

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Η ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΟΔΆΛΥ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

Μαρία Ζαρκάδα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

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 ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΟΔΑΛΥ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

Μαρία Ζαρκάδα

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Μίτσου Ακογιούνογλου - Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
- 2. Ζωή Διονυσίου - Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο**
- 3. Θεοχάρης Ράπτης - Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

Τίτλος: Η μουσικοπαιδαγωγική Μέθοδος Kodály: Μία ιστορική αναδρομή στην πορεία της μεθόδου στην Ελλάδα και έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο

© 2022 Μαρία Ζαρκάδα

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).

*Στη Νίκη, που πρώτη μου μίλησε για το Kecskemét
και στον Jerry, που με πήγε εκεί.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τις Καθηγήτριές μου Ζωή Διονυσίου και Μίτση Ακογιούνογλου για όλη την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και έμπνευση που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Κυρία Ζωή Διονυσίου, Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής του Ιονίου Πανεπιστημίου, για την αμέριστη στήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας και συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη διευθύντρια και τις νηπιαγωγούς που εργάζονται στο νηπιαγωγείο όπου διεξήγαγα την έρευνα δράσης γιατί με εμπιστεύθηκαν και μου άνοιξαν απλόχερα την πόρτα του σχολείου τους. Χωρίς εσάς δεν θα μπορούσα να κάνω αυτό που έκανα.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη μου στην Κυρία Εριφύλη Δαμιανού, τον Κύριο Μιχάλη Πατσέα και τον αγαπημένο μου Κύριο Βαλεντίνο Πατρικίδη για την καθοριστική συμβολή τους στη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Η μουσικοπαιδαγωγική Μέθοδος Kodály: Μία ιστορική αναδρομή στην πορεία της μεθόδου στην Ελλάδα και έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο

Περίληψη

Ο Zoltán Kodály δεν έμεινε στην ιστορία μόνο για το εθνογραφικό και συνθετικό του έργο, αλλά πολύ περισσότερο για τη μουσικοπαιδαγωγική επανάσταση που έφερε στην Ουγγαρία τον 20ο αιώνα και για το γεγονός ότι χάρισε στην ανθρωπότητα μια μέθοδο μουσικής εκπαίδευσης που έγινε γνωστή, αγαπήθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε όλο τον κόσμο. Η μέθοδός του, όπως είναι γνωστό, κατάφερε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελετητών και των επαγγελματιών της μουσικής εκπαίδευσης από παντού και σήμερα, σχεδόν 50 χρόνια μετά τον θάνατό του, δεν είναι λίγοι οι καθηγητές μουσικής που αναζητούν και λαμβάνουν κάποια είδος εκπαίδευσης στη μέθοδο.

Η παρούσα έρευνα δράσης επικεντρώθηκε στα αποτελέσματα που μπορεί να προσφέρει ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης εμπνευσμένο από τη μέθοδο Kodály σε μια τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου τόσο στους μαθητές όσο και στη δασκάλα τους. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τα τέλη Ιανουαρίου έως τις αρχές του Μαρτίου του 2022, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε τάξη ελληνικού νηπιαγωγείου. Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό δεν είχαν προηγούμενη επαφή ούτε με τη μέθοδο Kodály ούτε με μια σειρά μαθημάτων μουσικής υπό την καθοδήγηση ενός ειδικού.

Τα αποτελέσματα και οι παρατηρήσεις που προκύπτουν, καθώς και οι προτάσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε και συγκεντρώθηκε κατά την διάρκεια της παρούσας έρευνας, μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα τόσο για εκπαιδευτικούς, όσο και για γονείς αλλά και ερευνητές που ενδιαφέρονται για την μουσική εκπαίδευση των μαθητών στο νηπιαγωγείο και πιο συγκεκριμένα για την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: [μουσική παιδαγωγική, Μέθοδος Kodály, Νηπιαγωγείο]

The Kodály Concept: A brief outline of the historical background of the method followed by an action research project in a greek kindergarten class

Abstract

Zoltán Kodály did not remain in history only for his ethnographic and compositional work, but much more for the music-pedagogical revolution he brought to Hungary in the 20th century and for the fact that he bestowed humanity with a music education concept that became known, loved and adopted and used in lands near and far. His method, as it is known, managed to attract the interest of the music education scholars and practitioners from all over the world and today, almost 50 years after his death, a few universities offer Kodály based courses and many music teachers seek and receive some kind of training on the method.

This action research project focused on the effects that a Kodály inspired short music programme can deliver in a greek kindergarten classroom both on the pupils and on their teacher. The programme was implemented between the end of January and the beginning of March 2022, during the Covid-19 pandemic in a Kindergarten class in NW Greece. The students that took part in it had no prior exposure to neither the Kodály concept nor to a series of music lessons led by a specialist.

The resulting observations, the recommendations made, along with the educational resources that were collected or created during this research project, can prove useful for teachers, parents, as well as researchers interested in the musical education of students in the kindergarten and more specifically, in the application of the Kodály Concept in the Greek kindergarten.

Keywords: [Kodály Concept, early childhood music education, Greece]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Παρουσίαση της Μεθόδου	1
1.1 Λίγα λόγια για τον Zoltán Kodály	1
1.2 Η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος Kodály	2
1.2.1 Τα εργαλεία της μεθόδου	4
1.3 Η Katalin Forrai	6
1.4 Η μέθοδος Kodály στην Ελλάδα	9
1.4.1 Η πρώτη επαφή	9
1.4.2 Η διαφορά του Kodály από τα υπόλοιπα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα	9
1.4.3 Οι δυσκολίες	11
1.4.4 Το σήμερα	12
1.5 Τα αποτελέσματα της Μεθόδου Kodály μέσα από τα μάτια των ερευνητών και η συμβολή της στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Η μουσική στην προσχολική εκπαίδευση	20
2.1 Η συνεισφορά του μαθήματος της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση	20
2.2 Το μάθημα της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	21
2.3 Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών όσο αφορά στη μουσικοπαιδαγωγική τους επάρκεια	24
2.4 Η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Μεθοδολογία έρευνας	29
3.1 Μεθοδολογία έρευνας	29
3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	31
3.3 Δείγμα	31
3.4 Ερευνητικά εργαλεία - Συλλογή δεδομένων	32
3.5 Διασφάλιση Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας - Φερεγγυότητας	33

3.6 Ζητήματα δεοντολογίας	34
3.7 Περιορισμοί	34
3.8 Σύνοψη μεθοδολογίας	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Έρευνα δράσης	36
4.1 Η μουσική στο νηπιαγωγείο - Μία πρόκληση	36
4.2 Οι θεμελιώδεις αρχές για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία	37
4.3 Κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών βασισμένου στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály στο νηπιαγωγείο	38
4.4 Έρευνα Δράσης	41
4.5 Τα μαθήματα - Διεξαγωγή της έρευνας δράσης	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Ανάλυση και Ευρήματα	46
5.1 Η νηπιαγωγός	46
5.2 Οι μαθητές - Θεματική Ανάλυση και Ευρήματα	50
5.2.1 Εξωμουσικές παρατηρήσεις	51
5.2.2 Μουσικές παρατηρήσεις	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Συμπεράσματα Προτάσεις	61
Βιβλιογραφία	65
Παράρτημα	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στον εμπνευστή της μεθόδου, Zoltán Kodály και τη μαθήτριά και μετέπειτα στενή συνεργάτιδά του Katalin Forrai που αφιέρωσε τη ζωή της στην εξέλιξη και εφαρμογή της μεθόδου στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της μεθόδου καθώς και τα εργαλεία της και πραγματοποιείται ιστορική αναδρομή της μεθόδου στην Ελλάδα. Τέλος, παρατίθενται αποτελέσματα ερευνών πάνω στα οφέλη της συμμετοχικής μουσικής με έμφαση στα οφέλη από την παρακολούθηση προγραμμάτων μουσικής σχεδιασμένα σύμφωνα με τη μέθοδο Kodály.

1.1 Λίγα λόγια για τον Zoltán Kodály

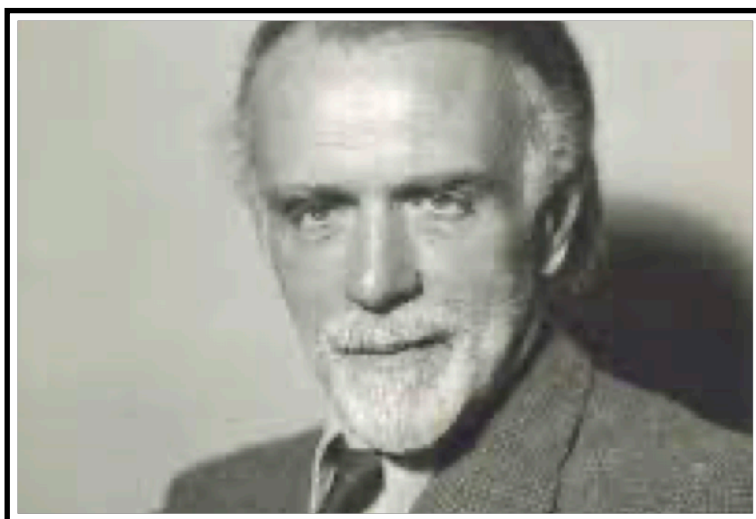


Image source: https://en.wikipedia.org/wiki/Zolt%C3%A1n_Kod%C3%A1ly

Ο Zoltán Kodály γεννήθηκε στο Κέτσκεμετ (Kecskemét) της Ουγγαρίας το 1882 και σε μικρή ηλικία ξεκίνησε τα μαθήματα βιολιού. Η μητέρα του ήταν πιανίστα, ενώ ο πατέρας του σιδηροδρομικός υπάλληλος ο οποίος όμως ασχολούνταν παράλληλα ερασιτεχνικά με τη μουσική και ήταν αυτός που έδωσε στον μικρό Ζόλταν τα πρώτα μαθήματα βιολιού. Ο Kodály ξεκίνησε να συνθέτει μουσική κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων και τα πρώτα του έργα παρουσιάστηκαν ενώ ο ίδιος ήταν ακόμη μαθητής γυμνασίου.

Αποφοίτησε από την Ακαδημία Λιστ (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem) της Βουδαπέστης το 1906 και το ενδιαφέρον του για τη συλλογή μουσικού εθνογραφικού υλικού ήταν αυτό που τον ένωσε με τον μεγάλο Ούγγρο συνθέτη Μπέλα Μπάρτοκ (Béla Bartók) με τον οποίο τους συνέδεσε μια βαθιά φιλία μέχρι τον θάνατο του πρώτου το 1945. Οι δύο άνδρες πίστευαν στην εκπαιδευτική, και όχι μόνο, αξία της παραδοσιακής μουσικής της πατρίδας τους και γυρνώντας από χωριό σε χωριό κατέγραφαν τραγούδια και μελωδίες στον φωνόγραφο που είχαν μαζί. Η ιδιότητα τους ως εθνομουσικολόγοι ήταν παράλληλη αυτής του συνθέτη και έτσι τη συλλογή των παραδοσιακών μελωδιών και τραγουδιών συχνά συνόδευαν και μεταγραφές τους για πιάνο, φωνή και άλλα όργανα (www.kodaly.hu).

Ο Zoltán Kodály δεν έμεινε όμως στην ιστορία μόνο για το εθνογραφικό και το συνθετικό έργο του αλλά πολύ περισσότερο για τη μουσικοπαιδαγωγική επανάσταση που έφερε στην Ουγγαρία τον 20ο αιώνα. Η μέθοδος του, όπως είναι γνωστή, κατάφερε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μουσικοπαιδαγωγικού κόσμου όλης της γης με αποτέλεσμα πλήθος δασκάλων μουσικής να επιζητούν κάθε χρόνο κάποιου είδους επιμόρφωση και εξειδίκευση σε αυτή.

Στις αρχές του 20ού αιώνα και ενώ ο Kodály ήταν καθηγητής στην Ακαδημία Liszt διαπίστωνε μετά λύπης του πως χρόνο με τον χρόνο το επίπεδο των σπουδαστών δεν ήταν ικανοποιητικό. Όχι μόνο αυτοί οι φοιτητές δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν σωστά μουσική, αλλά επιπλέον δεν είχαν καμία ιδέα για τη μουσική παράδοση του τόπου τους. Με έναυσμα τις παραπάνω διαπιστώσεις ο Kodály ξεκίνησε μία μικρή μουσικοπαιδαγωγική επανάσταση αρχικά μέσα από την εκπαίδευση των φοιτητών και σταδιακά εμπλέκοντας όλους όσους βρίσκονταν στον χώρο της μουσικής - από καθηγητές και δασκάλους έως και τους μικρούς μαθητές (Houlahan & Tacka, 2015).

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως ο ίδιος ο Kodály δεν έγραψε μία συγκεκριμένη και λεπτομερή μέθοδο μα ανέπτυξε έναν αριθμό θεμελιωδών αρχών και τρόπων διδασκαλίας της μουσικής. Η προσαρμογή και εφαρμογή αυτών των αρχών ήρθε αργότερα μέσω των μαθητών του και των μουσικοπαιδαγωγών που ασπάστηκαν τη φιλοσοφία του και την εφάρμοσαν στα εκπαιδευτικά πλαίσια και τις χώρες στις οποίες δίδασκαν (Choksy, 2000 Σελ. 9).

1.2 Η Μουσικοπαιδαγωγική Μέθοδος Kodály

Η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος Kodály στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:

1. Η μουσική έχει τη θέση της στην καρδιά της εκπαίδευσης, εκεί που σήμερα βρίσκονται τα μαθηματικά και η γλώσσα και είναι απολύτως απαραίτητη σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την υφήλιο.
2. Ο μουσικός γραμματισμός είναι το ίδιο επιτεύξιμος όσο και ο γλωσσικός. Η μουσική δηλαδή γνώση και επάρκεια είναι το ίδιο πραγματοποιήσιμη με τη γλωσσική και μάλιστα αποτελεί υποχρέωση των σχολείων να την παρέχουν στους μαθητές τους. Η μουσική δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση της για τη διεξαγωγή πανηγυριών και γιορτών μα έχει πολλές προεκτάσεις στην ολότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.
3. Το μουσικό όργανο που πρέπει πρωτίστως να μάθει να χρησιμοποιεί ο άνθρωπος είναι η φωνή. Η φωνή είναι το καλύτερο μέσο για τη μουσική εκπαίδευση των νέων παιδιών και αυτό είναι κάτι που καθιστά τη μέθοδο αυτή εξαιρετικά εύχρηστη μιας και δεν απαιτεί την κατοχή και τη χρήση πολύπλοκου και ακριβού εξοπλισμού.
4. Η μουσική εκπαίδευση ενός παιδιού πρέπει να ξεκινά 9 μήνες πριν τη γέννησή του.
5. Μόνο τα πιο ποιοτικά παραδείγματα μουσικής από όλο τον κόσμο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτόν τον σκοπό (Choksy, 2000 Σελ. 10).

Ο Kodály αναγνώριζε και υποστήριζε τη σπουδαιότητα της Μουσικής σε όλους τους τομείς της ζωής και της ανθρώπινης ύπαρξης και για τη βελτίωση του επιπέδου της μουσικής εκπαίδευσης στην Ουγγαρία ο ίδιος θεωρούσε υπεύθυνους τους δασκάλους μουσικής. Σε μία από τις διαλέξεις του είχε χαρακτηριστικά πει πως:

«Έχει μεγαλύτερη σημασία το ποιος είναι δάσκαλος Μουσικής στο μικρό σχολείο του Kisvárda, παρά το ποιος είναι ο διευθυντής της όπερας στη Βουδαπέστη... γιατί ένας διευθυντής αν δεν κάνει μια φορά καλά τη δουλειά του θα απομακρυνθεί από τη θέση του, ενώ ένας δάσκαλος χωρίς άρτια Μουσική και παιδαγωγική κατάρτιση μπορεί να συνεχίσει να μην κάνει καλά τη δουλειά του για πάνω από 30 χρόνια, σκοτώνοντας έτσι την αγάπη για τη Μουσική σε γενεές παιδιών» (Kodály 1929/1974, Σελ. 124).

Η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος που ανέπτυξε ο Kodály ξεχώρισε από όλες τις προγενέστερες της από το γεγονός πως η προσέγγιση της ήταν καθαρά βάση της ανάπτυξης του παιδιού και γιατί έδινε έμφαση στον τρόπο και τη σειρά παρουσίασης των μουσικών φαινομένων που τα καθιστούσαν καλύτερα αντιληπτά από τους μαθητές. Καμία από τις επιλογές ως προς τη σύνθεση και παρουσίαση του μαθήματος δεν ήταν τυχαία και όλες τους είχαν ως αφετηρία μα και στόχο τους το παιδί.

Για παράδειγμα, στην ελληνική μουσική εκπαίδευση η εκμάθηση του ρυθμού συνήθως ξεκινά με το ολόκληρο και συνεχίζει με τα μισά και έπειτα με τα τέταρτα και τα όγδοα. Είναι όμως κοινά πλέον παραδεκτό πως τα παιδιά καταλαβαίνουν και ανταποκρίνονται καλύτερα στις αξίες των τετάρτων και των όγδων μιας και αυτές υπάρχουν γύρω τους στην καθημερινή τους ζωή. Όλοι έχουμε πάνω μας μία καρδιά η οποία χτυπά ρυθμικά από τη στιγμή της γέννησής μας και όλοι μπορούμε εύκολα να συσχετίσουμε τα τέταρτα με το περπάτημα ενώ τα όγδοα με το τρέξιμο - δύο δραστηριότητες που απαντώνται στην καθημερινότητα των παιδιών. Τα τέταρτα, αρχικά, και έπειτα τα όγδοα και οι συνδυασμοί των δύο είναι οι δύο πρώτες ρυθμικές αξίες που δουλεύονται με τους μαθητές κατά την εφαρμογή της μεθόδου Kodály. Τα ολόκληρα και τα μισά παρουσιάζονται αφού πρώτα τα παιδιά μπορούν να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν σωστά, έχουν δηλαδή «κατακτήσει» τις δύο πρώτες ρυθμικές αξίες - μαζί με τις παύσεις τους.

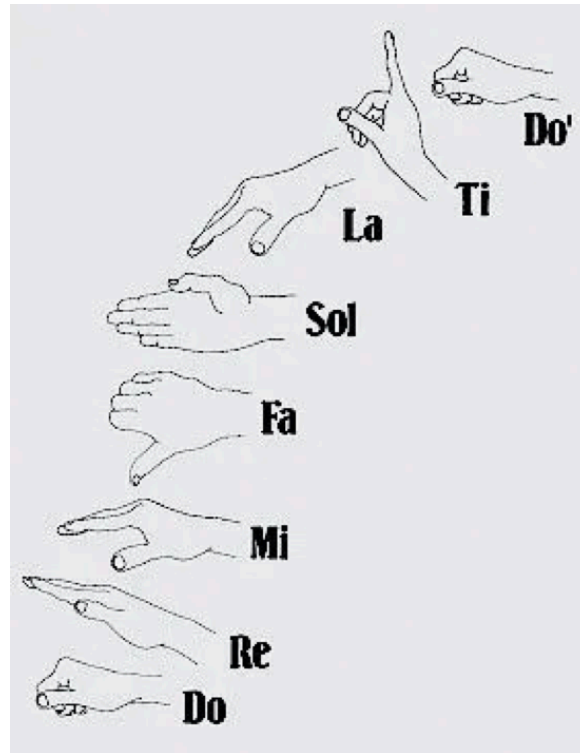
1.2.1 Τα εργαλεία της μεθόδου

Το βασικό μελωδικό εργαλείο της μεθόδου είναι η πεντατονική σκάλα σε κινητό ντο, οι νότες τις οποίες διδάσκονται στα παιδιά με συγκεκριμένη σειρά. Πρώτα το κατιόν διάστημα τρίτης μικρής σολ - μι, έπειτα η νότα λα, το ντο και τέλος το ρε. Η πεντατονική σκάλα χρησιμοποιείται λόγω της απουσίας των ημιτονίων τα οποία είναι δύσκολα να τραγουδήσουν με ακρίβεια τα μικρά παιδιά. Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως κατά τη διάρκεια της εκμάθησης ενός νέου μελωδικού διαστήματος είναι προτιμότερο αυτό να προσεγγίζεται σε κατιούσα μιας και ο τρόπος αυτός το κάνει πιο εύκολα προσβάσιμο (Choksy, 2000).

Το τραγούδι συνοδεύεται από κινήσεις του χεριού (χειρονομική) ειδικά σχεδιασμένες να δείχνουν τα διαστήματα και την κίνηση ανάμεσα στους μουσικούς φθόγγους. Η ανάπτυξη αυτών των κινήσεων οφείλεται στον Άγγλο John Curwen και ο Kodály τις προσαρμοσε κατάλληλα και στη συνέχεια τις υιοθέτησε στην προσπάθειά του να προσεγγίσει την έννοια της οξύτητας του ήχου με έναν πιο ολιστικό τρόπο παρέχοντας όχι μόνο ακουστικά, αλλά και οπτικά ερεθίσματα στους σπουδαστές μουσικής (<https://kodaly.org.au>).

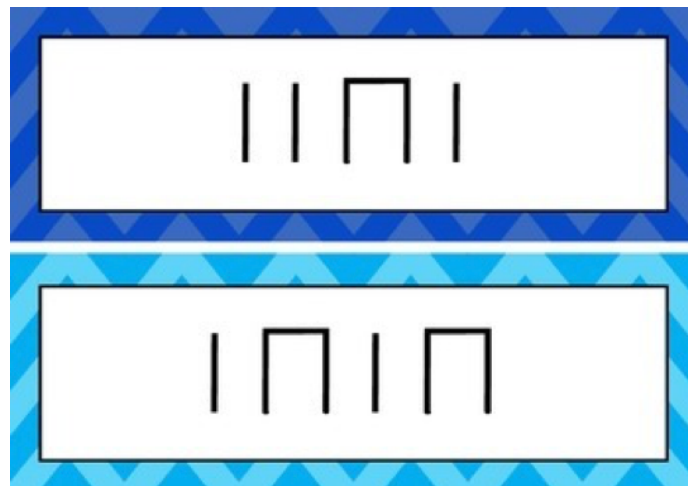
Το τρίτο εργαλείο της μεθόδου είναι οι ρυθμικές ονομασίες και η ρυθμική γραφή. Οι μουσικοπαιδαγωγοί που εφαρμόζουν τη μέθοδο διδάσκουν τον ρυθμό με τη χρήση συλλαβών - όπου για παράδειγμα το τέταρτο ονομάζεται TA ενώ τα δύο όγδοα TI-TI - ενώ

για τη γραφή των ρυθμικών αξιών χρησιμοποιούν μόνο τα στελέχη τους. Ο λόγος είναι απλός. Μαθαίνοντας πως το όνομα του τέταρτου είναι αυτό, το παιδί μπερδεύεται ανάμεσα στις 3 συλλαβές της λέξης τέ-ταρ-το και στην πραγματική του αξία που είναι ένας χτύπος. Στην περίπτωση όμως της συλλαβής ΤΑ τα πράγματα είναι πολύ πιο απλά μιας και 1=1. Το ίδιο συμβαίνει και με τη λέξη ό - γδο - ο κλπ.



Χειρονομική

Image source: <https://practicingtoperfection.wordpress.com/warm-ups-and-practice/solfège/solfège-hands/>



Ρυθμική γραφή χωρίς τη χρήση στελεχών
Image source: <http://www.kodalyinspiredclassroom.com>

Κανένα από τα εργαλεία της μεθόδου δεν ήταν επινόηση του ίδιου του Kodály μα εμπνευσμένος από την παιδοκεντρική φιλοσοφία του Πεσταλότσι και τη σημασία που έδινε στην ανάπτυξη του παιδιού τα συνέλεξε και τα χρησιμοποίησε με σκοπό να κάνει την εκμάθηση της μουσικής, όπως θα λέγαμε σήμερα, πιο καθολική και συμπεριληπτική .

Ο Kodály πίστευε στον καθοριστικό ρόλο που έχει μία άρτια οργανωμένη παροχή μουσικής παιδείας στις τάξεις του νηπιαγωγείου και ήδη από το 1941 σε διάλεξή του με τίτλο «Η μουσική στο νηπιαγωγείο» (Zene óvodában) που δόθηκε στη Βουδαπέστη δήλωνε πως:

«Η αρχή πρέπει να γίνει ήδη από το νηπιαγωγείο, γιατί ... αυτό που μαθαίνει το παιδί εδώ, δεν θα το ξεχάσει ποτέ: γίνεται σάρκα και οστά του. Αλλά δεν θα γίνει απλώς δική του ατομική ιδιοκτησία. Ό,τι λαμβάνει το παιδί στο νηπιαγωγείο γίνεται, ταυτόχρονα, συστατικό στοιχείο του δημόσιου πνεύματος» (Kodály, 1941/1974: Σελ 128).

Μία μαθήτρια και μετέπειτα στενή συνεργάτιδα του Zoltán Kodály, η Katalin Forrai ήταν αυτή που αφιέρωσε τη ζωή της στην εξέλιξη και εφαρμογή της μεθόδου στην προσχολική εκπαίδευση και η συμβολή της ήταν καθοριστικής σημασίας σε παγκόσμιο επίπεδο.

1.3 Η Katalin Forrai

Δεδομένου πως η παρούσα έρευνα εστιάζεται στα αποτελέσματα της μεθόδου Kodály σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, θα ήταν μεγάλη παράληψη η μη αναφορά στη μαθήτρια του Zoltán Kodály, μουσικοπαιδαγωγό Katalin Forrai (1926 - 2004). Η Forrai αφιέρωσε τη ζωή της στην προσχολική μουσική εκπαίδευση και ήταν αυτή που έκανε



Η Katalin Forrai εν δράση
Image Source: <https://archivum.mtva.hu/>

ευρέως γνωστές τις αρχές και τα αποτελέσματα της μεθόδου στο νηπιαγωγείο σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η Katalin Forrai γεννήθηκε στην Ουγγαρία το 1926, σπούδασε παιδαγωγικά στην παιδαγωγική ακαδημία της ιδιαίτερης πατρίδας της, Ντέμπρετσεν (Debrecen), και έπειτα γράφτηκε στην Ακαδημία Μουσικής Liszt της Βουδαπέστης από όπου και έλαβε πτυχία στη μουσική παιδαγωγική και διεύθυνση έχοντας ως επιβλέποντα καθηγητή και μέντορα τον ίδιο τον Zoltán Kodály.

