

## Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Shulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Ανθούλα Κολιάδη – Τηλιακού, Αντιγόνη Ζάχαρη

Η μουσική ως έκφραση μέσα από το παιδικό τραγούδι, είτε το αυτοσχέδιο, είτε το αυθόρμητο, είτε το δομημένο, ενυπάρχει στην καθημερινότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το τραγούδι που δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους αποτελεί μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατασκευή «αυτοσχέδιων τραγουδιών», το παιδί «χτίζει» τις σχέσεις με τους συνομηλικούς του, ενώ μια στρατηγική μάθησης που καλλιεργεί τη δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών είναι η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff. Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης διάρκειας οκτώ μηνών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν τμήμα μουσικοκινητικής αγωγής και στοχεύει να αναδείξει τη σημασία του αυτοσχέδιου τραγουδιού που δημιουργείται μέσω της καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού στο μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff, καθώς και να διερευνήσει τους παράγοντες που το καθιστούν αξιόλογη εμπειρία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και ποιοτική ανάλυση βιντεοσκοπημένων δειγμάτων διδασκαλίας τραγουδιών, από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ημερολόγια, αναφέρονται στις θετικότερες στάσεις και αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στην εκτέλεση των αυτοσχέδιων τραγουδιών σε σχέση με διδαγμένα, σε τροποποίηση επιμέρους τομέων της μουσικής και κοινωνικής τους συμπεριφοράς, αλλά και στην εμφάνιση δημιουργικών πτυχών τους. Συνιστάται η ενίσχυση του δημιουργικού ομαδικού αυτοσχεδιασμού και η εφαρμογή της διδασκαλίας αυτοσχέδιων τραγουδιών ως «καλή πρακτική». Τέλος, παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική ποσοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυτοσχέδιο τραγούδι, ομαδικός δημιουργικός αυτοσχεδιασμός, μουσική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη

### Εισαγωγή

Το παιδικό τραγούδι υφίσταται στην καθημερινότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελώντας μία από τις δημοφιλέστερες δραστηριότητές τους, φόρμα επικοινωνίας και τρόπο ανάπτυξης γλωσσικών και μουσικών ικανοτήτων (Σίμου, 2013). Το «αυθόρμητο» τραγούδι δημιουργείται με φυσικό τρόπο από το ίδιο το παιδί ανάλογα τα υπάρχοντα ερεθίσματα και δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον ενήλικα, καθώς θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής συμπεριφοράς. Βιβλιογραφικά, ο όρος «αυτοσχέδιο» χρησιμοποιείται περίπου ομοιότροπως εκφράζοντας τραγούδια χωρίς συγκεκριμένη δομή κυμαινόμενα μεταξύ ομιλίας και τραγουδιού αλληλεπιδρών με τα βιώματα των παιδιών (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005· Δογάνη, 2012· Κολιάδη-Τηλιακού, 2019). Στην παρούσα μελέτη, το αυτοσχέδιο τραγούδι νοείται ως προϊόν μιας συγκεκριμένης διαδικασίας ομαδικής σύνθεσης επιμέρους

αυθόρμητων αυτοσχεδιασμών. Βάσει της μακρόχρονης διδακτικής εμπειρίας των ερευνητριών αναφορικά με τα παιδικά τραγούδια, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έρευνα στοχεύοντας στην ανάδειξη του αυτοσχεδίου τραγουδιού μέσω της καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού στο μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff, στη διερεύνηση παραγόντων που το καθιστούν «βίωμα» των παιδιών και στην υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής στην εκπαιδευτική πράξη.

### **Ο λειτουργικός ρόλος του αυτοσχεδίου τραγουδιού στη θεώρηση Orff-Schulwerk**

Η θεώρηση Orff-Schulwerk αποτελεί ιδανική συνθήκη για τον ομαδικό δημιουργικό αυτοσχεδιασμό και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ως σύστημα δυναμικό, ευέλικτο και με ανοιχτό προσανατολισμό στις παιδαγωγικές πρακτικές, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργικότητα και συμμετοχή σε μουσικοκινητικά δρώμενα, ανεξαρτήτως επιπέδου δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, *«εμπεριέχει εγγενώς τη δυνατότητα της συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής στον χώρο και το χρόνο, αλλά και στις άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης, οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία μιας μουσικοκινητικής συμμετοχικής πρακτικής»* (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016: 89). Αυτή η ευελιξία ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ομαδικού αυτοσχεδιασμού ως μορφή άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Wright & Kanellopoulos, 2010). Επίσης καλλιεργεί τις ενυπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων, αξιοποιεί τις ιδιαίτερες εμπειρίες, παραδόσεις, ήθη, έθιμα, αξίες και τραγούδια κάθε πολιτισμού ως φαινόμενα άρρηκτα συνδεδεμένα με την προφορικότητα (Regner, 2010). Τεχνικές, όπως η μίμηση, η παρατήρηση, η συνεργασία, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οι διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσω οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων χαρακτηρίζουν την προσέγγιση, ενώ η μουσική δημιουργία πραγματώνεται μέσω της πράξης και χρήσης μη συμβατικών μέσων, όπως η χρήση προσώδιας, οι μορφές γραφικής παρτιτούρας, οι χειρονομίες και οι σωματικές κινήσεις. Επιπλέον, η ομάδα αποτελούμενη από μέλη προερχόμενα από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα λειτουργεί ως διαπολιτισμική συνάντηση, συνεπώς δημιουργείται μια νέα δική της ξεχωριστή μουσική κουλτούρα (Sangiorgio, 2014). Αυτή, προκύπτει από την ανθρώπινη ανάγκη του «ανήκειν» σε κοινωνικά σύνολα, συνεπώς διαμορφώνεται ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση της ετερότητας. Στη θεώρηση Orff η ομάδα χιτίζεται σταδιακά όπως στις ανθρώπινες κοινότητες περνώντας από την ατομικότητα στη δυάδα, έπειτα σε υπο-ομάδες και τέλος στο σύνολο, πάντα σε παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το φαινόμενο της «γλωσσοπλασίας» και «ηχοποίησης» λέξεων παράλληλα με τη χρήση διαλέκτου και «ακατανόητης» γλώσσας. Ως υλικό δημιουργίας χρησιμοποιούνται ρίμες, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες (Ανδρούτσος, 1995), τραγουδοπαίχιδα με λειτουργικό ή σατυρικό χαρακτήρα και παραδοσιακά τραγούδια που εκτελούνται συνήθως σε κυκλική χωρική διάταξη, λόγω των συμβολισμών που ενέχουν δημιουργώντας κοινότητες ανθρώπων (Κλιάφα & Βαλλάση, 2000). Συνήθως έχουν στροφική φόρμα, φωνητική έκταση 6<sup>η</sup>σ μεγάλης και απλό ρυθμό 2/4 ή 4/4, όπως είναι τα δομικά χαρακτηριστικά της πλειονότητας των ελληνικών παιδικών τραγουδιών (Δαμιανού, 2000). Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοδηγητής που διευκολύνει την

παραγωγή γνώσης, συμμετέχει ισότιμα στην ομάδα ως συν-δημιουργός, ανατροφοδοτεί, αξιοποιεί τη δυναμική της και την καθοδηγεί μέσω της πράξης και του δικού του παραδείγματος. Η πληροφορία πάντα έπεται του βιώματος, ενώ η προκύπτουσα γνώση καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν μάθησης και αισθητικής (Agalianou, 2014).

