

## Στρογγυλή τράπεζα V

### Εφαρμογές της Ελληνικής μελοποιίας στη μουσική εκπαίδευση: Ενεργοποιώντας τις συνδέσεις με την κοινωνία, τον τόπο και την καθημερινότητα

#### Συντονίστρια

Μαρία Τσαλίκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Τ.Μ.Ε.Τ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
maria\_rassia@hotmail.com

*Το παρόν συμπόσιο έχει ως στόχο να αναδείξει ένα πλαίσιο μουσικής δημιουργίας με εστίαση στην τραγουδοποιία (songwriting), κατάλληλο για χρήση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τόσο ειδικής και γενικής εκπαίδευσης όσο και ατομικής οργανικής διδασκαλίας. Το πλαίσιο αυτό βασίζεται στις αρχές και τις διαδικασίες της ελληνικής παραδοσιακής μελοποιίας - τραγουδοποιίας όπως αυτή πέρασε από γενιά σε γενιά από την Αρχαία Ελλάδα έως και σήμερα. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές του προτεινόμενου πλαισίου, το οποίο βασίζεται στη διαχρονική πορεία της τραγουδοποιίας στον ελλαδικό χώρο ενώ εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παγκόσμιες πρακτικές και το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εφαρμογές του πλαισίου αυτού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γενικής και ειδικής αγωγής ως μελέτες περίπτωσης και τα αποτελέσματά της αξιολόγησής τους.*

**Λέξεις κλειδιά:** τραγούδι, τραγουδοποιία, μελοποιία, εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση

#### Ομιλίες

Μαρία Τσαλίκη & Ελευθέριος Πασσιάς: Αυτόχθονες διαδικασίες δημιουργίας τραγουδιών στη μουσική εκπαίδευση: Ένα διαχρονικά ενημερωμένο σύγχρονο πλαίσιο

Ελευθέριος Πασσιάς & Αγορίτσα Ζωβοΐλη: Εφαρμογή της ελληνικής μελοποιίας σε δομή ειδικής αγωγής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής σε Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο

Μαρία Τσαλίκη: Εφαρμογές της Ελληνικής μελοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τρεις μελέτες περίπτωσης

Αναστασία Σούκα-Σίμου: Εφαρμογές τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία

## Round table V

### **Greek Melopoea (Songwriting) Praxis in Music Education: Activating connections with local communities, local places and everyday life**

#### **Coordinator**

Tsaliki Maria

PhD Student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia  
maria\_rassia@hotmail.com

*The current symposium aims to present a framework for the creation of music that is based on songwriting. The framework is appropriate for school settings of general or special education as well as settings of instrumental instruction. Its principals draw from the native procedures of Greek melopoea while at the same time it is aligned with contemporary practices of songwriting in school or other settings and with the current music curriculum in Greece, as well. Then, we will present five diverse case studies based on its implementation in general and special educational settings.*

**Keywords:** song, songwriting, melopea, education, special education

#### **Speakers**

Tsaliki Maria & Passias Eleftherios: Native Procedures of Songwriting in Music Education: a perennial and updated framework

Passias Eleftherios & Zovoili Agoritsa: The Framework of Greek Melopoea in special education: The opinions of educators on the implementation of the framework of Greek Melopoea in a Special Education Hischool

Tsaliki Maria: The Framework of Greek Melopoea in Primary Education: Three Case Studies

Souka-Simou Anastasia: Introducing songwriting in instrumental instruction

## Αυτόχθονες διαδικασίες δημιουργίας τραγουδιών στη μουσική εκπαίδευση: Ένα διαχρονικά ενημερωμένο σύγχρονο πλαίσιο

Μαρία Τσαλίκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Τ.Μ.Ε.Τ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
maria\_rassia@hotmail.com

Ελευθέριος Πασσιάς

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τ.Μ.Ε.Τ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
passiaslr@gmail.com

*Οι αυτόχθονες διαδικασίες γέννησης των τραγουδιών - μιας αδιαίρετης μορφής τέχνης λόγου και μουσικής - αποτελούν φορέα της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου και αποτυπώνουν την εξέλιξη και τις αλλαγές της κοινωνίας, τις ανάγκες και τις συνήθειες των κατοίκων, στο πέρασμα των χρόνων. Το τραγούδι αποτελεί την πιο συχνή μορφή μουσικής δημιουργίας σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς και συνοδεύει τις ανθρώπινες δραστηριότητες από τη γέννηση έως τον θάνατο σε όλες τις εκφάνσεις και περιστάσεις της καθημερινότητας. Στην παρακάτω εισήγηση - την πρώτη από τις τέσσερις σχετικές εισηγήσεις - θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές του προτεινόμενου πλαισίου, το οποίο βασίζεται στην ελληνική μελοποιία όπως αυτή είναι γνωστή από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, ενώ εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παγκόσμιες πρακτικές που σχετίζονται με την τραγουδοποιία εντός και εκτός εκπαιδευτικών διαδικασιών, σε φυσικά και ψηφιακά περιβάλλοντα. Επίσης, θα γίνει αναφορά στην εναρμόνιση του πλαισίου με το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο.*

**Λέξεις κλειδιά:** τραγουδοποιία, μελοποιία, εκπαίδευση, ειδική αγωγή, τραγούδι.

### **Native Procedures of Songwriting in Music Education: a perennial and updated framework**

Maria Tsaliki

PhD Student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia  
maria\_rassia@hotmail.com

Eleftherios Passias

PhD Student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia  
passiaslr@gmail.com

*The native procedures of songwriting, which give birth to an indivisible form of art that consists of word and music, are among the elements of the local cultural heritage and reflect the development of society as well as the customs and needs of local people through time. Songs are the most common form of musical creation in all human civilizations and accompany a great spectrum of human activities from birth till death, in everyday life circumstances and events. In this first one of the four relevant lectures, the basic principles and theoretical background of the framework will be presented. The framework draws upon the perennial course of songwriting in Greece while, at the same time, it aligns with current global practices of songwriting in educational or other settings. The alignment of the framework with the existing music curriculum in Greece will be discussed, as well.*

**Keywords:** songwriting, melopoea, education, special education, song

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, αποτελεί η σύνδεση των παρεχόμενων γνώσεων στα σχολικά περιβάλλοντα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες στην καθημερινότητά τους. Το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο (ΝΠΣΜ) το οποίο αναθεωρήθηκε το 2014, αναφέρει ότι οι στόχοι του πηγάζουν «από τη σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία του ανθρώπου και το περιβάλλον του (φυσικό και ανθρωπογενές)» (σ. 5, ΝΠΣΜ - Πρόλογος) ενώ βασίζεται στο τρίπτυχο «ακρόαση – εκτέλεση – δημιουργία» θεωρώντας τη δημιουργία μουσικής αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί η επανασύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης με την κοινωνία και η σχέση των μαθητών και μαθητριών με τη μουσική εντός σχολείου να πάψει να έχει μουσειακό χαρακτήρα σύμφωνα με τον Regelski (2006), είναι σημαντικό να δούμε τη μουσική πράξη ως «ζωτικό κομμάτι της ατομικής και κοινωνικής μας ύπαρξης» (σ. 11). Ο Bates (2013) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των δεσμών των μαθητών και μαθητριών με την κοινότητα και τον τόπο στον οποίο ζουν «αναβιώνοντας ή υιοθετώντας τοπικές μουσικές πρακτικές, διαμορφώνοντας ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο να είναι προσαρμοσμένο στις τοπικές ανάγκες και ιδιαίτερες συνθήκες και διδάσκοντας μουσικές δεξιότητες που να έχουν εφαρμογή στην καθημερινότητα, στο σπίτι, στη γειτονιά στην πόλη αντί να επιβάλλουν εξωγενείς πολιτισμικές αξίες» (σ.86). Συνεπώς, η ανάδειξη γηγενών πρακτικών μουσικής δημιουργίας και η υιοθέτησή τους σε σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να συμβάλλει ώστε η μουσική εκπαίδευση να επανασυνδεθεί με την κοινωνία.

## Η τραγουδοποιία στην εκπαίδευση

Το τραγούδι ως μορφή μουσικής δημιουργίας απαντάται συχνότερα από οποιαδήποτε άλλη μουσική φόρμα. Ενήλικες ή ανήλικοι, καθημερινά ακούμε τραγούδια σε ποικίλα περιβάλλοντα, ακούσια ή εκούσια. Στην ελληνική μουσική παράδοση τα τραγούδια συνοδεύουν όλο το εύρος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, από τις καθημερινές εργασίες μέχρι τις πιο σημαντικές στιγμές, όπως τα νανουρίσματα, τα μοιρολόγια, τα τραγούδια του γάμου, τα κάλαντα κ.ο.κ. (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ Λυκείου). Το τραγούδι προσφέρεται ως φόρμα για χρήση στη σχολική τάξη καθώς για την εκτέλεσή του αρκεί η χρήση του έμφυτου μουσικού οργάνου στον άνθρωπο - της φωνής του - (Kratus, 2013) ενώ είναι συνυφασμένο με τον λόγο και συχνά, ιδίως στην ελληνική μουσική παράδοση, με την κίνηση (Διονυσίου, 2002 · Kalogeropoulou, 2013). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το τραγούδι αποτελεί ιδανική μουσική φόρμα για την εφαρμογή του τρίπτυχου «ακρόαση - εκτέλεση - δημιουργία» όπως απαιτεί το ΝΠΣΜ καθώς η ακρόαση γίνεται καθημερινά ακούσια ή εκούσια σε διάφορα περιβάλλοντα και με διάφορους σκοπούς ενώ η εκτέλεση μπορεί να συνοδεύει μεγάλο εύρος των καθημερινών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, εκμάθηση διαδικασιών δημιουργίας τραγουδιών θα μπορούσε να ενισχύσει την πολυπόθητη σύνδεση των σχολικών γνώσεων με την καθημερινότητα.

Η τραγουδοποιία αποτελεί συνήθη θεραπευτική πρακτική σε κλινικά ή ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα πλαίσια ατομικής ή ομαδικής μουσικοθεραπείας

επειδή φαίνεται να ενισχύει τις γλωσσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των θεραπευόμενων (Gfeller, 1987· MacDonald, 2013). Η χρήση της τραγουδοποιίας στην εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη (Kratus, 2016) παρότι έχει χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων όπως και για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την έκφραση συναισθημάτων (Hickey, 20120· Kennedy et al., 2016). Η συμπερίληψή της στο πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντική σύμφωνα με τον Kratus (2016), επειδή συνδέεται με την προσωπική κουλτούρα και το σύστημα ιδεών του κάθε μαθητή/τριας, βοηθά στη διαμόρφωση και την έκφραση της προσωπικής ταυτότητας, μπορεί να ενισχύσει την συναισθηματική σταθερότητα, να προσφέρει μία δημιουργική διέξοδο τόσο μουσικά όσο και στιχουργικά ενώ προικίζει τους μαθητές με μία μουσική δεξιότητα την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν για όλη τους τη ζωή. Επιπροσθέτως, η δημιουργία τραγουδιών, τα οποία αποτελούν παγκόσμια μορφή δημιουργίας, μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και σύνδεση των μαθητών και μαθητριών με άλλες κουλτούρες (Kratus, 2013).

### **Η τραγουδοποιία στη μουσική εκπαίδευση της Αρχαίας Ελλάδας και στην ελληνική παράδοση**

Αυτό που σήμερα ονομάζουμε τραγουδοποιία στην αρχαιοελληνική γραμματεία αναφέρεται με τον όρο Μελοποιία. Η Μελοποιία στην αρχαιότητα αποτελεί το τελευταίο και κυριότερο μέρος της Αρμονικής Επιστήμης (Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1447b· Πλάτων, *Πολιτεία Γ'*, 398D· Αριστόξενος, *Αρμονικών Στοιχείων Α*, 1, 20-21, *Ρυθμικών Στοιχείων Β*, 2,· Σεμιτέλος, 1889· Πασσιάς, 2017 ), η οποία με τη σειρά της αποτελεί μία από τις τρεις υποστάσεις του Μέλους (Αρμονία, Ρυθμός και Λόγος). Η Μουσική ορίζεται ως η επιστήμη του Μέλους (Κοϊντιλιανός, *Περί Μουσικής*, IV). Ως μελοποιία ορίζεται πιο συγκεκριμένα η δημιουργία του μέλους από τον μουσικό (Κοϊντιλιανός, *Περί Μουσικής*, XII, Αριστόξενος, *Αρμονικών Β*, 38, 18-26· Μιχαηλίδης, 1989). Για τη διαδικασία αυτή απαιτούνται τρία μέρη: η λήψη, η μίξη και η χρήση (Κοϊντιλιανός, *Περί Μουσικής*, XII). Κατά τη λήψη επιλέγονται τα ρυθμικά και τα μελωδικά στοιχεία που θα δημιουργήσουν το μουσικό ποίημα, κατά τη μίξη γίνεται η διαδικασία όσμωσης αυτών και κατά τη χρήση ολοκληρώνεται και παρουσιάζεται το μουσικό πόνημα. Πρόκειται δηλαδή για τη διαδικασία γένεσης της μουσικής (Πασσιάς, 2017).

Στην Αρχαία Ελλάδα ένα από τα καίρια μαθήματα ήταν αυτό της Μουσικής (Stamou, 2002). Στόχος του μαθήματος της Μουσικής ήταν να δημιουργήσει τον σωστό και καλό πολίτη (Δεμερτζή, 2017). Στον Πρωταγόρα του Πλάτωνα, γίνεται λόγος για μία συλλογική διαδικασία μαθητείας, όπου οι μαθητές μαζί με το δάσκαλο μελοποιούν τα ποιήματα των αγαθών ποιητών. Έτσι, μέσα από αυτή τη διαδικασία, συμφωνεί η μουσική με τις ψυχές των μαθητών με αποτέλεσμα να δώσει αρμονία και ρυθμό στις μετέπειτα ζωές τους (Πλάτων, *Πρωτογόρας*, 326 a-c). Μέσα από την Αίσθηση και τη Μνήμη που εξασκούνται από αυτή τη διαδικασία, γεννιέται ο μουσικός (Αριστόξενος, *Αρμονικών Στοιχείων Β*, 38, 30). Κατά τη διαδικασία του μαθήματος, ο δάσκαλος πλαισιωμένος από τους μαθητές παίζει, δείχνει, αυτοσχεδιάζει μαζί τους. Μέσα από τη μίμηση και την ανταλλαγή εμπειρίας και

ιδεών, προκύπτει και καλλιεργείται το προσωπικό μουσικό ύφος του κάθε μουσικού. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία μουσικής σημειογραφίας (Δεμερτζή, 2017).