Ενώ παρακολουθούσε τα μαθήματα στην Ακαδημία Liszt, η Forrai δούλευε ως νηπιαγωγός ενώ από την αποφοίτησή της το 1951 και έως το 1960 ήταν και καθηγήτρια μουσικής στην Παιδαγωγική Ακαδημία Teréz της Βουδαπέστης. Παράλληλα το 1952 ξεκίνησε να διδάσκει μουσική στο νηπιαγωγείο της οδού Csobánk, σε μία από τις πιο φτωχές γειτονιές της πρωτεύουσας. Ήταν σε αυτό το νηπιαγωγείο όπου πολλοί από τους μετέπειτα μεταλαμπαδευτές της μεθόδου Kodály ήρθαν για να δουν από κοντά τη δουλειά της Forrai και τα αποτελέσματα αυτής.

Η Forrai δίδασκε στο νηπιαγωγείο της οδού Csobánk για 48 ολόκληρα έτη και κατά την εγγραφή των παιδιών στα μαθήματα της, τα οποία λάβαιναν χώρα δύο φορές την εβδομάδα, για 30 λεπτά τη φορά, η μουσικοπαιδαγωγός παρακάλεσε τους συνεργάτες της να της δίνουν μία λίστα μόνο με τα μικρά ονόματα των μαθητών μιας και δεν ήθελε να επηρεαστεί από την τυχόν φήμη ή κοινωνική θέση της οικογένειας από την οποία αυτά προέρχονταν, αλλά μόνο από την προσωπικότητα και την εξέλιξη του κάθε παιδιού.

Η μαθήτριά της και μετέπειτα δασκάλα μου, Panni Kovacs, θεωρεί πως «η επιτυχία του έργου της Forrai ήταν αποτέλεσμα δύο παραγόντων. Από τη μία, η άρτια γνώση της τόσο σε παιδαγωγικά θέματα στην προσχολική αγωγή και μουσική και από την άλλη η ικανότητά της να γίνεται ένα με τα παιδιά. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι υπήρξε μία πολύ χαρισματική παιδαγωγός». (P. Kovacs, Προσωπική επικοινωνία Kovacs, 5/11/2021).

Η αναγνώριση του έργου της Forrai στο πεδίο της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης δεν άργησε να έρθει και ήδη από το 1953 απέκτησε δική της ραδιοφωνική εκπομπή στην Ουγγρική Ραδιοφωνία με σκοπό τη μουσική εκπαίδευση των δασκάλων και των παιδιών σε όλη την Ουγγαρία. Κατά την διάρκεια των εκπομπών αυτών, ακουγόταν ζωντανά το μάθημα που έκανε η Forrai σε μια τάξη νηπιαγωγείου και με τον τρόπο αυτό οι διδαχές της ταξίδευαν σε όλη τη χώρα εμπνέοντας μαθητές μα και δασκάλους. Οι εκπομπές στην Ουγγρική Ραδιοφωνία σταμάτησαν το 1985.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, η Forrai διορίστηκε υπεύθυνη της μουσικής εκπαίδευσης της χώρας στο εθνικό παιδαγωγικό ινστιτούτο στη Βουδαπέστη με σκοπό τον συντονισμό του προγράμματος κατάρτισης των νηπιαγωγών και των δασκάλων και αυτό της επέτρεψε να αναπτύξει ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής για την προσχολική αγωγή. Το 1957, σε συνεργασία με τους συναδέλφους της Kerecsényi László, Ilona Vargha και Klára Diener εξέδωσαν το εγχειρίδιο «Ének-zene az óvodában: segédkönyv» (Η μουσική στο νηπιαγωγείο: ένας οδηγός). Το εγχειρίδιο αυτό περιελάμβανε τη διδακτική μεθοδολογία της μουσικής στο νηπιαγωγείο την οποία έπρεπε να ακολουθήσουν όλα τα σχολεία της Ουγγαρίας και ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ήταν αφιερωμένο στους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τα τραγούδια, τα παιχνιδιотράγουδα, τους χορούς και τις ομοιοκαταληξίες με σκοπό τη βελτίωση του ρυθμού, της μουσικότητας και της μουσικής αντίληψης των μικρών μαθητών. Το δεύτερο μέρος περιείχε πλάνα μαθημάτων, ενώ το τρίτο μέρος αναφερόταν στη χρήση μουσικών οργάνων στην τάξη. Στο τέλος υπήρχαν παιχνιδιотράγουδα, ρίμες και ποιήματα Ούγγρων ποιητών, καθώς και λίστα με προτεινόμενες ηχογραφήσεις (Mattingly, 2016).

Η Forrai ταξίδεψε για πρώτη φορά εκτός της πατρίδας της το 1966 όταν, ως μέλος της Ουγγρικής αντιπροσωπείας, παρουσίασε τα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μουσικής παιδαγωγικής που ακολουθούσε η Ουγγαρία στο έβδομο συνέδριο της ISME (International Society for Music Education) που διεξήχθη στις Η.Π.Α. Έκτοτε και έως το 2000 η Forrai επισκέφθηκε πολλά κράτη δίνοντας διαλέξεις, οργανώνοντας σεμινάρια, πραγματοποιώντας έρευνες και επιδείξεις της μεθόδου που ακολουθούσε. Με τον τρόπο αυτό μπόρεσε να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και την πείρα της ανά την υφήλιο.

Η Katalin Forrai πρωτοστάτησε στη δημιουργία της Επιτροπής Μουσικής Εκπαίδευσης Προσχολικής Ηλικίας (Early Childhood Music Education Commission) της ISME τον Ιούλιο του 1980. Το 1978 η μουσικοπαιδαγωγός, διακατεχόμενη από βεβαιότητα ως προς την ιδιαίτερη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία, ανέλαβε την εκκίνηση των διαδικασιών προκειμένου να δημιουργηθεί μέσα στους κόλπους της ISME μία ειδική επιτροπή η οποία θα είχε ως στόχο την προώθηση της έρευνας των αποτελεσμάτων της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία σε παγκόσμιο επίπεδο, μία προσπάθεια που ολοκληρώθηκε το 1980 (Mattingly, 2016).

Η Forrai υποστήριζε πως η επιρροή της μουσικής και των τεχνών γενικότερα κατά τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού αφήνει το αποτύπωμά της για μια ολόκληρη ζωή και πως οι μουσικές δεξιότητες κάθε παιδιού μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από στοχευμένη καθοδήγηση. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη συμβολή της θετικής εμπειρίας ως προς τη μουσική στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού, ενώ ως προτεινόμενες οδοί για την ενίσχυση και επίτευξη της μουσικής επάρκειας είναι μέσω του βιώματος, της παρατήρησης και της μίμησης. Επιπλέον το πρόγραμμα σπουδών στο μάθημα της μουσικής προτείνεται να είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και να βασίζεται στο τραγούδι και ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να συνάψει συναισθηματικές συνδέσεις με τους μαθητές του καλλιεργώντας έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον που να επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της μουσικής (Forrai, 2006).

1.4 Η μέθοδος Kodály στην Ελλάδα

Για τους σκοπούς της ιστορικής ανασκόπησης της πορείας της μεθόδου στη χώρα μας, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τρεις πρωτοπόρους Έλληνες μουσικοπαιδαγωγούς οι οποίοι κατά τη δεκαετία του 1980 πήγαν στην Ουγγαρία με σκοπό να γνωρίσουν και να δουν από κοντά το μουσικοπαιδαγωγικό φαινόμενο το οποίο έκανε γνωστή τη μικρή αυτή χώρα παγκοσμίως. Ο Βαλεντίνος Πατρικίδης, ο Μιχάλης Πατσέας και η Εριφύλη Δαμιανού μίλησαν, μεταξύ άλλων, για την πρώτη τους γνωριμία με τη μέθοδο, τις ιδιαιτερότητές της, τις σπουδές τους, τις δυσκολίες αλλά και για την εφαρμογή της μεθόδου στην Ελλάδα.

1.4.1 Η πρώτη επαφή

Η πρώτη επαφή των Ελλήνων μουσικοπαιδαγωγών με το σύστημα Kodály έγινε όταν το 1984 ο Βαλεντίνος Πατρικίδης μαζί με μία ομάδα 28 ατόμων αποτελούμενη από μαθητές του στο Εθνικό Ωδείο Αθηνών, ταξίδεψε στο Kecskemét της Ουγγαρίας για να παρακολουθήσει το Διεθνές Σεμινάριο Kodály. Έκτοτε, πολλά από τα μέλη της αρχικής αυτής ομάδας, μαζί με μουσικοπαιδαγωγούς από κάθε γωνία της Ελλάδας, κάθισαν - αρκετοί από αυτούς επανειλημμένα - στα έδρανα του Ινστιτούτου Kodály στο Kecskemét.

1.4.2 Η διαφορά του Kodály από τα υπόλοιπα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα

Ο Βαλεντίνος Πατρικίδης θυμάται την ανάγκη που ένιωθε μέσα του να μάθει κάτι παραπάνω. Όντας ανήσυχο πνεύμα, σπούδασε αρχικά στο Εθνικό Ωδείο, δίπλα σε μεγάλα ονόματα της ελληνικής μουσικής σκηνής όπως ο Μανώλης Καλομοίρης, ο Μιχάλης Βούρτσης και ο Δημήτρης Δραγατάκης, ενώ ολοκλήρωσε τις μουσικές σπουδές του στο Κονσερβατόριο του Παρισιού. Όταν για πρώτη φορά βρέθηκε στο Kecske-mét δεν άργησε να εκτιμήσει την αξία του Kodály ως οργανωμένου συστήματος μουσικής διδασκαλίας το οποίο είχε στην καρδιά του το παιδί και την ανάπτυξη του παιδιού, κάτι που έλειπε από ότι προηγουμένως είχε ο ίδιος διδαχτεί.

Ο Μιχάλης Πατσέας από την άλλη τονίζει την παράμετρο της μαζικότητας. Η Μέθοδος Kodály είναι ένα εργαλείο το οποίο αφορά όλους και μέσω αυτού μπορούν όλοι να μάθουν μουσική. Και συνεχίζει:

«Πρόκειται για ένα σύστημα που δεν έχει όρια. Είναι ένα φοβερό εργαλείο. Φθηνά, γρήγορα, λογικά, όλος ο κόσμος να μάθει να διαβάζει και να γράφει μουσική και να έχει επαφή με τη μουσική. Χωρίς ωδεία, χωρίς φανφάρες, χωρίς ειδικές παιδείες, χωρίς όργανα, χωρίς τπτ. Οικονομία, Και οικονομία δεν σημαίνει φθηνά απλώς έτσι, Οικονομία γιατί μοιράζεις τον χρόνο σου σωστά σε οτιδήποτε αφορά το μουσικό φαινόμενο. Χτίζεις ότι χρειάζεται να γίνεις».

Σύμφωνα με τον Πατσέα, η μουσική ζωή όλων των επιπέδων είναι εμφανής στην Ουγγαρία μιας και η μέθοδος Kodály νοιάζονταν από την πρώτη στιγμή και στη δημιουργία του μουσικού, είτε επαγγελματία είτε ερασιτέχνη αλλά και την καλλιέργεια καλών ακροατών και αυτό είναι που οδηγεί σε μία κατακόρυφη αύξηση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα.

Όλοι όσοι έχουν έρθει σε επαφή με τη μέθοδο μιλούν για το αίσθημα της αμεσότητας ως προς τη μουσική μάθηση που αυτή προσφέρει. Όλες οι έννοιες διδάσκονται με λογική σειρά και μέσα από ειδικά για κάθε περίπτωση επιλεγμένες δραστηριότητες. Τίποτα από όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος μουσικής που ακολουθεί τις αρχές της μεθόδου δεν γίνεται τυχαία.

Η Εριφύλη Δαμιανού τονίζει το γεγονός πως ενώ έφυγε από την Ελλάδα με όλα της τα «βαριά» πτυχία, μουσικός έγινε στην Ουγγαρία μιας και εκεί συνειδητοποίησε αρκετά πράγματα μέσω της hands on προσέγγισης της μεθόδου. «Πρώτη φορά πήγα στο

Κέτσκεμετ το 1986. Και μετά μαγεύτηκα πραγματικά. Ξαναπήγα το '87, το '88. Το '89 δεν πήγα και το 1990 με 1992 ήταν οι σπουδές μου. Έμεινα εκεί δηλαδή».

1.4.3 Οι δυσκολίες

Η υιοθέτηση της Μεθόδου Kodály στην ελληνική μουσική εκπαίδευση δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Το μεγαλύτερο εμπόδιο, όπως και με πολλά άλλα εργαλεία, εξοπλισμό και ότι έχει να κάνει με την παιδεία σε αυτήν τη χώρα, ήταν η παντελής απουσία στήριξης από το ελληνικό κράτος και τα υπεύθυνα υπουργεία. Ότι έχει γίνει, από την επιμόρφωση έως την εφαρμογή της μεθόδου στην Ελλάδα, αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικής πρωτοβουλίας και προσπάθειας η οποία πραγματοποιήθηκε με ιδιωτικά έξοδα των ενδιαφερομένων.

Αυτό είναι κάτι που έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τον τρόπο που η Ουγγαρία, ένα φτωχό και μικρό κράτος, ανάλογο της χώρας μας, χειρίστηκε την προβολή και τη διάδοση του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος Kodály. Οι Ούγγροι, όχι μόνο στήριζαν διαδικαστικά και οικονομικά όσους έπρεπε να ταξιδέψουν στο εξωτερικό για επιμόρφωση, αλλά και όσους ξένους έρχονταν στην Ουγγαρία για να σπουδάσουν τη μέθοδο εκεί. Η Κυρία Εριφύλη Δαμιανού καθώς και ο Κύριος Πατσέας έγιναν αποδέκτες υποτροφιών, μιας και ξεχώρισαν για τις εξαιρετικές επιδόσεις τους ανάμεσα στους συμφοιτητές τους.

«Πρέπει στην ουσία να τους μάθεις μία άλλη γλώσσα» (Δαμιανού, 2022)

Τροχοπέδη στην εφαρμογή της μεθόδου Kodály στην Ελλάδα αποτέλεσε και ένα από τα βασικά εργαλεία της μεθόδου, το σολφέζ, το οποίο βασίζεται στο κινητό σολ-φα. Τόσο στη χώρα μας, όσο και σε όλες τις χώρες που ακολουθούν το σύστημα το απόλυτου ντο, αυτό το πολύ κομβικό εργαλείο της μεθόδου δεν έγινε ευχάριστα αποδεκτό μιας και αποτελεί έναν πολύ διαφορετικό τρόπο αντίληψης της σχέσης ανάμεσα στις νότες από αυτόν με τον οποίο έχουμε γαλουχηθεί σε μουσικό επίπεδο.

Όσοι όμως κατανοούν την έννοια του κινητού Ντο, κατανοούν τον λόγο για τον οποίο αυτό είναι ένα από τα εργαλεία της μεθόδου. Ο Kodály πίστευε στην ανάπτυξη της μουσικότητας μέσα από τη φωνή και στόχος του ήταν η σφαιρικότερη αντίληψη της αρμονίας του τονικού συστήματος και των σχέσεων ανάμεσα στους φθόγγους. Τα ηχητικά μοτίβα παραμένουν ίδια όσο και αν αλλάξει ο οπλισμός, έτσι αν οι μαθητές μάθουν να ακούν και να αναπαράγουν σωστά με τη φωνή τους αυτά τα μοτίβα και τις

αλληλουχίες τότε η ανάπτυξη της μουσικότητάς τους, καθώς και της μουσικής αντίληψής τους είναι εξασφαλισμένη.

Η Κυρία Δαμιανού η οποία διδάσκει solfège και dictée στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη αντιμετωπίζει το παραπάνω πρόβλημα δουλεύοντας πολύ με τη μέθοδο του τρανσπόρτου προσπαθώντας από τη μία πλευρά να αναπτύξει τη μουσικότητα των φοιτητών της και από την άλλη να τους μάθει να σκέφτονται λειτουργικά μέσα στα ήδη γνωστά σε αυτούς μοντέλα του μείζονα και του ελάσσονα τρόπου. Επιπλέον, οι φοιτητές διδάσκονται το κινητό Ντο σαν μάθημα για ένα εξάμηνο, αλλά όχι με σκοπό να αλλάξουν αυτό που ήδη ξέρουν, αλλά περισσότερο ως γνώση και αυτού του συστήματος.

«...Χρησιμοποιούμε αυτό που ήδη υπάρχει στο μυαλό των παιδιών και τους μαθαίνουμε να προσεγγίζουν το Kodály μέσα από αυτό που ήδη ξέρουν...» (Δαμιανού, 2022).

1.4.4 Το σήμερα

Συνεπαρμένος από τα όσα έβλεπε στην Ουγγαρία και τα όσα μάθαινε κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ο Μιχάλης Πατσέας αποφάσισε πως έπρεπε να αναθεωρήσει το αρχικό του πλάνο σύμφωνα με το οποίο ήθελε να γυρίσει στη Βιέννη και να ασχοληθεί με τη διεύθυνση ορχήστρας και αντί αυτού να γυρίσει στην Ελλάδα και να προσπαθήσει να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

Κατόπιν παρότρυνσης από τον μέντορά του, Βαλεντίνο Πατρικίδη, ο Μιχάλης Πατσέας ίδρυσε το Ωδείο Kodály το 1989. Το ομώνυμο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί την πηγή έμπνευσης και εξέχουσα θέση στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού ιδρύματος κατέχει η αναγνώριση της σπουδαιότητας της ποιοτικής μουσικής εκπαίδευσης.

Το Ελληνικό Ινστιτούτο Kodály, το οποίο αποτελεί σχολή του Ωδείου, προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση στο Μουσικοπαιδαγωγικό Σύστημα Kodály και συνεργάζεται με το Ουγγρικό Ινστιτούτο Kodály και την Ακαδημία Ferenc Liszt της Βουδαπέστης. Μέσα από σπουδές τριετούς διάρκειας, το Ινστιτούτο παρέχει μία ολιστική εξέλιξη των μουσικών δεξιοτήτων με βάση τις αρχές του συστήματος Kodály που περιλαμβάνουν τόσο πρακτικές εφαρμογές όσο και εκτεταμένη μελέτη και ανάλυση της μουσικοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας και ειδικά επιλεγμένου παιδαγωγικού υλικού,

σχεδιασμό διδασκαλίας και επαφή με ένα ευρύ ρεπερτόριο με σκοπό τη χρήση στην τάξη.

Το Ωδείο Kodály αποτελεί το σημείο αναφοράς στη διδασκαλία της μεθόδου στην Ελλάδα και διοργανώνει συχνά σεμινάρια επάνω στη μέθοδο στο οποία διδάσκουν καθηγητές του Ουγγρικού Ινστιτούτου Kodály, ενώ αρκετοί από τους απόφοιτους συνεχίζουν τις σπουδές τους στην Ουγγαρία.

1.5 Τα αποτελέσματα της Μεθόδου Kodály μέσα από τα μάτια των ερευνητών και η συμβολή της στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών

Από του πρώτους που διερεύννησαν τα αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης γενικότερα και της μουσικής εκπαίδευσης που ακολουθεί τις αρχές της μεθόδου Kodály ειδικότερα, ήταν η Katalin Forrai. Μέσω της εργασίας της στο Εθνικό Ινστιτούτο Μεθοδολογίας Προσχολικής Αγωγής στη Βουδαπέστη, εξασφάλισε άδεια και χρηματική βοήθεια για να μελετήσει αρχικά τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης σε παιδιά ηλικίας 0 έως 3 ετών την οποία πραγματοποίησε επί σειρά ετών σε διάφορα νηπιαγωγεία της χώρας. Εκεί μελέτησε όχι μόνο το πως επηρεάζει η μουσική διδασκαλία το μαθησιακό επίπεδο αλλά και το αν συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κοινωνικότητας, της συμμετοχικότητας και άλλων πτυχών της ζωής των παιδιών.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν πως το τραγούδι είναι μία εγγενής μορφή έκφρασης των ανθρώπων μιας και τα μικρά παιδιά τείνουν να εκφράζονται μέσω μουρμουρητού και τραγουδιού. Μάλιστα, το τραγούδι κάθε μορφής αποτελεί τον κύριο τρόπο επικοινωνίας και αποτύπωσης συναισθημάτων ανάμεσα στα μικρά νεαρά παιδιά. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του αναπτυξιακού σταδίου όπου ένα μωρό κάνει τα πρώτα του βήματα και αρθρώνει τις πρώτες του λέξεις, η μουσική παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, συντονίζει τις κινήσεις του μέσω του σταθερού της ρυθμού και το βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων του.

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα της Forrai έδειξαν μεγαλύτερη απόκριση σε όλα τα είδη μουσικής και περίπου πέντε φορές μεγαλύτερη συχνότητα στην παραγωγή ήχων, ενώ η παραγωγή κάθε είδους ρυθμικών κινήσεων στο άκουσμα ενός τραγουδιού ήταν διπλάσια σε σχέση με των παιδιών της ομάδας ελέγχου και ήταν εμφανές πως η μουσική επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των μικρών παιδιών ιδιαίτερα όσον αφορά στην ομιλία, την κίνηση και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Forrai, 1995).

Ο Gábor Friss (1966) διερεύνησε τις διαφορές ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούσαν στα μουσικά σχολεία της Ουγγαρίας σε σχέση με αυτούς που φοιτούσαν στα κανονικά σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω τεστ κατανόησης όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε έναν αριθμό ερωτήσεων αφού διαβάσουν μία μικρή ιστορία. Ο Friss ανέλυσε τα δεδομένα λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητα απομνημόνευσης, την ικανότητα συλλογισμού, το συναισθηματικό εύρος βάση του τρόπου με τον οποίο έγινε η περιγραφή των συναισθημάτων και μέσω της ενεργού συμμετοχής με βάση των αριθμό απαντήσεων στις ερωτήσεις που έγιναν. Η έρευνα κατέγραψε μεγαλύτερη ευχέρεια των μαθητών που φοιτούσαν στα μουσικά σχολεία όσο αφορούσε στην ανάγνωση και γραφή, στην ικανότητα απομνημόνευσης, στα μαθηματικά, τη λεκτική επικοινωνία, την αισθητική επίγνωση, τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, την κριτική συλλογιστική ικανότητα. Επίσης, οι μαθητές των μουσικών σχολείων που διδάσκονταν με τη μέθοδο Kodály παρουσίασαν πιο πειθαρχημένη συμπεριφορά. Ο περιορισμός της έρευνας αυτής ήταν η απουσία τόσο προκαταρκτικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο των μαθητών πριν από τη διεξαγωγή της όσο και η μη ύπαρξη ομάδας ελέγχου και για αυτό δεν γίνεται να υποστηριχθεί πως η μουσική διδασκαλία με βάση τη μέθοδο Kodály ήταν η μόνη αιτία της ακαδημαϊκής υπεροχής των μαθητών αυτών.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο (1962 - 1966), η Klára Kokas πραγματοποιούσε τις δικές της έρευνες οι οποίες μάλιστα παρουσιάστηκαν και στα συνέδρια της ISME στη Βουδαπέστη το 1964 και στο Interlochen του Michigan το 1966. Τα αποτελέσματα των ερευνών της Kokas εστίασαν στις σημαντικές διαφοροποιήσεις που κατακτούν οι μαθητές των μουσικών σχολείων ως προς τη ρυθμική απόκριση, την αναγνώριση της κίνησης του ήχου (τονικό ύψος), τις κινητικές δεξιότητες και τις αριθμητικές ικανότητες (Kokas, 1969).

Οι Hurwitz, Wolff, Bortnick και Kokas (1975) εξέτασαν τις διαφορές ανάμεσα σε είκοσι μαθητές που λάμβαναν καθημερινά σαραντάλεπτα μαθήματα μουσικής βασισμένα στη φιλοσοφία του Kodály έναντι είκοσι μαθητών που δεν παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής και διαπίστωσαν πως ύστερα από δύο χρόνια παρακολούθησης του προγράμματος, η πρώτη ομάδα σημείωσε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία ως προς την ικανότητα ανάγνωσης.

Οι Barkóczy και Pléh πραγματοποίησαν μια διαχρονική μελέτη διάρκειας τεσσάρων ετών, επιχειρώντας να μετρήσουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική

εκπαίδευση που βασίζεται στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály και στην ανάπτυξη της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Για τις ανάγκες της μελέτης, οι μαθητές μίας τάξης του μουσικού σχολείου συγκρίθηκαν με δύο τάξεις ενός κανονικού σχολείου. Μία από αυτές τις δύο τάξεις επιλέχθηκε να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα «ειδικής μουσικής εκπαίδευσης», ενώ η άλλη λειτούργησε σαν δείγμα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το γενικό επίπεδο νοημοσύνης δεν επηρεάστηκε από τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως η μουσική αγωγή που είχε ως βάση της τη μέθοδο του Kodály, είχε σαφή επίδραση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών (Barkóczi και Pléh, 1977).

Σε άλλη έρευνα του Zoltán Laczó, ο οποίος το 1985 μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στην ευφυΐα και τη διδασκαλία μουσικής μέσω της μεθόδου του Kodály έγινε εμφανές πως οι μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις οι οποίες ακολουθούσαν τις αρχές του Kodály σημείωναν καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις ευφυΐας. Για τις ανάγκες της έρευνας του, ο Laczó μελέτησε τον μαθητικό πληθυσμό σε τρία σχολεία της Βουδαπέστης τα οποία εμφάνιζαν διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σε κάθε ένα από αυτά τα τρία σχολεία υπήρχαν τάξεις που ακολούθησαν εντατικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης βασισμένο στις αρχές της μεθόδου Kodály, τάξεις με εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης Ουγγρικών και τάξεις οι οποίες ακολουθούσαν το κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Η έρευνα του Laczó κατέδειξε, για μία ακόμη φορά, πως οι μαθητές των τάξεων που ακολούθησαν το εντατικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ ευφυΐας σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα (Laczó, 1985).

