

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΙΚΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΠΙΑΝΟΥ ΓΙΑ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ορέστης Ντάντος

Φυτίκα Αθηνά, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

Ακογιούννογλου Μίτση, Επίκουρη καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

Διονυσίου Ζωή, 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, Ιούνιος 2022

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΙΚΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΠΙΑΝΟΥ ΓΙΑ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ορέστης Ντάντος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αθηνά Φυτίκα

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Ζωή Διονυσίου:** Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου
- 2. Αθηνά Φυτίκα:** Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου
- 3. Μίτση Ακογιούνου:** Επίκουρη 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, Ιούνιος 2022

Τίτλος: Μία συνθετική προσέγγιση του ατομικού μαθήματος πιάνου για αρχάριους μαθητές δημοτικού σχολείου

© 2022 Ορέστης Ντάντος
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)

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά για τη βοήθεια και τη στήριξή τους:

Τις καθηγήτριές μου Μίτση Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου, Αθηνά Φυτίκα, τη γυναίκα μου Έφη Χουντή για την υπομονή της καθώς και τους μαθητές μου που με τόση προθυμία πήραν μέρος στην έρευνα αυτή

O.N.

Μία συνθετική προσέγγιση του ατομικού μαθήματος πιάνου για αρχάριους μαθητές δημοτικού σχολείου

Περίληψη

Η σύγχρονη επιταγή για μια ολιστική μουσική εκπαίδευση στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου, υπαγορεύει την ανάγκη ένταξης δραστηριοτήτων άτυπης και μη τυπικής μάθησης όπως ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η μουσική σύμπραξη, η προφορική και η εξ ακοής διδασκαλία, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία μουσικού γραμματισμού, τεχνικής και εκτέλεσης ρεπερτορίου. Έπειτα από την εφαρμογή ενός τέτοιου πρωτότυπου μοντέλου ολιστικής εκπαίδευσης σε τρεις αρχάριους μαθητές πιάνου, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων εννοείται από δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη ροή του μουσικού χρόνου και που βασίζονται στη μουσική αίσθηση, τον αυθορμητισμό και το ένστικτο των μαθητών. Η απελευθέρωση από μια νοοτροπία σωστού και λάθους, ο αυτοσχεδιασμός κι η σύνθεση, τα μουσικά παιχνίδια, η μουσική σύμπραξη, η χρήση στίχων και τραγουδίσματος, η εκτέλεση σε συνεχή ροή, η μη προσκόλληση στην τεχνική και στον μουσικό γραμματισμό, είναι μερικά από τα στοιχεία που έδειξαν να οδηγούν τους αρχάριους μαθητές σε σημαντικά μουσικά επιτεύγματα, τα οποία με τη σειρά τους ενδυναμώνουν την αίσθηση επιτυχίας, την αυτοπεποίθηση και τελικά την ικανοποίησή τους.

Abstract

Modern times require a more holistic approach in music education concerning one on one piano tutoring, which determines the need to embrace several forms of informal or non formal studying such as improvisation, composition, musical cooperation, rote learning or teaching through hearing, in combination with the traditional ways of teaching musical literacy, technique and repertoire performance. After having applied this model of holistic education to three beginner piano students, it can be safely assumed that the development of musical skills is favored by activities which are conducted within the flow of the musical time and are based on the musical feeling, the spontaneity and the student's instinct. Being liberated from what is strictly considered as right or wrong, improvisation and composition, playing along with other musicians, using lyrics and singing, performing in a continuum, avoiding to meticulously adhere to technique or musical literacy, are only few of the elements which seemed to lead beginner students to important musical achievements, which in turn strengthen the sense of success, confidence and therefore their satisfaction.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 2^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	9
2.1Η ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση.....	9
2.2.1 Γενικά.....	9
2.2.2 Η ολιστική εκπαίδευση στην διδασκαλία του πιάνου.....	10
2.2 Βασικοί άξονες μιας ολιστικής – συνθετικής προσέγγισης της διδασκαλίας του πιάνου	12
2.3.1 Ο μουσικός γραμματισμός.....	12
2.3.2 Άτυπη μάθηση.....	15
2.3.3 Εξ ακοής μάθηση.....	18
2.3.4 Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση.....	20
Κεφάλαιο 3ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	22
3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας	22
3.2 Επιλογή Μεθόδου.....	23
3.2.1 Ποιοτική έρευνα.....	23
3.2.2 Έρευνα δράσης.....	24
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	25
3.4 Το δείγμα Περιγραφή Διαδικασίας	27
3.5 Χρονική διάρκεια διεξαγωγής έρευνας	28
3.6 Εγκυρότητα - αξιοπιστία	28
3.7 Δεοντολογία.....	28
3.8 Προβλήματα – περιορισμοί.....	29
3.9 Περιγραφή Διαδικασίας.....	30
Κεφάλαιο 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	36
4.1 Η σημασία του μουσικού αυθορμητισμού	36

4.2 Τεχνική και μουσικός γραμματισμός	40
4.3 Δεξιότητες μουσικής αντίληψης και εκτέλεσης	44
4.4 Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης.....	49
4.5 Παράγοντες που ευνόησαν ή δυσχέραναν τη μάθηση	59
 Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	64
5.1 Συμπεράσματα	64
5.2 Προβληματισμοί -προτάσεις	65
 Βιβλιογραφικές αναφορές	67
Παράρτημα 1.....	71
Παράρτημα 2.....	72

Κεφάλαιο 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ατομική διδασκαλία του πιάνου, παραδοσιακά, περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με την τεχνική εκτέλεσης και την ανάγνωση μουσικού κειμένου. Καθώς πληθαίνουν οι μελέτες που επισημαίνουν την σπουδαιότητα της άτυπης και μη τυπικής μάθησης (Green 2017) στη μουσική εκπαίδευση ως απαραίτητου στοιχείου για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών, δημιουργείται η ανάγκη να ενταχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του πιάνου, δραστηριότητες όπως η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός, η μουσική σύμπραξη, η εξ ακοής μάθηση και η προφορική διδασκαλία (rote learning). Στην παρούσα εργασία, διερευνάται η ανταπόκριση των μαθητών σε ένα μοντέλο διδασκαλίας που φιλοδοξεί να συνδυάσει τις παραδοσιακές πρακτικές, με ποικίλες δραστηριότητες άτυπης και μη τυπικής μάθησης, ούτως ώστε να μπορέσουν να βρουν εφαρμογή οι αρχές της ολιστικής εκπαίδευσης (θεωρίας του «όλου») σε μια ενιαία διδακτική προσέγγιση, όπου οι ποικίλες δραστηριότητες τεχνικής, μουσικού γραμματισμού άτυπης και μη τυπικής μάθησης δε θα πραγματοποιούνται περιστασιακά, «διασκορπισμένες» μέσα στο πλήθος των μαθημάτων, αλλά μοιρασμένες ομοιόμορφα στην διάρκεια κάθε ξεχωριστού μαθήματος, δημιουργώντας έτσι έναν σκελετό διδασκαλίας (ρουτίνα) που θα τα περιλαμβάνει όλα, κάθε φορά.

Κεφάλαιο 2^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση

2.1.1 Γενικά

Η ολιστική εκπαίδευση είναι ένα σχετικά νέο κίνημα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ξεκίνησε να διαμορφώνεται ως αναγνωρίσιμο πεδίο μελέτης και πρακτικής γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην Βόρεια Αμερική. Κατά κύριο λόγο στέκεται στον αντίποδα της λεγόμενης «μηχανιστικής» θεώρησης της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα δεν είναι μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος ή τεχνική, δεν προτείνει ένα ορισμένο μοντέλο εκπαίδευσης. Περισσότερο είναι μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστεί ολόκληρος ο τρόπος που πραγματοποιείται η μάθηση μέσα από το πρίσμα μιας ολοκληρωμένης και ολόπλευρης εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου καμιά από τις πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας δεν παραγκωνίζεται. Τελικός στόχος είναι η ευρύτερη δυνατή ανάπτυξη του ανθρώπου έτσι ώστε να γίνει η καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη εκδοχή του εαυτού του, βελτιστοποιώντας και αξιοποιώντας όλες τις ποιότητές του. Σύμφωνα με τους Sirous, Ebrahim & Ali (2012), μια ολιστική εκπαίδευση εστιάζει στην ολότητα, προσπαθώντας να μην αποκλείσει καμιά «σημαντική πλευρά της ανθρώπινης εμπειρίας». Ανήκει στα συμπεριληπτικά κινήματα όπου το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι η εκπαιδευτική εμπειρία αντιμετωπίζεται λιγότερο υλιστικά και περισσότερο πνευματικά εστιάζοντας σε μια δυναμική και ολιστική θέαση της πραγματικότητας. Επίσης, η ολιστική εκπαίδευση επαγγέλλεται μια μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν το άτομο όπως είναι το διανοητικό, το φυσικό, το πνευματικό, το συναισθηματικό, το κοινωνικό και το αισθητικό κομμάτι. Εξίσου αποσκοπεί στην ισορροπία μεταξύ των σχέσεων του ατόμου με τους άλλους. Η ολιστική εκπαίδευση εν ολίγοις, αφορά ολόκληρη την ανθρώπινη εμπειρία και όχι μια στενή και στείρα απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή έννοια της εκπαίδευσης, η ολιστική δεν είναι στατική κι αποσπασματική αλλά εστιάζει συνεχώς στο σύνολο και όχι στα μέρη, αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση υπό μια περισσότερο ευρεία θέαση. Μια τέτοια θέαση προϋποθέτει την αντιμετώπιση του ατόμου ως όλον συνδεδεμένο συνεχώς με τον εαυτό του, το περιβάλλον και τους άλλους κι έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη όπου κυριαρχούν οι συνεχείς αξιολογήσεις και η

κατακερματισμένη ασύνδετη γνώση. Έρχεται δε, σε αντίθεση και με την υλιστική – καταναλωτική σημερινή κουλτούρα όπου θέλει την εκπαίδευση να κινείται με όρους ανταγωνισμού και παγκόσμιας αγοράς. Οι υπέρμαχοι της ολιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η περαιτέρω εξέλιξη του πολιτισμού και η ανθρώπινη συνείδηση απαιτούν μια ανανέωση στο αίσθημα σεβασμού απέναντι στην εσωτερική ζωή του κάθε ανθρώπου (Miller 2007). Με αυτό τον τρόπο η ολιστική εκπαίδευση δημιουργεί την αίσθηση πληρότητας, τάξης, και νοήματος ζωής για τους μαθητές. Υποστηρίζει τη δυναμική κι ευέλικτη σχέση μαθητή - δάσκαλου και της εμπειρίας που δημιουργείται μεταξύ τους, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο για αλλαγές στο πρόγραμμα και στην εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης. Επιπρόσθετα, είναι μια εκπαίδευση που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών η οποία δημιουργεί αίσθημα ολοκλήρωσης και σύνδεσης με τις κοινότητες, τον κόσμο και τη φύση.

2.1.2 Η ολιστική εκπαίδευση στην διδασκαλία του πιάνου

Η μουσική εκπαίδευση και ιδιαίτερα η διδασκαλία του πιάνου δεν αποτελούν εξαίρεση ως προς την κυριαρχία της μηχανιστικής εκπαίδευσης έναντι της ολιστικής (Laor, 2016). Σύμφωνα με τους Daniel & Bowden (2008), από το σύνολο των μεθόδων εκμάθησης πιάνου, μικρό ποσοστό προτείνει ένα ολιστικής προσέγγισης πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι περισσότερες καταπιάνονται με ένα κομμάτι της εκπαίδευσης, που συχνότερα περιορίζεται στην τεχνική και στον μουσικό γραμματισμό.

Η Chapell (1999) υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των αρχάριων μαθητών χρησιμοποιεί μεθόδους που κυριαρχούνται από την εστίαση στην ανάπτυξη της τεχνικής και της μουσικής ανάγνωσης (μουσικός γραμματισμός) κι ελάχιστα διέπονται από τις αρχές της ολιστικής εκπαίδευσης και της δημιουργικότητας αν και πρέπει να σημειωθεί ότι οι μέθοδοι πιάνου έχουν αλλάξει σημαντικά από τότε. Οι μέθοδοι της Dreyer (2016) των Alexander & Greer (2016) και Fischer & Knerr (2013) είναι μερικές μόνο από τις προσπάθειες να ενταχθούν πρακτικές μη τυπικής μάθησης στη διδασκαλία του πιάνου.

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Gouzouazis & Ryu (2015), αναφορικά με το μάθημα πιάνου σε αρχάριους μικρής ηλικίας, υποστηρίζουν ότι για τους μαθητές, το παίξιμο πιάνου είναι κάτι παραπάνω από μια σύνδεση κινήσεων δαχτύλων και συμβόλων στο χαρτί. «Κάτι πολύ παραπάνω από το να μαθαίνεις να πατάς άσπρα πλήκτρα, να καμπυλώνεις τα δάχτυλα και να ονομάζεις τις νότες». Επιπρόσθετα, η υπερβολική εστίαση στην τεχνική του πιάνου, υποστηρίζει η Chapell (1999), αποδεικνύεται υπεύθυνη για τη

δημιουργία ανεπιθύμητων σωματικών αγκυλώσεων (physical tensions). Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι τεχνικές δεξιότητες και η ανάγνωση σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το αριστερό ημισφαίριο ενώ διαδικασίες όπως ο αυτοσχεδιασμός, η απομνημόνευση και η εσωτερίκευση, συνδέονται με το δεξί ημισφαίριο (Chapell). Η επίμονη προσκόλληση σε δραστηριότητες απόκτησης δεξιοτήτων του αριστερού τμήματος του εγκεφάλου στερούν από τους μαθητές, ειδικά τους αρχάριους, την δημιουργική τους ανάπτυξη, την απελευθέρωση της φαντασίας τους και της μουσικότητάς τους. Σύμφωνα με μελέτη του Gibbs (1993) όλοι οι καθηγητές πιάνου συμπεριλαμβάνουν στα μαθήματά τους εκμάθηση κλιμάκων και ρεπερτορίου, με την θεωρία και την προετοιμασία εξετάσεων να ακολουθούν ως πιο συχνές δραστηριότητες. Αντίθετα, ελάχιστοι χρησιμοποιούν την εξ ακοής μάθηση, τον αυτοσχεδιασμό και ακόμα λιγότεροι τη σύνθεση ως δραστηριότητες διδασκαλίας. Οι τελευταίες δε δραστηριότητες, χαρακτηρίζονται ως «χαμηλής προτεραιότητας». Έτσι η συντριπτική πλειοψηφία των αρχάριων μαθητών πιάνου, φαίνεται να διοχετεύει όλη την ενέργειά της στην εκμάθηση ρεπερτορίου μέσα από διάφορες μεθόδους και βιβλία που κύριο στόχο έχουν την επίτευξη της δεξιότητας της ανάγνωσης μουσικών συμβόλων παρότι αυτός είναι ο λόγος που συχνά αποφασίζουν να σταματήσουν την ενασχόλησή τους με τη μουσική πολλοί μαθητές (Rees, 1978). Σύμφωνα με τη Zimele (2012), ελάχιστες από τις μεθόδους πιάνου χρησιμοποιούν την ολιστική προσέγγιση. Η προηγούμενη μελέτη έδειξε επίσης, ότι το επόμενο μέλημα των μαθητών είναι οι εξετάσεις ή η τήρηση συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος κάποιας μουσικής εκδήλωσης. Σύμφωνα με την Wright (1998), οι περισσότεροι καθηγητές πιέζονται από την καθορισμένη παρουσίαση συγκεκριμένου ρεπερτορίου είτε σε εξετάσεις, είτε σε εκδηλώσεις με αποτέλεσμα να υιοθετούν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας έτσι ώστε να είναι σίγουροι πως θα προλάβουν. Η υπερβολική εστίαση στον μουσικό γραμματισμό όμως, αφήνει ελάχιστο χώρο για την ανάπτυξη μουσικότητας και δημιουργικότητας (Evans & Priest, 1989). Οι μαθητές που ακολούθησαν τις τυπικές αυτές μεθόδους διδασκαλίας δυσκολεύονται να απελευθερώσουν το μουσικό τους αίσθημα σε σχέση με το πώς εκτελούν και πως ακούνε τον εαυτό τους όταν παίζει. Σύμφωνα με τον Priest (1989), όταν οι μαθητές συνηθίσουν να βασίζονται στην μουσική σημειογραφία δυσκολεύονται πολύ να εξερευνήσουν μουσικές διαδρομές που δεν έχουν ως βάση τη γραφή της μουσικής. Για τους περισσότερους μαθητές, γράφει ο Reimer (2009), η μουσική περιορίζεται στην σωστή εκτέλεση και αποκρυπτογράφηση μουσικών συμβόλων υπό την αυστηρή καθοδήγηση ενός δασκάλου, ο οποίος παίρνει όλες τις αποφάσεις σχετικά με το ποιοι ήχοι και με ποιο τρόπο θα πρέπει να

ακουστούν. Οι μαθητές που υπόκεινται σε αυτό τον τρόπο διδασκαλίας αναπτύσσουν λιγότερο στοιχεία μουσικότητας, μουσικής αντίληψης κι εκφραστικότητας καθώς αυτή η πρακτική τους ωθεί σε μία νότα προς νότα αντιμετώπιση της μουσικής, με αποτέλεσμα να χάνεται η ολότητά της. Είναι κατανοητό ότι όλα τα παραπάνω έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές και τις επιταγές μιας ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας του πιάνου.

Πολλοί από τους δασκάλους που επιζητούν μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας αναγκάζονται να δημιουργήσουν το δικό τους πρόγραμμα σπουδών. Μία ολιστική θεώρηση της διδασκαλίας του πιάνου επιτάσσει την ισομερή ανάπτυξη και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Ειδικότερα το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τις μη λεκτικές, τις ενστικτώδεις και τις ολιστικές δραστηριότητες (Chapel, 1999). Είναι επίσης υπεύθυνο για τον ρυθμό και την κατανόηση του χώρου. Σε αντίθεση με το αριστερό που σχετίζεται με τη λογική και τον λόγο, το δεξί αφορά στη συνολική εμπειρία και την αίσθηση, ιδιότητες εξίσου σημαντικές, αν όχι σημαντικότερες, όταν μιλάμε για μουσική. Κατά συνέπεια, για την ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη της μουσικότητας του κάθε μαθητή είναι αναγκαία η ενασχόληση με πολλούς τομείς του μουσικού φάσματος. Ο αριθμός κι η ποικιλία αυτών των τομέων διαφέρει ανάλογα με την οπτική του κάθε μελετητή. Άλλοι προτάσσουν τις ακουστικές δεξιότητες, τη θεωρία, και τις εκτελεστικές ικανότητες και άλλοι εστιάζουν στη μουσικότητα μέσω του αυτοσχεδιασμού, της εσωτερίκευσης, της εξ ακοής διδασκαλίας, της εναρμόνισης και της δημιουργίας μουσικής που περιλαμβάνονται στις δραστηριότητες φαντασίας και δημιουργικότητας (Daniel & Bowden, 2008).

2.2 Βασικοί άξονες μιας ολιστικής - συνθετικής προσέγγισης της διδασκαλίας του πιάνου

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι οι αρχές μιας ολιστικής εκπαίδευσης στην διδασκαλία του πιάνου επιτάσσουν την ολόπλευρη καλλιέργεια της μουσικότητας των μαθητών. Στην παρούσα μελέτη ορίζονται τρεις άξονες που διασφαλίζουν την ισότιμη ανάπτυξη των βασικών μουσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για μια ολοκληρωμένη και πλήρη ολιστική εκπαίδευση στο πλαίσιο της διδασκαλίας του πιάνου.

2.2.1 Μουσικός γραμματισμός

Παρότι, όπως εκτενώς αναφέραμε παραπάνω, η εμμονή στις δεξιότητες ανάγνωσης κι

εκτέλεσης μουσικής σημειογραφίας καθώς και η μονομερής εστίαση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον μουσικό γραμματισμό αναστέλλουν συχνά την εν γένει ανάπτυξη της μουσικότητας των μαθητών, δεν παύει ο τελευταίος, να είναι ένα σπουδαίο μαθησιακό εργαλείο και μια πολύ σημαντική δεξιότητα που όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν. Στην συγκεκριμένη εργασία και στο πλαίσιο της έρευνας που ακολουθεί, ο μουσικός γραμματισμός χρησιμοποιείται επικουρικά και μόνο έπειτα από την ολοκλήρωση της μουσικής πράξης από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τους McPherson & Gabrielsson (2002), η εξ ακοής μάθηση πρέπει να προηγείται της εισαγωγής στη σημειογραφία παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές μουσικών οργάνων διδάσκονται τη μουσική σημειογραφία από την πρώτη κιόλας επαφή τους με τη μουσική.

Μέχρι τις αρχές περίπου του 19^{ου} αιώνα η εκμάθηση οργάνων γινόταν με τον παραδοσιακό, εμπειρικό τρόπο όπου ο μαθητής έβλεπε και άκουγε τον δάσκαλό του και προσπαθούσε να τον μιμηθεί. Η γνώση και η τεχνική μεταδιδόταν προφορικά, από στόμα σε στόμα χωρίς τη χρήση κανενός είδους γραφής για τους αρχάριους μαθητές. Με τον ερχομό του Διαφωτισμού και την άνοδο της μεσαίας τάξης όλα αυτά άλλαξαν και στο κέντρο μπήκε η παρτιτούρα. Η ερμηνεία κι η τεχνική μπήκαν στο προσκήνιο παραμερίζοντας τους υπόλοιπους τομείς και κυριαρχώντας στη μουσική εκπαίδευση μέχρι σήμερα. Από τον 19^ο ήδη αιώνα δημιουργούνται τα πρώτα εγχειρίδια – μέθοδοι πιάνου οι οποίες συντελούν και αυτές στην μεγάλη αλλαγή. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε μια αποξένωση της τεχνικής και του γραμματισμού από την πραγματική μουσική και τον ήχο, κάτι που συνεχίζει να επηρεάζει την διδασκαλία μουσικών οργάνων μέχρι σήμερα .