Η φιλοσοφία διδασκαλίας όπως αναφέρεται παραπάνω, είναι αυτή που ακολουθείται στο πέρασμα των χρόνων όσο αφορά την παράδοση της ελληνικής μουσικής από γενιά σε γενιά. Ο μουσικός μέσα από αυτή τη διαδικασία γνωρίζει το στυλ και το ύφος του δασκάλου και των συμμαθητών του και σταδιακά προσθέτει τα δικά του στοιχεία, φτιάχνει το προσωπικό του ύφος, κάτι το οποίο στη συνέχεια περνάει στους δικούς του μαθητές (Μαζαράκη, 198). Έτσι, αυτό που καταλήγει να ονομάζεται παραδοσιακή μουσική, είναι αυτή ακριβώς η συλλογική διαδικασία μεταλαμπάδευσης γνώσης και δημιουργίας (Αβραμίδης, 2017). Όπως αναφέρει η Dionyssiou (2000), κατά τη διδασκαλία της μουσικής όσο αφορά την παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας, ο μαθητής, ο μουσικός γίνεται φορέας και συνεχιστής της παράδοσης μέσα αυτή την διαδικασία, η οποία είναι τόσο κοινωνική όσο και γνωστική. Συνεπώς, η ελληνική παραδοσιακή μουσική δεν αποτελεί ένα «μουσειακό είδος» αλλά αποτελείται από ζωντανές, συμμετοχικές και διαρκώς εξελισσόμενες μουσικές δημιουργίες (Διονυσίου, 2002). Οι διαδικασίες της ελληνικής μελοποιίας όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω εμπεριέχουν το τρίπτυχο της ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας, το οποίο προτείνεται από το ΝΠΣΜ, οπότε τις καθιστά κατάλληλες για χρήση στη σχολική τάξη.

### **Η τραγουδοποιία στην εκπαίδευση την εποχή των ψηφιακών κοινοτήτων**

Η τραγουδοποιία σήμερα λαμβάνει χώρα τόσο σε φυσικά όσο και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Με την τεχνολογική πρόοδο να επιτρέπει την εύκολη καταγραφή του μουσικού υλικού και να προσφέρει πολλαπλά εργαλεία επεξεργασίας του ήχου, οι διαδικασίες δημιουργίας μουσικής μεταβάλλονται και διευρύνονται και νέες παγκόσμιες, ψηφιακές, μουσικές κοινότητες δημιουργούνται. Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν σε όποιον το επιθυμεί να συμμετέχει και να αλληλεπιδρά στη διαδικασία διαμόρφωσης των μουσικών δημιουργιών (Tobias, 2013). Οι χρήστες μπορούν να παρεμβαίνουν σε υπάρχουσες μουσικές δημιουργίες και ηχογραφήσεις, μπορούν να συνομιλούν και να ασκούν κριτική, να προτείνουν επεκτάσεις, νέες εκδοχές, προσθήκες ή επεξεργασίες και να μοιράζονται όλα τα παραπάνω με τα υπόλοιπα μέλη των κοινοτήτων, στα πλαίσια της συμμετοχικής κουλτούρας η οποία διαμορφώνεται στα νέα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Waldron et al., 2017).

Ο Henry Jenkins, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία του για τη συμμετοχική κουλτούρα (participatory culture) των νέων μέσων το 1992, θεωρεί, σύμφωνα με τους Waldron et al. (2017), χαρακτηριστικά της συμμετοχικής κουλτούρας την άτυπη μαθητεία, όπου οι πιο έμπειροι προσφέρουν τη γνώση τους στους νεότερους και την αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα όπου τα μέλη αισθάνονται ότι η γνώμη και η συνεισφορά τους μετράει. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η συμμετοχική κουλτούρα, παρότι διαμορφώνεται στα νέα μέσα επικοινωνίας, δεν εξαρτάται απαραίτητα από αυτά, ενώ οι συμμετοχικές αυτές πρακτικές θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη σύνδεση της καθημερινότητας των μαθητών και μαθητριών με την μουσική εκπαίδευση αν ενσωματωθούν σε αυτήν. Άλλωστε, η δημιουργία τραγουδιών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών φαίνεται να αποτελεί κοινή πρακτική

στην καθημερινότητα των νέων (Tobias, 2015). Συνεπώς, για να έχουμε μία ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εφαρμογή δημιουργικών δράσεων οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες πιθανόν να είναι 'κάτοικοι' τόσο φυσικών όσο και ψηφιακών 'χώρων', οι οποίοι τους παρέχουν τις δυνατότητες αυτοέκφρασης και μουσικοτροπίας.

Συνοψίζοντας τους κοινούς τύπους μεταξύ των γηγενών παραδοσιακών πρακτικών και των σημερινών πρακτικών τραγουδοποιίας όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορούμε να εντοπίσουμε ομοιότητες στη δημιουργική διαδικασία, στις μορφές μαθητείας και στις άτυπες και συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης οι οποίες βασίζονται στη μίμηση και την 'αντιγραφή', ενώ η χρήση υπάρχοντος υλικού μπορεί να αποτελεί βάση για νέες δημιουργίες παράλληλα με τη δημιουργία νέου υλικού. Οι κοινότητες που γεννούν τη μουσική εμφανίζουν επίσης κοινά χαρακτηριστικά όπως το γεγονός ότι τα μέλη τους ενδιαφέρονται και συμμετέχουν ανεξαρτήτως της τεχνογνωσίας τους, μοιράζονται την γνώση, τις δημιουργίες και τις απόψεις τους, συμμετέχουν εθελοντικά, συνεργάζονται και εκφράζονται ελεύθερα.

Πέρα από τα κοινά αυτά στοιχεία, τα οποία εμπεριέχονται στις διαδικασίες της ελληνικής μελοποιίας, η γηγενής και πατροπαράδοτη μέθοδος τραγουδοποιίας μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς των ατόμων με τον τόπο και το αίσθημα του ανήκειν στην τοπική κοινότητα ενώ ταυτόχρονα να βοηθήσει στη βαθύτερη κατανόηση της σύνδεσης του τοπικού με το παγκόσμιο υπό το πρίσμα της αποδοχής της διαφορετικότητας των τοπικών γλωσσικών και μουσικών ιδιωμάτων (Διονυσίου, 2013). Συνεπώς, η ελληνική παραδοσιακή μελοποιία μπορεί να αποτελέσει μία επικαιροποιημένη πρόταση ως πρακτική μουσικής δημιουργίας εντός ή εκτός σχολείου.

## **Εφαρμογή της ελληνικής μελοποιίας στην εκπαίδευση**

Για να ενταχθεί η φιλοσοφία της μελοποιίας σε σχολικά περιβάλλοντα, προτείνεται η εκπαιδευτική διαδικασία να ακολουθήσει τα στάδια της μελοποιίας όπως αυτά αναφέρονται στις πηγές και περιγράφηκαν παραπάνω (λήψη, μίξη, χρήση). Κατά τη διαδικασία της λήψης, ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία με τα οποία θα ασχοληθούν. Γίνεται η επιλογή του θέματος, του στυλ μουσικής που θα δημιουργηθεί ενώ στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός τροφοδοτεί τους μαθητές/τριες με σχετικό και κατάλληλο υλικό ώστε να έρθουν σε επαφή με παρόμοια θεματολογία και στυλ μουσικής γραφής και να καταλήξουν στο υλικό που θα χρησιμοποιήσουν. Στη φάση της μίξης που έπεται, εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες επεξεργάζονται το υλικό ώστε να δώσουν μορφή και υπόσταση στο μουσικό ποίημα. Μπορεί να προηγηθεί η δημιουργία του στίχου, να γίνει μελοποίηση κάποιου γνωστού ποιήματος ή να δημιουργηθεί το κείμενο μετά τη μουσική. Η μουσική θα παντρευτεί το στίχο και θα δημιουργηθούν οι μουσικές φράσεις οι οποίες είναι ανοιχτές προς όλους για συζήτηση, αυτοσχεδιασμό και αλλαγή. Όταν τελειώσει αυτή η διαδικασία το τραγούδι θα έχει πια την αρχική του μορφή. Σε αυτό το σημείο μπορούν να συζητηθούν και να αποφασιστούν ζητήματα ενορχήστρωσης. Τέλος, στο κομμάτι της χρήσης, αποφασίζεται με ποιον τρόπο το μουσικό δημιούργημα θα πάρει την τελική του μορφή και θα παρουσιαστεί. Η κοινοποίησή του αποτελεί την αρχή

του «ταξιδιού» του και σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας. Η επικοινωνία με το ευρύ κοινό μπορεί να γίνει με έναν ή περισσότερους τρόπους όπως με την παρουσίασή του σε κάποια γιορτή της σχολικής κοινότητας, τη συμμετοχή σε κάποιο φεστιβάλ, την παρουσίαση σε κάποιο ραδιοφωνικό σταθμό, τη δημιουργία ενός μουσικού βίντεο κ.ο.κ.

Η διαδικασία στο σύνολό της είναι συλλογική και οι μαθητές/τριες έχουν λόγο και θέση σε κάθε φάση της δημιουργίας. Σε διάφορα σημεία δημιουργίας, μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες (ομάδα συγγραφής στίχου, μουσικής, ενορχήστρωσης, ομάδα τεχνολογίας για τα ζητήματα ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα μουσικό ποίημα συλλογικά, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με διαφορετικά αντικείμενα άτυπα μέσα από την πολύπλευρη διαδικασία και προβάλλουν τη δουλειά τους στη σχολική και όχι μόνο κοινότητα. Σε κάθε περίπτωση ο σκοπός είναι η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στη δημιουργική διαδικασία και όχι η αρτιότητα του αποτελέσματος. Η αρτιότητα του αποτελέσματος μπορεί να προκύψει από μια πιο εντατική και χρονοβόρα ενασχόληση με την τραγουδοποιία σε βάθος χρόνου. Ως μαθησιακή διαδικασία στοχεύει οι συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τη διαδικασία ώστε να μπορούν να την επαναλάβουν όποτε επιθυμούν και να καλλιεργήσουν τις μουσικές τους δεξιότητες (ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας) και την αισθητική τους αντίληψη σε μουσικά και στιχουργικά ζητήματα. Η χρήση τυπικής ευρωπαϊκής ή άλλης σημειογραφίας δεν είναι απαραίτητη στη διαδικασία και η γνώση της δεν αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Η θεματολογία και οι διαδικασίες μπορούν να προσαρμοστούν σύμφωνα με την ηλικία και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε μαθησιακού περιβάλλοντος όπως και η διάρκεια ώστε να ολοκληρωθεί η δημιουργική διαδικασία.

Στις παρακάτω εισηγήσεις θα παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους το πλαίσιο που προτείνεται προσαρμόστηκε για να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μεταξύ τους σχολικά περιβάλλοντα (ειδικής/γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ατομικής οργανικής διδασκαλίας).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμίδης, Δ. (2017). *Περί Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής: Μελέτη στο υλικό διδασκαλίας της Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής*. (Μη Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Αριστόξενος. *Άπαντα Μουσικά έργα* (2005). Επιμ. Χατζόπουλος, Ο. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.
- Αριστοτέλης. *Ποιητική*. μτφ. Λυπουρλής, Β. (2008). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Bates, V. C. (2013). Music Education Unplugged. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 75–90.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Nelson Education.
- Δεμερτζή, Χ. (2017). *Η μουσική εκπαίδευση στην αρχαία Ελλάδα : Συγκλίσεις και αποκλίσεις με την μουσική εκπαίδευση του σήμερα*. (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ελλάδα.
- Διονυσίου, Ζ. (2013). Παράδοση, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: διδάσκονται τα υλικά και τα άυλα ενός παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού. Στο *Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο: Εκκινώντας από την αρχαιότητα - κοιτάζοντας προς το μέλλον* (194-210). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας.



- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στην διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(2), 154–168.
- Dionyssiou, Z. (2000). The Effects of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music. *Music Education Research*, 2(2), 141–163.
- Gfeller, K. (1987). Songwriting as a tool for reading and language remediation. *Music Therapy*, 6(2), 28–38.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α' Λυκείου. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/262/1913,6306/>, ανακτήθηκε 21/9/2017.
- Κοϊντιλιανός, Α. *Περί Μουσικής Πρώτον*.
- Kalogeropoulou, S. (2013). Greek dance and everyday nationalism in contemporary Greece. *Dance Research Aotearoa*, 1(1), 55–74.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. R. & L. Education.
- Kennedy, E.P. & Santos R.T. (2016). Music and words: Connecting the love of music with language. *CUNY Academic Works*. [http://academicworks.cuny.edu/kb\\_pubs/114](http://academicworks.cuny.edu/kb_pubs/114), ανακτήθηκε στις 21/9/2017.
- Kratus, J. (2013). Preparing music educators to facilitate songwriting. *Composing our future: Preparing music educators to teach composition*, 267–283.
- Kratus, J. (2016). Songwriting: A new direction for secondary music education. *Music Educators Journal*, 102(3), 60–65.
- Μαζαράκη, Δ. (1984). *Το λαϊκό κλαρίνο*. Αθήνα : Κέδρος,
- Μιχαηλίδης, Σ. (1989). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- MacDonald, R. (2013) Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8, 1.
- Πασσιάς, Ε.(2017). *Εγχειρίδιο Ποιητικής : Πραγματεία Μελοποιίας, Ρυθμοποιίας και Ποίησης*. (Μη Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Πλάτων. *Πολιτεία*. Μτφ. Μαυρόπουλος, Θ. (2006). Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Ζήτρος.
- Πλάτων. *Πρωταγόρας*. μτφ. Σπυρόπουλος Ηλίας (2009). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/2014> στις 20/1/2019
- Regelski, T.A. (2006). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1–20.
- Σεμιτέλος, Δ. (1889). *Ελληνική Μετρική*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Απόστολου Ν. Παπακόστα.
- Shevock, D. (2015). The Possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *Topics for Music Education Praxis*. Ανακτήθηκε στις 27/12/15 από <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf>
- Smith, J. (2008). Compositions of elementary recorder students created under various conditions of task structure. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 159–176.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on music and music education: Lessons from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39, 3–16.
- Tobias, E.S. (2015). Crossfading music education: Connections between secondary students' in-and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education*, 33(1), 18–35.
- Tobias, E.S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213–237.
- Veloso, A. L., & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. *Musical creativity: Insights from music education research*, 4, 73–91.
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H., & Tobias, E.S. (2017). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 1-16.

