



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Ιστορίες από την καθημερινότητα της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική ηλικία, ως τεκμήρια έρευνας»

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

ΚΟΝΤΟΒΟΥΡΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, Α.Μ.: MMS18003

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΛΗΔΑ ΣΤΑΜΟΥ

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019

©² 2019

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΚΟΝΤΟΒΟΥΡΚΗ
ALL RIGHTS RESERVED

*« Στους γονείς μου, για τα φτερά που μου χάρισαν να πετάω
και τις ρίζες για να επιστρέφω..»*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διατριβή καταγράφηκαν συνολικά 10 ιστορίες μάθησης και καθημερινών στιγμών, με τη χρήση της καλλιτεχνικά βασισμένης ερευνητικής μεθόδου της αυτοεθνογραφίας, στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της διατριβής είναι η κατάδειξη της χρησιμότητας της καταγραφής και ερμηνείας ιστοριών και καθημερινών στιγμών διδασκαλίας και μάθησης στη μουσική εκπαίδευση, ως δεδομένων έρευνας. Με τον τρόπο αυτό οι αφηγήσεις γίνονται τεκμήρια για την σε βάθος μελέτη, κατανόηση και αξιολόγηση πολλαπλών παραμέτρων της διαδικασίας μάθησης. Ο αναστοχασμός στις ιστορίες αυτές παρέχει την δυνατότητα πολλαπλών πρισμάτων μέσα από τα οποία ο ερευνητής 'βλέπει' τις πραγματικότητες που αναδύονται και λαμβάνουν χώρα λιγότερο ή περισσότερο έκδηλα μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο που δρουν και αλληλοεπιδρούν τα παιδιά. Απώτερος στόχος είναι να καταδειχθεί η αυτοεθνογραφία ως ερευνητικός δρόμος για παρατήρηση, κατανόηση και προβληματισμό πάνω σε φαινόμενα, καταστάσεις, στιγμές και ανθρώπους που δεν θα μπορούσαν να φανερωθούν με τις κλασικές ποσοτικές μεθόδους αλλά ούτε με την ίδια επάρκεια και με τις ως τώρα καθιερωμένες μεθόδους της ποιοτικής έρευνας.

Οι ιστορίες μάθησης και καθημερινών στιγμών αντλήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης μαθημάτων σε ένα πρόγραμμα βρεφικής και προσχολικής μουσικής ανάπτυξης και αγωγής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της καταγραφής, του αναστοχασμού και της αξιολόγησης των προσωπικών πρισμάτων μέσα από τα οποία πέρασε η ερμηνεία των ιστοριών και καθημερινών στιγμών που καταγράφηκαν, η ερευνήτρια είχε ταυτόχρονα ρόλο παρατηρητή και συμμετέχοντα στην έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεθνογραφία, αφήγηση, εξιστορηματική τεκμηρίωση, ιστορίες μάθησης, καθημερινή στιγμή, αξιολόγηση, μουσική εκπαίδευση

ABSTRACT

This dissertation will present the findings of 10 learning stories and ordinary moments within music education were recorded using the research method of autoethnography.

The purpose of this dissertation is to demonstrate the usefulness of recording and interpreting experiences and daily tasks of teaching and learning in musical education, as research data. By doing so, narratives become documentation for in-depth studies, for understanding and assessing multiple learning process parameters. Reflection of these stories showcases the possibility of multiple perspectives through which the researcher can see the situations that emerge and take within the learning environment and social context in which the children interact. The ultimate objective is to demonstrate autoethnography as a research tool to observe, understand and review phenomena, situations and people that otherwise would not have been revealed to the same degree of accuracy by classical quantitative or qualitative methods.

The learning stories and ordinary moments were excerpted from the observation of lessons in a programme about infant and preschool music development and citizenship. Through this process of transcription, reconsideration and assessment of personal perspectives which contributed to the analysis of the learning stories and ordinary moments that were written down, the researcher was both observer and participant.

Keywords: autoethnography, narrative, story documentation, learning stories, assessment, ordinary moments, music education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο *«Ιστορίες από την καθημερινότητα της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική ηλικία ως τεκμήρια έρευνας»*, είχε ως αντικείμενο την καταγραφή ιστοριών μάθησης και καθημερινών στιγμών (Gouzouasis & Stamou, 2019) με στόχο την κατανόηση και αξιολόγηση της μουσικής μάθησης και της διδασκαλίας, την σύλληψη και καταγραφή των κοινωνικών ή μουσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών μεταξύ τους, με τον δάσκαλο και τους παρόντες γονείς, εντός σε ένα πρόγραμμα προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης για βρέφη και μικρά παιδιά. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καταδείξει το πώς αυτοεθνογραφία αναδεικνύει την προσωπική ιστορία και την εξιστόρηση στιγμών διδασκαλίας και μάθησης ως ερευνητικά τεκμήρια, προσφέροντας νέα κριτήρια, κατανοήσεις, ενοράσεις, νοήματα και μεθοδολογικά εργαλεία στη μουσική εκπαιδευτική έρευνα.

Η πρώτη μου επαφή με την Καλλιτεχνικά Βασισμένη Έρευνα έγινε στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία», κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής». Ο Peter Gouzouasis, καθηγητής Μουσικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Προγράμματος Σπουδών και Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου του British Columbia, δίδαξε ως προσκεκλημένος καθηγητής στο πλαίσιο του μαθήματος «Ειδικά Θέματα Έρευνας και Βιβλιογραφίας στην Παιδαγωγική της Μουσικής». Μια ιστορία, με αφηγητή τον Δρ. Peter Gouzouasis με συγκίνησε τόσο βαθιά που την ώρα της αφήγησης δάκρυσα. Το ενδιαφέρον μου για την αυτοεθνογραφία και διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος καλλιεργήθηκε μέσα από την παρότρυνση της Λήδας Στάμου, καθηγήτριας στην κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η Λήδα Στάμου έχει συνεισφέρει μεγάλο έργο στον χώρο της έρευνας στη μουσική εκπαίδευση και είχα την τύχη να είναι η επιβλέπουσα καθηγήτρια μου στην παρούσα διπλωματική εργασία. Γνωρίζοντας η ίδια τη σημαντικότητα σύγχρονων ερευνητικών μεθόδων, όπως η αυτοεθνογραφία στη μουσική εκπαιδευτική έρευνα, αλλά και την άγνοια στον χώρο της ελληνικής μουσικής εκπαιδευτικής έρευνας για αυτή τη μέθοδο, μου πρότεινε ανεπιφύλακτα να ακολουθήσω τη μελέτη αυτή. Την ευχαριστώ θερμά, για την παρότρυνσή της να ακολουθήσω και να επιλέξω τα συγκεκριμένο θέμα, για την καθοδήγησή της και την επιμέλεια των κειμένων μου και για το άνοιγμα νέων οριζόντων μέσα από το εγχείρημα αυτό.

Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο και θερμό ευχαριστώ στο «Πρόγραμμα Μουσικής Ανάπτυξης Βρεφών και Νηπίων» του Baby Artist, που λειτουργεί υπό την επιστημονική εποπτεία της Λήδας Στάμου και την αιγίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που μου έδωσε την ευκαιρία και μου επέτρεψε να καταγράψω ιστορίες μάθησης και καθημερινές στιγμές διδασκαλίας και ζωής μέσα στο πρόγραμμά τους.

Δε θα μπορούσα να μην εκφράσω ένα μεγάλο και θερμό ευχαριστώ στους γονείς μου, για την κάθε μορφή στήριξης που μου παρείχαν, αφού χωρίς αυτούς η φοίτηση και η ολοκλήρωση των σπουδών του μεταπτυχιακού αυτού, θα ήταν αδύνατο να επιτευχθεί.

Ελπίζω πως η παρούσα εργασία θα αποτελέσει έρεισμα για την εκπόνηση πολλών αυτοεθνογραφικών ερευνών στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα, ενισχύοντας παράλληλα και συνεισφέροντας στην προσπάθεια που γίνεται από τους μουσικοπαιδαγωγούς ερευνητές του εξωτερικού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΠΗΣΗ	11
1.1 Αυτοεθνογραφία. Ορισμός & Ιστορική Αναδρομή	11
1.2 Χαρακτηριστικά & Είδη Αυτοεθνογραφίας.....	13
1.3 Η Αυτοεθνογραφία στη Μουσική Παιδαγωγική Έρευνα	18
1.4 Αφηγηματική Έρευνα.....	19
1.5 Η Εξιστορηματική Τεκμηρίωση ως εργαλείο αξιολόγησης	20
2. Η ΕΡΕΥΝΑ	22
2.1 Εισαγωγή και Στόχοι της Έρευνας	22
2.2 Μεθοδολογία της Έρευνας.....	22
3. ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ: ΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ	26
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	51
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	56

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση απασχολούσε ανέκαθεν τον διδακτικό και ερευνητικό χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής. Η επιθυμία αξιολόγησης της μουσικής εκπαίδευσης ώθησε τους εκπαιδευτικούς στην κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης βασισμένα στην ιδέα του «μέσου όρου» και του «μέσου μαθητή» (Gouzouasis & Στάμου, 2019), παραδείγματα των οποίων είναι τα τεστ αξιολόγησης μουσικών επιτευγμάτων ή τεστ μέτρησης της μουσικής δεκτικότητας όπως τα α) Audie (Gordon, 1989) για παιδιά 3 και 4 ετών, β) Primary Measures of Music Audiation (Gordon, 1979, Στάμου, 2009) για παιδιά νηπιαγωγείου ως παιδιά 6^{ης} τάξης, γ) Intermediate Measures of Music Audiation (Gordon, 1982) για παιδιά πρώτης τάξης ως τρίτης ή τετάρτης δημοτικού, δ) Music Aptitude Profile (Gordon, 1965, 1988, 1995 · Στάμου, 2009) Εργαλεία αξιολόγησης όπως είναι η λίστα ελέγχου, προσφέρουν ελάχιστη ουσιαστική γνώση σχετικά με το τι έχει κατανοήσει ένα παιδί σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή τη διαδικασία μέσα από την οποία το πέτυχε (Gouzouasis & Stamou, 2019). Οι εκπαιδευτικοί για πολλά χρόνια θεωρούσαν την αξιολόγηση ως ένα μονόδρομο στη μάθηση, σε αντίθεση με τους σύγχρονους θεωρητικούς που πλέον υποστηρίζουν μια πολύτροπη θέαση της μάθησης και της αξιολόγησής της.

Η διερεύνηση αυτή, αντί να υλοποιηθεί μέσα από τεστ μουσικής ακουστικότητας, διαβαθμισμένες κλίμακες και λίστες ελέγχου που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται στην έρευνα της προσχολικής μουσικής μάθησης, γίνεται με τη χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης (storied documentation) μέσα από την αυτοεθνογραφική έρευνα (Carr, 2002· Carr and Lee, 2012· Gouzouasis & Stamou, 2019), για να κατανοήσουμε καλύτερα την απόκτηση της μουσικότητας και τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό πλαίσιο επιδρά στη μουσική μάθηση.

Σκοπός της διερεύνησης αυτής, είναι να καταγράψει ιστορίες μάθησης και καθημερινές στιγμές, με στόχο την κατανόηση και αξιολόγηση της μουσικής μάθησης και διδασκαλίας σε προγράμματα προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης, την σύλληψη και καταγραφή των αλληλεπιδράσεων κοινωνικών ή μουσικών των μαθητών, του δασκάλου - μαθητή και γονέα - μαθητή εντός και εκτός του μαθησιακού περιβάλλοντος και ότι άλλο αναδυθεί μέσα από την καταγραφή τους.

Τα κεφάλαια της παρούσας διατριβής είναι τα εξής:

I. Θεωρητικό υπόβαθρο – Βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου της αυτοεθνογραφίας και της αφηγηματικής έρευνας.. Γίνεται συζήτηση για την αξιοποίηση αυτών των σύγχρονων, δημιουργικών μεθόδων και τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η χρήση τους στη μουσική εκπαιδευτική έρευνα

II. Στόχοι και Μεθοδολογία της Έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται οι στόχοι της έρευνας, οι περιορισμοί και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε.

III. Ιστορίες Μάθησης και Καθημερινές Στιγμές. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται οι Ιστορίες Μάθησης και οι Καθημερινές Στιγμές που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια. Κάθε ιστορία μάθησης και καθημερινής στιγμής περιλαμβάνει εκτός από το αφηγηματικό μέρος και την ερμηνεία της.

Επίλογος - Συμπεράσματα. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία σύνοψη των απόψεων και εκτιμήσεων της συγγραφέως για τις δυνατότητες μελέτης και αξιολόγησης που μπορεί να προσφέρει η καλλιτεχνικά βασισμένη εκπαιδευτική έρευνα στον μουσικοπαιδαγωγικό προβληματισμό και την πρακτική της μουσικής διδασκαλίας, μέσα από την εξιστορηματική τεκμηρίωση καθημερινών στιγμιότυπων μάθησης και διδασκαλίας.

V. Επίλογος

VI. Βιβλιογραφία

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Αυτοεθνογραφία

Ορισμός

Η αυτοεθνογραφία (autoethnography) εντάσσεται κάτω από την ομπρέλα της ποιοτικής επιστημολογικής προσέγγισης. (Chang, 2007, Denzin, 2006, Ellis, 2004, Ellis & Bochner, 2000). Ως όρος η αυτοεθνογραφία, προκύπτει ετυμολογικά από τη σύνθεση των λέξεων *αυτο/εαυτός, έθνος/πολιτισμός και γραφή*. Ο άνθρωπος και ερευνητής, αποτελεί ένα ενεργό πρόσωπο στην ιστορία και ταυτόχρονα είναι συνεργάτης στη δημιουργία της και στην αναδημιουργία στη γραφή. Όταν «ιστορούμε τον εαυτό μας» –ανασκοπικά και με εστίαση σε συγκεκριμένα συναισθήματα, γεγονότα και εμπειρίες– αντιλαμβανόμαστε πως η ενασχόληση με αυτόν τον τύπο της έρευνας επηρεάζεται σημαντικά από τον συγκεκριμένο πολιτισμό του οποίου αποτελούμε μέρος και από τον χαρακτήρα της ύπαρξης (Gouzouasis, Irwin, et.al, 2013·Gouzouasis, 2013· Gouzouasis, 2014· Gouzouasis & Ryu, 2015· Gouzouasis & Regier, 2015· Lee & Gouzouasis, 2016· Gouzouasis & Yanko, 2017· Ζάγορα, 2019).

«Η αυτοεθνογραφία αποτελεί μία υβριδική μορφή έρευνας που προκύπτει από τον συνδυασμό της αυτοβιογραφίας και της εθνογραφίας» (Gouzouasis & Ryu, 2015 · Ζάγορα, 2019, σελ. 10). Η εθνογραφία, είναι μία ερευνητική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες και που εκπονείται κατά κύριο λόγο από ανθρωπολόγους και κοινωνιολόγους. Είναι η συστηματική μελέτη ανθρώπων και πολιτισμών. *«Η εθνογραφία προσπαθεί να γίνει αντιληπτή ως μέθοδος των κοινωνικών επιστημών που περιγράφει τα ανθρώπινα φαινόμενα βασισμένη σε έρευνες πεδίου»*(Ζάγορα, 2019, σελ.10). Η αυτοβιογραφία είναι μια αφήγηση σε πεζό λόγο που πραγματεύεται τον βίο ενός συγκεκριμένου, υπαρκτού προσώπου. Συγγραφέας, αφηγητής και κύριος χαρακτήρας ταυτίζονται (Μ. Χρυσανθόπουλος, Β. Βασιλειάδης, Γ. Δεληβοριά, Κ. Τικτοπούλου 2015). *«Στην αυτοεθνογραφία οι αυτοεθνογράφοι αποτελούν οι ίδιοι τον βασικό συμμετέχοντα/υποκείμενο της έρευνας κατά τη διαδικασία συγγραφής προσωπικών ιστοριών και αφηγήσεων»*. (Ellis & Bochner, 2000· Gouzouasis, 2014· Gouzouasis & Ryu, 2015· Lee & Gouzouasis, 2016· Gouzouasis & Yanko, 2017· Ζάγορα, 2019, σελ.10).

Ο Mallet (2011) χαρακτηρίζει την αυτοεθνογραφία ως μια μορφή αυτοβιογραφικής προσωπικής αφήγησης που εξετάζει την εμπειρία του συγγραφέα, στη ζωή. Σύμφωνα με τους Ellis & Bochner (2000), η αυτοεθνογραφία αποτελεί ένα είδος αυτοβιογραφικής γραφής και έρευνας που παρουσιάζει πολλαπλά επίπεδα συνείδησης, συνδέοντας το προσωπικό με το συλλογικό (Nethsinghe, 2012). Οι ερευνητές Antikainen, Houtsonen, Huotelin, και Kauppara (1996) υπογραμμίζουν τη σημασία της αυτοβιογραφικής συνειδητοποίησης καθώς και τις κατανοήσεις του ατόμου για την ταυτότητα και το υπόβαθρό του.

Ιστορική Αναδρομή της αυτοεθνογραφίας

Το αυτοεθνογραφικό στοιχείο κάνει την εμφάνισή του από τα πρώτα χρόνια της αμερικανικής κοινωνιολογίας. Παρακάτω αναφέρονται παραδείγματα ερευνητικών μελετών που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με την αυτοεθνογραφική έρευνα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1920, το ενδιαφέρον του Robert Park, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, για το βιογραφικό υπόβαθρο των μεταπτυχιακών του

φοιτητών, τον ώθησε να ενθαρρύνει πολλούς από τους μαθητές του να εμπλακούν κοινωνικά σε περιβάλλοντα που σχετίζονταν με την προσωπική τους ζωή και που είχαν ένα σημαντικό βαθμό αυτοπροσδιορισμού για τους ίδιους. Όπως έγραψε η Mary Jo Deegan (2001): «Οι φοιτητές κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο, συχνά ζούσαν στα σκηνικά που μελετούσαν, περπατούσαν στους δρόμους, συγκέντρωναν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, εργάζονταν σε τοπικούς οργανισμούς και είχαν αποκτήσει αυτοβιογραφικές εμπειρίες από αυτούς ή παρόμοιες με αυτές» (σελ. 20). Παρόλο που οι φοιτητές του Robert Park είχαν συχνά διαρκείς προσωπικές σχέσεις με τις ομάδες που μελετούσαν, δεν διεκδίκησαν ποτέ το έμβλημα της ρητής και αναστοχαστικής αυτοπαρατήρησης (Anderson, 2006).

Ενδιαφέρον για τη βιογραφική συγκυριακή έρευνα (biographically opportunistic research¹) συνέχισε να εκδηλώνεται συχνά από την κοινωνιολογική εθνογραφία. Κάτω από την καθοδήγηση του Everett Hughes, πολλοί μαθητές στράφηκαν με μια εθνογραφική ματιά στους χώρους εργασίας τους και σε άλλα περιβάλλοντα στα οποία συμμετείχαν προσωπικά. Παραδείγματα αποτελούν η μελέτη του Ralph Turner (1947) σχετικά με τον ρόλο του αξιωματικού του ναυτικού, που βασίζεται στη στρατιωτική εμπειρία του ίδιου στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η έρευνα του Donald Roy (1959/1960) σχετικά με τις στρατηγικές για την αυτονομία και την αντίσταση των εργοστασιακών εργαζομένων, εξελίχθηκε από την εργασία του ως μηχανουργού. Αυτές οι προαναφερόμενες μελέτες παρόλο που ήταν πιο εξελιγμένες και περιλάμβαναν το αυτοεθνογραφικό στοιχείο, συνέχισαν να υπομονεύουν ή να αποκρύπτουν τον ερευνητή, ως κοινωνικό ηθοποιό στο περιβάλλον ή στην ομάδα στην οποία μελετούσαν. Σήμερα ένας αυτοεθνογράφος καλείται να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα στο κείμενο. Τα μόνα παραδείγματα της αυτό-αφήγησης από αυτούς τους μελετητές ήρθαν με τη μορφή περιστασιακών μεθοδολογικών σημειώσεων, αυτό που ο Van Maanen (1998) αναφέρεται ως «εξομολογητικές ιστορίες» των εμπειριών, του πεδίου εργασίας. Οι εθνογράφοι συχνά είχαν αυτοβιογραφικές συνδέσεις με την έρευνά τους, αλλά δεν ήταν ούτε ιδιαίτερα αυτοπαρατηρητικοί στη μέθοδο τους, ούτε αυτοδεσμευτικοί στα κείμενα τους. Δεν είχαν «γλώσσα ποιοτικής μεθόδου» (Gubrium και Holstein 1997), η οποία αποδίδει ιδιαίτερη αξία στην αυτοπαρατήρηση (Anderson, 2006).

Ο Walford (2004) αναφέρει ότι από τη γέννηση της αυτοεθνογραφίας έως σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί συγγενείς όροι, οι οποίοι αναφέρονται σε «προσωπικές αφηγήσεις», «εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών», «πρωτοπρόσωπες καταγραφές», «εθνογραφικές μικροαφηγήσεις», «αυτοπαρατήρηση», «προσωπική εθνογραφία», «κοινωνιοαυτοεθνογραφία» και «προσωπική γραφή» (Βέρδης, 2008). Ο όρος αυτοεθνογραφία ανατέλλει για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του '70. Πρώτος ο Karl Heider (1975) αναφέρει και χρησιμοποιεί τον όρο, στην έρευνά του για τους ομιλητές της γλώσσας Dani, με τίτλο «Τι κάνουν οι άνθρωποι».

« Σύμφωνα με τον Tedlock (1991), η ανάπτυξη αυτού του είδους της αναστοχαστικής γραφής σχετίζεται με τη μετατόπιση της έμφασης, κατά τη δεκαετία του 1970, από την παρατήρηση του συμμετέχοντα στην «παρατήρηση της συμμετοχής» και στη διαδικασία γραφής. Αυτή

¹ Η ευκαιριακή έρευνα απεικονίζει μια στρατηγική που εκμεταλλεύεται τη μοναδική βιογραφία του ερευνητή, τις εμπειρίες της ζωής του και την εξοικείωση με την κατάσταση. Ο ερευνητής θα πρέπει να αναζητήσει την βιογραφία του και να κρατήσει ένα έντονο κοινωνιολογικό μάτι επικεντρώθηκε στα γεγονότα γύρω τους (Riemer, 1977).

² Η «κρίση της αναπαράστασης» (“crisis of representation”) ή «κριτική θεωρία» (“critical theory”),

επιστημολογική προσέγγιση οδήγησε στην «κρίση της αναπαράστασης»², και από την αλλαγή στη σύνθεση των νέων εθνογράφων, που περιλάμβανε περισσότερες γυναίκες (φεμινισμός) και μελετητές που προέρχονται από τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική τάξη, από διάφορες εθνοτικές και φυλετικές ομάδες, ή από τον Τρίτο και τον Τέταρτο κόσμο» (Ellis & Bochner, 2000· Gouzouasis et.al, 2014· Gouzouasis & Ryu, 2015· Ζάγορα 2019, σελ.11). Οι επαναστατικοί αυτοεθνογράφοι υποστήριζαν ότι η αφηγηματική πιστότητα και η συναρπαστική περιγραφή των υποκειμενικών συναισθηματικών εμπειριών, δημιουργούν έναν συναισθηματικό συντονισμό με τον αναγνώστη που είναι ο βασικός στόχος τους. Το είδος της αυτοεθνογραφικής γραφής που έχουν αναπτύξει κοινοποίησαν τις μεταμοντέρνες ευαισθησίες - ιδίως το σκεπτικισμό έναντι της αντιπροσώπευσης του "άλλου" και τις αμφιβολίες σχετικά με τη γενίκευση του θεωρητικού λόγου (Anderson, 2006).

Στο χώρο της κοινωνικής επιστήμης υπάρχει σε ένα βαθμό η αμφισβήτηση της αυτοεθνογραφίας ως αξιόπιστη ερευνητική μέθοδος, λόγω της απόρριψης των παραδοσιακών κοινωνικών επιστημών και των μορφών γραφής. Ωστόσο, η αυτοεθνογραφία έχει κερδίσει την παρουσία της σε πολλά παραδοσιακά ρεαλιστικά περιοδικά ποιοτικής έρευνας (π.χ. Journal of Contemporary Ethnography, Symbolic Interaction, and Qualitative Sociology) και έχει επιρροή στη δημιουργία νεότερων μεταμοντέρνων φιλικών περιοδικών (π.χ., Qualitative Inquiry), εγχειριδίων (e.g., Denzin and Lincoln's Handbook of Qualitative Inquiry) (e.g., Denzin and Lincoln's Handbook of Qualitative Inquiry), ακόμη και σειρά βιβλίων (e.g., the AltaMira Press series on "Ethnographic Alternatives") (Anderson, 2006).

