



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και η συμβολή του στην ανάπτυξη της
δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.**

Φοιτήτρια: Καλή Άννα Μαρία

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Κανελλόπουλος

Βόλος, Σεπτέμβριος 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ.2
1 ^ο ΜΕΡΟΣ: Προσεγγίζοντας τις έννοιες της δημιουργικότητας και του μουσικού αυτοσχεδιασμού	
1. Η μουσική, η σχέση των παιδιών με αυτή και η αλληλεξάρτηση της μουσικής με τη δημιουργικότητα.....	σελ.5
1.1. Η μουσική εμπειρία των παιδιών.....	σελ.5
1.1.1. Η μουσική κουλτούρα των παιδιών.....	σελ.5
1.1.2. Η μουσική κοινότητα στην οποία ανήκουν τα παιδιά.....	σελ.6
1.1.3. Η μουσική συμπεριφορά των παιδιών.....	σελ.8
1.2. Η παιδική δημιουργικότητα.....	σελ.10
1.2.1. Η δημιουργική φαντασία των παιδιών.....	σελ.12
1.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.....	σελ.13
1.2.2.α) Η τεχνική της «γνωστικής σκαλωσιάς» (scaffolding)σελ.	13
1.2.2.β) Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	σελ.14
1.3. Σχεδιάζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής παιδαγωγικής με άξονα τη δημιουργικότητα.....	σελ.16
1.3.1. Η διαδικασία της δημιουργικότητας κατά τον Csikszentmihalyi.....	σελ.16
1.3.2. Η Μουσική Παιδαγωγική: Οφέλη, προβληματισμοί και επισημάνσεις.....	σελ.17
1.3.2.α) Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος μουσικής στη τάξη: Παράμετροι και διακρίσεις.....	σελ.17
1.3.2.β) Αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη μέσω πρακτικών Μουσικής Παιδαγωγικής.....	σελ.28
2. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην παιδική ηλικία.....	σελ.32
2.1. Μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες – σημεία αναφοράς στην Μουσική Παιδαγωγική: C. Orff και E. Jaques-Dalcroze.....	σελ.34
2.1.α) Carl Orff: Κίνηση – λόγος – ρυθμός.....	σελ.34
2.1.β) Emile Jaques-Dalcroze: Ευρυθμία.....	σελ.35
2 ^ο ΜΕΡΟΣ: Ανάπτυξη ενός project συλλογικής μουσικής σύνθεσης	
Τα μέσα του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία.....	σελ.38
Λίγα λόγια για την εφαρμογή του project.....	σελ.39
Το πλάνο εφαρμογής του διδακτικού project.....	σελ.43
Η μουσική γραφική παρτιτούρα.....	σελ.44
Η υλοποίηση του διδακτικού project.....	σελ.46
Σχολιασμός του διδακτικού project συλλογικής σύνθεσης.....	σελ.67
Συμπεράσματα.....	σελ.68
Βιβλιογραφία.....	σελ.69

Εισαγωγή

Η τέχνη είναι ένα πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσω του οποίου η δημιουργικότητα των παιδιών μπορεί να αναδυθεί και να καλλιεργηθεί. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, ένας τέτοιος τρόπος υλοποίησης δράσεων στη τάξη θα μπορούσε να είναι καταλυτικός. Η μουσική ως κλάδος των τεχνών αποτελεί θεμελιώδη τρόπο καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Ο αυτοσχεδιασμός έχει παίξει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη της μουσικής και έχει επηρεάσει τον χαρακτήρα πολλών μουσικών. Ο αυτοσχεδιασμός είναι όμως και σημαντικό και συστατικό κομμάτι της ζωής των ανθρώπων. Η ζωντάνια της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να ιδωθεί ως αποτέλεσμα των καθημερινών αυτοσχεδιασμών μας. Επομένως μπορεί να πει κανείς ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί έναν τρόπο μουσικής πράξης που φέρνει τη μουσική κοντά στη ζωή.

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω, διαφαίνεται η χρησιμότητα πραγμάτωσης μουσικού αυτοσχεδιασμού στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργήσει υπέρ των παιδιών όσον αφορά τη δημιουργικότητά τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους και την κοινωνικοποίησή τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Σημαντικό είναι να μην παραλείπεται η αναγκαιότητα γνώσεων του/της εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο που θα πραγματοποιηθεί η πραγμάτωση μιας δράσης μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Το σχολείο, ως τόπος γνώσης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών αποτελεί την πρώτη επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την εκπαίδευση, πράγμα το οποίο καταδεικνύει την αναγκαιότητα υλοποίησης δράσεων οι οποίες θα εστιάζουν σε κοινωνικούς και δημιουργικούς στόχους. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να αναδείξει την λειτουργία του μουσικού αυτοσχεδιασμού στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εργασία επιχειρεί, λοιπόν, να διερευνήσει την αναγκαιότητα χρήσης μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση και να καταδείξει την ουσιαστική χρησιμότητά τους στην πράξη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση δεδομένων σχετικών με τη μουσική παιδαγωγική και τις πρακτικές του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην παιδική και ειδικότερα στην προσχολική ηλικία. Μέσω της παρουσίασης των δεδομένων αυτών, γίνεται κατανοητή η βαθύτερη αποτελεσματικότητα βιωματικών δράσεων στη τάξη ενός προσχολικού τμήματος, η οποία έχει όχι μόνο διδακτικούς στόχους, αλλά και κοινωνικούς και δημιουργικούς. Μέσα από τέτοιες δράσεις, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κοινωνικοποιούνται, κατανοούν τον εαυτό τους και τους γύρω τους και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήσα σε τάξη νηπιαγωγείου, όπου εφάρμοσα μια διδακτική βιωματική προσέγγιση του μουσικού αυτοσχεδιασμού με τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που περιστοίχισε το αντικείμενο της μελέτης μου. Σε αυτό πραγματοποιείται μια εκτενής παρουσίαση της μουσικής εμπειρίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, της Μουσικής Παιδαγωγικής και των βασικών αρχών της, των ερευνών που έχουν

πραγματοποιηθεί με σκοπό να καταδείξουν την πηγαία δημιουργικότητα των παιδιών σχετικά με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό, αλλά και παράγοντες που δεν πρέπει να παραμελούνται όταν υλοποιούνται μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις στην τάξη.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήσα στα πλαίσια της μελέτης μου σε νηπιαγωγείο του Βόλου. Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα μέσω της διδασκαλίας μου στα παιδιά για 5 ώρες σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας, κατά την οποία χρησιμοποίησα βιωματικές δράσεις κάνοντας μια απόπειρα με τα παιδιά για αυτοσχεδιαστική σύνθεση μουσικής. Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί αναλυτική παρουσίαση όλων αυτών των ημερών στη τάξη, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και οι αναλυτικές παρατηρήσεις μου για τον τρόπο που λειτούργησαν τα παιδιά.

Τέλος, η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, όπου συνοψίζονται τα όσα τονίστηκαν σε όλη αυτή τη διαδικασία έρευνας και μελέτης που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και τη χρησιμότητά του στην εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

1^ο ΜΕΡΟΣ:

«Προσεγγίζοντας τις έννοιες της δημιουργικότητας και
του μουσικού αυτοσχεδιασμού»

1. Η μουσική, η σχέση των παιδιών με αυτή και η αλληλεξάρτηση της μουσικής με τη δημιουργικότητα.

1.1: Η μουσική εμπειρία των παιδιών

1.1.1: Η μουσική κουλτούρα των παιδιών

Τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνεται έμφαση στη βιωματική εμπειρία. Αφετηρία και επίκεντρο γίνεται το ίδιο το παιδί. Η παιδοκεντρική θεώρηση έχει επηρεάσει και τη μουσική παιδαγωγική. Ο παιδοκεντρικός τύπος οργάνωσης ενός αναλυτικού προγράμματος στηρίζεται κατά κόρον στην ατομικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (Χασάπης, 1986). Θέτοντας το παιδί στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, η μουσική παιδαγωγική δίνει έμφαση στα παραπάνω. Για την υιοθέτηση της παιδοκεντρικής θεώρησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση του τμήματός τους και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Πριν υλοποιηθεί μια δράση μουσικής παιδαγωγικής ή ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης στη τάξη, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το μουσικό υπόβαθρο των παιδιών, την μουσική τους κουλτούρα.

Πριν αναλυθεί το μουσικό υπόβαθρο των παιδιών, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια διευκρίνιση σχετικά με τον όρο «κουλτούρα». Η λέξη αυτή προέρχεται από το λατινικό “cultura”, που σημαίνει καλλιέργεια (colo = καλλιεργώ)(Βικιλεξικό, 2016). Κατ’ επέκταση, η λέξη κουλτούρα στις μέρες μας σημαίνει, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια του νου, του πνεύματος μέσω μιας διαδικασίας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Edward Burnett Tylor,

«Κουλτούρα [...], είναι το σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα και τις υπόλοιπες δυνατότητες ή συνήθειες του ατόμου ως μέλος της κοινωνίας» (Tylor, 1871)

Από μια άλλη οπτική, η χρήση αυτής της λέξης σχετίζεται με την έννοιά της ως υποσύνολο του «πολιτισμού», όπως τη διαχωρίζει ο ανθρωπολόγος Claude Lévi-Strauss (Unesco, 2016) ο οποίος σημειώνει ότι *«ο πολιτισμός αναφέρεται σε μια ενότητα, ένα σύνολο πραγμάτων, όπως τέχνες, ενώ η κουλτούρα εμπεριέχεται στον πολιτισμό και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα, μια κατηγορία ή ένα σύνολο πρακτικών μπορεί να διαφοροποιείται από ένα σύνολο»* (Δογάνη, 2012). Έτσι, ξεκαθαρίζεται πως η χρήση της λέξης κουλτούρα στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται σε μια ομάδα (στην ομάδα των παιδιών), η οποία εμπεριέχεται στον ευρύτερο πολιτισμό και διαφοροποιείται από το σύνολο.

Σύμφωνα με τον Slobin (1993), οι άνθρωποι και κατ’ επέκταση τα παιδιά, βρίσκονται ανάμεσα σε τρεις πολιτισμικές κοινότητες. Την κοινότητα της «υπέρ» κουλτούρας (“*super-culture*”), την κοινότητα της «μικρο» κουλτούρας (“*sub-culture*” ή “*little-culture*”) και την κοινότητα της «έσω» κουλτούρας (“*inter-culture*”). Οι τρεις αυτές κοινότητες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά. Αρχικά, η «υπερκουλτούρα» (“*super-culture*”), είναι η κυρίαρχη κατηγορία στην οποία ανήκει ένας άνθρωπος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα λέγαμε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανήκουν στη γενικότερη κοινωνική κατηγορία «παιδιά». Η «μικροκουλτούρα» (“*sub-culture*”), αποτελείται από μικρές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες όλες μαζί απαρτίζουν τη

γενικότερη κατηγορία. Η γενικότερη κατηγορία «παιδιά», για παράδειγμα, απαρτίζεται από κοινωνικές ομάδες των παιδιών που ζουν σε αστικά κέντρα, των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, των παιδιών που πηγαίνουν δημοτικό, των παιδιών που πηγαίνουν νηπιαγωγείο και ούτω καθεξής. Εδώ, η «μικροκουλτούρα» που αναλύεται είναι αυτή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, η «εσωκουλτούρα» (“*inter-culture*”) σχετίζεται με τις κοινές εμπειρίες που μοιράζονται παιδιά διαφορετικών υποκουλτούρων ταυτόχρονα. Αποτελείται, δηλαδή, από τις κοινές επιρροές που λαμβάνουν άτομα διαφορετικών υποκατηγοριών την ίδια χρονική στιγμή, μέσω της ίδια εμπειρίας (κοινό παιχνίδι, κοινή παρακολούθηση κάποιας παράστασης κ.τ.λ.).

Υπάρχει ακόμα μια κατηγορία την οποία ο M. Slobin ονόμαζε «ιδιοκουλτούρα» (“*idio-culture*”), ενώ οι Keil και Feld (1994) «κουλτούρα του εαυτού» (“*culture of self*”). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην κουλτούρα που διαμορφώνει κάθε παιδί ξεχωριστά κι αποτελείται από τις προσωπικές του εμπειρίες συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο τη μοναδική του προσωπικότητα. Η «ιδιοκουλτούρα» κάθε παιδιού εντάσσεται στην κατηγορία της «εσωκουλτούρας» εμπλουτίζοντάς τη.

1.1.2: Η μουσική κοινότητα στην οποία ανήκουν τα παιδιά

Η μουσική κοινότητα στην οποία ανήκουν τα παιδιά θα μπορούσε να χωριστεί σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της ευρύτερης μουσικής κοινότητας στην οποία τα παιδιά συμμετέχουν ως μέλη ενός μουσικού συνόλου, το δεύτερο επίπεδο είναι αυτό της σχολικής μουσικής κοινότητας, όπου τα παιδιά δρουν κατά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους, το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της μουσικής κοινότητας της τάξης τους, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο και τέλος, το τέταρτο επίπεδο είναι αυτό της ιδιοκουλτούρας του κάθε παιδιού που όπως προαναφέρθηκε αποτελείται από τον προσωπικό κόσμο τους.

α) Η ευρύτερη μουσική κοινότητα των παιδιών

Τα παιδιά μέσω των κοινωνικών τους εμπειριών συμμετέχουν σε μια ευρύτερη μουσική κοινότητα. Είτε μέσω οικογενειακών συναθροίσεων, είτε μέσω φιλικών ομαδικών παιχνιδιών, τα παιδιά συμμετέχουν και αποκτούν ενεργό ρόλο μαθαίνοντας και λειτουργώντας αρμονικά με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν εκείνη τη στιγμή. Τα παιδιά λαμβάνουν πληθώρα ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια τέτοιων κοινωνικών επαφών με αποτέλεσμα να απορροφούν αυτές τις πληροφορίες και να ξεκινά η ανάπτυξη συνειδητοποίησης της χρήσης της φωνής με μουσικό τρόπο.

Ακόμη, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά μέσω των οπτικοακουστικών μέσων της εποχής μας (τηλεόραση, ραδιόφωνο, CD's, DVD's, internet) αποτελούν μεγάλο κομμάτι της ευρύτερης μουσικής κοινότητας από την οποία συγκροτούν στάσεις και απόψεις για τη μουσική στην κοινωνία. Παρακολουθώντας την αγαπημένη τους τηλεοπτική εκπομπή, βλέποντας μέσω internet μια παιδική σειρά ή παρακολουθώντας τις διαφημίσεις των αγαπημένων τους παιχνιδιών, τα παιδιά ήδη έχουν λάβει τα απαραίτητα ερεθίσματα και τα έχουν επεξεργαστεί ώστε να έρχονται πιο κοντά στη κατανόηση της χρήσης της μουσικής στη ζωή τους.

Έτσι, είναι σημαντικό κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι τα παιδιά, με την είσοδό τους στη τάξη, έχουν ήδη πολλά μουσικά ερεθίσματα και μάλιστα τα

περισσότερα από αυτά δεν τα έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα έχουν λάβει (Καραδήμου - Λιάτσου, 2001).

β) Η σχολική μουσική κοινότητα των παιδιών:

Τα παιδιά όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου γίνονται μέλη της σχολικής κοινότητας. Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της και αλληλεπιδρούν με αυτή. Ο χαρακτήρας κάθε σχολικής κοινότητας προσδιορίζεται από τους εξωτερικούς θεσμούς (σχολική δομή, διοικητικά χαρακτηριστικά, ωρολόγιο πρόγραμμα, ύλη κ.τ.λ.) (Lapassade, 1971), αλλά και από τα βαθύτερα χαρακτηριστικά της που σχετίζουν τη σχολική καθημερινότητα και τους άγραφους κανόνες με βάση τους οποίους συγκροτείται.

Το σχολείο αποτελεί χώρο ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα στα παιδιά. Ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσω πολιτισμικών δραστηριοτήτων και δράσεων στο χώρο του σχολείου, τα παιδιά αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, οι οποίοι ενισχύουν την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών. Η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα πεδίο αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά διαμορφώνουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση, την κοινωνία και τον κόσμο γύρω τους. Ο τρόπος λειτουργίας μιας σχολικής κοινότητας καθορίζει την στάση που θα διαμορφώσει ο μαθητής απέναντι στη γνώση, την εκπαίδευση και το σχολείο γενικότερα. Μια σχολική κοινότητα μπορεί να ενισχύσει ή και να αποδυναμώσει αντίστοιχα την θετική άποψη των μαθητών της για την γνώση, την λειτουργικότητα του σχολείου κ.τ.λ.

γ) Η μουσική κοινότητα της τάξης:

Κάθε σχολική τάξη αποτελεί μεν μέρος της σχολικής κοινότητας, είναι όμως και μια αυτόνομη κοινότητα αυτή καθ' αυτή. Οι δράσεις που πραγματοποιούνται σε κάθε τάξη ξεχωριστά, οι κοινές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά μιας τάξης, οι αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται αποτελούν μια μορφή «ιδιοκουλτούρας» αυτόνομης, της οποίας γνώση έχουν τα άτομα που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή.

Όσον αφορά τη μουσική, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο γνωρίζοντας ήδη πολλά γι' αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, αφού λάβουν υπόψη το μουσικό υπόβαθρο των παιδιών, θα πρέπει με δράσεις μέσα στη τάξη, να οξύνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτή, αλλά και διευρύνουν τους μουσικούς ορίζοντες των παιδιών.

δ) Η «ιδιοκουλτούρα του κάθε παιδιού»:

Όπως προαναφέρθηκε, στην ιδιοκουλτούρα κάθε παιδιού εντάσσονται όλα του τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που το κάνουν μοναδικό. Η συγκρότηση της προσωπικότητάς του πηγάζει από την επεξεργασία όλων των δεδομένων που εμπεριέχονται στην ιδιοκουλτούρα του.

Παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, μας δίνονται όλες οι πληροφορίες που χρειαζόμαστε για να κατανοήσουμε τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους που πρέπει να χρησιμοποιήσουμε ώστε κάθε παιδί μέσα στη τάξη να μπορεί να λειτουργήσει ελεύθερα και δημιουργικά.

Κατανοώντας τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα κοινά στοιχεία μεταξύ του γούστου των παιδιών, μας δίνεται η δυνατότητα να βρούμε μια κοινή γραμμή εκμάθησης των μουσικών δεξιοτήτων, στην οποία όλα τα παιδιά θα μπορούν να πατήσουν.

1.1.3: Η μουσική συμπεριφορά των παιδιών

Τα παιδιά, από τη στιγμή της γέννησής τους, λαμβάνουν πλήθος ερεθισμάτων, τα οποία δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία θα εξελιχθούν μεγαλώνοντας. Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού είναι πολύ κρίσιμα για τη δημιουργία ενός πλαισίου ανάπτυξης των μουσικών δεξιοτήτων του κατά τη διαβίου μάθησή του. Οι μουσικές εμπειρίες ενός παιδιού από τη γέννησή του μέχρι και την ηλικία των πέντε (5) ετών έχουν ιδιαίτερα σημαντικό αντίκτυπο για την έκταση μουσικής γνώσης την οποία θα είναι σε θέση να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να επιτύχουν ως ενήλικες. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό τα παιδιά να εκτίθενται από την μικρή τους ηλικία σε μια πλούσια ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων, ώστε να έχουν αναπτύξει την κατάλληλη ετοιμότητα για να ανταποκριθούν, μεγαλώνοντας, σε «τυπικές» (formal) διαδικασίες μάθησης μουσικής.

Τα παιδιά μαθαίνουν μουσική με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν μια γλώσσα. Ακούγοντας τους ήχους της μητρικής τους γλώσσας για μερικούς μήνες, περνούν σε ένα στάδιο γλωσσικής ομιλίας (language babble, babbling) κατά το οποίο πειραματίζονται με ήχους της ομιλίας, οι οποίοι δεν βγάζουν κάποιο ιδιαίτερο νόημα (Moog, 1976). Λίγο αργότερα καταφέρνουν να «σπάσουν» τον κώδικα της γλώσσας μιμούμενα λέξεις που ακούν από το περιβάλλον τους. Τα παιδιά βρίσκονται σε ένα στάδιο συνειδητοποίησης της ετοιμότητάς τους στην συμμετοχή σε παιχνίδια κοινωνικότητας (Trevarthen, 2005). Εν συνεχεία, αρχίζουν να χρησιμοποιούν λέξεις σε προτάσεις, δημιουργώντας ολοκληρωμένες φράσεις. Με τον ίδιο τρόπο ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας, τα παιδιά περνούν από παρόμοια στάδια για την ανάπτυξη της «μουσικής τους ομιλίας» (music babble). Αρχικά, πειραματίζονται με τους ήχους, έπειτα περνούν σε ένα στάδιο τονικής ομιλίας (tonal babble), όπου τραγουδούν μιλώντας και τέλος σε ένα στάδιο ρυθμικής ομιλίας (rhythm babble), όπου τραγουδούν με αστάθεια, χωρίς να ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο μέτρο (Trevarthen & Grant, 1979).

Ο Edwin Gordon, επινόησε τον όρο *audiation* (ο οποίος θα μπορούσε περιφραστικά να αποδοθεί ως «ενεργητική εσωτερική ακρόαση») κατά τον οποίο το παιδί ακούει και αισθάνεται μέσα του τη μουσική χωρίς όμως αυτή πραγματικά να ακούγεται (Κόνιαρη, 2010). Ο όρος αυτός σχετίζεται με τα παιδιά τα οποία έχουν περάσει το στάδιο του μουσικού πειραματισμού που προαναφέρθηκε και δέχονται πλέον τυπική διδακτική της μουσικής. Σύμφωνα με τον Gordon (1990), υπάρχουν τρία στάδια προπαρασκευαστικής ενεργητικής εσωτερικής ακρόασης (“*preparatory audiation*”), ο επιπολιτισμός (“*acculturation*”), η μίμηση (“*imitation*”) και η αφομοίωση (“*assimilation*”). Παρακάτω ακολουθεί συνοπτικός πίνακας με τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε σταδίου προπαρασκευαστικής ενεργητικής εσωτερικής ακρόασης.

ΣΤΑΔΙΟ	ΦΑΣΕΙΣ ΣΤΑΔΙΟΥ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Επιπολιτισμός (γέννηση – 2 ετών)	Απορρόφηση: Ακούει και συλλέγει τους ήχους του περιβάλλοντος.	Το παιδί προσπαθεί να αφομοιώσει το μουσικό συντακτικό μέσω συνεχόμενων κινήσεων με το σώμα, αλλά και με ελεύθερες αναπνοές ώστε να τραγουδήσει σωστά μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα.
	Τυχαίες απαντήσεις: Κινείται και μιλά ώστε να απαντήσει στους ήχους του περιβάλλοντος.	
	Σκόπιμες απαντήσεις: Προσπαθεί να κινηθεί και να μιλήσει απαντώντας στους ήχους του περιβάλλοντος.	
Μίμηση (2 – 4 ετών)	Απόρριψη εγωκεντρισμού: Συνειδητοποιεί πως οι ήχοι που βγάζει δεν αντιστοιχούν με αυτούς του περιβάλλοντος.	Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λανθασμένη μίμηση κατά την οποία το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει τη διαφορά της σωστής από τη λανθασμένη απόκριση και τη σωστή μίμηση, το σπάσιμο του κώδικα, όπου το παιδί μιμείται σωστά.
	Σπάζοντας το κώδικα: Μιμείται με σχετική ακρίβεια τους ήχους μουσικής του περιβάλλοντος, ακολουθώντας πιστά τα τονικά και τα ρυθμικά μοτίβα.	
Αφομοίωση (4 – 6 ετών)	Ενδοσκόπηση: Αναγνωρίζει την έλλειψη συντονισμού μεταξύ τραγουδιού κι αναπνοής καθώς και μεταξύ της φωνής και της μυϊκής κίνησης.	Το παιδί αποκρίνεται σωστά στο ερέθισμα, αλλά δυσκολεύεται στο συντονισμό του τραγουδιού με τις κινήσεις του σώματος και την αναπνοή του. Σταδιακά αυτό διορθώνεται.
	Συντονισμός: Δημιουργεί συντεταγμένες συντονισμού τραγουδώντας με την αναπνοή και τη κίνηση.	

