



ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΤΗΝ
ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΓΧΟΡΔΩΝ:
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ**

Ρεντόνα Κόλα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου,
Καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου**

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

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2024

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΤΗΝ
ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΓΧΟΡΔΩΝ:
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ**

Ρεντόνα Κόλα

Επιτροπή αξιολόγησης:

1. **Ζωή Διονυσίου**, Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
2. **Μίτση Ακογιούνογλου**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
3. **Θεοχάρης Ράπτης**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος, 2024

Τίτλος: Προσεγγίζοντας διακαλλιτεχνικά την άτυπη μουσική μάθηση σε μαθητές εγχόρδων: μία έρευνα δράσης σε πολιτιστικούς χώρους

© 2024 Ρεντόνα Κόλα

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).

Στην Ίσιδα και την Ρέα

Ευχαριστίες

Η παρούσα αποτελεί την διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική της Μουσικής» του Ιονίου Πανεπιστημίου. Ένα ευχάριστο και γεμάτο προκλήσεις ταξίδι για μένα, ομολογώ, ολοκληρώνεται με την παρούσα ερευνητική εργασία. Η εμπειρία και η γνώση που απέκτησα μέσω αυτού του προγράμματος σπουδών, αλλά και κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, άνοιξαν έναν καινούργιο ορίζοντα για μένα· έμαθα πολλά, αναθεώρησα σκέψεις και πρακτικές τις οποίες υιοθέτησα και εφάρμοσα αμέσως στον χώρο της εργασίας μου. Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους ανθρώπους που με στήριξαν, διότι η αρωγή τους υπήρξε πολύτιμη σε κάθε μου βήμα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους καθηγητές του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, οι οποίοι μοίρασαν απλόχερα την επιστημονική τους γνώση και τις πολύτιμες πληροφορίες και συμβουλές τους. Ιδιαίτερα θέλω να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Ζωή Διονυσίου. Στην προσπάθειά μου να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα, η εμπιστοσύνη που εκείνη μου έδειξε εξ αρχής, ο ποιοτικός χρόνος που μου αφιέρωσε καθόλη τη διάρκεια των σπουδών και η αμέριστη βοήθεια και υποστήριξή της ήταν καθοριστικά για μένα. Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την κ. Μίτση Ακογιούνου, οι συμβουλές και η καθοδήγηση της οποίας ήταν πολύτιμα εργαλεία για να κατανοήσω καλύτερα τον χώρο της έρευνας, και όχι μόνο. Ευχαριστώ επίσης τον κ. Χάρη Ράπτη για την ανταλλαγή πολύτιμων ιδεών.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την υποστήριξη της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας καθώς και των γονιών των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ευχαριστώ έναν-έναν τους μαθητές μου, οι οποίοι έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην έρευνα. Ευχαριστώ επίσης τις διευθύνσεις των πολιτιστικών χώρων τους οποίους επισκεφτήκαμε, για τη θερμή τους φιλοξενία.

Σημαντική συμβολή σε όλη την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας είχε η κριτική φίλη μου Βιολέττα, χωρίς τη βοήθεια της οποίας θα μου ήταν δύσκολο να ολοκληρώσω την έρευνα.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Αμβρόσιο, ο οποίος με κατανόηση, υπομονή και προσωπικές θυσίες με στήριξε ώστε να ολοκληρώσω αυτόν τον κύκλο σπουδών.

Προσεγγίζοντας διακαλλιτεχνικά την άτυπη μουσική μάθηση σε μαθητές εγχόρδων: μία έρευνα δράσης σε πολιτιστικούς χώρους

Περίληψη

Ξεκινώντας μαθήματα μουσικού οργάνου, τα παιδιά έρχονται σε επαφή πρώτα με τεχνικές πτυχές του, τη μουσική σημειογραφία και τη θεωρία της μουσικής. Ο αρχικός ενθουσιασμός που βιώνουν κρατώντας το όργανο που ονειρεύονταν να παίζουν, συχνά μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς η διαδικασία μάθησης γίνεται όλο και πιο απαιτητική. Η παρούσα έρευνα, στηρίζεται στη διακαλλιτεχνικότητα ως διδακτική προσέγγιση, εστιάζει στην περιγραφή των βιωμάτων μαθητών εγχόρδων και επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη προσέγγιση σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάζουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα για τη μάθηση σε ένα άτυπο πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης. Για την μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η κριτική-χειραφετική έρευνα δράσης. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές φιλαρμονικής ηλικίας 10-14 ετών, οι οποίοι μαθαίνουν βιολί ή τσέλο. Η ερευνήτρια σχεδίασε και υλοποίησε μαθήματα σε Μουσεία και τη Δημόσια Βιβλιοθήκη την περίοδο Ιανουάριο - Μάρτιο του 2024. Η συλλογή δεδομένων έφερε πλούσιο υλικό για ανάλυση από το οποίο προέκυψαν 5 θεματικές ενότητες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη δύναμη της διακαλλιτεχνικότητας στην ενίσχυση της σημειωτικής δραστηριότητας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Η σύνδεση μουσικής, τέχνης και λόγου σε συνδυασμό με τη βιωματική συμμετοχή καλλιέργησαν δεξιότητες συνεργασίας και αισθητική ευαισθησία. Οι πολιτιστικοί χώροι λειτούργησαν ως πηγή έμπνευσης, προσφέροντας στα παιδιά αισθητική απόλαυση, ελευθερία έκφρασης και χαρά δημιουργίας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η μουσική διδασκαλία, όταν εμπλουτίζεται με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις μέσα σε πολιτιστικούς χώρους, μπορεί να ενισχύσει τη βαθιά κατανόηση, τη συναισθηματική ευαισθησία και τη χαρά της μάθησης. Παράλληλα, επιβεβαιώνει τη σημασία των βιωματικών και συμμετοχικών μεθόδων, προσφέροντας στα παιδιά μια πολυδιάστατη, εμπνευσμένη και δημιουργική μαθησιακή εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: διακαλλιτεχνικότητα, μουσική εκπαίδευση, άτυπο πλαίσιο μαθήματος εγχόρδων, πολιτιστικό περιβάλλον, έρευνα δράσης.

Approaching interartistic informal music learning in string instrument students: an action research in cultural spaces

Abstract

When children begin musical instrument lessons, they are typically introduced to the technical aspects of the instrument, musical notation, and music theory. However, the initial excitement of holding the instrument they dream of playing often fades as the learning process becomes more demanding. This research, grounded in an interartistic teaching approach, explores the experiences of string students and investigates how teaching in cultural venues can influence their imagination, creativity, and motivation in an informal learning context. A qualitative method, specifically action research, was employed for this study. The sample consisted of philharmonic students aged 10–14 learning violin or cello. From January to March 2024, the researcher designed and implemented lessons in museums and the public library. The data collection provided a wealth of material, leading to the emergence of five key themes. The findings emphasized the role of interculturalism in enhancing students' semiotic activity, imagination, and creativity. The integration of music, art, and speech, combined with experiential participation, fostered collaboration and aesthetic sensitivity. Cultural spaces proved to be a source of inspiration, offering children aesthetic pleasure, freedom of expression, and the joy of creation. This research demonstrates that music education, enriched with interartistic approaches in cultural venues, can deepen understanding, cultivate emotional sensitivity, and amplify the joy of learning. Furthermore, it underscores the importance of experiential and participatory methods, providing children with a multidimensional, inspiring, and creative learning experience.

Keywords: interartistic approach, music education, informal string instrument learning context, cultural environment, action research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	8
Εισαγωγή	11
Α ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο	13
Κεφάλαιο 1: Διακαλλιτεχνικότητα	13
1.1 Εισαγωγή στη διακαλλιτεχνικότητα	13
1.2 Διακαλλιτεχνικότητα ως διδακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση	14
1.3 Η συμβολή της σημειωτικής και η έννοια του γραμματισμού	16
1.3.1 Οπτικός Γραμματισμός	19
1.3.2 Μουσικός Γραμματισμός	20
1.3.3 Μουσειακός γραμματισμός	21
1.4 Πολυτροπικότητα, δημιουργία νοήματος και διακαλλιτεχνική επικοινωνία	21
Κεφάλαιο 2: Η σημασία του χώρου στο μάθημα της μουσικής με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις	23
2.1 Η μουσική εντός και εκτός σχολείου	23
2.2 Το περιβάλλον μάθησης	24
2.3 Η συμβολή του πολιτισμικού χώρου στη μάθηση	26
2.3.1 Το μουσείο	27
2.3.2 Η βιβλιοθήκη	28
Κεφάλαιο 3: Διαδικασίες μάθησης «Βιώνω, άρα μαθαίνω»	30
3.1 Τρόποι μάθησης	30
3.2 Τυπική και άτυπη μάθηση στο μάθημα μουσικών οργάνων	32
3.3 Διαδικασίες βιωματικής μάθησης της μουσικής	34
3.3.1 Αισθητική εμπειρία και ερμηνεία	34
3.3.2 Φαντασία και δημιουργικότητα	36
3.3.3 Τα κίνητρα για τη μάθηση	37
3.3.4 Αυτοσχέδια έκφραση	38
3.3.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και παιχνίδι	39
Β' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητική Εργασία	42
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	42
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	42
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	43
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός	44
4.4 Τρόπος δειγματοληψίας	45
4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	45
4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	46
4.7 Κριτήρια διασφάλισης εμπιστευσιμότητας	46
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	47
4.9 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	47
Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική διαδικασία	48
5.1 Σκοπός εκπαιδευτικών δράσεων	48
5.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων	49

5.3 Οι συναντήσεις	50
5.3.1 Δημοτική Πινακοθήκη - Πρώτη συνάντηση	50
5.3.2 Μουσείο Ασιατικής Τέχνης - Δεύτερη συνάντηση	51
5.3.3 Δημόσια Βιβλιοθήκη - Τρίτη συνάντηση	53
5.3.4 Αρχαιολογικό Μουσείο - Τέταρτη συνάντηση	54
5.3.5 Μουσείο Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας «Ν. Χ. Μάντζαρος» - Πέμπτη συνάντηση	56
5.3.6 Μουσείο Καποδίστρια - Έκτη συνάντηση	57
5.3.7 Αίθουσα Τέχνης «Θάνος Χρήστου» - Εβδομη συνάντηση	58
5.3.8 Εθνική Πινακοθήκη, Παράρτημα Κέρκυρας - Όγδοη συνάντηση	59
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα	61
6.1 Κίνητρα για μάθηση	61
6.2 Από το συναίσθημα στη φαντασία και τη δημιουργικότητα	63
6.3 Η σχέση με τον χώρο ως βιωματική εμπειρία	66
6.4 Ομάδα και κοινωνική μάθηση	69
6.5 Αναστοχασμός και σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις	71
Συμπεράσματα και προτάσεις	74
Βιβλιογραφικές αναφορές	78
Παραρτήματα	88

Εισαγωγή

Η έμπνευση για την πραγματοποίηση αυτής της ερευνητικής μελέτης προήλθε αρχικά από την επιθυμία μου να ενισχυθεί η παιδαγωγική πρακτική στη διδασκαλία μουσικών οργάνων. Σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από την τεχνολογία, όπου η επιστήμη καλείται συνεχώς να παράγει κάτι νέο και χρήσιμο, και το χρήμα φαίνεται να κυριαρχεί, θεωρώ σημαντικό να στραφούμε προς ό,τι είναι πιο κοντά στην ανθρώπινη φύση. Να επικεντρωθούμε σε ό,τι είναι πραγματικά ωφέλιμο για τον άνθρωπο, ενισχύει τη σκέψη, τη μάθηση και την αισθητική του καλλιέργεια. Αυτό που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα άλλα όντα είναι η ικανότητά του να σκέφτεται, να αισθάνεται, να αγαπά την ομορφιά και την τέχνη. Όλοι μπορούμε να σκεφτόμαστε, να αισθανόμαστε, να εκτιμάμε το ωραίο και να απολαμβάνουμε την τέχνη. Σε έναν ιδανικό κόσμο, όπου οι δεξιότητες δεν αγοράζονται, όλοι θα μπορούσαν να απολαμβάνουν τα προϊόντα αυτών των δεξιοτήτων σε ένα περιβάλλον χωρίς διακρίσεις, γεγονός που αποτελεί την ουσία της καλλιτεχνικής έκφρασης (Proverbio, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ανανεώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Αποτελεσματικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν την ελκυστική παρουσίαση του μαθήματος, δραστηριότητες που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τη συνεχή ανατροφοδότηση, τη δημιουργία ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος και την ενίσχυση του διαλόγου με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας (Θεοφανέλλης & Παπαδημητρίου, 2016). Στη σύγχρονη παιδαγωγική, νέες προσεγγίσεις εισάγονται για να ενσωματώσουν τις τέχνες και τη μουσική με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ωφελώντας μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη του παιδιού εξετάζεται από πολλές και διαφορετικές οπτικές, αντί να επικεντρώνεται μόνο σε μία. Έτσι, προάγεται μια ολιστική εκπαίδευση που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν συναισθηματική σύνδεση με τη μουσική μέσω σωματικών, γνωστικών, δημιουργικών, συναισθηματικών και κοινωνικών μέσων. Έρευνες δείχνουν ότι η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται στενά με τη σωματική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Aycan, 2021).

Υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας που αναλύει τις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες τάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης εν γένει και τη συμβολή της διακαλλιτεχνικότητας ως διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής. Ωστόσο, υπάρχει ακόμα η ανάγκη να εξεταστεί ο ρόλος του πολιτιστικού χώρου σε αυτό το πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει αυτό που κάνουν ήδη στην πράξη τα παιδιά,

δηλαδή να διαισθάνονται και να ενσωματώνουν ομιλία, τραγούδι και ζωγραφική κατά τη μάθηση. Ο Van Leeuwen (1999, σ. 4). προτείνει «Ακούστε την πόλη σαν να ήταν μουσική και τη μουσική σαν να ήταν η πόλη ή να μιλήσετε σαν να ήταν μουσική και (να ακούτε) τη μουσική σαν να σας μιλούσε». Σε πρώτο πλάνο βρίσκεται η ενσωμάτωση αυτών των δύο τρόπων έκφρασης μαζί με τις δυνατότητές που προσφέρει ο πολιτιστικός χώρος, το μουσείο ή η βιβλιοθήκη για περαιτέρω δημιουργική αλληλεπίδραση μέσα από τις τέχνες.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει τη διακαλλιτεχνικότητα ως διδακτική προσέγγιση, το δεύτερο εστιάζει στη συμβολή του περιβάλλοντος, δηλαδή του υλικού χώρου στο διαφοροποιημένο μάθημα με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στις διαδικασίες μάθησης του παιδιού στο πλαίσιο αυτό. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Στους όρους μαθητής/μαθήτρια, όλοι/όλες, κοκ. επιλέχθηκε και χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για λόγους συντομίας και ευκολίας. Φυσικά με την ονομασία αυτή αναφερόμαστε και στα δύο γένη. Το ίδιο ισχύει για «εκπαιδευτικός/ερευνήτρια», στη θέση του χρησιμοποιήσουμε τον όρο «ερευνήτρια».

Α ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Διακαλλιτεχνικότητα

1.1 Εισαγωγή στη διακαλλιτεχνικότητα

Η ασχολία του ανθρώπου με την τέχνη βασίζεται σε μια βιολογική προδιάθεση. Αυτή η ικανότητα των ανθρώπων για καλλιτεχνική δημιουργία μπορεί να θεωρηθεί ως βιολογική ανάγκη (Dissanayake, 2018). Η ανθρώπινη έκφραση μπορεί να λάβει πολλές μορφές και οι τέχνες διαδραματίζουν μια προσαρμοστική λειτουργία, απαραίτητη για την επιβίωση μιας κοινωνίας. Για αυτό οι καλλιτέχνες δημιουργούν συνεχώς καινοτόμα έργα, για να αποφύγουν την πλήξη και την εξοικείωση με την καθημερινότητα (Martindale, 1986).

Ο όρος «διακαλλιτεχνικότητα» αναφέρεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τεχνών κατά τη διαδικασία μιας νέας δημιουργίας (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015). Όπως σημειώνει η Διονυσίου (2024), η διακαλλιτεχνικότητα αναδεικνύει τον διάλογο ανάμεσα σε διάφορες μορφές τέχνης, όπως η λογοτεχνία, η μουσική, η ζωγραφική και η χορογραφία. Αυτή η συνεργασία δεν είναι απλώς μια συνύπαρξη, αλλά μια βαθιά αλληλεπίδραση, όπου οι τέχνες αλληλοεπηρεάζονται και οδηγούν στη δημιουργία νέων μορφών έκφρασης.

Στη βάση της διακαλλιτεχνικότητας βρίσκεται η αισθητική η οποία και προσφέρει τα εργαλεία για την κατανόηση και την ανάλυση των σημειολογικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται σε κάθε τέχνη. Όταν οι τέχνες συνδυάζονται με αυτόν τον τρόπο, δεν λειτουργούν απλά παράλληλα, αλλά εμπλέκονται σε έναν δημιουργικό διάλογο, όπου οι συμβολισμοί, οι τεχνικές και τα νοήματα της μίας τέχνης μεταφέρονται στην άλλη. Το αποτέλεσμα αυτού του διαλόγου είναι ένα διακαλλιτεχνικό έργο, μια νέα, ενοποιημένη καλλιτεχνική εμπειρία, όπου οι διαφορετικές τέχνες συνυπάρχουν και συνδυάζονται με αρμονικό τρόπο.

Για τη σχέση μεταξύ δύο ή παραπάνω τεχνών, τις τελευταίες δύο - τρεις δεκαετίες γίνονται αναφορές στη Συγκριτολογία, στη φιλοσοφία της τέχνης, στον αισθητικό, τον μουσειακό και τον οπτικό γραμματισμό, στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της

αισθητικής εμπειρίας και όλο και περισσότερο η διακαλλιτεχνικότητα εμφανίζεται ως διδακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Διονυσίου, 2024· Αντωνοπούλου κ.ά., 2015).

Η διερεύνηση της διακαλλιτεχνικότητας αποτελεί ακόμη ένα από τους κλάδους της σύγχρονης Συγκριτολογίας, η οποία εξετάζει και τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ λογοτεχνίας και άλλων πολιτισμικών κωδίκων διότι βρίσκεται σε αιτιώδη συνάφεια με όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού, όπως π.χ. τη ζωγραφική, τη μουσική, τη φιλοσοφία, το δίκαιο, κ.λπ. Ενώ στη συγκριτολογία τα συγκρινόμενα κείμενα πρέπει να έχουν μεταξύ τους κάποιου είδους συνάφεια, το μοντέλο της διακαλλιτεχνικότητας προσθέτει μια επιπλέον πινελιά στην εικόνα, συμβάλλοντας στην εκ νέου δημιουργία νοήματος, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής και της αισθητικής εμπειρίας (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015).

Η διακαλλιτεχνικότητα ως προσέγγιση έχει τις ρίζες της στην αρχαιότητα. Η φράση «*Ut pictura poesis*»¹, η αρχή του στίχου του Οράτιου που στην εποχή μας αποτελεί ακαδημαϊκή αρχή αποδεικνύει την σύνδεση μεταξύ ζωγραφικής και ποίησης. Γύρω στο 1800, όταν η νέα φράση «*Ut musica poesis*» πήρε την θέση της, η καλλιτεχνική αντίληψη για τη σημασία της μουσικής ανάμεσα σε άλλες τέχνες δείχνει να άλλαξε και η μουσική πήρε τη θέση της ζωγραφικής ως πρότυπο τέχνης (Μπεζαντάκου, 2019).

1.2 Διακαλλιτεχνικότητα ως διδακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Ο Delfrati (2008) επισημάνει ότι η προσήλωση στα πειθαρχικά ζητήματα μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον εμπόδιζε ανέκαθεν την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών με έμφαση στους κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους. Πολύ συχνά στο μάθημα της μουσικής, όπως και σε άλλα μαθήματα, μαθητές και εκπαιδευτικοί περισσότερο χρησιμοποιούσαν το μυαλό και λιγότερο την καρδιά, δηλαδή έβαζαν τη λογική πάνω από τη συναισθηματικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην εμπλέκονται με το μάθημα με καλλιτεχνική ανησυχία, περιέργεια, και εσωτερικά κίνητρα να μάθουν κάτι καινούριο.

Οι «Διακαλλιτεχνικές Σπουδές» (Interarts Studies) είναι ένας αναπτυσσόμενος τομέας στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστήμων. Το μοντέλο της διακαλλιτεχνικότητας στην εκπαίδευση βασίζεται στη βιωματική μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Όσο πιο

¹ Ο στίχος του Οράτιου από το βιβλίο «*Ars poetica*» (Η τέχνη της ποιητικής) (19 BC) που σημαίνει «Όπως η ζωγραφική, και η ποίηση» (Keates, 2024· Brown, 1994· Lee, 1940).

άμεση και βιωματική είναι η επαφή του ατόμου με τις τέχνες, τόσο περισσότερο ενισχύεται η αισθητική του αντίληψη. Η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική, η γλυπτική, η λογοτεχνία και οι παραστατικές τέχνες, καθώς και κάθε άλλη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης προσφέρει ερεθίσματα για αισθητική εμπειρία και απόλαυση (Διονυσίου, 2024). Σύμφωνα με τον Sarrazin (2016) η διακαλλιτεχνικότητα (arts integration) αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές επιδεικνύουν κατανόηση μέσω μιας μορφής τέχνης και εμπλέκονται σε μια δημιουργική διαδικασία συνδέοντας αυτή τη μορφή τέχνης με μια άλλη. Ενδεχομένως να ικανοποιούνται οι στόχοι και των δύο γνωστικών αντικειμένων ή και των δύο μορφών τέχνης. Η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης στη διδασκαλία χρειάζεται εκπαιδευτικούς με φαντασία και ευρεία γνώση των τεχνών.

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης τεχνών στο μάθημα μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους. Σχετικά με αυτό, οι Silverstein και Layne (2010) προσδιορίζουν τρεις κατηγορίες ενσωμάτωσης τεχνών:

(α) οι τέχνες ως γνωστικό αντικείμενο μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών: όπου οι ειδικοί καθηγητές τεχνών διδάσκουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (μουσική, εικαστικά, κ.λπ.) στο σχολείο,

(β) ενισχυμένο/πλαισιωμένο με τις τέχνες ΠΣ: μια στρατηγική στη διδασκαλία άλλου μαθήματος ή γνωστικού αντικείμενου εμπλουτισμένη με τέχνες, και

(γ) διακαλλιτεχνικό ΠΣ ή ΠΣ με ενσωμάτωση τεχνών (Art-integrated curriculum): Οι μαθητές ανταποκρίνονται σε στόχους που αφορούν εξίσου τόσο τις τέχνες όσο και τις εκάστοτε άλλες περιοχές μάθησης.

Η εσκεμμένη περιθωριοποίηση της τέχνης στα σχολικά προγράμματα σπουδών, που γινόταν ίσως λόγω της φιλελεύθερης και απροσδιόριστης φύσης της, είναι πλέον παρελθόν (Κοκκίδου, 2023· Arvidson et al., 2007). Διάφορα μοντέλα ενσωμάτωσης των τεχνών εφαρμόζονται παγκοσμίως, με τον ισχυρισμό ότι ανταποκρίνονται στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών και υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση στη ζωή (Russell-Bowie, 2006).

Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2023), τις εμπειρικές γνώσεις που δύναται να αποκτήσουν οι μαθητές μέσω της εμπλοκής και ενασχόλησής τους με την τέχνη (αντίληψη, εκτέλεση, δημιουργία, ερμηνεία) πρέπει να τις προσεγγίσουν με στόχο τη δημιουργία νοημάτων, μέσα από την κριτική ματιά και το βίωμα. Πιο αναλυτικά, στο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του ΙΕΠ (2022) αναγνωρίζεται η συμβολή των διακαλλιτεχνικών προσεγγίσεων ως στρατηγική για την διδασκαλία-μάθηση και επισημαίνεται η ένταξη και η αναγκαιότητα της διακαλλιτεχνικότητας ως διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της μουσικής. Στα

προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνονται η ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν τη μουσική με άλλες μορφές τέχνης, όπως ο λόγος, η κίνηση και τα εικαστικά, να ανταποκρίνονται εκφραστικά στη μουσική ακρόαση, να κατανοούν τη σχέση ήχου και εικόνας, να εξερευνούν σύγχρονες μορφές δημιουργίας, και να αναγνωρίζουν τη δύναμη της μουσικής να επηρεάζει τα συναισθήματα και να ενισχύει τις ανθρώπινες σχέσεις (ΙΕΠ, 2022, σσ. 67-68). Επίσης, προτείνεται η δημιουργία μουσικών συνόλων για την ανταλλαγή συναισθηματικών εμπειριών των μαθητών, μέσω τυπικής ή άτυπης μάθησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η μουσική εκπαίδευση στο σχολείο αλλά και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δεν είναι εφικτό να ακολουθήσει το σύστημα διδασκαλίας μουσικής του ωδείου ή αλλιώς ατομικής διδασκαλίας, μιας και το δεύτερο αποτελεί ένα παραδοσιακό σύστημα με αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης. Η αξιολόγηση σε πιο τυπικά πλαίσια μουσικής εκπαίδευσης, όπως στα ατομικά μαθήματα, διαφέρει από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στο σχολείο. Στη μαθητοκεντρική τάξη, η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Πολλές φορές είναι τα παιδιά που αυτοαξιολογούνται από μόνα τους (Saltari & Kokkidou, 2024).

1.3 Η συμβολή της σημειωτικής και η έννοια του γραμματισμού

Καθημερινά συναντούμε πλήθος αναπαραστάσεων που συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας σε διάφορα πλαίσια. Αυτή η πολυτροπική μορφή έκφρασης απαιτεί μια νέα λογική, εκείνη της δημιουργίας νοήματος από τα διάφορα μέσα πρόσληψής του. Αυτό αποτελεί μεγάλη αλλαγή στην χρήση και την επίδραση του γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας των ανθρώπων να κατανοούν το συγκεκριμένο σύστημα πρόσληψης νοημάτων, και των συναφών μέσων για την έκφραση και την επικοινωνία σε κάθε τομέα (Kress, 2003).

Το μέσο (medium/mode) μεταφοράς και πρόσληψης του νοήματος αναφέρεται στις διαφορετικούς οδούς ή τρόπους μέσω των οποίων λαμβάνουμε, κατανοούμε και επεξεργαζόμαστε πληροφορίες και μηνύματα. Η έννοια του «μέσου» είναι σύνθετη και περιλαμβάνει πολλές και αλληλένδετες κατηγορίες που πρέπει να οριστούν ανάλογα με το ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο ορισμός του «μέσου», τον οποίο υιοθετούμε στην παρούσα έρευνα, αντλείται από τη σχετική βιβλιογραφία και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην

επικοινωνία, αλλά περιλαμβάνει επίσης την παραγωγή, διανομή και λήψη των νοημάτων. Αυτός ο ορισμός περιγράφει το μέσο ως κάτι που μεσολαβεί και συνδέει ένα σημάδι ή συνδυασμό σημάτων μεταφέροντάς τα σε χρονική ή χωρική απόσταση. Τα «φυσικά μέσα» είναι τα υλικά μέσα με τα οποία δημιουργούνται νοήματα ή σημάδια, όπως το ανθρώπινο σώμα, τα κρουστά όργανα, το λάδι σε καμβά, το μάρμαρο, το μολύβι κ.ά. Αυτά χρησιμοποιούνται σε διάφορες μορφές τέχνης, όπως στον χορό, στην μουσική, στη ζωγραφική, στην γλυπτική, στην αρχιτεκτονική, στην λογοτεχνία κ.ά. (Arvidson et al., 2007, p. 30).

Τα μέσα αποτελούν το κεντρικό στοιχείο του σημειωτικού συστήματος και συμβάλλουν στην δημιουργία των τρόπων (modes) μεταφοράς/πρόσληψης του νοήματος. Πιο αναλυτικά, με τον όρο «τρόπος» (mode) ορίζεται ένα σύνολο από κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένα σημάδια, πόρους ή κώδικες για τη δημιουργία νοήματος. Οι τρόποι διαμορφώνονται συνεχώς από το κοινωνικό πλαίσιο όπου λειτουργούν (Lyons, 2016· Kress, 2010). Για παράδειγμα, σε έναν πίνακα που απεικονίζει μια βροχερή μέρα στο χωριό, ο θεατής μπορεί να «ακούσει» τον ήχο της βροχής στις σκεπές και να φανταστεί μια ηχητική εικόνα. Αν έχει ζήσει μια παρόμοια εμπειρία, μπορεί να «αισθανθεί» τις σταγόνες πάνω του και να χτυπά τα δάχτυλά του στον ρυθμό της βροχής. Η αξία της τέχνης έγκειται στην ικανότητά της να δημιουργεί κοινές ανθρώπινες εμπειρίες, προκαλώντας ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις (Nokes, 2023).

Η επιστήμη που μελετά τους τρόπους παραγωγής, λειτουργίας και πρόσληψης των διαφόρων σημειακών πόρων, που διευκολύνουν την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα ή/και ομάδες είναι η Σημειολογία ή Σημειωτική (Μπαμπινιώτης, 2002). Η σημειωτική ασχολείται με τη μελέτη των σημείων (γνωστά και ως σημάδια ή σύμβολα) ή τρόπων που κυμαίνονται από τα απλούστερα, όπως η υπογραφή ενός καλλιτέχνη σε ένα έργο του, έως τα πιο σύνθετα, όπως οι πολιτισμικοί κώδικες που διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή. Συγκεκριμένα, η σημειωτική εξετάζει πώς τα σημεία, όπως οι λέξεις, οι εικόνες, οι ήχοι κ.ά., μεταφέρουν νοήματα στους ανθρώπους (Adami, 2017).

Το σημειωτικό σύστημα μπορεί να περιλαμβάνει σύνολα οργανωμένων τρόπων που οι κοινωνίες διαθέτουν, όπως χειρονομίες, γραπτό κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχο κ.λπ. (Adami, 2017). Κάθε μέσο ή σημειωτικό σύστημα χρησιμοποιεί συνήθως δικούς του κώδικες ή τρόπους για τη μεταφορά νοήματος. Για παράδειγμα, το γραπτό κείμενο χρησιμοποιεί λέξεις και προτάσεις, η εικόνα βασίζεται σε μορφή και χρώμα, το βίντεο

συνδυάζει κινούμενες εικόνες με ήχο, ο ήχος περιλαμβάνει ηχητικά μηνύματα, μουσικά μοτίβα, ομιλίες κ.λπ.

Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται στη μουσική, μπορούν να παροτρύνουν τους ακροατές να δημιουργήσουν νοήματα και να προκαλέσουν ποικίλα συναισθήματα και ψυχολογικές διαθέσεις. Αυτά τα σύμβολα μπορεί να προκαλέσουν διαφορετικές προσωπικές αντιδράσεις σε κάθε ακροατή. Έτσι το συνολικό μουσικό νόημα, ή αλλιώς ο μουσικός γραμματισμός, διαμορφώνεται τόσο από την επικοινωνία όσο και από την ατομική αντίληψη του κάθε ακροατή (Γρηγορίου, 2006).

Ο όρος «γραμματισμός» (literacy) πλέον παραπέμπει όχι μόνο στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και στην ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας νοήματος, μέσω της οπτικής αλληλεπίδρασης με τα έργα τέχνης επίσης (New London Group, 1996· Masny, 2011). Σήμερα εμφανίζονται συνεχώς νέες μορφές γραμματισμού με διάφορες πρακτικές, καθιστώντας πολύ σημαντική τόσο την τυπική όσο και την άτυπη εκπαίδευση. Στην θεωρία του πολυγραμματισμού ή πολυτροπικότητας ή αλλιώς MTL (Multiple Literacies Theory) αναλύεται η τέχνη μέσα από πολλά πλαίσια και τρόπους και αναφέρεται ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει πολλαπλά πλαίσια (π.χ. μουσική, μαθηματικά, τοπία, ζώα). Το καθένα από αυτά έχει μια γλώσσα (Masny & Cole, 2009).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η μετάβαση από την κυριαρχία της γραφής στην κυριαρχία της εικόνας και η μετάβαση από την κυριαρχία του βιβλίου στην κυριαρχία της οθόνης είναι σύμφωνα με τον Kress (2003) δύο σημαντικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν την εποχή μας διότι επηρεάζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούμε και κατανοούμε τον γραμματισμό και τα μέσα επικοινωνίας σε όλους τους τομείς.

Η έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει τόσο τις δεκτικές όσο και τις εκφραστικές δεξιότητες του ατόμου απέναντι στα έργα τέχνης (Newman & Ogle, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen (2020), η επιτυχημένη αναγνώριση ενός τρόπου (mode) εξαρτάται από το πόσες από τις κρίσιμες πτυχές που μεταφέρει το έργο γνωρίζει ο δέκτης από την εμπειρία του. Όταν ερχόμαστε σε επαφή με ένα έργο τέχνης, οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα ή οι προσωπικές αναμνήσεις που μας προκαλεί είναι οι δεκτικές μας δεξιότητες. Μέσω των κωδίκων που κατανοούμε, λαμβάνουμε το νόημα του έργου. Όταν η επαφή αυτή οδηγεί σε αντίδραση ή έκφραση, αναφέρεται στις εκφραστικές μας δεξιότητες.