1.2 Χαρακτηριστικά αυτοεθνογραφίας

Η ερευνητική αυτή μέθοδος όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο των F.W.Ngunjiri, K.A Hernandez, και H. Chang (2010) διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά: είναι ποιοτική (*qualitative*), αυτό-εστιασμένη, (*self-focused*) και συνειδητή (*context-conscious*). Ως μέθοδος έρευνας, η αυτοεθνογραφία υιοθετεί μια συστηματική προσέγγιση στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων σχετικά με τον εαυτό και τα κοινωνικά φαινόμενα που αφορούν τον εαυτό. Αυτή η συστηματική και σκόπιμη προσέγγιση της κοινωνικοπολιτιστικής κατανόησης του εαυτού ξεχωρίζει την αυτοεθνογραφία από άλλα αυτό-αφηγηματικά κείμενα όπως είναι τα απομνημονεύματα και η αυτοβιογραφία.

Η αυτοεθνογραφία είναι αυτό-εστιασμένη. Ο ερευνητής βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας ως «υποκείμενο» (ερευνητής που διεξάγει την έρευνα) και ως «αντικείμενο» (α / ο συμμετέχων που διερευνάται). Η θολή διάκριση μεταξύ της σχέσης ερευνητή – συμμετέχοντα έχει γίνει πηγή κριτικής που αμφισβητεί την επιστημονική αξιοπιστία της μεθοδολογίας. Από την άλλη η πρόσβαση σε ευαίσθητα θέματα και σε εσωτερικές σκέψεις

² Η «κρίση της αναπαράστασης» (“crisis of representation”) ή «κριτική θεωρία» (“critical theory”), αποτέλεσε επίκεντρο προβληματισμού της πολιτισμικής, φιλοσοφικής και σημειωτικής θεωρίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα (Nöth, 2003· Wikipedia, 2019). Στον χώρο της ακαδημαϊκής-επιστημονικής έρευνας η κρίση της αναπαράστασης είναι γνωστή και ως «μεταμοντέρνα κριτική έρευνα» (“postmodern critical research”). Η μεταμοντέρνα κριτική έρευνα απορρίπτει την ιδέα ότι το έργο ενός ερευνητή είναι μια «αντικειμενική απεικόνιση ενός σταθερού άλλου». Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί μεταμοντέρνοι μελετητές υιοθετούν εναλλακτικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη φιλοσοφία/πολιτική και τη μέθοδο της δουλειάς τους, αναδεικνύοντας τις ενσωματωμένες, συνεργατικές, διαλογικές και αυτοσχεδιαστικές πτυχές της ποιοτικής έρευνας (Gouzouasis et.a., 2014, σελ. 13-14· Gouzouasis & Ryu, 2015, σελ. 401-402· Wikipedia, 2019· Ζάγορα 2019)

καθιστά αυτή την ερευνητική μέθοδο ένα ισχυρό και μοναδικό εργαλείο για ατομική και κοινωνική κατανόηση (Ellis, 2009).

Η αυτοεθνογραφία είναι συνειδητή. Με ρίζες από την εθνογραφία, η αυτοεθνογραφία σκοπεύει να συνδέσει τον εαυτό με τους άλλους, τον εαυτό με την κοινωνία και τον εαυτό με το γενικό πλαίσιο (Reed-Danahay, 1997, Wolcott, 2004 F.W.Ngunjiri, K.A Hernandez, και H. Chang 2010). Η εστίαση στον εαυτό, δεν σημαίνει απαραίτητα «ο εαυτός σε ένα κενό». Μια ποικιλία άλλων – «οι άλλοι της ομοιότητας» (όσοι έχουν παρόμοιες αξίες και εμπειρίες), «οι άλλοι της διαφοράς» (αυτοί με διαφορετικές αξίες και εμπειρίες) και " οι άλλοι της αντιπολίτευσης" (εκείνοι με αξίες και εμπειρίες φαινομενικά ασυμβίβαστες με τον εαυτό τους) - υπάρχουν συχνά σε ιστορίες για τον εαυτό. Αυτή η πληθώρα άλλων υπάρχουν στο πλαίσιο όπου ο εαυτός υπάρχει. Έτσι η συλλογή δεδομένων για τον εαυτό τελικά συγκλίνει με την εξερεύνηση του πώς το περιβάλλον που περιβάλλει τον εαυτό έχει επηρεάσει και διαμορφώσει τη σύνθεση του εαυτού και πώς ο εαυτός έχει ανταποκριθεί, αντιδράσει ή αντιστρέψει τις δυνάμεις που είναι έμφυτες στο πλαίσιο (F.W.Ngunjiri, K.A Hernandez, και H. Chang 2010).

Οι αυτοεθνογράφοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αφήγηση/περιγραφή και ανάλυση/ερμηνεία των αυτοβιογραφικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον Ellis και τον Bochner, οι «αυτοεθνογράφοι διαφέρουν στην έμφαση που δίνουν στην ερευνητική διαδικασία (γράφημα/graphy), στον πολιτισμό (έθνο/ethno) και στον εαυτό (αυτό/ auto) έτσι ώστε «διαφορετικά παραδείγματα αυτοεθνογραφίας να πέφτουν σε διαφορετικά σημεία κατά μήκος της συνέχειας του καθενός, από αυτούς τους τρεις άξονες» (Ellis & Bochner, 2000). Συχνά, ο ερευνητής/συγγραφέας του αυτοεθνογραφικού κειμένου επισκέπτεται εκ νέου το κείμενό του για να το βελτιώσει σε επίπεδο λόγου, να το δουλέψει αισθητικά και λογοτεχνικά (Lamott, 1994· Frank 1995 · Ellis & Ellingson, 2000· Ellis 2004· Didion, 2005· Adams, 2006· Ellis & Bochner, 2006· Στάμου, 2016). Ο Anderson (2006a, 2006b) «αποδέχεται την αυτοεθνογραφία και τη συμβολή της στη μελέτη της προσωπικής εμπειρίας, θεωρεί όμως ότι απώτερος στόχος είναι να μπορούμε να δούμε πώς η προσωπική εμπειρία αντανακλά εμπειρίες των πολλών. Θεωρεί ότι ο αυτοεθνογράφος πρέπει να είναι μέλος της κουλτούρας που μελετά, να στοχάζεται πάνω σε αυτή, να κάνει τον εαυτό του φανερό μέσα στο κείμενο, να μην κρύβεται, αλλά και να μπορεί να φεύγει από την ιστορία και τον εαυτό του, βλέποντας αναλυτικά το κείμενο αυτό, εξετάζοντάς το θεματικά για να δει αν εκφράζει τη συλλογική κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει. Αυτό το είδος αυτοεθνογραφίας λέγεται για τον λόγο αυτό αναλυτική αυτοεθνογραφία». (βασισμένο σε αποσπάσματα από Pace, 2012· Στάμου, 2016). Ο αυτοεθνογράφος ως ερευνητής αντιπροσωπεύει ένα μείγμα καλλιτεχνικής εκπροσώπησης, επιστημονικής έρευνας, αυτό-αφήγησης και εθνογραφίας.

Οι αυτοεθνογράφοι συχνά χρησιμοποιούν με ποικιλόμορφους τρόπους τη φωνή τους για να αφηγηθούν μία ιστορία –πρώτο πρόσωπο, δεύτερο πρόσωπο, τρίτο πρόσωπο, ή και τα τρία πρόσωπα στο ίδιο κείμενο (Foster 2008· Gouzouasis 2008b· Leggo 1995, 2003· Pelias 2004)– για να απεικονίσουν και να αναπτύξουν πολλαπλές οπτικές γωνίες και για να εμπλέξουν επιδέξια τον αναγνώστη με την ιστορία. Και το κείμενο της έρευνας μπορεί να γραφεί με τη μορφή διαλόγου, όπως τα κείμενα που βρίσκουμε στις δημιουργικές σύντομες ιστορίες, στην πεζογραφία και σε ποικίλες μορφές ερμηνευτικών/εκτελεστικών κειμένων

όπως είναι το εθνόδραμα και ποίηση (Gouzouasis P. & Regier, C. 2015· Ζάγορα, 2019, σελ.121).

Είδη Αυτοεθνογραφίας

Υποβλητική αυτοεθνογραφία

Ο όρος αυτοεθνογραφίας εμφανίζεται όπως προαναφέρθηκε από τον David Hayano το 1979. Το 1997, μέσα από το συλλογικό τόμο *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln, 2000), στο κεφάλαιο «Autoethnography, personal narrative, reflexivity», με συγγραφείς τους Carolyn Ellis και ο Arthur Bochner, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι στο γνωστικό αντικείμενο της επικοινωνιολογίας από το University of South Florida των Η.Π.Α., αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος υποβλητική/evocative αυτοεθνογραφία. Η Ellis (1997) ήταν εκείνη που εισήγαγε στη βιβλιογραφία τον όρο “evocative” (υποβλητική) αυτοεθνογραφία. Με το επίθετο «υποβλητική» η συγγραφέας αναφερόταν σε μια αυτοεθνογραφική γραφή που βρίσκεται στο όριο του να θεωρηθεί λογοτεχνία και που περιέχει τόσες πολλές και εκτενείς περιγραφές προσωπικών συναισθημάτων και ψυχικών καταστάσεων, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί δημόσια εξομολόγηση ή ψυχοθεραπεία. «Η καλή αυτοεθνογραφία είναι αληθινή, τρωτή, υποβλητική και θεραπευτική», θα γράψουν οι Ellis & Bochner (2004: 135) στο βιβλίο *Ethnographic I* (Βέρδης, 2008).

Αναλυτική Αυτοεθνογραφία

Το 2006, στο άρθρο του L. Anderson «Analytic Autoethnography» αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος αναλυτική αυτοεθνογραφία. Αναλυτική αυτοεθνογραφία σύμφωνα με τον L. Anderson (2006) αναφέρεται στην έρευνα στην οποία «ο ερευνητής είναι μέλος της κουλτούρας που μελετά, στοχάζεται πάνω σε αυτή, κάνει τον εαυτό του φανερό μέσα στο κείμενο, δεν κρύβεται, αλλά μπορεί και να φεύγει από την ιστορία και τον εαυτό του, βλέποντας αναλυτικά το κείμενο, εξετάζοντάς το θεματικά για να δει αν εκφράζει τη συλλογική κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει» (Στάμου, 2016, σελ.464). Παρακάτω αναλύεται εκτεταμένα η αναλυτική αυτοεθνογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Βασικά χαρακτηριστικά της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας

Τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας που αναφέρονται μέσα από το άρθρο του Anderson (2006) είναι **i)** η κατάσταση πλήρους ερευνητή (complete member researcher/CMR – γίνεται επεξήγηση του όρου παρακάτω), **ii)** η αναλυτική αντανακλαστική διαδικασία-αναστοχασμός/analytic reflexivity, **iii)** η αφηγηματική ορατότητα του προσωπικού εαυτού του ερευνητή, **iv)** ο διάλογος με τους πληροφοριοδότες και **v)** η δέσμευση για θεωρητική ανάλυση. Τα χαρακτηριστικά αναλύονται παρακάτω.

i) Κατάσταση Πλήρους Ερευνητή /Complete Member Researcher (CMR):

Βασικό χαρακτηριστικό της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας είναι ότι ο ερευνητής είναι ένα πλήρες μέλος στον υπό μελέτη κοινωνικό κόσμο. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής αντιπροσωπεύει αυτό που ο Robert Merton (1988) ονομάζεται «ο απόλυτος συμμετέχων σε διπλό ρόλο συμμετέχοντος-παρατηρητή» (Robert Merton, 1988 σελ. 18 · Anderson, 2006).

Μέσα από το βιβλίο των Patricia και Peter Adler (1987, σελ. 67-84) γίνεται η διάκριση του ερευνητή μεταξύ των δύο ακόλουθων τύπων: του ευκαιριακού/opportunistic ερευνητή και του μετατροπικού/convert ερευνητή. Ο ευκαιριακός ερευνητής μπορεί να γεννηθεί σε μια ομάδα (π.χ. ασθένεια), ή να έχει αποκτήσει στενή οικειότητα μέσω άλλων οδών, επαγγελματικής ή ψυχαγωγικής οδού ή συμμετοχικού τρόπου ζωής. Σε κάθε περίπτωση, η

ένταξη στην ομάδα προηγείται της απόφασης για διεξαγωγή έρευνας για την ομάδα. Ο μετατροπικός/convert ερευνητής, από την άλλη πλευρά, ξεκινάει με καθαρά το ερευνητικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο περιβάλλον ή ομάδα αλλά κατά τη διάρκεια της έρευνας εντάσσεται πλήρως και γίνεται μέλος της ομάδας (Anderson, 2006).

Σε σύγκριση με άλλους ερευνητές, οι Adler και Adler (1987, σελ.67) παρατηρούν ότι «οι ερευνητές αυτοί (CMR) έρχονται πιο κοντά σε όλα..προσεγγίζοντας τη συναισθηματική στάση των ανθρώπων που μελετούν». Οι αυτοεθνογράφοι πρέπει να προσανατολιστούν στην τεκμηρίωση και την ανάλυση της δράσης καθώς και στο σκοπό της, ενώ συμμετέχουν αυτό. Πρέπει επίσης να καταγράφουν γεγονότα και συνομιλίες, μερικές φορές κάνοντας το πεδίο εργασίας «σχιζοφρενικό» στην αγχωμένη πολλαπλή εστίασή του» (Adler and Adler 1987, Anderson, 2006). Οι περιστάσεις μπορούν να διευκολύνουν την ύπαρξη του αυτοεθνογράφου στο περιβάλλον ή την εμπειρία, για παρατεταμένες χρονικές περιόδους. Αλλά ακόμα και όταν η χρονική περίοδος για παρατήρηση είναι διαρκείς, η ανάγκη για τεκμηρίωση των διανοητικών και σωματικών δραστηριοτήτων, δημιουργεί πρόσθετα καθήκοντα που ορισμένες φορές, εκτρέπει την προσοχή του ερευνητή από την ενσωματωμένη φαινομενολογική εμπειρία. Ο αυτοεθνογράφος είναι ένας πιο αναλυτικός και συνειδητός συμμετέχων στη συζήτηση από οποιοδήποτε άλλο τυπικό μέλος της ομάδας και πολύ σπάνια μπορεί να πάρει έναν ιδιαίτερα αφηρημένο ή ενδοσκοπικό προσανατολισμό στη συζήτηση και τις δραστηριότητες (Anderson, 2006).

ii) Αναλυτικός αναστοχασμός / analytic reflexivity:

Στο άρθρο της Charlotte Davies (1999, σελ.7) περιγράφεται η έννοια αναστοχασμού, «ότι εκφράζει την ευαισθητοποίηση των ερευνητών σχετικά με την απαραίτητη σύνδεσή τους με την κατάσταση της έρευνας και επομένως τις επιδράσεις τους πάνω σ' αυτήν».

Οι εθνογράφοι έχουν αναγνωρίσει εδώ και καιρό τη σημασία της κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των ερευνητών και των δεδομένων τους. Η παραδοσιακή εθνογραφία όμως δεν έχει επικεντρωθεί σε αυτό το ζήτημα με ιδιαίτερα διαρκή αναστοχαστικό τρόπο. Αντί για αυτό, οι εθνογράφοι έχουν επικεντρωθεί στην κατανόηση και στην κατανόηση των άλλων από έναν κοινωνικό κόσμο, πέρα από τον εαυτό τους. Οι αυτοεθνογράφοι-ως-συγγραφείς πλαισιώνουν τις περιγραφές τους με προσωπικό αναστοχασμό, απόψεις του εαυτού τους. Γράφουν σε πρώτο πρόσωπο. Τα δεδομένα τους τοποθετούνται μέσα στη προσωπική τους εμπειρία και την αίσθηση. Οι ίδιοι αποτελούν μέρος των αντιπροσωπευτικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται και αποτελούν μέρος της ιστορίας που λένε. Μέσα από τη έρευνα, αναδιαμορφώνουν και σχηματίζουν, πολιτισμικές σημασίες που συνειδητοποιούν μέσα από τους διαλόγους, τη δράση και τη γραφή. Στην αυτοεθνογραφία υπάρχει μια βαθύτερη πληροφοριακή αμοιβαιότητα μεταξύ του ερευνητή και των άλλων μελών της ομάδας. Ως ερευνητής αυτοεθνογραφίας κάποιος έχει μεγαλύτερο μερίδιο στις πεποιθήσεις και τις αξίες άλλων μελών. Η αυτοεθνογραφική ανάκριση του εαυτού και του άλλου, μπορεί να μεταμορφώσει τις πεποιθήσεις, τις ενέργειες και την αίσθηση του εαυτού του ερευνητή.

iii) Αφηγηματική ορατότητα προσωπικού εαυτού του ερευνητή/Visible and Active Researcher in the Text:

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της αυτοεθνογραφίας, είναι ότι ο ερευνητής είναι ένας άκρως ορατός κοινωνικός ηθοποιός μέσα στο γραπτό κείμενο. Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες του ερευνητή ενσωματώνονται στην ιστορία και θεωρούνται ζωτικής σημασίας δεδομένα, για την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου που παρατηρείται. Λόγω του διπλού ρόλου του αυτοεθνογράφου ως μέλους της κοινωνικής ομάδας που είναι υπό μελέτη και ως

ερευνητής αυτού του κόσμου, η αυτοεθνογραφία απαιτεί αυξημένη ορατότητα του εαυτού του ερευνητή. Η ορατότητα αυτή καταδεικνύει την προσωπική εμπλοκή του ερευνητή στον κοινωνικό κόσμο που μελετά. Οι αυτοεθνογράφοι θα πρέπει να επεξηγούν τις αναλυτικές γνώσεις μέσω της κατανόησης των δικών τους εμπειριών και σκέψεων καθώς και των υπολοίπων. Ο στόχος της αναστοχαστικής εθνογραφίας (και της αυτοεθνογραφίας) σύμφωνα με το Davies (1999, σελ.5) είναι να «επιδιώξει να αναπτύξει μορφές έρευνας που αναγνωρίζουν πλήρως και αξιοποιούν την υποκειμενική εμπειρία ως εγγενές μέρος της έρευνας»(Anderson, 2006).

Η αυτοεθνογραφία χάνει την κοινωνιολογική της υπόσταση όταν εξελίσσεται σε αυτό-απορρόφηση. Η προβολή του εαυτού και ερευνητή, δεν έχει σκοπό διάνθιση της αφήγησης αλλά ουσιαστικής σημασίας. Υπάρχουν πολλά μέρη πέρα από το "διακοσμητικό πέπλο" που μπορεί ή αυτό-αφηγηματική γραφή να μας μεταφέρει. Μέσα από αυτήν μπορούμε να φτάσουμε στα βάθη της προσωπικής αίσθησης και της συναισθηματικής κατανόησης. Αυτό αποτελεί στόχος και σε άλλα είδη γραφής πρώτου προσώπου όπως είναι το μυθιστόρημα, η αυτοβιογραφία, η ποίηση και ένα σημαντικό μέρος της παραδοσιακής εθνογραφίας. Η αυτό-αφήγηση της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας χρησιμοποιείται, εν μέρει, για να αναπτύξει και να τελειοποιήσει τις γενικευμένες θεωρητικές κατανοήσεις των κοινωνικών διαδικασιών.

iv) Διάλογος με τους πληροφοριοδότες:

Ο Davies γράφει (1999,σελ.184) ότι, «..πρέπει να το δούμε όχι από την άποψη της απορρόφησης του εαυτού αλλά από την αλληλεξάρτηση μεταξύ ερευνητή και «άλλων» για την ενημέρωση και την αλλαγή της κοινωνικής γνώσης».

Η αναλυτική αυτοεθνογραφία στηρίζεται στην προσωπική εμπειρία αλλά φτάνει και πέρα από αυτήν. Ο David Karp (1996,σελ. 204), για παράδειγμα, γράφει ότι ενώ κάθε γραμμή ανάλυσης στο βιβλίο του «Speaking of Sadness» αρχικά καθοδηγείται από προσωπικές ενδοσπάσεις, ήταν "πειθαρχημένη πάντα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν" από τις συνεντεύξεις. Ο Κλίντον Σάντερς, στην Understanding Dogs (1999), ενσωμάτωσε πλούσια αυτοεθνογραφική παρατήρηση σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις του με τους δικούς του σκύλους, αλλά συνάντησε και περίπου τριάντα άλλους ιδιοκτήτες σκύλων καθώς και κτηνιάτρους και εκπαιδευτές σκυλιών-οδηγών και πέρασε χρόνο σε κτηνιατρικό νοσοκομείο και σε δύο προγράμματα εκπαίδευσης σκύλων. Η επαφή και συναναστροφή του ερευνητή και των μελών του κοινωνικού συνόλου που μελετιέται, είναι υψηλής σημασίας.

v) Δέσμευση για θεωρητική ανάλυση:

Ο σκοπός της αναλυτικής αυτοεθνογραφίας δεν είναι απλώς η τεκμηρίωση της προσωπικής εμπειρίας, η παροχή μιας «οπτικής γωνίας» ή η εμφάνιση συναισθηματικού συντονισμού με τον αναγνώστη. Το καθοριστικό χαρακτηριστικό της είναι να χρησιμοποιήσει εμπειρικά δεδομένα για να αποκτήσει γνώσεις σε ένα ευρύτερο σύνολο κοινωνικών φαινομένων από αυτά που παρέχουν τα ίδια τα δεδομένα. Αυτή η προστιθέμενη αξία δεν κάνει μόνο αληθινό τον υπό έρευνα κοινωνικό κόσμο αλλά και υπερβαίνει αυτό τον κόσμο μέσα από την ευρύτερη γενίκευση. Ο Karp (1996, σελ.14) αναφέρει ότι «η αξία και η ζωτικότητα ενός ερευνητικού έργου εξαρτώνται από την παροχή θεωρητικού φωτισμού του εξεταζόμενου θέματος» (Anderson 2006). Παράδειγμα αποτελεί η προσωπική εμπειρία του Karp με την κατάθλιψη, μέσα από το βιβλίο του «Speaking of Sadness», παρέχει έντονα περιγραφές των προσωπικών εμπειριών του και των άλλων πληροφοριοδοτών με την κατάθλιψη και μια ανάλυση των τροχιών καταθλιπτικής νόσου και των ερμηνευτικών διαδικασιών σε σχέση με τη λήψη αντικαταθλιπτικών φαρμάκων.

Ο θεωρητικός φωτισμός που παρέχεται από την αναλυτική αυτοεθνογραφία έχει ως σκοπό να συμβάλλει σε μια σπειροειδή βελτίωση, εκπόνηση, επέκταση και αναθεώρηση της θεωρητικής κατανόησης (Anderson, 2006).

1.3 Η Αυτοεθνογραφία στη Μουσική Παιδαγωγική Έρευνα

Η κρίση της αναπαράστασης στον χώρο των κοινωνικών ερευνών, έφερε στην επιφάνεια τις ανεπαρκείς ερμηνευτικές προσεγγίσεις των παραδοσιακών ερευνητικών μεθόδων και καλλιέργησε την ανάγκη δημιουργίας μίας κοινωνικά δομημένης έρευνας, με τη χρήση σύγχρονων ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Η ιστορία σε πολλές μορφές μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπνεύσει, να εκπαιδεύσει, να καταγράψει γεγονότα, να διασκεδάσει και να περάσει από πολιτιστικές παραδόσεις και προσδοκίες (Collins & Cooper, 1997). Η χρήση της ιστορίας ερευνητικά, έχει αναγνωρισθεί από πληθώρα ερευνητών και σύγχρονων εκπαιδευτικών ερευνητικών περιοδικών τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Gouzouasis & Stamou, 2019 · Gouzouasis, 2011· Gouzouasis, Irwin, et.al, 2013· Gouzouasis, 2013· Gouzouasis et.al., 2014· Gouzouasis, 2014· Gouzouasis & Ryu, 2015· Gouzouasis & Regier, 2015· Gouzouasis & Yanko, 2017). Η Στάμου (2016) αναφέρει:

Στην αυτοεθνογραφία, ο άνθρωπος λαμβάνει υπόσταση μοναδική. Δεν υπάρχει «αντικειμενικός» ερευνητής, το άτομο που μελετάται είναι το άτομο που γράφει. Μιλάει με έναν τρόπο εξερευνητικό, επεξηγηματικό, αφηγηματικό, ενδοσκοπικό, περιγραφικό έτσι ώστε να μπορούμε να βρούμε σε αυτό στοιχεία από μας, να ταυτιστούμε, να διαφωνήσουμε, να δούμε να καθρεφτίζονται στα λόγια του φίλοι και γνωστοί μας, συνάδελφοι και αδελφοί ή και εμείς ολόκληροι. Με αυτόν τον τρόπο η μία ιστορία, ο ένας και μοναδικός άνθρωπος, η μοναδική αυτή υπόσταση, έχει τη δύναμη να εκφράζει το βαθύ προσωπικό αλλά και το ανθρώπινα συλλογικό. (σελ. 449-468).

Οι Gouzouasis κ.α. (2014) στο άρθρο τους με τίτλο «Πού βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα; Ένα πολυφωνικό αίτημα για ένα νέο ήθος στη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα», τονίζεται η εστίαση της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας σε ποσοτικοποιήσιμες ενδείξεις της «μουσικής ικανότητας», της «μουσικότητας» και της «αριστείας», εξάγοντας συμπεράσματα που αντανάκλουν την αντίστοιχη επιστημολογία (Gouzouasis, 2013· Gouzouasis et.al, 2014, Gouzouasis & Ryu, 2015· Gouzouasis & Regier, 2015· Gouzouasis & Yanko, 2017 · Ζάγορα, 2019). Αναλύεται η άμεση ανάγκη για μία νέα προσέγγιση στο πλαίσιο τόσο της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας, όσο και της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης.

