

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΡΟΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ
ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΟΥ ΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ**

Παρασκευή Ολοκτσίδου

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοχάρης Ράπτης

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»**

**Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΡΟΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ
ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Παρασκευή Ολοκτσίδου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Θεοχάρης Ράπτης**
- 2. Μίτση Ακογιούνογλου**
- 3. Χριστίνα Καλλιαρίδου**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

Τίτλος: Η εμπειρία ροής κατά τη διάρκεια του οργανωμένου και του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

© 2022 Παρασκευή Ολοκτσίδου

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).

Πρόλογος

Μέσα στα χρόνια εμπειρίας μου ως εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, περνώντας πολλές ώρες με τα παιδιά αυτής της ηλικίας και παρακολουθώντας τη συμπεριφορά τους, έγινα αρκετές φορές μάρτυρας ενός φαινομένου άξιου θαυμασμού για τον εξωτερικό παρατηρητή. Καθώς τα παιδιά εισχωρούν μέσα από τη παιχνίδι τους σε μια διαδικασία ανακάλυψης και δημιουργίας, φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει γύρω τους, κάποιες φορές ακόμη και εάν κάποιος τα πλησιάσει ή φωνάξει το όνομά τους. Ο Csikszentmihalyi (1975) περιγράφει αυτή την κατάσταση της πλήρους απορρόφησης σε μία δραστηριότητα και απόλυτου ελέγχου της εκτελεστικής δράσης ως εμπειρία ροής.

Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990) τα παιδιά μπορούν να βιώνουν διαρκώς εμπειρίες ροής. Πολλές φορές όμως οι ενήλικες επεμβαίνουν στην εξέλιξη του αυθόρμητου παιχνιδιού τους, λόγω της πεποίθησης ότι πρέπει να τεθούν κανόνες και να ακολουθηθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, που να εξυπηρετεί κατά βάση το δική τους ζώή και το δικό τους σύστημα αξιών. Υπό αυτό το πρίσμα δεν προσφέρονται στα παιδιά οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ακολουθώντας μέσα από τον δικό τους ρυθμό τις ενστικτώδεις τάσεις τους, να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να ξεδιπλώσουν όλες τις πτυχές τις προσωπικότητάς τους.

Μέσα από αυτές τις παρατηρήσεις γεννήθηκε η ανάγκη μου να ασχοληθώ με την εμπειρία ροής σε ερευνητικό επίπεδο. Στην πορεία για το εγχείρημα αυτό δέχθηκα υποστήριξη από πολλές πλευρές και μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

Τον επόπτη μου, κ. Θεοχάρη Ράπτη, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την παροχή συνεχής καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, για την ενδελεχή επίβλεψη, καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές. Η συμβολή του ήταν καταλυτική για την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τις καθηγήτριές μου, Ζωή Διονυσίου και Μίτση Ακογιούνογλου, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις τους.

Τους διευθυντές του νηπιαγωγείου όπου εργάζομαι, για την δυνατότητα που μου προσέφεραν να πραγματοποιήσω την έρευνά μου στον χώρο της εργασίας μου, τα παιδιά που συμμετείχαν και χάρη στη δική τους δράση συνέλεξα πολύτιμο υλικό, τους γονείς που μου παρείχαν την άδεια συμμετοχής και θετική ανατροφοδότηση, καθώς και όλους τους συναδέλφους μου για την υποστήριξη.

Τη Lena Gissibl, για την πολύτιμη προσφορά της στην διωποκειμενικότητα της έρευνας συμμετέχοντας ως κριτική φίλη.

Τους συμφοιτητές μου για την ανταλλαγή απόψεων και αλληλοϋποστήριξη μέσα στη μικρή μουσική κοινότητα που δημιουργήσαμε.

Τον πατέρα μου, Αργύρη Ολοκτσίδη, για τις εποικοδομητικές συζητήσεις και προβληματισμούς γύρω από το θέμα της έρευνάς μου, καθώς και τη μητέρα μου, Ελένη Μυλωνά, για τη μεταδοτικότητα της καλής της διάθεσης, η οποία λειτουργούσε ενθαρρυντικά σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά που δίνουν νόημα στο επάγγελμά μου. Η παρούσα εργασία αφιερώνεται σε αυτά.

Η Εμπειρία Ροής κατά τη Διάρκεια του Οργανωμένου και του Ελεύθερου Μουσικού Παιχνιδιού σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την εμπειρία ροής στην προσχολική ηλικία στο πλαίσιο οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων και του ελεύθερου παιχνιδιού που τις ακολουθεί. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο της Γερμανίας, με το δείγμα να αποτελούν οχτώ παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Διεξήχθη σενάριο δέκα οργανωμένων διδασκαλιών, οι οποίες ακολουθούνταν άμεσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Τα ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν η βιντεοσκόπηση, το ερευνητικό αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά, οι οποίες λάμβαναν χώρα αμέσως μετά τη λήξη του ελεύθερου παιχνιδιού. Οι συμπεριφορές των παιδιών αποκωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το εργαλείο FIMA (Flow Indicators for Musical Activities) της Custodero (2005α) αναζητώντας τους εξής δείκτες: α) δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης (challenge seeking indicators): αυτό-ανάληψη εργασίας (self-assignment), αυτό-διόρθωση (self-correction), εκούσια χειρονομία (deliberate gesture), β) δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης (challenge monitoring indicators): η προσδοκία / προσμονή (anticipation), η επιθυμία επέκτασης των δραστηριοτήτων (expansion), η επιθυμία χρονικής προέκτασής τους (extension) και γ) δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου (social context indicators: awareness of adults and peers). Οι ομαδικές συζητήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ως θεματικές τους δείκτες ροής της Custodero. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν διαφάνηκε η σημασία του συνδυασμού οργανωμένων δραστηριοτήτων με χρόνο ελεύθερης απασχόλησης για την εμπλοκή σε εμπειρίες ροής και ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την εμπειρία ροής όταν μέσα σε οργανωμένα πλαίσια παρέχει επαρκείς δυνατότητες για αυτενέργεια.

Λέξεις κλειδιά: [εμπειρία ροής, προσχολική ηλικία, μουσικές δραστηριότητες, ελεύθερο παιχνίδι]

The Flow Experience During Musical Activities and Free Play in Early Childhood

Abstract

The purpose of this study is to investigate flow theory in preschoolers in the context of organized musical activities and the free play that follows them. A qualitative action research study was conducted at a kindergarten in Germany, with a sample involving eight children aged 5-6 years. A scenario of ten organized lessons, which were directly followed by free play, had been conducted. The research tools included video recording, the researcher's reflective diary and group discussions with the children which took place immediately after the end of the free play. Children's behaviors were observed using Custodero's FIMA (Flow Indicators for Musical Activities) (2005a) coding form, looking for the following indicators: a) challenge seeking indicators; self-assignment, self-correction, deliberate gesture b) challenge monitoring indicators; anticipation, expansion, extension c) social context indicators; awareness of adults and peers. Group discussions were analyzed using Custodero's flow indicators as themes. The analysis of the research data collected indicated the importance of combining organized activities with free play time, for engaging in flow experience and that the teacher can enhance flow experiences when within organized contexts sufficient opportunities for self-activity are provided.

Key words: [flow experience, early childhood, musical activities, free play]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	3
1. Ενότητα πρώτη: Εμπειρία ροής	3
1.1 Μία σύντομη ματιά στη θετική ψυχολογία	3
1.2 Συνομιλώντας με τον Csikszentmihalyi	4
1.3 Οι συνιστώσες της ροής	6
1.4 Μετρώντας τη ροή	10
2. Ενότητα δεύτερη: Ρέοντας σε μουσικά μονοπάτια. Η ροή στη μουσική	12
2.1 Η εμπειρία ροής κατά την ακρόαση μουσικής	12
2.2 Η εμπειρία ροής κατά την εκτέλεση μουσικής	13
3. Ενότητα τρίτη: Τα παιδιά... ρέει. Η ροή στην παιδική ηλικία	14
3.1 Η ροή μέσα από το παιχνίδι	14
3.2 Το μουσικό παιχνίδι	15
3.3 Η μέτρηση της ροής στα παιδιά	17
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	20
1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	20
2. Μεθοδολογική προσέγγιση	20
3. Ερευνητικό σχέδιο	21
4. Τρόπος δειγματοληψίας	21
5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	22
6. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	23
7. Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας	25
8. Περιορισμοί της έρευνας	25
Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ	27
1. Πορεία διδακτικού σεναρίου	27
2. Ανάλυση των FIMA	65
2.1 Οργανωμένες δραστηριότητες	65
2.1.1 Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης	65

2.1.2 Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης	66
2.1.3 Δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου	70
2.2 Ελεύθερο παιχνίδι	72
2.2.1 Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης	72
2.2.2 Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης	74
2.2.3 Δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου	75
3. Ανάλυση των ομαδικών συζητήσεων	77
 Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	80
1. Συμπεράσματα	80
2. Προτάσεις για τη διδασκαλία και για περεταίρω έρευνα	86
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνων	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ατομικό έντυπο παρατήρησης των FIMA	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διδακτικό σενάριο	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Υλικά διδακτικού σεναρίου	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Απόσπασμα από τις ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά	115

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, οι όροι «ολοήμερο σχολείο», «απογευματινές δραστηριότητες», «διδασκτέα ύλη», «υποχρεωτική εκπαίδευση» αποτελούν έννοιες που κατακλύζουν την καθημερινότητα των μαθητών ήδη από τις μικρές ηλικίες. Ο Göppel αναφέρεται στο φαινόμενο της αλλοίωσης της παιδικής ηλικίας μέσα από τις παρεμβάσεις ενηλίκων με τον όρο «αλλαγμένη παιδική ηλικία» («veränderte Kindheit, Göppel:69, 2007). Μέσα σε ένα τόσο φορτωμένο πρόγραμμα, γεννιέται το ερώτημα, τελικά μένει στα παιδιά προσωπικός χρόνος για να τον αξιοποιήσουν όπως εκείνα θέλουν; Προσφέρουν τα σχολικά πλαίσια ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύψουν τις ενδόμυχες επιθυμίες τους και να ακολουθήσουν τις έμφυτες ροπές τους που θα τα οδηγήσουν στη δημιουργία νέων ευκαιριών για την αυτόβουλη ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων;

Αναφερόμενη στην μουσική εκπαίδευση η Κοκκίδου (2015) σημειώνει ότι μετά την σχολική είσοδο, λόγω της έντονης σύνδεσης της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την αξιολόγηση δεξιοτήτων, περιορίζεται σημαντικά η δεκτικότητα των παιδιών στη θετική υποδοχή νέων μουσικών ερεθισμάτων. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των γονέων επικεντρώνεται στην απόδοση και όχι στην συναισθηματική εμπειρία. Ο Csikszentmihalyi (1990) μιλώντας για το μάθημα μουσικής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το πρόβλημα είναι ότι δίνεται πολύ μεγάλη βαρύτητα στο πώς παίζουν οι μαθητές και πολύ μικρή στο πώς αισθάνονται και στο εάν απολαμβάνουν τη διαδικασία.

Για να διατηρηθούν τα θετικά συναισθήματα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ωφέλιμη η διατήρηση και ενίσχυση μέσα στα σχολικά πλαίσια αυτού που αποκαλείται «ροή» (Shernoff et al., 2014). Η κατάσταση θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: οι μαθητές εμπλέκονται βαθιά στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέλουν να μάθουν για χάρη της μάθησης και αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους θέτοντας συνεχώς νέες προκλήσεις στον εαυτό τους. Μέσα από αυτές τις νέες προκλήσεις εξελίσσονται συνεχώς επάνω στο αντικείμενο της ενασχόλησής τους, φτάνοντας σε υπέρτατα επίπεδα βιωματικής μέθης και δεξιοτεχνικής απόδοσης, που μοιάζουν να είναι η πραγματοποίηση του «αδύνατου». Κάτι σαν εκπλήρωση της

εντολής που λέει ο Νίκος Καζαντζάκης ότι του έδωσε ο παππούς του: «Φτάσε όπου δεν μπορείς!» (Ν. Καζαντζάκης, Αναφορά στον Γκρέκο, σελ. 23).

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιεί μέσα από ποιοτική έρευνα δράσης διερεύνηση της εμπειρίας ροής στα πλαίσια του νηπιαγωγείου σε μουσικές δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι που τις ακολουθεί. Σκοπός είναι να εξεταστεί η βίωση της εμπειρίας ροής ως τρόπος βελτιστοποίησης των μαθησιακών διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες επιδιώκεται να απαντηθούν να εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1. Ποιες οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής; 2. Πως μπορεί να συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι που ακολουθεί οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής; 3. Ποια η συμβολή της εκπαιδευτικού στην εμπλοκή των παιδιών σε εμπειρία ροής σε μουσικές δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι μετά από αυτές;

Το θεωρητικό μέρος αναπτύσσεται μέσα από βιβλιογραφική αναζήτηση γύρω από το αντικείμενο της έρευνας και αποτελείται από τρεις υποενότητες. Στην πρώτη επιδιώκεται να γίνει κατανοητή η έννοια της ροής έτσι όπως την περιγράφει ο Csikszentmihalyi. Στην δεύτερη γίνεται σύνδεση της ροής με τη μουσική εμπειρία. Η τρίτη υποενότητα εστιάζει στην παιδική ηλικία, στο πώς βιώνεται η ροή από τα παιδιά και στην περιγραφή του εργαλείου μέτρησης δεικτών ροής σε μουσικές δραστηριότητες της Custodero (2002a) που χρησιμοποιεί η παρούσα έρευνα. Ακολουθεί το κεφάλαιο της μεθοδολογίας όπου παρουσιάζονται οι ερευνητικές διεργασίες μέσα από την ανάπτυξη της μεθοδολογικής προσέγγισης και την περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων. Κατόπιν επεξηγείται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και τις ομαδικές συζητήσεις με τους μαθητές. Το τέταρτο κεφάλαιο παραθέτει τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια, την συγγραφή των προσωπικών της απόψεων που απορρέουν από αυτά και προτάσεις για εξέλιξη της παρούσας έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. Ενότητα πρώτη: Εμπειρία ροής

1.1 Μια σύντομη ματιά στη θετική ψυχολογία

Μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου επίκεντρο των επιστημόνων ψυχικής υγείας αποτέλεσε η θεραπεία των ψυχικών ασθενειών που προέκυψαν ή εντάθηκαν μέσα στα δύσκολα χρόνια του πολέμου. Με το ερευνητικό ενδιαφέρον να εστιάζει κυρίως στη μελέτη των σκοτεινών μονοπατιών του ανθρωπίνου νου και της ψυχής και με τα ερευνητικά κονδύλια να επικεντρώνονται στη θεραπεία της ψυχικής νόσου, η επιστήμη της ψυχολογίας άρχισε να στρέφεται κυρίως προς την παθολογία. Αν και χάρη σε μεγάλους επιστήμονες της εποχής όπως ο Freud και ο Jung μπόρεσαν να γίνουν άλματα όσον αφορά στη διάγνωση, αντιμετώπιση και θεραπεία ποικίλων ψυχικών ασθενειών, η συνειδητοποίηση της στροφής που είχε πάρει η Ψυχολογία από κάποιους ερευνητές γέννησε έναν καινούριο τομέα, αυτού της Θετικής Ψυχολογίας (Hefferon & Boniwell, 2019).

Εισηγητής του όρου ήταν ο Maslow (1954) ο οποίος υποστήριξε ότι η Ψυχολογία εκτός από την ενασχόληση με τη θεραπεία της ασθένειας και της ανεπάρκειας, θα πρέπει να επικεντρωθεί και στις αρετές και δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης. Πολλά χρόνια αργότερα, το 1999, ο Seligman σε ομιλία του στην 107η Ετήσια Συνάντηση της APA έκανε λόγο για την ανάγκη αλλαγής της εστίασης της ψυχολογίας από την παθολογία στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου προς όφελός του. Στόχος της επιστήμης θα πρέπει να είναι να κάνει τη ζωή των ανθρώπων πιο παραγωγική και να τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους ως άτομα. Η ομιλία προσέλκυσε το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων οι οποίοι άρχισαν να συναντιούνται για να συζητηθούν επί του θέματος, δραστηριότητα που οδήγησε στην ανάπτυξη ενός νέου τομέα της Ψυχολογίας που ονομάστηκε από τους υποστηρικτές του κινήματος «Θετική Ψυχολογία» (Hefferon & Boniwell, 2019).

Η θετική ψυχολογία ως επιστημονικό πεδίο δίνει έμφαση στα δυνατά σημεία του ανθρώπινου ψυχισμού επιδιώκοντας την καλύτερη κατανόηση της ψυχικής ευημερίας και τον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στην ανάπτυξή της

(Csikszentmihalyi & Seligman, 2000). Όπως υποστήριξε ο Seligman (2002), το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει το κίνημα των θετικών ψυχολόγων είναι το εξής: «Η ψυχολογία δεν είναι μόνο η μελέτη της ασθένειας, της αδυναμίας και της βλάβης, είναι επίσης η μελέτη της δύναμης και της αρετής. Η θεραπεία δεν είναι μόνο η διόρθωση του κακού, είναι επίσης η οικοδόμηση του σωστού» (Seligman, 2002: 4).

Σήμερα υπάρχουν αρκετοί επικριτές, οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν τον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας ως έγκυρη επιστήμη και ζητούν τον διαχωρισμό της από την Ψυχολογία. Αντίθετα οι θετικοί επιστήμονες, αναφερόμενοι στους υπόλοιπους κλάδους ως «Συμβατική Ψυχολογία», υποστηρίζουν ότι η Θετική Ψυχολογία μπορεί να αποτελέσει συμπληρωματικό τους κλάδο και όχι ανταγωνιστικό ή αντιτιθέμενο.

1.2 Συνομιλώντας με τον Csikszentmihalyi

Οι θετικοί ψυχολόγοι επιδιώκοντας να βελτιώσουν τις συνθήκες της ανθρώπινης ζωής υποστηρίζουν ότι δεν είναι αρκετό να προσφέρεται βοήθεια μόνο σε όσους νοσούν και υποφέρουν. Αντίθετα, όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται καθοδήγηση στην πορεία αναζήτησης του καλού (Seligman, 2002). Αν και η έννοια του «καλού» είναι υποκειμενική και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το πολιτισμικό και θρησκευτικό πλαίσιο καθώς και οι εκάστοτε συνθήκες, η αναζήτησή του αποτελεί πυξίδα για την πορεία προς την προσωπική ευημερία. Μία από τις έννοιες με τις οποίες σχετίζεται αυτή η αναζήτηση είναι η έννοια «flow», η οποία αναδύθηκε μέσα από τις έρευνες του Csikszentmihalyi (1975) και στα ελληνικά μεταφράζεται ως «ροή».

Ο Csikszentmihalyi αφιέρωσε δεκαετίες στη μελέτη των συναισθημάτων ικανοποίησης και της απορρόφησης που βιώνει κάποιος μέσα από την εργασία του και έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το τι ωθεί τα άτομα να ασχοληθούν με αυτήν (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2014). Μαζί με τους συνεργάτες του διεξήγαγε πολυάριθμες συνεντεύξεις σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια με ποικίλους ειδικούς στον κλάδο τους, όπως αθλητές, μουσικούς και χειρουργούς. Παρατήρησε ότι συχνά γινόταν αναφορά σε μία κατάσταση, κατά την οποία ενώ οι ίδιοι ασκούσαν ενεργά τη δραστηριότητά τους, απορροφώνταν τόσο από αυτήν που ξεχνούσαν τον περίγυρο και δεν αντιλαμβάνονταν την ώρα να περνάει. Ο Csikszentmihalyi αναφέρθηκε σε

αυτή την εμπειρία ως «εμπειρία ροής» και την όρισε ως εξής: «η έντονη βιωματική προσήλωση του ατόμου σε κάθε στιγμή της δραστηριότητάς του, προσήλωση που μπορεί να είναι είτε σωματική είτε διανοητική. Το άτομο είναι πλήρως συγκεντρωμένο στο έργο που εκτελεί και λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του» (Csikszentmihalyi, 1990: 394).

Η έννοια της ροής, αν και με τον συγκεκριμένο όρο συναντάται για πρώτη φορά σε κείμενα του Csikszentmihalyi, είναι γνωστή εδώ και αρκετές χιλιάδες χρόνια σε άλλους πολιτισμούς. Στην Ασία ακολουθώντας τις αρχές του Βουδισμού, η συγκέντρωση που επιτυγχάνεται μέσα από τον διαλογισμό οδηγεί στην υπέρβαση της σφαίρας της συνείδησης με σκοπό την επίτευξη της αγαλλίασης και της ευδαιμονίας. Οι δερβίσηδες του σουφικού τάγματος του Ισλάμ φτάνουν σε κατάσταση έκστασης μέσα από τον περιστροφικό χορό τους. Αυτή η μεταφορά της συνείδησης της οντότητας του υποκειμένου που υποδηλώνει ο όρος «έκσταση» μπορεί να συσχετιστεί με τη μη συνειδητή δράση του ατόμου που βρίσκεται σε ροή και με την κατάσταση ευφορίας που βιώνει. Στον Ταοϊσμό υπάρχει η αρχή του «yu», η οποία σχετίζεται με το «σωστό μονοπάτι», ενώ μπορεί να μεταφραστεί και ως «περπάτημα που δεν αγγίζει το έδαφος». Οι γραφές που αναφέρονται στο «yu» σημειώνουν ότι μέσω αυτού το άτομο βυθίζεται σε μια πλήρη παράδοση που το απομακρύνει από την κυριαρχία της συνείδησης, ενώ το οδηγεί σε κατάσταση ευφορίας και τονίζουν ότι δεν υφίσταται κανένα εξωτερικό κίνητρο. Η φιλοσοφία αυτή πλησιάζει την έννοια της ροής (Csikszentmihalyi, 1992).

Ο Csikszentmihalyi υποστήριξε ότι σε τέτοιες στιγμές, η δημιουργικότητα του ατόμου τίθεται σε κίνηση και αναφέρθηκε στη ροή ως «βέλτιστη εμπειρία» (Csikszentmihalyi, 1990), η οποία προκαλεί μία αίσθηση βαθιάς απόλαυσης και οδηγεί το άτομο σε προσωπική εξέλιξη. Η αντίληψη αυτή πλησιάζει φιλοσοφική θεώρηση του Αριστοτέλη για την ευδαιμονία (Raptis, 2007) καθώς υποστήριξε ότι αναβλύζει μέσα από την ενασχόληση με ενάρετες δραστηριότητες και η κάθε πράξη του ανθρώπου αποσκοπεί τελικά στη βίωση αυτής

1.3 Οι συνιστώσες της ροής

Μελετώντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσε μέσα από τις έρευνές του ο Csikszentmihalyi (1999) παρατήρησε ότι οι περιγραφές των ατόμων που βίωναν τη ροή συγκλίνουν σε κοινά γνωρίσματα. Κατέληξε έτσι σε εννέα συνιστώσες οι οποίες φαίνεται να παρουσιάζουν καθολικό χαρακτήρα σε όλους τους πολιτισμούς (Csikszentmihalyi 1975· 1990· Csikszentmihalyi et al. 2005).

1. Ισορροπία μεταξύ πρόκλησης-δεξιότητας

Για να είναι εφικτό να βιώσει το άτομο τη ροή, χρειάζεται να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων και των δεξιοτήτων. Οι ικανότητες του ατόμου θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της δραστηριότητας σε τέτοιο βαθμό, ώστε ενώ να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον για εμπλοκή στη δραστηριότητα. Εάν η δυσκολία είναι μεγαλύτερη, το άτομο βιώνει άγχος και ματαίωση, ενώ αν είναι μικρότερη του επιπέδου δεξιοτήτων μπορεί να προκληθεί ανία. Όσο αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις, τα επίπεδα των δεξιοτήτων αυξάνονται, οπότε αντίστοιχα θα πρέπει να αυξάνεται σε παράλληλους ρυθμούς και το επίπεδο δυσκολίας, ώστε να είναι η δυνατότητα για νέες εμπειρίες ροής διαρκώς ανοιχτή.

2. Σύζευξη σώματος και πνεύματος

Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση της ροής, η δράση δεν ορίζεται πλέον από τη σκέψη, αλλά επιτυγχάνεται ένωση της σωματικής και της πνευματικής υπόστασης, μέσω της οποίας κάθε ενέργεια εκτελείται πλέον ως απόρροια αυτής της σύζευξης. Οι Jackson και Csikszentmihalyi (1999) αναφέρουν ότι ακόμη και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται για την ολοκλήρωση της εργασίας, για παράδειγμα το πιάνο στην περίπτωση ενός μουσικού, μπορεί να θεωρηθεί ως κομμάτι αυτού του συνόλου, σαν να αποτελεί προέκταση του ίδιου του σώματος. Αυτές οι διαδικασίες ενοποίησης δεν απαιτούν καμία προσπάθεια, αλλά λαμβάνουν χώρα αυτόματα αν ο δρων καταφέρει να απορροφηθεί πλήρως από τη δραστηριότητα. Η συγχώνευση όλων των εγγενών και περιβαλλουσών μεταβλητών του μπορεί επίσης να οδηγήσει σε θετικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους λειτουργούν ως κίνητρο για συνέχιση της ενασχόλησης με τη δραστηριότητα.

3. Ξεκάθαροι στόχοι

Η δραστηριότητα με την οποία ασχολείται το άτομο θα πρέπει να έχει ξεκάθαρη δομή με συγκεκριμένους στόχους. Έτσι η πορεία της δράσης εκτυλίσσεται ομαλά και το άτομο γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει, χωρίς να χρειάζεται να ζητά διευκρινίσεις.

4. Άμεση ανατροφοδότηση

Η άμεση και σαφής ανατροφοδότηση δίνει τη δυνατότητα να γίνεται συνεχής προσαρμογή της δράσης, ώστε να επιτυγχάνεται διαρκής ανταπόκριση στις τρέχουσες απαιτήσεις. Όταν βιώνεται η ροή, το άτομο γνωρίζει τα επίπεδα της απόδοσής του μέσα από ορατά αποτελέσματα και με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνεται, οι στόχοι προσαρμόζονται ξανά και ξανά, προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση.

5. Υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνιση της εμπειρίας ροής είναι η επίτευξη πολύ υψηλών επιπέδων συγκέντρωσης. Η συγκέντρωση δεν επέρχεται καταναγκαστικά, κάτι που ούτως ή άλλως θα ήταν αδύνατο, αλλά το άτομο γλιστρά σε αυτήν απαλά και ασυνείδητα, τόσο ακούσια που θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε τη διαδικασία με αυτή της αναπνοής. Η εμπειρία ροής δημιουργεί ένα αόρατο φίλτρο γύρω από τον δρων, το οποίο αποκλείει όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα που δεν σχετίζονται με την επίτευξη του στόχου. Το άτομο οδηγείται σε μια εστιασμένη συνειδησιακή κατάσταση η οποία καθιστά δυνατή την πλήρη διανοητική αφοσίωση στην εργασία χωρίς περισπασμούς.

6. Αίσθηση ελέγχου

Όταν το άτομο αισθάνεται ότι διατηρεί τον έλεγχο της δράσης του, επικρατεί η αίσθηση ότι ενεργεί σωστά και ότι δεν μπορεί να κάνει λάθη. Οι αναστολές, οι αντιρρήσεις ή οι αμφιβολίες δεν είναι πλέον παρούσες, αντίθετα αυξάνονται τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και το άτομο εμπιστεύεται τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Αυτή η απαλλαγή από τις ανησυχίες συμβάλλει στο να μπορεί κανείς να αφοσιωθεί πλήρως στην πρόκληση. Ακόμη και αν εκείνη απειλεί να ξεπεράσει τις ικανότητές, κυριαρχεί η αίσθηση του ελέγχου, η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη απόδοση και ολοκλήρωση της πρόκλησης. Έτσι, μέσω της

διατήρησης του ελέγχου επέρχεται η εμπιστοσύνη στις δεξιότητες. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υπερβολική αίσθηση ελέγχου μπορεί να αποβεί επιζήμια για τον εμπειρία ροής. Αν κάποιος έχει τον απόλυτο έλεγχο των πράξεών του και εμμένει να κινείται μόνο σε ασφαλή πλαίσια, μπορεί να οδηγηθεί σε αδιαφορία, καθώς οι προκλήσεις δεν είναι πλέον αρκετά απαιτητικές. Η λήψη ρίσκων μπορεί να αποδειχθεί λυσιτελής για την επίτευξη και διατήρησης της εμπειρίας ροής (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000).

7. Απώλεια συνείδησης του εαυτού

Δεδομένου ότι η προσοχή στη ροή επικεντρώνεται στην άμεση δράση, δεν αφήνεται χώρος για να εισέλθουν στη συνείδησή του ατόμου σκέψεις που αφορούν στην καθημερινή ζωή και στα προβλήματά της, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα αρνητικά συναισθήματα ή οι φόβοι δεν παρεμβαίνουν περαιτέρω στην εκτέλεση της δραστηριότητας. Όταν βιώνει ροή το άτομο απορροφάται τόσο από τη δραστηριότητα που χάνει την αίσθηση του εαυτού του, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνεται βασικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα την πείνα ή την ανάγκη για ξεκούραση

8. Μεταμόρφωση του χρόνου.

Όταν το άτομο βρίσκεται σε ροή και καθώς η συνείδηση εστιάζεται στη δράση, χάνεται η αίσθηση της εκτύλιξης του χρόνου, έτσι όπως μετριέται από τα συμβατικά ρολόγια. Έτσι συχνά συμβαίνει να περνάνε ώρες ενασχόλησης με τη δραστηριότητα ενώ το άτομο να έχει την εντύπωση ότι πέρασαν μόλις μερικά λεπτά. Μπορεί όμως να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή το άτομο να αισθάνεται ότι έχει αφιερώσει πολύ περισσότερο χρόνο στη δραστηριότητα απ' αυτήν που αποτυπώνει το ρολόι. Πρόκειται δηλαδή για έναν «χρονικό αποπροσανατολισμό», με την αντίληψη του χρόνου να γίνεται τελείως υποκειμενική.

