

## Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη

Θεανώ Κουτσουπίδου

*Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η συνεργατική προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου πραγματοποιείται μέσα από τη συζήτηση πιθανών λύσεων και το συνδυασμό διαφόρων μουσικών δεξιοτήτων και ιδεών, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα δημιουργίας μουσικής υψηλότερου επιπέδου, που παρουσιάζει ποικιλία μουσικών χαρακτηριστικών. Η παρούσα μελέτη ερευνά την ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα των παιδιών με βάση τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με τη μουσική δημιουργικότητα: το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό περιβάλλον, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό προϊόν. Μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με τους πιο πάνω παράγοντες αναλύονται σε σχέση με τα κίνητρα των παιδιών (δημιουργικό άτομο), τις αλληλεπιδράσεις τους ως μέλη μιας ομάδας (δημιουργική διαδικασία), το μουσικό και παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η δημιουργικότητα αναπτύσσεται (δημιουργικό περιβάλλον) και το τελικό προϊόν της συνεργασίας τους (δημιουργικό προϊόν). Η συζήτηση βασίζεται στην επισκόπηση δειγμάτων από μαθήματα μουσικής, κατά τα οποία παιδιά ηλικίας έξι έως επτά ετών δημιουργούν μουσική ομαδικά, ενώ τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας για τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών καθώς και για τα δημιουργικά τους προϊόντα αναλύονται με βάση τις απόψεις μουσικοπαιδαγωγών. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μια προσπάθεια συνδυασμού έρευνας (μέσω της επισκόπησης της ομαδικής δημιουργικότητας των παιδιών) και διδακτικής πράξης (μέσω της ανάλυσης και παράθεσης απόψεων και εμπειριών μουσικοπαιδαγωγών).*

**Λέξεις-κλειδιά:** μουσική δημιουργικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Η** δημιουργικότητα εμπεριέχεται τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας, και υιοθετείται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, όχι μόνο των μαθημάτων αισθητικής αγωγής, αλλά και του υπόλοιπου κορμού. Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της έχει επισημανθεί μέσα από διάφορες σχετικές μελέτες (π.χ. Fox & Gardiner 1997, Gruhn 2005). Η εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ειδικότερα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορα παιδαγωγικά περιβάλλοντα και πλαίσια. Μπορεί να αναπτυχθεί για παράδειγμα στην τυπική σχολική αίθουσα ή άτυπα στο χώρο του παιχνιδιού (Harwood 1998), ή ακόμη μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με καινοτόμους τρόπους μάθησης, όπως η τεχνολογία (Folkestad 2005, Burnard 2007, Young 2008). Μπορεί να εκδηλωθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, από άτομα που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές χώρες, κουλτούρες, θρησκείες και παραδόσεις. Σε συλλογικό επίπεδο οι δημιουργικές δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα κάλυψης πολλών διαφορετικών σιλ μάθησης και απευθύνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα (Sawyer 2006), δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε παιδί ξεχωριστά να εμπλακεί στη δημιουργική διαδικασία ανάλογα με το δικό του γνωστικό και μουσικό επίπεδο ανάπτυξης. Επιπλέον, ο συνδυασμός των διαφορετικών μουσικών γνώσεων κάθε παιδιού μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μουσικής υψηλότερου επιπέδου.

Η Burnard (2002) αναφέρεται στα παιδιά-αυτοσχεδιαστές, που «μοιράζονται μια αίσθηση σκοπού». Τα παιδιά παίρνουν διάφορους ρόλους μέσα από την κοινή τους προσπάθεια για μουσική δημιουργία: οδηγούν ή ακολουθούν και «αναπτύσσουν μουσική συναίσθηση των άλλων» (Burnard 2002). Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο η καθαυτή παραγωγή μουσικής, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη δημιουργική διαδικασία, καθώς και η συνεργασία τους κατά την παρουσίαση-εκτέλεση, καθίστανται καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας και του επιπέδου της μουσικής τους δημιουργικότητας, αλλά και της γενικότερης μουσικής και δημιουργικής τους ανάπτυξης. Όπως εισηγείται και ο Vygotsky (στο Fisher 1995, σ. 130), «αυτό που κάνει ένα παιδί σε συνεργασία με άλλους θα μάθει να το κάνει και μόνο του». Τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσα από «ομαδοσυνεργατικές, δημιουργικές τάξεις» (Sawyer 2006, σ. 163), ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται μέσα από την ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία συνεχίζουν να συνοδεύουν το παιδί στην προσωπική του διαδρομή μουσικής ανάπτυξης.

Συχνά τα παιδιά εμφανίζονται πιο πρόθυμα να εκφραστούν δημιουργικά όταν μια δραστηριότητα πραγματοποιείται ομαδικά παρά ατομικά. Με αυτό τον τρόπο η αυτοπεποίθησή τους τονώνεται και απολαμβάνουν την ικανοποίηση που προκαλεί η κοινή δραστηριότητα και το κοινό δημιουργικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η ποιότητα του πρωτότυπου δημιουργικού προϊόντος διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Ο Torrance (1988) σχολιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποίησε με παιδιά ηλικίας πέντε ετών: «τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών είναι πιο πρόθυμα να δοκιμάσουν μια δύσκολη άσκηση σε ζευγάρια και λιγότερο πρόθυμα όταν πρέπει να παρουσιάσουν κάτι πριν από την υπόλοιπη τάξη» (σ. 71). Επιπλέον, «η προθυμία να ανεχθούν διαφωνίες οδηγεί σε ορθότερες αποφάσεις, υψηλότερο επίπεδο

δημιουργικότητας και πιο ανταγωνιστική εκτέλεση» (σ. 69). Σύμφωνα με τον Torrance (1975), «οι δημιουργικές δραστηριότητες διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση και η υγιής κοινωνικοποίηση διευκολύνει τη δημιουργική λειτουργία» (σ. 292). Παρόλο που οι έρευνες του Torrance επικεντρώνονται στη γενικότερη δημιουργική σκέψη των παιδιών, παρόμοιες παρατηρήσεις θα μπορούσαμε να κάνουμε σε σχέση με τη δημιουργικότητα στον τομέα της μουσικής.

Η Marsh (2000) δίνει έμφαση στην επιρροή που ασκεί η αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας στην ομαδική μουσική σύνθεση και εκτέλεση. Η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά προς διαφορετικές κατευθύνσεις και να έχει διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με μια ατομική σύνθεση ή εκτέλεση. Ασκεί επίσης ψυχολογικές επιρροές, αφού προϋποθέτει ομαδική προετοιμασία και ομαδική παρουσίαση τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση της ομάδας κατά την έκθεσή της σε ένα ακροατήριο, που μπορεί να είναι μια ομάδα ενηλίκων ή απλά η υπόλοιπη τάξη. Η ομαδική δημιουργική δραστηριότητα υποστηρίζεται επίσης από την Wiggins (1999), η οποία θεωρεί πως «η κοινή μουσική κατανόηση» μπορεί να ωφελήσει ένα άτομο με διάφορους τρόπους: η ομαδική δημιουργία καθιστά απαραίτητη την έκφραση μουσικών ιδεών σε κοινό, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τη γέννηση πρωτότυπων μουσικών ιδεών και επιτρέπει στους μαθητές να δεχθούν άμεση ανατροφοδότηση. Οι εμπειρίες που αποκτώνται από την ανταλλαγή ιδεών μπορούν επίσης να προωθήσουν την εξερεύνηση υψηλότερων επιπέδων μουσικής πολυπλοκότητας από κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά.

Μια πρόσφατη έρευνα των MacDonald, Miell και Mitchell (2002) επικεντρώθηκε στην επιρροή που ασκούν συγκεκριμένες ομάδες στην ποιότητα της μουσικής δημιουργίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέδειξαν ότι η υψηλότερη ποιότητα μουσικής δημιουργίας επιτυγχάνεται όταν η συνεργασία επιχειρείται από παιδιά που τα ενώνουν δεσμοί φιλίας. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι παιδιά που νιώθουν πιο οικεία μεταξύ τους νιώθουν και πιο ελεύθερα να εκφράσουν και να ανταλλάξουν τις ιδέες τους. Ίσως ακόμα οι φιλικοί δεσμοί να συμβάλλουν στην καλύτερη επίτευξη συντονισμού της ομάδας τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά την τελική εκτέλεση.