Πίνακας 1, Τα στάδια της προπαρασκευαστικής ενεργητικής εσωτερικής ακρόασης

Όσα προαναφέρθηκαν αφορούν την αναπτυξιακή διαδικασία μάθησης και συντονισμού της «μουσικής ομιλίας» των παιδιών. Όσον αφορά τον ρόλο των παιδιών ως «μουσικοί ομιλητές» στη πράξη, σημαντική ήταν η έρευνα που πραγματοποίησε ο J. M. Holahan (1987) κατά την οποία άφησε έναν αριθμό παιδιών προσχολικής ηλικίας εντελώς ελεύθερα να συμμετάσχουν στα μουσικά δρώμενα που τους πρότεινε χωρίς κανένα περιορισμό. Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να πράξουν όπως ήθελαν, να τραγουδήσουν, να χορέψουν ή να ακολουθήσουν ένα ρυθμικό μοτίβο. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα καθώς παρατηρήθηκε πως τα παιδιά επικεντρώνονταν σε συγκεκριμένα μόνο σημεία του τραγουδιού. Κάθε παιδί επικεντρωνόταν και σε κάτι διαφορετικό είτε ήταν ρυθμικό, είτε τονικό. Με τον τρόπο αυτό διαφαίνονται τα διαφορετικά επίπεδα αντίληψης κατά την προσχολική ηλικία σχετικά με το τραγούδι. Το γεγονός ότι το τραγούδι ήταν ίδιο για όλα τα παιδιά κατέδειξε ακόμα περισσότερο τους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης και αντίληψης των παιδιών σχετικά με ένα ίδιο ερέθισμα. Ο Holahan με αυτό τον τρόπο ανέδειξε τρία (3) ποιοτικώς διαφορετικά επίπεδα «μουσικής ομιλίας» των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παρακάτω αναφέρονται τα τρία επίπεδα συνοπτικά.

1^ο επίπεδο μουσικής ομιλίας: Πρωτόλειες αυθόρμητες επιτελέσεις (“*first spontaneous performances*”)

Τα παιδιά λαμβάνοντας ένα μουσικό ερέθισμα, παράγουν μεμονωμένα μουσικά στοιχεία, όπως είναι ένα μικρό ρυθμικό μοτίβο, μια ρυθμική κίνηση του σώματος ή μια μικρή τονική μελωδία. Σημαντικός παράγοντας για την «ενεργοποίηση» αυτού του επιπέδου είναι η επιρροή από τον ενήλικα.

2^ο επίπεδο μουσικής ομιλίας: Επεξεργασμένες επιτελέσεις - παραγωγές συνδυαστικών μουσικών στοιχείων (*“more advanced performances”*)

Τα παιδιά παράγουν συνδυασμούς διαφορετικών μουσικών στοιχείων χωρίς την ύπαρξη κάποιου εξωτερικού μουσικού ερεθίσματος. Μέσω ανάκλησης της μνήμης τους, αλλά και μέσω πειραματισμού, δημιουργούν ή τροποποιούν τις ήδη γνωστές μελωδίες που γνωρίζουν προσαρμόζοντάς τις κατάλληλα.

3^ο επίπεδο μουσικής ομιλίας: Δημιουργικές μουσικές αποκρίσεις (*“creative music responses”*)

Συχνά τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν στηριζόμενα σε ήδη γνωστά τους τραγούδια. Σε αυτό το επίπεδο υπάρχουν δύο μορφές παραγωγής. Κατά τη πρώτη μορφή τα παιδιά δημιουργούν παραλλαγές στηριζόμενα στη μελωδία, το ρυθμό ή τους στίχους ενός γνωστού τους τραγουδιού. Κατά τη δεύτερη μορφή παραγωγής, τα παιδιά δημιουργούσαν ιστορίες τις οποίες είτε τραγουδούσαν είτε τα έλεγαν με τη χρήση σύντομων μελωδιών ή ρυθμικών μοτίβων (Καραδήμου - Λιάτσου, 2001).

Κλείνοντας, μέσω της παράθεσης των παραπάνω ερευνών και θεωρητικών απόψεων συμπεραίνεται πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συντελούν έναν μοναδικό μουσικό κόσμο, ο οποίος δεν περιορίζεται και δεν έχει όρια. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην περιορίζουν τα παιδιά κατά τις μουσικές δραστηριότητες και τα μουσικά δρώμενα που οργανώνουν. Είναι σημαντικό αφενός να γίνεται κατανοητό το γνωστικό υπόβαθρο κάθε παιδιού σχετικά με τη μουσική κι αφετέρου να γίνονται προσπάθειες από τον/την εκπαιδευτικό να ξεπερνάει τις δυσκολίες και τα κοινωνικά «πρέπει» αφήνοντας και ωθώντας παράλληλα τα παιδιά να δημιουργήσουν.

1.2: Η παιδική δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου ανεξαιρέτως. Σχετικά με τη δημιουργικότητα έχουν ειπωθεί πολλοί ορισμοί και σαν χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει προσεγγιστεί από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Σύμφωνα με τον Γάλλο παιδαγωγό Maurice Debesse, η δημιουργικότητα είναι μια πολύπλευρη λειτουργική δραστηριότητα που τείνει προς μια θεώρηση των πραγμάτων κι εκφράζεται στο ιχνογράφημα, στην πλαστική, στο χορό, στον προφορικό λόγο, και που ανταποκρίνεται στη σφαιρική και συγκριτική σκέψη που κυριαρχεί σ' αυτό το στάδιο της ανάπτυξης. Ο Debesse αναλύοντας τις εκπαιδευτικές πτυχές της παιδικής δημιουργικότητας, περιέγραψε την σταδιακή ανάπτυξη του παιδιού ξεκινώντας από την αυθόρμητη φωνητική δραστηριότητα, προχωρώντας στη χειρονομιακή δραστηριότητα και σιγά σιγά προς μια κατεύθυνση δραστηριοτήτων και συναντήσεων με τα μυστήρια της «ωψηλής» τέχνης. Η ακρόαση μουσικής, η ανάλυση εικόνων και η συμμετοχή σε εκθέσεις είναι στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αισθητική κουλτούρα στους νέους (Wojnar, 2003). Κατά τον Alain Beaudot (1969), η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μια απλή παράθεση στοιχείων, αλλά μια δυναμική συνδυαστική οργάνωσή τους φέροντας πάντα

τη προσωπική σφραγίδα του δημιουργού. Ο Guilford (1950) υποστήριξε σχετικά με τη δημιουργικότητα πως κάθε δημιούργημα είναι προϊόν συνένωσης, επεξεργασίας κι αναδιοργάνωσης στοιχείων που προϋπάρχουν καθώς κανείς δεν δύναται να δημιουργήσει χωρίς εμπειρίες.

Με βάση τη θεώρηση της δημιουργικότητας ως «προϊόντος» κι όχι ως ανθρώπινης διαδικασίας ο Ghiselin (1985) πρότεινε δύο επίπεδα εκδήλωσης της δημιουργικότητας, το επίπεδο όπου το προϊόν που δημιουργήθηκε εισάγει κάτι νέο και το επίπεδο όπου το προϊόν αποτελεί μια προέκταση, μια εξέλιξη ενός ήδη υπάρχοντος δεδομένου. Έχοντας ως γνώμονα το παιδί και τη δημιουργική του σκέψη, στον τομέα της εκπαίδευσης, υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια μέσω των οποίων μπορεί να κριθεί το κατά πόσο ένα παιδί είναι δημιουργικό ή όχι. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής: η ποσότητα του προϊόντος (quantity of product), η ποικιλία του (variety of product), η συνθετότητά του (complexity of product), η πρωτοτυπία του (originality of product). Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να πραγματοποιηθεί ένας υποτυπώδης έλεγχος της δημιουργικότητας των παιδιών, ο οποίος στηριζόμενος στα παραπάνω κριτήρια είναι τόσο ποσοτικός όσο και ποιοτικός. Βέβαια, καλό είναι να μην αρκούνται σε αυτή τη διαδικασία ελέγχου οι εκπαιδευτικοί καθώς κάθε παιδί έχει τις δικές του μοναδικές ικανότητες, οι οποίες πολλές φορές οι μετρήσεις τείνουν να συσκοτίζουν.

Σε γενικές γραμμές, παρόλο που η έννοια της δημιουργικότητας απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς επιστήμονες, υπάρχει μια διάκριση τεσσάρων σταδίων, η οποία φαίνεται να είναι σύμφωνη από όλους. Κατά τη διάκριση αυτή, η οποία βασίζεται στην πρόταση του Wallas (1926) υπάρχουν τέσσερα στάδια δημιουργικής διαδικασίας. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

α) Στάδιο της προετοιμασίας: Το άτομο εντοπίζει το πρόβλημα που υπάρχει και συλλέγει πληροφορίες προκειμένου να το βοηθήσουν στην επίλυσή του.

β) Στάδιο της επώασης: Το άτομο σκέφτεται δίχως λογική, η εσωτερική του σκέψη κινείται στο ασυνείδητό του.

γ) Στάδιο της έμπνευσης: Το άτομο συλλαμβάνει την λύση του προβλήματος.

δ) Στάδιο της αξιολόγησης: Το άτομο ελέγχει την νέα ιδέα και την εκτελεί.

Ενδιαφέρουσα είναι και η διάκριση τεσσάρων επιπέδων της δημιουργικής σκέψης κατά τους Kaufman και Beghetto, όπως την παρουσίασαν στο άρθρο τους “*Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*” το 2009. Σύμφωνα με αυτό το άρθρο, η δημιουργική σκέψη χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα. Αρχικά, η διάκριση της Big – C και little – c δημιουργικότητας είναι χρήσιμη καθώς μέσω αυτής γίνονται κατανοητές τόσο οι αξιόλογες συνεισφορές των ευφυών ανθρώπων, αυτών που δρουν με έναν διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο (επιστήμονες, συνθέτες, φιλόσοφοι, καλλιτέχνες κ.τ.λ), όσο και οι καθημερινές – εξίσου σημαντικές – συνεισφορές των καθημερινών ανθρώπων. Οι Kaufman και Beghetto αρχικά είχαν αρκестεί σε αυτού του τύπου τη διάκριση (Beghetto & Kaufman, 2007), παρατηρήθηκε όμως πως μέσω αυτής εμποδίστηκε η εξέταση της ενδοπροσωπικής διάστασης της δημιουργικότητας. Για τον λόγο αυτό, ανέπτυξαν την κατηγορία mini – c. Η mini – c δημιουργικότητα αφορά την «καινοτόμα και προσωπική νοηματοδότηση των εμπειριών, των πράξεων και των γεγονότων». Συνεπώς, η Big – C αναφέρεται στη 'διαπρεπή' δημιουργικότητα,

αυτή που αποτελεί σημείο αναφοράς και συνεισφέρει οδηγώντας σε αλλαγές, ενώ η little – c είναι η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την καθημερινή επίλυση προβλημάτων. Το τέταρτο επίπεδο της δημιουργικότητας είναι η Pro – C, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργικότητα στον επαγγελματικό τομέα και συγκεκριμένα με τους επαγγελματίες και τα έργα του ακαδημαϊκού τομέα τους.

Αυτή η πολυεπίπεδη διάκριση της δημιουργικότητας εγείρει τον προβληματισμό σχετικά με τον αν ένα άτομο πρέπει να αναμένεται ότι μπορεί να έχει τα ίδια επίπεδα δημιουργικού δυναμικού σε κάθε τομέα της ζωής του (επαγγελματικό, προσωπικό κ.τ.λ.). Οι Plucker και Zabelina (2009) βασιζόμενοι σε αυτόν τον προβληματισμό τόνισαν πως η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται διαφορετικά από πολλούς ερευνητές. Υπάρχει μια μερίδα ερευνητών που υποστηρίζουν την «αποκλειστικότητα» δημιουργικότητας πάνω σε ένα συγκεκριμένο τομέα, ενώ άλλοι θεωρούν πως η δημιουργικότητα «μαθαίνεται», οξύνεται και μπορεί να αναπτυχθεί σε παραπάνω από έναν τομείς.

Η άρρητη σχέση της δημιουργικότητας με τη φαντασία δίνει στην προσχολική εκπαίδευση ένα ακόμα πλεονέκτημα. Όσα περισσότερα τα ερεθίσματα που λαμβάνει ένα παιδί, τόσες πιθανότητες υπάρχουν αυτό το παιδί να αναπτύξει δημιουργική σκέψη (Διονυσίου, 2008). Χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους κατά το στάδιο της επώασης, ενισχύεται η σκέψη τους βοηθώντας τα να βρουν τη λύση του προβλήματος ευκολότερα και πιο δημιουργικά. Σημαντικό για την ορθή επίλυση ενός προβλήματος όμως, δεν είναι μόνο η χρήση της φαντασίας, αλλά και η παράλληλη ικανότητα της κριτικής σκέψης, ώστε να επιλέξει το παιδί την κατάλληλη λύση.

Τέλος, η δημιουργικότητα δεν συνδέεται μόνο με την πρωτοτυπία, συνδέεται και με την ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού πιθανών λύσεων σε ένα πρόβλημα. Για τον λόγο αυτό ονομάζεται και αποκλίνουσα σκέψη. Αντίθετα, το είδος σκέψης κατά το οποίο μπορεί να ανιχνευτεί μόνο μια αποδεκτή σωστή απάντηση-λύση ενός προβλήματος, ονομάζεται συγκλίνουσα σκέψη. Η εκπαίδευση οφείλει να προσπαθεί μέσω των εκπαιδευτικών της προγραμμάτων να αναπτύσσει αποκλίνουσα σκέψη στους μαθητές της.

1.2.1: Η δημιουργική φαντασία των παιδιών

Έχοντας ως αφετηρία τον Immanuel Kant, ο οποίος διαχώρισε την αναπαραγωγική από τη δημιουργική φαντασία, μπορούμε να δούμε τις διαφορές ανάμεσά τους. Η αναπαραγωγική φαντασία συνδέεται με τη μνήμη καθώς χρησιμοποιεί προϊόντα των αναμνήσεων, των κοινωνικών στερεοτύπων υιοθετώντας συγκεκριμένα μοντέλα (Μιχαλοπούλου 2009). Έτσι, η αναπαραγωγική φαντασία επηρεάζεται από την αντικειμενική πραγματικότητα, καθώς επιδρά στο άτομο επιβάλλοντάς του πολλές φορές τις κοινωνικές νόρμες και τους τρόπους συμπεριφοράς. Το άτομο τείνει να αναπαράγει κάτι ήδη υπάρχον, κάτι μη πρωτότυπο και «στερεοτυπικό». Η φαντασία του γίνεται αντικειμενική με την έννοια ότι επηρεάζεται και ουσιαστικά προέρχεται από το κοινωνικό του περιβάλλον κι όσα του «επιβάλλει» η κοινωνία γύρω του. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί επικεντρώνεται σε κοινωνικούς κανόνες και δομές, προσαρμόζει τη συμπεριφορά και τη δημιουργία του στα κοινωνικά πλαίσια με αποτέλεσμα να ακολουθεί και να λειτουργεί με βάση

συγκεκριμένα στερεότυπα. Ο περιορισμός αυτός είναι ασυνείδητη διεργασία καθώς έχει να κάνει με ερεθίσματα και λειτουργίες που υλοποιούνται κατά την παιδική ηλικία.

Αντίθετα, η δημιουργική φαντασία συνδυάζει στοιχεία της μνήμης παράγοντας κάτι νέο. Μπορεί να χαρακτηριστεί υποκειμενική καθώς έχει να κάνει με τη προσωπική δημιουργία του ατόμου. Πολύ περισσότερο, η δημιουργική φαντασία μακριά από τις κοινωνικές δομές, ωθεί το παιδί να εξερευνήσει νέες διόδους έκφρασης, να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις πάνω στα προβλήματα που το απασχολούν και να πειραματιστεί σχετικά με κάποιο έργο που θέλει να δημιουργήσει χωρίς περιορισμούς. Αυτά τα χαρακτηριστικά κάνουν τη δημιουργική φαντασία μια πράξη ενδογενή, που πηγάζει από την προσωπική οπτική γωνία του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Μιχαλοπούλου, 2009).

Σκοπός, λοιπόν, των εκπαιδευτικών καθίσταται η μύηση των νηπίων μέσω δημιουργικών πρακτικών, οι οποίες θα τα ωθούν να αναδείξουν την προσωπική τους δημιουργική φαντασία που κατέχουν. Μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στον υποκειμενικό χαρακτήρα της δημιουργικότητας των παιδιών και να προσπαθήσουμε για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη ανάδειξή της.

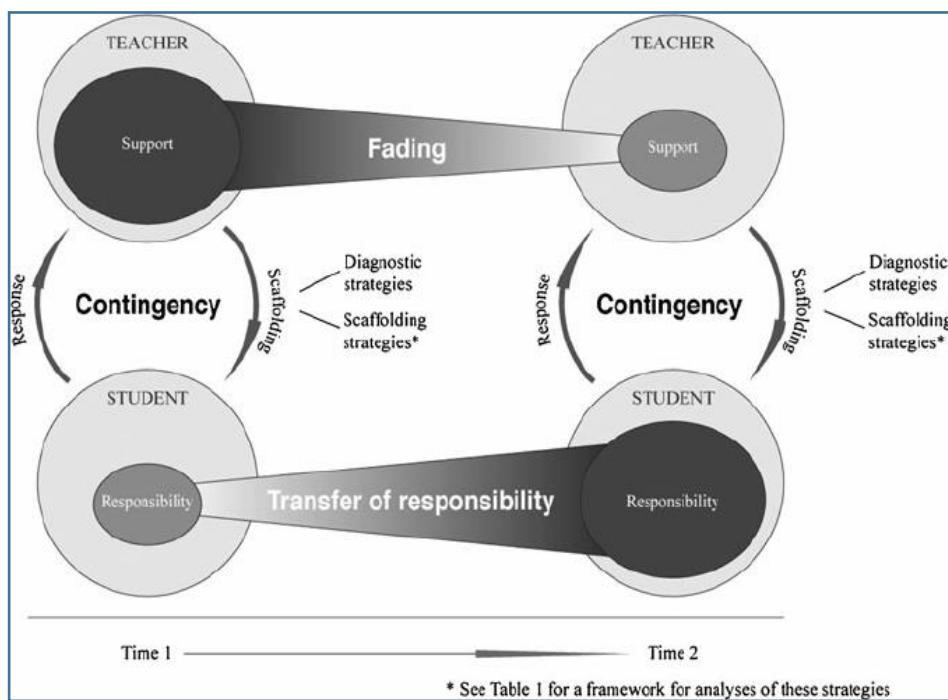
1.2.2: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών

1.2.2.α) Η τεχνική της «γνωστικής σκαλωσιάς» (scaffolding)

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πάντα σημαντικός και συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα ή την αποτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συχνή ενίσχυση και η στήριξη είναι δύο σημαντικά χαρακτηριστικά που δεν πρέπει να λείπουν μέσα στη τάξη. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος της «γνωστικής σκαλωσιάς» ή «πλαυσίου στηρίγματος» (“scaffolding”)(Wikipedia, 2016), όρος που εισήγαγαν πρώτα οι Wood, Bruner και Ross το 1976, συνδέθηκε όμως κυρίως με τη θεωρία του ψυχολόγου L.S. Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 2000, σ. 144-155), όρος ο δηλώνει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το δυναμικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του ένα παιδί και τι με τη βοήθεια ενός πιο ειδικού ενήλικα.

Οι Wood, Bruner και Ross με βάση την εμπειρική μελέτη τους το 1976 πρότειναν έξι στάδια υλοποίησης της τεχνικής του scaffolding. Κατά το πρώτο στάδιο (1), ο/η εκπαιδευτικός εξασφαλίζει το ενδιαφέρον των μαθητών ωθώντας τους να προσηλωθούν στις ανάγκες του έργου με το οποίο ασχολούνται. Κατά το δεύτερο στάδιο (2), αρχίζει σταδιακά να μειώνει την ελευθερία του μαθητή. Κατά το τρίτο στάδιο (3), ο/η εκπαιδευτικός διατηρεί την καθοδήγηση, ενώ κατά το τέταρτο στάδιο, ζητά από τον μαθητή να του εξηγήσει το τι παράγει. Εδώ ο/η εκπαιδευτικός κάνει τις ανάλογες σημάνσεις σχετικά με την πρόοδο του μαθητή και το κατά πόσο το αντικείμενο παραγωγής τους πληρεί τις προϋποθέσεις μιας «σωστής παραγωγής». Συνεπώς, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται ο έλεγχος, η διόρθωση και η κριτική του εκπαιδευτικού. Κατά το πέμπτο στάδιο, σε περίπτωση που υπάρξει αναστάτωση ή/και απογοήτευση από τον μαθητή, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να την ελέγξει και να ισορροπήσει την κατάσταση. Τέλος, κατά το έκτο στάδιο, ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει τις λύσεις του προβλήματος ή τις προβάλλει ως πρότυπο, όταν ο μαθητής

μπορεί να τις αναγνωρίσει. Παρακάτω, παρουσιάζεται ένα διάγραμμα της στρατηγικής του “scaffolding”, όπου και παρατηρείται η σταδιακή μείωση της στήριξης του/της εκπαιδευτικού και η σταδιακή αύξηση της ευθύνης του ίδιου του μαθητή. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως παύει να υπάρχει στήριξη και βοήθεια στον μαθητή, αλλά ότι ο μαθητής με σταθερά βήματα έρχεται σε επαφή με την ανάληψη των ευθυνών του για την «σωστή» ή «μη-σωστή» παραγωγή του.



1

Εικόνα 1, Διάγραμμα της τεχνικής "Scaffolding"

1.2.2.β) Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η δημιουργική φαντασία που αναφέρθηκε παραπάνω, δεν μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε μια παραδοσιακή τάξη με διδακτικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, χρειάζεται ένα περιβάλλον ανάπτυξης που να ωθεί τέτοιου είδους προοπτικές. Έτσι, αντί η δημιουργικότητα και ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης των παιδιών να αποτελεί απειλή για την αυθεντία των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ένα έναυσμα για δημιουργία και βιωματική διδασκαλία. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οφείλουν πρώτα να συνειδητοποιούν την ύπαρξη δημιουργικών ικανοτήτων στους μαθητές τους, να προετοιμάζουν το περιβάλλον μάθησης ώστε να αποτελεί πηγή ερεθισμάτων για τους μαθητές, να χρησιμοποιεί δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, να ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, αλλά και να παρέχει συνεχώς ευκαιρίες για αυτενέργεια των μαθητών (Μιχαλοπούλου, 2009).

¹ Pol, J. & Volman, M. & Beishuizen, J., "Scaffolding in Teacher – Student Interaction: A Decade of Research, in Educational Psychology Review 22(3):271-296, 2010

Σύμφωνα με τον Torrance (1963), ένας παιδαγωγός που θέλει να ενισχύσει την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης των μαθητών του θα πρέπει:

- Να σέβεται τις απορίες των μαθητών του και να τους οδηγεί στη λύση τους.
- Να σέβεται τις πρωτότυπες ιδέες των μαθητών του.
- Να προβάλλει στους μαθητές του την αξία των ιδεών τους.
- Να υιοθετεί όσες ιδέες των μαθητών του είναι εφαρμόσιμες.
- Να επιχειρηματολογεί πάντα στους μαθητές του όταν τους κάνει κάποια παρατήρηση.
- Να δίνει στους μαθητές του εργασίες χωρίς να τις βαθμολογεί.

Ο Howard Gardner (1983) ανέπτυξε τη *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*² η οποία μας επιτρέπει να διασαφηνίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Αρχικά, ο Gardner τόνισε πως η εκπαίδευση πρέπει να πάψει να είναι δασκαλοκεντρική και να γίνει μαθητοκεντρική. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται τους μαθητές σαν προσωπικότητες, να δέχονται τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητές τους. Πρέπει να αποδέχονται τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει το κάθε παιδί και να εκμεταλλευτούν αυτό το χαρακτηριστικό. Με τον τρόπο αυτό, διδάσκοντας κάτι με περισσότερους από έναν τρόπους ωθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση ευκολότερα. Επίσης, η θεωρία του Gardner χρησιμοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους ως ένα βοήθημα κατάρτισης άλλων εκπαιδευτικών στόχων. Θέτει, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς στόχους ως προτεραιότητα προκειμένου με τον τρόπο αυτό να επιτευχθούν κι άλλοι «αόρατοι» στόχοι που θα ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Τέλος, μέσω της θεωρίας του Gardner, δίνεται έμφαση στους τρόπους προσέγγισης της γνώσης κι όχι τόσο στην ύλη και την ποσότητα γνώσης για κάθε σχολικό μάθημα. Για τον Gardner, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν στο να καταφέρουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τη γνώση σε βάθος, ποιοτικά κι όχι ποσοτικά.

Η Sandra Russ (1998) πραγματοποιώντας τη δική της προσέγγιση όσον αφορά τη δημιουργικότητα, εισήγαγε έναν νέο παράγοντα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, τη συγκίνηση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι συγκινησιακές καταστάσεις και οι συναισθηματικές φορτίσεις που βιώνει ένα παιδί τείνουν να το κάνουν πιο δημιουργικό. Έτσι, προτείνει τρεις τρόπους, όπου μέσω παιχνιδιού μπορούμε να ενισχύσουμε την συγκινησιακή έκφραση των παιδιών. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με τα παιχνίδια ρόλων. Τονίζει πως μέσω αυτών των παιχνιδιών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ωθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Με τον τρόπο αυτό, έρχονται πιο κοντά στη συγκινησιακή τους έκφραση. Ο δεύτερος τρόπος έχει να κάνει με το να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά για την διαχείριση των συναισθημάτων τους, όταν δημιουργούνται συναισθηματικές εντάσεις και ο τρίτος τρόπος είναι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν συχνά κλίμα συναισθηματικής αποφόρτισης μέσω συζητήσεων που ωθείται να κάνει, κατά τις οποίες θα προκαλεί συγκινήσεις κάνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους.

² Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο άνθρωπος δεν έχει μια νοημοσύνη, αλλά επτά. Αυτές είναι οι: μουσική νοημοσύνη, κιναισθητική, λογικομαθηματική, γλωσσική, χωρική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική (Wikipedia, 2016).

1.3: Σχεδιάζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής παιδαγωγικής με άξονα τη δημιουργικότητα

1.3.1: Η διαδικασία της δημιουργικότητας κατά τον Csikszentmihalyi

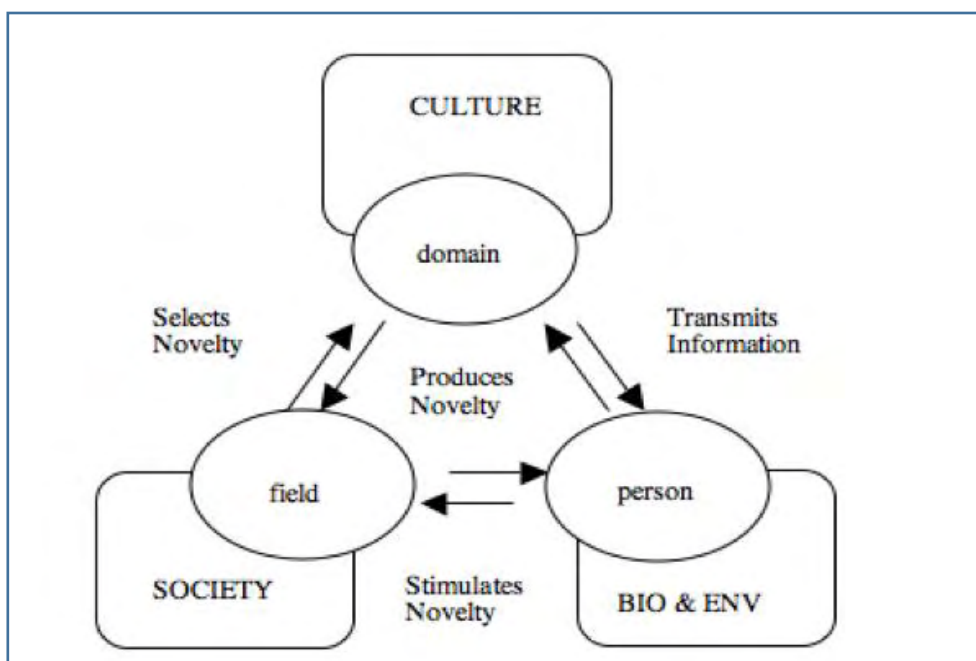
Ο Csikszentmihalyi προτείνει να δούμε τη δημιουργικότητα ως μια δυναμική λειτουργία "ενός συστήματος που απαρτίζεται από τρία στοιχεία: από την πολιτισμική πρακτική και τους συμβολικούς κανόνες που τη στηρίζουν, από το άτομο που κομίζει μια καινοτομία στο πεδίο και από την κοινότητα των ειδικών που αναγνωρίζουν και επικυρώνουν την καινοτομία" (Csikszentmihalyi 1997: 6). Θεωρεί συνεπώς ότι η δημιουργικότητα πρέπει να μελετάται μέσα από την εξέταση τριών διαπλεκόμενων αξόνων: ο πρώτος άξονας αφορά στο «Άτομο» ("Individual"), και αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Ο δεύτερος άξονας είναι το «Πεδίο» ("Domain"), η συγκεκριμένη επιστημονική ή πολιτισμική πρακτική η οποία προσδιορίζεται από μια σειρά διαδικασιών γνώσεων, εργαλείων, κανόνων και αξιών που ορίζουν τη διακριτότητα του κάθε πεδίου. Ο τρίτος άξονας είναι ο «Τομέας» ("Field"), η κοινότητα της δημιουργείται με βάση κάθε πρακτική, στην οποία περιλαμβάνονται και οι 'ειδικοί' που φιλτράρουν τις νέες ιδέες απορρίπτοντας ή αποδέχοντάς τες ως σημαντικές για το Πεδίο.. Η δημιουργικότητα λαμβάνει χώρο όταν ένα άτομο ("person") αντλεί στοιχεία και κανόνες ενός πεδίου ("domain"), δημιουργεί νέες ιδέες και θεωρίες τις οποίες οι ειδικοί ("field") αποδέχονται ως δεδομένα του πεδίου. Άρα, η δημιουργικότητα (Barett, 2006) προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ατομικών παραγόντων με αυτούς του πεδίου και την κριτική των ειδικών αυτού και είναι προϊόν «...των αποφάσεων των κοινωνικών συστημάτων στα (δημιουργικά) προϊόντα των ανθρώπων» (1999, σελ.314).

Με βάση τον ίδιο:

«Δημιουργικότητα είναι κάθε ενέργεια, ιδέα ή προϊόν που αλλάζει ένα υπάρχον επιστημονικό πεδίο ή μετατρέπει ένα υπάρχον επιστημονικό πεδίο σε ένα νέο και ο ορισμός του δημιουργικού ατόμου είναι: κάποιος του οποίου οι σκέψεις ή οι ενέργειες αλλάζουν ένα επιστημονικό πεδίο ή δημιουργούν ένα νέο. Πρέπει πάντως να θυμόμαστε πως κάποιο επιστημονικό πεδίο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αλλάζει χωρίς τη συμφωνία των ειδικών του συγκεκριμένου πεδίου.»

Το μοντέλο του Csikszentmihalyi έχει την παρακάτω μορφή:

3



Εικόνα 2, Διάγραμμα του μοντέλου του Csikszentmihalyi

Στον εκπαιδευτικό τομέα, το μοντέλο που προτείνει ο Csikszentmihalyi είναι σημαντικό καθώς βοηθά στο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την πολυπλοκότητα της διαδικασίας τόσο της μάθησης, όσο και της ανάδειξης της δημιουργικότητας. Ο Csikszentmihalyi κατέδειξε πως ένα μέρος της ατομικής δημιουργικότητας του καθενός επηρεάζεται και «χτίζεται» πάνω στις βάσεις που του δίνει η εκάστοτε κοινωνία στην οποία ανήκει. Άρα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενισχύουν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας περισσότερο τους δύο άλλους παράγοντες, τις δύο άλλες «στιγμές» της διαδικασίας ή να αποφεύγουν την αυστηρή στερεοτυπική συμπεριφορά και να ωθούν τα παιδιά να λειτουργούν αφηρώντας τα κοινωνικά «πρέπει».

1.3.2: Η Μουσική Παιδαγωγική: Οφέλη, προβληματισμοί και επισημάνσεις

1.3.2.α) Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος μουσικής στη τάξη: Παράμετροι και διακρίσεις

Ο ρόλος της Μουσικής Παιδαγωγικής στην τάξη είναι δημιουργικός με σκοπό να αναπτύξει ικανότητες μουσικής σκέψης στους μαθητές. Για να πραγματοποιηθεί, όμως, μια τέτοιου είδους διδακτική πρακτική χρειάζεται ο απαραίτητος σχεδιασμός. Η πολυπλοκότητα και ο «χαρακτήρας» κάθε τμήματος καθιστά την επαρκή προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού απαραίτητη. Παρακάτω θα προσεγγίζουμε το ζήτημα του σχεδιασμού μιας μουσικής διδακτικής τονίζοντας τα βασικά «συστατικά» που συμπεριλαμβάνει. Επίσης, θα υπογραμμίσουμε βασικές παραμέτρους που οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παραλείπουν, όταν σχεδιάζουν μια διδακτική της

³ Creative studies Blog, <https://doraidmohammad.wordpress.com/2010/08/07/the-systems-model-of-creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi/>, Ανάκτηση 18/9/2016

Μουσικής Παιδαγωγικής είτε αυτή θα υλοποιηθεί μέσα σε μια μέρα (ημερήσια δραστηριότητα), είτε θα απασχολήσει τη τάξη για περισσότερο καιρό (project).

Η οργάνωση μαθημάτων στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού, απαιτεί πολλές δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά της. Οι δεξιότητες αυτές κατά τον B. Zimmerman (1989), σχετίζονται με τον αυτό-έλεγχο του/της εκπαιδευτικού, την αυτό-αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, τη μεταγνωστική ενημερότητα και την ενημερότητα σχετικά με την συμπεριφορά και τα προσωπικά κίνητρα. Λαμβάνοντας αυτές τις δεξιότητες ως δεδομένες, προχωρούμε στο επόμενο στάδιο, το οποίο είναι ο σχεδιασμός μιας μουσικής διδασκαλίας.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην αρκούνται σε μια οργάνωση της διδασκαλίας με βάση της διδακτέας ύλης και την αυστηρή ολοκλήρωσή της, αλλά πολύ περισσότερο να βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των ίδιων των μαθητών. Κατά τον σχεδιασμό αυτό, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι κοινές τους εμπειρίες καθώς και τρόπου μέσω των οποίων τα παιδιά θα θελήσουν να εμπλακούν κατά τη διδασκαλία εκφράζοντας απόψεις ή προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους εξέλιξης της διδακτικής πορείας. Έχοντας μια μαθητοκεντρική οπτική κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε ένα επιμελημένο αποτέλεσμα.

Τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Reiser και Dick (1996), είναι τα εξής:

- 1^ο βήμα: Προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων
- 2^ο βήμα: Προσδιορισμός των εκπαιδευτικών επιδιώξεων
- 3^ο βήμα: Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- 4^ο βήμα: Επιλογή διδακτικών μέσων και υλικών
- 5^ο βήμα: Ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης
- 6^ο βήμα: Εφαρμογή της διδασκαλίας
- 7^ο βήμα: Επανεξέταση της διδασκαλίας

Ακολουθώντας αυτά τα βήματα και προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να οδηγηθεί σε έναν σχεδιασμό που δεν θα δημιουργηθεί δασκαλοκεντρικά, αλλά μαθητοκεντρικά, ακολουθεί το παρακάτω πλαίσιο σχεδιασμού, το οποίο είναι φυσική απόρροια των παραπάνω βημάτων. Να σημειωθεί πως ο μαθητοκεντρικός τρόπος βλέψης της διδασκαλίας είναι αυτός που οδηγεί τον/την εκπαιδευτικό στο συγκεκριμένο πλαίσιο σχεδιασμού. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν δασκαλοκεντρική προσέγγιση, τότε ίσως το παρακάτω πλαίσιο να μην χρειάζεται κατά τον σχεδιασμό.

Το εν λόγω πλαίσιο σχεδιασμού αποτελείται από επτά (7) βήματα-κατηγορίες (Κοκκίδου, 2008) που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν και να επεξεργαστούν για τον τελικό τους σχεδιασμό. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ένας/μία εκπαιδευτικός για τον σχεδιασμό μιας μουσικής διδακτικής μαθητοκεντρικού χαρακτήρα είναι τα παρακάτω:

1. Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων
2. Καθορισμός εκπαιδευτικού περιεχομένου του μαθήματος
3. Σχεδιασμός της πορείας διδασκαλίας
4. Επιλογής μεθόδων ελέγχου και αξιολόγησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης
5. Συλλογή μέσων υποστήριξης και επέκτασης του διδακτικού έργου

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό κάθε βήμα του πλαισίου σχεδιασμού διδασκαλίας, ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση του κάθε βήματος ξεχωριστά υποστηριζόμενο με το αντίστοιχο βιβλιογραφικό υλικό.

1. Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων:

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά τη Μουσική Αγωγή μέσω του ΔΕΕΠΣ που έχει εκδώσει, δίνει αναλυτικά τους στόχους τους οποίους πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο νηπιαγωγείο για τους μαθητές τους. Παρακάτω, παρατίθενται οι στόχοι, όπως ακριβώς παρουσιάζονται στο ΔΕΕΠΣ.

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
<i>Τα παιδιά θα πρέπει να ασκούνται με κατάλληλες δραστηριότητες ώστε:</i>		
να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να εκτελούν, τραγουδώντας και παίζοντας διάφορα μουσικά όργανα και δικές τους «συνθέσεις» να αναπαράγουν μουσικά ακούσματα με διάφορους τρόπους	<p>Να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στους ήχους καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα (π.χ. κάνουν ταλαντώσεις, τεντώνονται, πηδούν, περπατούν) (Μουσική, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή Μελέτη Περιβάλλοντος).</p> <p>Να παράγουν απλά ηχητικά πρότυπα με τη φωνή, το σώμα και με μουσικά όργανα (π.χ. χειροκροτούν, χτυπάνε ή κάνουν βήματα στο ρυθμό των δικών τους και άλλων ονομάτων ή άλλων λέξεων και φράσεων).</p> <p>Να τραγουδούν διάφορα απλά τραγούδια (π.χ. τραγουδούν ομαδικά μέσα στην τάξη). (Μουσική, Γλώσσα, Εικαστικά, Δράμα, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή).</p> <p>Να παίζουν ένα μουσικό (κυρίως κρουστά) όργανο, ακολουθώντας το ρυθμό.</p>	<p>Αλληλεπίδραση (εξάρτηση)</p> <p>Αλληλεπίδραση (συνεργασία)</p>
να ανταποκρίνονται σε σωστά σήματα, σύμβολα, συνθήματα και οδηγίες	<p>Να εκτελούν ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα "με το αυτί" ή από σύμβολα (π.χ. παίζουν παιχνίδια ηχούς (μίμησης ήχων) με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους. Εκτελούν ένα μουσικό πρότυπο που τους δίνεται με αντικείμενα ή μουσικά όργανα) (Μουσική, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μαθηματικά).</p>	Επικοινωνία (κώδικας)
να παρουσιάζουν τις εκτελέσεις τους	<p>Να μοιράζονται τη μουσική δημιουργία με διάφορα είδη κοινού για διάφορους σκοπούς (π.χ. καλούν τα παιδιά άλλης τάξης για να ακούσουν την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού).</p>	

Ο πρώτος άξονας, ο οποίος αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ σχετικά με τη Μουσική Αγωγή, έχει να κάνει με την μουσική εκτέλεση. Τα παιδιά μέσω του ΔΕΠΠΣ, αναπτύσσουν ικανότητες που έχουν να κάνουν με την επικοινωνία τους, με τη συνεργασία τους, αλλά και με την μουσική τους σκέψη, αντιλαμβανόμενα την έννοια

του ρυθμού τόσο μέσω του σώματός τους, όχι και μέσω των μουσικών οργάνων και με τη φωνή τους.

Αναλυτικότερα, το ΔΕΕΠΣ παρουσιάζει τρεις βασικές δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται ευκολότερα μέσω των δραστηριοτήτων που παραθέτει. Η πρώτη δεξιότητα έχει να κάνει με την εκτέλεση, με το να τραγουδήσει και να παίξει, δηλαδή, το παιδί μουσική δημιουργώντας δικές του «συνθέσεις», αλλά και με το να αναπαράγουν ήδη δοσμένες μελωδίες, ρυθμικά σχήματα και τραγούδια. Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται μέσω μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά αναπαράγουν ήχους ή ρυθμικά πρότυπα με τη φωνή, το σώμα ή κάποιο όργανο. Η δεύτερη δεξιότητα έχει να κάνει με το να αντιλαμβάνονται τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, αλλά και να ανταποκρίνονται σωστά στα εκάστοτε σύμβολα ή συνθήματα εκτέλεσης. Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά ακολουθούν ένα μουσικό πρότυπο και καλούνται να το αναπαράγουν ή να το μιμηθούν όπως μπορούν. Τέλος, η τρίτη δεξιότητα που αναφέρει το ΔΕΠΠΣ έχει να κάνει με την παρουσίαση των εκτελέσεων των παιδιών. Αυτή η δεξιότητα συσχετίζεται με την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά. Έτσι, μαθαίνοντας ένα μουσικό κομμάτι και καλώντας – για παράδειγμα – το διπλανό τμήμα να το ακούσει, αναπτύσσονται δεξιότητες συνεργασίας ανάμεσά τους.

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΕΣΗ- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

<p>Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν</p>	<p>Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες</p>	<p>Θεμελιώδεις Έννοιες διαθεματικής προσέγγισης</p>
<p>να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται μέσα από απλές μουσικές συνθέσεις</p>	<p>Να εξερευνούν, να επιλέγουν, να ταξινομούν ήχους από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένης και της σιωπής (π.χ. ερευνούν διάφορους ήχους από το περιβάλλον ή από μουσικά όργανα). Να ταξινομούν ηχογόνες πηγές σε κατηγορίες. Να παρουσιάζουν μια ηχητική δημιουργία τους χρησιμοποιώντας τις φωνές τους. Να συνθέτουν μια ηχοϊστορία με αφορμή ένα κείμενο, ποίημα ή θεατρικό έργο (Μουσική, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά).</p> <p>Με απλούς τρόπους να σχεδιάζουν τις μουσικές τους ιδέες για να τις αποθηκεύσουν και να τις μεταδώσουν (π.χ. ηχογραφούν και συζητούν για τους ήχους που διάλεξαν).</p> <p>Να ερευνούν, να επιλέγουν και να συνδυάζουν ήχους που παράγονται από τη φωνή, το σώμα (π.χ. παλαμάκια) και τα μουσικά όργανα, για να δημιουργήσουν απλές συνθέσεις (π.χ. παίζουν μουσικά παιχνίδια για να αναγνωρίσουν τους ήχους και τη σιωπή, το διαρκέστερο / το συντομότερο/ το δυνατότερο / το πιο σιγανό/ το ψηλότερο / το χαμηλότερο. Δημιουργούν μουσικά πρότυπα που να συνδυάζονται με κινητικά πρότυπα όπως αργά/ βιάδισμα και γρήγορα / τρέξιμο).</p> <p>Να «αποθηκεύουν» τις μουσικές τους ιδέες και να τις μεταδίδουν στους άλλους χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα (π.χ. παρουσιάζουν ηχητικά πρότυπα χρησιμοποιώντας γραφικά στοιχεία) (Μουσική, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος).</p> <p>Να εξερευνούν, να επιλέγουν, να ταξινομούν και να ελέγχουν ήχους για να «συνθέσουν» ένα κομμάτι που έχει μια αντιληπτή μουσική φόρμα (π.χ. συνθέτουν ένα κομμάτι που έχει αρχή – μέση – τέλος. Συνθέτουν ένα κομμάτι που αρχίζει με γρήγορο ρυθμό και σιγανό ήχο και που τελειώνει αργά και με δυνατό ήχο).</p>	<p>Σύστημα (ταξινόμηση)</p> <p>Επικοινωνία (κώδικας)</p>
<p>να είναι σε θέση να αποτυπώνουν τα αποτελέσματα προσπάθειάς τους</p>	<p>Να συνθέτουν και να καταγράφουν τη μουσική τους για επόμενη ανάκληση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα σημεία, σύμβολα, συνθήματα ή άλλα μέσα (χρησιμοποιούν για παράδειγμα ζωγραφιές που συμβολίζουν μουσικά στοιχεία όπως αξίες, ρυθμούς, μελωδικές φράσεις κ.ά. ή ένα κασετόφωνο για να ακούν και να αξιολογούν τη δουλειά τους).</p>	

Ο δεύτερος άξονας, ο οποίος παρουσιάζεται στους στόχους του ΔΕΠΠΣ σχετικά με την Μουσική Αγωγή, έχει να κάνει με την μουσική σύνθεση, τη δημιουργία μουσικής. Κατά τον άξονα αυτό, τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες μνημονικές, δημιουργικές και συμβολικές. Μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν είτε με τη φωνή, είτε με μουσικά όργανα, συνδυάζουν ήχους στηριζόμενα σε μουσικές σταθερές (ρυθμός, διάρκεια κ.τ.λ.) και αναζητούν τρόπους καταγραφής της μουσικής τους μέσα από τη δημιουργία γραφικής παρτιτούρας. Στην προσχολική εκπαίδευση δεν «μαθαίνουν» οι νότες, αλλά βρίσκονται εναλλακτικοί τρόποι συμβολισμού της μουσικής. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αυξάνουν τους δημιουργικούς τους ορίζοντες και εξελίσσουν τη μουσική τους σκέψη συνθέτοντας, αποθηκεύοντας για μελλοντική χρήση και εκτελώντας τα μουσικά τους δημιουργήματα.

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες*	Θεμελιώδεις Έννοιες διαθεματικής προσέγγισης
να αναπτύσσουν σταδιακά εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα και να τα απολαμβάνουν	<p>Να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μουσική, στη σιωπή και σε ήχους του περιβάλλοντος, αναφορικά με τα στοιχεία της έντασης, ταχύτητας, παλμού, και ηχοχρώματος (π.χ. κινούνται με τη μουσική, σταματούν στη σιωπή και κινούνται στις άκρες των δακτύλων όταν η μουσική είναι ήσυχη) (Μουσική, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος).</p> <p>Να ακούν και να συζητούν για ήχους που παράγονται με διάφορους τρόπους (π.χ. συγκρίνουν ήχους που παράγονται από διάφορα μουσικά όργανα και κάθε είδους ηχογόνα αντικείμενα και αξιολογούν τα στοιχεία τους. Χρησιμοποιούν λέξεις όπως δυνατό / σιγανό, σύντομο / μακρύ, ίδιο / διαφορετικό, αρχή / σταμάτημα). Να ακούν προσεκτικά μουσική και να ανταποκρίνονται και να αναγνωρίζουν μουσικά στοιχεία, όπως το</p>	<p>Επικοινωνία (κώδικας)</p> <p>Διάσταση</p>
	<p>ύψος, η διάρκεια και ο ρυθμός (π.χ. τεντώνονται όταν ο ήχος της μουσικής γίνεται ψηλότερος και μαζεύονται όταν γίνεται χαμηλότερος. Χτυπούν ρυθμικά το όνομα ενός παιδιού με παλαμάκια) (Μουσική, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα).</p>	<p>(χρόνος)</p>
να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για διαφορετικά μουσικά ακούσματα.	<p>Να εκφράζουν, τα συναισθήματα που προκαλούνται από την ακρόαση μουσικών έργων και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα μουσικά στοιχεία (π.χ. συζητούν για συναισθήματα που προκαλεί η μουσική σε διάφορες γιορτές και σχολικές εκδηλώσεις. Χρησιμοποιούν λέξεις όπως δυνατότερο / χαμηλότερο, ψηλότερο / χαμηλότερο, μακρύτερο / συντομότερο).</p> <p>Να ανταποκρίνονται στα μουσικά στοιχεία συμπεριλαμβανομένης και της μελωδίας με κίνηση και χορό και να διακρίνουν διαφορές (π.χ. κινούν τα χέρια πάνω και κάτω για να ακολουθήσουν την πορεία της μελωδίας ενός γνωστού τραγουδιού ή ανταποκρίνονται κινητικά στο άκουσμα ενός αφρικάνικου χορού).</p> <p>Να ακούν διάφορα είδη μουσικής παραδοσιακής, έντεχνης ελληνικής και άλλων χωρών διάφορων εποχών και να αναγνωρίζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (π.χ. με απλούς όρους συζητούν για τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που προκαλούν τα διάφορα είδη μουσικής που έχουν ακούσει, τραγουδήσει και χορέψει σε ότι αφορά το ρυθμό, τη μελωδία, το ηχοχρώμα). Να συνδυάζουν τη μουσική με την κίνηση, την εικόνα, το λόγο, τη δραματική τέχνη και να αντιλαμβάνονται ορισμένες ομοιότητες και αντιστοιχίες στον τρόπο έκφρασης (π.χ. δραματοποιούν ένα μουσικό κομμάτι ή εκφράζονται με κίνηση και χορό στο άκουσμά του, ζωγραφίζουν ό,τι ταιριάζει με τη μουσική που ακούν κ.ά.) (Μουσική, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος).</p>	<p>Ομοιότητα-Διαφορά</p>

Ο τρίτος άξονας που παρουσιάζεται στους στόχους του ΔΕΠΠΣ σχετίζεται με την αξιολόγηση. Κατά βάση, οι στόχοι που καταγράφονται έχουν να κάνουν με τη μουσική ακρόαση των παιδιών και με δεξιότητες που ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι είναι τα παιδιά να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μουσική, να έρθουν πιο κοντά της και να την εκτιμήσουν, να αναπτύξουν δεξιότητες διαχωρισμού ανάμεσα σε ήχους και την πηγή προέλευσής τους, αλλά και να εκφράσουν την συναισθηματική κατάσταση που τους δημιουργείται μέσω της μουσικής.

