

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

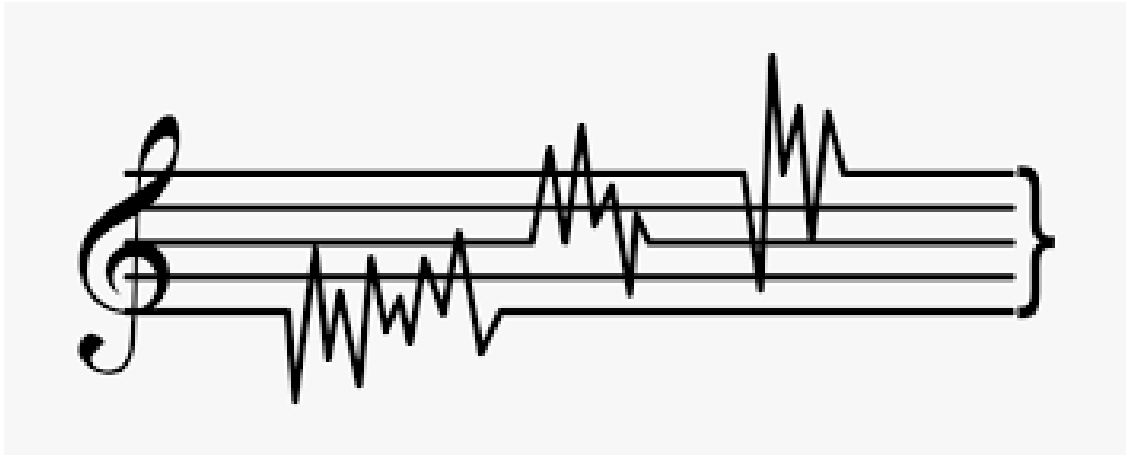
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

«Ενίσχυση της Δημιουργικότητας στο Μάθημα της
Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο: ένα Πιλοτικό
Πρόγραμμα»

ΜΑΛΑΜΑΤΕΝΙΑ Α. ΛΙΖΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΘΕΟΧΑΡΗΣ ΡΑΠΤΗΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2020



«Ο κύριος εχθρός της δημιουργικότητας είναι η ορθή λογική».

Πάμπλο Πικάσο, 1881-1973, Ισπανός ζωγράφος

«Δημιουργικότητα είναι να επιτρέπεις τον εαυτό σου να κάνει λάθη. Τέχνη είναι να ξέρεις ποια απ' αυτά να κρατήσεις».

Scott Adams, 1957-, Αμερικανός συγγραφέας κόμικς

Εικόνα δεύτερης σελίδας: Ανακτήθηκε 01/01/2020 από
https://www.google.com/search?q=creativity+music&tbm=isch&ved=2ahUKEwiN34Hp7OHmAhhVMwOAKHefCD74Q2-cCegQIABAA&oq=creativity+music&gs_l=img.3..0i19l5j0i8i30i19.155332.164506..164960...0.0..3.153.2825.2j20.....0....1..gws-wiz-img.....0..0j0i30j0i5i30i19.kY7eJd8Hu9I&ei=ZEYMXo2dNMyAgwfnhb_wCw&bih=657&biw=1366&rlz=1C1GCEA_enGR825GR825&safe=active#imgsrc=5l9PDmyvRI mAdM

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. 1. Ιστορική αναδρομή - Η έννοια της Δημιουργικότητας και η ανάπτυξή της μέσω της εκπαίδευσης	12
1.2. Ανάπτυξη δημιουργικότητας στα παιδιά μέσω της τέχνης.....	21
1.3. Μουσική, μουσική εκπαίδευση και δημιουργικότητα.....	23
1.4. Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων.....	28
1.5. Αποκλίνων τρόπος σκέψης και ροή.....	30
1.6. Αυτοσχεδιασμός.....	33
1.6.1. Κίνηση και δημιουργικότητα.....	36
1.7. Σύνθεση.....	39
1.7.1. Μάθηση και σύνθεση μέσω χρήσης μουσικής τεχνολογίας.....	41
1.8. Διασκευή.....	44

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας – προετοιμασία –σχεδιασμός.....	46
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	52
2.3. Επιλογή του δείγματος.....	53
2.4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών.....	56

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ Β΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1. Πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα: «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε, πάμε στον Φ'Άρη»: δημιουργία και παρουσίαση ηχο-ιστοριών: συνοπτική περιγραφή.....	57
3.1.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε πάμε στον Φ'Άρη».....	59

3.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε πάμε στον Φάρη».....	62
3.2. Τρίτη διδακτική ώρα: «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φίνο οργανάκι»: κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων: συνοπτική περιγραφή.....	66
3.2.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φίνο οργανάκι».....	67
3.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φίνο οργανάκι».....	70
3.3. Τέταρτη διδακτική ώρα: «Ηχητική σκιά»: ρυθμικός αυτοσχεδιασμός και «Παροιμιοσαλάτα»: μελωδικός αυτοσχεδιασμός.....	72
3.3.1. «Ηχητική σκιά»: ρυθμικός αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή....	73
3.3.1.1. Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά».....	74
3.3.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά».....	76
3.3.2. «Παροιμιοσαλάτα»: μελωδικός αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή.....	78
3.3.2.1. Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού «Παροιμιοσαλάτα».....	79
3.3.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Παροιμιοσαλάτα».....	81
3.4. Πέμπτη διδακτική ώρα: «Ωρα για πάρτι» και «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός.....	83
3.4.1. «Ωρα για πάρτι»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή.....	84
3.4.1.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Ωρα για πάρτι».....	85
3.4.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Ωρα για πάρτι».....	87
3.4.2. «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή.....	90
3.4.2.1. Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική».....	92
3.4.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική».....	94

3.5. Έκτη διδακτική ώρα: «Αλλάζουμε;»: διασκευή: συνοπτική περιγραφή.....	96
3.5.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Αλλάζουμε;».....	97
3.5.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Αλλάζουμε;».....	101
3.6. Έβδομη διδακτική ώρα: «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά»: σύνθεση και δημιουργία αυτοσχέδιας σημειογραφίας: συνοπτική περιγραφή.....	104
3.6.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά».....	105
3.6.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά».....	109
3.7. Όγδοη διδακτική ώρα: «Η μπαλάντα του αποχωρισμού»: σύνθεση μέσω χρήσης τεχνολογίας και κατασκευή αυτοσχέδιας παρτιτούρας: συνοπτική περιγραφή.....	112
3.7.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Η μπαλάντα του αποχωρισμού».....	114
3.7.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Η μπαλάντα του αποχωρισμού».....	118

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

4.1. Περιορισμοί έρευνας.....	121
4.2.Ερμηνεία συναντήσεων-αποτελέσματα.....	122
4.3. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.....	129
4.4. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	134
4.5. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	139
4.6. Δικτυογραφία.....	148
Παράρτημα.....	149

ΠΡΟΛΟΓΟΣ –ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία, αποτελεί έρευνα με σκοπό την συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας. Η θεματική που επιλέχτηκε ανήκει στον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής και έγινε με γνώμονα τα ενδιαφέροντά μου, όπως αυτά προέκυψαν και αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στον κύκλο μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνάς μου, χρειάστηκα τη βοήθεια διαφόρων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα πολύ να ευχαριστήσω. Συνεπώς, θα ήταν μεγάλη παράλειψη από πλευράς μου η απουσία του παρόντος κειμένου. Πριν και πάνω απ' όλους λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Θεοχάρη Ράπτη, που με τις καίριες επισημάνσεις, τις συμβουλές, την υπομονή και την επιμονή του με βοήθησε στον σχεδιασμό και την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Ιδιαίτερα εγκάρδιες ευχαριστίες προς τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β2' τμήματος του Δημοτικού Σχολείου Σταυρακίου, που με τη νεανική τους ορμή έδωσαν δημιουργική πνοή σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα, αλλά και προς τους γονείς τους, χωρίς την έγκριση των οποίων το όλο εγχείρημα θα παρέμενε σε επίπεδο προθέσεων. Θερμά ευχαριστώ τη Διευθύντρια του σχολείου, κυρία Έλένη Κωλέτση για την ενεργό στήριξή της, καθώς και τη δασκάλα του τμήματος κ. Ελένη Αγγέλη, που τόσο θερμά αγκάλιασε το όλο εγχείρημα και αδιαμαρτύρητα μας παρείχε, όσον επιπλέον χρόνο χρειαζόμασταν. Ευχαριστώ ακόμη τον κ. Γιάννη Μυγδάνη που μου παραχώρησε την άδεια να χρησιμοποιήσω το λογισμικό που δημιούργησε. Τελευταία -μα όχι και έσχατη- θερμά ευχαριστώ την οικογένειά μου και ιδίως τις κόρες μου, που, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, επέδειξαν μεγάλη υπομονή και κατανόηση σε όλη αυτή τη μακρά πορεία μέχρι την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών με τη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η στήριξή τους αποτέλεσε για μένα κινητήριο δύναμη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος διδασκαλίας διάρκειας οκτώ διδακτικών ωρών με στόχο την προώθηση και την ενίσχυση της δημιουργικότητας στο μάθημα της μουσικής. Κατόπιν βιβλιογραφικής επισκόπησης πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα σε ένα τμήμα δεκαεπτά μαθητών και μαθητριών της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων ήταν η ελεύθερη ομαδική συνέντευξη, η παρατήρηση με χρήση κλειδών, η τήρηση και συστηματική καταγραφή ημερολογίου και το ερωτηματολόγιο. Παρατηρήθηκαν κάποιες παράμετροι που φαίνεται να ενισχύουν την αποκλίνουσα σκέψη, όπως η πρόκληση ποικιλίας πρωτότυπων ιδεών, η ομαδική εργασία, η λεκτική και σωματική έκφραση, η προθυμία για συμμετοχή-ομαδικότητα και η ύπαρξη ροής και παράλληλα διερευνήθηκε η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Για την αντικειμενικότερη αποτίμηση χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στα παιδιά. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση, ότι το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα ενισχύει και προωθεί τη δημιουργικότητα, καθώς εντοπίστηκαν όλες οι προς παρατήρηση παράμετροι, ιδίως αυτή της ομαδικότητας, ενώ παράλληλα ενισχύθηκαν και οι μουσικές δεξιότητες των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα, Ενίσχυση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μουσική, Β΄ Δημοτικού, Αποκλίνουσα Σκέψη, Ποικίλες και Πρωτότυπες Ιδέες, Ομαδικότητα, Ροή, Λεκτική και Σωματική Έκφραση

ABSTRACT

This essay is about planning, implementing and evaluating a pilot study that lasts eight teaching hours and aims for promoting and strengthening creativity in the music lesson. Upon literature review, fieldwork was conducted in a class of seventeen second-grade students of the Primary school. The methodological tools for data collection and analysis, consist of free teamwork interview, observation with the use of keys, maintaining and systematically keeping records of the diary and questionnaire. Certain parameters that seem to reinforce a divergent way of thinking, such as producing various and original ideas, developing cooperation - team spirit, verbal and body expression, willingness for participation and provoking flow were observed and simultaneously, improving musical skills was investigated. To ensure evaluation objectivity, a questionnaire was distributed to the children. Findings validate the hypothesis that this pilot study strengthens and promotes creativity as all of the aforementioned parameters were detected, particularly that of cooperation, while at the same time the children's musical skills were considerably improved.

Keywords: Creativity, Strengthening, Primary Education, Music, Second Grade, Divergent Thinking, Various and Original ideas, Teamwork, Flow, Verbal and Body Expression

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της δημιουργικότητας εντοπίζεται διάχυτη τόσο στο φυσικό, όσο και στο ανθρωπογενές περιβάλλον και είναι συνυφασμένη με την ίδια την ύπαρξη, την εξέλιξη, αλλά και την επιβίωση. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον γύρω από αυτήν, καθώς η ύπαρξή της φαίνεται να συνεπάγεται την ανάπτυξη και συνεπώς την οικονομική ευημερία. Αυτό το ενδιαφέρον αρχίζει να αναδεικνύει τη σημασία της παιδικής ηλικίας, αλλά και την ανάγκη ενίσχυσης με δημιουργικές πρακτικές χώρων, που φαίνεται να την επηρεάζουν καταλυτικά, όπως αυτός της εκπαίδευσης.

Η ύπαρξη μαθημάτων καλλιτεχνικής φύσης στον χώρο της εκπαίδευσης είναι υψίστης σημασίας, επειδή αξιοποιούν μεθόδους και πρακτικές που φαίνεται να προάγουν τον δημιουργικό τρόπο σκέψης. Ιδιαίτερα στον χώρο της μουσικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι πρακτικές του αυτοσχεδιασμού (κινητικού, οργανικού, μελωδικού), της σύνθεσης, της διασκευής, της δημιουργίας ηχο-ιστοριών, της κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, διεγείρουν τη φαντασία, προωθούν την αποκλίνουσα σκέψη με την παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, ενώ παράλληλα ανοίγουν νέα πεδία έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό του, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τον συναισθηματικό, τον ψυχικό και τον πνευματικό του κόσμο και οδηγώντας το στην αυτοπραγμάτωση.

Η αποσπασματική και άνευ οργανωμένου σχεδίου δράση όμως, συνήθως δεν οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση. Χρειάζονται συστηματικές, οργανωμένες και μελετημένες ενέργειες, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και εξαγώγιμα συμπεράσματα. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει μια τέτοιου είδους πρόταση διδασκαλίας, ένα πιλοτικό πρόγραμμα δηλαδή για προαγωγή και ενίσχυση δημιουργικότητας, που να βασίζεται στις γενικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Μουσικής της Β' τάξης του Δημοτικού.

Η εργασία αυτή δομήθηκε σε δύο βάσεις: της βιβλιογραφικής επισκόπησης από τη μια και της επιτόπιας έρευνας από την άλλη. Μελετήθηκαν συγγράμματα από τον χώρο της παιδαγωγικής, της μουσικής παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και των τεχνών. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μέρος ήταν η ελεύθερη ομαδική συνέντευξη, η παρατήρηση με χρήση κλειδών, η τήρηση και συστηματική καταγραφή ημερολογίου και το ερωτηματολόγιο. Η σύσταση του

πilotικού προγράμματος για ενίσχυση της δημιουργικότητας στο μάθημα της Μουσικής και η αξιολόγησή του, βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή παραμέτρων, που φαίνεται να προωθούν, από τη μία την ενίσχυση της δημιουργικότητας, όπως αυτές της πρόκλησης ποικιλίας πρωτότυπων ιδεών, της ομαδικής εργασίας, της λεκτικής και σωματικής έκφρασης, της προθυμίας για συμμετοχή και της ύπαρξης ροής, και από την άλλη τη βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων. Όλες οι παραπάνω παράμετροι και τα μεθοδολογικά εργαλεία προέκυψαν, αλλά και τελικά συνδυάστηκαν με τις βιβλιογραφικές αναφορές και αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες της έρευνάς μας.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο από αυτά είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει οκτώ υποκεφάλαια. Σε αυτά επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στην έννοια της δημιουργικότητας τόσο στη φύση, όσο και στον άνθρωπο απ' όπου προκύπτει η ανάγκη ενίσχυσής της μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και μέσω της τέχνης, ιδίως κατά την παιδική ηλικία. Επισημαίνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δημιουργικών ατόμων, ενώ αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του μαθήματος της μουσικής στην πρόκληση και προώθηση της δημιουργικότητας. Παράλληλα, αναλύονται πρακτικές, που φαίνονται να προωθούν και να ενισχύουν τη δημιουργικότητα, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η διασκευή και η μάθηση μέσω χρήσης μουσικής τεχνολογίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αποτελείται από τέσσερα υποκεφάλαια και αναφέρεται στην μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα εδώ περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η προετοιμασία, ο σχεδιασμός, θέματα που σχετίζονται με την επιλογή του δείγματος και τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η υλοποίηση του pilotικού προγράμματος. Αποτελείται από επτά υποκεφάλαια, όπου παρατίθενται με συνοπτικό τρόπο οι εννιά δραστηριότητες-παιχνίδια, τα οποία συναποτελούν το εν λόγω pilotικό πρόγραμμα. Το κάθε υποκεφάλαιο αποτελείται από δύο υποενότητες, στην πρώτη εκ των οποίων περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία εφαρμογής της δραστηριότητας και στη δεύτερη καταγράφονται τα αποτελέσματα και η αξιολόγηση, όπως προκύπτει από την παρατήρηση με βάση τις κλείδες που είχαν τεθεί, όπως η παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, η ανάπτυξη συνεργασίας-ομαδικότητας, η σωματική και λεκτική έκφραση, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η διάθεση για συμμετοχή και η πρόκληση ροής.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, που αποτελείται από έξι υποκεφάλαια, παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας, γίνεται μια αποτίμησή της, με ερμηνεία των συναντήσεων μέσω της σύγκρισης, της συνδυαστικής μελέτης των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και των στοιχείων που προέκυψαν από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου και συνάγονται κάποια χρήσιμα συμπεράσματα.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Ιστορική αναδρομή - Η έννοια της δημιουργικότητας και η ανάδυσή της μέσω της εκπαίδευσης

Βιβλιογραφικά, η έννοια της δημιουργικότητας και η αναζήτηση τρόπων για την προαγωγή της δεν είναι κάτι καινούργιο. Σύμφωνα με τον Guilford (1967), μπορεί ήδη από τη δεκαετία του 1930 η έννοια της δημιουργικότητας να είχε αρχίσει να απασχολεί τους επιστήμονες, αλλά σημείο καμπής γι' αυτήν αποτέλεσε το 1950. Μετά το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου ακολούθησε ο Ψυχρός Πόλεμος κατά τη διάρκεια του οποίου η καινοτομία και η εφευρετικότητα σε ένα νέο ανταγωνιστικό σε παγκόσμιο επίπεδο περιβάλλον ήταν ζητούμενο σε πολλά επίπεδα. Την ίδια εποχή, το επιστημονικό ενδιαφέρον είχε στραφεί προς το διάστημα και οι πρώτες δοκιμαστικές πτήσεις είχαν εξάψει την φαντασία όλων. Ήταν λογικό λοιπόν σε εκείνη τη χρονική συγκυρία η προσοχή των ψυχολόγων να αρχίσει να στρέφεται προς την εμβάθυνση πάνω στην προσωπικότητα του δημιουργικού ατόμου και στις διεργασίες που επιτελούνται.

Οι ρίζες όμως της δημιουργικότητας ως πρακτικής είναι πολύ βαθύτερες· χάνονται στα βάθη των αιώνων και φαίνεται, πως είναι άμεσα συνυφασμένες με την ίδια την ύπαρξη και την εξέλιξη του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Αν δούμε την έννοια της δημιουργικότητας υπό το πρίσμα μιας φυσικής θεώρησης, ίσως εμπνευστούμε από αυτό και οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, που θα μας εκπλήξουν. Επεκτείνοντας την δημιουργικότητα λοιπόν, πέραν του ανθρώπου και σε άλλα νοήμονα όντα, αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα ύπαρξής της στη ζωή μας, καθώς, σε πολλές των περιπτώσεων, είναι ταυτόσημη με την ίδια την επιβίωση. Οποιοσδήποτε με πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί να εντοπίσει χαρακτηριστικά παραδείγματα δημιουργικής συμπεριφοράς τα οποία είναι αναρτημένα στο Youtube, όπως η απόδραση ενός χταποδιού από μια γυάλα, η έξοδος ενός ποντικιού από έναν λαβύρινθο ή στιγμιότυπα ευφυΐας δελφινιών που χορεύουν με δημιουργικό στυλ και «παίζουν» με τον τηλεοπτικό φακό, αποδεικνύοντας του λόγου το αληθές.

Η δημιουργικότητα στο φυσικό περιβάλλον σε πολλές περιπτώσεις εξασφαλίζει στον/στην θεατή μια μοναδική και αξιοθαύμαστη εικόνα. Από το ζευγάρι και την μετανάστευση των κόκκινων καβουριών στο νησί του Χριστουγέννων, ως το μετέωρο βήμα ενός πελαργού ή το πέταγμα των ροζ φλαμίνγκο, η

πλάση έχει μια δική της δημιουργική, ποιητική, θα λέγαμε, υπόσταση. Η δημιουργικότητα στην φύση όμως έχει και πρακτικούς σκοπούς. Λόγου χάριν η συμβιωτική σχέση που αναπτύσσουν κάποια ζώα μεταξύ τους¹ ή ο κανόνας του δυνατότερου που υπερισχύει έναντι των υπολοίπων ή η παρασιτική συμπεριφορά ενός μικροβίου σε έναν υγιή οργανισμό ή η κοινωνικότητα και η ανάγκη για αναπαραγωγή ενός είδους, ακόμα δε και οι χοροί των μελισσών, όταν βρίσκουν τροφή, τους οποίους εκτελούν, για να αποκωδικοποιήσουν την κατεύθυνση και να μεταδώσουν πληροφορίες στις υπόλοιπες μέλισσες, για την απόσταση από την κυψέλη μέχρι την πηγή της τροφής.

Ο άνθρωπος, ως αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της αέναης εξελικτικής διαδικασίας και ηγετική μορφή του φυσικού βασιλείου, έχει να επιδείξει άφθονα δείγματα δημιουργικότητας: από απλές -στα μάτια του σύγχρονου ανθρώπου- εφευρέσεις όπως ο τροχός και το μαγείρεμα της τροφής, έως πιο σύνθετες όπως η γραφή και ο ηλεκτρισμός, αλλά και μέχρι κατασκευές ύψιστης δημιουργικής τελειότητας, όπως -ενδεικτικά αναφέρω- τα αρχιτεκτονικά δημιουργήματα των πυραμίδων της Αιγύπτου ή της Αγίας Σοφίας. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι μηχανικοί, εκτός της κατασκευής κομψοτεχνημάτων από αισθητικής άποψης, έπρεπε να επιλύσουν διάφορα προβλήματα-πρόκληση για την εποχή τους, ίσως ακόμη και για τη δική μας. Συστατικό της επιτυχίας μιας τόσο εμβληματικής κατασκευής, όπως αυτής των πυραμίδων της Γκίζας αποτελεί η δημιουργικότητα τόσο στη μεταφορά των κομματιών του αλάβαστρου από άλλες περιοχές της χώρας (ή και εκτός), όσο στη σχεδίαση, την κατασκευή, αλλά και την προστασία του ναού από τη σύληση από επίδοξους λεηλατητές. Πολλούς αιώνες αργότερα, στην Κωνσταντινούπολη, μια περιοχή, που γεωφυσικά υφίσταται συχνές σεισμικές δονήσεις, το ανθρώπινο πνεύμα δημιούργησε άλλο ένα αξιοζήλευτο επίτευγμα μηχανικής, που εντυπωσιάζει ακόμη και σήμερα. Η στατική αντοχή και η καταλληλότητα του ναού της Αγίας Σοφίας, εκπορεύεται κύρια από τον δομικό του πυρήνα και την αρχική κατασκευή του. Ο τρούλος του ναού έχει κατασκευαστεί με τρόπο, που δύναται ανασχέσει την φυσική τάση της δημιουργίας ρηγμάτων (λόγω βαρύτητας και τυχόν σεισμικών δραστηριοτήτων) καθώς αξιοποιούνται τα παράθυρά του ως τεχνητές ρωγμές.

¹ Ο υποπόταμος αφήνει πτηνά-«καθαριστές» να εισέλθουν στην στοματική του κοιλότητα, για να αφαιρέσουν από τα δόντια του τυχόν υπολείμματα τροφής, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο και για τα ίδια τροφή. Η σχέση αυτή μπορεί να εκληφθεί, ως μια δημιουργική, συμβιωτική σχέση αλληλεξάρτησης.

Και αυτά αποτελούν ένα ελάχιστο μόνο δείγμα δημιουργικών επιτευγμάτων στο φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η δημιουργικότητα, δεν έχει στατικό χαρακτήρα, ούτε χρονικούς περιορισμούς. Η επίδρασή της στην σύγχρονη ζωή, την καθημερινότητα, την ιστορία, τον πολιτισμό δύναται επεκτείνεται στο διηνεκές και θαυμάζεται στους αιώνες.

Όπως σχεδόν σε κάθε αφηρημένη έννοια, έτσι και στη δημιουργικότητα υπάρχει απουσία ενός ορισμού καθολικής αποδοχής. Άλλωστε η περιχαράκωσή της σε έναν και μόνον ορισμό θα αντιστρατευόταν στην ίδια της την υπόσταση. Η αποσαφήνιση όμως του όρου δημιουργικότητα είναι κρίσιμος παράγοντας για την κατανόηση της συγκεκριμένης έρευνας. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2005: 213), ως δημιουργικότητα ορίζεται «η τάση και ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων έργων, σε οποιαδήποτε εκδήλωση της ζωής του ατόμου», ενώ κατά τον Μαγνήσαλη (1996:78), ως «η δραστηριότητα του πνεύματος να παράγει μια καινούρια ιδέα, να ανακαλύπτει έναν καινούριο τρόπο κατανόησης... να διατυπώνει εικασίες και υποθέσεις ... να δοκιμάζει και να αναδοκιμάζει αυτές τις υποθέσεις, καθώς και να τροποποιεί εκ νέου τη δοκιμασία τους». Κατά τον Torrance, (1962:139) ως δημιουργικότητα νοείται «η ανάδυση ενός καινοτόμου σχεσιακού προϊόντος που εξελίσσεται από τη μοναδικότητα του ατόμου αφενός και των υλικών, των γεγονότων, των ανθρώπων και των συνθηκών της ζωής του, αφετέρου». Η εξελικτική πορεία του ανθρώπου οδήγησαν τους Amabile & Tighe (1993:9) στο συμπέρασμα, ότι «ένα προϊόν ή μια απόκριση δεν μπορεί απλά να διαφοροποιείται για να μην ταυτίζεται, πρέπει επίσης να είναι κατάλληλη, ορθή, χρήσιμη, πολύτιμη ή εκφραστικής σημασίας». Τέλος, οι Feist & Baron, (2003, ό.α. Χάσκου και Παπαδάτος:1585) ορίζουν τη δημιουργικότητα, ως την ικανότητα του ατόμου «που του επιτρέπει να ανταπεξέρχεται σε προβληματικές καταστάσεις με πρωτοτυπία και προσαρμοστικότητα».

Ο λόγιος Ian Marshall (1996), από την άλλη αναφέρθηκε στην δημιουργική σκέψη ως μια που επιτυγχάνει ευρηματικές λύσεις, επιστημονικές ανακαλύψεις και μεταξύ άλλων χιούμορ. Αποτελεί κατά την άποψή του μια σκέψη, που παράγει και ισοπεδώνει κανόνες. Η δημιουργική σκέψη, κατά Marshall, την οποία αποκαλεί και κβαντική, αποτυπώνει σωρευτικά στοιχεία από τις εμπειρίες, την ιδιοσυγκρασία, τις ενοράσεις, τα πιστεύω, τα ταμπού, την θέληση, τη λογική, καθώς και τα συναισθήματα. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός, ότι ακόμα και εάν οιαδήποτε ή το σύνολο των συνιστωσών είναι μαθηματικά προβλέψιμες, δηλαδή

ποσοτικοποιήσιμες και συνεπώς μετρήσιμες, το εξαγωγίμο αποτέλεσμα, ήτοι η συνισταμένη, διέπεται από κβαντική αβεβαιότητα.

Γίνεται αντιληπτό, ότι οι ανωτέρω ορισμοί έχουν ένα ιδιαίτερο επίπεδο γενίκευσης. Η Boden (2004) όμως, εξειδικεύει έναν μονοσήμαντο ορισμό, προτείνοντας τον διαχωρισμό μεταξύ "'ψυχολογικής" δημιουργικότητας ('psychological creativity') ή P-Creativity και "ιστορικής" ('historical creativity') ή H-Creativity. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός, θα μπορούσε στην οπτική κάποιου, να θεωρηθεί ως βιωματικός, καθώς φέρει τη σφραγίδα της προσωπικής υπόστασης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατάσταση αναφέρεται στην περίπτωση όπου κάποιος ανακαλύπτει μια πρωτοφανή, ενδεχομένως πολύτιμη ιδέα, την οποία δεν είχε ξανασκεφθεί στο παρελθόν. Εάν όμως η συγκεκριμένη ιδέα υπάγεται στην ετέρα κατάσταση, αυτό υποδηλώνει -στον βαθμό που είναι δυνατόν να γνωρίζουμε- ότι κανένας άλλος δεν την είχε πριν, ήτοι είναι η πρώτη φορά στην ιστορία που καταγράφεται.

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή, όπως η δική μας, στην οποία η ρήση του Ηράκλειτου «τα πάντα ρει, μηδέποτε κατά τ' αυτό μένειν» είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ, αυτή η μοναδικότητα στη σύλληψη μιας ιδέας σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται να είναι το ζητούμενο. Οι επιχειρήσεις αναζητούν διαρκώς καινούριους τρόπους και ιδέες, για να αυξήσουν τις πωλήσεις τους, εφευρίσκοντας και παράγοντας νέα πρωτοποριακά προϊόντα και υπηρεσίες. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, συγκαλυμμένη κάτω από όρους όπως επιχειρηματικότητα, καινοτομία, πρωτοπορία και ιδιωτική πρωτοβουλία ενυπάρχει η έννοια της δημιουργικότητας. Η αναζήτηση ατόμων ικανών να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα αδιέξοδα που ανακύπτουν με ποικίλους τρόπους, να φέρνουν νέες ιδέες και να μη φοβούνται την ανάληψη ρίσκου, κατά κανόνα οδηγεί στην πρόοδο μιας εταιρείας και συνεπώς στην οικονομική της ευμάρεια. Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό, γιατί το ενδιαφέρον για την ανάπτυξή της δημιουργικότητας είναι μεγάλο, τόσο που να την καθιστά σε διαρκώς και δυναμικώς αυξανόμενη προτεραιότητα, χωρίς τίποτα να αφήνεται στην τύχη.

Ο παράγοντας «τύχη» σε ό, τι αφορά την έννοια της δημιουργίας έχει μικρή ως και μηδενική επίδραση, καθώς «συνιστά απλώς υποπροϊόν της προσπάθειας, της διαρκούς εγρήγορσης από τη μεριά του ατόμου που είναι προσανατολισμένο στην αναζήτηση ιδεών» (Ξανθάκου, 1998:31). Η σκληρή και πολύωρη εργασία, η επιμονή και η προσήλωση στον στόχο είναι κοινά χαρακτηριστικά όλων των εφευρετών,

ανεξαρτήτως κλάδου και ειδίκευσης. Μικρά, προϋπάρχοντα επιτεύγματα, είτε του εν λόγω δημιουργού, είτε άλλων, συσσωρεύονται -συνωστιζονται ίσως- μέχρι που, είτε σταδιακά, είτε σε μια στιγμή αποκαλυπτικής -λυτρωτικής σε κάποιες περιπτώσεις- έκλαμψης, τη στιγμή της δημιουργίας, μορφώνονται σε κάτι νέο. Αν λοιπόν, η δημιουργική δραστηριότητα ιδωθεί ως «μια ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει τμήματα της βιωμένης πραγματικότητας» (Saether, Mbye & Shayesteh, 2012: 356), τότε σημαίνει ότι οφείλουμε να εμπλουτίσουμε την τελευταία με εμπειρίες και αποκλίνουσες δραστηριότητες. Απαραίτητη είναι, σαφώς η εξεύρεση χρόνου και τόπου κατάλληλου, προκειμένου να διοχετευτεί η ένταση που παράγεται από τις αντίρροπες τάσεις, που προκύπτουν από τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες.

Πρόσφατες έρευνες στον χώρο της νευροφυσιολογίας, όπως αυτή των Aberg e al (2017), έρχονται να αποδείξουν μέσω πειραμάτων, ότι το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου μας συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Φαίνεται πως τα επίπεδα μιας απλής οργανικής ουσίας, της ντοπαμίνης που λειτουργεί ως νευροδιαβιβαστής -δηλαδή χρησιμοποιείται από τα νευρικά κύτταρα, για να επικοινωνούν μεταξύ τους- συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος όμως, στην παρούσα εργασία, είναι ιδωμένος ως «διανοία» κι όχι ως ένα συνηθισμένο όργανο του οργανισμού μας, με απλή και μονοσήμαντη λειτουργία, που συμμορφώνεται πλήρως στις χορηγούμενες ουσίες. Παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό αχαρτογράφητος και ανεξερεύνητος, γι' αυτό θα πρέπει να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε χώρους, που φαίνεται να ασκούν καταλυτική επίδραση στον τομέα της δημιουργικότητας.

Αν θέλουμε λοιπόν να απαρτίζεται η κοινωνία από δημιουργικούς ενήλικες, θα πρέπει σίγουρα να στρέψουμε την προσοχή μας στην παιδική ηλικία. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά ζουν ταυτόχρονα στον κόσμο της φαντασίας και της πραγματικότητας, με δυσδιάκριτα τα μεταξύ τους όρια. Αν τα αντιμετωπίσουμε ως ενεργητικούς ακροατές και συνομιλητές και τα αφήσουμε να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, να αυτοσχεδιάσουν κι εμείς απλά τα ακούσουμε με προσοχή, αντί να τους διοχετεύουμε διαρκώς τεράστιους όγκους πληροφοριών, επιτρέπουμε την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων (Kanellopoulos, 2007).

Ένας -ίσως και ο κυριότερος- από τους χώρους στους οποίους θα μπορούσε συστηματικά να επιτευχθεί μια αλλαγή σε πιο δημιουργικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων είναι και αυτός της εκπαίδευσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ιδίως στις βαθμίδες προσχολικής και πρώτης

σχολικής ηλικίας, φαίνεται πως είναι καταλυτικής σημασίας. Χρειάζεται βέβαια, προσοχή στη στοχοθεσία ενός τέτοιου εγχειρήματος, ώστε η δημιουργικότητα να αποτελέσει εργαλείο για την ανάδειξη της πολλαπλής οπτικής και της εξεύρεσης ποικίλων λύσεων, κι όχι να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διάκρισης και διαφοροποίησης των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας έτσι τον ανταγωνισμό μεταξύ τους και μετατρέποντας το σχολείο από «φυτώριο» ανάπτυξης δεξιοτήτων σε πυλώνα της οικονομίας. Να εστιάσουμε δηλαδή στην ποιότητα κι όχι στην ποσότητα των παρεχόμενων πληροφοριών που τους παρέχουμε, ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Craft «να υιοθετήσουμε ένα νέο όραμα, να προσπεράσουμε την «πρόοδο», να εστιάσουμε στο πώς μπορούμε να εκπαιδεύσουμε με διαφορετικό τρόπο ή τρόπους» (2000:153).

Σύμφωνα με τον Kirton (ο.α. Craft, 2000) η δημιουργική συμπεριφορά μπορεί να εκφραστεί με δύο τρόπους: την αποδοχή (adaptation) και την καινοτομία (innovation). Η πρώτη αναφέρεται στην αποδοχή του υπάρχοντος πλαισίου και στην προσπάθεια εξεύρεσης λύσης μέσα σε αυτό, βελτιώνοντας καταστάσεις, ενώ η καινοτομία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να υπερπηδήσει τους συνήθεις τρόπους επίλυσης, να «σπάσει» το πλαίσιο και να ανακατασκευάσει το πρόβλημα. Να αναπτύσσει δηλαδή «την ικανότητα να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αλλά και την ικανότητα να μαθαίνει πώς να ξεμαθαίνει», όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Thill (ο.α. Ξανθάκου, 2011:79). Φαίνεται πάντως, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να υποστηρίξουν όσους λειτουργούν με τον πρώτο τρόπο, αλλά υστερούν αισθητά στην ενίσχυση της καινοτομίας.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην εν λόγω διαδικασία αναδεικνύεται καταλυτικός. Μπορεί να συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας που «ενυπάρχει έμφυτη σε κάθε παιδί» (Kirton, ο.α. Craft, 2000) και που εκδηλώνεται με την περιέργεια και τη φαντασία και ταυτόχρονα να εμποδίσει την αναστολή της που προοδευτικά πραγματώνεται με την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Έχει δηλαδή «διττό χρέος: αφενός να βοηθήσει να αναδυθούν οι λανθάνουσες δυνατότητες του ατόμου, αφετέρου να καλλιεργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και την εύστοχη διδακτική παρέμβαση που θα ευνοήσει την προσωπική του ολοκλήρωση» (Ξανθάκου, 1998:62)· να ενεργοποιήσει ουσιαστικά το δυναμικό των μαθητών/τριών του και να τους/τις οδηγήσει στην «αυτοπραγμάτωση», όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Maslow. Χρειάζεται επίσης να σταθεί καθοδηγητής/τρια και αρωγός τους σε αυτήν την προσπάθεια, καθώς, σύμφωνα με

τον Xerri «...το θέμα δεν είναι να αφήσεις τα παιδιά να πειραματιστούν μόνα τους, αλλά πρέπει να τους δείξεις τη διαδικασία πειραματισμού, συλλογής δεδομένων και τότε μόνο μπορούν να αρχίσουν να κάνουν τα πειράματά τους» (Xerri D. 2014: 119). Οφείλει επιπλέον να λειτουργεί ως μεσολαβητής/τρια ανάμεσα στις επιταγές των αναλυτικών προγραμμάτων και στην κοινωνική και εργασιακή πραγματικότητα. Καλείται να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριές του/της σήμερα, για μια μελλοντική –σε βάθος εικοσαετίας- αγορά εργασίας.

Με ποια εφόδια λοιπόν να οπλίσει τη «φαρέτρα» των προσόντων τους, ώστε να μπορούν να είναι προετοιμασμένοι, όταν τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και εργασιακά δεδομένα, δεν είναι καθόλου «δεδομένα», αλλά διαρκώς μεταβάλλονται; Ποια προσόντα θεωρούνταν απαραίτητα παλαιότερα και ποια σήμερα; Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας πιο αποκλίνουσας σκέψης ή προσεγγίζουν το θέμα της ανάπτυξης δημιουργικότητας με αποσπασματικό τρόπο; Όλα αυτά τα ζητήματα είναι φλέγοντα και χρήζουν άμεσου και ουσιαστικού προβληματισμού και διάρθρωση ενός συστηματικού και ολιστικού σχεδίου αντιμετώπισης. Θα πρέπει δηλαδή πριν και πάνω απ' όλα να επανατοποθετήσουμε και να απαντήσουμε με ειλικρίνεια και σοβαρότητα τα ερωτήματα «τι είδους εκπαίδευση θέλουμε τελικά;» και «τι είδους πολίτες ετοιμάζουμε γι' αυτόν τον τόπο;», στη συνέχεια «να στραφούμε από την παιδαγωγική της δημιουργικότητας σε μια δημιουργική παιδαγωγική» (Ξανθάκου, 2011:77), να δομήσουμε ακολούθως σε αυτή τη βάση ένα νέο εκπαιδευτικό «οικοδόμημα» (συγγραφή σχολικών βιβλίων, μέθοδοι διδασκαλίας, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, γεφύρωση χασμάτων και ανισορροπιών μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης) κι έπειτα να υλοποιήσουμε την αντιστοιχία μεταξύ στοχοθεσίας και περιεχομένων, ώστε να μη μείνει μόνο σε επίπεδο προθέσεων. Να πραγματοποιηθεί δηλαδή έμπρακτα και με συνέπεια η εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων με εφαρμογές στην καθημερινή διδακτική πράξη κι όχι να περιορίζεται στην αναδιατύπωσή του.

Οι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν εν πολλοίς ως προς τους παράγοντες και τους τρόπους που συντελούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η ελευθερία έκφρασης, ο αυθορμητισμός, η φαντασία, η πρωτοβουλία, η εμπειρία, η προϋπάρχουσα γνώση και η συμπερίληψη -που μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να προκύψει ακόμη και μέσω του αποκλεισμού- είναι συνθήκες που ευνοούν την

ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης (Kanellopoulos, 2015, Μαγνήσαλης, 1996, Zimmerman, 2009, Graham, 2006).

Η σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και εξυπνάδας δεν έχει ακόμη επαρκώς καθοριστεί. Διχογνωμία επικρατεί μεταξύ των μελετητών, καθώς άλλοι ισχυρίζονται, ότι η δημιουργικότητα αποτελεί γνώρισμα ευφυΐας (Silvia, 2008, Naglieri & Kaufman, 2001), ενώ άλλοι, ότι δε φαίνεται να υπάρχει εμφανής σύνδεση μεταξύ τους (Arya & Prasad Maurya, 2016, Eisenman & Robinson, 1967) κι ότι ίσως η δημιουργικότητα να αποτελεί αναγκαία -αλλά όχι απαραίτητα ικανή- συνθήκη, για να θεωρείται ένα ον ευφύες (Schubert, 1973). Η συγγραφέας όμως είναι της πεποίθησης, ότι η δημιουργικότητα έχει και μια διαφορετική υπόσταση και διάσταση: αυτήν της προσωπικής έκφρασης, πέραν κάθε αξιολογικής κρίσης, πρακτικής χρησιμότητας και εφαρμογής του παραχθέντος αντικειμένου. Έστω το εξής παράδειγμα το οποίο προϋποθέτει την ύπαρξη ενός υφιστάμενου πλαισίου με κανόνες και πρότυπα. Σε αυτό, το τελικό υποβληθέν αποτέλεσμα δύναται αποτιμηθεί μέσω μιας ποσοτικοποιημένης διαδικασίας, ενώ οι παίκτες δύναται να χρησιμοποιήσουν όποια εφευρετική, καινοτόμα, δημιουργική ή συμβατική μέθοδο για την επίτευξή του. Για την αξιολόγηση της πρότασης κάθε παίχτη, μια συγκριτική αποτύπωση των προτάσεων δύναται αποτιμήσει, εάν α) επιτυγχάνει τον τεθέντα στόχο με βέλτιστο τρόπο, β) δεν παραβιάζει τους τεθέντες κανόνες, γ) απαιτεί τους ελάχιστους πόρους, δ) αξιοποιεί επαρκώς τους πόρους και ε) συμβάλλει θετικά στην κοινωνία, το περιβάλλον και τις αξίες της ζωής του ανθρώπου. Διαστασιοποιώντας το κριτήριο της δημιουργικότητας, κάθε ένα εκ των κριτηρίων που αναφέρθηκαν δύναται αξιολογηθεί, ώστε να αποτιμήσει με ποσοτικό τρόπο την βαθμολογία, βάσει των πρωτογενών χαρακτηριστικών κάθε περίπτωσης. Μπορεί όμως μια δημιουργία πάντα να ποσοτικοποιηθεί και, αν ναι, με ποια κριτήρια; Επίσης, πώς μπορούν να εξαχθούν συγκριτικά αποτελέσματα που θα αξιολογούν αξιοκρατικά διαφορετικούς τύπους ή κατηγορίες δημιουργικότητας; για παράδειγμα, η δημιουργία μιας καλογραμμένης συμφωνίας, έναντι μιας περίτεχνα συντεθειμένης όπερας. Είναι όμως δυνατόν ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, να αξιολογηθεί έναντι κάποιου άλλου και δη ιδίου τύπου; Επί παραδείγματι μια συμφωνία του Beethoven, έναντι μιας του Mozart ή του Haydn, ακόμα, δε, και δύο συμφωνίες του ίδιου συνθέτη. Ανακύπτει φυσικά, ότι εκάστη δημιουργία έχει στοιχεία μοναδικότητας.

Πιέζοντας τα όρια των προγραμματιστικών χαρακτηριστικών των υπολογιστών, μπορεί η εισαγωγή αλγορίθμων τυχαιότητας σε συνδυασμό με

μηχανισμούς προτύπων, όταν ενσωματωθούν σε πρόγραμμα λογισμικού, να συνθέσουν μια αξιολόγη συμφωνία, με όλα της τα μέρη. Ποια κριτήρια θα μπορούσαν να τεθούν για την αξιολόγηση της ποιότητάς της, ποιοι βαθμοί μπορούν να της αποδοθούν και πώς μπορεί να «κοστολογηθεί» για την κοινωνία και το σύστημα; Άλλωστε, μια τέτοια προγραμματιστική διαδικασία για έναν υπολογιστή είναι σχετικά απλή, διαρκεί συνήθως λίγες ώρες, ενώ η επανάληψη και η παραγωγή πολλών διαφορετικών μεταξύ τους δημιουργιών, όχι μόνο δεν εμποδίζει, αλλά υπερτερεί χρονικά έναντι της δουλειάς ενός/μιας καταξιωμένου/ης συνθέτη/τριας, που θα αφιερώσει ικανό χρόνο, για να παράγει μια άρτια μουσική δημιουργία.

Ποια όμως μπορεί να είναι η αξία ενός τέτοιου παραγωγού για την ανθρωπότητα και την κοινωνία; Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τον χρυσό, η δυστοκία ανακάλυψης περισσότερων θεμελιωδών στοιχείων ανεβάζει την αξία, ενώ οτιδήποτε μπορεί να αντιγραφεί ή να αναπαραχθεί εύκολα -ακόμα και με μήτρα τυχαιότητας- αυτόματα υποβιβάζει την συναλλαγματική αξία της τελικής δημιουργίας. Ήτοι, κάτι μοναδικό δεν είναι απαραίτητα και αξίας. Από την άλλη, δεν περιορίζεται και δεν απαγορεύεται. Για παράδειγμα, η εφεύρεση ενός τρισδιάστατου εκτυπωτή, ή η δημιουργικότητα ενός ερευνητή/τριας στην εργασία του/της για την ανάπτυξη ενός εμβολίου κατά του καρκίνου, δύναται αναπαραχθεί μαζικά και αποφέρει οικονομικά οφέλη στην εταιρεία και στον ίδιο/α, λόγω της παγκόσμιας κλίμακας εφαρμογής και της διακαούς ανάγκης που υπάρχει για επίλυση.

Σε αυτή τη βάση, η έμφαση δίνεται στο παραχθέν προϊόν και στη χρησιμότητα που αυτό ενέχει στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Στον χώρο της επιστήμης, του εμπορίου και της τέχνης φαίνεται πως αυτό αποτελεί το ζητούμενο. Μήπως όμως στον χώρο της εκπαίδευσης και δη μέσω των τεχνών η δημιουργικότητα έχει -ή θα έπρεπε να έχει- και μια άλλη διάσταση πέραν αυτής του δημιουργικού προϊόντος; Τι περιμένουμε ως εκπαιδευτικοί; Να δημιουργήσουμε μικρούς Beethoven και Mozart ή άτομα ικανά να εκφραστούν, να εξωτερικεύσουν ό,τι αισθάνονται χρησιμοποιώντας όσα διαθέσιμα μέσα έχουμε; Μήπως το ζητούμενο θα έπρεπε να είναι η διαδικασία προς τη δημιουργία κι όχι το ίδιο το δημιούργημα αυτό καθεαυτό; Με όλους αυτούς τους προβληματισμούς ως γνώμονα διαρθρώθηκε και υλοποιήθηκε η εν λόγω εργασία.

1.2. Ανάπτυξη δημιουργικότητας στα παιδιά μέσω της τέχνης

Η σπουδαιότητα των τεχνών στη ζωή των μικρών παιδιών και η συμβολή τους στην ανάπτυξη δημιουργικότητας είναι γενικώς αποδεκτή. Σύμφωνα με τους Pramling Samuelsson e al (2009:132), «οι τέχνες είναι θεμελιώδη συστατικά της πρώιμης εκπαίδευσης. Αξίζει να τις αντιμετωπίσουμε με σοβαρότητα, ως είδη γνώσης μόνες τους, μέσω των οποίων θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τη γνώση τους γύρω από αυτές». Η μάθηση των παιδιών μέσα στις τέχνες είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς και η εισαγωγή τους σε βασικές πρωταρχικές έννοιες και διακρίσεις, γιατί αυτές «γίνονται τα εργαλεία μέσω των οποίων τα παιδιά αναπτύσσουν τη δική τους αισθητική αντίληψη» (Pramling Samuelsson e al., 2009:133).

Με ποιους τρόπους όμως μπορούμε να καλλιεργήσουμε και να προωθήσουμε τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τις τέχνες; Αντικρούοντας την άποψη του ελληνοαμερικανού δασκάλο ζωγραφικής Kimon Nicolaidis, ο οποίος πρεσβεύει ότι «δεν μπορείς να καθοδηγήσεις τη δημιουργικότητα», οι Avanzini e al (2012:295) πιστεύουν πως «η δημιουργικότητα δεν αναδύεται ως δώρο» και πως οι εγγενείς τάσεις από μόνες τους δεν αρκούν για την ανάπτυξη παραγόντων ικανών να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από το πόσο το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον ευνοεί την ανάπτυξή τους. «Τα παιδιά είναι δημιουργικά και άρχοντες του παιχνιδιού, αλλά προκειμένου να έχουν επίγνωση των διακρίσεων, των μεταβολών και του αναλλοίωτου των φαινομένων των τεχνών, πρέπει να προκαλούνται από τον δάσκαλο, ώστε να δηλώνουν και να αναπτύσσουν τη σκέψη τους» (Pramling e al., 2009:133).

Σύμφωνα με τον Conrad (2016:199), «αν θέλουμε τα παιδιά να γίνουν πολιτισμικοί δημιουργοί, γνήσιοι στοχαστές και παραγωγοί ιδεών και κειμένων, τότε εμείς οι ενήλικες πρέπει να αναγνωρίσουμε την αυτενέργειά τους, να σεβόμαστε τις παραγωγές τους και να αποδεχτούμε ότι οι νέοι άνθρωποι φέρνουν μοναδικές προοπτικές εξαιτίας της νεότητάς τους». Για να υποβοηθήσουμε λοιπόν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, θα πρέπει ίσως να ξαναβρούμε το παιδί που κρύβεται μέσα μας: αυτό που δε θεωρεί τίποτα ως δεδομένο, που δεν αφήνει τίποτα να περάσει απαρατήρητο, που με περιέργεια και ιδιαίτερη ευαισθησία διερευνά το περιβάλλον του και που θέτει διαρκώς ερωτήσεις. Κι όλα αυτά σε μια πιο συνειδητή και

στοχευμένη βάση. Η αλήθεια είναι, βέβαια, πως και εμείς οι ενήλικες μαθαίνουμε πολλά με το να κάνουμε κάτι δημιουργικό με τα παιδιά. Δοκιμάζοντας πολλές δραστηριότητες, κάποιες αποτυγχάνουν, κάποιες πετυχαίνουν και κάποιες ίσως και να πάρουν μια αναπάντεχη τροπή, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει και ανατροφοδοτικά, αφού, όπως ισχυρίζεται και η Watson, «κάνοντας στάση ζωής και διευκολύνοντας τη δημιουργικότητα σε νέα παιδιά, μπορεί να προκαλέσει ακόμη μεγαλύτερη δημιουργική ανάπτυξη των δασκάλων» (Watson, 2012: 166), οδηγώντας έτσι σε έναν ενάρετο κύκλο.