### Σκοπός της έρευνας

Πρώτο κίνητρο για την εκπόνηση της μελέτης αποτέλεσε η κοινή διαπίστωση των ερευνητριών μέσω της μακρόχρονης επαφής τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ότι α) ως προς το τραγουδιστικό ρεπερτόριο που διδάσκονταν (δημοφιλή παιδικά τραγούδια ή αυτοσχέδια θεματικά σχετιζόμενα με τον κύκλο του χρόνου, ή τον κύκλο της ζωής), αυτά συνήθως έδειχναν να θυμούνται και να τους αρέσουν περισσότερο τα αυτοσχέδια που είχαν κατασκευάσει μόνα τους με την καθοδήγηση των παιδαγωγών και ότι β) επιζητούσαν την επανάληψη και εκτέλεσή τους κατά τη διάρκεια του έτους, ή στο τέλος της χρονιάς. Δεύτερο κίνητρο υπήρξε η ερευνητική διαπίστωση μεγάλων μελετητών της παιδικής μουσικής συμπεριφοράς ότι μετά την ηλικία των 5 μειώνεται δραματικά ο αριθμός των αυθόρμητων τραγουδιών, διότι σταδιακά αποκτάται η συνείδηση του «σωστού» τρόπου εκτέλεσης (Kenney, 1997), συνεπώς ζητούμενο ήταν να βρεθούν τρόποι διατήρησης αυτής της μοναδικής ιδιότητας του αυθορμητισμού. Σκοπός της έρευνας λοιπόν ήταν: α) να αποτυπωθεί, μέσα από μεθοδική παρατήρηση, η δημιουργική διαδικασία με έμφαση στην «κατασκευή» αυτοσχέδιων τραγουδιών, τα οποία αποτελούσαν «κτήμα» της εκάστοτε ομάδας, β) να διερευνηθούν παράγοντες που τυχόν συσχετιζόνταν με την προτίμηση των παιδιών προς αυτά, και γ) να υπάρξει δυνατότητα διεύρυνσης της προσέγγισης στη διδακτική πράξη ως εναλλακτική ή συμπληρωματική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών.

### Μεθοδολογία

Στις αρχές του 2017 σχεδιάστηκε μια συστηματικότερη μελέτη από την γράφουσα α' σε παιδιά που θα παρακολουθούσαν το μάθημα της Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff που δίδασκε η γράφουσα β', ώστε να κατανοηθεί το φαινόμενο μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων που αφορούσαν τη διδασκαλία τραγουδιών. Ο σχεδιασμός ήταν δύσκολος δεδομένου ότι έπρεπε να επιλεγεί μια στρατηγική κατάλληλη για μελέτη πεδίου χωρίς προηγούμενη βάση, συνεπώς χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική-περιγραφική, η οποία διενεργείται στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών με μεθοδολογικό τρόπο αναγνωριστικό που περιορίζεται στην καταγραφή εκφάνσεων ενός φαινομένου και όχι στην ερμηνεία του (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, λόγω της εμπλοκής των συγγραφέων και ενός κριτικού συνεργάτη στη διαδικασία και της δυνατότητας πρακτικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, το εγχείρημα χαρακτηρίστηκε ως «έρευνα δράσης», η οποία αναπτύσσεται μέσω της «σπείρας αυτό-στοχασμού» αλληπάλλων κύκλων α) σχεδιασμού, β) δράσης, γ) συστηματικής παρατήρησης και δ) στοχασμού. Πρόκειται για μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, όπου κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο επαναπροσδιορίζοντας νέες στρατηγικές με

επιπρόσθετη κριτική σε πλαίσιο διαρκούς ανασύνθεσης, στοχεύοντας στη βελτίωση μιας πρακτικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2004· Elliot, 2007). Η έρευνα δράσης αφενός συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, αφετέρου οι μαθητές διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ανατροφοδοτώντας τους εκπαιδευτικούς/ερευνητές (Mertler, 2009).

Η έρευνα συνολικά διήρκησε σχεδόν μία σχολική χρονιά (Οκτώβριος 2017-Μάιος 2018) και πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις διάρκειας 4 περίπου εβδομάδων έκαστη σε τμήμα παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σε κάθε φάση (4 εβδομάδες πριν τα Χριστούγεννα, 4 πριν την Αποκριά και 4 μετά το Πάσχα), πραγματοποιήθηκε αυτοσχέδια δημιουργία τραγουδιών παράλληλα με διδασκαλίες γνωστών. Τα τραγούδια από δημοφιλές ρεπερτόριο διδάχθηκαν μέσω της μίμησης και επανάληψης, ενώ τα αυτοσχέδια «χτίστηκαν» από τα ίδια τα παιδιά υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού βάσει ενός εξελικτικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της προσέγγισης Orff, και σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργίας. Σε όλη τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο αναστοχασμός επί της δράσης, ο οποίος διέτρεχε την όλη παρέμβαση καθορίζοντας τις επόμενες φάσεις και την τελική διαμόρφωσή τους, ως παράγωγο προσωπικών εκτιμήσεων των ερευνητριών μέσα από τη δράση και τη συζήτηση με τον «κριτικό φίλο» (συμμετοχικό παρατηρητή) που παρακολουθούσε τη δράση. Το ερευνητικό ημερολόγιο και οι παρατηρήσεις έγιναν πολύτιμο εργαλείο μετασχηματισμού των αντιλήψεων των ερευνητριών, ειδικότερα των δυσλειτουργικών στοιχείων. Ενδεικτικά, και καθώς δεν είναι δυνατή η πλήρης παράθεση αποσπασμάτων για να φανεί συνολικά η σπειροειδής διαδικασία της έρευνας μέσα από τους διαδοχικούς της κύκλους, καταγράφονται στη συνέχεια ορισμένα αποσπάσματα που δείχνουν την επίδραση του αναστοχασμού στην πορεία της έρευνας. Επιπλέον, η έρευνα περιείχε μεθοδολογικά στοιχεία μελέτης «περίπτωσης» ως διεξοδική ανάλυση χαρακτηριστικών μιας κατάστασης, ή κάποιου χρονικού διαστήματος μιας ολόκληρης μονάδας (Παρασκευόπουλος, 1993), δηλαδή αφορούσε μια ολόκληρη τάξη παιδιών που παρακολουθούσε το μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής C. Orff για μία ώρα εβδομαδιαίως επί 8 μήνες. Το δείγμα αποτελούνταν από 15 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, ενώ πριν την έναρξη της έρευνας ενημερώθηκαν οι γονείς για τον τρόπο διεξαγωγής της και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών.