Προτείνεται, ένα νέο ήθος στη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα, που βασίζεται στην κοινωνιολογία-«κοινωνιοσοφία» της μουσικής εκπαίδευσης. Η έρευνα πρέπει να συμπεριλάβει τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τις απόψεις των υποκειμένων της μουσικής εκπαίδευσης, δηλαδή των εκπαιδευτικών της μουσικής και των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη, σε κάθε περίπτωση, και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μουσική εκπαίδευση και η μουσική πράξη (σχολικές τάξεις, ιδιαίτερα μαθήματα, στούντιο προβών και ηχογραφήσεων, ωδεία, υπόγεια σπιτιών, χώροι συναυλιών, κ.α.). Ταυτόχρονα, προτείνεται η έκφραση των υποκειμένων της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από τη διήγηση των προσωπικών τους ιστοριών, ως ο τρόπος για να οδηγηθούμε σε μια κοινωνικά δομημένη έρευνα στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Ζάγορα, 2019, σελ.15).

Η αυτοεθνογραφία και η αφήγηση που έχουν χρησιμοποιηθεί για την έρευνα «Ιστορίες από την καθημερινότητα της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική ηλικία ως

τεκμήρια έρευνας», υπάγονται στις νέες μορφές ποιοτικής έρευνας και τις σύγχρονες ερευνητικές αφηγηματικές προσεγγίσεις. Η καλλιτεχνική εκπαιδευτική έρευνα που εφαρμόζει αυτές τις πρακτικές και έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 20 χρόνια, είναι γνωστή και ως Καλλιτεχνικά Βασισμένη Εκπαιδευτική Έρευνα/Arts Based Educational Research (Gouzouasis 2008α· Gouzouasis 2008β· Gouzouasis, 2013· Gouzouasis et.al., 2014· Gouzouasis, 2014· Gouzouasis & Ryu, 2015· Ζάγορα 2019). Μέσα από την αυτοεθνογραφία μας προσφέρετε η ικανότητα να στοχαζόμαστε στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές μας εμπειρίες, να μοιραζόμαστε τις βιωμένες μας εμπειρίες διαμέσου όλων των μορφών αφήγησης ιστοριών και να αναπτύσσουμε έτσι μία ιδιαίτερα περιγραφική και εκμαιευτική πρακτική. Με το να αφηγούμαστε ιστορίες, ως μία μορφή «ζωντανής έρευνας» (Aoki 2005a), παρακινούμαστε να επιστήσουμε την προσοχή μας στις στιγμές που μοιραζόμαστε με τους μαθητές μας. Οι ιστορίες αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν τις ενσυναισθητικές μορφές της κατανόησης (Eisner, 1997). Προσκαλούμαστε να είμαστε προσεκτικοί και να στοχαστούμε στη διδασκαλία μας και στις μαθησιακές μας πρακτικές. Η αυτοεθνογραφία δίνει φωνή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συνεπώς, οι αυτοεθνογραφίες, αποτελώντας μία μορφή με την οποία μοιραζόμαστε τις ιστορίες, μας ενθαρρύνουν να ζούμε τη στιγμή και να είμαστε καλύτεροι ακροατές των μαθητών μας (Ζάγορα, 2019, σελ.127).

Ο στόχος μας [...] είναι να βοηθήσουμε τους εαυτούς μας σε μια βαθύτερη κατανόηση της χρήσης της τεκμηριωμένης μαρτυρίας των αυθεντικών, βιωμένων εμπειριών των παιδιών (Ellis & Flaherty, 1992) καθώς και στην καλύτερη κατανόηση του πώς τα παιδιά αναπτύσσουν τις μουσικές τους δεξιότητες. Συλλέγουμε καταγραφές από ιστορίες μάθησης και καθημερινές στιγμές από την διδασκαλία μας, ώστε να συλλάβουμε τις πλούσιες αποχρώσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους. Καταγράφουμε τις ιστορίες, τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές, και τις χρησιμοποιούμε για να δούμε βαθύτερα μέσα στη μουσική σκέψη και μάθηση των παιδιών (Gouzouasis & Stamou, 2019, σελ.4).

1.4 Αφηγηματική Έρευνα / Narrative Research

Οι άνθρωποι ανέκαθεν άκουγαν και έλεγαν ιστορίες. Χρησιμοποιούμε την αφήγηση για να επικοινωνήσουμε και κατανοήσουμε άτομα και γεγονότα. Σκεφτόμαστε και ονειρευόμαστε στην αφήγηση. Η αφήγηση έχει περιγράφεται ως βασικός τρόπος σκέψης (Hardy, 1968) και ως τρόπος οργάνωσης της γνώσης (Bruner, 1986). Όλα αυτά συμβαίνουν τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από την αφήγηση, οι πολιτισμοί δημιούργησαν και εξέφρασαν τις απόψεις τους για τον κόσμο και έδωσαν στα μέλη τους μοντέλο ταυτότητας (Bruner, 1996). Ο Noddings (1991,σελ.197) υποστηρίζει, «οι ιστορίες έχουν την δύναμη να κατευθύνουν και να αλλάζουν τις ζωές μας» (Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E. & Gordon, A. 2013 · Ζαγόρα, 2019).

Ο όρος αφηγηματική έρευνα, αναφέρεται σε οποιαδήποτε μελέτη που χρησιμοποιεί ή αναλύει αφηγηματικά υλικά. Τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν ως ιστορία (μια ιστορία ζωής που παρέχεται σε μια συνέντευξη ή ένα λογοτεχνικό έργο) ή με διαφορετικό τρόπο (σημειώσεις πεδίου ενός ανθρωπολόγου που γράφει τις παρατηρήσεις του ως αφήγηση ή σε προσωπικές επιστολές). Οι αφηγήσεις μπορεί να είναι το αντικείμενο της έρευνας ή ένα μέσο για τη μελέτη μιας άλλης ερώτησης. Η αφηγηματική έρευνα μέσα από το άρθρο του Clifford Geertz, ορίζεται ως ένα «μικτό είδος», που παντρεύει την επιστήμη και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενσωματώνοντας τη συστηματική μελέτη των φαινομένων, με τη λογοτεχνική αποδόμηση κειμένων και ερμηνευτικές αναλύσεις νοήματος. (R. Iosselson, A.Lieblich, D. McAdams, 2003).

Η αφηγηματική σκέψη δεν σταματάει στις πόρτες της έρευνας και χρησιμοποιείται σε μεγάλα επαγγέλματα όπως είναι η ψυχοθεραπεία, η κοινωνική εργασία, η εκπαίδευση, η συμβουλευτική, ο οργανωτικός μετασχηματισμός, ο νόμος, η ιατρική, η επαγγελματική θεραπεία και η επίλυση συγκρούσεων (Gergen & Gergen, Speedy, 2007· Mersel, 2010).

Η αφήγηση χρησιμοποιείται ως τρόπος αντίστασης στις υπάρχουσες δομές εξουσίας. Παράδειγμα της χρήσης της αφήγησης με αυτό τον τρόπο είναι η συλλογή των προφορικών ιστοριών των κοινοτήτων της εργατικής τάξης, αυτοβιογραφικές αναφορές των θέσεων των γυναικών: πώς οι γυναίκες γράφουν μέσα στα πλαίσια της ζωής τους και πώς άλλες γυναίκες διαβάσουν τα κείμενά τους μέσα στις συνθήκες του δικού τους ζωντανού, υποκειμενικού κόσμου (Hydén, ο τόμος αυτός, Stanley, 1992, Tamboukou, 2010). Μερικοί αφηγηματικοί ερευνητές χρησιμοποιούν ιστορίες ζωής προκειμένου να κατανοήσουμε πώς οι προσωπικές ζωές περνούν από την κοινωνική αλλαγή (Andrews, 2007; Chamberlayne et al., 2002). Άλλοι αναπτύσσουν αφηγήσεις για να προσπαθήσουν να αλλάξουν τις σχέσεις των ανθρώπων με τις κοινωνικές τους συνθήκες (Corinne Squire, Molly Andrews and Maria Tamboukou 2013).

Στην εκπαιδευτική έρευνα η αφήγηση άρχισε να χρησιμοποιείται ως μέσο εκπροσώπησης των δεδομένων και ως οδηγός στην ανάπτυξη μεθοδολογιών, όταν δεν ήθελαν να χάσουν την χρονική ποιότητα και τις λεπτομέρειες αυτού που μελετούσαν (Fenstermacher, 1994). Στη δεκαετία του 1980, οι ερευνητές συνεργάστηκαν με τους δασκάλους για να ακούσουν τις φωνές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η αφήγηση ήταν ο τρόπος έρευνας σε μεγάλα χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα στο Ontario Institute for Studies in Education (OISE) στο Τορόντο του Καναδά. Αυτή η συνεργασία ερευνητών/καθηγητών θεωρήθηκε επίσης ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και μελετήθηκαν στο ερευνητικό πρόγραμμα. Η καλύτερη γνώση της δικής τους ιστορίας ήταν πράγματι ενδιαφέρουσα για τους πολυάσχολους καθηγητές οι οποίοι είχαν λίγο χρόνο για να γράψουν για τους εαυτούς τους. Η αφήγηση ήταν σημαντική ως διαδικασία και ως προϊόν (Connelly & Clandinin, 1990 στο Geelan, 2007). Ο Van Manen (1990) υπογραμμίζει ότι «η ουσία ή η φύση μιας εμπειρίας έχει περιγραφεί επαρκώς στη γλώσσα, αν η περιγραφή ξαναζωντανεύει ή μας δείχνει την ζωντανή ποιότητα και σημασία της εμπειρίας με πληρέστερο ή βαθύτερο τρόπο» (Geelan, 2007).

Μέσα από την αυτοεθνογραφία και τις αφηγηματικές τις προσεγγίσεις ερχόμαστε πιο κοντά στην «παρουσία της υπόστασης της διδασκαλίας μας» (Aoki 2005b, 191 στο Ζάγορα, 2019, σελ.127). Η αυτοεθνογραφία από αυτή τη σκοπιά είναι διδακτική, όπου διδάσκει τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητευόμενους τους, τη μουσική μάθηση αλλά και για τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικοί. (Gouzouasis, P. & Yanko, M. 2017). Μέσα από την παρούσα έρευνα οι ιστορίες μάθησης και οι καθημερινές στιγμές χρησιμοποιούνται ως ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης και κατ' επέκταση αποτελούν διδακτικά στοιχεία για την μουσική μάθηση και ότι την συμπεριλαμβάνει.

«Η συγγραφή της έρευνας με τη μορφή αφήγησης ιστοριών, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο που θα συνδέσει τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς και οποιονδήποτε άλλον ενδιαφέρεται να μαθαίνει και να διδάσκει γύρω από τη μουσική. Μπορεί να μας βοηθήσει να φτάσουμε πέρα από το ακαδημαϊκό κοινό. Φέρνει τη θεωρία και την πράξη μαζί, σε έναν ολιστικό τρόπο» (Gouzouasis κ.α., 2014, σελ. 12).

1.5 Η Εξιστορηματική Τεκμηρίωση ως εργαλείο αξιολόγησης

Μέσα από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ερευνητικά περιοδικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, αμέτρητοι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν αναγνωρίσει και συνειδητοποιήσει τη δύναμη της ιστορίας –γραμμένης μέσα από προσωπικές οπτικές– στην κοινωνικά δομημένη έρευνα (Sparkes, 1997, 1999, 2002, 2007· Gouzouasis, P., Bakan, D., Ryu, J. Y., Ballam, H., Murphy, D., Ihnatovych, D., Virag, Z. & Yanko, M., 2014). Ο Jean Clandinin και ο Michael Connelly (1995, 1996, 2000, Connelly & Clandinin, 1988, 1994 στο Geelan, 2007, σελ.16) περιγράφουν ιστορίες που υπάρχουν μέσα σε ένα «τρισδιάστατο αφηγηματικό χώρο», με άξονες τον χρόνο, τον τόπο και την προσωπική / κοινωνική έννοια. Ο άξονας του χρόνου εκτείνεται από το παρελθόν, το παρόν στο μέλλον. Ο άξονας θέσης προκύπτει από την συνειδητοποίηση της σημασίας του τόπου για την τοποθέτηση των αληθινών αφηγήσεών μας. Η θέση είναι κατά κάποιον τρόπο μια στενογραφία για τον πολιτισμό, το κλίμα και το περιβάλλον, τις συνδέσεις του συγγραφέα ή των χαρακτήρων με αυτά και όλα όσα θέτουν μια ιστορία και ότι οι χαρακτήρες φέρνουν μαζί τους σε αυτό το σκηνικό. *Όταν διαβάζει και γράφει ιστορίες κάποιος, είναι σημαντικό να παρακολουθεί τόσο το πώς νιώθει μέσα του όσο και τις αντιλήψεις που μοιράζεται με τους άλλους.* (Geelan, 2007). Η μελέτη των αφηγήσεων έχει συνδέσει τις επιστήμες με την ιστορία, τη λογοτεχνία και την καθημερινή ζωή ώστε να αντανάκλα τον αυξανόμενο αναστοχασμό που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη έρευνα και προωθεί η μεταμοντέρνα αποδόμηση των ήδη δύσκολων ορίων μεταξύ των κλάδων και των σφαιρών νοήματος (Ryu, 1982).

Στην μουσική εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιείται από τους ερευνητές Gouzouasis & Stamou (2019). Η χρήση ποσοτικών μετρήσεων, λιστών ελέγχου και άλλων ποσοτικών εργαλείων ενσωματώνουν τα νοήματα της έρευνας σε πίνακες και συνόψεις, αντίθετα με την ποιοτική έρευνα που κουβαλάει τα μηνύματα της μέσα στο σύνολο του κειμένου της (Richardson, 2000, σελ.960, Gouzouasis & Stamou (2019). Μέσα από την τεκμηρίωση η Fraser (2012, σελ. 143), υποστηρίζει *ότι μπορεί να βλέπει κανείς τα παιδιά από ένα ευρύ φακό, καθώς προσπαθεί να πιάσει τον πλούτο και την βαθύτητα της μάθησης τους.* Η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινά από τη στιγμή, από το πλαίσιο και τον τόπο όπου πραγματικά βρίσκονται τα παιδιά αναπτυξιακά, και όχι από τη σύγκρισή τους με βάση μία λίστα ελέγχου προκαθορισμένων στόχων βασισμένων σε μηχανιστικές, περιοριστικές προϋποθέσεις(Gouzouasis & Stamou, 2019, σελ.6). Η Carr (2001) αναφέρεται συγκεκριμένα και ενθαρρύνει τη χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης στην αξιολόγηση. Η αξιολόγηση συχνά συγχέεται με τη βαθμολόγηση και η Rinaldi (2001) *μας επιστρά την προσοχή ότι η βαθμολόγηση συχνά περιλαμβάνει την κρίση, μέτρηση ή κατάταξη της εργασίας ενός παιδιού σε σχέση με αυτή των άλλων παιδιών* (Gouzouasis & Stamou, 2019, σελ.6). *Υπογραμμίζει ότι αυτό παρέχει λιγότερες ευκαιρίες για την αποτύπωση των σκέψεων κάποιου ή για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην πραγματική ζωή όπου τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν μαζί. Η ποσοτική αξιολόγηση είναι «εξατομικευμένη, εκτός πλαισίου και εστιασμένη σε μικρά κομματάκια γνώσης ή επίλυσης προβλημάτων με τη χρήση ενός αυστηρού αλγόριθμου»* (Rinaldi, 2001, σελ.305 στο Gouzouasis & Stamou, 2019).

Ως εκπαιδευτικοί, μιλάμε συχνά για την ανάγκη της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment), κάτι που στην πραγματικότητα σημαίνει ότι πρέπει ουσιαστικά να αλλάξουμε πολλές από τις υπάρχουσες μας τεχνικές αξιολόγησης και υποθέσεις. (Gouzouasis & Stamou, 2019, σελ.6). Η χρήση της εξιστορηματικής αφήγησης ως μιας μορφής αξιολόγησης, είναι ένας τρόπος να βαθύνει και να διευρύνει κανείς τη μάθηση και τη μάθησή του σχετικά με τη μάθηση, να μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές του, να εστιάσει την προσοχή του σε μικρές λεπτομέρειες που αλλιώς θα περνούσαν απαρατήρητες. Οι αφηγήσεις δίνουν φωνή σε κάθε μικρό και «ασήμαντο» για τον μέχρι σήμερα

εκπαιδευτικό. Μέσα από τη έρευνα αυτή επιδιώκεται η αναζήτηση της ουσίας και της πραγματικής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τις ιστορίες μάθησης και τις καθημερινές στιγμές.

2.ΕΡΕΥΝΑ

2.1 Εισαγωγή

Η έρευνα «Ιστορίες από την καθημερινότητα της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική ηλικία, ως τεκμήρια έρευνας» αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας που διεξάγεται από τον Δρ. Panteli (Peter) Gouzouasis και την Δρ. Λελούδα Στάμου.

Στόχοι έρευνας

«Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η καταγραφή ιστοριών μάθησης και καθημερινών στιγμών, για τη βαθύτερη κατανόηση των αυθεντικών, βιωματικών εμπειριών των παιδιών» (Gouzouasis & Στάμου, 2019, σελ. 4). Μέσα από την έρευνα, γίνεται η χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης για την αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των παιδιών όπου επιδιώκουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο που διδάσκονται τα παιδιά αλλά και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τα πρόσωπα που βρίσκονται στο μαθησιακό περιβάλλον τους, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Επιπρόσθετα μέσα από την έρευνα αναδύεται η χρήση νέων μορφών ποιοτικής έρευνας και σύγχρονων ερευνητικών αφηγηματικών προσεγγίσεων όπως είναι η αυτοεθνογραφία, γνωστές ως Δημιουργικές Αναλυτικές Πρακτικές/Creative Analytical Practices στη μουσική εκπαιδευτική έρευνα. Η έρευνα που εφαρμόζει αυτές τις πρακτικές και έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 20 χρόνια, είναι γνωστή και ως Καλλιτεχνικά Βασισμένη Εκπαιδευτική Έρευνα/Arts Based Educational Research. Στο πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της αυτοεθνογραφίας. Στο δεύτερο και κύριο μέρος της διπλωματικής εργασίας, καταγράφονται οι ιστορίες μάθησης και καθημερινών στιγμών.

2.2 Μεθοδολογία

Πλαίσιο της έρευνας

Η εμπλοκή, παρατήρηση και καταγραφή των ιστοριών μάθησης και των καθημερινών στιγμών, έγιναν από την ερευνήτρια σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής μεθόδου της αυτοεθνογραφίας. Η παρατήρηση και καταγραφή, έγινε σε συγκεκριμένο πρόγραμμα μουσικής ανάπτυξης βρεφών και νηπίων, την περίοδο του εαρινού κύκλου του τρέχοντος έτους. Το πρόγραμμα γενικά αποτελείται από δύο κύκλους 12 συναντήσεων (χειμερινός και εαρινός κύκλος) και ένα μικρό κύκλο 5 μαθημάτων (θερινός κύκλος).

Το πρόγραμμα μουσικής ανάπτυξης βρεφών και νηπίων όπου διεξήχθη η έρευνα, απευθύνεται σε βρέφη και παιδιά ηλικίας 4 μηνών – 6 χρόνων και τους γονείς τους. Το πρόγραμμα βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη βρεφών και νηπίων και στόχος του είναι η αξιοποίηση των τεράστιων μουσικών δυνατοτήτων που φέρουν τα παιδιά με τη γέννησή τους.

Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα που υποδεικνύει η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* (Music Learning Theory) του Edwin Gordon. Σύμφωνα με την Στάμου (2009), «η *Θεωρία Μουσικής Μάθησης*, προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό υπόβαθρο για τη μελέτη και ερμηνεία της μουσικής συμπεριφοράς και απόδοσης, ενώ αποτελεί ένα βασικό εργαλείο αξιολόγησης στη μουσική διδασκαλία καθώς αναλύει τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης και τις μουσικές συμπεριφορές που τα υποδηλώνουν» (Τρούλου, 2017 σελ.30). Κατά τη διάρκεια της μουσικής τους ανάπτυξης τα παιδιά περνούν από συγκεκριμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο προσαρμογής και έκθεσης όπου το παιδί εκτίθεται σε μελωδίες και ρυθμούς για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να αναπτύξουν το μουσικό του ρεπερτόριο. Μέσω της επανάληψης των ερεθισμάτων τα παιδιά εισέρχονται σταδιακά στο δεύτερο στάδιο της μίμησης. Το στάδιο αυτό χωρίζεται στο στάδιο της λανθασμένης μίμησης, όπου τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την ακουστική διαφορά μεταξύ του σωστού και του λανθασμένου. Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο πρότυπο (μουσικοπαιδαγωγού) και της απόκρισης τους, μέσω της συνεχούς επανάληψης των μουσικών ερεθισμάτων και της καθοδηγούμενης παρακίνησης τους. Έτσι αρχίζουν να μιμούνται με ακρίβεια τα μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα και φτάνουν στο στάδιο της ορθής μίμησης. Τα παιδιά οδηγούνται στο τελευταίο στάδιο της μουσικής ανάπτυξης, το στάδιο της αφομοίωσης, όπου συνειδητά πλέον το παιδί μπορεί και μιμείται σωστά μουσικές φράσεις, με τονική και ρυθμική ακρίβεια.

Εκτός από την επιστημονικά δομημένη διδασκαλία εκ μέρους του προγράμματος και των διδασκόντων, τα παιδιά και οι γονείς βρίσκονται σε ένα περιβάλλον, μουσικού πλούτου, συναισθηματικής ασφάλειας, χαράς και κοινωνικής ζωής μέσα στο πλαίσιο της τάξης. «*Η «άτυπη» καθοδήγηση που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα, βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή ότι τα παιδιά δεν πιέζονται να συμμετέχουν, ούτε να αποκρίνονται μουσικά, παρακινούνται όμως να διαδράσουν με το μουσικό περιβάλλον με όποιο τρόπο αισθάνονται πιο άνετα*» (Gordon, 2003·Etopio & Cissoko, 2005·Stamou, 2005·Στάμου, 2006·, Στάμου, 2009· Τρούλου 2017 σελ. 30).

Στο μάθημα υπάρχουν πάντα δυο διδάσκοντες. Οι διδάσκοντες του προγράμματος είναι καταρτισμένοι τόσο στο μουσικό αλλά και στον παιδαγωγικό χώρο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε για παρατήρηση και για καταγραφή αφού η ερευνήτρια, αποτελούσε μέρος του διδακτικού προσωπικού (*ευκαιριακός ερευνητής/ opportunistic researcher*) και για την αξιοπιστία του ως πρόγραμμα.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα παιδιά του προγράμματος, στις τάξεις που συμμετείχε η ερευνήτρια ως διδάσκουσα ή ως παρατηρητής. Τα παιδιά ηλικιακού φάσματος 10 μηνών έως 4 ετών συνοδεύονταν από τους γονείς ή τον ενήλικα συνοδό. Τα παιδιά ηλικιακού φάσματος 4-6 ετών, ήταν σε τάξεις χωρίς συνοδό.

Ερευνητικά εργαλεία

Παρατήρηση – προσωπικό ημερολόγιο ερευνήτριας

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν η δραστηριότητα το επέτρεπε, η ερευνήτρια κατέγραφε λέξεις κλειδιά, για γεγονότα που έκρινε αξιοσημείωτα για καταγραφή, που αφορούσαν αλληλεπιδράσεις και εκδηλώσεις μουσικής και κοινωνικής συμπεριφοράς

παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών. Καταγραφή ιστοριών μάθησης και καθημερινών στιγμών, γίνονταν εντός και εκτός της αίθουσας μουσικής την ώρα των συναντήσεων ή στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών πριν ή μετρά την ολοκλήρωση του μαθήματος. Η καταγραφή περαιτέρω σημειώσεων γινόταν κατά τη λήξη του μαθήματος. Με την ολοκλήρωση όλων των μαθημάτων την ίδια μέρα γινόταν και η λεπτομερής καταγραφή της ιστορίας μάθησης ή της καθημερινής στιγμής από την ερευνήτρια.

Η ιστορία μάθησης είναι μια καταγραφή από τον δάσκαλο ή τον γονέα για το τι κάνει ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών σε ένα πρόγραμμα προσχολική ηλικίας. Η γραπτή ιστορία μπορεί να είναι τόσο μικρή όσο μία παράγραφος ή μία σελίδα και περισσότερο. Συνήθως επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή επεισόδιο, αλλά μπορεί επίσης να είναι ένα στιγμιότυπο των δραστηριοτήτων του παιδιού για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. (Alexander, 2001). Διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας. Γίνεται μια ιστορία «μάθησης» όταν ο ενήλικας προσθέτει την ερμηνεία του σχετικά με τις ικανότητες και την συμπεριφορά του παιδιού προς τη μάθηση.

