

Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**Ο ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η
ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Επόπτης: Θεοχάρης Ράπτης

Φοιτήτρια: Νάκου Μαρία

ΆΡΤΑ

2008-2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	
• I.1 Η μουσική ανάπτυξη των παιδιών στην νηπιακή ηλικία	4
• I.2 Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα	8
• I.3 Ο αυτοσχεδιασμός στη νηπιακή ηλικία (3,5-6)	11
• I.4 Τα στάδια και τα μέσα του παιδικού αυτοσχεδιασμού στη νηπιακή ηλικία (3,5-6)	16
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	
• ΙΙ.1 Η χρήση του αυτοσχεδιασμού	20
• ΙΙ.2 Η χρησιμότητα του αυτοσχεδιασμού	23
• ΙΙ.3 Μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα με βάση διδασκαλίας τον αυτοσχεδιασμό	26
• ΙΙ.4 Το ζήτημα του παιδικού αυτοσχεδιασμού μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff	30
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	
• ΙΙΙ.1 Παρουσίαση επιτόπιας έρευνας ερωτηματολογίου	35
• ΙΙΙ.2 Παρουσίαση ποσοτικών αναλύσεων του ερωτηματολογίου	42
• ΙΙΙ.3 Συμπεράσματα ερωτηματολογίων και επιτόπιας έρευνας (συνέντευξη-βιωματική παρακολούθηση)	45
• ΙΙΙ.4 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω θεωρητικού πλαισίου	54
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	59
6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	62
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία, αποτελεί έρευνα με σκοπό την συγγραφή πτυχιακής εργασίας. Ανήκει στον κλάδο της μουσικής παιδαγωγικής και συμπληρωματικά της εθνομουσικολογίας. Η θεματική της επιλέχτηκε, με γνώμονα βασικά πεδία ανάλογων εφαρμογών, που διδάχτηκα κατά τη διάρκεια φοίτησής μου στο τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, χρειάστηκα τη βοήθεια ανθρώπων που ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του ΤΛΠΜ και δημοσίων ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας, όπως φαίνεται αναλυτικότερα παρακάτω.

Για το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τον πολύτιμο εκπαιδευτικό χρόνο που αφιέρωσαν κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας στο Ν. Λάρισας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δημόσιες μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης που ανήκουν στους παρακάτω δήμους (αλφαβητικά): Αγιάς, Αμπελώνος, Αρμενίου, Γιάννουλης, Κάτω Ολύμπου, Κοιλιάδας, Λάρισας, Μακρυχωρίου, Μελιβοίας, Νέσσωνος, Νίκαιας, Πλατυκάμπου, Φαρσάλων. Η συμμετοχή τους στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συλλογής του υλικού, ήταν πολύτιμη.

Για την καθοδήγηση του, ως προς την εύρεση της θεματικής της παρούσας εργασίας, καθώς και για τη συμβολή του στο ξεκίνημα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην έρευνα μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Γ. Σταύρου, που ανήκει στο εκπαιδευτικό προσωπικό του τμήματος ΤΛΠΜ.

Ειδική μνεία, πρέπει να γίνει για τον καθηγητή και επόπτη της παρούσας εργασίας κ. Χ. Ράπτη, (εκπαιδευτικό του τμήματος ΤΛΠΜ) που κατά τη διάρκεια της εύρεσης, συλλογής του υλικού και μετέπειτα της συγγραφής του, με καθοδήγησε ομαλά μέσα από κατάλληλες κατευθύνσεις. Τον ευχαριστώ θερμά, για την υπομονή, την επιμονή και το απaráμιλλο ενδιαφέρον που έδειξε, έτσι ώστε να ολοκληρώσω τη παρούσα πτυχιακή εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους στενούς φίλους, συνεργάτες για το ενδιαφέρον, την κατανόηση και την στήριξη κατά τη χρονική περίοδο της παρούσας έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δημιουργικότητα, αποτελεί μία από τις πιο περίπλοκες και ταυτόχρονα ενδιαφέρουσες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το πεδίο των τεχνών, είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της, κατά την παιδική ηλικία. Η μουσική αποτελεί χώρο όπου μπορεί να αναπτυχθεί η ανθρώπινη δημιουργικότητα, μεταξύ άλλων και με τον αυτοσχεδιασμό. Στοιχεία αυτοσχεδιασμού, αν και συχνά δεν είναι τόσο ευδιάκριτα, καταγράφονται καθημερινά σε κάθε μουσικό είδος και σε κάθε ηλικία. Ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης κάθε ανθρώπου, παρατηρούνται και διαφορετικές πτυχές στην εξέλιξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Ακόμη, μουσικός αυτοσχεδιασμός, μέσα στα πλαίσια της μουσικής αγωγής, συμβάλλει στη γενικότερη σωματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς αποτελεί τον ομαλότερο τρόπο για να συνδυάσει κανείς στην παιδική ηλικία, την σωματική, ψυχική αλλά και πνευματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Όλα τα παιδιά, μέσα από ποικίλες μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν την σωματική και κινητική τους ανάπτυξη. Τα αυτοσχέδια μουσικά παιχνίδια, διεγείρουν την παιδική φαντασία ενεργοποιώντας ταυτόχρονα πνευματικές λειτουργίες. Έτσι, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τις ανάλογες πρακτικές εφαρμογές του, το παιδί βρίσκει τρόπους να αυτοεκφράζεται και να επικοινωνεί, εμπλουτίζοντας έτσι τον πνευματικό αλλά και συναισθηματικό του κόσμο.

Το σχολείο, αποτελεί πυρήνα μάθησης και ταυτόχρονα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Κάθε προσπάθεια πραγμάτωσης του αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια αυτά, μπορεί να λειτουργήσει υπέρ ή κατά των παιδιών, ανάλογα με την προσέγγιση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Η παρούσα εργασία, καλείται να ερευνήσει τη λειτουργία του παιδικού αυτοσχεδιασμού, μέσα στις δημόσιες μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εργασία βασίστηκε τόσο σε βιβλιογραφική επισκόπηση, όσο και σε επιτόπια έρευνα. Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικά συγγράμματα που ανήκουν στον κλάδο της μουσικής παιδαγωγικής και της εθνομουσικολογίας. Στην επιτόπια έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία μεθοδολογικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο, η ελεύθερη συνέντευξη και τέλος η βιωματική παρακολούθηση. Για την ολοκλήρωση της

έρευνας και την προσφυγή μου σε τελικά, ολοκληρωμένα συμπεράσματα, έγινε συνδυασμός όλων των παραπάνω στοιχείων που προέκυψαν από κάθε μεθοδολογικό εργαλείο και τελικά συνδυάστηκαν με τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι θεωρητικό και περιέχει τέσσερα υποκεφάλαια. Αναλύεται συνοπτικά η μουσική ανάπτυξη των παιδιών στην νηπιακή ηλικία και περιγράφεται το ζήτημα της δημιουργικότητας και του αυτοσχεδιασμού κυρίως μέσα από εθνογραφικές αναφορές. Τέλος, περιγράφονται τα στάδια του μουσικού αυτοσχεδιασμού και τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε παιδί ή εκπαιδευτικός για την πραγμάτωσή του.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, είναι επίσης θεωρητικό και αποτελείται και αυτό από τέσσερα υποκεφάλαια. Μέσα σε αυτά αναπτύσσονται στοιχεία ως προς την κατάλληλη χρήση και την χρησιμότητα του αυτοσχεδιασμού στις δημόσιες μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια τέτοιων εφαρμογών. Επίσης, περιγράφονται συνοπτικά μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας που βασικό στοιχείο έχουν τον αυτοσχεδιασμό ενώ τέλος, γίνεται ειδική αναφορά στο δημοφιλέστερο ίσως μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα παγκοσμίως που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, αυτό του Carl Orff.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στα τρία πρώτα μέρη του κεφαλαίου, παρουσιάζεται η έρευνα με όλα τα στοιχεία που αφομοιώθηκαν και από τα τρία μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Έπειτα, γίνεται σύγκριση και μελέτη αυτών συνδυαστικά, για να καταλήξουμε στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, των οποίων οι ερμηνείες έγιναν με βάση τις αναφορές των δύο πρώτων κεφαλαίων.

Στον επίλογο της εργασίας, γίνεται μια αναφορά στα γενικά συμπεράσματα όλης της έρευνας, όπως αυτά φάνηκαν μέσα από την παρούσα εργασία, καθώς και ένας σχολιασμός των σημαντικότερων προβλημάτων της.

I. Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (3,5-6)

I.1 Η μουσική ανάπτυξη των παιδιών στη νηπιακή ηλικία

Στον κλάδο της μουσικής παιδαγωγικής, έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς πολλές έρευνες με σκοπό να προσεγγίσουμε την νοητική αντίληψη των παιδιών καθώς και την μουσική αντίληψη αυτών, στην νηπιακή αλλά και παιδική ηλικία. Οι έρευνες που έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τώρα, προέρχονται κυρίως από ξένους επιστήμονες στο χώρο της παιδαγωγικής αλλά και άλλων επιστημών (ψυχολογίας, κοινωνιολογίας). Τα αποτελέσματα, όπως έχουν διαμορφωθεί από τους ίδιους αλλά και τους μελετητές αυτών, διαφέρουν τις περισσότερες φορές μεταξύ τους.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με εξαίρεση κάποιες σημαντικές λεπτομέρειες, που διαφοροποιούν μεταξύ τους τις παιδαγωγικές θεωρίες ως προς την νοητική ανάπτυξη των νηπίων, ουσιαστικά διακρίνονται δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατηγορία, ανήκει σε αυτούς που πιστεύουν ότι η ανάπτυξη ενός παιδιού, βασίζεται σε αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις που έχει με το περιβάλλον του και την αποκαλούν *...γνωσιακή-αναπτυξιακή ψυχολογία...*(Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:21) με κύριο υποστηρικτή αυτής, τον Piaget. Η δεύτερη κατηγορία, θέλει την ανάπτυξη των παιδιών να υπολογίζεται κατά προσέγγιση. Αυτό συμβαίνει γιατί το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, (όπως ονομάζεται) δεν μπορεί να ταυτιστεί πάντα με το εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Βασικός υποστηρικτής αυτής της κατηγορίας είναι ο Vigotsky (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:21).

Η θεωρία του Piaget για την γνωστική ανάπτυξη των νηπίων αποτελεί μία από τις βασικότερες θεωρίες στην παιδαγωγική. Σύμφωνα με αυτήν, η νηπιακή ηλικία (2-7 ετών) την οποία ονομάζει προδιεργασιακό στάδιο, αποτελεί μια μεταβατική περίοδο ανάμεσα στη βρεφική ηλικία όπου η σκέψη βασίζεται στη δράση (εδώ έχουμε μόνο αισθητηριοκινητικά σχήματα) και στην παιδική ηλικία όπου η σκέψη βασίζεται σε εσωτερικευμένες ενέργειες (που αποτελούν νοητικές δράσεις). Σύμφωνα με την

θεωρία του, οι νοητικές λειτουργίες ενός παιδιού προέρχονται από εξωτερικά ερεθίσματα- αντικείμενα, επομένως αναφερόμαστε σε μια μορφή εσωτερικευμένης ενέργειας. Αποτέλεσμα αυτών, είναι να γίνετε σταδιακά η απόκτηση «λογικών κανόνων» όμοιων με αυτών των ενηλίκων.

Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία σκέφτονται μονόπλευρα και δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τους λογικούς συλλογισμούς. ...*τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης ενός μικρού παιδιού: (1) εγωκεντρισμός, (2) σύγχυση φαινομενικού και πραγματικού και (3) μη λογικοί συλλογισμοί* (M. Cole&S. R. Cole, 2001:122). Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναφερόμαστε σε μια συμβολική (κατά τον Piaget) λειτουργία των νηπίων η οποία όπως αναφέρεται και στον Hargreaves (2004:56) εκδηλώνεται σε πέντε μορφές: *αναβληθείσα μίμηση, λεκτική επίκληση, νοητική εικόνα, συμβολικό παιχνίδι και σχέδιο*. Τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναφέρονται και στη μουσική ανάπτυξη ενός νηπίου. Το στάδιο της μίμησης, η λεκτική επίκληση καθώς και το συμβολικό παιχνίδι, αποτελούν στάδια μουσικής ανάπτυξης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Το παιχνίδι κατέχει βασικό ρόλο στην ζωή των παιδιών...* (Hargreaves 2004:56).

Ο γνωστός μουσικοπαιδαγωγός Gordon, προσεγγίζοντας και αυτός από την πλευρά του την μουσική ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζει τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών του βασίζονται σε όμοιες θέσεις. ...*έχει χαρακτηρίσει τα πρώτα χρόνια των παιδιών, ως την περίοδο της ανάπτυξης των μουσικών ικανοτήτων...που βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς αλλαγής, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τα θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος* (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:19).

Ο παιδοψυχολόγος Gardner, κάνοντας κριτική στο μοντέλο του Piaget αναφέρει ότι ασχολείται ανεπαρκώς με το περιεχόμενο της σκέψης των παιδιών. Ο ίδιος, υποστηρίζει ότι τα παιδιά από την ηλικία των 2 έως 7 ετών συνδέονται με τον κώδικα μιας κουλτούρας και με συγκεκριμένες καλλιτεχνικές δραστηριότητες έτσι, σταδιακά τα παιδιά κοινωνικοποιούνται στα συμβατικά συστήματα γραφής. Μετά το τη λήξη αυτής της περιόδου, τα παιδιά αποκτούν μία αίσθηση ικανότητας και ισορροπίας στα συστήματα συμβόλων, αποκτώντας πιο ενεργή μουσική αντίληψη.

Σε κάθε περίπτωση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει το μάθημα προς όφελος των παιδιών, θα πρέπει να έχει συγκεκριμένη άποψη για την μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν δύο κατηγορίες επομένως, αν κάποιος υποστηρίζει την πρώτη, (της γνωσιακής ψυχολογίας) τότε η διδασκαλία

του θα αποτελείται σε μεγαλύτερο βαθμό από οργανωμένες μορφές δραστηριοτήτων. Ενώ αν υποστηρίζει την δεύτερη, (την ανεπηρέαστη ανάπτυξη) είναι πιο λογικό να δομήσει την διδασκαλία του σε αυτοσχέδιες δραστηριότητες. *"Ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής ψυχολογίας προσπαθεί να αποδείξει ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να κάνουν πράγματα τα οποία η θεωρία του Piaget προβλέπει ότι κανονικά δεν μπορούν να κάνουν "* (Hargreaves 2004:53). Η μουσικοπαιδαγωγός Basic, υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν ιδιαίτερα αυξημένη μουσική αντίληψη, σε πιο μεγάλο βαθμό απ' αυτόν που πιστεύεται, απλώς όταν είναι αποκομμένα από την πράξη δυσκολεύονται να την αντιληφθούν. *...κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού τα παιδιά δημιουργούν ρυθμούς και μελωδίες που τις ζουν με όλο τους το είναι, με το σώμα τους και με το νου τους. Στη τάξη όμως τα ίδια παιδιά καλούνται να αναπαράγουν ρυθμούς που είναι αποκομμένοι από την πράξη, γι' αυτό και δυσκολεύονται* (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:20). Σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Piaget, παρόλο που θεωρεί ότι το παιχνίδι αποτελεί στάδιο ανάπτυξης για τα παιδιά, το αντιλαμβάνεται πάλι σαν εσωτερικευμένη και αφαιρετική ενέργεια. *Το παιχνίδι και η μίμηση ερμηνεύονται σε συνάρτηση με την ισορροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση...χαρακτηρίζεται από την επικράτηση της συμμόρφωσης, με την έννοια ότι η σκέψη του παιδιού ανάγεται σε μοντέλα από τον εξωτερικό κόσμο* (Hargreaves 2004:57).

Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι κάθε μουσική ικανότητα των νηπίων είναι αλληλένδετη με κάποια άλλη. Η κινητική ανάπτυξη συνδέεται με την ρυθμική και την ικανότητα μίμησης. Έτσι, σε κάθε ηλικία τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν μουσικά, με ομοιομορφία χαρακτηριστικών μέσων παραγωγής (κάνοντας λιγότερα ή περισσότερα πράγματα κάθε φορά). Μέσα από διάφορες μελέτες (μουσικοπαιδαγωγών, παιδοψυχολόγων, κοινωνιολόγων) αναδεικνύονται κατά προσέγγιση σε κάθε στάδιο της προσχολικής ηλικίας στοιχεία της μουσικής αντίληψης των παιδιών όσον αφορά το ρυθμό, την κίνηση καθώς και τη μουσική εκτέλεση, που συνδέονται άμεσα και βοηθούν τα παιδιά στις κατά βούληση (αυτοσχέδιες) μουσικές δραστηριότητες.

Στην ηλικία των τριών ετών ένα παιδί, ρυθμικά μπορεί να αντιληφθεί συχνά επαναλαμβανόμενα μοτίβα (γενικά η επανάληψη βοηθάει σ' αυτήν την ηλικία) και μικρά μελωδικά. Το μουσικό παιχνίδι και η μίμηση είναι βασικά στοιχεία για να αντιληφθεί μουσικές έννοιες. Τα παιχνίδια κύκλου είναι πιο προσιτά σε αυτήν την ηλικία με μιμητικές κινήσεις απλές ή περπάτημα ρυθμικό. Στην ηλικία των τριών

χρειάζεται και η ατομική επίβλεψη του εκπαιδευτικού καθώς δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα το ομαδικό πνεύμα. Όσον αφορά την μουσική εκτέλεση, είναι σε θέση να αποτυπώσουν απλές ρυθμικές φράσεις σε τύμπανα συνήθως.

Η ηλικία των τεσσάρων ετών, δεν έχει μεγάλες αλλαγές από αυτήν των τριών. Απλώς εδώ, τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται λίγο πιο κοινωνικά, με αποτέλεσμα να ευνοείται το ομαδικό μάθημα. Η μίμηση και εδώ παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και οι μουσικές δραστηριότητες αυξάνονται. Μπορούν να διαμορφώσουν το παιχνίδι του κύκλου με παλαμάκια ρυθμικά, γονατίσματα και πιο περίπλοκες κινήσεις (πηδήματα, αναστροφές στον κύκλο). Αυξάνεται η δυνατότητα εκτέλεσης μουσικών οργάνων καθώς αποκτούν σιγά-σιγά καλύτερη αντίληψη του παλμού. Είναι σε θέση να παίζουν μικρά ρυθμικά οργανάκια (ξυλάκια, γκουϊρό, μαράκες, κασσετίνες κ.α).

Στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά αρχίζουν πια να γίνονται πιο ανεξάρτητα. Επιζητούν περισσότερο τα ομαδικά παιχνίδια και γίνονται πιο δημιουργικά, με αποτέλεσμα να επέρχεται μια ισορροπία μεταξύ ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων. Είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις ρυθμικές διαφορές στα τραγούδια, χωρίς όμως να μπορούν να τις εξηγήσουν ακριβώς. Στην ηλικία αυτή αναπτυχθεί αρκετά ο μυϊκός τους ιστός και μπορούν να κινηθούν πιο εύκολα και περίπλοκα. Σε συνδυασμό με την ρυθμική αντίληψη που διαθέτουν μπορούν να συμμετέχουν σε περίπλοκες αυτοσχέδιες ρυθμικές κινήσεις. Τα όργανα που μπορούν πλέον να χρησιμοποιήσουν είναι πολλοί περισσότερα και εκτός από τα ρυθμικά, (μικρότερου αλλά και μεγαλύτερου μεγέθους) είναι σε θέση να παίζουν και μελωδικά όπως μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα ή φλογέρες.

Στην ηλικία των έξι ετών παρατηρούνται μεγάλες διαφορές σε σχέση με αυτήν των πέντε. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ρυθμικές αλλαγές. Είναι πλέον σε θέση, να καταλάβουν και να διαχωρίσουν έννοιες όπως η ταχύτητα και η διάρκεια, κατά τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης καθώς και τις χρονικές αξίες που περιλαμβάνει η μελωδία ενός μουσικού κομματιού. Επίσης, στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν πιο ουσιαστική συμμετοχή σε ομαδικές εφαρμογές, με αποτέλεσμα να υπάρχει καλύτερη συνεργασία, άνεση και σεβασμός απόψεων στα μουσικά παιχνίδια.

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά σε κάθε φάση της προσχολικής τους ηλικίας, έχουν μουσικό δυναμικό. Η προσχολική ηλικία είναι κατάλληλη να δώσει τις σωστές βάσεις για περαιτέρω μουσικές γνώσεις που θα αναπτύξει ένα παιδί, ως ενήλικας. Τα στοιχεία της μίμησης και η ανάγκη για μουσικό παιχνίδι από τα

πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, μας παραπέμπουν στην έμφυτη ικανότητα που δημιουργείται στα παιδιά για αυτοσχέδια δημιουργική έκφραση, με έναυσμα την μουσική ακρόαση (ρυθμικά ή μελωδικά αποσπάσματα). Μέσα από τη μουσική το παιδί μπορεί να δημιουργεί αυθόρμητα και αυτό του δίνει ευχαρίστηση, γι' αυτό και πρέπει να ωθείται το παιδί μέσω της μουσικής αγωγής προς αυτήν την κατεύθυνση. *Η επιθυμία και η τάση του, που είναι εμφανής στα πρώτα χρόνια, για μουσική έκφραση και δημιουργικότητα δεν πρέπει να παραμεριστεί ούτε και να καταπνιγεί. Μέσα από τον πειραματισμό θα πρέπει ν' ανακαλύψει την αίσθηση του ήχου, την ευχαρίστηση της σωματικής κίνησης, και τη χαρά του τραγουδιού (Λ. Σέργη 1985:5) .*

I.2 Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα

Επιστημονικές έρευνες που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες όσον αφορά την δημιουργικότητα των ανθρώπων, οδηγήθηκαν στο ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με δημιουργικές ικανότητες και με την εσωτερική δύναμη να είναι δημιουργικοί, επισημαίνοντας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού, αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε, η έμφυτη αυτή ικανότητα που υπάρχει να μπορεί να καλλιεργηθεί και να αξιοποιηθεί.

Κατά καιρούς πολλοί μουσικολόγοι, εθνομουσικολόγοι, παιδαγωγοί ακόμα και ανθρωπολόγοι προσέγγισαν με το δικό τους τρόπο και μέσα από έρευνες την έννοια της δημιουργικότητας. Κατά τον Fontana (1996), «δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει άφθονους και πρωτότυπους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και οργάνωσης υλικού». Για τον Cox (1966:13), η δημιουργικότητα περιγράφεται ως «την ποιότητα που κατέχεται σε κάποιο βαθμό από όλα τα άτομα. Εκφράζεται όταν το άτομο σχετίζει πράγματα ή καταστάσεις στην εμπειρία του οι οποίες προηγουμένως ήταν ανεξάρτητες, η δημιουργικότητα παράγει κάτι το νέο και ικανοποιητικό στο άτομο». Πιο απλά και σύμφωνα με τον Σταυρίδη (1994), η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο κάθε άνθρωπος σχετίζοντας παλιές καταστάσεις και εμπειρίες κατασκευάζει κάτι πρωτότυπο.

Η δημιουργικότητα υπάρχει μέσα σε κάθε άνθρωπο και μπορεί να εξωτερικευθεί μέσα από την σύνθετη διαδικασία απελευθέρωσης συναισθημάτων και συνδυασμό εμπειριών του ατόμου. *«Θα μπορούσαμε να πούμε ότι δημιουργικότητα υπάρχει όταν το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, βλέπει και εκφράζεται, σε σχέση με το άτομό του, με το δικό του ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο. ...Η δημιουργικότητα αναπτύσσει τη φαντασία και είναι βαθιά προσωπική»* (Λ. Σέργη 2000:115). Σε κάθε προσωπική προσπάθεια απελευθέρωσης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων, μέσω μιας πρακτικής δημιουργικής διαδικασίας, εν δυνάμει αγγίζουμε το πιο δυνατό σημείο δημιουργικής δράσης, το οποίο ονομάζεται αυτοσχεδιασμός.