Κατά τη διάρκεια επιλογής των στόχων μιας εκπαιδευτικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβουλευτούν και να βασιστούν σε στόχους των προγραμμάτων σπουδών, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την υιοθέτησή τους χωρίς να υπάρξει κάποια επεξεργασία τους. Οι στόχοι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι μεν γενικοί και κατανοητοί, στην πράξη όμως μπορεί να μην είναι απόλυτα υλοποιήσιμοι μέσα σε μια συγκεκριμένη σχολική τάξη. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να συμβουλευόμαστε τα αναλυτικά προγράμματα, να μελετούμε τους στόχους τους, να τους επεξεργάζονται και τέλος να τους προσαρμόζουν ανάλογα το εκπαιδευτικό υπόβαθρο της τάξης τους.

Αναζητώντας διδακτικούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί πρώτα θα πρέπει να περάσουν από ένα στάδιο αναθεώρησης κατά το οποίο θα μελετήσουν το εκπαιδευτικό μάθημα που θέλουν να πραγματοποιήσουν προσαρμόζοντάς το νοητά στην τάξη τους. Αν θεωρήσουν πως το εν λόγω μάθημα αφορά τους μαθητές της τάξης, είναι κάτι το οποίο τους προκαλεί το ενδιαφέρον τότε μπορούν να προχωρήσουν στον σχεδιασμό των στόχων τους. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τον πυρήνα του μαθήματος ξεκάθαρο, ώστε να μπορούν να τον περιγράψουν με δύο-τρεις φράσεις (Κοκκίδου, 2008).

Εξετάζοντας τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σε μια διδασκαλία, είναι σημαντικό να αναφερθούν τα βασικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και θεωρίες που ειπώθηκαν γι' αυτούς δημιουργώντας προβληματισμούς στον επιστημονικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, λοιπόν, θα πρέπει να είναι μετρήσιμοι, να μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, να προσφέρουν σταθερότητα ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, να θέτουν όρια, αλλά και να είναι ευέλικτοι ώστε να μπορούν να μετατραπούν και να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης. Υπάρχει ένας ακόμη όρος σχετικός με τους εκπαιδευτικούς στόχους, τον οποίο χρησιμοποίησε ο Eisner (2002), ο όρος «επιδιώξεις». Επιδιώξεις ονόμασε τους στόχους τους οποίους ένας εκπαιδευτικός ελπίζει να επιτευχθούν μέσω του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Σύμφωνα με αυτόν, αυτές οι επιδιώξεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες με ακρίβεια και καθαρότητα, ώστε να γίνεται ξεκάθαρος ο μαθησιακός στόχος.

Η ταξινόμηση που πραγματοποίησε το 1956 ο Benjamin Bloom σχετικά με τις νοητικές συμπεριφορές που χρειάζονται κατά τη διαδικασία μάθησης, δίνει μια διαφορετική σκοπιά και θέτει προβληματισμούς σχετικά με την επανεξέταση των μουσικών διδασκαλιών. Η ταξινόμηση του Bloom αποτελείται από τρεις περιοχές: τη γνωστική, την ψυχοκινητική και τη συναισθηματική. Η γνωστική περιοχή αποτελεί το κυρίαρχο πεδίο κατάκτησης της γνώσης στην πλειοψηφία των μαθημάτων. Ο Bloom διέκρινε σε αυτή έξι επίπεδα:

- Γνώση
- Κατανόηση
- Εφαρμογή
- Ανάλυση
- Σύνθεση
- Αξιολόγηση

Η ψυχοκινητική περιοχή περιλαμβάνει όσες δεξιότητες χρειάζονται για τον συντονισμό, την κίνηση, τον έλεγχο αλλά και τις αντιδράσεις του σώματος. Τέλος, η συναισθηματική περιοχή ταυτίζεται με τα συναισθήματα και τις αξίες των παιδιών. Οι στόχοι αυτού του επιπέδου είναι πανανθρώπινες και πρέπει να τίθενται σε προτεραιότητα, αλλά η διατύπωσή τους δυσκολεύει με αποτέλεσμα να μην μπορούν να θεωρηθούν μετρήσιμοι ή υπολογίσιμοι στόχοι. Όπως αναφέρει η Κοκκίδου (2008), ο Kranthwohl (1964) ανέλυσε το συναισθηματικό πεδίο διαχωρίζοντας τους στόχους του ως εξής:

- ο Αποδοχή
- ο Ανταπόκριση
- ο Αξιολόγηση
- ο Οργάνωση
- ο Χαρακτηρισμός

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαφαίνεται η δυσκολία στοχοθεσίας σε ένα μουσικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Η δυσκολία αυτή έγκειται στη βιωματική και εμπειρική φύση της μουσικής κατά την οποία όλες οι παραπάνω περιοχές (γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική) θα πρέπει να αλληλοσυσχετίζονται. Έτσι, συνοπτικά διαφαίνεται μέσω της βιβλιογραφικής αναφοράς, ότι οι θεωρητικοί της Μουσικής Εκπαίδευσης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, προβληματίζονται σχετικά με τη δυνατότητα περιγραφής τους, με τη μετρήσιμη τους διάσταση, αλλά και με την αντίφαση που δημιουργείται όταν θέτουμε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους για μάθηση στην ευρύτερη πεποίθηση για την τέχνη και την ελευθερία έκφρασης. Πολύ περισσότερο, ο προβληματισμός έχει να κάνει με το κατά πόσο είναι πολιτικά ορθό να σχεδιάζουμε εκπαιδευτικούς στόχους για την «εκμάθηση» της τέχνης (μουσική), όταν πάνω απ' όλα η τέχνη είναι κάτι βιωματικό που στηρίζεται στην προσωπική έκφραση κι ελευθερία του καθενός.

2. Καθορισμός εκπαιδευτικού περιεχομένου του μαθήματος:

Το περιεχόμενο ενός μαθήματος ορίζεται ως το σύνολο των γνωστικών αγαθών που έχει επιλεγεί και μπορεί να ενταχθεί σε ένα συγκεκριμένο πεδίο με βάση τους στόχους του. Η Κοκκίδου (2008) κατηγοριοποιεί τα περιεχόμενα στις εξής κατηγορίες:

A) Τα γνωστικά περιεχόμενα: Είναι τα σύνολα εννοιών, αντικειμένων ή συμβόλων που περιγράφουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών.

B) Τα περιεχόμενα μεθοδολογίας: Είναι το σύνολο πράξεων για την επίτευξη ενός σκοπού. Σε αυτό το σύνολο εμπεριέχονται οι δεξιότητες και οι στρατηγικές που οδηγούν στην επίλυση κάποιων προβλημάτων στη μάθηση.

Γ) Τα περιεχόμενα στάσεων: Είναι το σύνολο των αξιών και των επιτρεπουσών στάσεων συμπεριφοράς ανάλογα το εκάστοτε ερέθισμα ή την κατάσταση. Ο Swanwick στο βιβλίο του “Music, Mind and Education” (2003) τόνισε τον κίνδυνο που εγκυμονεί ο αυστηρός προκαθορισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το γεγονός ότι στην πλειοψηφία των μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων το περιεχόμενο

στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά γύρω από τις μουσικές έννοιες, την ακρόαση και την εκτέλεσή τους, ελλοχεύει τον κίνδυνο να εξαφανιστεί η βιωματική μουσική εμπειρία των παιδιών. Κάτι τέτοιο καθιστά την εκμάθηση των μουσικών εννοιών αυτοσκοπό της μουσικής εκπαίδευσης. Ο Swanwick σε αυτό το αδιέξοδο πρότεινε να γίνει η μουσική εμπειρία ο πυρήνας των μουσικών προγραμμάτων. Να πραγματοποιούνται δραστηριότητες, οι οποίες να ωθούν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών με τρόπο εξελικτικό από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες βαθμίδες. Έτσι, συγκεκριμένα για την προσχολική εκπαίδευση, οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν τη μουσική εξερευνώντας τη. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές νηπιαγωγείου θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με μουσικά όργανα και με την ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού να εξερευνούν τους ήχους και να οδηγούνται στη κατάρτιση του χειρισμού τους.

Μέσω των ερευνών και των θεωριών που έχουν κατά καιρούς δημοσιευθεί από ερευνητές της Μουσικής Παιδαγωγικής οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι που πρέπει να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να προάγουν μια μορφή ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά ώστε να εξερευνούν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό το «περιεχόμενο» του μαθήματος. Η Campbell πρότεινε την υιοθέτηση ενός συνεργατικού-αλληλεπιδραστικού μοντέλου εκπαίδευσης κατά το οποίο δεν δίνει έμφαση στην αναπαραγωγή πληροφοριών αλλά ενισχύει πρακτικές αναζήτησης και δράσης.

3. Σχεδιασμός της πορείας διδασκαλίας:

Κατά τον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την πορεία δράσης μέσα στη τάξη σκεπτόμενοι όλες τις πιθανές παραμέτρους που μπορεί να δημιουργήσουν καθυστερήσεις, προβλήματα κ.τ.λ. Σημαντικό είναι πριν την αυτή καθ' αυτή πορεία διδασκαλίας, να πραγματοποιούνται λίγα λεπτά πριν μικρές δράσεις μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ή θα βοηθήσουν να επιστρέψει η τάξη σε ήσυχα επίπεδα. Αυτές οι δράσεις μπορούν να είναι ασκήσεις ή παιχνίδια εκτόνωσης, μικρές συζητήσεις κ.τ.λ.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της πορείας, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφτεί πριν την υλοποίηση της δραστηριότητας τα εξής. Αρχικά, τον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθεί το θέμα του περιεχομένου του μαθήματος, η αφόρμηση. Η αφόρμηση μπορεί να είναι είτε η ακρόαση ενός τραγουδιού, είτε η παρακολούθηση ενός αποσπάσματος, είτε η συζήτηση που θα ξεκινήσει ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός. Το σημαντικό εδώ είναι η αφόρμηση να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών με αποτέλεσμα η διδασκαλία να κυλίσει αποτελεσματικά. Επίσης, σχεδιάζοντας την πορεία διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει από πριν να προγραμματίσουν τον τρόπο με τον οποία θα οργανωθούν ορισμένες δράσεις. Για παράδειγμα, αν κάποια δράση είναι ομαδική, από πριν θα πρέπει να έχει προηγηθεί ο χωρισμός των ομάδων ή έστω να έχουν καταγραφεί τα κριτήρια με τα οποία θα πραγματοποιηθεί ο διαχωρισμός των ομάδων. Αν μια δράση είναι ατομική ή ομαδική σε ζεύγη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν και πάλι να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα. Τέλος, και τα ίδια τα παιδιά είναι καλό να ενημερώνονται σχετικά με τις δραστηριότητες που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, ώστε να τους δημιουργείται το αίσθημα ευθύνης, το οποίο μπορεί να φανεί ευνοϊκό.

Υπάρχουν πολλές μορφές δραστηριοτήτων που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό γιατί η φύση της μουσικής δίνει μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων στην εκπαίδευση. Οι δυνατότητες αυτές σε συνδυασμό με τον παιγνιώδη χαρακτήρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι καταλυτικός. Σε μια τάξη, λοιπόν, μπορούν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες αφύπνισης των μαθητών, όπου κεντρίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών, δραστηριότητες που σχετίζονται με προηγούμενη γνώση, όπου πραγματοποιείται μια μορφή αξιολόγησης, δραστηριότητες πειραματισμού, όπου τα παιδιά εντοπίζουν ρυθμικά σχήματα παίζοντας και ακούγοντας, δραστηριότητες βιωματικές, όπου τα παιδιά «μαθαίνουν» μια έννοια με βιωματικό τρόπο και πολλές ακόμα. Πάντα είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τα κοινά σημεία ενδιαφέροντος των μαθητών τους και να οδηγούνται στην επιλογή δραστηριοτήτων που θα έχουν απήχηση.

4. Επιλογής μεθόδων ελέγχου και αξιολόγησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης:

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης θέτουν ως πρωταρχικό στόχο της την ανατροφοδότηση της γνώσης. Μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές αφομοιώνουν τη γνώση που έχουν διδαχτεί έχοντας μια συνεχή αλληλεξάρτηση μαζί της. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απορρίψουν τον ρόλο της αξιολόγησης ως επιβράβευση ή τιμωρία, αλλά να προωθήσουν τεχνικές αξιολόγησης που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα μέσω τεχνικών αυτό-αξιολόγησης.

Όσον αφορά τη Μουσική Παιδαγωγική, είναι πολύ δύσκολο να οριστεί η αξιολόγηση καθώς η μουσική, όπως και όλες οι τέχνες, έχουν περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η αξιολόγηση των γνώσεων που παρέχονται. Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλές μορφές αξιολόγησης στην Μουσική Παιδαγωγική. Το ζήτημα εδώ είναι να μπορεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να αξιολογεί με βάση ποιοτικά κριτήρια. Για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει να έχει δημιουργηθεί μια σε βάθος γνωριμία με τους μαθητές του, ώστε να γνωρίζει, εκτός από τις δεξιότητες που δείχνουν κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, το πνευματικό υπόβαθρο και το ποιόν του κάθε παιδιού.

Οι μορφές αξιολόγησης (Κοκκίδου, 2008) στη Μουσική Παιδαγωγική είναι οι εξής:

- ❖ Παρατήρηση
- ❖ Δραστηριότητες δημιουργίας
- ❖ Ηχογράφηση
- ❖ Δραστηριότητες εκτέλεσης
- ❖ Φύλλα αξιολόγησης
- ❖ Portfolio
- ❖ Παιχνίδια αξιολόγησης
- ❖ Γραπτά κείμενα
- ❖ Ερωτηματολόγια
- ❖ Συνέντευξη

- ❖ Προφορική επικοινωνία
- ❖ Tests
- ❖ Rubrics
- ❖ Αξιολόγηση «κατ' οίκον» εργασιών
- ❖ Ημερολόγιο
- ❖ Αυτό-αξιολόγηση

5. Συλλογή μέσων υποστήριξης και επέκτασης του διδακτικού έργου:

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αρκείται στην πιστή αναπαραγωγή της διδακτέας ύλης, στην προγραμματισμένη διδασχή της και την προσπάθεια αφομοίωσής της από τους μαθητές. Συνήθως, στο χώρο ενός σχολείου, οι μαθητές στα πλαίσια ενός μαθήματος (για παράδειγμα το μάθημα των Μαθηματικών) διδάσκονται τα Μαθηματικά με βάση την διδακτέα ύλη που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα Μαθηματικά διδάσκονται στις διδακτικές ώρες που έχουν προγραμματιστεί για την εκάστοτε σχολική τάξη και δεν «εμφανίζονται» ξανά παρά μόνο στις ώρες που θα πρέπει να διδαχτούν. Παρατηρείται μια απομόνωση μεταξύ των σχολικών μαθημάτων στην Εκπαίδευση. Με το γεγονός αυτό ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί της Εκπαίδευσης συμπεραίνοντας πως αυτού του είδους η διδασκαλία δεν προάγουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, περιορίζουν την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης των παιδιών, αλλά και την δημιουργία θέλησης εμπλοκής σε θέματα που αφορούν τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τις Τέχνες κ.τ.λ.

Αυτό που δεν πρέπει να λησμονείται είναι το γεγονός ότι όλες οι επιστήμες κι όλες οι «κατηγορίες» μαθημάτων ενώνονται, αλληλοεξαρτώνται και μπορούν να αναμειχθούν στην καθημερινότητα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζεται σε αυτού του είδους της καθημερινής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις επιστήμες, στηριζόμενοι πάντα στις εμπειρίες των παιδιών. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται θα πρέπει να είναι *διαθεματικές*. Ο όρος διαθεματικότητα ορίζεται από τον Χ. Θεοφιλίδη (2002) ως εξής:

«Με τον όρο “διαθεματική προσέγγιση” εννοούμε τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται, και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής... Το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά σε ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά σε καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο.»

Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο:

«Η διαθεματική διδασκαλία έχει δυο βασικά γνωρίσματα. Από τη μια προωθεί τις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού και του διαλογοκεντρισμού και από την άλλη προάγει τη δεξιότητα της αυτομόρφωσης. Θεωρώ ότι τα δυο αυτά γνωρίσματα της διδασκαλίας έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο για φιλοσοφικούς όσο και πραγματικούς λόγους. Και για να είμαι συνεπής με την παιδαγωγική μου σκέψη και συμπεριφορά, προσπαθώ με το έργο μου αυτό να περιγράψω τρόπους εργασίας που βοηθούν τη μεταφορά τους στην πράξη. Η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Η

εργασία διεξάγεται μέσα σε ατμόσφαιρα αποδοχής και αμφίδρομης επικοινωνίας.»

Για να επιτευχθεί η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003), θα πρέπει να έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- **Ευελιξία:** Η διαθεματική προσέγγιση προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα προκύπτουν μέσα από την παιδαγωγική πράξη.
- **Πολλαπλότητα:** Η φύση της διαθεματικότητας χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα λόγω αφενός των πολλών στόχων που μπορούν κάθε φορά να τεθούν και αφετέρου λόγω της πληθώρας εναλλακτικών τρόπων εκτέλεσης μιας δραστηριότητας.
- **Υποκειμενικότητα:** Το γεγονός ότι η διαθεματικότητα στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, της δίνει άμεσα τον χαρακτηρισμό της υποκειμενικής εκπαιδευτικής λειτουργίας. Μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γνώση τους με τον δικό τους τρόπο, πράγμα το οποίο υπογραμμίζει τον υποκειμενικό χαρακτήρα της διαθεματικότητας.

Τέλος, με τον τρόπο αυτό, οι διαθεματικές προσεγγίσεις πολλών εννοιών κι επιστημών ταυτόχρονα δημιουργούν στο παιδί μια διευρυμένη σκοπιά ης γνώσης του, παύοντας να βλέπει τα πράγματα «αποκομμένα» στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας, αλλά αναπτύσσοντας νέες τεχνικές επεξεργασίας της γνώσης, οι οποίες εν τέλει είναι πιο δημιουργικές και αξιόλογες. Τα παιδιά μαθαίνουν την ουσία της γνώσης κάθε πεδίου-επιστήμης, την συσχετίζουν με παραδείγματα από τη καθημερινότητα αντιλαμβανόμενα πως μια πληροφορία συνδέεται παράλληλα και με άλλη γνωστικά πεδία.

1.3.2.β) Αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη μέσω πρακτικών Μουσικής Παιδαγωγικής

Οι Τέχνες χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα. Το να ασχολούμαστε με τις Τέχνες μας δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητάς μας. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, όπου η δημιουργική φαντασία (βλέπε υποκεφάλαιο 1.2.1) ακμάζει, είναι σημαντική η ενασχόληση με τις Τέχνες. Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μουσικής υπάρχουν πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες δραστηριοτήτων, δράσεων και τεχνικών μέσω των οποίων τα παιδιά αναπτύσσουν τέτοιου είδους ικανότητες.

Η μουσική, συγκεκριμένα, συνδέεται με τις πρώτες θετικές εμπειρίες των παιδιών, μέσω της μουσικής που ακούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, δημιουργώντας τους «ένα από τα πρώτα μέσα γέννησης κι έκφρασης της ευτυχίας» (Kendall, 1986, σελ.45). Αυτό το γεγονός καταδεικνύει την ανάγκη μουσικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά να μπορούν να ακούσουν και να εξερευνήσουν τους ήχους, να τραγουδήσουν, να κινηθούν στο χώρο βασιζόμενα στο ρυθμό και σε άλλες μουσικές έννοιες, αναπτύσσοντας έτσι τρόπους έκφρασης κι επικοινωνίας μεταξύ τους (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2008).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά ήδη από τη γέννησή τους, έχουν εμπειρίες μουσικού προσανατολισμού στον οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Όλες αυτές οι μουσικές εμπειρίες συνδυάζονται και παράγουν το «μουσικό παιχνίδι» των παιδιών, χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, ιδιαίτερα κατά τη προσχολική εκπαίδευση. Παρατηρείται ένα συνεχές μουσικό παιχνίδι ή μια συνεχής χρήση μουσικής στο ομαδικό ή ατομικό παιχνίδι των παιδιών. Στην προσχολική ηλικία, λοιπόν, παρατηρείται το μουσικό παιχνίδι στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού, όπου προβλέπεται και ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς. Το αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι των παιδιών, όπως είναι το τραγούδι, η ρυθμική σωματική κίνηση, και το να παίζουν με αντικείμενα που παράγουν ήχους, αντιμετωπίζονται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, στηρίζοντάς τα προσαρμόζοντάς τα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος(με το να παίζουν, για παράδειγμα, με κρουστά μουσικά όργανα) (March & Young, 2006).

Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών μεγαλώνοντας αλλάζει και τροποποιείται, παρόλα αυτά, υπάρχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά του μουσικού παιχνιδιού σε όλες τις ηλικίες. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής. Αρχικά, το κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η *πολυτροπικότητα*. Τα παιδιά τείνουν να συνδυάζουν το τραγούδι με τις κινήσεις του σώματος και, αν είναι δυνατόν, με τη δημιουργία ήχων από αντικείμενα ή/και μουσικά όργανα. Δεύτερον, το μουσικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, κατά τον οποίο δεν υπάρχει προμελετημένη σκέψη για τον εκάστοτε μουσικό πειραματισμό. Ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι μουσικές φόρμες που δημιουργούν είναι καθαρά αυθόρμητες, σε αντίθεση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία πολλές φορές στηρίζονται σε κάποια προϋπάρχουσα γνώση. Τέλος, το τρίτο κοινό χαρακτηριστικό του μουσικού παιχνιδιού είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Παίζοντας τα παιδιά μουσική *μαζί* με άλλους ανταλλάζουν ιδέες μουσικού παιχνιδιού, συγχρονίζουν τις ρυθμικές τους κινήσεις μεταξύ τους δημιουργώντας μικρές μελωδικές ιδέες (Moorhead & Pond, 1941, Young, 2004).

Σχετικά με το μουσικό παιχνίδι των παιδιών, μια πολύ σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν η έρευνα των Moorhead & Pond (1941) στις ΗΠΑ, η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις έρευνες και μελέτες που ακολούθησαν. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, τα παιδιά κατέχουν μια έμφυτη μουσικότητα την οποία το παιδί μπορεί να αναπτύξει μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού στα πλαίσια ενός «πλούσιου» περιβάλλοντος (όσον αφορά τα ερεθίσματα). Οι έρευνες που ακολούθησαν σχετικά με τη φύση του αυθόρμητου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών έδειξαν πως σχετίζονται ως επί το πλείστο με τη φωνητική. Παιχνίδια τραγουδιού, αυθόρμητες μιμήσεις ήχων, πρόχειρες αυθόρμητες δημιουργίες μελωδιών, είναι μερικά από τα παραδείγματα του φωνητικού χαρακτήρα του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Η Littleton (1991) οδηγήθηκε στην κατηγοριοποίηση του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε τρεις κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών κατά τη Littleton είναι το τραγούδι. Το τραγούδι αποτελεί ίσως τη δημοφιλέστερη δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου, αλλά και πολύ πριν από αυτό. Οι εμπειρίες των παιδιών σχετικά με το τραγούδι προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όταν ακόμα συναναστρέφονται μόνο με τους γονείς

τους. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οδηγήθηκαν στην διάκριση δύο μορφών τραγουδιού στην προσχολική ηλικία. Η πρώτη μορφή τραγουδιού έχει τη μορφή ομιλίας, όπου τα παιδιά επαναλαμβάνουν τραγουδώντας ρηματικές φράσεις. Η δεύτερη μορφή έχει έναν πιο μοναχικό κι εσωστρεφή χαρακτήρα κατά τον οποίο το παιδί συνήθως τραγουδά έναν συνδυασμό λέξεων και φράσεων από γνωστά τραγούδια, τον οποίο επεξεργάζονται μεταβάλλοντάς τον. Συνήθως αλλάζουν τα ρυθμικά τους σχήματα ή τις μελωδίες κάνοντας παραλλαγές και τραγουδώντας τα με διαχυτικότητα (Marsh & Young, 2006). Το παιδικό τραγούδι επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, είτε μέσω των ακουσμάτων που τα περιβάλλουν είτε μέσω της συναναστροφής τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Επίσης, ο συμβολικός χαρακτήρας του παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εμφανίζεται και υπό τη μορφή τραγουδιού, όταν πολλές φορές συγχρονίζουν το αυθόρμητο τραγούδι τους δραματοποιώντας και «ζωντανεύοντας» ένα παιχνίδι τους (Young, 2002). Τέλος, το τραγούδι κατά τους Barrett & Tafuri (2012) αποτελεί ένα σημαντικό μέσον της μουσικής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς παρέχει ένα «γόνιμο έδαφος» για την εξερεύνηση φωνητικά λεκτικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Η δεύτερη κατηγορία που διέκρινε η D. Littleton είναι το αυθόρμητο παιχνίδι με μουσικά όργανα των παιδιών. Η αυθόρμητη μουσική εκτέλεση των παιδιών με τα όργανα συχνά παρεξηγείται και αποτρέπεται από τους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος είναι συνήθως ο θόρυβος που δημιουργείται καθώς θεωρείται πως αυτό που παράγεται είναι «φασαρία» κι όχι μουσική. Το σημαντικό εδώ είναι πως αυτό το πρώιμο στάδιο επεξεργασίας των μουσικών οργάνων από τα παιδιά τους παρέχει την κατάλληλη εξοικείωσή τους με τους ήχους και τους τρόπους παιξίματος ενός μουσικού οργάνου. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα μουσικά όργανα, τα επεξεργάζονται όπως αυτά νομίζουν κι ακόμα κι αν παράγουν θόρυβο κι όχι μουσική, όλος αυτός ο πειραματισμός τα εφοδιάζει με άτυπη γνώση μουσικής. Η υπόθεση ότι τα παιδιά δεν παράγουν «μουσική», αλλά θόρυβο υποστηρίζεται από τη πιαζετική θεωρία, κατά την οποία τα παιδιά κάνουν κινήσεις ανακάλυψης του ήχου, χωρίς καμία δομή. Παρόλα αυτά, έρευνες δείχνουν πως όλος αυτός ο πειραματισμός και η δημιουργία «θορύβου» από τα παιδιά όταν αφήνονται ελεύθερα να παίξουν χωρίς περιορισμούς, τους δίνει όλη τη γνώση που θα έπαιρναν αν διδάσκονταν στα πλαίσια μιας δασκαλοκεντρικής δραστηριότητας.

