ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

Διπλωματική εργασία

‘‘Μουσική δημιουργικότητα και συνεργατικότητα στην προσχολική ηλικία μέσα από δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και ομαδικής σύνθεσης: Μια έρευνα δράσης’’

Γεωργία Σούκουλη

Βόλος 2013

1ος Επιβλέπων: Παναγιώτης Κανελλόπουλος, ΑναπληρωτήςΚαθηγητής

2η Επιβλέπουσα: Άννα Χρονάκη, Καθηγήτρια

Αξιολογητής: Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ……6

ΠΕΡΙΛΗΨΗ……7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ……8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Μουσική……9

1.1.1 Η αξία της μουσικής……9

1.1.2 Η μουσική στο σχολείο……10

1.2 Η Δημιουργικότητα……12

1.2.1 Ορίζοντας τη δημιουργικότητα……12

1.2.2 Δημιουργικότητα και παιδί……13

1.2.2.1 Δημιουργική δυνατότητα……14

1.2.2.2 Η Δημιουργική διεργασία ως μέσο έκφρασης……15

1.2.3 Μουσική δημιουργικότητα και ανάπτυξη……17

1.2.4 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση……19

1.2.5 Ερευνητικές εργασίες σχετικές με τον χαρακτήρα και την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας……22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ

2.1 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός……24

2.2 Τα επτά επίπεδα ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού: Η θεωρία του John Kratus……25

2.3 Σύνθεση……26

2.4 Αυτοσχεδιασμός και Σύνθεση……27

2.5 Ο Αυτοσχεδιασμός στην παιδαγωγική προσέγγισηOrff……29

2.6 Αυτοσχεδιασμός και παιδί……31

2. 7 Αυτοσχεδιασμός στα πλαίσια της ομάδας……31

2.8 Ερευνητικές εργασίες σχετικές με τον εκπαιδευτικό ρόλο του Αυτοσχεδιασμού και της Σύνθεσης……33

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΑΥΤΟΣΧΔΕΔΙΑΣΜΟΥ

3.1 Ορίζοντας τη Συνεργατική μάθηση.....35
3.2 Η συνεργατική μάθηση στη τάξη.....35
3.3 Η συνεργατικότητα στην εκπαίδευση.....37
3.3.1 Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Τάξης.....38
3.4 Στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης.....40
3.4.1. Συγκρότηση Ομάδας.....40
3.4. 2. Ρόλοι και χαρακτηριστικά του μαθητή στη συνεργατική τάξη.....41
3.4. 3 Ρόλοι και χαρακτηριστικά του Δασκάλου στη Συνεργατική Τάξη.....42
3.5 Τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης.....44
3.6 Η ομαδοσυνεργατικότητα στις μικρές ηλικίες.....45
3.7 Η ομαδοσυνεργατικότητα στη μουσική πράξη.....46
3.8 Ερευνητικό πεδίο για τις μουσικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών σε ομάδες...47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4. 1 Η μεθοδολογία της έρευνας Δράσης.....51
4.1.1 Ο σκοπός.....51
4.1.2 Οι στόχοι.....51
4.1.3 Το ερευνητικό ερώτημα.....51
4. 2 Μέθοδος.....52
4.2.1 Έρευνα Δράσης.....52
4.2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....53
4.2.2.1 Ημερολόγιο.....53
4.2.2.2 Παρατήρηση.....54
4.2.2.3 Κλειστό ερωτηματολόγιο.....55
4.2.2.4 Ημι-δομημένη συνέντευξη.....55
4.2.2 5 Τριγωνοποίηση.....56
4.2.3 Ο τόπος.....56
4.2.4 Ο χρόνος.....57

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.2.5 Το δείγμα.....57
4.3 Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας.....57
4.3.1 Η πορεία της έρευνας.....57
4.3.2 Σχεδιασμό δράσης.....59
4.3.3 Σχέδια δράσης.....59
4.3.3.1 1η Δραστηριότητα.....59
4.3.3.2 2η Δραστηριότητα.....61
4.4 Δράση.....62
4.5 Ανάλυση δεδομένων.....63
4.5.1 Αποτελέσματα κλειστού ερωτηματολογίου.....63
4.5.1.1 Πίνακες αποτελεσμάτων κλειστού ερωτηματολογίου.....69
4.5.1.2 Ανάλυση κλειστού ερωτηματολογίου.....71
4.5.2 Αποτελέσματα συνέντευξης.....73
4.5.2.1 Πίνακες αποτελεσμάτων συνέντευξης.....78
4.5.2.2 Ανάλυση συνέντευξης.....80
4.5.3 Ανάλυση ημερολογίου.....81
4.6 Συμπεράσματα.....86
4.7 Συζήτηση.....96
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....113

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

" Η εργασία αυτή είναι εξαιρετικά αφιερωμένη στη μνήμη του πατέρα μου που έφυγε νωρίς… … "

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και με βοήθησαν στη διεξαγωγή της, καθώς και τους κριτικούς φίλους για τη συμμετοχή και τις σημαντικές παρατηρήσεις τους.

Θερμά ευχαριστώ και τους διευθυντές των δύο σχολείων για τη θετική στάση που είχαν σε όλη την πορεία της έρευνας, διευκολύνοντας το έργο μου.

Τέλος ευχαριστώ από το βάθος της καρδιάς μου τους επιβλέποντες καθηγητές κ. Κανελλόπουλο και κ. Χρονάκη για την αμέριστη υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθειά τους στην περάτωση της εργασίας αυτής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία ερευνάται η βελτίωση της συνεργατικότητας και της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Στόχος της εργασίας είναι να μελετηθεί η λειτουργία της συνεργατικότητας στα πλαίσια της δημιουργικής ενασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαδικασίες μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Η εργασία περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια εκ των οποίων τα τρία πρώτα αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου παρατίθενται οι ορισμοί και τα καίρια σημεία Α) της μουσικής δημιουργικότητας, Β) του μουσικού αυτοσχεδιασμού και Γ) της ομαδοσυνεργατικότητας. Το τέταρτο κατά σειρά κεφάλαιο, αποτελεί το ερευνητικό μέρος όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, η πορεία διεξαγωγής της, τα ερευνητικά εργαλεία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που οδήγησαν στη διεξαγωγή των συγκεκριμένων συμπερασμάτων.

ABSTRACT

In this research work the improvement of the collaborative and musical creativity of preschool children through musical improvisation as an effective teaching method, is being discussed. The aim of this work is to explore the concept of collaborative within activities improvised music at the Kindergarten.

The work includes four chapters of which the first three are the theoretical background, where are the definitions and key points A) of music creativity, B) of musical improvisation and C) team-cooperativeness. The fourth chapter in order is the place where research presents the methodology used for this research, the course of conduct, research tools and analysis of the results which have led to the conduct of particular conclusions.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ακόλουθη μελέτη βρίσκεται η συνολική εργασία δύο ετών, για την αναζήτηση του υλικού και την πραγματοποίηση έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα, στις σελίδες που θα ακολουθήσουν θα παρουσιαστεί η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η οποία διενεργήθηκε στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διεξήχθη σε ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Κορινθίας τους καλοκαιρινούς μήνες του 2012 και για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε και επανάληψη της έρευνας δράσης σε δεύτερο σχολικό περιβάλλον σε επίσης ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Κορινθίας, τον Μάιο του 2013.

Η ερευνητική ομάδα της αποτελούνταν από τρία άτομα: την εκπαιδευτικό και δύο κριτικούς φίλους κάθε φορά. Κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας δράσης, η εκπαιδευτικός με τους κριτικούς φίλους πραγματοποιούσαν τις δράσεις και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους σε μορφή ημερολογίου.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, αναλύει θεωρήσεις για την έννοια της μουσικής και της μουσικής δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και παρουσιάζει και έρευνες σχετικά με τον χαρακτήρα και την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας. Το δεύτερο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στην έννοια του αυτοσχεδιασμού κάνοντας λόγο και για ένα ευρύ φάσμα ερευνών σχετικά με τη μεθόδου του αυτοσχεδιασμού και τον ρόλο του πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το τρίτο κεφάλαιο ορίζει τη συνεργατική μάθηση, τις στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης, την ομαδοσυνεργατικότητα στις μικρές ηλικίες και παρουσιάζει το ερευνητικό πεδίο που αναφέρεται στη μάθηση των παιδιών μέσα σε ομάδες. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελεί το τέταρτο και τελευταίο κατά σειρά κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός και η διεκπεραίωση της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται σε παράρτημα όλο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης καθώς και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και των κριτικών φίλων που συμμετείχαν τόσο στην κύρια έρευνα, όσο και στην επανάληψη αυτής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1. Μουσική

1.1.1 Η αξία της μουσικής

Σύμφωνα με τον Murray-Schafer μουσική είναι η εμπρόθετη επεξεργασία των ήχων που προορίζονται για να ακουστούν (1986). Πολλές φορές θεωρείται ότι η μουσική είναι ένα μέσο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο μέσα από εκφραστικούς συνδυασμούς ήχων που παράγονται με τη χρήση φωνής ή μουσικών οργάνων και οργανώνονται με συγκεκριμένους τρόπους δημιουργώντας ευρύτερες μουσικές δομές (Σέργη, 1994).

Όπως σημειώνει ο Ian Cross (2010):

> «Από μια διαπολιτισμική οπτική, μπορεί κανείς να πει γενικά τα εξής: οι συμπεριφορές, που προσδιορίζονται ως "μουσικές", σχετίζονται όχι μόνο με ηχητικούς σχηματισμούς, αλλά συγκροτούν μορφές ανθρώπινης δράσης. Επίσης "η μουσικότητα" είναι μια ιδιότητα των κοινοτήτων και όχι των ατόμων· τέλος οι σημασίες και τα νοήματα της μουσικής δεν είναι στατικά αλλά επιδεκτικά μεταβολών. Με βάση αυτές τις σκέψεις, μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε έναν λειτουργικό ορισμό της μουσικής και επομένως σε μια βασική οριοθέτηση του τι μπορεί να θεωρηθεί ως μουσική τόσο από διιστορική, όσο και από διαπολιτισμική σκοπιά. Η μουσική ενσαρκώνει, παρασύρει και μετασχηματίζει εμπρόθετα το βίωμα του χρόνου, μέσω ήχου και δράσης» (Cross, σ.79)[1].

Σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο John Blacking (1973, στο Swanwick, 2010· Κεφαλίδου, 2011) η μουσική είναι ήχος οργανωμένος με ανθρώπινο τρόπο. Η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στο πως το παιδί μαθαίνει τον κόσμο διότι συνιστά μια οικουμενική γλώσσα έκφρασης συναισθημάτων και αισθήσεων, και επομένως αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή της ανθρώπινης εμπειρίας. Επιπρόσθετα,

> «Η μουσική αποτελεί κομμάτι της ζωής του ατόμου, όχι μόνο ως ένδειξη της πολιτισμικής του κουλτούρας, αλλά και ως εργαλείο εξυπηρέτησης

[1] «Cross-culturally, at a first approximation, "musical" behaviours involve not just patterned sound, but also overt action; "musicality" is a property of communities rather than of individuals; and music is mutable in its specific significances or meanings (Cross and Morley 2002; Cross 2003a, b). From these considerations, one can derive an operational definition of music's functions and hence a fundamental delimitation of what can legitimately be construed as musical across cultures and times: music embodies, entrains and transposably intentionalises time in sound and action».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

καθημερινών αναγκών, αφού ασκεί επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής, σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί σε διάφορους τομείς της δραστηριότητάς του» (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Η μουσική παίζει μεγάλο ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη γενικά και στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Κουτσουπίδου, 2009). Είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, ένας ιδιαίτερος τρόπος γνώσης, συμβολικής σκέψης και έκφρασης (Swanwick, 2010). Η ενασχόληση μαζί της δίνει κίνητρο στο παιδί να βιώσει τη μουσική πολύπλευρα και με όλους τους δυνατούς τρόπους, να παίξει, να εκφραστεί και να διασκεδάσει, επιτρέποντας μια ελευθερία έκφρασης ασυνήθιστη σε άλλους τομείς της αγωγής. Θεωρείται ακόμα «παγκόσμια γλώσσα, όπου ο κάθε άνθρωπος μπορεί να ανταποκριθεί με το βαθύτερο Είναι του» (Τρούλης, 1991:118).

1.1.2 Η μουσική στο σχολείο

Η μουσική αγωγή παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία διότι βοηθά την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, την απελευθέρωση του αισθήματος, την ενεργοποίηση της εκφραστικής ικανότητας και τη δημιουργική φαντασία του παιδιού (ΥΠΕΠΘ,2011).

Οι παιδαγωγοί δίνοντας βαρύτητα ισάξια με αυτήν που δίνουν στα υπόλοιπα μαθήματα, μπορούν να ενισχύσουν τους μαθητές στην κατεύθυνση αυτή. Για το λόγο αυτό «πρέπει να ανατιμήσουν τη μουσική αγωγή στη συνείδησή τους και να την εντάξουν στο πρόγραμμα των καθημερινών τους παιδαγωγικών δραστηριοτήτων» (Τρούλης, 1991:117). Όπως σημειώνει η Δογάνη, ο πόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός διότι αυτοί «καθορίζουν τι και πως θα διδαχθεί αλλά και κατά πόσο η μουσική της τάξης και η μουσική των παιδιών μπορεί να έχει υπόσταση μέσα στην τάξη» (Δογάνη, 2009: 369).

Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να το επιτύχουν αυτό θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να νιώθουν σίγουροι έχοντας πλούσια μουσική εμπειρία. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μουσική αγωγή για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο, γεγονός εξέχουσας σημασίας, αν σκεφτεί κανείς την ευαισθητοποίηση και ψυχοσωματική ενεργοποίηση που αυτή ασκεί (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998). Για τον σκοπό αυτό, η μουσική αγωγή στο νηπιαγωγείο υπάρχει ως ‘‘παιχνίδι και πειραματισμός των παιδιών με τους ήχους’’ (Γιαμάλογλου, 2005).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Η ακρόαση, η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι οι βασικές κατηγορίες μουσικής πράξης στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η μουσικοπαιδαγωγική προκειμένου τα παιδιά να λαμβάνουν ‘‘υψηλής ποιότητας’’ μουσικές εμπειρίες και ερεθίσματα (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998· ΥΠΕΠΘ, 2011). Πρέπει δε να σημειωθεί πως σημαντικός επιμέρους στόχος της μουσικής αγωγής είναι η εξοικείωση των παιδιών με τους ήχους και τα μουσικά όργανα, που θα πρέπει να έχουν αφετηρία την αυθόρμητη περιέργεια των παιδιών (Πατσατζόπουλος & Μαγαλιού, 2002).

Έμφαση δίνεται στη χαρά που δείχνει το παιδί για τη μουσική, στη διαδικασία που θα ακολουθήσει για να μάθει, να ακούσει να δοκιμάσει και όχι στο τελικό προϊόν. Κατά τη διάρκεια μιας ημέρας στο Νηπιαγωγείο, το παιδί θα πρέπει να έχει πολλές ευκαιρίες για μουσικές εμπειρίες που να έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντά του. Έτσι το παιδί θα έχει την δυνατότητα για αυτό-έκφραση και ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες της μουσικής εκτέλεσης και δημιουργίας (Σέργη, 2002).

> «Το να δημιουργεί μουσική το παιδί παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο αποτελεί μια συναρπαστική μουσική εμπειρία**.** Τα παιδιά ανταποκρίνονται στα μουσικά όργανα και αγαπούν πολύ να πειραματίζονται με διαφορετικούς ήχους και είδη οργάνων» (Κεφαλίδου, 2011: 1).

Μια κατηγορία οργάνων που μπορεί να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά νηπιακής ηλικίας να εξερευνήσουν τη δημιουργική τους ικανότητα είναι τα κρουστά. Η επαφή των παιδιών με αυτά αποτελεί ένα πρώτο στάδιο εξερεύνησης, αφού είναι απλά και εύκολα στη χρήση τους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με εναλλακτικούς και ενδιαφέροντες τρόπους τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Κεφαλίδου, 2011). Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία χειρίζονται με αρκετή άνεση τα απλά κρουστά όργανα, αρχικά τα ρυθμικά και αργότερα τα μελωδικά. Τα κρουστά όργανα βοηθούν στην εξάσκηση της ακουστικής παρατηρητικότητας, της ετοιμότητας, της συγκέντρωσης, στην απόκτηση συντονισμού της κίνησης και στην εξοικείωση με τον ρυθμό.

Το παιδί, στο οποίο παρέχεται η ευκαιρία να αναπτύξει τις δικές του μουσικές ‘‘τελετουργίες’’, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να αποκτήσει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τόσο τις διαδικασίες όσο και τα αποτελέσματα της δημιουργίας αυτής, αποκτώντας μουσική αντίληψη και άποψη. Έτσι το παιδί αναπτύσσει αυτοπεποίθηση,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

πιστεύει στην αξία της φαντασίας του και, ωθείται στην ανακάλυψη, στο παιχνίδι και κατ' επέκταση στη βιωματική μάθηση (Imara, 2002).

1.2 Η Δημιουργικότητα

1.2.1 Ορίζοντας τη δημιουργικότητα

Ο όρος δημιουργικότητα χρησιμοποιείται με διαφορετικές σημασίες. Δεν υπάρχει ένας σαφής, κοινά αποδεκτός ορισμός. Σύγχρονοι ερευνητές ερμηνεύουν την πολυδιάστατη έννοια της δημιουργικότητας υιοθετώντας διαφορετικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με έναν ευρύ ορισμό η δημιουργικότητα σχετίζεται με:

> «την ικανότητα να βλέπει κάποιος τα πράγματα με νέους τρόπους, να ξεπερνά τις υπάρχουσες πληροφορίες, να μη σκέφτεται συμβατικά και να κάνει πράγματα μοναδικά, συνδυάζοντας άσχετα πράγματα σε κάτι καινούριο» (Διονυσίου, 2009: 274).

Από αυτό συνεπάγεται ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με τον συνδυασμό ευελιξίας, πρωτοτυπίας και ευαισθησίας σε ιδέες που βοηθούν το σκεπτόμενο άτομο να απομακρυνθεί από συνηθισμένες διαδικασίες σκέψης και να χρησιμοποιήσει διαφορετικές παραγωγικές διαδικασίες, το αποτέλεσμα των οποίων δίνει ικανοποίηση στον ίδιο τον εαυτό του και δυνατότητες στους άλλους (Διονυσίου, 2009).

> «Η δημιουργικότητα ακόμα καθορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανατρέχει σε προηγούμενες εμπειρίες και να καταλήγει σε κάτι νέο. Αυτό το κάτι, μπορεί να μην είναι κάτι νέο για τον κόσμο, αλλά θα πρέπει να είναι κάτι νέο για το ίδιο το άτομο» (Σέργη, 1994:56).

Η διάκριση ανάμεσα στους δύο παραπάνω ορισμούς φανερώνει ότι η λειτουργία της δημιουργικότητας δεν είναι μια μοναδική, ανεξάρτητη λειτουργία αλλά μια σύνθεση από διαφορετικές διαδικασίες που δύσκολα καθορίζονται (Σέργη, 1994). Οι Plucker & Beghetto (2004, στο Rozman, 2009) χαρακτήρισαν τη δημιουργικότητα ως «μια σύνθεση της δυνατότητας και της διαδικασίας από τις οποίες ένα άτομο ή μια ομάδα παράγει κάτι που είναι και νέο και χρήσιμο σε ένα κοινωνικό πλαίσιο»[2] (Rozman, 2009: 62). Η δημιουργικότητα προωθεί τη δυνατότητα

[2] « a synthesis of the 'ability and process by which an individual or group produces something that is both novel and useful in a social context».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

της λύσης προβλημάτων. Μέσα στο πλαίσιο της επίλυσης αυτών των προβλημάτων ενθαρρύνονται τα πιο υψηλά επίπεδα σκέψης, τα οποία χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και οδηγούν σε αυθεντικές και ποιοτικές λύσεις.

Η Snyder (1957, στο Σέργη, 1994:72) υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα είναι συστατικό στοιχείο της φύσης του παιδιού. Όπως γράφει:

> «Η δημιουργικότητα και τα παιδιά πηγαίνουν χέρι με χέρι. Αυτό είναι που μαγεύει στη διδασκαλία μικρών παιδιών. Ο δάσκαλος δε χρειάζεται να διδάξει τα παιδιά να είναι δημιουργικά, ούτε να τα κατευθύνει ή να τους δείξει να είναι δημιουργικά. Η δυνατότητα για δημιουργία είναι εκεί, μέσα σε αυτά: είναι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν τη ζωή».

1.2.2 Δημιουργικότητα και παιδί

Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το επίπεδο ωρίμανσης τους έχουν την ικανότητα της δημιουργίας. Μέσα από τις ευκαιρίες και την ενθάρρυνση για δημιουργικότητα αναπτύσσεται και η φαντασία των παιδιών. Η δημιουργικότητα αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία που διευκολύνεται σε σημαντικό βαθμό από μια πρότερη διαδικασία μάθησης. Η δημιουργικότητα σχετίζεται ωστόσο άμεσα με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπων, που δημιουργούν μια συνισταμένη δημιουργικού προϊόντος (Schirrmacher, 1998). Επιπλέον, σύμφωνα με την Στάμου, στη βάση κάθε δημιουργικής διαδικασίας ενυπάρχει ο αυθορμητισμός ως βασική προϋπόθεση απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Σε αυτή την παραδοχή απαιτείται ένα περιβάλλον όπου το παιδί θα νιώθει άνετα να αναδείξει τις δημιουργικές του δυνάμεις (Στάμου, 2005).

Η έννοια της ‘‘δημιουργικής σκέψης’’ χρησιμοποιείται έτσι ώστε να δοθεί έμφαση στις μουσικές διεργασίες/διαδικασίες που δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση και όχι το τελικό αποτέλεσμα αυτής. Σύμφωνα με την κλασσική μελέτη του Wallas (1929, στο Στάμου, 2005) η δημιουργική σκέψη περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1.Προετοιμασία (Preparation): Το στάδιο εκείνο όπου διερευνάται το ερώτημα- τα παιδιά παίζουν και πειραματίζονται με ιδέες.

2. Επώαση (Incubation): Χρόνος για υποσυνείδητες διεργασίες μέσα από τις οποίες «ζυμώνονται» ιδέες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

3.Φωτισμός (Illumination): Το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά δουλεύουν με δομημένους τρόπους σε διάφορες ιδέες και δοκιμάζουν διάφορες λύσεις για να οδηγηθούν στη δημιουργική ανακάλυψη.

4.Επαλήθευση (Verification): Στάδιο όπου οι λύσεις στα δημιουργικά προβλήματα ελέγχονται, γίνονται εμφανείς και παρουσιάζονται προς αποδοχή (Στάμου, 2005).

Σύμφωνα με τον Schirrmacher (1997, στο Althouse, Johnson & Mitchell, 2002), η Αποκλίνουσα Σκέψη διαθέτει 4 χαρακτηριστικά :

1.Άνεση (fluency): Η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται πολλές ιδέες γρήγορα και με αυτοπεποίθηση με τη χρήση μουσικών μέσων- εργαλείων.

2.Ευελιξία (flexibility): Η ικανότητα του παιδιού να ξεπερνάει τα πεπερασμένα όρια αντιμετωπίζοντας το ίδιο γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

3.Πρωτοτυπία(originality): Η ικανότητα να δημιουργεί το παιδί νέες ιδέες, μοναδικές, ασυνήθιστες, απρόβλεπτες εκφράζοντας προσωπικά και μη- στερεοτυπικά σύμβολα.

4.Ανάπτυξη (Elaboration): Η ικανότητα να επεκτείνει και να εμπλουτίζει το παιδί τις ήδη υπάρχουσες ιδέες του οδηγούμενο σε ένα πιο πολύπλοκο δημιουργικό αποτέλεσμα.

Πρέπει δε να σημειωθεί ότι ένας αποτελεσματικός δάσκαλος επιβάλλεται να ξέρει πώς πρέπει να προωθήσει την έννοια της δημιουργικότητας και προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορες κατευθυντήριες γραμμές, όπως (α) η εξελικτικότητα της δημιουργικότητας, (β) η εκτίμηση της διαδικασίας και όχι μόνο του τελικού προϊόντος, (γ) η αποδοχή λαθών και (δ) η πρωτοτυπία που είναι αναγκαία για το τελικό αποτέλεσμα (Στάμου, 2005).

Όπως σημειώνει η Κοκκίδου:

> «Η δημιουργική σκέψη είναι αναπτύξιμη και βελτιώσιμη μέσω της ειδικής διαδικασίας διδασκαλίας. Η διαδικασία ξεκινά από το διδάσκοντα με την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες για προβληματισμό, έρευνα, αξιολόγηση, επαλήθευση και αξιοποίηση, αναφορικά με την προσφερόμενη γνώση» (Κοκκίδου, 2005:35).

1.2.2.1 Δημιουργική δυνατότητα

Η έννοια της δημιουργικής δυνατότητας αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου, μέσω της δημιουργίας, σε κάποιο τομέα δραστηριότητάς του, να καταστεί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ξεχωριστός και κατ' επέκταση μοναδικός (Σέργη, 1995). Ένα παιδί, με την κατάλληλη παρακίνηση, μπορεί να αναπτύξει σε πολύ υψηλά επίπεδα τη δημιουργική του δυνατότητα σε διάφορους τομείς.

> «Τα υψηλά αυτά επίπεδα ίσως να μην οδηγήσουν σε μεγάλες ανακαλύψεις ή στη λύση σπουδαίων προβλημάτων, αλλά η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων συμβάλλει θετικά σε έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο ζωής. Είναι γεγονός ότι η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει την ιδιαίτερη ποιότητα της ζωής, που βοηθά στην ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων, νέων σχέσεων, νέων πειραματισμών. Η δημιουργικότητα προϋποθέτει το να κάνει κάποιος επιλογές και να διακινδυνεύει, χωρίς να γνωρίζει εκ των προτέρων το αποτέλεσμα των διαδικασιών που βασίζονται στη λειτουργία της φαντασίας» (Σέργη, 1995: 60-61).

1.2.2.2 Η Δημιουργική διεργασία ως μέσο έκφρασης

Η έκφραση αναπτύσσεται μέσα από τον πειραματισμό στα διάφορα στάδια αυτού, πριν το τελικό αποτέλεσμα, καθώς μέσω του πειραματισμού «το παιδί κάνει πράγματα για πρώτη φορά, μ' έναν ιδιαίτερο, καινούριο τρόπο, που εμπεριέχει λειτουργίες όπως την αναγνώριση και την ερμηνεία νέων σχέσεων στη σκέψη, στη μάθηση και την κατασκευή» (Σέργη, 1995: 61).

Πρόκειται για μια έννοια που παίζει κάθε φορά σπουδαίο ρόλο στη ‘‘γέννηση’’ της ιδέας. Είναι η δημιουργία του νέου με τη μορφή εικόνας, παράστασης, ιδέας που αργότερα ενσωματώνεται στην πρακτική δραστηριότητα των παιδιών. «Η χρησιμοποίηση της φαντασίας από τα παιδιά και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους μπορεί να ευδοκιμήσει μέσα από τον πειραματισμό με μουσικά όργανα και μέσα από πολλές δραστηριότητες. Αυτό δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να τα ενθαρρύνει να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν τον ήχο σαν ακατέργαστο υλικό» (Χατζηπέτρου, 2002: 336).

Ο πειραματισμός προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού που εκτελεί το πείραμα, ωθώντας το σε περαιτέρω πειραματισμούς και άρα εμπλουτισμό του αποτελέσματος. Έτσι, το παιδί σε αυτή τη φάση αρχίζει τη δημιουργική του πορεία, όταν καθοδηγούμενο από τις εμπειρίες κι από τα κίνητρα, καταλήγει σε μια καινούρια μορφή έκφρασης, τη δημιουργική έκφραση (Σέργη, 1987).

> «Μια τέτοια εμπειρία που επηρεάζει το παιδί μπορεί να είναι ένας ήχος, ένα συναίσθημα, μια σκέψη ή μια πράξη, όπου το παιδί ανταποκρίνεται

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

με τα δικά του συναισθήματα, τις δικές του ιδέες και συσχετίσεις εννοιών σε μια σύνθετη μορφή έκφρασης» (Σέργη, 1995: 61).

Πρέπει δε να σημειωθεί ότι η μεγαλύτερη σημασία κατά τη διάρκεια των πειραματισμών που συνιστούν τη δημιουργική έκφραση, έγκειται στις εσωτερικές διεργασίες στο παιδί εκείνη τη στιγμή και όχι στο αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας. Οι εσωτερικές αυτές διεργασίες αφορούν συνήθως τα συναισθήματα που περιβάλλουν τα παιδιά όταν είναι απορροφημένα σε δημιουργική εργασία (Σέργη, 1995). Συνεπώς κατά τη δημιουργική διεργασία το παιδί, «καθοδηγούμενο από τις εμπειρίες του και μέσα από την ανακάλυψη, την εξερεύνηση και τη λειτουργία της φαντασίας του, καταλήγει σε μια καινούργια μορφή έκφρασης» (Σέργη, 1995: 61). Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο/η παιδαγωγός, που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο πειραματισμού-εξερεύνησης και παιδιών, οφείλει να προγραμματίζει συγκεκριμένες δραστηριότητες, παρέχοντας το κατάλληλο περιβάλλον και τα κατάλληλα υλικά και μέσα που θα βοηθήσουν το παιδί στον πειραματισμό και την εξερεύνηση, γιατί μέσα από αυτές τις λειτουργίες αναπτύσσεται η δημιουργική δύναμη που βρίσκεται στο κάθε παιδί (Σέργη, 1995).

Η πρωτοπόρος μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman (1922, στο Σέργη,1994) αναφερόμενη στη δημιουργικότητα σε σχέση με τη μουσική αγωγή δίνει έμφαση:

«Στην εκμάθηση της μουσικής ανάγνωσης προτού τα παιδιά αποκτήσουν οποιεσδήποτε μουσικές εμπειρίες. Η μέθοδος της βασιζόταν στις δημιουργικές εμπειρίες των μαθητών της, όπως το να κατασκευάζουν μουσικά όργανα, να παίζουν με αυτά και να συνθέτουν μουσική σε αυτά. Η Coleman πίστευε απόλυτα ότι ο ήχος, το μέσο της μουσικής έκφρασης, θα έπρεπε να ήταν το υλικό του πειραματισμού των μαθητών της» (Σέργη, 1994: 58).

Η δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διαφορετικές διόδους και κυρίως μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση και την ακρόαση μουσικής. Αυτό δε σημαίνει ότι αποκλείονται όλοι οι άλλοι τομείς, όπως η μουσική σημειογραφία και η μουσική ανάλυση, αλλά το μεγαλύτερο βάρος μοιράζεται στους τρεις παραπάνω άξονες (Κοκκίδου, 2005).

Όπως σημειώνει η Coleman:

«Το να έχεις μουσικότητα σημαίνει να αισθάνεσαι και να απολαμβάνεις τη μουσική, να απολαμβάνεις τη δική σου μουσική και τη μουσική των άλλων για χάρη της ίδιας της μουσικής» (Σέργη, 1994:58-59).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας θα πρέπει να αποτελεί το βασικό στοιχείο και χαρακτηριστικό οποιασδήποτε μουσικής δραστηριότητας, όπως το τραγούδι, η μουσική και η κίνηση, η ακρόαση μουσικής, ο πειραματισμός και η εκτέλεση στα μουσικά όργανα. Όπως υποστηρίζει η Σέργη (1987:117), άξονες δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω:

(α)Σύνθεση και αυτοσχεδιασμός ρυθμικών και μελωδικών φράσεων.

(β)Αυτοσχέδιοι τραγουδιστοί διάλογοι.

(γ)Καλλιέργεια της ρυθμικής αντίληψης (π.χ. ρυθμικά κτυπήματα και μουσικά όργανα για συνοδεία τραγουδιών).

(δ)Μετασχηματισμός της μουσικής σε κίνηση και της κίνησης σε μουσική.

Σημαντικό ρόλο στα παραπάνω διαδραματίζει η φαντασία του παιδιού, η οποία ενισχύει τη δημιουργική έκφρασή του, ωθώντας το να συλλαμβάνει ιδέες μοναδικές, πράγμα το οποίο σχετίζεται περισσότερο με το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας (Διονυσίου, 2009). Συγκεκριμένα η φαντασία αποτελεί το μέσο- κινητήριο δύναμη που δίνει ώθηση στη δημιουργικότητα του παιδιού. Είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και για να υπάρξει η δημιουργικότητα προϋποτίθεται η ύπαρξη της φαντασίας. Μία δραστηριότητα πλούσια σε «εποπτικά μέσα, όπου τα παιδιά πειραματίζονται, εκφράζονται και προβληματίζονται γύρω από κάθε θέμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και κατ' επέκταση στη δημιουργικότητα των παιδιών» (Διονυσίου, 2009: 276). Εκτός από την φαντασία για να είναι μια δραστηριότητα δημιουργική χρειάζεται να κατευθύνεται προς την επίτευξη ενός στόχου, να έχει δηλαδή νόημα. Θα πρέπει επιπλέον να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, έχοντας συγχρόνως και αξία σε σχέση με το στόχο που αρχικά τέθηκε (Κουτσουπίδου, 2009).

1.2.3 Μουσική δημιουργικότητα και ανάπτυξη

Ο σημαντικός Αμερικανός μουσικοπαιδαγωγός και ερευνητής Peter Webster (2002, στο Rozman, 2009: 62) ορίζει τη δημιουργικότητα στη μουσική ως «δέσμευση του μυαλού στο στάδιο της ενεργά δομημένης σκέψης στον ήχο με σκοπό την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παραγωγή κάποιου προϊόντος που είναι νέο για το δημιουργό»[3]. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργία της μουσικής ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναδείξουν τις δικές τους εμπειρίες μέσα από την εξερεύνηση και τον πειραματισμό, να τις επεξεργαστούν και να οδηγηθούν στην ανακάλυψη πρωτότυπων ιδεών με αποτέλεσμα να κινητοποιηθεί η δύναμη της σκέψης τους (Rozman, 2009).

Η δημιουργικότητα δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο όταν το παιδί που συμμετέχει σε μια δημιουργική δραστηριότητα διαθέτει φαντασία, υποσυνείδητο, ελεύθερη σκέψη και γέννηση καινούριων ιδεών.

> «Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της έχει διαπιστωθεί μέσα από πολλές μελέτες. Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, στη βελτίωση μαθηματικών ικανοτήτων καθώς και στη γενικότερη κατανόηση και εκτίμηση της μουσικής τέχνης» (Κουτσουπίδου, 2009: 215).

Στη σύγχρονη εποχή και μετά από πολυάριθμες έρευνες η μουσική δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο των καθημερινών δραστηριοτήτων και έχει εισαχθεί στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας (Κουτσουπίδου, 2009: 215).

Ο Pratt (1995, στο Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) τονίζει ότι μέσω της μουσικής δημιουργικότητας οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο τις προσωπικές δημιουργικές δεξιότητές τους, αλλά και τη δυνατότητά τους να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν τις συνθέσεις άλλων παιδιών, στοιχείο που ενισχύει την κοινωνικοποίηση τους (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Η μουσική δημιουργικότητα είναι συνδεδεμένη με την αποκλίνουσα σκέψη, η οποία προωθείται στα παιδιά όταν τους ζητείται να ανακαλύψουν μόνα τους όσες περισσότερες λύσεις μπορούν σε ένα πρόβλημα, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, όπου το ζητούμενο είναι η μία και μοναδική λύση (Μακροπούλου & Βαρελάς 2001: 70). Ωστόσο, η μουσική, κυρίως μέσα από τη μορφή δημιουργικών δραστηριοτήτων, είναι σύμφωνα με τον Webster:

[3] «Webster (2002) defines creativity in music as an 'engagement of the mind in the process of actively structured thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator' (138). Activities that involve creating music give students the freedom to explore musical sounds and patterns and to select their musical responses from a variety of possibilities. The creation of music may be improvised 'on the spot' according to a series of conventions or implicit rules (Bennett 1994, 31–2), or it may be composed and notated».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

«μια δυναμική πνευματική διεργασία που εναλλάσσεται μεταξύ συγκλίνουσας σκέψης /convergent thinking και αποκλίνουσας σκέψης /divergent thinking, που μπορεί να εμπεριέχει και τα δύο είδη σκέψης όταν παρατηρείται σε ρεαλιστικά πλαίσια» (Κουτσουπίδου, 2009: 216).

Οι περισσότερες δραστηριότητες στη σχολική τάξη προωθούν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, που απορρέει από το ότι εντός ενός προβλήματος μπορεί να αναγνωριστεί μονάχα μία ορθή λύση (συγκλίνουσα σκέψη). Όταν όμως ζητηθεί η αναγνώριση περισσοτέρων της μίας λύσεων, τότε προωθείται η αποκλίνουσα σκέψη. Ο Chong (1997, στο Rozman, 2009: 63) αναφέρει τρεις ιδιότητες της αποκλίνουσας μουσικής σκέψης:

1. Τη δυνατότητα για επέκταση μιας αρχικής μουσικής ιδέας. (Πόσες ιδέες μπορούν να γεννηθούν).
2. Την ευελιξία στις επιλογές. (Η δυνατότητα να ελιχθεί το παιδί ως προς τις παραμέτρους του ήχου και τη μουσικής που παράγει).
3. Την πρωτοτυπία μιας σύνθεσης. (Πόσο ξεχωριστές και διαφορετικές είναι οι μουσικές ιδέες του παιδιού).

Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπεί σύμφωνα με εκπαιδευτική θεωρία της Coleman να πετύχει τους ακόλουθους στόχους: α) Δημιουργική δύναμη β) Δύναμη για να σκέφτεται για τον εαυτό του γ) Δύναμη για να ενεργεί για τον εαυτό του δ) Δεξιότητα στο να ελέγχει μία πράξη ε) Γενική γνώση στ) Ολοκληρωτική ενασχόληση της συναισθηματικής δύναμης ζ) Εκτίμηση του ωραρίου η) Προσαρμοστικότητα στην κοινωνία. Οι στόχοι βοηθούν το παιδί να διαμορφώσει μια ισορροπημένη και προσαρμοσμένη προσωπικότητα (Σέργη, 1994: 67).

1.2.4 Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση

Το κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τη δημιουργικότητα στα παιδιά αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα. Οι έρευνες έδειξαν ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με δημιουργικές δυνατότητες, με την εσωτερική δύναμη για να είναι δημιουργικοί, «η δημιουργία μουσικής δε μπορεί πια να θεωρείται ικανότητα των ιδιοφυιών, αλλά δραστηριότητα που ο καθένας μπορεί να συμμετέχει» (Κουτσουπίδου, 2009: 218). Έτσι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας εξαρτάται τόσο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

από μια προδιάθεση για επίδειξη εξαιρετικών δεξιοτήτων, όσο και από την ύπαρξη κατάλληλου περιβάλλοντος, συνθηκών και ερεθισμάτων (Κουτσουπίδου, 2009).

Η δημιουργικότητα μπορεί να εξεταστεί μέσα από τέσσερις διαφορετικές οπτικές γωνίες (Κουτσουπίδου, 2009: 220· Κουτσουπίδου, 2008:50· Hickey & Webster, 2001):

1. το δημιουργικό περιβάλλον
2. το δημιουργικό άτομο
3. τη δημιουργική διαδικασία
4. το δημιουργικό προϊόν.

Το δημιουργικό περιβάλλον είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η δημιουργικότητα του παιδιού και ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική δημιουργικότητα και τη στάση που θα αποκτήσει απέναντι σ' αυτή. Για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό δημιουργικό περιβάλλον θα πρέπει η αίθουσα μουσικής να είναι χώρος εξερεύνησης και πειραματισμού, με πλούσιες πηγές ήχων ώστε να προωθείτε μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες η γέννηση μουσικών ιδεών (Hickey & Webster 2001· Κουτσουπίδου, 2009). Η εξασφάλιση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για μουσική δημιουργικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη χρόνου ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να «εξερευνήσουν υλικά, ιδέες και δραστηριότητες, νιώθοντας σιγουριά και αυτοπεποίθηση για να δοκιμάσουν καινούριες εμπειρίες» (Κουτσουπίδου, 2009: 232).

Το δημιουργικό άτομο με τη σειρά του χρειάζεται να έχει τόσο ορισμένα θετικά, όσο και «αρνητικά» χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα ένα δημιουργικό παιδί χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του χιούμορ, την ικανότητα να πάρει ρίσκο, την τάση για περιέργεια, τη φαντασία και την αντιληπτική ικανότητα, αλλά και από την επιφυλακτικότητα, τη διάσπαση προσοχής και την επαναστατικότητά του (Hickey & Webster, 2001). «Πορίσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι όταν στα παιδιά δε δίνονται ευκαιρίες να αναπτύξουν το δημιουργικό τους δυναμικό από τη μικρή τους ηλικία, το χάνουν όταν μεγαλώσουν» (Κουτσουπίδου, 2009: 226).

Στη δημιουργική διαδικασία το παιδί ξεκινάει με μια ιδέα και τελειώνει με το δημιουργικό προϊόν. Περιλαμβάνει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων σύμφωνα με τα 4 βήματα δημιουργικής σκέψης του Wallas. Τα παιδιά που συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία προσπαθούν να εκφραστούν με φυσικό τρόπο ανταποκρινόμενα στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Hickey & Webster, 2001 · Κουτσουπίδου, 2009).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Το δημιουργικό προϊόν με τη σειρά του είναι το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας. Χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και αξία και πρέπει να είναι αληθινό, γενικεύσιμο και ευχάριστο στο δημιουργό του. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το παιδί-δημιουργός του μουσικού προϊόντος να έχει ένα στόχο. Το βέλτιστο αποτέλεσμα αυτού έρχεται όταν το δημιουργικό προϊόν παράγεται σε συνθήκες που δεν υπάρχει σωστή-λάθος απάντηση και το παιδί λαμβάνει την υποστήριξη του δασκάλου και ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα για επανάληψη (Hickey & Webster, 2001 · Κουτσουπίδου, 2009).