Σύμφωνα με τον Α. Koerppen (W. Stumme, 1988:9) ο αυτοσχεδιασμός σημαίνει επί λέξει *«να πραγματοποιείται το απρόβλεπτο»*. Οι Ε. Μακροπούλου και Δ. Βαρελάς (Ε. Μακροπούλου και Δ. Βαρελάς, 2001:74) δίνουν έναν πιο ειδικό ορισμό για τον αυτοσχεδιασμό σε σχέση με τη μουσική έκφραση. Αυτοσχεδιασμός είναι όλες οι δημιουργικές δράσεις που στο σύνολο τους έχουν στοιχεία μίμησης, εξερεύνησης και πειραματισμού των ήχων, με μέσα παραγωγής τη φωνή, τα όργανα και το ίδιο μας το σώμα. Καταλήγοντας στο ίδιο αποτέλεσμα, τον αυτοσχεδιασμό, αλλά δίνοντας βαρύτητα για την πραγματοποίησή του στην λεκτική επικοινωνία μεταξύ ατόμων, ο Hinz (1995) παρουσιάζει την δική του εκδοχή για τον αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός έχει το ομόλογό του στην λεκτική επικοινωνία: μέσα από το διάλογο και το μοίρασμα των ιδεών και εμπειριών με ένα ή περισσότερα άτομα αναδύεται ο αποκαλυπτικός αυθορμητισμός. Αυτοσχεδιασμός, πραγματοποιείται όταν ακουστικές και τεχνικές ανέσεις συνεργάζονται, για να δημιουργηθεί μια αυθόρμητη φόρμα μουσικών γνώσεων.

Ανάλογα με την ηλικία, τις μουσικές γνώσεις και τις εμπειρίες του αυτοσχεδιάζοντος διαχωρίζεται και ο "τύπος" αυτοσχεδιασμού που έχουμε. Υπάρχουν, οι "ελεύθερες" μορφές αυτοσχεδιασμού όπου εκεί κυμαίνονται συνήθως οι παιδικές ηλικίες και η μουσική δράση και έκφραση ατόμων λαϊκών στρωμάτων συνήθως με λιγότερες μουσικές γνώσεις, αλλά και παραδείγματα συνθεθειμένων μορφών αυτοσχεδιασμού που απαιτούν ιδιαίτερες και προχωρημένες γνώσεις τεχνικών αλλά και θεωρητικών μουσικών στοιχείων, όπως η τζαζ μουσική. (βλέπε σχετικά: Barry 1985, Stumme 1988)

Στη δεύτερη περίπτωση, προηγείται χρόνος προεργασίας πριν την δημιουργική πράξη με σκοπό τη μουσική κατάρτιση, έπειτα απαιτείται αυστηρή δόμηση και περιορισμένη ελευθερία έκφρασης, εξαρτώμενη από μουσικούς κανόνες

που θέτουν και τα όρια της. Αυτού του είδους ο αυτοσχεδιασμός τείνει ορισμένες φορές προς την σύνθεση. *«Όσο περισσότερο αυξάνεται η μουσική διάθεση του χρόνου στον αυτοσχεδιασμό και ενισχύεται η δυνατότητα του να συνενώνει τις ρέουσες χρονικές στιγμές, τόσο περισσότερο προσεγγίζει μεν τη συντεθειμένη μορφή, αλλά και τόσο περισσότερο πρέπει να εγκαταλείψει το στοιχείο του απρόβλεπτου το οποίο βέβαια είναι ανεπίτρεπτο ολοκληρωμένο χρονικός έργο»* (W. Stumme, 1988:12).

Η πρώτη μορφή αυτοσχεδιασμού που προαναφέρθηκε, αγγίζει περισσότερο την νηπιακή ηλικία με ανύπαρκτες ή βασικές μουσικές γνώσεις και άτομα χωρίς ακαδημαϊκές μουσικές γνώσεις, που προβαίνουν σε δημιουργικές διαδικασίες μουσικής έκφρασης. Το βασικότερο στοιχείο σε αυτού του είδους τον αυτοσχεδιασμό είναι η αίσθηση της ελευθερίας, του πηγαίου γεγονότος και ο μουσικός πειραματισμός δίχως όρια. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Koerppen (Stumme 1988:14) *«...ο αυτοσχεδιάζων πρέπει να έχει μεγάλο αυθορμητισμό, γιατί η δημιουργική ετοιμότης η οποία υποκινεί εκ νέου την διαδικασία κάθε στιγμή, επενεργεί με διαφορετικό τρόπο παρότι στη συντεθειμένη μορφή. Ο αυθορμητισμός είναι ουσιαστικό στοιχείο του ταλέντου για αυτοσχεδιασμό, οι περισσότεροι ορισμοί τον προτάσσουν: "αυτοσχεδιασμός είναι η ταυτόχρονη εύρεση και εκτέλεση μουσικής".»* Άλλωστε, το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού ταυτίζεται άμεσα με το στοιχείο της ελευθερίας. Σύμφωνα με τον Basic (Stumme, 1988:56), *«Το δημιουργικό στοιχείο είναι προϊόν ελευθερίας»*. Τα παραπάνω στοιχεία κατά τη διάρκεια της πράξης υποκινούνται ενσυνείδητα. Συνεπώς και σύμφωνα με τον A. Koerppen (Stumme, 1988:11), θεωρείται βασικώς απραγματοποίητος *«...ο αυτοσχεδιασμός υπό την έννοια της σειράς γεγονότων που λαμβάνουν χώραν χωρίς καμιά προϋπόθεση και μάλιστα ένεκα ανθρωπολογικών αιτιών»*.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα σημαντικότερα στοιχεία μουσικής έκφρασης διακρίνονται καλύτερα μέσα από αυτό το είδος αυτοέκφρασης. Η αμεσότητα στη επικοινωνία είναι ιδιαίτερα αυξημένη μεταξύ τελεστή και ακροατηρίου με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι κοινωνικές διαδραστικές σχέσεις των μελών της εκάστοτε μικροκοινωνίας που τελούνται δημιουργικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Basic (Stumme 1988:56,57), *«στο φολκλόρ διαφόρων λαών ο αυτοσχεδιασμός έχει άλλες πρωτεύουσες διαστάσεις. Εδώ δεν οργανώνεται «εκ των άνω», από εκείνους που «έχουν την γνώση», εδώ ο αυτοσχεδιασμός εκπηγάει από την αυθόρμητη ανάγκη εκείνων που τον εξασκούν. Από τη φλογέρα του βαλκάνιοι βοσκού μέχρι... τις ρίμες με το μέτρημα με τις οποίες «βγαίνουν» τα παιδιά στο παιχνίδι, και τα περιπαιχτικά*

τραγούδια...Αυτά πάλι αυτοσχεδιάζοντας όπως είναι η φύση τους, με αιρετική παραμέληση των ακαδημαϊκών κανόνων της «γραπτής μουσικής» δημιουργούν πλούσια πολύμορφη έκφραση με τονικότητες..., ρυθμούς και μορφές που δεν ξέρουν καμιά ακαδημαϊκή συμμετρία, κι όλα αυτά εντούτοις με απαραβίαστες λογικές σχέσεις. Εδώ η γλώσσα του αυτοσχεδιασμού είναι πλούσια και υπερπλούσια – χωρίς να στεναχωριέται από δόγματα. Απ' αυτούς ξεχύνεται εκρηκτικά, μέσω της ίδιας της πράξεως, χαρά για την ζωή και την επικοινωνία».

Επομένως, ανάλογα με το άτομο που επιτελεί την αυτοσχέδια μουσική πράξη καθορίζεται και ο τύπος αυτοσχεδιασμού που έχουμε. Η ελευθερία έκφρασης κατά την πράξη, καθορίζεται από τον ίδιο τον αυτοσχεδιάζων και λειτουργεί συγκριτικά. Σύμφωνα με την θεωρία του Nettl, αν μπορούσαμε την αυτοσχεδιαστική πράξη να την δούμε σαν ένα φωτογραφικό φάσμα, τότε από την μία πλευρά θα υπήρχε η σύνθεση και από την άλλη η απόλυτη ελευθερία. Τότε, κάθε νέα αυτοσχεδιαστική πράξη θα αποτελούσε διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, τον οποίο θα καθόριζε ο ίδιος ο επιτελεστής ανάλογα με τις γνώσεις, την ηλικία και την κοινωνική του ομάδα. (βλέπε σχετικά: Nettl & Russell 1998, Nettl 1974)

Αν εξισώσουμε από τους τρεις παραπάνω παράγοντες τον πρώτο και τον τελευταίο και επιλέξουμε να εστιάσουμε μόνο στην ηλικία του αυτοσχεδιάζοντος, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη νηπιακή ηλικία έχουμε ίσως τις σημαντικότερες αυτοσχέδιες μουσικές πράξεις όσον αφορά την ελευθερία έκφρασης. Γιατί εκεί, δεν υπάρχουν στενά όρια γνώσεων και εφαρμογής αυτών, ούτε και ιδιαίτερη αντίληψη εκφραστικής συμπεριφοράς της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας που ανήκουν.

I.3 Ο Αυτοσχεδιασμός στη νηπιακή ηλικία (3,5-6)

Η δημιουργική έκφραση υπάρχει σε κάθε παιδική ηλικία χωρίς να θεωρήσουμε ανασταλτικό παράγοντα την μορφωτική βάση ενός παιδιού. Σύμφωνα με τους McDonald&Simons (1989) δημιουργική συμπεριφορά σε ένα παιδί φανερώνεται και σε ηλικία που ακόμα δεν μπορεί να γράψει ή να διαβάσει. Η δημιουργική

διαδικασία αποτελεί βασικό μέσο έκφρασης και παραγωγικής σκέψης. «*Η δημιουργική δύναμη αρχίζει από μια εμπειρία-εικόνα, ακρόαση, συναίσθημα, σκέψη ή πράξη-, το παιδί ανταποκρίνεται με τα δικά του συναισθήματα, ιδέες, συσχετισμούς και έννοιες, σε μια σύνθετη μορφή έκφρασης. Οι προηγούμενες εμπειρίες...γίνονται το υλικό της προσωπικής έκφρασης»* (Λ.Σέργη 2000:116).

Οι Paynter και Aston (1978), αναφερόμενοι πιο συγκεκριμένα στη μουσική αγωγή και στη σημασία της δημιουργικότητας, εξηγούν ότι η μουσική είναι μια τέχνη δημιουργική που στον τομέα της εκπαίδευσης αρχίζει να κατέχει σημαντικό ρόλο. Θεωρείται "γλώσσα", συνεπώς τρόπος έκφρασης εύκολα προσιτός στον καθέναν. Έτσι, μέσω της μουσικής μπορεί να αναπτυχθεί η μουσική δημιουργικότητα στα παιδιά κάθε ηλικίας.

«Η δημιουργική αγωγή σε ένα παιδί σημαίνει να το εξανθρωπίσουμε, να το βοηθήσουμε ώστε να αναπτύξει μια σταθερότερη, όχι επιθετική, ανεκτική προσωπικότητα που να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί. Πιστεύω το είδος της δραστηριότητας της αγωγής που προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες για τον σκοπό αυτό, είναι ο αυτοσχεδιασμός. Στον αυτοσχεδιασμό μπορούμε καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο κλάδο της μουσικής να φτάσουμε στο σημείο που το παιδί αντί να μας παίζει κάτι γνωστό, να μας λέει κάτι το οποίο το εκφράζει. Η δημιουργική προσφορά δεν είναι μόνο ένα υλικό γεγονός, αλλά μια φαινομενολογική υπόδειξη. Και αυτή την αυξημένη αξία πρέπει να τη θεωρούμε σπουδαία όταν κάνουμε τον αυτοσχεδιασμό όχι μόνο για αυτόν καθ' αυτόν αλλά χάριν της αγωγής» (Basic, 1973:77).

Η βάση της δημιουργικής έκφρασης στο παιδί κατά τη δημιουργική διαδικασία υπάρχει στον πειραματισμό. Το παιδί μέσα από αυτόν μαθαίνει και ερμηνεύει, το πειραματικό στάδιο είναι αυτό που δίνει στο παιδί την δυνατότητα της εξερεύνησης. Επομένως και σύμφωνα με την Λ. Σέργη (1995) όταν μιλάμε για πειραματισμό, αναφερόμαστε άμεσα στο στοιχείο του αυτοσχεδιασμού.

Η αυτοέκφραση των παιδιών είναι πολύ διαφορετική σε σχέση με αυτήν των μεγάλων, συνήθως πιο ειλικρινής και όχι μέσα σε κανόνες. Ο αυτοσχεδιασμός ενός παιδιού λειτουργεί πολύ θετικά, τόσο στο ίδιο όσο και σε αυτά που το ακούν. Επομένως, είναι λάθος να προσπαθήσουμε να επιβάλουμε στα παιδιά την δημιουργική μουσική συμπεριφορά των μεγάλων, αλλά και αμέλεια να τα αφήσουμε να αυτοεκφράζονται χωρίς καθοδήγηση. Πρέπει να υπάρξει ένας ενδιάμεσος δρόμος στην δημιουργική τους ανάπτυξη. Δηλαδή, να αφήσουμε τα παιδιά να βιώσουν την

δημιουργικότητα της ηλικίας τους και παράλληλα με έμμεσο τρόπο να τα προετοιμάσουμε για το επόμενο στάδιο δημιουργικής συμπεριφοράς (βλέπε σχετικά: Α. Χαραλάμπους 1996, Coleman 1922, Φασολής 1998).

Μέσα στα πλαίσια του όρου "αυτοσχεδιασμός", αναφερόμενοι στην προσχολική και παιδική ηλικία συγκαταλέγονται όλες οι μορφές μουσικής αυτοέκφρασης που περιέχουν στην εφαρμογή τους στοιχεία εξερεύνησης, μίμησης και πειραματισμού των ήχων (Ε. Μακροπούλου και Δ. Βαρελάς, 2001:72-74). Τα παραπάνω μπορούν να έχουν ως μέσω παραγωγής την ανθρώπινη φωνή, μουσικά όργανα ή το ανθρώπινο σώμα. Τα παιδιά μπορεί ταυτόχρονα να περνούν στα στάδια της εξερεύνησης και της μίμησης. Γι' αυτό και πολλές φορές είναι δυσδιάκριτα τα όρια της εξερεύνησης και του αυτοσχεδιασμού. Στο Λ. Σέργη (1995) αναφέρεται ότι, η βάση στην μουσική δημιουργικότητα ενός παιδιού οφείλεται στον πειραματισμό. Μέσα από αυτό το παιδί μαθαίνει και για πρώτη φορά με αυτόν τον καινούργιο (προς αυτό) τρόπο του δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει νέα αντικείμενα όπως είναι η μουσική μέσα από την χαρά της προσωπικής δημιουργίας.

Πολλές θεωρίες βασίστηκαν στην αναπτυξιακή προσέγγιση που στις παιδικές ηλικίες ταυτίζει τον αυτοσχεδιασμό με την σύνθεση, προσδιορίζοντας ειδικότερα τα πρώτα στάδια μουσικής δημιουργικότητας ως ελεύθερη εξερεύνηση. Η θεωρία του Kratus είναι μία από αυτές και προτείνει επτά διαφορετικά επίπεδα αυτοσχεδιασμού όπως αυτά παρουσιάζονται στο (Μακροπούλου-Βαρελάς 2001:75): *α) εξερεύνηση, β) αυτοσχεδιασμός, που δίνει έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας (ο μαθητής παράλληλα παράγει πιο ολοκληρωμένα μοτίβα), γ) αυτοσχεδιασμός που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα της δημιουργίας (ο μαθητής συνειδητοποιεί τις αρχές δόμησης μιας μουσικής), δ) ρέων αυτοσχεδιασμός (ο μαθητής χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση το όργανο ή τη φωνή του), ε) δομημένος αυτοσχεδιασμός (ο μαθητής ανακαλύπτει τρόπους για να δομήσει μια ολοκληρωμένη μουσική φόρμα), στ) στιλιστικός αυτοσχεδιασμός (ο μαθητής αυτοσχεδιάζει με άνεση, χρησιμοποιώντας τους κώδικες ενός συγκεκριμένου στιλ), ζ) προσωπικός αυτοσχεδιασμός (ο μαθητής δημιουργεί το δικό του προσωπικό ύφος στον αυτοσχεδιασμό).*

Επίσης, γνωστή είναι και η θεωρία των Swanwick και Tillmann (1986), οι οποίοι χωρίζουν σε στάδια τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Στην προσχολική ηλικία των παιδιών, τοποθετούν το πρώτο στάδιο μουσικής δημιουργίας το οποίο αποτελεί στάδιο μουσικής αναγνώρισης των ήχων και

των μέσων που χρησιμοποιούμε για την παραγωγή αυτού. Άρα, αναφερόμαστε σε μιας στοιχειώδη προσέγγιση της μουσικής και γενικότερα των ήχων, δηλαδή σε στάδιο εξερεύνησης. Σε επόμενο στάδιο το οποίο αφορά την παιδική ηλικία (περίπου έως 9 ετών) το παιδί είναι σε θέση έπειτα από την αναγνώριση να περάσει στην πράξη και στην άμεση εφαρμογή όσων είδε, άκουσε και διδάχτηκε. Ηλικιακά, είναι δύσκολο ακόμα μόνο του να δημιουργήσει οτιδήποτε εξ ολοκλήρου, επομένως ότι δημιουργεί οφείλεται σε πρότυπες κινήσεις που έχει ήδη απομνημονεύσει. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι βρισκόμαστε στο στάδιο της μίμησης. Εδώ, το παιδί εκφράζεται και δημιουργεί ελεύθερα χρησιμοποιώντας την μνήμη του ως βάση, για να επεκτείνει κάτι που έχει ήδη προηγηθεί σαν πράξη-φαινόμενο μουσικό. Αυτό συνήθως προέρχεται από ρυθμικά ή μελωδικά μοτίβα που έχει δει και ακούσει από τον εκάστοτε δάσκαλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τρίτο και τελευταίο στάδιο για την παραπάνω θεωρία αποτελεί το στάδιο του δημιουργικού παιχνιδιού. Εδώ, αναφερόμαστε σε ηλικίες από 10 έως και 15 ετών (παιδικό-προεφηβικό στάδιο ανάπτυξης) όπου τα παιδιά είναι σε θέση αναπτυξιακά να δημιουργήσουν αυτόνομα τη δική τους μουσική, αλλά όχι άμεσα. Η δημιουργία εδώ προκύπτει έμμεσα και μέσα από το παιχνίδι.

Σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις, στην παιδική ηλικία μιλώντας για αυτοσχεδιασμό αναφερόμαστε ουσιαστικά σε παραγωγικές συνθέσεις που προκύπτουν ενδεχομένως από την επιλεκτική μνήμη των παιδιών αλλά και από ερεθίσματα που δέχονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και λοιπών μουσικών δραστηριοτήτων (άμεσα ή διαθεματικά). Γι' αυτόν το λόγο, πολλοί μελετητές τα δύο αυτά αντικείμενα ως έναν μεγάλο βαθμό τα μελετάνε παράλληλα. Σε όλες τις παραπάνω ενέργειες τα παιδιά λειτουργούν με μεγαλύτερη ευκολία όταν τις αντιμετωπίζουν σαν παιχνίδι. *Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν αβίαστα και πιο αποτελεσματικά, καθώς η μάθηση συντελείται σε ένα κλίμα χαράς και δημιουργίας* (Μακροπούλου, Βαρελάς 2001:30). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006:21) αναφέρεται ότι το παιχνίδι των παιδιών προκύπτει μέσα από αυθόρμητες διαδικασίες και για αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα ευχάριστο, προσιτό και δημιουργικό προς αυτά. *Το παιδί μέσα από το παιχνίδι...βρίσκει τον φυσικό του περιβάλλον...το παιδί είναι απελευθερωμένο* (Α. Χαραλάμπους 1996:12). Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν τα παιδιά δια μέσου του μουσικού παιχνιδιού να εξερευνήσουν τα νέα αντικείμενα, να πειραματιστούν με αυτά, έπειτα να τα μιμηθούν και τέλος να προκύψει η δική τους ιδέα μέσα απ' όλα αυτά, που θα γίνει εφαρμογή μέσα από προσωπική αυτοσχέδια έκφραση. Επομένως,

ο αυτοσχεδιασμός δε μπορεί να στηρίζεται σε μεθόδους βιβλίων και κείμενα «οδηγούς», δεν μπορεί να προκαθοριστεί η διαδικασία αλλά ούτε και το αποτέλεσμα. Προκύπτει μέσα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού σε ένα ευνοϊκό κλίμα ομαδικότητας. Το παιδί χρειάζεται χρόνο και συνεργασία με άλλα παιδιά αλλά και ενήλικες για την επίτευξη αυτού.

Απόψεις και μελέτες πολλών συμφωνούν με το παραπάνω. Όπως του W. Stumme (W. Stumme 1988:105), *Στην πρώτη μουσική διδασκαλία της προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να γίνει λόγος για αυτοσχεδιασμό. Εδώ καλύτερα να γίνει λόγος για ελεύθερο χώρο παιχνιδιού...* . Σύμφωνα με τον Froebel (Κυριαζόπουλου, 1977) το παιχνίδι για τα παιδιά αποτελεί φυσικό τρόπο έκφρασης και σκέψης κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής του. Επειδή όμως το κάθε παιδί λειτουργεί και αναπτύσσεται διαφορετικά σημαντικότερο είναι το αυθόρμητο παιχνίδι. Άρα, κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί αυτόνομα αρκεί να του δοθεί η ελευθερία. *Οι ατομικές δραστηριοποιήσεις επιτρέπουν στον καθένα να είναι ο εαυτός του, να εξωτερικεύεται και να εκφράζεται ελεύθερα* (W. Stumme 1988:99). Συγκεκριμένα στα παιδιά αυτό που χαρακτηρίζει τις ενέργειές τους είναι η πρωτοτυπία. *Θα μπορούσε δηλαδή να λεχθεί ότι η δημιουργική πλευρά αυτών των δραστηριοτήτων είναι η μοναδικότητα της εμπειρίας που έχει ένα παιδί σε μια δεδομένη στιγμή* (Λ. Σέργη 1995).

Το σημαντικότερο επομένως ρόλο στην αυθόρμητη μουσική αυτοέκφραση ενός παιδιού, έχει η αυτενέργεια και η φαντασία η οποία προκύπτει από την ελευθερία που του δίνουμε. Γι' αυτό, κατά τη διάρκεια της μουσικής ενασχόλησης τους στην τάξη, δεν θα πρέπει να επιμένουμε τόσο στο αποτέλεσμα, όσο στη διαδικασία και στη καλλιέργεια της φαντασίας τους. Πολλοί είναι αυτοί που η παραπάνω άποψη τους βρίσκει σύμφωνους. Ο Α. Einstein αναφέρει ότι *«Το δώρο της φαντασίας είχε για μένα πιο μεγάλη σημασία από την ικανότητα μου να αφομοιώνω θετική γνώση»* (Ρυθμοί τεύχος 30-31). Η Π. Ματέυ (Π. Ματέυ 1986:17) αναλύοντας τα συστήματα ρυθμικής που υπάρχουν αναφέρθηκε στα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν μεταξύ τους. Αναφέρει ότι όλα τα συστήματα αντιμετωπίζουν το παιδί σαν *σύνολο σωματικό, πνευματικό και ψυχικό*. Άρα, σαν μια ολότητα που δίνουν σ' αυτήν πολύ μεγάλη σημασία στην *ανάπτυξη της φαντασίας, και της δημιουργικότητας του*. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι για την επίτευξη αυτού δεν συστηματοποιούν κάποια στοιχεία ως μέθοδο έτσι ώστε το παιδί να προβεί σε μορφές δημιουργικής διαδικασίας, δηλαδή να αυτοσχεδιάσει. Χρησιμοποιούν μορφές μουσικού παιχνιδιού που υποκινούν το μυαλό και το σώμα σε συνδυασμό με τη μουσική. Έτσι, τα παιδιά

αβίαστα προβάλλουν αυθόρμητα τον εσωτερικό τους κόσμο αντλώντας παράλληλα και την αντίστοιχη μουσική γνώση και εμπειρία.

