

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΟΙ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ
ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ
ΔΙΑΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Ιωάννα Ιμέρ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου- Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ιονίου
Πανεπιστημίου**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,

ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Φεβρουάριος 2023

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΟΙ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ
ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ
ΔΙΑΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Ιωάννα Ιμέρ

Επιτροπή αξιολόγησης:

1. Διονυσίου Ζωή: Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου
2. Ράπτης Θεοχάρης: Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
3. Φυτίκα Αθηνά: Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

Κέρκυρα, Φεβρουάριος 2023

Τίτλος: Οι Μουσικές Συμπεριφορές των Παιδιών κατά το Ελεύθερο Παιχνίδι και τα Μεταβατικά Διαστήματα στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

© 2023 Ιμέρ Ιωάννα

ALL RIGHTS RESERVED

.

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Στον παππού Σπύρο

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας κυρία Ζωή Διονυσίου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, για την καθοδήγησή της και την αμέριστη στήριξη που προσέφερε κατά την εκπόνηση της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τους γονείς των μαθητών για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν αποδέχοντας τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Οι Μουσικές Συμπεριφορές των Παιδιών κατά το Ελεύθερο Παιχνίδι και τα Μεταβατικά Διαστήματα στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ολοένα είναι αισθητές οι αλλαγές που έχουν επιφέρει τα ψηφιακά μέσα και οι πολιτισμικές αλλαγές στις μουσικές εμπειρίες και τη μουσική κουλτούρα των παιδιών. Τα παιδιά εκφράζουν μουσικές συμπεριφορές σε διάφορα περιβάλλοντα και με ποικίλους τρόπους. Στα νηπιαγωγεία μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εμφανίσουν μουσικές συμπεριφορές και με αυτό τον τρόπο να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν οι μαθητές τις μουσικές συμπεριφορές στο ελεύθερο παιχνίδι και στα μεταβατικά διαστήματα και πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από τις μουσικές συμπεριφορές. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη τάξη ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου σε νησιωτική περιοχή της Ελλάδας. Μέσω της παρατήρησης συλλέχθηκαν δεδομένα από την ανάλυση των οποίων αναδείχθηκαν ο ρόλος και η διαδικασία των αυθόρμητων μουσικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά κυρίως η σημασία που έχει για τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους μέσω των μουσικών συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: μουσικές συμπεριφορές, ελεύθερο παιχνίδι, νηπιαγωγείο, μουσική κουλτούρα

Children's Musical Behaviors During Free Play and Transition Periods in the Kindergarten Program

ABSTRACT

In recent years there is a growing awareness about the changes that digital media and cultural changes have brought in children's musical experiences and musical culture. Children express musical behaviors in different settings in a variety of ways. In Kindergartens, through free play, children have opportunities to display musical behaviors and in this way to express thoughts, ideas and feelings. This study aimed to investigate the ways in which students express their musical behaviors during free play and transitional periods and how they interact with each other through musical behaviors. This is a qualitative research that took place in a kindergarten classroom in a private school in a Greek island. Through observation, data were collected and analysed. Findings that emerged led to the analysis of the role and the processes of spontaneous musical behaviors in the school environment, and highlight the importance for children to interact with their classmates through musical behaviors.

Key words: Musical behaviors, free play, kindergarten, music culture

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Κεφάλαιο 1ο: Η μουσική κουλτούρα των παιδιών	12
1.1 Η σημασία της κουλτούρας.....	12
1.2 Η σημασία της μουσικής κουλτούρας.....	13
1.3. Δημοφιλής μουσική και μουσικές προτιμήσεις στη σύγχρονη εποχή.	14
Κεφάλαιο 2ο: Ο ρόλος του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών	16
2.1 Το παιχνίδι των παιδιών	16
2.2 Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών.....	18
Κεφάλαιο 3ο: Οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών	22
3.1 Το τραγούδι	23
3.2 Η κίνηση και ο ρυθμός.....	25
3.3 Η εκτέλεση μουσικών οργάνων	27
Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	30
4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση	30
4.2 Δειγματοληψία	31
4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	31
4.3.1 Ημερολόγιο.....	32
4.3.2 Βιντεοσκόπηση.....	33
4.4 Ερευνητικό Σχέδιο	33
4.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....	34
4.6 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	36
4.7 Ζητήματα δεοντολογίας	36
4.8 Ο ρόλος της ερευνητριας-νηπιαγωγού	37
4.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 5ο: Ανάλυση Δεδομένων	39
5.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	40
5.1.1 Μουσικές και πολιτισμικές επιρροές.....	40

5.1.2 Καλές πρακτικές κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς	42
5.1.3. Λόγοι ενίσχυσης, απόρριψης και διακοπής της μουσικής συμπεριφοράς	44
5.2. ΤΡΟΠΟΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	47
5.2.1 Ο ρόλος της βλεμματικής επαφής	47
5.2.2 Τρόποι επικοινωνίας.....	48
5.2.3 Τρόποι συμμετοχής στη μουσική συμπεριφορά.....	49
5.3. ΚΙΝΗΣΗ - ΛΟΓΟΣ - ΡΥΘΜΟΣ.....	51
5.4. ΜΟΥΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	53
Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα- Συζήτηση	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παράδειγμα ανάλυσης βίντεο και ημερολογίου	68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια περίοδο πολιτισμικής ποικιλομορφίας και αλλαγών που επιφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελεί πλέον πρόκληση η κατανόηση των μουσικών εμπειριών των παιδιών και η επίδραση αυτών των αλλαγών στη μουσική ζωή τους (Young, 2009).

Τα προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν τη μουσική ως βασικό στοιχείο της ζωής, της κουλτούρας και της ταυτότητας των παιδιών και ενσωματώνουν σε αυτό προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση που στηρίζονται στο παιχνίδι (Niland, 2019). Ωστόσο, όπως αναφέρει και η Young (2006), οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές των μαθητών λαμβάνουν ελάχιστη προσοχή με τη μουσική να αντιμετωπίζεται ως ένα διακριτό μαθησιακό αντικείμενο με έμφαση στις μουσικές δεξιότητες που μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν.

Οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών είναι κάτι περισσότερο από ένα διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα από άτυπες και αυθόρμητες διαδικασίες αποκτούν μουσικές γνώσεις, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και γίνονται μέρος της πολιτισμικής μικρής κοινότητας του νηπιαγωγείου όπου φοιτούν (Rickert, 2022).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές που εμφανίζουν μαθητές νηπιαγωγείου κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τα μεταβατικά διαστήματα στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους εκφράζουν οι μαθητές αυτές τις μουσικές συμπεριφορές και πως αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια αυτών των συμπεριφορών.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό υπόβαθρο και την ερευνητική μεθοδολογία. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση του θεωρητικού πλαισίου πάνω στο οποίο στηρίζεται η μελέτη. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σημασία της μουσικής κουλτούρας των παιδιών με έμφαση στις αλλαγές της σύγχρονης εποχής. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, η σημασία του μουσικού παιχνιδιού αλλά και η άρρηκτη σχέση μεταξύ κουλτούρας, παιχνιδιού και μουσικής. Τέλος,

στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μουσικές συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα το τραγούδι, η κίνηση και ρυθμός και η εκτέλεση μουσικών οργάνων και ηχογόνων αντικειμένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης όπου παρατηρήθηκαν 20 μαθητές και μαθήτριες μιας τάξης ιδιωτικού νηπιαγωγείου στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων μεταξύ τους προγράμματος. Για την πραγματοποίηση της έρευνας λήφθηκε η σύμφωνη γνώμη από τη διεύθυνση του σχολείου και διαμοιράστηκαν έντυπα συναίνεσης στους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων ήταν η βιντεοσκόπηση και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας νηπιαγωγού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν μέσα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τη μέθοδο ανάλυσης των Braun και Clarke (2006). Δημιουργήθηκαν τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες που αφορούν: α) την κοινωνική διάσταση της μουσικής συμπεριφοράς, β) τους τρόπους αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς, γ) το τρίπτυχο κίνησης-λόγου-ρυθμού και δ) τα μουσικά χαρακτηριστικά των μουσικών συμπεριφορών. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1ο: Η μουσική κουλτούρα των παιδιών

1.1 Η σημασία της κουλτούρας

Η κουλτούρα αναφέρεται στις πτυχές της ζωής των ανθρώπων και περιλαμβάνει τις αξίες που τους καθορίζουν και τους τρόπους με τους οποίους κάνουν πράγματα καθημερινά. Τα παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε μία κοινότητα που χαρακτηρίζεται από τη δική της κουλτούρα και σταδιακά συμμετέχουν σε αυτήν, αφού προσανατολίζονται σύμφωνα με τα νοήματα που λαμβάνουν μέσα από τη κοινωνική τους ζωή (Thyssen, 2003).

Όπως οι ενήλικες δρουν σύμφωνα με τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες στο κοινωνικό τους περίγυρο, έτσι και τα παιδιά καθιερώνουν τη δική τους θέση στην κοινωνική ζωή μέσω της φροντίδας που λαμβάνουν και του ρόλου του παιχνιδιού στη ζωή τους. Η κουλτούρα εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς καθώς οι άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά είναι ενεργοί σε αυτή τη διαδικασία και υπάρχει ταύτιση μεταξύ κουλτούρας και ταυτότητας (Niland, 2019). Ο Thyssen (2003) περιγράφει την παιδική κουλτούρα ως δημιουργία των ίδιων των παιδιών που παίρνει τη μορφή της μέσα από την κουλτούρα που συναντούν τα παιδιά στο σπίτι, στο σχολείο, στα ΜΜΕ και σε άλλα περιβάλλοντα που συναναστρέφονται.

Τα παιδιά συμμετέχουν στη κοινωνική ζωή μέσω δραστηριοτήτων που ενισχύουν το διάλογο και τη δημιουργία σχέσεων. Η κουλτούρα τους είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη και τη μάθησή τους καθώς περιέχει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και κανόνες που αφορούν την αλληλεπίδραση και τις προσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με άλλα παιδιά (Thyssen, 2003). Η πολιτιστική τους ταυτότητα ξεκινά από την οικογένεια, αλλά καθώς μεγαλώνουν η ταυτότητα αυτή αναπτύσσεται και γίνεται πιο περίπλοκη μέσα από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους, σχέσεις και καταστάσεις. Υπάρχει επίσης, ένα ερευνητικό ενδιαφέρον που εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και στο πώς «χτίζουν» τα παιδιά την ταυτότητα τους ως μέλη αυτών των ηλικιακών ομάδων (Young, 2009). Ο Corsaro (2000), μέσω μακράς παρατήρησης και βιντεοσκόπησης του παιχνιδιού παιδιών ηλικίας 3-5 ετών, αναφέρεται στη κουλτούρα των συνομηλίκων και συγκεκριμένα την ορίζει ως: «ένα σταθερό

σύνολο δραστηριοτήτων ή ρουτινών, καλλιτεχνικών προϊόντων (artefacts), αξιών και ανησυχιών που παράγουν και μοιράζονται τα παιδιά στην αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους» (σ.92).

1.2 Η σημασία της μουσικής κουλτούρας

Η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της κουλτούρας κάθε ανθρώπου σε όλο το κόσμο. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες έχουν τις δικές τους μουσικές εμπειρίες να μοιραστούν με άλλους στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης που πηγάζει από την κουλτούρα τους (Soccio, 2013). Η μουσική αλληλεπίδραση το δυνατόν από μικρή ηλικία βοηθά στη δόμηση του κοινωνικού κόσμου και στην απόκτηση μουσικότητας του παιδιού (Ipari, 2016). Για το λόγο αυτό η σχέση μεταξύ μητέρας και εμβρύου πριν από τη γέννηση του παιδιού μέσω της επικοινωνιακής μουσικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ τους θεωρείται ως απαρχή της μουσικής κουλτούρας (Soccio, 2013). Τα παιδιά μέσω της επαφής τους με έναν ενήλικα μαθαίνουν να ακούν, να τραγουδούν, να δημιουργούν και να χορεύουν (Ipari, 2016). Οι μουσικές τους εμπειρίες λαμβάνουν χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν το σπίτι τους, το παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, το σχολείο και άλλα κοινοτικά προγράμματα δραστηριοτήτων που συμμετέχουν δια ζώσης ή διαδικτυακά (Ipari & Young, 2019). Μέσω της μουσικής σηματοδοτούν την καθημερινότητα τους ως ουσιώδη και ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Soccio, 2013).

Η μουσικότητα των παιδιών διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν από τους κανόνες των κοινωνιών και των κουλτούρων τους (Ipari, 2016). Η μουσικότητα μαζί με τη φαντασία και τις μουσικές ταυτότητες τους συνδέονται, αλληλεπιδρούν, εμπλέκονται και κάποιες φορές συγκρούονται με τις μουσικές που εισάγονται στη ζωή τους από τους γύρω τους (Ipari & Young, 2019). Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν οι ενήλικες καθώς η πλειονότητα των μουσικών εμπειριών εισάγονται από τους ίδιους. Ότι οι ενήλικες θεωρούν κατάλληλο να μοιραστούν με τα παιδιά αυτόματα επηρεάζει και το είδος της μουσικής που τα παιδιά δημιουργούν (Ipari & Young, 2019· Soccio, 2013).

Στην διαμόρφωση της μουσικής κουλτούρας εκτός από τα πρόσωπα φροντίδας των παιδιών καίριο ρόλο έχουν και τα αδέρφια τους, άλλα παιδιά και συνομηλίκτοι. Σε έρευνα της η Niland (2019) θέλησε να μοιραστεί με μια ομάδα παιδιών πρωτότυπα δικά της τραγούδια, ώστε να παρατηρήσει αν με την πάροδο του χρόνου αυτά ενσωματώνονται στις ήδη υπάρχουσες μουσικές κουλτούρες των συνομηλίκων παιδιών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα νέα τραγούδια έγιναν μέρος της κοινωνικής κουλτούρας των παιδιών, αλλά και επηρεάστηκαν από τις υπάρχουσες μουσικές εμπειρίες που τα ίδια είχαν από το σπίτι ή

από το πρώιμο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Συνοψίζοντας, η μουσική κουλτούρα των παιδιών συνδέεται άμεσα με επιρροές από τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τα μέσα ενημέρωσης.

1.3. Δημοφιλής μουσική και μουσικές προτιμήσεις στη σύγχρονη εποχή.

Η μουσική στη σύγχρονη παιδική ηλικία αλλάζει ραγδαία σύμφωνα με τις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτιστικές αλλαγές στην οικογενειακή ζωή, στη μετακίνηση πληθυσμών και κυρίως με την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών. Η ψηφιακή τεχνολογία, όπου είναι διαθέσιμη στα παιδιά, αλλάζει τη φύση της μουσικής και των μουσικών πρακτικών (Young, 2009). Τα παιδιά είναι ειδήμονες στη χρήση ψηφιακών συσκευών και έχουν άμεση πρόσβαση στα μέσα μαζικής επικοινωνίας όπου τους φέρνουν σε επαφή με τη δημοφιλή μουσική. Η μουσική τους κουλτούρα καλλιεργείται μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου, των ταινιών, των μουσικών βίντεο και παιχνιδιών και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Davis, 2015). Η μουσική και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν πλέον βασικά στοιχεία της κοινωνικής ζωής μέσω των οποίων επιλέγουν μόνοι τους τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν (Young, 2009).

Η δημοφιλής μουσική αποτελεί ένα μεγάλο μέρος των καθημερινών εμπειριών ακρόασης των παιδιών μέσα από τα μέσα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η Davis (2015) μελέτησε τις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών που ασχολούνται με τη δημοφιλή μουσική, εστιάζοντας στον κοινωνικοπολιτισμικό ρόλο της μουσικής αυτής στη ζωή των παιδιών, στην επίδραση στις εννοιολογικές και συναισθηματικές τους απόψεις, στην συμμετοχή τους σε κοινές εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με την οικογένεια και φίλους και στην διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης της, η ακρόαση και η ενασχόληση με τη δημοφιλή μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών, προσωπικών και μουσικών ταυτοτήτων και έχει σημασία στη ζωή των παιδιών. Επίσης, η δημοφιλής μουσική που μοιράζονται τα μέλη της οικογένειας κάθε μέρα αποτελεί πτυχή της οικογενειακής ζωής καθώς προσφέρει κοινό χρόνο ακρόασης μεταξύ γονιών, αδελφών και παιδιών. Τα μουσικά τους ενδιαφέροντα και η χρήση των μουσικών μέσω ενημέρωσης χρειάζεται να ληφθούν υπόψη από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών ως βασικά στοιχεία της σύγχρονης καθημερινότητας των παιδιών (Davis, 2015· Young, 2009)

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια βιβλιογραφική επισκόπηση για την κουλτούρα στη ζωή των παιδιών. Συζητήθηκαν οι τρόποι και τα περιβάλλοντα μέσα από τα οποία τα παιδιά διαμορφώνουν την κουλτούρα και την ταυτότητα τους. Η μουσική θεωρείται μέρος της κουλτούρας των παιδιών, η οποία όπως φαίνεται επηρεάζεται από τις αλλαγές της σύγχρονης εποχής. Οι μουσικές εμπειρίες και προτιμήσεις των παιδιών έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό σήμερα και καθορίζονται ολοένα από τα δικά τους ακούσματα στο σχολείο και στην οικογένεια. Είναι πολύ σημαντικό αυτός ο μουσικός πλούτος των μαθητών κάθε ηλικίας να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

Κεφάλαιο 2ο: Ο ρόλος του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών

2.1 Το παιχνίδι των παιδιών

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιαστικό στοιχείο στη ζωή των παιδιών και ίσως ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του ανθρώπινου είδους. Αποτελεί επίσης αναπόσπαστο στοιχείο της κουλτούρας, καθώς είναι πολιτισμικά δομημένο και είναι αποτέλεσμα των πεποιθήσεων, των αξιών και των πρακτικών ανατροφής των παιδιών (Soccio, 2013). Η σημασία του παιχνιδιού ορίζεται και μέσα από το άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού:

«1. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην ξεκούραση και τον ελεύθερο χρόνο για να συμμετέχει σε παιχνίδι και ψυχαγωγικές δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία του και να συμμετέχει ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή και στις τέχνες. 2. Τα Κράτη-Μέρη πρέπει να σέβονται και να προωθούν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και να ενθαρρύνουν την παροχή κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες» (Lester & Russell, 2010, σελ.9.)

Το παιχνίδι εξελίσσεται και αποκτά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα αντίστοιχα και σχεδόν παράλληλα με την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού (Fontana, 1996). Μέσα από συζητήσεις με τα παιδιά για το παιχνίδι τους, έρχονται στην επιφάνεια τα συναισθήματα τους, οι απόψεις τους, και αναδεικνύεται η έμφυτη δημιουργικότητά τους και η ανάγκη τους για διατήρηση του ελέγχου του παιχνιδιού τους (Μπιρμπίλη, 2016). Με την πάροδο του χρόνου, αλλά και καθώς τα παιδιά ενσωματώνουν παιχνίδια με κανόνες, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις προσδοκίες των άλλων, τους διαφορετικούς ρόλους, τα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς, χτίζοντας έτσι υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τα άτομα που συναναστρέφονται (Burriss & Tsao, 2002). Τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να υπερβάλουν, να τροποποιήσουν, να αλλάξουν ή να επαναλάβουν μια συμπεριφορά, γνωρίζοντας ότι αυτές οι συμπεριφορές βιώνονται χωρίς τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στον πραγματικό κόσμο (Lester & Russell, 2010). Αναπτύσσουν, όπως αναφέρει και ο Thyssen (2003), ένα σύμπαν παιχνιδιού, όπου τα πράγματα αποδίδονται με υποτιθέμενες έννοιες και προσποιητές λειτουργίες. Προσπαθούν έτσι να κατανοήσουν το κόσμο αλλά και να αναπτύξουν συμβολικές αναπαραστάσεις του (Burriss & Tsao, 2002· Whitebread et al., 2012).