Παρόλα αυτά, από πολύ νωρίς, εκφράστηκαν προβληματισμοί και διαφωνίες ως προς την αποτελεσματικότητα της παραπάνω τακτικής. Ήδη ο Pestalozzi (1746-1827) διατυπώνει την άποψη ότι οι έννοιες πρέπει πρώτα να βιώνονται εμπειρικά και έπειτα να περιγράφονται με σύμβολα. Έπειτα ο Yorke Trotter (1914), θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει πρώτα να αποκτούν την αίσθηση για κάτι και μετά τα σύμβολα που την αποτυπώνουν. Σύμφωνα με τον Mainwaring (1951) η πορεία της μάθησης πρέπει να πηγαινει από τον ήχο στο σύμβολο και όχι το αντίστροφο. Η πεμπτουσία της μουσικότητας για εκείνον, είναι η ικανότητα του «σκέπτεσθαι σε ήχο» κάτι που συμβαίνει όταν ένας μουσικός παράγει νοητά μέσα του τον ήχο που φαντάζεται είτε όταν παίζει με το «αυτί», είτε όταν αυτοσχεδιάζει, είτε όταν ακόμα διαβάζει σημειογραφία. Ειδικά στην τελευταία περίπτωση υπάρχουν δύο τρόποι να αντιμετωπιστεί η ανάγνωση – εκτέλεση καταγεγραμμένης

μουσικής. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος είναι να δει κανείς τη σημειογραφία και να την αποκρυπτογραφήσει μηχανικά, αναπαράγοντας τον ήχο που του υπαγορεύει, ενώ ο δεύτερος τρόπος, που ο Mainwaring θεωρεί πιο επαρκή και αποτελεσματικό, είναι να μπορεί ο μουσικός να «ακούσει» εσωτερικά τη μουσική προτού την αναπαράγει σε κάποιο μουσικό όργανο. Ο πιο «μουσικός» τρόπος διδασκαλίας ενός οργάνου είναι εκείνος που συνδέει συνεχώς τον ήχο με την δράση. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι αρχάριοι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπαράγουν εύκολες μελωδίες με το αυτί πολύ πριν να μπορέσουν να τις διαβάσουν σε μουσική σημειογραφία. Ο Kohut (1985) θεωρούσε ότι υπάρχει αναλογία στο πως μαθαίνουμε να περπατάμε και στο πως μαθαίνουμε μουσική. Όπως ακριβώς το μικρό παιδί μιμείται τους γονείς του για να περπατήσει μέσα από τη διαδικασία δοκιμής – λάθους, έτσι και ο μαθητής μιμείται τον δάσκαλο του οργάνου. Ο Schleuter (1997), εστιάζει στο γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να κάνουν δύο πράγματα ταυτόχρονα γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορούν να διαβάζουν και να παίζουν ταυτόχρονα. Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με τον τρόπο εκμάθησης της σημειογραφίας είναι η αποσπασματικότητα με την οποία συμβαίνει. Ο Bamberger (1999) γράφει σχετικά ότι οι αρχάριοι μαθητές θα πρέπει πρώτα να αποκτήσουν εμπειρία παίζοντας ολόκληρα μοτίβα και μουσικές φράσεις και έπειτα να μάθουν πως αυτά αποκτούν συμβολικό περιεχόμενο νότα προς νότα. Ο λόγος για αυτό είναι ότι οι «μονάδες αντίληψής» μας για τη μουσική δεν είναι ποτέ μεμονωμένοι ήχοι αλλά ολότητες οι οποίες ολοκληρώνονται σε μοτίβα, φράσεις και μελωδίες με αποτέλεσμα η κατακερματισμένη εκμάθησή τους νότα προς νότα να μην μπορεί να αποδώσει το νόημά τους. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο τρόπος που διαβάζουν οι περισσότεροι αρχάριοι προσπαθώντας να εκτελέσουν και να διορθώσουν την κάθε νότα ξεχωριστά με αποτέλεσμα να μην βγαίνει κανένα συνολικό μουσικό νόημα. Όσο πιο νωρίς δοθεί έμφαση στον μουσικό γραμματισμό τόσο μεγαλύτερος κίνδυνος υπάρχει να μειωθεί η ακουστική ευαισθησία κι αντίληψη του μαθητή. Τον 20^ο αιώνα ο Suzuki υποστήριξε την εκμάθηση μουσικής σε αντιστοιχία με την μητρική γλώσσα, κατ' επέκταση πίστευε ότι πρέπει να ξεκινάει σε πολύ μικρή ηλικία και να διδάσκεται χωρίς τη χρήση σημειογραφίας. Τη σημειογραφία την εισάγει μόνο στην περίπτωση που η πολυπλοκότητα της μουσικής το απαιτεί, αφού δηλαδή ο μαθητής έχει εξελιχθεί σημαντικά.

Η πιο συχνή κριτική που έχει ασκηθεί σε όλες τις προσεγγίσεις που θέτουν τον ήχο πριν από τη σημειογραφία, είναι το αφήγημα ότι οι μαθητές που θα τις ακολουθήσουν δυσκολεύονται αργότερα στην ανάγνωση μουσικού κειμένου. Κάτι τέτοιο ελέγχεται καθώς έχει καταρριφθεί από πολλές μελέτες. Σε μία από αυτές, η Glenn (1999) χωρίζοντας δύο

ομάδες όπου η μία διδάχτηκε την παραδοσιακή μέθοδο κι η άλλη την εν λόγω «προφορική» κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές της δεύτερης είχαν καλύτερες επιδόσεις ακόμα και στην εκτέλεση παρτιτούρας. Από την άλλη όμως σε έρευνα για τη σύγχρονη εξέλιξη της μεθόδου Suzuki παρατηρήθηκε ότι η τελευταία προσανατολίζεται περισσότερο στην τεχνική πια, μειώνοντας το στοιχείο της οικογενειακής ατμόσφαιρας και του «παιχνιδιάρικου» χαρακτήρα που είχε παλιότερα (Akutsu, 2019).

Κλείνοντας το θέμα της εισαγωγής του μουσικού γραμματισμού στους αρχάριους μαθητές και σύμφωνα με τον McPherson (2002), μέχρι τα 6 έτη της ηλικίας των μαθητών οι δάσκαλοι είναι καλό να δίνουν έμφαση στην εξ ακοής μάθηση ούτως ώστε να οικοδομήσουν την απαραίτητη σύνδεση μεταξύ «χεριού και αυτιού» που θα θέσει τα θεμέλια για την μετέπειτα εκμάθηση της σημειογραφίας. Αυτός ο κανόνας ισχύει και για μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες με τη διαφορά ότι αυτό το στάδιο μπορεί να διαρκέσει λιγότερο χρόνο. Η εισαγωγή στη σημειογραφία θα πρέπει να πραγματοποιείται όταν υπάρχει η αναγκαία ακουστική συνειδητότητα και η τεχνική επάρκεια στο όργανο.

2.2.2 Άτυπη μάθηση

Ως άτυπη μάθηση ορίζονται σε γενικές γραμμές, όλες οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον Jenkins (2011), η άτυπη μάθηση δεν είναι κάτι καινούριο. Είναι σίγουρα παλαιότερη από την τυπική. Κάθε άνθρωπος εξάλλου, μαθαίνει τους βασικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας μέσα από τους γονείς του πρώτα και έπειτα από άλλους στην κοινότητα. Με τον ίδιο τρόπο πραγματοποιείται η μάθηση του πώς να κρατάει κανείς το πιρούνι, πώς να περπατά κ.τ.λ. Μέχρι τα πέντε χρόνια κάθε παιδιού, η γνώση είναι σχεδόν αποκλειστικά άτυπη. Το κίνητρο στην άτυπη μάθηση έχει να κάνει με τον ίδιο τον «μαθητή», ο οποίος χρησιμοποιεί οτιδήποτε έχει πρόσβαση στην καθημερινή του ζωή, έτσι ώστε να μάθει πράγματα που τον αφορούν. Σε αντίθεση με την τυπική μάθηση που συνήθως λαμβάνει χώρα σε θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με την εποπτεία ενός ή περισσότερων δασκάλων οι οποίοι ακολουθούν ένα προκαθορισμένο κύκλο σπουδών, η άτυπη μάθηση πραγματοποιείται εκτός στενού θεσμοθετημένου πλαισίου. Ο Jenkins υποστηρίζει ότι μια προσέγγιση άτυπης μάθησης ταιριάζει περισσότερο σε δραστηριότητες που εμπλέκουν το ανθρώπινο σώμα και την αίσθηση ενώ

η τυπική μάθηση είναι καλύτερη επιλογή όταν το αντικείμενο της μάθησης αφορά στην νόηση, χωρίς βέβαια κάτι τέτοιο να είναι απόλυτο καθώς ποτέ δεν μπορούν να διαχωριστούν πλήρως οι λειτουργίες του σώματος και της νόησης. Επίσης μια τεράστια διαφορά μεταξύ της τυπικής και άτυπης μάθησης είναι ότι η τελευταία είναι ανοιχτή τόσο ως προς το περιεχόμενο της ως και προς τη διάρκειά της. Πιο συγκεκριμένα, καθώς δεν υπάρχει ακριβής προκαθορισμένη γνώση η οποία πρέπει να διδαχθεί, η άτυπη μάθηση δίνει τη δυνατότητα για ευελιξία κατεύθυνσης μέσα στην απέραντη θάλασσα της γνώσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μία σύνδεση της άτυπης μάθησης με την έννοια του «χόμπι». Οι χομπίστες, γράφουν οι Gorard, Fevre & Rees (1999), είναι ουσιαστικά μαθητές άτυπης μάθησης, που μαθαίνουν στον ελεύθερο χρόνο τους χωρίς να ψάχνουν αναγνώριση για αυτό και χωρίς να συνδέουν αυτή τους τη δραστηριότητα με τη μάθηση.

Επιπρόσθετα και ο χρόνος ενασχόλησης με την κάθε μαθησιακή δραστηριότητα δεν είναι συγκεκριμένος αλλά ορίζεται κάθε στιγμή από τον μαθητή. Αυτό είναι και ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της άτυπης μάθησης έναντι της παραδοσιακής τυπικής, ότι προάγει την αυτονομία των μαθητών και καλλιεργεί την δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με τους Beckett & Hager (2001), η άτυπη μάθηση έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι ολιστική, βασίζεται στην εμπειρία, προκύπτει σε περιπτώσεις όπου η μάθηση δεν είναι ο κύριος στόχος, ενεργοποιείται από το πρόσωπο που μαθαίνει και όχι από το πρόσωπο που διδάσκει, συχνά πραγματοποιείται στο πλαίσιο συνεργασίας κάποιας ομάδας. Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην τυπική μάθηση ο δάσκαλος, έχοντας συγκεκριμένο στόχο στο μυαλό του, εφαρμόζει στρατηγικές και πρακτικές ώστε να οδηγήσει στην επιθυμητή αλλαγή του μαθητή, ενώ στην άτυπη μάθηση, είναι ο μαθητής που εμπλέκεται σε δραστηριότητες με αυτοσκοπό την ίδια την εμπειρία και μόνο, χωρίς να υπάρχει εκ των προτέρων στόχος, ούτε πρόβλεψη για το που θα οδηγήσει αυτό.

Χαρακτηριστική είναι η εφαρμογή των αρχών της άτυπης μάθησης και στη μουσική εκπαίδευση. Ένα μικρό παιδί που χτυπάει ρυθμικά τα χέρια του στο άκουσμα κάποιας μουσικής το κάνει είτε γιατί με αυτό τον τρόπο διασκεδάζει είτε γιατί μιμείται κάποιον ή κάποιους και όχι, προφανώς, γιατί επιθυμεί να αποκτήσει δεξιότητες στην εκτέλεση κρουστών. Η άτυπη μάθηση είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστεί από το παιχνίδι που είναι το βασικό χαρακτηριστικό της καθημερινότητας των παιδιών. Όταν ένα παιδί πετάει συνεχώς ένα μπαλάκι στον τοίχο δεν έχει επίγνωση ότι στην πραγματικότητα μέσω

του παιχνιδιού αποκτά σε ανύποπτο χρόνο γνώση γύρω από τη δύναμη, τις γωνίες, τους φυσικούς συσχετισμούς. Ο Thompson (2018) υποστηρίζει ότι «οι μαθητές αποκτούν στοιχεία μουσικότητας πολύ πριν τα τυπικά μαθήματα μουσικής» (κεφ. 3, σελ. 19).

Η Lucy Green (2002), διερεύνησε το κατά πόσο οι μέθοδοι με τις οποίες μαθαίνουν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής (pop music) θα μπορούσαν να ενταχθούν στη μουσική εκπαίδευση. Διέκρινε πέντε βασικούς άξονες σε σχέση με την άτυπη μάθηση στη μουσική.

α) Σημασία της επιλογής της προς εκμάθηση μουσικής

Στην άτυπη μάθηση η επιλογή ανήκει πάντα στον μαθητή. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται και το κίνητρο ενασχόλησης. Είναι προφανές ότι ένα αγαπημένο κομμάτι που έχει επιλέξει ο ίδιος ο μαθητής αποτελεί μεγαλύτερο δέλεαρ για να καταφέρει να το παίξει αντί για κάποιο άγνωστο προς αυτόν μουσικό έργο. Ταυτόχρονα, ισχυροποιείται η προσωπική κατεύθυνση (self – direction) στην πορεία της μάθησης κάτι που είναι πολύ σημαντικό ειδικά στην εκμάθηση μουσικών οργάνων (Coutts, 2019).

β) Εκμάθηση με το αυτί

Ο τρόπος αυτός καλλιεργεί τις ακουστικές δεξιότητες του μαθητή ενώ ταυτόχρονα εισαγάγει σε ανύποπτο χρόνο έννοιες όπως η ενορχήστρωση, η δομή, η αρμονία, τα μουσικά θέματα, οι φράσεις, τα μοτίβα, ο ρυθμός κ.τ.λ.

γ) Συνεργατικός – ομαδικός χαρακτήρας άτυπης μάθησης

Τις περισσότερες φορές η μάθηση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες ομάδες «ομοίων» είτε πρόκειται για μέλη ενός συγκροτήματος, είτε για ακροατές της ίδιας αγαπημένης μουσικής όπου υπάρχουν εξαιρετικά οφέλη από τη διάδραση μεταξύ αυτών των μελών. Ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει εδώ και στη σημασία της μουσικής σύμπραξης (Φυτίκα, 2018) και τα οφέλη της στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως η σταθερότητα στο tempo, ρυθμική πειθαρχία, ανάπτυξη της μουσικής επικοινωνίας και συνεργασίας με συνέπεια τη διαμόρφωση της έντασης και της ποιότητας του ήχου ανάλογα με τη μουσική αντίληψη της ομάδας, ενδυνάμωση της μουσικής αγωγής, αλλά και ικανοποίηση από τη συλλογική μουσική δημιουργία.

δ) Ολιστικός χαρακτήρας άτυπης μάθησης

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις πολλαπλές δομές της μουσικής συνολικά και από την πρώτη στιγμή. Δεν αντιμετωπίζουν κατακερματισμένα και αποσπασματικά τα

μέρη και τα στοιχεία που την αποτελούν. Οι σχέσεις μεταξύ των ήχων, μεταξύ των νοτών και των μεγαλύτερων ομάδων νοτών που σχηματίζουν τις μικρότερες η μεγαλύτερες μουσικές δομές είναι παρούσες εξ αρχής και δεν αφήνονται σε μια μελλοντική εκμάθηση. Σύμφωνα με την Green ο μαθητής καλείται από τη γενική εικόνα που έχει ως ακροατής να την σπάσει σε κομμάτια κατανοητά σε αυτόν και μετά να την ανασυνθέσει χωρίς τις υποδείξεις κάποιου δασκάλου.

ε) Μουσική δημιουργία

Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας είναι η άμεση κι εξαρχής εμπλοκή του μαθητή στη μουσική δημιουργία, στον αυτοσχεδιασμό, στην εκτέλεση και την ακρόαση κάτι που οδηγεί στην ουσιαστική καλλιέργεια και ανάπτυξη της μουσικότητάς του.

2.2.3.Εξ ακοής μάθηση

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας οργάνου, η άτυπη κι η εξ ακοής μάθηση σχεδόν ταυτίζονται. Ο ορισμός που δίνει ο McPherson (2005) για την εξ ακοής αναπαραγωγή μουσικής είναι «η εκτέλεση μη προϋπάρχουσας μουσικής η οποία πραγματοποιείται χωρίς την χρήση μουσικής σημειογραφίας κατά τη διάρκεια της εκμάθησής της». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει η διευκρίνιση ότι ο όρος «παίξιμο με το αυτί» ή «εξ ακοής εκτέλεση» δεν αναφέρεται στην χωρίς παρτιτούρα αναπαραγωγή μουσικής που όμως έχει διδαχθεί με τη χρήση σημειογραφίας πρωτότερα. Δεν σχετίζεται δηλαδή με το θέμα της απομνημόνευσης αλλά αφορά σε μουσική γνώση που αποκτήθηκε είτε ακούγοντας ηχογραφημένο υλικό, είτε σε μουσική που ο μαθητής θυμάται πολύ καλά λόγω εμπειρίας. Δεν περιλαμβάνονται στην εκμάθηση ούτε οπτικές αλλά ούτε λεκτικές υποδείξεις.

Σύμφωνα με την Varvarigou (2014), παρότι τα ατομικά μαθήματα εκμάθησης οργάνου κυριαρχούν στη μουσική εκπαίδευση της δύσης ελάχιστα υιοθετείται η χρήση της εξ ακοής μάθησης σε αυτά. Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ήδη από το 19^ο αιώνα ο Mason πρότεινε την προήγηση του ήχου σε σχέση με τον συμβολισμό του στη διδασκαλία και ο Mainwaring (1951) τη συνεχή σύνδεση μεταξύ ήχου και σημειογραφίας. Ο τελευταίος θεωρούσε ότι το παίξιμο με το αυτί είναι η πιο θεμελιώδης από όλες τις δεξιότητες εκτέλεσης και θα πρέπει να είναι το πρώτο στάδιο για την ανάπτυξη της μουσικότητας. Ακολούθησαν πολλοί υπέρμαχοι αυτής της οπτικής. Ο Froseth (1996) υποστήριξε την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτιού και χεριού ώστε να αποφεύγεται

η μηχανιστική εκτέλεση της παρτιτούρας και να αποδεσμεύεται η συμμετοχή της όρασης στη διαδικασία, καθώς η τελευταία ευθύνεται για τη δημιουργία μουσικών ανέκδοτων να ακούσουν από πριν, εσωτερικά τη μουσική γραφή με αποτέλεσμα να «υποβιβάζουν» την εκτέλεση της μουσικής σε μια διαδικασία οπτικής αποκρυπτογράφησης. Υπάρχουν πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί που συμβουλεύουν και υποστηρίζουν την εξ ακοής μάθηση ως σημαντική δεξιότητα για τους εκτελεστές οργάνων. Μεταξύ άλλων οι Conway (1997), Grunow (2005), Martin (2005) και Schleuter (1997). Σύμφωνα με την Musco (2010), αυξάνεται το ποσοστό δασκάλων που χρησιμοποιούν πρακτικές εξ ακοής διδασκαλίας και συγκεκριμένα δραστηριότητες όπως οι ερωτήσεις – απαντήσεις, η εκμάθηση πασίγνωστων μελωδιών, ασκήσεις τονικής μεταφοράς (τρανσπόρτο), αυτοσχεδιασμός καθώς και το ποσοστό εκείνων που πιστεύουν ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες πυροδοτούν τη δημιουργικότητα, βοηθούν στην απομνημόνευση της μουσικής και διευρύνουν την εκτίμηση για διαφορετικά είδη μουσικής. Ο Priest τονίζει ότι ο χρόνος προσωπικής μάθησης και μη αξιολογούμενης εξάσκησης, όπου οι μαθητές δεν υποβάλλονται σε μία συνεχή εκτίμηση σωστού – λάθους από τους δασκάλους τους είναι το κλειδί για την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και μουσικής επάρκειας. Σε άλλο σημείο ο Priest (1989) αναφέρει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι θα επιθυμούσαν να είχαν μαθητές με πιο πολύ ενθουσιασμό, αυθορμητισμό και πιο γρήγορες κι ακριβείς αντιδράσεις σε σχέση με τα μουσικά ερεθίσματα. Είναι ακριβώς αυτά τα στοιχεία που σύμφωνα με την έρευνα της Varvarigou (2014) αναπτύσσονται μέσα από την καλλιέργεια της εξ ακοής εκτέλεσης και μάθησης όπως οι ακουστικές δεξιότητες, η ικανότητα να παίζεις αυτό που ακούς, η αυτοπεποίθηση ως προς τον αυτοσχεδιασμό και τον πειραματισμό με τους ήχους καθώς και η αυτονομία στην επιλογή υλικού προς μάθηση και η διαχείριση του πότε και πως γίνεται η διάδραση με τον δάσκαλο στη διάρκεια της μάθησης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Green & Baker (2013) όπου συγκρίνοντας δύο ομάδες μαθητών (ομάδα ελέγχου κι ομάδα πειράματος) που στη μία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εξ ακοής μάθησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ξεκάθαρα ότι το παίξιμο με το αυτί με τη χρήση ηχογράφησης είναι ευεργετικό για την ακουστική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, σχετικά με την ένταξη δραστηριοτήτων εξ ακοής μάθησης στη διδασκαλία του πιάνου, η Φυτίκα (2016) αναφέρει ότι με την εν λόγω μάθηση «οι νέοι πιανίστες μαθαίνουν ακουστικά το τραγούδι / κομμάτι την ώρα της πρόβας και αναπτύσσουν δεξιότητες ηχητικής προσαρμογής που δύσκολα μπορούν να αναπτύξουν στα αρχικά επίπεδα εκμάθησης οργάνου με τη χρήση μουσικής σημειογραφίας».

2.2.4 Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση

Ο διαχωρισμός μεταξύ αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης θα πρέπει να αποσαφηνιστεί στην αρχή καθώς οι δύο έννοιες επικαλύπτονται και οι διαχωριστικές γραμμές είναι αχνές . Παραφράζοντας την Burnard (2000), ο αυτοσχεδιασμός είναι η δημιουργία άμεσων, ενστικτωδών και μοναδικών (με την έννοια ότι δεν μπορούν να επαναληφθούν) μουσικών εκτελέσεων ενώ η σύνθεση αφορά στη δημιουργία επεξεργασμένης και αναθεωρημένης μουσικής η οποία έχει παγιωθεί και μπορεί να επαναληφθεί αυτούσια. Ο Paynter (1992), θεώρησε τον αυτοσχεδιασμό ως ένα πρώιμο στάδιο της σύνθεσης, ενώ η αναθεώρησή κι η επεξεργασία του πλησιάζει περισσότερο προς τη φύση της σύνθεσης. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Davies (1992), ο οποίος μελετώντας τα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών αναγνώριζε ως σύνθεση εκείνα τα οποία επαναλαμβάνονταν από τα παιδιά και ως αυτοσχεδιασμό εκείνες τις μουσικές ιδέες που δημιουργούνταν ενστικτωδώς χωρίς να υπάρξει συστηματοποίηση και παγίωσή τους. Η Loane (1987) θεωρεί ότι ο διαχωρισμός δεν έχει πολύ μεγάλη σημασία καθώς η δημιουργία έχει πολλά στάδια μέχρι την ολοκλήρωσή της και δεν χρειάζεται να στεκόμαστε στα επιμέρους αλλά να βλέπουμε το αποτέλεσμα, το όλον που είναι η σύνθεση, η δημιουργία μουσικής.

Σχετικά με τη χρήση αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στη μουσική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του πιάνου, υπάρχουν πολλές εφαρμογές και αδιαμφισβήτητα οφέλη. Σύμφωνα με τη Φυτίκα (2016), μέσω του αυτοσχεδιασμού στα μαθήματα πιάνου ο μαθητής «ενεργοποιεί τη φαντασία του, εκφράζεται κατά τρόπο προσωπικό και πρωτότυπο, κατανοεί βιωματικά όλα τα βασικά στοιχεία της μουσικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης μιας ολοκληρωμένης αντίληψης της αρμονίας, και αναπτύσσει την απολύτως απαραίτητη για τη μουσική του εξέλιξη κριτική ακρόαση με άμεση μουσική ανταπόκριση». Στο ίδιο μήκος κύματος ο Riveire (2006), αναγνωρίζει ως πλεονέκτημα της χρήσης αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία του πιάνου το γεγονός ότι βοηθάει στην εμπέδωση των μουσικών εννοιών με τις οποίες καταπιάνεται κάθε φορά με αποτέλεσμα να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δεξιότητες ρεπερτορίου στη συνέχεια. Παράπλευρα εκπαιδευτικά οφέλη είναι «η ρυθμική πειθαρχία, η βελτίωση της τεχνικής, η διαβάθμιση της έντασης και της ποιότητας του ήχου, η ικανότητα συγκέντρωσης στο πιανιστικό μέρος με παράλληλη ενδυνάμωση της ακουστικής αγωγής, και κυρίως η ανάπτυξη μια συνολικότερης μουσικής αντίληψης», χωρίς να είναι μικρότερης σημασίας η ανάπτυξη μεγαλύτερης ικανότητας στην απομνημόνευση και στην «επικέντρωση στο

μουσικό και ερμηνευτικό περιεχόμενο» (Φυτίκα, 2016). Τέλος, μελέτη του Allen (2011), όπου διερευνήθηκε ο βαθμός άγχους στους μαθητές που πραγματοποιούν δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο του μαθήματος πιάνου και στους μαθητές που εκτελούν κάποιο κομμάτι ρεπερτορίου, έδειξε ότι όχι μόνο το άγχος είναι πολύ μικρότερο στην πρώτη κατηγορία αλλά και ότι γενικά το άγχος εκτέλεσης μειώνεται όταν πρόκειται για δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού.

