



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αγιοπετρίτου Σοφία-Κυριακή

A.M: 83

*«Δημιουργικότητα και συνεργατικότητα μέσα από σύνολα μουσικών
οργάνων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σχεδιασμός, υλοποίηση και
αξιολόγηση μιας έρευνας δράσης»*

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

	ΟΝΟΜ/ΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ
Κύριος επιβλέπων	Ράπτης Θεοχάρης	Επίκουρος καθηγητής
Μέλος	Σπανάκη Μαριάννα	Επίκουρη καθηγήτρια
Μέλος	Ζάραγκας Χαρίλαος	Επίκουρος καθηγητής

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Εργασίας και δηλώνω ότι αυτή προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Η Σπουδάστρια

Αγιοπετρίτου Σοφία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Υπηρετώντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 23 χρόνια ως Εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής, σε όλη την επαγγελματική μου πορεία αναζητούσα συνέχεια θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για το πώς το μάθημα μπορεί να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές και για εμένα την ίδια διατηρώντας ταυτόχρονα τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, τους στόχους και τον σκοπό του.

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα αυτής της προσωπικής αναζήτησής μου και ο κόπος δύο χρόνων που σίγουρα δεν θα γινόταν πραγματικότητα αν δεν με στήριζαν συγκεκριμένοι άνθρωποι.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω λοιπόν τους μαθητές μου καθώς και τον κριτικό φίλο που βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας για την άψογη συνεργασία τους.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω στη διαδρομή αυτή τον καθηγητή μου κ. Ράπτη Θεοχάρη που με καθοδήγησε επιστημονικά με υπομονή και ευγένεια και ο οποίος διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να του αξίζει ο τίτλος του «δασκάλου».

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το αξίζει ο σύζυγός μου Γιάννης και τα παιδιά μου Λευτέρης, Παναγιώτης και Ανδρέας που με στήριξαν και με ανέχτηκαν καθ' όλη αυτή την περίοδο της αναζήτησης και συγγραφής.

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στη μνήμη του πατέρα μου που αν και έχει φύγει είναι πάντα μαζί μου και στη μητέρα μου που στέκεται δίπλα μου σαν βράχος πιστεύοντας σε μένα και συνεχίζοντας να με παροτρύνει προς τη γνώση...

«Μόνο όταν οι δάσκαλοι μουσικής ενδιαφέρονται να κάνουν μια απτή μουσική διαφορά στη ζωή των μαθητών τους, μια διαφορά που οι μαθητές θα μπορούν να κουβαλούν μαζί τους στη ζωή, η μουσική εκπαίδευση θα συμβάλει στη γενική εκπαίδευση...» (Regelski, 2006).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική είναι παρούσα σε κάθε έκφραση της καθημερινότητάς μας και κατέχει ιδιαίτερα εξέχουσα και αγαπητή θέση στις δραστηριότητες των παιδιών καθώς αποτελεί μέσο στην ανάγκη τους να εκφραστούν είτε αυθόρμητα, είτε πιο οργανωμένα. Είναι παρούσα από την ώρα που το παιδί γεννιέται και αρχίζει να πειραματίζεται με τη φωνή και την κίνησή του πολύ πριν μιλήσει ή περπατήσει.

Τα παιδιά βρίσκουν τεράστια ευχαρίστηση στη μουσική συμμετοχή είτε σε ρόλο ακροατή, ερμηνευτή, συνθέτη, δημιουργού τραγουδιών είτε σε οποιοδήποτε άλλο ρόλο τους ανατεθεί αρκεί να τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και να δρουν. Μιούνται σε μουσικές δραστηριότητες είτε για τον εαυτό τους ατομικά – αναζωογονώντας τη φαντασία τους– είτε μέσα σε μια ομάδα όπου τους δίνονται ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και ταυτόχρονα ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Αυτή λοιπόν η φυσική σχέση του παιδιού με τη μουσική έκφραση και δημιουργικότητα, είναι κάτι το οποίο με το πέρασμα των χρόνων θα πρέπει να μην παραμεριστεί αλλά αντίθετα να ενθαρρυνθεί τόσο από την οικογένεια όσο και από τους μουσικούς παιδαγωγούς, ώστε να μην μπει σε φόρμες και πλαίσια που θα καταπνίξουν και θα καταπιέσουν τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη επιλογή της έκφρασής του.

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στην ανάλυση και ενίσχυση της μουσικής δημιουργικότητας και συνεργατικότητας που προσφέρει η μουσική, καθώς και στην αξιολόγηση πλευρών της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών και της αλληλεπίδρασή τους κατά την ομαδική εκτέλεση και ιδιαίτερα εκείνης που γίνεται μέσω της δημιουργίας μουσικών συνόλων με όργανα κατά τη διάρκεια της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε στη Γ΄ και Στ΄ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου στα Ιωάννινα κατά τα δύο πρώτα τρίμηνα του σχολικού έτους 2019-2020.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική Αγωγή, δημιουργικότητα, ομαδοσυνεργατικότητα, μουσικά σύνολα, έρευνα δράσης, μελέτη περίπτωσης.

ABSTRACT

Music is present in every facet of our everyday life and holds a particularly prominent and dear place in the activities of children as it is an instrument in their need to express themselves either spontaneously or more organized. It is present since the child is born and begins to experiment with his voice and movement long before he talks or walks.

Children find enormous pleasure in participating in music as a listener, performer, composer, songwriter or any other role assigned to them, as long as they are given the opportunity to participate actively and to act. They are involved in musical activities either for themselves –refreshing their imagination– or within a group that gives them opportunities to socialize and, at the same time, enhance their self-confidence. Thus, the physical relationship of the child with musical expression and creativity is something that over the years should not be neglected but instead encouraged by both the family and the music educators, so that it does not enter into forms and frames that will stifle and oppress the spontaneity and free choice of expression.

This project aims at analyzing and enhancing the musical creativity and synergy that music offers, as well as assessing aspects of students' socio-emotional behavior and their interaction during teamwork, and especially that of creating musical ensembles during duration of the music education process. The action research was conducted in the 3rd and 6th grade of a Primary School of Ioannina during the first two quarters of the 2019-2020 school year.

Keywords: Music Education, creativity, cooperation, musical ensembles, action research, case study.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	14
ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	14
1.1 Γενικά.....	14
1.2 Μουσική Παιδαγωγική και Μουσική Αγωγή.....	14
1.3 Μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα	15
1.4 Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	18
1.5 Ο ρόλος της μουσικής σε μαθητές με ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	23
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ- ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	23
2.1 Ορισμός.....	23
2.2 Δημιουργικότητα και παιδική ηλικία	26
2.3 Η μουσική δημιουργικότητα και οι μορφές της στην εκπαίδευση.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	35
ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	35
3.1. Η σημασία των μουσικών συνόλων και της συνεργατικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία	35
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	38
3.3 Μορφές και τρόποι μουσικής δημιουργίας των μουσικών συνόλων.....	41
3.4. Μουσικά σύνολα στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	59
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	59
4.1 Μεθοδολογία	59
4.2 Δείγμα της έρευνας, τόπος και χρόνος.....	59
4.3 Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	59
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα	60
4.5 Μέθοδος	60
4.6 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	69
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	69

5.1 Ανάλυση ημερολογίων	69
5.2 Ερμηνεία ημερολογίων.....	125
5.3 Ομαδικές συνεντεύξεις.....	134
5.4 Ερμηνεία ομαδικών συνεντεύξεων	135
5.5 Ηχογραφήσεις	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	148
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	148
6.1 Συμπεράσματα	148
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	158
6.3 -Προτάσεις	159
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	175

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη είναι το αποτέλεσμα δύο χρόνων αναζήτησης του θέματος, του υλικού και των δράσεων για τη συγγραφή της.

Σκοπός και πρωταρχική επιδίωξη της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η εμπειρική διερεύνηση –βασισμένη στο κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο– της δημιουργίας μουσικού συνόλου και της ενασχόλησης με τα μουσικά όργανα και την ενορχήστρωση μουσικών κομματιών (από τους ίδιους τους μαθητές) ως μέσα προώθησης της ομαδοσυνεργατικότητας και της μουσικής δημιουργικότητας μέσα στη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και της επίδρασής της στις σχέσεις των μαθητών και στην καλλιέργεια των μουσικών τους δεξιοτήτων.

Οι δραστηριότητες με μουσικά σύνολα οργάνων στη σχολική αίθουσα εντάσσει τους μαθητές σε μια διαδικασία της οποίας τα θετικά στοιχεία είναι πολλαπλά και πολυδιάστατα. Η τάξη μετασχηματίζεται σε μια βιωματική ομάδα που δρα συλλογικά αλληλεπιδρώντας, αναλαμβάνοντας ευθύνες, εξερευνώντας, ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας. Μέσα από τις ομάδες αυτές που εκ φύσεως ευνοούν τη συνεργασία, επιβεβαιώνεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της μουσικής, καθώς το κάθε παιδί συνειδητοποιεί ότι το μουσικό αποτέλεσμα είναι παράγωγο αρμονικής και συλλογικής εργασίας και ότι ο καθένας συνεισφέρει μοναδικά σε αυτό. Σύμφωνα με τους Yim & Ebbeck (2009) η εμπλοκή σε μουσικά σύνολα επηρεάζει θετικά την αναπτυξιακή πορεία και μάθηση των παιδιών. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται μέσα από την ομαδοσυνεργατική μουσική πράξη αποτελούν πολύτιμα εφόδια τα οποία ακολουθούν τα άτομα σε όλη τη ζωή τους. Πρόκειται για μια ενεργή, δυναμική και δημιουργική διαδικασία που δεν βοηθά μόνο στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων όπως η ακουστική παρατηρητικότητα, η ετοιμότητα, η συγκέντρωση, η απόκτηση συντονισμού της κίνησης μέσα από τον χειρισμό μουσικών οργάνων, η εξοικείωση με τον ρυθμό, η κριτική ακρόαση, η κατάκτηση μουσικών εννοιών και μουσικών όρων, αλλά και στην ενίσχυση και βελτίωση βασικών και σημαντικών στοιχείων της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μεταξύ των μελών των μουσικών συνόλων βελτιώνει την επικοινωνία και τις σχέσεις της ομάδας μέσα από διαδικασίες

όπως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας,, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού, αλλά και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η επίλυση διαφωνιών και κατά συνέπεια η μείωση επιθετικών συμπεριφορών.

Η Burnard (2002) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίρνουν διάφορους ρόλους μέσα από την κοινή τους προσπάθεια για μουσική δημιουργία οδηγώντας ή ακολουθώντας και αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο «μουσική ενσυναίσθηση». Αυτή η μουσική ενσυναίσθηση μπορεί λοιπόν να ξεφύγει από τα όρια της μουσικής και να επεκταθεί και στην ενσυναίσθηση εκτός μουσικής τάξης. Έτσι, όχι μόνο η καθαυτή παραγωγή μουσικής, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη δημιουργική διαδικασία, καθώς και η συνεργασία τους κατά την παρουσίαση-εκτέλεση, καθίστανται καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας και του επιπέδου της μουσικής τους δημιουργικότητας, αλλά και της γενικότερης μουσικής και δημιουργικής τους ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Webster (2013) εξειδικευμένες μουσικές εμπειρίες που χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα παραδοσιακών και μη παραδοσιακών οργάνων και μεθόδων ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο «παλαιάς» διδασκαλίας –που περιλαμβάνει για τα παιδιά του δημοτικού μόνο δραστηριότητες τραγουδιού και κίνησης– εμπλέκουν τους μαθητές σε μεγαλύτερο βάθος στην εκτέλεση, στη σύνθεση και στην ακρόαση μουσικής. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο προσπαθεί να κινηθεί και η παρούσα έρευνα.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων και μουσικοπαιδαγωγών που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη σημερινή διαμόρφωση της μουσικής παιδαγωγικής καθώς και μια αναφορά στον ρόλο που διαδραματίζει η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη δημιουργικότητα εν γένει και πιο ειδικά τη μουσική δημιουργικότητα και τις εκφάνσεις της, ενώ το τρίτο επικεντρώνεται στη φύση και τη σημασία των μουσικών συνόλων και της συνεργατικότητας, καθώς και την παρουσία των μουσικών συνόλων στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση..

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης αποτελείται από τρία κεφάλαια, στο οποίο τίθενται και οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι οι οποίοι είναι:

1. Να φανεί αν μέσω της ενασχόλησης με τα μουσικά σύνολα βελτιώνεται η συνεργασία και η ομαδικότητα και αν ενισχύεται έτσι η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών.

2. Να αξιολογηθούν πλευρές της μουσικής συμπεριφοράς όπως η καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων (ως προς την εκτέλεση οργάνων, την αναγνωστική ικανότητα μιας γραφικής και συμβατικής παρτιτούρας και την βελτίωση της κριτικής ικανότητας ως προς την ακρόαση).

3. Να αξιολογηθούν πλευρές της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά κατά την ομαδική εκτέλεση και συνεργασία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα –με τη βοήθεια των μέσων συλλογής δεδομένων– θα μελετήσει αν η ομαδική ενασχόληση με τα μουσικά όργανα μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους, αν μπορεί να αμβλύνει επιθετικές συμπεριφορές καθώς και να βοηθήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εναρμονιστούν καλύτερα στο κλίμα της ομάδας.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ξεκίνησε ως έρευνα δράσης, αλλά στην πορεία – λόγω συγκεκριμένων συνθηκών– διαμορφώθηκε και σε μελέτη περίπτωσης για το τμήμα της Γ΄ Δημοτικού και για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο η παρατήρηση μέσω καταγραφής ημερολογίου, σταδιακές ηχογραφήσεις καθώς και ομαδικές συνεντεύξεις και στα δύο τμήματα που αποτελούσαν το αντικείμενο της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση της μεθοδολογίας καθώς και όλων των απαραίτητων μέσων συλλογής δεδομένων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση και ερμηνεία των ημερολογίων, των ηχογραφήσεων και των ομαδικών συνεντεύξεων, ενώ στο έκτο παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις με βάση τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης.

Σε σχέση με τη γνώση του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου ιδιαίτερα στην Ελλάδα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι βρισκόμαστε μάλλον ακόμα σε ένα στάδιο αναζήτησης και ανάπτυξης. Κατά συνέπεια τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα προκύψουν και τα επακόλουθα συμπεράσματα που θα εξαχθούν μπορούν να

βοηθήσουν στην κατανόηση της λειτουργίας των μουσικών συνόλων και να συμβάλλουν σε μια κατεύθυνση ανανέωσης στο επίπεδο της πράξης. Τέλος ευελπιστώ ότι τα στοιχεία της παρούσης μελέτης και τα συμπεράσματά της θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν τόσο από μελλοντικούς ερευνητές, όσο και από όλους εκείνους οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Γενικά

Για την πολυδιάστατη συμβολή της μουσικής έχουν διατυπωθεί πλήθος απόψεων από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Από τους πρώτους φιλοσόφους που αναφέρθηκαν στη σημασία της μουσικής αγωγής κυρίως στις μικρές ηλικίες, ήταν ο Πλάτων στους Πολιτεία και στους Νόμους και ο Αριστοτέλης στα Πολιτικά τονίζοντας τον ρόλο της στην αγωγή και στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών.

Αργότερα ένα πλήθος φιλοσόφων και παιδαγωγών με αντιπροσωπευτικότερους τον Comenius και τον Jean Jacques Rousseau έθεσαν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί με βάση τις ικανότητες, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες του και την αισθητηριακή πρόσληψη των ερεθισμάτων του. Ο Johann Heinrich Pestalozzi στο έργο του αναφέρεται στη δραστηριοποίηση και στην αυτενέργεια των παιδιών καθώς και στην ανάλυση ενός συνόλου στα επιμέρους στοιχεία για ευκολότερη και φυσικότερη προσέγγισή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέτοντας ουσιαστικά τις πρώτες επιστημονικές βάσεις ενασχόλησης με τη μουσική αγωγή. Η παιδαγωγός Maria Montessori προσπάθησε να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται στην ψυχολογία και τις ανάγκες των παιδιών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην κίνηση και στον ρυθμό. (Ράπτης, 2015:72).

Όλες οι παραπάνω παιδαγωγικές «πρωτοπορίες» για την εποχή τους, καθόρισαν τη δημιουργία και την εξέλιξη της Μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης.

1.2 Μουσική Παιδαγωγική και Μουσική Αγωγή

Η Μουσική Παιδαγωγική είναι ένας κλάδος της Παιδαγωγικής που έχει σαν αντικείμενο τη θεωρία και την πράξη της μάθησης και διδασκαλίας της μουσικής χρησιμοποιώντας τα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας (Ράπτης, 2015).

Η έννοια της Μουσικής Παιδαγωγικής συνδυάζει δύο παραμέτρους που είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Από τη μία πλευρά περιέχει την έννοια της μουσικής, η οποία εντάσσεται στο χώρο της τέχνης και από την άλλη την επιστήμη της παιδαγωγικής. Η τέχνη της μουσικής και η επιστήμη της παιδαγωγικής συνδυαζόμενες δημιουργούν την επιστήμη που σχετίζεται με την παιδαγωγική διάσταση της μουσικής. Η μουσική παιδαγωγική περικλείει ένα ευρύ φάσμα από μεθόδους, πρακτικές και προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της μουσικής και την παιδαγωγική έρευνα σε διάφορες ηλικίες και σε ποικίλα πλαίσια. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές που αφορούν όχι μόνο τη μουσική ως τέχνη αλλά και την επιστήμη της διδακτικής και της μάθησης, λαμβάνοντας υπ' όψιν της και άλλες επιστήμες που συνδέονται με τη διδασκαλία της μουσικής όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, η μουσικολογία. Οι μέθοδοι της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης μουσικής και παιδιού βασίζονται στην εφαρμογή των θεωριών της μουσικής παιδαγωγικής.

Η Μουσική Αγωγή αναφέρεται πρωτίστως στην μουσικοπαιδαγωγική πράξη. Σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά οι μαθητές να ενισχυθούν ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα αισθητικής απόλαυσης κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μια από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Βασισμένη σε αυτό το σκοπό η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

1.3 Μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα

Ενώ οι πρώτες απόπειρες καθιέρωσης της μουσικής ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος με απώτερο στόχο την καλύτερη δυνατή διαπαιδαγώγηση των νέων και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους ξεκίνησαν ήδη από τον 19^ο αιώνα, η πραγματική πρόοδος συντελέστηκε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα μέσα από την έρευνα για τη μουσική μάθηση και την ανάπτυξη των θεωριών γύρω από την ψυχοκινητική, τη γνωστική και τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Οι περισσότερες σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αντίληψη αλλά και κατανόηση

της μουσικής είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού γνωστικών, ψυχοκινητικών και συναισθηματικών περιοχών μάθησης, οι οποίες λειτουργούν όλες μαζί. (Nye & Nye.1985, οπ. αναφ. στο Σέργη 1993:141). Οι θεωρίες αυτές παράλληλα με τη δράση και το έργο κάποιων μουσικοπαιδαγωγών ουσιαστικά άνοιξαν το δρόμο στη Μουσική Παιδαγωγική και την άνθισή της.

Τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα τα οποία δημιουργήθηκαν κυρίως τον τελευταίο αιώνα είχαν σαν εφαλτήριο την ενεργή συμμετοχή των παιδιών με όλες τους τις αισθήσεις μέσα κυρίως από την βιωματική εμπειρία και τη χρήση μιας δημιουργικής μεθόδου διδασκαλίας. Μετέπειτα αποτέλεσαν μέσα από τη μελέτη των επόμενων ερευνητών μια επιστημονικά τεκμηριωμένη και ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής αγωγής θέτοντας στόχους και σκοπούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι τρεις βασικότεροι και γνωστότεροι μουσικοπαιδαγωγοί που με το έργο τους καθόρισαν τη Μουσική Παιδαγωγική δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη μουσική διδασκαλία στις μικρές ηλικίες.

- Ο **Emile Jaques Dalcrose** ο οποίος ήταν μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στον ρυθμό ως πρωταρχικό στοιχείο της μουσικής και θεωρούσε ότι η πηγή για όλους τους μουσικούς ρυθμούς μπορεί να εντοπιστεί στους φυσικούς ρυθμούς του ανθρώπινου σώματος. Επίσης εξέχουσα θέση στη μεθόδό του που ονομάστηκε Methode Jaques Dalcrose (MJD) κατέχουν η κίνηση, το σολφέζ και ο αυτοσχεδιασμός. Εστίασε κυρίως στην πράξη για την κατανόηση της θεωρίας και στην εισαγωγή της μουσικής ως ήχο και όχι ως νότες γραμμένες στο χαρτί.

- Ο **Zoltan Kodaly** ο οποίος ήταν συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της φωνής ως πρωταρχικό μουσικό όργανο προτείνοντας το τραγούδι με το κινητό Ντο όπου κάθε νότα μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας μείζονας κλίμακας και το Λα αντίστοιχα μιας ελάσσονας. Έδωσε μεγάλη βαρύτητα στην παραδοσιακή μουσική και στη χρήση της πεντατονικής κλίμακας. Εισήγαγε επίσης το σύστημα μουσικών χειρονομιών όπου με κινήσεις ο δάσκαλος δείχνει αυτό που θέλει να του τραγουδήσουν οι μαθητές καθώς και τις ρυθμικές συλλαβές που ανταποκρίνονται σε ρυθμικές αξίες. Υποστήριζε ότι η μικρή ηλικία, είναι

η κατάλληλη για την απόκτηση δεξιοτήτων και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για τις τέχνες κυρίως μέσω του αυτοσχεδιασμού. Το έργο του έμεινε γνωστό ως «Μέθοδος Kodaly».

- Ο **Carl Orff** ο οποίος ήταν συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός υποστήριζε ότι κάθε παιδί είναι δυνατόν να αποκτήσει μουσικότητα μέσα από την κατάλληλη αγωγή. Η εκμάθηση της μουσικής σύμφωνα με το εγχειρίδιο του Orff – Schulwerk (κατά τον Ράπτη 2015 η πιο ακριβής μετάφραση είναι «Ορφ-Σχολικό εγχειρίδιο για παιδιά. Στοιχειακή μουσική και κινητική μουσική»), μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία ρυθμισμένη κίνηση του σώματος και από το ρυθμό που δημιουργείται από τις λέξεις. Σημαντικό μέρος της συνεισφοράς του ήταν η χρήση οργάνων του σώματος για τις οποίες χρησιμοποιεί και συγκεκριμένη σημειογραφία καθώς και η χρήση συγκεκριμένων μουσικών οργάνων που πρότεινε. Ο αυτοσχεδιασμός επίσης ήταν βασική αρχή της μεθόδου του.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις Dalcroze, Orff και Kodaly αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Μουσικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από το κοινό φιλοσοφικό τους υπόβαθρο, όλες οι προσεγγίσεις παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά ως προς τις στρατηγικές και τις μεθόδους που ακολουθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Και οι τρεις μουσικοπαιδαγωγοί είχαν σαν κινητήρια δύναμη την αμφισβήτηση των μέχρι τότε παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας που παρέχονταν όχι μόνο στα σχολεία, αλλά και στα ωδεία και πίστευαν ότι οι νέες δημιουργικές τους ιδέες θα έδιναν καινούρια πνοή στο μάθημα της μουσικής (Felman & Contzius, 2016).

Τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης των μαθητών ήταν ένας κοινός γνώμονας στις μεθόδους τους. Συγκεκριμένα ο Kodaly (Παπαζαρής, 1991:153) υποστήριζε ότι *«η ηλικία ανάμεσα 3 και 7 χρονών είναι εκπαιδευτικά πιο σημαντική από οποιαδήποτε άλλη. Ό,τι καταστραφεί ή παραληφθεί σε αυτήν την ηλικία δεν μπορεί να διορθωθεί αργότερα. Σε αυτά τα χρόνια κανονίζεται αποφασιστικά το μέλλον του ανθρώπου για όλη του την υπόλοιπη ζωή»*. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν επίσης και στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας αντιμετωπίζοντας το παιδί σαν σωματικό, πνευματικό και ψυχικό σύνολο.

Ως προς τη χρήση και εκμάθηση μουσικών οργάνων κατά τη διδασκαλία παρατηρούμε κάποιες διαφορές. Ο Dalcroze θεωρούσε το σώμα και το αυτί ως τα πλέον λειτουργικά όργανα και υποστήριζε ότι ο δάσκαλός θα πρέπει να συνοδεύει με το πιάνο τις αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες των μαθητών. Ο Orff στη μουσικοκινητική αγωγή του δεν εισήγαγε την εκμάθηση οργάνου από τα πρώτα χρόνια θεωρώντας ότι πρέπει πρώτα να εξασκούνται οι μαθητές σε λεκτικά και ρυθμικά μοτίβα με τη φωνή και το σώμα, μετά να περάσουν στην εξάσκηση των οργάνων Orff και τέλος στην εκμάθηση πνευστών (κυρίως φλάουτου με ράμφος). Ο Kodaly ισχυριζόταν ότι πρωτίστως τα παιδιά πρέπει να καλλιεργήσουν τη φωνή τους και μετά να ακολουθήσει η διδασκαλία κάποιου οργάνου.

Ο αυτοσχεδιασμός με το σώμα, τη φωνή και τα μουσικά όργανα είναι βασικό σημείο και των τριών προτάσεων διδασκαλίας οι οποίες υποστήριζαν ότι ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα μέσω της μουσικής αγωγής, να αισθάνονται τη μουσική, βιώνοντας συναισθήματα τα οποία προκαλούνται από το άκουσμα τραγουδιών και μουσικών ερεθισμάτων με τη συμμετοχή ποικίλων μουσικών οργάνων. Έτσι η μουσική, εμπλουτίζει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του παιδιού μ' έναν τρόπο δημιουργικό. Ο Dalcroze άλλωστε υποστηρίζει ότι το πρώτο πράγμα που πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά από τη μουσική αγωγή είναι *«να μάθουν τους εαυτούς τους, να είναι σε θέση να τους εκφράζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους»* (Σέρρη, 1994: 34).

Είναι εμφανές ότι η μουσική αγωγή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικός παράγοντας για την εκπαίδευση όλης της προσωπικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τη Hallam (2010), η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και ειδικότερα στη κοινωνικοποίηση και στη δημιουργικότητά του.

1.4 Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι δύσκολο να τεθεί με τρόπο πειστικό και καθορισμένο ο ρόλος της μουσικής τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην προσωπική ανάπτυξη, καθώς τόσο η μουσική όσο η εκπαίδευση διαθέτουν χωριστές φύσεις και αξίες.

«Η μουσική αποτελεί κομμάτι της ζωής του ατόμου, όχι μόνο ως ένδειξη της πολιτισμικής του κουλτούρας, αλλά και ως εργαλείο εξυπηρέτησης καθημερινών αναγκών, αφού ασκεί επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί σε διάφορους τομείς της δραστηριότητάς του» (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Η μουσική ως τέχνη κι επιστήμη εξασκεί με αρμονία και ισορροπία το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Στο συναισθηματικό τομέα διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου καθώς αποδεικνύεται ικανή να αναπτύξει στοιχεία της προσωπικότητας όπως η ευαισθησία, η κοινωνικότητα, η διάθεση συνεργασίας με άλλους, η επικοινωνία, ακόμη και η πειθαρχία. Ο γνωστικός τομέας σχετίζεται με την αντίληψη και την αφομοίωση των στοιχείων και εννοιών, οι οποίες άπτονται της μουσικής. Ο ψυχοκινητικός τομέας σχετίζεται με δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν δεξιότητες όπως ο έλεγχος των κινήσεων που θα οδηγήσει στην εκτέλεση οργάνων ή τη φωνητική εκτέλεση.

Σκοπός της εκπαίδευσης σήμερα είναι να διευκολύνει και να προωθήσει την ανάπτυξη του παιδιού και να το εφοδιάσει με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του κατά τον πιο ικανοποιητικό τρόπο. Η μουσική έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτό τον σκοπό της εκπαίδευσης καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ειδικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ελέγχει και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Η Μουσική Αγωγή θεωρείται μέσα στην όλη εκπαιδευτική προσπάθεια ως μια δύναμη με πολλές μορφωτικές και διδακτικές αξίες, αποτελεί δε ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα που ευνοούν στο μέγιστο την αποκάλυψη των δυνατοτήτων του παιδιού.

Επομένως στόχος του διδακτικού αντικειμένου της μουσικής δεν είναι τα παιδιά να γίνουν μουσικοί, χωρίς αυτό να αποκλείεται, αλλά να αναπτύξουν άλλες πτυχές της προσωπικότητάς τους όπως η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα, η κοινωνικοποίηση, οι κινητικές δεξιότητες και η μουσική ικανότητα που όλα τα παιδιά έχουν, από πολύ μικρή ηλικία, ακόμα και πριν γεννηθούν. Σύμφωνα με τον Bowman (2012) *«Η συμβολή της στην ανάπτυξη είναι η δυνατότητα της αλλαγής των συνηθειών όταν οι συνθήκες το δικαιολογούν και η ικανότητα να διακρίνει πότε και που οι αλλαγές αυτές είναι αναγκαίες. Οι ικανότητες αυτές δεν είναι τόσο πράγματα που οι άνθρωποι*

γνωρίζουν ή κατέχουν, όσο είναι οι διαθέσεις να ενεργούν με υπευθυνότητα και απόκριση υπό το πρίσμα των όσων ο Dewey (1916:373) ονομάζει σκοπούς με προοπτική»

Η μουσική γίνεται το μέσο που ανοίγει ένα μοναδικό και ιδιαίτερο παράθυρο στον ορίζοντα του καθενός ώστε να εκφραστεί μοναδικά και να αφήσει τη δική του προσωπική του σφραγίδα, κάτι που συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας.

1.5 Ο ρόλος της μουσικής σε μαθητές με ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες.

Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα στη Γ' Δημοτικού ξεκίνησε ως έρευνα δράσης και στην πορεία λόγω δύο μαθητών (ο ένας με διαγνωσμένη ΔΕΠΥ και ο δεύτερος με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες) εξελίχθηκε σε μελέτη περίπτωσης, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί μια αναφορά για τον ρόλο που μπορεί να παίζει η μουσική υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες της έρευνας σε ανάλογες καταστάσεις.

Σύμφωνα με τους Σκαλούμπακα & Κόρπα (2016) η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζεται στο 5-7% του πληθυσμού των παιδιών και των εφήβων. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ τείνουν να εκδηλώνουν συμπεριφορές που είναι διαταρακτικές για το οικιακό ή το σχολικό περιβάλλον. Τα κυριότερα συμπτώματα της ΔΕΠΥ όπως ορίζονται σε όλη σχεδόν την αντίστοιχη βιβλιογραφία είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα καθώς και η παρορμητικότητα. Με βάση τα συμπτώματα των μαθητών σχολικής ηλικίας διακρίνονται τρεις τύποι ΔΕΠΥ: 1) Της Απροσεξίας, 2) Της Παρορμητικότητας/Υπερκινητικότητας και 3) Ο Συνδυασμένος ο οποίος περιλαμβάνει και τους δύο πρώτους. Είναι πολύ σύνηθες τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνικοποίησή τους και κατ'επέκταση στη ψυχολογική τους υγεία. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται ως επί το πλείστον ως αδυναμία να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στην έξω-λεκτική επικοινωνία και ως διασπαστική συμπεριφορά μέσα στην ομάδα που φέρνει σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τελικά τον αποκλεισμό τους από αυτή. Σαν συνέπεια αυτών παρουσιάζουν κοινωνικά και

συναισθηματικά προβλήματα τα οποία αν δεν διαγνωστούν έγκαιρα από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον ώστε να αντιμετωπιστούν, οδηγούν στην πλήρη απομόνωση του μαθητή και στη διόγκωση των ήδη υπαρχόντων δυσκολιών του.

Το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση και την παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία του προφίλ του μαθητή (των ακαδημαϊκών του προσόντων και αδυναμιών) μέσω της παρατήρησης στη σχολική τάξη αλλά και σε διαφορετικές καταστάσεις και πλαίσια (διαλλείματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές). Το δεύτερο είναι ο καθορισμός των στόχων με βάση το προφίλ του μαθητή και το τρίτο είναι ο σχεδιασμός ενός σχεδίου δράσης εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή. Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας, που βοηθάει φυσικά όλους τους μαθητές, αλλά πολύ περισσότερο αυτούς με διαγνωσμένη ΔΕΠΥ είναι η στήριξη της συμπεριφοράς μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος θετικού και υποστηρικτικού, της παροχής ενθαρρυντικών και θετικών σχολίων, την κατανόηση των κανόνων της τάξης καθώς και τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων.

Η μουσική εκτός του ότι βοηθάει το άτομο να αναπτύσσεται σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, ως ένα μη λεκτικό μέσο έκφρασης διαθέτει την ιδιαίτερη δύναμη να επιδρά καταλυτικά στην «εκπαίδευση του συναισθήματος» (Langer, 1942). Σύμφωνα με τους Prat et al (1995) έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με ΔΕΠΥ που χρησιμοποιούσαν τη μουσική σε συνεδρίες έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση από εκείνα που στις συνεδρίες δεν χρησιμοποιούσαν μουσική. Επίσης σύμφωνα με τους Montello & Coons (1998) έρευνες στη Νέα Ζηλανδία έδειξαν ότι παρατηρήθηκε μείωση της παρορμητικής και επιθετικής συμπεριφοράς και της ανησυχίας των μαθητών με ΔΕΠΥ με τη συμβολή της μουσικής.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Κατσούγκρη, 2016), ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε το 1962 αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων, είναι εγγενείς και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ως μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (χαμηλό νοητικό δυναμικό), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία με νοητικό δυναμικό άνω του μέσου όρου και οι δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες (πολιτισμική

αποστέρηση ή ψυχοπαθολογία). Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση λόγω της δυσκολίας στην αντίληψη και στη λειτουργία της μνήμης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έρχονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο της απομόνωσης λόγω κοροϊδίας των συμμαθητών τους και αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ίσως ψυχολογικά προβλήματα που πολύ συχνά τους οδηγούν μέχρι και στην εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος. Όσο πιο σοβαρός ο βαθμός της νοητικής καθυστέρησης, τόσο μεγαλύτερα προβλήματα υπάρχουν και ειδικά στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μία σημαντική παράμετρος που θα πρέπει να συνυπολογιστεί είναι ότι αυτά τα παιδιά που συνήθως υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, περνούν λιγότερη ώρα με ομαδικές δραστηριότητες της τάξης χάνοντας έτσι μέρος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικός για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ψυχολογική στήριξη των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς και για την ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους οι οποίες θα πρέπει να προσανατολίζονται περισσότερο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Peterson & McConnell, 1993). Οι Coster & Haltiwanger (2004) υποστηρίζουν ότι για να υπάρξουν μακροχρόνια αποτελέσματα μέσω παρεμβάσεων για αυτά τα παιδιά, η αντίστοιχη εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία ή τουλάχιστον την ηλικία που φοιτά στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Darrow (2011), με τη χρήση μουσικής και συγκεκριμένα μέσα από δραστηριότητες εκτέλεσης μουσικών οργάνων και παραγωγής ήχων ή τη συμμετοχή τους μέσα σε μια ομάδα μουσικών οργάνων οι μαθητές αναπτύσσουν τη δεξιότητα συνεργασίας και της επικοινωνίας. Ο Yeaw (2001) επίσης υποστηρίζει ότι μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα –που όλα τα παιδιά διαθέτουν– ενισχύονται οι δεξιότητες της αυτοεκτίμησης και αυτοέκφρασής τους. Η βλεμματική επαφή, η προσήλωση της προσοχής, η βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, η υπευθυνότητα καθώς και η σκέψη εναλλακτικών λύσεων είναι επίσης δεξιότητες στις οποίες η μουσική μπορεί να έχει επικουρικό και ενισχυτικό ρόλο (Daverson & Edwards, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ- ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Ορισμός

Η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται πλέον σήμερα ως ένα χαρακτηριστικό που έχουν όλοι οι άνθρωποι και το οποίο αναπτύσσεται με την κατάλληλη ενθάρρυνση και τροφοδότηση από το περιβάλλον (οικογενειακό και σχολικό), ώστε μέσα από τις κατάλληλες δράσεις και συμπεριφορές να μπορέσει να καλλιεργηθεί. Παλαιότερα κυριαρχούσε η άποψη ότι «...η δημιουργικότητα αποτελεί πολυτέλεια για τους λίγους, ενώ στις μέρες μας είναι μια αναγκαιότητα για όλους...» (Csikszentmihalyi, 2006: 18).

Η δημιουργικότητα ήδη από τον προηγούμενο αιώνα είχε μετατραπεί σε βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης διεθνώς και τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει μια αναβίωση του ενδιαφέροντος γύρω από αυτή σε πολλαπλά επίπεδα. Με τη συνεχή ενασχόληση με αυτήν ο άνθρωπος ανακαλύπτει κλίσεις και ταλέντα, βιώνει νέες εμπειρίες και καλλιεργεί το πνεύμα του. Συγκεκριμένα, οξύνεται ο νους, η φαντασία και η κρίση του και διαμορφώνεται ηθικά ο χαρακτήρας.

Αν και έχουν περάσει πέντε δεκαετίες από τότε που ο Toynebee (1964:4) δήλωσε ότι το να δοθεί μια πραγματική ευκαιρία στη δημιουργικότητα αποτελεί ζήτημα ζωής και θανάτου για κάθε κοινωνία, εντούτοις τα λόγια του θεωρούνται πιο επίκαιρα από ποτέ στη σημερινή «δημιουργική εποχή» (Creative Age) (Kampylis, 2010). Στην βιβλιογραφία ο όρος δημιουργικότητα κατά κύριο λόγο εκφράζει την νεωτερικότητα, την πρωτοτυπία και την ανακάλυψη καθώς η Αγγλική λέξη «δημιουργώ» (create) έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη create, που σημαίνει «φτιάχνω», «παράγω» και κατ' επέκταση «γεννάω».. Σύμφωνα με την Denese Odegaard, (2016) ο κατάλογος των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα περιλαμβάνει την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη κριτική σκέψη.

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για τη δημιουργικότητα:

Ο Elliott (οπ. αναφ. στο Running 2008) περιέγραψε τη δημιουργικότητα ως οικογένεια εννοιών που συγχέονται με την πρωτοτυπία. Υποστηρίζει ότι όταν κάποιος εμπλέκεται σε μια δημιουργική διαδικασία μέσω δράσεων όπως η εκτέλεση,

η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός οδηγούμαστε σε ένα τελικό προϊόν. Πίστευε ότι τα δημιουργικά προϊόντα είναι ένας συνδυασμός του γνωστού και του άγνωστου βασισμένα σε ένα δίκτυο προηγούμενων μουσικών εμπειριών του δημιουργού. Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί μπήκαν ακόμα και στη διαδικασία να φτιάξουν διάφορα τεστ για τη μέτρηση της δημιουργικότητας όπως ο Torrance, (The Torrance Tests of Creative Thinking), ο Johnson-Laird (grammar of jazz to create improvisation), οι Guilford & Hoepfner και φυσικά το 1980 ο Webster (Webster's Measure of Creative Thinking in Music (MCTM)).

«Κάθε εφευρέτης, ακόμα και μια μεγαλοφυΐα, είναι πάντα η έκρηξη του χρόνου και του περιβάλλοντος του. Η δημιουργικότητά του πηγάζει από τις ανάγκες που δημιουργήθηκαν πριν από αυτόν και στηρίζεται σε εκείνες τις δυνατότητες που, πάλι, υπάρχουν έξω από αυτόν.» (Vygotsky, 2004).

Στην εκπροσώπηση της δημιουργικότητας ως κοινωνικής και ατομικής διαδικασίας, ο Vygotsky εισήγαγε μερικές από τις πιο κρίσιμες νέες αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις σημερινές προσεγγίσεις συστημάτων. Οι ιδέες του σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τη φαντασία, τις μεταβαλλόμενες επιπτώσεις των δημιουργικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων και τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργικότητα λειτουργεί στην επέκταση των ατομικών και πολιτιστικών νοημάτων είναι διαχρονικές. Η προσέγγιση του Vygotsky μοιράζεται επίσης μερικά σημαντικά χαρακτηριστικά με το μοντέλο συστημάτων του Csikszentmihalyi (1988), καθώς και οι δύο αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο των κοινωνικών διαδικασιών στη δημιουργικότητα.. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η δημιουργική φαντασία είναι απαραίτητη για μια αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην κοινωνία. Δηλαδή, οι άνθρωποι με λιγότερο ανεπτυγμένη δημιουργική φαντασία δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στα άμεσα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τους (Swayer, 2003).

Ως προς τα παράγωγα της δημιουργικότητας η Διονυσίου (2009: 274) υποστηρίζει ότι είναι «...η ικανότητα να βλέπει κάποιος τα πράγματα με νέους τρόπους, να ξεπερνά τις υπάρχουσες πληροφορίες, να μη σκέφτεται συμβατικά και να κάνει πράγματα μοναδικά, συνδυάζοντας άσχετα πράγματα σε κάτι καινούριο».

Οι Hickok & Smith, (οπ. αναφ. στο Σέργη, 1994:56) υποστηρίζουν ότι «...η δημιουργικότητα καθορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανατρέπει σε

προηγούμενες εμπειρίες και να καταλήγει σε κάτι νέο. Αυτό το κάτι, μπορεί να μην είναι κάτι νέο για τον κόσμο, αλλά θα πρέπει να είναι κάτι νέο για το ίδιο το άτομο».

Η δημιουργικότητα έχει οριστεί αλλού ως «*η έννοια της δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ προηγούμενων άσχετων ιδεών*» ή απλώς «*το να βλέπουμε τα πράγματα με νέους τρόπους*» (Higgins & Morgan, 2000). Σήμερα, όλοι είναι ικανοί να είναι δημιουργικοί, δεδομένου του σωστού περιβάλλοντος και της ενσωμάτωσης της δημιουργικότητας στην καθημερινή ζωή (Craft, 2006). Αυτή η άποψη μετατρέπει τη δημιουργικότητα σε μια δημοκρατική διαδικασία επιτρέποντάς της να είναι κάτι που όλοι οι άνθρωποι κατέχουν, σε κάποιο βαθμό, οπότε ο ρόλος της εκπαίδευσης οφείλει να κλίνει προς την παρέμβαση και ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού κάθε ατόμου.

Οι Butcher και Niec (2011) τονίζουν ότι αν και ο ορισμός της δημιουργικότητας έχει συζητηθεί αρκετά και από διαφορετικές οπτικές όπως οι προανεφερθείσες, υπάρχει γενική συμφωνία σχετικά με τις διάφορες πτυχές του: Εμφανίζεται σε ένα συνεχές, είναι κάτι διαφορετικό από τη νοημοσύνη και σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων. Πρόσφατα μοντέλα δημιουργικότητας έχουν συμπεριλάβει και τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες ως ιδιαίτερα σημαντικές στην δημιουργική διαδικασία (Russ, Niec, & Kaugars, 2000).

Οι απόψεις επιστημόνων για τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας συνεχίζουν να ακολουθούν σε γενικές γραμμές τα τέσσερα στάδια που πρότεινε ο Graham Wallas ήδη από το 1926:

α) το στάδιο της προετοιμασίας ή προπαρασκευής (preparation stage), κατά την οποία το άτομο εντοπίζει το πρόβλημα και συγκεντρώνει τις απαραίτητες πληροφορίες για την επίλυσή του.

β) το στάδιο της επώασης (incubation stage), όπου η σκέψη απαλλαγμένη από τη λογική κινείται ελεύθερα διά μέσου των συσσωρευμένων γνώσεων του ατόμου, γίνεται εσωτερική επεξεργασία της σκέψης στο προσυνειδητό ή ασυνειδητό. Είναι η φάση του «κοιμάμαι πάνω στο πρόβλημα».

γ) το στάδιο της έμπνευσης ή έλλαμψης (illumination stage), που αλλιώς είναι η φάση του «εύρηκα», όπου συλλαμβάνεται η λύση του προβλήματος, η αλλιώς η ξαφνική έμπνευση.

δ) το στάδιο της επαλήθευσης ή αξιολόγησης (verification stage), όπου η νέα ιδέα αξιολογείται και τελικά εκτελείται. Η κριτική σκέψη και η λογική είναι σημαντικές για την ολοκλήρωση του τελικού αυτού σταδίου.

Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι σημασία κατά τα παραπάνω στάδια έχει ολόκληρη η διαδικασία, ενώ κάποιες άλλες ότι βαρύνει το παραγόμενο δημιουργικό προϊόν. Εφόσον όμως και η διαδικασία και το προϊόν χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα είναι εξίσου σημαντικά. Σύμφωνα με τον Maslow (οπ. αναφ. στο Csikszentmihalyi, 2000) δεν είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας που μετράει, αλλά η ίδια η διαδικασία. Ακολουθώντας αυτή την προοπτική, ένα άτομο που επαναπροσδιορίζει τη φόρμουλα του Αϊνστάιν για τη σχετικότητα είναι τόσο δημιουργικό όσο ο Αϊνστάιν. Ένα παιδί λοιπόν που βλέπει τον κόσμο με φρέσκα μάτια είναι δημιουργικό. Είναι η ποιότητα της υποκειμενικής εμπειρίας και της κατάστασης που βιώνει κάποιος που καθορίζει αν ένα άτομο είναι δημιουργικό και όχι η κρίση του κόσμου. Ενώ πιστεύουμε ότι η ποιότητα της υποκειμενικής εμπειρίας είναι η πιο σημαντική διάσταση της προσωπικής ζωής, δεν πιστεύουμε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εκτιμηθεί σε σχέση με αυτήν. Σίγουρα η δημιουργική διαδικασία όπως θα δούμε παρακάτω πάντως είναι πιο σύνθετη καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Η Snyder (οπ. αναφ. στο Σέργη, 1994:72) υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα είναι συστατικό στοιχείο της φύσης του παιδιού. Όπως γράφει :*«Η δημιουργικότητα και τα παιδιά πηγαίνουν χέρι με χέρι. Αυτό είναι που μαγεύει στη διδασκαλία μικρών παιδιών. Ο δάσκαλος δε χρειάζεται να διδάξει τα παιδιά να είναι δημιουργικά, ούτε να τα κατευθύνει ή να τους δείξει να είναι δημιουργικά. Η δυνατότητα για δημιουργία είναι εκεί, μέσα σε αυτά: είναι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν τη ζωή».*

2.2 Δημιουργικότητα και παιδική ηλικία

«Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ιδιαίτερη ικανότητα με την οποία κάποια παιδιά είναι προικισμένα ενώ άλλα δεν είναι, αλλά πρόκειται για μία μορφή νοημοσύνης και μπορεί έτσι να αναπτυχθεί όπως κάθε άλλη μορφή σκέψης. Επίσης η δημιουργικότητα απαιτεί πειθαρχία, αφοσίωση, προηγούμενη εμπειρία και γερές βάσεις γνώσης. Προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα είναι η ύπαρξη γνώσεων. Δημιουργικότητα εκ του μηδενός δεν υπάρχει» (Κοκκίδου, 2005:2).

Η δημιουργικότητα έχει περιγραφεί ως ένα χαρακτηριστικό που είναι ζωτικής σημασίας για την προσαρμοστική λειτουργία των παιδιών (Butcher & Niec 2005). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών σε νέες καταστάσεις και στην ανακάλυψη νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Ward, Smith, & Vaid 1997). Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο ωρίμανσης τους, έχουν την ικανότητα της δημιουργίας καθώς διαρκώς εξερευνούν, ανακαλύπτουν και εφευρίσκουν καινούριους τρόπους έκφρασης. Μέσα δε και από τις ευκαιρίες ενθάρρυνσης της δημιουργικότητάς τους η φαντασία τους, δηλαδή η ικανότητα του ανθρώπου να οραματίζεται εικόνες και πράγματα που δημιουργούνται στο μυαλό του και δεν τα βλέπει στην πραγματικότητα, αναπτύσσεται.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν να δημιουργούν και να χειρίζονται σύμβολα και σημάδια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τότε το παιδί αναπαριστά το παιχνίδι και προβαίνει στην αντικατάσταση και ενσωμάτωση των αντικειμένων σε φανταστικό επίπεδο. Στην εφηβεία, η δημιουργική φαντασία εκδηλώνεται καθώς η φαντασία και η σκέψη συνδέονται μεταξύ τους, οι οποίες, κατά την ενηλικίωση, μπορούν να ωριμάσουν σε καλλιτεχνική και επιστημονική δημιουργικότητα.

Ο Torrance (οπ. αναφ. στο Κοκκίδου, 2005:3), οριοθετεί τη δημιουργικότητα ως τη διαδικασία κατά την οποία αντιλαμβανόμαστε και επιλύουμε προβλήματα, σχηματιζόμενοι ιδέες ή υποθέσεις και υποστηρίζει πως στην κορυφή της πυραμίδας της δημιουργικότητας βρίσκονται τα μικρά παιδιά τα οποία διαθέτουν μεγάλη φαντασία εντοπίζοντας επτά μετρήσιμα κριτήρια της δημιουργικότητας:

1. Νοητική ευχέρεια ή ρευστότητα ιδεών
2. Νοητική ευελιξία
3. Πρωτοτυπία της σκέψης
4. Ικανότητα σύνθεσης
5. Ικανότητα μετασχηματισμών
6. Ικανότητα επεξεργασίας

7. Ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Cropley (1997) η δημιουργικότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ψυχολογικής λειτουργίας των παιδιών, και ως εκ τούτου ένα απαραίτητο στοιχείο μιας ολόπλευρης και ισότιμης εκπαίδευσης που οφείλουμε να τους παρέχουμε.

Ο Schirrmacher (οπ. αναφ. στο Κοκκίδου 2005:4) υπογραμμίζει ότι αν και όλα τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να δημιουργήσουν, η ικανότητα αυτή παραμένει ανενεργή όταν δεν υπάρχει εξάσκηση. Η δυνατότητα για δημιουργικότητα μόνο με την εξάσκηση μπορεί να εξελιχθεί σε δεξιότητα.

Το πλαίσιο του Taylor (1975) είναι ένα παράδειγμα αυτού που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια προσδιορισμού αναπτυξιακού μοντέλου δημιουργικότητας. Το μοντέλο του Taylor καθορίζει πέντε αναπτυξιακά επίπεδα δημιουργικότητας: εκφραστική δημιουργικότητα, τεχνική δημιουργικότητα, εφευρετική δημιουργικότητα, καινοτόμο δημιουργικότητα και αναδυόμενη δημιουργικότητα. Είναι βέβαιο ότι τα επίπεδα του Taylor αντιστοιχούν σε αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία, ωστόσο, οι πραγματικές ηλικίες που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο δεν καθορίστηκαν ρητά.

Οι Rosenblatt και η Winner (1988) προσέφεραν ένα σχολικοκεντρικό αναπτυξιακό μοντέλο δημιουργικότητας αναγνωρίζοντας τρεις φάσεις δημιουργικότητας στη δημιουργική ζωή των παιδιών, ξεκινώντας από την προκαταρκτική φάση που εφαρμόζεται σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 8 ετών. Αυτό ακολουθείται από μια συμβατική φάση που εφαρμόζεται στα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 10 έως 12 ετών και τέλος, το μοντέλο ορίζει μια μετα-συμβατική φάση που περιγράφει παιδιά από την ηλικία των 12 ετών και που εκτείνεται μέχρι την ενηλικίωση. Αυτό το μοντέλο προσφέρει μια πιο λειτουργική χαρτογράφηση ηλικίας στην αναμενόμενη δημιουργική ικανότητα των παιδιών. Τα τρία επίπεδα αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βοηθώντας έτσι να αποτελέσουν τη βάση για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως προς το τι μπορεί να αναμένεται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Όλες οι μελέτες και έρευνες σε όλους τους τομείς των επιστημών συγκλίνουν στην αδιαμφισβήτητη παρουσία της δημιουργικότητας στα παιδιά και στους τρόπους που αυτή οφείλει να ενθαρρύνεται μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ιδίως αν η

«εκμάθηση» της δημιουργικότητας ξεκινήσει από μικρή ηλικία, τότε τα αποτελέσματα θα είναι θεαματικά. Καθώς τα παιδιά όταν είναι μικρά έχουν την τάση να σκέφτονται συνεχώς πιο εναλλακτικά και έξω από τα πλαίσια της λογικής –επειδή δεν έχουν κατανοήσει απόλυτα τις νόρμες γύρω τους– είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα και να διατηρηθεί και στην ενήλικη ζωή τους. Το παιδικό μυαλό μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα χτιστεί ένας μαγικός κόσμος με ρεαλιστικά και μη στοιχεία τα οποία θα συντελέσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και παράλληλα στην ανεξαρτησία της σκέψης, την πρωτοτυπία και την ιδέα ότι το διαφορετικό είναι σημαντικό για την επίτευξη διαφόρων στόχων. Το οικογενειακό περιβάλλον αρχικά και οι εκπαιδευτικοί αργότερα, οφείλουν να οπλίσουν το παιδί με όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανακάλυψη και την εξερεύνηση νέων καταστάσεων που θα αποτελέσουν την ευκαιρία για να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν διάφορες συνθήκες στο μέλλον.

2.3 Η μουσική δημιουργικότητα και οι μορφές της στην εκπαίδευση

«Η μουσική δημιουργικότητα είναι μια γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας κάποιος συνειδητά ή και ασυνείδητα οργανώνει οικεία μουσικά σχέδια σε άγνωστες ή νέες διαδικασίες» (Gordon, 1988 οπ. αναφ. στο Miner, 2007). Αυτή η διαδικασία απαιτεί δύο τύπους σκέψης. Κατ' αρχάς, δημιουργείται μια σειρά καινοτόμων μουσικών ιδεών. Στη συνέχεια, κάποιος επιλέγει μεταξύ αυτών των ιδεών και τις βάζει σε μια σειρά έτσι ώστε να βγαίνει κάποιο μουσικό νόημα. (Hickey & Webster, 2001).

Η αξία και η σημασία της μουσικής δημιουργικότητας έχει επισημανθεί μέσα από ένα πλήθος μελετών. Η δημιουργικότητα εμπεριέχεται τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα της Ευρώπης (συμπεριλαμβανομένου και αυτό της Ελλάδας) και υιοθετείται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα όχι μόνο των μαθημάτων αισθητικής αγωγής, αλλά και του υπόλοιπου κορμού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρεται ότι ο στόχος είναι να συμβάλλει στη συνολική αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των γνωστικών ψυχο-φυσιολογικών ικανοτήτων των μαθητών, έτσι ώστε, ανεξάρτητα από το φύλο και την προέλευσή

τους, να είναι σε θέση να αναπτυχθούν πλήρως ως προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. *«Μια από τις βασικές αρχές που πρέπει να προωθηθεί μέσω όλων των εκπαιδευτικών θεμάτων, είναι η ικανότητα για δημιουργική σύλληψη».* (Υπουργείο Παιδείας 2003).

Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, μουσικοπαιδαγωγοί, όπως η Coleman (στο Σέρρη, 1994:57) είχαν επισημάνει τη στενή σχέση της δημιουργικότητας με τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τον κεντρικό ρόλο που πρέπει να έχει το στοιχείο της δημιουργικότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικής. Το τραγούδι, η κίνηση με τη μουσική, η δημιουργία πρωτότυπης μουσικής, η ακρόαση μουσικής με ευαισθησία και αντίληψη, ο αυτοσχεδιασμός, είτε φωνητικός είτε με μουσικά όργανα εμπεριέχουν το στοιχείο της δημιουργικότητας.

Ο Reybrouck (οπ. αναφ. στο Zbainos & Anastasopoulou, 2012), περιγράφει τη μουσική δημιουργικότητα πέραν των στενών ορίων της σύνθεσης και των επιδόσεων, ως «αντιμετώπιση του ηχητικού κόσμου». Εξάλλου, δεδομένου ότι οι άνθρωποι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, ο Haroutounian (2002) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα της μουσικής είναι η δημιουργική διαδικασία και επικοινωνία ιδεών και συναισθημάτων μέσω ήχων, "η δημιουργική ερμηνεία" όπως την ονομάζει.

Οι Odena & Welch (2009) σημειώνουν ότι χρησιμοποιείται ο όρος "δημιουργικότητα" στη μουσική εκπαίδευση, με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) περιγράφοντας τις δραστηριότητες σύνθεσης / αυτοσχεδιασμού και β) επισημαίνοντας την αξία της δημιουργικότητας ως επιθυμητό "στυλ σκέψης". Επομένως, αν και η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός παραμένουν οι κύριες δημιουργικές δραστηριότητες της μουσικής, η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να εκφράζεται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό άλλων μουσικών δραστηριοτήτων όπως την παράσταση, τον πειραματισμό με μουσικά όργανα και τους ήχους, καθώς και την ακρόαση και την εξερεύνηση διαφορετικών πηγών ήχου. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Humphreys, (2006:357), που επισημαίνει ότι η δημιουργικότητα *«πρέπει να επεκταθεί ώστε να συμπεριλάβει ολόκληρο το φάσμα των δημιουργικών δραστηριοτήτων που ασκούνται από μουσικούς παντού»*

Ο Webster (2013) αναφέρεται στις αποκλίνουσες και συγκλίνουσες διαδικασίες σκέψης ως δημιουργικότητα στη μουσική, που υφίστανται είτε ατομικά είτε ομαδικά

και οδηγούν σε μουσικά προϊόντα που είναι καινούργια και χρήσιμα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα. Αυτά εκδηλώνονται με συγκεκριμένους τρόπους μουσικοπαιδαγωγικής ή με συνδυασμούς τρόπων που μπορούν να περιλαμβάνουν ακολουθώντας ή όχι τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, την εκτέλεση, την ανάλυση και την ακρόαση.

Βασιζόμενος στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, ο Reimer (στο Webster 2013) υποστηρίζει ότι όπως δεν υπάρχει μία ανθρώπινη νοημοσύνη, με τον ίδιο τρόπο δεν μπορεί κάποιος να είναι με έναν μόνο τρόπο μουσικός. Ονόμασε έτσι τους διαφορετικούς τομείς μουσικών γνώσεων και ενασχολήσεων «μουσικές νοημοσύνες». Και όπως μπορεί κάποιος να είναι με πολλούς τρόπους μουσικός, μπορεί να είναι και με πολλούς τρόπους μουσικά δημιουργικός. Βασιζόμενος σε αυτόν τον συλλογισμό, υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να παρέχει ευκαιρίες ώστε να αναπτύσσονται όλοι οι τύποι της μουσικής νοημοσύνης και να δίνονται ίσες ευκαιρίες στα μέλη των ομάδων.

Παρόλο που οι παραπάνω ορισμοί υπογραμμίζουν διαφορετικά στοιχεία της μουσικής δημιουργικότητας, συγκλίνουν στο γεγονός ότι αφορούν μια "διαδραστική σχέση" ενός ατόμου με τον ήχο, μέσα από την οποία το άτομο βιώνει σημαντικές γνωστικές διαδικασίες, είτε συνειδητά με έναν συγκεκριμένο στόχο σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, είτε όχι.

Σύμφωνα με τη Διονυσίου (2008) όλες οι δραστηριότητες που έχουν εφαρμογή στη μουσική εκπαίδευση μπορούν να είναι δημιουργικές και να έχουν επέκταση και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Η κατασκευή και χρήση απλών μουσικών οργάνων, το τραγούδι και η δημιουργία τραγουδιών ή ρυθμικών στίχων, ο χορός και η κίνηση, η δραματοποίηση σε σχέση με μουσική, η ρυθμική και μελωδική επεξεργασία, ο πειραματισμός, ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η ομαδική και ατομική εκτέλεση μουσικής, η επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους, η δημιουργία ηχοεικόνας και ηχοϊστορίας, ο συνδυασμός μουσικής με άλλες τέχνες είναι τομείς δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

«Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της έχει διαπιστωθεί μέσα από πολλές μελέτες. Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης

αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, στη βελτίωση μαθηματικών ικανοτήτων καθώς και στη γενικότερη κατανόηση και εκτίμηση της μουσικής τέχνης» (Κουτσουπίδου, 2009: 215)

Σύμφωνα με την Burnard (2012), μεταξύ 1966 και 2010, μόνο 6% των άρθρων που δημοσιεύτηκαν ασχολήθηκε με τη δημιουργικότητα, σε σύγκριση με σχεδόν το 42% των άρθρων που επικεντρώθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών και στην κατηγορία εκμάθησης. Δεν έχουμε ακόμη αναπτύξει ένα μοντέλο για τη συγκριτική ανάλυση των ποικιλιών της μουσικής δημιουργικότητας, οπότε υπάρχει ανάγκη για τεκμηρίωση (στην μουσική εκπαίδευση) αναδυόμενων πρακτικών.

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες που έχουν γίνει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, το αρχικό στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας και κατ' επέκταση και της μουσικής δημιουργικότητας, είναι η εξερεύνηση και η ανακάλυψη που έρχεται ως επακόλουθο της εξερεύνησης. Τα παιδιά εκφράζονται μουσικά επιδιώκοντας να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν τους ήχους που παράγονται όχι μόνο από τα μουσικά όργανα και από την φωνή τους, αλλά και από τα διάφορα αντικείμενα που τα περιβάλλουν και από το σώμα τους που αποτελεί και αυτό ένα μουσικό όργανο.

Το δεύτερο στάδιο το οποίο έχει ιδιαίτερα μελετηθεί περισσότερο από άλλα στη βιβλιογραφία είναι ο αυτοσχεδιασμός. Με τον όρο λοιπόν αυτοσχεδιασμό στη μουσική εννοούμε την αυθόρμητη ή την συνειδητά κατευθυνόμενη μουσική δημιουργία τόσο στο τραγούδι όσο και στα διάφορα μουσικά όργανα η οποία δημιουργείται τη στιγμή της εκτέλεσης.

« Ο αυτοσχεδιασμός είναι η αυθόρμητη δημιουργία μουσικής χωρίς πρόθεση για αναθεώρηση ή βελτίωση. Αποτελεί μια δημιουργία της στιγμής η οποία αποδεσμεύει το μαθητή από τη σημειογραφία και τους περιορισμούς της και μπορεί να είναι κινητικός, φωνητικός ή με τη χρήση οργάνων» (ΥΠΕΠΘ, 2011: 14).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας είναι η σύνθεση. Η δημιουργικότητα λοιπόν μέσα από την σύνθεση είναι σημαντική στο σχολικό πρόγραμμα και η σύνθεση της μουσικής φαίνεται να είναι αρεστή στους περισσότερους μαθητές ακόμα και σ' αυτούς του νηπιαγωγείου. Η σύνθεση είναι μια δραστηριότητα έκφρασης και φαντασίας που είναι εφικτή και αποδεκτή μέσα στο σχολικό χώρο. Οι έρευνες ορίζουν ως εκδήλωση μουσικής δημιουργίας κάθε φορά

που τα παιδιά «συνθέτουν» κάτι δικό τους. Αυτό μπορεί να αφορά τη σύνθεση ενός μικρού μουσικού κομματιού από παιδί προσχολικής ηλικίας, μέχρι και κάτι πιο πολύπλοκο από έναν έφηβο.

Επιπλέον η σύνθεση δίνει τη δυνατότητα τόσο στο δημιουργό όσο και σε άλλους ακροατές να επανέλθουν στη μουσική δημιουργία και να ασχοληθούν με διαδικασίες αξιολόγησης με όποιον τρόπο και αν έχει γίνει η καταγραφή της (ηχογράφηση, βιντεοσκόπηση, μορφές τυπικής και άτυπης παρτιτούρας). Η σύνθεση αφορά στην εξερεύνηση, στην επιλογή και στον συνδυασμό ήχων ώστε να παραχθεί ένα μουσικό έργο.

Αν και ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι και οι δύο τρόποι δημιουργίας μουσικής, είναι πολύ ξεχωριστές δραστηριότητες που απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες. Για να αυτοσχεδιάσει κάποιος πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να επιλέξει μουσικές ιδέες μέσα σχεδόν στην ίδια στιγμή. Η σύνθεση απαιτεί από έναν μουσικό να μπορεί να δημιουργεί ιδέες, να τις θυμάται και να προσπαθεί να βρει καλύτερους τρόπους παρουσίασης και σύζευξης αυτών των ιδεών. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού προτού κατακτήσουν την ικανότητα σύνθεσης (Kratus, 1991). Με άλλα λόγια, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν αυθόρμητα τις μουσικές ιδέες πριν μπορέσουν να θυμηθούν και να αναθεωρήσουν αυτές τις ιδέες προσεκτικά. Αυτό επισημαίνει ότι στην τάξη τα παιδιά πρέπει να εμπλακούν σε αυτοσχεδιασμό πριν από τη σύνθεση (Miner, 2007). Όταν μαθαίνουμε μια γλώσσα φυσικά, αφομοιώνουμε τις λέξεις και φράσεις από το περιβάλλον μας τόσο μέσω άτυπης όσο και επίσημης διδασκαλίας. Ομοίως, τα παιδιά είναι ικανά να αφομοιώσουν φυσικά τη μουσική μέσω άτυπης και επίσημης διδασκαλίας.

Η μουσική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση δημιουργεί ένα πλαίσιο στο οποίο η αυτονομία του κάθε μαθητή μπορεί να αναπτυχθεί. Περιέχουν, με άλλα λόγια, διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους μουσικής δράσης, αποτελούν θεσμικές πρακτικές και ταυτόχρονα δημιουργούν ένα πλαίσιο για σταθερότητα. Μπορούν να αποτελέσουν τη διαδρομή για μια αναθεώρηση της παράδοσης, σε ένα πλαίσιο κριτικής αμφισβήτησης, που εγείρει το ζήτημα του να μετατρέψει την εκπαίδευση από ένα μέσο εξαναγκασμού σε έναν τόπο χειραφέτησης (Kanellopoulos, 2012).

Σύμφωνα πάλι με τον Κανελλόπουλο (2012) τέτοιες μουσικές πρακτικές οδηγούν στην αναγνώριση του δημιουργικού δυναμικού κάθε ατόμου και αναγνωρίζονται ως μια διαδικασία που οδηγεί σε μουσική, προσωπική και κοινωνικοπολιτική ελευθερία.

Ωστόσο, παρά την αποδοχή ότι η δημιουργικότητα έχει μεγάλη σημασία στη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής, παρατηρείται ότι οι καθηγητές δεν έχουν εμπιστοσύνη στη συμμετοχή των μαθητών (Dogani, 2004), εστιάζοντας συχνά αποκλειστικά σε εξαιρετικά δομημένες δραστηριότητες ακρόασης και απόδοσης, καθώς και στη θεωρία της μουσικής και του συμβολισμού της. Κι αυτό συμβαίνει επειδή «*Η δημιουργικότητα είναι μια ακατάστατη επιχείρηση...*» (Webster, 2003: 245) και οι εκπαιδευτικοί μουσικής συχνά παίζουν εκ του ασφαλούς, δίδοντας έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη της οργανικής ή φωνητικής δεξιότητας, αντί να πειραματίζονται με πιο φανταστικούς, αλλά ίσως πιο ριψοκίνδυνους και πιο δύσκολους στο χειρισμό, τρόπους διδασκαλίας (Stavrou, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Η σημασία των μουσικών συνόλων και της συνεργατικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

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

Η συνεργασία είναι κοινή δημιουργία και ανακάλυψη «δύο ή περισσότερων ατόμων με συμπληρωματικές δεξιότητες που αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν μια κοινή κατανόηση που κανένας δεν είχε προηγουμένως ή δεν μπορούσε να γνωρίσει μόνος του» (Schrage, 1990 οπ.αναφ: Sawyer et al, 2003).

Η συνεργατική σκέψη σύμφωνα με τον Engestrom (1987) ανοίγει τον δρόμο σε δεδομένα σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης. Μεταξύ ίσων συνεργατών που ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον να αναλάβουν κινδύνους, οι νέες λύσεις είναι πιο πιθανό να παρουσιαστούν κοινωνικά και να αποβούν χρήσιμες στην ευρύτερη κοινωνία. Μέσω της συνεργασίας, τα άτομα μπορούν να σχηματίσουν κοινότητες σκέψης και αμοιβαίες ζώνες ανάπτυξης τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Οι περισσότερες από αυτές τις συνεργασίες είναι ειδικές για συγκεκριμένο τομέα, ακολουθώντας τις γραμμές της προοπτικής γνωστικής πολυφωνίας του Vygotsky.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η μουσική διδασκαλία που υιοθετεί τη χρήση μουσικών συνόλων αντικατοπτρίζει στο έπακρο την ομαδικοσυνεργατική διαδικασία. Ως μουσικό σύνολο λοιπόν αντίστοιχα θα μπορούσε να οριστεί μια ομάδα ατόμων που αλληλεπιδρούν μουσικά με σκοπό τη μουσική εκτέλεση, τη δημιουργία και την επικοινωνία. Η Coleman (οπ.αναφ στο Σέργη: 1994) πίστευε ότι στην ομαδική

εκτέλεση μουσικής, η ευκαιρία που δίνεται στο παιδί για ομαδική εργασία το βοηθάει να προσαρμόζεται σε ομάδες και κοινωνικά συστήματα.

Σύμφωνα με τον Swanwick (οπ. αναφ. στο Κοκκίδου: 2015) «... προωθεί τη μέθοδο της ανακαλυπτικής μάθησης (διατύπωση ερωτημάτων και προβλημάτων, διερεύνηση και πειραματισμός, μάθηση μέσα από τη δοκιμή και τα λάθη) και μας υπενθυμίζει ότι η μουσική είναι, πάνω απ' όλα, μια κοινωνική τέχνη, όπου το ομαδικό παίξιμο με τα όργανα και το ομαδικό τραγούδι λειτουργούν ως στοιχεία παρακίνησης...» .

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Wiersema (2000), ο γενικός όρος συνεργασία (cooperation) αναφέρεται ως τεχνική για να ολοκληρωθεί ένας συγκεκριμένος σκοπός όσο ταχύτερα και με τη λιγότερο επίπονη διαδικασία για όλους. Για τον λόγο αυτό προτιμά τον όρο σύμπραξη (collaboration), ως μια φιλοσοφία ομαδικής πράξης, οικοδόμησης, διδασκαλίας, αλλαγής, αξιολόγησης και εξέλιξης. Όπως ο ίδιος τονίζει αν διαφορετικοί άνθρωποι μαθαίνουν να δουλεύουν μαζί, θα είναι ευκολότερο γι αυτούς να αλληλεπιδρούν θετικά με ανθρώπους που σκέπτονται διαφορετικά και θα γίνουν καλύτεροι πολίτες του κόσμου. Δεν είναι τυχαίο που τον όρο αυτό (σύμπραξη-collaboration) τον συναντάμε στις περισσότερες μελέτες και έρευνες που αφορούν στη μουσική διαδικασία και η ομαδική μουσική πράξη που περικλείει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά το εκφράζει απόλυτα. Η συνεργασία αναφέρεται στην όλη διαδικασία της μάθησης: στους μαθητές, στην αλληλοδιδασκαλία μεταξύ τους, στον εκπαιδευτικό που διδάσκει τους μαθητές ακόμα και στους μαθητές που διδάσκουν τον εκπαιδευτικό.

Η συνεργασία αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να σκέπτονται τόσο μόνοι τους όσο και μαζί με άλλους, καθιστώντας τους ικανούς να λαμβάνουν υπόψη τους πολλές οπτικές γωνίες και έτσι να αυξάνουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Άρα η δημιουργική σκέψη δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό των ατόμων αλλά και ομάδων ατόμων. Πρωτότυπα προϊόντα δημιουργούνται όχι μόνο από άτομα, αλλά επίσης από ομάδες, οργανώσεις, κοινότητες ακόμη και από ολόκληρες κοινωνίες. Αρκετοί όροι, όπως η δημιουργικότητα της ομάδας και η συνεργατική/συλλογική δημιουργικότητα, χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις κοινές προσπάθειες δύο ή περισσότερων ατόμων να επιτύχουν ένα καινοτόμο αποτέλεσμα που δεν μπορεί να επιτευχθεί από ένα άτομο μόνο του.

Συχνά τα παιδιά εμφανίζονται πιο πρόθυμα να εκφραστούν δημιουργικά όταν μια δραστηριότητα πραγματοποιείται ομαδικά παρά ατομικά. Με αυτό τον τρόπο η αυτοπεποίθησή τους τονώνεται και απολαμβάνουν την ικανοποίηση που προκαλεί η κοινή δραστηριότητα και το κοινό δημιουργικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η ποιότητα του πρωτότυπου δημιουργικού προϊόντος διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (Κουτσοπίδου 2008).

Σύμφωνα με την Burnard (2002) η ομαδική σύμπραξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις. Επίσης, μπορεί να διευκολύνει την πνευματική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξη, δεδομένου ότι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και παραγωγής μουσικών ιδεών μέσω της κοινής δραστηριότητας.

Τα οφέλη της μουσικής σύμπραξης στην σχολική αίθουσα είναι πολλαπλά τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της προσωπικότητας και συμπεριφοράς των μαθητών. Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

Σε μαθησιακό επίπεδο:

- Βοηθά τους μαθητές με χαμηλή επίδοση επηρεάζοντάς τους θετικά.
- Συντελεί σε μια ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.
- Φέρνει στην επιφάνεια τις αδυναμίες των μαθητών και συμβάλλει στην άμβλυνσή τους.
- Δημιουργεί ένα πιο άνετο και φιλικό περιβάλλον μάθησης.
- Συντελεί στην περισσότερη χρήση της ορολογίας του διδακτικού αντικειμένου.
- Βοηθάει στην καλλιέργεια πολλαπλών προσεγγίσεων για την επίλυση ενός προβλήματος.

Ως προς την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των μαθητών:

- Ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών
- Καλλιεργεί την άσκηση κριτικής αλλά και την αποδοχή της
- Αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση.
- Καλλιεργεί τη συνεργατική διάθεση.

- Διδάσκει την υπευθυνότητα.
- Ενισχύει και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση.
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Βελτιώνει τις στάσεις απέναντι σε διαφορετικές φυλετικές και εθνικές ομάδες.

Σύμφωνα με τους Burnard and Dragonica (2014) μια μεταμορφωτική κοινότητα πρακτικής, όπου οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι και με μια αίσθηση του ανήκειν, παρέχει μια οικογενειακή ατμόσφαιρα για ένα ταξίδι της αυτοδιάγνωσης και μιας μαθησιακής δραστηριότητας που αλλάζει τη ζωή, ικανοποιώντας έτσι τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ευημερίας: την αυτονομία, την επάρκεια και τη σχετικότητα (με την έννοια της συγγένειας).

Η ομαδική σύμπραξη με μουσικά σύνολα είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που δρα ανταποδοτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο στηριζόμενη στη μεταξύ τους επικοινωνία κι αλληλεξάρτηση (Wiersema, 2000).

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Πολλές φορές παρουσιάζονται εμπόδια κατά την ανάπτυξη της ομαδικής μουσικής εκτέλεσης, όπως ο φόβος της γελοιοποίησης ή της αποτυχίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας ικανότητες. Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν δίπλα τους ανθρώπους που θα τους δημιουργούν την αίσθηση της ασφάλειας, της άνεσης και γενικότερα ανθρώπους που τους δημιουργούν ένα συναισθηματικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για όλα τα παιδιά και πόσο μάλλον για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Για την καλλιέργεια της ομαδικής δημιουργικότητας μέσα σε μια σχολική αίθουσα απαιτείται η στενή συνεργασία των δύο κυρίαρχων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι μεν πρώτοι, οφείλουν να προσαρμόσουν τον τύπο διδασκαλίας ώστε να εμπνεύσουν στους μαθητές τους το δημιουργικό τρόπο σκέψης και έκφρασης. Οι δε δεύτεροι μέσω της ενασχόλησης τους με δημιουργικές δραστηριότητες επωφελούνται με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα και

κατανοούν καλύτερα και αμεσότερα ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Τα παιδιά συγκρατούν κατά 10% αυτό που διαβάζουν, κατά 20% αυτό που ακούν, κατά 30% αυτό που βλέπουν, κατά 50% αυτό που ακούν και βλέπουν, κατά 70% αυτό που εκφράζουν και κατά 90% αυτό που τα ίδια είδαν, άκουσαν και πραγματοποίησαν (Dirnhof, 1992, οπ.αναφ στο Δερβίσης, 1998:34). Το πώς ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει ένα περιβάλλον άνετο, σίγουρο, αποδεκτό και κατάλληλο για πράξη και δημιουργία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, οι γνώσεις του σχετικά με την ψυχολογία και τις ικανότητες των μαθητών του, οι διαδικασίες μάθησης, ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος του διδάσκοντα, τα αναλυτικά προγράμματα και πολλά άλλα επιμέρους θέματα είναι απαραίτητα εφόδια ενός εκπαιδευτικού. Όσο πιο προετοιμασμένος και συνειδητοποιημένος είναι ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη μεθοδολογία διδασκαλίας του, τόσο καλύτερο γίνεται το μάθημά του (Διονυσίου 2009).

Για να είναι μια ομαδική μουσική δραστηριότητα επιτυχής και ο εκπαιδευτικός ικανός να αναλάβει τους ρόλους του και να διαχειριστεί τα μέλη της ομάδας απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Robinson et al (2011) τα δεκαπέντε χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού δασκάλου είναι τα εξής:

1. Να αναγνωρίζει τα παιδιά ως προσωπικότητες.
2. Να έχει την ικανότητα να δημιουργεί αρμονικές σχέσεις και να επικοινωνεί με τους μαθητές .
3. Να διαθέτει ευελιξία προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών.
4. Να είναι ενθουσιώδης σε σχέση με τη μάθηση και τη ζωή γενικότερα.
5. Να επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν το θαύμα της μουσικής μέσω της προσωπικής τους ανακάλυψης.
6. Να βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν την κοινωνική συνάφεια της μουσικής.
7. Να αναγνωρίζει συγκεκριμένα στοιχεία δημιουργικότητας στους μαθητές.

8. Να ξυπνά την περιέργεια για τη μουσική στα παιδιά που δεν θα φύγει μέχρι να ικανοποιηθεί.
9. Να εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη η οποία θα προέρχεται από την κατάλληλη προετοιμασία και την εμπειρία.
10. Να σχεδιάζει προσεκτικά για κάθε στάδιο δημιουργικής ανάπτυξης του παιδιού.
11. Να μετατρέπει τη μελέτη της μουσικής σε πράξη συναρπαστική που έχει νόημα.
12. Να έχει συναίσθηση της σημασίας της κοινότητας που είναι ενταγμένο το σχολείο και της αλληλεπίδρασής του.
13. Να διαθέτει διορατικότητα και ικανότητα εκτίμησης των έργων των μαθητών και να τους ενθαρρύνει σε περαιτέρω εμπειρίες.
14. Να γνωρίζει εις βάθος τις εκπαιδευτικές διαδικασίες
15. Να έχει άρτια προσωπικότητα.

Η μουσική διδασκαλία που συναντά με προσοχή μουσικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους είναι κάτι στο οποίο κάθε παιδί έχει δικαίωμα. Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ταχείες περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους. Αυτό απαιτεί ότι τα άτομα πρέπει να μπορούν να είναι εξοπλισμένα με τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να βρουν νέες και αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτό το νέο πρότυπο. Η δύναμη της μουσικής μπορεί να ενισχύσει τη φαντασία, να ενδυναμώσει ανθρώπους, να δημιουργήσει αυτοπεποίθηση, να εκπαιδεύσει, να μεταδώσει και να καλλιεργήσει δεξιότητες, κατανοήσεις και συμπεριφορές ευέλικτες ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες απαιτήσεις ενός ρευστού μέλλοντος ή μπορεί και όχι.

Σύμφωνα με τη Burnard (2012) οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρειάζονται μια σαφή αντίληψη για το ποια είναι η ατζέντα της δημιουργικότητας, τί συνεπάγεται και πώς η

δημιουργικότητα μπορεί να τεθεί και να ενσωματωθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει τη διευκρίνιση του τι πρέπει να εκτιμήσουν ως δημιουργικές ενέργειες και να αποφασίσουν πώς να προχωρήσουν στην αποτίμηση της δημιουργικότητας και στην αξιολόγηση της μουσικής. Η Κοκκίδου (2018) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής εξυπηρετεί έναν διπλό σκοπό: διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διεγείρει τις μουσικές αλληλεπιδράσεις. Σε όλους αυτούς τους τομείς η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στο να ενημερώσει περαιτέρω την ανάπτυξη πολιτικής και να καταβάλει προσπάθειες για να καλύψει το χάσμα γνώσεων που υπάρχει σήμερα.

Ως προς τις διδακτικές μεθοδολογίες, αυτές αποτελούν ένα πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας που καθορίζουν την υλικοτεχνική υποδομή, τους γνωστικούς στόχους και τους στόχους αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης, την ποιότητα και φύση των μουσικών εμπειριών και φυσικά την επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Δίνουν έμφαση δηλαδή στο «πώς» της διδακτικής πράξης. Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που εστιάζουν αποκλειστικά στο περιεχόμενο δηλαδή στο «τί διδάσκουμε», οπότε η μέθοδος αποτελεί μέσο για την κατάκτηση του στόχου-περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Eisner (οπ. αναφ στο Κοκκίδου, 2015) πέρα από κάθε ανάλογη αντιπαράθεση, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στόχοι, μέθοδοι και περιεχόμενα σχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Αυτά σε συνδυασμό με τον πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης που είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον ίσως είναι η χρυσή τομή διδασκαλίας οποιουδήποτε αντικειμένου.

3.3 Μορφές και τρόποι μουσικής δημιουργίας των μουσικών συνόλων

Τα μουσικά σύνολα στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέρος της ημερήσιας διδασκαλίας, ως στόχος ή και παράλληλα. Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται συνήθως σε μία αίθουσα μουσικής είναι τύπου Ορφ (κρουστά ακαθόριστου και καθορισμένου τονικού ύψους, αυτοσχέδια όργανα, φλογέρες, μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα) εμπλουτισμένα κατά περιστάσεις και συνθήκες με παραδοσιακά και σύγχρονα όργανα. Τα τελευταία χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται αρκετά και οι ηχητικοί μουσικοί σωλήνες

(boomwhackers), οι οποίοι εξυπηρετούν τόσο τη μελωδική όσο και την αρμονική και ρυθμική συνοδεία. Όλα τα παραπάνω όργανα είναι πολύ απλά στη χρήση τους (αρχικά τα ρυθμικά χωρίς τονικό ύψος και στην πορεία τα μελωδικά) και βοηθούν στην εξάσκηση της ακουστικής παρατηρητικότητας, της ετοιμότητας, της συγκέντρωσης, στην απόκτηση συντονισμού της κίνησης και στην εξοικείωση με τον ρυθμό. Το παιδί που έλκεται από την ποικιλία των ηχοχρωμάτων, την παιγνιώδη μορφή των παράλληλων δραστηριοτήτων εκτέλεσης, την αμεσότητα της επαφής με το «παίξιμο» της μουσικής, καθώς και την εν γένει κοινωνικοσυναισθηματική αλληλεπίδραση της ομαδικής μουσικής εκτέλεσης, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να αποκτήσει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τόσο τις διαδικασίες όσο και τα αποτελέσματα της δημιουργίας αυτής αποκτώντας μουσική αντίληψη και άποψη. Έτσι αναπτύσσει αυτοπεποίθηση, πιστεύει στην αξία της φαντασίας του και ωθείται στην εξερεύνηση, στην ανακάλυψη και κατ' επέκταση στη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με το Elliot, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, εμπλέκονται και εκτιμούν καλύτερα τη μουσική στην ενήλικη ζωή τους και γίνονται πληρέστεροι.

Στη μελέτη των Yim & Ebbeck (2009) η προτίμηση όλων των παιδιών στο να τους δοθεί η ευκαιρία να χορέψουν, να κινηθούν και να παίξουν με όργανα όταν ακούν μουσική δεν αποτελεί έκπληξη, είναι όμως μια έγκαιρη υπενθύμιση προς τους εκπαιδευτικούς να επιτρέψουν στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να ενσωματώσουν στοιχεία της μουσικής στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών λόγω της σημασίας του βιωματικού πλαισίου.

Στην ερώτηση «ποια μέθοδος είναι η καταλληλότερη να ακολουθείται» στις μουσικές δραστηριότητες με σύνολα, η απάντηση δεν μπορεί να είναι μία και απόλυτη, όπως και σε οποιαδήποτε άλλη μουσική (ή άλλη) εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεθοδολογική ελευθερία του εκπαιδευτικού είναι ένα όπλο που του δίνει την ευκαιρία να κινείται ευέλικτα και, ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις, να επιλέγει την καταλληλότερη. Όταν ο εκπαιδευτικός εμμένει σε μία σταθερή και απόλυτη μεθοδολογία τότε ή δεν σκέφτεται τις επιλογές του ή η σκέψη του περιορίζεται σε έναν καθορισμένο ορίζοντα. Η παρακαταθήκη των προηγούμενων μουσικοπαιδαγωγών ίσως πρέπει να αποτελεί τη βάση ενός σύνθετου και ευέλικτου – ανάλογα με τις περιστάσεις– μεθοδολογικού εργαλείου που θα καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των πολλών και διαφορετικών μαθητών μιας σχολικής τάξης.

Στο Silver et al (2011) προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στην εναλλαγή δράσεων γύρω από μία θεματική ενότητα. Στις γνωστικές (που αφορούν δεδομένα), στις δράσεις κατανόησης (ερωτήματα και προβληματισμούς), στις δράσεις προσωπικής έκφρασης (φαντασία, δημιουργία) και στις διαπροσωπικές δράσεις (συναισθηματικές δράσεις και επικοινωνία).

Η μουσική εκτέλεση και συνοδεία τραγουδιών, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση αποτελούν τους πυλώνες της ενασχόλησης με σύνολα οργάνων στην Μουσική Αγωγή. Σε αυτά μπορεί να προστεθεί και ακόμα ένας που δεν τον συναντάμε συχνά στη βιβλιογραφία και είναι η διασκευή μουσικών έργων και η ενορχήστρωσή τους.

Όλα τα παραπάνω βέβαια είναι σαφές ότι χρειάζονται και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή την οποία ακόμα και σήμερα στην πραγματικότητα του δημόσιου ελληνικού σχολείου δεν φαίνεται να υφίσταται παρά ελαχίστων εξαιρέσεων. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής στην πλειοψηφία τους είτε δεν έχουν στη διάθεσή τους έναν κατάλληλο διαμορφωμένο χώρο για τη διδασκαλία του αντικειμένου τους, είτε δεν διαθέτουν τα απαραίτητα μουσικά όργανα και τον τεχνολογικό εξοπλισμό που θα τους διευκολύνει στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε υπάρχει παντελής έλλειψη όλων των παραπάνω συνθηκών. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όμως –οι οποίες είναι αυτονόητα δεδομένα που η εκπαιδευτική πολιτική είναι υπεύθυνη να μεριμνήσει για αυτά– προσπαθούν με κάθε τρόπο να σταθούν στο ύψος των εκπαιδευτικών τους προσδοκιών αντιλαμβανόμενοι την ουσιαστική και καθοριστική συμβολή της μουσικής πράξης στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών τους.

3.3.1 Εκτέλεση - Συνοδεία ενός μουσικού κομματιού-Διασκευή

Ως προς την εκτέλεση ή συνοδεία ενός μουσικού κομματιού οι επιλογές μπορούν να είναι μεταξύ μιας μελωδικής, αρμονικής ή ρυθμικής συνοδείας, μιας περιγραφικής συνοδείας είτε μιας ρυθμικής συνοδείας κατά τη μουσική ακρόαση.

Η μελωδική και αρμονική συνοδεία μπορεί να είναι οστινάτο (ostinato), ένα ντεσκάντ (descant), ισοκράτημα, μπορντούν (5^{es} bordun), σύμφωνα αρμονικά διαστήματα με 3^{es} ή 4^{es}, τρίφωνες συγχορδίες ή απλοποιημένο «μπάσο».

Η ρυθμική συνοδεία μπορεί να έχει εναλλαγές οργάνων ανάλογα με τη χρήση τους και την έντασή τους, διαφοροποίηση σε σχέση με το ισχυρό και ασθενές μέρος του μέτρου ή να χρησιμοποιούνται ανάλογα στην εισαγωγή ως γέφυρα ή στο φινάλε του κομματιού. Ακόμα αν υπάρχει και τραγούδι θα πρέπει να υπάρχει μια ηχητική αναλογία φωνών και οργάνων.

Η περιγραφική συνοδεία συντελείται όταν οι στίχοι ή το νόημα του τραγουδιού λειτουργούν ως αφορμή για ηχοϊστορία ή απλά για μεμονωμένα ηχητικά σχόλια (βροχή, θρόισμα φύλλων, ήχοι θάλασσας). Αυτά μπορούν να συμβούν είτε με τα ανάλογα όργανα (βροχή, ocean drum) είτε με τεχνικές παιξίματος οργάνων (glissando, staccato κλπ) ή ακόμα και με διαφορετική αξιοποίηση χρήσης των υπαρχόντων οργάνων.

Τέλος η ρυθμική συνοδεία κατά τη μουσική ακρόαση πρόκειται για μια μορφή συνοδείας όπου τα κρουστά συνοδεύουν ελεύθερα ή με οδηγό/παρτιτούρα, την ακρόαση ενός μουσικού έργου.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας της μουσικής συνοδείας μπορεί να είναι και η διασκευή έργων –ακολουθώντας τις παραπάνω τεχνικές– που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με μουσικά έργα διαφόρων και διαφορετικών ειδών και μουσικών πολιτισμών. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διασκευής είναι πολλαπλές και οι ωφέλειές της επίσης, παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο δεν έχουν διεξαχθεί.

3.3.2 Ομαδικός αυτοσχεδιασμός.

Ως προς τον αυτοσχεδιασμό οι Larsson & Georgii-Hemming (2018) στην βιβλιογραφική τους έρευνα αναφέρουν ότι ο σκοπός και οι στόχοι της ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού, μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: (α) τον αυτοσχεδιασμό με σκοπό να μάθουν τα παιδιά για τη μουσική και να αναπτύξουν συγκεκριμένες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αναπτυχθεί, για παράδειγμα, μια αίσθηση ρυθμού ή και αρμονίας και (β) αυτοσχεδιάζοντας προκειμένου να μάθουν για τον εαυτό τους και τους άλλους μέσω της μουσικής. Η πρώτη κατηγορία συνεπάγεται ατομικό αυτοσχεδιασμό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. μελωδικό ή και ρυθμικό), τα πρότυπα και την ικανότητα να διατηρούν σταθερό ρυθμό και παλμό

και ο αυτοσχεδιασμός κατευθύνεται από τους δασκάλους και είναι σαφώς πλαισιωμένος. Η δεύτερη κατηγορία συνεπάγεται ομαδικό αυτοσχεδιασμό με κέντρο το ίδιο τον μαθητή, είναι μια κοινωνική και μουσικά περιεκτική δραστηριότητα με έμφαση στην αλληλεπίδραση, στην εφεύρεση και στον αυτοσχεδιασμό ως συνομιλία.

Η Burnard (2002) αναφέρεται στα παιδιά-αυτοσχεδιαστές, που «...μοιράζονται μια αίσθηση σκοπού. Τα παιδιά παίρνουν διάφορους ρόλους μέσα από την κοινή τους προσπάθεια για μουσική δημιουργία: οδηγούν ή ακολουθούν και αναπτύσσουν μουσική συναίσθηση των άλλων». Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο η καθαυτή παραγωγή μουσικής, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη δημιουργική διαδικασία, καθώς και η συνεργασία τους κατά την παρουσίαση-εκτέλεση, καθίστανται καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας και του επιπέδου της μουσικής τους δημιουργικότητας, αλλά και της γενικότερης μουσικής και δημιουργικής τους ανάπτυξης.

Ο Carl Orff τόνισε ότι το ξεκίνημα της μουσικής για τα παιδιά πρέπει να γίνει με ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και προοδευτικά να εισχωρήσουν και άλλοι παράγοντες της μουσικής όπως η μελωδία. Για να αναπτυχθεί μουσικός αυτοσχεδιασμός θα πρέπει να δώσουμε στα παιδιά μοτίβα τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ώστε να διευκολυνθούν. Η εξοικείωση των παιδιών με τα μοτίβα αυτά μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Μπορούν να τα απαγγέλουν, να τα τραγουδούν, να κινούνται ρυθμικά ή να χτυπούν παλαμάκια ρυθμικά.

Η Keetman, η οποία ήταν στενή συνεργάτιδα του Orff, πίστευε ότι τα παιδιά θα πρέπει πρώτα να μάθουν να δημιουργούν μέσα από τη συνοδεία μιας μουσικής, στη συνέχεια πάνω σε μικρές μελωδίες και τέλος να αυτοσχεδιάσουν. Αυτά τα ρυθμικά μοτίβα αποτελούν το πρώτο στάδιο του αυτοσχεδιασμού. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την μίμηση, μπορούν δηλαδή μέσα από αυτήν να απορροφήσουν νέες γνώσεις και να πάρουν εφόδια για να προχωρήσουν στην δημιουργική διαδικασία. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να εξερευνούν μέσα από την μίμηση και να επεκτείνουν τις γνώσεις που έχουν. Πολλές φορές είναι δυνατόν να συμβεί εξερεύνηση και μίμηση να συμβαδίζουν. Μπορεί για παράδειγμα στην αρχή μιας δημιουργικής διαδικασίας τα παιδιά να μιμούνται τις κινήσεις του δασκάλου μέχρι ένα σημείο και από ένα σημείο και μετά να εξελίξουν μια από τις ήδη χρησιμοποιούμενες τεχνικές.

Γενικά ο αυτοσχεδιασμός εμπεριέχει τα στοιχεία της μίμησης, της εξερεύνησης και του πειραματισμού. Ο αυτοσχεδιασμός σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προβλέψιμη διαδικασία ακόμα και όταν υπάρχει διδακτικό πλαίσιο. Η πρώτη γνωριμία των παιδιών με τα στοιχεία της μουσικής γίνεται με αυτοσχεδιασμούς και μουσικούς δημιουργικούς πειραματισμούς στη φωνή και σε διάφορα μουσικά όργανα. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλα τα μουσικά όργανα της τάξης έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια σχετική εμπειρία σχετικά με τον τρόπο παράγωγης των ήχων μέσα από τα μουσικά όργανα. Αν ιδιαίτερα η τάξη διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία τότε τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τα ίδια το μουσικό όργανο που επιθυμούν και που τους ταιριάζει. Τα παιδιά έχουν την τάση όταν έρχονται σε επαφή με μουσικά όργανα να επιδιώκουν να εξερευνούν τις ηχητικές τους δυνατότητες. Μπορούν να χτυπούν τα μουσικά όργανα σε διάφορα σημεία και με διάφορους τρόπους για να ανακαλύψουν τις ξεχωριστές αποχρώσεις των ήχων. Για τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα υλικά και αντικείμενα όπως μπαγκέτες, σκεύη, τα δάκτυλα, οι παλάμες, ή ακόμη και τα χέρια παράγοντας παράξενους ήχους αλλά και συνηθισμένους. Στόχος πάντα είναι επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας μέσω όμως της αυθόρμητης προσωπικής μουσικής που παράγει το κάθε παιδί. Ο δάσκαλος μπορεί να συνοδεύει τα παιδιά ώστε να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα προστατευτική για τα παιδιά, αφού φυσικά έχει σχεδιάσει ένα πλαίσιο.

Στη διαδικασία της μουσικής μάθησης ο αυτοσχεδιασμός έχει χαρακτήρα βιωματικό και ενεργητικό. Αφού η μουσική συλλαμβάνεται και εκτελείται στιγμιαία, η μαγεία της είναι ότι κανείς δεν μπορεί να προβλέψει το μουσικό αποτέλεσμα αυτής της δημιουργίας. Η δημιουργία αυτή δεν καταγράφεται με σημειογραφία ή με κάποιον άλλον τρόπο και γι' αυτό ο δημιουργός δεν έχει την δυνατότητα να επιστρέψει και να κάνει διορθώσεις ή αλλαγές στους δημιουργικούς του πειραματισμούς με μουσικά όργανα. Σε τέτοιες δραστηριότητες αποκλείεται η έννοια του λάθους και προσφέρεται στα παιδιά ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ενθουσιασμός για μάθηση, αφού μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τους μπορεί να προκύψουν πρωτότυπες ιδέες και μουσικά ακούσματα. Στις δραστηριότητες αυτές όλοι οι σπουδαίοι μουσικοπαιδαγωγοί εμσημαίνουν ότι δεν προέχει το τελικό αποτέλεσμα των αυτοσχεδιασμών αλλά η δημιουργική διαδικασία, η μουσική πορεία και η συμμετοχή των παιδιών. Επιπλέον το καλό τελικό αποτέλεσμα μπορεί να προκύψει τυχαία και

όχι μέσα από την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή δεν υπάρχει σταθερό αποτέλεσμα. Οι αυτοσχεδιασμοί, η εξερεύνηση με τους ήχους και οι πειραματισμοί γενικά είναι δραστηριότητες πολύ διασκεδαστικές για τα παιδιά. Είναι ένας τρόπος προσήλωσης, συγκέντρωσης, συνεργασίας και πλήρους αφοσίωσης. Όσο πιο πολύ ασχολούνται τα παιδιά με τέτοιου είδους δραστηριότητες τόσο πιο πολύ έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν μέσω της μουσικής και των ήχων. Μέσα από διάφορες ασκήσεις, αρχικά πάνω σε δομημένα ρυθμικά μοτίβα που αργότερα θα πάρουν και μελωδική μορφή, τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν το δικό τους μουσικό λεξιλόγιο ώστε αργότερα να μπορέσουν να αυτοσχεδιάσουν και πολύ μελλοντικά να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική σύνθεση.

3.3.3 Σύνθεση

Η σύνθεση είναι μια δραστηριότητα έκφρασης και φαντασίας που είναι εφικτή και αποδεκτή μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Με την σύνθεση οι μαθητές μπορούν να επιδοθούν σε διαδικασίες εξερεύνησης, επιλογής και να χρησιμοποιήσουν διάφορους ήχους από διαφορετικές ηχητικές πηγές όπως και την έννοια της σιωπής. Τα παιδιά μπορούν να επινοήσουν απλούς τρόπους καταγραφής (γραφικές παρτιτούρες) και μουσικά όργανα που θα είναι οι καθρέπτες των μουσικών τους ιδεών. Σ' αυτό βέβαια μπορεί να βοηθήσει ο δάσκαλος και έτσι αναπτύσσεται μια επικοινωνία που έχει ιδιαίτερη μορφή για τα παιδιά. Τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν μια δική τους σύνθεση πολύ πιο εύκολα όταν τους δοθεί ένα θέμα συγκεκριμένο ή όταν ακόμα τα ίδια σκεφτούν κάποιο θέμα για το οποίο θέλουν να συνθέσουν. Επιπλέον η σύνθεση δίνει τη δυνατότητα τόσο στο δημιουργό/δημιουργό όσο και σε άλλους ακροατές να επανέλθουν στη μουσική δημιουργία και να ασχοληθούν με διαδικασίες αξιολόγησης της ίδιας της σύνθεσης, την επιλογή και τον συνδυασμό ήχων και οργάνων.

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

αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται για να δημιουργηθεί μία σύνθεση και γ) Δραστηριότητες, όπου η διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ασαφής.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος κατά τις ομαδικές μουσικές δράσεις σύνθεσης είναι η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία που ο εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει (κατευθυνόμενη ή ελεύθερη διερεύνηση, ομαδοσυνεργατική, άμεση διδασκαλία καθώς και τεχνικές ενθάρρυνσης και εμπύχωσης), καθώς και η ικανότητα χρήσης ειδικότερων τεχνικών διδασκαλίας της μουσικής (ηχώ, χειρονομική, γραφική αναπαράσταση, αντιστοίχιση φθόγγων-χρωμάτων, χρήση μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων όπως του Kodaly, Orff, Dalcrose, καθώς πλέον και εισαγωγή και χρήση λογισμικών που εξυπηρετούν μουσικούς σκοπούς).

3.3.4 Οργάνωση μουσικών συνόλων-Ενορχήστρωση

Μέσα από την οργάνωση μουσικών συνόλων στην εκπαίδευση ενισχύεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών, από τις επιλογές της ενορχήστρωσης αυξάνεται η κριτική τους ικανότητα και ταυτόχρονα πλουτίζουν οι γνώσεις τους γύρω από την οργανογνωσία ενώ παράλληλα η αλληλεπίδραση των μαθητών που δουλεύουν ομαδικά τονώνει τη συνεργατικότητα και τους δεσμούς των μελών της ομάδας. Ως προς την οργάνωση των μουσικών συνόλων και την ενορχήστρωση είναι σημαντικό:

- Να χρωματίζεται η έκφραση του τραγουδιού με εναλλαγές στη δυναμική, στο τέμπο, στον τρόπο εκτέλεσης (στακάτο-λεγκάτο), ακολουθώντας προσυμφωνημένες οδηγίες ή τις υποδείξεις του δασκάλου ή του παιδιού μαέστρου.

-Να προηγείται η γνωριμία και η εξερεύνηση ήχων και να ακολουθεί η βελτίωση τεχνικών (οργάνων, αυτοσχεδίων αντικειμένων, σώματος και φωνής).

-Να εμπλουτίζεται η ομαδική μουσική δράση με διαφορετικές μορφές εκτέλεσης (σόλο –τούτι, κανόνας, ροντό, οστινάτο).

-Να ακολουθούνται από μεταγνωστικές διαδικασίες, ειδικότερα σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του δημοτικού, όπως η ανάθεση εύρεσης ρυθμικής ενορχήστρωσης με διαδικασίες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

- Να αξιολογείται μέσα από ηχογράφιση ή βιντεοσκόπηση η τελική διαδικασία μέσα από την οποία δίνεται η ευκαιρία ανατροφοδότησης μεταξύ των μαθητών, του δασκάλου και γενικά του συνόλου των συμμετεχόντων.

Η ομαδική μουσική εκτέλεση, η διασκευή, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι οι κυρίως πρακτικές με μουσικά σύνολα στη σχολική αίθουσα. Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση όμως είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για να περιγράψουν διαδικασίες μουσικής δημιουργίας. Τόσο τα κοινά στοιχεία, όσο και οι διαφορές τους είναι δύσκολο να καθοριστούν κι αυτό οφείλεται στους διαφορετικούς τρόπους που οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους αυτούς.

Οι Saunders & Baker (1991) βρήκαν ωστόσο ότι ενώ πολλοί δάσκαλοι συμπεριλαμβάνουν μουσική στην τάξη, ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος καθώς σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς προσέφεραν λιγότερο από 30 λεπτά μουσικής δράσης ανά εβδομάδα. Οι Giles and Frego (2004) κάνοντας μια έρευνα στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στο ημερήσιο μάθημα σε μουσικές δραστηριότητες αναφέρουν ότι το εβδομήντα τοις εκατό των μελετών απάντησε ότι περιλαμβάνουν κάποιες μουσικές δραστηριότητες σε κάποιο σημείο. Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία πλέον που δείχνουν ότι οι νεώτεροι δάσκαλοι περιλαμβάνουν τη μουσική στις τάξεις τους συχνότερα από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2012), ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός και αυτό που πρέπει να προσπαθήσουμε να κάνουμε είναι να σκιαγραφήσουμε μια διέξοδο από αυτόν τον φαύλο κύκλο υποδηλώνοντας ότι η εκτέλεση μουσικής, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν μουσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που καλλιεργούν αυτονομία. Περιέχουν, με άλλα λόγια, τη δημιουργία τρόπων μουσικής δράσης, αποτελούν θεσμικές πρακτικές και ταυτόχρονα δημιουργούν ένα πλαίσιο για σταθερότητα.

Τέλος, οι γνωστές στρατηγικές της τυπικής μάθησης μπορούν να εμπλουτιστούν με στρατηγικές της άτυπης μάθησης, όπως λ.χ. η μάθηση με το αυτί με σκοπό να ενδυναμωθεί η αίσθηση της μελωδικής και ρυθμικής αντίληψης. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες με μουσικά σύνολα όμως πρωτίστως είναι να τονωθεί η ευχαρίστηση, η αυτοπεποίθηση, η αυτονομία, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητα των παιδιών

3.4. Μουσικά σύνολα στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

3.4.1 Γενικά

Από το 2001 με την έκδοση του φύλλου (ΦΕΚ) 1366 του τ. Β΄ της Εφημερίδας της Κυβέρνησης στις 18-01-2001 στην Ελλάδα ισχύουν δύο προγράμματα σπουδών για το μάθημα της μουσικής: το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή. Το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό» προχώρησε στη δημιουργία ενός Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών το οποίο όμως στην πράξη ποτέ δεν τέθηκε σε εφαρμογή.

Στην παρούσα εργασία το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής εφεξής θα αναφέρεται ως ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) ενώ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών ως ΔΕΠΣ..

3.4.2. Άξονες και επίπεδα του ΔΕΠΣ και ΑΠΣ

Το περιεχόμενο του ΔΕΠΣ και ΑΠΣ περιλαμβάνει την ταξινόμηση γνώσεων, τις δεξιότητες και την κατανόηση που αναμένεται να έχουν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων και ωριμότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν τις στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι, ορίζονται τέσσερις άξονες γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων του μαθήματος της μουσικής που ισχύουν για τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τέσσερις αυτοί άξονες είναι **οι δεξιότητες εκτέλεσης** (έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιζίματος οργάνου), **οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας** (δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών), **οι δεξιότητες αξιολόγησης** (ανταπόκριση και αναθεώρηση τις εργασίας) **και η ακρόαση και εφαρμογή τις γνώσης και τις κατανόησης.**

Παράλληλα το περιεχόμενο των αξόνων εντάσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα σύμφωνα με την ηλικία και τη σχολική τάξη των μαθητών. Το πρώτο αναφέρεται στο Νηπιαγωγείο και στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού, το δεύτερο στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις και το τρίτο στο Γυμνάσιο.

3.4.3 Γενικοί στόχοι και δομή του ΔΕΠΣ και ΑΠΣ

Οι στόχοι των επιμέρους επιπέδων των αξόνων του ΔΕΠΣ εντάσσονται σε περιγραφές υποεπιπέδων κατά άξονα και συνολικά αυξανόμενης δυσκολίας. Κάθε μία από τις περιγραφές αναφέρεται στον τύπο και στην απόδοση που οι μαθητές στο αντίστοιχο επίπεδο πρέπει να επιδεικνύουν σε σχέση με τις βασικές έννοιες της διαθεματικότητας που ορίζονται ως Χρόνος, Μεταβολή, Παράδοση, Πολιτισμός, Συμβολισμός, Ήχος, Περιοδικότητα, Επικοινωνία, Συνεργασία και Αλληλεπίδραση.

Οι διδακτικοί στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και σχετίζονται άμεσα με τους τρεις τομείς μάθησης: το γνωσιολογικό (αντίληψη), τον ψυχοκινητικό (δεξιότητες) και το συναισθηματικό (στάσεις).

Το ΑΠΣ καθορίζει τί πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές σε κάθε επίπεδο (Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού, Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις και τέλος στο Γυμνάσιο) σε συνάρτηση με τον ανάλογο άξονα (δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας, δεξιότητες αξιολόγησης και ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης) και δίνει κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες αντίστοιχες των επιπέδων και αξόνων παράλληλα με τους στόχους που θέτονται. Παρέχει δηλαδή ένα ευρύ πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν πιο λεπτομερή σχέδια μαθημάτων αναφορικά με τους άξονες και τους στόχους τους.

3.4.4 Μουσικά σύνολα, μουσική δημιουργικότητα και συνεργατικότητα στο ΔΕΠΣ και ΑΠΣ.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΣ (σ.337) ο γενικός σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του

σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης λαμβάνουν πρωταρχικό ρόλο κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου τονίζοντας την ανάγκη της βιωματικής διδασκαλίας, της επικοινωνίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Το ΑΠΣ περιλαμβάνει τις δεξιότητες, τα θέματα και τις διαδικασίες που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές ανάλογα με το επίπεδό τους ώστε να κατακτήσουν τους στόχους που έχουν τεθεί σε αντιστοιχία με το ΔΕΠΣ. Στην περίπτωση της Μουσικής (όπως και των άλλων Τεχνών) είναι λιγότερο περιγραφικό από άλλα γνωστικά αντικείμενα, επιτρέποντας και δίνοντας την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τον δικό του προσωπικό σχεδιασμό ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, την περιοχή και την υλικοτεχνική υποδομή που του παρέχεται.

Οι γενικοί σκοποί του ΑΠΣ είναι:

- Οι μαθητές να ασκηθούν, ώστε να τραγουδούν ορθά για μεγαλύτερη ευχαρίστηση.
- Να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής.
- Να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής.
- Να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης.
- Να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους.

- Να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.
- Να αναπτύξουν, μέσω της μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους.

Είναι ξεκάθαρο ότι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι αναπτύσσονται με τις δραστηριότητες με μουσικά σύνολα οργάνων όπως η κατανόηση βασικών στοιχείων της μουσικής σε όλα τα επίπεδα, η ανάπτυξη των ατομικών μουσικών ικανοτήτων τους, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση έρχονται σε απόλυτη ταύτιση με τους ειδικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος.

3.4.5 Σύνδεση του ΔΕΠΣ με τις δραστηριότητες ομαδικής εκτέλεσης οργάνων, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα στις τάξεις του Δημοτικού.

Σε κάθε άξονα και επίπεδο του ΔΕΠΣ υπάρχει η αναφορά στην εκτέλεση οργάνων και στην κατά επίπεδο ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα:

Για το Νηπιαγωγείο και τις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού οι γενικοί στόχοι είναι:

- Να εκτελούν απλά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα.
- Να παίζουν μια ποικιλία απλών οργάνων ελέγχοντας σε κάποιο βαθμό τους παραγόμενους ήχους.
- Να συνδυάζουν ήχους για να παράγουν απλές συνθέσεις.
- Να καταγράφουν τη μουσική τους για να τη θυμούνται αργότερα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα.
- Να χρησιμοποιούν απλούς όρους για τη μουσική που έχουν ακούσει και εκτελέσει.
- Να ακούν με συγκέντρωση, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους.
- Να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (τέμπο).