Η καθημερινή στιγμή, ενώ είναι μικρή, είναι ένας μικρόκοσμος του τρόπου σκέψης του παιδιού. (Forman, G., Hall, E., & Berglund, K. 2001). Η ιστορία καθημερινής στιγμής, διαδραματίζεται εκτός της διδακτικής ώρας. Μέσα από την καταγραφή αυτών των ιστοριών αποκαλύπτονται η εφαρμογή και η επέκταση της γνώσης των παιδιών.

Ερευνητική στρατηγική

Η παρατήρηση, συλλογή και η καταγραφή των ιστοριών μάθησης και των καθημερινών στιγμών ήταν διάρκειας 12 εβδομάδων. Η επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών και καθημερινών στιγμών έγινε μέσα από τις πλούσιες αποχρώσεις που προσέφερε την συγκεκριμένη χρονική στιγμή που εξελισσόταν μπροστά στα μάτια της ερευνήτρια η ιστορία μάθησης ή η καθημερινή στιγμή. *«Η βασική υπόθεση της διερεύνησής μας είναι ότι μέσα από τον αναστοχασμό πάνω σε όσα βλέπουμε και ακούμε, αποκτούμε βαθύτερη, πιο πλούσια και πιο ζωντανή εικόνα του πώς μαθαίνουν τα παιδιά»*(Gouzouasis & Stamou, 2019 σελ.4).

Ως νέα εκπαιδευτικός στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής και ως νέα ερευνήτρια στον ερευνητικό χώρο γενικότερα και ειδικότερα στην Καλλιτεχνικά Βασισμένη Εκπαιδευτική Έρευνα, όπως είναι η αυτοεθνογραφία, ένα σημαντικό κριτήριο στην επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών ήταν τα συναισθήματα και η εντύπωση που μου προκάλεσε καθώς εξελισσόταν η ιστορία μπροστά στα μάτια μου.

Η κάθε ιστορία μάθησης και καθημερινή στιγμή, περιλαμβάνει το μέρος της «συζήτησης», όπου η ερευνήτρια αναστοχάζεται και σχολιάζει.

Περιορισμοί έρευνας

Η αυτοεθνογραφία ως ερευνητική μέθοδος έχει αμφισβητηθεί για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της από τους παραδοσιακούς ερευνητικούς κύκλους (e.g., Gingrich-Philbrook, 2005; Madison, 2006 στο Méndez, 2013). Ο Sparkes (2000, σελ.22) αναφέρει: *«Η εμφάνιση της αυτοεθνογραφίας και των αφηγήσεων του εαυτού..δεν έγινε χωρίς προβλήματα και η θέση τους ως κατάλληλης έρευνας παραμένει προβληματική»*. Η πιο επαναλαμβανόμενη κριτική της αυτοεθνογραφίας είναι η ισχυρή της έμφαση στον εαυτό, ο οποίος αποτελεί τον πυρήνα της αντίστασης στην αποδοχή της αυτοεθνογραφίας ως πολύτιμης ερευνητικής μεθόδου. Έτσι, η αυτοεθνογραφία έχει κριθεί ότι είναι αυτοκατανόητη, ναρκισσιστική, ενδοσκοπική και εξατομικευμένη (Atkinson, 1997 · Coffey, 1999 · M. Méndez, 2013)

Μια άλλη κριτική είναι η πραγματικότητα που παρουσιάζουν οι ατομικές αφηγήσεις ή οι αυτοεθνογραφίες ή, όπως το θέτει ο Walford (2004): *«Αν οι άνθρωποι επιθυμούν να γράψουν μυθοπλασία, έχουν κάθε δικαίωμα να το πράξουν, αλλά όχι κάθε δικαίωμα να το ονομάσουν έρευνα»* (σελ. 411). Αυτή η κριτική προέρχεται από μια δήλωση των Ellis και Bochner (2000), που συλλαμβάνουν την αυτοεθνογραφία ως μια αφήγηση που *«... είναι πάντα μια ιστορία για το παρελθόν και όχι για το ίδιο το παρελθόν»* (σελ.745). Μια αντίθετη άποψη είναι αυτή του Walford (2004), συνεχίζει και υποστηρίζει ότι *«... ο σκοπός της έρευνας είναι να μειώσει σίγουρα τη στρέβλωση όσο το δυνατόν περισσότερο»* (σελ. 411). Οι ανησυχίες του Walford επικεντρώνονται στο κατά πόσο οι περιγραφές που παρουσιάζονται ως αυτοεθνογραφίες αντιπροσωπεύουν πραγματικές συνομιλίες ή γεγονότα που συνέβησαν ή είναι απλώς εφευρέσεις των δημιουργών (M. Méndez, 2013).

Σύμφωνα με τους Ellis και Bochner (2000), η αναδημιουργία του παρελθόντος με αφηγηματικό τρόπο αντιπροσωπεύει έναν *«.. υπαρξιακό αγώνα για να προωθήσει τη ζωή προς τα εμπρός»* (σ. 746). Για αυτούς, η υποκειμενικότητα του ερευνητή θεωρείται και αποδέχεται ως αξία της αυτοεθνογραφίας. Οι Bochner και Ellis (1996) θεωρούν ότι ένας χρήσιμος στόχος προσωπικών αφηγήσεων *«είναι να επιτρέψουμε στον κόσμο της εμπειρίας ενός άλλου ατόμου να εμπνεύσει τον δικό μας κριτικό αναστοχασμό»* (Méndez, 2013). Έτσι, ο στόχος της αυτοεθνογραφίας είναι να αναδημιουργήσει την εμπειρία του ερευνητή με τρόπο αντανάκλαστικό, αποσκοπώντας στη σύνδεση με τον αναγνώστη που μπορεί να τον βοηθήσει να σκέφτεται και αναστοχαστεί για τις δικές του εμπειρίες. Αυτό οδήγησε στην κριτική να θεωρηθεί ο κύριος στόχος της αυτοεθνογραφίας ως θεραπευτικός και όχι αναλυτικός (Atkinson, 1997). Ο Walford (2004) δεν βλέπει αξία σε αυτό το είδος της έρευνας, αφού μια αναφορά κοινωνικής έρευνας θα πρέπει να στοχεύει στην παρουσίαση οργανωμένων, λογικών ισχυρισμών που υποστηρίζονται από εμπειρικά δεδομένα. Εάν οι ερευνητές υποτίθεται ότι είναι όσο το δυνατόν πιο απομακρυσμένοι από την έρευνα για να παρουσιάσουν την αντικειμενική πραγματικότητα, πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί με την αυτοεθνογραφία; Ωστόσο, όπως δηλώνει ο Denzin και ο Lincoln (2000), *«η αντικειμενική πραγματικότητα δεν μπορεί ποτέ να συλληφθεί, μπορούμε να γνωρίσουμε κάτι μόνο μέσω των αναπαραστάσεων της»* (σελ.5). Έτσι, ο πλούτος της αυτοεθνογραφίας βρίσκεται σε εκείνες τις πραγματικότητες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ του εαυτού και των δικών του εμπειριών που αντανάκλουν το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συνέβησαν αυτά τα γεγονότα. Μέσω αυτής της αναπαραστάσης επιτυγχάνεται η κατανόηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Méndez, 2013).

3. ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ/MUSIC LEARNING STORIES

Ιστορία μάθησης #1 – «Δείξε μου μόνο»

Είναι ένα συννεφιασμένο πρωινό Σαββάτου και βρίσκομαι στην αίθουσα μουσικής. Ανυπομονώ να ξεκινήσει το μάθημα. Κοιτάζω την ώρα, σε 4 λεπτά ξεκινάμε. Ανοίγω την πόρτα που οδηγεί στο μικρό σαλόνι που υπάρχει και κάθονται οι γονείς και τα παιδιά πριν ξεκινήσει το μάθημα.

- «Καλημέρα καλημέρα! Ετοιμαστείτε για τη μουσική μας ώρα, βγάζουμε παπουτσάκια, όσοι χρειάζονται πάνε τουαλέτα και έρχεστε μέσα για να ξεκινήσουμε».

Μπαίνουν σιγά σιγά μέσα τα παιδιά με τους γονείς τους. Το ελεύθερο πλαίσιο του μαθήματος επιτρέπει στα παιδιά να καθίσουν στο πάτωμα όπου θέλουν και αισθάνονται πιο άνετα. Κάποια παιδιά επιλέγουν που θα καθίσουν και ο γονέας ακολουθεί. Κάποια άλλα που είναι πιο διστακτικά ακολουθούν τον μπαμπά ή την μαμά. Το πρώτο τμήμα αποτελείται από δέκα παιδιά, ηλικιακού φάσματος 2,5-4 ετών και τους γονείς τους. Ανάμεσα στα παιδιά είναι και ο Κωνσταντίνος. Ο Κωνσταντίνος είναι ένα αγόρι τεσσάρων ετών. Τα μάτια του είναι καταγάλανα, τόσο όμορφα και εκφραστικά που μπορείς να τα κοιτάξεις ασταμάτητα. Σαν παιδί είναι αρκετά ζωηρός μέσα και έξω από την αίθουσα μουσικής, που δυσκολεύεται ή κατά προσωπική μου άποψη αρνείται να επικοινωνήσει λεκτικά. Μπαίνει στην αίθουσα με τον πατέρα του.

Το μάθημα ξεκινάει και ο Κωνσταντίνος χωρίς να χάσει καιρό, αρχίζει να τρέχει στην αίθουσα. Τρέχει για λίγα λεπτά, καταλήγει στην αγκαλιά του πατέρα του και ξεκινάει ξανά το τρέξιμο. Το μάθημα συνεχίζεται κανονικά. Το πλαίσιο του προγράμματος επιτρέπει στα παιδιά να κινούνται ελεύθερα στο χώρο στα πλαίσια βέβαια που η σωματική τους ακεραιότητα δεν κινδυνεύει και η διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας είναι εφικτή. Ο Κωνσταντίνος τρέχει σε όλη την διάρκεια του μαθήματος. Ο πατέρας του, τον αγκαλιάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα για να κρατάει σε ισορροπία την ενέργεια του. Φτάνει η δραστηριότητα του κυκλικού χορού. Η δραστηριότητα του κυκλικού χορού ξεκινάει με εμένα (Παναγιώτα). Σηκώνομαι από το πάτωμα. Ξεκινάω να κτυπώ ρυθμικά τα πόδια μου στον παλμό των 7/8, που είναι ο ρυθμός του τραγουδιού.

- «Πιάστε τα χέρια για χορό, καλαματιανό», λέω ρυθμικά στον παλμό των 7/8.

Τα παιδιά και οι γονείς σηκώνονται και πιάζουν τα χέρια σε κύκλο. Πιασμένοι χέρι-χέρι σχεδόν όλοι, ξεκινάμε την δραστηριότητα. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει τραγούδι και κίνηση. Τραγουδάμε την πρώτη φορά το τραγούδι και χορεύουμε κυκλικά. Χορεύουμε στο ρυθμό 7/8, γνωστό ρυθμό στην Ελλάδα που συνδέεται με τον καλαματιανό χορό³. Το δικό μας τραγούδι δεν περιλαμβάνει στίχους, χρησιμοποιούμε τις συλλαβές για-μπα-ραμ-μπαμ για να μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά στο τραγούδι χωρίς να χρειάζεται να επικεντρώνονται στους στίχους, αλλά στη μελωδία και τον παλμό. Τραγουδάμε μια φορά τη μελωδία και χορεύουμε. Τα βλέπω με πόση χαρά χορεύουν, κοιτάζουν τους γονείς τους. Άλλα περπατάνε στις μύτες των ποδιών τους, άλλα τα παρατηρώ να περπατάνε σχεδόν

³ Ο συρτός- καλαματιανός χορός χορεύεται κυκλικά σε ρυθμό 7/8 κι έχει 12 χορευτικά βήματα. Το ρυθμό του συρτού καλαματιανού χορού (7/8), τον συναντάμε στους αρχαίους ελληνικούς χρόνους με το όνομα «επιτρήτος» και παραμένει μέχρι σήμερα προσαρμοσμένος πάντα στις μελωδικές και στιχουργικές ανάγκες της κάθε εποχής (Πραντσίδης, 2007).

στον ρυθμό. Ο Κωνσταντίνος τρέχει. Το τραγούδι τελειώνει και ξεκινάμε ομαδικό ρυθμικό σολφέζ. Στο ρυθμό 7/8, με τη χρήση κινήσεων, τραγουδάμε ρυθμικά μοτίβα. Στο ισχυρό μέρος του μέτρου κάνουμε συγκεκριμένη κίνηση για να βοηθήσουμε τα παιδιά και τους γονείς να νιώσουν το παλμό του τραγουδιού. Το τραγούδι και το ομαδικό ρυθμικό σολφέζ επαναλαμβάνεται για δεύτερη φορά. Έτσι ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της δραστηριότητας. Ο Κωνσταντίνος συνεχίζει να τρέχει κατά τη διάρκεια του τραγουδιού και περνάει κάτω από τα πιασμένα χέρια. Προσπαθεί επανειλημμένα να αγγίξει πάνω στα χέρια τους και όταν τα καταφέρνει με τα όμορφα εκφραστικά του μάτια γυρνάει και κοιτάζει πονηρά τον «στόχο» του. Γελάει και συνεχίζει. Συνεχίζει να τρέχει.

Σειρά έχει το ατομικό ρυθμικό σολφέζ. Καθόμαστε όλοι στο πάτωμα. Ο πατέρας του Κωνσταντίνου τον κρατάει στην αγκαλιά του για να τον βοηθήσει να συγκεντρωθεί στο ατομικό ρυθμικό σολφέζ που ακολουθεί. Η κυρία Άννα καθισμένη στο πάτωμα ξεκινάει το ατομικό ρυθμικό σολφέζ. Πάει κοντά στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Λίγο πριν έρθει η σειρά του Κωνσταντίνου, τον παρατηρώ. Ο Κωνσταντίνος προσπαθεί να πει κάτι στον μπαμπά του. Χρησιμοποιεί τον δείκτη του χεριού του και με το δάκτυλο του δείχνει πρώτα τον εαυτό του, κουνάει το δάκτυλο αρνητικά. Κλείνει το στόμα του με το χεράκι του. Σα να θέλει να πει στο μπαμπά του ότι «εγώ, δεν θα πω τίποτα». Στη συνέχεια δείχνει τον μπαμπά του και του λέει «εσύ εσύ». Ο μπαμπάς του γνέφει καταφατικά και τον παίρνει στην αγκαλιά του ξανά. Φτάνει η σειρά του για το ατομικό ρυθμικό σολφέζ. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά του Κωνσταντίνου δεν με εκπλήσσει. Τον έχω προσέξει να κάνει το ίδιο και με την μαμά του. Η κυρία Άννα καθισμένη στο πάτωμα πάει κοντά του. Στη δραστηριότητα αυτή του ατομικού ρυθμικού σολφέζ, χρησιμοποιούμε την φωνή για παράγουμε το ρυθμικό πρότυπο και τα παιδιά για να το επαναλάβουν.

- «Κωνσταντίνε, ήρθε η σειρά σου».



«πα παπα»

Εικόνα 1.

- «Μμμ», λέει ο Κωνσταντίνος, κουνάει το κεφάλι του αρνητικά δεξιά και αριστερά. Ταυτόχρονα κλείνει το στόμα του με το χέρι του. Δείχνει τον μπαμπά του.
- «Πα-παπα –πα», συνεχίζει η κυρία Άννα.



«πα παπα πα»

Εικόνα 2.

Ο Κωνσταντίνος σηκώνεται από την αγκαλιά του μπαμπά του και πάει πίσω από αυτόν. Κρύβεται, σηκώνει το κεφαλάκι του βλέπει την κυρία Άννα και κρύβεται ξανά. Η κυρία Άννα συνεχίζει:

- «Εντάξει, μην πεις. Δείξε μου μόνο».

Η κυρία Άννα επαναλαμβάνει το ρυθμικό πα-παπα(Εικ.1) και κτυπάει το ρυθμικό μοτίβο με τα χέρια της πάνω στα γόνατα της. Δίνει λίγα δευτερόλεπτα στο Κωνσταντίνος. Ο

Κωνσταντίνος φανερώνεται πίσω από την πλάτη του πατέρα του. Βλέπω τα γαλανά του μάτια να κοιτάζουν την κυρία Άννα με προσοχή. Σηκώνεται και πάει προς το μέρος της. Κάθεται απέναντι της. Τα μάτια τους στοιχίζονται. Ο Κωνσταντίνος επαναλαμβάνει σωστά λεκτικά και κινητικά το ρυθμικό μοτίβο. Η προσθήκη της κίνησης από την κ. Άννα, ξεκλείδωσε μουσικά και λεκτικά τον Κωνσταντίνο. Μπορώ να πω ότι η στάση της κυρίας Άννας είναι ένα σημαντικό λιθαράκι στη εκπαίδευση που λαμβάνω καθώς διδάσκω στο πλευρό της. Η κυρία Άννα με τον ίδιο τρόπο συνεχίζει με το ρυθμικό μοτίβο «πα –παπα –πα»(Εικ.2) και ο Κωνσταντίνος επαναλαμβάνει και πάλι σωστά. Η κυρία Άννα συνεχίζει «παπαπαπα – παπα -πα». (Εικ.3) Ο Κωνσταντίνος επαναλαμβάνει μετά την κυρία Άννα αλάνθαστα! Σύμφωνα με τις ενδείξεις του, ο Κωνσταντίνος συντονίζει την κίνηση του με τη λεκτική μίμηση των ρυθμικών μοτίβων.



Εικόνα 3.

- «Πολύ ωραία Κωνσταντίνε, κόλλα πέντε», του λέει η κυρία Άννα χαμογελώντας.
- «Όχι, μετά», απαντάει ο Κωνσταντίνος και κουνάει το χέρι και το κεφάλι του αποφαστικά.

Σηκώνεται, πάει πίσω από τον μπαμπά του, βάζει το κεφαλάκι του μέσα στη κουκούλα από το μπουφάν του πατέρα του και προσπαθεί να κρυφτεί αλλά δεν τα καταφέρνει. Εγώ βλέπω τον Κωνσταντίνο να χαμογελάει ντροπαλά. Ο πατέρας του χαμογελάει με ευχαρίστηση. Η κυρία Άννα μετακινείται και δευτερόλεπτα πριν ξεκινήσει το επόμενο ατομικό ρυθμικό σολφέζ, βλέπω τον Κωνσταντίνο να κατευθύνεται προς το μέρος της.

- «Τώρα» της λέει και σηκώνει το χεράκι του ψηλά για να πάρει φόρα, για να κολλήσει πέντε με την κυρία Άννα. Χαμογελάει πονηρά.

Ο Κωνσταντίνος και η κυρία Άννα κάνουν την «χειρονομία επιβράβευσης – κόλλα πέντε». Ο Κωνσταντίνος ξεκινάει να τρέχει πάλι. Το ατομικό ρυθμικό σολφέζ συνεχίζεται με την ίδια ακριβώς διαδικασία, για τον συντονισμό φωνής και κίνησης και για εμπλουτισμό της δραστηριότητας.

Συζήτηση:

Ο Κωνσταντίνος επιλέγει να μην αποκρίνεται λεκτικά μέσα στην αίθουσα μουσικής. Πριν έρθει η σειρά του ακόμα, προετοίμασε τον πατέρα του μέσω των κινήσεων του ότι δεν θα συμμετέχει στο ατομικό ρυθμικό σολφέζ. Ο χειρισμός της περίπτωσης από την κυρία Άννα και ο εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της για να ξεκλειδώσει τον Κωνσταντίνου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Στο βιβλίο της η κ. Στάμου (2012), σημειώνει ότι «ο δάσκαλος πρέπει να βρει τρόπους να διδάξει αποτελεσματικά τους μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, με διαφορετική ανατροφή και νοοτροπία, με διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Πέρα από την προετοιμασία του δασκάλου και το απαραίτητο υπόβαθρο σπουδών, γνώσεων και δεξιοτήτων που οφείλει να διαθέτει σχετικά με το όργανο και τη διδασκαλία του, οι γνώσεις του πρέπει να περιλαμβάνουν ψυχολογία των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, παιδαγωγική μεθοδολογία και γνώση των σταδίων ανάπτυξης του ατόμου. Ο δάσκαλος πρέπει επίσης να διαθέτει τη διάθεση να

ασχοληθεί, να κατανοήσει και να επικοινωνήσει με το παιδί, να είναι σε θέση να «κατέβει στο επίπεδο των φυσικών περιορισμών του και να ανέβει στο επίπεδο που αισθάνεται και ονειρεύεται». Στη περίπτωση του, ο Κωνσταντίνος είχε αφομοιώσει τα ρυθμικά μοτίβα και μέσω της κίνησης που αποτελεί σημαντικό πυλώνα σε πολλές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις μάθησης, ο Κωνσταντίνος μπόρεσε να τα εξωτερικεύσει. Ο Dalcroze υποστήριζε ότι η μουσική δεν ακούγεται μόνο από το αυτί αλλά από ολόκληρο το σώμα. (Χατζησταύρου, 2005). Η προσέγγιση από τον διδάσκοντα βοήθησε το μαθητή να εκφράσει όσα είχε αφομοιώσει από προηγούμενες συναντήσεις. Μέσα από αυτή την προσέγγιση και την αντίδραση του Κωνσταντίνου, φανερώνεται η μοναδικότητα του κάθε παιδιού και η ξεχωριστή προσέγγιση που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός σε κάθε παιδί ξεχωριστά.

Ιστορία μάθησης #2 – «Μπαμ- μπαμ Μιχάλη!»

- «Και ο Μιχάλης τα λέει αλλά μόνο στο σπίτι, εδώ τίποτα», ακούω τη μητέρα του Μιχάλη να λέει καθώς βγαίνει από την αίθουσα μουσικής.

Η μητέρα του Μιχάλη είναι μια όμορφη γυναίκα, γύρω στα 30, μέτριου αναστήματος με γαλανά μάτια και ξανθά μαλλιά. Ο Μιχάλης της μοιάζει πολύ. Είναι ένα αγοράκι, ξανθό με γαλανά μάτια, 14 μηνών, το μικρότερο στο τμήμα του. Είναι από τα παιδιά που βλέπεις και σκέφτεσαι ότι θα μπορούσε να παίζει σίγουρα σε διαφημίσεις. Το τμήμα αποτελείται από 11 παιδιά και τους γονείς τους, ηλικιακού φάσματος 2,5 – 4 ετών. Ο Μιχάλης δεν υπάγεται ηλικιακά σε αυτή την ομάδα αλλά η συναναστροφή του και η αλληλεπίδραση του με μεγαλύτερα παιδιά δεν θεωρείται πρόβλημα στη μουσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος σήμερα, ο Μιχάλης κινήθηκε ελεύθερα στο χώρο, παρατηρούσε συνέχεια με τα ματάκια του ορθάνοιχτα από θαυμασμό και περιέργεια αλλά χωρίς να αποκρίνεται. Σε κάθε μάθημα παρατηρεί έντονα. Με τα μάτια του γουρλωμένα, περπατάει στο χώρο, παρατηρεί, κάνει βόλτες, επιστρέφει στη μαμά του. Σύμφωνα με τις ενδείξεις του μέσα στην αίθουσα της μουσικής, ταλαντεύεται μεταξύ του σταδίου της έκθεσης και του σταδίου της λανθασμένης μίμησης. Το στάδιο έκθεσης είναι πρώτο στάδιο προσαρμογής όπου το παιδί εκτίθεται σε μελωδίες και ρυθμούς για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να αναπτύξει το μουσικό του ρεπερτόριο. Μέσω της επανάληψης των ερεθισμάτων τα παιδιά εισέρχονται σταδιακά στο δεύτερο στάδιο της μίμησης. Το στάδιο αυτό χωρίζεται στο στάδιο της λανθασμένης μίμησης, όπου τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την ακουστική διαφορά μεταξύ του σωστού και του λανθασμένου, προσπαθούν να μιμηθούν το πρότυπο αλλά λανθασμένα.

Ο Μιχάλης και η μαμά του είναι έξω από την αίθουσα της μουσικής μαζί με τους υπόλοιπους και ετοιμάζονται να φύγουν όλοι αφού το μάθημα τελείωσε. Πάω κοντά τους. Η κυρία Κωνσταντίνα είναι ήδη εκεί. Ο Μιχάλης είναι στην αγκαλιά της μητέρας του.

- «Μπαμ – Μπαμ», τραγουδάει η κυρία Κωνσταντίνα στον Μιχάλη το διάστημα της κατιούσας πέμπτης καθαρής.
- «Μπαμ – Μπαμ» αποκρίνεται ο Μιχάλης. Προσπαθεί να επαναλάβει. Βρίσκεται στο στάδιο που αρχίζει να αποκρίνεται στα μελωδικά στοιχεία κάνοντας τους δικούς του ήχους. Ακούει το διάστημα αλλά δεν μπορεί να το μιμηθεί σωστά

Στη τάξη δεν αποκρίνεται με τέτοιο τρόπο και αν το κάνει είναι ένας μουσικός πειραματισμός (music babble). Χάρηκα που τον είδα να ανταποκρίνεται.