Παρόλα τα παραπάνω οφέλη της χρήσης αυτοσχεδιασμού θα πρέπει να προσεχθούν κάποια σημεία για την καλύτερη εκπαιδευτική του εφαρμογή. Σύμφωνα με τον Beckstead (2013), στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού θα πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική πολυπλοκότητα και οι δραστηριότητες να ταιριάζουν με την ηλικία και τις δεξιότητες του μαθητή. Είναι καλό επίσης να υπάρχει δομή στον αυτοσχεδιασμό τόσο ώστε και η ελευθερία να εξασφαλίζεται αλλά και η οργάνωση και η συνοχή του μαθήματος να μην χάνεται. Τέλος, ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την δημιουργία κλίματος ασφάλειας και αποδοχής για να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις του ο μαθητής, χωρίς φόβο.

Κεφάλαιο 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών σε ένα ολιστικό μοντέλο ατομικής διδασκαλίας πιάνου, στο οποίο εμπεριέχονται τόσο ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η εκμάθηση με το αυτί και η προφορική διδασκαλία (rote learning) όσο και η «παραδοσιακή» διδασκαλία μουσικού γραμματισμού και ανάπτυξης της τεχνικής του οργάνου, όλα τα παραπάνω ενταγμένα μέσα στη δομή κάθε ξεχωριστού μαθήματος.

Διαβάζοντας το ΦΕΚ 229/Α/57 που ορίζει το πρόγραμμα σπουδών των ωδείων και των μουσικών σχολών για την απόκτηση πτυχίου και διπλώματος πιάνου, είναι φανερό η επίσημη εστίαση στην εκτέλεση ρεπερτορίου. Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε ζητήματα χρήσης αυτοσχεδιασμού, δημιουργίας μουσικής κ.τ.λ. Ούτε βέβαια, κάποιος τρόπος εξέτασης ή αξιολόγησης των μαθητών σε καμία από τις παραπάνω δραστηριότητες σε αντίθεση με την *prima vista* (εκ πρώτης όψεως ανάγνωση) για παράδειγμα, η οποία εξετάζεται υποχρεωτικά από τη δεύτερη ανωτέρα. Κατά συνέπεια η κύρια στόχευση των επίσημων μαθημάτων πιάνου παραμένει ο μουσικός γραμματισμός και η τεχνική επάρκεια παρά τη χρησιμότητα και τα οφέλη και άλλων δραστηριοτήτων – ειδικά στους αρχάριους μαθητές - όπως ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση πρωτότυπης μουσικής, η εξ' ακοής μάθηση προσφιλούς προς τους μαθητές μουσικής (άτυπη μάθηση) καθώς και η χρήση της φωνής και του τραγουδιού που αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια.

Ακόμα όμως και εκείνοι που δοκιμάζουν κάποιες ή όλες τις παραπάνω εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας αντιμετωπίζουν, συνήθως, το πρόβλημα του χρόνου και της μεθόδου με την οποία θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αυτές. Ο χρόνος μίας διδακτικής ώρας δεν επαρκεί για να πραγματοποιηθούν όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες με αποτέλεσμα να λαμβάνουν χώρα περιστασιακά, χωρίς πρόγραμμα, δημιουργώντας περισσότερο σύγχυση παρά όφελος στον δάσκαλο και στον μαθητή. Η περιστασιακή αυτή χρήση μειώνει, τελικά, την σημασία τους στην μαθησιακή διδασκαλία, υποβιβάζοντας αυτές τις δραστηριότητες, στην καλύτερη των περιπτώσεων, σε μια «διακοσμητική» ευχάριστη εναλλαγή στο κύριο σώμα της εκπαίδευσης που παραμένει ο μουσικός γραμματισμός ή στην χειρότερη, στην παντελή απουσία τους από

το μάθημα των ατομικών οργάνων (στα μουσικά σχολεία).

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να καλύψει το προαναφερθέν «κενό», προτείνοντας και αξιολογώντας ένα μοντέλο διδασκαλίας στο οποίο βρίσκουν θέση όλες οι απαραίτητες δραστηριότητες διδασκαλίας έτσι ώστε να μην παραγκωνίζεται καμία και να εξασφαλίζεται η ολόπλευρη και ισορροπημένη καλλιέργεια της μουσικότητας και των δεξιοτήτων του μαθητή που απαιτούνται, σύμφωνα πάντα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές επιταγές.

Το προτεινόμενο μοντέλο διδασκαλίας, που αφορά αποκλειστικά αρχάριους μαθητές, όχι μόνο εντάσσει όλες τις κατευθύνσεις σε ένα κοινό πλάνο μαθήματος αλλά δίνει την δυνατότητα στον δάσκαλο να μπορεί να τις εφαρμόζει όλες σε κάθε διδακτική ώρα, παρέχοντας μια διδακτική πυξίδα, μια παιδαγωγική «ρουτίνα» που μπορεί – αν το επιθυμεί ο δάσκαλος – να εφαρμόζεται σε κάθε μάθημα.

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση κι η παρατήρηση της ανταπόκρισης των μαθητών αλλά και του δασκάλου στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός τέτοιου μοντέλου. Οι άξονες παρατήρησης και διερεύνησης εκτείνονται από το πεδίο των μουσικών δεξιοτήτων κι επιτευγμάτων μέχρι τις διακυμάνσεις της διάθεσης και της ψυχολογίας. Στόχος είναι μια συνολική περιγραφή κι αποτίμηση της επίδρασης που είχε η εφαρμογή αυτού του μοντέλου στο πλαίσιο της μάθησης και της εξέλιξης των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

3.2 Επιλογή μεθόδου

3.2.1 Ποιοτική έρευνα

Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε καταλληλότερη η επιλογή μιας ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης για να διερευνηθεί καλύτερα η ανταπόκριση των μαθητών στο εν λόγω μοντέλο διδασκαλίας, πολύπλευρα και σφαιρικά. Ο ανοιχτός χαρακτήρας της ποιοτικής έρευνας σε επαναπροσδιορισμούς κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της, ταίριαζε περισσότερο στην συγκεκριμένη μελέτη που κινήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της σε «χαρτογράφητα νερά». Η φύση της συγκεκριμένης έρευνας υπαγόρευσε τη χρήση μιας μεθόδου που να επιτρέπει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε αλλαγές που θα μπορούσαν να συμβούν κατά τη διεξαγωγή της, ανάλογα με τις αντιδράσεις των εμπλεκομένων.

Πολύ σημαντικό κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου τύπου έρευνας υπήρξε και η εστίαση στην υποκειμενικότητα, απαραίτητο στοιχείο της συγκεκριμένης έρευνας. Η

προσωπική εμπειρία είναι αδύνατον να μετρηθεί ποσοτικά και η προσωπική εμπειρία είναι ο κεντρικός άξονας της μελέτης αυτής. Είναι μια έρευνα με κέντρο την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και μαθήτριας ξεχωριστά όπου η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του καθενός βρίσκεται στο προσκήνιο. Η ατομική θέαση των αποτελεσμάτων και η προσωπική ανταπόκριση του κάθε μαθητή αποτελούν κομβικής σημασίας στοιχεία για την έρευνα αυτή, γεγονός που σχεδόν κατέστησε μονόδρομο την επιλογή της ποιοτικής έρευνας.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων, ήταν συμμετοχική από την πλευρά του δασκάλου – ερευνητή, απαιτούσε μεγάλο βαθμό συνεργασίας και προσαρμοστικότητας κάτι που μόνο η ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να εξασφαλίσει.

Ένας ακόμη λόγος για τη χρησιμοποίηση της ποιοτικής προσέγγισης είναι και το γεγονός ότι πρόκειται για μια καινούρια πρόταση - μοντέλο διδασκαλίας όπου δεν υπάρχουν πρότερα δεδομένα και στοιχεία.

3.2.2 Έρευνα δράσης

Σύμφωνα με την Jean McNiff (1995) η έρευνα δράσης (στην παιδαγωγική) είναι «ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κανείς την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει κατά πόσο είναι όπως θα ήθελε να είναι και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Στο ίδιο μήκος κύματος και ο J.Elliott (1990) όπου εξαίρει τη σημασία της έρευνας δράσης ως βασικό εργαλείο ελέγχου και διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που επιλέχτηκε η συγκεκριμένη μέθοδος μεταξύ των ποιοτικών μεθόδων, ως καταλληλότερο «όπλο» στην προσπάθεια περιγραφής κι αξιολόγησης του προς μελέτη, διδακτικού μοντέλου.

Επιπρόσθετα, το στοιχείο του συνεχούς αναστοχασμού και της αναπροσαρμογής της στρατηγικής που είναι δομικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, εξασφάλισε τη μεγαλύτερη δυνατή συμβατότητα με τους σκοπούς και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Η σπειροειδής της διάσταση, το γεγονός δηλαδή ότι εξελίσσεται σε συνεχείς κύκλους επαναπροσδιορισμού των δεδομένων και διαδοχικών επανεξετάσεων της οργάνωσης και του πλάνου, ταίριαζε απόλυτα στη δομή και στην εξέλιξη μέσα στο χρόνο, της εν λόγω μελέτης. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητη η ανατροφοδότηση από τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, άλλο ένα στοιχείο που υπέδειξε τη χρήση έρευνας δράσης.

Τέλος, η έρευνα δράσης είναι ίσως η κατεξοχήν μέθοδος στην οποία μπλέκονται οι

ρόλοι του ερευνητή και του δασκάλου κάτι που στην μελέτη αυτή ήταν απαραίτητο και δομικό χαρακτηριστικό. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης αποτέλεσε κριτήριο επιλογής της, καθώς και το γεγονός ότι δεν διατυπώνει γενικεύσεις αλλά αφορά μεμονωμένες περιπτώσεις.

3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας και ιδιαίτερα μιας έρευνας δράσης υπάρχει ένα μεγάλο «οπλοστάσιο» τρόπων συλλογής δεδομένων που εξασφαλίζουν την άρτια και πολύπλευρη παρατήρηση κι αποτίμηση της προς μελέτη διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Patton (2005), από τη μία πλευρά υπάρχουν δεδομένα που συλλέγονται μέσα από την άμεση καταγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας (ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις) και αποτυπώνουν τις συμπεριφορές και τις σχέσεις και από την άλλη τα δεδομένα γραπτού λόγου (ημερολόγιο ερευνητή, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, απομαγνητοφωνήσεις) που επιτρέπουν μια εις βάθος και σε περισσότερα επίπεδα ανάλυση των δεδομένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν οι παρακάτω τρόποι συλλογής δεδομένων:

Ηχογράφιση - Μαγνητοσκόπηση

Η πιστή καταγραφή της διεξαγωγής των μαθημάτων αλλά και η καταγραφή κι αποθήκευση των ημιδομημένων συνεντεύξεων υπήρξε για την έρευνα αυτή το πιο σημαντικό εργαλείο. Στην ψηφιακή αποτύπωση των μαθημάτων προτιμήθηκε – όπου ήταν δυνατόν – η χρήση βίντεο καθώς μεταφέρει μια περισσότερο άρτια και ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης της διδασκαλίας. Αποκαλύπτει στοιχεία τα οποία χάνονται σε μια απλή ηχογράφιση όπως οι κινήσεις κι οι εκφράσεις του μαθητή, η στάση του σώματος, η διάθεση, η συμμετοχή, η τεχνική και η τοποθέτηση του σώματος σε σχέση με το μουσικό όργανο. Εξίσου σημαντική είναι η καταγραφή του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα αλλά και η «αυτό-καταγραφή» του δασκάλου - ερευνητή ο οποίος έχει τη δυνατότητα πολλαπλών παρατηρήσεων σχετικά με τη στάση του κατά τη διάρκεια των από-μαγνητοσκοπήσεων. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν και ηχογραφήσεις ως μέσο καταγραφής και αποθήκευσης κάποιων μαθημάτων στα οποία δεν επιθυμούσαν οι ίδιοι οι μαθητές - ή οι γονείς τους – να βιντεοσκοπηθούν.

Όλες οι ηχογραφήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις έγιναν με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου (Xiaomi Mi8) αφενός για λόγους ευκολίας σε σχέση με τη μεταφορά και την εγκατάσταση άλλου υλικού κι αφετέρου γιατί οι μαθητές ήταν περισσότερο

εξοικειωμένοι με τις συσκευές αυτές έναντι άλλων συσκευών βιντεοσκόπησης κι ηχογράφησης γεγονός που δημιουργούσε ένα κλίμα μεγαλύτερης ηρεμίας και «φυσικότητας» ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος. Πιθανότατα μία άλλου τύπου κάμερα να συνέβαλε στη διάσπαση της προσοχής του μαθητή ή στην υπερβολική υπογράμμιση της σημασίας της καταγραφής και να επηρέαζε την εν γένει συμπεριφορά τους. Φάνηκε ότι οι μαθητές, από ένα σημείο και μετά, ξεχνούσαν την ύπαρξη του κινητού και λειτουργούσαν σαν να μην υπήρχε καθόλου.

Ημερολόγιο ερευνητή

Ένα επικουρικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το προσωπικό ημερολόγιο του δασκάλου – ερευνητή το οποίο κατείχε σημαντική θέση μεταξύ των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Τόσο πριν όσο και αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων, καταγράφονταν οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ερευνητή που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με άλλο τρόπο. Ο ενθουσιασμός, οι μικρές και μεγάλες απογοητεύσεις, οι αλλαγές στο πλάνο μαθήματος, οι ανατροφοδοτήσεις κι ο αναστοχασμός σχετικά με κάθε μάθημα, γέμισαν τις σελίδες του ημερολογίου.

Η καταγραφή στο ημερολόγιο του ερευνητή ξεκίνησε από τις πρώτες ιδέες για το σχεδιασμό των μαθημάτων και συνεχίστηκε μέχρι και την τελική υλοποίησή τους.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η ημιδομημένη συνέντευξη κρίθηκε αναγκαία ως το τρίτο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Προτιμήθηκε έναντι του φύλλου αξιολόγησης και του αντίστοιχου κλειστού τύπου συνεντεύξεων γιατί ταίριαζε καλύτερα στη φύση της μελέτης. Η ηλικία των μαθητών (έξι και εννέα χρονών), που ευνοούσε τη συνέντευξη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αλλά, κυρίως, το γεγονός ότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα το εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας χωρίς περιορισμούς, ήταν και οι λόγοι που επιλέχθηκαν.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων πραγματοποιήθηκαν δύο κύκλοι συνεντεύξεων. Ο πρώτος επιστέγασε την πρώτη φάση της έρευνας (ολοκλήρωση του κοινού τραγουδιού στα πρώτα πέντε μαθήματα) και ο δεύτερος μετά την οριστική λήξη των μαθημάτων (από το πέμπτο έως το δέκατο μάθημα που ακολουθήθηκε εξατομικευμένη διδασκαλία ρεπερτορίου) (βλ. 3.4 περιγραφή διαδικασίας).

Μέσα από τις συνεντεύξεις δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν εκείνοι την εμπειρία τους και να φωτίσουν άγνωστες πλευρές σε σχέση με το πώς βίωσαν το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις τροποποιούνταν και άλλαζαν ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία κάθε μαθητή και την επί τόπου αξιολόγηση των συνθηκών. Ακριβώς αυτή η τροποποίηση, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) δίνει τη δυνατότητα στον ερωτηθέντα να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψή του και στον ερευνητή να εμβαθύνει και να κατανοήσει καλύτερα την προσωπική του εμπειρία.

Στην έρευνα δράσης υπάρχει συνεχής αναστοχασμός και ανατροφοδότηση και οι συνεντεύξεις των μαθητών αποτέλεσαν καταλυτικό παράγοντα στον επαναπροσδιορισμό και στην ανασύνταξη της πορείας της έρευνας. Δε θα ήταν υπερβολή να πω ότι οι παρατηρήσεις και οι θετικές ή αρνητικές επισημάνσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαμόρφωσαν, σε έναν μεγάλο βαθμό, την εξέλιξή του.

3.4 Το δείγμα

Το πρώτο και βασικότερο θέμα που χρειάστηκε να λυθεί ήταν η εύρεση των μαθητών πιάνου που θα ήταν πρόθυμοι να πάρουν μέρος στην έρευνα. Παρότι υπήρχε πρόσβαση σε μαθητές μουσικού γυμνασίου, η περίπτωση αυτή απορρίφθηκε για δύο λόγους. Καταρχάς, η σχολική διδακτική ώρα είναι μικρή και περιορισμένη με αποτέλεσμα να μην επαρκεί για όλες τις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί. Κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχουν τουλάχιστον 60 λεπτά πραγματικού χρόνου σε κάθε μάθημα. Κατά δεύτερον, το σχολικό διδακτικό πλαίσιο είναι περισσότερο δεσμευτικό σε σχέση με το σχολικό πρόγραμμα και την διδακτέα ύλη. Καθώς λοιπόν, το μοντέλο διδασκαλίας αποτελούσε μία τελείως πειραματική προσπάθεια και δοκιμή, δεν ήταν επιθυμητό να δοκιμαστεί σε μαθητές σχολείου καθώς η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους από τους υπόλοιπους μαθητές θα δημιουργούσε εύλογα προβλήματα.

Τελικά, επιλέχθηκαν μαθητές δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο ατομικών μαθημάτων στις οικίες τους. Το βασικό κριτήριο ήταν να είναι αρχάριοι.

Το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν τρεις απολύτως αρχάριοι μαθητές πιάνου. Δύο κορίτσια και ένα αγόρι, όλοι μαθητές δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα της τετάρτης τάξης δημοτικού (9 ετών) εκτός από το ένα κορίτσι που φοιτούσε στη πρώτη τάξη δημοτικού (6 ετών). Όλοι οι μαθητές ήθελαν να παρακολουθήσουν ατομικά μαθήματα πιάνου στις οικείες τους. Η επιλογή των μαθητών έγινε βάση δύο κριτηρίων. Πρώτον, το

γεγονός ότι επρόκειτο για μαθητές που θα έκαναν για πρώτη φορά μαθήματα πιάνου και δεν είχαν πρότερη ενασχόληση με τη μουσική και δεύτερον, ήταν ένα δείγμα ευκολίας καθώς, ανεξάρτητα από την έρευνα, επιθυμούσαν μαθήματα πιάνου.

3.5 Χρονική διάρκεια διεξαγωγής έρευνας

Κατά τη διάρκεια της μελέτης πραγματοποιήθηκαν 10 ατομικά μαθήματα για κάθε μαθητή. Τα μαθήματα διαρκούσαν 60 λεπτά περίπου και λάμβαναν χώρα μία φορά την εβδομάδα. Η συνολική τους διάρκεια ήταν τέσσερις μήνες, από τον Σεπτέμβρη του 2021 έως τον Δεκέμβρη του ίδιου χρόνου. Τα 60 λεπτά μαθήματος, παρότι υπερβαίνουν τον αντίστοιχο χρόνο των ατομικών μαθημάτων στα ωδεία και στα μουσικά σχολεία, κρίθηκαν απαραίτητα έτσι ώστε να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για όλες τις σχεδιασμένες δραστηριότητες χωρίς την ύπαρξη πίεσης και άγχους. Παρόλα αυτά επιμέρους δραστηριότητες από αυτές που πραγματοποιήθηκαν μπορούν να ενταχθούν μεμονωμένα και σε μαθήματα των 40 λεπτών.

3.6 Εγκυρότητα - αξιοπιστία

Παρότι οι Guba και Lincoln (1981) διατύπωσαν την άποψη ότι δεδομένα της ποσοτικής έρευνας είναι αξιόπιστα όταν μπορείς, ακόμα και με μια ανάγνωση, να αναγνωρίσεις και να ταυτιστείς με την εμπειρία που μεταφέρουν, οι σύγχρονες αρχές στη μεθοδολογία έρευνας και ειδικά στην ποιοτική, επιβάλλουν μεγάλη προσοχή ως προς την εγκυρότητα της διαδικασίας. Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε απαραίτητη η χρήση τριγωνισμού (triangulation), μεγαλύτερης δηλαδή ποικιλίας ως προς τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, έγινε καταγραφή και ανάλυση των μαθημάτων μέσω ηχογράφησης και βιντεοσκόπησης, διατηρήθηκε επιμελώς ημερολόγιο ερευνητή όπου καταγράφονταν όλες οι σκέψεις κι οι παρατηρήσεις του και τέλος τα δεδομένα επικυρώθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.

3.7 Δεοντολογία

Σχετικά με το θέμα της δεοντολογίας, γονείς και μαθητές ενημερώθηκαν λεπτομερώς για

το στόχο της έρευνας αλλά και τη διαδικασία που θα ακολουθούταν. Διαβεβαιώθηκαν ότι τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών ήταν ασφαλή και ότι θα μπορούσαν να διαλέξουν εκείνοι τη μέθοδο καταγραφής (ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση) με την οποία αισθάνονται πιο άνετα. Χρειάστηκε να εξασφαλιστεί η συγκατάθεση των γονέων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και η σύμφωνη γνώμη τους ως προς την καταγραφή των μαθημάτων. Κάποιοι από τους γονείς συμφώνησαν αμέσως χωρίς καμιά επιφύλαξη ενώ κάποιοι εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με τη βιντεοσκόπηση και για αυτό προτιμήθηκε η ηχογράφηση για αυτούς.

Επίσης, ενημερώθηκαν για τη χρήση ψευδώνυμων σε όλο το φάσμα της μελέτης από την καταγραφή του ημερολογίου μέχρι τις απομαγνητοφωνήσεις και φυσικά τις αναφορές στην ανάλυση δεδομένων της έρευνας. Ενημερώθηκαν τέλος, ότι μπορούσαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την καταγραφή, ακόμα και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για όλα τα παραπάνω υπήρξε ενυπόγραφη δέσμευση.

3.7 Προβλήματα – περιορισμοί

Τα βασικά προβλήματα της έρευνας σχετίζονταν με την επιλογή δείγματος, τις συνθήκες πραγματοποίησης της έρευνας και τον διττό ρόλο του ερευνητή - δασκάλου. Ως προς το δείγμα, το γεγονός ότι υπήρχαν μόνο αυτοί οι 3 αρχάριοι μαθητές περιόρισε και τον αριθμό των συμμετεχόντων αλλά και το ηλικιακό τους εύρος. Επιπρόσθετα, ανέκυψαν προβλήματα που είχαν σχέση με τις συνθήκες των μαθημάτων. Ένα σημαντικό πρόβλημα ήταν τα μουσικά όργανα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τα μαθήματα. Κανένας από τους μαθητές δεν είχε «φυσικό» πιάνο. Όλοι είχαν στην κατοχή τους ηλεκτρικά αρμόνια με πολύ μικρή έκταση. Δύο από αυτά χωρίς τη λειτουργία ευαισθησίας ως προς τις δυναμικές (δεν υπήρχε δυνατότητα από το ίδιο το μουσικό όργανο για εναλλαγή της έντασης του ήχου σε πραγματικό χρόνο). Ειδικά η μικρή έκταση των οργάνων δυσχέραινε σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητες για 4 χέρια και ώθησε τον ερευνητή να χρησιμοποιεί και άλλα όργανα συνοδείας όπως την κιθάρα. Τέλος, υπήρξε πολλές φορές, σύγκρουση μεταξύ των δύο ρόλων, του ερευνητή και του δασκάλου η οποία προκαλούσε αμηχανία ή ακόμα και άγχος στον ερευνητή. Συχνά, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έπρεπε να γίνει επιλογή ρόλου, με κίνδυνο να υπάρχει η αίσθηση του ελλιπούς ως προς τον άλλο ρόλο. Αυτή η ταυτόχρονη, δισυπόστατη φύση που έπρεπε να έχει ο ερευνητής δημιουργούσε μια συνεχή εγρήγορση η οποία δεν ήταν πάντα ευχάριστη.

3.8 Περιγραφή διαδικασίας (σχεδιασμός και υλοποίηση)

Το επόμενο στάδιο, έπειτα από την εύρεση του δείγματος, ήταν ο σχεδιασμός και η οργάνωση του πλάνου μαθημάτων. Καθώς ο κεντρικός άξονας του μοντέλου διδασκαλίας ήταν το «όλα σε ένα» για κάθε μάθημα, έπρεπε να οργανωθεί ο χρόνος μίας ολόκληρης διδακτικής ώρας 60 λεπτών έτσι ώστε να επαρκεί για δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, εξ ακοής μάθησης, σύνθεσης, μουσικού γραμματισμού και τεχνικής.