Για τις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ οι γενικοί στόχοι είναι:

- Να ερμηνεύουν πιο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα με βάση μουσικά σύμβολα, κατανοώντας τα στοιχεία της μουσικής σημειογραφίας.
- Να τραγουδούν και να παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες.
- Να επινοούν και αναπτύσσουν μουσικές ιδέες με απλή δομή.
- Να δημιουργούν και να καταγράφουν συνθέσεις κατανοώντας τα μουσικά σύμβολα.
- Να ακούν με προσοχή, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους με αυξανόμενη ακουστική μνήμη.
- Να οργανώνουν τα μουσικά στοιχεία (τονικό ύψος, διάρκεια, κ.λπ.) σε μουσικές δομές και να τα χρησιμοποιούν για να μεταδώσουν διαφορετικές ψυχικές διαθέσεις.
- Να κατανοήσουν την επίδραση που ασκεί ο χρόνος και ο χώρος στη δημιουργία, εκτέλεση και ακρόαση της μουσικής.

Οι μουσικές δραστηριότητες λοιπόν που περιλαμβάνουν εκτέλεση, αυτοσχεδιασμό και σύνθεση αποτελούν ή θα πρέπει να αποτελούν σύμφωνα με το ΔΕΠΣ ένα βασικό πυλώνα της μουσικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

3.4.6 Σύνδεση του ΑΠΣ με τις δραστηριότητες ομαδικής εκτέλεσης οργάνων, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα στις τάξεις του Δημοτικού.

Σε κάθε άξονα και επίπεδο του ΑΠΣ υπάρχει η αναφορά στην εκτέλεση οργάνων και στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας όπως αναφέρονται παρακάτω συγκεκριμένα:

Για το Νηπιαγωγείο και τις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού ως προς την εκτέλεση :

- Να παράγουν απλά ηχητικά σχήματα με τη φωνή, το σώμα τους και με μουσικά όργανα.
- Να ακούν και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στη μουσική καθώς και σε ρυθμικά πρότυπα.

- Να εκτελούν συγχρόνως με άλλους, ανταποκρινόμενοι στις κατάλληλες οδηγίες.
- Να εκτελούν ρυθμικά και μελωδικά πρότυπα από μνήμης και από σύμβολα.
- Να αναπτύσσουν ικανότητα ελέγχου των ήχων σε μια ποικιλία μουσικών οργάνων.
- Να μοιράζονται τη μουσική δημιουργία με διάφορα είδη κοινού.
- Να πραγματοποιούν εκτελέσεις ανταποκρινόμενοι σε σημεία, σύμβολα, συνθήματα και από μνήμης.
- Να παίζουν με αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής πολλά όργανα ρυθμικά και μελωδικά.
- Να κατανοούν την ανάγκη πραγματικής επικοινωνίας με τους ακροατές τους κατά τη διάρκεια μουσικής εκτέλεσης.
- Να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μουσική και στη σιωπή αλλά και σε ήχους του περιβάλλοντος, αναφορικά με τα στοιχεία της έντασης, ταχύτητας, παλμού, ηχοχρώματος και δομής.
- Να ακούν και να συζητούν για ήχους που παράγονται με διάφορους τρόπους.
- Να ακούν προσεκτικά μουσική, να ανταποκρίνονται και να αναγνωρίζουν μουσικά στοιχεία, όπως ύψος, διάρκεια και ρυθμό.

Για το Νηπιαγωγείο και τις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού ως προς τη μουσική δημιουργία:

- Να εξερευνούν, να επιλέγουν, να ταξινομούν και να αρχίζουν να ελέγχουν ήχους από διάφορες πηγές.
- Να σχεδιάζουν απλούς τρόπους για να αποθηκεύσουν και να μεταδώσουν τις μουσικές τους ιδέες (συμβολισμός).
- Να ερευνούν, να επιλέγουν και να συνδυάζουν ήχους που παράγονται από τη φωνή, το σώμα και τα μουσικά όργανα, για να παράγουν απλές συνθέσεις.
- Να αποθηκεύουν τις μουσικές τους ιδέες και να τις μεταδίδουν, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα.

- Να εξερευνούν, να επιλέγουν και να ελέγχουν ήχους για να «συνθέσουν» ένα απλό μουσικό κομμάτι.
- Να «συνθέτουν» και να καταγράφουν τη μουσική τους για επόμενη ανάκληση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα σημεία, σύμβολα, συνθήματα ή άλλα μέσα.

Για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' ως προς την εκτέλεση:

- Να εκτελούν, ερμηνεύουν πιο σύνθετα μουσικά σύμβολα, να εκτελούν πιο πολύπλοκες εντολές, και να κατανοούν πιο ικανοποιητικά τα μουσικά στοιχεία.
- Να τραγουδούν και να παίζουν κομμάτια από διάφορες εποχές, τόπους και πολιτισμούς, με αυξανόμενο έλεγχο των μουσικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένου και του ηχοχρώματος.
- Να εκτελούν ως ομάδα απλά μουσικά κομμάτια, ανεξάρτητα από μια άλλη ομάδα.
- Να παρουσιάζουν εκτελέσεις αποτελεσματικά είτε διευθύνοντας είτε ακολουθώντας το μμαέστρο.
- Να σχεδιάζουν και να παρουσιάζουν εκτελέσεις για διάφορα είδη ακροατηρίου.
- Να εκτελούν διάφορα είδη (στυλ) μουσικής, ερμηνεύοντας διάφορα σημεία, σύμβολα και συνθήματα.
- Να τραγουδούν και να παίζουν σε ομάδες ένα πιο απαιτητικό ρεπερτόριο και να εκτελούν ένα μέρος ανεξάρτητα από μια άλλη ομάδα.

Για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' ως προς την μουσική δημιουργία:

- Να εξερευνούν, να επιλέγουν, να ταξινομούν και να ελέγχουν ήχους για να συνθέσουν ένα κομμάτι, που έχει μια αντιληπτή μουσική φόρμα.

- Να συνθέτουν και να καταγράφουν τη μουσική τους για επόμενη ανάκληση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα σημεία, σύμβολα, συνθήματα ή άλλα μέσα.
- Να επινοούν και να αναπτύσσουν μουσικές ιδέες που έχουν απλή δομή, συμπεριλαμβανομένης της επανάληψης και της αντίθεσης.
- Να δημιουργούν και να αποθηκεύουν συνθέσεις, δείχνοντας μια μεγαλύτερη κατανόηση των σημείων, συμβόλων, συνθημάτων.
- Να αναπτύσσουν και να σχεδιάζουν ένα ευρύ φάσμα ήχων, και να επιλέγουν αυτούς που είναι κατάλληλοι για χρήση, εξερευνώντας μια συγκεκριμένη τεχνική.
- Να συνθέτουν διαφόρων ειδών κομμάτια και να τα καταγράφουν με νότες με αυξανόμενη ακρίβεια για επόμενη εκτέλεση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα σημεία, σύμβολα και συνθήματα.

3.4.7 Η αναγκαιότητα ύπαρξης μουσικών συνόλων, δημιουργικότητας και συνεργατικότητας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

«Το μάθημα τις μουσικής στη Γενική Εκπαίδευση αποτελεί μάθημα με κατεξοχήν εργαστηριακό χαρακτήρα λόγω του αυξημένου βαθμού ψυχοκινητικής ανταπόκρισης και τις ανάγκης ανάπτυξης δεξιοτήτων και πρακτικών δημιουργικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων για την προσέγγιση τις τέχνης τις Μουσικής. Επομένως, η ποιότητα των σχολικών μουσικών εργαστηρίων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και άρα αποτελεί κλειδί για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων» (Κοκκίδου 2006, σ:565).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω είναι σαφής η αναγκαιότητα και η επιταγή ύπαρξης μουσικών συνόλων και της δημιουργικότητας και συνεργατικότητας που αναπτύσσεται μέσω αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελεί τη βάση της μαθητικής πορείας και εξέλιξης των μαθητών. Σε όλα τα παραπάνω στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα δράσης με έμφαση στην ομαδική μουσική εκτέλεση και στην ενορχήστρωση κομματιών από τους ίδιους τους μαθητές με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας μέσω της μουσικής σύμπραξης, την καλλιέργεια μουσικών

δεξιοτήτων και τη μελέτη της επίδρασης όλων αυτών στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής αίθουσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται βασικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της έρευνας: ο σκοπός και ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, ο τύπος και ο χρόνος, η μέθοδος που ακολουθήθηκε καθώς και η πορεία της έρευνας.

4.2 Δείγμα της έρευνας, τύπος και χρόνος

Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής και το δείγμα αποτελείτο από δύο τμήματα: ένα της Γ΄ τάξης και ένα της Στ΄ τάξης.

Η έρευνα είχε διάρκεια 16 εβδομάδων και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τα μέσα Σεπτεμβρίου έως και τα τέλη Φεβρουαρίου.

Τα τμήματα που επιλέχθηκαν να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας ήταν εσκεμμένα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (τμήμα Γ΄ τάξης 8-9 ετών με 11 κορίτσια και 13 αγόρια και τμήμα Στ΄ τάξης 11-12 ετών με 9 κορίτσια και 11 αγόρια) με σκοπό να καταδειχθούν οι δυνατότητες κάθε ομάδας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με την ηλικία της κάθε ομάδας.

4.3 Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εισαγάγει μια καινούρια προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνοντας την ενασχόληση με τα μουσικά όργανα και την ενορχήστρωση μουσικών κομματιών (από τους ίδιους τους μαθητές) ως μέσο προώθησης της ομαδοσυνεργατικότητας και της μουσικής δημιουργικότητας μέσα στη σχολική τάξη.

Ο στόχος που τέθηκε είναι να μελετηθεί η λειτουργία της συνεργατικότητας και της δημιουργικότητας στα πλαίσια της ενασχόλησης μαθητών της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης με μουσικά σύνολα οργάνων και ενορχήστρωση μουσικών κομματιών, η καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων και η επίδρασή τους στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Βελτιώνεται και ενισχύεται μέσω της ενασχόλησης με τα μουσικά σύνολα η συνεργασία, η ομαδικότητα και η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών;

2. Είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν οι μουσικές δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά σύνολα; (ως προς την εκτέλεση οργάνων, την αναγνωστική ικανότητα μιας γραφικής και συμβατικής παρτιτούρας και την βελτίωση της κριτικής ικανότητας ως προς την ακρόαση).

3. Μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά μέσα από τη συνεργασία κατά την ομαδική εκτέλεση; (Αν η ομαδική ενασχόληση με τα μουσικά όργανα μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους, αν μπορεί να αμβλύνει επιθετικές συμπεριφορές καθώς και να βοηθήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εναρμονιστούν καλύτερα στο κλίμα της ομάδας).

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα –με τη βοήθεια των μέσων συλλογής δεδομένων– θα εξετάσει αν η αρμονική συνεργασία μέσω της ομάδας μεταξύ των μαθητών έχει σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της μουσικής δημιουργικότητάς τους καθώς επίσης και των σχέσεών τους μέσα στη σχολική αίθουσα.

4.5 Μέθοδος

Στο πλαίσιο της παρέμβασης ακολουθήθηκε ποιοτική έρευνα. Οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα επιτρέπουν τη λεπτομερειακή και σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων στοχεύοντας στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του αφηγητή. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε έρευνα δράσης και μελέτη περίπτωσης.

4.5.1 Έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης σύμφωνα με τον Cohen & Manion (2008:385) είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης και είναι σχεδιασμένη ώστε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της πράξης προσεγγίζοντάς τις ως δύο αυτόνομες και ταυτόχρονα συμπληρωματικές φάσεις της διαδικασίας αλλαγής. Οι Cohen και Manion (1994:186 οπ. αναφ στο Cohen & Manion, 2008:386) ορίζουν την έρευνα δράσης ως μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και ως μια ευέλικτη, εφαρμόσιμη στο εκάστοτε περιβάλλον μεθοδολογία που προσφέρει αυστηρότητα, αυθεντικότητα και δίνει φωνή στις ασθενέστερες ομάδες.

Σύμφωνα με την Zuber-Skerritt (1996α οπ. αναφ στο Cohen & Manion, 2008:394) ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία που βασίζεται στα παρακάτω βήματα:

- Στρατηγικό σχεδιασμό
- Δράση, δηλαδή εφαρμογή του σχεδίου στην τάξη
- Παρατήρηση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση
- Κριτικό και αυτοκριτικό στοχασμό για τα αποτελέσματα των παραπάνω βημάτων και λήψη αποφάσεων για τον επόμενο κύκλο της έρευνας δράσης.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η εφαρμογή της στα σχολικά περιβάλλοντα ενδείκνυται καθώς στηρίζεται στη δυναμική συνύπαρξη, στην αλληλεπίδραση και στην ισότιμη επικοινωνία με την ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων. Μπορεί να διεξαχθεί από μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται στο σχολικό πλαίσιο, από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με έναν ή περισσότερους ερευνητές ή από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό, όπως πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη περίπτωση.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διεξήχθη στην Στ' τάξη από την ερευνήτρια σε συνεργασία με έναν κριτικό φίλο ο οποίος ήταν η εκπαιδευτικός της Γ' τάξης. Η συνεργασία αυτή είχε ως στόχο να προσφέρει εναλλακτικές απόψεις και μεγαλύτερης ακρίβειας παρατήρηση με σκοπό να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

4.5.2 Μελέτη περίπτωσης

Σύμφωνα με τους Anisimova & Thomson (2012) όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (case study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. Η μελέτη περίπτωσης αφορά τη μελέτη ενός μεμονωμένου περιστατικού που μπορεί να είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος δηλαδή ενός μαθητή, μιας τάξης ή ενός σχολείου. Καθώς αποτελεί μοναδικό παράδειγμα πραγματικών προσώπων σε πραγματικές καταστάσεις, οι έννοιες κατανοούνται πιο εύκολα σε σχέση με μια παρουσίασή τους με θεωρίες ή αρχές.

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η μελέτη περίπτωσης έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Παρακάτω αναφέρονται κάποια από αυτά που σχετίζονται με την παρούσα εργασία:

- Συλλέγει πλούσιες περιγραφές γεγονότων σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση.
- Παρέχει ένα χρονολόγιο γεγονότων που σχετίζονται με την υπόθεση.
- Επικεντρώνεται σε ατομικά δρώμενα υποκείμενα προσπαθώντας να κατανοήσει το πώς αντιλαμβάνονται τα γεγονότα.
- Εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή στο υπό μελέτη γεγονός.
- Επιτρέπουν στον αναγνώστη να κρίνει ο ίδιος τις προεκτάσεις μιας μελέτης.

Γενικά καθώς οι μελέτες περιπτώσεις συλλαμβάνουν τις καταστάσεις και τη δυναμική τους την ώρα που συμβαίνουν, ο ερευνητής ξεκινάει συνήθως με ένα ευρύ πεδίο εστίασης το οποίο στην πορεία γίνεται στενότερο και από μόνο του τονίζει τα σημεία εστίασης τα οποία στη συνέχεια αναλύονται και ερμηνεύονται.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια για το τμήμα της Γ' Δημοτικού -το οποίο συμπεριλάμβανε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ και έναν με μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες- σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος η οποία ανέλαβε τον ρόλο του κριτικού φίλου.

4.5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων-Τριγωνοποίηση

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2008) από τη φύση της η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης δεν χρησιμοποιεί ένα μεμονωμένο εργαλείο συλλογής

δεδομένων αλλά αποτελεί μια πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος προς επίλυση. Για τον λόγο αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση η οποία συνδυάζει τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Στις κοινωνικές επιστήμες δε, οι τεχνικές της τριγωνοποίησης έχουν σαν σκοπό την αποτύπωση και την διεξοδική ανάλυση του πλούτου και της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Για τη συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία η παρατήρηση και το ημερολόγιο, η ομαδική συνέντευξη και οι ηχογραφήσεις.

4.5.3.1 Παρατήρηση – Ημερολόγιο

Η παρατήρηση σύμφωνα με τον Patton, (1990: 203-5) δίνει την ευκαιρία να δει ο ερευνητής επιτόπου αυτά που συμβαίνουν και όχι ως δευτερογενή δεδομένα καθώς και να συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις. Ως προς τον ερευνητή και τον κριτικό φίλο και την εμπλοκή τους χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα δράσης, ενώ ως προς την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες, περιορισμένες και συνεπώς εύκολα παρατηρήσιμες, ενώ το βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι είναι ευέλικτη. Τα δεδομένα καταγράφονται σε μορφή ημερολογίου ακριβώς μετά τις συναντήσεις, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος αλλοίωσης της ακρίβειάς τους.

Το ημερολόγιο αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων και μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται.

Η ερευνήτρια μετά από κάθε συνάντηση με τα συγκεκριμένα τμήματα ενημέρωνε το ημερολόγιό της σημειώνοντας την πορεία των δραστηριοτήτων και τυχόν παρατηρήσεις σε σχέση με τη συμπεριφορά και τις εν γένει αντιδράσεις των μαθητών. Η εκπαιδευτικός της Γ΄ τάξης η οποία δέχθηκε να αναλάβει τον ρόλο του κριτικού φίλου κράτησε και αυτή ημερολόγιο των συναντήσεων στις οποίες ήταν

παρούσα ως κριτικός φίλος και παρατηρητής και το οποίο ενημέρωνε μετά το πέρας των συναντήσεων ως προς τους διαλόγους των μαθητών, τη συμπεριφορά μεταξύ των μελών των ομάδων, ως προς την αλληλοβοήθεια και την ανταγωνιστικότητα, τη γλώσσα του σώματος και τη βλεμματική επαφή, τη μουσική δημιουργικότητα και την παρέμβαση της ερευνήτριας κατά την διαδικασία.

4.5.3.2 Ομαδική συνέντευξη

Η ομαδική συνέντευξη είναι ένα σημαντικό εργαλείο για μια ομάδα που έχει δουλέψει κάποιο χρονικό διάστημα μαζί με κοινό σκοπό. Τα πλεονεκτήματα που διαπιστώνουν οι Watts και Ebbut (1987) περιλαμβάνουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις όπου παρέχεται ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων. Ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι ομαδικές συνεντεύξεις μπορούν να είναι λιγότερο «απειλητικές» σε σχέση με τις ατομικές..

Στις συγκεκριμένες ομαδικές συνεντεύξεις οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε ομάδες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και τις μουσικές δεξιότητες. Πραγματοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό στο τέλος όλων των δραστηριοτήτων στην αίθουσα μουσικής (ώστε να νιώθουν άνετα σε ένα χώρο οικείο) και κατόπιν συζητήσεως και συναίνεσης όλων των μαθητών σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

4.5.3.3 Ηχογραφήσεις

Οι ηχογραφήσεις της εργασίας των εκπαιδευτικών στην τάξη σύμφωνα με τον Parsons et al (1983) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κάνουν εμφανή τα «υπονοούμενα μοντέλα» που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Όταν πρόκειται δε για μουσικά παράγωγα μιας ερευνητικής εργασίας, οι ηχογραφήσεις είναι απαραίτητες καθώς δείχνουν τη σταδιακή πορεία και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.(Υπάρχει cd το οποίο κατατέθηκε με την παρούσα έρευνα που δείχνει τα βασικά στάδια της πορείας των ηχογραφήσεων και τα τελικά παράγωγα).

4.6 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

4.6.1 Πορεία της έρευνας δράσης

Καθώς η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής 22 έτη στο συγκεκριμένο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, δεν υπήρχε λόγος γνωριμίας και εξοικείωσης με τους μαθητές των δύο τμημάτων. Στις 11 Σεπτεμβρίου 2019 συζήτησε τους στόχους και τη διαδικασία της παρέμβασης με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δέχτηκαν την παρέμβαση στα τμήματά τους, ενώ η εκπαιδευτικός της Γ΄ τάξης δέχτηκε να αναλάβει τον ρόλο του κριτικού φίλου..

Η πρώτη συνάντηση με το τμήμα της Γ΄ Δημοτικού πραγματοποιήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου, ενώ με το τμήμα της Στ΄ στις 27 Σεπτεμβρίου. Κατά τη συνάντηση αυτή η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές το πλαίσιο και τη διαδικασία της έρευνας δράσης που θα ακολουθούσε, τα χρονικά πλαίσια της παρέμβασης και την αναγκαιότητα των υπεύθυνων δηλώσεων που θα έπρεπε να συγκεντρωθούν. Στη συνέχεια έπαιξε πέντε κομμάτια που είχε επιλέξει ώστε να διαλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές τα δύο, τα οποία θα αποτελούσαν τον πυρήνα των δραστηριοτήτων. Η αντίδραση των μαθητών και των δύο τμημάτων ήταν ενθαρρυντική και ενθουσιώδης ιδίως όταν συνειδητοποίησαν ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι δραστηριότητες θα εστίαζαν στην εκτέλεση και ενορχήστρωση κομματιών με μουσικά όργανα.

Ενώ η παρέμβαση είχε σχεδιαστεί να ολοκληρωθεί στα τέλη Δεκεμβρίου, αστάθμητοι παράγοντες όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις, σχολικές εορτές και ασθένειες επέβαλλαν την παράτασή της ως τα τέλη Φεβρουαρίου.

4.6.2 Σχεδιασμός της έρευνας δράσης

Οι μουσικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στην εν λόγω έρευνα στηρίχτηκαν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Η εκπαιδευτικός επέλεξε κάποια μουσικά κομμάτια (πέντε για κάθε τμήμα) ανάλογα με το γνωστικό, ηλικιακό και μουσικό επίπεδο των μαθητών, από τα οποία μετά από ακρόασή τους (μόνο με το πιάνο και όχι από ορχηστρική εκτέλεση) οι μαθητές θα επέλεγαν τελικά τα δύο. Τα τελικά κομμάτια που θα επέλεγαν θα τα

ενορχήστρωναν οι ίδιοι οι μαθητές και στην πορεία της έρευνας μέσα από τις ηχογραφήσεις και την αξιολόγησή τους θα έβγαινε το τελικό μουσικό αποτέλεσμα και τα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προέκυπταν από την ανάλυση των μέσων συλλογής των δεδομένων.

Πριν την τελική επιλογή των κομματιών η εκπαιδευτικός θεώρησε ιδιαίτερα σημαντικό να αφιερώσει τις πρώτες συναντήσεις στον χωρισμό των τμημάτων σε 4 ομάδες (κρουστά ξύλινα/μεταλλικά, ηχητικοί σωλήνες, ξυλόφωνο/ μεταλλόφωνα και φλογέρες), όπου κάθε ομάδα θα αναλάμβανε μία συγκεκριμένη ομάδα οργάνων εκ περιτροπής και θα εξασκούσαν σε ρυθμικές ασκήσεις που ήταν γραμμένες σε ένα μεγάλο ρολόι στον πίνακα της τάξης όπου κάθε ώρα αντιστοιχούσε σε ένα ρυθμικό σχήμα. Ο σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας ήταν σαφώς η εξάσκηση στα διαφορετικά ρυθμικά σχήματα και στην ταυτόχρονη εκτέλεσή τους, καθώς επίσης και να περάσουν όλοι οι μαθητές από όλες τις ομάδες οργάνων με σκοπό την εξοικείωσή τους με όλα τα όργανα που θα οδηγούσε χωρίς άγχος και πίεση στην τελική επιλογή της ορχήστρας μας.

Τα κομμάτια που προτάθηκαν από την εκπαιδευτικό για την Στ' Δημοτικού με βάση την ορχηστρική τους διάσταση, την εναλλαγή των ρυθμών και τον βαθμό δυσκολίας ήταν τα εξής:

- La Mariposa (παραδοσιακό τραγούδι της Βολιβίας)
- Ο παλιάτσος (Ν. Μαυρουδής)
- Βαλς των χαμένων ονείρων (Μ. Χατζιδάκις)
- Βαλς Νο2 του Dimitri Shostakovich
- Μικρή νυχτερινή μουσική (Μότσαρτ)

Τα κομμάτια που προτάθηκαν από την εκπαιδευτικό για την Γ' Δημοτικού ήταν τα εξής:

- Φεγγαράκι μου λαμπρό
- Επεράσαμε όμορφα
- Ο κιθαρίστας

- Ωδή στην χαρά

- Μήλο μου κόκκινο

Τα κομμάτια που επέλεξε η Στ Δημοτικού ήταν το La Mariposa και το Βαλς Νο2 του Dimitri Shostakovich, ενώ η Γ΄ Δημοτικού το «Επεράσαμε όμορφα» και την «Ωδή στην χαρά» (με διαδικασίες πλειοψηφίας). Επειδή όμως το «Επεράσαμε όμορφα» οι μαθητές το θεώρησαν αρκετά εύκολο όταν το ολοκληρώσαμε, επέμεναν να προσθέσουμε κι ένα ακόμα και διάλεξαν το «Μήλο μου κόκκινο», οπότε τα κομμάτια για την Γ΄ Δημοτικού έγιναν τρία.

Μετά την ολοκλήρωση αυτών των συναντήσεων και την εκ περιτροπής ανάληψη όλων των οργάνων από όλους τους μαθητές, οι επόμενες συναντήσεις αφιερώθηκαν στη σταδιακή επιλογή των οργάνων, στην καταγραφή των παρτιτούρων από την εκπαιδευτικό ακολουθώντας τις παρεμβάσεις των μαθητών (όπως φαίνεται στις παρατηρήσεις του ημερολογίου), στις πρόβες, στις σταδιακές ηχογραφήσεις της πορείας των κομματιών και στην αξιολόγησή τους.

4.6.3 Δράσεις

Οι δράσεις πραγματοποιούνταν κάθε εβδομάδα και αποτυπώνονταν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και του κριτικού φίλου μετά το πέρας τους καταγράφοντας την πορεία τους και τις παρατηρήσεις που θεωρούσαν σημαντικές για την έρευνα.

Ως προς τον χωρισμό των ομάδων, η εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τις παρέες των μαθητών και τις φιλίες και συμπάθειες μεταξύ τους καθώς και τις επιδόσεις και ικανότητές τους, επέλεξε να συστήσει 4 ομάδες των 5-6 ατόμων ανομοιογενείς ως προς τις επιδόσεις, τις συμπάθειες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Ο σκοπός του ορισμού αυτού των ομάδων ήταν να φανεί εάν η ανομοιογενής σύνθεση των ομάδων θα είχε αντίκτυπο στη συνεργατικότητα, στη μουσική δημιουργικότητα και στην αλληλεπίδραση των μαθητών.

Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες συνδέεται με τη θεωρία της συνεργατικής μάθησης, που διαφωνεί με την ατομική και ανταγωνιστική οργάνωση της σχολικής τάξης, προτείνοντας τη συνεργατική η οποία βασίζεται στην κατανομή ρόλων, στον επιμερισμό των αρμοδιοτήτων, στους κοινούς στόχους και σκοπούς, ενισχύει τη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1 Ανάλυση ημερολογίων

Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού όπως και οι σημειώσεις της κριτικής φίλης προσέφεραν το κύριο υλικό για περαιτέρω ανάλυση της συγκεκριμένης έρευνας. Παρακάτω παρατίθενται οι συναντήσεις ημερολογιακά και για τις δύο τάξεις που πραγματοποιήθηκε η έρευνα καθώς και η παρατήρηση και αξιολόγησή τους από την εκπαιδευτικό και τον κριτικό φίλο (στις συναντήσεις όπου παρευρέθηκε). Τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα τηρώντας την αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων.

5.1.1 Ημερολόγιο Γ΄ Δημοτικού:

Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελείται από 23 μαθητές εκ των οποίων 11 κορίτσια και 13 αγόρια. Οι μαθητές του τμήματος διδάσκονται φλογέρα από την εκπαιδευτικό μουσικής και ερευνήτρια της δράσης και έχουν κατακτήσει ένα καλό επίπεδο επαφής με τη μουσική σημειογραφία.

Ανάμεσα στους μαθητές υπάρχει ο Άγγελος με διάγνωση ΔΕΠΥ και ιδιαίτερα επιθετική συμπεριφορά αλλά και μεγάλο δείκτη ευφυΐας και ο Αποστόλης με διάγνωση νοητικής στέρησης που υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη (μία εκπαιδευτικός και για τους δύο μαθητές). Οι συγκεκριμένοι μαθητές έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την τελική επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως προς τη μεθοδολογία για το συγκεκριμένο τμήμα και την επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο Άγγελος έρχεται σε καθημερινή βάση πολύ συχνά σε αντιπαράθεση με τους συμμαθητές του τόσο λεκτικά όσο και σωματικά, με αποτέλεσμα να υπάρχει στοχοποίηση και έντονη περιθωριοποίησή του όχι μόνο από τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματος αλλά και των άλλων τμημάτων της σχολικής μονάδας. Είναι ιδιαίτερα

ευφυής και μαθησιακά ανταποκρίνεται άριστα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του τμήματος.

Ο Αποστόλης γνωστικά αδυνατεί να ακολουθήσει το τμήμα του, είναι όμως ιδιαίτερα προσεγμένος από το οικογενειακό του περιβάλλον και έχει ενταχθεί πλήρως στην ομάδα της τάξης του. Οι συμμαθητές του τον υποστηρίζουν και τον συμπεριλαμβάνουν σε όλες τις δραστηριότητες. Όταν δεν τον συνοδεύει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και αδυνατεί να ακολουθήσει τις δραστηριότητες της τάξης, αρχίζει να μονολογεί χρησιμοποιώντας πολύ συχνά υβριστικές φράσεις οι οποίες όμως δεν απευθύνονται σε κάποιον στοχευμένα. Γενικά είναι ένα παιδί που χαμογελάει συνεχώς και αναζητά έντονα την επιβεβαίωση από το περιβάλλον του. Επίσης στο τμήμα η Ελευθερία είναι μια μαθήτρια αρκετά ικανή σε γνωστικό επίπεδο, αλλά με ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση όπως επίσης και η Κατερίνα.

Συναντήσεις 07-10-2019 και 14-10-2019

Περιγραφή:

Χωρισμός ομάδων, ρυθμικός συντονισμός, επαφή με όλα τα όργανα.

Οι δύο πρώτες συναντήσεις αφιερώθηκαν σε ρυθμικές ασκήσεις πρώτα με παλαμάκια και χτύπους του σώματος και εν συνεχεία με τα όργανα. Η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες των 5-6 μαθητών και κάθε ομάδα ανέλαβε μια ομάδα οργάνων από τις παρακάτω:

- ξυλόφωνο και μεταλλόφωνα

-ξύλινα και μεταλλικά κρουστά (κασετίνα, βάτραχοι, ξύστρες, καστανιέτες, κλάβες, πιατίνια, ντέφια, κουδούνια, βροχή)

- ηχητικούς σωλήνες

- φλογέρες.

Με τη βοήθεια του ρυθμικού ρολογιού αρχικά προσπαθήσαμε να συντονιστούμε όλες οι ομάδες μαζί στην εκτέλεση ενός ρυθμικού μοτίβου, εν συνεχεία δύο

διαφορετικών (ανά δύο ομάδες), και τέλος σε τέσσερα διαφορετικά. Στόχος των συγκεκριμένων συναντήσεων ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την εκτέλεση όλων των προαναφερθέντων οργάνων και ο ρυθμικός συντονισμός τους. Κατά τη δεύτερη συνάντηση η εκπαιδευτικός (χωρίς τη χρήση παρτιτούρας) μοίρασε τις τρεις νότες του κομματιού «Επεράσαμε όμορφα» σε ένα μαθητή από κάθε ομάδα οργάνων (μία ομάδα με φλογέρα, ξυλόφωνο, μεταλλόφωνο και ηχητικό σωλήνα τη νότα σι, μία τη νότα λα και μία τη νότα σολ). Στη συνέχεια με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού οι μαθητές ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με το κομμάτι.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Κατά τις δύο αυτές συναντήσεις τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά με μικρές αποκλίσεις μαθητών οι οποίοι ήταν λίγο ανήσυχοι με αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή τους. Καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων ο Άγγελος έδειξε ιδιαίτερη συγκέντρωση και αφοσίωση προσπαθώντας ταυτόχρονα να συντονίσει και τους υπόλοιπους συμμαθητές της ομάδας του, ενώ ο Αποστόλης εξέφραζε συνέχεια την επιθυμία να παίζει σε όλες τις ομάδες οργάνων. Ως προς τον ρυθμικό συντονισμό τα αποτελέσματα δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά όμως το κλίμα στην τάξη ήταν αρκετά συνεργατικό και ομαδικό.

Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου που παρευρέθηκε στη δεύτερη συνάντηση (14-10-2019) συμφωνούν με αυτές της εκπαιδευτικού, κάνοντας μια ειδική παρατήρηση ότι οι μαθητές με προβλήματα έδειξαν θετική στάση και έδρασαν στα πλαίσια της ομάδας. Το ενδιαφέρον τους ήταν αμείωτο εκτός των τελευταίων δεκαλέπτων κάθε συνάντησης που περίμεναν ανυπόμονα τη λήξη του ωραρίου. Επίσης στο τέλος των παρατηρήσεων σημείωσε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές (Άγγελος και Αποστόλης) επιζητούν μόνιμα την επιβράβευση από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Για τον Άγγελο παρατήρησε ότι ήταν από τις λίγες φορές που ασχολήθηκε με κάτι για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα τονίζοντας την παντελή έλλειψη και τη διάσπαση της προσοχής του όταν κάτι δεν τον ενδιαφέρει.

Συνάντηση 21-10-2019


Περιγραφή:

Επαφή με το πρώτο κομμάτι (Επεράσαμε όμορφα), ενορχηστρωτικές ιδέες.

Η συνάντηση ξεκίνησε παίζοντας κάθε ομάδα οργάνων το κομμάτι και εν συνεχεία όλοι μαζί εκτός των ξύλινων κρουστών καθώς οι μαθητές της ομάδας δεν είχαν αποφασίσει ακόμα ποια όργανα θα επέλεγαν. Όση ώρα οι υπόλοιπες ομάδες κάνανε πρόβα, συζήτησαν και τελικά αποφάσισαν να επιλέξουν βάτραχο, ξύστρα, κλάβες, κασετίνα και πιατίνα.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Οι μαθητές από την αρχή της συνάντησης έχοντας την προηγούμενη διδακτική ώρα Φυσική Αγωγή ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι και χρειάστηκαν τουλάχιστον δέκα με δεκαπέντε λεπτά για να αρχίσουν να ηρεμούν και να καταφέρουν να συγκεντρωθούν. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην μείνει αρκετός χρόνος εξάσκησης όλων των ομάδων από την ώρα που καταλήξαμε στον ρόλο των ξύλινων κρουστών.

Το ρυθμικό μοτίβο των ξύλινων κρουστών ήταν  (τα-παύση-τα-παύση) το οποίο πρότεινε ο Άγγελος καθώς –όπως χαρακτηριστικά είπε– «...αν παίζουμε συνέχεια έχει πολλή βαβούρα...». Η Δανάη με τα πιατίνα ξεκίνησε να συνοδεύει στην αρχή του κάθε μέτρου, και ο Θανάσης είπε ότι «...θα ήταν πιο ωραίο να παίζεις στο σημείο που οι νότες σταματάνε...». Έτσι, αφού το δοκιμάσαμε και άρεσε στην πλειοψηφία της τάξης, τα πιατίνα μπήκανε στα τέλη των μέτρων 2,3,4, 6, και 8. Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να συντονιστούμε όλες οι ομάδες μαζί χωρίς όμως το αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό.

Η εκπαιδευτικός στο τέλος της συνάντησης ετοίμασε την παρτιτούρα ώστε να προβληθεί την επόμενη φορά το ορχηστρικό παράγωγο των ιδεών τους (φωτογραφία 1).

ΕΠΕΡΑΣΑΜΕ ΟΜΟΡΦΑ 21.10.19

Φωτογραφία 1

Συνάντηση 04-11-2019

Περιγραφή:

Ορισμός τελικών ομάδων οργάνων, εξοικείωση με παρτιτούρα.

Καθώς η προηγούμενη προγραμματισμένη συνάντηση αναβλήθηκε λόγω του εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου, το πρώτο δεκάλεπτο αφιερώθηκε στο να

επανέλθουμε στο σημείο που είχαμε σταματήσει την προηγούμενη φορά. Με τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού του τμήματος και των μαθητών συμφωνήσαμε να αναπληρώσουμε την χαμένη ώρα στις 08-11-2019.

Η εκπαιδευτικός είχε ήδη έτοιμη την παρτιτούρα η οποία προβαλλόταν στον τοίχο της αίθουσας καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης και η οποία περιελάμβανε και τους ηχητικούς σωλήνες χωρισμένους πλέον σε δύο ομάδες συγχορδίων (Σολ+ και Ρε+) σε χρόνους τετάρτων (φωτογραφία 2).

ΕΠΕΡΑΣΑΜΕ Ο ΜΟΡΦΑ 4-11-19 τελική

wooden percussion
Piatina
Mett
Boom.
fl
wooden percussion
Piatina
Mett
Boom.
fl

Φωτογραφία 2

Αφού οριστικοποιήθηκε ο ρόλος όλων των ομάδων, με διαδικασία κλήρου ορίστηκαν οι τελικές ομάδες των οργάνων. Ξεκίνησαν να παίζουν πρώτα οι ηχητικοί σωλήνες με το πιάνο (που έπαιζε η εκπαιδευτικός) ώστε να καταλάβουν τα σημεία

των αλλαγών των συγχορδιών και εν συνεχεία σταδιακά άρχισαν να μπαίνουν και οι υπόλοιπες ομάδες οργάνων.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Το τελικό ηχητικό αποτέλεσμα που καταγράφηκε δεν ήταν άψογο, αλλά υπήρχε σαφής βελτίωση από το προηγούμενο. Το τμήμα ήταν γενικά πολύ πιο ήρεμο και συντονισμένο σε σχέση με την προηγούμενη συνάντηση. Η προβολή της παρτιτούρας ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική καθώς το οπτικό μέρος αποτέλεσε σημείο αναφοράς της προσοχής τους και τους διευκόλυνε καθ' όλη τη διαδικασία.

Το γεγονός ότι το κομμάτι παίχτηκε αρκετές φορές και κυρίως ότι είχαν αναλάβει οι μαθητές όλους τους ρόλους οργάνων, ήταν κατά τη γνώμη της ερευνήτριας ιδιαίτερα σημαντικό και καίριο για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και την όξυνση της μουσικής κριτικής τους στάσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού αποτελεί το περιστατικό με την Άντα η οποία δεν έμπαινε σωστά στον χρόνο με τη φλογέρα και πριν προλάβει η εκπαιδευτικός να πει οτιδήποτε, ο Δημοσθένης ο οποίος έπαιζε πλέον στους ηχητικούς σωλήνες προσπαθούσε να τη συντονίσει και χρησιμοποιώντας τον σωλήνα (ως μπαγκέτα) της έδειχνε το πότε να ξεκινήσει.

Ο Άγγελος ήταν απόλυτα απορροφημένος στην εκτέλεση και δεν δημιούργησε κανένα πρόβλημα σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης, ενώ η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι είχε μονίμως το μυαλό του και στους συμμαθητές του για το αν παίζουν σωστά. Ο Αποστόλης ήταν ιδιαίτερα ήρεμος και σταθερός ρυθμικά με το ενδιαφέρον του σταθερό και αμείωτο. Επίσης η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι περισσότεροι μαθητές κατά τη διάρκεια της δράσης τον ενθάρρυναν συνεχώς με μπράβο και καθώς ρυθμικά ήταν συνεπέστατος, μετά την ηχογράφηση (όπου τον παρατηρούσαν για να δουν αν θα ανταπεξέλθει), ξέσπασαν σε έντονα χειροκροτήματα και επευφημίες προς το πρόσωπό του, γεγονός που τον χαροποίησε πολύ και γέλαγε ασταμάτητα.

Σε αυτή τη συνάντηση όλοι οι μαθητές ζήτησαν να κάνουμε τρία κομμάτια αντί δύο, καθώς τους φάνηκε αρκετά εύκολη η διαδικασία.

Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας συγκλίνουν με αυτές του κριτικού φίλου που ήταν παρούσα στη συγκεκριμένη συνάντηση. Συγκεκριμένα παρατήρησε ότι το τμήμα ήταν πιο ήρεμο από την προηγούμενη φορά και η συνεργασία και ανταπόκριση των μαθητών εμφανώς πιο έντονη. Ιδιαίτερη εντύπωση της έκανε η συνεχής βλεμματική επαφή του Άγγελου και του Αποστόλη με την εκπαιδευτικό, γεγονός που η εκπαιδευτικός δεν το είχε παρατηρήσει, καθώς και η απερίσπαστη προσοχή του Άγγελου σε όλη τη διάρκεια της δράσης. Σημείωσε μάλιστα ότι κατά τη διάρκεια της αποχώρησης των μαθητών από την αίθουσα, άκουσε κάποιους από αυτούς να το σχολιάζουν έκπληκτοι λέγοντας «...καλά, ούτε μία χαζομάρα δεν έκανε ο Άγγελος σήμερα; ...».

Συνάντηση 08-11-2019

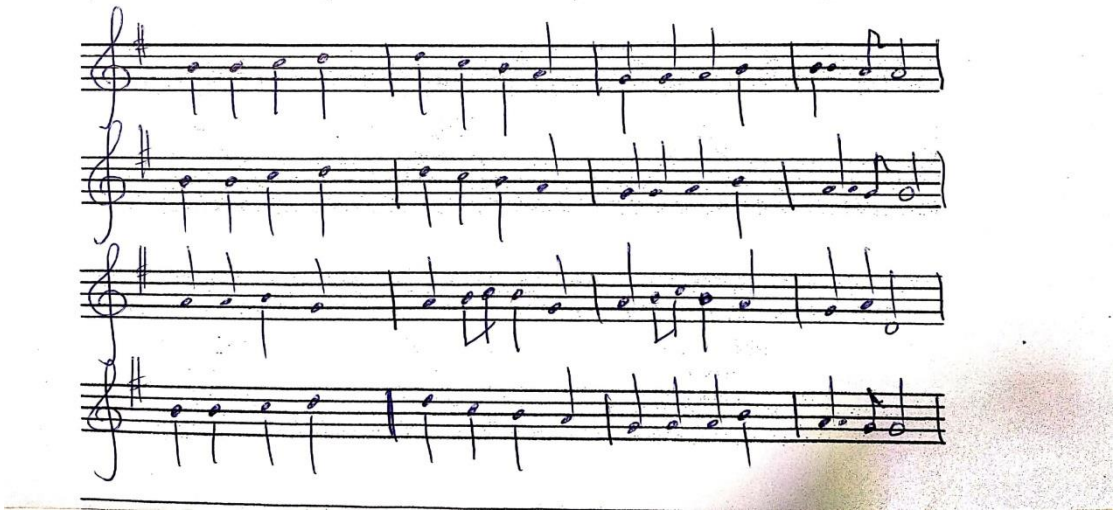
Περιγραφή:

Τελική ηχογράφιση, ακρόαση και αξιολόγηση, ρυθμική ανάγνωση επόμενου κομματιού (Ωδή στη χαρά)

Η συνάντηση αυτή αφιερώθηκε στην τελική ηχογράφιση του κομματιού και στην προετοιμασία του επόμενου.

Οι μαθητές πήραν τα όργανα που είχαμε συμφωνήσει και αφού έγιναν 4-5 πρόβες προχωρήσαμε στην τελική ηχογράφιση του κομματιού. Στη συνέχεια μοιράστηκαν οι παρτιτούρες της μελωδίας του επόμενου κομματιού (Ωδή στη χαρά φωτογραφία 3) σε όλους τους μαθητές και έγινε η ρυθμική ανάγνωσή της (με τη μέθοδο Kodaly) και η αναγνώριση των φθόγγων.

ΟΔΗ ΣΤΗ ΧΑΡΑ 8-11-19



Φωτογραφία 3

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Ο Αποστόλης ήταν αρκετά αναστατωμένος και ενώ είχε αναλάβει να παίξει ηχητικό σωλήνα, κατά τη διάρκεια των προβών γκρίνιαζε και επέμενε να παίξει τα κουδούνια. Μόλις τα πήρε ηρέμησε και άλλαξε η διάθεσή του άμεσα, ενώ το γεγονός αυτό δεν επηρέασε καθόλου τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι έδειξαν κατανόηση χωρίς να παρασυρθούν από τη στάση του.

Κατά την πρώτη ακρόαση της ηχογράφησης η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι επικράτησε απόλυτη σιωπή, γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον των μαθητών και την προσήλωσή τους στον σκοπό που είχε τεθεί (της παρατήρησης δηλαδή των θετικών και αρνητικών στοιχείων). Επίσης από τα σχόλια φάνηκε ότι ο κάθε μαθητής παρατηρούσε περισσότερο την ομάδα οργάνων στην οποία συμμετείχε (...ωχ, άκουσες τι κάναμε;... ή ...ό, τι να ναι παίζουμε...), ενώ στη δεύτερη ακρόαση τα σχόλια ήταν πιο γενικευμένα.

Κατά τη ρυθμική ανάγνωση της Ωδής στη χαρά ο Άγγελος που έχει κατακτήσει πλήρως τις ρυθμικές αξίες και τη διάρκειά τους, έκανε συχνά έντονες παρατηρήσεις σε συμμαθητές του που έκαναν κάποιο λάθος, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια

αναστάτωση και κάποιοι διαπληκτισμοί μέσα στην αίθουσα κυρίως μεταξύ του Άγγελου και του Σωτήρη που από την Α΄ Δημοτικού βρίσκονται σε συχνή αντιπαράθεση μεταξύ τους. Χρειάστηκε η παρέμβαση της ερευνήτριας ώστε να αποφευχθεί κάποιο επεισόδιο μεταξύ των μαθητών.

Συνάντηση 11/11/2019

Περίληψη:

Χωρισμός ηχητικών σωλήνων σε συγχορδίες, κατανομή πρώτων οργάνων.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ηχητικών σωλήνων (Σολ+ και Ρε+) και ένας μαθητής ανέλαβε τα πιατίνια στο 1^ο ισχυρό μέρος των μέτρων. Σκοπός ήταν να μπορέσουν να κατανοήσουν οι μαθητές ηχητικά και χωρίς παρτιτούρα τις αλλαγές των συγχορδιών. Εν συνεχεία ακολούθησε συζήτηση για την κατανομή των υπόλοιπων οργάνων (με σκοπό να εντοπιστεί αν μπορούσαν οι μαθητές να μπου στη διαδικασία κατανομής χωρίς κλήρωση και χωρίς αντιπαραθέσεις).

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Κατά την εκτέλεση των ηχητικών σωλήνων με τη μελωδία υπήρξε μεγάλη συγκέντρωση και ενδιαφέρον από όλους τους μαθητές οι οποίοι επέδειξαν ιδιαίτερη συνεργασία και ομαδικότητα. Οι μαθητές που είχαν αντιληφθεί άμεσα το πότε οι συγχορδίες αλλάζουν, βοηθούσαν με υπομονή τους συμμαθητές της ομάδας τους που δυσκολεύονταν. Ο Δημοσθένης κάποια στιγμή θύμωσε που δεν κατάφερε να ακολουθήσει την υπόλοιπη ομάδα και ο Φώτης μόλις τον είδε να παρατάει τον σωλήνα πήγε δίπλα του, τον σήκωσε, του τον έδωσε και του είπε «...μην κάνεις έτσι... μόλις το κάνουμε μερικές φορές θα το καταφέρεις... έλα και θα σου δείχνω εγώ....»

Ιδιαίτερη εντύπωση στην ερευνήτρια έκανε το ότι όταν ο Άγγελος ζήτησε να αναλάβει τα πιατίνια, δεν είχε κανείς αντίρρηση. Επίσης σε κάποια σημεία που δυσκολεύονταν να ακολουθήσει, ο Σωτήρης, με τον οποίον είχαν διαπληκτιστεί στην προηγούμενη συνάντηση, έσπευσε αμέσως να τον βοηθήσει και να τον καθοδηγήσει.

Ο Αποστόλης ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος στην ερευνήτρια για να μπορέσει να μπει τη σωστή χρονική στιγμή και η Δανάη που καθόταν δίπλα του ανέλαβε από μόνη της όλη την ώρα να τον καθοδηγεί, γεγονός που φάνηκε να του δίνει μεγάλη ασφάλεια και σιγουριά.

Ο Άγγελος ενώ τα είχε καταφέρει με τα πιατίνια, ζήτησε την επόμενη φορά να αναλάβει το μεταλλόφωνο, οπότε έκανε την ανταλλαγή με την Ελευθερία η οποία δέχτηκε με χαρά να αναλάβει τα πιατίνια.

Στις δραστηριότητες συμμετείχε και μια φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος που τη συγκεκριμένη εβδομάδα πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση στη σχολική μονάδα.

Συνάντηση 18-11-2019

Περιγραφή:

Κατανομή οργάνων από τους ίδιους τους μαθητές, προβολή παρτιτούρας, δοκιμαστική ηχογράφιση, ακρόαση.

Έγινε η τελική κατανομή των οργάνων από τους ίδιους τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και ξεκινήσαμε την πρώτη απόπειρα να παίξουμε με όλα τα όργανα. Στις πρώτες δύο προσπάθειες επικράτησε ένα ρυθμικό χάος, μόλις όμως η ερευνήτρια πρόβαλε την παρτιτούρα όλων των οργάνων στον τοίχο (φωτογραφία 4) και αρχίσαμε να παίξουμε ανά δύο ομάδες, παρατηρήσαμε όλοι ότι την επόμενη φορά το ηχητικό αποτέλεσμα ήταν πολύ καλύτερο. Κάναμε μια ηχογράφιση λίγο πριν το τέλος της συνάντησης η οποία είχε ατέλειες και ρυθμικά προβλήματα αλλά ήταν κατά πολύ βελτιωμένη σε σχέση με τις αρχικές προσπάθειες. Αυτό τον σκοπό σαφώς εξυπηρετούν και οι τακτικές ηχογραφήσεις, δηλαδή να διαφαίνεται σταδιακά η εξέλιξη και βελτίωση των μουσικών μας συναντήσεων που θα δώσει τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

The image shows a handwritten musical score for three systems of Percussion (Piatina, Boom, Fl.) in 4/4 time. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The notation includes rhythmic patterns with 'x' marks for accents and colorful dots (red, green, blue, yellow) for specific notes. The first system consists of three staves: Piatina (top), Boom (middle), and Fl. (bottom). The second system also consists of three staves: Piatina (top), Boom (middle), and Fl. (bottom). The third system consists of three staves: Piatina (top), Boom (middle), and Fl. (bottom). The notation is consistent across all systems, showing a rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes with various accents and colors.

Φωτογραφία 4

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές εντόπισαν τα προβλήματα κατά την εκτέλεση και ακρόαση, δείχνει ότι η κριτική ικανότητα ακρόασής τους άρχισε ήδη να ενισχύεται. Προκάλεσε πολλά γέλια η αντίδραση της Άννας η οποία στη δεύτερη

απόπειρα να παίξουμε το κομμάτι φώναξε δυνατά: «...Κυρία να σταματήσουμε καλύτερα γιατί με τέτοια φάλτσα θα μας διώξουν από το σχολείο...»

Ο Αποστόλης μετά την προβολή της παρτιτούρας και ενώ είχαμε ξεκινήσει να παίξουμε, σηκώθηκε, άφησε τον ηχητικό σωλήνα που είχε μέχρι τότε, πήρε τη βροχή και ξεκίνησε να συνοδεύει με τέτοιο τρόπο και σοβαρότητα (ενώ συνήθως είναι πάντα χαμογελαστός) που οι συμμαθητές του τον ενθάρρυναν να το παίξει και στην τελική ηχογράφιση. Ενώ έδειξε ότι χάρηκε, διατηρούσε το σοβαρό του ύφος και μάλιστα ήθελε να κάτσει δίπλα στην ερευνήτρια για να κάνει μαζί της τον μαέστρο.

Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου που ήταν παρών στη συγκεκριμένη συνάντηση ήταν ακριβώς ίδιες με της ερευνήτριας τόσο για τα αποτελέσματα της συνεργασίας και των ομάδων, όσο και για τις ιδιαίτερες αντιδράσεις των μαθητών. Αυτά όμως που είχε σημειώσει επιπλέον, τα οποία μάλλον η ερευνήτρια με την εμπλοκή της στη διαδικασία δεν τα πρόσεξε, ήταν πρώτον ότι ο Άγγελος με τον Σωτήρη σε όλη τη συνάντηση, ήταν ιδιαίτερα φιλικοί και μάλιστα ο Άγγελος συμβουλευόταν τον Σωτήρη κάθε φορά πριν παίξει με το βλέμμα αναζητώντας την επιβεβαίωσή του. Δεύτερον παρατήρησε ότι όλοι οι μαθητές (κυρίως των ίδιων ομάδων) διατηρούσαν έντονη βλεμματική επαφή όχι μόνο με την ερευνήτρια αλλά και μεταξύ τους, επιβεβαιώνοντας και συγχαίροντας ο ένας τον άλλον με εκφράσεις του προσώπου όταν παίζανε σωστά ή κουνώντας το κεφάλι με τρόπο που σήμαινε «δεν πειράζει» όταν κάτι δεν εκτελούνταν όπως έπρεπε.

Οι συναντήσεις με το συγκεκριμένο τμήμα γίνονται πάντα την τελευταία ώρα η οποία χρονικά είναι αρκετά μικρή, καθώς το σχολείο υποστηρίζεται από πρόγραμμα σίτισης και οι μαθητές πρέπει να ετοιμάζονται λίγο νωρίτερα. Έτσι, με τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε την επόμενη στις 20-11-2019 την 4^η ώρα όπου θα ήμασταν πιο άνετοι χρονικά.

Συνάντηση 20-11-2019

Περιγραφή:

Σταδιακή προσθήκη και πρόβα οργάνων, ηχογραφήσεις, παρατηρήσεις και συγκρίσεις.

Εφόσον από την προηγούμενη συνάντηση είχαν οριστικοποιηθεί οι ομάδες των οργάνων, ξεκινήσαμε πρώτα με τα μεταλλόφωνα και το πιάνο (που έπαιξε η ερευνήτρια) καθώς δεν είχαν προλάβει την προηγούμενη φορά να κάνουν πρόβα μόνα τους. Συνεχίσαμε την πρόβα με τους ηχητικούς σωλήνες και το πιάνο και στο τέλος μπήκαν και οι υπόλοιπες ομάδες σύμφωνα με την τελική παρτιτούρα όπως είχε διαμορφωθεί από τους μαθητές (φωτογραφία 5). Κάναμε την ηχογράφιση και μετά την ακρόασή της και τα σχόλια που έγιναν, κάναμε και μία δεύτερη.

ΕΛΗ ΣΤΗ ΧΑΡΑ 26-11-19 ①

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "ΕΛΗ ΣΤΗ ΧΑΡΑ" (Eli Stehara), dated 26-11-19. The score is written on two systems of staves. The first system includes parts for Piatinia, Boom, Mett., and Fl. The second system includes parts for Piatinia, Boom, Mett., and Fl. The notation is handwritten and includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. The score is presented on a page with a light background and a dark border.