Εκτός από τις προϋποθέσεις στη δημιουργική έκφραση των παιδιών παίζουν ρόλο και τα κίνητρα που τους παρέχει το περιβάλλον, αλλά κυρίως τα προσωπικά κίνητρα.

> «Χωρίς προσωπικά κίνητρα ο άνθρωπος είτε δεν θα εμπλακεί καθόλου σε μια δημιουργική δραστηριότητα, είτε θα την ολοκληρώσει με τρόπο που να ικανοποιεί μόνο εξωτερικούς παράγοντες. Επομένως παιδιά που παίρνουν μέρος σε μια δημιουργική δραστηριότητα έχοντας κίνητρα μπορούν να ζήσουν την ‘‘εμπειρία ροής’’ που τους χαρίζει η δημιουργική διαδικασία και να απολαύσουν τη δημιουργικότητα τους» (Κουτσουπίδου, 2009: 225).

Η μουσική δημιουργικότητα επιτυγχάνεται από τα παιδιά σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το εάν τα παιδιά δημιουργούν ατομικά ή αλληλεπιδρούν ως μέλη μιας ομάδας. Έτσι, μέσα από το μουσικό παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μουσική με τη φωνή ή με απλά όργανα. «Το μουσικό παιχνίδι αποτελεί ακόμα μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων καθώς και συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης» (Κουτσουπίδου, 2009: 226).

Τέλος η παρουσία του ενήλικα δίπλα στα παιδιά λειτουργεί καταλυτικά, «διότι είναι αυτός που παρέχει ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ιδέες τους, που εκτιμά την προσωπική έκφραση του παιδιού και συνεργάζεται μαζί του, ενθαρρύνοντας το κατά τη διάρκεια των δημιουργικών του αναζητήσεων» (Κουτσουπίδου, 2009: 232). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών και να είναι ενήμερος για την αναστάτωση που μπορούν να προκαλέσουν μέσα στην τάξη ώστε να διοχετεύει την ενέργεια του παιδιού σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες. Ο παιδαγωγός θα πρέπει ακόμη να είναι σε θέση να κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να παράγουν πρωτότυπες και μοναδικές ιδέες πάνω σε ένα δημιουργικό προϊόν και να τα υποστηρίζει να παίρνουν ρίσκο σε μια ατμόσφαιρα που επιτρέπονται τα λάθη (Hickey & Webster, 2001).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

1.2.5 Ερευνητικές εργασίες σχετικές με τον χαρακτήρα και την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας

Ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας έρευνας στη Σλοβενία, που έδειξε ότι παιδιά και μαθητές είναι ικανοποιημένοι με την ποσότητα και την ποιότητα ευκαιριών που τους προσφέρονται για την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας τους. Διαπιστώθηκε όμως, πως «για να καθορίσουν και να θέσουν τους στόχους για δημιουργικότητα στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, απαιτείται να εξοικειωθούν πλήρως με τις στρατηγικές για τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό»[4] (Rozman, 2009: 73). Η θέση αυτή προέκυψε λόγω της ανεπαρκούς ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όσων αφορά τις επιμέρους πτυχές της δημιουργικής μουσικής σκέψης καθώς και των κριτηρίων για αξιολόγηση αυτής. Προέκυψε ακόμη ότι η δημιουργικότητα στη μουσική υπάρχει στις τάξεις, αλλά υπάρχει μόνο στις δραστηριότητες που υποκινούνται από τη μουσική, και όχι στη δημιουργία της μουσικής (Rozman, 2009).

Ο Simpson (1969) μελετώντας 173 μαθητές μουσικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 45 μαθητές που δεν γνώριζαν μουσική έδειξε ότι «οι σπουδαστές μουσικής σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας σε διάφορα στοιχεία του τεστ Guildford»[5] (Hallam, 2010: 277).

Ο Kalmar (1982, στο Hallam, 2010) που ερεύνησε τα αποτελέσματα του τραγουδιού και του μουσικού παιχνιδιού ομάδας προσχολικών παιδιών ηλικίας 3-4 ετών δύο φορές τη βδομάδα για τρία έτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «τα παιδιά που σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στη δημιουργικότητα, είχαν πιο υψηλά επίπεδα αφαιρετικής σκέψης», και κατ' επέκταση έδειξαν μεγαλύτερη δημιουργικότητα στο αυτοσχέδιο παιχνίδι με μαριονέτες.

Έρευνα των MacDonald, Miell & Mitchell, που δημοσιεύτηκε το 2002 εξέτασε «την επιρροή που ασκούν συγκεκριμένες ομάδες στην ποιότητα της μουσικής δημιουργίας» (Κουτσουπίδου, 2008: 45). Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι

[4] «To define and set targets for children in creative music-making in the classroom, teachers have to be fully acquainted with the strategies for teaching composition and improvisation».

[5] «Simpson (1969) studying 173 high-school music and 45 non-music students found that the music students scored higher on several elements of Guildford's tests of creativity».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

«η υψηλότερη ποιότητα μουσικής δημιουργίας επιτυγχάνεται όταν η συνεργασία επιχειρείται από παιδιά που τα ενώνουν δεσμοί φιλίας» (Κουτσουπίδου, 2008: 45).

Οι Grieshaber & Lau (2010) μέσα από μελέτη περίπτωσης διερεύνησαν τη μουσική δημιουργικότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφαρμόζοντας μια διαφορετική προσέγγιση από ότι ίσχυε ως τότε στο Hong Kong όπου η μουσική δημιουργικότητα ενθαρρύνθηκε από τον εκπαιδευτικό σε αλληλεπίδραση με τη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι σημαντικό ρόλο παίζουν:

α) Η αλληλεπίδραση μεταξύ της δημιουργικής διδασκαλίας του δασκάλου με τα παιδιά και η παροχή ευκαιριών για δημιουργική εκμάθηση.

β) Το μουσικό περιβάλλον που πρέπει να παρέχει τις ευκαιρίες στα παιδιά να εκτελούν τη μουσική τους, να ακούν τη μουσική, και να τη παρουσιάζουν στα υπόλοιπα παιδιά.

γ) Η συμμετοχή του δασκάλου που ενθαρρύνει την πορεία διεξαγωγής μουσικού ελεύθερου παιχνιδιού.

δ) Η εξασφάλιση χρόνου και περιβάλλοντος με πλούσια μουσικά ερεθίσματα που παροτρύνει τα παιδιά σε δημιουργικά μουσικά παιχνίδια (Grieshaber & Lau, 2010: 14).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός

«Ο αυτοσχεδιασμός είναι η αυθόρμητη δημιουργία μουσικής χωρίς πρόθεση για αναθεώρηση ή βελτίωση. Αποτελεί μια δημιουργία της στιγμής η οποία αποδεσμεύει το μαθητή από τη σημειογραφία και τους περιορισμούς της και μπορεί να είναι κινητικός, φωνητικός ή με τη χρήση οργάνων» (ΥΠΕΠΘ, 2011: 14). Στην εκπαιδευτική μουσική διδασκαλία ο αυτοσχεδιασμός εμπεριέχει «την εξερεύνηση, την μίμηση και τον πειραματισμό των ήχων που παράγει το παιδί με τη φωνή, τα όργανα, το στόμα ή το σώμα. Μπορεί να κυμαίνεται από μια μικρή παραλλαγή μιας σύνθεσης μέχρι και τη δημιουργία ενός ολόκληρου έργου. Μπορεί επίσης να είναι αυστηρά δομημένος ή ελεύθερος, όπως είναι συχνά ο αυτοσχεδιασμός των μικρών παιδιών» (Μακροπούλου& Βαρελάς, 2001: 74).

> Το New Grove Dictionary of Music, ορίζει τον αυτοσχεδιασμό ως:
> «η δημιουργία ενός μουσικού έργου, ή της τελικής μορφής ενός μουσικού έργου την ίδια τη στιγμή τής εκτέλεσής του» (Horsley et al., στο Rozman, 2009: 62).

Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει πως το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού υπάρχει σε κάθε μουσική εκτέλεση αφού κάθε αυθόρμητη, προσωπική επέμβαση, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης μπορεί να θεωρηθεί ως αυτοσχεδιαστική (Δημητριάδης & Μνιεστρής, 2002).

Ο Pimmer (1992) εν συνεχεία, καθορίζει τον αυτοσχεδιασμό μέσα στο ακόλουθο πλαίσιο:

(1) Εστίαση στο υλικό μουσικής, το οποίο προετοιμάζεται εκ των προτέρων.

(2) Οι ιδιότητες του μουσικού υλικού στο οποίο ο αυτοσχεδιασμός επικεντρώνεται π.χ. ήχος, ρυθμός, μελωδία, αρμονία και μορφή.

(3) Τα μέσα αυτοσχεδιασμού, π.χ. το όργανο ή η φωνή.

(4) Ο τρόπος που η δραστηριότητα εκτελείται, δηλαδή μία αρχική ιδέα την οποία το παιδί-αυτοσχεδιαστής, είναι ελεύθερο να αναπτύξει με βάση τις δικές του επιθυμίες και τα δικά του θέλω (Rozman, 2009).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η αυτοσχεδιαστική ικανότητα του παιδιού, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα του. Συγκεκριμένα στα πρώτα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού ο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

αυτοσχεδιασμός έχει τη μορφή της ελεύθερης εξερεύνησης (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

2.2 Τα επτά επίπεδα ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού: Η θεωρία του John Kratus

Ο Kratus (1991) θεωρεί ότι η αυτοσχεδιαστική ικανότητα εξελίσσεται μέσα από επτά διαδοχικά στάδια (Brophy, 2002):

(α) *Εξερεύνηση*, διαδικασία με την οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αφεθούν ελεύθερα εξερευνώντας το ηχόχρωμα των οργάνων ή της φωνής.

(β) *Έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας*.

(γ) Έμφαση *στο αποτέλεσμα δημιουργίας*. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις αρχές δόμησης μιας μουσικής, όπως: ο σταθερός τόνος ή το μέτρο, η χρήση σταθερού ρυθμού, η χρήση φράσεων ή αναφορών σε άλλα μουσικά κομμάτια ή στιλιστικά χαρακτηριστικά (Brophy, 2002).

(δ) *Ρέων αυτοσχεδιασμός*, όπου ο μαθητής είναι ελεύθερος να χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση τα μουσικά όργανα και τη φωνή του.

(ε) *Δομημένος αυτοσχεδιασμός*. Στο στάδιο αυτό, το παιδί είναι σε θέση να βρει τρόπους ώστε να «χτίσει» σχετικά ολοκληρωμένες μουσικές φόρμες.

(στ) *Στυλιστικός αυτοσχεδιασμός*. Στο στάδιο αυτό, το παιδί αυτοσχεδιάζει με άνεση χρησιμοποιώντας πολλά και διαφορετικά στυλ.

(ζ) Δημιουργία *προσωπικού ύφους*. Σε αυτό το στάδιο το παιδί κινητοποιείται από τις προσωπικές του εκφραστικές ιδέες, ξεπερνά τις τρέχουσες μορφές και δημιουργεί ένα νέο, δικό του προσωπικό ύφος (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009· Μακροπούλου & Βαρέλας, 2001 · Brophy,2002· Brophy,2001).

Όταν πραγματοποιούνται μαθήματα αυτοσχεδιασμού ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν του τα παραπάνω επίπεδα προκειμένου να καθορίσει το επίπεδο εκτέλεσης του αυτοσχεδιασμού, της παραγωγής νέων μουσικών ιδεών των παιδιών όπως επίσης και της μουσικής εμπειρίας τους. Αυτοί οι παράγοντες επιδρούν σημαντικά στην ευκολία με την οποία τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν (Brophy, 2001).

Τα στάδια του Kratus δεν αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Αναφέρονται στη βαθμιαία ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού, τη βελτίωση της τεχνικής, την πρόοδο της μουσικής γνώσης και την επιρροή από τις μουσικές μορφές. Όλα τα ανωτέρω υπονοούν ότι ο αυτοσχεδιασμός, ως μια μορφή μουσικής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

δημιουργικότητας, δεν αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα, αλλά μια πολυσχιδή μορφή μουσικής πράξης η οποία ωριμάζει με τη διανοητική ανάπτυξη και βελτιώνεται μέσα από την εξάσκηση και την εμπειρία (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009· Μακροπούλου & Βαρέλας, 2001).

2.3 Σύνθεση

Μια δεύτερη μορφή μουσικής δημιουργικότητας που μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες βοηθώντας τα παιδιά να απελευθερώσουν τη δημιουργική τους ικανότητας είναι η σύνθεση.

> «Σύνθεση σημαίνει συνταίριασμα ήχων, οργανωμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν αρχή, μέση και τέλος, σχηματίζοντας μία ολότητα με νόημα» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007: 327).

Η διαδικασία της σύνθεσης μουσικής επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν, να συσχετίσουν και να μετασχηματίσουν ήχους, μελωδικά και ρυθμικά σχήματα. Αποτελεί επίσης μια διαδικασία επιλογής, απόρριψης και βελτίωσης μέχρι να οδηγηθούν τα παιδιά στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα που προκύπτει συνειδητά μέσω της σκέψης και να καταλήξουν στην καταγραφή[6] της τελικής μορφής της σύνθεσης (Τσαφταρίδης, 2010· ΥΠΕΠΘ, 2011).

Σύμφωνα με τον Τσαφταρίδη (2010) η σύνθεση είναι:

> «Μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία που εμπεριέχει την επιτέλεση, την ακρόαση, το παίξιμο, το τραγούδι, τη χρήση της φωνής, τη μίμηση, τον πειραματισμό και τον αυτοσχεδιασμό. Κατά τη διαδικασία της σύνθεσης το παιδί-μουσικός αποκτά μια βιωματική σχέση με τη μουσική όπου έχει τη δυνατότητα μέσα σε ένα ελεύθερο πνεύμα να επεξεργάζεται, να αναλύει και να εξετάζει τις εμπειρίες που απέκτησε, μαθαίνοντας έτσι περισσότερα και αποκτώντας νόημα σε σχέση με ότι έχει μάθει»» (Τσαφταρίδης, 2010: 111-112).

Οι Harris και Hawksley (1989) υπογράμμισαν:

[6] Η καταγραφή μιας σύνθεσης μπορεί να γίνει με χρήση είτε συμβατικής, είτε γραφικής σημειογραφίας (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001: 76-77).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

«Τη σημασία της σύνθεσης συγκρίνοντας τη διαδικασία σύνθεσης στη μουσική με αυτή της πρώτης γραφής. Ισχυρίζονται ότι όπως ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με σοβαρότητα τη σύνθεση λίγων λέξεων ενός μικρού παιδιού, με την ίδια σοβαρότητα πρέπει να αντιλαμβάνεται και τη σύνθεση λίγων μουσικών δευτερολέπτων. Αυτό προκύπτει από το ότι θεωρούν τη διαδικασία της σύνθεσης στις μικρές ηλικίες σημαντικότερη του αποτελέσματος» (Τσαφταρίδης, 2010: 107).

2.4 Αυτοσχεδιασμός και Σύνθεση

Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για να περιγράψουν διαδικασίες μουσικής δημιουργίας. Τόσο τα κοινά στοιχεία, όσο και οι διαφορές τους είναι δύσκολο να καθοριστούν κι αυτό οφείλεται στους διαφορετικούς τρόπους που οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους αυτούς (Κουτσουπίδου, 2005 · Beegle, 2010).

Ο Hargreaves (1999) υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός, σε αντίθεση με τη σύνθεση, είναι:

«Η διαδικασία παραγωγής καινούριων μουσικών ιδεών χωρίς τη διαμεσολάβηση κριτικής αναθεώρησης ή διορθώσεων» (Κουτσουπίδου, 2005: 70).

Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται ως:

«Αυθόρμητη δημιουργία μουσικής που συλλαμβάνεται αστραπιαία» (Ανδρούτσος, 1995:65), «χωρίς να καταγράφεται και στην οποία ο δημιουργός δεν μπορεί να κάνει διορθώσεις», ενώ η σύνθεση «είναι μουσικές δημιουργίες που καταγράφονται, επαναλαμβάνονται με ακρίβεια και επιτρέπουν στο δημιουργό και στους ακροατές να επανέλθουν και να τις αξιολογήσουν» (Παπαπαναγιώτου, 2009: 189).

Τα μικρά παιδιά δεν είναι αρκετά έμπειρα προκειμένου να διακρίνεται στην πράξη η διεργασία του αυτοσχεδιασμού από της σύνθεσης, έτσι στα πρώτα στάδια η μουσικής τους ανάπτυξη έχει να κάνει με την ‘‘ελεύθερη εξερεύνηση’’ (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001· Zimmerman, 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά μπορεί να ξεκινήσουν μια δραστηριότητα στηριζόμενα στον αυτοσχεδιασμό και να καταλήξουν σε μια οργανωμένη φόρμα, δηλαδή σύνθεση (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Καθώς αναπτύσσονται ωστόσο, γίνονται ικανότερα στη μουσική και αποκτούν επίγνωση για το είδος μουσικής που παράγουν. Επομένως, η διαφορά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μεταξύ των δύο μορφών γίνεται σαφέστερη (Κουτσουπίδου, 2005). Σε αυτό συνδράμει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κυρίως στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, που θα βοηθήσει τα παιδιά να βρουν τρόπους να παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Ο Sloboda (1985) υποστηρίζει ότι:

> «Ο συνθέτης απορρίπτει πιθανές λύσεις έως ότου βρει μια που φαίνεται να είναι καλύτερη για το σκοπό του, ενώ αυτός που αυτοσχεδιάζει πρέπει να δεχτεί την πρώτη λύση, αυτή που του έρχεται αυθόρμητα» (Koutsoupidou, 2005: 364)[7]. «Επιπλέον, η διαδικασία της σύνθεσης είναι ανεξάρτητη χρονικά από την τελική παρουσίαση και μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές, ενώ ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μοναδική παρουσίαση μιας ιδέας, που δεν μπορεί να επαναληφθεί με την ίδια ακριβώς μορφή επειδή δεν καταγράφεται» (Κουτσουπίδου, 2009: 217).

Από την έρευνα της Burnard προέκυψε ότι όταν στα παιδιά παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος και τα κατάλληλα υλικά ενσωματώνουν τον αυτοσχεδιασμό στη συνθετική διαδικασία και ανταποκρίνονται στη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μορφών με τρεις τρόπους: α) Δραστηριότητες, όπου η κάθε μία από τις παραπάνω έννοιες λειτουργούν ευδιάκριτα και ξεχωριστά. β) Αλληλένδετες δραστηριότητες, όπου ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται για να δημιουργηθεί μία σύνθεση και γ) Δραστηριότητες, όπου η διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ασαφής (Burnard, 2000).

Κρίνεται τέλος άξιο λόγου να σημειωθεί πως:

> «Η μουσική δημιουργικότητα των παιδιών νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύνθεση, επειδή δεν είναι ακόμα σε θέση τα παιδιά να καταγράφουν τις μουσικές τους ιδέες χρησιμοποιώντας μουσικά σύμβολα, ούτε μπορούν να επεξεργαστούν και να επαναλάβουν τις ιδέες τους λόγω έλλειψης μουσικής εμπειρίας και σχετικών γνωστικών δεξιοτήτων. Η μουσική δημιουργικότητα αυτού του ηλικιακού φάσματος έχει περισσότερο τη μορφή αυτοσχεδιασμού, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες αρχίζει κανείς να βλέπει τις πρώτες ενδείξεις μετάβασης από τον αυτοσχεδιασμό στη σύνθεση» (Κουτσουπίδου, 2009: 217).

---

[7] «The composer rejects possible solutions until he finds one which seems to be best for hispurpose', while 'the improviser must accept the first solution that comes to hand».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Όπως υποστηρίζει ο Kratus «η εισαγωγή των παιδιών με τον αυτοσχεδιασμό πρέπει να προηγείται της ενασχόλησή τους με τη σύνθεση»[8] (Miner, 2007:3). Συγκεκριμένα μπορούν να παράγουν μουσικές ιδέες αυθόρμητα προτού μπορέσουν να τις θυμηθούν και να τις αναθεωρήσουν. Φυσικό επακόλουθο επομένως στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα παιδιά να παροτρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό πρώτα σε δράσεις αυτοσχεδιασμού αναπτύσσοντας δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν για να γίνει μετέπειτα μια σύνθεση (Miner, 2007).

2.5 Ο Αυτοσχεδιασμός στην παιδαγωγική προσέγγιση Orff

Η παιδαγωγική του Orff είναι επηρεασμένη από τις ιδέες του Pestalozzi, που διακήρυσσε, «με το παιδί, από το παιδί, για το παιδί» (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007: 97). Ο αυτοσχεδιασμός έχει «κεντρική θέση στη μέθοδο του Orff, προσδίδει το στοιχείο της προσωπικής έκφρασης στη μουσική δημιουργία των παιδιών και κάνει πιο απολαυστικές και ευχάριστες τις πρώτες μουσικές τους εμπειρίες» (Πατσατζόπουλος & Μαγαλιού, 2002: 301). Η αρχή της μουσικό-παιδαγωγικής του Orff είναι η εξής:

> «Δεν υπάρχουν άμουσα παιδιά. Με το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής ενασχόλησης όλα τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τη μουσική και να γευτούν τη χαρά της δημιουργικότητας και της ελεύθερης έκφρασης» (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007: 98).

Σύμφωνα με το σύστημα του Orff δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα πρώτα βήματα της μουσικής εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όπου υπάρχει μεγαλύτερη δεκτικότητα και όλα εμπεδώνονται πιο στέρεα και καρποφόρα, (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007) θεωρώντας το σημαντικό για τη μετέπειτα μουσική ανάπτυξη του παιδιού (Πατσατζόπουλος & Μαγαλιού, 2002). Οι εφαρμογές του συστήματος δεν θέλουν παθητικούς ακροατές, αλλά παιδιά που συμμετέχουν ενεργά με όλο τους το είναι, συμβάλλοντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007).

[8] «Children should be engaged in improvisation before composition».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Τα μουσικά όργανα του Orff παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτοσχεδιαστική εκτέλεση και σκοπεύουν να μετατρέψουν σε συνήθεια τη δημιουργική σκέψη των παιδιών (Ανδρούτσος, 1995). Τα μουσικά όργανα επειδή στην πλειοψηφία τους είναι κρουστά και παράγουν εύκολους ήχους, εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών και αντιμετωπίζονται από τα παιδιά περισσότερο σαν παιχνίδι παρά ως όργανα μουσικής (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007). Η ικανότητα και η εμπειρία του παιδιού να χειρίζεται τα μουσικά όργανα διευκολύνει το παιδί να αυτοσχεδιάζει πιο εύκολα και πιο γρήγορα (Brophy, 2001). Έρευνα άλλωστε των Swanwick &Tillman (1986) έχει δείξει ότι:

> «Όταν τα παιδιά κατακτούν τον τεχνικό έλεγχο ενός οργάνου είναι σε θέση να δημιουργήσουν μουσικά έργα μοναδικά, ξεχωριστά κι εμπλουτισμένα με το δικό τους προσωπικό στοιχείο» (Brophy, 2001: 4)[9].

Ο Orff δομεί ένα σύστημα αρχών και δεξιοτήτων υποστηρίζοντας πως τα παιδιά πρέπει να κάνουν τα ίδια μουσική και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες μουσικής δημιουργίας μέσα από την εμπειρία (Πατσατζόπουλος & Μαγαλιού, 2002 & Inks, 2005).

Όλα τα παραπάνω έρχεται να ενισχύσει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί καταλυτικά στη δημιουργία μιας νέας μουσικής ιδέας, στην εξέλιξη και βελτίωση αυτής μέσω του αυτοσχεδιασμού. Ο δάσκαλος πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά του μέσα από την αυτενέργεια, τον πειραματισμό και την ενεργητική ακρόαση ώστε το παιδί σύμφωνα με το δικό του επίπεδο κατανόησης και δυνατοτήτων να είναι σε θέση να παράγει αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες (Ανδρούτσος, 1995 & Burnard, 2000). Για να το πετύχει αυτό ο δάσκαλος πρέπει να «οργανώσει ένα θετικό, ενθαρρυντικό και ασφαλές περιβάλλον ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αναπτύσσουν τις απαραίτητες μουσικές δεξιότητες για δημιουργική μουσική» (Miner, 2007: 5)[10].

Η Green στην έρευνά της για τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης υποστηρίζει ότι «οι δάσκαλοι κρατούσαν ουδέτερη θέση παρατηρώντας,

---

[9] «Once technical control of an instrument was gained, children during these ages created musical works that were "unique, personal musical expressions».

[10] «Music teachers can use the Orff, Kodály, and/or *Jump Right In* approaches to set up a positive, supportive environment where students actively engage in improvisation and composition, and develop the necessary musical skills to make music creatively».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

καθοδηγώντας, προτείνοντας και βοηθώντας τους μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει» (Green, 2008: 152, στο Hickey, 2009: 294)[11].

2.6 Αυτοσχεδιασμός και παιδί

Ο αυτοσχεδιασμός προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα αυθόρμητης έκφρασης και την ανάπτυξη της φαντασίας (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Στον αυτοσχεδιασμό κυριαρχεί το στοιχείο της προσωπικής έκφρασης στη μουσική δημιουργία των παιδιών και έτσι οι πρώτες μουσικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά είναι απολαυστικές και ευχάριστες για εκείνα (Πατσατζόπουλος & Μαγαλιού, 2002).

> «Πρόκειται για μια διεργασία με την οποία το παιδί με φυσικό τρόπο αρχίζει να κατανοεί τη δημιουργική μουσική σκέψη και δείχνει την επιθυμία του παιδιού για δημιουργία μουσικά δομημένων δηλώσεων που τις επικοινωνεί προς τους άλλους» (Στάμου, 2005: 4).

Σύμφωνα ακόμα με την Basic μέσα από τους αυθόρμητους αυτοσχεδιασμούς τα παιδιά επινοούν απρόσμενα περίπλοκους ρυθμούς. (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

2.7 Αυτοσχεδιασμός στα πλαίσια της ομάδας

Ο αυτοσχεδιασμός σε ομάδα επιτρέπει στα παιδιά να «αναπτύξουν δύο κύριες ταυτότητες του μουσικού-αυτοσχεδιαστή και του ακροατή. Τα παιδιά στην ομάδα μπορούν να τις αποκτήσουν έχοντας τη δυνατότητα να μετακινούνται από τη θέση του δημιουργού, στη θέση του ακροατή του αυτοσχεδιασμού κάποιου άλλου και αντίστροφα. Αυτό δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να καλλιεργεί δύο διακριτές σκοπιές ακρόασης» (Κανελλόπουλος, 2010: 134).

Ο αυτοσχεδιασμός σε ομάδες παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά από μία μεμονωμένη ιδέα να κατασκευάζουν δημιουργικά προϊόντα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και να απολαμβάνουν την ικανοποίηση της κοινής δραστηριότητας. Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός εξαρτάται από την ‘‘κοινή γνώση ή κοινή κατανόηση’’

[11] «The role of the teachers was to stand back, observe, diagnose, guide, suggest and model, attempt to take on pupils' perspective, and help pupils to achieve the objectives that they had set for themselves».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μέσα σε πνεύμα ομαδικής-συνεργατικής δράσης διαφυλάσσοντας την προσωπική έκφραση κάθε παιδιού ως ξεχωριστή οντότητα μέσα στο σύνολο (Beegle, 2010).

Τα παιδιά συχνά φαίνονται πιο πρόθυμα να αυτοσχεδιάσουν όταν η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα μεταξύ μιας ομάδας από ό,τι όταν το ίδιο πρέπει να το κάνει ατομικά, μέσα στην ομάδα αισθάνεται πιο άνετα κι αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του. Με τον τρόπο αυτό, και απολαμβάνουν την ικανοποίηση της κοινής δραστηριότητας και το κοινό δημιουργικό προϊόν (Inks, 2005).

Ο Globokar (2002) υπογραμμίζει ότι ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός πραγματοποιείται όταν υπακούει σε ορισμένους ‘‘άγραφους κανόνες’’, στοιχείο που ενισχύει ένα υγιές επικοινωνιακό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνεται υπ’ όψιν η σύσταση της ομάδας, ώστε η πορεία των μουσικών δραστηριοτήτων να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και να το κρατά αμείωτο. Η κάθε ομάδα πρέπει να αποτελείται από παιδιά-αυτοσχεδιαστές παρόμοιου επιπέδου και ηλικίας (Rozman, 2009).

Με τα παιδιά σε πρώτη φάση, είναι καλύτερο να υπάρξει ο αυτοσχεδιασμός που καθοδηγείται από έναν δάσκαλο. Τα παιδιά χρειάζονται την ενθάρρυνση για να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τις αρχικές τους ιδέες. Έτσι αυτοσχεδιάζουν σύμφωνα με τις συμβουλές, τις προτάσεις και τις χειρονομίες του δασκάλου (Beegle, 2010).

«Ομαδικός αυτοσχεδιασμός χωρίς κάποιο είδος καθοδήγησης οδηγεί στο χάος» (Rozman, 2009: 64).[12] Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση το παιδί να ακούσει τους άλλους, για να αντιδράσει σε αυτό που κάνουν και να επικοινωνήσει με αυτούς. Για να δημιουργήσει τη μουσική, πρέπει να αποφασιστούν: μέσο (οργανικό, φωνητικό), υλικό (ήχος, που γίνεται από το σώμα ή/και άλλα υλικά όπως το ξύλο, το έγγραφο κ.λπ....) και μουσικές δεξιότητες αφετηρίας (π.χ. ένα γεγονός που παρουσιάζεται από το μουσικό ερέθισμα) διάρκεια και μερικοί κανόνες (Rozman, 2009 · Brophy, 2001).

Οι στόχοι που ωθούν στην ομαδοσυννεργατικότητα πρέπει να είναι κατάλληλοι και να ανταποκρίνονται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών. Αυτή η δραστηριότητα επιτρέπει στα παιδιά να ασκήσουν τη φαντασία τους και το παιχνίδι ή τις δεξιότητες τραγουδιού (Rozman, 2009, Beegle, 2010 · Inks, 2005). Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός ως μέρος της μουσικής αγωγής παρέχει στα παιδιά «τους

[12] «Group improvisation without some sort of guideposts leads to chaos».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

τρόπους και τα μέσα ώστε να βρουν μια θέση για τους ήχους μέσα στους ήχους» (Beegle, 2010: 236)[13].

2.8 Ερευνητικές εργασίες σχετικές με τον εκπαιδευτικό ρόλο του Αυτοσχεδιασμού και της Σύνθεσης

Σύμφωνα με την Burnard (2002) έρευνες έδειξαν ότι η μουσική δραστηριότητα στην προσχολική ηλικία γίνεται αντιληπτή από την παρατήρηση του σχεδιασμού μουσικής σε φυσικό περιβάλλον (Burnard, 2002).

Όσον αφορά την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε δράσεις αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης έρευνα της μουσικοπαιδαγωγού Κωνσταντίνας Δογάνη (Dogani, 2003) έδειξε ότι όταν οι δάσκαλοι εμπλέκονται με παιγνιώδη τρόπο σε δραστηριότητες σύνθεσης ενθαρρύνουν τη δυνατότητα των παιδιών να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική, επιτρέποντας τους να αναδείξουν το προσωπικό τους στοιχείο (Δογάνη, 2009).

Για να δημιουργήσει μουσική το παιδί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός που παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα και να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να πειραματιστεί με τους ήχους και να εκφραστεί ελεύθερα. «Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μπορούν να δημιουργήσουν μουσική με νόημα. Επιπλέον η εξασφάλιση κατάλληλων ερεθισμάτων και υλικών, οι δεξιότητες και μουσικές εμπειρίες καθώς και οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν μουσική με μεγαλύτερο βαθμό πολυπλοκότητας» (Κουτσουπίδου, 2009: 219).

Έρευνα σε δασκάλους στην Αγγλία μελέτησε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων σχετικά με το μουσικό αυτοσχεδιασμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό έχοντας την πεποίθηση ότι προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και πως η δημιουργική σκέψη στη μουσική μπορεί να διδαχθεί. Ενώ οι δάσκαλοι που δεν χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό στερούνται της προσωπικής συμμετοχής στις αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό είναι οι πιο πεπειραμένοι, αυτοί που έχουν προσωπική και

[13] « Group improvisation can and should be part of long-term curricular structure to provide ways and means for all students, of every age and experience, to find a place for the sounds within them».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

επαγγελματική ωριμότητά, ενώ οι νεότεροι εμπειρικά δεν χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό εξαιτίας της έλλειψης προσωπικής συμμετοχής τους στις αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες (Koutsoupidou, 2005).

Μια επόμενη έρευνα που μελέτησε τον αυτοσχεδιασμό στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία σε δύο ομάδες παιδιών 6 ετών. Τα μαθήματα μουσικής για την πειραματική ομάδα εμπλουτίστηκαν με ποικίλες αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες, ενώ εκείνες στην ομάδα ελέγχου δεν περιλάμβαναν αυτοσχεδιασμό, αλλά αντ' αυτού ήταν διδακτικές και δάσκαλο-κεντρικές. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι ο αυτοσχεδιασμός έχει σημαντικές επιπτώσεις στην πορεία της δημιουργικής σκέψης, ενώ παράλληλα ενισχύει τις προσπάθειες ευελιξίας και πρωτοτυπίας εκ μέρους των παιδιών (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Ο Torrance (1988) σε έρευνα που πραγματοποίησε πάνω σε παιδιά ηλικίας 5 ετών μελετάει την προθυμία των παιδιών να επιχειρήσουν ένα δύσκολο έργο και συμπεραίνει ότι: τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι πιο πρόθυμα να εργαστούν σε δυάδες και λιγότερο πρόθυμα να εργαστούν μόνα τους. Επιπλέον, η προθυμία των παιδιών να δεχτούν τη διαφωνία οδήγησε σε καλύτερες αποφάσεις, υψηλότερη δημιουργικότητα (Torrance, 1988: 69 & 71, στο Koutsoupidou, 2006)[14].

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή των ερευνών, η Beegle που εξετάζει παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ομάδες των τεσσάρων παιδιών, αναφορικά με το μουσικό αυτοσχεδιασμό και την αλληλεπίδραση καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: α) Τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες σε ομαδικές εκτελέσεις, ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να μοιράζονται αυτοσχεδιαστικές τεχνικές και μουσικές ιδέες μεταξύ τους. Και β) Η ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και περιορισμών αποτελεί το ''κλειδί'' για την έμπνευση και τη διατήρηση της ανάπτυξης της μουσικής δημιουργικότητας (Beegle, 2010).

[14] «Torrance (1988) reports on some research that he carried out with five-year-olds: 'five-year-old children are most willing to attempt a difficult task in dyads and least willing when performing before the entire class' (p.71). Furthermore, 'willingness to tolerate disagreement resulted in better decisions, higher creativity».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΕΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΑΥΤΟΣΧΔΕΔΙΑΣΜΟΥ

3.1 Ορίζοντας τη Συνεργατική μάθηση

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τους Johnson & Johnson (1989) η συνεργατική μάθηση ορίζεται ως «η μορφή διδασκαλίας στην οποία τα παιδιά δουλεύουν μαζί για να επιτύχουν κοινούς στόχους» (Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine & Pierce, 1990)[15].

Η συνεργατική μάθηση είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας:

> «δουλεύουμε μαζί, χτίζουμε μαζί, μαθαίνουμε μαζί, αλλάζουμε μαζί, βελτιώνουμε μαζί. Όταν διαφορετικοί άνθρωποι μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί μέσα στην τάξη, τότε μπορούν να γίνουν καλύτεροι πολίτες του κόσμου. Θα είναι ευκολότερο για αυτούς να αλληλεπιδρούν θετικά με ανθρώπους που σκέφτονται διαφορετικά»[16] (Wiersema, 2000: 1).

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, η συνεργατική μάθηση είναι μια παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία μάθησης, όπου χρησιμοποιούνται μικρές ομάδες παιδιών μεταξύ των οποίων πραγματοποιούνται σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μέσα από τις συνεργατικές διεργασίες. Έτσι η συνεργατικότητα επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους και βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις μεγιστοποιώντας τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης (ΥΠΕΠΘ, 2011).

3.2 Η συνεργατική μάθηση στη τάξη

Η συνεργατική μάθηση εισάγεται στις τάξεις ως μια εναλλακτική λύση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Τα βασικά συστατικά, η καρδιά της συνεργατικής μάθησης είναι οι μικρές ομάδες και η εξασφάλιση θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των παιδιών (ΥΠΕΠΘ, 2011). Οι μαθητές δηλαδή, τα μέλη

---

[15] «Cooperative Learning Cooperation, a form of collaboration, is "working together to accomplish shared goals».

[16] «Collaboration Learning is a philosophy: working together, building together, learning together, changing together, and improving together. If different people learn to work together in the classroom, then I believe they will become better citizens of the world. It will be easier for them to interact positively with people who think differently».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

της ομάδας εργάζονται για ένα κοινό σκοπό, όταν συνεργάζονται πρέπει να πιστέψουν ότι η επιτυχία ή αποτυχία του ενός μέλους σημαίνει την επιτυχία ή αποτυχία του άλλου (Meulink, 2011).

Οι κύριοι υπερασπιστές της συνεργατικής μάθησης, είναι οι Shlomo Sharan (1990), Robert Slavin (1990), Spencer Kagan (1989), David Johnson και Roger Johnson (1975), οι οποίοι επινόησαν έναν κατάλογο με στοιχεία για τη συνεργατική μάθηση. Για να είναι παραγωγικότερες και πιο αποτελεσματικές οι ομάδες όταν συνεργάζονται χρειάζεται να διατηρούν πέντε βασικές προϋποθέσεις (Meulink, 2011: 13)[17]:

1. Θετική αλληλεξάρτηση
2. Αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο
3. Προσωπική- ατομική ευθύνη επίτευξης στόχων ομάδας
4. Διαπροσωπικές κοινωνικές δεξιότητες
5. Συχνή και τακτική αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ομάδας

Μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει μία ομάδα είναι η θετική αλληλεξάρτηση. Όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον θετικής αλληλεξάρτησης προωθούνται χαρακτηριστικά που δυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι το αίσθημα της αποδοχής και της ενθάρρυνσης, της προσωπικής ευχαρίστησης, της κατανόησης των προσδοκιών των άλλων και της επιτυχίας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το κάθε παιδί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθησή του σε αλληλεξάρτηση με την υπόλοιπη ομάδα και θα πρέπει να αντιληφθεί ότι η επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας είναι άμεσα εξαρτημένη με την αξία της συνεισφοράς του κάθε ενός παιδιού στην εργασία. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα αξιολογείται με βάση την κοινή προσπάθεια και το έργο που θα παρουσιάσει από κοινού (Meulink, 2011).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της συνεργατικής μάθησης είναι η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο. Για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας απαραίτητα στοιχεία θεωρούνται η διευθέτηση του χώρου και ο αριθμός παιδιών σε κάθε ομάδα έτσι ώστε να υπάρξει άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Έτσι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν το πρόσωπο

[17] « Clearly perceived positive inter dependence , Considerable promotive (face-to-face) interaction, Personal responsibility (individual accountability) to achieve the group's goals, Frequent use of relevant interpersonal and small-group skills, Periodic and regular group processing».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

των άλλων, να συζητούν μεταξύ τους και να βοηθήσουν το ένα το άλλο να καταλάβει το στόχο και να τον επιτύχει (Ματσαγγούρας, 2000 · Meulink, 2011).

Η προσωπική-ατομική ευθύνη στην επίτευξη των στόχων της ομάδας, είναι το τρίτο στοιχείο αποδοτικής συνεργατικής μάθησης. Βασική αρχή της δράσης σε ομάδες είναι η μη-ύπαρξη εξουσίας του δασκάλου και ο επιμερισμός αρμοδιοτήτων σε όλα τα μέλη της ομάδας. Σε κάθε παιδί ξεχωριστά θα πρέπει να διακρίνεται το αίσθημα της ατομικής ευθύνης κινούμενο στο πλαίσιο της συλλογικής ευθύνης. Οφείλει δηλαδή, να εκτελεί το έργο που του αντιστοιχεί και να συμβάλει στη διατήρηση της συνοχής της ομάδας, ώστε μέσα από συλλογικές δράσεις και εναλλασσόμενους ρόλους να οδηγηθεί η ομάδα στο τελικό προϊόν (Meulink, 2011).

Η επιτυχία της συνεργατικότητας εξαρτάται από την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προϋπόθεση βασική για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ηγεσία, την λήψη αποφάσεων, την εμπιστοσύνη, την αποτελεσματική αλληλοεπικοινωνία, την επίλυση διαφωνιών, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη στα μέλη της ομάδας και την παροχή αλληλοβοήθειας. Οι μαθητές χρειάζεται να διδάσκονται και να ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό για να αλληλεπιδρούν σαν σύνολο προς όφελος της ομάδας (Meulink, 2011).

Το πέμπτο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται στις συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης είναι η αξιολόγηση της ομάδας. Με την ολοκλήρωση της συνεργατικής δραστηριότητας, τα μέλη της ομάδας αξιολογούν το πόσο καλά συνεργάστηκαν από κοινού και μέσω της ανατροφοδότησης φτιάχνουν ένα πλάνο βελτίωσης της επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας για τις επόμενες δραστηριότητες τους. Εάν τα μέλη της ομάδας δεν αξιολογήσουν τα σημεία στα οποία δούλεψαν ομαδικά και αντίστοιχα αυτά που χρειάζονται βελτίωση, τότε πιθανότατα δε θα καταφέρουν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να μπορούν να δουλέψουν ομαδικά. Εάν τα μέλη ομάδας αξιολογούνται χωριστά τότε και η ομάδα ανταμείβεται βασισμένη στη μεμονωμένη βελτίωση κάθε μέλους (Meulink, 2011).