Οι παραπάνω αναλύσεις οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι ο αυτοσχεδιασμός στην νηπιακή ηλικία προκύπτει από την απελευθέρωση του συναισθηματικού κόσμου, ενώ πρακτικά εφαρμόζεται μέσα από διάφορες μουσικές δραστηριότητες που προκύπτουν μέσω της εξερεύνησης ή της μίμησης. Έχει ως αποτέλεσμα την απόλυτη αυτοέκφραση του ατόμου και την άμεση επικοινωνία με τους γύρω του. Έτσι, το παιδί οδηγείται στην πνευματική ελευθερία και την προσωπική δημιουργία. Σε καμία περίπτωση όμως κάτι από τα παραπάνω δεν αντικαθιστά τις πληροφορίες για τις τεχνικές της σύνθεσης, ή της ακοής και της ανάλυσης ενός μουσικού κειμένου σε μετέπειτα ηλικίες. Απλώς, σε πρωταρχικό στάδιο όλοι οι παραπάνω τομείς λειτουργούν μοναδικά σε ένα ευρύτερο μουσικό πεδίο με πρωτογενές στοιχείο την κάθε μία αυτοσχέδια έκφραση κάθε φορά.

I.4 Τα στάδια και τα μέσα του αυτοσχεδιασμού στη νηπιακή ηλικία (3,5-6)

Σύμφωνα με μελέτες υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια αυτοσχεδιασμού. Το πρώτο στάδιο του αυτοσχεδιασμού στην παιδική ηλικία αποτελεί η μίμηση. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά επαναλαμβάνουν ότι βλέπουν ή δημιουργούν μουσικές και ρυθμικές φράσεις επάνω σε δοσμένα μοτίβα. Το δεύτερο στάδιο είναι η σύνθεση. Εδώ, αναφερόμαστε σε αυτοσχέδιες μουσικές ή ρυθμικές συνθέσεις που δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά. Αυτές συνήθως αποτελούν ρυθμικά μοτίβα που εκτελούνται και επαναλαμβάνονται σταθερά με χρονική αγωγή μέσα από ηχηρές κινήσεις ή ανάλογα κρουστά όργανα (Μακροπούλου, Βαρελάς 2001:72).

Παρακάτω θα αναλύσουμε σύμφωνα με τον Perkins τα τέσσερα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, τα οποία στην ανάλυσή τους συμφωνούν σε πολλά σημεία με τα παραπάνω των Μακροπούλου και Βαρελάς. Τα στάδια που αναφέρει ο Perkins είναι τέσσερα και είναι τα εξής: προετοιμασία, επώαση, έμπνευση και επαλήθευση.

Σύμφωνα με αυτά, το πρώτο στάδιο είναι όταν το παιδί εντοπίζει το θέμα το οποίο το ενδιαφέρει και με διάφορους τρόπους μπαίνει στην διαδικασία της εξερεύνησής του. Κατά το στάδιο της επώασης το παιδί προσπαθεί να βάλει το θέμα κατά μέρους ενώ το έχει ακόμα στην υποσυνείδητη σκέψη του. Έπεται το στάδιο της έμπνευσης, όπου εδώ το παιδί αρχίζει να λειτουργεί συνειδητά. Χρησιμοποιώντας ενεργητικά την έμπνευσή του και την ψυχική του ευφορία, απαλλάσσεται από την λογική και αρχίζει να βρίσκει εύστοχες λύσεις ως προς την δημιουργική διαδικασία που θέλει να προβεί. Τέλος, στο τελευταίο στάδιο της επαλήθευσης το παιδί εξετάζει και ελέγχει νοητά την δική του ιδέα πριν περάσει στην εφαρμογή της πρακτικά. Σε αυτό το σημείο στο (Fontana, 1996) αναφέρεται ότι υπάρχει και ακόμη ένα στάδιο το οποίο αποτελεί το στάδιο της εκτέλεσης. Δηλαδή το πρακτικό μέρος στην εφαρμογή της ιδέας.

Στην εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας ενός παιδιού και φτάνοντας στο τελικό στάδιο της εφαρμογής, υπάρχουν συγκεκριμένα είδη μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στην νηπιακή ηλικία (3,5-6 ετών) οι συνηθέστεροι τύποι αυτοσχεδιασμού που μπορούμε να έχουμε είναι τρεις: το τραγούδι, ο χορός και παίξιμο μουσικών οργάνων (Stumme, 1988:98).

Για την επιτέλεση κάθε είδους αυτοσχεδιασμό από αυτούς που προαναφέραμε, χρησιμοποιούμε συγκεκριμένα μέσα μουσικής έκφρασης. Τα μέσα αυτά είναι η φωνή, το σώμα (παλαμάκια, χτύπημα δακτύλων κτλ) και τα μουσικά όργανα (όργανα τάξης ή αυτοσχέδια) τα οποία χρησιμοποιούνε αντίστοιχα για την επίτευξη κάθε είδους αυτοσχεδιασμό τα παιδιά (Λ. Σέργη 1985:38). Παρακάτω θα αναλύσουμε θεωρητικά αλλά και με παραδείγματα τη χρήση κάθε μέσου μεμονωμένα κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, τα οποία θα παρουσιάσουμε περισσότερο μέσα από μουσικά παιχνίδια. Όπως προαναφέραμε (σε προηγούμενα κεφάλαια) το μουσικό παιχνίδι αποτελεί τον μοχλό συγκρότησης στην δημιουργικότητα των παιδιών, έτσι ώστε να προκύψει αβίαστα η αυτοσχέδια δημιουργική έκφραση.

Η φωνή ως εκφραστικό μέσο χρησιμοποιείται συνήθως στο πρώτο είδος αυτοσχεδιασμού, το τραγούδι. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι για να μπορεί να αυτοσχεδιάσει ένα παιδί φωνητικά πρέπει να έχει εκ των προτέρων ορθή φωνή. Σύμφωνα με την (Λ. Σέργη 1985:38) *...στο τραγούδι ο ήχος συλλαμβάνεται διανοητικά, οι φωνητικές χορδές ανταποκρίνονται σ' αυτήν την διανοητική απαίτηση και προσαρμόζονται ανάλογα, ώστε όταν πάλλονται από τον αέρα που βγαίνει από τους πνεύμονες, η παλμική δόνηση παράγει τον τόνο που απαιτεί ο εγκέφαλος.* Επομένως,

ένα παιδί κατά την διάρκεια του αυτοσχεδιασμού επιτυγχάνει ταυτόχρονα δύο στόχους, την δημιουργική του έμπνευση και τον ορθότερο χειρισμό των φωνητικών του χορδών. Άλλωστε, η προσχολική ηλικία ενός παιδιού είναι η καταλληλότερη για να μπου οι βάσεις στις φωνητικές του επιδόσεις.

Το σώμα που αποτελεί το δεύτερο μέσο μουσικής έκφρασης, χρησιμοποιείται εξ ολοκλήρου στο δεύτερο είδος αυτοσχεδιασμού και εν μέρει στο τρίτο είδος. Ο χορός αποτελεί το συνηθέστερο τύπο μουσικού αυτοσχεδιασμού για την προσχολική ηλικία. Ο χορευτικός αυτοσχεδιασμός δεν χρησιμοποιείται πάνω σε χαρακτηριστικούς χορούς με συγκεκριμένη βηματική δομή, αλλά ως μια *ελεύθερη μορφή βασισμένη στα πρότυπα λαϊκών χορών* (Stumme, 1988:98). Τα παιδιά ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι ή απόσπασμα κάποιου γνωστού ή και άγνωστου κομματιού, είναι σε θέση να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο με αυτοσχέδιο βηματισμό βασισμένο στο ανάλογο tempo και το ρυθμό της μελωδίας που ηχεί (εικ. 11). Σε πιο σύνθετες περιπτώσεις, τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη μίμηση μπορούν με το σώμα τους να δείξουν που τους παραπέμπει η μελωδία που ακούν, πχ. Σε κάποιο ζώο (εικ. 10), η κάποια εποχή του χρόνου κτλ. (Π. Ανδρούτσος, 1995:100). Αυτό για να γίνει πρέπει το παιδί να αναπτύξει ιδιαίτερα το συναίσθημα και να περιορίσει τη λογική του, για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει ενεργητικά το σώμα του το οποίο θα κινεί η φαντασία του.

Το ρυθμικό απόσπασμα υπάρχει σε πρώτη φάση στην εκπαίδευση ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας, αντιλαμβάνεται πιο εύκολα και μέσα από αυτό δημιουργούν με μεγαλύτερη ευκολία. Αν πρακτικά θεωρήσουμε το σώμα σαν ένα κρουστό όργανο, τότε μας επιτρέπεται πάνω σε αυτό να αποτυπώσουμε διάφορα ρυθμικά σχήματα και παραλλαγές αυτών μέσα από ηχηρές κινήσεις. Ανάλογα με το μέρος του σώματος από όπου ηχούν οι κινήσεις παίρνει και την ονομασία. Έχουμε τέσσερα διαφορετικά μέρη, Clapping (Cl) χτύπημα στις παλάμες, Patschen (Pa) (εικ. 8) χτύπημα στους μηρούς, Stamping (st) χτύπημα του ποδιού και Snapping (sn) (εικ. 9) χτύπημα δακτύλων (Λ. Σέργη, 1985:39-41), (Π. Ανδρούτσος, 1995:88-90). Αυτού του είδους ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται από τους πιο εύκολους για την προσχολική ηλικία γιατί μπορεί να κατανοηθεί καλύτερη και επειδή μπορεί πολύ εύκολα να γίνει μουσικό παιχνίδι.

Το τρίτο και τελευταίο μέσο μουσικής έκφρασης που θα αναλύσουμε είναι τα μουσικά όργανα. Χωρίζονται σε ρυθμικά όργανα, μελωδικά όργανα και αυτοσχέδια όργανα, (Λ. Σέργη, 1985:41-49). Στην κατηγορία των ρυθμικών οργάνων έχουμε τα

εξής: τύμπανα (εικ. 1), ντέφι (εικ.1), Bass, μπόγκος, timpani, δίσκοι (εικ.2), κύμβαλα, τριγωνάκι (εικ.2), καμπάνες-κουδουνάκια (εικ.2), ξυλάκια (εικ.5), wood blocks (εικ.3), καστανιέτες (εικ.4), μαράκες (εικ.4) και guiro (εικ.5).

Στα μελωδικά όργανα έχουμε το ξυλόφωνο, το μεταλλόφωνο (εικ.6) και τον αυλό-φλογέρα (εικ.7). Τέλος, όταν αναφερόμαστε σε αυτοσχέδια μουσικά όργανα εννοούμε όργανα που κατασκευάζονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό με απλά καθημερινά αντικείμενα. π.χ. τενεκεδάκια που τα χτυπάμε με ξυλάκια, μπουκάλια άδεια που τα γεμίζουμε με ρύζι ή άμμο και τα κουνάμε (σαν μαράκες), καθώς επίσης και μπουκάλια γεμισμένα με νερό διαφορετικής στάθμης το καθένα τα οποία τα χτυπάμε για να βγάλουν διαφορετικό ήχο το καθένα.

Η δημιουργική συμπεριφορά ενός νηπίου καλλιεργείται πιο εύκολα μέσα από τα όργανα που έχουν ως βάση τον ρυθμό. Αυτά είναι τα ρυθμικά όργανα και τα αυτοσχέδια όργανα. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσει ρυθμικά πάνω σε μια δοσμένη μελωδία και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του μέσα από δικά του ρυθμικά σχήματα και ρυθμικές φράσεις, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

Στην νηπιακή ηλικία, η χρήση και ο αυτοσχεδιασμός των μελωδικών οργάνων έχει ίσως ως αποτέλεσμα να μην είναι μουσικά πολύ ευχάριστο. Αφήνοντας όμως το παιδί να πειραματιστεί με αυτό, του δίνουμε τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να ικανοποιήσει την επιθυμία του (Λ. Σέργη, 1985:117). Έπειτα από αρκετή ενασχόληση και με την ανάλογη καθοδήγηση μπορεί να υπάρξει στα παραπάνω όργανα και ένα είδος συντεθειμένης μορφής αυτοσχεδιασμού που να βασίζεται σε *ostinato* ή *descant*. *Το ostinato είναι ρυθμικά ή μελωδικά επαναλαμβανόμενα σχήματα που συνοδεύουν τη βασική μελωδία ενός κομματιού. Ενώ το descant είναι μια συμπληρωματική μελωδία – συνοδευτική- από την είδη υπάρχουσα σε ψηλότερο συνήθως τονικό ύψος από αυτήν* (Π. Ανδρούτσος, 1995:91).

Η νηπιακή ηλικία θεωρείται καταλληλότερη από ότι η παιδική για αυτοσχεδιασμό. Τα παιδιά δεν έχουν το αίσθημα του φόβου, της ντροπής και της ενδοστρέφειας. Υπάρχει άνεση και ελευθερία στη σκέψη με αποτέλεσμα να δημιουργούν καλύτερα. Σημαντικό όμως εδώ είναι να τονίσουμε, ότι το αποτέλεσμα κάθε αυτοσχεδιασμού διαφέρει σε κάθε ένα παιδί, καθώς οι δημιουργικές ικανότητες υπάρχουν σε όλα τα παιδιά αλλά είναι διαφορετικές, όπως συμβαίνει άλλωστε και στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης (Λ. Σέργη, 1985:115).

II. Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (3,5-6)

II.1 Η χρήση του αυτοσχεδιασμού

Τα παιδιά σε κάθε ηλικία έχουν μέσα τους την δημιουργικότητα. Υπάρχει το ένστικτο αυτό της αυτοσχέδιας έκφρασης μόνο που συχνά οι εκπαιδευτικές κοινότητες, με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται, το καταστέλλουν. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο κρίνεται απαραίτητη η ένταξη των τεχνών στα σχολεία με τρόπο, που να δίνεται η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσα από αυτές. Σύμφωνα με την Basic (Stumme 1988:64) ο αυτοσχεδιασμός έπρεπε να αποτελεί σταθερό μέρος στην μουσική εκπαίδευση συνδεδεμένο με ολόκληρη τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Το να στερήσουμε από το μάθημα της μουσικής τις δραστηριότητες της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού, θα ήταν σαν να διδάσκαμε καλλιτεχνικά χωρίς να επιτρέπουμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν ή λογοτεχνία χωρίς να γράφουν* (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:70). Ο αυτοσχεδιασμός πρέπει να διέπει όλες τις μουσικές δραστηριότητες, είτε ανήκουν στην μουσική εκτέλεση είτε ανήκουν στη μουσική ακρόαση. Δεν πρέπει να προβάλλουμε τον αυτοσχεδιασμό ως ένα ξεχωριστό κομμάτι στη μουσική εκπαίδευση αλλά σαν μια ολιστική μέθοδο μουσικής διαπαιδαγώγησης η οποία έχει ενιαία συγκρότηση με κάθε μουσική πράξη.

Ο Rousseau (1712-1778) στο βιβλίο του «Emile», αναφέρει ότι *...η ερμηνεία ενός έργου δεν αποτελεί ένδειξη ότι έχουν συλληφθεί οι πνευματικές εκπαιδευτικές του διαστάσεις, αλλά αντίθετα ότι αυτές προκύπτουν σε όλη τους την έκταση μόνο με τη βοήθεια μιας αυτοσχεδιαστικής δραστηριότητας που ανταποκρίνεται στην εποχή...* (Noll, 1971:89). Μέσα από τα παραπάνω προσπαθεί ο Rousseau να επισημάνει τη σημαντικότητα της αυτοσχέδιας μουσικής έκφρασης σε κάθε μουσική πράξη. Η τέχνη κατά τον Stravinsky *σύμφωνα με την ουσία της είναι δημιουργική και αποτελεί*

το αντίθετο του χάους (Noll, 1971:89). Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε και για τον αυτοσχεδιασμό. Αυτό ακριβώς προσπαθεί να διατυπώσει και ο Rousseau. Στοχεύει στη μουσική αντίληψη και μάθηση με τη χρήση του αυτοσχεδιασμού ολιστικά, όχι μεμονωμένα. Έτσι και στην εκπαίδευση κατά τη χρήση του, σημαντικό είναι να συνδυάζονται οι τεχνικές και οι γνώσεις, με τη φαντασία και την ελευθερία, δίνοντας έτσι στο παιδί τη δυνατότητα της ολικής εκτίμησης του μαθήματος της μουσικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργική ανάπτυξη ενός νηπίου και μελλοντικά μπορεί να τις αναπτύξει έχοντας και τις απαραίτητες τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις. *Τα παιδιά είναι σπουδαίοι ερευνητές, πρέπει να παρακινούνται στην εξερεύνηση όλων όσων τα περιβάλλουν. Στη φαντασία τους ζουν καθημερινά αντικείμενα με το δικό τους τρόπο* (Stumme, 1988:71). Γι' αυτό σημαντικό στοιχείο σε έναν δάσκαλο δεν αποτελούν μόνο οι γνώσεις, αλλά και η φαντασία που έχει ο ίδιος για να μπορεί να διαμορφώσει κατάλληλα το μάθημα, καθώς και η εμπειρία.

Οι περισσότερες δραστηριότητες στο σχολείο έχουν έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, οδηγούν τα παιδιά σε μία και μόνο φυγή ενός προβλήματος, αφήνοντας τα να κατανοήσουν μονόπλευρα τη λύση κάθε αντικειμένου. Προωθούν δηλαδή τη *συγκλίνουσα σκέψη* (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:70). Αφήνοντας όμως τα παιδιά πιο ελεύθερα να πράξουν και να πειραματιστούν τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν πολλές διαφορετικές εκδοχές/λύσεις σε κάθε αντικείμενο. Αυτός ο τρόπος ορίζεται ως *αποκλίνουσα σκέψη* (Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:70). *Η φαντασία, η χαρά, ο αυθορμητισμός και η δημιουργικότητα θα φέρουν μια ισορροπία στην τεχνοκρατική, ορθολογική, μονόπλευρη ανάπτυξη της εκπαίδευσης* (Φασολής, 1998:101).

Ως προς το χειρισμό για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση, υπάρχουν διάφορες απόψεις από ερευνητές και εκπαιδευτικούς του κλάδου. Οι Preveston και Grigson, υποστηρίζουν δύο τελείως διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους ως προς αυτό, βλέποντας τον «αυτοσχεδιασμό ως μορφή» και τον «αυτοσχεδιασμό ως τεχνική» αντίστοιχα. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη του Preveston (1985:177-186) ο αυτοσχεδιασμός στα πλαίσια της εκπαίδευσης, θα πρέπει να παραμένει στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας σε πραγματικό χρόνο, γιατί η μουσική δημιουργία αυτόνομα αποτελεί διαδικασία μάθησης. Ο Grigson (στο Peggie 1985:167-169) αντίθετα υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός στην μουσική εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο κατανόησης μουσικών ιδιωμάτων, όπως είναι η

αρμονική ακολουθία και η μουσική εκτέλεση δια μέσου όμως ιδιωμάτων της jazz και της rock μουσικής. Στην διάρκεια αυτήν της παραπάνω διαδικασίας υπάρχει και η δυνατότητα κατάκτησης της αίσθησης του στυλ μέσα από πρότυπα και κανόνες άλλων εκτελεστών.

Βασική προϋπόθεση όμως, για την πραγματοποίηση μιας δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών στην τάξη, είναι αρχικά η εμπύχωση των νηπίων, έτσι ώστε να πεισθούν ότι κάθε πειραματισμός φέρνει ένα νέο αποτέλεσμα και ότι δεν υπάρχει στην δημιουργική φάση στάδιο αποτυχίας. *Στους μεγάλους η απελευθέρωση από αναστολές είναι μακροχρόνια και λεπτή εργασία, στο παιδί έγκειται στη μη επιβολή φρένων* (Basic, Stumme, 1988:63-64). Σύμφωνα με την μελέτη των Paynter&Aston, (1978) για την μουσική αγωγή και την φιλοσοφία της, προκύπτει ότι κάθε δημιουργική διεργασία δε θα πρέπει να ελέγχεται από τον δάσκαλο αλλά απλώς να καθοδηγείται. Στην ίδια ακριβώς λογική συμπεριφοράς κυμαίνεται και το άρθρο της Burnard (2000:227-245) στο οποίο επισημαίνει ότι αναπόφευκτα ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις προκαταλήψεις του σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την μουσικοπαιδαγωγική του προσέγγιση. Γι' αυτό θα πρέπει κατά τη διάρκεια του μαθήματος να μετριάζονται οι προσωπικές ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών και να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δικές τους. Σκοπός του δασκάλου στη χρήση του αυτοσχεδιασμού είναι να καθορίσει το μουσικό υλικό και να βοηθήσει τους μαθητές κατά τη χρήση του να το αξιολογήσουν. Ο Hinz (1995:32-36) υποστηρίζει ότι για την χρήση του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη τακτική εφαρμογής. Το πιο σημαντικό μέρος αυτής αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε το παιδί να νιώθει άνεση και ελευθερία.

Στο παραπάνω υποκεφάλαιο αναπτύξαμε στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της χρήσης του αυτοσχεδιασμού στις μουσικές εκπαιδευτικές κοινότητες της προσχολικής ηλικίας, καθώς και τρόπους χειρισμού αυτού, μέσα από τις απόψεις διαφόρων ερευνητών και παιδαγωγών.

Η αυθόρμητη σκέψη που οδηγεί στην απόλυτη και ελεύθερη μουσική αυτοέκφραση, αποτελεί το πρώτο στάδιο της μουσικής δημιουργίας το οποίο και είναι αναγκαίο να προωθηθεί στην αγωγή των νηπίων μέσα στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Η χρήση του αυτοσχεδιασμού και μάλιστα σε τέτοιες ηλικίες, που τα παιδιά είναι πολύ καλοί δέκτες σε κάθε τι νέο, κρίνεται απαραίτητη, η χρησιμότητα του είναι μεγάλη και περικλείει πολλά παιδαγωγικά ωφέλη. *Η ατομική δραστηριότητα, μέσα από τη χρήση του αυτοσχεδιασμού, στην εξέλιξη των διαδικασιών είναι προσωπική και πρωτογενής πείρα αλλιώς από τη συστηματική διδασκαλία τη σύμφωνη με τους κανόνες. Αυτές οι ατομικές δραστηριότητες επιτρέπουν επιπλέον στο παιδί να είναι ο εαυτός του, να εξωτερικεύει και να εκφράζεται ελεύθερα* (Basic, Stumme, 1988:99). Η χρήση του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση συνεισφέρει σε δύο βασικούς τομείς στη μουσική ανάπτυξη ενός νηπίου, στην μάθηση και στην κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με τον Φασολή,(1998:101-105) το παιδί μέσα από τον αυτοσχεδιασμό έρχεται σε επαφή με τη μουσική, ενισχύεται η φαντασία, η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός, η πρωτοβουλία και δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να εκφραστεί και να αναπτυχθεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί προσεγγίζει καλύτερα και με ευκολία τη μουσική. Θα ξεκινήσουμε την ανάλυση από τον τομέα που είναι λιγότερο αυτονόητο ότι το παιδί βοηθιέται μέσω του αυτοσχεδιασμού, δηλαδή από την κοινωνικοποίηση.

Το μάθημα της μουσικής αγωγής γενικά και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ειδικότερα, μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον, προσφέρονται για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στα πρώτα του στάδια. Τα παιδιά μέσω αυτού, βιώνουν μια προσωπική αυτοπραγμάτωση και σε μια μορφή επικοινωνίας, η οποία λειτουργεί ελεύθερα και αποκομμένη από τον έναρθο λόγο. *Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού το παιδί παίρνει πληροφορίες για τον εαυτό του από τον κοινωνικό του περίγυρο που το βοηθούν να αποκτήσει επίγνωση των πράξεών, των σκέψεων και των συναισθημάτων του και συντελούν στη δημιουργία της προσωπικότητάς του.* (Βοσνιάδου, 1995:13). Ένα άλλο βασικό στοιχείο που προάγεται είναι ο σεβασμός των νηπίων απέναντι σε κάποιον άλλον. Η Hoenack (1971) στο άρθρο της αναφέρει ότι: *...καθώς ένα παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί με κάποιον, μέσα από τη δική του*

πράξη, μαθαίνει ταυτόχρονα πώς να δέχεται αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας από κάποιον άλλο...όταν δημιουργεί. (στο Σέργη, 1994:85). Συνεπώς, μέσω της χρήσης του αυτοσχεδιασμού χτίζεται η ιδιαίτερη προσωπικότητα του ατόμου ενώ παράλληλα προάγεται η κοινωνικότητα, η ομαδικότητα, η ικανότητα επικοινωνίας και έκφρασης. Επίσης, δημιουργούνται οι πρώτες θεμέλιες βάσεις ως προς την κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων μελλοντικά.