Συνοπτικά ο οπτικός ή ακουστικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και έκφρασης νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με έργα τέχνης που

βλέπουμε ή ακούμε. Οι δεκτικές και εκφραστικές δεξιότητες σχετικές με την όραση ή την ακοή αποτελούν τον γραμματισμό της εικόνας και του ήχου.

Οι ερευνητές που συμμετείχαν στο New London Group (1996) παρουσιάζουν την ολοκληρωμένη σημειωτική δραστηριότητα, δηλαδή τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος να αναπτύσσεται σε τρία στάδια: (α) διαθέσιμα σχέδια - παρατηρείται το έργο τέχνης, (β) νέα διαδικασία σχεδιασμού - επιλέγονται σημεία ή μέσα μέσω δεκτικών δεξιοτήτων του ατόμου από την παρατήρηση και (γ) το επανασχεδιασμένο προϊόν - το άτομο μέσω εκφραστικής ικανότητας που διαθέτει, μπορεί να δημιουργήσει προσωπικά του νοήματα χρησιμοποιώντας τα μέσα αυτά, καθώς τα επεξεργάζεται. Αυτά τα τρία στοιχεία μαζί τονίζουν το γεγονός ότι η δημιουργία νοήματος είναι μια ενεργή και δυναμική διαδικασία και όχι κάτι που διέπεται από στατικούς κανόνες (βλ. Πίνακας 1).

(α) διαθέσιμα σχέδια	ο θεατής παρατηρεί το έργο τέχνης το οποίο είναι πιθανό να προσφέρει ένα σύνολο μέσων προς επεξεργασία
(β) νέα διαδικασία σχεδιασμού	ο θεατής επιλέγει σημεία ή μέσα μέσω δεκτικών δεξιοτήτων του από την παρατήρηση
(γ) το επανασχεδιασμένο προϊόν (δημιουργία νοήματος)	ο θεατής μέσω του αναστοχασμού και της εκφραστικής του ικανότητας μπορεί να δημιουργήσει προσωπικά νοήματα

Πίν.1. Διαδικασία δημιουργίας νοήματος σύμφωνα με The New London Group (1996).

Υπάρχουν πολλά είδη γραμματισμών. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά αυτά που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα.

1.3.1 Οπτικός Γραμματισμός

Είναι φανερό ότι υπάρχουν αλλαγές στη χρήση των εικόνων και των κατηγοριών τους. Αν και οι βασικές κατηγορίες παραμένουν ίδιες, οι κοινωνικές και σημειωτικές αλλαγές έχουν φέρει μεγάλες επιπτώσεις στο περιβάλλον όπου υπάρχουν εικόνες. Έτσι, ενώ τα πράγματα μοιάζουν οικεία σε γενικές γραμμές, ο κόσμος των σημείων έχει αλλάξει σημαντικά από παλαιότερα (Kress & Van Leeuwen, 2020). Σχετικά με αυτό, ο Martindale δηλώνει ότι η ομορφιά δεν βρίσκεται σε αυτό που βλέπει ο θεατής, αλλά σχηματίζεται μέσω

της σκέψης του (2019). Δηλαδή, κατόπιν αναστοχασμού, κάτι που θεωρούμε όμορφο φιλτράρεται μέσω της δεκτικής και εκφραστικής μας ικανότητας. Ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδουν νοήματα οι εικόνες θα πρέπει να εξεταστεί μέσα σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο που συνδυάζει κοινωνικά και σημειωτικά στοιχεία. Για παράδειγμα, ανάλογα με την αντίληψη και την εμπειρία του, το άτομο επιλέγει να «μεταφράσει» αυτό που βλέπει με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Την βροχή σε έναν πίνακα που απεικονίζει το χωριό μπορεί κανείς να την αποκαλέσει μέσα από δική του ερμηνεία ως «υγρασία», «το σύννεφο που κλαίει» ή απλώς «άσχημος καιρός».

Οι περισσότερες σημειωτικές περιγραφές του οπτικού (semiotic accounts of visual) επικεντρώνονται σε αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ισοδύναμο των «λέξεων» και όχι της «γραμματικής» με την παραδοσιακή έννοια. Δηλαδή το νόημα που δημιουργείται εκφράζεται με συγκεκριμένες λέξεις και νοηματικά σύνολα (Kress & Van Leeuwen, 1996· 2002).

1.3.2 Μουσικός Γραμματισμός

Στον 21ο αιώνα, η τεχνολογία ηχογράφησης έχει εμπλουτίσει την καθημερινότητα με μουσική κυρίως μέσω διαδικτύου. Τα όρια μεταξύ ομιλίας, μουσικής και ήχου έχουν αποδυναμωθεί, με νέους συνθέτες να πειραματίζονται με διάφορους, καινούργιους πρωτότυπους και ασυνήθιστους συνδυασμούς ήχων και ηχοχρωμάτων. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες προωθούν ιδιαίτερες και καινοτόμες ιδέες, όπως ορχήστρες από λαχανικά ή ακόμη και διάφορους θορύβους στις συνθέσεις τους ως μουσική έκφραση. Η σημειωτική του ήχου αποτελείται πλέον από έναν δυναμικό κατάλογο ηχητικών συμβόλων, τον οποίο ο πολιτισμός έχει διαμορφώσει με την πάροδο του χρόνου και συνεχίζει να εμπλουτίζει. Η σημειωτική του ήχου θα πρέπει να παρουσιάζει κάθε ήχο ως ένα σημειωτικό εργαλείο (μέσο) που παρέχει στους μαθητές πολλές και διαφορετικές επιλογές για δημιουργική χρήση. Το περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο δύναται να συμβάλλει στη δημιουργία μιας σημειωτικής «τράπεζας» ήχου του καθένα.

Η μουσική ενισχύει τη φαντασία και καλεί σε δράση ή αντίδραση μέσω των τρόπων (modes) που αντιλαμβάνεται ο ακροατής, ο οποίος μπορεί να έρθει σε διάλογο με αυτή. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι ανταποκρίνονται σε αισθητηριακά ερεθίσματα, κινούν το σώμα τους και εκφράζουν συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές. Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Με

τα μουσικά σημάδια και τη φαντασία του, κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει ζωγραφιές, ιστορίες, τραγούδια ή ηχοιστορίες, βασισμένος στα δικά του μέσα και αντίληψη. Αυτή η αλληλεπίδραση με τη μουσική συχνά οδηγεί σε σωματική έκφραση, ιδιαίτερα στα παιδιά (Custodero, 2012).

1.3.3 Μουσειακός γραμματισμός

Πολλές έρευνες και εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία αναδεικνύουν τον ρόλο του μουσείου ως χώρου μάθησης. Ο σκοπός δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην επίτευξη γνωστικών στόχων, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια στάσεων και κυρίως, στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Στο χώρο του μουσείου το κάθε άτομο μπορεί να δέχεται άπειρα σημάδια/κώδικες και να τα επεξεργαστεί με εξίσου διάφορους, πολλούς και μοναδικούς τρόπους. Θα αναφέρουμε τρεις πτυχές του μουσειακού γραμματισμού σύμφωνα με τον Van Vliet (2012): (α) η γνώση που προσφέρει - τα παιδιά, μέσα από τα εκθέματα μπορούν να αποκτήσουν ή να ενισχύσουν την γνώση και την ικανότητα ερμηνείας της πολιτιστικής κληρονομιάς από το πλαίσιο στο οποίο έχει δημιουργηθεί και συνεχίζει να δημιουργείται, (β) οι δεξιότητες - η ικανότητα που αποκτούν ή ενισχύουν τα παιδιά να διατυπώνουν απόψεις και εντυπώσεις, της επιτέλεσης και του αυτοσχεδιασμού, και (γ) η στάση - η ικανότητα να βλέπει κανείς κριτικά αυτό που προσφέρεται από τα έργα τέχνης, να κατανοήσει πτυχές του πολιτισμού, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε άλλους χρόνους και τόπους, να καθορίζει τη θέση του σε αυτό και να επιτυγχάνει τη διαμόρφωση μιας ταυτότητας. Η μάθηση είναι μέρος αυτού, αλλά και η εμπειρία, ο διάλογος, η αυτοέκφραση και η δράση.

1.4 Πολυτροπικότητα, δημιουργία νοήματος και διακαλλιτεχνική επικοινωνία

Η αυξανόμενη ποικιλία και η ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων δημιουργίας νοήματος, όπου το κείμενο συνδυάζεται με οπτικά, ακουστικά, χωρικά και συμπεριφορικά στοιχεία ήταν από τα κυριότερα ζητήματα που πριν λίγες δεκαετίες έχουν αρχίσει να συζητιούνται στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Το νόημα παράγεται με την ολοένα αυξανόμενη χρήση της πολυτροπικότητας, όπου οι γραπτοί και γλωσσικοί τρόποι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και άλλων μορφών νοήματος, προερχομένων μέσα από τον χώρο. Όπως αναφέρουν οι Core και Kalantzis (1999), η πλοήγηση σε αυτόν

τον νέο κόσμο νοημάτων απαιτεί μια νέα, πολυτροπική παιδεία και ιδιαίτερη μεταχείριση σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους.

Για παράδειγμα, η γραφή και η εικόνα λειτουργούν με διαφορετικές λογικές. Η γραφή, όπως και η μουσική ακολουθεί τη λογική του χρόνου, ενώ η εικόνα βασίζεται στον χώρο. Στη γραφή, τα στοιχεία παρουσιάζονται σε χρονική σειρά, ενώ στην εικόνα και στο βίντεο, τα οπτικά στοιχεία είναι ταυτόχρονα διαθέσιμα και μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε μια δική μας λογική διάταξη. Αυτή η διάκριση έχει οδηγήσει σε πολλές έρευνες για τις χωρικές ιδιότητες των λογοτεχνικών κειμένων και τις χρονικές πτυχές των εικαστικών έργων (Clüver, 2007). Σε αυτή την περίπτωση, η κατανόηση των μηνυμάτων προκύπτει από τον συνδυασμό αυτών των δύο μέσων, προσφέροντας μια πολυτροπική πρόσληψη νοήματος. Συνοψίζοντας, μια μουσική παράσταση ή μια έκθεση ζωγραφικής είναι ένα σύνθετο πολυτροπικό μήνυμα που αποτελείται από σημάδια/κώδικες. Οι επισκέπτες που έρχονται σε επαφή με αυτή την επιτέλεση κατασκευάζουν οι ίδιοι μια άπειρη σειρά από προτροπές για ερμηνεία (Zammit, 2019· Bezemer & Kress, 2015).

Όσα είπαμε παραπάνω σχετικά με την πρόσληψη και τη δημιουργία νοημάτων είναι στενά συνδεδεμένα με το περιβάλλον, φυσικό ή τεχνητό, καθώς και με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η επιρροή του οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντος παίζει σαφώς τον σημαντικό ρόλο της. Η αντίληψη ενός μαθητή που προσπαθεί να μάθει να παίζει ένα μουσικό όργανο επηρεάζεται όσο από την επιθυμία του να μοιάζει σε έναν αγαπημένο καλλιτέχνη τόσο και από το τι ακούει ή διαισθάνεται σχετικά με τις δυνατότητες να τα βγάλει πέρα στη ζωή του με ένα τέτοιο επάγγελμα. Όταν τα παιδιά «σερφάρουν» χωρίς κάποιο ιδιαίτερο σκοπό στο διαδίκτυο, προφανώς οι κώδικες ή τα μηνύματα είναι αυτοί που «σερβίρονται» εκεί χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη επεξεργασία για δημιουργία νοήματος. Χωρίς κριτική σκέψη και δημιουργία νοήματος είναι δύσκολο να εμπλακούν οι μαθητές συναισθηματικά στο θέμα που εξετάζεται. Οι εμπειρίες που μπορούν να αποκτήσουν μέσω της επαφής με την τέχνη βοηθούν τα άτομα να ερμηνεύσουν τις δικές τους καταστάσεις και να κινηθούν προς νέα κοινωνικά οράματα ιδανικών, όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η ισότητα (Κοκκίδου, 2023). Ο ικανός παιδαγωγός για να εμπνέει τα παιδιά προς τη μάθηση, είναι καλό να τους ανοίγει τον δρόμο για σκέψη και προβληματισμούς που περιέχουν λύσεις ή απαντήσεις.

Η επιλογή και ο συνδυασμός γλωσσικών, οπτικών, χειρονομακών, ακουστικών και χωρικών σημειωτικών πόρων είναι βασικά συστατικά του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εκφράζονται τον κόσμο τα παιδιά και οι έφηβοι του σήμερα. Ο

συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας τους επιτρέπει και προωθεί μια διακαλλιτεχνική επικοινωνία και τη δημιουργία νοήματος (De Silva Joyce & Feez, 2018) με σκοπό την καλύτερη κατανόηση κάθε θέματος και τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Προκειμένου να συμμετάσχουν πλήρως στη σημερινή παγκόσμια κοινωνία και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, οι μαθητές πρέπει να κατέχουν γνώση και κατανόηση αυτών των άλλων τρόπων επικοινωνίας, λόγω της διάχυτης παρουσίας της τεχνολογίας και της αυξανόμενης επικράτησης της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (Greene, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο η μουσική παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εύρεση των προτιμήσεων τους και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

Κεφάλαιο 2: Η σημασία του χώρου στο μάθημα της μουσικής με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις

2.1 Η μουσική εντός και εκτός σχολείου

Οι μαθησιακοί χώροι, εντός και εκτός τυπικού πλαισίου έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αυτό αφορά τις τάξεις και τους χώρους όπου διεξάγονται διάφορες ομαδικές η/και ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.

Οι στόχοι κάθε δασκάλου επικεντρώνονται σε δύο βασικά σημεία: πρώτον, να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες γραμματισμού και επίλυσης προβλημάτων, ώστε να καταλαβαίνουν και να ερμηνεύουν το σύνολο νοημάτων γύρω τους και δεύτερον, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν προσωπικές ικανότητες παρατήρησης, σκέψης και κριτικής, για να λειτουργούν έξυπνα και λογικά και να δημιουργούν στη ζωή τους (Nokes, 2023).

Αναφορικά με τη μουσική, το παραπάνω σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής διαμορφώνει το προσωπικό του «ρεπερτόριο» με την ευρύτερη έννοια. Μουσικές προτιμήσεις που αφορούν το στυλ, το είδος καθώς και δεξιότητες αναπαραγωγής της μουσικής όπως η εκτέλεση κάποιου αγαπημένου οργάνου, το τραγούδι ή τα σωματικά κρουστά, εκτός των άλλων, συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας αλλά παράλληλα και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Είναι κοινά παραδεκτό ότι η μουσική καταλαμβάνει σημαντικό μέρος στην καθημερινότητα των ανθρώπων, ειδικότερα των παιδιών και εφήβων, εντός και εκτός του σχολείου. Οι North, Hargreaves και O'Neill (2000) μελέτησαν ένα δείγμα 2465 εφήβων. Τα άτομα αυτά άκουγαν μουσική εκτός σχολείου κατά μέσο όρο 2,45 ώρες την ημέρα. Ένας στους δύο εφήβους είτε έπαιζε ένα μουσικό όργανο εκείνη τη στιγμή, είτε είχε παίξει στο παρελθόν. Μέσω των μουσικών προτιμήσεων τους, τα παιδιά ήταν σε θέση να ανακαλύψουν τι τους αρέσει και τι δεν τους προκαλεί τόσο το ενδιαφέρον, να έρθουν πιο κοντά με άλλα άτομα από το περιβάλλον τους και να δημιουργήσουν φιλίες με αυτά. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει αβίαστα συνήθως όταν οι έφηβοι βρίσκονται στον ελεύθερο χρόνο στο σπίτι με φίλους, σε πάρτυ ή σε βραδινές εξόδους. Άλλες φορές, η μουσική τους προσφέρει την επιθυμητή συντροφιά, σε διάφορες στιγμές απομόνωσης από τον γύρο κόσμο. Μπορούμε

να πούμε ότι η μουσική εντός και εκτός σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και των εφήβων και αυτό οφείλεται στο ότι τους επιτρέπει να σχηματίσουν μια «εικόνα» στον έξω κόσμο και να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες (North et al., 2000). Οι πρακτικές που αναπτύσσει το υποκείμενο μέσα στον χώρο και το περιβάλλον του είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων, τόσο από πρακτική όσο και από συμβολική σκοπιά. Ως εκ τούτου, αυτές οι πρακτικές θα πρέπει να θεωρούνται ως βασικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που διαμορφώνεται ανάμεσα στο άτομο ή την ομάδα και τα κυρίαρχα στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2006).

2.2 Το περιβάλλον μάθησης

Για να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική και συμπεριληπτική, κάτι που απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα τελευταία, σημαντικό ρόλο παίζει και το φυσικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με την περιβαλλοντική ψυχολογία, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον σαν ένα σύνολο πληροφοριών και έχουν την ανάγκη να κατανοούν και να διαχειρίζονται αυτές τις πληροφορίες για να πετύχουν τους στόχους τους. Για να το καταφέρουν αυτό, πρέπει να κατανοούν το περιβάλλον τους, να αλληλεπιδρούν με αυτό, και να μαθαίνουν συνεχώς από νέες εμπειρίες (De Young, 2013).

Σχετικά με αυτό, η Titman (1994) λέει ότι τα παιδιά δείχνουν ξεκάθαρες προτιμήσεις για περιοχές που δεν είχαν σχεδιαστεί ειδικά για αυτά, όπου μπορούσαν να τις διερευνήσουν και να διεκδικήσουν την ιδιοκτησία τους. Επιπλέον, από την εμπειρία τους έκριναν ότι οι περιοχές που δημιουργήθηκαν ειδικά για αυτά δεν ανταποκρίνονταν πάντα στις ανάγκες τους.

Το παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης στην πραγματικότητα όσον αφορά τον υλικό χώρο στα τέλη του 20ού αιώνα δεν παρείχε αρκετά αντιληπτικά ερεθίσματα, ούτε ερεθίσματα συνδεδεμένα με διαδικασίες αισθητικής αγωγής (Γερμανός, 1993). Φαίνεται επίσης ότι δεν προσέφερε στα παιδιά «πολλές ευκαιρίες δράσης, συσχετισμένες με πρακτικές έκφρασης, δημιουργίας και άμεσης επαφής με την πραγματικότητα» (Γερμανός, 1993, σ. 104). Αυτό συμβαίνει ακόμη και τώρα στα περισσότερα σχολεία ή άλλα ιδρύματα μουσικής εκπαίδευσης, όπως τα ωδεία, οι φιλαρμονικές, οι χορωδίες, οι σχολές χορού κ.ά. Εξαιρέση αποτελεί η χρήση της τεχνολογίας και η δημιουργικότητα ορισμένων φωτισμένων εκπαιδευτικών, με δικές τους πρωτοβουλίες.

Ορισμένα περιβάλλοντα μπορεί να προκαλέσουν ψυχική κόπωση, ενώ άλλα μπορούν να βοηθήσουν στην αποκατάσταση της ψυχικής ενέργειας, άρα και της προσοχής. Η θεωρία της αποκατάστασης της προσοχής (Kaplan, 1995· De Young, 2013) εξηγεί αυτή την αντίθεση. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, υπάρχουν δύο μορφές προσοχής: αυτή που προέρχεται από τη γοητεία και η κατευθυνόμενη προσοχή. Η γοητεία είναι η ακούσια προσοχή που δεν απαιτεί προσπάθεια και συμβαίνει ασυνείδητα. Εμφανίζεται όταν κάτι μας ενδιαφέρει ή μας προκαλεί περιέργεια, έκπληξη και τραβάει με φυσικό τρόπο την προσοχή μας. Σε αντίθεση με τη γοητεία που έρχεται αβίαστα, η κατευθυνόμενη προσοχή απαιτεί μεγάλη προσπάθεια αλλά μας επιτρέπει να παραμείνουμε συγκεντρωμένοι σε καταστάσεις που δεν κερδίζουν το ενδιαφέρον μας.

Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα, ο De Young (2013) προτείνει να εντοπίσουμε περιβάλλοντα που δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια ή αξιοποιούν άλλους τρόπους για να διατηρήσουν την προσοχή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που βασίζονται στην ακούσια γοητεία, μειώνοντας την ανάγκη για κατευθυνόμενη προσοχή. Έτσι, τα περιβάλλοντα που προκαλούν ενδιαφέρον βοηθούν στην ανάκτηση και στη διατήρηση της προσοχής.

Οι μελέτες έχουν δείξει ότι η σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα (Γερμανός, 1993). Το πρώτο επίπεδο αποτελεί η κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα. Το υλικό περιβάλλον παρέχει πληροφόρηση για την μάθηση, την εργασία, την οργάνωση, τις αισθητικές αξίες, τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής, την κοινωνία κ.ά. Παρά το γεγονός ότι αυτή η γνώση δεν προέρχεται άμεσα από την συνειδητή εκπαίδευση, το μαθησιακό του περιβάλλον προσφέρει στο παιδί πλούσια δεδομένα και ευκαιρίες να κατανοήσει καλύτερα και να έρθει σε επαφή με το ανθρωπογενές περιβάλλον. Για αυτό τον λόγο, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να επεκτείνεται στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και υλικό χώρο της πόλης ή υπαίθρου, επιτρέποντας την άμεση εμπειρία του παιδιού με πολυτροπικά ερεθίσματα.

Το δεύτερο επίπεδο της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο αφορά το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα). Η ταυτότητα του παιδιού διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ίδιου, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του, μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτισμικής του πραγματικότητας. Επόμενος, είναι κατανοητή η συμβολή του χώρου και η σημασία της σημειωτικής του ποιότητας. Το περιβάλλον μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για βίωμα και μάθηση, πράγματα τα οποία ενισχύονται από την συναισθηματική εμπλοκή των ίδιων των παιδιών.

2.3 Η συμβολή του πολιτισμικού χώρου στη μάθηση

Τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον εκάστοτε χώρο και τα οποία αποτυπώνονται στη συνείδηση του ανθρώπου δεν έχουν να κάνουν τόσο με την υλική του διάσταση όσο με τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις που το άτομο βιώνει σε αυτόν. Ο χώρος και ιδιαίτερα ο πολιτισμικός χώρος έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουμε (α) χώρο - αντικείμενο: τον υλικό χώρο ή αλλιώς το φυσικό περιβάλλον που είναι το αντικείμενο της προσοχής του επισκέπτη, (β) χώρος - αναπαράσταση: τα σύμβολα και τα σήματα (modes) που εκλαμβάνει ο επισκέπτης από τον χώρο και του επιτρέπουν να αναπαραστήσει νοητικά το περιβάλλον, και (γ) χώρος - δράση: καθώς ο χώρος προσφέρει ερεθίσματα που ενθαρρύνουν την εμπλοκή, τον διάλογο και την δράση αποτελεί ένα πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας (Γερμανός 1993, σ. 29).

Ο Γερμανός (1993) επισημαίνει ότι ο χώρος αποτελεί μια μεταβλητή και άρα υποκειμενική πραγματικότητα. Εκτός από τη γεωμετρική του διάσταση υπάρχει και η δυναμική που αναπτύσσεται χάρη στη παρουσία του ανθρώπου, με τον τρόπο που αυτός χρησιμοποιεί και αξιολογεί τον χώρο. Η ανθρώπινη παρουσία μπορεί να αποτελείται από σύνθετα χαρακτηριστικά, όπως συναισθήματα, αντιδράσεις, βιώματα και προσδοκίες που επηρεάζουν τη σχέση της με το χώρο. Από την άλλη, η συμβολή του χώρου μπορεί να σημαδέψει την ανθρώπινη παρουσία σε αυτόν μέσω των μέσων που προσφέρει. Ωστόσο τα ερεθίσματα που εκλαμβάνει κάθε άνθρωπος από τον χώρο είναι διαφορετικά.

Τα παιδιά της ομάδας αφετέρου τείνουν να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σε έναν συγκεκριμένο χώρο, αφετέρου ο χώρος επιδρά στην συμπεριφορά τους προσφέροντας ερεθίσματα και βοηθώντας τα να προσαρμοστούν και να εκφραστούν με τον τρόπο που επιθυμούν.

2.3.1 Το μουσείο

Ο ρόλος του μουσείου σήμερα είναι να συλλέγει, να συντηρεί, να μελετά και να εκθέτει θέτοντας κοινωνικούς στόχους για τους επισκέπτες όπως την ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης, την αισθητική αγωγή και τον τελευταίο καιρό, όλο και περισσότερο τη μάθηση και την εκπαίδευση μέσω ψυχαγωγίας (Ταμπάκη, 2011). Η ενασχόληση με τον

πολιτισμό δεν εμπλουτίζει μόνο τις γνώσεις μας, αλλά επηρεάζει και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, τη μουσική και την τέχνη σε όλο το εύρος της.

Ο χώρος του μουσείου παρέχει πλούσιες πληροφορίες για τον πολιτισμό και την κοινωνία και ταυτόχρονα αποτελεί πεδίο δραστηριοτήτων, όπου το παιδί μπορεί να επεμβαίνει και να αναδιοργανώνει το περιβάλλον του. Εκεί, το παιδί βιώνει νέες εμπειρίες και αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες (Γερμανός, 1993).

Συνδυάζοντας τη μουσική με το μουσείο τα παιδιά θα μπορούν να σπάσουν τα σύνορα των στερεοτύπων όσον αφορά το μάθημα του βιολιού στην τάξη. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, μπορούμε να πούμε ότι η μουσική εκπαίδευση θα μπορούσε να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό, στατικό χαρακτήρα της, ξεπερνώντας τα εμπόδια που δημιουργούνται όταν περιορίζεται σε μια ξεπερασμένη στρατηγική διδασκαλίας (Kanellopoulos & Stefanou, 2015).

Όντας χώρος μη τυπικής μάθησης, το μουσείο δεν προκαλεί άγχος στα παιδιά αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία ή/και την αξιολόγηση. Τα εκθέματα στα μουσεία, στην πλειοψηφία είναι έργα τέχνης, ανοικτά στην επανερμηνεία και ο κάθε θεατής επιλέγει να μάθει και να αλληλεπιδρά με όποιον τρόπο επιθυμεί ο ίδιος (Παπασωτηρίου, 2022). Τα έργα τέχνης προσελκύουν τους θεατές σε πολλαπλές ερμηνείες. Η ερμηνεία των έργων τέχνης είναι μια προσωπική υπόθεση που μπορεί όμως, και πρέπει να είναι και κοινή, να μοιραστεί και με τους άλλους (Barrett, 2000).

Το παιδί ζει σε ένα σύνολο από επιμέρους χώρους, ο καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε μορφές της σχέσης ανάμεσα σε εκείνο και στην κοινωνική και την πολιτισμική πραγματικότητα (Γερμανός, 1993). Η κωδικοποιημένη οργάνωση και τα γενικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου χώρου μεταφέρουν αξίες και πολιτισμικά στοιχεία. Ένας χώρος όπως το μουσείο αποτελεί μια πλούσια πηγή νοημάτων αλλά και πεδίο δραστηριοτήτων για το παιδί το οποίο τον επισκέπτεται.

Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση στο χώρο του μουσείου επιτρέπει την ενεργοποίηση των εκφραστικών μηχανισμών στις συνθήκες που βρίσκεται το παιδί. Το παιδί «απαντά», ανταποκρίνεται δηλαδή, με δικό του τρόπο. Αυτή η προσέγγιση τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τον υλικό χώρο για την ανάπτυξή του παιδιού διαμορφώνοντας σημαντικά εννοιολογικά συστήματα σε κοινωνικό, πολιτισμικό και προσωπικό επίπεδο. Η σχέση του με το σώμα του, το περιβάλλον του και οι διάφοροι τομείς ανάπτυξής του, όπως ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός και ο δημιουργικός τομέας, επηρεάζονται

από την επαφή του με την πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα (Γερμανός, 1993).

Η παιδαγωγική διάσταση του μουσείου, καθώς και κάθε άλλου πολιτισμικού χώρου, διαφέρει σημαντικά από την παιδαγωγική πράξη που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική τάξη. Στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η προώθηση της κριτικής σκέψης και της αυτενέργειας των επισκεπτών, η ενίσχυση της έμφυτης τάσης των παιδιών για δημιουργία και ανακαλύψεις, η μάθηση μέσω ψυχαγωγίας, η εξοικείωση των παιδιών με την ιστορία και τον πολιτισμό τους, καθώς και η δημιουργία μιας ευχάριστης εμπειρίας μέσω του διαλόγου με το περιβάλλον, των μουσικών παιχνιδιών και της δημιουργικής μουσικής απασχόλησης (Παπασωτηρίου, 2022· Κουβέλη, 2001).

2.3.2 Η βιβλιοθήκη

Η έκθεση σε ιδέες μέσω κειμένου είναι διαφορετική από την έκθεση σε οπτικές εικόνες. Φαίνεται ότι μερικές φορές είναι πιο εύκολο το να εκφράζεται/κατανοεί κανείς με λέξεις αντί να το κάνει με ένα σκίτσο ή με ένα μουσικό μοτίβο, ενώ άλλες φορές φαντάζει πιο δύσκολο. Πρώτον, υπάρχουν ιδέες που μπορούν να εκφραστούν με λέξεις αλλά δεν μπορούν να παρουσιαστούν με εικόνες (και το αντίστροφο). Δεύτερον, η έκθεση σε εικόνες μπορεί μερικές φορές να περιορίζει τη φαντασία, ενώ η σκέψη πάνω σε λέξεις και φράσεις δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στη δημιουργία εικόνων στο μυαλό μας (Goldschmidt & Sever, 2011). Ωστόσο η γλώσσα είναι συστατικό της πραγματικότητας ή της εμπειρίας και όχι απλώς ένα όχημα για αυτήν λέει ο Eagleton (2013, p.13), δηλαδή σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό που λέγεται θα πρέπει να λαμβάνεται από την άποψη του πώς, με ποιον τρόπο λέγεται.

Όταν διαβάζουμε ένα μυθιστόρημα, ένα σύνολο από σημάδια/λέξεις μας παροτρύνει να δημιουργήσουμε το νόημα με δικούς μας κώδικες. Οι δικοί μας κώδικες δύναται να διαμορφώνονται και να δημιουργούν νόημα σύμφωνα με την ατομική αντίληψη (Γρηγορίου, 2006) καθώς και με την φαντασία και την προσωπική εμπειρία του καθένα χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα (Bezemer & Kress, 2015). Δηλαδή το νόημα μπορεί να δημιουργηθεί από κώδικες-λέξεις και να διαμορφώνεται σε σκίτσο, σε ηχοεικόνα και ούτω καθεξής.

Οι μελέτες έχουν δείξει ότι όταν ακούμε πολλές φορές συγκεκριμένους στίχους ή λέξεις, η επανάληψη τους επιτρέπει στους ακροατές να επανερμηνεύουν συγκεκριμένα

προσωδιακά χαρακτηριστικά των προφορικών εκφωνημάτων με όρους μουσικών δομών. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν μια στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και μουσικής (Falk et al., 2014).

Η γλώσσα και η μουσική είναι αλληλένδετες. Είναι αποδεδειγμένο το ότι στον εγκέφαλο υπάρχουν ενδείξεις σύνδεσης μεταξύ της διάκρισης φωνητικών και μουσικών ήχων. Μια εγγενής σχέση υπάρχει στη διάκριση αυτών των ήχων, ειδικά στα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν. Αυτή η στενή σχέση επιτρέπει πολλαπλές οδούς δημιουργικής έκφρασης, χρησιμοποιώντας τη μουσική για ηχητική δημιουργία (Sarrazin, 2016).

Κεφάλαιο 3: Διαδικασίες μάθησης «Βιώνω, άρα μαθαίνω»

3.1 Τρόποι μάθησης

Η μάθηση προκύπτει από τον συνδυασμό της κατανόησης και της διαδικασίας μετατροπής της εμπειρίας (Kolb, 1984 στο Kolb & Kolb, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Στη διαδικασία μάθησης παίζει σημαντικό ρόλο η αντίληψη του ατόμου, η οποία διαφοροποιείται και εξελίσσεται μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Mitchell (2018), η διαδικασία αυτή έχει να κάνει με τα συναισθήματα, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις αισθητηριακές πληροφορίες, τη σκέψη, την εμπειρία και ούτω καθεξής. Ο γενετικός κώδικας παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Η διαδικασία αυτή μας επιτρέπει να σχηματίσουμε μια ιδέα για το τι υπάρχει γύρω μας και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο όλοι βιώνουμε υποκειμενικά διάφορες πτυχές του κόσμου και τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε γι' αυτές

Σχετικά με όσα αναφέρονται παραπάνω, η Barbara K. Given (2002) υποστηρίζει ότι επειδή αυτά τα πολύπλοκα συστήματα επεξεργάζονται πληροφορίες με εξειδικευμένους τρόπους, μπορούν να ονομαστούν *συστήματα μάθησης*. Τα συστήματα μάθησης καθοδηγούνται από τον γενετικό κώδικα, αλλά αξιολογούνται και από το πώς ανταποκρίνονται ή συμπεριφέρονται οι μαθητές στο περιβάλλον όπου βρίσκονται. Η έρευνά της αποδεικνύει ότι η μάθηση βασίζεται στη θεωρία πως ο εγκέφαλος λειτουργεί ως δίκτυο αλληλοσυνδεδεμένων συστημάτων, αναπτύσσοντας πέντε ξεχωριστά συστήματα μάθησης. Αυτά είναι:

- (α) το σύστημα της συναισθηματικής μάθησης,
- (β) της κοινωνικής μάθησης,
- (γ) της γνωστικής μάθησης,
- (δ) της κιναισθητικής μάθησης, και
- (ε) της αναστοχαστικής μάθησης.