### **Σκοποί της μελέτης**

Η έρευνα της δημιουργικότητας μέσα στο πεδίο της Ψυχολογίας έχει υιοθετήσει τρεις βασικές προσεγγίσεις: α) τη γνωστική προσέγγιση (π.χ. Wallas 1926, Sternberg 1988β, Boden 1990), που επικεντρώνεται στις προϋποθέσεις και τα στάδια της δημιουργικότητας, β) την ψυχομετρική προσέγγιση (π.χ. Guilford 1967,

Torrance 1974), που βασίζεται στα ψυχομετρικά τεστ που αναπτύχθηκαν κυρίως τη δεκαετία του '70 και γ) την κοινωνιολογική προσέγγιση (π.χ. Amabile 1990, Csikszentmihalyi 1997), που εξετάζει τη δημιουργικότητα παράλληλα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία εμφανίζεται. Στα πλαίσια της γνωστικής προσέγγισης η δημιουργικότητα μπορεί να εξεταστεί με βάση τέσσερις προϋποθέσεις της: το δημιουργικό περιβάλλον (τόπος, πεδίο, πλαίσιο), το δημιουργικό άτομο, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό προϊόν (Taylor 1988, Sternberg, 1988β).

Ένα δημιουργικό περιβάλλον πρέπει να προσφέρει ποικιλία ευκαιριών και ερεθισμάτων για δημιουργικότητα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να σχετίζεται με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο του δημιουργού. Το δημιουργικό άτομο θεωρείται γενικά πρόθυμο να πάρει ρίσκα, ανεξάρτητο και ευέλικτο, με τάση περιέργειας και με προσωπικά κίνητρα (Tardif & Sternberg 1988, Torrance 1988). Οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ή απόκτησης δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες της ποιότητας των επιτευγμάτων του δημιουργικού ατόμου και η δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί από τις εμπειρίες που αποκτά μέσω του μαθήματος της μουσικής (Koutsoupidou & Hargreaves υπό δημοσίευση), καθώς και από διαφορετικά διδακτικά στυλ (Koutsoupidou 2008). Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει τις διανοητικές στρατηγικές που επιστρατεύονται, όπως στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, και εμπεριέχει ένα βαθμό υποκειμενικότητας ως προς τη δημιουργική ή όχι φύση της.

Το δημιουργικό προϊόν αποτελεί το τελικό αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας. Ο Torrance (1988) αναφέρει κάποια κριτήρια που καθορίζουν αν ένα νέο προϊόν είναι δημιουργικό ή όχι. Το δημιουργικό προϊόν πρέπει να παρουσιάζει ένα βαθμό καινοτομίας, ο οποίος ανάλογα με την περίπτωση καθορίζεται από την συγκεκριμένη κοινωνία ή κουλτούρα. Πρέπει να έρχεται σε αντίθεση με το κατεστημένο, να είναι αληθινό, γενικεύσιμο και να προκαλεί έκπληξη. Τέλος, θα πρέπει να εμπεριέχει μια δημιουργική διαδικασία. Ωστόσο, τα ακριβή χαρακτηριστικά που μπορούν να αποδοθούν στη μουσική δημιουργικότητα επηρεάζονται από προσωπικούς, εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς παράγοντες.

Υπάρχουν κάποιες δεξιότητες «σχετικές με το πεδίο» ή «σχετικές με τη δημιουργικότητα», που αποτελούν βάση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Amabile 1990). Στη μουσική ο δημιουργός καλείται να έχει δεξιότητες μουσικές (πεδίου), που μπορεί να σχετίζονται για παράδειγμα με τη γνώση και την ικανότητα χειρισμού της φωνής του ή συγκεκριμένων μουσικών οργάνων. Πρέπει να έχει όμως συγχρόνως και δεξιότητες σχετικές με τη δημιουργικότητα γενικότερα, να διέπεται δηλαδή από τα χαρακτηριστικά εκείνα που χαρακτηρίζουν το δημιουργικό άτομο.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να εξετάσει τη ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία των παιδιών με βάση δύο προοπτικές: την προοπτική της έρευνας, μέσα από την ανάλυση της δημιουργικότητας των παιδιών, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Φάση Α), και την προοπτική της διδακτικής πράξης, μέσα από την παράθεση και ανάλυση απόψεων και εμπειριών μουσικοπαιδαγωγών σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική δημιουργικότητα (Φάση Β). Τα βιντεοσκοπημένα δείγματα μαθημάτων πάνω στα οποία βασίζεται η επισκόπηση της Α Φάσης προέρχονται από ένα δημοτικό σχολείο της Αγγλίας και περιλαμβάνουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με παιδιά ηλικίας έξι έως επτά ετών, ενώ η Β Φάση αναπτύσσεται με βάση ποιοτικά δεδομένα από συνεντεύξεις που δόθηκαν από οκτώ ειδικούς μουσικοπαιδαγωγούς στην Αγγλία, εμπειρους στη διδασκαλία μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται από τη μελέτη αφορά στην προοπτική της έρευνας (Φάση Α) και βασίζεται στους τέσσερις παράγοντες μουσικής δημιουργικότητας, οι οποίοι παρουσιάστηκαν εκτενώς στις προηγούμενες παραγράφους:

- Πώς επιτυγχάνεται η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία σε σχέση με το δημιουργικό περιβάλλον, το δημιουργικό άτομο, τη δημιουργική διαδικασία και το δημιουργικό προϊόν;

Η προοπτική της διδακτικής πράξης (Φάση Β) προσεγγίζεται μέσα από ένα δεύτερο ερώτημα που τίθεται από την παρούσα μελέτη:

- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης για τα δημιουργικά προϊόντα των παιδιών και για τη γενικότερή τους ανάπτυξη;

## **Μεθοδολογία**

### **ΦΑΣΗ Α: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ**

Για τους σκοπούς της μελέτης συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της βίντεο-επισκόπησης πενήντα δείγματα ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργίας, τα οποία αποτελούν αποσπάσματα από μουσικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή μαθημάτων μουσικής. Τα παραδείγματα περιλάμβαναν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά καλούνταν να δημιουργήσουν μουσική σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες χρησιμοποιώντας τις φωνές τους, τα σώματά τους (για την παραγωγή ήχου ή για κίνηση) και μουσικά όργανα τάξης (ιδιόφωνα και μεμβρανόφωνα). Οι δημιουργικές δραστηριότητες λειτούργησαν ως μέσο εξερεύνησης μουσικών οργάνων και αυτοσχεδιασμού, ως απόκριση σε οπτικά, λεκτικά ή ακουστικά ερεθίσματα και ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων,

θεμάτων ή ιδεών. Κάποιες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση τη μέθοδο Kodaly (μουσικές χειρονομίες) και το κλασικό σχήμα ερώτησης - απάντησης. Παρόλο που οι δραστηριότητες ήταν αυτοσχεδιαστικής φύσης, για κάποιες απ' αυτές δινόταν επιπλέον χρόνος στα παιδιά πριν από την παρουσίαση έτσι ώστε να μπορέσουν να συζητήσουν τις ιδέες τους.