3.3 Η συνεργατικότητα στην εκπαίδευση

Οι θεωρίες για τη συνεργατική μάθηση εστιάζονται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα λειτουργούν σε μια ομάδα. Η συνεργατική μάθηση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που δρα ανταποδοτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο στηριζόμενη στη μεταξύ τους επικοινωνία κι αλληλεξάρτηση (Wiersema, 2000).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Η κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση του Vygotsky είναι το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η συνεργατική μέθοδος. Η προσέγγιση αυτή, είναι μια από τις αρχές της θεωρίας του που υποστηρίζει πως οι σχέσεις ανάμεσα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με τη διαμεσολάβηση του ενηλίκου, είναι πολύ στενές. Αναφέρεται ο όρος «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ως το σημείο εκείνο που ορίζει το όριο της ανάπτυξης του παιδιού, που συλλαμβάνεται στη βάση της ωριμότητας και της διαθεσιμότητας του ενηλίκου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τις συνθήκες μάθησης που θα επηρεάσουν τις δυνατότητες ανάπτυξης του παιδιού, να προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα την κατάλληλη στιγμή, να στηρίξει και να διευκολύνει ώστε το παιδί να μπορεί «να προσεγγίσει αυτόνομα τις γνώσεις, να αναζητήσει το νόημα των καταστάσεων που βιώνει, να δημιουργήσει σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα» (Μουμουλίδου, 2006: 88).

Η μάθηση συντελείται σε μικρές ομάδες συνομηλίκων με διαφορετικές ικανότητες που έχουν την ευθύνη να επιλύουν τις διαφορές τους και να εργάζονται για ένα κοινό σκοπό υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτικού ή συμμαθητών μέσα στην τάξη (Ντολιοπούλου, 2002).

3.3.1 Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Τάξης

Η μάθηση στη συνεργατική τάξη γίνεται μια κοινωνική εμπειρία όπου οι μαθητές είναι ενωμένοι με τους άλλους με ένα τέτοιο τρόπο που να τους επιβεβαιώνει ότι όλοι συμμετέχουν εξίσου έχοντας ο καθένας το δικό του ρόλο. Στην τάξη τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με καταστάσεις όπου έρχονται σε επαφή με αντίθετες απόψεις από τις δικές τους και οδηγούνται σε ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα μέσω του διαλόγου (Wiersema, 2000). Τέσσερα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των συνεργατικών τάξεων[18]. Η από κοινού γνώση και εξουσία, η μεσολαβούμενη μάθηση και οι ετερογενείς ομάδες μαθητών είναι ουσιαστικά χαρακτηριστικά των συνεργατικών τάξεων (Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine & Pierce, 1990):

α. *Μοίρασμα της γνώσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών*

[18] «Collaborative classrooms seem to have four general characteristics: a. Shared knowledge among teachers and students, b. Shared authority among teachers and students, c. Teachers as mediators, d. Heterogeneous groupings of students»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στη συνεργατική τάξη ο δάσκαλος είναι αυτός που κατέχει τη ζωτική γνώση. Λειτουργεί ως διανομέας των γνώσεων, ως δημιουργός ικανοτήτων των παιδιών και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να διδάξει στα παιδιά νέες δεξιότητες ή για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν τις ήδη υπάρχουσες. Επιπλέον εκτιμά και αναπτύσσει σταδιακά τη γνώση, τις προσωπικές εμπειρίες, τη γλώσσα, τις στρατηγικές και τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία που φέρνουν οι μαθητές στη διδακτική πράξη (Tinzmann et al, 1990).

β. *Μοίρασμα της εξουσίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών*

Ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές θέτει συγκεκριμένους στόχους μέσα στο πλαίσιο αυτού που διδάσκεται. Παρέχει επιλογές για δραστηριότητες που αναδύουν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και τους ενθαρρύνει να αξιολογήσουν αυτό που μαθαίνουν. Επιπλέον ενθαρρύνει τη χρήση της ατομικής γνώσης του κάθε μαθητή, επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές μοιράζονται τη δική τους γνώση και τις στρατηγικές εκμάθησής τους και ότι συμπεριφέρονται στους άλλους με σεβασμό. Βοηθάει τους μαθητές να ακούσουν διαφορετικές απόψεις, να υποστηρίξουν με επιχειρήματα τις αποκτηθείσες γνώσεις τους, να εμπλακούν στην κριτική και δημιουργική σκέψη και να συμμετέχουν στο διάλογο (Tinzmann et al, 1990).

γ. *Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως διαμεσολαβητές*

Δεδομένου ότι η γνώση και η εξουσία μοιράζονται μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, ο ρόλος του δασκάλου υπογραμμίζει όλο και περισσότερο τη διαμεσολαβημένη μάθηση (mediated learning). Η επιτυχής διαμεσολάβηση του δασκάλου βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και προσωπικές τους εμπειρίες, να κάνουν επιλογές συζητώντας μαζί τους το τι σκέφτονται και το τι κάνουν και τους βοηθά να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Πάνω απ' όλα όμως, ο δάσκαλος ως μεσολαβητής ρυθμίζει το επίπεδο πληροφοριών και υποστήριξης ώστε να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα ο κάθε μαθητής να πάρει μόνος του την ευθύνη για τη μάθηση του (Tinzmann et al, 1990).

δ. *Ετερογενής ομαδοποίηση των μαθητών*

Οι διαφορετικές οπτικές, η εμπειρία, και το υπόβαθρο όλων των μαθητών είναι σημαντικά στοιχεία για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη. Στις συνεργατικές τάξεις ο ένας μαθαίνει από τον άλλον, και κανένας δεν στερείται από αυτήν την ευκαιρία αμοιβαίων συνεισφορών. Κατά συνέπεια, ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό των συνεργατικών τάξεων είναι ότι οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μαθητές δεν είναι διαχωρισμένοι σύμφωνα με τις υποτιθέμενες δυνατότητες, τα κατορθώματα, τα ενδιαφέροντα, ή οποιαδήποτε άλλα χαρακτηριστικά τους, διαχωρισμός που αποδυναμώνει σοβαρά τη συνεργασία . Οι μαθητές που μπορεί να χαρακτηριστούν αδύνατοι σε μια παραδοσιακή τάξη μαθαίνουν από τους «πιο έξυπνους» μαθητές, αλλά, το πιο σημαντικό, οι αποκαλούμενοι πιο έξυπνοι μαθητές έχουν τόσα να μάθουν από τους πιο μέσους συμμαθητές τους (Tinzmann et al, 1990).

3.4 Στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας πραγματοποιείται στα πλαίσια της συνεργατική τάξης καθοδηγούμενη από το δάσκαλο, ο οποίος καλείται να αξιοποιήσει μια σειρά από στρατηγικές.

3.4.1 Συγκρότηση Ομάδας

Ένας σημαντικός παράγοντας για την απόδοση της συνεργατικής μάθησης είναι η συγκρότηση της ομάδας, η οποία εξαρτάται από δύο μεταβλητές, τη σύνθεση και το μέγεθος.

(α)Σύνθεση των ομάδων

Ο σχηματισμός των ομάδων αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μια ομάδα μπορεί να συγκροτηθεί τυχαία, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών ή με συνειδητή επιλογή από τον εκπαιδευτικό. Στη περίπτωση αυτή δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους (Merenyi, Szabo & Takacs, 2010).

Σε όλες τις περιπτώσεις οι ομάδες μπορούν να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς. Σταθερά κριτήρια δεν υπάρχουν. Στην αρχή μπορούν και οι μαθητές να αποφασίσουν με ποιους θα συνεργαστούν για να διευκολυνθεί η καλύτερη γνωριμία τους. Αργότερα, όταν εμφανίζονται διαφορές στην επίδοση ατόμων και ομάδων, συμπάθειες και αντιπάθειες, μπορεί να παρέμβει και ο δάσκαλος (Καρυώτης, 2009).

Επιπλέον, οι περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στη μεγάλη σημασία δημιουργίας ανομοιογενών ομάδων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε αδύνατους μαθητές να ωφεληθούν από τους καλούς, καθώς φαίνεται ότι κάτι τέτοιο έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τους αδύναμους, όσο όμως και για τους καλούς,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

στους οποίους δίνεται μεγάλη ευκαιρία εμπέδωσης των θεμάτων που τους απασχολούν (Ματσαγγούρας, 2000). Στο νηπιαγωγείο η ύπαρξη μικτών ως προς την ηλικία ομάδων φαίνεται να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τη συνολική ανάπτυξη όλων των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα κύρια κριτήρια που προτείνονται για την ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να είναι η νοημοσύνη, τα κοινά ενδιαφέροντα, η φιλία και συμπάθεια, η ικανότητα και γνώση, το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, η ισορροπία των δύο φύλων και η εθνοτική καταγωγή (Merenyi, Szabo & Takacs, 2010 · Καρυώτης, 2009).

(β)Μέγεθος των ομάδων

Στις μικρές ηλικίες όπως στο νηπιαγωγείο, θεωρείται σκόπιμος ο σχηματισμός μικρών ομάδων, διμελών έως πενταμελών, γιατί το μέγεθος επηρεάζει τις δυνατότητες επικοινωνίας και επιτρέπει τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών τους (Ματσαγγούρας, 2002 · Καρυώτης, 2009). Σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν το μέγεθος των μελών της ομάδας είναι η ηλικία των μαθητών, οι μαθησιακοί στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα και το μέγεθος της αίθουσας (Καρυώτης, 2009 · Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τον Rinaldi (2001) «οι μικρές ομάδες παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους μετέχοντες να εξοικειωθούν με αυτό τον τρόπο δουλειάς και να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά. Σε ομάδες με περισσότερα μέλη, οι δυναμικές περιπλέκονται πολύ και ο αριθμός των ατόμων που αλληλεπιδρούν είναι πολύ μεγάλος για να επιτρέψει στο κάθε παιδί να αξιολογήσει και να μεταφέρει τη γνώση και την ταυτότητα του, μέσω της συνεχώς διαφοροποιούμενης γνώσης των ταυτοτήτων των άλλων» (Γκλιάου, 2013: 10).

3.4.2 Ρόλοι και χαρακτηριστικά του μαθητή στη συνεργατική τάξη

Κάθε μέλος της ομάδας προτείνεται να αναλάβει συνειδητά ορισμένους συγκεκριμένους ρόλους μέσα σε μια συνεργατική τάξη (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2013):

- Να ελέγχει αν τηρούνται οι κανόνες συμπεριφοράς της ομάδας.
- Να κρατά το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας στο θέμα που επεξεργάζονται.
- Να γεννά νέες ιδέες.
- Να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

· Να διατυπώνει ερωτήσεις.

Για να μπορέσει να λειτουργήσει η συνεργατική μάθηση και να είναι ικανά τα μέλη της ομάδας να αναλάβουν αρμοδιότητες απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά. Το παιδί πρέπει να μπορεί (Merenyi, Szabo & Takacs, 2010):

- Να λειτουργεί ανεξάρτητα.
- Να διαθέτει πνεύμα συνεργασίας.
- Να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις.
- Να είναι οργανωτικό.
- Να είναι πρόθυμο να βοηθήσει.
- Να λύνει τις συγκρούσεις με διάλογο και επιχειρήματα.
- Να είναι ικανό να προσέχει το συμμαθητή του.
- Να είναι επικοινωνιακό και δημιουργικό.

3.4.3 Ρόλοι και χαρακτηριστικά του Δασκάλου στη Συνεργατική Τάξη

Στη συνεργατική τάξη τον κεντρικό ρόλο έχει η ομάδα και όχι ο δάσκαλος. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από τον πλήρη έλεγχο της τάξης και τη χρήση της παρεμβατικής καθοδήγησης, σε ένα ρόλο όπου με τη χρήση της φθίνουσας καθοδήγησης δίνει περισσότερη ελευθερία και έλεγχο στους μαθητές» (ΥΠΕΠΘ, 2011). Συγκεκριμένα ο δάσκαλος αναλαμβάνει μια σειρά από ρόλους :

Αρχικά, ο δάσκαλος κατέχει θέση συνεργάτη, βοηθώντας τα παιδιά στον προγραμματισμό της δραστηριότητας, ως μέλος της ομάδας, όπου η ευθύνη μοιράζεται εξίσου μεταξύ των συμμετεχόντων (Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine, and Pierce, 1990). Προωθεί την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας, στοιχείο σημαντικό που κρατά τους μαθητές συγκεντρωμένους ώστε να δουλεύουν δυναμικά μαζί και να νιώθουν ικανοποίηση με αυτό που έχουν επιτύχει μόνοι τους. Ως συνέπεια αυτού, ο ρόλος του δασκάλου αποκτά υποστηρικτικό χαρακτήρα (Wiersema, 2000· Μουμουλίδου, 2006· Αυγητίδου, 2008).

Εν συνεχεία, ως διευκολυντής, διευκολύνει και ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση διαμορφώνοντας ένα πλούσιο περιβάλλον προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των παιδιών με στόχο τη σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προϋπάρχουσα εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

συνεργατική μάθηση και επίλυση προβλημάτων (Tinzmann et al, 1990· Αυγητίδου, 2008).

Ένας τρίτος ρόλος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιράζονται τις σκέψεις τους, να τις παρουσιάζουν και να τις επεξηγούν. Έτσι στις συνεργατικές τάξεις, η διαμόρφωση του σχεδίου δράσης εξυπηρετεί στο να μοιράζονται οι μαθητές όχι μόνο το περιεχόμενο που πρέπει να μάθουν, αλλά και να απολαμβάνουν τη διαδικασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας στην πορεία της μάθησης (Tinzmann et al, 1990).

Επιπρόσθετα, παίζει το ρόλο «του συμβούλου, στηρίζοντας την αναζήτηση πληροφοριών και μέσων και καθοδηγεί τους μαθητές υποβάλλοντας κατάλληλα ερωτήματα. Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά προσανατολίζει διακριτικά την ομάδα προς την κατεύθυνση που αυτή θα πρέπει να κινηθεί και παρεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια» (Κακλαμάνης, 2013: 135). Ο εκπαιδευτικός δίνει συνεχώς ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράζονται και να διατηρούν το διάλογο μέσα στο θέμα στην κατεύθυνση κατάκτησης της γνώσης με σκοπό να θέτουν στόχους και να προβληματίζονται (Ντολιοπούλου, 2005).

Ο παιδαγωγός ακολούθως ως μέλος της ομάδας που διευθύνει- συντονίζει (coach), κατευθύνει τα παιδιά δίνοντας στοιχεία, παρέχοντας ανατροφοδότηση, επαναπροσανατολίζοντας τις προσπάθειες τους και βοηθώντας τα ώστε να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική. Μια σημαντική αρχή είναι να παρέχεται στους μαθητές ο σωστός βαθμός βοήθειας όταν την χρειάζονται, έτσι ώστε να διατηρούν όσο το δυνατόν περισσότερη ευθύνη για την μάθησή τους (Tinzman et al, 1990).

Τέλος είναι αυτός που παρατηρεί συνεχώς τις εξελίξεις των σχέσεων των παιδιών (Αυγητίδου, 2008 · Μουμουλίδου, 2006) και αξιολογεί μέσα σε πνεύμα συζήτησης με όλα τα μέλη της τάξης, τις εργασίες μετά την παρουσίαση τους (Καρυώτης, 2009 ·Μουμουλίδου, 2006).

Για να είναι μια συνεργατική διδασκαλία επιτυχής και ο εκπαιδευτικός ικανός να αναλάβει τους ρόλους του και να διαχειριστεί τα μέλη της ομάδας απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο δάσκαλος πρέπει να μπορεί (Wiersema, 2000 · Μουμουλίδου, 2006):

- Να είναι ευέλικτος.
- Να εξυπηρετεί συγκεκριμένους και ξεκάθαρους στόχους κάθε δεδομένη στιγμή.
- Να εξηγεί τη χρήση των ρόλων μέσα στην ομάδα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

- Να αρνείται να δίνει έτοιμες απαντήσεις.
- Να επαινεί, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει την πρέπουσα συμπεριφορά.
- Να παρεμβαίνει μόνο όπου είναι απαραίτητο.

3.5 Τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης

Οι παραπάνω στρατηγικές μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχή συνεργατική διδασκαλία τα οφέλη της οποίας είναι σημαντικά τόσο για το μαθητή, όσο και για το δάσκαλο.

«Οι μαθητές μαθαίνουν μόνοι τους, μαθαίνουν πιο πολλά, μαθαίνουν διαπροσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, νιώθουν ότι συμμετέχουν περισσότερο στη μάθηση, νιώθουν πιο αποφασισμένοι, έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, απολαμβάνουν την τάξη, διδάσκουν ο ένας τον άλλον, διδάσκουν το δάσκαλο και γίνονται ανεξάρτητοι μαθητές και μπορεί να γίνουν καλύτεροι πολίτες του κόσμου» (Wiersema, 2000: 4).[19]

Ακόμη, όταν εργάζονται σε ομάδες νοιώθουν ότι είναι ενωμένοι με τους άλλους με τέτοιο τρόπο που τους επιβεβαιώνει ότι όλοι μετέχουν μαζί. Ο καθένας έχει το δικό του ρόλο που είναι σημαντικός στην ομαδική διαδικασία. Όταν ο μαθητής αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους μέσα στην ομάδα είναι συγκεντρωμένος στο συγκεκριμένο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δουλεύει πιο αποτελεσματικά ανακαλύπτοντας, διερευνώντας και επεκτείνοντας τη γνώση και τη μάθηση (Wiersema, 2000 ·ΥΠΕΠΘ, 2011).

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική μάθηση έχει σκοπό να προωθήσει τις ισότιμες σχέσεις των μαθητών, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη, να επιτύχει ποιοτικότερη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές ικανότητες και την κοινωνικοποίησή του παιδιού (Ζωγόπουλος, 2013· Μουμουλίδου, 2006).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τέλος, βοηθά το παιδί να αποκτήσει συνείδηση του δικού του τρόπου μάθησης, να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τα δεδομένα της ομάδας και να μοιράζεται τη γνώση και την ικανοποίηση που προκύπτει από την απόκτησή της (Μουμουλίδου, 2006).

---

[19]« It is rewarding in that students learn by themselves, learn more, learn interpersonal/ social skills, feel more involved, feel more dedicated, feel more confident, enjoy the class, teach each other, teach the teacher, become independent learners, and maybe become better citizens of the world».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

3.6 Η ομαδοσυνεργατικότητα στις μικρές ηλικίες

Πολλοί παιδαγωγοί στο παρελθόν υποστήριξαν την περιορισμένη ικανότητα των μικρών παιδιών να εργάζονται σε ομάδες, λόγω του εγωκεντρισμού της ηλικίας τους. Η άποψη όμως αυτή διαψεύστηκε από την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που προωθούσαν τη συλλογική δραστηριότητα (Γκλιάου, 2013·Αυγητίδου, 2008). Έτσι η αξία της ομαδοσυνεργατικότητας εφαρμόζεται μέσα από το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο ενισχύοντας τις ομάδες και τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Αυγητίδου, 2008).

Στις μικρές ηλικίες για να μπορέσουν τα παιδιά να εξασκηθούν αποτελεσματικά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σύμφωνα με τον Μπιρμπίλη, (2005), «ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δουλέψει σε δύο επίπεδα: α) Στο επίπεδο της κατάκτησης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για αυθεντική συνεργασία και β) στο επίπεδο της εισαγωγής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως μορφή διδασκαλίας» (Γκλιάου, 2013: 8).

Για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω θέση ο δάσκαλος σε πρώτη φάση καλείται να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καλής συνεργασίας και ενσυναίσθησης. Έπειτα να εισάγει τα παιδιά στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, αναφερόμενος σε μια σειρά προϋποθέσεων που είναι καλό να τηρούν τα μέλη της ομάδας, καθώς και συμπεριφορές και κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να εκδηλώνουν (Γκλιάου, 2005).

Απαραίτητη προϋπόθεση επίσης είναι ο χώρος του Νηπιαγωγείου να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος σε γωνιές, ώστε να μπορούν τα παιδιά αυθόρμητα να εργαστούν σε μικρές ομάδες στοιχείο που ενισχύει το έργο του εκπαιδευτικού στη προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007). Για να μπορέσει όμως η συνεργασία σε ομάδες να επιφέρει θετικά αποτελέσματα χρειάζεται «τα παιδιά να έχουν συνηθίσει να εργάζονται με αυτό τον τρόπο. Επιπλέον κρίνεται σημαντικό η εργασία σε ομάδες να πραγματοποιείται με την ευκαιρία της επίλυσης ενός προβλήματος, ο αριθμός των μελών της ομάδας να κυμαίνεται από 3-5 παιδιά και η σύνθεση της ομάδας να ευνοεί την ανομοιογένεια ως προς τις ικανότητες των μελών της» (Μουμουλίδου, 2006: 219).

Όλα τα παραπάνω θα μπορέσουν να εφαρμοστούν από το δάσκαλο σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο και με οργανωμένες δραστηριότητες που θα εφαρμόσει. Έτσι τα παιδιά ωθούνται στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

στην απόκτηση αυτόνομης συμπεριφοράς (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007).

3.7 Η ομαδοσυνεργατικότητα στη μουσική πράξη

«Η μουσική διδασκαλία η οποία βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση επικεντρώνεται στη μουσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τους μαθητές προς τη σωστή κατεύθυνση, επιβλέποντας τη μάθηση και τις μουσικές διεργασίες, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως μοντέλο σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και μάθησης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού, αποτελούν μοντέλο ο ένας για τον άλλον, βοηθούν ο ένας τον άλλον ώστε να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Η πρόκληση στην προσέγγιση αυτή της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, είναι η βέλτιστη ενεργοποίηση της μουσικής δραστηριότητας των παιδιών, της μουσικής φαντασίας και της μαθησιακής διεργασίας» (ΥΠΕΠΘ, 2011: 16) .

Η Coleman πίστευε ότι στην ομαδική εκτέλεση μουσικής, η ευκαιρία που δίνεται στο παιδί για ομαδική εργασία το βοηθάει να προσαρμόζεται σε ομάδες και κοινωνικά συστήματα. Γράφει σχετικά:

> « Η αυτοπεποίθηση του παιδιού στη δική του δύναμη στο να δουλεύει με άλλους είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα της ομαδικής εκτέλεσης και η ευχαρίστηση που παίρνει από αυτήν ευρύνει τη στάση του για ομαδική εργασία όλων των ειδών» (Σέργη, 1994: 65).

Η μουσική συνεργασία σύμφωνα με την Burnard (2002) μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητές ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και να λάβουν κοινές αποφάσεις. Επίσης, μπορεί να διευκολύνουν την πνευματική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξη, δεδομένου ότι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και παραγωγής μουσικών ιδεών μέσω της κοινής δραστηριότητας (Burnard, 2002). Μέσα από ομαδικές μουσικές δραστηριότητες ο μαθητής κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας, αλληλεπιδρά και μαθαίνει να σέβεται τη δουλειά των άλλων (ΥΠΕΠΘ, 2011).

Ιδιαίτερα στη μουσική, όπου οι δραστηριότητες σε ομάδες είναι εύκολα εφαρμόσιμες οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών στα πρώτα χρόνια τους με το να συμμετέχουν ενεργά στο μουσικό ελεύθερο παιχνίδι και να λειτουργούν ως καθοδηγητές,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μεσολαβητές και βοηθοί των παιδιών. Έτσι θα καταφέρουν οι ίδιοι να ξεκλειδώσουν τη δημιουργική δυνατότητά τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μουσικής με τα παιδιά (Grieshaber & Lau, 2010).

3.8 Ερευνητικό πεδίο για τις μουσικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών σε ομάδες

Ο όγκος των ερευνών γύρω από το θέμα της συνεργατικότητας των παιδιών που αυτοσχεδιάζουν ή συνθέτουν μουσική είναι σχετικά μικρός. Το γεγονός αυτό φανερώνει την έλλειψη ενδιαφέροντος για την έρευνα στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών στην εκπαίδευση. Υπάρχει επομένως μικρός αριθμός ερευνών πάνω στα παιδιά που εργάζονται ομαδικά σε μουσικές δραστηριότητες σύνθεσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Young, 2008).

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ισπανικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδεικνύει ότι ένα συνεργατικό πρόγραμμα σύνθεσης όχι μόνο μπορεί να αναπτύξει τις δυνατότητες και τη γνώση μέσα σε μια αυθεντική μουσική τάξη, αλλά και να βελτιώσει τον αυτοσεβασμό των μαθητών μέσω της αυτόνομης επίλυσης προβλήματος και να παρέχει εμπειρία συνύπαρξης μέσω των δημιουργικών στόχων συνεργασίας (Rusinek, 2007). Η έρευνα συγκεκριμένα έδειξε ότι οι μαθητές προτίμησαν τη συνεργατική εκμάθηση αν και ασχολούνταν για πρώτη φορά με τη σύνθεση της μουσικής και τη συνέκριναν με τη συνηθισμένη δακαλο-κεντρική μάθηση που οι δάσκαλοι θεωρούσαν πιο ασφαλή μέθοδο για την πορεία της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, υπήρξαν παιδιά που υποστήριξαν πως με έναν δάσκαλο είναι πιο ελεγχόμενοι και πιο σίγουροι για το αποτέλεσμα, παρά όταν εργάζονται μόνοι τους. Επιτεύχθηκε τέλος ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας παρά τις προκαταλήψεις και τις προσωπικές εχθρότητες, και ο αυτοσεβασμός των σπουδαστών βελτιώθηκε αρκετά (Rusinek, 2007).

Σε μια επόμενη έρευνα ο Morgan (1999) ερεύνησε τη σημασία της λεκτικής και μουσικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με την παραγωγικότητα και την ποιότητα των συνεργατικών συνθέσεων μουσικής των παιδιών. Η σημασία της λεκτικής επικοινωνίας βρέθηκε να εξαρτάται από τον τύπο του στόχου της καθορισμένης σύνθεσης, ενώ υπογραμμίστηκε ο ρόλος της μουσικής επικοινωνίας. Πράγματι, ο Morgan και οι συνεργάτες του (2000) ανέφεραν ότι ο μουσικός διάλογος ήταν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνεργατικής σύνθεσης (Burnard & Younker, 2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Σε μια επόμενη μελέτη που εξετάζεται η εμφάνιση της μουσικής αλληλεπίδρασης στον αυτοσχεδιασμό ομάδας παιδιών, η Burnard (2002) αναφέρει ότι «ο αυτοσχεδιασμός ήρθε να σημάνει, σε κάθε παιδί, ως κάτι το οποίο δεν παρήχθη μέσα σε ένα μυαλό, αλλά μάλλον, κατασκευάστηκε μεταξύ των ανθρώπων. Οι επικοινωνιακές πρακτικές εξελίχθηκαν ως κανόνες της αλληλεπίδρασης, που τέθηκαν τόσο στο μουσικό διάλογο μεταξύ των μελών ομάδας κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, όσο και στις λεκτικές επικοινωνίες. Δεδομένου ότι τα παιδιά συμμετείχαν με περισσότερους και ποικίλους τρόπους, βοήθησαν, ώστε να διαμορφώσουν τη δραστηριότητα και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν από τη δραστηριότητα κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Εδώ οι κανόνες της αλληλεπίδρασης εξελίχθησαν σιωπηλά και χρησίμευσαν να νομιμοποιήσουν τις διαφορετικές επικοινωνιακές πρακτικές στην ομάδα»[20] (Burnard & Younker, 2008).

Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων σε μια ομάδα, η Burnard (1999) σε μια έρευνα που πραγματοποίησε στα εργαστήρια, με παιδιά 11-12 ετών παρατήρησε τις προτιμήσεις τους στην επιλογή συνεργατών. Όταν τους δόθηκε η δυνατότητα συνεργασίας επέλεξαν να εργαστούν με μόνο ένα άτομο. Συνεργασία με έναν συνεργάτη φέρνει το πλεονέκτημα των αυξημένων δυνατοτήτων και των επεξεργασιών των μουσικών ιδεών, αυτό το πλεονέκτημα αρχίζει να μειώνεται με τις περιπλοκές του συντονισμού των ιδεών μέσα σε μια μεγαλύτερη ομάδα, ιδιαίτερα ίσως στην περίπτωση των πολυάριθμων εμπλεκόμενων (Young, 2008).

Στο σύνολο των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν εξεταστεί και τα αποτελέσματα φιλίας στη διαδικασία και στην παραγωγή των συνεργατικών συνθέσεων. Συγκεκριμένα μια μελέτη ερεύνησε τον αντίκτυπο που έχουν οι κοινωνικές μεταβλητές της μουσικής δημιουργικότητας επάνω στα παιδιά. Σε αυτήν την μελέτη παιδιά ηλικίας 10-11 ετών κλήθηκαν να συνθέσουν ένα κομμάτι της μουσικής εξ' ολοκλήρου δικό τους. Οι πειραματικές ομάδες περιέλαβαν παιδιά που εργάζονται στις συνθέσεις τους ανά ζευγάρια φίλων και τους δόθηκαν 15 λεπτά για

[20] «In a study of the emergence of musical interaction in children's group improvisation, Burnard (2002) reported on what improvisation came to mean to each child as something, which 'was not generated within one mind, but, rather, constructed between people'. Communicative practices evolved as rules of interaction, which were set as much in musical dialogue among group members during improvisations as in verbal communications. As the children participated in more and varied ways of improvising they helped to shape activity and in turn were shaped by the activity of these socially constituted activities. Here, the rules of interaction evolved tacitly and served to legitimate different communicative practices in the group».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

να ολοκληρώσουν τον στόχο. Τα μισά από τα παιδιά εργάστηκαν με έναν από τους καλύτερους φίλους τους, ενώ τα άλλα μισά εργάστηκαν με ένα παιδί από μια άλλη τάξη που ενώ το ήξεραν εξ' όψεως, δεν ήταν φίλοι (Raymond, MacDonald & Dorothy, 2000). Διαπιστώθηκε ότι οι μουσικές και λεκτικές μορφές επικοινωνίας των φιλικών ζευγαριών ήταν ποιοτικά διαφορετικές από εκείνες των μη-φίλων. Οι φίλοι μίλησαν και έπαιξαν περισσότερη μουσική στο σύνολο από τους μη-φίλους. Επιπλέον τα ζευγάρια φίλων χρησιμοποίησαν αναλογικά περισσότερη επικοινωνία και στις λεκτικές και μουσικές περιοχές, από τους μη φίλους, στοιχείο που οδήγησε στις υψηλότερες ποιοτικές συνθέσεις (Raymon, MacDonald & Dorothy, 2000).

Το προνόμιο της συνεργασίας στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργικότητας δεν ανήκει μόνο σε μεγάλα παιδιά, αλλά μπορεί να υπάρξει και μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο Smithrim (1997) συγκεκριμένα, έκανε λεπτομερείς παρατηρήσεις από οκτώ παιδιά τριών και τεσσάρων ετών, που ήταν ελεύθερα να παίξουν για είκοσι λεπτά σε μια ευρύχωρη αίθουσα. Σημείωσε ότι τα παιδιά μερικές φορές έπαιξαν μαζί και ότι ήταν πιο πιθανό να μιμηθούν το παίξιμο των συνομηλίκων απευθείας, από το να ακολουθήσουν τις προφορικές οδηγίες τους (Young, 2008).

Παρόλα αυτά εντοπίζονται και ορισμένες μελέτες που έχουν προσπαθήσει να επικεντρωθούν ειδικά σε συλλογική μουσική δραστηριότητα μεταξύ των μικρών παιδιών. Η Burnard (2002) ειδικότερα ασχολήθηκε με παιδιά-αυτοσχεδιαστές, οι οποίοι μοιράστηκαν ένα σκοπό. Τα παιδιά ανέλαβαν διαφορετικούς ρόλους στην κοινή δημιουργία της μουσικής, καθοδήγησαν ή ακολούθησαν τα υπόλοιπα μέλη, αναπτύσσοντας έτσι μουσική συνείδηση. Διαπίστωσε ακόμα πως τα παιδιά συχνά φαίνονται πιο πρόθυμα να αυτοσχεδιάσουν, όταν η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα μεταξύ μιας ομάδας, από ό, τι όταν το ίδιο το παιδί πρέπει να εργαστεί ξεχωριστά. Η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται και με τον τρόπο αυτό απολαμβάνουν και την ικανοποίηση της κοινής δραστηριότητας και το κοινό δημιουργικό προϊόν (Burnard, 2002).

Ολοκληρώνοντας η Susan Young υπογραμμίζει πως υπάρχουν ευκαιρίες ακόμα και για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μάθουν και να αναπτύξουν τις μουσικές συνεργατικές δεξιότητές τους. Συγκεκριμένα μέσα από τη διδασκαλία περιγράφει ότι η συνεργασία τους επιτεύχθηκε μέσω των χειρονομιών, της κατεύθυνσης της επαφής βλέμματος και ματιών, της έκφρασης του προσώπου, της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

σωματικής κίνησης, της στάσης και της ευθυγράμμισης σωμάτων. Έτσι προτείνει ότι αυτές οι μη-λεκτικές, διαπροσωπικές διαδικασίες είναι μια σημαντική παραγωγική πηγή δημιουργικότητας μεταξύ των μικρών παιδιών. Καταλήγει τονίζοντας πως τα παιδιά πέτυχαν τη συνεργασία τους μέσω των μη-λεκτικών διαδικασιών και αυτά τα χαρακτηριστικά καθόρισαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συνεργασίας τους και το πώς αλληλεπιδρούσε το ένα με το άλλο. Ακόμη, αποδείχτηκε πως τα παιδιά στηρίχθηκαν στο στοιχείο της μίμησης που ενίσχυσε την εξέλιξη της διαδικασίας τους. Τέλος, αυτό που φάνηκε ενδιαφέρον ήταν ότι τα παιδιά επέλεγαν πολύ συχνά να συνθέσουν σε ζευγάρια ή σε ομάδες των τριών (Young, 2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό εισάγονται τα στοιχεία της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας: οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, το ερευνητικό ερώτημα, η πορεία της έρευνας, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, η επιλογή του δείγματος, του τόπου και του χρόνου, η χορήγηση των ερωτηματολογίων, η συνέντευξη και ο τρόπος διεξαγωγής της και τέλος η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

4.1.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός, καθώς, από τη μία πλευρά προσβλέπει στην εισαγωγή μίας καινοτόμας προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνοντας τον μουσικό αυτοσχεδιασμό σαν μέσο προώθησης της ομαδοσυνεργατικότητας. Από την άλλη, η μελέτη αυτή προσδοκεί να συνεισφέρει στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής, εισηγούμενη μία διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, η οποία βασίζεται στη συνεργατικότητα των παιδιών.

4.1.2 Ο στόχος της έρευνας

Ο στόχος που τέθηκε είναι να μελετηθεί η λειτουργία της συνεργατικότητας στα πλαίσια της δημιουργικής ενασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαδικασίες μουσικού αυτοσχεδιασμού.

4.1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) Ποια στοιχεία αναδεικνύονται από την εφαρμογή της έννοιας της συνεργατικότητας στα πλαίσια δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στο Νηπιαγωγείο; β) Ποια είναι η σημασία της συνεργατικής μάθησης στη ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας;

Όπως συζητήθηκε στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τα παιδιά αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, ενώ ταυτοχρόνως προωθούνται οι ισότιμες σχέσεις των μαθητών. Κατά συνέπεια, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα εξετάσει την εξής ερευνητική υπόθεση:
Η1: Στις δύο δραστηριότητες, τα παιδιά θα παρουσιάσουν δείγματα συνεργασίας και διαλόγου και όχι στοιχεία ανταγωνισμού και αρχηγίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Αντίστοιχα, από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο βασίζεται στα πορίσματα προηγούμενων ακαδημαϊκών ερευνών και παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο, προκύπτει η ακόλουθη ερευνητική υπόθεση:

Η2: Η συνεργατική μάθηση θα έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξετάσει, με τη μέθοδο της παρατήρησης, τη σχέση της συνεργατικότητας με τη μουσική δημιουργικότητα και θα προσπαθήσει να αποδείξει ότι η αρμονική συνεργασία μεταξύ των παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της μουσικής δημιουργικότητάς τους.

4.2 Μέθοδος

4.2.1 Έρευνα Δράση

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1997: 258). Η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται πρωτοπόρα, διότι στηρίζεται στη δυναμική συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και ισότιμη επικοινωνία, με την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής πράξης στην έρευνα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Μπορεί να διεξαχθεί από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό, από μια ομάδα εκπαιδευτικών ή από εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους ερευνητές, όπως πραγματοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επιλογή ακόμα της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου προϋποθέτει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής. Αντιθέτως, αποτελείται από επιμέρους φάσεις και βήματα που αλληλοσχετίζονται, χωρίς να οδηγούν σε μια γενικεύσιμη επιστημονική γνώση, αλλά στην ακριβή γνώση για μια συγκεκριμένη κατάσταση και για ένα συγκεκριμένο σκοπό (Cohen & Manion, 1997). Συγκεκριμένα η έρευνα δράσης στηρίχθηκε στο μοντέλο του Kurt Lewin που κατηγοριοποιεί τη διαδικασία της έρευνας δράσης σε τέσσερα στάδια: 1. Ο σχεδιασμός, 2. Η δράση, 3. Η παρατήρηση και 4. Ο στοχασμός (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ο Kurt Lewin υποστηρίζει πως όλη αυτή η διαδικασία της έρευνας δράσης είναι «μια λογική διοίκηση που μπορεί να ειδωθεί ως ένα σπιράλ σχεδιασμού, δράσης και ανεύρεσης δεδομένων για τα αποτελέσματα των δράσεων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 398) .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Η έρευνα δράσης που διεξήχθη πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης (ερευνήτρια) στην οποία εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες εργαζόμενη από κοινού με δύο κριτικούς φίλους που έπαιζαν το ρόλο του παρατηρητή. Η εμπλοκή και η συνεργασία από κοινού εκπαιδευτικού και κριτικών φίλων μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες και απόψεις και παρατήρηση με μεγαλύτερη ακρίβεια παρέχοντας έτσι μια πιο τεκμηριωμένη θεώρηση της τάξης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Έτσι η έρευνα δράσης αποκτά χαρακτήρα συνεργασίας και ενσωματώνει τις ιδέες και τις προσδοκίες όλων των προσώπων που εμπλέκονται στην κατάσταση ενισχύοντας την εξελικτική πορεία της διδασκαλίας προς τη βελτίωση της (Cohen & Manion, 1997).

Για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της βασικής έρευνας, να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους και να αποκληθούν τυχόν λάθη πραγματοποιήθηκε η επανάληψη της έρευνας σε δεύτερο σχολικό περιβάλλον και με διαφορετικούς εξωτερικούς παρατηρητές και η ερευνήτρια είχε το ρόλο του παρατηρητή (Shenton, 2004).

4.2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης συνιστά περισσότερο μια ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος παρά μία μεμονωμένη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων στη διάρκεια διεξαγωγής της. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων είναι τα εξής: ημερολόγιο, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και τριγωνοποίηση. (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

4.2.2.1 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο εκτός από ένα μέσο συλλογής δεδομένων αποτελεί και μια από τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιείται για την καταγραφή των δεδομένων και των αναλύσεων από τους συμμετέχοντες της έρευνας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Έπειτα από την γνωριμία με τους κριτικούς φίλους και από την κάθε δραστηριότητα στην τάξη του Νηπιαγωγείου γίνεται καταγραφή στο ημερολόγιο από την εκπαιδευτικό. Σημειώνει την πορεία διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και τις παρατηρήσεις της πάνω στις συμπεριφορές των παιδιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ημερολόγιο συμπληρώνεται ακόμα από τους κριτικούς φίλους που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα δράσης, στο οποίο καταθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις για την τάξη που φιλοξενήθηκαν, τα σχόλια τους για τις κινήσεις των παιδιών της ομάδας που κλήθηκαν να παρατηρήσουν και τη γενική αποτίμηση της όλης διαδικασίας.

Για τη καταγραφή του ημερολογίου δόθηκαν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές που έπρεπε να εστιάσουν την προσοχή τους οι παρατηρητές και αυτές ήταν οι εξής: Η συμπεριφορά των παιδιών στο μοίρασμα των μουσικών οργάνων, η γλώσσα του σώματος, η βλεμματική επαφή, ο διάλογος και τα σχόλια των παιδιών, η αλληλοβοήθεια, η μουσική δημιουργικότητα και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία.

4.2.2.2 Παρατήρηση

(α) Παρατήρηση και καταγραφή καταστάσεων

Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης απαντήσεων σε πρακτικά ερωτήματα. «Οι παρατηρήσεις είναι διαισθητικές χωρίς συγκεκριμένο στόχο και αυτό ενέχει κάποια μειονεκτήματα, όπως το να είναι: διάχυτη, προκατειλημμένη και εφήμερη. Οι αδυναμίες αυτές ωστόσο μπορούν να ξεπεραστούν εάν χρησιμοποιηθούν συστηματικές μέθοδοι παρατήρησης» (Altrichter, Posch, Somekh, 2001: 131).

(β) Άμεση παρατήρηση

Η άμεση παρατήρηση θεωρείται μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης. Σε αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων οι παρατηρητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Έτσι η εμπλοκή τους στο πεδίο της έρευνας επιτρέπει στους παρατηρητές (εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και κριτικοί φίλοι) να ακούν, να βλέπουν και να έχουν εμπειρία από την πραγματικότητα των συμμετεχόντων (Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Έτσι λοιπόν εξέτασαν τα πράγματα από τη σκοπιά των υποκειμένων και κλήθηκαν να καταγράψουν τη στάση, τη συμπεριφορά, τις απόψεις, τις αντιδράσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μελών της έρευνας. Η καταγραφή των στοιχείων έγινε με μορφή ημερολογίου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.2.2.3 Κλειστό Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο ως ένα επόμενο μέσο συλλογής δεδομένων που εφαρμόστηκε στην έρευνα δράσης, παρά τον περιορισμένο αριθμό απαντήσεων και γενικότερα τις ενδογενείς αδυναμίες του, μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες και να συμβάλλει στην πρόοδο της έρευνας. Οι πληροφορίες που παίρνει κανείς από ένα κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο είναι λιγοστές, ωστόσο, οι απαντήσεις είναι σχεδόν πάντοτε ειλικρινείς διότι συμπληρώνεται ατομικά και διευκολύνεται ο ερωτώμενος, στον οποίο δεν ασκείται καμία μορφή πίεσης, λόγω της ανωνυμίας που το χαρακτηρίζει (Altrichter, Posch, Somekh, 2001).