Και τα πέντε συστήματα μάθησης λειτουργούν ταυτόχρονα και κανένα σύστημα δεν μπορεί να απενεργοποιηθεί εντελώς, παρόλο που μπορεί να έχουμε συνείδηση ότι λειτουργεί μόνο ένα σύστημα κάθε φορά. Η εικόνα που βρίσκεται παρακάτω απεικονίζει

γραφικά και δείχνει με ποιον τρόπο τα συστήματα αυτά εκδηλώνονται στην καθημερινή ζωή.



Εικόνα 1. Τα 5 φυσικά συστήματα μάθησης και πώς εκδηλώνονται στην καθημερινή ζωή (Given, 2002)

Πιο αναλυτικά:

(α) Σύμφωνα με τη θεωρία της συναισθηματικής μάθησης, οι δάσκαλοι δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει τη συναισθηματική ασφάλεια και τη σύνδεση των μαθητών με τη μάθηση. Αυτό τους βοηθά να βρουν κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές, βοηθώντας τους μαθητές να επιτύχουν προσωπικούς στόχους. Το μάθημα πρέπει να είναι ενδιαφέρον, σχετικό με τις γνώσεις των μαθητών και προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους, όπως υποστηρίζει η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky (1978). Με αυτόν τον τρόπο, το άγχος μειώνεται και οι μαθητές είναι έτοιμοι να μάθουν.

(β) Η κοινωνική μάθηση βασίζεται στην ανάγκη του παιδιού να ανήκει σε μια ομάδα όπου το σέβονται και του δίνουν προσοχή. Μέσα από την αλληλεπίδραση, μαθητές και εκπαιδευτικός δημιουργούν μια οικογενειακή ατμόσφαιρα. Τα δυνατά σημεία των παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο, ενώ οι διαφορές τους αναγνωρίζονται ως χαρίσματα. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συνεργασία και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων στο μαθησιακό περιβάλλον.

(γ) Το γνωστικό σύστημα μάθησης αφορά δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή και οι υπολογισμοί. Παλαιότερα, η διδασκαλία επικεντρωνόταν στην απομνημόνευση πληροφοριών, χωρίς σύνδεση με τη γνώση που ήδη είχαν οι μαθητές. Όμως, το γνωστικό σύστημα λειτουργεί καλύτερα όταν οι νέες πληροφορίες συνδυάζονται με τις υπάρχουσες γνώσεις. Η τέχνη, η σημειωτική και η νοητική και η σωματική δραστηριότητα ενισχύουν αυτή τη διαδικασία.

(δ) Η κιναισθητική μάθηση βασίζεται στη χρήση του σώματος και της κίνησης για πρακτικές δραστηριότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Αυτή η προσέγγιση προάγει την εξάσκηση για την επίτευξη στόχων. Κάποιοι μαθητές προτιμούν ακαδημαϊκές προκλήσεις, ενώ άλλοι μαθαίνουν καλύτερα μέσω πρακτικών και κινητικών δραστηριοτήτων. Το σύστημα αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων για την επίτευξη της επιτυχίας.

(ε) Χωρίς το αναστοχαστικό σύστημα του εγκεφάλου, τα άλλα τέσσερα συστήματα μάθησης θα είχαν περιορισμένα αποτελέσματα. Το σύστημα αυτό απαιτεί από τους μαθητές να αξιολογούν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν επιτυχίες και αποτυχίες, και να κατανοούν πώς μαθαίνουν καλύτερα

Όλα τα συστήματα μάθησης λειτουργούν ταυτόχρονα, αν και μπορεί να αντιλαμβανόμαστε τη δράση μόνο ενός από αυτά κάθε φορά.

3.2 Τυπική και άτυπη μάθηση στο μάθημα μουσικών οργάνων

Τα τελευταία χρόνια, η διάκριση ανάμεσα στην «τυπική» και την «άτυπη» εκπαίδευση έχει απασχολήσει αρκετά την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως κάθε μορφή εκπαίδευσης που είναι οργανωμένη και πραγματοποιείται σε ένα εξειδικευμένο περιβάλλον. Η άτυπη εκπαίδευση, από την άλλη, αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμβαίνει στο πλαίσιο της συμμετοχής των παιδιών σε καθημερινές δραστηριότητες των ενηλίκων (Saltari & Kokkidou, 2024) δηλαδή που δεν λαμβάνει χώρα στην τυπική εκπαίδευση με βάση το πρόγραμμα σπουδών (Livingstone, 2001).

Η άτυπη μάθηση δεν είναι κάτι νέο, πιθανότατα να υπήρχε πριν την τυπική μάθηση. Χωρίς άτυπη μάθηση, μάλλον, δεν θα υπήρχε ανάπτυξη και τα οργανωμένα προγράμματα μάθησης δεν θα ήταν αποτελεσματικά (Rogers, 2014). Στην ουσία, η τυπική, ή αλλιώς η επίσημη μάθηση μπορεί να εκληφθεί ως μια προσπάθεια για την βελτίωση ορισμένων

πλευρών της άτυπης μάθησης (Jenkins, 2011), και να αποτελεί ένα πιο σύντομο και σίγουρο δρόμο για την επίτευξη στόχων όσων αφορά τις πλευρές αυτές.

Τα σύνορα μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως. Ανέκαθεν αυτές ήταν από τη μία συνοδοιπόροι στην διαδικασία της μάθησης και από την άλλη, τα δύο άκρα ενός φάσματος. Στα περισσότερα μαθησιακά περιβάλλοντα και οι δύο αυτές όψεις της μάθησης είναι παρούσες και αλληλεπιδρούν σε διαφορετικούς βαθμούς (Folkestad, 2006), όπως συμβαίνει και στο μάθημα της μουσικής. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενός μουσικού οργάνου, η επίδειξη που συχνά κάνει ο δάσκαλος στο όργανο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Ο σκοπός είναι, ο μαθητής να κατανοήσει καλύτερα το θεωρητικό μέρος μέσω αυτής της πρακτικής. Επιπλέον, οι μαθητές συχνά αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως πιο ελκυστική όταν συνδέεται με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και προτιμήσεις (π.χ. ρεπερτόριο, συνοδεία κ.λπ) (Barton & Riddle, 2022).

Η τυπική διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου αποτελείται από διάφορα στάδια. Το κάθε στάδιο έχει τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά του καθώς και περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρεπερτόριο που ο μαθητής καλείται να μελετήσει και να κατέχει τεχνικά και μουσικά. Σε ένα τυπικό περιβάλλον εκμάθησης εγχόρδων, όπως ωδείο ή μουσικό σχολείο, η διδασκαλία σε αρχάριους είναι κυρίως καθοδηγούμενη από τον δάσκαλο, με περιορισμένη αυθορμησία και αυτοσχεδιασμό. Το μάθημα είναι ατομικό και εστιάζει στη σωστή τοποθέτηση του οργάνου, την κατανόηση της μουσικής σημειογραφίας και την ανάπτυξη βασικών μουσικών δεξιοτήτων. Στα επόμενα στάδια υπάρχει τάση για μεγαλύτερη αυτονομία στο περιβάλλον μάθησης αλλά αυτή η αυτονομία ενδέχεται να έχει όρια, κάτι που μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις με τις αρχές της άτυπης μάθησης (Mariguddi, 2022). Παρόλο αυτό, για όσον αφορά τους δασκάλους εγχόρδων, πιθανόν να βλέπουν τη δημιουργία και τη διδασκαλία μουσικής ως αλληλένδετες πτυχές που διαμορφώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Pellegrino, 2014).

Η Green (2017· 2002) τονίζει τη σημασία της μη τυπικής μάθησης η οποία μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους όπως: την εκμάθηση μουσικών κομματιών που οι ίδιοι οι μαθητές προτείνουν, την μάθηση μέσω ακρόασης (μάθηση με το αυτί), την μάθηση σε ομάδες, την προσωπική και αυθόρμητη μάθηση χωρίς δομημένη καθοδήγηση, και τέλος, τον συνδυασμό της εκτέλεσης, της ακρόασης, του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης, με τουλάχιστον μία από αυτές τις αρχές να είναι παρούσα σε όλα τα στάδια.

Όσα προτείνονται παραπάνω αποτελούν κίνητρα για αποτελεσματικότητα στην δημιουργική και ενεργητική μάθηση της μουσικής. Οι πρακτικές αυτές μπορεί να λειτουργήσουν χάρια αλλά και παράλληλα με την τυπική διαδικασία εκμάθησης ενός εγχόρδου οργάνου με σκοπό να ενισχύσουν αυτά τα κίνητρα. Αναμφίβολα, η παρακίνηση για αποτελεσματικότητα κατέχει καίρια θέση στην εξέλιξη των μαθητών. Επιπλέον συντελεί στην καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον (Nokes, 2023).

3.3 Διαδικασίες βιωματικής μάθησης της μουσικής

Σε έναν κόσμο γεμάτο αβεβαιότητα, οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης στη μάθηση, που ενσωματώνει την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση, τη σημειωτική και το κίνητρο (Nokes 2023). Αυτή η προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να μάθουν πιο αποτελεσματικά και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες με βιωματικό τρόπο. Οι μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει κριτική σκέψη διατρέχουν τον κίνδυνο να επηρεαστούν εύκολα από διάφορες κοινωνικές και πολιτικές επιρροές, και να αποδεχτούν εύκολα στερεότυπα και προκαταλήψεις (Kokkidou, 2013).

Σύμφωνα με την Dionyssiou (2023), η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εξερεύνησης, βοηθώντας τους ανθρώπους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις καταστάσεις της ζωής τους, να συνδεθούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον και να εντοπίσουν κίνητρα για περαιτέρω δημιουργική και αισθητική εμπλοκή. Όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενισχύει την εξέλιξη της σκέψης, έτσι και η εμπειρική και βιωματική μάθηση συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην επίτευξη των στόχων της μουσικής εκπαίδευσης (Διονυσίου, 2024). Στη μουσική εκπαίδευση, οι διαδικασίες που προάγουν τη βιωματική μάθηση περιλαμβάνουν την αισθητική εμπειρία, τη φαντασία, τα κίνητρα για μάθηση, την αυτοσχέδια έκφραση και τη συνεργατική μάθηση μέσω του παιχνιδιού.

3.3.1 Αισθητική εμπειρία και ερμηνεία

Η αισθητική έχει τις ρίζες της στην ίδια την ανθρώπινη φύση και αποτελεί έναν τρόπο σκέψης που ενεργοποιείται μέσω των αισθήσεων του σώματος (Buck-Morss, 1992)

ενώ μια εμπειρία αποτελείται από κάποια χαρακτηριστικά που ο άνθρωπος βιώνει και θυμάται. Όταν αναπολούμε μια εμπειρία, μπορούμε να δούμε μια χαρακτηριστική πτυχή που τη διαμόρφωσε. Οι εμπειρίες μας περιλαμβάνουν και συναισθηματικές πτυχές. Η τέχνη δημιουργεί αισθητικά συναισθήματα, ενώ οι διανοητικές εμπειρίες χρησιμοποιούν σύμβολα που μέσω της σκέψης μπορεί να οδηγούν σε μια αισθητική εμπειρία. Για αυτό κατά των Dewey (2005) η μουσική που προκαλεί συναισθήματα, είναι πιο δημοφιλής από άλλες μορφές πνευματικής τέχνης. Οι αισθήσεις εντάσσονται στον φαινομενολογικό, φιλοσοφικό και ψυχολογικό λόγο και παίζουν κρίσιμο ρόλο στη βιωματική μάθηση μέσω της εμπειρίας (Kokkidou & Mygdanis, 2024).

Έρευνες στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική υποδεικνύουν ότι η αισθητική εμπειρία είναι καθοριστική για τη γνωστική ανάπτυξη. Οι αξίες του αισθητικού γραμματισμού περιλαμβάνουν την κατανόηση των ιδιοτήτων και των νοημάτων των έργων τέχνης, την ανοιχτή κριτική ερμηνεία και την ενίσχυση της φαντασίας. Οι ενεργητικές συναντήσεις με έργα τέχνης μας κάνουν να αμφισβητούμε το συνηθισμένο και μας ενθαρρύνουν να φανταστούμε μια πιο ανθρώπινη κοινωνία (Κοκκίδου, 2023). Μία τέτοια συνάντηση με ένα έργο τέχνης σε αιχμαλωτίζει αμέσως και διατηρεί το ενδιαφέρον σου, οδηγώντας σε στην κατανόηση του μηνύματός της. Αυτό προσφέρει αισθητική έκπληξη, είτε μέσω ομορφιάς είτε μέσω βαθιάς συγκίνησης (Wilson, 2017). Τα παιδιά αναζητούν στο διαδίκτυο τη μουσική από αγαπημένες ταινίες ή τραγούδια και συχνά τη φέρνουν στο μάθημα για να μάθουν να την παίζουν στο βιολί.

Όταν γράφουμε ή μιλάμε για τις εμπειρίες μας με ένα έργο τέχνης, προσδίδουμε νόημα απλώς αναφέροντάς τις. Στην ουσία περιγράφουμε την εμπειρία μας ερμηνεύοντας την με το δικό μας τρόπο (Barrett, 2000). Η ερμηνεία σημαίνει να ανταποκρινόμαστε σε ότι παρατηρούμε και βιώνουμε, μέσα από σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις, δίνοντας νόημα σε αυτές μέσω της γλωσσικής έκφρασης. Όταν βλέπουμε ένα έργο τέχνης, αντιδρούμε νοητικά και συναισθηματικά, παρατηρώντας με περιέργεια ή απορία, γελώντας, αναστενάζοντας ή μέχρι και κλαίγοντας, όταν η Τέχνη αυτή γράφεται με κεφαλαίο όπως αναφέρει η Dissanayake (2015). Η αισθητική εμπειρία που αποκτούμε από αυτό το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης, της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας, που είναι βασικά στοιχεία της μάθησης (Kokkos, 2013· Κόκκος, 2009· Dewey, 2005). Τα έργα τέχνης περιέχουν τη φαντασία του καλλιτέχνη και χρειάζονται τη δική μας για να τα κατανοήσουμε. Ακόμα και η αναγνώριση της πηγής των ήχων που ακούμε αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να αναπτυχθεί, καθώς συμβάλλει στη

βαθύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος και της σχέσης του ατόμου με αυτό. Μετά την αναγνώριση των ήχων, ακολουθεί η ερμηνεία των νοημάτων τους (Διονυσίου, 2019). Έτσι, η αισθητική εμπειρία υπερβαίνει τις καθημερινές εμπειρίες και θεωρείται ουσιώδης για τη γνωστική ανάπτυξη, σύμφωνα με ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες και έρευνες (Κόκκος, 2011).

3.3.2 Φαντασία και δημιουργικότητα

Η Greene (2008) αναφέρει ότι η φαντασία είναι το κλειδί για τη δημιουργία ενός συνεκτικού κόσμου και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μέσω αυτής μπορούμε να κατανοούμε τους άλλους, να βλέπουμε τον κόσμο από τη δική τους οπτική και να αποδεχόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες. Η φαντασία μας επιτρέπει να συντονιζόμαστε με τα συναισθήματα των άλλων και να δημιουργούμε νέα μοτίβα στην εμπειρία, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί επίσης ως μια μορφή τέχνης. Κατά τον Vasco d'Agnes (2017) η τέχνη όχι μόνο ολοκληρώνει τη σκέψη αλλά η ενασχόληση με αυτήν είναι απαραίτητη ακόμη και για να «γεννηθεί» η σκέψη. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση του διερευνητικού πνεύματος και την ενίσχυση της φαντασίας που εκείνη προσφέρει.

Λόγω της έντονης φαντασίας τους, τα μικρότερα παιδιά βρίσκονται στην κορυφή της δημιουργικότητας (Torrance, 2018). Η δημιουργικότητα δείχνει να ακολουθεί μια καμπύλη σχήματος U, με τα μεγαλύτερα παιδιά (που βρίσκονται στη βάση του U) να εκδηλώνουν μερικές φορές χαμηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας σε σύγκριση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους ενήλικες, που καταλαμβάνουν τις δύο κορυφές του U (Gardner & Winner, 1982).

Η δημιουργικότητα κατά τον Wilson (2017) είναι η φυσική αναζήτηση της πρωτοτυπίας και η αγάπη για την καινοτομία. Κίνητρό της είναι η ευχαρίστηση από νέες ιδέες, εμπειρίες και λύσεις. Κρίνεται από τη συναισθηματική αντίδραση που προκαλεί και μας βοηθά να φανταστούμε την πραγματικότητα σε όλο της το εύρος.

Η δημιουργική μουσική εκπαίδευση βασίζεται στην ικανότητα των παιδιών να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν, με το παιχνίδι να αποτελεί κεντρικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας. Μέσα από τον πειραματισμό αναπτύσσουν μουσική φαντασία και κατανόηση. Η προσέγγιση αυτή εμπνεύστηκε από σύγχρονους συνθέτες, οι οποίοι αξιοποίησαν τον μουσικό πειραματισμό ως μέσο μάθησης, χάρη στις ανοιχτές συνθετικές μεθόδους της σύγχρονης μουσικής (Kanellopoulos & Nakou, 2015).

Παρόλο που όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν, αυτή η ικανότητα δεν αξιοποιείται πάντα χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, βοήθεια ή εκπαίδευση. Μέσα από την εξάσκηση, η δημιουργικότητα αναπτύσσεται και μετατρέπεται σε δεξιότητα. Η δημιουργική σκέψη, ως μια ιδιαίτερη νοητική ικανότητα, μπορεί να διδαχθεί, να ενισχυθεί και να βελτιωθεί με τη συνεχή εξάσκηση (Torrance, 2018· Στάμου κ.ά., 2018).

3.3.3 Τα κίνητρα για τη μάθηση

Το κίνητρο αποτελεί κεντρικό και διαχρονικό ζήτημα στην ψυχολογία, καθώς βρίσκεται στον πυρήνα της βιολογικής, γνωστικής και κοινωνικής ρύθμισης. Το κίνητρο σχετίζεται με την ενέργεια, την κατεύθυνση, την επιμονή και την ισότητα. Όλες αυτές οι πτυχές συνδέονται με την ενεργοποίηση και την πρόθεση. Στο πλαίσιο της κοινωνίας, το κίνητρο είναι ιδιαίτερα σημαντικό λόγω των αποτελεσμάτων του: το κίνητρο οδηγεί σε δράση, δηλαδή αποτελεί την κινητήρια δύναμη πίσω από τη συμπεριφορά (Asmus, 2021). Οι άνθρωποι παρακινούνται από διάφορους παράγοντες, που οδηγούν σε διαφορετικές εμπειρίες και συνέπειες. Κάποιοι παρακινούνται επειδή εκτιμούν μια δραστηριότητα, ενώ άλλοι λόγω ισχυρής εξωτερικής πίεσης (Ryan & Deci, 2000).

Η φυσική τάση για δραστηριότητα και περιέργεια, γνωστή ως εγγενές κίνητρο αποτελεί ένα πολύ θετικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Ερευνες έχουν ανακαλύψει ότι οι συνθήκες που υποστηρίζουν την αυτονομία και την ικανότητα ενισχύουν αυτή τη σημαντική ανθρώπινη τάση, ενώ οι συνθήκες που ελέγχουν τη συμπεριφορά και περιορίζουν την αίσθηση της επίδρασης όπως τα μη εσωτερικά κίνητρα, την καταστέλλουν. Επομένως, τα πλαίσια που προάγουν την αυτονομία, την ικανότητα και τη συνάφεια οδηγούν σε μεγαλύτερη εσωτερική ευχαρίστηση και ολοκλήρωση, σε σύγκριση με εκείνα που εμποδίζουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών.

Επιπλέον, οι συγκρίσεις μεταξύ ατόμων με εσωτερικά κίνητρα και εκείνων που παρακινούνται από εξωτερικούς παράγοντες, δείχνουν ότι τα πρώτα άτομα έχουν περισσότερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση. Αυτή η διαφορά οδηγεί σε καλύτερη απόδοση, μεγαλύτερη επιμονή και περισσότερη δημιουργικότητα (Ryan & Deci, 2000).

Όταν μιλάμε για μουσικά επιτεύγματα, αυτό που προωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη μουσική δράση άρα και στην εκμάθηση της μουσικής είναι η κινητήρια δύναμη που πηγάζει από μέσα τους. Η επίδραση της μουσικής, η προσπάθεια και το περιβάλλον της τάξης συσχετίστηκαν σημαντικά με το κίνητρο σύμφωνα με σχετική έρευνα

του Asmus (2021) σε παιδιά σχολικής ηλικίας που μαθαίνουν μουσική και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του ίδιου αναφέρουμε πιο αναλυτικά κάποιους παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν τα κίνητρα για τη μάθηση:

1. Το μουσικό υλικό: Όταν οι μαθητές συνδέονται συναισθηματικά με τη μουσική που μαθαίνουν ή παίζουν και είναι προσαρμοσμένη στις ικανότητές τους, παρακινούνται περισσότερο. Αυτό βασίζεται στην εμπειρική αισθητική επιλογή της μουσικής.
2. Η προσπάθεια: Η μουσική λειτουργεί ως ενισχυτής, καθώς οι μαθητές προσπαθούν για να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια μουσική δραστηριότητα.
3. Το περιβάλλον της τάξης: παρέχει κίνητρο λόγω της επίδρασης του. Επιπλέον με τον δάσκαλο να λειτουργεί ως διευκολυντής και τους άλλους μαθητές ως θετικούς παρακινητές (Asmus, 2021).

Στην πραγματικότητα, η εξοικείωση συχνά δυσκολεύει την αναγνώριση των κινήτρων σε οποιοδήποτε κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον (Nokes, 2023), δηλαδή όταν το μάθημα δεν κινεί τόσο το ενδιαφέρον και λείπει η θέληση, τα παιδιά γίνονται παθητικοί μαθητές. Μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε ερωτήσεις όπως «γιατί», «πώς» και «τί», τους ενθαρρύνουμε να σχεδιάζουν τις σκέψεις τους εκ των προτέρων, να παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους και να αξιολογούν ανοιχτά τα αποτελέσματα. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις, οι μαθητές αρχίζουν να σκέφτονται διαφορετικούς τρόπους για να ολοκληρώσουν μια εργασία (Pogonowski 2023).

Σύμφωνα με τον Asmus (2021) προώθηση εγγενών κινήτρων αποτελεί και η συστηματική ανατροφοδότηση. Παρότι τα σχόλια των καθηγητών και οι βαθμοί συχνά παρέχουν εξωτερικά κίνητρα για βελτίωση, ο διάλογος μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος προάγει τη συνεργασία. Η ανταλλαγή πληροφοριών λειτουργεί ως εργαλείο για να εντοπίσουν και να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία τους. Μέσα από τις αντιδράσεις των συμμαθητών, τα παιδιά αξιολογούν τον εαυτό τους και αποκτούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Pogonowski, 1989).

3.3.4 Αυτοσχέδια έκφραση

Η μουσική αυτοσχέδια έκφραση ενισχύει τη φαντασία, βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν τον εαυτό τους και να νιώθουν περήφανα για ό,τι δημιουργούν. Οι διαδικασίες μάθησης που συνδέονται άμεσα με την πράξη του αυτοσχεδιασμού συχνά περιγράφονται

ευρέως ως «ανεπίσημες» (Virkkula, 2015). Σε μια ελεύθερη απόδοση, τα παιδιά καλούνται να παίζουν ή να τραγουδήσουν κάτι διαφορετικό από αυτό στο οποίο έχουν εξασκηθεί (Johansen, 2017). Όταν αυτοσχεδιάζουν, τα παιδιά απολαμβάνουν την ελευθερία να επικοινωνούν με τις δικές τους ιδέες, κάτι που τους δίνει χαρά αλλά παράλληλα νιώθουν και ευθύνη. Επίσης, μαθαίνουν να παίρνουν γρήγορες μουσικές αποφάσεις, και πολλές φορές νιώθουν ικανοποίηση από αυτό. Ο αυτοσχεδιασμός ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, καθώς τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι οι μουσικές τους ιδέες είναι σημαντικές, ενώ όταν αποκτούν δεξιότητες σε αυτή την πρακτική, νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά κατά την μουσική εκτέλεση και αγχώνονται λιγότερο για το αν ξεχάσουν κάτι (Chyu, 2004).

Ο συνδυασμός των μουσικών δεξιοτήτων και ιδεών κάθε μέλους σε μια ομάδα ενισχύει τη δημιουργική προσπάθεια και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι καλύτερα από αυτό που θα δημιουργούσε κάθε μέλος μόνο του. Η συνεργασία διευκολύνει την ανάπτυξη εκφραστικών μέσων που δεν θα εμφανίζονταν σε ατομικό επίπεδο, επιτρέποντας μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση παραμέτρων όπως το ύψος, η δυναμική και ο ρυθμός. Επιπλέον οι τακτικά οργανωμένες δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες σε ομαδικά περιβάλλοντα μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα των παιδιών, των εφήβων και των νέων. Εκείνοι μπορεί να αισθάνονται πιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, και παράλληλα να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν, η οποία είναι σημαντική για την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα (Στάμου κ.ά., 2018).

3.3.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και παιχνίδι

Ενώ στις περισσότερες των περιπτώσεων τα σχόλια των καθηγητών και ο βαθμός μπορούν να παρέχουν εξωτερικά κίνητρα για διόρθωση και βελτίωση, ο διάλογος που προκύπτει μεταξύ μαθητών την ώρα του μαθήματος βοηθά να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στον χώρο που πραγματοποιείται το μάθημα. Η ανταλλαγή πληροφοριών που λαμβάνει χώρα εκεί λειτουργεί ως εργαλείο ώθησης για βελτίωση των αδύνατων σημείων που ο καθένας αισθάνεται ότι έχει. Τα παιδιά, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο, αξιολογούν αυτόματα τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των συμμαθητών τους και επομένως δύνανται να αποκτούν με αυτό τον τρόπο εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

Ότι διαπραγματεύεται σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ ευνοϊκό για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης για μια πιθανή καρποφόρα αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων τους και αποτελεί μια γόνιμη και δημιουργική διαδικασία μάθησης (Pogonowski, 1989). Επιπλέον,

ως συμμετέχοντες σε συζητήσεις για τη μουσική, οι μαθητές αποκαλύπτουν την αυξανόμενη συνείδησή τους από τον τρόπο που στοχάζονται για τη μουσική που δημιουργούν, εκτελούν ή ακούν (Pogonowski, 2023).

Οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, οι οποίες αναπτύσσονται από διαλόγους, κοινές εμπειρίες, λύση τυχόν προβλημάτων δημιουργικές εργασίες κλπ., εκτείνονται πέρα από το χώρο του μαθήματος. Οι μαθητές αισθάνονται να βασίζονται ο ένας στον άλλο (Pogonowski, 1989). Συχνά, τα παιδιά ανταλλάσσουν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μέσω των οποίων η επικοινωνία και οι συζητήσεις που ξεκινούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεχίζονται και εκτός εκπαιδευτικού χρόνου. Υπάρχει περισσότερη κοινή χρήση και φροντίδα για την ανάπτυξη του άλλου από ό,τι είναι εμφανές στις τάξεις όπου η κριτική σκέψη δεν είναι θέμα και οι διάλογοι είναι ανύπαρκτοι (Pogonowski, 1989).

Πολλοί σύγχρονοι μουσικοί, ποιητές, εικαστικοί, κινηματογραφιστές, χορευτές και ούτω καθεξής αλλά και εκπαιδευτικοί, ενσωματώνουν ομιλία, εικόνες, μουσική και άλλους ήχους, χορό και άλλες μορφές τέχνης στο έργο τους. Αυτό τα παιδιά το κάνουν πάντα μέσα στο παιχνίδι τους. Το παιχνίδι, αν και τα χαρακτηριστικά του το συνδέουν με τον κόσμο του φανταστικού, εξελίσσεται σε πραγματικό χώρο. Η σύγχρονες τάσεις της επιστήμης της εκπαίδευσης στοχεύουν όλο και περισσότερο την ένταξη του παιχνιδιού ως μιας πρακτικής φυσικής μάθησης. Αυτό μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και να προετοιμάσει τα παιδιά να γίνουν μελλοντικοί στοχαστές, εφευρέτες και παγκόσμιοι πολίτες (Bustamante et al., 2018).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (1993), αν και πολλές εργασίες μοιάζουν ή μπορούν να είναι μορφές παιχνιδιού, αυτό δεν σημαίνει ότι εξαφανίζονται οι διαφορές μεταξύ παιχνιδιού και εργασίας. Το παιχνίδι συνδέεται με την ευχαρίστηση, ενώ η εργασία με μια στοχευμένη δραστηριότητα. Στην εκπαίδευση, η ενσωμάτωση στρατηγικών που περιλαμβάνουν το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να βελτιώσει το κλίμα του περιβάλλοντος μάθησης, να ενισχύσει τη φαντασία, τον διάλογο και την αίσθηση της ομάδας. Στο μάθημα της μουσικής, με την έμφαση στην επαφή των παιδιών με την τέχνη σε πολιτιστικούς χώρους, μπορεί να αποτελέσει μια φυσική συμπεριφορά των παιδιών.

Επιπλέον, οι καλλιτεχνικές εμπειρίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν τον ενθουσιασμό των μαθητών τους μέσα από ένα νέο μέσο (Sarrazin, 2016). Σε αυτή την περίπτωση, μέσα από στο παιχνίδι μπορούν να προκύψουν διάφορα επιτεύγματα.

Συνοψίζοντας, ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθεί επικεντρώνεται στην ανάγκη κατανόησης από τους μαθητές της συναισθηματικής εμπλοκής και των εσωτερικών

κινήτρων για μάθηση, μέσω διακαλλιτεχνικών προσεγγίσεων και βιωματικής μάθησης, σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως μουσεία και πολιτιστικοί χώροι. Η βιβλιογραφία επισημαίνει τη σημασία των αισθητικών εμπειριών για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της συμμετοχής, ενώ οι πολιτιστικοί χώροι μέσω σημειωτικής ποιότητας προσφέρουν εσωτερικά κίνητρα για δημιουργική μάθηση. Η έρευνα εξετάζει πώς τα διακαλλιτεχνικά μαθήματα μουσικής επηρεάζουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, τη συμβολή των πολιτιστικών χώρων ως κίνητρα, και πώς η άτυπη μάθηση ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη φαντασία.

Β' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητική Εργασία

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνήτρια σχεδίασε και υλοποίησε διακαλλιτεχνικά μαθήματα μουσικής για μαθητές εγχόρδων στη Φιλαρμονική της Κέρκυρας. Πραγματοποιήθηκαν οκτώ μαθήματα, το καθένα σε διαφορετικό πολιτιστικό χώρο του νησιού, επιλεγμένο από την ερευνήτρια. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί το πώς βιώνουν οι μαθητές μουσικών οργάνων καλές πρακτικές διδασκαλίας σχετικά με (α) την έμπνευση για δημιουργικότητα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, (β) τη δυναμική που προσφέρει ο πολιτιστικός χώρος σε σχέση με τους γραμματισμούς, και (γ) την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης, την περιέργεια και τη φιλερευνητική τους διάθεση. Επιπλέον εξετάστηκε το αν όλα τα παραπάνω μπορούν να ενισχύσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μάθηση σε ένα άτυπο πλαίσιο μουσικής διδασκαλίας.

Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση στην άτυπη διδασκαλία δεν αποτελεί πλέον μια καινούρια πρακτική, ωστόσο υπάρχει χώρος για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά και με τον συνδυασμό και τη συμβολή του πολιτιστικού χώρου σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

1. Πώς αποτυπώνεται το βίωμα των παιδιών στη συμμετοχή τους σε μαθήματα μουσικής με διακαλλιτεχνική προσέγγιση ως προς την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους;
2. Ποια η συμβολή του μουσειακού/πολιτιστικού χώρου ως εσωτερικού κινήτρου για δημιουργική μάθηση κατά το διακαλλιτεχνικό μάθημα μουσικής;
3. Ποια η συμβολή της άτυπης μάθησης ως κινήτρου για αλληλεπίδραση και την ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών;

4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Το πεδίο ενδιαφέροντος της ερευνήτριας ήταν η χρήση της μουσικής ως εργαλείου που προωθεί την έκφραση, τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Η στρατηγική της έρευνας αποτέλεσε μια προσπάθεια να συλλεχθούν νέες πληροφορίες χρησιμοποιώντας την ήδη υπάρχουσα μουσική και ολιστική γνώση των παιδιών σε ένα καινούριο πεδίο εφαρμογής. Η έρευνα εστίασε στον ρόλο που μπορεί να παίξει ένας χώρος που προσφέρει πλούσια και πολύπλευρα ερεθίσματα στα παιδιά στο μάθημα της μουσικής με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση όσον αφορά την τέχνη και κατ' επέκταση τη ζωή και τον άνθρωπο.

Στο επίκεντρο της έρευνας είναι η περιγραφή και η ερμηνεία των βιωμάτων των παιδιών, καθώς και τα εσωτερικά κίνητρα για αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια η δημιουργικότητα που προκύπτει. Για τη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, και ειδικότερα η κριτική - χειραφετική έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία είναι ένας από τους τρεις τύπους έρευνας δράσης που διακρίθηκαν από τον McKernan, αποσκοπεί στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης και ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων. Σύμφωνα με έρευνες (Adelman, 1993), οι δάσκαλοι είναι σε θέση να ερευνούν και να εξετάσουν θεωρίες για τις δικές τους πρακτικές με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας τους. Με άλλα λόγια, η κριτική έρευνα δράσης προτείνει να μην εξετάζουμε τη γνώση με μια απλή, εργαλειακή προσέγγιση, αλλά μας επιτρέπει να οργανώνουμε εκπαιδευτικές δράσεις που βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, προσπαθώντας να ξεπεράσουμε τους περιορισμούς (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.65). Η μέθοδος αυτή μπορεί να αποτελέσει μία απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία ωστόσο, δεδομένου του ότι βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (ερμηνευτική) (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.29), αυτό μας επιτρέπει την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων που θα συλλέγονται στο μάθημα, πλούσια σε περιγραφές ανθρώπων, χώρων, συζητήσεων κ.λπ. (Bogdan & Biklen, 1998). Στη μελέτη των πολυτροπικών δεδομένων στόχος είναι η ανάλυση των γεγονότων όπως συμβαίνουν, χωρίς να γίνεται προσπάθεια να προσδοθεί νόημα στην αλληλεπίδραση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω θεωρητικά τεκμηριωμένων εργαλείων και προσεκτικής μεθοδολογίας, οδηγώντας έτσι σε αξιόπιστα και επιστημονικά έγκυρα αποτελέσματα (Norris, 2019).

Η έρευνα δράσης ακολουθεί αναστοχαστική διαδικασία. Σε όλες τις φάσεις αυτού του μοντέλου έρευνας δράσης υπάρχει μια κυκλική διαδικασία που αποτελείται από α) τον σχεδιασμό, που συμπεριλαμβάνει την ανάλυση του προβλήματος, β) την ανάληψη δράσης ή εφαρμογής του σχεδίου, γ) την παρατήρηση, δηλαδή την παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης, δ) τον αναστοχασμό, σχετικά με τη συνεχιζόμενη διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αξιολόγησης, καθώς και ε) το αποτέλεσμα, ή την αναθεώρηση του σχεδίου για έναν νέο κύκλο έρευνας δράσης (Zuber-Skerritt, 2002).

4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός σε μια έρευνα δράσης είναι ανοιχτός στην ανατροφοδότηση και τον επανασχεδιασμό καθώς εξελίσσεται η μελέτη. Κατά τη διάρκεια της έρευνας ο σχεδιασμός της έρευνας προσαρμόστηκε συνεχώς στα νέα απροσδόκητα δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν για την παρούσα μελέτη σε εναρμόνιση με: (1) τα πέντε κύρια συστήματα μάθησης που προτείνει η Given (2002) σε συνδυασμό με τις διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις που αντλούνται από το ΠΣ μουσικής (ΙΕΠ, 2022), και (2) την ιδιαιτερότητα που προσφέρει ο εκάστοτε πολιτιστικός χώρος σχετικά με τους γραμματισμούς του (οπτικός γραμματισμός, αισθητικός γραμματισμός, ηχητικός, γραμματισμός, προφορικός γραμματισμός). Ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποιήσεις και οι ομαδικές αυθόρμητες δραστηριότητες επίσης είχαν σημαντικό μέρος στα μαθήματα αυτά.

Η διάρκεια της έρευνας δράσης ήταν από τις 20 Ιανουαρίου 2024 έως τις 23 Μαρτίου 2024. Πραγματοποιήθηκαν οκτώ μαθήματα - επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους του νησιού. Συγκεκριμένα στην Πινακοθήκη του Δήμου Κέρκυρας, στο Μουσείο Ασιατικής Τέχνης, στην Δημόσια Βιβλιοθήκη, στο Αρχαιολογικό Μουσείο της πόλης, στο Μουσείο «Ν. Χ. Μάντζαρος» της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας, στο Μουσείο Καποδίστρια στην Κουκουρίτσα, στην Αίθουσα Τέχνης της Πινακοθήκης του Δήμου και στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα (Κάτω Κορακιάνα). Τα κριτήρια επιλογής τους αφορούσαν: (α) ο πολιτισμικός πλούτος που προσφέρει ο κάθε χώρος προερχόμενος είτε από τα ιστορικά στοιχεία, είτε από τα έργα τέχνης που φιλοξενούνται εκεί, (β) η προσβασιμότητα και ευκολία επίσκεψης, σύμφωνα με τις μέρες που βόλευαν στην ομάδα και ταυτόχρονα τα μουσεία ήταν ανοιχτά, καθώς και η άδεια που δόθηκε από τους υπεύθυνους των χώρων για την υλοποίηση της παρέμβασης, και (γ) η απόσταση του χώρου

από τον συνήθη τόπο διεξαγωγής των μαθημάτων μας καθώς και η δυνατότητα να κινηθούμε με ευκολία με δικά μας μέσα μεταφοράς.

Η μέρα που η ομάδα μπορούσε να συγκεντρωθεί για την πραγματοποίηση της παρέμβασης ήταν το Σάββατο και ώρα 11:30-13:00. Εξαίρεση αποτελεί η επίσκεψη στην Δημόσια Βιβλιοθήκη που πραγματοποιήθηκε μια Τετάρτη στις 17:30-19:00 διότι η συγκεκριμένη υπηρεσία τα Σάββατα παραμένει κλειστή.

4.4 Τρόπος δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 μαθητές φιλαρμονικής εταιρείας του νησιού, ηλικίας 10-14 ετών, πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια. Τα παιδιά αυτά λαμβάνουν μαθήματα θεωρίας και έγχορδων οργάνων στη Φιλαρμονική, όπου η ερευνήτρια διδάσκει. Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα κριτηρίου και δείγμα ευκολίας, καθώς 1) τα παιδιά είναι μαθητές που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις στο όργανο για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και 2) είναι όλοι μαθητές στη φιλαρμονική που εργάζεται η ερευνήτρια και γνωρίζονται από καιρό μεταξύ τους.

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία της έρευνας που είχαμε επιλέξει πρόσφεραν πλούσιο υλικό για διερεύνηση. Η μοναδικότητα της κάθε πληροφορίας, οι λεπτομέρειες και το βάθος των δεδομένων, το βίωμα και η ιδιαιτερότητα είναι συστατικά στοιχεία αυτού του τύπου έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για την επίτευξη του στόχου μας να πραγματοποιηθεί η «τριγωνοποίηση» έγινε χρήση εργαλείων που συλλέγουν δεδομένα και πληροφορίες πολυτροπικά αφηγηματικές όπως:

- α) Η ηχογράφηση των μαθημάτων (8 μαθήματα)
- β) Οι συζητήσεις και η ανατροφοδότηση από την κριτική φίλη
- γ) Το ημερολόγιο της ερευνήτριας - Αναστοχαστική παρατήρηση κάθε μαθήματος, επιπλέον, λήψη φωτογραφιών με σκοπό τον εμπλουτισμό του
- δ) Οι συζητήσεις με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά το πέρας της στον χώρο του μαθήματος, καθώς και άτυπες ατομικές και ομαδικές συζητήσεις

κατά τη διάρκεια του μαθήματος οργάνου που πραγματοποιείται εβδομαδιαία (μια ώρα την εβδομάδα) στην φιλαρμονική

ε) Τα ατομικά μπλοκ δημιουργίας, τα οποία περιλαμβάνουν ζωγραφιές των μαθητών και τις καλλιτεχνικές τους εργασίες, γραπτά και υλικά τεκμήρια που αφορούν έργα που έχουν παραχθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με την παρατήρηση

Για την καταγραφή και συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα τάμπλετ και δύο κινητά τηλέφωνα.

4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν θεματικά. Η ανάλυση ακολούθησε την ταξινόμηση και τη διάκριση κωδικοποιημένων εννοιών με βάση την θεωρία που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων βασιστήκαμε στα έξι βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006, p. 87) τα οποία είναι: 1) εξοικείωση με τα δεδομένα, 2) δημιουργία αρχικών κωδικών, 3) αναζήτηση θεμάτων, 4) επανεξέταση θεμάτων, 5) ορισμός και η ονομασία θεμάτων και, 6) συγγραφή των αποτελεσμάτων. Ομολογώ πως αποδείχθηκε ευχάριστη εμπειρία για μένα να παρατηρήσω πως όσο προχωρούσε η διαδικασία της ανάλυσης, έβλεπα τα δεδομένα να συναντώνται με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

4.7 Κριτήρια διασφάλισης εμπιστευσιμότητας

Η εμπιστευσιμότητα της μελέτης μας διασφαλίστηκε από την παρατεταμένη εμπλοκή της ερευνήτριας στο πεδίο, την συνεχή ανατροφοδότηση από την κριτική φίλη, την αναστοχαστική ματιά όλων των εμπλεκομένων, την επαλήθευση των αποτελεσμάτων μέσα από συζητήσεις με όλα τα μέλη της ομάδας και την τριγωνοποίηση μέσω των πολλαπλών τρόπων συλλογής δεδομένων.

Με τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είμαστε καθόλη τη διάρκεια των επισκέψεων μαζί ως ομάδα. Επιπλέον είχαμε και άλλη επαφή με την εβδομάδα στην Φιλαρμονική όπου γίνονταν άτυπες συζητήσεις. Τα δεδομένα αυτά καταγράφηκαν στο

ημερολόγιο και μαζί με τις ηχογραφήσεις όλων των μαθημάτων εξασφάλισαν μια πυκνή περιγραφή της κάθε παρέμβασης καθώς και τροφή για αναστοχασμό.

Ο ρολος της κριτικής φίλης ήταν σημαντικός και βοηθητικός στην ανατροφοδότηση αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Επιπλέον, η αναστοχαστική ματιά που είχαμε υιοθετήσει ως ομάδα, μέσα από τις συζητήσεις συνέβαλε στην επαλήθευση αποτελεσμάτων.

Η τριγωνοποίηση έγινε από τον έλεγχο πηγών από διαφορετικές οπτικές γωνίες δηλαδή την ηχογράφηση, το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, τη ανατροφοδότηση της κριτικής φίλης, τις άτυπες συζητήσεις και τα δημιουργήματα των παιδιών (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 125)

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μη τυπική διδασκαλία και μάθηση της μουσικής, με έμφαση σε μαθητές που ήδη διαθέτουν τις βασικές γνώσεις του οργάνου και μπορούν να παίζουν. Περιορισμό θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι με αυτόν τον τρόπο δε μπορεί να επιτευχθεί η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου σε βάθος χρόνου. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ανοίξει προοπτικές για την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των μουσικών οργάνων.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι η έρευνα διεξήχθη μόνο σε μία πόλη της νησιωτικής Ελλάδας, και όχι σε περισσότερες περιοχές της χώρας.

4.9 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Αρχικά διασφαλίστηκε η έγκριση της μελέτης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Αρ. Πρωτ. 4115/08-12-2023). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελούν ανήλικοι μαθητές. Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην έρευνα, δόθηκαν έντυπα συναίνεσης σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών οι οποίοι υπέγραψαν πριν αρχίσει η διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και λήφθηκε προφορική συναίνεση από τα ίδια τα παιδιά. Το δικαίωμα στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών είναι απόλυτα προστατευμένο μέσω της τεχνικής ψευδωνυμοποίησης που χρησιμοποιούμε.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ζητήθηκε άδεια από τον πρόεδρο και από τον διευθυντή σχολών εγχόρδων της Φιλαρμονικής.² Επιστολές με το αίτημα διεξαγωγής μαθημάτων *in situ* στάλθηκαν σε κάθε πολιτιστικό χώρο. Από όλους η απάντηση ήταν θετική.

² Βλ. Παράρτημα Α

Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική διαδικασία

5.1 Σκοπός εκπαιδευτικών δράσεων

Η παρούσα έρευνα δράσης βασίστηκε στη συναισθηματική εμπειρία των παιδιών από την επαφή και την αλληλεπίδραση με την τέχνη, την εμπλοκή τους με τον πολιτιστικό χώρο και το ομαδικό μάθημα σε αυτόν. Οι δράσεις σχεδιάστηκαν με κεντρικό άξονα την έννοια της διακαλλιτεχνικότητας και περιλάμβαναν άλλα στοιχεία από τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού μαθήματος οργάνου στο περιβάλλον τυπικής μάθησης των παιδιών.

Σκοπός των δράσεων ήταν να απελευθερωθούν οι συμμετέχοντες από τους περιορισμούς του παραδοσιακού μαθήματος και να ενεργοποιηθεί η συναισθηματική τους εμπλοκή και η φαντασία. Η μεταφορά του μαθήματος από την κλασική τάξη σε έναν πολιτισμικό χώρο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο αυτής της έρευνας. Κάθε συνάντηση είχε αυτοτελή χαρακτήρα εναρμονισμένο σύμφωνα με τις ανάγκες της δράσης, καθώς και την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε χώρου. Οι δράσεις αποσκοπούσαν την ψυχαγωγία, τη διερευνητική μάθηση, δεν χρειαζόταν ιδιαίτερες γνώσεις ή κάποια μορφή αξιολόγησης, ενώ μέσα από τις προγραμματισμένες συναντήσεις δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον σεβασμό των επιλογών έκφρασης και επικοινωνίας κάθε παιδιού αλλά και της ομάδας στο σύνολό της. Ως όρος που περιγράφει την μουσική δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να είναι αυτός του Christopher Small (1998), «μουσικοτροπώ» (musicking), τα παιδιά μουσικοτροπούσαν μοιράζοντας ο καθένας με την ομάδα την προσωπική μουσική γνώση, την αυτοσχέδια μουσική σκέψη αλλά και απορίες για πρακτικά θέματα.

Μετά από κάθε συνάντηση αλλά και μέσα στο μάθημα τα παιδιά αναρωτιόντουσαν για τυχόν αλλαγές που επιθυμούσαν να γίνουν.

5.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων

Το ερευνητικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε εναρμόνιση με: (1) τα πέντε κύρια συστήματα μάθησης, το συναισθηματικό, το κοινωνικό, το γνωστικό, το σωματικό και το αναστοχαστικό σύστημα (Given, 2002), (2) τους ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους που αντλούνται από το ΠΣ μουσικής (ΙΕΠ, 2022) που σχετίζονται άμεσα με την

διακαλλιτεχνικότητα, καθώς και με (3) την ιδιαιτερότητα που προσφέρει ο εκάστοτε πολιτιστικός χώρος σχετικά με τους γραμματισμούς του (οπτικός γραμματισμός, λεκτικός ή προφορικός γραμματισμός, ακουστικός γραμματισμός). Η αυτοσχέδια έκφραση και οι ομαδικές αυθόρμητες δραστηριότητες επίσης κατέχουν σημαντικό μέρος στις δράσεις αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις έδωσαν έμφαση (α) στη δημιουργία- έκφραση ιδεών και συναισθημάτων των παιδιών με χρήση όποιου σημειωτικού συστήματος επιθυμούν (λεκτικού, μουσικού, οπτικού, ακουστικού, ηχητικού κ.ο.κ), (β) στις ερμηνευτικές ή δημιουργικές δεξιότητες του μαθητή, δηλαδή στην προσωπική του «απάντηση» σε διάλογο με το έργο τέχνης, και (γ) στη δημιουργία νοήματος, διαδικασία που παραπέμπει στην ενεργοποίηση της φαντασίας και του αναστοχασμού. Η ενίσχυση κινήτρων για την συναισθηματική εμπλοκή με την τέχνη και την μουσική και κατ' επεκταση με τον γνωστικό αντικείμενο (μουσικό όργανο) αποτελούσαν τις περισσότερες φορές τον κύριο στόχο των δράσεων.

Στις συναντήσεις της ομάδας δράσης, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ο χρόνος αφιερώθηκε στο διάλογο, την ελικρινή ανταλλαγή των προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων, ακόμη και των τρωτών σημείων όλων μας, των κινήτρων και πώς όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της φαντασίας και στην δημιουργία νοημάτων.

Στα μουσεία και στη βιβλιοθήκη που επισκεφτήκαμε γινόταν πάντοτε σύνδεση της τέχνης ή των κειμένων των βιβλίων με την σύγχρονη ζωή. Στο επίκεντρο ήταν όχι τόσο οι γνωσιολογικοί στόχοι, όσο οι συναισθηματικοί στόχοι και η βιωματική εμπειρία των παιδιών. Μετά την κάθε επίσκεψη, όσοι ήθελαν έγραφαν ή ζωγράφισαν ελεύθερα τις εντυπώσεις τους.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της έρευνας δεν αποτελούν ένα τυπικό παράδειγμα διδασκαλίας εγχόρδων ή μουσικής διδασκαλίας. Η βασική προσέγγιση της έρευνας χρησιμοποιεί το βίωμα των μαθητών σε έναν γεμάτο με αισθητικά ερεθίσματα χώρο ως κινητήρια δύναμη για μια διακαλλιτεχνικής φύσεως εξάσκηση της μουσικής ή του μουσικού οργάνου με σκοπό κυρίως την συναισθηματική εμπλοκή. Για καλύτερη μάθηση και απόδοση, ο δάσκαλος θα μπορούσε να εμπλουτίσει ένα τυπικό μάθημα οργάνου σε ωδείο ή σε οποιαδήποτε σχολή στην οποία διδάσκονται ατομικά μαθήματα οργάνου, με διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης.

Τα παιδιά είχαν μαζί τους το ατομικό τους όργανο (βιολί/τσέλο) σε όλες αυτές τις συναντήσεις και η ερευνήτρια έφερνε μια συλλογή από κρουστά όργανα τάξης για άμεση

και χωρίς συστολές μουσική και ρυθμική έκφραση των παιδιών. Οι μαθητές μπορούσαν κάθε φορά να χρησιμοποιήσουν ό,τι τους φαινόταν πιο ταιριαστό.

5.3 Οι συναντήσεις

Το παρακάτω εκπαιδευτικό σενάριο επικεντρώνεται σε μια διακαλλιτεχνική προσέγγιση της μουσικής μέσα από την εμπλοκή των εικαστικών τεχνών, καθώς και της λογοτεχνίας. Ο γενικός στόχος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών, των κινήτρων για μάθηση και της συναισθηματικής εμπλοκής με την μουσική εν γένει σε ένα άτυπο πλαίσιο διδασκαλίας μάθησης. Η ομάδα μας επισκέφτηκε οκτώ διαφορετικούς πολιτιστικούς χώρους του νησιού.

5.3.1 Δημοτική Πινακοθήκη³ - 1η συνάντηση

Τα παιδιά αρχικά παρατήρησαν για λίγη ώρα τα εκθέματα του μουσείου, διάβασαν τις ετικέτες κάνοντας ενίοτε κάποιο σχόλιο. Αφού εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον, με την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους και έτσι άρχισαν να συνδέουν τα οπτικά ερεθίσματα με τις γνώσεις τους καθώς και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν. Το επόμενο βήμα ήταν να κατανοήσουν την έννοια της διακαλλιτεχνικότητας, συνδέοντας τα έργα μέσω της φαντασίας τους με μουσικά νοήματα και λεκτική έκφραση. Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά με τα βιολιά τους αλλά και δοκιμάζοντας τα κρουστά όργανα, που ήταν πάντα διαθέσιμα μαζί μας, ασχολήθηκαν ενεργά με την αναζήτηση ήχων για αλληλεπίδραση με κάποια συγκεκριμένα εκθέματα: τη μαμά με το βρέφος, τον κουρδιστή του πιάνου και τα πρόβατα σε ένα λιβάδι.

Η τρίτη δραστηριότητα: Τα παιδιά περπατώντας στον χώρο ακολουθούσαν ο ένας τον άλλον. Ο πρώτος στη σειρά έπαιζε ένα ρυθμικό σχήμα. Όπου σταματούσε ο ρυθμός, η ομάδα στεκόταν μπροστά στον πιο κοντινό πίνακα και τα παιδιά σκεφτόταν τρόπους να

³ Η εναρκτήρια δράση του ερευνητικού προγράμματος περιλάμβανε μια επίσκεψη στην Πινακοθήκη του Δήμου Κεντρικής Κέρκυρας, που στεγάζεται σε μέρος των Ανακτόρων των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου. Στην μόνιμη έκθεση της Πινακοθήκης τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν με έργα από τις συλλογές Σαμαρτζή, Παπά, Μαρκότση, Βεντούρα καθώς και με άλλα έργα επανήσιων καλλιτεχνών του 19ου αιώνα. http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj_id=3444

έρθουν σε διάλογο με αυτό. Η δραστηριότητα περιλάμβανε τρία έργα που διάλεξαν τα παιδιά όπου η αλληλεπίδραση έγινε μέσω ελεύθερης μουσικής και λεκτικής έκφρασης. Η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες ήταν αισθητή σε αυτή τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια τα παιδιά κάθισαν και ζωγράφισαν ελεύθερα στα Ατομικά Μπλοκ Δημιουργίας. Ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση της ομάδας και αναστοχασμός με σκοπό να διαμοιραστεί η εμπειρία των παιδιών και καινούργιες ιδέες για τα επόμενα μαθήματα.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός

Παρόλο που οι μαθητές ήταν συνηθισμένοι με άλλες πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας όσο αφορά το μάθημα του οργάνου στην τάξη προσαρμόστηκαν αρκετά γρήγορα στον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης καθώς έδειχναν να απολαμβάνουν περισσότερο το περιβάλλον και τις δραστηριότητες. Υπήρχαν όμως και παιδιά που πρότειναν να έχουμε πιο πολύ μουσική στις δραστηριότητές μας πράγμα που προγραμματίστηκε για την επόμενη συνάντηση.

5.3.2 Μουσείο Ασιατικής Τέχνης⁴ - 2η συνάντηση

Ο πλούτος σε εκθέματα και ο φωτισμός στον χώρο τράβηξαν αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο στόχος του μαθήματος ήταν να εμπλέξει τα παιδιά στην ανακάλυψη της ασιατικής τέχνης και πολιτισμού ως ένα δείγμα πολυπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος της μουσικής. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν αρχικά στην ενεργή παρατήρηση των έργων τέχνης στον χώρο και των μουσικών κομματιών που η ερευνήτρια επέλεξε και ακούστηκαν από το τάμπλετ της. Σε δεύτερη φάση η μουσική και η δημιουργική σκέψη αποτέλεσαν την φύση της αλληλεπίδρασης των παιδιών. Τα παιδιά εξερεύνησαν τον πολιτισμό της Ιαπωνίας μέσα από συζητήσεις και μουσικές αναπαραστάσεις των εκθεμάτων, συνδυάζοντας την αισθητική εμπειρία με τη δημιουργικότητά τους. Όσο τα παιδιά ζωγράφιζαν, από το τάμπλετ ακουγόταν ένα ασιατικό παραμύθι⁵. Με αφορμή τη

⁴ Το Μουσείο Ασιατικής Τέχνης της Κέρκυρας περιλαμβάνει περίπου 15.000 αντικείμενα ασιατικής τέχνης, προερχόμενα από ιδιωτικές συλλογές και δωρεές. Η συλλογή που ο Χατζηβασιλείου δώρισε το 1973 στο Μουσείο πρόσθεσε 400 έργα από την Ινδία, το Πακιστάν, το Θιβέτ, το Σιάμ και τη Νοτιοανατολική Ασία (Μουσείο Ασιατικής Τέχνης Κέρκυρα | Ανάκτορο Αρ. Μιχαήλ & Αγ. Γεωργίου, 2021). <https://matk.gr/el/periigisi-sta-anaktora-mouseio-asiatikis-texnis-kerkyra/>

⁵Βλ. σύνδεσμο στο Παράρτημα

μελωδική γραμμή όπως αυτή ακούστηκε, τα παιδιά έκαναν τη σχετική προετοιμασία με τα όργανα και έμαθαν να την παίζουν με το αυτί.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά περιέγραψαν μουσικά τις ιαπωνικές μάσκες με τα όργανα. Τελικά, όλοι συντονίστηκαν σε μια μουσική σύνθεση βασισμένη στην «αξιοπρέπεια» με αφορμή μια από τις μάσκες. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν πολυεπίπεδη, με την κάθε δραστηριότητα να ενθαρρύνει την ατομική και ομαδική έκφραση μέσω μουσικών οργάνων, σχολίων και φανταστικών ιστοριών. Αν και ορισμένα παιδιά δίστασαν ή απομακρύνθηκαν από συγκεκριμένες δραστηριότητες που ήταν κιναισθητικής προσέγγισης, η πλειοψηφία συμμετείχε ενεργά, αναδεικνύοντας τις προτιμήσεις και τις προσωπικές τους ερμηνείες για τα εκθέματα. Οι δραστηριότητες ενίσχυσαν τη δημιουργική τους σκέψη και την καλλιέργεια της συνεργασίας μέσα από τη μουσική και την τέχνη.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός

Από τη συζήτηση με τα παιδιά παρατηρήθηκε η δυσκολία κάποιων παιδιών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες κιναισθητικής φύσεως. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ανάγκη για μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι σε κάποιες προτιμήσεις των παιδιών. Η πρόταση μιας μαθήτριας να παίζουν βιολί στην πλατεία Σαρόκο δείχνει πως ορισμένα παιδιά ενδιαφέρονται για εξωτερικές δραστηριότητες. Η δυνατότητα πραγματοποίησης δραστηριότητας σε εξωτερικό χώρο αποτέλεσε έναν ακόμη στοχασμό για τις επόμενες δράσεις μας.

5.3.3 Δημόσια Βιβλιοθήκη⁶ - 3η συνάντηση

Στην βιβλιοθήκη τα παιδιά βρίσκονταν σε έναν μικρότερο χώρο σε σχέση με τα μουσεία που είχαν επισκεφθεί. Αρχικά έγινε ανάγνωση δύο ποιημάτων, που δεν ενθουσίασε ιδιαίτερα τα παιδιά. Στη συνέχεια τα παιδιά συμμετείχαν σε μια σειρά δραστηριοτήτων στην αίθουσα διαλέξεων. Ο σκοπός της δραστηριότητας ήταν να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, να τα εισάγει στη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη μουσική και να τους

⁶ Η Δημόσια Βιβλιοθήκη Κέρκυρας είναι η παλαιότερη Δημόσια Βιβλιοθήκη στην Ελλάδα που ιδρύθηκε το 1798, με βιβλία που συγκεντρώθηκαν στη μονή της Τενέδου για το σκοπό αυτό. Στις αρχές του 19ου αιώνα ενσωματώθηκε στην Ιόνιο Ακαδημία. Καταστράφηκε από τους βομβαρδισμούς του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, και μετά τον πόλεμο ανασυγκροτήθηκε με νέες δωρεές. Σήμερα λειτουργεί στο Παλαιό Φρούριο της Κέρκυρας (Αγγλικοί Στρατώνες) και διαθέτει περίπου 75.000 έντυπα (Δημόσια Κεντρική Ιστορική Βιβλιοθήκη Κέρκυρας, n.d.) <https://corfulibrary.gr/>

δώσει την ευκαιρία να εκφραστούν καλλιτεχνικά. Ορισμένα παιδιά συμμετείχαν μουσικά ενώ άλλα ασχολήθηκαν με τη δημιουργική γραφή. Συζητήσαμε σχετικά με συμβολισμούς των λέξεων *σαλιγκάρι* και *φεγγάρι* σε ένα από τα ποιήματα και πως αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη μουσική έκφραση.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά διαχωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν ηχοϊστορίες βασισμένες σε στίχους που επινόησαν. Στη συνέχεια διαβάσαμε αποσπάσματα από το βιβλίο «Το σπίτι των ήχων» του αρχιμουσικού Claudio Abbado και ακούσαμε το κομμάτι του Debussy το οποίο αναφέρει ο Abbado. Ακολούθησε διάλογος και συζήτηση για τη μουσική και τις ορχήστρες. Τα παιδιά έπαιξαν γνωστές μελωδίες σε δραματοποίηση μιας πρόβας ορχήστρας. Στο τέλος, συνδυάζοντας προηγούμενες γνώσεις με την αυτοσχέδια έκφραση έπαιξαν με τα έγχορδα όργανα, υπό την καθοδήγηση της «μαέστρου» που ήταν μια από τις συμμετέχουσες στην ομάδα. Ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση βρήκαν μεγαλύτερη ανταπόκριση. Η συνάντηση έκλεισε με μια συζήτηση στην οποία τα παιδιά σύγκριναν την εμπειρία με αυτήν των μουσείων και έδειξαν να προτιμούν το χώρο του μουσείου.



Εικ.3 Δύο από τα βιβλία που εξετάσαμε ήταν «Το σαλιγκάρι και το φεγγάρι» του Κυριάκο Χαραλαμπίδη και «Το σπίτι των ήχων» του Claudio Abbado.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός

Τα παιδιά έδειξαν μικρότερη ανταπόκριση ως προς το περιβαλλον της βιβλιοθήκης σε σχέση με τους μουσειακούς χώρους, και δήλωσαν ότι προτιμούν τα μουσεία. Η προτίμηση των παιδιών στα μουσεία υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες που συνδυάζουν το οπτικό και αισθητηριακό στοιχείο έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο, γιατί μπορούν να δουν, να

βιώσουν ή να σχολιάσουν άμεσα τα αντικείμενα και τα εκθέματα. Η δραματοποίηση της σκηνης με αρχιμουσικό και ορχήστρα άρεσε στα παιδιά. Μια νέα προσέγγιση για την επόμενη συνάντηση θα είναι μια δραστηριότητα με κιναισθητική προσέγγιση. Αυτό θα ενισχύσει το αίσθημα της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος.

5.3.4 Αρχαιολογικό Μουσείο⁷ - 4η συνάντηση

Σε αυτή την επίσκεψη τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια σειρά δραστηριοτήτων που συνδύαζαν την ιστορία, τη μουσική και τη δημιουργική έκφραση. Αρχικά, τα παιδιά περιηγήθηκαν στον χώρο και κατευθύνθηκαν στην κεντρική αίθουσα του μουσείου, όπου συζήτησαν για την Γοργώ και τη σχέση της με την αρχαία ελληνική μυθολογία. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε εκθέματα που σχετίζονται με το παιχνίδι. Τα παιδιά βρήκαν αντικείμενα που είχαν σχέση με την διασκέδαση των ανθρώπων στην αρχαιότητα καθώς και εξερεύνησαν τον χώρο για να βρουν αρχαία μουσικά όργανα που βρίσκονταν εκεί. Ακολούθησε η μουσική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά άκουσαν τον «Επιτάφιο του Σείκιλου», ένα αρχαίο ελληνικό τραγούδι, και προσπάθησαν να το παίζουν με το αντί ο καθένας μόνος του και ως ομάδα. Συζητήσαμε για την σημασία της προσεκτικής ακρόασης και του συγχρονισμού στην ομαδική μουσική εκτέλεση. Τα παιδιά πρότειναν είδη μουσικής που θα μπορούσαν να ταιριάζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον και γιατί. Εξέφρασαν προτιμήσεις, διαφωνίες και έγινε ωραία συζήτηση.