Η πρώτη έρευνα για τα αποτελέσματα της μεθόδου Kodály που πραγματοποιήθηκε εκτός Ουγγαρίας ήταν στην Αυστραλία. Το 1979 κατά τη διάρκεια του Παγκόσμιου Συμπόσιου Kodály (International Kodály Symposium) η Doreen Bridges παρουσίασε την ερευνητική μελέτη η οποία συνέκρινε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού τριών σχολείων των οποίων το πρόγραμμα μουσικής είχε ως βάση του τη μέθοδο Kodály με παιδιά της ίδιας τάξης από τρία άλλα σχολεία στα οποία η μουσική δεν διδασκόταν με τον ίδιο τρόπο. Και τα έξι σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα επιλέχθηκαν βάση του παρόμοιου μεγέθους και του κοινωνικού και οικονομικού προφίλ των μαθητών τους. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μία σειρά από ψυχολογικά και μαθησιακά τεστ τα οποία ήδη βρίσκονταν σε χρήση από τα σχολεία

της συγκεκριμένης περιοχής και περιελάμβαναν μετρήσεις ως προς τη γενικότερη μάθηση, την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή, αλλά και τη μαθηματική ικανότητα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μία γενικότερη υπεροχή των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία που ακολουθούσαν τις αρχές της μεθόδου, έναντι της ομάδας ελέγχου και σημειώθηκε πως τα μουσικά προγράμματα που βασίζονται στο Kodály είχαν τη δυναμική να επηρεάσουν θετικά την απόδοση των παιδιών τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μία θετικότερη στάση ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά των μαθητών, καλύτερη απόδοση σε όλα τα επίπεδα της μουσικής εκπαίδευσης, ως προς τη δημιουργικότητα, τον αυθορμητισμό, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας και τη συμπεριφορά στην τάξη (Bridges, 1980).

Οι Geoghegan και Mitchelmore (1996) διαπίστωσαν ότι ένα μουσικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας με βάση το Kodály πιθανώς είχε επιπτώσεις στα μαθηματικά επιτεύγματα. Η σύγκριση των βαθμολογιών των τεστ πρώιμων μαθηματικών δεξιοτήτων τριάντα πέντε μαθητών προσχολικής ηλικίας οι οποίοι συμμετείχαν σε μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με βάση τη μέθοδο Kodály με αυτές που συγκέντρωσαν τριάντα ένα μαθητές της ίδιας ηλικίας, προερχόμενοι από οικογένειες παρόμοιου κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου κατέδειξαν πως οι πρώτοι συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερη μέση βαθμολογία σε σχέση με τους δεύτερους.

Την ίδια χρονιά οι Gardiner, Fox, Knowles και Jeffrey (1996) δημοσίευσαν την έρευνά τους η οποία εξέταζε τη συσχέτιση για την καλλιτεχνική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής εκπαίδευσης με βάση τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály (αρχικά στο περιοδικό Nature το 1996 και πιο ολοκληρωμένα το 2000).

Για τις ανάγκες της άλλης έρευνας, οι μισές τάξεις της πρώτης δημοτικού δύο δημοτικών σχολείων ακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο προέβλεπε τη διδασκαλία μουσικής για μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, ενώ οι υπόλοιπες τάξεις παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα «δοκιμαστικών τεχνών» που αποτελούνταν από εικαστικές τέχνες και μέσω του οποίου δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μουσικής δεξιότητας μέσω της χρήσης μουσικής διδασκαλίας με βάση τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα των «δοκιμαστικών τεχνών» σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Gardiner, 2000).

Τα αποτελέσματα της επιπλέον μουσικής διδασκαλίας με βάση τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály και της συμμετοχικής παρατήρησης των δασκάλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής ως προς τις επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές της πρώτης δημοτικού, μελετήθηκαν από τον Olson (2000). Στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από τον Δεκέμβριο του 1997 έως τον Ιούνιο του 1998, μία πειραματική ομάδα μαθητών λάμβανε επιπλέον μουσική διδασκαλία βασισμένη στη μέθοδο Kodály για τριάντα λεπτά την εβδομάδα, ενώ κατά τη διάρκεια αυτού του μαθήματος ο δάσκαλος της τάξης ήταν παρόν σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου η οποία παρακολουθούσε μόνο το στάνταρ πενήνταπεντάλεπτο εβδομαδιαίο μάθημα μουσικής με τον δάσκαλο της τάξης απών. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν μόνο διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις μουσικές δεξιότητες μα και σε άλλα μαθήματα όπως τα μαθηματικά, την ανάγνωση, τις ατομικές κοινωνικές δεξιότητες όπως συμμετοχή στην τάξη, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, συνεργασία. Μέχρι το τέλος του προγράμματος, η πειραματική ομάδα υπερτερούσε της ομάδας ελέγχου σε όλα τα μαθησιακά επίπεδα και οι μαθητές που παρακολούθησαν περισσότερη μουσική διδασκαλία με βάση τη μέθοδο Kodály απέκτησαν, εκτός από τις ακαδημαϊκές και ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες.

Η Marlene Hanson (2001) εξέτασε τα αποτελέσματα της μουσικής διδασκαλίας με βάση τη μέθοδο Kodály ως προς την εξέλιξη της χωρικής συλλογιστικής ικανότητας μαθητών νηπιαγωγείου. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα επαρχιακό νηπιαγωγείο και σε αυτή έλαβαν μέρος 54 μαθητές οι οποίοι ήταν χωρισμένοι σε τρεις τάξεις νηπιαγωγείου. Η μία από τις τρεις τάξεις παρακολούθησε μαθήματα μουσικής βασισμένα στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály, η δεύτερη μαθήματα πληροφορικής χωρίς καμία διδασκαλία μουσικής, ενώ η τρίτη τάξη, λειτουργώντας ως ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε ούτε μαθήματα μουσικής, ούτε πληροφορικής. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε έναν βαθμό βελτίωσης ως προς τον λεκτικό συλλογισμό και πως μία πιο επιμήκης μελέτη και με μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να καταδείξει βελτίωση στις δεξιότητες χωρικής συλλογιστικής.

Η έρευνα του Schellenberg (2004) εστίασε στην ανάπτυξη της ευφυΐας και την ενίσχυση του βαθμού IQ. Για τις ανάγκες της μελέτης, ο Schellenberg εξέτασε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών οι οποίοι για έναν χρόνο παρέμειναν χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρακολουθούσε μαθήματα μουσικής βασισμένα στη μέθοδο του Kodály, τα μέλη της δεύτερης έκαναν μαθήματα πιάνου ενώ όσοι ανήκαν στην τρίτη

και τέταρτη ομάδα είτε παρακολουθούσαν μαθήματα θεάτρου ή κανένα μάθημα καλλιτεχνικής φύσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι μεν οι μαθητές σημείωσαν αύξηση του δείκτη ευφυΐας, μα αυτό ήταν πιο έντονο ανάμεσα στους μαθητές που ανήκαν στις ομάδες που έλαβαν μουσική διδασκαλία. Από αυτούς, όσοι παρακολούθησαν τα μαθήματα που είχαν ως βάση τους τη μέθοδο Kodály, παρουσίασαν ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης του δείκτη ευφυΐας τους.

Πιο πρόσφατα, η Rickard με τους συναδέλφους της στο πανεπιστήμιο Monash της Αυστραλίας (2012) μελέτησαν και αξιολόγησαν τα ψυχοκοινωνικά οφέλη που μπορεί να επιφέρει η επιπλέον μουσική εκπαίδευση σε παιδιά δημοτικού. Η μακροχρόνια έρευνα δράσης διάρκειας δύο χρόνων, πραγματοποιήθηκε σε πέντε σχολεία, οι μαθητές των οποίων έλαβαν μαθήματα μουσικής ειδικά σχεδιασμένα για κάθε μία ηλικία από τις δύο ηλικιακές ομάδες που μελετήθηκαν. Τα προγράμματα μουσικής αυτά, έλαβαν χώρα ως μέρος του κανονικού σχολικού προγράμματος σπουδών, απαιτούσαν δηλαδή συμμετοχή ολόκληρης της τάξης, αλλά δεν αντικατέστησαν το προϋπάρχον πρόγραμμα και τα μαθήματα γενικής μουσικής παιδείας που παρείχαν τα σχολεία. Αντίθετα, αυτό που έγινε ήταν η αύξηση της συχνότητας των μαθημάτων μουσικής που λάμβαναν οι μαθητές. Τα παιδιά της μικρότερης ομάδας έλαβαν τρία μαθήματα μουσικής, σχεδιασμένα με βάση τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály διάρκειας 30 λεπτών την εβδομάδα - συνολικά μία ώρα και τριάντα λεπτά, δηλαδή. Σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές:

«Η χρήση της μεθόδου Kodály προσφέρει στα παιδιά ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης βασισμένο σε καθιερωμένες αρχές της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης. Σχεδιασμένο για παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι το δημοτικό σχολείο, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο τραγούδι, με τα παιδιά να ενθαρρύνονται να μάθουν τις παιδικές ρίμες και τα παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια της πατρίδας τους» (Rickard et al., 2012).

Για τους σκοπούς της εγκυρότητας της έρευνας και επικαιροποίησης των αποτελεσμάτων αυτής, τέσσερα σχολεία με παρόμοιο πληθυσμό και κοινωνικό - πολιτικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα ελέγχου. Οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά δεν έλαβαν καθόλου επιπλέον μαθήματα μουσικής μα συνέχισαν να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα σπουδών που πρόσφεραν τα σχολεία τους.

Τα μαθήματα μουσικής στο σχολείο περιλάμβαναν πολλά στοιχεία τα οποία μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, οι μαθητές έπρεπε να εμπλακούν κοινωνικά και να λειτουργήσουν

ως μια συνεκτική ομάδα, κάτι που είναι παραδεκτό πως καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και της αυτοπεποίθησης (Cleave & Dust, 1989) και μπορεί να συνέβαλε στις παρατηρούμενες αυξήσεις της κοινωνικής αυτοεκτίμησης. Οι μουσικές δραστηριότητες ήταν δομημένες έτσι ώστε οι μαθητές να είναι εξίσου ικανοί και έτοιμοι πριν εισαχθεί ένα πιο περίπλοκο κομμάτι ή μουσική έννοια, κάτι το οποίο δυνητικά διευκόλυνε την αυτοαντίληψη της ικανότητας και της ικανότητας επίτευξης στόχων.

Ειδικότερα στους μαθητές του νηπιαγωγείου, δόθηκε η ευκαιρία από τον ειδικά εκπαιδευμένο στη μέθοδο Kodály μουσικοπαιδαγωγό, να διευθύνουν τις δραστηριότητες της ομάδας. Αυτή η ευκαιρία ήταν πιθανό να είχε επικυρώσει τη σημασία του ατόμου στην ομάδα, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, και παράλληλα αυξάνοντας τα αισθήματα ικανότητας. Επιπλέον, μέσω αυτού το προγράμματος οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να λάβουν θετική ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους από τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους και την οικογένειά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η αύξηση της μουσικής διδασκαλίας επέφερε και αύξηση στον βαθμό αυτοεκτίμησης που εμφάνιζαν οι μαθητές και μάλιστα, η παρέμβαση αυτή φάνηκε πως βοήθησε στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, πτώση της οποίας παρατηρήθηκε κατά την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στα σχολεία της ομάδας ελέγχου (Rickard et al., 2012).

Όλες οι παραπάνω έρευνες καταδεικνύουν τα οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης γενικότερα και της μουσικής εκπαίδευσης βασισμένης στη μέθοδο Kodály ειδικότερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μάθησης και των τρόπων επεξεργασίας των δεδομένων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του δείκτη ευφυΐας των μαθητών και την απόδοση τους σε όλους τους τομείς της μάθησης.

Η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος Kodály η οποία αναπτύχθηκε τον 20ο αιώνα στην Ουγγαρία από τον Zoltán Kodály αποτελείται από έναν αριθμό θεμελιωδών αρχών και τρόπων διδασκαλίας της μουσικής οι οποίες έχουν στο κέντρο τους το παιδί και βασίζονται στη χρήση της φωνής. Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μεθόδου, είναι η προσαρμοστικότητα η οποία εξασφαλίζει την επιτυχία της στα εκπαιδευτικά πλαίσια και τις ιδιαίτερες ανάγκες οποιασδήποτε χώρας του πλανήτη. Έρευνες έχουν επανειλημμένα αναδείξει τόσο τα μουσικά όσο και τα εξωμουσικά θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από την εφαρμογή της μεθόδου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό εκθέτει τη σπουδαιότητα του μαθήματος της μουσικής στο νηπιαγωγείο και εξετάζει τη θέση του μαθήματος της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διερευνώνται συγκριτικά τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή της χώρας ως προς την έκταση της υποχρεωτικής μουσικής εκπαίδευσης που οφείλουν να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσοι φοιτούν σε αυτά. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας όσον αφορά στη μουσικοπαιδαγωγική τους επάρκεια όπως αυτά προκύπτουν από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν και αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για δια βίου επιμόρφωση και στήριξη.

2.1 Η συνεισφορά του μαθήματος της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση

Η οργανωμένη μουσική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση έχει επανειλημμένα αποδειχθεί πως συνεισφέρει στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας, των γνώσεων γραφής και ανάγνωσης (Bolduc et al., 2020 · Lorenzo et al., 2014 · Runfola et al., 2012), της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Brown et al., 2014 · Trainor & Cirelli, 2015) και στην εξέλιξη των αδρών κινητικών δεξιοτήτων (Deli et al., 2006).

Πολλές έρευνες εστιάζουν στα εξωμουσικά οφέλη της συμμετοχικής μουσικής, καθώς φαίνεται ότι η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει τη γνώση, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την εκτελεστική λειτουργία (executive functioning) (Diamond, 2014 · Holochwost et al., 2017 · Schellenberg, 2004 · Moreno et al., 2011). Η μουσική επίσης επιδρά στις ευρείες συνήθειες του νου, όπως η φαντασία και η ακρόαση (Hodges, 2005), ενισχύει την ενσυναίσθηση και δίνει κίνητρα για πιο ουσιαστική παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος (Rabinowitch, Cross και Burnard, 2013 · Thomas, Singh και Klopfenstein, 2015). Επίσης, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ευημερία και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Cirelli et al., 2017 · Mehr και Spelke, 2017 · Διονυσίου, 2014 · Lally, 2009).

Όλα τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ανταποκρίνονται στο άκουσμα της μουσικής και συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στη μουσική δημιουργία τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Goldstein, Lerner και Winner, 2017). Η

αναγνώριση της θετικής συμβολής του τραγουδιού στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα τα οφέλη από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες είναι σημαντική για τη βαθύτερη κατανόηση της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης.

Ο πατέρας της θεωρίας των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης Jean Piaget (1896 - 1980) χαρακτηρίζει αυτή τη φάση ανάπτυξης ως «Το στάδιο της προ-λογικής νόησης» το οποίο διαρκεί από τα 2 έως τα 6 έτη (νηπιακή ηλικία). Καταλυτικό ρόλο στο στάδιο αυτό παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτήν τη φάση της ανάπτυξης το νήπιο, σκέφτεται σε μία διάσταση, η οποία έχει ως βάση της το πιο εντυπωσιακό και επικρατέστερο στην αντίληψή του, παραβλέποντας τις άλλες παραμέτρους (Χριστοφίδη - Ενρίκες, 1997 Σελ.54). Η περίοδος αυτή είναι καταλυτική για την εξέλιξη των δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την ακρόαση και την αναπαραγωγή τραγουδιών και ενδείκνυται για την έκθεση των παιδιών σε πολλαπλές μουσικές δραστηριότητες με τη χρήση όλου του σώματός τους. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια αυτών των έξι πρώτων χρόνων συνοδεύουν το παιδί στη μετέπειτα του ζωή και επιδρούν στον τρόπο που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που παρουσιάζονται ως απόρροια της πολυσύνθετης κοινωνίας την οποία όλοι συνθέτουμε (Gardner, 2006).

2.2 Το μάθημα της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η προσχολική αγωγή στη χώρα μας χωρίζεται σε δύο πλαίσια, τους παιδικούς, βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία. Οι παιδικοί, βρεφικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών και σε αυτούς μπορούν να εγγραφούν και να φοιτήσουν παιδιά ηλικίας από έξι μηνών έως ότου μπορούν να εγγραφούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Κ.Υ.Α. αριθμ. 41087/2017).

Ενώ στους στόχους λειτουργίας των παιδικών, βρεφικών και βρεφονηπιακών σταθμών περιλαμβάνεται η παροχή προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγηση όπως και η συναισθηματική, νοητική, κοινωνική και σωματική ενίσχυση, η λειτουργία τους δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά βασίζεται στην προσωπική πρωτοβουλία των παιδαγωγών που εργάζονται σε αυτές τις δομές.

Από το 2018 (Νόμος 4521/18) τα νηπιαγωγεία αποτελούν μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σε αντίθεση με τους παιδικούς, βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και η

λειτουργία τους καθορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό την αρτιότερη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα νηπιαγωγεία όλης της χώρας.

Τα δύο χρόνια της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Μέσα από αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πλήθος θεματικών ενοτήτων, αναπτύσσονται και μαθαίνουν, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον γύρω τους, καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους αλλά και τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Το τραγούδι και οι μουσικές δραστηριότητες συνιστάται να καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2014).

Στη χώρα μας, από το 1894, έτος κατά το οποίο γίνεται η πρώτη επίσημη αναφορά στο μάθημα της μουσικής σε αναλυτικό πρόγραμμα, έως και το 1977, το μάθημα της μουσικής στα ελληνικά σχολεία αποτελούσε μία δραστηριότητα που επικεντρωνόταν στην προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις σχολικές παραστάσεις και τους διάφορους εορτασμούς μέσω της εκμάθησης τραγουδιών, χωρίς καμία διευκρίνιση ως προς τους στόχους του μαθήματος ή τους τρόπους διδασκαλίας αυτού (ΦΕΚ 28/21-03-1894 · ΦΕΚ 174/1913 · ΦΕΚ 218/1969, Β. Δ. 702). Το 1977 (ΦΕΚ 347/1977) παρουσιάζονται για πρώτη φορά στόχοι της μουσικής αγωγής, ο οποίοι διακρίνονται σε γενικούς και ειδικούς και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την αγάπη προς την παραδοσιακή ελληνική και την κλασική μουσική, την καλλιέργεια των φωνητικών και των ρυθμικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και τη σύσταση ορχηστρών και χορωδιών στο σχολείο (Σταύρου, 2009 · Ευθυμίου, 2018) .

Το θέμα της άρτιας μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήρθε στο προσκήνιο το 1989. Το 2001 το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1376/2001) αναγνώρισε και αναβάθμισε τη μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Αν και έχουν περάσει 21 χρόνια από την έκδοση του ΔΕΠΠΣ ο τρόπος με τον οποίο η χώρα μας αντιμετωπίζει τη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή, χωρίς επίσημο μηχανισμό εποπτείας και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γεννά αμφιβολίες σχετικά με την ποιότητα αυτής (Μουσένα & Πούμπου, 2012 · Ευθυμίου, 2018).

Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της μουσικής τόσο ως ένα μάθημα που πρέπει να διδάσκεται αυτόνομα, όσο και ως μία δραστηριότητα της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται βάρος στη βιωματική επαφή των παιδιών με τη μουσική με σκοπό την απόκτηση

ενός μνημονικού «αποθετηρίου» που να περιλαμβάνει τραγούδια, παιχνιδοτράγουδα, διάφορα είδη μουσικής από όλο τον κόσμο κ.ά. (ΔΕΠΠΣ Σελ. 350). Πώς όμως μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ενθαρρύνεται από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών του κράτους να οργανώσει και να εφαρμόσει μία σειρά μουσικοπαιδαγωγικών μαθημάτων τη στιγμή που ο ίδιος δεν κατέχει τις βασικές μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις που θα του επέτρεπαν να κάνει κάτι τέτοιο;

Για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής που φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία, το αρμόδιο Υπουργείο δεν θεωρεί υποχρεωτική την πρόσληψη ειδικευμένων μουσικοπαιδαγωγών αλλά κρίνει πως οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι έχουν λάβει κάποια βασική μουσική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στις παιδαγωγικές σχολές είναι επαρκώς καταρτισμένοι για αυτό. Τα εννέα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή στη χώρα μας (Πανεπιστήμια Αιγαίου, ΕΚΠΑ, Δυτικής Μακεδονίας, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας, Θράκης, Κρήτης, Πατρών και Α.Π.Θ.) δεν ακολουθούν όλα τον ίδιο προσανατολισμό ως προς την έκταση της υποχρεωτικής μουσικής εκπαίδευσης που οφείλουν να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι νηπιαγωγοί. Έτσι, σύμφωνα με τους επίσημους οδηγούς σπουδών, τα εξάμηνα κατά τα οποία διδάσκονται μαθήματα μουσικής εκπαίδευσης στα τμήματα προσχολικής αγωγής κυμαίνονται από κανένα έως και τέσσερα εξάμηνα και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές προτιμήσεις και επιλογές των ίδιων των φοιτητών να τα παρακολουθήσουν (www.pse.aegean.gr; www.ece.uth.gr; www.nured.auth.gr).

Δηλαδή, υπάρχουν απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων οι οποίοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν έτυχε να παρακολουθήσουν κανένα μάθημα μουσικής. Σύμφωνα με τους Sotiropoulou-Zormpala, Trouli & Linardakis (2015) όλες οι ώρες που αφιερώνονται στα μαθήματα αισθητικής εκπαίδευσης ποικίλουν ανάλογα το τμήμα σπουδών από 18,8% σε 4.2% επί του συνόλου των μαθημάτων και επιπλέον, αυτά τα μαθήματα δίνουν συνήθως λιγότερα credits στους φοιτητές που τα παρακολουθούν.

Η θέση που έχει το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής αγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθεί τις παγκόσμιες τάσεις και αντανακλάται στις απόψεις των νηπιαγωγών, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011. Κατά τη διάρκειά της, οι νηπιαγωγοί τοποθέτησαν τη μουσική τέταρτη ανάμεσα στα μαθήματα αισθητικής εκπαίδευσης (χορός, τέχνη, θεατρική αγωγή, κουκλοθέατρο, μουσική) που διδάσκουν στις τάξεις τους και αυτό έγινε κυρίως λόγω της έλλειψης γνώσεων και επάρκειας για να διδάξουν σωστά το αντικείμενο

(Theodorides, 2011). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τη συσχέτιση που ανέδειξε η Kennedy (1991) καθώς και οι Bennett και Carre (1993) ανάμεσα στη γνώση του περιεχομένου ενός μαθήματος και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν γίνεται να διδάξουν καλά ένα αντικείμενο το οποίο δεν κατέχουν.

Επιπλέον, τα προγράμματα αισθητικής εκπαίδευσης που προσφέρονται από τα ελληνικά παιδαγωγικά τμήματα εμφανίζουν προβλήματα ως προς την οργάνωση και τους τρόπους διεξαγωγής των μαθημάτων που προσφέρουν στους φοιτητές που φοιτούν σε αυτά. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από ελλείψεις ως προς τη διάρκεια, μιας και είναι συνήθως σύντομα, χαμηλότερο επίπεδο σπουδών και ο τρόπος διάρθρωσης τους είναι συνήθως αρκετά μηχανικός και πιο θεωρητικός από ότι θα έπρεπε, ενώ πολλοί από τους απόφοιτους δεν καταφέρνουν να λάβουν ούτε τις βασικές γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να διδάξουν κάποιο από τα καλλιτεχνικά μαθήματα (Sotiropoulou-Zormpala, Trouli & Linardakis, 2015).

2.3 Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών όσο αφορά στη μουσικοπαιδαγωγική τους επάρκεια

Η ποιότητα της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή αποτελεί ένα θέμα που φέρνει στην επιφάνεια και πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε αυτό τον τομέα τόσο στη χώρα μας, όσο και παγκοσμίως. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην προσχολική αγωγή έχουν σημαντικές ελλείψεις και πως οι ίδιοι δηλώνουν αβεβαιότητα ως προς την επάρκειά τους για τη δημιουργία μουσικών δραστηριοτήτων και ευκαιριών δημιουργίας και απόλαυσης της μουσικής στις τάξεις τους (Κοκκίδου και Χατζηκαμάρη, 1997 · Barrett et al. 2019· Barrett, Flynn & Welch 2018· Ehrlin 2014· Ehrlin & Tivenius 2018· Ehrlin & Wallerstedt, 2014· Flores 2018· Hallam et al. 2009· Kim & Kemple, 2011· Kulset 2016· Nardo et al. 2006· Russell - Bowie, 2009· Stunell, 2010· Theodoridis, 2011 · Swain & Bodkin- Allen, 2014· Welch & Henley, 2014).