Φωτογραφία 5

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Το κλίμα της συνάντησης ήταν περισσότερο τεταμένο και ανήσυχο σε σχέση με την προηγούμενη φορά. Μετά την ακρόαση της πρώτης ηχογράφησης και όταν η ερευνήτρια ζήτησε τις παρατηρήσεις των μαθητών, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στα σημεία που κατάλαβαν ότι έκαναν λάθος οι ίδιοι, ενώ τρεις μαθητές αναφέρθηκαν μόνο στα λάθη του Άγγελου. Όταν η ερευνήτρια προσπάθησε να εστιάσει την κριτική τους στη δική τους απόδοση, κατάλαβαν ότι και οι ίδιοι δεν ήταν απόλυτα σωστοί και ζήτησαν να επαναλάβουμε την ηχογράφηση, πράγμα το οποίο και έγινε. (Στο τέλος της συνάντησης η ερευνήτρια ενημερώθηκε για ένα περιστατικό έντονης διένεξης μεταξύ των παραπάνω μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που αιτιολόγησε την ανησυχία του τμήματος και τη στάση των εν λόγω μαθητών).

Μετά την ακρόαση και της δεύτερης ηχογράφησης που πλειοψηφικά οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν καλύτερη από την πρώτη, οι παρατηρήσεις των μαθητών εστίαζαν κυρίως στην προσωπική τους απόδοση ή της ομάδας τους και το συνολικό ηχητικό αποτέλεσμα και όχι στον υπολοίπων.

Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε στην ερευνήτρια ότι ο Άγγελος ήταν εξαιρετικά ήρεμος και αφοσιωμένος στην εκτέλεση και όταν οι συμμαθητές του ασκούσαν κριτική για τον ίδιο, δεν ασχολήθηκε ούτε καν να τους απαντήσει (που δεν είναι χαρακτηριστική αντίδραση του συγκεκριμένου μαθητή). Η επιθετικότητα που συνήθως παρουσιάζει στην τάξη και στο διάλειμα, σε όλες τις συναντήσεις μέχρι τώρα έχει μειωθεί σε εντυπωσιακό βαθμό.

Οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν από την ερευνήτρια στην επόμενη συνάντηση να γίνει η τελική ηχογράφηση του κομματιού και να προχωρήσουμε στο επόμενο (Μήλο μου κόκκινο).

Συνάντηση 25-11-2019 και 02-12-2019

Περιγραφή:

Αναδιοργάνωση ορχήστρας

Ενώ στη συνάντηση αυτή είχαμε συμφωνήσει ότι θα πραγματοποιηθεί η τελευταία ηχογράφηση του κομματιού (Ωδή στη χαρά), κατά τη διάρκεια του διαλλείματος 5 μαθητές του τμήματος (Παναγιώτης, Άρης, Δήμητρα, Νατάσσα και Κατερίνα) οι οποίοι είχαν μελετήσει το κομμάτι στη φλογέρα και το είχαν κάνει πρόβα μαζί κατά την ώρα των διαλλειμάτων ζήτησαν από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια να το παίξουν στην τελική ηχογράφηση. Στην αρχή της συνάντησης η ερευνήτρια το συζήτησε με το υπόλοιπο τμήμα το οποίο συμφώνησε.

Ως φυσικό επακόλουθο, οι ρόλοι της ορχήστρας αναδιοργανώθηκαν και η ώρα αφιερώθηκε στον συντονισμό τους. Στο τέλος της ώρας μοιράστηκαν και οι παρτιτούρες από το «Μήλο μου κόκκινο» για φλογέρες και ηχητικούς σωλήνες (φωτογραφία 6).

Η συνάντηση που είχε προγραμματιστεί για τις 02-12-2019 αναβλήθηκε επειδή η εκπαιδευτικός του τμήματος χρειαζόταν τη διδακτική ώρα για ένα πρόγραμμα που υλοποιούσε με το τμήμα της.

ΜΗΛΟ ΜΟΥ ΚΟΚΚΙΝΟ 25.11.19.

The image shows a handwritten musical score for the piece 'ΜΗΛΟ ΜΟΥ ΚΟΚΚΙΝΟ' in 7/8 time. The score is written on five systems of staves. Each system consists of two staves: the top staff is labeled 'Boom' and the bottom staff is labeled 'Fl' (Flute). The Boom parts are heavily annotated with colorful dots (red, green, yellow, purple) and small crosses, likely indicating specific rhythmic or melodic features. The Flute parts are written in a more standard notation. The time signature is 7/8, and the key signature has one sharp (F#). At the bottom of the page, there are two empty systems of staves.

Φωτογραφία 6

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Ο ενθουσιασμός των μαθητών που είχαν μελετήσει το κομμάτι και αφιέρωσαν αρκετά διαλλείματα στην ομαδική τους πρόβα, σίγουρα είναι ένας δείκτης έντονου ενδιαφέροντος απέναντι στη συγκεκριμένη δράση, καθώς και της συνεργασίας που οι μαθητές έχουν αναπτύξει. Επίσης σημαντικό είναι ότι οι μαθητές αυτοί δεν κάνουν

παρέα στα διαλλείματα μεταξύ τους και δεν είναι από τους μαθητές με μεγάλη αυτοπεποίθηση που τους αρέσει να μπαίνουν στο επίκεντρο της προσοχής. Η αντίδραση των συμμαθητών τους όταν έπαιξαν στην τάξη όλοι μαζί το κομμάτι, η οποία ήταν ενθουσιώδης, τους χαροποίησε ιδιαίτερα και αισθάνθηκαν πάρα πολύ ωραία χαμογελώντας όλη την ώρα. Η αναβολή μπορεί να πήγε πίσω τη διαδικασία, αλλά το κέρδος σίγουρα είναι μεγαλύτερο.

Συνάντηση 09-12-2019

Περιγραφή:

Ηχογράφιση, ακρόαση, επαφή με μέτρο 7/8, επιλογή οργάνων, ρυθμικός συντονισμός, ενορχηστρωτικές ιδέες.

Αφού μοιράστηκαν τα όργανα από την ερευνήτρια, προχωρήσαμε στην τελική ηχογράφιση του κομματιού (Ωδή στη χαρά), στην ακρόασή του και στο σχολιασμό του. Εν συνεχεία ασχοληθήκαμε με την προετοιμασία του επόμενου κομματιού (Μήλο μου κόκκινο) ως εξής:

Αρχικά μοιράστηκαν τα όργανα ανά ομάδες (ηχητικοί σωλήνες, ξύλινα κρουστά, μεταλλικά κρουστά, μελωδικά κρουστά). Στη συνέχεια όλες οι ομάδες εξασκήθηκαν (μέσω ρυθμικών ασκήσεων) στον ρυθμό των 7/8 και κατόπιν ανά δύο ομάδες μοιράστηκαν τα ισχυρά και ασθενή μέρη με σκοπό όχι μόνο την ολοκληρωμένη αίσθηση του ρυθμού, αλλά και τη δυνατότητα αντίληψης του «σπασίματός» του. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε με την αλλαγή των οργάνων ανά ομάδα, ώστε όλοι να έρθουν σε επαφή τόσο με όλα τα όργανα, όσο και με τα ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου.

Η Δανάη και ο Σωτήρης που είχαν μελετήσει το κομμάτι στη φλογέρα το έπαιξαν στο τέλος της συνάντησης και απέσπασαν μεγάλο χειροκρότημα από το υπόλοιπο τμήμα γεγονός που τους χαροποίησε και ζήτησαν παρτιτούρες και από καινούρια κομμάτια για να τα δουλέψουν. Οι υπόλοιποι μαθητές με τα όργανα που είχαν συνόδεψαν αυθόρμητα το κομμάτι και κάθε ομάδα στο τέλος έδωσε τις δικές της ιδέες για τον τρόπο συνοδείας.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Ο ρυθμικός συντονισμός του τμήματος έκανε ιδιαίτερη εντύπωση τόσο στην ερευνήτρια, όσο και στον κριτικό φίλο που ήταν παρών στη συγκεκριμένη συνάντηση. Ο Αποστόλης σε όποια ομάδα και να έδρασε, ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος και ρυθμικά απόλυτα σταθερός. Αυτό το παρατήρησε στο τέλος της ώρας η Αθηνά λέγοντάς του: «.....ήσουν φοβερός σήμερα» και συμφώνησαν και οι υπόλοιποι ξεσπώντας σε χειροκροτήματα. Μόλις έγινε αυτό, ο Αποστόλης είπε ότι ήθελε να ξεκουραστεί «...χωρίς να ακούει άλλα όργανα...» και κάθισε στη θέση του ακούγοντας τους συμμαθητές του που έπαιζαν το κομμάτι στη φλογέρα.

Ο Άγγελος ενώ ήταν ήρεμος σε όλη τη συνάντηση, όταν η ομάδα του είχε τους ηχητικούς σωλήνες ξαφνικά χωρίς λόγο χτύπησε τον Σωτήρη στο κεφάλι με τον σωλήνα. Ο κριτικός φίλος παρατήρησε ότι δεν υπήρξε κάποιος διαπληκτισμός προηγουμένως που να δικαιολογεί την πράξη του, ενώ ο ίδιος ζήτησε αμέσως συγγνώμη λέγοντας ότι «...ήθελα απλά να δω αν θα ακουστεί η νότα ίδια και στο κεφάλι σου.....». Η τάξη ξέσπασε σε γέλια μαζί με τον Σωτήρη και το συμβάν τελείωσε εκεί.

Η Ελευθερία η οποία είναι μια εξαιρετικά ήσυχη μαθήτρια χωρίς μεγάλη αυτοπεποίθηση ρώτησε αν θα μπορούσε να αναλάβει τα πιατίνια και να παίζει «...στο δυνατό χρόνο.....» (εννοώντας τον ισχυρό), και ακολούθησαν οι μαθητές με τα ξύλινα κρουστά που αποφάσισαν να παίζουν στα ασθενή μέρη.

Η ρυθμική βελτίωση των μαθητών είναι εμφανής και η ερευνήτρια μετά από τη συνάντηση θεώρησε ότι οι συναντήσεις που θα απαιτηθούν για το συγκεκριμένο κομμάτι θα είναι μάλλον λιγότερες από αυτές που προγραμματίζε.

Ο κριτικός φίλος παρατήρησε ότι σε όλες τις τελευταίες συναντήσεις οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ήρεμοι και συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια της ακρόασης των ηχογραφήσεών τους, καθώς και ότι η κριτική τους ήταν στοχευμένη και αντιλαμβάνονταν τα λάθη και τις αδυναμίες τους. Ιδιαίτερη εντύπωση της έκανε η πρωτοβουλία της Ελευθερίας την οποία παρατηρούσε και είχε αντιληφθεί ότι κάτι ήθελε να προτείνει, αλλά δυσκολευόταν να κάνει το βήμα.

Συνάντηση 13-01-2020

Περιγραφή:

Συντονισμός ομάδων ανά δύο, τελική ενορχήστρωση

Η προηγούμενη προγραμματισμένη συνάντηση (16-12-2019) αναβλήθηκε λόγω των προβών για τη γιορτή των Χριστουγέννων, οπότε η πρώτη επαφή μετά από σχεδόν ένα μήνα και λίγο ξεκίνησε με μια επανάληψη και υπενθύμιση του ρυθμού των 7/8. Οι φλογέρες που είχαν μάθει το κομμάτι είχαν γίνει πέντε από δύο, οπότε η ώρα αφιερώθηκε στην επιλογή των οργάνων και στον συντονισμό των φλογέρων με κάθε ομάδα οργάνων χωριστά (φλογέρες με ηχητικούς σωλήνες, φλογέρες με μεταλλόφωνα, φλογέρες με κρουστά).

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Η ερευνήτρια δεν έλαβε μέρος καθόλου στην επιλογή των οργάνων και παρατηρούσε τους μαθητές. Εκτός τριών περιπτώσεων (ο Φώτης, ο Σπύρος και ο Δημοσθένης που γενικά δεν δημιουργούν πρόβλημα), η διαδικασία ήταν απόλυτα ήρεμη. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πριν τη συνάντηση είχαν αποφασίσει όλοι από κοινού ποια ομάδα θα αναλάβει τους ηχητικούς σωλήνες και η λογική των μαθητών ήταν να είναι δίκαιοι και τα όργανα να κάνουν κύκλο (όλοι να πάρουν κάποιο όργανο που δεν είχαν πάρει σε κάποιο από τα προηγούμενα κομμάτια). Σε αυτό το σημείο μάλλον φαίνεται ότι έπαιξε ρόλο η εκ περιτροπής ανάθεση των οργάνων σε όλες τις ομάδες. Την αντιπαράθεση των τριών μαθητών τελικά προς μεγάλη έκπληξη όλων την έλυσε ο Άγγελος επεμβαίνοντας και λέγοντας «...αφού δεν μπορείτε να βρείτε λύση ή θα βγάλουμε τα όργανα αυτά και θα πάρετε άλλα ή μετρείστε πόσες φορές αν θυμάστε έχει παίζει ο καθένας με αυτά..... εμείς θέλουμε να συνεχίσουμε...». Αυτόματα και οι τρεις σταμάτησαν, τον κοίταξαν και μοίρασαν κατευθείαν τα όργανα χωρίς περαιτέρω συζήτηση.

Ο Άγγελος κατά τον συντονισμό της κάθε ομάδας με τις φλογέρες, όταν η ομάδα του δεν έπαιζε, ανέλαβε τον ρόλο του μαέστρου μαζί με την ερευνήτρια. Ενώ συνήθως οι συμμαθητές του δυσανασχετούν όταν αναλαμβάνει πρωταγωνιστικούς

ρόλους, όχι μόνο δεν μίλησαν αλλά όταν τελείωσε η δραστηριότητα ο Παναγιώτης του είπε «...φαντάσου να γίνεις μεγάλος μαέστρος και να σε βλέπουμε σε συναυλίες.....» και όλοι συμφώνησαν ότι ήταν πολύ σταθερός και χωρίς να βλέπει πάντα την εκπαιδευτικό. Το συμβάν αυτό προηγήθηκε της διένεξης των τριών μαθητών οπότε μάλλον η ερευνήτρια εκτιμά ότι έπαιξε ρόλο στην αναπέρωση του ηθικού του και την αποδοχή από τους συμμαθητές του στην παρέμβασή που έκανε μετά.

Οι μαθητές με τα μεταλλόφωνα αποφάσισαν να παίξουν στις αλλαγές παρέα με τους ηχητικούς σωλήνες σε πέμπτες οπότε κάθε μεταλλόφωνο ανέλαβε μια πέμπτη και κάθισε μαζί με την αντίστοιχη ομάδα συγχορδίας των ηχητικών σωλήνων, οπότε προσαρμόστηκε και η παρτιτούρα αναλόγως.

Συνάντηση 20-01-2020

Περιγραφή:

Προβολή τελικής παρτιτούρας, τελική ηχογράφιση, ακρόαση, κριτική, συζήτηση.

Η τελευταία συνάντηση της δράσης είχε σκοπό την προβολή της τελικής παρτιτούρας (φωτογραφία 7 και 8), την ηχογράφιση του τελευταίου κομματιού, την ακρόασή του και την αξιολόγηση του αποτελέσματος από τους ίδιους τους μαθητές.

Μετά την ακρόαση οι μαθητές φάνηκαν όλοι πολύ ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα. Η ερευνήτρια έβαλε να ακούσουν ενδεικτικά κάποιες ηχογραφήσεις από την αρχή των συναντήσεων μέχρι και την τελευταία με σκοπό να διατυπώσουν τη γνώμη τους στο αν υπήρξε κάποια βελτίωση ή αν θεωρούν ότι όλα ήταν στο ίδιο επίπεδο. Οι ίδιες οι ηχογραφήσεις δείχνουν τη σταδιακή βελτίωση των μαθητών κυρίως ως προς τον ρυθμό και φυσικά το αντιλήφθηκαν και οι ίδιοι, αλλά αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι αυτά που είπαν οι ίδιοι οι μαθητές και που η ερευνήτρια κατάφερε να σημειώσει μετά το πέρας της διδακτικής ώρας.

М HΛO MOY KOKKINO 20/01/20

The image shows a handwritten musical score for percussion and flute. The score is written in 7/8 time and consists of two systems. The first system includes parts for Platina, Wooden Percussion, Mett., Boom, and fl. The second system includes parts for Platina, Wooden Percussion, Boom, and fl. The Mett. part in the first system features pink markings: a vertical line above a G note and a C note, and a vertical line below an E note and a C note. The percussion parts use 'x' marks and 'S' symbols to indicate rhythmic patterns. The flute parts are written in treble clef with various note values and rests.

Φωτογραφία 7

ΜΗΛΟ ΜΟΥ ΕΟΚΛΙΝΟ 20-01-20

The image shows a handwritten musical score for the piece 'ΜΗΛΟ ΜΟΥ ΕΟΚΛΙΝΟ'. The score is written in 7/8 time and consists of two systems of parts. The first system includes:

- Piatinid**: A percussion line with rhythmic notation (x, s, x, s, s, x, s).
- Wooden Percussion**: A percussion line with rhythmic notation (s, x, x, s, x, x, s, x, x, s, x, x).
- Mett**: A melody line with notes G, C, G, G, G, F, F, G, G, G.
- Boom**: A bass line with notes G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G.
- Fl**: A flute line with notes G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G.

The second system includes:

- Piatinid**: A percussion line with rhythmic notation (x, s, x, s, s, x, s).
- Wooden Percussion**: A percussion line with rhythmic notation (s, x, x, s, x, x, s, x, x, s, x, x).
- Mett**: A melody line with notes G, D, G, G, G, G, G, G, G, G.
- Boom**: A bass line with notes G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G.
- Fl**: A flute line with notes G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G, G.

Φωτογραφία 8

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Οι πρώτες παρατηρήσεις των περισσότερων μαθητών αφορούσαν στον συντονισμό τους ο οποίος στην τελική ηχογράφιση είχε εμφανώς μεγάλη διαφορά με την ηχογράφιση του πρώτου κομματιού.

Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν συζητώντας αποτυπώνονται καλύτερα από τα λεγόμενα κάποιων μαθητών:

Αθηνά: «...μου φαίνεται πιο εύκολο τώρα να διαβάσω την παρτιτούρα κυρία...»

Άγγελος: «...τελικά δεν είναι και πολύ εύκολο να κάνεις τον μαέστρο...»

Σωτήρης: «...αν προσπαθήσεις να ακούσεις κάτι τελικά το προσέχεις πιο πολύ...»

Δανάη: «...δεν είναι και πολύ δύσκολο να συνεργαζόμαστε, στην αρχή νόμιζα ότι θα παίζαμε εντελώς χάλια...»

Θανάσης: «...και δεν μαλώσαμε και πολύ όλες τις φορές...»

Αποστόλης: «...εμένα μου αρέσει που παίζουμε όλοι μαζί, αλλά θέλω να παίζω μόνο τη βροχή και τα κουδούνια, θα μου τα δίνετε κυρία, ε;...»

Ελευθερία: «...το πιο ωραίο ήταν που διαλέγαμε εμείς τα όργανα και που να παίζουμε...»

Όλοι οι μαθητές ήθελαν να συνεχίσουμε και με άλλα τραγούδια στο πλαίσιο των μαθημάτων μας και μάλιστα έδιναν και ιδέες.

Αυτό που παρατήρησε η ερευνήτρια ήταν ότι όλοι ήταν χαρούμενοι και περίμεναν να ακούσουν με υπομονή τα σχόλια των συμμαθητών τους. Οι συναντήσεις για την ομαδική συνέντευξη με το τμήμα (με ομάδες των 5-6 ατόμων) προγραμματίστηκαν σε συνεννόηση και με την εκπαιδευτικό του τμήματος για τις 13-02-2020 και 14-02-2020.

5.1.2 Ημερολόγιο Στ' Δημοτικού

Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελείται από 20 μαθητές εκ των οποίων 9 κορίτσια και 11 αγόρια. Οι μαθητές του τμήματος διδάσκονται φλογέρα από την εκπαιδευτικό μουσικής και ερευνήτρια της δράσης και έχουν κατακτήσει ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο επαφής με τη μουσική σημειογραφία και το συγκεκριμένο όργανο.

Ανάμεσα στους μαθητές υπάρχουν 3 μαθητές (Αφροδίτη, Νικόλας, και Μελίνα) με ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση καθώς και 3 Ρομά μαθήτριες (Βερόνικα, Μαρία και Αγνή που είναι δίδυμες) εκ των οποίων οι δύο τελευταίες

σημειώνουν πολλές απουσίες ανά έτος με αποτέλεσμα να μην έχουν κατακτήσει στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους τις μουσικές τους δεξιότητες ως προς την μουσική ανάγνωση και γραφή. Αντιθέτως στην εκτέλεση της φλογέρας είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό το επίπεδό τους, αλλά κυρίως μέσω άτυπων μορφών εκπαίδευσης (κυρίως με το αυτί).

Στο τμήμα ανήκει και ο Έντι, με καταγωγή από την Αλβανία που μιλάει την ελληνική γλώσσα ικανοποιητικά αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα κυρίως λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και οργάνωσης.

Επίσης στο συγκεκριμένο τμήμα η Ηρώ παίζει βιολί, ο Κωνσταντίνος κιθάρα και η Λυδία πιάνο (σπουδαστές ωδείου).

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των χρόνων φοίτησής τους δεν έχουν επιδείξει παραβατικές συμπεριφορές και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα αρμονικές. Οι πιο ευέξαπτοι μαθητές είναι ο Παναγιώτης και ο Γιώργος οι οποίοι πολλές φορές παρουσιάζουν μη φιλική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους όταν δεν κάνουν κάτι καλά, αλλά μετά από λίγο ηρεμούν και ζητάνε συγγνώμη για τη συμπεριφορά τους.

Συνάντηση 03-10-2020

Περιγραφή:

Χωρισμός ομάδων, ρυθμικός συντονισμός διαφορετικών ρυθμικών σχημάτων.

Καθώς το συγκεκριμένο τμήμα έχει ήδη εμπειρία στην ομαδική εκτέλεση οργάνων, η ερευνήτρια θεώρησε ότι χρειαζόταν να αφιερωθεί μόνο μία συνάντηση σε δραστηριότητες συντονισμού.

Αφού η τάξη χωρίστηκε σε 4 ομάδες των 5 ατόμων, κάθε ομάδα ανέλαβε εκ περιτροπής από μία ομάδα οργάνων: μεταλλόφωνα και ξυλόφωνο, ντέφια και κουδούνια, κλάβες και ξύστρες και τέλος ηχητικούς σωλήνες. Με το ρυθμικό ρολόι στον πίνακα, που είχε πιο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα από αυτά της Γ΄ Δημοτικού, ξεκινήσαμε τις ρυθμικές ασκήσεις. Αρχικά παίχτηκαν όλα τα ρυθμικά σχήματα από

όλες τις ομάδες και στη συνέχεια κάθε ομάδα ανέλαβε την εκτέλεση ενός ρυθμικού σχήματος (διαφορετικού από των υπολοίπων ομάδων).. Αφού οι μαθητές δούλεψαν ομαδικά ως προς τον συντονισμό τους, επιχειρήσαμε να παίξουν όλες οι ομάδες δουλεύοντας ταυτόχρονα την αλλαγή ταχύτητας και τις δυναμικές. Οι ηχητικοί σωλήνες (χωρισμένοι σε δύο συγχορδίες) και τα μεταλλόφωνα άλλαξαν κάθε τέσσερα μέτρα συγχορδίες χωρίς παρτιτούρα για οδηγό, παρά μόνο την καθοδήγηση της ερευνήτριας.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Τις πρώτες τρεις φορές υπήρξαν έντονα προβλήματα συντονισμού αλλά τις επόμενες το ηχητικό αποτέλεσμα και η ρυθμική ακρίβεια ήταν σαφώς πιο βελτιωμένα. Μόλις πετύχαμε ακρίβεια στον ρυθμό, προχωρήσαμε στην αυξομείωση της έντασης και της ταχύτητας, όπου οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα.

Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι από την αρχή της δραστηριότητας σε δύο ομάδες υπήρξε έντονη κριτική από τον Παναγιώτη και τον Γιώργο προς τον Νικόλα και τη Βερόνικα αντίστοιχα όταν δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν την ομάδα. Μόλις περάσαμε στην εκτέλεση διαφορετικών ρυθμικών σχημάτων ο Παναγιώτης και ο Γιώργος αντιμετώπισαν δυσκολίες και τότε η Νεφέλη τους είπε «...θα σας άρεσε τώρα να σας φωνάζουμε όλοι μαζί για να καταλάβετε πόσο ωραία είναι;.....». Ξαφνικά (και χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας) ο Χάρης ανέλαβε να βοηθήσει τον Γιώργο που ήταν στην ομάδα του και η Ελπίδα τον Παναγιώτη που ήταν στη δική της. Οι δύο μαθητές φάνηκαν ιδιαίτερα μετανιωμένοι και μέχρι το τέλος της ώρας ήταν σκεφτικοί και δεν μίλησαν καθόλου παρά μόνο συγκεντρώθηκαν στον συντονισμό τους με την ομάδα τους.

Συνάντηση 10-10-2019

Περίληψη:

Εξοικείωση με το α΄ μέρος του πρώτου κομματιού (La Mariposa) και τις αλλαγές συγχορδίων με οδηγό μια υποτυπώδη παρτιτούρα.

Η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει την παρτιτούρα του κομματιού η οποία υπάρχει στο τετράδιο εργασιών της Ε΄ Δημοτικού σημειώνοντας πάνω μόνο τα σημεία αλλαγής

των συγχορδιών και προβλήθηκε με τη βοήθεια του προτζέκτορα στον τοίχο της αίθουσας ώστε να είναι ορατή από όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια οι τρεις ομάδες πήραν ηχητικούς σωλήνες με συγχορδίες των Ρε-, Λα+, ,Ντο+ και Φα + (η τρίτη ομάδα) και η τέταρτη το ξυλόφωνο και τα μεταλλόφωνα σε πέμπτες πάνω στις ίδιες συγχορδίες. Τη μελωδία του κομματιού την έπαιξε η ερευνήτρια στο πιάνο (μόνο τη μελωδία χωρίς τις συγχορδίες για να μπορεί να καθοδηγεί τους μαθητές). Δουλέψαμε το κομμάτι κυκλικά ώστε να περάσουν όλοι οι μαθητές από όλα τα όργανα.

LA MARIPOSA
PIANO-BOOMWACCERS

10-10-19

11-10-19

Φωτογραφία 1

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Αν και το κομμάτι είναι μικρό, η ώρα έφτασε οριακά για την ολοκλήρωση του α' μέρους του.

Υπήρξαν αρκετά προβλήματα συντονισμού περισσότερο με τους ηχητικούς σωλήνες (καθυστερήσεις και μπερδέματα στο πότε ακριβώς να μπουν). Ο κριτικός φίλος που ήταν παρών επίσης παρατήρησε τα προβλήματα συντονισμού, όπως και την πλήρη συγκέντρωση των μαθητών στην δραστηριότητα. Παρατήρησε ακόμα ότι και στις τέσσερις ομάδες υπήρξαν μαθητές που είχαν αναλάβει από μόνοι τους να καθοδηγούν την ομάδα και να βοηθούν τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν.

Αυτό που εντυπωσίασε τόσο τον κριτικό φίλο όσο και την ερευνήτρια ήταν όταν η ομάδα της Αφροδίτης πήρε το ξυλόφωνο και τα μεταλλόφωνα, η Αφροδίτη ζήτησε από την ερευνήτρια να μην παίξει καθόλου. Τότε η Σοφία από την ομάδα της –πριν προλάβει κάποιος να πει οτιδήποτε– της έδωσε τις μαγκέτες και της είπε «...μη φοβάσαι, θα σου δείχνω εγώ και θα το κάνουμε μαζί.....». Στο ημερολόγιο του κριτικού φίλου το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας των ομάδων στη συγκεκριμένη συνάντηση ήταν υπογραμμισμένο έντονα.

Όταν τελείωσε η ώρα ο Κωνσταντίνος και η Λυδία ζήτησαν από την ερευνήτρια να τους βγάλει φωτοτυπία την παρτιτούρα για να τη μελετήσουν στην κιθάρα και στο πιάνο αντίστοιχα. Ακολούθησαν σταδιακά και οι υπόλοιποι μαθητές, οπότε η παρτιτούρα μοιράστηκε σε όλο το τμήμα.

Συνάντηση 17-10-2019

Περιγραφή:

Εξοικείωση με το β' μέρος του πρώτου κομματιού (La Mariposa) και τις αλλαγές συγχορδιών με οδηγό μια υποτυπώδη παρτιτούρα.

Επαναλάβαμε τη διαδικασία της προηγούμενης συνάντησης προσθέτοντας τις συγχορδίες Σι ύφεση+ και Φα+ τόσο στους ηχητικούς σωλήνες, όσο και στα μεταλλόφωνα και το ξυλόφωνο, ώστε να δουλέψουμε το β' μέρος του κομματιού. Στο

πιάνο αυτή τη φορά συνόδεψε η Λυδία που το είχε μελετήσει κατά την προηγούμενη εβδομάδα. Δουλέψαμε το κομμάτι πάλι κυκλικά ώστε να περάσουν όλοι οι μαθητές από όλα τα όργανα.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Το πρώτο που έκανε εντύπωση στην ερευνήτρια ήταν η διάθεση και η ενασχόληση της Λυδίας να ασχοληθεί με το κομμάτι και να το μελετήσει στο σπίτι. Οι συμμαθητές της, μόλις το έπαιξε μόνη της στην αρχή της συνάντησης, ξέσπασαν σε χειροκροτήματα και επευφημίες, γεγονός που την χαροποίησε και ζήτησε από την ερευνήτρια να το παίζει εκείνη σε όλη τη συνάντηση, πράγμα που φυσικά έγινε.

Τυχαία κατά τη διάρκεια μιας παύσης της δραστηριότητας η Ελπίδα που είχε το ξυλόφωνο άρχισε να παίζει σε τέταρτα τις νότες Ρε και Λα. Τότε ο Ανδρέας, είπε «...Κυρία δεν θα ήταν πολύ ωραίο να ακούγεται στην αρχή του κομματιού μόνο αυτό που έπαιξε η Ελπίδα τώρα;...». Εφόσον άρεσε και στο υπόλοιπο τμήμα συμφωνήσαμε να το εντάξουμε.

Ο ίδιος μαθητής την ώρα που κάναμε πρόβα μπήκε κατά λάθος στο μεταλλόφωνο την ώρα της παύσης παίζοντας τις νότες Σι ύφεση και Ρε. Τότε η Χαρά πρότεινε «...νομίζω ότι αν έπαιζε ανάποδα τις νότες αυτές στην παύση στο μέτρο αυτό και στο επόμενο θα ακουγόταν όμορφο... να το δοκιμάσουμε;.....». Έτσι λοιπόν αφού το δοκιμάσαμε να δούμε πως ακούγεται η ερευνήτρια το σημείωσε για να το προσθέσει μαζί με το προηγούμενο στην τελική παρτιτούρα.

Στη συγκεκριμένη συνάντηση η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών ήταν φανερά έκδηλη καθώς και η αποδοχή της από τους υπόλοιπους οι οποίοι αντιμετώπιζαν τις ιδέες τους σχεδόν με θαυμασμό

Συνάντηση 31-10-2019

Περιγραφή:

Ηχογράφιση, ακρόαση, παρατηρήσεις.

Καθώς η προηγούμενη προγραμματισμένη συνάντηση (24-10-2019) χάθηκε λόγω των προβών για τη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, προβλήθηκε στον τοίχο της αίθουσας η παρτιτούρα με τις προσθήκες που είχαν κάνει οι μαθητές και ξεκινήσαμε να παίζουμε το κομμάτι (φωτογραφία 2). Χρειάστηκε να το παίζουμε αρκετές φορές αφού είχαν μεσολαβήσει δεκαπέντε ημέρες από την τελευταία μας συνάντηση και όταν το φτάσαμε σε ένα ικανοποιητικό σημείο το ηχογραφήσαμε και στη συνέχεια το ακούσαμε με σκοπό να το αξιολογήσουν οι μαθητές.

E.A. MARIPOSA

31-10-19

The image shows a handwritten musical score for the piece 'E.A. MARIPOSA'. The score is written on six staves. The first two staves are for 'Xyl. Met.' (Xylophone/Metal) and 'Piano'. The next two staves are also for 'Xyl. Met.' and 'Piano'. The final two staves are empty. The score includes handwritten guitar chords: D, A, D, A, E, A, D, A, C, G, C, G, F, A, F, A, D, A, D, A, E, A, E, A, D, A, D, A, B^b, D, B^b, D, A, C, A, C, E, A, E, A, D, A, D, A, E, A, E, A, D, A, D, A. The date '31-10-19' is written in the top left corner.

Φωτογραφία 2

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Η Μελίνα ήρθε λίγο αργότερα στη συνάντηση καθώς είχε επισκεφτεί τον οδοντίατρο και δεν ήθελε να μπει στην ομάδα της γιατί δεν αισθανόταν πολύ καλά. Έτσι κάθισε σε μια καρέκλα και άκουγε το υπόλοιπο τμήμα. Κάποια στιγμή σηκώθηκε, πήρε τα πιατίνια και άρχισε να συνοδεύει την ορχήστρα παίζοντας στα σημεία που η μελωδία είχε παύση. Άρεσε πολύ σε όλους και ως φυσικό επακόλουθο ενσωματώθηκε στην ενορχήστρωση και στην ηχογράφιση.

Κατά την ακρόαση, όλη η τάξη ξέσπασε σε γέλια όταν ο Γιώργος που έπαιζε στο μεταλλόφωνο φώναξε «...Καλά, ό,τι να' ναι παίζω.....» και ο Έντι τον ρώτησε μετά «...πως ακούς τον εαυτό σου με τόσα όργανα;...». Με την αφορμή αυτή ξεκίνησε μια συζήτηση μεταξύ των μαθητών καθώς η Σοφία του απάντησε «...κι εγώ στην αρχή δυσκολευόμουν να ξεκαθαρίσω τα όργανα... τώρα που το έχουμε κάνει τόσες πρόβες όμως και έχουμε παίζει όλοι σε όλα τα όργανα, μπορώ να ακούσω καλύτερα και τον εαυτό μου και τους άλλους....» Οι περισσότεροι συμφώνησαν μαζί της, ενώ κάποιοι μαθητές συμφώνησαν με τον Έντι. Μόλις το ακούσαμε δυο φορές ακόμα κατέληξαν οι περισσότεροι ότι όταν προσέχουν περισσότερο αυτό που ακούν τότε μπορούν να καταλάβουν καλύτερα τα λάθη των οργάνων.

Είναι φανερό από τα λεγόμενα των μαθητών ότι η συνεχής επανάληψη και η εναλλαγή των οργάνων (που αρχικά είχε προβληματίσει αρκετά την ερευνήτρια από άποψη χρόνου κυρίως), είχαν θετικά αποτελέσματα ως προς την εξοικείωσή τους με όλα τα όργανα και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

Η ανάληψη πρωτοβουλίας από τη Μελίνα –η οποία είναι μια μαθήτρια με χαμηλή αυτοπεποίθηση που δεν αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο εύκολα– ενισχύει την επίδραση που έχει ήδη η δράση στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών.

Συνάντηση 05-11-2019

Περιγραφή:

Σταδιακή προσθήκη οργάνων, προβολή συνολικής παρτιτούρας, ενορχηστρωτικές ιδέες, ηχογράφιση.

Η συνάντηση αυτή έγινε με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού του τμήματος ώστε να καλύψουμε τη χαμένη ώρα (24-10-2019). Πριν κατανεμηθούν τα όργανα η ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές ότι αυτοί που θα αναλάβουν να παίξουν μεταλλόφωνα και ξυλόφωνα θα παίξουν σε όλη τη διάρκεια του κομματιού και όχι τμηματικά ανάλογα με τις συγχορδίες όπως γινόταν μέχρι τώρα (θα συνοδεύουν όλο το κομμάτι δηλαδή και δεν θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες συγχορδιών). Προστέθηκε στην ορχήστρα μας η κιθάρα και κάναμε μια απόπειρα να το παίξουμε με όλα τα όργανα που είχαμε καθορίσει μέχρι στιγμής και να το ηχογραφήσουμε.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Πριν ξεκινήσει η συνάντηση ο Κωνσταντίνος ενημέρωσε την ερευνήτρια πως είχε μελετήσει το κομμάτι στην κιθάρα και ήθελε να παίξει κιθάρα και όχι άλλο όργανο και η ερευνήτρια σαφώς συμφώνησε.

Η παρτιτούρα που προβαλλόταν στον τοίχο της αίθουσας είχε πλέον όλα τα όργανα και αρχικά οι μαθητές σάστισαν μόλις την είδαν. Μόλις όμως ξεκαθαρίσαμε πως πρέπει κάθε ομάδα να παρακολουθεί τη δική της γραμμή και όχι όλη την παρτιτούρα, άρχισαν να εξοικειώνονται και ξεκινήσαμε να παίζουμε. Κάποια στιγμή ο Γιώργος χάθηκε και η Ηρώ σηκώθηκε και με τον σωλήνα του έδειξε το σημείο που έπρεπε να μπει. Η Ελπίδα και ο Ανδρέας άρχισαν τότε να λένε μεταξύ τους ότι δεν χρειάζονταν καθόλου την παρτιτούρα γιατί το ξέρουν «...απ' έξω κι ανακατωτά σε όποιο όργανο και να παίζουν...».

Κατά την ακρόαση οι μαθητές στο σύνολό τους έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι. Η Μαρία μάλιστα είπε « ...σαν να είναι μικρή κανονική ορχήστρα ακούγεται παιδιά.....».

Ο Θωδωρής πρότεινε οι ηχητικοί σωλήνες να παίζουν όγδοα αντί για τέταρτα για να είναι «...πιο ζωντανό..» όπως είπε. Το κάναμε μια πρόβα και το ηχογραφήσαμε

και κατά την ακρόαση της δεύτερης ηχογράφησης οι υπόλοιποι συμμαθητές του (και ο ίδιος) είπαν ότι ενώ η ιδέα του ήταν ωραία κάτι διαφορετικό θα έπρεπε να παίζουν γιατί «...ακούγεται σαν φασαρία...» και συμφωνήσαμε να το ξανασυζητήσουμε καθώς η ώρα τελείωνε.

Η Ηρώ και η Σοφία ανακοίνωσαν στην ερευνήτρια ότι έχουν γράψει στίχους για τη μουσική του κομματιού και πως την επόμενη φορά θα ήθελα να τους δείξουν και να το τραγουδήσουν.

Ιδιαίτερη εντύπωση έχει κάνει στην ερευνήτρια το γεγονός ότι οι μαθητές εμπλέκονται όλο και πιο ενεργά στη διαδικασία του να δομήσουν το κομμάτι με τρόπο τέτοιο ώστε να τους αρέσει και ότι το ενδιαφέρον τους έχει κεντριστεί σε μεγάλο βαθμό αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Συνάντηση 07-11-2019

Περιγραφή:

Επιλογή οργάνων, ενορχήστρωσης και παρουσίαση τραγουδιού.

Όλοι οι μαθητές πλέον είχαν περάσει από όλα τα όργανα, οπότε προχωρήσαμε στην τελική ανάθεση των οργάνων στους μαθητές. Η ερευνήτρια θεώρησε πιο δημιουργικό να το αναλάβουν οι ίδιοι οι μαθητές και να παρέμβει μόνο σε περίπτωση που θα προέκυπτε κάποιο πρόβλημα. Η διαδικασία κατανομής ολοκληρώθηκε αρκετά γρήγορα και χωρίς προβλήματα. Μία μαθήτρια προσφέρθηκε για το ξυλόφωνο, δύο για τα μεταλλόφωνα, ένας για τα πιατίνια, ενώ όλοι συμφώνησαν να αναλάβει η Λυδία το πιάνο και ο Κωνσταντίνος την κιθάρα. Οι υπόλοιποι μοιράστηκαν τους ηχητικούς σωλήνες ανά συγχορδία και ξεκινήσαμε να προβάrouμε το τελικό αποτέλεσμα. Κάναμε μια ηχογράφηση και μετά οι μαθήτριες που είχαν γράψει στίχους για τη μελωδία προχώρησαν στην παρουσίασή τους.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Ανάμεσα από τις πρόβες ο Παναγιώτης έδωσε την ιδέα οι σωλήνες να παίζουν όχι όλοι μαζί τη συγχορδία αλλά «...όπως η κυρία στο πιάνο.....» εννοώντας δηλαδή να

τη σπάσουμε (Ρε και φα-λα, Λα και μι-ντο δίεση, κοκ) επεκτείνοντας την ιδέα του Θεωδωρή . Η ιδέα άρεσε σε όλους μόλις το ξεκινήσαμε και η Αφροδίτη του είπε «...μπράβο Παναγιώτη... αυτό έψαχνα και δεν μπορούσα να το πω την προηγούμενη φορά...». Βέβαια όλες αυτές οι αλλαγές αποτελούν καθυστερήσεις και αναπροσαρμογή παρτιτούρων και προβών, όμως είναι και η ουσία της έρευνας, οπότε η ερευνήτρια δεν θα μπορούσε να τις παραβλέψει.

Οι μαθητές που ανέλαβαν το ξυλόφωνο (Ελπίδα) και τα μεταλλόφωνα (Ηρώ και Ανδρέας.) ζήτησαν από την ερευνήτρια την άδεια να τα πάρουν σπίτι τους να μελετήσουν το κομμάτι που σαφώς έγινε δεκτό.

Κατά την εκτέλεση του τραγουδιού με τους στίχους των μαθητριών, η ερευνήτρια βρέθηκε προ εκπλήξεως καθώς όλοι οι μαθητές ήξεραν τους στίχους από μνήμης και συνόδευαν τη Σοφία και την Ηρώ. Όταν ρωτήθηκαν πότε το κάνανε πρόβα με τους υπόλοιπους μαθητές απάντησαν ότι το δουλεύανε στα διαλείμματα, ενώ οι δυο τους το κάνανε πρόβα και τα Σαββατοκύριακα. Η Νεφέλη πρότεινε να κάνουμε μια ηχογράφιση και με τους στίχους των δύο μαθητριών. Όταν το επιχειρήσαμε τα κορίτσια αλλά και οι υπόλοιποι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα και ο Νικόλας είπε «...τελικά είναι πολύ δύσκολο να παίζεις και να τραγουδάς... δε νομίζω να τα καταφέρουμε...». Συμφώνησαν τότε και οι υπόλοιποι και αποφασίσαμε –με την προτροπή της ερευνήτριας– το κομμάτι να ηχογραφηθεί μόνο με τη συνοδεία πιάνου από τις δύο μαθήτριες.

Συνάντηση 14-11-2019 και 21-11-2019

Περιγραφή:

Ηχογράφιση τραγουδιού με στίχους, προσθήκες οργάνων.

Στις δύο αυτές συναντήσεις απουσίαζαν 5 μαθητές στην πρώτη και 6 στη δεύτερη οπότε ήταν πρακτικά δύσκολο να παίξουν οι ηχητικοί σωλήνες των οποίων ο ρόλος είχε αναπροσαρμοστεί στην προηγούμενη συνάντηση και ως φυσικό επακόλουθο χρειαζόνταν επιπλέον εξάσκηση. Προστέθηκε μια μελόντικα, μια φλογέρα, μοιράστηκαν οι ρόλοι της κιθάρας (που έπαιζε και αυτή τη μελωδία) και ηχογραφήσαμε και το τραγούδι με τους στίχους της Σοφίας και της Ηρώς. Όμως,

εντέλει, ίσως ήταν και οι πιο ουσιαστικές συναντήσεις από πλευράς δημιουργικότητας..

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Κατά την ηχογράφιση του τραγουδιού (14-11-2019), τα κορίτσια αρχικά ντρέπονταν πολύ να τραγουδήσουν, πράγμα που εξέπληξε όλη την τάξη αφού είναι προσωπικότητες έντονες που δεν φοβούνται να εκτεθούν. Μετά τις πρώτες δύο πρόβες όμως και με την ενθάρρυνση όλου του τμήματος, προχωρήσαμε στην ηχογράφιση.

Η Αφροδίτη η οποία είναι μια μαθήτρια που σπάνια θέλει να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και με ιδιαίτερα χαμηλή αυτοπεποίθηση, παρακάλεσε την ερευνήτρια να παίξει με μια μελόντικα που είχε σπίτι της. Επειδή όμως παίζει σπάνια, η ερευνήτρια θέλοντας να την ενισχύσει σκέφτηκε να παίξει διπλές τενούτες (με διαστήματα τρίτης, φωτογραφία 3) που θα της ήταν πιο εύκολο. Συμφώνησαν λοιπόν να κάτσουν την επόμενη μέρα στο μεγάλο διάλειμμα (που θα ήταν έτοιμη και η παρτιτούρα) και να το δουλέψουν, κάτι που χαροποίησε ιδιαίτερα τη μαθήτρια.

Ο Νικόλας που είναι εσωστρεφής και ντροπαλός, ανακοίνωσε σε όλο το τμήμα ότι είχε μάθει στη φλογέρα το α΄ μέρος του κομματιού και ότι θα του άρεσε να το παίξει πριν την είσοδο όλων των οργάνων και στη συνέχεια να παίξει κε τον ηχητικό σωλήνα του. Όταν το κάναμε πρόβα η Ελπίδα (ξυλόφωνο) παρατήρησε ότι το παίξει κάπως αργά αλλά του είπε «...δεν πειράζει Νικόλα, εσύ θα το παίζεις όπως μπορείς και μόλις ξεκινήσω εγώ μόνη μου με το ξυλόφωνο θα το πάω λίγο πιο γρήγορα...». Αμέσως μόλις άκουσαν τον Νικόλα, οι δίδυμες Μαρία και Αγνή εξέφρασαν και αυτές την επιθυμία να παίζουν στην αρχή μαζί με τον Δημήτρη καθώς είχαν μάθει με το αυτί το κομμάτι. Τότε ο Ανδρέας φώναξε στην τάξη «...αν θέλει κάποιος άλλος να παίξει κάτι διαφορετικό από αυτά που έχουμε κάνει να το πει τώρα... αλλιώς δεν θα το τελειώσουμε ποτέ το κομμάτι...». Έτσι συμφωνήσαμε όλοι ότι οι προσθήκες αυτές είναι οι τελευταίες και ότι την επόμενη φορά θα πραγματοποιήσουμε τις τελικές πρόβες και την ηχογράφιση του κομματιού. Ο Κωνσταντίνος (κιθάρα) και η Λυδία (πίανο) έχοντας κάνει μόνοι τους πρόβα, ανακοίνωσαν στην τάξη ότι αποφάσισαν να μοιράσουν τη μελωδία μεταξύ τους.

Το γεγονός ότι η Αφροδίτη, ο Νικόλας η Μαρία και η Αγνή πρώτον εξέφρασαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν με διαφορετικό τρόπο και δεύτερον ότι με αυτόν τον τρόπο μπήκαν στο επίκεντρο της προσοχής της τάξης, ξεπερνώντας τις οποιεσδήποτε αναστολές τους, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό βήμα και κέρδος των συγκεκριμένων συναντήσεων. Επίσης αυτό που έχει εκπλήξει ευχάριστα την ερευνήτρια είναι το ότι αρκετοί μαθητές μετά τη συνάντηση στις 07-11-2019 ζητούσαν από την εκπαιδευτικό το κλειδί της αίθουσας για να κάνουν πρόβα μεταξύ τους.

Στη συνάντηση στις 14-11-2019 παρευρισκόταν και ο κριτικός φίλος μετά από ένα μήνα. Εντυπωσιάστηκε από την πρωτοβουλία των δύο μαθητριών να γράψουν στίχους για το κομμάτι και από τον ρυθμικό συντονισμό των μαθητών κατά τη διάρκεια των προβών ο οποίος όπως ανέφερε είχε μεγάλη διαφορά μετά από τέσσερις συναντήσεις. Γνωρίζοντας δε το τμήμα (από μικρότερη τάξη) εξεπλάγη με την πρωτοβουλία της Αφροδίτης και του Νικόλα προσθέτοντας πολλά θαυμαστικά στο τέλος της πρότασης που περιέγραφε τις προτάσεις τους. Τέλος, παρατήρησε αρχικά τα βλέμματα απορίας και κατόπιν επιδοκίμασίας των συμμαθητών τους προς τους δύο μαθητές κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων συζητήσεων.

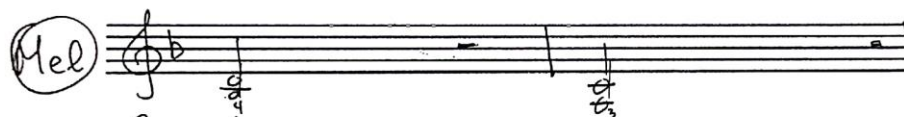

LA MARIPOSA

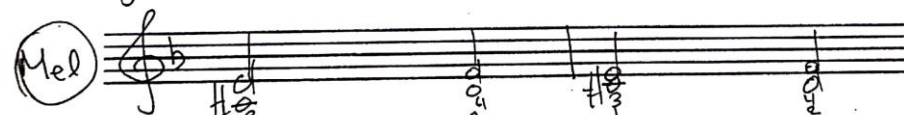

Μελάνικα

21-11-19

Mel  

Mel  

Mel  

Mel  



Φωτογραφία 3

Συνάντηση 28-11-2019

Περιγραφή:

Εξάσκηση με το ολοκληρωμένο μουσικό σύνολο, τελική ηχογράφηση, ακρόαση και αξιολόγηση.

Αφού παίξαμε πέντε με έξι φορές την τελική ενορχήστρωση του κομματιού (φωτογραφία 4 και 5), προχωρήσαμε στην ηχογράφηση. Πριν καν την ακούσουμε, οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν να κάνουμε και μία ακόμα γιατί θεώρησαν ότι έκαναν υπερβολικά πολλά λάθη. Έτσι προχωρήσαμε και στη δεύτερη ηχογράφηση και κατόπιν συνεχίσαμε με παρατηρήσεις πάνω σε αυτές.

LA MARIPOSA ΤΕΛΙΚΗ 28-11-19 (1)

Handwritten musical score for the first system of 'LA MARIPOSA'. The score includes five staves: Boom, Xyl/Met, melod., Piano, and Platina. The Boom and Xyl/Met staves feature colorful notes and chord symbols (D, A, E, G, F#). The melod. staff has a single note with a fermata. The Piano and Platina staves show rhythmic patterns.

Handwritten musical score for the second system of 'LA MARIPOSA'. The score includes five staves: Boom, Xyl/Met, Melod., Piano, and Platina. The Boom and Xyl/Met staves feature colorful notes and chord symbols (D, A, E, G, F#). The Melod. staff has a single note with a fermata. The Piano and Platina staves show rhythmic patterns.

LA MARIPOSA TBAIEN 28-11-2019

(2)

Bass

Xyl/Hat

Melod.

Piano

Piñero

Bass

Xyl/Hat

Melod.

Piano

Piñero

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Η Αφροδίτη από τις πρώτες πρόβες ήταν εμφανώς αγχωμένη και όταν η ερευνήτρια τη ρώτησε τον λόγο εκείνη απάντησε ότι φοβόταν ότι δεν θα έπαιζε σωστά το μέρος της παρόλο που το ήθελε πολύ και το διάλεξε η ίδια. Μόλις η ερευνήτρια της απάντησε ότι δεν είμαστε στο Μέγαρο Μουσικής και δεν πειράζει και να κάνουμε λάθος, η τάξη ξέσπασε σε γέλια, αποφορτίστηκε η ατμόσφαιρα της τάξης και η Αφροδίτη χαλάρωσε. Τότε παρακάλεσε τη Λυδία να το παίξουν δυο-τρεις φορές μόνες τους για να είναι λίγο πιο σίγουρη και η συμμαθήτριά της συμφώνησε αμέσως.

Σε όλη τη διάρκεια των προβών και της ηχογράφησης όλοι οι μαθητές ήταν πλήρως συγκεντρωμένοι στην εκτέλεση των οργάνων τους, αλλά είχαν ταυτόχρονα και στο νου τους και τα υπόλοιπα όργανα. Στις δυο τελευταίες πρόβες πριν την πρώτη ηχογράφηση ο Έντι μπήκε λάθος σε κάποιο σημείο με τον ηχητικό σωλήνα και ο Παναγιώτης έσπευσε να τον κατηγορήσει λέγοντας «...αμάν ρε Έντι... θα μπεις ποτέ σωστά ή όχι;...». Τότε ξαφνικά επικράτησε χάος στην τάξη όταν οι υπόλοιποι μαθητές άρχιζαν να φωνάζουν στον Παναγιώτη για τον τρόπο που μίλησε στον Έντι και για το ότι θα έπρεπε να του ζητήσει συγγνώμη αμέσως. Ο Παναγιώτης φάνηκε να σάστισε από την αντίδραση των υπολοίπων και ζήτησε συγγνώμη από τον συμμαθητή του. Κατά τη διάρκεια της αναστάτωσης η Χαρά σχεδόν ούρλιαξε στον Παναγιώτη «...θα ήθελες να ήσουν στη θέση του και να σε κάνει ρεζίλι μπροστά στην τάξη;...». Μετά το περιστατικό και τη συγγνώμη του Παναγιώτη το κλίμα στην τάξη αποφορτίστηκε και επανήλθε σχετικά γρήγορα στην προηγούμενη ήρεμη κατάσταση, αλλά μέχρι το τέλος της ώρας η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όλοι κοιτούσαν έντονα και επικριτικά τον Παναγιώτη, ενώ ο ίδιος αισθανόταν τα βλέμματα των υπολοίπων και ήταν ιδιαίτερα στενοχωρημένος. Όταν κάναμε και τις δύο ηχογραφήσεις και τις ακούσαμε, ο Νικόλας ο οποίος μιλάει πάντα πολύ ήρεμα, αργά και ευγενικά ζήτησε να πάρει τον λόγο. Αυτό που ήθελε να πει ήταν ότι παρατήρησε και στις δύο ηχογραφήσεις ότι έκανε λαθάκια στο μέρος που έπαιζε τη φλογέρα στην αρχή μαζί με τη Μαρία και την Αγνή, αν και όπως χαρακτηριστικά είπε στον Παναγιώτη «..ούτε κι εσύ πήγες πίσω φίλε γιατί και τις δύο φορές δεν μπήκες σωστά με τους σωλήνες

σου.....». Ο Παναγιώτης του απάντησε ότι «..κι εγώ το κατάλαβα... αλλά μάλλον είναι καλύτερα να στο λένε ήρεμα και όχι χαζά όπως έκανα εγώ με τον Έντι...».

Η Ηρώ παρατήρησε ότι τελικά οι δύο ηχογραφήσεις δεν είχαν και τεράστια διαφορά παρά το ότι νόμιζαν ότι τα έχουν πάει εντελώς χάλια στην πρώτη και συμφώνησαν μαζί της και αρκετοί από τους συμμαθητές της. Όταν η ερευνήτρια τους ρώτησε τι περίμεναν τελικά, ο Χάρης απάντησε «...κάτι σαν το Μέγαρο Μουσικής κυρία μάλλον.....» και ξέσπασαν πάλι όλοι σε γέλια.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης ήταν παρών και ένας φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος βοήθησε με την ηχογράφηση, καθώς και ο κριτικός φίλος.