Η τρίτη κατηγορία μουσικού παιχνιδιού είναι το κινητικό παιχνίδι. Η κίνηση αποτελεί ένα από κυριότερα χαρακτηριστικά στην συμπεριφορά της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι σχετίζεται με τη μουσική, τα παιδιά από τη βρεφική τους ηλικία αντιδρούν στη μουσική με την κίνηση του σώματός τους. Από μικρές σπασμωδικές κι απότομες κινήσεις ξεκινούν να «χορεύουν» με το άκουσμα της μουσικής. Μάλιστα, το 1999 η Goral-Turel διαπίστωσε συναναστρεφόμενη με μικρά παιδιά, πως αυτές οι σωματικές κινήσεις ανταπόκρισης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μουσική, ήταν μεν επαναλαμβανόμενες, ανταποκρίνονταν όμως στο ρυθμό, την ένταση και όλα τα υπόλοιπα βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής.

Μορφές δημιουργικότητας, λοιπόν, διαφαίνονται ακόμα και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Η σχέση τους με τη μουσική είναι έμφυτη, οικειοποιημένη και αυθόρμητη. Η Margaret S. Barrett (2012) σε έρευνα που πραγματοποίησε παρατήρησε πως τα παιδιά χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους

περιβάλλον τη μουσική για να «κατασκευάσουν» μικρά τραγούδια ή/και μελωδίες, οι οποίες αποτελούν «σχολιασμό» της ζωής και των ανθρώπων γύρω τους. Επίσης, εντόπισε στοιχεία σύνθεσης μουσικής για συγκεκριμένους σκοπούς όπως , για παράδειγμα, για να απαντήσει ένα παιδί στην ερώτηση της μητέρας του, φτιάχνει ένα αυθόρμητο μικρό τραγούδι που λειτουργεί ως απάντηση. Η Barrett εντόπισε επίσης τη σημαντικότητα ενθάρρυνσης αυτής της μουσικής ενασχόλησης των παιδιών από την οικογένεια, αλλά και από το σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο για την μουσική «συμπεριφορά» των παιδιών που παρατήρησε έπαιξε η θετική ανταπόκριση των γονιών τους και η συνεχής τους έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα. Με τον τρόπο αυτό υπογραμμίζεται η ανάγκη για ενίσχυση τέτοιων μουσικών πρακτικών στα παιδιά προκειμένου να ωθηθούν για μουσική ενασχόληση και να μην θεωρήσουν και τα ίδια πως παράγουν απλώς «θόρυβο».

Για να οδηγηθούν τα παιδιά σε μια δημιουργική μουσική πράξη, συνδυάζουν τόσο βιωματικές πληροφορίες, όσο και πληροφορίες που τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Κλείνοντας, αναθεωρώντας όσα προαναφέρθηκαν οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα. Αρχικά, η δημιουργική σκέψη αποτελεί μια προσωπική διαδικασία κατά την οποία το κάθε άτομο ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται την εξελίσσει. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει αποτελούν βασικό μέσον της ανάπτυξης αυτής. Στόχος της σύγχρονης Μουσικής Παιδαγωγικής είναι να πραγματοποιούνται δράσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα συνεχώς. Η δημιουργικότητα δεν συνδέεται μόνο με πρακτικές μουσικής σύνθεσης, αλλά ενυπάρχει σε κάθε δραστηριότητα μουσικής που πραγματοποιείται μέσα σε μια τάξη. Τέλος, η Μουσική Παιδαγωγική αποτελεί σημείο αναφοράς αυτής της ανάπτυξης καθώς προσφέρει πλούσιο πεδίο ανέλιξης της μουσικής σκέψης των παιδιών που συνεπάγεται την δημιουργικότητά τους.

2. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην παιδική ηλικία

«Αυτοσχεδιασμός σημαίνει ότι η μουσική δημιουργείται τη στιγμή της εκτέλεσης. Μπορεί να 'ναι ανάπτυξη δοσμένο θέματος ή αυτοσχεδιασμός πάνω σε δοσμένη ρυθμική ή ηχητική δομή. Στην καθαρότερη όμως μορφή, ο αυτοσχεδιαστής δημιουργεί χωρίς κανένα απ' αυτούς τους όρους, η μουσική γεννιέται εκείνη τη στιγμή μέσα απ' το πνεύμα και τη φαντασία του μουσικού. Είναι μια οργάνωση του ήχου, του ρυθμού και της σιωπής που ποτέ πριν δεν ακούστηκε και ποτέ άλλοτε δεν θα ξαναγίνει» (Smith, 1982).

Μιλώντας για μουσικό αυτοσχεδιασμό στην παιδική ηλικία αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στον πειραματικό χαρακτήρα του αυθόρμητου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Στα πλαίσια του όρου «αυτοσχεδιασμός» τοποθετούνται όλες οι μορφές μουσικού παιχνιδιού των παιδιών που χαρακτηρίζονται από στοιχεία εξερεύνησης, μίμησης και πειραματισμού με τους ήχους (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Πολλοί θεωρητικοί ασχολήθηκαν με το ζήτημα του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία οδηγούμενοι στα συμπεράσματα που θα παρατεθούν παρακάτω.

Η θεωρία του John Kratus (1995) σχετικά με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό οδηγήθηκε στην διάκριση επτά (7) επίπεδα μουσικού αυτοσχεδιασμού, τα οποία, αντίθετα με θεωρία των Swanwick & Tillman (βλ. παρακάτω), δεν προσδιορίζονται με βάση την ηλικία. Τα επτά επίπεδα μουσικού αυτοσχεδιασμού, όπως τα παρουσίασε ο Kratus είναι τα εξής:

1. Η *εξερεύνηση* (“*exploration*”): κατά την εξερεύνηση το άτομο δρα με ανάλογο τρόπο όπως και στο πρώιμο στάδιο της γλωσσικής τους ομιλίας. Πραγματοποιούνται απόπειρες δημιουργίας ήχων των οποίων δεν υπάρχει σαφής έλεγχος του υλικού και της φόρμας.
2. Ο αυτοσχεδιασμός που *εστιάζει στη διαδικασία* (“*process-oriented improvisation*”): σε αυτό το στάδιο το παιδί κατά τη διαδικασία αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιεί και κατανοεί τα μοτίβα. Μέσω της επεξεργασίας οργάνων ή/και της φωνής, αντιλαμβάνεται συνδέσεις μεταξύ του οργάνου ή της φωνής και των ήχων που παράγονται.
3. Ο αυτοσχεδιασμός που *εστιάζει στο αποτέλεσμα* (“*product-oriented improvisation*”): το παιδί συνειδητοποιεί τη δομή της μουσικής δημιουργίας.
4. Ο «*ρέων*» αυτοσχεδιασμός (“*fluid improvisation*”): δημιουργία μοτίβων με ευχέρεια που δείχνει εξοικείωση με τα όργανα ή τη φωνή.
5. Ο *δομικά-προσανατολισμένος* αυτοσχεδιασμός (“*structural improvisation*”): το παιδί ανακαλύπτει νέους και περισσότερο περίπλοκους τρόπους-δομές δημιουργίας μουσικής.
6. Ο *στιλιστικός* αυτοσχεδιασμός (“*stylistic improvisation*”): το παιδί έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοσχεδιασμού στηριζόμενο σε κάποιο μουσικό «*στυλ*».
7. Ο *προσωπικός* αυτοσχεδιασμός (“*personal improvisation*”): το παιδί οδηγείται στη δημιουργία του «*προσωπικού του στυλ*» στον αυτοσχεδιασμό, βρίσκει το μουσικό του ύφος.

Μια από τις σημαντικότερες θεωρίες σχετικά με τη μουσική σύνθεση είναι αυτή των Swanwick και Tillman (1986) σύμφωνα με την οποία η αυθόρμητη ενασχόληση με τη δημιουργία ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία που περνά από συγκεκριμένα στάδια. Οι επιστήμονες έφτασαν στη θεωρία τους μελετώντας 745 μουσικές συνθέσεις παιδιών ηλικίας 3 έως 15 ετών. Το πρώτο στάδιο εντάσσεται στην προσχολική ηλικία (0 – 4 ετών) των παιδιών κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες αναγνώρισης ήχων και των μέσων παραγωγής αυτών. Τα παιδιά εξερευνούν τους ήχους και πειραματίζονται παράγοντάς τους με διάφορους τρόπους. Ακόμη, αρχίζει το ενδιαφέρον τους σχετικά με την τεχνική πλευρά παιξίματος μουσικής. Κατά το δεύτερο στάδιο (4 – 9 ετών), το στάδιο της προσωπικής μουσικής έκφρασης τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μουσική για προσωπική έκφραση των συναισθημάτων τους. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά κάνουν τις πρώτες τους απόπειρες για αναπαραγωγή ρυθμικών σχημάτων. Ένα τρίτο στάδιο εντάσσεται στις ηλικίες μεταξύ 10 – 15 ετών και σχετίζεται με την κατάκτηση μουσικών γνώσεων όσον αφορά την μουσική φόρμα και δομή της μουσικής. Το τέταρτο στάδιο αφορά τα παιδιά από 15 ετών και άνω, όπου τα παιδιά έχοντας εξοικειωθεί με τη 'γραμματική' συγκεκριμένων μουσικών στιλ οδηγούνται στην κατάκτηση μιας πιο προσωπικής φωνής.

Ο John Flohr το 1979, περιέγραψε τις μουσικές συμπεριφορές 4χρονων, 6χρονων και 8χρονων παιδιών που ασχολήθηκαν με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό χρησιμοποιώντας τα πεντατονικά ξυλόφωνα τύπου Orff. Παρατήρησε πως οι μουσικοί αυτοσχεδιασμοί των μεγαλύτερων παιδιών ήταν περισσότερο συνεκτικοί, γεμάτοι με μοτίβα και βασιζόνταν σε ένα τονικό κέντρο με μεγαλύτερη σαφήνεια σε σχέση με αυτούς των μικρότερων παιδιών. Στους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών ηλικίας 2 έως 6 παρατήρησε την ευδιάκριτη ύπαρξη μουσικών προτύπων, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα μικρά παιδιά επιθυμούν να εκφράζουν τους εαυτούς τους μουσικά μέσω ενός τακτικού επαναλαμβανόμενου τρόπου (μουσικό πρότυπο) ώστε να προσεγγίσουν την ενότητα και την σταθερότητα (Campbell, 2009). Έτσι, οδηγήθηκε στη διάκριση τριών (3) σταδίων μουσικού αυτοσχεδιασμού των παιδιών. Το πρώτο στάδιο (“motor energy stage”) αφορά παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών κατά το οποίο τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν χρησιμοποιώντας επαναλαμβανόμενες νότες και σχετικά ίσες χρονικές διάρκειες μεταξύ τους. Το δεύτερο στάδιο (“experimentation”) αφορά τα παιδιά 4 έως 6 ετών και αποτελεί το στάδιο της μουσικής διαισθητικής εξερεύνησης κατά το οποίο τα παιδιά εξερευνούν την μουσική αυτοσχεδιάζοντας εστιάζοντας σε παραμέτρους του ήχου και της μουσικής. Το τρίτο στάδιο αφορά τα παιδιά 6 έως 8 ετών (“formal properties”) κατά το οποίο οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών βασίζονται σε σαφή τονικά σχήματα. Τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να χρησιμοποιήσουν σαφή ρυθμικά σχήματα για να χτίσουν πάνω σε αυτά τις μουσικές τους φράσεις. Με τον τρόπο αυτό διαφαίνεται η επίγνωσή τους σχετικά με τα «κατασκευαστικά» χαρακτηριστικά της μουσικής.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη δημιουργική ανάπτυξη των ανθρώπων, έχουν οδηγηθεί στο σχεδιασμό μιας καμπύλης, η οποία ξεκινά από μια περίοδο μεγάλης δημιουργικότητας (προσχολική ηλικία), ακολουθείται από μια πτώση κατά τα επόμενα χρόνια και επανεμφανίζεται ξανά σε μια πιο εκλεπτυσμένη μορφή δημιουργικότητας στη μέση της εφηβείας και την ενηλικίωση. Ο Howard Gardner (1988) απέδωσε αυτή την ύφεση δημιουργικότητας στην είσοδο των παιδιών στο

σχολείο. Εισερχόμενα τα παιδιά στο σχολείο έρχονται σε επαφή με τους κοινωνικούς κανόνες δημιουργώντας τους ανασφάλεια στο να δημιουργήσουν και να «σπάσουν» τους κανόνες με δημιουργικό τρόπο. Με τον τρόπο αυτό στερούνται το κατάλληλο πλαίσιο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το σχολείο πολλές φορές τείνει να περιορίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς υιοθετώντας έναν αυστηρό και περιοριστικό χαρακτήρα απωθεί τα παιδιά από κάθε είδους αυθόρμητη δημιουργική διεργασία. Γίνεται φανερό ότι υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που να ωθούν τα παιδιά σε δράσεις δημιουργικές οι οποίες δεν θα ανακόπτουν αλλά θα αναπτύσουν περαιτέρω την έμφυτη ροπή προς την εξερεύνηση και τη δημιουργία.

2.1: Μουσικοπαιδαγωγικές θεωρίες – σημεία αναφοράς στην Μουσική Παιδαγωγική: C. Orff και E. Jaques-Dalcroze

2.1.α) Carl Orff: Κίνηση – λόγος – ρυθμός

Ένα από τα σημαντικότερα ονόματα στην ιστορία της μουσικοπαιδαγωγικής είναι αυτό του Carl Orff. Η μουσικοπαιδαγωγική θεωρία που ανέπτυξε επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική κοινότητα και συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα σε ωδεία και παιδαγωγικές σχολές. Σύμφωνα με την θεωρία του, η μουσική εκπαίδευση αρθρώνεται με βάση το τρίπτυχο «κίνηση – λόγος – ρυθμός». Η κίνηση αναφέρεται στις κινήσεις του σώματος, ο λόγος στον απλό πεζό λόγο ή στα τραγούδια και ο ρυθμός στον αυτοσχεδιασμό μέσω ήχων που παράγονται από το σώμα, τη φωνή ή/και το παίξιμο μουσικών οργάνων. Ο Orff ήταν αυτός που έθεσε τις βασικές αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής. Η στοιχειοδομική μουσική δεν σχετίζεται μόνο με τα μουσικά στοιχεία (ρυθμός, διαστήματα, σκάλες), αλλά και με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μουσικής και ανθρώπου (Τσαφταρίδης, 1997).

Ο Orff εισήγαγε πολλά μουσικά όργανα στη μουσική εκπαίδευση, τα οποία προσάρμοσε με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και να πειραματιστούν σε αυτά. Αυτά τα όργανα ονομάστηκαν «μουσικά όργανα Orff» και αποτελούνται από μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα, τύμπανα, ξύστρες, κασετίνες, κύμβαλα και άλλα. Ο Orff ξεκινούσε τους μελωδικούς αυτοσχεδιασμούς με βάση μια πεντατονική κλίμακα (ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα), η οποία προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και να πειραματιστούν στις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Η πεντατονική σκάλα δεν διαθέτει ημιτόνια, κάνοντας τις συνθέσεις των παιδιών «εύηχες».

Η βασική θέση πάνω στην οποία στηρίχτηκε η θεωρία του Orff ήταν ότι για να γίνει κάτι κτήμα του ανθρώπου και να το κατανοήσει ουσιαστικά θα πρέπει πρώτα να το καταλάβει. Μέσω της κατανόησης η γνώση γίνεται κτήμα του ανθρώπου. Παρόμοια, θεωρούσε πως για τη μουσική, για να γίνει κατανοητή θα πρέπει να συμμετέχει ο καθένας όχι ως ακροατής, αλλά πολύ περισσότερο ως συν-δημιουργός. Έτσι, στις παιδαγωγικές μουσικές δραστηριότητες τύπου Orff, πραγματοποιούνται δημιουργικά μουσικά παιχνίδια, όπου πρωταγωνιστεί ο αυτοσχεδιαστικός χαρακτήρας. Τα παιδιά εξοικειώνονται με την έννοια του ρυθμού είτε μέσω των μουσικών οργάνων, είτε χρησιμοποιώντας τη φωνή και το σώμα τους. Το παιδαγωγικό έργο του Carl Orff

ενέπνευσε την κοινότητα των μουσικοπαιδαγωγών ανά τον κόσμο. Η προσέγγισή που πρότεινε προσαρμόζεται στην προσχολική ηλικία και είναι αποτελεσματική. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα.

2.1.β) Emile Jaques-Dalcroze: Ευρυθμία

«Η εκπαίδευση του αύριο οφείλει πρώτα από όλα να μαθαίνει στα παιδιά να βλέπουν καθαρά μέσα τους, έπειτα να συνειδητοποιούν τις πνευματικές και φυσικές τους ικανότητες, και συγκρίνοντας με σύνεση τις προσπάθειές τους με αυτές των προκατόχων τους να εκτιμούν τις προσωπικές τους δυνάμεις, να τις ισορροπούν και να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες της ατομικής και ομαδικής ύπαρξης.»

E.J. Dalcroze

Γενεύη, Αύγουστος 1919

Γράμμα προς τον φίλο του Adolphe Appia

Μετάφραση: Λίλη Αρζιμάνογλου – Μαντζαρλή

Η μέθοδος του Jaques-Dalcroze ονομάζεται «Ευρυθμία» και στηρίζεται στην παραδοχή της γνωριμίας με τον ήχο μέσω των αισθήσεων του ανθρώπου. Βασικό συστατικό της μεθόδου του Dalcroze αποτελεί η κιναισθησία, η ικανότητα συστολής και χαλάρωσης των μυών σε καθορισμένο χρόνο, σύμφωνα με την ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται ο ήχος, καθώς και σε καθορισμένο χώρο, σύμφωνα με τη διάρκεια του ήχου. Μέσω των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων της μεθόδου Dalcroze, η κιναισθησία των παιδιών συνδέεται και αναπτύσσεται στα πλαίσια που τους δίνονται από τους εκπαιδευτικούς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου του Dalcroze, όπως τα περιγράφει η Campbell (2009), είναι η ευρυθμία, το σολφέζ και ο αυτοσχεδιασμός:

α) Ευρυθμία: Η τεχνική κατά την οποία η μουσική και η κίνηση είναι αλληλένδετες έννοιες. Μέσω αυτής της τεχνικής προσεγγίζονται ο ρυθμός, η δομή της μουσικής και η έκφρασή της μέσω της σωματικής κίνησης.

β) Σολφέζ: Τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες ακουστικής αντίληψης, φωνητικής τονικότητας και εσωτερικής ακοής μέσω δραστηριοτήτων που εστιάζουν στο τονικό ύψος της μουσικής.

γ) Αυτοσχεδιασμός: Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν συνδυάζοντας το παίξιμο των μουσικών οργάνων, τις σωματικές τους κινήσεις και την φωνή τους προκειμένου να κατανοήσουν μουσικές έννοιες.

Σύμφωνα με τον Dalcroze,

«μιλάς μια γλώσσα άπταιστα όταν ξεπερνάς το στάδιο όπου πρέπει να σκέφτεσαι κάθε λέξη που προφέρεις, όταν μπορείς να συγκεντρωθείς εντελώς στο περιεχόμενο της συζήτησης. Έτσι συμβαίνει και με τη μουσική, με το να την κατέχεις, δεν σκέφτεσαι μεμονωμένες νότες, αλλά σχήματα και μεγάλες μουσικές φράσεις, συχνά και σε αυτοσχεδιαστική μορφή».

Η μέθοδος του προτείνει τις παρακάτω μορφές μουσικοκινητικών ασκήσεων:

- Ασκήσεις συνεχούς ροής: Ζητείται από τα παιδιά να συμμετέχουν κινητικά καθ' όλη τη διάρκεια της μουσικής ακρόασης, είτε με περπάτημα είτε με αντιδράσεις του σώματος. Ανάλογα με τη ροή της μουσικής και τις εναλλαγές της, τα παιδιά θα πρέπει να αλλάξουν τις κινήσεις τους αντίστοιχα.
- Ασκήσεις γρήγορης αντίδρασης με φωνητικές εντολές: Τα παιδιά ενώ κινούνται στο χώρο θα πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση ώστε μόλις ακουστεί κάποιο ηχητικό ή λεκτικό σήμα, να αλλάξουν την σωματική τους κίνηση (π.χ. αλλαγή κατεύθυνσης, αλλαγή στάσης σώματος κ.τ.λ.)
- Ασκήσεις σε κανόνα: Τα παιδιά κινούνται στο χώρο μιμούμενα έναν ρυθμό ή μια μελωδία που ακούν «εσωτερικά» και παράλληλα ξεκινούν εκ νέου μια καινούργια μίμηση ενός ρυθμού που ακούγεται.

Η μουσικοκινητική μέθοδος του Dalcroze δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και τις εμπειρίες που έχουν. Οι δραστηριότητες που προτείνονται χαρακτηρίζονται από ευελιξία κι έτσι δεν έχουν ηλικιακό ή γνωστικό όριο. Οι θέσεις του Dalcroze εστιάζουν στην αναγκαιότητα παροχής ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα για τα παιδιά και μιας παιδαγωγικής μεθόδου κατά την οποία τα παιδιά θα έχουν τον χρόνο και τον χώρο που χρειάζονται για να πραγματοποιούν μουσικά παιχνίδια, αλλά και δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της κιναισθησίας και εν τέλει της μουσικής γνώσης..

Στις παιδαγωγικές θεωρίες που αναλύθηκαν έχουν έναν σαφώς παιδοκεντρικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη της κινητικής έκφρασης και των ελεύθερων πειραματισμών των παιδιών. Είναι φανερό πως η γνώση για να κατακτηθεί επαρκώς χρειάζεται πρώτα να γίνει βίωμα. Έτσι, οι Orff και Dalcroze ανέδειξαν μέσω των μεθόδων τους αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό. Υιοθετώντας μεθόδους σαν κι αυτές, τα παιδιά έρχονται στο προσκήνιο, γίνονται οι πρωταγωνιστές της γνώσης και δημιουργούν το γνωστικό πλαίσιο από μόνα τους. Η έμμεση κατάκτηση γνώσης που πραγματοποιείται μέσω του βιώματος είναι πολύ βαθύτερη από την άμεση μέσω της διδακτικής μεθόδου στη τάξη.

2^ο ΜΕΡΟΣ:

Ανάπτυξη ενός project δημιουργικής συλλογικής
σύνθεσης

Τα μέσα του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία

Για την επιτέλεση ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιούμε τη φωνή, το σώμα και τα μουσικά όργανα. Αρχικά, η φωνή των παιδιών αποτελεί το πρώτο μέσον με το οποίο εκφράζεται και κοινωνικοποιείται. Μέσω της φωνής του, το παιδί προσεγγίζει για πρώτη φορά τη μουσική τραγουδώντας. Αυτού του είδους ο πειραματισμός είναι το στοιχείο που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν φωνητικές ικανότητες ελέγχου των φωνητικών τους χορδών στην πορεία. Όπως αναφέρει και η Λ. Σέργη (1985: 38) «...στο τραγούδι ο ήχος συλλαμβάνεται διανοητικά, οι φωνητικές χορδές ανταποκρίνονται σ' αυτήν την διανοητική απαίτηση και προσαρμόζονται ανάλογα, ώστε όταν πάλλονται από τον αέρα που βγαίνει από τους πνεύμονες, η παλμική δόνηση παράγει τον τόνο που απαιτεί ο εγκέφαλος.»