Πασσιάς, Ε., & Ζωβοΐλη, Α. (2019). Εφαρμογή της ελληνικής μελοποιίας σε δομή ειδικής αγωγής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής σε Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 592–599). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



## **Εφαρμογή της ελληνικής μελοποιίας σε δομή ειδικής αγωγής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής σε Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο**

Ελευθέριος Πασσιάς

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τ.Μ.Ε.Τ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
passiaslr@gmail.com

Αγορίτσα Ζωβοΐλη

Εκπαιδευτικός Μουσικής Β/θμια Εκπαίδευση – Ειδική Παιδαγωγός  
ritazov@yahoo.gr

*Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα μετέπειτα στάδιο της εφαρμογής των δράσεων στο Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους αλλά και μετά την ολοκλήρωσή τους η επιρροή τους στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) ήταν εμφανής και με άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα. Πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια μία ποιοτική μελέτη με στόχο να διερευνήσει, καταγράψει και αναλύσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών του Δημόσιου Ειδικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης σχετικά με τις δράσεις που διεξήχθησαν την περίοδο 2014-17. Το δείγμα της μελέτης ήταν 10 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις μετά το τέλος όλων των δράσεων. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν σε δεύτερο ερευνητή που συμμετείχε στην μελέτη και στη συνέχεια αναλύθηκαν από κοινού με τον πρώτο ερευνητή. Στο πρώτο μέρος θα γίνει μια συνοπτική αναφορά των δράσεων, στη συνέχεια θα περιγραφεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, θα ακολουθήσει η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων και τέλος η διατύπωση των συμπερασμάτων.*

**Λέξεις κλειδιά:** ημιδομημένη συνέντευξη, απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών, θεματική ανάλυση, επιρροές στη σχολική κοινότητα

## **The Framework of Greek Melopoea in special education: The opinions of educators on the implementation of the framework of Greek Melopoea in a Special Education Hischool**

Eleftherios Passias

PhD Student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia  
passiaslr@gmail.com

Agoritsa Zovoili

Graduate Student at the University of Roehampton  
ritazov@yahoo.gr

*The present study is a later stage after the implementation of the actions at the Special Secondary school of Thessaloniki. The actions had strong direct and indirect influence on the wider school community (educators, students, parents). A qualitative study was then carried out in order to investigate, record and analyze the views and experiences of the teachers of Thessaloniki's Special Secondary School about the actions that took place in the period 2014-2017. The sample of the study was 10 teachers of various faculties, who participated in semi-structured interviews after the end of all the actions. The interviews were given to a second researcher who participated in the study and were analyzed by both the researchers.*

*The first part will summarize the actions, then there is the description of the methodology, the data presentation and analysis and in the last part there are the conclusions.*

**Keywords:** semi-structured interviews, teachers' views and experiences, thematic analysis, school community influence

## Μικρό ιστορικό δράσεων και διαδράσεων

Οι δράσεις για τις οποίες έγινε η παρούσα μελέτη, έλαβαν χώρα στο Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης κατά τη χρονική περίοδο 2014-2017. Πρόκειται για δράσεις που ξεκίνησαν από τη δημιουργία ενός τραγουδιού από μία ομάδα μαθητών και εξελίχθηκαν σε παρουσιάσεις στο ευρύ κοινό, βραβεύσεις, συναυλίες και άλλα πολλά. Παρακάτω γίνεται μια συνοπτική περιγραφή των σταδίων δημιουργίας του πρώτου τραγουδιού.

Το εναρκτήριο λάκτισμα δόθηκε με το τραγούδι «Ο Λυπημένος Πρίγκηπας». Μία ομάδα μαθητών στο μάθημα της μουσικής άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν και να ανατροφοδοτούνται μουσικά στην παιδαγωγική προσέγγιση της μελοποιίας, όπως αυτή αναφέρεται στην εισαγωγική εισήγηση του παρόντος συμποσίου. Με βάση μια μελωδική φράση αλλά και τον τίτλο «Ο Λυπημένος Πρίγκηπας» που πρότεινε μια μαθήτρια παίζοντάς τη στη φλογέρα, μέσα από αυτοσχεδιασμούς και επαναλαμβανόμενα παιχνίδια δημιουργήθηκαν οι πρώτες φράσεις που έπειτα οδήγησαν στο τραγούδι με τη σημερινή του μορφή. Στη συνέχεια, μία άλλη ομάδα σε συνεργασία με την πρώτη ανέλαβε να συνθέσει στίχους. Μέσα από τη συζήτηση και ομαδική δουλειά, κατέληξε να δημιουργηθεί ένα παραμύθι του οποίου τα στιχάκια μπόρεσαν τελικά να δεθούν με τη μουσική. Ως εδώ οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός ήρθαν σε επαφή με τα μέρη της μελοποιίας λήψη (επιλογή της θεματολογίας και των ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων που θα χρησιμοποιήσουν) και της μίξης ('πάντρεμα' όλων αυτών ώστε να δημιουργηθεί το τραγούδι). Έπειτα πέρασαν στο στάδιο της χρήσης κατά το οποίο αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένα μουσικό βίντεο όπου οι μαθητές θα παρουσιάζουν το τραγούδι τους παίζοντας μουσική σε διάφορους χώρους του σχολείου. Τη δημιουργία του βίντεο ανέλαβε η ομάδα σκηνοθεσίας και η ομάδα τεχνολογίας (βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση, μοντάζ) από κοινού.

Η διαδικασία της δημιουργίας, το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας και η παρουσίαση του βίντεο αυτού στο διαδίκτυο, οδήγησε στην αναγνώριση της δουλειάς των μαθητών (παρουσίαση των δράσεων σε ραδιοφωνική εκπομπή) και στη συνέχεια σε επόμενες και περισσότερες δράσεις με την από κοινού συνεργασία περισσότερων ειδικοτήτων του σχολείου (φιλόλογοι, εικαστικός, ειδικό βοηθητικό προσωπικό κ.ά.).

Επιγραμματικά αναφέρονται παρακάτω όλες οι δράσεις.

- Δημιουργία (σύνθεση μουσικής και στίχου) του τραγουδιού ο «Λυπημένος Πρίγκηπας» στο πλαίσιο της Μελοποιίας (Άνοιξη του 2014).
- Ηχογράφηση και Βιντεοσκόπηση – Δημιουργία του βίντεο κλιπ για το τραγούδι του Λυπημένου Πρίγκηπα (πολυκάναλη ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση των μαθητών να παίζουν το τραγούδι και να το τραγουδούν. Άνοιξη του 2015).
- Εικονογράφηση του παραμυθιού του Λυπημένου Πρίγκηπα και συγγραφή κειμένου του παραμυθιού μέσω της δημιουργικής γραφής (2015-2016).

- Έκδοση του παραμυθιού από το σύλλογο γονέων του σχολείου και προώθηση της δουλειάς των μαθητών σε άλλα σχολεία και στον εξωσχολικό κόσμο γενικότερα (Ιούνιος 2016).
- Συμμετοχή του σχολείου στο 2ο Φεστιβάλ μουσικής του Δήμου Πυλαίας παρουσιάζοντας το παραμύθι και το τραγούδι του Λυπημένου Πρίγκηπα (Ιούνιος 2016).
- Βράβευση του τραγουδιού του Λυπημένου Πρίγκηπα στον Πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό «Κάν' το ν' ακουστεί» στην Κρήτη (Μάρτιος του 2017).
- Εκδρομή στην Κρήτη για την παραλαβή του βραβείου στην τελετή απονομής του «Κάν' το ν' ακουστεί».
- Δημιουργία του τραγουδιού «Συμφοιτητές στο Όνειρο» αφιερωμένο στο Πολυτεχνείο (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος του 2016).
- Ηχογράφηση και Βιντεοσκόπηση του τραγουδιού «Συμφοιτητές στο Όνειρο» με σκοπό την παρουσίασή του στη γιορτή του Πολυτεχνείου το Νοέμβρη του 2016.
- Δημιουργία (ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση) τραγουδιών άλλων συνθετών. *Περήφανοι όλοι, Βοσκαρουδάκι, Μ' αρέσει να μη λέω πολλά κ.ά.*
- Συμμετοχή του σχολείου με παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών στο 2ο φεστιβάλ για την Αναπηρία του Δήμου Πανοράματος (3 Δεκεμβρίου 2016).
- Δημιουργία του Ραδιοφωνικού σταθμού «Φτου σου fm» από όπου οι μαθητές προωθούν τη δουλειά τους, παίρνουν συνεντεύξεις (Γιάννης Σερβετάς) και εκτέμπουν σκέψεις τους, ποιήματά τους, τα αγαπημένα τους τραγούδια.
- «Ερωτόκριτος Μουσικό Κουκλοθέατρο». Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με κούκλες. Κατασκευή σκηνικών και κούκλας, παίξιμο κούκλας, βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση, διασκευή κειμένων, speakage, δημιουργία μουσικής, μίξη, σκηνοθεσία, μοντάζ κ.ά. – Σχολικό έτος 2016-2017).
- Συμμετοχή και τρίτο βραβείο στον 8ο Διεθνή διαγωνισμό ταινιών μικρού μήκους «Cinema... διάβασες;» για τον Ερωτόκριτο Μουσικό κουκλοθέατρο (Μάρτιος 2018).
- Εκδρομή στην Αθήνα για παραλαβή του βραβείου του *Ερωτόκριτου* στην τελετή απονομής (Μάρτιος 2018).
- Προβολή από την εκπαιδευτική τηλεόραση και από το κανάλι της Βουλής του Ερωτόκριτου (2017 και εντεύθεν).
- Δημιουργία της ταινίας μικρού μήκους «Η Ιλιάδα... αλλιώς». Μια μαθητική παρωδία της Ιλιάδας (Μάιος-Ιούνιος 2017).

### **Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων**

Οι θεματικές που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τρεις, οι μαθητές, οι καθηγητές και η σχολική κοινότητα. Σε κάθε θεματική αναδύθηκαν επιμέρους υποομάδες οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

### **Μαθητές**

#### **(α) Κοινωνικός τομέας**

Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, παρατηρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, αλλά και γενικότερα στη

συμπεριφορά τους σε όλο το φάσμα της σχολικής κοινότητας. Αρχικά, μειώθηκαν τα φαινόμενα επιθετικών συμπεριφορών από «δύσκολους» μαθητές, καθώς ανέλαβαν δημιουργικό ρόλο στις δράσεις. Επίσης, δημιουργήθηκαν φιλίες μεταξύ μαθητών άλλων τάξεων που μέχρι τη διαδικασία των δράσεων δεν είχαν επαφές. Αυτά συντέλεσαν στη βελτίωση της κοινωνικοποίησης μέσα στη σχολική κοινότητα και στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών σε κοινές δράσεις. Ακόμη, σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου «δύσκολοι περιθωριοποιημένοι μαθητές» λόγω αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς, εντάχθηκαν σε ομάδες και άρχισαν να δημιουργούν δεσμούς φιλίας.

*Είναι αξιοσημείωτο πώς ο Τ. μπόρεσε και συμμετείχε στη διαδικασία δημιουργίας του τραγουδιού και συνεργάστηκε ακόμη και μαθητές που τον είχαν σε απόσταση διότι τους τραπούκιζε στα διαλείμματα. Είναι πολύ συγκινητικό να τους βλέπω να παρουσιάζουν μαζί το τραγούδι τους που μιλάει για το Πολυτεχνείο και τη βία της εποχής. (Εκπαιδευτικός αρ. 6)*

Τέλος, παρατηρήθηκε μία εξοικείωση των μαθητών με την έκθεσή τους στο κοινό και την παρουσίαση της δουλειάς τους στους συμμαθητές τους και όχι μόνο.

*Αν μου έλεγε κάποιος πριν δύο χρόνια ότι ο Φ. θα έβγαине να παίζει μουσική σε επίσημο φεστιβάλ και θα το ευχαριστιόταν τόσο πολύ, θα απαντούσα ότι πολύ απλά δεν γίνεται. Μιλάμε για ένα τόσο ντροπαλό παιδί. (Εκπαιδευτικός αρ. 2)*

### **(β) Σχολικές επιδόσεις**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διατύπωσε ότι υπήρξε μία σαφής βελτίωση στις επιδόσεις των περισσότερων μαθητών όσον αφορά αρχικά στο μάθημα της μουσικής (ήρθαν σε επαφή με περισσότερα μουσικά όργανα, γνώρισαν τις έννοιες της ενορχήστρωσης, του πειραματισμού και του αυτοσχεδιασμού).

*Ο Δ. έμαθε να παίζει το τραγούδι στο μπουζούκι, η Μ. στη φλογέρα, ο Α προσπάθησε και κατάφερε να κρατήσει τη βροχή και τόσα άλλα! (Εκπαιδευτικός αρ. 4)*

Εξαιτίας της διαθεματικής προσέγγισης που διέπει τις δράσεις, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν και σε άλλα μαθήματα, εκτός της μουσικής, όπως σημείωσαν όλοι οι συμμετέχοντες ξεκάθαρα. Επίσης, οι μαθητές άρχισαν να δείχνουν περισσότερη όρεξη για μάθηση και ανυπομονησία για το τί θα ακολουθήσει στις δράσεις το οποίο θα ετοιμάζαν στο εκάστοτε μάθημα.

*Νομίζω ότι οι μαθητές αποκόμισαν πολλά περισσότερα από την Ιλιάδα κατά τη διαδικασία της δημιουργίας της ταινίας, παρά από όλη τη χρονιά που τη διδάσκω στην τάξη. (Εκπαιδευτικός αρ. 7)*

*Μέσα από τη δημιουργία του παραμυθιού είδα βελτίωση στις εκθέσεις των μαθητών, μιας και μπήκαμε σε ζητήματα δημιουργικής γραφής πρακτικά! (Εκπαιδευτικός αρ. 9)*

*Η Σ. άρχισε να γράφει δικά της ποιήματα και τα έφερε να τα παρουσιάσουμε στο ραδιοφωνικό σταθμό που φτιάξαμε! (Εκπαιδευτικός αρ. 5)*

*Πρώτη φορά είδα τον Κ. να έρχεται με όρεξη και να ρωτάει τί θα κάνουμε μετά στο μάθημα και πως θα το χρησιμοποιήσουμε στις επόμενες δράσεις. (Εκπαιδευτικός αρ. 5)*

### **(γ) Συναισθηματικός τομέας**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ξεκάθαρα ότι παρατήρησαν αξιοσημείωτες αλλαγές στο συναισθηματικό τομέα των μαθητών και ήταν εμφανές πως η πλειονότητα των μαθητών βίωσε έντονα συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ανυπομονησίας, ευχαρίστησης και απόλαυσης.

*Ο Μ. και ο Γ. χάρηκαν τόσο πολύ με το αποτέλεσμα όταν είδαν την προβολή του Ερωτόκριτου. Και όταν έμαθαν για το βραβείο, γελούσαν όλη μέρα και έπαιζαν ζανά τις σκηνές τους στο διάλειμμα δείχνοντας εμφανώς χαρούμενοι. (Εκπαιδευτικός αρ.2)*

## **Καθηγητές**

### **(α) Κοινωνικός τομέας**

Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των καθηγητών μέσα από τη διαδικασία, βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις σε τέτοιο βαθμό που ήρθαν κοντά συνάδελφοι που δεν είχαν καμία διάδραση μεταξύ τους μέχρι πρότινος. Κάποιοι σημείωσαν ότι δημιουργήθηκαν παρέες και εκτός σχολικού χώρου γεγονός που επηρέαζε θετικά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός σχολείου. Επίσης, βελτιώθηκε η σχέση των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου. Η βελτίωση και η εξέλιξη στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση οδήγησε σε βαθύτερα και σημαντικότερα γενικότερα αποτελέσματα στην σχολική κοινότητα.