Στο ημερολόγιό του είχε καταγράψει με λεπτομέρειες τα περιστατικά που περιέγραψε και η ερευνήτρια σημειώνοντας πόσο εντύπωση της έκανε η ενσυναίσθηση της Χαράς και των υπόλοιπων συμμαθητών του Έντι, η άνεση με την οποία η Αφροδίτη συνέχισε τις πρόβες και την ηχογράφηση αισθανόμενη να τη στηρίζουν οι υπόλοιποι, αλλά και το πόσο συγκεντρωμένοι ήταν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των προβών αλλά και της αξιολόγησης. Το χιούμορ του Χάρη την εξέπληξε καθώς και η άνεση του Νικόλα να μιλήσει για τα λάθη του και να ασκήσει κριτική στον συμμαθητή του. Τέλος, ανέφερε τη μεγάλη πρόοδο που της φάνηκε να έχουν κάνει οι μαθητές σημειώνοντας «....χωρίς να ξέρω μουσική η αίσθηση που μου έδωσαν από την πρώτη συνάντηση μέχρι και τη σημερινή ήταν μιας εκκολαπτόμενης κανονικής ορχήστρας όπου ο ένας νοιάζεται για τον άλλον...»

Συνάντηση 05-12-2019

Περιγραφή:

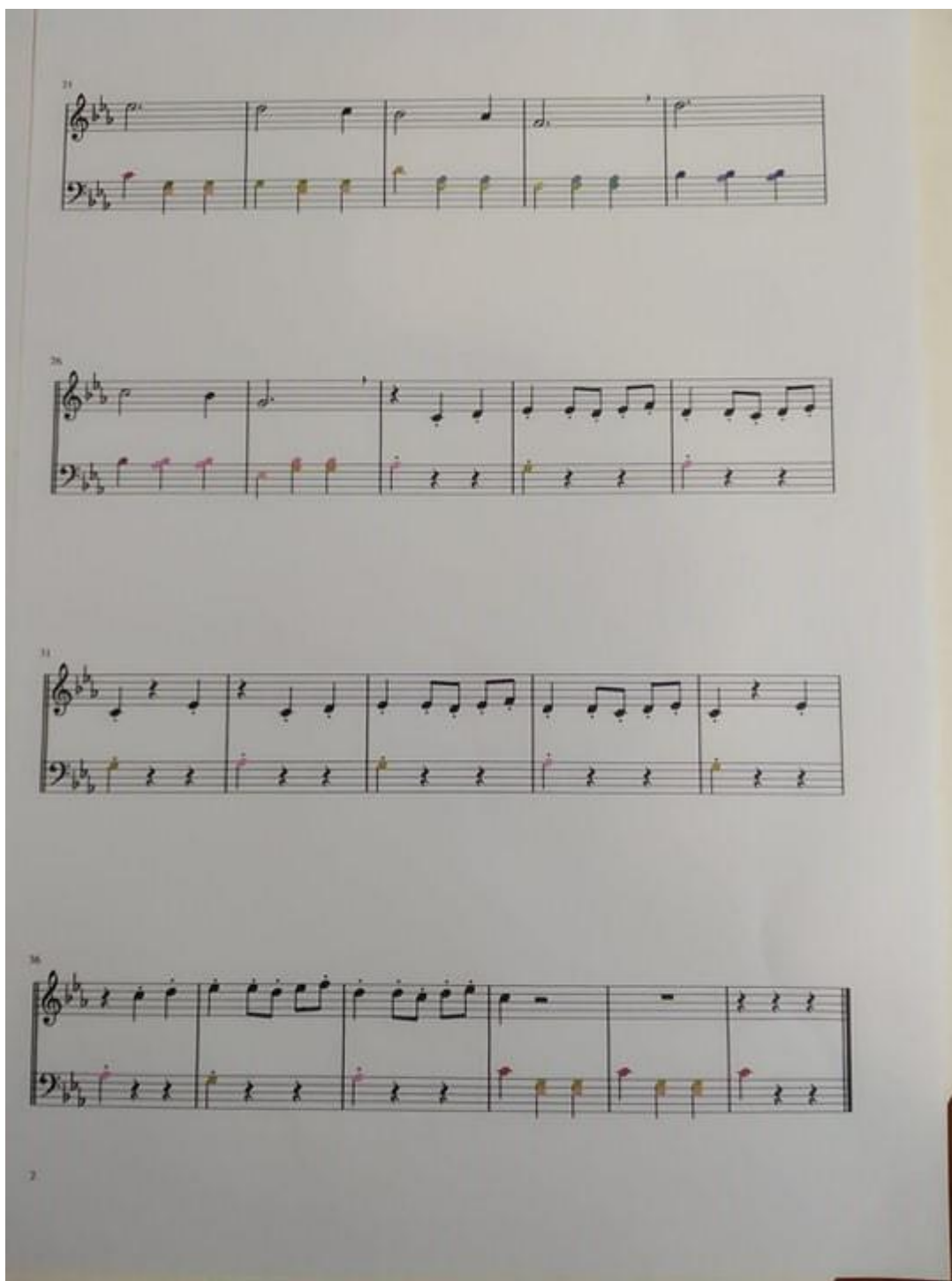
Γνωριμία με το καινούριο κομμάτι (βαλς Νο2 του Σοστακόβιτς), προτάσεις επιλογής οργάνων.

Αφού συζητήσαμε και είπαμε λίγα λόγια τον συνθέτη, η ερευνήτρια έπαιξε το κομμάτι στο πιάνο (2 πρώτες σελίδες) και αρχίσαμε να μπαίνουμε στη διαδικασία επιλογής πιθανών οργάνων που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές για να το πλαισιώσουν. Τα όργανα που αναφέρθηκαν ήταν το πιάνο (Λυδία), η κιθάρα

(Κωνσταντίνος), το βιολί (Ηρώ), ενώ από τα όργανα της τάξης αναφέρθηκαν οι ηχητικοί σωλήνες, τα μεταλλόφωνα και το ξυλόφωνο, το τρίγωνο, τα κουδούνια και ίσως το νταούλι και το ocean drum. Η παρτιτούρα του κομματιού (φωτογραφία 1 & 2) που δείχνει τη μελωδία και τη συνοδεία με ηχητικούς σωλήνες προέρχεται από υλικό της κ. Περκακάκη Ελισάβετ και αποτελεί μέρος βιωματικού εργαστηρίου στα πλαίσια του 8^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΕΜΕ (Νοέμβριος 2018, Θεσσαλονίκη).

Waltz No. 2
Jazz Suite in C-minor
for Boomwhackers (m.: 1-40)
Dmitri Shostakovich

The image shows a page of musical notation for 'Waltz No. 2' by Dmitri Shostakovich, arranged for Boomwhackers. The score is in 3/4 time and C minor. It consists of four systems of music, each with a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. The melody is written with quarter and eighth notes, while the accompaniment uses chords and single notes. The score is numbered 1, 6, 11, and 16 at the beginning of each system.



Φωτογραφίες 1&2

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Ενώ η Ηρώ δεν είχε εκφράσει επιθυμία στο προηγούμενο κομμάτι να παίξει βιολί, αυτή τη φορά ήταν η πρώτη που μίλησε λέγοντας ότι θα ήθελε να το προσπαθήσει.

Εντύπωση έκανε στην ερευνήτρια ότι για την κιθάρα και το πιάνο ήταν ήδη ξεκαθαρισμένο σε όλους ότι θα παίξουν η Λυδία και ο Κωνσταντίνος. Όταν ρώτησε η ερευνήτρια αν θα ήθελε και κάποιος άλλος να το δοκιμάσει στο πιάνο πετάχτηκε ο Χάρης και είπε «...μπελάδες θα βάλουμε στο κεφάλι μας κυρία; Αφού η Λυδία τρελαίνεται να παίζει εκείνη κι εμείς θα χρειαστούμε πολύ καιρό για να το μάθουμε...». Ο Νικόλας ενώ στην επιλογή των οργάνων στο προηγούμενο κομμάτι δε συμμετείχε ενεργά, αυτή τη φορά ήταν πολύ ομιλητικός και ήταν και εκείνος που πρότεινε να δοκιμάσουμε το ocean drum. Η Αφροδίτη όταν πήρε τον λόγο είπε πως δεν θα ήθελε να παίζει μελόντικα γιατί πίστευε ότι δεν ταίριαζε και πολύ ο ήχος της σε αυτό το κομμάτι και θα ήθελε να παίζει κάτι διαφορετικό. Ενώ είχαμε συμφωνήσει οι μαθητές να αναλάβουν όργανα διαφορετικά από το προηγούμενο κομμάτι, όταν φτάσαμε στα μεταλλόφωνα και στο ξυλόφωνο, το ενδιαφέρον δεν ήταν μεγάλο, γεγονός που προβληματίσε την ερευνήτρια καθώς είναι όργανα τα οποία συνήθως όλοι θέλουν να παίξουν. Οι μόνοι μαθητές που εξέφρασαν ενδιαφέρον ήταν η Μελίνα, ο Νικόλας και ο Λευτέρης οπότε η Ελπίδα και ο Ανδρέας (που έπαιζαν μεταλλόφωνο και ξυλόφωνο στο προηγούμενο κομμάτι) είπαν ότι αφού δεν θέλει κάποιος άλλος θα πάρουν κι εκείνοι μεταλλόφωνα μαζί με τους προαναφερθέντες. Όταν η ερευνήτρια προσπάθησε να καταλάβει τον λόγο που δεν εξέφρασαν ενδιαφέρον οι μαθητές, οι περισσότεροι απάντησαν ότι ακόμα τους φαινόταν δύσκολο και ότι ίσως μια άλλη φορά να το αποφάσιζαν. Ο Κωνσταντίνος με την κιθάρα, η Ηρώ με το βιολί και η Λυδία με το πιάνο ζήτησαν από την ερευνήτρια την παρτιτούρα ώστε να το μελετήσουν μέχρι την επόμενη συνάντηση.

Συνάντηση 12-12-2020

Περιγραφή:

Πειραματισμοί με τα όργανα, εξοικείωση με την παρτιτούρα, ενορχηστρωτικές ιδέες.

Η συγκεκριμένη συνάντηση αφιερώθηκε σε πειραματισμούς των μαθητών με τα όργανα της τάξης ώστε να καταλήξουν στο ποια θα επιλέξουν και στην προβολή της

παρτιτούρας την ώρα που έπαιζαν το βιολί, η κιθάρα και το πιάνο ώστε να έρθουν και οι υπόλοιποι μαθητές σε επαφή με αυτή.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Το πιο δημιουργικό κομμάτι της συνάντησης ήταν την ώρα που οι μαθητές δοκίμαζαν τα όργανα της τάξης. Καθώς η ερευνήτρια τους είχε αφήσει ελεύθερη την επιλογή και την οργάνωσή της, ήταν αξιοσημείωτο το πώς το οργάνωσαν μόνοι τους. Συμφώνησαν λοιπόν να παίζει εκ περιτροπής το βιολί, η κιθάρα και το πιάνο τη μελωδική γραμμή ώστε κάθε φορά να δοκιμάζουν και διαφορετικά όργανα. Την πρώτη φορά που τα παραπάνω όργανα το έπαιξαν μόνοι τους, η ερευνήτρια έδειχνε μέτρο, μέτρο στα παιδιά την παρτιτούρα που προβαλλόταν στον τοίχο. Την επόμενη φορά που δοκίμασαν να το παίζουν όλοι μαζί, η Βερόνικα ζήτησε να το δείχνει εκείνη με τον ηχητικό σωλήνα στους συμμαθητές της μέτρο-μέτρο αντί να παίζει κάποιο όργανο το οποίο και έγινε. Κάποια στιγμή μπερδεύτηκε και χωρίς να μιλήσει ο Παναγιώτης σηκώθηκε και της έδειξε το σημείο που βρίσκονταν τα όργανα.

Τη δεύτερη φορά που θα το έπαιζε η κιθάρα, η Χαρά μαζί με τη Μαρία και την Αγνή είπαν σε όλους ότι θα ήταν ωραίο να ξεκίναγαν οι ηχητικοί σωλήνες στα πρώτα τέσσερα μέτρα που έχει παύση η μελωδία, ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να τους βρει τους σωλήνες που ταίριαζαν, το έπαιξαν και αποφάσισαν όλοι ότι ήταν ωραία ιδέα.

Η Αφροδίτη που δοκίμασε τρίγωνο, κουδούνια και στο τέλος τη βροχή, εξέφρασε έντονο ενδιαφέρον μαζί με τον Σταύρο να την προσθέσουν στην ενορχήστρωση. Μάλιστα είχε σκεφτεί και τον τρόπο που ήθελε να την παίζει (να ξεκινάει στην αρχή της κάθε φράσης και να συμπίπτει το κλείσιμο με το τελειώμά της. Όταν το δοκίμασαν πραγματικά ενθουσιάστηκαν όλοι. Ο Νικόλας δοκίμασε το ocean drum και ο Χάρης το νταούλι και ο Κωνσταντίνος είπε ότι θα πρέπει να βάλουν ένα από τα δύο γιατί αλλιώς θα δημιουργούσαν πολλή φασαρία και θα κάλυπταν τα υπόλοιπα όργανα κάτι στο οποίο συμφώνησε όλη η τάξη τελικά. Ο Κωνσταντίνος με την κιθάρα ενώ είχε μάθει τη μελωδία ακούγοντας το κομμάτι σκέφτηκε ότι θα ήταν καλύτερα να μάθει να παίζει τις συγχορδίες, οπότε ανακοίνωσε στους υπόλοιπους ότι θα το έκανε κατά την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων. Η ώρα δεν μας έφτασε για να οριστικοποιηθούν τα όργανα οπότε μεταφέρθηκε χρονικά για την επόμενη συνάντηση.

Συνάντηση 16-01-2020

Περιγραφή:

Τελική επιλογή οργάνων ενορχήστρωσης, μερική κατανομή οργάνων, πρώτες πρόβες.

Η τελευταία συνάντηση πριν τις γιορτές αναβλήθηκε λόγω εκπαιδευτικής εκδρομής του τμήματος και δεν μπόρεσε να αντικατασταθεί λόγω των προβών για τη γιορτή των Χριστουγέννων, ενώ στις 09-01-2020 που ήταν η επόμενη προγραμματισμένη απουσίαζε η ερευνήτρια λόγω ασθένειας. Έτσι η συνάντησή μας αυτή μετά από ένα μήνα ήταν αρχικά μια επανάληψη αυτών που είχαμε κάνει στην τελευταία (12-12-2020). Έλειπαν από το τμήμα λόγω ασθένειας 6 μαθητές, γεγονός που επηρέαζε την τελική κατανομή των οργάνων. Οι μαθητές κατέληξαν στα όργανα που θα χρησιμοποιούσαν, μοιράστηκαν οι παρτιτούρες σε όλους, έγινε μια υποτυπώδης κατανομή καθώς απουσίαζαν αρκετοί και ξεκινήσαμε να κάνουμε τις πρώτες πρόβες.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Οι παρτιτούρες που μοιράστηκαν σε πρώτη φάση είχαν τη μελωδία και το μέρος των σωλήνων οι οποίοι χωρίστηκαν σε ντο (χαμηλό-μεσαίο), σολ (χαμηλό-μεσαίο) και ρε (χαμηλό-μεσαίο) και σε διπλούς με μι ύφεση/σολ, φα/λα ύφεση, φα/σολ καθώς μας έλειπαν αρκετά άτομα. Είχαμε ήδη συμφωνήσει ότι ανάλογα με το όργανο που θα επέλεγε ο καθένας η ερευνήτρια θα προσάρμοζε τις τελικές παρτιτούρες.

Αφού όλοι κατέληξαν στο νταούλι και όχι στο ocean drum (υποστηρίζοντας ότι το νταούλι έδινε καλύτερη αίσθηση του ρυθμού) το δοκίμασαν τέσσερις μαθητές που εξέφρασαν ενδιαφέρον και όλη η τάξη θεώρησε ότι αυτός που ήταν πιο σταθερός στον ρυθμό ήταν ο Χάρης, ο οποίος και το ανέλαβε. Όταν το δοκίμασε ο Γιώργος, ο οποίος ζητούσε διακαώς να παίζει με αυτό, κάποια στιγμή μπερδεύτηκε και είπε «...καλέ αυτό είναι πολύ πιο δύσκολο απ' ό,τι φαίνεται ...ας το πάρει κάποιος άλλος γιατί εγώ θα τα κάνω μαντάρα... κυρία που είναι οι σωλήνες μου;». Όλοι έσπευσαν να

τον πείσουν να ξαναδοκιμάσει και να μην τα παρατήσει, αλλά και μετά τη δεύτερη απόπειρα δεν θέλησε να το αναλάβει.

Η Σοφία από την προηγούμενη συνάντηση είχε καταλήξει ότι ήθελε τα πιατίνια και σε αυτή τη συνάντηση είπε ότι θα ήταν ωραίο να παίζουν στο τελείωμα της κάθε φράσης οπότε και η ερευνήτρια σημείωσε τα σημεία που θα έπαιζε πάνω στην παρτιτούρα της.

Τα όργανα που τελικά επιλέχτηκαν ήταν: πιάνο, κιθάρα, βιολί, βροχή, πιατίνια, ηχητικοί σωλήνες, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνο και νταούλι.

Οι πρώτες απόπειρες εκτέλεσης της πρώτης σελίδας του κομματιού (μόνο αυτή προλάβαμε στη συνάντηση) έγινε με ηχητικούς σωλήνες, βροχή, πιατίνια και πιάνο καθώς έλειπε ο Κωνσταντίνος με την κιθάρα ενώ η Ηρώ είχε ξεχάσει το βιολί. Η Αφροδίτη που είχε τη βροχή ενώ η ίδια είχε προτείνει πότε να παίζει και πώς, δυσκολευόταν να ακολουθήσει τους υπόλοιπους. Μόλις η ερευνήτρια της σημείωσε στην παρτιτούρα της τα σημεία που αρχίζει και τελειώνει, ήταν πολύ πιο σταθερή. Οι μαθητές με τα μεταλλόφωνα και το ξυλόφωνα σκέφτηκαν να παίζουν τις βασικές νότες κάθε συγχορδίας, αλλά η ώρα δεν έφτασε για να ολοκληρώσουμε το μέρος τους.

Κατά τη διάρκεια της κατανομής των οργάνων η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές που συνήθως έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, προσπαθούσαν να πείσουν τους μαθητές με χαμηλό συνήθως προφίλ να δοκιμάσουν όργανα καινούρια και τους ενθάρρυναν συνεχώς. Επίσης κατόπιν πρότασης της Νεφέλης όλοι συμφώνησαν ότι παρά την κατανομή των οργάνων που είχε ήδη γίνει, θα έπρεπε να ερωτηθούν και οι μαθητές που απουσίαζαν μήπως ενδιαφέρονταν και αυτοί για τα ίδια όργανα, γεγονός που ενισχύει τις ερευνητικές υποθέσεις ως προς την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και την ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας.

Συνάντηση 23-01-2020

Περιγραφή:

Τελική κατανομή οργάνων, πρόβες των ομάδων.

Στη συνάντηση αυτή απουσίαζε για δεύτερη συνεχόμενη φορά η Ολυμπία και οι πέντε μαθητές οι οποίοι αποτελούσαν την ομάδα των μεταλλόφωνων και του ξυλόφωνου. Ως φυσικό επακόλουθο προχωρήσαμε σε πρόβα με τα υπόλοιπα όργανα και επικεντρωθήκαμε περισσότερο στους ηχητικούς σωλήνες καθώς οι μαθητές που απουσίαζαν την προηγούμενη φορά θέλησαν να τους αναλάβουν.

Ο Κωνσταντίνος συνόδεψε τα υπόλοιπα όργανα με τις συγχορδίες που τις είχε μελετήσει. Κάναμε και τις δύο σελίδες του κομματιού εστιάζοντας την προσοχή μας κυρίως στη ρυθμική σταθερότητα και στις αλλαγές των συγχορδιών. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης η παρτιτούρα προβαλλόταν στον τοίχο, ενώ οι μαθητές με τη βροχή, τα πιατίνια, το βιολί και την κιθάρα την ακολουθούσαν από αναλόγιο μπροστά τους. Τα αποτελέσματα δεν ήταν ικανοποιητικά όπως σε προηγούμενες συναντήσεις.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Για πρώτη φορά το τμήμα ήταν αρκετά ανήσυχο με έλλειψη συγκέντρωσης, γεγονός που μας απέτρεψε από το να προχωρήσει η δράση στα επιθυμητά αποτελέσματα. Καθώς την προηγούμενη ημέρα είχαμε επισκεφτεί το Πνευματικό Κέντρο Ιωαννίνων για να παρακολουθήσουμε ένα μουσικό πρόγραμμα με θέμα την ιστορία της ροκ μουσικής από έναν καλλιτέχνη της πόλης ευρέως γνωστό και αγαπητό, το μυαλό τους την περισσότερη ώρα ήταν απασχολημένο με ερωτήσεις για το συγκεκριμένο είδος μουσικής και για τραγούδια που άκουσαν να εκτελούνται από το συγκρότημα και που τους άρεσαν αλλά δεν ήξερα περαιτέρω πληροφορίες. Αφού η Λυδία έπαιξε στο πιάνο το τραγούδι «Smoke on the water» το οποίο της άρεσε πολύ και κάθισε να το μάθει την προηγούμενη μέρα, όλοι παρακάλεσαν την ερευνήτρια μετά το τέλος της δράσης να ασχοληθούν με κάποιο κομμάτι από τη ροκ μουσική.

Το μόνο στοιχείο που προστέθηκε από την προηγούμενη φορά στην ενορχήστρωση ήταν η ιδέα του Σταύρου να παίζει η βροχή σαν μαράκα προς το τέλος του κομματιού δίνοντας μια πιο έντονη αίσθηση του ρυθμού το οποίο άρεσε σε όλους.

Συνάντηση 06-02-2020

Περιγραφή:

Τελική ενορχήστρωση, πρόβα, ηχογράφιση.

Στη συνάντηση αυτή οριστικοποιήθηκε ο ρόλος των μεταλλόφωνων και του ξυλόφωνου που εκκρεμούσαν. Αφού άκουσαν το κομμάτι από τα υπόλοιπα όργανα, για να έχουν άποψη του τι είχαμε προσθέσει κατά τη διάρκεια της απουσίας τους, προχωρήσαμε σε μια πρώτη απόπειρα ηχογράφησης με το πιάνο, το βιολί, την κιθάρα, τους ηχητικούς σωλήνες, τα πιατίνια, τη βροχή και το νταούλι.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Οι μαθητές με τα μελωδικά κρουστά ακούγοντας το κομμάτι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, είχαν μια διαφωνία για τα σημεία που έπρεπε να παίξουν όπως και για το τι θα παίζουν. Ο Ανδρέας και η Ελπίδα (μεταλλόφωνα) θεωρούσαν ότι έπρεπε να παίζουν τις βασικές νότες των συγχορδιών σε όλη τη διάρκεια του κομματιού, ενώ η Μελίνα (ξυλόφωνο) και ο Νικόλας με τον Λευτέρη (μεταλλόφωνα) ότι θα έπρεπε να παίζουν στην αρχή και στο τέλος των φράσεων τις βασικές νότες της μελωδίας. Μετά από πρόταση του Νικόλα και της Μελίνας αποφάσισαν να χωριστούν σε δύο ομάδες που η καθεμία θα έπαιζε τις αντίστοιχες προτάσεις. Συμφωνήσαμε τέλος να ετοιμάσει η ερευνήτρια και τις δικές τους παρτιτούρες (φωτογραφίες 3- 4 και 5-6) ώστε να τους τις δώσει πριν την επόμενη συνάντηση και ζήτησαν να πάρουν και τα όργανα για να μελετήσουν τα μέρη τους.

Όταν η ερευνήτρια ζήτησε από την Ηρώ να παίξει το μέρος της μόνη και να την συνοδέψουν οι ηχητικοί σωλήνες, είχε εξαιρετικά έντονο άγχος και τα χέρια της έτρεμαν. Όσο και να προσπαθούσαν να την τονώσουν ψυχολογικά οι συμμαθητές της, εκείνη άρχιζε και σταμάταγε συνεχώς και ανακοίνωσε στην τάξη ότι μάλλον δεν θα συμμετέχει στην τελική ηχογράφιση. Όλοι τότε άρχισαν να την εμπυχώνουν και η ερευνήτρια τη ρώτησε αν ένιωθε το ίδιο άγχος όταν έπαιζαν όλοι μαζί. Η απάντησή της ήταν «...κυρία αγχώνομαι και με τους άλλους, αλλά όχι τόσο πολύ όσο όταν παίζω μόνη μου....», οπότε συμφωνήσαμε όλοι να την αφήσουμε ελεύθερη να αποφασίσει αν θα έπαιζε με το βιολί ή αν θα έμπαινε σε κάποια άλλη ομάδα οργάνων.

Μετά την ηχογράφιση και την ακρόασή της δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για αξιολόγηση. Μόνο η ομάδα των ηχητικών σωλήνων, καθώς δεν ένιωθαν οι μαθητές ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα, ζήτησε από την ερευνήτρια να κάνουν πρόβα στα διαλείμματα ώστε να ξεκαθαρίσουν κάποια σημεία που τους δυσκόλευαν στις αλλαγές των συγχορδιών και στον ρυθμικό συντονισμό τους. Η Ηρώ ενώ έπαιξε τελικά στη ηχογράφιση κατά την ακρόασή της δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένη από τον εαυτό της και έδειχνε εμφανώς απογοητευμένη..

Η συνάντηση έγινε παρουσία του κριτικού φίλου της οποίας το ημερολόγιο ήταν αρκετά αναλυτικό περιγράφοντας ό,τι συνέβη στη συνάντηση. Ιδιαίτερη εντύπωση της έκανε το πόσο ενεργοί στη διαδικασία ήταν η Μελίνα και ο Νικόλας, προτείνοντας μάλιστα και καινούριες ιδέες, οι οποίοι αποφάσισαν να υπερασπιστούν την επιλογή τους και να παίξουν αυτό που ήθελαν χωρίς να έχουν καθόλου άγχος και ντροπή στο να εκτεθούν. Παρατήρησε σημαντική αλλαγή στον Παναγιώτη σε σχέση με την προηγούμενη συνάντηση ως προς τον τρόπο που λειτουργούσε στην ομάδα και τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα έγραψε *«κατά τη διάρκεια της συνάντησης προσπαθούσε συνέχεια να έχει βλεμματική επαφή με την ερευνήτρια, ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος στον δικό του ρόλο και πολύ ευγενικός με τους συμμαθητές του...»*

Επίσης σημείωσε, με αφορμή την εκδήλωση άγχους της Ηρώς ότι σε όλη τη συνάντηση ήταν αρκετά αγχωμένη και δεν έδειχνε να ευχαριστείται τη διαδικασία όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές της. Στα πιο γενικά της σχόλια αναφέρθηκε στο γεγονός ότι σε σχέση με το προηγούμενο κομμάτι αυτό είχε πάρει σχεδόν τελική μορφή πιο γρήγορα και οι μαθητές έμπαιναν πλέον σε περισσότερες λεπτομέρειες ως προς την εκτέλεση και την ενορχήστρωση. *«..πολλές φορές χρησιμοποιούσαν λέξεις άγνωστες σε μένα με μια οικειότητα την οποία έδειχναν να συμερίζονται όλοι τόσο πολύ, που ένιωσα πραγματικά εκτός κλίματος...».*

Exl.

Waltz No. 2

Jazz Suite in C-minor
for Boomwhackers (m.: 1-40)

Dmitri Shostakovich

Musical notation for measures 1-5. The score is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody in the treble clef consists of quarter notes: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E-flat5, F5, G5. The bass line in the bass clef consists of quarter notes: G2, A2, B-flat2, C3, D3, E-flat3, F3, G3. A handwritten 'G' chord symbol is placed above the final measure.

Musical notation for measures 6-10. The melody in the treble clef starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B-flat4, C5, D5, E-flat5, F5, and a half note G5. The bass line continues with quarter notes: G2, A2, B-flat2, C3, D3, E-flat3, F3, G3. Handwritten annotations include 'cc C' above the first measure and 'G' above the final measure.

Musical notation for measures 11-15. The melody in the treble clef starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B-flat4, C5, D5, E-flat5, F5, and a half note G5. The bass line continues with quarter notes: G2, A2, B-flat2, C3, D3, E-flat3, F3, G3. Handwritten annotations include 'G' above the first measure, 'F F, F' above the second measure, and 'B' above the final measure.

Musical notation for measures 16-20. The melody in the treble clef starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B-flat4, C5, D5, E-flat5, F5, and a half note G5. The bass line continues with quarter notes: G2, A2, B-flat2, C3, D3, E-flat3, F3, G3. Handwritten annotations include 'G G' above the final measure.



Φωτογραφίες3-4

Mett.

Waltz No. 2

Jazz Suite in C-minor
for Boomwhackers (m.: 1-40)

Dmitri Shostakovich

C E^b E^b

6 G E^b E^b C E^b E^b G E^b E^b E^b E^b E^b F^b G E^b E^b

11 D F F G F F D F F G F F B D D

16 G D D B D D G D D C E^b E^b G E^b E^b

21 C E^b E^b G E^b E^b D F F G F F D F F

26 B D D C E^b E^b A^b G A^b

31 G A^b G A^b G

36 E^b D C E^b E^b G E^b E^b C

2

Φωτογραφίες 5-6

Συνάντηση 13-02-2020

Περιγραφή:

Πρόβα με όλα τα όργανα, ηχογράφιση, παρατηρήσεις.

Αρχικά έγινε πρόβα με κάθε ομάδα των μεταλλόφωνων σύμφωνα με αυτά που είχαμε αποφασίσει την προηγούμενη φορά. Στη συνέχεια αφιερώθηκε αρκετή ώρα στην ομάδα των ηχητικών σωλήνων και τέλος προσπαθήσαμε να το παίξουμε όλοι μαζί αρκετές φορές. Προς το τέλος της ώρας το ηχογραφήσαμε, το ακούσαμε και κάναμε τις παρατηρήσεις μας.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Στη συνάντηση αυτή έλειπε ο Λευτέρης και η Βερόνικα (μεταλλόφωνο και ηχητικός σωλήνας).

Η α' ομάδα των μεταλλόφωνων (Ελπίδα και Ανδρέας) ήταν αρκετά συντονισμένοι καθώς το είχαν μελετήσει και το έκαναν πρόβα και μαζί στα διαλείμματα. Στη β' ομάδα των μεταλλόφωνων η Μελίνα (ξυλόφωνο) δυσκολεύτηκε αρκετά να συντονιστεί με τον Νικόλα (μεταλλόφωνο) όμως δεν παράτησε τις προσπάθειες (όπως συνηθίζει σε άλλες περιπτώσεις όταν βλέπει ότι δεν τα καταφέρνει) και παρακάλεσε τον Νικόλα να μείνουν στην αίθουσα μουσικής και στο διάλειμμα για να εξασκηθούν.

Η Ηρώ στο διάλειμμα πριν τη συνάντηση ζήτησε από την ερευνήτρια να μιλήσουν ιδιαίτερος. Αυτό που την απασχολούσε ήταν ότι σε όλες τις ηχογραφήσεις άκουγε το όργανό της να φαλτσάρει πολύ και ότι δεν μπορούσε να διαχειριστεί το άγχος που ένιωθε. Όταν ρωτήθηκε αν περνάει καλά στις συναντήσεις μας η απάντησή της ήταν θετική ενώ όταν η ερευνήτρια εστίασε στο ότι μεγαλύτερη σημασία έχει να περνάει καλά και όχι τόσο πολύ το ηχητικό αποτέλεσμα όπως επίσης ότι αν δεν ήθελε να παίξει βιολί ήταν ελεύθερη στο να επιλέξει οποιοδήποτε άλλο όργανο, φάνηκε να της έφυγε ένα βάρος. Πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια άριστη μαθήτρια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απογοητεύεται πολύ όταν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει

με πλήρη επιτυχία σε κάτι. Χωρίς να γίνει κάποια άλλη συζήτηση πέντε λεπτά αφού η συνάντηση είχε ξεκινήσει, ανακοίνωσε στην τάξη ότι τελικά θα έπαιζε βιολί στο κομμάτι.

Η Λυδία (πίانو) έβαλε στο ηλεκτρικό πιάνο ήχο φλάουτου κάτι που ενθουσίασε όλους στην τάξη. Κατόπιν πρότεινε αφού το κομμάτι θα το παίζαμε με επανάληψη, την πρώτη φορά τη μελωδία να την παίζει το βιολί και τη δεύτερη το φλάουτο. Όλη η τάξη περίμενε τι θα πει η Ηρώ, η οποία γελώντας απάντησε «..γιατί όχι;.. ας το δοκιμάσουμε να δούμε πως ακούγεται...»

Κατά την ακρόαση της ηχογράφησης, ο Θοδωρής και η Μαρία (η οποία αντικαθιστούσε τη Βερόνικα) παρατήρησαν ότι ήταν ρυθμικά ασταθείς και η Σοφία (πιατίνια) ότι σε πολλά σημεία δεν έπαιξε στον σωστό χρόνο. Η ερευνήτρια παρατήρησε επίσης ότι η Ηρώ που πάντα στις ακροάσεις ήταν ιδιαίτερα σοβαρή και συγκεντρωμένη, αυτή τη φορά ήταν πιο χαλαρή και μάλιστα σχολίαζε χαρούμενη με τους συμμαθητές της.

Συνάντηση 19-02-2020

Περιγραφή:

Τελική πρόβα, τελική ηχογράφηση, ακρόαση, παρατηρήσεις.

Η ορχήστρα έλαβε τις θέσεις της, ξεκίνησαν οι τελικές πρόβες και προχωρήσαμε σε δύο ηχογραφήσεις του κομματιού και την αξιολόγησή τους.

Παρατήρηση και αξιολόγηση:

Η συνάντηση ενώ ήταν προγραμματισμένη για τις 20-02-2020 έγινε μια μέρα νωρίτερα καθώς αλλιώς θα χανόταν λόγω της εορτής της απελευθέρωσης της πόλης των Ιωαννίνων.

Κατά την τελευταία αυτή συνάντηση της δράσης απουσίαζε ο Κωνσταντίνος με την κιθάρα, οπότε όλοι μαζί αποφασίσαμε να προχωρήσουμε κανονικά και να κανονίσουμε κάποια στιγμή να κάνουμε άλλη μία ηχογράφιση και με την κιθάρα.

Αφού έγινε η πρώτη ηχογράφιση και την ακούσαμε, ο Παναγιώτης (ηχητικός σωλήνας) παρατήρησε ότι μπερδεύτηκε δυο-τρεις φορές ενώ η Αφροδίτη και ο Σταύρος (βροχή) ότι δεν έμπαιναν εκεί που έπρεπε. Ο Ανδρέας (μεταλλόφωνο, α' ομάδα) είπε γελώντας «...κυρία έχασα ένα μέτρο και κυνήγαγα να δω που είναι η Ελπίδα σε όλο σχεδόν το κομμάτι....». Η Ελπίδα παρατήρησε ότι τα μεταλλόφωνα δεν ακούγονταν αρκετά και ο Νικόλας τότε της είπε «που ν' ακουστούν.... αφού εμείς με τον Λευτέρη χαθήκαμε και δεν παίζαμε σχεδόν καθόλου....». Ο Χάρης (νταούλι) τότε πρότεινε το νταούλι και οι ηχητικοί σωλήνες να παίζουν πιο σιγά ώστε να ακούγονται και τα όργανα που δεν έχουν μεγάλο ηχητικό όγκο. Όλοι συμφώνησαν με αυτό και με το να κάνουμε και μια δεύτερη ηχογράφιση εφόσον είχαμε ακόμα χρόνο.

Αφού κάναμε δυο πρόβες φροντίζοντας τα σημεία αδυναμίας που είχαμε αξιολογήσει, προχωρήσαμε και στη δεύτερη ηχογράφιση από την οποία κατά την ακρόασή της ήταν όλοι εμφανώς πιο ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους.

Στις 25-02-2020 πραγματοποιήθηκε η ηχογράφιση και με την κιθάρα και προχωρήσαμε στις ομαδικές συνεντεύξεις.

5.2 Ερμηνεία ημερολογίων

Τα ημερολόγια της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω προσέφεραν αρκετό υλικό προς ανάλυση σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας

5.2.1 Ερμηνεία ημερολογίων Γ' Δημοτικού

Αναφορικά με την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα των μαθητών και την επίδραση στη μουσική δημιουργικότητα, αυτή ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακόμα και σε περιπτώσεις που προέκυπταν μικροπροβλήματα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές πάντα έβρισκαν τρόπο να λύσουν οποιαδήποτε διαφορά

μεταξύ τους χωρίς να χρειαστεί η παρέμβαση της ερευνήτριας (εκτός της συνάντησης στις 08-11-2019).

Στη συγκεκριμένη τάξη όπου ο Άγγελος με τη συμπεριφορά του συνήθως διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του τμήματος, αυτό που προέκυψε από τα ημερολόγια είναι ότι η δράση κέντρισε το ενδιαφέρον του και συμμετείχε σε όλη τη διαδικασία ενεργά και δημιουργικά. Συνεργάστηκε με τους υπόλοιπους συμμαθητές του σε βαθμό που δεν είχε πριν τη δράση επιδειξί και μέσω αυτής της συνεργασίας έγινε αποδεκτός από τους υπόλοιπους.

Ο Αποστόλης από την άλλη ο οποίος συνήθως όταν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει γνωστικά απομακρύνεται από το σύνολο και αφαιρείται, εγκλιματίστηκε πλήρως στις δραστηριότητες της δράσης και φάνηκε να καταφέρνει να είναι σε όλες τις συναντήσεις συγκεντρωμένος και μέρος της ομάδας. Η επιβράβευση που ένωσε από τους συμμαθητές του οι οποίοι με μεγάλη έκπληξη τον είδαν να παραμένει ιδιαίτερα σταθερός στο ρυθμό, τον ώθησε να μην απομονώνεται και να μετέχει πλήρως σε όλη τη διαδικασία. Έχοντας τη Δανάη που με δική της πρωτοβουλία τον «ανέλαβε» από τη συνάντηση στις 11-11-19 ένωθε μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά καθώς την ώρα της Μουσικής Αγωγής δεν υποστηρίζεται από την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης. Αυτό που εντυπωσίασε την ερευνήτρια όσο και τον κριτικό φίλο ήταν η βλεμματική επαφή που προσπαθούσε να διατηρήσει στις συναντήσεις με την ερευνήτρια.

Στο υπόλοιπο τμήμα η παρουσία του ομαδικού πνεύματος είναι έκδηλη μέσα από τα ημερολόγια σε αρκετές συναντήσεις όπως στις 04-11-29 που ο Δημοσθένης βοηθούσε με τον ηχητικό σωλήνα την Άντα με τη φλογέρα να μένει στον χρόνο, στις 11-11-19 όπου ο Φώτης ενθάρρυνε και προσφέρθηκε να βοηθήσει τον Δημοσθένη να μην τα παρατήσει όταν ο δεύτερος απογοητεύτηκε, στις 25-11-19 όπου οι πέντε μαθητές είχαν μελετήσει το κομμάτι στη φλογέρα και το είχαν κάνει πρόβα μαζί κατά την ώρα των διαλλειμάτων με δική τους πρωτοβουλία και χωρίς να κάνουν «κολλητή» παρέα μεταξύ τους και στην τελευταία συνάντηση στις παρατηρήσεις τους όπου η Δανάη ανέφερε ότι «...δεν είναι και πολύ δύσκολο να συνεργαζόμαστε, στην αρχή νόμιζα ότι θα παίζαμε εντελώς χάλια...» και ο Κωνσταντίνος ότι «...και δεν μαλώσαμε και πολύ όλες τις φορές....». Επίσης σε όλη τη διάρκεια η κατανομή των

οργάνων γινόταν πάντα με «...*δίκαιο τρόπο*...» όπως παρατηρούσαν οι ίδιοι οι μαθητές «...*ώστε να μην αδικηθεί κανείς*...».

Η συνεργασία των μαθητών και το ομαδικό πνεύμα που τους διακατείχε σαφώς είχε επίδραση και στην εκδήλωση της μουσικής δημιουργικότητάς τους. Σε αντίθετη περίπτωση οι ιδέες τους –που αποτέλεσαν τον πυρήνα των ενορχηστρώσεων των κομματιών– δεν θα μπορούσαν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν. Ξεκινώντας από την επιλογή των οργάνων και προχωρώντας στην επιλογή των τρόπων και των σημείων που θα τα εισήγαγαν, τα αποτελέσματα ήταν εμφανώς εντυπωσιακά σε σχέση και με την ηλικία των μαθητών και το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Στις 21-10-19 ο Άγγελος επέλεξε να παίζουν τα ξύλινα κρουστά σε χρόνο τα-παύση-τα-παύση «...*για να μην κάνουν πολλή βαβούρα*...», ενώ ο Θανάσης να παίζουν τα πιατίνια στο ισχυρό μέρος του μέτρου. Στις 18-11-19 ο Αποστόλης επέμεινε να προσθέσουμε τη βροχή. Στις 25-11-19 ο Παναγιώτης, ο Άρης, η Δήμητρα, η Νατάσσα και η Κατερίνα με δική τους πρωτοβουλία έμαθαν το κομμάτι και πρότειναν να προστεθούν και οι φλογέρες, στις 09-12-19 η Ελευθερία πρότεινε να παίζουν τα πιατίνια στα ισχυρά μέρη των μέτρων, στις 13-01-19 οι φλογέρες στο κομμάτι από δύο έγιναν πέντε και τα μεταλλόφωνα επέλεξαν να παίζουν σε πέμπτες ακολουθώντας την αρμονική σειρά.

Ως προς την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων τα ημερολόγια επίσης έδειξαν σαφή βελτίωση των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα στην πορεία των συναντήσεων όπως η άνετη εκτέλεση όλων των οργάνων της τάξης, η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μιας συμβατικής παρτιτούρας και η βελτίωση κριτικής ικανότητας ως προς την ακρόαση. Η κυκλική ανάθεση των οργάνων τόσο στις πρώτες συναντήσεις όσο και στην υπόλοιπη πορεία της δράσης, μάλλον απελευθέρωσε τους μαθητές από το άγχος της επαφής με όλα τα όργανα της τάξης. Αυτό φάνηκε από την άνεση με την οποία επέλεξαν όργανα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων χωρίς να παρατηρείται κάποια αναστολή λόγω δυσκολίας χειρισμού των οργάνων. Ο Αποστόλης επέδειξε ιδιαίτερη ρυθμική ακρίβεια και ικανότητα χειρισμού των οργάνων, γεγονός που ενέπνευσε τον θαυμασμό των συμμαθητών του και έδειχνε πολύ χαρούμενος. Σε σχέση με την ανάγνωση παρτιτούρας, ενώ ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τη μέθοδο Kodaly και την αναγνώριση των φθόγγων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, από το δεύτερο κομμάτι και μετά ανυπομονούσαν να δουν την παρτιτούρα να προβάλλεται στον τοίχο κυρίως γιατί ήθελαν να δούνε πως θα είναι αποτυπωμένα σε

νότες αυτά που οι ίδιοι είχαν προτείνει. Η αναγκαιότητα της παρτιτούρας φάνηκε ιδιαίτερα στη συνάντηση στις 18-11-19 όπου οι πρώτες προσπάθειες εκτέλεσης δε στέφθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία, αλλά βελτιώθηκαν σημαντικά μόλις προβλήθηκε η παρτιτούρα στον τοίχο της αίθουσας. Τέλος, σημαντική βελτίωση στο μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης σημειώθηκε ως προς την κριτική ικανότητα ακρόασης των μαθητών. Η εναλλαγή των οργάνων εκ περιτροπής και η ανάθεση όλων των ρόλων στους μαθητές πιθανότατα τους έδωσε τη δυνατότητα να έχουν μια πιο σφαιρική άποψη για τα κομμάτια που είχαν αναλάβει καθώς και να έχουν λόγο για όλα τα όργανα και την απόδοσή τους. Επίσης γενικά η ερευνήτρια παρατήρησε ότι ενώ στις πρώτες ακροάσεις εστίαζε περισσότερο ο καθένας στον δικό του ρόλο, προς τις τελευταίες η κριτική τους είχε την τάση να είναι πιο γενικευμένη. Τα σχόλιά τους μετά την ακρόαση όπως στις 08-11-19 «..ωχ άκουσες τι κάναμε;» ή «...ό,τι να' ναι παίζουμε...» ή της Άννας στις 18-11-19 «...Κυρία να σταματήσουμε καλύτερα γιατί με τέτοια φάλτσα θα μας διώξουν από το σχολείο....» δείχνουν την ικανότητά τους να διακρίνουν τα λάθη τους ενώ η σταδιακή βελτίωσή τους στην απόδοση και εκτέλεση την ικανότητα πρόσληψης και διόρθωσης αυτών των λαθών. Το σχόλιο του Σωτήρη στις 20-01-20 στην τελευταία συνάντηση πριν τις ομαδικές συνεντεύξεις «..αν προσπαθήσεις να ακούσεις κάτι τελικά το προσέχεις πιο πολύ...» είναι πολύ αντιπροσωπευτικό της πορείας της κριτικής τους ικανότητας ακρόασης. Τέλος είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των εκτελέσεων μπορούσαν να διακρίνουν τις αδυναμίες των συμμαθητών τους και προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν να παίξουν καλύτερα.

Ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική τους συμπεριφορά διαφάνηκε μια αλληλεγγύη πρωτόγνωρη για το συγκεκριμένο τμήμα και αυτό μάλλον έχει σχέση σε μεγάλο βαθμό με το ενδιαφέρον που εκδήλωσε ο Άγγελος για τις δράσεις ο οποίος συνήθως ευθύνεται για τη διαταραχή της ισορροπίας του τμήματος. Κατάφερε σε όλες σχεδόν τις συναντήσεις να παραμένει συγκεντρωμένος χωρίς να διασπάται η προσοχή του και διοχέτευσε την αρχηγική του τάση με τέτοιο τρόπο δημιουργικό ώστε κατάφερε να γίνει αποδεκτός από τους υπόλοιπους συμμαθητές του (όταν ζητούσε να παίξει κάποιο άλλο όργανο ή να πει μια καινούρια ιδέα). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι από τη συνάντηση στις 08-11-19 όπου διαπληκτίστηκε έντονα με τον Σωτήρη έως και την τελευταία συνάντηση υπήρξε μια σταδιακή αποκατάσταση της σχέσης τους σε τέτοιο σημείο ώστε να υπάρχει αλληλοβοήθεια χωρίς την παρέμβαση

της ερευνήτριας και έντονη βλεμματική επαφή των δύο μαθητών ακόμα και όταν δε βρίσκονταν στην ίδια ομάδα. Επίσης αυτό που βγήκε έντονα στην επιφάνεια είναι η ανάγκη επιβεβαίωσης που έχει ο Άγγελος την οποία και βρήκε από τους συμμαθητές του –με τη συνεργασία και την ομαδικότητα που επέδειξε– με αποκορύφωμα τη συνάντηση στις 13-01-20 όπου επέλυσε το πρόβλημα της κατανομής των οργάνων μεταξύ του Φώτη, του Σπύρου και του Δημοσθένη με ήρεμο και καταλυτικό τρόπο. Η πορεία των συναντήσεων έδειξε ότι βοήθησε ιδιαίτερα και τον Αποστόλη καθώς δεν αντιμετωπίστηκε ως συνήθως σαν ένας μαθητής με αδυναμίες, αλλά ως ισότιμο μέλος των ομάδων στις οποίες συμμετείχε ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή του σε μεγάλο βαθμό. Επίσης έβγαλε στην επιφάνεια και τη δημιουργική του πλευρά την οποία οι συμμαθητές του την επιβράβευαν συνέχεια δίνοντάς του μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η βοήθεια και η επιβράβευση των συμμαθητών του καθώς και της Δανάης στις τελευταίες συναντήσεις τον ενέπνεε με σιγουριά και ασφάλεια με αποτέλεσμα να μην απομονώνεται και αποκόπτεται από το υπόλοιπο τμήμα. Επίσης η συγκεκριμένη δράση τόνωσε την αυτοπεποίθηση αρκετών μαθητών του τμήματος που συνήθως περνούν απαρατήρητοι και δυσκολεύονται να πρωταγωνιστήσουν και να πουν τη γνώμη τους στην τάξη φοβούμενοι την αντίδραση των υπολοίπων. Αυτό φάνηκε από την πρωτοβουλία της Ελευθερίας στις 09-12-19 να παίξει τα πιατίνια στον ισχυρό χρόνο, κάτι που σύμφωνα με το ημερολόγιο του κριτικού φίλου σκεφτόταν από την αρχή της συνάντησης να εκφράσει. Επίσης ο Παναγιώτης, ο Άρης, η Δήμητρα, η Νατάσσα και η Κατερίνα που έμαθαν την «Ωδή στη χαρά» στη φλογέρα είναι μαθητές με χαμηλό προφίλ και πολύ ήσυχοι που δύσκολα μπαίνουν στο επίκεντρο της προσοχής της τάξης. Το γεγονός ότι κατ' αρχήν μπήκαν στη διαδικασία να μελετήσουν ατομικά και ομαδικά και στη συνέχεια να εκτεθούν επιβεβαιώνει την παραπάνω ανάλυση.

5.2.2 Ερμηνεία ημερολογίων Στ' Δημοτικού

Στο τμήμα της Στ' Δημοτικού η ομαδικότητα ήταν έκδηλη σε όλη τη διάρκεια της δράσης. Βέβαια η ερευνήτρια οφείλει να επισημάνει το γεγονός ότι το συγκεκριμένο τμήμα επεδείκνυε ήδη μια έντονη συνεργατικότητα και πριν τη δράση. Μέσα από τα ημερολόγια διαφαίνεται η συνεργατικότητα που έδειξαν οι μαθητές σε αρκετές συναντήσεις. Στις 10-10-19 η παρατήρηση του κριτικού φίλου πως σε κάθε ομάδα ένας μαθητής είχε από μόνος του αναλάβει –χωρίς να οριστεί– να βοηθάει και να

καθοδηγεί όποιον συμμαθητή του αντιμετώπιζε πρόβλημα, είναι χαρακτηριστικό δείγμα της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Αντίστοιχες περιπτώσεις σημειώθηκαν στις 05-11-19 όπου η Ηρώ βοήθησε τον συμμαθητή της που χάνθηκε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης, στις 07-11-19 όπου όλοι είχαν μπει στη διαδικασία να μάθουν τους στίχους που έγραψαν η Ηρώ και η Σοφία, στις 14-11-19 που η Ελπίδα ενθάρρυνε τον Νικόλα να παίζει μόνος του και βρήκε και λύση για την αργή ταχύτητά του. Η δήλωση της Νεφέλης όμως στις 16-01-19 που έγινε η τελική κατανομή των οργάνων του κομματιού να ερωτηθούν και οι μαθητές που απουσίαζαν καθώς και η άμεση συμφωνία όλων των υπολοίπων αποτελεί τη μεγαλύτερη απόδειξη της ομαδικότητας και συνεργατικότητας που έδειξαν οι μαθητές.

Ός προς τη μουσική δημιουργικότητα του τμήματος, αυτή ήταν πολύ πιο έντονη από αυτή της Γ΄ τάξης γεγονός που μπορεί να οφείλεται –κατά τη γνώμη της ερευνήτριας- σε τρεις παράγοντες: α) στη διαφορά ηλικίας των μαθητών σε σχέση με την ωριμότητά τους β) στη μεγαλύτερη μουσική εμπειρία που είχαν η οποία ήταν διπλή από τους μαθητές της Γ΄ τάξης οπότε ήταν και πιο ευέλικτοι και γ) ότι ήταν ήδη ένα τμήμα στο οποίο το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας ήταν πολύ πιο έντονο από αυτό της Γ΄ τάξης. Στο πρώτο κομμάτι (La Mariposa) στις 17-10-19 η Ελπίδα με τον Ανδρέα είχαν την ιδέα να ξεκινήσει το κομμάτι παίζοντας το ξυλόφωνο σε πέμπτες και στην ίδια συνάντηση το λάθος του Ανδρέα τους οδήγησε να εισάγουν στις παύσεις του β΄ μέρους ανάποδα τις νότες, στις 31-10-19 η Μελίνα είχε την ιδέα τα πιατίνια να παίζουν στις παύσεις, στις 05-11-19 ο Θεωδωρής πρότεινε οι ηχητικοί σωλήνες να παίζουν όγδοα, ενώ στην ίδια συνάντηση η Ηρώ με τη Σοφία ανακοίνωσαν πως είχαν γράψει στίχους με δική τους πρωτοβουλία (που ξεφεύγει από τα όρια της μουσικής δημιουργικότητας και φαντασίας και αγγίζει άλλες πτυχές δημιουργίας). Στις 07-11-19 ο Παναγιώτης εμπλούτισε την ιδέα του Θεωδωρή προτείνοντας οι ηχητικοί σωλήνες να παίζουν σε σπαστά όγδοα τις συγχορδίες, ενώ στις 14-11-19 η Αφροδίτη είχε την πρωτοβουλία να παίζει μελόντικα και ο Νικόλας φλογέρα στην αρχή μόνος του και τον ακολούθησαν και η Μαρία με την Αγνή. Στο δεύτερο κομμάτι (Βαλς Νο 2 του Σοστακόβιτς) στις 12-12-19 εισήχθησαν οι ηχητικοί σωλήνες στην εισαγωγή του κομματιού από τη Χαρά, τη Μαρία και την Αγνή ενώ η Αφροδίτη επέλεξε τη βροχή και πρότεινε και πώς να την παίζει. Στις 16-01-20 η Σοφία διάλεξε να παίζουν τα πιατίνια στο τέλος των φράσεων, στις 23-01-20 ο Σταύρος πρότεινε η βροχή να παιχτεί ως μαράκα προς το τέλος του κομματιού, στις

06-02-20 η ομάδα των μεταλλόφωνων χωρίστηκε με βάση τις προτάσεις εκτέλεσης των μαθητών, ενώ στις 13-02-20 η Λυδία πρότεινε να παίζει στο ηλεκτρικό πιάνο με τον ήχο του φλάουτου. Οι ιδέες των μαθητών σε κάθε συνάντηση δεν περιορίζονταν μόνο στο ποια όργανα θα παίζουν και που, αλλά και στο πως θα τα παίζουν σε σχέση με την ένταση και την ταχύτητά τους και πως μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα.