### **Ερευνητικά εργαλεία**

Η παρούσα μελέτη εμπνέεται στις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με ποικίλες μεθόδους: α) συστηματική παρατήρηση με βιντεοσκόπηση (βλ. παράρτημα Α), β) ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε παιδιά και γονείς και γ) ερευνητικά ημερολόγια-σημειώσεις της εκπαιδευτικού και ενός κριτικού παρατηρητή. Για την αξιοπιστία της παρατήρησης, οι δραστηριότητες οπτικογραφήθηκαν ψηφιακά με κάμερα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, προσφέροντας το πλεονέκτημα της παρατήρησης φυσικών συμπεριφορών στο αυθεντικό τους πλαίσιο με δυνατότητα διαρκούς επανελέγχου των μεταβλητών (Genishi, 1982). Επειδή το πεδίο ήταν ευρύ, αποφασίστηκε ο εκ των προτέρων περιορισμός των μελετώμενων συμπεριφορών και η επιλογή αυτών που πιθανόν σχετίζονταν περισσότερο με τη διαδικασία διδασκαλίας ενός τραγουδιού. Συνεπώς,

αποφασίστηκε να μελετηθούν: α) οι στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών απέναντι στις δραστηριότητες τραγουδιού, β) η δημιουργικότητα, γ) η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα, δ) οι συναισθηματικές αντιδράσεις και μη λεκτικές συμπεριφορές των παιδιών και ε) η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Για την κωδικοποίηση των στοιχείων κατασκευάστηκαν κλείδες παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών που συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια μετά το πέρας κάθε βιντεοσκοπημένου μαθήματος. Η διαμόρφωση της κλείδας βασίστηκε σε αυτοσχέδιες κλίμακες αξιολόγησης της μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας από πειραματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο (Μαγαλιού, 2007) με τις ανάλογες προσαρμογές. Αντί αξιολόγησης των συμπεριφορών με διαβαθμιστική κλίμακα (Παρασκευόπουλος, 1993), προτιμήθηκε η ποιοτική περιγραφή κάθε επιμέρους συμπεριφοράς στο σύνολο της ομάδας με αναλυτικά σχόλια ανά παιδί εάν χρειαζόταν, καθώς θεωρήθηκε ότι θα προέκυπταν σημαντικότερα στοιχεία των παιδιών ως σύνολο.

Δεύτερο εργαλείο αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε κάθε παιδί μετά την ολοκλήρωση κάθε φάσης με απλές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δοσμένες με παιγνιώδη τρόπο, όπου τα παιδιά εξέθεταν την προτίμηση, άποψη ή συναίσθημα ως συμπληρωματικό στοιχείο συλλογής δεδομένων και επιλέχθηκε λόγω της παρεχόμενης ελευθερίας έκφρασης (Cohen & Manion, 2000), αλλά και της δυναμικής του ως εργαλείο αναστοχασμού μέσω της εμπειρίας των παιδιών. Ημι-δομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε και με ορισμένους από τους γονείς των παιδιών στο τέλος της χρονιάς, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών των παιδιών και εκτός σχολικής τάξης.

Τρίτο εργαλείο αποτέλεσε το ερευνητικό ημερολόγιο ως μέθοδος καταγραφής δεδομένων από τους ίδιους συμμετέχοντες της έρευνας (Altrichter et al., 2001). Χρησιμοποιήθηκε αφενός το ημερολόγιο και οι σημειώσεις της διδάσκουσας, η οποία κατέγραφε πριν και μετά τη διάρκεια του μαθήματος την όλη διαδικασία, και αφετέρου, το ημερολόγιο μιας κριτικού συνεργάτη, η οποία ήταν μουσικοπαιδαγωγός και έλαβε μέρος στην έρευνα ως συμμετοχικός παρατηρητής, που έπαιζε ενίοτε το ρόλο του «βοηθού». Σε αυτό κατέθεσε προσωπικές απόψεις για την τάξη φιλοξενίας, σχόλια για τις κινήσεις των παιδιών και τη γενική αποτίμηση της διαδικασίας. Μέσω της χρήσης πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, ώστε να ισχυροποιηθούν η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Genishi, 1982), ενώ ο τρόπος που επικυρώνει κάθε πηγή δεδομένων τα αποτελέσματα της ανάλυσης προσδίδει και την απαιτούμενη αξιοπιστία (Cohen & Manion, 2000).

## **Αποτελέσματα**

Από την ανάλυση 20 βιντεοσκοπημένων δειγμάτων διδασκαλίας δημοφιλών και αυτοσχέδιων τραγουδιών από τα 30 συνολικά μαθήματα της χρονιάς, προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα. Οι δραστηριότητες πολλές φορές ξεπερνούσαν το προκαθορισμένο όριο των 4 μαθημάτων ανά φάση κατόπιν επιθυμίας των παιδιών να επαναληφθεί κάποιο αυτοσχέδιο τραγούδι στο πλαίσιο του αυθορμητισμού τους,

γεγονός ενδεικτικό της θετικής τους στάσης και, συνεπώς, έπρεπε να καταγραφεί. Επιπλέον, έγινε επεξεργασία των δεδομένων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (αναγνώριση θεμάτων, εντοπισμός μοτίβων, προσδιορισμοί συχνοτήτων, κ.α.), από τα οποία προέκυψαν εκ των υστέρων επιπλέον στοιχεία που ενσωματώθηκαν στην παρακάτω ανάλυση. Τέλος, από τα ημερολόγια και τις σημειώσεις προέκυψαν δεδομένα, κυρίως μέσω σχολίων για απαντήσεις παιδιών, άτυπες συζητήσεις και λεκτικές ή μη-λεκτικές αντιδράσεις τους. Τα σημαντικότερα ευρήματα και από τα τρία εργαλεία παρατίθενται ενδεικτικά και εξελικτικά ανά φάση και έγινε σύμπτυξη των θεματικών κατηγοριών προς διευκόλυνση της παρουσίασής τους.

### **Α' ΦΑΣΗ (Χριστούγεννα)**

#### ***Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά***

Μετά τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη με το διαδίκτυο κυρίως να διαμορφώνει καθοριστικά τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών, γίνεται αντιληπτό ότι αυτά, ήδη από την προσχολική ηλικία, έχουν εκτεθεί σε ποικίλα μουσικά είδη που τους προσφέρονται από το άμεσο περιβάλλον και από την παγκόσμια βιομηχανία της μουσικής παραγωγής (Κοκκίδου & Τσακίριδου, 2006). Η σκιαγράφηση της έννοιας των «στάσεων» αποτελεί πολυ-σύνθετο φαινόμενο, συνεπώς στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο την ορίζουμε ως προτίμηση των παιδιών, είτε απέναντι στα τραγούδια που διδάσκονται, είτε στα τραγούδια που κατασκευάζουν.

**Διαδικασία:** Σε αυτή τη φάση τα παιδιά είχαν ήδη αποκτήσει βασικές μουσικές εμπειρίες μέσω κίνησης και βιωματική κατανόηση εννοιών (ένταση, ταχύτητα, ρυθμός, χροιά, διάστημα sol-mi), ενώ απλά δίστιχα, ρίμες και τραγουδιστές ομιλίες αποτέλεσαν τις πρώτες απόπειρες αυτοσχεδιασμού (Regner, 2018). Το πρώτο αυτοσχέδιο τραγούδι με τίτλο “τα ρούχα του Αη Βασίλη” (ο τίτλος προέκυψε από ιδέες των παιδιών) εισήχθη όταν τα παιδιά είχαν βιώσει την έννοια του ρυθμού, ενώ παράλληλα διδάσκονταν το “Τρίγωνα Κάλαντα”. Η αφόρμηση ήταν τυχαία με καταγισμό ιδεών, όπου τα παιδιά κατόπιν παρότρυνσης της παιδαγωγού έλεγαν λέξεις σχετικές με τα Χριστούγεννα. Στη συνέχεια, καλούνταν να «δημιουργήσουν μουσική» σε ζευγάρια ενώνοντας τις λέξεις τους, ή σε μικρές ομάδες χρησιμοποιώντας τις φωνές τους, τα σώματά τους (για την παραγωγή ήχου, ή για κίνηση) και απλά μουσικά όργανα της τάξης, προκειμένου να αποδώσουν το «κλίμα» και τους «ήχους» των Χριστουγέννων. Κατόπιν, έγινε προσπάθεια να φτιαχτούν μικρές ρίμες και να μπουν οι λέξεις που είχαν επιλέξει τα παιδιά σε στίχο. Οι δημιουργικές δραστηριότητες που προτάθηκαν ήταν αυτοσχεδιαστικής φύσης και λειτούργησαν ως μέσο εξερεύνησης, ως ανταπόκριση σε ποικίλα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα, αλλά και ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων.