*Αν δε μας στήριζε η διευθύντρια δε θα γινόταν ποτέ το ταξίδι στην Κρήτη για να παραλάβουν οι μαθητές το βραβείο για το τραγούδι του Λυπημένου Πρίγκιπα. (Εκπαιδευτικός αρ. 5)*

*Ηρθαμε κοντά σαν ομάδα και πλέον κάνουμε παρέα και εκτός σχολικού χώρου Δεν είχα ποτέ στο μυαλό μου ότι θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο. (Εκπαιδευτικός αρ. 2)*

Βελτιώθηκε η επαφή με τους γονείς των μαθητών και έγινε συχνότερη και ουσιαστικότερη η επικοινωνία μαζί τους. Σε κάποιες περιπτώσεις βοήθησαν και οι ίδιοι στη διαδικασία. Επίσης, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές βελτιώθηκε όπως διατύπωσαν πολλοί και όπου δεν υπήρχε δήλωσαν έντονα ότι γεννήθηκε. Αυξήθηκε, συν των άλλων η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών από τους καθηγητές τους.

*Ηρθα κοντά με τον Τ. και ανακάλυψα ταλέντα του, κάτι το οποίο δεν υπήρχε περίπτωση να γίνει αλλιώς. (Εκπαιδευτικός αρ. 9)*

*Είδα την Α. που δεν ήταν καλή στην κατανόηση κειμένων να μπορεί να οργανώσει την ομάδα της δημιουργικής γραφής και συνειδητοποίησα πόσο λάθος ήμουν για τις ικανότητες αυτών των μαθητών τόσο καιρό. (Εκπαιδευτικός αρ.8)*

### **(β) Εργασιακός τομέας**

Εκτός όσων σημειώθηκαν παραπάνω, μία ακόμη θεματική που αναδύθηκε ήταν η επιρροή των δράσεων στον εργασιακό τομέα των καθηγητών. Αναφέρθηκε από

πολλούς συμμετέχοντες το αίσθημα της «δημιουργικής κούρασης» τους, η αύξηση της όρεξης για διδασκαλία καθώς αναζητήθηκαν νέοι τρόποι προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας, αλλαγή στην αντιμετώπιση της παιδαγωγικής διαδικασίας για τον ίδιο λόγο και βελτίωση της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

*Έφρευα από το σχολείο κουρασμένη, αλλά τόσο γεμάτη. Σα να βγήκα για καφέ με την παρέα μου. Και στο μυαλό μου συνέχεια γύριζε το τί θα κάνουμε στη συνέχεια, αλλά και ανυπομονούσα να δω τί θα αντιμετωπίσουμε αύριο. (Εκπαιδευτικός αρ. 3)*

*Άλλαξε η οπτική μου για τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων αλλά και της έκθεσης, Ήταν κάτι τόσο βιωματικό όλο αυτό που με έκανε να αναθεωρήσω ζητήματα ύλης των μαθημάτων και τρόπου επικοινωνίας με τους μαθητές. (Εκπαιδευτικός αρ.7)*

### **(γ) Συναισθηματικός / ψυχολογικός τομέας**

Στον ψυχολογικό τομέα, την επόμενη θεματική που αναδύθηκε στις περισσότερες συνεντεύξεις, παρατηρείται μία γενική ευφορία και ικανοποίηση για την προσπάθεια τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών κυρίως ως προς το γεγονός της έντονης κινητοποίησης όλης της σχολικής κοινότητας. Αξιοσημείωτη είναι η άρση των στερεοτύπων και υποσυνείδητων τάσεων των εκπαιδευτικών αλλά και όσων παρακολούθησαν και στήριξαν τις δράσεις εκτός σχολείου σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες. Οι καθηγητές άρχισαν να εμπιστεύονται τους μαθητές τους, να τους αφήνουν να πάρουν πρωτοβουλίες, να ενισχύουν με τον κατάλληλο τρόπο τις προσπάθειές τους και να βοηθούν στην εξέλιξή τους σε κοινωνικό, συναισθηματικό και επίπεδο σχολικών επιδόσεων.

*«Θα το πω και ας ακουστεί σκληρό. Σε πολλές περιπτώσεις νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε ρατσιστές. Ενώ εργαζόμαστε χρόνια στην ειδική αγωγή, υπάρχει η γενική αίσθηση ότι οι μαθητές μας δε μπορούν να κάνουν πράγματα, να συμμετέχουν. Μάλιστα εστιάζουμε σε αυτά που δε μπορούν. Μέσα από τη διαδικασία βίωσα και κατάλαβα ότι ίσως απλώς να μη δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές μας να μας δείξουν τί μπορούν, Μέσα από τη διαδικασία έμαθα να εμπιστεύομαι τους μαθητές μου και να τους αφήνω να μου δείξουν τί μπορούν να καταφέρουν χωρίς να έχω την εμμονή ενός τέλει αποτελέσματος» (Εκπαιδευτικός αρ. 3)*

### **(δ) Σχολική κοινότητα**

Όσο αφορά τη σχολική κοινότητα, παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δράσεις η εγκαθίδρυση ενός γενικού ευχάριστου κλίματος, το οποίο άνθισε μέσα από τις διαδικασίες διάδρασης και δημιουργίας. Το σχολείο κοινοποιώντας τις προσπάθειες των μαθητών (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, φεστιβάλ, ανοιχτές σχολικές γιορτές για όλη την πόλη, ραδιοφωνικός σταθμός, ταξίδια για την παραλαβή βραβείων), άρχισε να συνδέεται με την κοινωνία. Σε πολλές περιπτώσεις ομαλοποιήθηκε η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία αντιμετώπιζε ποικίλα προβλήματα που φάνταζαν δισεπίλυτα μέσω συμβατικών τρόπων (καυγάδες, δυσκολία συνεννόησης και συνεργασίας στο διάλειμμα κ.ά.). Η διαδικασία άμβλυνε τις δυσκολίες και τα εμπόδια σε μεγάλο βαθμό, αφού συμμετείχαν στις δράσεις ακόμη και οι πιο «παραβατικοί» μαθητές, βοηθώντας αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις παίρνοντας σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δημιουργίας των δράσεων. Τέλος, εξαιτίας όλων αυτών, παρατηρήθηκε αύξηση της διάθεσης για

συνεργασία και για οργάνωση άλλων δράσεων στο μέλλον, κάτι το οποίο συνεχίζεται ακόμη και σήμερα.

*Αντιμετωπίζαμε θέματα με τον Τ. και τους συνεχιζόμενους καυγάδες του με τις Α. και Ν. Μετά τις δράσεις, ήρθαν κοντά και τώρα συνεργάζονται και παίζουν στο διάλειμμα μαζί. Γενικά, υπάρχει ένα κλίμα ενθουσιασμού και ευχάριστης διάθεσης, που γυρίζει γύρω από μια ανυπομονησία να φτιάξουμε και άλλα πράγματα, αλλά και να διανθιστούν τα ήδη υπάρχοντα όπως ο ραδιοφωνικός σταθμός. (Εκπαιδευτικός αρ.10)*

## Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που προηγήθηκε μπορούν να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα. Λόγω του μικρού δείγματος και του είδους της έρευνας δεν θα ήταν δυνατόν να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα ικανά να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο δείγμα. Ωστόσο, τα παρόντα συμπεράσματα αποτυπώνοντας πλήρως τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων δημιουργούν προβληματισμούς σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για πιο εκτεταμένες και βαθύτερες παρόμοιες μελέτες. Τα συμπεράσματα που εξάγονται είναι τα ακόλουθα.

«Ο Λυπημένος Πρίγκηπας», το πρώτο τραγούδι που γράφτηκε στο πλαίσιο της Μελοποιίας, έδωσε έμπνευση σε μία σειρά από απανωτές δράσεις οι οποίες λειτουργούσαν σε πολλές περιπτώσεις σαν ντόμινο. Έτσι, σταδιακά, κινητοποιήθηκε μια μεγάλη μερίδα από εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας η οποία σύστησε έναν πυρήνα δημιουργίας. Φιλολογοί, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, η εικαστικός του σχολείου, εμπνεύστηκαν δράσεις αρχικά σε σχέση με το Λυπημένο Πρίγκηπα και στη συνέχεια πέρασαν σε ακόμη τολμηρότερα εγχειρήματα όπως τη δημιουργία ταινίας, κουκλοθέατρου, πράγματα τα οποία έφεραν αναγνώριση, βραβεύσεις αλλά και πολλές άλλες δράσεις που βγάλανε το σχολείο στην κοινωνία (φεστιβάλ, δημιουργία ραδιοφωνικού σταθμού κ.ά.).

Οι δράσεις φαίνεται να επηρέασαν το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Καθηγητές και μαθητές φαίνεται να επηρεάστηκαν εξίσου και οι γονείς των μαθητών με έμμεσο τρόπο καθώς γίνανε κοινωνοί των δράσεων μέσα από τα βιώματα των παιδιών τους.

Στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης, άλλαξαν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, πολλοί παραβατικοί και δύσκολοι μαθητές εντάχθηκαν σε ομάδες δράσεων και αυτό βοήθησε στην άμβλυνση βίαιων περιστατικών και περιπτώσεων περιθωριοποίησης. Νέες φιλίες δημιουργήθηκαν ακόμη και από μαθητές που δεν είχαν καμία σχέση μεταξύ τους ή που απείχαν ηλικιακά. Επηρεάστηκε η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εφόσον μέσα από τη δημιουργική διαδικασία ήρθαν πιο κοντά και έμαθαν να δουλεύουν μαζί σε διαφορετικές βάσεις. Επίσης, μέσα από το άνοιγμα του σχολείου προς τον εξωσχολικό κόσμο με τις βραβεύσεις και τους εκδρομές, έζησαν τόσο οι μαθητές μεταξύ τους όσο και οι εκπαιδευτικοί εμπειρίες που δε θα τους δινόταν η ευκαιρία να ζήσουν μέσα στη σχολική κοινότητα. Ήρθαν πιο κοντά και έζησαν ο ένας τον άλλον και σε πιο «καθημερινές συνθήκες». Στον αντίποδα και οι εκπαιδευτικοί ήρθαν πιο κοντά, δούλεψαν και συνεργάστηκαν από κοινού για τους στόχους που κάθε φορά έθεταν. Πολλοί από αυτούς σήμερα είναι



φίλοι και έχουν σχέσεις και εκτός σχολικής κοινότητας, ενώ ενδοσχολικά συνεχίζουν τις δράσεις τους. Βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τη διεύθυνση του σχολείου η οποία αποδέχτηκε καινοτόμες ιδέες προς υλοποίηση για τα δεδομένα ενός τυπικού σχολείου. Πολλοί συνάδελφοι μπήκαν στη συνέχεια στο χορό επηρεασμένοι από το γενικότερο θετικό κλίμα που άρχισε να διέπει το σύλλογο των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα σχολείο το οποίο λόγω των ταμπού της μη ικανότητας των μαθητών να ανταπεξέλθουν σε διήμερες εκδρομές για παράδειγμα, κατέληξε να ταξιδεύει σε όλη την Ελλάδα, να συμμετέχει σε φεστιβάλ, να παραλαμβάνει βραβεία.

Οι μαθητές βελτιώθηκαν στις σχολικές επιδόσεις τους. Απέκτησαν γνώσεις άτυπα μέσα από τη διαθεματικότητα που αγκαλιάζει τις δράσεις. Ήρθαν σε επαφή με διάφορα στάδια δημιουργίας, ανακάλυψαν δεξιότητες που είτε δεν ήξεραν πως είχαν, είτε δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, άλλαξαν σε πολλές περιπτώσεις τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν το μάθημα. Έγιναν πιο δημιουργικοί, συνεργάστηκαν με ειδικότητες καθηγητών που δεν είχαν συνεργαστεί ξανά και όπως και οι μαθητές, άρχισαν να νιώθουν μία ευφορία όσο αφορά την επαφή τους με το σχολείο. Ήρθαν σε επαφή με τους γονείς των μαθητών, γνωρίστηκαν μαζί τους καλύτερα αποκτώντας μία πιο ισορροπημένη και μεστή επικοινωνία και έτσι, γνώρισαν ακόμη καλύτερα τους μαθητές τους.

Τέλος, όσο αφορά τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της, μπήκε σε δημιουργικό οίστρο, κάτι που από μία μικρή ομάδα μαθητών και δύο εκπαιδευτικών, συνεπήρε σχεδόν το σύνολο της. Το σχολείο άνοιξε τις πόρτες του στην πολιτεία και άρχισε να διαλέγεται μαζί της. Βελτίωσε στο σύνολό του τις σχέσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κινητοποίησε ακόμη και τον αδρανή μέχρι τότε σύλλογο γονέων να συμμετάσχει ενεργά στις δράσεις (χρηματοδότηση τύπωσης του Λυπημένου Πρίγκηπα). Έδειξε εμπιστοσύνη στους μαθητές του, άρχισε να ταξιδεύει, να επικοινωνεί, να δέχεται κόσμο, να σχεδιάσει τις επόμενες δράσεις του. Κατέληξε να γίνει ένας χώρος δημιουργίας και θετικών συναισθημάτων.

Αδιαμφισβήτητα, η επιρροή όλων των δράσεων στη σχολική κοινότητα στην ολότητά της είναι πολύ μεγάλη και σε διάφορους τομείς. Το σημαντικότερο που θα μπορούσε κανείς να σημειώσει είναι ότι μέσα από τις δράσεις φάνηκαν να γίνονται σταθερά βήματα προς την εξέλιξη και βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος της συγκεκριμένης δομής ειδικής εκπαίδευσης σε τομείς που υστερούσαν. Παρά το μικρό εύρος του δείγματος και της αδυναμίας γενίκευσης των συμπερασμάτων, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα και μια στέρεη βάση για μετέπειτα βαθύτερες και πιο εκτεταμένες έρευνες ως προς τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Newby, P. (2014) *Research Methods for Education* (2nd ed.). London & New York: Routledge.