Στην προσχολική ηλικία το παιδί διδάσκεται στοιχειώδη και βασικά πράγματα επάνω στον τομέα της μουσικής. Κάθε ένα από αυτά μπορεί να ενσωματωθεί σε κάποιο μουσικό αυτοσχέδιο παιχνίδι βοηθώντας έτσι το παιδί παίζοντας να μνησθεί στις μουσικές έννοιες. Ο Σταυρίδης (1994), στο βιβλίο του συμπερασματικά προβάλλει τη δημιουργική διαδικασία ως αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης, το οποίο αν εφαρμοστεί σωστά και μεθοδευμένα θα συμβάλλει στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση της διδασκαλίας των νηπίων.

Μέσω της χρήσης του αυτοσχεδιασμού τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που μετέπειτα θα εφαρμόσουν και στη λύση άλλων προβλημάτων. Ενθαρρύνεται η αυτομόρφωση, οι δεξιότητες για εποικοδομητική κριτική και αξιολόγηση και προτάσσονται ευκαιρίες για έρευνα και ανακάλυψη που οδηγεί στην βελτίωση της προσωπικής δημιουργίας σε κάθε επίπεδο. Πέρα από τις αρετές του ατομικού αυτοσχεδιασμού υπάρχουν και στοιχεία που δηλώνουν την χρησιμότητα αυτού και στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό. Σύμφωνα με τον Friedemann (στο Stumme 1988:78), *...η ένταξη στο ομαδικό παίξιμο και η δημιουργικότητα είναι συνδεδεμένες με την ανάπτυξη μουσικής συνειδήσεως, η οποία δίνει την ικανότητα να παρακολουθούνται εμπειρικά με το αντί διάφορα μουσικά περάσματα.*

Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι, το πιο αποτελεσματικό μέσο προσέγγισης του αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση για την προσχολική ηλικία είναι το μουσικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τη Ματέυ (στο Ρυθμοί τέυχος: 30-31)*...η διδακτική ύλη προσφέρεται σε μεγάλο βαθμό υπό μορφήν παιχνιδιού. Στο παιχνίδι το παιδί συμμετέχει ολόψυχα...το βοηθάει να εμπεδώσει τις γνώσεις που θέλουμε να του μεραδώσουμε πιο στέρεα, πιο βαθιά.* Όπως αναφέρει και ο Froebel (στο Κυριαζόπουλου, 1997:57), *Με τα παιχνίδια και την παρατήρηση, που οδηγούν αναγκαστικά στην άσκηση των αισθήσεων, το παιδί εισάγεται στη μελέτη και αισθάνεται να ζυπνάει η σκέψη του.* Οι βασικές μουσικές έννοιες που προσφέρονται προς διδασκαλία στα νήπια, είναι η χροιά, το τονικό ύψος, η ένταση αλλά και μουσικοί παράμετροι όπως η αναγνώριση φυσικών ήχων και οργάνων. Υπάρχουν

διάφορα παιχνίδια που μπορούν να προσεγγιστούν αυτές οι έννοιες, κάποια από αυτά είναι «ο κρυμμένος θησαυρός», «τι κάνω;» κ.α (Βλέπε σχετικά: στο Τσουμάνης, 1995:22-31 και στο Μακροπούλου, Βαρελάς, 2001:30-34).

Στην προσπάθειά του όμως κάθε εκπαιδευτικός να επιτύχει τα ανάλογα αποτελέσματα αντιμετωπίζει και δυσκολίες ανάλογα με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Σύμφωνα και με την Εκμετσόγλου (2000), υπάρχουν παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα. Δύσκολα μπαίνουν στη διαδικασία να εκτεθεί η προσωπική τους σκέψη και φαντασία. Ο αυτοσχεδιασμός σε αυτήν τη περίπτωση και κυρίως ο ομαδικός αποτελεί κίνητρο και τρόπο αντιμετώπισης αυτού. Σε αυτά τα παιδιά, προτείνεται να συμμετάσχουν με την παρότρυνσή μας, χωρίς να νιώθουν ότι εκτίθενται, ενώ παράλληλα ενισχύεται και η υπόλοιπη ομάδα έτσι ώστε τα παιδιά να αποβάλλουν σταδιακά την αρνητική αυτή στάση και να προσαρμόζονται στο μάθημα με θετικά συναισθήματα.

Συνεπώς, βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπνεύσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μουσικής δημιουργίας, αλλά και μετέπειτα να συζητά μαζί τους για αυτό που είναι εγγενές στη μουσική τους εμπειρία και να τα παροτρύνει να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως σαν μουσικό δημιουργό. Γι' αυτό, δεν πρέπει να επικεντρωνόμαστε στην απόλυτη απόκτηση μουσικών γνώσεων, βασισμένοι στις πεποιθήσεις ενός ενήλικα. Στόχος μας είναι η στοιχειώδης καλλιέργεια της ακοής και η εκπαίδευση στην αναλυτική ακρόαση. Η συστηματική καλλιέργεια της ακρόασης στη παραγωγική μεθοδολογία της κλασικής διδασκαλίας μπορεί να διευρυνθεί περισσότερο μέσα από τις αυτοσχεδιαστικές μεθόδους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού σε δύο βασικά επίπεδα μέσα στην εκπαίδευση. Ως ένα εργασιακό και γνωστικό πεδίο το οποίο σε πρώιμη φάση λειτουργεί σαν πειραματισμός και πρώτη αναγνώριση στην προσπάθεια προσέγγισης του μουσικού υλικού. Ενώ μετέπειτα, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την προώθηση καλλιτεχνικής προσωπικής εκδήλωσης. (Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού βλέπε: Ντολιοπούλου Ε.,2004, σελ. 135-137)

Π.3 Μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα με βάση διδασκαλία του αυτοσχεδιασμό

Το μάθημα της μουσικής αγωγής, παλαιότερα (σε κάποιες περιπτώσεις και στις μέρες) περιόριζε τους μαθητές σε συγκεκριμένες, προεπιλεγμένες μουσικές δραστηριότητες, υποβαθμίζοντας έτσι την ελευθερία για προσωπική έκφραση και δημιουργία. Η αισθητική καλλιέργεια όμως ενός ατόμου δε διαμορφώνεται μόνο με τις γνώσεις. Χρειάζεται εμπύχωση του συναισθηματικού του κόσμου και αυθορμητισμό σε κάθε δημιουργική πράξη. Έτσι, πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός, θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέσο μετάδοσης της μουσικής για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανάγκη αυτή, που προϋπήρχε και έγινε πιο έντονη τις τελευταίες δεκαετίες αποσκοπούσε στην συστηματοποίηση του μαθήματος της μουσικής αγωγής και αυτού που λέμε «μουσικό αυτοσχεδιασμό στην προσχολική ηλικία». Για την ανάγκη αυτού, δημιουργήθηκαν συγκεκριμένα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα τα οποία εκ πρώτης ολοκληρώθηκαν και καλλιεργήθηκαν στο εξωτερικό από ξένους μουσικοπαιδαγωγούς και τις τελευταίες δεκαετίες ενσωματώθηκαν και στις ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες. (σχετικά βλέπε: Σέργη, 2001 και Χαραλάμπους 1996)

Για πρώτη φορά διατυπώθηκε η σκέψη να αποδοθούν παιδαγωγικοί σκοποί στον μουσικό αυτοσχεδιασμό από τον J. J. Rousseau. Στο βιβλίο του “Emile” περιγράφει το είδος της αγωγής που θα πρέπει να προσφέρεται σε ένα παιδί με συνηθισμένες ικανότητες. Το 2^ο μέρος του βιβλίου αναφέρει τις απόψεις του όσον αφορά τις μουσικές εμπειρίες που μπορεί να έχει ένα παιδί και τον τρόπο κατά τον οποίο ο αυτοσχεδιασμός θα μπορούσε να έχει και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Επικεντρώνεται λοιπόν όχι στο αποτέλεσμα, αλλά στην ίδια τη διαδικασία που θα οδηγούσε στην καλύτερη σύλληψη της μουσικής από τα παιδιά. Έτσι ο Rousseau, με τις ιδέες του για επαρκή μουσική εμπειρία, (πριν το στάδιο της μουσικής ανάγνωσης) τη σημαντικότητα της σύνθεσης και της σημασία της ευχαρίστησης μέσα από όλο αυτό για τα παιδιά, προαναγγέλλει έμμεσα τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους που θα ακολουθήσουν όπως του Coleman, Trotter και Orff (σχετικά βλέπε: Burnard 2000, Stumme 1988, Coleman 1922, Σταυρίδης 1994)

Κάνοντας μια αναφορά γενικά στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα θα πρέπει να πούμε ότι από τα πρώτα στάδια καθιέρωσης της μουσικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, (κατά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα) υπήρξαν διάφορες σκέψεις και ιδέες μουσικών και παιδαγωγών σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες και στις ΗΠΑ. Οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν αρχικά για την διδασκαλία της μουσικής στις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής ηλικίας είχαν ως προτεραιότητα την μύηση των παιδιών στην μουσική ανάγνωση και γραφή καθώς και στην σωστή τοποθέτηση της φωνής στο τραγούδι. Μετέπειτα οι στόχοι επάνω στην μουσική αγωγή των νηπίων διαφοροποιήθηκαν. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις *καλλιτεχνικές παρουσιάσεις φωνητικής και ενόργανης μουσικής* (Σταυρίδης, 2001:25). Επιλέγοντας αυτού του είδους τη μουσική προσέγγιση για τα παιδιά ερχόταν πιο κοντά στην απόκτηση κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς και επιτυγχάνονταν καλύτερα η κατανόηση των μουσικών γνώσεων.

Η επόμενη προσπάθεια που έγινε, για τη θεσμοθέτηση στόχων του μαθήματος της μουσικής αγωγής, έθεσε σκοπούς και στόχους στη διδακτική ύλη της των νηπίων με σημαντικότερα στοιχεία. Η κριτική εκτίμηση και σκέψη καθώς και η κατανόηση των μουσικών εννοιών ήταν πλέον το ζητούμενο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω που τέθηκαν ως στόχοι στη μουσική αγωγή, οδηγούν σε ένα πρώτο στάδιο στην ελεύθερη σκέψη και στην προσωπική αυτενέργεια των νηπίων η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στον πειραματισμό. (σχετικά βλέπε: Παπαζαρής 1991, Σταυρίδης 2001)

Αποτέλεσμα όμως, όλων των παραπάνω ενεργειών, ήταν τελικά να παραμένει ο εκπαιδευτικός και πάλι όπως πριν, στην αυτούσια διδασκαλία μουσικών εννοιών. Για την επίλυση των παραπάνω χρειάστηκε να συστηματοποιηθούν οι στόχοι και οι σκοποί του προγράμματος για τη μουσική αγωγή μέσα από μία μουσική μέθοδο με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Κατά καιρούς δημιουργήθηκαν διάφοροι μέθοδοι μουσικής διδασκαλίας, μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα (όπως του Πιέρ Γκαλέν, Εμέ Παρί, Εμίλ Σεβέ, Λόουεν Μέησον κ.α) τα οποία όμως δεν έγιναν γνωστά. (βλέπε σχετικά: Σταυρίδης 2001, Αντωνακάκης 1996, Ματέϋ 1986).

Η ουσιαστική ανάγκη όμως, για τη δημιουργία μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων, οφείλεται στην *...στην αναγκαιότητα για μια άλλη αντίληψη και λειτουργία της μουσικής διδασκαλίας...* (Τσουμάνης, 1995:70). Κάθε μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος δημιουργείται βάση συγκεκριμένων στόχων και σκοπών, που μεταξύ τους διαφέρουν. Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (2001), η μουσική

είναι μια τέχνη συναισθήματος και εκπαιδευτικά, μέσα από το μάθημα της μουσικής αγωγής, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να προσλαμβάνουν ολιστικά στοιχεία γνωστικής, ψυχοσωματικής και συναισθηματικής μάθησης. Γι' αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες συμπεριλαμβάνονται πλέον και επίσημα μέσα στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων για τις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες.

Οι σύγχρονες τάσεις της μουσικής παιδαγωγικής, προτρέπουν να μεταφέρεται η μουσική γνώση ως ... *αποτέλεσμα των δυναμικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του, μέσα από δημιουργικές διαδικασίες* (Αντωνάκης, 1996:66). Έτσι, οι περισσότερες σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι έχουν ουσιαστικό στόχο τη συναισθηματική, πνευματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τις δικές του ηγετικές ικανότητες. Κάθε μία από αυτές το χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο. Όλες οι ιδέες που εμφανίζονται κατά καιρούς στις σύγχρονες μεθόδους μουσικής αγωγής, έχουν τις βάσεις τους σε παλαιότερες που ιστορικά δεν κατάφεραν να τελειοποιηθούν και να φτάσουν ως ολοκληρωμένα συστήματα μάθησης στις μέρες μας.. *Ο Arbeau κατά τον 16^ο αιώνα, χρησιμοποιούσε τις λέξεις και το ρυθμό που προέρχεται από αυτές για να διδάξει ρυθμικά σχήματα τα οποία εκτελούσαν έπειτα σε τύμπανα. Ενώ αργότερα, το 19^ο αιώνα οι μουσικοπαιδαγωγοί J. Curwen και G. Bullen με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιούσαν ρυθμικά σχήματα που πηγάζουν από λέξεις για τη ρυθμική καλλιέργεια των μαθητών τους* (Σταυρίδης, 2001:27).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν ως εκπαιδευτική βάση τον αυτοσχεδιασμό και κατάφεραν να γίνουν πιο γνωστοί από παλαιότερα έως και σήμερα είναι του Πεσταλότσι, του Curwen, του Μαρτενό, του Dalcroze και του Orff.

Ο Πεσταλότσι ήταν Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός (1764-1827) ο οποίος προβάλλει -ίσως για πρώτη φορά χρονικά- , μουσικοπαιδαγωγικές ιδέες για το μάθημα της μουσικής αγωγής, οι οποίες απορρίπτουν τη ρεαλιστική μάθηση μέσω της αποστήθισης, της μουσικής ανάγνωσης και γραφής, με αυτή που αφήνει το παιδί ελεύθερο να νιώσει, να παρατηρήσει και να σκεφτεί οποιοδήποτε μουσικό ερέθισμα λαμβάνει.

Ο Curwen ήταν Άγγλος μουσικοπαιδαγωγός (1816-1880) ο οποίος μέσα από τη μέθοδό του ήθελε να βοηθήσει τα παιδιά -κατά τη διάρκεια της μουσικής τους διδασκαλίας- να ενισχύσουν τις μουσικές τους εμπειρίες μέσα από τον πειραματισμό αρχικά χωρίς τη χρήση βιβλίων. Στόχευε στην μύηση αυτών στη μουσική μέσα από

την προσωπική τους ανακάλυψη, δίνοντας τους την ευκαιρία παράλληλα να "παίζουν" και να διασκεδάσουν με τη μουσική μάθηση.

Ο Μαρτενό ήταν Γάλλος μουσικοπαιδαγωγός (1893-1980) και είχε δημιουργήσει μια μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας η οποία δίνει μεγάλη βαρύτητα στην έννοια του μουσικού παιχνιδιού και της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού. Η μέθοδος αυτή προτείνει πολλές ασκήσεις και παιχνίδια προς ομαδική χρήση μέσα από τις οποίες τα παιδιά μυούνται στον ρυθμό και στην έννοια του τονικού ύψους. Κατά τη χρήση των παραπάνω μουσικών παιχνιδιών τα παιδιά εξασκούν την εσωτερική ακοή τους και την μουσική τους μνήμη.

Οι δύο τελευταίοι μουσικοπαιδαγωγοί στους οποίους θα αναφερθούμε, ο Dalcroze και ο Orff θεώρησαν τον αυτοσχεδιασμό, θεμέλιο των μουσικοπαιδαγωγικών τους προτάσεων.

Ο Dalcroze ήταν Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός (1865-1959) ο οποίος είχε ως βασικό στόχο να δημιουργήσει μέσω της ρυθμικής μουσικής αγωγής, άτομα με ανεπτυγμένη μουσική αντίληψη και όχι απλά μουσικούς εκτελεστές ή γνώστες. Ο Dalcroze ήταν αυτός που ίδρυσε την πρώτη ειδική Σχολή Ρυθμικής στην κηπούπολη Hellerau (Ματέϋ 1986). Έπειτα από τον πόλεμο του 1914, η σχολή καταστράφηκε και ο Dalcroze μετέβη στην Γενεύη (1916) όπου ίδρυσε το Institut Jaques-Dalcroze διδάσκοντας το σύστημά του. Θυγατρικές σχολές με το σύστημά του υπήρχαν ακόμα στην Αγγλία, στο Βέλγιο, στις ΗΠΑ και στον Καναδά. Στην Ελλάδα το σύστημα Dalcroze εισήγαγε η Μαργαρίτα Jordan το έτος 1926 και το δίδασκε έως το 1981. Το βασικό στοιχείο στο σύστημα διδασκαλίας του Dalcroze είναι ο ρυθμός, τον οποίο προσπάθησε να συνδέσει με ολόκληρο το ανθρώπινο σώμα. Αυτό που πρόσταζε η μέθοδός του, ήταν αυτοσχέδιες ή καθοδηγούμενες ρυθμικές κινήσεις με όλο το σώμα, με στόχο να αποκτήσει το παιδί φυσικά μέσα από το ίδιο του το σώμα, τη νοητική αντίληψη μουσικών ρυθμών. Συνδύαζε αρμονικά το ρυθμό με τον κινητικό αυτοσχεδιασμό, που προσφέρουν οι φυσικοί ρυθμοί του σώματος σε κάθε άνθρωπο. *Αυτό που υποστήριζε ο Dalcroze ήταν ότι στη μουσική αγωγή η θεωρία πάντοτε θα πρέπει να ακολουθεί την πράξη...το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά είναι να μάθουν τους εαυτούς τους, να είναι σε θέση να τους εκφράζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Σταυρίδης, 1994:34).*

Ο Γερμανός μουσικοπαιδαγωγός Carl Orff (1895-1982) με τη μέθοδο μουσικής διδασκαλίας που εισήγαγε, αρχικά στο Μόναχο στη σχολή Günther, κατάφερε να γίνει ευρέως γνωστός και να επικρατήσει ακόμα και στις μέρες (με

μεγάλο ποσοστό απήχησης) τόσο σε ιδιωτικούς όσο και σε δημόσιους φορείς μουσικής εκπαίδευσης. Έτσι, θεωρείται από τα πιο διαδεδομένα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα αλλά και πολλών χωρών του εξωτερικού. Ο Orff είναι γνωστός στο ευρύ κοινό ως συνθέτης αλλά και ως μουσικοπαιδαγωγός. Το σύστημα ξεκίνησε να διδάσκεται, γύρω στο 1930 από τον ίδιο στη σχολή γυμναστικής και χορού Günthner στο Μόναχο, στην προσπάθειά του να ενώσει τη μουσική με την κίνηση. Το σύστημα Orff στην Ελλάδα έγινε γνωστό το 1962 από την Πολυξένη Ματέυ (μαθήτρια του Orff στην σχολή Günthner).

Το βασικό στοιχείο στην μέθοδο μουσικής διδασκαλίας του, ήταν η ελεύθερη μουσική έκφραση. Η μη κατευθυνόμενη «στάση» ενός παιδιού, απέναντι σ' ένα μουσικό φαινόμενο, οδηγούσε στην αυθόρμητη σκέψη η οποία εκδηλώνεται κινητικά μέσα στα πλαίσια μιας μουσικής πράξης. Σύμφωνα με τον Αντωνακάκη υπάρχει ένα ακόμα στοιχείο που έκανε τη μέθοδό του διεθνές αναγνωρίσιμη. *Η παγκόσμια απήχηση που γνώρισε και γνωρίζει το σύστημα Orff, οφείλεται και στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί ρυθμικό, λεκτικό, μελωδικό και κινησιολογικό υλικό από την εθνική πολιτιστική κληρονομιά κάθε χώρας που εφαρμόζεται* (Αντωνακάκης, 1996:66) . (Σχετικά με τους μουσικοπαιδαγωγούς βλέπε: Ανδρούτσος, 1995, Αντωνακάκης 1996, Ματέυ 1986, Σταυρίδης 1994, Σταυρίδης 2001, Τσουμάνης 1995)

Π.4 Το ζήτημα του παιδικού αυτοσχεδιασμού μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff

Το σύστημα Orff, προσπαθεί ν' αναπτύξει και να προβάλει μέσω της μουσικής ενασχόλησης κάθε πτυχή της προσωπικότητας ενός παιδιού. Προσπαθεί να το πετύχει αυτό, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες με άξονα τον αυτοσχεδιασμό που αγγίζουν το παιδί σαν ολότητα, που μπορεί να βιώσει τη κάθε μουσική δραστηριότητα μέσα από τον ρυθμό, την κίνηση αλλά και το λόγο.

Έπειτα από διάφορες μελέτες προέκυψε ότι, βασικά στοιχεία που συνθέτουν το σύστημα Carl Orff, έχουν επιρροές από παλαιότερες μουσικοπαιδαγωγικές ιδέες.

Σύμφωνα με τον Τσουμάνη (1995:71), η βάση του συστήματος Orff βρίσκεται στην ιδέα που είχε διατυπώσει ο Πεσταλότσι. *Με το παιδί, από το παιδί, για το παιδί. Ο Orff επαλήθευσε...τη βασική σκέψη του μεγάλου παιδαγωγού. Η αυτενέργεια, η υπεύθυνη δράση και η πρωτοβουλία, η ένταξη του παιδιού σε ομάδες και σύνολα αλλά και ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο ανάπτυξης της φαντασίας ...εφαρμόζονται στο σύστημα Orff πραγματικά με το παιδί, από το παιδί, για το παιδί.* Ο Σταυρίδης στο βιβλίο του (2001:27) αναφέρει ότι *...ο ρυθμός των λέξεων και του συνθετότερου λόγου είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ρυθμικής αγωγής των παιδιών τα οποία χρησιμοποιεί ο Orff στη μέθοδό του και συμβαδίζουν απόλυτα με τα ...ρυθμικά σχήματα που πηγάζουν από λέξεις για τη ρυθμική καλλιέργεια των μαθητών...* δύο παλαιότερων μουσικοπαιδαγωγών του 19^{ου} αιώνα, John Curewn και George Bullen. Στο ίδιο σημείο ο Σταυρίδης αναφέρει ότι, *Η σημασία του αυτοσχεδιασμού και της σύνθετης μουσικής από τους μαθητές καθώς και η ζωντανή εκτέλεση της μουσικής, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία των ιδεών του Carl Orff.* Τα παραπάνω όμως, έχουν ειπωθεί ήδη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τους μουσικοπαιδαγωγούς Walford Danies και Satis Coleman. Οι Μακροπούλου - Βαρελάς (2001:15) αναφέρουν ότι, η μέθοδος Orff έχει κυρίως όσον αφορά τη σημαντικότητα στο ρυθμό επιρροές από τον Dalcroze. Τέλος, η Ματέυ στο βιβλίο της (1986:15) αναφέρει ότι, οι ιδέες του Orff για χρήση κυρίως κρουστών οργάνων αλλά και για μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα και φλογέρες, είναι εμπνευσμένες από πρότυπα της Άπω Ανατολής. Πιθανόν, η επιτυχής σύνθεση όλων των παραπάνω στοιχείων (που χρονικά προϋπήρχαν σε κάποια άλλη μουσική μέθοδο) έκανε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff τόσο εξαιρετο και παγκόσμια αναγνωρίσιμο, στη μουσική αγωγή.