Για την παρούσα έρευνα δράσης επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με σκοπό να ανιχνευθούν οι απόψεις των κριτικών φίλων και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για την επιρροή του αυτοσχεδιασμού στη μουσική δημιουργικότητα και την ομαδοσυνεργατικότητα των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις, 8 εξέταζαν τη συνεργατικότητα (οι οποίες έχουν αντληθεί από την εργασία της Μπούρμπουρα, 2010: 33) και 8 τη μουσική δημιουργικότητα και οι απαντήσεις σημειώνονταν σε πεντάβαθμες κλίμακες με τιμές από καθόλου έως πάρα πολύ (καθόλου-λίγο-αρκετά-πολύ-πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

4.2.2.4 Ημι-δομημένη Συνέντευξη

Η συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων με σαφή σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών. Επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας και έχει σκοπό την καλύτερη κατανόηση της κατάστασης (Cohen & Manion, 1994).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε επειδή είναι ένα ανοιχτό μέσο και παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι τυχαία υπόθεση ή απρόσεχτα σχεδιασμένη. Χαρακτηριστικό του είδους αυτής της συνέντευξης είναι ότι το πρόσωπο που παίρνει συνέντευξη εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο, περιορίζοντας στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του. Επιπλέον, ο ερωτώμενος έχει το περιθώριο να εκφράσει τα συναισθήματα, τις εμπειρίες ή τις απόψεις του όσο απόλυτα και όσο αυθόρμητα επιθυμεί με ελευθερία έκφρασης (Altrichter, Posch, Somekh, 2001· Cohen & Manion, 1994).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στην παρούσα έρευνα η συνέντευξη που εξέταζε την ομαδοσυνεργατικότητα, αποτελείτο από 9 ερωτήσεις (οι οποίες έχουν αντληθεί από την εργασία της Μπούρμπουρα, 2010: 33) (Μπούμπουρα, 2010: 107) και έγινε από την εκπαιδευτικό μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας κι έπειτα από ενημέρωση και συγκατάθεση των παιδιών. Επειδή τα παιδιά δεν είχαν την ικανότητα να το διαβάσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις ακολουθήθηκε ένας διαφορετικός τρόπος συμπλήρωσης. Διαβάζονταν μία προς μία οι ερωτήσεις στα παιδιά και οι απαντήσεις τους καταγράφονταν. Οι συνεντεύξεις έγιναν με παιγνιώδη τρόπο, με κάθε παιδί ξεχωριστά, σε ένα χώρο απομονωμένο από την υπόλοιπη τάξη έτσι ώστε το ερωτώμενο παιδί να μην επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν κατεγραμμένες σε κάρτες που τοποθετούνταν μπροστά από το παιδί. Εκείνο με τη σειρά του επέλεγε μία μία τις κάρτες, απαντούσε την κάθε ερώτηση και γυρνώντας το πίσω μέρος της κάρτας έβλεπε κάθε φορά και μία διαφορετική φατσούλα. Αυτός ήταν ένας τρόπος για να κρατιέται αμείωτο το ενδιαφέρων των παιδιών όση ώρα διαρκούσε η συνέντευξη.

4.2.2.5 Τριγωνοποίηση

Χρησιμοποιήθηκε επιπλέον η τριγωνοποίηση για τη συλλογή δεδομένων. «Η τριγωνοποίηση συνιστά ένα συνδυασμό μεθόδων όπου τα δεδομένα συγκεντρώνονται από τρεις οπτικές γωνίες επιτρέποντας την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης» (Altrichter, Posch, Somekh, 2001: 174).

Στην περίπτωση αυτής της έρευνας δράσης παρατίθεται: (α) η οπτική γωνία του εκπαιδευτικού (μέσω ημερολογίου και ερωτηματολογίου), (β) η οπτική γωνία των παιδιών της τάξης (μέσω συνεντεύξεων) και (γ) η οπτική γωνία των κριτικών φίλων (μέσω ημερολογίου και ερωτηματολογίου).

4.2.3 Ο Τόπος

Η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή της Κορινθίας και το δείγμα που αποτελείτο από δύο τμήματα νηπίων-προνηπίων συλλέχθηκε από δύο ιδιωτικούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.2.4 Ο χρόνος

Το σύνολο των δεδομένων συλλέχθηκε την περίοδο του καλοκαιριού, συγκεκριμένα στα τέλη Ιουνίου και αρχές Ιουλίου του 2012. Η επιλογή αυτού του διαστήματος δεν ήταν τυχαία. Η περίοδος των προηγούμενων πέντε μηνών λειτούργησε καταλυτικά ώστε να ανακαλυφθούν σταδιακά οι ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών και να μπορέσουν τα παιδιά να εντρυφήσουν σε ομαδικές-συνεργατικές δράσεις μουσικής δημιουργικότητας, μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού (Ματσαγγούρας, 2000). Για την επανάληψη της έρευνας η συλλογή των δεδομένων έγινε το Μάιο του 2013.

4.2.5 Το δείγμα

Το δείγμα που συγκεντρώθηκε ήταν αντιπροσωπευτικό και περιελάμβανε τον αριθμό των δώδεκα (12) παιδιών προσχολικής ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών που ανήκαν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Από το σύνολο των παιδιών τα εφτά ήταν νήπια και τα πέντε ήταν προνήπια, τα έξι ήταν αγόρια και τα έξι ήταν κορίτσια, τα δέκα ήταν ελληνόγλωσσα και τα δύο ήταν δίγλωσσα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο σχολείο αυτό δεν υπήρχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, υπήρχαν κάποια παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Για την συμμετοχή τους στην έρευνα ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους.

Για την επανάληψη της έρευνας το δείγμα αποτελείτο από δεκαπέντε (15) παιδιά προσχολικής ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών που ανήκαν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Από το σύνολο των παιδιών τα έξι ήταν νήπια και τα εννέα ήταν προνήπια, τα έντεκα ήταν αγόρια και τα τέσσερα κορίτσια και όλα ελληνόγλωσσα.

4.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης

4.3.1 Πορεία της έρευνας δράσης

Η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί φίλοι συναντήθηκαν στις 20 Ιουνίου 2012 όπου συζητήθηκε το ερευνητικό ερώτημα και θέματα πρακτικής φύσεως (όπως το πώς, το που και το γιατί της έρευνας δράσης). Στις 27 Ιουνίου πραγματοποιήθηκε στο σχολείο η πρώτη γνωριμία κι επαφή των κριτικών φίλων με τα παιδιά. Μέσα από ορισμένα παιχνίδια ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα είχαν την ευκαιρία τόσο να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

εξοικειωθούν μαζί τους, όσο και να διαμορφώσουν μια πρώτη εικόνα για τις δράσεις και τις αδυναμίες των παιδιών σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο.

Στις 4 Ιουλίου 2012 πραγματοποιήθηκε η δεύτερη επίσκεψη στο νηπιαγωγείο, όπου εφαρμόστηκε η πρώτη οργανωμένη δραστηριότητα από τους συμμετέχοντες (παιδιά-εκπαιδευτικός-κριτικοί φίλοι). Αυτή τη φορά η τάξη δεν λειτούργησε ως σύνολο, άλλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού έπρεπε να εμπλουτίσουν την αφήγηση (''Από τη λιακάδα στην καταιγίδα'') με ηχητικά εφέ-μουσικούς αυτοσχεδιασμούς. Σε όλη την πορεία διεξαγωγής της δραστηριότητας οι κριτικοί φίλοι παρατηρούσαν τις κινήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών αλλά και βοηθούσαν την ομάδα στην οποία συμμετείχαν, όταν εκείνη τους το ζητούσε.

Στις 24 Ιουλίου 2012 πραγματοποιήθηκε η τρίτη επίσκεψη των κριτικών φίλων στο νηπιαγωγείο, όπου διεξήχθη η δεύτερη οργανωμένη δραστηριότητα. Και αυτή, όπως και η προηγούμενη, σχετιζόταν με το κατά πόσο τα παιδιά θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συνεργατικότητά τους και τη μουσική δημιουργικότητα τους μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά λειτούργησαν σε μικρές ομάδες των τεσσάρων μελών συν έναν παρατηρητή. Οι κριτικοί φίλοι όπως και η εκπαιδευτικός πέρα από την παρατήρηση, είχαν και το ρόλο του μεσολαβητή, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να συνεχίζουν τη δράση τους σε τυχόν δυσκολίες που συναντούσαν.

Στην επανάληψη της έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί φίλοι συναντήθηκαν στις 6 Μαΐου 2013 όπου συζητήθηκε το ερευνητικό ερώτημα και θέματα πρακτικής φύσεως. Στις 10 Μαΐου πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείου η πρώτη γνωριμία και επαφή των κριτικών φίλων με τα παιδιά που έγινε μέσα από ορισμένα παιχνίδια ομαδικού χαρακτήρα.

Στις 16 Μαΐου 2013 πραγματοποιήθηκε η δεύτερη επίσκεψη στο σχολείο, όπου εφαρμόστηκε η πρώτη οργανωμένη δραστηριότητα από τους συμμετέχοντες. Η διεξαγωγή αυτής έγινε ακολουθώντας ακριβώς τα ίδια βήματα όπως και στη βασική έρευνα. Τέλος στις 28 Μαΐου 2013 έγινε και η τρίτη επίσκεψη των κριτικών φίλων στο νηπιαγωγείο, όπου διεξήχθη η δεύτερη οργανωμένη δραστηριότητα, στην οποία ακολουθήθηκαν ακριβώς τα ίδια βήματα με τη βασική έρευνα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.3.2 Σχεδιασμός δράσης

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την έρευνα δράση στηρίχτηκαν στους στόχους του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου. Το ΔΕΠΠΣ (2007) αναφέρει ότι το μάθημα της μουσικής αγωγής επιτυγχάνει τους στόχους του μέσα από μια πορεία που συνδυάζει τη βίωση, την εμπειρία, τον πειραματισμό, τη γνώση και οδηγεί στην έκφραση και τη δημιουργία (ΔΕΠΠΣ, 2007). «…Η μουσική στο Νηπιαγωγείο σκοπεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, στην κατανόηση της απόλαυσης της μουσικής και στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 589).

Οι μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην εν λόγω έρευνα στηρίζονται σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, όπου η εκπαιδευτικός μέσα από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον και έχοντας ρόλο βοηθού, εμψυχωτή και συνεργάτη ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνεργατικότητας και μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών.

Διαμορφώθηκαν έτσι δύο οργανωμένες δραστηριότητες που να εντείνουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να είναι απλές και κατανοητές ως προς την εκτέλεση τους και ταυτόχρονα να είναι αποτελεσματικές ως προς την κατεύθυνση που εξετάζεται. Οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν παρακάτω βασίστηκαν στη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας τους.

4.3.3 Σχέδια δράσης

4.3.3.1 1η Δραστηριότητα

Θέμα: Από την λιακάδα στη καταιγίδα

Χρόνος διεξαγωγής: 40΄ λεπτά

Στόχοι της δραστηριότητας:

-Να ασκήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.

-Να αναπτύξουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

-Να πειραματιστούν και να αυτοσχεδιάσουν.

-Να αναπαραστήσουν καιρικά φαινόμενα μέσω διάφορων πηγών ήχου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

-Να ζωντανέψουν την ιστορία «Από την λιακάδα στην καταιγίδα» με κατάλληλους κάθε φορά ήχους.

Υλικά

- Μουσικά όργανα της τάξης.
- Διάφορα αντικείμενα που βρίσκουμε να ταιριάζει ο ήχος τους σε καταστάσεις που θέλουμε να αποδώσουμε ηχητικά.
- Αυτοσχέδιο παραμύθι: «Από την λιακάδα στη καταιγίδα».

Περιγραφή δραστηριότητας:

Αφού τα παιδιά καθίσουν στην γωνιά της παρεούλας (γωνιά συζήτησης), τους ανακοινώνεται ο σκοπός της επίσκεψης των κριτικών φίλων και η δραστηριότητα ξεκινά. Με αφορμή τον καιρό και ένα σχέδιο δράσης που είχε υλοποιηθεί από το σύνολο της τάξης πριν δύο μήνες, πραγματοποιείται μια συζήτηση για τις αλλαγές που συμβαίνουν μέχρι να φτάσουν από την λιακάδα στην καταιγίδα (π.χ. ήλιος, σύννεφα, βροχή, χαλάζι, αέρας, βροντές), όπου τα παιδιά καταθέτουν τις απόψεις τους.

Καταλήγουν από κοινού στον αριθμό των καιρικών φαινομένων που θα πλαισιώνει την ιστορία τους. Στο σημείο αυτό θα δοθούν όλες οι κατάλληλες οδηγίες για το πώς θα εξελιχθεί η δραστηριότητα και θα τονιστεί η ανάγκη για συνεργασία. Στα παιδιά πρέπει να καταστεί σαφές ότι δεν πρόκειται για ατομική εργασία. Έπειτα ακολουθεί ο πειραματισμός με όλα τα μουσικά όργανα και τις ηχητικές πηγές και σκέφτονται τρόπους να αναπαραστήσουν με ήχους κάθε καιρικό φαινόμενο. Μετά τον πειραματισμό γίνεται από κοινού η τελική επιλογή των μουσικών οργάνων που θα χρησιμοποιηθούν από κάθε ομάδα για την πορεία της αφήγησης.

Ακολουθεί ο σχηματισμός τριών ομάδων των τεσσάρων παιδιών που η καθεμία πρέπει να φτιάξει το δικό της ηχητικό αποτέλεσμα για να εμπλουτίσει την αφήγηση της ιστορίας. Κάθε ομάδα κάθεται σε ένα τραπεζάκι. Σε κάθε παιδί αντιστοιχούν από δύο μουσικά όργανα ή πηγές ήχου, η επιλογή των οποίων γίνεται αφού πρώτα συζητήσουν τα παιδιά της κάθε ομάδας μεταξύ τους και καταλήξουν από κοινού ποιος θα παίξει τι, ώστε να ετοιμάσουν και τα οχτώ καιρικά φαινόμενα, σαν ομάδα. Επομένως, το κάθε παιδί καλείται να αποδώσει τους ήχους από δύο καιρικά φαινόμενα. Το κάθε παιδί καθορίζει μόνο του το ρυθμό και την ένταση που επιθυμεί να παράγουν τα μουσικά όργανα ή οι ηχητικές πηγές που έχει μπροστά του

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

και τα παρουσιάζει στην υπόλοιπη ομάδα του. Τότε σε συνεννόηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παρατηρούν και σχολιάζουν τους ήχους που άκουσαν. Τέλος, μεταφέρονται όλοι στην παρεούλα και κάθε ομάδα ξεχωριστά ζωντανεύει την ιστορία που αφηγείται η εκπαιδευτικός με τους ήχους που είχε επεξεργαστεί νωρίτερα.

4.3.3.2 2η Δραστηριότητα

Θέμα: Πέφτει, πέφτει, ο ουρανός

Χρόνος διεξαγωγής: 40΄ λεπτά

Στόχοι της δραστηριότητας:

-Να εξερευνήσουν τους ήχους και να χρησιμοποιήσουν τους πλέον κατάλληλους στα σημεία της ιστορίας που χρειάζεται να επενδυθούν.

-Να αυτοσχεδιάσουν.

-Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

-Να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο.

-Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και ενεργητική συμμετοχή.

-Να εμπλακούν σε ομαδική δραστηριότητα με στόχο τη συνεργασία και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος.

Υλικά:

- Μουσικά όργανα της ορχήστρας Orff και άλλες πηγές ήχου.
- Το παραδοσιακό παραμύθι: «Η χαζούλα κοτούλα».

Περιγραφή δραστηριότητας:

Αφού τα παιδιά καθίσουν στην γωνιά της παρεούλας (γωνιά συζήτησης), τους δίνονται οδηγίες για το πώς θα εξελιχθεί η δραστηριότητα και ποιος είναι ο ρόλος των παρατηρητών (εκπαιδευτικός, κριτικοί φίλοι) και η δραστηριότητα ξεκινά. Γίνεται η αφήγηση του παραμυθιού «Η χαζούλα κοτούλα» από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία του προβληματισμού σκεφτόμενοι με ποια ηχητικά εφέ να ζωντανέψουν όλο το παραμύθι. Έπειτα συζητούν και εντοπίζουν τα σημεία που κρίνουν ότι θα μπορέσουν να «ντύσουν» με ήχους. Πειραματίζονται ακολούθως με τα μουσικά όργανα και διάφορες άλλες ηχητικές πηγές μέχρις ότου βρουν το καταλληλότερο όργανο για κάθε σημείο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Μετά το τέλος του παραμυθιού ακολουθεί το μοίρασμα της ιστορίας σε τρία μέρη λόγω των πολλών ηχητικών πηγών κι έπειτα ο σχηματισμός των ομάδων. Κάθε ομάδα (υπάρχουν τρεις ομάδες των τεσσάρων παιδιών) κάθεται σε ένα τραπεζάκι και τα παιδιά μεταξύ τους μοιράζουν τα σημεία του κομματιού της ιστορίας που θα αποδώσουν ηχητικά και πειραματίζονται με αυτά.

Κάθε παιδί αφού πειραματιστεί με τα μουσικά όργανα που έχει μπροστά του, παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας του το ηχητικό του αποτέλεσμα και ακολουθούν σχόλια και παρατηρήσεις από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Εν συνεχεία, όλες οι ομάδες είναι έτοιμες να παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης αυτό που ετοίμασαν. Η διαδικασία έχει ως εξής: οι τρεις ομάδες κάθονται στην παρεούλα σε κυκλική διάταξη η καθεμία. Η εκπαιδευτικός ξεκινά την αφήγηση και μία - μία οι ομάδες ξεκινούν δράση. Η πρώτη ομάδα αποδίδει ηχητικά το πρώτο κομμάτι της ιστορίας, η δεύτερη ομάδα το δεύτερο κομμάτι και η τρίτη ομάδα το τελευταίο μέρος της ιστορίας. Έτσι το παιδί κάθε ομάδας έχει κοντά του το μουσικό όργανο ή το αντικείμενο που του χρειάζεται και είναι έτοιμο, ώστε να καλύψει ηχητικά τα συγκεκριμένα σημεία του παραμυθιού που έχει αναλάβει και αυτό θα το κάνει όταν η εκπαιδευτικός, που αφηγείται την ιστορία, σταματά εκεί που χρειάζεται για να ακουστεί ο εκάστοτε ήχος.

4.4 Δράση

Ακολούθησε η δράση και η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων με τη μέθοδο της παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε τις δραστηριότητες και οι κριτικοί φίλοι έκαναν συμμετοχική παρατήρηση. Κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων οι κριτικοί φίλοι είχαν αναλάβει να βοηθήσουν από μία ομάδα, ενώ την τρίτη ομάδα βοηθούσε η εκπαιδευτικός. Ο καθένας τους χωριστά μετά την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας απάντησε στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη συνεργατικότητα και τη μουσική δημιουργικότητα.

Ο τρόπος συγκρότησης της κάθε ομάδας έγινε με βάση τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Merenyi, Szabo & Takacs, 2010) και η διαμόρφωση των ομάδων ορίστηκε να επιτελεστεί με τους δύο ακόλουθους τρόπους.

Στην πρώτη δραστηριότητα, όσον αφορά τη σύνθεση των ομάδων δόθηκε η εντολή στα παιδιά να διαμορφώσουν ελεύθερα τις ομάδες τους, με σταθερό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παράγοντα το μέγεθος της ομάδας (τέσσερα παιδιά), ώστε να έχουν έτσι την ευκαιρία αλλά και την ελευθερία να νιώσουν αυτόνομα και υπεύθυνα για τις επιλογές τους. Τα παιδιά επέλεξαν τους συμμαθητές τους ανάλογα με τη φιλία και τις συμπάθειες.

Στη δεύτερη δραστηριότητα ειπώθηκε από την εκπαιδευτικό προς τα παιδιά ότι η σύνθεση των ομάδων θα γίνει με κλήρο, ενώ ως προς το μέγεθος, διατηρήθηκε ξανά ο ίδιος αριθμός παιδιών (τέσσερα). Στα παιδιά, ο τρόπος επιλογής της ομάδας φάνηκε ως τυχαίος[21], όμως η εκπαιδευτικός είχε φροντίσει να είναι προκαθορισμένος. Έτσι δημιουργήθηκαν ανομοιογενείς ομάδες, με παιδιά μικτής ικανότητας, επίδοσης, ενδιαφέροντος και συμπαθειών. Με αυτό τον τρόπο εξετάστηκε εάν η σύνθεση της ομάδας έπαιξε ρόλο στη συνεργατικότητα και τη μουσική δημιουργικότητα.

4.5 Ανάλυση Δεδομένων

Για την εξέταση και τη διερεύνηση της συνεργατικότητα και της μουσικής δημιουργικότητας τόσο στη βασική έρευνα, όσο και στην επανάληψη της έρευνας-δράσης έγινε χρήση κλειστού ερωτηματολογίου και ημερολογίου-παρατήρησης από τις εκπαιδευτικούς και τους κριτικούς φίλους και συνέντευξης από τα παιδιά που συμμετείχαν.

4.5.1 Αποτελέσματα κλειστών ερωτηματολογίων

Παρακάτω παρατίθεται οι απαντήσεις από κάθε μία από τις ερωτήσεις των δύο δραστηριοτήτων και της επαναληπτικής έρευνας. Στις πρώτες οκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συνεργατικότητα, ενώ στις επόμενες οκτώ, οι απαντήσεις που έδωσαν σχετίζονταν με τη μουσική δημιουργικότητα.

1. Όλα τα παιδιά δέχτηκαν να συμμετέχουν στον ομαδοσυνεργατικό αυτοσχεδιασμό;

Στην πρώτη και τη δεύτερη δραστηριότητα προέκυψε ταύτιση της απάντησης και από τους τρεις ερωτηθέντες («πολύ»).

[21] Βλέπε ημερολόγιο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στην επανάληψη της έρευνας υπήρξε ομοφωνία («πολύ») και για τις δύο δραστηριότητες.

2. Υπήρχαν παιδιά που αντέδρασαν αρνητικά ως προς τη συμμετοχή τους στο μουσικό αυτοσχεδιασμό;

Στην πρώτη και δεύτερη δραστηριότητα, οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ως προς την απάντηση που έδωσαν («καθόλου»).

Στην επανάληψη της έρευνας η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί φίλοι είχαν την ίδια θέση («καθόλου») και στις δύο δραστηριότητες.

3. Υπήρξαν προβλήματα στη συνεργασία εντός της ομάδας κατά το μοίρασμα ρόλων του μουσικού αυτοσχεδιασμού;

Στην πρώτη δραστηριότητα, ο ένας κριτικός φίλος έδωσε την απάντηση («πολύ»), ενώ η εκπαιδευτικός με τον άλλον κριτικό φίλο απάντησαν («αρκετά»). Στη δεύτερη δραστηριότητα, η άποψη της εκπαιδευτικού («καθόλου»), διαφοροποιήθηκε από αυτή των δύο κριτικών φίλων («λίγο»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος εντόπισαν προβλήματα στη συνεργασία των ομάδων τους κατά το μοίρασμα των ρόλων και απάντησαν («πολύ») και ο άλλος κριτικός φίλος έδωσε την απάντηση («αρκετά»). Στη δεύτερη δραστηριότητα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ήταν διαφορετικές. Ο ένας κριτικός φίλος απάντησε «λίγο» και η εκπαιδευτικός με τον άλλον κριτικό φίλο απάντησαν «καθόλου».

4. Αισθάνθηκαν ορισμένα παιδιά αδικημένα έναντι άλλων της ομάδας;

Στην πρώτη δραστηριότητα η απάντηση της εκπαιδευτικού («αρκετά») ήταν διαφορετική από αυτή των δύο κριτικών φίλων («πολύ»). Στη δεύτερη δραστηριότητα ωστόσο προέκυψαν τρεις όμοιες θέσεις («καθόλου») από τους ερωτηθέντες.

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος ταυτίστηκαν ως προς την άποψη τους («πολύ») και ο άλλος

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

κριτικός φίλος απάντησε «αρκετά». Στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ομοφωνία από τους ερωτηθέντες («καθόλου»).

5. Υπήρξε συνεργασία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας για τον αυτοσχεδιασμό;

Στην πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός είχε διαφορετική άποψη («λίγο») από τους κριτικούς φίλους («καθόλου»). Στη δεύτερη όμως, εντοπίστηκαν σημεία συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά και αυτό αποδείχθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος πήραν την ίδια θέση («πολύ»), ενώ ο άλλος κριτικός φίλος απάντησε «αρκετά».

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα επικράτησαν δύο θέσεις. Ο ένας κριτικός φίλος ισχυρίστηκε πως υπήρξε ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των μελών και απάντησε «λίγο», ενώ η εκπαιδευτικός και ο άλλος κριτικός φίλος απάντησαν «καθόλου». Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρξαν δύο διαφορετικές απόψεις, η μία άποψη («πολύ») δόθηκε από την εκπαιδευτικό και τον έναν κριτικό φίλο και η άλλη («αρκετά») δόθηκε από τον άλλο κριτικό φίλο.

6. Υπήρξε ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων κατά τη διάρκεια παρουσίασης του μουσικού αυτοσχεδιασμού;

Στην πρώτη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν κάποια δείγματα ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων και οι ερωτηθέντες ταυτίστηκαν ως προς την απάντηση που έδωσαν («αρκετά»). Στη δεύτερη δραστηριότητα οι ομάδες κινήθηκαν με λιγότερο ανταγωνισμό και με βάση τις απαντήσεις η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος είπαν ομόφωνα «λίγο», ενώ ο άλλος κριτικός φίλος είχε διαφορετική θέση «αρκετά».

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα φάνηκε έντονα το στοιχείο του ανταγωνισμού και ο ένας κριτικός φίλος απάντησε «πολύ», και η εκπαιδευτικός με τον άλλο κριτικό φίλο απάντησαν «αρκετά». Στη δεύτερη δραστηριότητα επικράτησε ταύτιση των απαντήσεων («λίγο») από τους ερωτηθέντες.

7. Η δραστηριότητα του μουσικού αυτοσχεδιασμού λειτούργησε αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μελών της ομάδας;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στην πρώτη δραστηριότητα ταυτίστηκαν οι θέσεις των ερωτηθέντων («λίγο»). Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι ομάδες κινήθηκαν μέσα σε πνεύμα πιο ομαδικό όπως φανερώθηκε από τις θέσεις των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, η άποψη των δύο κριτικών φίλων («αρκετά») ταυτίστηκε, ενώ η εκπαιδευτικός έδωσε άλλη απάντηση («πολύ»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα, ο ένας κριτικός φίλος δεν εντόπισε καθόλου ομαδικό πνεύμα και η απάντηση του ήταν «καθόλου» και η εκπαιδευτικός με τον άλλο κριτικό φίλο απάντησαν «λίγο». Στη δεύτερη δραστηριότητα προέκυψαν δύο απόψεις, με τον έναν κριτικό φίλο να απαντάει «πολύ» και την εκπαιδευτικό με τον άλλο κριτικό φίλο να απαντάει «αρκετά».

8. Θα είναι πρόθυμα τα παιδιά να συμμετέχουν σε επόμενες δραστηριότητες μουσικής που απαιτούν συνεργασία;

Στην πρώτη δραστηριότητα οι ερωτηθέντες πήραν την ίδια θέση («λίγο») και στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ομοφωνία ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν οι δύο κριτικοί φίλοι («αρκετά»), ενώ η εκπαιδευτικός πήρε άλλη θέση («πολύ»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα ο ένας κριτικός φίλος («καθόλου») ισχυρίστηκε πως τα παιδιά δε θα είναι πρόθυμα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μουσικής που απαιτούν συνεργασία και η εκπαιδευτικός με τον άλλο κριτικό φίλο («λίγο») ταυτίστηκαν. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι δύο κριτικοί φίλοι απάντησαν «αρκετά», ενώ η εκπαιδευτικός απάντησε «πολύ».

9. Επέκτειναν τα παιδιά την αρχική τους μουσική ιδέα;

Στην πρώτη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ταύτιση των απόψεων των ερωτηθέντων («λίγο»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η άποψη της εκπαιδευτικού («πολύ»), διαφοροποιήθηκε από τους δύο κριτικούς φίλους («αρκετά»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος απάντησαν ομόφωνα «λίγο», ενώ ο άλλος κριτικός φίλος

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

«καθόλου». Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός με τον ένα κριτικό φίλο απάντησαν «αρκετά», ενώ ο άλλος κριτικός φίλος απάντησε «πολύ».

10. Ελίσσονταν τα παιδιά ως προς το ρυθμό και την ένταση της μουσικής που παρήγαγαν;

Στην πρώτη δραστηριότητα, προέκυψαν δύο θέσεις. Ο ένας κριτικός φίλος απάντησε «καθόλου» και η εκπαιδευτικός με τον άλλο κριτικό φίλο απάντησαν «λίγο». Στη δεύτερη δραστηριότητα οι ερωτηθέντες ομόφωνα συμφώνησαν «αρκετά», αφού παρατήρησαν πως οι ήχοι των παιδιών ήταν αρκετά εμπλουτισμένοι με ρυθμό και ένταση.

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος κράτησαν την ίδια θέση («λίγο»), ενώ ο άλλος κριτικός φίλος διαφοροποιήθηκε («καθόλου»). Στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν δύο απόψεις, οι κριτικοί φίλοι ταυτίστηκαν απαντώντας «αρκετά» και η εκπαιδευτικός απάντησε «πολύ».

11. Υπήρξαν πρωτότυπες μουσικές ιδέες;

Στην πρώτη δραστηριότητα, επικράτησε ομοφωνία των δύο κριτικών φίλων («καθόλου»), ενώ η εκπαιδευτικός απάντησε «λίγο» ισχυριζόμενη, ότι εντόπισε μικρό δείγμα πρωτότυπων μουσικών ιδεών από συγκεκριμένα παιδιά της ομάδας που παρατήρησε. Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι πρωτότυπες μουσικές ιδέες παρουσιάστηκαν πιο έντονα από τη πλειοψηφία των παιδιών και η εκπαιδευτικός με τον έναν κριτικό φίλο είχαν την ίδια άποψη («αρκετά»), σε σχέση με τον άλλο κριτικό φίλο («λίγο»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα ο ένας κριτικός φίλος («καθόλου») δεν εντόπισε καθόλου πρωτότυπες ιδέες στο μουσικό αυτοσχεδιασμό των παιδιών και η εκπαιδευτικός με τον άλλο κριτικό φίλο ισχυρίστηκαν «λίγο». Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος πήραν την ίδια θέση («αρκετά») και ο άλλος κριτικός φίλος διαφοροποιήθηκε ως προς την απάντησή του («πολύ»).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

12. Παρέκλιναν τα παιδιά της ομάδας από τον αρχικό τους στόχο;

Στην πρώτη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ταύτιση των απαντήσεων από τους ερωτηθέντες («αρκετά»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος («καθόλου») ταυτίστηκαν, σε σχέση με τον άλλο κριτικό φίλο («λίγο»).

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα οι απόψεις που παρουσιάστηκαν ήταν δύο. Η θέση του ενός κριτικού φίλου («πολύ»), ήταν διαφορετική από αυτή της εκπαιδευτικού και του άλλου κριτικού φίλου («αρκετά»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός με τον έναν κριτικό φίλο πήραν την ίδια θέση («λίγο») και ο άλλος κριτικός φίλος («καθόλου») ισχυρίστηκε πως τα παιδιά δεν παρέκλιναν από τον αρχικό τους στόχο.

13. Απόλαυσαν τα παιδιά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας;

Στην πρώτη δραστηριότητα οι ερωτηθέντες συμφωνούν («λίγο») και στη δεύτερη δραστηριότητα οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσίασαν ταύτιση («πολύ)».

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος έδωσαν την απάντηση «λίγο» και ο άλλος κριτικός φίλος «καθόλου» . Στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ταύτιση απόψεων («πολύ») .

14. Αποδέχονταν τα παιδιά τις μουσικές επιλογές-ήχους των άλλων μελών της ομάδας τους;

Στην πρώτη δραστηριότητα κοινή θέση πήραν οι δύο κριτικοί φίλοι («λίγο»), ενώ η εκπαιδευτικός («αρκετά») διαφοροποιήθηκε. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων («πολύ») ταυτίστηκαν.

Στην επανάληψη της έρευνας για την πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος είχαν την ίδια άποψη («λίγο»), ενώ ο άλλος κριτικός φίλος («καθόλου»). Στη δεύτερη δραστηριότητα όλοι οι ερωτηθέντες έδωσαν την ίδιαν απάντηση («πολύ»).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

15. Είχαν τα μέλη της ομάδας άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση μουσικών μέσων-οργάνων;

Στην πρώτη δραστηριότητα, από τις απαντήσεις προέκυψαν δύο θέσεις. Στη μία η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος («αρκετά») ταυτίστηκαν, ενώ ο άλλος κριτικός φίλος έδωσε διαφορετική απάντηση («λίγο»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η άποψη ήταν κοινή σε όλους («πολύ»).

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα οι ερωτηθέντες απάντησαν ομόφωνα «λίγο» και στη δεύτερη δραστηριότητα οι απόψεις τους ταυτίστηκαν («πολύ»).

16. Είχαν τα παιδιά την ικανότητα να αντιμετωπίζουν το ίδιο γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες;

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι δύο κριτικοί φίλοι απάντησαν «καθόλου», ενώ η εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε ως προς τη θέση της («λίγο»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος («αρκετά») συμφώνησαν, ενώ ο άλλος κριτικός φίλος πήρε διαφορετική θέση («λίγο»).

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα επικράτησε ομοφωνία απαντήσεων («καθόλου»). Στη δεύτερη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός και ο ένας κριτικός φίλος διατύπωσαν την ίδια θέση («αρκετά») και ο άλλος κριτικός φίλος («πολύ»).

4.5.1.1 Πίνακες αποτελεσμάτων κλειστών ερωτηματολογίων

1η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=3)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6 %)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ερώτηση 8η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 9η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 10η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 11η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 12η	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 13η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 14η	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 15η	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 16η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

2η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=3)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	1 (33,4%)	2 (66,6 %)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 9η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 10η	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 11η	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 12η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 13η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 14η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 15η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 16η	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)

Επανάληψη της Έρευνας 1η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=3)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	3(100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ερώτηση 7η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 9η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 10η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 11η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 12η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 13η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 14η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 15η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 16η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Επανάληψη της Έρευνας 2η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=3)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 9η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 10η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 11η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)
Ερώτηση 12η	1 (33,4%)	2 (66,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 13η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 14η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 15η	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Ερώτηση 16η	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,6%)	1 (33,4%)	0 (0%)

4.5.1.2 Ανάλυση κλειστών ερωτηματολογίων

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων το πρώτο βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι η έντονη διαφορά που παρατηρήθηκε σε όλους τους τομείς ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες, τόσο στην πρώτη έρευνα όσο και στην επανάληψή της. Στη δραστηριότητα «Από τη λιακάδα στη καταιγίδα» (και πάντα σύμφωνα με τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού και των κριτικών φίλων στα ερωτηματολόγια) δεν διαφαίνονται σχεδόν καθόλου στοιχεία συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος και τα παιδιά φαίνονται να αισθάνονται αδικημένα και ανταγωνιστικά. Πιο συγκεκριμένα,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

στην ερώτηση 3 (συνεργασία και μοίρασμα ρόλων) ένας στους τρεις στην πρώτη έρευνα και δύο στους τρεις στη δεύτερη εντόπισαν «πολλά» προβλήματα ενώ το υπόλοιπο δείγμα εντόπισε «αρκετά». Αντίστοιχα, στην ερώτηση 7 (δημιουργία ομαδικού πνεύματος) στην πρώτη έρευνα οι ερωτώμενοι διαπίστωσαν «λίγα» στοιχεία αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας ως προς τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος· τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στην επανάληψη της έρευνας, όμως σε αυτή την περίπτωση ένας ερωτώμενος απάντησε «καθόλου». Πιο απαισιόδοξα αποτελέσματα προκύπτουν από την ερώτηση 5 (συνεργασία και αυτοσχεδιασμός) καθώς τα 2/3 και στις δύο έρευνες δεν διαπίστωσαν «καθόλου» στοιχεία συνεργασίας, ενώ οι υπόλοιποι διαπίστωσαν απλά «λίγα». Τέλος, όσον αφορά στον ανταγωνισμό (ερώτηση 6) και στα αισθήματα αδικίας (ερώτηση 4) εντοπίστηκαν «αρκετά» δείγματα ανταγωνισμού (5/6 ερωτώμενους) αλλά και «πολλά» σημάδια αδικίας (4/6 ερωτώμενους). Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη μουσική δημιουργικότητα. Ενδεικτικά, τα παιδιά παρέκκλιναν «αρκετά» από τον αρχικό στόχο (ερώτηση 12, το 83% του δείγματος), έδειχναν να απολαμβάνουν «λίγο» τη διαδικασία (ερώτηση 13, 5/6 ερωτώμενους) και υπήρχαν από «λίγο» (50% των απαντήσεων) έως «καθόλου» (50% των απαντήσεων) πρωτότυπες μουσικές ιδέες (ερώτηση 11).

Αντίθετα, στη δραστηριότητα «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός», και στις δύο έρευνες, τα παιδιά παρουσιάζονται πολύ πιο συνεργάσιμα, εμφανίζουν σημαντικά λιγότερες δυσλειτουργίες μέσα στην ομάδα και, όσον αφορά στο κομμάτι της μουσικότητας, φαίνονται να πρωτοτυπούν, να επεκτείνουν την αρχική ιδέα και να το απολαμβάνουν περισσότερο. Για παράδειγμα στην ερώτηση 4, σχετικά με το αν ορισμένα παιδιά αισθάνθηκαν αδικημένα, η απάντηση ήταν ομόφωνα «καθόλου» ενώ στην πρώτη δραστηριότητα οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το «αρκετά» (33%) έως το «πολύ» (66%). Στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα (ερωτήσεις 5 και 7) η διαφοροποίηση στην αρχική στάση των ερωτώμενων είναι θεαματική με το 66% να δηλώνει ότι υπήρξε «πολύ» συνεργασία μεταξύ των παιδιών και ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτούργησε «αρκετά» στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος. (Υπενθυμίζεται ότι ανάλογα ποσοστά, στην πρώτη δραστηριότητα, είχαν πάρει οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο».) Επιπλέον, τα παιδιά ελίσσονταν (ερώτηση 10) «αρκετά» (ποσοστό 100%) στη μουσική που παρήγαγαν (οι προηγούμενες απαντήσεις ήταν «καθόλου» και «λίγο»), παρέκκλιναν «λίγο» ή «καθόλου» (διαμοιρασμένες απαντήσεις στο 50% στην ερώτηση 12) από

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

τον αρχικό τους στόχο, ενώ προηγουμένως παρέκκλιναν «αρκετά» (83%), και παρουσίαζαν «πολύ» (100%) άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση των μουσικών οργάνων (ερώτηση 15).

Εκτός από τη γενική βελτίωση που παρουσιάζει η εικόνα των παιδιών, όπως αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει είναι οι επιπτώσεις αυτής της εικόνας στα παιδιά σε αντίθεση με τις επιπτώσεις που η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί περίμεναν ότι θα έχει. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1 και 2 εξέταζαν την προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα και την ύπαρξη τυχόν αρνητικών αντιδράσεων. Ταυτοχρόνως, η ερώτηση 8 καλούσε τους συμμετέχοντες να προβλέψουν την προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στο μέλλον σε αντίστοιχες συνεργασίες. Μετά την πρώτη δραστηριότητα, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι τα παιδιά θα ήταν «λίγο» πρόθυμα (83%), ενώ η άλλη απάντηση ήταν «καθόλου» (16%). Αντιθέτως, μετά τη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά φάνηκαν το ίδιο πρόθυμα να συμμετέχουν (οι απαντήσεις και τα ποσοστά στις ερωτήσεις 1 και 2 ήταν ακριβώς τα ίδια – 100% «πολύ» - και στην πρώτη και στη δεύτερη δραστηριότητα). Από αυτό προκύπτει ότι η «απογοητευτική» εικόνα (ως προς τους ερωτώμενους) που παρουσίασαν τα παιδιά στη πρώτη δραστηριότητα δεν τα επηρέασε καθόλου και, παρά τις προβλέψεις των κριτικών φίλων και της εκπαιδευτικού, εξακολουθούσαν στον ίδιο βαθμό να θέλουν να συμμετέχουν σε τέτοιες συνεργασίες.

4.5.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

1. Σου άρεσε το παιχνίδι που έπαιξες σήμερα;

Όλα τα παιδιά (12) στο σύνολο τους ανέφεραν ότι τους άρεσε το παιχνίδι και μάλιστα η απάντηση που έδωσαν ήταν μονολεκτική («ναι»).

Στην επανάληψη της έρευνας όλοι οι ερωτηθέντες (15) απάντησαν και για τις δύο δραστηριότητες μονολεκτικά («ναι»).

2. Δούλεψε καλά η ομάδα σου;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Σε αυτή την ερώτηση της πρώτης δραστηριότητας, οχτώ (8) ερωτηθέντες απάντησαν καταφατικά («ναι»), ενώ τέσσερις (4) αναγνώρισαν πως η ομάδα τους δεν δούλεψε καλά. Στη δεύτερη δραστηριότητα επικράτησε ομοφωνία («ναι») και από τα δώδεκα (12) παιδιά.