## Εφαρμογές της ελληνικής μελοποιίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: τρεις μελέτες περίπτωσης

Μαρία Τσαλίκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Τ.Μ.Ε.Τ., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
maria\_rassia@hotmail.com

*Στα πλαίσια εφαρμογών της ελληνικής μελοποιίας στη σχολική εκπαίδευση θα παρουσιαστούν τρεις μελέτες περίπτωσης κατά τις οποίες εφαρμόστηκε το πλαίσιο όπως παρουσιάστηκε στην αρχική εισήγηση του συμποσίου ως έρευνα δράσης, στις 3 τελευταίες τάξεις δημοσίου δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αξιολόγησαν τη δράση με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δομημένα με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επίσης, η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός κρατούσε σημειώσεις υπό μορφή ημερολογίου καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με ποιοτικές μεθόδους και συνοπτικά ανέδειξαν την τραγουδοποιία ως συνήθη πρακτική στη ζωή των μαθητών και μαθητριών και έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες θεώρησαν τη διαδικασία χρήσιμη, λίγο δύσκολη αλλά διασκεδαστική ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκαν μουσικές και κοινωνικές δεξιότητες.*

**Λέξεις κλειδιά:** τραγουδοποιία, μελοποιία, εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, τραγούδι.

### The framework of Greek Melopoea in primary education: three case studies

Maria Tsaliki

PhD Student, Department of Music Science and Art, University of Macedonia  
maria\_rassia@hotmail.com

*In the context of using practices of Greek melopoea in school setting, the aforementioned framework was implemented as action research in three case studies, in three different classrooms, in a public elementary school in Thessaloniki, Greece. The students evaluated the project via self-report questionnaires of open-ended questions. The researcher-educator kept notes in the form of a diary during the intervention. Data were analyzed with qualitative methods and briefly show that songwriting is a common practice among children of the upper elementary classes and also show that most of the participants found the procedure useful, a little hard but entertaining. They also report that both musical and social skills were gained.*

**Keywords:** songwriting, melopoea, education, primary education, song

Μέσα από την καθημερινή πρακτική στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια μία έλλειψη κατανόησης της δομής των τραγουδιών και της σύνδεσης των στίχων με τη μουσική όπως και της σύνδεσης με τις περιστάσεις στις οποίες αυτά εκτελούνταν στα σχολικά πλαίσια όπως π.χ. στις σχολικές γιορτές. Με αφορμή αυτή τη διαπίστωση εκπονήθηκε η παρακάτω έρευνα δράσης με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών δημιουργίας των τραγουδιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο βασίστηκε στην ελληνική μελοποιία και περιεγράφηκε στην πρώτη εισήγηση του συμποσίου, επιλέχθηκε προς χρήση επειδή επιτρέπει στους

συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να εμπλακούν σε όλα τα στάδια της δημιουργίας ενός τραγουδιού (από τη σύλληψη των ιδεών έως και την κυκλοφορία) και δεν έχει περιορισμούς ως προς τις μουσικές γνώσεις που οφείλουν να έχουν όσοι και όσες συμμετέχουν. Οι τρεις περιπτώσεις εφαρμογής περιγράφονται με χρονολογική σειρά ενώ όλες πραγματοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη.

### **Πρώτη μελέτη περίπτωσης: «Πολιτιστική Κληρονομιά» (Τάξη Ε΄)**

Με αφορμή τη συμμετοχή σε διαγωνισμό του Ευρωπαϊκού Σχολικού Ραδιοφώνου (ESR) με θέμα την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, αποφασίσαμε κατόπιν συζήτησης με το σύνολο των μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος Ε΄ τάξης (24 μαθητές και μαθήτριες) να γράψουμε ένα τραγούδι. Θα ήταν το δεύτερο τραγούδι που συνέθεταν οι συγκεκριμένοι μαθητές και μαθήτριες στο μάθημα της μουσικής για την τρέχουσα σχολική χρονιά. Είχε προηγηθεί αντίστοιχη διαδικασία για την δημιουργία ενός τραγουδιού αναφορικά με την επέτειο της εξέγερσης του Πολυτεχνείου το οποίο είχε παρουσιαστεί στην αντίστοιχη σχολική γιορτή. Κατόπιν συζήτησης στο σύνολο της τάξης σχετικά με το τι αποτελεί πολιτιστική κληρονομιά και αν η μουσική είναι κομμάτι αυτής αποφασίστηκε να γράψουμε ένα νανούρισμα (ως είδος παραδοσιακού τραγουδιού) με το εξής σενάριο: τραγουδάμε σε ένα υποτιθέμενο μικρό αδερφάκι και εξιστορούμε σε ποια μέρη της πόλης μας θα πάμε βόλτα την επόμενη μέρα. Ξεκινήσαμε με καταιγισμό ιδεών για τους στίχους. Φτιάξαμε στον πίνακα λίστα με σημεία ενδιαφέροντος της πόλης και χαρακτηριστικές δραστηριότητες αναψυχής. Επίσης σημειώσαμε χαρακτηριστικές λέξεις ή φράσεις που επαναλαμβάνονται σε παραδοσιακά νανουρίσματα αφού ακούσαμε και τραγουδήσαμε κάποια που ήταν ήδη γνωστά. Στη συνέχεια, αρχίσαμε να σχηματίζουμε φράσεις και δίστιχα με τις ιδέες που υπήρχαν στον πίνακα και να τις δοκιμάζουμε με μουσική (τραγουδιστά). Σε αυτό το σημείο περίπου, ολοκληρώθηκε το στάδιο της «λήψης». Στο επόμενο στάδιο, αυτό της «μίξης», επιλέξαμε τις ιδέες που θα χρησιμοποιούσαμε και αποφασίσαμε τη δομή του τραγουδιού (στροφικό). Τραγουδήσαμε πολλές φορές το τραγούδι για να γίνει κτήμα μας, το ηχογραφήσαμε, το ακούγαμε για επανατροφοδότηση και κάναμε διορθώσεις όπου έκριναν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι χρειαζόταν. Όταν δεν υπήρχε πια ανάγκη για τροποποιήσεις περάσαμε στο στάδιο της «χρήσης» όπου αποφασίσαμε την ενορχήστρωση. Συζητήσαμε αρχικά για τη σύνθεση της ορχήστρας του σχολείου που θα εκτελούσε το τραγούδι και στη συνέχεια για το ρόλο που θα θέλαμε να έχει κάθε όργανο μέσα στο τραγούδι.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έκαναν πολύ συγκεκριμένες επιλογές, εκφράζοντας αισθητικές κρίσεις και προτιμήσεις. Αφού ολοκληρώσαμε τις επιλογές στην ενορχήστρωση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ετοίμασε παρτιτούρες για τα όργανα της ορχήστρας και τα μοίρασε στους οργανοπαίκτες. Ακολούθησαν πρόβες, η ορχήστρα και η χορωδία δούλεψε χωριστά και στη συνέχεια από κοινού μέχρι την τελική ηχογράφιση η οποία πραγματοποιήθηκε στο σχολείο και στη συνέχεια «ανέβηκε» στην πλατφόρμα του διαγωνισμού. Μετά την ολοκλήρωση του διαγωνισμού, η ορχήστρα παρουσίασε το τραγούδι ζωντανά στις συναυλίες που

πραγματοποίησε στη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής χρονιά, είτε με σόλο τραγούδι είτε με χορωδία στο μέρος της φωνής. Το τραγούδι τραγουδήθηκε επίσης στην αποφοίτηση της ΣΤ΄ τάξης, από τα παιδιά τις ΣΤ΄ επειδή ταίριαζε στη θεματολογία της παρουσίας τους.

### **Ευρήματα - Συζήτηση**

Μετά το τέλος της διαδικασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη διαδικασία και να αναφέρουν δυσκολίες που συνάντησαν όπως και οφέλη που αποκόμισαν. Ρωτήθηκαν επίσης για το ρόλο των τραγουδιών και της τραγουδοποιίας στην καθημερινή τους ζωή. Όλοι και όλες οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες δήλωσαν ότι ακούν καθημερινά τραγούδια, γεγονός που αναδεικνύει την εξοικείωση των παιδιών με τη συγκεκριμένη μουσική φόρμα. Τα 2/3 των παιδιών δήλωσαν ότι έχουν δοκιμάσει να γράψουν τραγούδι στον ελεύθερό τους χρόνο οπότε η τραγουδοποιία φαίνεται να αποτελεί μία μουσική πρακτική ενταγμένη στην καθημερινότητα των παιδιών ηλικίας 10-11 χρόνων. Περίπου οι μισοί μαθητές (13/24) ανέφεραν ότι δεν έχουν γράψει τραγούδι στα πλαίσια κάποιου άλλου σχολικού μαθήματος ενώ κανένας μαθητής ή μαθήτρια δεν ανέφερε το τραγούδι το οποίο είχαμε δημιουργήσει με αφορμή την επέτειο του Πολυτεχνείου στο μάθημα της μουσικής στην ερώτηση σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία τους στη δημιουργία τραγουδιών. Σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν στη διαδικασία της δημιουργίας του τραγουδιού αναφέρθηκαν στη δημιουργία των στίχων, στην εκτέλεση του τραγουδιού, την επιλογή των οργάνων, την εκτέλεση των ψηλών νοτών στη μελωδία και στη σύνθεση της μελωδίας. Ορισμένα από τα παιδιά ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν καμία δυσκολία. Το σημείο της διαδικασίας που ανέφεραν ως πιο ενδιαφέρον οι περισσότεροι ήταν η ηχογράφιση ενώ επίσης αναφέρθηκαν ως ενδιαφέροντα σημεία η ενορχήστρωση και η στιχουργική διαδικασία. Αναφορικά με τους διάφορους ρόλους που είχε το κάθε παιδί στη συγκεκριμένη διαδικασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην ορχήστρα δεν θα επέλεγαν να έχουν διαφορετικό ρόλο ενώ ορισμένοι που συμμετείχαν στη χορωδία θα προτιμούσαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο. Ένας μαθητής ανέφερε ότι θα ήθελε να βοηθήσει στην επίσημη ηχογράφιση.

Όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν για να δημιουργήσουν το τραγούδι, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες την περιέγραψαν σωστά και με ακρίβεια δηλαδή έδειξαν ότι κατανόησαν τα διαφορετικά στάδια και ότι θα μπορούσαν να την επαναλάβουν. Συνεπώς, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα παιδιά καλλιέργησαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Επίσης, τα παιδιά δηλώνουν ικανά να γράφουν τα δικά τους τραγούδια και δηλώνουν ότι είναι κάτι που θα ήθελαν κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους εκτός από 6 παιδιά τα οποία αναφέρουν τους εξής λόγους για τους οποίους δεν θα ήθελαν ή δεν μπορούν να το κάνουν: «αγχώνομαι», «δεν έχω έμπνευση», «δεν έχω ιδέες», «έχω πολλές δραστηριότητες αλλά θα ήθελα», «δεν είναι κάτι που θέλω» και «δεν ξέρω τι τραγούδια να γράψω». Χαρακτηρίζουν γενικά τη διαδικασία «λίγο δύσκολη», αλλά ταυτόχρονα «ωραία» και «διασκεδαστική» ενώ τα γνωστικά οφέλη που αναφέρουν ότι αποκόμισαν είναι «ότι η μουσική είναι ωραίο μάθημα», «έμαθα να οργανώνομαι μαζί με τους άλλους», «να φτιάχνω τραγούδια», «έμαθα πολλά και τα χρησιμοποίησα», «πώς να τραγουδάω

σωστά», «άμα προσπαθώ, μπορώ», «τα πρώτα βήματα για να φτιάξω ένα τραγούδι», «ο καθένας μπορεί να γράψει τραγούδια κι ας του αρέσει να είναι ζωγράφος» και «να είμαι ήσυχος άνθρωπος». Συνεπώς, φαίνεται να καλλιεργήθηκαν τόσο συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όσο και μουσικές.

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας προκύπτει ότι τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη διαδικασία, έδειξαν αφοσίωση και συνέπεια χωρίς παρεκκλίσεις και παρεκτροπές στην συμπεριφορά ενώ συνεργάστηκαν αρμονικά και με σεβασμό ο ένας στις ιδέες και τις απόψεις του άλλου. Εξέφρασαν αισθητικές κρίσεις, πειραματίστηκαν με μουσικές ιδέες και τις αξιολόγησαν μόνοι τους στη συνέχεια. Μοιράστηκαν με χαρά και ενθουσιασμό το επίτευγμά τους εκτός σχολείου. Αρκετοί γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους μοιράστηκαν με ενθουσιασμό τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στο σπίτι και την περηφάνια τους για το επίτευγμά τους. Συνεπώς θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να βιώσουν σχολική επιτυχία και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους όπως και τις μουσικές τους γνώσεις. Επίσης, τα βοήθησε να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη για τη μουσική.

#### **Δεύτερη μελέτη περίπτωσης: «Θεσσαλονίκη, η πόλη μου» (Τάξη ΣΤ')**

Η δεύτερη εφαρμογή του πλαισίου πραγματοποιήθηκε στα δύο τμήματα της ΣΤ' τάξης του σχολείου με τη συμμετοχή 37 μαθητών και μαθητριών στα πλαίσια της παρουσίασης ενός προγράμματος σχετικά με την πόλη της Θεσσαλονίκης, με το οποίο ασχολήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περιλάμβανε μία σειρά δράσεων και επισκέψεων σε διάφορους χώρους της πόλης. Η παρουσίαση του προγράμματος θα γινόταν μέσα από μία θεατρική παράσταση αφιερωμένη στην πόλη της Θεσσαλονίκης την οποία κλήθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μαζί με την εκπαιδευτικό μουσικής να επενδύσουν μουσικά. Αποφασίστηκε, κατόπιν συζήτησης με τα παιδιά, να δοκιμάσουν να γράψουν τα δικά τους τραγούδια για την πόλη τους. Δεν είχε προηγηθεί άλλη παρόμοια διαδικασία στο μάθημα της μουσικής. Αυτή τη φορά η διαδικασία ξεκίνησε σε ομάδες 4-6 ατόμων. Κάθε ομάδα είχε αρχικά την ευθύνη να βρει, να ακούσει, να αξιολογήσει (ως προς την προτίμηση και ως προς την καταλληλότητα) και να επιλέξει τραγούδια που έχουν ως θέμα την πόλη της Θεσσαλονίκης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών στο σύνολο της τάξης, σημειώνοντας στον πίνακα τι αρέσει στα παιδιά να κάνουν στη Θεσσαλονίκη και σημεία ενδιαφέροντος στην πόλη. Κατόπιν, οι ομάδες αντλώντας ιδέες από τον πίνακα έφτιαξαν στίχους με ομοιοκαταληξία. Στη συνέχεια κάθε ομάδα επέλεξε το είδος της μουσικής που θεώρησε ότι ταιριάζει με τους στίχους και δοκίμασε διάφορες μελωδίες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που ήδη γνώριζαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο το είχαν μαζί και έκαναν δοκιμές. Στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας ηχογραφήσαμε την πρόοδο κάθε ομάδας για να θυμόμαστε τις μελωδίες και τις μουσικές ιδέες χωρίς να τις σημειώνουμε σε χαρτί. Η εκπαιδευτικός συντόνιζε τις ομάδες και καθοδηγούσε όπου χρειαζόταν τη διαδικασία. Μόλις ολοκληρώθηκε η φάση της λήψης, προχωρήσαμε στη φάση της μίξης δουλεύοντας κάθε τραγούδι στο σύνολο της τάξης. Αφού ακούγαμε τις τελευταίες ηχογραφήσεις, σχολιάζαμε, ανατροφοδοτούσαμε και προχωρούσαμε στις απαραίτητες διορθώσεις, τροποποιήσεις

ή και προσθήκες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας ήταν το τραγούδι μιας ομάδας το οποίο ήταν στροφικό και αρκετά μονότονο μελωδικά οπότε αποφασίστηκε να προσθέσουμε ένα αντιθετικό ρεφραίν. Στο σημείο αυτό συζητήθηκαν ζητήματα πορείας της μελωδίας, αντιθετικές μουσικές έννοιες όπως ανιόντα ή κατιόντα διαστήματα, βηματική ή πηδηματική κίνηση της μελωδίας, μελωδία με μεγάλες ή μικρές αξίες, με παύσεις ή χωρίς κ.ο.κ. και ζητήματα αισθητικής. Μόλις ολοκληρώθηκαν τα τραγούδια στην τελική τους μορφή, περάσαμε στο στάδιο της χρήσης, όπου αποφασίσαμε την ενορχήστρωση, κάναμε πρόβες, τα διδάξαμε στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες οι οποίοι φοιτούσαν σε άλλα τμήματα της ίδιας τάξης και τα ενσωματώσαμε στην τελική παρουσίαση του προγράμματος προσθέτοντας κίνηση.