Γενικά παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία των παιδιών μια σχετικά θετική ανταπόκριση προς το αυτοσχέδιο τραγούδι, το οποίο είχε τη μορφή μικρής «ηχοϊστορίας», αλλά και ενεργή συμμετοχή και επιθυμία εκτέλεσης του τραγουδιού, το οποίο όμως δεν ήταν ολοκληρωμένο. «...*Παρόλο που το πρώτο τους τραγούδι*

νοηματικά είχε ασάφειες και ήταν σαν σχεδίασμα, δεν είχε καμία σημασία για τα παιδιά, εφόσον ήταν το «δικό τους τραγούδι...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη). Συχνά, τα παιδιά έκαναν διάφορες εκφράσεις του προσώπου τους, οι οποίες υποδήλωναν αγωνιώδεις προσπάθειες για την επίτευξη ενός «σωστού» ηχητικού αποτελέσματος. Επίσης, εξέφραζαν αίσθημα ικανοποίησης με χαμόγελο μετά την επίτευξη του στόχου και την επιβράβευση της εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, ανάλογη ανταπόκριση δεν παρατηρήθηκε στα «Τρίγωνα – Κάλαντα», παρόλο που ήταν δημοφιλές τραγούδι και εύκολα μπορούσε να εκτελεστεί από τα παιδιά, στο οποίο πραγματοποιήθηκε μόνο ρυθμική συνοδεία. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Πάλι αυτό; Το λέμε συνέχεια στο σχολείο, το βαρέθηκα!» (Βιντεοσκόπηση-Αντώνης), και: «Ήθελα να παίζω τα κουδουνάκια στο δικό μου τραγούδι, εκεί που έτρεχε το ελαφάκι στον ουρανό!» (Ημι-δομημένη συνέντευξη-Μελίνα).

### **Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα**

Όπως αναφέρθηκε, έγιναν κατανοητές βασικές έννοιες (κατιόν διάστημα sol-mi, glissando, δυναμικές, ταχύτητα, κλπ.), ενώ στο ρυθμό διαπιστώθηκε μικρή ανταπόκριση στην κατανόηση μικρών ρυθμικών σχημάτων, τα οποία τα παιδιά αξιοποίησαν μέσω μίμησης. Επίσης, επάνω στον παλμό παίχθηκαν οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων και στίχων. Η χρήση κρουστών οργάνων προοριζόταν αποκλειστικά για το χτύπημα του παλμού, ενώ σε ορισμένες στιγμές κάποια παιδιά εκτελούσαν το ρυθμικό σχήμα που προέκυπτε από τις λέξεις. Μετά από ευκαιρίες που δόθηκαν για ελεύθερη εξερεύνηση και πειραματισμό, άρχισαν να αναδύονται διάφορες ιδέες, τις οποίες αξιοποιούσε κατάλληλα η εκπαιδευτικός. Λήφθηκε υπόψη η φαντασία των παιδιών στις απλές δημιουργίες τους, οι οποίες βασίστηκαν στη μελοποίηση απλών μορφών λόγου με δυο-τρεις φθόγγους, στην εξερεύνηση των ίδιων των οργάνων (υλικό κατασκευής, τρόπος εκτέλεσης), καθώς και στην ανοδική ή καθοδική κίνηση σε μελωδικά όργανα. Η ανάπτυξη της φαντασίας προωθεί τη δημιουργικότητα και έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά έως τα 6 χρόνια τους παίζουν με δικά τους αυτοσχέδια «απρόβλεπτα» ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα. Μετά τα 6 οι μελωδίες γίνονται πιο «προβλέψιμες» αποκτώντας συγκεκριμένη τονικότητα και μέτρο, καθώς επιδρά η μίμηση και η επιρροή από τα περιβαλλοντικά μουσικά ερεθίσματα (Webster, 1996). Βάσει της παραπάνω άποψης, ορίσαμε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα γένεσης πρωτότυπων μελωδικών, ρυθμικών και δομικών στοιχείων ενός τραγουδιού στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα οποία αξιοποιήθηκαν στοχευμένα από την εκπαιδευτικό. Ενώ αρχικά οι «δημιουργίες» ήταν περιορισμένες και κυμαίνονταν στο πλαίσιο της εξερεύνησης, οι ήχοι των παιδιών ήταν αρκετά επαναλαμβανόμενοι και δεν είχαν ιδιαίτερη πρωτοτυπία, ρυθμό και ένταση. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν το «σωστό» ηχητικό αποτέλεσμα μέσω της επανάληψης ρυθμικών σχημάτων ή glissandi σε μεταλλόφωνα, μέχρι ο ήχος να είναι «αρεστός» στα ίδια τα παιδιά και όχι ως αποτέλεσμα που υπόκειται σε αρμονικούς κανόνες.

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση**

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά όταν δούλευαν σε ζευγάρια, ή μικρές ομάδες υπήρχε μια δυσκολία στη συνεργασία, δηλαδή υπήρξαν διαφωνίες ως προς την επιλογή του καταλληλότερου μουσικού οργάνου, ή του πιο «εντυπωσιακού» για την απόδοση μιας έννοιας και αναλώθηκε χρόνος αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά χρειάστηκε να επικοινωνήσουν έντονα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, διότι κάποια συγκεκριμένα ήθελαν να αναλαμβάνουν από μόνα τους αρχηγικό ρόλο, κάποια άλλα προτίμησαν ή αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν παθητικότερους ρόλους και γενικότερα προέκυψε μια δυναμική της ομάδας, όπου χρειάστηκε η επέμβαση της παιδαγωγού.

### **Αναστοχασμός**

Σε αυτή τη διερευνητική φάση της έρευνας, μια προκαταρκτική αποτύπωση ευρημάτων υπήρξε αναγκαία για την ανίχνευση κάποιων πρώτων δεδομένων και του επαναπροσδιορισμού κατάλληλων στρατηγικών. Κατά την ολοκλήρωσή της συζητήθηκε ο τρόπος καταγραφής των επιμέρους συμπεριφορών των παιδιών μέσα από τις κλείδες παρατήρησης. Αρχικά έγινε απόπειρα να καταγραφούν ξεχωριστά για κάθε παιδί, αλλά διαπιστώθηκε ότι αυτό θα ήταν χρονοβόρο, συνεπώς στην πορεία αποφασίστηκε τα παιδιά να αξιολογούνται ως ομάδα και να σημειώνονται ιδιαίτερες ατομικές συμπεριφορές όπου χρειαζόταν. Ο αναστοχασμός αυτός ήταν παράγωγο των προσωπικών εκτιμήσεων των ερευνητριών μέσα από τη δράση και τη συζήτηση με τον «κριτικό φίλο» (συμμετοχικό παρατηρητή), ενώ δεν ήταν ξεκάθαρο εάν η σχετικά περιορισμένη θετική ανταπόκριση των παιδιών οφειλόταν στην ανωριμότητά τους, σε ελλιπή σχεδιασμό, ή και στα δύο.