9. Εσωτερικό κίνητρο

Η ροή αποτελεί μία κατάσταση εσωτερικής επιβράβευσης. Ο Csikszentmihalyi έχει αναφερθεί στον όρο «αυτοτελής εμπειρία» (Csikszentmihalyi, 1990: 83), ο οποίος περιγράφει μια δράση που έχει ως στόχο μόνο την ίδια τη δράση και δεν υπάρχουν εξωτερικά κίνητρα και ενισχύσεις που να αποτελούν την αιτία της. Έτσι ακόμη και αν οι αρχικοί λόγοι ενασχόλησης δε σχετίζονται με την ευχαρίστηση που αποκομίζεται από τη δραστηριότητα, εκείνη ανταμείβει το άτομο εγγενώς μέσω εσωτερικών

απολαβών. Για παράδειγμα, εσωτερικό κίνητρο αποτελεί η ικανοποίηση που βιώνει ένας μουσικός που εξασκείται επί ώρες και ο λόγος που συνεχίζει το παίξιμο είναι αυτή η ικανοποίηση και όχι ο στόχος βελτίωσης των εμφανίσεών του μπροστά σε κοινό. Συνεπώς είναι αδύνατο να επιτευχθεί η εμπειρία ροής μέσα από μία δραστηριότητα που επιβάλλεται και οδηγεί σε καταναγκαστική διεκπεραίωσή της.

Οι παραπάνω συνιστώσες αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά που συνοψίζουν τη βέλτιστη υπαρξιακή κατάσταση της εμπειρίας ροής. Ο Csikszentmihaly εξέφρασε την πεποίθηση ότι η ροή μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από «κατάσταση», δηλαδή διαδικασία που σχετίζεται με τις επικρατούσες συνθήκες, μπορεί να θεωρηθεί και «χαρακτηριστικό», δηλαδή εμπειρία εξαρτώμενη από την προσωπικότητα του ατόμου (Csikszentmihalyi, 1990). Στο σημείο αυτό ο Csikszentmihalyi εισήγαγε την έννοια της «αυτοτελούς προσωπικότητας» (autotelic personality, Csikszentmihaly:83, 1990), γνώρισμα της οποίας είναι η ικανότητα διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ της δεξιότητας και της αναζήτησης της πρόκλησης, (Csikszentmihalyi, 1990:83). Επίσης, οι προσωπικότητες αυτές χαρακτηρίζονται από αντικρουόμενες ποιότητες, όπως είναι η περιέργεια και ταυτόχρονα η επιμονή ή η ικανότητα βαθιάς συγκέντρωσης και ταυτόχρονης εγρήγορσης (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Σύμφωνα λοιπόν με τον Csikszentmihaly, τα άτομα με αυτοτελή προσωπικότητα τείνουν να βιώνουν ευκολότερα εμπειρίες ροής.

Μελετώντας τις συνιστώσες της ροής ενέργειας γεννιέται το ερώτημα του αν είναι απαραίτητη η παρουσία όλων για να εισέλθει το άτομο στο κανάλι της ροής ή αν αρκεί η επίτευξη μόνο μερικών από αυτές. Οι Jackson & Csikszentmihalyi (1999) περιέγραψαν τη διάσταση της συγχώνευσης της δράσης και της επίγνωσης, ως την «πιο αποκαλυπτική πτυχή της εμπειρίας ροής» (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999:20. Οι Jackson & Eklund (2002) υποστήριξαν ότι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κατάστασης και την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου που εμπλέκεται στη δραστηριότητα, ορισμένες από τις διαστάσεις της ροής μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο απαραίτητες για την εμπλοκή σε εμπειρίες ροής. Τα στοιχεία εγείρουν τις πιθανότητες για το ότι δεν είναι όλες οι διαστάσεις εξίσου απαραίτητες για να προκύψει η εμπειρία ροής (Sinnamon et al. 2012).

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι το αν η κάθε συνιστώσα είναι μονοδιάστατη ή εάν αναπτύσσεται σε πολλά επίπεδα έχοντας αυξητικό χαρακτήρα. Οι Seifert & Hedderson (2009) μελετώντας την εμφάνιση ροής σε αθλητές skate-board, υποστήριξαν ότι η εμπειρία ροής μπορεί να αποτελέσει ένα κλιμακωτό φαινόμενο που λαμβάνει χώρα σε ποικίλες διαστάσεις. Για παράδειγμα η συγκέντρωση μπορεί να αποτελεί μία διάσταση, η αυτοτέλεια μία άλλη, με τα άτομα να φτάνουν διαφορετικούς βαθμούς επίτευξης της κάθε διάστασης. Αυτό επιδεικνύει ότι η ροή αποτελεί μια πλήρως υποκειμενική εμπειρία και παρόλο που οι περιγραφές παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, το κάθε άτομο τη βιώνει σε διαφορετικές μορφές και επίπεδα.

1.4 Μετρώντας τη ροή

Δεδομένης της υποκειμενικότητας που διέπει την εμπειρία ροής, η μέτρησή της αποτελεί μία ερευνητική πρόκληση (Jackson et al. 2008). Παρ' όλα αυτά, βασιζόμενοι στον προσδιορισμό των βασικών χαρακτηριστικών της ροής και των προϋποθέσεων εμφάνισής της οι μελετητές έχουν σχεδιάσει εργαλεία μέτρησης για να ελέγξουν εάν οι διαστάσεις της μπορούν να αξιολογηθούν. Μεταξύ άλλων, τα εργαλεία αυτοαναφοράς συμπεριλαμβάνουν συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή αλλιώς μετρήσεις με «μολύβι-και-χαρτί» (paper-and-pencil measures) και την Εμπειρική Μέθοδο Δειγματοληψίας (Experience Sampling Method) (Csikszentmihalyi, 1990· Csikszentmihalyi & Larson, 2014).

Οι συνεντεύξεις, συνήθως ημι-δομημένες, αποτελούν ένα από τα πιο συνήθη εργαλεία για να εξεταστεί η ροή και μπορούν να δώσουν πλούσιες πληροφορίες για την ανάλυση της έννοιας (Seifert & Hedderson, 2009· Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Οι ερωτήσεις αφορούν την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων ζητώντας τους να περιγράψουν πώς οδηγούνται στη ροή, τους παράγοντες που επηρεάζουν ή εμποδίζουν την εμπειρία κ.α. Για την αύξηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων οι συνεντεύξεις μπορούν να συνδυαστούν με μη συμμετοχική παρατήρηση και εθνογραφικές προσεγγίσεις (Seifert & Hedderson, 2009).

Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται ως εργαλείο όταν ο στόχος δεν είναι ο προσδιορισμός της εμπειρίας ροής αλλά η μέτρηση των διαστάσεων της και των

διαφορών στην εμφάνισή της σε διαφορετικά άτομα ή πλαίσια. Ζητάνε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν οι ίδιοι την εμπειρία ροής θέτοντας ερωτήματα όπως α) αν έχουν βιώσει ποτέ την εμπειρία β) πόσο συχνά και γ) σε ποια πλαίσια (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Ένα άλλο εργαλείο μέτρησης της ροής το οποίο αναπτύχθηκε από τους Csikszentmihalyi & Larson (2014) αποτελεί η Εμπειρική Μέθοδος Δειγματοληψίας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν στις μελέτες τους τη μέθοδο αυτή για να πραγματοποιήσουν όσο το δυνατόν πιο άμεσες μετρήσεις. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας φέρανε πάνω τους επί μία εβδομάδα έναν τηλε-ειδοποιητή, ο οποίος σε ανύποπτους χρόνους τους έδινε το σήμα να διακόψουν τη δραστηριότητά τους και να περιγράψουν την τρέχουσα κατάσταση που βίωναν συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων διαμορφωνότανε ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έναντι των συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων αποτελεί η αμεσότητα των μετρήσεων, καθώς μεσολαβεί μικρότερο χρονικό διάστημα μεταξύ της εμπειρίας ροής και της συλλογής δεδομένων.

Κάποιοι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη ροή στρέφοντας το ενδιαφέρον τους στον τρόπο που επηρεάζει εκείνη τις φυσιολογικές (physiological) λειτουργίες του ανθρωπίνου σώματος. Για παράδειγμα, οι Harmat et al. (2015) εξέτασαν την οξυγόνωση του μετωπιαίου φλοιού και τη συμπαθητική και παρασυμπαθητική δραστηριότητα εν ώρα ροής, καθώς οι συμμετέχοντες στη μελέτη έπαιζαν ένα βιντεοπαιχνίδι. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εμπειρία ροής σχετιζόταν με μεγαλύτερο αναπνευστικό βάθος και αυξημένη παρασυμπαθητική δραστηριότητα. Σε αντίστοιχη έρευνα των Tian et al. (2017) τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν το βάθος της αναπνοής και πρόσθεσαν τον μέτριο καρδιακό ρυθμό και τη δερματική αγωγιμότητα. Ο συνδυασμός των εργαλείων αυτο-αναφοράς με τις φυσιολογικές (physiological) μετρήσεις μπορεί να αποφέρει μια πιο ολοκληρωμένη και μερικώς αντικειμενική προσέγγιση στην εμπειρία ροής.

2. Ενότητα δεύτερη: Ρέοντας σε μουσικά μονοπάτια. Η ροή στη μουσική

Ας φέρουμε στη μνήμη μας μία προσωπική μας εμπλοκή με τη μουσική, κάποια στιγμή που τραγουδήσαμε ένα τραγούδι, παίξαμε κάποιο μουσικό όργανο, ή απλά ακούσαμε ένα αγαπημένο μας μουσικό κομμάτι. Πιθανόν μία από αυτές τις φορές να συνέβη να βυθιστήκαμε τόσο πολύ σε αυτό το μουσικό βίωμα, που να αισθανθήκαμε το χρόνο να σταματά ή να επιταχύνεται, όλα να κυλούν αβίαστα και συναισθήματα ευφορίας και ικανοποίησης να μας πλημμυρίζουν. Η έλξη που ασκεί η μουσική στον άνθρωπο είναι αδιαμφισβήτητη. Ήδη μέσα στη μήτρα, το έμβρυο έχει την ικανότητα να ακούει και να ανταποκρίνεται στη μουσική (Trevarthen, 2002· O'Neill, 2005).

Στη βιβλιογραφία, η μουσική εμπειρία, είτε υπό τη μορφή της εκτέλεσης, είτε υπό τη μορφή της ακρόασης, αναφέρεται ως μία από τις δραστηριότητες που μπορούν να προκαλέσουν καταστάσεις ροής (Lowis, 2002· Croom, 2012· 2015· Fullagar et al., 2013· Lamont, 2012· O'Neill, 1999· Sinnamon et al., 2012· Wrigley & Emmerson, 2013). Ο Csikszentmihalyi υποστήριξε ότι αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή η μουσική μπορεί να διατηρήσει τα εσωτερικά κίνητρα των ανθρώπων, τα οποία αποτελούν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εμπειρίας ροής (Csikszentmihalyi, 1975, 1997, 2000).

2.1 Η εμπειρία ροής κατά την ακρόαση μουσικής

Η ακρόαση μουσικής, είτε παθητικά είτε με πρόθεση, μπορεί να έχει επίδραση στις καταστάσεις ροής των ατόμων, με τα ίδια να περιγράφουν καταστάσεις απορρόφησης από τη μουσική ακρόαση και απώλειας της αίσθησης του περιβάλλοντος (Lamont, 2012, Diaz, 2013 Chirico et al., 2015 Vroegh et al., 2021). Βέβαια, ένα υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης και εμπλοκής στην ακρόαση μουσικής θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για να προκαλέσει τη ροή, καθώς διαφορετικά δύσκολα μπορεί κανείς να βιώσει μια κατάσταση απορρόφησης (Csikszentmihalyi, 2009· Loepthien & Leipold, 2021)

Οι Ruth et al. (2016) και ερεύνησαν εάν το είδος της μουσικής σχετίζεται με την πιθανότητα εμφάνισης της ροής. Εξετάζοντας τις αντιδράσεις ακροατών ενός ραδιοφωνικού προγράμματος διαπίστωσαν ότι ανεξάρτητα από το μουσικό επίπεδο

και την ικανότητα ανάλυσης της μουσικής που άκουγαν, η οικεία μουσική ήταν αυτή που προκαλούσε μεγαλύτερη απόλαυση. Αυτή η απόλαυση και η οικειότητα δημιουργούσαν μια αίσθηση «απορρόφησης» για τον ακροατή και βιώνονταν ως εμπειρία ροής. Οι Bernardi et al. (2018) μελετώντας την ακρόαση μουσικής σε συνδυασμό με χορό, επιβεβαίωσαν ότι το είδος της μουσικής επηρεάζει το αν το άτομο θα μπορέσει να βιώσει ροή.

Οι ερευνητές επέκτειναν τις επιδράσεις της ακρόασης μουσικής, διευρύνοντας το πεδίο αυτό και σε μη μουσικά πλαίσια, όπως ο αθλητισμός (Pates et al., 2003· Pain et al., 2011· Laukka & Quick, 2013) και το περιβάλλον του διαδικτύου (Erhel & Jamet, 2019). Διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιώντας μουσική πριν από την εκτέλεση της αθλητικής και διαδικτυακής δραστηριότητας, τα άτομα βίωναν συχνότερα εμπειρίες ροής και είχαν αυξημένη αντιληπτική ικανότητα.

2.2 Η εμπειρία ροής κατά την εκτέλεση μουσικής

Εάν η ακρόαση μουσικής διευκολύνει την ανάδυση της ροής, η μουσική δημιουργία μέσω εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου ή χρήσης της φωνής μπορεί να οδηγήσει σε μια πολύ εντονότερη πολυαισθητηριακή εμπειρία (Csikszentmihalyi 1990). Η εκμάθηση και εκτέλεση ενός μουσικού οργάνου απαιτεί τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων προσφέροντας έτσι μοναδικές προκλήσεις που απαιτούν πλήρη προσοχή και αφοσίωση στην εργασία. Όταν το επίπεδο των προκλήσεων εφάπτεται αυτού της πρόκλησης, αναβλύζει συναισθηματική ικανοποίηση, η οποία κάνει τη δημιουργική δράση να βιώνεται εκστατικά. Η ενεργοποίηση πολλαπλών τμημάτων του εγκεφάλου κατά την εκτέλεση μουσικής αποδεικνύει την νοητική και πνευματική αφοσίωση που απαιτεί αυτή η διαδικασία (Custodero, 2005α).

Στο βιβλίο του «Music Matters» ο Elliott (1995) εξηγεί το πώς η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να οδηγήσει σε εμπειρίες ροής. Με τον όρο «musicizing» αναφέρεται σε κάθε είδος ενεργούς μουσικής δημιουργίας, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η εκτέλεση, η σύνθεση, η ενορχήστρωση και η διεύθυνση. Όταν το επίπεδο των μουσικών δεξιοτήτων (musicianship) συναντά το επίπεδο της πρόκλησης και όταν διατηρείται η ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, τότε το άτομο βιώνει συναισθήματα απόλαυσης.

Στον τομέα της μουσικής, η έρευνα έχει επικεντρωθεί κυρίως στη διερεύνηση της ροής σε μεμονωμένους εκτελεστές. Πρόσφατα, ωστόσο, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ροής σε μουσικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των χορωδιών (Freer, 2009), των ομάδων που ασχολούνται με τη μουσική σύνθεση (Bakker, 2005· Byrne, MacDonald, & Carlton, 2003· MacDonald, Byrne, & Carlton, 2006) και των αυτοσχεδιαστικών συγκροτημάτων (Sawyer, 2015· Hart & Di Blasi, 2015).

3. Ενότητα τρίτη: Τα παιδιά... ρέει. Η ροή στην παιδική ηλικία

3.1 Η ροή μέσα από το παιχνίδι

Ένα βρέφος, γραπώνει μια κουδουνίστρα με το χέρι του και την κουνάει πέρα-δωθε. Ανακαλύπτει ότι μέσω δικής του δράσης μπορεί να παραγάγει έναν ήχο. Αν και η κίνηση αυτή αποτελεί μία πρόκληση για το βρέφος που δεν μπορεί ακόμη εκούσια να ελέγξει τους μυς του, η αίσθηση του επιτεύγματος του, του προσδίδει τέτοια ικανοποίηση, που το ωθεί, μέσα από τις συνεχώς αναπτυσσόμενες σωματικές του ικανότητες, να συνεχίσει να εξερευνά το περιβάλλον του και να αλληλεπιδρά με αυτό. Ένα παιδί δύο ετών παίζει με ξύλινα τουβλάκια. Δοκιμάζει ποικίλους τρόπους για να τοποθετήσει το ένα πάνω στο άλλο και να κατασκευάσει μία δομή. Κάποιες φορές τα τουβλάκια δεν ισορροπούν και η δομή του γκρεμίζεται, το παιδί όμως συνεχίζει να προσπαθεί να τα στήσει ξανά και ξανά.

Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει μελετηθεί εδώ και δεκαετίες από ερευνητές όπως ο Parten (1933), ο Piaget (1962) και ο Vygotsky (1967). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι από βιολογική άποψη, η αυθόρμητη τάση για παιχνίδι αποτελεί έμφυτη ανάγκη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά συμμετέχουν σε εγγενώς υποκινούμενες ευχάριστες δράσεις όπου στόχος είναι η διαδικασία και όχι το προϊόν. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, δημιουργούνται οι βιωματικές συνθήκες για εξερεύνηση του φάσματος των προσωπικών ικανοτήτων. Η διαδικασία εξυπηρετεί στη δημιουργία νέων εγκεφαλικών συνάψεων που οδηγούν σε γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη καθώς και σε καλλιέργεια της σωματικής επιδεξιότητας (Zimpel, 2016· Nestor & Moser, 2018). Καθώς παίζει, το παιδί έρχεται συνεχώς αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και προοδευτικά όλο και δυσκολότερες δραστηριότητες. Μέσω της διαχείρισης και αντιμετώπισής τους, ξεδιπλώνει σταδιακά

όλες τις πτυχές του ενυπάρχοντος δυναμικού του και το εξελίσσει διαρκώς. Ο Bühler (1929) σε μια προσπάθεια να εξηγήσει γιατί το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με θετικά συναισθήματα, εξέφρασε την άποψη ότι η φύση προνόησε να ενσταλάξει σε αυτό τη λειτουργική ευχαρίστηση, η οποία αποτελεί μεν κίνητρο για την παιγνιώδη δραστηριότητα, αλλά έχει ως απώτερο στόχο να εξυπηρετήσει στην αύξηση των ικανοτήτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρόμοιες συμπεριφορές δεν παρατηρούνται μόνο στους ανθρώπους αλλά και στα νεαρά ζώα (Nestor&Moser, 2018).

Εάν παρατηρήσει κάποιος τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού θα διαπιστώσει ότι παρουσιάζουν μία ιδιαίτερη ικανότητα να γλιστρούν σε μία ψυχοπνευματική κατάσταση βαθιάς συγκέντρωσης και να απορροφώνται τόσο που να ξεχνούν τις βασικές τους ανάγκες (πείνα, δίψα, απεκκριτικές ανάγκες). Ταυτόχρονα δεν δείχνουν να αισθάνονται ή να τα απασχολεί η κούραση ακόμη και μετά από πολύωρο παιχνίδι και εμφανίζουν τα σημάδια της κόπωσης μόνο εφόσον αποτραβηχτούν από αυτό. Ενώ οι ενήλικες συχνά αυτολογοκρίνονται και είναι επιβαρυνμένοι με αναστολές που αφορούν την επιτυχία ενός εγχειρήματος που αναλαμβάνουν, τα παιδιά κυριεύονται απλώς από μια λαχτάρα να παίζουν. Ο ορθολογιστής ενήλικας προγραμματίζει τη δράση του προσπαθώντας να εντοπίσει τους παράγοντες που θα ευνοήσουν ή θα δυσχεράνουν την επιτυχία τους έκβαση. Τα παιδιά ξεκινούν αυθόρμητα, ορμόμενα από μία εσωτερική ώθηση, δίχως να σκέφτονται πού θα φτάσουν.

Στον τομέα της παιδοψυχολογίας υπάρχουν έννοιες που παρουσιάζουν ομοιότητες με την εμπειρία ροής. Μία από αυτές είναι η «πόλωση της προσοχής» στην οποία αναφέρθηκε η Montessori (1976), όρος που χρησιμοποίησε η ίδια για να περιγράψει την πλήρη απορρόφηση του παιδιού σε μια διαδικασία που επαναλαμβάνεται από το ίδιο. Για να συμβεί αυτό το φαινόμενο, πρέπει να δοθεί ελευθερία στην αυθόρμητη ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς άκαιρη παρέμβαση ή διατάραξη της εξέλιξης.

3.2 Το μουσικό παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Trevarthen (2000), η μουσικότητα αποτελεί μία ψυχοβιολογική ανάγκη όλων των ανθρώπων που έχει τις ρίζες της στην απαρχή του ανθρώπινου

είδους. Από τη στιγμή της γέννησης τα βρέφη παρουσιάζουν μία έμφυτη ανάγκη για επικοινωνία, η οποία λαμβάνει χώρα μουσικά, πολύ πριν την ανάπτυξη του λόγου, μέσα από βαβίσματα, γουργουρίσματα, ρυθμικές κινήσεις κ.α. (Trevvarthen, 2009). Αυτή η πρώιμη σύνδεση με τη μουσική φαίνεται και από την αυθόρμητη αντίδραση του παιδιού να κινήσει το σώμα του στο άκουσμα της μουσικής. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά γεννιούνται με μια έμφυτη κλίση στη μουσικότητα και τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσω της μουσικών αυτοσχεδιασμών, οι οποίοι συνοδεύονται από ευχαρίστηση και έκφραση συναισθημάτων (Διονυσίου, 2018).

Καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά εξερευνούν τους ήχους του περιβάλλοντός τους, πειραματίζονται με τη φωνή τους, δημιουργούν δικούς τους ήχους και αυτοσχεδιάζουν με αυτούς. Το μουσικό παιχνίδι μπορεί επίσης να περιλαμβάνει ρυθμική κίνηση του σώματος ή αντικειμένων. Οι ηχητικές εξερευνήσεις αρχίζουν να παρουσιάζουν μια αίσθηση δομής μέσω μοτίβων ρυθμού, μελωδίας, δυναμικής ή ηχοχρώματος (Berger & Cooper, 2003). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες τα παιδιά προσπαθούν να επιτύχουν μία σύζευξη του περιβάλλοντός τους με τη δικιά τους ύπαρξη (Custodero et al., 2016).

Οι Marsh & Young (2006) αναφέρθηκαν στο αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι ως δραστηριότητες που τα παιδιά ξεκινούν από μόνα τους και στις οποίες συμμετέχουν με τη θέλησή τους, συνδέοντάς τες έτσι με το εσωτερικό κίνητρο της ευχαρίστησης. Όπως συμβαίνει και με το γενικότερο παιχνίδι, μέσω του μουσικού παιχνιδιού τα παιδιά καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες, ερχόμενα συνεχώς αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές διατηρούν την πνευματική εγρήγορση και είναι πηγές θετικών συναισθημάτων. Σύμφωνα με την Tarnowski (1999), για το λόγο αυτό το μουσικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει εσωτερικό κίνητρο για τα παιδιά. Η ώθηση για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες προκύπτει από τα θετικά συναισθήματα με τα οποία είναι συνδεδεμένη η μουσική ανακάλυψη και δημιουργία. Στόχο του παιδιού δεν αποτελεί το προϊόν αλλά η διαδικασία της εμπλοκής.

Προσπαθώντας να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ δεξιότητας και πρόκλησης, τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν χαρακτηριστικά μιας ψυχογνωστικής κατάστασης που να θυμίζουν τη ροή, όπως η βαθιά συγκέντρωση, η απώλεια της αίσθησης του εαυτού και τα εσωτερικά κίνητρα. Οι πρώτες έρευνες όμως που ασχολήθηκαν με την

εμπειρία ροής εστίασαν στη μελέτη του φαινομένου σε ενήλικες και εφήβους. Η Lori A. Custodero ήταν η πρώτη που έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στις εμπειρίες ροής των παιδιών σε μουσικά πλαίσια (Custodero, 1998).

3.3 Η μέτρηση της ροής στα παιδιά

Η Custodero, βασιζόμενη στο έργο του Csikszentmihalyi και των συνεργατών του, θέλησε να μελετήσει την πιθανότητα βίωσης εμπειριών ροής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι περιορισμοί της μεθοδολογίας όμως, η οποία χρησιμοποιούσε εργαλεία αυτό-αναφοράς όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις που απευθύνονταν σε ενήλικες, καθιστούσε δύσκολη την μέτρηση της ροής στην παιδική ηλικία. Έτσι η Custodero ανέπτυξε ένα εργαλείο παρατήρησης δεικτών ροής το οποίο ονόμασε FI-MA: Flow Indicators in Musical Activities (2005α). Η ερευνήτρια έκανε χρήση του εργαλείου παρατηρώντας παιδιά κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων.

Τα επόμενα χρόνια η Custodero συνέχισε να μελετά και να βελτιώνει τις διαδικασίες παρατήρησής της (2000, 2002, 2005α). Βασιζόμενη στα αποτελέσματα των ερευνών της, υποστήριξε ότι τα παιδιά πράγματι επιδεικνύουν συμπεριφορές, οι οποίες υποδηλώνουν τη βίωση εμπειριών ροής και ότι το εργαλείο της FIMA αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο μέτρησης της εμπειρίας ροής των μικρών παιδιών στη μουσική μάθηση. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δείκτες ροής έτσι όπως παρατηρήθηκαν από την Custodero (2005α):

Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης (challenge seeking indicators)

- αυτό-ανάληψη εργασίας (self-assignment): η δραστηριότητα ξεκινάει από τα παιδιά.
- η αυτό-διόρθωση (self-correction): Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιδιά κατανοούν τους άτυπους κανόνες τόσο της μουσικής δημιουργίας όσο και της αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα και τους ακολουθούν με δική τους θέληση, χωρίς να τους επιβάλλονται. Για παράδειγμα κατανοούν ότι θα παίξουν ένα όργανο το ένα μετά το άλλο και περιμένουν υπομονετικά να έρθει η σειρά τους. Στη διαδικασία αυτή τα παιδιά αξιολογούν μόνα τους τα λάθη τους και τα διορθώνουν. Γι' αυτό είναι σημαντικό να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται σε βάθος αυτό που τους ζητάει η δραστηριότητα.

- η εκκούσια χειρονομία (deliberate gesture): Οι κινήσεις των παιδιών είναι πολύ εστιασμένες και ελεγχόμενες, τόσο κατά τη διάρκεια της ακρόασης όσο και του παιχνιδιού. Το παιδί αναπτύσσει δικούς του τρόπους συμμετοχής στη δράση.

Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης (challenge monitoring indicators)

- η προσδοκία / προσμονή (anticipation): Η δείκτης της προσμονής μπορεί να γίνει αντιληπτός όταν το παιδί ξεκινάει τη δραστηριότητα πριν δώσει το έναυσμα ο εκπαιδευτικός. Εάν η δραστηριότητα έχει επαναληφθεί, το παιδί μπορεί να αντιδρά βλέποντας τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί μια κίνηση (π.χ. να πιάσει ένα μουσικό όργανο) που έχει γίνει προηγουμένως. Ο δείκτης της προσδοκίας μετατρέπει τον παθητικό ρόλο σε ενεργητική συμμετοχή.

- η επιθυμία επέκτασης των δραστηριοτήτων (expansion): Η επέκταση παρατηρείται όταν το παιδί συμμετέχει αρχικά ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια αυτοσχεδιάζει πάνω στη δραστηριότητα, κάνοντάς την συνήθως λίγο πιο δύσκολη. Πραγματοποιείται προοδευτική τροποποίηση του υλικού, φτάνοντας σε ένα νέο αποτέλεσμα.

- η επιθυμία χρονικής προέκτασής τους (extension): ενδεικτική συμπεριφορά αποτελεί η συνέχιση της ενασχόλησης με το διαθέσιμο υλικό μετά το πέρας της δραστηριότητας. Το παιδί εμπλέκεται σε τέτοιο βαθμό στη διαδικασία, που τη συνεχίζει και μετά τη λήξη ή αφότου η ομάδα έχει προχωρήσει σε επόμενη δραστηριότητα.

Δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου (social context indicators: awareness of adults and peers)

Πρόκειται για τη διάδραση που εξελίσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας, ενός παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά και με τον ενήλικα/τους ενήλικες. Παρατηρείται μέσα από το προσηλωμένο βλέμμα προς άλλο άτομο, στρίψιμο του κεφαλιού προς άλλο άτομο, μετακίνηση προς άλλο άτομο ή συνομιλία με άλλο άτομο. Η μουσική ενασχόληση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με άλλους αποτελεί πηγή γέννησης και διατήρησης του νοήματος μέσω των αυθόρμητων ευκαιριών που παρέχει στο κάθε μέλος της ομάδας για δημιουργική δραστηριότητα (Custodero 2005β). Η αλληλεπίδραση με τους άλλους θεωρήθηκε από την Custodero ως ένας σημαντικός τρόπος ελέγχου της απορρόφησης στη δράση και του εσωτερικού

κινήτρου. Ο Csikszentmihalyi (1978) αναφέρει ότι μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το κίνητρο ενασχόλησης με μία δραστηριότητα μπορεί να εξαρτηθεί από το αν ένα άλλο σημαντικό άτομο για τον δρων, δίνει νόημα στη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με την Custodero, όταν ένα παιδί βιώνει ροή μέσα από μία μουσικοπαιδαγωγική δραστηριότητα, συντελείται προώθηση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξής και της ευημερίας τους. Η ερευνήτρια πρότεινε μια σειρά επιθέτων για να περιγράψει το φάσμα των συναισθημάτων των παιδιών κατά την βίωση της ροής: χαρούμενο (happy), εύθυμο (cheerful), ενθουσιασμένο (excited), ικανοποιημένο (satisfied), εμπλεκόμενο (involved), σε εγρήγορση (alert), επιτυχημένο (successful), αίσθηση οικειότητας αναφορικά με το περιβάλλον (comfortable). Αντιθέτως, όταν το παιδί αντιμετωπίζει εμπόδια που δυσχεραίνουν τη βίωση της ροής αισθάνεται: λυπημένο (sad), απογοητευμένο (frustrated), αποτυχημένο (failure), νωθρό (drowsy), βαριεστημένο (bored), παθητικό (passive), ευερέθιστο (irritable), αφηρημένο (distracted), άβολα (uncomfortable) (Custodero, 1998).