Ήδη από το 1965, σε μια έρευνα των Davis & Torrance διαφαίνεται η σπουδαιότητα της ύπαρξης ελεύθερης σκέψης, κρίσης, καθώς και περιέργειας από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κάποια τέχνη, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άλλων μαθημάτων. Υποστηρίζουν δηλαδή, πως στα καλλιτεχνικής φύσης μαθήματα επιδιώκεται η ανάδειξη δημιουργικών τεχνικών, ενώ ταυτόχρονα στηλιτεύονται στάσεις και συμπεριφορές που την καταπνίγουν, όπως για παράδειγμα να είμαστε επικριτικοί με τα έργα των άλλων. Στην ίδια έρευνα διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων τείνουν να επιδιώκουν την ανάπτυξη και την ανταμοιβή πιο δημιουργικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Αναδύεται λοιπόν η σπουδαιότητα ύπαρξης καλλιτεχνικής φύσης μαθημάτων, η υπεύθυνη αντιμετώπισή τους από τους άλλους, αλλά και πρωτίστως από τον ίδιο/ίδια τον/την εκπαιδευτικό, καθώς αξιοποιούν τεχνικές, που φαίνεται πως προάγουν την ανάπτυξη δημιουργικού τρόπου σκέψης.

1.3. Μουσική, μουσική εκπαίδευση και δημιουργικότητα

Στον χώρο της μουσικής δεν είναι καθολικά αποδεκτό τι συνιστά δημιουργικότητα. Σύμφωνα με την άποψη της Oakley (2009:409) αληθινά δημιουργικό είναι κάτι που εκφεύγει από καθετί συμβατικό, καθώς «ένας δεν μπορεί να καινοτομήσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο είδος ή στυλ». Χρήζει όμως περεταίρω διερεύνησης ο βαθμός και τα επίπεδα αυτής της ελευθερίας, προκειμένου να δούμε πόσο έξω από τις συμβάσεις μπορούμε τελικά να βγούμε.

Παλαιότερες έρευνες καταδεικνύουν, ότι, ανάλογα με το κοινωνικό ή πολιτισμικό περιβάλλον και σύστημα, τροποποιείται και η έννοια της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1999), η δημιουργικότητα δεν συνιστά μόνο πνευματική διαδικασία, αλλά αποτελεί ένα ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο. Θα λέγαμε δηλαδή ότι υπάρχουν **πολλαπλές** δημιουργικότητες που εξελίσσονται και διαμορφώνονται μέσα στη διαρκή λειτουργία ενός συστήματος που αποτελείται από τρία στοιχεία (Csikszentmihalyi, ο.α. Burnard, 2012):

- α) το πολιτισμικό περιβάλλον
- β) το άτομο και
- γ) το κοινωνικό σύστημα

Το πολιτισμικό περιβάλλον είναι αυτό που διατηρεί τα δικά του ήθη και έθιμα, τις δικές του τοπικές παραδόσεις και συνήθειες. Το άτομο ακολούθως είναι αυτό που εισάγει καινούρια στοιχεία και φέρνει την καινοτομία. Το κοινωνικό σύστημα τέλος αποτελείται από ένα «σώμα» από ειδικούς που αναγνωρίζουν, αξιολογούν, αποδέχονται και ενσωματώνουν την καινοτομία. Όλα τα παραπάνω βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και καθιστούν τη δημιουργικότητα έναν τόπο στον οποίο μπορούν διαφορετικές ερμηνείες να συναντηθούν. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι ιδέες, εξαιτίας των οποίων προκύπτει μια καινοτόμα πρακτική είναι άμεσα συνυφασμένες με τον τόπο, τον χρόνο και τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Μπορούμε λοιπόν, να συμπεράνουμε, ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, ούτε κατάσταση απόλυτης ελευθερίας. Προκύπτει και εξαρτάται από συμβάσεις πλαισίων, όπως το είδος της μουσικής ή οι συγκεκριμένοι τρόποι παιξίματος και έκφρασης (π.χ. κλίμακες, ήχοι, δρόμοι, μακάμια) (Borgo, 2002). Και πιο συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης,

«οι μαθητές αποτελούν μια υποκοινότητα με κοινό της στόχο τη μάθηση, που υιοθετούν τρόπους ανάπτυξης πρακτικών, όπως ακριβώς και ο υπόλοιπος κόσμος, σε σχέση με τις τρέχουσες κοινωνικές πραγματικότητες» (Burnard, 2012:331).

Σύμφωνα με την Amabile (ο.α. Burnard, 2012:329), πέντε είναι τα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας: «η αναγνώριση του προβλήματος / θέματος, η προετοιμασία, η ανταπόκριση (response generation), η τεκμηρίωση/επικύρωση της απόκρισης (response validation) και η αποτίμηση του αποτελέσματος (outcome evaluation)». Η καλή γνώση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτά τα στάδια είναι ένα χρήσιμο εφόδιο για την προαγωγή δημιουργικών πρακτικών. Πολύ βοηθητικές επίσης, είναι και η μέθοδος του καταγισμού αυθόρμητων ιδεών, της συνεκτικής (τεχνική προσδιορισμού ενός προβλήματος και επίλυσής του, που εφαρμόζεται από ένα επιτελείο ατόμων που κάνουν το οικείο ξένο και το ξένο οικείο) και της τεχνικής της πλάγιας σκέψης (σε αντίθεση με αυτήν της κάθετης σκέψης) (Μαγνήσαλης, 1996). Όλα αυτά είναι δυνατόν να βοηθήσουν στην εξομάλυνση της αίσθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, πως είναι «ελλιπώς εξοπλισμένοι και τρωτοί, όταν πρόκειται για μάθηση και διδασκαλία σε δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (Crow, 2008:373). Παράλληλα είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που προέρχονται από τις κοινωνικές ανισότητες και που, αν δεν αμβλυνθούν έγκαιρα, με τη σειρά τους θα επανέλθουν ως κοινωνική διαφοροποίηση· ίσως η δημιουργικότητα να αποτελεί έναν τρόπο διάρρηξης αυτού του φαύλου κύκλου ανισοτήτων, ή τουλάχιστον αμβλυνσής του, καλύπτοντας τα όποια κενά και ελλείψεις και δίνοντας έτσι ίσες ευκαιρίες σε όλο το μαθητικό δυναμικό.

Η δημιουργική μουσική εκπαίδευση εστιάζει στη δυνατότητα κάθε παιδιού να πειραματιστεί, να αυτοσχεδιάσει και να συνθέσει (Kanellopoulos & Nakou, 2015). Είναι όμως ασαφείς οι μέθοδοι και τα κριτήρια για την προαγωγή της μουσικής δημιουργικότητας, τόσο από άποψη εκμάθησης, όσο και από άποψη διδασκαλίας, καθώς υπάρχει δυσχέρεια στην ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω απ' το θέμα και ανάλογων πρακτικών. Ανακύπτει λοιπόν επιτακτική η ανάγκη κριτικής και αναστοχαστικής θεώρησης του σκοπού της δημιουργικότητας και του ρόλου των εκπαιδευτών, καθώς και εξεύρεσης νέων τρόπων ενσωμάτωσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί η δημιουργικότητα στη μουσική είναι πολλοί, μπορεί όμως να δοθεί έμφαση σε τρεις: τον αυτοσχεδιασμό, τη

σύνθεση και τη διασκευή. Ως αυτοσχεδιασμός νοείται ο εκούσιος πειραματισμός, σε ατομικό ή και συνεργατικό επίπεδο, με τη φωνή, κάποιο μουσικό όργανο ή γενικά με οποιοδήποτε μέσο παραγωγής ήχου. Σύνθεση και αυτοσχεδιασμός είναι έννοιες που συχνά εμπερικλείει η μια την άλλη. Κύρια διαφοροποίησή τους είναι η πρόθεση για επανάληψη που ενυπάρχει στη σύνθεση. Η καταγραφή της σύνθεσης μπορεί να γίνει τόσο με συμβατική όσο και με αυτοσχέδια μουσική σημειογραφία.

Η έκφραση της δημιουργικότητας δεν περιορίζεται βέβαια μόνο σε αυτούς τους τρεις τρόπους. Σύμφωνα με τη Σέργη (1982, 1994) δεν αποκλείονται και άλλες δραστηριότητες όπως η ρυθμική συνοδεία, η κατασκευή και διακόσμηση αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, η παραγωγή ηχο-ιστοριών, η δημιουργική ακρόαση και επιτέλεση (Silverman, 2008), καθώς και συνδυασμός της μουσικής με άλλες δραστηριότητες και τέχνες, όπως η κίνηση – χορός, η δραματοποίηση, η ζωγραφική, το κουκλοθέατρο, κ.α. Η Duffy (2003:102) θεωρεί επίσης, ότι, για να αναπτύξουν τα παιδιά τη δημιουργικότητά τους, χρειάζεται, «να δημιουργήσουν αυτοσχέδια μουσικά σχήματα, να διερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να επιλέξουν και να οργανώσουν τους ήχους, να ανταποκριθούν και να αξιολογήσουν τις εκτελέσεις μουσικών έργων, να διερευνήσουν τη διάθεση και τα συναισθήματά τους και να ανταποκριθούν στη μουσική με το χορό». Κατά τον Regelski (1981, ό.α. Περσικάκη, 2008) πάλι, η δημιουργική συμπεριφορά στη μουσική εκφράζεται με «τη σύνθεση, τη δημιουργία, τη διασκευή, την αναδιασκευή-επεξεργασία, την οργάνωση του καινούριου και τη σημειογραφία».

Τα οφέλη από τέτοιου είδους προσεγγίσεις της μουσικής είναι πολλά. «Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας, βοηθάει να «ευθυγραμμίσουμε» τις προσωπικές μας συναισθηματικές καταστάσεις με αυτές των συνεργατών μας και μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινωνία ενσυναίσθησης» (Cross e al., 2012:338). Η δημιουργικότητα μέσω ενσυναίσθησης μπορεί να προκύψει μέσω μίμησης, συμπαρασύρσης, αφιλοκερδούς (disinterested) ευχαρίστησης (καθαρή αισθητική εμπειρία), ευελιξίας (μετάβαση από τη δική μας συναισθηματική κατάσταση στη συνειδητοποίηση και ανταπόκριση στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου) και μέσω της διφορούμενης (ambiguous) φύσης της μουσικής (ούτε εντελώς πραγματική, ούτε εντελώς φαντασιακή κατάσταση), στην οποία ο καθένας βρίσκει ένα δικό του νόημα, χωρίς απαραίτητα οι υπόλοιποι να συμφωνούν με τη σπουδαιότητα αυτού. Σύμφωνα με τον Kanellopoulos (2012), μέσω του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μπορούμε να «ξανα-ανακαλύψουμε» την έννοια

της δημοκρατίας, καθώς ο καθένας είναι ελεύθερος να δημιουργήσει λαμβάνοντας, όμως, πάντα υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο, το άτομο με το οποίο παίζει και γενικά τις όποιες δεσμεύσεις της στιγμής, αλλά και να οδηγηθούμε όπως χαρακτηριστικά λέει ο Nagy (2015) στην αυτοσυνειδησία και ο Oded στην αυτορρύθμιση (2016).

Για να ευοδωθούν, όμως, οι όποιες δημιουργικές δραστηριότητες υπάρχουν και κάποιες προϋποθέσεις. Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να έχει προηγηθεί ένας δημιουργικός σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας, με πρωτότυπες ιδέες. Χρειάζεται οργάνωση κι όχι ευχολόγια και προχειρότητες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές, αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην όλη διαδικασία. Αν η προσωπικότητα των παιδιών είναι σεβαστή (ηλικία, αξίες, καταγωγή, προσανατολισμός ως προς το φύλο), τότε φυσικά και απρόσκοπτα αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, γεγονός απαραίτητο, για να προκύψει συνεργασία. Ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να διαφέρει από τον διευθυντή της ορχήστρας· θα πρέπει να τον διακρίνει «η ευαισθησία προς το ανθρώπινο δυναμικό που αυτός έχει να κάνει, η ανάγκη να το ενθαρρύνει, να το διεγείρει, να το συγκρατεί, να τονίζει μια φωνή και να συγκρατεί μια άλλη, η εξαιρετική ικανότητα στο να ακούει όλα τα μέλη και ακόμα το να διατηρεί τον έλεγχο του μεγαλύτερου μέρους προς την κατεύθυνση του οποίου όλοι αγωνίζονται» (Παπαζαρής, 1991:33). Σύμφωνα μάλιστα με μια έρευνα της Koutsoupidou (2005), όσο πιο μεγάλος σε ηλικία και/ή πιο έμπειρος είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο πιο εύκολα ενσωματώνει δημιουργικές πρακτικές όπως ο αυτοσχεδιασμός στο μάθημά του, ιδίως μάλιστα, όταν στις βασικές σπουδές του ενυπήρχαν ανάλογες πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2009), θα πρέπει να ενισχύεται η κάθε πρωτοβουλία των παιδιών μέσα σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον, το οποίο αντιμετωπίζει το λάθος ως μέσο επίλυσης προβλημάτων, και συνεπώς οδηγεί στην υπερπήδηση των όποιων φραγμών του ατόμου (πολιτισμικών, κοινωνικών, γνωστικών, προσωπικών). Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος και η επιβράβευση καλό θα ήταν να γίνεται πάντα στη διαδικασία και ποτέ στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα και φυσικά δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, ότι δεν υπάρχει μόνο μία αποδεκτή λύση/πρόταση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έννοια του λάθους εκμηδενίζεται -με όλα τα οφέλη στην ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού που κάτι τέτοιο συνεπάγεται. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνειδητοποιήσει, ότι η μουσική αλληλεπίδραση-διάδραση μπορεί να μην είναι πάντα επιτυχής και, όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει, να μην απογοητεύεται· αφού προσπαθήσει να αντιληφθεί τι μπορεί να

οδήγησε το εγχείρημα σε αποτυχία, να είναι έτοιμος/η να επανέλθει με νέο σχεδιασμό και οργάνωση.

1.4. Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων

Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) και την Craft (2000), αν θέλουμε με επιστημονικότητα να υλοποιήσουμε μια δημιουργική δραστηριότητα θα πρέπει να έχουμε μια πιο προσωποποιημένη άποψη περί δημιουργικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ιδιαίτερες παραμέτρους του πολιτισμικού συμβολικού συστήματος (cultural symbolic system), όσο και τους κοινωνικούς ρόλους και τις κοινωνικές νόρμες. Όλα αυτά, βρισκόμενα σε μια διαρκή αλληλεπίδραση έρχονται να διαμορφώσουν και να ρυθμίσουν τόσο τη δημιουργική δραστηριότητα, όσο και το ίδιο άτομο. Και φυσικά δεν θα πρέπει εδώ να έχουμε μια κατακερματισμένη θέαση του ατόμου σε πεδία ευφυΐας, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner περί ευφυϊών, αλλά μια πιο συνολική και σφαιρική θεώρηση του ατόμου, ως μια ολότητα ευφυϊών που βρίσκονται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση.

Κατά τον Briskman, το δημιουργικό πρόσωπο διακρίνεται από στοιχεία πρωτοπορίας, καθώς «δεν παράγει απλά ένα αξεπέραστο προϊόν· κατά μία έννοια στην πραγματικότητα ξεπερνά τον ίδιο του τον εαυτό. Παράγει κάτι το οποίο δεν θα μπορούσε να το είχε θελήσει και το οποίο δεν γνώριζε ότι είχε την ικανότητα να δημιουργήσει. Ως φορέας μιας παράδοσης, όχι μόνο την ξεπερνά, αλλά ξεπερνά τον ίδιο του τον εαυτό...» (Briskman, 1985:150).

Ο Δανασής-Αφεντάκης (1997:106-107) θεωρεί, ότι τα δημιουργικά άτομα διέπονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: «α) πνευματική ευχέρεια (ικανότητα του ατόμου να παράγει μεγάλη ποσότητα ιδεών σε σχέση με ένα ορισμένο πρόβλημα), β) πνευματική ευλυγισία (ικανότητα του ατόμου να μεταβαίνει από τον έναν τρόπο προσέγγισης ενός προβλήματος σε έναν άλλο), γ) ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος, δ) πρωτοτυπία στη σκέψη και σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεγμένο. Σύμφωνα με τον Martinsen (2011:199), φαίνεται πως τα δημιουργικά άτομα είναι «συναισθηματικά λιγότερο σταθερά, λειτουργούν έντονα συνειρμικά, έχουν έντονη την ανάγκη για πρωτοτυπία, για έμμεση κινητοποίηση και να είναι λιγότερο φιλόδοξα και ευέλικτα σε σχέση με άλλες ομάδες ανθρώπων, ενώ φαίνεται πως είναι λιγότερο ευχάριστα από ό,τι το μέσο δείγμα». Ο Csikszentmihalyi πάλι (1996) θεωρεί, ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι διακρίνονται από κάποια αντιθετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρόκειται συνήθως για άτομα που, ενώ διαθέτουν έντονη σωματική και πνευματική ενέργεια και αφοσιώνονται με μεγάλη προσήλωση στο έργο τους (προσήλωση που πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα κι όχι από

εξωτερικούς περιορισμούς και διορίες), ταυτόχρονα χρειάζονται αρκετές ώρες ξεκούρασης και ύπνου. Φαίνεται επίσης, ότι τα δημιουργικά άτομα είναι ταυτόχρονα και σοβαρά και ανώριμα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων είναι, ότι κινούνται εύκολα μεταξύ συγκλίνοντα (επίλυση προβλημάτων λογικής) και αποκλίνοντα τρόπου σκέψης (παραγωγή πολλαπλών ιδεών και επιλογή ασυνήθιστων συνδυασμών τους). Μοιάζουν επίσης σαν να παραπαίουν μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Φαίνεται ακόμη, ότι τα δημιουργικά άτομα συνδυάζουν τα δυνατά σημεία τόσο του φύλου τους, όσο και του αντίθετου φύλου, χωρίς αυτό να συνδέεται με ομοφυλοφιλικές τάσεις. Τα δημιουργικά κορίτσια δηλαδή είναι πιο κυρίαρχα και σκληρά από άλλα κορίτσια και τα δημιουργικά αγόρια είναι πιο ευαίσθητα και λιγότερο επιθετικά από άλλα αγόρια.

Η βαθειά επίγνωση όλων αυτών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δημιουργικών ατόμων είναι απαραίτητη τόσο στον/στην εκπαιδευτικό, όσο και στο ίδιο το άτομο, ώστε να μην γίνει η ιδιαιτερότητά τους στοιχείο αποκλεισμού, αλλά συμπερίληψης. Τοποθετώντας σε μια τέτοια διάσταση, σε μια δημιουργικής φύσης βάση το ζήτημα της αποκλίνουσας σκέψης και προσωπικότητας κάποιων ατόμων, βοηθάει διττά: τόσο το άτομο, όσο και την ομάδα. Το δημιουργικό παιδί αποδέχεται την ιδιαιτερότητά του, χωρίς να φθείρεται ψυχολογικά, αναλωνόμενο σε μάταιες εσωτερικές και εξωτερικές αναζητήσεις και διενέξεις και, με την πνοή δημιουργίας που του δίνει η συναισθηματική ασφάλεια της αποδοχής των συμμαθητών/τριών του, μπορεί απερίσπαστα να δημιουργήσει. Η ομάδα από την άλλη, λειτουργώντας συμπεριληπτικά μπορεί μεταξύ άλλων να βελτιώσει την πρακτική της μέσω μίμησης (Williamson & McLeskey, 2011:316). Διαφορετικά, ο δρόμος προς τη δημιουργικότητα ίσως κρύβει δυσκολίες, μοναξιά, απογοήτευση, αδιαφορία και πόνο. Αλλά και πάλι, αν το δημιουργικό παιδί και εν δυνάμει δημιουργικός ενήλικας, μάθει να εστιάζει στη διαδικασία της δημιουργίας και να απολαμβάνει την πορεία προς αυτήν, κάθε εμπόδιο και κάθε δυσκολία υποσκελίζονται και δίνουν τη θέση τους σε ένα συναίσθημα ευδαιμονίας.

1.5. Αποκλίνων τρόπος σκέψης και ροή

Σε μια προσπάθεια «ταξινόμησης» της ανθρώπινης σκέψης και νόησης θα ήταν ίσως ορθότερο να την εκλάβουμε μάλλον ως συνεχές, παρά ως δίπολο: από τη μια η «δημιουργική – ανιχνευτική σκέψη» και από την άλλη η «κριτική, λογικο-αναλυτική ή συγκλίνουσα σκέψη» (Ξανθάκου, 1998:88). Οι δυο τους βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, με δυσδιάκριτα τα μεταξύ τους όρια. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Duffy (2003:22). Πιστεύει ότι «δεν θα πρέπει να υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στις δύο μορφές σκέψης... δεν πρόκειται για την επικράτηση της μιας ή της άλλης, αλλά και των δύο. Η μία συμπληρώνει την άλλη και, όταν συνδυάζονται, μας κάνουν να κατανοούμε καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζούμε και προάγουν την ικανότητά μας να ανταποκρινόμαστε δημιουργικά στις προκλήσεις που παρουσιάζονται». Η Ξανθάκου μάλιστα συμπληρώνει, ότι «η αποκλίνουσα σκέψη είναι ο πυρήνας της δημιουργικής παραγωγής... Στον αποκλίνοντα τρόπο προσέγγισης... η διερεύνηση του προβλήματος είναι ευρεία, συχνά η σκέψη ξεκινά με ελλιπή δεδομένα και με «άλματα» προσανατολίζεται στη σύλληψη πολλών και ποικίλων ιδεών, από τις οποίες τελικά αξιολογεί και επιλέγει αυτήν που ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο πρόβλημα. Πολλές φορές, κατά την επεξεργασία απαιτείται συνδυασμός στοιχείων, τα οποία εντούτοις μπορεί αρχικά να θεωρούνται ανεξάρτητα και άσχετα μεταξύ τους» (Ξανθάκου, 1998:89). Η συγκλίνουσα σκέψη από την άλλη αφορά σε διαδικασίες σύγκρισης, συνδυασμού, ταξινόμησης και σύνθεσης πληροφοριών εναρμονιζόμενων πάντα με τους κανόνες της λογικής.

Σύμφωνα με τον Guilford (1967:8) «οι ικανότητες που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη υπάγονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στις ικανότητες αποκλίνουσας παραγωγής (ΑΠ). Οι ικανότητες ΑΠ αφορούν στην παραγωγή ιδεών, όπως συμβαίνει στην επίλυση ενός προβλήματος, όπου η ποικιλία είναι σημαντική. Κάποιες ικανότητες ΑΠ έχουν χαρακτηριστεί ως είδη ευχέρειας, άλλες ως είδη προσαρμοστικότητας και άλλες ως είδη διεργασίας... Η άλλη ενδεχόμενη πηγή δημιουργικών ταλέντων αφορά στις ικανότητες μετασχηματισμού οι οποίες σχετίζονται με την αναθεώρηση όσων γνωρίζουμε και κατ' αυτόν τον τρόπο με την παραγωγή νέων ιδεών ή σχεδίων. Η ετοιμότητα για ευελιξία είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό αυτών των ταλέντων, όπου η ευελιξία τους οδηγεί σε «επανερμηνεία» και αναδιοργάνωση...».

Με βάση τα παραπάνω, θα έλεγα πως, ως αποκλίνων τρόπος σκέψης, ορίζεται η πνευματική εκείνη διεργασία που οδηγεί στην παραγωγή ιδεών, οι οποίες προκύπτουν από τη σύγκριση και τον συνδυασμό ήδη υπαρχουσών πληροφοριών και δεδομένων με νέους συνθετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Durndell & Wetherick (1976), ο αποκλίνων τρόπος σκέψης βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη φαντασία, ενώ, όπως προκύπτει από την έρευνα των Rejskind e al., (1992), δε φαίνεται να υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στο φύλο και την ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης.

Η συνάφεια της αποκλίνουσας σκέψης με τη δημιουργικότητα καταδεικνύεται ήδη εδώ και δεκαετίες (Vidler, 1974, Russ, 1988). Σύμφωνα με τους Runco και Acar (2012), σε ένα αρχικό στάδιο, επικράτησε ενθουσιασμός στον ερευνητικό χώρο, τέτοιος, που πίστευαν, ότι τα τεστ ανίχνευσης αποκλίνοντος τρόπου σκέψης θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τα τεστ I.Q. Στην πορεία όμως τα εν λόγω τεστ αμφισβητήθηκαν. Αργότερα τα δεδομένα άλλαξαν πάλι, όταν αποτελέσματα ψυχομετρικών ερευνών καταδείκνυαν, ότι «η ψυχολογική αξιολόγηση ήταν εξίσου αξιόπιστη με τη θεωρία της λογικής» (Runco & Acar, 2012:72). Σήμερα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι «ο αποκλίνων τρόπος σκέψης δεν είναι συνώνυμος με τη δημιουργικότητα, αλλά τα τεστ παρέχουν μετρήσεις ύπαρξης ουσιαστικής προοπτικής ανάπτυξής της» (Runco & Acar, 2012:73).

Κάποιες φορές μια αποκλίνουσα ιδέα μπορεί να γεννηθεί άμεσα, σε άλλες πάλι περιπτώσεις απαιτείται κάποιο χρονικό διάστημα, απροσδιόριστο, το οποίο μπορούμε να ονομάσουμε ως «χρόνο επώασης». Σύμφωνα με την έρευνα των Chiang & Chen (2017:282), φαίνεται πως «η διάθεση χρόνου για επώαση οδήγησε στην παραγωγή περισσότερων αποκλινόντων αντικειμένων». Εκτός αυτού θα πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν μας, ότι «το ανθρώπινο *δυνάμει είναι* διαφέρει από άτομο σε άτομο. Με άλλα λόγια οι γενετικές καταβολές ποικίλουν ως προς την ποιότητά τους και προκαλούν διαφοροποιήσεις στη μαθησιακή διαδικασία... Αυτό σημαίνει πως οι καταβολές του ατόμου επηρεάζουν τη μαθησιακή του ικανότητα. Και τούτο όχι ως προς την εκδήλωση του τελικού αποτελέσματος, της τροποποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά ως προς το χρόνο που χρειάζεται κάθε άτομο προκειμένου να οικειοποιηθεί τα νέα περιβαλλοντικά δεδομένα και ως προς την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει» (Φουντοπούλου, 2001: 24). Όπου υπάρχει η δυνατότητα λοιπόν, καλό είναι να αφήνεται ο απαραίτητος χρόνος για προετοιμασία.

Ο χρόνος, βέβαια, όταν συνδυάζεται με δημιουργικές δραστηριότητες φαίνεται να διακατέχεται από μια σχετικότητα. Αναφέρομαι στην έννοια της ροής.

Σύμφωνα πάντα με τον Csikszentmihalyi (ο.α. Beck 2018), ένα άτομο που βρίσκεται σε εμπειρία ροής, νιώθει την προσοχή του εστιασμένη στο έργο του και είναι απολύτως συγκεντρωμένο και αφοσιωμένο σε αυτό, τόσο, σαν να βρίσκεται σε έκσταση. Ο χρόνος μοιάζει να είναι ρευστός, όπως στον πίνακα «Η εμμονή της μνήμης» του Salvador Dalí. Μοιάζει σαν να μην υπάρχει χρόνος· σαν να υπάρχει μόνο το παρόν. Και σαν το άτομο να αιωρείται μετέωρο σε συνθήκες απουσίας χρόνου, σε χρονικό θα λέγαμε κενό. Όλες οι έγνοιες εξαφανίζονται και μια αίσθηση απόλυτης ηρεμίας επικρατεί. Ηρεμίας και σιγουριάς. Νιώθει, ότι γνωρίζει ακριβώς τι πρέπει να κάνει και είναι απολύτως πεπεισμένο, ότι μπορεί να το υλοποιήσει. Τα κίνητρα του ατόμου που βρίσκεται σε κατάσταση ροής είναι εσωτερικά και το προϊόν της ροής αποτελεί την ίδια του την ανταμοιβή.

Σύμφωνα με τους Conradty & Bogner (2018:233), η ροή αποτελεί μια «πνευματική κατάσταση της δημιουργικότητας». Αυτή η ολοκληρωτική αφοσίωση, η εσωτερική παρόρμηση για δημιουργία δίχως την παρουσία εξωτερικών κινήτρων, φαίνεται πως υφίσταται, όταν το άτομο βρίσκεται σε δημιουργικό ίστρο και γι' αυτό αποτελεί μία από τις προς παρατήρηση παραμέτρους της προκείμενης έρευνας.

Η ανάπτυξη αποκλίνοντα τρόπου σκέψης στα παιδιά αποτελεί επίσης παράμετρο παρατήρησης. Η σπουδαιότητά της μάλιστα διαφαίνεται από το γεγονός, ότι αρχίζει να εντάσσεται σταδιακά και στις προτεραιότητες του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, τουλάχιστον στο μάθημα της Μουσικής, καθώς το πρώτο κίολας κεφάλαιο του τετραδίου εργασιών της Μουσικής της Β' τάξης, με τίτλο «Με τα φτερά του ήχου» (Αργυρίου κ.α., χ.χ.: 7), ξεκινάει με μια αποκλίνουσα δραστηριότητα: τα παιδιά καλούνται, να παράγουν όσους περισσότερους ήχους μπορούν με ένα απλό φύλλο χαρτιού. Μια δραστηριότητα όπως αυτή της εύρεσης εναλλακτικών τρόπων χρήσης ενός αντικειμένου, πέραν του αυτονόητου και μάλιστα τέτοιων, ώστε να παράγουν και ήχο, αποτελεί την πεμπτουσία του αποκλίνοντος τρόπου σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο διαρθρώθηκε και στοιχειοθετήθηκε και η παρούσα πρόταση διδασκαλίας, που οδήγησε στη σύνταξη του ακόλουθου πιλοτικού προγράμματος.

1.6. Αυτοσχεδιασμός

«Το γεγονός ότι ο αυτοσχεδιασμός χάνεται, μάς κάνει να εκτιμούμε τη μοναδικότητα κάθε στιγμής... Δεν θα ξανασυμβεί ποτέ με τον ίδιο τρόπο» (Nachmanovitch, 1990:35). Είναι λοιπόν θα λέγαμε η έμπνευση που γεννιέται και πεθαίνει την ίδια κιόλας στιγμή. Σύμφωνα με τον Bailey (ο.αν. Van der Schyff, 2017:2), «ο αυτοσχεδιασμός χαίρει της περίεργης διάκρισης να είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη μεταξύ όλων των μουσικών πρακτικών, αλλά ταυτόχρονα η λιγότερο αναγνωρισμένη και κατανοητή».

Σε μια προσπάθεια κατανόησης του μηχανισμού λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού, ο Jeff Pressing (1988:168) θεωρεί, ότι στον χώρο της μουσικής «η θεμελιώδης φύση της αυτοσχεδιαστικής διαδικασίας έγκειται στη συνένωση μιας σειράς από «συστάδες γεγονότων» μεταξύ των οποίων επιλέγεται ένας τρόπος διαδοχής, ο οποίος βασίζεται, είτε στη συνέχεια μιας ήδη υπάρχουσας πρακτικής (...) συσχετίζοντας μια σειρά καταχωρίσεων, είτε στη διακοπή αυτής της πρακτικής με την επιλογή μιας ομάδας νέων καταχωρίσεων, οι οποίες με τη σειρά τους λειτουργούν ως περιορισμοί στη δημιουργία μιας νέας πρακτικής». Σε όλη αυτή τη διαδικασία διάχυτη είναι η παρουσία ανατροφοδότησης (feedback) και προσθιοδρομικής τροφοδότησης (feedforward). Διερεύνησης όμως χρήζει η προέλευση της λήψης των αποφάσεων που λαμβάνονται κάθε φορά, με τέσσερις πιθανές εξηγήσεις να είναι «η διαίσθηση, η ελεύθερη βούληση, η φυσική αιτιότητα και η τυχειότητα».

Οι Κανελλόπουλος και Στεφάνου (2018) αντιστρατεύονται στη λογική της ανάδυσης δημιουργικότητας ως τεχνικής επιβίωσης («επιφατική») και υποστηρίζουν την πιο ουσιαστική εκδοχή της («κριτική»). Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μια χρησιμοθηρική θεώρηση της δημιουργικότητας στην οποία ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται ως εργαλείο, ενώ η δεύτερη νοείται ως μια πορεία αναζήτησης, χωρίς απαραίτητα χειροπιαστά και ωφέλιμα αποτελέσματα. Μια πορεία χωρίς συγκεκριμένη στοχοθεσία, ή ίσως και χωρίς καμία στοχοθεσία. Το όφελος είναι η ίδια η πορεία, η διαδρομή, το ταξίδι· σε αυτήν την περίπτωση ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μέσο κι όχι αυτοσκοπό. Ή όπως πολύ γλαφυρά παρουσιάζει ο Nachmanovitch: «ολοκληρωμένα έργα τέχνης που βλέπουμε και μπορεί να τα αγαπάμε βαθιά είναι κατά μία έννοια υπολείμματα ή χνάρια ενός ταξιδιού που έγινε και τελείωσε. Αυτό που κερδίζουμε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό είναι η αίσθηση του ίδιου του ταξιδιού» (Nachmanovitch, 1990:16).

Στην παρούσα εργασία βέβαια θα αναφερθούμε κυρίως στον παιδαγωγικό κι όχι στον καλλιτεχνικό αυτοσχεδιασμό, ήτοι στον αυτοσχεδιασμό, όχι ως μέσο ανάδειξης της δεξιοτεχνίας ενός οργανοπαίκτη, αλλά ως μέσο έκφρασης του παιδιού σε μια πιο παιδαγωγική βάση, ασχέτως αν το παιδί μελλοντικά ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μουσική ή όχι. Χωρίς φυσικά να τους υποτιμώ, αλλά αξιολογώντας, ότι είναι ζητούμενο σε άλλα περιβάλλοντα κι όχι σε μια σχολική τάξη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, θέλησα να φύγουν από παραδοσιακούς τρόπους σύνθεσης και δημιουργίας, από τονικότητες και αρμονίες. Επιδίωξα να βασιστούμε κυρίως στο συναίσθημα και στη διάθεση της στιγμής.

Οι Siljamäki & Kanelloropoulos (2019:14) με μια εκτενή ανασκόπηση 77 άρθρων μεταξύ 1985-2015 καταλήγουν σε πέντε όψεις-πρακτικές του παιδαγωγικού αυτοσχεδιασμού:

α) «από τη διάρρηξη των δεδομένων στον δημιουργικό προβληματισμό», πρακτική που ανοίγει μια πιο ελεύθερη στάση σε σχέση με τον ήχο, με κριτήρια που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις των ενηλίκων αναφορικά με το ύφος και το στιλ, αλλά δίνουν έμφαση στην εξερεύνηση αυτή καθεαυτή, στην πρόθεση για δημιουργία και σε ένα ηχητικό αποτέλεσμα που ακούγεται σαν μουσική,

β) «επιστροφή στη «φυσική» εκκίνηση εις αναζήτηση ανθρωπιάς»: εδώ η έμφαση δίδεται στην προσωπικότητα του μαθητή και στις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσω της μουσικής επικοινωνίας,

γ) «ο αυτοσχεδιασμός ως μαθησιακό εργαλείο»: μέσω του αυτοσχεδιασμού μπορούν να γίνουν αντιληπτές διάφορες εκφάνσεις και ποιότητες της μουσικής και να οδηγηθούμε στη βελτίωση των δεξιοτήτων

δ) «διατήρηση και αναβίωση παραδόσεων»: εδώ ο αυτοσχεδιασμός είναι ιδωμένος ως μια δημιουργική πρακτική που σέβεται τις συμβάσεις που σχετίζονται με το στιλ και το ύφος ενός συγκεκριμένου είδους μουσικής και μοιραία οδηγεί στη διατήρησή του ως είδος.

ε) «ο αυτοσχεδιασμός ως πνοή για τη δημιουργικότητα»: εδώ ο αυτοσχεδιασμός αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία ανακάλυψης νέων ιδεών, ως πρακτική που δίνει χώρο στην ελεύθερη δημιουργία, σπάζοντας τις συμβάσεις και απαντάται συχνά στη σχολική εκπαίδευση.

Στην έρευνά μας ο αυτοσχεδιασμός ικανοποιεί όλες τις παραπάνω εκφάνσεις, εκτός από την τέταρτη, η οποία αφορά σε πιο δεξιοτεχνικές τεχνικές και άλλα

μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά κυρίως εστιάζει στην αντιμετώπισή του ως τρόπο πυροδότησης και ενίσχυσης δημιουργικότητας.

1.6.1. Κίνηση και δημιουργικότητα

Η στείρα απομνημόνευση, η συσσωρευτική απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, η χρησιμοθηρική διαχείρισή τους μόνο σε επίπεδο εξετάσεων και η απουσία μετασχηματισμού τους σε κάτι ουσιαστικό και λειτουργικό μαστίζουν τις τελευταίες δεκαετίες το εκπαιδευτικό μας σύστημα. «Υδροκέφαλοι» μαθητές και μαθήτριες, το μυαλό των οποίων αντιμετωπίζεται ως «δοχείο, για να το γεμίσεις κι όχι ως σπέρτο που περιμένει να το ανάψεις», όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο αείμνηστος δάσκαλος Τσολάκης Χρίστος, ατροφούν σωματικά. Η ίδια η διάταξη των σχολικών αιθουσών (θρανία και βιβλία παντού, χωρίς ύπαρξη ζωτικού χώρου κατάλληλου για κίνηση), το ωρολόγιο πρόγραμμα (μόλις δύο ώρες την εβδομάδα αφιερώνονται στη Γυμναστική), αλλά και τα μικρά έως ασφυκτικά προαύλια, μαρτυρούν την «εμμονή» του εκπαιδευτικού μας συστήματος προς την ανάπτυξη κατά κύριο λόγο πνευματικών δεξιοτήτων έναντι των σωματικών. Τι συμβαίνει όμως με το ανθρώπινο σώμα και ποιος ο ρόλος του στη μαθησιακή διαδικασία;

Όπως ισχυρίζεται ο Clarke (1993:218), πρέπει επιτέλους «να εγκαταλειφθεί ο παλιός καρτεσιανός δυισμός μεταξύ πνεύματος και σώματος προς χάριν μιας πιο ενοποιημένης θέασης των πνευματικών και σωματικών διεργασιών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας τη θεμελιώδη σημασία της ενσωμάτωσης της ανθρώπινης σκέψης στην ανθρώπινη πράξη». Κατά τον Reybrouck, (2006:67-68) η μουσική δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι που απέχει από εμάς, που είναι έξω από εμάς, αλλά βρίσκεται σε στενή σύνδεση με το σώμα μας. Θεωρεί, ότι τόσο ο οργανοπαίκτης, όσο και ο ακροατής μπορούν να ιδωθούν ως «μια ευπροσάρμοστη συσκευή που μπορεί να τροποποιήσει τις σημασιολογικές σχέσεις με τον κόσμο». Σε αυτή τη βάση και το μουσικό όργανο ενός εκτελεστή δεν αντιμετωπίζεται «μόνο ως εργαλείο παραγωγής ήχου, αλλά και ως εργαλείο που δίνει νόημα»· ως προέκταση δηλαδή του ίδιου του σώματός του.

Τα οφέλη από τη χρήση μουσικοκινητικής αγωγής, πέραν της χαράς που νιώθουν τα παιδιά, είναι και η απρόσκοπτη έκφραση συναισθημάτων, η αισθητηριακή ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πέραν του γλωσσικού κώδικα. Αν δε αξιοποιηθούν με κατάλληλο τρόπο, προωθούν και τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με την Pica (ο.α. Edwards e al, 2010), με τρεις μεθόδους θα πρέπει να προσεγγίζονται οι κινητικές δραστηριότητες που αφορούν σε παιδιά: με την «άμεση

προσέγγιση», την «καθοδηγούμενη ανακάλυψη» και την «εξερεύνηση». Η πρώτη αναφέρεται στην υπόδειξη και τη μίμηση ως μέσω εκμάθησης μιας κίνησης, στη δεύτερη τα παιδιά μέσω ερωτήσεων καθοδηγούνται προς το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ στην περίπτωση της εξερεύνησης, που απαιτεί βέβαια και τον περισσότερο χρόνο από όλες τις υπόλοιπες μεθόδους, δεν υπάρχει επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά τα παιδιά βρίσκουν το δικό τους τρόπο να βγάλουν νόημα από τη μουσική και να κινηθούν μέσα σε αυτήν. Η τελευταία «ενθαρρύνει τα παιδιά να είναι δημιουργικά με τις ικανότητες που έχουν για να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους» (Edwards e al, 2010:88).

Σε ό,τι αφορά τον χώρο της μουσικής μάθησης, φαίνεται, σύμφωνα με τους Fortuna & Nijs (2019), ότι η εμπλοκή του ανθρώπινου σώματος με τη μουσική, μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση μουσικού νοήματος. Η εμπλοκή του σώματος φαίνεται, πως είναι έμφυτη στο παιδί και κατά τη Σέργη (1995:5) «η επιθυμία και η τάση του, που είναι εμφανής στα πρώτα χρόνια, για μουσική έκφραση και δημιουργικότητα δεν πρέπει να παραμεριστεί, ούτε και να καταπνιγεί. Μέσα από τον πειραματισμό θα πρέπει ν' ανακαλύψει την αίσθηση του ήχου, την ευχαρίστηση της σωματικής κίνησης και τη χαρά του τραγουδιού».

Σύμφωνα με τη Μαγαλιού (2007, ο.α. Βιβλίο δασκάλου Μουσικής Β' Δημοτικού, -:15), «ο συνδυασμός εκτέλεσης μουσικής και κίνησης είναι παρατηρημένο ότι αποτελεί μια έμφυτη τάση των μικρών παιδιών, γνώριμη και «φυσική» σε όλους τους πολιτισμούς. Μέσα από τον συνδυασμό μουσικής και κίνησης τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα το σώμα τους, αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητές τους και αποκτούν αίσθηση του χώρου, συνειδητοποιώντας τη θέση τους σ' αυτόν. Επιπλέον, η κίνηση του σώματος μπορεί να αποτελέσει ένα άριστο μέσο για την αναπαράσταση μουσικών εννοιών. Το τέμπο, η ένταση, ο ρυθμός, η φόρμα είναι έννοιες κοινές για τη μουσική και την κίνηση, και οι δυνατότητες που προσφέρονται για συσχετισμό είναι πάρα πολλές. Το γεγονός άλλωστε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει ακόμη επαρκώς το λεξιλόγιο, που θα τους επέτρεπε να περιγράψουν τις μουσικές τους εμπειρίες λεκτικά, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κίνηση ως μέσο ανταπόκρισης στη μουσική».

Ο συνδυασμός των κινήσεων σε πιο οργανωμένες φόρμες, όπως αυτή του χορού, φαίνεται πως έχει ακόμη μεγαλύτερα οφέλη. Σύμφωνα με την έρευνα των Campion και Levita (2014), ο χορός και η παθητική ακρόαση μουσικής επιδρούν σημαντικά στην ενίσχυση τόσο της λεκτικής, όσο και της μη λεκτικής

δημιουργικότητας. Κατά την Davies (ο.α. Duffy, 2003:96), «ο χορός είναι η καλλιτεχνική μορφή της κίνησης. Η κίνηση γίνεται χορός όταν εμπεριέχει δημιουργικότητα και φαντασία. Ενώ κάθε χορός είναι κίνηση, η κάθε κίνηση δεν είναι χορός. Στο χορό το σώμα είναι το μουσικό όργανο και, για να χρησιμοποιήσουμε αυτό το μουσικό όργανο στο έπακρο πρέπει να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν μια ποικιλία κινήσεων και χειρονομιών και να εξασκηθούν σε αυτή. Η κίνηση είναι η φυσική ανταπόκριση στη μουσική...».

Στόχος λοιπόν της παρούσας πρότασης είναι να βιώσουν τα παιδιά τον ρυθμό στο σώμα τους και να διοχετεύσουν τα συναισθήματά που τους προκαλεί η μουσική ακρόαση μέσω αυτού. Επιδιώκεται δηλαδή η προώθηση της κινητικής έκφρασης, η μετατροπή του σώματός τους σε όχημα έκθεσης των συναισθημάτων τους και η ανάδειξη μέσω αυτής των δημιουργικών ιδεών τους.

1.7. Σύνθεση

Τα όρια μεταξύ αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης δύσκολα διακρίνονται. Η κυριότερη διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι στη σύνθεση ενυπάρχει μια διάθεση για επανάληψη, μια πρόθεση επανάληψης, ενώ ο αυτοσχεδιασμός συντελείται άπαξ. Η σύνθεση αποτελεί ουσιαστικά τη συνέχεια του αυτοσχεδιασμού. Ή μάλλον είναι «ένας αυτοσχεδιασμός σε αργή κίνηση», όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Arnold Schönberg, γιατί ο συνθέτης «δεν μπορεί να γράψει όσο γρήγορα χρειάζεται, για να συμβαδίσει με τη ροή των ιδεών του» (ο.α. Nachmanovitch, 1990:16).

Σύμφωνα με τους Byrne e al (2001), η εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο συνθέτουμε μουσική καθιστά τους μαθητές ικανούς να σκέφτονται με τρόπους που μπορεί να τους φανούν χρήσιμοι και σε άλλα περιβάλλοντα. Ωστόσο, θεωρούν, ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής -τουλάχιστον στη Σκωτία, όπου και πραγματοποιήθηκε η έρευνα- δεν ενισχύουν την πρωτοβουλία για μουσική αυτενέργεια που τυχόν αναπτύσσουν τα παιδιά, αλλά λειτουργούν κατευθυντικά προκειμένου να τους κάνουν να αποδώσουν ποσοτικά, προς χάριν των εξετάσεων.

Σύμφωνα με τον Sætre (2011), κατά κύριο λόγο η έμφαση στο θέμα της σύνθεσης στις περισσότερες έρευνες δίνεται είτε στους μαθητές, ερευνώντας τόσο τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούν, όσο και τους τρόπους που δίνουν νόημα στις συνθέσεις τους, είτε στους εκπαιδευτικούς εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν, στις μεθόδους που χρησιμοποιούν και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούν. Φαίνεται όμως να υπάρχει βιβλιογραφικό κενό ως προς το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τη διδακτική πάνω στο θέμα της σύνθεσης. Θέλησε λοιπόν με την έρευνά του να καταδείξει και να διερευνήσει τυχόν αστοχίες και δυσχέρειες πάνω σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο αποτελείται από «διάφορες συσχετιζόμενες και διαπλεκόμενες κατηγορίες (μαθητής, δάσκαλος, θέμα, πλαίσιο, μορφή και πράξη) και μορφοποιείται, τροποποιείται και αιτιολογείται από συναφείς θεματικές (στόχοι, αξίες, ιδέες, συμπεράσματα, θεωρίες και πεποιθήσεις)» (Sætre, 2011:30).

Πώς όμως μπορείς να διδάξεις τη διαδικασία της σύνθεσης; Σύμφωνα με την Czernowin (2012: 285), «οποιαδήποτε απόπειρα διαχωρισμού ανάμεσα στα μέσα και την τεχνική από τη μια μεριά και στην έκφραση, τη σύλληψη, την ιδέα από την άλλη, είναι εντελώς εσφαλμένη». Το θέμα δηλαδή της μουσικής δημιουργίας αντιμετωπίζεται ως ολότητα. Μία και μοναδική όμως ολότητα κάθε φορά. «Αποτελεί

βασικό λάθος η εξίσωση όλων των ειδών μουσικής και η χρήση των ίδιων τρόπων σκέψης και ονομασίας στοιχείων, που είναι εξ ορισμού πολύ διαφορετικά» (Czernowin, 2012: 285). Η ύπαρξη δηλαδή τόσο πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ειδών μουσικής και συνεπώς τόσων πολλών κοινών πρακτικών, οδηγεί τελικά στη διαπίστωση, ότι υπάρχει απουσία κοινής πρακτικής.

Η Czernowin (2012:289) μάς προσφέρει πέντε «διαφωτιστικούς τρόπους σκέψης που σχετίζονται με το γιατί και το πώς διδάσκουμε κι όχι με το τι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές/τριές τους στο δύσκολο αυτό μονοπάτι της σύνθεσης: α) να διδάσκουν προσθέτοντας και αφαιρώντας γνώσεις (να κάνουν τα παιδιά να γνωρίσουν ο καθένας το δικό του στιλ, τις δικές του μουσικές συνήθειες, ώστε να είναι σε θέση να τις αποτινάξουν όποτε χρειάζεται), β) να τους μάθουν κυρίως πώς να θέτουν ερωτήματα κι όχι μόνο να απαντούν στις ερωτήσεις τους, γ) να έχουν ξεκάθαρες θέσεις και απόψεις, ώστε να μπορεί κι ο μαθητής να ξεκαθαρίσει τις δικές του και να κινηθεί ελεύθερα στον δικό του κόσμο της σύνθεσης, δ) να καθοδηγούν τους μαθητές του, όχι όμως δείχνοντάς τους το σωστό δρόμο, όταν νομίζουν ότι βρίσκονται σε αδιέξοδο, αλλά να τους βοηθάνε να βγουν από τον δρόμο που έχουν πάρει και να δουν ότι υπάρχουν και άλλες διέξοδοι και τέλος ε) να καταφέρουν να κάνουν τους μαθητές τους ανεξάρτητους, ικανούς να κρίνουν και να κατακρίνουν έργα άλλων, ακόμη και του ίδιου τους του δασκάλου».