Στη διάρκεια του σχεδιασμού προέκυψε και το θέμα της επιλογής τραγουδιού που θα διδαχθεί. Παρότι, μέσα στο πλαίσιο του προς μελέτη μοντέλου είναι και η επιλογή από τον ίδιο τον μαθητή, της μουσικής που επιθυμεί να μάθει να εκτελεί, προτιμήθηκε σε πρώτη φάση η διδασκαλία κοινού τραγουδιού σε όλους τους μαθητές. Ο βασικός λόγος ήταν ότι το κοινό πρόγραμμα μαθημάτων έδινε περισσότερες δυνατότητες για σύγκριση και αντιπαράθεση δεδομένων μεταξύ των μαθητών, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη συνοχή στην έρευνα. Βέβαια, αυτό ήταν από τα στοιχεία που άλλαξαν στην πορεία της έρευνας, κάτι που αναλύεται σε παρακάτω κεφάλαιο.

Σχετικά με την κοινή επιλογή τραγουδιού υπήρξαν οι παρακάτω προβληματισμοί. Πρώτον, έπρεπε να είναι γνωστό και αγαπητό σε όλους τους μαθητές. Γνωστό, γιατί θα χρησιμοποιούνταν η άτυπη μάθηση και η εξ ακοής διδασκαλία, οπότε η μελωδία ήταν προτιμότερο να είναι οικεία στους μαθητές και αγαπητό, για να εξασφαλιστεί ο αρχικός ενθουσιασμός κι η θετική διάθεση των παιδιών. Κατά δεύτερον, έπρεπε να είναι αρκετά εύκολο καθώς κανένας μαθητής δεν είχε ξαναπαίξει πιάνο. Δημιουργήθηκε μια λίστα με τραγούδια που πληρούσαν τις προϋποθέσεις και παρουσιάστηκαν ως προτάσεις στους μαθητές. Τελικά, αποφασίστηκε να διδαχθεί το τραγούδι «τρίγωνα κάλαντα», με κοινό στόχο να έχει ολοκληρωθεί πριν από τα Χριστούγεννα.

Αφού είχε γίνει η επιλογή του τραγουδιού, ξεκίνησε ο λεπτομερής σχεδιασμός των μαθημάτων. Καθώς το κύριο μέλημα ήταν να μην παραγκωνιστεί καμία από τις διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν προαναφερθεί, είναι καλύτερο να παρουσιαστούν κι εδώ θεματικά οι δραστηριότητες (παρουσιάζεται συνοπτικό πλάνο μαθήματος στο παράρτημα 1).

Τεχνική

Ως προς την τεχνική του πιάνου εφαρμόστηκαν οι παρακάτω εσωτερικοί κανόνες οι οποίοι συνάδουν και με τις περισσότερες μεθόδους πιάνου για αρχάριους μαθητές.

Πρώτον, τα δάχτυλα τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να μην χρειάζεται αλλαγή θέσης καθ' όλη την διάρκεια της εκτέλεσης. Είναι γνωστό ότι η αλλαγή θέσης αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες προκλήσεις για έναν αρχάριο και για αυτό αποφεύγεται στα πρώτα μαθήματα.

Δεύτερον, χρησιμοποιούνται και τα δύο χέρια από το πρώτο κιόλας μάθημα ισάξια και ταυτόχρονα έτσι ώστε να υπάρξει ισότιμη βελτίωση στην τεχνική και των δύο χεριών και να αποφευχθεί ο συχνός «παραγκωνισμός» και «παραμέληση» του αριστερού.

Τρίτον, προτιμάται η κλίμακα της ντο μείζονος και αποφεύγεται η χρήση μαύρων πλήκτρων, όσο αυτό είναι δυνατόν.

Τέταρτον, αν και εφόσον είναι δυνατόν, δίνεται προτεραιότητα στα δάχτυλα ένα, δύο, και τρία (αντίχειρας, δείκτης και μέσος) τα οποία είναι εκ φύσεως πιο δυνατά και διευκολύνουν τον αρχάριο μαθητή. Ο σκοπός είναι, αφενός να υπάρχει πιο γρήγορη «επιτυχία» στην εκτέλεση και αφετέρου να μην υπάρξει λάθος τοποθέτηση του χεριού και σφίξιμο λόγω της δυσκολίας χρησιμοποίησης του τέταρτου και πέμπτου δαχτύλου. Σύμφωνα με τα παραπάνω έγινε προσαρμογή του τραγουδιού ως εξής:

ΤΡΙΓΩΝΑ ΚΑΛΑΝΤΑ

αριστερό χέρι ② ① ①

11 ⑤ ④ ① ①

παρτιτούρα 1

Προφορική διδασκαλία (rote learning)

Η μέθοδος διδασκαλίας σχεδιάστηκε εξ αρχής ακολουθώντας τις αρχές της άτυπης μάθησης, μιας παραδοσιακής, βιωματικής προσέγγισης ως προς τον τρόπο εκμάθησης. Πάγια θέση του γράφοντος είναι ότι τη μουσική ως γλώσσα θα πρέπει πρώτα να μπορέσει ο μαθητής να την «μιλήσει» και έπειτα να την διαβάσει και να την γράψει. Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή δεν δόθηκε γραπτό μουσικό κείμενο στους μαθητές και όλη η εκμάθηση του τραγουδιού πραγματοποιήθηκε «προφορικά» χωρίς τη χρήση οποιουδήποτε συμβόλου εν είδει μουσικής σημειογραφίας.

Για την εκμάθηση του τραγουδιού με το αυτί ακολουθήθηκε μια ιδιότυπη τμηματική – μοτιβική προσέγγιση με κύριο χαρακτηριστικό τις συνεχείς επαναλήψεις είτε εντάσσοντας το μοτίβο στη ροή τις μουσικής είτε αντιμετωπίζοντάς το αυτόνομα.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε μάθημα οργανώθηκε έτσι ώστε να επικεντρώνεται στην εκμάθηση ενός μοτίβου δύο μέτρων από το σύνολο του τραγουδιού. Για παράδειγμα, τα μέτρα 3 και 4 του τραγουδιού (βλ. παρτιτούρα 1). Αρχικά το μοτίβο αντιμετωπιζόταν μόνο ρυθμικά και στη συνέχεια μελωδικά. Η επανάληψη ήταν το θεμελιώδες συστατικό της διδακτικής πρακτικής. Σκοπός ήταν η εκμάθηση κι εκτέλεση του συγκεκριμένου μοτίβου μέσα από διάφορες δραστηριότητες επανάληψης ρυθμικής και μελωδικής (ερωτήσεις – απαντήσεις με παλαμάκια, με φωνή και τραγούδι, με αυτοσχεδιασμό και κίνηση, από κοινού εκτέλεση με τη βοήθεια άλλων μουσικών οργάνων). Οι επαναλήψεις είχαν οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν ως «λούπα», χωρίς δηλαδή να χάνεται η αίσθηση του μουσικού μέτρου κατά την επανάληψή τους και να λειτουργούν αυτόνομα ως ένα ξεχωριστό μικρό κομμάτι μουσικής. Όταν οι μαθητές είχαν κατανοήσει πλήρως το συγκεκριμένο μοτίβο και μπορούσαν να το εκτελέσουν με ακρίβεια, εντασσόταν μέσα στη ροή του τραγουδιού, με τον δάσκαλο να συμπληρώνει σε πραγματικό χρόνο τα υπόλοιπα μέρη του τραγουδιού.

Το πρόγραμμα οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε μετά την ολοκλήρωση πέντε μαθημάτων, οι μαθητές να είναι σε θέση να ενώσουν όλα τα κομμάτια (μοτίβα) και να εκτελέσουν ολόκληρο το τραγούδι με αρτιότητα και ακρίβεια.

Αυτοσχεδιασμός

Στο πλαίσιο της παραπάνω τμηματικής – μοτιβικής προσέγγισης ως προς την εκμάθηση του τραγουδιού οργανώθηκαν και συγκεκριμένες δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού

βασισμένες στα μοτίβα που θα διδάσκονταν σε κάθε μάθημα. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων χωρίστηκε σε δύο βασικούς άξονες, τον ρυθμικό και τον μελωδικό. Σε κάθε δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού, ειδικά σε εκπαιδευτικού χαρακτήρα αυτοσχεδιασμούς, είναι κομβικής σημασίας οι περιορισμοί οι οποίοι θα τεθούν και το πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιηθούν, έτσι ώστε να είναι επιτυχημένοι. Ο επιτυχημένος αυτοσχεδιασμός στο πλαίσιο του μαθήματος επιτυγχάνει δύο πράγματα, την απελευθέρωση της δημιουργικότητας και της μουσικής αμεσότητας του μαθητή αλλά και την εξασφάλιση κατανόησης του προς διδασκαλία μουσικού αντικειμένου (Φυτίκα, 2016).

Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός

Στο πλαίσιο της κατανόησης του ρυθμικού μέρους του εκάστοτε μοτίβου και με στόχο την ακριβή του απόδοση από τον μαθητή σχεδιάστηκαν οι εξής δραστηριότητες:

α) Ο μαθητής μπορούσε να επιλέξει στο πιάνο όποια νότα επιθυμούσε και να εκτελεί σε συνεχή επανάληψη (λούπα) το προς διδασκαλία μοτίβο. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος αυτοσχεδίαζε πάνω στη συγκεκριμένη νότα εναλλάσσοντας αρμονία και ρυθμικά σχήματα, προσπαθώντας να «μπερδέψει» τον μαθητή. Στόχος του μαθητή είναι να παραμείνει σταθερός στη ρυθμική απόδοση του μοτίβου ενώ ταυτόχρονα ακούει το αυτοσχεδιαστικό μέρος του καθηγητή. Αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν είναι αμιγώς αυτοσχεδιαστική για τον μαθητή (αν εξαιρεθεί το γεγονός ότι επιλέγει εκείνος τη νότα), αποτελεί μια καλή εισαγωγή σε αυτό που θα ακολουθήσει και επιπλέον βελτιώνει τις δεξιότητές του σε σχέση με το ρυθμό και την ταυτόχρονη εκτέλεση με άλλον μουσικό. Πολύ θετικό είναι και το γεγονός ότι παρακολουθεί τον δάσκαλο να αυτοσχεδιάζει γεγονός που τον προετοιμάζει να το κάνει και ο ίδιος, στις αμέσως επόμενες δραστηριότητες.

β) Ο μαθητής διατηρεί το μοτίβο σε συνεχή επανάληψη αλλά έχει τη δυνατότητα να πατάει στην τύχη όποιες νότες επιθυμεί. Μπορούν να μουν περιορισμοί σε σχέση με την έκταση ή τα πλήκτρα (λευκά, μαύρα) στα οποία μπορεί να αυτοσχεδιάσει ο μαθητής, αν αυτό κριθεί αναγκαίο. Σε αυτή την δραστηριότητα δε δίνεται έμφαση στην τεχνική, οπότε ο μαθητής μπορεί να παίζει ακόμα και με τους δύο δείκτες του, μοιράζοντας το μοτίβο στα δύο χέρια. Κύριος στόχος σε αυτή τη δραστηριότητα είναι η σταδιακή μετάβαση από τον ρυθμικό στον μελωδικό αυτοσχεδιασμό πάντα σε συνεχή μουσική σύμπραξη με τον δάσκαλο.

Μελωδικός αυτοσχεδιασμός

Στο πλαίσιο του μελωδικού αυτοσχεδιασμού πάνω στο εκάστοτε μοτίβο οργανώθηκαν δύο δραστηριότητες. Ο κοινός περιορισμός που επιλέχθηκε είναι η σταθερή θέση των δύο χεριών κι η κοινή δακτυλοθεσία σε σχέση με το μοτίβο του τραγουδιού που εξετάζουμε. Αν, για παράδειγμα, το συγκεκριμένο μάθημα καταπιάνεται με το μοτίβο των μέτρων 3 και 4 (βλ. παρτιτούρα 1) ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει στον αυτοσχεδιασμό του μόνο τις νότες ντο, ρε, μι, σολ και μόνο με τη δακτυλοθεσία που υπαγορεύει το κομμάτι. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει άμεση σύνδεση με το προς διδασκαλία μουσικό τμήμα. Εξάλλου σύμφωνα με τον Riveire (2006) όταν ο αυτοσχεδιασμός συνδέεται με την προϋπάρχουσα μουσική γνώση επέρχεται καλύτερη κατανόηση. Τηρώντας τον παραπάνω περιορισμό της δακτυλοθεσίας οργανώθηκαν δύο δραστηριότητες μελωδικού αυτοσχεδιασμού:

- α) Ο μαθητής επαναλαμβάνει επακριβώς το μελωδικό-ρυθμικό μοτίβο των μέτρων 3 και 4 σε λούπα ενώ ο δάσκαλος εναλλάσσει την αρμονία έτσι ώστε το αποτέλεσμα να αποκτά μουσικό ενδιαφέρον (παρότι εδώ στην πραγματικότητα αυτοσχεδιάζει ο δάσκαλος είναι μια καλή προετοιμασίας της επόμενης δραστηριότητας).
- β) Ο μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει τις συγκεκριμένες νότες, με τα συγκεκριμένα δάκτυλα κρατώντας σταθερό το ρυθμικό μοτίβο ενώ αλλάζει τη σειρά τους.
- γ) Ο μαθητής αφήνεται ελεύθερος να αυτοσχεδιάσει ρυθμικά και μελωδικά με μόνο περιορισμό τις νότες του μοτίβου και τη δακτυλοθεσία. Το tempo και το μέτρο της μουσικής παραμένει σταθερό και ενισχύεται από το παίξιμο του δασκάλου.

Σύνθεση

Υπό μία έννοια η σύνθεση δεν είναι τίποτα περισσότερο από έναν παγιωμένο αυτοσχεδιασμό. Μια αυτοσχεδιαστική ιδέα που μορφοποιείται κι επαναλαμβάνεται αυτούσια, στην πραγματικότητα μετατρέπεται σε σύνθεση. Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού του μαθητή και κυρίως της β και γ δραστηριότητας του μελωδικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να προκύψουν πολύ ενδιαφέρουσες μουσικές ιδέες. Είναι στο χέρι του δασκάλου να αξιολογήσει τέτοιες ιδέες

που θα προκύψουν, να τις απομονώσει, να τις επαναλάβει και να τις διδάξει εκ νέου στον μαθητή. Με αυτά τα νέα μοτίβα που ο ίδιος ο μαθητής θα παρήγαγε, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες σύνθεσης.

α) Στην πρώτη, ο μαθητής καλούνταν να φτιάξει ένα τραγούδι πάνω στο δικό του μοτίβο. Η δραστηριότητα αυτή δεν είναι απαραίτητο να γίνει στη διάρκεια του μαθήματος αλλά ως ατομική δραστηριότητα του μαθητή χωρίς την παρουσία του δασκάλου.

β) Στη δεύτερη, ο μαθητής καλούνταν με βάση το εκάστοτε ρυθμικό μοτίβο, να βρει μια σειρά από νότες που να μπορεί να τις θυμάται και να τις επαναλάβει για 4 έως 6 μέτρα. Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα δεν γινόταν στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά πραγματοποιούνταν σαν ατομική, εβδομαδιαία άσκηση που παρουσιαζόταν στο επόμενο μάθημα.

Μουσικός γραμματισμός

Παρότι ο μουσικός γραμματισμός δεν είναι το κύριο μέλημα του προς εξέταση διδακτικού μοντέλου, θεωρήθηκε ότι δεν έπρεπε να λείπει από ένα πρόγραμμα που επαγγέλλεται να συμπεριλάβει όλες τις προσεγγίσεις ταυτόχρονα. Σύμφωνα με την αρχή του «πρώτα ο ήχος και μετά η σημειογραφία» (McPherson, 2002) η συμβολική αποτύπωση του εκάστοτε μοτίβου ή τμήματος της μουσικής που διδασκόταν ο μαθητής, σχεδιάστηκε να πραγματοποιείται στο τέλος της όλης διδακτικής διαδικασίας και μόνο εφόσον ο τελευταίος θα είχε κατανοήσει πλήρως και θα μπορούσε να εκτελέσει με ακρίβεια το εν λόγω απόσπασμα.

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η σύνδεση του ήχου με τη σημειογραφία ήταν εντελώς άμεσος. Αποφεύχθηκε μία εκτεταμένη θεωρητική ανάλυση των στοιχείων της σημειογραφίας και προτιμήθηκε μια απλή σύνδεση του τι ακούγεται με το πως γράφεται. Κάθε φορά που ολοκληρωνόταν η διδασκαλία ενός μοτίβου, παρουσιαζόταν και η αποτύπωσή του σε μουσική γραφή ακριβώς όπως προτείνεται και από την Coates στο βιβλίο “How to blitz rote repertoire”. Οι μόνες θεωρητικές γνώσεις που χρειάστηκε να μεταφερθούν ήταν σχετικά με το πεντάγραμμο και τις βασικές ρυθμικές αξίες, χωρίς όμως ιδιαίτερη εστίαση σε αυτό.

Κεφάλαιο 4^ο: Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προέρχονταν από τις μαγνητοσκοπήσεις των μαθητών, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις τους και το ημερολόγιο ερευνητή. Στο πλαίσιο της επεξεργασίας τους προτιμήθηκε η «μαθαίνω ερευνώντας» θεματική ανάλυση (Creswell, 2018). Πρώτα απομαγνητοφωνήθηκε και συγκεντρώθηκε το υλικό, έπειτα ακολούθησε η κωδικοποίηση, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στις θεματικές ανάλυσης (Braun και Clarke, 2006) μέσω των οποίων οργανώθηκε και αναλύθηκε όλο το υλικό των δεδομένων. Καθώς ολόκληρη η έρευνα βασίστηκε στις αρχές μιας ολιστικής προσέγγισης σε σχέση με την ατομική διδασκαλία του πιάνου, προτιμήθηκε η απαγωγική μέθοδος (Τσιώλης, 2017). Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν οι εξής θεματικές ενότητες: μουσικός αυθορμητισμός, τεχνική και μουσικός γραμματισμός, ρυθμός και μελωδία, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση, γενικοί παράγοντες ανταπόκρισης των μαθητών και συνθήκες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μάθησης.

4.1 Η σημασία του μουσικού αυθορμητισμού

Από την ανάλυση των δεδομένων (βλ. παράρτημα 2) κατέστη σαφής η σημασία της εκμάθησης μουσικής με την αίσθηση και το ένστικτο. Προέκυψαν τρεις βασικοί άξονες που σχετίζονται με την άμεση και αυθόρμητη εμπλοκή του μαθητή στη μουσική διαδικασία απαλλαγμένη – όσο αυτό είναι δυνατόν – από τη λογική επεξεργασία: *η εσωτερική ακοή και εξ ακοής μάθηση (παίξιμο με το αυτί), το μοντέλο «προφορικής» παράδοσης (rote learning) και ο ρόλος του τραγουδίσματος και των στίχων.*

Εσωτερική ακοή και εξ ακοής μάθηση

Το παίξιμο με το αυτί ή εξ ακοής μάθηση είναι βασικό στοιχείο αυθορμητισμού στη μουσική εκτέλεση. Ως εσωτερική ακοή ορίζεται η ικανότητα να ακούει κανείς τη μουσική και να ανακαλεί τα επιμέρους χαρακτηριστικά της νοητά, χωρίς την ύπαρξη ήχου. Είναι μια πρακτική άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μουσική δεξιότητα. Υπήρξαν πολλές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όπου η *εσωτερική ακοή* βοήθησε τη διαδικασία.

Ο Πάνος πολύ συχνά διέκοπτε το παίξιμό του και εμπόδιζε τη ροή της μουσικής. Μετά από την παραίνεση του δασκάλου να τραγουδάει το τραγούδι από μέσα του,

κατάφερε να διατηρεί καλύτερη ροή και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη μουσική συνοχή. Η μέθοδος αυτή τον βοήθησε ως το τέλος των μαθημάτων. Ενδεικτικό της σημασίας της εσωτερικής ακοής είναι το γεγονός ότι στο «τρίγωνο κάλαντα» ο Πάνος συνέχισε να παίζει τη μελωδία έτσι όπως την θυμόταν και όχι όπως την διδάχτηκε. Συγκεκριμένα στο τρίτο μέτρο του τραγουδιού παρότι η εκδοχή που διδάχτηκε ήταν ♪♪♪.♪, εκείνος συνέχιζε να παίζει ♪.♪ ♪.♪, όπως του υπαγόρευε η εσωτερική ακοή του, κάτι που κατέστη τόσο δύσκολο να αλλάξει στη συνέχεια που προτιμήθηκε να γίνει προσαρμογή της μουσικής πάνω στην υπάρχουσα εμπειρία του μαθητή. Εντυπωσιακό, ως προς τη δύναμη της εσωτερικής ακοής, ήταν το γεγονός ότι παρότι στη διαδικασία εκμάθησης ανταποκρινόταν σωστά και έβαζε το παρεστιγμένο μόνο στο δεύτερο μέρος του μέτρου, μόλις έπαιξε το τραγούδι από την αρχή επανερχόταν αυτόματα σε αυτό που άκουγε «μέσα στο κεφάλι του». Κοινό σημείο σε όλους τους μαθητές ήταν και το γεγονός ότι εκτελούσαν καλύτερα το τραγούδι με τη συνοδεία του δασκάλου, κάτι που σχετίζεται με τη ροή της μουσικής και την εσωτερική ακοή ενός τραγουδιού που γνώριζαν καλά και σιγοτραγουδούσαν μέσα τους. Ένα πολύ σημαντικό συμβάν, ενδεικτικό της σημασίας της εσωτερικής ακοής από τους μαθητές, ήταν το εξής:

Κάποια στιγμή, η Μαρία, ενώ έπρεπε να παίζει τη μελωδία για τον στίχο «μήνυμα θα φέρει» δηλαδή το μοτίβο ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ εκείνη έπαιξε ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ το οποίο δεν το είχε διδαχτεί ποτέ. Όταν ρωτήθηκε γιατί το έπαιξε έτσι, είπε ότι από μέσα της τραγούδησε το στίχο «ήρθαν τα Χριστούγεννα» ο οποίος πράγματι αποδόθηκε με το σωστό τρόπο μουσικά. Ενστικτωδώς, έπαιξε αυτό που της υπαγόρευε η εσωτερική της ακοή. Ήταν δηλαδή το αποτέλεσμα μιας πραγματικής εξ ακοής μάθησης, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου. Στη συνέντευξη η Μαρία είπε τα εξής σχετικά:

Δάσκαλος: - Τι σε βοηθούσε για να βρίσκεις τον ρυθμό;

Μαρία: - Να το λέω από μέσα μου. Έλεγα από μέσα μου το τραγούδι .

Δ: - Και περίμενες; Κουνιόσουν ή δεν κουνιόσουν από μέσα σου;

Μαρία: - Κουνιόταν το μέσα σώμα μου, όχι το έξω.

Προφορική παράδοση - διδασκαλία

Με τον όρο αυτό στην παρούσα εργασία εννοείται ο κλασικός προφορικός τρόπος εκμάθησης της μουσικής (όπως στην παραδοσιακή μουσική) όπου ο μαθητής βλέπει και ακούει τον δάσκαλό του και προσπαθεί να τον μιμηθεί χωρίς τη χρήση εγχειριδίων, μουσικού γραμματισμού, και ιδιαίτερων λεκτικών επεξηγήσεων.

Ο Πάνος όταν ρωτήθηκε στη συνέντευξη αν του άρεσε η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην εκμάθηση του τραγουδιού απάντησε:

Π. -Ναι, μου άρεσε που έβλεπα πώς το έκανες εσύ γιατί μάθαινα πιο γρήγορα αυτό που έκανες... το τραγούδι... γιατί έπαιζα εγώ το δικό μου και μετά έβλεπα τι πατάς εσύ και μου ήταν πιο εύκολο να το παίξω κι εγώ μετά.