Ως προς την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, τα ημερολόγια έδειξαν σαφή βελτίωση των μαθητών σε σχέση με την άνετη εκτέλεση όλων των οργάνων της τάξης, τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μιας συμβατικής παρτιτούρας και τη βελτίωση κριτικής ικανότητας ως προς την ακρόαση ενός κομματιού. Η επαφή και ο πειραματισμός με όλα τα όργανα της τάξης είχαν σαν αποτέλεσμα να μπορούν όλοι οι μαθητές να παίζουν σε όλα τα όργανα και να επιλέξουν ανάλογα με την αισθητική τους αυτά που προτιμούσαν χωρίς άγχος. Όσον αφορά στην εξοικειώσή τους με την παρτιτούρα, είχε σαφή βελτίωση σε σχέση με πριν τη δράση σε συλλογικό επίπεδο. Ενώ πριν τη δράση αρκετοί μαθητές δυσκολεύονταν σε μεγάλο βαθμό, μετά το τέλος της δράσης όλοι μπορούσαν να την ακολουθήσουν. Χαρακτηριστική απόδειξη των παραπάνω είναι ότι οι μαθητές που ζητούσαν την παρτιτούρα και τα όργανα για να μελετήσουν στο σπίτι δεν ήταν μόνο οι σπουδαστές ωδείου, αλλά μαθητές που ασχολούνται με τη μουσική μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης μαθητές όπως η Μαρία και η Αγνή που μέχρι τώρα έπαιζαν με το αυτί, άρχισαν να έχουν μεγαλύτερη άνεση με την ανάγνωση και παρακολούθηση της παρτιτούρας. Στις 05-11-19 η επαφή με τη συνολική παρτιτούρα που είχαν οι ίδιοι φτιάξει και αποτύπωσε στο χαρτί η ερευνήτρια τους προβληματίσε στην αρχή, αλλά στην πορεία φάνηκε ότι εξοικειώθηκαν πολύ γρήγορα με την ανάγνωσή της. Ακόμα η πρωτοβουλία του Νικόλα, της Μαρίας και της Αγνής να παίζουν στη φλογέρα την εισαγωγή στις 14-11-19 καθώς και η πρωτοβουλία της Βερόνικας να δείχνει μέτρο-μέτρο την παρτιτούρα με τον ηχητικό σωλήνα στις 12-12-19 και του Παναγιώτη να τη βοηθήσει στο σημείο που χάθηκε, όπως και τα αποτελέσματα των ηχογραφήσεων δείχνουν την άνετη πλέον επαφή των μαθητών με τη γραφή και ανάγνωση της μουσικής. Σημαντικά βήματα έγιναν επίσης και στη βελτίωση της κριτικής ικανότητας ακρόασης των μαθητών. Η φράση του Γιώργου «...Καλά, ό, τι να' ναι παίζω...» μετά την ακρόαση της ηχογράφησης στις 31-10-19 και η συζήτηση που προκάλεσε έδειξε στους ίδιους τους μαθητές ότι η συγκέντρωση και η ενασχόληση μπορούν να

τους εισαγάγουν σε μια πιο λεπτομερή και κριτική ακρόαση. Στις 28-11-19 η συνειδητοποίηση των λαθών τους κατά την εκτέλεση, τους οδήγησε σε επανάληψη εκτέλεσης και ηχογράφησης. Η επιλογή των οργάνων έχοντας ανακαλύψει τα ηχοχρώματά τους και τις δυνατότητες τους όπως στις 12-12-19 που απέκλεισαν την ταυτόχρονη εκτέλεση του ocean drum και του νταουλιού σε σχέση με την ισορροπία των ήχων των οργάνων, καθώς και η πρόταση του Κωνσταντίνου να παίζει συγχορδίες γιατί αλλιώς θα καλυπτόταν από τα υπόλοιπα όργανα, δείχνουν την κατάκτηση βασικών ενορχηστρωτικών αρχών. Στην πορεία των συναντήσεων οι παρατηρήσεις τους γίνονταν όλο και πιο λεπτομερείς όπως στις 13-02-20 που η Μαρία, η Σοφία και ο Θοδωρής παρατήρησαν τα λάθη τους και στην τελευταία συνάντηση που ο Χάρης μετά την ακρόαση πρότεινε να ξαναπαίξουν όλοι και αυτή τη φορά τα όργανα με μεγάλο ηχητικό όγκο όπως το νταούλι και οι ηχητικοί σωλήνες να παίζουν piano για να ακούγονται τα υπόλοιπα όργανα. Σε όλα τα παραπάνω φαίνεται και η διάθεση των μαθητών για ατομική και ομαδική βελτίωση.

Τα ημερολόγια επίσης δείχνουν ότι η δράση είχε πολλαπλές επιδράσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Το αίσθημα της αλληλοβοήθειας ήταν ορατό σε πλήθος συναντήσεων όπως στις 03-10-19 που ο Χάρης βοήθησε τον Γιώργο και η Ελπίδα τον Παναγιώτη, στις 10-10-19 που η Σοφία βοήθησε την Αφροδίτη, στις 05-11-19 που η Ηρώ βοήθησε τον Γιώργο, στις 28-11-19 που η Λυδία βοήθησε την Αφροδίτη, στις 12-12-19 που ο Παναγιώτης βοήθησε τη Βερόνικα. Επίσης η ενσυναίσθηση ορισμένων μαθητών ήταν ιδιαίτερα έκδηλη όπως της Νεφέλης στις 03-10-19 και της Χαράς στις 28-11-19, γεγονός που τονίστηκε ιδιαίτερα και στο ημερολόγιο του κριτικού φίλου.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών ήταν επίσης ένας σημαντικός τομέας που φάνηκε να τονώθηκε μέσω της δράσης, όχι μόνο μέσα από τις μουσικές ιδέες των μαθητών αλλά και από την διάθεση να ασχοληθούν όσο γίνεται πιο πολύ με την ίδια τη δράση. Το γεγονός ότι αναζητούσαν ώρες εκτός της δράσης για να συντονιστούν, ότι επεδίωκαν και προτιμούσαν στα διαλείμματα να κάνουν πρόβα αντί να βγουν να παίξουν, ήταν πρωτοβουλίες που είχαν φυσικά αντίκτυπο και στη μουσική δημιουργικότητά τους. Παράδειγμα των παραπάνω ήταν οι πρόβες που είχαν κάνει όλοι μαζί στους στίχους των συμμαθητριών τους, η συνεργασία που ανέπτυσαν είτε ανά δύο (όπως ο Κωνσταντίνος και η Λυδία που με δική τους πρωτοβουλία βρέθηκαν και έκαναν

πρόβα και μοίρασαν εντέλει το κομμάτι στα όργανά τους) είτε ανά ομάδα οργάνων (όπως οι ηχητικοί σωλήνες και τα μεταλλόφωνα).

Επίσης η δράση έδειξε ότι μπορεί να έχει αντίκτυπο σε μαθητές νευρικούς με έντονα επικριτικό ύφος και διάθεση όπως ο Παναγιώτης, ο οποίος αρχικά ήταν πολύ έντονος και απόλυτος στη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους και στην πορεία με τη βοήθεια των συμμαθητών του κατάλαβε τα λάθη του και προσπάθησε να τα διορθώσει. Μέχρι το τέλος των συναντήσεων η διαφορά στην αντιμετώπιση των συμμαθητών του και στον τρόπο που τους μιλούσε πλέον ήταν εμφανής και αυτό φάνηκε και από το ημερολόγιο του κριτικού φίλου.

Το άγχος και η ντροπή που ένιωσε η Ηρώ όταν κλήθηκε να παίξει μόνη της μπροστά σε άλλους ήταν κάτι που κανείς δεν περίμενε και τους εξέπληξε όλους, καθώς είναι μια μαθήτρια ιδιαίτερα ενεργή, δημιουργική και με έντονη τη διάθεση να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Το γεγονός ότι αυτό αποκαλύφθηκε μέσα από τις δραστηριότητες και φάνηκε να το αντιμετωπίζει με τη στήριξη των συμμαθητών της και της ερευνήτριας, είναι κάτι που δείχνει τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων δραστηριοτήτων.

Το μεγαλύτερο κέρδος όμως –κατά τη γνώμη της ερευνήτριας- ήταν η επίδραση της παρέμβασης σε μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση, που σταδιακά φάνηκε να τους «ξεκλειδώνει». Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Αφροδίτη, η Μελίνα και ο Νικόλας οι οποίοι ήταν μαθητές με ιδιαίτερα χαμηλό προφίλ που δύσκολα έμπαιναν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τάξης. Σταδιακά μέσα από τις συναντήσεις φάνηκε ότι ξεκινώντας δειλά στην αρχή λέγοντας κάποιες ιδέες τους, στην πορεία και οι τρεις εξελίχθηκαν σε μόνιμους πρωταγωνιστές με ιδέες πρωτότυπες, με κριτική άποψη και με διάθεση να εκτεθούν πλέον χωρίς να το σκέφτονται. Σε αυτό συνετέλεσε βέβαια η αποδοχή των ιδεών τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους οι οποίοι αντιμετώπιζαν τις ιδέες τους και τις πρωτοβουλίες τους με ενθουσιασμό και διάθεση βοήθειας, καθώς και η σταδιακή αποδοχή από τους ίδιους ότι δεν υπάρχει λάθος και σωστό στη συγκεκριμένη δράση.

5.3 Ομαδικές συνεντεύξεις

Οι ομαδικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας των δραστηριοτήτων σε τρεις ομάδες των 4-5 ατόμων σε κάθε τάξη. Οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων σε τρεις άξονες και έναν τέταρτο πιο γενικό ήταν οι ακόλουθες:

Συνεργατικότητα-ομαδικότητα:

- 1. Σου άρεσε που μπόρεσες να συμμετάσχεις ως μέλος ενός μουσικού συνόλου; Αισθάνθηκες σαν «μουσικός»;*
- 2. Σε ευχαριστεί να δουλεύεις με ομάδα οργάνων ή θα προτιμούσες να παίζεις μόνος/η σου μουσική;*
- 3. Υπήρξε συνεργασία στην ομάδα σου; Υπήρξαν κάποια προβλήματα;*
- 4. Αισθάνθηκες σημαντικός μέσα στην ομάδα;*

Μουσικές δεξιότητες:

- 5. Νιώθεις ότι βελτιώθηκαν μουσικά;*
- 6. Νιώθεις πιο άνετα με μια παρτιτούρα ως προς την ανάγνωση και εκτέλεσή της;*
- 7. Νιώθεις ικανός/ή να παίζεις με όλα τα όργανα της τάξης; Θεωρείς ότι η συγκεκριμένη δράση σε βοήθησε να παίζεις, να ακούς τους άλλους και να παίζετε μαζί;*
- 8. Θεωρείς ότι μπορείς να ακούσεις και να παρατηρήσεις πιο προσεχτικά ένα μουσικό κομμάτι;*

Δημιουργικότητα:

- 9. Θεωρείς θετικό ότι η επιλογή της ενορχήστρωσης έγινε από τους μαθητές; Υπήρχε συμμετοχή;*

10. *Είχες καλές ιδέες εσύ και οι συμμαθητές σου;*
11. *Θα προτιμούσες η ερευνήτρια να έχει έτοιμη την ενορχήστρωση και οι μαθητές να την εκτελούν;*
12. *Θα μπορούσες να φανταστείς τον εαυτό σου μουσικό;*

Γενικά:

13. *Το αποτέλεσμα σου άρεσε; Περίμενες κάτι διαφορετικό;*
14. *Τι σου άρεσε περισσότερο;*
15. *Σου άλλαξε η εικόνα για το μάθημα της μουσικής;*
16. *Θα ήθελες να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;*

Στην παράθεση των συνεντεύξεων δεν παρουσιάζονται όλοι οι μαθητές γιατί κάποιοι απαντούσαν μονολεκτικά και κάποιοι άλλοι απλά συμφωνούσαν με τους μαθητές που είχαν ήδη μιλήσει.

5.4 Ερμηνεία ομαδικών συνεντεύξεων

Οι ομαδικές συνεντεύξεις και των δύο τμημάτων προσέφεραν αρκετό υλικό προς ανάλυση και ερμηνεία το οποίο παρατίθεται παρακάτω ενώ οι συνεντεύξεις παρατίθενται στο παράρτημα.

5.4.1 Ερμηνεία ομαδικών συνεντεύξεων Γ΄ Δημοτικού

Την ημέρα της ηχογράφησης έλειπαν τέσσερα άτομα από το τμήμα αλλά καθώς είχαμε ήδη βγει εκτός χρονοδιαγράμματος, η ερευνήτρια θεώρησε ότι έπρεπε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις παρά τις απουσίες.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού ήταν στην πλειοψηφία τους μονολεκτικές ιδίως στις πρώτες ερωτήσεις παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της

ερευνητριάς για ανάπτυξη. Όμως και πάλι προσφέρονται για ανάλυση και ερμηνεία και παρουσιάζουν ενδιαφέροντα στοιχεία.

Από τις απαντήσεις των πρώτων 4 ερωτήσεων που αφορούσαν στη συνεργατικότητα και στην ομαδικότητα φαίνεται ξεκάθαρα ότι προτιμούν την ομαδική εκτέλεση εκτός του Αχιλλέα που απάντησε ότι προτιμάει να παίζει μόνος του γιατί «...έτσι μπορώ να παίζω ό,τι θέλω όποτε θέλω...». Η απάντησή του αυτή δείχνει ότι είτε η δράση δεν κατάφερε να τον εντάξει μέσα στην ομάδα είτε ότι απλά προτιμάει την ατομική εκτέλεση που είναι και το πιο πιθανό καθώς γενικά είχε εγκλιματιστεί στις ομάδες που συμμετείχε χωρίς προβλήματα. Η απάντηση της Κατερίνας «*Είναι λίγο περίεργα να παίζεις χωρίς άλλους... νιώθεις μόνος*» τονίζει την ανάγκη της για ομαδικότητα ενώ οι απαντήσεις του Άγγελου στην ερώτηση 2 και 3 οι οποίες είναι πανομοιότυπες («*Μου άρεσε γιατί παίζαμε όλα τα παιδιά σαν μια παρέα..*» και «*Μου αρέσει να παίζω με άλλους γιατί είναι σαν να κάνουμε μουσική παρέα*») δείχνουν την έντονη ανάγκη του να ενταχθεί μέσα στην ομάδα της τάξης από την οποία συχνά οι συμμαθητές του τον αποκλείουν λόγω της συμπεριφοράς του και πόσο έντονα βίωσε αυτή την ανάγκη του κατά τη διάρκεια της δράσης. Οι απαντήσεις όλων των μαθητών στην ερώτηση 3 εστίασαν περισσότερο σε προβλήματα ρυθμικά και όχι συνεργασίας και συμπεριφοράς, γεγονός που δείχνει ότι μέσω της δράσης ο Άγγελος που συνήθως δημιουργεί κάποια προβλήματα στη συνεργασία ωφελήθηκε και εντάχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα στην ομάδα. Η απάντηση του Σπύρου στην ερώτηση 3 με την οποία συμφώνησε και η υπόλοιπη ομάδα «*Ναι ήταν πολύ καλά... ακόμα και ο Άγγελος κυρία ήταν πολύ καλός και δεν έκανε χαζομάρες*» αποκαλύπτει ότι έγινε αποδεκτός από τους συμμαθητές του και κατάφερε αυτό που αναζητά, δηλαδή να είναι μέλος ισότιμο και να λαμβάνουν σοβαρά τη γνώμη του μέσα στην ομάδα. Η απάντηση του Άρη στην ερώτηση 4 «*Ένιωθα στην αρχή λίγο φοβισμένος, πως αν κάνω λάθος η ομάδα μου θα χανόταν, αλλά μετά δεν το σκεφτόμουνα καθόλου*» και του Φώτη «*...και ότι βοηθούσε ο ένας τον άλλον εμένα πολύ μου άρεσε ...κι ας μην τα καταφέρναμε και πολύ καλά*» επιβεβαιώνει το αίσθημα αλληλοβοήθειας και αντιμετώπισης του άγχους και του φόβου για το λάθος που μέσω της δράσης ανέπτυξαν. Τέλος η απάντηση του Αποστόλη στην ερώτηση 4 «*Εγώ ήμουν ο πιο σημαντικός από όλους σας και είμαι πολύ μουσικός*» δείχνει πόσο σημαντικός αισθάνθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Οι απαντήσεις των ερωτήσεων 5,6,7 και 8 που αφορούσαν την κατάκτηση μουσικών δεξιοτήτων ήταν θετικές εκτός της ερώτησης 6 που αφορούσε την ανάγνωση παρτιτούρας όπου τρεις μαθητές απάντησαν αρνητικά και της ερώτησης 8 για το αν μπορούν να ακούσουν καλύτερα και πιο προσεχτικά κατά την ακρόαση ενός κομματιού όπου και σε αυτή την ερώτηση τρεις μαθητές απάντησαν αρνητικά. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι σταδιακά κατά τη διάρκεια της δράσης ένιωσαν να βελτιώνονται ως προς τις μουσικές δεξιότητες (ως προς την εκτέλεση οργάνων, την ανάγνωση παρτιτούρας και την ικανότητα ακρόασης) επιβεβαιώνοντας τη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις της Αθηνάς, του Σταύρου και της Ελευθερίας για διαφορετικό λόγο η καθεμία. Η Αθηνά στην ερώτηση 7 που αφορούσε στην ατομική και ομαδική ικανότητα εκτέλεσης των οργάνων απάντησε *«Μπορεί να μην παίζουμε καλά όσο ένα παιδί που πάει στο ωδείο και μελετάει συνέχεια ένα όργανο, αλλά όμως μάθαμε να παίζουμε πολλά...»* και ο Σταύρος της απάντησε *«...βαρετό θα ήταν να παίζουμε συνέχεια ένα... εμένα μου άρεσε που παίζαμε διαφορετικά...»*. Οι δύο αυτές απαντήσεις κρίνουν και συγκρίνουν το μάθημα της μουσικής της τάξης με αυτό ενός ωδείου καταδεικνύοντας τι έχει ο κάθε μαθητής στο μυαλό του για τον σκοπό του μαθήματος σε κάθε φορέα. Η απάντησή της Ελευθερίας στην ερώτηση 8 *«Εγώ πάντως κυρία μπορώ να παίζω πια με όλα και δεν φοβάμαι να δοκιμάσω...»* δείχνει τον βαθμό που η δράση την βοήθησε να ξεφύγει από τη ντροπή και τον φόβο της αποτυχίας. Ως προς την κατάκτηση μουσικών δεξιοτήτων στην περίπτωση του Άγγελου, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση καθώς είχε ήδη κατακτήσει βασικές δεξιότητες όπως ικανότητα ανάγνωσης, εκτέλεσης οργάνων και ικανότητα κριτικής ακρόασης. Η απάντησή του όμως στην ερώτηση 5 *«Εγώ μέχρι και μαέστρος έγινα κυρία. Νομίζω ότι βελτιώθηκα πολύ, εσείς;»* αποδεικνύει ότι αισθάνθηκε ο ίδιος ότι είχε σημαντική βελτίωση και ανάγκη επιβεβαίωσής της. Όσον αφορά στον Αποστόλη η βελτίωσή του –κατά τη γνώμη της ερευνήτριας καθώς οι απαντήσεις του δεν ήταν ως επί το πλείστον αντίστοιχες των ερωτήσεων– ήταν εμφανής κυρίως ως προς την εκτέλεση των οργάνων.

Οι απαντήσεις των ερωτήσεων 9,10,11 και 12 αφορούσαν στη μουσική δημιουργικότητα μέσα από την ενορχήστρωση των κομματιών και ήταν όλες επίσης θετικές. Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 9 και συγκεκριμένα του Άγγελου *«Βάζαμε τη φαντασία μας να δουλέψει κυρία, εμένα γι' αυτό μου άρεσε»* και της

Δανάης «Δεν θα ήταν ωραία να μας το δίνετε έτοιμο από την αρχή, γιατί έτσι το φτιάξαμε εμείς και ήταν δικό μας» υποδεικνύει την ανάγκη των μαθητών για δημιουργία και χρήση της φαντασίας τους στη σχολική αίθουσα. Επίσης το ότι όλοι οι μαθητές θυμόντουσαν τις ιδέες με τις οποίες ο καθένας είχε συμβάλει στην ερώτηση 10 είναι ενδεικτικό του πόσο δημιουργικά τους είχε επηρεάσει η δράση. Στην ερώτηση 12 για το αν θα μπορούσαν να φανταστούν τον εαυτό τους μουσικό η πλειοψηφία της τάξης απάντησε θετικά διευκρινίζοντας ότι δεν θα ήθελαν επαγγελματικά αλλά ερασιτεχνικά. Ο μόνος που απάντησε αρνητικά και για επαγγελματικά και για ερασιτεχνικά ήταν ο Σπύρος ο οποίος απάντησε «Μέσα στην τάξη με αυτά που κάνουμε μου αρέσει... βλέπω όμως την αδερφή μου με κάτι νότες περίεργες να παίζει στο σπίτι συνέχεια και μου σπάει τα νεύρα.... Δεν θέλω να μάθω κανένα όργανο...» που δείχνει την αρνητική εμπειρία που έχει αποκτήσει από τη μελέτη ενός οργάνου στο οικογενειακό περιβάλλον.

Ως προς τις γενικές ερωτήσεις 13,14,15 και 16 που αφορούσαν πιο γενικά στη δράση και στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο σχολείο οι απαντήσεις είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην ερώτηση 13 όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν πολύ καλύτερο από αυτό που περίμεναν εκτός από τον Θανάση που απάντησε «Να, περίμενα να μην κάνουμε κανένα λάθος, αλλά εμείς κάναμε πολλά και στα τρία τραγούδια». Στην ερώτηση 14 οι απαντήσεις κινήθηκαν μεταξύ των τριών ερευνητικών ερωτημάτων καθώς άλλοι απάντησαν ότι τους άρεσε που έπαιζαν με όλα τα όργανα, άλλοι που έπαιζαν ομαδικά και συνεργάστηκαν και άλλοι ότι τους άρεσε που έβαλαν τις δικές τους ιδέες για να φτιαχτούν τα κομμάτια. Οι απαντήσεις του Άγγελου, του Αποστόλη και του Γρηγόρη σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Άγγελος απάντησε «Το πιο ωραίο ήταν που παίζαμε όλα τα όργανα και το ακόμα καλύτερο ότι ήμουν φοβερός μαέστρος, ε παιδιά;» και ο Αποστόλης είπε « Εμένα μου άρεσε που με χειροκρόταγαν τα παιδιά..» δείχνοντας άλλη μια φορά την ανάγκη τους για επιβεβαίωση από τους συμμαθητές τους. Ο Γρηγόρης απάντησε «Κυρία δεν μαλώναμε όπως κάναμε συνήθως ...εμένα αυτό μου άρεσε περισσότερο» επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση για την επίδραση της παρέμβασης στο σχολικό κλίμα. Στην ερώτηση 15 για το αν η δράση άλλαξε την εικόνα τους για το μάθημα της μουσικής οι απαντήσεις διχάστηκαν. Δέκα μαθητές απάντησαν θετικά γιατί τους φάνηκε πιο οργανωμένο και ένιωσαν ότι είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή οι ίδιοι, ενώ οκτώ απάντησαν αρνητικά λέγοντας ότι δεν

βρήκαν μεγάλη διαφορά στις δραστηριότητες εκτός από τη δική τους ενορχήστρωση. Τέλος στην ερώτηση 16 για το αν θα ήθελαν να συνεχιστούν ανάλογες δραστηριότητες στη διάρκεια των μαθημάτων όλοι απάντησαν θετικά. Ενδιαφέρον παρουσίασαν ξανά οι απαντήσεις του Άγγελου και του Αποστόλη σε αυτή την ερώτηση. Ο Άγγελος είπε *«εγώ από το βιβλίο δεν θέλω καθόλου.... Μόνο όργανα και λίγο τραγούδι μου αρέσει...»* που δείχνει την εσωτερική του ανάγκη για πράξη και καθόλου θεωρία. Ο Αποστόλης είπε στους υπόλοιπους *«Εγώ θέλω να παίζουμε όλοι μαζί...»* που αντίστοιχα τονίζει την ανάγκη του να είναι αποδεκτός και να νιώθει σημαντικός μέσα στο σύνολο.

5.4.2 Ερμηνεία ομαδικών συνεντεύξεων Στ' Δημοτικού

Την ημέρα των ομαδικών συνεντεύξεων έλειπε μόνο μια μαθήτρια από το τμήμα οπότε προχωρήσαμε κανονικά στη διεξαγωγή τους. Οι απαντήσεις των μαθητών της Στ' Δημοτικού ήταν σαφώς πιο ανεπτυγμένες από αυτών της Γ' Δημοτικού. Οι πρώτες απαντήσεις ήταν λίγο πιο περιορισμένες, αλλά στη συνέχεια οι μαθητές ανοίχτηκαν αρκετά, οπότε προσφέρονται για ανάλυση και ερμηνεία.

Στις ερωτήσεις 1.2.3 και 4 που αφορούσαν στην ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των ομάδων όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως απάντησαν θετικά. Ο Νικόλας και η Αφροδίτη στην πρώτη ερώτηση απάντησαν ότι ένιωσαν σαν μέλη μιας κανονικής ορχήστρας, ενώ ο Νικόλας πρόσθεσε ότι η εμπειρία των ακροάσεων τον έκανε να νιώθει σαν να είναι σε στούντιο. Είναι σημαντική η απάντηση και των δύο αυτών μαθητών για το πώς η δράση τους έκανε να ενσωματωθούν πλήρως στην ομάδα. Ο Θοδωρής μόνο απάντησε διαφορετικά ότι *«...εγώ δεν ξέρω αν ένιωσα σαν μουσικός ...δεν το έχω σκεφτεί... το σίγουρο είναι ότι ένιωσα ωραία και πέρασα καλά...»* δείχνοντας απλά τη θετική του στάση απέναντι στη δράση και ότι ένιωσε όμορφα και ευχάριστα μέσα στην ομάδα. Στην ερώτηση 2 αν και όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές, οι μαθητές διατύπωσαν διαφορετικούς λόγους για την απάντησή τους. Η πλειοψηφία εστίασε στο ότι η ομαδική εκτέλεση τους απαλλάσσει από το αίσθημα της ντροπής και τον φόβο του λάθους. Η απάντηση του Λευτέρη που είπε *«Μου αρέσει πιο πολύ ομαδικά αν και είναι πιο δύσκολο γιατί πρέπει να συγχρονιστείς με τους άλλους...»* ίσως δείχνει και το άγχος του να ακολουθήσει τους υπόλοιπους γνωρίζοντας ότι

εκείνοι είχαν ήδη κατακτήσει την ομαδική εκτέλεση σε ένα βαθμό από τα προηγούμενα μαθήματα, κάτι στο οποίο εκείνος δεν είχε καθόλου εμπειρία. Ο Νικόλας εστίασε στο γεγονός ότι είναι πολύ ωραία να μοιράζεσαι ένα όμορφο συναίσθημα με άλλους, ενώ ο Γιώργος και η Μελίνα απάντησαν ότι τους αρέσει να παίζουν με άλλους γιατί τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Η Λυδία έδωσε βάρος στη συντροφικότητα που προσφέρει η ομάδα σε πράγματα που σου αρέσουν και τέλος η απάντηση του Κωνσταντίνου *«Μου αρέσει ομαδικά γιατί ο ένας βοηθάει τον άλλον και γινόμαστε καλύτεροι όχι μόνο στη μουσική αλλά και σαν άτομα...»* επιβεβαιώνει την αλληλεπίδραση που είχε η δράση στους τομείς της αλληλοβοήθειας και της προσωπικής βελτίωσης. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύεται σε πολύ μεγάλο βαθμό η τόνωση της αυτοπεποίθησής τους μέσα από την ομαδική εργασία με διττό τρόπο: μαθητές που ένιωθαν την ομάδα αρχικά σαν «κάλυψη» και μέσο απαλλαγής από την ντροπή και τον φόβο λάθους καθώς και ελεύθερης έκφρασης, στην πορεία της δράσης η ίδια η ομάδα τους έκανε να νιώσουν πιο δυνατοί και τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Στην ερώτηση 3 που αφορούσε τη συνεργασία της ομάδας και προβλήματα που παρουσιάστηκαν, οι μαθητές απάντησαν ότι υπήρξε άριστη συνεργασία, ενώ επικεντρώθηκαν στην πλειοψηφία τους στα ρυθμικά προβλήματα της αρχής της δράσης. Ο Ανδρέας εστίασε στο ενδιαφέρον που είχε η δράση και ότι λόγω αυτού θεωρούσε ότι υπήρξε και καλή συνεργασία. Ο Χάρης ήταν πιο ομιλητικός από όλους τονίζοντας κάποια προβλήματα ρυθμικά και κατανομής των οργάνων, ενώ ήταν και ο μόνος που έκανε λόγο και για το περιστατικό με τον Παναγιώτη, το οποίο θεωρεί ότι λύθηκε μέσα από το πνεύμα κατανόησης που είχε αναπτυχθεί. Σημαντικό στην απάντησή του είναι ότι θεωρεί ότι όποιες διαφωνίες είχαν οι μαθητές οδήγησαν σε εποικοδομητικές και εν τέλει δημιουργικές προτάσεις. Η απάντηση του Παναγιώτη *«Κάποιο πρόβλημα είχα δημιουργήσει κι εγώ αν θυμάμαι καλά, αλλά νομίζω μετά το διόρθωσα, έτσι δεν είναι παιδιά;»* είναι ενδεικτική της θετικής επιρροής της δράσης καθώς δείχνει ότι κατανόησε τα προβλήματα συμπεριφοράς του και προσπάθησε αισθητά να βελτιωθεί ώστε να μπορεί στο τέλος να κάνει και την αυτοκριτική του. Στην ερώτηση 4 όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι ένιωσαν σημαντικοί και κάποιοι το ανέλυσαν περισσότερο όπως η Ελπίδα και ο Σταύρος οι οποίοι ανέφεραν ότι ο ρόλος του καθενός στην ομάδα ήταν διαφορετικός και σημαντικός, οπότε όλοι αυτόματα ήταν και σημαντικοί και αλληλοσυμπληρώνονταν. Ο Χάρης δήλωσε ότι ένιωσε περισσότερο σημαντικός στο δεύτερο κομμάτι λόγω του οργάνου του που κράταγε τον ρυθμό. Ιδιαίτερη

εντύπωση στην ερευνήτρια έκαναν οι απαντήσεις του Νικόλα (*«Εγώ πάντως νομίζω ότι το σημαντικότερο δεν ήταν ποιο όργανο είχαμε αλλά ότι αισθανόμασταν ωραία και περιμέναμε πως και πως τις συναντήσεις»*) και της Μελίνας (*«Συμφωνώ κι εγώ αλλά νομίζω ότι το σημαντικότερο ήταν πως ό, τι κάναμε το φτιάχναμε εμείς και ήταν δικό μας και μοναδικό»*) που δείχνουν πώς επηρέασε τον καθένα από την πλευρά του η δράση.

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 5,6,7 και 8 που αφορούσαν στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων μέσω της δράσης ήταν επίσης θετικές. Στις ερωτήσεις 5 και 6 ήταν χαρακτηριστικό ότι στις απαντήσεις τους οι μαθητές δεν περιορίστηκαν μόνο στην άποψη για τον εαυτό τους, αλλά εξέφραζαν άποψη και για την υπόλοιπη ομάδα. Όλοι θεώρησαν ότι βελτιώθηκαν γενικά και ειδικά ως προς την ανάγνωση μιας παρτιτούρας. Ο Χάρης στην απάντησή του έφερε σαν παράδειγμα της βελτίωσης τον Νικόλα και την πρωτοβουλία του να παίζει με τη φλογέρα στο πρώτο κομμάτι θέλοντας να τονίσει την εξοικείωση του συμμαθητή του με τις νότες, ο Ανδρέας ότι όταν είδε το δεύτερο κομμάτι φοβήθηκε αλλά σταδιακά το ξεπέρασε, ο Γιώργος και η Βερόνικα εστίασαν στα χρώματα των σωλήνων και στην παρτιτούρα που θεώρησαν ότι τους βοήθησαν πολύ, ενώ η Νεφέλη εστίασε στην ομαδικότητα και στη δημιουργικότητα τονίζοντας ότι η σταδιακή διαμόρφωση του κομματιού από τους ίδιους ήταν που τους έκανε να εξοικειωθούν περισσότερο και να μην φοβούνται την παρτιτούρα. Η απάντηση του Παναγιώτη *«Εγώ νιώθω πολύ πιο άνετος και απελευθερωμένος. Αν αυτό σημαίνει ότι βελτιώθηκα, τότε ναι»* δείχνει ότι πέρασε καλά και ότι δεν δυσκολεύτηκε, ενώ η απάντηση της Αφροδίτης ήταν ίσως η πιο αναλυτική: *«Εγώ κατάλαβα πολλά πράγματα και για τις νότες και για το πώς γράφονται και διαβάζονται και για τα όργανα. Με βοήθησαν πολύ οι συμμαθητές μου κι εσείς να καταλάβω αυτά που κάναμε και να ακολουθώ την ομάδα, οπότε τώρα νιώθω σίγουρα βελτιωμένη και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση»* που δείχνει το πώς εισέπραξε τη βελτίωσή της μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια του περιβάλλοντος της τάξης. Στη ερώτηση 7 που αφορούσε την άνεση στην εκτέλεση οργάνων επίσης όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές εστιάζοντας σε διαφορετικούς λόγους. Ο Χάρης παρατήρησε τη διαφορά χρόνου προετοιμασίας ανάμεσα στα δύο κομμάτια θέλοντας να δείξει ότι μέσα από τη σταδιακή επαφή και εξοικείωση με τα όργανα το δεύτερο κομμάτι που θεωρούσε πιο δύσκολο, τελείωσε νωρίτερα από το πρώτο καθώς όπως ανέφερε *«είχαμε μπει στο κλίμα»*. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς δείχνει ότι η

σταθερή ενασχόληση με δραστηριότητες μουσικών συνόλων στη σχολική αίθουσα – που φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τη μουσική πράξη– μπορεί να φτάσει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο ως προς την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων τους καθώς και τη βελτίωση της δημιουργικότητάς τους. Η Νεφέλη θεώρησε ότι η εκ περιτροπής ανάληψη των οργάνων από όλους τους μαθητές ήταν που είχε θετικό αποτέλεσμα στην άνεση και εξοικείωση των μαθητών με αυτά ώστε να νιώθουν ικανοί πλέον να παίζουν με οποιοδήποτε. Ο Ανδρέας συμπλήρωσε την απάντηση της Νεφέλης προσθέτοντας μια ακόμα παράμετρο σύμφωνα με την οποία θεωρούσε ότι η εναλλαγή αυτή που οδήγησε στην άνετη εκτέλεση όλων των οργάνων από όλους τους μαθητές συνετέλεσε στην αποφυγή διαφωνιών και διενέξεων για την κατανομή των οργάνων. Ο Έντι απαντώντας ότι *«Εγώ πάλι δε μπορώ να τα παίζω όλα τέλεια όπως κάποιο άλλοι, αλλά δε με νοιάζει. Μου αρέσει που περνάω καλά»* δείχνει μια ανασφάλεια ακόμα απέναντι στην εκτέλεση οργάνων που όμως φαίνεται να αντισταθμίστηκε μέσα του από τη συναισθηματική του κάλυψη. Οι υπόλοιποι μαθητές στην πλειοψηφία τους έδειξαν μέσω των απαντήσεών τους ότι ενώ στην αρχή μπορεί να ήταν διστακτικοί με κάποια όργανα κατά την πορεία της δράσης απελευθερώθηκαν και ένιωσαν ικανοί να αναλάβουν οποιοδήποτε όργανο. Στην ερώτηση 8 που αφορούσε την ικανότητα κριτικής ακρόασης όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά εκτός της Χαράς που είπε *«Εγώ ήμουν πάντα ακουστικός τύπος και παρατηρούσα πολλά πράγματα στα κομμάτια που άκουγα, οπότε νομίζω ότι αυτά που κάναμε με βοήθησαν περισσότερο στο να παίζω περισσότερα όργανα και να είμαι πιο δημιουργική και όχι στο να ακούω καλύτερα»* επικεντρώνοντας τα οφέλη της δράσης κυρίως στη δημιουργικότητα παρά στην ανάπτυξη κριτικής ακρόασης. Οι υπόλοιπες απαντήσεις στο σύνολό τους συγκλίνουν ότι η δράση τους βοήθησε να ξεχωρίζουν τα όργανα σε ένα κομμάτι (τουλάχιστον σε ποια οικογένεια ανήκει αν δεν γνωρίζουν κάποιο συγκεκριμένο), να παρατηρούν διακυμάνσεις έντασης και ταχύτητας και να εξοικειωθούν με τους ήχους μιας ορχήστρας. Η Λυδία τέλος προσέθεσε στα παραπάνω και την παράμετρο των συνθηκών τις οποίες θεωρεί σημαντικές λέγοντας *«Αν οι συνθήκες είναι τέτοιες που να μπορώ να συγκεντρωθώ και να μην έχει μεγάλη φασαρία σίγουρα θα μπορέσω να καταλάβω...»*.

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 9,10,11 και 12 που αφορούσαν στη δημιουργικότητα ήταν επίσης θετικές. Στις ερωτήσεις 9 και 10 όλοι απάντησαν θετικά στην επιλογή της ενορχήστρωσης από τους ίδιους και ότι είχαν καλές ιδέες

παραθέτοντας μάλιστα και τις ιδέες των συμμαθητών τους και στα δύο κομμάτια. Το γεγονός ότι τις θυμόντουσαν όλες με λεπτομέρειες, δείχνει το βαθμό που τους κίνησε το ενδιαφέρον η δράση. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι η επιλογή της ενορχήστρωσης από τους ίδιους τους έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν πιο ενεργά και να δημιουργήσουν πιο ελεύθερα, ενώ άλλοι ότι τους έδωσε την αίσθηση ότι έτσι έφτιαζαν κάτι αποκλειστικά δικό τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η απάντηση της Ηρώς που έδωσε και μια ακόμα διάσταση λέγοντας *«Ναι, υπήρξε μεγάλη συμμετοχή από όλους μας. Εμένα μου έκαναν μεγάλη εντύπωση συμμαθητές μου όπως η Αφροδίτη, ο Νικόλας και η Μελίνα που ξέρω ότι ντρέπονται πολύ όπως κι εγώ όπως αποδείχτηκε (γελώντας)...* Οι ιδέες τους τελικά ήταν από τις πιο ωραίες» και με αφορμή αυτό ο Κωνσταντίνος συνέχισε *«Ναι, η Μελίνα μου έκανε μεγάλη εντύπωση κι εμένα με τα πιατίνια στο πρώτο κομμάτι και με το ζυλόφωνο στο δεύτερο»*. Ο Νικόλας τότε απάντησε *«Σας διαβεβαιώνω ότι δεν ντρέπομουν καθόλου και μάλλον γιατί αισθανόμουν πολύ άνετα»*. Οι απαντήσεις των συγκεκριμένων μαθητών αποδεικνύουν όχι μόνο το βαθμό στον οποίο η δράση βοήθησε τους μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση να ξεπεράσουν αισθήματα ντροπής, άγχους και έκθεσης στους υπόλοιπους, αλλά το ότι αυτό έγινε αντιληπτό και από την υπόλοιπη ομάδα. Η απαντήσεις στην ερώτηση 11 σχετικά με το αν θα προτιμούσαν να έχει έτοιμα τα κομμάτια η ερευνήτρια ήταν κατηγορηματικά αρνητικές από όλους τους μαθητές. Μέσα από τις απαντήσεις οι μαθητές τόνισαν τις πλευρές που θεώρησαν ότι ενισχύθηκαν μέσα από τη δική τους συμμετοχή στην ενορχήστρωση και που αφορούσαν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την ελευθερία της γνώμης τους και το συναίσθημα ότι πλέον τα κομμάτια ήταν «δικά τους». Επίσης δείχνει την απελευθέρωσή τους από τον φόβο του λάθους ο οποίος συχνά αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης. Στην ερώτηση 12 για το αν θα μπορούσαν να φανταστούν τον εαυτό τους μουσικό 3 μαθητές απάντησαν αρνητικά *«τουλάχιστον προς το παρόν»* όπως τόνισαν. Από τους υπόλοιπους οι περισσότεροι θα ήθελαν απλά τη μουσική να τους συνοδεύει ερασιτεχνικά στη ζωή τους, ενώ μόνο η Λυδία και ο Νικόλας απάντησαν ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν και επαγγελματικά.

Οι ερωτήσεις 13,14,15 και 16 αφορούσαν πιο γενικές ερωτήσεις για το αν τους άρεσε το αποτέλεσμα, πώς οι μαθητές βλέπουν το μάθημα μουσικής στο σχολικό περιβάλλον και αν θα ήθελαν να συνεχιστούν παρόμοιες δράσεις. Στην ερώτηση 13 όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι περίμεναν πολύ χειρότερο αποτέλεσμα από αυτό που

τελικά παράχθηκε εκτός της Μελίνας που δήλωσε ότι από την αρχή περίμενε ότι το αποτέλεσμα θα ήταν καλό εφόσον υπήρχε συνεργασία και όρεξη. Οι υπόλοιποι θεώρησαν ότι το αποτέλεσμα βγήκε πολύ καλό λόγω της καλής συνεργασίας, της οργάνωσης και της επιμονής τους, καθώς και της ομαδικότητας που επέδειξαν σαν τμήμα. Η απάντηση του Χάρη «..Επίσης ενώ ήμασταν ήδη δεμένοι σαν τμήμα, τις ώρες αυτές δεθήκαμε ακόμα πιο πολύ» και του Γιώργου «..στις συναντήσεις ήταν λες και γινόμασταν μια μεγάλη οικογένεια» επιβεβαιώνει την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία στενότερων σχέσεων μεταξύ της ομάδας μέσα από παρόμοιες δραστηριότητες. Στην ερώτηση 14 για το τι τους άρεσε περισσότερο έξι μαθητές απάντησαν ότι το αίσθημα της ομαδικότητας και συνεργατικότητας ήταν αυτό που τους έμεινε περισσότερο, μία μαθήτρια απάντησε για την έλλειψη ανταγωνισμού η οποία δεν είχε αναφερθεί από κανέναν σε προηγούμενες απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν άλλοι για τα κομμάτια, άλλοι για τη δημιουργικότητα μέσω των ενορχηστρώσεων, άλλοι για τον πειραματισμό και την εκτέλεση με διαφορετικά όργανα. Ο Νικόλας απάντησε ότι αυτό που του άρεσε περισσότερο ήταν η άνεση την οποία ένιωθε να μιλάει ελεύθερα και να εκφράζει τις ιδέες του τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο πόσο τον βοήθησε η δράση στον συγκεκριμένο τομέα. Στην ερώτηση 15 αν τους άλλαξε η εικόνα για το μάθημα της μουσικής οι μαθητές όλοι απάντησαν ότι επειδή ασχολούνταν με όργανα και στις προηγούμενες τάξεις, δεν τους άλλαξε ιδιαίτερα η εικόνα τους για το μάθημα της μουσικής εκτός του Λευτέρη που δεν είχε αντίστοιχες εμπειρίες στο προηγούμενο σχολείο που φοιτούσε οπότε και του άλλαξε την εικόνα για το μάθημα. Αυτό που οι περισσότεροι τόνισαν όμως ήταν ότι το ότι το γεγονός ότι πλαισίωσαν μόνοι τους τα κομμάτια και έπαιρναν όλες τις αποφάσεις εκείνοι, το έκανε να έχει παραπάνω ενδιαφέρον. Η απάντηση του Κωνσταντίνου όμως που είπε «Εγώ που μαθαίνω κιθάρα στο Ωδείο θα ήθελα κι εκεί να μπορώ να παίζω μαζί με άλλους όπως κάναμε εδώ..» και στο οποίο συμφώνησε και η Λυδία που σπουδάζει πιάνο σε ωδείο, δείχνει την έλλειψη ομαδικών δραστηριοτήτων κατά τη φοίτηση ατομικού οργάνου κάτι που είναι πολύ προσφιλές και αναγκαίο για τους μαθητές. Τέλος στην ερώτηση 16 για το αν θα ήθελαν να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος, η πλειοψηφία απάντησε θετικά και μονολεκτικά, ενώ υπήρχαν και τέσσερις μαθητές που απάντησαν ότι θα προτιμούσαν μια ποικιλία δραστηριοτήτων που να περιλαμβάνουν όργανα, τραγούδι και άλλες δραστηριότητες.

5.5 Ηχογραφήσεις

Οι ηχογραφήσεις των συναντήσεων αποτέλεσαν πολύτιμο εργαλείο τόσο για την αξιολόγηση των σταδίων της έρευνας όσο και για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της ικανότητας κριτικής ακρόασης των μαθητών και την αξιολόγηση της καλλιέργειας των μουσικών δεξιοτήτων τους.

Στην αρχή της έρευνας οι μαθητές όταν ενημερώθηκαν ότι θα πραγματοποιούνταν ηχογραφήσεις ήταν ενθουσιασμένοι με τη δυνατότητα καταγραφής, αποθήκευσης του αποτελέσματος στον υπολογιστή και αναπαραγωγής του στον ηχητικό εξοπλισμό της αίθουσας μουσικής. Στην πορεία της δράσης η ηχογράφηση αποτελούσε πλέον δεδομένη προϋπόθεση και πλήρως απαραίτητη για όλη τη διαδικασία από το σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, όταν έφτασε η ώρα των συνεντεύξεων ήταν όλοι πλήρως εξοικειωμένοι με τη διαδικασία.

Οι ηχογραφήσεις των μουσικών αποτελεσμάτων των δύο τμημάτων –ξεκινώντας από τις αρχικές ρυθμικές δραστηριότητες και προχωρώντας στα κομμάτια– παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση σε διαφορετικούς τομείς για το κάθε τμήμα.

Από τα δεδομένα των ημερολογίων ως προς την αξιολόγηση των ηχογραφήσεων της Γ' Δημοτικού από τους ίδιους τους μαθητές, φάνηκε ότι ενώ στην αρχή παρατηρούσαν τα όργανα που έπαιζαν οι ίδιοι, στη συνέχεια άρχισαν να κάνουν παρατηρήσεις και για τις υπόλοιπες ομάδες οργάνων και σταδιακά για το γενικότερο ηχητικό αποτέλεσμα (08-11-2019). Στις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις 18-11-2019 και 20-11-2019 φάνηκε ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα λάθη τους και να τα αντιμετωπίζουν ακόμα και με χιούμορ όπως έκανε η Άννα όταν είπε «*Κυρία να σταματήσουμε καλύτερα γιατί με τέτοια φάλτσα θα μας διώξουν από το σχολείο...*». Στη συνάντηση στις 13-01-2020 η επιλογή της συνοδείας με τα μεταλλόφωνα σε πέμπτες κατόπιν ακρόασης της ηχογράφησης δείχνει το βαθμό που οι ηχογραφήσεις βοήθησαν το τμήμα στις επιλογές ενορχήστρωσης των κομματιών. Κατά την ακρόαση στην τάξη των σταδιακών ηχογραφήσεων της δράσης (20-01-2020) οι παρατηρήσεις των μαθητών ως προς τη σταδιακή βελτίωσή τους όσον αφορούσε το ρυθμό και τον συντονισμό τους ήταν ιδιαίτερα εύστοχες και λεπτομερείς.

Η αξιολόγηση των ηχογραφήσεων του τμήματος από την ερευνήτρια έδειξε ότι στις αρχικές ρυθμικές δραστηριότητες καθώς και στο κομμάτι «Επεράσαμε όμορφα»

(το πρώτο από τα τρία) ήταν εμφανή πολλά ρυθμικά προβλήματα καθώς επίσης και προβλήματα συντονισμού των ομάδων οργάνων. Τα συγκεκριμένα προβλήματα στις ηχογραφήσεις των επόμενων δύο κομματιών (Ωδή στη χαρά και Μήλο μου κόκκινο) φάνηκαν να υποχωρούν σε μεγάλο βαθμό και να υπάρχει πλέον σαφώς καλύτερος συντονισμός και μεγαλύτερη ρυθμική ακρίβεια. Η βελτίωση των μαθητών ως προς τις δεξιότητες εκτέλεσης των μουσικών οργάνων ήταν ακόμα ένα στοιχείο το οποίο φαίνεται μέσα από τις ηχογραφήσεις και κυρίως των μελωδικών οργάνων. Οι φλογέρες στις πρώτες ηχογραφήσεις παρουσίαζαν σημαντικές αδυναμίες εκτέλεσης σωστών φθόγγων, αναπνοών και συντονισμού οι οποίες στο τελευταίο κομμάτι (Μήλο μου κόκκινο) φάνηκε να έχουν ξεπεραστεί σε μεγάλο βαθμό. Το ίδιο παρατηρήθηκε και ως προς τους ηχητικούς σωλήνες οι οποίοι ενώ σαν όργανα δεν παρουσιάζουν δυσκολία στην εκτέλεση, η δυσκολία τους επικεντρώνεται περισσότερο στον συντονισμό της ομάδας που τους παίζει. Επίσης η πορεία των ηχογραφήσεων παρουσίασε κάποιες μικρές αλλά σημαντικές βελτιώσεις στις ενορχηστρωτικές επιλογές των μαθητών τόσο ως προς την επιλογή των οργάνων όσο και ως προς την εξερεύνηση διαφορετικών επιλογών ρυθμικής και μελωδικής συνοδείας. Σταδιακά οι μαθητές άρχισαν να έχουν πιο συγκεκριμένη και λεπτομερή άποψη για τα σημεία που πρέπει να παίζει η κάθε ομάδα ώστε να μην παράγεται ηχητικό χάος και η αντίληψή τους για το τελικό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της δράσης περιελάμβανε όλο και περισσότερες παραμέτρους.

Κατά τις πρώτες ηχογραφήσεις της Στ' Δημοτικού (όπως στις 31-10-2019) η συζήτηση μεταξύ των μαθητών για το κατά πόσο μπορούν να παρακολουθούν με προσοχή και να αξιολογούν το αποτέλεσμα όπως και η κοινή ομολογία τους ότι όταν συγκεντρώνονται είναι σε θέση να παρατηρούν τα λάθη τους, έδειξε ότι ήδη είχαν κατακτήσει την ικανότητα κριτικής αντίληψης σε ένα βαθμό, η οποία στην πορεία της δράσης φάνηκε ότι βελτιώθηκε σημαντικά μαζί με την ικανότητα εκτέλεσης των οργάνων. Οι ίδιες οι ηχογραφήσεις και η κριτική αξιολόγησή τους αποτέλεσαν επίσης αφορμή για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών (όπως στις 29-11-2019 μεταξύ του Νικόλα και του Παναγιώτη). Προς το τέλος της δράσης η διάθεση των μαθητών να επαναληφθούν οι ηχογραφήσεις καθώς το αποτέλεσμα δεν τους ικανοποιούσε (όπως στις 06-02-2020 με την ομάδα των ηχητικών σωλήνων και στις 13-02-2020 με την Ηρώ στο βιολί) φανερώνουν τον βαθμό ανάγκης για προσωπική βελτίωση που κατακτήθηκε μέσω όλης της διαδικασίας. Ακόμα ήταν εμφανείς πιο

λεπτομερείς και αναλυτικές μουσικές παρατηρήσεις των μαθητών που δείχνουν τον βαθμό κατάκτησης τόσο της εκτέλεσης των οργάνων όσο και της σημειογραφίας (όπως του Ανδρέα στις 19-02-2020 που ανέφερε ότι έχασε ένα μέτρο και κινήγαγε την Ελπίδα σε όλο το κομμάτι και της Ελπίδας που έκανε παρατηρήσεις ως προς την ισορροπία του ήχου).

Αξιολογώντας τις ηχογραφήσεις του τμήματος η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στην εκτέλεση οργάνων όπως στα μεταλλόφωνα και στο ξυλόφωνο, στη φλογέρα καθώς και στους ηχητικούς σωλήνες. Επίσης συγκρίνοντας τις πρώτες ηχογραφήσεις με την τελευταία, οι ενορχηστρωτικές ιδέες των μαθητών ως προς τη ρυθμική συνοδεία (σπάσιμο των συγχορδίων στους ηχητικούς σωλήνες), την ενορχηστρωτική τεχνική ερώτησης-απάντησης καθώς και της ρυθμικής και μελωδικής μίμησης και αντίθετης κίνησης (πιατίνια και μεταλλόφωνα), την εισαγωγή καινούριων οργάνων και την επιλογή διαφορετικών τρόπων εκτέλεσής τους (βροχή, νταούλι), τον μοιρασμό των ρόλων των οργάνων (κιθάρα, πιάνο, βιολί), την αίσθηση ηχητικής ισορροπίας των κομματιών ως προς τη δυναμική και την προσαρμογή των οργάνων σε αυτή (κιθάρα, μεταλλόφωνα) αναδεικνύουν τη μεγάλη βελτίωση των μαθητών ως προς την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση ιδιαίτερων παραμέτρων ως προς τη συλλογική μουσική πράξη.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την επιλογή των ηχογραφήσεων ως σημαντικού και απαραίτητου μέσου αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μεταξύ των μαθητών, αλλά και ως βασικού μέσου συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της δράσης από την ερευνήτρια.

Στον ψηφιακό δίσκο που κατατέθηκε με την παρούσα εργασία περιλαμβάνονται ενδεικτικά σταδιακές ηχογραφήσεις του κάθε τμήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης στην Στ' τάξη σε συνδυασμό με τη μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού, που προέκυψε στην πορεία της δράσης, είχε σαν στόχο τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν από την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη έρευνα –με τη βοήθεια των μέσων συλλογής δεδομένων που αναφέρθηκαν διεξοδικά στο τέταρτο κεφάλαιο– εξέτασε αν η συνεργασία των μαθητών κατά την ενασχόλησή τους με μουσικά όργανα και την ενορχήστρωση κομματιών, είχε σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ τους, την ενίσχυση της μουσικής δημιουργικότητάς τους, την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και τη βελτίωσή των σχέσεών τους μέσα στη σχολική αίθουσα.

Αναλυτικότερα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ενισχύεται μέσω της ενασχόλησης με τα μουσικά σύνολα η συνεργασία, η ομαδικότητα και η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών;

Το πρώτο βασικό συμπέρασμα που προέκυψε τόσο από την ανάλυση της παρατήρησης (μέσω των ημερολογίων και των ηχογραφήσεων) όσο και των συνεντεύξεων, ήταν ότι τα μουσικά σύνολα αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία χτίστηκε η καλή συνεργασία και ομαδικότητα των μαθητών και των δύο τμημάτων και οικοδομήθηκε η μουσική τους δημιουργικότητα.

- Ως προς την ομαδικότητα και συνεργατικότητα των μαθητών αν και στην Στ' Δημοτικού οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης ήταν ήδη ισορροπημένες και ήρεμες και πριν τη δράση, από το ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι αυτό ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο μέσα από αυτή. Το επεισόδιο με τον Παναγιώτη, το οποίο έλυσαν οι μαθητές μόνοι τους και οι απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις ότι ένιωθαν ήδη δεμένοι μεταξύ τους, αλλά μέσα από την όλη διαδικασία δέθηκαν ακόμα περισσότερο, ενισχύουν το συμπέρασμα αυτό.

Αποτέλεσμα αυτής της αρμονικής συνεργασίας και του πνεύματος της ομαδικότητας ήταν ότι δημιουργήθηκε το πλαίσιο για να αναπτυχθεί η μουσική τους δημιουργικότητα και φαντασία όπως φάνηκε από τον καταιγισμό ιδεών στις συναντήσεις από τις αρχές Νοεμβρίου και μετά.