Η σύγχρονη μουσική αγωγή, απαιτεί άμεση σχέση δασκάλου-παιδιού. Βασικός της στόχος, είναι η απελευθέρωση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού έτσι ώστε να μπορεί άφοβα να πειραματιστεί και να δημιουργήσει, ακόμα και χωρίς καθοδήγηση. Συνεπώς, προβλέπεται ο ρόλος του δασκάλου να περνά σε δεύτερη θέση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίαρχη θέση να έχει το ίδιο το παιδί. Έτσι, ο δάσκαλος πρέπει να διευκολύνει το παιδί και να είναι καθοδηγητής του. Ουσιαστικός στόχος και σκοπός όλων των παραπάνω, είναι να μπορεί το παιδί να αναπτύξει τη μουσική του αντίληψη και να μνηθεί σε αυτό μέσα από μια συνδεδεμένη αλληλουχία γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών εφαρμογών.

Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff με τις νέες του ιδέες είχε μεγάλη ανταπόκριση παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας. *Οι παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης αγωγής δεν εφαρμόζουν απλώς, στο σύστημα Orff, αλλά συνθέτουν το παιδαγωγικό του χρώμα, αποτελούν την παιδαγωγική του υποδομή* (Αντωνακάκης, 1996:67).

Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (2001:43) *η μέθοδος Orff δεν θεωρείται ως ένα σύστημα αλλά σαν μια θεωρητική σύλληψη*. Αυτό συμβαίνει γιατί εξ αρχής ο Orff, με βασικό άξονα το μουσικό παιχνίδι, προσπάθησε να δημιουργήσει «μια παιδαγωγική δουλειά» όπως ονομάζουν τη μέθοδό του, την οποία θα εφάρμοζε στη σχολή χορού της Günthner, με σκοπό να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της μουσικής και μέσω αυτής να τους προσφέρει ευχαρίστηση. Γι' αυτό και όλη η θεωρητική σκέψη αυτού του συστήματος αλλά και τα παραδείγματα εφαρμογής της βρίσκονται σε πέντε τόμους βιβλίων που κυκλοφόρησαν με τίτλο «Orff-Schulwerk» (δηλαδή, εργασία σχολείου Orff). *Ο τίτλος «Orff-Schulwerk» υποδηλώνει το αληθινό «πιστεύω» του δημιουργού του: ότι μια αγωγή, βασισμένη στην ένωση μουσικής, κίνησης και λόγου θα έπρεπε...να αποτελεί πολύτιμο μέσο για την ολοκλήρωση του παιδιού σαν σωματικού, ψυχικού, πνευματικού συνόλου* (Ματέυ, 1986:15).

Μέσα σε αυτά τα βιβλία περιγράφει το πώς μπορείς να διδάξεις μουσική στα παιδιά μέσα από τη ρυθμισμένη κίνηση του σώματος αλλά και του ρυθμού που δημιουργούν οι λέξεις, μέρος αυτών των εφαρμογών γίνονται με τη χρήση συγκεκριμένων οργάνων, κυρίως κρουστών. Γι' αυτό και τα βιβλία αυτά αποτελούνται από πολλές παραδειγματικές φωτογραφίες. Μέσα από αυτό, είχε ως στόχο να δώσει στους παιδαγωγούς τα μέσα με τα οποία μπορούν να εξελίξουν τις δικές του σκέψεις. Γιατί σύμφωνα με τον Orff, βασικός στόχος είναι το αυτοσχέδιο μουσικό παιχνίδι το οποίο δεν μπορεί να έχει μέθοδο, μόνο παραδειγματικές ιδέες και συγκεκριμένα μέσα. *Ο Orff... έδωσε σημασία στο δημιουργικό παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής μάθησης. Στην προσέγγιση Orff (οι δάσκαλοι της μουσικοκινητικής αγωγής Orff αποφεύγουν να μιλούν για σύστημα ή μέθοδο, καθώς ο ίδιος ο Orff πίστευε πως κάθε δάσκαλος πρέπει να βρει τον δικό του τρόπο διδασκαλίας)*, (Μακροπούλου - Βαρελάς, 2001:15). Σύμφωνα και με την μελέτη του Αντωνακάκη (1995) το σύστημα Orff δίνει πλήρη ελευθερία στον εκπαιδευτικό θέλοντας να ενισχύσει την εφευρετικότητά του, με σκοπό να προωθήσει τις βασικές του αρχές της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας.

Βασικό στοιχείο της μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας του Orff είναι ο ρυθμός και έπεται το επόμενο, το οποίο ανήκει στην ένωση της μουσικής με το χορό. Η θεωρία του Carl Orff βασίστηκε σε μια πολύ σημαντική πεποίθηση, ότι *παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας είναι σπάνιο* (Σταυρίδης, 2001:41) επομένως, κάθε παιδί θα μπορούσε να αποκτήσει μουσική παιδεία με την κατάλληλη μουσική αγωγή. Σημαντικό μέρος στην θεωρία του, αποτελούσε ο αυτοσχεδιασμός ο οποίος πρακτικά εφαρμόζονταν μέσα από το μουσικό παιχνίδι. *Ο Orff μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό του σύστημα δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να πειραματιστεί και ν' αυτοσχεδιάσει με τους ήχους* (Σταυρίδης, 2001:46). Εκτός αυτού, στο παιδαγωγικό του σύστημα υπάρχουν στοιχεία: μίμησης, εξερεύνησης και σημειογραφίας, που κατά την εφαρμογή τους πάλι οδηγούσαν σε στοιχεία αυτοσχεδιασμού. *...η μίμηση, η εξερεύνηση και η σημειογραφία...είναι τρία παιδαγωγικά μονοπάτια με έναν κοινό προορισμό: τον αυτοσχεδιασμό* (Αντωνακάκης, 1996:98).

Οι αυτοσχεδιασμοί που μπορούν να πραγματοποιούνται στα πλαίσια του συστήματος Orff, μπορούν να κινούνται σε διάφορες κατευθύνσεις και να βασίζονται:

1. στο λόγο (ρυθμικός, μελισματικός)
2. στην κίνηση (ηχηρές κινήσεις, κινητικές δραστηριότητες, χορογραφικές απόπειρες)
3. στο τραγούδι (ρίμες-γλωσσοδέτες-παροιμίες, τραγούδια-παιχνίδια, παραδοσιακά τραγούδια)
4. στη χρήση μουσικών οργάνων (η φωνή μας, το σώμα μας, κρουστά ακαθόριστου τονικού ύψους, ραβδόφωνα, φλάουτο με ράμφος και άλλα όργανα, αυτοσχέδια) , (βλέπε ορχήστρα Orff, εικόνα 13)¹
5. σε ηχοεμπειρίες-ακροάσεις (φυσικοί ήχοι, ήχοι μουσικών οργάνων, έργα κλασσικής μουσικής)

Οι αυτοσχέδιες μουσικές πράξεις μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές, ελεύθερες ή μέσα στα πλαίσια μιας μουσικής φόρμας. Ο ηχοεμπειρίες και το τραγούδι (κάθε μορφής), αποτελούν κατά βάση συντεθειμένες μορφές μουσικού

¹ Παράρτημα, εικόνα 13

αυτοσχεδιασμού. Οι πρώτες απόπειρες δημιουργικής έκφρασης γίνονται με βάση ρυθμικά ή μελωδικά μοτίβα, τα οποία λειτουργούν σε μορφή «ερώτησης-απάντησης». Τα μέσα που μπορούμε να χειριστούμε για αυτόν το σκοπό είναι η κίνηση (ηχηρές κινήσεις στο σώμα) και ο λόγος (ρυθμική εκφορά του λόγου ή μελισματικές αυτοσχέδιες λεκτικές φράσεις).

Αργότερα, και ενώ έχουμε περάσει το πρώτο αναγνωριστικό στάδιο, τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν με βάση «τη μίμηση». Υπάρχουν πολλά μουσικά παιχνίδια μίμησης και διάφορα μέσα ή συνδυασμός μέσων που μπορούν να το αποδώσουν. Όλα τα είδη της κίνησης αλλά και των μουσικών οργάνων προσφέρονται για το στάδιο της μίμησης. Τα παιδιά μπορούν να μιμηθούν τους ήχους ζώων (κυρίως σε χορογραφία), να επενδύσουν μια αυτοσχέδια ηχοϊστορία (με όλων των ειδών τα όργανα), να αυτοσχεδιάσουν πάνω σε ένα τραγούδι (κινητικά ή με τα μουσικά όργανα), (βλέπε σχετικά: Τσουμάνης, 1995:79-105, Carl Orff-Gunild Keetman 1982: 64-71).

Η μουσικοπαιδαγωγική θεωρία του Orff βασίστηκε στο στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, γιατί ο ίδιος ο δημιουργός της πίστευε ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί πολύ σημαντικό βοήθημα (σε κάθε περίπτωση) για την ικανότητα της κριτικής ανάπτυξης ενός παιδιού, αλλά και γιατί όλο το σύστημα χτίστηκε επάνω στο μακρόχρονο πειραματισμό και στη συνεχή διάδραση με τους μαθητές, μέσα από τη μουσική και τη κίνηση. Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (2001:46) *Ο Orff μέσα από το μουσικοπαιδαγωγικό του σύστημα δίνει την ευκαιρία στο παιδί να πειραματιστεί και να αυτοσχεδιάσει με τους ήχους. Αυτό όχι μόνο βελτιώνει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες του παιδιού...αλλά το κυριότερο είναι ότι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να δημιουργήσει ως μέλος της ομάδας.* Στον αυτοσχεδιασμό του Orff δεν δίνεται πάντα βάση στο ηχητικό αποτέλεσμα αλλά στην πορεία εξέλιξης του παιδιού μέσα από αυτήν την διεργασία. Γι' αυτό και η ανάπτυξη της αυτοσχεδιαστικής τους ικανότητας, γίνεται σταδιακά κατά την μουσική εκπαιδευτική τους πορεία. Σύμφωνα με τον Αντωνάκη (1996:98) *Κατά τον αυτοσχεδιασμό, τα παιδιά δεν επεξεργάζονται εγκεφαλικά κάποια δεδομένα στα οποία πρέπει να απαντήσουν, αλλά δημιουργούν καινούργιες μουσικές ή κινησιολογικές ιδέες, αυθόρμητα.* Έτσι και σύμφωνα με τα παραπάνω, το σύστημα Orff κατά τη διαδικασία εκμάθησης της μουσικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρήζει απαραίτητη την χρήση του αυτοσχεδιασμού, καθώς μέσω αυτού, τα παιδιά κατανοούν ενεργητικά και με ευκολία μουσικές έννοιες ενώ παράλληλα, αυξάνουν την κριτική τους ικανότητα και την ελεύθερη πρωτοβουλία προσωπικής έκφρασης.

III. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ (ΜΕΣΩ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)

III.1 Παρουσίαση επιτόπιας έρευνας-ερωτηματολογίων

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, εκτός από τη χρήση του θεωρητικού υπόβαθρου χρειάστηκε να προχωρήσω και σε επιτόπια έρευνα. Τα δύο πρώτα θεωρητικά κεφάλαια της εργασίας, ανέλυσαν το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού τόσο θεωρητικά, όσο και μέσα από παραδείγματα. Έγινε περιγραφή των μέσων και πιθανών δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προσχολική ηλικία, με βάση αυτοσχεδιαστικά στοιχεία. Όλα τα συμπεράσματα που δόθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, προέκυψαν από συναφή με το αντικείμενο βιβλιογραφίες τις οποίες και χρησιμοποίησα για την πλήρη περιγραφή του ζητήματος που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Έπειτα από τα παραπάνω, δημιουργήθηκε η ανάγκη να προσεγγίσω το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία και βιωματικά. Γι' αυτό και το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας διαπραγματεύεται το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού στην προσχολική ηλικία στις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες μέσω επιτόπιας έρευνας. Σκοπός της έρευνας, είναι να παρουσιαστούν άμεσα οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα αυτό και έπειτα να παραλληλιστούν τόσο με το θεωρητικό υπόβαθρο, όσο και μεταξύ τους. Έτσι, θα προκύψει πιο ολοκληρωμένα η εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σήμερα.

Η μέθοδος επιτόπιας έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, ήταν κατά βάση τα ερωτηματολόγια, που αργότερα συνδυάστηκε με ελεύθερες συνεντεύξεις και βιωματική παρακολούθηση. Η επιλογή της μεθόδου του ερωτηματολογίου, βασίστηκε στο ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έπρεπε να είναι μετρήσιμα και

συγκεκριμένα, καθώς και στο ότι ως διαδικασία ήταν πιο απλή και προσιτή συνεπώς, πιο εύκολα αποδεκτή από τους συμμετέχοντες.

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε ώστε να ολοκληρωθεί η επιτόπια έρευνα, υπολογίζεται συνολικά στους 7 μήνες. Σε πρώτη φάση η έρευνα ξεκίνησε βάση καθορισμένου ερωτηματολογίου. Αργότερα, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης αυτών προέκυψαν κάποιες ασάφειες μεταξύ των απαντήσεων σε πολλά ερωτηματολόγια. Έτσι, για ουσιαστικότερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα των στοιχείων γεννήθηκε η ανάγκη να προστεθεί στην έρευνα η μέθοδος της ελεύθερης συνέντευξης και της επιτόπιας βιοματικής παρακολούθησης. Τα δείγματα που συμπληρώθηκαν υπολογίζονται στα 60. Οι ελεύθερες συνεντεύξεις υπολογίζονται στις 37 ενώ οι βιοματικές παρακολουθήσεις ήταν 13. Η ανομοιομορφία αυτή μεταξύ των δειγμάτων, προέκυψε αφενός μεν γιατί όλοι οι μέθοδοι δεν έγιναν ταυτόχρονα και αφετέρου, γιατί τα ερωτηματολόγια όπως προανέφερα ήταν πιο προσιτά ενώ οι άλλοι δύο μέθοδοι, δεν έγιναν αποδεκτοί από όλους τους ερωτηθέντες. Επομένως, δεν υπήρξε προσωπική διάκριση ατόμων στις μεθόδους, αλλά επιλογή του ίδιου του συμμετέχοντα στο να συναινέσει σε μία, δύο ή όλες τις μεθόδους τις επιτόπιας έρευνας που χρησιμοποίησα.

Η χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα του ερωτηματολογίου είναι: αρχές Οκτωβρίου του 2007 με τέλος Δεκεμβρίου 2007. Έπειτα, μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, στις αρχές Ιανουαρίου 2008 έως και τα μέσα Μαρτίου 2008, πραγματοποιήθηκαν οι ελεύθερες συνεντεύξεις. Τέλος, μετά τη συλλογή του παραπάνω υλικού για την έρευνα, χρειάστηκε χρόνος έως και τα τέλη Μάιο 2008, για να γίνουν οι βιοματικές παρακολουθήσεις.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου προέκυψε μέσα από τις ανάγκες της έρευνας και στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις με δεδομένες σταθερές απαντήσεις προς επιλογή, εκ των οποίων μόνο σε μία τυπικά απαιτείται γραπτή αιτιολόγηση. Οι ερωτήσεις προσπάθησα να είναι απλές για να γίνονται αντιληπτές από όλους τους συμμετέχοντες. Οποιοδήποτε μουσικό ή μουσικοπαιδαγωγικό στοιχείο ήθελα να αντλήσω μέσα από τα ερωτηματολόγια προσπάθησα να υπάρχει με έμμεση ερώτηση προς τους συμμετέχοντες έτσι ώστε, να μη δημιουργείται πρόβλημα κατανόησης ή φόβος κριτικής στάσης. Επίσης, πριν τις ερωτήσεις τοποθέτησα ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο, το οποίο προδιαθέτει τον συμμετέχοντα και εξηγεί τη χρήση που θα έχει το παρόν ερωτηματολόγιο. Η τελική μορφή του εισαγωγικού κειμένου και του ερωτηματολογίου είναι η ακόλουθη:

Η μουσική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της νηπιακής αγωγής. Η μουσική αναφέρεται ως δραστηριότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου για τα δημόσια προσχολικά ιδρύματα. Μέρος της ανάλυσης αναφέρεται στην δημιουργικότητα – ελευθερία έκφρασης που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, έπειτα από τη σωστή καθοδήγηση και την διακριτική παρουσία-επίβλεψη του παιδαγωγού.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια έρευνας που αφορά, τη μουσική δημιουργικότητα – ικανότητα έκφρασης των νηπίων, όπως αυτήν παρουσιάζεται μέσα από τις δημόσιες εκπαιδευτικές κοινότητες προσχολικής ηλικίας στο Ν. Λάρισα. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας στα πλαίσια των σπουδών μου, στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνοματεπώνυμο*:

(*προαιρετικά)

ΦΥΛΟ: ΑΝΤΡΑΣ
ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ:

1. Είσαστε απόφοιτος: α) τμήματος προσχολικής αγωγής
β) τμήματος βρεφονηπιοκομίας
γ) Άλλο.....

2. Έχετε μουσικές γνώσεις; ΝΑΙ
ΟΧΙ

3. Αν ναι, από πού προέρχονται αυτές;

α) από ανάλογα μαθήματα που διδαχθήκατε στη σχολή σας

β) είστε απόφοιτος μουσικού ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ποιο είναι;

.....

γ) από δημοτικό, κρατικό ή ιδιωτικό ωδείο;

και σε τι επίπεδο φτάσατε;

.....

δ) αυτοδίδακτος σε κάποιο όργανο.....

ε) ενημερώνεστε μόνος/η σας από βιβλία, αναφέρετε το

αντικείμενο των βιβλίων.....

στ) από μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια ή συνέδρια

να τα αναφέρετε.....

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός στη δημόσια εκπαιδευτική κοινότητα;

5. Έχετε εργαστεί πιο πριν στον ιδιωτικό τομέα ή σε κάτι παρεμφερές;

ΝΑΙ (αν ναι, πάνω σε τι.....)

ΟΧΙ

6. Πιστεύετε ότι η μουσική πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά με τη χρήση βιβλίου;

.....

7. Γνωρίζετε τους μουσικοπαιδαγωγούς Orff, Dalcroze, Kodaly και Suzuki;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Γνωρίζετε τι μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Orff;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Γνωρίζετε ότι ο Orff ως βασικό στοιχείο εκμάθησης της μουσικής στα παιδιά είχε τον αυτοσχεδιασμό;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

10. Η δική σας μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται καθόλου πάνω σε αυτή;

α) όχι καθόλου

β) ναι αλλά όχι στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού

γ) ναι χρησιμοποιώ τη μέθοδο Orff για αυτοσχεδιασμό

δ) ναι αλλά παράλληλα την συνδυάζω και με άλλες

(ποιες είναι;.....)

11. Μήπως η διδασκαλία σας βασίζεται πάνω σε μέθοδο κάποιου άλλου από τους παραπάνω μουσικοπαιδαγωγούς;

ΝΑΙ (ποια είναι αυτή;).....

ΟΧΙ

12. Κατά τη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης τι ζητάτε συνήθως από τα παιδιά να κάνουν;

α) τους λέτε να καθίσουν και ν' ακούσουν τη μουσική παθητικά

β) τους βάζετε να συνδυάσουν ρυθμικά, αλλά με ελεύθερες κινήσεις στο χώρο τη μουσική που ακούνε

γ) τους ζητάτε να συνοδεύσουν ανά ομάδες, ρυθμικά με οργανάκια ή με χτυπήματα πάνω στο σώμα τους, αυτό που ακούνε μέσα από τις δικές σας καθοδηγήσεις

δ) τους προτείνετε να προσπαθήσουν ατομικά να συνοδεύσουν ρυθμικά αυτό που ακούν μέσα από όργανα κρουστά ή με χτυπήματα πάνω στο σώμα τους

ε) άλλο.....

(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις)

13. Εσείς σε τι ποσοστό πιστεύεται ότι αυτοσχεδιάζουν τα παιδιά στο μάθημα της μουσικής ;

- α) 0%-20%
- β) 20%-40%
- γ) 40%-60%
- δ) παραπάνω....

14. Η διδασκαλία σας στον τομέα της μουσικής, πόσο συμβαδίζει με το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου;

- α) καθόλου, χρησιμοποιώ δική μου μέθοδο
- β) ελάχιστα
- γ) αρκετά
- δ) ακολουθώ ακριβώς τις υποδείξεις

15. Πιστεύετε, ότι το να διδάσκεις μουσική μέσα από παιχνίδι διευκολύνει τον παιδαγωγό;

NAI
OXI

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.....
.....
.....

16. Η ελευθερία έκφρασης στο παιδί, μέσα στο μάθημα της μουσικής θεωρείται ότι:

- α) είναι προνόμιο για να βοηθήσει τη μάθηση του
- β) του αρέσει και κάνει πιο ευχάριστο το μάθημά του
- γ) δεν βοηθάει στην μάθηση του παιδιού γιατί το βλέπει σαν παιχνίδι
- δ) δημιουργεί πρόβλημα πειθαρχίας στην τάξη

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Έπειτα από τη συλλογή 60 ερωτηματολογίων και την ανάλυση αυτών, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι πολλοί συμμετέχοντες κατανόησαν λανθασμένα (ίσως από άγνοια του αντικειμένου) κάποιες ερωτήσεις ή απλώς ήταν αναληθείς. Αυτό το διαπίστωσα αφότου ολοκλήρωσα την έρευνα, κατά τη διάρκεια συλλογής και εκτίμησης των αποτελεσμάτων, (τα οποία και θα αναπτύξω αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο). Έτσι, προσπαθώντας να κάνω πιο συγκεκριμένες τις προβληματικές απαντήσεις έτσι ώστε να καταλήξω σε ένα πιο ουσιαστικό συμπέρασμα, ζήτησα από όλους τους συμμετέχοντες μια ελεύθερη συνέντευξη στην οποία ανταποκρίθηκαν μόνο 37 από τους 60. Αυτές οι συνεντεύξεις δεν ηχογραφήθηκαν (γιατί δεν υπήρξε συναίνεση για κάτι τέτοιο) απλώς κατέγραψα χειρόγραφα τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Παρόλο που το δείγμα άγγιζε περίπου το ήμισυ των συμμετεχόντων τα συμπεράσματα φάνηκε να «διορθώνουν» κατά πολύ τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Έτσι, θα έλεγα ότι και τα υπόλοιπα δείγματα (που δεν είχαν προσομοίωση με την ελεύθερη συνέντευξη) θα είχαν παρόμοια συμπεριφορά στην κατάληξη των αποτελεσμάτων. Τέλος και ταυτόχρονα με την ελεύθερη συνέντευξη, ζήτησα να μου επιτραπεί και η παρακολούθηση του μαθήματος στα αντίστοιχα νηπιαγωγεία. Ούτε σε αυτή τη μέθοδο μου επέτρεψαν την μαγνητοσκόπηση στοιχείων, δέχτηκαν μόνο να παρακολουθώ το μάθημα, πράγμα που δε θα δημιουργούσε καμία μεταβολή στη ροή του μαθήματος. Σε κάθε νηπιαγωγείο υπήρχαν από 1 έως 4 νηπιαγωγοί (ανάλογο το σύνολο των μαθητών). Έτσι, τα 60 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε 30 συνολικά νηπιαγωγεία και η βιωματική παρακολούθηση έγινε σε 13 από αυτά.