Επιπλέον, συχνά παρατηρείται μία ανασταλτική και αρνητική μουσική ταυτότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τους Gingras et al. (2015), Hallam & Prince (2003) και Sloboda, Davidson & Howe (1999), αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως η μουσικότητα είναι ένα ταλέντο το οποίο εμφανίζουν μερικοί μόνο άνθρωποι, κάτι που

έρχεται σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζουν οι Malloch & Trevarthen (2009) οι οποίοι τοποθετούν τη μουσικότητα ως μία εγγενή ιδιότητα των ανθρώπινων όντων. Ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί εκλαμβάνουν το συγκεκριμένο θέμα παίζει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση των μουσικών ταυτοτήτων των μαθητών τους. Οι Demorest, Kelley και Pfordresher (2017) σημειώνουν πως δίνοντας έμφαση στην υπεροχή του μουσικού ταλέντου σε σχέση με τη μουσική εξάσκηση μπορεί να οδηγήσει πολλούς στο συμπέρασμα πως δεν είναι ιδιαίτερα ταλαντούχοι ή ικανοί για να ασχοληθούν με τη μουσική σε οποιοδήποτε βαθμό. Αυτή η ιδέα αντανακλάται στην αρνητική μουσική ταυτότητα που συναντάται συνήθως μεταξύ του προσωπικού στην προσχολική εκπαίδευση παγκοσμίως (Clarke, Dibben & Pitts, 2010) η οποία μπορεί σε μεγάλο βαθμό να εξηγηθεί από την ελάχιστη ή απύσχα μουσική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κατάρτισης των νηπιαγωγών σε πολλές χώρες (Θεοδωρίδης, 2008 · Russell-Bowie, 2009 · Niland & Holland, 2019-).

Έρευνες που έχουν εστιάσει στη διδακτική επάρκεια των νηπιαγωγών στο μάθημα της μουσικής (Παπαπαναγιώτου & Γανώση, 2003 · Ehrlin & Gustavsson, 2015 · Ehrlin & Wallerstedt, 2014 · Garvis & Pendergast, 2011 · Heyning, 2011 · Theodoridis, 2011 · Liao & Campbell, 2014), καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι ίδιοι, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα του μαθήματος της μουσικής ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των ηλικιών των παιδιών από τα οποία απαρτίζονται οι τάξεις τους, θα επιθυμούσαν περαιτέρω επιμόρφωση καθώς και εξοπλισμό.

Μία προγενέστερη έρευνα, που διεξήχθη το 1996 από την καλλιτεχνική ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» κατέδειξε πως αν και το 87% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών δήλωσαν πως δεν θεωρούσαν δευτερεύοντα τα μαθήματα αισθητικής αγωγής, η διδασκαλία της μουσικής από πλευράς τους δεν χαρακτηριζόταν από ικανοποιητική ποιότητα, συχνότητα και συστηματικότητα (Κοκκίδου και Χατζηκαμάρη, 1997). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το 60% των νηπιαγωγών απάντησαν πως οι μουσικές δραστηριότητες που οργανώνουν και εφαρμόζουν στηρίζονταν στο οδηγό της/ του νηπιαγωγού, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν πως θεωρούν πως τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεων Ελληνικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) δεν ανταποκρίνονται στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Οι Παπαπαναγιώτου και Γανώση (2003) ανέδειξαν το θέμα που προκύπτει από την αποφυγή πολλών εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης να εφαρμόσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που προτείνει το υπουργείο παιδείας. Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 27 νηπιαγωγών που δίδασκαν σε νηπιαγωγεία της Μαγνησίας και αποτελούνταν από πίνακα καταγραφής δεδομένων και ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Αρκετοί από τους νηπιαγωγούς δήλωσαν πως αν και διαθέτουν κάποιες μουσικές γνώσεις, αυτές είναι περιορισμένες και δεν επαρκούν για την άρτια διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής, ενώ από τις ενότητες που προτείνονται στο βιβλίο της νηπιαγωγού που διανέμει το Υπουργείο Παιδείας οι παιδαγωγοί δείχνουν σαφή προτίμηση στις ενότητες του τραγουδιού και της ακρόασης, μιας και είναι αυτές που θεωρούν πως μπορούν να πραγματοποιήσουν με μεγαλύτερη ευκολία, χωρίς όμως πάντα να ακολουθούν μία συγκεκριμένη μεθοδολογία. Ενότητες όπως η μουσική δημιουργία, η κατασκευή και χρήση οργάνων και η γραφική απεικόνιση της μουσικής είχαν επιχειρηθεί λίγο έως καθόλου μέσα στη σχολική χρονιά μιας και απαιτούσαν ένα σύνολο δεξιοτήτων που δεν κατείχαν οι εκπαιδευτικοί.

2.4 Η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η απόκτηση ενός πτυχίου σπουδών δεν εγγυάται και την ες αεί επάρκεια ή την άρτια κατάρτιση όσο αφορά στις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτού και κανένα πρόγραμμα σπουδών, όσο ποιοτικό και αν είναι, δε μπορεί να παρέχει στους νηπιαγωγούς όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ιδιαίτερα στα πλαίσια του ραγδαία αναπτυσσόμενου και εξελισσόμενου κόσμου στον οποίο σήμερα όλοι ζούμε γίνεται εύκολα αντιληπτό πως κάτι τέτοιο δεν είναι πραγματοποιήσιμο.

Το μεγαλύτερο μέρος των χωρών παγκοσμίως αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης προσφέροντας ευκαιρίες για μάθηση και διεύρυνση των δεξιοτήτων σε εκατομμύρια ανθρώπους ετησίως. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμια και Ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς διοργανώνει ημερίδες, επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια τα οποία απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Κανένα όμως από αυτά δεν είχε ποτέ ως θέμα του τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση όσων δουλεύουν στην προσχολική εκπαίδευση (minedu.gov.gr).

Η επιτακτική ανάγκη για επικαιροποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης αλλά και επιμόρφωσης των παιδαγωγών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

προέκυψε και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Χρυσόστομου, Παπαπαναγιώτου και Δογάνη (2007) οι οποίες διερεύνησαν τις ανάγκες, τις πεποιθήσεις και την προετοιμασία που χρειάζονται για να είναι σε θέση να διδάξουν το μάθημα της μουσικής οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί.

Την ίδια χρονιά, η Δογάνη (2007) εξετάζοντας την προετοιμασία που λαμβάνουν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί για τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής επισήμανε πως το αποθετήριο των γνώσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει κενά τα οποία δεν συμπληρώνονται κατά τη φοίτηση τους στις πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σχολές. Οι ελλείψεις αυτές δεν γίνεται να καλυφθούν με την έκδοση νέων βιβλίων, όπως ο Οδηγός της Νηπιαγωγού, αλλά πρέπει να υπάρξει μία ουσιαστικότερη αρχική κατάρτιση των νηπιαγωγών και δασκάλων η οποία να συνοδεύεται από συνεχή επιμόρφωση επάνω στη μουσικοπαιδαγωγική. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών τους και να πάψουν να λειτουργούν διεκπαιρωτικά.

Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2008) και την Ευθυμίου (2018) η ανησυχία που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα των περιορισμένων τους μουσικών δεξιοτήτων μπορεί να μετριαστεί μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία εστιάζουν στην ενίσχυση τόσο της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου της μουσικής όσο και της δημιουργικής τους έκφρασης με τη βοήθεια κατάλληλων υλικών αλλά και στους τρόπους μουσικής διδασκαλίας των μικρών παιδιών. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα είναι σε θέση να μπορούν να ενθαρρύνουν και να παροτρύνουν τα παιδιά έτσι ώστε να παίρνουν ενεργά μέρος στο μάθημα της μουσικής εξασφαλίζοντας την παροχή μουσικών εμπειριών υψηλής ποιότητας.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έχουν εκφράσει τη διάθεσή τους να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης αναγνωρίζοντας τα κενά που έχουν στη μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση και επιζητώντας την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που θα τους οδηγήσουν στην αναβάθμιση των μουσικών τους πρακτικών και στην παροχή αρτιότερης μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στους μικρούς τους μαθητές η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην αναβάθμιση των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών νηπιαγωγείων (Δογάνη, 2007 · Θεοδωρίδης, 2011 · Ευθυμίου, 2018).

Ενώ η Ελλάδα υπήρξε από τις πρώτες χώρες που αναγνώρισαν επίσημα τη σπουδαιότητα του μαθήματος της μουσικής σε όλους τους τομείς της ζωής και τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης, η διεξαγωγή του μαθήματος στις ευαίσθητες τάξεις του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία. Η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος σπουδών στη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή, συστηματικής υποστήριξης και επιμόρφωσης σε συνδυασμό με τη διαφορά στην ποιότητα και την έκταση της μουσικής εκπαίδευσης που τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή προσφέρουν στους φοιτητές τους συνθέτουν έναν φαύλο κύκλο στον οποίο βρίσκονται παγιδευμένοι τόσο οι μικροί μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας, η οποία ακολουθεί τις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Επίσης, εκτίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αυτή εξετάζει. Τέλος, παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

3.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Για την καλύτερη εξοικείωση με το υπό έρευνα θέμα, την εφαρμογή της μεθόδου Kodály στην Ελλάδα, η ερευνήτρια συνομίλησε με τρεις ειδικούς πληροφοριοδότες. Αφού εντοπίστηκαν τρεις από τους πιο ειδικούς στη μέθοδο Kodály στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκαν τρεις ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας μίας ώρας η κάθε μία με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση της εφαρμογής της μεθόδου στην Ελλάδα. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η βασική ερευνητική μεθοδολογία που ακολούθησε η παρούσα έρευνα δράσης στην προσχολική εκπαίδευση.

Η εφαρμογή της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση, επιτρέπει στον ερευνητή να ανακαλύψει νέες και ποικίλες μεθόδους με σκοπό τη βελτίωση των ήδη υπαρχόντων πρακτικών μιας και εστιάζει σε θέματα που αφορούν την τάξη (McNiff & Whitehead, 2010).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ορίστηκε από τους Grundy & Kemmis (1988) ως:

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες».

Ο παραπάνω ορισμός, ο οποίος αντιπροσωπεύει τα πιστεύω της Αυστραλέζικης σχολής της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με επικεφαλή της τον Stephen Kemmis, συνδέει την εκπαιδευτική έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία και προσδίδει σε αυτή έναν κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα.

Η μουσικοπαιδαγωγική μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον Ούγγρο Zoltán Kodály τον 20ο αιώνα, προσαρμοσμένη κατάλληλα για τα δεδομένα της έρευνας αποτέλεσε τη βάση για την παρούσα εκπαιδευτική έρευνα δράσης - αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια, έχοντας δουλέψει στη συγκεκριμένη μεθοδολογία και έχοντας στο παρελθόν εφαρμόσει τις αρχές του Kodály σε αγγλόφωνο σχολείο, δημιούργησε μια σειρά μαθημάτων μουσικής που κάλυπταν μερικές από τις βασικές έννοιες, όπως ρυθμός, τονικό ύψος, ύψος κ.ά. και στη συνέχεια τα δίδαξε σε μία τάξη νηπίων, Νηπιαγωγείου της επαρχίας, που αποτελούνταν από εννέα μαθητές και μαθήτριες για διάρκεια οκτώ εβδομάδων τον Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2022. Το διάστημα της μισής ώρας επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνθηκε το πρόγραμμα, ενώ η μουσικοπαιδαγωγός επισκέπτονταν το νηπιαγωγείο και δίδασκε εκεί δύο φορές την εβδομάδα, κάθε Δευτέρα και Πέμπτη.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα διακρίνονταν από τα εξής χαρακτηριστικά:

α. Από συνεργατικότητα και αλληλεπίδραση, μιας και η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και η διδάσκουσα η οποία σε διαρκή συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης και τους μικρούς μαθητές υπέβαλε τις διδακτικές της πρακτικές σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωσή τους,

β. Από στενή σύνδεση ανάμεσα σε θεωρία και πράξη μέσω της παρατήρησης, του κριτικού αναστοχασμού και της αναθεώρησης, διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν στη βελτίωση της πρακτικής, αλλά και στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής γνώσης,

γ. Από μία ανοιχτή κυκλική σπειροειδή διαδικασία που είχε ως κέντρο της μία σειρά κύκλων σχεδιασμού, ο κάθε ένας από τους οποίους περιλάμβανε θεματικές ενότητες που αφορούσαν την ίδια τη δράση, τον σχεδιασμό της, θέματα που αφορούσαν τους τρόπους παρατήρησης και καταγραφής, θέματα σχεδιασμού, στοχασμού, αναστοχασμού, κύκλοι οι οποίοι βρίσκονταν σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους ως μέρη μίας διαδικασίας η οποία δεν είχε τέλος,

δ. Από στοχασμό και αναστοχασμό μιας και κατά τη διάρκειά της η ερευνήτρια πέρασε αρκετό χρόνο προσπαθώντας να ερμηνεύσει ό,τι συνέβαινε στη συγκεκριμένη τάξη, αλλά και στον ευρύτερο χώρο του νηπιαγωγείου με σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών της, και

ε. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης.

Η διενέργεια της έρευνας δράσης βασίστηκε στο μοντέλο της J. McNiff (2010), τονίζοντας την παραγωγική πλευρά της δράσης και δίνοντας στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να διερευνήσει ταυτόχρονα περισσότερα από ένα ερωτήματα τα οποία ακολουθούν ένα κοινό κεντρικό θέμα. Το κεντρικό θέμα ήταν η επίδραση που είχε η συγκεκριμένη μουσικοπαιδαγωγική παρέμβαση στη σχολική τάξη και τους μικρούς της μαθητές μα παράλληλα θέμα προς διερεύνηση αποτέλεσαν οι τρόποι με τους οποίους επηρέασε και την πρακτική της νηπιαγωγού του τμήματος η οποία επίσης παρακολούθησε όλα τα μαθήματα μουσικής που διεξήγαγε η ερευνήτρια. Η παρούσα έρευνα δράσης διήρκεσε έξι εβδομάδες, με 2 μισάωρα μαθήματα την εβδομάδα. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 12 μαθήματα, ενώ το τελευταίο μισάωρο αφιερώθηκε για την πραγματοποίηση μίας μικρής γιορτής όπου οι μικροί μαθητές τραγούδησαν τραγουδάκια και επανέλαβαν δραστηριότητες και παιχνίδια που είχαν μάθει κατά τη διάρκεια της δράσης.

3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία περιγραφική έρευνα με τη μορφή της έρευνας δράσης (action research), ενώ ως ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική. Τα ερευνητικά ερωτήματα προσπαθούσαν να καταγράψουν και να αποτυπώσουν τους τρόπους με τους οποίους βίωσαν οι μικροί μαθητές τη σειρά ειδικά σχεδιασμένων κατά της αρχές της μεθόδου Kodály μαθημάτων μουσικής αγωγής για το ελληνικό νηπιαγωγείο, καθώς και την επίδραση που είχε η δράση στη νηπιαγωγό του τμήματος.

Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

- Πως ανταποκρίνονται οι μικροί μαθητές στην πιλοτική εφαρμογή που βασίζεται στην προσαρμογή της μεθόδου Kodály στο ελληνικό νηπιαγωγείο και
- Αν και πως η πιλοτική εφαρμογή επηρέασε τη νηπιαγωγό του τμήματος.

3.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας εμπίπτει στην περίπτωση του δείγματος τυπικής περίπτωσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το Νηπιαγωγείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρίσκεται στη γειτονιά όπου διαμένει η ερευνήτρια και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό προέρχονται από «τυπικές» οικογένειες της πόλης. Ειδικότερα, και οι δύο γονείς των 6 από τα 9 παιδιών της συγκεκριμένης τάξης είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (12 γονείς από τους 18 συνολικά), ενώ 5 από αυτούς είναι κάτοχοι

μεταπτυχιακών τίτλων. Από τους 18 γονείς, οι 13 απασχολούνται πλήρως στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα, ενώ οι 5 εναπομείναντες αποτελούν μητέρες που έχουν ως κύριο μέλημα τους την ανατροφή των παιδιών τους.

Η Διευθύντρια του σχολείου, καθώς και όλες οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε αυτό υπήρξαν εξ' αρχής εξαιρετικά ενθαρρυντικοί στο όλο εγχείρημα, παρά το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε εν μέσω πανδημίας, κατά τη σχολική χρονιά 2021- 22, όπου τα υγειονομικά μέτρα και πρωτόκολλα δεν επέτρεπαν την είσοδο επισκεπτών στους σχολικούς χώρους.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία - Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω α. Ημιδομημένων συνεντεύξεων με την εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου τμήματος τόσο κατά την διάρκεια όσο και στο τέλος της έρευνας, β. Μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, γ. Μέσω ηχογράφησης και δ. Μέσω διατήρησης λεπτομερούς ερευνητικού ημερολογίου από την ερευνήτρια. Μετά το τέλος της δράσης, η μουσικοπαιδαγωγός συνέστησε μία ομάδα εστίασης (focus group) με όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στη δράση, όπου ζητήθηκε από τον κάθε ένα να μοιραστεί μνήμες, αφηγήσεις, συναισθήματα, δραστηριότητες και ότι άλλο συσχετιζόταν με το μάθημα της μουσικής, δεδομένα τα οποία επίσης καταγράφηκαν και αναλύθηκαν.

Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την καλύτερη συλλογή και αποτύπωση της βιωματικής εμπειρίας της νηπιαγωγού του τμήματος. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης ήταν διαμορφωμένες και διατυπώθηκαν έτσι ώστε να επιτρέπουν στη διερεύνηση του φαινομένου υπό εξέταση. Η νηπιαγωγός ρωτήθηκε, μεταξύ άλλων, για τη σχέση της με τη μουσική γενικά και με τη μουσική παιδαγωγική πιο ειδικά, για τα πιστεύω της σε σχέση με τη θέση που έχει και που θα έπρεπε να έχει το μάθημα της μουσικής στο νηπιαγωγείο, για τη διάθεσή της για επιμόρφωση κ.ά.

Η επεξεργασία της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) και η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα στάδια της α. Εξοικείωσης με τα δεδομένα, β. Αναζήτησης θεμάτων, γ. Ορισμού θεμάτων και έπειτα ακολούθησε η συγγραφή.

Η καταγραφή του λεπτομερούς ερευνητικού ημερολογίου, το οποίο συμπληρωνόταν μετά από κάθε μάθημα, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αναστοχασμού με απώτερο σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια της

δραστηριότητας (Benson, 2012). Το ημερολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με τις ηχογραφήσεις, ενισχύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτές και βοήθησε στην αποτύπωση τόσο της διάθεσης, όσο και της έντασης των συναισθημάτων όλων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η διατήρηση ημερολογίου συνέβαλε στον αναστοχασμό, την διερεύνηση και έπαιξε σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων μιας και χρησιμοποιήθηκε για τη διασταύρωση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συλλογή μέσω άλλων ερευνητικών εργαλείων.

Τέλος, η ηχογράφηση προτιμήθηκε ως μέθοδος καταγραφής της ροής των μαθημάτων μιας και «η ηχογράφηση έχει το πλεονέκτημα της απόλυτης πιστότητας, η ακρίβεια των πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα μπορεί να ελεγχθεί ανά πάσα στιγμή και από οποιονδήποτε» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014; σελ. 250). Για λόγους ευκολίας και προσβασιμότητας, όλα τα μαθήματα ηχογραφήθηκαν με τη φορητή τηλεφωνική συσκευή της ερευνήτριας, ενώ η ίδια συσκευή χρησιμοποιήθηκε και για τη λήψη φωτογραφικών αποσπασμάτων.

Όλα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μελετήθηκαν επανειλημμένα και αναλύθηκαν εκτενώς. Μέσω της αρχικής μελέτης και ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των γενικών θεμάτων που αναδύονταν από αυτά. Ακολούθησε η δημιουργία ενός θεματικού χάρτη ο οποίος εμπλουτίστηκε με επιμέρους λεπτομέρειες μετά από περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων. Η θεματική ανάλυση ακολούθησε τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006).

3.5 Διασφάλιση Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας - Φερεγγυότητας

Οι Cohen, Manion και Morrison (2008) υποστηρίζουν πως η εγκυρότητα των στοιχείων που χρησιμοποιούνται σε μία έρευνα είναι ανάλογη του αριθμού των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διαδικασία συλλογής τους.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριπλής διασταύρωσης των πληροφοριών. Η ερευνήτρια επέλεξε την τριπλή διασταύρωση των πληροφοριών στοχεύοντας στην επίτευξη του «τριγωνισμού». Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφος (2022), ο τριγωνισμός επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης τριών διαφορετικών τρόπων συλλογής δεδομένων (πχ. Διατήρηση ερευνητικού ημερολογίου, ηχογράφηση, συνεντεύξεις), είτε μέσω της καταγραφής δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (πχ. μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς).

3.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Όλοι όσοι έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συναινετικά ύστερα από πληροφόρηση σχετικά με την έρευνα και τον σκοπό αυτής. Η μουσικοπαιδαγωγός ακολούθησε όλους τους κανονισμούς που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή του προγράμματος στο νηπιαγωγείο, εξασφάλισε την προστασία των μικρών μαθητών από οποιαδήποτε πιθανή σωματική ή και ψυχική βλάβη και φρόντισε να διατηρήσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα που προέκυψαν, αναλύθηκαν, αξιοποιήθηκαν και δημοσιεύθηκαν τηρώντας τις πολύπλοκες και πολυσύνθετες αρχές της δεοντολογίας.

3.7 Περιορισμοί

Η μελέτη ήταν περιορισμένη με διάφορους τρόπους. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή ήταν επαρκής δείκτης της επιτυχίας της εφαρμογής της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály στο νηπιαγωγείο μιας και επέτρεπε την εις βάθος μελέτη και παρατήρηση των μαθητών, καθώς και τη βέλτιστη ανάλυση της όλης διαδικασίας και εμπειρίας. Οι Guest, Blunce, & Johnson (2006) συνέστησαν πως μία δειγματοληψία ποιοτικής μελέτης θα πρέπει να αποτελείται από τουλάχιστον 15 συμμετέχοντες. Ωστόσο, οι μελέτες των Crouch και McKenzie (2006) έδειξαν ότι το μέγεθος δειγματοληψίας θα πρέπει να βασίζεται στην πρόθεση της μελέτης και ότι σημαντικά δεδομένα θα μπορούσαν να συλλεχθούν από μια μελέτη ενός υποκειμένου καθώς και από πολλούς συμμετέχοντες ανάλογα με το σκοπό της μελέτης. Η χρήση περισσότερων τάξεων, περισσότερων μαθητών, θα μπορούσε να έχει ενισχύσει την εξωτερική εγκυρότητα της μελέτης, ο πρόσθετος όμως χρόνος και η προσπάθεια που απαιτείται για τη συμπερίληψη περισσότερων μαθητών και η ανάλυση των δεδομένων των μαθητών θα ήταν συντριπτική και έτσι κάτι τέτοιο απορρίφθηκε (Patton, 2002).

Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν η τακτική προσέλευση. Λόγω της φύσης της μελέτης, ήταν σημαντικό για όλους τους μαθητές να βρίσκονται στην τάξη σε κάθε μάθημα μουσικής μιας και τα μαθήματα ήταν σχεδιασμένα έτσι ώστε να αποτελούν μία αλληλουχία, παρουσιάζοντας μουσικά φαινόμενα και έννοιες. Όταν κάποιοι από τους μαθητές έλειπαν, υπήρχε ο κίνδυνος να χάσουν κάποιες οδηγίες και δραστηριότητες που παρέχονται στο πλαίσιο της τάξης, καθώς είναι μετέπειτα δύσκολο να αναπαραχθούν οι

ακριβείς συνθήκες. Με σκοπό την ελαχιστοποίηση αυτού του κινδύνου, το κάθε μάθημα ξεκινούσε με μία σύντομη επανάληψη του προηγούμενου.

3.8 Σύνοψη της μεθοδολογίας

Η παρούσα ποιοτική μελέτη έρευνας δράσης διερεύνησε το αποτέλεσμα που είχε η εφαρμογή της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο. Λόγω του κύκλου σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και προβληματισμού, η έρευνα δράσης αποτέλεσε μια πρακτική προσέγγιση για αναθεώρηση με στόχο τη βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης των μικρών μαθητών αλλά και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα (Stringer, 2014).

Μέσα από δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης, επιλέχθηκαν οι μαθητές μιας τάξης νηπίων επαρχιακής πόλης της Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε συνομιλίες και μία ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου τμήματος, συμμετοχική παρατήρηση, συμπλήρωση φύλλων παρατήρησης ειδικά σχεδιασμένων για τους σκοπούς της έρευνας, ηχογράφηση του μαθήματος και διατήρηση λεπτομερούς ερευνητικού ημερολογίου.

Τα αποτελέσματα και οι παρατηρήσεις που προκύπτουν, καθώς και οι προτάσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε και συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα τόσο για εκπαιδευτικούς, όσο και για γονείς αλλά και ερευνητές που ενδιαφέρονται για τη μουσική εκπαίδευση των μαθητών στο νηπιαγωγείο και πιο συγκεκριμένα για την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η εφαρμογή του μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος ο σχεδιασμός του οποίου ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές για τη μουσική αγωγή στην πρώτη σχολική ηλικία. Επίσης εκτίθενται οι κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών μουσικής βασισμένου στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály στο νηπιαγωγείο και ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή του υλικού και της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε.

4.1 Η μουσική στο νηπιαγωγείο - Μία πρόκληση

Το νηπιαγωγείο αποτελεί μία πρόκληση για του δασκάλους της μουσικής με τους περισσότερους από τους συναδέλφους να το αποφεύγουν δηλώνοντας ανεπαρκείς στο να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των ηλικιών αυτών όσο αφορά στη μουσική (Persellin, 2010 · Hietanen et al., 2016). Στην Ελλάδα, παρατηρείται μία πλήρης απουσία των ειδικοτήτων από τις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Εξάιρεση αποτελούν αρκετά ιδιωτικά νηπιαγωγεία, παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί οι οποίοι προσλαμβάνουν ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς με σκοπό την παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας στους μικρούς μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Στον δημόσιο τομέα, η έλλειψη εξειδίκευσης των μουσικοπαιδαγωγών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία επιθυμούν να εργαστούν σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη σχέση εργασίας ανάμεσα στο δημόσιο και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, κάνουν τα πράγματα ακόμη πιο πολύπλοκα. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μουσικοί καλούνται να δουλέψουν εναλλάξ τον ένα χρόνο στην πρωτοβάθμια και τον επόμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη σταθερότητας που αυτό προκαλεί δεν περιορίζεται μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές, αλλά έχει τεράστιο αντίκτυπο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μουσικής.