Στην Γ΄ τάξη τα αποτελέσματα της δράσης στον τομέα της συνεργασίας και της ομαδικότητας ήταν σαφώς πιο εντυπωσιακά. Στην περίπτωση του Αποστόλη δεν παρουσιάστηκε κάποια έντονη διαφορά καθώς ήταν ήδη πλήρως αποδεκτός και ενσωματωμένος στην τάξη χωρίς προβλήματα συνεργασίας. Η επίδραση όλης της παρέμβασης είχε όμως ιδιαίτερο αντίκτυπο στον Άγγελο (με διάγνωση ΔΕΠΥ) ο οποίος αποτελούσε σε πολλές περιπτώσεις έναν από τους κύριους λόγους διαταραχής ισορροπιών στις σχέσεις του τμήματος. Όλη η πορεία της παρέμβασης έδειξε ότι η δράση, μέσα από το ενδιαφέρον που του προκάλεσε, μπόρεσε να του κεντρίσει την προσοχή και –εκτός μεμονωμένων και στην ουσία αδιάφορων επεισοδίων που λύνονταν άμεσα– να διοχετεύσει οποιαδήποτε ανησυχία του δημιουργικά. Επίσης σε όλη τη διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ανέλαβαν ευθύνες και πήραν αποφάσεις χωρίς να χρειαστεί η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ακόμα και σε περιπτώσεις διαφωνιών, γεγονός που δείχνει τον βαθμό συνεργασίας που κατάφεραν να αναπτύξουν. Αυτό είχε ως άμεσο αποτέλεσμα και τη δημιουργία ενός πιο καλού κλίματος μέσα από το οποίο οι μαθητές κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν και να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη να δημιουργήσει.

-Τα αποτελέσματα της μουσικής δημιουργικότητάς τους μπορεί να μην ήταν τόσο εμφανή όσο της Στ΄ Δημοτικού σε επίπεδο αποτελέσματος –γεγονός που σίγουρα αφενός οφείλεται στη διαφορά ηλικίας και ωριμότητας και αφετέρου στην έλλειψη μουσικών εμπειριών, ακουσμάτων και δεξιοτήτων– αλλά ήταν αρκετά ικανοποιητικά για το συγκεκριμένο τμήμα. Η αντίληψη άλλωστε ενός ενήλικα για το τι είναι μουσική δημιουργικότητα μπορεί να είναι αρκετά διαφορετική από αυτή που βιώνει ένα παιδί ή ένας έφηβος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Burnard,2012:320).

Σύμφωνα με τη Hallam (2010), πρωταρχικό μέλημα της μουσικής πράξης για να έχει αντίκτυπο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι ότι η εμπειρία πρέπει να είναι ευχάριστη και να νιώθουν οι μαθητές ότι ικανοποιούνται από αυτή. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις απαντήσεις τους και το χιούμορ που εκδηλώθηκε σε αρκετές

περιπτώσεις, αποτελεί απόδειξη της ευχαρίστησής τους η οποία εν συνεχεία εκφράστηκε δημιουργικά. Η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών και των δύο τμημάτων, αναδείχθηκε κυρίως μέσα από την ελεύθερη ενορχήστρωση των κομματιών που είχε αναλάβει κάθε τμήμα. Ο πειραματισμός με τα όργανα, η ανάπτυξη μουσικών πρωτοβουλιών, τα στοιχεία της μίμησης και αντίθετης κίνησης τόσο στο ρυθμό όσο και στη μελωδία, η κριτική αντίληψη ηχοχρωμάτων και δυναμικής που ταιριάζουν σε ένα κομμάτι, η εισαγωγή κρουστών οργάνων σε σημεία παύσης της μελωδίας φαίνονται έντονα τόσο από τα ημερολόγια όσο και από την πορεία των ηχογραφήσεων. Στην περίπτωση της Στ' τάξης η δημιουργικότητα επεκτάθηκε και στο αντικείμενο της γλώσσας με τη δημιουργία στίχων από τη Σοφία και την Ηρώ.

Εκτός από το παραπάνω συμπέρασμα, θα πρέπει να προστεθούν και κάποια ακόμα τα οποία παρατηρήθηκαν τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τον κριτικό φίλο. Σε όλη τη διάρκεια της δράσης δεν φάνηκαν σε κανένα τμήμα στοιχεία ανταγωνισμού γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη ενός κλίματος συνεργατικότητας και ομαδικότητας των τμημάτων κατά τη διαδικασία. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίστηκαν στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου) τα οποία λειτουργούσαν συμπληρωματικά προς τον διάλογο επιβεβαιώνοντας την έρευνα της Young (2008) ότι τα στοιχεία αυτά μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές μουσικές συνεργατικές δεξιότητες. Αν και η συγκεκριμένη έρευνα της Young έχει σαν δείγμα μαθητές προσχολικής ηλικίας, στην παρούσα εργασία φάνηκε ότι ισχύει και για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Burnard (2002) ότι η μουσική συνεργασία μπορεί να διευκολύνει την πνευματική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξη, δεδομένου ότι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και παραγωγής μουσικών ιδεών μέσω της κοινής δραστηριότητας.

2ο ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό καλλιεργούνται οι μουσικές δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε μουσικά σύνολα;

Το δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει από τα μέσα συλλογής δεδομένων αφορά στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στη συγκεκριμένη δράση αυτά ερευνήθηκαν σε σχέση με την εκτέλεση οργάνων, την εξοικείωση με γραφικές και συμβατικές παρτιτούρες και την αναγνωστική ικανότητά τους καθώς και τη βελτίωση της κριτικής ικανότητας ακρόασης των μαθητών.

-Ως προς την εκτέλεση οργάνων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω της δράσης οι μαθητές εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα μουσικά όργανα της τάξης και στα δύο τμήματα. Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά στην τελευταία ερώτηση των συνεντεύξεων για το αν θέλουν να συνεχιστούν παρόμοιες δράσεις καθώς και η θετική ανταπόκρισή τους κατά τη διάρκειά της, είναι ενδεικτικό του πόσο ελκυστικό μπορεί να γίνεται το μάθημα μέσα από ανάλογες δραστηριότητες. Κάποιες διστακτικές απαντήσεις των μαθητών στις ομαδικές συνεντεύξεις αναδεικνύουν μάλλον την ανάγκη συνέχισης παρόμοιων δράσεων ώστε να μπορέσουν όλοι να φτάσουν σε ένα βαθμό εξοικείωσης με τα όργανα, η οποία θα τους απαλλάξει από τον φόβο επαφής με κάποια συγκεκριμένα. Η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι συγκεκριμένοι μαθητές μέσα από τη διαδικασία της δράσης απαλλάχτηκαν από τον φόβο των μελωδικών οργάνων με αποτέλεσμα να απελευθερωθούν και δημιουργικά (όπως ο Νικόλας και η Μελίνα στην Στ' τάξη ή η Δανάη και ο Σωτήρης στη Γ'). Μέσα από την πορεία της δράσης επίσης φάνηκε ότι τα όργανα αποτέλεσαν το μέσο που προώθησε την αίσθηση απόλαυσης της μουσικής εμπειρίας καθώς και της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της αυτοπειθαρχίας. Το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες σε μια ποικιλία οργάνων και όχι μόνο σε ένα καθώς και το ότι η επιλογή των οργάνων ήταν ελεύθερη κατόπιν της μεταξύ τους συνεννόησης και όχι προκαθορισμένη, τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους και εμπλούτισε σημαντικά τη γκάμα διαφορετικών εμπειριών μουσικής πράξης. Στην περίπτωση του Αποστόλη (μαθησιακές δυσκολίες) αποκαλύφθηκε μια μουσική του πλευρά και μια ρυθμική ακρίβεια η οποία δεν είχε ξεδιπλωθεί τα προηγούμενα χρόνια και δείχνει τις δυνατότητες επέκτασης παρόμοιων δράσεων σε ανάλογες περιπτώσεις. Από τις ηχογραφήσεις επίσης αναδείχθηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεγάλη και σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες εκτέλεσης των οργάνων και μια σταθερά ανοδική πορεία ως προς τη ρυθμική τους ακρίβεια και τον συντονισμό τους σαν ομάδα.

-Ως προς την ικανότητα ανάγνωσης μιας παρτιτούρας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η οπτική αναπαράσταση βοήθησε ιδιαίτερα τους μαθητές σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις τους από τις ομαδικές συνεντεύξεις. Λαμβάνοντας υπόψη το σημείο εκκίνησης, που δεν ήταν το ίδιο για όλους, όλοι παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση τόσο των ατομικών τους παρτιτούρων, όσο και της συνολικής. Ακόμα και το γεγονός ότι αρχικά σάστισαν όταν προβάλλονταν οι παρτιτούρες όλης της ορχήστρας, αλλά στη συνέχεια ανταποκρίθηκαν θετικά αναδεικνύει την προσαρμοστικότητα που οι μαθητές διαθέτουν εκ φύσεως. Όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθήσει να τους εφοδιάσει με τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να φτάσουν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε όλα είναι δυνατά. (Miner, 2007).

- Ως προς την ανάπτυξη κριτικής ακρόασης τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θετική απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα. Οι μαθητές και των δύο τμημάτων μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην κριτική ακρόαση των δικών τους μουσικών παραγώνων επιδεικνύοντας κριτικές απόψεις ιδιαίτερα εύστοχες ως προς την εκτέλεση του ρυθμού, της μελωδίας και της δυναμικής, κάτι που είχε επίδραση και στην κριτική ακρόαση άλλων κομματιών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Επίσης οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση των συνεντεύξεων δείχνουν το βαθμό που ο καθένας, ανάλογα με το επίπεδο που προϋπήρχε, ένιωθε ότι βελτιώθηκε. Οι ίδιες οι ηχογραφήσεις αποδεικνύουν τη βελτίωση των μαθητών και των δύο τμημάτων στην εκτέλεση των οργάνων, στις ενορχηστρωτικές επιλογές ως προς την επιλογή οργάνων με βάση τις ηχοχρωματικές δυνατότητές τους και στη ρυθμική και μελωδική συνοδεία που μπορούν να προσφέρουν, στην ανταπόκρισή τους στις παρτιτούρες και στην ανάπτυξη της κριτικής τους αντίληψης. Η διαφορά ηλικίας και ωρίμανσης των δύο τμημάτων είχε σαφώς αντίκτυπο και στα αποτελέσματα αφού το σημείο εκκίνησης δεν ήταν το ίδιο. Η Γ΄ Δημοτικού παρουσίασε μεγάλη βελτίωση στη δυνατότητα χειρισμού των οργάνων και στον ρυθμικό συντονισμό, ενώ η Στ΄ Δημοτικού στην ενορχήστρωση, στη δυναμική, στην αρμονική συνοδεία, στην αντίληψη ισορροπίας του ήχου και γενικά στην παραγωγή ενός ολοκληρωμένου ηχητικού αποτελέσματος

Η μουσική διδασκαλία σύμφωνα με τον Johnson (οπ. αναφ. στο Κοκκίδου 2006), όταν είναι σύμφωνη με την κριτική σκέψη, ενισχύει όλες τις υψηλότερες λειτουργίες της σκέψης και αναζωογονεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Σύμφωνα πάλι με τον

Elliot (1995), η κριτική μάς βοηθά να διερευνήσουμε και να εμβαθύνουμε την κατανόηση των συναισθημάτων μας καθώς και την κατανόησή μας στη μουσική σε επίπεδα ερμηνείας, αισθητικής, δομής, στυλ, εκφραστικότητας και ιδεολογίας-κουλτούρας. Σε αυτά λοιπόν τα πλαίσια, η συγκεκριμένη δράση είχε θετικά αποτελέσματα καθώς προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα μιας κριτικής προσέγγισης σε διάφορα θέματα της δημιουργικής δραστηριότητας, της σκέψης και της συνειδητής επιλογής στα οποία ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά.

3ο ερευνητικό ερώτημα:

Μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά μέσα από τη συνεργασία κατά την ομαδική εκτέλεση;

Το τρίτο συμπέρασμα αφορά στην αξιολόγηση πλευρών της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών και της αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά. Αυτά ερευνήθηκαν με βάση το αν η ομαδική ενασχόληση με τα μουσικά όργανα μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους, αν μπορεί να αμβλύνει επιθετικές συμπεριφορές καθώς και να βοηθήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εναρμονιστούν καλύτερα στο κλίμα της ομάδας. Τα αποτελέσματα σε αυτό τον τομέα ήταν απρόσμενα εντυπωσιακά και στα δύο τμήματα και ίσως, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, αποτελούν και τα πιο σημαντικά της παρούσης έρευνας χωρίς να μειώνεται η αξία των υπολοίπων. Κι αυτό γιατί σκοπός της εκπαίδευσης είναι –εκτός από την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων– να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν πλήρως στην κοινωνία του αύριο. Βασική και απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η δημιουργία ολοκληρωμένων και ανεξάρτητων ατόμων. Όταν η μουσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση μέσω ερευνητικών αποτελεσμάτων, η εκπαιδευτική της αξία αυτόματα αναγνωρίζεται και συμπορεύεται με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές προσπάθειες.

- Η άμβλυνση επιθετικών συμπεριφορών και η ενίσχυση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εναρμονιστούν καλύτερα στο κλίμα της ομάδας αφορούσε περισσότερο στη μελέτη περίπτωσης στο τμήμα της Γ' Δημοτικού και συγκεκριμένα στον Άγγελο και στον Αποστόλη. Στην περίπτωση του Άγγελου (διάγνωση διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα-ΔΕΠΥ) τα αποτελέσματα τόσο των

ημερολογίων της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου, όσο και των συνεντεύξεων ήταν παραπάνω από ικανοποιητικά. Κατά τη διάρκεια της δράσης ο Άγγελος έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εστίασε την προσοχή του δημιουργικά ώστε να μην διοχετεύει την ανησυχία του σε συμπεριφορές που ενοχλούν τους άλλους, κάτι που είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ΔΕΠΥ. Το γεγονός επίσης ότι το επίπεδο της νοητικής του αντίληψης είναι πάνω από τα φυσιολογικά επίπεδα, τον διευκόλυνε ιδιαίτερα σε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες πολύ συχνά αναλάμβανε και πρωταγωνιστικό ρόλο χωρίς να γίνεται αλαζόνας και προκλητικός. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αρχίσει σταδιακά μέσα από τη δράση να γίνεται ξανά μέλος της ομάδας, η οποία τα τελευταία δύο χρόνια τον είχε αποκλείσει λόγω της συμπεριφοράς του. Η ανάγκη επιβεβαίωσης της βελτίωσής του τόσο στο γνωστικό όσο και στο συμπεριφοριστικό επίπεδο ήταν έκδηλη τόσο στις συναντήσεις, όσο και στη συνέντευξη όπου επανειλημμένως ρωτούσε τη γνώμη της ερευνήτριας ή των συμμαθητών του σε σχέση με αυτή. Το αποκορύφωμα της αλλαγής του ήταν η συνάντηση στην οποία όχι μόνο έλυσε το πρόβλημα της κατανομής οργάνων μεταξύ των συμμαθητών του, αλλά και η παρέμβασή του έγινε σιωπηλά αποδεκτή από όλη την τάξη δίνοντάς του φανερή ικανοποίηση. Έχοντας συνηθίσει όλα τα χρόνια να θεωρείται ως εκείνος που δημιουργεί πρόβλημα, ξαφνικά αισθάνθηκε ότι είναι σε θέση να δίνει λύσεις σε προβλήματα. Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του βελτιώθηκαν σταδιακά σε μεγάλο βαθμό και ιδίως με τον Σωτήρη με τον οποίο από την Α΄ Δημοτικού διατηρούσαν μια σταθερή λεκτική και σωματική αντιπαλότητα. Η βοήθεια που προσέφεραν ο ένας στον άλλον στην πορεία της δράσης και η λεκτική και βλεμματική επαφή που διατηρούσαν μετά τις πρώτες συναντήσεις έγινε αντιληπτή τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τον κριτικό φίλο. Τέλος οι απαντήσεις των συμμαθητών του στις ομαδικές συνεντεύξεις, όπου ανέφεραν την αλλαγή της συμπεριφοράς του καθώς και η παραδοχή τους για την πρωτοφανή συνεργασία και ομαδικότητα του τμήματος επιβεβαιώνουν την πολλαπλή θετική επίδραση της παρέμβασης στον συγκεκριμένο μαθητή. Αν και η έρευνα του Shure (2000, οπ. αναφ. στο Butcher & Niec 2005) και η έρευνα των Butcher & Niec (2005) δείχνει ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα καταστροφικών συμπεριφορών έχουν δυσκολία στο να χρησιμοποιήσουν δημιουργικές διαδικασίες για τη δημιουργία πολλαπλών λύσεων σε προβλήματα, η συγκεκριμένη έρευνα δράσης απέδειξε ότι αυτό μπορεί και να συμβεί. Ίσως πρόκειται για μεμονωμένη περίπτωση, αλλά αυτό δεν της στερεί την εγκυρότητά της.

Στην περίπτωση του Αποστόλη (διάγνωση νοητικής στέρησης), τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά, αλλά όχι τόσο όσο στην περίπτωση του Άγγελου. Ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν ήδη ενσωματωμένος στο πλαίσιο της ομάδας και πριν τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Αυτό που αναδείχθηκε στη περίπτωση του ήταν μια μουσική πλευρά που προηγουμένως δεν είχε καταφέρει να βγει στην επιφάνεια και η οποία τον έκανε να νιώσει ιδιαίτερα σημαντικός και αποδεκτός από τους συμμαθητές του. Οι πρωτοβουλίες του σε σχέση με την επιλογή των οργάνων και τον τρόπο χειρισμού τους καθώς και η ρυθμική του σταθερότητα έκαναν εντύπωση σε όλη την τάξη η οποία συχνά τον επιβράβευε με χειροκροτήματα κάνοντάς τον να νιώθει βαθιά ικανοποίηση. Η αδυναμία λεκτικής αποτύπωσης των συναισθημάτων του αναπληρωνόταν από το χαμόγελο και τη χαρά που έδειχνε σε κάθε τέτοια περίπτωση. Η απάντησή του «*Εγώ ήμουν ο πιο σημαντικός από όλους σας και είμαι πολύ μουσικός...*» στην ερώτηση αν αισθάνθηκαν σημαντικοί μέσα στην ομάδα δείχνει με τον πιο άμεσο και ειλικρινή τρόπο την επίδραση της παρέμβασης στον συγκεκριμένο μαθητή και τις δυνατότητες επέκτασής της σε ανάλογες περιπτώσεις.

Στην περίπτωση της Στ' Δημοτικού αν και δεν υπήρχαν σοβαρές περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς αντίστοιχες με του Άγγελου, η παρέμβαση έδειξε την επίδρασή της τόσο στον Γιώργο όσο και στον Παναγιώτη οι οποίοι ασκούσαν συνήθως αρνητική κριτική και εμφάνιζαν συχνά μια σχετικά απότομη και μη φιλική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Μέσα από τα δυο επεισόδια που διεξήχθησαν αλλά και τη βοήθεια που έλαβαν από τους συμμαθητές τους παρά τη συμπεριφορά τους, η στάση τους άλλαξε σταδιακά και σταθερά με αποτέλεσμα να μην επαναληφθεί άλλο περιστατικό. Η απάντηση του Παναγιώτη για το αν δημιουργήθηκαν προβλήματα στις ομάδες είναι ενδεικτική της αυτοκριτικής στην οποία ο ίδιος υποβλήθηκε και της διάθεσής του για αυτοβελτίωση.

Οι επιδράσεις της παρέμβασης που σημειώθηκαν στους συμμετέχοντες στην μελέτη περίπτωσης στην Γ' Δημοτικού καθώς και στην έρευνα δράσης στην Στ' Δημοτικού στον τομέα της βελτίωσης της κοινωνικής ικανότητας και της προσωπικής ανάπτυξης, σχετίζονται με τα αποτελέσματα του προγράμματος μουσικής παρέμβασης που ονομάζεται Music is Fun από τον Schnitzlein (2006) και της έρευνας των Jay & Pineda (2017). Στις μελέτες τους, θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών όσον αφορά την

εστίαση και τη συγκέντρωση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και το θάρρος.

-Ως προς την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και τη μείωση του άγχους τα αποτελέσματα και στα δύο τμήματα ήταν άκρως ικανοποιητικά. Στην Γ΄ Δημοτικού σημαντική βελτίωση παρουσίασε ο Αποστόλης ο οποίος λόγω του ότι δεν μπορεί να ακολουθήσει μαθησιακά το επίπεδο της τάξης, δύσκολα συμμετέχει στις δραστηριότητες αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο. Μέσω της δράσης μπόρεσε να ξεχωρίσει με δημιουργικό τρόπο και να γίνει αποδεκτός και μαθησιακά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Η Ελευθερία της οποίας η αυτοπεποίθηση ήταν ιδιαίτερα χαμηλή, κατάφερε να ξεπεράσει τις αναστολές της και να μπορέσει να εκφράσει τις δημιουργικές της ιδέες στην υπόλοιπη τάξη. Αυτό τόνωσε την αυτοπεποίθησή της και την έκανε πιο αυθόρμητη και δημιουργική κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης έρευνας. Η Κατερίνα που δεν είχε τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση όπως η Ελευθερία, αλλά πάντα ντρεπόταν να «εκτεθεί» με κάποιο όργανο ή με τη φωνή της, κατάφερε να το ξεπεράσει αναλαμβάνοντας μάλιστα και πρωταγωνιστικό ρόλο με τη φλογέρα στο δεύτερο κομμάτι με δική της πρωτοβουλία και των υπόλοιπων τεσσάρων συμμαθητών της. Ίσως ένιωθε πιο σίγουρη γιατί υπήρχαν και οι υπόλοιποι τέσσερις που έπαιζαν μαζί της φλογέρα, αλλά αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι έκανε ένα πολύ σημαντικό προσωπικό βήμα.

Στην Στ΄ Δημοτικού τα αποτελέσματα –κατά τη γνώμη της ερευνήτριας– ήταν πιο ικανοποιητικά από αυτά της Γ΄ τάξης. Οι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση στην ηλικία αυτή λόγω της προεφηβείας δυσκολεύονται ακόμα παραπάνω να υπερπηδήσουν τις αναστολές τους και να ξεπεράσουν μια κατάσταση η οποία έχει παγιωθεί. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προεφηβείας ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη είναι η συναισθηματική αστάθεια, η ανασφάλεια και η έλλειψη ικανοποίησης και ευχαρίστησης από τον ίδιο τον εαυτό τους (Κάραλη, 2015). Στο συγκεκριμένο τμήμα τα πιο ορατά αποτελέσματα της δράσης παρατηρήθηκαν στον Νικόλα, στη Μελίνα, στην Αφροδίτη και όπως φάνηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και στην Ηρώ. Ο Νικόλας είναι ένας μαθητής με έντονη φαντασία και αρκετές εξωσχολικές γνώσεις ο οποίος συστηματικά όλα τα χρόνια φοίτησής του αποφεύγει πάντα να μπαίνει στο επίκεντρο της προσοχής και πολύ συχνά αφαιρείται στις δικές του σκέψεις. Η Μελίνα και η Αφροδίτη είναι καλές μαθήτριες γνωστικά

αλλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και ως φυσικό επακόλουθο ιδιαίτερα ντροπαλές. Η Ηρώ είναι μια άριστη μαθήτρια με έντονη παρουσία μέσα στην τάξη η οποία στην πορεία της δράσης έδειξε τη δυσκολία της να εκτίθεται μουσικά, κάτι που παραξένεψε τόσο τους συμμαθητές της όσο και την ερευνήτρια καθώς όλα τα χρόνια της άρεσε να αναλαμβάνει κεντρικούς ρόλους στην εκτέλεση οργάνων. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε η αλλαγή των παραπάνω μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα. Ο Νικόλας, η Μελίνα και η Αφροδίτη ξεπέρασαν σαφέστατα τη συστολή που είχαν στο να μπαίνουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, προτείνοντας μάλιστα και αρκετές καινούριες ιδέες κατά την ενορχήστρωση των κομματιών είτε ως προς την επιλογή οργάνων είτε ως προς τον τρόπο εκτέλεσής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ενισχυθεί τόσο η αυτοπεποίθησή τους όσο και αυτοεκτίμησή τους –κυρίως για τη Μελίνα και την Αφροδίτη– ενώ και οι τρεις ένιωσαν δυνατότεροι και ως προς την εκτέλεση οργάνων που πριν από τον φόβο της αποτυχίας δυσκολεύονταν να πειραματιστούν. Η Ηρώ τέλος κατάφερε να αναμετρηθεί με το άγχος της και να το διαχειριστεί. Η συναισθηματική βοήθεια και η ενθάρρυνση των συμμαθητών τους (ιδιαίτερα στην περίπτωση της Αφροδίτης και της Ηρώς) καθώς και η αποδοχή των πρωτοβουλιών και ιδεών τους από όλους λειτούργησε θετικά αποδεικνύοντας ότι μέσα από συνεργατικά και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης είναι δυνατόν να ξεπεραστούν φόβοι και ανησυχίες και να ενισχυθούν θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τις έρευνες των Burnard (2002), John (2004), Laurence (2010), Jay & Pineda (2017) ότι η μουσική συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.

- Ένα ακόμα συμπέρασμα που προέκυψε κατά την πορεία της έρευνας ήταν ότι και στα δύο τμήματα πολλοί μαθητές εμφάνισαν στοιχεία ενσυναίσθησης, τα οποία όμως παρουσιάστηκαν πιο έντονα στη Στ' Δημοτικού. Στη Γ' Δημοτικού η ενσυναίσθηση εκφράστηκε περισσότερο μέσα από τη βοήθεια που πρόσφερε ο ένας στον άλλον όπως με τον Άγγελο και τον Σωτήρη ή με τον Δημοσθένη και τον Φώτη, την Άντα με τον Δημοσθένη και τον Αποστόλη με τη Δανάη. Στην Στ' τάξη ήταν πολύ πιο ξεκάθαρα αφενός μέσα από την αλληλοβοήθεια που παρατηρήθηκε και αφετέρου και λεκτικά κυρίως μέσα από τα περιστατικά με τον Γιώργο και τον Παναγιώτη. Η φράση

της Νεφέλης «...θα σας άρεσε τώρα να σας φωνάξουμε όλοι μαζί για να καταλάβετε πόσο ωραία είναι;.....» όπως και της Χαράς «...θα ήθελες να ήσουν στη θέση του και να σε κάνει ρεζίλι μπροστά στην τάξη;...» καθώς και η αντίδραση των μαθητών που δημιούργησαν το πρόβλημα αποτυπώνουν ξεκάθαρα τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης που αναπτύχθηκαν επιβεβαιώνοντας τη μελέτη των Laurence και Rabinowitch (2011), που έδειξε ότι η ενσυναίσθηση και η δημιουργικότητα αναπτύσσονται στις «ομαδικές μουσικές πρακτικές».

6.2 Περιορισμοί της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένα προβλήματα τα οποία αξίζει να σημειωθούν, όπως και κάποιες αλλαγές στις οποίες θα προέβαινε η ερευνήτρια σε περίπτωση επανάληψής της. Το πρώτο πρόβλημα αφορούσε στον χρονικό προγραμματισμό της έρευνας. Ενώ ήταν προγραμματισμένη να τελειώσει τέλη Δεκέμβρη τελικά η υλοποίησή της ολοκληρώθηκε τέλη Φεβρουαρίου. Οι λόγοι ήταν οι πρόβες της ερευνήτριας για την πραγματοποίηση των εθνικών εορτών, οι αργίες, καθώς και μια έξαρση εποχικής γρίπης που είχε σαν αποτέλεσμα ακόμα και το κλείσιμο του συγκεκριμένου σχολείου λόγω του μεγάλου ποσοστού κρουσμάτων.

Το δεύτερο πρόβλημα ήταν η παρουσία ενός μόνο κριτικού φίλου και η μη συστηματική παρατήρησή του (στο βαθμό που θα επιθυμούσε η ερευνήτρια). Το συγκεκριμένο πρόβλημα αν και η ερευνήτρια προσπάθησε να το αντιμετωπίσει αυτό στάθηκε αδύνατο. Ο κριτικός φίλος που δέχτηκε τελικά και βοήθησε στην έρευνα, δεν ήταν ιδιαίτερα αναλυτικός στα ημερολόγια που κράτησε κατά τις συναντήσεις, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μεγάλο περιθώριο ανάλυσής τους. Ίσως θα έπρεπε η ερευνήτρια να είχε προχωρήσει και σε μία συνέντευξη μαζί του, πράγμα το οποίο όμως σκέφτηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Ένα ακόμα πρόβλημα που παρουσιάστηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων και κυρίως των συνεντεύξεων ήταν οι περιορισμένες απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές κυρίως της Γ΄ τάξης σε κάποιες ερωτήσεις το οποίο δυσκόλεψε την περαιτέρω ανάλυσή τους.

Τέλος, για την εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας ίσως στη δράση να έπρεπε να προστεθούν και ακόμα δύο τάξεις από άλλη σχολική μονάδα στην οποία η υποφαινόμενη δεν υπηρετεί, με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Συνοψίζοντας, αν η έρευνα ξεκινούσε από την αρχή κατά τη γνώμη της ερευνήτριας θα έπρεπε να προστεθεί τουλάχιστον ένας ακόμα κριτικός φίλος και να ληφθούν συνεντεύξεις και από τους δύο, να δομηθούν ερωτηματολόγια για τους μαθητές (συμπληρωματικά των συνεντεύξεών τους) και να επεκταθεί η υλοποίησή της και σε ακόμα ένα σχολείο.

6.3 Προτάσεις

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρόταση για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενός γενικού σχολείου βασισμένη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα αποσκοπεί να συνεισφέρει στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής εισάγοντας μια μέθοδο διδασκαλίας που βασίζεται στη συνεργασία, και τη δημιουργία ενός πλαισίου ενίσχυσης της δημιουργικότητας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμπίπτουν με τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών που αφορούν στην ομαδική εκτέλεση, στη δημιουργικότητα και στις επιδράσεις που αυτές μπορούν να επιφέρουν στις σχέσεις των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους. Κάποιες από αυτές αναδεικνύουν την πεποίθηση ότι η δημιουργική σκέψη στη μουσική παρουσιάζεται με πολλούς τρόπους οι οποίοι δεν περιορίζονται μόνο στις συνθέσεις και στους αυτοσχεδιασμούς (Webster 2013, Κοκκίδου 2013). Στη συγκεκριμένη έρευνα πυρήνας των δραστηριοτήτων ήταν η ενορχήστρωση μουσικών έργων ή τραγουδιών από τους ίδιους τους μαθητές, θέμα που δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα από την ανάλυση θεματικού περιεχομένου των παρατηρήσεων, των συνεντεύξεων αλλά και οι ίδιες οι ηχογραφήσεις έδειξαν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες με μουσικά σύνολα –και κυρίως μέσα από την ενορχήστρωση κομματιών στην οποία εστίασε η παρούσα έρευνα– μπορούν να βοηθήσουν:

- Στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας μέσα από τη διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η εργασία με τους συνομηλίκους σύμφωνα με τους Burnard & Younker (2010) καθιστά απαραίτητη την επικοινωνία και τη διαδραστική ροή που οδηγεί στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας και σε μια επιτυχημένη απόδοση. Συμμετέχοντας στις μουσικές τάξεις ομαδικά ως ερμηνευτές και κριτικοί ακροατές, τα παιδιά συγκροτούν την ταυτότητά τους στην ομάδα, γίνονται κοινωνοί της ίδιας της μάθησης, της ανάπτυξης της γνώσης που στηρίζει τις ιδέες τους για τη μουσική, αλληλεπιδρούν, ανανεώνονται συνεχώς, επεκτείνουν τις δικές τους μουσικές εμπειρίες, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται (Beineke 2013). Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να συγκροτούν ομάδες γνωρίζοντας βαθύτερα ο ένας τον άλλον, να δημιουργούν ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τέλος να επιλύουν τις όποιες συγκρούσεις και διαφορές παρουσιαστούν. Η μουσική άλλωστε είναι, πάνω απ' όλα, μια κοινωνική τέχνη, όπου το ομαδικό παίξιμο με τα όργανα και το ομαδικό τραγούδι λειτουργούν ως στοιχεία παρακίνησης (Κοκκίδου,2015).

-Στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων όπως η ικανοποιητική εκτέλεση μουσικών οργάνων, η εξοικείωση με γραφικές και συμβατικές παρτιτούρες και η αναγνωστική ικανότητά τους, καθώς και η βελτίωση της κριτικής ικανότητας ακρόασης των μαθητών. Η παρούσα εργασία είναι στο επίκεντρο αυτών που η Κοκκίδου (2013) προτείνει ως απαραίτητα για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης: μουσική δημιουργικότητα, μουσική εκτέλεση με κριτική άποψη με σκοπό τη βελτίωση της κριτικής ακρόασης της μουσικής και του μουσικού εγγραματισμού.

- Στη βελτίωση πλευρών της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών και της αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά με σκοπό τη ενίσχυση των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη. Η συνεργατική δημιουργικότητα μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του άγχους, μπορεί να αμβλύνει επιθετικές συμπεριφορές καθώς και να βοηθήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εναρμονιστούν καλύτερα στο κλίμα της ομάδας. Αυτό φάνηκε μέσα από την επίδραση στον Άγγελο και τον Αποστόλη, καθώς και στον Νικόλα, τη Μελίνα και την Αφροδίτη. Συχνά τα παιδιά εμφανίζονται πιο πρόθυμα να εκφραστούν δημιουργικά όταν μια δραστηριότητα πραγματοποιείται ομαδικά παρά ατομικά. Με αυτό τον τρόπο η αυτοπεποίθησή τους τονώνεται χωρίς τον φόβο της προσωπικής έκθεσης και απολαμβάνουν την ικανοποίηση που προκαλεί η κοινή δραστηριότητα.

και το κοινό δημιουργικό αποτέλεσμα. (Κουτσουπίδου 2009). Σύμφωνα με τους Sawyer et al (2003:127) ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας στα παιδιά δεν είναι η ικανότητά τους προς την επιτυχία, αλλά η πίστη τους στην ικανότητά τους να πετύχουν. Εάν τα παιδιά ενθαρρύνονται και πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν, είναι πολύ πιθανό θα βρουν την επιτυχία που διαφορετικά θα τους παρακάμψει.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρέμβασης, θα ήταν χρήσιμο να εισαχθεί στα σχολεία με διάφορες παραλλαγές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης, καθώς η ομαδική δημιουργικότητα μπορεί να είναι ένα "συλλογικό" επίτευγμα που χαρακτηρίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία σε όλες τις μορφές της –ιδιαίτερα μεταξύ των συνομηλίκων– που είναι θεμελιώδεις για την υγιή ανάπτυξη του μαθητή (Passanis et al, 2015). Ο Cropley (2018), ωστόσο, σημειώνει ότι ενώ τα σχολεία είναι σε θέση να ενσωματώσουν τη δημιουργικότητα στο σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών, υπάρχουν δύο ακόμη σημαντικοί παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή. Πρώτον, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτεί εστίαση και διαφοροποίηση: Δεν αρκεί απλά να επιχειρήσουμε να προωθήσουμε τη δημιουργικότητα με γενικό και διάχυτο τρόπο αλλά απαιτείται μέθοδος και στοχοθεσία. Δεύτερον, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας εξαρτάται από μια δυναμική προσέγγιση που αντιπροσωπεύει την αλληλεπίδραση βασικών στοιχείων –το άτομο, τη διαδικασία και το περιβάλλον– τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη. Η μεθοδολογία, όπως και η στοχοθεσία, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιορίζει όμως το πιο ουσιαστικό κομμάτι της διδασκαλίας, δηλαδή το να βοηθάμε τους μαθητές να σκέφτονται και να ωριμάζουν μέσα στη ροή των εκπαιδευτικών διαδικασιών αλλά και περὶ αυτών. (Κοκκίδου, 2015).

Τέλος, σύμφωνα με τη Burnard (2012:320) λόγω του ότι η μουσική δημιουργικότητα είναι ένα εκπαιδευτικό θέμα που έχει αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό, δεν έχουμε ακόμη αναπτύξει ένα μοντέλο για μια συγκριτική ανάλυση των ποικιλιών της. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη για υλοποίηση και αξιολόγηση αναδυόμενων πρακτικών αλλά και συζήτησης για τη μουσική δημιουργικότητα στη μουσική εκπαίδευση, που θα τη συνδέει με την ίδια τη φύση της δημιουργικότητας της μουσικής και της μεταβαλλόμενης φύσης της ιδίως στη σύγχρονη πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg .

Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επίμ), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ.43-63). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη Διδακτική της Μουσικής. Σε *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ.267-295). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα.

Καράλη, Λ. (2015). Η επίδραση της μετάβασης από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη μαθησιακή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, Μεταπτυχιακή διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 21.02.2020 από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9834/1/%ce%9a%ce%91%ce%a1%ce%91%ce%9b%ce%97%20%ce%9b%ce%91%ce%9c%ce%a0%ce%99%ce%91%20%28%ce%9c%ce%94%ce%95%29.pdf>

Κατσούγκρη, Α. (2016). Οδηγός εξειδικευμένου προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Αθήνα: ΙΕΠ.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*, Αθήνα: Faggotto Books.

- Κοκκίδου, Μ. (2005). Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: είναι δυνατόν να διδαχθεί; Στο *Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία και Πράξη*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ. 34-41). Θεσσαλονίκη: EEME.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες/περιφέρειες της Ευρώπης, Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 05—3 2019 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14399>.
- Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επίμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ 1-30), Θεσσαλονίκη: EEME.
- Κοκκίδου, Μ. (2018). Εμφύχωση στις ομαδικές μουσικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* pp. 525–532, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, 43-65. Ανακτήθηκε στις 20-06-2019 από https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T6_2009/mp06-3_Koutsoupidou_43-65.pdf.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2009). Μουσική Δημιουργικότητα και μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επίμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ.215-23). Θεσσαλονίκη: EEME.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2010). Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή: Διασχολικά σχέδια εργασίας για το Δημοτικό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε στις 25-05-2019 από https://www.researchgate.net/profile/Theano_Koutsoupidou/publication/259226581_Integration_and_narrative_in_Arts_and_Music_Education_Inter-

[school lesson plans for the Primary School/links/5643461c08ae9f9c13e03071/Integration-and-narrative-in-Arts-and-Music-Education-Inter-school-lesson-plans-for-the-Primary-School.pdf](https://www.minedu.gov.gr/links/5643461c08ae9f9c13e03071/Integration-and-narrative-in-Arts-and-Music-Education-Inter-school-lesson-plans-for-the-Primary-School.pdf)

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαζαρής, Χρ. Α. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Τέριος.

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική Μια Συστηματική Προσέγγιση*. Αθήνα: Edition Orpheus.

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

Σέργη, Λ. (1987). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκαλούμπακας, Χ. & Κόρπα, Τ. (2016). Οδηγός εξειδικευμένου προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, Αθήνα: ΙΕΠ.

Σουκούλη Γ. (2013). *Μουσική δημιουργικότητα και συνεργατικότητα στην προσχολική ηλικία μέσα από δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και ομαδικής σύνθεσης: Μια έρευνα δράσης* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε στις 15-04-2019 από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/44143;jsessionid=3257ED3267892182F10CBBC810134321>.

Σταύρου Γ. (2008). *Μουσικοπαιδαγωγικά Ζητήματα: Γιάννενα*.

ΥΠΕΠΘ, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. ΦΕΚ 304/ 13-03-03, τεύχ. Β΄,

Παράρτημα, Τόμος Β', σελ: 4070-4084. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.

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

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Altun, Z. D. (2010). Exploring effective music teaching strategies of primary school teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 1182–1187.

Anisimova, T. & Thomson, S.B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making, *JOAAG*, 7(3). pp. 96-104.

Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school, *International Journal of Community Music*, 6(3), pp. 281– 290.

Bowman, W. (2012). *Music's place in Education*, *Oxford Handbook of Music Education*, New York: Oxford University Press.

Bújeza, A.V. & Mohedob, M.T.D (2014). *Creativity In The Music Classroom*, *Faculty of Education*, University of Granada, Campus Universitario de Cartuja s/n, Granada 18071, Spain. Ανακτήθηκε στις 20-04-2019 από <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education, *Music Education Research*, 2(1), pp. 723. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation, *British Journal of Music Education*, pp. 157 – 172. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>

- Burnard, P. & Younker, B. (2010). Towards a broader conception of creativity in the music classroom: A case for using Engeström's Activity Theory as a basis for researching and characterizing group music-making practices, In R. Wright (Ed.), *Sociology and music education*, 165-191, Vermont, USA: Ashgate Publishing Company.
- Burnard, P. (2012). Commentary: Musical Creativity as Practice, *The Oxford Handbook of Music Education*, 2(2 ed.), pp. 319.
- Burnard, P., Dragovica, T. (2014). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing, *Cambridge Journal of Education*, 45(3), p.p 371–392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>.
- Burnard, P., Murphy, R. (2017). *Teaching Music Creatively*, Second edition, London & New York: Routledge.
- Butcher, J.L., & Niec L.N. (2005). Disruptive Behaviors and Creativity in Childhood: The Importance of Affect Regulation, *Creativity Research Journal*, 17(2), pp.181-193. DOI: 10.1080/10400419.2005.9651478.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, pp. 15-35: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education, *The systems model of creativity*, pp. 161–184, Dordrecht: Springer. DOI <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Foreword: Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*, pp. 16-20, Routledge, London.

- Cohen, I., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coster, W. & Haltiwanger, J. (2004). Social - Behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms, *Remedial and Special education*, 25(2), pp.95-103.
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom, *Cambridge Journal of Education*, pp.337-350. Ανακτήθηκε στις 25-06-2019 από <https://doi.org/10.1080/03057640600865835>.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook, 1*, pp. 83-114, Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cropley, A. J. & Patston, T. (2019). Supporting Creative Teaching and Learning in the Classroom Myths, Models, and Measures, In: Mullen C. (eds) *Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education*, (3). Springer, Cham.
- Darrow, A. (2011). Early Childhood Special Music Education, *General Music Today*, 24(2), pp. 28-30.
- Daveson, B. & Edwards, J. (1998). A Role for Music Therapy in Special Education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(4), pp. 449-457.
- Dirkse, S., (2014). A Bibliography of Music History Pedagogy, *Journal of Music History Pedagogy*, 5(1), pp. 59–97.
- Dogani, K. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom, *Journal Music Education Research*, 6(3), pp. 263-279.
- Dziuk, S. (2018). Choosing and Altering Repertoire for the Small Band, *Music Educators Journal*, pp. 32-38. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x.

- Economidou-Stavrou, N. (2012). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities, *International Journal of Music Education*, pp.1–19. DOI: 10.1177/0255761411431391.
- Elliott D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (2011). The Role of Music and Musical Experience in Modern Society: Toward a Global Philosophy of Music Education, *International Journal of Music Education*, DOI: 10.1177/025576148400400101.
- Feldman, E. & Contzius, A. (2016). *Instrumental Music Education*, New York: Routledge.
- Giles , A. M. & Frego R. J. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study, *Applications of Research in Music Education*, 22(2), pp.13-22. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/87551233040220020103>.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom, *Music Education Research*, 10(8) pp.177-192.
- Gruenhagen, L., M. (2017). Creativity through Reflective and Collaborative Practices, *National Association for Music Education Music Educators Journal*, 103(3), pp. 40-45. <https://doi.org/10.1177/0027432116685158>.
- Hallam et al (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools, *Music Education Research*, 10(4), pp.485-497.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, pp.269 –289. doi:10.1177/0255761410370658.

- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*, New York: Oxford University Press.
- Hemming, E. G, & Westvall, M. (2010). Teaching music in our time. Student music teachers' reflections on music education, teacher education, and becoming a teacher, *Music & Education & Research*, 12(3), pp. 353–367.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music, *Music Educators Journal*, 88(1), pp.19-23.
- Higgins, M & Morgan, J. (2000). The Role of Creativity in Planning: The 'Creative Practitioner', *Planning Practice & Research Pages*, pp.117-127. Ανακτήθηκε στις 25-11-2019 από <https://doi.org/10.1080/713691881>.
- Humphreys, J. (2006). Observations about Music Education Research in MENC'S First and Second Centuries, *Journal of Research in Music Education*, 54(3), pp. 183-202.
- Jay,S. & Pineda, P., (2017). The Effects of Group Musical Activities on Children's Behaviour, *Malaysian Music Journal*, 6(2), pp. 49-70.
- John, B. (2004). Relating music and affect: An alternative model for structuring music instruction, In Bartel, L (Ed) *Questioning the Music Education Paradigm*, pp. 258-269 Toronto: Canadian Music Educators Association.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. Finland: University of Jyväskylä.
- Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation, *Psychology of Music*, 27(2), pp. 175-191.
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Musical Improvisation as Action: An Arendtian perspective, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6:3, 97–127. Ανακτήθηκε στις 15-05-2019 από: http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf.

- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning Autonomy through Improvising and Composing: Castoriadis visiting creative music education practice, *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), pp.151-182.
- Kokkidou, M. (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives, *Journal for Learning through the Arts*, Center for Learning in the Arts, Sciences and Sustainability, UC Irvine,9,1. Ανακτήθηκε στις 25-01-2020 από <http://www.escholarship.org/uc/item/4dt433j3>.
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices, *Music Education Research*, 7(3) pp.363-381.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves J., D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music, *Psychology of Music*, 37(3) pp. 251-278.
- Kratus, J (1991). Growing with improvisation, *Music Educators Journal*, 78(4), pp. 36-40.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2016). An instrument for every child: a study on long-term effects of extended music education in German primary school, *Music Education Research*. Ανακτήθηκε στις 10-09-2019 από <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Larsson, C., Georgii, H. (2018). Improvisation in general music education – a literature review, *British Journal Music Education*, 36(1), pp.1-19.
- Leong, S., Burnard, P., Jeanneret N., Leung, B.W. and Waugh, C. (2012). Assessing Creativity in Music: International Perspectives and Practices. In G. McPherson & G. Welch (Ed.), *Creativities, Technologies, and Media in music Learning and Teaching*, pp.74-95, New York: The Oxford University Press.

- Laurence, F. (2010). Listening to children: voice, agency and ownership in school musicking, In R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education of Music Education*, pp.243-262. Vermont, USA: Ashgate Publishing Company.
- Laurence, C.I & Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of emphatic creativity, In G. MacPherson (Ed.), *Handbook of Music Education*, pp.185-202, New York: Oxford University Press.
- Miner, B. (2007). Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom, *Inquiry Journal*, 8. Ανακτήθηκε στις 25-05-2019 από https://scholars.unh.edu/inquiry_2007/8.
- Montello, L. & Coons, E. (1998). Effects of active versus passive group Music Therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), pp.49-67.
- Odegaard, D. (2016). Music Education Is Key to Success in School and Life, *Music Educators Journal*. 103 (2), pp.6-7.
- Odena, O., Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity, *Psychology of Music*, 37(4), pp. 416-442.
- Passanisia, A. et al (2015). The Influence Of Musical Expression On Creativity And Interpersonal Relationships In Children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2476 –2480.
- Peterson, C. & McConnell, S. (1993). Factors affecting the Impact of Social Interaction Skills Interventions in Early Childhood Special Education, *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(1), pp.38-56.
- Parsons, J., Graham, N & Honess, T (1983). A Teacher's Implicit Model of How Children Learn, *British Educational Research Journal*, 9(1), pp.91-101.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Washington: Sage Publications, Inc.

- Pratt R., R. Abel, H-H. & Skidmore J. (1995). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children, *International Journal of Arts Medicine*, 4(1), pp. 24–31.
- Regelski, Thomas A (2006). Reconnecting Music Education With Society, *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5(2), pp. 2-20.
- Robinson, N., Bell, C. & Pogonowski, L. (2011), The Creative Music Strategy: A Seven-Step Instructional Model, *Music Educators Journal*, 97(3), pp.50-55.
- Rozman, J, (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools, *Educational Research*, 51(1), pp. 61-76.
- Rosenblatt, E & Winner, E. (1988). The Art of Children's Drawing, *The Journal of Aesthetic Education*, 22(1), pp. 3-15.
- Running, D. (2008). Creativity Research in Music Education: A Review (1980–2005) *Research in Music Education*, 27(1), pp.41-48.
- Russ, S.W, Niec, L. N & Kaugars, A. S. (2000). Play assessment of affect: The Affect in Play Scale. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment*, pp.722–749, John Wiley & Sons Inc.
- Saunders, T.C. & Baker, D.S. (1991). In-Service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings, *Journal of Research in Music Education*, 39(3), pp. 248-261.
- Sawyer, K, John-Steiner, V., Csikszentmihalyi, M. Moran, S., Feldman, D. H. Gardner, H, Sternberg, R.J & Nakamura, J (2003). *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press.
- Schnitzlein, B.D. (2006). Developing children's character through music: A case for philosophy of education, Unpublished doctoral dissertation, UP Diliman: College of Education.
- Silver et al, (2011). Born to dance but beat deaf: A new form of congenital amusia *Neuropsychologia*, 49(5), pp.961-969.

- Small, C. (1983). *Μουσική, κοινωνία, εκπαίδευση*, (Μ. Γρηγορίου, μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Small C. (2010). *Μουσικοτροπόντας*, (Δ. Παπασταύρου & Σ. Λούστας, μεταφρ.), Αθήνα: Ιανός.
- Toynbee, A. (1964). Is America neglecting her creative minority?, In C. W. Taylor (Ed.), *Widening Horizons in Creativity*, pp.3–9, New York: Wiley.
- Tomlinson, M. (2012). How young children use semiotic tools to communicate through music play in school contexts. In A. Niland & J. Rokowski (Ed) *Early Childhood Commission Seminar. Passing on the Flame: Making the World a Better Place Through Music*, pp. 76-82, International Society for Music Education (ISME).
- Varvarigou, M. & Green, L. (2014). Musical ‘learning styles’ and ‘learning strategies’ in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP) *Psychology of Music*, pp.1–18. DOI: 10.1177/0305735614535460.
- Vygotsky, L.V. (2004). Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), pp. 7-97.
- Ward, T.B, Smith, S.M & Vaid, J (1997). *Conceptual structures and processes in creative thought*, Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Watts, M. & Ebbut, D. (1987) More than the Sum of the Parts: research methods in group interviewing, *British Educational Research Journal*, 13(1), pp.25-34.
- Webster, P. (2013). Creativity in Music Teaching and Learning, *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship*, pp. 26-32. DOI 10.1007/978-1-4614-3858-8.
- Webster, P. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On, *Music Educators Journal*, pp.26-32. Ανακτήθηκε στις 03-06-2019 από DOI: 10.1177/0027432115623841http://mej.sagepub.com.

- Wiersema, N. (2000). How does Collaborative Learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? , *Educational Resources Information center*. Ανακτήθηκε στις 25-06-2019 από <http://www.citv.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>.
- Yeaw, J. D. (2001). Music Therapy with Children: A Review of Clinical Utility and Application to Special Populations, (Διδακτορική διατριβή, Rosemead School of Psychology, Biola University). Ανακτήθηκε στις 20-03-2020 από <https://eric.ed.gov/?id=ED457635>.
- Yim, H.Y.B & Ebbeck, M (2009). Children's Preferences for Group Musical Activities in Child Care Centers: A Cross-Cultural Study, *Early Childhood Education Journal*, 37, pp. 103–111. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0334-z>.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), pp. 3-10.
- Zbainos, D. Anastasopoulou, A. (2012). Creativity in Greek Music Curricula and Pedagogy: An Investigation of Greek Music Teachers' Perceptions, *Creative Education*. 3(1), pp. 55-60.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Συνεργατικότητα-ομαδικότητα:

1. Σου άρεσε που μπόρεσες να συμμετάσχεις ως μέλος ενός μουσικού συνόλου;
Αισθάνθηκες σαν «μουσικός»;
2. Σε ευχαριστεί να δουλεύεις με ομάδα οργάνων ή θα προτιμούσες να παίζεις μόνος/η σου μουσική;
3. Υπήρξε συνεργασία στην ομάδα σου; Υπήρξαν κάποια προβλήματα;
4. Αισθάνθηκες σημαντικός μέσα στην ομάδα;

Μουσικές δεξιότητες:

5. Νιώθεις ότι βελτιώθηκαν μουσικά;
6. Νιώθεις πιο άνετα με μια παρτιτούρα ως προς την ανάγνωση και εκτέλεσή της;
7. Νιώθεις ικανός/ή να παίζεις με όλα τα όργανα της τάξης; Θεωρείς ότι η συγκεκριμένη δράση σε βοήθησε να παίζεις, να ακούς τους άλλους και να παίζετε μαζί;
8. Θεωρείς ότι μπορείς να ακούσεις και να παρατηρήσεις πιο προσεχτικά ένα μουσικό κομμάτι;

Δημιουργικότητα:

9. Θεωρείς θετικό ότι η επιλογή της ενορχήστρωσης έγινε από τους μαθητές;
Υπήρχε συμμετοχή;
10. Είχες καλές ιδέες εσύ και οι συμμαθητές σου;
11. Θα προτιμούσες η ερευνήτρια να έχει έτοιμη την ενορχήστρωση και οι μαθητές να την εκτελούν;
12. Θα μπορούσες να φανταστείς τον εαυτό σου μουσικό;

Γενικά:

13. Το αποτέλεσμα σου άρεσε; Περίμενες κάτι διαφορετικό;
14. Τι σου άρεσε περισσότερο;
15. Σου άλλαξε η εικόνα για το μάθημα της μουσικής;
16. Θα ήθελες να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

Ομαδική συνέντευξη Γ΄ Δημοτικού

1. Σου άρεσε που μπόρεσες να συμμετάσχεις ως μέλος ενός μουσικού συνόλου; Αισθάνθηκες σαν «μουσικός»;

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές απάντησαν μονολεκτικά σχεδόν με ναι και στα δύο σκέλη της ερώτησης. Δεν ανέπτυξαν αναλυτικά τις σκέψεις τους εκτός από τον Γρηγόρη που είπε «..μου άρεσε πολύ, αρκεί να παίζαμε συγχρονισμένα...», τη Δανάη που είπε ότι «...μου άρεσε πολύ γιατί κάναμε κάτι ομαδικό», τον Άγγελο που είπε «...μου άρεσε γιατί παίζαμε όλα τα παιδιά σαν μια παρέα...» και την Αθηνά που στο δεύτερο σκέλος ανέφερε ότι «...ένιωσα σαν να είμαι μέλος μιας ορχήστρας από αυτές που βλέπουμε στην τηλεόραση...».

2. Σε ευχαριστεί να δουλεύεις με ομάδα οργάνων ή θα προτιμούσες να παίζεις μόνος/η σου μουσική;

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά εκτός από τον Γρηγόρη και τον Αχιλλέα. Ο Γρηγόρης απάντησε ότι του αρέσουν και τα δύο γιατί «...όλοι μαζί είμαστε σαν μια παρέα, αλλά μόνος μου έχω περισσότερη συγκέντρωση...», ενώ ο Αχιλλέας απάντησε ότι θέλει να παίζει καλύτερα μόνος του γιατί «...έτσι μπορώ να παίζω ό,τι θέλω όποτε θέλω...». Ο Άγγελος είπε ότι «..μου αρέσει να παίζω με τους άλλους γιατί είναι σαν να κάνουμε μουσική παρέα....», η Άννα «..γιατί ακουγόμαστε σαν ένα γκρουπάκι...», η Δήμητρα «..είναι πολύ ωραίο να ακούς να παίζουν όλα τα όργανα μαζί και να ξέρεις ότι είσαι μέρος τους...», ο Αποστόλης «..παίζεις πολλά όργανα έτσι, αλλά εμένα μου αρέσει το πιάνο...». Η Νατάσσα απάντησε να «..γιατί σαν ομάδα είμαστε πιο οργανωμένοι....», ενώ η Κατερίνα είπε ότι «..είναι λίγο περίεργα να παίζεις χωρίς άλλους... νιώθεις κάπως μόνος...».