Το πρόβλημα βέβαια στην περίπτωση μας, δεν έγκειται στο να βελτιώσουν τα επτάχρονα παιδιά μιας σχολικής τάξης την τεχνική τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο στιλ –αυτό θα ήταν ίσως ζητούμενο σε ωδειακό επίπεδο- αλλά στο να μπορέσουν να είναι αυθεντικά και να επικοινωνήσουν μέσω της δημιουργίας τους με τους συμμαθητές/τριές τους· να καταφέρουν δηλαδή να τους/τις κάνουν να νιώσουν αυτά που τα ίδια θέλησαν να εκφράσουν. Άρα, η έννοια της σύνθεσης στην παρούσα εργασία δεν αντιμετωπίζεται τόσο ως η δημιουργία ενός μουσικού έργου πιστού στις αρχές και τους κανόνες της μουσικής, αλλά είναι ιδωμένη ως μια δημιουργία που να βγάζει νόημα για τα παιδιά και να εκφράζει ηχητικά αυτό που θέλουν να περιγράψουν.

1.7.1. Μάθηση και σύνθεση μέσω χρήσης μουσικής τεχνολογίας

Τις τελευταίες δεκαετίες τα επιτεύγματα της τεχνολογίας έχουν εισβάλλει στη ζωή όλων μας και έχουν ενσωματωθεί με τρόπο οριστικό και μόνιμο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μεγαλώνουν και οι μαθητές/τριές μας, το οποίο μάλιστα φαίνεται να διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα, τις διατροφικές, τις ενδυματολογικές, αλλά και τις μουσικές τους προτιμήσεις. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ενσωματώνει άραγε το ίδιο εύκολα και γρήγορα τα επιτεύγματα της τεχνολογίας στις πρακτικές του;

Μπορεί οι παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι σπουδαίων μουσικοπαιδαγωγών όπως του Émile Jaques-Dalcroze (Eurhythmics), του Zoltán Kodály και του Carl Orff (Ράπτης, 2015), να μην έχουν ενσωματώσει στις πρακτικές τους τη χρήση ψηφιακών μέσων, όμως κάτι τέτοιο είναι απολύτως φυσικό, λόγω του σχεδιασμού τους σε μια προγενέστερη εποχή, όπου τα επιτεύγματα της μουσικής τεχνολογίας ήταν –αν όχι ανύπαρκτα- σε πολύ αρχικό στάδιο. Παρά το γεγονός ότι από τότε έχουν περάσει αρκετές δεκαετίες, σύμφωνα με τον Tobias (2016), η χρήση μουσικής τεχνολογίας στη μουσική διδασκαλία βρίσκεται ακόμη σε υβριδικό στάδιο· οι τάξεις όμως που εντάσσουν τέτοιου είδους καινοτομίες, φαίνεται να μπορούν να ενσωματώσουν ευκολότερα πρακτικές ομαδοσυνεργατικότητας, ενεργητικής μάθησης, τάσης για ηχητικό πειραματισμό και ανάπτυξης αυτοσχεδιασμού με ποικίλους τρόπους και κατά την άποψη του Webster να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους (Webster, 2012).

Η διδασκαλία είναι εξ' ορισμού μια δύσκολη υπόθεση και απαιτεί την ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών δεξιοτήτων (Good, 1983). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, διαρκώς μεταβαλλόμενη και χωρίς σταθερές, στην οποία ο δάσκαλος καλείται να «συνδέει σε πραγματικό χρόνο, τα ζωντανά σώματα των μαθητών με το ζωντανό σώμα της γνώσης» (Nachmanovitch, 1990:31). Μαγικές συνταγές και αλγόριθμοι ικανοί να αποδώσουν σε κάθε περίπτωση, σε κάθε δάσκαλο, σε κάθε μαθητή, σε κάθε τάξη, δυστυχώς απουσιάζουν. Ένας/μία εκπαιδευτικός την ώρα της διδασκαλίας πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί εκτός από την ύλη του γνωστικού του/της αντικειμένου, πρόσωπα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν και σεβόμενος/η πάντα το μαθητικό δυναμικό –με τις όποιες ιδιαιτερότητές του- τόσο ως σύνολο, όσο και μεμονωμένα. Είναι δηλαδή μια δημιουργική διαδικασία ή όπως πολύ εύστοχα ο Donmoyer ονομάζει ένας «παιδαγωγικός αυτοσχεδιασμός» και

θεωρεί ότι υπάρχει «εκεί που συγκλίνουν οι μέθοδοι διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η γνώση του περιεχομένου και η διδακτική προσέγγιση» (Donmoyer, 1983, ο.α. Oded, 2016:2). Αν σε όλες αυτές τις προκλήσεις προστεθεί και η χρήση της τεχνολογίας, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε, πώς ο Bauer (2012) οδηγήθηκε στη διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν είναι πρόθυμοι να ενσωματώσουν ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία τους.

Τα οφέλη της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι παρόλα αυτά πολυάριθμα και αναμφισβήτητα (Landy, 2013, Shin, 2015). Κατά τον Crow (2006), αν η τεχνολογία «χρησιμοποιηθεί αποδοτικά και με φαντασία, τότε κινεί το ενδιαφέρον σε μια μεγαλύτερη μερίδα μαθητών οδηγώντας σε μια πιο ευρέως ιδωμένη και πολιτισμικά συναφή, δημιουργική ανταπόκριση». Όταν μάλιστα η χρήση της τεχνολογίας ταυτόχρονα συνεπάγεται ομαδική δουλειά και συνεργασία, ευνοεί μεταξύ άλλων και την ψυχολογία των συμμετεχόντων/ουσών προσδίδοντάς τους το συναίσθημα της «ταυτότητας» και της «αποδοχής» (Su & Hsieh, 2010). Κατά τον Bauer (2012: 53) όμως, η τεχνολογία ως πρακτική, «θα πρέπει να ενσωματώνεται μόνον όταν παρέχει ξεκάθαρα οφέλη προς την κατεύθυνση της μάθησης».

Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης φαίνεται, ότι η χρήση τεχνολογικών μέσων ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Tobias (2016), όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με ψηφιακά μέσα είναι πιο εύκολη η μάθηση βασικών αρχών της μουσικής. Είναι στο χέρι του/της εκπαιδευτικού μουσικής βέβαια, να καθοδηγήσει τα παιδιά και να αναδείξει τις μουσικές αρχές που ανακύπτουν. Ο Tobias θεωρεί ότι «η ενσωμάτωση υβριδικών πρακτικών προϋποθέτει εφευρετικούς εκπαιδευτικούς... που διδάσκουν και διδάσκονται μαζί με τους μαθητές τους και ταυτόχρονα εξελίσσονται σε δημιουργικούς και εκφραστικούς μουσικούς».

Οδηγούμεστε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό, να σταθμίσει κατά πόσο η χρήση της τεχνολογίας στη σχολική πραγματικότητα αποδίδει καρπούς και μπορεί να υπερκεράσει τις όποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της. Η άποψη της συγγραφέως είναι, ότι θα ήταν μεγάλη παράλειψη, αν απουσίαζε αυτός ο τρόπος έκφρασης από μια σύγχρονη διδακτική πρόταση. Σε αυτό το πλαίσιο επέλεξα το Synth4kids. Κατόπιν επικοινωνίας μέσω email, εξασφάλισα την απρόσκοπτη συγκατάθεση του εμπνευστή και δημιουργού του, Μυγδάνη Γιάννη, για χρήση της εφαρμογής τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην ερευνητική μου εργασία – γεγονός για το οποίο τον ευχαριστώ. Σύμφωνα, λοιπόν με τον δημιουργό του (Μυγδάνης, 2018, 1471-1472), το Synth4kids «αποτελεί μία

πρωτότυπη μουσική διαδικτυακή εφαρμογή, σχεδιασμένη για μαθήματα μουσικής, βασισμένη σε στοιχεία από το περιεχόμενο των παραδοσιακών μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, προσφέροντας νέες και διευρυμένες δυνατότητες ηχητικού πειραματισμού και κιναισθητικών εμπειριών». Πρόκειται ουσιαστικά για ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα, που λειτουργεί ως ένα «εικονιστικό όργανο» που διευρύνει τις δυνατότητες εκτέλεσης και παραγωγής ηχητικού αποτελέσματος και που είναι σχεδιασμένο, όχι για να αναπαραστήσει πιστά κάποιο υπάρχον μουσικό όργανο, αλλά για να συμβάλλει στην ανάπτυξη δυνατοτήτων ελεύθερης δημιουργίας και σύνθεσης, σπάζοντας τις όποιες συμβάσεις των γνωστών μουσικών οργάνων. Αφήνει λοιπόν ελεύθερο το πεδίο για πειραματισμό, δημιουργία αυτοσχεδιασμών, παραγωγή πρωτότυπων μουσικών συνθέσεων. Υπάρχει επίσης η επιλογή χρήσης πεντατονικής κλίμακας. Κι όλα αυτά με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο. Το εν λόγω λογισμικό είναι συμβατό με όλα τα λειτουργικά συστήματα και αξιοποιεί ακόμη και τους αισθητήρες των tablet.

Πιο συγκεκριμένα, η τονική έκταση του Synth4kids είναι 7 οκτάβες, αρχίζοντας από το Ντο4. Τα γράμματα A, S, D, F, G, H, J και K στο πληκτρολόγιο του H/Y, αντιστοιχούν στις νότες Ντο, Ρε, Μι, Φα, Σολ, Λα, Σι και Ντο, ενώ τα πλήκτρα Z και X μας δίνουν τη δυνατότητα να κατεβούμε και να ανεβούμε οκτάβες αντίστοιχα. Πατώντας τα πλήκτρα 1-6 τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν όποια από τις έτοιμες ρυθμίσεις (presets) τους αρέσει. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν εύκολα και γρήγορα να αλλάξουν το ηχόχρωμα των παραπάνω νοτών.

Πατώντας το πλήκτρο DM στο κάτω δεξιά μέρος της οθόνης ενεργοποιείται μία ακόμη μουσική επιλογή, το Drum Machine. Πρόκειται για μια λειτουργία που αξιοποιεί έξι δείγματα ρυθμικών μοτίβων (beat), τα οποία ενεργοποιούνται με τα πλήκτρα 8, 9, 0, I, O και P.

Υπάρχουν επίσης και κάποιες άλλες ακουστικές παράμετροι όπως το delay (επανάληψη του σήματος για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα), το reverb (προσομοίωση της αντήχησης του δωματίου), το distortion (παραμόρφωση του σήματος) και το arpeggiator (αυτόματη εκτέλεση των φθόγγων μιας συγχορδίας) που μπορούν να εμπλουτίσουν ακόμη περισσότερο τις συνθέσεις τους.

Πρόκειται ουσιαστικά για έναν εναλλακτικό τρόπο παραγωγής αυτοσχεδιασμών και συνθέσεων, που, λόγω της ηλεκτρονικής του απεικόνισης και του παιγνιώδους σχεδιασμού του, θεωρώ ότι προκαταβάλει τα παιδιά θετικά προς την πορεία της ηχητικής εξερεύνησης.

1.8. Διασκευή

Ως προς τη μουσική εκπαίδευση οι Fiske και Elliott (1997:771) θεωρούν ότι «πρέπει να εστιάσουμε στο «μουσικοτροπώντας» ("musicizing"), το οποίο μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους: τραγούδι, εκτέλεση μουσικού οργάνου, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, διασκευή, διεύθυνση». Ταυτόχρονα, θεωρούν, ότι η σχέση με τη μουσική δεν θα πρέπει να έχει μια ελιτιστική διάσταση, ήτοι να απευθύνεται σε λίγους, αλλά να αφορά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μέσω της μουσικής δημιουργίας.

Ο Elliott (ό.α. Silverman e al, 2013:6) πιστεύει ότι «όλα τα είδη μουσικής δημιουργίας είναι εγγενώς πολύτιμα: εκτέλεση, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, διασκευή, διεύθυνση -όλα τους αξίζει να επιτελούνται... προς όφελος της ανάπτυξης και της αυτοεκτίμησης...». Ο Elliott επίσης επιμένει ότι «η διασκευή, η σύνθεση και η διεύθυνση... θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται συστηματικά και με μια λογική συχνότητα» στη μουσική διδασκαλία (ό.α. Silverman e al, 2013:6).

Ως διασκευή θεωρείται η αναπαραγωγή μιας μουσικής σύνθεσης στην μη πρωτότυπη εκδοχή της. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μετατροπή χαρακτηριστικών του πρωτοτύπου, ώστε η εκτέλεση της μεταποιημένης σύνθεσης να διαφέρει σε ένα ή περισσότερα στοιχεία σε σχέση με το αρχικό, συμπεριλαμβανομένου στίχων, μουσικής συχνότητας ή στυλ, τόνων, δομής, ακόμη και του ρυθμού. Αυτή η μετατροπή δύναται να εμπεριέχει στοιχεία τυχαιότητας, να συμμορφώνεται ή να ακολουθεί ένα μοτίβο (ή συνδυασμός στοιχείων), να αναπαριστά στοιχεία της ψυχοσύνθεσης, να ενσωματώνει ή να επηρεάζεται από μια πολιτιστική, πολιτισμική, ιστορική κουλτούρα, να υποδηλώνει ή να διαμορφώνεται από μια διαπροσωπική σχέση, να μετουσιώνει άλλα μουσικά στοιχεία ή άλλως.

Κατά τους Silverman e al. (2013:13), «ο Elliott επιμένει ότι η μουσική ακρόαση είναι ένας έξοχος τρόπος να ερμηνεύει και να κατασκευάζει κανείς τον κόσμο. Συλλαμβάνει και αντανακλά όψεις του κόσμου και τη θέση μας μέσα σε αυτόν, με τρόπο τέτοιο που τίποτε άλλο δεν μπορεί. Θεωρεί επίσης, ότι ο μουσικός ήχος έχει τεράστιες δυνατότητες στο να καταπραΰνει, να ηρεμεί ή να ταράζει, να ζωντανεύει ή να προσβάλει, να πληροφορεί ή να μπερδεύει». Σύμφωνα με τις Burnard & Younker (2008:61), «το δημιουργικό έργο σπανίως καθίσταται ατελέσφορο, καθώς μια εξωτερικώς επιβαλλόμενη δομή (το προ-διαμορφωμένο κομμάτι) χρησιμεύει ως πλοηγός για την διαμόρφωση μιας διασκευής, ενώ οι

επιλογές κυμαίνονται από τα μουσικά όργανα ως τα μουσικά στοιχεία της μελωδίας, της αρμονίας και του ρυθμού».

Φαίνεται, ότι η διαδικασία της διασκευής είναι εύκολη και πολυποίκιλη για τα παιδιά. Με μεγάλη ευκολία διαπλέκουν ρυθμούς, ηχοχρώματα, μουσικά όργανα, απολαμβάνοντας τη διαδικασία, χωρίς να τα προβληματίζει το αποτέλεσμα. Για τα παιδιά οι έννοιες διασκευή, αυτοσχεδιασμός, σύνθεση αλληλοδιαπλέκονται, με δυσδιάκριτα τα μεταξύ τους όρια, τα οποία υπάρχουν μάλλον για να απασχολούν τους ενήλικες.

Τα παιδιά μπορούν να διασκεύσουν είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Στην ομαδική διασκευή οι ρόλοι συνήθως ανατίθενται από τους πιο κυρίαρχους παίκτες» (Burnard & Younker, 2008:73), όπως άλλωστε συμβαίνει και στις περισσότερες ομαδικές ασχολίες. Τα οφέλη όμως από μια τέτοια ενασχόληση είναι σημαντικά και ταυτίζονται με τα οφέλη της ομαδικής εργασίας άλλων ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο προηγήθηκαν της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, ασκήσεις ενίσχυσης της λειτουργίας ως ομάδας και γενικά προωθήθηκε η ομαδική δημιουργία, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και τάσεις και επιθυμίες για μεμονωμένη έκφραση.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας - προετοιμασία -σχεδιασμός

Η παρούσα εργασία αποτελεί τόσο θεωρητική, όσο και ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου της δημιουργικής μάθησης και διδασκαλίας της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Ως σκοπός της τέθηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος διδασκαλίας στο μάθημα της Μουσικής, βασισμένο στην ύλη της Β' τάξης, που να στηρίζεται στις αρχές της δημιουργικότητας και να οδηγεί στην προαγωγή της. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης στα παιδιά, με την παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, η μάθηση μέσα σε παιγνιώδες πλαίσιο, η προώθηση της σωματικής και της λεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά και η επιθυμία για συμμετοχή, η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας, η βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων και η κατάκτηση σχετικών γνώσεων.

Βασική προϋπόθεση για μένα, λόγω της ιδιότητάς μου ως εκπαιδευτικού, αποτέλεσε επίσης ο σχεδιασμός και η εκπόνηση ενός διδακτικού σχεδίου πάνω στις αρχές της δημιουργικότητας, που να βασίζεται σε ενότητες μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου της Μουσικής της Β' Δημοτικού. Κατά την υλοποίηση λοιπόν του εν λόγω διδακτικού σχεδίου σεβάστηκα και διατήρησα τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας. Με αυτόν τον τρόπο άλλωστε η πρόταση που καταθέτω έχει λόγο ύπαρξης, καθώς μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής κι όχι να αποτελέσει μια αποκομμένη και αποσπασματική προσέγγιση.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ποιοτική και εμπειρική. Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η παρατήρηση. Για τη μελέτη της συμπεριφοράς και της εξέλιξης ενός παιδιού, η παρατήρηση είναι μία από τις πρώτες και πιο γνωστές μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2001), είναι συνηθισμένο -τουλάχιστον στα πρώτα στάδια μιας έρευνας- να αρχίζουμε την παρατήρηση του προς μελέτη φαινομένου με μια άμεση και φυσική παρατήρηση και στη συνέχεια -εφόσον κρίνουμε ότι χρειάζεται- να συνεχίζουμε με πιο συστηματικές καταγραφές. Κατά τον Δανασσή-Αφεντάκη (1992:89) μεγάλη σημασία έχει η «φυσική παρατήρηση των μαθητών υπό ελεγχόμενους όρους στην τάξη...», καθώς «η ελευθερία για την αυθόρμητη εκδήλωση των εσωτερικών

καταστάσεων του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, αποτελεί και τη θεμελιώδη προϋπόθεση της παρατήρησης, ως μεθόδου επιστημονικής έρευνας».

Σε ένα προ-ερευνητικό στάδιο προβληματίστηκα ως προς το κομμάτι των απαιτήσεων της συμμετοχικής παρατήρησης. Πολύ βοηθητική στην περίπτωσή μας, θα ήταν η ηχογράφηση καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων ή ακόμη καλύτερα και η βιντεοσκόπηση, αλλά δυστυχώς, το Υπουργείο Παιδείας δύσκολα επιτρέπει τέτοιου είδους δραστηριότητες, ακόμη και σε επίπεδο έρευνας και πάλι μετά από χρονοβόρες διαδικασίες. Δημιούργησα λοιπόν, κάποιες κλείδες παρατήρησης (Παράρτημα, Κλείδες παρατήρησης), με σκοπό να παρατηρήσω στοχευμένα στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με τους βασικούς άξονες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, με ενδιέφερε να εντοπίσω κατά πόσο τα παιδιά παρήγαγαν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, αν εκφράστηκαν λεκτικά ή σωματικά, αν προτίμησαν να λειτουργήσουν ατομικά ή ομαδικά, αν βελτίωσαν τις μουσικές τους δεξιότητες, αν συμμετείχαν στη διαδικασία με προθυμία και αν ήταν συγκεντρωμένα και απορροφημένα σε όλη τη διάρκειά της. Τις εν λόγω κλείδες τις συμπλήρωνα αμέσως μετά το πέρας του κάθε μαθήματος ή -σε κάποιες περιπτώσεις- όταν τα παιδιά ήταν απορροφημένα και δε χρειαζόνταν τη βοήθειά μου, και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ήταν πολύ βοηθητικό το γεγονός, ότι την επόμενη διδακτική ώρα (4^η) είχα κενό, επομένως υπήρχε χρονικά η δυνατότητα συμπλήρωσης των κλειδών και μάλιστα εντελώς απερίσπαστα, αφού ανάμεσα στις δύο αυτές διδακτικές ώρες δε μεσολαβεί κάποιο διάλειμμα, που θα συνεπαγόταν φασαρία από τα παιδιά και περίσπαση από την παρουσία πολλών συναδέλφων/ισσών στο γραφείο των διδασκόντων/ουσών. Χρειάζεται εδώ να διασαφηνίσω, ότι οι κλείδες αυτές δε δημιουργήθηκαν με σκοπό τη μέτρηση και εξαγωγή ποσοτικών αποτελεσμάτων, αλλά λειτούργησαν ως ένας γρήγορος και αποδοτικός τρόπος καταγραφής στάσεων και συμπεριφορών, δεδομένης της απουσίας δυνατότητας ηχογράφησης και βιντεοσκόπησης, πάντα με στόχο τη συναγωγή καλύτερων και ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Εκτός από τις προς παρατήρηση συμπεριφορές, στο πίσω μέρος σημείωνα κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις και σχόλια που ανέφεραν τα παιδιά ή οτιδήποτε θεωρούσα, ότι έχρηζε καταγραφής. Μόλις επέστρεφα στο σπίτι διατηρούσα ένα αναλυτικό ημερολόγιο, όπου κατέγραφα συστηματικά τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις, όσο ακόμη τα πεπραγμένα ήταν νωπά στη μνήμη μου. Οι πληροφορίες που άντλησα από αυτό με βοήθησαν στην καταγραφή και την αποτύπωση αλλαγών στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Τα στάδια υλοποίησης αυτής της εργασίας λοιπόν ήταν τρία: α) ένα αρχικό-διερευνητικό στάδιο, β) το στάδιο της εφαρμογής και τέλος γ) αυτό της αποτίμησης. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση, καθορισμός του ευρύτερου πλαισίου και αναλυτικός σχεδιασμός των δράσεων με βάση όσα μελετήθηκαν στη βιβλιογραφία, αλλά και με όσα ανέδειξε η ανοιχτή ομαδική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά, στο δεύτερο ακολούθησε η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και η συστηματική παρατήρησή του με συγκεκριμένες κλειδες (βλ. Παράρτημα) και καταγραφές σε αναλυτικό ημερολόγιο και τέλος η αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος με βάση τις δικές μου παρατηρήσεις και επισημάνσεις, όπως καταγράφονταν στο ημερολόγιο και στις κλειδες παρατήρησης, αλλά και με βάση, όσα τα ίδια τα παιδιά επεσήμαναν σε ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε μετά το πέρας της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Στο αρχικό διερευνητικό αυτό στάδιο, παράλληλα με το σχεδιασμό των διδακτικών προτάσεων, αλλά πριν από την έναρξη της εφαρμογής τους, πραγματοποίησα μια ανοιχτή ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά, προσπαθώντας να διερευνήσω κατά πόσο προτιμούν την ομαδική σε σχέση με την ατομική λειτουργία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν συνέβαλαν στην συνδιαμόρφωση του σχεδιασμού. Η ανοιχτή αυτή συνέντευξη λοιπόν, που πραγματοποιήθηκε στις αρχές του Οκτώβρη, ανέδειξε την προτίμησή τους στην ομαδική εργασία έναντι της ατομικής και τη δυσκολία που νιώθουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τόσο λεκτικά, όσο και σωματικά. Συγκεκριμένα για το θέμα της ομαδικότητας ανέφεραν ότι: «με τους φίλους μας μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα», «περνάμε πιο καλά, όταν είμαστε όλοι μαζί παρέα», «κάνουμε καινούργιους φίλους», «περνάμε πιο καλά, όπως στη γυμναστική, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο και handball», ενώ για την έκφραση των συναισθημάτων, «δεν ξέρω τι να πω», «δε θέλω να μιλάω». Και αφού η αρχική μου υπόθεση για προτίμηση στην ομαδική εργασία επιβεβαιώθηκε, θέλησα να διασφαλίσω την εύρυθμη λειτουργία αυτών των ομάδων, την καλύτερη αποδοτικότητά τους, να βελτιστοποιήσω τη λειτουργία τους μέσα σε ένα τέτοιο ομαδικό πλαίσιο και παράλληλα να ενισχύσω την λεκτική και σωματική έκφρασή τους.

Η αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας δεν είναι κάτι καινούριο και φαίνεται να απασχολεί εξίσου τόσο τη σχολική μονάδα, όσο και τον επιχειρηματικό κόσμο (Manzoor e al, 2011). Από την έρευνα των Cohen & Bailey (1997), φαίνεται πως,

όταν προωθείται η ομαδική δημιουργία παρατηρείται αυξημένη αποδοτικότητα και ευκολότερη επίλυση προβλημάτων. Είναι ουσιαστικά ένας τρόπος, για να πολλαπλασιαστούν οι ατομικές ικανότητες και να αξιοποιηθεί στο έπακρο το δυναμικό του καθενός. Σύμφωνα με τους Newstrom and Scannell (1998, ο.α. Hansen, 2006:12), «οι ομάδες που λειτουργούν αποδοτικά συνήθως ακολουθούν έναν συνολικό ομαδικό σκοπό, διαθέτουν αμοιβαίο αίσθημα ευθύνης, συλλογικά προϊόντα εργασίας, διαμοιραζόμενους ηγετικούς ρόλους, υψηλά επίπεδα συνοχής, συνεργασία στην ανάληψη καθηκόντων και διαδικασιών και τέλος αμοιβαία αποτίμηση της ίδιας τους της επιτυχίας». Βασιζόμενη σε όλα τα παραπάνω αλλά και στις δέκα προτάσεις του Hansen (2006:13) για βελτίωση της λειτουργίας ως ομάδα, δηλαδή «α) να δίνουμε έμφαση στην σπουδαιότητα της ομαδικής εργασίας, β) να διδάσκουμε δεξιότητες για την προαγωγή της, γ) να πραγματοποιούμε ασκήσεις που αφορούν στο χτίσιμο ομάδας, δ) να καθορίσουμε την καλύτερη μέθοδο σχηματισμού ομάδας, ε) να αναθέτουμε συνετά τον φόρτο εργασίας και να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι, στ) να αναθέτουμε στις ομάδες να έχουν συγκεκριμένους ρόλους, ζ) να διαθέτουμε χρόνο για συνεδριάσεις των ομάδων, η) να υπάρχουν πολλά σημεία ανατροφοδότησης στη διαδικασία, ώστε να αναδεικνύονται τυχόν προβλήματα, θ) να υπάρχει η δυνατότητα διατήρησης ενός ατομικού αρχείου προσωπικής συνεισφοράς και ι) να χρησιμοποιείται αναλυτική αξιολόγηση από τους συμμαθητές, ως μέρος της αξιολόγησης», πραγματοποιήσαμε μία συζήτηση πάνω στα οφέλη της ομαδικής εργασίας, τα κριτήρια με τα οποία θεωρούν, ότι είναι αποδοτικότερο να γίνεται η κατανομή και διεξήγαμε ασκήσεις εμπιστοσύνης. Αναδείχτηκε δηλαδή η αξία της ομαδικής εργασίας. Άλλωστε «η ομάδα μπορεί να πετύχει πολύ περισσότερα πράγματα και να παράγει πολύ πιο πολύπλοκες αναπαραστάσεις σε σχέση με αυτές που μπορεί να παράγει το παιδί που δουλεύει μόνο του» (Duffy, 2003:160). Αυτό βέβαια, σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι αποθαρρύνθηκε ή αποκλείστηκε η μεμονωμένη πρωτοβουλία, όπου αυτή εκδηλώθηκε. Αντιθέτως έγινε δεκτή με εξίσου θερμή αποδοχή. Καταλήγοντας, τόσο η υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όσο και η παρατήρησή τους από εμένα, έγινε σε επίπεδο ομάδας και για τον επιπρόσθετο λόγο του εμπλουτισμού της βιβλιογραφίας, καθώς «έρευνες που εστιάζουν στις συνεργατικές όψεις του αυτοσχεδιασμού είναι ακόμη περιορισμένες» (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019:16).

β) Ακολούθησε το στάδιο της εφαρμογής των διδακτικών προτάσεων που σχεδίασα. Το πιλοτικό πρόγραμμα που παρατίθεται διαρθρώθηκε σε οκτώ

συναντήσεις διάρκειας 45 λεπτών η καθεμία, τις οποίες και θα παρουσιάσω αναλυτικά στη συνέχεια. Σκόπιμα δεν διαμοίρασα τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχοληθήκαμε σε ημερομηνίες, επειδή:

- το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση των μαθητών είναι αυτή που, κατά κύριο λόγο, καθόρισε και την έμφαση που δόθηκε σε κάθε ενότητα
- συχνά η σχολική πραγματικότητα είναι τέτοια, που μπορεί να ανατρέψει κάθε σχεδιασμό (εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, επιμορφώσεις κ.λπ.).

Σύμφωνα με την Craft (2000), η «σκέψη του εφικτού» (Possibility Thinking) αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικότητας. Ουσιαστικά πρόκειται για τη διάθεση να βλέπουμε μπροστά μας δυνατότητες και ευκαιρίες, αντί για εμπόδια και περιορισμούς και αφορά τόσο στον συγκλίνοντα, όσο και στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η Craft διαχωρίζει τη δημιουργικότητα από την ευφυΐα. Θεωρεί, ότι χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει και να εμπνέει τους μαθητές/τριές του/της, ώστε να πάνε να βλέπουν μόνο τα εμπόδια μπροστά τους, αλλά να μπορούν μέσα σε αυτά να δουν τις δυνατότητες που μπορεί να ανοίγονται.

Βασίζόμενη λοιπόν, τόσο στις απόψεις της Craft, όσο και στον Campbell (2003), ο οποίος μας παροτρύνει να αφήσουμε πίσω μας τα καθωσπρέπει, τα δεδομένα και τους κανόνες, αν θέλουμε να αναπτύξουμε τη δημιουργικότητά μας, προσπάθησα να δημιουργήσω ένα πλαίσιο άνεσης και ελευθερίας στον τρόπο που θα εργαστούν τα παιδιά. Ως τόπος εργασίας μας δημιουργήθηκε ο φανταστικός μουσικός πλανήτης ΦΆρης (δίνονται περισσότερες πληροφορίες στην ενότητα με την πρώτη δραστηριότητα), όπου τίποτα δεν είναι δεδομένο και όλα μπορούν να συμβούν.

Προσπάθησα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, να αξιοποιήσω το μαθητικό δυναμικό που συχνά περιορίζεται μέσα στη συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία και στο αέναο «κυνήγι» της ύλης, σε ένα άλλο επίπεδο και επιδίωξα την ενίσχυση της ικανότητας ποσοτικής αύξησης ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Για μένα αποτέλεσε χρέος να αναπτύξω στους μαθητές μου τη δεξιότητα «να μη δέχονται παθητικά τα μηνύματα της Τέχνης» (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988:92), αλλά να αναπτύξουν τεχνικές παραγωγής δημιουργικών ιδεών, να μην περιορίζονται σε μία μόνο αρχική ιδέα, να αναρωτιούνται «πώς αλλιώς;», «με ποιον άλλον τρόπο;» θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε μια κατάσταση.

γ) Στο τελικό αυτό στάδιο της αποτίμησης της όλης διαδικασίας, κρίθηκε χρήσιμη η εμπλοκή των παιδιών. Για τον απολογισμό λοιπόν της όλης διαδικασίας, αξιοποιώντας διαφορετικές οπτικές, αλλά και προς αποφυγήν τυχόν παρερμηνειών που σχετίζονται με προσωπικές στάσεις, αντιλήψεις, μεροληψίες και προκαταλήψεις, εκτός της δικής μου παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο), που χορηγήθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες, μετά το πέρας των συναντήσεων. Τέλος, τα όποια δημιουργήματα των παιδιών παρατίθενται αυτούσια μέσω φωτογραφικής αποτύπωσης.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, ότι προτεραιότητες του προγράμματος ήταν μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, να αναδυθούν και να αναπτυχθούν μορφές αποκλίνουσας σκέψης στα παιδιά, μέσω της θέσης ποικίλων ερωτήσεων και μέσω της καθοδηγητικής μου λειτουργίας σ' αυτό τους το ταξίδι προς τη δημιουργία. Από την άλλη, στόχος της όλης ερευνητικής προσπάθειας ήταν να παρατηρηθεί συστηματικά ο τρόπος που το όλο πρόγραμμα θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της λεκτικής και σωματικής έκφρασης, της ομαδικότητας, της εμπειρίας ροής. Προσπάθησα να ακούω προσεκτικά τις ιδέες τους και να βοηθώ να τις υλοποιήσουν, χωρίς όμως να απορρίπτω το λάθος, αλλά ενσωματώνοντάς το στη δημιουργική διαδικασία· κι όλα αυτά με παιγνιώδη και ευχάριστη διάθεση. Τέλος, οι όποιες παρεμβάσεις προσπαθούσα να παραμένουν διακριτικές, ώστε να μην κατευθύνουν ή περιορίζουν την ελεύθερη δημιουργία τους. Επεδίωξα δηλαδή μέσα από πειραματισμό με μουσικά όργανα και γενικά με ήχους, ρυθμική κίνηση, οργανωμένες και αυτοσχέδιες μουσικές δραστηριότητες, πάντα σε ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά της Β' τάξης του Δημοτικού θα αισθάνονται ελεύθερα να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν (δίχως τις συνήθεις συμβάσεις), να οδηγηθούν στην παραγωγή πολλών και νέων -για τα ίδια τα παιδιά- ιδεών. Και ως γνωστόν, όσο πιο πολλές και πρωτότυπες είναι αυτές οι νέες ιδέες και οι μεταξύ τους συνδυασμοί, τόσο πιο πολλές οι πιθανότητες να προκύψει κάτι καινούριο. Το πλαίσιο των διδακτικών αυτών προτάσεων παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικό ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα εργασία αποτέλεσε η ενίσχυση ή μη της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω ενός συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος. Επιμέρους ερωτήματα των οποίων η διερεύνηση αιτιολογεί και απαντά στο βασικό ερευνητικό ερώτημα τέθηκαν ακολούθως. Πιο συγκεκριμένα, με ενδιέφερε να εντοπίσω κατά πόσο τα παιδιά:

- παρήγαγαν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες
- εκφράστηκαν λεκτικά ή σωματικά
- προτίμησαν να λειτουργήσουν ατομικά ή ομαδικά
- βελτίωσαν τις μουσικές τους δεξιότητες
- συμμετείχαν στη διαδικασία με προθυμία
- ήταν συγκεντρωμένα και απορροφημένα σε όλη τη διάρκειά της ή έστω στο μεγαλύτερο μέρος της

Η διερεύνησή τους, όπως προέκυψε από εκτιμήσεις, που διαμορφώθηκαν μέσω της προσωπικής μου παρατήρησης και αποτυπώθηκαν στις κλείδες και στο ημερολόγιο που διατηρούσα, αλλά και από τις εκτιμήσεις των ίδιων των παιδιών, που εκφράστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οδήγησε στην απάντηση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος. Συνεπώς, οι πληροφορίες που άντλησα από αυτά τα ερωτήματα συνέβαλαν στην αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος αναφορικά με την ενίσχυση της δημιουργικότητας.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις μας ήταν, ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος συμβάλει στην ανάπτυξη των παραμέτρων που αναγράφονται στην κλείδα παρατήρησης (ομαδικότητα, λεκτική και σωματική έκφραση, παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, κατάσταση ροής, διάθεση για συμμετοχή, βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων), οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν -σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο- παραμέτρους ανάπτυξης δημιουργικότητας. Συνεπώς, μέσα από το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, θεωρήσαμε, ότι θα αναδυθεί και θα ενισχυθεί η δημιουργικότητα των παιδιών. Τα υψηλά ποσοστά, που παρατηρήθηκαν στον προαναφερθέντα τομέα, οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα ενισχύει τελικά τη δημιουργικότητα.

2.3. Επιλογή του δείγματος

Για την υλοποίηση και εφαρμογή της πρότασης διδασκαλίας βασική προϋπόθεση αποτέλεσε η εξεύρεση κάποιων σχολικών τμημάτων διαθέσιμων για συμμετοχή. Η διττή ιδιότητά μου, ως ερευνήτριας, αλλά και ως εκπαιδευτικού μουσικής σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, απλούστευσε τη διαδικασία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει, ότι οδηγήθηκα σε μια δειγματοληψία ευκολίας. Απεναντίας, η επιλογή έγινε κατόπιν συνεκτίμησης διαφόρων παραμέτρων, που ενισχύουν την αξιοπιστία της επιλογής και περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Το σχολικό έτος που διανύουμε τοποθετήθηκα και εργάζομαι σε δύο σχολεία του Δήμου Ιωαννιτών. Το σχολείο της βασικής μου τοποθέτησης είναι ένα σχολείο στο οποίο υπηρετώ για πρώτη φορά, ενώ στο σχολείο, όπου συμπληρώνω το υποχρεωτικό μου ωράριο, εργάζομαι επί τρία συναπτά έτη. Προτίμησα, να διεξάγω την έρευνά μου στο δεύτερο για δύο κυρίως λόγους: λόγω της τριετούς εκεί παρουσίας μου, θα μπορούσα πιο εύκολα να αποσπάσω την έγκριση των γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους στο εν λόγω ερευνητικό πρόγραμμα -όπως κι έγινε-, αλλά και επειδή η εξοικείωση των παιδιών μαζί μου αίρει τυχόν εμπόδια και αναστολές στον τρόπο έκφρασης τους.

Το Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου λοιπόν ήταν το σχολείο στο οποίο εφάρμοσα τη διδακτική μου πρόταση περί ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας στο μάθημα της μουσικής. Δεν επέλεξα παιδιά μεγάλων τάξεων, επειδή, καθώς φαίνεται, η παρέμβαση σε νεαρή ηλικία είναι αποδοτικότερη. Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα των Conradty και Bogner (2018), όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο πιο υψηλές επιδόσεις έχουν σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού βρίσκονται σε μια ηλικιακή καμπή που ευνοεί την ανάπτυξη δημιουργικότητας. Είναι αρκετά μικρά και δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει με τρόπο αυστηρό και απόλυτο συγκεκριμένη στάση απέναντι στη μάθηση. Η στάση αυτή που μορφώνεται και παγιποιείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και είναι άμεσα συνυφασμένη με όσα το ίδιο το σχολείο, ως θεσμός, επιτάσσει, «στέκεται εμπόδιο στη δημιουργική σκέψη» (Guilford, 1968:186). Σύμφωνα μάλιστα με την Ξανθάκου (2011:85) «έχει διαπιστωθεί μια φανερή κάμψη της δημιουργικής ικανότητας του παιδιού ανάμεσα στον ένατο και δέκατο χρόνο της ζωής του...», καθώς παύει να αναρωτιέται, να απορεί, να παρατηρεί και σταδιακά μετατρέπεται σε παθητικό αποδέκτη γνώσεων.

Επιπλέον έχουν μόλις αρχίσει να μπαίνουν στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, χωρίς όμως αυτό να έχει παγιωθεί μέσα τους.

Η τάξη που τελικά επιλέχτηκε ήταν η Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Σταυρακίου Ιωαννίνων. Δεδομένου, ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος θα λάμβανε χώρα στις αρχές του σχολικού έτους (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019), επέλεξα τη συγκεκριμένη τάξη έναντι της Α΄ Δημοτικού για τρεις κυρίως λόγους:

α) τα παιδιά της Α΄ τάξης βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο από την προσχολική στην πρώτη σχολική ηλικία (αν ορίσουμε ως πρώτη σχολική ηλικία το Δημοτικό Σχολείο). Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος απαιτεί την ύπαρξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που θα τους εμπνέει ψυχολογική ασφάλεια και να προωθηθεί έτσι την ελευθερία έκφρασης και αλληλεπίδρασης. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν είναι δυνατόν να κατακτηθεί σε 2-3 διδακτικές ώρες (το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας- Αρ.Πρωτ.Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016/ΥΠΠΕΘ).

β) τα παιδιά της Β΄ τάξης έχουν κατακτήσει εν πολλοίς τη δεξιότητα της γραφής, γεγονός που διευκολύνει την πραγματοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων.

γ) μπορεί στα εν λόγω παιδιά της Β΄ τάξης του συγκεκριμένου σχολείου να μη δίδασκα κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2018-19) -εφόσον στο σχολείο αυτό τοποθετήθηκα για συμπλήρωση του υποχρεωτικού μου ωραρίου για 10 ώρες ανά εβδομάδα (δηλαδή σε 10 τμήματα), ενώ το σχολείο διέθετε 12 τμήματα- αλλά και μόνο η φυσική μου παρουσία στον χώρο για έναν ολόκληρο χρόνο, αυτόματα με καθιστά αναγνωρίσιμη και συνεπώς οικεία στα παιδιά, γεγονός που διευκολύνει σημαντικά την προσπέλαση των παραπάνω εμποδίων, σε αντίθεση με τα παιδιά της Πρώτης Δημοτικού, που φοιτούσαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος στο Νηπιαγωγείο, το οποίο στεγάζεται σε διαφορετικό οίκημα -αρκετά μακριά από το Δημοτικό- και γι' αυτά, τόσο ο χώρος, όσο και οι διδάσκοντες/ουσες αποτελούν έναν επιπρόσθετο παράγοντα δυσχέρειας στη μετάβασή και την προσαρμογή τους στο Δημοτικό.

Στη Β΄ τάξη του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου λειτουργούν δύο τμήματα. Σε ένα αρχικό στάδιο διάρθρωσης και σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, υπήρχε η σκέψη να αξιοποιήσω και τα δύο τμήματα και να πραγματοποιήσω μια συγκριτική μελέτη, εφαρμόζοντας την πρόταση για ανάπτυξη δημιουργικότητας στο

ένα τμήμα και διατηρώντας το άλλο ως ομάδα ελέγχου. Τελικά αποφάσισα να εφαρμόσω την πρόταση διδασκαλίας μόνο στο ένα από τα δύο, για πρακτικούς κυρίως λόγους, οι οποίοι όμως είναι ταυτόχρονα και ουσιαστικοί ως προς την αξιοπιστία της έρευνας. Καταλυτικός λοιπόν λόγος γι' αυτή την αλλαγή στον σχεδιασμό στάθηκε η σεβαστή χρονική απόκλιση κατά τουλάχιστον δέκα λεπτά της ώρας σε κάθε συνάντηση που θα υπήρχε στον καθαρό χρόνο διδασκαλίας ανάμεσα στα δύο τμήματα. Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, στο πρώτο τμήμα της Β' τάξης διδάσκω την τελευταία ώρα (12.35-13.15) η οποία είναι κατά 5 λεπτά μικρότερη απ' ό,τι η τρίτη ώρα (10.00-10.45), κατά τη διάρκεια της οποίας διδάσκω στο δεύτερο τμήμα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Δημοτικού σχολείου Σταυρακίου, οι μαθητές και μαθήτριες της Α' και Β' τάξης θα πρέπει με το χτύπημα του κουδουνιού να βρίσκονται στην έξοδο του σχολείου, συνοδευόμενοι από τον/την εκπαιδευτικό που διδάσκει την τελευταία ώρα και να παραδίδονται στους γονείς τους. Αυτή η διαδικασία απαιτεί τουλάχιστον άλλα πέντε λεπτά. Αν συνυπολογίσουμε τη φυσική κόπωση και ανησυχία που διακατέχει τα παιδιά την τελευταία ώρα του σχολικού προγράμματος, γίνεται εύκολα αντιληπτό, γιατί μια τέτοια προοπτική θα στερούνταν αξιοπιστίας. Άλλαξα λοιπόν τον σχεδιασμό αυτής της έρευνας και επέλεξα μόνο ένα τμήμα, το οποίο για όλους τους παραπάνω λόγους και για τον επιπρόσθετο, ότι διαθέτει μια φυσιολογική σε μέγεθος αίθουσα (κατάλληλη για την εφαρμογή κάποιων από τις προτάσεις που απαιτούν κίνηση στον χώρο) κι όχι μια ασφυκτική, ήταν το Β'2.

2.4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες του δεύτερου τμήματος της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σταυρακίου Ιωαννίνων. Το Σταυράκι αποτελεί μια ημιαστική περιοχή, καθώς απέχει 3,7 χλμ από το κέντρο της πόλης των Ιωαννίνων. Το τμήμα αποτελείται από δεκαεπτά μαθητές και μαθήτριες (7 αγόρια και 10 κορίτσια), όλοι/ες τους Έλληνες και Ελληνίδες, ηλικίας επτά ετών περίπου. Πιθανή ύπαρξη κάποιων μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζεται σε έναν μόνο μαθητή, αλλά δεν υπάρχει ακόμη διάγνωση, καθώς βρίσκεται σε διερευνητικό στάδιο.

Μπορεί το δείγμα μου να είναι μικρό, αλλά η έρευνα είναι σχεδιασμένη, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό μουσικής και σε οποιαδήποτε σχολική τάξη της Β΄ Δημοτικού, αλλά και μαθητή/τρια.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ Β΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1. Πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα: «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε, πάμε στον Φάρη»: δημιουργία και παρουσίαση ηχο-ιστοριών: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Φύλλο εργασίας «Κάποτε στον πλανήτη Φάρη», μουσικά όργανα του Orff και ...πολλή φαντασία

Χρόνος: Δύο διδακτικές ώρες

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να εκφραστούν λεκτικά και σωματικά, να ενισχυθεί η συνεργασία-ομαδικότητα.

Συνοπτική περιγραφή: Ζητήθηκε από τα παιδιά, αφού επιλέξουν πρώτα τουλάχιστον δύο ήχους κατ' άτομο (τους οποίους και συμφωνήσαμε να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους), να δημιουργήσουν μία ηχο-ιστορία, είτε ατομικά ή ομαδικά και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν στην τάξη. Ως αφορμή δόθηκε ένα κείμενο σε έμμετρο λόγο, το οποίο τοποθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνταν τα παιδιά να διαρθρώσουν την ηχο-ιστορία τους, και δεν είναι άλλο από τον πλανήτη Φάρη, έναν φανταστικό μουσικό πλανήτη. Ερέθισμα για να ξεκινήσουν, ήταν ένα διαστημόπλοιο που πέρασε από τον Φάρη. Για να είναι ολοκληρωμένες νοηματικά οι δημιουργίες τους, συμφωνήσαμε, να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

- Από πού μπορεί να ήρθε αυτό το διαστημόπλοιο;
- Ποιοι και πόσοι ήταν μέσα σε αυτό;
- Τι διαθέσεις είχαν;
- Τι μπορεί να συνέβη στη συνέχεια;

Ως προς την παρουσίαση των δημιουργιών τους, αφέθηκε σε εκείνα η επιλογή μεταξύ αφήγησης, δραματοποίησης ή συνδυασμού τους.

Παραλλαγή: Μπορούμε, σε ένα πιο πρώιμο στάδιο, αντί να δημιουργήσουν τη δική τους ηχο-ιστορία, να διαβάσουμε ένα παραμύθι στα παιδιά και να προσπαθήσουν να το εμπλουτίσουν ηχητικά.

3.1.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε πάμε στον ΦΆρη»

Επέλεξα ως αρχική δραστηριότητα στις συναντήσεις μας να αποτελέσει μία, που να συνδυάζει τη δημιουργική γραφή με τη μουσική. Ζήτησα λοιπόν από τα παιδιά να δημιουργήσουν τη δική τους ηχο-ιστορία. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα παραμύθι που ακολουθεί μία και μόνη σύμβαση: την ύπαρξη ήχων κατά τη δημιουργία και την αφήγησή του. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρέσκονται στα παραμύθια, ενώ παράλληλα αποτελούν και «μια πρακτική που χρησιμοποιείται από δασκάλους, για να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού» (Fleer, 2013:240).

Η έννοια της ηχο-ιστορίας δεν είναι ξένη στα παιδιά, καθώς τόσο στο τέλος του βιβλίου της Α΄, όσο και σε αυτό της Β΄ Δημοτικού, περιλαμβάνονται δέκα συνολικά ηχο-ιστορίες. Μόνο που αυτή τη φορά ήρθαν αντιμέτωπα με την πρόκληση να δημιουργήσουν τη δική τους. Σύμφωνα με τον Sipe (2001), τα παιδιά κατασκευάζουν ιστορίες με τρεις τρόπους: «1) προσωποποιώντας την ιστορία, αναγνωρίζοντας τυχόν ομοιότητές της με τα ίδια... με βάση τις δικές τους εμπειρίες, 2) συσχετίζοντάς τις με άλλες ιστορίες σε επίπεδο χρήσης συγκεκριμένης γλώσσας αφήγησης, αλλά και αλληλουχίας στην πλοκή. Συνειρμοί μπορούν επίσης να υπάρξουν και μέσω της εικονογράφησης... και 3) αναλύοντας την ιστορία, κατανοώντας τη λειτουργία των χαρακτήρων, της εξέλιξης της πλοκής, του σκηνικού...». Πιο συγκεκριμένα, τα μικρά παιδιά συνδυάζουν, συμπεριλαμβάνουν κι ενσωματώνουν και τους τρεις αυτούς τρόπους στην κατασκευή αφηγηματικών σχημάτων, συνθέτοντάς τους δημιουργικά.