Η σχέση της ερευνήτριας με τη μουσική στην προσχολική αγωγή εξελίχθηκε όταν ξεκίνησε να δουλεύει ως δασκάλα μουσικής σε ένα αμερικανικό δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με το αμερικανικό σύστημα εκπαίδευσης, οι τάξεις των μικρών και μεγάλων νηπίων (Pre- Kindergarten και Kindergarten αντίστοιχα), είναι μέρος του δημοτικού σχολείου το οποίο έχει ως ανώτερη τάξη του την ελληνική Ε' δημοτικού. Η πρώτη επαφή με τα μικρά και τα μεγάλα νήπια ήταν αρκετά δύσκολη μιας και δεν είχε αρκετές γνώσεις για το πως να σχεδιάσει ένα μάθημα προσχολικής μουσικής αγωγής έτσι ώστε να είναι

εποικοδομητικό και ενδιαφέρον για τους μικρούς μαθητές. Οι γνώσεις που είχε αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών της, μαζί με τον χρόνο που έκανε πρακτική άσκηση σε νηπιαγωγείο της Αγγλίας αποδείχτηκαν ανεπαρκείς μιας και ήταν περιορισμένες σε διάρκεια και απευθύνονταν σε ένα σχετικά μικρό δείγμα μαθητών. Στην αρχή προτίμησε ενστικτωδώς να ακολουθήσει τη σχετικά «ασφαλή» οδό του τραγουδιού και του μουσικού παιχνιδιού, προσπαθώντας να δημιουργήσει συνθήκες μέσα στην τάξη που θα επέτρεπαν στα παιδιά να περάσουν μία χαρούμενη και δημιουργική σχολική ώρα, αλλά τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και τον χρόνο του αναστοχασμού, ήταν φανερό πως αυτό δεν ήταν αρκετό. Αναζητώντας λύση στο τεράστιο πρόβλημα που αντιμετώπιζε, στράφηκε στο διαδίκτυο ψάχνοντας για κάποιου είδους επιμόρφωση η οποία θα μπορούσε να τη βοηθήσει και ήταν τότε που το όνομα Kodály ξαναεμφανίστηκε μπροστά της και η ίδια δεν άργησε να εκτιμήσει την αξία της μεθόδου παρατηρώντας τη μουσική εξέλιξη των μικρών της μαθητών.

Η μαγεία του Kodály κατά τη γνώμη της έγκειται στην απλότητα της μεθόδου η οποία ακολουθεί τα στάδια εξέλιξης του παιδιού και είναι έτσι σχεδιασμένη ώστε να έχει ως κέντρο της τον μαθητή και ως κύριο μέλημα της τη μεγιστοποίηση της μουσικής επάρκειας των μαθητών μέσα από μια σειρά μουσικοπαιδαγωγικών αλληλουχιών. Η μέθοδος δεν έχει ανάγκη από κάποιο είδους ακριβού εξοπλισμού για να εφαρμοστεί μιας και είναι βασισμένη στο μουσικό όργανο που όλοι έχουμε πάνω μας από τη στιγμή που ερχόμαστε σε αυτό τον κόσμο, τη φωνή. Όλες οι μουσικές έννοιες προετοιμάζονται, παρουσιάζονται και μαθαίνονται μέσα από τη χρήση της φωνής και του σώματος.

Γυρίζοντας στην Ελλάδα, η εκπαιδευτικός μετά λύπης της διαπίστωσε πως η μέθοδος του Kodály δεν έχει τη θέση που, κατά τη γνώμη της, θα της άξιζε στο ελληνικό σχολείο - ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνομιλώντας τόσο με νηπιαγωγούς όσο και με τους συναδέλφους της, διέκρινε ενθουσιασμό για την προοπτική εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος στις ελληνικές τάξεις τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του δημοτικού σχολείου μα και έλλειψη εξειδίκευσης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις και σκέψεις ήταν αυτές που την ώθησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

4.2 Οι θεμελιώδεις αρχές για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία

Τα χρόνια πριν από την εγγραφή των μικρών μαθητών στο νηπιαγωγείο είναι καθοριστικής σημασίας για τη μουσική τους εξέλιξη. Το ιδανικό για τα παιδιά θα ήταν να

μεγαλώσουν σε ένα πλούσιο μουσικά περιβάλλον. Παρά το γεγονός πως στη χώρα μας τα προγράμματα και οι χώροι προσχολικής αγωγής ολοένα και πληθαίνουν και οι παιδαγωγοί που δουλεύουν σε αυτά αναγνωρίζουν την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τα περισσότερα κράτη της ευρωπαϊκής ένωσης, δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα ως προς το μάθημα της μουσικής στο νηπιαγωγείο το οποίο να περιλαμβάνει τους σκοπούς και τους στόχους της μουσικής αγωγής που απευθύνεται σε αυτές τις ηλικίες.

Οι σκοποί και οι στόχοι της μουσικοπαιδαγωγικής δράσης αντικατοπτρίζουν τις παρακάτω θεμελιώδεις αρχές για τη μουσική αγωγή στην πρώτη σχολική ηλικία:

- Όλα τα παιδιά εμφανίζουν μουσικότητα (musical potential)
- Κάθε παιδί φέρνει τα δικά του μοναδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες στο περιβάλλον της μουσικής μάθησης
- Τα μικρά παιδιά είναι ικανά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από μουσικές ιδέες
- Τα παιδιά από τα οποία απαρτίζονται οι τάξεις ενός νηπιαγωγείου προέρχονται από ποικίλα υπόβαθρα
- Το παιχνίδι αποτελεί τη δουλειά των παιδιών
- Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε ένα ευχάριστο, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον
- Τα παιδιά έχουν ανάγκη σωστά μοντέλα ενηλίκων
- Τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε επαφή με μια πληθώρα μουσικών ήχων, δραστηριοτήτων και υλικών (Forrai, 1995 · Choksy, 2000 · Houlahan & Tacka, 2015)

4.3 Κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών μουσικής βασισμένου στη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο Kodály στο νηπιαγωγείο

Το πρόγραμμα σπουδών μουσικής για μικρά παιδιά προτείνεται να περιλαμβάνει πολλές ευκαιρίες για εξερεύνηση του ήχου μέσω του τραγουδιού, της κίνησης, της ακρόασης και του παίξιματος οργάνων, καθώς και εισαγωγικές εμπειρίες με λεκτική και οπτικοποίηση μουσικών ιδεών. Το μουσικό υλικό και η μουσική βιβλιογραφία που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας και διαχρονικής αξίας και να συμπεριλαμβάνει παραδοσιακά παιδικά τραγούδια, δημοτικά τραγούδια, κλασική μουσική και μουσική από διάφορους πολιτισμούς, στυλ και χρονικές περιόδους.

Στο βιβλίο Kodály in the Classroom (2000), η Lois Choksy σημειώνει πως όταν πρόκειται για τις τάξεις νηπιαγωγείου ή τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το μάθημα της μουσικής είναι προτιμότερο να διαρκεί λιγότερο και να επαναλαμβάνεται περισσότερες φορές την εβδομάδα μιας και η περιοδικότητα του μαθήματος είναι πιο σημαντική από τη διάρκειά του. Με άλλα λόγια, συνίσταται τα μαθήματα να διαρκούν περίπου τριάντα λεπτά και μάλιστα να πραγματοποιούνται με την παρουσία του δασκάλου της τάξης με σκοπό την ενίσχυση των διδακτικών στόχων και κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής ημέρας (Choksy, 2000 σελ 18).

Το παιχνίδι είναι το πρωταρχικό όχημα για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών και οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρώιμες μουσικές εμπειρίες θα πρέπει να συμβαίνουν σε περιβάλλοντα παιχνιδιού με πρωτοβουλία παιδιών, κατευθυνόμενα από παιδιά και υποστηριζόμενα από δάσκαλο. Στην προνηπιακή ηλικία, ο ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργήσει ένα μουσικά διεγερτικό περιβάλλον και στη συνέχεια να διευκολύνει την ενασχόληση των παιδιών με το μουσικό υλικό και τις δραστηριότητες θέτοντας ερωτήσεις ή κάνοντας προτάσεις που διεγείρουν τη σκέψη και την περαιτέρω εξερεύνηση των παιδιών. Τα παιδιά χρειάζονται επίσης χρόνο για ομαδικές μουσικές δραστηριότητες με σκοπό να βιώσουν τις σημαντικές κοινωνικές και μουσικές πτυχές της κοινής χρήσης της μουσικής και της μουσικής δημιουργίας.

Η Choksy (2000) συμπληρώνει πως κάθε μουσικοπαιδαγωγός που δουλεύει με μικρά παιδιά πρέπει να έχει πλήρη γνώση της μουσικής ανάπτυξης κάθε ηλικίας, να προσαρμόζει το πρόγραμμα των μαθημάτων ανάλογα και να μην επιχειρεί να διδάξει έννοιες και ύλη που τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν.

Η Katalin Forrai, έχοντας δουλέψει με παιδιά για πολλά χρόνια κατέγραψε τους προοδευτικούς μουσικούς στόχους ενός προγράμματος μουσικής που βασίζεται στη μέθοδο Kodály όπως φαίνονται παρακάτω:

	4 Ετών	5 Ετών
Δεξιότητες Τραγουδιού	Έκταση 3 - 5 Νότες	3 - 6 Νότες Συνήθως επάνω σε πεντατονικές σκάλες
	Απόλυτες νότες Ντο - Ντο'	Ρε - Ρε'

		4 Ετών	5 Ετών
	Τονικά σωστό τραγούδι	Με τη βοήθεια του δασκάλου, ενός συμμαθητή, όλη η τάξη μαζί, καλή εκφορά λόγου	Ως μέρος της ομάδας και σόλο. Ανεξαρτησία ως προς το ξεκίνημα του τραγουδιού, σωστή έκταση, σωστό τέμπο, τραγούδι σε ηχώ με την χρήση σωστών patterns
	Αριθμός τραγουδιών	25	30

		4 Ετών	5 Ετών
Ρυθμικές Δεξιότητες	Σταθερός ρυθμός	Σταθερός ρυθμός και μελωδικός ρυθμός	Διατήρηση σταθερού και μελωδικού ρυθμού
	Ρυθμός	Διατήρηση του σταθερού ρυθμού τραγουδιών και φημών	Αναγνώριση διαφορών στο ρυθμό των τραγουδιών Αναγνώριση τραγουδιού μόνο δίνοντας τους τον ρυθμό του
	Γρήγορα - Αργά	Διάκριση ανάμεσα σε γρήγορα και αργά στον προφορικό λόγο, το τραγούδι και την κίνηση	Αναγνώριση διαφορών στο τέμπο και αυτόνομη επίδειξη αυτών
	Κίνηση	Κίνηση και αυτοσχεδιασμός στον ρυθμό της μουσικής	Κίνηση και αυτοσχεδιασμός στον ρυθμό της μουσικής

(Forrai, 1995 σελ. 19)

Κάθε μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα σπουδών που θέλει να έχει ως θεμέλιο του τη μέθοδο Kodály πρέπει να έχει ως βάση του το τραγούδι και την κίνηση μιας και αυτές οι δύο δραστηριότητες αποτελούν τις πιο προσωπικές, διαδραστικές, ενεργητικές και χειροπιαστές δραστηριότητες μέσω των οποίων ένα παιδί μπορεί να συμμετέχει και να εμπλακεί με τη μουσική.

Η Choksy (2000) υποστηρίζει πως για να λάβει χώρα η μουσική μάθηση πρέπει τα παιδιά πρώτα να έχουν αποκτήσει ένα ρεπερτόριο γνωστών και αγαπημένων τραγουδιών. Τα τραγούδια αυτά θα πρέπει να επιλεγθούν με προσοχή έτσι ώστε να είναι ευχάριστα για τα παιδιά, αλλά και να προσφέρουν κατάλληλο υλικό για στοχευμένη μουσική μάθηση στο μέλλον. Συνίσταται να υπάρχουν τραγούδια απλά για το τραγούδισμα, τραγούδια με κίνηση, παιχνιδιδοτράγουδα, και τραγούδια και μελωδίες για ακρόαση. Οι ρίμες, τα λαχνίσματα, καθώς και τα παιδικά ποιήματα μπορούν να αποτελέσουν πλούσιες πηγές μουσικής εκμάθησης.

Οι μουσικοπαιδαγωγοί που ακολουθούν τις αρχές της μεθόδου σχεδιάζουν με επιμέλεια κάθε μάθημα και φροντίζουν έτσι ώστε αυτό να αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος να λειτουργεί ως η εισαγωγή που προετοιμάζει το μάθημα, το δεύτερο μέρος να αποτελείται από την εκμάθηση ενός νέου τραγουδιού, λαχνίσματος, *rhymes* κ.α., την επανάληψη μουσικών παιχνιδιών ή και τραγουδιών που τα παιδιά ήδη γνωρίζουν και το τρίτο μέρος να περιλαμβάνει την αναπαραγωγή του νέου τραγουδιού ή τη μουσική ακρόαση ενός αντίστοιχου τραγουδιού.

Επιγραμματικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη μέθοδο Kodály, τα βήματα που συνηθίζεται να ακολουθούνται σε ένα μάθημα είναι:

- Καλωσόρισμα
- Τραγούδια ή παιχνιδοτράγουδα
- Προετοιμασία μιας έννοιας ή φαινομένου
- Ενίσχυση - εξάσκηση σε έννοια ή φαινόμενο που εξετάστηκε σε προηγούμενο μάθημα
- Επανάληψη μιας έννοιας ή φαινόμενο που τα παιδιά πλέον κατέχουν
- Μουσική ακρόαση, σύνθεση, δημιουργικότητα - εργασία σε ομάδες ή ατομική εξάσκηση
- Παρουσίαση εργασιών και αξιολόγηση
- Τραγούδι τέλους μαθήματος (Choksy, 2000)

4.4 Έρευνα Δράσης

Η μουσικοπαιδαγωγική δράση πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της επαρχίας για διάστημα οκτώ εβδομάδων τον χειμώνα του σχολικού έτους 2021 - 2022. Σε αυτή συμμετείχαν μία νηπιαγωγός και οι εννέα μαθητές ενός τμήματος νηπίων. Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος έγινε τυχαία, ενώ κανένα από τα παιδιά δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο οργανωμένο μάθημα ή δραστηριότητα σε σχέση με τη μουσική, εκτός σχολείου.

Η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν πρωτόγνωρη για τη μουσικοπαιδαγωγό η οποία δεν είχε διδάξει ξανά σε ελληνικό νηπιαγωγείο και έπρεπε να δημιουργήσει και να συλλέξει από την αρχή όλο το παιδαγωγικό υλικό που θα χρησιμοποιούσε κατά τη διάρκεια της δράσης. Ειδικότερα, η πιο δύσκολη διαδικασία ήταν η επιλογή των κατάλληλων τραγουδιών για χρήση στην τάξη. Αυτό συνέβη γιατί αν και η μουσικοπαιδαγωγός μεγάλωσε στην Ελλάδα και αποφοίτησε από ελληνικό σχολείο, η

κατάλληλη ελληνική προσχολική μουσική ανθολογία απουσίαζε σχεδόν πλήρως από το ρεπερτόριο της μιας και είχε πραγματοποιήσει το σύνολο των σπουδών της στη μουσική παιδαγωγική στο εξωτερικό.

4.5 Τα μαθήματα - Διεξαγωγή της έρευνας δράσης

Περίπου ένα μήνα πριν από την έναρξη των μαθημάτων, η μουσικοπαιδαγωγός επισκέφθηκε το νηπιαγωγείο και ενημέρωσε τη διευθύντρια και τη νηπιαγωγό του τμήματος για την έρευνα δράσης, τον τρόπο διεξαγωγής της και τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο που θα χρησιμοποιούσε, ενώ απάντησε στις ερωτήσεις που είχαν να της θέσουν αναφορικά με τα παραπάνω. Οι τρεις τους έφτιαξαν ένα πρόγραμμα και όρισαν τη μέρα και ώρα του μαθήματος. Αρχικά, το μάθημα της μουσικής ήταν εβδομαδιαίο - κάθε Πέμπτη πρωί - μα μετά το τέλος της δεύτερης εβδομάδας, η μουσικοπαιδαγωγός, νιώθοντας πως το χρονικό διάστημα των επτά ημερών που μεσολαβούσε από μάθημα σε μάθημα ήταν μεγάλο ζήτησε και πήρε άδεια για ένα επιπλέον μισάωρο. Έτσι, τα μαθήματα μουσικής για τις υπόλοιπες έξι εβδομάδες που διήρκεσε το πρόγραμμα διεξάγονταν κάθε Δευτέρα και κάθε Πέμπτη πρωί (σύνολο 12 μαθήματα μιας και δεν έγιναν μαθήματα την Τσινοπέμπτη και την Καθαρή Δευτέρα).

Τα μαθήματα ξεκίνησαν με έννοιες όπως η διάκριση ανάμεσα σε θόρυβο και μουσική, η ένταση, η ανακάλυψη της εσωτερικής φωνής και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσω χαρούμενων και θλιμμένων ακουσμάτων. Έπειτα επικεντρώθηκαν τόσο στην ανάπτυξη των ρυθμικών όσο και των μελωδικών ικανοτήτων των παιδιών με στόχο ρυθμικά την ορθή αναγνώριση και αναπαραγωγή του Τα (τέταρτο) και του Τι - Τι (δύο όγδοα) και μελωδικά του διαστήματος της τρίτης μικρής καθώς και της κατιούσας αλληλουχίας λα - σολ - μι. Για τον λόγο αυτό, όλο το μουσικοπαιδαγωγικό υλικό που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της δράσης ήταν στοχευμένο στην καλλιέργεια των παραπάνω μουσικών εννοιών. Επιπλέον, μέσα από τα μουσικοπαιδαγωγικά παιχνίδια στο πλαίσιο του μαθήματος οι μικροί μαθητές εξάσκησαν τις κινητικές ικανότητές τους, τη φαντασία τους καθώς και την υπομονή και την αυτοσυγκράτησή τους.

Επιπλέον, η δομή των πλάνων των μαθημάτων είχε σαφή αρχή και τέλος που διακρινόταν από τραγούδια καλωσορίσματος και αποχαιρετισμού. Τα τραγούδια αυτά λειτουργούσαν ως γέφυρες ανάμεσα στην προηγούμενη δραστηριότητα, την ώρα της

μουσικής και την επόμενη δραστηριότητα της τάξης και επέτρεπαν στην ομαλότερη μετάβαση των μικρών μαθητών ανάμεσα σε αυτές.

Στο πρώτο μάθημα δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια ενός ιδανικού κλίματος για μάθηση ανάμεσα στους μαθητές και τη μουσικοπαιδαγωγό, μιας και η εξασφάλιση αυτού είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία ή όχι οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από την πολυετή πείρα της στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, η μουσικοπαιδαγωγός δεν άργησε να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτή και τους μαθητές και από τη δεύτερη κίολας επίσκεψή της στο νηπιαγωγείο, έγινε δεκτή με μεγάλο ενθουσιασμό από τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι τη στιγμή που αντιλήφθηκαν την παρουσία της στον χώρο εγκατέλειψαν την προηγούμενη ασχολία τους και έτρεξαν κοντά της με χαρά.



Beanbags ειδικά κατασκευασμένα για τις ανάγκες του μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος

Αρχικά, η τάξη εξάσκησε τη διατήρηση του σταθερού ρυθμού με τη χρήση ενός beanbag, γνώρισε την κούκλα χεριού Φώφο και μέσω αυτής ήρθε ακουστικά σε επαφή με το μελωδικό διάστημα της τρίτης μικρής και εξερεύνησε το τέμπο τόσο αστικά, όσο οπτικά και κινητικά. Στα δύο επόμενα μαθήματα εκτός από τα παραπάνω, οι μικροί

μαθητές ενθαρρύνθηκαν στη χρήση της εσωτερικής τους φωνής και έμαθαν να ξεχωρίζουν ακουστικά τα τέταρτα (Τα) τα οποία και στη συνέχεια αποτύπωσαν στους δικούς τους τσόχινους πίνακες χρησιμοποιώντας ξυλάκια από παγωτό. Την εβδομάδα που ακολούθησε η τάξη εξερεύνησε τον τρόπο στη μουσική και μίλησε για τα χαρούμενα - θλιμμένα κομμάτια ενώ έμφαση δόθηκε στην έκφραση, την επικοινωνιακή μουσικότητα και την εξάσκηση της ακοής μέσα από ειδικά επιλεγμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες. Όταν τα παιδιά έδειξαν πλήρη κατανόηση των τετάρτων, τα μαθήματα προχώρησαν με την εισαγωγή και του ρυθμού των όγδων (Τι-Τι).

Καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα μαθήματα ήταν επίσης εμπλουτισμένα με μουσικοπαιδαγωγικά παιχνίδια, ηχοϊστορίες και παιδικά τραγούδια, ενώ οι μικροί μαθητές είχαν την ευκαιρία για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της μουσικότητάς τους. Κάθε ένα από τα μαθήματα περιλάμβανε τραγούδι, κίνηση και παιχνίδι. Τα μαθήματα μουσικής ξεκινούσαν με το τραγούδι καλωσορίσματος, συνέχιζαν με τραγούδι στο οποίο περιέχονταν πολλές φορές παιχνιδοτράγουδα, ακολουθούσε εξάσκηση και κατόπιν επανάληψη μιας έννοιας ή φαινομένου που τα παιδιά είδαν σε προηγούμενο μάθημα και ολοκληρωνόταν με μουσική ακρόαση, σύνθεση και δημιουργικότητα και το τραγούδι τέλους μαθήματος.

Για την καλύτερη διαφοροποίηση των σταδίων του μαθήματος, η μουσικοπαιδαγωγός διεξήγαγε το κάθε ένα από αυτά σε διαφορετική μεριά της τάξης. Το μάθημα ξεκινούσε και τελείωνε με όλους τους μαθητές όρθιους στο κέντρο, μιας και τα τραγούδια καλωσορίσματος και τέλους του μαθήματος απαιτούσαν κίνηση, ενώ στο ενδιάμεσο οι μαθητές μετακινούνταν από τα παγκάκια σε κύκλο, στη γωνία μουσικής ακρόασης και εν τέλει στα τραπεζάκια τους για την ώρα μουσικής δημιουργίας και σύνθεσης.

Οι μικροί μαθητές έδειξαν πως απολάμβαναν την προγραμματισμένη δομή και αυτό φαινόταν εύκολα όταν από την τρίτη κιόλας εβδομάδα μαθημάτων δεν είχαν δυσκολία στο να καταλαβαίνουν που ακριβώς έπρεπε να βρίσκονται, ενώ η διάρκεια των δραστηριοτήτων, κάθε μία από τις οποίες δεν ξεπερνούσε τα πέντε λεπτά, έδειξε να μη τους κουράζει. Επίσης, τα παιδιά δεν παραπονέθηκαν για το επίπεδο των μουσικών εννοιών που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης και μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στα μαθήματα η ερευνήτρια επιβεβαίωσε πως το επιλεγμένο μουσικοπαιδαγωγικό υλικό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες της τάξης.

Το τελευταίο μάθημα αφιερώθηκε για την πραγματοποίηση μίας μικρής γιορτής όπου οι μικροί μαθητές τραγούδησαν τραγουδάκια και επανέλαβαν δραστηριότητες και παιχνίδια που είχαν μάθει κατά τη διάρκεια της δράσης. Επίσης, κάθε ένας από τους μικρούς συμμετέχοντες στο πρόγραμμα έλαβε ένα αναμνηστικό δίπλωμα συμμετοχής από τη μουσικοπαιδαγωγό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αυτή καλούνταν να απαντήσει. Αντλώντας υλικό από τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων, το ερευνητικό ημερολόγιο, την παρατήρηση, την ημιδομημένη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό και μέσα από το άτυπο focus group με τους μικρούς μαθητές, η ερευνήτρια εκθέτει τα θέματα, τις παραμέτρους και τα στοιχεία που ξεχώρισαν κατά τη διάρκεια της δράσης.

5.1 Η νηπιαγωγός

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της μουσικοπαιδαγωγικής δράσης η μουσικοπαιδαγωγός, έχοντας υπόψη της τον τρόπο με τον οποίο διεξάγονταν τα μαθήματα μουσικής στην Ουγγαρία, που στήριζε τη φυσική παρουσία των νηπιαγωγών και των δασκάλων καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη, επιθυμούσε την εμπλοκή της νηπιαγωγού του τμήματος. Μη βρίσκοντας όμως το θάρρος να ζητήσει κάτι τέτοιο, μιας και στην ουσία «εισέβαλε» στο νηπιαγωγείο της γειτονιάς της ως μία άγνωστη, δεν το πρότεινε καν.

Το πρώτο μάθημα πραγματοποιήθηκε μόνο με τη συμμετοχή των παιδιών. Η πόρτα της τάξης παρέμεινε κλειστή αλλά η δασκάλα μαζί με τη διευθύντρια, όπως αργότερα αποκαλύφθηκε, παρακολούθησαν τη ροή του μαθήματος καθισμένες στον χώρο έξω από την τάξη.

«Ελπίζω να μη σε πειράζει, αλλά θα ήθελα πολύ, αν γίνεται, να μείνω και εγώ μέσα την ώρα που κάνετε μουσική. Θα καθίσω πίσω στο γραφείο μου και δεν θα ενοχλώ. Τα παιδιά είναι πολύ ενθουσιασμένα με το μάθημά σου...» (Νηπιαγωγός, αρχή 2ου μαθήματος).