Ενδεικτικό της δύναμης που έχει αυτός ο τρόπος και ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες είναι το γεγονός ότι η Όλγα κάθε φορά που δοκίμαζε να μάθει το καινούριο σημείο γινόταν καθρέφτης του δασκάλου. Αν ο δάσκαλος σιγοτραγουδούσε παίζοντας, το έκανε κι αυτή, αν έπαιζε βιαστικά ή αργά, δυνατά ή σιγανά, αν έλεγε τις νότες ή όχι εκείνη προσπαθούσε να επαναλάβει το ίδιο, πιστά.

Ρόλος τραγουδίσματος και στίχων

Ως τραγούδι ορίζεται η ταυτόχρονη προσπάθεια των μαθητών να τραγουδούν λέγοντας τους στίχους, την ώρα που παίζουν στο πιάνο την αντίστοιχη μουσική φράση. Συνήθως συνέβαινε χαμηλόφωνα, σχεδόν ψιθυριστά και υπήρξε μια πολύ βοηθητική πρακτική σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

Όταν ο Πάνος δε θυμόταν κάποιο σημείο πάντα ζητούσε από το δάσκαλο να του το τραγουδήσει ή το σιγομουρμούριζε ο ίδιος. Η Μαρία, επίσης, ανέφερε τους στίχους όταν ήθελε να εξηγήσει ποιο μουσικό μέρος έπρεπε να παιχτεί. Ήταν ο τρόπος να ορίζει τη δομή και τα τμήματα της μουσικής.

Η Όλγα παρότι ήταν η μικρότερη της ομάδας (Α δημοτικού) συνδύαζε τις συλλαβές του τραγουδιού με το παίξιμο πολύ πιο εύκολα και χωρίς δισταγμό σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά. Από το πρώτο κιόλας μάθημα, άρχισε να σιγοψιθυρίζει τους στίχους χωρίς να της ζητηθεί. Επίσης είχε λιγότερα προβλήματα συγχρονισμού των χεριών με τις συλλαβές που τραγουδούσε και προσάρμοζε τη φωνή της στο τονικό ύψος με μεγαλύτερη ευκολία και χωρίς ιδιαίτερες υποδείξεις. Ο λόγος, πιθανότατα, είναι το γεγονός ότι σε μικρότερη ηλικία τα παιδιά λειτουργούν περισσότερο με το ένστικτο και την αίσθηση, ακριβώς αυτό που επιζητά η άτυπη ή μη τυπική μάθηση. Έτσι, παρά το μικρό της ηλικίας της, η Όλγα κατάφερε κάτι με μεγαλύτερη ευκολία από τα άλλα δύο παιδιά της τετάρτης δημοτικού.

Στο παιχνίδι ερωτήσεων απαντήσεων «κάνε ό,τι κάνω» στο οποίο η Όλγα έπρεπε κρατώντας το μέτρο να απαντήσει το ίδιο μοτίβο που έπαιζε ο δάσκαλος, παρατηρήθηκε ότι όταν γινόταν χρήση φωνής και λέξεων ανταποκρινόταν με μεγαλύτερη ακρίβεια και το διασκέδαζε περισσότερο.

Ενδεικτικό της σημασίας που είχε το τραγούδι για την Όλγα είναι ότι κάθε φορά που ήθελε να διορθώσει κάποιο λάθος, γυρνούσε στο σημείο και τραγουδούσε παίζοντας. Αν το λάθος συνεχιζόταν τραγουδούσε ακόμη πιο δυνατά σαν να προσπαθούσε να επιβάλει στο χέρι της αυτό που υπαγόρευε το στόμα της.

Η δομή των στίχων βοηθούσε πολύ συχνά στην κατανόηση της μουσικής δομής και μορφολογίας. Η Μαρία λέει σε κάποιο σημείο του μαθήματος:

Μ. -Αυτή η μελωδία είναι ίδια κύριε με τα προηγούμενα λόγια. Το «άστρο φωτεινό» με το «παίζουν τα παιδιά!»

Αλλά και ο Πάνος που είχε μια δυσκολία στο να θυμάται την εξέλιξη της μουσικής (ξεχνούσε πότε έπρεπε να κάνει επανάληψη, πότε να περάσει στο δεύτερο θέμα κ.τ.λ.) όταν του ζητήθηκε να τραγουδάει ταυτόχρονα, η επίδοσή του βελτιώθηκε άμεσα.

Τα οφέλη από τη χρήση του τραγουδιού (στίχου και τραγουδίσματος) δεν περιορίστηκαν στην εκτέλεσή του. Αποτέλεσε το βασικό εργαλείο στην προσπάθεια σύνθεσης πρωτότυπης μουσικής από τους μαθητές. Αποδείχθηκε ο πιο εύκολος τρόπος να δημιουργήσουν από το μηδέν μουσικές ιδέες.

Η Μαρία ενώ της ήταν αδύνατο να φτιάξει μια δική της μελωδία στο πιάνο, όταν της ζητήθηκε να αυτοσχεδιάσει με το στόμα προέκυψαν πολλές ιδέες στιχουργικές και

μελωδικές οι οποίες στη συνέχεια, με τη βοήθεια του δασκάλου, πήραν τη μορφή σύνθεσης.

Επίσης, το τραγούδισμα από τους μαθητές είναι ο μόνος τρόπος να επικοινωνηθεί το πώς ακούν μια μουσική «μέσα στο κεφάλι τους». Είναι η μόνη σύνδεση με την εσωτερική ακοή τους. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Πάνου όπου έπαιζε το τρίτο μέτρο του τραγουδιού πάντα λάθος, προσθέτοντας ένα παρεστιγμένο το οποίο δεν υπήρχε σύμφωνα με τον τρόπο που του είχε διδαχθεί το τραγούδι. Ύστερα από πολλή προσπάθεια και μόνο όταν του ζητήθηκε να το τραγουδήσει, έγινε αντιληπτό ότι ο λόγος της δυσκολίας ήταν ότι ήξερε το τραγούδι κάπως διαφορετικά. Υπερίσχυε συνεχώς η εσωτερική ακοή και η συνήθεια έναντι της νέας μάθησης. Η «παρεξήγηση» λύθηκε όταν τραγούδησε το τραγούδι.

4.2 Τεχνική και μουσικός γραμματισμός

Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν στοιχεία γύρω από το θέμα της τεχνικής του πιάνου και συγκεκριμένα της δακτυλοθεσίας, της στάσης χεριού και σώματος, της ικανότητας εκτέλεσης καθώς και για τον μουσικό γραμματισμό με κύριους άξονες τη σύνδεση συμβόλου και ήχου και της δυνατότητας γραφής κι ανάγνωσης.

Τεχνική

Αρχικά η προσπάθεια για σωστή στάση του σώματος, του καρπού και των δαχτύλων καθώς και η χρήση όλων των δαχτύλων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα της μουσικής εκμάθησης του κομματιού όπως και τροχοπέδη στο παίξιμο με μεγαλύτερο αυθορμητισμό στις υπόλοιπες δραστηριότητες.

Στα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, η Μαρία ξεκινούσε χρησιμοποιώντας όλα τα δάχτυλα καθώς αυτό ζητούσε ο δάσκαλος. Μη μπορώντας όμως να ανταποκριθεί η τεχνική της στη μουσική της «επιθυμία» για γρηγορότερο ή πιο ρυθμικό παίξιμο, άρχισε σταδιακά να παίζει μόνο με τους δείκτες, ή να σηκώνει ολόκληρο το χέρι χτυπώντας τα πλήκτρα. Υπήρχε πάντα μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ της ακρίβειας στο ρυθμό και της σωστής τεχνικής, κάτι που παρατηρήθηκε σε όλους τους μαθητές.

Το δεμένο παίξιμο (*legato*) ήταν επίσης ένας ανασταλτικός παράγοντας της σωστής εκτέλεσης. Όλοι οι μαθητές είχαν την τάση όταν κάτι τους δυσκόλευε να υιοθετούν ένα

πιο κοφτό (στακάτο) παίξιμο, αδιαφορώντας για τη σωστή τεχνική.

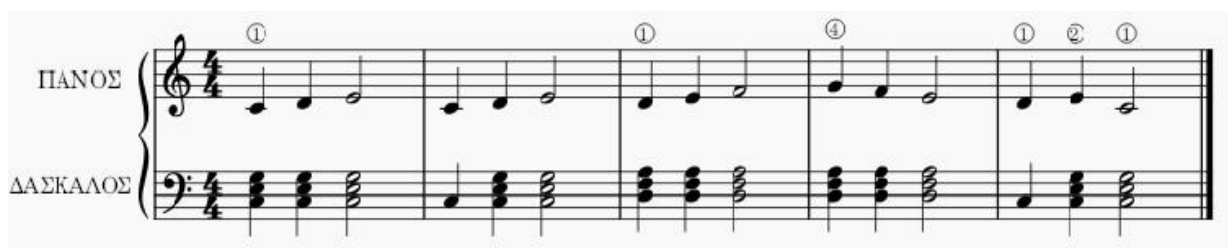
Υπήρχαν φορές που ο Πάνος, παρότι είχε κατανοήσει το ρυθμό ενός μοτίβου καθώς και τη διαδοχή των φθόγγων, ήταν φανερό ότι δεν μπορούσε να υποστηρίξει με την τεχνική του αυτό που είχε στο μυαλό του, με αποτέλεσμα να απογοητεύεται και να θυμώνει. Άλλες φορές, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας όπου ο Πάνος κατάφερνε με αυτοπεποίθηση και εξωστρέφεια, όταν γινόταν παρατήρηση για τη στάση του χεριού του, όλη η μουσική κατέρρεε. Άρχιζε να παίζει πιο σιγανά και πιο διστακτικά.

Ενδεικτική είναι και η συνέντευξη με τον Πάνο όπου όταν ρωτήθηκε ποιο σημείο της όλης διδασκαλίας του φάνηκε πιο δύσκολο είπε:

Π. - Εκεί στο «παίζουν τα παιδιά» που έπρεπε να βάλω το τέταρτο δάκτυλο!

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις όπου οι μαθητές χρησιμοποίησαν σωστά τις δυνατότητες του χεριού και των δακτύλων τους ώστε να βγάλουν πιο πολύπλοκο τεχνικά αποτέλεσμα. Παρατίθενται δύο τέτοια παραδείγματα:

α) Στη διάρκεια εκμάθησης του πρώτου μοτίβου του τραγουδιού , ζητήθηκε από τον Πάνο να αυτοσχεδιάσει κρατώντας σταθερά και επαναλαμβάνοντας ρυθμικά το μοτίβο σε όποιες νότες ήθελε στο δεξί χέρι. Μόνος περιορισμός ήταν να παίζει μία - μία νότα τη φορά και να χρησιμοποιήσει την σωστή τεχνική σε σχέση με την τοποθέτηση του χεριού.



Μπορεί εύκολα να παρατηρήσει κανείς ότι η μουσική που έφτιαξε ο Πάνος θυμίζει έντονα ασκήσεις δακτύλων από πολλά αντίστοιχα εγχειρίδια και μεθόδους. Χρησιμοποίησε διαδοχικά δάκτυλα στη βηματική κίνηση, στο τρίτο μέτρο έκανε αλλαγή θέσης με τα ίδια δάκτυλα και στο τέταρτο μέτρο έκανε αντιστροφή του «θέματος» (mirroring).

β) Αντίστοιχα, η Μαρία αυτοσχεδιάζοντας πάνω στο ρυθμικό μοτίβο $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$, χρησιμοποίησε και τα πέντε της δάκτυλα, χωρίς να υπάρξει υπόδειξη για κάτι τέτοιο. Βγήκε μάλιστα ένας από τους πιο ωραίους αυτοσχεδιασμούς της:



Μουσικός Γραμματισμός

Παρότι έγινε προσπάθεια για σύνδεση της μουσικής πράξης με το μουσικό κείμενο και τα σύμβολα από την αρχή των μαθημάτων, πολύ γρήγορα έγινε φανερό ότι κάτι τέτοιο αντί να βοηθήσει τη διαδικασία την δυσχέραινε.

Ήδη από την εκμάθηση του πρώτου μοτίβου $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ κι ενώ η Μαρία είχε μάθει να το εκτελεί με απόλυτη ρυθμική ακρίβεια, όταν της ζητήθηκε να το «διαβάσει» έχανε τη ροή και το μέτρημα. Κρατούσε περισσότερο χρόνο το μισό και έχανε την αίσθηση του μέτρου στην επανάληψη. Δεν μπορούσε να κάνει δύο πράγματα ταυτόχρονα με αποτέλεσμα να μην μπορεί να παίζει σωστά. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η προσπάθεια ανάγνωσης υπέβαλε τους μαθητές σε μια «στατική» διαδικασία έξω από τον χρόνο και τη ροή του, με αποτέλεσμα την αποδόμηση της μουσικής. Οι μαθητές έμπαιναν σε μία νότα προς νότα αντιμετώπιση, όπου η συνολική μουσική αίσθηση χανόταν.

Τα πράγματα δυσκόλεψαν ακόμη περισσότερο στα μοτίβα που περιελάμβαναν παρεστιγμένα. Όταν ζητήθηκε από τη Μαρία να παίζει το κομμάτι κοιτώντας το χαρτί εκείνη αδυνατούσε να συνδυάσει τη γραφή με τον ήχο. Δεν γνώριζε σε ποιο σημείο βρισκόταν και κοιτούσε μηχανικά την παρτιτούρα. Η Μαρία δεν ήθελε με τίποτα να βλέπει τις νότες γραμμένες στο χαρτί.

Μαρία: - Δε μου άρεσε, όταν κοιτούσα το βιβλίο (εννοεί την παρτιτούρα), που δεν μπορούσα να βρω τον ρυθμό. Ήταν μονά (εννοεί τέταρτα) και τα έκανα διαφορετικά.

Δάσκαλος: - Γενικά σου αρέσει πιο πολύ να βλέπεις στο χαρτί τις νότες και να παίζεις ή να κάνουμε τα άλλα που τα κάνουμε χωρίς να κοιτάμε;

Μαρία: - Τα άλλα, τα άλλα!

Άλλο ένα ενδεικτικό της δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι μαθητές να συνδυάσουν ήχο και σύμβολο είναι ότι όταν τους ζητήθηκε να αντιστοιχίσουν το μοτίβο με τα παρεστιγμένα με το συγκεκριμένο σημείο της μουσικής, τους ήταν πολύ δύσκολο να το κάνουν παρότι και οι τρεις είχαν καταφέρει να παίξουν το τραγούδι.

Στον αντίποδα του παραπάνω, όταν ζητήθηκε από τον Πάνο να εκτελέσει το μοτίβο

♩.♩ ♩.♩ο εκείνος έπαιξε τέταρτα αγνοώντας την παρτιτούρα.

Αντίθετα, με το μοτίβο ♩♩♩ κατάφερε να το ταυτίσει με τον αντίστοιχο ήχο και όποτε το έβλεπε έπαιξε σωστά.

Με τον μουσικό γραμματισμό προέκυψαν δύο βασικά προβλήματα. Το πρώτο ήταν ο χρόνος και το δεύτερο η αντίφαση μεταξύ του πόσο εύκολο είναι κάτι να παιχτεί και πόσο δύσκολο να γραφτεί και να διαβαστεί. Τα 60 λεπτά του μαθήματος δεν έφταναν έτσι ώστε να γίνει η απαραίτητη εκμάθηση γραφής κι ανάγνωσης και άρχισε να υπάρχει μεγάλη πίεση ώστε να «χωρέσουν» όλες οι δραστηριότητες, κάτι που δημιουργούσε συνθήκες άγχους στον δάσκαλο και κατ' επέκταση και στους μαθητές. Όσον αφορά στο δεύτερο θέμα, κατέστη φανερό ότι η οι απαιτήσεις σε δεξιότητες μουσικού γραμματισμού ξεπερνούσαν κατά πολύ της δυνατότητας εκτέλεσης κι αντίληψης της μουσικής που είχαν ήδη κατακτηθεί από τα παιδιά, κάτι που αναγνωρίζεται από μεθόδους όπως η Piano Safari για παράδειγμα, όπου παρατηρείται απόκλιση μεταξύ του επιπέδου ανάγνωσης και του επιπέδου εκτέλεσης στους αρχάριους μαθητές.

4.3 Δεξιότητες μουσικής αντίληψης και εκτέλεσης

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται δεδομένα που σχετίζονται με τις μουσικές δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές και τις δραστηριότητες – μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την απόκτησή τους. Από την ανάλυση προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: Ρυθμικές και μελωδικές δεξιότητες, μουσική σύμπραξη με πιάνο και κιθάρα και παίξιμο σε συνεχή ροή.

Ρυθμός και μελωδία

Το προς μελέτη διδακτικό μοντέλο περιελάμβανε αρχικά δραστηριότητες που είχαν να κάνουν αποκλειστικά με το ρυθμό. Μόνο αφού γινόταν απολύτως κατανοητό ένα ρυθμικό μοτίβο προχωρούσε η διαδικασία στην εκμάθηση της διαδοχής των σωστών φθόγγων. Πλήθος παραδειγμάτων, που θα εξεταστούν παρακάτω, έδειξαν ότι ενώ ο ρυθμός είναι συνυφασμένος με την μουσική αίσθηση και τον αυθορμητισμό στους μαθητές, η εκμάθηση της μελωδίας (διαδοχή νοτών) «περνούσε» από ένα πιο αναλυτικό νοητικά μονοπάτι και αντιμετωπιζόταν περισσότερο λογικά από τα παιδιά, τουλάχιστον στην πρώτη φάση.

Στην ερώτηση πόσο καλά έπαιξε το κομμάτι, ο Πάνος απαντούσε με αντίστοιχο τρόπο πάντα:

- Έκανα μια λάθος νότα εδώ στο τέλος,

άσχετα από το γεγονός ότι μπορεί να μην είχε κρατήσει σωστά το ρυθμό σε πολλά άλλα σημεία.

Με τη Μαρία παρατηρήθηκε κάτι παραπλήσιο. Όταν έπαιζε ένα τμήμα μουσικής και της ζητούσε ο δάσκαλος να συγκεντρωθεί ώστε να το εκτελέσει σωστά, εκείνη έπαιζε λιγότερο ρυθμικά με μεγάλη προσοχή στο να πατήσει σωστά τις νότες ενώ όταν την ενθάρρυνε να αφεθεί και να κουνηθεί στο ρυθμό της συνοδείας, βελτίωνε την ρυθμική ακρίβεια κι έκανε περισσότερα λάθη στις νότες. Φαίνεται να υπάρχει μια περισσότερο ενστικτώδης αντιμετώπιση του ρυθμού και μια πιο εγκεφαλική προσέγγιση στην εκμάθηση των φθόγγων από τους μαθητές. Αυτή η αντίφαση δημιουργεί προβλήματα καθώς δεν μπορούν να συνδυάσουν και τις δύο αυτές δεξιότητες ταυτόχρονα, τουλάχιστον στην αρχή.

Η ενστικτώδης φύση της αντίληψης του ρυθμού φαίνεται στα λόγια της Μαρίας όπου όταν ρωτήθηκε για το πως κατάφερε να παίξει ρυθμικά ένα σημείο χωρίς να κουνιέται στο ρυθμό είπε:

- *Κουνιόταν το μέσα σώμα μου, όχι το έξω.*

Αντίστοιχα η Όλγα παρότι μάθαινε τον ρυθμό με την αίσθηση, για τη μελωδία ρωτούσε συχνά:

- *Πόσες φορές δηλαδή να παίζω την ντο;*

αναζητούσε δηλαδή μια πιο εγκεφαλική – λογική εξήγηση.

Σε ένα άλλο σημείο η Μαρία ενθουσιάστηκε όταν είπε σωστά τη σειρά από τις νότες που έπρεπε να παίζει και κατάφερε να τις εκτελέσει σε σωστή διαδοχή χωρίς όμως να έχει ακολουθήσει σωστά τον ρυθμό, κάτι που δεν φάνηκε να την προβληματίζει.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της Μαρίας – και όχι μόνο - ήταν η βιασύνη στις τελευταίες νότες πριν ολοκληρώσει αυτό που έπαιζε κάθε φορά. Υπάρχει στη συνείδηση των μαθητών η αίσθηση ότι το μόνο ζητούμενο είναι να επιτευχθεί η σωστή διαδοχή των φθόγγων. Πιθανώς να υπάρχει μια αναλογία με τις ασκήσεις που έχουν συνηθίσει να κάνουν στα περισσότερα σχολικά μαθήματά τους όπου το σωστό και το λάθος δεν είναι συνάρτηση του χρόνου όπως στη μουσική αλλά μια στατική διαδικασία.

Παρότι, λοιπόν, ο ρυθμός είναι κάτι πιο άμεσο στο οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγαλύτερο αυθορμητισμό φαίνεται να μην εκτιμάνε τόσο τη σημασία του ως προς την αξιολόγηση του μουσικού αποτελέσματος.

Κάποια στιγμή ζητήθηκε από τον Πάνο να παίζει το τραγούδι όσο πιο γρήγορα μπορούσε στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Εκείνος ανταποκρίθηκε με χαρά, έπαιξε με μεγάλη ταχύτητα αλλά αδιαφόρησε πλήρως για τις ρυθμικές αναλογίες που έπρεπε να διατηρηθούν. Όταν τελείωσε αναφώνησε ενθουσιασμένος: «τα κατάφερα!»

Το παραπάνω αποτελεί άλλη μια ένδειξη ότι η έννοια του σωστού και του λάθους στη μουσική εκτέλεση εκτιμάται διαφορετικά στο μυαλό των μαθητών, πιθανώς γιατί η διαδοχή των νοτών μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά ως σωστή ή λάθος ενώ ο ρυθμός είναι περισσότερο υποκειμενικός.

Όλα τα παραπάνω είναι στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της σημασίας που έχουν οι δραστηριότητες που καλλιεργούν το μουσικό ένστικτο και την αίσθηση και όχι τη λογική επεξεργασία της μουσικής.

Μουσική σύμπραξη σε συνεχή ροή

Στη διάρκεια των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον η μουσική σύμπραξη του δασκάλου με τους μαθητές με τη συνοδεία κιθάρας και πιάνου καθώς και πλήθος δραστηριοτήτων όπου μαθητής και δάσκαλος έπαιζαν σε συνεχή ροή είτε συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον είτε κάνοντας συνεχείς επαναλήψεις τμημάτων του κομματιού (λούπα).

Οι δραστηριότητες αυτές είχαν πολλά οφέλη τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κατηγορίες:

- α) βελτίωση της αίσθησης του ρυθμού, του μέτρου, της μελωδίας, της δομής και ανάπτυξη καλύτερης τεχνικής εκτέλεσης και μουσικής συνεργασίας.
- β) μεγαλύτερος βαθμός συγκέντρωσης και μεγαλύτερος χρόνος εξάσκησης

α) Την πρώτη φορά που δοκίμασε ο Πάνος να συμπληρώσει τα κενά του τραγουδιού με το αρχικό μοτίβο (μέτρα 1,2 και 6), δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα. Πολύ γρήγορα όμως προσαρμόστηκε κι άρχισε να το διασκεδάσει. Εντυπωσιακό της επιτυχίας της δραστηριότητας, είναι το γεγονός ότι άρχισε να επαναλαμβάνει τη μελωδία κυκλώνοντας τη φράση, χωρίς να του ζητηθεί και χωρίς να βγαίνει εκτός μέτρου. Όταν ρωτήθηκε αν τον βοήθησε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος συμπλήρωνε τα κομμάτια που έλειπαν, είπε ότι του άρεσε πολύ γιατί:

Πάνος: - έβλεπα τι πατούσες και μου ήταν πιο εύκολο μετά να το μάθω... τη συνέχεια.