Για όλους αυτούς τους λόγους, σε πρώτη φάση δημιούργησα ένα φύλλο εργασίας, συνδυάζοντας συμβατικές και μη συμβατικές απεικονίσεις, τέτοιες, που συνειρμικά, να προδιαθέσουν τα παιδιά να κινηθούν σε ένα πιο φανταστικό επίπεδο. Ταυτόχρονα επέλεξα ως πρωταγωνιστή όλων των δραστηριοτήτων μας, μια ύπαρξη νεαρής ηλικίας, όπως ακριβώς και τα ίδια, ώστε να ταυτιστούν μαζί του και να βρουν, ίσως, κάποιες αναλογίες και ομοιότητες με τη δική τους καθημερινότητα. Πρόκειται για τον μικρό ΦαΛάρη, έναν εξωγήινο που ζει σε έναν μουσικό πλανήτη. Ο τόπος και ο χώρος δράσης μας λοιπόν έγινε ένας φανταστικός μουσικός πλανήτης, ο ΦΆρης. Τόσο το άκουσμα του ονόματός του, όσο και ο τρόπος με τον οποίο επέλεξα να το γράψω (χρησιμοποιώντας δύο κεφαλαία γράμματα στη σειρά) παραπέμπουν σε άλλες

δύο γνωστές στα παιδιά λέξεις-έννοιες: τη νότα Φα και τον πλανήτη Άρη. Αντιστοίχως και το όνομα του ΦαΛάρη, έχει άμεση αναφορά στις νότες Φα και Λα. Ο βασικός «κορμός» των τριών σκίτσων που έρχονται να πλαισιώσουν το φύλλο εργασίας προσδίδοντάς του μια μουσική επίφαση, εντοπίστηκε στο διαδίκτυο. Σε όλα τους έγινε προσθήκη στοιχείων προς το «μουσικότερον» και το «φανταστικότερον» Συνοψίζοντας, η ιστορία που χρησιμοποίησα ως αφορμή, εκτυλίσσεται στον ακτινωτό μουσικό πλανήτη ΦΆρη που στον πυρήνα του διαθέτει νότες. Εκεί ζει ο μικρούλης ΦαΛάρης που αντί για αφαλό (κέντρο της ύπαρξής του) και χαμόγελο έχει πάλι νότες. Το διαστημόπλοιο, τέλος, που επισκέπτεται τον ΦΆρη, αντί για καυσάερια, παράγει για μία ακόμη φορά, νότες. Η παράθεση της ιστορίας, που χρησιμοποιείται ως αφορμή, γίνεται σε έμμετρο λόγο: ένα εξάστιχο που ομοιοκαταληκτεί ζευγαρωτά. Και σε επίπεδο λόγου, η επιλογή κάποιων λέξεων ακολουθεί μία όχι και τόσο συμβατική συνθήκη. Η γνωστή παραμυθική φράση που προσδίδει μια διαχρονικότητα στο παραχθέν κείμενο «Μια φορά και έναν καιρό...», αντικαταστάθηκε από το «Δυο φορές και τρεις καιρούς...», σε μια προσπάθεια διαφοροποίησης από το τετριμμένο και ένταξης σε ένα πλαίσιο έλλειψης συμβατικότητας. Ακολουθούν ερωτήσεις («Από πού μπορεί να ήρθε αυτό το διαστημόπλοιο;», «Ποιοι και πόσοι ήταν μέσα σε αυτό;», «Τι διαθέσεις είχαν;», «Τι μπορεί να συνέβη στη συνέχεια;») που βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους, να εξελίξουν την πλοκή και να παράγουν όσο το δυνατόν πιο πλήρεις, τόσο νοηματικά, όσο και σε επίπεδο διάρθρωσης, ιστορίες. Οι γραμμές στις οποίες καλούνται τα παιδιά να γράψουν το κείμενό τους ξεφεύγουν επίσης από τη συνηθισμένη ευθεία διάταξη και αποκτούν μια καμπυλότητα.

Σε γενικές γραμμές ήθελα σε κάθε δραστηριότητα να υπάρχει, όχι πλήρης απουσία, αλλά ύπαρξη μίας και μόνης σύμβασης -άλλης κάθε φορά- ώστε να διαμορφώνεται ένα καθοδηγητικό πλαίσιο, αλλά και να μένει ταυτόχρονα το πεδίο ελεύθερο για απερίσπαστη δημιουργία. Η σύμβασή μας λοιπόν για αυτή τη δραστηριότητα ήταν η χρήση μέσα στο κείμενο τουλάχιστον δύο ήχων από κάθε παιδί της κάθε ομάδας. Οι ήχοι αυτοί επιλέχτηκαν στην τύχη, σε ένα εντελώς αρχικό στάδιο, πριν δηλαδή μοιραστεί το φύλλο εργασίας στα παιδιά και πριν αποκτήσουν οποιαδήποτε πληροφορία επί της δραστηριότητας που θα ακολουθούσαμε, αλλά αφού είχαν πρώτα μοιραστεί σε ομάδες. Ως πηγές για την παραγωγή αυτών των ήχων, συμφωνήσαμε, ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν, οποιαδήποτε μουσικά όργανά, μέρη του σώματος, ή αντικείμενα που μπορούσαν να βρουν στην αίθουσα,

επιθυμούσαν. Κλήθηκαν λοιπόν, στο ίδιο αρχικό στάδιο, να τοποθετήσουν αυτούς τους ήχους σε μια σειρά, που να βγάζει νόημα για αυτά και ακολούθως να εκτελέσουν τους ήχους. Μόλις ολοκλήρωσαν και αυτή τη δραστηριότητα, τους δόθηκε το φύλλο εργασίας. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρω, ότι, για να υπάρχει μια επιπλέον κινητοποίηση προς τη δημιουργία αρτιότερων έργων, παρουσίασα το όλο εγχείρημα στα παιδιά ως έναν διαγωνισμό ανάδειξης της καλύτερης ηχο-ιστορίας. Εκ του αποτελέσματος, φάνηκε, ότι τα παιδιά «χρειάζονται πιο ευφάνταστους τρόπους για να παρακινηθούν...» (Ο' Hara, 1999: 587) κι αυτό δεν ισχύει μόνο στην ποίηση, όπως διαπίστωσε η Ο' Hara, αλλά και στη δημιουργία γενικότερα. Έπαθλο της νικητήριας ηχο-ιστορίας, η οποία θα προέκυπτε κατόπιν ψηφοφορίας από τα ίδια τα παιδιά, θα ήταν η παρουσίασή της στα παιδιά της Α' Δημοτικού. Η παρουσίαση της ηχο-ιστορίας θα μπορούσε να γίνει είτε με αφήγηση, είτε με δραματοποίηση, ή και με συνδυασμό τους. Η προοπτική αυτή έδωσε πνοή δημιουργικού ανέμου πολλών μποφόρ στις ομάδες!

Για τη δραστηριότητα αυτή διαθέσαμε δύο διδακτικές ώρες. Κατά την πρώτη τέθηκε το πλαίσιο, έγινε ο διαμοιρασμός σε ομάδες, καθώς και η συγγραφή των ηχο-ιστοριών, ενώ στη δεύτερη διδακτική ώρα τα παιδιά οργάνωσαν τον τρόπο παρουσίασης των ηχο-ιστοριών τους και την υλοποίησαν στη συνέχεια παρουσία όλων των συμμαθητών/τριών τους. Κριτήρια για την επιλογή της καλύτερης συμφωνήσαμε, να είναι η πρωτοτυπία στη σύλληψη και η ποικιλία στη συμπερίληψη ήχων. Όλες οι ηχο-ιστορίες καταχειροκροτήθηκαν και επειδή υπήρχε διχογνωμία ως προς την επιλογή της καλύτερης, με κλήρωση διευθετήσαμε το ζήτημα. Η αυλαία έπεσε με την επίσκεψη όλων μας στο Α'1 τμήμα του σχολείου μας όπου-σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό- ως «έπαθλο» πια, η δημιουργία τους δραματοποιήθηκε και έγινε αποδεκτή με άκρατο ενθουσιασμό από τους/τις μικρότερους/ες μαθητές/τριες.

3.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε πάμε στον ΦΆρη»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Τα παιδιά εύκολα και γρήγορα παρήγαγαν πολλές και ποικίλες ιδέες, τις οποίες κατέγραψαν στο φύλλο εργασίας που τους δόθηκε (βλ. Παράρτημα). Πρωταγωνιστές που ταλαιπωρούνται από αλλεργίες (πρώτη ηχο-ιστορία), φιλίες που προκύπτουν μεταξύ των πρωταγωνιστών (δεύτερη ηχο-οστορία), διαστημόπλοια φορτωμένα με νέες νότες που κατεβαίνουν στον ΦΆρη και ξεσηκώνουν τους κατοίκους του σε ένα ξέφρενο πάρτι (τρίτη ηχο-ιστορία), παράξενα ζώα με κοφτερά νύχια και μεγάλα πόδια από τον πλανήτη Σμλίρη που τρομοκρατούν τους κατοίκους του ΦΆρη και που τα συλλαμβάνει η αστυνομία (τέταρτη ηχο-ιστορία), γατάκια και σκυλάκια που βγάζουν όμως διαφορετικούς ήχους από τους συνηθισμένους και μέλισσες που επιτίθενται στον ΦαΛάρη (πέμπτη ηχο-ιστορία), διαστημόπλοια που εκτοξεύουν περίεργα ζώα, όπως λιοντάρια με φτερά, γάτες με κέρατα και σκυλιά με στρογγυλά δόντια (έκτη ηχο-ιστορία), καλά μουσικά τέρατα με ουρά από γλυκά, πόδια σαν τύμπανο, αυτιά σαν μαράκες και μάτια σαν ταμπουρίνο που σκοτώνουν τους εκατό σκελετούς που βγήκαν από το διαστημόπλοιο και σώζουν τον πλανήτη (έβδομη ηχο-ιστορία), φιλίες που προκύπτουν μεταξύ του ΦαΛάρη και κάποιου άλλου εξωγήινου, ονόματι Λεμ ο οποίος ήρθε από άλλον πλανήτη (όγδοη ηχο-ιστορία), συμπλοκή μεταξύ κάποιου ανθρώπου που κατέβηκε από το διαστημόπλοιο και του ΦαΛάρη, με υποχώρηση του πρώτου και επιστροφή του στη γη (ένατη ηχο-ιστορία), η γνωριμία του ΦαΛάρη με τον άνθρωπο που κατέβηκε από το διαστημόπλοιο και η τεράστια χαρά του γι' αυτό, τόσο που τον έκανε να κατουρηθεί πάνω του (δέκατη ηχο-ιστορία), ο μονόκερος με το όνομα Λάλα που έπαιξε ένα μουσικό παιχνίδι με τον ΦαΛάρη και έγιναν φίλοι (ενδέκατη ηχο-ιστορία), το τέρας Γεγεχά που μίλαγε την περίεργη γλώσσα γασγασγας και που, ενώ στην αρχή ήταν επιθετικό, τελικά έγινε φίλος με τον ΦαΛάρη (δωδέκατη ηχο-ιστορία) και τέλος τα πυρά που άνοιξε ο ΦαΛάρης προς το διαστημόπλοιο, που οδήγησαν σε συμπλοκή, αλλά τελικά κατάφεραν να συμφιλιωθούν (δέκατη τρίτη ηχο-ιστορία), αποδεικνύουν του λόγου το αληθές. Όλες οι ηχο-ιστορίες είχαν ευφάνταστες ιδέες, αρχή, μέση και τέλος, ενώ σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε κάποιου είδους ανατροπή και ποικιλία στους τρόπους παραγωγής ήχου. Όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά απάντησαν στα ερωτήματα που είχαν τεθεί και τήρησαν τη σύμβαση των δύο τουλάχιστον λέξεων κατ' άτομο. Για την ακρίβεια, τα πιο πολλά, χρησιμοποίησαν

πολύ περισσότερους από δύο ήχους, οι οποίοι βέβαια προστέθηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Λεκτική έκφραση: Κατά την παρουσίαση των ηχο-ιστοριών τους, ενδιαφέρον είχε, ότι κάποια παιδιά τροποποιούσαν το κείμενό τους με την προσθήκη περισσότερων στοιχείων. Όταν ρώτησα ένα παιδί, γιατί το έκανε αυτό, μου απάντησε ότι «έτσι είναι πιο ωραία η ιστορία μου».

Σωματική έκφραση: Τόσο ο συνδυασμός αφήγησης και ήχων, όσο και η παρουσίαση των ηχο-ιστοριών βοήθησε στο να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά. Τα περισσότερα επέλεξαν τον μικτό τρόπο παρουσίασης, δηλαδή χρησιμοποίησαν τόσο την αφήγηση, όσο και τη δραματοποίηση. Οι κινήσεις των χεριών και του σώματός τους έρχονταν να πλαισιώσουν και να ενισχύσουν όσα λέγονταν, όπως για παράδειγμα το χέρι ενός αγοριού που μετατράπηκε σε όπλο ή τα χέρια ενός κοριτσιού σε φτερά και τα πόδια της σε οπλές που κάλπαζαν, ως άλλος μονόκερος - πήγασος. Με τους ήχους που έκαναν με το σώμα, τη φωνή και με αντικείμενα από το περιβάλλον τους ζωντάνευαν τις δημιουργίες τους. Πάνω απ' όλα όμως καμάρωναν και χαίρονταν για τις δημιουργίες τους κι αυτό φαινόταν διάχυτο στο πρόσωπο και το σώμα τους.

Συνεργασία-Ομαδικότητα: Στην εν λόγω δραστηριότητα τα παιδιά επέλεξαν να δουλέψουν κυρίως ατομικά. Συγκεκριμένα οι δεκαεπτά μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης δημιούργησαν δεκατρείς ηχο-ιστορίες, (τέσσερις ομάδες των δύο ατόμων και εννιά μεμονωμένες δημιουργίες). Πιθανές ερμηνείες αυτής τους της προτίμησης είναι ίσως το πρώιμο στάδιο της εν λόγω παρέμβασης ή και η προοπτική επιβράβευσης της καλύτερης (ατομικιστικά και ωφελιμιστικά σκεπτόμενα).

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και μάλιστα με περισσό ζήλο στη διαδικασία, γεγονός που αποδεικνύεται εύκολα από την έκταση και το περιεχόμενο των ηχο-ιστοριών τους. Μια πιθανή ερμηνεία για αυτή τους την προθυμία είναι ίσως η προοπτική επιβράβευσης της καλύτερης και παρουσιάσής της σε ένα από τα τμήματα της Α' Δημοτικού ή απλά ότι τα συνεπήρε η ιδέα της δημιουργίας ενός κειμένου χωρίς οποιονδήποτε περιορισμό –εκτός από αυτόν της συμπερίληψης δύο τουλάχιστον ήχων ανά μαθητή/τρια που συμμετέχει. Κατά τη

συγγραφή δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά με ρωτούσαν για την ορθογραφία κάποιας λέξης. Προκειμένου να μην αποσπάται διαρκώς η προσοχή τους, τους έθεσα το εξής ερώτημα: «Τι λέτε; Υπάρχει ορθογραφία στον πλανήτη Φ'Αρη;». Το ενδεχόμενο απουσίας ορθογραφίας τους άρεσε πολύ και συνέχισαν έτσι απρόσκοπτα τη συγγραφική τους δημιουργία. Από τότε κι έπειτα όλα τους ήταν πολύ απορροφημένα κατά τη διάρκεια της συγγραφής, τόσο που ξαφνιάστηκαν, όταν η δασκάλα τους ήρθε, για να αναλάβει την επόμενη διδακτική ώρα.

Γενικότερα οφέλη: Τα οφέλη από τη διάχυση της δραστηριότητάς μας και σε άλλη τάξη του σχολείου μας ήταν πολλαπλά τόσο για τους συμμετέχοντες/ουσες, όσο και για αυτούς/ες που παρακολούθησαν. Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών ήταν πολλαπλή και προέκυψε τόσο από τη δημιουργική «διαδρομή» από τη στιγμή της σύλληψης, μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση της συγγραφής της ηχο-ιστορίας, όσο κι από τη διάκριση της δημιουργίας τους, αλλά και όπως υποστηρίζει η Segal (2018), από την χαρά που προκύπτει από την αναγνώριση και από άλλους εκτός του υπάρχοντος πλαισίου. Όμως και τα παιδιά που παρακολούθησαν αποκόμισαν πολλά οφέλη: συναισθηματική ικανοποίηση που προκύπτει από το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα, πέραν των στενών ορίων μιας σχολικής αίθουσας, καθώς σύμφωνα με τον Δανασσή-Αφεντάκη (2000:47), «μία από τις βασικές ανάγκες του παιδιού είναι να ανήκει σε μία ομάδα», χαρά που προκύπτει από την παρακολούθηση μιας ευχάριστης παρουσίασης και υιοθέτηση θετικών προτύπων μίμησης.

Στα επόμενα διαλείμματα έρχονταν παιδιά από το άλλο τμήμα της Β' τάξης και με ρωτούσαν πότε θα δημιουργήσουν κι αυτά τις δικές τους ηχο-ιστορίες, γεγονός που αποδεικνύει τον θετικό αντίκτυπο του εγχειρήματος. Τους υποσχέθηκα, ότι μετά τα Χριστούγεννα θα ξεκινούσαν κι αυτά το διαστημικό τους ταξίδι στον πλανήτη Φ'Αρη, γιατί μέχρι τότε έπρεπε να κάνουμε πρόβα τα τραγούδια για τη γιορτή των Χριστουγέννων, καθώς το τμήμα τους θα αποτελούσε τη χορωδία του σχολείου μας.

Σύνοψη: Φαίνεται, πως τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να παράγουν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, καθώς και να εκφραστούν με μεγάλη επιτυχία τόσο λεκτικά, όσο και σωματικά. Τα επίπεδα ροής ήταν ψηλά, ενώ προέκυψαν κι άλλα οφέλη, όπως ικανοποίηση και χαρά από την ολοκλήρωση της δημιουργίας. Σε αυτό το αρχικό στάδιο προτίμησαν να εργαστούν κατά κύριο λόγο ατομικά, ή σε ζευγάρια,

οπότε δεν μπορώ να ισχυριστώ, ότι ο στόχος για ενίσχυση της ομαδικότητας
επετεύχθη.

3.2. Τρίτη διδακτική ώρα: «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φίνο οργανάκι»: κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Πιστόλι σιλικόνης, ανακυκλώσιμα υλικά, υλικά από το περιβάλλον και γενικά όσα αναγράφονται στη λίστα που δόθηκε στα παιδιά (βλ. Παράρτημα), αλλά και ό,τι άλλο βάλει η φαντασία τους

Χρόνος: Μία διδακτική ώρα

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες για την κατασκευή μουσικών οργάνων, να κατανοήσουν και να σκεφτούν τρόπους παραγωγής ήχου, να επιλύσουν πρακτικά κατασκευαστικά προβλήματα, να ενισχυθεί η συνεργασία-ομαδικότητα, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Μία εβδομάδα νωρίτερα από το εγχείρημα δόθηκε στα παιδιά μια λίστα με τα προς συγκέντρωση υλικά και τους ζητήθηκε να επιλέξουν, όσα από τα προτεινόμενα θεωρούσαν ότι θα τους χρειαστούν, αλλά και όσα άλλα δεν αναγράφονταν και πίστευαν ότι θα τα χρειάζονταν, προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Κατόπιν συζήτησης και αφού όλοι είχαν συνεισφέρει -άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο- σε αυτή την πανδαισία υλικών, χρωμάτων και σχεδίων, αποφασίσαμε να μοιραστούν όλοι τα υλικά αδιακρίτως και κατά βούληση. Συζήτηση για διαμοιρασμό σε ομάδες δεν έγινε και η επιλογή για τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσαν να δουλέψουν αφέθηκε για μία ακόμη φορά στα ίδια. Ακολούθησε μια έντονη και διάχυτη εργασιακή δραστηριότητα, που οδήγησε στην παραγωγή πολλών και ποικίλων μουσικών οργάνων.

Προεκτάσεις: Την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, μπορεί να ακολουθήσει η διακόσμησή τους και στη συνέχεια η έκθεσή τους σε έναν κοινόχρηστο χώρο, όπου θα μπορούν να τα δουν και οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου.

3.2.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φίνο οργανάκι»

Η επόμενη διδακτική πρόταση αφορά στην κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων και κινείται πάντα στις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής. Στο βιβλίο του δασκάλου για τη Β' τάξη του Δημοτικού (-:17) αναφέρεται και μάλιστα σε κάποια σημεία με έντονη γραμματοσειρά ότι, τα παιδιά, «εκτός από τα μουσικά όργανα του εμπορίου, μπορούν να κατασκευάσουν αυτοσχέδια μουσικά όργανα από αναλώσιμα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν στις μουσικές δραστηριότητες εμπλουτίζοντας την ορχήστρα τους». Προτείνονται μάλιστα δώδεκα κατασκευές αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η αναλυτική περιγραφή των οποίων παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου του δασκάλου (Αργυρίου κ.α.-:116-117).

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα των Chiang & Chen (2017), φαίνεται πως η διάθεση μιας χρονικής περιόδου για «επώαση» (incubation period) οδηγεί στην παραγωγή περισσότερων αποκλινουσών ιδεών και συνεπώς έχει «καταλυτική επίδραση στη δημιουργικότητα» (Chiang & Chen, 2017:287). Ο όρος επώαση νοείται ως το χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του οποίου το άτομο δε δουλεύει, αλλά η ιδέα «δουλεύεται» μέσα του, μέχρι να διαμορφωθεί. Γι' αυτό ήδη από το τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας, προϋδέασα τα παιδιά για τη δραστηριότητα της επόμενης συνάντησής μας. Τους θύμισα, ότι ο ΦΆρης είναι ένας μουσικός πλανήτης και φυσικά, ως τέτοιος, είναι γεμάτος με μουσικά όργανα. Τότε τους έθεσα τα εξής ερωτήματα: «Πώς να είναι άραγε τα μουσικά όργανα στον πλανήτη ΦΆρη; Λέτε να έχουν την ίδια μορφή με τα δικά μας;». Τους μοίρασα ένα σημείωμα που είχα ετοιμάσει προς τους γονείς τους, προκειμένου να μας παραχωρήσουν, όποια από τα αναγραφόμενα υλικά διέθεταν στο σπίτι τους και δεν τα χρειάζονταν, αλλά και άλλα, που μπορεί να μην συμπεριλαμβάνονταν στη λίστα, αλλά τα παιδιά τους να θεωρούν, ότι τους χρειάζονται. Τους ζήτησα να διαβάσουν προσεκτικά τα υλικά που αναγράφονται στο σημείωμα και να σκεφτούν για μια βδομάδα, πώς θα μπορούσαν να φτιάξουν αυτοσχέδια μουσικά όργανα και τι μορφή θα ήθελαν να έχουν.

Η εβδομάδα πέρασε γρήγορα και η μέρα που θα κατασκεύαζαν τα δικά τους αυτοσχέδια όργανα έφτασε. Συγκέντρωσα σε 2 μεγάλες τσάντες όλα τα υλικά που είχα ζητήσει από τους γονείς, «οπλίστηκα» και με ένα πιστόλι σιλικόνης και πήγα στην αίθουσα. Ήθελα να είμαι προετοιμασμένη σε περίπτωση που κάποια θα είχαν

ξεχάσει να «συνδράμουν» στη συλλογή των υλικών που θα χρειαζόμασταν, αλλά με εντυπωσίασε θετικά η συμμετοχή τόσο των παιδιών, όσο και των γονιών τους. Χαριτολογώντας θα έλεγα, ότι με τόσο ρύζι, φακές και ρεβίθια που έφεραν, θα μπορούσαμε να ταΐσουμε αρκετά τμήματα του σχολείου... Εκτός όμως από τα υλικά, μια μαθήτρια είχε φέρει μαζί της και μια αυτοσχέδια κιθάρα που έφτιαξε με τη μαμά της (Παράρτημα: Τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν τα παιδιά: Νο 10). Χάρηκα ιδιαίτερα, γιατί το μουσικό αυτό όργανο ήταν άλλη μια απόδειξη, ότι το όλο εγχείρημα έχαιρε θερμής ανταπόκρισης από τα παιδιά, που τη μετέφεραν με τη σειρά τους στους γονείς τους.

Κατόπιν συζήτησης συμφωνήσαμε, να τοποθετήσουμε όλα τα υλικά στην έδρα και στα παράπλευρα θρανία, για να μπορεί ο/η καθένας/μία να επιλέξει όσα κι όποια από αυτά επιθυμεί και θεωρεί ότι του χρειάζονται. Προς έκπληξή μου δέχτηκαν με μεγάλη χαρά μια τέτοια προοπτική, ενώ εγώ φανταζόμουν, ότι θα δυσκολευτούν να μοιραστούν πράγματα που τους ανήκουν. Μάλλον συνειδητοποίησαν, ότι με αυτόν τον τρόπο είχαν πρόσβαση σε πολύ περισσότερα υλικά ή ίσως τα είχε συνεπάρει πολύ το όλο εγχείρημα.

Δε συζητήσαμε καθόλου για ομάδες και τα παιδιά αφέθηκαν να εργαστούν όπως επιθυμούσαν. Προέκυψε μια κατάσταση πλήρους και αρμονικής συνεργασίας. Όλη η τάξη θα έλεγα ότι έγινε μια ομάδα που δουλεύει για έναν κοινό σκοπό. Άλλος τέντωνε μια μεμβράνη, ενώ κάποιος άλλος την έκοβε με το ψαλίδι και την προσάρμοζε σε κάποιο σκεύος, άλλος βοηθούσε τη φίλη του να δέσει το λαστιχάκι με τα κουδουνάκια στο χέρι της κι εγώ μετακινούμουν με το πιστόλι σιλικόνης, όπου με καλούσαν. Το εν λόγω αντικείμενο επέλεξα για λόγους ασφαλείας, να το χρησιμοποιώ αποκλειστικά και μόνο εγώ, καθώς αναπτύσσει υψηλές θερμοκρασίες και μπορεί εύκολα να προκαλέσει εγκαύματα.

Τα μουσικά όργανα που προέκυψαν από την όλη διαδικασία παρατίθενται ομαδοποιημένα στο παράρτημα. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για απομίμηση υπαρχόντων μουσικών οργάνων· μεταξύ άλλων όμως δημιουργήθηκαν και κάποια εντελώς πρωτότυπα μουσικά όργανα, που δεν απαντώνται σε κανένα εγχειρίδιο με οδηγίες για κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων -τουλάχιστον καθ' όσον γνωρίζει η συγγραφέας. Πρόκειται για τις «Μουσικές κατσαρόλες», το «Τριγωνόξυστρο» και το «Μανταλόφωνο» (Παράρτημα, Τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν τα παιδιά: Εικόνες 11, 12 και 13 αντίστοιχα). Η επιλογή των εν λόγω ονομάτων έγινε φυσικά από τα ίδια τα παιδιά.

Κάποιο κορίτσι που είχε ήδη διακοσμήσει το δικό της μουσικό όργανο, εξέφρασε τότε μια εξαιρετική ιδέα: «Μπορούμε να διακοσμήσουμε τα μουσικά όργανα του πλανήτη ΦΆρη στο μάθημα των Καλλιτεχνικών, να κάνουμε μια έκθεση και να τα δείξουμε στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου μας»; Όλοι ενθουσιάστηκαν με την πρότασή της κι εγώ θεώρησα, ότι είναι μια καλή ευκαιρία για να μοιραστούν τη χαρά της δημιουργίας, να δουν πώς οργανώνεται μια έκθεση (στήσιμο, λεζάντες), αλλά ταυτόχρονα να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και καλή πρακτική για τα υπόλοιπα τμήματα. Δυστυχώς, παρά τα φιλόδοξα σχέδιά μας, η πρόταση αυτή έπεσε - προσωρινά τουλάχιστον- στο κενό. Ενώ η διδάσκουσα του μαθήματος των Καλλιτεχνικών επέδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό, ζήλο και προθυμία, ώστε η πρόταση αυτή να υλοποιηθεί με επιτυχία, δεν υπήρχε χρονικά η δυνατότητα για κάτι τέτοιο, δεδομένης της επικείμενης γιορτής των Χριστουγέννων κατά την οποία τα παιδιά της Β΄ τάξης συμμετείχαν σε θεατρικό και ο λιγοστός χρόνος μαθημάτων που απέμενε μέχρι τότε, έπρεπε να αναλωθεί στην προετοιμασία των σκηνικών και των κουστουμιών. Μεταθέσαμε λοιπόν την εν λόγω δραστηριότητα σε μελλοντική βάση.

Οφείλω βέβαια εδώ να αναφέρω, για όποιον δεν έχει τύχει να υλοποιήσει μια τέτοιου είδους δραστηριότητα, ότι θα χρειαστεί να διατεθεί κάποιος χρόνος για καθάρισμα και επαναφορά της αίθουσας στην πρότερη κατάσταση. Ο χρόνος αυτός μάς προσφέρθηκε από τη δασκάλα του τμήματος.

3.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φινό οργανάκι»

Παραγωγή και ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έκδηλος και η προθυμία τους ατελείωτη· τόσο που δεν αρκέστηκαν σε ένα μόνο μουσικό όργανο ο καθένας -δεν είχε βέβαια τεθεί ποτέ κάποιος τέτοιου είδους ποσοτικός περιορισμός. Συνολικά δημιουργήθηκαν σαράντα αυτοσχέδια μουσικά όργανα από δεκαεπτά μαθητές και μαθήτριες! Σε κάποιες περιπτώσεις η παραγωγή των οργάνων γινόταν κατόπιν προβληματισμού και σκέψης. Συγκεκριμένα, τέσσερα κορίτσια πειραματίζονταν για ώρα με την επιλογή και την ποσότητα των υλικών που θα έβαζαν μέσα σε δύο διάφανα πλαστικά ποτήρια, τα οποία θα ένωναν στη συνέχεια μεταξύ τους, για να δημιουργήσουν μαράκες. Δοκίμασαν τρία υλικά: πλαστικά καπάκια από μπουκάλια, χάντρες και κουδουνάκια και αυτά σε διάφορες ποσότητες, με κριτήριο «πότε ακούγεται καλύτερα». Τελικά επέλεξαν μια ανάμιξη και των τριών υλικών. Μεταξύ των μουσικών οργάνων που προέκυψαν, υπήρχαν και τρία εντελώς πρωτότυπα μουσικά όργανα, που, καθ' όσον γνωρίζω, δεν συμπεριλαμβάνονται σε κάποιο βιβλίο ή ιστοσελίδα: οι «Μουσικές κατσαρόλες», το «Τριγωνόξυστρο» και το «Μανταλόφωνο». Οι «Μουσικές κατσαρόλες» είναι σκεύη (πιάτο και ποτήρι) που περιέχουν διάφορα όσπρια και παράγουν ήχο με την περιστροφή ενός πλαστικού κουταλιού ή μιας αυτοσχέδιας μπαγκέτας σε ρυθμό της επιλογής του οργανοπαίκτη. Το «Τριγωνόξυστρο» δημιουργήθηκε από ένα πλαστικό πιάτο, γυρισμένο ανάποδα, στο οποίο προσαρμόστηκαν τρία καπάκια πλαστικών μπουκαλιών σε διάταξη τριγωνική. Περιμετρικά τους τοποθετήθηκε ένα λαστιχάκι και η εκτέλεσή του πραγματοποιείται με την τριβή του λάστιχου με μια μπαγκέτα «ντυμένη» με χάντρες. Το «Μανταλόφωνο» τέλος είναι μια ιδιαίτερα ευφάνταστη κατασκευή αποτελούμενη από μόλις δύο υλικά: ένα μανταλάκι και συμπιεσμένο το αλουμινένιο μέρος από κεράκια τύπου ρεσό ή ζίλια από χαλασμένο ντέφι. Τόσο τα όργανα, όσο και η ονομασία τους προέκυψαν αποκλειστικά κατόπιν έμπνευσης των παιδιών, μετά από δική μου παρότρυνση για ονοματοδοσία.

Συνεργασία-Ομαδικότητα: Η ομαδικότητα με αυτή τη δραστηριότητα θεωρώ, ότι ενισχύθηκε πάρα πολύ. Τα παιδιά μοιράστηκαν αρμονικά τα υλικά που είχαν φέρει, χωρίς ούτε μια φορά να υπάρξει οποιαδήποτε αψιμαχία ή να ακουστούν εκφράσεις του τύπου «Εγώ το θέλω αυτό!» ή «Αυτό είναι δικό μου, ΕΓΩ το έφερα!».

Κατά τη διάρκεια της κατασκευής βοηθούσαν το ένα το άλλο, όπου αυτό ήταν απαραίτητο και υπομονετικά περίμεναν τη σειρά τους, προκειμένου να κολλήσουν με το πιστόλι σιλικόνης κάποιο εξάρτημα στο μουσικό τους όργανο.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Η προθυμία τους να συμμετέχουν ήταν τόσο έντονη που ενίοτε γινόταν και «πιεστική» προς εμένα. Δεν υπήρχε στιγμή που κάποιο παιδί να μη χρειαζόταν κάτι: να κολλήσω με τη σιλικόνη, να το βοηθήσω να περάσει κάτι σε κάποιο δύσκολο σημείο, να δέσω, να με ρωτήσει τη γνώμη μου κ.ο.κ. Τα επίπεδα ροής άγγιζαν το 100%. Στην αίθουσα επικρατούσε μόνο μια δημιουργική φασαρία και ο χρόνος κύλησε εξαιρετικά γρήγορα, χωρίς κανένας μας - συμπεριλαμβανομένης και της γράφουσας- να αντιληφθεί πότε κιόλας η διδακτική ώρα έφτασε στο τέλος της. Αναδρομικά, θεωρώ, ότι από όλες τις δραστηριότητες, αυτή άρεσε περισσότερο στα παιδιά. Πειραματίστηκαν, προβληματίστηκαν, δοκίμασαν, αναδοκίμασαν, δημιούργησαν και τέλος απόλαυσαν τον ήχο των μουσικών τους οργάνων. Δύο αγόρια μάλιστα, αυτοσχεδίασαν παίζοντας ο ένας τη διπλή μαράκα του και ο άλλος το τυμπανάκι του. Αμέσως μετά βέβαια η διπλή μαράκα, επειδή είχε πολύ μακριά λαβή χρησιμοποιήθηκε και ως ραβδί, για πείραγμα συμμαθητών του. Η αποκλίνουσα σκέψη ήταν κι εδώ παρούσα, καθώς το παιδί βρήκε μία ακόμη χρήση του μουσικού του οργάνου, πέραν της αναμενόμενης, χωρίς μάλιστα να του ζητηθεί! Η χαρά πάντως που εισέπραξαν από αυτή τη διαδικασία, συμπυκνώνεται απόλυτα στη φράση μιας μικρής μαθήτριας, που τη συνόδευσε με μια σφιχτή αγκαλιά: «Κυρία, σήμερα είναι η πιο ωραία μέρα του κόσμου!».

3.3. Τέταρτη διδακτική ώρα: «Ηχητική σκιά»: ρυθμικός αυτοσχεδιασμός και «Παροιμιοσαλάτα»: μελωδικός αυτοσχεδιασμός

Εξαιτίας της σπουδαιότητας του αυτοσχεδιασμού στη δημιουργική διαδικασία, αποφάσισα, να ενταχθεί ως πρακτική στις επόμενες δύο δραστηριότητες με τις οποίες ασχοληθήκαμε. Πιο συγκεκριμένα, ο αυτοσχεδιασμός σε μελωδικό και ρυθμικό επίπεδο ήταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας για την τέταρτη διδακτική ώρα του πιλοτικού μας προγράμματος. Το παιχνίδι «Ηχητική σκιά» προωθεί τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό με τη χρήση συμβατικών και αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, ενώ η δραστηριότητα «Παροιμιοσαλάτα» τον μελωδικό, αξιοποιώντας τις φωνητικές δυνατότητες των παιδιών.

3.3.1. «Ηχητική σκιά»: ρυθμικός αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή

Διάρκεια: Δεκαπέντε λεπτά περίπου

Υλικά: Ζεύγη μουσικών οργάνων του Orff, είτε αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, τόσα όσα και τα ζεύγη των παιδιών

Στόχοι: Να παράγουν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, όπως εσωτερική ακοή και μουσική μνήμη, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Δόθηκαν όμοια μουσικά όργανα στο κάθε ζεύγος και κλήθηκαν, χωρίς να υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ τους, το ένα να δημιουργήσει έναν ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και το άλλο να τον αναπαράγει αυτούσιο. Κάθε ζευγάρι που αποτύγχανε, αποχωρούσε και περίμενε να επανενταχθεί στον επόμενο γύρο. Στη συνέχεια οι ρόλοι άλλαξαν και όποια παιδιά προηγουμένως παρήγαγαν τους ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς, τώρα καλούνταν να πάρουν τη θέση αυτού που εκτελούσε και το αντίστροφο. Ταυτόχρονα άλλαξαν και τα μουσικά όργανα με τα οποία θα εκτελούσαν το ρυθμικό τους σχήμα.

Παραλλαγές: Αν τα παιδιά είναι μεγαλύτερα ή αν έχουν κατακτήσει το ρυθμικό κομμάτι, μπορούμε να προχωρήσουμε στο μελωδικό. Αξιοποιώντας την ηχητική ασφάλεια της πεντατονικής κλίμακας και χρησιμοποιώντας ζεύγη μεταλλόφωνων ή ξυλόφωνων, από τα οποία έχουμε αφαιρέσει τις υπόλοιπες νότες, μπορούμε να διευκολύνουμε τα παιδιά και να προχωρήσουμε το παιχνίδι σε ένα πιο απαιτητικό, αλλά συνάμα και πιο ενδιαφέρον επίπεδο. Αν το ενδιαφέρον των παιδιών είναι μεγάλο, μπορούμε κάλλιστα, να αυξήσουμε τις φορές που θα αυτοσχεδιάσουν και θα μιμηθούν τους αυτοσχεδιασμούς τους.

3.3.1.1 Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά»

Θα ήταν άτοπο, αν τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν τα παιδιά στοιβάζονταν σε μια γωνιά της τάξης, δίχως καμιά άλλη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σκέφτηκα λοιπόν να τα εντάξω στις επόμενες δύο δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε κατά την τέταρτη συνάντησή μας.

Η πρώτη δραστηριότητα ονομάζεται «ηχητική σκιά» και ουσιαστικά αποτελεί ένα παιχνίδι δικής μου εμπνεύσεως, το οποίο εντάχθηκε στο φαντασιακό πλαίσιο του μουσικού μας πλανήτη. Βασίζεται και μπορεί να πλαισιώσει υπέροχα το όγδοο κεφάλαιο του βιβλίου που έχει τίτλο «Βάζω τις νότες, παίζεις τη μουσική;» και υπότιτλο «Ρυθμικοί καθρέφτες» (Αργυρίου, -:14).

Πιο συγκεκριμένα εξήγησα στα παιδιά, ότι στον πλανήτη Φ'Αρη συμβαίνει κάτι πολύ ιδιαίτερο: οι ήχοι έχουν «σκιές». Όπως ακριβώς ο ήλιος, όταν βρεθεί μπροστά ή πίσω από ένα σώμα αφήνει μια περιοχή αφώτιστη και μ' αυτόν τον τρόπο διαγράφεται το σχήμα του αντικειμένου σκιασμένο, έτσι και στον μουσικό μας πλανήτη, κάθε ήχος αφήνει ένα «αποτύπωμα», μια «σκιά».

Χωριστήκαμε κατ' αυτόν τον τρόπο σε εννιά ομάδες των δύο ατόμων (για τις ανάγκες του παιχνιδιού συμμετείχα κι εγώ, διότι ο αριθμός των παιδιών ήταν μονός και η δραστηριότητα απαιτεί διαμοιρασμό σε δυάδες) και καθίσαμε σε καρέκλες που είχαν τοποθετηθεί σε δύο σειρές των εννιά καθισμάτων έκαστη. Η μεταξύ τους διάταξη ήταν αεροπορικού τύπου, δηλαδή τα παιδιά που βρίσκονταν στην πίσω σειρά κοίταζαν την πλάτη των παιδιών που βρίσκονταν στην μπροστινή. Ο λόγος που κάθισαν καθ' αυτόν τον τρόπο ήταν, για να μην υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ τους και η αναπαραγωγή του ήχου, να βασίζεται μόνο με ακουστικά ερεθίσματα.

Επιστρατεύτηκαν λοιπόν όσα από τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν τα παιδιά ήταν διπλά: μανταλόφωνα, μουσικές κατσαρόλες, κουδουνάκια, ocean drum, egg shakers, καστανιέτες, μαράκες και, επειδή δεν έφτασαν, χρησιμοποιήσαμε επιπλέον δύο τρίγωνα και δύο ζευγάρια claves. Κάθε παιδί της μπροστινής σειράς πήρε ίδιο μουσικό όργανο με το παιδί που καθόταν ακριβώς πίσω του. Σκοπός του παιχνιδιού είναι κάθε παιδί της πίσω σειράς (όχι ταυτόχρονα, αλλά διαδοχικά), να παράγει έναν μικρό ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και το παιδί που κάθεται μπροστά του, αφού αντιληφθεί, ότι το όργανο που ακούει είναι ίδιο με το δικό του, να τον θυμηθεί και να τον επαναλάβει αυτούσιο. Καλό είναι τα παιδιά να μην παίζουν με τη σειρά, αλλά ο/η εκπαιδευτικός να υποδεικνύει ποιο παιδί θα παίζει (σιωπηλά, με νοήματα),

με τυχαία πάντα διαδοχή, ώστε να βρίσκονται διαρκώς σε ακουστική ετοιμότητα. Όποιο παιδί δεν εκτελεί σωστά τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό, αποχωρεί μαζί με το ζευγάρι του, μέχρι τελικά να παραμείνει μόνο μια δυάδα παιδιών.

Παίξαμε δύο γύρους από αυτό το παιχνίδι. Στον δεύτερο άλλαξαν μεταξύ τους θέσεις, και συνεπώς ρόλους, ώστε κάθε παιδί να βρεθεί σε θέση μουσικής δημιουργίας, αλλά και μουσικής αναπαραγωγής. Άλλαξαν επίσης και μουσικά όργανα, ώστε ταυτόχρονα να εξασκούνται στην ηχητική αναγνώριση και άλλων ηχοχρωμάτων. Αν ο αριθμός των παιδιών είναι ζυγός, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ως ο «μουσικός ήλιος» που στέλνει τις ακτίνες του και ενεργοποιεί τη διαδικασία με ένα άγγιγμα στην πλάτη του κάθε παιδιού. Αν πάλι είναι μονός, μπορεί να συμμετέχει ενεργά, παίρνοντας τότε τη θέση του μουσικού δημιουργού και τότε τη θέση αυτού που επαναλαμβάνει.

Στην περίπτωση μας, επειδή ο αριθμός των παιδιών ήταν μονός (N=17), χρειάστηκε και η δική μου συμμετοχή. Το γεγονός αυτό αναβάθμισε μουσικά τη διαδικασία, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά περιορίζονταν σε απλές ρυθμικές συνθέσεις. Τα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποίησα ήταν ελαφρώς πιο απαιτητικά –δεδομένης πάντα της ηλικίας των παιδιών- και γι' αυτό τα ενέτασσα σε γνωστά τραγούδια. Έδωσα δηλαδή και μια μελωδική διάσταση στην όλη διαδικασία. Σύμφωνα με τους Hoover και Stanley (2009:227), «ένα πλούσιο ρυθμικά κομμάτι που ακολουθεί όμως τη δομή του πρωτότυπου τραγουδιού, μπορεί εύκολα να παραχθεί, καθώς βρίσκεται σε λειτουργική σχέση με αυτό». Η χρονική διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να παραταθεί κατά βούληση, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

3.3.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Σε ένα αρχικό στάδιο παρατήρησης τα παιδιά μπορούσαν πολύ εύκολα, τόσο να δημιουργήσουν απλούς μουσικούς αυτοσχεδιασμούς, όσο και να τους αναπαράγουν. Συνήθως αρκούσαν σε σύντομους και απλούς ως προς τη ρυθμική τους εκτέλεση αυτοσχεδιασμούς. Η δική μου ενεργός συμμετοχή στο παιχνίδι, λόγω της προϋπόθεσης ύπαρξης ζευγαριών - συνθήκη που δεν πληρούταν στην περίπτωση μας εξαιτίας του μονού αριθμού παιδιών που υπάρχουν στην τάξη (N=17)- ανέδειξε νέα σχήματα και πολλά παιδιά προσπάθησαν να εμπλουτίσουν ρυθμικά τους αυτοσχεδιασμούς τους. Όταν οι ρυθμοί γίνονταν πιο σύνθετοι χρησιμοποίησα βοηθητικά κάποιο τραγούδι που να περιέχει το εν λόγω ρυθμικό σχήμα και τραγουδώντας το, εκτελούσα τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό. Η τεχνική αυτή, ενώ λειτούργησε πολύ καλά με το παιδί που έτυχε να βρίσκεται μπροστά μου, δεν στέφθηκε με επιτυχία, όταν προσπάθησαν κάποια από τα υπόλοιπα να τη μιμηθούν- αναφέρομαι σε αυτά που εκτελούσαν τους αυτοσχεδιασμούς κι όχι σε εκείνα που τους αναπαρήγαγαν. Μάλλον τους/τις μπερδεύει η ταυτόχρονη χρήση μελωδίας και αυτοσχεδίου ρυθμικού σχήματος. Ο εν λόγω στόχος λοιπόν επετεύχθη μερικώς, όσο δηλαδή ο βαθμός δυσκολίας των αυτοσχεδιασμών ήταν χαμηλός.

Συνεργασία-Ομαδικότητα: Σε γενικές γραμμές τα παιδιά δούλεψαν αποδοτικά σε ζευγάρια. Μόνο σε δύο περιπτώσεις παρατηρήθηκαν προβλήματα. Η πρώτη ήταν, όταν ένα παιδί ξεχάστηκε και δεν αναπαρήγαγε καθόλου τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό. Τότε το άλλο παιδί του καταλόγισε ευθύνες («Εσύ φταις που χαζεύεις!») και ήταν αναστατωμένο. Η δεύτερη περίπτωση ήταν, όταν ένα κορίτσι που κρατούσε egg shaker μπερδεύτηκε και απάντησε στον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό ενός παιδιού που κρατούσε μαράκες. Τότε το άλλο κορίτσι με το οποίο συνεργάζονταν της φώναξε και ήθελε να αλλάξει ζευγάρι. Η προοπτική του δεύτερου γύρου όμως σύντομα κατεύνασε τα πνεύματα.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων: Τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν να αναπαράγουν απλούς ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς, γεγονός που απαιτεί εσωτερική ακοή και ακουστική μνήμη. Ταυτόχρονα εξασκήθηκαν στην αναγνώριση

διαφορετικών ηχοχρωμάτων και τον εντοπισμό ενός συγκεκριμένου μεταξύ άλλων. Γενικά αναπαρήγαγαν με ευκολία τα ρυθμικά σχήματα -τουλάχιστον όταν αυτά παρέμεναν σε λογικά πλαίσια δυσκολίας- σε όλες τις περιπτώσεις, πλην μίας: όταν ένα κορίτσι που κρατούσε μαράκες, εκτέλεσε έναν ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και «απάντησε» ένα άλλο που κρατούσε egg shaker. Βέβαια, τα εν λόγω ηχοχρώματα είναι παρεμφερή, οπότε η μεταξύ τους σύγχυση είναι εν μέρει δικαιολογημένη.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά συμμετείχαν στο μουσικό αυτό παιχνίδι με μεγάλη προθυμία. Μάλιστα μερικά από αυτά που έβγαιναν από τη διαδικασία λόγω κάποιας αστοχίας τους, πήγαιναν στην άκρη της αίθουσας κι έκαναν εξάσκηση, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στον επόμενο γύρο. Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ήταν σε ακουστική ετοιμότητα και, μόνο όταν κάποια παιδιά αποχωρούσαν από το παιχνίδι, ασχολούνταν με άλλα πράγματα.

Σύνοψη: Τα παιδιά με ευκολία παρήγαγαν και αναπαρήγαγαν πρωτότυπα ρυθμικά σχήματα, τουλάχιστον σε ένα βασικό επίπεδο δυσκολίας. Όταν τα ρυθμικά σχήματα γίνονταν πιο σύνθετα, φαίνεται πως κάποια δυσκολεύονταν, να τα αναπαράγουν. Πιθανές ερμηνείες είναι ίσως η έλλειψη εξοικείωσής τους με τέτοιες δραστηριότητες ή η έλλειψη συγκέντρωσης. Σε γενικές γραμμές συνεργάστηκαν ικανοποιητικά –πλην δύο περιπτώσεων. Μουσικές δεξιότητες όπως εσωτερική ακοή και μουσική μνήμη αναπτύχθηκαν, καθώς και η ικανότητα διάκρισης των διαφόρων ηχοχρωμάτων.

3.3.2. «Παροιμιοσαλάτα»: μελωδικός αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Ένα μικρό κουτί, χαρτάκια με παροιμίες, τόσες, όσο και το πλήθος των παιδιών, ταμπουρίνο

Διάρκεια: Δέκα έως δεκαπέντε λεπτά

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Τα παιδιά επέλεξαν με τυχαίο τρόπο, μέσα από ένα κουτάκι, μία παροιμία τυπωμένη σε χαρτί και κλήθηκαν, αφού χωριστούν σε ζευγάρια, να τις μελοποιήσουν. Τη διαδικασία μπορεί να την ξεκινήσει και ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να άρει τυχόν αναστολές τους, αλλά και να δείξει διά του παραδείγματός του/της τον τρόπο.

Παραλλαγές-προεκτάσεις: Ανάλογα με τον χρόνο που διαθέτουμε και πόσο θέλουμε να διαρκέσει το παιχνίδι, μπορούμε να εμπλουτίσουμε τη συλλογή μας με δύο ή και τρεις παροιμίες ανά παιδί. Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τα παιδιά να τροποποιήσουν μελωδικά, περισσότερες από μία φορές την ίδια παροιμία, απλά και μόνο ανταλλάσσοντας παροιμίες αριστερόστροφα ή δεξιόστροφα. Η «παροιμιοσαλάτα» μπορεί κάλλιστα, να συνδυαστεί και με άλλες τέχνες. Ενδεικτικά, μπορούμε να δραματοποιήσουμε τις παροιμίες ή μετά το τέλος του παιχνιδιού να κολλήσουμε τα χαρτάκια σε ένα χρωματιστό χαρτόνι, δημιουργώντας έτσι κι ένα οπτικό κολάζ παροιμιών, που θα κοσμήσει τον τοίχο της αίθουσάς τους.

3.3.2.1. Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού: «Παροιμιοσαλάτα»

Το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν αποτελεί προϊόν δικής μου έμπνευσης, αλλά υπάρχει ως πρόταση διδασκαλίας στο βιβλίο του δασκάλου της Β΄ τάξης, στο δέκατο όγδοο κεφάλαιο, με τίτλο «Χορεύω στον ρυθμό σου» Αργυρίου κ.α, -:99). Τα μουσικά όργανα που αξιοποιήθηκαν και σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν αυτά που κατασκεύασαν τα παιδιά. Η «παροιμιοσαλάτα» μπορεί να ενταχθεί τόσο στο δέκατο έβδομο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Ο χορός των ποντικών», στο οποίο, σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου, (Αργυρίου, -:57) «προτείνουμε στα παιδιά, χρησιμοποιώντας μια παροιμία ή έναν γλωσσοδέτη που ήδη ξέρουν, να παραλλάξουν λέξεις ή και ολόκληρους στίχους αυτοσχεδιάζοντας με τον λόγο και τον ρυθμό, τόσο και στο εικοστό τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Στο μαγαζί του ρολογά» (Αργυρίου κ.α, -:110), όπου προτείνεται «να συνδυάσουν λέξεις και φράσεις με ρυθμικά μοτίβα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορούμε να προσθέσουμε μελωδικά σχήματα ή και ρυθμικά *ostinati*».