- «Μπράβο Μιχάλη!», τον συγχαίρει η κυρία Κωνσταντίνα.
- «Του λέω Μιχάλη την Πέμπτη θα πάμε στη μουσική, με κοιτάζει και μου λέει μπαμ-μπαμ. Και λέμε και Ντο-ρε!» μας λέει η μαμά του, ενώ κρατάει στην αγκαλιά της τον Μιχάλη και ταυτόχρονα του βάζει τα παπούτσια του. Ο Μιχάλης μας κοιτάζει.
- «Τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα εδώ, αλλά μπορούν να αποκριθούν οπουδήποτε και οποιαδήποτε ώρα» απαντάω.
- «Μιχάλη πες μου, ντο – ρε» συνεχίζει η μαμά του (εικόνα 1).
- «Ντο- ρε» αποκρίνεται ο Μιχάλης!(εικόνα 2)

Αυτός ο διάλογος επαναλαμβάνεται άλλες 2 φορές. Ο Μιχάλης επαναλάμβανε τις συλλαβές, χωρίς τονική ακρίβεια. Βρίσκεται στο στάδιο της λανθασμένης μίμησης.

- «Μιχάλη; Ντο – ρε – μι» του τραγουδάω εγώ (εικόνα. 3).
- «Ντο – ρε» μου απαντάει (εικόνα 2).
- «Μιχάλη; Ντο – ρε – μι» (εικόνα 3).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Κοιτάζει την μαμά του. Εκείνη του γνέφει καταφατικά με το κεφάλι σα να το λέει «πες το, είμαι εδώ».

- «Ντο – ρε» μου απαντάει αλλά δεν έχει τελειώσει. Τον βλέπει που προσπαθεί να πει και το μι. Έχει ανοίξει το στόμα του και κουνάει τη γλώσσα του.
- «Ντο – ρε», του τραγουδάω.
- «Ντο – ρε», μου αποκρίνεται!
- «Φανταστικό Μιχάλη».

Η μαμά του Μιχάλη, χαμογελάει με ικανοποίηση. Ήξερε ότι το παιδί της αποκρινόταν αλλά ήθελε να το μάθουμε και εμείς. Ο Μιχάλης έχει κατέβει από την αγκαλιά της μητέρας του. Ξεκινάει να τρέχει προς την πόρτα και η μαμά του τον ακολουθεί.

- «Καλό βράδυ Μιχάλη, μπαμ- μπαμ! (διάστημα της κατιούσας πέμπτης) Καληνύχτα!»
- «Καληνύχτα», απαντάει η μητέρα του.

Συζήτηση:

Ένα παιδί μπορεί να λαμβάνει μουσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της μουσικής συνάντησης ή στο οικογενειακό περιβάλλον ή οπουδήποτε, αλλά να αποκρίνεται σε άλλη χρονική στιγμή όπου το παιδί αισθάνεται ασφάλεια και οικειότητα. Ο ρόλος του γονέα ή του κηδεμόνα εντός και εκτός μουσικών συναντήσεων είναι πολύ σημαντικός. Ο Μιχάλης σε αρχικό στάδιο αποκρίνεται στο οικογενειακό περιβάλλον από τα λεγόμενα της μητέρας του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποκρίθηκε μετά την ολοκλήρωση της μουσικής

συνάντησης, με την παρότρυνση της μητέρας του. Γεγονός που φανερώνει την σημαντικότητα του γονέα, στο ρόλο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη σημαντικότητα του χρόνου που οφείλουμε να δίνουμε στα παιδιά για να αποκριθούν. Στο άρθρο των Wheeler και Conor (2006), τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος του γονέα στη διαδικασία μάθησης του παιδιού, καθώς γνωρίζει καλύτερα από όλους το παιδί του και είναι ο πρώτος και με την μεγαλύτερη διάρκεια δάσκαλος του (Τρούλου, 2017). Στη περίπτωση του Μιχάλη, η μητέρα του αποτελεί μουσικό πομπό ερεθισμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον. Το περιβάλλον στο σπίτι και η ενίσχυση των μουσικών ερεθισμάτων είναι σημαντική για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τους Kelley και Sutton – Smith (1987) η μουσική δραστηριότητα που υπάρχει στο σπίτι, η μουσική ενίσχυση των ενηλίκων δηλαδή, είναι πολύ σημαντική για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπρόσθετα αφού οι γονείς παρακολουθούν τα παιδιά τους στη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας και στο φυσικό τους περιβάλλον, σαφώς και θα αποσπούν τις περισσότερες μουσικές αποκρίσεις. Οι Adler & Adler (1997) τονίζουν πως οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ιδανικά ως ερευνητές διότι μπορούν να εκμαιεύσουν τις σημαντικότερες μουσικές αποκρίσεις μέσα στο οικείο πλαίσιο διότι τις παρατηρούν ως φυσικό κομμάτι της ζωής των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τη Θεωρία Μουσικής Ανάπτυξης του Gordon, όπου βασίζεται η φιλοσοφία του προγράμματος, το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο προσαρμογής και έκθεσης όπου το παιδί εκτίθεται σε μελωδίες και ρυθμούς για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να αναπτύξουν το μουσικό του ρεπερτόριο. Ο χρόνος που δόθηκε στον Μιχάλη για να εκτεθεί σε μουσικά ερεθίσματα, (πρώτο στάδιο μουσικής ανάπτυξης) αλλά και ο χρόνος που του δίνεται να αποκριθεί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο λανθασμένα σε πρώτο επίπεδο είναι πολύ σημαντικός. Κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης και χρόνο απόκρισης.

Ιστορία μάθησης #3 – «Παύση!»

Το τμήμα του σημερινού μαθήματος απαρτίζεται από δέκα γονείς και δέκα παιδιά, ηλικιακού φάσματος 2-3 χρόνων. Είναι Πέμπτη απόγευμα στη συνάντηση της μουσικής. Τα παιδιά και οι γονείς βγάζουν τα παπούτσια τους και μπαίνουν σιγά σιγά στην αίθουσα μουσικής. Κάθονται σε κύκλο και περιμένουν να αρχίσει το μάθημα. Έχω πάρει τις ράβδους και τις μπαγκέτες και κάθομαι και εγώ στον κύκλο. Τοποθετώ τις ράβδους Ρε και Λα μπροστά μου, τη ράβδο Ρε αριστερά και τη ράβδο Λα στα δεξιά. Όλα τα βλέμματα είναι στραμμένα πάνω μου. Σηκώνω τα χέρια μου με τις μπαγκέτες και για κλάσματα του δευτερολέπτου τα έχω στον αέρα, για να τραβήξω την προσοχή τους. Κοιτάζω ένα-ένα τα παιδιά στα μάτια. Παίζω τη παρακάτω μελωδική και ρυθμική φράση και ξεκινάει το τραγούδι χαιρετισμού.



Στο πλαίσιο του μαθήματος, χρησιμοποιούμε το σύστημα του κινητού ντο ή το σύστημα του σχετικού σολ-φα όπως λέγεται. Είναι το σύστημα όπου σε όλα τα τραγούδια με μείζονα τρόπο, το ντο θεωρείται τονικό κέντρο και το λα σε όλα τα τραγούδια στον ελάσσονα τρόπο. Ενώ το διάστημα είναι ρε-λα γιατί είναι το κατάλληλο για τη παιδική έκταση, στα παιδιά αναφέρεται ως σολ – ντο. Το τραγούδι χαιρετισμού έχει τελειώσει. Τώρα απευθύνομαι ονομαστικά στο κάθε παιδί.

- «Γιάννη, πες και εσύ, μπαμ – μπαμ», τραγουδώ «μπαμ-μπαμ», το διάστημα της κατιούσας πέμπτης καθαρής.

Αυτό συνεχίζεται μέχρι να απευθυνθώ σε όλα τα παιδιά ξεχωριστά. Συνεχίζω τη δραστηριότητα με τα ξυλάκια. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει δίσημο τραγούδι μπιμπαμ με την εναλλαγή διαφορετικών τρόπων παιξίματος στα ξυλάκια. Η δραστηριότητα ξεκινάει με το τραγούδι αρχικά από την κυρία Χριστίνα. Περπατάει στο ρυθμό του τραγουδιού, προς το κέντρο της αίθουσας και του κύκλου που καθόμαστε. Ενώ περπατάει, τραγουδάω το τραγούδι. Τοποθετεί το κουτί με τα ξυλάκια στο κέντρο του κύκλου.

- «Ελάτε να πάρετε ξυλάκια, δυο για εσάς και δυο για την μαμά ή τον μπαμπά ή όποιον είναι μαζί σας» λέει με τραγουδιστή φωνή η κ. Χριστίνα.

Δεν θέλουμε το μουσικό περιβάλλον να «βρωμίσει» από ομιλία, για αυτό όποια οδηγία χρειάζεται να δώσουμε το κάνουμε με την τραγουδιστή μας φωνή. Το ίδιο παρακινούμε να κάνουν οι γονείς αν είναι αναγκαίο να μιλήσουν στα παιδιά τους. Στη καλύτερη περίπτωση αποφεύγουμε τις ομιλίες γενικότερα.

Την ίδια στιγμή εγώ (Παναγιώτα), κάθομαι στον κύκλο και ρυθμικά κτυπάω τα χέρια μου πάνω στα γόνατα μου, για να κρατήσω τον παλμό του τραγουδιού και να υποδείξω και στους γονείς τι πρέπει να κάνουν. Τα παιδιά παίρνουν τα ξυλάκια, κάποια ξεχνούν να πάρουν και για τους δυο, άλλα παίρνουν λιγότερα. Όλα τα παιδιά έχουν πάρει τα ξυλάκια μόνα ή με την βοήθεια του γονέα και η δραστηριότητα ξεκινά. Το τραγούδι ξεκινάει. Ακούγεται τέσσερις φορές με παίξιμο στα ξυλάκια, με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Την πέμπτη φορά η κυρία Χριστίνα λέει «σσς» δείχνοντας με το ξυλάκι να κάνουν ησυχία. Ακολουθεί ομαδικό τραγούδι μελωδικών διαστημάτων. Τραγουδάει το διάστημα της κατιούσας πέμπτης καθαρής και δείχνει την κίνηση με τα ξυλάκια, κρατάει το ένα ψηλά και το «κτυπάει» στον αέρα την ώρα που τραγουδάει το Σολ και στη κατάληξη «κτυπάει» στο κάτω μέρος ενώ τραγουδάει το Ντο. Με την ίδια μέθοδο, όσο αφορά την κίνηση και τον ήχο, τραγουδάει τα διαστήματα Ντο-Μι, Ντο-Φα, Ντο-Σολ. Στο τέλος επαναλαμβάνει το διάστημα κατιούσας πέμπτης καθαρής. Κτυπάει τα ξυλάκια στο ρυθμό. Συνεχίζουμε το τραγούδι και αυτή τη φορά χρησιμοποιούμε τις ιδέες των παιδιών για τον τρόπο που θα παίζουμε στα ξυλάκια. Το τραγούδι ακούγεται άλλες τέσσερις φορές. Δίνεται πάλι το σήμα της ησυχίας. Σηκώνεται η κυρία Χριστίνα όσο πιο αθόρυβα μπορεί, βλέπει έντονα και εκφραστικά τα παιδιά και λέει «ΠΑΥΣΗ». Σιγά σιγά κατευθύνεται προς τη βιβλιοθήκη, παίρνει το κουτί και έρχεται ξανά στο κύκλο. Αθόρυβα τοποθετεί τα ξυλάκια της στο κουτί. Τοποθετώ και εγώ τα δικά μου με τον ίδιο τρόπο.

- «Παύση», λέμε ψιθυριστά.

Αφήνει το κουτί στο κέντρο και τα παιδιά τοποθετούν τα ξυλάκια. Κάποια τα ρίχνουν δυνατά για να κάνουν θόρυβο και κάποια προσπαθούν να τα τοποθετήσουν χωρίς να τα πετάνε. Παρακολουθώ την Ανθή, προσπαθεί να τα βάλει προσεχτικά στο κουτί όπως ακριβώς η κυρία Χριστίνα.

Η Ανθή είναι ένα ζωηρό κοριτσάκι, 2,8 χρονών που αποκρίνεται μελωδικά και ρυθμικά, της αρέσει να κινείται ελεύθερη στο χώρο και είναι πολύ κοινωνική. Τόσο κοινωνική που κάποιες φορές ανοίγει συζητήσεις με γονείς, ακόμα και με βρέφη που δεν μπορούν να της αποκριθούν λεκτικά. Δεν θα μπορούσες να μην προσέξεις την Ανθή. Τα μάτια της σε καθηλώνουν, είναι ξεχωριστά και σπάνια. Όπως και εκείνη. Όπως και το κάθε παιδί. Τα μάτια της Ανθή είναι ετερόχρωμα, υπάρχει διαφορά στο χρώμα της ίριδας κάθε ματιού. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό, όσο ομιλητική είναι η ίδια, είναι και τα μάτια της.

Σειρά έχει η δραστηριότητα με τις μαντήλες. Η κυρία Χριστίνα παίρνει το καλάθι με τις μαντήλες και με τραγουδιστή φωνή, ακολουθεί τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού της δραστηριότητας, καλεί τα παιδιά να έρθουν να καθίσουν κοντά της.

- «Όποιος θέλει μαντηλάκι, να έρθει εδώ κοντά και αν δεν έρθει θα έρθω εγώ».

Η δραστηριότητα με τις μαντήλες περιλαμβάνει ατομικό μελωδικό σολφέζ αρχικά και στη συνέχεια ομαδικό τραγούδι. Τα παιδιά από την επιθυμία τους να πάρουν μαντηλάκι, κάθονται κοντά στην κ. Χριστίνα και περιμένουν να τραγουδήσουν. Ξεκινά το ατομικό μελωδικό σολφέζ. Η κυρία Χριστίνα απευθύνεται προσωπικά σε κάθε παιδί με την σειρά. Η Ανθή ενώ κάθεται κοντά στα υπόλοιπα παιδιά, τώρα σηκώνεται και ξεκινά να κάνει βόλτες. Η κυρία Χριστίνα αντιλαμβάνεται μία μικρή ανησυχία αφού πλέον 3 παιδάκια, η Κλειώ, η Ανθή και ο Αντώνης έχουν ξεκινήσει να τρέχουν. Τους ζητά με τραγουδιστή φωνή πάλι να κάνουν ησυχία γιατί δεν μπορούσε να ακούσει τον Γιάννη, που είχε σειρά στο μελωδικό ατομικό σολφέζ. Τότε η Ανθή σαστισμένη σταματάει να τρέχει. Μένει ακίνητη για λίγα δευτερόλεπτα. Κοιτάει γύρω της και παρατηρεί την ανησυχία της τάξης. Ξεκινάει να περπατάει ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά που κάθονται κάτω. Και ενώ περπατάει λέει με ψιθυριστή φωνή «Παύση». Κουνάει τα χεράκια της προς τα κάτω σα να ήθελε να δώσει σήμα να ησυχάσουν. Το επαναλαμβάνει ξανά και ξανά και επιμένει να κάνουν ησυχία. Βάζει το δείκτη της μπροστά από το στόμα της και συνεχίζει να λέει «παύση». Οι γονείς δεν μπορούν να κρατηθούν, γελάνε. Γυρνάω στη κυρία Χριστίνα, ανταλλάσσουμε ματιές και χαμογελάμε. Ήταν αναπόφευκτο η δασκάλα να γίνει πρότυπο για την Ανθή, μέσα σε ένα μιμητικό πρόγραμμα. Η Ανθή έχει αφομοιώσει και κατανοήσει το νόημα του όρου «παύση» μέσα από το βιωματικό περιβάλλον που διεξάγεται η μουσική μας συνάντηση. Και όταν η κυρία Χριστίνα ζήτησε ησυχία, η Ανθή επιστράτευσε ότι έμαθε. Την παύση!

Συζήτηση:

Μέσα από τον βιωματικό τρόπο εκπαίδευσης, τα παιδιά βρίσκουν νόημα σε όσα μαθαίνουν και κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτούν. Στη περίπτωση της Ανθής μέσα από το βίωμα του ορισμού «παύση», αντιλήφθηκε και κατανόησε το σκοπό και το νόημα του. Σύνδεσε την κίνηση της κυρίας Χριστίνας που χρησιμοποιεί τα χέρια της για να δείξει την παύση και την ησυχία που γίνεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Έτσι όταν η κυρία Χριστίνα ζήτησε να κάνουν ησυχία, η Ανθή ανακάλεσε μέσα από τις εμπειρίες της τον ορισμό της παύσης και την συγκεκριμένη κίνηση, αφού τον είχε συνδέσει με την ησυχία.

Κάθε λεπτό τα παιδιά απορροφούν πληροφορίες. Κάθε στιγμή για αυτούς είναι μάθηση. Ο δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πρότυπο στο μαθησιακό κόσμο και όχι μόνο του παιδιού.

Ιστορία μάθησης #4 – «Μπαμπά – μπαμπά»

- «Μπαμπά μπαμπά», ακούω τον Βασίλη να λέει με παράπονο.

Ο Βασίλης κάθεται στην αγκαλιά της μαμάς του, στο πάτωμα. Το βλέμμα του είναι στραμμένο προς την πόρτα. Στο σημερινό μάθημα ο Βασίλης ήρθε με την μαμά και τον μπαμπά. Ο μπαμπάς είναι έξω και περιμένει. Η μητέρα του Βασίλη είναι μια καστανή όμορφη γυναίκα, κοντά στα 30, συνεργάσιμη και βοηθητική μέσα στο μάθημα.

- «Σς Βασιλάκο μου», τον καθησυχάζει η μαμά του και του χαϊδεύει την πλάτη.

Ο Βασίλης είναι 14 μηνών και είναι το μικρότερο παιδί στο τμήμα του. Στην ώρα της μουσικής μας, σειρά έχει το ρυθμικό ατομικό σολφέζ. Ο Βασίλης είναι λίγο ανήσυχος.

Ξέρει ότι πίσω από την πορτοκαλί πόρτα της αίθουσας μας είναι ο μπαμπάς του και περιμένει. Περπατάει προς την πόρτα και σηκώνει τα χέρια του. Θέλει να πάει στον μπαμπά του. Προσπαθεί να ανοίξει την πόρτα αλλά δεν φτάνει. Πάω κοντά στην πόρτα. Κάθομαι ακουμπάω την πλάτη μου στην ξύλινη πόρτα, σαν φυσικό εμπόδιο. Ο Βασίλης κατεβάζει τα χέρια του και με κοιτάζει. Στρέφει το βλέμμα του προς την μαμά του. Του γνέφει να πάει κοντά της. Μένει ακίνητος για λίγα δευτερόλεπτα και ξεκινάει να περπατάει προς την μαμά του. Η μητέρα του τον παίρνει στην αγκαλιά της και γυρίζει με τρόπο, ούτως ώστε να έχει οπτική επαφή με την κυρία Άννα που κάνει το ατομικό ρυθμικό σολφέζ και όχι με την πόρτα. Γιατί ο Βασίλης ξέρει ποιος είναι πίσω από την πόρτα.

- «Ακούστε τώρα τον Βασίλη! Βασίλη ήρθε η σειρά σου! Πες και εσύ πα –πα!(εικ.1)»



Ο Βασίλης που βρίσκεται στην αγκαλιά της μαμάς του, κοιτάζει την κυρία Άννα στα μάτια και ανοιγοκλείνει τα βλέφαρα του.

- « Πες πα πα – πα! (εικ.2)». Σταματάει για λίγα δευτερόλεπτα η κυρία Άννα, δίνει χρόνο στον Βασίλη να ακούσει, να αφομοιώσει και να ανταποκριθεί. Ο Βασίλης κοιτάζει ακίνητος την κυρία Άννα.
- «Πες και εσύ, πα-πα πα(εικ.3)!»



Ο Βασίλης χτυπάει με τα πόδια του, τον παλμό των 2/4!

- «Πάρα πολύ ωραίο, το παίζει με το πόδι! «Πα πα πα (εικ.4)» συνεχίζει η κυρία Άννα.

Ο Βασίλης χτυπάει και πάλι με το πόδι του στον παλμό του ρυθμικού μοτίβου!

- «Πολύ ωραίο! Πες κιόλας πα – πα – παπα (εικ.5)».

Πριν τελειώσει την φράση της η κυρία Άννα, ο Βασίλης αποκρίνεται με ένα πα-πα. Ο Βασίλης βρίσκεται στο στάδιο όπου αρχίζει να αποκρίνεται στα ρυθμικά στοιχεία κάνοντας διάφορες κινήσεις ή ρυθμικούς ήχους. Η μαμά του χαμογελάει. Τον κρατάει στην αγκαλιά της. Ο Βασίλης κοιτάει την κυρία Άννα κατευθείαν στα μάτια απορροφημένος.

- «Πες ένα ακόμα! Πα».
- «Πα!» αποκρίνεται ο Βασίλης
- «Πάρα πολύ ωραίο! Κόλλα πέντε! Σούπερ!» του απαντάει η κ. Άννα.

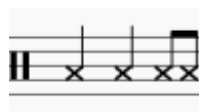
Η κυρία Άννα απλώνει το χέρι της μπροστά από το Βασίλη. Ο Βασίλης ρίχνει μια ματιά στο χέρι της κυρίας Άννας και μετά κοιτάζει την μαμά του. Απλώνει το χεράκι του και

χτυπάει το χέρι της. Η κυρία Άννα συνεχίζει το ρυθμικό σολφέζ. Βλέπω την μαμά του Βασίλη. Τον επιβραβεύει και αυτή, με ένα φιλί στο μέτωπο του.



«πα πα πα»

Εικόνα 4



«πα πα παπα»

Εικόνα 5

Συζήτηση:

Ο Βασίλης ανταποκρίνεται στο ατομικό ρυθμικό σολφέζ μέσα από το δικό του τρόπο. Χρησιμοποιεί το σώμα του. Στο άρθρο Καρτασίδου (2004), επισημαίνεται η αξία του ρυθμού και της κίνησης, αφού πρόκειται για μια βιωματική και σωματική εμπειρία, η οποία περιλαμβάνει την εμπειρία του σώματος και τις εμπειρίες που πηγάζουν μέσα από το σώμα. Τα παιδιά μέσα τους έχουν τους δικούς τους φυσιολογικούς σωματικούς ρυθμούς που είναι ο σφυγμός, η αναπνοή και ο χτύπος της καρδιάς. Υπάρχει η αίσθηση του ρυθμού μέσα στο κάθε παιδί, που με εξάσκηση μπορεί να αφυπνιστεί και να εξελιχθεί. Ο Βασίλης χρησιμοποίησε το σώμα του αρχικά για να εκφραστεί και να απαντήσει στη κυρία Άννα. Με τη σειρά της η κυρία Άννα ενίσχυσε την προσπάθεια του Βασίλη και συνέχισε τα ρυθμικά μοτίβα.

Είναι αδιαμφισβήτητο πως η στάση της μητέρας του, στην ανησυχία του Βασίλη εξαιτίας του εξωτερικού ερεθίσματος (του πατέρα του), βοήθησε το Βασίλη να συγκεντρωθεί στη διαδικασία του ατομικού ρυθμικού σολφέζ. Με την αγκαλιά της και τη διπλωματική της κίνηση να αλλάξει το οπτικό του πεδίο, βοήθησε και την κυρία Άννα. Η σημαντικότητα του γονέα μέσα και στο μαθησιακό περιβάλλον είναι φανερή. Έρευνες υποδεικνύουν τη θετική συσχέτιση της επίδρασης της γονικής συμμετοχής στη μουσική ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού, ενώ έχει αποδειχθεί επίσης ότι κατέχει σημαντική θέση στη προσχολική αγωγή του παιδιού (Davidson, Sloboda, & Howe, 1995 · Grolnick et al., 1997 · Fan, 2001 · Stamou, 2001 · Berger & Cooper, 2003 · Cardany, 2004 · Custodero, 2006 · Παρί, Moura, & Bourscheidt, 2011 · Τρούλου, 2017). Η μητέρα του Βασίλη μέσα από τον τρόπο που διαχειρίστηκε την συμπεριφορά του «συνεργάστηκε» με την εκπαιδευτικό. Η σχέση γονέα-επαγγελματία, που παραθέτουν στην έρευνα τους οι Mendoza, Katz, Rodertson & Rothenberg (2003) περιγράφεται ως μια σχέση που μπορούν να ενώσουν τις δυνάμεις τους στη λήψη αποφάσεων και να δημιουργήσουν το βέλτιστο περιβάλλον για τα παιδιά. Ο γονέας χάνει τον «παθητικό» του ρόλο που επικρατεί χρόνια στην εκπαίδευση και καλείται να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό. Αυτό αποτελεί προσπάθεια και από τις δυο πλευρές, με ένα κοινό στόχο, το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα παιδιά.