Ο τρόπος αυτός είχε την ίδια επιτυχία και με τη Μαρία. Στο πρώτο κιόλας μάθημα, κι αφού μόλις είχε μάθει να παίζει τα πρώτα μέτρα του τραγουδιού, ξεκίνησε η συμπλήρωση των υπόλοιπων μέτρων από τον δάσκαλο και η δραστηριότητα συνεχίστηκε με πολλαπλές επαναλήψεις. Σε κάθε επανάληψη βελτίωνε όλο και περισσότερο την ακρίβεια του παιξίματός της και τη συνολική μουσικότητά του. Οι φράσεις αποκτούσαν όλο και περισσότερο νόημα καθώς εντάσσονταν μέσα στη ροή της μελωδίας. Επίσης το μέτρημά της στις μεγάλες αξίες γινόταν όλο και πιο ακριβές. Πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα για την επιτυχία της μεθόδου «συμπλήρωσης» στην Όλγα, είναι ότι ήδη από

το δεύτερο μάθημα ενώ μάθαινε το μοτίβο των μέτρων 5 - 6 και βλέποντας ότι δυσκολεύεται να το καταφέρει είπε επί λέξει:

«Μπορείτε να πάρετε εσείς αυτό το δάχτυλο, να πάρω εγώ το άλλο;»,

εννοώντας να μοιραστούν οι δύο νότες (φα και μι). Είχε, δηλαδή, ήδη μέσα σε ένα μάθημα οικειοποιηθεί αυτό τον τρόπο διδασκαλίας με εξαιρετικά αποτελέσματα μουσικής συνεργασίας.

Από την παρατήρηση των μαθημάτων προέκυψε ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της ενστικτώδους και όχι εγκεφαλικής εκμάθησης του ρυθμού. Κάθε φορά που άρχιζε μία δραστηριότητα, το αρχικό μέτρημα συντονισμού (ένα, δύο, τρία και) αντικαταστάθηκε με μία ρυθμική, συγχροδιακή συνοδεία τύπου



που επέτρεπε στον μαθητή να ξεκινήσει όποτε νόμιζε εκείνος, ακολουθώντας μόνο τη μουσική του αίσθηση. Παρότι στην αρχή υπήρχε δισταγμός και μια αμηχανία για το πότε να ξεκινήσουν (ο Πάνος ρωτούσε επίμονα «πότε να μπω κύριε;») πολύ γρήγορα παρατηρήθηκε ότι ενστικτωδώς οι μαθητές άρχισαν να μπαίνουν σωστά, να ακολουθούν το tempo και να αναγνωρίζουν την αρχή κάθε μέτρου. Στη συνέχεια των μαθημάτων αυτή η πρακτική έγινε σε τέτοιο βαθμό μέρος της ρουτίνας που δεν χρειαζόταν πια καμία επεξήγηση.

Η Μαρία επίσης, έπαιζε πολύ καλύτερα ρυθμικά όταν τη συνόδευε ο δάσκαλος αν και στη συνέντευξη όταν ρωτήθηκε τι την δυσκόλευε πιο πολύ είχε πει:

- Δεν ξέρω πότε να ξεκινήσω...

Επιπρόσθετα, όσο πιο έντονες ρυθμικές κινήσεις γίνονταν με την κιθάρα, τόσο κι

εκείνη κουνιόταν ασυναίσθητα στο ρυθμό, με αποτέλεσμα να παίζει καλύτερα. Να σημειωθεί ότι η χαλάρωση ως προς το άγχος και την σωματική απελευθέρωση όπως κι η τεχνική βελτίωση της Μαρίας ήταν θεαματική από μάθημα σε μάθημα. Επίσης, όποτε είχε ρωτηθεί πως προτιμάει να παίζει το τραγούδι, μόνη της ή με τη συνοδεία πιάνου ή κιθάρας, πάντα έδειχνε με νόημα την κιθάρα.

Σχετικά με τη δομή, οι συνεχείς επαναλήψεις μοτίβων εδραιώνουν μία γνώση η οποία χρησιμεύει στην καλύτερη κατανόηση της μορφής. Όταν ζητήθηκε από τον Πάνο να βρει σε ποιο άλλο μέρος του τραγουδιού υπάρχει το μοτίβο ♩♩♩ , (εκτός από την αρχή που είχε ήδη μάθει καλά) εκείνος, διστακτικά μεν αλλά σωστά δε, το αναγνώρισε και στο μέτρο 14.

β) Μέσα από την ανάλυση των μαθημάτων και των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι δραστηριότητες ολόκληρης ροής με αλληλοσυμπλήρωση δασκάλου και μαθητή όπως και οι δραστηριότητες με συνεχείς επαναλήψεις, πάντα στο πλαίσιο της μουσικής σύμπραξης, συντέλεσαν στο να αυξηθεί ο χρόνος εξάσκησης των μαθητών και οι δυνατότητες συγκέντρωσης τους.

Όταν ο δάσκαλος συμπλήρωνε τα κενά παρατηρήθηκε και στους τρεις μαθητές ένας συνδυασμός μεγάλης συγκέντρωσης αλλά και έλλειψης άγχους ταυτόχρονα. Η Μαρία μπορούσε να φτάσει μέχρι και τις έξι επαναλήψεις του ίδιου μουσικού τμήματος χωρίς να δείχνει σημάδια κούρασης. Αντίθετα, σε εκτέλεση χωρίς συνοδεία σταματούσε κάθε φορά και ρωτούσε αν χρειάζεται να παίζει πάλι. Αυτός ο συνδυασμός ηρεμίας αλλά και συγκέντρωσης φαίνεται και στην παρακάτω συζήτηση:

Δ. – Πώς σου φαίνεται αυτό που έπαιζες το μισό κομμάτι κι εγώ σου έπαιζα το άλλο μισό;

Μαρία - Ήταν σαν....σαν να έχω χαθεί σε ένα κόσμο του πιάνου και να παίζω χωρίς να...σαν να πατάει κάποιος άλλος τα πλήκτρα για μένα κι εγώ να χαλαρώνω...σε μια αιώρα με ήλιο.

Δ. – Σου φαινόταν πιο εύκολο έτσι;

Μαρία – Μου φαινότουσαν εύκολα και τα δύο.. και το δικό μου και το δικό σας.

4.4 Ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης

Αυτοσχεδιασμός

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εφαρμόστηκε πλήθος δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού οι οποίες σχετίζονταν με το εκάστοτε τραγούδι προς εκμάθηση. Ανάλογα με το τμήμα του τραγουδιού που μάθαιναν τα παιδιά σε κάθε μάθημα, προσαρμόζονταν και οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού έτσι ώστε ο τελευταίος να βοηθά στην εκμάθησή του τραγουδιού.

Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν πέντε βασικές θεματικές ενότητες:

- α) αίσθηση του σωστού και του λάθους (για τους μαθητές),
- β) αυτοσχεδιασμός ως μία εύκολη ξεκούραστη και διασκεδαστική δραστηριότητα,
- γ) αυτοσχεδιασμός και στίχοι,
- δ) δημιουργικότητα κι ευρηματικότητα μέσα από τον αυτοσχεδιασμό
- ε) μουσικό αποτέλεσμα και αυτοσχεδιασμός,
- στ) ρόλος της καθοδήγησης και των περιορισμών στον αυτοσχεδιασμό

α) Το πρώτο πολύ σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την εξέταση των δεδομένων ήταν ο «αγχωτικός» τρόπος με τον οποίο βίωναν οι μαθητές το σωστό και το λάθος στη μουσική και το πόσο «θεραπευτικά» λειτουργούσαν οι δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού ως προς αυτό.

Πριν την παράθεση παραδειγμάτων που συνηγορούν στα παραπάνω, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα από τα μεγαλύτερα θέματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι το άγχος του να μην κάνουν λάθος κατά την εκτέλεση της μουσικής. Η μουσική ως μία τέχνη που πραγματώνεται μέσα στο χρόνο έχει την ιδιαιτερότητα να απαιτεί μεγαλύτερη εγρήγορση και συγκέντρωση από τους μαθητές έτσι ώστε να αποφεύγονται τα λάθη. Καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες που έχουν συνηθίσει τα παιδιά δε σχετίζονται με τον χρόνο (μια άσκηση στα μαθηματικά για παράδειγμα, είναι σωστή ή λάθος σε οποιονδήποτε χρόνο κι αν ολοκληρωθεί), η

ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να προκαλέσει μεγάλο φόβο λάθους και κατ' επέκταση χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυξημένα ποσοστά άγχους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού απελευθέρωναν τους μαθητές από το άγχος αυτού του είδους.

Την πρώτη φορά που ζητήθηκε από τον Πάνο να αυτοσχεδιάσει πάνω στο ρυθμικό μοτίβο  χρησιμοποιώντας όποια ή όποιες νότες ήθελε στο πιάνο, η αντίδρασή του ήταν:

Σε όποια νότα θέλω; Δηλαδή δεν υπάρχει σωστό και λάθος;

Αντίστοιχη στιχομυθία συνέβη και με την Μαρία κατά τη διάρκεια μιας άλλης δραστηριότητας αυτοσχεδιασμού:

Δάσκαλος: -Μαρία, τώρα θα κάνουμε κάτι πιο δύσκολο.

Θα αλλάζουμε ρόλους και θα παίζεις εσύ ό,τι θες κι εγώ

θα σου κρατάω το ρυθμό.

Μαρία: -Μα αυτό κύριε είναι πιο εύκολο!

Ο παραπάνω διάλογος δείχνει ότι το να αυτοσχεδιάσει μπορούσε να το κάνει πια απελευθερωμένα και χωρίς να φοβάται το λάθος. Πιο δύσκολο της φαινόταν να κρατήσει μία νότα σταθερά, ίσως γιατί αυτό είχε «φορτωθεί» με το βάρος του σωστού και του λάθους της επιτυχίας ή αποτυχίας. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, όταν ξεκίνησε η δραστηριότητα, ζήτησε να την κάνει με κλειστά μάτια παίζοντας με εξαιρετική ελευθερία τόσο στην επιλογή των φθόγγων, όσο και στις κινήσεις. Πολύ συχνά οι μαθητές επέλεγαν τη χρήση glissandi, cluster, παίξιμο των πλήκτρων με μπουινιά ή ολόκληρη την παλάμη, στοιχείο που επίσης δείχνει την απελευθέρωσή τους από την «τυραννία» του σωστού και του λάθους.

Να σημειωθεί ότι στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού δεν δινόταν σημασία στην

τεχνική του χεριού και των δακτύλων ώστε να μη χαθεί ο αυθορμητισμός, η εστίαση στη μουσική αίσθηση και στη δημιουργικότητα. Παρατηρήθηκε ότι και η Μαρία, ήταν προτιμότερο στην αρχή να αυτοσχεδιάζει με μεγαλύτερη κίνηση στο χέρι και στον καρπό (σαν να παίζει τύμπανο) αδιαφορώντας για τη σωστή πιανιστική τεχνική γιατί με αυτό τον τρόπο έμπαινε στο ρυθμό καλύτερα και απελευθερωνόταν σωματικά. Μόνο όταν η δραστηριότητα έκλεινε τον κύκλο της γινόταν σχόλιο για τη θέση του χεριού και τη σωστή θέση των δακτύλων.

β) Από την ανάλυση δεδομένων αναδείχθηκε και ο ρόλος του αυτοσχεδιασμού ως η πιο διασκεδαστική, εύκολη (στα μάτια των παιδιών) και ξεκούραστη δραστηριότητα.

Η Όλγα, από την πρώτη στιγμή, έδειξε να της αρέσει πολύ να αυτοσχεδιάζει στο μοτίβο . Τόσο πολύ της άρεσε, που βασικό πρόβλημα έγινε το πως να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, καθώς συνέχιζε το παιχνίδι – αυτοσχεδιασμό για περισσότερη ώρα από ότι επέτρεπε ο χρονικός σχεδιασμός.

Αυτοσχεδιάζοντας πάνω στο δεύτερο μοτίβο του τραγουδιού  ο Πάνος βρήκε τρομερά διασκεδαστικό να «απαντά» κάνοντας την ηχώ, καθώς ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε διάφορα μέρη του σώματός ως κρουστό όργανο (body percussion). Περνώντας τη δραστηριότητα στο πιάνο, του ζητήθηκε να χρησιμοποιήσει και τα δυο του χέρια παίζοντας όποιες νότες θέλει με εξίσου πετυχημένο αποτέλεσμα και με πολύ μεγάλη πρωτοτυπία και ποικιλία ιδεών. Όσο απελευθεωνόταν δε, η ρυθμική εκτέλεση γινόταν όλο και πιο ακριβής. Ήταν τόσο πετυχημένη η όλη διαδικασία που κράτησε τρία ολόκληρα λεπτά.

γ) Η σημασία των στίχων στην απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών στο πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού ήταν το τρίτο στοιχείο που προέκυψε.

Στο δεύτερο μάθημα του Πάνου παρουσιάστηκε το εξής πρόβλημα: Στο μέτρο 9 και 10 (πιν. 1, σελ.36) στο μοτίβο  κι ενώ είχε μάθει να το παίζει, δεν μπορούσε με τίποτα να κρατήσει ακέραιους του τέσσερις χρόνους του ολόκληρου και βιαζόταν να συνεχίσει. Ταυτόχρονα με το παίξιμο του Πάνου και καθώς ο δάσκαλος προσπαθούσε να τον κρατήσει στο ρυθμό, άρχισε να λέει αυτοσχέδια λόγια πάνω στο

ρυθμικό μοτίβο  όπως για παράδειγμα «κρά- τα το κα- λά κα-λα / ό,τι και να λέ-ω ε-γώ». Ο Πάνος άρχισε να γελάει και να παρακολουθεί τους στίχους την ώρα που έπαιζε γεγονός που τον βοήθησε να καταφέρει πολύ γρήγορα, να πετύχει το ζητούμενο σωστό μέτρημα. Η επιτυχία αυτή οδήγησε στη συχνότερη χρήση αυτοσχέδιων στίχων στη διδασκαλία.

δ) Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού ενεργοποίησαν την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα των μαθητών περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα.

Στη διάρκεια αυτοσχεδιασμού της Όλγας πάνω στο μοτίβο των μέτρων 5 – 6 (πιν. 1, σελ.36) έγινε η εξής δραστηριότητα. Δάσκαλος και μαθητής ξεκινούσαν από κάποιο ντο έπαιζαν ταυτόχρονα το ρυθμικό μέρος του μοτίβου στην ίδια νότα, χτυπούσαν παλαμάκι στον τέταρτο χρόνο του δεύτερου μέτρου και συνέχιζαν χωρίς να χαθεί η αίσθηση του μέτρου στη νότα ρε, μι κ.ο.κ. Εκτός από το γεγονός ότι η Όλγα φάνηκε να το διασκεδάζει πολύ, πρότεινε να γίνει αντίθετη κίνηση ξεκινώντας από το ψηλό ντο και κατεβαίνοντας νότες μέχρι να «συναντηθούμε» όπως είπε στη μέση. Γενικά, η φαντασία, ο αυθορμητισμός και η ευρηματικότητα της Όλγας, «άνθιζε» από μάθημα σε μάθημα.

ε) Η ευρηματικότητα και η δημιουργική σκέψη των μαθητών φάνηκε και στο μουσικό αποτέλεσμα πολλών από τους αυτοσχεδιασμούς τους όπου συχνά τους διέκρινε ιδιαίτερη μουσικότητα και πρωτοτυπία.

Αυτοσχεδιάζοντας πάνω στο μοτίβο  ο Πάνος κατέληξε στο παρακάτω οστινάτο μπάσο,



το οποίο έδωσε τη δυνατότητα λόγω της αρμονικής του αναφοράς στην κλίμακα λα , να γίνει αυτοσχεδιασμός με μουσική σύμπραξη και αξιοποίηση της δυνατότητας της λα μινόρε πεντατονικής. Το αποτέλεσμα ήταν μουσικά άρτιο και πολύ όμορφο κάτι που έκανε τον Πάνο να νιώσει μεγάλη υπερηφάνεια και να ζητήσει να συνεχιστεί η δραστηριότητα

για πολλή ώρα. Είναι ενδεικτικό ότι σε επόμενο μάθημα, το θυμήθηκε και μου είπε:

Πάνος: - Θυμάσαι το κινέζικο;

Εγώ: - Ποιό κινέζικο;

Πάνος: - Εκείνο που είχες κάνει εδώ.. (και δείχνει την πλευρά των πλήκτρων που έπαιζα) κάτι κινέζικα.

Την ίδια δραστηριότητα θυμήθηκε όταν στην τελική συνέντευξη ρωτήθηκε τι ήταν αυτό που του άρεσε περισσότερο από όλες τις δραστηριότητες.

Κατά την εκμάθηση των μέτρων 9 - 10 πραγματοποιήθηκε και άλλη μία δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού. Κρατώντας σταθερά στα μπάσα του πιάνου ένα οστινάτο σε συγχορδία της ρε μινόρε, ζητήθηκε από τον Πάνο να παίζει ό,τι ήθελε, χρησιμοποιώντας μόνο τα λευκά πλήκτρα και τα δύο του χέρια. Έπειτα από λίγη ώρα διστακτικού παιξίματος κατάφερε να απελευθερωθεί και να δημιουργήσει μεταξύ άλλων και τα παρακάτω μουσικά σχήματα:



Σε άλλο μάθημα με τον Πάνο, πάνω στη μελωδία των μέτρων 15 – 16 (πιν.1, σελ. 36) δοκιμάστηκε μια πιο μελωδική δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού. Ο Πάνος κρατούσε σταθερά και σε λούπα τη μελωδία αυτή ενώ ο δάσκαλος, τονικοποιώντας την, (θεωρήθηκε ως βάση ο δώριος τρόπος της ρε), αυτοσχεδίαζε κλιμακώνοντας την ρυθμικο-μελωδική πολυπλοκότητα με σκοπό να μάθει ο μαθητής να κρατάει σταθερά το ρυθμό χωρίς να τον μπερδεύει η συνοδεία. Το αποτέλεσμα ήταν πολύ όμορφο μουσικά για αυτό και παρατίθεται.



Εκτός από το γεγονός ότι κράτησε σταθερά το ρυθμό χωρίς να μπερδευτεί, στο μέτρο 10, γέλασε την ώρα που παίζαμε. Ήταν ένα γέλιο ικανοποίησης αλλά και εντυπωσιασμού σε σχέση με το ότι η μουσική που έβγαине γινόταν όλο και πιο ωραία.

Γενικά, οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού ήταν το πιο πετυχημένο κομμάτι των μαθημάτων. Ενδεικτική είναι η απάντηση του Πάνου στην τελική συνέντευξη:

Εγώ: - Τι σου άρεσε πιο πολύ από όσα κάναμε;

Πάνος: - Εκείνο με τον ρυθμό που παίζαμε ό,τι να 'ναι πλήκτρα... πατάγαμε ό,τι να 'ναι αρκεί να είναι σε αυτό τον ρυθμό.

στ) Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού αναδείχθηκε και η σημασία της καθοδήγησης του δασκάλου καθώς και της ύπαρξης συγκεκριμένων περιορισμών και οδηγιών προς τους μαθητές. Το μουσικό αποτέλεσμα ήταν καλύτερο όταν ο αυτοσχεδιασμός έπρεπε να υπακούει σε κάποιους κανόνες σε αντίθεση με τις περιπτώσεις όπου ο μαθητής αφηνόταν τελείως ελεύθερος.

Όταν για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνταν να διαλέξουν νότες στο πιάνο και να αυτοσχεδιάσουν σε κάποιο μοτίβο, συνήθως παρήγαγαν μελωδίες χωρίς ιδιαίτερη συνοχή και μουσικό νόημα. Όταν όμως ετίθετο περιορισμός από τον δάσκαλο ως προς το εύρος της έκτασης που θα μπορούσαν να επιλέξουν ή τις μέγιστες αποστάσεις φθόγγων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, το παραγόμενο μουσικό υλικό βελτιωνόταν.

Η Μαρία συνήθιζε να παίζει με το ένα χέρι και συγκεκριμένα νότες σε μεγάλες αποστάσεις. Όταν της ζητήθηκε να μοιράσει τη μελωδία στα δύο χέρια «αναγκάστηκε» να φέρει πιο κοντά τις νότες της και να φτιάξει μια μελωδία με περισσότερη συνοχή.

Αντίστοιχα με τον Πάνο που χρησιμοποιούσε μεγάλες αποστάσεις στις νότες του,

όταν του ζητήθηκε να παίξει βηματικά, περιορίστηκε σε μικρότερη έκταση, χρησιμοποιώντας καλύτερη τεχνική, πράγμα που οδήγησε σε αυτοσχεδιασμό με μεγαλύτερη μουσικότητα.

Σύνθεση

Από την κωδικοποίηση των δεδομένων σχετικά με τις δραστηριότητες σύνθεσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προέκυψαν τρεις βασικές θεματικές ενότητες: η σημασία της καθοδήγησης, ο ρόλος των στίχων και του τραγουδιού και η μουσική αξία της ίδιας της σύνθεσης.

Όσον αφορά στο ρόλο της καθοδήγησης και της βοήθειας από τον δάσκαλο, αυτός αναδύθηκε μέσα από τα μαθήματα καθώς οι μαθητές φάνηκε να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους.

Την πρώτη φορά που ζητήθηκε από τον Πάνο να φτιάξει ως εργασία μια δική του μουσική πάνω σε ένα από τα μοτίβα του τραγουδιού που έπαιζε, είπε ότι το είχε κάνει αλλά το ξέχασε. Το ίδιο, λίγο πολύ, συνέβη και στους άλλους μαθητές. Ενώ ο αυθορμητισμός του αυτοσχεδιασμού ήταν κάτι στο οποίο ανταποκρίνονταν εύκολα, η σχηματοποίηση και η παγίωση μιας ιδέας ώστε να γίνει δική τους σύνθεση ήταν κάτι που δεν τα γοήτευε καθόλου και τα δυσκόλευε πολύ. Στα επόμενα μαθήματα χρησιμοποιήθηκε το «όπλο» των στίχων με πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Όταν ρωτήθηκε ο Πάνος για το τι του φάνηκε πιο δύσκολο στη διάρκεια των μαθημάτων είτε τα εξής:

Δάσκαλος: - Τι άλλο σου φάνηκε δύσκολο;

Πάνος: - Να γράψω δικό μου τραγούδι... και δεν το πρόλαβα κιόλας...

Δ: -Έγραψες παρόλα αυτά δικό σου τραγούδι;

Πάνος: -Έγραψα ένα κομμάτι που το ξέχασα

Δ:-Δεν το ηχογράφησες όπως είπαμε;

Πάνος: -Έλεγα να το γράψω πρώτα όλο και μετά να το ηχογραφήσω αλλά το ξέχασα μέχρι να το τελειώσω.

Με τη Μαρία έγινε ακόμα και «παρεξήγηση» σε σχέση με το τι εννοούσε ο δάσκαλος λέγοντας να γράψει ένα τραγούδι:

Δ. - Έγραψες το τραγούδι που σου είπα;

Μ. - Ναι, απλά δεν το έγραψα εκεί (εννοεί την παρτιτούρα)

Δ. - Εγώ εννοούσα να φτιάξεις ένα τραγούδι, θα μπορούσες να το ηχογραφήσεις.

Μ. - Αααα... Το ξέχασα

Επίσης σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ότι αυτό που ήθελε να συμβαίνει λιγότερο είναι το γράψιμο τραγουδιού.