Στις μουσικές δραστηριότητες συμμετείχαν δύο τάξεις, οι οποίες αποτελούνταν από 25 παιδιά συνολικά, 16 αγόρια και 9 κορίτσια. Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα γινόταν από ειδική μουσικοπαιδαγωγό μία φορά τη βδομάδα και με διάρκεια 40 λεπτά. Τόσο η μουσικοπαιδαγωγός όσο και τα παιδιά ήταν εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό με τις τεχνικές και τις διαδικασίες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, αφού η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων μουσικής. Τα παιδιά διένυαν το δεύτερο έτος φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, αφού σύμφωνα με το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα η δημοτική εκπαίδευση ξεκινά στην ηλικία των πέντε ετών. Επομένως, είχαν ήδη αποκτήσει κάποιες μουσικές εμπειρίες, κυρίως μουσικής ακρόασης και αυτοσχεδιασμού μέσω κίνησης, καθώς και κάποιες γνώσεις, που σχετίζονταν κυρίως με την κατανόηση της έντασης, της ταχύτητας, του ρυθμού και του διαστήματος σολ-μι.

Για τη συμμετοχή των παιδιών στην παρούσα μελέτη εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση της διευθύντριας του σχολείου, της μουσικοπαιδαγωγού και των γονέων, ενώ τηρήθηκαν και όλες οι διαδικασίες ερευνητικής δεοντολογίας σχετικά με τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και το δικαίωμα απόσυρσης από τη μελέτη σε οποιοδήποτε στάδιο. Η επισκόπηση των δειγμάτων και η ποιοτική τους ανάλυση βασίστηκε στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσα από τις συλλογικές τους προσπάθειες για μουσική δημιουργία και σε σχέση με τις βασικές παραμέτρους της δημιουργικότητας (περιβάλλον, άτομο, διαδικασία, προϊόν).

## ΦΑΣΗ Β: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

Για την υλοποίηση της δεύτερης φάσης της μελέτης πραγματοποιήθηκαν οκτώ συνεντεύξεις, «λιγότερο τυπικές» (Cohen & Manion 1994, σ. 373). Στις συνεντεύξεις του πιο πάνω τύπου δίνεται η δυνατότητα τροποποίησης της σειράς των ερωτήσεων, αλλαγής της διατύπωσης, επεξήγησης και προσθήκης (Cohen & Manion 1994, σ. 373), ανάλογα με τη ροή κάθε συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την ευρύτερη περιοχή του Λονδίνου, την Οξφόρδη και το Μπράιτον (Αγγλία). Η επιλογή τους έγινε με βάση την προσβασιμότητα και την επιθυμία συμμετοχής στη μελέτη. Επιπλέον, θεωρήθηκε σκόπιμο για τη μελέτη όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν μουσική κατάρτιση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και

τουλάχιστο πέντε έτη διδακτικής εμπειρίας στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι οκτώ μουσικοπαιδαγωγοί που έλαβαν μέρος κατείχαν τις εξής θέσεις κατά την περίοδο των συνεντεύξεων:

- 1: Λέκτορας μουσικής εκπαίδευσης, επιθεωρήτρια μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- 2: Καθηγήτρια πιάνου, υποψήφια διδάκτωρ μουσικής εκπαίδευσης
- 3: Επίκουρη καθηγήτρια μουσικής εκπαίδευσης
- 4: Επίκουρη καθηγήτρια χορωδιακής εκπαίδευσης, διευθύντρια χορωδίας δημοτικού σχολείου
- 5: Λέκτορας μουσικής εκπαίδευσης, υποψήφια διδάκτωρ μουσικής εκπαίδευσης
- 6: Καθηγήτρια μουσικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποψήφια διδάκτωρ μουσικής εκπαίδευσης
- 7: Ειδική δασκάλα μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 8: Καθηγήτρια όμποε, υποψήφια διδάκτωρ μουσικής εκπαίδευσης

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά με κάθε συμμετέχοντα και ηχογραφήθηκαν όλες ψηφιακά. Τηρήθηκαν οι όροι της διατήρησης της ανωνυμίας και του δικαιώματος απόσυρσης από τη μελέτη σε οποιοδήποτε στάδιο.

Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Μέσω της συγκριτικής μελέτης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων δημιουργήθηκαν κάποιες θεματικές ενότητες για την ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα σε σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, την τόνωση της αυτοπεποίθησης και τη μουσική και δημιουργική τους ανάπτυξη. Η κωδικοποίηση επιτεύχθηκε μέσα από διαδικασίες σύγκρισης των ερευνητικών δεδομένων και με τη δημιουργία κατηγοριών απαντήσεων. Ωστόσο, κάποια δεδομένα αναλύθηκαν ξεχωριστά, αφού κάποιοι συμμετέχοντες έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες για διαφορετικά θέματα ο καθένας.

Η βασική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ήταν η ακόλουθη: α) αναγνώριση θεμάτων, ενοτήτων (ανάλυση περιεχομένου, σύγκριση) και β) κατασκευή διαγραμμάτων και πινάκων (π.χ. διάγραμμα συχνότητας εμφάνισης απόψεων σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου, πίνακες ιεραρχίας θεμάτων).

## Αποτελέσματα και συζήτηση

### ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ (ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ)

Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της μελέτης προκύπτουν από την ανάλυση των πενήντα δειγμάτων ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργικότητας και παρατίθενται σύμφωνα με τις τέσσερις βασικές παραμέτρους της δημιουργικότητας, όπως αυτές παρουσιάστηκαν αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα:

- το δημιουργικό περιβάλλον
- το δημιουργικό άτομο
- η δημιουργική διαδικασία
- το δημιουργικό προϊόν

#### *Το δημιουργικό περιβάλλον*

Το περιβάλλον αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνιολογικής προοπτικής της δημιουργικότητας και παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξή της. Οι Hargreaves, Marshall και North (2003) εισηγούνται τέσσερα επίπεδα κοινωνικής επιρροής στη Μουσική Παιδαγωγική και Ψυχολογία: το ατομικό, το διαπροσωπικό, το εκπαιδευτικό και το πολιτισμικό. Τα επίπεδα αυτά αναφέρονται αντίστοιχα στις ατομικές διαφορές των παιδιών, την ομαδική εργασία, την επιρροή ιδρυμάτων όπως του σχολείου, το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο δάσκαλος είναι πολλές φορές υπεύθυνος για την ενασχόληση ή όχι του παιδιού με τη μουσική δημιουργικότητα και για την ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι σ' αυτή. Σχετικές μελέτες εισηγούνται ότι παιδιά στα οποία δε δίνονται ευκαιρίες να αναπτύξουν το δημιουργικό τους δυναμικό από μικρή ηλικία πιθανώς να χάσουν το δυναμικό αυτό όταν μεγαλώσουν (Sternberg 1988β, Mills 1991, Joubert 2001).

Για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό δημιουργικό περιβάλλον η αίθουσα μουσικής πρέπει να αποτελεί χώρο εξερεύνησης και πειραματισμού μέσα από ευχάριστες δημιουργικές δραστηριότητες που προάγουν τη γέννηση νέων μουσικών ιδεών. Η αίθουσα μέσα στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι μουσικές δραστηριότητες για την παρούσα μελέτη αποτελούσε πράγματι τέτοιο χώρο. Η αίθουσα κάλυπτε περίπου 100 τ.μ., με άφθονο χώρο για δραστηριότητες κίνησης και εκτέλεσης οργάνων. Ήταν εξοπλισμένη με ένα πιάνο, αρμόνια, ποικιλία μεμβρανόφωνων και ιδιόφωνων οργάνων, φλογέρες, καθώς και με όργανα της συμφωνικής ορχήστρας (βιολιά, κλαρινέτα, τρομπέτες, τρομπόνα και φλάουτα) για τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων που μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο.



Ο όρος περιβάλλον όμως περιλαμβάνει και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η δημιουργικότητα και συγκεκριμένα το διαφορετικό υπόβαθρο κάθε παιδιού. Για παιδιά από συγκεκριμένα πολιτισμικά υπόβαθρα ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής και βρίσκεται στην καρδιά κάθε δραστηριότητας (Blacking 1973, Nettl 1974), ενώ στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμα να αυτοσχεδιάσουν και συχνά χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης. Στις περιπτώσεις μάλιστα που το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο επιβάλλει μια πιο συγκρατημένη προσέγγιση απέναντι στην ελεύθερη έκφραση, δημιουργείται μια «τυραννία» ειδικών πολιτισμικών αξιών (Torrance 1967, σ. 167), που εμποδίζει τους δασκάλους να βοηθήσουν τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν το δημιουργικό τους δυναμικό.