Πρόκειται για ένα παιχνίδι που μπορεί να αξιοποιήσει τον ρυθμικό, αλλά και τον μελωδικό αυτοσχεδιασμό, ανάλογα με τη διάθεση και την προθυμία των παιδιών για συμμετοχή. Εμείς αποφασίσαμε να «ντύσουμε» μελωδικά τις παροιμίες μας κι όχι μόνο ρυθμικά. Αλλάξαμε διάταξη στις καρέκλες, τοποθετώντας τες κυκλικά, για να υπάρχει κάποια αμεσότητα. Στο παιχνίδι αυτό, σε αντίθεση με το προηγούμενο, δεν υπάρχει λάθος ή σωστό, ούτε αποχωρήσεις. Λόγω του νεαρού της ηλικίας τους και της περιορισμένης, έως ανύπαρκτης εξοικείωσής τους με μελωδικά μουσικά όργανα, επέλεξα να χρησιμοποιήσουν ως πιο χρηστικό εργαλείο για την εκτέλεση μελωδικού αυτοσχεδιασμού τη φωνή τους.

Ως εισαγωγή στο νέο μας παιχνίδι χρησιμοποίησα μια φανταστική κατάσταση, λέγοντάς τους πως, όταν ο μουσικός ήλιος ρίχνει τις ακτίνες του στον πλανήτη Φ'Άρη -και αυτό συμβαίνει πολύ σπάνια, κάθε Τρίτη στις 19 του Δεκέμβρη και ώρα 10.15 το πρωί (ήταν η μέρα και η ώρα που είχαμε μουσική)- οι κάτοικοί του «μαγεύονται» και λένε συνεχώς παροιμίες, όχι όμως με τον τρόπο που όλοι γνωρίζουμε, αλλά τραγουδιστά. Εκείνη η συγκεκριμένη μέρα λοιπόν ήταν μέρα μελοποίησης παροιμιών και ήμασταν πολύ τυχεροί/ές που θα τη ζούσαμε.

Υλικά για την υλοποίηση της εν λόγω δραστηριότητας είναι ένα μικρό κουτί στο οποίο έχουμε γράψει σε χαρτάκια διάφορες παροιμίες. Χρειαζόμαστε τουλάχιστον μια παροιμία για κάθε παιδί και μία επιπλέον για τον/την εκπαιδευτικό.

Συνεπώς στην περίπτωση μας δεκαοκτώ χαρτάκια. Τα χαρτάκια, διπλωμένα τοποθετούνται στο κουτί, το οποίο και περιφέρουμε στον κύκλο. Κάθε παιδί διαλέγει από ένα. Καλό είναι να αφιερώσουμε λίγο χρόνο ρωτώντας τα, αν γνωρίζει το καθένα τι θέλει να πει η δική του παροιμία. Αφού καλύψουμε το νοηματικό κομμάτι, συζητάμε για τις λέξεις. Τους εξηγούμε, ότι οι λέξεις, εκτός από εννοιολογικές «συμβάσεις» είναι και ήχοι. Ο φυσικός τονισμός των λέξεων της ελληνικής δημοτικής γλώσσας έχει μια δυναμική, μια μουσικότητα. Η εναλλαγή των τονισμένων και άτονων συλλαβών των λέξεων είναι αυτή που δημιουργεί τον ρυθμό. Και αυτό ακριβώς αρχίσαμε να κάνουμε κι εμείς. Τα παιδιά χτυπώντας παλαμάκια ή τα μουσικά όργανα που είχαν κατασκευάσει κι εγώ το ταμπουρίνο, διαβάσαμε στον ρυθμό την παροιμία που μου έτυχε. Ήταν η διδακτική «άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο». Κάποιες συλλαβές τις τονίζαμε περισσότερο, ενώ κάποιες άλλες λιγότερο. Αυτό που στον ποιητικό λόγο δηλαδή ονομάζουμε τονισμένες (-) και άτονες (υ). Αφού την επαναλάβαμε μερικές φορές, ώστε ο ρυθμός να βιωθεί από τα παιδιά, πρότεινα να την τραγουδήσουμε. Η μελωδία που την ώρα εκείνη μου ταίριαζε ήταν από το τραγούδι «Άσ' τα τα μαλλάκια σου». Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μάλλον αγνοούν ένα τραγούδι τόσο μακρινό από τη δική τους εποχή, γιατί κανένα δεν αναγνώρισε τη μελωδία που χρησιμοποίησα, αλλά το αποτέλεσμα τους άρεσε πολύ. Όταν κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν, θέλησαν να εργαστούν σε ομάδες. Περιορίσαμε τον αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτές, σε δύο, για να μπορούν να θυμούνται τις μελωδίες τους. Στο τέλος ενώσαμε τους αυτοσχεδιασμούς τους σε μια ιδιότυπη «παροιμιοσαλάτα».

3.3.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Παροιμιοσαλάτα»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Το όλο εγχείρημα ενθουσίασε τα παιδιά και τα περισσότερα δε δυσκολεύτηκαν καθόλου, να δημιουργήσουν μελωδικές συνθέσεις, που να ταιριάζουν στην παροιμία τους. Για την ακρίβεια με εντυπωσίασε η ταχύτητα και η ευκολία με την οποία ολοκλήρωσαν τις δημιουργίες τους. Δύο μόνο κορίτσια δίσταζαν να προσπαθήσουν, το ένα, επειδή «ντρεπόταν» και το δεύτερο, επειδή «δεν ήξερε πώς να το κάνει», όπως είπαν αντίστοιχα. Η άνεση και η ευκολία, όμως με την οποία μελοποίησαν τα υπόλοιπα παιδιά τις παροιμίες τους, φαίνεται πως λειτούργησε ενθαρρυντικά, γιατί στο τέλος παρακινήθηκαν και θέλησαν να συμμετάσχουν. Τα κατάφεραν μάλιστα μια χαρά.

Συνεργασία-ομαδικότητα: Η επιλογή του ατόμου με το οποίο θα συνεργάζονταν αφέθηκε για μία ακόμη φορά στα παιδιά. Στην πράξη όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων δε χρειάστηκε κανενός είδους συνεργασία, καθώς τα παιδιά το διαχειρίστηκαν ατομικά και με απίστευτη ευκολία. Στις δύο, όμως, περιπτώσεις των κοριτσιών που το ένα ντρεπόταν και το άλλο ένιωθε αβεβαιότητα σε σχέση με το τι έπρεπε να κάνει, η συνεργάτης τους έπαιξε καταλυτικό ρόλο, καθώς παρότρυνε την καθεμία να συμμετάσχει. Στη μία μάλιστα περίπτωση της πρότεινε, πώς μπορεί να το κάνει, δημιουργώντας έτσι η συνεργάτιδα μία ακόμη σύνθεση. Ο εν λόγω στόχος λοιπόν κατακτήθηκε μερικώς, όπου ήταν απαραίτητο.

Βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων: Τα παιδιά κλήθηκαν, να δημιουργήσουν ένα μελωδικό μοτίβο, που να ταιριάζει με την παροιμία που τους έτυχε, δηλαδή να την μελοποιήσουν. Οι παράμετροι που είχαν να λάβουν υπόψη τους –ακόμη κι αν δεν το συνειδητοποίησαν- σχετίζονταν τόσο με τον φυσικό τονισμό των λέξεων, που οδηγεί στον ρυθμό, όσο και με τη μελωδία. Ενώ σε μουσικό επίπεδο φαντάζει απαιτητικό, στην πράξη δεν τα δυσκόλεψε καθόλου, προς μεγάλη μου έκπληξη! Με εξαίρεση βέβαια, τις περιπτώσεις των δύο κοριτσιών, που σε αρχικό στάδιο φάνηκε, να μην τα καταφέρνουν. Στο τέλος όμως και αυτές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο εγχείρημα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι σχεδόν όλα τα κορίτσια (οκτώ από τα δέκα) και δύο αγόρια επέλεξαν τον ρυθμό των 3/4. Πιθανή ερμηνεία αυτού είναι ίσως, ότι λειτούργησαν μιμητικά, καθώς κι εγώ είχα χρησιμοποιήσει τον ίδιο

ρυθμό. Ένα παιδί, προκειμένου να του βγει η μελωδία που επιθυμούσε, τροποποίησε λεκτικά την παροιμία του. Πιο συγκεκριμένα επανέλαβε τρεις φορές την τελευταία λέξη της παροιμίας «Κύλησε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι». Δύο αγόρια επέλεξαν να ντύσουν την παροιμία «εμείς μαζί δεν κάνουμε και χώρια δεν μπορούμε» με ρυθμό ραπ και μάλιστα την χόρεψαν κιόλας. Οι συνθέσεις τους ήταν εντελώς πρωτότυπες, εκτός από την παροιμία «Από ρόδο βγαίνει αγκάθι κι απ' αγκάθι βγαίνει ρόδο», η οποία «ντύθηκε» με αυτούσια τη μελωδία του παιδικού τραγουδιού «Δεν περνάς κυρά-Μαρία».

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Τα περισσότερα παιδιά αγκάλιασαν το εγχείρημα με ενθουσιασμό και πρόθυμα δοκίμασαν τις αυτοσχεδιαστικές και τις φωνητικές τους ικανότητες. Δύο όμως κορίτσια δίσταζαν να συμμετάσχουν, όχι επειδή δεν τους άρεσε το παιχνίδι, αλλά επειδή το πρώτο ντρεπόταν και το δεύτερο δεν ήξερε ακριβώς τι πρέπει να κάνει. Κανένα τους δεν πείστηκε σε συμμετοχή και ενώ η διαδικασία συνεχιζόταν με τα υπόλοιπα παιδιά να μας τραγουδάνε τις παροιμίες τους, τελικά αποφάσισαν να δοκιμάσουν και αυτές, με ικανοποιητικά μάλιστα αποτελέσματα. Δεν ξέρω αν μπορούμε να μιλάμε για ροή, όταν το όλο εγχείρημα διήρκεσε λίγα μόλις λεπτά. Τα παιδιά πάντως ήταν συγκεντρωμένα, αφοσιωμένα και απόλαυσαν τη διαδικασία.

3.4. Πέμπτη διδακτική ώρα: «Ώρα για πάρτι» και «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός

Οι επόμενες δύο δραστηριότητες εμπίπτουν στη θεματική της κινητικής έκφρασης και του αυτοσχεδιασμού. Μπορούν να ενταχθούν στο δέκατο κεφάλαιο του Τετραδίου Εργασιών της Γλώσσας της Β΄ τάξης με τίτλο «Έλα να χορέψουμε βαλς» (Αργυρίου κ.α., -:16), αλλά και στο εικοστό τρίτο με τίτλο «Τραγούδια από... κούνια!» (Αργυρίου κ.α., -:29). Άλλωστε, στη στοχοθεσία του έκτου κεφαλαίου με τίτλο «Μια τρομπέτα... θυμάται», σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της Μουσικής, τίθεται και «η εκτέλεση ενός απλού ρυθμικού μοτίβου με ηχηρές κινήσεις του σώματος», καθώς και «η εκμάθηση της κίνησης με συντονισμό των κινήσεών τους με τον ρυθμό της μουσικής» (Αργυρίου κ.α., -:79).

3.4.1. «Ωρα για πάρτι»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Μια συσκευή αναπαραγωγής μουσικής (c.d. player, m.p3 player), το «Κοντσέρτο» του Χατζιδάκι

Διάρκεια: Περίπου μία διδακτική ώρα

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να εκφραστούν λεκτικά και σωματικά, να λειτουργήσουν ομαδικά, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Αφού απομακρύνθηκαν τα θρανία από την αίθουσα, ώστε να μην περιορίζονται κινητικά, τα παιδιά άκουσαν το «Κοντσέρτο» του Χατζιδάκι και σε ένα αρχικό στάδιο κλήθηκαν, να κινηθούν ελεύθερα στη μουσική. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να ξανακούσουν το κομμάτι πιο προσεκτικά αυτή τη φορά -όχι στο σύνολό του, αλλά τμηματικά, χωρίζοντάς το σε μουσικές φράσεις-ενότητες- και να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους γεννώνται ή να δώσουν μια εικόνα που τους έρχεται στο μυαλό. Τους εφιστούσα την προσοχή, ώστε να παρατηρούν τυχόν αλλαγές στο ύφος, την ένταση, το tempo, τη δυναμική. Καταλήξαμε έτσι στο συμπέρασμα, ότι υπάρχουν όμοια τμήματα, τα οποία μάλιστα επαναλαμβάνονται και καταγράψαμε στον πίνακα τη σειρά εμφάνισής τους σε σχέση με άλλα που δεν επαναλαμβάνονται, χαρακτηρίζοντας ταυτόχρονα το ύφος του καθενός. Ακολουθώντας στη συνέχεια τη μουσική διαδρομή μεταξύ Χ (χαρούμενων), Λ (λυπημένων) και Θ (θλιμμένων) μερών, κλήθηκαν να περιγράψουν το ύφος της κάθε ενότητας και τα συναισθήματα που αυτή τους γεννάει, με κινήσεις του σώματός τους.

Παραλλαγή: Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και με άλλα κομμάτια, που ακολουθούν διαφορετικές φόρμες (φόρμα σονάτας, φούγκα, θέμα και παραλλαγές κ.ο.κ.), αν θέλουμε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες ακρόασης των παιδιών και τις μουσικές τους γνώσεις πάνω στην έννοια της φόρμας γενικότερα.

3.4.1.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Ωρα για πάρτι»

Εκτός από τα προαναφερθέντα κεφάλαια στα οποία μπορούν να ενταχθούν και οι δύο δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε την πέμπτη διδακτική ώρα, στο «Ωρα για πάρτι» μπορούμε, να εντάξουμε και την εξοικείωσή τους με την έννοια της φόρμας και πιο συγκεκριμένα, της φόρμας ροντό. Στο εικοστό τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου δασκάλου της Β΄ τάξης, με τίτλο «Στο μαγαζί του ρολογά» (Αργυρίου κ.α, - :110), παρατηρούμε, ότι προτάσσεται η δεξιότητα «εμπέδωσης της φόρμας ροντό ανταποκρινόμενα σ' αυτή με κινήσεις του σώματος».

Η προετοιμασία της αίθουσας για την υλοποίηση της δραστηριότητας ξεκίνησε από το διάλειμμα. Τα θρανία και οι καρέκλες απομακρύνθηκαν (τοποθετήθηκαν περιμετρικά της αίθουσας), ώστε ο χώρος να προσφέρεται για κινητικού τύπου δράσεις. Το κομμάτι που επέλεξα να ακούσουμε ήταν το «Κοντσέρτο» του Χατζιδάκι, το οποίο ακολουθεί τον ρυθμό των 3/4. Η συγκεκριμένη σύνθεση αποτελείται από τρεις διαφορετικές μουσικές φράσεις με ξεκάθαρη τη μεταξύ τους εναλλαγή (υπάρχει μια πικρή παύση ανάμεσα σε κάθε φράση), γεγονός που συμβάλλει ακόμη περισσότερο στην αντίληψή τους και συνεπώς στην κινητική τους απόδοση από τα παιδιά. Επιπλέον, αν το αναλύσουμε μορφολογικά, ακολουθεί τη φόρμα ροντό.

Το πλαίσιο στο οποίο διαρθρώθηκε η εν λόγω δραστηριότητα είναι ουσιαστικά μια εορταστική εκδήλωση που διαδραματίζεται πού αλλού, στον πλανήτη Φ'Αρη. Οι κάτοικοί του κάνουν ένα πάρτι, για να μας καλωσορίσουν. Στον πλανήτη τους συνηθίζεται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κινήσεις και χορό, ενώ ακούν μουσική. Σε ένα αρχικό στάδιο θέλησα τα παιδιά να εκφραστούν εντελώς ελεύθερα μέσω της κίνησης, χωρίς κάποιες κατευθύνσεις, γι' αυτό και η οδηγία που τους έδωσα ήταν απλά να κινηθούν στον ρυθμό της μουσικής, χωρίς άλλες επεξηγήσεις. Όπως ήταν επόμενο, ήταν υπερβολικά ενθουσιώδη και κινούνταν γεμάτα χαρά και ανεμελιά στον χώρο, είτε μόνα τους, είτε σε ζευγάρια, καθώς κάτι τέτοιο δεν τους συμβαίνει συχνά στον χώρο του σχολείου.

Στη συνέχεια τους ζήτησα να το ξανακούσουν πιο προσεκτικά και να μου περιγράψουν με λέξεις τα συναισθήματά τους ή να μου δώσουν μια εικόνα που τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντάς το. Ξεκινήσαμε έτσι, την ενεργητική ακρόαση της πρώτης μουσικής φράσης του κομματιού. Ακολούθως, ακούσαμε και τη δεύτερη μουσική φράση. Για να τα βοηθήσω τα ρώτησα, αν παρατηρούν κάποια αλλαγή κατά

τη μετάβαση από τη μια μουσική φράση στην άλλη (όργανο, tempo, δυναμική, ρυθμός). Δεν είχα την απαίτηση φυσικά να μου απαντήσουν με μουσικούς όρους, αλλά επιδίωξα, να τα βάλω στη διαδικασία να παρατηρήσουν, αν το κομμάτι είναι πιο αργό, αν τα όργανα που ακούν παίζουν πιο χαρούμενα ή όχι, αν το μουσικό αυτό μέρος ακούγεται πιο δυνατά ή πιο σιγανά και άρα να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που κάνουν τη μια μουσική ενότητα να διαφέρει από την άλλη. Για μία ακόμη φορά τους ζήτησα να περιγράψουν τα συναισθήματά τους και όλα κυμάνθηκαν σε παρόμοιες εκφάνσεις: λύπη, στενοχώρια, φόβος, σφίξιμο στην κοιλιά. Ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία για όλες τις μουσικές φράσεις και γρήγορα οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα, ότι το κομμάτι αυτό αποτελούνταν από μια εναλλαγή «χαρούμενων», «λυπημένων» και «πολύ λυπημένων» (κλάματα, κάποιος πεθαίνει, ένα φτωχό παιδάκι που κρατάει ένα μπολ και ζητιανεύει) μουσικών φράσεων. Παρατηρήσαμε μάλιστα, ότι κάποια από αυτά επαναλαμβάνονται αυτούσια ακολουθώντας το μοτίβο ΧΛΧΘΧΛΧ (όπου Χ ισοδυναμεί με Χαρούμενο, όπου Λ με λυπημένο και όπου Θ με Θλιμμένο), ή, για να μιλήσουμε με πιο μουσικούς όρους, ακολουθεί τη φόρμα ροντό ΑΒΑΓΑΒΑ, το οποίο και γράψαμε στον πίνακα, για να το χρησιμοποιήσουμε ως «χάρτη» μουσικής ακρόασης.

Με αυτά στο μυαλό τους, βάλαμε για μία τελευταία φορά το κομμάτι και επισημαίνοντας κάθε αλλαγή, τα παιδιά απέδωσαν κινητικά τις μουσικές φράσεις του κομματιού πολύ πιο εκφραστικά. Στα χαρούμενα μέρη επέλεξαν κινήσεις γρήγορες, με χοροπηδήματα τύπου «τσιγκολελέτα», περιστροφές γύρω από τον εαυτό τους και έντονες κινήσεις των χεριών. Συχνά χόρευαν σε ζευγάρια. Στα λυπημένα μέρη οι κινήσεις γίνονταν πιο αργές, χωρίς ένταση, με βήματα απλά, ενώ οι φιγούρες περιορίστηκαν. Στο θλιμμένο μέρος οι κινήσεις έγιναν εντελώς νωθρές, με πλήρη απουσία φιγούρων και παρατήρησα, ότι επέλεξαν να είναι κυρίως μόνα τους, χωρίς ζευγάρι. Όταν τα ρώτησα, γιατί συνέβαινε αυτό, ένα παιδί μου είπε «όταν είμαι στενοχωρημένη θέλω να είμαι μόνη μου!».

3.4.1.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Ωρα για πάρτι»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Η παραγωγή ιδεών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορά τόσο στην εύρεση τρόπων να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους γεννά η ακρόαση ενός μουσικού κομματιού λεκτικά, όσο και με κινήσεις του σώματός τους και αναλύονται παρακάτω διεξοδικά. Σε γενικές γραμμές υπήρχε ποικιλία και πρωτοτυπία στους τρόπους με τους οποίους διάλεξαν να εκφραστούν.

Λεκτική έκφραση: Τα παιδιά σε μια προσπάθεια αποτύπωσης των συναισθημάτων που τους προκάλεσε η ακρόαση του Κοντσέρτου του Χατζιδάκι, χρησιμοποίησαν τόσο μεμονωμένες λέξεις, όσο και περιγραφικότερες εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ακρόαση της πρώτης μουσικής φράσης, όταν τους ζητήθηκε να πουν τι ένιωσαν, οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν: «χαρά», «ευτυχία», «πεταλούδες να χορεύουν», «λίμνη με κύκνους», «γενέθλια», «γέλια», «χαμόγελο», ενώ, μετά το πέρας της δεύτερης, οι απαντήσεις τους κατέγραψαν τη διαφοροποίηση του ύφους του κομματιού, διατηρώντας την ποικιλία περιγραφών, οι οποίες κυμάνθηκαν σε παρόμοιες μεταξύ τους εκφάνσεις: «λύπη», «στενοχώρια», «φόβος», «σφίξιμο στην κοιλιά». Στην τρίτη μουσική φράση οι εικόνες ήταν ακόμη πιο περιγραφικές με τις απαντήσεις τους να αποτυπώνονται ως εξής: «κλάματα», «κάποιος πεθαίνει», «ένα φτωχό παιδάκι που κρατάει ένα μπουλ και ζητιανεύει».

Σωματική έκφραση: Η όλη δραστηριότητα ήταν δομημένη γύρω από την κινητική έκφραση των συναισθημάτων που γέννησε η ακρόαση του Κοντσέρτου του Χατζιδάκι στα παιδιά, με την κινητική έκφραση να αποτελεί τόσο παράμετρο προς παρατήρηση, όσο και ζητούμενο. Όταν σε αρχικό στάδιο ζητήθηκε από τα παιδιά απλά να κινηθούν όπως η μουσική τα κάνει να νιώθουν, χωρίς επιπλέον διευκρινίσεις, όπως ήταν επόμενο, ήταν υπερβολικά ενθουσιώδη και κινούνταν γεμάτα χαρά και ανεμελιά στον χώρο, είτε μόνα τους, είτε σε ζευγάρια, καθώς κάτι τέτοιο δεν τους συμβαίνει συχνά στον χώρο του σχολείου. Κατόπιν, όταν τους ζητήθηκε να εντοπίσουν διαφοροποιήσεις στο ύφος του κομματιού, δημιουργώντας μουσικές φράσεις, να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτές τις μουσικές φράσεις μία προς μία, να τις χαρακτηρίσουν, ως προς αυτό τους το ύφος και κατόπιν να κινηθούν με βάση

τον χαρακτηρισμό που τους απέδωσαν, παρατήρησα, ότι στα χαρούμενα μέρη επέλεξαν κινήσεις γρήγορες, με χοροπηδήματα τύπου «τσιγκολελέτα», περιστροφές γύρω από τον εαυτό τους και έντονες κινήσεις των χεριών. Συχνά χόρευαν σε ζευγάρια. Στα λυπημένα μέρη οι κινήσεις γίνονταν πιο αργές, χωρίς ένταση, με βήματα απλά, ενώ οι φιγούρες περιορίστηκαν. Στο θλιμμένο μέρος οι κινήσεις έγιναν εντελώς νωθρές, με πλήρη απουσία φιγούρων και παρατήρησα, ότι επέλεξαν να είναι κυρίως μόνα τους, χωρίς ζευγάρι. Όταν τα ρώτησα, γιατί συνέβαινε αυτό, ένα παιδί μου είπε «όταν είμαι στενοχωρημένη θέλω να είμαι μόνη μου!».

Ομαδικότητα: Η έννοια της ομαδικότητας εδώ πήρε μια άλλη διάσταση σε σχέση με προηγούμενες δραστηριότητες, αυτήν της αλληλεπίδρασης. Η οδηγία που τους δόθηκε, τόσο σε αρχικό στάδιο, όσο και στη συνέχεια -όταν πια αναλύσαμε το κομμάτι ανά μουσική φράση- ήταν να κινηθούν ελεύθερα στη μουσική, σύμφωνα με το πώς νιώθουν, χωρίς καμία παρότρυνση από πλευράς μου για ομαδοποίηση ή συνεργασία. Παρατηρήθηκε, ότι στα χαρούμενα κυρίως μέρη η αλληλεπίδραση ήταν έντονη. Οι κινήσεις τους επηρεάζονταν από των συμμαθητών/τριών τους και αυτό είχε αντίκτυπο και στις δικές τους κινήσεις, αλλά και στο ύφος με το οποίο εκτελούνταν (πιάνονταν χέρι-χέρι, χόρευαν αντικριστά κοιτώντας ο ένας τον άλλον, ενώ σε κάποια στιγμή πέντε παιδιά δημιούργησαν έναν μικρό κύκλο). Στα πιο λυπημένα μέρη επέλεξαν κυρίως να είναι μόνα τους, που και πάλι όμως υποδηλώνει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς συναισθάνονταν την ανάγκη του συμμαθητή τους για απομόνωση και δεν την καταστρατηγούσαν.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων: Η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων ήταν για μια ακόμη φορά ζητούμενο, αρχής γενομένης από την ενεργητική ακρόαση. Είναι σημαντικό τα παιδιά, να μάθουν να ακούν πραγματικά την μουσική, εστιάζοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένες παραμέτρους κάθε φορά. Τα παιδιά μπόρεσαν με κάποια καθοδήγηση, να επισημάνουν διαφορές στο ύφος, στην ένταση, την ταχύτητα, καθώς και στο ηχόχρωμα, εκφάνσεις δηλαδή που οδηγούν στη εντοπισμό και τον διαχωρισμό των μουσικών φράσεων. Η έννοια του μοτίβου φαίνεται πως έγινε κατανοητή από τα παιδιά. Για πρώτη φορά δουλέψαμε πάνω σε θέματα μορφολογίας της μουσικής και πιο συγκεκριμένα στη φόρμα του ροντό. Η έννοια της επιστροφής στο αρχικό θέμα και της επανάληψής του ανάμεσα στα καινούργια μουσικά θέματα, φαίνεται πως έγινε αντιληπτή –τουλάχιστον από τα περισσότερα παιδιά.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως συμμετείχαν στη διαδικασία με μεγάλο ενθουσιασμό. Η χαρά που εισέπραξαν καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας ήταν μεγάλη, καθώς δεν έχουν συχνά τη δυνατότητα στο σχολείο να κάνουν πράγματα που απέχουν πολύ από τις συνήθεις πρακτικές. Όταν ήρθε μάλιστα η στιγμή για την αλλαγή της διδακτικής ώρας, παρακαλούσαν τη δασκάλα τους να φύγει «για να συνεχίσουμε τον χορό», όπως χαρακτηριστικά είπε ένα κορίτσι. Σε γενικές γραμμές τα επίπεδα ροής ήταν υψηλά. Υπήρχαν όμως περιπτώσεις που κάποια αγόρια, ενώ κινούνταν στη μουσική πείραζαν ο ένας τον άλλον και μάλλον έπαιζαν, παρά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία. Δεν πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις από πλευράς μου, για να μη διαταραχθεί η ροή των υπολοίπων παιδιών.

3.4.2. «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»: κινητική έκφραση και αυτοσχεδιασμός: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Μουσικά όργανα του Orff (ένα τουλάχιστον για κάθε παιδί), ένα κουτάκι στο οποίο περιέχονται χαρτάκια με το όνομα καθενός μαθητή και καθεμιάς μαθήτριας, τόσα, όσο το σύνολο των παιδιών

Διάρκεια: Εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών που θα επιλέξουμε να συμμετέχουν ή από το πόσα παιδιά θα θελήσουν να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο. Υπολογίζουμε περίπου ένα έως δύο λεπτά ανά παιδί.

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να εκφραστούν σωματικά, να ενισχυθεί η συνεργασία-ομαδικότητα, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Κατόπιν κλήρωσης αναδεικνύεται ο/η διευθυντής/ντρια της ορχήστρας μας, ο/η οποίος/α καλείται με κινήσεις των χεριών και του σώματος να μας διευθύνει. Τα παιδιά-μέλη της ορχήστρας οφείλουν, να ερμηνεύσουν τις υποδείξεις του/της και να ανταποκριθούν διαφοροποιώντας τον τρόπο παιξίματός τους. Το παιχνίδι συνεχίζεται με την κλήρωση του/της επόμενου/νης διευθυντή/ντριας ορχήστρας και κατ' αυτόν τον τρόπο οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Παραλλαγές: Η ορχήστρα, αν δε διαθέτουμε μουσικά όργανα, μπορεί να μετατραπεί σε χορωδία και όλοι μαζί τραγουδώντας, να προσαρμόζουμε και να «συμμορφώνουμε» την εκτέλεσή μας, ανάλογα με τις υποδείξεις του μαέστρου. Μπορούμε επίσης να επιλέξουμε εκ των προτέρων τον τρόπο με τον οποίο θα διευθύνει την ορχήστρα του/της ο/η κάθε μαέστρος (χαρούμενα, λυπημένα, με αβεβαιότητα-τρακ, νυσταγμένα, κουρασμένα κ.ο.κ). Παράλληλα, μπορούμε με αφορμή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, να γνωρίσουν τα παιδιά πιο ουσιαστικά τον ρόλο του μαέστρου, δείχνοντάς τους στο Youtube βίντεο δημοφιλών μαέστρων όπως ο Arturo Toscanini, ο Herbert von Karajan, ο Leonard Bernstein και να μιλήσουμε για τυχόν διαφορές στον τρόπο που ο καθένας διευθύνει, αλλά και να «σπάσουμε» το στερεότυπο του άντρα-μαέστρου, σε μια προσπάθεια λείανσης των έμφυλων διακρίσεων, δείχνοντάς τους και γυναίκες που ασκούν αυτό το επάγγελμα,

όπως η Μεξικανή Alondra de la Parra, η Γαλλίδα Laurence Equilbey ή η Βρετανή Alice Farnham.

3.4.2.1. Αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»

Κατά τη διάρκεια της ίδιας διδακτικής ώρας, μαζί με το παιχνίδι «Ωρα για πάρτι», παίζαμε κι ένα ακόμη, που φέρει τον τίτλο «Γίνε τώρα και εσύ στρατηγός στη μουσική». Ο «στρατηγός» στην περίπτωση μας είναι ο διευθυντής της ορχήστρας ο οποίος με τις κινήσεις των χεριών, του σώματός του ή ακόμη και με νεύματα υπαγορεύει το ύφος, το tempo και την έναρξη του παιξίματος ή το σταμάτημα κάποιων ομάδων οργάνων. Μετά από μια σύντομη επεξήγηση του ρόλου του μαέστρου στη συμφωνική ορχήστρα και κατόπιν κλήρωσης ένα παιδί επιλέχτηκε να διευθύνει τη δική μας ορχήστρα-χορωδία. Η ένταξή της στο φαντασιακό πλαίσιο του πλανήτη ΦΆρη έγινε λέγοντας απλά, ότι η πρακτική αυτή είναι πολύ δημοφιλής στους κατοίκους του ΦΆρη, όταν κάνουν πάρτι. Εμείς συνηθίζουμε να τραγουδάμε karaoke, αυτοί συνηθίζουν να τραγουδούν και να παίζουν τα μουσικά τους όργανα, όπως τους δείχνει ο μαέστρος τους. Και επειδή βρισκόμαστε ακόμη στο πάρτι καλωσορίσματος (σύνδεση με το παιχνίδι «Ωρα για πάρτι»), θα συμμετάσχουμε κι εμείς.

Ζήτησα από τα παιδιά να επιλέξουν ένα τραγούδι της αρεσκείας τους, που να το γνωρίζουν όμως όλοι και όλες. Δεδομένου του ερχομού των Χριστουγέννων επέλεξαν τα «Αθηναϊκά κάλαντα των Χριστουγέννων». Στη δραστηριότητα συμμετείχα κι εγώ παίζοντας αρμόνιο, ενώ τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν να συμμετέχουν είτε τραγουδώντας, είτε παίζοντας με τα αυτοσχέδια όργανα που δημιουργήσαμε ή και τα δύο. Το πρώτο παιδί που τυχαία κληρώθηκε να μας διευθύνει ήταν αρκετά αμήχανο: οι κινήσεις του ήταν λίγες και διστακτικές. Αυτή η αβεβαιότητα εισπράχθηκε από τη χορωδία η οποία σύντομα έχασε το ενδιαφέρον της. Τους απηύθυνα τότε το ερώτημα «γιατί πιστεύουν ότι συνέβη αυτό;» και «τι θα μπορούσε να είχε κάνει ο μαέστρος, ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα η χορωδία του;». Τα επόμενα παιδιά ήταν πολύ πιο εκφραστικά και το παιχνίδι εξελίχθηκε με αισθητά μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γέλια και χαρά, καθώς οι κινήσεις τους διακρίνονταν συνήθως από μια υπερβολή. Εναλλακτικά, θα μπορούσε η επιλογή των παιδιών που θα διέθυναν, να είχε τεθεί σε εθελοντική βάση κι όχι να αναδεικνύονταν μέσω κλήρωσης. Θεωρώ όμως ότι καθ' αυτόν τον τρόπο δεν θα είχαν ποτέ την ευκαιρία τα πιο διστακτικά παιδιά να προσπαθήσουν να εκφραστούν.

Δυστυχώς η ώρα πέρασε γρήγορα και μόνο τρία παιδιά πρόλαβαν να διευθύνουν το τραγούδι στο πάρτι υποδοχής μας στον πλανήτη ΦΆρη... Αν η ανταπόκριση των παιδιών είναι μεγάλη, μπορούμε να αφιερώσουμε μία ολόκληρη διδακτική ώρα για την κάθε μία από αυτές τις δραστηριότητες, ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε περισσότερα παιδιά να βιώσουν αυτόν τον ρόλο.

Η δραστηριότητα αυτή φαίνεται να ενθουσίασε τα παιδιά, καθώς ήταν η μόνη που μου ζήτησαν να επαναλάβουμε, αμέσως μόλις γυρίσαμε από τις διακοπές των Χριστουγέννων (είχαμε ορίσει το πέρας του προγράμματος ως χρόνο επανάληψης όποιων από τις δραστηριότητες τους άρεσαν πολύ), ώστε να γίνουν μαέστροι και όσοι δεν είχαν προλάβει.

3.4.2.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση του παιχνιδιού «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Με εξαίρεση τη δυσκολία του πρώτου παιδιού να εκφραστεί και να βρει ποικίλους τρόπους να διευθύνει την ορχήστρα-χορωδία του, που μπορεί να ερμηνευτεί μάλλον ως μια φυσική συστολή που διακατέχει το συγκεκριμένο παιδί ως προσωπικότητα, τα υπόλοιπα δύο ανταποκρίθηκαν με περισσή εκφραστικότητα στον ρόλο τους, αξιοποιώντας όλο το σώμα τους και το πρόσωπό τους. Ένα αγόρι μάλιστα βρήκε ένα καλαμάκι - απομεινάρι της διαδικασίας κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων- και το χρησιμοποίησε ως μπαγκέτα, «για να είναι κι αυτός σαν αληθινός μαέστρος».

Σωματική έκφραση: Οι κινήσεις του πρώτου παιδιού, όπως προαναφέρθηκε ήταν διστακτικές και περιορισμένες. Τα άλλα δύο παιδιά-μαέστροι όμως, θέλησαν να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες κινήσεις χειρονομικής μπορούσαν. Χρησιμοποίησαν τόσο έντονες, όσο και ήπιες κινήσεις των χεριών, τις οποίες η ορχήστρα-χορωδία ερμήνευσε με άνοδο ή μείωση της έντασης. Το κεφάλι κι αυτό συμμετείχε στη διαδικασία κινούμενο είτε ολόκληρο, είτε τμηματικά (φρύδια, μάτια). Το τελευταίο παιδί μάλιστα ενέταξε ολόκληρο το σώμα του στη διαδικασία. Υπήρχαν στιγμές που σηκώνόταν στις μύτες των ποδιών του και μία που χοροπήδησε επιτόπια. Ωστόσο, κανένα παιδί-μαέστρος δε διαφοροποίησε τις κινήσεις του ως προς το tempo, δηλαδή να επιβραδύνει ή να επιταχύνει τις κινήσεις του. Όλα τους διατήρησαν το tempo του τραγουδιού. Το παιχνίδι αυτό το ξαναπαίξαμε μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων κατόπιν επίμονου αιτήματος των παιδιών και αυτή τη φορά όλα τους -ακόμη και το παιδί που στην αρχική εφαρμογή της δραστηριότητας ήταν διστακτικό- μπόρεσαν να διευθύνουν με μεγάλη αμεσότητα και περιγραφικότητα στις κινήσεις τους.

Συνεργασία-ομαδικότητα: Τα παιδιά, ως σύνολο πια κι όχι ως επιμέρους ομάδες, λειτούργησαν ιδιαίτερα καλά. Ανταποκρίνονταν με άμεσο τρόπο στις υποδείξεις του μαέστρου. Ακόμη και στην περίπτωση του διστακτικού παιδιού, η «νωθρή» ανταπόκρισή τους ήταν άμεση απόρροια του τρόπου που διηύθυνε το παιδί-μαέστρος.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων: Κάποια παιδιά (τρία από τα δεκαεπτά) αγνοούσαν την έννοια του μαέστρου ως όρου. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είχαν την ευκαιρία να μάθουν πράγματα γι' αυτόν με βιωματικό τρόπο. Ένιωσαν την έννοια της αλληλεπίδρασης, είτε μέσω του ρόλου του μαέστρου, είτε ως μέλη ορχήστρας-χορωδίας.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Το πρώτο παιδί που κληρώθηκε, για να μας διευθύνει ήταν πολύ διστακτικό. Δεν ήταν αρνητικό ή απρόθυμο, αλλά αβέβαιο και ντροπαλό. Πιθανοί λόγοι η φυσική συστολή του εν λόγω παιδιού, αλλά και η επιλογή του ως πρώτου στη διαδικασία, πριν να προλάβει να το δει από κάποιον/ους άλλους. Η προθυμία πάντως των υπόλοιπων παιδιών να περάσουν από τον ρόλο του διευθυντή ορχήστρας ήταν υπέρμετρη, τόσο που χαίρομαι ιδιαίτερα, που η ανάδειξη του επόμενου μαέστρου γινόταν μέσω κλήρωσης, γιατί ίσως προέκυπταν παράπονα ή αψιμαχίες. Μπορεί να μην είχαμε στη διάθεσή μας πολύ χρόνο, για να αφιερώσουμε στο συγκεκριμένο παιχνίδι, αλλά για όσο διήρκεσε, τα μάτια τους ήταν «καρφωμένα» στον μαέστρο και η προσοχή τους εστιασμένη στα χέρια του. Ταυτόχρονα χάρηκαν ιδιαίτερα, γέλασαν και απόλαυσαν τη δραστηριότητα, χωρίς όμως να διασπάται η προσοχή τους. Και εδώ τα επίπεδα ροής ήταν τόσο υψηλά, όσο και στην κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.

3.5. Έκτη διδακτική ώρα: «Αλλάζουμε;»: διασκευή: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Μια συσκευή αναπαραγωγής μουσικής (c.d. player, m.p3 player), τα μουσικά κομμάτια «Συμφωνία Νο 40» του W. A. Mozart (Molto allegro) και το «Χασάπικο 40» του Μ. Χατζιδάκι, ένα μελωδικό μουσικό όργανο (αρμόνιο, μεταλλόφωνο), ένα ταμπουρίνο

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να εκφραστούν λεκτικά και σωματικά, να ενισχυθεί η συνεργασία-ομαδικότητα, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να ακούσουν προσεκτικά τη «Συμφωνία Νο 40» του Mozart και το «Χασάπικο 40» του Χατζιδάκι, το οποίο αποτελεί διασκευή του πρώτου και να εκφράσουν στη συνέχεια την προτίμησή τους σε κάποιο, τεκμηριώνοντας την απάντησή τους. Ακολούθησαν πολλές ερωτήσεις, που σκοπό είχαν να ενεργοποιήσουν την αποκλίνουσα σκέψη τους. Ως εφαρμογή στην πράξη της έννοιας της διασκευής, χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «Αλλάζουμε;», στο οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να τροποποιήσουν όποια μουσική παράμετρο (ρυθμό, μελωδία, λόγια, όργανα κ.ο.κ.) επιθυμούσαν. Η αρχική τους αμηχανία, ξεπεράστηκε με μια δική μου πρόταση να τροποποιήσουμε κάποιο τραγούδι ως προς τον ρυθμό του, μετατρέποντάς το σε ζεϊμπέκικο. Βίωσαν πρώτα τον ρυθμό των 9/8 στο σώμα τους, χτυπώντας παλαμάκια και στη συνέχεια προσπαθήσαμε, να εντάξουμε στον ρυθμό τα λόγια απ' το χριστουγεννιάτικο «Τρίγωνα κάλαντα». Κατόπιν τους ζήτησα να κάνουν το ίδιο μόνα τους, αλλάζοντας για μία ακόμη φορά τον ρυθμό στο ίδιο τραγούδι και κάνοντάς τον 7/8.

Παραλλαγή: Εναλλακτικά μπορούμε να διατηρήσουμε την ίδια μελωδία και ρυθμό και να τροποποιήσουμε τους στίχους, αφού συμφωνήσουμε πρώτα πάνω σε μια κοινή θεματική (λήξη σχολικού έτους, κάποια επικείμενη εθνική επέτειος ή γιορτή, ή απλά κάτι που να άπτεται των ενδιαφερόντων τους) και -γιατί όχι- να το εντάξουμε σε κάποια εκδήλωση του σχολείου.

3.5.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Αλλάζουμε;»

Η έννοια της αλλαγής των επιμέρους στοιχείων μιας σύνθεσης για τη διαμόρφωση ενός νέου αποτελέσματος απαντάται στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου του δασκάλου της Μουσικής με τίτλο «Τα παιχνίδια της αυλής» (Αργυρίου, κ.α.,-:39). Η διδακτική πρόταση που παραθέτω βασίζεται στην ακόλουθη ιδέα: να εισάγει τα παιδιά στην ενεργητική και στην κριτική ακρόαση, στην αποδόμηση μιας σύνθεσης και στη συνέχεια -ει δυνατόν- στην αναδημιουργία της.

Σε ένα πρώτο επίπεδο επέλεξα να ακούσουμε δύο μουσικές συνθέσεις από τελείως διαφορετικούς μουσικούς χώρους και εποχές. Πρόκειται για το *Molto allegro* μέρος της Συμφωνίας Νο 40 (συγκεκριμένα τα πρώτα 2 λεπτά και 55 δευτερόλεπτα) του W. A. Mozart σε σολ ελάσσονα και το Χασάπικο 40 σε στίχους του Ν. Γκάτσου, μουσική του Μ. Χατζιδάκι και στο τραγούδι τη Δ. Γαλάνη, που συντέθηκαν το 1788 και το 1971 αντίστοιχα. Το δεύτερο ουσιαστικά αποτελεί μια διασκευή του πρώτου, κρατώντας αυτούσιο το βασικό μελωδικό μοτίβο, αλλά διαφοροποιώντας το ως προς την επιλογή των μουσικών οργάνων (το πρώτο έχει όργανα κλασικής συμφωνικής ορχήστρας, ενώ το δεύτερο πιάνο και μπουζούκι), τον ρυθμό (το πρώτο έχει εναλλαγές στην ταχύτητα εκτέλεσης του ρυθμού, ενώ στο δεύτερο διατηρεί έναν σταθερό ρυθμό 4/4, σε όλη τη διάρκειά του) και φυσικά ως προς την προσθήκη στίχων. Αν και στον κρυπτικό τίτλο του, με συγκαλυμμένο τρόπο, αναφέρεται στη δάνεια προέλευση της μελωδίας, ο Χατζιδάκις κατηγορήθηκε ότι την «έκλεψε». Με την αφοπλιστική απάντησή του "οι ατάλαντοι μιμούνται, οι ταλαντούχοι κλέβουν", θέλησε ουσιαστικά να δείξει, ότι, όταν κάποιος είναι βαθύς γνώστης της μουσικής, μπορεί να ανακατέψει είδη, ρυθμούς και όργανα, με ευφάνταστο τρόπο, παράγοντας ένα εντελώς νέο μουσικό δημιούργημα. Με λίγα λόγια να το διασκεύασει.

Μια αρχική μου σκέψη ήταν να ετοιμάσω ένα φύλλο εργασίας, για να μπορούν καταγράφοντας τις απόψεις τους, να τις δομήσουν καλύτερα, αλλά και να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να επηρεάζονται από τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους. Κάτι τέτοιο όμως θα απαιτούσε και μια δεύτερη διδακτική ώρα -όπως συνέβη με τις ηχο-ιστορίες- και επειδή χρονικά πιεζόμασταν, καθώς είχαμε μόλις δύο συναντήσεις ακόμη μέχρι τα Χριστούγεννα, επέλεξα να τεθούν οι ερωτήσεις προφορικά.

Ως πρώτη ερώτηση έθεσα μία γενική, σχετικά με την προτίμησή τους σε κάποιο από τα δύο. Πέντε παιδιά απάντησαν, ότι τους άρεσε περισσότερο ο Μότσαρτ,

δέκα παιδιά, ότι τους άρεσε περισσότερο ο Χατζιδάκις και δύο παιδιά, ότι τους άρεσαν και τα δύο το ίδιο. Έπειτα ακολούθησαν οι εξής ερωτήσεις:

- Γιατί σας άρεσε το ένα έναντι του άλλου;
- Τι διαφορές έχουν;
- Θα μπορούσατε να τα χορέψετε;
- Πώς; Πού;
- Πού θα την ακούγατε την κάθε μουσική;
- Με ποιο ταυτιστήκατε; Ποιο σας ταιριάζει καλύτερα και γιατί;
- Αν ήταν χρώμα, το καθένα, τι χρώμα θα ήταν;
- Αν κλείσετε τα μάτια, μπορείτε να φανταστείτε κάποια εικόνα;
- Αν ήσασταν ο ζωγράφος, και θέλατε να τα ζωγραφίσετε, τι θα παρουσίαζαν οι πίνακες που θα δημιουργούσατε;
- Αν είχε λόγια το πρώτο, για ποιο πράγμα θα μιλούσε;
- Αν ήταν συναισθήματα, πώς θα νιώθατε;
- Αν ήταν διαφημίσεις, σε ποια προϊόντα θα αναφέρονταν;
- Αν ήταν ταινίες, τι θέμα θα είχαν;

Την ομοιότητα των δύο κομματιών οφείλω να πω, ότι δεν την εντόπισαν. Χρειάστηκε να τους την υποδείξω εγώ στο τέλος, ακούγοντας διαδοχικά την αρχή από τα δύο αποσπάσματα κι αυτό το έκανα αποκλειστικά, για να τα συνδέσω με το μουσικό παιχνίδι που θα ακολουθούσε. Οφείλω όμως να ομολογήσω, ότι ήταν χειμαρρώδη στις απαντήσεις τους και διέθεταν πολύ ευφάνταστες ιδέες.

Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας εισήγαγα το παιχνίδι «Αλλάζουμε;». Παρουσιάστηκε ως ένα ακόμη μουσικό παιχνίδι που συνηθίζεται στον πλανήτη ΦΆρη. Θυμίζουμε στα παιδιά, ότι ο ΦΆρης είναι ένας μουσικός πλανήτης κι έτσι όλα έχουν να κάνουν με τη μουσική. Πρόκειται ουσιαστικά για τη συνήθεια των παιδιών στον ΦΆρη να τροποποιούν τα τραγούδια. Μπορούν να τους αλλάξουν τον ρυθμό, τη μελωδία, τα λόγια, τα όργανα ή ό,τι άλλο θέλουν και τα παρότρυνα να κάνουμε το ίδιο. Τους ζήτησα να διαλέξουν ένα τραγούδι που να γνωρίζουν όλοι και κάποιος πρότεινε το «Τρίγωνα κάλαντα» (η επίδραση του ερχομού των Χριστουγέννων ήταν έντονη και διαρκής). Αρχικά, υπήρχε μια αμηχανία και τότε τους πρότεινα, αν θέλουν να το αλλάξουμε, κάνοντάς το κάτι, που, να μπορούμε, να

το χορέψουμε, ας πούμε ένα ζεϊμπέκικο. Συμφώνησαν ενθουσιασμένα! Χτυπήσαμε πρώτα πολλές φορές τον ρυθμό των 9/8 με παλαμάκια και στο ταμπουρίνο, λέγοντας ταυτόχρονα τη ρυθμική συλλαβή «τα». Σε επόμενη φάση προσπαθήσαμε να βάλουμε τα λόγια, αλλά είδαν, ότι κάπου δεν μας έβγαине. Τότε πρότεινα να αλλάξουμε λίγο τα λόγια, να αφαιρέσουμε δηλαδή κάποιες λέξεις. Το αποτέλεσμα (που παρατίθεται) τους άρεσε πολύ! Παίξαμε το νέο μας τραγούδι στο αρμόνιο και κάποιοι «μερακλήδες» σηκώθηκαν και το χόρεψαν.



Εικόνα 1. Τρίγωνα κάλαντα: διασκευή σε ρυθμό 9/8

Στη συνέχεια τα παρότρυνα να προσπαθήσουν κι αυτά να αλλάξουν για μια ακόμη φορά τον ρυθμό κάνοντάς το, ας πούμε, ένα ωραίο συρτό στα δύο. Ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία βίωσης του ρυθμού των 7/8 με το σώμα μας και πολύ φυσικά και αβίαστα προέκυψε η παρακάτω σύνθεση.



Εικόνα 2. Τρίγωνα κάλαντα: διασκευή σε ρυθμό 7/8

Τότε ένα παιδί είχε μια εξαιρετική ιδέα. Ρώτησε, αν θα μπορούσαμε, να το αλλάζαμε ξανά και να το κάναμε σαν το «Μήλο μου κόκκινο» και άρχισε να το τραγουδάει. Η τάξη μας πλημμύρισε γέλια, χαρά κι όλοι μαζί πιάστηκαν χέρι - χέρι και άρχισαν τραγουδώντας, να χορεύουν ανάμεσα στα θρανία (δυστυχώς δεν είχα προνοήσει, να έχουμε απομακρύνει τα θρανία). Αλλά έστω κι έτσι, πάλι το απόλαυσαν.