Σύμφωνα με τις καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο της μουσικοπαιδαγωγού, όταν η ίδια έφτασε στο σχολείο για το δεύτερο μάθημα η νηπιαγωγός εξέφρασε μόνη της την επιθυμία της να παραμείνει εντός της τάξης και να συμμετέχει ως παρατηρήτρια. Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής ήταν έκτοτε αυτός του παρατηρητή - κριτικού φίλου, ο οποίος μετά το πέρας κάθε μαθήματος περνούσε μερικά λεπτά με τη μουσικό ανταλλάσσοντας ιδέες και λύνοντας τυχόν απορίες.

Μετά το τέλος του προγράμματος, ακολούθησε ημιδομημένη συνέντευξη διάρκειας περίπου μισής ώρας με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της εμπειρίας που είχε η νηπιαγωγός από τη δράση και για τον εντοπισμό τυχόν επιρροών που είχε στην πρακτική της ίδιας και στην αντιμετώπιση του μαθήματος της μουσικής έκτοτε. Τα θέματα που προέκυψαν επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του μαθήματος της μουσικής - ιδιαίτερα κατά τα ευαίσθητα χρόνια της προσχολικής αγωγής των παιδιών, στην έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης ως προς τη διεξαγωγή ενός σωστά δομημένου μαθήματος μουσικής από την πλευρά των νηπιαγωγών, στη χρήση υλικού και εργαλείων από το συγκεκριμένο μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της σχολικής εβδομάδας μέσα στην τάξη και τέλος, στο εξουθενωτικό ωράριο των Ελλήνων νηπιαγωγών οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν τις τάξεις τους ολομόναχοι και χωρίς διάλειμμα από την έναρξη έως το τέλος της σχολικής μέρας.

Ειδικότερα, και επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Δογάνη (2007), Θεοδωρίδη (2011), και Ευθυμίου (2018) οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και ανέδειξαν τη διάθεση των Ελλήνων νηπιαγωγών για συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ως προς τη μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση μιας και οι ίδιοι αναγνωρίζουν τα κενά και τις ελλείψεις που έχουν, η νηπιαγωγός του τμήματος αναφέρθηκε αρκετές φορές στην αβεβαιότητα που την διακατείχε ως προς την επάρκεια της να διδάξει το μάθημα της μουσικής σε μεγαλύτερο βάθος από αυτό της ψυχαγωγίας και στην ανάγκη που ένιωθε για επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα: *«δεν ξέρω αν τραγουδάω σωστά. Δεν έχω πλήρη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου..»*, *«Ξέρω πως δεν ξέρω τίποτα..»*, *«Δεν έχω καμία σχέση με τη μουσική. Δεν παίζω κάποιο μουσικό όργανο και ό,τι γνώσεις έχω είναι από το πανεπιστήμιο εκείνα τα λίγα που κάναμε τότε και ό,τι έμαθα μόνη μου κυρίως από το YouTube»* κ.ά. Η ανάγκη για συμμετοχή σε επιμόρφωση, εκτός από την έκφρασή της λεκτικά, ήταν επίσης εμφανής και από το γεγονός πως η ίδια η εκπαιδευτικός ζήτησε να είναι παρούσα σε όλα τα μαθήματα μουσικής που διεξήγαγε η μουσικοπαιδαγωγός κρατώντας μάλιστα σημειώσεις και συμμετέχοντας ενεργά και με ζήλο στην όλη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν ήταν λίγες οι φορές που η νηπιαγωγός αναφέρθηκε στην παράμετρο της επιμόρφωσης: *«Για πρώτη φορά, στα 24 χρόνια που δουλεύω κάποιος ήρθε στο νηπιαγωγείο και έκανε κάτι ουσιαστικό»*, *«Μαζί με τα παιδιά, μαθαίνω και εγώ»*, *«θα ήθελα σε παρακαλώ να μας ενημερώνεις αν πέσει στην αντίληψη σου κάποια σχετική επιμόρφωση»*, *«σε ευχαριστώ για όλα τα ωραία που μας έδειξες. Μακάρι να είχαμε περισσότερες ευκαιρίες για τέτοια πράγματα...»*. *«Εδώ ξέρεις πως όλες*

οι συνάδελφοι θα ήθελαν να πηγαίνεις σε όλες τις τάξεις» (Νηπιαγωγός, συνέντευξη, 21').

Επίσης, εδώ αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η μουσικοπαιδαγωγός προσεγγίστηκε και από τις νηπιαγωγούς των άλλων τάξεων του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου οι οποίες ενθουσιασμένες από αυτά που άκουγαν από τη συνάδελφό τους την παρακάλεσαν να διαθέσει όσο χρόνο μπορούσε για να κάνει μουσική και στις δικές τους τάξεις, κάτι που δυστυχώς δεν έγινε γιατί δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και γιατί ο ελεύθερος χρόνος της μουσικοπαιδαγωγού ήταν εξαιρετικά περιορισμένος. Η μουσικοπαιδαγωγός πραγματοποίησε πλήθος άτυπων συζητήσεων με όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, προσπαθώντας να κατανοήσει καλύτερα τα πιστεύω και τις ανάγκες τους.

Ένα από τα πρώτα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση της ημιδομημένης συνέντευξης είναι το ότι η αναγνώριση της σπουδαιότητας του μαθήματος της μουσικής από την πλευρά των νηπιαγωγών είναι αδιαμφισβήτητη και κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας η πεποίθηση αυτή εκφράστηκε από το σύνολο των νηπιαγωγών του σχολείου. *«Ιδιαίτερα στο μάθημα της μουσικής που είναι τόσο σημαντικό για τα παιδιά. Όλοι το ξέρουν, αλλά κανένας δε μας βοηθάει...»*. Και σε αυτή την παράμετρο η παρούσα έρευνα ήρθε να επιβεβαιώσει παλαιότερες οι οποίες έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και οι οποίες αναφέρονται σε προηγούμενα κεφάλαιά της. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί του συγκεκριμένου σχολείου, περνώντας μεγάλο μέρος της μέρας τους κοντά στους μικρούς μαθητές αντιλαμβάνονται τη μουσική ως εγγενή ιδιότητα των ανθρώπων και εκτιμούν όλα αυτά που δύναται να προσφέρει ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα μουσικής αγωγής στις τάξεις τους και θα προτιμούσαν το υπουργείο παιδείας να είχε συμπεριλάβει την ειδικότητα της μουσικής στο νηπιαγωγείο όπως πρόσφατα έγινε για αυτή των αγγλικών.

Μία ακόμη παράμετρος που αναδείχθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό του τμήματος, όσο και κατά τον χρόνο διεξαγωγής των μαθημάτων είναι η λάθος αντίληψη που επικρατεί στην κοινωνία πως για να πραγματοποιηθεί ένα μάθημα μουσικής χρειάζονται από τη μία μουσικά όργανα και από την άλλη γνώσεις παιξίματος μουσικών οργάνων. *«Καταρχάς, δεν περίμενα ποτέ μου πως μπορεί κάποιος να κάνει τέτοια δουλειά χωρίς ο ίδιος να χρειαστεί να πιάσει στα χέρια του ένα μουσικό όργανο. Ακόμη μου φαίνεται απίστευτο...»*. Η μέθοδος Kodály, έχοντας ως χαρακτηριστικό της την οικονομία σε όλα τα επίπεδα, ενδείκνυται για χρήση στα ελληνικά νηπιαγωγεία

τα οποία δεν διαθέτουν εξοπλισμό ενώ παράλληλα είναι ιδανική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας μιας και μη έχοντας ερεθίσματα τα οποία αποσπούν την προσοχή, επικεντρώνονται στο μάθημα και μαθαίνουν να ακούν, να αναπαράγουν σωστά τους ήχους της φωνής ή του σώματος και να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία του μαθήματος. Η μέθοδος Kodály δεν έχει να κάνει με μολύβια και χαρτιά αλλά βασίζεται στη βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων στο μάθημα. Η νηπιαγωγός στάθηκε ιδιαίτερα στο γεγονός πως ο τρόπος προσέγγισης της μουσικής μέσω της μεθόδου Kodály αγγίζει τα παιδιά προσφέροντας ένα υψηλό επίπεδο μουσικής εκπαίδευσης το οποίο συνοδεύεται από ενθουσιασμό και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μικρών μαθητών.

«Δε μπορούσα να φανταστώ πως κανείς μπορεί να κάνει μουσική χωρίς τη χρήση κανενός μουσικού οργάνου. Αλήθεια δε μου είχε περάσει ποτέ από το μυαλό πως η φωνή και το σώμα μας είναι υπέρ-αρκετά για να μάθει κανείς όλα αυτά που μας δείχνεις κάθε φορά. Όλες αυτές τις μουσικές έννοιες.. χωρίς τη χρήση μουσικών οργάνων...» (Νηπιαγωγός, ερευνητικό ημερολόγιο, μάθημα 2ο).

Εδώ να σημειώσουμε πως όταν ανέπτυξε τη μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο ο ίδιος ο Kodály ήταν απόλυτος ως προς το επίπεδο των μουσικών γνώσεων που θα έπρεπε να έχουν όλοι όσοι διδάσκουν μουσική, απαιτώντας μόνο το καλύτερο, κάτι με το οποίο η συγγραφέας της παρούσας έρευνας συμφωνεί. Όμως, η ελληνική πραγματικότητα αυτή τη στιγμή αποκλείει τους ειδικά καταρτισμένους μουσικοπαιδαγωγούς από τις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης και δε μας επιτρέπει κάτι τέτοιο.

Στην ερώτηση ως προς το αν και πως επηρεάστηκε από την έρευνα δράσης η νηπιαγωγός απάντησε πως αυτές οι εβδομάδες επιμόρφωσης ήταν αρκετές για να την κάνουν να αναθεωρήσει αρκετές πεποιθήσεις που είχε σε σχέση με το μάθημα της μουσικής, να αναπτύξει την κριτική σκέψη της και να γίνει πιο προσεκτική ως προς τις επιλογές μουσικού υλικού, κάτι που έως τότε έκανε μηχανικά και χωρίς να έχει κάποιο κριτήριο:

«βλέποντας σε στην τάξη και ερχόμενη σε επαφή με τη μέθοδο Kodály νιώθω πως η οπτική μου έχει πλέον αλλάξει και βλέπω το μάθημα εντελώς διαφορετικά. Δηλαδή, έχω πιάσει πολλές φορές τον εαυτό μου να σκέφτεται και να αναρωτιέται πως εσύ θα προσέγγιζες ένα κομμάτι και τι μπορώ να ακούσω μέσα σε αυτό.. από τα Τι-Τι έως διακυμάνσεις στη μελωδία του και στο τέμπο του. Αυτά τα πράγματα προηγουμένως μου ήταν αδιάφορα. Τραγουδούσαμε για να τραγουδάμε...» (Νηπιαγωγός, συνέντευξη 7').

Επίσης η ίδια δήλωσε πως αρκετές από τις μουσικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αυτό το χρονικό διάστημα της έδωσαν ιδέες για εφαρμογή και χρήση και σε άλλα μαθήματα: *«Τον πίνακα από τσόχα δεν το συζητώ πως θα τον χρησιμοποιήσω αρκετά. Μου έδωσες ιδέες να τον χρησιμοποιήσω και για άλλα μαθήματα. Στα παιδιά αρέσει πολύ και έχουν ενθουσιαστεί μαζί του. Θα κόψω και αλλά σχήματα..»* (Νηπιαγωγός, συνέντευξη 9').

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά έγινε στις συνθήκες εργασίας των νηπιαγωγών οι οποίοι καλούνται να δουλεύουν περισσότερο από κάθε άλλο εκπαιδευτικό κλάδο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν απέναντί τους μια κεντρική διοίκηση που δεν αναγνωρίζει της ανάγκες τους και μια κοινωνία που στο μεγαλύτερο σύνολό της δεν συνειδητοποιεί το μέγεθος της προσφοράς όλων όσων εργάζονται στην προσχολική αγωγή: *«Δεν γίνεται να τα κάνουμε όλα μόνες μας...»*, *«Εμείς κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε για τα παιδιά, αλλά η κούραση είναι μεγάλη και αισθάνομαι πως το έργο μας δεν αναγνωρίζεται...»*, *«κανένας δε μας βοηθάει...»* (Νηπιαγωγός, συνέντευξη). Η απογοήτευση της εκπαιδευτικού η οποία τη στιγμή που διεξήχθει η συνέντευξη είχε ήδη 24 χρόνια προϋπηρεσία ήταν έκδηλη και όλα αυτά που δήλωσε θα έπρεπε υπό ιδανικές συνθήκες να ληφθούν πολύ σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους για τη βελτίωση τόσο της κατάρτισης όσο και της δια βίου μάθησης και της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών των νηπιαγωγών. Είναι κοινή λογική πως όταν έχουμε χαρούμενους δασκάλους τότε έχουμε και χαρούμενους μαθητές και μόνο έτσι μια εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

5.2 Οι μαθητές - Θεματική Ανάλυση και Ευρήματα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, οι τρόποι δηλαδή με τους οποίους ανταποκρίθηκαν οι μικροί μαθητές στην πιλοτική εφαρμογή που βασίστηκε στην προσαρμογή της μεθόδου Kodály στο ελληνικό νηπιαγωγείο διερευνήθηκε με έναν συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων τα οποία είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια. Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, την ηχητική καταγραφή του μαθήματος, την διατήρηση ερευνητικού ημερολογίου και τον αναστοχασμό και έχοντας ως οδηγό τις παρατηρήσεις και προτάσεις των Braun & Clarke (2008) όσον αφορά στη θεματική ανάλυση περιεχομένου, προέκυψαν και αναλύθηκαν τα παρακάτω κύρια θέματα. Αυτά χωρίζονται σε μουσικές και σε εξωμουσικές παρατηρήσεις και επιγραμματικά είναι:

Εξωμουσικές Παρατηρήσεις

- α. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα
- β. Η μαγεία της γνώσης και της εξερεύνησης
- γ. Η αξία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση
- δ. Κοινωνικοποίηση και ομάδα

Μουσικές Παρατηρήσεις

5.2.1 Εξωμουσικές παρατηρήσεις

α. Η θετική στάση των μαθητών στο μάθημα. Ανατρέχοντας τόσο στο ερευνητικό ημερολόγιο όσο και στην ηχογράφηση, ο ενθουσιασμός των μικρών μαθητών ήταν φανερός από το πρώτο κίόλας μάθημα μουσικής που παρακολούθησαν. Καθοριστικής σημασίας στον σχηματισμό της πρώτης εντύπωσης ήταν η εμφάνιση της κούκλας χεριού Φώφο της μουσικοπαιδαγωγού.



Ο Φώφο με το μεγάλο στόμα

Ο Φώφο είναι μία κούκλα χεριού του εμπορίου σε μορφή βατράχου με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μεγάλου στόματος. Η χρήση του Φώφο στην τάξη ήταν υψίστης σημασίας στο επίπεδο της συμμετοχής και της φωνητικής αναπαραγωγής, για ποικίλους λόγους. Αρχικά, στα μικρά παιδιά αρέσει και μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία και χωρίς ντροπή να συνομιλούν και να συνδέονται με κάθε είδους κούκλες και αρκουδάκια. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα στο πρώτο μάθημα, όταν όλοι αναφώνησαν ένα

«αααααα» θαυμασμού όταν ο Φώφο βγήκε από το μαγικό κουτί, όπου μέσα είχε τα πράγματα της η μουσικοπαιδαγωγός. Η προθυμία για επαφή και επικοινωνία με την κούκλα ήταν έκδηλη καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Ο ενθουσιασμός των παιδιών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της μουσικής παρέμεινε σε πολύ υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια της δράσης. Πιστή στη φιλοσοφία της διδακτικής της προσέγγισης, η μουσικοπαιδαγωγός, ουδέποτε πίεσε κάποιον μαθητή ή μαθήτριά της να αφήσει το κάθε μέλος της ομάδας να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό και τη δική του προσωπικότητα.

Το ερευνητικό ημερολόγιο και η ηχογράφηση επιβεβαίωσαν πως ήδη από το τρίτο κιόλας μάθημα μουσικής η συμμετοχή ήταν καθολική και πως ακόμη και τα δύο πιο συνεσταλμένα μέλη της τάξης αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και έπαιρναν μέρος αβίαστα στις δραστηριότητες, αρκετές από τις οποίες περιλάμβαναν σόλο εκτελέσεις μπροστά στην ομάδα. Επίσης, σε κάθε είσοδο της στην τάξη οι μαθητές την υποδέχονταν με χαρά, φωνάζοντας όλοι μαζί «Ηρθεεεεε... ήρθεεεεε», ενώ κατά την αποχώρηση της η λύπη των παιδιών ήταν εμφανής. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό του τμήματος, οι μικροί μαθητές ρωτούσαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας ως προς το πότε θα είχαν μουσική ξανά.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί η δημιουργία ανάγκης και επιθυμίας για περισσότερη γνώση επάνω στη μουσική η οποία προκύπτει και εμφανίζεται πολλάκις κατά την παρατήρηση των παιδιών και τις καταγραφές τόσο στην ηχογράφηση όσο και στο ερευνητικό ημερολόγιο. Η δημιουργία αυτής της ανάγκης αποτελεί, σύμφωνα με τον John Dewey, την πιο σημαντική και ουσιώδη στάση την οποία μπορεί να προκαλέσει η εκπαίδευση σε ένα μαθητή (Dewey, 1938/1997). Επιπλέον, η Custodero (2005) υποστηρίζει πως όταν οι μαθητές επαναλαμβάνουν μια μουσική δραστηριότητα που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος κατά την υπόλοιπη μέρα είναι γιατί προσπαθούν να συνεχίσουν την εμπειρία της ευχαρίστησης που τους πρόσφερε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτή η επανάληψη ήταν πολύ εμφανής κατά τη διάρκεια της έρευνας μιας και σύμφωνα με τη νηπιαγωγό οι μικροί μαθητές τραγουδούσαν τραγούδια και έπαιζαν παιχνίδια που είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια της ώρας της μουσικής μέσα στη σχολική ημέρα.

Ουδέποτε, κανένα από τα εννέα παιδιά δεν εκδήλωσε κάποιο αρνητικό συναίσθημα ως προς την παρουσία της μουσικοπαιδαγωγού στην τάξη κατά τη διάρκεια της δράσης. Αντιθέτως, η τελευταία συνάντηση κατακλύσθηκε από έντονο αίσθημα

απογοήτευσης που το μουσικό πρόγραμμα έφτασε στο τέλος του. «Μη φύγεις. Σε παρακαλώ! Μη φύγεις..» (Κατερίνα, 5 ετών).

Οι μικροί μαθητές δεν δήλωσαν μόνο λεκτικά τη δυσαρέσκεια τους ως προς την αναχώρηση της μουσικοπαιδαγωγού, μα σύσσωμοι έσπευσαν να αποκλείσουν τις εξόδους πρώτα της αίθουσας και κατόπιν του νηπιαγωγείου, για να μη φύγει.

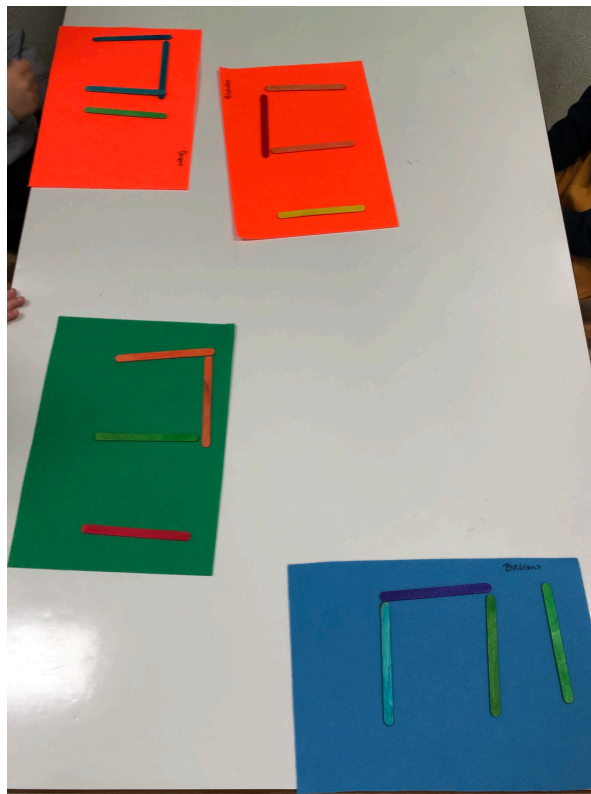
β. Η μαγεία της γνώσης και της εξερεύνησης. Η χαρά και ο ενθουσιασμός των παιδιών για όλα αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι το στοιχείο της έρευνας το οποίο παρουσιάστηκε πολλές φορές τόσο στις ηχογραφήσεις των μαθημάτων, όσο και στο προσωπικό ημερολόγιο και στις συζητήσεις με τη νηπιαγωγό. Ειδικότερα, από τα ερευνητικά εργαλεία προκύπτει πως η ανταπόκριση των μικρών μαθητών στα μαθήματα μουσικής ήταν εντυπωσιακή και συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία σε κάθε δραστηριότητα.

Τα δύο επιπλέον μισάωρα στοχευμένης μουσικής μάθησης αποτέλεσαν μια εμπειρία με γνωστική διάσταση για τα παιδιά η οποία δεν περιοριζόταν μόνο στον χρόνο που περνούσαν με τη μουσικοπαιδαγωγό μα επεκτεινόταν και κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής μέρας και εβδομάδας «κοιτά τι έφτιαξα..» (Νικόλας, 5 ετών - δείχνοντας μία ζωγραφιά με συνδυασμό Τι-Τι και Τα). Αξίζει να σημειωθεί πως από την έρευνα απουσιάζει πλήρως η επαφή με τους γονείς, οι οποίοι θα μπορούσαν ενδεχομένως να δώσουν κάποιες περαιτέρω πληροφορίες για τις ώρες που οι μικροί μαθητές ήταν στα σπίτια τους.



Απεικόνιση ρυθμού στον πίνακα από τσόχα

Ο μεγάλος μαυροπίνακας και τα σχήματα από τσόχα που είχε δημιουργήσει για το πρόγραμμα η μουσικοπαιδαγωγός τοποθετήθηκε σε σημείο που όλοι είχαν πρόσβαση και αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τους μικρούς μαθητές οι οποίοι ενθουσιάστηκαν με το γεγονός πως μπορούσαν μόνοι τους να τοποθετούν και να μετακινούν τα διαφορά σχήματα επάνω του. Πέρα από την τσόχα και τα ξυλάκια, τα παιδιά δούλεψαν και με πλαστελίνη και ξυλομπογιές αποτυπώνοντας και με αυτό τον τρόπο αυτά που μάθαιναν. «Είναι αλήθεια δικό μου; Μπορώ να το πάρω σπίτι να το δείξω στη μαμά μου;» (Πέτρος, 5 χρόνων)



Απεικόνιση ακουστικού ρυθμικού ερεθίσματος στην τάξη

Στην αρχή της πέμπτης εβδομάδας δόθηκε σε κάθε μαθητή ένα ατομικό φύλλο τσόχας μαζί με ξυλάκια με σκοπό την καλύτερη εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας, αλλά και την ενθάρρυνση της ρυθμικής σύνθεσης και δημιουργίας, κάτι που προκάλεσε πολύ μεγάλο ενθουσιασμό σε όλα τα μέλη της τάξης. Επίσης, τα παιδιά αποτύπωσαν την εμπειρία τους και μέσω της ζωγραφικής με ξυλομπογιές και της δημιουργίας σχημάτων με πλαστελίνη, ενώ διακατέχονταν από μεγάλη ανάγκη να μοιραστούν τα δημιουργήματά τους με τους ενήλικες που είχαν τριγύρω τους. «..σου λέω, με βρήκαν να σκουπίζω εδώ έξω στον διάδρομο και με τράβηξαν μέσα να μου μάθουν μουσική και

εμένα.. τα είχαν φτιάξει πολύ όμορφα..» (Χριστίνα, 49 ετών - Καθαρίστρια νηπιαγωγείου).

Ο αριθμός των επιλογών για αποτύπωση και έκφραση που είχαν στη διάθεση τους τα παιδιά αποτέλεσε μέρος του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning) τις αρχές του οποίου ακολούθησε η μουσικοπαιδαγωγός κατά τη διάρκεια της φάσης του σχεδιασμού των μαθημάτων. Απώτερος στόχος της χρήσης του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση είναι η ισότιμη πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης όλων των μελών μιας ομάδας ή τάξης ανεξάρτητα με τις όποιες ικανότητες ή μαθησιακές ιδιαιτερότητες αυτά έχουν (Akoyunoglou et al., 2019).

γ. Η αξία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικό παιχνίδι θεωρείται κάθε οργανωμένη δραστηριότητα η οποία στοχεύει στην επίτευξη μαθησιακών στόχων μέσω ενός συνδυασμού ψυχαγωγίας και μάθησης και οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων ενθαρρύνονται να το χρησιμοποιήσουν στη σχολική τάξη.

Ένα στοιχείο των μαθημάτων το οποίο αγαπήθηκε ιδιαίτερα από όλα τα παιδιά ήταν το μουσικό εκπαιδευτικό παιχνίδι το οποίο αποτελούσε στοιχείο κάθε σχεδόν μαθήματος και τις περισσότερες φορές απαιτούσε την εμπλοκή ολόκληρου του σώματος κατά τη διεξαγωγή του. Τα μουσικά παιχνίδια που επιλέχθηκαν από τη μουσικοπαιδαγωγό είχαν τις περισσότερες φορές κιναισθητικούς στόχους. Για τον λόγο αυτό περιλάμβαναν συντονισμένη κίνηση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Όλοι οι μουσικοπαιδαγωγοί που εφαρμόζουν τη Μέθοδο Kodály εκπαιδεύονται εκτενώς στη χρήση και δημιουργία μουσικών παιχνιδιών με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και δεν υπάρχει πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στις αρχές του Kodály που να μη περιλαμβάνει μουσικά παιχνίδια.