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη κατάγονταν από τη Μεγάλη Βρετανία, έτσι προέρχονταν από κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένες εμπειρίες, ωστόσο, μπορούν να παίξουν ρόλο στη δημιουργική έκφραση ενός παιδιού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα από τα παιδιά, του οποίου η μητέρα ήταν επαγγελματίας χορεύτρια. Το παιδί αυτό είχε περισσότερη αυτοπεποίθηση από τα άλλα όταν χρησιμοποιούσε κίνηση στους αυτοσχεδιασμούς του και προτιμούσε μάλιστα την κίνηση ως μέσο έκφρασης. Η συγκεκριμένη περίπτωση υποδεικνύει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας στην απόκτηση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στη μουσική δημιουργικότητα και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

### *Το δημιουργικό άτομο*

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στις μουσικές δραστηριότητες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στη δημιουργία μουσικής ανάλογα με το πόσα άτομα αποτελούσαν την ομάδα. Μεγαλύτερος αριθμός παιδιών στην ομάδα σήμαινε και περισσότερη αυτοπεποίθηση κατά την παρουσίαση. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των ιδεών τα παιδιά υιοθετούσαν διάφορους ρόλους. Σε μια ομάδα τεσσάρων παιδιών, για παράδειγμα, ένα παιδί θα έπαιρνε το ρόλο του αρχηγού, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά θα ακολουθούσαν. Ο «αρχηγός» ήταν τις περισσότερες φορές ένα παιδί με ψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης για τη λήψη πρωτοβουλιών και ίσως με μία «προδιάθεση για εξαιρετικές δεξιότητες» στη μουσική (Hargreaves, 1989β: 13). Ωστόσο, η προδιάθεση αυτή δε θα ήταν επαρκής αν το περιβάλλον δεν υποστήριζε και δεν ενθάρρυνε τη δημιουργικότητα. Σε μερικές ομάδες περισσότερα από ένα παιδιά θα έπαιρναν ηγετικό ρόλο. Τα παιδιά που συμμετείχαν στα μουσικά παραδείγματα αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονταν από ένα βαθμό δυσκολίας να μεταδώσουν τις ιδέες τους και να συντονιστούν κατά την τελική εκτέλεση-παρουσίαση.

Η πολύτιμη συμβολή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη μουσική δημιουργία ήταν εμφανής σε πολλά σημεία των δραστηριοτήτων. Εκτός από τα πλεονεκτήματα που είχε η συνεργασία για την καθαυτή μουσική δημιουργία όσον αφορά την επίδειξη υψηλότερων ικανοτήτων χειρισμού διάφορων μουσικών παραμέτρων, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επέδρασαν θετικά και στην κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση να παρουσιάσουν μπροστά από την υπόλοιπη τάξη όταν εργάζονταν σε ομάδες, γεγονός που υποδηλώνει ότι με αυτό τον τρόπο αποκτούσαν πιο θετική στάση απέναντι στη μουσική δημιουργικότητα καθώς και εσωτερικά κίνητρα. «Χωρίς εσωτερικά κίνητρα ένα άτομο είτε δε θα παρουσιάσει καθόλου τη δραστηριότητα είτε θα το κάνει με τρόπο που απλά ικανοποιεί τους εξωτερικούς του στόχους» (Amabile, 1990: 78-79). Παιδιά ή ενήλικες που συμμετέχουν ενεργά και με ζήλο σε μια δημιουργική δραστηριότητα, που υποκινούνται με άλλα λόγια από εσωτερικά κίνητρα και όχι από εξωτερικούς παράγοντες, μπορούν να βιώσουν την «εμπειρία ροής» ('flow experience') της δημιουργικής διαδικασίας και να απολαύσουν τη δημιουργικότητά τους. (Csikszentmihályi 1997, Custodero 1998 ).

### *Η δημιουργική διαδικασία*

Η μουσική δημιουργικότητα των παιδιών στην ηλικία των έξι έως επτά ετών χαρακτηρίζεται από την προσπάθειά τους να εκφραστούν, χωρίς να υπακούουν σε συγκεκριμένους κανόνες, όπως μουσική δομή, χαρακτήρας ή στίλ. Η δημιουργικότητα στις περιπτώσεις αυτές εκδηλώνεται με φυσικό τρόπο, ως απόκριση στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και δεν εξαρτάται από προηγούμενη εκπαίδευση, προϋπάρχουσες γνώσεις ή πρακτικές δεξιότητες. Μπορεί να συμπεριληφθεί στην κατηγορία της «εκφραστικής δημιουργικότητας» (Taylor 1959). Αργότερα, σε πιο προχωρημένα στάδια, η δημιουργικότητα συχνά εξυπακούει την συμμετοχή διανοητικών δεξιοτήτων και στρατηγικών. Τα δημιουργικά άτομα καλούνται να ενεργοποιήσουν στρατηγικές όπως την επιλεκτική κωδικοποίηση πληροφοριών, το συνδυασμό τους και τη σύγκρισή τους (Sternberg 1988). Όταν η δημιουργικότητα φτάσει σε ψηλά επίπεδα, οι απαιτήσεις αυξάνονται και περισσότεροι παράγοντες υπεισέρχονται στη δημιουργική διαδικασία, όπως η προηγούμενη γνώση, τα διάφορα γνωστικά στίλ και η προσωπικότητα. Όταν ψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας παρατηρούνται, το ενδιαφέρον της δημιουργικότητας στρέφεται μάλλον στο δημιουργικό προϊόν ('product-oriented') παρά στη δημιουργική διαδικασία ('process-oriented') (Hickey 1995, Daignault 1996).

Κατά τη δημιουργική διαδικασία τα παιδιά εξερεύνησαν την ηχητική ποιότητα των οργάνων και τους διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσής τους. Συζήτησαν

διάφορα ζητήματα, όπως για παράδειγμα ποιο μουσικό όργανο θα ήταν καταλληλότερο για την απόδοση ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα ή επεισοδίου και ποια επιλογή θα εντυπωσίαζε ίσως περισσότερο τους συμμαθητές τους. Περισσότερος χρόνος, ωστόσο, καταναλώθηκε για τη λήψη αποφάσεων για θέματα που σχετιζόνταν με το χρόνο: ποιος θα ξεκινήσει πρώτος, ποιος θα τελειώσει το κομμάτι, σε ποιο σημείο του κομματιού μπαίνει κάθε παιδί. Τα παιδιά ασχολήθηκαν επίσης με ζητήματα δυναμικής και ταχύτητας, αφού τα δύο αυτά στοιχεία θα προσέθεταν αξία στην τελική τους παρουσίαση. Παρόλο που τα παιδιά της ηλικίας αυτής παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης όρων που σχετίζονται με τη δυναμική και την ταχύτητα συγχέοντας συχνά το «χαμηλά» με το «σιγά» και το «ψηλά» με το «δυνατά» όταν οι όροι χρησιμοποιούνται λεκτικά (Koutsoupidou 2006), στην πράξη είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν τις μουσικές αυτές παραμέτρους και να τις συσχετίσουν με συγκεκριμένα θέματα ή χαρακτηριστές.

### *Το δημιουργικό προϊόν*

Τα δημιουργικά προϊόντα των παιδιών χαρακτηρίζονταν από κάποια διακριτά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα από εξερεύνηση, κιναισθησία, μίμηση και λεκτική επικοινωνία. Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά συμφωνούν με κάποια από αυτά που ονομάζει η Glover (2000) «μουσικούς στόχους και προθέσεις» της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών: «απλή εκτέλεση/τραγούδι», «μίμηση», «ανακάλυψη μιας μουσικής ιδέας», «προγραμματική μουσική» (σσ. 26-31). Η «απλή εκτέλεση» θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια από τις διαδικασίες της εξερεύνησης, η οποία οδηγεί στην «ανακάλυψη μιας μουσικής ιδέας». Η «μίμηση» παρατηρήθηκε σε πολλές περιπτώσεις στην παρούσα μελέτη, ενώ η «προγραμματική μουσική» θα μπορούσε να παραλληλιστεί με την αφήγηση.