3. Υπήρξε συνεργασία στην ομάδα σου; Υπήρξαν κάποια προβλήματα;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά στο α΄ σκέλος ενώ στο δεύτερο κάποιοι ανέφεραν προβλήματα που εστίαζαν κυρίως στο μουσικό αποτέλεσμα και όχι τόσο στη συνεργασία μεταξύ τους. Η Ελευθερία ανέφερε ότι «..κάποιες φορές χάνανε κάποιοι το ρυθμό....», η Δανάη «δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα, μερικά κάποιες

φορές, αλλά όταν ήμασταν συγκεντρωμένοι ήταν πολύ καλύτερα...». Ο Σπύρος είπε « ναι ήταν πολύ καλά... ακόμα και ο Άγγελος κυρία ήταν πολύ καλός και δεν έκανε χαζομάρες...» και μετά από εκείνον όλη η υπόλοιπη ομάδα συμφώνησε. Ο Θανάσης απάντησε ότι «...εμένα μου φάνηκε ότι συνεργαστήκαμε καλύτερα και από την τάξη που μας βάζει η κυρία σε ομαδούλες...». Ο Φώτης ανέφερε «..και ότι βοηθούσε ο ένας τον άλλον εμένα πολύ μου άρεσε... κι ας μην τα καταφέρναμε πολύ καλά».

4. Αισθάνθηκες σημαντικός μέσα στην ομάδα;

Οι μαθητές απάντησαν θετικά με ναι μονολεκτικό σχεδόν όλοι. Η Δανάη είπε «...εγώ όποιο όργανο και να πήρα ένιωθα πως έπαιζα μόνη μου αλλά και μαζί με άλλους ...δεν μπορώ να σας το εξηγήσω κυρία...» ενώ η Κατερίνα απάντησε ότι «..εγώ θα ένιωθα πιο σημαντική αν έπαιζα στο πιάνο αλλά δεν μπορώ ακόμα καλά ...του χρόνου ίσως..». Ο Άρης είπε ότι «..ένιωθα στην αρχή λίγο φοβισμένος, πως αν κάνω λάθος η ομάδα μου θα χανόταν, αλλά μετά δεν το σκεφτόμουν καθόλου και μου άρεσε...». Όλοι γέλασαν όταν ο Αποστόλης πετάχτηκε και είπε «Εγώ ήμουν ο πιο σημαντικός από όλους σας και είμαι πολύ μουσικός...».

5. Νιώθεις ότι βελτιώθηκες μουσικά;

Η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές τη φύση της ερώτησης γιατί κάποιοι δεν την κατάλαβαν εξ αρχής. (αν νιώθουν πιο άνετα παίζοντας με τα όργανα ή αν μπορούν να συντονιστούν καλύτερα στο ρυθμό) και η απάντηση ήταν επίσης καταφατική. Η Άντα είπε ότι «..εξασκούμασταν πολύ σε όλα τα όργανα και τον ρυθμό και νομίζω ότι έγινα καλύτερη..», ενώ ο Θανάσης απάντησε ότι «...γίναμε κάπως σαν... μικροί μουσικοί κυρία....». Η Λένα επισήμανε ότι «...στην αρχή τα πηγαίναμε χάλια στον ρυθμό, αλλά μετά ήμασταν πολύ καλύτεροι...» και ο Άγγελος γελώντας είπε «...εγώ μέχρι και μαέστρος έγινα κυρία.... Νομίζω ότι βελτιώθηκα πολύ. Εσείς;...».

6. Νιώθεις πιο άνετα με μια παρτιτούρα ως προς την ανάγνωση και εκτέλεσή της;

Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά ενώ υπήρχαν και τρεις που απάντησαν διαφορετικά. Ο ένας ήταν ο Αποστόλης που είπε «...εμένα πιο πολύ μου άρεσαν τα x κυρία στον πίνακα...» (εννοώντας τα μέρη των κρουστών που σημειώνονταν με x

στην παρτιτούρα), η δεύτερη ήταν η Άντα που απάντησε «...εγώ δεν μπορώ ακόμα κυρία ...μόνο τη σι θυμάμαι... μου αρέσει να παίζω χωρίς να βλέπω χαρτιά και πίνακα..» και ο τρίτος ο Παναγιώτης που είπε «Εμένα μου αρέσει όταν τα κάνουμε με τι και τα κυρία.. τα ονόματα δυσκολεύομαι ακόμα να τα βρω...». Ο Άγγελος είπε « τις είδαμε τόσες φορές που αναγκαστικά τις μάθαμε...», ο Γρηγόρης ότι «...εμένα με βοήθησε πολύ που τις παίζαμε στα όργανα για να τις θυμάμαι τις νότες ..», και η Νατάσσα ότι «Τις νότες πια τις ξέρω νεράκι...». Οι υπόλοιποι συμφώνησαν χωρίς να προσθέσουν κάτι.

7. Νιώθεις ικανός/ή να παίζεις με όλα τα όργανα της τάξης; Θεωρείς ότι η συγκεκριμένη δράση σε βοήθησε να παίζεις, να ακούς τους άλλους και να παίζετε μαζί;

Ενώ όλοι συμφώνησαν και στα δύο σκέλη των ερωτήσεων ειπώθηκαν αρκετές διαφορετικές απόψεις. Η Αθηνά είπε ότι «..Μπορεί να μην παίζουμε τόσο καλά όσο ένα παιδί που πάει στο ωδείο και μελετάει συνέχεια ένα όργανο, αλλά όμως μάθαμε να παίζουμε πολλά...». Ο Σταύρος τότε της απάντησε «...βαρετό θα ήταν να παίζουμε συνέχεια ένα... εμένα μου άρεσε που παίζαμε διαφορετικά...». Η Δανάη «Δουλέψαμε με σωλήνες, μεταλλόφωνα, πιατίνια, βροχή, όλα τα κρουστά δηλαδή και τώρα μπορούμε να παίζουμε με όλα...». Η Άντα πρόσθεσε τότε «Εγώ θα ήθελα στο μεταλλόφωνο να παίζω όλες τις νότες όπως κάνει η φλογέρα ...αλλά τώρα ακόμα δε νομίζω να μπορώ.. ίσως αργότερα αν κάνουμε και άλλα τραγούδια». Η Δήμητρα απάντησε ότι «Στην αρχή έβαζα σαν σημάδι τις φλογέρες για να παίζω όταν χανόμουν, ενώ μετά δεν το έκανα ...λίγο με τους σωλήνες μπερδευόμουν αλλά κάτι κατάφερα στο τέλος. Γενικά νομίζω ότι μπορώ να τα βγάλω πέρα πια...». Ο Θανάσης ανέφερε ότι «..Αν δεν παίρναμε όλοι από όλα τα όργανα θα ήταν πιο δύσκολο μετά.... τώρα που παίζαμε σε όλα δεν φοβόμαστε μήπως δεν τα καταφέρουμε σε κάποιο...». Ο Άρης «Στην αρχή μου φαινόταν σαν θόρυβος ό,τι κάναμε. μετά άρχιζα να καταλαβαίνω τι έπαιζε ο καθένας και από την ομάδα μου και από τις άλλες...». Η Λένα τότε του απάντησε «Κι εγώ στην αρχή νόμιζα ότι δεν θα καταφέρουμε να παίζουμε όλοι μαζί. Τώρα όμως νομίζω πως μπορούμε και να παίζουμε σε όλα τα όργανα και να ακούμε τους άλλους και να παίζουμε όλοι μαζί σχετικά καλά...» Η Ελευθερία τότε πήρε τον λόγο και είπε «Εγώ πάντως κυρία μπορώ πια να παίζω με όλα και δεν φοβάμαι να δοκιμάσω...».

8. *Θεωρείς ότι μπορείς να ακούσεις και να παρατηρήσεις πιο προσεκτικά ένα μουσικό κομμάτι;*

Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά στην ερώτηση αυτή. Η Άντα, ο Παναγιώτης και η Δήμητρα απάντησαν ότι ακόμα δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τα όργανα, ενώ οι υπόλοιποι ότι σε σχέση με την αρχή νιώθουν πιο σίγουροι να ακούσουν προσεκτικά και να παρατηρήσουν ένα κομμάτι.

9. *Θεωρείς θετικό ότι η επιλογή της ενορχήστρωσης έγινε από τους μαθητές; Υπήρχε συμμετοχή;*

10. *Είχες καλές ιδέες εσύ και οι συμμαθητές σου;*

11. *Θα προτιμούσες η ερευνήτρια να έχει έτοιμη την ενορχήστρωση και οι μαθητές να την εκτελούν;*

Στις παραπάνω ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις δεν ήταν σαφείς ως προς τον διαχωρισμό τους και για το λόγο αυτό η ερευνήτρια τις παραθέτει όλες μαζί, οι μαθητές ήταν όλοι υπέρ των δικών τους ιδεών τις οποίες και θυμούνταν και ανέφεραν και αρνητικοί στο να ήταν ήδη έτοιμη η παρτιτούρα από την ερευνήτρια. Η Λένα πήρε τον λόγο πρώτη και είπε «*Εμένα μου άρεσε γιατί δίναμε εμείς ιδέες και τις ακολουθούσατε εσείς...*» ενώ η Νατάσσα συμπλήρωσε «*..ναι γιατί έτσι ήταν σαν να είναι δικό μας...*». Ο Θανάσης απάντησε «*Συμμετείχαμε έτσι εμείς κυρίως και ο καθένας έβαζε δικά του πράγματα μέσα όπως ο Άγγελος που πρότεινε να παίζουν τα κρουστά τα-παύση-τα-παύση..*» και τον έκοψε ο Άρης και συμπλήρωσε «*...Γιατί ο Χρήστος με τη βροχή; ...*». Η Αθηνά τότε πετάχτηκε «*...και η Ελευθερία με τα πιατίνια...*» και ο Παναγιώτης είπε «*...κι εμείς με τις φλογέρες... μη μας ξεχνάτε...*» και ξέσπασε σε γέλια όλη η ομάδα.. Η Δανάη πρόσθεσε «*Δεν θα ήταν ωραίο να μας το δίνατε έτοιμο από την αρχή γιατί έτσι το φτιάξαμε εμείς και ήταν δικό μας*». Ο Άγγελος ανέφερε ότι «*..βάζαμε τη φαντασία μας να δουλέψει κυρία, εμένα γι αυτό μου άρεσε...*».

12. *Θα μπορούσες να φανταστείς τον εαυτό σου μουσικό;*

Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές όλοι απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να είναι αυτό το επάγγελμά τους αλλά ότι θα ήθελαν να μάθουν ένα όργανο μεγαλώνοντας. Η Λένα κιθάρα, ο Παναγιώτης, ο Θανάσης και ο Γρηγόρης κρουστά, η Άννα βιολί, η Άντα, η Αθηνά η Ελευθερία και η Δανάη πιάνο, ο Άγγελος ηλεκτρική κιθάρα γιατί «*...μου αρέσει η ροκ κυρία και θα γίνω ροκάς....*», ενώ ο Αποστόλης δήλωσε «*...εγώ θα*

μάθω κλαρίνο και θα πηγαίνω στα πανηγύρια....». Ο μόνος που ήταν κατηγορηματικός ότι δεν θέλει να γίνει ποτέ μουσικός ήταν ο Σπύρος και μάλιστα είπε «...μέσα στην τάξη με αυτά που κάνουμε μου αρέσει... βλέπω όμως την αδερφή μου με κάτι νότες περίεργες να παίζει στο σπίτι συνέχεια και μου σπάει τα νεύρα.... δεν θέλω να μάθω κανένα όργανο...».

13. Το αποτέλεσμα σου άρεσε; Περίμενες κάτι διαφορετικό;

Οι μαθητές στην ερώτηση αυτή απάντησαν ότι περίμεναν κάτι χειρότερο όταν ξεκινήσαμε τη δράση, αλλά στην πορεία αυτό που ακούγανε στις ηχογραφήσεις τους άρεσε αρκετά. Η Αθηνά είπε χαρακτηριστικά «*Στην αρχή βαράγαμε όπως να' ναι κυρία, μετά όμως κάτι αρχίσαμε να παίζουμε κάπως καλύτερα...*». Μόνο ο Θανάσης απάντησε ότι περίμενε κάτι καλύτερο και όταν η ερευνήτρια τον ρώτησε τι ακριβώς είχε στο μυαλό του εκείνος είπε «*Να, περίμενα να μην κάνουμε κανένα λάθος, αλλά εμείς κάναμε πολλά και στα τρία τραγούδια...*»

14. Τι σου άρεσε περισσότερο;

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αυτή είχαν μια ποικιλία σε σχέση με τις προηγούμενες, είχαν όμως σαν πυρήνα τους τρεις άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων. Κάποιοι απάντησαν ότι τους άρεσε που παίζαμε όλοι μαζί σαν ομάδα, άλλοι που πήραν όλες οι ομάδες όλα τα όργανα και έμαθαν πώς να τα παίζουν, ενώ οι λιγότεροι απάντησαν ότι τους άρεσε περισσότερο που βάλανε δικές τους ιδέες στα κομμάτια. Ο Άγγελος χαρακτηριστικά είπε «*...το πιο ωραίο ήταν που παίζαμε όλα τα όργανα και το ακόμα καλύτερο ότι ήμουν φοβερός μαέστρος, ε, παιδιά;..*», ενώ ο Αποστόλης «*εμένα μου άρεσε όταν με χειροκρόταγαν τα παιδιά ...*». Ο Γρηγόρης μόνο ανέφερε ότι «*..κυρία δεν μαλώναμε όπως κάνουμε συνήθως... εμένα αυτό μου άρεσε περισσότερο...*» και έσπευσαν μετά να συμφωνήσουν και οι υπόλοιποι.

15. Σου άλλαξε η εικόνα για το μάθημα της μουσικής;

Οι μαθητές χωρίστηκαν στην ερώτηση αυτή σε δύο μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα (10 μαθητές) απάντησε θετικά και η δεύτερη (8) αρνητικά. Όταν η ερευνήτρια τους ζήτησε να το δικαιολογήσουν οι απαντήσεις της ομάδας που απάντησε αρνητικά εστίασε στο γεγονός ότι και πριν κάνανε δραστηριότητες με όργανα, αλλά αυτά που κάναμε τώρα ήταν πιο οργανωμένα και συμμετείχαν περισσότερο και οι ίδιοι. Η δεύτερη ομάδα θεωρούσε ότι δεν βρήκε μεγάλη διαφορά στις δραστηριότητες πριν τη δράση και μετά.

16. Θα ήθελες να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

Η απάντηση όλων των μαθητών ήταν θετική, αλλά μερικοί την ανέπτυξαν και λίγο παραπάνω. Η Δανάη για παράδειγμα ανέφερε ότι «..Θέλω να παίζουμε με τα όργανα, αλλά θέλω και να μαθαίνουμε και άλλα πράγματα για τη μουσική... όπως νότες, συνθέτες, τραγούδια...». Η Δήμητρα δήλωσε ότι « Εγώ θέλω περισσότερο τραγούδια να κάνουμε...». Η Άντα, ο Θανάσης και η Αθηνά είπαν ότι θα ήθελαν να υπάρχει μια εναλλαγή στις δραστηριότητες του μαθήματος δηλαδή να παίζουμε με τα όργανα, να τραγουδάμε, να βλέπουμε στον προτζέκτορα πληροφορίες διάφορες για τη μουσική και καμιά φορά να κάνουμε και κάποια πράγματα από το βιβλίο. Ο Άγγελος τότε τους είπε «εγώ από το βιβλίο δεν θέλω καθόλου... μόνο όργανα και λίγο τραγούδι μου αρέσει...». Ο Αποστόλης είπε στους υπόλοιπους «Εγώ θέλω να παίζουμε όλοι μαζί...»

Ομαδική συνέντευξη Στ' Δημοτικού

1. Σου άρεσε που μπόρεσες να συμμετάσχεις ως μέλος ενός μουσικού συνόλου;
Αισθάνθηκες σαν «μουσικός»;

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά και ότι κατά τη διάρκεια των εκτελέσεων ένιωθαν σαν μουσικοί. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν πανομοιότυπες εκτός του Νικόλα, του Θοδωρή και της Αφροδίτης. Ο Νικόλας πρόσθεσε στα λεγόμενα των υπόλοιπων μαθητών ότι «...εγώ ένιωθα σαν μουσικός ορχήστρας σε όλη τη δράση, αλλά μου ήταν ακόμα πιο έντονο κατά τις ηχογραφήσεις και την ώρα που τα ακούγαμε ...σαν να ήμουν σε στούντιο...». Ο Θοδωρής απάντησε ότι «...εγώ δεν ξέρω αν ένιωσα σαν μουσικός ...δεν το έχω σκεφτεί... το σίγουρο είναι ότι ένιωσα ωραία και πέρασα καλά....», ενώ η Αφροδίτη απάντησε ότι « Ένιωσα σαν μέλος μιας κανονικής ορχήστρας...»

2. Σε ευχαριστεί να δουλεύεις με ομάδα οργάνων ή θα προτιμούσες να παίζεις μόνος/η σου μουσική;

Παρά το γεγονός ότι σε αυτή την ερώτηση απάντησαν όλοι ότι προτιμούν να παίζουν ομαδικά, οι απαντήσεις αρκετών μαθητών είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αναπτύχθηκαν περισσότερο από την προηγούμενη. Ο Λευτέρης είπε «Μου άρεσει πιο πολύ ομαδικά αν και είναι πιο δύσκολο γιατί πρέπει να συγχρονιστείς με τους άλλους...» ο Σταύρος του απάντησε «Ναι, αλλά βγαίνει καλύτερο αποτέλεσμα». Η Ελπίδα τότε συνέχισε «..και νιώθεις ακόμα πιο ωραία...», ενώ η Αφροδίτη συμπλήρωσε «..ότι δεν την κάνεις μόνος σου όλη τη δουλειά..». Ο Χάρης απάντησε «Ομαδικά είναι καλύτερα γιατί αισθάνεσαι λιγότερο εκτεθειμένος. Στην ομάδα ας πούμε αν το χάσω, κάπου θα βρεθώ με τους υπόλοιπους. Αν παίζω μόνος μου και το χάσω άντε να το βρω μετά....». Ο Ανδρέας είπε «Προτιμώ με ομάδα γιατί αν είμαι μόνος μου θα έχω περισσότερο τρακ. Εδώ στην τάξη που οι άλλοι θα καταλάβουν το λάθος σου και δεν θα σε κρίνουν γιατί είναι φίλοι σου νιώθω λίγο τρακ, φαντάσου να παίζω και σε άγνωστους... Α, πα, πα καλύτερα ομαδικά...». Ο Παναγιώτης απάντησε «Με ομάδα καλύτερα γιατί αν κάνεις λάθος και παίζεις μόνος σου παίρνεις εσύ όλη την ευθύνη και οι άλλοι θα πούνε ότι δεν είσαι καλός ...». Η Χαρά απάντησε « Με ομάδα

είναι καλύτερα γιατί αν κάνω λάθος μπορεί ο άλλος να με καλύψει και να μη γίνω ρεζίλι». Όταν ο Ανδρέας της είπε τότε «Μπορεί όμως κάποιος να καταλάβει ότι έπαιξες λάθος εσύ...» εκείνη του απάντησε γελώντας «Μπορεί και όχι όμως. Και να με καταλάβει θα νιώθω ότι παίζουν και οι άλλοι και θα αισθάνομαι καλύτερα..». Η Σοφία είπε «Εγώ προτιμώ με ομάδα γιατί ντρέπομαι κιόλας μόνη μου ακόμα και στην τάξη..». Η Νεφέλη «Στην ομάδα έχεις τον δικό σου ρόλο που είναι μέρος του συνόλου. Δεν είσαι εσύ το σύνολο...». Ο Νικόλας απάντησε «Προτιμότερο είναι να παίζω μαζί με άλλους γιατί έτσι έχεις ένα συναίσθημα ότι είσαι σε κάτι ομαδικό και το μοιράζεσαι..». Ο Γιώργος είπε ότι «Ομαδικά γιατί μου δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση..», ενώ η Μελίνα πρόσθεσε «Κι εμένα μου δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση και νιώθω ότι θα τα καταφέρω καλύτερα με παρέα παρά μόνη μου..». Η Λυδία με πολύ σοβαρό ύφος απάντησε «Το να έχεις κάποιους συντρόφους σε αυτό που σου αρέσει και κάνεις είναι πολύ σημαντικό..» και τέλος ο Κωνσταντίνος είπε «Μου αρέσει ομαδικά γιατί ο ένας βοηθάει τον άλλον και γινόμαστε καλύτεροι όχι μόνο στη μουσική αλλά και σαν άτομα...».

3. Υπήρξε συνεργασία στην ομάδα σου; Υπήρξαν κάποια προβλήματα;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι υπήρξε συνεργασία τόσο με τις ομάδες όσο και συνολικά. Αρκετοί, όπως ο Λευτέρης, η Αφροδίτη, η Νεφέλη, η Μαρία, η Αγνή και η Βερόνικα θεωρούσαν ότι στην αρχή της δράσης υπήρχαν κάποια ρυθμικά κυρίως προβλήματα τα οποία όμως στην πορεία λύθηκαν και ο Σταύρος πρόσθεσε «Υπήρξαν κάποια ρυθμικά προβλημάκια στην αρχή αλλά ακριβώς επειδή υπήρξε συνεργασία νομίζω ότι τα λύσαμε...». Κάποιοι άλλοι εντόπισαν και άλλες παραμέτρους. Ο Χάρης απάντησε «Νομίζω ότι λίγο στην αρχή μέχρι να οργανωθούμε πώς θα μοιράζουμε τα όργανα υπήρχαν κάποιες ασυνεννοησίες. Στην πορεία κάποιες μικροδιαφωνίες που προέκυψαν τελικά μας έβγαλαν όμως καλύτερο αποτέλεσμα. Όπως το περιστατικό με τον Παναγιώτη ή η διαφωνία που είχαν τα μεταλλόφωνα στο δεύτερο κομμάτι που τελικά το έκανε πιο ωραίο..» Ο Ανδρέας τόνισε ότι «Κάποιες φορές στην αρχή μέχρι να καταλάβει ο καθένας τον ρόλο του χανόμασταν. Όμως νομίζω επειδή μας άρεσε συνεργαστήκαμε και τελικά συντονιστήκαμε...». Ο Έντι απάντησε «Στην αρχή που περάσαμε από όλα τα όργανα επειδή δεν ξέραμε να τα παίζουμε όλα κάπως τα κάναμε και λίγο χάλια. Μετά όμως στρώσαμε...». Η Χαρά απάντησε ότι «Να σας πω την αλήθεια όταν το ξεκινήσαμε εγώ είπα ότι αποκλείεται να τα καταφέρουμε. Δεν πίστευα

ότι θα είχαμε τόσο καλό αποτέλεσμα...». Ο Γιώργος παρατήρησε ότι «Καμιά φορά με τους σωλήνες δυσκολευόμασταν στον χρόνο αλλά το παλεύαμε. Αν σκεφτείτε όμως ότι είχαμε πολλές απουσίες την ομάδα μας σε αρκετές συναντήσεις, μια χαρά τα βγάλαμε πέρα». Τέλος ο Παναγιώτης είπε γελώντας «Κάποιο πρόβλημα είχα δημιουργήσει κι εγώ αν θυμάμαι καλά, αλλά νομίζω μετά το διόρθωσα, έτσι δεν είναι παιδιά;» και όλοι του απάντησαν θετικά γελώντας.

4. Αισθάνθηκες σημαντικός μέσα στην ομάδα;

Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως απάντησαν θετικά. Η Ελπίδα είπε «Εγώ προσωπικά ναι. Ο καθένας όμως νομίζω είχε κάτι διαφορετικό να κάνει και συμπλήρωνε τον άλλον οπότε όλοι είχαν σημαντικό ρόλο», ενώ ο Σταύρος απάντησε «Όλοι είχαμε ένα σημαντικό κομμάτι μέσα στην ομάδα οπότε αυτόματα ήμασταν σημαντικοί, ή τουλάχιστον έτσι ένιωσα εγώ». Ο Χάρης απάντησε ότι «Πιο σημαντικός ένιωσα στο δεύτερο κομμάτι που έπαιζα με το νταούλι γιατί το ίδιο το όργανο είχε σημαντικό ρόλο και είχα μεγαλύτερη ευθύνη». Η Σοφία τότε του είπε «Εμένα δεν με ένοιαζε ποιο όργανο έπαιζα. Ένιωσα σημαντική γιατί πέρναγα ωραία» ενώ όλοι ξέσπασαν σε γέλια όταν πετάχτηκε ο Λευτέρης και είπε «Εγώ πάντως ειλικρινά πιστεύω ότι ήμουν ο πιο σημαντικός σε όλη την ομάδα...» Ο Ανδρέας απάντησε «Κι εγώ αισθάνθηκα σημαντικός και άμα το έχανα και καμιά φορά είχα την Ελπίδα που συνέχιζε κι εγώ απλά έκανα ότι έπαιζα». Συνέχισε ο Νικόλας λέγοντας «Εγώ πάντως νομίζω ότι το σημαντικότερο δεν ήταν ποιο όργανο είχαμε αλλά ότι αισθανόμασταν ωραία και περιμέναμε πως και πως τις συναντήσεις». Τότε η Μελίνα του απάντησε ότι «Συμφωνώ κι εγώ αλλά νομίζω ότι το σημαντικότερο ήταν πως ό, τι κάναμε το φτιάχναμε εμείς και ήταν δικό μας και μοναδικό».

5. Νιώθεις ότι βελτιώθηκες μουσικά;

6. Νιώθεις πιο άνετα με μια παρτιτούρα ως προς την ανάγνωση και εκτέλεσή της;

Οι περισσότεροι μαθητές απαντώντας στην ερώτηση 5 την ταύτισαν από μόνοι τους με την ερώτηση 6 και για αυτό τον λόγο και η ερευνήτρια τις παραθέτει μαζί. Όλοι απάντησαν ότι νιώθουν βελτίωση. Τον λόγο πήρε από μόνη της πρώτη η Αφροδίτη λέγοντας «Εγώ κατάλαβα πολλά πράγματα και για τις νότες και για το πώς γράφονται και διαβάζονται και για τα όργανα. Με βοήθησαν πολύ οι συμμαθητές μου κι εσείς να καταλάβω αυτά που κάναμε και να ακολουθώ την ομάδα, οπότε τώρα νιώθω σίγουρα

βελτιωμένη και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση». Συνεχίζοντας ο Χάρης είπε «Σίγουρα ναι και με το πεντάγραμμο και με τα όργανα. Νομίζω ότι κι αυτοί που πριν δυσκολεύονταν με το πεντάγραμμο και τη φλογέρα, τώρα ήταν πολύ πιο άνετοι και ζήτησαν από μόνοι τους να παίζουν όπως ο Νικόλας στο πρώτο κομμάτι». Η Ελπίδα απάντησε «Εγώ νιώθω ότι βελτιώθηκα πολύ. Μου άρεσε πιο πολύ που κατάφερα να παίζω με το μεταλλόφωνο και το ξυλόφωνο και άρχισα να καταλαβαίνω καλύτερα τους ήχους και τα όργανα στα τραγούδια». Ο Θοδωρής απάντησε ότι «Όταν έλεγα στη μητέρα μου ότι οι παρτιτούρες που παίζουμε είναι σαν αυτές μιας ορχήστρας με κοίταζε λες και ήμουν εξωγήινος... Βέβαια κι εγώ στην αρχή όταν είδα την πρώτη κάπως έτσι ένιωσα. Τώρα όμως νομίζω ότι μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα ...σε όλα». Ο Ανδρέας είπε «Το πρώτο κομμάτι μου φάνηκε πιο απλό σε σχέση με το δεύτερο. Το δεύτερο το φοβήθηκα στην αρχή αλλά το ότι το κατάφερα σημαίνει ότι βελτιώθηκα. Α, επίσης ξεχωρίζω πολύ καλύτερα πια τα όργανα και τι παίζουν όταν ακούω οποιοδήποτε κομμάτι.» Ο Παναγιώτης απάντησε «Εγώ νιώθω πολύ πιο άνετος και απελευθερωμένος. Αν αυτό σημαίνει ότι βελτιώθηκα, τότε ναι.». Ο Έντι είπε «Στην αρχή ένιωθα λίγο αμήχανα και ότι δεν θα μπορούσα να είχα ρόλο. Μετά όμως ένιωθα καλύτερα και πιο άνετα και νομίζω ότι όλοι είχαμε βελτίωση». Η Χαρά είπε «Εγώ που δυσκολευόμουνα με τις νότες τώρα νιώθω πολύ καλύτερα και να παίζω και να παρακολουθήσω στην παρτιτούρα ένα κομμάτι σαν κι αυτά που κάναμε. Παίζοντας νομίζω με τα όργανα συνέχεια το κατάφερα». Ο Γιώργος πρόσθεσε « Νομίζω ότι δεν θα τα καταφέρναμε χωρίς κανένα οδηγό. Εμάς με τους σωλήνες μας βοήθησαν πολύ τα χρώματα στις παρτιτούρες». Τότε η Βερόνικα του είπε «Κι εμένα γιατί ενώ δυσκολεύομαι με τις νότες, τα χρώματα μπορούσα να τα ακολουθήσω....» Η Μελίνα απάντησε «Το πρώτο κομμάτι και μένα μου φάνηκε πιο απλό. Το δεύτερο όμως είχε παραπάνω δυσκολίες. Ότι το φτιάχναμε μαζί σιγά σιγά και καταλαβαίναμε ακριβώς τι κάνουμε και με τα όργανα και με την παρτιτούρα εμένα με βοήθησε πολύ». Η Νεφέλη τέλος είπε « Εγώ νιώθω ότι βελτιώθηκα σημαντικά και με τα όργανα και με τις παρτιτούρες και μάλλον περισσότερο επειδή τις φτιάχναμε μαζί και σταδιακά».

7. Νιώθεις ικανός/ή να παίζεις με όλα τα όργανα της τάξης; Θεωρείς ότι η συγκεκριμένη δράση σε βοήθησε να παίζεις, να ακούς τους άλλους και να παίζετε μαζί;

Η απάντηση των μαθητών σε αυτή την ερώτηση ενώ ήταν θετική παρουσίασε μεγάλη ποικιλία στην ανάπτυξή της. Ο Χάρης απάντησε ότι «Εγώ νομίζω πως νιώθω ικανός

όπως θεωρώ και οι υπόλοιποι. Και αυτό φάνηκε κυρίως στο δεύτερο κομμάτι». Όταν η ερευνητρια τον ρώτησε τι εννοεί εκείνος απάντησε «Στο πρώτο κομμάτι χρειαστήκαμε παραπάνω συναντήσεις για να το ολοκληρώσουμε. Στο δεύτερο που είχαμε μπει στο κλίμα, ενώ ήταν πιο δύσκολο το τελειώσαμε νωρίτερα και είχαμε αλλάξει και όργανα σχεδόν όλοι. Μάλλον στο επόμενο θα κάνουμε ρεκόρ..». Η Νεφέλη είπε «Μάλλον το ότι όλοι μας πήραμε όλα τα όργανα στα χέρια μας και καταλάβαμε πως παίζονται μας έκανε να νιώσουμε όλοι άνετα. Αυτό βοήθησε στο να καταλαβαίνουμε και τι πρέπει να παίζει ο άλλος οπότε ακούγαμε καλύτερα και τους διπλανούς μας παίζοντας μαζί». Η Σοφία απάντησε «Εγώ παλιότερα απέφευγα να παίρνω άλλο όργανο εκτός από τη φλογέρα γιατί φοβόμουν ότι θα μπερδευτώ. Τώρα μου αρέσει να δοκιμάζω κάτι καινούριο και δε με νοιάζει αν θα κάνω λάθος. Το ακούω το λάθος σε μένα και στους άλλους πια, αλλά δε δίνω και πολλή σημασία». Ο Παναγιώτης πρόσθεσε «Εγώ κατάλαβα ότι αν προσέξω και συγκεντρωθώ μπορώ να παίζω με όλα». Ο Ανδρέας είπε «Νομίζω ότι επειδή παίζαμε με όλα και συνεργαστήκαμε δεν είχαμε και πρόβλημα όταν τα μοιράζαμε ποιο θα πάρει ο καθένας. Αλλιώς δεν θα ήμασταν τόσο άνετοι και ίσως και να μαλώναμε. Επίσης ενώ παλιότερα καταλάβαινα μόνο τα δικά μου λάθη, τώρα μπορώ να ακούω και των άλλων την ώρα που παίζουμε». Ο Νικόλας απάντησε «Εμένα θα με δυσκόλευε νομίζω το νταούλι που είχε ο Ανδρέας στο Βαλς και γι' αυτό και δεν το ζήτησα. Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να είμαι σταθερός στο ρυθμό σε όλο το κομμάτι όπως εκείνος. Ίσως αν το έκανα πολλές πρόβες. Πάντως αισθάνομαι πιο σίγουρος και καταλαβαίνω καλύτερα το σύνολο όταν παίζουμε μαζί». Η Μελίνα απάντησε ότι «Εγώ παρόλο που ζήτησα το ξυλόφωνο στο δεύτερο κομμάτι δεν ήμουν σίγουρη ότι θα τα καταφέρω. Όμως παρά τα λάθη που έκανα και στις πρόβες και στις ηχογραφήσεις, νομίζω ότι νιώθω πολύ πιο άνετη σε κάτι που παλιότερα δεν θα τολμούσα». Ο Έντι ανέφερε ότι «Εγώ πάλι δε μπορώ να τα παίζω όλα τέλεια όπως κάποιος άλλος, αλλά δε με νοιάζει. Μου αρέσει που περνάω καλά». Τέλος ο Σταύρος απάντησε ότι «Νομίζω πως αν πάρουμε σήμερα καινούριο κομμάτι θα το τελειώσουμε πιο γρήγορα και από το δεύτερο γιατί μάθαμε να λειτουργούμε καλύτερα σαν ομάδα και έχουμε άνεση να παίζουμε όλα τα όργανα, οπότε δεν θα δυσκολευτούμε».

8. Θεωρείς ότι μπορείς να ακούσεις και να παρατηρήσεις πιο προσεχτικά ένα μουσικό κομμάτι;

Οι μαθητές απάντησαν όλοι θετικά εκτός της Χαράς που είπε «Εγώ ήμουν πάντα ακουστικός τύπος και παρατηρούσα πολλά πράγματα στα κομμάτια που άκουγα, οπότε νομίζω ότι αυτά που κάναμε με βοήθησαν περισσότερο στο να παίζω περισσότερα όργανα και να είμαι πιο δημιουργική και όχι στο να ακούω καλύτερα». Οι υπόλοιποι δεν ανέπτυξαν ιδιαίτερα τις απαντήσεις τους εκτός των παρακάτω μαθητών. Ο Χάρης απάντησε «Στις πρώτες ηχογραφήσεις μας έκανα μεγάλη προσπάθεια να ακούω την κάθε ομάδα, όσο πέρναγε ο καιρός όμως γινόταν χωρίς προσπάθεια σαν να είναι φυσιολογικό». Η Νεφέλη παρατήρησε ότι «Τώρα μου είναι πολύ πιο εύκολο... Το κάνω και στα τραγούδια που ακούω σπίτι και μόνο αν δεν ξέρω καθόλου το όργανο δεν θα το καταλάβω... θα καταλάβω όμως από ποια ομάδα οργάνων είναι». Η Σοφία είπε «Τώρα μπορώ σίγουρα να ξεχωρίζω τα όργανα, τις αλλαγές στην ένταση ή στην ταχύτητα πολύ καλύτερα από πριν» ενώ η Μαρία συμφώνησε με τη Σοφία λέγοντας «Κι εγώ το ίδιο... μου φαίνεται πολύ πιο εύκολο τώρα... το κάνουμε και σαν παιχνίδι με την αδερφή μου όταν ακούμε ένα κομμάτι να προσπαθούμε να βρίσκουμε τα όργανα». Η Ελπίδα απάντησε θετικά λέγοντας «Ναι γιατί η δράση αυτή μας βοήθησε να εξοικειωθούμε πιο πολύ με τους ήχους και να καταλάβουμε πως μοιράζονται τα όργανα σε μια ορχήστρα». Τέλος η Λυδία απάντησε ότι «Αν οι συνθήκες είναι τέτοιες που να μπορώ να συγκεντρωθώ και να μην έχει μεγάλη φασαρία σίγουρα θα μπορέσω να καταλάβω...».

9. Θεωρείς θετικό ότι η επιλογή της ενορχήστρωσης έγινε από τους μαθητές;

Υπήρχε συμμετοχή;

10. Είχες καλές ιδέες εσύ και οι συμμαθητές σου;

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 9 κάλυψαν και την ερώτηση 10 για αυτό και η ερευνήτρια τις παραθέτει μαζί. Όλοι θεώρησαν ότι υπήρξε συμμετοχή με ιδέες από όλη την ομάδα και ότι για το λόγο αυτό το αποτέλεσμα βγήκε αρκετά καλό. Η Ελπίδα είπε «Ναι, γιατί ο καθένας έβαζε καινούριες ιδέες και έτσι γινόταν ακόμα πιο πλούσιο». Η Αφροδίτη απάντησε «Νομίζω ότι εμπλουτίσαμε τα κομμάτια σιγά-σιγά με καινούρια όργανα και πώς να παίζουν κι έτσι βγήκε πιο όμορφο. Όπως η Ελπίδα με το ξυλόφωνο στο πρώτο κομμάτι ή ο Νικόλας με τη φλογέρα» και ο Σταύρος πετάχτηκε λέγοντάς της «...κι εσύ όμως Αφροδίτη είχες την ιδέα να βάλεις τη μελόντικα που ήταν πολύ ωραία και στο δεύτερο κομμάτι τη βροχή..». Η Νεφέλη απάντησε «Είχαμε όλοι συμμετοχή και ιδέες που τις ταιριάζαμε και μου άρεσε που ήταν δική μας η επιλογή». Ο Χάρης «Νομίζω ότι άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο, όλοι βάλουμε από κάτι γι

αυτό και το νιώσαμε και δικό μας». Ο Ανδρέας απάντησε «Και η Λυδία που διάλεξε τον ήχο του φλάουτου στο δεύτερο κομμάτι και ακουγόταν παραμυθένιο ήταν πολύ ωραία ιδέα, όπως και ότι μοίρασαν στο πρώτο κομμάτι τη μελωδία με τον Κωνσταντίνο» και η Χαρά του απάντησε «Κι εσύ στο πρώτο κομμάτι που έκανες το λάθος με τις νότες και τις έπαιζες ανάποδα και τελικά μας άρεσε δεν ήταν ωραίο; Όλοι βοήθησαν άλλος σε μικρότερο βαθμό και άλλος σε μεγαλύτερο γι' αυτό είχαμε και ωραίο αποτέλεσμα». Ο Γιώργος «Συμμετοχή είχαμε μεγάλη και μάλιστα όλοι. Εγώ δεν είχα πολλές ιδέες αλλά δεν με πειράζει γιατί πέρασα καλά». Η Ηρώ τότε το πήγε λίγο παραπέρα λέγοντας «Ναι, υπήρξε μεγάλη συμμετοχή από όλους μας. Εμένα μου έκαναν μεγάλη εντύπωση συμμαθητές μου όπως η Αφροδίτη, ο Νικόλας και η Μελίνα που ξέρω ότι ντρέπονται πολύ όπως κι εγώ όπως αποδείχτηκε (γελώντας) ... Οι ιδέες τους τελικά ήταν από τις πιο ωραίες». Ο Κωνσταντίνος συνέχισε «Ναι, η Μελίνα μου έκανε μεγάλη εντύπωση κι εμένα με τα πιατίνια στο πρώτο κομμάτι και με το ζυλόφωνο στο δεύτερο». Ο Νικόλας τότε απάντησε «Σας διαβεβαιώνω ότι δεν ντρεπόμουν καθόλου και μάλλον γιατί αισθανόμουν πολύ άνετα».

II. Θα προτιμούσες η ερευνήτρια να έχει έτοιμη την ενορχήστρωση και οι μαθητές να την εκτελούν;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση. Η Αφροδίτη απάντησε «Όχι, αν το ξανακάνουμε θα έλεγα να βάλουμε πάλι εμείς τις δικές μας ιδέες και να το φτιάξουμε μόνοι μας όπως κάναμε». Η Νεφέλη είπε «Σίγουρα όχι γιατί θα ήταν πιο ξένο για μας. Ότι φτιάχτηκαν τα κομμάτια πάνω στις δικές μας ιδέες και το ότι διαλέγαμε εμείς τα όργανα που θα βάλουμε και ποιος θα τα παίζει ήταν που έκανε τη διαφορά». Ο Θοδωρής απάντησε «Ίσως να είχαμε τελειώσει νωρίτερα έτσι, αλλά δεν θα είχε τόσο ενδιαφέρον» και η Ελπίδα συμπλήρωσε «...ούτε θα ήταν τόσο δημιουργικό...» και ο Σταύρος πρόσθεσε «...και σίγουρα δεν θα ήταν το αποτέλεσμα δικό μας αλλά δικό σας κυρίως...». Ο Χάρης τότε πήρε το λόγο και είπε «Αν τα είχαμε έτοιμα όλα, δεν θα το είχαμε χτίσει σιγά σιγά εμείς οπότε δεν θα υπήρχε λόγος και για την έρευνα μάλλον, ε κυρία;» και όλοι ξέσπασαν σε γέλια μαζί με την ερευνήτρια. Η Μελίνα απάντησε «Καλύτερα με τις δικές μας ιδέες γιατί έτσι μπαίναμε σε διαδικασία το να σκεφτούμε τι μπορεί να ταιριάζει, τις ενόναμε και βγήκε κάτι που πιστεύω ήταν ωραίο. Και να μην είναι πολύ ωραίο όμως, είναι τουλάχιστον δικό μας». Η Ηρώ πρόσθεσε «...ναι κι εγώ συμφωνώ με τη Μελίνα. Έτσι βάζαμε τη φαντασία μας να δουλέψει περισσότερο» και ο Κωνσταντίνος συνέχισε «...άσε που λέγαμε ελεύθερα τη

γνώμη μας χωρίς να φοβόμαστε αν είναι σωστό ή λάθος..» Τέλος η Λυδία είπε «Καλύτερα με τις δικές μας ιδέες γιατί έτσι δημιουργήσαμε κάτι εμείς και όχι εσείς που ήδη ξέρετε μουσική. Έτσι παρασύραμε ο ένας τον άλλον και όλο και βγάζαμε συνέχεια καινούρια πράγματα».

12. Θα μπορούσες να φανταστείς τον εαυτό σου μουσικό;

Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν όλοι οι μαθητές καταφατικά. Ο Έντι, ο Θοδωρής και ο Παναγιώτης απάντησαν αρνητικά, ενώ ο τελευταίος πρόσθεσε «Τώρα όχι, αλλά δεν ξέρω για το μέλλον». Μονολεκτικά θετικά απάντησαν δέκα μαθητές, ενώ οι υπόλοιποι ανέπτυξαν τις απαντήσεις τους προσθέτοντας και άλλες παραμέτρους. Ο Χάρης και η Νεφέλη απάντησαν θετικά αλλά πρόσθεσαν ότι δεν θα ήθελαν να γίνουν μουσικοί, αλλά να έχουν τη μουσική σαν χόμπι όπως και ο Ανδρέας ο οποίος είπε «Επαγγελματικά σίγουρα όχι. Τώρα για να παίζω κάποιο όργανο μπορεί στο μέλλον. Προς το παρόν είμαι μια χαρά με τη φλογέρα που παίζουμε εδώ στο σχολείο..». Η Χαρά απάντησε «Θα μπορούσα να φανταστώ τον εαυτό μου όχι μουσικό, αλλά να έχω ένα όργανο στο δωμάτιό μου που θα παίζω στον ελεύθερο χρόνο μου. Αν μπορώ να παίζω και με άλλους μαζί θα ήταν καλύτερα, γιατί μόνη μου μάλλον θα βαρεθώ μετά από λίγο καιρό». Η Λυδία είπε «Ναι, μάλλον με τη μουσική θέλω να ασχοληθώ επαγγελματικά», ενώ ο Νικόλας απάντησε «Εγώ με φαντάζομαι μεγάλο πιανίστα που θα γυρίζω όλο τον κόσμο» και όλοι του ευχηθήκαμε να το πραγματοποιήσει.

13. Το αποτέλεσμα σου άρεσε; Περίμενες κάτι διαφορετικό;

Οι απαντήσεις όλων σχεδόν των μαθητών σύγκλιναν στο ότι περίμεναν χειρότερο αποτέλεσμα από αυτό που εν τέλει παράχθηκε. Η Ελπίδα μίλησε πρώτη και είπε «Εμένα μου άρεσε πολύ» και ο Λευτέρης πρόσθεσε «Κι εμένα αν και δεν περίμενα να τα καταφέρουμε». Η Νεφέλη συνέχισε «Εγώ περίμενα κάτι διαφορετικό, δηλαδή χειρότερο. Το ότι επιμείναμε και δουλέψαμε μάλλον όμως έφερε καλύτερο αποτέλεσμα από αυτό που περίμενα». Η Σοφία απάντησε «Στην αρχή δεν περίμενα ότι θα ήταν τόσο καλό. Όταν όμως μετά αρχίσαμε να ακούμε τις ηχογραφήσεις μας, δεν πίστευα ότι το παίζαμε όλοι εμείς μαζί». Η Χαρά συμφώνησε με τη Σοφία λέγοντας «Κι εγώ περίμενα πιο χάλια το αποτέλεσμα. Ξεκινώντας έλεγα σιγά μην τα καταφέρουμε, αλλά μετά εξοικειωθήκαμε με τη διαδικασία και μας φαινόταν ότι το κάναμε από πάντα. Και προσωπικά νιώθω και περήφανη για τον εαυτό μου γιατί νόμιζα ότι δεν θα μπορώ να ακολουθήσω». Ο Έντι είπε «Με τα όργανα στην αρχή νόμιζα ότι θα γίνει μόνο

βαβούρα, αλλά μετά στρώσαμε». Ο Παναγιώτης απάντησε «Κι εγώ το ίδιο. Νόμιζα ότι ο καθένας θα έκανε του κεφαλιού του, αλλά τελικά είμαι πολύ ευχαριστημένος από το αποτέλεσμα. Αν είχαμε κι άλλο χρόνο ίσως να βελτιωνόταν και άλλο, αλλά και μέχρι εκεί ήταν πολύ καλό». Ο Ανδρέας πρόσθεσε «Όταν ξεκινήσαμε κι εγώ είπα ότι αποκλείεται να τα καταφέρουμε και ότι θα βγει χάλια εντελώς. Μόλις όμως αρχίσαμε να ακούμε τις ηχογραφήσεις, είπα ότι έχει προοπτικές. Μετά βελτιωνόμασταν σιγά-σιγά και νομίζω το αποτέλεσμα ήταν αξιοπρεπές». Ο Χάρης απάντησε «Εμένα το αποτέλεσμα μου άρεσε γιατί συνεργαστήκαμε και σεβόμασταν ο ένας τις ιδέες του άλλου. Αν δεν είχαμε τη συνεργασία αυτή μεταξύ μας, θα ήταν και το αποτέλεσμα πολύ χειρότερο. Επίσης ενώ ήμασταν ήδη δεμένοι σαν τμήμα, τις ώρες αυτές δεθήκαμε ακόμα πιο πολύ» και ο Γιώργος του είπε «Ναι Χάρη, κι εγώ συμφωνώ... στις συναντήσεις ήταν λες και γινόμασταν μια μεγάλη οικογένεια. Το αποτέλεσμα ήταν καλύτερο από αυτό που περίμενα, αν σκεφτείτε ότι είχαμε συχνά απουσίες πολλές που μας καθυστέρησαν. Όμως επειδή μας άρεσε και βοηθούσαμε πολύ ο ένας τον άλλον μάλλον πήγε καλά». Ο Νικόλας απάντησε «Κι εγώ περίμενα αλλιώς, δηλαδή χειρότερα, ιδίως στο δεύτερο κομμάτι που ήταν πιο δύσκολο. Αν και αργήσαμε πιο πολύ να φτιάξουμε το πρώτο σε σχέση με το δεύτερο» και ο Γιώργος επενέβη και του απάντησε «Γιατί ήταν το πρώτο και δεν είχαμε συνηθίσει πώς να δουλεύουμε. Το δεύτερο αν και πιο δύσκολο, είχαμε εξοικειωθεί με τα όργανα, πώς να τα μοιράζουμε και οι ιδέες μας έρχονταν πιο γρήγορα, γι' αυτό και το τελειώσαμε γρηγορότερα». Μόνο η Μελίνα απάντησε «Εγώ το περίμενα να βγει καλό από την αρχή γιατί μας άρεσε, συνεργαστήκαμε και δεν τσακωνόμασταν. Οπότε γιατί να μην έβγαινε καλό;» και μαζί της συμφώνησαν η Λυδία και ο Παναγιώτης.

14. Τι σου άρεσε περισσότερο;

Έξι μαθητές απάντησαν ότι περισσότερο τους άρεσε το αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργασίας το οποίο διήρησε σε όλη την πορεία της δράσης. Η Σοφία χαρακτηριστικά είπε «Εγώ αισθάνθηκα από την αρχή πολύ ωραία γιατί η συνεργασία μας ήταν στενή και δεν υπήρχε ανταγωνισμός άσχημος...» ενώ η Ελπίδα συμπλήρωσε «...και η ομαδικότητα που νιώσαμε ήταν ωραία...» Η Αφροδίτη απάντησε διαφορετικά λέγοντας «Εμένα που μπόρεσα να ξεπεράσω τη ντροπή μου και τον φόβο μου μην κάνω λάθος. Αυτό θεωρώ μεγάλη νίκη μέσα από αυτό και εννοείται πως μου αρέσει να παίζω με τα όργανα και να είμαι μέλος όλης της ομάδας». Ο Γιάννης είπε «Μου άρεσε πιο πολύ το δεύτερο κομμάτι και το φτιάξαμε νομίζω και καλύτερο από το

πρώτο». Η Νεφέλη απάντησε «Εμένα μου άρεσε πιο πολύ το ότι πειραματιστήκαμε με όλα τα όργανα» και συμφώνησαν μαζί της και η Χαρά με τον Χάρη ο οποίος πρόσθεσε «..και μπορέσαμε να είμαστε και καλύτεροι κριτικοί σε αυτό που ακούμε». Η Σοφία πρόσθεσε «Κι εμένα μου άρεσε αυτό, αλλά περισσότερο μου άρεσε που ενορχηστρώναμε μόνοι μας τα κομμάτια» και συμφώνησε μαζί της και ο Ανδρέας. Ο Κωνσταντίνος είπε «Μου άρεσε που συνεργαζόμασταν, που βάζαμε καινούριες ιδέες, που συνέχεια βάζαμε παραπάνω πράγματα στα κομμάτια και αποφασίζαμε εμείς τι θα κρατήσουμε και τι όχι από όλα αυτά» Η Μελίνα τότε πήρε τον λόγο «Μου άρεσε που υπήρχαν πολλά όργανα και διαφορετικοί ήχοι και μου άρεσε που κάναμε και λάθη, τα καταλαβαίναμε μόνοι μας και προσπαθούσαμε να τα διορθώσουμε» και η Λυδία της απάντησε «..ναι, γιατί από τα λάθη μας μαθαίνουμε, βελτιωνόμαστε και γινόμαστε καλύτεροι..» και συμφώνησαν μαζί της και η Ηρώ με τον Γιώργο. Τέλος ο Νικόλας είπε «Εμένα μου άρεσε που κατάφερα να παίξω τέτοια κομμάτια που δεν πίστευα ποτέ ότι θα τα παίξω. Επίσης μου άρεσε που ένιωθα πάρα πολύ άνετα στο να πω τη γνώμη μου και τις ιδέες μου. Νομίζω ότι το επόμενο κομμάτι δεν θα μας φανεί πολύ-πολύ δύσκολο».

15. Σου άλλαξε η εικόνα για το μάθημα της μουσικής;

Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές όλοι απάντησαν ότι επειδή ασχολούνταν με όργανα και στις προηγούμενες τάξεις, δεν τους άλλαξε ιδιαίτερα η εικόνα τους για το μάθημα της Μουσικής. Αυτό που οι περισσότεροι τόνισαν όμως ήταν ότι το ότι το γεγονός ότι πλαισιώσαν μόνοι τους τα κομμάτια και έπαιρναν όλες τις αποφάσεις εκείνοι, το έκανε να έχει παραπάνω ενδιαφέρον. Μόνο ο Λευτέρης απάντησε «Εγώ που ήρθα φέτος από άλλο σχολείο, νόμιζα ότι η μουσική ήταν μόνο τραγούδια και βιβλίο. Πρώτη φορά έπαιξα με άλλα όργανα και νομίζω ότι έτσι θα ήθελα να είναι το μάθημα». Τότε ο Κωνσταντίνος πρόσθεσε «Εγώ που μαθαίνω κιθάρα στο Ωδείο θα ήθελα κι εκεί να μπορώ να παίξω μαζί με άλλους όπως κάναμε εδώ..» και συμφώνησε μαζί του η Ηρώ και η Λυδία.

16. Θα ήθελες να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

Όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά στην ερώτηση αυτή. Ο Νικόλας μάλιστα σηκώθηκε από τη θέση του φωνάζοντας «Μόνο έτσι να το κάνουμε το μάθημα κυρία». Η πλειοψηφία των μαθητών συμμερίστηκε την ίδια άποψη μαζί του. Τότε η

Σοφία του είπε «*Βρε Νικόλα, φαντάσου να κάνουμε μόνο αυτό όμως. Δεν θα ήταν βαρετό μετά από κάποια στιγμή; Εγώ θέλω και λίγο τραγούδι..*» και πρόσθεσε η Μελίνα «*Εγώ νομίζω κυρία ότι πρέπει να έχουμε λίγο από όλα όπως κάναμε μέχρι τώρα. Και όργανα αλλά όπως τα κάναμε τώρα, και τραγούδι, και άλλες δραστηριότητες*» και συμφώνησαν μαζί της και ο Κωνσταντίνος και ο Χάρης.

Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα σε ερευνητική εργασία

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η έρευνα της δημιουργικότητας, τη συνεργατικότητας και οι επιδράσεις αυτών στους μαθητές μέσα από σύνολα οργάνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εκπαίδευση 2. Διαδικασία

Το παιδί σας θα συμμετέχει σε δραστηριότητες με μουσικά σύνολα κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής όπου θα πραγματοποιείται παρατήρηση από την ερευνήτρια, καταγραφή ημερολογίου και ηχογραφήσεις του παραγόμενου υλικού.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

4. Πληροφορίες

Παρακαλούμε πολύ, μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή και τον τρόπο πραγματοποίησης της έρευνας. Αν τυχόν έχετε κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζητήστε να σας δώσω πρόσθετες εξηγήσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε.

Για τον γονέα/κηδεμόνα:

Ο υπογραφόμενος/η..... διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα.

Ναι Όχι

Ημερομηνία: ... /... /20..

Υπογραφή