### Ευρήματα - Συζήτηση

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες ακούν καθημερινά τραγούδια στον ελεύθερο χρόνο τους εκτός από μία μαθήτρια η οποία απάντησε «όχι» διευκρινίζοντας ότι αναφέρεται στην ξένη μουσική την οποία προτιμούν οι περισσότεροι συμμαθητές της. Οι 25 από τους 37 μαθητές (περίπου 2/3) ανέφεραν ότι έχουν προσπαθήσει να γράψουν τραγούδι στον ελεύθερο χρόνο τους, συνεπώς η τραγουδοποιία φαίνεται να είναι μία μουσική ενασχόληση που συνδέεται με την καθημερινότητα παιδιών ηλικίας 11-12 χρονών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν ως δυσκολίες που συνάντησαν στη διαδικασία της τραγουδοποιίας τα εξής: να βρούμε ομοιοκαταληξία, να βρούμε μουσική, να βρούμε ρυθμό, να προσαρμόσουμε όλες τις ιδέες μαζί, να βρούμε ρεφρέν, η μελοποίηση και να βάλουμε όλα τα όργανα το οποίο αναφέρεται από τα ίδια άτομα ως και το πιο ενδιαφέρον επίσης. Ως πιο ενδιαφέροντα σημεία της διαδικασίας αναφέρουν: όταν βρίσκαμε τη μελωδία, να βρίσκουμε στίχους, οι ιδέες του καθενός, η ανάπτυξη του κομματιού, οι πρόβες, η διαδικασία, η μουσική και ότι έμαθα νότες. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι κάθε μαθητής και μαθήτρια μπορεί να βρει ενδιαφέρον σε διαφορετικά σημεία της διαδικασίας οπότε μπορεί να αισθανθεί χρήσιμος/η να προσφέρει εκεί όπου αισθάνεται πιο έτοιμος/η. Παράλληλα, μπορεί να μάθει από τους συνομηλίκους μέσα από τις ομαδικές δημιουργικές διαδικασίες που προσφέρει το συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες δεν θα άλλαζαν το ρόλο που είχαν στην ομάδα. Τρία παιδιά μόνο δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο αντί να τραγουδούν.

Ως γνωστικά οφέλη από τη διαδικασία της μελοποιίας οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν τα εξής: αν ας πούμε κάποιος πιστεύει ότι δεν μπορεί να γράψει τραγούδι, πιστεύω πως με τη συγκεκριμένη διαδικασία θα του φαινόταν εύκολο, η μουσική είναι ενδιαφέρον μάθημα, η μουσική είναι δύσκολη, μπορώ να το κάνω μόνος, ποτέ να μην υπερεκτιμάς τον εαυτό σου και να είσαι έτοιμος για τα πάντα, το να φτιάξεις ένα τραγούδι ίσως δεν είναι και τόσο δύσκολο αλλά στην τελική είναι ωραίο, ένα κομμάτι πρέπει να έχει την αρχική ιδέα και το ρεφρέν, να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου, είναι διασκεδαστικό και αστείο να το κάνεις με παρέα και χρειάζεται να ζεσταίνω τη φωνή μου. Η πιο συχνή απάντηση σχετικά με το τι έμαθαν (9/37) ήταν: πώς να γράφω και να συνθέτω το δικό μου τραγούδι και να βάζω όργανα.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, καλλιεργήθηκαν τόσο μουσικές όσο και εξωμουσικές δεξιότητες όπως κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας ενώ

για ορισμένους φαίνεται να άλλαξε η αντίληψη που είχαν για το μάθημα της μουσικής. Όταν τους ζητήθηκε, τα παιδιά περιέγραψαν με ακρίβεια και λεπτομέρειες τη διαδικασία που ακολούθησαν στη δημιουργία των τραγουδιών οπότε φαίνεται να κατέκτησαν τη διαδικασία και μεταγνωστικά. Μόνο 8 από τους 37 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες απάντησαν ότι δεν μπορούν και δεν θέλουν να γράφουν τραγούδια μόνοι ή μόνες τους αποδίδοντας το γεγονός στο ότι *δεν έχω ελεύθερο χρόνο (2/37), δεν έχω πολύ ενδιαφέρουσα σκέψη, μόνο αν έχω καθαρό μυαλό - δε με βοήθησε πολύ η διαδικασία, γιατί δεν έχω ιδέες, γιατί δεν έχω έμπνευση και όχι γιατί δεν είμαι καλή στο να γράφω τραγούδια*. Η πλειοψηφία των παιδιών θεώρησε τη διαδικασία: *λίγο δύσκολη αλλά διασκεδαστική (19/37), ενδιαφέρουσα (6/37), ευχάριστη (3/37), δύσκολη (8/37) και βαρετή (1/37)*. Συνεπώς, φαίνεται οι περισσότεροι/ες να βίωσαν θετικά τη διαδικασία. Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας προκύπτει επίσης ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπισαν τη διαδικασία με ενθουσιασμό, συνέπεια και διάθεση συνεργασίας.

### **Τρίτη μελέτη περίπτωσης: «My favorite things» (Τάξη Δ')**

Κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών και Μουσικής υλοποίησαν ένα συνεργατικό πολιτιστικό πρόγραμμα με την ονομασία «My favorite things». Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Δ' τάξης έγραψαν στίχους με ομοιοκαταληξία στα πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών και στη συνέχεια εργαστήκαμε πάνω στην μελοποίησή τους στο μάθημα της μουσικής. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε ομαδοσυνεργατικά ενώ δεν είχε προηγηθεί άλλη δημιουργία τραγουδιού στο μάθημα της μουσικής. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία της μελοποιίας όπως την περιγράφουμε δεν ολοκληρώθηκε λόγω έλλειψης χρόνου καθώς έλαβε χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία σταμάτησε στο δεύτερο στάδιο (μίξη). Κατά το πρώτο στάδιο (λήψη) και έχοντας έτοιμους του στίχους συζητήσαμε για τη μουσική, το στυλ και τη δομή. Κάθε ομάδα ξεκίνησε να δοκιμάζει μουσικές ιδέες στους στίχους της και στη συνέχεια τις απεικόνιζε με αυτοσχέδια σημειογραφία ή σχήματα. Επίσης, ηχογραφήσαμε τις ιδέες, τις ακούγαμε και επανατροφοδοτούσαμε. Στο δεύτερο στάδιο, αφού καταλήξαμε οριστικά στη δομή και τις μουσικές ιδέες που θα χρησιμοποιούσαμε, προσθέσαμε body percussion ή άλλους ήχους για συνοδεία και επαναλαμβάναμε τα τραγούδια με όργανα και φωνές ώστε να εδραιωθούν και να κατακτηθούν από τα παιδιά. Η διαδικασία δεν πέρασε στο τρίτο στάδιο.

### **Ευρήματα – Συζήτηση**

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 22 μαθητές και μαθήτριες 9-10 χρονών. Όπως και στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις, έτσι και τα παιδιά της Δ' τάξης, εκτός από 2, δήλωσαν ότι ακούν καθημερινά τραγούδια. Η διαφορά που εμφανίζουν οι απαντήσεις τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές και μαθήτριες είναι ο πλουραλισμός στα μουσικά είδη που προτιμούν, γεγονός που συνάδει με τη βιβλιογραφία σχετικά με τη μείωση του εύρους των μουσικών προτιμήσεων καθώς τα παιδιά οδεύουν προς την εφηβεία (Hargreaves et al., 1995· LeBlanc et al., 2002· Τσαλίκη, 2017· Woody, 2004). Τα 2/3 περίπου των μαθητών και μαθητριών (15/22) έχουν προσπαθήσει να

γράψουν τραγούδια στον ελεύθερο χρόνο τους αναδεικνύοντας την τραγουδοποιία ως μία κοινή μουσική πρακτική στον ελεύθερο χρόνο παιδιών ηλικίας 9-10 χρονών. Ως δυσκολίες στη διαδικασία τα παιδιά ανέφεραν: *να ζωγραφίσουμε το ρυθμό, να βρούμε αρχή και τέλος, η ομοιοκαταληξία, οι στίχοι να βγάζουν νόημα, να τραγουδάμε, να χωρίσουμε τα μέρη σε ΑΒΓ και να χτυπάμε το θρανίο.* Ως πιο ενδιαφέροντα σημεία ανέφεραν: *η ενορχήστρωση, το ρεφρέν, να βάζουμε μουσική, όταν ακούγαμε την ηχογράφηση, όλα και όταν τραγουδάμε.* Η πολυμορφία των απαντήσεων δείχνει την πολύπλευρη λειτουργία του πλαισίου μελοποιίας και την εναρμόνισή του με το τρίπτυχο ακρόαση-εκτέλεση-δημιουργία. Τα παιδιά δήλωσαν ότι έμαθαν: *τίποτα, πολλά πράγματα που δεν ήξερα (3/22), να συνεργάζομαι, πως φτιάχνεται ένα τραγούδι, με βοήθησε στο ρυθμό, να συνθέτω και να τραγουδάω, πολύ καλύτερη μουσική, πως να γράφω τραγούδια (6/22), να τους βάζω ρυθμό, να αναλύω ένα τραγούδι, μου έδωσε ιδέες και έμαθα ότι πρέπει να τα βάζεις σε μια σειρά τα πράγματα και να διαλέγεις σωστά τι θα κάνει ο καθένας για ένα τραγούδι.* Για ακόμη μια φορά αναδύονται τα πολύπλευρα μουσικά και εξωμουσικά οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες περιέγραψαν αναλυτικά και εμπειριστατωμένα τη διαδικασία μελοποιίας που ακολούθησαν συνεπώς φαίνεται να την έχουν κατανοήσει. Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας προκύπτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν με ενθουσιασμό, συνέπεια, αφοσίωση και διάθεση συνεργασίας.

## Σύνοψη

Μετά την εφαρμογή του πλαισίου ελληνικής μελοποιίας σε 83 μαθητές και μαθήτριες των τριών μεγαλύτερων τάξεων δημόσιου δημοτικού σχολείου στην πόλη της Θεσσαλονίκης φάνηκε ότι η χρήση του στη σχολική τάξη μουσικής μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να καλλιέργησαν τόσο μουσικές δεξιότητες φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης, ακρόασης και δημιουργίας ενώ φαίνεται να ενισχύθηκαν επίσης κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όπως και δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Αν και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων αλλά και του τοπικού περιορισμού σε συγκεκριμένη αστική περιοχή, οι ενδείξεις μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές και να πυροδοτήσουν περαιτέρω διερεύνηση και ευρύτερη εφαρμογή.

Το τραγούδι ως μορφή μουσικής δημιουργίας φαίνεται να δεσπόζει στην καθημερινή ζωή παιδιών ηλικία 9-12 ετών ενώ το εύρος των προτιμήσεων φαίνεται να μειώνεται καθώς αυξάνει η ηλικία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να ασχολούνται με την τραγουδοποιία στον ελεύθερο χρόνο τους ακόμα και αν δεν έχουν διδαχθεί σχετικές διαδικασίες στο σχολείο, γεγονός που δείχνει ότι η διδασκαλία διαδικασιών τραγουδοποιίας όπως παρουσιάζονται στο πλαίσιο ελληνικής μελοποιίας μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των παρεχόμενων γνώσεων στο σχολείο με τις καθημερινές μουσικές πρακτικές των παιδιών εκτός σχολείου και κατ' επέκταση τη σύνδεση της μουσικής εκπαίδευση με την καθημερινότητα και την κοινωνία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που παρουσίασαν τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό σε σχέση με τη διαδικασία υπήρξαν αυτοί που ολοκλήρωσαν όλα τα στάδια της



διαδικασίας και κοινοποίησαν το πόνημά τους στο διαδίκτυο. Συνεπώς, φαίνεται σημαντικό, για να νιώσουν τα παιδιά τη δημιουργία τους ως επίτευγμα, να μην αγνοούμε τη χρήση νέων τεχνολογιών αλλά να τις ενσωματώνουμε στη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της διαμορφούμενης συμμετοχικής κουλτούρας αυτών των μέσων (Waldron et al., 2017) ώστε να επιτρέπουμε την εξωστρέφεια των μαθητών και μαθητριών στα μέσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους με δημιουργίες οι οποίες γεννήθηκαν στο χώρο του σχολείου, με στόχο την ενίσχυση της σύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή.

Το πλαίσιο ελληνικής μελοποιίας που προτείνεται φαίνεται να είναι μία διαδικασία «λίγο δύσκολη αλλά ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική» που παρέχει στους μαθητές πολύπλευρες ευκαιρίες για προσωπική και συλλογική έκφραση, ανάπτυξη, δημιουργία, συνεργασία και γνώση χωρίς να αποκλείει κανένα/μία από τη συμμετοχή.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- LeBlanc, A., Fung, C.V., Boal-Palheiros, G.M., Burt-Rider, A.J., Ogawa, Y., de Jesus Oliviera, A., & Stamou, L. (2002). Effect of strength of rhythmic beat on preferences of young music listeners in Brazil, Greece, Japan, Portugal, and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153(4), 36–41.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242–250.
- Τσαλίκη, Μ. (2017). *Διέγερση, Διάθεση και Προτίμηση στη Μουσική Ακρόαση: Μία Έρευνα Συσχετισμών στη Σχολική Κοινότητα*. (Μη Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Woody, R.H. (2004). Reality-based music listening in the classroom: Considering students' natural responses to music. *General Music Today*, 17(2), 32–40.
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H., & Tobias, E.S. (2017). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 1–16.