### Εξερεύνηση

Η εξερεύνηση εμφανίστηκε σε διάφορα επίπεδα, μέσα από τη χρήση διαφόρων μουσικών υλικών και μουσικών στοιχείων. Τρία κυρίως είδη εξερεύνησης παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργίας:

α) Εξερεύνηση της τονικής ποιότητας με ανοδική ή καθοδική κίνηση σε μελωδικά όργανα (ξυλόφωνα και μεταλλόφωνα).

β) Εξερεύνηση των ίδιων των οργάνων (υλικό κατασκευής, τρόπος εκτέλεσης) μέσα από ταυτόχρονη αυθόρμητη εξερεύνηση διάφορων ρυθμικών σχημάτων.

γ) Εξερεύνηση μέσα από την επανάληψη μελωδικών ή ρυθμικών ακολουθιών εωσότου ο ήχος να είναι «ορθός». Ο όρος «ορθός» χρησιμοποιείται εδώ για να

χαρακτηρίσει τον ήχο εκείνο τον οποίο επιδιώκει το κάθε παιδί και που το ίδιο το παιδί θεωρεί ορθό και όχι ως όρος που αναφέρεται σε αρμονικές συνηχήσεις και κανόνες. Συχνά κάποια έκφραση του προσώπου υποδήλωνε αυτές τις αγωνιώδεις προσπάθειες για την επίτευξη του ορθού ήχου, καθώς επίσης και το αίσθημα ικανοποίησης μετά την επίτευξη του στόχου.

Η εξερεύνηση αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι της προετοιμασίας των παιδιών για την τελική εκτέλεση (δημιουργική διαδικασία). Ωστόσο, κάποια στοιχεία εξερεύνησης εξακολουθούσαν να είναι παρόντα στην τελική παρουσίαση (δημιουργικό προϊόν), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου ο συντονισμός των παιδιών ήταν προβληματικός και έπρεπε να καλυφθούν τα κενά που δημιουργούνταν. Παρόλο που η εξερεύνηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής διαδικασίας, στις μικρές ηλικίες συνεχίζει συχνά να παρατηρείται και στα δημιουργικά προϊόντα των παιδιών (Koutsouridou 2006).

### Κιναισθησία

Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής δημιουργικότητας κατά τη νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία (Young 2003) και η εκτέλεση οργάνων στις ηλικίες αυτές επιτυγχάνεται συνήθως μέσα από κιναισθητικές χειρονομίες (Cohen 1980, Flohr 1985). Η κίνηση στα μουσικά παραδείγματα που αναλύθηκαν εφαρμόστηκε με διάφορους τρόπους:

α) Χρήση του σώματος για την εκτέλεση των οργάνων.

Κάθε όργανο προϋποθέτει το συντονισμό συγκεκριμένων μελών του σώματος για την παραγωγή ήχου. Ωστόσο, κάποιοι «ανορθόδοξοι» τρόποι εκτέλεσης χρησιμοποιήθηκαν επίσης από τα παιδιά, ιδιαίτερα για την παραγωγή ήχου από ιδιόφωνα όργανα.

β) Χρήση του σώματος κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός οργάνου με τρόπο ώστε να γίνεται αισθητός ο παλμός.

Πολλά παιδιά διατηρούσαν μια σταθερή κίνηση (δεξιά-αριστερά ή εμπρός-πίσω) κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των οργάνων.

γ) Χρήση του σώματος σε μια προσπάθεια μίμησης συγκεκριμένων χαρακτήρων, συνθηκών, καταστάσεων.

Ο τρόπος αυτός κίνησης παραπέμπει στη διαδικασία της δραματοποίησης, μέσα από την οποία τα παιδιά ταυτίζονται με συγκεκριμένους χαρακτήρες. Η δραματοποίηση συνοδευόταν ωστόσο και από μουσικά χαρακτηριστικά, όπως ταυτόχρονη χρήση της φωνής ή ταυτόχρονη εκτέλεση οργάνων.

δ) Χρήση του σώματος ως όργανο παραγωγής ήχων σώματος.

Το ίδιο το σώμα αποτέλεσε μέσο παραγωγής του ήχου μέσω της κρούσης διαφόρων σημείων του σώματος. Η επιλογή του ήχου γινόταν σε σχέση με το θέμα και τις απαιτήσεις της εκάστοτε δραστηριότητας.

### Μίμηση

Η μίμηση αποτελεί βασικό μέρος αναπτυξιακών μοντέλων μουσικής (π.χ. Swanwick & Tillman 1986, Gordon 1997). Η μίμηση εμφανίστηκε κυρίως στις περιπτώσεις που τα παιδιά έπρεπε να δημιουργήσουν μουσική σε ζευγάρια και κυρίως σε δραστηριότητες που βασιζόνταν στο σχήμα ερώτηση-απάντηση. Η μίμηση αφορούσε στη διάρκεια της απάντησης, το ρυθμό, τη μελωδία, ή και το συνδυασμό ρυθμού και μελωδίας (κυρίως κατά την φωνητική εκτέλεση). Η μίμηση αποτέλεσε ένα είδος προσωπικής στρατηγικής, που δυνητικά και σε συνδυασμό με υλικές και κοινωνικές στρατηγικές οδηγεί στην εμπειρία ροής (St. John 2006).

### Λεκτική επικοινωνία

Η αφήγηση αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος. Παρόλο που η Glover (2000) θεωρεί ότι η μουσική που αφηγείται ιστορίες είναι «φαινόμενο μάλλον υποκινούμενο από τους ενήλικες παρά από τα ίδια τα παιδιά» (σ. 30), η αφήγηση ιστοριών παρατηρήθηκε σε αρκετά σημεία της ανάλυσης.

Η αφήγηση χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά με τρεις κυρίως τρόπους:

- α) Για να περιγράψουν τις προθέσεις τους πριν από τη δημιουργία μουσικής.
- β) Για να περιγράψουν τι συνέβαινε κατά τη διάρκεια της μουσικής δημιουργίας.
- γ) Για να περιγράψουν τι συνέβηκε μετά την ολοκλήρωση της μουσικής δημιουργίας.

Σε πολλές επίσης περιπτώσεις τα παιδιά χρειάστηκε να επικοινωνήσουν λεκτικά κατά τη διάρκεια της παρουσίασης έτσι ώστε να επιτύχουν συγχρονισμό, συντονισμό και υπακοή στο προσυμφωνημένο σχέδιο δράσης. Οι λεκτικές οδηγίες δίνονταν συνήθως από τον «αρχηγό» της ομάδας, ενώ διαφωνίες προέκυπταν όταν ένα παιδί της ομάδας έκανε κάτι που δεν είχε προαποφασιστεί. Αυτού του είδους η λεκτική επικοινωνία μπορεί να φανερώσει στοιχεία για την ικανότητα ένταξης και αλληλεπίδρασης των παιδιών στην ομάδα, καθώς και για την ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων.

### ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)

Τα αποτελέσματα της φάσης αυτής προέκυψαν μέσα από τη δημιουργία βασικών θεματικών ενότητων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από την ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων. Οι ενότητες αυτές, σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι οι ακόλουθες:

- κοινωνική ανάπτυξη

- τόνωση της αυτοπεποίθησης
- μουσική και δημιουργική ανάπτυξη

### Κοινωνική ανάπτυξη

Η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όσον αφορά την ικανότητά τους να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις. Μπορεί επίσης να διευκολύνει τη διανοητική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών, αφού μαθαίνουν το ένα από το άλλο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και παράγουν μουσικές ιδέες μέσα από την κοινή δραστηριότητα (Burnard 2002). Μία μουσικοπαιδαγωγός σχολιάζει τη σημασία της συνεργασίας για τη γέννηση μουσικών ιδεών:

*«Πολλή από αυτή [δημιουργικότητα] εμφανίστηκε όταν άρχισαν να παίζουν [τα παιδιά] το ένα με το άλλο. Έτσι, η δημιουργικότητα άρχισε να καθορίζεται και κοινωνικά... θα μπορούσε υποθέτω κάποιος να είναι δημιουργικός από μόνος του, αλλά νομίζω ότι γίνεσαι πιο δημιουργικός όταν μαθαίνεις από τους γύρω σου... και αν τα έβλεπες [τα παιδιά] την ώρα που άρχισαν να παρακολουθούν το ένα το άλλο, να κοιτάζουν το ένα το άλλο και να λένε το ένα στο άλλο τότε να σταματήσει... τότε η διαδικασία γίνεται ακόμα πιο δημιουργική...» (Angie)*

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της συλλογικής μουσικής δημιουργίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα σημαντικό βήμα προς τη βίωση της συλλογικής εμπειρίας ροής. Η «ομαδική ροή» ('group flow', όπως χαρακτηρίζεται από τον Sawyer, 2006) παρατηρείται όταν τα μέλη μιας ομάδας καταφέρνουν να φτάσουν ένα σημείο, στο οποίο λειτουργούν με φυσικότητα, συγχρονισμό και πλήρη επίγνωση των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Δεν παύει φυσικά σε μια ομάδα να παρατηρείται η «διανομή» ρόλων, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που προηγήθηκε: «...άρχισαν να παρακολουθούν το ένα το άλλο, να κοιτάζουν το ένα το άλλο και να λένε το ένα στο άλλο τότε να σταματήσει...».

Κάποια παιδιά αναλαμβάνουν από μόνα τους ή τους δίνεται από την υπόλοιπη ομάδα ο ρόλος του αρχηγού, ενώ κάποια άλλα προτιμούν ή αναγκάζονται να υιοθετήσουν πιο παθητικούς ρόλους και απλά να ακολουθούν. Η έρευνα της King (2006) με φοιτητές μουσικής κατέδειξε ότι σε ένα κουαρτέτο πνευστών μπορούν να παρατηρηθούν διάφοροι ρόλοι, που είτε έχουν σχέση με το ρόλο του φοιτητή στην καθατή μουσική εκτέλεση, είτε με τη γενικότερη διάθεση που ένας φοιτητής δημιουργεί στην ομάδα (π.χ. ο φοιτητής «πειραχτήρι», ο «γελωτοποιός» ή ο «ήσυχος»). Κατέληξε μάλιστα στο συμπέρασμα ότι τα κουαρτέτα που λειτουργούν με «διανομή ρόλων» παρουσιάζουν καλύτερη δυναμική και πρόοδο από αυτά που λειτουργούν χωρίς ρόλους. Η διανομή παρόμοιων ρόλων παρατηρείται συχνά και

στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες των παιδιών και ίσως να έχει παρόμοια αποτελέσματα στη δυναμική μιας παιδικής ομάδας.

### *Τόνωση της αυτοπεποίθησης*

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από όλους τους μουσικοπαιδαγωγούς στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Και οι οκτώ συμφώνησαν ότι δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Από κοινωνικο-ψυχολογική σκοπιά, η συνεργασία μπορεί επίσης να βοηθήσει τα παιδιά να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους για τη δημιουργία και παρουσίαση μουσικής (Toffrance 1988, Wiggins 1999), αφού οι διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και η τελική παρουσίαση παύουν να αποτελούν ατομική προσπάθεια.

Η αυτοπεποίθηση μπορεί να εξεταστεί με βάση τέσσερις παραμέτρους:

- α) την ικανότητα χειρισμού του οργάνου που παράγει τον ήχο (φωνή, μουσικά όργανα, σώμα) όσον αφορά την τεχνική,
- β) την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού ή του αυτοσχεδιασμού όσον αφορά την ορθή απόδοση της μουσικής,
- γ) την παρουσίαση μπροστά από την υπόλοιπη τάξη (συμμαθητές),
- δ) την παρουσίαση μπροστά από κοινό ενηλίκων (π.χ. δάσκαλοι, γονείς).

Μία μουσικοπαιδαγωγός δίνει έμφαση στην τόνωση της αυτοπεποίθησης που επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά παρουσιάζουν κάτι μπροστά από την υπόλοιπη τάξη και τους δασκάλους τους:

*«Νομίζω πως με τον αυτοσχεδιασμό πρέπει να κάνεις πολλά λάθη και να πειραματιστείς προτού βρεις το δικό σου στιλ ή οτιδήποτε θες να εκφράσεις... Νομίζω πως δίνει την ευκαιρία μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον να ξεπεράσεις το φόβο του να κάνεις κάτι λάθος και να ντροπιαστείς... και γι' αυτό είναι τόσο δύσκολο...και αυτό είναι που ο δάσκαλος πρέπει να εξασφαλίσει... αυτό το είδος περιβάλλοντος, αυτό το εμπιστευτικό, άνετο περιβάλλον, έτσι ώστε να επιτρέψει στα παιδιά να προσπαθήσουν χωρίς το φόβο της κοινωνικής απόρριψης, της κριτικής του δασκάλου... δεν είναι εύκολο να το κάνει ένας δάσκαλος... κυρίως στη δική μας κουλτούρα...» (Tina)*

Η επίδραση του πολιτισμικού υποβάθρου αναφέρεται εδώ σε σχέση με την τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και την προθυμία τους να δημιουργήσουν μουσική μπροστά από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Σε πολιτισμικά πλαίσια, όπου η μουσική δημιουργία μέσω της καλλιτεχνικής παρουσίας αποτελεί φυσικό μέσο έκφρασης, είναι πιθανό τα παιδιά να είναι πιο ενθουσιώδη να δημιουργήσουν και λιγότερο προβληματισμένα για το γεγονός ότι εκτίθενται σε ένα ακροατήριο. Η μουσική εκπαίδευση έχει διαφορετικούς

σκοπούς και στόχους σε διάφορες κοινωνίες. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η εφαρμογή της μουσικής δημιουργικότητας μπορεί να θεωρείται σημαντική για ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες, ενώ για άλλες μπορεί να μη λαμβάνεται καθόλου υπόψη. Η ίδια μουσικοπαιδαγωγός συνεχίζει:

*«Νομίζω μεγάλο μέρος της [δημιουργικής ανάπτυξης] είναι και πολιτισμικό. Εμείς – αναφέρομαι στους Αμερικανούς και τους Βρετανούς – είμαστε σχετικά σφιγμένοι. Έχουμε στραφεί στην ορθολογισμό και τις ποσοτικές μετρήσεις – σκέψου πόσα πράγματα εξετάζονται και μετρώνται με τεστ. Δεν είμαστε ιδιαίτερα μνημένοι στην ελεύθερη σκέψη και μας δίνεται πάντα μια συγκεκριμένη ιδέα για το τι επιτρέπεται να κάνουμε σε συγκεκριμένα πεδία. Φοβόμαστε τόσο πολύ να είμαστε διαφορετικοί και είναι δύσκολο να ζητήσεις από κάποιον να κάνει κάτι τέτοιο... Είναι δύσκολο για ένα δάσκαλο να δημιουργήσει ένα τόσο ελεύθερο περιβάλλον...» (Tina)*

Η αίσθηση αυτοπεποίθησης παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο τόσο για την ενασχόληση του παιδιού με τη μουσική όσο και για τη γενικότερη συναισθηματική του υγεία και ισορροπία. Η αυτοπεποίθηση που δημιουργεί στα παιδιά η συλλογική προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης, καθώς και την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους σχέσεων. Αποτελεί ακόμα εφόδιο για την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μουσική και στη μουσική δημιουργικότητα ειδικότερα.