Στην επανάληψη της έρευνας, στην πρώτη δραστηριότητα, εννέα (9) είπαν («ναι») και μόλις έξι (6) έδωσαν αντίθετη απάντηση («όχι»). Στη δεύτερη δραστηριότητα οι απαντήσεις όλων των ερωτηθέντων (15 στο σύνολο) ήταν όμοιες («ναι»).

3. Δούλεψαν όλα τα παιδιά της ομάδας σου το ίδιο;

Στην πρώτη δραστηριότητα οι επτά (7) ερωτηθέντες, αναγνώρισαν πως η ομάδα τους δούλεψε καλά, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) απαντήσεις ήταν αρνητικές. Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρξε ταύτιση απαντήσεων («ναι») και όλοι οι ερωτηθέντες (12) συμφώνησαν πως τα μέλη της ομάδας δούλεψαν το ίδιο.

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα, οκτώ (8) ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν πως τα μέλη της ομάδας τους δούλεψαν το ίδιο καλά και οι άλλοι επτά (7) έδωσαν αρνητικές απαντήσεις. Στην δεύτερη δραστηριότητα, η πλειοψηφία των παιδιών (13) δεν ξεχώρισαν κανένα μέλος της ομάδας τους και ισχυρίστηκαν πως όσο καλά δούλεψαν εκείνα, τόσο καλά δούλεψαν και τα άλλα παιδιά. Βέβαια μέσα στους 13 υπήρξε κι ένα (1) παιδί που ενώ υποστήριξε πως όλοι δούλεψαν καλά, ξεχώρισε τον Σ. λέγοντας πως ήταν ο καλύτερος της ομάδας. Μόνο δύο (2) παιδιά εξέφρασαν διαφορετική άποψη. Συγκεκριμένα ο Σ. ισχυρίστηκε πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν δούλεψαν το ίδιο καλά όπως κι εκείνος, ενώ ο Φ. υποστήριξε πως μόνο δύο από τα μέλη της ομάδας δεν δούλεψαν καλά.

4. Υπήρξε κάποιο παιδί που δεν έπαιξε ή δε βοήθησε αρκετά την ομάδα σου;

Στην πρώτη δραστηριότητα, πέντε (5) παιδιά απάντησαν πως κάποια μέλη της ομάδας τους δε βοήθησαν τους υπόλοιπους και ανάμεσα σε αυτούς οι δύο το δικαιολόγησαν. Συγκεκριμένα ο Β. και η Α. ισχυρίστηκαν πως κάποιο μέλος της ομάδας έκανε πολύ φασαρία και αυτό τους ενοχλούσε. Οι υπόλοιποι έξι (6) ισχυρίστηκαν το αντίθετο, πιστεύοντας πως υπήρξε βοήθεια από όλα τα παιδιά, ενώ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μόνο ένας (1) ερωτηθέντας, δεν ήξερε τι να απαντήσει. Στη δεύτερη δραστηριότητα, η πλειοψηφία των παιδιών όλων των ομάδων (10), πήρε την ίδια θέση, απαντώντας αρνητικά («όχι»). Διαφοροποιημένη θέση («ναι»), παρατηρήθηκε από δύο (2) μόνο συμμετέχοντες.

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα, επτά (7) παιδιά απάντησαν πως κάποιο μέλος της ομάδας τους δεν βοήθησε αρκετά. Τέσσερις (4) ακόμα παιδιά υποστήριξαν πως όλοι βοήθησαν και μόλις τέσσερις (4) ερωτηθέντες έδωσαν την απάντηση «δεν ξέρω». Στην δεύτερη δραστηριότητα έντεκα (11) παιδιά υποστήριξαν πως δεν υπήρξε κάποιο παιδί που δεν έπαιξε ή δε βοήθησε αρκετά την ομάδα. Ενώ, τέσσερεις (4) ερωτηθέντες εξέφρασαν αντίθετη άποψη, πως δηλαδή υπήρξαν παιδιά που δεν βοήθησαν τόσο όσο και οι υπόλοιποι. Αυτό αποδεικνύεται από τις απαντήσεις δύο παιδιών «Λίγο η Μ., αλλά προσπάθησε», «Νομίζω η Ε., αλλά μετά τα κατάφερε».

5. Σας δημιούργησαν προβλήματα παιδιά άλλων ομάδων;

Στη πρώτη δραστηριότητα προέκυψαν όμοιες θέσεις από τους έντεκα (11) ερωτηθέντες, αφού ισχυρίστηκαν πως παιδιά άλλων ομάδων δεν δημιούργησαν προβλήματα. Αντίθετη άποψη παρουσιάστηκε μόνο από (1) τη Δ. που υπογράμμισε πως η Μ. από την δεύτερη ομάδα μιλούσε πολύ δυνατά και αποσπούσε την προσοχή της. Στην δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν όμοιες απόψεις («όχι») από όλους τους ερωτηθέντες.

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα τα δέκα (10) παιδιά έδωσαν αρνητική απάντηση («όχι»), ενώ πέντε (5) ερωτηθέντες υποστήριξαν πως παιδιά άλλων ομάδων τους δημιούργησαν προβλήματα. Στη δεύτερη δραστηριότητα όλα τα παιδιά (15) ομόφωνα, απάντησαν πως δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα από άλλες ομάδες.

6. Σου άρεσε που παίξατε όλοι μαζί ή θα ήθελες να παίξεις μόνος σου;

Στην πρώτη δραστηριότητα, εννιά (9) παιδιά εξέφρασαν την άποψη πως τους άρεσε που έπαιξαν όλοι μαζί και μόνο τρεις (3) ήταν οι αρνητικές απαντήσεις («όχι»), που δήλωσαν πως ήθελαν να παίξουν μόνοι τους. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παιδιά εξέφρασαν την άποψη πως τους άρεσε που έπαιξαν όλοι μαζί και μάλιστα τόνισαν ότι : «Μόνος μου δεν θα τα κατάφερνα», «Μ' αρέσει να παίζουμε όλοι μαζί», «Δεν μπορώ να παίξω μόνη μου, μόνο με τους φίλους μου μπορώ», «Μου άρεσε, γιατί θα έπρεπε να έχουμε και κάποια παρέα, δεν γίνεται μόνοι μας», «Δεν ξέρω εγώ μόνη μου, μόνο με τους φίλους μου», «Είμαι μικρή και δεν μπορώ να τα κάνω όλα μόνη μου».

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα δεκατρία (13) παιδιά ταυτίστηκαν ως προς την απάντηση που έδωσαν, υποστηρίζοντας πως τους αρέσει να δουλεύουν όλοι μαζί. Μόνο δύο (2) παιδιά, απάντησαν και τις δύο εκδοχές (και μαζί και μόνοι τους) χωρίς να αιτιολογήσουν. Στη δεύτερη δραστηριότητα, επικράτησε ομοφωνία και όλα τους (15) απάντησαν πως τους άρεσε που έπαιξαν όλοι μαζί. Μερικές αιτιολογίες που έδωσαν και για τις δύο δραστηριότητες ήταν οι εξής: «έτσι κάνουμε φίλους», «έτσι συνεργαζόμαστε», «επειδή κάναμε πολύ ρυθμό και έτσι παίζουμε καλύτερα», «είναι συμμαθητές μου», «τους έχω φίλους», «θέλω να έχω παρέα», «ήθελα και τ' άλλα παιδιά», «Μόνος μου δεν μπορώ να κάνω όλα τα όργανα», «μαζί κάνουμε πολλά πράγματα».

7. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες;

Στην πρώτη δραστηριότητα, παρατηρήθηκε ομοφωνία από τους έντεκα (11) συμμετέχοντες, εκφράζοντας θετική στάση ως προς τη συμμετοχή τους σε ομάδες. Σε αυτή την ερώτηση μόνο ένας (1) ο Β. ισχυρίστηκε πως επιθυμεί να παίζει μόνος του, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση. Στη δεύτερη δραστηριότητα, προέκυψε ταύτιση απαντήσεων («ναι») από όλους (12) τους συμμετέχοντες. Διάφορες απόψεις από τους ερωτηθέντες, οι οποίες καταγράφηκαν και για τις δύο δραστηριότητες, είναι οι εξής: «Δεν μ' αρέσει μόνος μου γιατί αν το κάνω μόνος μου, μπορεί και να κάνω λάθος», «Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδες γιατί έρχονται και μου κάνουν παρέα», «Γιατί όταν είμαστε πιο πολλοί, τα κάνουμε σωστά και δεν τα μπερδεύουμε», «Γιατί με βοηθάνε», «Γιατί άμα παίξω μόνη μου θα χαθώ», «Μ' αρέσει να βοηθάω τους φίλους μου, να έχουμε καλή βοήθεια και αν κάνουν λάθη τους βοηθάω εγώ».

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά (15) πήραν την ίδια θέση απαντώντας «ναι». Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρξε και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

εκεί ομοφωνία και οι δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες απάντησαν πως τους αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες. Μερικές αιτιολογήσεις της παραπάνω ερώτησης και για τις δύο δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες: «είναι όλοι οι φίλοι μαζί», «έχω τους φίλους μου», «να είμαστε όλοι μαζί», «κάνουμε πιο ωραία μουσική», «μ΄ αρέσει πολύ να δουλεύω σε ομάδες».

8. Συνεργάστηκε καλά η ομάδα σου ή υπήρξαν προβλήματα;

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι επτά (7) από τους δώδεκα (12) ερωτηθέντες συμφώνησαν μονολεκτικά («ναι») πιστεύοντας πως η ομάδα τους δούλεψε καλά, ενώ οι πέντε (5) εξέφρασαν αντίθετη άποψη («όχι»). Στη δεύτερη δραστηριότητα, όλα τα παιδιά πήραν την ίδια θέση («ναι»).

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα, οι επτά (7) ερωτηθέντες υποστήριξαν πως η ομάδα τους δεν συνεργάστηκε καλά, ενώ οι οκτώ (8) ταυτίστηκαν ως προς την θέση που πήραν ισχυριζόμενοι το αντίθετο. Στη δεύτερη δραστηριότητα, όλοι οι συμμετέχοντες, ομόφωνα έδωσαν καταφατική απάντηση, υποστηρίζοντας πως η ομάδα τους συνεργάστηκε καλά.

9. Το αποτέλεσμα το δικό σου ή των άλλων ομάδων σου άρεσε;

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν πως σε έξι (6) παιδιά άρεσε περισσότερο το αποτέλεσμα της δικής τους ομάδας εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες. Χαρακτηριστικές απόψεις που εκφράστηκαν ήταν οι εξής: «Νομίζω η δική μου, γιατί τα παίξαμε πολύ καλά», «Η δική μου γιατί έπαιζαν πάρα πολύ καλά». Μόνο ένα (1) κορίτσι, η Μ. δεν ξεχώρισε καμία ομάδα και υποστήριξε πως όλες παίξανε εξίσου καλά. Παρόλα αυτά, υπήρξαν τέσσερα παιδιά (4) που ξεχώρισαν το αποτέλεσμα άλλων ομάδων δηλώνοντας πως ήταν καλύτερο από το δικό τους. Τέλος μόνο ένα (1) παιδί εξέφρασε την άποψη πως του άρεσε το ίδιο η δική του ομάδα και κάποια άλλη. Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι πέντε (5) απάντησαν πως τους άρεσε το δικό τους αποτέλεσμα, οι τέσσερις (4) το δικό τους και κάποιας άλλης ομάδας, οι δύο (2) αποκλειστικά κάποιας άλλης ομάδας και ένα (1) παιδί απάντησε πως του άρεσαν όλες οι ομάδες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στην επανάληψη της έρευνας, για την πρώτη δραστηριότητα, οι εννιά (9) ερωτηθέντες υποστήριξαν πως τους άρεσε το δικό τους αποτέλεσμα και μόλις έξι (6) απάντησαν πως τους άρεσε η δική τους ομάδα και κάποια άλλη. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τέσσερα (4) παιδιά προτίμησαν τη δική τους ομάδα, έξι (6) κάποια άλλη, τρία (3) απάντησαν πως τους άρεσε η δική τους ομάδα και κάποια άλλη και μόλις δύο (2) δεν ήξεραν ποια ομάδα να επιλέξουν και απάντησαν «όλες».

4.5.2.1 Πίνακες αποτελεσμάτων συνεντεύξεων

1η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=12)		
	Θετική Απάντηση(Ναι)	Αρνητική Απάντηση(Όχι)	Ουδέτερη Απάντηση(Δεν ξέρω)
Ερώτηση 1η	12 (100%)		0 (0%)
Ερώτηση 2η	8 (66,6 %)	4 (33,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	7 (58,3%)	5 (41,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	5 (41,6%)	6 (50%)	1(8,3%)
Ερώτηση 5η	11 (91,6%)	1 (8,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	9 (75%)	3 (25%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	11 (91,6%)	1 (8,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	7 (58,3%)	5 (41,6%)	0 (0%)

2η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=12)		
	Θετική Απάντηση(Ναι)	Αρνητική Απάντηση(Όχι)	Ουδέτερη Απάντηση(Δεν ξέρω)
Ερώτηση 1η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	2 (16,6%)	10 (83,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Επανάληψη της Έρευνας 1η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=15)		
	Θετική Απάντηση(Ναι)	Αρνητική Απάντηση(Όχι)	Ουδέτερη Απάντηση(Δεν ξέρω)
Ερώτηση 1η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ερώτηση 2η	9 (60%)	6 (40%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	8 (53,3%)	7 (46,6%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	7 (46,6%)	4 (26,6%)	4 (26,6%)
Ερώτηση 5η	10 (66,6%)	5 (33,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	13 (86,6%)	2 (13,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	7(46,6%)	8 (53,3%)	0 (0%)

Επανάληψη της Έρευνας 2η Δραστηριότητα	Απαντήσεις (N=15)		
	Θετική Απάντηση(Ναι)	Αρνητική Απάντηση(Όχι)	Ουδέτερη Απάντηση(Δεν ξέρω)
Ερώτηση 1η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 2η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 3η	13 (86,6%)	2 (13,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 4η	4 (26,6%)	11 (73,3%)	0 (0%)
Ερώτηση 5η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 6η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 7η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Ερώτηση 8η	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Ερώτηση 9: Το αποτέλεσμα το δικό σου ή των άλλων ομάδων σου άρεσε;	Απαντήσεις				Σύνολο
	Δική μου ομάδα	Άλλη ομάδα	Δική μου ομάδα και κάποια άλλη	Όλες οι ομάδες	
1η Δραστηριότητα	6 (50%)	4 (33,3%)	2 (16,6%)	0 (0%)	N=12
2η Δραστηριότητα	5 (41,6%)	2 (16,6%)	4 (33,3%)	1 (8,3%)	N=12
Επανάληψη Έρευνας 1η Δραστηριότητα	9 (60%)	0 (0%)	6 (40%)	0 (0%)	N=15
Επανάληψη Έρευνας 2η Δραστηριότητα	4 (26,6%)	6 (40%)	3 (20%)	2 (13,3%)	N=15

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.5.2.2 Ανάλυση συνεντεύξεων

Αν και το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν αρκετά μεγάλο (27 παιδιά), δυστυχώς οι απαντήσεις τους ήταν στις περισσότερες ερωτήσεις μονολεκτικές, ενώ παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες, δεν ανέπτυσσαν τη σκέψη τους. Αυτό είχε σαν συνέπεια οι συνεντεύξεις να μην παράγουν αρκετά αποτελέσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνέντευξη του Ορέστη μετά την πρώτη δραστηριότητα της δεύτερης έρευνας όπου οι απαντήσεις του περιορίζονταν στο «γιατί έτσι» και «γιατί μου αρέσει». Όμως, οι απαντήσεις σε δύο ερωτήσεις προσφέρονται για περισσότερη ανάλυση και παρουσιάζουν ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία.

Στις ερωτήσεις 6 και 7 τα παιδιά καλέστηκαν να απαντήσουν και να αιτιολογήσουν αν τους αρέσει γενικά το ομαδικό παιχνίδι και αν θα προτιμούσαν να παίξουν μόνα τους. Σχεδόν όλα τα παιδιά, με εξαίρεση τον Βασίλη στην πρώτη δραστηριότητα της πρώτης έρευνας, δήλωσαν ότι τους αρέσει να παίζουν σε ομάδες. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι προτιμούσαν να παίζουν με άλλα παιδιά. Από τις απαντήσεις που έδωσαν για να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους, προκύπτει έντονα το στοιχείο της φιλίας. Ενδεικτικά ο Μάριος απάντησε «γιατί είναι φίλοι μου», η Θωμαή «γιατί παίζω με τους φίλους μου», ο Σταύρος «για να μην είμαι μόνος μου» και πιο χαρακτηριστικά, η Μαριτίνα η οποία δήλωσε ότι της άρεσε που έπαιξαν όλοι μαζί γιατί ήθελε να κάνει «πολλούς φίλους» και της αρέσει να δουλεύει σε ομάδες γιατί «έτσι κάνουμε φίλους».

Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από τις συνεντεύξεις είναι ότι τα παιδιά θεωρούν ότι το ομαδικό παιχνίδι και η συνεργασία παράγουν καλύτερα αποτελέσματα και ότι και τα ίδια αποδίδουν καλύτερα, ενώ συγχρόνως διακρίνονται και κάποια στοιχεία αλληλοβοήθειας και συνεργασίας. Για παράδειγμα, στην ερώτηση γιατί προτιμούσαν να παίζουν με άλλα παιδιά υπήρχαν απαντήσεις όπως: «επειδή κάναμε πιο πολύ ρυθμό και έτσι παίζουν καλύτερα» (Διονύσης), « γιατί κάνουμε πιο ωραία μουσική» (Σταύρος), «γιατί μόνος μου δεν θα τα κατάφερνα» (Μάριος) και «να βοηθάω τους φίλους μου, να έχουμε καλή βοήθεια και αν κάνουν λάθη τους βοηθάω εγώ» (Νικόλας).

Επιπλέον, παρατηρήθηκαν και ορισμένα στοιχεία συγκρούσεων, έλλειψης συνεργασίας και ανταγωνισμού, κυρίως στην πρώτη δραστηριότητα. Και στις δύο έρευνες υπήρχαν αρκετά παιδιά που δήλώσαν ότι δεν δούλεψε καλά η ομάδα τους και ότι άλλα παιδιά (μέλη είτε της δικιάς τους ομάδας είτε των άλλων) τους δημιουργούσαν προβλήματα μιλώντας και κάνοντας φασαρία (« Η Μεταξένια μίλαγε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

και δεν μπορούσαμε να κάνουμε τα όργανα» - Δέσποινα) καθώς επίσης επειδή δεν απέδιδαν το αναμενόμενο («ο Ορέστης γιατί δεν έπαιζε καλά» - Σταύρος / «Λίγο δεν ακουγότανε το όργανο της Μαριτίνας γιατί το έκανε στην αρχή σιγανά» - Διονύσης).

Τέλος πρέπει να επισημανθεί ότι και στις συνεντεύξεις, όπως και στα ερωτηματολόγια, παρατηρήθηκαν έντονες διαφορές ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες (και στις δύο έρευνες): στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα της ομάδας τους, εντοπίζονται αρκετά προβλήματα μεταξύ των ομάδων αλλά και μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας και σχεδόν τα μισά παιδιά διακρίνουν προβλήματα συνεργασίας στην ομάδα τους. Η γενική εικόνα, όμως, που αποκομίζει κάποιος είναι ότι στα παιδιά άρεσαν πολύ και οι δύο δραστηριότητες.

4.5.3 Ανάλυση ημερολογίων

Σε αντίθεση με τις συνεντεύξεις, τα ημερολόγια της εκπαιδευτικού και των κριτικών φίλων προσέφεραν πάρα πολύ υλικό για περαιτέρω ανάλυση. Αρχικά, στα ημερολόγια, όπως στις συνεντεύξεις και στα ερωτηματολόγια, γίνεται εμφανές ότι στην πρώτη δραστηριότητα οι ομάδες είχαν πολύ περισσότερα προβλήματα απ'ότι στη δεύτερη. Εντούτοις, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν παρουσιάζουν τόσο έντονες διακυμάνσεις (σε σύγκριση κυρίως με τα ερωτηματολόγια): και στις δύο δραστηριότητες εντοπίζονται τόσο στοιχεία ομαδικού παιχνιδιού και αλληλοβοήθειας, αλλά και στοιχεία ανταγωνισμού και ελλείψεως συνεργασίας. Η γενική εικόνα όμως που αποκομίζει κάποιος από τα ημερολόγια είναι ότι η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί φίλοι διέκριναν περισσότερα θετικά στοιχεία στη δεύτερη δραστηριότητα απ' ότι στην πρώτη.

Από τα ημερολόγια προκύπτει το στοιχείο του ομαδικού πνεύματος και της αλληλοβοήθειας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η διαδικασία που ακολούθησαν τα παιδιά στην πρώτη δραστηριότητα της πρώτης έρευνας για να επιλέξουν τον τρόπο που θα αποτύπωναν τα καιρικά φαινόμενα: ένα παιδί ρώταγε πώς να αναπαραστήσουν ένα φαινόμενο και τα υπόλοιπα πρότειναν τα μουσικά όργανα.

> «Ο Μάριος συνέχισε λέγοντας: «εγώ έχω το σύννεφο, πώς να κάνει το σύννεφο;». Ακούστηκαν τότε οι μαράκες από τρία παιδιά και καταλήξαμε σε αυτές. Εκείνη τη στιγμή χτύπησε ο Βασίλης το τύμπανο με το χέρι του και αμέσω πήρε το λόγο η Αγγελική και είπε: «παιδιά θέλετε να είναι η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

βροντή αυτή;» «ναι» απάντησαν εκείνα.» (από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού)

Αντίστοιχη συμπεριφορά είχαν και τα παιδιά στην ομάδα της Θάλειας στη δραστηριότητα «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός» της δεύτερης έρευνας, τα οποία όχι μόνο παρότρυναν και επαινούσαν το ένα το άλλο («Χρήστο, παίζεις πολύ ωραία, για άκου κι εμένα» - Μάριος / «Έτσι Θωμαή θα τα καταφέρεις» Μαρίνος) αλλά διατύπωναν και εποικοδομητικές προτάσεις («Ιάσωνα δεν βαστάς καλά το όργανό σου γι'αυτό δεν μπορείς να παίξεις καλά, κάτσε να σου δείξω» και «Μαρίνο, γιατί δεν παίζεις πιο δυνατά, η μαράκα θέλει πιο δυνατά για να ακουστεί» Μάριος).

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρήθηκε, και το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το προηγούμενο, είναι η έλλειψη συνεργατικότητας και η ατομική δράση. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρεται ρητά στα ημερολόγια («τα παιδιά αδυνατούσαν να αυτενεργήσουν και να λειτουργήσουν ως μέλη της ομάδας», «[τα παιδιά] δεν επιθυμούσαν να συνεργαστούν σαν σύνολο, αλλά ο κάθε ένας μόνος» - Γιολάντα, πρώτη δραστηριότητα) αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η έλλειψη συνεργασίας διακρίνεται μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών, όπως για παράδειγμα ο τρόπος που επέλεξαν τα όργανα τα παιδιά στην ομάδα της κριτικού φίλης Έλλης στην πρώτη δραστηριότητα της δεύτερης έρευνας: «Σταύρος: «Τα ξυλάκια θα τα πάρω εγώ», Μαρίνος: «Αφήστε μου τη μαράκα», Ορέστης «Το ταμπουρίνο είναι δικό μου»».

Το πιο αμφιλεγόμενο στοιχείο που αναδείχθηκε από τα ημερολόγια είναι αυτό του διαλόγου: τα παιδιά παρουσιάζουν από τη μία πλευρά έντονα στοιχεία αλληλεπίδρασης αλλά από την άλλη και πολλά στοιχεία έλλειψης επικοινωνίας. Εκτός από τις συμπεριφορές που έχουν ήδη αναφερθεί και που αποδεικνύουν την ύπαρξη ή την έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στα παιδιά, αντιπροσωπευτικό παράδειγμα καλής επικοινωνίας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο μοιράστηκαν τα όργανα στην ομάδα της εκπαιδευτικού στη δεύτερη δραστηριότητα της πρώτης έρευνας:

> […]είπε ο Μάριος «Ας επιλέξετε πρώτα εσείς κορίτσια ποιο όργανο θέλετε και μετά εγώ, δεν με πειράζει». Έτσι διάλεξαν τα κορίτσια και είπε η Αντέλ στη Λυδία που ήθελαν το ίδιο μουσικό όργανο: «Πάρε εσύ τη μαράκα αφού θες κι εγώ παίρνω τα ξυλάκια, γιατί και αυτά μου αρέσουν».

Αντίθετα, στην ομάδα της Σοφίας πάλι στη δεύτερη δραστηριότητα της πρώτης έρευνας τα δύο νήπια (ο Γεράσιμος και ο Χάρης) πήραν τα όργανα που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ήθελαν ενώ τα δύο προνήπια (ο Πλάτωνας και η Μεταξένια) μοιράστηκαν τα εναπομείναντα όργανα μετά την καθοδήγηση της. Όπως διαπίστωσε και η ίδια: «δεν παρατήρησα να εξελίσσεται έντονος διάλογος». Παρόμοια ήταν και η κατάσταση στην επανάληψη της πρώτης δραστηριότητας στην ομάδα της κριτικού φίλης Θάλειας, η οποία επισημαίνει: «το στοιχείο του διαλόγου ήταν απών από τη δραστηριότητα» και στην αντίστοιχη ομάδα της Έλλης: «ο καθένας ήταν επικεντρωμένος στο στόχο του, χωρίς να μιλάει σε κανένα και χωρίς να υπάρχουν δείγματα αλληλοβοήθειας και επικοινωνίας».

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι ορισμένες φορές οι κριτικοί φίλοι και η εκπαιδευτικός εντόπιζαν στοιχεία επικοινωνίας που δεν ήταν λεκτικά αλλά σωματικά (όπως η στάση του σώματος, τα βλέμματα και οι εκφράσεις των προσώπων των παιδιών). Συνήθως αυτά τα στοιχεία λειτουργούσαν συμπληρωματικά με τον διάλογο (ή στην περίπτωση απουσίας διαλόγου, επιβεβαίωναν ότι το κάθε παιδί ενδιαφερόταν μόνο για το δικό του μουσικό όργανο). Μόνο στην περίπτωση της ομάδας της Σοφίας, στη δεύτερη δραστηριότητα, η σωματική επικοινωνία φαίνεται να είναι έντονη και να αντικαθιστά τη λεκτική. Αυτά τα ευρήματα έρχονται να συμπληρώσουν την έρευνα της Young (2008) η οποία κατέληξε στην ιδιαίτερη σημασία που έχει η μη-λεκτική επικοινωνία στην ομαδοσυνεργατικότητα και τη μουσική δημιουργικότητα. Μπορεί τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να μην αποδίδουν τόσο μεγάλη βαρύτητα στη σωματική επικοινωνία αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα της Young επικεντρώθηκε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας που δεν είχαν αναπτύξει τόσο τη λεκτική επικοινωνία.

Ακόμη, από τα ημερολόγια προκύπτει το στοιχείο του αρχηγού / καθοδηγητή καθώς σε πολλές ομάδες (ανεξαρτήτως δραστηριότητας και έρευνας) υπήρχε ένα παιδί που είχε αυτό το ρόλο. Με περιορισμένες εξαιρέσεις, στις ομάδες εντοπίζεται ένα παιδί[22] που παροτρύνει τα άλλα, που τα καθοδηγεί και στο οποίο τα άλλα παιδιά στρέφονται για επιβράβευση. Σαν χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να

[22] Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται ως αρχηγός στην πρώτη έρευνα, στην πρώτη δραστηριότητα στην ομάδα της εκπαιδευτικού η Αντέλ και στην ομάδα της Γιολάντα ο Γεράσιμος ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα, στην ομάδα της εκπαιδευτικού ο Μάριος, στην ομάδα της Σοφίας ο Γεράσιμος και στην ομάδα της Γιολάντας η Αγγελική. Στη δεύτερη έρευνα τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο εμφανή αλλά θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στην πρώτη δραστηριότητα, στην ομάδα της Έλλης είναι ο Σταύρος και στην ομάδα της Θάλειας ίσως είναι ο Μιχάλης. Στη δεύτερη δραστηριότητα, στην ομάδα της Έλλης ο Διονύσης, σε αυτή της Θάλειας ο Μάριος και στην ομάδα της εκπαιδευτικού ο Σταύρος.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

θεωρηθεί η συμπεριφορά της Αντέλ στην ομάδα της Σοφίας στην πρώτη δραστηριότητα της πρώτης έρευνας. Ξεκινώντας από το Νικόλα που αναζήτησε τη βοήθεια της Αντέλ («[…] θα με βοηθήσεις και μένα που δεν μπορώ;») και την Αντέλ να τον παροτρύνει («Είναι πολύ ωραίο, συνέχισε.») ακολούθησαν και τα υπόλοιπα παιδιά λέγοντας «άκου κι εμένα». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ορισμένα παιδιά-αρχηγοί παρουσιάζονται πιο επιβλητικοί, όπως ο Γεράσιμος στην ομάδα της Γιολάντας στην δραστηριότητα «Από τη λιακάδα στην καταιγίδα» της πρώτης έρευνας ο οποίος «έδινε εντολές στα υπόλοιπα παιδιά για το τι θα κάνουν». Αντίθετα άλλα παιδιά ήταν πιο συνεργάσιμα, για παράδειγμα η Αγγελική στην ομάδα της Γιολάντας στη δεύτερη δραστηριότητα η οποία «σε κάθε απόφασή της μιλούσε με τους συμπαίκτες της και τους ρωτούσε αν συμφωνούσαν και αυτοί».

Όσον αφορά στη μουσική δημιουργικότητα, και εδώ παρουσιάζονται αρκετές διαφορές ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες καθώς στην αρχή οι ήχοι των παιδιών ήταν επαναλαμβανόμενοι και δεν είχαν πρωτοτυπία, ρυθμό και ένταση. Η ομάδα της Θάλειας αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα καθώς:

> «τα παιδιά πειραματίστηκαν με τα μουσικά όργανα χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία […] η χρήση των μουσικών οργάνων δεν γινόταν σωστά από όλα τα παιδιά, [διαπιστώθηκε] αδιαφορία για τους ήχους των άλλων μουσικών οργάνων, […] ενασχόληση μόνο με το δικό τους μουσικό όργανο και άγνοια των μουσικών επιλογών των συμπαικτών τους.»

Η μόνη εξαίρεση ήταν, ίσως, η ομάδα της εκπαιδευτικού στην πρώτη έρευνα, η οποία εντόπισε κάποιες ενδείξεις μουσικής δημιουργικότητας όταν παρατήρησε ότι «τα παιδιά προσπαθούσαν να ακούσουν τον ήχο που παρήγαγαν και αν δεν τους άρεσε το άλλαζαν». Αντιθέτως, στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά παρουσίασαν πολύ πιο έντονα στοιχεία μουσικής δημιουργικότητας: χειρίζονταν τα μουσικά όργανα με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση, «μπόρεσαν να επεκτείνουν τις αρχικές του ιδέες και οι ήχοι τους να αποκτήσουν ρυθμό και ένταση» (ομάδα Έλλης), «να μην παρεκκλίνουν από τον αρχικό στόχο της δραστηριότητας» (ομάδα Θάλειας) και να «αποδέχονταν τις μουσικές επιλογές των συμπαικτών τους» (ομάδα εκπαιδευτικού στη δεύτερη έρευνα).

Σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα εντοπίστηκαν επίσης και κάποια στοιχεία μίμησης, τα οποία, όπως επισημαίνεται και βιβλιογραφικά, εμπεριέχονται τόσο στον αυτοσχεδιασμό (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001) όσο και στη σύνθεση (Τσαφταρίδης, 2010). Στη δραστηριότητα «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός», στην ομάδα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

της Γιολάντας και της Θάλειας, καθώς επίσης και σε αυτή της εκπαιδευτικού στην πρώτη έρευνα, τα παιδιά διέκριναν ποιοι από τους συμμαθητές τους παρήγαγαν τα ποιοτικότερα και πιο πρωτότυπα μουσικά αποτελέσματα, με τον περισσότερο ρυθμό και ένταση, και προσπαθούσαν να παραδειγματιστούν και να τα μιμηθούν.[23]

Τέλος, ο ανταγωνισμός είναι ένα ζήτημα που αναδείχθηκε αρκετά στα ημερολόγια και μόνο στην πρώτη δραστηριότητα. Συνήθως παρουσιαζόταν μέσω συγκρούσεων και διαφωνιών και με τη μορφή σύγκρισης ανάμεσα στα παιδιά: «Παίζω καλύτερα από όλους σας!» (Σταύρος στην ομάδα της Έλλης, πρώτη δραστηριότητα, δεύτερη έρευνα), «Κανείς σας δεν ξέρει, μόνο εγώ.» (Χρήστος, στην ομάδα της Θάλειας πρώτη δραστηριότητα, δεύτερη έρευνα), «Ακούστε πως παίζω, εσείς δεν μπορείτε έτσι!» (Ευτυχία, στην ομάδα της εκπαιδευτικού πρώτη δραστηριότητα, δεύτερη έρευνα). Μερικές φορές, όμως, είχε και τη μορφή της παρότρυνσης για την καλύτερη απόδοση της ομάδας και τη διαφοροποίηση της από τις άλλες ομάδες, όπως για παράδειγμα η φράση του Μάριου προς τη Λύδία «Παίξε καλά για να κερδίσουμε.» (ομάδα της Σοφίας, πρώτη δραστηριότητα, πρώτη έρευνα) και οι προτροπές και οδηγίες του Γεράσιμου που ερμηνεύονται από την κριτικό σαν προσπάθεια «για να κερδίσει η ομάδα του» (Γιολάντα, πρώτη δραστηριότητα, πρώτη έρευνα). Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με την παντελή έλλειψη ανταγωνιστικών στοιχείων στην δεύτερη δραστηριότητα και με φράσεις όπως: «Μπράβο μας, ωραία που παίζουμε!» (Αγγελική, ομάδα της Γιολάντα, δεύτερη δραστηριότητα, πρώτη έρευνα) και «Παίζουμε πολύ ωραία όλοι μας!» (Χρήστος, στην ομάδα της Θάλειας, δεύτερη δραστηριότητα, δεύτερη έρευνα).

[23] Στην ομάδα της Γιολάντας η Αγγελική προσπαθούσε να μιμηθεί τη Δέσποινα, στην ομάδα της Θάλειας ο Μάριος αποτελούσε παράδειγμα για όλα τα παιδιά, ενώ στην ομάδα της εκπαιδευτικού η Λυδία και η Μαρία προσπάθησαν να μιμηθούν την Αντέλ και το Μάριο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.6 Συμπεράσματα

Το πρώτο βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα τόσο των ερωτηματολογίων όσο και των ημερολογίων και των συνεντεύξεων είναι η σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν τα παιδιά στη δεύτερη δραστηριότητα. Οι τρεις ουσιαστικές διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες είναι πρώτον, η διαφορετική σύνθεση των ομάδων, δεύτερον, οι διαφορετικές δραστηριότητες και, τρίτον, το γεγονός ότι τα παιδιά εξοικειώθηκαν περισσότερο με την έννοια του μουσικού αυτοσχεδιασμού σε ομάδες. Η δεύτερη διαφορά μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο σημαντική καθώς και οι δύο δραστηριότητες είχαν δημιουργηθεί με βάση τις ίδες αρχές και τα ίδια πρότυπα.

Όσον αφορά στην εξοικείωση των παιδιών, αξίζει να αναφερθεί ότι η παιδαγωγός και στα δύο νηπιαγωγεία εφάρμοζε την προσέγγιση της συνεργατικής διδασκαλίας πολύ καιρό πριν την έρευνα. Αυτός ήταν άλλωστε και ο λόγος που επιλέχθησαν οι συγκεκριμένοι δύο σταθμοί για να συμμετέχουν στην παρούσα μελέτη. Σίγουρα η πρώτη τους επαφή με δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού βοήθησε τα παιδιά να συνηθίσουν αυτού του είδους τη συνεργασία. Όμως, και δεδομένου ότι η λειτουργία σε ομάδες δεν ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τα συγκεκριμένα παιδιά, θεωρήθηκε ότι η διαφορά στη σύνθεση των ομάδων διαδραμάτισε πιο σημαντικό ρόλο από αυτόν την εξοικείωσης.

Για αυτό τον λόγο θεωρήθηκε σωστό στην πρώτη δραστηριότητα να επιλέξουν τα παιδιά τις ομάδες τους (και όπως αποδείχθηκε και αναφέρεται στα ημερολόγια, επέλεξαν με βάση τις φιλίες και τις συμπάθειες που είχαν) ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα, οι ομάδες να σχηματιστούν από την εκπαιδευτικό με κριτήριο την ανομοιογένεια, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψιν όλα αυτά τα στοιχεία (μεταξύ άλλων τις ικανότητες, επιδόσεις, και τα ενδιαφέροντα των παιδιών).

Εκτός από τα πολλά προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας που εντοπίστηκαν στην πρώτη δραστηριότητα και που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα ημερολόγια ανέδειξαν και περιπτώσεις ομάδων «δύο ταχυτήτων» όπου ορισμένα παιδιά δημιουργούσαν μία δικιά τους υπό-ομάδα και απέκλειαν τα υπόλοιπα μέλη. Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι ο τρόπος που λειτούργησε η ομάδα της εκπαιδευτικού στη δραστηριότητα «Από τη λιακάδα στην καταιγίδα», στην πρώτη έρευνα, αλλά αντίστοιχες συμπεριφορές εντοπίστηκαν σχεδόν σε όλες τις ομάδες της πρώτης δραστηριότητας. Επιπλέον, οι περισσότερες διακρίσεις σχετίζονταν με την διαφορά ηλικίας, με τα προνήπια να συμμετέχουν μόνο μετά την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παρότρυνση του ενήλικα. Απεναντίας, τέτοια σημάδια αποκλεισμού δεν παρουσιάστηκαν στη δεύτερη δραστηριότητα αν και δεν υπήρχε ομάδα με παιδιά αποκλειστικά της ίδιας ηλικίας.

Το δεύτερο συμπέρασμα της έρευνας είναι η σημασία της συνεργατικής μάθησης στη μουσική δημιουργικότητα. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των ημερολογίων οι ομάδες εκείνες στις οποίες τα παιδιά συνεργάζονταν καλύτερα και παρουσίαζαν περισσότερα δείγματα διαλόγου, αλληλοβοήθειας και ομαδικού πνεύματος, ήταν και οι ομάδες που παρουσίαζαν περισσότερα στοιχεία δημιουργικότητας, φαντασίας και πρωτοτυπίας. Από τη μία πλευρά, στα ερωτηματολόγια, όπου έχει ήδη επισημανθεί η διαφορά στη συνεργασία ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες, σε όλες τις ερωτήσεις που εξέταζαν τη μουσική δημιουργικότητα οι απαντήσεις διαφοροποιούνται κατά πολύ. Τα παιδιά παρουσιάζονται να επεκτείνουν την αρχική τους μουσική ιδέα πολύ, παρεκκλίνοντας από τον αρχικό τους στόχο σχεδόν καθόλου, να ελίσσονται και να πρωτοτυπούν αρκετά, να αποδέχονται πολύ τις επιλογές των άλλων, να έχουν πολλή άνεση και αυτοπεποίθηση και, τέλος, να αντιμετωπίζουν το ίδιο γεγονός με διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρήγαγαν και τα ημερολόγια όπου διαφαίνεται ότι στις ομάδες που αντιμετώπιζαν προβλήματα συνεργασίας, το μουσικό αποτέλεσμα ήταν μονότονο και στερούνταν φαντασίας και δημιουργικότητας (παράδειγμα η ομάδα της Γιολάντας στην πρώτη δραστηριότητα) ενώ αντίθετα τα παιδιά που επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν καλύτερα, παρουσίαζαν και καλύτερα αποτελέσματα (παράδειγμα η ομάδα της Θάλειας στη δεύτερη δραστηριότητα). Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, οι ίδιοι οι κριτικοί φίλοι και η εκπαιδευτικός έκαναν τη σύνδεση μεταξύ συνεργασίας και μουσικής δημιουργικότητας, όπως η Γιολάντα, στη δεύτερη δραστηριότητα, που παρατήρησε ότι «Κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας, τα παιδιά λειτουργούσαν όλο και περισσότερο σαν ομάδα και οι αυτοσχεδιασμοί τους αποκτούσαν ρυθμό και ένταση» και η Έλλη, επίσης στη δεύτερη δραστηριότητα, που επισήμανε ότι «[…] ήταν στοιχεία που αύξησαν τη συνεργασία τους και κατ' επέκταση τη μουσική τους δημιουργικότητα.».

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και τα αντίστοιχα συμπεράσματα της έρευνας της Burnard (2002)] η οποία κατέληξε ότι τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε συλλογικές μουσικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού ανέπτυξαν περισσότερο τη μουσική τους συνείδηση και την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

αυτοπεποίθησή τους. Συμφωνούν, επίσης, με τα πορίσματα της έρευνας των Raymon, MacDonald & Dorothy (2000) που συμπέραναν ότι όσο πιο δυνατή και ποιοτική ήταν η επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά, τόσο πιο ποιοτικές ήταν και οι συνθέσεις που δημιουργούσαν. Ταυτοχρόνως, όμως, δεν επαληθεύει και τον ισχυρισμό τους ότι όσο πιο ανεπτυγμένη ήταν η φιλία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, τόσο καλύτερη ήταν και η επικοινωνία τους, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα των MacDonald, Miell & Mitchell (στο Κουτσουπίδου, 2008) ότι, δηλαδή, όσο πιο δυνατοί είναι οι δεσμοί φιλίας ανάμεσα στα παιδιά, τόσο ποιοτικότερη είναι η μουσική τους δημιουργία.

Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο, καλό θα ήταν να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν και τα ζητήματα που αναδείχθηκαν. Αρχικά, όσον αφορά στη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και την αλληλοβοήθεια, τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν. Στην πρώτη δραστηριότητα, στα ερωτηματολόγια εντοπίζονται από λίγο έως καθόλου στοιχεία συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος. Αντίστοιχα στις συνεντεύξεις τα παιδιά φαίνονται να έχουν περισσότερα προβλήματα τόσο με τον τρόπο που λειτούργησε η ομάδα και που δούλεψαν τα παιδιά, όσο και με τον τρόπο που συνεργάστηκε η ομάδα τους. Στα ημερολόγια, η εικόνα είναι παρόμοια αλλά από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις, και κυρίως όσον αφορά στην πρώτη έρευνα, δεν εντοπίστηκαν τόσες δυσλειτουργίες ενώ ταυτοχρόνως παρατηρήθηκαν και κάποιες ενδείξεις αλληλοβοήθειας και διαλόγου. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα στοιχεία συνεργασίας είναι εμφανώς πιο έντονα αλλά και πάλι στα ημερολόγια παρουσιάζονται κάποια προβλήματα (κυρίως σχετικά με την ύπαρξη διαλόγου).

Επίσης, ένα στοιχείο που είναι κοινό και στις δύο έρευνες είναι αυτό του ανταγωνισμού. Στα ημερολόγια η εικόνα ήταν αρκετά αντιπροσωπευτική, με τα παιδιά να συναγωνίζονται και να μειώνουν τα μέλη της ομάδας τους (χρήση φράσεων όπως «εγώ παίζω πιο καλά», «το κάνεις λάθος, εγώ το κάνω καλύτερα») αλλά και να τα επιπλήττουν με σκοπό να βελτιώσουν τον τρόπο παιξίματός τους και έτσι η ομάδα τους να κερδίσει. Όπως στα περισσότερα ζητήματα, έτσι και σε αυτή την περίπτωση, στα αποτελέσματα παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες. Τα ίδια δείγματα, με πολύ πιο περιορισμένη μορφή, παρουσιάζουν και τα παιδιά στις συνεντεύξεις, όπου, για τη δεύτερη δραστηριότητα, υπήρχαν 3 παιδιά που δήλωσαν ότι τους άρεσε το αποτέλεσμα όλων των ομάδων ενώ για την πρώτη δραστηριότητα δεν υπήρχε κανένα. Αντίστοιχα, στην ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου η οποία εξέταζε την ύπαρξη του ανταγωνισμού μεταξύ των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ομάδων, για την πρώτη δραστηριότητα το 83% των ερωτώμενων απάντησε «αρκετά» ενώ για τη δεύτερη, το ίδιο ποσοστό απάντησε «λίγο».

Τέλος, από την κάθε έρευνα μεμονωμένα αναδείχθηκαν διαφορετικά αλλά αξιόλογα στοιχεία που πρέπει να αναφερθούν. Ξεκινώντας από τα ερωτηματολόγια, τα αποτελέσματά τους προσέφεραν αρκετές πληροφορίες σχετικά με τη μουσική δημιουργικότητα και την ομαδοσυνεργατικότητα καθώς επίσης και με την εξέλιξη την εικόνας που παρουσίασαν τα παιδιά ανάμεσα στις δύο δραστηριότητες. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα των ημερολογίων αλλά σε πιο περιορισμένη μορφή. Επίσης στα ερωτηματολόγια παρατηρείται μία ταύτιση απόψεων ανάμεσα σε όλους τους κριτικούς φίλους και την εκπαιδευτικό ανεξαρτήτως δραστηριότητας και έρευνας. Η μόνη σχετική απόκλιση που εντοπίζεται είναι στην ερώτηση 14 σχετικά με το κατά πόσο τα παιδιά αποδέχονταν τις μουσικές επιλογές των άλλων μελών της ομάδας τους, όπου η εκπαιδευτικός στην πρώτη δραστηριότητα της πρώτης ομάδας διαφοροποιήθηκε από τη συνολική εικόνα δηλώνοντας «αρκετά» ενώ ο μέσος όρος (και στις δύο έρευνες) ήταν «λίγο» και η άλλη απάντηση ήταν «καθόλου». Αυτό όμως μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι γνώριζε τα παιδιά καλύτερα, ήταν πιο εξοικειωμένη με τις αντιδράσεις τους και ίσως να διέκρινε κάποια χαρακτηριστικά που οι κριτικοί φίλοι δεν μπορούσαν να εντοπίσουν. Στις συνεντεύξεις παρατηρήθηκε τόσο το στοιχείο της φιλίας και η σημασία της στη συνεργασία όσο και η ιδέα ότι τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν εργάζονται σε ομάδες. Στα ημερολόγια, τα μεμονωμένα στοιχεία που κυρίως παρατηρήθηκαν ήταν αυτό του ρόλου του αρχηγού και αυτό του διαλόγου. Όσον αφορά στο πρώτο, στις περισσότερες περιπτώσεις, υπήρχε ένα παιδί που αναλάμβανε το ρόλο του καθοδηγητή και είτε παρότρυνε τα παιδιά είτε τους έδινε εντολές. Σχετικά με τον διάλογο, σημειώθηκαν τόσο αρκετά στοιχεία ποιοτικής όσο και δυσλειτουργικής ή ανύπαρκτης επικοινωνίας (είτε ήταν λεκτική είτε μη-λεκτική).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τόσο η βιβλιογραφική έρευνα, όσο και η έρευνα των ημερολογίων, των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο που παίζει η σύνθεση των ομάδων στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη σημασία της ανομοιογένειας τους. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση επηρεάζει τη μουσική δημιουργικότητα. Τέλος, μέσω της έρευνας, προέκυψαν αρκετά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα παιδιά, όπως αυτό της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας. του ανταγωνισμού, της φιλίας και του παιδιού στο ρόλο του αρχηγού / καθοδηγητή.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Συμπεράσματα εκπαιδευτικού και κριτικών φίλων

Σήμερα, όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και ειδικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στρέφονται σε συνεργατικές και ομαδικές μεθόδους, θεωρώντας ότι η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης. Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας (Τσιπλητάρης, 1998; Τριλιανός, 1998).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, αλλά και με τους κριτικούς φίλους, που συμμετείχαν στην έρευνα, τα παιδιά της έρευνας, στην αρχή τουλάχιστον, στην πρώτη δηλαδή δραστηριότητα, δεν εξέφρασαν ιδιαίτερη επιθυμία να συνεργαστούν. Μάλιστα τόσο η εκπαιδευτικός, όσο και οι κριτικοί φίλοι εντόπισαν στοιχεία ατομικού πνεύματος. Στο σημείο αυτό, εντοπίζεται η άποψη του Παρασκευόπουλου (1985), σύμφωνα με τον οποίο το παιδί, σε μικρή ηλικία προτιμά το μοναχικό παιχνίδι. Παρόλο δηλαδή που μπορεί να βρίσκεται κοντά στα άλλα παιδιά δεν ενδιαφέρεται παρά μόνο για τη δική του δραστηριότητα. Κατ' επέκταση, το ατομικό πνεύμα, ενδεχομένως να εντοπίστηκε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, καθώς σιγά σιγά το παιδί εξέρχεται από τη φάση αυτή και εισάγεται στη φάση του ομαδικού παιχνιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985). Επίσης, η διαπίστωση, περί ατομικότητας παιδιού μικρής ηλικίας, εκφράζεται και στους παιδαγωγούς του παρελθόντος, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, βάσει των οποίων τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα να εργαστούν σε ομάδες, λόγω του εγωκεντρισμού της ηλικίας τους.

Τόσο η εκπαιδευτικός, όσο και οι κριτικοί φίλοι, εντόπισαν επίσης αρκετά προβλήματα στη συνεργασία εντός της ομάδας κατά το μοίρασμα ρόλων του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Συγκεκριμένα πολλά παιδιά αισθάνθηκαν αδικημένα και ανταγωνιστικά. Επίσης η πρώτη δραστηριότητα του μουσικού αυτοσχεδιασμού δεν λειτούργησε αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μελών της ομάδας, δεν υπήρξε συνεργασία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας για τον αυτοσχεδιασμό και τα παιδιά παρέκκλιναν από τον αρχικό τους στόχο, δείχνοντας να μην απολαμβάνουν τη διαδικασία. Τέλος δεν υπήρχαν πρωτότυπες μουσικές ιδέες. Τα παραπάνω, καθίστανται ιδιαίτερα απογοητευτικά αποτελέσματα σχετικά με τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα στις μουσικές δραστηριότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο ανταγωνισμός και η αίσθηση του αδικημένου είναι κάτι το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

φυσιολογικό σε αυτήν την ηλικία, σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (1998), η οποία ισχυρίζεται ότι στην ηλικία αυτή οι φιλίες των παιδιών αυξάνονται αλλά διακρίνονται από τον έντονο ανταγωνισμό και τους τσακωμούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά δε μπορούν να συνεργαστούν και να αναπτύξουν φιλίες. Επίσης όταν υπάρχει ανταγωνιστικότητα, είναι δεδομένο ότι δε θα υπάρξουν επιτυχή αποτελέσματα στην ομάδα, καθώς τα παιδιά χάνουν το στόχο τους, που είναι η παραγωγή πρωτότυπων μουσικών ήχων και χάνουν το χρόνο τους σε τσακωμούς (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Η άποψη περί μη συνεργατικότητας μικρών παιδιών, διαψεύστηκε από σύγχρονους παιδαγωγούς (Γκλιάου, 2013 & Αυγητίδου, 2008), οι οποίοι εφάρμοσαν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, διαπίστωσαν τα θετικά τους αποτελέσματα και τις εισήγαγαν στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του νηπιαγωγείου (Αυγητίδου, 2008).

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία, και πρέπει να ειπωθεί, είναι πως για να λειτουργήσουν τα μικρά παιδιά εντός μιας ομάδας και για να καλλιεργηθεί το ομαδικό συλλογικό τους πνεύμα, οφείλουν οι νηπιαγωγοί να τα εθίσουν σε ομαδικές-συλλογικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την Γκλιάου (2005), τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καλής συνεργασίας και ενσυναίσθησης, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Η επίρρωση των παραπάνω, διαπιστώνεται με τη δεύτερη δραστηριότητα της παρούσης έρευνας, αφού τα παιδιά είχαν ήδη εισαχθεί στην τεχνική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Έτσι, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της πρώτης δραστηριότητας, ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα της δεύτερης δραστηριότητας «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός». Συγκεκριμένα, σε αυτήν τη δραστηριότητα τα παιδιά παρουσιάζονται πολύ πιο συνεργάσιμα και εμφανίζουν σημαντικά λιγότερες δυσλειτουργίες μέσα στην ομάδα, καθώς δεν αισθάνθηκαν αδικημένα ή ανταγωνιστικά, όπως συνέβη στην πρώτη δραστηριότητα. Όσον αφορά στο κομμάτι της μουσικότητας, τα παιδιά φάνηκαν να πρωτοτυπούν, να επεκτείνουν την αρχική τους ιδέα και να το απολαμβάνουν περισσότερο. Σε γενικές γραμμές, υπήρξε συνεργασία μεταξύ των παιδιών και η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτούργησε θετικά στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος. Τα παιδιά ελίσσονταν στη μουσική που παρήγαγαν, δεν παρέκκλιναν από τον αρχικό τους στόχο, και παρουσίαζαν άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση των μουσικών οργάνων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Μάλιστα στο τέλος της δεύτερης δραστηριότητας και ενώ η εκπαιδευτικός και οι κριτικοί φίλοι, ανέμεναν οι μικροί μαθητές να μην επιθυμήσουν ξανά ανάλογη ομαδική συνεργατική διδασκαλία, αυτοί τους διέψευσαν, καθώς φάνηκαν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ανάλογη δραστηριότητα.

Συμπεράσματα συνεντεύξεων

Το γεγονός ότι οι μικροί μαθητές φάνηκαν πρόθυμοι να συμμετέχουν ξανά σε ομαδική δραστηριότητα, διαπιστώθηκε και από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τα παιδιά, καθώς όπως προέκυψε αυτά προτιμούν το ομαδικό παιχνίδι. Σύμφωνα εξάλλου με τον Παρασκευόπουλο (1985), στην ηλικία των τεσσάρων με έξι ετών το παιδί εγκαταλείπει σιγά σιγά το μοναχικό παιχνίδι και προτιμά το συντροφικό και συνεργατικό παιχνίδι. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι με την πάροδο της ηλικίας, ο εγωκεντρισμός του νηπίου υποχωρεί και αυξάνεται η κοινωνική συμμετοχή, ο αλτρουϊσμός και η φιλία, στην πιο στοιχειώδη τους μορφή. Το συνεργατικό παιχνίδι, μεταφέρει το παιδί σε μια κατάσταση ομαδικής συνύπαρξης και το κοινωνικοποιεί. Μάλιστα, στις δραματοποιήσεις αναπαρίστανται τα κοινωνικά βιώματα του παιδιού και καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Αναπτύσσεται έτσι η ικανότητά του, τόσο για δράση σε μια κατάσταση που αναφέρεται σε εσωτερικό-νοητικό, παρά πραγματικό επίπεδο, όσο και για κατάλληλη ρύθμιση της συμπεριφοράς του, αντίστοιχη στην ερμηνεία όμως της κατάστασης στην οποία δρα, κι όχι στην ίδια την πραγματική κατάσταση, όπου βρίσκεται και τις αντικειμενικές εξωτερικές συνθήκες (Χρυσαφίδης, 2000).

Επίσης τα παιδιά δήλωσαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους ότι αρέσκονται στη συνεργασία μεταξύ τους καθώς οδηγούνται σε καλύτερα αποτελέσματα Μάλιστα, ανέφεραν ότι αποδίδουν καλύτερα και παράλληλα αλληλοβοηθιούνται και συνεργάζονται. Όπως προέκυψε εξάλλου και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσης εργασίας και συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Wiersema (2000), τα παιδιά μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία αναπτύσσουν διαπροσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, νιώθουν ότι συμμετέχουν περισσότερο στη μάθηση, νιώθουν πιο αποφασισμένοι, έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, ενώ τέλος νοιώθουν ενωμένοι με τους άλλους με τέτοιο τρόπο που τους επιβεβαιώνει ότι όλοι μετέχουν σε κάτι μαζί. Γενικά, τα παιδιά φάνηκε να κατανοούν ότι το κάθε μέλος μιας ομάδας, έχει ένα «φορτίο» γνώσεων και αντιλήψεων, το οποίο μπορεί να το μεταδώσει στην ομάδα του. Επίσης, κατανόησαν ότι κάθε άτομο συμβάλλει στην ανάπτυξη του ομαδικού

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

έργου μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Κάθε μέλος, κάθε άτομο επηρεάζει και τα υπόλοιπα της ομάδας του.

Αναφορικά με τα προβλήματα, που ενδεχομένως να παρουσιάζονται εντός της ομάδας, σύμφωνα με τα παιδιά, υπήρξαν συγκρούσεις, ανταγωνισμοί, έλλειψη συνεργασίας, αλλά κυρίως στην πρώτη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα τα παιδιά, παρουσίασαν ως παραδείγματα, είτε παιδιά που δεν τους άφηναν να εργαστούν, διότι έκαναν φασαρία, είτε παιδιά, που κατά την άποψή τους ήταν χαμηλού επιπέδου για την ομάδα καθώς δεν απέδιδαν το αναμενόμενο. Το παραπάνω, συμφωνεί με τον Courau (2000), βάσει του οποίου σε μια ομάδα διακρίνονται ποικίλοι ρόλοι μεταξύ των οποίων ο ρόλος του αποδιοπομπαίου (στη συγκεκριμένη περίπτωση όσοι δεν απέδιδαν τα αναμενόμενα), αλλά και του ταραξία – που εμποδίζει την ομάδα να λειτουργήσει (στη συγκεκριμένη περίπτωση όσοι έκαναν φασαρία).

Τέλος, οι λόγοι προτίμησης των παιδιών της συνεργατικότητας έγκειται κυρίως στη φιλία αλλά και στο καλύτερο αποτέλεσμα. Το τελευταίο αποτελεί ιδιαίτερα εντυπωσιακό εύρημα, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται την ποιότητα του συλλογικού έργου. Το τελευταίο συμφωνεί με την άποψη του Meulink (2011), σύμφωνα με τον οποίο όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον θετικής αλληλεξάρτησης προωθούνται χαρακτηριστικά που δυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι το αίσθημα της αποδοχής και της ενθάρρυνσης, της προσωπικής ευχαρίστησης, της κατανόησης των προσδοκιών των άλλων και της επιτυχίας. Αναφορικά με τη φιλία, αξίζει να αναφερθεί ότι στη νηπιακή ηλικία οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών δεν είναι μόνο υπόθεση οικειότητας και έχουν σαν κύρια βάση το παιχνίδι. Τα νήπια δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για ορισμένους συμπαίκτες παρά για άλλους. Μ' αυτό ξεκινάει η εξέλιξη από τη σύντομη συνάντηση στις σχέσεις, από τη στιγμιαία αλληλεπίδραση στην αμοιβαία. Επίσης, ξεκινάει η περίοδος της οικειότητας ενώ πολιτισμικά προσδιορίζεται το περιεχόμενο της φιλίας (Rubin, 1987).

Συμπεράσματα ημερολογίων

Το γεγονός ότι στην πρώτη δραστηριότητα με τίτλο «Από την λιακάδα στη καταιγίδα», τα παιδιά δεν παρουσίασαν συλλογικό και ομαδικό πνεύμα, ανάλογο με της δεύτερης δραστηριότητας, «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός», επιβεβαιώνεται και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και των κριτικών φίλων. Σε γενικές γραμμές, τα ημερολόγια αναφέρουν ότι και στις δύο δραστηριότητες εντοπίστηκαν τόσο στοιχεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας, όσο και στοιχεία ανταγωνισμού και έλλειψη συνεργασίας. Ωστόσο, η δεύτερη δραστηριότητα χαρακτηρίστηκε περισσότερο από στοιχεία συνεργασίας, ομαδικότητας, αλληλοβοήθειας.

Πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας εντοπίστηκε στον τρόπο διανομής των καιρικών φαινομένων, αλλά και στον τρόπο επίτευξης καλύτερου αποτελέσματος. Ωστόσο αναδείχθηκε και πνεύμα ατομικότητας, στον τρόπο διανομής των μουσικών οργάνων. Παράλληλα, κατά το μοίρασμα των μουσικών οργάνων εντοπίστηκε τόσο αποτελεσματική επικοινωνία, όσο και μη αποτελεσματική με χαρακτηριστικό την έλλειψη διαλόγου. Το παραπάνω ωστόσο μπορεί να οφείλεται και στην προσωπικότητα των παιδιών, καθώς όσα παιδιά είναι ντροπαλά και συνεσταλμένα δε θα ανοίξουν διάλογο, για να εκφράσουν μια ανεπιθύμητη κατάσταση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Παράλληλα εντοπίστηκαν και στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, τα οποία σύμφωνα με την Young (2008), μπορούν να καλλιεργήσουν στα παιδιά μουσικές συνεργατικές δεξιότητες. Η ίδια διαπίστωσε πως η συνεργασία παιδιών επιτεύχθηκε με χειρονομίες, βλεμματική επαφή, εκφράσεις του προσώπου και σωματικές κινήσεις. Σύμφωνα με την Young (2008), οι μη-λεκτικές, διαπροσωπικές διαδικασίες αποτελούν μια σημαντική παραγωγική πηγή δημιουργικότητας μεταξύ των μικρών παιδιών. Στην παρούσα έρευνα, η μη-λεκτική επικοινωνία λειτουργούσε συμπληρωματικά με το διάλογο. Στις περιπτώσεις που λειτουργούσε συμπληρωματικά με την απουσία διαλόγου, τόνιζε την ατομικότητα των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός εξάλλου, θα πρέπει κατά βάση να δώσει έμφαση «στη γλώσσα του σώματος». Η κίνηση είναι στη φύση του παιδιού. Τα παιδιά που έχουν δυσκολία στη γλώσσα μπορούν με ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κίνησης να χαρούν, να παίξουν, να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να εξωτερικεύσουν ευκολότερα τη διάθεσή τους. Μπορούν επίσης να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που επιλέγουν τα ίδια και να εκπέμψουν τα δικά τους σήματα. Ακόμη και στη φάση του αυτοσχεδιασμού, η έκφραση μπορεί αρχικά να γίνεται με μίμηση, δηλαδή με τη γλώσσα του σώματος (Κοσσυβάκη, 2003).

Τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και των κριτικών φίλων, αναδεικνύουν επίσης, το στοιχείο του αρχηγού / καθοδηγητή στις ομάδες, το οποίο δε διαφάνηκε ούτε από τις συνεντεύξεις, αλλά ούτε και από τα ερωτηματολόγια. Ο αρχηγός/καθοδηγητής της ομάδας, είναι εκείνος που συντονίζει τις διαδικασίες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

επιτέλεσης του έργου, προκειμένου για την επιτυχή διεξαγωγή του (Courau, 2000). Εντυπωσιακό ήταν το εύρημα της παρούσης έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, στον αρχηγό/καθοδηγητή της ομάδας, τα υπόλοιπα μέλη στρέφονταν για επιβράβευση.

Αναφορικά με τη μουσική δημιουργικότητα, αυτή εμφανίζεται περισσότερο στη δεύτερη δραστηριότητα, «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός», καθώς εκεί τα παιδιά εμφανίζονται να είναι πιο πρόθυμα να αλλάξουν επαναλαμβανόμενους ήχους, να δημιουργήσουν πρωτότυπους ήχους, με ρυθμό και ένταση. Επίσης χειρίζονταν τα μουσικά όργανα με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση, μπόρεσαν να επεκτείνουν τις αρχικές του ιδέες και οι ήχοι τους να αποκτήσουν ρυθμό και ένταση, δεν παρέκκλιναν από τον αρχικό στόχο της δραστηριότητας και αποδέχτηκαν τις μουσικές επιλογές των συμπαικτών τους. Σύμφωνα εξάλλου με τον Plumeridge (2001), η μουσική δημιουργικότητα, συνδέεται άμεσα με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση της μουσικής. Η φράση «δημιουργική μουσική» έχει δύο έννοιες: με τον πειραματισμό τα παιδιά μπορούν να ανακαλύπτουν τη φύση των ήχων, να φτιάχνουν και να αλλάζουν τη δική τους μουσική ή μπορούν να πάρουν μια υπάρχουσα μελωδία και να κάνουν μια πρωτότυπη «ενορχήστρωση» της για φωνές και όργανα.

Στη μουσική δημιουργικότητα εντοπίστηκαν και κάποια στοιχεία μίμησης, τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001; Τσαφταρίδης, 2010) εντοπίζονται τόσο στον αυτοσχεδιασμό, όσο και στη σύνθεση μουσικής. Η εμπειρία της μίμησης, μέσω του παιχνιδιού, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την παιδική ηλικία και επηρεάζει τη σωματική, διανοητική, και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από τη μίμηση, το παιδί βιώνει σωματική και ψυχική ικανοποίηση, δημιουργεί ελεύθερα, αναπτύσσει τη σκέψη και τη φαντασία του, αποκτά ψυχική ισορροπία και ηθική συνείδηση. Η σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της μίμησης και η ευχαρίστηση που απορρέει από τη δράση του παιδιού συνδυάζεται με τη γνωστική και συναισθηματική διάπλαση και την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2003).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

4.7 Συζήτηση

Επιβεβαίωση ερευνητικών υποθέσεων

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία «τα στοιχεία που θα αναδειχθούν, από την εφαρμογή της έννοιας της συνεργατικότητας στα πλαίσια δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στο Νηπιαγωγείο, είναι τα στοιχεία της συνεργασίας και του διαλόγου και όχι τα στοιχεία του ανταγωνισμού και της αρχηγίας», δεν επιβεβαιώνεται. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από τη παραπάνω ανάλυση, στην πρώτη δραστηριότητα «Από την λιακάδα στη καταιγίδα», κυριάρχησαν στοιχεία ανταγωνισμού, τα οποία εκφράστηκαν μέσα από συγκρούσεις και διαφωνίες, αλλά και μέσω της σύγκρισης των παιδιών. Λόγω του ανταγωνιστικού χαρακτήρα, που συνεπάγονται οι σχολικές δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί είναι συνετό να αποφεύγουν συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών. Είναι σύνηθες σήμερα οι μικροί μαθητές ν' ανταγωνίζονται και να προσπαθούν να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλο σε ποικίλα θέματα. Η υιοθέτηση αυτών των ανταγωνιστικών νοοτροπιών και τρόπων συμπεριφοράς υποσκάπτει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μιας και θέτει στο επίκεντρο την κατάκτηση της πρωτιάς, την επισκίαση των άλλων και όχι το γνήσιο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο. Για τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να νομιμοποιεί τέτοιου είδους στάσεις συμμετέχοντας ακόμα και άθελά του, μέσω συγκριτικών διαδικασιών αξιολόγησης. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι συγκρούσεις και οι λογομαχίες, κάποιες φορές είναι εποικοδομητικές, καθώς προωθούν την ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας και την οργάνωση της ομαδικής ζωής των παιδιών.

Αντίθετα η ερευνητική αυτή υπόθεση, επιβεβαιώνεται μερικώς μόνο για τη δεύτερη δραστηριότητα, στην οποία κυριάρχησαν στοιχεία συνεργασίας και του διαλόγου. Σε γενικές γραμμές, υπήρξε συνεργασία μεταξύ των παιδιών και η συγκεκριμένη δραστηριότητα λειτούργησε θετικά στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος. Αναφορικά με την αρχηγία, αυτή εντοπίστηκε και στις δύο δραστηριότητες. Συγκεκριμένα σε όλες τις ομάδες και των δύο δραστηριοτήτων, υπήρχαν παιδιά που ανέλαβαν το ρόλου του αρχηγού/καθοδηγητή της ομάδας.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, βάσει της οποίας «η συνεργατική μάθηση θα έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας», μπορεί να ειπωθεί ότι επιβεβαιώνεται μερικώς στη δεύτερη δραστηριότητα, «Πέφτει, πέφτει ο ουρανός», στην οποία οι μαθητές φάνηκε να πρωτοτυπούν στις μουσικές συνθέσεις τους, να επεκτείνουν την αρχική τους ιδέα και να το απολαμβάνουν περισσότερο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Συγκεκριμένα, τα παιδιά ελίσσονταν στη μουσική που παρήγαγαν, δεν παρέκκλιναν από τον αρχικό τους στόχο, και παρουσίαζαν άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση των μουσικών οργάνων. Κατ' επέκταση, επιβεβαιώθηκε, έστω και μερικώς, ότι η αρμονική συνεργασία μεταξύ των παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της μουσικής δημιουργικότητάς τους. Σύμφωνα εξάλλου με τον Piaget, η οργάνωση της διδασκαλίας μέσα από ομαδοσυνεργατικά πλαίσια δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά οδηγεί σε ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, όπως είναι η λειτουργία της μουσικής σύνθεσης (Ματσαγγούρας, 2005). Επίσης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς των πεδίων της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ σύμφωνα με τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, η μουσική αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών. Σύμφωνα επίσης με τον Dewey (1980), η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο στη διεργασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005).

Αυτοαξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια τόσο του σχεδιασμού, όσο και της υλοποίησης και της επεξεργασίας της έρευνας, προέκυψαν ορισμένα προβλήματα τα οποία αξίζει να σημειωθούν· το ίδιο ισχύει και για ορισμένες αλλαγές που θα έκανα η ίδια στην έρευνα σε περίπτωση που την έκανα από την αρχή. Στα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας συμπεριλαμβάνονται δύο πρακτικές δυσκολίες. Πρώτον, ορισμένοι από τους κριτικούς φίλους (ένας σε κάθε νηπιαγωγείο) που είχαν επιλεχθεί για να συμμετάσχουν στην έρευνα, όταν έφτασε η ώρα της επίσκεψης δεν ήταν διαθέσιμοι, με αποτέλεσμα να αντικατασταθούν. Κατά την άποψη μου αυτό δεν επηρέασε ιδιαίτερα την πορεία της έρευνας, αν και οι αρχικοί φίλοι περιελάμβαναν και έναν άντρα, διαφορετικής ηλικίας, που ίσως θα μπορούσε να προσφέρει μία διαφορετική οπτική στο θέμα της έρευνας.

Το δεύτερο πρόβλημα ήταν πιο ουσιαστικό και αφορούσε στο δείγμα της έρευνας. Το αρχικό πλάνο ήταν οι δραστηριότητες να εφαρμοστούν σε 3 νηπιαγωγεία, ώστε το δείγμα να είναι αρκετά μεγαλύτερο και έτσι η έρευνα να έχει σημαντικά περισσότερα στοιχεία προς ανάλυση. Δυστυχώς όμως, στο τρίτο νηπειαγωγείο, ορισμένοι γονείς αντέδρασαν τόσο με την παρουσία άλλων ενηλίκων (μη εκπαιδευτικών) στον χώρο της τάξης όσο και με το να «μετατραπούν τα παιδιά τους σε πειραματόζωα». Αν και δεν κατάφερα να πάρω την άδεια γονέων μόνο για 2

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παιδιά, αποφάσισα η έρευνα να μην γίνει σε εκείνο το νηπιαγωγείο καθώς θεώρησα ότι θα δημιουργούσε προβλήματα στη λειτουργία και τη συνοχή της τάξης (ίσως και στα παιδιά που δεν θα συμμετείχαν). Κρίνοντας εκ των υστέρων τη στάση μου θεωρώ ότι ίσως θα έπρεπε να επιμείνω περισσότερο και να τους προσεγγίσω η ίδια. Δυστυχώς δεν μου δόθηκε η δυνατότητα να τους μιλήσω αυτοπροσώπως και φοβάμαι ότι ίσως η εκπαιδευτικός, η οποία είχε το ρόλο του διαμεσολαβητή, να μην μπόρεσε να εξηγήσει με σαφήνεια τον σκοπό της έρευνας και τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή.

Επιπλέον, έχω την άποψη πώς η έρευνα θα έπρεπε να περιλαμβάνει και μία τρίτη δραστηριότητα, βασισμένη στο μουσικό διάλογο. Δεδομένης της βιβλιογραφίας, αλλά και της εμπειρίας μου από την επίσκεψη στο πρώτο νηπιαγωγείο, θεωρώ ότι μία δραστηριότητα που θα προέτρεπε τα παιδιά να αναπτύξουν έναν μουσικό διάλογο θα είχε περισσότερο θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στη συνεργατικότητα αλλά και στη μουσική δημιουργικότητα. Μια τέτοια δραστηριότητα θα μπορούσε να βασίζεται στη συζήτηση μεταξύ των παιδιών με την ταυτόχρονη χρήση μουσικών οργάνων.

Τέλος, στο τελικό στάδιο της έρευνας, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρουσιάστηκε ένα πρόβλημα τόσο στην επεξεργασία των συνεντεύξεων όσο και των ερωτηματολογίων. Από τη μία μεριά, τα παιδιά είχαν δώσει πάρα πολύ περιορισμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι περισσότερες απαντήσεις τους περιορίζονταν σε κατάφαση ή άρνηση (ναι/όχι) και παρά τις προσπάθειές μου, δεν ανέπτυσσαν τη σκέψη τους. Κατά συνέπεια, το υλικό των συνεντεύξεων δεν παρήγαγε ιδιαίτερα δεδομένα και κατά την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε περισσότερο για σύγκριση με τα αποτελέσματα των υπόλοιπων ερευνών παρά σαν αποτελέσματα ξεχωριστής έρευνας.

Από την άλλη μεριά, το δείγμα των κριτικών φίλων ήταν πάρα πολύ περιορισμένο. Αντικειμενικά ένα δείγμα 3 ατόμων δεν ενδείκνυται για στατιστική μελέτη και ανάλυση, ούτε για την εξαγωγή ποσοτικών συμπερασμάτων. Πιστεύω πως αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να είχα προβλέψει από την αρχή, κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Αντιθέτως, δεν το είχα σκεφτεί έως ότου ξεκίνησα να επεξεργάζομαι τα αποτελέσματα και συνειδητοποίησα ότι δύο απαντήσεις της ίδιας κατηγορίας αποτελούσαν το 66% του δείγματος και ταυτόχρονα μία μόνο διαφορετική απάντηση αντιπροσώπευε το 33% των ερωτώμενων. Κατά συνέπεια, αν υλοποιούσα την έρευνα από την αρχή, θα εφάρμοζα τη μέθοδο των συνεντεύξεων στους κριτικούς φίλους και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

την έρευνα των ερωτηματολογίων στα παιδιά. Αν και ένα δείγμα 27 παιδιών δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, νομίζω πως θα παρήγαγε πολύ πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις στους κριτικούς φίλους θα προσέφεραν πιο διαχειρίσιμα στοιχεία. Η αλήθεια είναι ότι ο λόγος που προτιμήθηκε η μέθοδος των κλειστών ερωτηματολογίων, αντί των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, είναι γιατί οι κριτικοί φίλοι είχαν ήδη συμμετάσχει σε μία ποιοτική έρευνα (ημερολόγια) και θεώρησα ότι ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων θα παρήγαγε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πρωταρχικό μέλημα των νηπιαγωγών τη σημερινή εποχή, οφείλει να είναι, όχι μόνο η γνωστική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, αλλά και η ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικότητάς τους, η οποία καλλιεργεί στα παιδιά διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και τους εμφυσεί την αντίληψη ότι η επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας είναι άμεσα εξαρτημένη με την αξία της συνεισφοράς του κάθε ενός παιδιού στην εργασία.

Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν να παρουσιάσει μια καινοτόμο τεχνική για την καλλιέργεια της ομαδοσυνεργατικότητας μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία αφορά στον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Παράλληλα η εργασία αποσκοπεί να συνεισφέρει στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής, εισηγούμενη μία διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, η οποία βασίζεται στη συνεργατικότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Bruner (1996), ο πολιτισμός διαμορφώνει το νου του μαθητή και του παρέχει το «εργαλείο», με το οποίο όχι μόνο οικοδομεί τον κόσμο, αλλά αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τις δυνάμεις του. Η γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος και των πηγών του συντελούν στη διεύρυνση της αντιληπτικής ικανότητας, στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών και του κόσμου, στην ανάπτυξη της μνήμης, της φαντασίας και της γλώσσας (Kruger & Tomasello, 1996).

Πολλοί είναι οι θεωρητικοί, που έχουν αποδείξει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στον μουσικό αυτοσχεδιασμό (Burnard, 2002 · Rusinek, 2007· Young, 2008 · Grieshaber & Lau, 2010). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή χωριστά ώστε να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μπορέσουν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, για να έχουν επιτυχές αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι στα μέτρα των παιδιών και να καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Η παρούσα εργασία απέδειξε στην πράξη, μέσα από την έρευνα δράσης που διεξήγαγε, τον τρόπο με τον οποίο η συνεργατικότητα των μικρών μαθητών, προσχολικής ηλικίας, στα πλαίσια της δημιουργικής ενασχόλησης οδήγησε σε διαδικασίες μουσικού αυτοσχεδιασμού. Η μουσική εξάλλου στην προσχολική αγωγή, βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων, θετικών ή αρνητικών και συντελεί στην ανάπτυξη μιας όσο το δυνατό ισορροπημένης προσωπικότητας. Όλα τα παραπάνω, καθίστανται ακόμα πιο αποτελεσματικά, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Burnard, 2002 · Rusinek, 2007 · Young, 2008 · Grieshaber & Lau, 2010).

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές απέκτησαν την ικανότητα να συγκροτούν ομάδες, γνωρίζοντας βαθύτερα ο ένας τον άλλον, να δημιουργούν ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τέλος να επιλύουν τις όποιες συγκρούσεις και διαφορές παρουσιαστούν (Jacques, 2001).

Για να λειτουργήσουν εξάλλου τα παιδιά δημιουργικά, και στη συγκεκριμένη περίπτωση για να οδηγηθούν σε μουσικούς αυτοσχεδιασμούς, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναδειχθεί η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Οι κατάλληλες αυτές συνθήκες δεν είναι άλλες παρά ένα θετικό κλίμα για τη διεξαγωγή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να αναλάβουν το ρόλο των εμψυχωτών με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης όλων των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Ο νέος εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέκεται σε νέες δράσεις και δραστηριότητες, που του δίνουν τη δυνατότητα να δει όλα τα παιδιά όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως άτομα. Του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει στενότερες σχέσεις με τα παιδιά, να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, να διευκολύνει την προσαρμογή τους και να τους στηρίξει σε όλους τους τομείς ασκώντας το συμβουλευτικό του έργο. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν, δια μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Χατζηχρήστου, 2003).

Συνοψίζοντας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της μουσικής σύνθεσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και γενικότερα συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Προκειμένου να ενισχυθεί και να ενταθεί η συγκεκριμένη αυτή μορφή διδασκαλία, θα πρέπει η σχολική κοινότητα να λάβει κάποια μέτρα τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών για δράση, για ικανοποίηση, αλλά και για συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επίσης θα πρέπει η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των νηπιαγωγείων, να προωθούν ανάλογες διδακτικές στρατηγικές, με την οργάνωση του χώρου καταλλήλως, και στη συγκεκριμένη περίπτωση με την οργάνωση του χώρου σε γωνιές. Γενικότερα προτείνεται οι νηπιαγωγοί να προτιμούν τη συγκεκριμένη τεχνική καθώς ενισχύονται όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, διαμορφώνεται από την πλευρά των μαθητών θετική στάση για την εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσονται οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών, οι δεξιότητες επίλυσης τυχόν προβλημάτων ή συγκρούσεων εντός της ομάδας, ενώ τέλος ψυχαγωγούνται και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται.

Μελλοντική έρευνα δράσης θα μπορούσε να διεξαχθεί, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σε ένα νηπιαγωγείο, προκειμένου να διερευνήσει η στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, στην αρχή του έτους, κατά τη διάρκειά του και στο τέλος, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το κατά πόσο τα παιδιά εξοικειώνονται με τη μορφή αυτή διδασκαλίας και το κατά πόσο αυτή η τεχνική συμβάλλει θετικά τόσο στη γνωστική, όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Η νέα έρευνα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της μουσικής, προκειμένου να μελετήσει τα αποτελέσματά της στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, όπως και η παρούσα μελέτη. Με τη μόνη διαφορά ότι η νέα μελέτη θα ήταν πιο ολοκληρωμένη καθώς θα διαρκούσε περισσότερο καιρό και θα είχε πιο ασφαλή συμπεράσματα, έτοιμα να γενικευθούν σε μεγαλύτερο πληθυσμό, καθώς θα συμπεριελάμβανε πολλές περισσότερες δραστηριότητες. Παράλληλα με τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, σε άλλο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα δράσης, με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, στο μάθημα του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο τέλος θα γίνονταν σύγκριση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δύο μεθόδων διδασκαλίας στο μουσικό αυτοσχεδιασμό παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Εργαλεία της έρευνας θα αποτελούσαν όπως και εδώ, ερωτηματολόγιο προς τον εκπαιδευτικό και τους κριτικούς φίλους, με τη μόνη διαφορά ότι δε θα περιλάμβαναν μόνον ερωτήσεις κλειστού, αλλά και ανοικτού τύπου, συνεντεύξεις με τους μαθητές και ημερολόγιο του εκπαιδευτικού και των κριτικών φίλων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Από τη διεξαγωγή της μελλοντικής έρευνας αναμένεται να αναδειχθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού περιβάλλοντος, προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Τέλος η παρούσα εργασία, αποτελεί μια μνεία στους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων, να μην ξεχνούν πως στη σημερινή εποχή, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν πρέπει να θεωρείται απλά ως ένα βοήθημα, αλλά ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Althouse, R., Johnson, M., H, & Mitchell, S., T. (2002). *The Colors of Learning: Integrating the Visual Arts Into the Early Childhood Curriculum.* New York: Teachers College Press and NAEYC.

Beegle, A., C. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education,* 58(3), pp. 219-239.

Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking Pedagogy in music education. *Music Education Research,* 2(1), pp. 7-23.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education, 19,* 157–172.

Brophy T., S. (2001). Developing Improvisation in general music classes. *Music Educators Journal,* 88(1), pp. 34-42.

Brophy T., S. (2002). The Melodic Improvisations of Children Aged6–1 2: a developmental perspective. *Music Education Research*, 4(1), pp. 73-92.

Burnard, P., & Younker, B., A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's. *International Journal of Educational Research*, 47(1), pp. 60-74.

Chong, S., N. (1997). *Fostering musical creativity in children.* React 2.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Grieshaber, S., J. & Lau, W., C., M. (2010). Musical free play and a case of notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education,* 27(2), pp. 127-140.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual social development of children and young people. *International Journal of Music Education,* 28.

Hargreaves, D., J. (1999). 'Developing Musical Creativity in the Social World'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, pp. 22-3.

Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal,* 88(1), pp.19-23.

Hickey, M. (2009).Can improvisation be 'taught'?: A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education,* 27(4), pp. 285–299.

Horsley, I., Collins, M., Badura-Scoda, E., & Libby, D. (1980). Improvisation in Western Art Music. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 9, pp. 31-52. London: Macmillan.

Inks, K. (2005). General Music: Standard 3 is Risky Business-Practical Ideas for Improvising in the Classroom. *Teaching Music*, 12(5), pp. 22, 24, 26.

Jacques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. (μτφρ: Ν. Φίλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), pp. 363-381.

Koutsoupidou, T. (2006). Musical collaboration and creativity in early childhood. *University of the Aegean, Rhodes, Greece* .

Koutsoupidou, T., & Hargreaves J., D. *(*2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music, 37(3).*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Kratus, J. (1991). G rowing with improvisation. *Music Educators Journal,* 78(4), pp. 35–40.

Kruger, A., C. & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling.* Oxford: Blackwell, pp. 369-387.

Meulink, J., N. (2011). *Cooperative learning methods for group piano: the development of a teaching guide* . A dissertation submitted to the graduate school in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of arts , University Muncie, in December.

Miner, B. (2007). Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom. *Inquiry Journal, 8.*

Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: University Press.

Plucker, J., A., & Beghetto, R., A. (2004). Why creativity is domain general. Why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. *In Creativity: From potential to realization,* ed. R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, and J.L. Singer. Washington, DC: American Psychological Association.