Μία άλλη δραστηριότητα ήταν η αναπαράσταση εκθεμάτων μέσω της κίνησης και του ήχου. Τα παιδιά διαχωρίστηκαν σε ομάδες. Κάθε ομάδα παρουσίασε με δημιουργικό τρόπο μια εικόνα ή κατάσταση που σχετίζονταν με κάποιο έκθεμα. Οι άλλες ομάδες προσπαθούσαν να μαντέψουν ποιο έκθεμα αναπαριστούσε η εκτέλεση. Σε άλλη μια δραστηριότητα τα παιδιά υποδύθηκαν ανθρώπους της αρχαιότητας με τις καθημερινές τους

⁷ Η έκθεση βρίσκεται σε δύο επίπεδα. Στο ισόγειο του αρχαιολογικού μουσείου περιγράφεται η ιστορία του νησιού από την Παλαιολιθική Εποχή. Ευρήματα που βρίσκονται εδώ αφηγούνται και την ίδρυση της αρχαίας πόλης της Κέρκυρας τον 8ο αι. π.Χ. Στον όροφο εκτίθενται ευρήματα από την αγορά, τα λιμάνια, τα ιερά, τις κατοικίες, τα εργαστήρια και το νεκροταφείο της αρχαίας πόλης, καθώς και από άλλες θέσεις του νησιού. Εδώ ο επισκέπτης μπορεί να εξερευνήσει διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής στην αρχαία πόλη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά έδειξε να παρουσιάζουν εκθέματα όπως το αέτωμα του αρχαϊκού ναού της Αρτέμιδος, όπου η θεά παριστάνεται ως Γοργώ καθώς και διάφορα άλλα αντικείμενα που είχαν να κάνουν με την καθημερινή ενασχόληση των ανθρώπων όπως οι δουλειές τους και η ψυχαγωγία (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού | Αρχαιολογικό Μουσείο Κέρκυρας, n.d.) http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj_id=3420

ασχολίες μέσω μιμητικών κινήσεων. Η συνάντηση έκλεισε ως συνήθως με την ομαδική συζήτηση όπου τα παιδιά ανέφεραν ότι τους άρεσε πιο πολύ το παιχνίδι και λιγότερο η κίνηση.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός:

Παρατηρήθηκε ότι άρεσε στα παιδιά η δραματοποίηση στις δραστηριότητες, καθώς και η αναζήτηση αρχαίων παιχνιδιών στον χώρο. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τον χώρο μέσω της μουσικής δημιουργίας εμπλούτισε ωραία αυτή τη συνάντηση. Ωστόσο, παρόλο που υπήρχε διαφορά σε σχέση με τις άλλες φορές, δεν ανταποκρίθηκαν πλήρως με τους κιναισθητικούς στόχους του μαθήματος και δεν ενθουσιάστηκαν τόσο με την ιδέα της μίμησης. Μια ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του θέματος μπορεί να συμβάλει στο να απελευθερωθούν τα παιδιά από τυχόν προκαταλήψεις.

5.3.5 Μουσείο Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας «Ν. Χ. Μάντζαρος»⁸ - 5η συνάντηση

Στον χώρο του μουσείου υπάρχει πλούσιο υλικό για τους επισκέπτες όπως παρτιτούρες και βιβλία, μουσικά όργανα, στολές, και άλλα αντικείμενα. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τις παρτιτούρες που βρίσκονταν στην είσοδο, παρατήρησαν τις νότες και προσπάθησαν να τις αναπαράγουν με το βιολί. Ο πιο μικρός και πιο αυθόρμητος μαθητής συνέχισε να παίζει, ακόμη κι όταν οι υπόλοιποι προχώρησαν σε άλλο σημείο, δείχνοντας έτσι τη σύνδεσή του με το περιβάλλον. Οι δραστηριότητες ξεκίνησαν με τη ακρόαση μιας φούγκας του Μάντζαρου. Με αφορμή αυτό που άκουσαν, τα παιδιά πειραματίστηκαν με διάφορους ήχους και ρυθμούς με σκοπό να δημιουργήσουν όλοι μαζί ένα μουσικό απόσπασμα σε μορφή κανόνα.

Σε άλλη δραστηριότητα τα παιδιά σε ομάδες προσπάθησαν να δημιουργήσουν δικές τους συνθέσεις. Το κομμάτι «Η νύχτα» της πρώτης ομάδας απέδωσε την ατμόσφαιρα της νύχτας μέσα από τους επαναλαμβανόμενους απαλούς ήχους, σαν να άκουγες τα

⁸ Το Μουσείο της Φιλαρμονικής, το οποίο φέρει το όνομα του κορυφαίου Κερκυραίου μουσουργού αποτυπώνει τη μακρά πορεία της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας, που εκτείνεται σε σχεδόν δύο αιώνες συνεχούς δράσης. Το Μουσείο τιμά τον Μάντζαρο αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του ως δασκάλου και εμπνευστή μιας ολόκληρης γενιάς συνθετών που διαμόρφωσαν τη μουσική των Επτανήσων και της Ελλάδας τον 19ο αιώνα. (Μουσείο της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας, n.d.) <https://www.fek.gr/home-museum/home?lang=el>

νυχτοπούλια και τους ήχους της φύσης. Το κομμάτι «Η συζήτηση» είχε τη δομή ενός μουσικού διαλόγου, με τα παιδιά να περιμένουν να τελειώσει ο ένας για να παίξει ο επόμενος, δημιουργώντας μια αρμονική ροή. Τα παιδιά δημιούργησαν επίσης μη συμβατικές, γραφικές παρτιτούρες, εμπνευσμένες από τα όσα είδαν και έπαιζαν, συνδέοντας έτσι τον οπτικό γραμματισμό με τη μουσική έκφραση και την αλληλεπίδραση με τον χώρο του μουσείου.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός:

Η ομαδική συνεργασία των παιδιών έφερε θετικά αποτελέσματα. Στις δημιουργικές δραστηριότητες, οι μαθητές χρησιμοποίησαν όργανα και δικές τους, μη συμβατικές παρτιτούρες, προωθώντας την ελεύθερη έκφραση. Τα παιδιά δεν είχαν επισκεφθεί αυτό το μουσείο στο παρελθόν, κάτι που οδήγησε στο να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο στα εκθέματα τα οποία είχαν άμεση σχέση με το γνωστικό αντικείμενο τους. Για αυτό το λόγο ήταν εύκολο να ξεφύγουμε από το προγραμματισμένο χρονοδιάγραμμα πράγμα που έπρεπε να προσέχουμε γενικά.

5.3.6 Μουσείο Καποδίστρια⁹ - 6η συνάντηση

Η επίσκεψη στο μουσείο ξεκίνησε με τα παιδιά να εξοικειώνονται με το χώρο και να παρατηρούν τα εκθέματα. Μοιράστηκαν σε ομάδες και με τη βοήθεια μιας εφαρμογής του μουσείου που παρείχε περισσότερες πληροφορίες, η κάθε ομάδα επέλεξε αντικείμενα που τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Η πρώτη ομάδα διάλεξε τις σφραγίδες της οικογένειας Καποδίστρια και άρχισε να συζητά για τα σχέδια που είχαν οι παλιές σφραγίδες, συγκρίνοντάς τις με τις σύγχρονες.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, αφού διαχωρίστηκαν σε ομάδες, τα παιδιά της πρώτης ομάδας ασχολήθηκαν δημιουργικά με την ιδέα της «σφραγίδας με ήχο». Δοκίμασαν ρυθμικά μοτίβα, τα οποία τα έπαιζαν στο βιολί και δημιούργησαν στο τέλος μια σύντομη μουσική σύνθεση εμπνευσμένη από τις σφραγίδες. Η ομάδα ανέπτυξε τα

⁹ Το Μουσείο βρίσκεται 7 χλμ από την πόλη της Κέρκυρας, στο χωριό Ευρωπούλοι, Το κτήμα «Κουκουρίτσα» ήταν της οικογένειας του κυβερνήτη. Εκεί φυλάσσονται κειμήλια της οικογένειας και προσωπικά αντικείμενα του Ι. Καποδίστρια καθώς και καλλιτεχνικά έργα. Μέσα από τα εκθέματα στον χώρο περιγράφεται η πορεία της ζωής του που ολοκληρώνεται με τον πίνακα που παρουσιάζει τη δολοφονία του στο Ναύπλιο. Ο εξωτερικός κήπος του Μουσείου αποτελεί ένα πολύ ευχάριστο περιβάλλον με λουλούδια και δέντρα. (Ministry of Culture and Sports | Capodistrias Museum, n.d.) <https://www.capodistriasmuseum.gr/>

χαρακτηριστικά της μουσικής της «σφραγίδας», συμφωνώντας ότι έπρεπε να είναι γρήγορη, καλλιτεχνική και χαρούμενη.

Τα παιδιά των άλλων ομάδων επανειλημμένα δοκίμαζαν και εξασκούσαν στις συνθέσεις τους, συνδυάζοντας ήχους από διαφορετικά όργανα και διαμορφώνοντας έναν μουσικό διάλογο με τα επιλεγμένα εκθέματα. Οι συζητήσεις τους περιστρέφονταν γύρω από τις προσωπικές τους ιδέες και εμπειρίες, ενώ ορισμένοι αναγνώρισαν τη σχέση της μουσικής με την ιστορία των αντικειμένων του μουσείου.

Την δημιουργική επιτέλεση τριών ομάδων την ακολούθησε ζωντανή συζήτηση όπου τα παιδιά ανέφεραν τις εκτελέσεις τους, σχολίασαν τι είχαν προγραμματίσει να κάνουν και πώς αυτό εξελίχθηκε. Η συζήτηση επεκτάθηκε επίσης σε θέματα που σχετίζονται με την τεχνική του παιζίματος του βιολιού επιδεικνύοντας την κατανόηση των παιδιών όσο αφορά την σημασία της ατομικής μελέτης του οργάνου. Η επίσκεψη τελείωσε με τη φράση ενός παιδιού που προκάλεσε γέλια: «Μισή ώρα την ημέρα, την κυρία Ρεντόνα την κάνει πέρα!!».

Λόγω βροχής, δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο του μουσείου εκείνη την ημέρα.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός:

Όταν τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες διασκορπίστηκαν σε διάφορους χώρους του μουσείου, όπου προετοιμάζονταν για την εκτέλεση με βάση το έκθεμα που επέλεξαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθούν τι συμβαίνει στους υπόλοιπους χώρους. Στην επόμενη συνάντηση, θα χρειαστεί να βρισκόμαστε σε έναν ενιαίο χώρο που να διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων.

5.3.7 Αίθουσα Τέχνης «Θάνος Χρήστου»¹⁰ - 7η συνάντηση

Η δραστηριότητες ξεκίνησαν με τα παιδιά να παρατηρούν τα έργα τέχνης, σχολιάζοντας λεπτομέρειες και συναισθήματα που τους προκαλούν. Κάθε παιδί επέλεξε ένα έργο, ανέφερε στην ομάδα τις εντυπώσεις του για αυτό και ακολούθησε διάλογος. Η

¹⁰ Ο Θάνος Χρήστου ήταν Καθηγητής Ιστορίας της Τέχνης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και θεμελιωτής της Πινακοθήκης του Δήμου Κέρκυρας. Η Αίθουσα Τέχνης μέσα στον Κήπο του Λαού χρησιμοποιείται ως χώρος περιοδικών εκθέσεων. Η αφιερωματική-συμβολική έκθεση με χαρακτηριστικά από τους Κερκυραίους καλλιτέχνες αποτελείται από έργα που απεικονίζουν διάφορες πτυχές της πόλης και υπαίθρου της Κέρκυρας.

συζήτηση χρησιμοποίησε στοιχεία οπτικού γραμματισμού, όπως η παρατήρηση χρωμάτων και συμβολισμών.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν μουσικο-κινητική, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να φανταστούν ποιος θα ήταν μέσα στα κτήρια που απεικονίζουν τα έργα και τι είδος μουσικής ακούγεται εκεί. Συνδύασαν μουσικά όργανα με τη φαντασία τους, έπαιζαν αυτοσχέδιες μελωδίες που ταιριάζουν με τα έργα. Κάποια παιδιά έφεραν τα κοντσέρτα τους και τα έπαιζαν στον χώρο.

Στο τέλος, άκουσαν μουσικά αποσπάσματα και δοκίμασαν να ταιριάζουν τα έργα με τις μουσικές εντυπώσεις τους. Κάθε παιδί εξέφρασε ελεύθερα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, με πιο έντονο και φυσικό τρόπο από ό,τι συνήθως.

Αναστοχασμοί και επανασχεδιασμός:

Ο μικρός χώρος της αίθουσας, αν και βοήθησε τα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά και να παρακολουθούν στενά τις δραστηριότητες, περιόρισε κάπως την ελεύθερη κιναισθητική τους έκφραση. Παρ' όλα αυτά, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά ήταν πολύ ουσιαστική, καθώς ανέπτυξαν υψηλές δεξιότητες στην πρόσληψη και δημιουργία νοημάτων μέσα από την αλληλεπίδραση με τα έργα τέχνης.

5.3.8 Εθνική Πινακοθήκη, Παράρτημα Κέρκυρας¹¹ - 8η συνάντηση

Στην πινακοθήκη η μετακίνηση έγινε με αυτοκίνητα, λόγω απόστασης. Τα παιδιά είχαν καλή διάθεση από πριν μπούμε στο μουσείο. Ο φυσικός χώρος της πινακοθήκης, με τον κήπο και το ιδιαίτερο κτήριο, διαμόρφωσε ένα ιδανικό περιβάλλον για δημιουργία και έμπνευση. Εδώ τα παιδιά συμμετείχαν ομαδικά σε μια διακαλλιτεχνική εμπειρία που συνδύαζε μουσική, τέχνη και φαντασία. Από την πρώτη στιγμή, ήταν ενεργά εμπλεκόμενα, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα εκθέματα και εκφράζοντας με ευκολία δημιουργικές ιδέες. Η μουσική λειτουργούσε ως εναρκτήρια γέφυρα, με τα παιδιά να ακούν ένα μουσικό κομμάτι για καλωσόρισμα, το οποίο τα βοήθησε να συνδεθούν συναισθηματικά με τον χώρο και μεταξύ τους. Στη συνέχεια, μέσα από δραστηριότητες όπως η σύνδεση εικόνας με ήχο και

¹¹ Το παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα, λειτουργεί από το 1993 στην περιοχή της Κάτω Κορακιάνας, στεγάζεται σε δύο ανακαινισμένα ιστορικά κτίρια, το Καστελίνο και το Καστελέτο μέσα σε ένα ευχάριστο φυσικό περιβάλλον. Στο εσωτερικό του κύριου κτιρίου φιλοξενείται η μόνιμη έκθεση που αποτυπώνει την εξέλιξη της νεοελληνικής ζωγραφικής, από τα πρώτα μεταβυζαντινά χρόνια μέχρι και τις σύγχρονες δημιουργίες της τελευταίας δεκαετίας όπου απεικονίζονται κυρίως η επτανησιακή σχολή, σχολή του Μονάχου και η Γαλλική σχολή. <https://www.nationalgallery.gr/ktiria/ethniki-pinakothiki-parartima-kerkyras/>

η δημιουργία ηχοϊστοριών εμπνευσμένων από πίνακες, εξερεύνησαν τη συναισθηματική και καλλιτεχνική σχέση ανάμεσα στη μουσική και την εικαστική τέχνη.

Τα παιδιά βρίσκονταν εκτός του τυπικού σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που ενίσχυσε τη δημιουργική τους ελευθερία και τα έκανε πιο ανοιχτά στη φαντασία και τον πειραματισμό. Οι συζητήσεις τους περιλάμβαναν αφηρημένες έννοιες, όπως η σύνδεση της μουσικής με συναισθήματα και η σχέση του καλλιτέχνη με το έργο του, ενώ μέσα από την ελεύθερη αυτοσχέδια έκφραση απέδωσαν τη σημασία της συνεργασίας και της προσωπικής εμπλοκής στη διαδικασία της δημιουργίας.

Το άτυπο περιβάλλον μάθησης και η διακαλλιτεχνική προσέγγιση προσέφεραν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες με έναν ολιστικό τρόπο αυτή τη φορά, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση που ήταν βιωματική, διαδραστική και πολυαισθητηριακή.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

Από την θεματική ανάλυση προέκυψαν 336 κωδικοί (N=336) στο σύνολο. Οι θεματικές ενότητες οι οποίες διαμορφώθηκαν και ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τις ερευνητικές ερωτήσεις αποτελούν τα εξής: α) τα κίνητρα για μάθηση (n=114), β) από το συναίσθημα στη φαντασία και τη δημιουργικότητα (n=159), γ) η σχέση με τον χώρο ως βιωματική εμπειρία (n= 55), δ) ομάδα και κοινωνική μάθηση (n=88), και ε) αναστοχασμός και σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις (n=121). Ανάμεσα στους κωδικούς προέκυψαν τρεις κωδικοί που δεν εντάσσονται στις παραπάνω θεματικές κατηγορίες και δεν ήταν σχετικοί με τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά αναφέρονται σε πολιτικές γνώσεις άλλης χώρας και στην ατομική και κοινωνική ταυτότητα εν γένει.

Επίσης κάποιοι κωδικοί, όπως ο K166 για παράδειγμα: «Σύνδεση της δημιουργίας με το πραγματικό περιβάλλον», συσχετίζονται με περισσότερες από μια θεματική ενότητα. Στην περίπτωση αυτή συζητώνται όπου είναι πιο σχετικοί ή κάποιες φορές σε περισσότερες από μία ενότητες.

6.1 Κίνητρα για μάθηση

Κάθε φορά που επισκεπτόμασταν έναν χώρο, τα παιδιά έδειχναν ενθουσιασμένα και έτοιμα να τον εξερευνήσουν. Γεμάτοι περιέργεια για το καινούργιο χώρο, οι μαθητές ένιωθαν πιο ελεύθεροι και η ψυχολογία τους ήταν πιο ανεβασμένη από τις άλλες φορές που τους έβλεπα στην τάξη. Στο επίκεντρο της προσοχής τους ήταν τα έργα τέχνης στον χώρο ωστόσο τα παιδιά δεν έπαυαν να ψάχνουν και να συζητούν για οτιδήποτε άλλο τους κινούσε το ενδιαφέρον. Όπως αναδεικνύεται στην ανάλυση, το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώθηκε με διάφορους τρόπους.

Εσωτερικά κίνητρα: Οι μαθητές έδειξαν έντονη περιέργεια για νέες πληροφορίες και εμπειρίες. Η τάση αυτή αντικατοπτρίζει την εσωτερική τους κινητοποίηση να μάθουν και να εξερευνήσουν άγνωστα πεδία. Η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών που είχαν σχέση με τα εκθέματα στο Μουσείο και ιστορικά γεγονότα που απεικόνιζαν αυτά καθώς και η διερεύνηση σημειωτικών μέσων που ο καθένας μπορούσε να αντλήσει από το μάθημα και τον χώρο συγκέντρωσαν αρκετούς κωδικούς. Με αφορμή τα σημάδια που εκλάμβαναν, τα παιδιά ήταν πιο εύκολο να εμπλακούν στη συζήτηση και στις δραστηριότητες μάθησης και δημιουργικής επικοινωνίας, δηλαδή υπήρχε παρουσία εσωτερικού κινήτρου για διάλογο και

δημιουργική έκφραση. Για παράδειγμα η απάντηση της μαθήτριας Α όταν ρωτήθηκε τί μπορεί να προσφέρει ένας τέτοιος χώρος σε σχέση με τη μουσική ήταν:

Α- Έμπνευση από κάποια εικόνα, να, αυτό το έργο, μου αρέσει πολύ η λεπτομέρεια...(ηχογράφηση, 1η Επίσκεψη)

Άλλο παράδειγμα όπου εμφανίζεται εσωτερικό κίνητρο είναι όταν ένας μαθητής είδε μια παρτιτούρα, πήρε μόνος του το βιολί και προσπάθησε να την παίξει (5η επίσκεψη). Τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύθηκαν μέσω δραστηριοτήτων που επέτρεψαν στους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να αλληλεπιδράσουν με το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή τα μουσικά όργανα. Παρατηρήθηκε επίσης μια έντονη περιέργεια των παιδιών να δοκιμάσουν όλα τα όργανα που είχαμε φέρει μαζί μας, τα βιολιά, τα τσέλα και τα κρουστά με σκοπό την μουσική πλαισίωση των εκθεμάτων. Η αναζήτηση νέων ήχων αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος των συναντήσεων μας. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης ενός συγκεκριμένου ήχου μια μαθήτρια που μαθαίνει βιολί ζήτησε να παίξει τσέλο:

Σ- ...μου ταιριάζει με τον ήχο του τσέλου. Δεν ξέρω, κάνει λίγο πιο στενάχωρη μελωδία...(ηχογράφηση, 7η Επίσκεψη)

Εξωτερικά κίνητρα: Η κατανόηση της ανάγκης για μελέτη ήταν ένα από αυτά. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά πλέον μελετούν με διαφορετικό τρόπο και όχι όπως παλιά που προσπαθούσαν να συμπληρώσουν το χρόνο μελέτης ο οποίος ήταν ήδη προκαθορισμένος από τον δάσκαλο. Το κίνητρο για να μελετήσουν τα παιδιά ενδιάμεσα από τα μαθήματα οργάνων μπορεί να μην πηγάζει πάντα απο έσω. Ωστόσο, όπως τονίζει ο Galamian (2017) η τεχνική, η οποία αποκτάται μέσω της επίμονης προσπάθειας, πρέπει να εξυπηρετήσει την ερμηνεία, με σκοπό το παίξιμο του οργάνου να γίνει με φυσικό τρόπο. Η συχνή μελέτη βοηθάει το παίξιμο να είναι πιο ελεύθερο και με αυτοπεποίθηση. Ορισμένα παιδιά φαίνεται να κατανόησαν καλύτερα την αξία της. Στην ομαδική συζήτηση, μια μαθήτρια είπε:

Β- Να έχουμε περισσότερη ώρα για εξάσκηση για να βγει κάτι πιο μεγάλο και πιο ωραίο! (ηχογράφηση, 6η Επίσκεψη)

Με αφορμή το κομμάτι που ετοίμαζαν για τη δραστηριότητα σε μια επίσκεψη σε Μουσείο, τα παιδιά μιας ομάδας έκαναν πρόβες αφού πρώτα αποφάσισαν με ποια σειρά θα έπαιζε ο καθένας:

Μ- Ένα-δύο-τρία και....

Παίζουμε-παίζεις (δείχνει τον Δ),

παίζουμε-παίζεις! (ηχογράφηση, 6η Επίσκεψη)

Η αναζήτηση πρακτικής γνώσης για την καλλιτεχνική έκφραση φάνηκε να συγκεντρώνει αρκετούς κωδικούς. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. «-Κυρία πώς κάνω *vibrato* στο *τσέλο*;» ήταν η ερώτηση της Σ, που μαθαίνει βιολί. Εκτός από την μουσική έκφραση υπήρξε δημιουργική συμμετοχή μέσω δραματοποίησης, ζωγραφική και ομαδικό παιχνίδι μέσω ταύτισης με το περιβάλλον.

Η διεκδίκηση επιπλέον χρόνου: Ο χρόνος για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες τους φαινόταν λίγος και κάποια από τα παιδιά παραπονιόντουσαν επανειλημμένα ότι επιθυμούν να δουν τα έργα περισσότερη ώρα. Μερικές φορές χάνονταν στους χώρους. Όταν φώναξα έναν μαθητή να μας ακολουθήσει μου απάντησε: «Κυρία θέλω χρόνο να τα επεξεργαστώ αυτά που βλέπω...!» (ηχογράφηση, 1η Επίσκεψη)

Υπήρχαν μερικές προκλήσεις στα κίνητρα των παιδιών για εμπλοκή στις δραστηριότητες. Ορισμένοι μαθητές δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με μίμηση ήχων από συγκεκριμένα ζώα καθώς και με εκφράσεις που συμπεριλάμβαναν κινήσεις με το σώμα τους. Ίσως αυτό να αποτελεί αιτία για παραπάνω διερεύνηση.

6.2 Από το συναίσθημα στη φαντασία και τη δημιουργικότητα

Από την ανάλυση φάνηκε ότι η φαντασία των παιδιών μπορεί να πάει μακριά και να δώσει την δική της ώθηση προς τη δημιουργία. Ένα έκθεμα που βρίσκεται στο μουσείο, συγκεντρώνει το βλέμμα και την προσοχή του επισκέπτη για όση ώρα αυτό έχει κάτι να του διηγηθεί. Η ιστορία του είναι πλασμένη όχι μόνο από αυτό που απεικονίζει αλλά και από τις προσωπικές εμπειρίες του ίδιου του επισκέπτη αναφέρουν οι Bruder και Ucok (2000). Η μουσική που ακούγαμε από το τάμπλετ φάνηκε επίσης ότι μπορεί να ενισχύσει την

δημιουργικότητα των παιδιών σε συνδυασμό με ότι έβλεπαν. Τα συναισθήματα που προκλήθηκαν και τη φαντασία τους, τα παιδιά μπορούσαν να μετατρέψουν τις νότες σε νοήματα και αντίστροφα, τις εικόνες σε ήχους.

Εκτίμηση και συναισθηματική εμπλοκή: Όταν τα παιδιά εκτιμούσαν κάποια έργα είχαν μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή με τα έργα αυτά σε μια πολύ φυσιολογική διαδικασία. Παρακάτω διαγράφονται τρεις διαφορετικοί τρόποι αντίληψης που σχετίζονται με τα συναισθήματα του κάθε παιδιού για τη ζωγραφιά του Ν. Το πρώτο παιδί (ο Ν), μετά από το αίσθημα που του προκάλεσαν τα έργα στον χώρο χρησιμοποιεί σημάδια από τον οπτικό γραμματισμό για να δημιουργήσει το νόημα, το δεύτερο παιδί (ο Μ) χρησιμοποιεί τον λεκτικό γραμματισμό για να επεξηγήσει ότι είπε ο Ν και σε αυτό που λέει το τρίτο παιδί, (ο Ι) παρατηρούμε την ενεργοποίηση της φαντασίας για δημιουργία νοήματος εκ νέου:

Ν (δείχνοντας τη ζωγραφιά του)- Έτσι είναι τα μάτια από όλους τους πίνακες εδώ...

Μ- Εννοεί πώς έτσι είναι τα μάτια από όλους τους ανθρώπους στους πίνακες που βρίσκονται εδώ...

Ι- Αυτός ο πίνακας (δείχνοντας την ζωγραφιά του Ν) μου θυμίζει τον πίνακα με τα φρούτα, το μεγάλο πεπόνι εκεί πίσω... έτσι το έχεις κάνει ..Έχεις πάρει τα μάτια του πεπονιού (ηχογράφηση, 8η Επίσκεψη)

Η αισθητική απόλαυση και εμπειρία: Η εμπλοκή που προέκυψε από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την τέχνη έδειξε να προκαλεί αισθήματα και απόλαυση στα παιδιά. Ήταν εντυπωσιακό το πώς τα αισθήματα αυτά μπορούσαν να ενισχύσουν τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη με αποτέλεσμα όλο αυτό να τους μείνει στο μυαλό. Μια μαθήτρια γράφει στο προσωπικό της μπλόκ δημιουργίας:

Ήταν ΥΠΕΡΟΧΟ! Εντυπωσιάστηκα από όλους αυτούς τους πίνακες και ο κάθε πίνακας ήταν μια διαφορετική μελωδία χαρούμενη, λυπημένη ή ήρεμη... Επίσης ήταν πολύ ωραίο που μπορέσαμε να φτιάξουμε μελωδίες μέσα από τους πίνακες... (Μπλοκ μαθήτριας Ε.)

Η δημιουργία νοήματος μέσω της φαντασίας: Η δημιουργία νοήματος (Κ60) η κατανόηση οπτικού γραμματισμού (Κ47), η ανταπόκριση σε οπτικό γραμματισμό (Κ37), εμφανίστηκαν αντίστοιχα 22 (n=22), 10 (n=10) και 3 (n=3) φορές. Η δημιουργία νοημάτων που τα παιδιά κατάφερναν χρησιμοποιώντας τους γραμματισμούς και τη φαντασία φάνηκε με αυτό τον τρόπο να είναι μια κεντρική διαδικασία στην απασχόληση των παιδιών μέσω

των δραστηριοτήτων. Η δημιουργία νοημάτων φάνηκε να συμβαίνει χρησιμοποιώντας και τους τρεις γραμματισμούς που αναφέραμε παραπάνω ωστόσο η αυτοσχέδια μουσική έκφραση εμφανίζεται πιο συχνά σε όλες τις συναντήσεις. Φάνηκε ότι η φαντασία ενεργοποιείται από την αισθητική εμπειρία, οδηγώντας στη δημιουργία νοήματος μέσω του ήχου. Στην δραστηριότητα που περιλαμβάνει το αφήγημα πιο κάτω μπορούμε να δούμε πως αντιλήφθηκαν τα παιδιά τον πίνακα της Αγλαΐας Παπά με τίτλο «Σύνθεση» μέσα από την διαδικασία περιγραφής και πως έγινε η δημιουργία νοήματος χρησιμοποιώντας τον ηχητικό και τον λεκτικό γραμματισμό:

*Τα παιδιά έπαιζαν χρησιμοποιώντας είτε την χρωματική κλίμακα (νότες που αλλάζουν σε ανιούσα σειρά) είτε με την ένταση του ήχου από **p** σε **f**. Ο Ν είπε ότι μπορεί να υπάρχει φωτιά στις κορυφές των καλαμιών. Η Β πρόσθεσε ότι μπορεί να πέφτει βροχή από πάνω και σβήνει τη φωτιά. (Ακούγεται ένα απαλό παίξιμο σαν τρέμολο με το δοξάρι). Η Ε συγκρίνει το πώς υψώνονται τα καλάμια με τα στάδια της ζωής του ανθρώπου: Κάτω κάτω είναι μωρό, μεγαλώνει και γίνεται πράσινο και όταν φτάνει στην κορυφή (μεγάλο) γίνεται μπλε. (Ηχογράφηση και Ημερολόγιο, 1η Επίσκεψη)*

Η σύνδεση εικόνας με ήχο είναι ένα δυναμικό παράδειγμα του πώς διαφορετικές αισθήσεις και ερεθίσματα μπορούν να συνδυαστούν για να προκαλέσουν φαντασία και δημιουργικότητα. Η απόκριση σε αυτή τη σύνδεση είναι ιδιαίτερα δημιουργική. Η απάντηση σε οπτικό και μουσικό γραμματισμό μαζί είναι ένας κωδικός (K319) που έκανε την εμφάνιση του όταν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν και τους δύο γραμματισμούς ταυτόχρονα. Για παράδειγμα:

Ο Ν παίζει ένα απόσπασμα από το κοντσέρτο του το οποίο έχει συνδέσει με έναν πίνακα που απεικονίζει μια γυναίκα με μελαγχολική χροιά. Ο Ι τον συνοδεύει παίζοντας ένα ρυθμικό οστινάτο με κρουστό όργανο. Η προφορική περιγραφή που κάνει μετά ο Ι είναι πολύ πλούσια και συναισθηματική. Μιλάει για τούρκους που χτυπάνε την πόρτα της, έχουν πεθάνει όλοι γύρω της και ολοκληρώνει με συναισθηματική φωνή: ...είναι πολύ δραματική η κατάσταση που περνάει αυτή η γυναίκα...! (Ηχογράφηση και Ημερολόγιο, Επίσκεψη 8η)

Για κάποια παιδιά ήταν δύσκολο να εμπλακούν αμέσως συναισθηματικά, ειδικά στην αρχή των συναντήσεων. Μπορεί η αδυναμία αυτή να προερχόταν από τα

απενεργοποιημένα κίνητρα τους για μάθηση. Όταν ρωτήθηκαν για το πώς νιώθουν όταν βρισκόμασταν στο χώρο του μουσείου την πρώτη μέρα ένας μαθητής απάντησε:

Μου αρέσει που χάνουμε μάθημα, ε..είναι καλύτερα από το μάθημα (ημερολόγιο, 1η Επίσκεψη)

Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εκφράζει μια αίσθηση αποδέσμευσης από το συνηθισμένο μάθημα. Αν και δείχνει να απολαμβάνει το άτυπο περιβάλλον μάθησης, εδώ δεν φαίνεται να υπάρχει ακόμη συναισθηματική εμπλοκή του με τον χώρο.

6.3 Η σχέση με τον χώρο ως βιωματική εμπειρία

Ο χώρος αποδείχθηκε ότι παίζει σημαντικό ρόλο βελτιώνοντας το κλίμα της ομάδας μαθητών. Τα παιδιά ήταν ευδιάθετα, έκαναν αστεία μεταξύ τους, ένιωθαν άνετα και ήρεμα «Α-...Ηρεμία, νιώθεις μια ηρεμία...» (ηχογράφηση, 1η Επίσκεψη). Η καλή διάθεση, η επιθυμία να διηγούνται ευχάριστες εμπειρίες ήταν σημαντικά στοιχεία που προστέθηκαν στα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν σε χώρους διαφορετικούς από την τάξη, πιο μεγάλους και γεμάτους μηνύματα και σημάδια. Από τους κωδικούς που βρήκαμε (n=55) αναδύθηκαν σημαντικές πτυχές της βιωματικής εμπειρίας των παιδιών που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τον χώρο, με έμφαση στο μουσείο και στην αισθητική αντίληψη των παιδιών.

Η σχέση με τον χώρο: Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα μουσειακά και καλλιτεχνικά ερεθίσματα με ποικίλους τρόπους, όπως μέσω της ελεύθερης ηχητικής έκφρασης και της αλληλεπίδρασης με τα εκθέματα μέσω ζωγραφικής και δραματοποίησης. Ο οπτικός και ο ακουστικός γραμματισμός τους ενθάρρυνε να εκφραστούν δημιουργικά, να ανακαλύψουν νέους τρόπους κατανόησης και να εξερευνήσουν τις συνδέσεις μεταξύ ήχου και εικόνας.