Το έργο της Custodero (1997, 1998, 2000, 2002, 2005α, 2005β, 2011· Custodero & Stamou, 2006) έθεσε τις βάσεις για την κατανόηση της ροής στα παιδιά μέσα από τη μουσική δημιουργία. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν έμφυτη την τάση να είναι ανοιχτά σε εμπειρίες ροής, οι ευκαιρίες που παρέχονται για βίωσή της με την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, περιορίζονται σημαντικά (Csikszentmihalyi 1990· Κοκκίδου, 2015). Καθώς όμως η ροή αποτελεί μία «βέλτιστη εμπειρία» και προωθεί την ευημερία των μαθητών, η ενίσχυση και διατήρησή της μέσα σε μουσικοπαιδαγωγικά πλαίσια θα πρέπει να αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών μουσικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γεννιέται το ερώτημα, του πώς μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά περισσότερο χρόνο και να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να μπορούν να βιώνουν όσο πιο συχνά γίνεται εμπειρίες ροής μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και συγκεκριμένα στο μάθημα της μουσικής. Παρέχοντας ευκαιρίες για τέτοιου είδους βέλτιστες εμπειρίες στις καθημερινά σχολικά πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξυπηρετήσουν την ανάπτυξη δημιουργικών ατόμων και την εξέλιξη του πολιτισμού (Csikszentmihalyi et al., 2018).

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εμπειρίας ροής σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών μέσα από μουσικές δραστηριότητες και το ελεύθερο παιχνίδι που τις ακολουθεί. Σκοπός είναι να διερευνηθούν τρόποι βελτιστοποίησης του εκπαιδευτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και των μαθησιακών διαδικασιών, ώστε να αυξηθούν οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και καθοδηγούν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιες οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής;
2. Πως μπορεί να συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι που ακολουθεί οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής;
3. Ποια η συμβολή της εκπαιδευτικού στην εμπλοκή των παιδιών σε εμπειρία ροής σε μουσικές δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι μετά από αυτές;

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα ποιοτική έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης βασισμένη στο μοντέλο του Kemmis (Kemmis & Wilkinson, 1998). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η έρευνα παρουσιάζει μια σπειροειδή κίνηση που αποτελείται από πέντε στάδια: 1. Σχεδιασμός 2. Δράση / Υλοποίηση 3. Παρατήρηση 4. Στοχασμός 5. Επανασχεδιασμός (Kemmis & Wilkinson, 1998). Η προετοιμασία για κάθε διδακτική ώρα και η υλοποίησή της αποτέλεσαν μία επανάληψη της παραπάνω σπειροειδούς κίνησης. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν από την ερευνήτρια και στη συνέχεια υπόκειντο σε συστηματική παρατήρηση, κριτικό αναστοχασμό και αλλαγή των προσεγγίσεων όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο.

Η επιλογή της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής προσέγγισης έγινε καθώς το συγκεκριμένο είδος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τις πρακτικές τους στοχεύοντας στη βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων (Kemmis & Wilkinson, 1998). Με την εφαρμογή της έρευνας δράσης κατέστη εφικτή η

αξιολόγηση των διδακτικών προσεγγίσεων και η εμπλοκή της ερευνήτριας σε μια κριτική διαδικασία μέσα από τον στοχασμό και τον επανασχεδιασμό. Στόχο αποτέλεσε η βελτίωση των τεχνικών, ώστε να μεγιστοποιείται κατά τη διδασκαλία η πιθανότητα εμφάνισης της ροής.

3. Τρόπος δειγματοληψίας

Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας αποτέλεσε ένα ιδιωτικό ίδρυμα βρεφονηπιακής και προσχολικής αγωγής σε πόλη της Γερμανίας. Συνολικά φοιτούν 82 παιδιά ηλικίας από 2 μηνών έως 6 ετών, κυρίως γερμανικής καταγωγής. Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία πρόσβασης με την επιλογή 8 παιδιών από το σχολείο στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια και δειγματοληψία κριτηρίου επιλέγοντας μαθητές ηλικίας 5-6 ετών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι γονείς ενημερώθηκαν αναλυτικά για τους σκοπούς της έρευνας και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων και παραχώρησαν έγγραφη συναίνεση (Παράρτημα Α) για τη συμμετοχή των παιδιών τους, καθώς και για τη βιντεοσκόπησή τους. Για να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

4. Ερευνητικό σχέδιο

Η έρευνα δράσης ξεκίνησε στις 15 Μαρτίου και ολοκληρώθηκε στις 26 Απριλίου του 2022. Το ερευνητικό σχέδιο δομήθηκε σε διδακτικό σενάριο 10 διδακτικών ωρών (Παράρτημα Γ) και οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν Τρίτη και Πέμπτη μετά τον πρωινό κύκλο, δηλαδή στις 10 π.μ.

Η κάθε διδακτική ώρα αποτελούνταν από τρία δεκαπεντάλεπτα. Στο πρώτο δεκαπεντάλεπτο εκτυλισσόταν η δραστηριότητα του σεναρίου. Ακολουθούσε δεκαπεντάλεπτο διάλλειμα όπου καταγράφονταν η συμπεριφορά των παιδιών αμέσως μετά τη λήξη της δραστηριότητας. Στο τρίτο δεκαπεντάλεπτο πραγματοποιούνταν ομαδική συζήτηση με τα παιδιά μέσα από μία καλλιτεχνική δραστηριότητα, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των παιδιών αυτής της (Adler et al., 2019). Οι ομαδικές συζητήσεις πραγματοποιούνταν σε διαφορετικό χώρο από αυτόν που λάμβαναν χώρα οι οργανωμένες διδασκαλίες και το ελεύθερο παιχνίδι. Επιλέχθηκε ο χώρος του καλλιτεχνικού εργαστηρίου, ο οποίος βρίσκεται στον ίδιο όροφο με το γυμναστήριο, σε κοντινή απόσταση. Η ομάδα καθότανε κυκλικά στο τραπέζι και ασχολούνταν με

την καλλιτεχνική δραστηριότητα, ενώ με τη χρήση γαντόκουκλας (Kiko) τίθεντο στα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο ερωτήσεις που αφορούσαν τη διδασκαλία που είχε προηγηθεί.

Αν και υπήρχε ένα αρχικό πλάνο μαθημάτων, μετά από κάθε διδακτική ώρα και με βάση τα δεδομένα που συλλέγονταν από τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων, πραγματοποιούνταν εάν κρινόταν απαραίτητο επανασχεδιασμός της επόμενης διδακτικής ώρας. Οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες περιλάμβαναν ακρόαση μουσικής σε συνδυασμό με κίνηση του σώματος, χορό με μαντήλια, εκτέλεση οργάνων της τάξης (ξύλινες ράβδοι, τύμπανα, boomwackers) και τραγούδι με συνοδεία κρουστών ή κίνησης του σώματος.

Ο χώρος που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων ήταν η αίθουσα γυμναστικής του νηπιαγωγείου. Χαρακτηριστικά της αίθουσας αποτελούν το ξύλινο πάτωμα, η επιδαπέδια θέρμανση και τα μεγάλα παράθυρα που καλύπτουν σχεδόν ολόκληρη την έκταση του ενός τοίχου. Επιλέχθηκε για την ευρύτητα του χώρου, τον καλό φωτισμό, και τη σχετική απομόνωση, η οποία διευκόλυνε την αποφυγή εξωτερικών ερεθισμάτων, καθώς η συγκεκριμένη αίθουσα βρίσκεται μακριά από τις υπόλοιπες και τα παράθυρα βλέπουν στο προαύλιο της κουζίνας, όπου δεν παίζουν άλλα παιδιά. Επίσης, αποτελούσε έναν οικείο χώρο για τους μαθητές του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της βιντεοσκόπησης, του ερευνητικού ημερολογίου και της ομαδικής συζήτησης με τα παιδιά στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας, η οποία ηχογραφούνταν. Συγκεκριμένα, στην αίθουσα υπήρχαν δύο συσκευές καταγραφής βίντεο οι οποίες αποτύπωναν τη δράση των παιδιών και της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας από δύο διαφορετικές γωνίες. Η ομαδική συζήτηση με τα παιδιά συνοδευόταν από δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως ζωγραφική και πηλοπλαστική. Μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας η ερευνήτρια κρατούσε ερευνητικό αναστοχαστικό ημερολόγιο, στο οποίο κατέγραφε συστηματικά την πορεία, τις αυθόρμητες σκέψεις και τις παρατηρήσεις της, με ημερομηνίες και αναλυτικές περιγραφές (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος DIEP (Chou & ChanLin, 2015), όπου τα αρχικά σημαίνουν D – Describe (Περιγραφή), I – Interpret (Ερμηνεία), E – Evaluate (Αξιολόγηση), P – Plan (Σχεδιασμός). Συγκεκριμένα, στην Περιγραφή γινόταν καταγραφή των σημαντικότερων σημείων της δραστηριότητας, στην Ερμηνεία δινόταν πιθανές επεξηγήσεις για συγκεκριμένες συμπεριφορές που αναδύθηκαν, στην αξιολόγηση γινόταν κριτική θεώρηση των γεγονότων και των όσων παρατηρήθηκαν και στο Σχεδιασμό γινόταν αξιοποίηση των παραπάνω δεδομένων ώστε να χρησιμοποιηθούν στην εφαρμογή της επόμενης διδασκαλίας.

6. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 10 αρχεία βίντεο διάρκειας 30 λεπτών το καθένα όπου τα πρώτα 15 λεπτά του κάθε βίντεο είχαν αποτυπώσει την οργανωμένη διδασκαλία και το ελεύθερο παιχνίδι που την ακολουθούσε, καθώς και 10 ηχητικά αρχεία διάρκειας 15 λεπτών από τις συζητήσεις με τα παιδιά. Η κάθε βιντεοσκοπημένη διδασκαλία παρακολούθηθηκε από την ερευνήτρια τουλάχιστον από μία φορά για κάθε παιδί και η παρατήρηση επικεντρώθηκε στους FIMA. Με τη βοήθεια του ατομικού έντυπου παρατήρησης το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια (Παράρτημα Β) αποτυπώθηκαν γραπτά οι δείκτες ροής που κατέδειξαν οι συμπεριφορές των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν οι εξής δείκτες:

α) δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης (challenge seeking indicators)

- η αυτό-ανάληψη εργασίας (self-assignment)
- η αυτό-διόρθωση (self-correction)
- η εκούσια χειρονομία (deliberate gesture)

β) δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης (challenge monitoring indicators)

- η προσδοκία / προσμονή (anticipation)
- η επιθυμία επέκτασης των δραστηριοτήτων (expansion)
- η επιθυμία χρονικής προέκτασής τους (extension)

γ) δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου (social context indicators: awareness of adults and peers)

Επίσης, πραγματοποιούνταν παρακολούθηση του κάθε τμήματος τουλάχιστον από μία φορά εστιάζοντας στις συμπεριφορές τις ερευνήτριας.

Η κριτική φίλη παρακολούθησε την κάθε διδασκαλία από μία φορά εστιάζοντας σε όλη την ομάδα και όχι σε συγκεκριμένα παιδιά και καταγράφοντας τους δείκτες ροής που διέκρινε στο έντυπο παρατήρησης.

Οι ομαδικές συζητήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και τα κείμενα αναλύθηκαν θεματικά ακολουθώντας τα βήματα των Creswell & Creswell (2018), χρησιμοποιώντας όμως ως θεματικές τους δείκτες ροής της Custodero. Η ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που συνόδευαν τις συζητήσεις αποσκοπούσε στην τροφοδότηση της συζήτησης και όχι στην ερμηνεία τους από την ερευνήτρια, γι' αυτό και τα έργα των παιδιών δε χρησιμοποιήθηκαν ως δεδομένα προς ανάλυση. Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα αποσπάσματος ομαδικής συζήτησης με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε (Πίνακας 1).

Johann: Ήβη μπορείς να το τραγουδήσεις ξανά;

Marie: Με την κιθάρα!

Πολλά παιδιά μαζί: Ναι!

Marie: (τραγουδιστά σε γρήγορο τέμπο) Τότε είναι όλα ανάποδα, τότε είναι όλα καλά...

Kiko: Εγώ θα ήθελα να το ακούσω από εσάς, τα παιδιά! Ποιος θέλει να μου το τραγουδήσει να το μάθω και εγώ;

Ανάλυση ομαδικών συζητήσεων (8^η διδασκαλία)

Κείμενο	1 ^ο κωδικοί	2 ^ο κωδικοί / δείκτες
Johann: Ήβη μπορείς να το τραγουδήσεις <u>ξανά</u> ;	Έκφραση επιθυμίας να επαναληφθεί τραγούδι από τη διδασκαλία	Επιθυμία χρονικής προέκτασης
Marie: Με την κιθάρα!		
Πολλά παιδιά μαζί: Ναι!		
Marie: (τραγουδιστά σε γρήγορο τέμπο) Τότε είναι όλα ανάποδα, τότε είναι όλα καλά...	Αλλαγή τέμπο σε τραγούδι που προηγήθηκε	Επέκταση: Αυτενέργεια, ανάληψη πρωτοβουλίας, δυνατότητα αυτοσχεδιασμού
~~Marie: Ήβη πες!~~		
~~Kiko: Εγώ θα ήθελα να το ακούσω από εσάς, τα παιδιά! Ποιος θέλει να μου το τραγουδήσει να το μάθω και εγώ;~~		

Πίνακας 1

7. Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Χρησιμοποιώντας τα τρία διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία της βιντεοσκόπησης, του ερευνητικού ημερολογίου και της ομαδικής συζήτησης διασφαλίστηκε η τριγωνοποίηση. Για την ενίσχυση της εγκυρότητας των ερευνητικών πορισμάτων και την εξασφάλιση της διυποκειμενικότητας των δεδομένων που συλλέχθηκαν, μία μη συμμετοχική παρατηρήτρια / κριτική φίλος ήταν παρούσα σε κάποιες από τις διδασκαλίες. Μετά το τέλος της δραστηριότητας πραγματοποιούνταν με εκείνη πεντάλεπτη συζήτηση ανατροφοδότησης, τα δεδομένα της οποίας χρησιμοποιήθηκαν, μαζί με το ημερολόγιο της ερευνήτριας, για τον επανασχεδιασμό της επόμενης διδακτικής ώρας. Η μη συμμετοχική παρατηρήτρια παρακολουθούσε επίσης τα βίντεο και συμπλήρωνε τα έντυπα ατομικής παρατήρησης για να καταγράψει τους κατά τη δική της κρίση παρατηρήσιμους δείκτες ροής. Κατόπιν γινόταν σύγκριση των παρατηρήσεών της και αυτών της ερευνήτριας.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε στις 15 Μαρτίου και ολοκληρώθηκε στις 26 Απριλίου. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε να ολοκληρωθεί μέσα σε πέντε εβδομάδες, αλλά αυτό τελικά δεν ήταν εφικτό γιατί κάποιες από τις προγραμματισμένες συναντήσεις δε μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν. Καθώς η ερευνήτρια εργάζεται στο νηπιαγωγείο όπου έλαβε χώρα η έρευνα, κάποιες φορές λόγω έλλειψης προσωπικού (π.χ. ασθενείας συναδέλφων) δεν ήταν εφικτό να απομακρυνθεί από το τμήμα της για να πραγματοποιήσει την έρευνα με την ομάδα των παιδιών που είχε επιλέξει. Επίσης μεσολάβησε και δική της υποχρεωτική καραντίνα λόγω των περιορισμών της covid-19. Ακόμη, μετά από κάθε διδασκαλία έπρεπε να επιστρέψει άμεσα στο τμήμα της, με αποτέλεσμα να μην διατίθεται πάντα επαρκής χρόνος για καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο.

Έναν άλλο περιορισμό αποτέλεσε η ύπαρξη των κινητών τηλεφώνων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, που λειτούργησαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αν και οι συσκευές τοποθετήθηκαν σε δύο σταθερά και σχετικά απομακρυσμένα σημεία της αίθουσας, επιδιώκοντας να γίνουν όσο το δυνατόν λιγότερο αντιληπτές από τα παιδιά, στις πρώτες συναντήσεις τράβηξαν την προσοχή κάποιων από αυτά και ίσως

αποσπάστηκε έτσι κάποιες φορές η προσοχή τους. Επίσης, δεν ήταν πάντα το πρόσωπο όλων των παιδιών ορατό στην κάμερα ώστε να αποτυπώνεται με ακρίβεια η δράση τους.

Όσον αφορά την αίθουσα του γυμναστηρίου όπου πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε λόγω του μεγάλου χώρου που επιτρέπει στα παιδιά ελευθερία κίνησης, της καλής ακουστικής και του φυσικού φωτισμού, χάρη στα μεγάλα παράθυρα. Παρόλα τα προνόμια, τα οποία κατέστησαν τη συγκεκριμένη αίθουσα την ιδανικότερη επιλογή χώρου συγκριτικά με τους υπόλοιπους, υπήρχαν μέσα αντικείμενα τα οποία δεν ήταν δυνατό να απομακρυνθούν. Συγκεκριμένα, στη μία πλευρά της αίθουσας υπάρχει ξύλινος τοίχος αναρρίχησης καθώς και μεγάλοι κύβοι από αφρολέξ. Αναπόφευκτα στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα αντικείμενα αυτά, τα οποία δε σχετιζόταν με τη διδασκαλία του σεναρίου. Επίσης, η τάση που δείχνανε κάποιες φορές τα παιδιά να κινούνται γρήγορα, να τρέχουν κλπ, ειδικά στις πρώτες διδασκαλίες, ίσως οφείλεται στο ότι η συγκεκριμένη αίθουσα είναι συνδεδεμένη με αθλητικές δραστηριότητες και τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε ανάλογα είδη κινήσεων όταν βρίσκονται σε αυτήν.

Τέλος, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, η ροή είναι μία καθαρά υποκειμενική εμπειρία που εξαρτάται από συγκεκριμένες συνιστώσες, όπως για παράδειγμα τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των δεξιοτήτων που απαιτούνται και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένες, ώστε να ανταποκρίνονται στο μουσικό και αναπτυξιακό επίπεδο όλων των παιδιών. Καθώς όμως το κάθε άτομο είναι μοναδικό, το πιθανότερο είναι ότι είναι αδύνατο οι συνθήκες να είναι ευνοϊκές για όλους τους μαθητές ταυτόχρονα ώστε εκείνοι να μπορέσουν να βιώσουν την εμπειρία ροής.

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την εμπειρία ροής παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μουσικές δραστηριότητες. Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται εν συνεχεία μέσα από την περιγραφή της κάθε οργανωμένης διδασκαλίας και του ελεύθερου παιχνιδιού που την ακολούθησε, εστιάζοντας στις συμπεριφορές των παιδιών και της ερευνήτριας και σχετίζοντάς τες με τους δείκτες ροής (FIMA). Επιδιώχθηκε η καταγραφή της εμφάνισής τους χωρίς να επιχειρείται να κριθεί η ποιότητα της ισχύος των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

1. Πορεία διδακτικού σεναρίου

1.1 Έναρξη και λήξη

Οι διαδικασίες της έναρξης και της λήξης κάθε διδασκαλίας επαναλαμβανότανε με τη μορφή ρουτινών. Το σημείο έναρξης και λήξης ήταν πάντα το ίδιο, το «μαγικό χαλί». Στην έναρξη η εκπαιδευτικός και τα παιδιά καθότανε πάνω σε αυτό, ανάβανε τη «μαγική λάμπα» με κερί (LED) και τραγουδούσαν μαζί το τραγούδι «Το μικρό μαγικό χαλί μου» (Παράρτημα Δ). Κάθε φορά στο κέντρο του χαλιού υπήρχε ένα πανί που σκέπαζε ένα αντικείμενο. Το αντικείμενο αυτό αποτελούσε στοιχείο για τον προσδιορισμό του ταξιδιού και τα παιδιά έκαναν υποθέσεις. Όταν η ομάδα κατέβαιναν από το χαλί, ακολουθούνταν πάντα παρόμοια διαδικασία. Πραγματοποιούνταν μία σύντομη προθέρμανση της φωνής και του σώματος καθώς και ασκήσεις αναπνοής με παιγνιώδη και παραστατικό τρόπο, ενώ η εκπαιδευτικός περιέγραφε στα παιδιά τι βλέπουν γύρω τους. Μετά ξεκινούσαν οι βασικές δραστηριότητα της διδασκαλίας.

Η λήξη κάθε δραστηριότητας σηματοδοτούνταν από το παίξιμο του σείστρου από την εκπαιδευτικό, που μετέφερε το ηχητικό μήνυμα στην ομάδα να επιστρέψει στο χαλί και να καθίσει σε κύκλο. Η ομάδα τραγουδούσε το τραγούδι της λήξης και όλοι μαζί «φυσούσαν» το κερί για να σβήσει η λάμπα. Μετά το μαγικό χαλί γινότανε ρολό και δινόταν στα παιδιά η προτροπή να παίξουνε στο χώρο.

Η 1^η και η 10^η διδασκαλία λειτούργησαν ως έναρξη και κλείσιμο του σεναρίου και εξυπηρέτησαν στην ομαλή εξέλιξή του. Η 1^η είχε ως στόχο να εισαχθούν τα παιδιά στο σενάριο (βρήκανε το χαλί, διαβάσανε το γράμμα (Παράρτημα Δ) που είχε μέσα, τραγούδησαν το τραγούδι της έναρξης και της λήξης) και η 10^η να ολοκληρωθεί ο

κύκλος των συναντήσεων (αποχαιρετισμός, αποστολή του χαλιού σε άλλο νηπιαγωγείο για να ταξιδέψουν και άλλα παιδιά μαζί του).

2^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στα βάθη του ωκεανού». Ημερομηνία: 18 Μαρτίου.
8 μαθητές

Οργανωμένη διδασκαλία

Λεπτά	Περιγραφή μαθήματος	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-01:33	Ρουτίνα έναρξης: η ομάδα κάθεται στο χαλί και η ερευνήτρια τραγουδάει το τραγούδι χαιρετισμού κάνοντας κινήσεις. Κάποια παιδιά τραγουδάνε μαζί , άλλα κάνουν μόνο κινήσεις .	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση
01:34-02:16	Σηκώνονται όλοι από το χαλί και η ερευνήτρια περιγράφει στα παιδιά τι βλέπουν γύρω τους. Εκείνα την κοιτάνε και μιμούνται τις κινήσεις και τους ήχους που κάνει.	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση
02:17-04:28	Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Η ερευνήτρια με χρήση γαντόκουκλας αφηγείται στα παιδιά μία ιστορία «Το μικρό ψαράκι» (Παράρτημα Δ) για ένα ψάρι που ζει εγκλωβισμένο σε μία γυάλα. Τα παιδιά κοιτάνε με το βλέμμα προσανατολισμένο στην ερευνήτρια . Κάποια	Επίγνωση ενήλικα	Αφήγηση ιστορίας (με θεατρικότητα)

	κατά τη διάρκεια της αφήγησης αλλάζουν θέση, τεντώνουν τα πόδια ή ξαπλώνουν στο πάτωμα μπρούμυτα και στηρίζουν το πρόσωπο στα χέρια.		
04:29-05:20	Η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και δίνει στο καθένα από ένα στεφάνι. Τους λέει να φανταστούν ότι είναι τα ίδια ψάρια στη γυάλα. Τα παιδιά στέκονται μέσα στα στεφάνια και ακολουθούν τις λεκτικές οδηγίες. Κάποια κάνουν στροφές γύρω από τον εαυτό τους, άλλα κάνουν ότι σκοντάφτουν και πέφτουν έξω από το στεφάνι ενώ γελάνε. Η ερευνήτρια τους υπενθυμίζει να σκεφτούνε ότι βρίσκονται μέσα σε μία γυάλα που τα εμποδίζει να βγουν έξω. Κάποια παιδιά συνεχίζουν να κάνουν ότι χάνουν την ισορροπία τους και πέφτουν έξω από το στεφάνι.	Επέκταση	Η ερευνήτρια διακόπτει λεκτικά την επέκταση για να τηρηθούν οι κανόνες
05:21-07:49	Όπως και στην ιστορία, τελικά τα «ψάρια» καταφέρνουν να πηδήξουν έξω από τη γυάλα, μετά από λεκτική οδηγία της		

	ερευνήτριας. Τα στεφάνια απομακρύνονται και ακούγεται το έργο του Camille Saints-Saens «Aquarium», από το «Καρναβάλι των Ζώων». Τα παιδιά αρχίζουν να μετακινούνται ελεύθερα στον χώρο. Η ερευνήτρια κινείται μαζί τους. Ένα παιδί αρχίζει να τρέχει και σύντομα το μιμούνται και τα υπόλοιπα. Η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να προσπαθήσουν να κινηθούν στις μύτες των ποδιών όσο πιο ανάλαφρα μπορούνε. Κάποια παιδιά το δοκιμάζουν, ένα περπατάει πρώτα στις μύτες και μετά κάνει αναπηδήσεις των ποδιών. Άλλα περπατάνε γρήγορα, κουνάνε τα χέρια σαν να κολυμπάνε. Η ερευνήτρια αρχίζει να κάνει στροφές γύρω από τον εαυτό της και κάποια παιδιά τη μιμούνται. Ένα κάθεται στο πάτωμα και κάνει στροφές. Κάποια το μιμούνται και κάνουν το ίδιο.	Επίγνωση συνομηλίκων Επέκταση Επίγνωση ενήλικα Επέκταση Επίγνωση συνομηλίκων	Μίμηση Διακοπή από την ερευνήτρια για να τηρηθούν οι κανόνες Δυνατότητα αυτοσχεδιασμού Συμμετοχή της ερευνήτριας Μίμηση Δυνατότητα αυτοσχεδιασμού Μίμηση
--	---	---	---

07:50- 11:07	Μοιράζονται στα παιδιά χρωματιστά μαντήλια και με την ίδια μουσική συνοδεία καλούνται να φανταστούν ότι το μαντήλι είναι το ψάρι και να κάνουν κινήσεις με το χέρι τους. Τα παιδιά κινούν το μαντήλι κουνώντας τα χέρια ανοδικά και καθοδικά , το κάνουν κύκλους μπροστά τους και πάνω από το κεφάλι τους. Ένα παιδί το πετάει στον αέρα και βλέποντάς το, μερικά άλλα το μιμούνται.	Επέκταση Επίγνωση συνομηλίκων	Δυνατότητα αυτοσχεδιασμού πάνω σε οδηγία Μίμηση
11:08- 11:24	Το κομμάτι τελειώνει και η ερευνήτρια δίνει την οδηγία να μούνε τα μαντήλια στο κουτί. Κάποια παιδιά συνεχίζουν να κινούν το μαντήλι για κάποια δευτερόλεπτα. Ένα παιδί τρέχει προς ένα άλλο και του κουνάει το μαντήλι γρήγορα μπροστά στο πρόσωπο. Η ερευνήτρια επαναλαμβάνει την οδηγία . Τα παιδιά την ακολουθούν .	Χρονική προέκταση Επίγνωση συνομηλίκου	Χρήση αντικειμένου Διακοπή της ροής από την ερευνήτρια για να ακολουθηθεί το πρόγραμμα
11:24- 13:02	Ρουτίνα λήξης: Η ερευνήτρια παίζει το σείστρο που		

	σημαίνει τη λήξη και επιστροφή στο χαλί. Κάποια παιδιά τρέχουν ακόμη στο χώρο. Η ερευνήτρια τα καλεί λεκτικά να καθίσουν στο χαλί. Τραγουδάει το τραγούδι λήξης, κάποια παιδιά τραγουδάνε μαζί.	Επίγνωση ενήλικα	Χρήση τραγουδιού
--	---	------------------	------------------

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
13:02-30:00	Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα μαντήλια με ποικίλους τρόπους: Κάποια χορεύουν με αυτά όπως στη δραστηριότητα που προηγήθηκε. Άλλα τα φοράνε ως ρούχα (φούστες, μαντήλια στο κεφάλι, τα τυλίγουν γύρω από τον καρπό τους σαν βραχιόλια).	Αυτο-ανάληψη εργασίας Χρονική προέκταση Επέκταση	Χρήση αντικειμένων (μαντήλια) Μίμηση της δραστηριότητας που προηγήθηκε

3^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στο Μαγεμένο Δάσος». Ημερομηνία: 22 Μαρτίου. 8 μαθητές.

Οργανωμένη διδασκαλία

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-02:27	Δραστηριότητα ρουτίνας: η ομάδα τραγουδάει το τραγούδι. Τα παιδιά κάνουν κινήσεις με το βλέμμα	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση κινήσεων

	στραμμένο προς την ερευνήτρια. Ακολουθεί άσκηση ζεστάματος σώματος και φωνής.		
02:28-04:39	Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά την ιστορία «Γιορτή στο μαγεμένο δάσος» (Παράρτημα Δ). Τα παιδιά έχουν στραμμένα τα πρόσωπά τους προς την ερευνήτρια και μιμούνται τις κινήσεις που κάνει με το σώμα της.	Επίγνωση ενήλικα	Ακρόαση ιστορίας, επίδειξη κινήσεων προς μίμηση
04:40-07:56	Η ομάδα σηκώνεται όρθια, τα παιδιά στέκονται διασκορπισμένα στο χώρο με προσανατολισμό προς την ερευνήτρια που είναι και εκείνη όρθια. Ακούγεται το τραγούδι «Ο χορός του μαγεμένου δάσους» (Παράρτημα Δ). Η ερευνήτρια κάνει κινήσεις με το σώμα ακολουθώντας τα λόγια του τραγουδιού. Τα παιδιά την κοιτάνε και τις μιμούνται . Όταν σηκώνουν το ένα πόδι στον αέρα ένα παιδί πέφτει πάνω σε ένα άλλο και εκείνο χάνει την ισορροπία του. Όταν βροντάνε το πόδι στο έδαφος	Επίγνωση ενήλικα	Επίδειξη κινήσεων προς μίμηση

			άλλος αργά)
12:20-13:10	Ρουτίνα λήξης: η ερευνήτρια παίζει το σείστρο. Επιστρέφουν όλοι στο χαλί και τραγουδάνε το τραγούδι της λήξης.		

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
12:00-30:00	Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα χωρίς να παρατηρείται συσχέτιση με την προηγούμενη διδασκαλία στη συμπεριφορά τους.		Μήπως λόγω έλλειψης αντικειμένων; (Στην οργανωμένη δε χρησιμοποιήθηκαν μουσικά όργανα ούτε άλλα αντικείμενα) Μήπως επειδή το τραγούδι είχε επαναληφθεί;

4^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη χώρα των Γιγάντων και των Λιλιπούτιων».
Ημερομηνία: 29 Μαρτίου. 7 μαθητές.

Οργανωμένη διδασκαλία

Λεπτά	Περιγραφή μαθήματος	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-01:57	Ρουτίνα έναρξης		
01:58-03:04	Κάθονται στο πάτωμα. Η ερευνήτρια αφηγείται την ηχοϊστορία «...»		