Plumeridge C. (2001). The Justification of Music Education' in Philpott C. and Plummeridge C., (ed). *Issues in Music Teaching.* London:Routledge Falmer.

Pratt, G. (1995). Performing, composing, listening and appraising. In G. Pratt & J. Stephens (Eds.), *Teaching music in the national curriculum* (pp. 9–22). Oxford: Heinemann.

Raymond, A. R., MacDonald & Dorothy M. (2000).Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables. *International Journal of Music Education,* 36,58-68.

Rozman, J., C. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research,* 51 (1), pp. 61–76.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Rubin, Z. (1987). *Οι φιλίες των παιδιών. Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί.* Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.- Fontana.

Rusinek, G. (2007).Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research,* 9(3), pp. 323-335.

Schirrmacher, R. (1997). *Art and creative development for young children* (3rd ed.). Albany, NY: Delmar.

Shenton, A., K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information,* 22, pp. 63–75.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music*, 3(3), pp. 305-339.

Tinzmann, M., B., Jones, B., F., Fennimore, T., F., Bakker, J., Fine, C., & Pierce, J. (1990). *What Is the Collaborative Classroom?* NCREL, Oak Brook.

Torrance, E., P. (1 988). T he nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R. J . (ed.) *The nature of c reativity* (p p. 43 - 75). Cam bridge: Cambridge University Press.

Wiersema, N. (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it?* http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html

Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research,* 47(1), pp. 3-10.

Zimmerman, B. (2010). How Do You Teach Jazz Improvisation? *Canadian Winds: The Journal of the Canadian Band Association*, 9(1), pp. 44-47.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ελληνική

Altrichter, H., Posch P., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής-Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze.* Αθήνα: Edition Orpheus.

Αντωνακάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική: Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Αυγητίδου, Σ. (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg.

Γιαμάλογλου, Τ. (2005). *Η μουσική αγωγή στην Α/θμια εκπαίδευση, βιωματική ή θεωρητική προσέγγιση. Ημερίδα του ΚεΜεΤε για την μουσική εκπαίδευση.*

Γκλιάου, Ν. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης* στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Αθήνα: Π.Ι.

Γκλιάου, Ν. (2013). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. www.pi-schools.gr/preschool_education/eisigiseis/diath_plaisio.doc*

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (υπό έκδοση) ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Δημητριάδης, Δ., & Μνιέστρης, Α. (2002). Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός ως μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Ε.Ε.Μ.Ε. (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 197-207). Βόλος 28-30 Ιουνίου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη Διδακτική της Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 267-295). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Δογάνη, Κ. (2009). Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 369-388). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ζωγόπουλος, Ε., Α. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. Τα εκπαιδευτικά, 105-106, σσ. 60-73.

Imara, M. (2002). Οι δυνάμεις της δημιουργίας. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Ε.Ε.Μ.Ε. (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 208-218). Βόλος 28-30 Ιουνίου.

Κακλαμάνης, Θ. (2013). Συνεργατική μάθηση *και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.* Αναρτημένο από: *www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/.../130-144.pdf*

Κανελλόπουλος, Κ. (2010). Σχεδίασμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 119-146). Αθήνα: Νήσος.

Καρυώτης, Θ.,Π. (2009). Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10 σσ. 67-74.

Κεφαλίδου, Μ. (2011). *Η αξία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση.* Αναρτημένο από: www.kindykids.gr/mousiki-nipiagwgeio/272-aksia-mousikis-nipiagwgeio.html

Κοκκίδου, Μ. (2005). Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: Είναι δυνατόν να διδαχθεί; Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Μουσική Εκπαίδευση *«Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη»*. Λαμία 1-3 Ιουλίου.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση-Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη (1η έκδοση, Οκτώβριο).

Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσουπίδου, Θ. (2005). Η επίδραση του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη δημιουργική σκέψη των παιδιών: Μια πειραματική μελέτη. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση *«Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη»*. Λαμία 1-3 Ιουλίου, σσ. 69-77.

Κουτσουπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, σσ. 43-65.

Κουτσουπίδου, Θ. (2009). Μουσική Δημιουργικότητα και μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 215-237). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική-Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι: Θεωρία και πράξη της Μουσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Αθήνα: Fagotto.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Merényi, A., Szabó, V., & Takács A. (2010). *101 Ιδέες για εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η Παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπιρμπίλη Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργαατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδνόν,* 14, σσ. 289-303.

Μπούρμπουρα, Μ. (2010). *Βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αναρτημένο από: http://www.actionresearch.gr/system/files/pg01-EreunaDrasis.pdf

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση - Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα : Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 2,Αθήνα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Πατσαντζόπουλος, Κ., & Μαγαλιού, Μ. (2002). Οι δυνάμεις της δημιουργίας. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Ε.Ε.Μ.Ε. (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 299-309). Βόλος 28-30 Ιουνίου.

Σέργη, Λ. (1987). Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας. Αθήνα:Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Σέργη, Λ. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις και Μουσική Αγωγή. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., Βόλος.

Στάμου, Λ. (2005). Δημιουργικότητα και μουσική εκπαίδευση. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση *«Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη»*. Λαμία 1-3 Ιουλίου.

Schirrmacher R. (1998): *Τέχνη και Δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 27-39). Αθήνα: Νήσος.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.

Τρούλης, Γ. (1991). Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. Τρίτη Έκδοση, Εκδόσεις: Γρηγόρη, Αθήνα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Τσαφταρίδης, Ν. (2010). Εξερευνώντας τη μουσική. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 107-118). Αθήνα: Νήσος.

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.* Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ /ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ /ΠΙ. (2007). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Χατζηπέτρου, Ν. (2002).Οι δυνάμεις της δημιουργίας. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Ε.Ε.Μ.Ε. (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 334-344). Βόλος 28-30 Ιουνίου.

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο.* Αθήνα: Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2013). *Βασικοί μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά.* Αναρτημένο από: http://mathslife.eled.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/Omadosinergatiki%20didaskalia%20.pdf

Χρυσαφίδης Κ. (2000) *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Η γαζή κοτούλα

Μια φορά κι έναν καιρό, μια κοτούλα σκέφτηκε να κάνει τη βόλτα της στον κήπο με τις φασολιές. Καθώς περπατούσε ξέγνοιαστη και χαρούμενη, ξαφνικά…τακ! Ένα φασόλι έπεσε στο κεφάλι της. Τρόμαξε η κοτούλα. «Βοήθεια, βοήθεια»., άρχισε να φωνάζει . «Πέφτει ο ουρανός! Να πάω να το πω στο βασιλιά!»

Ξεκίνησε λοιπόν να βρει το βασιλιά, να του πει τα μαντάτα. Προχωρούσε, προχωρούσε κι εκεί που προχωρούσε να σου μία χήνα. «χι, χι, χι, που πας, κοτούλα;» τη ρώτησε. «Κο, κο,κο, πάω να βρω το βασιλιά, να του πω ότι πέφτει ο ουρανός». « Χι, χι, χι , πέφτει ο ουρανός; να έρθω κι εγώ μαζί σου;» «Και δεν έρχεσαι;»

Μπροστά πήγαινε η κοτούλα και πίσω της η χήνα. Προχωρούσαν, προχωρούσαν κι εκεί που προχωρούσαν βλέπουν μία πάπια. «Πα, πα, πα, πα πού πάτε εσείς;» τις ρώτησε. «Κο, κο,κο, χι, χι, χι , πάμε να βρούμε το βασιλιά, να του πούμε ότι πέφτει ο ουρανός». «Πα, πα, πα, πα! Πέφτει ο ουρανός; να έρθω κι εγώ μαζί σας;»

«Και δεν έρχεσαι;» απαντούν η κοτούλα και η χήνα μαζί.

Συναντούν ακόμα τον κόκορα (κικιρίκου), τη γαλοπούλα (γλου, γλου), το χελιδόνι (τβι, τβι), το σπουργιτάκι (τσίου, τσίου) κ.ά.

Μπροστά προχωρούσε πάντα η κοτούλα , πίσω η χήνα, πιο πίσω η πάπια, πιο πίσω ο κόκορας, πιο πίσω η γαλοπούλα, το χελιδόνι, το σπουργιτάκι. κτλ.

Από μακριά τα βλέπει μια πεινασμένη αλεπού. Άρχισε να ξερογλείφεται. «Μμμ, θα φάω νόστιμους μεζέδες», σκέφτηκε. «Πρέπει όμως να βρω έναν τρόπο να ξεγελάσω τα χαζοπούλια. Για να τα πάρω με το καλό, μη με καταλάβουν». Παίρνει το γλυκό της ύφος: «Καλημέρα σας, καλά μου, χρυσά μου πουλάκια. Που πηγαίνετε, αλήθεια;» «Κο, κο, κο, χι, χι, χι, πα, πα, πα, κικιρίκου, γλου, γλου, γλου, τβι, τβι, τβι, τσίου, τσίου, τσίου…πάμε να βρούμε το βασιλιά, να του πούμε ότι πέφτει ο ουρανός». « Μμμ, πέφτει ο ουρανός, ε ; τα ανόητα πουλάκια!» κρυφογελούσε η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

αλεπού. «Και καλά, ξέρετε που μένει ο βασιλιάς; Δεν ξέρετε; Μη στενοχωριέστε, εγώ θα σας πω. Το βλέπετε εκείνο το σπίτι στην πλαγιά;» Δείχνει την φωλιά της η αλεπού. «Εκεί να πάτε. Μη βιαστείτε όμως. Τέτοια ώρα ο βασιλιάς τρώει το πρωινό του και δεν θέλει επισκέπτες κάνετε πρώτα μια βολτούλα, εντάξει;»

Η αλεπού αφήνει τα πουλιά και τρέχει στη φωλιά της. Ψάχνει να φορέσει κάτι που να μοιάζει με ρούχα βασιλιά, ετοιμάζεται και περιμένει τα πουλιά.

Τα πουλιά ωστόσο ξεκινούν το ένα πίσω από το άλλο να περπατούν μέσα στο δάσος. Αρχίζει όμως να βρέχει, να φυσάει…τρέχουν κάτω από ένα δέντρο να προφυλαχτούν. Μόλις η βροχή και ο αέρας σταματούν, συνεχίζουν να προχωρούν φτάνοντας στο σπίτι που τους έδειξε η αλεπού. Χτυπούν την πόρτα. «Εμπρός, ποιος είναι;» ακούγεται η φωνή της αλεπούς, αλλαγμένη για να μην την καταλάβουν. « Εμείς, βασιλιά, τα πουλάκαι! Άνοιξε μας. Ήρθαμε να σου πούμε ότι πέφτει ο ουρανός». « Πέφτει ο ουρανός; Τι μου λέτε; Δεν χρειάζεται να φοβάστε όμως. Εγώ θα σας σώσω. Να μπείτε μέσα σε αυτή τη μεγάλη κατσαρόλα, θα σας σκεπάσω κιόλας με το καπάκι, και να πέσει ο ουρανός, εσείς δεν θα πάθετε τίποτα». Τα κοτοπούλια έκαναν ότι τους έλεγε η αλεπού, που τη νόμισαν για βασιλιά. Πάνω που ετοιμαζόταν να ανάψει φωτιά για να τα μαγειρέψει, πετάγεται μπροστά της ένας σκύλαρος, την παίρνει στο κυνήγι και της κόβει την ουρά. Ήταν ο Αζόρ, ο φίλος τους. Παρά τρίχα γλίτωσαν το μαγείρεμα! Ευχαρίστησαν το σωτήρα τους και γιόρτασαν όλοι μαζί με τραγούδι και χορό.

<u>Από τη λιακάδα στην καταιγίδα</u>

Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα δάσος μακρινό ζούσε μια νεράιδα που με το μαγικό της το ραβδί έκανε τον καιρό να αλλάζει πρόσωπα. Όταν ήταν χαρούμενη ένας ήλιος λαμπερός στόλιζε τον ουρανό και όταν πάλι θύμωνε βροντές και δυνατή βροχή έφερνε στο δάσος που ζούσε κάνοντας όλα τα ζώα να κρύβονται.

Μια μέρα όμως μια κακιά μάγισσα που έτυχε να περνά από εκείνο το δάσος ζήλεψε με τη δύναμη της όμορφης νεράιδας και από τότε της έδωσε ευχή και κατάρα κάθε φορά που θα το χρησιμοποιεί μόνο καταιγίδες και βροντές να προκαλεί.

Όπου κι αν πήγε, όπου κι αν γύρισε για να ζητήσει βοήθεια κανένας δεν μπόρεσε να της δώσει. Στεναχωρημένη τριγυρνούσε κι όλο έκλαιγε για το κακό που είχε πάθει. Μια μέρα λοιπόν εμφανίστηκε ένας γεράκος που μάζευε ξύλα μες το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

δάσος, πλησίασε τη νεράιδα και της είπε πως για να λυθούν τα μάγια πρέπει να πετάξεις το ραβδί μες το ποτάμι.

Η νεράιδα δίστασε αλλά και να το κρατούσε σκέφτηκε μόνο κακό έκανε. Έτσι λοιπόν άκουσε τα λόγια του γεράκου και το επόμενο πρωινό πέταξε το ραβδί. Τότε έγινε κάτι μαγικό…….ο καιρός άρχισε να αλλάζει διαρκώς πρόσωπα.

Πρώτα ένα λαμπερός ήλιος βγήκε στον ουρανό που τη θέση του πήραν σύννεφα, πολλά σύννεφα, μετά ήρθαν οι πρώτες ψιχάλες, η βροχή δεν άργησε να πάρει θέση….βροχή δυνατή ……πολύ δυνατή ……να σου και το χαλάζι….τι δυνατά που ακούγεται…..και η καταιγίδα γινόταν όλο και πιο έντονη και ο αέρας φυσούσε κι εκείνος πολύ δυνατά… ώσπου σταμάτησαν οι βροντές, λιγόστεψε η βροχή, σταμάτησε και ο αέρας και εμφανίστηκε και πάλι ο ήλιος. Ο ουρανός στολίστηκε με ένα υπέροχο ουράνιο τόξο και η νεράιδα ευχήθηκε πως από δω και πέρα θα είναι πολύ ευτυχισμένη και χωρίς το ραβδί της!!!

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Ερωτηματολόγιο Κλειστού Τύπου

1. Όλα τα παιδιά δέχτηκαν να συμμετέχουν στον ομαδοσυνεργατικό αυτοσχεδιασμό;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

2. Υπήρχαν παιδιά που αντέδρασαν αρνητικά ως προς τη συμμετοχή τους στο μουσικό αυτοσχεδιασμό;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

3. Υπήρξαν προβλήματα στη συνεργασία εντός της ομάδας κατά το μοίρασμα ρόλων του μουσικού αυτοσχεδιασμού;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

4. Αισθάνθηκαν ορισμένα παιδιά αδικημένα έναντι άλλων της ομάδας;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

5. Υπήρξε συνεργασία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας για τον αυτοσχεδιασμό;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

6. Υπήρξε ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων κατά τη διάρκεια παρουσίασης του μουσικού αυτοσχεδιασμού;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

7. Η δραστηριότητα του μουσικού αυτοσχεδιασμού λειτούργησε αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μελών της ομάδας;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

8. Θα είναι πρόθυμα τα παιδιά να συμμετέχουν σε επόμενες δραστηριότητες μουσικής που απαιτούν συνεργασία;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

9. Επέκτειναν τα παιδιά την αρχική τους μουσική ιδέα;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

10. Ελίσσονταν τα παιδιά ως προς το ρυθμό και την ένταση της μουσικής που παρήγαγαν;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

11. Υπήρξαν πρωτότυπες μουσικές ιδέες;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

12. Παρέκλιναν τα παιδιά της ομάδας από τον αρχικό τους στόχο;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

13. Απόλαυσαν τα παιδιά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

14. Αποδέχονταν τα παιδιά τις μουσικές επιλογές-ήχους των άλλων μελών της ομάδας τους;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

15. Είχαν τα μέλη της ομάδας άνεση και αυτοπεποίθηση στη χρήση μουσικών εργαλείων;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

16. Είχαν τα παιδιά την ικανότητα να αντιμετωπίζουν το ίδιο γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες;

Καθόλου ……..λίγο…….. αρκετά…….. πολύ ……..πάρα πολύ
0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

1.Σου άρεσε το παιχνίδι;

2.Δούλεψε καλά η ομάδα σου;

3.Δούλεψαν όλα τα παιδιά της ομάδας σου το ίδιο;

4.Υπήρξε κάποιο παιδί που δεν έπαιξε και δεν βοήθησε αρκετά την ομάδα;

5.Σας δημιούργησαν προβλήματα παιδιά άλλων ομάδων;

6.Σου άρεσε που παίξατε όλοι μαζί ή θα ήθελες να παίξεις μόνος σου;

7.Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες;

8.Συνεργάστηκε καλά η ομάδα σου ή υπήρξαν προβλήματα;

9.Το αποτέλεσμα το δικό σου ή των άλλων ομάδων σου άρεσε;

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ

Τα ονόματα που αναγράφονται στο ημερολόγιο είναι ψευδώνυμα.

27-06-2012

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού

Η πρώτη επίσκεψη των κριτικών φίλων έγινε αποδεκτή από τα παιδιά. Αναπτύξαμε ένα διάλογο μεταξύ μας (παιδιά-δασκάλα) και τους ανακοίνωσα την άφιξη των δύο επισκεπτών στο χώρο μας και τους εξήγησα επακριβώς τι επρόκειτο να κάνουν οι κυρίες με την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά θέλουν να τα ξέρουν όλα για να λειτουργούν πιο άνετα και να νιώθουν αυτοπεποίθηση. Αυτός ήταν ένας τρόπος για να μη διστάσουν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα.

Ήρθαν οι κυρίες και αφού τις σύστησα στα παιδιά, πήραν το λόγο και τους ανακοίνωσαν την αιτία της επίσκεψης τους. Στα βλέμματα των παιδιών διέκρινα την ικανοποίηση που ένιωσαν και μάλιστα ένα παιδί πετάχτηκε και είπε: «Μας είπε η κυρία μας ότι θα έρθετε και θα μας βλέπετε που θα παίζουμε μουσική». Τότε ξεκίνησε το πρώτο παιχνίδι γνωριμίας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους. Ακολούθησαν ακόμα δύο παιχνίδια στην πορεία της ημέρας.

Στην πορεία των παιχνιδιών όλοι οι χαρακτήρες των παιδιών δεν ήταν ίδιοι, ορισμένα παιδιά ήταν πιο επικοινωνιακά και άλλα πιο ντροπαλά. Υπήρχαν δε, ακόμα δύο παιδιά που βαριούνταν εύκολα και ακόμα τρία που ήταν πιο εσωστρεφή. Ήταν φιλικό το κλίμα που αναπτύχθηκε και τα παιδιά το καθένα με τον δικό του τρόπο δέχτηκε και ανταποκρίθηκε στα παιχνίδια.

Κριτικοί Φίλοι

Πρώτη Επίσκεψη

Συνεργαστήκαμε με τη νηπιαγωγό Γεωργία Σούκουλη και τη βοηθήσαμε στην έρευνά της. Κάναμε μια 1η επίσκεψη στο νηπιαγωγείο για να μας γνωρίσουν τα παιδιά που μας υποδέχθηκαν με μεγάλη χαρά. Γρήγορα έσπασε ο πάγος με το πρώτο παιχνίδι γνωριμίας και ακολούθησαν άλλα δύο ομαδικά παιχνίδια, μέσα από τα οποία είδαμε τις αντιδράσεις και τις κινήσεις τους μέσα σε ομάδες. Παρατηρήσαμε πως ήταν αρκετά συνεργάσιμα. Παρατηρήσαμε πως συνεννοούνταν αρκετά καλά μεταξύ τους, τηρούσαν τους κανόνες, υπήρχε επικοινωνία μεταξύ κάποιων παιδιών και δεν εντοπίσαμε δείγματα ανταγωνισμού.

Μετά την ολοκλήρωση και του τρίτου παιχνιδιού αποχωρήσαμε. Την ώρα που χαιρετούσαμε τα παιδιά μας ζήτησαν την επόμενη φορά να παίξουμε κι άλλα καινούρια παιχνίδια με μουσική και μουσικά όργανα.

Μας έκανε εντύπωση η Μαρία, που αν και ντροπαλή στην αρχή παρατηρούσε χωρίς να συμμετέχει και εφ' όσον κατάλαβε πως δεν την πιέζουν, μόνη της θέλησε να παίξει με την ομάδα. Ο Βασίλης από την άλλη, φαινόταν να είναι ένα παιδί που βαριέται εύκολα, αλλά όταν τον πλησιάσαμε και του είπαμε πως τα παιχνίδια θα διαρκέσουν λίγο, μπήκε στο παιχνίδι, στην αρχή διστακτικά αλλά η παρότρυνσή μας τον ενθάρρυνε πολύ. Τέλος εντύπωση μας έκανε και η Δέσποινα, που ενώ ήταν ολιγομίλητη και αργή στις κινήσεις της, τα πήγε καλά και συμμετείχε αρκετά στο παιχνίδι, αν και με λίγη επιφύλαξη στην αρχή.

4-07-2012

1η Δραστηριότητα

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Σε πρώτη φάση έγινε μια συζήτηση στην παρεούλα σχετικά με τα καιρικά φαινόμενα απλά για να ξαναθυμηθούμε ποια είναι. Έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά να αποδώσουν με ήχους μουσικών οργάνων το κάθε καιρικό φαινόμενο. Εδώ οι ιδέες των παιδιών ήταν αρκετές και αυθόρμητες. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά χαρούμενα, σε αυτή τη διαδικασία του πειραματισμού, ακόμα και τα πιο εσωστρεφή. Χάθηκε λίγο η σειρά εκτέλεσης των οργάνων και το κάθε παιδί επιθυμούσε να παίξει με λαχτάρα αυτό που σκεφτόταν. Με την παρέμβαση μου όμως, επανήλθε η ησυχία.Παίρνοντας το ρόλο συντονιστή, άρχισα να ρωτάω τα παιδιά με ποιους ήχους να αναπαραστήσουμε το κάθε καιρικό φαινόμενο. Έγινε η επιλογή και η δραστηριότητα ξεκίνησε.

Ακούγονταν διάφορες αυθόρμητες απαντήσεις καθώς τα παιδιά έπαιζαν με διάφορα μουσικά όργανα. Συγκεκριμένα ο Νικόλας είπε χαρακτηριστικά: «ας ψηφίσουμε..» και έτσι επέλεξαν η λιακάδα να αποδοθεί με απλά χτυπήματα στο μεταλλόφωνο. Ο Μάριος συνέχισε λέγοντας : «εγώ έχω το σύννεφο, πώς να κάνει το σύννεφο;». Ακούστηκαν τότε οι μαράκες από τρία παιδιά και καταλήξαμε σε αυτές.

Εκείνη τη στιγμή χτύπησε ο Βασίλης το τύμπανο με το χέρι του και αμέσως πήρε το λόγο η Αγγελική και είπε: « παιδιά θέλετε να είναι η βροντή αυτή;» «ναι» απάντησαν εκείνα. Έπειτα τα παιδιά άρχισαν να χτυπούν τα όργανα χωρίς να έχει ακόμα ολοκληρωθεί η διαδικασία επιλογής μουσικών οργάνων για τα αντίστοιχα καιρικά φαινόμενα. Παρενέβησα τότε, ρωτώντας: «για τη ψιχάλα παιδιά ποιο μουσικό όργανο να χρησιμοποιήσουμε;» πετάχτηκε η Αγγελική: «Να βάλουμε τη μαράκα», «όχι τη μαράκα» απάντησε ο Νικόλας, «να την κάνουμε κάπως έτσι…» και άρχισε να χτυπά δύο δάχτυλα του ενός χεριού με τα δύο δάχτυλα του άλλου χεριού. «Δε μ' αρέσει τόσο πολύ» είπε η Αντέλ, «για άκου και αυτό» και άρχισε να χτυπά απαλά τη μεμβράνη του ταμπουρίνου με τα δάχτυλά της. Τότε πετάχτηκαν κάποια παιδιά και είπαν «μ' αρέσει». Είχαν απομείνει ακόμα τρία καιρικά φαινόμενα και επειδή δεν έβλεπα να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία πήρα το λόγο και ρώτησα τη Μαρία: «Εσύ Μαρία μου με ποιο μουσικό όργανο θέλεις να ακούγεται η βροχή;» δε μου είπε κάτι και ζήτησα από το Νικόλα να τη βοηθήσει. Εκείνος αμέσως της είπε: «για σκέψου στο παιχνίδι που παίζουμε το πρωί πως την κάνουμε τη βροχή;», «με ξυλάκια» απάντησε η Μαρία και χαμογέλασε. Ρώτησα τότε τα παιδιά εάν συμφωνούνε και μετά την καταφατική τους απάντηση πετάχτηκε ο Γεράσιμος και είπε: «να κάνουμε το χαλάζι έτσι;»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Και έριξε σε ένα άδειο μεταλλικό κουτί μερικές πλαστικές χάντρες που βρήκε ανάμεσα στα άλλα υλικά που βρίσκονταν μπροστά του. Αφού συμφώνησαν και οι υπόλοιποι, είχε μείνει μόνο ο αέρας και ρώτησα τα παιδιά με ποιο μουσικό όργανο ή αντικείμενο να αποδώσουμε τον ήχο του. Τότε τρία παιδιά μου είπαν να φυσήξουμε ένα χαρτί δυνατά και συμφώνησε και η υπόλοιπη ομάδα.

Τους εξήγησα για ακόμα μια φορά τους κανόνες του παιχνιδιού και τους τόνισα πως πρέπει να συνεργαστούν για το αποτέλεσμα που θα παρουσιάσουν και ακολούθησε ο σχηματισμός των ομάδων.

Η συνεργατική διδασκαλία είναι για μένα μια μέθοδος προσέγγισης που ξεκίνησα να τη δουλεύω με τα παιδιά πολύ πριν τα Χριστούγεννα. Στην αρχή ήταν δύσκολο να προσεγγίσουν αυτή την έννοια όμως με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από σχέδια εργασίας κατάφεραν να αλληλεπιδρούν, να αναπτύσσουν διάλογο, να επιλύουν προβλήματα, να αλληλοβοηθούνται όταν εμπλέκονταν σε ομαδικές δράσεις. Δεν έμεινα μόνο εκεί αλλά επεκτάθηκα και σε άλλες δράσεις. Δηλαδή είχα διαμορφώσει τις γωνιές με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να παίζουν μαζί 3-4 παιδιά. Ακόμα οι ομάδες καθαριότητας της τάξης ήταν πάντα 2-3 παιδιά ώστε να αλληλεπιδρούν.

Άφησα τα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους με ποιους συμμαθητές τους ήθελαν να συνεργαστούν, λέγοντας τους απλά πως πρέπει να είναι τέσσερα άτομα σε κάθε ομάδα. Τότε τα παιδιά άρχισαν να λένε: «εγώ θα πάω με…», «εγώ θέλω να είμαι με…»

Σχηματίστηκαν οι τρεις ομάδες και το μόνο που έχω να συμπληρώσω είναι πως η Λυδία ήθελε να πάει με τη φίλη της τη Μεταξένια αλλά επειδή είχε συμπληρωθεί ο αριθμός των παιδιών της ομάδας έπρεπε να καταλήξει στην ομάδα με τα λιγότερα παιδιά.

Η κάθε ομάδα προσπάθησε να πράξει αυτό που της ζητήθηκε. Από τις τρεις ομάδες η πρώτη λειτούργησε πιο συντονισμένα από όλες και αυτό φάνηκε από την ηρεμία που επικρατούσε και από το γεγονός ότι η κ. Σοφία (κριτικός φίλος) απλώς παρατηρούσε με ελάχιστες παρεμβάσεις.

Η κ. Γιολάντα (κριτικός φίλος) από την άλλη έκανε πιο αισθητή την παρουσία της στην ομάδα διότι τα παιδιά χρειάζονταν περισσότερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση για να συντονιστούν και να προχωρήσουν.

Εγώ παρατήρησα τη δεύτερη ομάδα. Επομένως το κέντρο βάρους μου έπεσε στο Νικόλα, την Αντέλ, το Βασίλη και τη Μεταξένια. Στην ομάδα μου τα δύο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παιδιά, Νικόλας κα Βασίλης, ανέπτυξαν ένα διάλογο μεταξύ τους που τον ξεκίνησε ο Νικόλας και κατέληξαν στο ποια μουσικά όργανα θα πάρει ο καθένας. Παρενέβησα ανάμεσα στα κορίτσια και τα βοήθησε ώστε να λύσουν τη διαφωνία τους και να επιλέξουν κι εκείνες τα υπόλοιπα όργανα - καιρικά φαινόμενα. Τα παιδιά άρχισαν να πειραματίζονται με τα μουσικά όργανα μιλώντας και σχολιάζοντας μεταξύ τους. Παρατήρησα πως τα πρόσωπα τους ήταν χαρούμενα καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής. Απορροφήθηκα από τον διάλογο δύο παιδιών, του Νικόλα και της Αντέλ.

«Σου αρέσει αυτό που παίζω; Κοίτα πως τα καταφέρνω;»-Αντέλ

«Καλό είναι, θα με βοηθήσεις και μένα που δεν μπορώ;»-Νικόλας

«Για παίξε να σε ακούσω.» -Αντέλ (Ο Νικόλας παίζει…..)

«Είναι πολύ ωραίο, συνέχισε»- Αντέλ

Ο Νικόλας πήρε τέτοιο θάρρος που σταμάτησε να παίζει τελευταίος από όλα τα μέλη της ομάδας. Τη συζήτηση άκουγαν και τα άλλα δύο παιδιά και αμέσως έλεγαν κι εκείνα «Άκου και μένα….» Μπορεί οι ήχοι των παιδιών να ήταν απλά χτυπήματα χωρίς ρυθμό κα μελωδία αλλά η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ο τρόπος επικοινωνία τους έδειχνε πως χαίρονταν αυτό που έκαναν.

Στην τελευταία φάση φάνηκε πως το στοιχείο της ομαδικότητας εντοπίζεται μόνο ανάμεσα στα δύο παιδιά που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (νήπια) σε αντίθεση με τα υπόλοιπα (προνήπια) που δεν ανταλλάσουν ούτε ένα βλέμμα και το σώμα τους είναι στραμμένο σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Από αυτό οδηγούμαι στο συμπέρασμα πως η ομάδα λειτούργησε με δύο διαφορετικές καταστάσεις, της καλής από τη μία και της μέτριας συνεργασίας από την άλλη.

Τα δύο νήπια δεν συνεργάστηκαν ικανοποιητικά με την υπόλοιπη ομάδα, ούτε έκαναν κάποια προσπάθεια να εντάξουν τα προνήπια στην ομάδα, απλά όπου χρειαζόταν έδιναν εντολές για το τι έπρεπε να κάνουν και πότε να παίξουν.

Όσο για τη μουσική δημιουργικότητά τους δεν μπορώ να πω πως εντόπισα, παρά λίγα δείγματα αυτής όταν είδα πως τα παιδιά προσπαθούσαν να ακούσουν τον ήχο που παρήγαγαν και αν δεν τους άρεσε το άλλαζαν (ένδειξη μουσικής δημιουργικότητας).

4-07-2012

Δεύτερη Επίσκεψη-1η Δραστηριότητα

Κριτικός Φίλη : Σοφία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Στη δεύτερη συνάντηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιήσαμε την πρώτη δραστηριότητα μουσικού αυτοσχεδιασμού. Το παιχνίδι λεγόταν ‘‘Από τη λιακάδα στη καταιγίδα’’. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες ακολούθησαν τις οδηγίες μας για να μπορέσουν να παράγουν ένα ηχητικό αυτοσχέδιο αποτέλεσμα επενδύοντας μια μικρή αφήγηση της δασκάλας τους μέσα από την οποία εξελισσόταν μια σειρά καιρικών φαινομένων.

Τα παιδιά επέλεξαν μόνα τους τέσσερεις συμμαθητές που ήθελαν να φτιάξουν μαζί τους την ομάδα τους και εμείς επιλέξαμε να παρατηρήσουμε από μία. Εγώ ασχολήθηκα με την πρώτη ομάδα και η Γιολάντα παρατήρησε την τρίτη ομάδα, ενώ η εκπαιδευτικός πήγε στην δεύτερη ομάδα για να κάνει τις παρατηρήσεις της. Παρόλα αυτά όπου χρειαζόταν η κάθε παρατηρήτρια παρενέβαινε στην ομάδα της, για να προωθήσει την ομαλή εξέλιξη της δραστηριότητας.

Η τάξη είχε διαμορφωθεί από την εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσει να προωθηθεί όσο το δυνατόν η ομαδοσυνεργατική δράση των παιδιών. Είχε τοποθετήσει τρία τραπεζάκια με τέσσερις καρέκλες το καθένα, αρκετά μακριά το ένα από το άλλο.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με τον πειραματισμό των μουσικών οργάνων στα τραπεζάκια. Τα παιδιά διάλεξαν τα δύο μουσικά όργανα που τους άρεσαν περισσότερο και προσπάθησαν με αυτά να αποδώσουν στο μουσικό όργανο τον ήχο του αντίστοιχου καιρικού φαινομένου. Στην αρχή έπαιζε το καθένα μόνο του για αρκετή ώρα και χτυπούσαν τα μουσικά όργανα με πολύ ένταση χωρίς να σκέφτονται ότι ενοχλούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Στην πορεία όμως φάνηκαν τα πρώτα δείγματα επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά, ο Μάριος (νήπιο) ρώτησε την Αγγελική(νήπιο): « σου αρέσει πως παίζω;;» και εκείνη απάντηση «ναι». Τότε ο Μάριος γύρισε κοίταξε το Χάρη(νήπιο) και του είπε πως κουράστηκε να παίζει άλλο και πως προτιμά να σταματήσει. Εκείνος όμως του είπε πως παίζει ωραία και τότε ο Μάριος πήρε θάρρος και συνέχισε. Στα μισά της πορείας του πειραματισμού και ενώ το κάθε παιδί ήταν αφοσιωμένο στον ατομικό του στόχο άρχισε ο ένας να κοιτά τον άλλο στα μάτια χωρίς να λένε τίποτα και μόνο κάποια στιγμή ο Μάριος κοίταξε την Αγγελική και της χαμογέλασε. Η Λυδία (προνήπιο) που ήταν το τέταρτο μέλος της ομάδας ήταν η πιο λιγομίλητη αλλά επειδή της έδωσαν προσοχή και τη βοήθησαν να παίξει με το σωστό τρόπο το μουσικό της όργανο, συμμετείχε κι αυτή στην ομάδα.

Στη συνέχεια στον κύκλο, όταν η δασκάλα αφηγούταν την ιστοριούλα για το πως εξελίσσεται ο καιρός, τα παιδιά ζωντάνευαν την αφήγηση με τους κατάλληλους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

κάθε φορά ήχους. Παρατήρησα πως όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα, είχαν αναλάβει ενεργό ρόλο κι αυτό φαινόταν από το ότι κρατούσαν σταθερά μπροστά τους τα μουσικά όργανα στα χέρια και περίμεναν με λαχτάρα την ώρα που θα έρθει η σειρά τους για να παίξουν κι αυτά τους δικούς τους ήχους. Τα παιδιά κοιτάζονταν στα μάτια χαμογελούσαν το ένα στο άλλο και μου έδιναν την αίσθηση ότι το χαίρονταν. Ένα ακόμα στοιχείο που θέλω να σημειώσω, είναι ότι το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα ήταν εμφανές και από τη στάση του σώματος τους, συγκεκριμένα ο κορμός τους ήταν όρθιος, στητός και με κατεύθυνση προς τον συμπαίκτη που έπαιζε κάθε φορά, όπως και το βλέμμα τους που τον ακολουθούσε.

Η αλληλεπίδραση που είχαν τα παιδιά μεταξύ τους περιορίστηκε στην παραπάνω έκφραση, χωρίς να φάνει αρκετά από στοιχεία διαλόγου. Ως προς τους ήχους τους, δύο από τα τέσσερα παιδιά της ομάδας μου, παρήγαγαν πιο πρωτότυπες μουσικές ιδέες. Καθώς παρατήρησα πολλά επιφωνήματα ενθουσιασμού από τα υπόλοιπα παιδιά όταν αυτά τα δύο έπαιζαν τους ήχους τους. Παρατήρησα τέλος, και ορισμένα στοιχεία ανταγωνισμού, όταν συγκεκριμένα άκουσα το Μάριο που γύρισε στο Χάρη και του είπε : «Μη κάνεις το ίδιο μ' εμένα!» και η Αγγελική είπε στο Μάριο: «Χα! Το δικό μου ακούγεται καλύτερο!». Επίσης ο Μάριος παρ' ότι ενθάρρυνε τη Λυδία, το έκανε καθαρά ανταγωνιστικά, μόνο για να κερδίσει η ομάδα του, λέγοντάς της: « Παίξε καλά, για να κερδίσουμε». Τέλος, χρειάστηκε να παρέμβω στην ομάδα μου κάποιες φορές για να παροτρύνω τα παιδιά να βάλουν και τη Λυδία, την πιο αδύναμη από τους υπολοίπους, στο παιχνίδι. Στην ομάδα μου, όλα ξετυλίχθηκαν σχετικά καλά σε σχέση με το σύνολο των ομάδων, τα παιδιά δούλεψαν αρκετά καλά και δεν τσακώθηκαν μεταξύ τους.

Κριτικός Φίλη : Γιολάντα

Στην ομάδα μου αυτά που παρατήρησα δεν είχαν τόσο χαρακτήρα συνεργατικότητας, όσο ατομικής δράσης. Ξεκινώντας τη δραστηριότητας τα παιδιά δεν κατάλαβαν καθόλου τι έπρεπε να κάνουν και έτσι χρειάστηκε να πάρω και εγώ θέση στην ομάδα για να βοηθήσω. Η αλήθεια είναι πως δυσκολεύτηκα λίγο γιατί έπρεπε να έχω διαρκώς στο μυαλό μου ότι θα πρέπει να λειτουργήσω ως μέλος της ομάδας και όχι σαν άτομο που έρχεται να δώσει τη λύση. Μας πήρε αρκετή ώρα να ξεκαθαρίσουμε τους ρόλους μας αλλά και πάλι τα παιδιά αδυνατούσαν να αυτενεργήσουν και να λειτουργήσουν ως μέλη της ομάδας. Αντί να λύσουν τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

προβλήματα τους με διάλογο και να προβούν στην επιδίωξη του στόχου στρέφονταν διαρκώς σε μένα για να ρωτήσουν τι θα κάνουν και πως θα προχωρήσουν.

Λίγο τα πράγματα διαφοροποιήθηκαν στην παρουσίαση, όπου τα παιδιά λειτούργησαν αυτόνομα χωρίς να ζητήσουν τη βοήθεια μου. Έτσι παρατήρησα πως το κάθε παιδί προσπάθησε να αναλάβει ενεργητικό ρόλο αυτοσχεδιάζοντας με το μουσικό όργανο που κρατούσε στο χέρι του, για να πετύχει το στόχο του. Εντόπισα και κάποια σημεία αλληλεπίδρασης στο ένα ζευγάρι παιδιών, αλλά ήταν ελάχιστα και στιγμιαία. Για παράδειγμα η Δέσποινα (προνήπιο) είχε γυρισμένο το σώμα της προς τον Γεράσιμο(νήπιο) και έδειχνε να τον εμπιστεύεται και να τον ακολουθεί. Ακόμα η κοντινή απόσταση που υπήρχε μεταξύ τους έδειχνε πως αποδεχόταν αυτό που έκανε σε σχέση με τους άλλους δύο που βρίσκονται πιο αποστασιοποιημένοι τόσο μεταξύ τους όσο και από το σύνολο της ομάδας.

Ο Γεράσιμος με τη σειρά του έπαιζε μόνος του και ο μόνος του στόχος ήταν να πραγματοποιήσει την δραστηριότητά δίνοντας εντολές στα υπόλοιπα παιδιά για το τι θα κάνουν. Ο Πλάτωνας που καθόταν σχετικά κοντά στη Μαρία προσπάθησε να έρθει σε βλεμματική επαφή μαζί της αλλά δεν τα κατάφερε να την προσεγγίσει, αντιθέτως εκείνη, από τη στάση του σώματος της και κυρίως του κεφαλιού της που ήταν συνέχεια προς τα κάτω, φάνηκε πως ήταν στραμμένη μόνο προς το μουσικό της όργανο. Αυτό πιθανώς, συνέβη γιατί η Μαρία ένιωθε πολύ αμήχανα, ήταν λιγομίλητη και η συμμετοχή της ήταν ελάχιστη μετά από παρότρυνση δική μου. Μένει να πω δύο λόγια και για τον Πλάτωνα (προνήπιο). Συμμετείχε στη δραστηριότητα και την παρουσίαση με επιτυχία μάλιστα, αν και κινήθηκε κυρίως ατομικά και εκείνος στο μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας.

Από όλα τα παιδιά της ομάδας μόνο η στάση του σώματος του Γεράσιμου εκδήλωνε σημάδια ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα (περισσότερο στην παρουσίαση) και απόδειξη αυτού ήταν πως είχε ανασηκωμένο το σώμα του σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ ταυτόχρονα έλεγε στους συμπαίκτες του : « Άντε, παίξε κι εσύ» , « Κάντο καλά, μη το κάνεις τόσο δυνατά, κάνεις πολύ θόρυβο!» . Αυτό το έκανε όμως γιατί ήθελε να κερδίσει η ομάδα του. Τελικά είδα ότι τα παιδιά δεν μπήκαν σε κύκλο, παρά ήταν διασκορπισμένα στο χώρο και είχαν καταλάβει μεγάλη έκταση δείχνοντας πως δεν επιθυμούν να συνεργαστούν σαν σύνολο, αλλά ο κάθε ένας μόνος. Επίσης, οι μουσικοί ήχοι των παιδιών με εξαίρεση του Γεράσιμου, ήταν κοφτοί, χωρίς ένταση, ρυθμό και πρωτοτυπία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

24-07-2012

Τρίτη Επίσκεψη-2η Δραστηριότητα

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού

Σήμερα πραγματοποιήθηκε η δεύτερη δραστηριότητα με τη βοήθεια των κριτικών φίλων. Όλα τα παιδιά άκουγαν με προσοχή αυτά που τους έλεγα. Ξεκινήσαμε βήμα-βήμα τη δραστηριότητα. Αρχικά, έγινε η αφήγηση του παραμυθιού και η επιλογή από τα παιδιά, των μουσικών οργάνων για κάθε ήχο.