Όταν ζητήθηκε από τη Μαρία ως άσκηση για το επόμενο μάθημα να φτιάξει ένα δικό της κομμάτι που να χρησιμοποιεί τα μοτίβα  και  αυτό που τελικά έφτιαξε, δε διέφερε σε τίποτα από έναν απλό αυτοσχεδιασμό. Δεν είχε παγιώσει κάποια συγκεκριμένη μελωδία. Απλά έπαιζε τυχαίες νότες πάνω στα μοτίβα. Έγινε αντιληπτό ότι η επεξεργασία - έτσι ώστε να φτιαχτεί μια μελωδία που θα μπορεί να επαναληφθεί χωρίς να αλλάζει - θα έπρεπε να περιλαμβάνει μεγαλύτερη βοήθεια από το δάσκαλο. Έγινε επίσης φανερό ότι χρειαζόταν ένα εργαλείο που θα έλυνε το πρόβλημα της δομής, της μορφολογίας του κομματιού, ώστε να μπορέσει να υπάρξει αποστήθισή του. Η λύση θα δινόταν μέσα από τη δημιουργία στίχων και τη μετατροπή της μουσικής σε τραγούδι στα επόμενα μαθήματα. Πράγματι, σε επόμενο μάθημα η Μαρία έφερε δύο δικά της τραγούδια που «υποτίθεται» πως έπρεπε να είναι πάνω σε συγκεκριμένα μοτίβα. Στην πραγματικότητα ήταν ελεύθερες απαγγελίες στίχων που είχε γράψει. Οι στίχοι ήταν «όχι άλλα φασολάκια και φασόλια γενικά» και «θα βγάλω τον κορωνοϊό επειδή τον μισώ» . Δεν υπήρχε μελωδία στο συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα οπότε χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του αυτοσχεδιασμού με καθοδήγηση από τον δάσκαλο. Το αποτέλεσμα της άρεσε. Προσαρμοζόταν εύκολα σε διάφορες μουσικές προτάσεις του δασκάλου για μελοποίηση των στίχων της. Ακόμη μια φορά φάνηκε ότι για τη σύνθεση, χρειάζεται περισσότερο η συνδρομή του δασκάλου και η χρήση στίχων στην αρχή ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση στο καθαρά μουσικό μέρος.

Στην πραγματικότητα η χρήση στίχων και η συνεχής καθοδήγηση του δασκάλου έλυσαν τα προβλήματα που προέκυψαν. Οι μαθητές δυσκολεύονταν να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη μουσική ιδέα από το μηδέν, κατευθείαν στο πιάνο. Αυτοσχεδιάζαν εύκολα αλλά ξεχνούσαν τι είχαν παίξει. Η χρήση στίχων τους βγήκε πολύ φυσικά και βοήθησε στην παγίωση μιας μουσικής ιδέας αλλά και στην πιστή επανάληψή της όπως και στην κατανόηση και αποστήθιση της δομής της. Η βοήθεια από τον καθηγητή χρειάστηκε σε όλη τη διάρκεια μέχρι την παγίωση της ιδέας.

Χαρακτηριστικό ως προς τα παραπάνω ήταν το παράδειγμα του τραγουδιού της Μαρίας «και θα το χάσεις». Το τραγούδι ήταν βασισμένο σε κάτι που έλεγαν οι συμπαίκτες της στο μπάσκετ όταν ήθελαν να χάσει τις βολές ο αντίπαλος. Ο δάσκαλος κατάφερε να καταλάβει πως πήγαινε η μελωδία ακούγοντας τη Μαρία να το τραγουδάει. Στη συνέχεια το σχηματοποίησαν μαζί και η Μαρία έμαθε να το παίζει και να το τραγουδάει. Ήταν πολύ χαρούμενη και περήφανη που τα κατάφερε.

Και θα το χάσεις

ΚΑΙ ΘΑ ΤΟ ΧΑ ΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΑ ΤΟ ΧΑ ΣΕΙΣ ΚΙΟ

11. B $\flat$ E $\flat$

ΤΑΝ ΤΟ ΧΑ ΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΘΑ ΚΛΑΙΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΑ ΘΑ

21 E $\flat$

ΚΛΑΙΣ

Άλλο παράδειγμα σύνθεσης ήταν το τραγούδι του Πάνου «Πατάτα»

ΠΑΤΑΤΑ



Φτιάχτηκε πάνω στο ρυθμικό μοτίβο της εισαγωγής του τραγουδιού των ΑΗΑ “Take on me” το οποίο είχε ήδη καταφέρει να παίξει. Με την καθοδήγηση του δασκάλου άρχισε να αυτοσχεδιάζει κρατώντας σταθερό τον ρυθμό. Κάποια στιγμή έπαιξε τη μελωδία του πρώτου μέτρου από αυτό που στη συνέχεια θα γινόταν το τραγούδι «Πατάτα». Χάρηκε πάρα πολύ. Αμέσως μπήκαν συγχορδίες στην κιθάρα και παίχτηκε μαζί με τον δάσκαλο. Του ζητήθηκε να βάλει στίχους και σχεδόν αμέσως του έδωσε την παραπάνω μορφή και το τραγούδησε. Ο δάσκαλος τον βοήθησε να βρει μελωδία για να κλείσει τη μουσική φράση. Μόνος του αποφάσισε να κάνει κατιούσα κίνηση για το κλείσιμο, πράγμα που έδειξε στοιχεία μουσικότητας. Οι συλλαβές «τα, τα, τα» δεν ήταν τόσο εμπνευσμένες, αλλά πολύ διασκεδαστικές και λειτουργικές. Χρειάζόταν ακόμα ένα κλείσιμο για ολόκληρο το θέμα. Αυτοσχεδιάζοντας δάσκαλος και μαθητής κατέληξαν στα μέτρα 5 – 6. Οι στίχοι που μπήκαν ήταν πάλι του Πάνου.

Το τρίτο στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση δεδομένων σχετικά με τη σύνθεση ήταν η σημασία του μουσικού αποτελέσματος στα μάτια των παιδιών. Φάνηκε ότι σχετικά με τη μουσική δημιουργία οι μικροί μαθητές μόνο επιεικείς δεν ήταν με τον εαυτό τους. Υπήρξαν σκληροί κριτές του μουσικού αποτελέσματος και απογοητεύονταν όταν δεν τους άρεσε η μουσική που δημιουργούσαν.

Στην συνέντευξη, η Μαρία, όταν ρωτήθηκε ποια ήταν η δραστηριότητα που βαριόταν πιο πολύ ανέφερε τη σύνθεση τραγουδιών.

Δ: - Δεν σου άρεσε να φτιάχνεις τραγούδια;

Μαρία: - Όχι....

Δ: - Ναι αλλά το «και θα το χάσεις» ήταν πολύ ωραίο.

Μαρία: - Ναι, αλλά αυτό δεν ήταν δικό μου, εγώ απλά το τροποποίησα. Το είχε

φτιάξει ένα παιδί στο σχολείο και το λέγαμε όλοι μαζί.

Δ: - Τότε ποιο δε σου άρεσε;

Μαρία: - Το «Πίτσα και πέστο»(ένα από τα τραγούδια που είχε φτιάξει).

Δ: - Τι είχε και δεν ήταν καλό; Στη μουσική ή στους στίχους;

Μαρία: - Ούτε στη μουσική, ούτε στους στίχους.

Δ: - Οπότε δε σου άρεσε γιατί δεν ήταν πολύ ωραίο σαν τραγούδι, ε;

Μαρία: - Ναι, για αυτό.

4.5 Παράγοντες που ευνόησαν ή δυσχέραναν τη μάθηση

Από την παρατήρηση των μαθημάτων, το ημερολόγιο του ερευνητή και τις συνεντεύξεις προέκυψαν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι έπαιξαν θετικό ή αρνητικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Οι γενικές συνθήκες του συναισθηματικού κλίματος που διαμορφωνόταν σε κάθε μάθημα και της ψυχικής κατάστασης των μαθητών και του δασκάλου, όπως αυτή αποτυπωνόταν σε κάθε δραστηριότητα, έδωσε μερικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Το χιούμορ και τα διαλείμματα διασκέδασης, το παιχνίδι, ο βαθμός αυτοπεποίθησης κι η αίσθηση αποτυχίας ή επιτυχίας ως προς το μουσικό αποτέλεσμα, ήταν οι βασικές θεματικές ενότητες που ανέκυψαν και που θα δούμε αναλυτικά παρακάτω.

Χιούμορ, διασκέδαση και μουσικό παιχνίδι

Οι συνεχείς μουσικές δραστηριότητες για 60 συνεχόμενα λεπτά είναι μια πραγματική δοκιμασία για παιδιά του δημοτικού. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι και ο χρόνος συγκέντρωσής τους είναι πολύ μικρός και στο ότι ο βαθμός προσήλωσης που απαιτείται στα ατομικά μαθήματα μουσικής είναι κάτι που δεν έχουν αντιμετωπίσει ξανά. Η αστεία διάθεση και τα διασκεδαστικά διαλείμματα ήταν απαραίτητα για αναζωογόνηση των μαθητών σε πολλά σημεία στη διάρκεια των μαθημάτων. Είχαν επίσης ευεργετικά αποτελέσματα ως προς την επιτυχημένη συνέχιση των μουσικών δραστηριοτήτων.

Στη διάρκεια των μαθημάτων υπήρξαν πολλές αστείες καταστάσεις τις οποίες ανακαλούσαμε συχνά κι αναπαραγάγαμε πολλές φορές. Κάτι σαν ένας εσωτερικός κώδικας χιούμορ μεταξύ του δασκάλου και μαθητή.

Στην Όλγα άρεσε πολύ το παιχνίδι ρόλων. Όταν κουραζόταν ήθελε να ακούσει την φωνή του «κακού κλέφτη» που θα της ζητούσε να κάνει την επόμενη δραστηριότητα. Τότε μόνο ανταποκρινόταν. Με την Μαρία όποτε της είχε ζητηθεί να κατεβάσει τους ώμους και να μην ανοίγει τα χέρια σαν «παπάκι» τραγουδούσε μαζί με τον δάσκαλο το τραγούδι «τα παπάκια στη σειρά». Κάθε φορά το ζητούσε και κάθε φορά συμμορφωνόταν με τις υποδείξεις αφού το τραγουδούσε. Σε αντίστοιχο θέμα που είχε ο Πάνος, για να σηκώσει τους καρπούς, υπήρχε συγκεκριμένο αστείο με ζόμπι το οποίο τον βοηθούσε να θυμηθεί τη σωστή στάση του χεριού.

Σε άλλο μάθημα έγινε η εξής στιχομυθία αφού η Μαρία είχε καταφέρει να παίξει ολόκληρο το τραγούδι:

Δ. - Σχεδόν το τελείωσες!! μπράβο! Θα το πίστευες όταν ξεκινούσαμε τον

Σεπτέμβρη ότι θα κατάφερνες να το παίζεις όλο;

Μ. - Μπα...

Δ. - (Τραγουδάει το μπα με μπάσα φωνή). Τι νότα να είναι αυτή Μαρία;

(βρίσκουν τη νότα μαζί και την τραγουδάνε. Η Μαρία ξεκαρδίζεται κάθε φορά.)

Η ενέργειά της αυξανόταν μετά από κάθε αστείο όπως και η διάθεσή της για συνέχεια των δραστηριοτήτων.

Δ. - Πάμε να συνεχίσουμε τώρα;

Μ. - Ναι!!!

Ο Πάνος είχε ένα λούτρινο «Darth Vader» όπου ήταν πολύ αστείος και καθόλου τρομακτικός. Ο δάσκαλος έκανε πάντα πλάκα με αυτό. Κορόιδευε το κουκλάκι ότι δεν ήταν αρκετά τρομακτικό. Ο Πάνος γελούσε πάντα με αυτό και έδειχνε σημάδια μεγαλύτερης υπομονής να συνεχίσει τις δραστηριότητες έπειτα από το αρκετά συχνά επαναλαμβανόμενο αστείο.

Σε άλλο σημείο ο δάσκαλος ακούγοντας ένα παιδί να κλαίει στο διπλανό σπίτι, άλλαξε τους στίχους του τραγουδιού και αυτοσχεδιάζοντας τραγούδησε:

«κλαίνε τα παιδιά μες στη γειτονιά/ ήρθε ένας μπάρμπα και τους τράβηξε τα αυτιά»

Ο Πάνος αφού ξεκαρδίστηκε στα γέλια έμαθε να το παίζει έτσι και έπαιξε με μεγαλύτερη ακρίβεια και μουσικότητα.

Ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι όταν τα παιδιά κουράζονταν δεν το έλεγαν αλλά σταματούσαν για να πουν ένα αστείο ή να ζητήσουν από τον δάσκαλο να κάνει ένα. Ειδικά ο Πάνος άφηνε στη μέση μια δραστηριότητα για να περιγράψει ένα περιστατικό από το σχολείο ή κάτι παραπλήσιο. Παρατηρήθηκε ότι όταν ο δάσκαλος επέτρεπε να γίνει αυτό το διάλειμμα, η επιστροφή στη δραστηριότητα είχε μεγαλύτερη επιτυχία. Η Όλγα ως η πιο μικρή χρειαζόταν μεγαλύτερες και περισσότερες ανάσες από τους άλλους δύο.

Αίσθηση επιτυχίας, ενθάρρυνση, ευελιξία και χρόνος

Από τις απομαγνητοφωνήσεις των μαθημάτων και την ανάλυσή τους αναδείχθηκε σε μείζον θέμα η εικόνα που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές για το μουσικό αποτέλεσμα που παρήγαγαν κάθε στιγμή. Το είδαμε έντονα στο κεφάλαιο της σύνθεσης όπου όταν το μουσικό δημιούργημα ήταν κατώτερο των προσδοκιών τους οι μαθητές απογοητεύονταν. Το ίδιο συνέβαινε και σε σχέση με την επίδοση τους στην εκτέλεση και στην ποιότητα της παραγόμενης μουσικής τους. Ο βαθμός αυτοπεποίθησης είχε τεράστιες αποκλίσεις ανάλογα με το αν έκριναν οι ίδιοι οι μαθητές την απόδοσή τους ως επιτυχημένη. Πρέπει να σημειωθεί ότι η αίσθηση της επιτυχημένης απόδοσης ή όχι δεν ταυτιζόταν πάντοτε με την οπτική του δασκάλου. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο περί ρυθμού και μελωδίας, δινόταν πολύ μεγάλη σημασία από τους μαθητές στη σωστή διαδοχή των νοτών και όχι τόσο στη σωστή απόδοση του ρυθμού. Σε κάθε περίπτωση η αίσθηση επιτυχίας έκανε τους μαθητές να έχουν μεγαλύτερες αντοχές για τη συνέχιση της προσπάθειας και των δραστηριοτήτων ενώ η αίσθηση ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν τους απομάκρυνε από την προσπάθεια.

Ο Πάνος κάθε φορά που δεν μπορούσε να καταφέρει κάτι με τις πρώτες προσπάθειες, πήγαινε να βάλει τα κλάματα και σταματούσε το παίξιμο. Έβγαζε αμήχανα επιφωνήματα εμμμ... ε..... σαν να έχανε τα λόγια του. Η Όλγα όταν συνειδητοποιούσε ότι κάτι ήθελε μεγάλη προσπάθεια για να το φέρει εις πέρας, «άλλαζε» θέμα, είτε ξεκινώντας να μιλάει, είτε ζητώντας μια άλλη δραστηριότητα, είτε απλά αρχίζοντας να χτυπάει πλήκτρα στην τύχη. Από την άλλη η Μαρία ένιωθε μεγάλη υπερηφάνεια όταν κατάφερνε να εκτελέσει κάτι που θεωρούσε δύσκολο. Στη συνέντευξη είπε:

Δ. – Δε σε δυσκόλεψε τίποτα σε όλα τα μαθήματα;

Μ. - Με δυσκόλεψε αυτή η δύσκολη μελωδία που λέγαμε πριν (την παίζει στο πιάνο). Αυτή η μελωδία με δυσκόλεψε για αυτό χάρηκα όταν την έβγαλα.

Η ενθάρρυνση από την πλευρά του δασκάλου, λεκτική ή μη, όταν δεν συνοδεύεται από την σιωπηρή εσωτερική επιβράβευση που δίνει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του, δεν φάνηκε να έχει τόσο μεγάλη ισχύ.

Στην προσπάθεια για ένα κοινό πλάνο μαθημάτων στην εργασία αυτή διδάχτηκε το ίδιο τραγούδι σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας και δυναμικής. Η Όλγα που ήταν η πιο μικρή δυσκολεύτηκε αρκετά και παρότι στο τέλος τα κατάφερε, είχε λιγότερο ενδιαφέρον και λιγότερη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της εκμάθησής του. Αντίθετα, τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού έδειχνε να τις διασκεδάζει πολύ. Επίσης απογοητευόταν πιο εύκολα από τα άλλα δύο μεγαλύτερα παιδιά. Η ικανοποίησή της όταν κατάφερε να ολοκληρώσει το τραγούδι στο τέλος των μαθημάτων δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο αναμενόταν. Αποζητούσε την ικανοποίηση σε κάθε μάθημα και δεν μπορούσε να δει τη μεγάλη εικόνα ενός πιο μακροπρόθεσμου αποτελέσματος.

Είναι καλό, η δυσκολία των δραστηριοτήτων να είναι τέτοια ώστε να υπάρχει αίσθηση επιτυχίας και ικανοποίησης σε κάθε μάθημα ειδικά για τους αρχάριους. Αυτό προϋποθέτει μια ευελιξία στους διδακτικούς στόχους και μια συνεχή προσαρμογή στις δυνατότητες του μαθητή. Ενδεικτική ήταν η περίπτωση του Πάνου όπου σε ένα από τα μαθήματα προσπαθούσε να μάθει την παραλλαγή στη μουσική της δεύτερης βόλτας του τραγουδιού χωρίς αποτέλεσμα. Δυσκολευόταν να αλλάξει την κατάληξη στην επανάληψη και έπαιζε το ίδιο δύο φορές. Ο δάσκαλος δεν έδειξε την απαραίτητη υπομονή και καθώς ο μαθητής συνέχιζε να κάνει λάθος άρχισε να του δίνει συνεχείς λεκτικές οδηγίες μιλώντας όλο και πιο γρήγορα και πιο έντονα. Ο Πάνος ένιωσε την πίεση και την απογοήτευση του δασκάλου με συνέπεια να αγχωθεί. Ακόμα κι όταν κατάφερε να το παίζει σωστά ήταν τέτοια η ταραχή του που κάθε φορά που έφτανε σε αυτό το σημείο έπαιζε πιο γρήγορα για να «ξεμπερδεύει». Επίσης, χάλασε και το προηγούμενο παίξιμό του. Πρέπει λοιπόν, να αποφεύγεται η αίσθηση αποτυχίας του μαθητή πάση θυσία. Χρειάζεται προσαρμογή της δυσκολίας των δραστηριοτήτων με συνεχή ενθάρρυνση και αποδοχή από τον δάσκαλο.

Στο πλαίσιο της ευελιξίας και της υπομονής που πρέπει να επιδεικνύει ο δάσκαλος

σημαντικό ρόλο παίζει και ο χρόνος που διατίθεται σε κάθε δραστηριότητα. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Πάνου ο οποίος ξεκινούσε πάντα διστακτικά τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία. Στην αρχή ο δάσκαλος σταματούσε τη διαδικασία για να δώσει λεκτικές οδηγίες ή κάποιο παράδειγμα στο πιάνο. Καμία βελτίωση όμως δεν συνέβαινε. Μόνο όταν δόθηκε περισσότερος χρόνος και δυνατότητα για πολλαπλές επαναλήψεις της ίδιας δραστηριότητας άρχισε να «ανθίζει» ο αυτοσχεδιασμός του. Η ανυπομονησία κι η παρεμβατικότητα του δασκάλου αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα μάθησης.

Κεφάλαιο 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα και προβληματισμοί

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών σε μια συνθετική – ολιστική προσέγγιση διδασκαλίας του πιάνου έδωσε ποικίλα αποτελέσματα σχετικά με τις επιμέρους δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν από τους μαθητές και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν.

Λογική και εγκεφαλικότητα εναντίον ενστίκτου και μουσικής αίσθησης

Συγκεντρώνοντας όλα τα στοιχεία από την ανάλυση δεδομένων εξάγεται ένα συνολικό συμπέρασμα που εμπεριέχει όλες τις επί μέρους παραμέτρους που παρουσιάστηκαν:

Οι τακτικές μάθησης που ενεργοποιούν στους μαθητές τη λογική επεξεργασία και την εγκεφαλική προσέγγιση της μουσικής εκτός της ροής του χρόνου στον οποίο πραγματοποιείται, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις δραστηριότητες που επιστρατεύουν τη μουσική αίσθηση, το ένστικτο, τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε πραγματικό μουσικό χρόνο.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των μαθημάτων, παρατηρήθηκε ότι οι παράγοντες που ανέκοπταν την ενστικτώδη ανταπόκριση των μαθητών στη μουσική και οι οποίοι τους υπέβαλαν σε στατική, λογική επεξεργασία ήταν ο μουσικός γραμματισμός (αναγνώριση και εκτέλεση μουσικών συμβόλων), η προσπάθεια για σωστή δακτυλοθεσία, σωστή στάση χεριού και σώματος και σωστή διαδοχή φθόγγων άσχετα από την ακριβή απόδοση του ρυθμού, οι συνεχείς λεκτικές ή μη οδηγίες του δασκάλου, η «τυραννική» εμμονή των παιδιών στην έννοια του σωστού και του λάθους, οι δραστηριότητες σύνθεσης χωρίς καθοδήγηση και ύπαρξη πρότερου αυτοσχεδιασμού καθώς και όλες οι δραστηριότητες που υπερέβαιναν τις τεχνικές δυνατότητες των μαθητών. Όλα τα παραπάνω συντελούσαν στο να ανακόπτεται η φυσική ροή της μουσικής με συνέπεια το κακό μουσικό παραγόμενο αποτέλεσμα το οποίο οι μαθητές εκλαμβάνουν ως αποτυχία. Αυτή η αίσθηση αποτυχίας επηρεάζει αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους και την χαρά που αντλούν από το μάθημα, οδηγώντας τους σε ένα φαύλο κύκλο άγχους και απογοήτευσης. Όσο διευρύνεται αυτός ο κύκλος τόσο η αντιμετώπιση των μαθητών γίνεται πιο λογική, στατική και εκτός της ροής

του χρόνου. Αρχίζουν δηλαδή, να αντιμετωπίζουν τη μουσική αποκόπτοντάς την από τον παράγοντα του χρόνου που είναι αυτό που τους αγχώνει και τους δυσκολεύει. Φέρνουν τη μουσική στα μέτρα μίας σχολικής άσκησης μαθηματικών για παράδειγμα, όπου ο χρόνος δεν παίζει κανένα ρόλο παρά μόνο το τελικό αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να είναι μόνο σωστό ή λάθος.

Στον αντίποδα, βρίσκονται όλοι οι παράγοντες που ευνόησαν την ανάπτυξη του μουσικού αυθορμητισμού κι ενστίκτου στους μαθητές όπως οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και μουσικού παιχνιδιού, οι στίχοι και το τραγούδι, ο ρυθμός ως το πρωταρχικό στοιχείο μουσικής αίσθησης, το παίξιμο σε συνεχή ροή, ο προφορικός τρόπος διδασκαλίας κι η εξ ακοής μάθηση καθώς και ο χρόνος που δινόταν στους μαθητές να πειραματιστούν χωρίς πίεση και λεκτικές οδηγίες.

Οτιδήποτε συνέβαινε μέσα στο πλαίσιο τη ροής του μουσικού χρόνου, χωρίς να φέρει το βάρος του σωστού και του λάθους, εντός των δυνατοτήτων των μαθητών, απελευθερωμένο από τον ζυγό της τεχνικής και του γραμματισμού, οδηγούσε σε καλύτερο μουσικό αποτέλεσμα, σε μεγαλύτερη ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, της μουσικότητας και της δημιουργικότητας. Αυτό με τη σειρά του είχε σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη ικανοποίηση στο μάθημα, περισσότερη αυτοεκτίμηση κι αυτοπεποίθηση.

Προβληματισμοί - Προτάσεις

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η σημασία της μουσικής αίσθησης και σαφές ότι το βάρος είναι καλό να δίνεται σε δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας που ευνοούν το μουσικό ένστικτο και την βιωματική - αυθόρμητη ανταπόκριση του μαθητή στη μουσική. Αυτό αφορά περισσότερο στους αρχάριους μαθητές έτσι ώστε να τεθούν οι πρώτες στέρεες μουσικές και ψυχολογικές βάσεις. Παρότι η παρούσα μελέτη αφορά αρχάριους μαθητές πιάνου, οι δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να εφαρμοστούν και σε πιο προχωρημένους μαθητές προσαρμόζοντας τη δυσκολία ανάλογα με το επίπεδο και τις δεξιότητες του εκάστοτε μαθητή.