**Εικόνα 3. Τρίγωνα κάλαντα: διασκευή πάνω στη μελωδία του τραγουδιού
"Μήλο μου κόκκινο"**

3.5.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Αλλάζουμε;»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν σε αποκλίνουσες ερωτήσεις τα παιδιά ήταν χειμαρρώδη στις ιδέες τους. Το πλήθος των περιγραφών και των καταστάσεων παρατίθεται αναλυτικά στο κομμάτι της λεκτικής έκφρασης. Όταν στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αλλάξουν ένα γνωστό τους τραγούδι με όποιον τρόπο επιθυμούν, δυσκολεύτηκαν πολύ κι έτσι τα καθοδήγησα με ένα παράδειγμα, αλλάζοντας δηλαδή τον ρυθμό του τραγουδιού «Τρίγωνα κάλαντα» από 4/4 σε 9/8. Αυτό φαίνεται να τα βοήθησε, γιατί κατόπιν μπόρεσαν με ευκολία στο ίδιο τραγούδι, να αλλάξουν ξανά τον ρυθμό κάνοντάς το αυτή τη φορά 7/8. Ένα μάλιστα παιδί προχώρησε τη διαδικασία σε άλλο επίπεδο, προσαρμόζοντας τα λόγια του τραγουδιού στη μουσική του «Μήλο μου κόκκινο».

Λεκτική έκφραση: Τα παιδιά με άνεση χρησιμοποίησαν τον λόγο, για να περιγράψουν σκέψεις, ιδέες, καταστάσεις και συναισθήματα. Παρατίθενται κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις τους. Στην ερώτηση, αν κλείσετε τα μάτια ποια εικόνα σας έρχεται στο μυαλό, ένα αγόρι απάντησε, ότι στο πρώτο κομμάτι «βλέπει κύκνους σε μια λίμνη να χορεύουν και μετά έρχεται ένας κροκόδειλος και αρπάζει τον έναν από το φτερό κι εκείνος κάθεσαι σε μια άκρη και κλαίει», ενώ ένα κορίτσι απάντησε, ότι στο δεύτερο βλέπει «τη Σταχτοπούτα, που μετά τον χορό με τον πρίγκιπα τρέχει, να προλάβει πριν έρθουν τα μεσάνυχτα και μεταμορφωθεί, αλλά δεν τα καταφέρνει και στενοχωριέται πάρα πολύ». Όταν ρωτήθηκαν αν ήταν συναίσθημα, πώς θα ένιωθαν, για το πρώτο μουσικό κομμάτι απάντησαν «κάποιες φορές χαρά, κάποιες φορές λύπη» «μερικές φορές με κάνει να φοβάμαι», ενώ για το δεύτερο «λυπάμαι», «στενοχωριέμαι», «με κάνει να θέλω να κλάψω». Στην ερώτηση, αν θα μπορούσατε να τα χορέψετε, οι απαντήσεις τους ήταν ομόφωνα καταφατικές, αλλά «με άλλον τρόπο το καθένα», ενώ ως προς τον τόπο, όπου θα μπορούσατε να τα χορέψετε, τα περισσότερα κορίτσια απάντησαν για το πρώτο «στο μπαλέτο», ενώ για το δεύτερο οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ «ταβέρνας, γάμου και σχολικής γιορτής». Στην ερώτηση, αν είχε λόγια για ποιο πράγμα θα μιλούσε, ένα αγόρι απάντησε για το πρώτο, ότι θα αναφερόταν «στα καλά και τα κακά όνειρα που βλέπουμε το βράδυ», ενώ, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν, αν ήταν διαφήμιση, σε ποιο προϊόν θα

παρέπεμπε, δήλωσαν για το πρώτο κομμάτι, ότι θα ήταν για «ένα φαγητό που το τρώς και γίνεσαι δυνατός» ή για «ένα μηχανήμα που ρουφάει τα άσχημα όνειρα και αφήνει μόνο τα καλά» (ήταν το ίδιο παιδί που αναφέρθηκε και πριν στα άσχημα όνειρα).

Σωματική έκφραση: Για να μπορέσουν τα παιδιά να τροποποιήσουν τον ρυθμό του τραγουδιού «Τρίγωνα κάλαντα» αρχικά σε ζεϊμπέκικο και κατόπιν σε συρτό στα δύο, χρειάστηκε πρώτα να βιώσουν τον ρυθμό των 9/8 και των 7/8 αντίστοιχα κιναισθητικά, χτυπώντας παλαμάκια. Σωματικά εκφράστηκαν με δική τους πρωτοβουλία και στο τέλος, όταν αποφάσισαν δηλαδή να χορέψουν σε κυκλική διάταξη, το δημιούργημά τους.

Συνεργασία-ομαδικότητα: Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε χωρίς τον διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες, αλλά ως ένα ενιαίο σύνολο. Τα παιδιά λειτούργησαν αλληλεπιδρώντας και το ένα συμπλήρωνε το άλλο. Βέβαια, κάποια παιδιά έμειναν αμέτοχοι παρατηρητές της διαδικασίας. Πιθανές ερμηνείες αυτής της συμπεριφοράς ίσως να αφορούν σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους (με φυσική συστολή, συγκρατημένα) ίσως όμως και να σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία με την οποία δεν ήταν εξοικειωμένα και μπορεί να τα δυσκόλεψε. Μπορεί βέβαια, να μη συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της διασκευής του τραγουδιού, αλλά σίγουρα την παρακολουθούσαν με προσήλωση, προσπαθώντας ίσως να καταλάβουν πώς γίνεται ή απλά απολαμβάνοντας τη διαδικασία. Στο τέλος πάντως όλα τους εντάχθηκαν στον κυκλικό χορό που αυθόρμητα έστησαν οι συμμαθητές/τριές τους, όταν τα «Τρίγωνα Κάλαντα» μετατράπηκαν σε συρτό στα δύο, τραγούδησαν και χόρεψαν ως ομάδα.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων: Τα παιδιά σε αυτή τη διδακτική ώρα άκουσαν δύο πολύ σπουδαία έργα, τη 40^η Συμφωνία του Μότσαρτ και το Χασάπικο 40 του Χατζιδάκι (το δεύτερο αποτελεί διασκευή του πρώτου), εμπλουτίζοντας έτσι το μουσικό τους «διαιτολόγιο». Στη συνέχεια κλήθηκαν, συγκρίνοντάς τα να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που μεταξύ άλλων τα βοήθησαν να σκεφτούν και να παρατηρήσουν διάφορες μουσικές εκφάνσεις. Όταν κατόπιν τους ζητήθηκε να τροποποιήσουν με όποιον τρόπο επιθυμούν ένα γνωστό τους τραγούδι, δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τι ακριβώς καλούνταν να κάνουν. Αλλά αφού βίωσαν στο σώμα τους τον ρυθμό των 9/8 και μαζί βάλαμε τα λόγια από τα Τρίγωνα κάλαντα που είχαν επιλέξει, ήταν εύκολο να περάσουν στην επόμενη φάση: να το

τροποποιήσουν με τη σειρά τους, αυτή τη φορά όμως στον παραδοσιακό ρυθμό των 7/8.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Το αρχικό τμήμα της συγκεκριμένης δραστηριότητας, δηλαδή η ενεργή ακρόαση των δύο μουσικών κομματιών, φαίνεται να κούρασε κάποια παιδιά. Αυτό εκδηλώθηκε με σιγοψιθυρίσματα προς άλλους συμμαθητές τους και τα δυσκόλεψε στο να παραμείνουν συγκεντρωμένα για περίπου πέντε λεπτά που απαιτούσε η ακρόαση και των δύο κομματιών. Όταν μάλιστα τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τέτοιου είδους διαδικασίες και δεν ξέρουν ακριβώς ποια είναι αυτά που καλούνται να παρατηρήσουν, είναι πιο εύκολο να μην παραμείνουν συγκεντρωμένα. Οι ερωτήσεις όμως που ακολούθησαν κέντρισαν πολύ το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να θέλουν όλα να πουν την άποψή τους. Αλλά και η διαδικασία της διασκευής του χριστουγεννιάτικου τραγουδιού «Τρίγωνα κάλαντα» τα κράτησε προσηλωμένα για όση ώρα διήρκεσε και τα ενέταξε ενεργά στη διαδικασία.

3.6. Έβδομη διδακτική ώρα: «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά»: σύνθεση και δημιουργία αυτοσχέδιας σημειογραφίας: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Ποικιλία μουσικών οργάνων, αυτοσχεδίων ή μη, ένα φύλλο χαρτιού για κάθε ομάδα, ξυλομπογιές ή απλά μολύβια

Χρόνος: Μία διδακτική ώρα

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, να εκφραστούν σωματικά, να ενισχυθεί η συνεργασία-ομαδικότητα, να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες, να χαρούν

Συνοπτική περιγραφή: Αρχικά, ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν διάφορους ήχους που θα ακούγαμε σε ένα δάσος. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα και με βάση το πλήθος τους έγινε και ο διαχωρισμός τους σε ομάδες (αν οι ήχοι είναι πάρα πολλοί, τότε κάθε ομάδα μπορεί να διαλέξει περισσότερους από έναν). Η ανάγκη καταγραφής δεν προέκυψε από τα ίδια τα παιδιά, αλλά ήταν σχεδόν επιβεβλημένη από τη σύμβαση που τους έθεσα: να διαρκέσει πάνω από ένα λεπτό η σύνθεσή τους, με ηχητικά μοτίβα που θα επαναλαμβάνονται. Μόνα τους σε μια αρχική καθοδηγητική συζήτηση συμπεριέλαβαν το σώμα τους ως μέσο παραγωγής ήχων κι εγώ τους επεσήμανα, ότι, εκτός από τα μουσικά όργανα και το σώμα τους, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στις μουσικές τους δημιουργίες οποιοδήποτε αντικείμενο από την αίθουσά μας παράγει ήχο. Η ανεύρεση τρόπου καταγραφής των συνθέσεών τους αφέθηκε σε εκείνα.

Παραλλαγές: Αντί της περιγραφής ήχων του δάσους, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να ενταχθεί και στην περιγραφή συναισθημάτων. Μπορούμε, αφού πρώτα συζητήσουμε για το πλήθος των συναισθημάτων και σε ποιες καταστάσεις τα βιώνουμε, να αποδώσουμε ηχητικά κάποια από αυτά ή και όλα όσα τα παιδιά αναφέρουν (ανάλογα με τον χρόνο που διαθέτουμε), ρωτώντας τα, «Αν όσα νιώθω και σκέφτομαι μέσα μου είχαν φωνή, πώς θα ακουγόταν, όταν για παράδειγμα είμαι θυμωμένος/η ή θλιμμένος/η;». Γενικά η επιλογή της θεματικής αφήνεται στον/στην εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις ανάγκες της ενότητας στην οποία θέλει να το εντάξει.

3.6.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά»

Στις επόμενες δύο και τελευταίες συναντήσεις ασχοληθήκαμε με το θέμα της σύνθεσης. Την πρώτη από τις δύο την ονόμασα: «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά». Στόχος μου ήταν να προσπαθήσουν τα παιδιά, να εκφραστούν καλλιτεχνικά μέσω της μουσικής δημιουργίας και πιο συγκεκριμένα, να μπορέσουν να παράγουν μία ηχητική σύνθεση. Για την καταγραφή αυτής της σύνθεσης είναι φυσικά βοηθητική η δημιουργία μιας αυτοσχέδιας γραφικής σημειογραφίας. Όπως και κάθε άλλη δραστηριότητα που παρουσιάζεται εδώ, έτσι και η συγκεκριμένη, είναι ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Μουσικής. Πιο συγκεκριμένα αφορά στο ένατο και δέκατο ένατο κεφάλαιο του Βιβλίου και του Τετραδίου Εργασιών της Μουσικής της Β΄ τάξης του Δημοτικού με τίτλο «Του κόσμου τα κελαηδίσματα» (Αργυρίου κ.α., -:15) και «Χρώματα και σχήματα», αντίστοιχα (Αργυρίου κ.α., -:25).

Θα ήταν πολύ χρήσιμο αν υπήρχε ηχογραφημένη η ακόλουθη συζήτηση, αλλά όπως είπαμε και πρωτύτερα στερούμαστε αυτής της δυνατότητας. Από τις σημειώσεις που κρατούσα την ώρα του μαθήματος και από τις αναλυτικές περιγραφές του ημερολογίου που κατέγραφα την ίδια κιόλας μέρα, προκύπτει σε γενικές γραμμές ο παρακάτω διάλογος.

- Εγώ: Σήμερα θα πάμε εκδρομή με τον ΦαΛάρη! Θα μας ξεναγήσει στο ένα και μοναδικό δάσος που έχουν στον πλανήτη ΦΆρη. Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη δάσος;

- Παιδί 1: Δέντρα.

- Εγώ: Μάλιστα. Ήδη μπήκαμε στο θέμα. Πώς είναι άραγε να ζεις μέσα σε ένα δάσος; Αν κλείναμε τα μάτια και ανοίγαμε καλά τα αυτιά μας, τι ήχους θα ακούγαμε μέσα στο δάσος;

- Παιδί 2: Τον αέρα!

- Παιδί 3: Τα πουλιά!

- Παιδί 4: Τη μπουλντόζα που ήρθε να το γκρεμίσει!

- Παιδί 5: Τη βροχή!

- Παιδί 6: Τη φωτιά!

- Παιδί 7: Τον ξυλοκόπο να κόβει ένα δέντρο!

- Παιδί 8: Παιδιά που έχουν πάει εκδρομή και παίζουν!

- Εγώ: Θα προσπαθήσετε τώρα, να βρείτε τρόπο, να εκφράσετε αυτούς τους ήχους, χρησιμοποιώντας όποια μουσικά όργανα ή ό, τι άλλο θεωρείτε, ότι ταιριάζει. Σαν το δάσος να μας μιλάει μέσα από τους ήχους. Για παράδειγμα, τι θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, για να μιμηθούμε τον ήχο της βροχής;

- Παιδί 2: Τα δάχτυλά μας, να έτσι (και χτυπάει με τον δείκτη και τον μέσο του ενός χεριού την παλάμη του άλλου).

- Εγώ: Τέλεια.

- Παιδί 1: Με αυτό το μεγάλο ξύλο της βροχής.

- Εγώ: Νομίζω ότι είμαστε σε πολύ καλό δρόμο! Και αν η βροχή δυναμώσει και γίνει μπόρα ή και καταιγίδα;

Η κουβέντα, που καθοδηγούνταν πάντα από εμένα, συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο και για όλους τους υπόλοιπους ήχους του δάσους. Στη συνέχεια τα παιδιά μοιράστηκαν σε ομάδες με δική τους πρωτοβουλία και αποφάσισαν η καθεμιά να «περιγράψει» ηχητικά έναν από τους παραπάνω ήχους και στο τέλος να ενώσουν όλες τις συνθέσεις. Χωρίστηκαν λοιπόν σε επτά μικρές ομάδες, των δύο ή τριών ατόμων και κατόπιν συζητήσεως αναφορικά με την απόδοση των ιδιαίτερων ηχητικών εκφάνσεων, επέλεξαν όργανα.

Σε αυτό το σημείο, θεωρώ, ότι αξίζει να αναφερθώ σε ένα περιστατικό που έλαβε χώρα. Κατά τη διαδικασία επιλογής των μουσικών οργάνων προέκυψε μια αψιμαχία: δύο παιδιά ήθελαν να χρησιμοποιήσουν το ίδιο μουσικό όργανο και το διεκδικούσαν σθεναρά. Μήλον της έριδος αποτέλεσε η καμπάσα: ένα αγόρι την ήθελε, γιατί ο ήχος της «μοιάζει με τη φωτιά που καίει» και ένα άλλο την ήθελε γιατί «βγάζει συνεχόμενο ήχο σαν την αλυσίδα από τη μπουλντόζα». Για την πλήρη κατανόηση της όλης κατάστασης χρειάζεται εδώ να αναφερθώ στο κτιριακό ζήτημα που έχει προκύψει στο Σχολείο στο οποίο εργάζομαι. Το Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου, ξεκίνησε να χτίζεται το 1950, με δύο βασικές αίθουσες διδασκαλίας και κάποιους βοηθητικούς χώρους. Για πολλά χρόνια όλα έβαιναν καλώς. Με την πάροδο των ετών και καθώς το μαθητικό δυναμικό ενισχυόταν, προέκυψε η ανάγκη επέκτασης του σχολείου. Χτίστηκαν έτσι δύο ακόμη αίθουσες. Ακολούθησε άλλη μια –και τελευταία– επέκταση του σχολείου κατά τη δεκαετία του 1980, φτάνοντας έτσι συνολικά τις εννέα αίθουσες. Σήμερα φιλοξενεί δώδεκα τμήματα (δύο σε κάθε τάξη), διαμοιρασμένα σε ήδη υπάρχουσες αίθουσες που χωρίστηκαν στα δύο ή σε αποθηκευτικούς χώρους που μετατράπηκαν σε αίθουσες διδασκαλίας. Γίνεται εύκολα αντιληπτό λοιπόν, γιατί το εν λόγω σχολείο στερείται αίθουσας Μουσικής, όπως

βέβαια και οποιασδήποτε άλλης βοηθητικής αίθουσας (Εργαστήρι Φυσικής, Βιβλιοθήκη, Αίθουσα Εικαστικών, Αίθουσα Εκδηλώσεων, κ.α.), πλην του Εργαστηρίου Πληροφορικής (κι αυτό σε ασφυκτικό χώρο, με αναλογία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή ανά δύο παιδιά). Κατ' επέκταση, το σχολείο διαθέτει λίγα μουσικά όργανα, εκ των οποίων τα περισσότερα αγοράστηκαν τα τελευταία δύο χρόνια κατόπιν δικών μου πιέσεων και βρίσκονται σε έναν κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Κατά κύριο λόγο στα μαθήματα χρησιμοποιούμε μουσικά όργανα από τη δική μου προσωπική συλλογή που, μπορεί να είναι ποικίλη, αλλά διαθέτει μόνο ένα από κάθε είδος. Αυτή η κατάσταση μπορεί να κουράζει την υποφαινόμενη, γιατί πρέπει να μεταφέρει από αίθουσα σε αίθουσα τα μουσικά όργανα, να στερεί ίσως ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων, γνώσεων και εμπειριών στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου σε σχέση με δημόσια σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών, αλλά σίγουρα αποτελεί μοναδική ευκαιρία ανάπτυξης της εφευρετικότητας και της φαντασίας τόσο της διδάσκουσας, όσο και των μαθητών/τριών. Άλλωστε κατά την Ξανθάκου (2011:62), «το υπερβολικά υποβοηθητικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιήσει το δημιουργικό δυναμικό του ατόμου». Κατόπιν λοιπόν δικής μου παρεμβάσεως, οδηγηθήκαμε σε μια δημιουργική διευθέτηση του ζητήματος: τους ρώτησα αν μπορούν να βρουν κάποιον άλλον τρόπο να παράγουν τον ήχο που επιθυμούν και τους είπα, ότι θα πάρει την καμπάσα, όποιος καταφέρει να βρει έναν άλλον τρόπο ηχητικής περιγραφής και απόδοσης. Σύντομα και οι δύο είχαν βρει από μία ιδέα: ο ήχος της φωτιάς αποδόθηκε με ένα τσαλακωμένο χαρτί που απαλά το παιδί ζουλούσε ανοιγοκλείνοντας την παλάμη του και ο ήχος από την αλυσίδα της μπουλντόζας με δύο ξυλομπογιές με εξαγωγικό σχεδιασμό, τις οποίες το παιδί κυλούσε αργά από τη μια άκρη του θρανίου στην άλλη, χωρίς να αφήνει καθόλου το χέρι του από αυτές. Τους επιβράβευσα για την ευρηματικότητά τους και το πρόβλημα οδηγήθηκε σε λύση, καθώς το ένα παιδί προτίμησε να κρατήσει το τσαλακωμένο χαρτί, γιατί θεώρησε, ότι ο ήχος του μοιάζει ακόμη πιο πολύ με τη φωτιά που καίει κι έδωσε την καμπάσα στο άλλο. Στην προκειμένη περίπτωση ο δημιουργικός τρόπος σκέψης είναι αυτός που οδήγησε στην επίλυση ενός προβλήματος ζωτικής σημασίας για τα παιδιά.

Μόλις η κατάσταση εξομαλύνθηκε, τους έθεσα τη σύμβαση που έπρεπε να ακολουθήσουν: η ηχητική τους δημιουργία θα έπρεπε να έχει μια χρονική διάρκεια μεγαλύτερη των δύο λεπτών. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Με την επανάληψη φυσικά. Τους θύμισα το δέκατο κεφάλαιο του βιβλίου, με το οποίο είχαμε ασχοληθεί πρόσφατα και την έννοια του μοτίβου που εκεί περιγράφεται. Έπρεπε λοιπόν να

βρουν ένα βασικό θέμα, που να το επαναλαμβάνουν, όπως ακριβώς και στην άσκηση με τα ρυθμικά μοτίβα του σχολικού βιβλίου. Και για να μην το ξεχάσουν έπρεπε να βρουν έναν τρόπο να το καταγράψουν. «Όπως οι μουσικοί γράφουν τις νότες σε χαρτί» είπε τότε ένα αγόρι. «Εμείς όμως δεν ξέρουμε να γράφουμε νότες» είπε ένα άλλο. «Μπορείτε να βρείτε κάποιον άλλον τρόπο να γράψετε τους ήχους που θα σκεφτείτε;». Η απάντηση δεν άργησε να έρθει κι έτσι τα σχήματα ήταν αυτά που πρωτοστάτησαν στις συνθέσεις τους (βλ. Παράρτημα: εκδρομή στο δάσος με τα ΙερογλυΦΑρικά). Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά, εκτός από σχήματα, κατέγραφαν και τα ονόματα των οργάνων που θα χρησιμοποιούσαν, καθώς επίσης και αριθμούς σε μια προσπάθεια απεικόνισης των φορών που ήθελαν να ακουστεί το εν λόγω όργανο. Σε μία μόνο σύνθεση χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένα γράμματα, που αντιπροσώπευαν είτε κάποιον ήχο ή τα αρχικά του ονόματος του οργάνου, ενώ σε άλλη μία αρκέστηκαν αποκλειστικά στη γεωμετρική απεικόνιση της σύνθεσής τους, χωρίς απολύτως καμία περαιτέρω διευκρίνιση. Η σειρά με την οποία κάθε ομάδα θα έπαιζε αποτυπώθηκε λοιπόν σε χαρτί με σχήματα.

Ακολούθησε ένας ηχητικός «οργασμός» και σε λίγα λεπτά ήταν έτοιμα να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους. Περήφανα κι όλο χαρά εκτέλεσαν διαδοχικά τις συνθέσεις τους κι όλοι μαζί χαρήκαμε το αποτέλεσμα. Εκείνη τη στιγμή μια ιδέα μου γεννήθηκε. Αν όμως κινούμαστε μέσα στο δάσος, πιθανόν να ακούμε όλους αυτούς τους ήχους ταυτόχρονα, άλλους πιο δυνατά, γιατί είμαστε κοντά στην ηχητική πηγή κι άλλους πιο σιγανά, γιατί είμαστε πιο μακριά τους. Ως άλλος «μαέστρος» αυτής της ηχητικής σύνθεσης, διεύθυνα λοιπόν την ορχήστρα του δάσους, όχι με τα χέρια, αλλά με το σώμα μου. Όταν πλησίαζα σε κάποια ομάδα, έπαιζαν πιο δυνατά, ενώ ταυτόχρονα όλες οι άλλες ακούγονταν, αλλά σιγανότερα. Με αυτόν τον τρόπο η εκδρομή μας στο δάσος του πλανήτη ΦΑρη πήρε μια άλλη τροπή προς το ηχητικά ρεαλιστικότερο.

3.6.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Τα παιδιά είχαν πολλές ιδέες από τα πρώτα κιόλας στάδια της δραστηριότητας, Εύκολα σκέφτηκαν και βρήκαν πολλούς ήχους και καταστάσεις, που μπορούμε να συναντήσουμε σε ένα δάσος (αέρας, πουλιά, μπουλντόζα που πάει να το γκρεμίσει, βροχή, φωτιά, ξυλοκόπος που κόβει ένα δέντρο και παιδιά που έχουν πάει εκδρομή και παίζουν). Και στη συνέχεια όμως, όταν συζήτησαν για τον τρόπο με τον οποίο θα αποδώσουν τις διαφορετικές ηχητικές εκφάνσεις των καταστάσεων που μπορούν να προκύψουν σε ένα δάσος, με ευκολία διάλεξαν ποικίλα μουσικά όργανα, αλλά και άλλα, πρωτότυπα ηχοχρώματα, που προέρχονταν από το σώμα τους και από αντικείμενα που βρίσκονταν στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, έκαναν χρήση:

α) ιδιόφωνων μουσικών οργάνων-αυτοσχέδιων και μη- όπως καμπάσα (cabasa), κουδουνάκια, μαράκες, ξύστρα (guiro), μεταλλόφωνο, ξυλάκια (claves), ροκάνα, egg shaker, πιατίνια, καστανιέτες, κασετίνα (woodblock) και μαστούνι της βροχής,

β) του μοναδικού μεμβρανόφωνου που διαθέτουμε, του ταμπουρίνου,

γ) αντικειμένων που υπάρχουν στην τάξη (φύλλα τετραδίου που τσαλάκωναν, θρανία που τα έσυραν στο πάτωμα, μπουκάλια, καλαμάκια, χάντρες) και φυσικά

δ) ήχων από το σώμα τους (χτυπήματα σε διάφορα σημεία του σώματος (body percussion), στόμα, φωνή).

Επίσης εύκολα βρήκαν τρόπους, να καταγράψουν τις συνθέσεις τους χρησιμοποιώντας σχήματα, μεγέθη, αριθμούς και γράμματα. Συμφώνησαν κάθε σχήμα, να συμβολίζει μία διαφορετική μουσική πηγή -με παράλληλη χρήση κωδικοποιημένων γραμμάτων ή όχι- ενώ η ένταση με την οποία θα εκτελούσαν τη σύνθεσή τους, περιγράφηκε με το μέγεθος (μεγάλα σχήματα: μεγάλη ένταση, μικρά σχήματα: μικρή ένταση).

Σωματική έκφραση: Ο πρώτος κιόλας ήχος που πρότειναν τα παιδιά, όταν τα ρώτησα με ποιον τρόπο θα αποδώσουμε ηχητικά τη βροχή στο δάσος, ήταν ένας ήχος που παράγεται από το σώμα τους (χτύπημα δακτύλων στην παλάμη). Ακολούθησαν κι άλλοι, όπως σφύριγμα με το στόμα για τα πουλιά ή φύσημα για τον άνεμο που λυσσομανά. Οι ήχοι που προέρχονταν από το σώμα συμπεριελήφθησαν με αρμονικό

τρόπο μαζί με όλους τους υπόλοιπους. Και ο τρόπος όμως που εκτέλεσαν τα ίδια τα μουσικά όργανα και τους ήχους από αντικείμενα της τάξης εμπεριέχει σωματικότητα καθώς, συγκεκριμένες εκφάνσεις του ήχου απαιτούν ανάλογους χειρισμούς του οργάνου, του αντικειμένου ή του σώματος.

Ενίσχυση ομαδικότητας: Με εξαίρεση το περιστατικό με τη διεκδίκηση της καμπάσας από δύο αγόρια, που και αυτό οδηγήθηκε σε μια δημιουργική έκβαση, γενικά τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά. Δημιούργησαν τρεις ομάδες των τριών ατόμων και τέσσερα ζευγάρια, ώστε να αποδώσει η καθεμία από έναν ήχο. Τόσο ο διαμοιρασμός τους σε αυτές, όσο και η επιλογή του ήχου που θα περιέγραφε η καθεμία, έγινε για μία ακόμη φορά με πρωτοβουλία των παιδιών, χωρίς να ανακύψουν προβλήματα. Η αρμονική μεταξύ τους συνεργασία φάνηκε και στη συνέχεια, καθώς κάποια παιδιά ενδιαφέρονταν για τη γνώμη των συμμαθητών/τριών τους -ακόμα κι από άλλες ομάδες, πέραν της δικής τους- ως προς το αν η επιλογή κάποιου μουσικού οργάνου, παράγει την επιθυμητή για την περίπτωσή τους χροιά.

Βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων: Ζητήματα που αφορούν στο ύφος της εκτέλεσης, όπως για παράδειγμα η ένταση, αλλά η επιλογή των κατάλληλων μουσικών οργάνων, ανάλογα με την κατάσταση ή τον ήχο που καλούνταν να περιγράψουν (χροιά) απασχόλησαν τους/τις μικρούς/ες μας μαθητές/τριες και διαχειρίστηκαν την ηχητική απόδοση κάποιων καταστάσεων με μεγάλη φαντασία. Ιδιαίτερα το θέμα της επιλογής μουσικών οργάνων τέτοιων, που να περιγράφουν ηχητικά μια συγκεκριμένη κατάσταση φάνηκε να τα ενδιαφέρει πολύ. Δοκίμαζαν, ξαναδοκίμαζαν, ρωτούσαν τη γνώμη των συμμαθητών τους, μέχρι να θεωρήσουν κατάλληλο το ηχητικό αποτέλεσμα. Η έννοια του μουσικού μοτίβου κατανοήθηκε πλήρως από όλες τις ομάδες και μπόρεσαν εύκολα να δημιουργήσουν δικά τους, που επαναλαμβάνοντάς τα, να οδηγηθούν σε μεγαλύτερες μουσικές συνθέσεις. Η εκτελέσεις όμως των συνθέσεων τους χαρακτηρίζονταν από μια ρυθμική σχετικότητα.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Όλα τα παιδιά στο σύνολό τους συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία σε όλα τα στάδια αυτής της διαδικασίας. Από την αρχική καθοδηγητική συζήτηση, μέχρι τον εντοπισμό ήχων και καταστάσεων, που μπορεί να παράγονται στο δάσος, αλλά και την επιλογή των κατάλληλων ηχητικών πηγών για

την ακουστική περιγραφή τους, τα παιδιά χάρωνταν και απολάμβαναν συγκεντρωμένα τη διαδικασία. Με εξαίρεση το συμβάν με την καμπάσα, που προκάλεσε μια μικρή διακοπή στη ροή των δύο εμπλεκόμενων ομάδων -οι υπόλοιπες πιθανότατα δεν αντιλήφθηκαν καθόλου το περιστατικό, καθώς ήταν απορροφημένες στη δημιουργία τους- τα επίπεδα ροής ήταν υψηλά.

3.7. Όγδοη διδακτική ώρα: «Η μπαλάντα του αποχωρισμού»: σύνθεση μέσω χρήσης τεχνολογίας και κατασκευή αυτοσχέδιας παρτιτούρας: συνοπτική περιγραφή

Υλικά: Ιδανικά τόσοι Η/Υ όσοι και τα παιδιά ή εναλλακτικά ένας Η/Υ το πολύ για κάθε τέσσερα παιδιά, λευκά χαρτιά, ξυλομπογιές ή μαρκαδόροι

Χρόνος: Μία διδακτική ώρα κατ' ελάχιστο

Στόχοι: Να παράγουν τα παιδιά ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες, συνθέτοντας τις δικές τους μελωδίες και δημιουργώντας μια αυτοσχέδια παρτιτούρα για την καταγραφή της, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους λεκτικά, να ενισχυθεί η ομαδικότητα, να εξοικειωθούν με τις μουσικές έννοιες του τονικού ύψους, της έντασης, της διάρκειας και του ηχοχρώματος

Συνοπτική περιγραφή: Ζητήθηκε από τα παιδιά, να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για το τέλος του προγράμματός μας, στην αρχή λεκτικά και στη συνέχεια μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής Synth4kids (εικονικό synthesizer). Ακολούθησε ένας διάλογος, ώστε να αποφασίσουμε ποια στοιχεία της μουσικής θα αξιοποιούσαν, για να περιγράψουν ηχητικά τα συναισθήματά τους (τονικό ύψος, διάρκεια, tempo, ηχόχρωμα). Στη συνέχεια κλήθηκαν να βρουν έναν τρόπο καταγραφής της μουσικής τους δημιουργίας -πέραν φυσικά της συμβατικής (που ούτως ή άλλως βέβαια δε γνωρίζουν) και να την εκτελέσουν. Ζητήματα ως προς τον τρόπο καταγραφής του τονικού ύψους και της διάρκειας συζητήθηκαν και καταλήξαμε στη χρήση χρωμάτων και αριθμών αντίστοιχα. Οι συνθέσεις τους συμφωνήσαμε, να έχουν μια κοινή -ανάμεσα σε όλες τις ομάδες- έκταση, αυτή των τεσσάρων μέτρων των 4/4 και καλό θα ήταν να περιλαμβάνουν μελωδικά ή ρυθμικά μοτίβα (ostinati).

Παραλλαγή: Σε περίπτωση που στο σχολείο δεν υπάρχει Εργαστήριο Πληροφορικής ή οι Η/Υ δε διαθέτουν ηχεία, μπορεί εναλλακτικά να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα με τη χρήση ενός συμβατικού αρμονίου -αν φυσικά υπάρχει και αυτό. Βέβαια σε μια τέτοια περίπτωση δεν υπάρχει η δυνατότητα απομόνωσης κάποιων νοτών, ώστε να αξιοποιηθεί η πεντατονική κλίμακα. Μπορεί όμως ο/η

εκπαιδευτικός να βρει κάποιον τρόπο να σημαδέψει τα πλήκτρα που θα συμμετέχουν στη συνθετική διαδικασία, όπως για παράδειγμα χρωματίζοντάς τα με έναν μαρκαδόρο ή κολλώντας κάποια αυτοκόλλητα. Ως προς το θέμα του ηχοχρώματος υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην επιλογή διαφορετικών μουσικών οργάνων και η απομίμηση του ήχου τους είναι συνήθως ικανοποιητική. Οπωσδήποτε όμως το περιβάλλον δεν θα είναι τόσο ελκυστικό, όσο στην εν λόγω ηλεκτρονική εφαρμογή.

3.7.1. Αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας «Η μπαλάντα του αποχωρισμού»

Αξιολογώντας και σταθμίζοντας τα οφέλη από τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της Μουσικής, αποφάσισα η επόμενη και τελευταία διδακτική πρόταση, να περιλαμβάνει την παραγωγή μιας σύνθεσης, που να περιγράφει τα συναισθήματα των παιδιών για την αποχώρησή μας από τον πλανήτη Φ'Αρη, χρησιμοποιώντας, ως εργαλείο καταγραφής της, μια αυτοσχέδια παρτιτούρα· κι όλα αυτά σε ένα ηλεκτρονικό ηχητικό περιβάλλον. Το σκεπτικό μου ήταν μέσω της εφαρμογής synth4kids, τα παιδιά να μπορέσουν να δημιουργήσουν δικές τους συνθέσεις, αλλά και να εφεύρουν έναν δικό τους τρόπο μουσικής καταγραφής, για να μπορούν να τις επαναλάβουν όποτε χρειαστεί. Βασίζεται εν πολλοίς στο εικοστό πρώτο κεφάλαιο του Τετραδίου Εργασιών της Μουσικής της Β' τάξης με τίτλο «Χελιδονάκι, πέταξε!» (Αργυρίου κ.α., -:27), όπου προτείνει στα παιδιά, να εκτελέσουν μία μη συμβατική παρτιτούρα, αλλά και να δημιουργήσουν μία μικρή μουσική σύνθεση και να την καταγράψουν. Γνώριζα εκ προοιμίου, ότι το όλο εγχείρημα απαιτούσε αρκετή οργάνωση, για να μπορέσει να ευοδωθεί μέσα σε μία μόλις διδακτική ώρα. Κατόπιν συνεννόησης με τον συνάδερφο που διδάσκει το μάθημα της Πληροφορικής -τον οποίο και ευχαριστώ θερμά- μου παραχωρήθηκε το εργαστήριο με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Φρόντισα ήδη από το διάλειμμα να έχω ενεργοποιήσει όλους όσους διέθεταν ηχεία -δηλαδή τρεις συμβατικούς H/Y- και ένα laptop που κι αυτό διέθετε ενσωματωμένα ηχεία. Τέσσερις λοιπόν H/Y ήταν έτοιμοι να υποδεχτούν τα παιδιά, ένας εκ των οποίων ήταν συνδεδεμένος με τη συσκευή της τηλεόρασης. Φυσικά, αν υπήρχε η δυνατότητα να διαθέτει το κάθε παιδί από έναν H/Y ή έστω να μοιράζονται έναν ανά δύο άτομα, η διαδικασία θα ήταν πιο εύκολη και το κάθε παιδί, ως μονάδα, θα είχε τη δυνατότητα να περιηγηθεί στην εφαρμογή με μεγαλύτερη χρονική άνεση και να αξιοποιήσει, ίσως, περισσότερες από τις δυνατότητες που προσφέρει.

Η όλη δραστηριότητα φυσικά εντάχθηκε στο ίδιο φαντασιακό πλαίσιο, όπως και όλες οι υπόλοιπες, και παρουσιάστηκε στα παιδιά ως μία ακόμη τακτική των κατοίκων του μουσικού μας πλανήτη. Τους είπα δηλαδή, ότι στον πλανήτη Φ'Αρη -εκτός από τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που κατασκευάζουν όποτε έχουν διάθεση να συνθέσουν και να παίξουν τη δική τους μουσική, και που δημιουργήσαμε κι εμείς σε προηγούμενη συνάντηση- χρησιμοποιούν και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Τους θύμισα, ότι το κλείσιμο των σχολείων για τις διακοπές των Χριστουγέννων συμπίπτει με το τέλος του ταξιδιού μας στον πλανήτη Φ'Αρη και ότι το διαστημόπλοιό μας ετοιμάζεται να επιστρέψει στον πλανήτη Γη, για να γιορτάσουμε μαζί με τις οικογένειές μας τη γέννηση του Χριστού και τον ερχομό του νέου έτους. Τους ζήτησα στη συνέχεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για την επικείμενη «επιστροφή» μας στη Γη. Η απογοήτευσή τους ήταν έκδηλη! Αφού λοιπόν, ομόφωνα κατέληξαν, ότι στεναχωριούνται που γυρίζουμε, συμφωνήσαμε, να αφήσουμε ένα δώρο στον φίλο μας τον ΦαΛάρη και στους υπόλοιπους κατοίκους του πλανήτη του, για να τους θυμόμαστε και να μας θυμούνται πάντα. Και τι καλύτερο δώρο από ένα τραγούδι! Όχι όμως ένα τυχαίο τραγούδι, αλλά μια σύνθεση που να περιγράφει τα συναισθήματά μας.

Στη φάση αυτή τους ζήτησα, να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων (εκείνη την ημέρα έλειπε ένα παιδί), να μεταβούμε στο Εργαστήριο Πληροφορικής και να βουλευτούν μπροστά από έναν ανοιχτό Η/Υ. Στον υπολογιστή που βρισκόταν στην έδρα και ήταν συνδεδεμένος με την τηλεόραση περιηγήθηκα στο Synth4kids δείχνοντάς τους τις δυνατότητες του προγράμματος και ρωτώντας τα κάθε φορά, αν, αυτό που τους έδειχνα, ταιριάζει με το συναίσθημα που θέλουμε να δώσουμε. Και στους τέσσερις υπολογιστές είχα ενεργοποιήσει την επιλογή pentatonic και απέφυγα, να τους δείξω τι συμβαίνει, όταν την απενεργοποιήσω, για να δημιουργήσουν έτσι μέσα σε ένα περιβάλλον ηχητικής «ασφάλειας» που τους προσφέρει μια πεντατονική κλίμακα. Η επιλογή αυτή έγινε σκόπιμα, γιατί σύμφωνα με τον Czernowin (2012:284), «ο δάσκαλος μπορεί να επιλέξει πρώτα το πιο εύκολο μονοπάτι και το πιο δύσκολο για αργότερα, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να προοδεύσει ανώδυνα και σταδιακά».

Σύμφωνα με την Russ (όπ.αν. Διονυσίου, 2008:7), «παιδιά και ενήλικες που εκφράζουν τα συναισθήματά τους είναι πιο δημιουργικοί από άλλους που δεν τα εκφράζουν». Γι' αυτό αρχίσαμε έναν διερευνητικό διάλογο, για να καταλήξουμε, πώς θα εκφράσουμε τη λύπη για τον αποχωρισμό, μουσικά. Θα δημιουργούσαν ένα γρήγορο ή αργό τραγούδι; Η έντασή του θα ήταν δυνατή ή σιγανή; Ποιους ήχους θα χρησιμοποιούσαν, με μικρό ή μεγάλο τονικό ύψος (χαμηλούς ή λεπτούς); Κατέληξαν, ότι θα ήθελαν να φτιάξουν ένα τραγούδι αργό, σιγανό, με χαμηλούς ήχους. Κάποιο παιδί ρώτησε σε αυτή τη φάση, αν θα βάλουν και λόγια στο τραγούδι τους. Η ιδέα του φυσικά ήταν υπέροχη, αλλά εδώ χρειάστηκε να «καταπνίξω» λίγο τη δημιουργικότητά τους, διότι, αν προσπαθούσαμε τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή να

βρούμε και λόγια, δεν θα προλαβαίναμε να ολοκληρώσουμε τις συνθέσεις και θα φεύγαμε από τον πλανήτη ΦΆρη, δίχως να αφήσουμε κάποιο δώρο. Μετέθεσα όμως τη δραστηριότητα σε μελλοντικό χρόνο, μετά την επιστροφή μας από τις διακοπές των Χριστουγέννων.

Στη συνέχεια τους έθεσα έναν προβληματισμό: τους εξήγησα ότι, για να μπορούν και οι κάτοικοι του ΦΆρη να παίζουν στους υπολογιστές τους το τραγούδι που θα τους χαρίζαμε, θα έπρεπε να βρούμε έναν τρόπο, να το καταγράψουμε. Η πρώτη σκέψη τους ήταν: «να το ηχογραφήσουμε και να το κάνουμε c.d». Αφού τους επιβράβευσα για την ωραία τους ιδέα, τους ζήτησα να βρουν έναν άλλον τρόπο, γιατί με το c.d. θα μπορούσαν μόνο να το ακούν κι όχι να το παίζουν οι ίδιοι στους υπολογιστές τους, καθώς δεν θα ήξεραν τι να πατήσουν. Τους θύμισα, ότι κάτι παρόμοιο είχαμε κάνει και στην εκδρομή μας στο δάσος, μόνο που αυτή τη φορά, έπρεπε να λάβουν υπόψη τους και άλλες παραμέτρους, όπως αυτή του τονικού ύψους (πόσο ψηλά ή χαμηλά θα ακούγεται ο κάθε ήχος) και της διάρκειας (πόση ώρα θα κρατάει ο κάθε ήχος). Τα χρώματα που χρησιμοποιούνταν στην εφαρμογή προτάθηκαν ως τρόπος αποτύπωσης των ήχων στο χαρτί. Συμφωνήσαμε επίσης να φτιάξουμε, ανά ομάδα, τέσσερα «κουτάκια» και μέσα τους να βάλουμε ήχους που να διαρκούν όσο τέσσερα χτυπήματα (μέτρα των 4/4). Όταν τα ρώτησα πώς θα ξεχωρίσουμε, αν ο κάθε ήχος που θα βάλουμε μέσα σε αυτά κρατάει λίγη, περισσότερη, πολλή, ή πάρα πολλή ώρα, στην αρχή σκέφτηκαν το μέγεθος. Τους επεσήμανα όμως, ότι το μέγεθος εμπεριέχει μια σχετικότητα, γι' αυτό έπρεπε να σκεφτούν κάτι άλλο. Ως ένδειξη της διάρκειας κάθε νότας λοιπόν, προτάθηκε τότε η χρήση αριθμών: ο αριθμός 1 συμβολίζει τον έναν χρόνο, ο αριθμός 2 τους δύο χρόνους κ.ο.κ. Φτιάξαμε έτσι στον πίνακα τα «ζευγαράκια» του τέσσερα, όπως ακριβώς τα διδάσκονται στα μαθηματικά. Γράψαμε δηλαδή όλους τους πιθανούς συνδυασμούς αριθμών, τους οποίους, αν προσθέσω, μπορώ να οδηγηθώ στον επιδιωκόμενο αριθμό, στην προκειμένη περίπτωση τον αριθμό τέσσερα. Περιοριστήκαμε βέβαια στις ακέραιες μονάδες, καθώς η έννοια της υποδιαίρεσης δεν έχει ακόμη διδαχθεί. Σύντομα λοιπόν τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι σε κάθε τετράγωνο πρέπει να τοποθετήσουν κάποιους από τους παρακάτω συνδυασμούς: 3+1, 1+3, 2+2, 2+1+1, 1+2+1, 1+1+2 ή και μόνο 4.

Κατόπιν, εκτέλεσα έναν αυτοσχεδιασμό στην πεντατονική κλίμακα Ντο ματζόρε και πάντα στο πλαίσιο που συμφωνήσαμε, δημιουργώντας έτσι μια πρώτη προσέγγιση πάνω στο καινούριο αυτό ηλεκτρονικό περιβάλλον. Τα επόμενα δέκα

λεπτά περίπου δόθηκαν στα παιδιά, για να εξοικειωθούν κι εκείνα και ακολούθησε μια χρωματική και ηχητική πανδαισία.

Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στα μοτίβα (ρυθμικά και μελωδικά) κι έπειτα αφέθηκαν να δημιουργήσουν ελεύθερα. Οι συνθέσεις τους, αυτούσιες, φαίνονται στο παράρτημα και ακολουθεί η μετεγγραφή τους σε δυτικό σημειογραφικό σύστημα από εμένα, για καλύτερη κατανόηση. Η ένδειξη της ρυθμικής αγωγής τοποθετήθηκε κατά προσέγγιση από την υποφαινόμενη, σύμφωνα με το tempo στο οποίο εκτέλεσαν την κάθε σύνθεση. Οφείλω εδώ να αναφέρω, ότι η διδακτική ώρα δυστυχώς δεν μας έφτασε για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τα παιδιά ζήτησαν από τη δασκάλα τους να μας αφήσει λίγο επιπλέον χρόνο, για να ολοκληρώσουν τόσο τις συνθέσεις, όσο και την παρουσίασή τους στην ομάδα. Χρηιαστήκαμε περίπου δέκα λεπτά ακόμη και ευχαριστούμε από καρδιάς –για άλλη μια φορά- τη δασκάλα της τάξης για την κατανόησή της.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα δόθηκε στην εκπνοή του χρόνου από ένα κορίτσι. «Πώς θα ακουγόταν, αν κολλούσαμε όλα μαζί τα χαρτάκια και φτιάχναμε ένα μεγάλο τραγούδι;». Τυχαία τοποθέτησαν τις συνθέσεις τους τη μια δίπλα στην άλλη και τις εκτέλεσα εγώ, για να μην καταχραστούμε άλλο τον χρόνο από το επόμενο διδακτικό αντικείμενο. Αν υπήρχε το χρονικό περιθώριο, θα είχε ενδιαφέρον να κάνουμε διάφορους συνδυασμούς και να καταλήξουμε στον καλύτερο. Η σειρά που τις κατέγραψα στο παράρτημα είναι και η σειρά που τυχαία επιλέχτηκε από τα παιδιά.

3.7.2. Αξιολόγηση - αποτελέσματα από την παρατήρηση της δραστηριότητας «Η μπαλάντα του αποχωρισμού»

Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Τα παιδιά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είχαν να αντιμετωπίσουν δύο προκλήσεις: α) τη δημιουργία μιας μουσικής σύνθεσης, που να περιγράφει τη λύπη τους για την αποχώρησή μας από τον πλανήτη Φ'Αρη και β) την καταγραφή της. Ζητήματα λοιπόν όπως, με ποιον τρόπο θα αποδώσουν ηχητικά τη λύπη τους και πώς θα μπορέσουν να καταγράψουν τις συνθέσεις τους, τέθηκαν επί τάπητος. Κατόπιν συζήτησης συμφωνήσαμε, ότι οι ήχοι που ταιριάζουν περισσότερο είναι αργοί, χαμηλοί και σιγανοί. Η καταγραφή τους ήταν ακόμη πιο απαιτητική υπόθεση, καθώς θα έπρεπε να βρεθεί τρόπος απεικόνισης όλων αυτών των μουσικών παραμέτρων. Ούτε αυτό όμως τα δυσκόλεψε, καθώς εύκολα πρότειναν το χρώμα ως μέσω απόδοσης του τονικού ύψους (αυτό βέβαια ήταν και υποδηλούμενο από την ίδια την εφαρμογή). Ως προς την γραφική απόδοση της διάρκειας, σε ένα αρχικό επίπεδο πρότειναν το μέγεθος (όσο πιο μεγάλο το σχήμα, τόσο πιο μεγάλη η διάρκεια), αλλά, λόγω της σχετικότητάς του -ειδικά όταν μιλάμε για χειροποίητες δημιουργίες και δη παιδιών, κι όχι για τυπωμένα σχήματα συγκεκριμένων διαστάσεων- κατέληξαν τελικά στους αριθμούς (1: ένας χρόνος, 2: δύο χρόνοι κ.ο.κ.). Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά μπόρεσαν με ευκολία, να παράγουν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες για την επίλυση όποιων ζητημάτων προέκυπταν.

Λεκτική έκφραση: Τα παιδιά περιέγραψαν με λεκτική άνεση και ευκολία τα συναισθήματά τους για τη λήξη του προγράμματος: «λυπάμαι», «στενοχωριέμαι», «όπως όταν μου έρχεται να κλάψω», «νιώθω ότι θα μου λείψει».