*«...Θεωρούσα ότι συντελέστηκαν πολύ λίγα πράγματα σε σχέση με αυτά που φανταζόμουν... Η καταγραφή όμως συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσω ότι η διδασκαλία χωρίς να είναι ακόμη καλά σχεδιασμένη λειτούργησε αρκετά θετικά. Πρέπει να οργανώνω πιο σταθμισμένα τις κινήσεις μου, να μην περιμένω συγκλονιστικές αλλαγές, να μην έχω άγχος για το αν η διδασκαλία θα είναι επιτυχής, ή όχι...» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).*

### **Β' ΦΑΣΗ (Αποκρία)**

#### **Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά**

Διαδικασία: Η νέα αφόρμηση ήταν οι αποκριάτικες στολές των παιδιών και, αφού ετοιμάστηκαν τα στιχάκια όπως και στην προηγούμενη φάση, ξεκίνησε ρυθμική απαγγελία των στίχων με ηχηρές κινήσεις (παλαμάκια, γόνατα, στο πάτωμα, στις πλάτες, σε τρενάκι, κ.ά.). Μετά το μοίρασμα μη μελωδικών κρουστών οργάνων, “περπατήθηκαν” οι στίχοι στο χώρο, προκειμένου να επιτευχθεί ευκολότερα η απομνημόνευσή τους.

Παρατηρήθηκε ότι υπήρξε εντονότερη διαφοροποίηση ως προς τις στάσεις των παιδιών σχετικά με την α' φάση, δηλαδή, τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση προς το αυτοσχέδιο τραγούδι «Η Έλσα και ο ιππότης» σε σχέση με το παραδοσιακό «Μια γριά – παμπόγρια» που διδάχτηκαν μέσω της μίμησης και επανάληψης και



ολοκλήρωσαν τη διαδικασία γρηγορότερα και με περισσότερη ανάπτυξη δραστηριοτήτων, δοδομένου ότι ήταν και πιο εξοικειωμένα. Κατάφεραν να “φτιάξουν” περισσότερες ρίμες με σαφέστερο περιεχόμενο, είχαν αγωνία ώστε να προλάβουν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία εν ώρα μαθήματος και να φτάσει σε μια τελική μορφή ως δημιούργημα. Υπήρξε έκδηλη χαρά και ενθουσιασμός όταν η διδάσκουσα ανακοίνωνε στα παιδιά ότι θα παίξουν το «δικό τους τραγούδι», ενώ στο διδαγμένο τραγούδι εκδηλώθηκαν αρνητικές συμπεριφορές από κάποια (γκρίνια, απάθεια, ξάπλωμα στο πάτωμα, άρνηση, θυμός, κλπ.) όταν ζητήθηκε η εκτέλεσή του.

### **Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα**

Η εκπαιδευτικός εισήγαγε πιο στοχευμένα τη γραφική παρτιτούρα, προκειμένου να “αποτυπωθεί” το μουσικό αποτέλεσμα, τα παιδιά άρχισαν να χειρίζονται τα μουσικά όργανα με περισσότερη αυτοπεποίθηση και οι ήχοι απέκτησαν καθαρότητα και σταθερότητα. Έγινε χρήση του σώματος κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός οργάνου με τρόπο ώστε να γίνεται αισθητός ο παλμός, ενώ πολλά παιδιά διατηρούσαν μια σταθερή κίνηση (δεξιά-αριστερά ή εμπρός-πίσω). Στο αυτοσχέδιο αποκριάτικο τραγούδι τα παιδιά παρουσίασαν πολύ πιο έντονα στοιχεία μουσικής δημιουργικότητας επεκτείνοντας τις αρχικές του ιδέες σχετικά με την α’ φάση. Η εκπαιδευτικός έδωσε μια βάση από mi ή sol ζητώντας από τα παιδιά την μελοποίηση σε μικρά διαστήματα (sol-mi, sol-la-sol, sol-mi-re), σε μικρή έκταση τετράχορδα (do-fa, do-sol κατιούσα) και χρήση οκτάβας με γνώμονα τις δυνατότητες της ομάδας και την έμπνευση της στιγμής για τον μελωδικό αυτοσχεδιασμό. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε η ανάγκη των παιδιών να εμπλακούν πιο ενεργητικά στη μελωδική ροή, να προσφέρουν ιδέες, αλλά και να διορθώσουν όπου χρειαζόταν.

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση**

Η παιδαγωγός έθεσε πιο ξεκάθαρα «όρια» στην πορεία της δημιουργικής διαδικασίας. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά χρειάστηκε να επικοινωνήσουν λεκτικά για να συμφωνήσουν σε κάτι, να επιτύχουν συγχρονισμό, ενώ διαφωνίες προέκυπταν όταν ένα παιδί έκανε κάτι που δεν είχε προαποφασιστεί. Διαπιστώθηκαν πιο γρήγορες αντιδράσεις, σκέψεις και συντονισμός μεταξύ τους:

*«...Όταν σε βλέπω στα μάτια, θα πρέπει αμέσως να χτυπάς το τύμπανο όπως εγώ...» (βιντεοσκόπηση-Κωνσταντίνος)*

### **Αναστοχασμός**

*«...Η πορεία είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί τα παιδιά περίμεναν με πολύ αγωνία τη στιγμή που θα μπει η δικιά τους λέξη μέσα στο στίχο και παρατηρούσα μεγάλη ανακούφιση όταν έπαιρνε τη θέση της μέσα στη ρίμα...» (ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη). «...Νομίζω ότι έδωσε η ομάδα, τα παιδιά επικοινωνούν καλύτερα, συνεννοούνται και πρέπει στο εξής να παρεμβαίνω λιγότερο. Τα παιδιά δεν έχουν ακόμη εξοικειωθεί με τη διαδικασία, τουλάχιστον όμως φτάσαμε σε πιο προχωρημένο στάδιο το αποκριάτικο τραγούδι. Την επόμενη φορά που θα φτιάξουμε τραγούδι, θα πρέπει να βγει ολοκληρωμένο...» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).*

## Γ' ΦΑΣΗ (Άνοιξη)

### **Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά**

**Διαδικασία:** Στην τελευταία φάση που αντιστοιχούσε στην προετοιμασία μιας μικρής εκδήλωσης, τα παιδιά όλα ανεξαιρέτως με μεγάλο ενθουσιασμό θέλησαν να φτιάξουν το τελευταίο τους καλοκαιρινό τραγούδι αφιερωμένο στη μητέρα. Η εξερεύνηση, ο χωρισμός σε ομάδες και η σύνθεση επιμέρους στοιχείων των παιδιών αποτέλεσε κομμάτι της διαδικασίας για την τελική εκτέλεση του δημιουργικού προϊόντος, το οποίο περιείχε τραγούδι τριών στροφών με ολοκληρωμένο νόημα και ρυθμού 7/8, συνοδεία από όργανα, εκφραστική κίνηση και δραματοποίηση βασισμένη κυρίως στις ιδέες των παιδιών. Παρατηρήθηκαν νέες συμπεριφορές όπως άμεση ανταπόκριση στη διανομή οργάνων στον «κύκλο», άμεση ενεργοποίηση, ετοιμότητα και αυξημένη προσοχή καθ'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης υπήρξε ενθουσιασμός, σχετική μείωση των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού, δόθηκε περισσότερη ελευθερία για μουσική δημιουργία δεδομένης της απόκτησης περεταίρω δεξιοτήτων, αλλά παρατηρήθηκε επιπλέον ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά.