### *Μουσική και δημιουργική ανάπτυξη*

Η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα είναι πολύ σημαντική για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τους μουσικοπαιδαγωγούς, αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία, που απελευθερώνει τα παιδιά και μετατρέπει κάθε δραστηριότητα σε πολύτιμη εμπειρία. Βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μουσικής εκτέλεσης προετοιμάζοντάς τα για την ένταξή τους σε μικρά χορωδιακά ή οργανικά σύνολα. Οι διαφορετικοί ρόλοι που υιοθετούν τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία τους και η ανάγκη υπακοής σε ένα «μοντέλο εργασίας» που σχεδιάζεται από τα ίδια αντικατοπτρίζουν τον τρόπο λειτουργίας ενός μουσικού συνόλου.

Η ομαδική εργασία βοηθά επιπλέον τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα γρήγορης σκέψης και αντίδρασης, καθώς και συντονισμού με την ομάδα. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως κατά τη διάρκεια της τελικής παρουσίασης-μουσικής εκτέλεσης, όπου η ομάδα καλείται να εκτελέσει το «σχέδιο δράσης» της. Μια μουσικοπαιδαγωγός αναφέρεται και στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής



δημιουργικότητας στη διαμόρφωση του προσωπικού εκφραστικού στυλ των παιδιών:

*«Ακόμα και αν η εκπαίδευσή τους [των παιδιών] είναι παραδοσιακή ή αυτή του κλασικού μουσικού πιστεύω ότι βοηθά [η ομαδοσυνεργατική δημιουργικότητα] τα παιδιά να διαμορφώσουν το δικό τους προσωπικό εκφραστικό στυλ και να έρθουν σε επαφή όχι μόνο με ό, τι οι άλλοι θέλουν να τους μεταδώσουν... είτε αυτοί είναι συνθέτες είτε δάσκαλοι είτε απλά οι άνθρωποι γύρω τους... Πρέπει να κοιτάξουν μέσα τους και να αναπτύξουν κάτι δικό τους, έτσι ώστε να επιτύχουν μια μουσική εκτέλεση που αποτελεί προσωπική έκφραση...»*  
(Tessa)

Η ανάπτυξη προσωπικού εκφραστικού στυλ αποτελεί ένα από τους στόχους της μουσικής αγωγής. Είναι δύσκολο ωστόσο για ένα δάσκαλο να μην επιβάλει το δικό του στυλ κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων. Η προσπάθεια ελέγχου της τάξης και εξασφάλισης πειθαρχίας οδηγεί συχνά το δάσκαλο στην υιοθέτηση πιο δασκαλοκεντρικών διδακτικών μεθόδων. Η ηλικιακή ομάδα των παιδιών επηρεάζει επίσης το βαθμό της καθοδήγησης που θα δοθεί από το δάσκαλο. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπου τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμη επαρκείς μουσικές γνώσεις ώστε να τις εφαρμόσουν δημιουργικά, ο δάσκαλος καλείται να δώσει οδηγίες και ιδέες, τις οποίες μπορούν να επεκτείνουν τα παιδιά. Η Jenny (μία από τις συμμετέχουσες), με βάση την εμπειρία της ως δασκάλα μουσικής σε δημοτικό σχολείο θεωρεί ότι η επιρροή του δασκάλου μειώνεται σταδιακά, παράλληλα με τη μουσική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Όλο και περισσότερη ελευθερία για μουσική δημιουργία δίνεται στα παιδιά όσο αποκτούν βασικές δεξιότητες και γνώσεις.

*«Πιστεύω ότι το να πεις στα παιδιά “κάνετε ό,τι θέλετε” δεν οδηγεί πουθενά... Χρειάζονται κάποια εργαλεία και δεξιότητες για να ξέρουν πώς να κάνουν κάτι κι έτσι, υποθέτω, με τον καιρό, αν τους έχεις δώσει γνώσεις και δεξιότητες και αργότερα περισσότερη ελευθερία, μπορούν να οδηγηθούν σε πιο προσωπική δημιουργικότητα»* (Jenny)

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Παρόλο που τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη είχαν κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο, ακριβείς πληροφορίες σχετικά με το ιδιαίτερο κοινωνικο-οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον κάθε παιδιού ξεχωριστά δε λήφθηκαν υπόψη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα μπορούσε να παρουσιάσει η παρατήρηση της ομαδοσυνεργατικής δημιουργικότητας των παιδιών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και μέσα από μελέτες περίπτωσης. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, υπάρχουν διαφορές μεταξύ διαφορετικών λαών και πολιτισμών

όσον αφορά τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης τόσο σε κοινωνικό όσο και σε παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό επίπεδο. Επομένως, περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με συμμετέχοντες παιδιά από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, έτσι ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές ή ομοιότητες σε σχέση με τη διάθεση και την ικανότητά τους για δημιουργική έκφραση, καθώς και για ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία. Ακόμη, επόμενες μελέτες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στα αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στη μουσική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από πειραματικούς σχεδιασμούς, όπου η ύπαρξη ομάδων ελέγχου θα ενίσχυαν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η επισκόπηση ορισμένων δειγμάτων ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργικότητας στα πλαίσια της παρούσας μελέτης υποδεικνύει ότι δουλεύοντας σε ομάδες τα παιδιά υποβοηθούνται να αναπτύξουν μέσα έκφρασης που δε θα εμφανίζονταν εάν δούλευαν μόνο ατομικά. Επιπλέον, χρησιμοποιούν διάφορες μουσικές παραμέτρους – όπως τονικό ύψος, δυναμική και ταχύτητα – με πιο ακριβή τρόπο απ' ό,τι θα έκαναν αν έπρεπε να κάνουν το ίδιο θεωρητικά μόνο ή ως μέρος μιας μη δημιουργικής δραστηριότητας. Ο συνδυασμός δημιουργικών δραστηριοτήτων και συνεργασίας μπορεί να οδηγήσει στη μέγιστη επίτευξη των διδακτικών στόχων ενός δασκάλου, αφού τα παιδιά εφαρμόζουν τη γνώση συμπληρώνοντας το ένα το άλλο και ανακαλύπτουν νέες γνώσεις συνδυάζοντας ιδέες και τεχνικές. Η συνεργασία έχει πλεονεκτήματα και για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και για την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, άποψη που υποστηρίζεται και από τα σχόλια των μουσικοπαιδαγωγών.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η συνεργασία θα πρέπει να ενθαρρύνεται στη σχολική τάξη. Με βάση τους τέσσερις παράγοντες δημιουργικότητας, γίνεται εμφανές ότι ο δάσκαλοι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο για τη δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συνεργασία. Μπορούν να εγγυηθούν ένα δημιουργικό περιβάλλον εξασφαλίζοντας ιδέες και ερεθίσματα για μουσική δημιουργία. Μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν δημιουργικά άτομα παρέχοντάς τους πολλές ευκαιρίες να δημιουργήσουν μουσική. Μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργική διαδικασία δίνοντας χρόνο για εξερεύνηση με το να είναι κοντά στα παιδιά αλλά και αφήνοντάς τα συγχρόνως να αναπτυχθούν ελεύθερα. Τέλος, η συμβολή του δασκάλου είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των δημιουργικών προϊόντων των παιδιών, αφού ο ίδιος ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη θετικών τάσεων απέναντι στη ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργικότητα εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας και παρουσίας, καθώς και εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ψυχολογική στήριξη.

## Σημείωση

Η παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Δικτύου Μουσικοπαιδαγωγών και Ερευνητών της Παιδικής Ηλικίας (European Network of Music Educators and Researcher of Young Children – EuNet MERYC), που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου στις 26-28 Ιουνίου 2007.