Το παιχνίδι, πέραν της ευχαρίστησης και της απόλαυσης που προσφέρει, το παιχνίδι συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών που προέρχεται μέσα από αυτήν την ευχάριστη διαδικασία (Fontana, 1996). Με το παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν, πειραματίζονται, μαθαίνουν και εξασκούνται σε διάφορες δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον (Burriss & Tsao, 2002). Χαρακτηριστικές δεξιότητες είναι η περιέργεια, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Επίσης, μαθαίνουν να χειρίζονται αντικείμενα, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους, ιδιαίτερα του ματιού και του χεριού, να αναπτύσσουν ρόλους και να χρησιμοποιούν παράλληλα τόσο το μυαλό όσο και το πνεύμα (Burriss & Tsao, 2002). Ο Elkind (2008) παρομοιάζει τις συγκεκριμένες δεξιότητες με τους μυς του σώματος μας, όπου αν δεν τους χρησιμοποιείς είναι σαν να τους χάνεις. Μπορεί το παιχνίδι να φαίνεται αυθόρμητο, ωστόσο βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται τις φυσικές και ψυχολογικές τους ανάγκες, καθώς η επιλογή των παιδιών να παίξουν μπορεί να σχετίζεται με τις επιθυμίες, ανησυχίες και προβληματισμούς που βιώνει εκείνη τη στιγμή (Bettelheim, 1987).

Στην πολύπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών καίριο ρόλο έχει το περιβάλλον στο οποίο ζουν και ο ρόλος των γονέων, των προσώπων φροντίδας και του σχολείου. Χρειάζεται ένα πλούσιο περιβάλλον που να παρέχει στα παιδιά τόσο εξοπλισμό, όσο και κίνητρα για συμμετοχή σε διάφορων ειδών παιχνίδια, που να βοηθούν στην υγιή νοητική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Κάθε είδος παιχνιδιού προσφέρει στο παιδί διαφορετικές εμπειρίες και αφορά συγκεκριμένες δεξιότητες, ωστόσο με τις αλλαγές που συμβαίνουν σήμερα, προτείνεται αναθεώρηση των ειδών, ώστε να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει (Μπιρμπίλη, 2016).

Έχουν γίνει προσπάθειες ορισμού των τύπων παιχνιδιού εδώ και χρόνια, τα οποία εντοπίζονται σε διάφορους πολιτισμούς και ποικίλουν ή διαφοροποιούνται ανάλογα με την κουλτούρα, την κοινωνικο-οικονομική τάξη, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και το γένος. Κυρίως οι γονείς καθορίζουν και επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών τους με τις πολιτιστικές στάσεις και τις συμπεριφορές που μεταδίδουν στα παιδιά τους. Πολλές φορές υιοθετούν συμπεριφορές που παρακινούν ή επικροτούν τη διάκριση των φύλων, ακολουθούν αυστηρούς κανόνες στο παιχνίδι και στην επιτήρηση, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν κάτι από αυτό, διαφορετικά πρόκειται για χάσιμο χρόνου (Elkind, 2008). Άλλο ένα πρόβλημα είναι και η έλλειψη ενασχόλησης των γονέων με τα παιδιά τους, άρα και το γεγονός ότι δεν αφιερώνουν χρόνο να παίξουν με τα παιδιά τους. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εξασκούν λιγότερο δεξιότητες αυτονομίας και

ανεξαρτησίας και να στερούνται όλα τα αναπτυξιακά οφέλη που παρέχει το παιχνίδι (Whitebread et al., 2012).

Στην εκπαίδευση αρκετά νωρίς υιοθετήθηκε η παιδαγωγική που να είναι βασισμένη στο παιχνίδι. Βέβαια, παρόλο που οι κυβερνήσεις και οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη σημασία του, η χρήση του έχει περιοριστεί μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε παιδιά κάτω των 6 ετών, παραγκωνίζοντας έτσι τα οφέλη του στις υπόλοιπες ηλικίες (Whitebread et al., 2012). Το παιχνίδι λοιπόν στο νηπιαγωγείο αποτελεί κυρίαρχη δραστηριότητα και βασικό στοιχείο του προγράμματος. Πραγματοποιούνται δραστηριότητες που είτε προκύπτουν από τα παιδιά, είτε οργανώνονται από τη νηπιαγωγό, είτε η ίδια λαμβάνει μέρος και βοηθάει στην εξέλιξή του (Fontana, 1996). Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού φαίνεται πως η οργάνωση του είδους, του υλικού και του χρόνου του παιχνιδιού από τον ίδιο στοχεύει στη γνωριμία των παιδιών με τυπικές δεξιότητες, όπως αυτές του γραμματισμού και της αριθμητικής, ενώ σπανίως παρατηρείται πλέον να δίνονται ευκαιρίες για ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι, χωρίς να στερούνται την ευχαρίστηση που τους προσφέρει και να τους δημιουργείται η πεποίθηση ότι κάνουν κάποια εργασία (Whitebread et al., 2012· Fontana, 1996· Bettelheim, 1987).

Κρίνεται σημαντικό να θυμόμαστε ότι η μάθηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό του παιχνιδιού. Όταν προσφέρουμε στα παιδιά ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον κόσμο στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους ρυθμό έρχονται σε επαφή με ισχυρές μαθησιακές, βιωματικές και συγκινησιακές εμπειρίες που δεν θα μπορούσαν να συναντήσουν με κανέναν άλλον τρόπο (Elkind, 2008). Χρειάζεται λοιπόν να αναθεωρηθεί ο ρόλος των ενηλίκων και των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι και να δοθεί έμφαση στο τι πραγματικά ενδιαφέρει και τι ελκύει τα σημερινά παιδιά στο παιχνίδι τους και πως αυτό έχει επηρεαστεί από τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο (Μπιρμπίλη, 2016). Με άλλα λόγια, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αφουγκραστεί τα παιδιά παρατηρώντας με τα δικά τους μάτια τις διαδικασίες και τις παιγνιώδεις συμπεριφορές που αναπτύσσουν με τους συνομιλήκους τους εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

2.2 Το μουσικό παιχνίδι των παιδιών

Το μουσικό παιχνίδι συμβαίνει καθημερινά και αποτελεί ένα μέσο για να εκφράσουν τα παιδιά επιθυμίες τους και κυρίως να κατανοήσουν τον κόσμο (Tarnowski, 1999). Αποτελεί προέκταση της ζωής τους και «παράθυρο» στις μουσικές εμπειρίες και στις οικείες κουλτούρες τους (Soccio, 2013). Σε κάθε πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (σχολείο, σπίτι, αυτοκίνητο, παιδική χαρά) και οποιαδήποτε στιγμή τα παιδιά χορεύουν, τραγουδούν,

δημιουργούν μουσική μόνα ή με παρέα. Τα παιδιά συνειδητά ή υποσυνείδητα φέρνουν τη μουσική στο παιχνίδι τους με κάθε ευκαιρία, και με τη σειρά του αυτή εμπλουτίζει και αποτελεί μέρος του παιχνιδιού τους (Niland, 2009· Lew & Campbell, 2005).

Τα οφέλη του παιχνιδιού εντοπίζονται και στο μουσικό παιχνίδι, καθώς γίνονται αναφορές για τη συμβολή του τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται σε συγκεκριμένα είδη μουσικού παιχνιδιού τα οποία σχετίζονται και με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αυτά τα είδη είναι:

- Το φωνητικό παιχνίδι που είτε σχετίζεται με εξερευνήσεις, μιμήσεις ήχων, μπορεί να μοιάζει με ψαλμωδία ή να έχει ελεύθερη ροή, είτε χαρακτηρίζεται από μελωδικές και ρυθμικές μεταμορφώσεις, είτε αφορά αποσπάσματα γνωστών τραγουδιών των παιδιών που τραγουδούν αυτούσια ή κάνουν προσωπικές παραλλαγές. Όλες αυτές οι δημιουργικές διαδικασίες ενισχύουν τη γλωσσική και μουσική ανάπτυξη τους.
- Το παιχνίδι με μουσικά όργανα και ηχογόνα αντικείμενα σχετίζεται και αυτό με την εξερεύνηση των ήχων, με τη δημιουργία ρυθμικών μοτίβων ή μελωδίας και γενικότερα με την εξερεύνηση των στοιχείων της μουσικής (ένταση, ταχύτητα κ.ά.). Κάποιοι αντιλαμβάνονται αυτού του είδους το παιχνίδι ως μη μουσικό, που προκαλεί φασαρία και ένταση, ωστόσο σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η χρήση των μουσικών οργάνων ή ηχογόνων αντικειμένων δημιουργεί τακτικές ρυθμικές συχνότητες, που καλλιεργούν τη μουσική αντίληψη και σκέψη.
- Το κινητικό παιχνίδι που αποτελεί την πρώιμη αυθόρμητη απάντηση στη μουσική και συμβάλλει στον καλύτερο έλεγχο και συγχρονισμό του σώματος. Τα παιδιά θα τρέξουν, θα περπατήσουν, θα στριφογυρίσουν, θα χοροπηδήσουν καθώς ακούν μουσική και έτσι ανταποκρίνονται κινητικά στα χαρακτηριστικά του ήχου, δηλαδή στην ένταση, τη χροιά, τη διάρκεια, στο τονικό ύψος, και σε όλα τα στοιχεία της μουσικής (ρυθμό, μελωδία, αρμονία, φόρμα).

Μέσα από όλα αυτά τα είδη παιχνιδιού αναπτύσσεται η μουσικότητα των παιδιών, μαθαίνουν να παρατηρούν και να μιμούνται τους άλλους, αλληλεπιδρούν με συνομήλικους. Είναι ένα μέσο επικοινωνίας και δημιουργικής συνεργασίας που προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται συναισθήματα, γνώσεις και συμπεριφορές (Tarnowski, 1999· Niland, 2009· Marsh & Young, 2016).

Τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν με πολλούς διαφορετικούς και συνδυαστικούς τρόπους στο μουσικό παιχνίδι. Συνδυάζουν την κίνηση με το τραγούδι και τη δημιουργία ήχων με

αντικείμενα ή και όργανα (Marsh & Young, 2016). Μπορούν να χορεύουν, να κινούνται και παράλληλα να παίζουν μουσικά όργανα, ή να τραγουδούν και να παράγουν ήχους υποδύμενα κάποιο ρόλο, συγχρονίζοντας τις κινήσεις των παιχνιδιών τους, αλλά και να ανταποκρίνονται στις αισθητικές πτυχές της μουσικής εκφράζοντας τα συναισθήματα τους ή ερμηνεύοντας τα από κάποιο τραγούδι (Niland, 2009).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ο αυτοσχεδιαστικός και απρόσμενος χαρακτήρας του μουσικού παιχνιδιού. Οι μουσικές συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά συχνά είναι αυθόρμητες και εμφανίζονται μέσω της εξερεύνησης και της δημιουργίας που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι. Σίγουρα αυτή η αυθόρμητη και δημιουργική φύση του παιχνιδιού μπορεί να μην είναι οργανωμένη αλλά προκύπτει μέσα από θεσπισμένες μουσικές γνώσεις και συμπεριφορές που έχουν αποκομίσει από το περιβάλλον τους (Marsh & Young, 2016).

Το μουσικό παιχνίδι αποτελεί μέρος της κουλτούρας των παιδιών και τρόπο να την γνωρίσουν και να τη διαμορφώσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα παιχνιδοτραγούδα, τα οποία αποτελούν μέρος της προφορικής κυρίως παράδοσης κάθε κουλτούρας και μαθαίνονται από γενεά σε γενεά. Κάποια συμβαίνουν σε κύκλο, σε γραμμές ή ελεύθερα στον χώρο και περιλαμβάνουν ρυθμικά χτυπήματα, παλαμάκια, πηδήματα, μιμητικές κινήσεις σε ζευγάρια ή ομάδες και συναντώνται σε διάφορους πολιτισμούς με αρκετά κοινά στοιχεία ή μικρές παραλλαγές. Σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί διαπιστώθηκε ότι σε τέτοιου είδους παιχνίδια τα παιδιά αναπτύσσουν πρακτικές διδασκαλίας για την εκμάθηση στίχων και κινήσεων και προχωρούν σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τον συντονισμό και συγχρονισμό των παιχνιδιών (Σαλτάρη & Κοκκίδου, 2021). Εξίσου σημαντικό ρόλο στο μουσικό παιχνίδι έχουν οι ενήλικες, από τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν διάφορα τραγούδια και παιχνίδια και επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τη στάση την οποία αυτοί διατηρούν απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών (Marsh & Young, 2016· Lew & Campbell, 2005).

Στο σχολείο το μουσικό παιχνίδι μπορεί να συμβαίνει με την εξερεύνηση οργάνων και τη χρήση ποικίλων υλικών σε κάποια μουσική γωνιά ή παίζοντας ηχογραφημένη μουσική απαντώντας φωνητικά ή και κινητικά (Lau & Grieshaber, 2010) ή και με τη χρήση ψηφιοποιημένης μουσικής, όπου οι συσκευές πλέον μπορούν να ενσωματωθούν σε όλα τα είδη παιχνιδιού και σε όλους τους χώρους (Marsh & Young, 2016). Για τους Nieuwmeijer, Marshall & Van Oers (2019), το μουσικό παιχνίδι είναι μια πολιτιστική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ένα προετοιμασμένο μουσικό περιβάλλον στο οποίο τα μικρά παιδιά, με περιορισμένη καθοδήγηση δασκάλου, μαθαίνουν για τη μουσική μέσα από την εμπλοκή τους με το πολυαισθητηριακό παιχνίδι με φωνή, κίνηση και σε συνδυασμό με μουσικά παιχνίδια

ρόλων στο οποίο ανασυνθέτουν λίγο πολύ ελεύθερα τις κοινωνικό-πολιτιστικές και μουσικές πρακτικές του πολιτισμού τους, με βάση τους ρόλους, τους κανόνες και τα εργαλεία που τους συνοδεύουν.

Η έρευνα ωστόσο για το μουσικό παιχνίδι είναι σχετικά περιορισμένη καθώς η ερευνητική κοινότητα φαίνεται να εστιάζει περισσότερο στη τυπική μουσική εκπαίδευση και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων, όπως στην εκμάθηση τραγουδιών και την εκτέλεση οργάνων μέσα από δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες και σε ένα αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο (Marsh & Young, 2016· Lau & Grieshaber, 2010). Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως τα παιδιά επιλέγουν να φτιάξουν μουσική, να παίζουν μουσικά γιατί έτσι αποκαλύπτονται πληροφορίες για την μουσική τους ανάπτυξη, τις ικανότητες και τι είναι σημαντικό, τι έχει νόημα για αυτά. Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να στηρίζουν τα μουσικά ενδιαφέροντα των μαθητών τους εκτός και εντός τάξης, είναι χρήσιμο να γνωρίζουν για το μουσικό τους παιχνίδι καθώς μια τέτοια γνώση θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη κατανόηση και εκτίμηση των πλούσιων μουσικών δυνατοτήτων που κατέχουν και εκφράζουν τα παιδιά, όπου και αν βρίσκονται (Marsh & Young, 2016· Lew & Campbell, 2005).

Σύνοψη

Μέρος της παιδικής κουλτούρας αποτελεί το παιχνίδι το οποίο έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Το μουσικό παιχνίδι συγκεκριμένα συμβαίνει καθημερινά και εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους από τα παιδιά στα διάφορα πλαίσια όπου βρίσκονται. Στην εκπαίδευση παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί μέρος του προγράμματος στο νηπιαγωγείο, φαίνεται πως η εκπαιδευτική κοινότητα εστιάζει στις τυπικές δεξιότητες που αποκομίζουν τα παιδιά από αυτό, ενώ για το μουσικό παιχνίδι η έρευνα είναι σχετικά περιορισμένη και εστιάζει στις μουσικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού, παρά στην ελεύθερη μουσική δημιουργία και διαδικασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι.

Κεφάλαιο 3ο: Οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών

Τα παιδιά ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες, κοινότητες και πολιτισμούς και συμμετέχουν σε πολλαπλές δραστηριότητες. Η μουσική τους εμπλοκή σε αυτές δεν στηρίζεται μόνο στις μουσικές πτυχές τους. Οι μουσικές εκφράσεις των παιδιών, όπως αναφέρουν οι Ilari & Young, 2019, από τις τραγουδιστικές φωνές και τους ήχους που παράγουν έως τους αυτοσχεδιασμούς και τις χειρονομίες τους είναι σημαντικές εκδηλώσεις ενός μουσικού προσώπου, όπου το σώμα, το μυαλό, ο εγκέφαλος και η καρδιά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στον χρόνο, στην τοποθεσία και στον πολιτισμό.

Οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών είναι ένας τρόπος να κατανοούν τα άγνωστα σε αυτά περιβάλλοντα και τον κόσμο όπου ζουν μέσω της δικής τους μύησης (Custodero, Cali & Dianz- Donoso, 2016). Μέσω των μουσικών τους συμπεριφορών ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτογνωσία τους, εκφράζουν και εκτονώνουν τα συναισθήματά τους και τους δίνονται ευκαιρίες να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων (Ilari, 2016).

Η μουσική είναι η δική τους εκφραστική σκέψη και μέσο εκδήλωσης των προσωπικών τους εμπειριών. Λαμβάνουν προσωπική ευχαρίστηση και αποκτούν μια παιγνιώδη συμπεριφορά και διάθεση, ξετυλίγοντας τις μουσικές σκέψεις που έχουν στο κεφάλι τους. Οι μουσικές αυτές συμπεριφορές αποτελούν μια πλούσια πηγή πληροφοριών για να κατανοήσουμε τα παιδιά και τη μουσική στη καθημερινή ζωή τους, η οποία μένει ακόμα αναξιοποίητη τόσο από γονείς όσο και από δασκάλους. (Campbell, 1998)

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι μουσικές συμπεριφορές που αφορούν το τραγούδι, την κίνηση, τον ρυθμό και τις εκτελέσεις μουσικών οργάνων ή ηχογόνων αντικειμένων, καθώς Και πως αυτές εξελίσσονται στα παιδιά προσχολικής ή νηπιακής ηλικίας, στην οποία εστιάζει η έρευνα.

3.1 Το τραγούδι

Στο επίπεδο της μουσικής ανάπτυξης φαίνεται πως το τραγούδι λαμβάνει τη μεγαλύτερη προσοχή από τους ερευνητές (Hargreaves, 2004). Για το παιδί το τραγούδι αποτελεί μουσική έκφραση που αντικατοπτρίζει το τι αισθάνεται, τι το απασχολεί και ενδιαφέρει ή τις εμπειρίες που έχει βιώσει σε άλλα πλαίσια. Μέσα από τη μίμηση τραγουδιών αλλά και τη μετατροπή τους σε πιο προσωπικό για τα ίδια τραγούδι λαμβάνουν ευχαρίστηση τόσο τα ίδια όσο και αυτοί που τα ακούν να τραγουδάνε. Τα παιδιά τραγουδούν όταν τους δίνονται ευκαιρίες, όταν παίζουν, όταν χρησιμοποιούν μουσικά όργανα και όταν ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες. Το τραγούδι αφορά όλες τις ηλικίες και αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία, καθώς οι δεξιότητές τους αναπτύσσονται και γίνονται όλο και πιο περίπλοκες (Campbell & Scott- Kassner, 2010).

Η ανάπτυξη του τραγουδιού φαίνεται πως ξεκινάει με την εξερεύνηση των φωνητικών ικανοτήτων. Τα παιδιά καθώς δημιουργούν ανακαλύπτουν ήχους που τους έχουν ακούσει ξανά, και είτε τους επαναλαμβάνουν είτε τους μετατρέπουν χρησιμοποιώντας άλλα ρυθμικά ή μουσικά στοιχεία (Campbell & Scott - Kassner, 2010). Αυτό το είδος φωνητικού παιχνιδιού σύμφωνα με τη Young (2003α) χωρίζεται σε δύο τύπους: στη δημιουργία ήχων που ταιριάζουν με τη κίνηση του παιδιού και στη δημιουργία ήχων που ταιριάζουν με τη κίνηση των κινουμένων αντικειμένων με τα οποία παίζει το παιδί (π.χ. κούκλες, ζωάκια κ.ά.). Πρόκειται για έναν τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποδίδουν φωνές στους χαρακτήρες των παιχνιδιών τους χρησιμοποιώντας τη δική τους φωνητική χροιά, τονικότητα και μοτίβα. Αυτή η ηχητική εξερεύνηση υποστηρίζει τον μυϊκό έλεγχο, την αντίληψη και τις εκφραστικές δεξιότητες που βοηθούν τα μικρά παιδιά να μάθουν να ελέγχουν τις φωνές τους (Young, 2003α).