Λόγω του περιορισμένου χρονικού διαστήματος που υπήρχε, οι δειγματοληπτικές περιοχές που έλαβε χώρα η έρευνα, ανήκουν όλες στα όρια του Ν. Λάρισας. Η έρευνα ξεκίνησε αρχικά μέσα από το δήμο Λάρισας, παίρνοντας δείγματα σχεδόν από όλες τις περιοχές-συνοικίες. Επειδή, ήθελα τα αποτελέσματα να είναι πιο αντικειμενικά και να υπάρχουν στοιχεία από κάθε κοινωνική ομάδα και τάξη, (τόσο μέσα στην πόλη, όσο και στα περίχωρα) στη συνέχεια πήρα δείγματα και από νηπιαγωγεία άλλων δήμων του νομού όπως αλφαβητικά φαίνονται παρακάτω (Αγιάς, Αμπελώνος, Αρμενίου, Γιάννουλης, Κάτω Ολύμπου, Κοιλιάδας, Μακρυχωρίου, Μελιβοίας, Νέσσωνος, Νίκαιας, Πλατυκάμπου, Φαρσάλων). Μέσα στο δήμο Λάρισας συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια σε 18 νηπιαγωγεία ενώ στους υπόλοιπους δήμους του νομού σε 12 νηπιαγωγεία.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε δημόσια σχολεία. Οι ερωτηθέντες ήταν ηλικίας από 25 έως και 48 ετών και στο σύνολό τους γυναίκες. Το ονοματεπώνυμο τους ήταν προαιρετική πληροφορία, την οποία το 85% την παρέλειψε. Όλοι ήταν απόφοιτοι του τμήματος προσχολικής ηλικίας ενώ εξαιρετικά σε κάποια χωριά βρέθηκαν και απόφοιτοι βρεφονηπιοκομίας (σαν βοηθοί). Τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρουσία μου. Ελάχιστα από αυτά δόθηκαν μέσω άλλων συναδέλφων και επέστρεψαν σ' εμένα συμπληρωμένα. Μεγαλύτερη ανταπόκριση υπήρχε στους μικρότερους δήμους που βρίσκονται περιφερειακά εκτός της πόλεως και συνολικά στις μικρότερες ηλικίας. Μεμονωμένες περιπτώσεις, δεν δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ούτε στο επίπεδο του ερωτηματολογίου, λόγω φόβου κριτικής για τον τρόπο που χειρίζονται την μουσική εκπαιδευτική διαδικασία.

III.2 Παρουσίαση ποσοτικών αναλύσεων των ερωτηματολογίων

Η έρευνα που έλαβε χώρα στο Ν. Λάρισα είχε 60 συμμετέχοντες από 30 συνολικά νηπιαγωγεία όπως ήδη προανέφερα. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων ποσοστιαία δημιουργήθηκαν όπως φαίνονται παρακάτω:

- 23-30 ετών, ήταν το 10%
- 31-37 ετών, ήταν το 25%
- 38-43 ετών, ήταν το 45%
- 44-48 ετών, ήταν το 30%

Οι ερωτηθέντες μεταξύ 23-30 και 31-37 ήταν οι πιο συνεργάσιμοι σε όλα τα επίπεδα της έρευνας. Ένα μεγάλο μέρος από το 38-43 συναίνεσε με ευκολία και στα τρία στάδια της έρευνας, ενώ από το 44-48 ήταν ελάχιστοι αυτοί που συμμετείχαν σε κάτι άλλο εκτός των ερωτηματολογίων. Οι ηλικίες που ανήκουν στο 10% (23-30)

φάνηκε πως ήταν οι πιο άπειρες σε θέματα χειρισμού των παιδιών αλλά πιο ενημερωμένες στον τομέα της μουσικοπαιδαγωγικής. Ακριβώς το αντίθετο προέκυψε από τις ηλικίες που ανήκουν στο 30% (44-48). Η πρακτική τους εξάσκηση στο χώρο, κάνει πιο εύκολη τη διαχείριση του διδακτικού υλικού καθώς και την πειθαρχία των παιδιών στην τάξη, χωρίς όμως να προβλέπεται πάντα και η καλύτερη μέθοδος μάθησης στον τομέα της μουσικής. Λιγότερες γνώσεις και ελάχιστη ως ανύπαρκτη ενημέρωση στον τομέα της σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής. Οι περισσότεροι ερευνώμενοι που ανήκουν στο 25% (31-37) και στο 45% (38-43) συνδύαζαν την εμπειρία της διδασκαλίας με τις σύγχρονες τάσεις στη μουσική παιδαγωγική.

Τελειώνοντας με τα προκαταρκτικά στοιχεία των ερωτηματολογίων, θα παραθέσω ποσοστιαία τις απαντήσεις των ερευνώμενων, για κάθε μία από τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν.

Ερώτηση 1 (Από πιο τμήμα είναι απόφοιτοι): Το 95% είναι απόφοιτοι του τμήματος προσχολικής αγωγής, ενώ μόνο ένα 5% του τμήματος βρεφονηπιοκομίας.

Ερώτηση 2 (Έχετε μουσικές γνώσεις): Το 60% απάντησε ότι δεν έχει μουσικές γνώσεις ενώ το 40% απάντησε ότι διαθέτει μουσικές γνώσεις.

Ερώτηση 3 (Από πού προέρχονται οι μουσικές τους γνώσεις): Το 30% απάντησε ότι οι γνώσεις του προέρχονται από αντίστοιχα μαθήματα που διδάχτηκε στη σχολή, από αυτούς ένα 20% επέλεξε και δεύτερη απάντηση. Το 15% επέλεξε την ε), στην οποία αναφέρετε ότι οι μουσικές του γνώσεις προέρχονται μέσα από βιβλία. Οι περισσότεροι επιλέγουν βιβλία που το περιεχόμενο τους ανήκει σε ηχοϊστορίες, ομαδικά μουσικά παιχνίδια και μουσικές παντομίμες. Ένα 5% μόνο επιλέγει βιβλία με θεωρητικό υπόβαθρο (βασισμένο σε σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις της μουσικής παιδαγωγικής) το οποίο συνδυάζεται και με πρακτικές εφαρμογές. Το υπόλοιπο 5% επέλεξε την στ) σύμφωνα με τη οποία ο ερευνώμενος ενημερώνεται σχετικά μέσα από μουσικοπαιδαγωγικά συνέδρια/σεμινάρια (χωρίς να αναφερθούν πια ήταν αυτά).

Τέλος, ένα 10% επέλεξε την δ) απάντηση η οποία αναφέρει ότι, οι μουσικές γνώσεις του ερευνώμενου προέρχονται από κάποιο μουσικό όργανο στο οποίο υπήρξε αυτοδίδακτος. Τα όργανα που δηλώθηκαν είναι το αρμόνιο και η κιθάρα με ποσοστό 5% το καθένα.

Ερώτηση 4 (Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός στο δημόσιο): Εδώ οι απαντήσεις ποικίλουν ανάλογα με τη ηλικία του ερευνώμενου. Το συμπέρασμα που συνάγουμε είναι ότι, το 55% των ερωτηθέντων μετά το πέρας των σπουδών άρχισε να

ασκεί το επάγγελμά του στην δημόσια εκπαιδευτική κοινότητα. Ενώ, το υπόλοιπο 45% μετά το πέρας των σπουδών του, ξεκίνησε να εργάζεται στους κόλπους της δημόσιας εκπαίδευσης, έπειτα από την πάροδο μερικών χρόνων (από 2 έως και 7 χρόνια).

Ερώτηση 5 (Έχετε εργαστεί πιο πριν κάπου αλλού): Το 10% των ερωτηθέντων απασχολήθηκε στον ιδιωτικό τομέα σε αντικείμενο ανεξάρτητο των σπουδών του. Ένα 20% εργάστηκε σε ιδιωτικούς φορείς προσχολικής αγωγής και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ενώ, το υπόλοιπο 70% εργάστηκε απ' ευθείας στη δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής ηλικίας.

Ερώτηση 6 (Πιστεύετε ότι η μουσική πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά με τη χρήση βιβλίου): Το 85% των ερωτηθέντων απάντησαν όχι. 70% αυτών αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι, δεν υπάρχουν κατάλληλα βιβλία ή ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντενδείκνυται η χρήση βιβλίων λόγω αντίληψης. Το 15% απάντησε πως πρέπει να διδάσκεται μουσική με τη χρήση βιβλίου και ένα 5% είπε ναι αλλά ανάλογα την ηλικία.

Ερώτηση 7 (Γνωρίζετε τους Orff, Dalcroze, Kodaly, Suzuki;): Το 60% απάντησε ότι ΝΑΙ, γνωρίζει τους μουσικοπαιδαγωγούς, ενώ ένα 40% απάντησε ΟΧΙ.

Ερώτηση 8 (Γνωρίζετε τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Orff;): Το 85% απάντησαν ΝΑΙ επιβεβαιώνοντας ότι γνωρίζουν την μέθοδο Orff, ενώ ένα 15% απάντησε ΟΧΙ.

Ερώτηση 9 (Γνωρίζετε ότι ο Orff είχε ως βασικό στοιχείο εκμάθησης της μουσικής στα παιδιά τον αυτοσχεδιασμό;): Το 70% απάντησαν ΝΑΙ και 30% ΟΧΙ.

Ερώτηση 10 (Η δική σας μέθοδο βασίζεται καθόλου πάνω σε αυτήν;): Το 15% των ερωτηθέντων απάντησαν ΟΧΙ (απάντηση α), το 20% είπαν ότι τη χρησιμοποιούν αλλά όχι στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού και το 65% απάντησε ότι ΝΑΙ, χρησιμοποιεί τη μέθοδο Orff.

Ερώτηση 11 (Μήπως η διδασκαλία σας, βασίζεται στη μέθοδο κάποιου άλλου;): 100% απάντησαν ΟΧΙ

Ερώτηση 12 (Τι ζητάτε συνήθως από τα παιδιά να κάνουν κατά τη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης): Το 5% των ερωτηθέντων επέλεξε την απάντηση α (κάθονται και ακούν παθητικά τη μουσική), το 10% επέλεξε την απάντηση α και β (κάθονται και ακούν παθητικά τη μουσική ή/και συνδυάζουν ρυθμικά και με ελεύθερες κινήσεις στο χώρο αυτό που ακούνε), το 20% απάντησαν β και δ (συνδυάζουν ρυθμικά και με ελεύθερες κινήσεις στο χώρο αυτό που ακούνε ή/και

συνοδεύουν ατομικά αυτό που ακούν μέσα από κρουστά όργανα ή χτυπήματα στο σώμα, ενώ τέλος το 65% επέλεξε την απάντηση β και γ (συνδυάζουν ρυθμικά και με ελεύθερες κινήσεις στο χώρο αυτό που ακούνε ή/και συνοδεύουν ανά ομάδες ρυθμικά με όργανα ή χτυπήματα αυτό που ακούν).

Ερώτηση 13 (Εσείς σε τι ποσοστό πιστεύετε ότι αυτοσχεδιάζουν τα παιδιά στο μάθημα της μουσικής;): Το 5% των συμμετεχόντων επέλεξαν την απάντηση α(από 0%-20%), το 15% την απάντηση δ (περισσότερο από 60%), το 45% την απάντηση γ (από 40%-60%) και το 35% την απάντηση β(από 20%-40%).

Ερώτηση 14 (Η διδασκαλία σας στον τομέα της μουσικής πόσο συμβαδίζει με το πρόγραμμα του υπουργείου): Το 10% απάντησε το δ (ακολουθεί ακριβώς τις υποδείξεις), το 20% το α (καθόλου, χρησιμοποιεί δική του), το 25% το γ (αρκετά) και τέλος το 45% το β (ελάχιστα).

Ερώτηση 15 (Πιστεύετε ότι το να διδάσκεις μουσική μέσα από παιχνίδι διευκολύνει τον παιδαγωγό): Το 90% των ερωτηθέντων απάντησαν ΝΑΙ ενώ το 10% ΟΧΙ. Αυτήν ήταν και η μόνη ερώτηση που απαιτούσε αιτιολόγηση. Οι διευκρινήσεις ποικίλουν και θα σχολιαστούν στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Ερώτηση 16 (Τι πιστεύετε ότι δημιουργεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος η ελευθερία έκφρασης του παιδιού ;): Το 10% επέλεξαν την απάντηση γ (ότι δεν βοηθάει τη μάθηση του παιδιού, το βλέπει σαν παιχνίδι) και το 90% την απάντηση α και β (ότι βοηθάει τη μάθησή του και ότι κάνει πιο ευχάριστο το μάθημα).

III.3 Συμπεράσματα ερωτηματολογίων και επιτόπιας έρευνας (συνέντευξη-βιωματική παρακολούθηση)

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε ποσοστιαία τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Σ' αυτό το μέρος θα αναλύσουμε και θα συγκρίνουμε όλες τις απαντήσεις μεμονωμένα αλλά και μεταξύ τους. Οι περισσότερες για να γίνουν χρήσιμες και να μας οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα, χρειάστηκε να συνδυαστούν και με κάποιες άλλες. Συμπερασματικά, (όπως θα αναλύσουμε και

παρακάτω) κάποιες απαντήσεις φαίνεται να 'ναι προβληματικές, με αποτέλεσμα να μην καταλήγουμε σε πραγματικά στοιχεία και να δημιουργούνται ερωτηματικά. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που εισήγαγα στην έρευνα την ελεύθερη συνέντευξη. Σκοπός μου ήταν, μέσα από μια πιο άμεση επαφή με τον ερευνώμενο, να καταλήξω σε ένα πιο ολοκληρωμένο συμπέρασμα του αρχικού ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν συμπληρωματικές του ερωτηματολογίου και το αντικείμενο της έρευνας παρέμεινε το ίδιο. Γι' αυτό μετά την ανάλυση του ερωτηματολογίου, θα γίνει και σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτού, με αυτών που αντλήθηκαν από τις ελεύθερες συνεντεύξεις.

Από τα προκαταρκτικά στοιχεία του ερωτηματολογίου (ηλικία) θα αντιλαμβανόταν κανείς την εμπειρία του κάθε ερευνώμενου. Συνδυάζοντας όμως τις απαντήσεις της ερώτησης 4, (πόσα χρόνια εργάζεται ως νηπιαγωγός στη δημόσια εκπαίδευση) καθώς και της ερώτησης 5 (αν έχουν εργαστεί πιο πριν στον ιδιωτικό τομέα ή σε κάτι παρεμφερές) καταλήξαμε σε πιο έγκυρο συμπέρασμα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι σ' ένα 30% των ερωτηθέντων η ηλικία δεν αποτελεί τελικά παράγοντα εμπειρίας. Επομένως, οι ηλικίες όπως κατηγοριοποιήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, (ποσοστιαία) όσον αφορά την εμπειρία ήταν κατά προσέγγιση. Η κυριότερη καταχώρηση έγινε ως προς την συνεργασία και τις γνώσεις των ερευνώμενων.

Με εξαίρεση ένα 5%, όλοι υπόλοιποι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν απόφοιτοι των τμημάτων προσχολικής αγωγής. Το 5% που αποτελεί αποφοίτους των τμημάτων βρεφονηπιοκομίας, δεν κατείχε βασικούς ρόλους στην εκπαίδευση των νηπίων και οι απαντήσεις τους δεν είχαν μεγάλη απόκλιση, από αυτές που δοθήκαν από τους συναδέλφους τους νηπιαγωγούς. Συνεπώς, δεν δημιούργησαν πρόβλημα και σύγχυση στο σύνολο των αποτελεσμάτων.

Η πρώτη κατά σειρά προβληματική ερώτηση είναι η 2 (αν έχετε μουσικές γνώσεις) σε συνδυασμό με την 3 (αν ναι, από πού προέρχονται). Δεδομένο ότι το 95% των ερευνώμενων υπήρξαν απόφοιτοι ίδιου τμήματος, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στον τομέα «μουσική» θα έχουν ίδιες ή παρεμφερείς εμπειρίες από το χώρο των σπουδών τους και συνεπώς ίδιες ή παρεμφερείς γνώσεις. Παρόλα αυτά, μόνο το 40% απάντησε ότι έχει γνώσεις μουσικής. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι προκύπτουν από εξωτερικούς παράγοντες ή ότι χρονολογικά το πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων υπέστη αλλαγές. Βασισόμενη στο ότι παρόμοιες ηλικίες έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις, αποκλείω την δεύτερη εκδοχή.

Στηριζόμενη στην πρώτη χρειάστηκε να συνδυάσω και τα αποτελέσματα της ερώτησης 3. Συγκεντρώνοντας ένα 30% στην απάντηση α, (δηλαδή, ότι οι μουσικές τους γνώσεις προέρχονται από μαθήματα που διδάχτηκαν στη σχολή) αποκλείεις και τον παράγοντα ότι το 40% που απάντησε ναι, οι γνώσεις του προέρχονται από άλλες πηγές. Το 10% που απάντησε ότι είναι αυτοδίδακτοι σε κάποιο όργανο δεν μπορεί να αποτελέσει ποσοστό με γνώσεις μουσικοπαιδαγωγικές. Με ένα 20% να υποστηρίζει ότι ενημερώνεται μουσικά μέσα από αντίστοιχα βιβλία (τα οποία κυρίως βασίζονται σε πρακτικές εφαρμογές, χωρίς θεωρητικό περιεχόμενο) και μόνο το 5% να συνδυάζει και τα δύο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση σε θέματα σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής, στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα.

Μέσα από τις ελεύθερες συνεντεύξεις προέκυψε ότι, ο λόγος που μόνο 40% απάντησε θετικά στο αν έχει μουσικές γνώσεις, ήταν γιατί πολλοί από αυτούς που διδάχθηκαν κάποια στιγμή (όντας φοιτητές) μουσική, δεν είχαν μετέπειτα ενεργή ενασχόληση με το αντικείμενο, με αποτέλεσμα να μην το κατέχουν πλέον. Άρα, καταλήγουμε και πάλι στο συμπέρασμα που προαναφέραμε, ότι υπάρχει ελλιπή γνώση στον τομέα της μουσικής, αλλά κυρίως της μουσικής παιδαγωγικής και των εφαρμογών της. Ακόμη και στις σχολές τους δεν έγινε προφανώς σαφής η σημασία της μουσικής για τις ηλικίες αυτές και η ανάγκη συνεχούς δραστηριοποίησής τους.

Τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης, μπορεί να δικαιολογηθούν μέσα από τις απαντήσεις της ερώτησης 5 (αν έχετε εργαστεί πιο πριν στον ιδιωτικό τομέα ή σε κάτι παρεμφερές). Ένα 30% για διάστημα 2-7 ετών απασχολήθηκε επαγγελματικά εκτός της δημόσιας εκπαίδευσης. Το 10% από αυτό εργάστηκε σε τομέα ανεξάρτητο των σπουδών με αποτέλεσμα να μην έχει επαφή με το αντικείμενό του για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Το 20% που εργάστηκε σε ιδιωτικούς φορείς σε τομείς παρεμφερείς με το αντικείμενό του, κράτησε ενεργό το ενδιαφέρον του στο αντικείμενο των σπουδών του αλλά προσάρμοσε την διδασκαλία του στις απαιτήσεις των ιδιωτικών φορέων, οι οποίες πολλές φορές διαφοροποιούνται τόσο μεταξύ τους όσο και με τις δημόσιες. Τέλος, το 70% εργάστηκε απ' ευθείας στις δημόσιες μονάδες προσχολικής ηλικίας, αλλά όχι άμεσα. Αυτό προκύπτει σε συνδυασμό με την ερώτηση 4 και την ηλικία των ερωτηθέντων αφού μόνο το 55% (βλέπε: κεφ.ΙΙΙ2, σελ. 2^η) προσελήφθηκε άμεσα μετά το πέρας των σπουδών του στη δημόσια εκπαίδευση. Επομένως, ένα 15% είχε αποχή από το επάγγελμα από 2-7 χρόνια. Σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ποσοστά όπως προαναφέρθηκαν, καταλήγουμε

στο ότι πάνω από 25% των ερευνώμενων λόγω αποχής μεγάλου χρονικού διαστήματος από το αντικείμενό τους έχασε την επαφή και από τα παιδαγωγικά ζητήματα και από τη μουσική, με συνέπειες ασφαλώς στη μετέπειτα πορεία τους στο χώρο των νηπιαγωγείων.

Παρότι σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις-συμπεράσματα, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι λιγότερο από το ήμισυ των ερευνώμενων είναι ενημερωμένοι για τις σύγχρονες τάσεις και εφαρμογές της μουσικής παιδαγωγικής, οι απαντήσεις στην ερώτηση 7 και 8 οδηγούν στο ακριβώς αντίθετο συμπέρασμα. Στην ερώτηση 7 (αν γνωρίζετε τους μουσικοπαιδαγωγούς Orff, Dalcroze, Kodaly και Suzuki) το 60% απάντησε ναι. Επίσης, στην επόμενη ερώτηση (αν γνωρίζουν την μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Orff) το 80% απάντησε θετικά. Αυτό δημιουργεί στην έρευνα ακόμα δύο προβληματικές ερωτήσεις, που προκύπτουν από τον μεταξύ τους συνδυασμό αλλά και των συμπερασμάτων των προηγούμενων ερωτήσεων. Προφανώς, δεν μπορεί να ισχύει κάτι τόσο αντίστροφο, βάση όλων των προηγούμενων δεδομένων που έδωσαν οι ερευνώμενοι. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από τις απαντήσεις της ερώτησης 9, οι οποίες θα έπρεπε να συμπίπτουν με αυτές της 8 ποσοστιαία στα ΝΑΙ και στα ΟΧΙ. Δηλαδή, αν κάποιος γνώριζε τη μέθοδο Orff, το πιο σημαντικό μέρος αυτής που θα 'πρεπε λογικά να γνωρίζει, είναι ότι το βασικό της στοιχείο είναι ο αυτοσχεδιασμός. Αλλά από το 85% που απάντησε ΝΑΙ στην ερώτηση 8, μόνο το 70% απάντησε ΝΑΙ στην 9.

Μέσω της ελεύθερης συνέντευξης προέκυψε ότι, παρότι οι δύο ερωτήσεις διέφεραν μεταξύ τους, πολλοί από τους ερευνώμενους τις κατανόησαν σαν ίδιες. Δηλαδή, παρότι η ερώτηση 7 έλεγε αν γνωρίζετε τους παρακάτω μουσικοπαιδαγωγούς και η 8 έλεγε αν γνωρίζετε τη μέθοδο του Orff, πολλοί απάντησαν στο αν γνωρίζουν τον ίδιο απλά ως παιδαγωγό, με αποτέλεσμα να εννοηθεί ότι γνωρίζουν τη μουσικοπαιδαγωγική του μέθοδο. Τελικά το ποσοστό που όντως γνώριζε τον Orff αλλά και τη μεθόδό του είναι 60% με 65%.

Η αμέσως επόμενη ερώτηση 10 (αν η δική σας μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται καθόλου πάνω στου Orff), ανήκει και αυτή στις προβληματικές απαντήσεις. Εκτός από ένα 15% που απάντησε ότι δεν χρησιμοποιεί την μέθοδο Orff, το υπόλοιπο 85% δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί είτε στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού είτε χωρίς αυτό. Αυτό που την κατατάσσει και αυτή στις προβληματικές ερωτήσεις, είναι ο συσχετισμός της τόσο με την ερώτηση 2, όσο και με την ερώτηση 3. Όταν το 60% των ερωτηθέντων, δηλώνει ότι δεν έχει μουσικές γνώσεις και από το υπόλοιπο

40%, για τις σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές τάσεις είναι ενημερωμένο περίπου το ήμισυ αυτού, (σύμφωνα με τις παραπάνω εκτιμήσεις) καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι, είναι δύσκολο έως αδύνατο να χειριστούν μια σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο που προϋποθέτει βασικές τουλάχιστον γνώσεις μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής οργάνωσης. Επίσης, αν υποθέσουμε ότι ολόκληρο το 65% που χρησιμοποιεί τη μέθοδο Orff στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού, έχει ελλείψεις μουσικές και μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις αλλά παρόλο αυτά διαθέτει φαντασία, (στοιχείο βασικό για την επίτευξη της «διδασκαλίας» του αυτοσχεδιασμού) μπορούμε να θεωρήσουμε την απάντηση ως μη προβληματική. Το 20% όμως που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη μέθοδο, αλλά όχι στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού δημιουργεί σίγουρα πρόβλημα, καθώς χωρίς μουσικές ή μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις πως μπορείς να γνωρίζεις και να χειρίζεσαι μια τέτοια μέθοδο;

Η ερώτηση αυτή ήταν που με οδήγησε στην ανάγκη, εκτός των άλλων μεθοδολογικών εργαλείων που χρειάστηκα μέχρι εκείνη τη στιγμή στην έρευνα, να επεκταθώ και στην επιτόπια έρευνα-βιωματική παρακολούθηση. Ήταν δύσκολο ακόμη και σε μια ελεύθερη συνέντευξη, να αποσπάσω τέτοιου είδους λεπτομέρειες ως προς την εφαρμογή της μουσικής διδασκαλίας του κάθε νηπιαγωγού. Ακόμη και να μπορούσες να προβείς σε μια τέτοια ενέργεια, χωρίς να φέρεις σε δύσκολη θέση τον εκάστοτε παιδαγωγό σίγουρα η απάντηση δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί με ακρίβεια στην πραγματικότητα, που αποτυπώνει η οπτική - βιωματική επαφή με το αντικείμενο της έρευνας.