Ο Ι επέλεξε τη μάσκα που έγραφε «διαβολικό πνεύμα». Το δεξί του χέρι πήγαινε με δύναμη πάνω - κάτω καθώς το δοξάρι ακουμπούσε τις χορδές του βιολιού. Τα περισσότερα παιδιά ένωσαν τους ήχους των οργάνων τους και παίζανε μαζί του. (2η Επίσκεψη)

Το παιχνίδι στο χώρο μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες ήταν κάτι που τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν ιδιαίτερα:

Τα παιδιά σκορπίστηκαν στο χώρο με μεγάλη χαρά να βρουν (αρχαία) παιχνίδια»
(Ημερολόγιο, Επίσκεψη 4)

Η δημιουργική αλληλεπίδραση με τον χώρο περιλάμβανε τόσο ατομικές όσο και ομαδικές δραστηριότητες. Τα παιδιά συμμετείχαν σε δημιουργικές πράξεις, όπως οι ομαδικές αυτοσχέδιες μουσικές ή δραματοποιημένες εκφράσεις για τις δραστηριότητες τους, με μπούσουλα το αισθητικό ερέθισμα και τη φαντασία τους. Πολλές φορές επέλεγαν εκείνα τους χώρους που προτιμούσαν για τη δραστηριότητα τους:

Κυρία εδώ πέρα έχει ένα πολύ ωραίο χώρο!» (ηχογράφηση, 2η Επίσκεψη)

Τα κορίτσια είχαν βρει αντικείμενα από δύο διαφορετικά δωμάτια. (Ημερολόγιο, 4η Επίσκεψη)

Υπήρχαν και προκλήσεις. Στην βιβλιοθήκη τα παιδιά εμφάνισαν μια πιο διαφορετική εικόνα. Ενώ έδειξαν ενδιαφέρον για τα βιβλία, χρειαζόντουσαν παραπάνω χρόνο για το διάβασμα οπότε δεν ήταν άμεση ή εμπλοκή τους. Θα αναφέρω εδώ την επισήμανση του Kress (2003) σχετικά με το πώς έχει αλλάξει ο τρόπος που κατανοούμε πλέον τον γραμματισμό, με την εικόνα να έχει πάρει την θέση που είχε η γραφή έως τώρα και την οθόνη εκείνη του βιβλίου.

Εκπ - Τι σας αρεσε σήμερα; Πώς σας φάνηκε εδώ;

...-Πιο ωραία ήταν τα μουσεία !!!» (Ηχογραφήση, 3η Επίσκεψη)

Παρόλα αυτά, κάποια παιδιά, στο τέλος της συνάντησης παρήγγειλαν βιβλία που είχαν επιλέξει για να πάρουν μαζί τους να τα διαβάσουν στο σπίτι. Αυτό δείχνει ότι παρουσιάστηκαν κάποια κίνητρα στα παιδιά για περισσότερη εμπλοκή με το διάβασμα και το βιβλίο.

Βιωματική εμπειρία: Η σύνδεση των παιδιών με τον καλλιτεχνικό χώρο έδειξε να ενισχύεται από τη βιωματική προσέγγιση του μουσειακού γραμματισμού. Ο οπτικός γραμματισμός φάνηκε από την ανάλυση να είναι κεντρικός σε αυτή τη διαδικασία, καθώς τα παιδιά έδειχναν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα έργα τέχνης και τον ίδιο τον χώρο μέσα από τις αισθήσεις, τις εμπειρίες και το βίωμα τους στον χώρο.

*...Νιώθεις σαν να είσαι στα παλιά χρόνια, το 1821, που πολεμούσαν τους
γερμανούς και τους τούρκους. Βλέπεις ωραία έργα που έχουν κάνει
σπουδαίοι ζωγράφοι... (Ηχογράφηση, 1η Επίσκεψη)*

Πιο ενεργή εμπλοκή: Με την βιωματική εμπλοκή τους στη μάθηση, τα παιδιά ήταν σαν να αναζητούσαν μια βαθύτερη κατανόηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με αφορμή τα πολιτιστικά στοιχεία που πρόσφεραν τα εκθέματα. Σε μερικές στιγμές, τα παιδιά παρουσίαζαν την επιθυμία να εμπλακούν πιο ενεργά με τα εκθέματα. Αρχίζαν να αυτοσχεδιάζουν, δημιουργώντας ήχους ή μικρές μελωδίες, εμπνευσμένα από τα οπτικά ερεθίσματα γύρω τους.

*«Ν - εμείς επιθυμούμε να παίζουμε ένα κομμάτι. Σε λαϊκό θα το βγάλουμε ...
Δ - θέλετε να ακούσετε την άλλη ομάδα πρώτα γιατί δεν είμαστε έτοιμοι.. θα
κάνουμε ντουέτο » (Ηχογράφηση, 4η Επίσκεψη)*

Άλλες φορές τα παιδιά έπαιρναν τα μολύβια και τους μαρκαδόρους και ζωγράφιζαν.

Η εξοικείωση με τον χώρο του μουσείου και η σύνδεση των εκθεμάτων με τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών φάνηκε να αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της βιωματικής εμπειρίας τους, πράγμα που φάνηκε και από τις ζωγραφιές κάποιων μαθητών

Η αίσθηση της συναισθηματικής ασφάλειας και της εξοικείωσης στον χώρο: Ο χώρος και η ομαδοσυνεργατική φύση των δραστηριοτήτων βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να εκπληρώσουν τους προσωπικούς στόχους χωρίς ενδοιασμούς. Κάποια εκδήλωσαν προτιμήσεις για συγκεκριμένα εκθέματα και ανέπτυξαν συναισθηματική σύνδεση με το χώρο. Αυτό τα ενθάρρυνε να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να συμμετάσχουν ενεργά, ενισχύοντας τη συνολική εμπειρία τους. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γινόταν πιο έντονη, ενώ η μουσική πράξη ενίσχυε το προσωπικό δέσιμο με τα έργα. Αυτά τα στοιχεία συνάδουν με την προτεινόμενη συναισθηματική μάθηση της Given (2002), που τονίζει ότι η συναισθηματική ασφάλεια και η προσωπική συνάφεια ενισχύουν το κίνητρο για μάθηση.

Όσο περνούσε η ώρα, η ανάγκη τους για περισσότερο χρόνο στον χώρο γινόταν πιο εμφανής. Ένας μαθητής έκανε συνεχώς παράπονο ότι δεν είχε αρκετό χρόνο για να δει και

να κάνει όλα όσα ήθελε: «... θέλω χρόνο να τα επεξεργαστώ....!» (ηχογράφιση, 1η Επίσκεψη).

6.4 Ομάδα και κοινωνική μάθηση

Η ομάδα αποτελούνταν από παιδιά διαφόρων ηλικιών που είχαν γνωριστεί στη Φιλαρμονική, αλλά δεν ήταν όλα φίλοι μεταξύ τους. Παρόλο αυτό, η αίσθηση της ομάδας φάνηκε να υπάρχει από την πρώτη μέρα των συναντήσεων:

Τα παιδιά δεν μιλούσαν καθόλου [...] ένιωσαν σαν να πάνε μαζί σε μια περιπέτεια. (Ημερολόγιο, 1η Συνάντηση).

Αίσθηση ομάδας και συνεργασία: Σταδιακά τα παιδιά γνωρίστηκαν μεταξύ τους και τα κατάφεραν να συνεργάζονται στενά, συμμετέχοντας ενεργά στη δημιουργική διαδικασία και δείχνοντας εκτίμηση για την ομαδική προσπάθεια. Ορισμένα παιδιά δίστασαν να συμμετάσχουν πλήρως στην αρχή. Τα πιο μεγάλα ήταν πιο δύσκολο να εμπλακούν αμέσως στις ατομικές δραστηριότητες και έδειχναν λιγότερο γνήσιο ενδιαφέρον. Πολλές φορές ήταν τα πιο μικρά παιδιά αυτά που παρότρυναν το σύνολο στην ομαδική εμπλοκή:

Αν δεν τους έλεγα την ιδέα μου, ακόμα θα μιλούσανε. (Επίσκεψη 5, Άτυπη συζήτηση στην Φιλαρμονική)

Εμπλοκή και συμμετοχή στη μάθηση: Στις επόμενες συναντήσεις, όσο περνούσαν περισσότερο καιρό μαζί τα παιδιά έδειξαν αυξημένη συγκέντρωση και ενεργή συμμετοχή σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, με έντονη εμπλοκή σε διαλόγους και δράσεις. Οι διάλογοι μεταξύ των παιδιών ανέδειξαν την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες και τη διάθεση για ανταλλαγή απόψεων όπως φάνηκε από τα δεδομένα:

Ο Ι έπαιζε και μιλούσε εναλλάξ. (Ημερολόγιο της ερευνήτριας, 6η Επίσκεψη)

Ι - Πρέπει να είναι περίπου ίδιο, να το θυμόμαστε είπε η κυρία ...

B- Θέλεις να παίζεις εσύ το δικό σου και εμείς με τον I να παίζουμε αυτό (παίζει στην E το μοτίβο στο βιολί); (Ηχογραφήση, 6η Επίσκεψη).

Συναισθηματική ανταπόκριση και διάθεση: Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων παρατηρήθηκε ποικιλία συναισθημάτων, από καλή διάθεση και χιούμορ, αίσθηση ανάληψης ευθύνης για ένα δοξάρι που έσπασε έως και ενσυναίσθηση.

B- Εμένα θα μου άρεσε να πάμε στο Σαρόκο να παίζουμε βιολί! [...]...να προσφέρουμε λίγη μουσική στους ανθρώπους...» (ηχογράφηση, 2η Επίσκεψη)

Η διάθεση και το κλίμα ήταν σχεδόν πάντα καλό. Ενώ στην αρχή ένιωθα προβληματισμένη όταν ένας μαθητής είχε την διάθεση να μιλάει συχνά για άσχετα πράγματα και διέκοπτε συνέχεια τη ροή του μαθήματος κάνοντας πλάκα, αργότερα αποδείχθηκε ότι αυτό ήταν θετικό για την ομάδα. Το χιούμορ και το γέλιο έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος καθώς βοηθούσε τα παιδιά να εμπλακούν νοητικά.

«Τώρα μπορώ να καταλάβω ότι ο ευδιάθετος τρόπος που έχει ο N να κάνει συχνά πλάκα και να σχολιάζει σχεδόν τα πάντα, τραβάει την προσοχή των παιδιών και φαίνεται να βοηθάει στο κλίμα του περιβάλλοντος.» (Ημερολόγιο της ερευνήτριας, επίσκεψη 7).

Υπήρξαν παρατηρήσεις για περιορισμένη λεκτική έκφραση σε ορισμένα παιδιά επίσης. Αυτά ήταν τα μεγαλύτερα παιδιά σε ηλικία.

Ο Θ δεν συμμετέχει, μόνο παρακολουθεί. Συνήθως απαντάει μονολεκτικά. (Ημερολόγιο, 1η Επίσκεψη)

Βιώνοντας τη μουσική μάθηση μέσω φαντασίας και δημιουργικής πράξης: Η δημιουργική διαδικασία αναδείχθηκε ως σημαντική, με τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και με όρεξη για να πετύχουν το στόχο τους, την ομαδική εκτέλεση. Άκουγαν με προσοχή ο ένας τον άλλον και κάποια προσπαθούσαν να βρουν την ίδια νότα με τους άλλους, άλλα έπαιζαν ένα συγκεκριμένο δικό τους μοτίβο. Τα πιο μικρά προσπαθούσαν να μιμηθούν τα

μεγαλύτερα παιδιά. Το παίξιμο με το αυτί είναι μια μουσική προσέγγιση που ενισχύει την ακουστική αντίληψη την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση του μαθητή (Green, 2014). Η πρακτική αυτή συγκέντρωσε αρκετούς κωδικούς διότι τα παιδιά έχοντας εξοικειωθεί αρκετά με τα όργανα τους, μέσα από την αυτοσχέδια έκφραση, την ακολουθούσαν συχνά στους δημιουργικούς διαλόγους τους με τα εκθέματα στον χώρο.

Ακούω τα παιδιά να συζητούν για το τι στυλ θα έχει η δημιουργία τους. Ένα παιδί προτείνει να παίζουν σε συγκεκριμένη χορδή. (Ημερολόγιο, 8η Επίσκεψη)

Οι μαθητές αναζητούσαν νέους τρόπους για να κατασκευάσουν νόημα από τις γνώσεις τους, καθώς και να εκφράζονται με ελεύθερο τρόπο, αυτοσχέδια. Αυτό βοήθησε στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ικανότητας σύνδεσης γνώσεων. Κάποιες φορές ένιωθα ότι ήθελαν το χρόνο τους, να κάνουν πρόβα χωρίς κάποια άλλη παρέμβαση. Τους παρατηρούσα πως προσπαθούσαν να λύσουν προβλήματα σε σχέση με το παίξιμο με σκοπό να πετύχουν το σκοπό τους ως ομάδα.

6.5 Αναστοχασμός και σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις

Η ενότητα αυτή, όπως έδειξε η έρευνα επικεντρώνεται στην κριτική σκέψη και στην ικανότητα των μαθητών να συνδέουν νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση τους. Εδώ οι κωδικοί ενσωματώθηκαν ως εξής:

Αναστοχασμός και κριτική σκέψη: Την αφετηρία της διαδικασίας δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών στους πολιτιστικούς χώρους δείχνει να αποτελούσαν η κριτική σκέψη και η εστίαση στην συναισθηματική εμπλοκή τους με τα έργα. Αυτό φαίνεται πως διευκόλυνε τους μαθητές στην αξιολόγηση των νέων πληροφοριών και στην ενσωμάτωση τους στην προϋπάρχουσα γνώση τους, δηλαδή να μάθουν καινούργια και ωφέλιμα πράγματα για την εξελικτική τους πορεία. Η σκέψη κατά τους Siegel και Carey (1989) δεν είναι απλώς μια κατανόηση, αλλά είναι μια διαδικασία που παράγει γνώση με δημιουργικό τρόπο. Δεδομένου ότι η ανταπόκριση στους γραμματισμούς είναι μια διαδικασία που εννοεί την κριτική σκέψη των παιδιών για την επεξεργασία των μέσων (modes) κατανοούμε την επανειλημμένη εμφάνιση του κωδικού σε αυτή την ενότητα. Όταν πρότεινα στον μαθητή Ν

να μας παριστάνει μουσικά τον «αξιοπρεπή ηλικιωμένο άντρα» με αφορμή τη μάσκα με την ίδια λεζάντα, η αντίδραση ήταν αυτή:

N - Πώς κάνω τον γέροντα, πώς κάνω σκουριασμένο [ήχο] (δοκιμάζει όργανα για να πετύχει τον ήχο που θέλει) (Ηχογράφηση και Ημερολόγιο, 2η Επίσκεψη)

Ο μαθητής, καλείται μέσω αναστοχασμού να επεξεργαστεί τα στοιχεία (το έργο τέχνης [οπτικός γραμματισμός] και τη λεζάντα [λεκτικός γραμματισμός]) με σκοπό την δημιουργία νοήματος που είναι πλέον «ζυμωμένη» με την αισθητική αντίληψη και την εμπειρία του. Το σημάδι που εκείνος δέχτηκε τον ωθεί στην αναζήτηση νέου σημειωτικού μηνύματος που σχετίζεται με τον ήχο ενός παλιού αντικειμένου που έχει σκουριάσει. Ένα άλλο παράδειγμα, αυτή την φορά μιας διαδικασίας δημιουργίας νοήματος (τα αγόρια) και η μαθήτρια Ε που δέχτηκε το νόημα:

*Τα αγόρια παίζουν ένα νησιώτικο τραγούδι. (Τα παιδιά της αντίπαλης ομάδας έπρεπε να βρουν το έκθεμα που σχετίζεται με τη μουσική).
Η Ε βρήκε ποιο εκθέμα είχαν επιλέξει τα αγόρια. Ήταν ένα αγγείο».
(Ημερολόγιο, 4η Επίσκεψη)*

Τα αγόρια της ομάδας θεώρησαν πως το νησιώτικο τραγούδι που έπαιξαν συνδέεται με το αγγείο που βρέθηκε στον βυθό της θάλασσας. Αυτή η σύνδεση αποτελεί προϊόν αναστοχασμού και επεξεργασίας των συμβόλων που υπήρχαν στον χώρο με τα αρχαιολογικά ευρήματα, όπως η θάλασσα και το νησί, όπου βρέθηκε το συγκεκριμένο αγγείο.

Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις: Οι γνώσεις που ήδη κατέχουν οι μαθητές, όχι μόνο σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και στα λοιπά μαθήματα καθώς και οι εμπειρίες τους γενικότερα φαίνεται να καθοδηγούν τη διαδικασία αναστοχασμού. Για παράδειγμα, όταν παίζει μια ομάδα το κομμάτι της ένας μαθητής αναφέρει:

Κυρία αυτά που ακούμε (να παίζουν τα παιδιά) μοιάζουν με τις ασκήσεις που μου βάζατε (τραγουδάει ποιο κομμάτι εννοεί)...» (Ηχογράφηση, 6η Επίσκεψη).

Τα παιδιά της ομάδας που παίζουν, στην αυτοσχέδια έκφραση τους με τα όργανα χρησιμοποιούσαν και στοιχεία από παλαιότερα κομμάτια που ήξεραν. Για αυτό το λόγο κάποιος μαθητής αναφέρει ότι αναγνωρίζει πως η μουσική που ακούει συνδέεται με το ρεπερτόριο που έχει κάνει στην τάξη.

Χαρακτηριστικό του αναστοχασμού και της κριτικής ματιάς των παιδιών, όπως φαίνεται από την συγκέντρωση κωδικών αποτελούσε και η διαδικασία προετοιμασίας μιας ομαδικής δημιουργίας μέσω ανάλυσης σημειωτικών μέσων καθώς και σύνδεσης με τη προηγούμενη γνώση και εμπειρία τους. Οι μαθητές- δέκτες των σημαδιών, μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή παλαιών γνώσεων και με φαντασία μετατρέπουν το νόημα μέσω της ομαδικής έκφρασης σε νέα δημιουργία.

Το κομμάτι είναι ήρεμο, τα παιδιά έχουν διαλέξει από ένα μουσικό ή ρυθμικό στοιχείο ο καθένας, που επαναλαμβάνεται κατά διαστήματα. Ένας ή δύο παίζουν μια κρατημένη νότα. Είναι σαν να ακούς τα νυχτοπούλια και άλλος διάφορους βουβούς ήχους μες την ηρεμία της νύχτας.» (Ημερολόγιο, 5η Επίσκεψη)

Όταν η μαθήτρια Μ κάνει τον ρόλο του μαέστρου σε μια ομαδική δραστηριότητα, ο Δ προτείνει να παίζουν ένα κομμάτι που το ξέρουν όλοι (Ηχογράφηση, 3η Επίσκεψη). Σε αυτή τη δραστηριότητα, όλοι έπρεπε να παίζουν μαζί με τα χέρια της μαθήτριας - αρχιμουσικού επομένως η πρόταση του Δ να παίζουν ένα κομμάτι γνώριμο σε όλους διευκόλυνε το συγχρονισμό της ομάδας. Η σύνδεση νέων ιδεών με τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις φάνηκε κρίσιμη για την καλύτερη απόδοση της δραστηριότητας.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Αναλύοντας τα αποτελέσματα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, παραθέτω πιο κάτω τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα δράσης επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το βίωμα των μαθητών εγχόρδων στη συμμετοχή τους σε μαθήματα μουσικής με διακαλλιτεχνική προσέγγιση ως προς την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους, μέσα σε πολιτιστικούς χώρους καθώς και με ποιον τρόπο συμβάλλει η άτυπη μάθηση στην ενίσχυση κινήτρων για αλληλεπίδραση.

Ως προς το πρώτο ερώτημα η έρευνα ανέδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βίωσαν μια σταδιακή ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην αρχή κάποια παιδιά ζήτησαν να ακούσουν περισσότερη μουσική (ηχογραφημένη), αργότερα φάνηκε πως κατάφεραν να δούνε το μάθημα ως μια ευκαιρία να αναλογιστούν τον ήχο στη ζωή του ανθρώπου μέσα και από μια πιο διαφορετική ματιά. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν και αποδείχθηκαν καλοί δέκτες σημειωτικών μέσων τα οποία τους μετέφεραν τα έργα που βρίσκονταν στο χώρο. Το κάθε παιδί ήταν σε θέση να διαλέξει κάποιο έκθεμα σύμφωνα με τον χαρακτήρα και τις προτιμήσεις του. Τα παιδιά ήταν επίσης σε θέση να αιτιολογήσουν το λόγο που επέλεξαν κάποιο έκθεμα. Χαρακτηριστικά όπως η σύνθεση χρωμάτων, η μορφή, το νόημα που μετέφεραν και τα ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία συγκεκριμένων εκθεμάτων, τους ήταν πιο οικεία ή τους προκαλούσαν περισσότερο το ενδιαφέρον από κάποια αλλά, πράγμα που υποστηρίζουν και οι Kress και Van Leeuwen (2020). Για παράδειγμα, η ομάδα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην αίθουσα Σαμουράι ή στα εργαλεία από την καθημερινότητα των αρχαίων, και λιγότερο στον χώρο της βιβλιοθήκης. Αυτό αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής παρατήρησης στην δεκτική τους ικανότητα και ως εργαλείο ενεργοποίησης της φαντασίας. Η εκφραστική τους δεξιότητα έδειξε επίσης να ήταν πιο ενισχυμένη, όπως για παράδειγμα φάνηκε στην ηχητική τους απόδοση στον χώρο με τις μάσκες του ιαπωνικού θεάτρου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου γίνεται χρήση της δεκτικής αλλά και της εκφραστικής ικανότητας για δημιουργία νοήματος μέσω της ενεργοποιημένης φαντασίας ήταν η λεκτική και η ηχητική απόδοση του εκθέματος με τις καλαμιές που τα παιδιά σύγκριναν με την εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου.

Η συναισθηματική τους εμπλοκή με τα έργα και η αισθητική απόλαυση φάνηκαν επίσης να επιτρέπουν τη συνεχή ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους. Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού, οι μαθητές συνήθισαν να

εστιάζουν περισσότερο τότε σε έναν συγκεκριμένο ήχο, τότε σε ένα ρυθμικό σχήμα και έπειτα να δημιουργούν κάτι δικό τους. Στην αρχή τα παιδιά επέλεξαν πιο «ασφαλείς» επιλογές ήχων, όπως της θάλασσας, αλλά με την πάροδο του χρόνου πειραματίστηκαν περισσότερο, εμπλουτίζοντας τη δημιουργική τους έκφραση. Η καλλιέργεια δημιουργικών ικανοτήτων μέσω του αισθητικού αναστοχασμού και πρακτικής στην διαδικασία εμπλοκής με τα καλλιτεχνικά έργα ενίσχυσαν την συναισθηματική και την κριτική σκέψη, πράγμα που φάνηκε και στο διάλογο μεταξύ των παιδιών. Είναι αποδεδειγμένο, όπως αναφέρει η Περκακή (2009), ότι οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα της μουσικής δεν εστιάζουν μόνο στις μουσικές δεξιότητες, αλλά συμβάλλουν επίσης και στον συναισθηματικό τομέα του παιδιού. Ένα παράδειγμα είναι η δημιουργία της Ηχητικής Σφραγίδας της Φιλαρμονικής με αφορμή τη συλλογή σφραγίδων του οίκου Καποδίστρια. Η δημιουργική διαδικασία αυτή επέτρεψε στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους καθώς και να νιώσουν το αίσθημα του ανήκειν.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά αντέδρασαν στις αισθητικές και γραμματικές προκλήσεις ενισχυμένου από σύμβολα περιβάλλοντος, το οποίο ευνόησε τη σημειωτική δραστηριότητα και τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Χρησιμοποιώντας τόσο τις δεκτικές τους ικανότητες για την κατανόηση των νοημάτων, όσο και τις εκφραστικές τους δεξιότητες μπόρεσαν να δημιουργήσουν κάτι νέο, πράγμα που έχουν υποστηρίξει και παλαιότερες έρευνες (Neuman & Ogle, 2019· Κοκκίδου, 2023· New London Group, 1996). Η συναισθηματική εμπλοκή και η αισθητική απόλαυση ενεργοποίησαν τη φαντασία των μαθητών, οδηγώντας τους στη διατύπωση νέων ιδεών και δημιουργικών εκφράσεων, όπως υποστηρίζει και η Dionyssiou (2023).

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η βιωματική μάθηση σε πολιτιστικούς χώρους, όπως μουσεία και βιβλιοθήκες, είχε σημαντική επίδραση στη διάθεση και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Εκείνοι ένιωθαν άνετα στον χώρο, ευδιάθετοι, και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες. Ο χώρος λειτούργησε ως καταλύτης για τη φαντασία τους, ενθαρρύνοντάς τους να αλληλεπιδρούν ελεύθερα με τα εκθέματα μέσω του λόγου, της μουσικής, της ζωγραφικής και της δραματοποίησης. Τα ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα ενίσχυσαν τη δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών δημιουργών και την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ήχου, λόγου και εικόνας σε έναν τέτοιο χώρο. Αυτό επέτρεψε στα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν βαθύτερους δεσμούς με την τέχνη.

Ο μουσειακός χώρος λειτούργησε ως σημαντικός ως προς τα εσωτερικά κίνητρα που προσφέρει για δημιουργική μάθηση. Η βιωματική προσέγγιση, η αισθητική απόλαυση και η συναισθηματική σύνδεση με το περιβάλλον ενίσχυσαν την εμπλοκή των μαθητών με τα εκθέματα και τις πολιτισμικές εκφάνσεις. Η επιθυμία τους να παραμείνουν περισσότερο στους χώρους αυτούς καταδεικνύει την επιρροή τους στη δημιουργική μάθηση και στην αισθητική απόλαυση. Το περιβάλλον αυτό φάνηκε να συνεισφέρει σε μια ευχάριστη και βαθιά εμπειρία μάθησης, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την αισθητική αντίληψη και το συναισθηματικό δέσιμο των συμμετεχόντων με την τέχνη και τον πολιτισμό, όπως έχει αναφέρει και η Tan (2013) παλαιότερα. Ο χώρος της βιβλιοθήκης αποδείχθηκε να έρχεται δεύτερος στην προτίμηση των παιδιών της ομάδας. Στην εποχή που διανύουμε, όπως υποστηρίζει και ο Kress (2003), τα παιδιά συνηθίζουν να δέχονται τις πληροφορίες με πιο άμεσους τρόπους, όπως η εικόνα, οι οθόνες, κ.ά. και όχι τόσο από το βιβλίο ή τη γραφή. Η προτίμηση των παιδιών στα μουσεία υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες που συνδυάζουν το οπτικό και αισθητηριακό στοιχείο έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο, γιατί μπορούν να δουν, να βιώσουν ή να σχολιάσουν άμεσα τα αντικείμενα και τα εκθέματα.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η συμβολή του άτυπου περιβάλλοντος μάθησης αποδείχθηκε επίσης σημαντική. Πιο αναλυτικά, η μουσική μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα άτυπο πλαίσιο φάνηκε να προάγουν τη συνεργασία, την αίσθηση της ομάδας και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, όπως αναφέρει και ο Γερμανός (1993). Το άτυπο περιβάλλον μάθησης φάνηκε να ενισχύει την αυτονομία, την ακουστική αντίληψη και την αυτοπεποίθηση των μαθητών και επιπλέον τους παρότρυνε να διευρύνουν τους μουσικούς τους ορίζοντες.

Πιο αναλυτικά, παρά τις προκλήσεις, όπως η διαφοροποίηση ανά ηλικία και τα διαφορετικά επίπεδα κινήτρων για μάθηση, τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, συμμετείχαν με διάθεση για χιούμορ και δημιουργικότητα στις ομαδικές δραστηριότητες. Φάνηκαν να λειτουργούν ικανοποιητικά τα συστήματα συναισθηματικής, αναστοχαστικής, κοινωνικής και γνωστικής μάθησης (Given, 2002). Οι συμμετέχοντες εστίασαν στην ομαδική επικοινωνία και στην ανταλλαγή προσωπικών και συναισθηματικών στοιχείων. Μέσω αυτής της διαδικασίας, λειτουργώντας ως ομάδα κατάφεραν να δημιουργήσουν νέα νοήματα. Θα αναφέρω εδώ τον Nokes (2023), ο οποίος τονίζει ότι η ειλικρινής ανταλλαγή των απόψεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού και παραγωγικού περιβάλλοντος, όπου η φαντασία και η δημιουργία νοημάτων βρίσκονται

στο επίκεντρο. Αυτός ο συνδυασμός προσωπικής έκφρασης και συλλογικής διεργασίας φάνηκε να ενισχύει την εξέλιξη τόσο των ατόμων όσο και της ομάδας συνολικά.

Το συγκεκριμένο στυλ μάθησης φάνηκε επίσης να ευνοεί την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν συνδέσεις μεταξύ παλαιότερης και νέας γνώσης. Μέσω της κριτικής σκέψης, τα παιδιά πέτυχαν τη σύνδεση των βιωμάτων και των προϋπαρχουσών γνώσεων τους με τη χρήση μουσικών και οπτικών δεξιοτήτων με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, και φάνηκε να αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια δυναμική διαδικασία που συνδέει το παρελθόν τους με το παρόν και το μέλλον. Αυτό το γεγονός ενίσχυσε τη φαντασία τους προσφέροντας νόημα και δημιουργικότητα στη μουσική τους πορεία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ακούγοντας την αυτοσχέδια μουσική δημιουργία του συμμαθητή του, εντόπισε την γνώριμη μελωδία ενός συγκεκριμένου έργου που είχε παίξει και ο ίδιος στο παρελθόν.

Τα μικρότερα παιδιά επέλεξαν να κάνουν κάτι περισσότερο αυτοσχδιαστικό, ενώ τα μεγαλύτερα ήθελαν να παίξουν μουσική μέσα σε κάποια φόρμα ενός κομματιού. Ορισμένα παιδιά ζήτησαν περισσότερο χρόνο μελέτης για καλύτερο συγχρονισμό της ομάδας ενώ μια κοπέλα, αναζητώντας ένα συγκεκριμένο ηχόχρωμα για την απόδοση της δημιουργίας της, παρότι το όργάνο της είναι το βιολί εξέφρασε την επιθυμία να παίξει στο τσέλο, πράγμα που υπό άλλες συνθήκες ίσως θα δίσταζε να κάνει. Μέσω της δημιουργικής πράξης, τα παιδιά ένιωσαν απελευθέρωση από τα παραδοσιακά όρια του μαθήματος. Αν και δεν φάνηκε από την πρώτη συνάντηση, τα παιδιά έβλεπαν το μάθημα σαν ένα ομαδικό παιχνίδι. Όταν κατάλαβαν ότι η ερευνητική διαδικασία έλαβε τέλος ρωτούσαν με απορία πότε θα βρεθούμε ξανά για να συνεχίσουμε τα διακαλλιτεχνικά μαθήματα.

Συνοψίζοντας, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης των κινήτρων για μάθηση μέσω βιωματικών και διακαλλιτεχνικών προσεγγίσεων, καθώς και της πολύτιμης συμβολής του πολιτιστικού χώρου. Αυτή η πρακτική φάνηκε να προάγει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη βαθύτερη κατανόηση των μαθητών στη μουσική μάθηση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση διαφοροποιείται από την παραδοσιακή διδασκαλία εγχόρδων ή μουσικής, καθώς δίνει έμφαση στην εμπειρία των μαθητών σε αισθητικά πλούσιους χώρους, επιδιώκοντας τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη τέχνη και το περιβάλλον γύρω τους. Επομένως, η μέθοδος αυτή δεν μπορεί να αντικαθιστά την ατομική διδασκαλία εγχόρδων, για αυτό η ενσωμάτωση διακαλλιτεχνικών και διαθεματικών προσεγγίσεων παραμένει πρόκληση. Όπως σημειώνουν οι Klausen και Mård (2024), απαιτείται περαιτέρω διδακτική εξέλιξη, προσαρμογή προσδοκιών και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Ωστόσο, μέσα από δράσεις όπως επισκέψεις σε μουσεία,

ομαδικά μαθήματα διακαλλιτεχνικού χαρακτήρα και επαφή με έργα τέχνης, οι μαθητές όχι μόνο αξιοποιούν τη δεξιότητα του οργάνου και τη γνώση τους με νέους τρόπους, αλλά και βιώνουν τη μουσική ως μια άμεση και εμπλουτισμένη εμπειρία στο περιβάλλον μάθησης και στη ζωή γενικότερα. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την έμπνευση, τη δημιουργικότητα και την αισθητική αντίληψη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση καλλιεργημένων ατόμων που συνδέουν τη μουσική με άλλες μορφές τέχνης και πολιτισμού. Για τη βελτίωση της μάθησης και της απόδοσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει παρόμοιες δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς το ατομικό μάθημα οργάνου. Η διεύρυνση του μαθήματος μουσικού οργάνου προς αυτή την κατεύθυνση δημιουργεί νέα κίνητρα, ενισχύει την αισθητική απόλαυση και καλλιεργεί μια διακαλλιτεχνική κουλτούρα στους μαθητές.