Στις ηλικίες των 4-6 ετών με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, παρατηρούνται οι εξής δεξιότητες όσον αφορά το τραγούδι: τα παιδιά μπορούν να κάνουν πλέον σαφή διάκριση μεταξύ του τραγουδιού και της ομιλίας και να τραγουδήσουν σε έκταση δύο οκτάβων. Συνήθως σε ένα τραγούδι πρώτα ακολουθούν τη μελωδική χροιά και ύστερα ακολουθούν το ρυθμό, τα λόγια και τη τονική ακρίβεια, ωστόσο σίγουρα είναι ικανά να αναπαράγουν με καλύτερη ακρίβεια τόσο τα λόγια και τη μελωδία του, σε σχέση με όταν ήταν πιο μικρά (Kenney, 2008· Campbell & Scott- Kassner, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών κατέχει το αυθόρμητο τραγούδι, το οποίο συμβαίνει σε ανύποπτο χρόνο και σε περιέργες στιγμές. Η παρατήρηση του από τους ενήλικες απαιτεί διακριτικότητα και παρατήρηση από κάποια απόσταση, καθώς πολλές

φορές εύκολα αποσπάται η προσοχή των παιδιών από την παρουσία τους και έτσι διακόπτεται η αυθόρμητη συμπεριφορά (Dowling, 1984). Οι περισσότερες συμπεριφορές αυθόρμητου τραγουδιού - σχεδόν το 1/3 αυτών, συμβαίνουν καθώς τα παιδιά παίζουν, ενώ άλλες παρατηρούνται όταν τα παιδιά περιμένουν για κάτι ή βρίσκονται στη φάση μεταξύ εναλλαγής δραστηριοτήτων ή εναλλαγής χώρων και δραστηριοτήτων ρουτίνας, όπως τα γεύματα και η ώρα μπάνιου (Dean, 2021).

Τα παιδιά τραγουδούν χρησιμοποιώντας λέξεις χωρίς νόημα, συλλαβές και στίχους που επινοούν ή ήδη γνωρίζουν. Τα τραγούδια τους προκύπτουν από επιρροές που έχουν στο σπίτι, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, από την παιδική κουλτούρα που μοιράζονται με συνομήλικα στο σχολείο ή άλλες δραστηριότητες και από τη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Τραγουδούν νανουρίσματα, παιδικά τραγούδια, τραγούδια από ταινίες -κυρίως Ντίσνεϊ- και μιούζικαλ και από παιδικές σειρές ή ποπ μουσική που ακούν οι ενήλικες. Μπορεί να τραγουδούν κάποιο γνώριμο τραγούδι στον τόνο, αλλά να χρησιμοποιούν λέξεις χωρίς νόημα και αυτοσχέδιες συλλαβές (Dean, 2021). Άλλοτε τραγουδούν χρησιμοποιώντας τους χαρακτήρες τους οποίους ενσαρκώνουν ή που κρατούν στα χέρια αν πρόκειται για υλικά παιχνίδια (Dean, 2021), τα παιχνίδια γίνονται δηλαδή το επίκεντρο των αφηγήσεων καθώς χειραγωγούνται, μετακινούνται και εμφανίζονται να τραγουδούν κατά την παιγνιώδη δράση (Young, 2006). Το τραγούδι εναλλάσσεται γρήγορα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων των παιδιών, είναι περισσότερο σύντομο και αποσπασματικό, παρά σταθερό. Μάλιστα τα παιδιά τείνουν να τραγουδούν περισσότερη ώρα τραγούδια που γνωρίζουν παρά αυτοσχέδια και οι παραλλαγές των ίδιων γνώριμων τραγουδιών επαναλαμβάνονται για ημέρες ή και εβδομάδες (Dowling, 1984· Dean, 2021).

Πολλές έρευνες έχουν καταγράψει πολλών ειδών αυθόρμητες παιγνιώδεις μουσικές συμπεριφορές κατά το τραγούδι. Ένα είδος περιλαμβάνει να τραγουδούν τα παιδιά αυτό που κάνουν, κάτι που ενισχύει την εμπειρία τους και τη δική τους έκφραση. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά οργανώνουν τις ρυθμικές και δυναμικές δομές και τις επεκτείνουν και σε άλλους τομείς (Young, 2006). Συχνά παρατηρείται η ρυθμική ομιλία ή το τραγούδι λέξεων και ήχων (chant), που χαρακτηρίζεται από απλή επαναλαμβανόμενη δομή, βασίζεται σε ένα ή δύο κύριους τόνους και μπορεί να συνδέεται παράλληλα με σωματική κίνηση (Hargreaves, 2004). Το βουητό (hum) είναι άλλη μια μουσική συμπεριφορά κατά το οποίο δημιουργείται ένας χαμηλός, σταθερός ήχος καθώς τα παιδιά τραγουδούν με κλειστό το στόμα.

Συχνά επίσης, τα παιδιά τραγουδούν στον εαυτό τους για σωματική ηρεμία και συγκέντρωση. Η Young (2006) παρατήρησε και κατέγραψε το λεγόμενο τραγούδι ελεύθερης

ροής (free flow singing), το οποίο πραγματοποιείται σε στιγμές ξεκούρασης και χαλάρωσης ή συγκέντρωσης σε μικρά αντικείμενα ή ενέργειες.

3.2 Η κίνηση και ο ρυθμός

Τα παιδιά αγαπούν την κίνηση, είτε με την ύπαρξη της μουσικής, είτε χωρίς. Η κίνηση όλων των ειδών είναι μια από τις πιο αγαπημένες τους δραστηριότητες. Συχνά αποτελεί μορφή παιχνιδιού και ένα μέσο για να γνωρίσουν το κόσμο (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Η κίνηση αποτελεί επίσης ένα μέσο για να εκφράσει το παιδί τις ανάγκες του και να εξερευνήσει το περιβάλλον (Παυλίδου, 2012). Μέσω της κίνησης μπορούν να αντιληφθούν τις ικανότητες που έχουν να κινούνται στον χώρο με διαφορετικούς τρόπους, καθώς έτσι μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση του σώματός τους με τους ανθρώπους και τα αντικείμενα στον χώρο όπου βρίσκονται (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Συγκεκριμένα η αυθόρμητη δημιουργική κίνηση, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί το σώμα, το πρόσωπο, το λόγο και διάφορα αντικείμενα στον χώρο για να εξωτερικεύσει μια εμπειρία που του εντυπώθηκε, ή κάτι φανταστικό που σκέφτεται (Παυλίδου, 2012).

Στη νηπιακή ηλικία παρατηρούνται έντονες κινητικές κατακτήσεις και οι κινητικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής των παιδιών (Παυλίδου, 2012). Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εξασκούνται στις δικές τους κινήσεις και τις επαναλαμβάνουν ή επινοούν νέες κινήσεις ή μιμούνται κινήσεις παιδιών του περιβάλλοντός τους. Επιπλέον, αποκτούν καλύτερο μυϊκό συντονισμό αδρής και λεπτής κινητικότητας με το να πηδάνε για παράδειγμα σχοινάκι, να κάνουν γκάλοπ, κουτσό, ή να ζωγραφίζουν και να γράφουν. Τέλος, κατακτούν σιγά σιγά και πιο περίπλοκες δεξιότητες, όπως να χορεύουν απλούς παραδοσιακούς χορούς σε κύκλο ή σε σειρά (Campbell & Scott-Kassner, 2010).

Τα παιδιά κινούνται μιμούμενα τη μελωδική κίνηση της μουσικής με έναν τρόπο φυσικό και άμεσο (Swanwick & Tillman, 1986). Ακούγοντας μια μουσική τα παιδιά ανταποκρίνονται αμέσως με το να κινούνται και να χορεύουν (Mueller, 2003). Εμπλέκονται με φυσικό τρόπο αυθόρμητα και υποκινούνται από τον ρυθμό μιας μελωδίας. Αρχικά οι κινήσεις τους μπορεί να φαίνονται ρυθμικά μονότονες, όπως για παράδειγμα το μωρό που κινεί το σώμα του πάνω - κάτω στον ρυθμό που ακούει (Παυλίδου, 2012· Mueller, 2003). Αργότερα στην προσχολική ηλικία, ανταποκρίνονται πλέον στη μουσική πιο συγκεκριμένα και δομημένα, αλλά και πάλι με το συνδυασμό φανταστικών και αυτοσχέδιων κινήσεων. Σταδιακά μαθαίνουν και εξασκούνται σε αγαπημένες τους κινήσεις και σε αυτές που προτιμούν περισσότερο. Όσο μεγαλώνουν μειώνεται η διάθεσή τους για πειραματισμούς και εξερεύνηση νέων κινήσεων, ενώ σταθεροποιούνται οι πιο δομημένες κινήσεις (Mueller,

2003· Campbell & Scott-Kassner, 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί μιμούνται τις κινήσεις των ενηλίκων και μαθαίνουν να εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

Η ευρέως γνωστή μουσικοπαιδαγωγική θεωρία που εστίασε στη κίνηση κατά τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη είναι αυτή του Emile Jaques- Dalcroze που ονομάζεται κιναισθησία. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία αυτή, η κιναισθησία αποτελεί τη βάση σε ότι κάνουν τα παιδιά στη μουσική, καθώς μπορούν να εσωτερικεύουν τα μουσικά μοτίβα μέσω της κίνησης. Οι μουσικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από το συνδυασμό που βιώνουν με τα αυτιά, τα μάτια και το σώμα. Η συμμετοχή ολόκληρου του σώματος είναι αυτή που θα οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση των στοιχείων της μουσικής. Τα παιδιά κινούνται δημιουργικά για να εκφράσουν ό,τι ακούν και αισθάνονται. Έτσι οι δικές τους φυσικές κινήσεις αποτελούν σημεία αναφοράς για την κατανόηση του τονικού ύψους, του ρυθμού και της κίνησης. Η διδασκαλία συγκεκριμένα της ευρυθμίας επικεντρώνεται στον ρυθμό, στη δομή και στη μουσική έκφραση μέσω της κίνησης, καθώς τα παιδιά κινητοποιούνται να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους στη μουσική που ακούν. Μπορούν να αναπτύξουν ελεύθερα τις δικές τους κινήσεις και σταδιακά αποκτούν φυσικό συγχρονισμό και είναι ικανά να κινούνται στον παλμό της μουσικής. (Campbell & Scott-Kassner, 2010· Δογάνη, 2012)

Ο ρυθμός αποτελείται από τρία κύρια χαρακτηριστικά: τον παλμό, το τέμπο/ ταχύτητα και το μέτρο, δηλαδή την αλληλουχία ρυθμού και παύσεων στον χρόνο. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτά τα χαρακτηριστικά μέσω του ακουστικού σήματος όταν ακούνε μουσική (Honing, 2013). Ο εγκέφαλος κατά μια έννοια είναι μουσικός καθώς δημιουργεί ρυθμικούς παλμούς στις κινήσεις του σώματος. Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες σε έμβρυα που έχουν δείξει ότι ο χτύπος της καρδιάς σχετίζεται με το ρυθμικό παλμό και είναι η πρώτη ρυθμική εμπειρία που βιώνει το έμβρυο μέσω της μητέρας του. Επίσης, ακούει μουσικά στοιχεία της φωνής της και συχνά αντιδρά στο ρυθμό της μουσικής κλωτσώντας με τα πόδια του (Flohr & Persellin, 2011)

Η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας, κατά την παιδική ηλικία βασίζεται στην ωρίμανση των βασικών λειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος και στη βελτίωση τους με την εξάσκηση (Chatzopoulos, 2003). Τα παιδιά σε κάθε είδους δραστηριότητα στην καθημερινότητα τους ενθουσιάζονται με τον ρυθμό, ο οποίος εντοπίζεται στο σώμα, στην ομιλία αλλά και στην κίνηση τους. Αρχικά βιώνουν το ρυθμό μέσω της ομιλίας. Τα ρυθμικά μοτίβα συγκεκριμένα μεταδίδονται μέσω του προφορικού λόγου στον οποίο συμβάλλει ενεργά η πολιτιστική κουλτούρα τους (Campbell & Scott- Kassner, 2010). Σε έρευνα του ο Rainbow (1977) παρατήρησε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πιο εύκολα ανταποκρινόταν

φωνητικά στο ρυθμό, παρά όταν τους ζητούσαν να κάνουν ρυθμικό βηματισμό ή να χτυπήσουν παλαμάκια σύμφωνα με αυτόν.

Ο συνδυασμός ωστόσο του λόγου και της κίνησης είναι αυτός που βοηθά στην ανάπτυξη της κατανόησης του ρυθμού. Για να αναπτύξει κάποιος μια ρυθμική συμπεριφορά απαιτείται συγχρονισμός, ομαλή κίνηση, αντίληψη του παλμού αλλά και θεμελιώδεις κιναισθητικές ικανότητες (Bispham, 2006). Ένα ρυθμικό ερέθισμα μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της κίνησης, μέσω της ενεργοποίησης των μυών (Marinšek & Denac, 2020) για αυτό και τα παιδιά μετά την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν και αποδίδουν με κίνηση πιο πολύπλοκα ρυθμικά μοτίβα, καθώς έχουν αναπτυχθεί επαρκώς οι μύες τους σώματος τους και έχουν καλύτερη αντίληψη του χρόνου (Ράπτης, 2015).

Ο Carl Orff ανέπτυξε τη μουσικοκινητική προσέγγιση Orff-Schulwerk, η οποία στηρίζεται στην κίνηση, στον λόγο και τον ρυθμό. Η ρυθμική κίνηση δεν διαχωρίζεται από την ίδια τη μουσική, καθώς είναι απαραίτητη για τις φυσικές αντιδράσεις που εμφανίζει το παιδί στον κόσμο του (Campbell & Scott- Kassner, 2010). Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τον ρυθμό στο πρόγραμμα του Orff παίζουν διάφορα μουσικά όργανα, κάνουν ηχηρές κινήσεις χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως όργανο παραγωγής μουσικής, τραγουδούν σύντομα τραγούδια με επαναλαμβανόμενα μέρη και κυρίως εκφράζονται αυθόρμητα και δημιουργικά (Δογάνη, 2012). Οι Marinšek & Denac (2020) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης του Orff σε παιδιά ηλικίας πέντε και έξι ετών σε νηπιαγωγείο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξε εμφανής βελτίωση στις δεξιότητες των παιδιών που αφορούσαν την επανάληψη προφορικών ρυθμικών φράσεων, την αναγνώριση της διάρκειας της τονικότητας και του συγχρονισμού της κίνησης με το ρυθμό. Η μουσική χρειάζεται να διδάσκεται με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε παιδί να παρακινείται να κινηθεί, να χορέψει, να χειροκροτήσει, να αισθανθεί και να αυτοσχεδιάσει πάνω σε αυτή (Flohr & Persellin, 2011).

3.3 Η εκτέλεση μουσικών οργάνων

Τα παιδιά λαμβάνουν μεγάλη ευχαρίστηση όταν παίζουν με μουσικά όργανα και βρίσκουν τους δικούς τους τρόπους για να παράγουν μουσική (Young, 2003α). Μάλιστα, αυτή η ευχαρίστηση και απόλαυση που βιώνουν καθώς παίζουν μουσική, θα τους κάνει να θέλουν να μάθουν περισσότερα πράγματα για αυτή (Κοκκίδου, 2015). Η εκτέλεση των μουσικών οργάνων απαιτεί την εμπλοκή των παιδιών σωματικά, διανοητικά αλλά και συναισθηματικά (Κοκκίδου, 2015). Απαιτείται ο συγχρονισμός διαφόρων σημείων του σώματος. Στην ηλικία των πέντε και έξι ετών τα παιδιά είναι πλέον ικανά να εναλλάσσουν και τα δυο τους χέρια

παίζοντας, να διατηρούν τον παλμό και κυρίως να μπορούν να συγχρονίζουν τα μάτια με τα χέρια την ώρα που παίζουν (Campbell & Scott- Kassner, 2010).

Το παιχνίδι δεν είναι άσκοπο ή τυχαίο αλλά παίζεται με την αίσθηση του σκοπού που έχει το κάθε παιδί όταν παίζει κάποιο όργανο (Young, 2003β). Μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού με τα όργανα εξερευνούν τις ικανότητες του οργάνου. Το όργανο έχει ικανότητες και περιορισμούς που προκαλούν το παιδί να παίζει. Παράλληλα, εξερευνούν τη σωματική κίνηση και απολαμβάνουν τη φυσική δράση του να παίζεις και να ακούς ταυτόχρονα. Έχουν την ικανότητα να παράγουν ήχους μόνο με το αυτί και έτσι σταδιακά είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι η εκτέλεση τους οργανώνεται από ακολουθία κινήσεων και μοτίβων και μπορούν πλέον να διαβάζουν τη μουσική που ανταποκρίνεται στο όργανο που έχουν επιλέξει να παίζουν. Μέσω της ανακάλυψης, της εξερεύνησης και της εξάσκησης θα ανακαλύψουν και τη λογική πίσω από τη χρήση του κάθε οργάνου (Campbell & Scott- Kassner, 2010·Young, 2003a).

Η Young (2003a) αναφέρεται σε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους παίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μουσικά όργανα. Κάποια παράγουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, χτυπώντας τα όργανα σε μέτριο ρυθμό που συχνά μοιάζει «θαμπός» και «μηχανικός». Αυτός ο τρόπος παιξίματος σχετίζεται με την ανάγκη τους να δημιουργήσουν ήχους που δεν θα προκαλέσουν μια άγνωστη ανησυχητική κατάσταση για αυτά, έτσι παράγεται ένα είδος σταθερότητας στην εκτέλεση που σταδιακά θα τα βοηθήσει να προχωρήσουν και σε άλλα μοτίβα. Άλλα παιδιά παίζουν επίμονα και πολύ δυνατά, όπου αυτή η δράση υποστηρίζεται ότι σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα, ενώ οι δυνατοί ήχοι τους φαίνονται ιδιαίτερα συναρπαστικοί και διεγερτικοί.

Τους δυνατούς ήχους πολλοί τους αντιλαμβάνονται ως θόρυβο, για αυτό και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα μουσικά όργανα αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό και παρέχονται μόνο με καθοδήγηση εκπαιδευτικού ή δεν παρέχονται καθόλου (Δογάνη, 2012). Αυτό που δεν γίνεται αντιληπτό είναι ότι ο λεγόμενος θόρυβος είναι αναμενόμενος, καθώς αφορά την εξοικείωση των παιδιών με τα όργανα, τον ήχο που παράγουν και τον τρόπο που παίζονται. Ωστόσο, υπάρχουν τρόποι ώστε να προσαρμόσουν τις εμπειρίες υψηλής έντασης και ενέργειας της εκτέλεσης οργάνων να συμβαίνουν μόνο μερικές φορές. Οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν στα παιδιά την κατάλληλη διαχείριση των μουσικών οργάνων για να τα χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο που να στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους και των μουσικών δεξιοτήτων (Young, 2003a· Δογάνη, 2012)

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών που αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μουσικών συμπεριφορών εντοπίζεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών ή όταν αναμένουν κάτι, κάποια αλλαγή δραστηριότητας και ρουτίνας, δηλαδή στον χρόνο μετάβασης. Το τραγούδι φαίνεται πως είναι η πιο συχνή μουσική συμπεριφορά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η κίνηση είναι μια φυσική αντίδραση στην ακρόαση μουσικής και συχνά αντιμετωπίζονται ως ενωμένες δραστηριότητες. Ο ρυθμός αποτελεί μια πιο πολύπλοκη δεξιότητα ωστόσο μέσω της εξάσκησης εκφράζεται μέσω διαφορετικών τρόπων, όπως με λόγος και κίνηση. Η εκτέλεση οργάνων είναι μια φυσική εξερεύνηση και δημιουργία των ήχων που παράγονται από αυτά, αλλά δεν χρησιμοποιείται αρκετά στα προσχολικά περιβάλλοντα.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αυθόρμητων μουσικών συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι: α) Πώς εκφράζονται οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι και στα μεταβατικά διαστήματα, και β) Πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από τις μουσικές συμπεριφορές;

Σύμφωνα λοιπόν με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, καθώς στην μεθοδολογία αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανθρώπινη εμπειρία και στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο δρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Braun & Clarke, 2013). Στην ποιοτική έρευνα οι εμπειρίες και τα νοήματα των συμμετεχόντων καθοδηγούν την έρευνα (Braun & Clarke, 2013). Στην παρούσα έρευνα σημαίνουντα ρόλο έχουν οι συμμετέχοντες μαθητές και οι μουσικές τους συμπεριφορές, οι οποίες θα διερευνηθούν στο καθημερινό πλαίσιο δράσης τους, δίνοντας τη δυνατότητα της συλλογής πλούσιων πληροφοριών μέσω της χρήσης λεκτικών και παραστατικών μέσων, περιγραφικών δεδομένων και όχι ποσοτικών στοιχείων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν μια μελέτη περίπτωσης. Μελετήθηκε μια ομάδα ατόμων, μαθητών νηπιαγωγείου, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο όπου δρουν, δηλαδή την τάξη στην οποία φοιτούν. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μελέτης περίπτωσης είναι ότι εστιάζει σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή σε ένα μικρό σύνολο περιπτώσεων με σκοπό την εμπειρική διερεύνηση του (Robson, 2010). Σε αυτό το είδος έρευνας τείνει να χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και τεχνικών με πιο συχνή την παρατήρηση. Πρόκειται περισσότερο για μια στρατηγική συλλογής δεδομένων, παρά για μια μέθοδο έρευνας, για αυτό και παρακάτω θα γίνει λεπτομερής αναφορά στο εργαλείο της παρατήρησης, στο οποίο βασίστηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010). Στην έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αξιοποιήθηκαν τα οπτικοακουστικά δεδομένα που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (Leavy, 2017). Η παρούσα

έρευνα βασίστηκε κυρίως στη βιντεοσκόπηση επεισοδίων που περιλαμβάνουν κάποιες από τις μουσικές συμπεριφορές των παιδιών.