Τα μουσικά παιχνίδια τα οποία οι μικροί μαθητές είχαν την ευκαιρία να παίξουν κατά τη διάρκεια της δράσης υπήρξαν πηγή πληθώρας θετικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα της εγγενούς αγάπης που εμφανίζουν τα παιδιά για κάθε μορφή κίνησης και παιχνιδιού (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Όσο πιο έντονα ήταν τα κιναισθητικά ερεθίσματα που πρόσφεραν τα μουσικά παιχνίδια, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ανταπόκριση που εμφάνιζαν οι μικροί μαθητές. Το «Θέλω να παίξουμε τον τρελό χορό» ακουγόταν σε κάθε μάθημα που ακολούθησε την αρχική παρουσίαση του παιχνιδιού

στους μαθητές και σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, ο «τρελός χορός» παιζόταν κάθε μέρα στην τάξη με τη νηπιαγωγό σε ρόλο συντονιστή της μουσικής. Τα παιδιά είχαν μάλιστα άποψη και για το είδος της μουσικής που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, επιλέγοντας πάντα γρήγορα και έντονα από ρυθμική πλευρά, κομμάτια.

Τέτοιου είδους συμμετοχικές, ενεργητικές και ενσώματες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τη μουσική αποτελούν παιδαγωγικές στρατηγικές οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των μαθητών καθώς προάγουν την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα και ενισχύουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενώ παράλληλα έχουν και πληθώρα οφελών ως προς τη φυσιολογική και σωματική ανάπτυξη και διάπλαση των μικρών παιδιών.

Για αυτό τον λόγο, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αφήσει πίσω τον δασκαλοκεντρικό ρόλο και να επικεντρωθεί στον ρόλο που έχει ως εμπυχωτής δημιουργώντας ευκαιρίες για εκπαιδευτικό παιχνίδι μέσα στην τάξη δραστηριοποιώντας έτσι τους μαθητές τους και ενθαρρύνοντας τους να συμμετέχουν ενεργά και να σκεφτούν δημιουργικά.

Από τη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό του τμήματος προκύπτει πως αν και το εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι κάτι το οποίο υπάρχει έντονα στις τάξεις του νηπιαγωγείου, η χρήση του στοχευμένα στο μάθημα της μουσικής δεν είχε προηγηθεί. Αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω ως προς την επιφανειακότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η μουσική στην τάξη και το γεγονός πως τις περισσότερες φορές η χρήση της περιορίζεται για ψυχαγωγικό σκοπό.

δ. Κοινωνικοποίηση και ομάδα . Η ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα της μουσικής παρέχει, εκτός από μουσικές δεξιότητες και πλήθος παιδαγωγικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και άλλων γενικότερων οφελών. Ειδικότερα, τέτοιου είδους δημιουργικές και έντονες εμπειρίες οι οποίες έχουν τη δύναμη να εμπλέκουν τόσο το σώμα όσο και το μυαλό των συμμετεχόντων αποτελούν συμμετοχικές και συλλογικές διαδικασίες οι οποίες δημιουργούν και δυναμώνουν δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Turino, 2008). Επίσης, μέσω της ενσώματης εμπειρίας της μουσικής εκτέλεσης ενεργοποιείται, εκτός από το σώμα, και το μυαλό προσδίδοντας ιδιαίτερη αξία στο μάθημα, ενώ παράλληλα προκαλούνται συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς και ευχαρίστησης (Bowman, 2005· Custodero, 2002· Bowman & Powell, 2007).

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έγινε εμφανές πως οι μικροί μαθητές ξεκίνησαν να λειτουργούν ως ομάδα, αφήνοντας πίσω την προσκόλληση που είχαν έως τότε στους εαυτούς τους. Αυτό αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής επιτέλεσης της μουσικής και σύμφωνα με τον Turino (2008) μια τέτοιου είδους συμμετοχική δραστηριότητα έχει ως αποτέλεσμα ένα ξεχωριστό είδος δεσίματος με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με τα οποία αλληλεπιδρούμε κατά τη διάρκεια μιας μουσικοκινητικής δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας εμπειρίας, η προσοχή των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ τους και στα συναισθήματα τους και εκεί κρύβεται η δύναμη της συμμετοχικής μουσικής επιτέλεσης η οποία δύναται να βοηθά στη σύναψη κοινωνικών δεσμών (Turino, 2008).

Ο μαθητής που από την αρχή εμφάνιζε τις υψηλότερες μουσικές ικανότητες χωρίς να έχει λάβει ποτέ κάποιο είδος μουσικής εκπαίδευσης ήταν αρχικά πολύ σίγουρος και ενθουσιώδης και απαντούσε συχνά εθελοντικά και μερικές φορές οδηγούσε το μάθημα. Είχε όμως τη συνήθεια να φωνάζει τις απαντήσεις αυτόκλητα, διαταράσσοντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Μέσω σωστής παιδαγωγικής καθοδήγησης, το παιδί αυτό, μαζί με μερικά ακόμη ισχυρά μέλη της ομάδας είχαν αναλάβει καθήκοντα βοηθού δασκάλου και με τον τρόπο τους ενθάρρυναν τα πιο αδύναμα και ντροπαλά μέλη βοηθώντας τα να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους με έναν τρόπο που ένας ενήλικας δεν θα ήταν σε θέση ποτέ να κάνει.

«Μυρτώ, εμείς μαζί!» (Βασίλης, 5 ετών πιάνοντας το χέρι της ντροπαλής Μυρτούς κατά την διάρκεια του κύκλου. Μάθημα 9, 14')

«Εγώ θα καθίσω δίπλα στην Κατερίνα!» (Πέτρος, 5 ετών. Μάθημα 11, 5')

Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο, την ηχογράφηση και από την ημιδομημένη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό παρατηρήθηκε πως στο τέλος της χρονικής διάρκειας της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές είχαν σημειώσει πρόοδο ως προς την κοινωνική συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της σχολικής εβδομάδας με τα δυνατότερα μέλη της τάξης να σέβονται και να βοηθούν τα πιο αδύναμα. Επιπλέον τα παιδιά έδειχναν καλύτερη κατανόηση ως προς την έννοια της σειράς ενώ πλέον άκουγαν τις απαντήσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας με μεγαλύτερη συγκέντρωση και υπομονή.

«Ο Βασίλης πλέον περιμένει την σειρά του.. αυτό και αν ήταν ανέλπιστη εξέλιξη» (Νηπιαγωγός, συνέντευξη 18').

«Τα μωρά μόνο δεν περιμένουν. Εγώ είμαι Βασίλης. Ξέρω. » (Βασίλης, 5 ετών. Μάθημα 8, 21')

Το δέσιμο της ομάδας που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στα μέλη της συγκεκριμένης τάξης ενισχύθηκε επιπλέον και από το γεγονός πως ήταν η μόνη τάξη σε όλο το νηπιαγωγείο η οποία παρακολούθησε το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Η παράμετρος αυτή έκανε τους μαθητές να νιώσουν ξεχωριστοί και ίσως ηλικιακά πιο μεγάλοι με αποτέλεσμα όλη η τάξη να ανταποκριθεί ανάλογα.

Επίσης, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, το ερευνητικό ημερολόγιο και την ηχογράφιση, διαπιστώθηκε ότι τα τρία παιδιά που αρχικά αξιολογήθηκε πως είχαν το μικρότερο βαθμό αυτοεκτίμησης από τα παιδιά του τμήματος, είχαν εμφανίσει αξιοσημείωτες βελτιώσεις σε αυτό τον τομέα κατά τη διάρκεια των οκτώ εβδομάδων και πλέον όχι μόνο συμμετείχαν πιο ενεργά στο μάθημα της μουσικής, αλλά και κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων δραστηριοτήτων της σχολικής ημέρας. Τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και της συνέντευξης, η νηπιαγωγός σχολίασε αυτή την εξέλιξη και τόνισε το πόσο σιγουριά είχαν ξαφνικά αποκτήσει και πλέον δεν δίσταζαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις στην τάξη αλλά και να συμμετέχουν πιο ενεργά σε όλα τα μαθήματα.

5.2.2 Μουσικές παρατηρήσεις

Τα μουσικά οφέλη που παρατηρήθηκαν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν, μπορούν να χωριστούν σε δύο επί μέρους κατηγορίες: στην κατάκτηση α. ρυθμικών και β. μελωδικών δεξιοτήτων.

α. Ρυθμικές Δεξιότητες. *«Τικ - Τοκ κάνει το ρολόι...»* (Βασίλης, 5 Ετών. Μάθημα 1, 13'). Η στοχευμένη ρυθμική μάθηση ξεκίνησε με δραστηριότητες που αφορούσαν στη διατήρηση του σταθερού ρυθμού, την αναγνώριση δηλαδή του παλμού που εμφανίζει κάθε μουσικό κομμάτι. Οι μικροί μαθητές έμαθαν πως όπως οι άνθρωποι και τα ζώα έχουν στο σώμα τους μία καρδούλα η οποία τους δίνει ζωή, έτσι και η μουσική έχει τη δική της καρδιά, τον παλμό. Ο παλμός άλλοτε είναι πιο γρήγορος και άλλοτε πιο αργός - όπως και οι χτύποι της δικής τους καρδιάς. Στο τρίτο μάθημα της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να διατηρήσουν τον σταθερό ρυθμό ενός κομματιού και να διακρίνουν τις τυχόν επιταχύνσεις ή επιβραδύνσεις που εμφάνιζε η μουσική.

Τον παλμό ακολούθησαν οι αξίες τετάρτων, κάτι που η μουσικοπαιδαγωγός εξάσκησε (προετοίμασε) με τους μαθητές από την πρώτη δραστηριότητα του πρώτου μαθήματος - το τραγούδι «Καλημέρα». Ο αρχικός στόχος ήταν η σωστή ακουστική διάκριση των τετάρτων σε ένα μέτρο 4/4 και έπειτα η σωστή αναπαραγωγή του ρυθμού με τη χρήση του σώματος ή απλών μουσικών οργάνων και η αποτύπωσή του στους πίνακες τσόχας σε stick notation, χρησιμοποιώντας ξυλάκια από παγωτό. Η δεξιότητα αυτή κατακτήθηκε πλήρως από όλα τα μέλη της τάξης στο τέλος του 9ου μαθήματος του προγράμματος .

Ακολούθησε η αξία του όγδοου, η οποία στη ζωή των παιδιών αντιπροσωπεύει το τρέξιμο και τη γρήγορη κίνηση που τόσο τους αρέσει. Η εισαγωγή στα όγδοα έγινε στο τέλος της πέμπτης εβδομάδας (10ο μάθημα) και ο στόχος του να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν, να αναπαράγουν και να καταγράφουν σωστά στις επιφάνειες εργασίας τους τα όγδοα δεν κατακτήθηκε πλήρως από όλους.

Πιο συγκεκριμένα, τρεις μαθητές εμφάνισαν δυσκολία στην κατανόηση, αναπαραγωγή και αναπαράσταση ρυθμικών σχημάτων που περιείχαν αξίες ογδών. Μέσα από την πολυετή της πείρα, η μουσικοπαιδαγωγός θεώρησε πως αυτό ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό, η ίδια, αποφάσισε να επισπεύσει τη διάρκεια ανάμεσα στα στάδια της προετοιμασίας, της παρουσίασης και της ενίσχυσης των μουσικών εννοιών που δίδαξε και δεν είχε τη δυνατότητα να δώσει τον απαιτούμενο χρόνο που ενδεχομένως ήταν απαραίτητος για την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων στα παιδιά. Επίσης, καθοριστικής σημασίας σε αυτήν την αποτυχία ήταν και η μη ύπαρξη οργανωμένης μουσικής διδασκαλίας και μάθησης σε μικρότερη ηλικία η οποία θα μπορούσε να είχε λειτουργήσει ως βάση και αρωγός στη διαδικασία της κατανόησης.

β. Μελωδικές Δεξιότητες. Τα μαθήματα κάλυψαν έννοιες όπως η χροιά και η ένταση και επικεντρώθηκαν στη σωστή μελωδική αναπαραγωγή. Ειδικότερα, οι μικροί μαθητές εξασκηθήκαν στην αναγνώριση και στη σωστή μελωδική αποτύπωση του μελωδικού διαστήματος της τρίτης μικρής (σολ-μι). Σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου του Kodály, το μελωδικό διάστημα της τρίτης μικρής είναι αυτό που προτείνεται να διδαχθεί πρώτο στα παιδιά μιας και έχει αποδειχθεί πως είναι το ευκολότερο να αναπαραχθεί τονικά ορθά. Δεν είναι τυχαίο πως το συγκεκριμένο μελωδικό μοτίβο

απαντάται στα περισσότερα παιδικά τραγούδια ανά την υφήλιο και επίσης είναι αυτό που ενστικτωδώς χρησιμοποιούν οι μητέρες όταν καλούν τα παιδιά τους.

«Δε μιλάει.. τραγουδάει.. είναι ένας βάτραχος που τραγουδάει» (Βασίλης, 5 ετών. Μάθημα 1, 6')



Ο πίνακας από τσόχα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να απεικονίσει και τονικό ύψος

Πέρα από τη βοήθεια ως προς τη συμμετοχή της τάξης από το πρώτο μάθημα, η κούκλα Φώφο εξυπηρέτησε και δύο άλλους σκοπούς: επικοινωνώντας αποκλειστικά μέσα από μελωδικούς σχεδιασμούς με τη χρήση δύο νοτών που απείχαν διάστημα τρίτης μικρής, ενθάρρυνε τους μαθητές στη χρήση και εξάσκηση του παραπάνω διαστήματος μιας και όποιος ήθελε να «συνομιλήσει» μαζί του έπρεπε να τραγουδήσει. Το μελωδικό διάστημα της τρίτης μικρής ήταν το μόνο μελωδικό διάστημα το οποίο η μουσικοπαιδαγωγός δούλεψε μεθοδικά με τη συγκεκριμένη τάξη λόγω της σύντομης διάρκειας της δράσης.

Επιπλέον, οι μάσκες οι οποίες είχαν επιβληθεί λόγω της πανδημίας του ιού Covid19 δυσχέραιναν ιδιαίτερα το μάθημα της μουσικής. Όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά έχουν ανάγκη ορθών προτύπων. Πώς όμως μπορεί ένας μουσικός - που φοράει μάσκα - να δείξει στους μικρούς μαθητές πως για να τραγουδήσουν σωστά πρέπει πρώτα από όλα να ανοίγουν σωστά το στόμα τους; Ο Φώφο, με το ιδιαίτερα μεγάλο του στόμα, αποτέλεσε τη λύση σε αυτό το πρόβλημα ενθαρρύνοντας τα παιδιά να τον μιμηθούν και να τραγουδήσουν όσο πιο ορθά επέτρεπε η κατάσταση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της. Ακολουθούν προτάσεις ως προς την εκπαίδευση παιδαγωγών που θα τους καταστήσει ικανούς να διδάξουν το μάθημα της μουσικής στην προσχολική αγωγή στη χώρα μας έτσι ώστε να πάψει η μουσική να αντιμετωπίζεται επιφανειακά και για καθαρά ψυχαγωγική χρήση στην τάξη.

Η παρούσα έρευνα δράσης, αν και πολύ σύντομη σε διάρκεια, ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου με τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Kodály προγράμματος μουσικής αγωγής στο ελληνικό νηπιαγωγείο τόσο στους μαθητές, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό.

Όπως φάνηκε τόσο από τη βιβλιογραφία όσο και από την προσωπική επαφή που είχε η ερευνήτρια τις νηπιαγωγούς που εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο είναι ανάγκη να υπάρξει μία ουσιαστικότερη αρχική κατάρτιση των νηπιαγωγών και των δασκάλων η οποία να συνοδεύεται από συνεχή επιμόρφωση επάνω στην παιδαγωγική της μουσικής. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις ανάγκες της μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών τους και να πάψουν να λειτουργούν διεκπεραιωτικά.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι προφανές πως τα οφέλη του συγκεκριμένου προγράμματος μουσικής δεν περιορίστηκαν μόνο στην απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων, αλλά και σε παραμέτρους που αφορούσαν στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των συμμετεχόντων. Συνολικά, η εμπειρία των παιδιών διακρινόταν από πληθώρα θετικών συναισθημάτων και χαρακτηριζόταν από έντονη συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion). Όντας χαρούμενοι και ευτυχισμένοι σε ένα περιβάλλον που προήγαγε την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της ομάδας οι μαθητές δημιούργησαν τη δική τους κοινότητα συλλογικών συναισθημάτων (Hatfield et al., 1994 · Becker, 2014), ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε πως η προσεκτικά επιλεγμένη ροή ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος που ακολουθεί τη Μέθοδο Kodály παρέχει ένα σταθερό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχτούν και να νιώσουν ασφάλεια οι μικροί μαθητές αναπτύσσοντας έτσι τόσο μουσικές όσο και εξωμουσικές δεξιότητες με τον καλύτερο τρόπο.

Η εμπειρία της ευχαρίστησης υπήρξε καθολική κατά τη διάρκεια του προγράμματος με τα ίδια τα παιδιά να επιμηκύνουν το μάθημα κατά τη διάρκεια της ημέρας τους επαναλαμβάνοντας τραγούδια, παιχνίδια και δραστηριότητες, ενώ ουδέποτε κανείς δεν εξέφρασε κάποιου είδους δυσαρέσκεια.

Η εκπαιδευτικός του τμήματος συμμετείχε με τη σειρά της ενεργητικά και με επίσης μεγάλο ενθουσιασμό στο πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια τόσο της εβδομαδιαίας της επαφής με τη μουσικοπαιδαγωγό όσο και κατά την ημιδομημένη συνέντευξη αναδύθηκαν θέματα και προβληματισμοί γύρω από το μάθημα της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση και τη διεξαγωγή του.

Ειδικότερα, η νηπιαγωγός αναγνώρισε τη σπουδαιότητα της μουσικής στη ζωή των παιδιών. Ωστόσο, η ίδια δήλωσε ανεπαρκής στο να παρέχει ένα άρτια δομημένο μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στους μικρούς της μαθητές μιας και η ίδια ουδέποτε έλαβε επαρκή γνώση ή κάποιου είδους επιμόρφωση που να τη βοηθήσει να εξελιχθεί σε αυτόν τον τομέα. Η παρουσία της μουσικοπαιδαγωγού στο σχολείο λειτούργησε ευεργετικά ως προς τον τρόπο που η νηπιαγωγός αντιμετώπιζε έως τότε τη μουσική. Οι ειδικά στοχευμένες μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές ενθουσίασαν τη νηπιαγωγό η οποία δεν δίστασε να επιχειρήσει την χρήση αρκετών από αυτές στην τάξη.

Η παντελής απουσία μουσικού υποβάθρου από την πλευρά της νηπιαγωγού αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στη χρήση των πιο πολύπλοκων θεμάτων με τη νηπιαγωγό να δηλώνει επανειλημμένα πως *«Δεν ξέρω.. δεν είμαι σίγουρη για εμένα.. δε μπορώ να ξέρω αν το δείχνω καλά..»*.

Η αξία της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου είναι αδιαμφισβήτητη. Αποτελεί μία εγγενή ιδιότητα, ανάγκη και μέσο έκφρασης των περισσότερων ανθρώπων. Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα σημερινά νηπιαγωγεία της χώρας μας είναι στην πλειονότητα τους άνθρωποι οι οποίοι έχουν περιορισμένες γνώσεις επάνω στη μουσική. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς μουσικής παιδείας που το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης παρέχει στους μαθητές στα επίπεδα του πρωτοβάθμιου, δευτεροβάθμιου και τριτοβάθμιου κύκλου σπουδών.

Αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια γενικότερη προσπάθεια αναβάθμισης του μαθήματος της μουσικής, αυτή δεν πραγματοποιείται σε βάθος, μιας και τα νηπιαγωγεία δεν είναι καν στελεχωμένα με αποφοίτους τμημάτων μουσικών σπουδών των πανεπιστημίων. Επιπλέον, σημαντικές ελλείψεις παρατηρούνται τόσο στα

δημοτικά σχολεία όσο και στα γυμνάσια στα οποία το μάθημα είναι από τη μία μονόωρο και από την άλλη το κράτος δεν διορίζει, έστω ως αναπληρωτές, ειδικά εκπαιδευμένους μουσικούς για να το διδάξουν.

Δεν είναι λογικό, όταν οι μαθητές αποφοιτούν από ένα σύστημα εκπαίδευσης που είναι δομημένο με αυτόν τον τρόπο, να απαιτούμε από το πανεπιστήμιο να εφοδιάσει τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς και υπόλοιπους παιδαγωγούς με όλα όσα είναι απαραίτητα για να διδάξουν με επάρκεια το μάθημα της μουσικής, γιατί κανείς δε μπορεί να διδάξει κάτι που δεν γνωρίζει. Το μουσικό υπόβαθρο που δύναται να παρέχει το πανεπιστήμιο στους φοιτητές των τμημάτων προσχολικής αγωγής είναι περιορισμένο. Όπως σημείωσε εύστοχα ένας εξαιρετικά έμπειρος καθηγητής πανεπιστημίου σε τμήμα νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια ιδιωτικής συνομιλίας στην ερευνήτρια «είναι πολλά αυτά που πρέπει να “θεραπεύσουμε” κατά τη διάρκεια των σπουδών των φοιτητών και ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας για όλα αυτά δεν είναι αρκετός».

Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, η Hennesy (2002) σημειώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να διδάξουν στην τάξη κάτι που οι ίδιοι δεν κατανοούν πλήρως. Επιπλέον, το άγχος που εμφανίζει ένας ημιμαθής ή αμαθής εκπαιδευτικός ως προς τη μουσική απόδοσή του μπροστά στους μαθητές του μεταδίδεται στα παιδιά με αποτέλεσμα αυτά να μη μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα.

Η Μέθοδος Kodály, μέσω της προσαρμοστικότητας που τη διακρίνει απέδειξε για μία ακόμη φορά πως έχει τη δύναμη αφενός να εμπνεύσει τα παιδιά και να τα κάνει να αγαπήσουν την ώρα της μουσικής μάθησης και δημιουργίας και αφετέρου να αποδώσει εξαιρετικά αποτελέσματα αναφορικά με τα μουσικά οφέλη που οι μαθητές λαμβάνουν κατά την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος.

Η χρήση της μεθόδου ενδείκνυται για τις τάξεις και του ελληνικού νηπιαγωγείου μιας και δεν απαιτείται ακριβός εξοπλισμός για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Η αλληλουχία που εμφανίζει η μέθοδος και όλα τα οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα που παρέχει αποτελούν τους καλύτερους σύμμαχους στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα των μικρών παιδιών.

Η έρευνα δράσης επίσης κατέδειξε, όπως και πολλές άλλες έρευνες στο παρελθόν, πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην προσχολική αγωγή έχουν σημαντικές ελλείψεις και διακρίνονται από αβεβαιότητα ως προς την επάρκειά τους για τη δημιουργία μουσικών δραστηριοτήτων και ευκαιριών δημιουργίας και απόλαυσης της μουσικής στις τάξεις τους (Κοκκίδου και Χατζηκαμάρη, 1997 · Barrett et al. 2019· Barrett,

Flynn & Welch 2018· Ehrlin 2014· Ehrlin & Tivenius 2018· Ehrlin & Wallerstedt, 2014· Flores 2018· Hallam et al. 2009· Kim & Kemple, 2011· Kulset 2016· Nardo et al. 2006· Russell - Bowie, 2009· Stunell, 2010· Theodoridis, 2011 · Swain & Bodkin- Allen, 2014· Welch & Henley, 2014).

Επιπλέον, τα προγράμματα αισθητικής αγωγής που προσφέρουν τα ελληνικά πανεπιστήμια, χαρακτηρίζονται από σύντομης διάρκειας σπουδές, ενώ διακρίνονται από χαμηλότερο επίπεδο σπουδών σε σχέση με μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Επίσης, ο τρόπος διάρθρωσής τους είναι συνήθως αρκετά μηχανικός και πιο θεωρητικός απ' ό,τι θα έπρεπε, ενώ πολλοί από τους απόφοιτους δεν καταφέρνουν να λάβουν ούτε τις βασικές γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να διδάξουν κάποιο από τα καλλιτεχνικά μαθήματα με επιτυχία (Sotiropoulou-Zormpala, Trouli & Linardakis, 2015).

Ορθό θα ήταν, αν η πολιτεία ενδιαφέρεται πραγματικά για τη σωστή εκπαίδευση των μικρών παιδιών, να θεσπίσει το μάθημα της μουσικής να διδάσκεται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία από ειδικά εκπαιδευμένους μουσικοπαιδαγωγούς. Μόνο μία τέτοια κατηγορία δασκάλων θα είχε τις γνώσεις και δεξιότητες να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα μουσικής αγωγής προσαρμοσμένα για το νηπιαγωγείο.

Περαιτέρω έρευνα επάνω στην εφαρμογή της μεθόδου Kodály στο ελληνικό νηπιαγωγείο θα μπορούσε να περιλαμβάνει προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας. Ιδανικά, προγράμματα που θα διαρκούσαν κατά το σύνολο της φοίτησης των μικρών μαθητών στο νηπιαγωγείο - δύο χρόνια - και ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα νηπιαγωγεία. Επίσης, οι νηπιαγωγοί θα επωφελούνταν από τη συμμετοχή και την παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων λαμβάνοντας έτσι πολύτιμη επιμόρφωση επάνω στη δουλειά τους (in service training) - θεσμός εξαιρετικά πετυχημένος και δημοφιλής στο εξωτερικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Barkóczi, I., & Pléh, C. (1977). *Music Makes a Difference: The Effect of Kodály's Musical Training on the Psychological Development of Elementary School Children*. Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, Kecskemét
- Barrett, M. S., L. M. Flynn, J. Brown & Welch, G. F. (2019). Beliefs and Values About Music in Early Childhood Education and Care: Perspectives From Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10: 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M. & Welch, G. F. (2018). Music Value and Participation: An Australian Case Study of Music Provision and Support in Early Childhood Education. *Research Studies in Music Education*, 40 (2): 226–243.
- Barter, B. (1991). Katalin Forrai and Early Childhood Music Education. *Alla Breve* 16 (1), 25-26.
- Bateman, L. (1997). Interview with Katalin Forrai. *Kodály Music Education Institute of Australia Bulletin*, 4-11.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bolduc, J., Gosselin, N., Chevrette, T. & Peretz, I. (2021) The impact of music training on inhibition control, phonological processing, and motor skills in kindergarteners: a randomized control trial. *Early Child Development and Care*, 191:12, 1886-1895. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1781841>
- Bowman, W. (2005). Why musical performance? Views praxial to performative. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 143-164). Oxford University Press.
- Bowman, W., & Powell, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1087-1106). Springer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1980). Outcomes of a Developmental Music Program. *Bulletin of the Kodály Education Institute of Australia*, 5(1), 7.