Μία πρόταση για περισσότερη διερεύνηση θα μπορούσε να αποτελέσει η κιναισθητική προσέγγιση στο μάθημα εγχόρδων οργάνων. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να καθοδηγήσει σε νέες προοπτικές για περισσότερη ενίσχυση των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί και σε μαθητές άλλων μουσικών οργάνων ή ακόμη και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adami, E. (2017). Multimodality. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *Oxford handbook of language and society*. Oxford University Press
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24, <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>.
- Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). Διακαλλιτεχνικότητα - Διαμεσικότητα [8]. Στο Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. 2015. *Συγκριτολογία*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/4337>
- Arvidson, J., Askander, M., Bruhn, J., & Führer, H. (2007). *Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality*. Intermedia Studies Press; Vol. 1.
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*: Vol. 16, Article 31. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31>
- Aycan, K. (2021). Is Experiential Learning Possible with Active Music Education? IntechOpen EBooks. <https://doi.org/10.5772/intechopen.93754>
- Barrett, T. (2000). About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5.
- Bartle, E. (2015). Experiential learning: An overview. *Semantic Scholar*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146787186>
- Barton, G., & Riddle, S. (2022). Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 345-362. <https://doi.org/10.1177/1321103X211009323>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication A social semiotic frame*. Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education. Allyn & Bacon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

- Brown, H. M. (1994). "Ut Musica Poesis": Music and Poetry in France in the Late Sixteenth Century. *Early Music History*, 13, 1–63.
<http://www.jstor.org/stable/853774>
- Bruder, K., & Ucek, O. (2000). Interactive Art Interpretation: How Viewers Make Sense of Paintings in Conversation. *Symbolic Interaction*.
- Buck-Morss, S. (1992). Aesthetics and Anaesthetics: Walter Benjamin's Artwork Essay Reconsidered. *October*, 62, 3–41. <https://doi.org/10.2307/778700>
- Bustamante, A. S., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Learning Landscapes: Where the Science of Learning Meets Architectural Design. *Child Development Perspectives*, 13(1), 34–40. <https://doi.org/10.1111/cdep.12309>
- Γερμανός, Δ. (2006) Χώρος και διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο κοινωνικό περιβάλλον, στο Συγκολλίτου, Ε.(επιμ.) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες τάσεις στον ελληνικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 43-64.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγορίου, Μ. (2006). *Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές*. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/14615> www.didaktorika.gr.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1999). *Multiliteracies: Lit Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979402>
- Custodero, L. A. (2012). The call to create: Flow experience in music learning and teaching. *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, 369-384.
- Chyu, Y. E. (2004). Teaching improvisation to piano students of elementary to intermediate levels [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1101867007
- Clüver, C. (2007). Intermediality and interarts studies. In J. Arvidson, M. Askander, B. Jørgen, & H. Führer (Eds.), *Changing borders: Contemporary positions in intermediality* (pp. 19–37). Intermedia Studies Press.
- Διονυσίου, Ζ. (2024). *Μουσική Παιδαγωγική: Απόψεις, προσεγγίσεις, προοπτικές*. Ψηφιακά Ακαδημαϊκά. Συγγράμματα, Κάλλιπος.

- Διονυσίου, Ζ. (2019). Εισαγωγή στη μεθοδολογία για μια δημιουργική και κρητική ακρόαση του ηχοτοπίου. Στο *Για Μία Εκπαίδευση Βασισμένη στον Ήχο Ακούοντας, Κατανοώντας και Συν - δημιουργώντας το Ηχοτοπιο στο οποίο ζούμε* . EPHMEE.
- d'Agnese, V. (2017). Education as a leap and as transcendence: Rereading Dewey and Heidegger via art. *The Journal of Aesthetic Education*, 51(4), 60. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.51.4.0060>
- Delfrati, C. (2008). Fondamenti di pedagogia musicale. EDT srl.
- De Silva Joyce, H., & Feez, S. (2018). *Multimodality Across Classrooms : Learning about and Through Different Modalities*. Routledge.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin Books. (Original work published 1934)
- De Young, R. (2013). Environmental psychology overview. In Ann H. Huffman & Stephanie Klein (Eds.) *Green Organizations: Driving Change with IO Psychology*. (Pp. 17-33) New York: Routledge.
- Dionyssiou, Z. (2023). The transformation of being in the multipart singing tradition of Kato Garounas in Corfu. In A. Ahmedaja & I. Macchiarella (Eds.), *Emotion and aesthetic experience during the performance act: Explorations on the making of multipart singing* (pp. 18-32). Musica Baltica.
- Dissanayake, E. (2018). What is art and what art does: An overview of contemporary evolutionary hypotheses. In C. Martindale, P. Locher, & V. M. Petrov (Eds.), *Evolutionary and Neurocognitive Approaches to Aesthetics, Creativity and the Arts* (pp. 1–14). Routledge.
- Dissanayake, E. (2015). *What Is Art For?* University of Washington Press.
- Eagleton, T. (2013). *How to read literature*. Yale University Press.
- Zammit, K. (2018). Pedagogy, curriculum and assessment: multimodal practices that engage students with and in learning. In H. De Silva Joyce & S. Feez (Eds.), *Multimodality Across Classrooms: Learning About and Through Different Modalities* (pp. 49-65). Routledge.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). A model for designing action learning and action research programs. *The Learning Organization*. 9(4), 143-149.
- Falk, S., Rathcke, T., & Dalla Bella, S. (2014). When speech sounds like music. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(4), 1491–1506. <https://doi.org/10.1037/a0036858>

- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006887>
- Galamian, I. (2017). *Principles of violin playing & teaching*. Echo Point Books & Media, Llc.
- Gardner, H., & Winner, E. (1982). First Intimations of Artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped Behavioral Growth* (pp. 147–168). Academic Press.
- Given, B. K. (2002). *Teaching to the Brain's Natural Learning Systems*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldschmidt, G., & Sever, A. L. (2011). Inspiring design ideas with texts. *Design Studies*, 32(2), 139–155. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2010.09.006>
- Green, L. (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πως να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητες τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Ζ. Διονυσίου & Μ. Κοκκίδου, Trans.). Fagotto Books.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315253169>
- Greene, M. (2008). Commentary: Education and the Arts: The Windows of Imagination. *LEARNIng Landscapes*, 2(1), 17–21. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.270>
- Θεοφανέλλης, Τ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2016). Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 67-81.
- ΙΕΠ. (2022). Νέα ΠΣ - Προβολή - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://www.iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλιπος
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Johansen, G. G. (2017). Explorational instrumental practice: An expansive approach to the development of improvisation competence. *Psychology of Music*, 46(1), 49–65. <https://doi.org/10.1177/0305735617695657>

- Κοκκίδου, Μ. (2023). Οι φιλοσοφικές ιδέες της Maxine Greene για τη Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. Τεύχος 21, (σσ. 76-91)
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, 91-120.
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Κουβέλη, Α. (2001). Ο μαθητής και το μουσείο: Βιώματα και αντιλήψεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104(104-105), 63-87. <https://doi.org/10.12681/grsr.8819>
- Kanellopoulos, P., & Stefanou, D. (2015). Music Beyond Monuments. *MuseumEdu*, 1(IKEEART-2015-4495), 37-63.
- Kanellopoulos, P., & Nakou, I. (2015). Experimenting with sound, playing with culture. *Museum Education and Research Laboratory*. University of Thessaly, 135-160.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Keates, R. (2024). Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting. *Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting*.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). Changing Practices, Changing Education. *Springer Science & Business Media*.
- Klausen, S. H., & Mård, N. (2024). *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects*. Taylor & Francis.
- Kokkidou, M. (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1). <https://doi.org/10.21977/D9912644>
- Kokkidou, M., & Mygdanis, Y. (2024). Η πολυαισθητηριακή μουσική διδασκαλία-μάθηση στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Πρακτικά Του Συνεδρίου «Οι Τέχνες Στο Ελληνικό Σχολείο: Παρόν Και Μέλλον», Α, 151–165.

- Kokkos, A. (2013). The use of aesthetic experience in unearthing critical thinking. In P. Mayo (ed.). *Learning with Adults. A Reader* (pp. 205-218). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. R., Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: sociocultural aspects of language and education*. Deakin University.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images (3d ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Lee, R. W. (1940). Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting. *The Art Bulletin*, 22(4), 197–269. <https://doi.org/10.2307/3046716>
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research New approaches for lifelong learning (NALL), Working paper #21-2001*. Toronto Ontario Institute for Studies in Education Advisory Panel of Experts on Adult Learning (APEAL)
- Lyons, A. (2015). Multimodality. *Research Methods in Intercultural Communication*, 268–280. <https://doi.org/10.1002/9781119166283.ch18>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2nd ed.). Κέντρο Λεξικολογίας Αθηνά. <https://users.sch.gr/galexiaad/files/lexika/babiniotis.pdf>
- Μπεζαντάκου, Ο. (2019). Μουσικές πρακτικές στην νεοελληνική πεζογραφία. Η διακαλλητεχνικότητα από τον συμβολισμό στον μοντερνισμό. Romiosini/CeMoG <https://bibliothek.edition-romiosini.de/catalog/view/60/115/260-1#page/18/mode/2up>
- Mariguddi, A. (2022). Tensions, issues and strengths of Professor Lucy Green’s model of informal learning. *Music Education Research*, 24(4), 442–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2074383>

- Masny, D. (2011). Multiple Literacies Theory: Exploring Futures. *Policy Futures in Education*, 9(4), 494–504. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.494>
- Martindale, C. (2019). A Neural-Network Theory of Beauty. *Routledge EBooks*, 181–194. <https://doi.org/10.4324/9781315224657-12>
- Martindale, C. (1986). Aesthetic evolution. In *Poetics* 15(pp. 439–473). Science Publishers BV.
- Masny, D., & Cole, D. R. (2009). *Multiple literacies theory: a Deleuzian perspective*. Sense Publishers.
- Mitchell, K. J. (2018). *INNATE : how the wiring of our brains shapes who we are*. Princeton University Press.
- Νέα ΠΣ - προβολή - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). Iep.edu.gr. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Centre For Workplace Communication And Culture.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual literacy: Reading, thinking, and communicating with visuals*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Nokes, C. (2023). Effective Learning in the Modern Classroom. *Journal for Learning through the Arts*, 18(1). <https://doi.org/10.21977/d918154081>
- Norris, S. (2019). *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. John Wiley & Sons
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Παπασωτηρίου, Μ. (2022). *Παραγωγή προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων μέσα από τη δημιουργική ανάγνωση του παρελθόντος: η συλλογή της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα: μια πρόταση για τον συνδυασμό προφορικής αφήγησης, δημιουργικής γραφής και νέων τεχνολογιών με σκοπό την παραγωγή προσωπικών ψηφιακών αφηγήσεων στο μουσείο και στο σχολείο*. Phdtheses.ekt.gr. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/51598>
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η κριτική διδασκαλία*. Thesis.ekt.gr. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27945>

- Pellegrino, K. (2014). Examining the Intersections of Music Making and Teaching for Four String Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 128–147.
- Pogonowski, L. (1989). Critical Thinking and Music Listening. *Music Educators Journal*, 76(1), 35-38. <https://doi.org/10.2307/3400897>
- Pogonowski, L. (2023). Metacognition: A Dimension of Musical Thinking. *Visions of Research in Music Education*, 43(12). Available at: <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol43/iss1/12>
- Proverbio, A. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica: Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli.
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg : Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Verlag Barbara Budrich.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic motivation, Social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Στάμου, Α., Ζιώγα Δ., και Στάμου, Β. (2018) Η Δημιουργική Μουσική και οι Επιδράσεις της σε Παιδιά και Νέους. Στο: *Handbook of Best Practices: Music in Creative Detoxification and Rehabilitation*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. ISBN 978-618-5255-03-9
- Saltari, R., & Kokkidou, M. (2024). Rethinking the music curriculum theories: Towards an updated comprehensive student-centred approach. *Research on Preschool and Primary Education*, 2(1), 8–19. <https://doi.org/10.55976/rppe.2202412048-19>
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Open SUNY Textbooks.
- Siegel, M., & Carey, R. F. (1989). Critical Thinking: A Semiotic Perspective. Monographs on Teaching Critical Thinking Number 1. In *ERIC*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 2805 E. <https://eric.ed.gov/?id=ED303802>
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). What is arts integration? Washington, DC: *The Kennedy Center for the Performing Arts*.
- Small, C. (1998). *Musicking: the Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Ταμπάκη, Σ. (2011). *Η πολιτιστική μας κληρονομιά σήμερα. Μνημεία, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι για τους εκπαιδευτικούς*. Αθανασίου Αλτιντζή.

- Tan, A-G. (2013). Psychology of cultivating creativity in teaching and learning. In A-G. Tan (Ed.), *Creativity, Talent and Excellence* (pp. 27–42). Singer.Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-4021-93-7_3
- Titman, W. (1994). *Special Places, Special People: The hidden curriculum of school grounds*. WWF UK.
- Torrance, E. P. (2018). *Guiding Creative Talent*. Pickle Partners Publishing.
- Van Leeuwen, T. (1999), *Speech, music, sound*. Red Globe Press
- Van Vliet, H. (2012). Museum literacy: why some things need nurturing. In S. Chrysoulaki, A. Bounia, & D. Andriopoulou (Eds.), *Museum Education and New Media* (pp. 69–78). ICOM Education 23.
- Virkkula, E. (2015). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171–185.
<https://doi.org/10.1177/0255761415617924>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (2017). *The origins of creativity*. Liveright Publishing.Routledge.

Ιστοσελίδες (χώροι πολιτισμού)

- admin. (2022). Δημόσια Βιβλιοθήκη Κέρκυρας. Corfu History.
<https://www.corfuhistory.eu/?p=1732>
- ΑΡΧΙΚΗ. (n.d.). Μουσείο Καποδίστρια. Retrieved August 2, 2024, from
<https://www.capodistriasmuseum.gr/>
- <https://www.facebook.com/museumfinder.gr>. (2024). Δημοτική Πινακοθήκη Κέρκυρας - Museum Finder. <https://museumfinder.gr/listing/dimotiki-pinakothiki-kerkyras/>
- ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ΔΗΜΟΥ ΚΕΡΚΥΡΑΣ – Διαδικτυακός τόπος υπό κατασκευή. (n.d.).
<https://artcorfu.gr/>.

Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

(2018). Αρχαιολογικό μουσείο κέρκυρας | διεύθυνση αρχαιολογικών μουσείων, εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αρχαιολογικά Μουσεία της Ελλάδας; Αρχαιολογικό Μουσείο Κέρκυρας | Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

<https://archaeologicalmuseums.gr/el/museum/5df34af3deca5e2d79e8c162/archaeological-museum-of-kerkyra>

Δημόσια Κεντρική Ιστορική Βιβλιοθήκη Κέρκυρας. (n.d.). Retrieved August 2, 2024, from <https://corfulibrary.gr/>

Greeka.com. (2023). Corfu Municipal Art Gallery. Greekacom; Greeka.com.

<https://www.greeka.com/ionian/corfu/sightseeing/corfu-municipal-gallery/>

Εθνική Πινακοθήκη Παράρτημα Κέρκυρας. (n.d.). Εθνική Πινακοθήκη. Retrieved August 2, 2024, from <https://www.nationalgallery.gr/ktiria/ethniki-pinakothiki-parartima-kerkyras/>

Μουσείο Ασιατικής Τέχνης Κέρκυρα | Ανάκτορο Αρ. Μιχαήλ & Αγ. Γεωργίου. (2021, March 15). <https://matk.gr/el/>.

Μουσείο της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας. (n.d.). [Www.fek.gr](http://www.fek.gr). Retrieved August 2, 2024, from <https://www.fek.gr/home-museum/home?lang=el>

Ministry of Culture and Sports | Capodistrias Museum. (n.d.). [Odysseus.culture.gr](http://odysseus.culture.gr).

Retrieved August 2, 2024, from http://odysseus.culture.gr/h/1/eh151.jsp?obj_id=3442

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

1.Επιστολή προς τον πρόεδρο της Φιλαρμονικής

Ρεντόνα Κόλα

Καθηγήτρια βιολιού,
Μέλος της συμφωνικής ορχήστρας ΦΕΚ,
Εκπαιδευτικός μουσικής,
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Προγράμματος Σπουδών
«Μουσική Παιδαγωγική» του Ιονίου Πανεπιστημίου,
Ειδικευση: «Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο
και στην κοινότητα».

Κέρκυρα, 22.11.2023

Προς: Πρόεδρο της Φιλαρμονικής [Redacted]

Θέμα: Αίτημα άδειας υλοποίησης του καλλιτεχνικού προγράμματος "Μάθημα μουσικής με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις" στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού "Μουσική Παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα" του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε,

Με την παρούσα επιστολή επιθυμώ να σας παρουσιάσω την πρόθεσή μου για την δημιουργία μιας ομάδας παιδιών με σκοπό την προγραμματοποίηση ενός καλλιτεχνικού πρότζεκτ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου έρευνας με θέμα: "Προσεγγίζοντας διακαλλιτεχνικά τη μουσική μάθηση παιδιών σχολικής ηλικίας: μία έρευνα δράσης σε πολιτιστικούς χώρους" του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου "Μουσική παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα" που παρακολουθώ.

Το παρόν ερευνητικό πρότζεκτ επιδιώκει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μαθήματα μουσικής σε μαθητές σε μουσείο και πιθανόν και σε άλλους πολιτιστικούς χώρους, με σκοπό να ενισχυθεί η κριτική τους σκέψη, η περιέργεια, η φιλερευνητική τους διάθεση, καθώς και η μάθηση με παιχνίδι και φαντασία.

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το πώς βιώνουν οι μαθητές μουσικών οργάνων καλές πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας μέσω της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης και της αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό περιβάλλον όπου το μάθημα θα διεξαχθεί. Με αυτή την αφετηρία επιθυμώ να δημιουργήσουμε μια ομάδα παιδιών, μαθητών της Φιλαρμονικής, που εθελοντικά θα λάβουν μέρος στην έρευνα-πρότζεκτ.

Η συμμετοχή των μαθητών της φιλαρμονικής σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα αναμένεται να βοηθήσει στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή δημιουργικών μαθημάτων

μουσικής με μία διακαλλιτεχνική προσέγγιση. Θα διερευνηθεί με ποιον τρόπο οι μαθητές βιώνουν την εφαρμογή καλών πρακτικών στο μάθημα και το τι αντίκτυπο θα έχει αυτή η μεθοδολογία στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για μάθηση και την ανάπτυξη φαντασίας στο μάθημα της μουσικής που πραγματοποιείται σε ένα πολιτιστικό χώρο.

Οι συμμετέχοντες θα λάβουν μέρος σε 8 μαθήματα μιας ώρας περίπου, τα οποία θα πραγματοποιηθούν σε μουσεία της πόλης και πιθανόν και σε άλλους πολιτιστικούς χώρους, κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς των παιδιών. Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Επιπλέον, θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσω ψευδωνυμοποίησης.

Αρχικά θα γίνει ενημέρωση στους γονείς/κηδεμόνες και πρόσκληση σε παιδιά που μαθαίνουν μουσική στη Φιλαρμονική ώστε να δημιουργηθεί μια ομάδα. Όλα τα παιδιά που θα συμμετέχουν θα δώσουν προφορική πληροφορημένη συγκατάθεση, ενώ θα διασφαλιστεί η έγγραφη συναίνεση από τους γονείς ή/και κηδεμόνες τους πριν την διεξαγωγή του προγράμματος.

Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση παρακαλώ να μην διστάσετε να ζητήσετε διευκρινίσεις.

Μετά τιμής,
Ρεντόνα Κόλα

2. Έντυπο συναίνεσης γονέων:



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ. Μουσική Παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε διακαλλιτεχνικό πρότζεκτ

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:

Προσεγγίζοντας διακαλλιτεχνικά την άτυπη μουσική μάθηση παιδιών σχολικής ηλικίας: μία έρευνα δράσης σε πολιτιστικούς χώρους

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΜΣ

Ερευνήτρια: Ρεντόνα Κόλα (email: redonakola@hotmail.com, τηλ. 6936629146)

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

με αυτό το έντυπο ζητούμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας σε ένα διακαλλιτεχνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα πραγματοποιηθεί ημέρα Σάββατο και σε ώρα που θα συμφωνήσουμε. Θα συμμετέχει μικρή ομάδα μαθητών της φιλαρμονικής εταιρείας και θα έχει διάρκεια 8 περίπου εβδομάδες.

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το πώς βιώνουν τα παιδιά τις καλές πρακτικές και τον δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας που δύναται να προσφέρει το μάθημα της μουσικής με διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης διαφορετικό από το συνηθισμένο της φιλαρμονικής εταιρείας. Στο μάθημα, τα παιδιά θα συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες στις οποίες η μουσική σε αλληλεπίδραση με άλλες τέχνες επιδιώκει την ενίσχυση της φαντασίας, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς και να εμπλουτίσει την εμπειρία τους σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μελετηθούν είναι τα εξής:

- Ποιο το υποκειμενικό βίωμα παιδιών που συμμετέχουν σε μάθημα μουσικής διακαλλιτεχνικής προσέγγισης;
- Ποια η συμβολή του μουσειακού χώρου κατά το διακαλλιτεχνικό μάθημα μουσικής;
- Ποια η συμβολή της άτυπης μάθησης ως κίνητρο για ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών;

2. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες θα λάβουν μέρος σε 8 μαθήματα μιας ώρας περίπου, τα οποία θα πραγματοποιηθούν σε μουσεία της πόλης και πιθανόν και άλλους πολιτιστικούς χώρους. Μέρος από τα μαθήματα ή τις συναντήσεις ενδέχεται να φωτογραφηθεί, να ηχογραφηθεί ή να βιντεοσκοπηθεί και το ψηφιακό αρχείο ήχου και εικόνας θα βρίσκεται στην κατοχή της

ερευνήτριας για τρία χρόνια μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της εργασίας. Τμήματα των συνομιλιών πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος καθώς και στην διπλωματική εργασία που θα παραδοθεί.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Τα μαθήματα μουσικής θα γίνουν κυρίως σε μουσειακούς χώρους λόγω της διακαλλιτεχνικής φύσεως τους. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν αποτελούνται από: σημειώσεις της ερευνήτριας (ημερολόγιο), συζητήσεις σε ομάδα μετά από κάθε μάθημα σχετικά με την εμπειρία των συμμετεχόντων (ομάδα εστίασης), φύλλα εργασίας και καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών μέσω τραγουδιού, εκτέλεσης μουσικής, εικαστικών κ.ά. Συμπληρωματικά θα ληφθούν κάποιες φωτογραφίες, και βιντεοσκοπημένα ή ηχογραφημένα αποσπάσματα των συνομιλιών ή καλλιτεχνικών εργασιών των μαθητών με τη συναίνεσή τους. Οι συνομιλίες και τα άλλα δεδομένα θα καταγράφονται και θα αναλυθούν από την ερευνήτρια με θεματική ανάλυση.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την συμμετοχή σας θα βοηθήσετε στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου υπό μελέτη, ώστε τα παιδιά να ανταποκριθούν σε μια προσπάθεια δημιουργικής σύνδεσης της μουσικής με άλλες τέχνες μέσω πολλών εκφραστικών τρόπων διερευνώντας νέες μορφές έκφρασης και δημιουργίας. Επιπλέον, θα εξοικειωθούν με το να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα που μπορεί να τους προκαλέσει η μουσική όταν έρχεται σε διάλογο με ένα άλλο έργο τέχνης, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο της μουσικής σε ένα ευρύτερο πλαίσιο καλλιτεχνικής έκφρασης. Η διαδικασία αυτή ενδέχεται να είναι ευχάριστη και επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν τη χαρά της συμμετοχής σε μια δημιουργική απασχόληση που τους βοηθά να ενισχύσουν την καλλιτεχνική τους αυτοπεποίθηση.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων, ούτε των εμπλεκόμενων φορέων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με ψευδώνυμο, ώστε το όνομα του κάθε παιδιού να μην φαίνεται πουθενά. Σε περίπτωση που προβληθεί φωτογραφικό ή βιντεοσκοπημένο υλικό κατά την παρουσίαση της διπλωματικής, θα γίνει επεξεργασία της εικόνας ώστε τα πρόσωπα των παιδιών να μην είναι διακριτά.

6. Πληροφορίες

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

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Το παιδί σας και εσείς είστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα όποτε το επιθυμείτε.

8. Συναίνεση για ηχογράφηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για τη φωτογράφιση, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση των παιδιών στις συναντήσεις μας με σκοπό την διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Με την υπογραφή μου, συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: 22/11/2023

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
γονέα/κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
ερευνητή/τριας

Ρεντόνα Κόλα

3. Κάλεσμα για τα παιδιά

Κάλεσμα για νέους μουσικούς

Όταν βλέπουμε μια **ζωγραφιά**, αυτό που μας κάνει εντύπωση πιο πολύ τι είναι; Το χρώμα; Τι άλλο; Της Ιωάννας της αρέσει να βρει τι **μουσική** υπάρχει μέσα στη ζωγραφιά...

Έχετε σκεφτεί τι **χρώμα** θα μπορούσε να έχει το τραγούδι που παίζει ο Γιώργος στο πιάνο;

Τώς μπορεί ο Αχιλλέας να **διαβάσει** τις κινήσεις που κάνουν τα χέρια και τα πόδια όταν χορεύει **βαλς** και να γράψει μια ιστορία με τις λέξεις αυτές.. ;

Είναι λίγο μπερδεμένα...

Τι είναι αυτό;

Θα τα πούμε ένα- ένα

Πρέπει να βιαστώ....

Να πάρω το βιολί μου

και σας ακολουθώ,

Εεε, που πάτε, θα πάμε από 'δω...

Το ακούτε το κάλεσμα του μουσείου;

Με το βιολί μου εκεί,

να παίξω θα χαρώ!

Εσείς τι θα κάνετε;

4. Δείγμα επιστολής προς Μουσείο

Ρεντόνα Κόλα-Βλαχοπούλου
Καθηγήτρια βιολιού,
Μέλος της συμφωνικής ορχήστρας ΦΕΚ,
Εκπαιδευτικός μουσικής,
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Προγράμματος Σπουδών
«Μουσική Παιδαγωγική» του Ιονίου Πανεπιστημίου,
Ειδίκευση: «Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο
και στην κοινότητα».
Τηλ: 6936629146

Κέρκυρα, 07.02.2024

Προς: Διεύθυνση Μουσείου Καποδίστρια

Θέμα: Αίτημα άδειας διεξαγωγής μαθήματος στο χώρο του Μουσείου

Αξιότιμοι/-ες κύριοι/-ες,

Σας αποστέλλω την αίτηση μου να επισκεφτώ τον χώρο του μουσείου μαζί με μια ομάδα παιδιών, μαθητών της παλιάς φιλαρμονικής, με σκοπό την προγραμματοποίηση ενός διακαλλιτεχνικού μαθήματος. Το μάθημα αυτό, μαζί και με άλλα μαθήματα που διαπραγματεύονται αυτή την περίοδο σε άλλα μουσεία και πολιτιστικούς χώρους του νησιού, γίνονται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου έρευνας με θέμα: "Προσεγγίζοντας διακαλλιτεχνικά την άτυπη μουσική μάθηση παιδιών σχολικής ηλικίας: μία έρευνα δράσης σε πολιτιστικούς χώρους" του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών "Μουσική παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα" που παρακολουθώ με υπ. καθηγήτρια την κ. Ζωή Διονυσίου στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την διεξαγωγή μαθήματος μουσικής μέσα από το διάλογο και την αλληλεπίδραση με τα ιστορικά, καλλιτεχνικά και συναισθηματικά ερεθίσματα τα οποία τα παιδιά μπορεί να εκλαμβάνουν από τους πολιτιστικούς χώρους και πως αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της φαντασίας και δημιουργίας τους.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μην διστάσετε να με ρωτήσετε.