Το δεύτερο σημαντικό μέσον μουσικής έκφρασης είναι το σώμα. Μέσω τους σώματός τους τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους, παίζουν και συνδέονται με το χώρο γύρω τους. Ακούγοντας μουσική αντιδρούν τις περισσότερες φορές με τις κινήσεις του σώματός τους. Ο χορός αποτελεί έναν από τους κυριότερους τύπους μουσικού αυτοσχεδιασμού κατά την προσχολική ηλικία. Οι κινήσεις των παιδιών δεν χαρακτηρίζονται από βηματική δομή, αλλά αντιθέτως ως μια *ελεύθερη μορφή βασισμένη στα πρότυπα λαϊκών χορών* (Stumme, 1988:98). Τα παιδιά ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι κινούνται ελεύθερα στο χώρο είτε ακολουθώντας τον ρυθμό είτε όχι. Επίσης, μέσω του σώματός τους, μπορούν να αναπαραστήσουν κινήσεις ή να μιμηθούν κινήσεις χορευτικές και μη που έχουν δει. Χρησιμοποιούν το σώμα τους ώστε με τα παλαμάκια, τους χτύπους, τους κρότους να προσθέσουν το στίγμα τους στη μουσική που ακούν. Το σώμα τους αποτελεί το μεγαλύτερο μέσον έκφρασης όταν ακούν μουσική σε περίπτωση βέβαια που δεν υπάρχει η δυνατότητα παιξίματος κάπου μουσικού οργάνου. Παρατηρείται, όμως γενικά πως το σώμα του παιδιού είναι η πηγή έκφρασης των συναισθημάτων του. Αυτό το χαρακτηριστικό διαφαίνεται και στην «χρήση» του σώματός τους στο άκουσμα μουσικής.

Το τρίτο μέσον μουσικής έκφρασης αποτελούν τα μουσικά όργανα. Τα μουσικά όργανα, σύμφωνα με τη Λ. Σέργη (1985), χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, στα ρυθμικά, τα μελωδικά και τα αυτοσχέδια. Τα ρυθμικά όργανα αποτελούνται από τα τύμπανα, το ντέφι, τα κύμβαλα, τα τρίγωνα κ.τ.λ. Τα μελωδικά όργανα αποτελούνται από τα ξυλόφωνα, τα μεταλλόφωνα και τις φλογέρες. Στην κατηγορία των αυτοσχέδιων οργάνων εμπεριέχονται όλες οι κατασκευές μουσικών οργάνων που μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τα ίδια τα παιδιά.

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα έρχονται σε άμεση επαφή με τη μουσική εκτέλεση, καθώς επεξεργάζονται και πειραματίζονται με αυτά. Είναι σημαντικό μέσω αυτού του πειραματισμού τους να κατανοήσουν πως εκείνη τη στιγμή παράγουν μουσική είτε το καταλαβαίνουν είτε όχι. Οι κοινωνικοί φραγμοί που δημιουργούνται στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας πολλές φορές μεταδίδει στα παιδιά λανθασμένες αντιλήψεις όσον αφορά την μουσική και τον θόρυβο, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αφήνοντας τα παιδιά να επεξεργαστούν τα μουσικά όργανα και να εξοικειωθούν με αυτά, μπορούμε να τα

οδηγήσουμε σε έναν οργανωμένο μουσικό αυτοσχεδιασμό, ο οποίος θα βασίζεται σε ostinato ή descant.

Ο όρος ostinato στη μουσική υποδηλώνει την επανάληψη ενός ρυθμικού μοτίβου ή μουσικής φράσης στο ίδιο τονικό ύψος (Wikipedia, 2016). Ο Edward E. Lewinsky χαρακτηριστικά έχει πει πως: «Αν ο ρυθμός μπορεί να θεωρηθεί ως το λίκνο της τονικότητας, το ostinato μπορεί να θεωρηθεί η παιδική χαρά στην οποία μεγαλώνει μια ισχυρή αυτοπεποίθηση» (Brover-Lubovsky, 2008). Ο όρος descant υποδηλώνει την ύπαρξη μιας σταθερής μελωδίας, η οποία συνοδεύεται από συμπληρωματικές μελωδίες, συνήθως αυτοσχεδιαστικού χαρακτήρα (Wikipedia, 2016). Με τον τρόπο αυτό, ομαδικά τα παιδιά μπορούν με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού να χωριστούν στα άτομα που θα παίζουν ostinato και σε αυτά που θα παίζουν descant και να πραγματοποιούν μουσικούς αυτοσχεδιασμούς.

Λίγα λόγια για την εφαρμογή του project

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, εκτός από το θεωρητικό κεφάλαιο που παρατέθηκε, όπου πραγματοποιήθηκε μια εκτενής περιγραφή του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της σχέσης του με τη δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία βάσει βιβλιογραφικής μελέτης, ένιωσα την ανάγκη να προσεγγίσω το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού με τα παιδιά μέσα από μια εφαρμογή ενός project συλλογικής σύνθεσης.

Πραγματοποίησα ένα project σε μια τάξη νηπιαγωγείου, όπου μαζί με τα παιδιά αναπτύξαμε δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού, συζητήσαμε σχετικά με τη μουσική και κάναμε μια προσπάθεια να δημιουργήσουμε τη δική μας γραφική μουσική παρτιτούρα. Για την υλοποίηση του project χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιωματικής παρακολούθησης στα πλαίσια της διδασκαλίας που πραγματοποίησα εκεί μαζί με τα παιδιά.

Η εφαρμογή του project πραγματοποιήθηκε στο 25^ο Νηπιαγωγείο Βόλου στο ολοήμερο τμήμα. Ήταν το σχολικό τμήμα στο οποίο πραγματοποίησα και την πρακτική μου άσκηση για της ανάγκες της σχολής. Η καλή συνεργασία μου τόσο με τις εκπαιδευτικούς, όσο και με τα παιδιά, μου έδωσε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω εκεί το project μου. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, για την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, αλλά και για τις ελεύθερες ώρες παιχνιδιού, έφερνα στη τάξη την κλασική κιθάρα μου. Το γεγονός αυτό ενθουσίαζε τα παιδιά, τα οποία είτε μου ζητούσαν να τους παίξω μουσική για να χορεύουν είτε – τις περισσότερες φορές – ζητούσαν να τους τη δώσω για να παίξουν. Με την πάροδο του χρόνου, καθημερινά, όλο και κάποιο παιδί θα έφερνε από το σπίτι του κάτι ή θα μοιραζόταν μαζί μου μια πληροφορία σχετική με τη σχέση του με τη μουσική.

Μάλιστα, ένα παιδί ήξερε να παίζει μπαγλαμαδάκι και το έφερνε καθημερινά στη τάξη και παίζαμε όλοι μαζί. Επίσης, δύο άλλα παιδιά ένα πρωί έφεραν στο χώρο του σχολείου δύο μικρές πλαστικές κιθάρες και με ενημέρωσαν πως τις αγόρασαν την προηγούμενη ημέρα. Γενικά, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έδωσαν μεγάλη προσοχή

στη μουσική. Καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μαζί με τα παιδιά παίζαμε μουσικά παιχνίδια ή μουσική τραγουδώντας και χορεύοντας.

Πραγματοποίησα επομένως την εφαρμογή του project σε μια τάξη με την οποία είχα ήδη αναπτύξει μεγάλη οικειότητα. Πριν την υλοποίησή του, ήρθα σε επικοινωνία με την εκπαιδευτικό του τμήματος με την οποία συζητήσαμε πάνω στο ζήτημα, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα που πραγματευόμουν και ορίσαμε ημερομηνία υλοποίησης. Τέλος, συνέταξα μια υπεύθυνη δήλωση στην οποία περιέγραφα τους σκοπούς του project, ζητώντας από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών την άδειά τους για την υλοποίησή της και την βιντεοσκόπηση/μαγνητοφώνηση των παιδιών. Η δήλωση που μοίρασα στους γονείς είχε την παρακάτω μορφή:

Προς

Τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/-τριών που θα συμμετέχουν στην έρευνα.

Ονομάζομαι **Καλή Άννα Μαρία** και είμαι τελειόφοιτος φοιτήτρια στο **Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**, που εδρεύει στο Βόλο.

Στα πλαίσια των σπουδών του προγράμματος και προκειμένου να λάβω το πτυχίο μου, οφείλω να εκπονήσω μια ερευνητική πτυχιακή εργασία. Έχοντας σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του οποίου οι επιβλέποντες καθηγητές μου λαμβάνουν γνώση και προτού πραγματοποιηθεί, θα ήθελα την ενυπόγραφη δήλωσή σας σχετικά με το αν εγκρίνετε οι δηλώσεις, οι συμπεριφορές, τα λεγόμενα και οι πράξεις των μαθητών να μαγνητοσκοπηθούν με τη χρήση κάμερας και φωτογραφικής μηχανής, προκειμένου να προβώ σε ανάλογα αποτελέσματα και συμπεράσματα, για εκπαιδευτικούς λόγους και καθόλου πέραν τούτου.

Σας δηλώνω υπεύθυνα ότι τα οπτικά και ηχητικά αρχεία με τις απαντήσεις των μαθητών, μετά την άμεση απομαγνητοφώνησή τους για τις ανάγκες της έρευνας, **θα καταστραφούν και δεν θα χρησιμοποιηθούν ή διακινηθούν οπουδήποτε ή με οποιοδήποτε τρόπο**. Ως ερευνήτρια και υπεύθυνη του εκπαιδευτικού προγράμματος θα έχω την απόλυτη ευθύνη για την καταστροφή των εν λόγω αρχείων μετά το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, αφού προβώ στα ανάλογα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Καλή Άννα Μαρία

Εγώ ο/η.....

Γονέας ή κηδεμόνας του/ της

(παρακάτω ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ με ένα X όπου επιθυμείτε)

Εγκρίνω.....

Δεν εγκρίνω.....

Να συμμετάσχει το παιδί μου στην εν λόγω έρευνα η οποία πρόκειται να μαγνητοσκοπηθεί με τη χρήση κάμερας για εκπαιδευτικούς λόγους, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της και καθόλου πέραν τούτου.

Με τον τρόπο αυτό οι γονείς είχαν γνώση των όσων επρόκειτο να γίνουν. Το γεγονός ότι με γνώριζαν από την πρακτική άσκηση ήταν ένας θετικός παράγοντας καθώς έδειξαν εμπιστοσύνη απέναντί μου. Το μόνο που ζήτησαν από εμένα ήταν να μην φανεί το πρόσωπο των παιδιών. Έτσι, σεβόμενη τις απόψεις των γονέων, προχώρησα στην υλοποίηση του project με τα παιδιά.

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για την υλοποίηση της εφαρμογής του διδακτικού project ήταν πέντε (5) ημέρες. Το διδακτικό Project είχε την μορφή θεματικής προσέγγισης καθώς έννοιες όπως μουσικός αυτοσχεδιασμός και οι πρακτικές του δεν δύνανται να υλοποιηθούν και να κατανοηθούν εντός μιας μόνο συνεδρίας/επίσκεψης. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ένας σχεδιασμός του project ακολουθώντας τη δομή σχεδιασμού μιας θεματικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο με θέμα την μουσική και τον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Η θεματική αυτή προσέγγιση αποτελείτο από περίπου 5 συνεδρίες/επισκέψεις όπου και πραγματοποιήθηκαν σταδιακά, ακολουθώντας τον τρόπο λειτουργίας μιας διαθεματικής δραστηριότητας στην τάξη. Κάθε «δραστηριότητα» προσέθετε κι από ένα σημαντικό στοιχείο στην γνώση των παιδιών προκειμένου στην 4^η και 5^η δραστηριότητα αντίστοιχα να πραγματοποιηθεί το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας, το οποίο κατέδειξε τον μουσικό πειραματισμό των παιδιών και την τελική παρουσίαση του έργου τους.

Παρόλα αυτά, ο σχεδιασμός που πραγματοποίησα δεν ήταν απόλυτος, καθώς στηρίζομαι κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος στις προσωπικές παρεμβάσεις των παιδιών. Ως επί το πλείστο, ήθελα τα ίδια τα παιδιά να πάρουν τα ηνία από ένα σημείο και μετά κι εγώ απλώς να τα καθοδηγώ όπου χρειαζόταν. Επομένως το πλάνο του project τροποποιήθηκε στην πορεία. Αυτό ευθύνεται στην πολυπλοκότητα του πεδίου, και στο ότι το project εστίαζε στον αυτοσχεδιασμό και επομένως ήμουν υποχρεωμένη να ακολουθώ τους δρόμους που μου έδειχναν τα παιδιά, καθώς κανένα παιδί δεν είναι ίδιο και η συμπεριφορά τους δεν μπορεί ποτέ να είναι προβλεπόμενη. Υπήρξαν πράγματα τα οποία τα ενθουσίασαν, άλλα τα οποία τα κούρασαν και παράγοντες οι οποίοι αποτέλεσαν τροχοπέδη στην εξέλιξή του. Αυτά τα εμπόδια θα αναλυθούν παρακάτω.

Το πλάνο εφαρμογής του διδακτικού project

Η μορφή του πλάνου που σχεδιάσα πριν την υλοποίηση του project είχε την παρακάτω μορφή.

Πλάνο project ανά ημέρα/διδασκτική ώρα	
Ημέρα/Ωρα	Τι σχεδιάστηκε να γίνει
1 ^η ημέρα/διδασκτική ώρα	Συζήτηση στη γωνιά της παρεούλας με τα παιδιά σχετικά με την μουσική. Σκοπός είναι μέσω της συζήτησης να αναδυθούν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών όσον αφορά την μουσική και να εκφράσουν τα ίδια τα παιδιά ιδέες, στοιχεία και προσωπικά βιώματά τους σε σχέση με την μουσική.
2 ^η ημέρα/διδασκτική ώρα	Συζήτηση στη γωνιά της παρεούλας για την μουσική. Ένα – ένα τα παιδιά διαλέγουν ένα αντικείμενο, το οποίο θα είναι και το «μουσικό όργανό» τους, κλείνουν τα μάτια κι ενώπιον της τάξης δημιουργούν ήχους. Συζητούν για τους ήχους που άκουσαν και για το τι τους θυμίζουν.
3 ^η ημέρα/διδασκτική ώρα	Παρουσίαση μουσικής παρτιτούρας στα παιδιά και συζήτηση γύρω από τις νότες, τις παρτιτούρες και τον τρόπο με τον οποίο παίζουμε μουσική. Αποφασίζουμε να φτιάξουμε τη δική μας παρτιτούρα. Κάθε παιδί ζωγραφίζει αυθαίρετα στην «παρτιτούρα» μας μια ζωγραφιά-σύμβολο της συμμετοχής του στο μουσικό κομμάτι. Μετά την υλοποίησή της, συζητάμε για τις εντυπώσεις των παιδιών.
4 ^η ημέρα/διδασκτική ώρα	Πραγματοποιείται πρόβα εκτέλεσης του μουσικού μας κομματιού όπως αυτό δημιουργήθηκε μέσω της παρτιτούρας που φτιάξαμε. Τα παιδιά συνειδητοποιούν πως πρέπει να είναι συγκεντρωμένα και να αναγνωρίζουν τις ζωγραφιές τους για να συμμετάσχουν στην εκτέλεση του κομματιού.
5 ^η ημέρα/διδασκτική ώρα	Τελική πρόβα του μουσικού μας κομματιού και παρουσίασή του στο διπλανό τμήμα. Τα παιδιά του διπλανού τμήματος θα παρακολουθήσουν την εκτέλεση των παιδιών κοιτάζοντας την ιδιαίτερη μουσική παρτιτούρα που δημιούργησαν. Ακολουθεί τελική συζήτηση σχετικά με την πορεία που ακολουθήσαμε.

Η μουσική γραφική παρτιτούρα

Πριν πραγματοποιηθεί η ανάλυση της εφαρμογής του διδακτικού project συλλογικής μουσικής σύνθεσης που υλοποιήθηκε, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στον τρόπο με τον οποίο «έγραψαν» τα παιδιά την μουσική τους. Λαμβάνοντας υπόψη πως τα παιδιά δεν γνωρίζουν την μουσική δυτική σημειογραφία, έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος σημειογραφίας της μουσικής που να μπορεί να προσεγγιστεί από τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια του project.

Ο ρόλος της μουσικής σημειογραφίας στην διατήρηση του μουσικού πολιτισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τον Cook (2007), η χρήση της παρουσιάζει τρεις λειτουργίες:

1. Η Συντήρηση: Μέσω της μουσικής σημειογραφίας δίνεται σταθερή μορφή σε οτιδήποτε ακούγεται/παίζεται μια φορά και μετά «εξαφανίζεται». Με τον τρόπο αυτό, δεν «χάνεται» η μουσική.
2. Η Μεταβίβαση: Όταν γράφεται η μουσική αυτομάτως μεταβιβάζεται από ένα άτομο σε κάποιο άλλο. Ο μουσικός συνθέτης, για παράδειγμα, όταν «γράφει» μουσική την μεταβιβάζει στον εκτελεστή.
3. Η Σύλληψη: Η μουσική σημειογραφία βοηθά τη σύλληψη και ανάπτυξη της μουσικής, καθώς επιτρέπει στον δημιουργό να έχει γενική εποπτεία της εξέλιξής της.

Η δυτική μορφή μουσικής σημειογραφίας, το μουσικό πεντάγραμμο, αντιμετωπίζεται με δύο τρόπους. Από πολλούς θεωρείται το απαραίτητο εργαλείο της μετάδοσης της μουσικής, ενώ από άλλους, όπως υποστηρίζει ο Cook (2007), αντιμετωπίζεται *«ως ένα είδος νέο- αποικιοκρατικής επιβολής, με την οποία η δυτική σημειογραφία εγκαθιδρύεται ως οικουμενικό πρότυπο»*.

Όσον αφορά την Μουσική Παιδαγωγική, υπάρχουν δύο τρόποι μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την μουσική σημειογραφία, η συμβατική και η γραφική. Η συμβατική σημειογραφία έγκειται στη χρήση πενταγράμμου και νοτών, ενώ η γραφική αποτελείται από σύμβολα, σχήματα, γράμματα ή λέξεις στη θέση των νοτών (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Στην εφαρμογή του project που θα αναλυθεί παρακάτω, χρησιμοποιήθηκε η μορφή της γραφικής σημειογραφίας για τους εξής λόγους. Αρχικά, η χρήση πενταγράμμου και νοτών δεν συνάδει με την φύση του project, το οποίο δημιουργήθηκε για να καταδείξει την δημιουργική φαντασία των παιδιών στηριζόμενο σε έναν μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, οι μαθητές, όντας προσχολικής ηλικίας, είναι αδύνατο να γνωρίζουν μουσική σημειογραφία, αλλά και σε περίπτωση που γνώριζαν, δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος μέσω του οποίου θα απέδιδαν καλύτερα στην μουσική σύνθεση. Ο στόχος του project ήταν τα παιδιά να εκφράσουν με έναν εναλλακτικό τρόπο σημειογραφίας την θέση τους στην συλλογική μουσική παρτιτούρα.

Άλλωστε, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γραφή πολύ πριν μάθουν να διαβάσουν. Η γραφή τους δεν είναι απαραίτητα γράμματα, αλλά γραφικά σχήματα, τα οποία συμβολίζουν τις σκέψεις τους. Χρησιμοποιούν μια μορφή κωδικοποίησης των σκέψεών τους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους γύρω τους. (Lee, 2013) Μέσω της μελέτης του Graves το 1983, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά θεωρούν

κατά 90% πως μπορούν να γράψουν, ενώ κατά 10% πως μπορούν να διαβάσουν. Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην μελέτη του Graves ήταν έξι χρόνων. Η Uppitis (1987) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά μπορούν να «γράψουν» μουσική πολύ πριν μπορέσουν να τη «διαβάσουν». Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτό, βρίσκουν σύμβολα μέσω των οποίων εκφράζουν τον ρυθμό, την ένταση, τους χτύπους κ.τ.λ.

Κατηγορίες της μουσικής σημειογραφίας των παιδιών

Οι Davidson και Scripp (1988) ομαδοποίησαν την σημειογραφία των παιδιών σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στην μορφή της. Η πρώτη κατηγορία είναι η εικονογραφική (“pictorial”), στην οποία ενσωματώνονται οι επιλεγμένες ζωγραφιές των παιδιών, τα σχήματα και τα σύμβολα που χρησιμοποιούν για να καταγράψουν το τραγούδι τους. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή των αφηρημένων μοτίβων (“abstract patterns”) και περιλαμβάνει γραμμές και τελείες, οι οποίες εκπροσωπούν τις μελωδικές μονάδες (νότες) και τον ρυθμό. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή των ιδεογραφημάτων (εικονογραφημένων γρίφων) (“rebus”) και αποτελείται από την διαδοχή εικόνων, ζωγραφιών ή συμβόλων για την περιγραφή του κειμένου του τραγουδιού (στίχοι). Η τέταρτη κατηγορία είναι αυτή του κειμένου (“text”), όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν γλωσσικά σύμβολα για την περιγραφή του τραγουδιού τους. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία είναι αυτή του συνδυασμού και της επεξεργασίας (“combination/elaboration”) των αφηρημένων συμβόλων με τις λέξεις.

Η Barrett (2006) σε μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησε, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά ακολουθούν έναν αυτοσχεδιαστικό τρόπο σύνθεσης και δημιουργίας μουσικής, ο οποίος συχνά τείνει να θεωρείται αδυναμία και ένδειξη μουσικής ανωριμότητας. Αντίθετα σε αυτή την άποψη, η Barrett προτείνει την επικέντρωση σε αυτήν ακριβώς την επαναληπτική φύση των παιδιών κατά τη διάρκεια της μουσικής εφεύρεσης. Το να δίνεται σημασία στην σκέψη των παιδιών κατά τη διαδικασία μουσικής εφεύρεσης, κατά την ίδια, δεν είναι αποτελεσματικό. Στα παιδιά πρέπει να δίνεται έμφαση στις διαδικασίες εξερεύνησης της μουσικής μέσω των οποίων δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους. Στην μελέτη περίπτωσης, η Barrett, συνειδητοποίησε πως το παιδί από μόνο του είχε την ανάγκη να αλλάζει την φύση των τραγουδιών ώστε να είναι διαφορετικά κάθε φορά. Τα τραγούδια που δημιουργούσε ήταν μεν διαφορετικά ως προς τον ρυθμό ή την μελωδία, στηρίζοντας όμως πάντα σε ένα συγκεκριμένο θέμα, υπογραμμίζοντας με αυτόν τον τρόπο την δημιουργική διάσταση της επεξεργασίας της. Με τον τρόπο αυτό, μπορούσε το παιδί να επεξεργαστεί τον κόσμο γύρω της και να τον προσεγγίσει μέσω των παραλλαγών που πραγματοποιούσε. Ήταν ο τρόπος μέσω του οποίου επεξεργαζόταν τα δεδομένα των εμπειριών της. Τέλος, η ίδια, κατηγοριοποίησε την σημειογραφία των παιδιών σε τέσσερις κατηγορίες (1997) στηριζόμενη στον διερευνητικό της χαρακτήρα. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των ενόργανων αναπαραστάσεων (“instrumental representations”), η δεύτερη αυτή των ενόργανων αναπαραστάσεων που παραπέμπουν σε μουσικά στοιχεία (“instrumental representations with reference to musical elements”), η τρίτη αυτή των χειρονομιών (“gestures”) και η τέταρτη αυτή των συμβόλων (“symbolic representations”).

Η υλοποίηση του διδακτικού project

Η εφαρμογή του project υλοποιήθηκε από τις 30 Μαΐου 2016 μέχρι και τις 3 Ιουνίου 2016. Ήταν μια διδακτική εβδομάδα κατά την οποία επισκεπτόμουν τον χώρο του σχολείου για μια-μιάμιση ώρα και τα παιδιά γνώριζαν πως ήταν η ώρα της «μουσικής».

1^η ημέρα/διδακτική ώρα – 30 Μαΐου 2016:

Επισκέφτηκα τον χώρο του σχολείου στις 9π.μ. Τα παιδιά γνώριζαν πως θα πάω καθώς η εκπαιδευτικός τα είχε ενημερώσει. Αφού για λίγη ώρα παίξαμε, μιλήσαμε και μοιράστηκαν μαζί μου τα νέα τους, οδηγηθήκαμε στη γωνιά της παρεούλας. Εκεί, γύρω στις 9 και μισή ξεκινήσαμε την συζήτησή μας γύρω από τη μουσική. Τα παιδιά βλέποντας τη κιθάρα μού θύμισαν ένα παιχνίδι που είχαμε παίξει, όπου τους έπαιζα με διάφορους τρόπους στη κιθάρα κι εκείνα επέλεγαν το συναίσθημα που εκφράζεται κάθε φορά. Κάνοντας μια αναδρομή το παίξαμε για να το θυμηθούμε όλοι. Έπειτα, θυμηθήκαμε τα μουσικά όργανα που είχαν φέρει κατά καιρούς τα παιδιά στη τάξη.