4.2 Δειγματοληψία

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας, δηλαδή αποτελούνταν από τους μαθητές της ερευνήτριας στο σχολείο όπου εργάζεται, διδάσκει και έχει εύκολη και άμεση πρόσβαση (Robson, 2010). Πρόκειται για ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο που βρίσκεται στην πόλη της Κέρκυρας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι μαθητές του ενός από τα δύο τμήματα που στεγάζονται στο νηπιαγωγείο στο οποίο διδάσκει η ερευνήτρια/ νηπιαγωγός. Στην τάξη φοιτούν 20 μαθητές, αλλά ο αριθμός αυτός δεν ήταν καθ' όλη τη διάρκεια των δυο εβδομάδων σταθερός, καθώς προέκυπταν απουσίες.

Αρχικά ζητήθηκε άδεια από τη διεύθυνση του ιδιωτικού νηπιαγωγείου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Μετά την έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου για εφαρμογή, το σχετικό έντυπο πληροφόρησης και συναίνεσης γονέα / κηδεμόνα για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε αυτήν διαμοιράστηκε στους γονείς (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Έπειτα, από την συγκέντρωση των υπογεγραμμένων εντύπων το δείγμα απαρτίστηκε από το σύνολο των είκοσι μαθητών 4-6 ετών, εννέα αγόρια και έντεκα κορίτσια που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, τη σχολική περίοδο 2021-2022.

4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η παρατήρηση. Μέσω της παρατήρησης η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να διερευνήσει το υπό μελέτη φαινόμενο. Για την καταγραφή των παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Αυτά ήταν το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και η βιντεοσκόπηση.

Η παρατήρηση θεωρείται ως μια από τις πιο χρήσιμες μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια αποφάσισε να παρακολουθεί την τάξη για να βλέπει τι κάνουν μαθητές, πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, πώς αναπτύσσονται οι μουσικές συμπεριφορές τους. Αυτό της προσέφερε μια αμεσότητα στην κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών, ώστε να μπορεί να καταγράφει και να αναλύει αυτό που παρατήρησε (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μέσω της παρατήρησης αναπτύσσεται μια οντολογική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αλληλεπιδράσεις και άλλα, ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια λαμβάνει τη θέση της συμμετέχουσας παρατηρήτριας, δηλαδή γνωστοποιεί τη θέση της στους συμμετέχοντες, αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες που αφορούν το ερευνητικό πεδίο (Robson, 2010). Η συγκεκριμένη θέση αποτέλεσε δύσκολο εγχείρημα διότι η ερευνήτρια ήταν και η δασκάλα του τμήματος. Εκτός του ότι ήταν ένα γνώριμο άτομο στους συμμετέχοντες, είχε αναπτύξει μαζί τους σχέσεις οικειότητας και είχε την πλήρη ευθύνη για τη διεξαγωγή του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η θέση της ερευνήτριας μπορούσε να μετατραπεί από παρατηρήτρια σε συμμετέχουσα και από συμμετέχουσα σε παρατηρήτρια με ευκολία, ως απάντηση σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή συμπεριφορές μαθητών (Robson, 2010). Χρειάστηκε λοιπόν, να κάνει την απαραίτητη προετοιμασία για να μπορέσει να περιγράψει το ερευνητικό πεδίο, τους μαθητές και τα γεγονότα, αντιμετωπίζοντας την ρευστή, μεταβαλλόμενη και γεμάτη απρόοπτα κατάσταση που επικράτησε (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.3.1 Ημερολόγιο

Το ερευνητικό ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε διότι εξυπηρετεί την καταγραφή των γεγονότων κατά την άμεση παρατήρηση. Ο ερευνητής μπορεί να κάνει είτε λεπτομερή καταγραφή των γεγονότων, είτε να σημειώνει λέξεις, φράσεις, συμπεριφορές και δραστηριότητες. Αυτό εξαρτάται από το είδος της συμμετοχής που έχει ο ίδιος στην παρατήρηση. Στην παρούσα έρευνα η χρήση του ημερολογίου κρίθηκε απαραίτητη διότι λειτούργησε συνδυαστικά και με την χρήση άλλων εργαλείων και βοήθησε στην πραγματοποίηση διασταυρωμένων ελέγχων, διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου (Robson, 2010· Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της βιντεοσκόπησης των μουσικών συμπεριφορών ή έπειτα από το πέρας τους, διατηρούσε γραπτές σημειώσεις αποδίδοντας όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα που η ίδια είχε για τις μουσικές συμπεριφορές που λάμβαναν χώρα. Οι σημειώσεις περιλάμβαναν επίσης δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τους μαθητές, λόγω του ρόλου της και ως εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πληροφορίες που έχουν δώσει με δική τους προθυμία οι μαθητές μέσα από συζητήσεις με την εκπαιδευτικό και αφορούν τη μουσική τους συμπεριφορά, δικές τις προσωπικές εντυπώσεις και συναισθήματα, δίνοντας έτσι μια αναστοχαστική διάσταση στα ημερολόγια. Λόγω της δυσκολίας της παράλληλης παρατήρησης και καταγραφής σημειώσεων, αλλά και της διεκπεραίωσης του σχολικού προγράμματος από τον ρόλο της εκπαιδευτικού παράλληλα με τον ρόλο της ερευνήτριας, σε

πολλές περιπτώσεις η καταγραφή των σημειώσεων και πληροφοριών ηχογραφήθηκαν σε συσκευή κινητού τηλεφώνου και αργότερα η ερευνήτρια προχώρησε στην απομαγνητοφώνηση τους ή στην σαφέστερη ως προς την κατανόηση σύνταξη των σημειώσεων.

4.3.2 Βιντεοσκόπηση

Η επιτόπια έρευνα βασισμένη σε βίντεο αναφέρεται στη συλλογή φυσικών δεδομένων με τη χρήση βιντεοκάμερας και αποτελεί ένα εργαλείο που είναι περισσότερο καθιερωμένο στην έρευνα σε κοινωνικές επιστήμες (Jewitt, 2012). Μέσω της χρήσης του βίντεο παρέχεται μια λεπτομερής καταγραφή γεγονότων καθώς μπορεί να καταγράψει βλέμματα, εκφράσεις, στάση σώματος, χειρονομίες και συστήνεται κυρίως για έρευνες που εστιάζουν στον πολυτροπικό χαρακτήρα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται το βίντεο ως εργαλείο για τη συλλογή φυσικών δεδομένων, καθώς εγγράφεται η αλληλεπίδραση και οι συμπεριφορές των ατόμων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Jewitt, 2012). Η χρήση ωστόσο του βίντεο συνεπάγεται και ορισμένα προβλήματα και περιορισμούς που αφορούν τα δεδομένα. Οι συμμετέχοντες οφείλουν να γνωρίζουν για την καταγραφή και ανάλυση των συμπεριφορών τους και για τη χρήση των δεδομένων τους μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς κάποιο εμπορικό όφελος (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικές έρευνες που η συλλογή δεδομένων αφορά παιδιά, λαμβάνεται υπόψη η σχετική νομοθεσίας και διαφυλάσσονται τα προσωπικά δεδομένα. Η τοποθέτηση της κάμερας έγινε με τη βοήθεια ενός τρίποδα, ώστε να μπορεί να σταθεροποιηθεί σε διάφορα σημεία της τάξης, αλλά και να μετακινηθεί η κάμερα στις περιπτώσεις που η ερευνήτρια ήθελε να εστιάσει κάπου συγκεκριμένα.

4.4 Ερευνητικό Σχέδιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Κέρκυρας, όπου εργάζεται η ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση έλαβε χώρα στην τάξη του νηπιαγωγείου όπου φοιτούν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και σε ορισμένους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου, όπως η τραπεζαρία και οι διάδρομοι. Η παρατήρηση των μαθητών διήρκεσε δύο εβδομάδες κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2022. Στο πλαίσιο του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, οι συμμετέχοντες παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων. Ως μεταβατικά διαστήματα ορίστηκαν οι ώρες όπου οι μαθητές βρίσκονται σε αναμονή για την έναρξη κάποιας οργανωμένης ή άλλης δραστηριότητας στα πλαίσια του προγράμματος και των

ρουτινών της τάξης. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τοποθετήθηκε κάμερα στην τάξη για τους σκοπούς της βιντεοσκόπησης, η οποία ενεργοποιούνταν για εγγραφή αποκλειστικά τις ώρες του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων όπως είχε οριστεί και στο έντυπο συγκατάθεσης που δόθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων. Στις περισσότερες βέβαια περιπτώσεις η κάμερα ενεργοποιούνταν για εγγραφή τη στιγμή ακριβώς που η ερευνήτρια παρατηρούσε την έναρξη κάποιας μουσικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, η ερευνήτρια διατηρούσε γραπτές σημειώσεις στο ημερολόγιο.

Όσον αφορά τους κοινόχρηστους χώρους η βιντεοσκόπηση αξιοποιήθηκε μόνο σε περιπτώσεις που σε αυτούς τους χώρους παραβρίσκονταν μαθητές του τμήματος που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι μαθητές άλλων τμημάτων. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε παρατήρηση ορισμένες ώρες του ελεύθερου παιχνιδιού όπου στο ημερήσιο πρόγραμμα του ιδιωτικού σχολείου υπάρχει συγχώνευση τμημάτων. Στόχος ήταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας να μην διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του προγράμματος του σχολείου και να μπορέσει η ερευνήτρια να διατηρήσει την ισορροπία μεταξύ του διττού της ρόλου ως νηπιαγωγού και ως ερευνήτριας.

Όλες οι λήψεις, καταγράφηκαν με τη κάμερα του κινητού της ερευνήτριας, στο οποίο έχει αποκλειστική πρόσβαση μόνο η ίδια. Στο σύνολο των βιντεοσκοπήσεων που καταγράφηκαν υπάρχουν και δύο που λήφθηκαν λίγες μέρες μετά την ολοκλήρωση των δύο εβδομάδων παρατήρησης. Τα συγκεκριμένα βίντεο εστιάζουν στις μουσικές συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στην τάξη και αφορούν τις φιλαρμονικές της Κέρκυρας. Οι μαθητές εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για αυτές και μετέφεραν το βίωμα τους στη τάξη. Λόγω της σημασίας της πολιτισμικής τοπικής κουλτούρας η ερευνήτρια έκρινε ότι η καταγραφή των συγκεκριμένων μουσικών συμπεριφορών θα προσέδιδε στην έρευνα επιπλέον ενδιαφέροντα και σημαντικά δεδομένα.

4.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Μέσα από την έρευνα των δύο εβδομάδων συγκεντρώθηκαν συνολικά 35 βίντεο και 30 καταγραφές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, καθώς κάποιοι σχολιασμοί αφορούσαν δύο-τρεις παράλληλες ή διαδοχικές μουσικές συμπεριφορές. Έπειτα από ενδελεχή παρατήρηση των βίντεο, επιλέχθηκαν να αναλυθούν 20 αποσπάσματα των βίντεο και τα αντίστοιχα ημερολόγια τους στα οποία σχολιάζεται αποκλειστικά η μουσική συμπεριφορά. Κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων βίντεο-αποσπασμάτων ήταν η καλή ανάλυση, ο ήχος και η όσο το δυνατόν καλύτερη παρουσίαση της μουσικής συμπεριφοράς μέσα από τη λήψη. Η χρήση

διαφορετικών εργαλείων απαιτούσε και τον διαφορετικό τρόπο ανάλυσης των δεδομένων για αυτό και χρησιμοποιήθηκαν η πολυτροπική ανάλυση βίντεο και κυρίως η θεματική ανάλυση.

Η πολυτροπική ανάλυση κρίθηκε κατάλληλη διότι, όπως αναφέρει η Jewitt (2008), η εικόνα, οι χειρονομίες, το βλέμμα, η στάση σώματος, η μουσική, ο ήχος, η ομιλία κ.ο.κ. αποτελούν σημειωτικούς πόρους για τη δημιουργία νοήματος. Στην παρούσα έρευνα τα βίντεο έδωσαν αυτή τη δυνατότητα παρέχοντας στοιχεία για τις διαπροσωπικές επικοινωνίες και τις λεκτικές και μη λεκτικές πτυχές των συμπεριφορών και της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Τα δεδομένα από βιντεοσκόπηση αποτελούν μια χρονοβόρα διαδικασία όσον αφορά τη συλλογή, ανασκόπηση και ανάλυση τους (Jewitt, 2012). Κάθε βίντεο χωριζόταν σε μικρά αποσπάσματα (fragments), με ξεκάθαρα σημεία έναρξης και λήξης που κυμαίνονταν συνήθως από 10-30 δευτερόλεπτα. Έστερα, πραγματοποιούνταν επανειλημμένες προβολές του αποσπάσματος στον υπολογιστή της ερευνήτριας, ώστε να μεταγραφεί η δράση και να αναπτυχθούν παρατηρήσεις της πολυπλοκότητας των συμπεριφορών των συμμετεχόντων (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Τα αποσπάσματα αναλύθηκαν ξεχωριστά σε στήλες που αφορούσαν την εικόνα, τον ήχο, την καταγραφή παρατηρήσεων και τέλος τη δημιουργία κωδικών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) που συνοψίζουν την ουσία αυτού του τμήματος των δεδομένων (Leavy, 2017).

Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας που τη χαρακτηρίζει και της δυνατότητας περιγραφής και οργάνωσης των δεδομένων με πλούσιες λεπτομέρειες εντός πρότυπων θεμάτων (Braun & Clarke, 2006). Έπειτα από την ανάλυση των βίντεο και των ερευνητικών ημερολογίων και μέσω της εξοικείωσης με τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε η πλήρης κωδικοποίηση τους, χωρίς απαραίτητα να λαμβάνονται πάντα υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2013). Η δημιουργία θεματικών που προέκυψαν από τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε μέσα από μια επαγωγική διαδικασία. Αναζητώντας τις σχέσεις μεταξύ των κωδικών και ομαδοποιώντας τους, τα θέματα προέκυψαν εξ ολοκλήρου μέσα από τα δεδομένα των δύο διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα (Leavy, 2017· Braun & Clarke, 2006). Συγκεντρώθηκαν θέματα και υποθέματα που μελετήθηκαν αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και με βάση ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης και διαμορφώθηκαν οι τελικές θεματικές ενότητες σε συνάφεια με τους 252 κωδικούς (n=252). Στη συνέχεια αυτοί οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες, σύμφωνα με τις οποίες αναλύονται τα δεδομένα στο επόμενο κεφάλαιο.

4.6 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Ο διττός ρόλος της ερευνήτριας και νηπιαγωγού θα μπορούσε να εγείρει ερωτήματα για τη μεροληψία και συνεπώς την εγκυρότητα της έρευνας. Ο Robson (2010) αναφέρει ότι στις ποιοτικές έρευνες ευέλικτου σχεδίου έχει μεγάλη σημασία η συνειδητοποίηση ότι ο ερευνητής είναι ένα άτομο με ταυτότητα, με υπόβαθρο και αυτά μπορούν να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία.

Η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της και τη σχέση της με τους συμμετέχοντες συμμαθητές προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί διατηρώντας το ρόλο της παρατηρήτριας ως συμμετέχουσας και περιορίζοντας με αυτό το τρόπο την επιρροή της στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, συζητείται η επίδραση της διαδικασίας της βιντεοσκόπησης φυσικών γεγονότων όπου καταγράφεται στην ουσία το αποτέλεσμα της κάμερας σε αυτό που συμβαίνει και πως ίσως αυτή η καταγραφή «διορθώνει» αυτό που βλέπουμε από το συμβάν ή την πραγματική κατάσταση (Jewitt, 2012). Και σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος της ερευνήτριας είναι αυτός που θα δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που εγείρονται. Με τη χρήση πολλαπλών εργαλείων συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, βιντεοσκόπηση), αλλά και όσο το δυνατόν πληρέστερων καταγραφών των συμπεριφορών των παιδιών μέσω του ημερολογίου, ενισχύεται η εγκυρότητα στην αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, το γεγονός ότι η ερευνήτρια και δασκάλα γνώριζε καλά τους μαθητές της τάξης της ενισχύει την εγκυρότητα και αξιοπιστία στην καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων και στη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών.

4.7 Ζητήματα δεοντολογίας

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν στη προκείμενη έρευνα τα θέματα εχεμύθειας και ιδιωτικότητας, της ευαλωτότητας των συμμετεχόντων και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συμμετοχή τους στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τη διεξαγωγή της έρευνας η ερευνήτρια υπέβαλε αναλυτικό σχέδιο έρευνας στη διεύθυνση του ιδιωτικού σχολείου, ώστε να λάβει έγκριση για άδεια πραγματοποίησής της. Στη συνέχεια, συγγράφηκε ένα έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή των εμπλεκομένων το οποίο συντάχθηκε σύμφωνα με το άρθρο 7 για τις προϋποθέσεις συγκατάθεσης και το άρθρο 9 για τις προϋποθέσεις που ισχύουν για τη συγκατάθεση παιδιού σε σχέση με τις υπηρεσίες της κοινωνίας των πληροφοριών του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων. Στο έγγραφο αυτό διευκρινίζονται: ο σκοπός της έρευνας, το αναλυτικό σχέδιο δράσης, η προστασία από τυχόν σωματική βλάβη, η διασφάλιση της

ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων και η δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής στην έρευνα.

Αυτή η επιστολή συναίνεσης διαμοιράστηκε στους γονείς τόσο για την καλή ενημέρωσή τους όσο και για την απαραίτητη έγγραφη συγκατάθεσή τους στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς σε αυτή συμμετείχαν ανήλικα άτομα. Οι συμμετέχοντες μαθητές ενημερώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια για τη διαδικασία αυτή, ώστε να μην τους δημιουργηθούν απορίες σχετικά με τη χρήση της κάμερας και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της καταγραφής των δεδομένων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων δόθηκαν ψευδώνυμα στους μαθητές και στην περίπτωση χρήσης αποσπασμάτων του βίντεο γίνεται επεξεργασία των χαρακτηριστικών του προσώπου και άλλων στοιχείων που μπορεί να προσδώσουν την ταυτότητα των παιδιών.

4.8 Ο ρόλος της ερευνήτριας-νηπιαγωγού

Ο διττός ρόλος της ερευνήτριας-νηπιαγωγού άλλοτε λειτούργησε θετικά στην έρευνα και άλλοτε δημιούργησε κάποια εμπόδια σε αυτήν. Εξ αρχής, ήταν πολύ σημαντικό η ερευνήτρια να διατηρήσει ακέραιη τη θέση της ως παρατηρήτρια και να προσπαθήσει να αποστασιοποιηθεί από το να συμμετέχει στις μουσικές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων έδειχναν πρόθυμοι αρκετές φορές να εμπλέξουν και τη δασκάλα τους σε αυτή τη διαδικασία. Απευθύνονταν σε αυτήν για να τις δείξουν τι κάνουν, τι γνωρίζουν, τι τραγουδούν, για να λάβουν την άποψη της όσον αφορά τη μουσική συμπεριφορά ή για να λάβουν τη βοήθεια της στη διαχείριση συγκρούσεων που προέκυπταν. Η ίδια προσπαθούσε να μην κάνει σχόλια ώστε να παρατηρήσει πως θα εξελιχθεί η μουσική συμπεριφορά χωρίς τη δική της συμβολή. Ωστόσο, μερικές φορές έκανε κάποια σχόλια και διατηρούσε μια θετική στάση κρίνοντας ότι με αυτό τον τρόπο θα ενίσχυε την εξέλιξη των δράσεων.