## Εφαρμογές τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία

Αναστασία Σούκα-Σίμου  
Μουσικοπαιδαγωγός  
anastasiasouka@gmail.com

*Τα τελευταία χρόνια αναδύεται στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τις πρωτότυπες δημιουργίες των μαθητών. Το ενδιαφέρον αυτό επικεντρώνεται στην παραγωγή τραγουδιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η διαδικασία της τραγουδοποιίας μπορεί να εφαρμοστεί στην ατομική οργανική διδασκαλία καθώς και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτή την εφαρμογή. Αξιολογούνται τα ευρήματα μιας μελέτης περίπτωσης σε μαθητή πιάνου. Η ερευνητρια λειτουργούσε ταυτόχρονα και ως εκπαιδευτικός. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνεντεύξη, ερωτηματολόγιο πριν και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, καθώς και σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου. Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων ανέδειξε ποικίλα μουσικά και εξωμουσικά οφέλη και ζητήματα, τα οποία αν και δεν έχουν δυνατότητα γενίκευσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για περισσότερο συστηματική έρευνα των επιδράσεων της τραγουδοποιίας στην οργανική διδασκαλία.*

**Λέξεις κλειδιά:** τραγουδοποιία, σύνθεση, οργανική διδασκαλία, μουσική εκπαίδευση

## Introducing songwriting in instrumental instruction

Anastasia Souka-Simou  
MMEd, Music Educator  
anastasiasouka@gmail.com

*In recent years, a growing interest in the original creations of students has emerged in the field of Music Education. This interest focuses on the creation of songs. The purpose of this paper is to investigate some of the ways in which the songwriting process can be applied to individual instrumental pedagogy, as well as the benefits that may result from this application. The findings of a case study with a piano student, in which the researcher was also the student's teacher, are evaluated. The data collection was conducted with a semi-structured interview, a pre- and post-completion questionnaire, and with notes kept in the teacher's diary. Content analysis of the data revealed diverse benefits and raised issues, which cannot be generalized could offer a starting point for more systematic research into the effects of songwriting on instrumental pedagogy.*

**Keywords:** songwriting, composition, instrumental pedagogy, music education

## Υπόβαθρο

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών αποτελεί πάγιο ζητούμενο της μουσικής παιδαγωγικής (Διονυσίου, 2008). Στον τομέα όμως της οργανικής μουσικής εκπαίδευσης δίνεται δυσανάλογα μεγάλη έμφαση στην εξάσκηση των δεξιοτήτων εκτέλεσης των μαθητών, αντί να προσφέρονται στους μαθητές μουσικές εμπειρίες οι οποίες θα προωθήσουν την ανάπτυξη του δημιουργικού τους δυναμικού (Battisti, 2002· Stringham, 2010). Η εκτέλεση θεωρείται ως μοναδικό κριτήριο μιας επιτυχημένης ωδειακής εκπαίδευσης, ενώ το διδακτικό μοντέλο αυθεντίας-

μαθητευόμενου είναι ο κυρίαρχος και περισσότερο αποδεκτός τρόπος διδασκαλίας της εκτέλεσης στα ωδεία. Ο δάσκαλος συνήθως θεωρείται ως πρότυπο και πηγή αναγνώρισης του μαθητή και η μίμηση είναι ο κυρίαρχος τρόπος μάθησης (Carey, 2010). Παρ' ότι αυτό το μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να φαίνεται οικείο και ελκυστικό σε πολλούς μαθητές, θα μπορούσε να έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες, περιορίζοντας ενδεχομένως την ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να συνδεθούν με διαφορετικά μουσικά περιβάλλοντα και πολιτισμικές αξίες (Carey, 2008). Επιπλέον, τι συμβαίνει στην περίπτωση που ένας μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκτέλεσης; Είναι καταδικασμένος να αποσυρθεί από την οργανική διδασκαλία με το αίσθημα της ανικανότητας και της αποτυχίας;

Εάν τα ωδεία επιδιώκουν να ευημερήσουν σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο πολιτιστικό και οικονομικό τοπίο, θα πρέπει να προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες να καλλιεργούν πολύπλευρους και ευπροσάρμοστους απόφοιτους. Εξυπακούεται πως οι διδακτικές πρακτικές που κυριαρχούσαν στο παρελθόν θα πρέπει να επανεξεταστούν και να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις οι οποίες προωθούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Lebler, 2007). Καθώς το εύρος των εμπειριών που προσφέρονται από τα ωδεία θα πρέπει να διευρυνθεί για να εξυπηρετήσει μια ποικιλόμορφη ομάδα μαθητών, δεν είναι πλέον λογικό να προσδοκούμε ότι όλοι οι μαθητές οφείλουν να ταιριάζουν με τις παραδοσιακές προσδοκίες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα έρευνας των Lebler et al (2009) σε φοιτητές Μουσικού Πανεπιστημίου δείχνουν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης αλλά και οι προσδοκίες των φοιτητών διαφέρουν ριζικά, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με την ανάγκη απόρριψης μιας προσέγγισης η οποία βασίζεται στην αρχή πως ένα μοντέλο διδασκαλίας ταιριάζει σε όλους, όσον αφορά στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών των ωδείων. Υπάρχουν όμως διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα ωδεία μπορούν να διαρθρώσουν τα προγράμματα σπουδών τους; Μπορούμε να αμφισβητήσουμε τα καθιερωμένα εκπαιδευτικά πρότυπα και να επινοήσουμε νέες εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές μουσικών οργάνων;

Ένας τρόπος πρακτικής εφαρμογής του επαναπροσανατολισμού των στόχων της οργανικής διδασκαλίας είναι ο εμπλουτισμός της με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας. Μεγάλος αριθμός εμπλεκόμενων με τη μουσική εκπαίδευση έχει υποστηρίξει την ιδέα πως η ικανότητα να παράγει κανείς πρωτότυπη μουσική είναι έμφυτη σε όλους τους μαθητές (Hickey, 2012· Kaschub & Smith, 2009· Kennedy, 2002· Swanwick & Tillman, 1986· Veloso & Carvalho, 2012) και πως η διδασκαλία της σύνθεσης είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και να αποφέρει οφέλη τόσο στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων όσο και σε διαφορετικά πλαίσια μουσικής διδασκαλίας, όπως τα μουσικά σύνολα και τα ατομικά μαθήματα μουσικών οργάνων (Campbell & Scott-Kassner, 2013· Glover, 2002· Hogenes, Oers, Diekstra, Sklad, 2015· Kaschub & Smith, 2009· Riley, 2006· Smith, 2008· Stringham, 2010· Webster, 2016· Winters, 2012). Παρ'όλο που το ενδιαφέρον για τις μαθητικές συνθέσεις έχει επικεντρωθεί στη γενική μουσική εκπαίδευση, τα οφέλη αυτής της διδακτικής προσέγγισης δεν περιορίζονται σε αυτήν. Και στο πλαίσιο της οργανικής διδασκαλίας οι μαθητές αναπτύσσουν τις τεχνικές του οργάνου τους πιο εύκολα, παίζουν με μεγαλύτερη έκφραση και εξοικειώνονται πιο ομαλά με την τυπική δυτική

σημειογραφία όταν συμπεριλαμβάνονται στα μαθήματά τους δραστηριότητες σύνθεσης (Kaschub & Smith, 2009· Stringham, 2010).

Ένα είδος μουσικής σύνθεσης που έχει επιβιώσει από την αρχή ακόμα της ιστορίας του ανθρώπου είναι το τραγούδι. Παρ'ότι τα στυλιστικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών ποικίλουν ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό, τα δομικά τους χαρακτηριστικά έχουν παραμείνει συνεπή (Kratus, 2013). Η διαδικασία δημιουργίας πρωτότυπων τραγουδιών έχει εφαρμοστεί στη γενική μουσική εκπαίδευση, κυρίως ως συλλογική-συμμετοχική διαδικασία. Αρκετοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει τα δικά τους μοντέλα σύνθεσης τραγουδιών (Kratus, 2013· Bolden, 2009· Kennedy & Santos, 2016). Οι Τσαλίκη και Πασσιάς (2018) προτείνουν ένα πλαίσιο το οποίο αντλεί στοιχεία τόσο από τις διαδικασίες της ελληνικής παραδοσιακής μελοποιίας όσο και από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτό, αρχικά πραγματοποιείται η επιλογή του θέματος και του μουσικού στυλ του τραγουδιού το οποίο θεωρείται καταλληλότερο για την προσέγγιση της θεματολογίας και των στίχων. Ακολουθεί ένας καταγιγισμός ιδεών ώστε να συγκεντρωθούν λέξεις-κλειδιά σχετικές με το θέμα και κατόπιν ξεκινά η διαδικασία επιλογής των στίχων. Αφότου ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, προτείνεται η ακρόαση τραγουδιών παρόμοιων με αυτό που επιθυμούν να συνθέσουν οι μαθητές ως προς τους ρυθμούς και τις μελωδίες. Ακολουθεί η ρυθμική απαγγελία των στίχων και ξεκινά η εξερεύνηση ιδεών ώστε οι ρυθμικές φράσεις να μετατραπούν σε μελωδικές. Στη συνέχεια προτείνεται οι μαθητές να τραγουδήσουν το τραγούδι τους αρκετές φορές, φροντίζοντας ενδιάμεσα στις εκτελέσεις να υπάρχει και κενός χρόνος. Εφόσον το τραγούδι θεωρηθεί πια ολοκληρωμένο ακολουθεί το στάδιο της παραγωγής και παρουσίασης του τραγουδιού στο κοινό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας είναι υποστηρικτικός και επεμβαίνει στο τραγούδι μόνο με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών. Πρόκειται για ένα πλαίσιο του οποίου καίριο χαρακτηριστικό είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο με τις κατάλληλες προσαρμογές, θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην οργανική ατομική διδασκαλία

## **Σκοπός**

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τα ευρήματα εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια τον Μάιο του 2018. Ο στόχος της παρέμβασης ήταν να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους η διαδικασία της τραγουδοποιίας μπορεί να εφαρμοστεί στην ατομική διδασκαλία του πιάνου, καθώς και τα πιθανά οφέλη τα οποία μπορούν να προκύψουν από αυτή την εφαρμογή.

## **Μεθοδολογία**

Ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης περιελάμβανε την παράλληλη πραγματοποίηση δυο μελετών περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ευρέως διαδεδομένη στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης στην έρευνα για τη μουσική εκπαίδευση (Σαραφίδου, 2011· Barrett, 2014· Flyvbjerg, 2006). Η δημοτικότητα της

μελέτης περίπτωσης ως μορφή έρευνας μπορεί να αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την προσαρμοστικότητα του σχεδιασμού και της διαδικασίας, τη συμβατότητα με την εκπαιδευτική έρευνα, την ευκολία για τους αναγνώστες και τη χρησιμότητα στην εκπαιδευτική έρευνα (Barrett, 2014).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη και ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου πριν και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Για τις μελέτες περίπτωσης επιλέχθηκαν δύο μαθητές με εκ διαμέτρου διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο πρώτος μαθητής, ο Παναγιώτης, βρισκόταν στον τρίτο χρόνο εκμάθησης και είχε εξαιρετικές επιδόσεις όχι μόνο στην εκτέλεση, αλλά και στο Dictée, όπως και στον αυτοσχεδιασμό. Ήταν μαθητής στο Μουσικό Γυμνάσιο, μάθαινε επίσης βιολί και ασχολούταν καθημερινά με τη μουσική με δική του πρωτοβουλία. Είχε αναμφίβολα μια «έμφυτη προδιάθεση» προς την εκμάθηση μουσικής. Ήμουν βέβαιη πώς δεν θα αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα, είχε άλλωστε ολοκληρώσει ορισμένα projects οργανικής σύνθεσης με επιτυχία. Η διαδικασία της δημιουργίας δεν του ήταν άγνωστη. Το προφίλ του δεύτερου μαθητή στον οποίο προτάθηκε να συμμετέχει, του Ορέστη, ήταν εντελώς διαφορετικό. Πρόκειται για έναν μαθητή της Τετάρτης Δημοτικού ο οποίος βρισκόταν στον δεύτερο χρόνο εκμάθησης πιάνου και αντιμετώπιζε πλήθος τεχνικών και εκφραστικών δυσκολιών. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν μελετούσε επαρκώς πριν το μάθημα δεν τον βοηθούσε στο να σημειώνει ικανοποιητική πρόοδο. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του ήταν το ανυπέρβλητο άγχος για πιθανά λάθη κατά την εκτέλεση των κομματιών, ακόμα και αν τα είχε παίξει ήδη επιτυχημένα.. Και στις δυο περιπτώσεις οι γονείς ήταν υποστηρικτικοί τόσο ως προς το μάθημα του πιάνου όσο και ως προς το συγκεκριμένο project.

## Ευρήματα

### Παναγιώτης

Αρχικά συμφώνησε στην πρόταση να συνθέσει ένα τραγούδι, αν και με κάποιο δισταγμό. Του εξήγησα συνοπτικά τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε και τον διαβεβαίωσα πως θα είχε την δική μου υποστήριξη σε κάθε βήμα της προσπάθειας. Κατόπιν του ανέθεσα για το επόμενο μάθημα να διαλέξει ένα θέμα ή ένα στυλ μουσικής το οποίο να του φαίνεται ενδιαφέρον ώστε να ξεκινήσουμε να γράφουμε τους στίχους, κάνοντας του δύο προτάσεις τις οποίες θα μπορούσε να ακολουθήσει αν ήθελε ή εαν δεν μπορούσε να επιλέξει ο ίδιος. Στο επόμενο μάθημα, όμως, όταν τον ρώτησα σχετικά με την πορεία της διαδικασίας απάντησε πως δεν μπορούσε να επιλέξει κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Του έφερα ως παράδειγμα το τραγούδι *My favorite things* από την ταινία *The Sound of Music* και τον προέτρεπα να γράψει και εκείνος για τα αγαπημένα του πράγματα. Του άρεσε σαν ιδέα, ωστόσο όταν ήρθε η στιγμή να διαλέξουμε λέξεις-κλειδιά ζήτησε να το κάνουμε στο επόμενο μάθημα ώστε να έχει χρόνο να το σκεφτεί. Τον προέτρεπα αν δεν του άρεσει αυτό το θέμα να διαλέξουμε ένα τραγούδι και να αλλάξουμε τους στίχους ώστε να γίνει σατιρικό. Φάνηκε να του αρέσει σαν ιδέα αρχικά, ωστόσο πάλι ζήτησε χρόνο. Δεν έφερα αντίρρηση. Σε κάθε μάθημα, όμως, απέφευγε τη διαδικασία με διάφορες προφάσεις,

κυρίως πως προτιμούσε να μελετήσουμε τα κομμάτια των εξετάσεων. Εν τέλει η μητέρα του μου γνωστοποίησε πως ντρέπεται να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία.