### **Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα**

Παρατηρήθηκε ανταπόκριση σε δυσκολότερα ρυθμικά σχήματα και αξιοποίησή τους, χρήση πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών ιδεών για το «χτίσιμο» στίχων, και «συμπλήρωση» της μελωδικής γραμμής: *“...Υπήρξε μεγάλη ευκολία όταν έκανα επίτηδες την παύση: τα παιδιά “πεταγόντουσαν” να συμπληρώσουν τη μελωδία, ενώ τα ενίσχυε το ξυλόφωνο που ακουγόταν υποστηρικτικά...”* (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού). *«...Φτιάξαμε δική μας μουσική με τη Γεωργία και θα την παίξουμε στην παράσταση για τις μαμάδες...»* (ημι-δομημένη συνέντευξη-Βασιλεία). Επίσης, πρότειναν να αποτυπωθεί το τραγούδι σε γραφική παρτιτούρα δημιουργώντας εικόνα με επαναλαμβανόμενα κυκλικά μοτίβα που πιθανόν υποδείκνυαν τη στροφική του φόρμα. Σημειώτεον ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών πιθανόν να αποκαλύπτει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης που αποκτήθηκε, η οποία είναι κρίσιμη για την συναισθηματική τους ισορροπία και την ισχυροποίηση των κοινωνικών τους σχέσεων, οδηγώντας τα σε θετικότερη στάση απέναντι στη μουσική και στη δημιουργικότητα (Κουτσουπίδου, 2008), γεγονός που εξαρτάται επίσης από την ιδιοσυγκρασία τους και το ευρύτερο περιβάλλον όπου αναπτύσσονται (Blacking, 1973). *«...Το παιδί μου όλη την εβδομάδα δε σταμάτησε να τραγουδά το τραγούδι που είχατε φτιάξει για τη μαμά του...Ήθελε να φτιάξει και για μένα για να μη μείνω παραπονεμένος!»* (ημι-δομημένη συνέντευξη-γονέας).

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση**

Στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά είχαν αρχίσει να δένουν ως σύνολο, να συντονίζονται στον παλμό και να διατηρούν βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού: *«...στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό ανάμεσα στις στροφές του τραγουδιού άρχισαν να παρακολουθούν το ένα το άλλο, να συνεννοούνται με νήματα για το πότε το ένα θα σταματήσει για να παίξει το άλλο...»* (ημερολόγιο κριτικού

συνεργάτη). Αυτό συνάδει με στοιχεία για την ικανότητα ένταξης και αλληλεπίδρασης των παιδιών στην ομάδα και την ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων. Η Burnard (2002) αναφέρει ότι η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη λειτουργία των παιδιών ως μέλη ομάδας και στη λήψη κοινών αποφάσεων. Αυτό οδηγεί στη γνωστική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξή τους, αφού μαθαίνοντας το ένα από το άλλο, παράγουν νέες μουσικές ιδέες μέσα από την κοινή τους δράση. Διαπιστώθηκε γενικά ότι οι εμπειρίες που αποκτώνται από την ανταλλαγή ιδεών συντελούν στην εξερεύνηση υψηλότερων επιπέδων μουσικής πολυπλοκότητας από τα μέλη της ομάδας (Wiggins, 1999). Η Marsh (2000) τονίζει την επιρροή της αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας στην ομαδική μουσική σύνθεση και εκτέλεση, δηλαδή η συνεργασία οδηγεί τα παιδιά προς διαφορετικές κατευθύνσεις έχοντας διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με μια ατομική σύνθεση, ή εκτέλεση.

### **Αναστοχασμός**

*«...Το παιδί έμπαινε στο πειρασμό, επειδή είχαμε και το μεταλλόφωνο στο σπίτι, να παίζει τις μελωδίες που μαθαίνατε. Μου έκανε εντύπωση ότι το θυμόταν ολόκληρο!...» (Ημι-δομημένη συνέντευξη-μητέρα).*

*«...Εντύπωση μου έκανε η ευκολία κατανόησης της μελωδικής γραμμής των αυτοσχέδιων τραγουδιών, αφού μπόρεσαν να την παίξουν στα όργανα και να την απομνημονεύσουν σε πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη).*

*«...Στο τραγούδι της μαμάς, τα παιδιά με τις ιδέες τους έστησαν το τραγούδι έτσι ώστε θα μπορούσε να είναι παράσταση από μόνο του. Οι μητέρες συγκινήθηκαν πολύ στην παρουσίασή του...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη).*

*«Ενώ ολοκληρώθηκε η σχολική χρονιά, κάποια παιδιά τα ξανασυνάντησα το ερχόμενο σχολικό έτος. Έκπληκτη διαπίστωση ότι αυτά που συνέχισαν στο τμήμα είχαν μάθει να παίζουν στο ξυλόφωνο το τραγούδι και κάποια το τραγουδούσαν, όπως μου εμπιστεύτηκαν οι γονείς τους, όλο το καλοκαίρι...» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).*

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Τα παιδιά, ενώ αρχικά δεν ήταν πολύ εξοικειωμένα με τις τεχνικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σταδιακά αυτό επετεύχθη, αφού η συγκεκριμένη διαδικασία αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων. Γενικά, υπήρξε θετική ανατροφοδότηση από παιδιά και γονείς, καθώς και μια γενικευμένη θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στην εκτέλεση των αυτοσχέδιων τραγουδιών σε σχέση με τα διδαγμένα, το οποίο πιθανόν προκύπτει από τη φυσική ροπή των παιδιών να προτιμούν βιώματα του δικού τους κόσμου και του «δικού τους» τραγουδιού (Δογάνη, 2012). Επιπλέον, η λειτουργία του ομαδικού τραγουδιού απαιτεί την αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ η ομαδική δημιουργία συντέλεσε ως θετική εμπειρία με τα τραγούδια να αποτελούν «κτήμα» της ομάδας και να είναι συυφασμένα μ' αυτήν προσδιορίζοντάς την με συγκεκριμένη ταυτότητα.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι τα παιδιά επέδειξαν αξιόλογη ποικιλομορφία ιδεών στην επινόηση στίχων που προκύπτουν από το «πάντρεμα» λέξεων, φράσεων και από τη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005). Ακόμη, διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότερη συγκράτηση των αυτοσχέδιων τραγουδιών στη μακρόχρονη μνήμη και ευκολία ανάκλησής τους από τα παιδιά μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στο ότι το τραγούδι ως σύνθετο γνωστικό σχήμα προσεγγίσθηκε μέσω μιας ουσιαστικής νοηματικής μαθησιακής διαδικασίας στηριζόμενης σε βαθύτερη σημασιολογική επεξεργασία και συσχέτιση των πληροφοριών με μεγαλύτερες πιθανότητες για διαρκέστερη συγκράτηση στη μακρόχρονη μνήμη, αλλά και γρηγορότερη ανάνυσή τους. Το γεγονός ενισχύεται από τη θετική στάση των μαθητών απέναντι σε ένα καινούριο δικό τους επίτευγμα, συνεπώς η κατοχή προηγούμενης γνώσης και η ικανότητα σύνδεσής της με τη νέα, προωθούν τη λεγόμενη «νοηματική μάθηση» και κατ' επέκταση, τη μόνιμη συγκράτηση των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα (Κολιάδης, 2002). Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα με χορήγηση αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να μελετηθεί το φαινόμενο με μεγαλύτερη εγκυρότητα, να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας της μνήμης και να μελετηθούν οι συνιστώσες που διευκολύνουν τη συγκράτηση ενός τραγουδιού σε μια τέτοια ηλικία.