Καθώς η ερευνήτρια ήταν η νηπιαγωγός της τάξης, η ίδια γνώριζε χαρακτηριστικά και πληροφορίες για τους μαθητές της που τη βοήθησαν να ερμηνεύσει πολλές φορές κάποιες συμπεριφορές και να εμπλουτίσει τις καταγραφές της στο ερευνητικό ημερολόγιο. Όσον αφορά όμως τη διεξαγωγή του ημερήσιου σχολικού προγράμματος χρειάστηκε αρκετές φορές να επέμβει και να διακόψει κάποια μουσική συμπεριφορά, ώστε να εξελιχθεί ομαλά το πρόγραμμα. Αυτό σχολιάζεται και στα συμπεράσματα της μελέτης, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επέμβουν και να διακόψουν δημιουργικές συμπεριφορές των μαθητών τους προς χάριν του προγράμματος. Επίσης λόγω του πολυδιάστατου ρόλου της δεν

είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει διεξοδικά κάποια συμπεριφορά καθώς παράλληλα μπορεί να έπρεπε να κάνει κάτι άλλο ως δασκάλα (καθαριότητα τάξης, σερβίρισμα, μάζεμα γευμάτων, οργάνωση προτεινόμενης δραστηριότητας, εξυπηρέτηση αναγκών των μαθητών).

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν τον ρόλο της ερευνήτριας - εκπαιδευτικού της τάξης και τον μικρό αριθμό του δείγματος από τον οποίο δεν δύναται να γίνουν περαιτέρω γενικεύσεις. Επίσης, η συνύπαρξη με μαθητές άλλων τμημάτων στους κοινόχρηστους χώρους και η ακατάλληλη ηχομόνωση των κτιριακών υποδομών κατέστησε δύσκολη τη διεξαγωγή της έρευνας και ορισμένες περιπτώσεις αδύνατη τη βιντεοσκόπηση. Άλλες πάλι φορές η παρατήρηση διακόπτονταν από εξωτερικά ερεθίσματα άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επιλογή της κάμερας ως εργαλείου συλλογής/ καταγραφής δεδομένων μπορεί να φάνηκε χρήσιμη ωστόσο δεν παύει να προσφέρει μια περιορισμένη προβολή γεγονότων καθώς δεν υπάρχει περιφερειακή όραση και όψεις στενής γωνίας. Τέλος, η βιντεοσκόπηση για ορισμένους μαθητές πιθανόν να στάθηκε εμπόδιο στην εμφάνιση ή εξέλιξη των μουσικών τους συμπεριφορών

Κεφάλαιο 5ο: Ανάλυση Δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφηκαν συνολικά τριάντα πέντε (35) βίντεοσκοπημένα αποσπάσματα που απεικόνιζαν μουσικές συμπεριφορές των παιδιών κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τα μεταβατικά διαστήματα στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Από τα 35 βίντεο επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν μόνο τα είκοσι (20) με κριτήριο την ποιότητα της λήψης αποκλειστικά της μουσικής συμπεριφοράς. Από το σύνολο των βίντεο τα δέκα (10) συνέβησαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και τα υπόλοιπα (10) κατά τη διάρκεια των μεταβατικών διαστημάτων. Επίσης, έντεκα (11) μουσικές συμπεριφορές ήταν ομαδικές και εννέα (9) ατομικές που μερικές φορές και κατά τη διάρκεια αυτών οι μαθητές έδειχναν μια διάθεση για αλληλεπίδραση. Η μουσική συμπεριφορά που φάνηκε ότι επικρατεί είναι το τραγούδι, καθώς συγκεντρώθηκαν δεκαέξι (16) βίντεο που παρατηρείται αυτή η μουσική συμπεριφορά και τέσσερα (4) που αφορούν τον ρυθμικό λόγο και τη ρυθμική εκτέλεση οργάνων/ ηχογόνων αντικειμένων. Ο ρυθμικός λόγος και η ρυθμική εκτέλεση παρατηρήθηκε ότι συμβαίνουν παράλληλα, ενώ μόνο σε μια περίπτωση ο μαθητής ασχολούνταν αποκλειστικά με τη ρυθμική εκτέλεση ηχογόνου αντικειμένου.

Όσον αφορά τις μουσικές συμπεριφορές που αφορούν το τραγούδι, από το σύνολο των αποσπασμάτων τα δεκατρία (13) ήταν γνώριμα τραγούδια στους μαθητές και προέρχονταν είτε από το σχολικό περιβάλλον, είτε από άλλα περιβάλλοντα (σπίτι, αυτοκίνητο). Τα υπόλοιπα τρία τραγούδια που καταγράφηκαν ήταν αυτοσχέδια που εμπνεύστηκαν και τραγούδησαν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ παρατηρήθηκε ότι δύο γνώριμα τραγούδια κατά την εξέλιξη τους τα παιδιά τα μετέτρεψαν σε αυτοσχέδια.

Στο σύνολο των είκοσι μαθητών της τάξης υπήρχαν ορισμένοι που δεν εμφάνισαν καμία μουσική συμπεριφορά κατά το διάστημα της έρευνας, άλλοι που παρατηρούσαν τις μουσικές συμπεριφορές που λάμβαναν χώρα, χωρίς να συμμετέχουν και κάποιοι που συμμετείχαν ανά διαστήματα όντας κυρίως παρατηρητές. Εντοπίστηκαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι εμφάνισαν τις περισσότερες μουσικές συμπεριφορές και συμμετείχαν στις μαγνητοσκοπήσεις. Πρόκειται για τρεις μαθητές που εμφάνισαν ο καθένας από επτά (7) μουσικές συμπεριφορές και ένας εμφάνισε έξι (6). Οι συγκεκριμένοι μαθητές μάλιστα είτε εμφάνιζαν ατομικές μουσικές συμπεριφορές, είτε ήταν αυτοί που ξεκινούσαν μια ομαδική μουσική συμπεριφορά και είχαν κυρίαρχο ρόλο στην καθοδήγηση των υπολοίπων.

Η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός παρακολουθούσε τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μουσικών δράσεων στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και είχε αναπτύξει μια εικόνα για τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον του καθενός στη μουσική. Επίσης, αναπτύσσοντας επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, αποσπούσε πληροφορίες για τα παιδιά ώστε να οργανώνει τις μαθησιακές διαδικασίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα, γνώριζε ότι κάποιοι μαθητές και συγκεκριμένα αυτοί που εμφάνισαν τις περισσότερες μουσικές συμπεριφορές έχουν μητέρες μουσικούς σε σχολικά περιβάλλοντα (ο Ρ. και ο Σπ.) και για δυο άλλους οι μητέρες τους είχαν εκφράσει στην νηπιαγωγό το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά τους για τη μουσική (Κ. και Κω).

Τα βίντεο και τα ημερολόγια της ερευνήτριας αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν όπου προέκυψαν συνολικά 252 κωδικοί (n=252). Ακολούθως έγινε θεματική ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές των Braun & Clarke (2006) και αξιοποιήθηκαν μόνο οι 211 κωδικοί (n=211) λόγω των συγχωνεύσεων που προέκυψαν, αλλά και της αδυναμίας ένταξης ορισμένων κωδικών σε θεματικές ενότητες. Οι ενότητες που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω προέκυψαν σύμφωνα με τις θεματικές που αναδύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Οι τέσσερις θεματικές ενότητες αφορούν την κοινωνική διάσταση της μουσικής συμπεριφοράς, τους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς, τη σχέση κίνησης, λόγου και ρυθμού και τέλος τα μουσικά χαρακτηριστικά στη μουσική συμπεριφορά.

5.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η πρώτη θεματική βασίστηκε σε 80 κωδικούς (n=80) και αφορούσε τη κοινωνική διάσταση της μουσικής συμπεριφοράς με τρία κύρια χαρακτηριστικά που αναλύονται στη συνέχεια: α) Μουσικές και πολιτισμικές επιρροές, με 21 κωδικούς (n=21), β) Καλές πρακτικές κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς με 18 κωδικούς (n=18) και γ) Λόγοι ενίσχυσης, απόρριψης και διακοπής της μουσικής συμπεριφοράς με 41 κωδικούς (n=41).

5.1.1 Μουσικές και πολιτισμικές επιρροές

Το ρεπερτόριο των τραγουδιών των μαθητών, αποτέλεσε ένα παράγοντα μελέτης για τις μουσικές επιρροές που δέχονται τα παιδιά στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Τα παιδικά μέσα στις μουσικές τους συμπεριφορές αναμειγνύουν τραγούδια που

έχουν ακούσει, αυτοσχέδια τραγούδια, τραγούδια που λένε οι φίλοι τους, τραγούδια του σχολείου και άλλους δικούς τους πειραματισμούς.

Στις μουσικές συμπεριφορές που καταγράφηκαν και αφορούσαν το τραγούδι στην πλειοψηφία τα παιδιά έδειξαν να επιλέγουν τραγούδια που ήδη γνώριζαν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Εντοπίστηκαν δημοφιλή ελληνικά ποπ τραγούδια (Αεράκι, Τρελή καρδιά, Παλιόπαιδο, Είμαι στα καλύτερα μου), έντεχνα και ροκ (Ένα καράβι παλιό σαπιοκάραβο, Πες μου γιατί), ύμνοι (Εθνικός ύμνος, Ύμνος Ολυμπιακού), επετειακά (Ο Ντούτσε), εποχιακά (Τρίγωνα κάλαντα), παιδικά εκπαιδευτικά ξένα τραγούδια (ABCD..), τραγούδια από παιδικές ταινίες, από παραμύθια και τραγούδια του σχολείου. Στις μεταξύ τους συζητήσεις μερικές φορές μιλούσαν για τα περιβάλλοντα στα οποία ακούν αυτά τα τραγούδια ή ποιος τους τα έμαθε. Υπήρξε συγκεκριμένα ένας μαθητής που συχνά είχε την ανάγκη να εκφράζει στη δασκάλα του από που προκύπτουν τα τραγούδια που γνώριζε:

«Σε μια συζήτηση μας λίγο αργότερα μου είπε ότι έχει το Cd της καλλιτέχνιδας από το τραγούδι που είπε και το ακούει με τους γονείς του» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 10)

Οι πολιτισμικές επιρροές φάνηκαν και αυτές μέσα από τις μουσικές συμπεριφορές των μαθητών. Δυο συγκεκριμένα περιστατικά που καταγράφηκαν αφορούν την πολιτισμική κουλτούρα του τόπου όπου διεξήχθη η έρευνα, το νησί της Κέρκυρας. Στο ένα βίντεο ο μαθητής αναφέρεται στα κρουστά όργανα της μπάντας και μιμείται στους συμμαθητές του το πως παίζουν και ακούγονται, όπως επίσης δίνει και αρκετές πληροφορίες για το πως είναι και τι κάνουν. Ο ίδιος μαθητής σε άλλο βίντεο παρότρυνε τους συμμαθητές του να δημιουργήσουν μουσικά όργανα από ένα κατασκευαστικό παιχνίδι και αφού οι φίλοι του άκουσαν την παρότρυνσή του και κατασκεύασαν μουσικά όργανα από τα παιχνίδια τους, ξεκίνησαν να κάνουν παρέλαση στον χώρο της τάξης, μιμούμενοι τις μπάντες των φιλαρμονικών:

«Φαινόταν ότι γνώριζαν για τις μπάντες καθώς μιμούνταν το περπάτημα, μιμούνταν ηχητικά τις μελωδίες και ακολουθούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι μπάντες λειτουργούν όταν παίζουν (σε σειρές, με ρυθμικό περπάτημα, στατικό μαρς όταν σταματάνε, ήχοι οργάνων και μελωδίες στο δρόμο)» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 20).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο βίντεο λήφθηκε έπειτα από την περίοδο του Πάσχα κατά την οποία οι μπάντες στην Κέρκυρα συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις θρησκευτικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Εντοπίστηκαν επίσης μιμήσεις από τη καθημερινή ζωή και συμβολικές αναπαραστάσεις. Τα παιχνίδια μετατρέπονταν σε συμβολικά αντικείμενα (ηλεκτρική σκούπα, ξυριστική μηχανή, μικρόφωνο, μουσικά όργανα) που ενίσχυαν το παιχνίδι τους και αποτελούσαν αφορμή για την έναρξη μιας μουσικής συμπεριφοράς με τραγούδια, ρυθμικές και μελωδικές εκτελέσεις και παραγωγή ήχων:

«Η Ε. χορεύει κάνοντας ότι έχει και αυτή μικρόφωνο, χωρίς να ακούγεται αν τραγουδάει. Τότε η Θ. σπρώχνει τον Κ. και του λέει: εεε δεν πάει έτσι. Ο Κ. βάζει το παιχνίδι στο δικό του κεφάλι και το κάνει ξυριστική μηχανή και λέει: να σου το κουρέψω» (βίντεο 9, 00.17-00.23)

«Η Ε. λέει: ρίξε τα ψιχουλάκια, κάτσε να καθαρίσω λίγο (παίρνει το κομμάτι) βζιιιιν, βζιν βζιν. Βζιν βζιν βζιν» (βίντεο 15, 00.28-01.04).

Ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού διακρίνονταν εύκολα μέσα από σε διάφορες μουσικές δράσεις. Οι μουσικές συμπεριφορές ξεκινούσαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, οπότε και οι δύο δράσεις συνέβαιναν παράλληλα, δηλαδή το παιχνίδι οδηγούσε σε μουσική συμπεριφορά και το αντίστροφο. Κάποιοι μαθητές εστίαζαν στο παιχνίδι που έπαιζαν και παράλληλα με αυτό τραγουδούσαν, ενώ άλλοι μαθητές στην πορεία έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στη μουσική συμπεριφορά και λιγότερο στο παιχνίδι, οπότε μετέβαιναν από το παιχνίδι στη μουσική συμπεριφορά. Η μουσική συμπεριφορά μπορεί να διακόπτονταν από το παιχνίδι ή και οι δυο δράσεις να ολοκληρώνονταν παράλληλα με την επίτευξη του στόχου στο παιχνίδι. Φάνηκε πως τα παιδιά είχαν μια έντονη παιγνιώδη διάθεση σε όλες τις μουσικές συμπεριφορές που καταγράφηκαν, τους άρεσε να κάνουν αστεία, να παίζουν με τις λέξεις των στίχων και να δημιουργούν τις δικές τους εκδοχές τραγουδιών και οργάνων.

5.1.2 Καλές πρακτικές κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς

Μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών έγιναν διακριτοί οι τρόποι και τα μέσα που χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν ή να βοηθήσουν στην εξέλιξη μιας μουσικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές φάνηκε πως είχαν την ανάγκη να δείξουν τι ξέρουν να κάνουν, τι μουσικές γνώσεις έχουν και να προτείνουν τις ιδέες τους σκοπό να μοιραστούν αυτή τη γνώση με τους φίλους τους. Μπορεί ένας να συντόνιζε τη δράση και διακρίνονταν από το σύνολο της ομάδας, ωστόσο όλοι είχαν δικαίωμα συμμετοχής και έκφρασης της άποψής τους:

«Όλοι πήραν το λόγο κάποια στιγμή στο βίντεο και άκουγαν ο ένας τον άλλον, όπως και ακολουθούσαν τις οδηγίες που έδινε κάποιος» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 20).

Η μάθηση προέκυπτε μεταξύ των μαθητών καθώς χρησιμοποιούσαν διάφορες διδακτικές και επεξηγηματικές μεθόδους. Ένας από αυτούς ήταν να εξηγούν λεκτικά, μουσικά και παραστατικά αυτό που κάνουν, όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα:

«Ο Κω την ώρα που εξηγεί κινεί το δάχτυλο του, η Ρ. απαντάει καταφατικά κουνώντας και το κεφάλι της. Ο Κω. ξεκινάει τον ρυθμικό λόγο και τα ρυθμικά χτυπήματα στο τραπέζι. Τα παιδιά τον κοιτούν, τον ακολουθούν προσπαθώντας να συγχρονιστούν και να μιμηθούν τις κινήσεις του» (βίντεο 14, 00.41-00.58).

Ένας άλλος αποτελεσματικός τρόπος μάθησης ήταν η χρήση της επανάληψης που δεν γινόταν σκόπιμα από τα παιδιά αλλά φάνηκε ότι όσο εξελισσόταν η δράση τα βοηθούσε στη συμμετοχή, την εκμάθηση αλλά και το συγχρονισμό:

«Επαναλαμβάνονται συνέχεια οι ίδιοι στίχοι και μοτίβο κάτι που πιστεύω βοηθά στην εκμάθηση του τραγουδιού από τους υπόλοιπους που δεν συμμετέχουν ενεργά» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 13)

Οι μαθητές που ήθελαν να συμμετάσχουν στη μουσική συμπεριφορά φάνηκε πως παρακολουθούσαν προσεκτικά. Συγκεκριμένα, εστίαζαν το βλέμμα τους στο μαθητή που εκείνη τη στιγμή τραγουδούσε ή είχε κάποια μουσική συμπεριφορά. Στη συνέχεια, μέσω της ακρόασης και της παρατήρησης προσπαθούσαν να συγχρονιστούν και να συμμετέχουν:

«Η Ρ. και η Ε. που βρίσκονται στο ίδιο τραπέζι τους παρακολουθούν και η Ρ. προσπαθεί να μιμηθεί τις κινήσεις χωρίς όμως να λέει το μοτίβο» (βίντεο 8, 00.39-00.45) .

Η θετική επίδραση των σχέσεων που ανέπτυζαν κατά τις μουσικές συμπεριφορές φάνηκε από τις προσπάθειες τους να μιμηθούν ο ένας τον άλλον και από περιστατικά όπου μαθητές άλλαζαν τελείως τη δική τους μουσική συμπεριφορά και προσπαθούσαν να υιοθετήσουν αυτή των συμμαθητών τους που είχαν δει:

«Ο Φ. φαίνεται πως άλλαξε τον τρόπο που έπαιζε ρυθμικά στους κουβάδες, αφού ο Κω. του είχε δείξει το δικό του τρόπο» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 16).

Εξίσου σημαντικοί ήταν και οι κανόνες που άτυπα χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια των μουσικών συμπεριφορών. Ορισμένοι από αυτούς ήταν και κανόνες που είχαν τεθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς στην τάξη. Για παράδειγμα, περίμεναν να τελειώσει κάποιος αυτό που έκανε για να κάνουν οι ίδιοι αυτό που ήθελαν ή να μιλήσουν:

«Ο Ρ. λέει το δικό του τραγούδι αφού τελείωσε ο Κω. αυτό που τραγουδούσε» (βίντεο 18, 00.00-00.35).

Στα πλαίσια της συμμετοχής τους σε κάποια μουσική συμπεριφορά, ρωτούσαν με ευγενικό τρόπο αν μπορούν να συμμετέχουν και κυρίως υπήρχε σεβασμός στη δημιουργία και στη σκέψη του κάθε μαθητή, όπως καταγράφηκαν στα παρακάτω παραδείγματα:

«η Α. κοιτάει πόσα έχει η ίδια και μοιράζει τον ίδιο ακριβώς αριθμό κομματιών και στην Ε. κάθε φορά που ξεμένει από κομμάτια» (βίντεο 15, 00.00-00.27).

«Παρόλο που στην αρχή κάποια στιγμή ξεκίνησαν μόνοι τους σταμάτησαν και πήγαν κοντά στον Κω. για να του πουν να ξεκινήσουν όλοι μαζί. Αυτός καθοδηγούσε την μπάντα και φάνηκε ότι ήθελαν να είναι όλοι μαζί σε αυτό» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 20).

Η ομαδικότητα, η συνεργασία και η δικαιοσύνη ήταν χαρακτηριστικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στις ομαδικές και στις δυαδικές μουσικές συμπεριφορές.

5.1.3. Λόγοι ενίσχυσης, απόρριψης και διακοπής της μουσικής συμπεριφοράς

Οι μουσικές συμπεριφορές που λάμβαναν χώρα στη τάξη και σε άλλους χώρους του σχολείου φάνηκε πως τραβούσαν την προσοχή των μαθητών, ώστε είτε να παρακολουθήσουν είτε να συμμετέχουν και οι ίδιοι στις δράσεις, ενώ άλλες φορές τα ερεθίσματα από το περιβάλλον της τάξης ήταν αυτά που αποσπούσαν την προσοχή κάποιου μαθητή και οδηγούσαν στη διακοπή της μουσικής συμπεριφοράς. Η αναμονή των μαθητών αποτελούσε αφόρμηση για μουσική δράση με κυρίαρχο το τραγούδι. Μπορεί αρχικά να ήταν μια μοναχική μουσική συμπεριφορά και στη συνέχεια να εξελισσόταν σε ομαδική.