Ανακύπτει όμως το θέμα της περαιτέρω μουσικής εξέλιξης. Η παρούσα μελέτη δεν καταπιάνεται με το πώς, στη συνέχεια της πορείας των μαθητών, θα ενταχθεί «ανώδυνα» το κομμάτι του μουσικού γραμματισμού, της τεχνικής, της ατομικής εξάσκησης και της απομνημόνευσης τα οποία σαφώς είναι απαραίτητα για μια ολόπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών στο πιάνο. Το εν λόγω μοντέλο διδασκαλίας, σε καμία περίπτωση, δεν αποσκοπεί στην αντικατάσταση των παραπάνω. Αντίθετα, αναδεικνύει τη σημασία ύπαρξης δραστηριοτήτων που συντελούν σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα

στο πλαίσιο του υπάρχοντος συστήματος διδασκαλίας πιάνου.

Όσον αφορά στις δεξιότητες του ίδιου του δασκάλου, φαίνεται πως όσο πιο εξοικειωμένος είναι ο τελευταίος με την μουσική πράξη και τη δημιουργικότητα, τόσο περισσότερο μπορεί να ελιχθεί και να ανταπεξέλθει σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί εγρήγορση, άμεση ανταπόκριση κι ευρηματικότητα.

Πεποίθηση του γράφοντος είναι ότι, σε κάθε περίπτωση, η μουσική αίσθηση και το βιωμένο μουσικό ένστικτο θα πρέπει πάντα να είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της μουσικής εκπαίδευσης πάνω στον οποίο χτίζονται και διευρύνονται όλες οι υπόλοιπες δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akutsu T. (2019). *Changes after Suzuki: A retrospective analysis and review of contemporary issues regarding the Suzuki Method in Japan*, Seisa University, Japan.
- Alexander D. & Greer A. (2015). *Repertoire by Rote: Seven Piano Pieces to Be Taught without Traditional Notation*, Alfred Publishing.
- Allen R.. (2011). *Free improvisation and performance anxiety among piano student*. Psychology of Music 41(1) 75–88.
- Beckett D., Hager P. (2001). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Beckstead D. (2013). *Improvisation: Thinking and playing Music*. MENC: The National Association for Music Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101.
- Brown R. (1928). *A comparative study of the "whole," "part," and "combination" methods of learning piano music*. Journal of Experimental Psychology.
- Burnard P. (2000). *Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making*. Cambridge University Press.
- Chapel S. (1999). *Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching*. Cambridge University Press.
- Coates S. (2019) How to blitz! Rote Repertoire : Little Pieces That Teach BIG Skills, BlitzBooks.
- Coutts L. (2019). *Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher's experiences with transformative pedagogy*. International Journal of Music Education, Vol. 37(3) 493–507.
- Creswell J. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. University of Nebraska (third edition).
- Daniel R., Bowden J. (2008). *Piano Pedagogy: A preliminary Investigation into the Benefits and Current Adoption of Holistic Learning Programs for Beginner Students*. Music Education Innovation and Tradition: Music Education Research.

- Dargie D. (1996). *African Methods of Music Education: Some Reflections*. International Library of African Music, Vol. 7, No. 3, p. 30-43.
- Davies C. (1992). *Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years*, British Journal of Music Education, 9, 1, 19-48.
- Dreyer P. (2016). *Little Gems for Piano : Rote Pieces that Motivate and Captivate*. Piano Play.
- Fisher K. & Knerr J. (2013). *Piano Safari: Technical Exercises and Rote Pieces*, Piano Safari.
- Gibbs, L. (1993). *Private Lives, a Report on the Survey of Private Music Teachers and their Professional Development and Training*. Goldsmiths College, University of London.
- Glenn, K. A. (1999). *Rote vs. note: The relationship of working memory capacity to performance and continuation in beginning string classes*. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Gould, L.(2009). *The inner symphony: Applying holistic thinking to higher music education*. Texas State University.
- Gouzouazis P., Ryu J. (2014). *A pedagogical tale from the piano studio: autoethnography in early childhood music education research*. Music Education Research, V. 17.
- Gorard S., Fevre R., Rees G. (1999). *The Apparent Decline of Informal Learning*. Oxford Review of Education, Vol. 25, No. 4
- Green L. (2017). *Informal learning and musical performance: Musicians in the making*. Oxford Scholarship Online: DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199346677.001.0001
- Green L. (2013). *Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control experiment*. Research Studies in Music Education 35(2) 141–159.
- Green L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. VT: Ashgate Publishing Company.
- Green L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. VT: Ashgate Publishing Company.
- Green L. (2014). *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Improvisation and Performance Abilities*. Oxford: Oxford University Press.

- Hamilton A. (2000). *The art of improvisation and the aesthetics of imperfection*. British Journal of Aesthetics, Vol 40, No 1.
- Hendricks B. (2003). *Possibilities for Piano Instruction*. American Music Teacher , Vol. 52, No. 5. p.22-25.
- King B.,Wertheimer M., Keller H. & Crochietiere K. (1994). *The Legacy of Max Wertheimer and Gestalt Psychology*. The Johns Hopkins University Press.
- Kovacs I. (2011). *The Influence of Gestalt in Paul Rolland's Theory of Pedagogy*. American string teacher 61,p. 46-49, ASTA.
- Laor L. (2016). *In Music Nothing Is Worse Than Playing Wrong Notes”: Nineteenth-Century Mechanistic Paradigm of Piano Pedagogy*. Journal of Historical Research in Music Education, Vol. 38 p. 5–24.
- Levi D. (1978). *Expressive Qualities in Music Perception and Music Education*, MENC: The National Association for Music Education.
- Loane B. (1987) *Understanding children's music*. [dissertation]. University of York.
- Mainwaring J. (1951). *Psychological factors in the teaching of music*. British journal of educational psychology, Volume21, Issue3, p. 199-213.
- McPherson G.,Gabrielsson A. (2002). *From sound to sign, The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. University of Illinois Press.
- Musco M. (2010). *Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research?*. Bulletin of the Council for Research in Music Education 184: 49–63.
- Priest P. (1985). *Playing by Ear*. Music Teacher 64 (3): 10–11.
- Priest P. (1989). *Playing by Ear, its Nature and Application to Instrumental Learning*. British Journal of Music Education.
- Riveire, J. (2006). *Using Improvisation as a Teaching Strategy*. Music Educators Journal.
- Reimer B. (2009). *Seeking the significance of music education*. MENC: The National Association for Music Education.
- Reybrouck M. (1996) *Gestalt Concepts and Music: Limitations and Possibilities*,

University of Leuven.

Sapiro D. (2012). *You Hum It, I'll Play It!*. [dissertation] The University of Leeds School of Music.

Sirous M., Ebrahim J., Hasan Ali N., (2011). *Holistic Education: An Approach for 21 Century*. International Education Studies, Vol 5, No. 3.

Stauffer A. (2018). *The Unifying Strands: Formalism and Gestalt Theory in the Musical Philosophies of Arist Musical Philosophies of Aristoxenus, Descartes, and Me tes, and Meye*. Musical Offerings, Volume 9, Number 1, Cedarville University.

Tenney J., Polansky L. (1980). *Temporal Gestalt Perception in Music*. Journal of Music Theory, Vol. 24, No. 2, pp.205-241 Duke University Press.

Thompson M. (2018). *Fundamentals of Piano Pedagogy.:Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning*. SpringerBriefs in Education.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Varvarigou M. (2014). *Play it by ear - Teachers' responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons*. Music Education Research.

Wertheimer M. (2014). *Music, thinking, perceived motion: the emergence of gestalt theory*. American Psychological Association.

Wong S. (2019). *Let' s play it by ear: Learning piano in a college setting with aural emphasis*. [dissertation] Boston University College of Fine Arts.

Wright R. (1998). *A Holistic Approach to Music Education*. Cambridge University Press.

Zentz D. (1992). *Music Learning: Greater than the Sum of Its Parts*, Music Educators Journal , Vol. 78, No. 8, p. 33-36.

Zimele I. (2012). *Holistic approach to developing textbooks for children – beginners in piano playing*. Journal of Pedagogy and Psychology 5, p. 37-47.

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το αρχικό πλάνο μαθήματος περιελάμβανε την τμηματική εκμάθηση του τραγουδιού «τρίγωνα κάλαντα». Είχαν προκαθοριστεί συγκεκριμένες ενότητες που θα διδάσκονταν σε κάθε μάθημα. Για κάθε ενότητα ορίστηκαν δραστηριότητες ως ακολούθως:

1. *Δραστηριότητες πάνω στο προς εκμάθηση ρυθμικό μοτίβο:*
 - α) Προφορική διδασκαλία με body percussion,
 - β) Μεταφορά του ρυθμικού μοτίβου σε μία νότα στο πιάνο
 - γ) Δραστηριότητα ερωτήσεων – απαντήσεων με τυχαίες νότες στο πιάνο.
 - δ) Δραστηριότητα ρυθμικού αυτοσχεδιασμού πάνω στο ρυθμικό μοτίβο με μουσική σύμπραξη με τον δάσκαλο.
2. *Δραστηριότητες πάνω στο προς εκμάθηση μελωδικό μοτίβο:*
 - α) Προφορική διδασκαλία (rote learning) των φθόγγων και της δακτυλοθεσίας με χρήση συνεχών επαναλήψεων στο χρόνο (looping)
 - β) Δραστηριότητα μελωδικού αυτοσχεδιασμού με πιάνο ή φωνή πάνω στην προς μελέτη μελωδία στο πλαίσιο μουσικής σύμπραξης.
3. *Προσπάθεια σύνθεσης πρωτότυπης μουσικής πάνω στο ρυθμικό μοτίβο του μέρους.*
4. *Ένταξη του διδαχθέντος τμήματος στο σύνολο του τραγουδιού με μουσική σύμπραξη με τον δάσκαλο.*
5. *Συμβολική αποτύπωση σε παρτιτούρα του μουσικού τμήματος που είχε διδαχθεί.*

Παράρτημα 2

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΜΑΡΙΑ 4^ο ΜΑΘΗΜΑ

ΛΕΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ	ΣΧΟΛΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
Δάσκαλος: Κάνε μου με παλαμάκια αυτό το μοτίβο και δείχνει το μοτίβο δυο τέταρτα μισό που είχαμε δει πως γράφεται σε μουσική σημειογραφία σε προηγούμενο μάθημα.	Η Μαρία παίζει κατευθείαν παλαμάκια κοιτώντας το χαρτί και κάνει το λάθος να κρατάει παραπάνω χρόνο το μισό.	Κοιτώντας το χαρτί και προσπαθώντας να διαβάσει χάνει τη μουσική αίσθηση και δεν κρατάει τον παλμό και το μέτρο. αποκόπτεται από τη μουσική ροή	Σύνδεση μουσικών συμβόλων με εκτέλεση – μουσικός γραμματισμός (κ6) Σπουδαιότητα μουσικής ροής και μουσικής ολότητας (κ18) Ρυθμική δεξιότητα(κ4)
Δάσκαλος: άμα ήταν μια μουσική που είχε συνέχεια αυτό και γράφει συνεχόμενα μοτίβα δυο τετάρτων και μισών, πως πιστεύεις ότι θα ήταν η μουσική. δίνει 1,2,3,4 η Μαρία ρωτάει να το κάνω με παλαμάκια ή στο πιάνο. Δάσκαλος: Όπως θες.	Η Μαρία επιλέγει μια νότα στο πιάνο και παίζει με τον δείκτη κατευθείαν ρυθμικά και μέσα στη ροή του μέτρου.	Διάλεξε να παίζει με τον δείκτη προκειμένου να έχει καλύτερη ρυθμική αίσθηση.	Τεχνική – δακτυλοθεσία (κ7) Ρυθμική δεξιότητα(κ4) Παίξιμο σε λούπα(κ5) Σπουδαιότητα μουσικής ροής και μουσικής ολότητας (κ18)
Στην επόμενη δραστηριότητα με το επόμενο μοτίβο με τα παρεστιγμένα ο δάσκαλος παίζει παλαμάκια κι η Μαρία ακολουθεί. Στη θέση του ολόκληρου ο δάσκαλος παίζει με body percussion αυτοσχεδιαστικά.	Η Μαρία ανταποκρίνεται αμέσως και δείχνει να κουνιέται περισσότερο από ότι πριν κρατώντας τον παλμό.	Η ακρίβεια στο ρυθμό είναι μεγαλύτερη όπως κι η χαλαρότητά της	Λεκτική ενθάρρυνση (κ12) Body percussion (κ27)
Είχαμε πει μήπως έβρισκες μια μουσική με αυτό το σχήμα και με αυτό. (δείχνει τα δυο προηγούμενα μοτίβα). Μαρία: Ναι, ναι.	Παίζει μια δική της μουσική με σωστή διαδοχή των νοτών αλλά χωρίς να κρατάει το μέτρο και το ρυθμό.	Πάλι είχε αποκοπεί η μουσική αίσθηση από τη δραστηριότητα.	Συνθεση (κ28) Εγκεφαλικότητα(κ31)

Δάσκαλος: Προσπαθεί κρατώντας το ρυθμό να παρασύρει τη Μαρία να παίζει ρυθμικά.	Η Μαρία ανταποκρίνεται ελάχιστα	Δε φαίνεται να το διασκεδάζει όσο τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού	Συνθεση (κ28)
Δ: Παίξε μου και τη μουσική σου με τα παρεστιγμένα.	Παίζει σκόρπιες νότες κρατώντας σωστά το μοτίβο σε μεγάλες αποστάσεις με τους δείκτες	Λείπει η μουσικότητα από την όλη διαδικασία. Το βλέπει σαν βαρετή άσκηση . Κάνει ό,τι κάναμε και στον αυτοσχεδιασμό αλλά χωρίς τον ενθουσιασμό. Απουσιάζει η μελωδικότητα.	Μελωδική δεξιότητα (κ9) Μουσικό αποτέλεσμα (κ14) Μουσικότητα (κ29)
Δ: «Προσπάθησε σε αυτό που έκανες να βάλεις διαφορετικά δάχτυλα σε κοντινές αποστάσεις». Έπειτα ο δάσκαλος δίνει ένα παράδειγμα στο πιάνο με βηματική κίνηση.	Η Μαρία το πιάνει αμέσως και παίζει κάτι με μελωδικό νόημα. Στην αρχή χρησιμοποιεί όλα τα δάχτυλα αλλά καθώς οι τεχνικές δυσκολίες χαλούσαν τη μουσική της άρχισε σταδιακά να βάζει πάλι τον δείκτη ώστε να κρατήσει καλύτερο ρυθμό διατηρώντας όμως τη βηματική κίνηση που της είχε δείξει ο δάσκαλος.	Η μουσικότητα κι η αντίληψη τρέχουν πιο γρήγορα από την τεχνική των δακτύλων κι αυτό δημιουργεί πρόβλημα.	Αυτοσχεδιασμός(κ8) Τεχνική – δαχτυλοθεσία (κ7) Μουσικό αποτέλεσμα (κ14)
Δ: Να θυμηθούμε τώρα μέχρι που έχουμε μάθει το τρίγωνο κάλαντα; Μ: Ναι. Ξεκινάει ο δάσκαλος με την κιθάρα κρατώντας το ρυθμό. Μαρία : Έκανα ένα λάθος. (εννοεί μια λάθος νότα στο τέλος)	Η Μαρία παίζει μέχρι εκεί που έχει μάθει με μεγάλη προσήλωση στο να παίζει σωστά τις νότες αλλά δεν έχει μπει ιδιαίτερα στο ρυθμό.	Παρότι ο ρυθμός ήταν το βασικό πρόβλημα της εκτέλεσης η Μαρία εστιάζει στη μοναδική λάθος νότα που πάτησε. Επιβεβαιώνει την πεποίθησή μου ότι όταν παίζει σωστά τη διαδοχή από τις νότες θεωρεί ότι έχει παίζει σωστά αγνοώντας τις άλλες παραμέτρους.	Ρυθμική δεξιότητα(κ4) Μουσικό αποτέλεσμα (κ14) Μουσική αντίληψη(κ30)
Δ: «Θέλω να ακούσεις την κιθάρα και να προσαρμοστείς ρυθμικά πάνω της». Μ: σαν στρατιωτάκι: Δ: Ναι Αλλά να ακούς τη κάνει η κιθάρα και να κάνεις το ίδιο. Μ Σαν παπαγάλος; Ναι!!	Ο δάσκαλος κάνει πολύ έντονες κινήσεις σώματος την ώρα που παίζει. σιγά σιγά κουνάει το κεφάλι της κι η Μαρία στο ρυθμό. Επίσης οι παρομοιώσεις που μόνη της χρησιμοποίησε φαίνεται να τις είχε ανάγκη για να κατανοήσει καλύτερα.	Όταν μπήκε σωματικά στη μουσική και απελευθερώθηκε, έπαιξε καλύτερα ρυθμικά. Μπερδεύτηκε όμως πιο πολύ στις νότες. Μοιάζει η διαδοχή από τις νότες να είναι κάτι πιο εγκεφαλικό ενώ ο ρυθμός χρειάζεται λιγότερη σκέψη και περισσότερη αίσθηση.	Εγκεφαλικότητα (κ31) Λεκτική περιγραφή μουσικής (κ32)

Ο δάσκαλος ξαναπαίζει το τραγούδι	Η Μαρία παίζει καλύτερα από πριν αλλά όχι εξαιρετικά.	Χρειάζεται περισσότερος χρόνος.	Ρυθμική δεξιότητα(κ4) Μουσικό αποτέλεσμα (κ14) Χρόνος (κ33)
Ο δάσκαλος δείχνει το τελευταίο μοτίβο («κι η πρωτοχρονιά») Δ:Θα μου πεις ποιες νότες έπαιξες Μαρία: σολ φα ρε και ντο	Η Μαρία παίζει κατευθείαν σωστά (τη διαδοχή και τα δάχτυλα) Όταν είπε ποιες είναι οι νότες φάνηκε να ενθουσιάζεται που τις είπε σωστά.	Γενικά ότι έχει σχέση με τη διαδοχή των νοτών επειδή είναι ξεκάθαρο αν έχουν κάνει λάθος ή όχι τα παιδιά, φαίνεται να το κατανοούν καλύτερα. Ο ρυθμός επειδή είναι λιγότερο απτός δεν καταλαβαίνουν τόσο την έννοια του σωστού και του λάθους.	Εγκεφαλικότητα(κ31) Αυτοπεποίθηση(κ32)
Δ: Τώρα θα παίζουμε συνέχεια αυτό το σημείο χωρίς να σταματάμε. Εγώ θα παίζω διάφορα προσπαθώντας να σε μπερδέψω.	Η Μαρία παίζει μόνη της σωστά αλλά σιγά σιγά αρχίζει να μπερδεύει νότες και να μην κρατάει όλους τους χρόνους του μέτρου. Για να ανταπεξέλθει αρχίζει να παίζει με τους δείκτες μόνο, κι έτσι καταφέρνει να παίζει σωστά το ρυθμό!	Κάθε φορά που ένιωθε ότι το χάνει άλλαζε δακτυλοθεσία. Έπαιζε πιο «παιδικά» με τους δείκτες και με μεγάλη κίνηση στο χέρι. Όταν το έβρισκε επέστρεφε μόνη της στη σωστή θέση.	Μουσικό παιχνίδι(κ33) Αυτοσχεδιασμός (κ8) Εγκεφαλικότητα(κ31)
Δ Τώρα θα το ενώσουμε όλο μέχρι εκεί. Αντί για το «του μικρού Χριστού» θα βάλουμε το «κι η πρωτοχρονιά» χωρίς το «χέη». Μ:Δηλαδή θα κάνω αυτό που έχω κάνει ήδη και μετά το καινούριο; Δ Ναι. Μ. Δηλαδή μετά το Φα αλλάζει; Δ Ναι	Αρχίζει να παίζει όλο το κομμάτι προσπαθώντας να καταλάβει τη δομή.	Ήθελε τη λεκτική περιγραφή του τι θα συμβεί στη μουσική. Ήθελε να το καταλάβει λογικά. στο παίξιμο την ενδιέφερε πιο πολύ να κάνει σωστά τις νότες.	Εγκεφαλικότητα(κ31)
Δ. Θες στο τέλος του τραγουδιού να χτυπήσουμε παλαμάκι μαζί στον τρίτο χρόνο του τελευταίου μέτρου; Ναι!!			Μουσικό παιχνίδι(κ33)
Δ. Να ξέρεις ότι πηγαίνεις πολύ πιο γρήγορα από ότι θα περίμενα! είσαι πολύ καλή. Μ Ευχαριστώ (μετά από παύση)	Η Μαρία έπαιξε όλο το μέρος σωστά και έκανε και το παλαμάκι. Λίγο πριν κλείσει το κομμάτι βιάστηκε να τελειώσει.	Αμέσως μετά την επιβράβευση – ενθάρρυνση τα κατάφερε πολύ καλά. Αυτή η βιασύνη για να τελειώσουν το κομμάτι, συχνή σε πολλούς μαθητές, σχετίζεται με αυτή την αντιμετώπιση της μουσικής σαν να είναι άσκηση σχολείου	Λεκτική ενθάρρυνση(κ12) Εγκεφαλικότητα(κ31)

		που αν γίνει σωστά η διαδοχή από τις νότες έχει ολοκληρωθεί σωστά.	
Δ: Παίξε το κομμάτι κι εγώ θα σου δείχνω που βρίσκεσαι στο χαρτί. Ποιες νότες είναι πιο γρήγορες; Οι άσπρες ή οι μαύρες; Μ. Οι μαύρες.	Γράφω στη Μαρία στην παρτιτούρα τι έχει παίξει ήδη. Παίζει κοιτώντας το χαρτί.	Ο γραμματισμός είναι πολύ πιο δύσκολος σε σχέση με τις δυνατότητες εκτέλεσης των αρχάριων. άρα μόνο επικουρικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια εισαγωγική σύνδεση που όμως δεν μπορεί να οδηγήσει σε πραγματική ανάγνωση παρτιτούρας τόσο δύσκολης μουσικής τουλάχιστον.	Μουσικός γραμματισμός (κ6)
Δ. Τώρα θα κάνουμε την ίδια διαδικασία με το επόμενο μοτίβο του τραγουδιού (4τέταρτα 1 ολόκληρο). θα παίζουμε το παιχνίδι που προσπαθώ να σε μπερδέψω	Η Μαρία ανταποκρίνεται άμεσα. κρατάει το ρυθμό αρκετά καλά. Όσο αφήνεται στο ρυθμό τόσο χαλαρεί τη δακτυλοθεσία	Ξέρει καλά τη διαδικασία πια και δεν χρειάζεται να εξηγώ πολλά.	Τεχνική (κ7)
Δ. Τώρα θα κάνουμε το δύσκολο. Εγώ θα παίζω σταθερά κι εσύ ό,τι θες προσπαθώντας να με μπερδέψεις. Μ. Μα αυτό είναι το εύκολο!!! Δ. Μάλλον έχεις δίκιο.	Κλείνει μάτια , κάνει γκλισσάντο, παίζει με τα δύο χέρια, μπλέκει τα χέρια της. και μόνη της αρχίζει να παίζει στο ρυθμό μετά από λίγο.	Σε αυτή τη δραστηριότητα απελευθερώθηκε πλήρως.	Αυτοσχεδιασμός(κ8)
Δ. Τώρα θα βάλουμε και τα δάχτυλα σωστά για να παίζουμε πιο συγκεκριμένες ακόμα μελωδίες. Καν' το με το αριστερό. Μ Έτσι κι αλλιώς είναι το καλό μου χέρι	Παίζει με μεγαλύτερη προσοχή στο τι νότες πατάει στο πιάνο με αποτέλεσμα να χάνεται πάλι ο ρυθμός.	Μεγαλύτερο άγχος και λιγότερη διασκέδαση από πριν.	Διασκέδαση (κ25)
Δ. Τώρα θα βάλουμε τις νότες του τραγουδιού πάνω στο μοτίβο που παίζουμε. (Παίζει) Μ. Έκανα πρώτα «τα παιδιά» και μετά το «χιονιά» Δ, Οκ, κανένα πρόβλημα.		Πολύ συχνά συνεννοούμαστε για τη δομή μέσω των στίχων και του τραγουδίσματος.	Ρόλος τραγουδίσματος (κ20) Ρόλος στίχων (κ21)