Έπειτα από 2 περίπου δίωρες παρακολουθήσεις σε κάθε ένα από τα σχολεία, (από τα 13 συνολικά που πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα) κατέληξα στο συμπέρασμα ότι ουσιαστική χρήση μουσικού αυτοσχεδιασμού υπήρχε σε ποσοστό λιγότερο από το 30%. Η παραπάνω εκτίμηση, έχει ως βάση τα αποτελέσματα που αποκόμισα από της πρακτικές εφαρμογές, που παρακολούθησα μέσω της επιτόπιας έρευνας. Οι μουσικές «πρακτικές» που εφαρμόζε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, βασιζόταν σε καθοδηγούμενες ρυθμικές κινήσεις στο χώρο με το σώμα ή πάνω σε κρουστά όργανα, τύπου: τύμπανα, μαράκες, ξυλάκια κ.τ.λ. Επίσης, γινόταν μουσικές επενδύσεις ηχοϊστοριών με όργανα όπως μεταλλόφωνο ή ξυλόφωνο ενώ σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν και χρήση απλών καθημερινών αντικειμένων όπως: χαρτιά, μολύβια, μπουκάλια κτλ ή ακόμα και η φωνή, με σκοπό την καλύτερη μίμηση ήχων που αποτύπωνε κάθε ηχοϊστορία. Σε άλλες περιπτώσεις υπήρχε απλώς η μουσική

ακρόαση, η οποία συνοδεύεται με ρυθμικά παλαμάκια ή παρόμοιες φωνητικές επαναλήψεις του εκπαιδευτικού και έπειτα των παιδιών.

Σε ελάχιστες περιπτώσεις με τις παραπάνω μουσικές πρακτικές, προσφέρονταν ουσιαστική δυνατότητα για ελευθερία σκέψης και εφαρμογής προσωπικών ιδεών στα παιδιά. Η αυτοσχέδια μουσική δημιουργία, είναι στοιχείο το οποίο θεωρητικά στήριζαν πολλοί (κατά τη διάρκεια της έρευνας), αλλά ουσιαστικά και πρακτικά εφάρμοσαν λίγοι. Δηλαδή, κάθε μία από τις παραπάνω εφαρμογές γινόταν βάση συγκεκριμένου και προ-κατασκευασμένου πλάνου από τον εκπαιδευτικό, το οποίο δεν εξασφάλιζε απλώς τη σωστή ροή του μαθήματος άλλα δέσμευε και τις κινήσεις των παιδιών, αφού δεν υπήρχε περιθώριο για νέες ιδέες και ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών. Επιβάλλεται η κατάσταση στην τάξη να είναι ελεγχόμενη και το μάθημα να είναι συγκροτημένο, γιατί «ελευθερία» δεν σημαίνει ότι μπορεί ο καθένας να κάνει ότι θέλει. Πάντα όμως πρέπει να υπάρχει, το ελεγχόμενο περιθώριο για ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και για αυθόρμητες δημιουργικές εφαρμογές.

Η μουσική υπήρχε μία με δύο φορές σε κάθε εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Έτσι, κάθε μουσική εφαρμογή ή «μουσικό παιχνίδι», ήταν σχεδιασμένο από τη μουσική επένδυση μέχρι τους ρόλους και τις μουσικές εφαρμογές που θα είχε κάθε παιδί από πριν (και συνήθως βασιζόταν σε παραδειγματικές εφαρμογές που προτείνουν αντίστοιχα βιβλία). Δεν υπήρχε «χώρος» για πρωτότυπες, δημιουργικές προτάσεις του εκπαιδευτικού για το μάθημα, με αποτέλεσμα να μειώνονται και οι στιγμές προσωπικής αυτοέκφρασης και ελεύθερης δημιουργικότητας για τα παιδιά.

Αυτό που εισπράττουμε από τα παραπάνω, είναι ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντάμε ουσιαστικά στοιχεία δημιουργικότητας και τις πρακτικές της μεθόδου Orff. Φυσικά, είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί (και εκτός έρευνας) που δεν χρησιμοποιούν την μέθοδο Orff, αλλά με δικούς τους τρόπους και με προσωπική φαντασία, ωθούν τα παιδιά στη δημιουργική έκφραση και τον αυτοσχεδιασμό. Σύμφωνα όμως με τα παραπάνω συμπεράσματα, αντιλαμβανόμαστε ότι και αυτό συμβαίνει σε ελάχιστες περιπτώσεις. Θεωρητικά (όπως προαναφέραμε), είναι πολλοί αυτοί που υποστηρίζουν την άποψη ότι το μουσικό παιχνίδι, σε συνδυασμό με την ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα, βοηθάει στο μάθημα τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το παιδί. Ουσιαστικά είναι πολλοί λίγοι αυτοί που αφήνουν χώρο στο μάθημα τους για κάτι τέτοιο. Βασικός παράγοντας που εμποδίζει την εξέλιξη αυτή, είναι η έλλειψη γνώσεων. Είναι χαρακτηριστικό πολλών παιδαγωγών, να υποτιμούν την

αναγκαιότητα της θεωρίας καταφεύγοντας έτσι άμεσα, σε πρακτικές εφαρμογές που οι ίδιοι τελικά αδυνατούν να υποστηρίξουν.

Τα ερωτήματα σε σχέση με τα αποτελέσματα των απαντήσεων, που με απασχόλησαν για την προηγούμενη ερώτηση ισχύουν και για την επόμενη. Τα αποτελέσματα της ερώτησης 12, (τι ζητάτε συνήθως από τα παιδιά να κάνουν κατά τη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης) με οδήγησαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Γεννήθηκε το ερώτημα, πως μπορούν να καθοδηγήσουν ρυθμικά και μουσικά ένα παιδί χωρίς οι ίδιοι να κατέχουν μουσικές γνώσεις ή εμπειρία μουσικοπαιδαγωγικών σεμιναρίων. Αν υποθέσουμε λοιπόν, (και σύμφωνα με προηγούμενες παρατηρήσεις) ότι οι ερωτήσεις 2 και 3 δεν έδωσαν πραγματικά συμπεράσματα, γιατί δεν κατανοήθηκαν πλήρως και σε βάθος, τότε το αμέσως επόμενο συμπέρασμα που μας δίνεται από τα ποσοστά των απαντήσεων είναι ότι προτιμούν στις μουσικές εφαρμογές τους να ωθούν τα παιδιά σε ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς. Ελάχιστοι είναι αυτοί (20%) που πειραματίζονται και με ατομικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που μπορεί να προτιμούν τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό, όπως π.χ

- ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός κοινωνικοποιεί τα παιδιά
- δίνει την ευκαιρία συμμετοχής σε όλα τα παιδιά ακόμα και σε εκείνα που ντρέπονται ή φοβούνται ή που διαθέτουν λιγότερη μουσικότητα σε σχέση με το σύνολο που μετέχουν
- σε θέμα χρόνου δεν είναι τόσο περιοριστικός
- προδιαθέτει τη φαντασία του εκπαιδευτικού για περισσότερα μουσικά παιχνίδια

Επίσης, οι απαντήσεις έδειξαν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο το σώμα των παιδιών (με κινήσεις πάνω τους ή στο χώρο) απ' ότι ρυθμικά όργανα και γι' αυτό υπάρχουν διάφοροι λόγοι που μπορεί να συμβαίνει όπως π.χ.

- έλλειψη μουσικού εξοπλισμού
- έλλειψη δυνατότητας χειρισμού των οργάνων λόγω ηλικίας
- ελλιπής γνώση του εκπαιδευτικού στη χρήση των μουσικών οργάνων

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω στοιχεία της ερώτησης 12, οδηγηθήκαμε σε συμπεράσματα τα οποία μπορούν να ισχύουν κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως προαναφέραμε.

Η επόμενη ερώτηση η 13, αναφέρεται στο ποσοστό αυτοσχεδιασμού των παιδιών που αυτοσχεδιάζουν μέσα στην τάξη. Έτσι όπως διαμορφώθηκαν τα ποσοστά μας οδηγούν πάλι σε κάποια προβλήματα. Περίπου το ήμισυ των ερωτηθέντων, πιστεύει ότι τα παιδιά στο μάθημα της μουσικής αυτοσχεδιάζουν από 40%-60%, ένα 35% κυμαίνεται σε ποσοστό 20%-40% και ένα 15% πιστεύει ότι αυτοσχεδιάζουν πολύ περισσότερο από 60%. Τα ποσοστά δηλώνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως προτιμά και χρησιμοποιεί πολύ τις αυτοσχεδιαστικές μεθόδους στα παιδιά. Όμως ο συνδυασμός της με την ερώτηση 2, 3, 9, 10 και 11 δεν συμβαδίζει με τα παραπάνω ποσοστά. Αρχικά, άτομα με μειωμένες γνώσεις σε μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα και γενικότερα ελλιπής μουσικές γνώσεις, πως μπορούν να χειριστούν ζητήματα μουσικού αυτοσχεδιασμού στην τάξη. Επίσης, το πλέον γνωστό και πιο διαδεδομένο σύστημα παιδικού αυτοσχεδιασμού στην Ελλάδα είναι του Orff. Τα ποσοστά που δήλωσαν ότι το γνωρίζουν και πολύ περισσότερο αυτοί που το χρησιμοποιούν, είναι πολύ λιγότεροι σε σύγκριση με τις ποσοστιαίες απαντήσεις που πήραμε. Άρα, ένα μέρος τουλάχιστον από αυτούς που δήλωσαν ότι τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν στην τάξη πάνω από 40% ή πάνω από 20% δεν το χρησιμοποιούν. Το ίδιο μπορούμε να διαπιστώσουμε και για οποιοδήποτε άλλο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα του οποίου τη μέθοδο δεν χρησιμοποιούν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της ερώτησης 11 που απάντησαν ομόφωνα όλοι οι ερευνώμενοι ΟΧΙ. Συνεπώς, καταλήγουμε σε μια ακόμα ερώτηση που έδωσε κάποια συμπεράσματα με προβλήματα.

Η ερώτηση 15, (αν πιστεύετε ότι το να διδάσκεις μουσική μέσα από παιχνίδι διευκολύνει τον δάσκαλο) ανήκει στις ερωτήσεις που από μόνες τους μας οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, ως προς τη διάθεση που έχει κάθε εκπαιδευτικός να χειριστεί το μουσικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο επόμενο μέρος της εργασίας, θα αναλύσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν και θα τις συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα της βιοματικής παρακολούθησης, ενώ μέσω των δύο πρώτων θεωρητικών κεφαλαίων θα τις ερμηνεύσουμε έτσι ώστε να προκύψει ολοκληρωμένο συμπέρασμα, το οποίο θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της αρχικής έρευνας, ως προς τη λειτουργία του παιδικού αυτοσχεδιασμού στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι αιτιολογήσεις που δόθηκαν γραπτά από τους ερωτηθέντες για τη παραπάνω ερώτηση, είναι πολλές και διαφορετικές. Επέλεξα να τις χωρίσω σε δύο κατηγορίες, οι οποίες θα διευκόλυναν τόσο τα συμπεράσματα της ερώτησης, όσο και

την ίδια την έρευνα. Φαινομενικά φαίνονται όλες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, ουσιαστικά όμως όλες κατευθύνονται από δύο συγκεκριμένες αντιλήψεις, για το «μουσικό παιχνίδι» μέσα στην τάξη. Έτσι, η απάντηση αποκτά διττό χαρακτήρα και βασίζεται σε αυτούς που αντιμετωπίζουν το «μουσικό παιχνίδι» ως εκπαιδευτική δίοδο για τη μουσική γνώση των παιδιών, συνεπώς και για την ευκολότερη διαχείριση του υλικού για τους εκπαιδευτικούς· ενώ μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί το «μουσικό παιχνίδι» ως μέσο κοινωνικοποίησης, σωματικής - πνευματικής ευχαρίστησης και ελευθερία έκφρασης και δημιουργικότητας των παιδιών.

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά απαντήσεις και από τις δύο κατηγορίες: *«Θεωρώ ότι διευκολύνεται η παιδαγωγός γιατί το παιδί βλέπει τη μουσική πιο ευχάριστα σαν παιχνίδι και δεν νομίζει ότι κάνει κάτι καταναγκαστικά», «Μπορεί να εξοικειώσει τα παιδιά με έννοιες που αφορούν τη μουσική πολύ πιο εύκολα και κατανοητά από ότι να διδάσκεται "ξερά" μουσικές έννοιες, «Τα παιδιά στην ηλικία αυτή μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Η μουσική ευχαριστεί τα παιδιά επομένως η διδασκαλία της μπορεί να συνδυαστεί με το παιχνίδι και να χρησιμοποιηθεί σαν μέθοδος».* Απαντήσεις όπως αυτές ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ σαν τις παρακάτω στην δεύτερη: *«Το παιδί είναι χαρούμενο και απελευθερώνεται, κοινωνικοποιείται», «Είναι πιο ευχάριστο για το παιδί, κεντρίζει το ενδιαφέρον του και αναπτύσσει την φαντασία του», «Βοηθάει το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα και να αναπτύξει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του»².* Οι παραπάνω απαντήσεις επιλέχτηκαν με βάση τη διαφορετικότητα μεταξύ όλων., καθώς επίσης και της καλύτερης απόδοσης στοιχείων της κάθε κατηγορίας.

Από το 90% των ερευνώμενων που απάντησαν ΝΑΙ, (στην ερώτηση 15: πιστεύετε ότι το να διδάσκεις μουσική μέσα από παιχνίδι διευκολύνει τον παιδαγωγό) μόνο ένα 30% ανήκει στη δεύτερη (κατά σειρά παρουσίασης) κατηγορία. Συνεπώς, η μειονότητα των εκπαιδευτικών από το δείγμα που έχουμε έχει ως κύριο στόχο και σκοπό την ψυχική, πνευματική προσέγγιση των παιδιών και την αύξηση της δημιουργικότητάς αυτών, μέσω του «μουσικού παιχνιδιού». Η πλειοψηφία, ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει γνωσιολογικά στοιχεία των παιδιών και να αυξήσει τις μουσικές του γνώσεις «ανώδυνα», χωρίς να τα καταπονήσει.

² Όλες οι απαντήσεις βρίσκονται ανάμεσα στα 60 ερωτηματολόγια, που συμπληρώθηκαν από τους ερευνώμενους παιδαγωγούς, κατά τη διάρκεια της έρευνας.

III.4 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω του θεωρητικού πλαισίου

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας, είναι η καλύτερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση της πραγματικότητας, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά σήμερα, σε σχέση με τις πρακτικές του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια των δημοσίων μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν μέσα από την έρευνα, (σε όλα της τα στάδια) χρήσιμο είναι να συγκριθούν και με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω βιβλιογραφικής αναφοράς στα κεφάλαια I και II.

Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι κατάλληλος για ενασχόληση με τη μουσική. Η ηλικία αυτή των παιδιών, θεωρείται η καταλληλότερη για ανάπτυξη της φαντασίας και για αυθόρμητες δημιουργικές εφαρμογές. Όπως αναφέρεται και στο κεφ. II.1, σελ.2, η ηλικία των νηπίων είναι κατάλληλη για πειραματισμούς. Οι φορείς όμως του νηπιαγωγείου πολλές φορές καταστέλλουν αυτήν την τάση, όπως φάνηκε και μέσω της έρευνας, η οποία συμφωνεί με την επεξήγηση που δίνεται επί του θέματος στο κεφ.II.1, σελ.1, όπου αναφέρει τους φόβους για την αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη που διέπουν μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Hergreaves, (κεφ.I.1, σελ.2) το παιχνίδι κατέχει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και θα έπρεπε να υπάρχει στην καθημερινότητα αυτών στην τάξη. Στην έρευνα είδαμε μεγάλα ποσοστά των ερευνώμενων, να συμφωνούν με την άποψη αυτή. Κατά τη διαδικασία της εφαρμογής αυτού όμως, δημιουργήθηκαν ερωτηματικά και προβληματικές πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Froebel, (κεφ. I.3, σελ. 12) η ανάπτυξη κάθε παιδιού διαφέρει τόσο νοητικά, όσο και σωματικά. Γι' αυτό, προτιμάται το αυθόρμητο παιχνίδι στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Την παραπάνω παράμετρο σχεδόν κανένας ερευνώμενος όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα δεν την έλαβε υπ' όψη. Οι μέθοδοι που επέλεγε ο καθένας να εφαρμόσει, ως προς την καλύτερη προσέγγιση των παιδιών με τη μουσική μέσω παιχνιδιού, δεν καλύπτανε τις πραγματικές ανάγκες κάθε παιδιού, αφού δεν λαμβάνονταν υπ' όψη οι ιδιαιτερότητες του καθενός. Η επιτόπια έρευνα-βιοματική παρακολούθηση που έγινε στην έρευνα, έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνώμενων, προτιμά να χρησιμοποιεί μουσικά παιχνίδια τα οποία είναι ομαδικά. Έτσι, ακόμα και να υπάρχουν ιδιαιτερότητες σε κάποια παιδιά ή διαφορετικός τρόπος αντίληψης για το καθένα, δεν υπάρχει μέσο να τις ανακαλύψεις

ή τρόπος να βοηθήσεις, να επιμείνεις σε κάθε περίπτωση διαφορετικά. Εκ πρώτης, διαφαίνεται μια μη ελεγχόμενη κατάσταση όσον αφορά τον τρόπο που επιλέγουν και οργανώνουν τις δημιουργικές μουσικές εφαρμογές οι εκπαιδευτικοί στη τάξη. Ένα δεύτερο στάδιο μελέτης, θα μας οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει άγνοια ή αδιαφορία ως προς τα βασικά στάδια μουσικής ανάπτυξης ενός παιδιού, (βλέπε κεφ.Ι.1,σελ.4) μέσα από τα οποία διαφαίνεται η κατάλληλη ηλικία των παιδιών για να ακολουθούν ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια. Έτσι, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψη κάποιες σταθερές, η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται (πλειοψηφικά) δεν είναι πάντα κατάλληλη, με αποτέλεσμα να μην έχει και τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σύμφωνα πάντα με τις αναφορές του θεωρητικού πλαισίου, (κεφ.Ι και ΙΙ) όταν μιλάμε για μουσικό παιχνίδι στην νηπιακή-πρώτη παιδική ηλικία αναφερόμαστε σε δημιουργικές διαδικασίες και πειραματικές εφαρμογές. Γι' αυτό το λόγο, δε θα πρέπει να μένουμε μόνο στο εκπαιδευτικό κομμάτι της μουσικής, αλλά θα πρέπει να δίνουμε περιθώρια αυτόβουλης εξέλιξης στη μουσική σε ένα παιδί (βλέπε κεφ.Ι.3, σελ.11-12). Αυτό το πετυχαίνουμε μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό. Οι περισσότεροι ερευνώμενοι ήταν θετικοί στην ένταξη του μουσικού παιχνιδιού στην τάξη. Η διαφορά με τα προλεγόμενα, ήταν ότι ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς επιδίωκαν μέσω αυτού, να διευκολύνουν μόνο την διαδικασία μάθησης της μουσικής. Το παιχνίδι δηλαδή γι' αυτούς, λειτουργούσε μόνο σαν αγωγός μεταφοράς μουσικών δεδομένων. Σύμφωνα όμως με την Basic, (βλέπε κεφ.Ι.3, σελ.9) η λειτουργία του αυτοσχεδιασμού στην νηπιακή ηλικία, πρέπει να γίνεται με σκοπό την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την έκφρασή τους. Δηλαδή πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών, θα έπρεπε να είναι η χρήση μουσικών παιχνιδιών έτσι ώστε το παιδί να κοινωνικοποιείται και να εκφράζεται μέσα από μια οικεία προς αυτό διαδικασία. Συνεπώς και σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η χρήση του παιχνιδιού παρόλο που δημιουργούσε «αταξία» σύμφωνα με τους ερευνώμενους, το χρησιμοποιούσαν γιατί βοηθούσε το βασικό τους στόχο, τη μεταφορά δηλαδή μουσικών γνώσεων στα παιδιά, με μεγαλύτερη ευκολία, αφού η συγκεκριμένη πρακτική ήταν πιο κοντά στην ηλικία τους από ότι ένα βιβλίο.

Όλα τα συστήματα μουσικοπαιδαγωγικής αγωγής, βλέπουν το παιδί σαν ολότητα σωματική-πνευματική-ψυχική (βλέπε κεφ.Ι.3, σελ.13) και πάνω σε αυτό το τρίπτυχο δημιουργούν κάθε μουσική πρακτική. Κυρίως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικά στοιχεία, έχουν ως κεντρικό άξονα το τρίπτυχο αυτό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνώμενων, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί

αυτοσχεδιαστικές πρακτικές κατά τη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης. Το πρόβλημα που διαπιστώθηκε μέσω της έρευνας, είναι ότι τελικά πολλοί εκπαιδευτικοί δεν στηριζόταν ουσιαστικά πάνω στο τρίπτυχο σωματικής –πνευματικής –ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιούν ολιστικές μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά. Αυτό, διαπιστώνετε από τις πρακτικές εφαρμογές που χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια μουσικών ακροάσεων. Ενώ μέσα από το ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι απασχολούσαν τα παιδιά μέσα από δημιουργικές πρακτικές εφαρμογές, (ομαδικές ή ατομικές) κατά την επιτόπια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές εφαρμογές που επέλεξαν, ήταν προσχεδιασμένα μουσικά παιχνίδια με ελάχιστα στοιχεία δημιουργικής αυτοέκφρασης και πειραματισμού για τα παιδιά. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι τα παιδιά μέσα από αυτές τις διαδικασίες απασχολούνταν μεν σωματικά και εν μέρει ψυχικά, αλλά πνευματικά (πλειοψηφικά) αδρανούσαν.

Σύμφωνα με τον Piaget, (κεφ.Ι.1, σελ.1) οι νοητικές λειτουργίες του παιδιού βασίζονται σε εξωτερικά ερεθίσματα. Άρα, για να μπορέσει ένα παιδί να πειραματιστεί αυτόβουλα, χρειάζεται κατάλληλα ερεθίσματα από το οικείο περιβάλλον. Συνεπώς, η θέση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να είναι «εμψυχωτική», δηλαδή να ωθεί τα παιδιά να απελευθερώσουν τα συναισθήματα τους, που προκύπτουν μέσα από μια μουσική ακρόαση και μετέπειτα να τα βοηθήσει να τα εκδηλώσουν μέσα από δικές τους αυτοσχέδιες δημιουργικές πρακτικές εφαρμογές, χρησιμοποιώντας το σώμα τους, την φωνή τους, αυτοσχέδια αντικείμενα ή όργανα, καλλιεργώντας έτσι τη φαντασία τους και ανοίγοντας νέους δρόμους στην πρόσληψη της πραγματικότητας (κατάλληλα για κάθε ηλικία, βλέπε κεφ. Ι.4). Η παρούσα έρευνα, έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντλούσε μουσικές πρακτικές μέσα από βιβλία «οδηγούς», τις οποίες και προετοίμαζε εξ αρχής με σκοπό να τις εφαρμόσουν στην τάξη χωρίς εναλλακτικές επιλογές ή δυνατότητα πρωτοβουλίας για τα παιδιά. Άλλωστε, η σημαντικότητα στην χρήση του αυτοσχεδιασμού στην νηπιακή ηλικία, βασίζεται στο ότι πρέπει να συνδυάζει την τέχνη με την γνώση και τη φαντασία με την ελευθερία, (βλέπε: κεφ.ΙΙ.1, σελ.2) γι' αυτό και δε πρέπει να μένει μόνο στο γνωσιολογικό κομμάτι.