Ιδιαίτερα στα ομαδικές μουσικές συμπεριφορές κυριαρχούσε ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην ομάδα των συμμετεχόντων. Οι μαθητές ανταποκρίνονταν θετικά σε όποιον ήθελε να συμμετέχει μαζί τους. Φάνηκε επίσης, ότι η χρήση αστείων λέξεων ή κινήσεων προκαλούσε γέλιο σε όλους και μερικές φορές οδηγούσε στην προσέλκυση και άλλων για συμμετοχή ή στην εξέλιξη της μουσικής συμπεριφοράς:

«Ο Κω. συνεχίζει με αυτοσχέδιους στίχους: και τα βάζει στο τραπέζι... να πάρουν τα πιάτα και να τα χύσουν στο κεφάλι. Οι συμμαθητές του γελάνε ενώ ο Κ. με τον Σ. λένε: “όχι φυλακή” αλλά γελάνε και αυτοί με την αλλαγή του στίχου» (βίντεο 7, 00.19-00.30).

Παρόλο που η ολοκλήρωση ενός τραγουδιού προϋπέθετε και τη λήξη της μουσικής συμπεριφοράς, μερικές φορές οι μαθητές μέσα από το διάλογο, εξέφραζαν την επιθυμία τους να συνεχιστεί αυτή είτε τραγουδώντας το ίδιο τραγούδι, είτε προτείνοντας ένα άλλο:

«Ο Α. κοιτάει τον Σπ. και του λέει να πουν το αγοράκι λαίμαργο και το τραγουδάει κουνώντας το κεφάλι ρυθμικά. Ο Σπ. αρνείται και λέει “όχι” απευθύνεται στον Ρ. κοιτώντας τον και του λέει να πουν από την αρχή το προηγούμενο τραγούδι (εννοεί το παλιό σαπιοκάραβο). Ο Ρ. τον κοιτάζει και του λέει: «όχι κάτσε να θυμηθώ άλλο». Κοιτάει αλλού κάνοντας ότι σκέφτεται» (βίντεο 11, 04.05-04.19).

Μερικές φορές οι προτάσεις μαθητών ή η ανάγκη τους για αλληλεπίδραση μπορεί να απορρίπτονταν και δημιουργούνταν συναισθήματα ματαίωσης και στενοχώριας, ωστόσο αυτό δεν φάνηκε να τους εμποδίζει από το να επιστρέψουν μόνοι τους στη μουσική συμπεριφορά ή να στρέψουν κάπου αλλού την προσοχή τους:

«Υπήρχαν στιγμές που φάνηκε ότι ήθελε να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν το πέτυχε ωστόσο ποτέ δεν σταμάτησε να τραγουδά» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 10).

Υπήρχαν και περιπτώσεις όπου η επίδραση του συνόλου της ομάδας ή ατομικά κάποιου μαθητή λειτουργούσε αρνητικά και οδηγούσε στην απόρριψη της μουσικής συμπεριφοράς. Μια αρνητική ή ενοχλητική συμπεριφορά διέκοπτε τους μαθητές από τη μουσική δράση, στην προσπάθεια τους να απομακρύνουν ή να αποτρέψουν το συμμαθητή τους από το να συνεχίσει αυτή τη συμπεριφορά απέναντί τους:

«Η μουσική συμπεριφορά διακόπτεται όταν παρεμβαίνει ένας άλλος μαθητής και παίρνει από τον Κ. το τελευταίο κομμάτι παζλ. Ο Σ. τον υπερασπίζεται και ο Κ. θυμώνει με τον Α. που του πήρε το κομμάτι και φεύγει» (Βίντεο 5, 00.36-01. 23).

Η γνώμη, η στάση και η κριτική ενός συνόλου μαθητών οδηγούν και αυτά στην απόρριψη μιας μουσικής συμπεριφοράς. Μπορεί να πουν κάτι που να πληγώσει τους συμμαθητές τους, να κλείσουν τα αυτιά τους ως ένδειξη ενόχλησης σε κάποιο τραγούδι ή να γελάσουν κοροϊδεύοντας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κριτική μαθητών ως προς τον Σπ. όπου θεώρησαν ότι χρησιμοποιούσε ακατάλληλη/ κακή λέξη στο τραγούδι που έλεγε κάτι που δεν αρμόζει στο σχολικό περιβάλλον. Ο ίδιος μαθητής προσπάθησε να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ζητώντας και την επιβεβαίωση της δασκάλας του ότι οι στίχοι το λένε και όχι ο ίδιος:

«Ο Σπ. τραγουδά: Σε έχουν για παλιόπαιδο μα το δικό μου το παλιόπαιδο είσαι εσύ και σε αγαπώ. Παράλληλα ακούγεται ο Σ. να λέει: «ένα παλιόπαιδο, το είπε ο Σπ.» ο Σπ. στρέφει το βλέμμα του προς τον Σ. ταυτόχρονα φτιάχνει το παιχνίδι του και του απαντάει: «το

παλιόπαιδο είσαι εσύ και σε αγαπώ». Ύστερα κοιτάει εμένα με τη κάμερα λέει: «είναι ένα τραγούδι αυτό» (βίντεο 2, 00.00-00.25).

Η διακοπή των μουσικών συμπεριφορών φάνηκε ότι προέρχονταν και από άλλους παράγοντες εκτός από την επίδραση των μαθητών μεταξύ τους. Η επίτευξη κάποιου στόχου στο παιχνίδι, η αλλαγή ενδιαφέροντος ή η αλλαγή ρουτίνας/ δραστηριότητας, όπως και η επίδραση της βιντεοσκόπησης ήταν ορισμένοι από τους παράγοντες που συντέλεσαν στη διακοπή των μουσικών συμπεριφορών. Εξίσου σημαντική ήταν και η γνώση στίχων τραγουδιών, καθώς προϋπέθετε τη συμμετοχή ενός μαθητή στη δράση, όπως και η αντίληψη για το αν το ρεπερτόριο είναι επιτρεπτό ή όχι λόγω επικαιρότητας (π.χ τρίγωνα κάλαντα το Πάσχα).

Ο ρόλος της δασκάλας ήταν καίριας σημασίας στην ενίσχυση, στην απόρριψη ή στη διακοπή μιας μουσικής συμπεριφοράς . Οι μαθητές έδειχναν συχνά την προθυμία τους να τραγουδήσουν κάτι στη δασκάλα τους ή να της δείξουν κάποια μουσική συμπεριφορά. Άλλες φορές την κοιτούσαν και περίμεναν να δουν την αντίδραση της σε αυτό που έκαναν ή να πάρουν την επιβράβευση. Η άποψη και η στάση της φάνηκε πως τα απασχολούσε, ενώ όταν η ίδια μετέδιδε την ευχάριστη διάθεσή της επηρεαζόταν θετικά όλη η ομάδα και ενισχυόταν η μουσική δράση, όπως αποδεικνύουν τα παρακάτω δύο αποσπάσματα, το πρώτο από την ανάλυση βίντεο, και το δεύτερο από το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

«Ο Κω λέει: «κυρία κοίτα» και κάνει παλαμάκια μετά σταματάει κοιτάει αλλού κινεί τα χέρια του σαν παλαμάκια χωρίς ήχο και αφού τον κοιτάω μου δείχνει το ρυθμικό μοτίβο έκανε πριν: τραπέζι, παλαμάκι, κεφάλι, χτύποι»(βίντεο 18, 00.36-01.34).

«Κι εγώ γελούσα με τη διάθεση τους και με τους στίχους και πιστεύω ο Κ. στο τέλος δεν κοιτάζε τη κάμερα αλλά εμένα για να πάρει την επιβεβαίωση ότι μου αρέσει και εμένα αυτό που έκαναν» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 7).

Η μουσική συμπεριφορά μπορεί και να διακόπτοταν από τις αποφάσεις της δασκάλας όταν χρειαζόταν να προχωρήσουν σε επόμενες δραστηριότητες στο πρόγραμμα. Τέλος, υπήρξε και ένα περιστατικό όπου η μουσική συμπεριφορά διακόπηκε από την επέμβαση της διευθύντριας/εκπαιδευτικού η οποία θεώρησε ότι η μουσική ενός παιδιού και συγκεκριμένα μια ρυθμική εκτέλεση σε κουβάδες προκαλούσε φασαρία:

«τότε ακούγεται η διευθύντρια που λέει: «ποιος κοπανάει έτσι;» της απαντώ ότι παίζει μουσική και εκεί διακόπτω τη λειτουργία της βιντεοσκόπησης» (βίντεο 16, 04.39-05.30)

Συχνά, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω σχόλια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακόπτουν τις δημιουργικές συμπεριφορές των μαθητών για λόγους τάξης και τήρησης του προγράμματος.

5.2. ΤΡΟΠΟΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η δεύτερη θεματική βασίστηκε σε 55 κωδικούς (n=55) και αφορά τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μουσικής συμπεριφοράς. Η θεματική χωρίστηκε σε τρεις υποθεματικές που είναι: α) ο ρόλος της βλεμματικής επαφής με 6 κωδικούς (n=6), β) οι τρόποι επικοινωνίας με 14 κωδικούς (n=14) και γ) οι τρόποι συμμετοχής στη μουσική συμπεριφοράς με 35 κωδικούς (n=35).

5.2.1 Ο ρόλος της βλεμματικής επαφής

Παρατηρήθηκε ότι ένας από τους βασικούς τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών ήταν η βλεμματική επαφή. Οι μαθητές επεδίωκαν τη βλεμματική επαφή μεταξύ τους για να μπορέσουν να συντονιστούν και να συγχρονιστούν κατά τη διάρκεια μιας μουσικής συμπεριφοράς. Κοίταζαν ο ένας τον άλλον, ώστε να τραγουδούν ή να παίζουν συγχρονισμένοι. Συχνά η βλεμματική επαφή μεταξύ μαθητών υπήρχε στην έναρξη μια μουσικής δραστηριότητας και στη συνέχεια μπορούσαν να συγχρονίζονται χωρίς απαραίτητα να κοιτάζονται, ενώ άλλες φορές η μουσική συμπεριφορά σταματούσε λόγω της διακοπής της βλεμματικής επαφής. Μέσω της βλεμματικής επαφής μετέδιδαν επίσης τα συναισθήματά τους και τη διάθεσή τους για αλληλεπίδραση, χαμογελούσαν, έκαναν νεύματα και γελούσαν μεταξύ τους:

«Ο Κω. γυρίζει και κοιτάζει τον Ρ. που τραγουδάει, ο Κω. βάζει τα γέλια και ο Ρ. χαμογελάει. Ο Ρ. τον κοιτάει του τραγουδάει κάτι και ενώ κοιτάζονται, γελούν και οι δυο»
(βίντεο 18, 02.31-03.55).

Ορισμένοι μαθητές δεν διατηρούσαν καμία βλεμματική επαφή με άλλους συμμαθητές τους και αυτός φαίνεται να είναι ο κύριος λόγος που δεν μπορούσαν να συγχρονιστούν.

Οι μουσικές συμπεριφορές που αφορούσαν μεμονωμένους μαθητές είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τη βλεμματική επαφή και την εστίαση της προσοχής. Κάποιοι εστίαζαν τη προσοχή τους είτε στο παιχνίδι που έπαιζαν εκείνη τη στιγμή ή το βλέμμα τους

ήταν αχανές ή συγκεντρωμένο σε ένα μόνο σημείο. Άλλοι επηρεάζονταν από τη συμπεριφορά και τα ερεθίσματα γύρω τους, ενώ κάποιοι παρέμεναν συγκεντρωμένοι στη μουσική συμπεριφορά τους:

«Ο Ρ. δεν φάνηκε να επηρεάζεται από οποιαδήποτε συμπεριφορά συνέβαινε γύρω του ακόμα και αν αυτή αφορούσε το τραγούδι του» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 10)

Σε κάθε περίπτωση φάνηκε ότι η βλεμματική επαφή και η εστίαση προσοχής σε κάτι, βοηθούσε στο συντονισμό, στη συγκέντρωση και το συγχρονισμό των μαθητών στις μουσικές συμπεριφορές.

5.2.2 Τρόποι επικοινωνίας

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών παρατηρήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των μουσικών συμπεριφορών, αλλά και πριν ή μετά από την ολοκλήρωση τους. Πολλές φορές μάλιστα μεταξύ των παύσεων σε ένα τραγούδι δινόταν το έναυσμα για διάλογο. Η επικοινωνία εντοπίστηκε στην έκφραση απόψεων, στην υποβολή οδηγιών και εντολών, στην εκδήλωση επιθυμίας για συμμετοχή και στην επίλυση συγκρούσεων ή διαφωνιών. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν πολλαπλούς τρόπους επεξήγησης και εκμάθησης. Χρησιμοποιούσαν τον λόγο παράλληλα με τη χρήση της γλώσσας του σώματος ή και τη χρήση νευμάτων. Εξηγούσαν στους συμμαθητές τους ότι ήθελαν να πουν προφορικά και δείχνοντας με κινήσεις αυτό που εννοούν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσπάθεια του Κω. να εξηγήσει στους συμμαθητές του πώς παίζουν οι μουσικοί στις μπάντες τη Γκράν Κάσα:

«Σηκώνεται όρθιος και συνεχίζει: οι μπάντες έχουνε μια ζώνη εδώ, που δένουνε το μεγάλο το τύμπανο γιατί είναι βαρύ, το κρατάνε από τους ώμους τους και το χτυπάνε έτσι. Μιμείται πως φορούν τη ζώνη, δένει το τύμπανο, δείχνει πως το κρατάνε από τους ώμους και στη συνέχεια πως το χτυπάνε.»(βίντεο 8, 00.46-01.00).

Η επικοινωνία ωστόσο ήταν και μουσική. Κατά τη διάρκεια των μουσικών συμπεριφορών μπορεί να τραγουδούσε ένας μαθητής και ύστερα να συνέχιζε ένας άλλος σαν να υπάρχει ένα παιχνίδι ερώτησης- απάντησης μεταξύ τους. Ή άλλες φορές αντί να απαντήσουν λεκτικά στην πρόταση κάποιου παιδιού, τραγουδούσαν την απάντηση.

Υπήρξαν μουσικές συμπεριφορές στις οποίες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήθελαν να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν αποσπώντας την προσοχή των συμμαθητών τους με διάφορους τρόπους, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα τα παιδιά

επεδίωκαν τη σωματική επαφή, άλλαζαν στίχους, έκαναν κάτι αστείο, εξέφραζαν το συναίσθημα τους και αύξαναν την ένταση και το ενδιαφέρον των φίλων τους για τη μουσική τους συμπεριφορά. Μερικές φορές μάλιστα η μη επίτευξη του στόχου έδειχνε και μια ματαιώση που οδηγούσε στην παύση της συμμετοχής:

«Την ώρα που τραγουδούν τα δυο αγόρια ο Α. πετάγεται και λέει στον Σπ. να τραγουδήσουν το λαίμαργο, τον κοιτάει και τον χτυπάει στο χέρι, ο Σπ. εξακολουθεί να τραγουδάει το τραγούδι με τον Ρ. και ο Α. ξεκινά να τραγουδάει το αγοράκι λαίμαργο κοιτώντας τον Σπ., ωστόσο βλέπει ότι ο Σπ. δεν ανταποκρίνεται και σταματάει.» (βίντεο 11, 03.39-04.04)

«Το σώμα του είναι γυρισμένο πλάγια κοιτώντας το διπλανό τραπέζι που είναι ο Κω. Χτυπάει μια φορά με τη μια κουτάλα το κάδο ενώ κοιτάει δίπλα τον Κω.. Πλησιάζει προς το τραπέζι που είναι ο Κω. και φωνάζει το όνομα του δυνατά. Ο Κω. τον κοιτάζει και επιστρέφει το βλέμμα του στο παιχνίδι που παίζει.» (βίντεο 16, 2.30- 3.40)

Η ανάγκη για προσέλκυση του ενδιαφέροντος των συμμαθητών τους, ήταν μέρος της μουσικής συμπεριφοράς και η ανταπόκριση και στάση των συμμαθητών έκρινε την εξέλιξη ή τη διακοπή της συμπεριφοράς

5.2.3 Τρόποι συμμετοχής στη μουσική συμπεριφορά

Μέσω της ανάλυσης των βίντεο αναδείχθηκαν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές συμμετείχαν στις αυθόρμητες μουσικές δράσεις. Η μίμηση ήταν ένας από τους τρόπους συμμετοχής στις δράσεις, καθώς αρκετά συχνά οι μαθητές μέσω της προσεκτικής παρατήρησης προσπαθούσαν να μιμηθούν τους συμμαθητές τους είτε τραγουδώντας το ίδιο με αυτούς, είτε μιμούμενοι τη κίνησή τους, το ρυθμό και τις εκτελέσεις τους. Σε κάποιους η μίμηση ήταν ακριβής, ενώ άλλοι υιοθετούσαν ή εμπνέονταν κάποια στοιχεία προσθέτοντας και τα δικά τους χαρακτηριστικά στη μουσική συμπεριφορά. Ο καθένας μπορούσε να συμμετέχει με το δικό του τρόπο. Υπήρχαν μαθητές που λειτούργησαν απλά ως ακροατές ή παρατηρητές καθ' όλη τη διάρκεια των μουσικών συμπεριφορών. Βέβαια καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις όπου οι μαθητές ως ακροατές εμπλέκονταν στην πορεία σε όλο το τραγούδι, είτε μόνο σε κάποιο στίχο ή στο ρεφρέν ή στις κορώνες.

Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να συμμετείχαν για παράδειγμα μόνο στον ρυθμικό λόγο και όχι στα ρυθμικά χτυπήματα, ή κινούνταν μόνο ρυθμικά. Η συμμετοχή επίσης φάνηκε να κρινόταν στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνώριζαν τα τραγούδια ή τη μελωδία. Κάποιοι φαινόταν προβληματισμένοι και πρότειναν στους συμμαθητές τους κάποιο άλλο

τραγούδι ή έδειχναν μια φυσική συστολή και τραγουδούσαν όταν έφευγε το σύνολο των μαθητών και ήταν μόνοι:

«Ο Φ. δεν συμμετείχε ίσως γιατί δεν το ήξερε το τραγούδι. Είναι επίσης λίγο ντροπαλός είπε κάτι μελωδικό μόνο όταν όλοι έφυγαν» (απόσπασμα ημερολόγιο ερευνήτριας, βίντεο 5).

Στις κοινές μουσικές δράσεις κυρίαρχος ήταν και ο ρόλος ενός παιδιού ο οποίος καθοδηγούσε τη μουσική συμπεριφορά, έδινε οδηγίες και εντολές και συντόνιζε την ομάδα παίρνοντας τον ρόλο του αρχηγού. Οι μαθητές που συμμετείχαν συχνά ακολουθούσαν τη μελωδία που είχε προηγηθεί από αυτόν το μαθητή, υπάκουαν τις οδηγίες του και σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε και εναλλαγή ρόλων όσον αφορά τη καθοδήγηση. Η ύπαρξη ενός τέτοιου ρόλου στις μουσικές συμπεριφορές φάνηκε πως ήταν καίριας σημασίας, καθώς βοηθούσε στον συγχρονισμό, τη συνεργασία και κατ' επέκταση στην εξέλιξη της δράσης. Ωστόσο, υπήρξαν και μουσικές συμπεριφορές κατά τις οποίες εμφανίστηκαν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Κάποιοι επέμεναν πολύ στις απόψεις τους, άλλοι αρνούσαν τις προτάσεις των άλλων στο τι θα κάνουν ή τι θα τραγουδήσουν, ενώ δεν ήταν λίγες και οι φορές που είχαν διαφωνίες ως προς τη χρήση σωστού ή λάθους στίχου ή λέξης μη συμβατικής με το σχολείο:

«Σπ: όχι βρακάκι

A: όχι βρακάκι όπως το είπαμε

Σπ: όχι

A: ναι

ΣΠ: Να σε κάνω ένα βραδάκι

A.: βρακάκι αγοράκι λαίμαργοοοοο»

(βίντεο 11, 00.35- 01.17)

Ορισμένοι μαθητές κατά τη διάρκεια μουσικών συμπεριφορών υιοθετούσαν μια «ενοχλητική» συμπεριφορά, δηλαδή με σκοπό να ενοχλήσει κάποιον συμμαθητή ή παρέα παιδιών, που μερικές φορές ήταν επαναλαμβανόμενη. Διεκδικούσαν κάποιο συμβολικό αντικείμενο (π.χ μικρόφωνο), προσπαθούσαν να εμποδίσουν και να διακόψουν τη μουσική συμπεριφορά που λάμβανε χώρα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εκδήλωναν την ενοχλήση τους σε αυτό που συνέβαινε. Σε κάποια περιστατικά υπήρχε η διάθεση επίλυσης της σύγκρουσης και επανέναρξης της μουσικής συμπεριφοράς, ή η ενοχλητική συμπεριφορά αποκτούσε πλέον μια παιγνιώδη διάσταση που έκανε τους μαθητές να εστιάζουν σε κάτι αστείο και να γελούν, αφήνοντας πίσω τα αρνητικά τους συναισθήματα:

«Ο Σπ. φαίνεται πως θυμώνει και κινεί το χέρι του θυμωμένα επειδή τον μπέρδεψαν. Ο Α. τον κοιτάζει και πλησιάζει κοντά στο πρόσωπο του Σπ. κάνοντας μια γκριμάτσα. Ο Σπ. γελάει με τη γκριμάτσα του Α. και γελάνε μαζί.» (βίντεο 12, 00.00-00.16)

Οι μουσικές συμπεριφορές αποτέλεσαν και αφορμή για την εκδήλωση διάφορων και ποικίλων συναισθημάτων. Εκτός από την ευχάριστη διάθεση που κατά κύριο λόγο επικρατούσε, παρατηρήθηκε ότι κάποιοι μαθητές θύμωναν όταν για παράδειγμα δεν λάμβαναν την προσοχή που ήθελαν, ή δεν ακολουθούσε η ομάδα τις οδηγίες τους. Κάποια παιδιά στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν ή να πουν την ιδέα τους, σε περίπτωση που απορρίπτονταν, έδειχναν ένα αίσθημα ματαίωσης και θλίψης. Άλλοι πάλι δεν επηρεάζονταν από την απόρριψη ή την μη αλληλεπίδραση και συνέχιζαν ευδιάθετοι να τραγουδούν.