## Βιβλιογραφία

- Amabile, T. M. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. Στο: Runco, M. A. & Albert, R. S. (Eds.) *Theories of creativity* (p.p. 61-91). USA: Sage Publications.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Boden, M. A. (1990). *The creative mind: Myths and mechanisms*. London: Weidenfeld & Nicolson. (Expanded edn., London: Abacus, 1991).
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-72.
- Burnard, P. (2007) Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music. *Journal of Music, Technology and Education*, 1(1), 37-55.
- Cohen, V. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial (HarperCollins).
- Custodero, L. (1998). Observing Flow in Young Children's Music Learning. *General Music Today*, 12 (1), 21-27.
- Daignault, L. (1996). *Children's creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University.
- Fisher, R. (2001). *Teaching Children to Think*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Flohr, J. W. (1985). Young Children's Improvisations: Emerging Creative Thought. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 10 (2), 79-85.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7 (3), 279-287.
- Fox, A. & Gardiner, M.F. (1997). The arts and raising achievement. Paper presented at the Arts in the Curriculum Conference, Department for National Heritage and School Curriculum and Assessment Authority, Lancaster House, London.
- Glover J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge Falmer Press.

- Gordon, E. (1997). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, W. (2005). Musical abilities and intelligence: do they interfere? Paper presented at the Seminar 'Can music help you learn?' *Seminar series on Music Education: Research, Policy, Practice*, London, Royal College of Music.
- Guilford, J. P. (1967). Measurement of Creativity. Στο: Mooney, R.L. & Razik, T.A. (Eds.) *Explorations in Creativity* (p.p. 281-287). New York: Harper & Row.
- Hargreaves, D. J. (Ed.) (1989α). *Children and the Arts*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. J. (1989β). Developmental psychology and the arts. Στο: Hargreaves, D.J. (Ed.) *Children and the Arts* (p.p. 3-21). Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. (2003). Music education in the twentieth-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147-163.
- Harwood E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11, 52-60.
- Hickey, M. (1995). *Qualitative and Quantitative Relationships Between Children's Creative Musical Thinking Processes and Products*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Joubert, M.M. (2001). The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond. Στο: Craft A., Jeffrey, B. & Leibling, M. (Eds) *Creativity in Education* (p.p. 17-34). London: Continuum.
- King, E. (2006). The roles of student musicians in quartet rehearsals. *Psychology of Music*, 34 (2), 262-282.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity. *Musicae Scientiae*, XII (2): 311-335.
- Koutsoupidou, T. (2006). *Improvisation and creative thinking in primary music education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2008, υπό δημοσίευση). An experimental study of the effects of improvisation on children's creative thinking in music. *Psychology of Music*.
- MacDonald, R. A., Miell, D. & Mitchell, L. (2002). An investigation of children's musical collaborations: the effect of friendship and age. *Psychology of Music*, 30, 148-63.
- Marsh K. (2000). The composers in the playground. Paper presented at the Creativity Special Research Interest Group session, Music Educators National Conference, Washington, DC.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mooney, R & Razik, T. (Eds) (1967). *Explorations in Creativity*. USA: Harper & Row Publishers.
- Nettle, B. (1974). Thoughts on Improvisation: a comparative approach. *The Musical Quarterly*, LX (1), 1-19.
- Runco, M.A. & Albert, R.S. (Eds.) (1990). *Theories of creativity*. USA: Sage Publications.
- Sawyer, K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34 (2), 148-165.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1988α). *The nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988β). A three-facet model of creativity. Στο: Sternberg, R.J. (Ed.) *The Nature of Creativity* (p.p. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34 (2), 238-261.
- 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.
- Tardif, T.Z. & Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? Στο: Sternberg, R.J. (Ed.) *The Nature of Creativity* (p.p. 429-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, A. (1959). The nature of creative process. Στο: Smith, P. (Ed.) *Creativity*. New York: Hastings House.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. Στο: Sternberg, R.J. (Ed.) *The Nature of Creativity* (p.p. 99-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1967). Nurture of Creative Talents. Στο: Mooney, R.L. & Razik, T.A. (Eds.) *Explorations in Creativity* (p.p. 185-195). New York: Harper & Row.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1975). Creativity Research in Education: Still Alive. Στο: Taylor, I.A. & Getzels, J.W. (Eds.) *Perspectives in Creativity* (p.p. 278-295). Chicago: Aldine.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Στο: Sternberg, R. J. (Ed.) *The nature of creativity* (p.p. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.
- 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.

- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 45-59.
- Young, S. (2008). Musical childhoods: Diversity, disparity and digital technologies. Keynote presentation at the 13<sup>th</sup> Early Childhood Music Education Seminar (ECME-ISME), Centro Giovanni XXIII, Frascati, Italy, July 14-19.

Η Θεανώ Κουτσουπίδου είναι διδάσκουσα μουσικής παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, καθώς και στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης του ίδιου πανεπιστημίου. Είναι διδάκτωρ μουσικής παιδαγωγικής (Πανεπιστήμιο Surrey, Μεγάλη Βρετανία, 2006), κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος «Μάθηση και διδασκαλία στην ανώτατη εκπαίδευση» (Πανεπιστήμιο Surrey, 2008) και πρωτεύουσα απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών (2002). Είναι επίσης κάτοχος πτυχίου και διπλώματος πιάνου. Έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια με πρωτότυπες ανακοινώσεις και έχει δημοσιεύσει ερευνητικές μελέτες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά (*Psychology of Music*, *Music Education Research*, *Musicae Scientiae*). Βραβεύτηκε από την Ευρωπαϊκή Οργάνωση Γνωστικών Επιστημών της Μουσικής (ESCOM) με το «Βραβείο Νεαρού Ερευνητή 2006». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής και τη μουσική δημιουργικότητα. Συμμετέχει σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα και διεθνώς. Είναι πιστοποιημένο μέλος της Ακαδημίας Ανώτατης Εκπαίδευσης (HEA) Αγγλίας και Ουαλίας, καθώς και μέλος των εξής επιστημονικών εταιρειών: Διεθνής Εταιρεία για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME), Εταιρεία για την Εκπαιδευτική, Μουσική και Ψυχολογική Έρευνα (SEMPRE), Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μουσικοπαιδαγωγών και Ερευνητών των Μικρών Παιδιών (MERYC).

## Musical collaboration and creativity in primary music education: Research and teaching practice

*Theano Koutsoupidou*

Creativity in music can be practised both individually and collaboratively. Working in groups towards a common goal through discussions about possible solutions and combination of different individual music skills and ideas offers the potential of creating music of a more advanced level, which may demonstrate a wider variety of music qualities. The present article investigates the musical collaborations of children focusing on the four main factors that are involved in musical creativity: the creative person, the creative environment, the creative process, and the creative product. Issues that will be discussed concern children's motivation (creative person), the interactions within a group (creative process), the musical or pedagogical context in which creativity is developed (creative environment), and the final product of children's collaboration (creative product). The discussion is developed based on the observation of vignettes of six to seven-year-old children making music in groups, whilst the benefits of musical collaboration both for children's development and for their creative products in music are discussed based on views and experiences expressed by primary teachers and music specialists. In this way, an effort is made to bring together research (through the observation and analysis of children's creative collaborations in music) and teaching practice (through the analysis of music educators' views and experiences).

**Keywords:** musical creativity, collaborative learning, primary education

*Theano Koutsoupidou is Teaching Fellow of Music Education at the University of the Aegean, Department of Sciences of Pre-school Education and Educational Design. She lectures at both undergraduate and postgraduate level. She holds a Ph.D. in Music Education (University of Surrey, UK, 2006), a Post-Graduate Certificate of 'Learning and Teaching in Higher Education' (University of Surrey, UK, 2008) and a First Class Degree of Music Studies (University of Athens, Greece, 2002). She also holds degrees and diplomas in piano performance. She has presented her work at European and international conferences, and has published research papers in international scientific journals (Psychology of Music, Music Education Research, Musicae Scientiae). She received the 'Young Researcher Award 2006' from the European Society of Cognitive Sciences of Music (ESCOM). Her research interests include children's musical development, teachers' music training, and musical creativity. She is an active researcher taking part in research projects in Greece and internationally. She is Fellow of The Higher Education Academy of England and Wales, and member of the International Society for Music Education (ISME), the Society for Education and Music Psychology Research (SEMPRE), and the European Network for Music Educators and Researchers for Young Children (MERYC).*

email: tkoutsoupidou@rhodes.aegean.gr