	(Παράρτημα Δ). Τα παιδιά την κοιτάνε. Ένα παιδί χτυπάει ρυθμικά τα πόδια του όταν εκείνη παίζει τύμπανο.	Επίγνωση ενήλικα Επίγνωση ενήλικα Εκούσια χειρονομία	Μίμηση Συγχρονισμένη κίνηση
03:05-04:54	Τα παιδιά και η ερευνήτρια «μεταμορφώνονται» σε Γίγαντες και χορεύουν στο κομμάτι «The Wand of Youth, Suite No. 1, Op. 1a: VII. Fairies and Giants» Κάνουν μεγάλα και βαριά βήματα. Σηκώνουν τα χέρια ψηλά και κάνουν εκφράσεις με το πρόσωπο. Κοιτιούνται μεταξύ τους και μιμούνται κινήσεις και εκφράσεις. Κάποια παιδιά αρχίζουν να κάνουν μεγάλες κινήσεις με τα χέρια και καταλήγουν να σπρώχνονται μεταξύ τους. Η ερευνήτρια επεμβαίνει.	Επίγνωση ενήλικα και συνομηλίκων	Μίμηση
04:55-06:57	Τα παιδιά και η ερευνήτρια «μεταμορφώνονται» σε Λιλιπούτειους και χορεύουν στο κομμάτι «Dance of the Sugar-Plum Fairy» (Nutcracker – Pyotr Ilyich Tchaikovsky). Οι κινήσεις είναι κοφτές και με μικρό εύρος. Ένα παιδί		

	κάνει κάθισμα και περπατάει με μικρά βήματα. Τα παιδιά χοροπηδάνε, κάνουν στροφές. Ένα παιδί πλησιάζει την ερευνήτρια και προτείνει τα χέρια της προς αυτήν. Αρχίζουν να χορεύουν μαζί. Ένα άλλο παιδί πλησιάζει και θέλει να χορέψει και αυτό με την ερευνήτρια.	Επέκταση Επίγνωση ενήλικα	Δυνατότητα Αυτοσχεδιασμού Πρόσκληση για κοινή δράση
06:58-07:47	Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα χωρισμένα σε δύο ομάδες, η ερευνήτρια κάθεται απέναντί τους. Στη μία ομάδα δίνονται τύμπανα και στην άλλη κλάβες. Τα παιδιά έχουν πάρει την οδηγία να αφήσουν τα όργανα μπροστά τους και να περιμένουν μέχρι να μοιραστούν σε όλα. Παρόλα αυτά κάποια αρχίζουν να χτυπάνε τις κλάβες μεταξύ τους. Η ερευνήτρια τους ζητάει να περιμένουν να τους δώσει το σύνθημα για έναρξη. Τα παιδιά αφήνουν τα όργανα στο πάτωμα.	Αυτό-ανάληψη εργασίας	Διακοπή με παρέμβαση της ερευνήτριας
07:48-09:22	Γίνεται μίμηση των βημάτων των Γιγάντων και των Λιλιπούτειων. Οι δύο ομάδες παίζουν εναλλάξ με οδηγία		

	της ερευνήτριας και λένε ρυθμικά «groß¹» (τέταρτα) και «kle-in²» (όγδοα). Τα παιδιά παίζουν διατηρώντας τον ρυθμό. Κάποιες φορές τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν και όταν δεν είναι η σειρά της ομάδας τους. Βλέπουν τα άλλα παιδιά να μην παίζουν και σταματάνε.	Εκούσια χειρονομία Επίγνωση συνομηλίκων Αυτο-διόρθωση	Συνειδητή και ελεγχόμενη κίνηση Παρατήρηση της ομάδας
09:23-11:15	Γίνεται ανταλλαγή των οργάνων μεταξύ των δύο ομάδων και επαναλαμβάνεται το ίδιο ρυθμικό παιχνίδι. Τα παιδιά παίζουν ρυθμικά ακολουθώντας τις υποδείξεις της ερευνήτριας με το δάχτυλο για το ποια ομάδα θα παίζει.	Εκούσια χειρονομία Επίγνωση ενήλικα	Ελεγχόμενη κίνηση
11:16-13:01	(Αν και δεν είχε προβλεφθεί στο σενάριο, η ερευνήτρια αποφάσισε να δοκιμάσει να βάλει τις δύο ομάδες να παίζουν μαζί) Η ερευνήτρια παίζει με το αριστερό χέρι τύμπανο (τέταρτα) και με το αριστερό		

¹ Groß: μεγάλος

² Klein: μικρός

	χτυπάει μία κλάβα στο έδαφος (όγδοα). Τα παιδιά την κοιτάνε. Οι ομάδες παίζουν αρχικά εναλλάξ και μετά με σύνθημα της ερευνήτριας (Πώς ακούγονται οι Γίγαντες και οι Λιλιπούτιοι όταν περπατάνε ταυτόχρονα;) παίζουν μαζί. Τα παιδιά κοιτάνε προσηλωμένα τα χέρια της ερευνήτριας καθώς παίζουν.	Επίγνωση ενήλικα	Βλέμμα
		Επίγνωση ενήλικα	Προσήλωση βλέμματος
13:02-13:24	Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά να βάλουν τα όργανα πίσω στο κουτί τους. Κάποια παιδιά συνεχίζουν να παίζουν για μερικά δευτερόλεπτα πριν ακολουθήσουν την οδηγία.	Επιθυμία χρονικής προέκτασης	Μεσολαβεί μεταξύ λήξης δραστηριότητας και ρουτίνας λήξης
13:24-14:16	Ρουτίνα λήξης		

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
14:17-30:00	Τα παιδιά παίρνουν τις κλάβες και τα τύμπανα στο χέρι και κάνουν ποικιλόμορφη χρήση: χτυπάνε τις κλάβες μεταξύ τους ή στο πάτωμα. Κάνουν	Αυτο-ανάληψη εργασίας	Διαθέσιμα υλικά

5^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στην Έρημο». Ημερομηνία: 1 Απριλίου. 8 μαθητές.

Οργανωμένη διδασκαλία

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-02:00	Ρουτίνα έναρξης: Ένας μαθητής αρχίζει να τραγουδάει το τραγούδι πριν την ερευνήτρια.	Αυτο-ανάληψη εργασίας	Γνώση του επακόλουθου – ρουτίνα
02:01-04:49	Μοιράζονται στον καθένα από δύο μαντήλια και ακούγεται το κομμάτι Aspiration της Aziza Mustafa Zadeh. Η ερευνήτρια συμμετέχει και χορεύει και αυτή. Αρχίζει να κουνάει το μαντήλι πάνω-κάτω και κάποια παιδιά τη μιμούνται . Ένα παιδί μιμείται την κίνηση πάνω-κάτω, σταδιακά διευρύνει όλο και περισσότερο την κίνησή του και καθώς κατεβαίνει προς τα κάτω σκύβει με όλο το σώμα του προς τα μπρος . Κάποια παιδιά κρατάνε τα μαντήλια στα χέρια και περιστρέφονται γύρω από τον εαυτό τους. Άλλα παιδιά πλησιάζουν τους συμμαθητές τους και κουνάνε τα μαντήλια κοντά στο σώμα τους. Δύο μαθητές	Επίγνωση ενήλικα Επέκταση Εκούσια χειρονομία Επέκταση Επίγνωση συνομηλίκων	Μίμηση Αυτοσχεδιασμός Έλεγχος της κίνησης Αυτοσχεδιασμός

	πιάνονται από τα χέρια καθώς κρατάνε τα μαντήλια και αρχίζουν να γυρνάνε γύρω-γύρω.		
05:50-06:10	Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και μοιράζονται κλάβες. Γίνεται μίμηση των βημάτων μεγάλων (τέταρτα) και μικρών καμήλων (όγδοα). Τα παιδιά παίζουν ρυθμικά την κίνηση με κλάβες ενώ λένε τις λέξεις «groß» και «kle-i» αντίστοιχα.	Εκούσια χειρονομία	Ρυθμική κίνηση
06:11-08:00	Η ερευνήτρια βάζει στη σειρά εικόνες με μεγάλες και μικρές καμήλες (Παράρτημα Δ). Δείχνει με το δάχτυλο και τα παιδιά παίζουν τα και τι αντίστοιχα. Προσανατολίζουν το βλέμμα στο δάχτυλο της ερευνήτριας και επαναλαμβάνουν μαζί της «groß» ή «klei-in»	Επίγνωση ενήλικα	Ακολουθία λεκτικών οδηγιών
08:01-12:23	Το κάθε παιδί έρχεται μπροστά και βάζει το ίδιο τις κάρτες στη σειρά. Η ομάδα παίζει το ρυθμικό μοτίβο λέγοντας δυνατά αντίστοιχα «groß» ή «kle-in». Ένα παιδί κινεί έντονα το κεφάλι του καθώς παίζει ρυθμικά .	Εκούσια χειρονομία Επέκταση	Ρυθμική κίνηση Σωματοποίηση του ρυθμού
12:23-	Γίνεται δραματοποίηση του		

13:58	περπατήματος. Τέσσερα παιδιά «μεταμορφώνονται» σε καμήλες, τα δύο είναι οι μικρές καμήλες και τα άλλα δύο οι μεγάλες. Τα υπόλοιπα χωρίζονται σε δύο ομάδες, δύο παιδιά παίζουν τέταρτα και δύο «όγδοα εναλλάξ με σύνθημα της ερευνήτριας που συνοδεύει και αυτή με τις κλάβες και τις δύο ομάδες. Τα παιδιά που υποδύονται τις καμήλες κρατιούνται από το χέρι και κοιτάνε την ομάδα. Περπατάνε στο ρυθμό που τους παίζει εκείνη.	Επίγνωση ενήλικα και παιδιών Εκούσια χειρονομία	Συγχρονισμένη και ρυθμική κίνηση
13:59-14:25	Ρουτίνα λήξης: Ενώ τα παιδιά βάζουν τα όργανα μέσα στο κουτί, ένας μαθητής παίρνει το σείστρο στο χέρι και παίζει.	Αυτο-ανάληψη Εργασίας/Προσδοκία	Γνώση του επακόλουθου

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
14:26-30:00	Κατά το ελεύθερο παιχνίδι παρατηρείται χρήση των μαντηλιών και των κλαβών από τα παιδιά. Ένας μαθητής παρατηρεί το	Αυτο-ανάθεση εργασίας	Διαθέσιμο υλικό

είδωλό του στον καθρέφτη καθώς κάνει ρυθμικές κινήσεις με το μαντήλι. Μία ομάδα παιδιών τρέχει από πίσω του και γυρνάει και τους κοιτάει. Τρέχει μαζί τους κρατώντας ακόμη το μαντήλι στο χέρι. Ένας άλλος απλώνει ένα μαντήλι μπροστά του και καθιστός χτυπάει με τις κλάβες πάνω σε αυτό. Τελικά το βάζει στο πλάι και παίζει στο πάτωμα. Μια ομάδα παιδιών φτιάχνει ένα δρόμο από κλάβες και μαντήλια και πηδάνε από πάνω.	Εκούσια χειρονομία Επίγνωση συνομηλίκων Επέκταση Επέκταση	Αργή και εστιασμένη κίνηση που φανερώνει διατήρηση του ελέγχου Διακοπή ροής Διαφορετική χρήση των αντικειμένων από αυτήν που έγινε στη δραστηριότητα Αυτοσχεδιασμός
---	---	---

6^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα των Πειρατών». Ημερομηνία: 5 Απριλίου. 6 μαθητές

Οργανωμένη διδασκαλία

Για τη διδασκαλία με θέμα «ταξίδι στη χώρα των πειρατών» τοποθετήθηκαν στο πάτωμα της αίθουσας μακριές ξύλινες ράβδοι παράλληλα και σε ίση απόσταση μεταξύ τους που αναπαριστούσαν την προβλήτα που οδηγούσε στο πειρατικό καράβι.

Λεπτά	Περιγραφή μαθήματος	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-02:32	Ρουτίνα έναρξης		

	περιμένουν να έρθει η σειρά τους. Μετακινούν το βάρος του σώματος από το ένα πόδι στο άλλο, κάνουν μερικά βήματα μπρος – πίσω. Ένα παιδί φωνάζει «εμένα πότε είναι η σειρά μου». Ακολουθεί η ίδια ερώτηση από άλλο παιδί.		
05:55-06:15	Τα παιδιά και η ερευνήτρια κάθονται σε κύκλο. Η ερευνήτρια ζητάει να μετρήσουν πόσες φορές ακούγεται η λέξη «πειρατής» στο τραγούδι που θα τους τραγουδήσει. Ξεκινάει να τραγουδάει το ρεφρέν του «Χέι χο είμαστε πειρατές» (Παράρτημα Δ). Τα παιδιά την κοιτάνε, κάποια μετράνε με τα δάχτυλα, λένε τους αριθμούς δυνατά. Όταν τελειώνει φωνάζουν την απάντηση.	Επίγνωση ενήλικα	Προσηλωμένο βλέμμα
06:16-07:02	Ακολουθούν εναλλαγές στις οποίες κάθε φορά που η ερευνήτρια λέει τη λέξη «πειρατής» τα παιδιά: κάνουν μια τρομακτική έκφραση με το πρόσωπο, χτυπάνε παλαμάκια, βροντάνε το ένα πόδι στο έδαφος, λένε τη λέξη και εκείνα με διάφορους		

	τρόπους (θυμωμένα, σιγανά, χωρίς ήχο κ.α.). Τα παιδιά στρέφουν το βλέμμα προς την ερευνήτρια ή μεταξύ τους καθώς εκτελούν τις παραλλαγές. Ένα παιδί γέρνει το σώμα προς τα μπρος κάθε φορά που λέει τη λέξη «πειρατές». Η ερευνήτρια τους λέει να προτείνουν και δικές τους ιδέες. Κάποιοι μαθητές φαίνονται συγκεντρωμένοι όταν εκτελούν με ακρίβεια τις ιδέες τους, άλλοι έχουν πιο ακατάσχετη κίνηση και φαίνεται ότι επιδιώκουν να κάνουν την ομάδα να γελάσει και όχι να εστιάσουν στην κίνησή τους.	Επίγνωση ενήλικα και συνομηλίκων Επέκταση Εκούσια χειρονομία Επίγνωση συνομηλίκων	Παρακολούθηση αντιδράσεων Σωματοποίηση του ρυθμού Έλεγχος στην κίνηση Παραμπόδιση της ροής
07:03-10:44	Όλοι μαζί τραγουδάνε το ρεφρέν με διάφορους τρόπους: δυνατά, σιγανά, χωρίς ήχο, με ψιλή φωνή, με χαμηλή φωνή, μουρμουρίζοντας τους στίχους, με ήχους ζώων, μουρμουρίζοντας τους και τραγουδώντας μόνο τη λέξη «πειρατές». Τα παιδιά εκτελούν την κάθε εναλλαγή ποικιλοτρόπως.		

10:45-11:59	Η ερευνήτρια ξεκινάει να τραγουδάει την πρώτη στροφή του τραγουδιού κάνοντας και κινήσεις με το σώμα της. Τα παιδιά τη μιμούνται. Λένε τη στροφή δυνατά, σιγά, μόνο ρυθμικά χωρίς μελωδία. Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις κοιτώντας προσεκτικά την ερευνήτρια και κάποια αρχίζουν να επαναλαμβάνουν και τους στίχους.	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση
12:00-13:23	Στο ρεφρέν περπατάνε ακολουθώντας την ερευνήτρια σε κύκλο με ρυθμικά βήματα. Η ερευνήτρια παίζει τέταρτα στο τύμπανο.	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση
13:24-14:18	Επαναλαμβάνεται όλο το τραγούδι. Στο κουπλέ κάνουν κινήσεις και στις δύο επαναλήψεις του ρεφρέν περπατάνε πάλι ρυθμικά σε κύκλο, την πρώτη αριστερόστροφα και τη δεύτερη δεξιόστροφα μετά από ρυθμική λεκτική οδηγία της ερευνήτριας.		
14:19-15:00	Ρουτίνα λήξης: Τα παιδιά τρέχουν στο χαλί μόλις ακούνε το σείστρο. Κάποια	Χρονική	

	παιδιά συνεχίζουν να τραγουδάνε το ρεφρέν στη διαδρομή για το χαλί. Η ερευνήτρια τους κάνει νόημα με το χέρι να σταματήσουν για να πούνε το τραγούδι της λήξης.	προέκταση	Επέμβαση ερευνήτριας
--	--	-----------	-------------------------

Αν και το σενάριο προέβλεπε διδασκαλία ολόκληρου του τραγουδιού, τελικά λόγω περασμένης ώρα η ερευνήτρια περιόρισε τη διδασκαλία στο ρεφρέν και μία στροφή του κουπλέ.

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
15:00-30:00	Τα παιδιά παίζουν ότι είναι πειρατές. Φτιάχνουν με τους κύβους αφρολέξ το καράβι τους και μπαίνουν μέσα. Κάποια παιδιά τραγουδάνε το ρεφρέν του τραγουδιού που προηγήθηκε στην οργανωμένη. Ένα παιδί αρχίζει να το τραγουδάει σε πολύ γρήγορο τέμπο . Μερικά άλλα γελάνε και τραγουδάνε μαζί του . Τρία σκαρφαλώνουν στον τοίχο αναρρίχησης και να πηδάνε. Το ένα παίρνει το τύμπανο και λέει στα άλλα δύο να πηδάνε όταν το χτυπάει. Χτυπάει το τύμπανο αλλά τα παιδιά δε φαίνεται να	Χρονική προέκταση Επέκταση Επίγνωση συνομηλίκων Αυτο-ανάληψη εργασίας	Χρήση τραγουδιού στην οργανωμένη Δυνατότητα αυτοσχεδιασμού Μίμηση Διαθέσιμο υλικό

	συγχρονίζονται. Τελικά το αφήνει και αρχίζει ξανά το σκαρφάλωμα.		
--	--	--	--

7^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα των Χρωμάτων». Ημερομηνία: 8 Απριλίου. 8 μαθητές

Οργανωμένη διδασκαλία

Για να είναι τα boomwhackers στο σύνολο 9, όσα τα παιδιά και η ερευνήτρια σε σύνολο, χρησιμοποιήθηκαν από δύο C, F και G.

Λεπτά	Περιγραφή μαθήματος	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-02:23	Ρουτίνα έναρξης: Ένα παιδί αρχίζει να τραγουδάει σε γρήγορο τέμπο το τραγούδι χαιρετισμού. Η ερευνήτρια του λέει να περιμένει να ξεκινήσουν όλοι μαζί. Τραγουδάνε όλοι μαζί.	Αυτο-ανάληψη εργασίας Επέκταση	Ανία; Ίσως σκέφτηκε ότι όσο πιο γρήγορα το πει τόσο γρηγορότερα θα «ξεμπερδεύει» Παρέμβαση από την ερευνήτρια και διακοπή της δράσης του παιδιού
02:24-03:09	Μετά από υπόδειξη της ερευνήτριας τα παιδιά πλησιάζουν τα bookwackers που στέκονται σε μία γωνιά της τάξης. Καθ' ένα παίρνει από ένα στο χέρι, κάποια πάνε να τρέξουνε αλλά η ερευνήτρια τα καλεί πίσω και τους λέει	Αυτό-ανάληψη εργασίας	Χρήση μουσικών οργάνων Παρέμβαση από

	να καθίσουν σε κύκλο.		ερευνήτρια
03:10- 03:26	Η ερευνήτρια λέει ρυθμικά Mach mir jetzt nach (Κάνε ό,τι εγώ) και αρχίζει να χτυπάει στο πάτωμα ρυθμικά (4/4) το boomwhacker που κρατάει. Τα παιδιά την κοιτάνε και κάνουν το ίδιο. Κάποια κρατάνε το boomwhacker με ένα χέρι όπως η ερευνήτρια και κάποια και με τα δύο.	Επίγνωση ενήλικα	Μίμηση
03:27- 05:19	Η ερευνήτρια λέει ρυθμικά το «Liebes Kind» (Παράρτημα Δ) Τα παιδιά λένε μαζί της (τους είναι ήδη γνωστό) μέχρι που όλη η ομάδα παίζει μαζί ρυθμικά. Στο σημείο του «stop» όλα τα παιδιά σταματάνε να παίζουν, άλλα κατευθείαν, άλλα με λίγη χρονοκαθυστερήση, παρακολουθώντας τι κάνουν οι υπόλοιποι. Πριν η ερευνήτρια ξεκινήσει να τραγουδάει ξανά, φαίνεται ότι κάποια παιδιά την κοιτάνε με τα boomwhack- ers στον αέρα έτοιμα να	Επίγνωση ενήλικα Εκούσια χειρονομία Επίγνωση ομάδας Προσδοκία	Μίμηση Ρυθμική κίνηση Μίμηση Γνώση για το επακόλουθο

	ξεκινήσουν να παίζουν πάλι.		
05:20-05:49	Η ερευνήτρια απλώνει τις κάρτες με τους χρωματιστούς κύκλους και λέει στα παιδιά να παίζουν κάθε φορά που εκείνη δείχνει το χρώμα τους. Κάποια παιδιά κρατάνε τα boomwhackers στον αέρα περιμένοντας να έρθει η σειρά τους.	Προσδοκία	Γνώση για το επακόλουθο
05:50-11:38	Το κάθε παιδί έρχεται μπροστά και βάζει τις κάρτες σε όποια σειρά θέλει για να φτιάξει το δικό του μουσικό μοτίβο. Η ερευνήτρια δείχνει με το δάχτυλο. Τα παιδιά παίζουν συγκεντρωμένα κοιτώντας το δάχτυλο της ερευνήτριας.	Επίγνωση ενήλικα	Ακολουθία οδηγιών
11:39-13:56	Η ερευνήτρια βάζει τις κάρτες σε συγκεκριμένη σειρά (twinkle twinkle little star). Δείχνει στα παιδιά με το δάχτυλο και εκείνα παίζουν. Μετά από δύο επαναλήψεις ρωτάει εάν έχουν αναγνωρίσει το τραγούδι. Τα βοηθάει μουρμουρίζοντας τη μελωδία και τελικά το βρίσκουν.		
13:57-	Ρουτίνα λήξης		

14:32			
-------	--	--	--

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
14:33-30:00	Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα boomwhackers για να παραγάγουν ήχους και δοκιμάζουν διάφορες εναλλακτικές: τα χτυπάνε στο πάτωμα όπως στην οργανωμένη διδασκαλία, σε μέρη του σώματος, στο σώμα άλλων παιδιών, στους κύβους αφρολέξ, ή απλά τρέχουν κρατώντας τα. Κάποια παιδιά τα κάνουν «σπαθιά» και τα χτυπάνε μεταξύ τους. Η ερευνήτρια επεμβαίνει και ζητάει από τα παιδιά που θέλουν να παίζουν με τα boomwhackers να το κάνουν στη γωνία όπου αυτά είναι τοποθετημένα και να μην τα παίρνουν στο χέρι και τρέχουν με αυτά. Ένα παιδί κρατάει δύο boomwhacker, ένα στο ένα χέρι και ένα στο άλλο. Παίζει εναλλάξ προσπαθώντας να διατηρήσει σταθερό ρυθμό.	Αυτο-ανάληψη εργασίας Χρονική προέκταση Επέκταση Επίγνωση συνομηλίκων Επέκταση Εκούσια χειρονομία	Διαθέσιμα όργανα Πειραματισμός με το υλικό Συνεργατική εξερεύνηση ήχων Επέμβαση της ερευνήτριας και διακοπή της ροής Αύξηση δυσκολίας για διατήρηση της πρόκλησης Αύξηση δυσκολίας για

	επαναλάβει κάποιες φορές τους δύο στίχους του ρεφρέν, ζητάει από τα παιδιά να το επαναλαμβάνουν μαζί της. Η ένταση της φωνής τους γίνεται όλο και πιο δυνατή και σίγουρη με κάθε επανάληψη. Κάποια παιδιά αρχίζουν να συνοδεύουν την απαγγελία με κίνηση του σώματος.	Επέκταση	Σωματοποίηση του ρυθμού
04:36-06:52	Η ερευνήτρια τραγουδάει το τραγούδι με κινήσεις του σώματος. Τα παιδιά καθισμένα μπροστά της την κοιτάνε, μιμούνται τους ήχους (π.χ. ζώων) και τις κινήσεις. Στο ρεφρέν κάποια παιδιά αρχίζουν να τραγουδάνε μαζί χωρίς να τους πει η ερευνήτρια να το κάνουν. Σιγά-σιγά ξεκινούν και τα άλλα παιδιά να τραγουδούν μαζί τους.	Αυτο-ανάληψη εργασίας Επίγνωση ενηλίκων	Μέσω παρατήρησης
06:53-10:31	Μοιράζονται στα παιδιά μαράκες και το τραγούδι επαναλαμβάνεται. Η ερευνήτρια παίζει κιθάρα και φοράει γύρω από τον αστράγαλο ένα βραχιόλι με καμπανάκια για να διατηρεί μαζί τους τον ρυθμό. Τα παιδιά δεν τραγουδάνε στα		

	κουπλέ αλλά κάνουν τους ήχους και τις κινήσεις. Πριν ξεκινήσει το ρεφρέν η ερευνήτρια τους λέει ρυθμικά μία φορά τη λέξη «Mu-si-kan-ten³!» ως σύνθημα να πάρουν τις μαράκες στο χέρι και εκείνη αρχίζει να χτυπάει ρυθμικά το πόδι της στο πάτωμα ενώ τα παιδιά παίρνουν τις μαράκες στο χέρι και παίζουνε. Στο ρεφρέν τραγουδάνε όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά ξεχνάνε να πιάσουν τις μαράκες όταν ξεκινάει το ρεφρέν και κοιτώντας τους υπόλοιπους θυμούνται να τις πάρουν.	Επίγνωση ενήλικα	Παρατήρηση
10:32-14:04	Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά να σκεφτούνε δικούς τους στίχους. Τα παιδιά προτείνουν διάφορες ιδέες.	Επίγνωση συνομηλίκων Αυτο-διόρθωση	Βλέμμα Μέσω παρατήρησης
14:05-15:00	Ρουτίνα λήξης: Στο άκουσμα του σείστρου τα παιδιά εκφράζουν με επιφωνήματα απογοήτευση για τη λήξη της δραστηριότητας. Επιστρέφουν όμως στο χαλί και ολοκληρώνουν τη ρουτίνα	Επιθυμία χρονικής Προέκτασης	

³ Musikanten: μουσικοί

	λήξης.		
--	--------	--	--

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
15:00-30:00	Τα παιδιά τραγουδάνε φράσεις από το τραγούδι που προηγήθηκε στην οργανωμένη διδασκαλία καθώς παίζουν. Ένα παιδί πλησιάζει την ερευνήτρια και της ζητάει να το επαναλάβουνε. Όταν το αντιλαμβάνονται άλλα παιδιά πλησιάζουν και εκείνα και εκφράζουν την ίδια επιθυμία. Το τραγούδι επαναλαμβάνεται μία φορά και κάποια παιδιά θέλουν πάλι να προτείνουν νέους στίχους. Κάποια επινοούν νέους στίχους ενώ άλλα συμμετέχουν παρακολουθώντας με το βλέμμα και γελώντας μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Μία ομάδα μαθητών τραγουδάει κρατώντας τις μαράκες ως μικρόφωνα. Ένα παιδί την κουνάει ρυθμικά μπροστά από το στόμα του.	Χρονική προέκταση Επιθυμία χρονικής προέκτασης Επέκταση	Διαφορετική χρήση αντικειμένου

9^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα της Μουσικής». 22 Απριλίου. 7 μαθητές.

Οργανωμένη διδασκαλία

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
00:00-02:18	Δραστηριότητα ρουτίνας		
02:19-02:58	Τα παιδιά και η ερευνήτρια κάθονται σε κύκλο. Στη μέση είναι τοποθετημένα διάφορα μουσικά όργανα: μαράκες, κλάβες, boomwhacker (D,G,A, x2), τύμπανο, δύο πεντατονικά ξυλόφωνα. Η ομάδα τραγουδάει το «Παίξε το αγαπημένο σου όργανο» (Παράρτημα Δ) καθώς περνάνε μία μπάλα διαδοχικά ο ένας στον άλλο. Τα παιδιά ακολουθούν την πορεία της μπάλας με το βλέμμα . Κάποια στρέφουν το σώμα και προτείνουν τα χέρια πριν την πάρουν. Όποιος έχει τη μπάλα στο χέρι στο τέλος σηκώνεται και επιλέγει ποιο όργανο θέλει να παίζει ενώ η ομάδα χτυπάει ρυθμικά τις παλάμες στα πόδια και τραγουδάει «Ο/η ... παίζει ..., του/της αρέσει να παίζει». / χρόνος στο κάθε παιδί να	Προσδοκία	Γνώση του Επακόλουθου

	αυτοσχεδιάσει παίζοντας το όργανο που επέλεξε. Τα άλλα παιδιά «θεατές» έχουν την οδηγία να είναι ήσυχα και να παρακολουθούν χωρίς να διακόπτουν τον «σολίστα».		
02:59-03:10	Τα παιδιά συμπεριφέρονται ποικιλοτρόπως: Ο πρώτος μαθητής επιλέγει το ξυλόφωνο. Παίζει κρατώντας αρχικά τη μία μπαγκέτα και μετά παίρνει και τη δεύτερη στο άλλο χέρι. Αρχικά η κίνησή του φαίνεται ανεξέλεγκτη, χτυπάει τα τάστα του ξυλοφώνου χωρίς να στοχεύει.		
03:11-03:37	Ο μαθητής αρχίζει να παίζει στα ψηλά χτυπώντας αρχικά τη μία μπαγκέτα και μετά και τις δύο σε διπλανά τάστα . Η κίνηση γίνεται πιο συγκεντρωμένη και φαίνεται στοχευμένη .	Εκούσια χειρονομία	Έλεγχος της κίνησης
03:37-03:56	Ο μαθητής επιστρέφει στη θέση του. Επαναλαμβάνεται μεταφορά της μπάλας με τραγούδι. Τα παιδιά ακολουθούν τη μπάλα με το βλέμμα και κάποια τραγουδάνε .	Επίγνωση ομάδας	Προσηλωμένο βλέμμα και μίμηση
03:57-04:34	Ο επόμενος μαθητής επιλέγει και αυτός το ξυλόφωνο.		