Ιστορία μάθησης #5 «Με τα μάτια στραμμένα στο ταβάνι»

Η πόρτα ανοίγει. Το μάθημα είχε ήδη ξεκινήσει. Αργοπορημένα μπαίνει μέσα ο Δημήτρης τρέχοντας με τον πατέρα. Πρώτη φορά έβλεπα τον πατέρα του. Συνήθως έρχεται με την μαμά του. Ο Δημήτρης είναι 3,5 ετών. Με τα όμορφα του κόκκινα μαλλιά, μπορείς να τον ξεχωρίσεις από μακριά. Ο πατέρας του κάθεται στο κύκλο και ο Δημήτρης ξεκινά να τρέχει μόνος του στην αίθουσα. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο Δημήτρης συνεχίζει να τρέχει μέσα στην αίθουσα. Ο πατέρας του προσπαθεί να τον πάρει στην αγκαλιά του. Όταν τα καταφέρνει τον βάζει στην αγκαλιά του. Ο Δημήτρης δεν πτοείται. Σκαρφαλώνει πάνω του, του βγάζει τα γυαλιά μυωπίας που φοράει και γελάει πονηρά. Ξεφεύγει από τον πατέρα του και συνεχίζει να τρέχει. Στο τρέξιμο συμμετέχουν τώρα ο Χρίστος και ο Αντώνης. Κυνηγάνε ο ένας τον άλλον και τρέχουν γύρω γύρω στο κύκλο όπου είναι καθισμένοι οι γονείς. Σειρά στις δραστηριότητες έχει το ρυθμικό ατομικό σολφέζ. Η κυρία Χριστίνα έχει ξεκινήσει το ατομικό ρυθμικό σολφέζ.

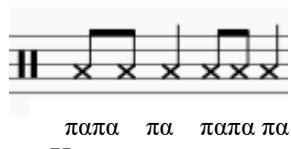
- «Δημήτρη! Έλα να πούμε λίγο και ύστερα πας βολτίτσα» του λέει η κυρία Χριστίνα.

Ο Δημήτρης σταματάει. Κοιτάει την κυρία Χριστίνα, γελάει και ξεκινάει ξανά να τρέχει.

- «Έλα Δημήτρη, είναι η σειρά σου» επαναλαμβάνει η κυρία Χριστίνα.

Ο Δημήτρης σταματάει να τρέχει και ξεκινάει να περπατάει. Πάει στην αγκαλιά του πατέρα του. Ο πατέρας του με τα μάτια του, δείχνει στο Δημήτρη την κυρία Χριστίνα. Σηκώνεται από την αγκαλιά του και πάει κοντά της. Βλέπει την κυρία Χριστίνα και χαμογελάει. Είναι έτοιμος να ξεκινήσει το τρέξιμο πάλι. Το βλέπω στα μάτια του που παίζουν τριγύρω. Το μετανιώνει. Χαμογελάει και ξαπλώνει ανάσκελα στο πάτωμα. Δεν κοιτάζει την κυρία Χριστίνα αλλά το ταβάνι.

- «Πα-πα,πα,πα-πα,πα.» λέει η κυρία Χριστίνα. (εικ.1)
- «Πα-πα,πα,πα-πα,πα.» αποκρίνεται ο Δημήτρης.



Εικόνα 1

- «Παπαπαπα, πα , πα-πα» συνεχίζει η κυρία Χριστίνα. (εικ.2)
- «Παπαπαπα, πα, πα-πα» επαναλαμβάνει ο Δημήτρης ξαπλωμένος στο πάτωμα.



«παπαπαπα πα παπα»

Εικόνα 2

- «Παπαπαπα, πα , πα» συνεχίζει η κυρία Χριστίνα και τον αγγίζει απαλά στην κοιλιά του κτυπώντας τον παλμό. (εικ.3)
- «Παπαπαπα, πα, πα» επαναλαμβάνει σωστά και πάλι ο Δημήτρης.



«Παπαπαπα πα πα»

Εικόνα 3.

Δεν έχει κοιτάξει ούτε και μια στιγμή την κυρία Χριστίνα. Σε όλη τη διάρκεια του ατομικού ρυθμικού σολφέζ ξαπλώνει και κοιτάει το ταβάνι.

- «Κόλλα πέντε με το πόδι, καταπληκτικός! Είπαμε όλοι; Σηκωθείτε για χορό!» λέει η κ. Χριστίνα.

Ο Δημήτρης σηκώνεται πάνω. Η κυρία Χριστίνα απλώνει το χέρι της και κάνουν την «χειρονομία επιβράβευσης-κόλλα πέντε». Ο Δημήτρης ανταποκρίνεται στην χειρονομία και τρέχει στον πατέρα του. Τον παίρνει από το χέρι και ξεκινάει η δραστηριότητα του κυκλικού χορού.

Συζήτηση:

Αν παρακολουθούσε κάποιος την συμπεριφορά του Δημήτρη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν θα περίμενε πως το ίδιο αυτό παιδί θα αποκρινόταν στο ρυθμικό σολφέζ με αυτό τον τρόπο. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος έδειχνε να μην ενδιαφέρεται και να μην παρακολουθεί. Αυτό που προκύπτει από αυτή την μαθησιακή ιστορία είναι πως παρόλο που ένα παιδί μπορεί να δείχνει αδιάφορο ή με περιορισμένη προσοχή στο μάθημα, αφενός μπορεί να προσέχει περισσότερο από αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως ενήλικες και αφετέρου η κατάλληλη παρότρυνση του εκπαιδευτικού και του γονέα, ενθαρρύνουν το παιδί να συμμετέχει στη διαδικασία.

Ως ενήλικες έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι για να μας προσέξει κάποιος και να είναι συγκεντρωμένος πρέπει να μας κοιτάζει στα μάτια και να μας παρακολουθεί ακίνητος. Αυτό δεν ισχύει. Τα παιδιά σε τόσο μικρή ηλικία μαθαίνουν φυσικά και αβίαστα. Το σημαντικότερο είναι να νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα στο χώρο για να μπορούν να αφηθούν στα ερεθίσματα που τα κατακλύζουν. Ο Δημήτρης με την συναισθηματική ασφάλεια που το πρόσφερε η παρουσία του πατέρα του και η εξερεύνηση του στο χώρο από τις προηγούμενες συναντήσεις, αφέθηκε σε όποιο ερέθισμα υπήρχε παρά του ότι παράλληλα έτρεχε και έπαιζε. Λάμβανε τα μουσικά ερεθίσματα και όταν ήρθε η ώρα να πραγματοποιήσει το μουσικό του διάλογο με την κυρία Χριστίνα το έκανε.

Καθημερινή στιγμή #6– Τα πλήκτρα με αστεράκια, έγιναν στα μάτια του ουρανός..»

Είμαι στο γραφείο και βιαστικά ετοιμάζομαι να φύγω. Έχω να προλάβω πρόβα που ξεκινούσε σε λιγότερο από μια ώρα. Φοράω το μπουφάν μου, γυρνάω να πάρω την τσάντα μου και βλέπω ένα κεφαλάκι να ξεπροβάλλει στη πόρτα. Είναι ο Σπύρος. Ο Σπύρος είναι ένα αγοράκι 2,5 χρονών, που παρακολουθεί μαθήματα στο πρόγραμμα κάθε Τρίτη. Κρατούσε από το χεράκι τη μητέρα του και μπαίνουν και οι δυο στο γραφείο. Η μητέρα του μια γλυκιά και ευγενική παρουσία ξεκινάει να μιλάει με τη γραμματεία, ενώ ο μικρός Σπύρος έχει το βλέμμα του καρφωμένο αλλού. Κοιτάζει στο πίσω μέρος του γραφείου, στο

πιάνο. Είναι ένα λευκό ηλεκτρικό πιάνο, σκεπασμένο με ένα ροζ σεντονάκι, διακοσμημένο με νότες και ζωάκια. Αντιλαμβάνομαι ότι μπροστά μου θα εξελιχθεί κάτι πολύ ενδιαφέρον. Κάθομαι στο καναπέ, το ενδιαφέρον του για το πιάνο με έχει μαγνητίσει. Δεν έχει πάρει τα μάτια του από το πιάνο. Η μαμά του προχωράει προς την έξοδο του γραφείου. Ο Σπύρος αντιστέκεται, την τραβάει από το χέρι και της λέει:

- « *Μαμά, μαμά θέλω να...* »
- « *Αγάπη μου, το πιάνο τώρα κοιμάται..* »
- « *Μα μαμά θέλω να παίζω στο πιάνο* ».
- « *Μα δεν μπορούμε να κάνουμε φασαρία, τα παιδάκια κάνουν μάθημα* », είπε κοιτάζοντας τη Νίκη (υπεύθυνη στη γραμματεία).

Η Νίκη κοιτάζει τον Σπύρο, η επιθυμία του είναι μεγάλη!

- « *Μπορείτε να καθίσετε για λίγο, αλλά να κλείσουμε την πόρτα για να μην ενοχλούμε* » αποκρίνεται η Νίκη.

Τα μάτια του Σπύρου αστράφτουν από ενθουσιασμό! Η μητέρα του Σπύρου παίρνει σιγά σιγά το σεντονάκι από το πιάνο. Το πιάνο «ξυπνάει». Ο Σπύρος κάθεται στο σκαμπό και κουνάει τα ποδαράκια του με ανυπομονησία. Περιμένει από τη μαμά του να ανοίξει το πιάνο. Ζει μια μαγική στιγμή. Η μαμά του βάζει την πρίζα από το ηλεκτρικό πιάνο και πατάει το κουμπί. Ο Σπύρος τοποθετεί τα χεράκια του πάνω στο πιάνο. Κοιτάει την μαμά του και το χαμόγελο του φτάνει μέχρι τα αυτιά. Για λίγο επικρατεί μια ησυχία. Ξεκινάει να πατάει τυχαία πλήκτρα. Η μαμά του με βλέπει και χαμογελάει με ευχαρίστηση αλλά και με λίγη ενοχή για τη «φασαρία» που προκαλεί το παιδί της. Ο Σπύρος είναι πλέον απορροφημένος στο πιάνο. Η μαμά του με τρόπο χαμηλώνει την ένταση. Ο Σπύρος το καταλαβαίνει. Αλλά δεν τον πειράζει. Το βλέμμα του συναντάει τα μάτια της μαμάς του.

- « *Μαμά έχει αστεράκια, κοίτα! Θα παίζω στα αστεράκια* » και συνεχίζει απορροφημένος να παίζει στα πλήκτρα που έχουν τα αυτοκόλλητα-αστεράκια επάνω.

Τα αστεράκια έχουν τοποθετηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος διδακτικής του πιάνου που προσφέρει το πρόγραμμα, για να βοηθηθούν τα παιδιά. Η μαμά του σκύβει προς το μέρος του Σπύρου, τον παρακολουθεί με στοργή, τον ακούει. Το χέρι της τώρα αγγίζει στη πλάτη του, σαν να τον αγκαλιάζει αλλά χωρίς να του στερεί την ελευθερία του. Έχει δημιουργηθεί ένα πρόσφορο, ασφαλές περιβάλλον για τον Σπύρο. Τους παρακολουθώ με χαρά. Ο Σπύρος ξεκινάει να περιεργάζεται το πιάνο και να βλέπει τα κουμπιά που έχει. Τα πατάει, τα αφήνει, παίζει στα πλήκτρα και μετά στα κουμπιά πάλι. Είναι τόσο μεγάλη η χαρά του, φαινόταν ότι περίμενε μέρες για αυτό.

- « *Μαμά και τώρα θα παίζουμε στα μαύρα πλήκτρα* ».
- « *Εντάξει, για ένα λεπτό ακόμα και μετά θα αφήσουμε το πιάνο να ξεκουραστεί, σωστά κυρία Παναγιώτα;* » απευθύνεται σε μένα όλο νόημα και χαμόγελο.
- « *Ναι* », αποκρίθηκα. « *Χρειάζεται να κοιμηθεί και αυτό* ».

Ο Σπύρος αυτοσχεδιάζει στα μαύρα πλήκτρα. Τα αφήνει και ξεκινάει να παίζει στα πλήκτρα με τα αστεράκια. Συνεχίζει να παίζει και να χρησιμοποιεί όλα τα πλήκτρα του πιάνου. Δεν ακολουθεί συγκεκριμένο μοτίβο. Ο Σπύρος γυρνάει και κοιτάζει την μαμά του. Του γνέφει με τα μάτια ότι είναι ώρα να φύγουν. Ο Σπύρος σηκώνει τα χεράκια του και η μαμά του τον βοηθάει να κατέβει από το σκαμπό του πιάνου. Την φιλάει. Μαζί με το Σπύρο παίρνουν το σεντόνι και σκεπάζουν το πιάνο για να «κοιμηθεί».

- « *Ευχαριστούμε πολύ* »

Ο Σπύρος χαρούμενος παίρνει την μαμά του από το χέρι και βγαίνουν από το γραφείο.

- *«Καλό βράδυ Σπύρο», του λέω*
- *Καλό βράδυ, θα τα πούμε σε δύο εβδομάδες, απαντάει η μαμά.*

Παρακολουθώ τον Σπύρο και την μαμά του καθώς φεύγουν. Ο Σπύρος δεν μπορεί να κρύψει τον ενθουσιασμό του, τον βλέπω να κρατάει την μητέρα του και να της μιλάει ασταμάτητα. Είμαι σίγουρη ότι μιλάνε για το πιάνο. Αγαπημένοι και ικανοποιημένοι. Ο καθένας για τους δικούς τους λόγους, αλλά με ένα κοινό παρονομαστή, την αγάπη που προσφέρει και μοιράζει η μουσική.

Συζήτηση:

Από τη μελέτη βιβλιογραφικών αναφορών σημειώνεται ότι σημαντικός παράγοντας στη μουσική εκπαίδευση ενός παιδιού, προσχολικής ηλικίας αλλά και σε ολόκληρο το ηλικιακό φάσμα της ζωής του, είναι η υποστήριξη του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Σπύρος αφού είχε λάβει το οπτικό ερέθισμα του πιάνου, εξέφρασε την επιθυμία να το περιεργαστεί και να παίξει. Τόσο το εκπαιδευτικό πρόσωπο (εγώ και η Νίκη) όσο και το οικογενειακό (η μητέρα) έδωσαν στο Σπύρο αυτή την ευκαιρία, στα λογικά βέβαια πλαίσια όπου ο Σπύρος δεν θα ενοχλούσε ή θα προκαλούσε οποιαδήποτε ζημιά. Ο χρόνος που χάρισε η μητέρα του Σπύρου, στο να ανακαλύψει ο ίδιος την μαγεία του μουσικού οργάνου ήταν σημαντικός στη μουσική και συναισθηματική ανάπτυξη του. Ο Σπύρος μπόρεσε να εκφραστεί μουσικά, να αυτοσχεδιάσει, να νιώσει χαρά μέσα από την μουσική πράξη και εκτέλεση.

Ο Rogers τονίζει ότι ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον επιτρέπει την αυτό-ανακάλυψη, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Δογάνη, 2012).

Παράλληλα ο Σπύρος μετά τον πειραματισμό του στο πιάνο εκδηλώνει την αγάπη του προς την μαμά του με ένα φιλί και επιπρόσθετα οι δυο έφυγαν από την αίθουσα φανερά χαρούμενοι και αγαπημένοι. Ο De Gratzer(1999) αναφέρει ότι *«οι γονείς που παρακολουθούν μαθήματα προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης με τα παιδιά τους, αποκτούν μία σχέση μαζί τους, σε μια διάσταση πέρα από τη μουσική»* (Τρούλου, 2017).

Καθημερινή στιγμή #7 «Ο νέος έρωτας..»

Σε κάθε μάθημα μου δείχνει την αδυναμία της. Είμαι το νέο πρόσωπο και κάθε φορά προσπαθεί να με κερδίσει. Αυτή τη φορά ήμουν περίεργη, είχα να την δω δυο εβδομάδες. Μπορεί να με είχε ξεχάσει. Δεν ήξερα. Ήθελα όμως να το μάθω, να δω την αντίδραση της. Η αγάπη που μου έδειχνε και η προσπάθεια της να με κερδίσει για μια νέα εκπαιδευτικό σαν εμένα ήταν πολύτιμη. Ήθελε να με κερδίσει, γιατί την είχα κερδίσει πρώτα εγώ.

Η Κατερίνα είναι ένα όμορφο κοριτσάκι 3 χρονών, με κοντά καστανά μαλλιά και μεγάλα καστανά μάτια. Από τη πρώτη μας συνάντηση, η Κατερίνα με κοίταζε έντονα. Όταν έφτασε η δραστηριότητα του κυκλικού χορού πιασμένοι χέρι-χέρι με ρυθμό 7/8, άφησε το χέρι της μητέρα της και ήρθε δίπλα μου. Άπλωσα το χέρι μου προς το μέρος της. Η Κατερίνα με κοίταξε στα μάτια, πήρε το χέρι μου και η δραστηριότητα ξεκίνησε. Όταν τελείωσε το μάθημα η μητέρα της μου είπε:

- *«Είσαι ο νέος έρωτας, προσπαθεί να σε κερδίσει».*

Από εκείνη την πρώτη φορά δρούσε με τον ίδιο τρόπο στην δραστηριότητα του κυκλικού χορού. Το σημερινό μάθημα ξεκινάει. Την βλέπω εκεί να στέκεται δίπλα από τη μαμά της

και να με κοιτάζει. Όχι δεν με είχε ξεχάσει. Φτάνει η σειρά της δραστηριότητας του κυκλικού χορού. Η Κατερίνα γυρνάει το κεφαλάκι της προς το μέρος μου. Με κοιτάζει με δισταγμό. Γυρνάει πάλι και κοιτάζει την μαμά της, σα να ρωτούσε «μαμά να πάω;». Η μητέρα της κουνάει καταφατικά το κεφάλι της. Η Κατερίνα αφήνει το χέρι της μαμάς. Την βλέπω να τρέχει προς το μέρος μου. Φτάνει κοντά μου και με παίρνει από χέρι. Γυρνάω και την κοιτάζω. Τα ματάκια της λάμπουν από χαρά. Παρατηρεί το χέρι μου, βλέπει ότι φοράω ένα βραχιόλι.

- «*Μαμά, η κυρία Παναγιώτα φοράει Μάρτη σαν εμάς*».

Ο Μάρτης – μαρτάκι είναι το έθιμο αυτό, που πιστεύεται ότι έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα. Έδεναν μια κλωστή την "κρόκη" στο δεξί τους χέρι και το αριστερό τους πόδι. Από τη 1η ως τις 31 του Μάρτη, τα παιδιά φοράνε στον καρπό του χεριού τους ένα βραχιολάκι, φτιαγμένο από στριμμένη άσπρη και κόκκινη κλωστή. Σύμφωνα με τη λαϊκή παράδοση, ο Μάρτης προστατεύει τα πρόσωπα των παιδιών από τον πρώτο ήλιο της Άνοιξης, για να μην καούν. Η κόκκινη κλωστή συμβολίζει την αγάπη για το ωραίο και η άσπρη την αγνότητα του φυτού "χιονόφιλος" που ανθίζει το Μάρτη).

Στη πραγματικότητα εγώ φοράω ένα άλλο βραχιολάκι αλλά η Κατερίνα δεν το προσέχει. Η χαρά της που φοράει το Μάρτη και ίσως επιθυμία της να ταυτιστεί μαζί μου, την οδηγούν στο συμπέρασμα αυτό.

Ξεκινάει η δραστηριότητα του κυκλικού χορού. Η Κατερίνα μου κρατάει σφιχτά το χέρι. Το βλέμμα της πάει και έρχεται, κοιτάζει πότε εμένα και πότε τη μαμά της. Η μαμά της κουνάει το κεφάλι της, επιβεβαιώνει την παρουσία της στα μάτια της Κατερίνας. Με κοιτάζει ξανά. Μου σφίγγει το χέρι από χαρά και τα ματάκια της καθρεφτίζουν τα συναισθήματα της. Αν έχεις δει ποτέ παιδικά ματάκια να γελάνε θα καταλάβεις. Η Κατερίνα απολαμβάνει τη δραστηριότητα του κυκλικού χορού, χωρίς να χάσει τίποτα. Τραγουδάει, χορεύει ρυθμικά και ακολουθεί συγκεντρωμένα όλη τη δραστηριότητα μέχρι να ολοκληρωθεί. Η δραστηριότητα τελειώνει. Αφήνει το χέρι μου και τρέχει στη μαμά της. Σειρά έχει το μελωδικό σολφέζ. Η κυρία Χριστίνα με τραγουδιστή φωνή καλεί τα παιδιά να έρθουν κοντά της. Η Κατερίνα έρχεται και κάθεται ακριβώς μπροστά από εμένα. Το μελωδικό ατομικό σολφέζ ξεκινάει. Η κυρία Χριστίνα τραγουδάει μελωδικά διαστήματα στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Η Κατερίνα ακούει τα υπόλοιπα παιδιά και περιμένει τη σειρά της. Γυρνάει και με κοιτάζει. Ξανά και ξανά. Μέχρι που παίρνει την πρωτοβουλία, μετακινεί το σώμα της προς το μέρος μου όσο είναι ακόμη καθισμένη στο πάτωμα. Σηκώνετε και χωρίς να με κοιτάζει, κάθεται πάνω μου. Λίγα δευτερόλεπτα μετά δεν μπορεί να συγκρατηθεί, μου λέει:

- «*Κυρία Παναγιώτα έχω ένα παγωτό μαζί μου, είναι μέσα στη τσάντα της μαμάς μου*».

Τι παράξενο, δεν θα μπορούσε να έχει ένα παγωτό μέσα στη τσάντα της μαμάς της. Δεν αποκρίνομαι λεκτικά. Ανοίγω τα μάτια μου με θαυμασμό, της γνεύω να ακούσει τα άλλα παιδάκια και ότι θα τα πούμε αργότερα. Το καταλαβαίνει και στρέφει το βλέμμα και την

προσοχή της στο μελωδικό σολφέζ. Φτάνει η σειρά της. Είναι ακόμη καθισμένη πάνω στα πόδια μου. Η κυρία Χριστίνα ξεκινάει να τραγουδάει στην Κατερίνα μελωδικά μοτίβα. Η Κατερίνα επαναλαμβάνει σωστά κάθε μελωδικό διάστημα. Βλέπω την μαμά της να κοιτάει και να κουνάει ικανοποιημένη το κεφάλι της. Η κυρία Χριστίνα απλώνει το χέρι της για την «χειρονομία επιβράβευσης - κόλλα πέντε». Η Κατερίνα απλώνει και το δικό της χέρι προς την Χριστίνα για τη χειραψία επιβράβευσης. Γυρνάει και απλώνει το χεράκι της προς το μέρος μου, για να την κάνει και μαζί μου. Δεν το περίμενα. Ζήτα και την δική μου επιβράβευση και εγώ την δίνω με χαμόγελο. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται. Η Κατερίνα σηκώνεται και τρέχει στη μαμά της. Το μάθημα συνεχίζεται κανονικά.

Το μάθημα τελειώνει. Η Κατερίνα τρέχει προς το μέρος μου. Σηκώνει τα χεράκια της και τεντώνει τα ποδαράκια της. Το βλέμμα της είναι καρφωμένο στα μάτια μου. Θέλει να την πάρω στην αγκαλιά μου. Γονατίζω και φτάνω στο ύψος της. Την αγκαλιάζω. Η Κατερίνα περνάει τα χέρια της γύρω μου και με αγκαλιάζει σφιχτά. Σουφρώνει τα χείλια της για να με φιλήσει. Εγώ δεν θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο παρά να την αφήσω. Γυρνάω το μάγουλο μου και με φιλάει. Πόση αγάπη και επιβεβαίωση μπορεί να σου προσφέρει μια αγκαλιά; Με καθησυχάζει σαν παιδαγωγό, η αποδοχή και η αγάπη της.

- *«Αχ αχ έρωτες», ακούω μια φωνή.*

Είναι η μαμά της Κατερίνας. Με κοιτάζει και χαμογελάει.

- *«Μαμά το παγωτό μου!»*

Η Κατερίνα αφήνει την αγκαλιά μου. Τρέχει στη μαμά της που προσπαθεί να βγάλει από τη τσάντα της κάτι. Είναι το παγωτό της Κατερίνας. Ένα πλαστικό παγωτό.

- *«Κοίτα κυρία Παναγιώτα! Είναι το παγωτό μου! Το καλοκαίρι μου είπε η μαμά μου θα πάρω και κανονικό».*
- *«Ναι», της αποκρίνομαι ενώ έχει χωθεί στην αγκαλιά μου πάλι. Τέτοια εποχή δεν τρώμε παγωτά, να κάνεις λίγη υπομονή».*

Ο ενθουσιασμός της μεγάλος. Φάνηκε και από το μάθημα, πόσο ανυπομονούσε να μου δείξει το παγωτό της. Πρώτα σε μένα και μετά στα υπόλοιπα παιδιά. Φεύγει από κοντά μου και βγαίνει από την αίθουσα μαζί με το παγωτό της Πάει κοντά στα υπόλοιπα παιδιά. Την βλέπω να μιλάει και να δείχνει το παγωτό της. Φεύγω και εγώ από την αίθουσα, πάω στο γραφείο και ετοιμάζομαι να φύγω. Ενώ βγαίνω από το γραφείο, βλέπω την Κατερίνα να παίζει με τη φίλη της Ερμιόνη ενώ οι γονείς τους συνομιλούν μεταξύ τους. Εγώ καληνυχτίζω και ταυτόχρονα κατευθύνομαι προς την έξοδο. Δεν προλαβαίνω να τελειώσω τη φράση μου και βλέπω την Κατερίνα να τρέχει προς το μέρος μου. Άλλη μια αγκαλιά και άλλο ένα φιλή. Μα αυτή τη φορά συνοδευόταν και από μια πρόσκληση.

- *«Κυρία Παναγιώτα, θα έρθεις σπίτι μου να παίξουμε;»*

- «Πολύ ωραία θα ήταν. Να τελειώσουμε τα μαθήματα μας και να ρωτήσουμε τη μαμά να μας πει», απάντησα εγώ σαστισμένη.