5.3. ΚΙΝΗΣΗ - ΛΟΓΟΣ - ΡΥΘΜΟΣ

Η τρίτη θεματική ενότητα αφορά τη κίνηση, τον λόγο και τον ρυθμό μέσα από 29 κωδικούς (n=29) που προέκυψαν από την ανάλυση. Αυτές οι τρεις έννοιες δεν αντιμετωπίστηκαν ως διακριτές μουσικές συμπεριφορές λόγω της άρρηκτης σύνδεσης και σχέσης που φάνηκε ότι έχουν.

Μέσα από την ανάλυση των βίντεο καταγράφηκαν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν την κίνηση στις μουσικές τους συμπεριφορές. Η κίνηση συντόνιζε το τραγούδι, οι μαθητές κινούνταν με τέτοιο τρόπο που τους βοηθούσε ώστε να ακολουθεί ο λόγος και η μελωδία. Σε άλλες περιπτώσεις οι κινήσεις τους ταυτιζόταν με την εκτέλεση οργάνων στην προσπάθεια τους να τα μιμηθούν. Επίσης, οι κινήσεις ανταποκρίνονταν στους στίχους, ακολουθώντας τη διδακτική μέθοδο εκμάθησης τραγουδιών, που υπάρχει στα σχολεία:

«Τραγουδούν: χωρίς τις ρίζες θα χαθώ μα έχω κλαδιά στον ουρανό. Μιμούνται το δέντρο που κοιτά ψηλά στον ουρανό, ανοίγοντας τα χέρια τους για κλαδιά και κοιτώντας ψηλά» (βίντεο 4, 00.11-00.20).

Οι μαθητές που ήταν ακροατές συνήθως συμμετείχαν μόνο κινητικά παρακολουθώντας τις δράσεις. Τέλος, υπήρξε και η περίπτωση ενός μαθητή που στην προσπάθεια του να εξηγήσει την ένταση και την ταχύτητα απέδωσε αυτές τις έννοιες εκτός από λεκτικά και κινητικά.

Υπήρχαν κινητικές συμπεριφορές που εκφράζονταν χωρίς μελωδία, ρυθμό ή τραγούδι, χορευτικές και ρυθμικές κινήσεις που συντονίζονταν και συνέβαιναν παράλληλα με τα τραγούδια που έλεγαν, ενώ σπάνια δεν συγχρονίζονταν κινητικά με το λόγο. Τα παιδιά

εισήγαγαν νέες κινήσεις σε ήδη υπάρχουσες και έδειχναν το δικό τους προσωπικό τρόπο κινητικής έκφρασης σε κάθε ευκαιρία. Παρατηρήθηκε επίσης ότι αρκετές φορές η κίνηση ήταν η αφορμή για την έναρξη τραγουδιών:

«Ξεκινά κινεί το σώμα του ρυθμικά και ύστερα από κάποια δευτερόλεπτα ακούγεται να τραγουδάει χαμηλόφωνα» (βίντεο 17, 01.20-02.35).

Το αξιοσημείωτο ωστόσο στη δημιουργία αυτής της θεματικής ενότητας ήταν η σχέση μεταξύ κίνησης, λόγου και ρυθμού και πως φάνηκε ότι εμπλέκονται αυτά μεταξύ τους μέσα από τις μουσικές συμπεριφορές των παιδιών. Παρατηρήθηκαν συμπεριφορές στις οποίες συνδυάζονταν η κίνηση με το λόγο, η κίνηση με το ρυθμό, ο λόγος με το ρυθμό ή και τα τρία μαζί, όπως ο μαθητής που πρώτα αξιοποίησε το λόγο και ύστερα προκλήθηκε η κίνηση και ο ρυθμός:

«ο Κ. χαμογελώντας λέει αυτοσχέδιους στίχους: και να πάει στη κεφαλή και να τα βάλει φυλακή μες στη νύχτα...- κουνάει παράλληλα ρυθμικά το χέρι και το κεφάλι του» (βίντεο 7, 00.30-00.42)

Συχνά οι κινήσεις των παιδιών ήταν ρυθμικές και συντονίζονταν με το ρυθμό των τραγουδιών τους ή του λόγου τους. Μπορεί οι αποδόσεις τους να ήταν διαφορετικές αλλά κατάφερναν και έμεναν πιστά στον ρυθμό και προσάρμοζαν τις κινήσεις τους σε ρυθμικά χτυπήματα. Είχαν επίσης την ικανότητα να περπατούν ρυθμικά (μαρς), να εκτελούν ρυθμικά μοτίβα χωρίς να κινούνται, να επαναλαμβάνουν ρυθμικά μοτίβα και να διατηρούν τη ρυθμικότητα στις κινήσεις τους χωρίς την ύπαρξη μελωδίας.

Δημιουργούσαν ρυθμικά λεκτικά μοτίβα παράλληλα με ρυθμικές εκτελέσεις. Στο παρακάτω παράδειγμα φαίνεται πως οι μαθητές αφομοίωσαν τον ρυθμικό λόγο και κατάφεραν να συγχρονιστούν, αλλά δυσκολεύτηκαν κάποιοι να αφομοιώσουν και να συγχρονίσουν τα ρυθμικά χτυπήματα με το λόγο:

«Ακούγεται που λένε το ρυθμικό μοτίβο: νερό, πιπέρι και μπογιές. Ο Κω. φαίνεται πως συνεχίζει το ίδιο μοτίβο με τα χτυπήματα (τραπέζι-παλαμάκι-τραπέζι). Ο Ρ. τον κοιτάει και προσπαθεί να συγχρονίσει τις κινήσεις του, μιμούμενος τις ίδιες κινήσεις με του Κω. αλλά φαίνεται πως χάνει λίγο το συγχρονισμό. Ο Α. κοιτάζει την κάμερα και χτυπάει παλαμάκια. Η Ρ. κάνει τρία χτυπήματα στο τραπέζι με τα χέρια της και επαναλαμβάνει το μοτίβο» (βίντεο 14, 00.27-00.40)

Παρά τη πολυπλοκότητα των μουσικών συμπεριφορών με την παράλληλη ένταξη της κίνησης, του λόγου και του ρυθμού οι μαθητές επεδείκνυαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φάνηκαν οι προσπάθειες τους να συμμετέχουν με όποιες ικανότητες διέθετε ο καθένας.

5.4. ΜΟΥΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Στην τέταρτη θεματική ενότητα αναλύονται τα μουσικά χαρακτηριστικά στη μουσική συμπεριφορά με 47 κωδικούς (n=47). Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές τραγουδάνε, κινούνται, χορεύουν και αξιοποιούν τις μουσικές τους δεξιότητες.

Μέσα από την ανάλυση των βίντεο παρατηρήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές τραγουδούν και ποια μουσικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούν. Στο τραγούδι λοιπόν, εντοπίζεται η χρήση διαφόρων χαρακτηριστικών και στοιχείων της μουσικής. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έτειναν να «τραβούν» τα φωνήεντα της τελευταίας συλλαβής μια λέξης, δίνοντας σε αυτή μεγαλύτερη διάρκεια που μερικές φορές έμοιαζε και με κορώνα:

«Ακούγεται να τραγουδούν: αγοράκι λαίμαργοοοοο να σε κάνω ένα βραδάκι, φάρο στη Φολέμανδροοοοοοοο, να σε κάνω ένα βραδάκι αγοράκι λαίμαργοοοοο» (βίντεο 11, 00.00-00.34).

Άλλοι χρησιμοποιούσαν κοφτές λέξεις, άλλαζαν τονικότητα ή άλλαζαν το ηχόχρωμα της φωνής τους κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Όσον αφορά την ένταση, φάνηκε πως αυξανόταν κατά τη διάρκεια του ρεφρέν στα τραγούδια, ενώ άλλες φορές συνεπαγόταν με την αύξηση της έντασης στο χώρο ή την ανάγκη για προσέλκυση της προσοχής άλλου μαθητή.

Οι μαθητές ειδικά στα γνώριμα τραγούδια είχαν την ικανότητα να διατηρούν σταθερή τη μελωδία και το ρυθμό, αναπαράγοντας πιστά αυτά τα δύο αλλά και τα μέρη και τους στίχους των τραγουδιών, διατηρώντας το συγχρονισμό μεταξύ τους. Στη χρήση των στίχων, παρατηρήθηκαν διάφορες τεχνικές ως προς τον τρόπο απόδοσης τους. Σε κάποιους γνώριμους στίχους φάνηκε πως ορισμένες δύσκολες για αυτούς λέξεις αποδίδονταν διαφορετικά (π.χ. Φολέγανδρο→ Φολέμανδρο/ Φολέμαργο), ενώ οι ξένες λέξεις όπως αυτές στα αγγλικά μετατρέπονταν σε αυτοσχέδιες ή σε λέξεις χωρίς νόημα. Οι αυτοσχέδιοι στίχοι εντοπίστηκαν τόσο σε αυτοσχέδια τραγούδια, όσο και σε γνώριμα που στην πορεία έπαιρναν άλλη μορφή. Σε ορισμένα τραγούδια έκαναν μικρές μετατροπές στη σειρά των στίχων ή τους έλεγαν αντίστροφα (π.χ. τρίγωνα κάλαντα→ κάλαντα τρίγωνα) ή αντικαθιστούσαν τις λέξεις με ήχους ή ρυθμικά χτυπήματα:

«Στη συνέχεια ο Κω. ενώ όλοι συμμετέχουν φωνητικά: «Νερό, πιπέρι και μπογιές» και με ρυθμικά χτυπήματα. Λέει ένα μοτίβο αντικαθιστώντας τις λέξεις: «νααα να χαχα» χωρίς να

κάνει το ρυθμικό μοτίβο, αλλά κινεί ρυθμικά το κεφάλι του. Κάνει μεγάλη κίνηση και χτυπάει τα δυο χέρια, μετά ένα και ένα στο τραπέζι» (βίντεο 14, 00.59-01.27).

Στα περισσότερα τραγούδια που έλεγαν επαναλάμβαναν διαρκώς τους ίδιους στίχους ή το ίδιο μέρος του τραγουδιού. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι και ορισμένα τραγούδια είχαν την ικανότητα να τα τραγουδήσουν από την αρχή ως το τέλος. Στα ορχηστρικά μέρη των τραγουδιών υπήρχαν μαθητές που προσπαθούσαν να κάνουν αυτή την παραγωγή ήχων, χρησιμοποιώντας έναν ρυθμικό λόγο που παρέπεμπε στη μελωδία:

«Ο Ρ. τραγουδάει: Θρύλε των γηπέδων ολυμπιακέ τουρουτουτουν, μεγάλε ξακουσμένε στο κόσμο ξακουστέ, έχεις δυναμη σου ολυμπιακε τουρουτουτουν, για τον δικό σου κόσμο δεν υπαρχοντέ τουρουτουτουν»(βίντεο 18, 00.36-01.34).

Η χρήση των παύσεων στα τραγούδια αλλά και η συγκέντρωση φάνηκε πως βοηθούσε τους μαθητές να θυμηθούν τους στίχους ή έπειτα από αυτές είχαν την ικανότητα να ξεκινήσουν το τραγούδι ακριβώς από εκεί που είχαν σταματήσει:

«Ο Ρ. κάνοντας μια μικρή παύση και κοιτώντας αλλού ξεκινάει να τραγουδά άλλο τραγούδι, λέει μια φράση κάνει παύση συγκεντρώνεται και ξεκινά να τραγουδά» (βίντεο, 10, 01.51-02.16).

Υπήρχαν και μαθητές που φαινόταν σαν να μουρμουράνε τους στίχους ή να τους λένε χωρίς να παράγουν ήχο.

Το τραγούδι ή ο ρυθμικός λόγος των μαθητών συνοδευόταν αρκετά συχνά από ρυθμικά παλαμάκια, χτυπήματα και κινήσεις. Αυτές οι παράλληλες μουσικές συμπεριφορές ήταν τις περισσότερες φορές συγχρονισμένες. Μια ρυθμική κίνηση ή μια ρυθμική εκτέλεση κάποιου αντικειμένου/παιχνιδιού έδιναν το έναυσμα για την έναρξη ενός τραγουδιού:

«χτυπά ρυθμικά το πιρούνι στο πιάτο και ύστερα ξεκινά να τραγουδά δυνατά ένα άλλο τραγούδι» (βίντεο 11, 02.31- 02.58).

Μπορούσαν να εναλλάσσουν ρυθμικά χτυπήματα και να διατηρούν σταθερό το ρυθμικό τους λόγο και να χρησιμοποιούν πολύπλοκες κινήσεις παραμένοντας συγχρονισμένοι. Μερικές φορές το τραγούδι, οι κινήσεις, ο ρυθμικός λόγος ή τα ρυθμικά τους χτυπήματα ακολουθούσαν μια εξελικτική πορεία. Μπορεί να ξεκινούσαν με ένα απλό μοτίβο και στη συνέχεια να προσέθεταν και άλλα, ενισχύοντας τη δράση τους και κάνοντάς την πιο πολύπλοκη:

«Τα ρυθμικά χτυπήματα του Κω. έχουν μια εξελικτική πορεία πρώτα χτυπάει το ένα χέρι ρυθμικά στο τραπέζι μετά και τα δύο, αργότερα μόνο το κεφάλι του και ύστερα τραπέζι και κεφάλι έπειτα παλαμάκι και τα συνθέτει σε τραπέζι-παλαμάκι- κεφάλι» (βίντεο 18, 00.36-01.34).

Οι μαθητές με τη φαντασία τους, μιμούνταν με τη χρήση κινήσεων και την παραγωγή ήχων την εκτέλεση μουσικών οργάνων, κάνοντας ότι τραγουδούν σε μικρόφωνο, παίζοντας κιθάρα, χτυπώντας ταμπούρα και γκραν κάσες. Στις μουσικές αυτές συμπεριφορές εκτός της μίμησης, χρησιμοποιούσαν και κάποια άλλα στοιχεία για να μπορέσουν να αποδώσουν κατά τη διάρκεια της δράσης. Έκαναν μικρές παύσεις, ώστε να πάρουν ανάσες για να συνεχίσουν το τραγούδι. χρησιμοποιούσαν το σώμα τους για να μπορέσουν να παράγουν τον ήχο και προσάρμοζαν την κίνηση και το λόγο τους ανάλογα με τη ταχύτητα του τραγουδιού. Εξίσου ενδιαφέρον ήταν και ο τρόπος με τον οποίο τραγουδούσαν. Κάποιοι βίωναν το τραγούδι με όλες τους τις αισθήσεις, γινόταν αρκετά εκφραστικοί και υιοθετούσαν ένα συγκεκριμένο ύφος κατά τη διάρκεια του τραγουδιού που δεν φάνηκε να είχαν σε άλλες δράσεις:

«κουνάει ρυθμικά το κεφάλι του και κλείνει και τα μάτια ενώ τραγουδάει» (βίντεο 10, 01.30-01.51)

«Ο Ρ. τραγουδάει: Με τους τσολιάδες ποιος μου είπε να τα βάλω, ξεκινάει την άλλη μέρα μα και ακούει πάλι αέρα από το τσολιά... Έχει ένα πολύ εκφραστικό ύφος σαν θυμωμένος κοιτάει τα κορίτσια απέναντί του και τους τραγουδάει» (βίντεο 13, 00.26-00.47).

Οι μουσικές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές αλλά και ο προσωπικός τους χαρακτήρας φάνηκε κατά την εξέλιξη των μουσικών συμπεριφορών. Κάθε τάξη διακρίνεται για την ποικιλομορφία της και τις διαφορετικές ταυτότητες, ανάγκες και ιδέες των μαθητών κάτι που φάνηκε και μέσα από την παρατήρηση των μουσικών συμπεριφορών στην παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρατήρηση των μουσικών συμπεριφορών των μαθητών της τάξης του νηπιαγωγείου ανέδειξε τον ρόλο και τη διαδικασία των αυθόρμητων μουσικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά κυρίως τη σημασία που έχει για τα παιδιά η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους μέσα από αυτές τις μουσικές συμπεριφορές.

Τα παιδιά φέρνουν στην τάξη τις μουσικές τους εμπειρίες οι οποίες εμφανίζονται μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι και μεταξύ των εναλλαγών δραστηριοτήτων ρουτίνας στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, του χρόνου αναμονής ή «νεκρού χρόνου» όπως το ονομάσαμε. Με το παιχνίδι να έχει κεντρικό ρόλο σε όλες τις μουσικές συμπεριφορές αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ μουσικής, παιχνιδιού και κουλτούρας, η οποία μπορεί να σταθεί ως εργαλείο για να κατανοήσουμε τη μουσική μαθησιακή διαδικασία στα προσχολικά περιβάλλοντα (Soccio, 2013). Οι μαθητές εμφανίζουν συχνά μουσικές συμπεριφορές όταν βρίσκονταν σε αναμονή για την έναρξη κάποιας δραστηριότητας ή στα μεταβατικά διαστήματα, δηλαδή ανάμεσα στις δραστηριότητες, σε έναν χρόνο αναμονής ή «νεκρό χρόνο». Η μουσική συμπεριφορά ήταν η αφορμή για την παύση της αναμονής, ήταν μια ευκαιρία να απασχολήσουν τον εαυτό τους με κάποιο τρόπο, να παίξουν και κατ'έκταση να αλληλεπιδράσουν με άλλους.

Οι μουσικές τους εμπειρίες είναι συνυφασμένες με τη κουλτούρα που οι μαθητές έχουν αναπτύξει στα διάφορα περιβάλλοντα που ανατρέφονται και αλληλεπιδρούν. Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε η σημασία της τοπικής μουσικής κουλτούρας, καθώς εντοπίστηκαν μουσικές συμπεριφορές που αναφέρονται στις φιλαρμονικές. Οι μπάντες των φιλαρμονικών στην Κέρκυρα κατέχουν κεντρικό ρόλο σε δημόσιες και θρησκευτικές εκδηλώσεις και διατηρούν παράδοση ετών, λαμβάνοντας μεγάλης δημοτικότητας και θαυμασμού από το κερκυραϊκό κοινό (Dionyssiou, 2011). Οι μαθητές έφεραν αυτό το βίωμα στην τάξη, αναφέροντας στοιχεία για αυτές, προσπαθώντας να τις μιμηθούν και αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν από αυτές.