	Χτυπάει τόσο δυνατά τα τάστα που κάποια πετάγονται στον αέρα και βγαίνουν από τη θέση τους. Γελάει και κοιτάει τους συμμαθητές, πάει να συνεχίσει και η ερευνήτρια του ζητάει να βάλει τα τάστα πάλι στη θέση τους. Εκείνος το κάνει και κατόπιν χτυπάει για λίγα δευτερόλεπτα με πιο αφηρημένη κίνηση, μετά σταματάει. Πάει να επιστρέψει στη θέση του και η ερευνήτρια του λέει ότι μπορεί να παίξει και άλλο αν θέλει. Ο μαθητής απαντάει αρνητικά και κάθεται πάλι στον κύκλο με τα υπόλοιπα παιδιά.	Επίγνωση συνομηλίκων	Παρεμπόδιση ροής
04:35- 04:49	Επαναλαμβάνεται το τραγούδι.		
05:04- 05:28	Ο επόμενος μαθητής επιλέγει δύο boomwhackers. Τα χτυπάει στο πάτωμα ρυθμικά και εναλλάξ μεταβάλλοντας το τέμπο από αργό σε γρήγορο.	Εκούσια χειρονομία	Ελεγχόμενη κίνηση
05:29- 05:55	Επαναλαμβάνεται το τραγούδι δύο φορές γιατί την πρώτη μένει η μπάλα σε μαθητή που έχει τύχει ξανά. Ο μαθητής που τυχαίνει	Επιθυμία χρονικής	

	αρχικά που είχε παίξει ήδη σηκώνεται και δείχνει πρόθεση να παίξει πάλι.	προέκτασης	
05:56-06:43	Ο επόμενος επιλέγει τις κλάβες και λέει ότι θέλει να δείξει τι του έχει μάθει ο αδερφός του. Ξεκινάει να χτυπάει ένα ρυθμικό μοτίβο , σταματάει και λέει «όχι», σκέφτεται και ξεκινάει ξανά.	Εκούσια χειρονομία	Ρυθμική κίνηση
06:44-06:56	Επανάληψη τραγουδιού.		
06:57-07:31	Ο επόμενος μαθητής επιλέγει το ξυλόφωνο. Παίζει αργά και κοιτάζει τα χέρια του που κρατάνε τις μπαγκέτες. Σταδιακά αρχίζει να παίζει βάζοντας περισσότερη δύναμη, μέχρι που ένα τάστο πετάγεται και βγαίνει από τη θέση του. Το ξαναβάζει πίσω και συνεχίζει να παίζει με λιγότερη δύναμη και πιο σταδιακά πάλι όλο και πιο αργά .	Εκούσια χειρονομία Αυτο-διόρθωση	Αργή και στοχευμένη κίνηση
07:32-08:19	Ο επόμενος μαθητής παίρνει το τύμπανο και δύο κλάβες και χτυπάει με αυτές πάνω στο τύμπανο. Παραλλάσσει την κίνηση των χεριών σηκώνοντάς τα ψηλά ή παίζοντας με μικρό εύρος κίνησης από χαμηλά.	Επέκταση Επέκταση	Αυτοσχεδιασμός Αυτοσχεδιασμός

	Δοκιμάζει να χτυπήσει με τις κλάβες και στα πλαϊνά του τυμπάνου.		
08:20-08:52	Ο τελευταίος επιλέγει τα boomwhackers. Ρωτάει την ερευνήτρια αν μπορεί να παίξει με όλα και εκείνη του απαντάει θετικά. Τα παίρνει ένα-ένα στο χέρι έτσι όπως είναι απλωμένα στη σειρά και παίζει διαδοχικά χτυπώντας το καθένα από μία φορά στο πάτωμα. Φαίνεται σκεπτικός και διστακτικός ενώ κοιτάει επαναλαμβανόμενα προς την ερευνήτρια. Εκείνη τον ενθαρρύνει με το βλέμμα να συνεχίσει.	Εκούσια χειρονομία	Συγκέντρωση στην κίνηση
08:53-09:44	Δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού: Οι μαθητές επιλέγουν το όργανο που θέλουν να παίξουν. Η ερευνήτρια τους λέει ότι θα ξεκινήσει να παίζει πρώτη και εκείνα να εστιάσουν στον ήχο. Τους λέει να μην αρχίσουν να παίζουν αμέσως και όλα μαζί αλλά μόνο όταν νιώσει το καθένα ότι είναι έτοιμο και τους παροτρύνει να κλείσουν τα μάτια και να εστιάσουν στους ήχους. Ξεκινάει η ερευνήτρια και		

	σταδιακά αρχίζουν να παίζουν όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά κλείνουν τα μάτια για λίγο αλλά τελικά τα ανοίγουν όλα. Παίζουν κοιτάζοντας τα όργανά τους και ανταλλάσσοντας βλέμματα με την ομάδα.		
09:45-10:01	Ο μαθητής που παίζει τύμπανο αρχίζει να παίζει δυνατά και σύντομα η ομάδα ακολουθεί , οι κινήσεις μεγαλώνουν σε εύρος και η ένταση παραμένει δυνατή.	Επέκταση Επίγνωση της ομάδας	Μίμηση, κοινός στόχος: να παίζουν δυνατά
10:02-10:54	Η ερευνήτρια κάνει νόημα με το χέρι να παίζουν σιγά και οι μαθητές ανταποκρίνονται . Η ένταση μειώνεται και το εύρος της κίνησης γίνεται μικρότερο . Η ένταση του ήχου παραμένει χαμηλή καθώς τα παιδιά παίζουν και κάποια ανταλλάζουν βλέμματα και γελάνε χαμηλόφωνα.	Επίγνωση ενηλίκου Εκούσια χειρονομία Επίγνωση της ομάδας	Παρακολούθηση με το βλέμμα, ακολουθία οδηγίας Ελεγχόμενη κίνηση Συντονισμένη εκτέλεση οργάνων με κοινό στόχο: να παίζουν σιγά/δυνατά
10:55-13:14	Ο μαθητής που παίζει τύμπανο αρχίζει να παίζει πάλι πιο δυνατά . Σταδιακά αυξάνεται η ένταση καθώς τα παιδιά κάνουν πιο γρήγορες και πιο μεγάλες κινήσεις .	Επέκταση/Εκούσια χειρονομία Επίγνωση ομάδας Εκούσια χειρονομία	Συντονισμός με κοινό στόχο να παίζουν δυνατά
13:15-14:58	Ρουτίνα λήξης		

Ελεύθερο παιχνίδι

Λεπτά	Περιγραφή	Δείκτες ροής	Ερμηνεία
14:58-30:00	Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα ποικιλοτρόπως. Ένα παιδί παίζει ξυλόφωνο. Κοιτάει την κίνηση που κάνουν οι μπαγκέτες πάνω στα τάστα καθώς τις χτυπάει εναλλάξ . Ένα άλλο παιδί πλησιάζει και αρχίζει να χτυπάει με τις γκλάβες πάνω στα τάστα . Ο μαθητής που παίζει ξυλόφωνο τον κοιτάει . Η ερευνήτρια επεμβαίνει και του ζητάει να παίζει με τις μπαγκέτες εάν θέλει για να μη χαλάσει.	Αυτο-ανάληψη εργασίας Εκούσια χειρονομία Αυτο-ανάληψη εργασίας Επίγνωση συνομηλίκου	Διαθέσιμα όργανα Κίνηση υπό έλεγχο Επέμβαση στη δράση άλλου παιδιού Διακοπή ροής
	Ένας μαθητής δοκιμάζει να χτυπήσει ένα boomwhacker πάνω στα τάστα του ξυλοφώνου . Χτυπάει μερικές φορές και μετά απομακρύνεται με το boomwhacker στο χέρι.	Επέκταση	Πειραματισμός με τους ήχους
	Οι μαθητές στήνουν τους κύβους αφρολέξ γύρω από τα όργανα και λένε ότι είναι η «Χώρα της Μουσικής» (όπως στη δραστηριότητα που προηγήθηκε) . Παίζουν όρθιοι και καθιστοί . Ένας μαθητής ξαπλώνει ανάσκελα	Χρονική προέκταση Επέκταση	Πειραματισμός

	και παίζει με τις μαράκες πάνω από το πρόσωπό του.		
	Ένας μαθητής βγάζει τα τάστα του ξυλοφώνου και τα στήνει μπροστά του στο πάτωμα. Δοκιμάζει να παίζει με τη μπαγκέτα και δυσκολεύεται γιατί τα τάστα γλιστράνε στο πάτωμα. Προσπαθεί να τα βάλει ξανά πίσω. Δε το καταφέρνει και απομακρύνεται. Η ερευνήτρια τον πλησιάζει και ρωτάει εάν χρειάζεται βοήθεια. Απαντάει θετικά αλλά δε συνεχίζει το παίξιμο, σηκώνεται και πλησιάζει μία ομάδα παιδιών που τρέχουν στο χώρο.	Επέκταση Αυτο-διόρθωση Επίγνωση συνομηλίκων	Διακοπή ροής

2. Ανάλυση των FIMA

Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών και τη μετέπειτα παρακολούθηση των βίντεο, παρατηρήθηκε η παρουσία των δεικτών ροής της Custodero (2005α). Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την περιγραφή των συμπεριφορών των παιδιών και της ερευνήτριας και τη συσχέτισή τους με τους FIMA αναλύονται παρακάτω. Πρώτα γίνεται ανάλυση των οργανωμένων δραστηριοτήτων και ακολουθεί το ελεύθερο παιχνίδι.

2.1 Οργανωμένες δραστηριότητες

2.1.1 Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης

Αυτο-ανάληψη εργασίας

Ο δείκτης αυτός αφορά στη στοχευμένη δράση που ξεκινά με πρωτοβουλία του παιδιού και όχι του ενήλικα. Δεν παρατηρήθηκε στις οργανωμένες δραστηριότητες, καθώς εκείνες ξεκινούσαν και καθοδηγούνταν από την ερευνήτρια, εκτός από τις

δραστηριότητες ρουτίνας που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η ανάδυσή του έγινε στο ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω.

Αυτο-διόρθωση

Ο δείκτης της αυτό-διόρθωσης παρατηρείται όταν κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας το παιδί αναγνωρίζει ένα λάθος και προβαίνει σε τροποποίηση της δράσης του με αυτενέργεια και χωρίς την προτροπή κάποιου ενήλικα. Ο δείκτης αυτός δεν παρατηρήθηκε συχνά. Συγκεκριμένα, αναδύθηκε σε δραστηριότητες που είχαν συγκεκριμένες οδηγίες, για παράδειγμα στα τραγούδια τα οποία συνοδεύονταν και από κινήσεις. Μέσα από την παρατήρηση των υπολοίπων, κάποια παιδιά φάνηκε να διορθώνουν τις κινήσεις τους για να ακολουθήσουν την ομάδα.

Εκούσια χειρονομία

Ο δείκτης της εκούσιας χειρονομίας αναφέρεται στην στοχευμένη κίνηση κατά τη διάρκεια της οποίας διατηρείται ο έλεγχος του σώματος. Καθώς τα παιδιά εκτελούσαν τα μουσικά όργανα, χρησιμοποιούσαν την κίνηση του σώματος, αυτή όμως δε θεωρήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ως δείκτης ροής. Η κίνηση θα έπρεπε να είναι ελεγχόμενη και αυτό συνέβη στις περιπτώσεις, στις οποίες τα παιδιά παίζανε διατηρώντας έναν σταθερό ρυθμό, ο οποίος υποδείκνυε τη συνειδητή πρόθεση της κίνησης (Custodero, 2005a). Η ποιότητα της κίνησης των παιδιών αποτελούσε ένδειξη για το επίπεδο της εμπλοκής τους στη δραστηριότητα. Όταν δείχνανε ενδιαφέρον, η κίνηση ήταν συγκεντρωμένη και ελεγχόμενη, ενώ όταν φαινόταν πιο αδιάφορα, η ποιότητα της κίνησής τους παρατηρούνταν αφηρημένη και αβούλητη.

2.1.2 Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης

Προσδοκία / προσμονή

Η προσδοκία παρατηρήθηκε στις δραστηριότητες που είχαν ήδη προηγηθεί σε προηγούμενες διδασκαλίες. Ο δείκτης αυτός δηλαδή προϋποθέτει την γνώση για το επακόλουθο (Custodero, 2002), κάτι που συνέβαινε στις δραστηριότητες ρουτίνας. Για παράδειγμα, στο ξεκίνημα κάθε διδασκαλίας, όπου τα παιδιά καθόταν σε κύκλο πάνω στο χαλί, κάποια ξεκινούσαν να τραγουδάνε το τραγούδι της έναρξης πριν η ερευνήτρια δώσει το σήμα για να ξεκινήσει όλη η ομάδα να τραγουδάει ταυτόχρονα. Στις περιπτώσεις αυτές, εκείνη έδινε με το χέρι της στο παιδί/παιδιά που τραγουδούσε/τραγουδούσαν το σήμα να σταματήσουν για να ξεκινήσουν όλοι μαζί.

Διέκοπτε δηλαδή έτσι την ροή των παιδιών, ώστε να ακολουθηθούν οι κανόνες του μαθήματος.

Ο δείκτης της προσδοκίας παρατηρήθηκε επίσης όταν πραγματοποιούνταν μία δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά αναλάμβαναν δράση διαδοχικά και έτσι έπρεπε να περιμένουν να έρθει η σειρά τους, όπως για παράδειγμα στην 7^η διδασκαλία όπου τα παιδιά διαδοχικά διαμόρφωναν το ρυθμικό μοτίβο που θα παίζει η ομάδα. Παρόλο που δεν είχε προηγηθεί αντίστοιχη δραστηριότητα σε προηγούμενη διδασκαλία, παρακολουθώντας τα υπόλοιπα παιδιά γνώριζαν τι θα επακολουθήσει.

Ενώ η αναμονή να έρθει η σειρά τους αναπάντεχα έδειξε να κρατάει κάποια παιδιά σε εγρήγορση και ετοιμότητα καθώς περίμεναν με καρτερικότητα τη σειρά τους, άλλα έδειξαν να διαχειρίζονται την αναμονή με ανυπομονησία και να παρουσιάζουν σταδιακά φθίνων ενδιαφέρον μέχρι τελικά να κληθούν. Αν και παρατηρήθηκαν μεμονωμένες συμπεριφορές παιδιών, τα οποία εξέφρασαν ενδείξεις προσδοκίας μέσα από την ανυπομονησία να έρθει η σειρά τους, τις περισσότερες φορές τα παιδιά περίμεναν υπομονετικά. Όπως έχει παρατηρήσει και η Custodero (2002) ενώ ο δείκτης της προσδοκίας συναντάται συχνά στα νεαρά νήπια, όσο μεγαλώνουν οι μαθητές υπακούουν στους κανόνες της τάξης και προσαρμόζονται στα όρια που θέτει ο εκπαιδευτικός, χάνοντας όμως έτσι τον αυθορμητισμό στη δράση τους.

Επιθυμία επέκτασης των δραστηριοτήτων

Ο δείκτης της επέκτασης αναδύθηκε σε διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώθηκε μέσω ποικίλων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες. Μέσα από την επέκταση φάνηκε ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες θέτοντας στον εαυτό τους ποικίλες προκλήσεις και διατηρώντας έτσι υψηλό το επίπεδο εμπλοκής τους (Custodero, 2005α).

Οι δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν κίνηση του σώματος, όπως τα κινητικά τραγούδια ή ο χορός με μαντήλια, φάνηκαν να δίνουν πολλές ευκαιρίες για επέκταση. Τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν προσθέτοντας δικές τους κινήσεις ή τροποποιώντας την ποιότητα των δοσμένων κινήσεων, δηλαδή αλλάζοντας την ένταση, την ταχύτητα ή/και το εύρος της κίνησης. Αντίθετα κατά τη χρήση μουσικών οργάνων δεν

παρατηρήθηκε ο δείκτης της επέκτασης. Τα παιδιά κοιτούσαν τον τρόπο που έπαιζε η ερευνήτρια και τον μιμούνταν.

Μέσα από την ανάλυση των διδασκαλιών διαπιστώθηκε ότι παρόλο που ο δείκτης της επέκτασης αναδύθηκε σε δραστηριότητες όπου η ερευνήτρια έδινε μία συγκεκριμένη οδηγία, την οποία καλούνταν τα παιδιά να ακολουθήσουν, η προϋπόθεση αυτή δεν ήταν επαρκής. Ο δείκτης φάνηκε να εξαρτάται άμεσα από το περιθώριο που δίνεται στα παιδιά να προτείνουν δικές τους ιδέες και να πάρουν πρωτοβουλίες για να εξελίξουν τη δράση τους, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της Custodero (2002, 2005α) για τη σημασία της αυτενέργειας στην εμπειρία ροής. Δηλαδή, μόνο όταν δινόταν χρόνος και ελευθερία στα παιδιά, μπορούσαν πραγματικά να εκφράσουν και εξελίξουν τις ιδέες τους. Στις περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια επενέβαινε στη δράση των παιδιών, για να τους υπενθυμίσει κάποιον κανόνα, π.χ. να περιμένουν το σύνθημα για να αρχίζουν να παίζουν με τα μουσικά όργανα όλοι μαζί, διέκοπτε τη ροή. Επίσης, εάν η ερευνήτρια διόρθωνε τα παιδιά στις δραστηριότητες που προέβλεπαν συγκεκριμένες κινήσεις, για παράδειγμα στα κινητικά τραγούδια ή όταν εκείνη τους έδειχνε μία κίνηση με το μαντήλι, δε θα επέτρεπε στον δείκτη της επέκτασης να εξελιχθεί.

Επιθυμία χρονικής προέκτασης των δραστηριοτήτων

Ο δείκτης αυτός γίνεται αντιληπτός όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε τέτοιο βάθος με τη δραστηριότητα, που τη συνεχίζουν ή εκφράζουν την επιθυμία να το κάνουν, παρόλο που εκείνη έχει λήξει. Παρατηρήθηκε μετά από δραστηριότητες που χρησιμοποιούσαν αντικείμενα (π.χ. μαντήλια) ή μουσικά όργανα (π.χ. boomwhackers) και μετά από την εκμάθηση τραγουδιών. Στις δραστηριότητες αυτές πολλά παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τη δραστηριότητα είτε λεκτικά, ζητώντας από την ερευνήτρια να επαναλάβουν ένα τραγούδι, είτε αγνοώντας μία οδηγία, όπως το να επιστρέψουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν μέσα στο κουτί τους. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά συνέχιζαν να παίζουν για μερικά δευτερόλεπτα ακόμη με τα αντικείμενα ή τα μουσικά όργανα, μέχρι τελικά να ακολουθήσουν την οδηγία της ερευνήτριας. Ανάλογα με τα χρονικά περιθώρια και τη συνολική διάθεση της τάξης, η ερευνήτρια επέλεγε να δώσει επιπλέον χρόνο ή να επαναλάβει μία δραστηριότητα, αν και συνήθως επέλεγε να προχωρήσει τη διδασκαλία στο επόμενο στάδιο για να μην ξεφύγει από τα χρονικά πλαίσια.

Ο δείκτης της χρονικής προέκτασης φάνηκε να ακολουθείται κάποιες φορές από αυτόν της επέκτασης. Για παράδειγμα μετά το τέλος ενός τραγουδιού και όταν η ερευνήτρια έπαιζε το σείστρο για να επιστρέψουν τα παιδιά στο χαλί, κάποια παιδιά συνέχιζαν να τραγουδάνε το τραγούδι αλλά με διαφορετικό τέμπο, για παράδειγμα πολύ γρήγορα. Άλλες φορές μετά τη λήξη της δραστηριότητας, κάποιο παιδί έσπευδε να πάρει ένα μουσικό όργανο στο χέρι και το χρησιμοποιούσε ποικιλοτρόπως, π.χ. το κουνούσε στον αέρα, το χτυπούσε στο πάτωμα για να παραχθεί ήχος κ.α.

Αν και οι συμπεριφορές των παιδιών ανέδειξαν τον δείκτη της χρονικής προέκτασης κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες, η διάρκεια του ήταν πάντα σύντομη με τα παιδιά τελικά να ακολουθούν την οδηγία της ερευνήτρια να προχωρήσουν στην επόμενη δραστηριότητα ή στη λήξη της. Όπως και με τον δείκτη της προσδοκίας, η Custodero (2002) υποστήριξε ότι καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές, αντιλαμβάνονται περισσότερο τους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν και προσαρμόζονται σε αυτούς. Μέσα από την παρατήρηση των βίντεο φάνηκε ότι η επιθυμία της χρονικής προέκτασης υπερκάλυπτε την επόμενη δραστηριότητα ή έτεινε να μετατοπίζει το τέλος της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα του ερευνητικού ημερολογίου:

Όταν είπα στα παιδιά να βάλουν τα μαντήλια που κρατούσαν μέσα στο κουτί κάποια συνέχιζαν να τα κουνάνε και να μετακινούνται στο χώρο. Φάνηκε ότι θέλανε να επεκτείνουν τη δραστηριότητα αλλά έπρεπε να τη λήξουμε για να διατηρηθούν τα χρονικά όρια (5^η διδακτική ώρα, 1 Απριλίου).

Φαίνεται ότι, παρόλο που η άμεση μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην επόμενη οδηγεί σε αποφυγή κενών στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατηρεί τα παιδιά σε εγρήγορση, είναι σημαντικό να προσφέρεται χρόνος για επεξεργασία της αποκτημένης γνώσης, ειδικά όταν εκφράζεται από τα παιδιά αυτή η επιθυμία. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η διαρκής παρατήρηση της ομάδας, ώστε να γίνονται αντιληπτές οι εκάστοτε επιθυμίες της.

2.1.3 Δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου

Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων τα παιδιά παρουσίασαν ενδείξεις επίγνωσης του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους. Αυτό εκδηλώθηκε μέσα από το βλέμμα τους, που το προσήλωνα προς ένα άλλο άτομο και τη δράση του, από τη στροφή του σώματός ή μετακίνηση προς αυτό καθώς και μέσα από τη μίμηση των συμπεριφορών άλλων μελών της ομάδας. Συνήθως η προσοχή στρεφόταν προς την ερευνήτρια, καθώς ξεκινούσαν οι δραστηριότητες και εκείνη έδινε οδηγίες και στη συνέχεια η εστίαση μετατοπιζόταν στα παιδιά καθώς αυτά ανταποκρινόταν. Η μουσική τους δράση μέσα στην ομάδα τους έδωσε τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη (Kulset, 2016).

Στις κινητικές δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν χορό ή μετακίνηση μέσα στην αίθουσα, τα παιδιά πλησίαζαν συχνά το ένα το άλλο. Κάποιες φορές η κίνησή τους γινότανε πιο απρόσεκτη, για παράδειγμα πέφτανε ή σπρώχνανε άλλα παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση φαινόταν να παρεμποδίζεται η ροή. Όταν η μετακίνηση χαρακτηριζόταν από αβρότητα και προσοχή, για παράδειγμα δύο παιδιά χορεύανε σε ζευγάρι με πλαστικότητα κινήσεων, τότε παρατηρούνταν καλύτερες συνθήκες για συγκέντρωση και διευκόλυνση της ροής. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται και με τον δείκτη της εκούσιας χειρονομίας, ο οποίος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από έλεγχο της κίνησης (Custodero, 2005α). Διαφαίνεται ότι η διάδραση με τα άλλα μέλη της ομάδας μπορεί να αποτελέσει υπό όρους δείκτη ροής, καθώς ενδέχεται και να αποσπάσει την προσοχή του παιδιού από τη δική του δράση (Custodero, 2000).

Μέσα από την παρακολούθηση των άλλων μελών αναδύθηκαν συχνά συμπεριφορές μίμησης. Όταν η ερευνήτρια συμμετείχε στη δραστηριότητα ενεργά χορεύοντας ή παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο, τα παιδιά στρέφανε το βλέμμα τους προς αυτήν και κάποιες φορές μιμούνταν τις κινήσεις της. Όπως παρατήρησε ο Young (2003) τα παιδιά που βλέπουν τους ενήλικες να είναι ενεργοί μουσικά θα αρχίσουν να απορροφούν τις συμπεριφορές τους και να τους μιμούνται. Η παρατήρηση της μουσικής δράσης των ενηλίκων μπορεί να διευκολύνει την εισχώρηση σε καταστάσεις ροής καθώς κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και το διατηρεί σε υψηλά επίπεδα (Akutsu, 2018). Παρατηρήθηκε επίσης συσχέτιση της βίωσης θετικών συναισθημάτων από τον ενήλικα με την εμπειρία ροής των μαθητών

(Csikszentmihalyi, 1997). Παρατίθεται ένα απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας:

Σήμερα βίωσα όλη τη δραστηριότητα πολύ θετικά. Υπήρχαν στιγμές που σχεδόν ξέχασα ότι βρίσκομαι σε διαδικασία διεξαγωγής μιας έρευνας. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά προτείνανε δικούς τους χιουμοριστικούς στίχους για να αλλάξουμε τους στίχους του τραγουδιού και δοκίμασα να κάνω και εγώ το ίδιο. Γελούσαμε όλοι μαζί σαν ομάδα, ένιωθα την πνευματική εμπλοκή όλων των παιδιών να κατακλύζει την ατμόσφαιρα και να εξελίσσεται σε μία δυναμική της ομάδας όπου ο ένας παρέσερνε τον άλλο όλο και περισσότερο μέσα σε μία κατάσταση βαθιάς εμπλοκής με το εδώ και το τώρα (8^η διδακτική ώρα, 19 Απριλίου).

Όπως καταγράφηκε και στην ενότητα 2.1, μέσα από τη δραστηριότητα στην οποία αναφέρεται η ερευνήτρια στο αναστοχαστικό ημερολόγιο, αναδύθηκαν ποικίλοι δείκτες ροής από τα παιδιά, όπως αυτοί της παρακολούθησης των αντιδράσεων των ατόμων του κοινωνικού περιβάλλοντος, επιθυμία επέκτασης και χρονικής προέκτασης καθώς και ο δείκτης της αυτο-διόρθωσης. Βέβαια το εύρημα αυτό δεν αποδεικνύει ότι η βίωση ροής από την ερευνήτρια διευκόλυνε τη ροή των παιδιών. Μπορεί να συνέβη και το αντίθετο, δηλαδή η συλλογική εμπειρία ροής των παιδιών που προέκυψε μέσα από τη δραστηριότητα να βοήθησε στο να εμπλακεί και η ερευνήτρια.

Όσον αφορά στη μίμηση, η συμπεριφορά αυτή παρατηρήθηκε και μεταξύ των παιδιών. Παρόλο που δεν υπήρχε διάλογος, εκείνα φαινόταν να μιμούνται τις μουσικές συμπεριφορές των συνομηλίκων τους μέσα από την παρακολούθηση των αντιδράσεων τους χωρίς να προηγείται λεκτική συνεννόηση. Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση αποτέλεσε ο τρόπος που η μίμηση μετακινούνταν κάποιες φορές από το ένα παιδί στο άλλο σαν μία αλυσιδωτή αντίδραση. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, φάνηκε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του δείκτη της επίγνωσης και αυτού της αυτο-διόρθωσης. Δηλαδή τα παιδιά που προχωρούσαν στη διόρθωση ενός «λάθους» φαινόταν να το έχουν διαπιστώσει μέσα από την παρατήρηση της ομάδας. Για παράδειγμα στα τραγούδια που συνοδεύονταν από κινήσεις, τα παιδιά που πήγαιναν

να κάνουν μία άλλη κίνηση από αυτήν που είχε υποδειχθεί πριν, έσπευδαν να την αλλάξουν όταν έβλεπαν την εκπαιδευτικό να κάνει κάτι άλλο.

2.2 Ελεύθερο παιχνίδι

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια αναλάμβανε κατά το ελεύθερο παιχνίδι το ρόλο της μη συμμετοχικής παρατηρήτριας και επενέβαινε στη δράση των παιδιών μόνο όταν εκείνη γινόταν επικίνδυνη (π.χ. όταν τα παιδιά έδειχναν πρόθεση να πετάξουν στον χώρο μουσικά όργανα ή να χτυπήσουν με αυτά άλλα παιδιά). Επιδιώχθηκε οι επεμβάσεις να γίνονται με τη μορφή πρότασης εναλλακτικών και όχι ως απαγορεύσεις, όποτε αυτό ήταν δυνατό. Επίσης, η ερευνήτρια, ακολουθώντας τις αρχές της επικοινωνιακής μουσικότητας, έκανε στοχευμένη χρήση της μελωδικότητας της φωνής της με διαφοροποιήσεις στην ένταση, το τέμπο και τη χροιά, ανάλογα με τη φύση της δραστηριότητας, καθώς και της κίνησης του σώματός της, όταν ήθελε να προσελκύει τη συλλογική προσοχή των παιδιών (Διονυσίου, 2019).

Μετά το πέρας των οργανωμένων δραστηριοτήτων και την ολοκλήρωση της ρουτίνας λήξης, τα παιδιά συνήθως αρχίζανε να τρέχουνε στο χώρο και ξεκινούσαν να παίζουν παιχνίδια που δε σχετιζόταν με την οργανωμένη δραστηριότητα που είχε προηγηθεί. Κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού όμως, συνήθως αρχικά ένα-δύο παιδιά και στη συνέχεια περισσότερα, πλησίαζαν τα αντικείμενα που είχαν χρησιμοποιηθεί στην προηγηθείσα οργανωμένη διδασκαλία και παίζανε με αυτά.

2.2.1 Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης

Αυτο-ανάληψη εργασίας

Στο ελεύθερο παιχνίδι η δράση των παιδιών κατευθύνεται από δικές τους πρωτοβουλίες (Gray, 2013). Έτσι, ως συνθήκη, το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την ανάδυση του δείκτη της αυτο-ανάληψης εργασίας. Πράγματι οι παρατηρήσεις των βιντεοσκοπημένων περιόδων ελεύθερου παιχνιδιού κατέδειξαν ότι τα παιδιά βρισκόταν σε συνεχή δράση. Οι μουσικές συμπεριφορές τους εκφράστηκαν μέσω ατομικής ή ομαδικής ενασχόλησης με τα όργανα, κίνησης του σώματος και τραγούδι. Η παρουσία υλικών και μουσικών οργάνων διαθέσιμων

στα παιδιά κατά το ελεύθερο παιχνίδι φάνηκε να τους δίνει κίνητρα για να πάρουν πρωτοβουλίες και να ξεκινήσουν μία δράση.

Υπήρξαν περιπτώσεις που παρατηρήθηκε μίμηση άλλου παιδιού. Επειδή το ελεύθερο παιχνίδι έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με όποια δραστηριότητα θέλουν, η απόφαση να ενταχθούν στο παιχνίδι κάποιου άλλου θεωρούνταν ως δείκτης αυτο-ανάληψης εργασίας.

Αυτο-διόρθωση

Ο δείκτης αυτός δεν παρατηρήθηκε στο ελεύθερο παιχνίδι. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως παρατηρήθηκε στις οργανωμένες δραστηριότητες, η αυτο-διόρθωση συσχετιζόταν άμεσα με την προσεκτική παρακολούθηση άλλων μελών της ομάδας. Στο ελεύθερο παιχνίδι, η δράση των παιδιών ήταν τόσο ενεργή, που ίσως δεν άφηνε περιθώρια για παθητική παρακολούθηση μέσω τους βλέμματος και συγκέντρωση στις πράξεις των άλλων. Η αλληλεπίδραση με την ομάδα κατά το ελεύθερο παιχνίδι θα αναλυθεί εκτενώς στους δείκτες της επίγνωσης των αντιδράσεων των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου.