Ενίσχυση ομαδικότητας: Η κατανομή σε ομάδες για αυτή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, εκτός από επιδιωκόμενη, ήταν και επιβεβλημένη εξαιτίας του μικρού αριθμού Η/Υ που διαθέτουν ηχεία. Αναγκαστικά λοιπόν η αναλογία μαθητών/τριών ανά Η/Υ ήταν 4:1, αν και ιδανικά θα ήταν 2:1. Ένας τέτοιος ελαφρύς «συνωστισμός» πάνω από κάθε Η/Υ, θα μπορούσε να πυροδοτήσει αψιμαχίες ως προς την προτεραιότητα και τον χρόνο χρήσης που αναλογούσε στον καθένα. Απεναντίας όμως, σχεδόν σε όλες τις ομάδες, η μεταξύ τους συνεργασία ήταν αγαστή και οι ρόλοι κατανεμήθηκαν αρμονικά. Άλλος έβαλε τα δαχτυλάκια του σε ένα πλήκτρο, άλλος σε

άλλο, άλλος κατέγραφε κ.ο.κ. Θέμα ηγεσίας παρουσιάστηκε μόνο σε μία ομάδα, παρά το γεγονός, ότι ουδέποτε τέθηκε τέτοιο ζήτημα. Η ψηφοφορία για την ανάδειξη αρχηγού κατέληξε σε ισοπαλία (ένα παιδί ήθελε τον έναν, ενώ το άλλο παιδί ήθελε τον άλλον). Το ζήτημα διευθετήθηκε τελικά με τη δημιουργία δύο υπο-ομάδων και την ανάδειξη δύο αρχηγών, εκ των οποίων ο ένας θα συντόνιζε τους ήχους κι ο άλλος την καταγραφή τους. Έκτοτε η διαδικασία κύλησε ομαλά, χωρίς περαιτέρω προβλήματα. Στο τέλος οι ομάδες γεμάτες χαρά παρουσίασαν τις συνθέσεις τους και όλοι μαζί χαρήκαμε το αποτέλεσμα.

Εξοικείωση με μουσικές έννοιες: Σε μουσικό επίπεδο μιλήσαμε για έννοιες όπως το τονικό ύψος, η ένταση, η διάρκεια, το ηχόχρωμα και το tempo. Μέσω του Synth4kids τα παιδιά εύκολα αντιλήφθηκαν, ότι άλλο χρώμα σημαίνει και άλλος ήχος, ψηλότερος ή χαμηλότερος και αυτά αξιοποίησαν και για την καταγραφή της σύνθεσής τους. Η έννοια της διάρκειας επίσης έγινε εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά με προτεινόμενο τρόπο για την απεικόνισή της αρχικά, το μέγεθος (μικρά σχήματα: σύντομη διάρκεια, μεγάλα σχήματα: μεγάλη διάρκεια), αλλά, εξαιτίας της σχετικότητας μια τέτοιας προοπτικής, κατέληξαν στους αριθμούς (1: ένας χρόνος, 2: δύο χρόνοι κ.ο.κ.). Η ένταση ήταν ίσως η πιο εύκολη να την αντιληφθούν, καθώς ενυπάρχει στην καθημερινότητά τους και συχνά επισημαίνεται και σε άλλα περιβάλλοντα, πλην του σχολικού (πιο σιγά, μη φωνάζεις κ.ο.κ.). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ότι σχεδόν όλες οι ομάδες (τρεις από τις τέσσερις) χρησιμοποίησαν το δεύτερο preset, γιατί «είναι πιο λυπημένο», ενώ η τέταρτη χρησιμοποίησε το πρώτο. Τα υπόλοιπα preset απορρίφθηκαν ομόφωνα ως «πιο δυνατά», «πιο χαρούμενα», «πιο άγρια». Συνεπώς και η έννοια του ηχοχρώματος έγινε κατανοητή. Ως προς την εκτέλεση φαίνεται να τους/τις δυσκόλεψε η διατήρηση ενός σταθερού tempo. Οι συνθέσεις τους δηλαδή δεν εκτελέστηκαν εντός tempo με αυστηρότητα, αλλά με μια πιο σχετική αίσθηση του. Πιθανώς αυτό να οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας τους, στην έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο λογισμικό ή ίσως και στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο. Σε γενικές γραμμές όμως ο εν λόγω στόχος επετεύχθη.

Διάθεση για συμμετοχή-Ροή: Η ύπαρξη Η/Υ στη διαδικασία ήταν από μόνη της ικανή, για να κινητοποιήσει τα παιδιά να συμμετάσχουν. Το ηλεκτρονικό περιβάλλον της εφαρμογής synth4kids με την ποικιλία χρωμάτων, σχεδίων και ήχων λειτουργεί

άκρως δελεαστικά, θέλγοντάς τα με τέτοιον τρόπο, ώστε είναι δύσκολο, να μείνει κανείς αδιάφορος. Τα δακτυλάκια τους δεν έπαψαν στιγμή να δοκιμάζουν τους ήχους που παράγονται και όλες τις δυνατές αποχρώσεις τους. Τα επίπεδα ροής ήταν για ακόμη μια φορά υψηλά, με μοναδική εξαίρεση το ζήτημα ηγεσίας που προέκυψε σε μία ομάδα, όπου δύο αγόρια διεκδικούσαν την αρχηγία της. Μετά τη διευθέτηση του εν λόγω ζητήματος, οι ομάδες αφοσιώθηκαν απερίσπαστα στις δημιουργίες τους.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

4.1. Περιορισμοί έρευνας

Ο ίδιος ο αρχικός σχεδιασμός του εν λόγω πιλοτικού προγράμματος θα μπορούσαμε να πούμε, ότι θέτει εν γένει κάποιους περιορισμούς. Πρόκειται για μια πρόταση διδασκαλίας δομημένη σε οκτώ διδακτικές ώρες. Θα είχε ίσως ενδιαφέρον να επεκταθεί κατά τι το χρονικό αυτό διάστημα ή -γιατί όχι- και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Εκτός του ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις δεν εφαρμόστηκαν σε βάθος χρόνου στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, δεν υπήρχε και ομάδα ελέγχου, προκειμένου να προχωρήσουμε σε σύγκριση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα αυτή δηλαδή περιορίζεται κυρίως σε ποιοτικές επισημάνσεις, καθώς δεν συμπεριελήφθησαν πιο μετρήσιμες μέθοδοι και δεν παρατίθενται –πλην της περίπτωσης του ερωτηματολογίου- ποσοτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, δεν πραγματοποιήθηκε μετά την παρέλευση κάποιου εύλογου χρονικού διαστήματος, επανέλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (retest) για την διερεύνηση της επίδρασης που είχε το πρόγραμμα στα παιδιά, σε βάθος χρόνου. Τέλος, η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κυρίως σε επίπεδο ομάδας. Σε μια επόμενη έρευνα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μετρήσεις σε ατομικό επίπεδο (μελέτες περίπτωσης) και ακόμη να υπάρξουν και ποσοτικά δεδομένα, ώστε στη συνέχεια να γίνουν συνδυασμοί μεταβλητών, όπως για παράδειγμα, αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της δημιουργικότητας.

4.2. Ερμηνεία συναντήσεων-αποτελέσματα

Η όλη διαδικασία, τελικά, κύλησε ομαλά και σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έπαιζαν, δημιούργησαν με τη μουσική και ανακάλυψαν τις συμβάσεις της. Η χαρά της δημιουργίας ήταν ορατή στα πρόσωπά τους, τόσο κατά τη διαδικασία, όσο και όταν, όλοι μαζί, απολαμβάναμε το αποτέλεσμα. Άλλωστε, «όταν είμαστε δημιουργικοί, αισθανόμαστε ότι διάγουμε έναν πιο μεστό βίο, απ' ό,τι κατά τη διάρκεια των υπολοίπων φάσεων της ζωής μας. Ο ενθουσιασμός του καλλιτέχνη στο καβαλέτο ή του επιστήμονα στο εργαστήριό του, πλησιάζει την ιδανική ολοκλήρωση που όλοι ελπίζουμε να βρούμε στη ζωή, αλλά τόσο σπάνια τα καταφέρνουμε». (Csikszentmihalyi, 1996).

Βασιζόμενη στον κύκλο «Σχεδιασμός-εφαρμογή-παρατήρηση-καταγραφή-αξιολόγηση» της Duffy (2003:165) θέλησα να διασφαλίσω, ότι το κάθε στάδιο του κύκλου συντελείται σωστά και στον χρόνο που του αρμόζει, χωρίς βέβαια αυτός ο κύκλος να μας δυναστεύει. Σεβάστηκα την ανάγκη των παιδιών άλλοτε για ατομική και άλλοτε για ομαδική δημιουργία, φρόντισα να επιλέξω δραστηριότητες, που να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντά τους και να οργανώσω ένα πλαίσιο κατάλληλο για ελεύθερη και απρόσκοπτη δημιουργία. Και όλα αυτά πάντα ανατροφοδοτικά, ώστε ο επόμενος κύκλος να είναι ακόμη πιο άρτιος.

Σε μια προσπάθεια συνολικής αποτίμησης της εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε σε πρώτη φάση η παράθεση πληροφοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή ομαδική συζήτηση-συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Έπειτα ακολούθησε συγκριτική αντιπαραβολή όλων των προς παρατήρηση παραμέτρων, πάντα ανά κατηγορία, όπως αυτές προέκυψαν από τις καταγραφές στα φυλλάδια με τις κλείδες παρατήρησης, από το ημερολόγιο που διατηρούσα, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις από τα ίδια τα έργα των παιδιών. Τέλος, ως αποτύπωση της οπτικής των μαθητών/τριών, καταγράφονται οι πληροφορίες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε μετά το πέρας του προγράμματος.

Η ενδεδειγμένη παρατήρηση σύμφωνα με τις παραμέτρους στις οποίες είχαμε εστιάσει, ανέδειξε τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Ανάπτυξη ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών: Σε όλες ανεξαιρέτως τις δραστηριότητες τα παιδιά παρήγαγαν ποικιλία πρωτότυπων ιδεών. Εκείνες όμως στις οποίες αυτό πραγματοποιήθηκε αβίαστα και απρόσκοπτα από το σύνολο των παιδιών, χωρίς να τα δυσκολεύει στο ελάχιστο, ήταν η δημιουργία ηχο-ιστορίας («Μια βαλίτσα αν έχεις πάρει, φεύγουμε πάμε στον ΦΆρη»), η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων («Φαντασία και μεράκι, φτιάχνουν φινό οργανάκι»), και η σύνθεση και δημιουργία αυτοσχέδιας σημειογραφίας («Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά»). Στην πρώτη από τις τρεις αυτές δραστηριότητες ενσωμάτωσαν με ευφάνταστο τρόπο τους προεπιλεγμένους ήχους που τους είχε ζητηθεί αρχικά να διαλέξουν, σε ένα συνονθύλευμα πραγματικότητας και φαντασίας. Μυθικά πλάσματα και αποκυήματα της φαντασίας τους, αξιοζήλευτης εμπνεύσεως, «μπλέκονται» σε καταστάσεις που ακροβατούν μεταξύ πραγματικότητας και δημιουργικής ονειροπόλησης. Στη δεύτερη δραστηριότητα η χαρά της δημιουργίας ήταν διάχυτη. Υλικά, υφές και σχήματα μπλέχτηκαν μεταξύ τους, άλλες φορές αυθόρμητα και χωρίς πολλή σκέψη, άλλες κατόπιν πειραματισμού, προς αναζήτηση του επιθυμητού και επιδιωκόμενου ηχητικού αποτελέσματος, παράγοντας πληθώρα αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων σε μια αναλογία 2,3 μουσικά όργανα κατ' άτομο (συνολικά 40 μουσικά όργανα από 17 παιδιά). Τρία μάλιστα από αυτά ήταν εντελώς πρωτότυπα, καθώς δεν συμπεριλαμβάνονται σε κανένα βιβλίο ή ιστοσελίδα –καθ' όσον είμαι σε θέση να γνωρίζω. Αλλά και πολλά από τα υπόλοιπα εμπεριέχουν την έννοια της πρωτοτυπίας -τουλάχιστον για τους/τις ίδιους/ες τους/τις δημιουργούς τους. Ολοκληρώνοντας, η δημιουργία και η καταγραφή μιας σύνθεσης, που θα περιγράφει ηχητικά μια κατάσταση που μπορούμε να συναντήσουμε μέσα σε ένα δάσος (φωτιά, ξυλοκόπος, βροχή κ.λπ.), αποτέλεσε επίσης έναυσμα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω της παραγωγής ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών. Η αναζήτηση μουσικών οργάνων (αυτοσχέδιων και μη), αντικειμένων απ' το περιβάλλον, αλλά και ήχων από το σώμα τους, που να αποδίδουν ηχητικά τις προαναφερθείσες καταστάσεις, καθώς και η εξεύρεση τρόπου καταγραφής αυτής της ιδιότυπης σύνθεσης με τη χρήση γραφικής παρτιτούρας πυροδότησε τη δημιουργικότητά τους. Χρώματα, σχήματα και γράμματα -κωδικοποιημένα ή ολόκληρες λέξεις- πλέκονταν δημιουργικά, φτιάχνοντας αυτοσχέδιες παρτιτούρες, ή αλλιώς «χάρτες» εκτέλεσης των συνθέσεών τους.

Λεκτική έκφραση: Οι δραστηριότητες, οι οποίες φαίνεται πως βοήθησαν τα παιδιά, να εκφραστούν λεκτικά ήταν φυσικά η δημιουργία ηχο-ιστοριών, το παιχνίδι «Ωρα για πάρτι», που, ενώ σχεδιάστηκε, για να προάγει την κινητική έκφραση των παιδιών, φαίνεται, πως βελτίωσε και τη λεκτική, το παιχνίδι «Αλλάζουμε;» (διασκευή) και τέλος η «μπαλάντα του αποχωρισμού» (σύνθεση και δημιουργία αυτοσχέδιας παρτιτούρας). Στην πρώτη περίπτωση η ίδια η δραστηριότητα προϋποθέτει τη λεκτική έκφραση των παιδιών. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα και την επιτυχία του εγχειρήματος. Στην περίπτωση μας όμως, τα παιδιά δημιούργησαν άρτιες ηχο-ιστορίες, με αρχή, μέση και τέλος, πλοκή, ανατροπές, ποικιλία ήχων κι όλα αυτά με πολλή φαντασία. Πέραν όμως του αυτονόητου, κάποια παιδιά, την ώρα της παρουσίασης των δημιουργιών τους, τροποποιούσαν το κείμενό τους, προσθέτοντας κι άλλα λόγια, για να κάνουν την αφήγησή τους ακόμη πιο ενδιαφέρουσα. Στο παιχνίδι «Ωρα για πάρτι» δόθηκε ακόμη μια φορά στα παιδιά η ευκαιρία να εκφραστούν λεκτικά. Κατόπιν προσεκτικής ακρόασης και εντοπισμού των τριών μουσικών φράσεων του «Κοντσέρτου» του Χατζιδάκι, τους ζητήθηκε να περιγράψουν τι νιώθουν σε καθεμία από αυτές. Οι λέξεις που χρησιμοποίησαν αφορούσαν τόσο σε συναισθήματα, όσο και σε καταστάσεις και εικόνες. Στο παιχνίδι «Αλλάζουμε;» τα παιδιά κλήθηκαν να ακούσουν τη «Συμφωνία Νο 40» του Μότσαρτ και τη διασκευή της από τον Χατζιδάκι, το «Χασάπικο 40». Οι ερωτήσεις που τους τέθηκαν στη συνέχεια έδωσαν αφορμή για ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης, που εκδηλώθηκε με ποικίλες και πρωτότυπες απαντήσεις. Στην «μπαλάντα του Αποχωρισμού», τέλος ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για τη λήξη του προγράμματος και την «επιστροφή» μας στον πλανήτη Γη. Οι περιγραφές τους αφορούσαν κυρίως συναισθήματα («λύπη», «στενοχώρια», κ.λπ.), αλλά και σωματοποιημένες εκφάνσεις συναισθήματος («μου έρχεται να βάλω τα κλάματα»). Σε κάθε περίπτωση, η λεκτική έκφραση αποτέλεσε παράλληλα και βάση για μουσική έκφραση και δημιουργία.

Σωματική έκφραση: Παρά το γεγονός, ότι μόνο σε δύο δραστηριότητες η σωματική έκφραση των παιδιών ήταν το επιδιωκόμενο («Ωρα για πάρτι» και «Γίνε τώρα και εσύ στρατηγός στη μουσική»), στις περισσότερες των περιπτώσεων προέκυπτε αβίαστα από τα ίδια τα παιδιά. Στην περίπτωση των ηχο-ιστοριών για παράδειγμα, οι κινήσεις του σώματος και οι ήχοι που παρήγαγαν με αυτό για τον εμπλουτισμό και την πληρέστερη παρουσίασή τους, αποδεικνύει του λόγου το

αληθές. Αντίστοιχη είναι και η περίπτωση της δραστηριότητας «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙερογλυΦΑρικά», όπου η έκφραση πολλών από τους ήχους που επέλεξαν τα παιδιά να περιγράψουν, πραγματοποιήθηκε με ηχηρές κινήσεις του σώματος (βροχή: χτύπημα δακτύλων στην παλάμη, σφύριγμα για τα πουλιά, φύσημα για τον άνεμο). Στην ίδια δραστηριότητα η σωματικότητα διακρίνεται και σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό του ιδιαίτερου χειρισμού κάποιων μουσικών οργάνων ή αντικειμένων, ώστε να παραχθεί το επιδιωκόμενο ηχητικό αποτέλεσμα (τσαλακωμένο χαρτί: ήχος της φωτιάς που καίει). Στην περίπτωση της δραστηριότητας «Αλλάζουμε;», το σώμα των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ως μέσο βίωσης του ρυθμού τον οποίο σκοπεύαμε να χρησιμοποιήσουμε, για να διασκευάσουμε το τραγούδι «Τρίγωνα κάλαντα», διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα και ως μέσο έκφρασης της χαράς της δημιουργίας των ίδιων των παιδιών που αυθόρμητα σηκώθηκαν να χορέψουν τις δημιουργίες τους. Αποκορύφωμα όμως ήταν οι δύο κατεξοχήν κινητικές δραστηριότητες στις οποίες προωθήθηκε ιδιαίτερα η κινητική έκφραση. Στη δραστηριότητα «Ωρα για πάρτι» ξεκινήσαμε με μια ελεύθερη βίωση του Κοντσέρτου του Χατζιδάκι και έκφρασή του με κινήσεις του σώματος, χωρίς περιορισμούς και καταλήξαμε πάλι σε μια ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων που μας προκαλεί η κάθε μουσική φράση του ίδιου κομματιού, αφού όμως πρώτα το ξανακούσαμε προσεκτικότερα και εστιάσαμε σε συγκεκριμένες παραμέτρους του. Στο «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική» κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν κινητικά ως άλλοι μαέστροι και η ορχήστρα-χορωδία να ανταποκριθεί -πάλι σωματικά- διαφοροποιώντας τον τρόπο εκτέλεσης ή ερμηνείας της σύμφωνα με τις επιταγές του διευθυντή της. Οι όποιες δυσκολίες ήταν μεμονωμένες και σχετίζονταν με στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού κι όχι με τη φύση της δραστηριότητας.

Συνεργασία-Ομαδικότητα: Ο ρόλος της συνεργασίας και της ομαδικότητας ήταν καθοριστικός για την ολοκλήρωση του προγράμματος, με τις δύο αυτές έννοιες να αποτελούν ταυτόχρονα προϋπόθεση και ζητούμενο. Ο λόγος, που πριν την εφαρμογή του προγράμματος δούλεψα πάνω στο θέμα της ενίσχυσης της ομαδικότητας, ήταν γιατί φοβόμουν, ότι ίσως υπάρξουν προστριβές και αψιμαχίες, που ενδεχομένως θα δυσχέραιναν ή και θα οδηγούσαν στην αναστολή κάποιων από τις δραστηριότητές του, καθώς στο εν λόγω τμήμα υπάρχουν αντίρροπες δυνάμεις και αρχηγικές τάσεις σε αρκετά παιδιά. Τελικά, ήταν λίγες οι φορές που ανέκυσαν τέτοιου είδους ζητήματα (ζήτημα αρχηγίας ομάδας στην «μπαλάντα του

αποχωρισμού», ταυτόχρονη διεκδίκηση της καμπάσας από δύο μαθητές και απόδοση ευθυνών από κάποιους στον/ην συνεργάτη/τιδά τους για την αποτυχία του/της στο παιχνίδι «Ηχητική σκιά»), αλλά και τότε μπόρεσαν να λυθούν με δημιουργικό πάντα τρόπο. Η επιλογή για ομαδική ή ατομική εργασία αφηνόταν στις περισσότερες των περιπτώσεων στα ίδια τα παιδιά, με εξαίρεση τη δραστηριότητα «Η μπαλάντα του αποχωρισμού», όπου η δημιουργία τεσσάρων ομάδων ήταν επιβεβλημένη λόγω του μικρού αριθμού των Η/Υ και του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά», όπου χρειαζόταν να χωριστούν σε δυάδες. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως, η επιλογή των ατόμων με τα οποία θα συνεργάζονταν αφηνόταν στα ίδια τα παιδιά. Υπήρχαν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά κατόπιν δικής τους επιλογής δούλεψαν ατομικά ή σε δυάδες, όπως για παράδειγμα στη δημιουργία ηχο-ιστορίας και στην «Παροιμιοσαλάτα». Υπήρχαν όμως και άλλες όπου οι φιλοδοξίες και οι μικροεγωισμοί παραμερίζονταν και όλη η τάξη λειτουργούσε ως μια μεγάλη ομάδα (κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, «γίνε τώρα και εσύ, «στρατηγός» στη μουσική»). Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις η έννοια της ομαδικότητας εξελισσόταν παίρνοντας χαρακτήρα αλληλεπίδρασης, όπως στις δραστηριότητες «Ωρα για πάρτι», «Γίνε τώρα και εσύ στρατηγός στη μουσική» και «Αλλάζουμε;». Σε αυτές τα παιδιά λειτούργησαν ως σύνολο, που αφουγκραζόταν τις ανάγκες του διπλανού τους, αφήνοντάς του χώρο για προσωπική έκφραση. Συνολικά φαίνεται, πως το πνεύμα ομαδικότητας ενισχύθηκε και τα παιδιά λειτούργησαν αποδοτικά, τόσο ως μονάδες, όσο και διαμοιρασμένα σε ομάδες δημιουργημένες με δική τους βούληση.

Διάθεση για συμμετοχή: Όλες οι δραστηριότητες άρεσαν στα παιδιά και δεν τέθηκαν ζητήματα αδιαφορίας ή έλλειψης επιθυμίας για συμμετοχή. Ακόμη και στις περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν κάποιοι δισταγμοί («Παροιμιοσαλάτα» και «Γίνε τώρα και εσύ, «στρατηγός» στη μουσική»), σταδιακά και με την παρότρυνση των υπόλοιπων παιδιών ξεπεράστηκαν. Μεγάλη προθυμία για συμμετοχή παρατηρήθηκε κυρίως στην κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, στη συγγραφή ηχοϊστορίας, στο «Ωρα για πάρτι», στην «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙερογλυΦΑρικά», στην «Μπαλάντα του αποχωρισμού» και στο «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική». Το τελευταίο μάλιστα το ξαναπαίξαμε μετά τα Χριστούγεννα, προκειμένου να μπορέσουν να συμμετάσχουν όλοι όσοι δεν είχαν προλάβει, κατόπιν πάντα δικής τους επιθυμίας και παράκλησης.

Ροή: Οι δραστηριότητες που φαίνεται να τα απορρόφησαν περισσότερο ήταν η κατασκευή μουσικών οργάνων, η ηχο-ιστορία, η «Παροιμιοσαλάτα» και το «Γίνε τώρα και εσύ στρατηγός στη μουσική». Τα δύο τελευταία μπορεί να διήρκεσαν λίγο, αλλά η προσήλωσή τους ήταν ολοκληρωτική. Γενικά πάντως σε όλες τις δραστηριότητες τα παιδιά ήταν προσηλωμένα, με μεμονωμένα περιστατικά διάσπασης της προσοχής τους, που άλλοτε αφορούσε ζητήματα ηγεσίας («Η μπαλάντα του αποχωρισμού»), άλλοτε στη διστακτικότητα και την ανασφάλεια που διακρίνει κάποια παιδιά («Παροιμιοσαλάτα»), ενώ κάποιες φορές μπορεί να οφειλόταν στην παιγνιώδη και πειρακτική διάθεση που διακατέχει συνήθως τα παιδιά («Ωρα για πάρτι»).

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων: Στον σχεδιασμό σχεδόν κάθε δραστηριότητας πολύ σπουδαίο ρόλο έπαιξε η ανάπτυξη ή η βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι δραστηριότητες που φαίνεται να έδωσαν αφορμή για μεγαλύτερη βελτίωση των μουσικών τους δεξιοτήτων ήταν το «Ωρα για πάρτι» και «Η μπαλάντα του αποχωρισμού». Στην πρώτη από αυτές τα παιδιά κατανόησαν έννοιες που άπτονται της μορφολογίας της μουσικής και πιο συγκεκριμένα τις έννοιες της επανάληψης, του μοτίβου και της φόρμας, μέσω της ανάλυσης και της ενεργητικής ακρόασης ενός μουσικού κομματιού που ακολουθεί τη φόρμα του ροντό. Ταυτόχρονα επισημάνουν διαφορές στο ύψος, στην ένταση, την ταχύτητα, καθώς και στο ηχόχρωμα. Στη δεύτερη δραστηριότητα, η ηλεκτρονική εφαρμογή Synth4kids, μέσω της ποικιλίας χρωμάτων, σχημάτων και σχεδίων που αξιοποιεί, διευκόλυνε τα παιδιά να αντιληφθούν μουσικές έννοιες όπως το τονικό ύψος, η ένταση, η διάρκεια, το ηχόχρωμα και το tempo. Η έννοια του μοτίβου πρωταγωνίστησε και στη δραστηριότητα «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά», όπου τα παιδιά βίωσαν τα ίδια τη διαδικασία «χτισίματος» ενός μοτίβου ή μιας φόρμας. Στη δραστηριότητα «Αλλάζουμε;» τα παιδιά εξοικειώθηκαν με μικτούς παραδοσιακούς ρυθμούς όπως αυτοί των 9/8 και των 7/8, ενώ παράλληλα κατανόησαν τη βαθειά και δομική σχέση που έχει ο φυσικός τονισμός των λέξεων με τη μουσική και τον ρυθμό. Η σχέση αυτή λόγου και ρυθμού αναδείχτηκε εξίσου και στην «Παροιμιοσαλάτα». Η εύρεση τρόπων καταγραφής των συνθέσεών τους δεν τα δυσκόλεψε καθόλου. Απεναντίας, είχαν πάντα έτοιμη και μια εναλλακτική λύση, αν για κάποιον λόγο τους υποδείκνυα, ότι η συγκεκριμένη είχε κάποιες αδυναμίες.

Δεν έλειπαν βέβαια και τα προβλήματα. Δυσχέρεια παρατηρήθηκε στην εκτέλεση των δημιουργιών τους σε ένα σταθερό και συνεχές tempo («Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά» και «Η μπαλάντα του αποχωρισμού»). Πιθανή ερμηνεία είναι ίσως η έλλειψη εξοικείωσής τους με την εκτέλεση μέσω παρακολούθησης παρτιτούρας -συμβατικής ή και γραφικής, αλλά και στον περιορισμένο χρόνο που διαθέταμε σε κάποιες περιπτώσεις, η έλλειψη του οποίου στερούσε τη δυνατότητα ικανοποιητικών επαναλήψεων-προβών. Θεωρώ, ότι δεν άπτεται σε προβλήματα βίωσης και ικανότητας αναπαραγωγής του ρυθμού, επειδή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «Ηχητική σκιά», τα μοτίβα επαναλαμβάνονταν με μεγάλη συνήθως ευκολία.

4.3. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

Για την ολόπλευρη και κατά το δυνατόν αντικειμενικότερη αποτίμηση της διαδικασίας -εκτός της χρήσης των κλειδών παρατήρησης και του ημερολογίου- κρίθηκε χρήσιμη και η εμπλοκή των παιδιών, με τη χορήγηση ενός αυτοαναφορικού ερωτηματολογίου αξιολόγησης μετά το πέρας των συναντήσεων. Σύμφωνα με τους Cohen e al. (2007), με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, διασφαλίζεται η κατά το δυνατόν αντικειμενικότερη αντιπαράθεση διαφορετικών περιγραφών όμοιων καταστάσεων, ενώ ταυτόχρονα ελαχιστοποιούνται τα μειονεκτήματα από τη χρήση μίας και μόνης μεθόδου. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, δίνεται η δυνατότητα να «φωτιστούν» πτυχές, που ενδεχομένως δεν έχουν αναδειχτεί από τον/την παρατηρητή/τρια, αλλά και να επιβεβαιωθούν άλλες, που έχουν ήδη εντοπιστεί.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε ένα τυχαίο δείγμα τριών παιδιών ανάλογης ηλικίας από το οικογενειακό και το φιλικό μου περιβάλλον, ώστε να ελεγχθεί η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων. Δυσκολία κατανόησης επισημάνθηκε στην ερώτηση περί παραγωγής ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, αλλά κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο, δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα. Παρόλα αυτά θεώρησα, ότι δεν είναι απαραίτητο να την τροποποιήσω, καθώς η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε παρουσία μου και οι όποιες τυχόν απορίες μπορούσαν να διασαφηνιστούν άμεσα.

Δεδομένου του νεαρού της ηλικίας των παιδιών και της μηδενικής εμπειρίας τους στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, δόθηκαν προφορικά και κάποιες επεξηγήσεις-διευκρινίσεις, όπως για παράδειγμα, ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν είτε Χ ή V στα πεδία, αλλά μόνο μία φορά σε κάθε οριζόντια γραμμή, ανάλογα με τον βαθμό που πίστευαν ότι ισχύει η κάθε πρόταση.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις ανοικτού και επτά κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι πρώτες βοηθούν στην αποτύπωση της ελεύθερης σκέψης των συμμετεχόντων/ουσών και στην πληρέστερη απεικόνιση των γεγονότων, ενώ οι δεύτερες είναι χρήσιμες για την αντικειμενοποίηση κάποιων συναισθημάτων και απόψεων και κάνουν πιο εύκολη την ανάκτηση πληροφοριών και την ανάκλησή τους. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι δομημένες σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, (1=Καθόλου, Δύο=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ και 5=Πάρα πολύ). Πιο συγκεκριμένα, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Πιστεύεις ότι μετά από όλες αυτές τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε έμαθες να λειτουργείς καλύτερα σε ομάδα;
- Πιστεύεις ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να τραγουδάς καλύτερα;
- Πιστεύεις ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να αντιλαμβάνεσαι καλύτερα τον ρυθμό;
- Πιστεύεις ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να εκφράζεις συναισθήματα με κινήσεις του σώματος;
- Πιστεύεις ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να εκφράζεις συναισθήματα μιλώντας γι' αυτά;
- Θεωρείς ότι τώρα σου είναι πιο εύκολο να παράγεις πολλές και νέες ιδέες, όταν χρειάζεται;
- Σου άρεσαν συνολικά οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε;

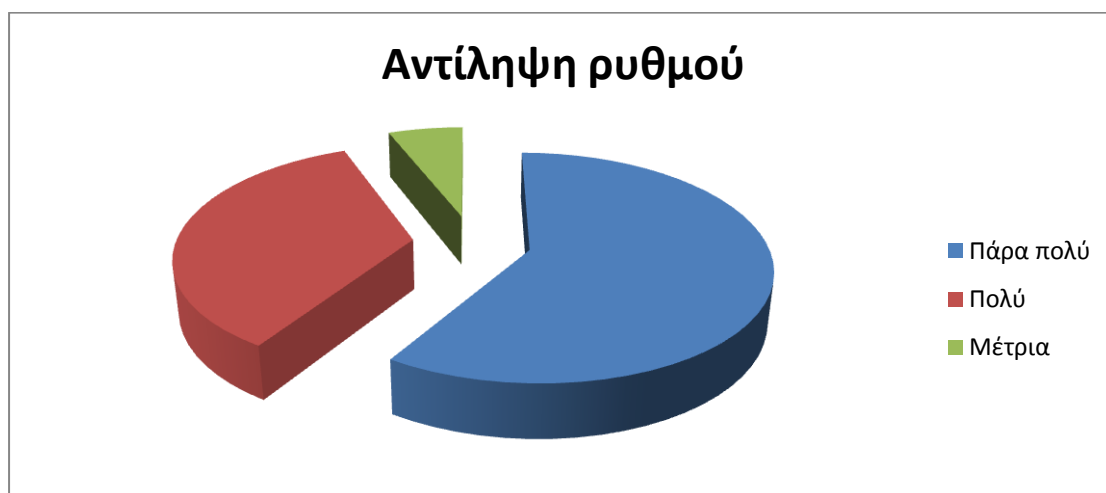
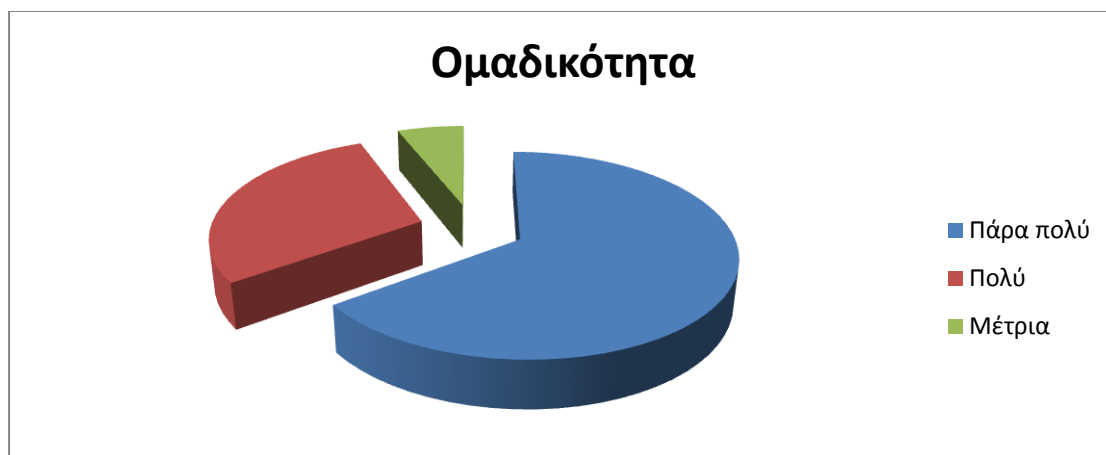
Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, που διαδέχτηκαν τις κλειστού ήταν:

- Ποιες τρεις δραστηριότητες θα ήθελες να επαναλάβουμε και γιατί;
- Ποια ή ποιες δεν θα ήθελες ποτέ να τις επαναλάβουμε και γιατί;
- Υπάρχει κάτι (καλό ή κακό) που θα θυμάσαι για πάντα;

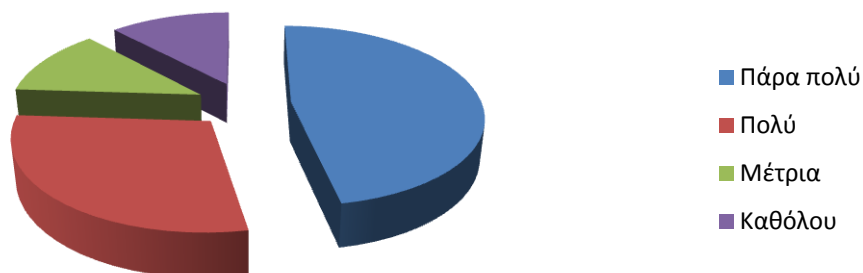
Η επεξεργασία του ερωτηματολογίου που δόθηκε στα παιδιά για τον απολογισμό των δραστηριοτήτων, σύμφωνα με το πώς εκείνα βίωσαν την όλη διαδικασία, ανέδειξε τις ακόλουθες διαπιστώσεις. Τα παιδιά στο σύνολό τους λοιπόν, εκτίμησαν, ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες τα βοήθησαν να:

- λειτουργούν καλύτερα ως ομάδα, σε ποσοστό 65% πάρα πολύ, 29% πολύ και 6% μέτρια.
- τραγουδούν καλύτερα σε ποσοστό 47% πάρα πολύ, 24% πολύ, 17% μέτρια, 6% λίγο και 6% καθόλου
- αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ρυθμό σε ποσοστό 59% πάρα πολύ, 35% πολύ και 6% μέτρια
- να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κινήσεις του σώματός τους σε ποσοστό 47% πάρα πολύ, 29% πολύ, 12% μέτρια και 12% καθόλου
- να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μιλώντας γι' αυτά σε ποσοστό 35% πάρα πολύ, 41% πολύ, 18% μέτρια και 6% καθόλου

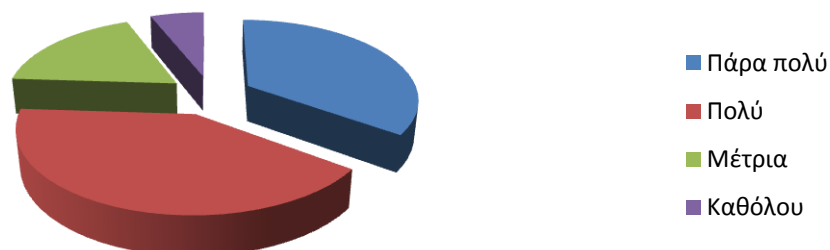
- να παράγουν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες σε ποσοστό 42% πάρα πολύ, 29% πολύ και 29% μέτρια



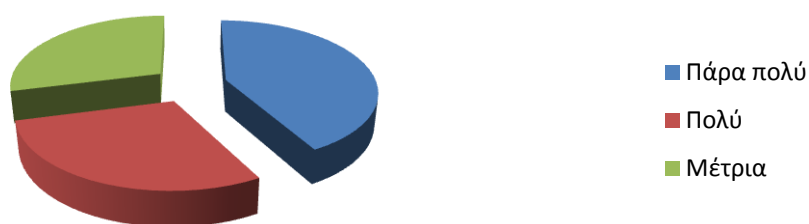
Σωματική έκφραση



Λεκτική έκφραση



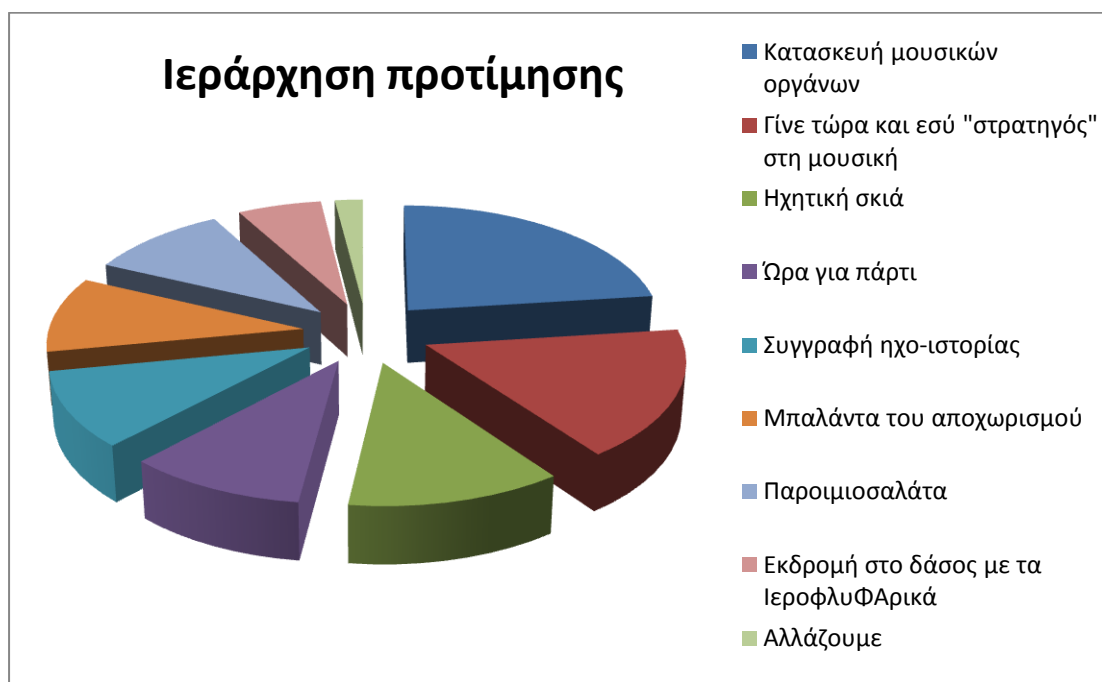
Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών



Το σύνολο των δραστηριοτήτων άρεσε στα παιδιά σε ποσοστό 82% πάρα πολύ, 6% πολύ και 12% μέτρια. Από αυτές τα παιδιά ξεχώρισαν:

- την κατασκευή μουσικών οργάνων (23%)
- το «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική» (17%)
- την «Ηχητική σκιά» (12%)
- το «Ωρα για πάρτι» (10%)
- τη συγγραφή ηχο-ιστορίας (10%)

- την «Μπαλάντα του αποχωρισμού» (10%)
- την «Παροιμιοσαλάτα» (10%)
- την «Εκδρομή στο δάσος με τα ΙεροφλυΦΑρικά (6%) και
- το «Αλλάζουμε;» (2%)



Στην ερώτηση αν υπάρχει κάποια/ες δραστηριότητα/ες που δεν θα ήθελαν ποτέ να επαναλάβουμε και γιατί δήλωσαν ομόφωνα, ότι όλες τους άρεσαν κι ότι δεν υπάρχει καμία τέτοια.

Ανάμεσα σε αυτά που δεν θα ξεχάσουν ποτέ είναι το γεγονός ότι «δούλεψαν όλοι μαζί σε ομάδες και συνεργάστηκαν» (35%), ότι «έπαιξαν και γέλασαν» (18%) και «ότι δοκίμασαν πολλά καινούρια πράγματα που τους άρεσαν» (6%). Το πεδίο αυτό δεν απαντήθηκε σε ποσοστό (41%).

4.4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ως εσωτερικός, αλλά και ταυτόχρονα εξωτερικός παρατηρητής της όλης διαδικασίας, θεωρώ, ότι τόσο τα παιδιά, όσο και η υποφαινόμενη αποκομίσαμε πολλά οφέλη. Οφέλη που εμπίπτουν πολλές φορές σε τομείς πέραν του επιδιωκόμενου. Κάποια από αυτά είναι άμεσα ορατά –όπως η επίτευξη στόχου, η ηθική ικανοποίηση, η αναγνώριση από τους συμμαθητές- και κάποια ίσως δε γίνουν ποτέ αντιληπτά από τα ίδια, αλλά σίγουρα κάποιες από τις βάσεις τους έχουν μπει μέσα από αυτή τη διαδικασία –όπως η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, η οποία μπορεί να συμβάλλει μελλοντικά στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσχερειών.

Σε όλες τις δραστηριότητες κυρίαρχες ήταν κάποιες πρακτικές, που ενισχύουν και προωθούν τη δημιουργικότητα, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η ανάπτυξη αποκλίνοντος τρόπου σκέψης, με την παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών, χωρίς τίποτε από τα δύο όμως να εργαλειοποιηθεί. Απεναντίας αξιοποιήθηκαν «κριτικά» (Κανελλόπουλος και Στεφάνου, 2018) ως μέσα προς μια πορεία αναζήτησης, χωρίς χρησιμοθηρικές βλέψεις.

Η αρχική υπόθεση, ότι το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε, ενισχύει τελικά τη δημιουργικότητα, επιβεβαιώθηκε μέσω της ανάπτυξης όλων των επιμέρους παραμέτρων που τέθηκαν υπό παρατήρηση. Στις δραστηριότητες δηλαδή, που εφαρμόσαμε, διαπιστώθηκε, τόσο από τις κλείδες παρατήρησης και τις δικές μου καταγραφές σε ημερολόγιο, όσο και από τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα παιδιά, η βελτίωση όλων εκείνων των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Η ομαδικότητα και η συνεργασία ήταν από τους τομείς που αναπτύχθηκαν περισσότερο και συνέβαλαν στην ανάπτυξη του δημιουργικού τρόπου σκέψης, γεγονός, που καταγράφεται και στις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο (ένα συντριπτικό ποσοστό 94% θεωρεί, ότι το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα ενισχύει πολύ ή και πάρα πολύ την ομαδικότητα). Φαίνεται τελικά, όπως παρουσιάστηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, ότι, όταν τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, είναι περισσότερο αποδοτικά και επιλύουν πιο εύκολα τα όποια προβλήματα ανακύπτουν, αξιοποιώντας και πολλαπλασιάζοντας το δυναμικό του καθενός, καθώς το κάθε παιδί –άλλο περισσότερο, άλλο λιγότερο, άλλο με μια ιδέα που είχε, άλλο παροτρύνοντας σε συμμετοχή κάποιον διστακτικότερο συμμαθητή του- συνέβαλε με τον δικό του τρόπο στην διεξαγωγή και την επιτυχή ολοκλήρωση των

δραστηριοτήτων. Σημαντική παράμετρος στην όλη προσπάθεια βέβαια, ήταν η διάθεση να συνεργαστούν και να δεχτούν τις λύσεις που πρότειναν οι συμμαθητές τους. Η διαπίστωση στην πράξη, ότι με τη συνεργασία οι άνθρωποι μπορούν να πετύχουν πράγματα, που ίσως να μην τα κατόρθωναν μόνοι τους, μπορεί να αμβλύνει τον απόλυτο χαρακτήρα της σύγχρονης ατομιστικής θεωρίας. Αλλά και η συνειδητοποίηση, ότι η στοχοθεσία, η επιμονή, η υπομονή και η ομαδικότητα, με σωστές πάντα «δόσεις» φαντασίας, τις περισσότερες φορές οδηγούν σε ένα καλό αποτέλεσμα, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εφόδια για την αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων. Θα λέγαμε λοιπόν, ότι μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, για μια διαφορετική θεώρηση του κόσμου, που ανοίγει οπτικές και ορίζοντες και δεν καθηλώνεται από τις δυσκολίες. Τα παραπάνω μάλιστα συνάδουν απόλυτα με τη στόχευση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα μπορεί επίσης να εμπλουτίσει το ερευνητικό σύμπαν γύρω από τον «συνεργατικό αυτοσχεδιασμό» (Siljamäki & Kanellopoulos, 2019:16), επιβεβαιώνοντας τον καταλυτικό ρόλο του στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, καθώς σε δύο δραστηριότητες τα παιδιά αυτοσχεδίασαν ομαδικά («Εκδρομή στο δάσος με τα ΙερογλυΦΑρικά» και «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική»), αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, γεγονός που αποτυπώνεται και στα δικά τους σχόλια (π.χ. «παίξαμε όλοι μαζί στο τέλος», «κάναμε πράγματα μαζί με φίλους και συνεργαστήκαμε όλοι», «έκαναν ό,τι τους έδειχνα με τα χέρια μου» και «συνεργαστήκαμε με τον μαέστρο»).

β) Το συγκεκριμένο πρόγραμμα φαίνεται επίσης, να βελτιώνει και τις μουσικές δεξιότητες των παιδιών, αν και αυτό δεν εμπίπτει στην πρωτεύουσα στοχοθεσία του. Είναι κυρίως προσανατολισμένο στην ανάπτυξη δημιουργικού τρόπου σκέψης στα παιδιά, αλλά η γνωσιολογική τους κατάρτιση πάνω σε διάφορα μουσικά ζητήματα μπορεί να προστεθεί στα παράπλευρα οφέλη, καθώς τα παιδιά εξασκήθηκαν σε ήδη γνωστές τους μουσικές έννοιες και πρακτικές, όπως το τραγούδι και ο ρυθμός, αλλά και εξοικειώθηκαν με καινούριες, όπως το ηχόχρωμα, η ένταση, το τονικό ύψος, η φόρμα, η σύνθεση και η διεύθυνση ορχήστρας («μπόρεσα να γίνω σαν αληθινός μαέστρος»). Η δυσχέρεια στη διατήρηση ενός σταθερού ρυθμού που προέκυψε από τις παρατηρήσεις μου, δε φαίνεται να επισημαίνεται και από τα παιδιά, καθώς το 94% θεωρεί ότι, μετά το πρόγραμμα, μπορούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα ή πολύ καλύτερα στον ρυθμό.

γ) Η δημιουργικότητα αναδύθηκε και στον τρόπο με τον οποίο εκφράστηκαν τα παιδιά, τόσο λεκτικά, όσο και σωματικά. Η ποικιλία και η πρωτοτυπία ιδεών (71% πολύ και πάρα πολύ) στην κατασκευή ηχο-ιστοριών, καθώς και ο τρόπος που εμπλούτισαν τις αφηγήσεις τους κατά την παρουσίασή τους, με συμμετοχή κινήσεων του σώματός τους, οι λέξεις και οι παραστατικές περιγραφές και εικόνες που χρησιμοποίησαν, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, όταν άκουσαν το Κοντσέρτο του Χατζιδάκι, η ποικιλία στις κινήσεις των χεριών, αλλά και η συμμετοχή και του υπόλοιπου σώματος κατά τη διεύθυνση ορχήστρας-χορωδίας, οι λέξεις που χρησιμοποίησαν, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για το επικείμενο τέλος του προγράμματός μας, αλλά και η επιλογή ηχηρών κινήσεων του σώματός τους, με διαφορετική από τη συνηθισμένη χρήση αντικειμένων της τάξης τους, προς αναζήτηση του επιθυμητού ηχοχρώματος, που να περιγράφει ηχητικά καταστάσεις που συμβαίνουν σε ένα δάσος, είναι κάποιες από τις περιπτώσεις στις οποίες μπορέσαμε να διακρίνουμε στοιχεία ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και στο ερωτηματολόγιο των παιδιών, τα οποία θεωρούν ότι βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να εκφράζονται λεκτικά και σωματικά (76%).

δ) Η προθυμία των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες ήταν καθολική. Υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις διστακτικότητας, που σύντομα όμως ενσωματώθηκαν ομαλά στη διαδικασία, κατόπιν παρότρυνσης των συμμαθητών/τριών τους. Η μεγάλη προθυμία των παιδιών ερμηνεύεται και μέσα από τη συνολική αρέσκειά τους, όπως αυτή αποτυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο (88% πολύ και πάρα πολύ), αλλά και από τις δικές μου παρατηρήσεις. Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων τα παιδιά παρέμεναν εν πολλοίς συγκεντρωμένα, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που ο χρόνος αποκτούσε μια άλλη υπόσταση, πιο σχετική· βρίσκονταν δηλαδή σε εμπειρία ροής. Δεν έλειπαν βέβαια και κάποιες εξαιρέσεις που αφορούσαν όμως, κυρίως σε αψιμαχίες που σχετίζονταν με την ίδια τη διαδικασία (για παράδειγμα το συμβάν με τη διεκδίκηση της καμπάσα), οι οποίες διευθετήθηκαν με δημιουργικό τρόπο. Συνήθως όμως, τόσο τα παιδιά, όσο και η διδάσκουσα βρισκόμασταν σε εμπειρία ροής και συνειδητοποιούσαμε με έκπληξη το πέρας της διδακτικής ώρας, με τον ερχομό της δασκάλας του τμήματος.