Στο ξεδίπλωμα της ιστορίας άρχισε ο καταιγισμός ιδεών, οι αντιπαραθέσεις, οι προτιμήσεις, οι ισχυρισμοί απόψεων. Στο σημείο αυτό έντονη ήταν η παρουσία όχι μόνο των πιο επικοινωνιακών παιδιών, αλλά και των πιο εσωστρεφή και ντροπαλών χαρακτήρων. Αφού έκανα την επεξήγηση του παραμυθιού, σκέφτηκα να γίνει ο σχηματισμός των ομάδων ως εξής: Κάθε παιδί έπρεπε να επιλέξει, από τα τρία κουτιά (όσες και οι ομάδες) με τέσσερα χαρτάκια το κάθε ένα(όσα τα παιδιά κάθε ομάδας), που είχαν το ίδιο νούμερο. Στα χαρτιά κάθε κουτιού αναγραφόταν ένας αριθμός από το 1-3 και ανάλογα με τον αριθμό που τυχαία νόμιζε ότι επέλεγε το κάθε παιδί που καλούσα να διαλέξει, πήγαινε στην αντίστοιχη ομάδα του. Έτσι εγώ καλούσα τα παιδιά που είχα προκαθορίσει για κάθε ομάδα, να διαλέξουν χαρτί από το επόμενο κουτί κάθε φορά.

Μετά τον σχηματισμό ομάδων, η καθεμία κάθισε σε ένα τραπεζάκι και μοιράστηκαν οι ρόλοι με τα ηχητικά ακούσματα. Έπειτα η κάθε ομάδα έπρεπε να παράγει από δύο ηχητικά εφέ και είχε το χρόνο να πειραματιστεί με τους ήχους, για να βρει με ποιο ρυθμικό τρόπο θα παράγει τους ήχους τους δικούς της. Η διαδικασία αυτή, ευχαρίστησε πολύ τα παιδιά που το χάρηκαν, διασκέδασαν και συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Έπαιζαν και παρουσίαζαν και στα υπόλοιπα παιδιά αυτό που είχαν αποφασίσει και ήταν κάτι που το έκαναν μόνοι τους χωρίς να παρέμβω σχεδόν καθόλου. Ευχαριστήθηκαν τα παιδιά και μάλιστα έμειναν ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα τους.

Συγκεκριμένα στην ομάδα μου, παρατήρησα ότι ο Μάριος(νήπιο) ήταν αφοσιωμένος σε αυτό που έπαιζε, καθώς είχε σκυμμένο το κεφάλι επάνω στο μουσικό του όργανο. Η Λυδία (προνήπιο) κάποια στιγμή, σταμάτησε να παίζει και τον άκουγε. Έπειτα του είπε: «Θέλεις να ακούσεις και εμένα;» κι εκείνος απάντησε «ναι». Ο Μάριος έδωσε προσοχή και είδε πως και η Μαρία(νήπιο) είχε αφοσιωθεί και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

την άκουγε. Τότε ο Μάριος γύρισε και της είπε: «Μαρία παίξε κι εσύ τώρα να σε ακούσουμε». Εκείνη, δισταχτικά ξεκινά, αλλά δεν τα καταφέρνει καλά και σταματά, η Αντέλ (νήπιο) της είπε όμως, να συνεχίσει και να παίξει πιο δυνατά με τις μαράκες που κρατούσε για να ακούγονται καλύτερα. Η Μαρία τότε πήρε θάρρος και συνέχισε.

Στο μεταξύ, ο Μάριος και η Λυδία συνέχιζαν να παίζουν και να έχουν διαρκή βλεμματική επαφή μεταξύ τους και τελειώνοντας είπαν στους υπόλοιπους να το κάνουν όλοι μαζί με σειρά. «Ας ξεκινήσει η Αντέλ και μετά πάμε έτσι», είπε ο Μάριος δείχνοντας με το χέρι του πώς να συνεχίσουν τα παιδιά. Εδώ το κάθε παιδί έδωσε τον καλύτερο του εαυτό. Οι ήχοι που είχαν αυτοσχεδιάσει είχαν διάρκεια, ένταση και ρυθμό. Το ύφος του προσώπου τους ήταν σοβαρό και φαίνονταν προσηλωμένοι σε αυτό που έπαιζαν ακούγοντάς το. Όλα τα παιδιά χειρίστηκαν πολύ καλά τα μουσικά όργανα που κρατούσαν και σε κάποια σημεία που η Λυδία αδυνατούσε να χτυπήσει τη μαράκα της σωστά και την χτυπούσε πάνω στο χέρι της, έσπευδαν να τη βοηθήσουν, χωρίς να την κοροϊδεύουν για το αν το κάνει λάθος, αλλά με το να τη διορθώνουν. Τα παιδιά προσπάθησαν πολύ να επεκτείνουν τις αρχικές τους μουσικές ιδέες και εδώ ξεχώρισα την Αντέλ και τον Μάριο που το ηχητικό τους αποτελέσματα ήταν πρωτότυπο και ξεχωριστό. Η Λυδία με τη Μαρία προσπάθησαν να μιμηθούν τους άλλους δύο με τη Λυδία να τα καταφέρνει λίγο καλύτερα.

Όση ώρα έπαιζαν με το μουσικά όργανα το σώμα τους ήταν ανασηκωμένο και αρκετές φορές στρεφόταν προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.Μόνο από τη Μαρία δεν το παρατήρησα τόσο έντονα αυτό, διότι ένιωθε πιο οικεία μόνο με την Αντέλ η οποία την είχε προσεγγίσει και την ενθάρρυνε πιο πολύ από όλους λεκτικά, ενώ οι άλλοι την ενθάρρυναν μη λεκτικά, χωρίς εκείνη να το εισπράττει.

Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ αυτό το παιχνίδι και όπως φάνηκε, από τη συνεργασία τους προέκυψαν έντονα στοιχεία μουσικής δημιουργικότητας. Οι καλύτεροι κριτές ήταν τα ίδια τα παιδιά, που όση ώρα παρουσίαζαν την αφήγηση με τους μουσικούς ήχους, αυτά άκουγαν τους συμπαίκτες, δεν έκαναν φασαρία και μάλιστα στο τέλος της παρουσίασης της ομάδας, τους χειροκρότησαν κιόλας.

Όσον αφορά την παρουσίαση του τελικού προϊόντος, όλες οι ομάδες ήταν σε ετοιμότητα για το πότε θα έρθει η σειρά τους να παίξουν, αλλά υπήρχαν και κάποια παιδιά που παρακινούσαν και παιδιά της ομάδας τους που χάζευαν ή είχαν ήδη κουραστεί από την όλη διαδικασία. Αυτό συνέβη σε τρεις περιπτώσεις παιδιών. Στην Λυδία και στη Μαρία της πρώτης ομάδας, αλλά και στην Μεταξένια της τρίτης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ομάδας, ενώ η δεύτερη ομάδα ήταν απόλυτα οργανωμένη και συντονισμένη και όλοι ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στους ρόλους τους.

24-07-2012

Τρίτη Επίσκεψη-2η Δραστηριότητα

Κριτικός Φίλη : Σοφία

Στη δεύτερη συνάντηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιήσαμε την πρώτη δραστηριότητα μουσικού αυτοσχεδιασμού. Το παιχνίδι λεγόταν ‘‘

Πρώτα τοποθετήθηκαν τα μουσικά όργανα στο κέντρο του κύκλου και ζητήθηκε από κάθε παιδί να διαλέξει ένα μουσικό όργανο της αρεσκείας του, ακολούθησε η ανάγνωση του παραμυθιού από την εκπαιδευτικό και σε κάθε σημείο που η ηχητική παρέμβαση ήταν απαραίτητη συζητούσε με τα παιδιά με τι όργανο να αναπαραστήσει τα ζώα της ιστορίας. Στο σημείο αυτό παρατήρησα πως δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Τρία έμειναν σιωπηλά και απλά άκουγαν χωρίς να λένε τη γνώμη τους. Δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε το γιατί. Ρωτήσαμε την εκπαιδευτικό αλλά μας είπε πως είχαν έρθει κάπως κακόκεφα από το πρωί. Δεν ακούστηκαν πολλές διαφορετικές γνώμες, οπότε δεν αναπτύχθηκε έντονος διάλογος μεταξύ τους. Το μόνο που επιθυμούσαν τα παιδιά ήταν να πάρουν από ένα μουσικό όργανο στα χέρια τους και να αρχίσουν να παράγουν μουσική. Μετά το τέλος της ιστορίας και το μοίρασμα των ήχων στα μουσικά όργανα ακολούθησε ο σχηματισμός ομάδων. Αυτή τη φορά η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στα παιδιά πως η επιλογή των ομάδων θα γινόταν με κλήρωση, στην πραγματικότητα όμως η εκπαιδευτικός είχε ήδη προκαθορίσει τις ομάδες με κριτήριο την ανομοιογένεια. Η κάθε ομάδα κάθισε στο τραπεζάκι της και με την καθοδήγηση τη δική μας επεξεργάστηκαν τους ήχους που είχαν να αναπαραστήσουν. Κάθε ομάδα δεχόταν την καθοδήγηση και μιας κυρίας με βασική την παρέμβαση της νηπιαγωγού.

Στην ομάδα μουδεν παρατήρησα να εξελίσσεται έντονος διάλογος μεταξύ των παιδιών, απλά, σε ορισμένα σημεία κάνανε κάποιες ερωτήσεις μεταξύ τους. Η δική μου όμως ομάδα, ήταν η πιο λιγομίλητη. Αρχικά όταν τα παιδιά πειραματίζονταν με τα μουσικά όργανα ήταν έντονη η βλεμματική επαφή μεταξύ τους και έδειχναν να το απολαμβάνουν. Προσπάθησαν να παίξουν ρυθμικά, ο καθένας στο δικό του μουσικό όργανο. Μάλιστα ένα παιδί της ομάδας, ο Γεράσιμος (νήπιο), στράφηκε και είπε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

στους υπόλοιπους «ακούστε τι μπορώ να παίξω» και τότε τα υπόλοιπα παιδιά σταμάτησαν αυτό που έκαναν για να ακούσουν τον συμπαίχτη τους.«Τώρα ακούστε και μένα» είπε ο Χάρης (νήπιο), και έτσι πήραν όλοι σειρά και άρχισαν να παίζουν στην υπόλοιπη ομάδα τους ήχους που είχαν ετοιμάσει. Σχόλια δεν έγιναν έντονα σε αυτό το σημείο για τα μουσικά ακούσματα. Μόνο ο Χάρης γύρισε κάποια στιγμή στο Πλάτωνα και του είπε πως παίζει πολύ ωραία. Τότε εκείνος ικανοποιήθηκε από τα λόγια του Χάρη και άρχισε να παίζει πιο έντονα και πιο ρυθμικά.

Στη συνέχεια, η Μεταξένια (προνήπιο) γύρισε και είπε «θέλετε να παίξουμε κάπως έτσι» και άρχισε να παίζει με το μεταλλόφωνο με διάρκεια. Ανταποκρίθηκε ο Πλάτωνας (προνήπιο) χαμογελώντας και με την κλακέτα που κρατούσε άρχισε να παίζει μαζί της κάνοντας το δικό του ήχο. Χαμογέλασα κι εγώ και με ένα νεύμα μου παρότρυνα και τους υπόλοιπους να παίξουν και η όλη διαδικασία αποδείχθηκε δημιουργική. Κανείς δεν εξέφρασε αρνητικό σχόλιο για τη μουσική των υπολοίπων και παρ' ότι η ομάδα δεν ανέπτυξε έντονο διάλογο, ωστόσο, τα βλέμματα τους, η στάση του σώματος τους και η έκφραση του προσώπου τους φανέρωναν πως η αυτοσχέδια μουσική τους επηρεάστηκε από την ανταπόκριση και το θετικό κλίμα συνεργασίας της ομάδας και τα βοήθησε να αναπτύξουν και να εξελίξουν την αρχική τους ιδέα.

Κατά την παρουσίασή τους, τα παιδιά έπαιξαν τους ήχους τους ο καθένας και έδειξαν να χαίρονται και να το απολαμβάνουν, καθώς σε όλη τη διάρκεια ήταν προσηλωμένα, τόσο σε αυτά που έπαιζαν τα ίδια, όσο και σε αυτά που άκουγαν. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι κάθονταν με στητό το σώμα τους σε ετοιμότητα και ο χώρος που καταλάμβαναν στον κύκλο, ήταν μικρός έχοντας μικρές αποστάσεις μεταξύ τους. Τέλος, μόνο η Μεταξένια έδειξε να κουράζεται και όταν ήρθε η σειρά της να παίξει έσπευσε ο διπλανός της, ο Χάρης, να της ψιθυρίσει στο αυτί να ξεκινήσει. Μπορεί να είχαμε αυτό το μικρό κενό κατά την αφήγηση, αλλά δεν είδα τα παιδιά να δυσαρεστούνται.

Κριτικός φίλη*: Γιολάντα*

Η ομάδα μου με εξέπληξε πολύ ευχάριστα. Τα παιδιά λειτούργησαν αρμονικά, αντάλλαξαν κουβέντες μεταξύ τους και μικρά σχόλια, αλληλοβοηθήθηκαν, χρησιμοποίησαν σωστά τα μουσικά όργανα, έπαιξαν χωρίς να βαριούνται. Ακόμα έδωσαν σημασία στα υπόλοιπα παιδιά δείχνοντας έτσι πως δε είναι μόνοι τους αλλά πως όλοι μαζί πρέπει να καταφέρουν κάτι.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Η Αγγελική (νήπιο), από τη αρχή πήρε καθοδηγητικό ρόλο στην ομάδα, σε κάθε όμως απόφασή της μιλούσε με τους συμπαίκτες της και τους ρωτούσε αν συμφωνούσαν κι αυτοί. Βοήθησε πολύ τη Δέσποινα (προνήπιο)και το Βασίλη (προνήπιο) που ήταν οι πιο αδύναμοι της ομάδας, ενώ ο Νικόλας(νήπιο) με τη σειρά του έβλεπε τη στάση της και προσπαθούσε κι εκείνος να ενισχύσει την ομάδα του. Αυτό όμως, έγινε από τη στιγμή που η Αγγελική του το ζήτησε κι εκείνος ακολούθησε. Αμέσως πήρε θέση και η στάση του σώματος του, που μέχρι τότε, φανέρωνε πως είναι αποκομμένος από τους υπόλοιπους, άρχισε να στρέφεται προς το Βασίλη και να ακούει τους ήχους που εκείνος έπαιζε με τα μουσικά του όργανα. Ο Βασίλης, από τη χαρά του, έπαιζε πολύ δυνατά ενοχλώντας όμως, τους υπόλοιπους. Τότε ο Νικόλας του είπε: «παίξε πιο σιγά, όπως όλοι μας». Εκείνος άκουσε και συνέχισε να παίζει πιο σιγά, αν και οι ήχοι του ήταν μονότονοι και κουραστικοί, χωρίς ρυθμό. Στο συγκεκριμένο παιδί, δεν φάνηκαν έντονα στοιχεία μουσικής δημιουργικότητας, τουλάχιστον στην αρχή. Όσο περνούσε η ώρα, ο τρόπος που έπαιζε τα μουσικά όργανα ήταν όλο και καλύτερος.

Η Δέσποινα με τη σειρά της, έπαιζε ρυθμικά και το χαιρόταν γιατί είχε την έντονη ενθάρρυνση της Αγγελικής, που της είπε χαρακτηριστικά : «Μη σταματάς, συνέχισε, είναι πολύ καλό! » και προσπαθούσε να τη μιμηθεί. Κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας, τα παιδιά λειτουργούσαν όλο και περισσότερο σαν ομάδα και οι αυτοσχεδιασμοί τους αποκτούσαν ρυθμό και ένταση. Χαρακτηριστικά, ο Νικόλας είπε στη Δέσποινα: «Είναι πολύ δυνατά… τ' αυτιά μου!» και εκείνη απάντησε: « έτσι είναι καλά τώρα;» «Ωραία!»: απαντά ο Νικόλας. «Έτσι θα το κάνω τότε» αποκρίθηκε εκείνη. «Μπράβο μας, ωραία που παίζουμε!» είπε η Αγγελική, που ενθάρρυνε την ομάδα της.

Στην διάρκεια της παρουσίασης, τα παιδιά στον κύκλο ήταν αρκετά κοντά μεταξύ τους σε σχέση με τις άλλες ομάδες και όλοι παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τον συμπαίχτη τους όταν έπαιζε, έτσι κανείς δεν έχασε τη σειρά του και η ομάδα φάνηκε ευχαριστημένη με την προσπάθεια της. Στην παρουσίαση ακόμα και ο Βασίλης απέδωσε τους ήχους του πιο ρυθμικά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την επανάληψη των δραστηριοτήτων είχα επισκεφτεί αρκετά Νηπιαγωγεία, η επιλογή του καταλληλότερου έγινε με κριτήριο το πόσο εξοικειωμένα ήταν τα παιδιά με το κομμάτι της συνεργασίας και τη χρήση μουσικών οργάνων.

16-05-2013

Επανάληψη 1ης Δραστηριότητας

Κριτικός φίλη: Έλλη

Εργάζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο ως βοηθός της νηπιαγωγού και η εμπλοκή μου στην ερευνητική αυτή διαδικασία με έκανε σε σύντομο χρονικό διάστημα να αποκτήσω μουσικές γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Εγώ παρατηρούσα την πρώτη ομάδα. Αφού ανακοινώθηκε στα παιδιά ο τρόποςπου θα παίξουν τους μουσικούς τους αυτοσχεδιασμούς, χωρίστηκαν με τη δική τους πρωτοβουλία σε τρεις ομάδες των τεσσάρων παιδιών, η κάθε μια. Σημαντικό είναι να αναφερθεί εδώ, ότι οι τέσσερις από τους πέντε χαρακτήρες των παιδιών αυτής της ομάδας ήταν δυναμικοί κι επιβλητικοί, εκτός του Ορέστη που ήταν ένα ντροπαλό κι εσωστρεφές παιδί. Σε πρώτη φάση υπήρξαν εντάσεις και διαφωνίες ως προς το μοίρασμα των μουσικών οργάνων και των ήχων, που ήθελε να διαλέξει το κάθε παιδί. Παραδείγματα: Σταύρος: «Τα ξυλάκια θα τα πάρω εγώ», Μαρίνος: «αφήστε μου τη μαράκα», Ορέστης: «Το ταμπουρίνο είναι δικό μου». Στο σημείο αυτό η δική μου παρέμβαση κρίθηκε απαραίτητη, για να μπορέσουν τα παιδιά να επιλέξουν τους ήχους και να ξεκινήσει η διαδικασία του πειραματισμού.

Καθισμένη η ομάδα σε ένα τραπεζάκι χρησιμοποιούσε με άνεση και αρκετή αυτοπεποίθηση τα μουσικά όργανα. Δείγματα συνεργασίας δεν προέκυψαν σχεδόν καθόλου, παρά μόνο ατομική δράση. Παρατηρήθηκε όμως, πως τα παιδιά προσπαθούσαν να παράγουν όσο το δυνατόν καλύτερους ήχους μπορούσαν, το κάθε ένα μόνο του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν ο Ορέστης (προνήπιο), που είχε το κεφάλι του στραμμένο προς το μουσικό του όργανο και μόνο κάποια στιγμή, ο Σταύρος τον κοίταξε και του είπε: «παίξε καλά, όπως κι εμείς!». Εκείνος δεν απάντησε κάτι, παρά συνέχισε να παίζει, με τον ίδιο ρυθμό.

Ο καθένας ήταν επικεντρωμένος στο στόχο του, χωρίς να μιλάει σε κανένα και χωρίς να υπάρχουν δείγματα αλληλοβοήθειας και επικοινωνίας. Αυτό που φάνηκε έντονα, ήταν το στοιχείο του ανταγωνισμού, με χαρακτηριστικά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

παραδείγματα το Σταύρο που είπε: « παίζω καλύτερα από όλους σας!» και το Μάριο που είπε: «Μόνο εγώ ξέρω να χτυπάω σωστά το ντέφι!».

Επιπλέον, δε φάνηκε να αποδέχονται τις μουσικές επιλογές των συμπαικτών τους, ούτε με κάποιο θετικό σχόλιο, αλλά ούτε και με κάποιο βλέμμα. Ακόμα και στην παρουσίαση των ήχων, είχαν απλωθεί αρκετά στο χώρο, χωρίς να βρίσκονται σε κύκλο ή να έχουν στραμμένο το σώμα τους προς την ομάδα. Το μόνο που τους ενδιέφερε ήταν πότε θα έρθει η σειρά τους για να παίξουν. Όσο για τους ήχους τους, φάνηκε να είναι μονότονοι και να επαναλαμβάνονται.

Κριτικός φίλη: Θάλια

Στα παιδιά της δεύτερης ομάδας δόθηκε εντολή επιλογής δύο μουσικών οργάνων από τα 8 που διατίθενται. Ο τρόπος επιλογής δεν έγινε ιδιαίτερα αρμονικά καθώς ορισμένα παιδιά, χωρίς να διαπραγματευθούν, πήραν τα μουσικά όργανα της αρεσκείας τους με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα παιδιά να δυσαρεστηθούν και να δημιουργηθούν εντάσεις μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δύο προνηπίων: «Αυτό το θέλω εγώ, δώσ' το μου», έλεγε ο Ιάσωνας , «όχι θα το πάρω εγώ γιατί εσύ δεν ξέρεις να παίζεις», απαντούσε ο Δημήτρης. Ο μόνος που δεν πήρε θέση στις εντάσεις ήταν ένα προνήπιο, ο Νικήτας οποίος γενικά κράτησε ουδέτερη στάση σε όλη τη διαδικασία. Στο σημείο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η παρέμβαση μου ώστε να διευθετηθεί το ζήτημα που δημιουργήθηκε και να συνεχιστεί ομαλά η δραστηριότητα.

Στη συνέχεια τα παιδιά πειραματίστηκαν με τα μουσικά όργανα χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία. Διαπιστώθηκε πως η χρήση των μουσικών οργάνων δεν γινόταν σωστά από όλα τα παιδιά, αδιαφορία για τους ήχους των άλλων μουσικών οργάνων, που είχαν οι συμπαίκτες του, έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ τους , ενασχόληση μόνο με το δικό τους μουσικό όργανο και άγνοια των μουσικών επιλογών των συμπαικτών τους. Η εικόνα που εισέπραξα ήταν η εξής: το κάθε παιδί ήταν καθισμένο στη θέση του, το σώμα του ήταν στραμμένο μόνο προς τα μουσικά του όργανα χωρίς να στρέφεται στους συμπαίκτες του και το μόνο που έκανε ήταν να χτυπά τα μουσικά του όργανα και όταν κάποια στιγμή σταματούσε δεν έδινε προσοχή στον διπλανό του ή στον απέναντι του που έπαιζε κι αν κάποιες φορές κάποιο παιδί το έκανε δεν εξέφραζε κανένα σχόλιο. Μόνο ένα προνήπιο, ο Μιχάλης, αντέδρασε δύο φορές κάνοντας παρατήρηση στους συμπαίκτες του ότι κάνουν πολύ φασαρία και ότι δεν παίζουν σωστά. Σε αυτό το σημείο οι υπόλοιποι άκουσαν τον Μιχάλη τη δεύτερη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

φορά γιατί τους απευθύνθηκε με αυξημένο τον τόνο της φωνής του διαφορετικά δεν τον άκουγαν.

Εξαίρεση από όλα τα παιδιά της ομάδας αποτέλεσε ο Χρήστος, επίσης προνήπιο, ο οποίος φάνηκε ότι απολάμβανε την διαδικασία και αυτό παρατηρήθηκε από τον ζωηρό τρόπο παιξίματος και επίσης από την ορθή στάση του σώματός του. Παρεμπιπτόντως ήταν το πρώτο παιδί στην ομάδα που από την αρχή χρησιμοποίησε σωστά τα μουσικά του όργανα. Επιπλέον, αρκετές φορές προσπάθησε να κοιτάξει τους συμπαίκτες του στα μάτια αλλά κανείς δεν ανταποκρίθηκε.

Το στοιχείο του διαλόγου ήταν απών από τη δραστηριότητα με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν δείγματα συνεργασίας. Μόνο σε ένα σημείο προς το τελείωμα του πειραματισμού ακούστηκαν κάποια σχόλια. Συγκεκριμένα ο Δημήτρης είπε: «Εγώ παίζω καλά», μετά ακούστηκε ο Μιχάλης : «Μα τι κάνεις είναι λάθος δεν παίζουμε έτσι» και στη συνέχεια ο Χρήστος είπε: «Κανείς σας δεν ξέρει μόνο εγώ».

Τέλος, στο κομμάτι της παρουσίασης τα παιδιά δεν ήξεραν πότε ήταν η σειρά του καθενός να παίξουν το μουσικό τους όργανο με αποτέλεσμα η δασκάλα να αναγκάζεται να τους ενημερώνει διακριτικά κάθε φορά που είναι να παίξουν.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι μουσική δημιουργικότητα και συνεργασία δεν εντοπίστηκε σε αυτή την ομάδα και τα παιδιά έδειχναν να μην έχουν κατανοήσει τον στόχο αυτής της δραστηριότητας.

Εκπαιδευτικός

Στην 3η ομάδα που ήμουν υπεύθυνη και η οποία αποτελούνταν από 5 παιδιά, 4 κορίτσια (2 νήπια και 2 προνήπια) και 1 αγόρι προνήπιο, παρατήρησα ότι μόνο τα 3 από τα 5 παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν με άνεση τα μουσικά όργανα. Τα κορίτσια έφτιαξαν αμέσως την ομάδα τους μετά τις οδηγίες που έδωσε η δασκάλα τους και ο Φάνης μπήκε στην ομάδα γιατί οι υπόλοιπες ομάδες είχαν συμπληρώσει τα μέλη τους. Η έκφραση του προσώπου του έδειξε πως δεν ήταν πολύ ευχαριστημένος που έπρεπε να συμμετέχει σε αυτή την ομάδα και άκουσα πως είπε χαρακτηριστικά: «Γιατί να μην είμαι με τους φίλους μου;» .

Η δική μου παρέμβαση χρειάστηκε στην επιλογή των μουσικών οργάνων καθώς όλα τα παιδιά ήθελαν να διαλέξουν τα μουσικά όργανα που τους άρεσαν χωρίς να σκεφτούν ότι αποτελούσαν μέλη μιας ομάδας. Παραδείγματα: Ευτυχία: «Θα πάρω εγώ το μεταλλόφωνο», Μαριαλένα: «Όχι, θα το πάρω εγώ», Θωμαή: «Μ' αρέσει η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

μαράκα μη μου την πάρει κανείς», Φάνης: «Γιατί να μην πάρω εγώ τη μαράκα που ξέρω να παίζω καλά;», Ευτυχία: «άμα δεν πάρω εγώ το μεταλλόφωνο δεν θέλω να παίξω». Μετά από αυτή την αναστάτωση, μοιράστηκαν τα μουσικά όργανα με τη μεσολάβηση τη δική μου και ξεκίνησε η δραστηριότητα.

Σε όλη την πορεία του πειραματισμού τα παιδιά λειτούργησαν ατομικά, χωρίς να αναπτύξουν ιδιαίτερη επικοινωνία μεταξύ τους και χωρίς να καταφέρουν να παράγουν ήχους με ρυθμό και ένταση. Απ' όλα τα παιδιά μόνο η Μαριτίνα (νήπιο) φάνηκε ότι ήθελε να συνεργαστεί προσπαθώντας με το βλέμμα της και με τη στάση του σώματος της που το γύριζε προς τους συμπαίκτες της. Και η μόνη που αποκρίθηκε ήταν η Ευτυχία (προνήπιο), η οποία χαμογέλασε όταν η Μαριτίνα της είπε: «Παίζεις ωραία». Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν εξέφρασαν κάτι μόνο ήταν στραμμένοι προς τα μουσικά τους όργανα και απλά έπαιζαν ο καθένας όπως μπορούσε. Ακόμα και κάποιες φορές αν γυρνούσαν και κοίταζαν τα άλλα παιδιά της ομάδας τους που έπαιζαν δε έλεγαν τίποτα.

Αυτό που διέκρινα από το άκουσμα των μουσικών οργάνων ήταν απλοί επαναλαμβανόμενοι ήχοι. Αυτό που φάνηκε έντονα προς την ολοκλήρωση του πειραματισμού ήταν το στοιχείο του ανταγωνισμού από δύο παιδιά, συγκεκριμένα ο Φάνης είπε: «Καλά, δεν ξέρετε να παίζετε!», και η Ευτυχία «Ακούστε πως παίζω, εσείς δεν μπορείτε έτσι!».

Όσο για την παρουσίαση τρία από τα πέντε παιδιά θυμόντουσαν πότε ήταν η σειρά τους, ενώ για τους άλλους δύο χρειάστηκε να τους κάνω νόημα για να καταλάβουν πως πρέπει να παίξουν. Μόνο η Μαριτίνα και η Θωμαή από την οορθή στάση του σώματός τους φαίνονταν να είναι επικεντρωμένες την ώρα που διάβαζα το παραμύθι, ενώ οι υπόλοιποι είτε είχαν σκυμμένο το κεφάλι, είτε κοιτούσαν προς άλλη κατεύθυνση.

28-05-2013

Επανάληψη 2ης Δραστηριότητας

Κριτικός φίλη: Έλλη

Στάθηκα ως παρατηρητής στην τρίτη ομάδα. Το κάθε παιδί ακολουθούσε τον δικό του ρυθμό για να αποδώσει με τον κατάλληλο ήχο τον ρόλο που του είχε δοθεί. Αρχικά λοιπόν τα 3 από τα 5 παιδιά της ομάδας απλά έκαναν θόρυβο κατά τον

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

πειραματισμό και μόνο τα 2 παιδιά (Διονύσης και Μαριτίνα, νήπια) αντιλήφθηκαν εξ αρχής αυτό που τους ζητήθηκε να κάνουν.

Το γεγονός ότι τα 3 παιδιά δεν μπορούσαν να βρουν τον ρυθμό τους είχε ως αποτέλεσμα να δυσανασχετούν και να χάσουν το ενδιαφέρον τους για την δραστηριότητα. Η πορεία όμως του πειραματισμού άλλαξε γιατί εκείνα τα παιδιά που έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον (Νικήτας-Μαριαλένα-Ορέστης) άρχισαν να ενθαρρύνονται από τον Διονύση και τη Μαριτίνα και ξεκίνησαν και εκείνα να παίζουν ρυθμικά. Αξιοσημείωτο είναι και το ότι τα παιδιά που κατείχαν από την αρχή την διαδικασία άρχισαν να κάνουν εποικοδομητικές παρατηρήσεις στα μέλη που χρησιμοποίησαν λανθασμένα τα όργανα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο ήχος να διορθωθεί. Ακούστηκαν παρατηρήσεις του τύπου: «Ορέστη μην κάνεις θόρυβο, δεν είναι έτσι ο ήχος της κότας» ή «Το βάδισμα του κόκορα είναι κάπως έτσι, γιατί χτυπάς το μεταλλόφωνο τόσο δυνατά;» ή «Μη διστάζεις να χτυπήσεις τα ξυλάκια πιο δυνατά, το κάνεις ωραία». Αν και υπήρξαν αυτές οι παρατηρήσεις τα παιδιά δέχτηκαν τις μουσικές επιλογές των συμπαικτών και εξέφραζαν θετική άποψη. Χαρακτηριστικά η Μαριτίνα είπε στον Ορέστη πως της άρεσε ο ήχος από το βάδισμα της γαλοπούλας και στη Μαριαλένα την ώρα που έπαιζε της χαμογέλασε.

Επιπλέον, ένα από τα παιδιά, ο Διονύσης (νήπιο) ήταν εκείνος που φάνηκε πως ξεχώρισε από την ομάδα και είχε τον ρόλο του αρχηγού-συντονιστή. Κατά την άποψή μου αυτό συνέβη γιατί γνωρίζοντας το παιδί αυτό, είναι εκ φύσεως εξωστρεφής χαρακτήρας και με αρκετή αυτοπεποίθηση, γι' αυτό συντελούσε και τον ρόλο αυτό.

Τα χαμόγελα των παιδιών και η ορθή στάση του σώματος τους έδειχναν πως τα παιδιά χάρηκαν τη διαδικασία και ήταν προσηλωμένα σε αυτό που έκαναν. Ήταν συγκεντρωμένοι στο στόχο τους και ακόμα και οι πιο αδύναμοι χαρακτήρες (Μαριαλένα και Ορέστης) δέχτηκαν τη βοήθεια της ομάδας και τα κατάφεραν εξίσου καλά. Παραδείγματα: Διονύσης: «Παίξε πιο δυνατά Μαριαλένα», Μαριτίνα: «Μη σταματάς συνέχισε να παίζεις γιατί είναι καλός ο ήχος σου», Διονύσης: «Ορέστη παίζεις καλά!», Νικήτας: «Παίζετε πολύ ωραία παιδιά!» και απευθυνόταν στον Ορέστη και τη Μαριαλένα.

Έτσι τα παιδιά μπόρεσαν να επεκτείνουν τις αρχικές τους ιδέες και οι ήχοι τους να αποκτήσουν ρυθμό και ένταση και όλα αυτά γιατί μεταξύ των παιδιών μπορεί να μην αναπτύχθηκε έντονος διάλογος παρόλα αυτά η βλεμματική επαφή τους, τα σχόλια-παρατηρήσεις και οι κοντινές αποστάσεις που είχαν μεταξύ τους τόσο την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

ώρα του πειραματισμού, όσο και της παρουσίασης ήταν στοιχεία που αύξησαν τη συνεργασία τους και κατ' επέκταση τη μουσική τους δημιουργικότητα.

Κριτικός φίλη: Θάλια

Παρατηρώντας την δεύτερη ομάδα διαπίστωσα ότι ήταν καλύτερη από τις άλλες. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν την διαδικασία, τον ρόλο τους και το τι έπρεπε να κάνουν. Η στάση τους ήταν εξ' αρχής θετική προς την όλη διαδικασία και όλα τα παιδιά χειρίστηκαν πολύ καλά τα μουσικά όργανα.

Από την αρχή της δραστηριότητας τα παιδιά συντονίστηκαν και συνεργάστηκαν με μεγάλη επιτυχία. Μόνο ένα μέλος φάνηκε να είναι διστακτικό, ο Ιάσωνας, προνήπιο, αλλά στην πορεία αποδείχθηκε καλός συνεργάτης της ομάδας. Δέχτηκε με προθυμία τη βοήθεια των συμπαικτών του, κυρίως του Μαρίνου και του Μάριου, και υποδηλώνεται από την στάση του σώματός του και το έντονο επικεντρωμένο βλέμμα, και οι ήχοι του εξελίχθηκαν και επενδύθηκαν με ρυθμό. Χαρακτηριστικά ο Μάριος του είπε: «Ιάσωνα δεν βαστάς καλά το όργανο σου γι' αυτό δεν μπορείς να παίξεις καλά, κάτσε να σου δείξω». «Για προσπάθησε τώρα, θα τα καταφέρεις». Ο Ιάσωνας δέχτηκε τη βοήθεια του Μάριου και τα κατάφερε ανταποδίδοντας με ένα χαμόγελο.

Ο Μάριος με τη σειρά του ήταν επικοινωνιακός με όλους και βοηθούσε όπου χρειαζόταν. «Έλα Θωμαή να παίξουμε μαζί», «Χρήστο, παίζεις πολύ ωραία, για άκου κι εμένα», «Μαρίνο, γιατί δεν παίζεις πιο δυνατά, η μαράκα θέλει πιο δυνατά για να ακουστεί». Οι ήχοι του είχαν ρυθμό και ένταση και αποτέλεσαν παράδειγμα και για τα υπόλοιπα παιδιά που με το βλέμμα του και τα θετικά του σχόλια προσπαθούσε να τους προσελκύσει. Παραδείγματα από τον Μάριο: «Τι καλά που παίζεις Μαρίνο», «Έτσι τώρα είναι πολύ ωραίος ο ήχος σου», είπε στον Ιάσωνα, «Ωραία Χρήστο!».

Πρόθυμος να βοηθήσει αποδείχθηκε και ο Μαρίνος που εκτός από τον Ιάσωνα βοήθησε πολύ και την Θωμαή να βρει ρυθμό και ένταση στους ήχους της ενθαρρύνοντας της πως μπορεί να τα καταφέρει. «Για άκου αυτό που παίζεις Θωμαή, μήπως παίζεις τον ίδιο ήχο;», «Για άκου εμένα για να σε βοηθήσω». Εκείνη δέχτηκε τη βοήθεια του Μαρίνου και προσπάθησε να παίξει καλύτερα. «Έτσι Θωμαή θα τα καταφέρεις». Ακόμη ήταν δεχτικός να εξελίξει τους ήχους του για να βοηθήσει την ομάδα του να πετύχουν ένα πιο δημιουργικό μουσικό αποτέλεσμα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα μέλη μεταξύ τους είχαν έντονη βλεμματική επαφή και πως όλα ήταν ισοδύναμα, καθώς δεν ξεχώριζε κάποιο μέλος ως αρχηγός. Ήταν όλα πρόθυμα να βοηθήσουν και να βοηθηθούν από την ομάδα. Παραδείγματα διαλόγου: Χρήστος: «Θέλεις να σε βοηθήσω Θωμαή με το μεταλλόφωνο;», Θωμαή: «Ναι, θέλω», Μάριος «Ελάτε τώρα να παίξουμε ένας –ένας και μετά θα πάμε να μας ακούσουν και οι υπόλοιποι», Ιάσωνας: «Τελικά παίζω ωραία!» και ο Χρήστος απάντησε: «παίζουμε πολύ ωραία όλοι μας!».

Η εμπειρία που αποκόμισαν φάνηκε πως τους άρεσε πολύ και το έδειξαν και στην παρουσίαση που έκαναν. Ήταν συγκεντρωμένοι, δεν ξέχασαν τη σειρά τους την ώρα την παρουσίασης και κατάφεραν να μην παρεκκλίνουν από τον αρχικό στόχο της δραστηριότητας. Το σώμα τους είχε ορθή στάση και κάθε φορά που έπαιζε ένας συμπαίκτης τους γύριζαν ελαφρώς προς το μέρος του. Ακούστηκαν ήχοι με ρυθμό και ένταση και διέκριναν πως τα παιδιά επέκτειναν τις αρχικές μουσικές τους ιδέες.

Εκπαιδευτικός

Στην 1η ομάδα τα παιδιά δέχτηκαν να συμμετέχουν στον μουσικό αυτοσχεδιασμό και όση ώρα πειραματίζονταν με τα μουσικά όργανα δεν επικράτησε έντονος διάλογος παρά μόνο ο Σταύρος (νήπιο) ακουγόταν περισσότερο γιατί ήταν αυτός που τους καθοδηγούσε. Ανέλαβε πρωτοβουλίες, έδωσε οδηγίες και συντόνισε την ομάδα του. Όλοι βοηθήθηκαν από τη στάση του και άρχισαν να παίζουν με ζωηρό τρόπο. Το παιδί αυτό είναι αρκετά εξωστρεφές και κοινωνικό και ο ρόλος του κατά την διαδικασία του πειραματισμού ήταν πολύ σημαντικός.

Ο Σταύρος και ο Φάνης (προνήπιο) κοιτούσαν έντονα την υπόλοιπη ομάδα και ο τελευταίος φάνηκε πρόθυμος να βοηθήσει τα υπόλοιπα παιδιά. Η στάση του σώματος του, που δεν ήταν καθηλωμένο σε ένα σημείο και γύριζε το σώμα του προς όλα τα παιδιά, επιβεβαιώνει αυτή την διαπίστωση. Παραδείγματα του Φάνη: «Μιχάλη παίζεις ωραία!», «Σταύρο ακούω καθαρά τον ήχο σου», «Συνέχισε Ευτυχία να παίζεις!».

Από τα πέντε παιδιά τα τέσσερα ήξεραν να χειριστούν τα μουσικά όργανα μόνο ο Δημήτρης (προνήπιο) ως πιο ντροπαλός έκανε διστακτικές κινήσεις με το μουσικό του όργανο. Μόνο σε αυτό το σημείο χρειάστηκε να παρέμβω ώστε να ενθαρρύνω τον Δημήτρη να ενταχθεί στην ομάδα. Ο Μιχάλης (προνήπιο), που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250

βρισκόταν δίπλα του τον βοήθησε κι εκείνος να κρατήσει καλά το ταμπουρίνο και όταν του έδειξε πως πρέπει να το χτυπάει άρχισε να προσπαθεί. Ο Σταύρος με τη σειρά του, του είπε: «Παίζεις καλά, συνέχισε» και ο Φάνης με ένα χαμόγελό του τον έκανε να αισθανθεί άνετα και εκείνος γεμάτος ικανοποίηση συνέχισε.

Ο Σταύρος επίσης βοήθησε την Ευτυχία, αν και ήταν πιο εσωστρεφής από την υπόλοιπη παιδιά, να ενταχθεί γρήγορα και με επιτυχία στην ομάδα. Ακόμα και η Θωμαή της είπε: «Μπράβο Ευτυχία είσαι πολύ καλή!». Εκείνη χαμογέλα και συνέχισε να παίζει.

Όλα τα παιδιά είχαν ορθή στάση του σώματος καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας στοιχείο που έδειχνε το ενδιαφέρον και την ικανοποίησή τους.

Τέλος, το κάθε παιδί βρήκε τον ρόλο του και η παρουσίαση διεκπεραιώθηκε με επιτυχία χωρίς κανείς να ξεχάσει τη σειρά του. Οι ήχοι των παιδιών είχαν ρυθμό και ένταση και από τα παραπάνω φάνηκε πως τα παιδιά αποδέχονταν τις μουσικές επιλογές των συμπαικτών τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 05:29:24 EEST - 216.73.216.250