Παίρνοντας ως αφορμή αυτή την αναδρομή, εισήγαγα το θέμα μας ρωτώντας τα παιδιά

«Τι κάναμε όταν χρησιμοποιούσαμε τις κιθάρες, τα τύμπανα η το ντέφι;»

«Παίξαμε κιθάρα!»

«Παίξαμε κιθάρα, ναι, αλλά τι κάναμε;»

«Φτιάχναμε μουσική!»



Εικόνα 3, Συζητώντας με τα παιδιά για τη μουσική

Μέσω των απαντήσεων των παιδιών οδηγηθήκαμε στον προβληματισμό του τι σημαίνει μουσική και ποιες οι προϋποθέσεις για να παίξει κάποιος μουσική. Τα παιδιά γνώριζαν ότι ξέρω να παίζω κιθάρα. Έτσι, σαν παράδειγμα έκανα το εξής. Τους ζήτησα

να με παρατηρήσουν ενώ θα παίζω και να μου απαντήσουν σχετικά με το αν είναι «μουσική» αυτό που θα έπαιζα. Αντί όμως να παίζω κάτι ομοιόμορφο ακολουθώντας μια μελωδία ή συγχορδίες, έπαιζα αυθαίρετες νότες στη κιθάρα που πολλές φορές ακούγοντας παράφωνα. Ρωτώντας τα αν αυτό θεωρείται μουσική ή όχι, η πλειοψηφία απάντησε πως είναι. Τα παιδιά που είπαν πως αυτό δεν ήταν μουσική, επιχειρηματολόγησαν έτσι:

«Γιατί δεν είναι μουσική αυτό που ακούστηκε;»

«Γιατί δεν ακούγονται καθαρά οι νότες» / «Γιατί δεν ξέρεις να παίζεις»

Με αφορμή την απάντηση ότι δεν ακούγονται καθαρά οι νότες, οδήγησα την κουβέντα στους ήχους της φύσης, τους θορύβους κ.τ.λ. Τα παιδιά υποστήριζαν πως οι θόρυβοι δεν θεωρούνται μουσική. Όταν τα ρώτησα για τους ήχους που κάνουν τα πουλιά απάντησαν:

«Τα πουλιά που κελαηδούν παίζουν μουσική;»

«Όχι.»

«Γιατί;»

«Γιατί δεν είναι όργανο.»

Το ενδιαφέρον των παιδιών για την κιθάρα που είχα, μας οδήγησαν στον πειραματισμό πάνω της. Έτσι, αφού τα παιδιά ήθελα τόσο να πειραματιστούν, τρία παιδιά σηκώθηκαν και άρχισαν να χτυπούν τις χορδές, να χτυπούν στο ηχείο της κιθάρας ή στα τάστα με αυθόρμητες κινήσεις. Τα υπόλοιπα παιδιά άκουγαν και παρατηρούσαν τι έκαναν εκείνη την ώρα τα παιδιά. Όταν τελείωσαν, ρώτησα ξανά για το αν αυτό που ακούστηκε ήταν μουσική. Ένα παιδί απάντησε: *«Όχι, γιατί ήταν περίεργος ο ήχος»*. Ύστερα από αυτό, ζήτησα από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους κι άρχισα να παράγω ήχους σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Η αλήθεια είναι πως πολλά παιδιά κοιτούσαν κρυφά, αλλά ο στόχος μου ήταν να ακούσουν διάφορους ήχους και να μου απαντήσουν αν είναι μουσική. Τις περισσότερες φορές, απαντούσαν πως είναι, αλλά χωρίς να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν.



Εικόνα 4, Τα παιδιά ακούν διάφορους ήχους με κλειστά μάτια.

Έχοντας περάσει η ώρα κι επειδή είχα αντιληφθεί την ανάγκη των παιδιών να παίξουν με κάτι, ζήτησα από ένα παιδί να πάρει δύο τουβλάκια και να έρθει δίπλα μου. Παίζοντας εγώ ζήτησα το παιδί παράλληλα να παίζει μαζί μου όπως θέλει. Παρατήρησα πως το παιδί χτυπούσε ρυθμικά τα τουβλάκια ανάλογα με τον τρόπο που έπαιζα κι εγώ την κιθάρα.



Εικόνα 5, Παίζοντας ρυθμικά παράλληλα με την κιθάρα

Τα υπόλοιπα παιδιά ήθελαν να συμμετάσχουν, έτσι, όλα τους πήραν από δύο τουβλάκια και παίξαμε συγχρονισμένα το παιδικό τραγούδι «Μια ωραία πεταλούδα». Τα παιδιά χτυπούσαν ρυθμικά τα τουβλάκια τους ενώ εγώ έπαιζα συγχορδίες. Υπήρξαν μερικές περιπτώσεις παιδιών, όπου αντί θα τον ρυθμικό χτύπο (μορφής τετάρτου), χτυπούσαν διπλούς χτύπους (μορφής ογδόων). Αυτό ήταν κάτι πολύ ενδιαφέρον που ανέδειξε την αντίληψη των παιδιών περί ρυθμού.



Εικόνα 6, Παίζοντας όλοι μαζί

Κλείνοντας, άρχισα να παίζω στη κιθάρα μια αυτοσχέδια μελωδία. Τα παιδιά συνέχισαν να χτυπούν τα τουβλάκια ρυθμικά παράλληλα με εμένα. Ένα κορίτσι, όμως, άρχισε να τραγουδά παράλληλα με την μελωδία που έπαιζα ακολουθώντας επακριβώς την ροή της. Χρησιμοποίησε τις συλλαβές «του, του-ρου, του-ρου». Της ζήτησα να το συνεχίσει, να τραγουδήσει μαζί της ένα ακόμα κορίτσι και οι υπόλοιποι να συνεχίσουμε αυτό που ήδη κάναμε.



Εικόνα 7, Το αυτοσχέδιο τραγούδι με τις μουσικές συλλαβές

Η μελωδία είχε την παρακάτω μορφή. Κάθε νότα αντιστοιχούσε και σε μια συλλαβή. Συγκεκριμένα, εδώ τα παιδιά τραγουδούσαν διαδοχικά «του, του –ρου, του –ρου, του –ρου, του –ρου» και το επαναλάμβαναν ξανά.



Εικόνα 8, Η μελωδία που τραγουδήθηκε

Έπειτα από αυτό, η ημέρα έκλεισε κάνοντας μια τελική συζήτηση, όπου αναθεωρήσαμε για όσα είχαμε συζητήσει προηγουμένως. Τα παιδιά ειδικά προς το τέλος της συνάντησης φάνηκε να έχουν ενθουσιαστεί. Λέγοντάς τους πως την επόμενη ημέρα θα ξανασυναντηθούμε χάρηκαν και τους ανέθεσα να βρουν ή να σκεφτούν ένα αντικείμενο με το οποίο θα παίζουν. Έτσι, γύρω στις 10 και μισή π.μ. έκλεισε η πρώτη συνεδρία με τα παιδιά.

2^η ημέρα/διδασκτική ώρα – 31 Μαΐου 2016:

Την δεύτερη ημέρα, επισκέφτηκα το χώρο του σχολείου στις 9 π.μ. Ξανά με τα παιδιά μιλήσαμε και παίξαμε καθώς ήταν νωρίς και γύρω στις 9 και μισή οδηγηθήκαμε στη γωνιά της παρεούλας, όπου πολλά παιδιά είχαν διαλέξει κάποιο αντικείμενο και μου το έδειχναν. Κάποια παιδιά είχαν φέρει από το σπίτι τους κάποιο παιχνίδι λέγοντάς μου πως με αυτό θα παίξουν. Επειδή εκείνη την ημέρα είχαν έρθει τρία παιδιά που έλειπαν την προηγούμενη, πήρα αφορμή και ζήτησα από τα υπόλοιπα να τους περιγράψουμε τι κάναμε. Με το ίδιο παράδειγμα, έπαιξα αυθαίρετες νότες στη κιθάρα και όλα τα παιδιά αυτή τη φορά συμφώνησαν πως είναι μουσική.

Έπειτα, ενώ μιλούσαμε, άρχισα να παίζω μια σύντομη αρμονική διαδοχή στην κιθάρα. Η αντίδραση των παιδιών ήταν κατευθείαν να αρχίσουν να χτυπούν τα χέρια τους ρυθμικά και να χορεύουν. Έτσι, τους ζήτησα να συνεχίσουν και πρότεινα σε δυο παιδιά να σηκωθούν, να πάρουν δύο τύμπανα που διέθετε η τάξη και να παίξουν μαζί μου. Παίξαμε όλοι μαζί συγχρονισμένα για αρκετή ώρα. Τα παιδιά όταν αντιλαμβάνονταν τον ρυθμό, συνέχιζαν να χτυπούν ρυθμικά παλαμάκια ή τα πόδια τους στο πάτωμα.



Εικόνα 9, Παίζοντας συγχρονισμένα πάνω στη δοσμένη μελωδία

Η συγχορδιακή διαδοχή που ακολούθησαν τα παιδιά ήταν η εξής:



Εικόνα 10, Ξεκινώντας να παίζω αυτή τη συγχορδιακή διαδοχή, τα παιδιά αντιδρούσαν με χτύπους και παλαμάκια

Ύστερα, μιλήσαμε για το αν παίξαμε όλοι μαζί μουσική και τα παιδιά ενώ την προηγούμενη ημέρα δεν θεωρούσαν πως τα τουβλάκια παράγουν μουσική, αυτή τη φορά, σε συνδυασμό με την συμμετοχή της κιθάρας και των τυμπάνων, συμφώνησαν πως παίξαμε όλοι μαζί ένα μουσικό κομμάτι. Στη συνέχεια ζήτησα από όλα τα παιδιά να διαλέξουν ένα αντικείμενο και να επιστρέψουν στις θέσεις τους. Η πλειοψηφία των παιδιών διάλεξε τουβλάκια, αλλά υπήρχαν και παιδιά που πήραν τα τύμπανα, έναν άβακα, ένα μπουκάλι νερό και ένα σκαμπό. Αφού μαζευτήκαμε ξανά στη γωνιά της παρεούλας, έκλεισα τα μάτια μου με ένα μαντήλι και ρώτησα τα παιδιά αν μπορώ να παίξω με αυτόν τον τρόπο μουσική. Στην αρχή πολλά παιδιά έλεγαν πως όχι, αλλά μόλις άρχισα να παίζω, φώναζαν πως ναι. Όταν αντί για αρμονικές νότες άρχισα να παίζω ξανά αυθαίρετα ένα παιδί είπε: «Κυρία αυτό τώρα δεν είναι μουσική!».



Εικόνα 11, Παίζοντας με κλειστά μάτια

Αφού είδαν εμένα, ένα – ένα παιδί ήρθε προς το μέρος μου με το αντικείμενο που είχε διαλέξει, του έκλεισα τα μάτια με το μαντήλι και του ζήτησα να παίξει όπως νομίζει με το αντικείμενο αυτό. Βασική προϋπόθεση ήταν τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν ησυχία ώστε να ακούσει και το ίδιο το παιδί αλλά και τα υπόλοιπα τους ήχους που παράγονταν. Όταν ένα παιδί τελείωνε, έβγαζε το μαντήλι και όλοι μαζί συζητούσαμε σχετικά με τους ήχους που ακούστηκαν, τι τους θύμιζαν ακούγοντάς τους με κλειστά μάτια και με τι θα τους παρομοίαζαν. Όταν ένα παιδί έπαιξε χρησιμοποιώντας τον άβακα, όταν σχολιάσαμε τον ήχο που προκλήθηκε και το τι τους θύμιζε, ένα παιδί είπε: «Εμένα μου θυμίζει χαλάζι».



Εικόνα 12, Το παιδί παράγει ήχους με κλειστά μάτια



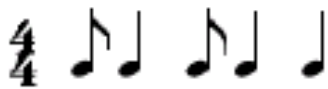
Εικόνα 13, Σχολιάζουμε τους ήχους που ακούστηκαν

Σε ορισμένα παιδιά, προκειμένου να τους προκαλέσω το ενδιαφέρον, όταν έκλειναν τα μάτια και χτυπούσαν το/τα αντικείμενά τους ρυθμικά, άρχισα να τα συνοδεύω κι εγώ με την κιθάρα άλλες φορές μελωδικά κι άλλες φορές πιο ελεύθερα. Οι αντιδράσεις τους ποίκιλαν καθώς μερικά παιδιά έχαναν τον ρυθμό που ακολουθούσαν, ενώ άλλα ενθουσιάζονταν και συνέχιζαν δυναμικά. Για παράδειγμα, στο παιδί της Εικόνας 14 φάνηκε πολύ περίεργη η παρέμβασή μου. Δεν έπαιζα νότες αλλά χτυπούσα με τα νύχια του δεξιού χεριού μου το ηχείο της κιθάρας. Τότε το παιδί αποκρίθηκε: «Ποιος πυροβολάει;»



Εικόνα 14, Συνοδεύοντας τους ήχους των παιδιών

Από τις πιο αξιοσημείωτες συμμετοχές πως παιδιών, ήταν αυτή όπου ένα παιδί είχε επιλέξει ένα σκαμπό και μια μπαγκέτα από το τύμπανο της τάξης. Κλείνοντάς του τα μάτια, άρχισε να παίζει τον παρακάτω ρυθμό:



Εικόνα 15, Ο ρυθμός που έπαιξε το παιδί

Εκείνη την ώρα, άρχισα να το συνοδεύω παίζοντας συγχορδίες στον ίδιο ρυθμό μαζί του. Παίζοντας για λίγη ώρα, τα παιδιά με το άκουσμα του τραγουδιού ενθουσιάστηκαν.



Εικόνα 16, Παίζοντας ταυτόχρονα βασιζόμενοι στον ρυθμό του

Όταν του έβγαλα το μαντήλι, σχολιάσαμε τον ρυθμό που έπαιξε λέγοντας πως ο ρυθμός αυτός θα μπορούσε κάλλιστα να θυμίσει ένα τσιφτετέλι. Τα παιδιά ζήτησαν να το ξαναπαιξουμε και εκείνα χόρευαν.



Εικόνα 17, Σχολιάζοντας τον ρυθμό

Αφού όλα τα παιδιά έπαιξαν με κλειστά μάτια, παρατήρησα πως τα ενθουσίαζε πολύ η διαδικασία. Το γεγονός ότι κάθε παιδί γινόταν για λίγο το επίκεντρο της προσοχής κι έπαιξε με κλειστά μάτια πιστεύω πως έπαιξε σημαντικό ρόλο για την θέλησή τους να συμμετάσχουν. Το μόνο αρνητικό που συνέβη είναι πως τα παιδιά δεν μπορούσαν να ελέγξουν τους εαυτούς τους κι ενώ κάποιο άλλο παιδί έπαιξε με κλειστά μάτια, εκείνα συνέχιζαν να παράγουν παράλληλα ήχους που εμπόδιζαν το κάθε παιδί να επικεντρωθεί σε αυτό που ήθελα να σχολιάσουμε αφού έβγαζε το μαντήλι. Παρόλα αυτά, η ημέρα κύλησε πολύ καλά γιατί ακούστηκαν μερικές πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις από τα παιδιά και φάνηκε πως άρχισαν να εκφράζονται περισσότερο ελεύθερα σε σχέση με την προηγούμενη μέρα. Κάθε παιδί ένιωθε αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια για τους ήχους που δημιουργούσε και κανένα τους δεν προσπάθησε να μειώσει ή να κοροϊδέψει το άλλο.

3^η ημέρα/διδασκτική ώρα – 1 Ιουνίου 2016:

Η χρήση της γραφικής παρτιτούρας στην εφαρμογή του project

Στο διδακτικό project που εφαρμόσα, τα παιδιά για να «γράψουν» την μουσική που δημιούργησαν χρησιμοποίησαν σύμβολα. Τα σύμβολα με τα οποία το καθένα σηματοδοτούσε την συμμετοχή του στο τραγούδι ήταν ζωγραφιές. Άλλα παιδιά ζωγράφισαν ολόκληρες παραστάσεις, άλλα αρκέστηκαν σε απλούστερα σύμβολα. Στην ανάλυση που ακολουθεί παρακάτω αναφέρεται και η εξαίρεση σημειογραφίας ενός παιδιού, το οποίο διάλεξε διαφορετικό τρόπο συμβολισμού της συμμετοχής του στο συλλογικό μουσικό κομμάτι.

Η τρίτη ημέρα ξεκίνησε ξανά την ίδια ώρα, όπου παρουσίασα στα παιδιά, στη γωνιά της παρεούλας, μια δική μου ζωγραφιά ενός πενταγράμμου με λίγες νότες και μια παρτιτούρα ενός τραγουδιού (Jorge Cardoso – Milonga). Ρώτησα τα παιδιά αν γνωρίζουν τις νότες κι αν μπορούν να παίξουν «διαβάζοντάς» τις. Πολλά παιδιά απαντούσαν πως ναι, αλλά όταν τους έλεγα να μου διαβάσουν τις νότες της παρτιτούρας, έλεγαν διαδοχικά τη σειρά των νοτών που γνώριζαν (ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, ντο).



Εικόνα 18, Το ζωγραφισμένο πεντάγραμμο

Τα παιδιά μου ζήτησαν να τους παίξω το κομμάτι της παρτιτούρας. Καθώς έπαιζα ένα παιδί άρχισε να χτυπάει χαμηλόφωνα χτύπους ρυθμικά μαζί μου. Στη συνέχεια, κι άλλα παιδιά ακολούθησαν τα βήματά του, χτυπώντας παράλληλα με τα τουβλάκια τους.



Εικόνα 19, Παίζοντας την Milonga

«Όταν εμείς παίζουμε μουσική, έχουμε τέτοιο;» (ενν. την παρτιτούρα)

«Κυρία θέλουμε μεγάλο!»

Με την συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μιλήσαμε για το αν κάποιος που δεν ξέρει νότες μπορεί να παίξει το τραγούδι που θα του δώσουν (κοιτώντας την παρτιτούρα). Συμφωνήσαμε πως χωρίς να ξέρεις νότες δεν μπορείς να τις «διαβάσεις». Επίσης, όταν έπαιξα στα παιδιά την παρτιτούρα, συνειδητοποίησαν πως εκείνη μου καθορίζει το πότε παίζω, πότε όχι και το ποιες νότες. Έτσι, αναφερθήκαμε στο συλλογικό τραγούδι και με τον τρόπο κατά τον οποίο ο καθένας ξέρει πότε να παίζει, πότε είναι η σειρά του κ.τ.λ.

Η ιδέα να παίζουμε ένα συλλογικό τραγούδι όλοι μαζί προήλθε από τα αυθόρμητα μουσικά κομμάτια που παίζαμε τις δύο μέρες που πέρασαν. Τα παιδιά όταν συζητήσαμε πάνω σε αυτό, έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στο να φτιάξουμε ένα τραγούδι όπου θα παίζουν όλοι με όποιο αντικείμενο θέλουν. Τότε ένα παιδί αναρωτήθηκε και είπε:

«Εμείς δεν ξέρουμε νότες κυρία.»

«Πώς θα φτιάξουμε την παρτιτούρα μας τότε; Μπορούμε να σχεδιάσουμε κάτι άλλο πάνω της;»

Έτσι, πρότεινα στα παιδιά να διαλέξουν κάτι που θα ζωγραφίσουν ώστε να ξέρουν ότι εκείνη την ώρα που εμφανίζεται στην παρτιτούρα είναι η σειρά τους να παίζουν. Όταν τους έθεσα τον προβληματισμό σχετικά με το μέγεθος της παρτιτούρας, τα παιδιά αποκρίθηκαν πως δεν μπορούν να ζωγραφίσουν τόσο μικρές ζωγραφιές-σύμβολα. Τότε, τους παρουσίασα ένα χαρτί μέτρου, το οποίο άπλωσα στο πάτωμα της τάξης.



Εικόνα 20, Το χαρτί μέτρου

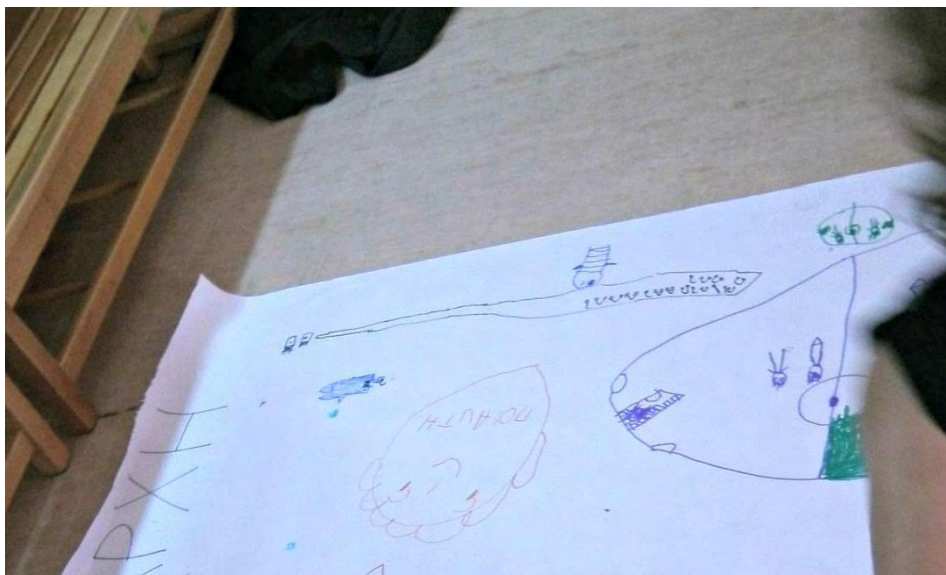
Με τα παιδιά ορίσαμε την αρχή του τραγουδιού και το τέλος και κοιτάζοντας την παρτιτούρα που τους είχα φέρει, κατάλαβαν την μορφή που θα έπαιρνε το τραγούδι. Τα όρια του χαρτιού προσδιόριζαν και τα όρια της σύνθεσής μας. Παρότρυνα τα παιδιά να πάρουν ελεύθερα τους μαρκαδόρους τους και να βρουν ένα σημείο της παρτιτούρας για να ξεκινήσουν να ζωγραφίσουν τις ζωγραφιές-σύμβολα που θα καθόριζαν στοιχεία της δομής του κομματιού. Τόνισα στα παιδιά πως μπορούν να ζωγραφίσουν παραπάνω από μια φορές σε διαφορετικά μέρη του χαρτιού, ώστε να παίξουν περισσότερες φορές στο τραγούδι - προτροπή που βασίζεται στην ιδέα ότι σε ένα κομμάτι πολλές φορές υπάρχουν στοιχεία που επανέρχονται.



Εικόνα 21, Τα παιδιά ζωγραφίζουν την "παρτιτούρα" τους

Σημαντική είναι η αναφορά ενός παιδιού, το οποίο με πλησίασε ενώ ζωγράφιζαν για να μου δείξει κάτι. Το συγκεκριμένο παιδί θα έπαιζε χρησιμοποιώντας ένα σκαμπό και μια μπαγκέτα. Είχε σχεδιάσει λοιπόν κάτι και ύστερα από αυτό είχε ζωγραφίσει νότες.

«Κυρία εδώ που ζωγράφισα τις νότες μετά από εμένα θα παίζεις εσύ, γιατί ξέρεις νότες.»



Εικόνα 22, Η ζωγραφιά με το σύμβολο και τις νότες

Εκτός από αυτό, όμως, το ίδιο παιδί είχε έναν προβληματισμό και τον μοιράστηκε μαζί μου. Ήθελε να ζωγραφίσει κι αλλού το σύμβολό του, σε μεγαλύτερο όμως μέγεθος. Ζητούσε τη συμβουλή μου σχετικά με το αν μπορεί να το κάνει αυτό κι εγώ δεν του έθεσα κανένα περιορισμό. Το μόνο που του τόνισα ήταν πως ανάλογα με

το μέγεθος της ζωγραφιάς θα πρέπει να σκεφτεί και τον τρόπο που θα παίξει. Λέγοντάς του αυτό, αποκρίθηκε πως η μικρή ζωγραφιά σημαίνει πως θα παίξει σιγανά, ενώ όταν ζωγραφίσει μεγάλες ζωγραφιές πως θα παίξει πολύ πιο δυνατά. Έτσι, ζωγράφισε τρεις συνολικά ζωγραφιές. Η πρώτη, όπως φαίνεται και στην *Εικόνα 23* και άλλες δύο, όπως φαίνονται στην *Εικόνα 24* και *Εικόνα 25* αντίστοιχα.



Εικόνα 23, Η μεσαίου μεγέθους ζωγραφιά του



Εικόνα 24, Η μεγάλου μεγέθους ζωγραφιά του

Με τον τρόπο αυτό, το παιδί μου έδειξε πως μπορούσε να βρει εναλλακτικούς τρόπους για να συμβολίσει μέσα στην παρτιτούρα την ένταση, την διάρκεια και τις φορές που θα παίξει. Η ζωγραφιά που έκανε το παιδί τρεις συνολικά φορές ήταν η ίδια.