### Ορέστης

Η αρχική μου πρόταση να γράψουμε μαζί ένα τραγούδι έγινε δεκτή με άκρατο ενθουσιασμό. «Θα το στείλουμε και σε διαγωνισμό όταν το γράψουμε;». Όταν του ανέφερα πως είναι ελεύθερος να διαλέξει το δικό του θέμα, το θέμα ήταν ήδη έτοιμο. Τα πλοία. Είχε ήδη συνθέσει τον προηγούμενο χρόνο ένα οργανικό κομμάτι με δική του πρωτοβουλία το οποίο λεγόταν *A big boat in Liverpool*. Αποφάσισε να γράψει ένα τραγούδι για τα υπερωκεάνια, συγκεκριμένα για ένα φανταστικό υπερωκεάνιο που θα λέγεται Queen Mary. Συμφώνησα και αμέσως ξεκινήσαμε να σκεφτόμαστε λέξεις που συνδέουμε συχνά με τα υπερωκεάνια. Κρατήσαμε για το ρεφραίν τις πιο σημαντικές. Στη συνέχεια ξεκίνησε να γράφει του στίχους του πρώτου κουπλέ. Δεν χρειάστηκε να αναλύσουμε παραδείγματα τραγουδιών γιατί ήδη γνώριζε τις απαραίτητες δομικές έννοιες. Την αρχή του τραγουδιού που προέκυψε βλέπουμε στην παρακάτω εικόνα.

### Queen Mary

The musical score for "Queen Mary" is presented in three systems. Each system includes a Voice line and a Piano line. The tempo is marked as ♩ = 72. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are in Greek.

**System 1:** The voice line begins with a whole rest, followed by a quarter rest and a quarter note G4. The piano accompaniment starts with a series of chords in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο Ρεο.

**System 2:** The voice line contains the lyrics: πάρ-χουν πολ-λά πλοί - α ξέ-ρω και θαρ-ρώ μα έ-να απ'αυ-τα - α. The piano accompaniment continues with a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο.

**System 3:** The voice line contains the lyrics: είν' το πιο γνω-στό Υ-περ-ω - κε ά - νιο τέ-λειο και-τρα-νό το. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. The lyrics are: Ρεο Ρεο Ρεο.

Τα οφέλη που αναδύθηκαν από την παρέμβαση μπορούν να διακριθούν σε μουσικά και ψυχολογικά. Όσον αφορά στα μουσικά οφέλη, αυτό το οποίο έγινε προφανές από τα πρώτα κιάλας στάδια της παρέμβασης ήταν πως το κομμάτι θα δημιουργούταν βασισμένο σε ένα μουσικό ιδίωμα ριζικά διαφορετικό τόσο από το ρεπερτόριο δυτικής μουσικής το οποίο διδασκόταν ο μαθητής όσο και από τα ιδιώματα που χρησιμοποιούνται στα είδη μουσικής τα οποία εντάσσονται στις μουσικές του προτιμήσεις. Ο μαθητής ο ίδιος και το οικογενειακό του περιβάλλον δείχνουν προτίμηση στην δυτική αγγλόφωνη δημοφιλή μουσική, κυρίως pop και mainstream rock. Ωστόσο, μετά τη δημιουργία των στίχων και τη ρυθμική τους απαγγελία, σχεδόν όλες οι μελωδικές ιδέες που παράχθηκαν στο στάδιο της εξερεύνησης, όπως και εκείνες οι οποίες τελικά επιλέχθηκαν ως περισσότερο επιτυχημένες, περιείχαν με αμιγώς δική του πρωτοβουλία μελωδικά στοιχεία που συναντώνται σε μουσικά ιδιώματα της Ανατολής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Αξιοσημείωτο είναι δε, πως δεν είχε διδαχθεί καν τις αλλοιώσεις. Το τελικό αποτέλεσμα μάλιστα, είναι μια ανάμειξη δυτικών και ανατολικών στοιχείων. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε μια σύνδεση του μαθήματος του πιάνου με την παράδοση του τόπου στον οποίο κατοικεί ο μαθητής, παρ' όλο που αυτό δεν είχε σχεδιαστεί εκ των προτέρων από την ερευνήτρια. Αντιθέτως, ένας από τους στόχους της παρέμβασης ήταν η σύνδεση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή και κουλτούρα του μαθητή.

Ένα ακόμη όφελος της παρέμβασης ήταν η χρήση εκτελεστικών δεξιοτήτων ανώτερων από εκείνες που ήδη είχε διδαχθεί ο μαθητής μέσω της τυπικής διδασκαλίας. Παρ' ότι το ρεπερτόριο το οποίο διδασκόταν από τη μέθοδο πιάνου δεν περιείχε αξίες μικρότερες του ογδού, με την καθοδήγηση που του προσέφερε η χρήση του λόγου δημιούργησε αλλά και εκτέλεσε με ευκολία ρυθμικές φράσεις οι οποίες περιέχουν περισσότερο πολύπλοκα ρυθμικά σχήματα, συγκεκριμένα παρεστιγμένο όγδοο με δέκατο έκτο και τρίηχα ογδών. Η χρήση του λόγου επίσης τον οδήγησε στη χρήση μεικτών μέτρων 5/4 σε ορισμένα σημεία του ρεφραίν, ενώ το υπόλοιπο κομμάτι είναι γραμμένο σε μέτρο 4/4. Αυτά τα στοιχεία, τα οποία προϋπήρχαν στον μαθητή αλλά δεν είχαν βρει τρόπο έκφρασης μέσω της τυπικής διδασκαλίας, μετά τη σημειογραφική τους καταγραφή από την εκπαιδευτικό έγιναν αντικείμενο θεωρητικής επεξεργασίας. Το αποτέλεσμα αυτής της επεξεργασίας ήταν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ πράξης και θεωρίας, στην οποία η εμπειρία προηγήθηκε της θεωρητικής γνώσης και η θεωρητική γνώση συμπλήρωσε και υποστήριξε την πράξη. Αν και η σημειογραφική καταγραφή δεν βρισκόταν ανάμεσα στους στόχους της παρέμβασης, εν τέλει αποτέλεσε στοιχείο μιας ολοκληρωμένης μουσικής εμπειρίας το οποίο προήγαγε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης παρτιτούρας του μαθητή, ο οποίος πλέον μπορούσε να αναγνωρίζει και να εκτελεί τα καινούρια ρυθμικά σχήματα εντός αλλά και εκτός του περιορισμένου πλαισίου του κομματιού. Ένα επιπλέον όφελος της παρέμβασης ήταν η παροχή ισχυρού κινήτρου για εξάσκηση των φωνητικών δεξιοτήτων του μαθητή. Η μελωδία η οποία έχει κατασκευαστεί από τον ίδιο ήταν περισσότερο ελκυστική για την εξάσκηση του σολφέζ από ότι οι δοσμένες ασκήσεις.

Όσον αφορά στα εξωμουσικά οφέλη τα οποία με βάση τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού αλλά και τα σχόλια του ίδιου του μαθητή προέκυψαν από την παρέμβαση, αυτά ήταν κυρίως ένα πρωτόγνωρο αίσθημα ικανοποίησης και υπερηφάνιας για την ολοκλήρωση ενός αξιόλογου έργου και το αίσθημα της

συμμετοχής σε μια ολοκληρωμένη μουσική εμπειρία. Επιπρόσθετα, αναδύθηκε ως όφελος το αίσθημα της συμμετοχής σε μια κοινή συνεργατική προσπάθεια εκπαιδευτικού και μαθητή.

Οι διαδικασίες του πλαισίου της παρέμβασης όπως προτείνονται από τους Τσαλίκη-Πασσιά δεν τηρήθηκαν ευλαβικά. Ουσιαστικά, τα διάφορα στάδια της δημιουργίας του τραγουδιού αναδύθηκαν αυθόρμητα και δεν ακολουθήθηκαν γραμμικά. Αντιθέτως, οι προηγούμενες επιλογές γίνονταν συνεχώς αντικείμενο επανεξέτασης. Ωστόσο, η ύπαρξη του πλαισίου αφενός ενέπνεε μια αίσθηση ασφάλειας στην εκπαιδευτικό σε μια πρωτόγνωρη και αγχωτική διαδικασία, αφετέρου παρείχε κάποιες οδηγίες οι οποίες αποδείχτηκαν κρίσιμες για την επιτυχία της διαδικασίας. Μία από αυτές ήταν η υπόδειξη να δημιουργηθούν οι στίχοι πριν από τη μουσική. Η καθοδήγηση που παρείχε ο λόγος, ο οποίος εκ φύσεως απαιτεί τη χρήση τονισμένων και ασθενών μερών, ήταν καθοριστική για την αβίαστη δημιουργία επιτυχημένων και αυτοτελών μουσικών φράσεων.

Κατά τη διαδικασία της μετατροπής των στίχων σε μουσικές φράσεις, έγινε φανερό πως κάποιοι στίχοι των κουπλέ απαιτούσαν διαφορετική ρυθμική και μελωδική αντιμετώπιση από τους προηγούμενους. Παρότι όμως ο μαθητής παροτρύνθηκε να αναπροσαρμώσει τους στίχους ώστε να είναι όλοι ομοιόμορφοι, εκείνος έκρινε πως δεν επιθυμούσε κάτι τέτοιο και πως ήταν προτιμότερο να προσαρμοστεί η μουσική ώστε να υπηρετεί με καλύτερο τρόπο τους στίχους. Η επιλογή αυτή λειτούργησε μουσικά, όμως είχε ως αποτέλεσμα να δυσκολευτεί ο μαθητής στην εκτέλεση της συνολικής μελωδίας. Όταν προσπαθήσαμε να τραγουδήσουμε το κομμάτι ολοκληρωμένο, συχνά αντιμετώπιζε δυσκολία στο να θυμηθεί ποια μουσική φράση ταιριάζει σε ποιο κουπλέ, καθώς ήταν παρόμοιες και όχι εξ ολοκλήρου αντιθετικές. Δεν δέχτηκε όμως να κάνουμε αλλαγές ως προς αυτό το ζήτημα και προτίμησε να παραχωρήσει σε εμένα το κομμάτι της εκτέλεσης για την ηχογράφιση και να συμμετέχει σε αυτήν τραγουδώντας.

## Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ερμηνεία των ευρημάτων της συγκεκριμένης παρέμβασης, η διαδικασία της τραγουδοποιίας φαίνεται να είναι εφαρμόσιμη και οφέλιμη στην ατομική οργανική διδασκαλία. Μέσω της παρέμβασης αναδύθηκαν οφέλη τόσο μουσικής όσο και ψυχολογικής φύσης, με κυριότερα την απόκτηση με φυσικό τρόπο νέων μουσικών και εκτελεστικών δεξιοτήτων, την ισχυρή και ουσιαστική σύνδεση πράξης και θεωρίας αλλά και την ανανέωση του ενδιαφέροντος του μαθητή για το μάθημα του πιάνου. Το πλαίσιο που προτείνεται για αυτή τη διαδικασία από τους Τσαλίκη και Πασσιά (2018) φάνηκε να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό, κυρίως λόγω της ανοιχτής, μη περιοριστικής του φύσης. Παρέχει στον εκπαιδευτικό επαρκή καθοδήγηση αλλά και την ελευθερία να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή ώστε να του προσφέρει μια εξατομικευμένη εμπειρία δημιουργίας.

Η σύγκριση των δύο μελετών περίπτωσης οι οποίες είχαν αρχικά σχεδιαστεί, εκ των οποίων μόνο η μία εν τέλει πραγματοποιήθηκε, οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές μια ποικιλία από μουσικές



εκπαιδευτικές εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να επιλέξει τον τρόπο μουσικής εκμάθησης που ταιριάζει καλύτερα στο μαθησιακό του προφίλ. Διαδικασίες οι οποίες αποδείχτηκαν επιτυχημένες σε κάποιους ή στους περισσότερους μαθητές ίσως να είναι απλά ακατάλληλες για κάποιον άλλον. Ακόμα πιο σημαντική ίσως είναι η συνειδητοποίηση πως τόσο οι μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν ικανοποιητική πρόοδο, όσο και οι μαθητές οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται τόσο επιτυχημένα στις απαιτήσεις και τις αποκρυσταλωμένες διαδικασίες της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης, μέσα από την ανάμειξη της με διαδικασίες της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης και της δημιουργίας δημοφιλούς μουσικής ίσως έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν περισσότερο ολοκληρωμένες μουσικές εμπειρίες οι οποίες θα τους εμψύχουν ένα αίσθημα ικανοποίησης. Αυτό το αίσθημα ικανοποίησης είναι καθοριστικό για την καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική γενικότερα και την μουσική εκπαίδευση ειδικότερα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, J.R. (2014). Case study in music education. In *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Retrieved from [www.oxfordhandbooks.com](http://www.oxfordhandbooks.com)
- Battisti, F.L. (2002). *The winds of change: The evolution of the contemporary American wind band/ensemble and its conductor*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Bolden, B. (2009). Body parts, the water cycle, plants, and dolphins: Adventures in primary-grade whole-class composing. *General Music Today*, 22(3), 8–13.
- Campbell, P.S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Nelson Education.
- Carey, G. (2008). *New understanding of 'relevant' keyboard pedagogy in tertiary institutions*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Carey, G. (2010). Performance or learning? Reflections on pedagogical practices within the Conservatoire. In M. Hannan (Ed.), *The musician in Creative and Educational Spaces of the 21st Century: proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 18th International seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician* (pp. 34–390).
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 43–64). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219–245.
- Glover, J. (2002). *Children Composing 4-14*. Routledge.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R.F., & Sklad, M. (2015). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. R. & L. Education.
- Kennedy, M.A. (2002). Listening to the music: Compositional processes of high school composers. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 94–110.
- Kennedy, E.P. & Santos R.T. (2016). Music and words: Connecting the love of music with language. *CUNY*.
- Kratus, J. (2013). Preparing music educators to facilitate songwriting. Composing our future: Preparing music educators to teach composition, 267–83. *Academic Works*. [http://academicworks.cuny.edu/kb\\_pubs/114](http://academicworks.cuny.edu/kb_pubs/114)

- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205–221.
- Riley, P.E. (2006). Including composition in middle school band: Effects on achievement, performance, and attitude. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 28–38.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Smith, J. (2008). Compositions of elementary recorder students created under various conditions of task structure. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 159–176.
- Stringham, D.A. (2010). *Improvisation and composition in a high school instrumental music curriculum*. Retrieved from <https://urresearch.rochester.edu>
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339.
- Τσαλίκη, Μ., & Πασσιάς, Ε. (2018). Ελληνική Παραδοσιακή Μελοποιία από το Χθες στο Τώρα: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά από το 3ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*. Κέρκυρα
- Veloso, A.L., & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. *Musical creativity: Insights from music education research*, 4, 73–91.
- Webster, P. R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26–32.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education*, 29(1), 19–24.