Εκούσια χειρονομία

Κατά το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα όργανα αλλά η κίνησή τους δε συνδέθηκε σε όλες τις περιπτώσεις με τον δείκτη της εκούσιας χειρονομίας. Κάποιες φορές παρότι κρατούσαν ένα όργανο στο χέρι, π.χ. κλάβες, και παρήγαγαν ήχους, δε φαινόταν να είναι συγκεντρωμένα στη μουσική δράση, καθώς το βλέμμα τους πλανώνταν στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Φαινόταν δηλαδή να παίζουν μηχανικά και να μην εστιάζουν στην παραγωγή των ήχων που δημιουργούσαν τα ίδια. Υπήρξαν όμως και φορές που η συμπεριφορά τους κατέδειξε έλεγχο της κίνησης, όπως όταν ένα παιδί πήρε δύο boomwhackers, ένα στο ένα χέρι και ένα στο άλλο και καθισμένο στο πάτωμα με το βλέμμα στραμμένο προς τα όργανα, έπαιζε εναλλάξ προσπαθώντας να διατηρήσει σταθερό τον ρυθμό ενώ μετέτρεπε το τέμπο σε πιο γρήγορο ή πιο αργό. Η προσήλωσή του φανέρωνε προσοχή στους ήχους που παρήγαγε (Custodero, 2002). Άλλο παράδειγμα αποτελεί ο μαθητής που έκανε ρυθμικές κινήσεις με το μαντίλι μπροστά στον καθρέφτη, ή ένας άλλος που κουνούσε το μαντίλι κάνοντας στροφές και εναρμονίζοντας ολόκληρο το σώμα του με την κίνηση. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά εξέφρασαν τον δείκτη της εκούσιας

χειρονομίας, συνήθως προσπαθούσαν να αυξήσουν τη δυσκολία της ενέργειάς τους, διατηρώντας έτσι την πρόκληση (Csikszentmihalyi, 1990).

2.2.2 Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης

Προσδοκία / προσμονή

Ο δείκτης της προσδοκίας δεν παρατηρήθηκε στο ελεύθερο παιχνίδι. Όπως σημείωσε η Custodero (2002) η έκφραση του δείκτη αυτού υποδηλώνει πρόθεση του παιδιού να πηδήσει από τον παθητικό ρόλο της παρακολούθησης (π.χ. καθώς ο ενήλικας εξηγεί κανόνες) σε ενεργητική συμμετοχή. Η παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού φανέρωσε συνεχή δράση των παιδιών, τα οποία δεν διείσδυναν πλέον σε ρόλο παρατηρητή αλλά έπαιρναν τα ηνία της δράσης τους και έπρατταν αυθόρμητα και αυτοτελώς.

Επιθυμία επέκτασης των δραστηριοτήτων

Η παρατήρηση έδειξε ότι ο δείκτης της επέκτασης αναδύθηκε συχνά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά προσέγγιζαν το υλικό που είχε χρησιμοποιηθεί στις οργανωμένες διδασκαλίες και το χρησιμοποιούσαν ποικιλοτρόπως.

Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τα όργανα για να παίξουν μουσική, ακολούθησαν τους ίδιους αλλά πειραματίστηκαν και με διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού από αυτούς που είχαν εφαρμοστεί στις οργανωμένες δραστηριότητες. Αυτό φάνηκε ιδιαίτερος στη χρήση των κλαβών και των boomwhackers. Τα παιδιά δοκίμασαν ποικίλους τρόπους για να παραγάγουν ήχους, όπως να χτυπήσουν ή να κυλίσουν τα όργανα στο πάτωμα, μεταξύ τους, σε μέρη του σώματός τους ή σε άλλα αντικείμενα (π.χ. ξύλινος τοίχος αναρρίχησης, κύβοι αφρολέξ), κάτι που δεν είχαν κάνει στην οργανωμένη διδασκαλία.

Ακόμη, παρατηρήθηκε χρήση των οργάνων μη σχετική με τον ήχο που παράγουν, με τα παιδιά να τα ενσωματώνουν στο παιχνίδι χρησιμοποιώντας τα ως συμβολικά αντικείμενα, π.χ. μαράκα για μικρόφωνο. Οι παρατηρήσεις αυτές συγκλίνουν με αυτές της Custodero, η οποία διέκρινε τον δείκτη της επέκτασης όταν τα παιδιά κάνανε χρήση του υλικού «με νέους και απροσδόκητους τρόπους» (Custodero, 2005α:199). Η επιθυμία επέκτασης παρατηρήθηκε και μέσω της αναπαραγωγής των

τραγουδιών που είχαν διδαχθεί στην οργανωμένη διδασκαλία, με τα παιδιά όχι μόνο να τα τραγουδάνε αλλά και να προχωράνε σε τροποποιήσεις όπως αυτές του τέμπο και των στίχων.

Επιθυμία χρονικής προέκτασης των δραστηριοτήτων

Ο δείκτης της χρονικής προέκτασης εκφράζεται άμεσα μετά τη σήμανση της λήξης μιας δραστηριότητας μέσω παρέμβασης ενός ενήλικα. Καθώς η ερευνήτρια είχε ρόλο συμμετοχικής παρατηρήτριας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, δεν επενέβαινε στο παιχνίδι των παιδιών, εκτός από τις περιπτώσεις όπου η δράση κρινόταν επικίνδυνη. Στην παρούσα έρευνα ως δείκτης χρονικής προέκτασης στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού θεωρήθηκε όποια συμπεριφορά των παιδιών κατέδειξε επανάληψη/συνέχιση των δραστηριοτήτων που είχαν προηγηθεί στην οργανωμένη διδασκαλία.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού να επεκτείνουν αυτενεργώς τις προηγηθείσες δραστηριότητες. Όπως και στις οργανωμένες διδασκαλίες, συνήθως ο δείκτης της χρονικής προέκτασης που εκφράστηκε κατά το ελεύθερο παιχνίδι ακολουθούνταν από τον δείκτη της επέκτασης, με τα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν και να πειραματίζονται με νέες ιδέες.

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση ήταν ότι ενώ στην 3^η οργανωμένη διδασκαλία τα παιδιά ζήτησαν να επαναλάβουν ένα τραγούδι, κατόπιν, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, δεν παρατηρήθηκε κάποιος δείκτης ροής που να συσχετιζόταν με την προηγηθείσα διδασκαλία. Ίσως μέσα από την επανάληψη να ικανοποιήθηκε η επιθυμία των παιδιών να βιώσουν ξανά τη δραστηριότητα και να μην είχαν πλέον την ανάγκη να την προεκτείνουν χρονικά.

2.2.3 Δείκτες επίγνωσης των ενηλίκων και των συνομηλίκων του κοινωνικού πλαισίου

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά αλληλοεπédρασαν κυρίως με τους τους άλλους μαθητές και στράφηκαν λιγότερο προς την ερευνήτρια. Η δράση τους παρατηρήθηκε ως επί το πλείστον ενεργητική, μέσω μετακίνησης προς τους συμμαθητές, άγγιγμα, προσφορά αντικειμένου ή επιθυμία απόκτησής του από άλλον (π.χ. μαντήλι) και συνομιλία.

Έντονα αναδύθηκε η συμπεριφορά της μίμησης για την ενσωμάτωση στην ομάδα. Για παράδειγμα ένα παιδί πήρε ένα μαντήλι και άρχισε να κάνει χορευτικές κινήσεις και σύντομα το ακολούθησαν άλλα δύο παιδιά. Η χρήση των συνομηλίκων ως πηγές μίμησης αναφέρθηκε από την Custodero (1998) ως πιθανός προάγγελος της ροής, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά επιδεικνύουν θέληση συμμετοχής σε μια αλληλεπίδραση ώστε να βιώσουν εντονότερα την εμπειρία.

Αν και τα παιδιά κατέδειξαν συχνά επίγνωση των συμμαθητών τους, η συμπεριφορά αυτή δε θεωρήθηκε πάντα ως δείκτης ροής. Όταν τα παιδιά συνεργάζονταν αρμονικά, για παράδειγμα όταν τραγούδησαν μαζί και φτιάχνανε νέους στίχους, η ροή φάνηκε να ενισχύεται. Αντίθετα, υπήρξαν φορές που παρατηρήθηκε ότι η επίγνωση ενός συνομηλίκου παρεμπόδιζε ή διέκοπτε τη ροή. Παράδειγμα αποτελούν οι περιπτώσεις που τα παιδιά παίζανε όργανα στρέφοντας το βλέμμα τους στη δράση ενός άλλου παιδιού. Μάλιστα κάποιες φορές αφότου αποσπάστηκε η προσοχή τους από ένα άλλο παιδί, δεν επέστρεφαν στη δραστηριότητα τους. Οι παρατηρήσεις αυτές υποστηρίζουν την άποψη της Custodero (2005β) ότι για να ενισχυθεί η ροή μέσω της επίγνωσης πρέπει η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία. Ο Csikszentmihalyi (1997) αναφέρθηκε στην ύπαρξη κοινών στόχων ως προϋπόθεση για να διατηρηθεί η ροή μέσα σε μία αλληλεπίδραση.

Η παρουσία της ερευνήτριας στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού φάνηκε να έχει διάφορες επιδράσεις στην εμπλοκή των παιδιών σε εμπειρία ροής. Όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος που αναλάμβανε στο δεύτερο δεκαπεντάλεπτο των συναντήσεων ήταν αυτός της μη συμμετοχικής παρατηρήτριας. Αν και τις περισσότερες φορές τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, υπήρξαν φορές που έδειξαν να παρακολουθούν τις αντιδράσεις της ή την προσέγγισαν. Οι περιπτώσεις όπου η παρουσία της σχετίστηκε με την ενίσχυση της ροής, ήταν αυτές στις οποίες εκείνη δέχθηκε κάλεσμα από τα παιδιά να συμμετέχει στη δράση τους. Τις φορές εκείνες έλαβε χώρα αμοιβαία αλληλεπίδραση με έναν κοινό στόχο, για παράδειγμα όταν της ζήτησαν να επαναλάβει ένα τραγούδι και το είπαν όλοι μαζί.

Άλλες φορές η παρουσία της φάνηκε να παρεμποδίζει τη ροή. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ρόλος της ως ενήλικα που θέτει όρια και κανόνες στο παιχνίδι των παιδιών

γινόταν έκδηλος. Η επαγωγή αυτή περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου:

Είδα τον Johann να μου ρίχνει μια κλεφτή ματιά καθώς είχε πάρει τις κλάβες και είχε πλησιάσει τον τοίχο, ενώ είχε ήδη αρχίζει να χτυπάει με αυτές πάνω του. Θυμήθηκε πιθανώς ότι τους είχα πει να μη χτυπάνε με τα όργανα τους τοίχους γιατί μπορεί να χαλάσουν και αυτά και οι τοίχοι. Όταν είδε ότι το βλέμμα μου ήταν στραμμένο πάνω του έσπευσε να απομακρυνθεί (4^η διδακτική ώρα, 29 Μαρτίου).

Φαίνεται ότι η πρόθεση του Johann να πειραματιστεί με τους ήχους των οργάνων διεκόπη από την υπενθύμιση της παρούσης της ερευνήτριας στον χώρο και των κανόνων με τους οποίους ήταν συνδεδεμένη η παρουσία της. Υπήρξαν και περιπτώσεις όπου η επίγνωση της ερευνήτριας από τους μαθητές δε σχετίστηκε καθόλου με την εμπειρία ροής. Για παράδειγμα εκείνη κάποιες φορές προσεγγίζονταν από κάποιο παιδί/παιδιά, τα οποία ήθελαν να παραπονεθούν για κάτι, π.χ. για έναν συμμαθητή τους που δε μοιράζεται ένα παιχνίδι.

3. Ανάλυση των ομαδικών συζητήσεων

Μέσα από τις συζητήσεις με τους μαθητές αναδύθηκαν ενδιαφέροντα δεδομένα σχετικά με τις δικές τους ιδέες και απόψεις πάνω στις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν. Η χρήση της γαντόκουκλας και οι ερωτήσεις που έκανε εκείνη, τους έδινε αφορμή να περιγράψουν τις εμπειρίες τους και να ανασύρουν στοιχεία από τη δράση τους ώστε να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες μέσα από τη δική τους σκοπιά.

Οι μαθητές εξέφρασαν τη βίωση θετικών συναισθημάτων, που συνδέονταν με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Τα θετικά αυτά συναισθήματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη εσωτερικού κινήτρου για συμμετοχή που οδηγεί σε διατήρηση του ενδιαφέροντος σε υψηλά επίπεδα (Custodero, 1998). Κατά τη διάρκεια των ομαδικών συζητήσεων οι μαθητές ζητούσαν να ξαναπάνε στη χώρα που είχαν επισκεφτεί ή να τραγουδήσουν τα τραγούδια που είχαν διδαχθεί. Στην τελευταία διδασκαλία και μετά τον αποχαιρετισμό από το «μαγικό χαλί» οι μαθητές ρωτούσαν πότε θα ξαναπάνε

ταξίδια, επιβεβαιώνοντας την επιθυμία τους για χρονική προέκταση των δραστηριοτήτων.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά το ελεύθερο παιχνίδι φανέρωσε μεγάλη διάθεση για πειραματισμό με ποικίλους τρόπους χρήσης των μουσικών οργάνων, όταν τελικά εκείνοι ερωτήθηκαν, οι απαντήσεις τους δεν ανέδειξαν αυτή τη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, μετά από τις διδασκαλίες με χρήση μουσικών οργάνων, η ερευνήτρια μέσω της γαντόκουκλας ρωτούσε τους μαθητές πώς εκείνοι είχαν βιώσει την εκτέλεση και πώς αλλιώς θα ήθελα να παίζουν ή χρησιμοποιήσουν τα μουσικά όργανα. Οι μαθητές δίνανε τις απαντήσεις που ενδεχομένως θεωρούσαν ότι η ερευνήτρια επιθυμεί να ακούσει και περιγράφανε τον συμβατικό τρόπο εκτέλεσης του ξυλόφωνου, boom-whackers, μαράκες κλπ. παρότι είχε παρατηρηθεί μεγαλύτερος αυτοσχεδιασμός στο ελεύθερο παιχνίδι. Η παρατήρηση αυτή δείχνει πώς η παρουσία του ενήλικα μπορεί να έχει παρεμποδιστική επίδραση στην εισχώρηση σε εμπειρία ροής όταν αυτή είναι συνδεδεμένη με περιοριστικούς κανόνες που θέτουν εμπόδιο στον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό (Schlechty, 2011). Κάποιες φορές όμως οι μαθητές αναφέρθηκαν και στο πώς η αυθόρμητη δράση τους στο ελεύθερο παιχνίδι, όπου αναδείχθηκε ο δείκτης της επέκτασης, τους δημιούργησε θετικά συναισθήματα και διατήρησε το εσωτερικό κίνητρο. «Μου άρεσε που έπαιξα ξυλόφωνο. [...] Σήμερα μου άρεσε πιο πολύ. [...] Όταν έπαιξα όπως ήθελα εγώ.» (9^η ομαδική συζήτηση, 08:43). Ο μαθητής εδώ εκφράζει την προτίμησή του για αυτο-καθοριζόμενη εκτέλεση των οργάνων και επικυρώνει το πώς διευκολύνεται η ροή όταν οι μαθητές είναι «ενεργοί παράγοντες στη δική τους μάθηση» (Custodero, 1998:27).

Όσον αφορά στον δείκτη της επίγνωσης των ενηλίκων και συνομηλίκων, οι μαθητές έκαναν αναφορές για το πώς επενέργησαν σε αυτούς οι αλληλεπιδράσεις με τα άλλα μέλη. Μέσα από τις απαντήσεις τους αναδύθηκε αίσθημα συλλογικότητας το οποίο συνδέθηκε με βίωση θετικών συναισθημάτων: «Η πιο αγαπημένη μου στιγμή ήταν όταν χόρεψα μαζί σου» (4^η ομαδική συζήτηση, 05:56), «Μου άρεσε που παίζαμε όλοι μαζί» (9^η ομαδική συζήτηση, 05:17), «Παίξαμε σαν μουσικό συγκρότημα [...] μου άρεσε» (9^η ομαδική συζήτηση, 05:25). Η συλλογική μουσική δημιουργία και οι θετικές αλληλεπιδράσεις διευκολύνουν τη ροή μέσα σε μεγάλες ομάδες (Gaggioli et. al, 2017· Freer, 2009).

Οι μαθητές αναφέρθηκαν όμως και στον τρόπο που οι αλληλεπιδράσεις δυσχεραίνουν τη δράση τους παρεμποδίζοντας τη ροή. Στις περιπτώσεις όπου αισθανόταν ότι η ατομική τους δράση υπερκαλύπτεται από την δράση των άλλων, τα παιδιά μίλησαν για αισθήματα ενόχλησης: «Έπαιζαν όλοι μαζί και δε μπορούσα να ακούσω εμένα». Επίσης, ένα παιδί έκανε αναφορά στο πώς η γνώση ότι βρίσκεται στο επίκεντρο και το παρακολουθεί η ομάδα το έκανε να βιώνει αισθήματα ανασφάλειας: «Δε μου αρέσει να με ακούνε να τραγουδάω [...] γιατί μπορεί κάποιος να γελάσει ή να πει κάτι κοροϊδευτικό» (6^η ομαδική συζήτηση, 08:44). Το αίσθημα ανασφάλειας λόγω του φόβου της κριτικής από τους άλλους μπορεί να παρεμποδίσει τη συγκέντρωση στη δραστηριότητα. Η ανασφάλεια υποδηλώνει ότι η πρόκληση ξεπερνάει την αντίληψη για τα όρια των προσωπικών δεξιοτήτων, συνθήκη που δυσχεραίνει την εισχώρηση σε εμπειρία ροής (Csikszentmihalyi, 1990). Το ενδιαφέρον σε αυτή την παρατήρηση έγκειται στο γεγονός ότι η ερευνήτρια έκρινε τη συμμετοχή του συγκεκριμένου μαθητή στο τραγούδι ως αποδοτική. Το ίδιο όμως δήλωσε ότι αισθανόταν ανασφάλεια, η οποία έθετε φραγμό στην αυθόρμητη συμμετοχή του παιδιού στη δραστηριότητα. Φαίνεται ότι ως συνθήκη για εισχώρηση σε εμπειρία ροής, δεν αποτελεί μόνο η ισορροπία μεταξύ πρόκλησης και δεξιοτήτας αλλά και η γνώση και αναγνώριση από το υποκείμενο των δικών του δεξιοτήτων.

Τα παιδιά έκαναν αναφορά επίσης στον τρόπο που η παρατήρηση της ομάδας τους παρείχε αρωγή για την συμμετοχή στα κινητικά δρώμενα π.χ. στα τραγούδια που συνοδευόταν από κινήσεις. Στην ερώτηση «Τι έκανες αν ξεχνούσες τις κινήσεις;» (8^η ομαδική συζήτηση, 07:40) τα παιδιά δώσανε απαντήσεις όπως «κοιτάω εσένα», «βλέπω τι κάνουν οι άλλοι», «κοιτάω εσάς μέσα από τον καθρέφτη». Οι απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν το εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, ότι οι μαθητές μέσα από την προσεκτική παρατήρηση της ομάδας οδηγούνται σε μίμηση και ανάδειξη του δείκτη της αυτο-διόρθωσης. Όπως σημείωσε η Custodero (1998), η σκόπιμη αξιοποίηση των ατόμων της ομάδας ως πρότυπα παρέχει την άμεση ανατροφοδότηση στην οποία ο Csikszentmihalyi αναφέρθηκε, ως μία από τις βασικές συνιστώσες της ροής. Η πρόθεση για μίμηση είτε επιβεβαιώνει τη «σωστή» απόδοση είτε δίνει έναυσμα για αυτο-διόρθωση.

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, τη μελέτη των σημειώσεων του αναστοχαστικού ημερολογίου και την ανάλυση των ομαδικών συζητήσεων, ανέδειξαν ενδιαφέροντα στοιχεία για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, τα οποία ήταν τα εξής:

1. Ποιες οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής;
2. Πως μπορεί να συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι που ακολουθεί οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες στη γέννηση και ενίσχυση/διατήρηση της εμπειρίας ροής;
3. Ποια η συμβολή της εκπαιδευτικού στην εμπλοκή των παιδιών σε εμπειρία ροής σε μουσικές δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι μετά από αυτές;

Όσον αφορά στις οργανωμένες δραστηριότητες, φάνηκε ότι η ροή διευκολύνονταν όταν η δομή τους παρείχε στους μαθητές χώρο και χρόνο για προσωπική δράση. Ακολουθώντας μία οδηγία η οποία δε τους περιόριζε αλλά τους έδινε τη δυνατότητα αυτενέργειας τα παιδιά λάμβαναν ένα έναυσμα για δράση και παράλληλα κινούνταν μέσα στα προσωπικά όρια των δυνατοτήτων. Κάνοντάς το αυτό, επιστρατεύανε τις διαθέσιμες δεξιότητές τους για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θέτανε τα ίδια στον εαυτό τους, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της αυτενέργειας για την εμπειρία ροής (Custodero, 2005α). Συμπερασματικά, τη ροή διευκόλυναν οι δραστηριότητες που χαρακτηριζόταν από ισορροπία μεταξύ παροχής προκαθορισμένων οδηγιών και χώρου και χρόνου για προσωπική δράση.

Τις οργανωμένες δραστηριότητες πλαισίωναν ρουτίνες και τελετουργικά, που ενσωματώθηκαν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών, για να συμβάλλουν στην αίσθηση ασφάλειας και στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας (Dissanayake, 2009). Κάθε διδασκαλία ξεκινούσε με το άναμμα της μαγικής λάμπας και το τραγούδι έναρξης και έληγε με το τραγούδι του αποχαιρετισμού. Η αίθουσα ήταν πάντα η ίδια, το σημείο αρχικής συνάντησης μέσα στην αίθουσα αποτελούσε το «μαγικό χαλί» που

βρισκόταν ήδη απλωμένο στο πάτωμα πριν από την είσοδο στην αίθουσα. Μετά την «αποβίβαση» από το χαλί, πραγματοποιούνταν μία ακολουθία από τις ίδιες κινήσεις συνοδευόμενη από την ίδια αφήγηση. Όταν ερχόταν η ώρα για επιστροφή στο χαλί η ερευνήτρια έπαιζε το σείστρο και τα παιδιά καθόταν σε κύκλο, τραγουδούσανε το τραγούδι του αποχαιρετισμού και σβήνανε τη μαγική λάμπα.

Ήδη από την τρίτη διδασκαλία, μετά την είσοδο στο χώρο του γυμναστηρίου, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν να γνωρίζουν τι θα τους ζητηθεί, πριν το ανακοινώσει η ερευνήτρια. Δηλαδή πριν πει «ας καθίσουμε σε κύκλο» τα παιδιά μπήκανε στην αίθουσα και καθίσανε από μόνα τους στο σημείο, στο οποίο είχε πραγματοποιηθεί η έναρξη της δραστηριότητας στις προηγούμενες δύο διδασκαλίες. Το ίδιο επαναλήφθηκε και στις υπόλοιπες διδασκαλίες, με την ερευνήτρια να χρειάζεται να δίνει όλο και λιγότερες λεκτικές οδηγίες. Όταν τα παιδιά τραγουδούσαν το τραγούδι της έναρξης, τα περισσότερα είχαν το βλέμμα τους στραμμένο προς την ερευνήτρια και προς τα υπόλοιπα παιδιά και έδειχναν προσηλωμένα στη δραστηριότητα. Στις ρουτίνες λήξης τα παιδιά κατέδειξαν αντίστοιχη συμπεριφορά. Αν και κάποιες φορές εξέφραζαν την επιθυμία να προεκτείνουν χρονικά τις δραστηριότητες, επέστρεφαν στο χαλί με τον ήχο του σείστρου και σχηματίζανε κύκλο καθισμένα, χωρίς να έχει προηγηθεί λεκτική οδηγία από την ερευνήτρια.

Οι παραπάνω συμπεριφορές με το προσηλωμένο βλέμμα και τις ενδείξεις της προσμονής για το επακόλουθο θα μπορούσαν να μεταφραστούν ως δείκτες ροής. Πιθανώς όμως να αποτελούν απλά μία συμμόρφωση των παιδιών στους ισχύοντες κανόνες, γνωρίζοντας ότι παραδείγματος χάριν αν δεν καθίσουν στον κύκλο και αρχίσουν να τρέχουν γύρω-γύρω στην αίθουσα θα τους γίνει κάποια υπόδειξη. Όπως αναφέρει ο Schlechty (2011) δε σημαίνει ότι η συγκέντρωση που επέρχεται ως απόρροια συμμόρφωσης με τους κανόνες του σχολείου έχει εγγενές κίνητρο. Παρόλα αυτά, οι ρουτίνες φάνηκε να λειτουργούν ως «καταλύτες» για τη ροή στις δραστηριότητες που ακολουθούσαν. Έχοντας εξασφαλίσει μέσα από αυτές κάποια επίπεδα συγκέντρωσης, τα παιδιά έδειχναν να είναι λιγότερο επιρρεπή σε εξωτερικές αποσπάσεις και να εισέρχονται πιο ομαλά στις δραστηριότητες που ακολουθούσαν. Όπως υποστήριξαν και οι Nakamura & Csikszentmihalyi (2014), οι δραστηριότητες ρουτίνας που λαμβάνουν χώρα συχνά χωρίς να εμπλέκουν τη συνείδηση, οδηγούν σε

βελτιστοποίηση της ρύθμισης της προσοχής, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί μια ιδανική συνθήκη για τη ροή.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα που αφορά το ελεύθερο παιχνίδι, η δράση των παιδιών χαρακτηριζόταν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτενέργεια. Παρατηρήθηκε μεγάλη ενεργητικότητα που άφηνε λίγα περιθώρια για παρακολούθηση των συνομηλίκων και περισσότερες συμπεριφορές αυτοσχεδιασμού και εξερεύνησης των μουσικών οργάνων που δεν σημειώθηκαν στις οργανωμένες διδασκαλίες. Η παρουσία διαθέσιμου υλικού στην αίθουσα (μουσικά όργανα και μαντήλια), προσβάσιμου εύκολα στα παιδιά, έδωσε κίνητρο να επεκτείνουν τις δράσεις που είχαν προηγηθεί και μέσα από πειραματισμό να αυξήσουν τη δυσκολία, διατηρώντας υψηλό το επίπεδο της εμπλοκής τους (Custodero, 2005α). Το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι έδινε στα παιδιά ευκαιρίες για εξερεύνηση, αυτοσχεδιασμό και δημιουργία με τον ήχο, κάτι που οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες περιόριζαν κάποιες φορές. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου μεταξύ των οργανωμένων δραστηριοτήτων και δείχνει πώς οι δράσεις των διδασκαλιών που καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για δράση των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι που θα τους οδηγήσει σε εμπειρίες ροής.

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι προχώρησαν σε εμπειρία ροής λιγότερο μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, αλλά πολύ περισσότερο σε ατομικές αναζητήσεις και ενασχόληση. Αυτό ίσως δείχνει και μια ανάγκη των παιδιών να είναι και μόνα τους και να επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν και με ποιον τρόπο. Το μοναχικό παιχνίδι μπορεί να εξυπηρετήσει σημαντικές αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών (Coplan & Ooi, 2013). Η εναλλαγή οργανωμένου και ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να ικανοποιεί και αυτή την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνεί με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό του.

Τα παραπάνω δύο ερωτήματα σχετίζονται και με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στον ρόλο της ερευνήτριας. Η παρουσία της ερευνήτριας με το ρόλο της εκπαιδευτικού στο χώρο, έδειξε να έχει σε κάποιες περιπτώσεις ενισχυτική και σε άλλες παρεμποδιστική επίδραση. Παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες που έδιναν μια οδηγία στα παιδιά ενώ παράλληλα τους παρείχαν ευκαιρίες για ελεύθερη δράση ευνόησαν την εμφάνιση της ροής, για παράδειγμα στη διδασκαλία με θέμα «Ταξίδι

στον ωκεανό» όπου δόθηκε στα παιδιά η προτροπή να φανταστούν ότι είναι ψάρια και να χορέψουν ακολουθώντας τη μουσική. Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά κινήθηκαν ποικιλοτρόπως παρουσιάζοντας δείκτες επέκτασης, εκούσιας χειρονομίας, χρονικής προέκτασης και επίγνωσης των ατόμων του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αν και η ώθηση για δράση δόθηκε από την ερευνήτρια, τα παιδιά είχαν δηλαδή μία συγκεκριμένη οδηγία στο μυαλό τους, τους επιτράπηκε να την ακολουθήσουν ελεύθερα, επιλέγοντας εκείνα τον τρόπο που θα κινήσουν το σώμα τους και θα μετακινηθούν στον χώρο.

Όπως προαναφέρθηκε, φάνηκε ότι η ερευνήτρια διευκόλυνε τη ροή όταν διατηρούσε την ισορροπία μεταξύ παροχής προκαθορισμένων οδηγιών και προσφοράς χώρου και χρόνου για προσωπική δράση. Η παροχή ελευθερίας και δυνατότητας λήψης πρωτοβουλιών δίνει τη δυνατότητα στο κάθε παιδί ατομικά να κινηθεί μέσα στα προσωπικά του όρια και να επιστρατεύσει τις διαθέσιμες δεξιότητές του για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που θέτει το ίδιο στον εαυτό του. Αντίθετα, οι οδηγίες που δεν αφήνουν περιθώριο ευελιξίας δημιουργούν τον κίνδυνο είτε να καταστήσουν τη δραστηριότητα τόσο δύσκολη για κάποια παιδιά, ώστε εκείνα να μη μπορούν πλέον να ανταπεξέλθουν, είτε πολύ εύκολη, έτσι ώστε αυτά να οδηγηθούν στην ανία. Από την άλλη οι τρόποι δράσης που προτείνονται, αλλά και ο τρόπος που γίνεται αυτό μπορεί να μην ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του παιδιού. Εάν ο ενήλικας πει στο παιδί «χόρεψε στις μύτες των ποδιών» ίσως εκείνο να μη μπορεί να ακολουθήσει την προτροπή. Εάν του δώσει ένα έναυσμα για να χορέψει λέγοντάς του «φαντάσου ότι είσαι μπαλαρίνα / είσαι κουνουπάκι πάνω στο νερό» ίσως το παιδί χορέψει στις μύτες, αλλά μπορεί να επιλέξει να κάνει πηδήματα στον αέρα προσπαθώντας να διατηρήσει την ισορροπία του. Δίνοντάς του ευκαιρίες για λήψη προσωπικών αποφάσεων, του παρέχει τη δυνατότητα να επιλέξει το ίδιο με ποιες προκλήσεις και με ποιους τρόπους θα έρθει αντιμέτωπο. Το δραματουργικό πλαίσιο που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το βαθμό συμμετοχής του παιδιού.