Το μόνο που άλλαζε ήταν το μέγεθός της. Με τον τρόπο αυτό συμβόλισε την ένταση που θα έβαλε κάθε φορά όταν έπαιζε. Ήταν ένα πολύ ευχάριστο δείγμα.

Όταν όλα τα παιδιά είχαν ζωγραφίσει στο χαρτί του μέτρου, η γραφική παρτιτούρα είχε την εξής μορφή:



Εικόνα 25, Η γραφική παρτιτούρα των παιδιών

Με τον τρόπο αυτό έκλεισε η ημέρα. Η ολοκλήρωση της γραφικής παρτιτούρας των παιδιών σήμανε την λήξη της συνεδρίας μας. Παρόλα αυτά, όση ώρα τα παιδιά ζωγράφιζαν, μερικά είχαν τελειώσει με τις δικές τους ζωγραφιές. Έτσι, μου ζήτησαν να παίξουμε μουσική. Αρχικά, ένα παιδί με προσέγγισε και μου είπε να παίξουμε όπως πριν.



Εικόνα 26, Αυτοσχεδιάζοντας

Το συγκεκριμένο παιδί, ήταν το ίδιο που είχε κάνει τον ρυθμό «τσιφτετέλι» με κλειστά τα μάτια. Έπαιζα μια διαδοχή συγχορδιών και με ακολουθούσε χτυπώντας τον αντίστοιχο ρυθμό στο σκαμπό. Καθώς κι άλλα παιδιά ολοκλήρωναν τις ζωγραφιές

τους, έρχονταν προς το μέρος μας κι έφερναν τουβλάκια, ντέφι ή τύμπανο με αποτέλεσμα να εντάσσονται στο κομμάτι που αυτοσχεδιάζαμε με τον δικό τους τρόπο.



Εικόνα 27, Συμμετοχή κι άλλων παιδιών

Τέλος, όταν όλα τα παιδιά είχαν ολοκληρώσει τις ζωγραφιές τους, μαζευτήκαμε και συνεχίσαμε το κομμάτι. Ένα κορίτσι, μάλιστα, πήρε την παρτιτούρα που είχα φέρει για να τους δείξω και μας την έδειχνε αναλαμβάνοντας τον ρόλο του μαέστρου.



Εικόνα 28, Το κορίτσι με την παρτιτούρα ως μαέστρος

Αυτό που παρατήρησα είναι πως στα παιδιά αρέσει πολύ να τους δίνεις ελευθερίες ώστε να παίρνουν αποφάσεις. Πρόσεξα επίσης ότι όποτε κάποιο παιδί με ρωτούσε σχετικά με το αν «επιτρέπεται» ή όχι να κάνει, να ζωγραφίσει ή να παίξει κάτι

και απαντούσα πως μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, κόμπιαζε και με κοιτούσε με απορία. Αυτό ίσως μας λέει κάτι για το κατά πόσο η καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές αφήνουν αρκετή ελευθερία στα παιδιά για εξερεύνηση και ανάληψη προσωπικών ευθυνών και αποφάσεων.

4^η ημέρα/διδασκτική ώρα – 2 Ιουνίου 2016:

Η ημέρα ξεκίνησε όταν όλοι συγκεντρωθήκαμε στη γωνιά της παρεούλας. Εκεί, είδαμε όλοι μαζί την παρτιτούρα που δημιούργησαν την προηγούμενη ημέρα και κάθε παιδί θυμήθηκε ποια είναι τα δικά του σύμβολα.



Εικόνα 29, Παρατήρηση της παρτιτούρας

Μόνο τρία από τα παιδιά του τμήματος είχαν ζωγραφίσει παραπάνω από μια φορές στην παρτιτούρα. Εκτός από το παιδί που αναφέρθηκε παραπάνω, τα άλλα δύο παιδιά ζωγράρισαν την ίδια ζωγραφιά σε άλλα μέρη της παρτιτούρας. Κάθε παιδί επαλήθευσε τις ζωγραφίες του, κάθισαν γύρω από τη παρτιτούρα με το αντικείμενο που θα χρησιμοποιούσαν ως το μουσικό τους όργανο και ξεκινήσαμε να ξεκαθαρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο θα «διαβάσουμε» την παρτιτούρα. Συμφωνήσαμε ότι η παρτιτούρα διαβάζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά και πως όποτε βλέπουν το σύμβολό τους, παίζουν. Για την καλύτερη καθοδήγησή τους, ρώτησα ένα – ένα τα παιδιά για το αν κατανοούν το πώς θα παίζουν. Με τα παιδιά που ζωγράρισαν περισσότερες φορές συζητήσαμε σχετικά με το γιατί θα παίζουν παραπάνω φορές και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει αυτό.

Είχε προηγηθεί ήδη την προηγούμενη ημέρα κουβέντα σχετικά με τον λόγο για τον οποίο φτιάχνουμε αυτό τη σύνθεση - στην οποία τα παιδιά αναφέρονταν ως 'τραγούδι'. Τότε, τα παιδιά ζήτησαν να το παρουσιάσουν στο διπλανό τμήμα. Αυτή την ιδέα την έχουν, ίσως, από όταν κάναμε την πρακτική μας άσκηση, όπου κάθε τι που ολοκληρώναμε (θεματική και project αντίστοιχα), το παρουσιάζαμε στο διπλανό τμήμα για να το ενημερώσουμε. Έτσι, αποφασίστηκε από κοινού πως την επόμενη – και τελευταία – ημέρα, τα παιδιά θα παρουσίαζαν την παρτιτούρα τους στο διπλανό τμήμα και θα έπαιζαν το μουσικό κομμάτι τους.

Για να πραγματοποιηθεί αυτή η εκτέλεση, όμως, τους τόνισα πως πρέπει να κάνουν πρόβες για να σιγουρευτούν πως κατανοούν την παρτιτούρα. Περιορισμός στον

τρόπο παιχνιδιού δεν υπήρχε, το μόνο που χρειαζόταν ήταν το κάθε παιδί να παίξει στο κομμάτι την κατάλληλη στιγμή, όπως του το όριζε η ίδια η παρτιτούρα. Στο μόνο πράγμα που έπρεπε να δώσουν έμφαση τα παιδιά ήταν στη ζωγραφιά τους, το πότε αρχίζει και πότε τελειώνει καθώς επίσης και στο μέγεθός της. Τα παιδιά με τις περισσότερες ζωγραφιές έπρεπε να έχουν το νου τους καθώς θα εμφανίζονταν πάλι στην παρτιτούρα και θα έπρεπε να ξαναπαίξουν.



Εικόνα 30, Τα παιδιά ξεχωρίζουν τα σύμβολα και κατανοούν την χρονική στιγμή που παίζουν στο κομμάτι

Ξεκινήσαμε να κάνουμε πρόβα το κομμάτι. Στο κομμάτι με είχε «προσθέσει» το παιδί που είχε ζωγραφίσει νότες κι από τη στιγμή που το είχε ζητήσει, συμμετείχα κι εγώ. Κατά τη διάρκεια της πρόβας είχα συντονιστικό ρόλο ώστε να δείχνω σε κάθε παιδί τη ζωγραφιά του την ώρα που παίζει μέσα στο κομμάτι. Τα παιδιά με παρατηρούσαν, έκανα ησυχία και όποτε έβλεπαν να δείχνω την ζωγραφιά τους έπαιζαν.



Εικόνα 31, Τα παιδιά παίζουν το κομμάτι που έφτιαξαν

Παρόλο που οι πρόβες κύλισαν σε γενικές γραμμές πολύ καλά, τα παιδιά φάνηκαν να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το πότε σταματούν να παίζουν ή το αν

μπαίνουν στο κομμάτι τη σωστή στιγμή. Έτσι, υπήρξαν πολλές διακοπές, απορίες των παιδιών και λάθος συντονισμοί. Το κομμάτι ολόκληρο δεν κατάφεραν να το εκτελέσουν καθώς δυσκολεύονταν πάρα πολύ να συγκεντρωθούν. Πολλά παιδιά παραπονέθηκαν πως κουράστηκαν. Η συνεδρία έληξε τόσο λόγω της κούρασης των παιδιών, όσο και για το πέρασμα της ώρας.

5^η ημέρα/διδασκτική ώρα – 3 Ιουνίου 2016:

Η τελευταία ημέρα ήταν εκείνη κατά την οποία τα παιδιά θα ερμήνευαν το μουσικό τους κομμάτι στο διπλανό τμήμα. Έτσι, ξεκινήσαμε προσπαθώντας να κάνουμε πάλι πρόβα το κομμάτι μας ακολουθώντας την παρτιτούρα που φτιάξαμε. Τα παιδιά αντιμετώπιζαν ξανά δυσκολίες στο να συγχρονιστούν και δεν επικρατούσε καθόλου ησυχία με αποτέλεσμα να μην κατανοούν και να κουράζονται την διαδικασία. Μου ζήτησαν να σταματήσουμε να παίζουμε με την παρτιτούρα και να παίζουμε χωρίς αυτή μουσική. Αποφασίσαμε να ακυρώσουμε την εκτέλεση του κομματιού μας στο διπλανό τμήμα και να διαλέξουμε ξανά διάφορα αντικείμενα για να παίζουμε μουσική.

Το γεγονός αυτό μου έδειξε πως τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ σε αυτό που τους ζητούσα καθώς παρατηρήθηκε κατά την ολομέλεια της τάξης δυσκολία στον συντονισμό. Υπήρχαν μεν παιδιά που μπορούσαν ευκολότερα να συγκεντρωθούν, η πλειοψηφία όμως δεν ανταποκρινόταν. Έτσι, παρόλο που ο στόχος της έρευνας, το να καταφέρουν, δηλαδή, τα παιδιά να παίξουν ένα κομμάτι το οποίο έχουν φτιάξει με τον δικό τους τρόπο, δεν επιτεύχθηκε, συνεχίσαμε να παίζουμε μουσική.



Εικόνα 32, Αυτοσχεδιασμός με τα παιδιά

Το τέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοσχεδιασμών των παιδιών. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν πολύ καλύτερα όταν δεν υπήρχε τίποτα να τα περιορίζει. Ακόμα και η γραφική παρτιτούρα που τα ίδια τα παιδιά την έφτιαξαν τα δυσκόλεψε όσον αφορά στο νόημά της. Δεν μπορούσαν να αντιληφθούν την έννοια του χρόνου μέσα από το χαρτί. Για τους λόγους αυτούς θεώρησα πως δεν έπρεπε να πιάσω

καταστάσεις. Άλλωστε, ήδη τα παιδιά είχαν ξεπεράσει τους εαυτούς τους συγκριτικά με την πρώτη ημέρα.



Εικόνα 33, Παίζοντας ακολουθώντας ένα συγκριμένο ρυθμό



Εικόνα 34, Η τελευταία προσπάθεια πρόβας

Σχολιασμός του διδακτικού project συλλογικής σύνθεσης

Το γεγονός ότι υλοποίησα το παραπάνω project συλλογικής σύνθεσης στην τάξη του νηπιαγωγείου ήταν αφενός κάτι που με χαροποίησε κι αφετέρου κάτι το οποίο μου έδωσε πολλές χρήσιμες πληροφορίες ώστε να αντιληφθώ καλύτερα την συμπεριφορά των παιδιών.

Ένα βασικό στοιχείο που δεν πρέπει να ξεχνούν οι εκπαιδευτικοί είναι η κούραση και η ψυχολογία των παιδιών. Η περίοδος που υλοποιήθηκε το project (31/5 – 3/6/2016) δεν είχε τις ευνοϊκότερες συνθήκες. Τα παιδιά ζεσταίνονταν, ιδρώναν και διψούσαν συνέχεια, με αποτέλεσμα συνεχώς να γίνονται διακοπές. Επίσης, η χρονική διάρκεια που τα απασχολούσα καθημερινά φάνηκε να είναι οριακή από την άποψη ότι τα παιδιά λίγο πριν ή λίγο μετά τη μια ώρα άρχιζαν να παραπονιούνται, αλλά και να μην αποδίδουν το ίδιο.

Ένα ακόμα στοιχείο αποτελεί η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών όσον αφορά τη μουσική. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει μουσική, σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των δραστηριοτήτων τους με βάση τις δυνατότητες των παιδιών. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή όταν αναφερθήκαμε στο πεντάγραμμα, εκεί φάνηκε να υπάρχουν απορίες και να μην γίνεται αντιληπτό το νόημά του. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η γραφική παρτιτούρα. Παρόλα αυτά, φάνηκε πως και αυτός ο τρόπος συντονισμού της μουσικής δεν ήταν ο κατάλληλος. Το γεγονός ότι τα παιδιά ζωγράφισαν στο χαρτί αυθαίρετα, χωρίς να έχουν απαραίτητα στο μυαλό έναν συγκεκριμένο ήχο, τρόπο παιζιματος ή ρυθμικό σχήμα, δεν έδινε τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε απόλυτα τον χρόνο μέσα στο κομμάτι. Το τι συμβαίνει τώρα και τι μετά δεν γινόταν αντιληπτό. Ίσως σε αυτό το κομμάτι να χρειαζόταν μια αναλυτικότερη αναφορά από εμένα, ώστε να το επεξεργαστούμε παραπάνω με τα παιδιά. Εκεί, πιστεύω, πως έγκειται και η δυσκολία των παιδιών να ολοκληρώσουν το κομμάτι τους.

Σε γενικές γραμμές, θεωρώ πως τα παιδιά ανέδειξαν δεξιότητες μουσικές καθώς συγκρίνοντας τους αρχικούς τους αυτοσχεδιασμούς σε σχέση με αυτούς της τελευταίας ημέρας η πρόοδος είναι αξιοσημείωτη. Τα παιδιά σταμάτησαν να ντρέπονται, να κωλύονται και να απορρίπτουν τη συμμετοχή τους. Όταν αυτοσχεδιάζαμε ήθελαν να συμμετέχουν, να δείχνουν το καθένα αυτό που είχε να παίξει. Όπως προανέφερα, κάθε παιδί ένιωθε υπερηφάνεια για τους αυτοσχεδιασμούς του. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι μέσω των συζητήσεων που κάναμε συνειδητοποίησαν πως δεν έχει σημασία το να ακουστεί κάτι καθαρά και άψογα, αρκεί να ακουστεί κάτι.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, μέσω της παρούσας εργασίας μου δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσω την έννοια του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην προσχολική εκπαίδευση εκτενώς τόσο μέσω της βιβλιογραφικής μελέτης, όσο και μέσω της βιωματικής επιτόπιας εφαρμογής που πραγματοποίησα. Πριν οδηγηθώ στην υλοποίηση του project, πραγματοποίησα μια μελέτη θεωρητικών που ασχολήθηκαν με την Μουσική Παιδαγωγική, τον μουσικό αυτοσχεδιασμό και την συμβολή του στην δημιουργικότητα του ανθρώπου. Αναλύοντας όλα αυτά τα στοιχεία, μπορεί να υποστηριχτεί πως η δημιουργικότητα αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων, το οποίο επηρεάζεται άμεσα από τα βιώματα κάθε ανθρώπου. Η ανάπτυξη και καλλιέργειά της έγκειται στα ανάλογα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που λαμβάνει ο άνθρωπος.

Τα βιώματα κάθε παιδιού σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία το παιδί πατά κατά την ένταξή του στο χώρο του σχολείου. Κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωπικό υπόβαθρο και διαφορετική εμπειρία όσον αφορά τη δημιουργικότητα. Σκοπός της Εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως υποβάθρου των παιδιών, να προωθούν τη δημιουργική σκέψη μέσω των δραστηριοτήτων/διδασκαλιών τους. Ένα μέσον για την προώθηση αυτή αποτελεί και η ενασχόληση με την μουσική.

Καταδεικνύοντας μέσω των βιβλιογραφικών πηγών την χρησιμότητα της μουσικής στην Εκπαίδευση, αλλά και την αλληλένδετη σχέση που έχουν τα παιδιά με αυτή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η Μουσική Παιδαγωγική μπορεί να ενισχύσει τόσο την μουσική καλλιέργεια των παιδιών γενικότερα, όσο και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Χωρίς περιορισμούς, αλλά με σεβασμό απέναντι στα παιδιά, ο χώρος της τάξης μπορεί να αποτελέσει χώρο έμπνευσης όπου τα παιδιά αντί να απωθούνται από αυτόν, αντιθέτως θα νιώθουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση να ενασχοληθούν με τη μουσική. Η ενασχόλησή τους με τη μουσική, όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει άτυπες μορφές μάθησης, αλλά και κατοχής γνώσεων όχι μόνο μουσικών, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικών.

Τέλος, ύστερα από τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, η υλοποίηση της επιτόπιας εφαρμογής ανέδειξε στην πράξη όσα προαναφέρθηκαν. Βιωματικά παρατήρησα την εν δυνάμει μουσική σκέψη και καλλιτεχνική ροπή των παιδιών, η οποία σε πρώτο πλάνο ήταν περιορισμένη από τα ίδια τα παιδιά. Η δυσκολία τους να αφεθούν και να δημιουργήσουν ελεύθερα έδειξε τον γενικότερο περιοριστικό χαρακτήρα της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, κατά την οποία η ενασχόληση με τη μουσική σε αυτή την ηλικία αποτελεί «θόρυβο». Μέσω των πέντε επισκέψεών μου στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά καθημερινά αναδείκνυαν κι από μια νέα εκδοχή του εαυτού τους. Σαφώς υπήρξαν και οι ανάλογες δυσκολίες τόσο λόγω του καιρού, όσο και λόγω της πρώτης επαφής των παιδιών με κάτι αντίστοιχο.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε την σημαντικότητα της μουσικής, την ανάδειξή της ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. Στο International Journal of Early Years Education, Vol.14, No.3

Barrett, M. (2014). Collaborative creativity and creative collaboration: Troubling the creative imaginary. Στο M. Barrett (Επιμ.), Collaborative Creative Thought and Practice in Music. UK:Routledge

Barrett, M. & Tafuri, J. (2012). Creative meaning-making in infants' and young children's musical cultures. Στο G.E. McPherson & G.F. Welch (Επιμ.) The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1. USA: OUP

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay,

Bresler L. & Thompson C.M. (2002). The Arts in children's lives. Springer Science & Business Media

Beaudot, A. (1969). La créativité à l'école. Paris: Presses Univesitaires de France

Brover-Lubovsky, B. (2008). Tonal space in the music of Antonio Vivaldi. Bloomington: University of Indiana Press

Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. Στο G. Solis & B. Nettl (Επιμ.), Musical Improvisation: Art, Education and Society. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Campbell, P. S. (2002). Children's social units and cultural groupings. Στο Bresler L. & Thompson C.M. (Επιμ.), The Arts in children's lives. Springer Science & Business Media

Cook, N. (2007). Μουσική, όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Csikszentmihalyi, M. (1997). Creativity: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins.

Dalcroze, E. J. Οι απαρχές της ρυθμικής Dalcroze από τον δημιουργό της Ρυθμικής Emile Jaques-Dalcroze Στο Περιοδικό «Ρυθμοί», Τεύχος 20, 1995-1996

Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on music cognition. Στο J. Sloboda (Επιμ.), Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition. New York: Oxford University Press.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Haven, CT: Yale University Press.

Flohr, J.W. (1979). Musical improvisation behavior of young children, Urbana-Champaign: University of Illinois

- Gardner, H. (1988). Creativity: An Interdisciplinary Perspective Στο Creativity Research Journal 1
- Ghiselin, B. (1985). The creative process. Berkley & Los Angeles and London: University of California Press
- Gorali-Turel, T. (1999). Spontaneous movement response of young children to musical stimulation as indicator of the hidden cognitive process. Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity, Urbana-Champaign, IL: School of Music, University of Illinois
- Gordon, E. (1990). A music learning theory for newborn and young children. Chicago: GIA
- Gordon, E. (1983). Music Learning Theory in Preparatory Audiation. Στο A music learning theory for newborn and young children, Chicago: GIA
- Graves, D. (1983). Writing: Teachers and Children at Work. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, Vol 5(9)
- Hickey, W. (2003). Why and how to teach music composition: A new horizon for Music Education, MENC
- Holahan, J.M. (1987). Toward a model for rhythm development. Στο J. C. Peery, & T. W. Draper (Επιμ.), Music and Child Development. New York: Springer Verlag
- Howard, J. (2004), Μαθήματα Σύνθεσης, Αθήνα: Σύγχρονη Μουσική
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R.N. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. Στο Review of General Psychology 2009, Vol. 13, No. 1. Washington: American Psychological Association
- Keil, C. & Feld, S. (1994). Music Grooves. Chicago: University of Chicago Press
- Kendall, S. (1986). The harmony of human life: an exploration of the ideas of Pestalozzi and Froebel in relation to music education. Στο British Journal of Music Education, 3(1)
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. Στο International Journal of Music Education, Vol. 26 (1), International Society for Music Education
- Lapassade, G. (Ed.) (1971). Autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles 2 [Pedagogical Self-Management. Institutional Studies 2], Paris: Gauthier-Villars.
- Lee, P.N. (2013). Self-invented notation systems created by young children. Στο Music Education Research, Vol.15 (4), UK: Routledge
- Littleton, D. (1991). Influence of play settings on preschool children's music and play behaviors. Ph.D. diss., Austin: The University of Texas

- Marsh, K. & Young, S. (2006). Musical Play. Στο G.E. McPherson (Επιμ.), The child as musician. A handbook of musical development. Oxford University Press
- McPherson, G.E. (2006). The child as musician. A handbook of musical development, Oxford University Press
- McPherson, G.E. & Welch, G.F. (2012). The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1, USA: OUP
- Moog, H. (1976). The Musical Experience of the Pre-school Child. London: Schott
- Odena, O. (2012). Musical creativity: Insight from music education research. UK: Routledge
- Pol, J. & Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher – Student Interaction: A Decade of Research. Στο Educational Psychology Review 22(3)
- Plucker, J. & Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: One creativity or many creativities? Στο ZDM: the international journal on mathematics education 41(1)
- Reiser, R.A. & Dick W. (1996). Instructional Planning: A Guide for Teachers. NY: Allyn an Bacon
- Russ, S. (1998). Affect, Creative Experience, And Psychological Adjustment, UK: Routledge
- Slobin, M. (1993). Subcultural Sounds: Micromusics of the West, USA: Wesleyan University Press
- Smith, L. (1982). Σημειώσεις για τη φύση της μουσικής. Αθήνα: Νεφέλη
- Stumme, W. (1988). Ο αυτοσχεδιασμός, Αθήνα: Νάσος.
- Swanwick, K. (2000), Teacher Education and Music Education, London: Routledge
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of Musical Development: A study of children's composition. Στο British Journal of Music Education 3(3)
- Torrance, E. P. (1963). Creativity in the classroom Στο National Education Association. Washington: DC
- Tylor, E. (1920) [1871]. Primitive Culture. Volume 1. New York: J. P. Putnam's Sons.
- Trevarthen, C. (2005). First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. Στο Journal of Child Psychotherapy, 31(1)
- Trevarthen, C. & Grant, F. (1979). Infant Play and the Creation of Culture. Στο New Scientist, 81(1143)
- Uptis, R. (1992). Can I Play You My Music? , NH: Heinemann.
- Uptis, R. (1987). A Child's Development of Notation Through Composition: A Case Study. Στο Arts and Learning Research 5 (1)

- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Wojnar, I. (2003) UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXXIII, no. 3, "Profiles of famous educators: Maurice Debesse", Paris
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., (1976). The role of tutoring in problem-solving. Στο *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol.17
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Στο *Journal of Educational Psychology*, 81(3)

Ελληνόγλωσση:

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΑΔΒ
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Λευκωσία: Γρηγόρη
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*. Αθήνα: Edition Orpheus
- Κανελλόπουλος, Π. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010), *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Νήσος
- Κοκκίδου, Μ. (2008). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής*. Στο *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε
- Κόνιαρη, Δ.(2010). *Η οργάνωση της μουσική κατά την ακρόασή της από παιδιά ηλικίας 6-8 ετών*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Μάνου, Κ.Β. (2013). Συνεισφορά του Mihaly Csikszentmihalyi στο θέμα της δημιουργικότητας, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Τεύχος 4
- Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto

Μιχαλοπούλου, Κ. (2009), Δημιουργικότητα και μέσα έκφρασης: Συνοπτικές διδακτικές σημειώσεις, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σέργη, Λ. (1994). Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). Μουσική, κίνηση, λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο του Carl Orff. Αθήνα: Νήσος.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1990

Χασάπης, Δ. (1986). Η Οργάνωση του Περιεχομένου ενός Αναλυτικού Προγράμματος Μαθηματικών και οι Υπονοούμενες Αντιλήψεις για τη Γνώση, την Επιστήμη και την Εκπαίδευση. Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 28

.