Η διεξαγωγή κάποιων ασφαλέστερων συμπερασμάτων, θα μπορούσε να επιτευχθεί κατόπιν αξιολόγησης στοιχείων και ποσοτικά, ώστε να μετρηθεί η σταδιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών και η ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων. Η σκιαγράφηση του ατομικού προφίλ των μαθητών, η καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης συμπεριφορών ατομικά, ο συνυπολογισμός επιπλέον μεταβλητών (π.χ. φύλο, μορφωτικό επίπεδο των γονέων), η πραγματοποίηση της έρευνας σε μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα προκειμένου να γίνουν οι απαιτούμενοι στατιστικοί έλεγχοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών. Επίσης, η μουσική δημιουργική τάση των παιδιών θα μπορούσε να αξιολογηθεί ποσοτικά με χορήγηση εργαλείου κατάλληλου για την προσχολική ηλικία. Τέλος, η ποικιλομορφία ιδεών στην επινόηση στίχων από το «πάντρεμα» λέξεων και φράσεων θα μπορούσε να διερευνηθεί σε συσχέτιση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην εμπλοκή παιδιών με τη δημιουργική διαδικασία και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σ' αυτή. Στόχος λοιπόν του εκάστοτε παιδαγωγού οφείλει να είναι η δημιουργική διάσταση της διδασκαλίας του, διότι η ενασχόληση μόνο με οργανωμένες δραστηριότητες δεν παρέχει αρκετές ευκαιρίες ελεύθερου πειραματισμού. Επιπλέον, κάποια στοιχεία υπέδειξαν ότι η εργασία σε ομάδες συντελεί στην ανάπτυξη εκφραστικών μέσων που δε θα εμφανίζονταν εάν τα παιδιά δούλευαν μόνο ατομικά. Επίσης, οι δημιουργικές δραστηριότητες σύνθεσης των παιδιών δεν πρέπει να περιορίζονται αποκλειστικά στη χρήση μουσικών οργάνων, διότι έτσι η μουσική ανάπτυξη είναι περιορισμένη, συνεπώς προτείνεται η καλλιέργεια της μουσικής τους φαντασίας και μέσα από φωνητικές δραστηριότητες παράλληλα με τους ενόργανους αυτοσχεδιασμούς (Davies, 1992· Welch, 2005). Η

δημιουργία ενός τραγουδιού αποτελεί μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ η Burnard (2002) αναφέρεται στα «παιδιά – αυτοσχεδιαστές» που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό και μέσω της συλλογικής δημιουργικότητας υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους, αποκτώντας «μουσική επίγνωση των άλλων». Έτσι, το τελικό προϊόν, οι αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία κατά την ώρα της εκτέλεσης καθορίζουν και την ποιότητα της μουσικής τους δημιουργίας (Κουτσουπίδου, 2008).

Τέλος, η αίσθηση της ομαδικότητας, ο σεβασμός και ο συντονισμός αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη ζητούμενη ομαδική δημιουργία που καλλιεργούνται μέσω του τραγουδιού. Το σημαντικότερο όμως είναι η δημιουργική διαδικασία αυτή καθ' αυτή, η οποία διαθέτει την κινητήρια δύναμη που εξασφαλίζει η παρουσία εσωτερικών και προσωπικών κινήτρων από την πλευρά των παιδιών, ώστε να βιώσουν την «εμπειρία ροής» και να απολαύσουν τη δημιουργικότητά τους (Custodero, 1998). Με συνεχή θετική ανατροφοδότηση των παιδιών να ανακαλύπτουν τις φωνητικές και γενικότερα μουσικές τους δυνατότητες, το τραγούδι καθίσταται ως μια από τις πιο ευχάριστες μουσικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε μια ποιοτικότερη μουσική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

- Agalianou, O. (2014). Carl Orff meets Carl Rogers: Person-centred theory in Orff Schulwerk. *Orff-Schulwerkheute*, 91, 24-27.
- Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 87-95). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Altrichter, H., Posch P., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μεταίχμιο.
- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcrose*. Orpheus Editions, Μ. Νικολαΐδης.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* University of Washington Press.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172. <https://doi.org/10.1017/s0265051702000244>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994/2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Custodero, L. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/104837139801200106>
- Δαμιανού, Ε. (2000). Το παραδοσιακό τραγούδι στην Ελλάδα: μουσικολογική και λαογραφική προσέγγιση. *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 7(2), 94-102.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48. <https://doi.org/10.1017/s0265051700008676>
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού –*

- παιδαγωγού. Εκδόσεις Gutenberg.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. Routledge.
- Genishi, C. (1982). Observation Research Methods for Early Childhood Education. In B. Spodek. (ed) *Handbook of Research in Early Childhood Education* (pp. 564-591). The Free Press.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κοκκίδου, Μ. & Τσακίριδου, Ε. (2006). Μουσική και παιδί: Οι απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδόν, 15*, 35-45.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2019). Το αυθόρμητο τραγούδι στην πρώιμη παιδική ηλικία: μαθησιακές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα. Θεματική Περιοδική Έκδοση, 18*, 50-63.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Kenney, S. H. (1997). Music in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum. In H. Craig, D. Hart, C. Burts & R. Charlesworth, (eds). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice Birth to Age Eight* (pp. 103-144). State University of New York Press.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 6*, 43-65.
- Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Κλιάφα, Μ., & Βαλλάση, Ζ. (2000). *Ας παίξουμε πάλι*. Εκδόσεις Κέδρος
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις. Από τη θεωρία στην... τάξη*. Εκδόσεις Fagotto.
- Marsh K. (2000). The composers in the playground. Paper presented at the Creativity Special Research Interest Group session, *Music Educators National Conference*, Washington, DC, 8 – 11 March.
- Mertler, C. (2009). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. Sage.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Τόμος 1 & 2*. Αυτοέκδοση.
- Regner, H. (2018). Οι Παιδαγωγικές Ιδέες του Carl Orff: Ουτοπία και πραγματικότητα. Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk. Βασικά κείμενα (1932-2010) και ελληνικά άρθρα*. Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη)
- Regner, H. (2010). "Musik für Kinder-Music for Children-Musique pour Enfants". Comments on adaptation of Orff-Schulwerk in other countries. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk - Basic texts from the years 1932-2010* (pp. 220-247). Schott.
- Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute, 91*, 12-17.

- Σίμου, Ε. (2013). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο τραγούδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 209-228). Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.
- Webster, P. (1996) Creativity as creative thinking. In G. Spruce (Ed.) *Teaching Music* (pp. 87-97). The Open University.
- Welch, G. (2005). The musical development and education of young children. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (pp. 251-267). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Wiggins, J. (1999). The Nature of Shared Musical Understanding and Its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.