Αφήνει ξανά την αγκαλιά μου και τρέχει προς το μέρος της μαμάς της. Φοράει το σακάκι της. Αφήνω την εικόνα αυτή και βγαίνω από το κτίριο! Περπατάω προς την έξοδο του σχολείου. Ας είμαι ειλικρινής, δεν περπατάω απλά, πετάω μετά από τα σημερινά σκεπτόμενη τη συμπεριφορά της Κατερίνας προς εμένα. Τη σκέψη και την «πτήση» διακόπτει μια φωνή.

- «Κατερίνα, περίμενε!»

Γυρνάω πίσω μου και βλέπω την Κατερίνα να τρέχει προς το μέρος μου και την μαμά της να τρέχει πίσω της.

- «Μαμά τρέξε, η κυρία Παναγιώτα μου είπε ότι θα έρθει σπίτι να παίζουμε όταν μας πεις».

Χαμογελάω. Συνεχίζω να περπατάω, δεν θέλω να καθυστερήσω άλλο την μητέρα της. Περπατώ και σκέφτομαι πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος μου, για την συναισθηματική ανάπτυξη και την μύηση των παιδιών στον μοναδικό κόσμο της μουσικής, ως εκπαιδευτικός και ως παιδαγωγός. Και με αυτή την σκέψη φτάνω στο σπίτι. Με αυτή τη σκέψη και αυτή την χαρά.

Συζήτηση:

Η συμπεριφορά της Κατερίνας φανερώνει την επιθυμία της να γίνει αποδεκτή από τον νέο πρόσωπο στο μουσικό και εκπαιδευτικό της περιβάλλον. Επιβεβαιώνεται και από την μητέρα της μέσα από τα λεγόμενα της. Στη δική της προσπάθεια να κερδίσει το νέο παιδαγωγό (εμένα) και στην δική μου προσπάθεια να γίνω αποδεκτή στα παιδιά σαν νέος εκπαιδευτικός, δημιουργείται ένας ιδιαίτερος δεσμός μεταξύ μας. Χωρίς βέβαια να γίνεται οποιαδήποτε διάκριση εις βάρος των υπολοίπων. Μέσα από αυτή την καθημερινή στιγμή, αναδύεται η σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Επιπρόσθετα φανερώνεται η άλλη όψη του κέρματος. Ένας εκπαιδευτικός και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ένας παιδαγωγός που βρίσκεται στα πρώτα βήματα της διδακτικής του πορείας έχει τις δικές του ανησυχίες. Αναζητά και ο ίδιος την αποδοχή από τα παιδιά, ανησυχεί για την διδακτική του ικανότητα αλλά και για τις προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει, τόσο με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς. Η συμπεριφορά της Κατερίνας εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η επιθυμία της να μου δείξει κάτι από τον προσωπικό της κόσμο (παγωτό), να με προσκαλέσει στο οικογενειακό της περιβάλλον, φανερώνει την αποδοχή και την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, σε μαθησιακό και προσωπικό επίπεδο. Επιπρόσθετα η παρουσία της μητέρας της και η βλεμματική επιβεβαίωση που χρειάζεται η Κατερίνα από αυτήν, φανερώνει το σημαντικό ρόλο της μητέρας μέσα στο μάθημα αλλά και την συναισθηματική ασφάλεια που της προσφέρει η παρουσία της.

Καθημερινή στιγμή #8 Ενημέρωση γονέων:

Περπατάω προς την αίθουσα μουσικής. Πίσω από την πορτοκαλί πόρτα, είναι η αίθουσα που γίνονται οι μουσικές μας συναντήσεις. Μπαίνω στην αίθουσα, ακριβώς στον απέναντι

τοίχο, δυο μεγάλα παράθυρα στολίζουν την μία πλευρά της αίθουσας, με θέα ένα καταπράσινο δάσος. Στην αριστερή γωνία, υπάρχει μια βιβλιοθήκη. Στο πάνω μέρος της βιβλιοθήκης υπάρχουν τα υλικά και τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούμε στο μάθημα. Στο κάτω μέρος της βιβλιοθήκης υπάρχουν άδεια ράφια για να τοποθετούνται τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών και των γονέων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η υπόλοιπη αίθουσα είναι άδεια. Υπάρχουν μόνο αφρώδες ηχοαπορροφητικά μαύρου χρώματος, τοποθετημένα στο τοίχους. Σε ύψος βέβαια που τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να τα φτάσουν. Το δάπεδο της αίθουσας είναι επενδυμένο με ξύλο για να μπορούν να κάθονται τα παιδιά και οι γονείς, χωρίς να κρυώνουν. Επίσης ένα ξύλινο δάπεδο δεν γλιστράει τόσο εύκολα όπως σε οποιοδήποτε άλλο δάπεδο. Αυτή η Παρασκευή είναι διαφορετική από τις προηγούμενες. Σήμερα το μάθημα της μουσικής δεν απευθύνεται στα παιδιά και στους γονείς, αλλά μόνο στους γονείς. Η αίθουσα πάντα είναι άδεια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όπως προανέφερα. Σήμερα όμως έχουν τοποθετηθεί για πρώτη φορά καρεκλάκια για να μπορούν οι γονείς να καθίσουν. Σήμερα είναι ουσιαστικά η δεύτερη ενημέρωση των γονέων για φέτος, αλλά η πρώτη από την έναρξη των μαθημάτων. Οι δάσκαλοι είναι ο κύριος Γιώργος, η κυρία Χριστίνα και εγώ (Παναγιώτα) σαν βοηθός και παρατηρητής. Στο προηγούμενο μάθημα είχε ζητηθεί και τονιστεί στους γονείς πόσο σημαντική είναι προσέλευση τους σε αυτή τη συνάντηση, ακόμα και με τα παιδιά τους αν δεν έχουν κάπου αλλού να τα αφήσουν.

Από το πρώτο τμήμα καταφθάνουν πέντε γονείς, οι δυο εκ των οποίων έχουν μαζί τα παιδιά τους, την Σοφία και την Ειρήνη. Η Σοφία είναι 26 μηνών, ένα γλυκό και χαμογελαστό κοριτσάκι, με καρέ καστανά μαλλιά και αφέλειες. Η μητέρα της Σοφίας είναι μια ψηλή μελαχρινή και χαμογελαστή κοπέλα, περίπου 35 χρόνων. Η Ειρήνη 22 μηνών, είναι ένα ξανθό κοριτσάκι με κοντά μαλλάκια και ροζ μαγουλάκια, λιγότερο κοινωνική από τη Σοφία. Η Ειρήνη ήρθε με τον πατέρα της, ένα ψηλό μελαχρινό άντρα, λιγομίλητο και ντροπαλό.

Καθόμαστε οι δάσκαλοι στο πάτωμα, με την πλάτη στο τοίχο. Οι γονείς μαζί με τα παιδιά κάθονται απέναντι μας σε ημικύκλιο, άλλοι στα πράσινα καρεκλάκια και άλλοι στο πάτωμα. Η Σοφία κάθεται μαζί με τη βοήθεια της μαμάς της σε ένα καρεκλάκι δίπλα από αυτήν. Στην άλλη άκρη του ημικυκλίου η Ειρήνη στέκεται ανάμεσα στα πόδια του μπαμπά της που έχει καθίσει σε καρεκλάκι. Ο κύριος Γιώργος καλωσορίζει τους γονείς και ξεκινά την ενημέρωση με την ιστορική αναδρομή του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια αυτή, η Σοφία κάθεται δίπλα στη μητέρα της με το καρεκλάκι της. Παράλληλα στην άλλη άκρη του ημικυκλίου, η Ειρήνη κλαψουρίζει και επιθυμεί την αγκαλιά του πατέρα της. Σηκώνει τα χέρια της ψηλά και τεντώνει τα ποδαράκια της. Για να μπορέσει να ησυχάσει την Ειρήνη, ο πατέρας της σηκώνεται όρθιος και την παίρνει στην αγκαλιά του. Η Ειρήνη στην αγκαλιά του πατέρα της τώρα παρόλο που έχει ηρεμήσει λίγο την βλέπω να δυσανασχετεί. Βάζει τα χέρια της στο πρόσωπο που πατέρα της, κάποιες στιγμές κλαψουρίζει λίγο για να διαμαρτυρηθεί. Θέλει να φύγει. Ο πατέρας της, την έχει στην αγκαλιά του. Προσπαθεί να την καθησυχάσει. Την κουνάει πέρα-δώθε. Έχει το χέρι του στην πλάτη της και την χαϊδεύει. Παράλληλα παλεύει να παραμείνει συγκεντρωμένος σε αυτά που ακούει. Τον βλέπω λίγο νευρικό και αγχωμένο με την αντίδραση της Ειρήνης. Δεν θέλει να ενοχλεί τους υπόλοιπους.

Ο κύριος Γιώργος συνεχίζει να μιλάει τώρα για την φιλοσοφία του προγράμματος. Αντιλαμβάνεται ότι ο πατέρας της Ειρήνης δεν μπορεί να συγκεντρωθεί πλήρως στην ενημέρωση. Η Ειρήνη δυσανασχετεί και παραπονιέται με αποτέλεσμα ο πατέρας της να προσπαθεί να την ηρεμήσει και να εξακολουθεί να την κρατάει στην αγκαλιά του όρθιος.

- «Είστε εδώ συγκεντρωμένοι; Αυτά που λέμε είναι πολύ σημαντικά».
- «Ναι ναι, σας ακούω», απαντάει ο πατέρας της Ειρήνης αγχωμένος.

Εκείνη τη στιγμή κατάλαβα από την έκφραση του προσώπου του, ότι ντράπηκε πολύ και ένιωσε αμήχανα. Δεν ένιωσε άσχημα για την παρατήρηση, δεν φαινόταν τέτοιος άνθρωπος αλλά ένιωσε άσχημα για την «φασαρία» που προκαλούσε η κόρη του. Η Σοφία φανερά πιο εξοικειωμένη με τον χώρο έχει αφήσει την μαμά της και κάνει βόλτες. Περπατάει ανάμεσα από τους γονείς και κινείται ελεύθερα. Η βόλτα της όμως έχει το δικό της σκοπό. Προσπαθεί να προσελκύσει την μικρή Ειρήνη. Περπατάει προς το μέρος της. Πάει κοντά της και ξαναφεύγει. Πάει ξανά κοντά της. Προσπαθεί να κερδίσει την προσοχή της. Και τα καταφέρνει. Η Ειρήνη κεντρίζεται από την παρουσία της Σοφίας. Σταματάει να παραπονιέται και να κλαψουρίζει. παρατηρεί. Τα δακρυσμένα, γαλανά της μάτια παρατηρούν προσεκτικά τη Σοφία. Ο πατέρας της κάθεται στο καρεκλάκι. Η Ειρήνη αφήνει την αγκαλιά του. Τώρα έχει γαντζωθεί στα πόδια του για να τον νιώθει κοντά της και παρακολουθεί την Σοφία. Η Σοφία έχει πάρει το καρεκλάκι που καθόταν η Ειρήνη. Χτυπάει με τα χέρια της πάνω στο καρεκλάκι. Αρχικά παίζει αυθόρμητα και αυτοσχεδιάζει. Καταλήγει να παίζει δίσσημο ρυθμό. Για ένα δευτερόλεπτο ο πατέρας της Ειρήνης παρακινεί την Σοφία να κάνει ησυχία. Προσπαθεί να βάλει το χέρι του ανάμεσα από τα χέρια της Σοφίας και το μουσικό της όργανο, το καρεκλάκι. Ο κύριος Γιώργος αντιλαμβάνεται τόσο την αντίδραση της Σοφίας, όσο και την αντίδραση του πατέρα της Ειρήνης.

- *«Άσε την, άσε την να εκφραστεί ελεύθερα»*, τον προλαβαίνει ο κύριος Γιώργος.

Ο πατέρας της Ειρήνης κουνάει καταφατικά το κεφάλι του. Παρατηρώ την Ειρήνη. Έχει καρφώσει το βλέμμα της και παρακολουθεί απορροφημένη την Σοφία. Περπατάει και η Ειρήνη προς το καρεκλάκι. Σηκώνει τα χεράκια της και τα τοποθετεί στο καρεκλάκι. Τα έχει βάλει εκεί, χωρίς να κάνει κάποια κίνηση. Απλά συνεχίζει να παρατηρεί τη Σοφία. Οι γονείς παρακολουθούν την ενημέρωση. Η κυρία Χριστίνα ετοιμάζεται να μιλήσει για το ρεπερτόριο του προγράμματος και εγώ ενώ ακούω τη συζήτηση παρακολουθώ και τα δύο κορίτσια. Είναι απορροφημένα και συνεχίζουν το παιχνίδι τους στα καρεκλάκια με την πλάτη τους προς τους δασκάλους. Σειρά έχει η επεξήγηση του ρεπερτορίου από την κυρία Χριστίνα. Η κυρία Χριστίνα ξεκινάει να τραγουδάει τη μελωδία από το πρώτο τραγούδι του ρεπερτορίου. Τότε ξαφνικά τα δύο κορίτσια απόλυτα συγχρονισμένα, γυρίζουν τα κεφάλια τους προς την ηχητική πηγή- την κυρία Χριστίνα. Βλέπω τα ματάκια τους να λάμπουν από ενθουσιασμό σα να περίμεναν αυτή τη στιγμή. Ο κύριος Γιώργος παρατηρεί και αυτός την αντίδραση των κοριτσιών. Χαμογελάει. Ανταλλάσσει ένα βλέμμα με την κυρία Χριστίνα και λέει:

- *«Κοιτάξτε! Ακουσαν το τραγούδι και αμέσως τους τράβηξε την προσοχή. Τους είναι οικείο»*.

Χαμογελάμε. Δάσκαλοι και γονείς. Η κυρία Χριστίνα συνεχίζει την επεξήγηση του ρεπερτορίου. Τα κορίτσια την παρακολουθούν με προσοχή καθώς ακούν γνωστές για τις ίδιες, μελωδίες. Έχουν καθίσει και οι δύο στο πάτωμα. Βλέπω τη Σοφία. Σε συγκεκριμένα τραγούδια κτυπάει ρυθμικά τα χέρια της στα πόδια της όπως γίνεται και στο μάθημα. Η παρουσίαση του ρεπερτορίου ολοκληρώνεται. Η Σοφία επιστρέφει στην αγκαλιά της μαμάς της. Κάθεται στα πόδια της και ξεκινάει χτυπά για λίγο ρυθμικά τα χεράκια της στα γόνατα της. Η Ειρήνη επιστρέφει κοντά στον μπαμπά της. Συνεχίζει να παρακολουθεί τη Σοφία από μακριά. Η Σοφία ξαπλώνει ανάσκελα στα πόδια της μαμάς της και η μαμά της, την χαϊδεύει. Η Ειρήνη ξεκινά να παραπονιέται και να αποζητά ξανά την αγκαλιά του πατέρα της. Θέλει να φύγει από την αίθουσα. Ευτυχώς για τον πατέρα της Ειρήνης, η ενημέρωση ολοκληρώνεται. Λέω ευτυχώς γιατί τον βλέπω καθ' όλη τη διάρκεια της ενημέρωσης να είναι αγχωμένος. Η Σοφία αφήνει την αγκαλιά της μητέρας της και ξεκινά

να περιφέρεται στην αίθουσα. Η μητέρα της μιλά με τους διδάσκοντες. Πιθανόν να έχει κάποιες απορίες από την ενημέρωση. Η Ειρήνη φεύγει από την αίθουσα. Ο πατέρας της, μας καληνυχτίζει βιαστικά και την ακολουθεί.

Συζήτηση:

Το περιστατικό που εξελίχθηκε στην αίθουσα μουσικής αποτελεί παράδειγμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών. Η εξοικείωση της Σοφίας και η συναισθηματική ασφάλεια που είχε αναπτύξει στο συγκεκριμένο περιβάλλον, βοήθησε και την Ειρήνη να νιώσει ασφάλεια και να αλληλοεπιδράσουν. Αυτή η συναισθηματική ασφάλεια είναι αποτέλεσμα της φιλοσοφίας που στηρίζεται το πρόγραμμα και του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος. Δίνεται η ελευθερία εξερεύνησης του χώρου χωρίς περιορισμούς. Επιπρόσθετα η παρουσία του γονέα αποτελεί πυλώνα στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα και με τον Vygotsky (στο Δογάνη 2012), *«αυτό που κάνει ένα παιδί σε συνεργασία με άλλους θα μάθει να το κάνει και μόνο του»*. Η Ειρήνη στη προσπάθεια της να μιμηθεί την Σοφία, ελευθερώθηκε έστω και για λίγο από τα χέρια του πατέρα της. Η ηλικιακή διαφορά ανάμεσα στα δυο κορίτσια δεν θεωρήθηκε πρόβλημα. Αντιθέτως η Σοφία αποτέλεσε πρότυπο για την Ελένη. Η ηλικιακή διαφορά ανάμεσα στα παιδιά του κάθε τμήματος επιδρά θετικά στην κοινωνική και μουσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Μια από τις βασικές παραδοχές της θεωρίας του Vygotsky (1978), είναι ότι η ανάπτυξη συμβαίνει μέσα από εμπειρίες αλληλεπίδρασης καθώς ο μαθητής συμμετέχει σε δραστηριότητες τις οποίες δεν θα μπορούσε να πραγματοποιήσει μόνος του αλλά αντίθετα μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία μέσα από την υποστήριξη ενός πιο «έμπειρου συνεργάτη». (Δογάνη, 2012). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο «έμπειρος συνεργάτης» για την Ειρήνη, είναι η Σοφία.

Επιπρόσθετα στη μαθησιακή διαδικασία σημαντική είναι η ρουτίνα και η σταθερότητα στο ρεπερτόριο. Όπως φάνηκε από τα κορίτσια όταν υπάρχει μια σταθερότητα όσο αφορά το ρεπερτόριο, το παιδί νιώθει οικεία και το ρεπερτόριο γίνεται κτήμα του. Έτσι υπάρχει ο πυρήνας που μπορούν να δουλέψουν την ρυθμική και μελωδική ανάπτυξη.

Η σχέση γονέα και παιδιού γενικότερα και συγκεκριμένα στο μαθησιακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική. Και οι δύο γονείς με αγάπη προσπάθησαν να διαχειριστούν τη κατάσταση. Η μητέρα της Σοφίας, άφησε την Σοφία ελεύθερη στο χώρο να εκφραστεί πάντα όμως υπό την προσοχή της. Ο πατέρας της Ειρήνης προσπάθησε να διαχειριστεί την κατάσταση όσο καλύτερα μπορούσε. Και στις δυο περιπτώσεις υπήρχε επικοινωνία και προσπάθεια. Στο άρθρο της Λαμπριανίδου (2012), τονίζεται ο ρόλος της επικοινωνίας ιδιαίτερα, ως συστηματικός παράγοντας για την ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιού. Όσο περισσότερο οι γονείς επικοινωνούν με τα παιδιά τους τόσο περισσότερο εκείνα βελτιώνουν τις ικανότητες επικοινωνίας τους και μπορούν να επικοινωνήσουν με τον καλύτερο τρόπο και με τους ανθρώπους γύρω τους (Runcan et al., 2012). Σημαντική ήταν η στάση που κράτησε ο πατέρας της Ειρήνης. Δεν μπήκε στη διαδικασία να βγει εκτός αίθουσας, μια πολύ ορθή κίνηση εκ μέρους του, αφού μετέπειτα η Ειρήνη θα μπορούσε να κάνει αυτή την σύνδεση και όποτε θα ήθελε να φύγει θα αντιδρούσε με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με το άρθρο της Τρούλου (2017) ρόλος του γονέα και η συμμετοχή του στα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την συμπεριφορική και κοινωνική ανάπτυξη του. Είναι η περίοδος που τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν το ρόλο τους σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Καθημερινή στιγμή #9– « Οι μικροί πιανίστες »

Είναι Τρίτη απόγευμα και το μάθημα έχει τελειώσει. Κατευθύνομαι προς το γραφείο. Γνώριμη η εικόνα που αντικρίζω από την προηγούμενη εβδομάδα αλλά με περισσότερους

πρωταγωνιστές. Στο λευκό ηλεκτρικό πιάνο που βρίσκεται στο γραφείο κάθεται ο Σπύρος. Αριστερά και δεξιά του, στέκονται η Μαρία και ο Πέτρος. Έχουν αφαιρέσει το σεντόνι που σκεπάζει το πιάνο. Το έχουν «ξυπνήσει». Βλέπω το πιάνο. Κι οι τρεις του έχουν τοποθετήσει τα χέρια τους στα πλήκτρα και παίζουν! Μπαίνει στο γραφείο βιαστικά η μητέρα της Μαρίας:

- «Έλα Μαρία, φεύγουμε!»

Η Μαρία παίρνει την μαμά της από το χέρι και φεύγουν. Τα δύο αγόρια συνεχίζουν να κάνουν ανενόχλητοι αυτό που επιθυμούν. Οι μικροί πιανίστες συνεχίζουν να παίζουν. Ο Πέτρος είναι ένα ξανθό αγοράκι με φωτεινά, γαλανά μάτια, πολύ ζοηρό και ομιλητικό εντός και εκτός αίθουσας. Η μητέρα του είναι μια όμορφη και πρόσχαρη παρουσία, που συμμετέχει στο μάθημα και παρακινεί τον Πέτρο να συμμετέχει. Ο Πέτρος ψάχνει χώρο να καθίσει στο σκαμπό του πιάνου, δίπλα από το Σπύρο. Ο Σπύρος είναι ένα κοινωνικό αγόρι, 2,5 ετών με καστανά μαλλιά και μάτια. Η μητέρα του είναι το ίδιο βοηθητική και δεκτική με την μητέρα του Πέτρο.

- «Έλα Πέτρο μου, χωράτε και οι δύο», αποκρίνεται η μητέρα του Σπύρος.

Τον βοηθάει να ανέβει στο σκαμπό δίπλα στον Σπύρο. Και τα δύο αγόρια πλέον κάθονται στο σκαμπό του πιάνου. Ξεκινούν πάλι να παίζουν και να αυτοσχεδιάζουν μαζί. Μετά από δύο περίπου λεπτά, ο Σπύρος αρχίζει να πατάει συγκεκριμένα πλήκτρα. Τα πλήκτρα που έχουν επάνω αυτοκόλλητα-αστεράκια. Πατάει τα πλήκτρα με κατεύθυνση προς το μπάσο χωρίς βέβαια να αντιλαμβάνεται τι παίζει. Ο Πέτρος τον παρατηρεί. Με τη σειρά του ξεκινάει να τον μιμείται. Αλλά παίζει προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ο Σπύρος αφήνει τα πλήκτρα με τα αυτοκόλλητάκια. Σειρά έχουν τα μαύρα πλήκτρα του πιάνου. Ο Σπύρος ξεκινάει να παίζει στα μαύρα πλήκτρα. Ο Πέτρος τον μιμείται ξανά. Και τα δυο αγόρια είναι τόσο απορροφημένα και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.

- «Δεν παίζει δυνατά», λέει ο Πέτρος.
- «Το χαμηλώνουν για αυτό» του απαντάει ο Σπύρος. Γνωρίζει από την προηγούμενη φορά ότι η μητέρα του χαμηλώνει την ένταση για να μην ενοχλούν.

Κοιτάζουν και οι δυο πονηρά την μητέρα του Σπύρου. Στέκεται στο πλάι του πιάνου εκεί που βρίσκεται το κουμπί της έντασης. Τους χαμογελάει ενοχικά.

- «Έλα Σπύρο μου, φτάνει. Πρέπει να φύγουμε».

Ο Σπύρος κατεβαίνει από το σκαμπό με χαρά και τρέχει έξω από το γραφείο.

- «Σε ποιο μήνα είσαι;», ρωτάει η μητέρα του Σπύρου την μητέρα του Πέτρο.
- «Είμαι σχεδόν 4,5 μηνών» αποκρίθηκε η μαμά του Πέτρο.

Οι μητέρες των δυο παιδιών συνεχίζουν να συζητούν. Εγώ παρακολουθώ τον Πέτρο. Έχει καθίσει πλέον στο κέντρο του σκαμπό. Ενώνει τα δάκτυλα του μαζί. Παίζει με την παλάμη του τώρα τα πλήκτρα δυο-δυο και ταυτόχρονα τραγουδάει. Δεν μπορώ να καταλάβω τι, αλλά μου φαίνεται ότι και το τραγούδι είναι αυτοσχεδιαστικό. Στο δευτερόλεπτο προσπαθεί να βγάλει τα αστεράκια-αυτοκόλλητα. Σταματάει και συνεχίζει πάλι να παίζει στο πιάνο. Τώρα εναλλάσσει τα δυο του χεράκια, αριστερό χέρι- δεξί χέρι και πατάει δύο

με τρία πλήκτρα ταυτόχρονα με την παλάμη του. Το επαναλαμβάνει δυο φορές και στη συνέχεια παίζει και με τα δυο του χέρια ταυτόχρονα. Η μητέρα του Σπύρου φεύγει.