Η επισήμανση των δύο πιο δημοφιλών δραστηριοτήτων ήταν κοινή τόσο στην ερευνήτρια, όσο και στα παιδιά, με την κατασκευή των μουσικών οργάνων (23%) και το «Γίνε τώρα και εσύ «στρατηγός» στη μουσική» (17%) να κεντρίζουν περισσότερο

από όλες το ενδιαφέρον των παιδιών, με πιο δημοφιλείς λόγους «τη συνεργασία και την ομαδικότητα» (35%), το ότι «έπαιξαν και γέλασαν» (18%) και ότι «δοκίμασαν πολλά καινούρια πράγματα που τους άρεσαν» (6%). Ένα μεγάλο ποσοστό (41%) επέλεξε να μη δώσει καμία απάντηση σε σχέση με την αιτιολόγηση της προτίμησής τους, ίσως επειδή δεν πρόσεξαν, ότι η ερώτηση ζητούσε και να εξηγήσουν τους λόγους της προτίμησής τους.

Δυσκολία εντοπίστηκε συνήθως σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου. Δυστυχώς η διδακτική ώρα σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήταν αρκετή και χρειαζόμασταν παράτασή της ή σε κάποιες άλλες, για να είναι επαρκής, χρειαζόταν προετοιμασία από το διάλειμμα. Θεωρώ πάντως, ότι σε τμήματα με λιγότερα παιδιά, η διαδικασία θα ολοκληρώνεται εντός των χρονικών ορίων, σε τμήματα όμως με περισσότερα από δεκαεπτά παιδιά, μάλλον απαιτείται ο διαμοιρασμός των δραστηριοτήτων σε περισσότερες διδακτικές ώρες.

Για την εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων συμπερασμάτων πάντως, θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή του προγράμματος και σε άλλα τμήματα, και μάλιστα, όχι μόνο σχολείων του νομού Ιωαννίνων, αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα αυτά με τη σειρά τους, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αρχή για μια νέα έρευνα επικεντρωμένη στη σύνταξη ενός συνολικού απολογισμού με στόχο τη διοχέτευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων σε σεμινάρια και επιμορφώσεις σχετικά με την παιδαγωγική αξία της εφαρμογής δημιουργικών πρακτικών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της μουσικής.

Κλείνοντας, απλά ελπίζω αυτές οι τεχνικές και η προσχεδιασμένη ενθάρρυνση για ανάπτυξη δημιουργικού τρόπου σκέψης, να βοηθήσουν κάθε συνάδελφο ή επίδοξο/η παιδαγωγό και ερευνητή/τρια στο έργο του/της και η παρούσα διδακτική πρόταση να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας άλλης θεώρησης αναφορικά με τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης στα παιδιά, χωρίς όμως η ίδια η διαδικασία να γίνει αυτοσκοπός. Γιατί η πραγματική απόλαυση που απορρέει από την εφαρμογή αυτής της διδακτικής πρότασης βρίσκεται στην αξιοποίηση του βασικότερου εργαλείου της τέχνης που είναι «το ανεπανάληπτο της εμπειρίας» όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνει ο Σμώλ (1983:18) ή όπως πολύ γλαφυρά αναφέρει και ο Κ.Π. Καβάφης στο ποίημα του «Ιθάκη» (χ.χ.:77), «σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη, να εύχεται να 'ναι μακρύς ο δρόμος, γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις. Μα πάνω απ' όλα εύχομαι σε κάθε παιδί να μην «προσγειώσει» ποτέ το διαστημόπλοιό του και να συνεχίσει να «ταξιδεύει», οδεύοντας όχι μόνο προς τον

πλανήτη Φάρη, αλλά και προς άλλους, μακρινούς «πλανήτες» -άγνωστους σ' εμάς- που καρτερικά περιμένουν κάποιον να τους ανακαλύψει...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aberg, K.C., Doell, K. C. & Schwartz, S. (2017). The “Creative Right Brain” Revisited: Individual Creativity and Associative Priming in the Right Hemisphere Relate to Hemispheric Asymmetries in Reward Brain Function. *Cerebral Cortex*, 27:10, 4946–4959. doi 10.1093/cercor/bhw288
- Amabile, T. M., & Tighe, E. (1993). *Questions of creativity*. In J. Brockman (Ed.), Reality Club Series, 4. New York: Simon & Schuster
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. & Δελώνης Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (-) *Μουσική Β΄ Δημοτικού: Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Αργυρίου, Μ. Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (-) *Μουσική Β΄ Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (-) *Μουσική Β΄ Δημοτικού: Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Arya, M. & Prasad Maurya, S. (2016). Relationship between Creativity, Intelligence and Academic Achievement among School Going Children, *Studies on Home and Community Science*, 10:1-3, 1-7. doi 10.1080/09737189.2016.11885359
- Avanzini, F., de Poli J. & Rocchesso, D. (2012): Preface: Special Issue on Creativity Rethinks Science, *Journal of New Music Research*, 41:4, 295-297. doi 10.1080/09298215.2012.746375
- Bauer, W. I. (2012). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22:2, 51-64. doi 10.1177/1057083712457881
- Beck, L. (2018). “Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience.” *Journal of Leisure Research*, 24:1, 93–94. doi 10.1080/00222216.1992.11969876
- Borgo, D. (2002). Negotiating freedom: values and practices in contemporary improvised music, *Black Music Research Journal*, 22:2, 165-188, doi 10.2307/1519955

- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Τ.Α΄*. Αθήνα: Gutenberg
- Boden, M.A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*, Routledge
- Briskman, L. (1985). Creative product and creative process in science and arts, in *The concept of creativity in science and arts*, Hague: Martinus Nijhoff Publishers
- Burnard P. (2012) Commentary: musical creativity as practice, *The Oxford Handbook of music education*, 2, 319-336, Oxford
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47:1, 60–74. doi 10.1016/j.ijer.2007.11.001
- Byrne, C., Halliday, J., Sheridan, M., Soden, R., & Hunter, S. (2001). Thinking Music Matters: Key Skills and Composition. *Music Education Research*, 3:1, 63–75. doi 10.1080/14613800020029964
- Campbell, J. (2003). *Mythic worlds, modern words : on the art of James Joyce* Novato, Calif.: New World Library
- Campion, M. & Levita, L. (2014) Enhancing positive affect and divergent thinking abilities: Play some music and dance, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9:2, 137-145. doi 10.1080/17439760.2013.848376
- Chiang, N. C. & Chen, M. L. (2017). Benefits of Incubation on Divergent Thinking, *Creativity Research Journal*, 29:3, 282-291, doi 10.1080/10400419.2017.1360058
- Clarke, E. F. (1993). Generativity, mimesis and the human body in music performance. *Contemporary Music Review*, 9:1-2, 207–219. doi 10.1080/07494469300640451
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management*, 23:3, 239–290. doi 10.1177/014920639702300303
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge
- Conrad, R. (2016). My sole desire is to move someone through poetry, and allow for my voice to be heard: Young poet's and children's rights, *The lion and the unicorn*, 40:2, 196-214. doi 10.1353/uni.2016.0011

- Conradty, C. & Bogner, F. X. (2018). From STEM to STEAM: How to Monitor Creativity. *Creativity Research Journal*, 30:3, 233-240. doi 10.1080/10400419.2018.1488195
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. London and New York: Routledge
- Cross, I., Laurence, F., Rabinowitch, T. C. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: towards a concept of empathic creativity, *The Oxford Handbook of music education*, 2, Oxford
- Crow, B. (2006). Musical creativity and the new technology, *Music Education Research*, 8:1, 121-130. doi 10.1080/14613800600581659
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teacher's experience of musical creativity, *Music Education Research*, 10:3, 373-388. doi 10.1080/14613800802280126
- Csikszentmihályi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert. *Sage focus editions, (Eds.), Theories of Creativity*, 190-212. Newbury Park, CA: Sage
- Csikszentmihályi, M. (1996). The creative personality, *Psychology Today*, 29:4, 36-40
- Csikszentmihályi, M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, 313-335
- Czernowin, C. (2012) Teaching that which is Not Yet There. *Contemporary Music Review*, 31:4, 283-289. doi 10.1080/07494467.2012.725815
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Α΄, Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Γ΄, Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*, Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, τ. Α΄, Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης
- Davis, D. J. & Torrance, P. E. (1965). How Favorable Are the Values of Art Educators to the Creative Person? *Studies in Art Education*, 6:2, 42-53
- Διονυσίου, Ζ. (2008). *Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση*, Πρακτικά διημερίδας για τη σχολική μουσική εκπαίδευση με θέμα: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών, Κέρκυρα

- Durndell, A. J., & Wetherick, N. E. (1976). The Relation of Reported Imagery to Cognitive Performance. *British Journal of Psychology*, 67:4, 501–506. doi 10.1111/j.2044-8295.1976.tb01538.x
- Duffy, B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Σαββάλας
- Edwards, L. C., Bayless, K. M. & Ramsey, M. E. (2010). *Μουσική και κίνηση, ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Eisenman, R. & Robinson, N. (1967). Complexity-Simplicity, Creativity, Intelligence, and Other Correlates, *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied* 67:2, 331-334. doi 10.1080/00223980.1967.10544937
- Ελύτης, Ο. (1987). *Ανοιχτά χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος
- Fiske, H. E., & Elliott, D. J. (1997). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Notes*, 53:3, 770-773. doi 10.2307/899720
- Fleer, M. & Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20:3, 240-259. doi 10.1080/10749039.2013.781652
- Fortuna, S., & Nijs, L. (2019). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study. *Music Education Research*, 1–21. doi 10.1080/14613808.2019.1699521
- Good, T. L. (1983). Classroom research: A decade of progress, *Educational Psychologist*, 18:3, 127-144. doi 10.1080/00461528309529270
- Graham, R. (2006). New music and the contexts of creativity: cultural evolutionary and humanistic perspectives, *Journal of New Music Research*, 35:4, 347-352. doi 10.1080/09298210701563246
- Guilford, J. P. (1967). *Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. The Journal of Creative Behavior*, 1:1, 3–14. doi 10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego California: Robert R. Knapp
- Hansen, R. S. (2006). Benefits and Problems With Student Teams: Suggestions for Improving Team Projects. *Journal of Education for Business*, 82:1, 11–19. doi 10.3200/joeb.82.1.11-19
- Hoover, A. K. & Stanley, K. O. (2009). Exploiting functional relationships in musical composition, *Connection Science*, 21:2-3, 227-251. doi 10.1080/09540090902733871

- Καβάφης, Κ. Π. (χ.χ.). *Ποιήματα*, Αθήνα: Γιάννης Οικονόμου
- Κανελλόπουλος, Π. και Στεφάνου, Δ. (2018). Ασκήσεις κριτικής δημιουργικότητας: ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση – αναστοχασμός πάνω σε ένα εργαστήριο. *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα»*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ),
- Kanellopoulos, P. (2007). Musical improvisation as action: an Arendtian perspective, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6:3, 97-127
- Kanellopoulos, P. (2012). Envisioning autonomy through improvising and composing: Castoriadis visiting creative music education practice, *Educational Philosophy and Theory*, 44:2, 151-182. doi 10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x
- Kanellopoulos, P. & Nakou, I. (2015). Experimenting with sound, playing with culture. Collaborative composing as a means for creative engagement with the museum world, *Museumedu*, 1, 135-160
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teacher's perceptions and practices, *Music Education Research*, 7:3, 363-381. doi 10.1080/14613800500324432
- Landy, L. (2013). Music Technology, Music Technology or Music Technology? *Contemporary Music Review*, 32:5, 459-471. doi 10.1080/07494467.2013.849874
- Μαγνήσαλη, Γ. Κ. (1996). *Δημιουργική: Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*, Αθήνα: Interbooks
- Manzoor, S. R., Ullah, H., Hussain, M., & Ahmad, Z. M. (2011). Effect of Teamwork on Employee Performance. *International Journal of Learning and Development*, 1:1. doi 10.5296/ijld.v1i1.1110
- Marshall, I.N. (1994). *Three Kinds of Thinking*, in Hameroff, S.R., Kaszniak, A.W., Scott, A.C, Olson, G. & Laukes, J. (1995). *Towards a Scientific Basis for Consciousness*, Cambridge: MIT Press
- Martinsen, O. L. (2011). The Creative Personality: A Synthesis and Development of the Creative Person Profile, *Creativity Research Journal* 23:3, 185-202. doi 10.1080/10400419.2011.595656

- Μυγδάνης, Γ. (2018). Synth4kids: Ένα εικονικό μουσικό όργανο προσανατολισμένο στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, 1467 – 1477, Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός
- Nachmanovitch, S. (1990). *Δημιουργικότητα στη ζωή και στην τέχνη*, Αθήνα: Αιώρα
- Naglieri, J. A. & Kaufman, J. C. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the pass theory, *Roeper Review*, 23:3, 151-156. doi 10.1080/02783190109554087
- Nagy, Z. (2015). The appreciation of musical creativity: performance as ritual, composition as self – realization, *Creativity Research Journal*, 27:1, 68-75. doi 10.1080/10400419.2014.961784
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*, Αθήνα: Διάδραση
- Oakley, K. (2009). The disappearing arts: creativity and innovation after the creative industries, *International Journal of cultural policy*, 15: 4, 403-413. doi 10.1080/10286630902856721
- Oded, B. - H., (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education, *Cogent Education*, Vol. 3. doi 10.1080/2331186X.2016.1248186
- Oded, B.- H. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3:1, 1-17. doi 10.1080/2331186x.2016.1248186
- O' Hara, M. (1999). Making connections: teachers, children and poetry. *Journal of In-service education*, 25:3, 583-594. doi 10.1080/13674589900200096
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Παπαζαρής, Α. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Κατερίνη: Τέρτιος
- Περακάκη, Ε. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα μουσικής, βοήθημα για τους υποψήφιους του Διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και για την καθημερινή διδακτική πράξη*. Αθήνα: Fagotto books
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years *International Journal of Early Years Education*, 17:2, 119-135. doi 10.1080/09669760902982323

- Pressing, J. (1988). Improvisation: methods and models, in *Generative processes in music*, Oxford University Press
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική μία Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Orpheus
- Rejskind, F. G., Rapagna, S. O. & Gold, D. (1992). Gender, differences in children's divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 5:2, 165-174, doi 10.1080/10400419209534430
- Reybrouck, M. (2006). Music cognition and the bodily approach: Musical instruments as tools for musical semantics. *Contemporary Music Review*, 25:1-2, 59–68. doi 10.1080/07494460600647451
- Russ, S. (1988). Primary Process Thinking, DivergentThinking, and Coping in Children. *Journal of Personality Assessment*, 52:3, 539-548. doi 10.1207/s15327752jpa5203_17
- Σέργη, Λ. (1982). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Gutenberg
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή : η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη
- Saether, E., Mbye, A., Shayesteh, R. (2012). Intercultural tensions and creativity in music. *The Oxford Handbook of music education*, 2, Oxford
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings, *Music Education Research*, 13:1, 29-50. doi 10.1080/14613808.2011.553276
- Segal, E. (2018). Public benefits, recognition, and the same old materialist conclusion: a lyric essay, *Journal of Progressive Human Services*, 1–20, 278-297. doi 10.1080/10428232.2018.1525237
- Shi, J. (2004). Intelligence current in creative activities, *High Ability Studies*, 15:2, 173-187. doi 10.1080/1359813042000314763
- Shin, S. W. (2015). Teachers' use of technology and its influencing factors in Korean elementary school Technology, *Pedagogy and Education*, 24:4, 461-476. doi 10.1080/1475939X.2014.915229

- Schubert, D. S. P. (1973). Intelligence as Necessary but Not Sufficient for Creativity, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 122:1, 45-47. doi 10.1080/00221325.1973.10533169
- Siljamäki, E & Kanellopoulos, P. A. (2019). Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research, *Research Studies in Music Education*, 1–27. doi 10.1177/1321103X19843003
- Silverman, M. (2008). A performer's creative processes: implications for teaching and learning musical interpretation, *Music Education Research*, 10:2, 249-269. doi 10.1080/14613800802079114
- Silverman, M., Davis, S. A. & Elliott, D. J. (2013). *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*. International Journal of Music Education, 1-17. doi 10.1177/0255761413488709
- Silvia, P. J. (2008). Creativity and Intelligence Revisited: A Latent Variable Analysis of Wallach and Kogan, *Creativity Research Journal*, 20:1, 34-39, doi org/10.1080/10400410701841807
- Sipe, L. R. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Reading Research and Instruction*, 40:4, 333–352. doi 10.1080/19388070109558354
- Su, W., & Hsieh, S. W. (2010). The effects of team identity and cooperative team norm on the acceptance and performance of a collaborative information system. *Journal of Statistics and Management Systems*, 13:4, 761–770. doi 10.1080/09720510.2010.10701501
- Tobias, E. S. (2016). *Learning With Digital Media and Technology in Hybrid Music Classrooms*. Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints, In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), New York, NY: Oxford University Press 112–140
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. doi 10.1037/13134-000
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Van der Schyff, D. (2017). Improvisation, Enaction, and Self-Assessment. *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education*, Oxford

- Vidler, D. (1974). Convergent and Divergent Thinking, Test-Anxiety, and Curiosity, *The Journal of Experimental Education*, 43:2, 79-85, doi 10.1080/00220973.1974.10806324
- Watson, D. (2012). Facilitating and nurturing creativity in pre-vocational dancers: Findings from the UK Centres for Advanced Training, *Research in Dance Education*, 13: 2, 153-173. doi 10.1080/14647893.2012.694415
- Webster, P. R. (2012). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 4: 2-3, 115-130. doi 10.1386/jmte.4.2-3.115_1
- Williamson, P. & McLeskey, J. (2011). An Investigation into the Nature of Inclusion Problem-Solving Teams, *The Teacher Educator*, 46:4, 316-334. doi 10.1080/08878730.2011.604399
- Χάσκου, Σ. και Παπαδάτος, Ι. (2017). *Δημιουργικότητα και ευφυΐα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τ. Α'. doi 10.12681/edusc.1767
- Xerri, D. (2014). Poetry is a Tremendous Ally: Children's Poet Michael Rosen on Teachers' Attitudes Toward Poetry, *New review of children 's literature and librarianship*, 20:2, 112-122. doi 10.1080/13614541.2014.929439
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice, *Studies in art education*, 50:4, 382-399

Δικτυογραφία

- Εικόνα διαστημόπλοιου. <https://nl.123rf.com/clipart-vectoren/outerspace.html?imgtype=2&alttext=1&start=400&orderby=4&sti=m4o4ywkfeof7qtu265>, ο.α. στις 15/10/19
- Εικόνα Φαλάρη. <https://printablefreecoloring.com/drawings/characters/alien/44/>, ο.α. στις 15/10/19
- Εικόνα ΦΆρη. <https://www.youtube.com/channel/UC67NC94qEo-UOaivtNPbbjg>, ο.α. στις 15/10/19
- Μυγδάνης, Γ. Synth4kids, <http://yannismygdanis.com/synth4kids/index.html>, όπ.αν. στις 28/10/2019
- Υπουργική Απόφαση (2016). Ωρολόγιο πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Αρ.Πρωτ.Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016/ΥΠΠΕΘ.

Παράρτημα

Κλείδες παρατήρησης

Γενικές επισημάνσεις:

- Πόσο λεκτικά ή πόσο σωματικά αντέδρασαν σε μουσικά ερεθίσματα;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3= Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Λεκτικά					
Σωματικά					

- Πόσο ατομικά ή συλλογικά επέλεξαν να λειτουργήσουν;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3= Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Ατομικά					
Συλλογικά					

- Διατύπωναν ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3= Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Ποικιλία					
Πρωτοτυπία					

- Πόσο απορροφημένα ήταν στο έργο τους; Βρέθηκαν σε εμπειρία ροής;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Εμπειρία ροής					

- Πόση διάθεση και προθυμία είχαν στο να συμμετέχουν;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Συμμετοχή					

- Πόσο βελτίωσαν τις μουσικές τους δεξιότητες;

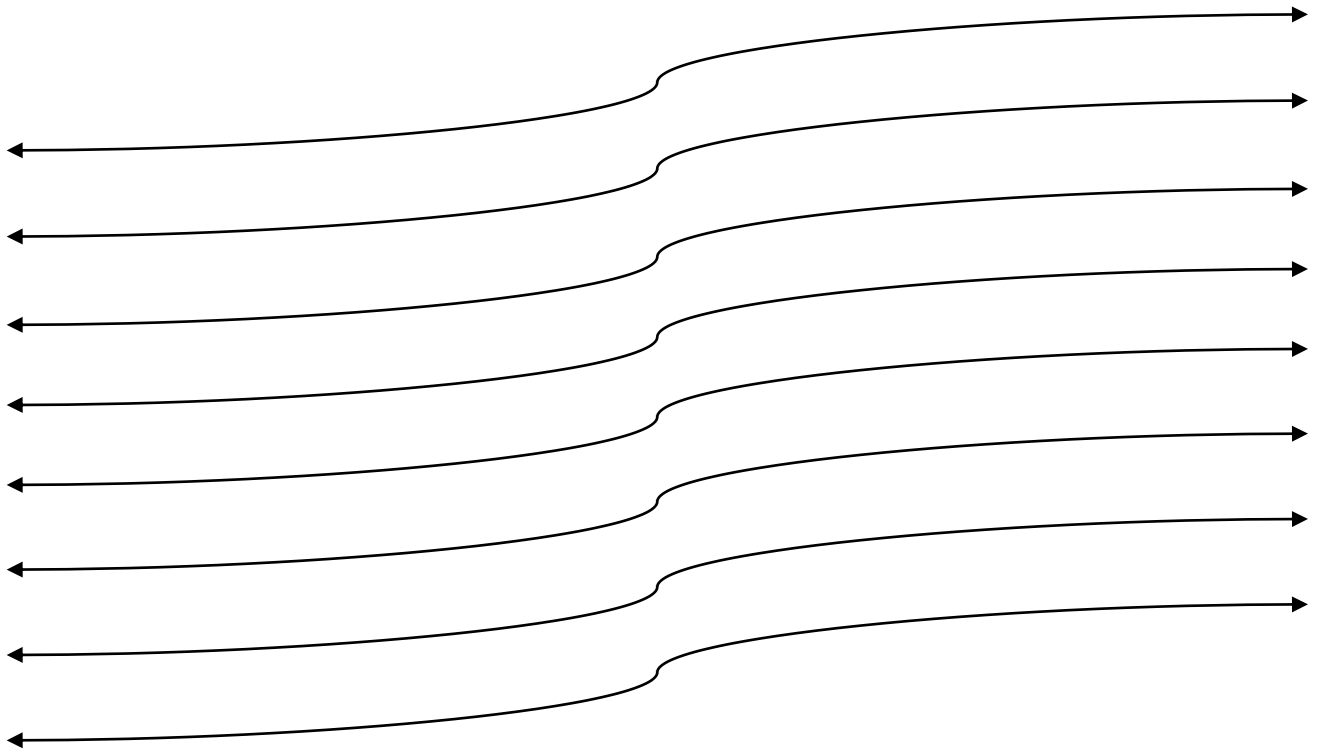
	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Βελτίωση μουσικών δεξιοτήτων					

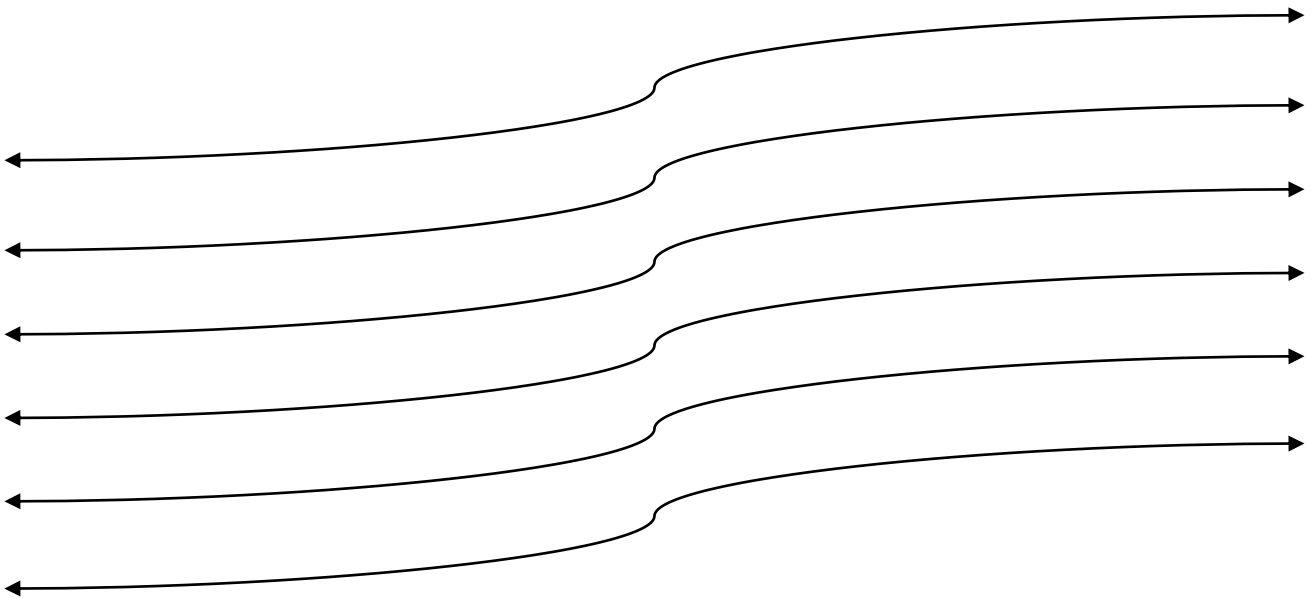
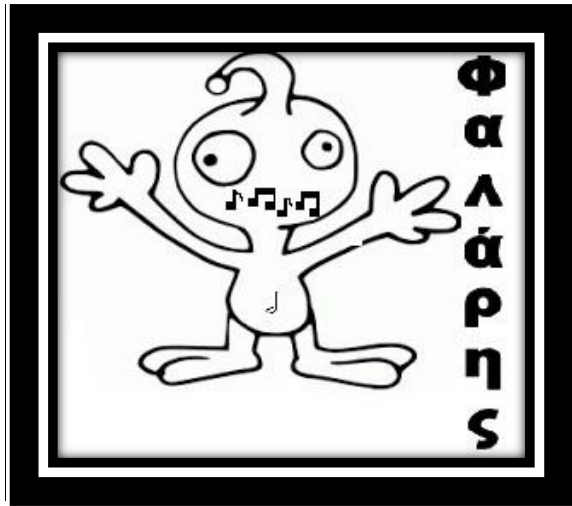
Κάποτε στον πλανήτη Φ'Άρη...

*Δυο φορές και τρεις καιρούς
και σε χρόνους μακρινούς,
διαστημόπλοιο όλοι είδαν
να περνά απ' την πατρίδα
του μικρού μας του Φαλάρη
από τον πλανήτη Φ'Άρη...*



*Από πού μπορεί να ήρθε αυτό το διαστημόπλοιο; Ποιοι και πόσοι ήταν
μέσα σε αυτό; Τι διαθέσεις είχαν; Τι μπορεί να συνέβη στη συνέχεια;
Δημιούργησε τη δική σου ηχο-ιστορία...*





Τρίτη ηχο-ιστορία

[illegible]

Τέταρτη ηχο-ιστορία

Ο πατέρας ήταν πολύ φανερός γιατί δεν είχε ξανόχρυσ
δυστυχώς. Μία από τα δυστυχώς ακούγοντας ένας ήχος
που μπήκε. Ο πατέρας ήταν πολύ φανερός ήσυχος
αυτός η πόρτα από μέσα βγήκε ένα παράξενο ζώο
που ήθελε κυρτά νύχια και μεγάλα πόδια τα πόδια του
στο έδαφος έκαναν νύχια νύχια. Ο πατέρας τον είδε
και τρέμασε πολύ τότε πησάσε κοντά του και του
είπα για σου ξένο από πούλ πλανίζει είσαι είσαι από

τον Μλαντίτ σ' αμύρι θέλεις να πάμε για βόλτα να
 θέλω, όταν περπατούσαν ο είχε τον πόδιο του ακουρόζαν πολύ
 δύνατο και φοροκρατούσε τους κατίκους του Μλαντίτ ΦΑΡΗ
 τότε κάποιος που τους είδαί είχε στήνη αστυνομία και της
 είναι ειρθε ένας ε' ξοχίνος

Πέμπτη ηχο-ιστορία

Όταν καζέρηγε από το κασσερόπλοιο έφεραι ένα νζέμι που έκανε
 στουστουστουπτον. Και ήρθε ένα ξεροχώνικι δόντισαν νότε
 που τραγουδούσαν έναν ήχο που έκανε σαν γατάκι νιάουνιάου.
 Και ήρθε άλλο ένα ξεροχώνικι που έκανε σαν γατάκι νιάουνιάου.
 Και μετά ήρθε ένα σκυλάκι που ακουγόταν σαν τερατάκι
 ουρρρρρ. Και ο ξεροχόνος το νιοθέτησε και κανάβε πατάρι
 και ήρθε ένα κασσερόπλοιο που πέταγε νότες που κανάβε
 παπαπαπα. Και ανέβηκε άλλο ένα γατάκι πάνω στην στέγη που

έκανε γασγας. Και μια γάστρα που πέταγε νερά
 και ήχαν φηρόση λουλουδάκια που μέσα ήχαν κηκρά μήκρη
 σποράκια. Και πέταχαν χίρο από τα λουλούια πεταλούδες. Τα λουλούια
 και μετά πετάχνηκε αλι μια γάτα που την κρατούσε ο Φάλης.
 Ο Φάλης άρχισε να φωνάζει αιάαα! γιατί τη χάνει τον
 συμπόση μια μέλιτα, και άρχισε να τρέχει.

Έκτη ηχο-ιστορία

Ξαφνικά αυτό το διαστημόπλοιο έπεσε στον ηλιανήτη
 Φ'ΑΡΗ. Ο Φάλης τρέμα ξαί τόσο γρήγορα που κατείινε τον
 κατάλαβε τη ήταν. Μόλις κατείινε κατάλαβε τη ήταν.
 αυτό το αντικείμενο. Ξαφνικά λιαντάρια με φτερά
 πέταχε ζωία περίεργα. Σαν λιαντάρια με φτερά
 χότζες με κέρατα σκύλια με στρουγκιλά δόντζια. Ο Φά-
 λης χόρισε είστερα κοροπηδάχε από την χαρά
 του. Έτσι όλα ήτα πάρα πολύ καλά.

Έβδομη ηχο-ιστορία

Όταν το διαστημόπλοιο έφτασε στην Γη, βγήκαν 100 σκεδασί. Και πήγαν να τον σκοτώσουν. Όμως εκείνη τη στιγμή αρρώστησε ένα πλήρωμα με ένα σπαθί και σκότασε τους σκεδασί. Ήταν το πιο παλιό ξένο ξένον που είχε δει ποτέ. Είχε αντί για μάτια δύο νότες. Ήταν ένα μουσικό τέρμα τόσο δυνατό που δεν είχε ξαναδεί ποτέ αυτό το είδος. Όμως ήταν καθόλου τέρμα. Όμως είχε αυρά από χαλκή, είχε πόδια σαν τιράνο, τα άκρα του από μαράκες, είχε μήτη σαν σφηνοφόρο. Μπουρ, Μπουρ, ακούστηκε, είχας που έκανε, είχαν σαν ροκανα.

Το καθόλου τέρμα του έκανε ένα Σόρκι και το σόρμα του άρχισε να κάνει μέρικα τη μουσικά όργανα.

Όγδοη ηχο-ιστορία

Μέσα στο διαστημόπλοιο που έκανε (ουου) κατέβηκε ένας ξεχωμένος που τον έλεγαν Λέμ. Ο φαλάρης και ο και ο Λέμ έγιναν φίλοι. Μετά χορεύαν (το το) στον καταρ-άκτη που έβγαζε νότες (ντντντντντντντ). Όμως ο Λέμ θα κάθονταν μόνο 3 μέρες. Όταν το έμαθε ο φαλάρης άρχισε να κλαίει (μμμμ) έτσι ο Λέμ αποφάσισε να μείνει εκεί για πάντα.

Ένατη ηχο-ιστορία

[illegible]

μετά από λίγες ημέρες ξανά ήρθε και
 ο άνθρωπος και ο φίλος μου είπε πόσο (σοφός)
 και (σοφός) τώρα δεν θα με ακολουθούσε
 σου θα πάω στη γη (σου)
 Σ. (IIII) (ου ου ου ου ου ου ου ου ου ου ου)

Δέκατη ηχο-ιστορία

[illegible]

Ενδέκατη ηχο-ιστορία

και κατέβηκε από το διάστημα πλο και ο Φαλάρης
 επέδειξε μελωδία που ήταν αυτή (ου ου ου)
 και είρθε ένας μονόκερος που μιλούσε και
 ήπτε πως σέλενε με λένε φαλάρη εσένα πως
 σε λένε με λένε αλλά θέλεις να παίξουμε ένα
 παιχνίδι. Ναι ποιο παιχνίδι ένα τσόχι οράιο
 παιχνίδι. Πες ένα είχα (τα τα) τώρα θα
 πο έχω ένα γ. είχα (λαλαλα) και τώρα θα πούμε

Τρεις ήχους μάτι πρώτα έση (αλαλαλα)
 ορεα μπόρις να μινής έσο για πάντα να
 που είναι το σπίτι σου εκί πέρα
 και ζίσαν αυτή καλά και εμείς
 καλή τέρη

Δωδέκατη ηχο-ιστορία

11
 ήρθε ένα διαστημόπλοιο που κατέβηκε ένα ζέρας, που εο
 λέγαμε χίχχα που χόλαγε (χαχαχαχα). Ο Φαλάρης φοβήθηκε
 και έτρεξε όσο πιο γρήγορα μπορούσε και σκόνηλαψε. (σαρ σαρ σαρ)
 και μπόρεσε στο σπίτι του (μπαν μπαν) έπεσε στο κρεβάτι του
 και κημήθηκε όλος και εκεί είρθε ο γάι και μέσα του κείταζε
 χιχχα και είθελαν να γίνουν
 και του ελπε εντάξει

Δέκατη Τρίτη ηχο-ιστορία

Σημείωμα προς τους γονείς

Εν όψει της κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων που θα πραγματοποιήσουμε την Τρίτη 12-11-2019 παρακαλώ να μας παραχωρήσετε όποια από τα ακόλουθα υλικά έχετε στο σπίτι σας και δε σας χρειάζονται ή ό, τι άλλο σας περισσεύει και θεωρούν τα παιδιά σας ότι μπορεί να τους χρειαστεί:

- ♪ Διάφανα, πλαστικά κουτιά από οδοντογλυφίδες
- ♪ Πλαστικούς κρόκους από αυγά Kinder
- ♪ Μικρά πλαστικά ή μεταλλικά κουτάκια που να σφραγίζουν
- ♪ Ποτηράκια μιας χρήσης από φελιζόλ
- ♪ Κουμπιά (μικρά)
- ♪ Χαλικάκια (όσο πιο μικρά μπορείτε)
- ♪ Φακές, ρύζι, φασόλια
- ♪ Συνδετήρες
- ♪ Χάντρες
- ♪ Μεταλλικά στρογγυλά κουτιά από μπισκότα βουτύρου
- ♪ Τενεκεδάκια αναψυκτικών
- ♪ Πλαστικές γλάστρες διαφόρων μεγεθών (χωρίς τρύπες στον πάτο)
- ♪ Πήλινες γλάστρες (καινούριες ή καλά πλυμένες)
- ♪ Φελλοί
- ♪ Καλαμάκια
- ♪ Βαμβάκι
- ♪ Άδεια μπουκάλια νερού (μικρά), με το καπάκι τους
- ♪ Κουδουνάκια
- ♪ Κυλινδρικό χαρτόνι από το εσωτερικό του χαρτιού κουζίνας
- ♪ Καπάκια γυάλινων μπουκαλιών από αναψυκτικά ή μπύρες
- ♪ Πλαστικά κουτάλια και πιάτα μιας χρήσης
- ♪ Παξιμάδια μεταλλικά
- ♪ Καπάκι από παλιά κατσαρόλα
- ♪ Μεμβράνη περιτυλίγματος

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του Β' 2 τμήματος και η δασκάλα της μουσικής

Τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν τα παιδιά

1) Μαράκες - egg shakers - διπλές μαράκες





2) Καστανιέτες



3) Τύμπανα και ταμπουρίνα





4) Πιατίνια



5) Ocean drum



6) Κουδουνάκια



7) Καμπάνες



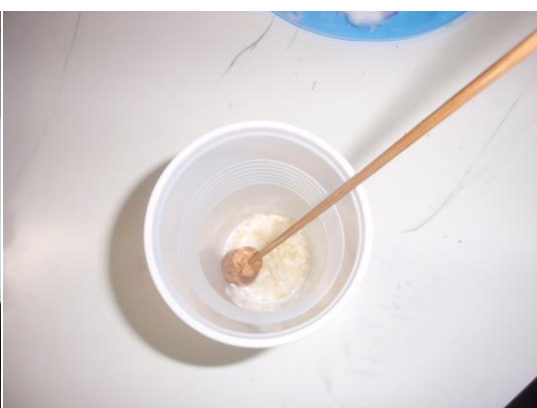
9) Ξύστρα



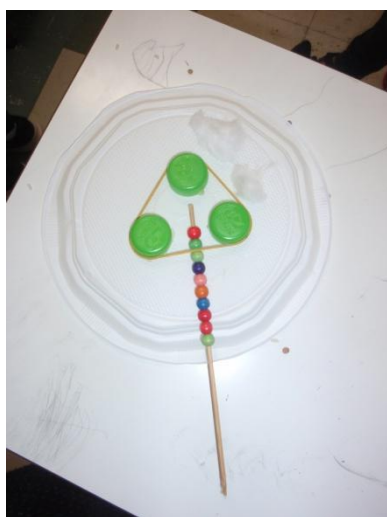
10) Κιθάρα



11) «Μουσικές κατσαρόλες»



12) «Τριγωνόξυστρο»

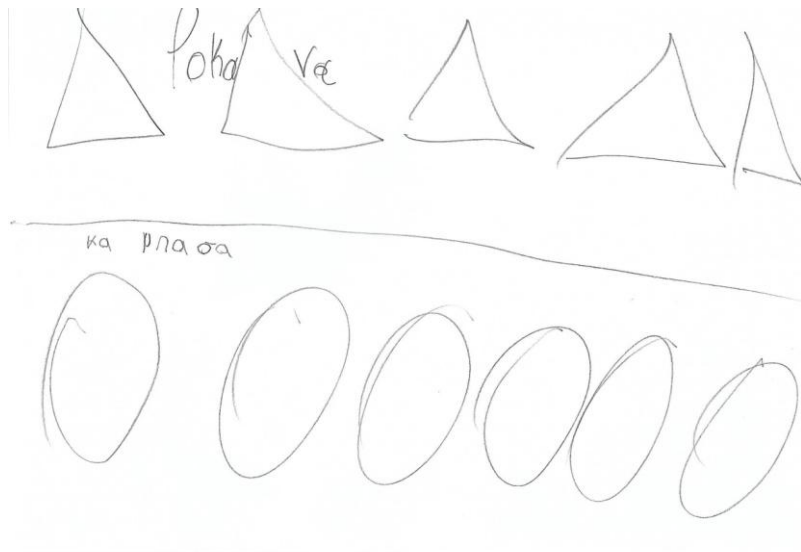


13) «Μανταλόφωνο»

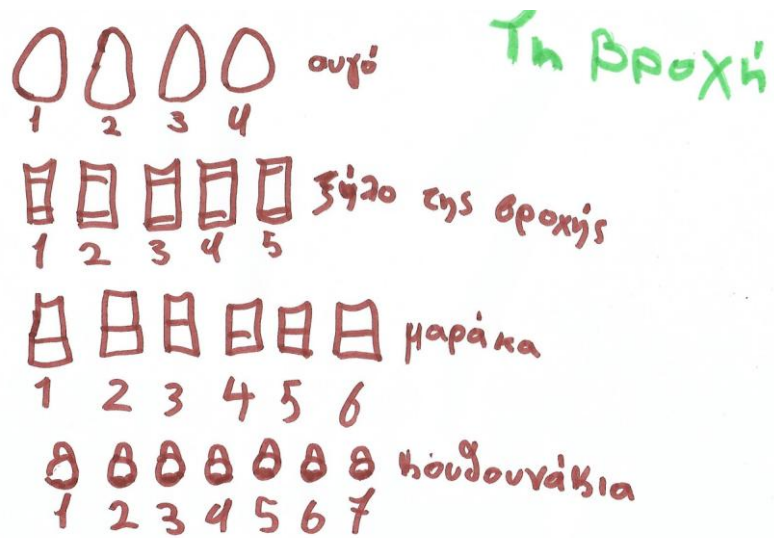


«Εκδρομή στο δάσος με τα ΙερογλυΦΑρικά»

Πρώτη σύνθεση: Μπουλντόζα



Δεύτερη σύνθεση: Βροχή

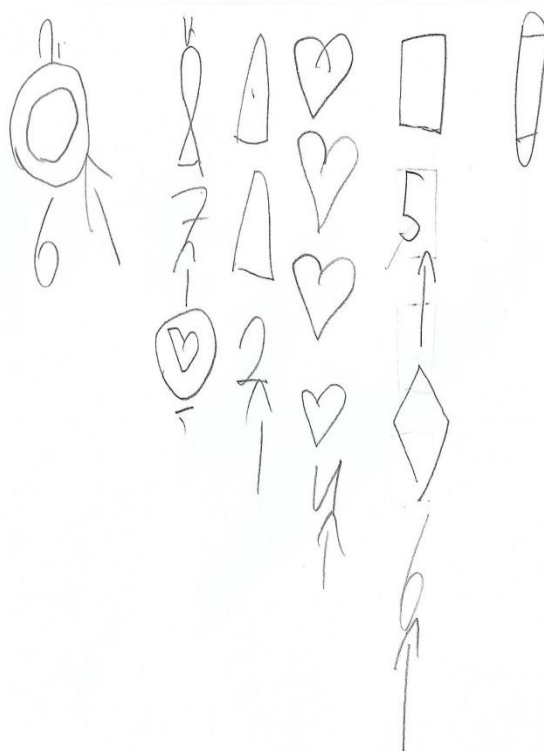
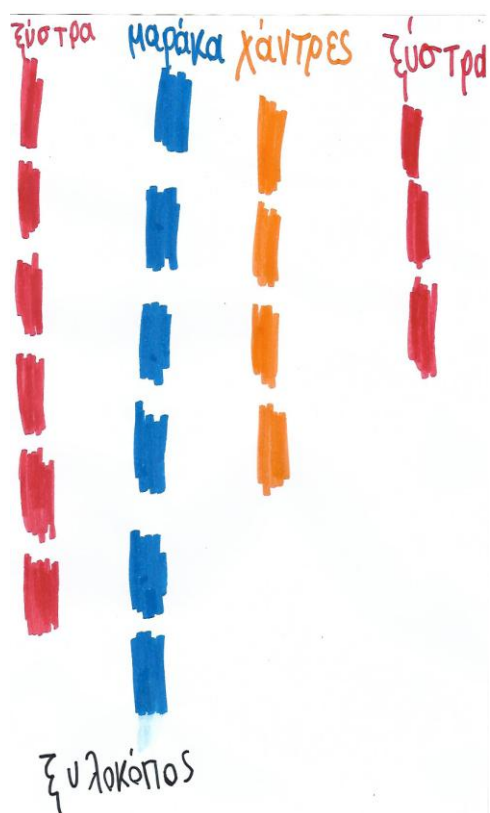


Τρίτη σύνθεση: Φωτιά



Τέταρτη σύνθεση: Ξυλοκόπος

Πέμπτη σύνθεση: Πουλιά



Έκτη σύνθεση: Φωνές παιδιών

Αφωνές παιδιών κουδουνάκια
Ελμ
ξύστρα
7

Έβδομη σύνθεση: Αέρας

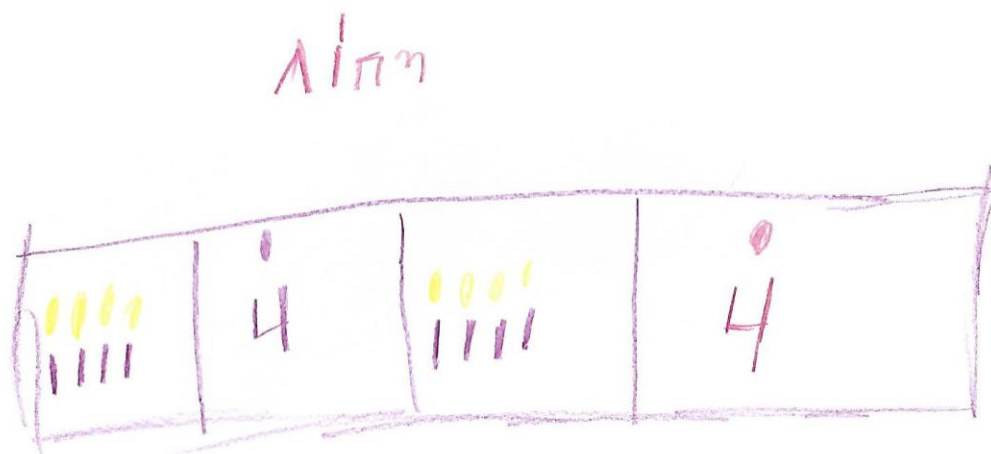


«Οι μπαλάντες του αποχωρισμού»

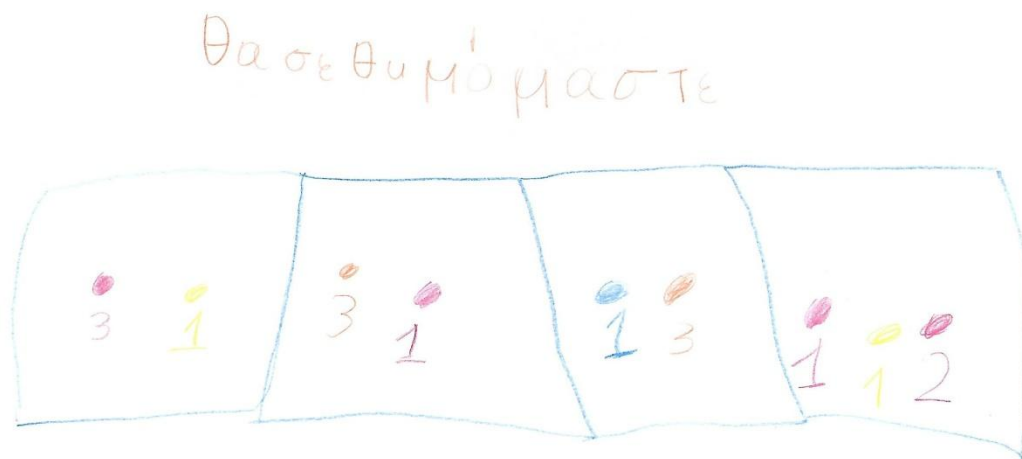
Πρώτη σύνθεση: «Γεια σου Φαλάρη»



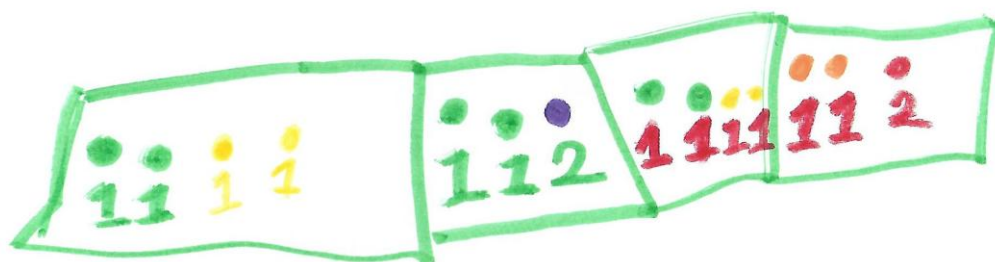
Δεύτερη σύνθεση: «Λύπη»



Τρίτη σύνθεση: «Θα σε θυμόμαστε»



Τέταρτη σύνθεση: «Θα μας λείψεις Φαλάρη»



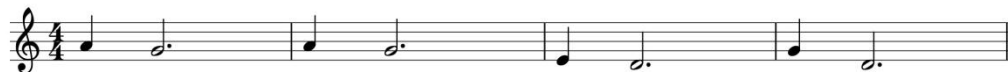
Θα μας λείψεις Φαλάρη

Μετεγγραφή συνθέσεων για την ενότητα «Η μπαλάντα του αποχωρισμού» σε
σημειογραφία δυτικού τύπου

Πρώτη σύνθεση

"Γεια σου Φαλάρη"

$\text{♩} = 80$



Δεύτερη σύνθεση

"Λύπη"

$\text{♩} = 68$

5



Τρίτη σύνθεση

"Θα σε θυμόμαστε"

$\text{♩} = 80$

9



Τέταρτη σύνθεση

"Θα μας λείψεις πολύ Φαλάρη"

$\text{♩} = 80$

13



Ερωτηματολόγιο για αξιολόγηση της διαδικασίας

Φύλο: Αγόρι

☐

Κορίτσι

☐

- 1) Πιστεύεις ότι μετά από όλες αυτές τις δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε έμαθες να λειτουργείς καλύτερα σε ομάδα;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Ομαδικότητα					

- 2) Πιστεύεις ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες σε βοήθησαν να :

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Τραγουδάς καλύτερα					
Αντιλαμβάνεσαι καλύτερα τον ρυθμό					
Εκφράζεις συναισθήματα με κινήσεις του σώματος					
Εκφράζεις συναισθήματα μιλώντας γι' αυτά					

- 3) Θεωρείς ότι τώρα σου είναι πιο εύκολο να παράγεις πολλές και νέες ιδέες, όταν χρειάζεται;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Παραγωγή ποικίλων και πρωτότυπων ιδεών					

4) Σου άρεσαν συνολικά οι δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε;

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Πάρα πολύ
Αρέσκεια					

5) Ποιες τρεις δραστηριότητες θα ήθελες να επαναλάβουμε και **γιατί**;

1) _____

2) _____

3) _____

6) Ποια ή ποιες δεν θα ήθελες ποτέ να τις επαναλάβουμε και **γιατί**;

7) Υπάρχει κάτι (καλό ή κακό) που θα θυμάσαι για πάντα;