### Παράρτημα Α: Κλείδα παρατήρησης

<b>Α) Στάση του παιδιού απέναντι στις μουσικές δραστηριότητες τραγουδιού</b>	1. Συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης του τραγουδιού 2. Εκφράζει την επιθυμία να ξανατραγουδήσει το τραγούδι		
<b>Β) Δημιουργικότητα</b>	3. Ικανότητα να αυτοσχεδιάζει ρυθμικά σχήματα με βάση ένα δοσμένο tempo 4. Ικανότητα να αυτοσχεδιάζει μελωδικά σχήματα με βάση μια δοσμένη νότα 5. Ικανότητα να ταιριάζει λέξεις, φράσεις με νόημα και να φτιάχνει ρίμες 6. Πρωτοτυπία των ιδεών		
<b>Γ) Κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα</b>	7. Συνεργάζεται αρμονικά με τα άλλα παιδιά στη δραστηριότητα του τραγουδιού 8. Ακούει με προσοχή όταν άλλοι στην ομάδα μιλούν, τραγουδούν ή εκτελούν στα μουσικά όργανα		
<b>Δ) Συναισθηματικές αντιδράσεις – μη λεκτικές συμπεριφορές</b>	9. Δείχνει χαρούμενος-η, γελά, χαμογελά 10. Αγωνία για την τελική μορφή του τραγουδιού		
<b>Ε) Μουσικές δεξιότητες</b>	11. Κατανόηση δομής– φόρμας τραγουδιού 12. Κατανόηση ρυθμού 13. Εκτέλεση μουσικών οργάνων 14. Κατανόηση μελωδικής γραμμής 15. Εκφραστικότητα / σωστή απόδοση 16. Ορθή εκτέλεση του τραγουδιού στο μεταλλόφωνο		

Η **Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού** είναι Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Τ.Μ.Σ. του Ε.Κ.Π.Α. (Τίτλος Διατριβής: «Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών Σχολικής Ηλικίας»), κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου MA in Music Education από το Πανεπιστήμιο του Reading της Μεγάλης Βρετανίας, Πτυχιούχος Τμήματος Φ.Π.Ψ. και Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., Πτυχιούχος Πιάνου Εθνικό Ωδείου και Διπλωματούχος Φούγκας Ελληνικού Ωδείου. Από το 2000 εργάζεται ως καθηγήτρια Πιάνου (Μουσικό Σχολείο Ρόδου), έχει διατελέσει καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής (Ελληνικό Ωδείο, Ροδίων Ωδείο), μουσικοπαιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς, συνεργάτης στο Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», καθηγήτρια Μουσικής σε Δημοτικά Σχολεία, Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εισηγήτρια σε σεμινάρια και σε Συνέδρια της Ε.Ε.Μ.Ε. και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., εκπαιδύτρια στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, ενώ παράλληλα έχει δημοσιεύσει άρθρα, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα και έχει οργανώσει εκπαιδευτικά σεμινάρια, ερευνητικές εργασίες, Πολιτιστικά Προγράμματα και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου της.  
E-mail: matilfam@gmail.com

Η **Αντιγόνη Ζάχαρη** είναι Αριστούχος κάτοχος Διπλώματος (Τουφεξής Δ.) και Πτυχίου Πιάνου (Stroux L.), ανώτερων θεωρητικών (Ωδικής, Αρμονίας, Αντίστιξης) και απόφοιτος του διετούς επαγγελματικού μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής, C. Orff, Σχολή Μωραΐτη, Orff Salzburg Institute. Έχει πιστοποιημένη κατάρτιση στη Συμβουλευτική (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) και στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία (ΕΚΠΑ). Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων πιάνου, μουσικοκινητικής αγωγής, διεύθυνσης χορωδίας, συστήματος Kodaly, θεατρικής αγωγής, υποκριτικής, συγγραφής και αφήγησης παραμυθιών, αγωγής υγείας, ψυχικής υγείας κ.ά. Υπήρξε εισηγήτρια σε σεμινάρια ενηλίκων και ημερίδες, καθώς και ραδιοφωνικός παραγωγός. Από το 1994 υπηρέτησε στη Β/θμια Εκπαίδευση ως Μουσικός Γενικής Παιδείας, ενώ από το 1998 εργάστηκε ως καθηγήτρια μουσικοκινητικής αγωγής και ως καθηγήτρια πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου. Από το 2019 ζει και εργάζεται στην Αθήνα ως καθηγήτρια πιάνου και μουσικοκινητικής αγωγής στο Μουσικό Σχολείο Αθηνών.

## **The improvised song of pre-school children through C. Orff-Shulwerk: An educational action research**

*Anthoula Koliadi – Tiliakou, Antigoni Zachari*

Music as an expression through children's song, whether improvised, spontaneous or structured, is inherent in the daily life of preschool children. Children's invented songs, an indispensable part of their everyday culture, play an important communicative and interactive role. Through musical playing and "construction" of improvised songs, the child "builds" peer relationships. A learning strategy that fosters the creation of improvised songs is Orff's Music Education Philosophy. The present study consists an eight-month action research of preschool children attending a "music and movement" course, aiming to highlight the importance of improvised songs created through teaching practices within an Orff-based context, as well as to explore the factors that render it a worthwhile musical experience. The results of the observation and



qualitative data analysis of videotaped song teaching samples, semi-structured interviews and diaries show that children exhibit a more positive attitude towards the performance of improvised songs compared to that of taught songs, a modification of their musical and social behaviours and also appearance of creative aspects. The paper highlights the role of practices for encouraging children to delve into collective song making and group improvisation and the implementation of this procedure as a “good practice”. Finally, the design of further quantitative research on a larger sample of children in order to obtain safer conclusions is highly recommended.

**Key-words:** improvised song, Creative Group Improvisation, Music and Social Development

**Anthoula Koliadi** holds the following: Ph.D. in Music Education from Department of Musical Studies, Athens University (Thesis: "Music Self-Concept, Self-esteem and Social Behaviour of Children in School Age"), Master of Arts in Music Education, University of Reading, England, Degree from Department of Philosophy, Pedagogics and Psychology and Degree from Department of Education, Athens University, Degree in Piano (National Conservatory) and Diploma in Fugue (Greek Conservatory). Since 2000 she is a Professor of Piano (Music School of Rhodes) and a Music Educator in "Greek Conservatory". She has worked as Music Educator in Nursery and Primary Schools, as Collaborator in "MELINA" Project and as Greek Literature Professor in Secondary Education. She has been rapporteur in seminars and Conferences of GSME and GAPMET and co-author in the New Piano Curricula for Music Schools. She has published scientific articles, participated in research projects and organized training seminars, programs and events in her school context.

**Antigoni Zachari** holds an Honor's Diploma and a Degree in piano and has also studied Theory of Music (Singing, Harmony, Counterpoint). She has completed a two-year Postgraduate Specialist Course in "Music and Movement" Approach (C. Orff System) at the Moraitis School and the Orff Salzburg Institute. She has certified training in Counselling (University of Ioannina) and Educational Psychology (University of Athens) and she has attended seminars and professional development courses on topics. She has been a speaker and instructor in adult education seminars and workshops, as well as a radio producer. Since 1994 she has been working in Secondary Education and since 1998 at the Music School of Rhodes as a piano teacher and teacher in "Music and Movement" courses. Since 2019 she has teaching piano and music and Movement course (C. Orff) at the Music School of Athens, as well as piano at the conservatory of Zografou municipality.