Μέρος της σύγχρονης μουσικής κουλτούρας είναι η δημοφιλής μουσική. Η πλειοψηφία των τραγουδιών που καταγράφηκαν ανήκουν στη δημοφιλή ποπ μουσική που ήταν γνώριμη σε αρκετούς μαθητές, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν όλοι μαζί σε αυτή τη κοινωνική δράση. Μάλιστα παρατηρήθηκε, ότι μέσω της ακρόασης και άτυπων διαδικασιών μάθησης όλο και περισσότερα παιδιά μπορούσαν να μάθουν τα συγκεκριμένα τραγούδια

χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Φαίνεται λοιπόν, πως τα παιδιά απολαμβάνουν τη δημοφιλή μουσική και μέσα από τις αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές εμφανίζουν τα μουσικά τους γούστα και ενδιαφέροντα. Προτείνεται λοιπόν το συγκεκριμένο είδος μουσικής αντί να παραβλέπεται να αξιοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γιατί έτσι θα λάβει μεγάλη αποδοχή από τη μαθητική κοινότητα (Davis, 2015).

Οι μουσικές συμπεριφορές αποτελούν ευκαιρία για συλλογική μουσική μάθηση, ενισχύοντας τόσο τις ατομικές μουσικές δεξιότητες, όσο και τις ομαδικές (Pari et al., 2021). Αναδείχθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται καθώς και η ανάγκη τους να μοιραστούν τη γνώση, την εμπειρία, τη σκέψη και τα συναισθήματά τους. Κατά τη διάρκεια των μουσικών συμπεριφορών έκαναν χρήση κανόνων και αξιών που διέπουν τη σχολική και κοινωνική τους ζωή. Περίμεναν τη σειρά τους για να πουν κάτι, σεβόταν το συμμαθητή τους όταν τραγουδούσε ή μιλούσε, μιλούσαν ευγενικά, έκαναν ερωτήσεις και δεν δίσταζαν να προτείνουν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους.

Μέσα από αυτές τις ομαδικές μουσικές συμπεριφορές, παρατηρήθηκε και η χρήση διδακτικών και επεξηγηματικών μεθόδων από τους μαθητές. Σε έρευνα τους η Σαλτάρη & Κοκκίδου (2021), είχαν αναφερθεί σε πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης στίχων και κινήσεων μόνο στα παιχνιδοτράγουδα. Στην παρούσα έρευνα, φάνηκε πως οι μαθητές χρησιμοποιούν πλήθος πρακτικών κατά τη διάρκεια των μουσικών συλλογικών συμπεριφορών. Η ύπαρξη της βλεμματικής επαφής και της προσεκτικής ακρόασης κρίθηκε απαραίτητη για το συγχρονισμό, ενώ τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα στίχων, κινήσεων και ρυθμών ήταν μια συνήθης πρακτική για την εκμάθηση τους και τη δυνατότητα συμμετοχής στη μουσική συμπεριφορά. Η χρήση λεκτικών και παραστατικών μέσων, με τον λόγο, τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις, τις μιμήσεις βοήθησε στη μουσική επικοινωνία.

Όπως ο/η εκπαιδευτικός έχει καίριο και καθοδηγητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι και τα παιδιά στις μουσικές τους συμπεριφορές είχαν κάποιο συμμαθητή τους που αναλάμβανε τον ρόλο του καθηγητή στις ομαδικές δράσεις. Ο μαθητής αυτός καθοδηγούσε, συντόνιζε την ομάδα, πρότεινε ιδέες και λύσεις και συνήθως ήταν αυτός που είχε ξεκινήσει τη μουσική συμπεριφορά. Ωστόσο, τον ρόλο αυτό δεν φάνηκε να έχει αποκλειστικά ο ίδιος μαθητής, καθώς πολλές φορές μέσα στην εξέλιξη των συμπεριφορών εναλλάσσονταν οι ρόλοι και όλοι είχαν δικαίωμα συμμετοχής, και έκφρασης απόψεων και καθοδήγησης της ομάδας.

Οι μουσικές συμπεριφορές αποτελούσαν μια ευχάριστη διαδικασία για τους συμμετέχοντες που συχνά δεν ήθελαν να διακοπεί. Καθόλη τη διάρκεια κυριαρχούσε ένα ευχάριστο κλίμα και μια παιγνιώδης διάθεση που έφερνε κοντά όλη την ομάδα, συχνά και

την νηπιαγωγό. Ωστόσο, καταγράφηκαν και στιγμές όπου μια συμπεριφορά διακόπτονταν από την κριτική και την άποψη των υπολοίπων συμμαθητών. Όπως οι ενήλικες υιοθετούν μια άποψη για το τι είναι μουσική στα παιδιά και κατά πόσο επιτρέπεται στη ζωή τους ή τι θεωρούν οι ίδιοι μουσικά κατάλληλο να μοιραστούν (Campbell, 1998), έτσι και τα παιδιά ενστερνίζονται αυτές τις απόψεις των ενηλίκων και τις μεταφέρουν στην τάξη, χωρίς να αντιλαμβάνονται πάντα πως η κριτική τους επηρεάζει τους άλλους.

Εντοπίστηκαν πολλαπλοί και διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής στις μουσικές συμπεριφορές από κάθε μαθητή. Κάποιοι είχαν πιο ενεργή ή παθητική συμμετοχή ενώ άλλοι απλά παρατηρούσαν. Συμμετείχαν συνδυάζοντας την κίνηση με το τραγούδι, την κίνηση με την εκτέλεση οργάνων, το τραγούδι με την κατασκευή παιχνιδιού, μπαίνοντας σε ρόλους και υιοθετώντας το ανάλογο ύφος που αρμόζει σε μια ερμηνεία με το συνδυασμό των αισθήσεων και την έκφραση συναισθημάτων. Στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μιμούνταν ο ένας τον άλλον ή υιοθετούσαν στοιχεία των συμμαθητών τους, τραγουδούσαν συγχρονισμένοι ή συμμετείχαν μόνο στο ρεφρέν του τραγουδιού, γελούσαν και έκαναν αστεία και προτάσεις για τη μουσική συμπεριφορά.

Ο τρόπος με τον οποίο τραγουδούσαν, κινούνταν, χόρευαν, δημιουργούσαν ρυθμικά μοτίβα και έκαναν ρυθμικές εκτελέσεις, αποκαλύπτει τις μουσικές δεξιότητες που διαθέτουν. Οι μουσικοί τους πειραματισμοί πολλές φορές είναι πιο περίπλοκοι από αυτό που οι ενήλικες προσδιορίζουν και υποθέτουν ότι είναι ικανά τα παιδιά να κάνουν μουσικά (Soccio, 2013).

Παρόλο που στο νηπιαγωγείο ορίζεται το ελεύθερο παιχνίδι ως μέρος του προγράμματος σπουδών παρατηρείται μια ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των παιδιών και να εστιάζουν πλήρως στις γνωστικές δεξιότητες που μπορούν οι μαθητές να αποκομίσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τις αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές συχνά περνούν απαρατήρητες ή λαμβάνουν ελάχιστης προσοχής στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Young, 2006). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε η ανάγκη και η επιθυμία των παιδιών να εμφανίζουν μουσικές συμπεριφορές σε στιγμές που αναμένουν κάτι και στο ελεύθερο παιχνίδι. Κυρίως όμως καταγράφηκε η ανάγκη των μαθητών για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους με επίκεντρο την ευχαρίστηση που λαμβάνουν κατά αυτές τις συλλογικές μουσικές δράσεις.

Οι ιδέες, οι προτάσεις και οι τρόποι που παράγουν μουσική τα παιδιά και αλληλεπιδρούν αναδεικνύουν τις συμβολικές, συναισθηματικές και πολιτιστικές διαστάσεις τους (Young, 2006). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μπορούν να μετατρέψουν τη μάθηση σε μια πιο ενδιαφέρουσα διαδικασία που θα έχει περισσότερο νόημα για τα παιδιά. Ως αφετηρία αυτής της προσπάθειας χρειάζεται να ξεκινήσουν να

«ακούν» τα παιδιά παρατηρώντας προσεκτικά των μουσικό τους παιχνίδι και τις αυθόρμητες μουσικές εμπειρίες που φέρνουν στην τάξη (Pari & Young, 2019).

Η ερευνητική αυτή διαδικασία παρατήρησης και ανάλυσης των μουσικών συμπεριφορών των δικών μου μαθητών θεωρώ ότι άλλαξε κι εμένα σαν νηπιαγωγό καθώς έγινα περισσότερο παρατηρητική και προσπάθησα να δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές για ελεύθερο παιχνίδι και για την εξέλιξη αυθόρμητων μουσικών συμπεριφορών. Επίσης, η έρευνα αυτή μου έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσω καλύτερα τους μαθητές μου, να αντιληφθώ τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα τους και τις συμπεριφορές τους. Ήταν γνώσεις πολύτιμες που προσπάθησα να αξιοποιήσω στη μετέπειτα προσωπική μου αλληλεπίδραση με κάθε μαθητή, αλλά και στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων λαμβάνοντας πλέον υπόψη τις «φωνές των παιδιών» και λιγότερο τα μαθησιακά οφέλη από κάθε διδακτική δράση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού- παιδαγωγού*. Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλλιπος.
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2016). Το παιδικό παιχνίδι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 4–8.
<https://doi.org/10.12681/dial.10889>
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση από τη Θεωρία στη Πράξη*. Ζυγός.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μία Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Edition Orpheus.
- Σαλτάρη, Ρ. & Κοκκίδου, Μ. (2021). Τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών υπό το πρίσμα θεωριών για την οντολογία του παιχνιδιού. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση* (373-383). <https://ekedisy.gr/praktika-1oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-stin-typiki-kai-mi-typiki-mathisi/>
- Bettelheim, B. (1987). The Importance of Play. *The Atlantic*, 259(3), 35-46.
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1987/03/the-importance-of-play/305129/>
- Bispham, J. (2006). Rhythm in Music: What is it? Who has it? And Why? *Music Perception*, 24(2), 125–134. <https://doi.org/10.1525/mp.2006.24.2.125>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. and Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publications, Inc.

Burris, K. G., & Tsao, L.-L. (2002). Review of Research: How Much Do We Know about the Importance of Play in Child Development? *Childhood Education*, 78(4), 230–233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522188>

Campbell P. S. (1998). *Songs in their heads : music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.

Campbell P. S. & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*(3rd ed.). Cengage Learning

Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/13502930085208591>

Custodero, L. A., Cali, C., & Diaz-Donoso, A. (2016). Music as transitional object and practice: Children's spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/1321103X15612248>

Davis, S. G. (2015). Children, popular music, and identity. *The Child as Musician*, 265–283. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0014>

Dean, B. (2021). Spontaneous singing in early childhood: An examination of young children's singing at home. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 434–450. <https://doi.org/10.1177/1321103X20924139>

Dionyssiou, Z. (2011) Music-Learning and the Formation of Local Identity through the Philharmonic Society Wind Bands of Corfu, στο Lucy Green (επιμ.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across cultures*, (pp. 142-155). Indiana University Press..

Dowling, W. J. (1984). Development of Musical Schemata in Children's Spontaneous Singing. *Cognitive Processes in the Perception of Art*, 145–163. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(08\)62350-x](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(08)62350-x)

Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *The American Journal of Play*, 1(1), 1–6. Retrieved from <http://www.journalofplay.org/issues/1/1/article/power-play-learning-what-comes-naturally>

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφ. Μ. Λώμη). Σαββάλας

Hargreaves, A. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* (μτφ. Ε. Μακροπούλου). Fagotto.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781526435385>

Honing, H. (2013). Structure and interpretation of rhythm in music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 369–404). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00009-2>

- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1321103x16642631>
- Ilari, B., Helfter, S., Huynh, T., Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2021). Musical Activities, Prosocial Behaviors, and Executive Function Skills of Kindergarten Children. *Music & Science*, 4. <https://doi.org/10.1177/20592043211054829>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C. (2012). An Introduction to Using Video for Research. *National Centre for Research Methods, Working Paper*.
- Kenney, S. (2008). Birth to Six: Music Behaviors and How to Nurture Them. *General Music Today*, 22(1), 32–34. <https://doi.org/10.1177/1048371308323033>
- Lau, W. C. M., & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2), 127–140. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000045>
- Leavy P. (2017). *Research design : quantitative qualitative mixed methods arts-based and community-based participatory research approaches*. Guilford Press.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Lew, J. C.-T., & Campbell, P. S. (2005). Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57–62. <https://doi.org/10.2307/3400144>
- Marinšek, M., & Denac, O. (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Marsh, K., & Young, S. (2016). Musical Play. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (2nd ed., pp. 462-484). Oxford University Press.
- Mueller, A. K. (2003). Making Connections Between Movement and Music for Young Children. *General Music Today*, 16(3), 9–12. <https://doi.org/10.1177/10483713030160030104>
- Nieuwmeijer, C., Marshall, N., & van Oers, B. (2019). Dutch early years classroom teachers facilitating and guiding musical play: problems and opportunities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 860–871. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1678926>
- Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>

- Niland, A. (2019). Singing and Playing with Friends: Musical Identities and Peer Cultures in Early Years Settings. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 21–37. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_2
- Persellin, D., & Flohr, J.W. (2011). Applying brain research to classroom strategies. *Southwestern Musician*, 79(7), 27-33.
https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=music_faculty
- Rainbow, E. (1977). A Longitudinal Investigation of the Rhythmic Abilities of Pre-School Aged Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 55–61.
<http://www.jstor.org/stable/40317447>
- Rickert, M. (2022). Singing in semiotic assemblages. Pre-schoolers' use of songs in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100600>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. GUTENBERG
- 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.
<https://doi.org/10.1017/s0265051700000814>
- Soccio, A. (2013). The Relation of Culture and Musical Play: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 52–58.
<https://doi.org/10.1177/8755123313502340>
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical Play and Young Children. *Music Educators Journal*, 86(1), 26–29. <https://doi.org/10.2307/3399573>
- Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care*, 173(6), 589–612. <https://doi.org/10.1080/0300443032000070509>
- Young, S. (2003α). *Music with the Under-Fours*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203425725>
- Young, S. (2003β). 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. <https://doi.org/10.1017/s0265051702005284>
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: Young Children, Improvised Singing and Educational Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270–280.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.270>
- Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, 179(6), 695–705.
<https://doi.org/10.1080/03004430902944908>
- Young, S., & Ilari, B. (2019). Introduction. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_1

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE). https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**Προς: Τη Διεύθυνση του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου
Κέρκυρα, 15 Φεβρουαρίου 2022**

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Οι μουσικές συμπεριφορές των παιδιών κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τα μεταβατικά διαστήματα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

Ερευνήτρια: Ιμέρ Ιωάννα, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου (email: ioannaimer55@yahoo.com, τηλ: 6980854055)

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι μουσικές συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων που υπάρχουν στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται α) οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές των παιδιών μέσω του τραγουδιού, των ρυθμικών κινήσεων και της εκτέλεσης μουσικών οργάνων και ηχογόνων αντικειμένων, β) το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου.

2. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες, είναι μαθητές του τμήματος νηπίων στο οποίο διδάσκει η ερευνήτρια. Η έρευνα θα περιλαμβάνει παρατήρηση παιδιών σε σχέση με τις μουσικές τους συμπεριφορές και θα γίνει στις αίθουσες του νηπιαγωγείου, για χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2022. Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση θα πραγματοποιείται τις ώρες του ελεύθερου παιχνιδιού και των μεταβατικών διαστημάτων μέσω βιντεοσκόπησης, ηχογράφησης και καταγραφής προσωπικού ερευνητικού ημερολόγιου από τη δασκάλα-ερευνήτρια. Το αρχείο αυτό θα βρίσκεται στην κατοχή της ερευνήτριας και θα χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος. Δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνήτρια και η επιβλέπουσα καθηγήτρια που θα εποπτεύσει τη μελέτη. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν δεν θα διαβιβαστούν σε κανέναν τρίτο. Τα δεδομένα θα αποθηκευτούν σε εξωτερικό σκληρό δίσκο έως και την επιτυχή υποστήριξη της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Στη συνέχεια θα διαγραφούν τα αρχεία και κάθε ίχνος αυτών.

3.Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Η έρευνα δεν έχει καμιά ηθική επίπτωση στους συμμετέχοντες και θα διαφυλαχτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Τυχόν δημοσιεύσεις του υλικού θα γίνουν ανώνυμα και μόνο κατόπιν συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την συμμετοχή σας θα βοηθήσετε στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου υπό μελέτη, ώστε να μπορέσει να πλαισιωθεί και να εμπλουτισθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα προκύψουν από την παρατήρηση μέσω των εργαλείων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα συνεπάγεται ότι η διεύθυνση του σχολείου και οι κηδεμόνες συμφωνούν με τη μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα και τα πρόσωπα των συμμετεχόντων.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή των παιδιών σας δεν είναι υποχρεωτική. Οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στη μελέτη.

8. Συναίνεση για βιντεοσκόπηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση αποσπασμάτων κατά το ελεύθερο παιχνίδι των μαθητών.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: 5/4/2022

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή της
διεύθυνσης του
σχολείου

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή της
ερευνήτριας

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή του γονέα/
κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παράδειγμα ανάλυσης βίντεο και ημερολογίου

ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΙΚΟΝΑ	ΗΧΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
00.00-00.07	Ο Ρ. κάθεται στο τραπέζι, κρατάει ένα κουτάλι και φαίνεται να <u>κάνει πως ανακατεύει μέσα στο πιάτο</u> (το πιάτο είναι άδειο). Το <u>βλέμμα του είναι προσηλωμένο</u> σε μια συγκεκριμένη πλευρά. <u>Δεν κοιτάει τις κινήσεις που κάνει.</u>	Ακούγεται ο ήχος από το κουτάλι που κάνει κυκλικές κινήσεις μέσα στο πιάτο. <u>Όσο κινεί το κουτάλι, τραγουδάει «μαγειρεύω μαγειρεύω, μαγειρεύω, μαγειρεύω»</u> στο τέλος τονίζει τη τελευταία συλλαβή και <u>κάνει μια μικρή παύση και στο τραγούδι και στη κίνηση με το κουτάλι.</u> Κινεί το κουτάλι και δεξιόστροφα και αριστερόστροφα .	Φαίνεται να συντονίζει τη κίνηση με το αυτοσχέδιο του τραγούδι. Αφηρημένο βλέμμα Αλλαγή τονικότητας στο τραγούδι	η κίνηση συντονίζει το τραγούδι Κίνηση αφόρμηση για τραγούδι Αλλαγές στη τονικότητα Μη οπτική επαφή με τη δράση
00.08-00.13	Μετά τη σύντομη παύση, συνεχίζει να ανακατεύει, χρησιμοποιεί το άλλο χέρι και <u>κάνει σαν να ρίχνει πιπέρι μέσα στο πιάτο</u> , όταν αποφασίζει να ρίξει πιπέρι με την κίνηση <u>στρέφει το βλέμμα του προς το πιάτο.</u> Κινεί ταυτόχρονα το ένα χέρι με το κουτάλι που ανακατεύει, το άλλο που κάνει ότι ρίχνει πιπέρι,	Ακούγεται ο ήχος από το κουτάλι που εκτός από κυκλικά <u>χτυπάει και πέρα δώθε.</u> Ταυτόχρονα τραγουδάει: «πήρα και πιπέρι, πήρα και πιπέρι, πήρα και πιπέρι και πιπέρι» Μαζί με τη κίνηση <u>πήρα και πιπέρι γέρνει και το σώμα του προς τα δεξιά</u>	Το τραγούδι έχει μια ρυθμικότητα, η οποία δεν συνοδεύει πάντα τις κινήσεις του. Δραματοποιεί το χέρι γίνεται πιπέρι Συγκέντρωση βλέμματος σε αυτό που κάνει. Συντονισμός κίνησης με το τραγούδι	ρυθμικό τραγούδι Δραματοποίηση ρυθμός και κίνηση συγκέντρωση

	<u>το σώμα που</u> <u>γέρνει και</u> <u>τραγουδάει</u> <u>παράλληλα</u>			
--	--	--	--	--

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Βρίσκεται μόνος και έχει τελειώσει το πρωινό αναμένει να τελειώσουν και οι άλλοι. Πρώτα κινεί το κουτάλι ύστερα ξεκινάει το τραγούδι του. Δεν επηρεάζεται από τους ήχους και τις συζητήσεις στην τάξη. Η μελωδία και ο ρυθμός παραμένουν ίδια στο τραγούδι και απλά βάζει/ προσθέτει άλλους στίχους πάνω σε αυτήν. Προσθέτει στίχους στην υπάρχουσα μελωδία	Μοναχικό παιχνίδι/ συμπεριφορά αναμονή αφόρμηση για δράση η κίνηση συντονίζει το τραγούδι / ο ρόλος της κίνησης συγκέντρωση/ προσήλωση Σταθερή μελωδία και ρυθμός Προσθετική μέθοδος στο τραγούδι και κίνηση