- Brown, S., Savage, P., Ko, A., Stoneking, M., Ko, Y., Loo, J. & Trejaut, J. (2014). Correlations in the population structure of music, genes and language. *Proceedings. Biological sciences The Royal Society*. <https://doi.org.281.20132072.10.1098/rspb.2013.2072>.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (3rd ed.). Schirmer, Cengage Learning.
- Cirelli, L. K., Wan, S. J., Spinelli, C., & Trainor, L. J. (2017). Effects of interpersonal movement synchrony on infant helping behaviors. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34(3), 319–326. <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2017.34.3.319>
- Choksy, L. (2000). *The Kodály Method: Comprehensive Music Education from Infant to Adult*. Prentice Hall.
- Clarke, E. F., Dibben, N. & Pitts, S. (2010). *Music and Mind in Everyday Life*. Oxford University Press.
- Cleave, S., & Dust, K. (1989). A sound start: The schools' instrumental music service. NFER- Nelson.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio.
- Crouch, M. and McKenzie, H. (2006) The Logic of Small Samples in Interview-Based Qualitative Research. *Social Science Information*, 45, 18. <https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Custodero, L. A. (2005). 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.
- Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children, *Journal of Early Childhood Research* 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059785>
- Demorest, S. M., Kelley, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept, and Future Music Participation. *Journal of Research in Music Education* 64 (4), 405–420. doi:10.1177/0022429416680096.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.

- Diamond, A. (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 37, 203–230.
- Ehrlin, A. (2014). Swedish Preschool Leadership – Supportive of Music or not?. *British Journal of Music Education* 32: 2. doi:10.1017/S0265051714000308.
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>
- Ehrlin, A., & Tivenius, O. (2018). Music in Preschool Class: A Quantitative Study of Factors That Determine the Extent of Music in Daily Work in Swedish Preschool Classes. *International Journal of Music Education* 36 (1): 17–33.
doi:10.1177/0255761417689920.
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool Teachers' Skills in Teaching Music: two Steps Forward one Step Back. *Early Child Development and Care*, 184:12, 1800 - 1811.
doi:10.1080/03004430.2014.884086.
- Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296–306.
<https://doi.org/10.1177/160940691101000308>
- Flores, R. L. (2018). Kindergarten Teachers' Beliefs About the Relationship Between Music and Early Learning. *Creative Education* 9 (12): 1835.
- Forrai, K. (1995). *Music in preschool*. Corvina.
- Forrai, K. (2006). The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months. *Australian Kodaly Bulletin*, (2006), 24–36. http://kodaly.org.au/assets/Australian_Kodaly_Bulletin_2006.pdf
- Friss, G. (1966). The Music Primary School. In F. Sándor (Ed.), *Musical Education in Hungary* (pp.135-162). Barrie and Rockliff.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381(6580), 284. <https://doi.org/10.1038/381284a0>
- Gardiner, M. F. (2000). Music, learning, and behavior: a case for mental stretching. *Journal for Learning Through Music*, 72-93.
- Gardner, H. & Moran, S. (2006) The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41:4, 227-232,
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2

- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (9), 1-15.
- Geoghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- Gingras, B., Honing, H., Peretz, I., Trainor, L. J. & Fisher, S. E. (2015). Defining the Biological Bases of Individual Differences in Musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370: 1664. doi:10.1098/rstb.2014.0092.
- Goldstein, T. R., Lerner, M. D., & Winner, E. (2017). The arts as a venue for developmental science: Realizing a latent opportunity. *Child Development*, 88(5), 1505–1512. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12884>
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1981). Educational Action Research in Australia: The state of the Art. Paper presented at the *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Adelaide as cited in Grundy, S. (1988). Three Modes Of Action Research in Kemmis, S. & McTaggart, R. (Ed). (1988). *The Action Research Reader* (3 ed). Deakin University Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Hallam, S. & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education* 20 (1): 2–22. doi:10.1177/1321103X030200010101.
- Hallam, S., P. Burnard, A., Robertson, C., Saleh, V. Davies, L., Rogers, & Kokatsaki, D. (2009). Trainee Primary-School Teachers' Perceptions of Their Effectiveness in Teaching Music. *Music Education Research* 11(2): 221–240. doi:10.1080/14613800902924508.
- Hanson, M. (2001). *An investigation of the effects of sequenced Kodály literacy-based music instruction on the spatial reasoning skills of kindergarten students*. University of St. Thomas, St. Paul, MN.
- Hatfield, E., Bensman, L., Thornton, P. D., & Rapson, R. L. (2014). New Perspectives on Emotional Contagion: A Review of Classic and Recent Research on Facial Mimicry and Contagion. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships* 8 (2), 159 - 179. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.2>
- Hennessy, S. (2002). *Music 7-11: Developing primary teaching skills*. Routledge

- Heyning, L. (2011). 'I can't sing': The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (13). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12n13/>
- Hietanen, L., Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Enbuska, J. (2016). Student Teachers' Guided Autonomous Learning: Challenges and Possibilities in Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 257-267.
- Hodges, D. A. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111–115.
- Holochwost, S., Propper, C., Wolf, D., Fisher, K., Kolacz, J., Volpe, V., & Jaffee, S. (2017). Music education, academic achievement & executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 11(2) <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000112>
- Houlahan, M. & Tacka, Ph. (2015). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical Effects of the Kodály Music Curriculum in Primary Grade Children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174.
- Kim, H. K. & Kemple, K. M. (2011). Is Music an Active Developmental Tool or Simply a Supplement? Early Childhood Preservice Teachers' Beliefs About Music. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 32(2): 135–147. doi:10.1080/10901027.2011.572228.
- Kulset, N. B. (2016). "It's You—Not the Music". Musical Skills in Group Interventions in Multi Cultural Kindergartens. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 17, 137–166.
- Kodály Australia (n.d.). *Kodály Music Education Institute of Australia Incorporated*. Retrieved January 5, 2022, from <https://kodaly.org.au>
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes
- Kokas, K. (1969). Psychological Testing in Hungarian Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 17(1), 125-134.
- Laczó, Z. (1985). The Nonmusical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (85), 109-118.
- Lally, E. (2009). The power to heal us with a smile and a song: Senior well-being, music-based participatory arts and the value of qualitative evidence. *Journal of Arts and Communities*, 1(1), 25–44. <http://dx.doi.org/10.1386/jaac.1.1.25>

- Liao, M. Y., and Campbell, P. S. (2014). An Analysis of Song-Leading by Kindergarten Teachers in Taiwan and the USA. *Music Education Research* 16 (2): 144–161.
- Liszt Academy, (n.d.). *Kodály Institute*. Retrieved January 2, 2022, from <https://kodaly.hu/>
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M., & Badea, M. (2014). Influence of Music Training on Language Development. A Longitudinal Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press.
- Mattingly, B. (2016). *Katalin Forrai and the Development of the Kodály Concept in Early Childhood Music Education*. [PhD Dissertation. University of Oklahoma].
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2010) *You and Your Action Research Project*. Routledge.
- McNiff, J. (2016a) *You and your action research project (4th ed.)*. Routledge.
- McNiff, J. (2016b) *Writing Up Your Action Research Project*. Routledge.
- Mehr, S. A., & Spelke, E. S. (2017). Shared musical knowledge in 11-month-old infants. *Developmental Science*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12542>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425 - 1433. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C. & Fox, D. B. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education* 54(4), 278–292.
- Niland, A. & Holland, J. (2019). Journeys Towards Empowerment: Educators Sharing Their Musical Cultural Identities with Children. *International Journal of Music in Early Childhood* 14(1), 71–88.
- Olson, E. K. B. (2000). *The effect of extra Kodály-based music instruction and classroom teacher involvement of Powderhorn School first-grade students' music, reading, and math achievement and social skills development*. [MA Dissertation, University of St. Thomas, Minnesota].
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>

- Persellin, D. & Goodrick, T. (2010). Faculty development in higher education: Long-term impact of a summer teaching and learning workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1-13.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-Term Musical Group Interaction has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music* 41 4): 484–498. doi:10.1177/0305735612440609.
- Rickard, N., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Runfola, M., Etopio, E., Hamlen, K. & Rozendal, M. (2012) Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7–27. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.192.0007>
- Russell-Bowie, D. (2009). What Me? Teach Music to My Primary Class? Challenges to Teaching Music in Primary Schools in Five Countries. *Music Education Research* 11(1): 23–36. doi:10.1080/14613800802699549.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Sloboda, J. A., Davidson, J.W. & Howe, M.J. (1999). Is Everyone Musical?. *Learners, Learning and Assessment*, P. Murphy (Ed), 46–57. Sage.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research: A Handbook for Practitioners (4th ed.)*. Sage.
- Stunell, G. (2010). Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(2): 79–107.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't Sing? Won't Sing? Aotearoa/New Zealand 'Tone-Deaf' early Childhood Teachers' Musical Beliefs. *British Journal of Music Education* 31 (3), 245–263.
- Theodoridis, N. (2011). Views and preferences of Kindergarten teachers for the teaching of music and their music educational training. *Musical Pedagogics*, 9, 62-78.
- Thomas, M. K., Singh, P., & Klopfenstein, K. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39(4), 327–339. <http://dx.doi.org/10.1007/s10824-014-9238-x>

- Trainor, L. & Cirelli, L. (2015). Rhythm and interpersonal synchrony in early social development. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1337, 45-52. doi:10.1111/nyas.12649
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. The University of Chicago Press.
- Welch, G. F. & Henley, J. (2014). Addressing the Challenges of Teaching Music by generalist Primary School Teachers. *Revista da ABEM* 22(32), 12–38.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/459>.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ακογιούνου, Μ., Χαλκιαδάκη, Μ. & Νικολάου, Ε. (2019, Απρίλιος 5-7). *Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση: Παρουσίαση της εμπειρίας εκπαιδευτικών μέσα από δύο πιλοτικές εφαρμογές στο μάθημα της μουσικής*. Ι.Α.Κ.Ε.: 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Ηράκλειο
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο (2020). Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης *Οδηγός Σπουδών 2020 - 2021*. Retrieved on January 4, 2022 from <https://www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el/node/45>
- Διονυσίου, Ζ. (2014). «Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 12, 9-33.
- Δογάνη, Κ. (2007). Μουσική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Ευρωπαϊκό Δίκτυο meNet, *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, Αφιέρωμα «Προγράμματα στην Εκπαίδευση», 3, 32-35.
- Ευθυμίου, Σπ. (2018). *Η Μουσικοπαιδαγωγική Εκπαίδευση των Βρεφονηπιοκόμων Αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο Θεωρητικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. [Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα]
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδας (1971). *Βασιλικό Διάταγμα 702, Περί καθορισμού των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Εκπαιδευτικών Συμβούλων*. Retrieved on January 17, 2022 from <http://www.teikav.edu.gr/portal/images/docs/ee-dikaionomata.pdf>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2018). *Φοίτηση στα νηπιαγωγεία*. 33:4, 5894. Retrieved on January 17, 2022 from <https://www.uoi.gr/wp-content/uploads/2021/04/4521-fek-38-a-02032018.pdf>
- Θεοδωρίδης, Ν. (2011). Οι απόψεις και οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής και τη μουσικοπαιδαγωγική τους επιμόρφωση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 62-78.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Retrieved on February 2, 2022 from http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA_Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κατσαρού Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Η αισθητική αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2(395), 88-95
- Κρατική Υπουργική Απόφαση αρ. 41087 (2017). *Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών*. ΦΕΚ Β' 4249/5-12-2017.
- Μουσένα, Ε. & Προύμπου, Μ. (2012). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα στην Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.
- Νόμος ΒΤΜΘ΄ (1895). *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*. ΦΕΚ 37: Α. Available at <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1895-037A>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*. <http://www.pi-schools.gr>
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2020). *Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών. Οδηγός σπουδών για το ακαδημαϊκό έτος 2020 - 2021 του τμήματος επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού*. http://www.pse.aegean.gr/wp-content/uploads/2020_2021_odigos_spoudon_new.pdf
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2020). *Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα σπουδών*. <http://www.ece.uth.gr/main/el/mathimata-y1-el>
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η εκδ.). Printco.
- Σταύρου, Ι. (2009). *Η Διδασκαλία της μουσικής στα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Ελλάδας*. Gutenberg.

Φύλλο της Εφημερίδας της κυβερνήσεως 174 (1913). *Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστος τούτων προς διδασκαλία αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων*. http://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=19130100174

Φύλλο της Εφημερίδας της κυβερνήσεως 218 (1969). *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. http://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=19690100218

Φύλλο της Εφημερίδας της κυβερνήσεως 347 (1977). *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου*. http://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=19770100347

Χριστοφίδης - Ενρίκες, Α. (1997). *Ο Πιαζέ και το σχολείο. Οι Βασικές θέσεις της θεωρίας του Πιαζέ*. Εκκρεμές.

Χρυσοστόμου, Σ., Παπαπαναγιώτου, Ξ. & Δογάνη, Κ. (2007, Ιούνιος 29 - Ιούλιος 1). *Μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί: η προετοιμασία, οι πεποιθήσεις και οι ανάγκες ταυτότητας*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., 148 - 159, Θεσσαλονίκη. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/5th_Conference_2007/praktika.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτικά πλάνα μαθημάτων

Δραστηριότητα	Χρόνος	Στόχοι	Εξοπλισμός
Καλημέρα (Τραγούδι)	2'	Routine Establishment	
Ελάτε να γνωριστούμε	5'	Γνωριμία με τους μαθητές - Επικοινωνιακή	
Το beanbag	5'	Εξάσκηση διατήρησης σταθερού ρυθμού	Beanbag
Γνωριμία με τον Φώφο	5'	Επαφή με το διάστημα 3ης μικρής	Βάτραχος Φώφο
Ο λαγός και η χελώνα	5'	Τέμπο	Flashcards με λαγό και χελώνα
Παιχνίδι κίνησης βασισμένο στο τέμπο	5'	Τέμπο - εκφράζουμε το τέμπο με το σώμα	Διαδραστικός πίνακας
Τραγούδι αποχαιρετισμού	2'	Routine Establishment	

Δραστηριότητα	Χρόνος	Στόχοι	Εξοπλισμός
Καλημέρα (Τραγούδι)	2'	Routine Establishment	
Καλημέρα από τον Φώφο	5'	Εξάσκηση στο διάστημα της 3ης	Φώφο
Το μωρό μας έχει βήχα στο λαιμό	5'	Αρχική παρουσίαση του τραγουδιού με σκοπό την εξάσκηση της Head voice σε επόμενο μάθημα	
Πάει το beanbag γύρω γύρω	5'	Παιχνίδι εξάσκησης διατήρησης του σταθερού ρυθμού	Beanbag
Hall of the mountain King	5'	Διατήρηση σταθερού ρυθμού και διάκριση στη διαφορά του τέμπο από την αρχή έως το τέλος του	Διαδραστικός πίνακας
Καλημέρα από τον Φώφο	3'	Εξάσκηση στο διάστημα της 3ης	Κούκλα Φώφο
Τραγούδι αποχαιρετισμού	2'	Routine Establishment	

Δραστηριότητα	Χρόνος	Στόχοι	Εξοπλισμός
Καλημέρα (Τραγούδι)	2'	Routine Establishment	
Το μωρό μας έχει βήχα στο λαιμό	5'	Τραγούδι και παιχνίδι για την εξάσκηση της head voice	
Παραμύθι Σολ - Μι (Sol Me goes missing)	5'	Εξάσκηση στην αναπαραγωγή του διαστήματος της 3ης μικρής και διάφορων ήχων του	Διαδραστικός πίνακας
Σαλιγκάρι (Μόνο την αρχή) + Brainstorming	5'	Σολ - Μι Παρουσίαση Τετάρτων	Τσόχινος πίνακας - καρδιές - Ξυλάκια από παγωτό
Οι δικοί μας τσόχινοι πίνακες	5'	Ρυθμός τετάρτων	Μικρές τσόχες, Ξυλάκια από παγωτό
Μουσικές καρέκλες	5'	Παιχνίδι - παράλληλη ακουστική δραστηριότητα	Διαδραστικός πίνακας - Carnival of animals aquarium
Τραγούδι αποχαιρετισμού	2'	Routine Establishment	

Δραστηριότητα	Χρόνος	Στόχοι	Εξοπλισμός
Καλημέρα (Τραγούδι)	2'	Routine Establishment	
Καλημέρα με τον Φώφο	5'	Εξάσκηση στο μελωδικό διάστημα σολ- μι + ρυθμικός αυτοσχεδιασμός	Φώφο
Σαλιγκάρι	5'	Εξάσκηση σε ρυθμό C αποτελούμενο από 4 τέταρτα	Τσόχινος πίνακας - μικροί τσόχινοι πίνακες - καρδιές - Ξυλάκια από παγωτό
Χτύπα το χαρτόνι	10'	Παιχνίδι διατήρησης σταθερού ρυθμού	Χρωματιστά χαρτόνια = διαδραστικός πίνακας για μουσική
Το μωρό μας έχει βήχα στο λαιμό	5'	Winding down activity - εξάσκησης της εσωτερικής φωνής	
Τραγούδι αποχαιρετισμού	2'	Routine Establishment	

Ενδεικτικό φύλλο παρατήρησης

Μάθημα 8ο - 24/2/2022

Διάρκεια Μαθήματος: 30mins

Παρόντες Μαθητές: Βασίλης, Μυρτώ, Μυρτώ, Κατερίνα, Μαρία, Πέτρος, Νικόλας, Παναγιώτης, Αλεξάνδρα

Δραστηριότητα	Χρόνος	Musical Observations	Non - musical observations	Themes	Ερευνητικό Ημερολόγιο
Καλημέρα (Τραγούδι)	0 - 2'	Powerful music activity Τα Τα ήταν σωστά παιγμένα	Πέτρος: Εσύ ντύθηκες για τις απόκριες	Αγάπη για κίνηση και fast action songs Γνωρίζουν τα λόγια και τη ρουτίνα Παρατηρούν την δασκάλα και τολμούν να της πουν ότι σκέφτονται	Τα παιδιά με υποδέχτηκαν με πολύ ενθουσιασμό για μία ακόμη φορά Τα αγόρια σε αυτή την τάξη δείχνουν να είναι πάντα πιο δυνατά και πιο σίγουρα για του εαυτούς τους από τα κορίτσια . Η ελευθερία μου το επιβεβαίωσε πως έτσι είναι και σε αυτή

Δραστηριότητα	Χρόνος	Musical Observations	Non - musical observations	Themes	Ερευνητικό Ημερολόγιο
Καλημέρα με τον Φώφο	2 - 6'	Με το που εμφανίστηκε ο Φώφο ξεκίνησαν μόνα τους το Σολ-Μι Καλημέρα individually στον κάθε έναν από τον Φώφο και ανταπόκριση in pitch στο lead του Φώφο. Χρήση χειρονομικής		Ενθουσιασμός για την κούκλα Φώφο 100% συμμετοχή αβίαστα Χαρά Ενθουσιασμός	Τα μικρά παιδιά μπορούν να συνάψουν σχέσεις και να προσδώσουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε άψυχες κούκλες ευτυχώς βλέπουν το στόμα του Φώφο γιατί εγώ φοράω μάσκα Το διάστημα της τρίτης μικρής έχει κατακτηθεί πλήρως και τα χέρια πηγαίνουν ανάλογα πρέπει να περάσω στο στάδιο της αποτύπωσης τώρα
Το μικρό γατάκι - Παραμυθάκι και τραγούδι	6 - 12'	Το ξυλόφωνο σαν δέντρο με ψηλά και χαμηλά κλαδιά Κατανόηση πως το πιο λεπτό κλαδί βγάζει και πιο ψηλό ήχο ενώ τα πιο κάτω και πιο μεγάλα και χοντρά κλαδιά πιο χαμηλό ήχο Χρήση μπαγκέτας για παραγωγή ήχου	Βασίλης - Εγώ σήμερα είμαι βοηθός σου αυτοεκτίμηση Και μετά έρχεται οοοοοο.... δείχνοντας τον εαυτό του (Πέτρος) Συνεχής ενθάρρυνση από τη μουσικοπαιδαγωγό	αγάπη για το ζώα Ταύτιση με το άτακτο γατάκι Ενθουσιασμός με το ξυλόφωνο η μαγεία της ανακάλυψης και του πειραματισμού το εκπαιδευτικό παιχνίδι (γατάκι - μαμά)	Το πως τα παιδιά σχετίζονται το άτακτο της υπόθεσης Τους άρεσε πολύ η ιστορία και έτσι έμαθαν το τραγουδάκι για το γατάκι πολύ γρήγορα. Οι κινήσεις δραματοποίησαν βοήθησαν ιδιαίτερα

Δραστηριότητα	Χρόνος	Musical Observations	Non - musical observations	Themes	Ερευνητικό Ημερολόγιο
Το μωρό μας έχει βήχα στο λαιμό	12 - 17'	καλή γνώση του τραγουδιού και των κινήσεων που το ακολουθούν follow up σε fast - slow concept Πιο δυνατά στον τελευταίο στίχο (και του βάλαμε αλοιφούλα)	Εγώ έχω την κούκλα (Μυρτώ) Όλοι κάνουν pretend πως βήχουν πριν ξεκινήσει το τραγούδι	Ενθουσιασμός Συσχέτιση των εμπειριών τους με αυτή του μικρού μωρού που είναι άρρωστο	Τα τραγούδι αυτό πλέον το ξέρουν καλά Ακόμη μερικά από αυτά διακρίνονται από αβεβαιότητα ως προς το τι δεν πρέπει να πουν δυνατά με αποτέλεσμα να μη λένε τίπτε εκτός από τον τελευταίο στίχο Φοβονται την αποτυχία ενώ δεν τους έχω δοσει τέτοια δείγματα συναγωνισμού κτλ πρέπει αυτό να διορθωθεί On a happier note, ο τελευταίος στίχος που τραγουδανε όλα μαζί είναι τόσο μελωδικός!!! I'm proud of them

Δραστηριότητα	Χρόνος	Musical Observations	Non - musical observations	Themes	Ερευνητικό Ημερολόγιο
Κεφάλι, ώμοι, γόνατα πόδια	18 - 22'	Η επανάληψη στα λόγια το κάνει εύκολο στην εκμάθηση Χρήση της Head Voice	Προετοιμασία με λέξεις και κινήσεις	Ο Βασίλης ήθελε να τραγουδήσουν το Hokey Pokey και επέμενε Τα υπόλοιπα παιδιά αποσυντονίστηκαν και ακολούθησε αλλαγή δραστηριότητας Ο Βασίλης πρώτος συσχέτισε τις κινήσεις με το hokey pokey	Πόσο εύκολα μπορεί να αποσυντονιστεί όλη η τάξη Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία και προνοητικότητα. Να είναι καλά προετοιμασμένος και να μπορεί να αλλάξει αμέσως δραστηριότητα αν τα πράγματα δεν πηγαίνουν όπως τα υπολόγιζε

Δραστηριότητα	Χρόνος	Musical Observations	Non - musical observations	Themes	Ερευνητικό Ημερολόγιο
Feltboard	23 - 28'	Τοποθέτηση των καρδιών που αντιπροσωπεύουν το steady beat του ονόματός τους Κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά όλη η τάξη μπορεί να συμμετέχει Η πιο ντροπαλή μαθήτρια της τάξης, η Μυρτώ συμμετέχει solo χωρίς να εκφράσει καμία αντίσταση ή ανησυχία όπως έκανε στα πρώτα μαθήματα Διάκριση ανάμεσα στο ότι το σολ είναι πιο ψηλά από το μι τόσο οπτικά όσο και ακουστικά	Μετά τον Πέτρο, βοηθός είμαι εγώ (Παναγιώτης) Μετά είμαι εγώ (Κατερίνα) Τα παιδιά ξέρουν τη σειρά τους και περιμένουν Στο τέλος ο Βασίλης ήθελε να βάλει τις καρδούλες στον πίνακα έτσι ώστε να αντιπροσωπεύουν το steady beat για τη μαυρη χήρα!!! Χαχαχαχαχα! Ποιος θα έρθει; ΌΛΟΙ φωνάζουν "Εγώ" Εγώ δεν έβαλα κανένα - διάθεση για full on ενεργή συμμετοχή Τα παιδιά βοηθούν στην τακτοποίηση της τάξης μετά το μάθημα της μουσικής	Αλλαγή δραστηριότητας Εγώ θέλω τώρα. Πότε θα κάνω; (Μυρτώ) Ενθουσιασμός Αίσθηση σπουδαιότητας Taking turns Εμπιστοσύνη Το απρόβλεπτο του να δουλεύεις με παιδιά! Η αγάπη των παιδιών να επεξεργάζονται διάφορα υλικά (feltboard Και σχήματα) Γέλιο Όλοι οι μαθητές εκφράζουν την διάθεση τους για ενεργή συμμετοχή Δημιουργία περιβάλλοντος σεβασμού, εμπιστοσύνης, χαράς μέσα στην τάξη	Μεγάλη αγάπη για το feltboard Νιώθουν πως δημιουργούν Χαρούμενη τάξη Περιμένουμε την σειρά μας σαν μεγάλα παιδιά Αβίαστη συμμετοχή όλων!
Τραγούδι αποχαιρετισμού	28 - 30'		Απογοήτευση που τελείωσε το μάθημα	Αγάπη για τη μουσική μάθηση	