Όπως υποστήριζαν οι Nakamura και Csikszentmihalyi (2002), οι υποκειμενικές προκλήσεις και ικανότητες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εμπειρίας ενός ατόμου. Η δυσκολία σε μία ομάδα έγκειται στο γεγονός ότι, καθώς αποτελείται από πολλά μέλη, όπως η τάξη του νηπιαγωγείου, είναι αδύνατο να μπορούν οι

δραστηριότητες να διατηρούν κάθε στιγμή την ισορροπία μεταξύ πρόκλησης και δεξιότητας για κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό οφείλεται στη διακύμανση των ικανοτήτων των μαθητών και των δυναμικών που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Keay, 2018). Άλλωστε και τα ενδιαφέροντά τους είναι φυσικό να διαφέρουν. Γι' αυτό η ισορροπία μεταξύ οδηγιών από τον εκπαιδευτικό και παροχής δυνατοτήτων για αυτοσχεδιασμό αποτελεί σημαντική συνθήκη για την εμφάνιση και διατήρηση της ροής μέσα σε μεγάλες ομάδες. Για να επιτευχθεί αυτή η ισορροπία είναι σημαντικό από τη μία να υπάρχει ένα πλάνο μαθήματος, το οποίο να είναι δομημένο, στοχοθετημένο και καλά προετοιμασμένο, αλλά παρόλα αυτά ευέλικτο και ανοιχτό. Όλα τα υλικά να βρίσκονται στην αίθουσα και σε κοντινή απόσταση από τη δράση, για να μη χρειάζεται για παράδειγμα να απομακρυνθεί ο εκπαιδευτικός για να φέρει ένα μουσικό όργανο στον κύκλο από μία διπλανή αίθουσα. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του πλάνου θα πρέπει να προβλέπει δυνατότητες για ενεργή εμπλοκή μέσω λήψης αποφάσεων, έκφρασης ιδεών και ευκαιρίες αυτοσχεδιασμού. Παράλληλα όμως θα πρέπει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει το πλάνο με ευελιξία, λαμβάνοντας διαρκώς υπόψη του όσα συμβαίνουν μέσα στην αίθουσα.

Ο τρόπος με τον οποίο η ερευνήτρια προσέγγιζε τα παιδιά φάνηκε επίσης να επιδρά στην εμπειρία ροής. Όταν εκείνη διέκοπτε την αυθόρμητη δράση των παιδιών για να προχωρήσει για παράδειγμα στην επόμενη δραστηριότητα, ή υπενθυμίζοντάς τους έναν κανόνα, διέκοπτε την εμπειρία ροής. Αντίθετα όταν εκείνη συμμετείχε στις δραστηριότητες ακολουθώντας τη πορεία της ομάδας και εισχωρώντας σε αμοιβαία αλληλεπίδραση, τότε φάνηκε να ενισχύει την εμπειρία ροής. Διαφάνηκε ότι η καθοδήγηση από τον ενήλικα, μπορεί να λειτουργεί είτε ως διευκολυντικός είτε ως ανασταλτικός παράγοντας για την εμπλοκή των μαθητών σε εμπειρίες ροής. Ένα παιδί μπορεί να έχει ενισχυμένη εμπειρία ροής όταν ακολουθεί τη μουσική δράση του ενήλικα μέσα από τον δείκτη της επίγνωσης των ατόμων του κοινωνικού πλαισίου (Akutsu, 2018), αλλά φαίνεται να εμπλέκεται λιγότερο σε εμπειρίες ροής όταν ο ενήλικας παρεμβαίνει στη δράση του ή αλληλεπιδρά με το παιδί, χωρίς να έχει προηγηθεί κάλεσμα από το ίδιο.

Ένας άλλος παράγοντας διευκόλυνσης της εμπειρίας ροής των μαθητών, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, είναι το να βρίσκεται ο ίδιος ο ενήλικας σε ροή (Csikszentmihalyi, 1997). Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε συσχέτιση της

βίωσης θετικών συναισθημάτων από τον ενήλικα με την εμπειρία ροής των μαθητών. Σε μια δραστηριότητα δηλαδή όπου η ίδια η ερευνήτρια ένιωσε να εισχωρεί σε εμπειρία ροής, τα παιδιά έδειξαν αυξημένη ανάδυση των δεικτών FIMA που υποδεικνύουν τη δικιά τους βίωση της ροής. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει την άποψη ότι υπάρχουν αμοιβαίοι δεσμοί μεταξύ των συναισθημάτων ευχαρίστησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι οποίοι δημιουργούνται μέσα από την αμοιβαία παρατήρηση της συμπεριφοράς (Frenzel et al., 2017). Συμπερασματικά, η βίωση της ροής από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη για να βιώσουν και οι μαθητές εμπειρίες ροής.

Στο ελεύθερο παιχνίδι η συμπεριφορά της ερευνήτριας γινότανε πιο παθητική, καθώς εκείνη αναλάμβανε τον ρόλο του μη συμμετοχικού παρατηρητή. Η παρουσία της στην εκτύλιξη του παιχνιδιού όμως φάνηκε να παρεμποδίζει τη ροή στις περιπτώσεις που η επίγνωση της παρουσίας της από τους μαθητές τους υπενθύμιζε κάποιον κανόνα και περιόριζε την εξερευνητική τους τάση. Αυτό φάνηκε και όταν η ίδια παρενέβαινε στη δράση των παιδιών για να τους υπενθυμίσει έναν κανόνα.

Αν και ο αντίκτυπος της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους στην εμπειρία ροής του κάθε μαθητή ξεχωριστά δεν αποτέλεσε ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, παρατίθεται σύντομα οι παρατηρήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση. Η επίγνωση των συνομηλίκων έδειξε να επιδρά τόσο ενισχυτικά όσο και ανασταλτικά στην εμπειρία ροής, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης. Όταν μία ομάδα μαθητών καταδείκνυε μουσικές συμπεριφορές μέσω συνεργασίας και συντονισμού, η ροή διατηρούνταν. Όταν ένας μαθητής επενέβαινε στη δράση ενός άλλου χωρίς να έχει προηγηθεί πρόσκληση από τον δεύτερο και με παρεμβατικό τρόπο, η ροή διακόπτονταν. Τόσο στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, όσο και στην αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, η ύπαρξη ενός κοινού στόχου έδειξε ότι ευνοεί την εισχώρηση σε συλλογική εμπειρία ροής. Εδώ γίνεται κατανοητό ότι η εμπειρία ροής σε επίπεδο ομαδικό έχει επιπλέον προϋποθέσεις και δυσκολίες.

2. Προτάσεις για τη διδασκαλία και για περεταίρω έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της προσφοράς χώρου και χρόνου στους μαθητές για αυθόρμητη δράση. Ακόμη και στα δομημένα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας υπάρχει περιθώριο για τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων, αρκεί να ληφθούν υπ' όψιν κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να ευνοεί το μουσικό παιχνίδι. Ένα μέρος όπου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα (χρόνο, χώρο, υλικά) να προτείνουν ιδέες και τολμούν να πάρουν ρίσκο χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου, είναι σημαντικό να υπάρχει χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ελεύθερη δράση ανάμεσα σε οργανωμένες δραστηριότητες. Συχνά οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής και η πίεση για απόδοση σε όλα τα επίπεδα αφήνουν το δικό τους αποτύπωμα ακόμη και στην εκπαίδευση των μικρών ηλικιών. Απαιτείται λοιπόν οι παιδαγωγοί να αναγνωρίσουν τη σημασία του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, της ελευθερίας τους να συναποφασίζουν το τι θα κάνουν και του δικαιώματος να ακολουθούν τα ενδιαφέροντα που έχουν, στον βαθμό και με το ρυθμό που εκείνα μπορούν.

Όλα τα παραπάνω μπορεί να είναι καθοριστικά για ένα νέο παιδαγωγικό περιβάλλον. Οι εμπειρίες ροής που βιώνουν οι μαθητές στα σχολικά πλαίσια αυξάνουν τα θετικά συναισθήματα που συνδέονται με αυτά και τροφοδοτούν τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shernoff et al., 2014). Αυτό στο μέλλον μπορεί να σημαίνει καλύτερες επιδόσεις, λιγότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ισχυρότερα κίνητρα για δράση. Πέρα όμως από όλα αυτά, τέτοιες εμπειρίες μπορεί να συμβάλλουν σε εκπαιδευτικές δομές με πιο χαρούμενα παιδιά, που αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους και βιώνουν τη χαρά της μάθησης και της συνύπαρξης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελέτησε τη ροή σε ομαδική συνθήκη αλλά επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της ως ατομικής εμπειρίας. Η έρευνα εστίασε στην αναζήτηση των δεικτών ροής, όπως αυτοί αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από την Custodero, από κάθε μαθητή ξεχωριστά και όχι στη μελέτη του φαινομένου που ο

Csikszentmihalyi αποκάλεσε «κοινή ροή» («shared flow», Csikszentmihalyi:259, 2014). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε αυτό το πεδίο που αφορά στον ρόλο των δυναμικών που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα στην ανάπτυξη της κοινής εμπειρίας ροής και αντίστροφα στο αν και πώς κοινή ροή επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

Επίσης θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες με μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και με άλλα είδη δραστηριοτήτων, για να μελετηθούν τρόποι εισχώρησης σε εμπειρίες ροής και μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα θα μπορούσε να υπάρξει συσχετισμός των εμπειριών ροής σε μουσικές δραστηριότητες με αντίστοιχες μορφές τέχνης, όπως το θέατρο ή τα εικαστικά, ή με δραστηριότητες αθλητισμού, όπου ήδη έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών. Το μόνο σίγουρο είναι ότι υπάρχει ένα ευρύτατο πεδίο περεταίρω έρευνας και δράσης, στο οποίο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κινηθούν, καθώς τα οφέλη για τους μαθητές και τους μελλοντικούς πολίτες είναι πολλαπλά και σημαντικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Akutsu, T. (2018). Observable flow experience in a two-year-old Japanese child's violin playing. *Music Education Research*, (20)1, 126-140. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409202>
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Berger, A.A. & Cooper, S. (2003). Musical Play: A Case Study of Preschool Children and Parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 151-165. <https://doi.org/10.2307/3345848>
- Bühler, K. (1929). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Fischer.
- Chirico, A, Serino, S, Cipresso, P, Gaggioli, A. & Riva. G. (2015). When music flows. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- Coplan, R. J., & Ooi, L. (2013). *The Causes and Consequences of “Playing Alone” in Childhood. The Handbook of Solitude*, 109–128. <https://doi.org/10.1002/9781118427378.ch7>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods, approaches*. 5^η έκδοση. Sage.
- Croom, A.M. (2012). Music, neuroscience, and the psychology of wellbeing: A précis. *Frontiers in Theoretical and Philosophical Psychology*, 2(393). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00393>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass
- Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic Rewards and Emergent Motivation. Στο M. R. L. A. D. Greene (Εκδ.), *The Hidden Costs of Reward* (σελ. 205-216). Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. Στο M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Εκδ.), *Optimal*

- experience: Psychological studies of flow in consciousness* (σελ. 15–35). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. Στο A. Elliot & C. Dweck (Εκδ.), *Handbook of competence and motivation* (σελ. 598–608). Guilford Press.
- Csikszentmihalyi M. & Larson R. (2014). Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method. Στο M. Csikszentmihalyi (Εκδ.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (σελ. 35-54). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_3
- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. Στο S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Εκδ.), *APA handbook of giftedness and talent* (σελ. 215–229). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-014>
- Chou, T.-L. & ChanLin, L.J. (2015). Autonomous ESL Learning: Read & Reflect in English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 357-360.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.692>
- Custodero, L. A. (1998). Observing Flow in Young Children's Music Learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27. <https://doi:10.1177/104837139801200106>
- Custodero, L. (2000). Engagement and experience: a model for the study of children's music cognition. Στο G. L. C. Woods, R. Brochard, F. Seddon, & J. A. Sloboda (Εκδ.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele University Department of Psychology.
- Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.

- Custodero, L. A. (2005α). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
<https://doi.org/10.1080/14613800500169431>
- Custodero, L. A. (2005β). Being with: The Resonant Legacy of Childhood's Creative Aesthetic. *Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 36–57.
<http://www.jstor.org/stable/3527405>
- Custodero, L. A. (2011). The call to create: Flow experience in music learning and teaching. Στο D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Εκδ.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (σελ. 369–384). Oxford University Press.
- Custodero, L.A., Cali, C. & Diaz-Dunoso, A. (2016). Music as transitional object and practice: Children's spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 55-74.
<https://doi.org/10.1177/1321103X15612248>
- Custodero, L. A., & Stamou, L. (2006). Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation. Στο M. Baroni, A.R. Addessi, R. Caterina, M. Costa (εκδ.), *Proceedings of 9th International Conference on Music Perception & Cognition* (pp. 1666-1673). Bologna, Italy: Alma Mater Studiorum University of Bologna.
- Diaz, F. M. (2013). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 41(1), 42–58.
<https://doi.org/10.1177/0305735611415144>
- Διονυσίου, Ζ. (2018) .Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 49-68.
https://www.researchgate.net/publication/330117811_H_epikoinoniake_mousikote_ta_sta_ellenika_paradosiaka_paichnidotragouda
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Erhel, S. & Jamet, E. (2019). Improving instructions in educational computer games: Exploring the relations between goal specificity, flow experience and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 91(1), 106-114.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.020>

- Freer, P. K. (2009). Boys' descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 142–160.
<https://doi.org/10.1177/1321103X09344382>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639.
<https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Fullagar, C., Knight, P. & Sovern, H.S. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology* 62(2). <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
- Gaggioli, A., Chirico, A., Mazzoni, E., Milani, L., & Riva, G. (2017). Networked Flow in musical bands. *Psychology of Music*, 45(2), 283–297.
<https://doi.org/10.1177/0305735616665003>
- Göppel, R. (2007). *Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters*. Kohlhammer.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn*. New York: Basic Books.
- Harmat, L., Manzano, Ö., Theorell, T., Ullén, F. (2015). Physiological correlates of the flow experience during computer game playing. *International journal of psychophysiology: official journal of the International Organization of Psychophysiology*, 97(1), 1-7. <https://10.1016/j.ijpsycho.2015.05.001>
- Hart, Emma & Di Blasi, Zelda. (2013). Combined flow in musical jam sessions: A pilot qualitative study. *Psychology of Music*. 43(1), 1-16.
<https://10.1177/0305735613502374>.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2019). *Θετική Ψυχολογία. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale–2 and Dispositional Flow Scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133–150. doi:10.1123/jsep.24.2.133
- Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics

- Jackson, S.A., Martin, A.J., & Eklund, R.C. (2008). Long and short measures of flow: Examining construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(5), 561-587.
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.5.561>
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. Στο B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (επιμ.) *Action Research in Practice* (σελ. 21-36). Routledge.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*. Fagottobooks.
- Kulset, N. B. (2016). Children's Participation in Ritualized Circle Time - Ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Nordic early childhood educational research*, 13(1).
<https://doi.org/doi:10.7577/nbf.1745>
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music* 40(5), 574-594.
<https://doi.org/10.1177/0305735612448510>
- Laukka P. & Quick L. (2013). Emotional and motivational uses of music in sports and exercise: a questionnaire study among athletes. *Psychology in Music* 41(1), 198–215. <https://doi.org/10.1177/0305735611422507>
- Loepthien, T. & Leipold, B. (2021). Flow in music performance and music-listening: Differences in intensity, predictors, and the relationship between flow and subjective well-being. *Psychology of music*, 50(1), 111-126.
<https://doi.org/10.1177/0305735620982056>
- Lowis, M. (2002). Music as a trigger for peak experiences among a college staff population. *Creativity Research Journal*, 14(34), 351-359.
https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_6
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Brothers.
- Marsh, K. & S. Young. 2006. Musical Play. Στο G. McPherson (Εκδ.) *The Child as Musician*, (σελ. 289–310). Oxford University Press.
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. Στο C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Εκδ.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (σελ. 195-206). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>

- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of *Flow*. Στο M. Csikszentmihalyi (Εκδ.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (σελ. 239-263).
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Nestor O. & Moser C. S. (2018) The importance of play. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(3), 247-262.
<https://10.1080/19411243.2018.1472861>
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129–134. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2022 από <https://www.jstor.org/stable/40318998>.
- O'Neill, S. A. (2005). Youth music engagement in diverse contexts. Στο J. L. Mahoney, R. Larson, & J. S. Eccles (Εκδ.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (σελ. 255–273). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pain, M.A., Harwood, C. & Anderson, R. (2011). Pre-Competition Imagery and Music: The Impact on Flow and Performance in Competitive Soccer. *The Sport Psychologist*, 25(2), 212-232. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.212>
- Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136–147. <https://doi.org/10.1037/h0073939>
- Pates, John & Karageorghis, C.I & Fryer, R & Maynard, Ian. (2003). Effects of asynchronous music on flow states and shooting performance among netball players. *Psychology of Sport and Exercise*. 4. 415-427. 10.1016/S1469-0292(02)00039-0.
- Piaget, J. (1962). *Play dreams, and imitation in early childhood*. Norton.
- Raptis, T. (2007). Den Logos willkommen heißen. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Peter Lang Verlag.
- Ruth, N., Spangardt, B. & Schramm, H. (2016). Alternative music playlists on the radio: Flow experience and appraisal during the reception of music radio programs. *Musicae Scientiae*, 21(1), 75-97. <https://doi.org/10.1177/1029864916642623>
- Sawyer, K. (2015). Group Flow and Group Genius. *NAMTA Journal*, 40(3), 29-52.
- Schlechty, P. (2011). *Engaging Students: The Next Level of Working on the Work*. Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Στο C.R. Snyder & S.J. Lopez (Εκδ.), *Handbook of positive psychology* (σελ. 3–9). Oxford University Press.

- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seifert, T. & Hedderson, C. 2009. Intrinsic Motivation and Flow in Skateboarding: An Ethnographic Study. *Journal of Happiness Studies*, 11(3), 277-292. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9140-y>
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow Among Musicians: Measuring Peak Experiences of Student Performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6–25. <https://doi.org/10.1177/0022429411434931>
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E.S. (2014). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. Στο M. Csikszentmihalyi (Εκδ.), *Applications of Flow in Human Development and Education* (σελ. 475–494). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24
- Tarnowski, S.M. (1999). Musical Play and Young Children. *Music Educators Journal*, 86(1), 26-29. doi:10.2307/3399573
- Tan, L., & Sin, H. X. (2020). Optimizing Optimal Experiences: Practical Strategies to Facilitate Flow for 21st-Century Music Educators. *Music Educators Journal*, 107(2), 35–41. <https://doi.org/10.1177/0027432120949922>
- Tian, Y., Bian Y., Han, P., Wang, P., Gao, F., Chen, Y. (2017). Physiological Signal Analysis for Evaluating Flow during Playing of Computer Games of Varying Difficulty. *Frontiers in Psychology*, 8(1121). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01121>
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness. *Musical Identities*, eds R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves, and D. Miell (Oxford: Oxford University Press), 21–38.
- Vroegh, Thijs & Wiesmann, Sandro & Henschke, Sebastian & Lange, Elke. (2021). Manual motor reaction while being absorbed into popular music. *Consciousness and Cognition*. 89(103088). <https://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103088>.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου από <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/play-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child.pdf>.

- Wrigley, W.J. & Emmerson, S.B. (2013). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music* 41(3), 292-305.
<https://doi.org/10.1177/0305735611425903>
- Young, S. (2003). *Music with the Under-Fours*. Routledge
- Zimpel, A. F. (2018). *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg*. Vandenhoeck & Ruprecht.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνων

„Das Flow-Erlebnis bei Vorschulkindern bei musikalischen Angeboten und beim Freispiel“

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit für das Studium der Musikpädagogik, führe ich vom 21.03.2022 bis einschließlich 30.06.2022 eine Studie durch, welche das Ziel verfolgt, das „Flow-Erlebnis“ bei 5-6-jährigen Kindern durch musikalische Angebote wie Singen, Instrumentalspiel und Freispiel zu erforschen. Das „Flow-Erlebnis“ ist das tiefe, (selbst-)reflexionsfreie Aufgehen in einer Tätigkeit, bei hohem Engagement, hoher Konzentration und starkem Gefühl der Kontrolle über den Tätigkeitsverlauf. Die Studie verfolgt den Zweck, Wege zu finden, das pädagogische Lernumfeld optimaler zu gestalten und die Lernprozesse zu verbessern, um dadurch die positiven Lernerfahrungen der Kinder zu steigern.

Die Forschungsfragen der Studie lauten wie folgt:

- Welche musikalischen Angebote fördern die Entstehung von FIMA (Flow Indicators in Musical Activities) bei Kindern?
- Welche Haltungen der Pädagogen erleichtern das Auftreten von Flow-Zuständen?
- Wie beschreiben die Kinder das Flow-Erlebnis durch die durchgeführten Angebote?

Jede Musikstunde besteht aus drei Teilen mit je 15 Minuten. In den ersten 15 Minuten findet das musikalische Angebot statt. Danach folgt eine fünfzehnminütige Pause, in der das musikalische Verhalten der Kinder unmittelbar nach Beendigung des Angebots beobachtet wird. In den nun weiter folgenden 15 Minuten wird mit den Kindern in Form eines Gruppengesprächs kommuniziert und mit Hilfe von Kreativangeboten wie z.B. Malen oder Basteln mit Modelliermasse, das durchgeführte musikalische Angebot von den Kindern reflektiert.

Zur Datenerhebung werden in jeder Stunde die Forschungsinstrumente Ton- und Videoaufnahme eingesetzt. Nach folgenden Indikatoren beobachte ich die Kinder:

- a) Indikatoren für die Suche nach Herausforderungen: Eigenaktivität (*self-assignment*), Selbstkorrektur (*self-correction*), absichtliche Geste (*deliberate gesture*)
- b) Indikatoren für die Überwachung der Herausforderungen: Wunsch nach einer Ausweitung der Aktivitäten (*expansion*), Wunsch das Angebot zeitlich zu verlängern (*extension*)
- c) Indikatoren zur Beobachtung der Reaktionen von Erwachsenen und Kindern im sozialen Umfeld (*awareness of adults and peers*): fester Blick auf einer anderen Person, Bewegung in Richtung einer anderen Person, Gespräch mit einer anderen Person

In diesem Sinne freue ich mich sehr, dass cocon es mir ermöglicht, die oben beschriebene Studie durchzuführen. Ich bitte Sie daher, mich auch zu unterstützen und die angehängte Einverständniserklärung bis spätestens 18.03.2022 unterschrieben zurückzugeben. Sollte mir keine Einverständniserklärung wird Ihr Kind natürlich nicht an der Studie teilnehmen.

Bei weiteren Fragen können Sie sich gerne an mich wenden.

Herzliche Grüße

Ihre Paraskevi Oloktsidou (Ivi, Kinderkrippe 2)



Einverständniserklärung zur Teilnahme an der „Flow Erlebnis“ Studie
Ionische Universität – Abteilung Musikwissenschaften
Masterstudiengang Musikpädagogik

Hiermit erteilen wir, _____, Frau Parakevi Oloktsidou, im Rahmen ihrer Masterarbeit und ausschließlich für diesen Zweck, die einmalige Erlaubnis, unser Kind in den Stunden des Musikangebotes von Frau Oloktsidou zu filmen und auch aufzunehmen. Frau Oloktsidou verpflichtet sich diese Aufnahmen nicht an Dritte weiterzugeben und nach Abschluss der Masterarbeit die Aufnahmen auch vollständig wieder zu löschen. Die Aufnahmen dürfen nicht gespeichert oder weiterverarbeitet werden. Frau Oloktsidou ist bewusst, dass es sich hier um personenbezogene Daten handelt. Die Aufnahmen werden nicht Dritten vorgespielt oder aufgezeigt.

Die Einverständniserklärung ist daher jederzeit widerrufbar

☐ Mein Kind darf gefilmt und aufgenommen werden

☐ Mein Kind darf nicht gefilmt und aufgenommen werden

Datum und Unterschrift

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ατομικό έντυπο παρατήρησης των FIMA

Φύλλο παρατήρησης δεικτών ροής

Διδακτική ώρα: Ημερομηνία: Παρατηρητής:

Παιδί:	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'
Δείκτες αναζήτησης της πρόκλησης								
αυτο-ανάληψη καθηκόντων								
αυτο-διόρθωση								
εκούσια χειρονομία								
Δείκτες εποπτείας της εξέλιξης της πρόκλησης								
προσδοκία / προσμονή								
επιθυμία επέκτασης								
επιθυμία χρονικής προέκτασης								

Παιδί:	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	
Δείκτες παρακολούθησης των αντιδράσεων των ενηλίκων και των παιδιών								
προσηλωμένο βλέμμα προς άλλο άτομο								
στρίψιμο του κεφαλιού προς άλλο άτομο								
μετακίνηση προς άλλο άτομο								
συνομιλία με άλλο άτομο								

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διδακτικό σενάριο

Διδακτικό σενάριο «Ταξιδεύοντας με το μαγικό χαλί» για την ενίσχυση της εμπειρίας ροής στο νηπιαγωγείο

1. Ταυτότητα

Τίτλος: Ταξιδεύοντας με το μαγικό χαλί

Δημιουργός: Παρασκευή Ολοκτσίδου

Διδακτικό αντικείμενο: Μουσική

Τάξη: νήπια 5-6 ετών

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών: οι μαθητές έχουν πειραματιστεί και παίζει με διάφορα μουσικά όργανα σε προηγούμενα μαθήματα

Υλικοτεχνική υποδομή: η αίθουσα του γυμναστηρίου

Χρονική διάρκεια: 10 διδακτικές ενότητες

2. Θεωρητικό πλαίσιο: βλ. Μέρος Α

3. Διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι

Ι. Μουσικοί

- Να αναπτύξουν οι μαθητές την ακροαστική τους ικανότητα
- Να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους και άλλα αντικείμενα (μαντήλια) για να κινηθούν ακολουθώντας την πορεία της μουσικής
- Να εκφραστούν μέσα από την κίνηση και το χορό
- Να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους για να μιμηθούν ήχους
- Να τραγουδήσουν ομαδική
- Να εκτελέσουν τα όργανα διατηρώντας σταθερό ρυθμό
- Να εκτελέσουν απλά ρυθμικά σχήματα
- Να επαναλάβουν τους στίχους των τραγουδιών
- Να απολαύσουν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες
- Να αναπτύξουν τη μουσική τους ταυτότητα μέσω της ανάληψης διαφορετικών μουσικών ρόλων

II. Ροής

- Να πάρουν πρωτοβουλίες
- Να απολαύσουν τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα (εσωτερικό κίνητρο)
- Να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους μέσα από την κίνηση
- Να εισέλθουν σε πολύ υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης

4. Πηγές/υλικά

Για τις οργανωμένες δραστηριότητες:

Ένα μεγάλο χαλί για να χωράει όλα τα παιδιά όταν κάθονται σε κύκλο, ψάρι-γαντόκουλα, στεφάνια, χρωματιστά μαντήλια (από δύο για κάθε μαθητή), μακριές ξύλινες ράβδοι ή άλλα μακρόστενα αντικείμενα για να τοποθετηθούν στο έδαφος, τύμπανα, κλάβες, boomwhackers C, D, E, F, G, A (για να είναι στο σύνολο όσα τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούνται κάποια επί δύο/τρία, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών), μαράκες ξυλόφωνο, κάρτες με εικόνες (Γίγαντας, Λιλιπούτιος, μεγάλη καμήλα, μικρή καμήλα, χρωματιστοί κύκλοι -αντιστοιχία με τα χρώματα των boomwhackers.)

Για τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των ομαδικών συζητήσεων:

Πηλός, χρωματιστά πετράδια, τελάρια ζωγραφικής, άμμος, κόλλα, μαρκαδόροι, τέμπερες, ξυλομπογιές, κομμάτια ξύλου σε διάφορε μεγέθη (σχετικά μικρά για να τα πιάνουν εύκολα τα παιδιά)

Ηχητικό υλικό:

Elgar, Edward. «Fairies and Giants». The Wand of Youth Suite, No. 1, Op. 1a. Sir Adrian Boult & Φιλαρμονική Ορχήστρα Λονδίνου. 2011.

https://www.youtube.com/watch?v=_V7Q9H2x8Ow (01:02-01:40)

Ruf, Lucia & Janetzko, Stephen. «Der Zauberwald». 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=drqiZ7Fb55w>

Saint-Saëns, Camille. «Aquarium». Carnaval des animaux. Katia & Marielle Labèque & Φιλαρμονική Ορχήστρα Βερολίνου. 2005.

<https://www.youtube.com/watch?v=F6oOvA58Aps>

Tchaikovsky, Pyotr Ilyich. «Dance of the Sugar-Plum Fairy». Nutcracker. National Philharmonic Orchestra & Richard Bonyng. No. 14c Pas de deux: Variation II, 2001.

<https://www.youtube.com/watch?v=B9zRToy-mwk>

Zadeh, Mustafah, Aziza. «Aspiration». Dance of Fire. 2009.

https://www.youtube.com/watch?v=wKCztHHsd_0

Τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα Δ.

5.Διδακτική διαδικασία/ Πορεία της διδασκαλίας

1^η διδακτική ώρα: Βρίσκουμε το μαγικό χαλί (15 Μαρτίου)

Η ομάδα μπαίνει στην αίθουσα και βρίσκει το μαγικό χαλί τυλιγμένο. Ξετυλίγοντάς το ανακαλύπτει μέσα ένα γράμμα, που αφηγείται την ιστορία του χαλιού και το πώς έφτασε στο νηπιαγωγείο. Επίσης περιέχει τους στίχους του «μαγικού τραγουδιού «Το μικρό μαγικό χαλί μου» που τα παιδιά θα τραγουδάνε για να κάνουν το χαλί να «πετάξει». Γίνεται εκμάθηση του τραγουδιού και η ομάδα αποφασίζει με ποιες κινήσεις θα το συνοδεύει.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Ζωγραφίζω το μέρος που θέλω να πάω με το μαγικό χαλί.

2^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στα βάθη του ωκεανού»

Κάτω από το πανί: ένα ψάρι-γαντόκουκλα

Το ψάρι αφηγείται στα παιδιά την ιστορία του (Παράρτημα Δ).