Με εκτίμηση,

Ρεντόνα Κόλα-Βλαχοπούλου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

1. Δείγμα από συνδέσμους που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα

Μουσικά κομμάτια που ακούστηκαν:

https://youtu.be/hi4TaICFWyE?si=zq7uJYGD_AkJJNvv

<https://youtu.be/k0OeG4uEZwM?si=Ez2ywc7dMVWQUQWj>

<https://youtu.be/wP2nin5TQrE?si=Fvr8Me33nqkyaELB>

https://youtu.be/1s4LZbr_h50?si=wMSjgamfh-Hii-Z9

https://youtu.be/1s4LZbr_h50?si=0qDv0yOx4X7d8Es1

<https://youtu.be/mhYCaQkbkyw?si=Mmj5ahOWO6DKbzi0>

<https://youtu.be/P9f636zhd6U?si=zT264RIeV13cBr-i>

<https://youtu.be/gcRe2t8eyqs?si=T9KFJWW26ubkqzst>

https://youtu.be/7y9njhvNXpQ?si=RJZvAJ6MGARk_-xM

<https://youtu.be/IhhHQTewDwk?si=1X4hmIKaPU6dC4Wf>

https://youtu.be/zMQy6kkKlZo?si=rm_yFEpv9MAhYM7x

<https://youtu.be/w9eU4ThN00E?si=weC7vtL2zhPMNSmc>

Το κινέζικο παραμύθι «Ο Σοφός ζωγράφος»

<https://youtu.be/UdQmIEXcM-Q?si=UcAiAo3tNW26mDdn>

2. Προτεινόμενες ερωτήσεις για την ομαδική συζήτηση με τους μαθητές:

Στο πρώτο μάθημα:

1. Τι αναμένετε ότι θα κάνει ένας μαθητής που του αρέσει να παίζει μουσική σε αυτό το μέρος;
2. Αν ξέρει να ζωγραφίζει ή και να χορεύει τι το ιδιαίτερο μπορεί να προσφέρει αυτός ο χώρος στην καλλιτεχνική του έκφραση;

3. Νομίζεις ότι προσφέρει κάτι επιπλέον ένα μάθημα μουσικής παρέα με άλλες τέχνες;
Γιατί;
4. Βλέποντας το έργο ενός ζωγράφου, πιστεύεται ότι υπάρχει «μουσική» μέσα σε αυτό ή μπορείτε να αισθανθείτε ότι θα του πήγαινε ένα συγκεκριμένο μοτίβο, μελωδία, κίνηση, ή ένας συγκεκριμένος ρυθμός;

Κάθε φορά μετά από το μάθημα:

1. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από το σημερινό μάθημα;
2. Τι μουσική θα σας άρεσε να ακούσουμε σήμερα και γιατί;
3. Τι άλλο θα σας άρεσε να κάνουμε;
4. Πως θα συνδυάζατε αυτή την εικόνα με έναν άλλο τρόπο καλλιτεχνικής έκφρασης;
5. Ποιον τρόπο θα διαλέγατε;
6. Υπάρχει κάτι που σας φαίνεται παράξενο σε αυτή την διαδικασία; Σας δυσκόλεψε κάτι σήμερα; Θέλετε να μας πείτε;
7. Υπάρχει κάτι που σας εμπνέει ή σας δίνει ιδέες για μια δική σας δημιουργική εργασία ή έκφραση; Τι μπορεί να είναι αυτό;
8. Από όσα κάναμε τι καινούριο σας άρεσε περισσότερο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

1. Δείγματα από την ερευνητική διαδικασία

α) αποσπάσματα από την περιγραφή μαθημάτων, σχόλια και κωδικούς

Περιγραφή	Αναστοχασμοί - Ερμηνεία - Σχόλια	Κωδικός
Όσο περιμέναμε στη Φιλαρμονική να μαζευτούμε όλοι, τα παιδιά δεν μιλούσαν καθόλου. Ήταν σαν να μην είχαν καμία ιδέα ή προσδοκία για το τι θα κάνουμε εκείνη την ημέρα. Στο δρόμο από την ΦΕΚ έως το μουσείο, περπατούσαν σε ομάδες τρία- τρία, τα μεγάλα αγόρια μαζί, τα υπόλοιπα κορίτσια και αγοράνα ανακατεμένα.	Τα παιδιά αναμένουν με περιέργεια το τι το διαφορετικό πρόκειται να κάνουν/δούνε Ήταν μάλλον η αλλαγή του περιβάλλοντος του μαθήματος «Ένωσαν σαν να πάνε μαζί σε μια περιπέτεια»	K1 Ενδιαφέρον για το καινούργιο K2 Περιέργεια για το άγνωστο K3 Αίσθηση Ομάδας K4 Διαχωρισμός ηλικιών K5 Κίνητρο για μάθηση
00:05 Μόλις φτάσαμε στο μουσείο όλα τα παιδιά		

Συζήτηση Εκπ- Τι δεν κάναμε σήμερα Εβ -να παίξουν όλα τα παιδιά με όργανα μια συγχορδία Εκπ - Τι σας αρεσε; Ι - η τέχνη, τα σχέδια, τα αγγεία, οι μάσκες Β- οι μουσικές τους Μ- δεν είχε μόνο πίνακες όπως, είχε και αγάλματα άλλα αντικείμενα, η αίθουσα Σαμουράι, όπλα, στολές ... Ν- στολές , το τάντι το μαχαιράκι, το έχω βγάλει φωτογραφία Δ- οι πορσελάνες που είχαν φτιάξει με μικρή λεπτομέρεια Α- το δωμάτιο του τσαγιού και ο πίνακας με την γυναίκα στην αίθουσα Σαμουράι	Τα παιδιά απόλαυσαν την επαφή με την τέχνη που προέρχεται από έναν άλλο πολιτισμό Αναζητά και βρίσκει πληροφορίες για τα όπλα στο διαδίκτυο μέσω του κινητού	K82 Καινούργια ιδέα K137 Εκτίμηση της ομαδοσυνεργατικής πράξης K138 Εκτίμηση άλλου πολιτισμού K139 Εκτίμηση για την τέχνη K140 Μουσικακός γραμματισμός K141 Χρήση τεχνολογίας K142 Αναζήτηση για περισσότερες πληροφορίες
---	---	---

Ε- Βροχή...(ΗΧΟΣ)
Ο καθένας παράγει έναν
ρυθμικό ηχο που
“ακουμπάει” σε αυτό που
ακούν

Εκπ-Τι έρχεται μετά ;
Α- Ήλιος
Εκπ-Κάτι άλλο; Πριν από
τον ήλιο;
Ένας μαθητής κάνει ένα
θόρυβο!
Εκπ- εύγε!
Ν- Καταιγίδα (Ήχος
παρατεταμένος)

Δουλέψαμε αρχικά με
ηχοεικόνες και ηχοιστορίες
σε πίνακες. Τα παιδιά είχαν
τα βιολιά στα χέρια τους και
κάποιοι παρήγαγαν
ελεύθερα ήχους χτυπώντας
τα χέρια ή τα πόδια τους
Σωματικά κρουστά (body
percussion)
Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν
με αφορμή την βροχή και
την καταιγίδα
Επαίξαν δυνατά όλα τα
παιδιά

Κ35 Αυτοσχέδιο παίξιμο
Κ36 Διαδικασία δημιουργίας
Κ37 Ανταπόκριση σε οπτικό
γραμματισμό
Κ38 Ρυθμική ανταπόκριση
(στον ρυθμό του Ι)
Κ39 Δημιουργική πράξη
πάνω σε μια δοσμένη ιδέα
(βροχή)
Κ40 Ανταπόκριση σε ηχητικό
γραμματισμό
Κ41 Αυτοσχέδια έκφραση
Κ42 Συνολική εμπλοκή των
παιδιών
Κ43 Αναζήτηση τρόπων για
δημιουργία νοήματος

Κ44 Σύνδεση με
προηγούμενες εμπειρίες

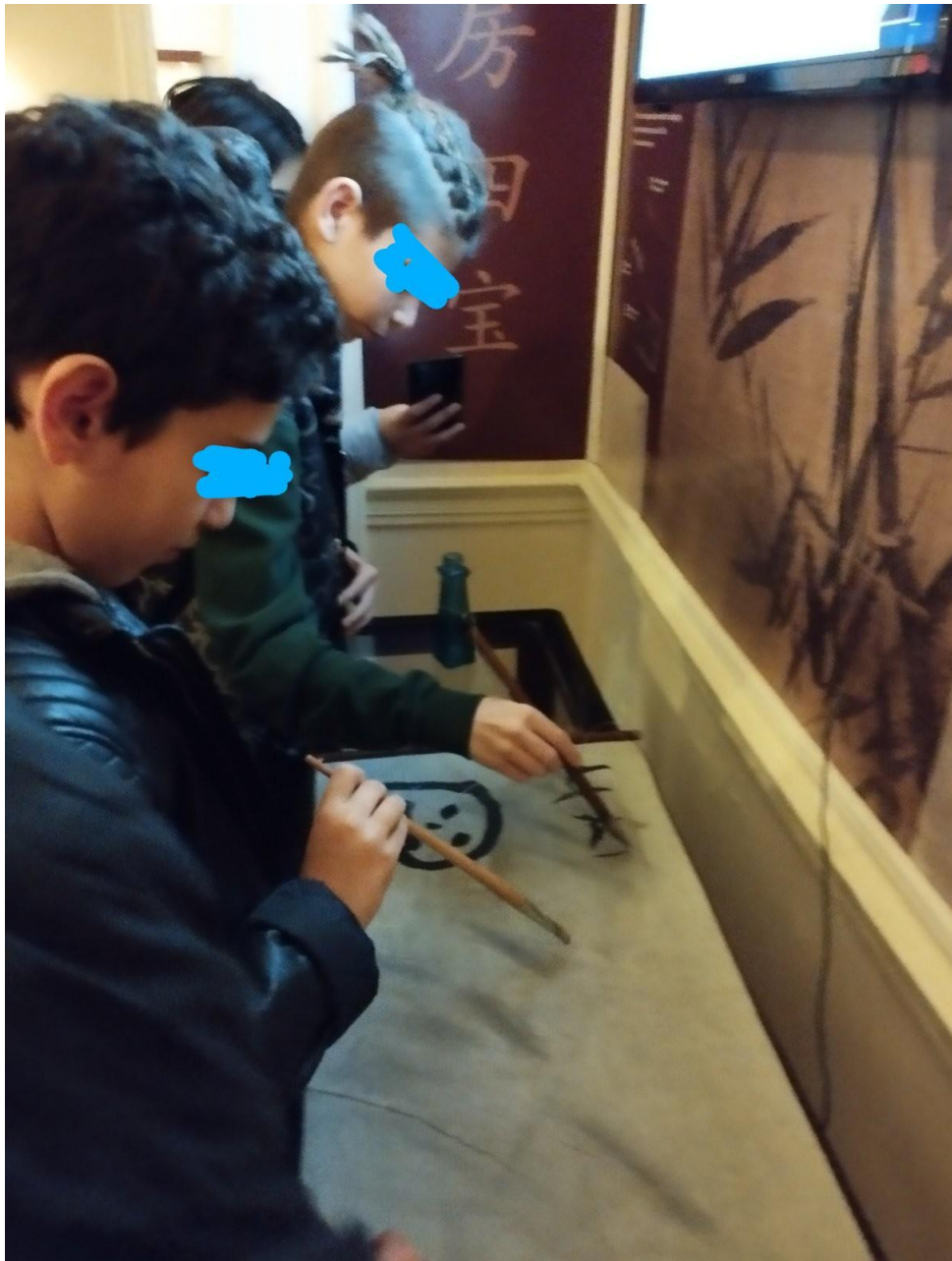
Κ31 Κριτική σκέψη

β) Απόσπασμα από την θεματική ανάλυση

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	K1 Ενδιαφέρον για το καινούριο	A K1 Ενδιαφέρον για το καινούριο	K6 Αισθητική Απόλαυση στο μουσείο	G - Η σχέση με τον χώρο ως βιωμένο	K6 Αισθητική Απόλαυση στο μουσείο	K3 Αισθητική Ομάδας	K12 Συνέκκριση			
3	K2 Περιέργεια για το άγνωστο	K2 Περιέργεια για το άγνωστο	K7 Αφαιρούνται και μένουν πίσω	K7 Αφαιρούνται και μένουν πίσω	K7 Αφαιρούνται και μένουν πίσω	K4 Διαμορφωσμός ηλικιών	K19 Αίσθηση απελευθέρωσης από το δοσμένο μάθημα			
4	K3 Αισθητική Ομάδας	Δ K5 Κίνητρο για μάθηση	K13 Εκδήλωση ενδιαφέροντος	K17 Ευχάριστη εμπειρία	K9 Παράδειγμα ηλικίας που συγκεντρώνει	K21 Δημιουργία συνδέσεων με παλαιότερες εμπειρίες				
5	K4 Διαμορφωσμός ηλικιών	Δ K8 Περιέργεια για τα έργα	K24 Εκτίμηση για τους καλλιτέχνες	K20 Νέοι πράγματα	K14 Αισθητική έκφραση παραμορφώνεται στο μ	K22 Συνέκκριση με την παλαιά γνώση				
6	K5 Κίνητρο για μάθηση	A K10 Επίσημη διδασκαλία χρόνου	K25 Εκτίμηση για τον πολιτισμό	K59 Αντίληψη σε οπτικό γραμματισμό	K15 Μη συμπαρά	K23 Συνέκκριση της τέχνης με άλλα μαθήματα (ιστορία)				
7	K6 Αισθητική Απόλαυση στο μουσείο	B Γ K11 Χρόνος απασχόλησης σε μια δ	K26 Παράδειγμα ηλικίας που εναν	K47 Οπτικός Γραμματισμός	K16 Ελάχιστη γνώση ενδιαφέροντος στο	K31 Κριτική σκέψη				
8	K7 Αφαιρούνται και μένουν πίσω	B Γ K27 Αναγνώριση της τέχνης ως κίνη	K32 Δημιουργική πράξη	K71 Καλή διάθεση (καλό κλίμα)	K18 Διαφορετικά συναισθήματα	K37 Ανταπόκριση σε οπτικό γραμματισμό				
9	K8 Περιέργεια για τα έργα	A K28 Εμπνευσμένη από την τέχνη	K34 Αμύηλο-ασημένιο παιχνίδι	K47 Οπτικός γραμματισμός	K33 Εμπλοκή στο μάθημα	K38 Ρυθμική ανταπόκριση (στον ρυθμό του Ι)				
10	K9 Παράδειγμα ηλικίας που συγκεντρώνει	Δ K29 Ελάχιστη ενδιαφέροντος	K35 Αυτοσχέδια παιχνίδι	K79 Ελάχιστη χρόνου (στον χώρο)	K42 Συνολική εμπλοκή των παιδιών	K39 Δημιουργική πράξη πάνω σε μια δοσμένη ιδέα (βροχή)				
11	K10 Επίσημη διδασκαλία χρόνου	A K30 Αναγνώριση συμμετοχής	K36 Διδακτική δημιουργία	K17 Ευχάριστη εμπειρία	K50 Αισθητική ομάδα	K40 Ανταπόκριση σε ηχητικό γραμματισμό				
12	K11 Χρόνος απασχόλησης σε μια δραστηριότητα	A K33 Εμπλοκή στο μάθημα	K37 Ανταπόκριση σε οπτικό γραμματισμό	K47 Οπτικός γραμματισμός (στον χώρο)	K33 Εμπλοκή στο μάθημα	K41 Αυτοσχέδια έκφραση				
13	K12 Συνέκκριση	E K45 Αναγνώριση	K39 Δημιουργική πράξη πάνω σε μια	K89 Περιέργεια για το καινούριο χώρο	K56 Ανταπόκριση ομάδας	K43 Αναγνώριση τρόπων για δημιουργία νοήματος				
14	K13 Εκδήλωση ενδιαφέροντος	B K46 Ανταπόκριση σε ιδέα	K40 Ανταπόκριση σε ηχητικό γραμματισμό	K90 Ενδιαφέρον για τα έργα	K61 Διαμορφωσμός οραμάτων για την μάθηση	K31 Κριτική σκέψη				
15	K14 Αισθητική έκφραση παραμορφώνεται σε μεγαλύτερη	Δ K33 Εμπλοκή στο μάθημα	K41 Αυτοσχέδια έκφραση	K91 Τα παιδιά στέκονται παραπάνω	K62 Αποδοχή για μάθηση	K49 Ηχητικός γραμματισμός				
16	K15 Μη συμπαρά	Δ K52 Περιέργεια για καινούργιους ήχους	K44 Αισθητική εμπειρία	K92 Εκδήλωση προτίμησης χώρου	K64 Ανταπόκριση ομάδας σε ιδέα	K31 Κριτική σκέψη				
17	K16 Ελάχιστη γνώση ενδιαφέροντος στα μεγαλύτερα	Δ K78 Επιθυμία για δημιουργική έκφραση	K32 Δημιουργική πράξη	K47 Οπτικός γραμματισμός	K65 Εμπλοκή ομάδας	K48 Χρήση προηγούμενης γνώσης γνωστικού αντικείμενου				
18	K17 Ευχάριστη εμπειρία	Γ K81 Επιθυμία για δημιουργική μουσική	K53 Εμπλοκή ανάληψη για να εκφραστεί	K111 Βιωματική προέγερση του οπτικού	K70 Θέληση για να προκαλέσει γέλιο	K49 Ηχητικός γραμματισμός				
19	K18 Διαφορετικά συναισθήματα	Δ K85 Αρνηση για μάθηση συγκεκριμένης	K54 Αισθητική εμπλοκή με τα αντικείμενα	K47 Οπτικός γραμματισμός	K71 Καλή διάθεση (καλό κλίμα)	K51 Εμπνευσμένη				
20	K19 Αίσθηση απελευθέρωσης από το δοσμένο μάθημα	E K72 Μαθητική όχι συγκεντρωμένη	K58 Χρήση φαντασίας και όχι εμπειρία	K122 Περιέργεια για τα έργα στον χώρο	K3 Αισθητική ομάδα	K55 Συνέκκριση με προηγούμενη γνώση				
21	K20 Νέοι πράγματα	Γ K86 Παραδοσιακή προσοχή απέναν	K59 Αντίληψη σε οπτικό γραμματισμό	K134 Εκτίμηση ηχητικής έκφρασης με ο	K64 Παράδειγμα ηλικίας	K57 Αντίληψη σε μουσικό γραμματισμό				
22	K21 Δημιουργία συνδέσεων με παλαιότερες εμπειρίες	E K87 Πρώτα η δραστηριότητα και με	K60 Δημιουργία νοήματος	K135 Παράδειγμα για Ελάχιστη χρόνου	K93 Ομαδική συζήτηση	K31 Κριτική σκέψη				
23	K22 Συνέκκριση με την παλαιά γνώση	E K13 Εκδήλωση ενδιαφέροντος	K63 Ανταπόκριση σε Ακουστικό γραμματισμό	K136 Επιθυμία για παραπάνω εμπλοκή	K94 Εκφράζονται σχετικά με το πώς αισθ	K11 Κριτική σκέψη				
24	K23 Συνέκκριση της τέχνης με άλλα μαθήματα (ιστορία)	E K102 Εμπλοκή με τα εκθέματα στο	K64 Ανταπόκριση ομάδας σε ιδέα	K140 Μουσικός γραμματισμός	K109 Θέληση για να προκαλέσει χλευσμό	K66 Συνέκκριση με προηγούμενες εμπειρίες				
25	K24 Εκτίμηση για τους καλλιτέχνες	B K103 Εμπνευσμένο παιχνίδι	K69 Συνέκκριση της εικόνας με τον ήχο	K149 Ανταπόκριση στα ερεθίσματα του	K114 Εμπλοκή ομάδας σε οπτικό και ηχητικό	K67 Συνέκκριση με την γνώση που κατέχει				
26	K25 Εκτίμηση για τον πολιτισμό	B K104 Επιθυμία να μεταφέρει την εμπ	K47 Οπτικός Γραμματισμός	K166 Συνέκκριση της δημιουργίας με το	K115 Έκφο	K68 Διεύθυνση προηγούμενης απόπειρας σε συγκεκριμένους ήχους ζώων				
27	K26 Παράδειγμα ηλικίας που εναν	B K33 Εμπλοκή στο μάθημα	K69 Συνέκκριση εικόνας με τον ήχο	K181 Δημιουργική ομαδική πράξη	K116 Παράδειγμα διάθεσης	K69 Συνέκκριση της εικόνας με τον ήχο				
28	K27 Αναγνώριση της τέχνης ως κίνητρο για μάθηση	A K110 Εμπλοκή με τον (οργανισμό) γ	K47 Οπτικός γραμματισμός	K186 Εκδήλωση προτίμησης χώρου (ι	K119 Εμπλοκή ομάδας σε ηχητικό γραμματισμό	K72 Μαθητική όχι συγκεντρωμένη				
29	K28 Εμπνευσμένη από την τέχνη	A K112 Διδακτική αναγνώρισης ήχου	K74 Εκδήλωση νοήματος	K191 Νέοι πράγματα ερεθίσματα μέσα στο	K65 Εμπλοκή ομάδας	K69 Συνέκκριση εικόνας με τον ήχο				
30	K29 Ελάχιστη ενδιαφέροντος	A K122 Περιέργεια για τα έργα στον	K60 Δημιουργία νοήματος	K191 Εμπλοκή παιδιών στο διάλογο	K131 Θέληση για να προκαλέσει χλευσμό	K49 Ηχητικός γραμματισμός				
31	K30 Αναγνώριση συμμετοχής	A K123 Αρνηση για κοινοποιητική έκφραση	K75 Μεταφορά σκέψης από αυτό που	K193 Επιθυμία του χώρου	K133 Επιθυμία για έκφραση	K66 Συνέκκριση με την προηγούμενη εμπειρία				
32	K31 Κριτική σκέψη	E K124 Αποδοχή για μάθηση στο	K76 Αισθητική έκφραση μέσω νοήματος	K194 Εκτίμηση χώρου	K137 Εκτίμηση της ομοιογενούς γνώσης	K73 Συνέκκριση με την απόπειρα γνώσης του γνωστικού αντικείμενου				
33	K32 Δημιουργική πράξη	B K126 Παιχνίδι με το αυτί	K60 Δημιουργία νοήματος	K195 Συνέκκριση της προηγούμενης εμπ	K147 Εννοιαστική	K80 Αρνηση του μαθήματος				
34	K33 Εμπλοκή στο μάθημα	A Δ K127 Εμπνευσμένη	K77 Εκτίμηση έκφρασης μέσω της ζω	K 200 Αντίληψη σε Μουσικό γραμματισμό	K156 Χαμόγελο	K95 Γράφουν τις σκέψεις τους				
35	K34 Αμύηλο-ασημένιο παιχνίδι	B K128 Παραμορφωσμός με άλλα όργανα	K32 Καινούργια ιδέα	K213 Χρήση δύο χώρων του μουσείου	K56 Ανταπόκριση ομάδας	K96 Συνέκκριση και αναφορά παλαιότερων γνώσεων και εμπειριών				
36	K35 Αυτοσχέδια παιχνίδι	B K129 Διευκρίνιση επιπλέον χρόνου	K33 Δημιουργία νοήματος	K17 Ευχάριστη εμπειρία	K160 Εμπλοκή στο διάλογο	K97 Συνέκκριση με προηγούμενες γνώσεις				
37	K36 Διδακτική δημιουργία	B K130 Ενδεικτική κορύφωση ήχου	K47 Οπτικός γραμματισμός (στον χώρο)	K122 Περιέργεια για τα έργα στον χώρο	K167 Εμπλοκή ομάδας στην δημιουργία	K98 Έκφραση σκεπτικής οργάνωσης				
38	K37 Ανταπόκριση σε οπτικό γραμματισμό	B E K135 Παράδειγμα για Ελάχιστη χρόνου	K88 Αναγνώριση για παραδοσιακή μουσική	K47 Οπτικός γραμματισμός	K169 Διάλογος στην ομάδα	K99 Θέληση για τον συγκεκριμένο πολιτισμό				
39	K38 Ρυθμική ανταπόκριση (στον ρυθμό του Ι)	E K136 Επιθυμία για παραπάνω εμπ	K60 Δημιουργία νοήματος	K47 Οπτικός γραμματισμός	K174 Ο καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη	K100 Σχολικό σχετικά με κοινωνικό θέμα (ο Δ)				
40	K39 Δημιουργική πράξη πάνω σε μια δοσμένη ιδέα (βροχή)	B E K141 Χρήση τεχνολογίας	K47 Οπτικός γραμματισμός	K129 Διευκρίνιση επιπλέον χρόνου	K147 Εννοιαστική	K101 Σχετικές πολιτικές γνώσεις				
41	K40 Ανταπόκριση σε ηχητικό γραμματισμό	B E K142 Αναγνώριση για παραδοσιακή	K69 Συνέκκριση της εικόνας με τον ήχο	K278 Εκτίμηση προτίμησης και άλλου	K175 Επιθυμία	K105 Σχολικό σχετικά με άλλη εμπειρία ή γνώση				
42	K41 Αυτοσχέδια έκφραση	B E K143 Εμπνευσμένο παιχνίδι	K111 Βιωματική προέγερση του οπτικού	K279 Εκτίμηση μουσικού γραμματισμού	K176 Αισθητική απόδοσης για αυτό που	K66 Συνέκκριση με προηγούμενες εμπειρίες				
43	K42 Συνολική εμπλοκή των παιδιών	Δ K144 Διαποικισμός μαθητική	K60 Δημιουργία νοήματος	K280 Ανάληψη για παραπάνω χρόνο	K181 Δημιουργική ομαδική πράξη μέσω	K126 Παιχνίδι με το αυτί				
44	K43 Αναγνώριση τρόπων για δημιουργία νοήματος	E K148 Αρνηση για μάθηση (αναστροφή	K112 Ανταπόκριση σε αισθητικό ερέθ	K281 Εμπνευσμένη χώρου	K188 Μαθητική που μιλάει συχνά	K138 Εκτίμηση άλλου πολιτισμού				
45	K44 Αισθητική εμπειρία	B K151 Ελάχιστη γραμματισμό	K113 Ανταπόκριση σε λεκτικό γραμματισμό	K59 Ανταπόκριση σε οπτικό γραμματισμό	K189 Θέληση για την τέχνη	K145 Δομή θέλει να εκτεθεί σε εξωτερικό χώρο				
46	K45 Αναγνώριση	E K152 Αποδοχή εμπλοκής	K60 Δημιουργία νοήματος	K289 Εμπνευσμένη διαφορετικών πτυχών	K197 Εμπλοκή ομάδων στη δραστηριότητα	K140 Μουσικός γραμματισμός				
47	K46 Ανταπόκριση σε ιδέα	A K153 Αισθητική ενδιαφέροντος	K60 Δημιουργία νοήματος	K47 Εκδήλωση οπτικού γραμματισμού	K201 Χλευσμός	K145 Δομή θέλει να εκτεθεί σε εξωτερικό χώρο				
48	K49 Ηχητικός γραμματισμός	E K165 Αναγνώριση τρόπων για ηχητικό	K118 Εκτίμηση έκφρασης μέσω του ήχου	K316 Κλίμα που περιβάλλοντας μάθημα	K215 Εμπλοκή στην δραστηριότητα	K159 Έκφραση συνδέσεων μέσω κριτικής σκέψης				
49	K51 Κριτική σκέψη	E K179 Δημιουργική πράξη με δράση	K60 Δημιουργία νοήματος	K309 Αισθητική ασφάλεια	K222 Περίοδος τον φίλο του (για πλάκα)	K162 Θέληση να βρουν τον πιο σκληρό τρόπο (με ριμή)				
50	K52 Δημιουργική πράξη	B K183 Περιέργεια να μιλάει	K119 Εμπλοκή ομάδας σε ηχητικό	K312 Σχολικό για τον χώρο (μικρός)	K188 Μαθητική που μιλάει συχνά	K166 Συνέκκριση της δημιουργίας με το πραγματικό περιβάλλον (βιολογία)				
51	K53 Δημιουργική πράξη	B K202 Ανταπόκριση στην δραστηριότητα	K120 Αυτοσχέδια έκφραση ομάδας	K71 Καλή διάθεση	K122 Μαθητική κάνει πλάκα	K172 Εμπνευσμένη για μια ιδέα				

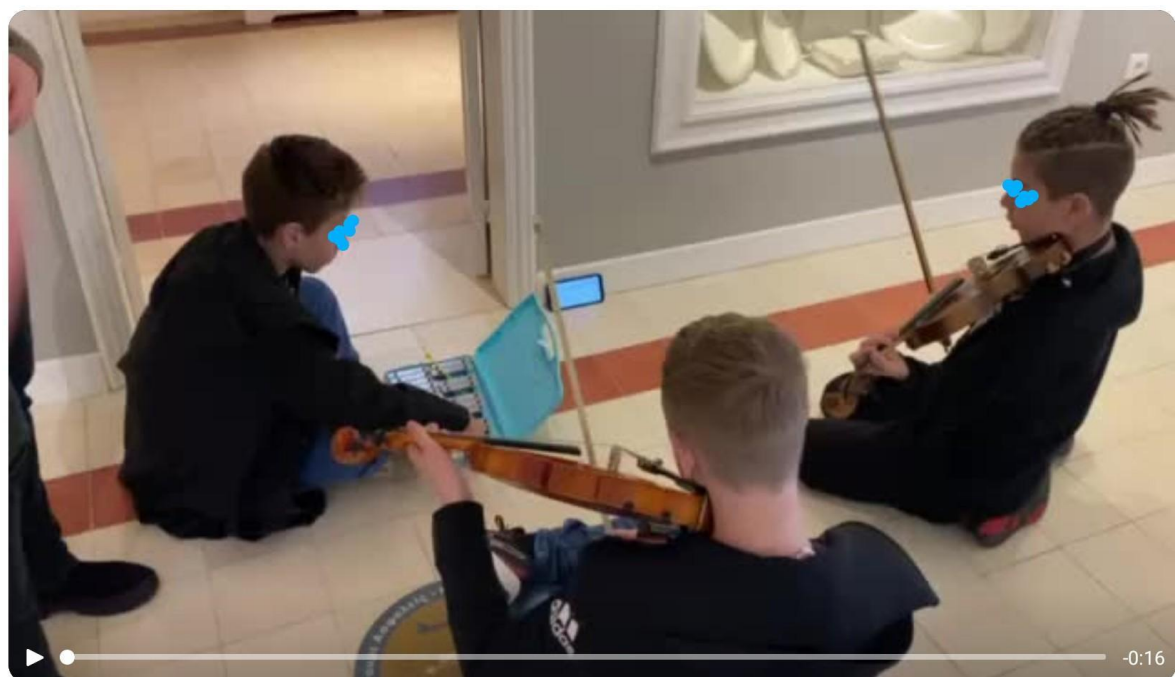
2. Δείγμα φωτογραφικού υλικού

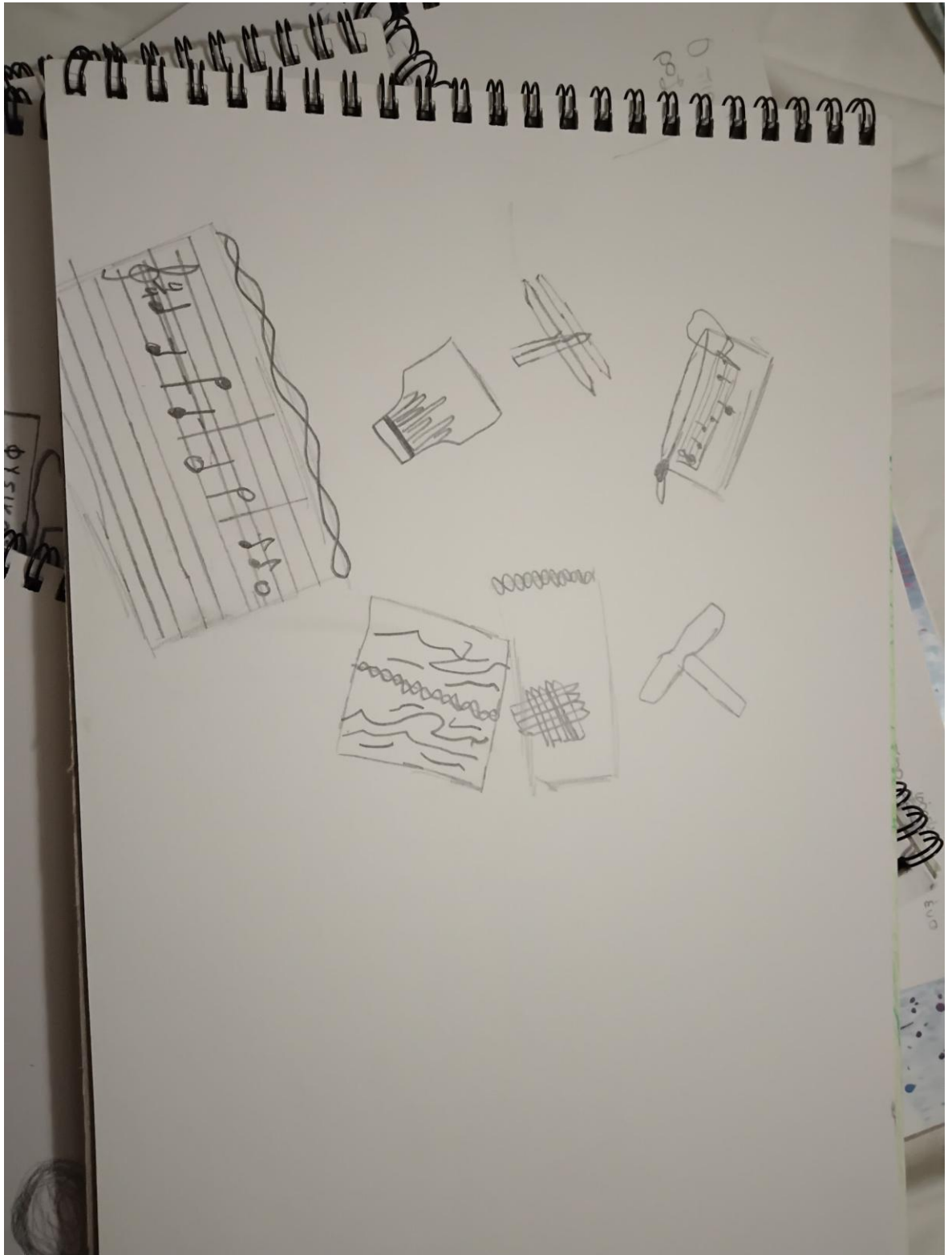


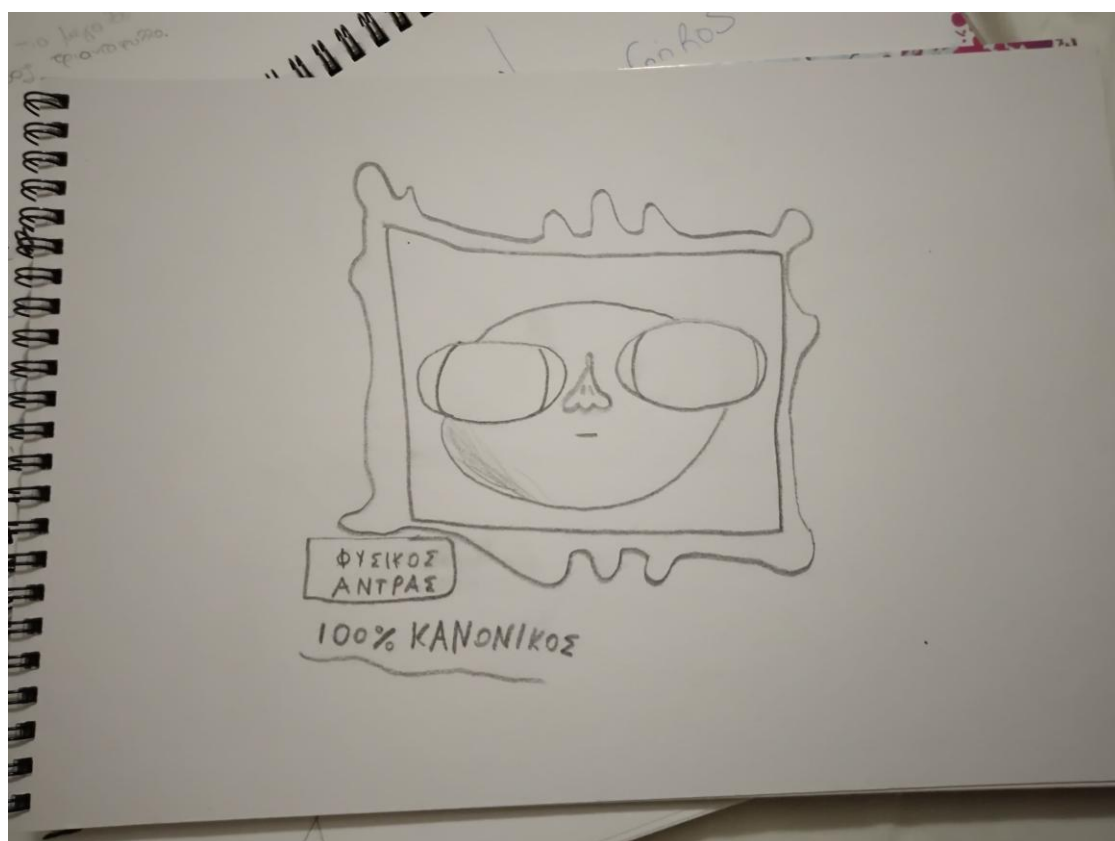














Το μάθημα ήταν καλύτερο απ'ότι περίμενα,
είδαμε έργα τέχνης, παίξαμε μελωδίες εμπνευσμένες
απο τα έργα και συζητήσαμε. Ανυπομονώ για το
επόμενο. Ευχαριστούμε!