Σύμφωνα με τον Koerppen (κεφ. Ι.2, σελ. 9-10) αυτοσχεδιασμός είναι ταυτόσημη έννοια με τον πειραματισμό. Άρα, για να πούμε ότι ένα παιδί αυτοσχεδιάζει, πρέπει να του δοθεί το περιθώριο να πειραματιστεί μέσα σε μια μουσική ακρόαση. Τα αποτελέσματα που μας έδωσε η έρευνα, μας οδηγούν στο

συμπέρασμα ότι τελικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικές μεθόδους στα παιδιά, κατά την εφαρμογή φάνηκε ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρχε πραγματικό στοιχείο αυτοέκφρασης και ελεύθερης δημιουργικής δράσης για τα παιδιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ακολουθούνταν μουσικά παιχνίδια που βασιζόταν στην ρεαλιστική μίμηση ήχων ή σε δεδομένες ρυθμικές ακολουθίες, αποκομίζοντας έτσι από τη διαδικασία αυτή μόνο γνωσιολογικά οφέλη. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφ. Ι.3, (σελ.13-14) ο αυτοσχεδιασμός κατά την νηπιακή ηλικία προκύπτει μέσω της απελευθέρωσης του συναισθηματικού κόσμου και πρακτικά διαφαίνεται μέσα από αυτόβουλες δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών, που εφαρμόζονται μέσω της εξερεύνησης ή της μίμησης.

Στοιχείο εξερεύνησης δεν υπήρχε σχεδόν πουθενά, στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι ερευνώμενοι κατά την πράξη, υπήρχε όμως έντονα το στοιχείο της μίμησης. Σύμφωνα με το κεφ. Ι.3, ακόμα και στις περιπτώσεις που κατά την μουσική ακρόαση δεν έχουμε στοιχεία εξερεύνησης αλλά μίμησης, τότε θα πρέπει να συνδυάζεται το μιμητικό στοιχείο με την ελεύθερη σκέψη και την αυθόρμητη κίνηση (κάτι που δεν υπήρχε στις πρακτικές των ερευνώμενων). Αυτό σημαίνει, ότι δεν θα έχουμε πάντα ομοιόμορφα μουσικά αποτελέσματα ή ρεαλιστικές μιμήσεις. Μέσω της επιτόπιας έρευνας, συμπερασματικά προέκυψε ότι οι μιμητικές κινήσεις δεν είχαν αυθόρμητη έκφραση, ήταν καθοδηγούμενες. Πχ σε έναν χορευτικό αυτοσχεδιασμό μίμησης ζώων τα παιδιά ήξεραν εκ των προτέρων τι ζώο θα μιμούταν κινητικά ο καθένας. Αυτό τα ανάγκαζε κινητικά να έχουν το δυνατότερο ρεαλιστικό αποτέλεσμα, με αποτέλεσμα η φαντασία τους να ήταν ανύπαρκτο στοιχείο στη διαδικασία. Αν θα έπρεπε να μιλάμε για αυτοσχέδια μίμηση, τότε τα παιδιά θα έπρεπε να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη και χρησιμοποιώντας αυτοσχέδιους βηματισμούς να αποτυπώσει το καθένα το ζώο που η φαντασία του προβάλλει και όχι η λογική του. Γι' αυτό και στον αυτοσχεδιασμό, είναι απαραίτητο το στοιχείο της ελευθερίας τόσο τους συναισθήματος όσο και του σώματος (βλέπε σχετικά τα στάδια αυτοσχεδιασμού: κεφ.Ι.4).

Έτσι, ενώ σε πολλά σημεία στην έρευνα αναφερόμαστε στη μίμηση, που θα μπορούσε να αποτελέσει αρχικό στάδιο μουσικής αυτοέκφρασης και αυτοσχεδιασμού, καταλήγουμε απλώς σε μια καθοδηγούμενη μουσική πρακτική αφού απουσιάζει το στοιχείο ελευθερίας, τόσο στη σκέψη όσο και στην αυθόρμητη κίνηση. Σύμφωνα με την ένωση όλων των στοιχείων, τα αποτελέσματα που μας δίνει η έρευνα έχουν διττό χαρακτήρα. Δηλαδή, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών

που έχει τις απαραίτητες γνώσεις να οργανώσει το μάθημα της μουσικής με έντονα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία και ένα μεγαλύτερο ποσοστό που υστερεί σε μουσικές γνώσεις και αντίστοιχη εμπειρία. Άρα, υπάρχει φόβος ή άγνοια;

Η πρώτη κατηγορία παρά τις γνώσεις της, μάλλον αντιμετωπίζει τη μουσική ενασχόληση με αίσθημα φόβου, ιδίως από την αταξία, που μπορεί να προκύψει από την ελευθερία που θα δοθεί στα παιδιά. Κύριο μέλημά των εκπαιδευτικών, είναι να αφομοιώσει τελικά το παιδί μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία μουσικές γνώσεις. Γι' αυτό τα καθοδηγούμενα μουσικά παιχνίδια βοηθούν το στόχο τους. Σύμφωνα με την Σέργη όμως, (βλέπε: κεφ.Ι.4, σελ.17) στη νηπιακή ηλικία δεν έχει σημασία πάντα το αποτέλεσμα ως προς τη γνώση, αλλά η διαδικασία όλη που υφίσταται ένα παιδί κατά την δημιουργική εφαρμογή, η οποία αναπτύσσει την σκέψη και τη φαντασία, με αποτέλεσμα να κοινωνικοποιείται. Βέβαια αυτό που προκύπτει από όλα αυτά είναι ότι ο υπεύθυνος ενός τέτοιου μαθήματος, δεν θα πρέπει να διδάσκεται στις αντίστοιχες σχολές απλώς μουσική, αλλά αρχές μουσικής αγωγής.

Στη δεύτερη κατηγορία των ερευνώμενων που ανήκουν και οι πιο πολλοί, η άγνοια είναι ο λόγος που τους οδηγεί σε λανθασμένα πρότυπα και βεβιασμένες εφαρμογές. Σύμφωνα με το κεφ. ΙΙ.1, σελ.2 και το κεφ.ΙΙ.4, σελ.13 ο ρόλος του δασκάλου σε κάθε πρακτική εφαρμογή πρέπει να είναι βοηθητικός. Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται απαραίτητα να έχει πολλές γνώσεις, πρέπει όμως να διαθέτει φαντασία και να αφήνει τον εαυτό του ελεύθερο, για να δημιουργήσει ένα σχέδιο μαθήματος εκτιμώντας πάντα τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Κάθε εκπαιδευτικός, αυτής αλλά και τη προηγούμενης κατηγορίας είναι σε θέση να το κάνει αυτό, πέρα από κάθε μουσική γνώση. Το πρόβλημα είναι ότι συνήθως δε γνωρίζουν καν τη σημασία που μπορεί να έχουν οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού για τις συγκεκριμένες ηλικίες.

Έτσι, παρόλο που στα ερωτηματολόγια υπήρξε ένα μικρό ποσοστό, που δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το μουσικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό προς όφελος ευχαρίστησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, τελικά κατά την πράξη αποδείχτηκε ότι οι πρακτικές εφαρμογές στην τάξη ήταν μάλλον λίγες, είχαν συγκεκριμένη κατεύθυνση και εξυπηρετούσαν πρωταρχικώς γνωσιολογικούς στόχους.

IV. ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τα παραπάνω στοιχεία της έρευνας, μας οδήγησαν σε διάφορα συμπεράσματα. Ανάλογα με τα στάδια της έρευνας και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν παίρναμε και τα ανάλογα στοιχεία. Τις περισσότερες φορές, τα στοιχεία που προέκυπταν μέσω της έρευνας σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας, αλλά και τις εκτιμήσεις που δινόταν σε κάθε στάδιο της έρευνας, μας οδηγούσαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτό οφείλεται, στο ότι τα μεθοδολογικά εργαλεία δεν χρησιμοποιήθηκαν ολιστικά κατά την έρευνα, με αποτέλεσμα κάθε φορά να γίνονται διαφορετικές εκτιμήσεις των στοιχείων. Ουσιαστική μετάβαση στα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, έδωσαν οι ερμηνείες επί των σχετικών θεμάτων που αναπτύχθηκαν στα δύο πρώτα θεωρητικά κεφάλαια.

Συμπερασματικά, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερευνώμενων εκπαιδευτικών έχει ελλειψείς μουσικές αλλά και μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις. Θεωρώντας αυτό το κομμάτι της δικής τους εκπαίδευσης περιττό, δημιουργούν πρόβλημα στην μετέπειτα εκπαίδευση των παιδιών. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι θεωρούν ότι γνωρίζουν τη σωστή εφαρμογή τέτοιων μεθόδων και ότι οι ίδιοι τις χειρίζονται ορθά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αποτέλεσμα αυτού, είναι από τη μία να μην γεννιέται η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση και ενημέρωση και από την άλλη να δημιουργείται τις περισσότερες φορές κατά την πράξη, σύγχυση μέσα στην τάξη. Γιατί, όταν δεν υπάρχει επαρκής κατάρτιση γνώσεων στο αντικείμενο που πρέπει να χειριστεί κάποιος εκπαιδευτικός, δημιουργείται «φόβος» ως προς τη χρήση και την εφαρμογή των πρακτικών μεθόδων που δύναται να χρησιμοποιήσει. Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι να καταφεύγει τελικά ο εκπαιδευτικός, σε λανθασμένες εφαρμογές που μπορεί να δημιουργήσουν «αταξία» στην τάξη και δεν επιφέρουν τελικά τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η αποφυγή αυτή των εκπαιδευτικών, να χρησιμοποιούν βασικές μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις οφείλεται και στο γεγονός ότι βασικός στόχος τελικά για όλους, είναι αυστηρά και μόνο η αυτούσια μεταφορά μουσικών γνώσεων στα παιδιά. Το γνωσιολογικό κομμάτι αποτελεί για όλους κύριο στόχο. Ακόμα και για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (όπως φάνηκε μέσω του ερωτηματολογίου) που έδειξε να ενδιαφέρεται για τους ψυχοκινητικούς παράγοντες ανάπτυξης των νηπίων, οι

οποίοι αφήνουν την φαντασία των παιδιών ελεύθερη και το σώμα μέσω της κίνησης να δημιουργήσει, (στο χώρο ή πάνω σε κάποιο όργανο) κατά την εφαρμογή μέσα στη τάξη αυτό το κομμάτι και πάλι υστερούσε. Άρα, το πρόβλημα δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών, αλλά η «τάση» που δημιουργείται ως προς την απόλυτη γνωσιολογική επαφή των παιδιών με τη μουσική.

Παρόλο που οι σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές τάσεις στην εκπαίδευση, υποστηρίζουν τις αυτοσχέδιες ιδέες των εκπαιδευτικών προς όφελος του μαθήματος, (για περισσότερη ελευθερία και δημιουργικότητα των παιδιών) δυστυχώς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βασίζει τις πρακτικές προσέγγισης του μαθήματος, σε άλλα πρότυπα που εξυπηρετούν την απόλυτη γνώση.

Το ερώτημα που δημιουργείται εδώ, είναι γιατί ενώ θεωρητικά σχεδόν όλοι υποστηρίζουν ότι ο αυτοσχεδιασμός βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ευχάριστη μετάδοση γνώσεων, όλοι καλύπτουν πρακτικά στο μάθημά τους πρωτίστως τον τομέα γνώση. Οι απαντήσεις ποικίλλουν και ίσως θα λέγαμε ότι τελικά ότι αυτό που αναγνωρίζουν οι ενήλικες ως αποτέλεσμα όλων των μαθημάτων και του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η γνώση. Έτσι, ανταγωνιστικά και μόνο κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, που γίνεται αντιληπτό και που μπορεί να αναγνωρίσει εύκολα το ευρύ κοινό (γονείς, διοικητικό εκπαιδευτικό προσωπικό, κτλ). Κύριος στόχος του κάθε εκπαιδευτικού φαίνεται πως είναι η γνωσιολογική κατάρτιση των νηπίων.

Επομένως, ναι μεν η πλειοψηφία των ερευνώμενων θεωρεί ότι χρησιμοποιεί αυτοσχεδιαστικά στοιχεία στο μάθημα της μουσικής των νηπίων, ουσιαστικά όμως ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν γνώση αυτών. Το ποσοστό που αντιλαμβάνεται την σημαντικότητα της κοινωνικής προσφοράς, του μουσικού αυτοσχεδιασμού μέσα στην εκπαίδευση είναι μικρό. Ο φόβος του ανταγωνισμού αποδεικνύεται μεγάλος, γι' αυτό ακόμα και οι λίγοι που υποστηρίζουν μια τέτοια θέση θεωρητικά, πρακτικά φοβούνται να την εφαρμόσουν. Έτσι παραμένουν λίγοι αυτοί που κάνουν χρήση αυτοσχεδιαστικών στοιχείων, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η έρευνα αυτή, παρά τα όποια προβλήματα, γεννά με η σειρά της νέα ερωτήματα και αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό. Χρήσιμο θα ήταν, να διευρύνονταν το πεδίο έρευνας σε περισσότερους νομούς της χώρας, για πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα, ενώ με τη συγκέντρωση όλων αυτών των στοιχείων θα μπορούσε να αρχίσει εκ νέου μια έρευνα. Στόχος αυτής, θα ήταν πλέον να συνταχθεί μία αναφορά των αποτελεσμάτων η οποία θα διοχετεύονταν σε

παιδαγωγικά σεμινάρια και σχολές βοηθώντας έτσι, στην καλύτερη εφαρμογή αυτοσχεδιαστικών μουσικών μεθόδων στην δημόσια εκπαίδευση, με δυνατότητα χρήσης αυτών από κάθε εκπαιδευτικό με περισσότερη εγκυρότητα, γνώση και συνέπεια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ντέφι, τύμπανο, ντέφι

Εικόνα 1³

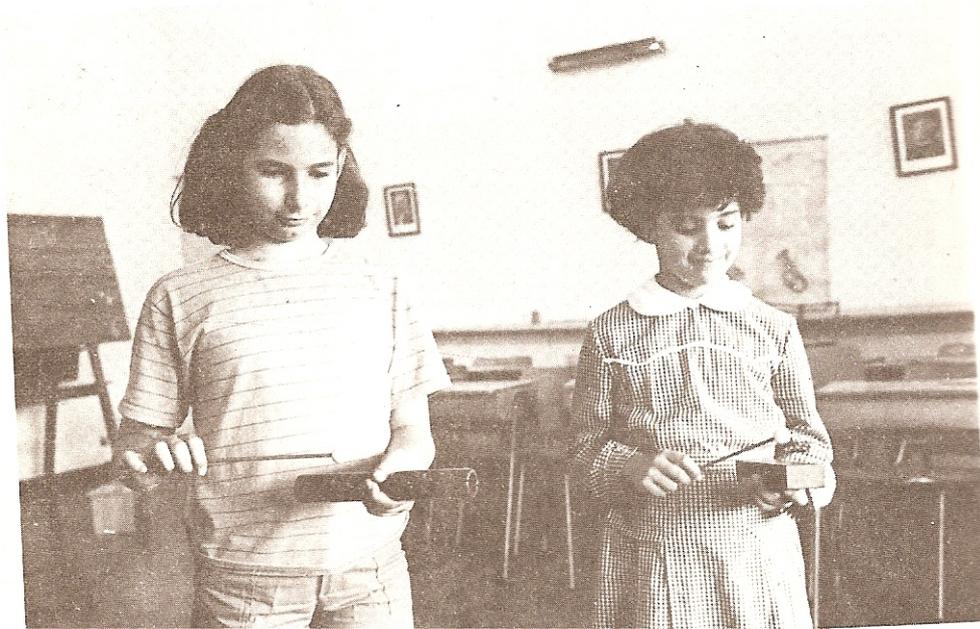


τριγωνάκι, δίσκος, κουδουνάκια

Εικόνα 2⁴

³ Λ. Σέρρη, *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Gutenberg, Αθήνα 1985, σ.42

⁴ Βλέπε 1, σ.43



wood blocks

Εικόνα 3⁵



καστανιέτες, μαράκες

Εικόνα 4⁶

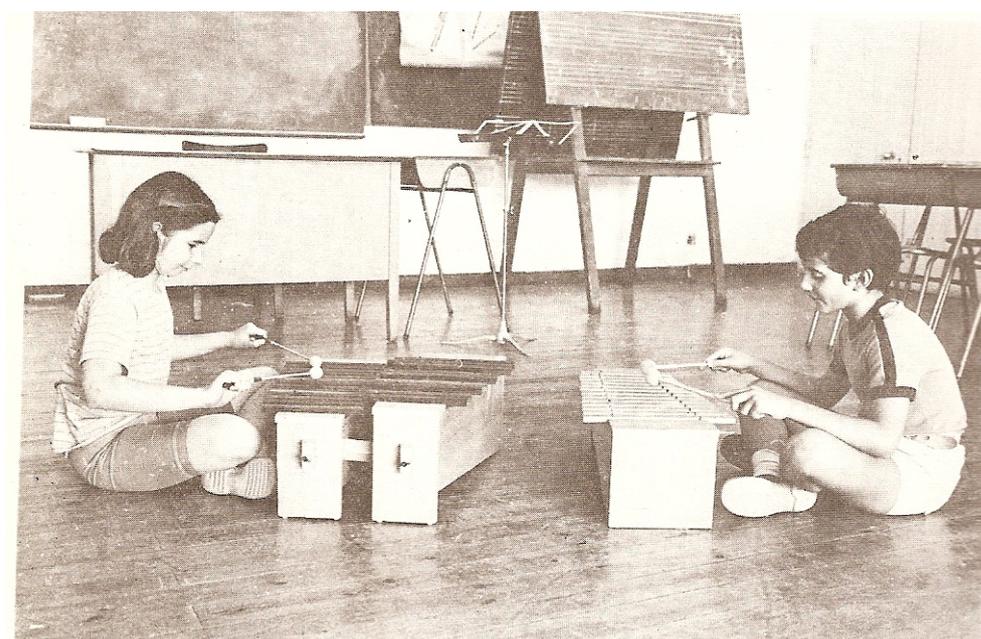
⁵ Βλέπε 1, σ 44

⁶ Βλέπε 1 σ.45



guiro, ξυλάκια

Εικόνα 5⁷



μεταλλόφωνο, ξυλόφωνο

Εικόνα 6⁸

⁷ Βλέπε 4

⁸ Βλέπε 1, σ.46



αυλός - φλογέρα

Εικόνα 7⁹



patshen

Εικόνα 8¹⁰

⁹ Βλέπε 1, σ.47

¹⁰ Βλέπε 1, σ.53



Snapping

Εικόνα 9¹¹



μίμηση

Εικόνα 10¹²

¹¹ Βλέπε 1, σ. 52

¹² Βλέπε 1, σ. 59



αυτοσχέδιος χορός

Εικόνα 11¹³

Λεκτικά μοτίβα

1η ομάδα
 Τι μια λό ζώ α κι άνθρωποι να πε ρπατούν

2η ομάδα
 Δεν ντρέ πεσαι να κά θεσαι εσύ κι'ο μπα μπάς να περπα τά

3η ομάδα
 Τι βλέπω το παι δί με τα πό δια πως πως μπο ρεις;

4η ομάδα
 Εί ναι ντρο πή σου να βα σα νί ζεις το γαί δουράκι σου α δι κί α

Παράδειγμα 1¹⁴

¹³ Βλέπε 1, σ. 93

¹⁴ Ε. Μακροπούλου, Δ. Βαρελάς, *Μουσική το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Fagotto, Αθήνα 2001, σελ.37

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bailey, D. (1992), *Improvisation. It's Nature and Practice in Music*, new York: DA CAPO Press
- Barry, M. (1985), Improvisation: The state of art, *British Journal of Music Education*, 2(2)
- Blacking, J. (1995), *How Musical is man?*, London: University of Washington Press
- Burnard, P. (2000), How children ascribe Meaning to improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education, *Music Research*, 2:1
- Choksy, L. (1981), *The Kodaly context creating an environment for musical learning*, New Jersey: Prentice-Hall
- Coleman, S. (1922), *Creative music for children*, New York: Putnam
- Farber, A. (1991), Improvisation-Speaking the Musical language, *Music Educators Journal*
- Hinz, B. (1995), Helping Students Master Improvisation, *Musical Educators Journal*, September
- Kratus, J. (1991), Growing with improvisation, *Musical Educators Journal*, December
- Mc Donald, T. D. & Simons, G. M. (1989), *Musical Growth and Development. Birth through Six*, London, New York: Schirmer Books
- Nettl, B. (1974),. *The Musical Quarterly*, New York: Circulation Office
- Nettl, B. & Russell, M. (1998), *In the Course of Performance. Studies in the world of Musical Improvisation*, London, Chicago: The university Chicago Press
- Paynter, J. & Aston, P. (1978), *Sound and Silence*, Cambridge: Cambridge University Press
- Peggie, A. (1985), The place of Improvisation in Music Education, *British Journal of Music Education*
- Sadie, S. (2001), *The new Groves of Music and Musicians*, Macmillan Publishers Limited

- Swanwick, K. (2000), *Teacher Education and Music Education*, London: Routledge
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986), The sequence of Musical Development: A study of children's composition, *British Journal of Music Education*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούτσος, Π. (1995), *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση κριτική μεθόδων Orff και Dalcroze*, Αθήνα: Orpheus
- Βοσνιάδου, Σ. (1995), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2000), *Η διδασκαλία της μουσικής στο Γυμνάσιο-Λύκειο με έμφαση σε παραμελημένους εκπαιδευτικούς και θεραπευτικούς στόχους*, *Μουσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι (1997), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Αθήνα: Gutenberg
- Κυριαζόπουλου, Π., Βαληνάκη (1977), *Νηπιαγωγική. Συστήματα και Μέθοδοι Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*, Αθήνα: Αδελφοί ΒΛΑΣΣΗ
- Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2001), *Μουσική: Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Αθήνα: Fagotto
- Ματέυ, Π. (1986), *Ρυθμική*, Β' έκδοση, Αθήνα: Νάκας Γ.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Δαρμάνος Γ. (επιμ.), Αθήνα: Τυποθήτω
- Παπαζαρής, Θ. (1991), *Η Μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής διδακτικής και μάθησης*. Κατερίνη: Τέρτιος
- Παπαζαρής, Θ. (1999), *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση
- Σέργη, Λ. (1991), *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα: Gutenberg
- Σέργη, Λ. (1994), *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Gutenberg
- Σέργη, Λ. (2001), *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg
- Σμώλ Κ. (1983), *Μουσική κοινωνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Σταυρίδης, Μ. (1995), *Μουσικό Εργαστήρι, Επίπεδο 5*, Αθήνα: Gutenberg

- Σταυρίδης, Μ. (1994), *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*, Αθήνα: Gutenberg
- Σταυρίδης, Μ. (2001), *Μουσική Αγωγή και Παιδεία*, Αθήνα: Gutenberg
- Τερζάκης, Φ. (1990), *Για μια Ανθρωπολογία της μουσικής*, Αθήνα: Πρίσμα
- Τσουμάνης, Α.Σ. (1995), *Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη (Μουσικά Παιχνίδια-Τραγούδια)*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Φασολής, Γ. (1998), *Για τη χρήση του αυτοσχεδιασμού στα παιδιά του Δημοτικού σχολείου, Μουσική Εκπαίδευση*
- Χαραλαμπίδης, Β.Ι. (1984), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα*, Αθήνα: Gutenberg
- Χαραλάμπους, Α. (1996), *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Αθήνα: Φίλιππος Νάκας
- Φράγκου, Χ. Π. (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg
- Cole, M.&Cole, S. R. (2001), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Σόλμαν Μ. (μεταφρ.), Μπαμπλέκου Ζ. (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω
- Fontana, D. (1996), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Λώμη Μ. (μετάφρ.), Αθήνα: Σαββάλας
- Hargreaves, D. (2004), *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*, Μακροπούλου Έφη (μετφρ.), Αθήνα: Fagotto
- Stumme, W. (1988), *Ο Αυτοσχεδιασμός*, Νάσος Κ. (μετάφρ.), Αθήνα: Νάσος

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

- Ρυθμοί (2000), «*Διάλεξη της Πολυζένης Ματέυ*», τεύχος 30-31, Αθήνα