Μοιράζονται στα παιδιά στεφάνια και αναπαριστούν με κινήσεις τη ζωή του ψαριού μέσα στη γυάλα.

Τα «ψάρια» καταφέρνουν να βγουν έξω και επιστρέφουν στον ωκεανό. Χορεύουνε στο «Aquarium» του Camille Saint-Saens και κολυμπούν σαν τα ψάρια ακολουθώντας ελεύθερα τη μουσική.

Στη συνέχεια μοιράζονται στα παιδιά μαντήλια που συμβολίζουν ψάρια και με την ίδια μουσική τα μαντήλια-ψάρια αρχίζουν να χορεύουν.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Ζωγραφίζω τον ταξίδι του ψαριού μου με νερομπογιές.

3^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στο Μαγεμένο Δάσος»

Κάτω από το πανί: Μαγικό ραβδί

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά την ιστορία «Γιορτή στο μαγεμένο δάσος» (Παράρτημα Δ) και κάνει τις κινήσεις που τη συνοδεύουν, παρακινώντας τα παιδιά να τον μιμηθούν.

Παίζει το τραγούδι «Το μαγεμένο δάσος» και τα παιδιά κάνουν τις κινήσεις που προηγήθηκαν στην ιστορία. Για παράδειγμα στα ελάφια βροντάνε το πόδι στο πάτωμα, στους νάνους χτυπάνε σιγανά παλαμάκια κτλ. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός παίζει το ταμπουρίνο ψάχνουν ένα άλλο παιδί και χορεύουν σε ζευγάρια.

Μοιράζονται στα παιδιά τύμπανα και το τραγούδι ακούγεται πάλι, αυτή τη φορά στο κουπλέ παίζουν ρυθμικά και στα ρεφρέν όπου εναλλάσσονται τα μαγικά πλάσματα, παίζουν με ποικίλους τρόπους πάνω στο τύμπανο: με τις γροθιές, με τα δάχτυλα κ.α.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Τα παιδιά κατασκευάζουν μαγικά ραβδιά από λευκό πηλό και τα διακοσμούν με μικρά χρωματιστά πετράδια.

4^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα των Γιγάντων και των Λιλιπούτιων»

Κάτω από το πανί: μία μικροσκοπική κούπα και μία πολύ μεγάλη οδοντόβουρτσα

Η διδασκαλία ξεκινά με αφήγηση της ηχοϊστορίας «Μεγάλοι και μικροσκοπικοί, όλοι ζουν μαζί» (Παράρτημα Δ).

Στη συνέχεια τα παιδιά μεταμορφώνονται σε Γίγαντες και χορεύουν στη μουσική: The Wand of Youth, Suite No. 1, Op. 1a: VII. Fairies and Giants. Κατόπιν τα παιδιά μεταμορφώνονται σε Λιλιπούτιους και χορεύουν στη μουσική:

Dance of the Sugar-Plum Fairy, Nutcracker – Pyotr Ilyich Tchaikovsky,

Τα παιδιά μοιράζονται σε δύο ομάδες και τους δίνονται τύμπανα και κλάβες. Με τη βοήθεια καρτών που απεικονίζουν έναν Γίγαντα και έναν Λιλιπούτιο πραγματοποιείται μίμηση των βημάτων τους χτυπώντας ρυθμικά, με τα τύμπανα τέταρτα για τα βήματα των γιγάντων (τέταρτα) με τις κλάβες όγδοα (όγδοα) για τα βήματα των Λιλιπούτειων λέγοντας «groß και «kle-in» αντίστοιχα.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και ζωγραφίζουν με τέμπερα σε μεγάλα τελάρα ζωγραφικής. Η μία ομάδα ζωγραφίζει τους Γίγαντες και οι άλλη τους Λιλιπούτειους.

5^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στην Έρημο»

Κάτω από το πανί: ένα γυάλινο μπουκαλάκι που περιέχει άμμο

Σήμερα το ταξίδι μας πάει σε μια απέραντη και καυτή έρημο. Δίνονται στα παιδιά μαντήλια που συμβολίζουν τις ακτίνες του ήλιου που καίνε από πάνω και χορεύουν στο κομμάτι «Aspiration» της Aziza Mustafa Zadeh.

Στο δρόμο μας συναντάμε καμήλες. Μεγάλες, μικρές, γέριες, νεαρές κλπ... (γίνεται περιγραφή από τον εκπαιδευτικό). Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στα παιδιά πώς περπατούσαν οι Γίγαντες (groß) και οι Λιλιπούτιοι (kle-in) στο προηγούμενο ταξίδι. Έτσι και οι μεγάλες και γέριες καμήλες κάνουν αργά βήματα (τέταρτα) και οι μικρές και ζωηρές γρήγορα (όγδοα). Τα παιδιά παίζουν ρυθμικά την κίνηση με κλάβες. Ο εκπαιδευτικός βάζει στη σειρά εικόνες με μεγάλες και μικρές καμήλες,

πχ. μεγάλη – μεγάλη – μικρή – μικρή - μεγάλη (τα τα τι τι τα)

μεγάλη – μικρή – μικρή - μεγάλη – μικρή – μικρή (τα τι τι τα τι τι) κ.α..

Δείχνει με το δάχτυλο τις εικόνες λέγοντας αντίστοιχα τα ή τι και τα παιδιά συνοδεύουν ρυθμικά με τις κλάβες.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: κολάζ με άμμο και κόλλα

6^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα των Πειρατών»

Κάτω από το μαντήλι: καπάκι-μάτι πειρατή

Στο πάτωμα της αίθουσας έχουν τοποθετηθεί μακριές ξύλινες ράβδοι παράλληλα και σε ίση απόσταση μεταξύ τους, οι οποίες αναπαριστούν την προβλήτα που οδηγεί στο κατάστρωμα του πειρατικού καραβιού.

Ο εκπαιδευτικός φοράει το καπάκι στο μάτι και λέει ότι είναι ο καπετάνιος και τα παιδιά είναι οι πειρατές του. Ο κάθε πειρατής θα καλείται με το πειρατικό του όνομα (π.χ. Γιόχαν ο χρυσοδόντης, Μαρί η θαλασσοταραχή κ.ο.κ.). Κάθε παιδί πηδάει πάνω από τις ξύλινες ράβδους μία προς μία κάθε φορά που ακούει τον εκπαιδευτικό να χτυπάει το τύμπανο.

Όταν όλα τα παιδιά έχουν πάρει τη θέση τους στο «καράβι» γίνεται εκμάθηση του τραγουδιού «Χέι, χο, είμαστε πειρατές!» (Παράρτημα Δ).

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Ζωγραφίζω με μαρκαδόρους το δικό μου πειρατικό καράβι.

7^η διδακτική ώρα: «Ταξίδι στη Χώρα των Χρωμάτων»

Κάτω από το πανί: κάρτες με κύκλους σε διάφορα χρώματα

Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στα παιδιά πώς είναι η χώρα των χρωμάτων και τι βλέπουν γύρω τους (όλα είναι παρδαλά πχ. κόκκινες, κίτρινες και πράσινες γάτες κλπ). Καθώς προχωρούν βλέπουν από ένα δέντρο να κρέμονται μεγάλες και πολύχρωμες ράβδοι. Ο εκπαιδευτικός δείχνει σε μια γωνία στα παιδιά χρωματιστά boomwhackers και τα αφήνει να τα πλησιάσουν.

Αφού το κάθε παιδί πάρει ένα στο χέρι, κάθονται όλοι σε κύκλο. Δίνεται χρόνος για πειραματισμό με αυτά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός βάζει τις κάρτες με τους κύκλους διαφορετικούς χρωμάτων αντίστοιχους με τα χρώματα των boomwhackers στο πάτωμα και δείχνοντας με το δάχτυλό της παρακινεί το κάθε παιδί που κρατάει το αντίστοιχο χρώμα να παίζει.

Όταν επαναληφθεί το παιχνίδι αρκετές φορές, δίνεται η δυνατότητα σε όποιο παιδί θέλει παίρνει τη θέση του εκπαιδευτικού και να αλλάζει σειρά στις κάρτες. Η ομάδα παίζει το μοτίβο που έφτιαξε το κάθε παιδί, με τον εκπαιδευτικό να βοηθάει δείχνοντας με το δάχτυλο.

Στο τέλος ο εκπαιδευτικός στήνει αλλιώς τις κάρτες και λέει στα παιδιά να ακούσουν πολύ προσεκτικά καθώς θα παίζουν για να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τη μελωδία (twinkle twinkle little star).

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Ζωγραφίζω τη χώρα των χρωμάτων με τέμπερες.

8^η διδακτική ώρα: Ταξίδι στην Αναποδοχώρα

Κάτω από το πανί: Μια φωτογραφία με ένα παιδί που κρέμεται από ένα δέντρο από τα πόδια με το κεφάλι προς τα κάτω.

Μόλις η ομάδα ανακαλύψει ότι το μαγικό χαλί την έχει φέρει στην Αναποδοχώρα, προσπαθεί να τα κάνει όλα ανάποδα, για παράδειγμα να περπατήσει προς τα πίσω, να χαιρετήσει με το πόδι, να περπατήσει με το κεφάλι γεμμένο προς τα κάτω κ.α. Τα παιδιά προτείνουν τις δικές τους ιδέες.

Γίνεται ρυθμική ανάγνωση των στίχων του τραγουδιού με χρήση συνοδευτικών εικόνων, σαν ανάγνωση παραμυθιού. Τα παιδιά παρακινούνται να συμμετέχουν με κίνηση του σώματος (σε καθιστή θέση). Ακολουθεί εκμάθηση του τραγουδιού «Όλα ανάποδα, τότε είναι όλα καλά» (Παράρτημα Δ). Στη συνέχεια μοιράζονται στα παιδιά μαράκες που χτυπούν ρυθμικά σε κάθε ρεφρέν του τραγουδιού.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Ζωγραφίζω με ξυλομπογιές κάτι ανάποδο.

9^η διδακτική ώρα: Ταξίδι στη Χώρα της Μουσικής

Κάτω από το πανί: ποικίλα μουσικά όργανα

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο, στη μέση τοποθετούνται ποικίλα μουσικά όργανα. Τα παιδιά περνάνε διαδοχικά μία μπάλα από το ένα στο άλλο τραγουδώντας το τραγούδι «Παίξε το αγαπημένο σου όργανο» (Παράρτημα Δ). Το παιδί στο οποίο σταματάει η μπάλα όταν τελειώνει το τραγούδι, έρχεται στο κέντρο και επιλέγει το όργανο που θέλει να παίζει.

Δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού: Οι μαθητές επιλέγουν το όργανο που θέλουν να παίζουν και παίζουν όλοι μαζί εστιάζοντας στην ακρόαση της ομάδας. Για να επιτευχθεί αυτό, η ομάδα μπορεί να αποφασίσει να κλείσει τα μάτια.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης:

Κατασκευάζω το δικό μου κρουστό όργανο με κομμάτια ξύλου, κόλλα και τέμπερες.

10^η διδακτική ώρα: - Αποχαιρετισμός από το χαλί – Λήξη σεναρίου (26 Απριλίου)

Η ομάδα ξετυλίγει το χαλί και βρίσκει μέσα ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα από το χαλί που τους λέει ότι πέρασε πολύ όμορφα αλλά τώρα θα συνεχίσει το δρόμο του για άλλα νηπιαγωγεία για να έχουν και εκεί την ευκαιρία τα παιδιά να πάνε ταξίδια μαζί του. Μοιράζονται τα έργα των παιδιών από τις προηγούμενες δραστηριότητες και με αφορμή αυτά γίνεται συζήτηση γύρω από τις ταξίδια με το μαγικό χαλί και όσα θυμούνται τα παιδιά από αυτό.

Καλλιτεχνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης: Τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι θέλουν από τις περιπέτειές τους με το μαγικό χαλί. Βάζουν μέσα στο χαλί τις ζωγραφιές τους για να του τις χαρίσουν, το αποχαιρετούν και το κάνουν ρολό. Στο τέλος το μεταφέρουν όλοι μαζί έξω στον κήπο και το αφήνουν εκεί για να πετάξει μακριά και να συνεχίσει το ταξίδι του για άλλα νηπιαγωγεία. Αργότερα ξανακοιτάνε έξω και το χαλί έχει πια φύγει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Υλικά διδακτικού σεναρίου

Τραγούδι 1: «Το μικρό μαγικό χαλί μου»

Mein kleiner Zauberteppich

Siegfried Fietz
Διασκευή: Ήβη Ολοκτοΐδου

Mein klei-ner Zau-ber Tep-pich ist ku-sche-lig und wol-lig ist ku-sche-lig und

mol-lig, mein wun-der-schö-ner Tep-pich, der trägt mich in die Welt, jetzt steht's be-reit und

fliegt ganz weit wo-hin es mir gef-fällt Wer fliegt mit? fliegt mit!

Hal-lo Kin-der wir flie-gen los wo hin ens uns gef-fällt

Μετάφραση:

Το μικρό μαγικό χαλί μου
Είναι χνουδωτό και μάλλινο
Είναι χνουδωτό και ζεστό
Το υπέροχο χαλί μου
Με κουβαλάει στον κόσμο
Τώρα είναι έτοιμο
Και πετάει πολύ μακριά
Όπου θέλω εγώ
Ποιος πετάει μαζί;
Ο/η ... πετάει μαζί!
Γεια σας παιδιά, τώρα θα πετάξουμε
Όπου θέλουμε εμείς.

Τραγούδι 2: Χει χο, είμαστε πειρατές!

Hey ho, wir sind Piraten!

Kati Breuer

traditional irish

Strophe



1. Mu tig und wild und nie-mals ge - wa - schen Sil - ber und Gold in den Ho - sen - ta - schen

Refrain



3 sie trin-kenaus ihr-en schwar-zen Fla-schen ja so sind Pi-ra - ten! Hey ho wir sind Pi-ra-ten

6



hey ho wir sind Pi - ra - ten hey ho wir sind Pi - ra - ten ja wir sind Pi - ra - ten!

Strophe 2:

Piraten lieben den Wind in den Haaren

Wenn sie über den Ozean fahren

Sie waschen sich nur alle 7 Jahren

Ja so sind Piraten!

Strophe 3:

Sie lieben Sonne und Salz auf der Haut

Und das Schiff ist ihr Zuhause

Sie grölen und johlen ganz ganz laut

Ja so sind Piraten!

Μετάφραση:

Στροφή 1:

Γενναίοι και άγριοι

Και ποτέ πλυμένοι

Ασήμι και Χρυσό στις τσέπες τους

Πίνουν από τα μαύρα μπουκάλια τους

Ναι, έτσι είναι οι πειρατές

Στροφή 2:

Οι πειρατές αγαπούν τον άνεμο στα
μαλλιά τους

Όταν ταξιδεύουν στον ωκεανό

Πλένονται μόνο κάθε 7 χρόνια

Ναι, έτσι είναι οι πειρατές

Ρεφραίν: Χει χο, είμαστε πειρατές, ναι
είμαστε πειρατές

Στροφή 3:

Τους αρέσουν ο ήλιος και το αλάτι στο
δέρμα

Και το καράβι είναι το σπίτι τους

Βρυχώνται και φωνάζουν πολύ δυνατά

Ναι, έτσι είναι οι πειρατές

Τραγούδι 3: Όλα ανάποδα

Alles Banane

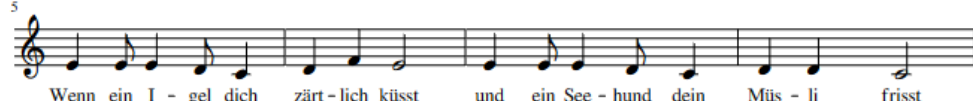
Manfred Kindel

Strophe



1. Wenn am Mor - gen ein Nas - horn kräht und im Zim - mer ein Nil - pferd steht

5



Wenn ein I - gel dich zärt - lich küsst und ein See - hund dein Müs - li frisst

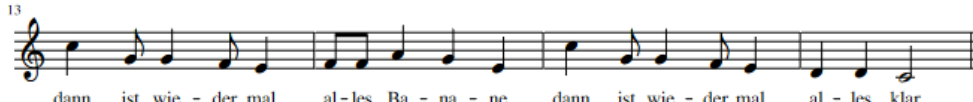
Refrain

9



Dann ist wie - der mal al - les Ba - na - ne dann ist wie - der mal al - les klar

13



dann ist wie - der mal al - les Ba - na - ne dann ist wie - der mal al - les klar.

Strophe 2:
Wenn im Radio ein Truthahn singt

und im Waschraum ein Stinktief stinkt.

Wenn im Klo ein Goldfisch schwimmt

und im Kühlschrank ein Maulwurf schläft.

Strophe 3:
Wenn ein Elefant Fußball spielt,

und ein Saurier durch's Fenster schießt

Wenn am Himmel ein Walfisch fliegt,

und im Köpfchen ein Vogel piept

Μετάφραση:

Στροφή 1:

Όταν ένας ρινόκερος το πρωί κράζει
Και ένας ιπποπόταμος στο δωμάτιο στέκεται
Όταν ένας σκαντζόχοιρος σε φιλάει τρυφερά
Και μια φώκια τρώει τα δημητριακά σου

Ρεφραίν:

Τότε όλα είναι ανάποδα, τότε είναι όλα καλά

Στροφή 2:

Όταν μια γαλοπούλα στο ραδιόφωνο
τραγουδάει
Και ένα κουνάβι στο καλάθι για τα ρούχα
βρωμάει

Όταν ένα χρυσόψαρο στην τουαλέτα
κολυμπάει

Και ένας τυφλοπόντικας στο ψυγείο κοιμάται

Στροφή 3:

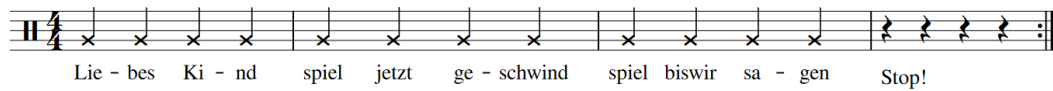
Όταν ένας ελέφαντας παίζει ποδόσφαιρο
Και ένας δεινόσαυρος αλληθωρίζει μέσα από
το παράθυρο.

Όταν μια φάλαινα στον ουρανό πετάει
Και ένα πουλί στο κεφάλι σου κάνει «πιπ»

Στιχάκι 1: Αγαπητό παιδί

Liebes Kind

Lorna Heyge & Evamarie Müller



Μετάφραση:

Αγαπητό παιδί

Παίξε τώρα γρήγορα

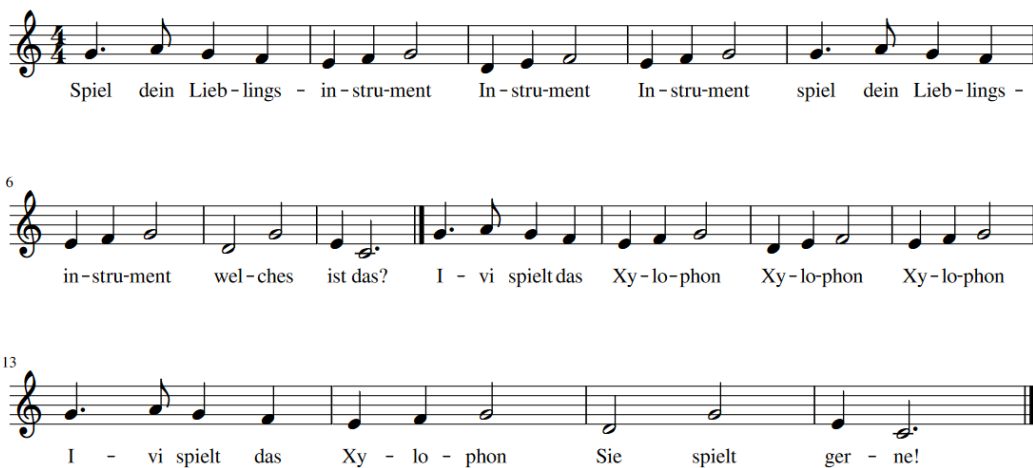
Παίξε μέχρι να πούμε στοπ!

Τραγούδι 3: Παίξε το αγαπημένο σου όργανο

Spiel dein Lieblingsinstrument

Στίχοι: Παρασκευή Ολοκτοΐδου

παραδοσιακό βρετανικό



Μετάφραση:

Παίξε το αγαπημένο σου όργανο, ποιο είναι αυτό;

Η Ήβη (όνομα παιδιού) παίζει ξυλόφωνο (όνομα μουσικού οργάνου)

της αρέσει να παίζει!

Τραγούδι 4: Τραγούδι αποχαιρετισμού

Abschiedslied

Unknown

Uns'-re Reis' ist jetzt zu En - de und wir win - ken mit den Hän - den und wir

6
kla - tschen eins! zwei! drei! Uns' - re Reis' ist jetzt vor - bei

Μετάφραση:

Το ταξίδι μας έφτασε στο τέλος του
Και εμείς χαιρετάμε με τα χέρια
Και χτυπάμε παλαμάκια ένα – δύο – τρία
Το ταξίδι μας τώρα τελείωσε

«Το μικρό ψαράκι»

Η παρακάτω ιστορία επινοήθηκε από την ερευνήτρια για να χρησιμοποιηθεί σε διδασκαλία της έρευνας.

Γεια σας παιδιά και καλωσήρθατε στον βυθό! Ελπίζω να σας αρέσει εδώ. Σύντομα θα σας συνοδεύσω στα θαλασσινά ταξίδια σας στον πάτο του ωκεανού, αλλά πριν το κάνουμε αυτό, θέλω να σας πω την ιστορία μου, για να είσαστε και εσείς πολύ προσεκτικοί!

Μια μέρα λοιπόν που κολυμπούσα γοργά ψάχνοντας για φαγητό, ξέσπασε δυνατή μπόρα. Ο αέρας φυσούσε δυνατά «φου φου φου» και τα ψηλά κύματα με παρέσερναν όλο και πιο κοντά στην αμμουδιά μέχρι που ένα δυνατό κύμα «πλαφ!» με πέταξε στη στεριά! Κουνιόμουν από δω, κουνιόμουν από εκεί, αλλά μάταια. Προσπαθούσα βλέπετε να κολυμπήσω. Αλλά κολυμπάνε τα ψάρια πάνω στην άμμο;

Και ύστερα το επόμενο που θυμάμαι είναι δύο χέρια να με πιάνουν και να με βάζουν σε μια πλαστική σακούλα γεμάτη νερό. Και μετά, ζαλάδα! Με μετέφεραν σε ένα μεγάλο αντικείμενο, με τέσσερις ρόδες, το οποίο άρχισε να κινείται πολύ γρήγορα! Μήπως ξέρετε τι μπορεί να ήταν αυτό; Μια από δω και μια από κεί πήγαινε, και από εδώ και από εκεί, μέχρι που επιτέλους! Σταμάτησε. Τα χέρια με μετέφεραν και εγώ πήγαινα πάνω-κάτω και πάνω-κάτω μέσα στη σακούλα. Και ύστερα με ρίξανε σε μια γυάλα με νερό.

Στην αρχή δεν κατάλαβα ότι είμαι σε γυάλα. Νόμιζα ότι έχω πάλι την ελευθερία μου. Μόλις όμως πήγα να κολυμπήσω γρήγορα-γρήγορα για να φύγω μακριά, μπαμ! Έσκασα με τα μούτρα στα τοιχώματα. Έκανα να πάω από την άλλη, μπαμ! Και μπαμ, και μπαμ, όλο το ίδιο. Αποκαμωμένο κούρνιασα σε μια γωνιά. Ένιωθα μεγάλη θλίψη και μου λείπανε ήδη πολύ οι φίλοι μου. Αφού να φανταστείτε, ακόμη και όταν μου ρίξανε τροφή να φάω, που ομολογουμένως μύριζε μμμμ! Καταπληκτικά! Αν και πεινούσα πολύ, δεν κουνήθηκα από τη θέση μου. Ούτε όταν ήρθε το βράδυ και όλα σκοτείνιασαν. Έμεινα εκεί, ζαρωμένο, στεναχωρημένο. Και έτσι με πήρε ο ύπνος. Και είδα όνειρο ότι ήμουν πίσω στη θάλασσα, και κολυμπούσα όπου ήθελα με τους φίλους μου τα άλλα ψάρια.

Έτσι δεν κατάλαβα ότι ξημέρωσε μέχρι που άκουσα μία φωνή, πολύ κοντά μου να λέει «νομίζω ότι πρέπει να επιστρέψουμε το ψαράκι πίσω στη θάλασσα, δε φαίνεται χαρούμενο εδώ». Και έτσι και έγινε! Να μη σας τα πολυλογώ, μετά από ένα ταξίδι με

εκείνο το αντικείμενο με τις τέσσερις ρόδες, πώς το είπατε; Όπου πήγαινα πάλι πέρα-δώθε και πέρα-δώθε, επιτέλους! Πριν τη δω, τη μύρισα από μακριά. Αλάτι και φύκια. Ξέρετε πού είχα φτάσει; Πίσω στη θάλασσα! Πριν με απελευθερώσουν ένιωσα δύο χείλη «μμμουά» να μου δίνουν ένα μεγάλο φιλή γεμάτο αγάπη και να μου λένε «καλή τύχη ψαράκι!» και πριν το καταλάβω κολυμπούσα και πάλι στα δροσερά νερά της θάλασσάς μου που τόσο αγαπώ. Κολύμπησα γρήγορα ανυπομονώντας να συναντήσω τους φίλους μου και ήμουν τρισευτυχισμένο, όπως είμαι μέχρι και τώρα που σας μιλάω.

Γιορτή στο μαγεμένο δάσος (Προσαρμογή από το τραγούδι «Der Zauberwald-Tanz»)

Στο μαγεμένο δάσος σήμερα γίνεται μεγάλη γιορτή με πολύ χορό! Φυσικά, όλα τα πλάσματα του δάσους είναι καλεσμένα. Πρώτα-πρώτα καταφθάνουν τα ξωτικά. Είναι καταχαρούμενα! Για να δείξουν τη ευθυμία τους **σηκώνουν το πόδι και το κουνάνε πέρα – δώθε**. Ακολουθούν τα ελάφια, που θέλουν να κάνουν την παρουσία τους αισθητή. Έτσι, **βροντάνε το πόδι τους δυνατά στο έδαφος**. Φυσικά από μια γιορτή στο μαγικό δάσος δε μπορούν να λείπουν οι μάγισσες! Καθώς πλησιάζουν καμαρωτές, **σηκώνουν το ραβδί τους στον αέρα**. Εκείνο πετάει σπίθες και αστεράκια! Από πίσω πετάνε οι νεράιδες. **Χορεύουν** και ο νεραϊδίσιος χορός τους γεμίζει το δάσος με μαγεία! Τελευταίοι έρχονται οι νάνοι με μικρά βηματάκια,. Δε θέλουν να καταλάβουν οι υπόλοιποι ότι έρχονται καθυστερημένοι, και έτσι **χτυπάνε σιγανά παλαμάκια** στο ρυθμό της μουσικής. Κάθε φορά που η γεροκουκουβάγια χτυπάει το ντέφι, όλοι οι υπόλοιποι ψάχνουν γρήγορα ένα ταίρι για να **χορέψουν σε ζευγάρια**. Όλα τα πλάσματα τους δάσους περνάνε τόσο όμορφα που η γιορτή κρατάει τρεις μέρες και τρεις νύχτες! Στο τέλος αποκαμωμένοι, αλλά πολύ ευχαριστημένοι, επιστρέφουν στα σπίτια τους και πέφτουν σε βαθύ ύπνο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Απόσπασμα από τις ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά

(6^η διδακτική ώρα, «Ταξίδι στη Χώρα των Πειρατών, 5 Απριλίου)

(Ο Kiko είναι γαντόκουκλα σε μορφή πουλιού)

Με το που μπαίνουν τα παιδιά στην τάξη:

Johann: Πήγαμε στη Χώρα των Πειρατών!

Κάποια παιδιά το επαναλαμβάνουν.

Kiko: Στη Χώρα των Πειρατών; Αυτό είναι φανταστικό! Πάλι δεν ήρθα μαζί σας. Θέλω να μου τα πείτε όλα! Τι κάνατε εκεί;

Marie: Ήταν περιπέτεια!

Richard: Τραγουδήσαμε το τραγούδι των Πειρατών.

Lise: Αυτό το ήξερα, το τραγουδάει και η αδερφή μου.

Ερευνήτρια: Ας το πάρουμε από την αρχή, να τα πούμε όλα στον Kiko. Τι κάναμε στην αρχή;

Lise: Μπήκαμε στο καράβι.

Magni: Στο πειρατικό καράβι.

Lise: Το ξέρω!

Kiko: Και πώς μπήκατε εκεί;

Lise: Ε... έπρεπε να πηδάμε πάνω από κάτι τέτοια...

Emma: Ξύλινες ράβδους.

Kiko: Και πώς ήταν αυτό; Εγώ θα μπορούσα να το κάνω;

Marie: Εσύ δεν έχεις πόδια.

Johann: Έχει, αλλά είναι κοντά.

Richard: Θα μπορούσε να πετάξει. Έτσι δε θα χρειαζόταν να πηδάει.

Kiko: Α, δηλαδή πηδούσατε πάνω από τις ράβδους. Και τότε το κάνατε αυτό; Όποτε θέλατε;

Richard: Όχι, πρώτα εγώ και μετά...

Emma: Είχαμε πειρατικά ονόματα, η Ήβη μας φώναζε και μετά έπρεπε να πηδάμε πάνω από τα ξύλα.

Τα παιδιά αναφέρουν τα πειρατικά τους ονόματα.

Johann: Έπρεπε να πηδάμε όταν χτυπούσε η Ήβη το τύμπανο.

Marie: Εγώ δεν έπεσα καθόλου.

Lise: Ούτε εγώ, και ήταν πραγματικά δύσκολο. Πηδούσα πολύ ψηλά.

Τα παιδιά συζητάνε ότι δεν έπεσαν και διαφωνούν στο ποιος το έκανε καλύτερα.

Kiko: Τι κρίμα που δεν ήμουν και εγώ εκεί και το έχασα. Δείτε τι έχω σήμερα για σας! *(Τους δείχνει τους μαρκαδόρους)*. Θέλετε να ζωγραφίσετε το δικό σας πειρατικό καράβι και να μου το παρουσιάσετε;

Παιδιά: Ναι!

Kiko: Μου είπατε πριν για ένα τραγούδι, τι τραγουδήσατε;

Emma: Πήγαινε έτσι...

Ξεκινάει να τραγουδάει το ρεφρέν του «Χέι χο, είμαστε πειρατές».

Marie: (προς την ερευνήτρια): Να το ξαναπούμε!

Τα υπόλοιπα παιδιά συμφωνούν. Τραγουδάνε μαζί ενώ τα παιδιά ζωγραφίζουν κοιτώντας τα χαρτιά τους