- «Κάνεις μαθήματα πιάνου;» με ρωτάει η μητέρα του.
- «Όχι όχι, απλά τον κοιτάζω» της απαντάω εγώ (η Παναγιώτα).
- «Πέτρο σου αρέσει το πιάνο;» ρωτάω εγώ.
- «Ναι» μου απαντάει σχεδόν αδιάφορα και συνεχίζει να παίζει. Είναι απορροφημένος στο νέο κόσμο που γεννιέται μπροστά στα μάτια του.
- «Ποιος κάνει τα μαθήματα του πιάνου από το Σεπτέμβριο;» ρωτάει η μητέρα του
- «Λογικά η κυρία Ελένη», της απαντάω.

Ο Πέτρος συνεχίζει να αυτοσχεδιάζει καθ' όλη τη διάρκεια.

- « Πέτρο θέλεις πιάνο να μάθεις ή βιολί;» τον ρωτάει η μητέρα του. Ο Πέτρος δεν απαντάει, συνεχίζει απορροφημένος να παίζει στο πιάνο.
- «Ε Πετράκο; Πιάνο ή βιολί; Τι θέλεις;» τον ξαναρωτάει.

Τότε ο Πέτρος γυρίζει και βλέπει τη μαμά του. Δεν σταματάει παίζει στο πιάνο αλλά της αποκρίνεται:

- «Πιάνο..»
- «Πιάνο; Εντάξει. Μετά το καλοκαίρι να κάνουμε μαθήματα. Τώρα Πετράκο μου όμως πρέπει να φύγουμε».
- «Γιατί;» της απαντάει και παρατείνει την διάρκεια της τελευταίας του συλλαβής με παράπονο.
- «Γιατί πρέπει να πάμε σπίτι μας. Όμως μεθαύριο που θα πάμε στον άλλο τον Πέτρο θα παίζεις και πιάνο σπίτι του. Εντάξει;»

Ο Πέτρος δεν δίνει σημασία. Συνεχίζει να παίζει προσεκτικά στο πιάνο. Πλέον τον ακούω να παίζει τα δικά του μελωδικά μοτίβα. Κρατάει κοινή νότα το Ρε στο αριστερό του χέρι. Παίζει με το δεξί του χέρι Φα, Σολ, Λα. Αφήνει αυτό το μοτίβο. Παίζει ξανά στα πλήκτρα με τα αστεράκια-αυτοκόλλητα. Σταματάει. Δοκιμάζει ξανά να τα βγάλει.

- «Πετράκο μου, αυτά τα χρειάζονται για τα μαθήματα τα αυτοκόλλητα» του λέει η μαμά του.
- «Γιατί;» ρωτάει κρατώντας παρατεταμένα τη τελευταία συλλαβή της λέξης όλο απορία.
- «Γιατί τα χρειάζονται να βλέπουν ποια πλήκτρα να πατάνε τα παιδάκια»

Επιστρέφει στο παίξιμο του ο Πέτρος, παίζει μια μελωδία, με ανιόντα βηματική κίνηση από το Ρε μέχρι και το Σολ. Προσπαθεί ξανά να αφαιρέσει τα αστεράκια.

- «Πετράκο μου αυτά τα έχουνε για τα μαθήματα και τα χρειάζονται».
- «Γιατί;»
- «Για να ξέρουνε που είναι οι νότες. Άστα αγόρι μου» του λέει η μαμά του και του παίρνει απαλά τα χεράκια του από το πιάνο.

Πατάει τώρα η ίδια τα πλήκτρα με τα αυτοκόλλητα. Θέλει να δείξει στον Πέτρο τον σκοπό που έχουν τα αυτοκόλλητα. Θέλει να την μιμηθεί και να μην προσπαθεί να αφαιρέσει τα αυτοκόλλητάκια. Πήρα την πρωτοβουλία αφού κατάλαβα ότι η μητέρα του ήθελε να φύγουν και πάω κοντά του. Στα χέρια μου κρατάω το σεντόνι. Ψιθυριστά λέω στον Πέτρο:

- «Το πιάνο πρέπει να κοιμηθεί για να ξεκουραστεί».

Με κοιτάζει στα μάτια για μια στιγμή. Απλώνει τα χεράκια του και παίρνει το σεντόνι. Με βοηθάει να σκεπάσω το πιάνο. Ακούγεται από την αίθουσα μουσικής το τραγούδι της μείζονας κλίμακας. Με κοιτάει με μια ανησυχία στα μάτια και μου λέει:

- «Θα το ζυπνήσουνε με τη μείζονα!»
- «Όχι μην φοβάσαι, τώρα έχει κοιμηθεί», του απαντάω και χαμογελάω.

Ο Πέτρος μόλις είχε αναφέρει τον όρο μείζονα κλίμακα. Είχε αναγνωρίσει τη κλίμακα; Ήταν κάτι μου θυμόταν απλά; Δεν ξέρω. Ο Πέτρος αφήνει το σεντονάκι. Κοιτάζει την μαμά του. Απλώνει το χέρι του και την παίρνει από το χέρι. Βγαίνουμε όλοι μαζί από το γραφείο. Καληνυχτίζω τον Πέτρο και την μαμά του. Τους βλέπω να περπατούν προς το χώρο στάθμευσης. Χέρι – χέρι. Μέχρι που χάθηκαν από τα μάτια μου.

Συζήτηση:

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του Πέτρου και του Σπύρου, βοήθησε τα δυο παιδιά να ελευθερωθούν, να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μαζί. Ο Σπύρος πιο εξοικειωμένος με το πιάνο αφού τον είχα πετύχει ξανά να παίζει, αποτέλεσε το πρότυπο για τον Πέτρο, ο οποίος τον μιμήθηκε. Βέβαια από τα λεγόμενα της μητέρας του, ο Πέτρος έχει παίζει ξανά στο πιάνο στο οικογενειακό του περιβάλλον. Στο άρθρο των Solis & Nettle (2009), η Campbell παρουσιάζει την αξία του αυτοσχεδιασμού, με τις εξής τρεις φράσεις: Κάποιος μπορεί «να μάθει να αυτοσχεδιάζει μουσική», «να αυτοσχεδιάζει για να μάθει μουσική» και «να αυτοσχεδιάσει μουσική για να μάθει». Ο αυτοσχεδιασμός οργανωμένος ή ελεύθερος, είναι μια έκφραση δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα, μέσα από το άρθρο της κ. Στάμου (2005) ορίζεται ως η δημιουργική διαδικασία επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων μέσω των ήχων, που μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διαφορετικές διόδους μουσικής λειτουργίας και ειδικότερα μέσω του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, της εκτέλεσης και της ερμηνείας και της μουσικής ακρόασης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εκδηλώθηκε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό των δύο παιδιών και την αλληλεπίδραση τους. Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με την Burnard (2002) τα παιδιά-αυτοσχεδιαστές παίρνουν διάφορους ρόλους μέσα από την κοινή τους προσπάθεια για μουσική δημιουργία: οδηγούν ή ακολουθούν και «αναπτύσσουν μουσική συναίσθηση των άλλων». Η αλληλεπίδραση και η ελευθερία έκφρασης από τα παιδιά δεν θα είχαν συμβεί, εάν οι γονείς τους δεν τους έδιναν τον χρόνο και το χώρο. «Ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο όταν το παιδί δρα αυθόρμητα και ενθαρρύνεται η δημιουργική του τάση» (Στάμου, 2001). Η στάση που κράτησαν οι μητέρες του Σπύρου και του Πέτρου, έδωσαν τον χρόνο και τον χώρο στα παιδιά, να αλληλοεπιδράσουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Η επαφή του Πέτρου με το πιάνο, στο οικογενειακό και στο μαθησιακό του περιβάλλον, τον βοήθησαν να αποφασίσει μόνος του, από όσο φάνηκε ποιο μουσικό όργανο επιλέγει να μάθει, χωρίς να του το επιβάλλει κάποιος. Η μητέρα του, του δίνει την ευκαιρία να επιλέξει ο ίδιο κάτι που πραγματικά του αρέσει.

Ο Πέτρος με το άκουσμα της μείζονας κλίμακας στο τέλος, ανακαλεί στην μνήμη του, τον ορισμό «μείζονα κλίμακα», στοιχείο ακουστικής αναγνώρισης και γνωστικού περιεχομένου. Ο Πέτρος αναγνωρίζει τη μείζονα κλίμακα και χρησιμοποιεί τον όρο χωρίς να χρειαστεί εγώ ή κάποιος άλλος να το αναφέρει. Τη συγκεκριμένη στιγμή που ήμουν και εγώ παρούσα, δεν έδωσα σημασία στο ηχητικό ερέθισμα μέσα από την αίθουσα που γινόταν το μάθημα. Αντίθετα ο Πέτρος είχε τα αυτιά του ανοιχτά και λάμβανε ακόμα και έξω από την αίθουσα τα ακουστικά ερεθίσματα. Στην ηλικία που βρίσκεται ο ανθρώπινος

εγκέφαλος είναι σαν σφουγγάρι, μπορεί να απορροφήσει γρήγορα και εύκολα το κάθε ερέθισμα.

Καθημερινή στιγμή #10 – «Κάνει και το δικό μου ήχο»

Σήμερα είναι Τρίτη και βρίσκομαι στο πρόγραμμα σαν παρατηρητής. Στη διδασκαλία, είναι η κυρία Άννα και η κυρία Χριστίνα. Τα κορίτσια συζητάνε για τον θερινό κύκλο. Ποια παιδιά είναι έτοιμα να περάσουν σε τμήμα χωρίς γονείς, ποιες μέρες θα ήταν καλύτερα να γίνουν τα μαθήματα. Καθόμαστε όλοι μαζί στο γραφείο και μέχρι να έρθει η ώρα του μαθήματος. Το πρώτο τμήμα για σήμερα είναι το τμήμα χωρίς γονείς. Τη συζήτηση διακόπτει ο Παναγιώτης. Ο Παναγιώτης είναι τεσσάρων ετών. Είναι ένα χαριτωμένο αγοράκι, με καστανά μαλλιά και λευκό δέρμα. Έχει το κλασικό παιδικό κούρεμα καπελάκι και σε κοιτάζει πάντα με προσοχή με τα αθώα μεγάλα καστανά του μάτια. Τον φέρνει πάντα ο πατέρας του στο μάθημα. Μπαίνει στο γραφείο από την μισάνοιχτη πόρτα.

- *«Καλώς τον Παναγιώτη», τον καλωσορίζει η κυρία Άννα.*

Ο Παναγιώτης δεν δίνει σημασία στο καλωσόρισμα του. Έχει άλλο σκοπό. Σηκώνει το μπουκαλάκι που κρατάει στα χέρια του.

- *«Το μπουκάλι μου έχει πάνω βατραχάκια! Κοίτα! Είναι κόκκινα!»*
- *«Κόκκινα βατραχάκια; Δεν έχω ζαναδεί ποτέ! Εγώ δεν έχω μπουκάλι με ζωάκια επάνω», του απαντάει η κυρία Άννα.*
- *«Εμείς σπίτι μου, έχουμε μόνο με ζωάκια. Έχουν διάφορα χρώματα. Έχουμε και με πουλάκια».*
- *«Πουλάκια; Έχεις δει τώρα που είναι άνοιξη χελιδόνια;»*
- *«Ναι είδα στο σπίτι μου! Αληθινά!», απαντάει με ενθουσιασμό ο Παναγιώτης.*
- *«Έχουν κάνει φωλίτσα;»*
- *«Εεεμμ όχι, τα είδα να πετάνε στον ουρανό», λέει και σηκώνει ψηλά τα χεράκια του.*

Είμαι έτοιμη να του ζουλήξω τα μαγουλάκια. Τη συζήτηση διακόπτει ο πατέρας του Δημήτρη.

- *«Γεια σας, τι κάνετε;» απευθύνθηκε σε εμάς. «Έλα Παναγιώτη μου, να ετοιμαστούμε για το μάθημα. Πάμε να βγάλουμε παπούτσια».*

Ο Παναγιώτης δεν απάντησε. Παίρνει το μπουκάλι του αγκαλιά και προχωράει προς την αίθουσα. Ο πατέρας του τον ακολουθεί.

- *«Δεν μπορώ, θέλω να τον αγκαλιάσω, έτοιμος για κουβέντα είναι», λέει η κυρία Άννα.*
- *«Είναι πολύ γλυκός», απαντάω και χαμογελάμε και οι δύο.*

Σηκώνομαι και περπατώ προς την αίθουσα. Φτάνω στην πόρτα. Εκεί έξω σε μια καρέκλα κάθεται ο Παναγιώτης. Στην αγκαλιά του έχει το μπουκάλι του. Ο πατέρας του έχει γονατίσει μπροστά του και τον βοηθάει να βγάλει τα παπούτσια του. Βγάζω και εγώ τα δικά μου και μπαίνω στην αίθουσα. Πάω στην βιβλιοθήκη με τα υλικά. Τοποθετώ το μπουκάλι μου, το κινητό μου και το απουσιολόγιο στη θέση τους. Βλέπω αν όλα τα υλικά είναι τακτοποιημένα. Πάω προς το παράθυρο και το κλείνω. Όχι τελείως, αφήνω μια μικρή χαραμάδα για να μπαίνει καθαρός αέρας. Επιστρέφω στην βιβλιοθήκη και κοιτάζω την ώρα από το κινητό μου. Σε πέντε λεπτά θα ξεκινήσει το μάθημα. Ξαφνικά πίσω μου νιώθω μια παρουσία. Ήταν ο Παναγιώτης. Περπατάει σιγά σιγά προς το μέρος μου.

- «Κάνει και το μπουκάλι μου ήχο», μου δηλώνει περήφανα και ταυτόχρονα πιέζει το πλαστικό σώμα του μπουκαλιού για να κάνει ήχο.
- «Πολύ ωραία Παναγιώτη μου! Ξέρεις ότι μπορεί να κάνει και άλλους ήχους;»

Παίρνω το μπουκάλι μου. Γονατίζω μπροστά στον Παναγιώτη για να με βλέπει καλύτερα. Κτυπάω το καπάκι με το δάκτυλο μου.

- «Ακούς; Κάνει και αυτόν τον ήχο».

Ο Παναγιώτης με παρακολουθεί με προσοχή.

- «Και αυτόν τον ήχο», του λέω.

Κουνάω το μπουκάλι μου για να μετακινηθεί το νερό.

- «Αυτόν τον ξέρω και εγώ!», μου λέει με περηφάνια και παίρνει το μπουκάλι του και ξεκινάει να το κουνάει.
- «Είδες που η μουσική υπάρχει παντού;» συνεχίζω. «Είχες δίκιο για το μπουκάλι σου».

Ο Παναγιώτης κουνάει καταφατικά το κεφάλι του. Κοιτάει το μπουκάλι του και συνεχίζει να πότε να το κουνάει και πότε να το πιέζει με τις μικρές του παλάμες να αγκαλιάζουν το μπουκάλι. Με ενθουσίασε. Πειραματίζεται στο σπίτι και προσπαθεί να ανακαλύψει νέους ήχους με αντικείμενα από την καθημερινή του ζωή. Τον παρατηρώ και συλλογίζομαι. Ποτέ δεν σκέφτηκα να χρησιμοποιήσω το μπουκάλι πριν το μάθημα σαν εισαγωγή, την στιγμή που πρέπει να το τοποθετήσουν στην βιβλιοθήκη. Τον αφήνω να πειραματιστεί για λίγο και στην αίθουσα, μέχρι να φτάσει η ώρα να ξεκινήσουμε το μάθημα. Είναι προσηλωμένος στο μπουκάλι του και στους νέους ήχους που ανακαλύπτει.

- «Τώρα ας βάλουμε τα μπουκαλάκια στη θέση τους πριν ξεκινήσει το μάθημα», τον διακόπτω δυστυχώς, γιατί ήρθε η ώρα να ξεκινήσει το μάθημα

Παίρνει το μπουκάλι του και το βάζει πάνω στη βιβλιοθήκη. Βάζω και εγώ το δικό μου. Ο Παναγιώτης ξεκινάει να κάνει βόλτες στην αίθουσα. Μπαίνουν σιγά σιγά στην αίθουσα και τα υπόλοιπα παιδιά. Μαζί με τα παιδιά και η κυρία Άννα με την κυρία Χριστίνα.

- «Γεια σου, Λυδία! Καλώς τον Στέργιο!»

Καλωσορίζουμε τα παιδιά. Είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε το μάθημα!

Συζήτηση:

Ο Παναγιώτης μέσα από τον προσωπικό του πειραματισμό, ανακάλυψε ότι τα αγαπημένα του μπουκαλάκια, που με τόση χαρά μας παρουσίασε με τον ερχομό του, μπορούν να κάνουν «και» αυτά ήχο. Χρησιμοποίησε την λέξη «και». Γιατί είχε στο μυαλό του τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούμε. Όταν βρισκόμουν μπροστά στα μουσικά όργανα, είχε την επιθυμία να μου μιλήσει και να μου φανερώσει το δικό του νέο ήχο. Ένα ήχο που ανακάλυψε μόνος του.

Ο Παναγιώτης μέσα από τα μουσικά ερεθίσματα που έλαβε στο μάθημα της μουσικής, πέρασα στο στάδιο του πειραματισμού. Μέσα από το πρόγραμμα καλλιεργείτε η δημιουργική του φαντασία που τον ώθησε να πειραματιστεί και να ανακαλύψει νέους ήχους. Ο σημαντικός Αμερικανός μουσικοπαιδαγωγός και ερευνητής Peter Webster (2002, στο Rozman, 2009: 62) ορίζει τη δημιουργικότητα στη μουσική ως «δέσμευση του μυαλού

στο στάδιο της ενεργά δομημένης σκέψης στον ήχο με σκοπό την παραγωγή κάποιου προϊόντος που είναι νέο για το δημιουργό». Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργία της μουσικής ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναδείξουν τις δικές τους εμπειρίες μέσα από την εξερεύνηση και τον πειραματισμό, να τις επεξεργαστούν και να οδηγηθούν στην ανακάλυψη πρωτότυπων ιδεών με αποτέλεσμα να κινητοποιηθεί η δύναμη της σκέψης τους (Rozman, 2009· Σούκουλη, 2013). Επιπρόσθετα μέσα από μελέτες στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (Barret 2003· Gorsaro 2005· Mayell 2002) το να δίνεις αξία και να επιβεβαιώνεις τις ιδέες των παιδιών, τις συζητήσεις τους για τη ζωή και τη μουσική και τις μουσικές τους εκφράσεις είναι εξίσου σημαντικές ενέργειες (Gouzouasis, P. & Ryu, J. Y. 2015). Σαν νέα εκπαιδευτικό στην προσχολική μουσική εκπαίδευση, η «ανακάλυψη» του Παναγιώτη και η ανάγκη του να το εκφράσει με ξάφνιασε ευχάριστα. Ομολογώ ότι μέσα από τον δικό του πειραματισμό, ο Παναγιώτης έδωσε και σε μένα το ερέθισμα για την ένταξη της ανακάλυψης νέων ήχων από καθημερινά αντικείμενα που χρησιμοποιούμε ως δραστηριότητα στη διδακτική διαδικασία.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη παρούσα διατριβή επελέγησαν και καταγράφηκαν 10 ιστορίες μάθησης και καθημερινών στιγμών μέσω της αυτοεθνογραφίας με τη χρήση αφηγηματικής προσέγγισης, που αποτελούν μέθοδοι γνωστές ως Δημιουργικές Αναλυτικές Πρακτικές/Creative Analytical Practices στη μουσική εκπαιδευτική έρευνα. Η έρευνα που εφαρμόζει αυτές τις πρακτικές και έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 20 χρόνια, είναι γνωστή και ως Καλλιτεχνικά Βασισμένη Εκπαιδευτική Έρευνα/Arts Based Educational Research. Σκοπός της διατριβής, ήταν να αξιολογηθεί η μαθησιακή διαδικασία και ότι την πλαισιώνει, με τη χρήση των ιστοριών μάθησης και των καθημερινών στιγμών. Μια δεύτερη εστίαση της διπλωματικής αυτής είναι η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της αυτοεθνογραφίας ως ερευνητική μέθοδος.

Μέσα από την καταγραφή, την μελέτη και τον αναστοχασμό των ιστοριών μάθησης και καθημερινών στιγμών προέκυψαν πέντε σημαντικοί άξονες στην μαθησιακή διαδικασία που μπορούν και χρήζουν αξιολόγησης. Οι άξονες είναι οι εξής:

- i. Ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, στο μαθησιακό περιβάλλον
- ii. Ο ρόλος του γονέα στο μαθησιακό και οικογενειακό περιβάλλον
- iii. Οι μέθοδοι διδασκαλίας
- iv. Αλληλεπίδραση παιδιών
- v. Σχέση δασκάλου και γονέα

Παρακάτω γίνεται συνοπτικά, εστίαση και αξιολόγηση του ρόλου του κάθε άξονα που προέκυψε σε κάθε ιστορία ξεχωριστά.

Ιστορία μάθησης - #1 «Δείξε μου μόνο»

Ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία και στο μαθησιακό περιβάλλον γενικότερα είναι πρωταγωνιστικός. Μέσα από την ιστορία μάθησης #1 «Δείξε μου μόνο», παρουσιάζεται η σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου και οι μέθοδοι διδασκαλίας στη προσχολική μουσική εκπαίδευση. Ο δάσκαλος έχει το καθήκον να είναι εναλλακτικός και πολύτροπος στη μαθησιακή διαδικασία. Να μπορεί να αφογκράζεται την κάθε περίπτωση και το κάθε παιδί ως ένα ξεχωριστό και μοναδικό άτομο, με σκοπό να του προσφέρει την οδό μάθησης που του ταιριάζει, βασισμένος πάντα σε παιδαγωγικές μεθόδους. Η ιστορία

μάθησης - #1 «Δείξε μου μόνο», βοήθησε εμένα σαν εκπαιδευτικό να κατανοήσω ότι προανέφερα. Μπροστά στα μάτια μου είδα να εξελίσσεται ότι θεωρητικά έχω μελετήσει στη βιβλιογραφία της μουσικής παιδαγωγικής για την διδακτική προσέγγιση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Η αξιολόγηση του ρόλου του δασκάλου και της μεθόδου διδασκαλίας του είναι εφικτή μέσα από την ιστορία μάθησης και εκπαιδευτική σε νέους διδάσκοντες.

Ιστορία μάθησης #2 – «Μπαμ- μπαμ Μιχάλη!»

Ο ρόλος του γονέα στο μαθησιακό και οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικός. Ένα παιδί μπορεί να λαμβάνει μουσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της μουσικής συνάντησης αυτό όμως δεν είναι αρκετό για ένα παιδί που λαμβάνει ανά δευτερόλεπτο νέες πληροφορίες. Ο γονέας αποτελεί μουσικός πομπός ερεθισμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον. Το περιβάλλον στο σπίτι και η ενίσχυση των μουσικών ερεθισμάτων είναι σημαντική για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπρόσθετα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ή οπουδήποτε αισθάνεται ασφάλεια και οικειότητα το παιδί μπορεί να αποκριθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποκρίθηκε πρώτα στο σπίτι και μετά την ολοκλήρωση της μουσικής συνάντησης, με την παρότρυνση της μητέρας του. Γεγονός που φανερώνει την σημαντικότητα του γονέα, στο ρόλο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη σημαντικότητα του χρόνου που οφείλουμε να δίνουμε στα παιδιά για να αποκριθούν. Μέσα από τη συνομιλία μου με τον γονέα και τον καθησυχασμό μου προς αυτό κατανόησα το ρόλο και τη στάση του δασκάλου, ως προς την σχέση δασκάλου - γονέα. Ένα μέρος της συνεργασίας αυτής, είναι ο δάσκαλος να επεξηγεί αφού γνωρίζει βασισμένος σε ερευνητικά ευρήματα ή βιβλιογραφικά, κάθε πιθανή μουσική ή κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού την οποία οι γονείς παρατηρούν και έχουν ερωτήματα. Μέσα από την ιστορία του Μιχάλη μπορεί να αξιολογηθεί ο ίδιος ο Μιχάλης αφού ανταποκρίθηκε μετά από την παρότρυνση της μητέρας του. Συνεπάγεται ότι ο ρόλος του γονέα στο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον είναι σημαντικός και μπορεί να αξιολογηθεί, όπως επίσης και η σχέση του γονέα με τον δάσκαλο.

Ιστορία μάθησης #3 – «Παύση!»

Μέσα από την Ιστορία μάθησης #3 (I.M.) φανερώνεται η αξία της διδακτικής μεθόδου που χρησιμοποιεί το πρόγραμμα και περιγράφεται στο κεφάλαιο «Π. Έρευνα». Μέσα από τον βιωματικό τρόπο εκπαίδευσης και το μιμητικό πρότυπο, τα παιδιά βρίσκουν νόημα σε όσα μαθαίνουν και κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτούν. Επιπρόσθετα ένα ακόμα μέρος του ρόλου του δασκάλου είναι ότι αποτελεί το μιμητικό πρότυπο για το παιδί. Μέσα από την συμπεριφορά μουσική ή κοινωνική, στην συγκεκριμένη περίπτωση μουσική, ο δάσκαλος αποτέλεσε πρότυπο για την κατανόηση και εφαρμογή του ορισμού της «παύσης» αλλά και τις συνθήκες ύπαρξής της. Αξιολογώντας μέσα από την ιστορία μάθησης τη μιμητική διαδικασία μάθησης και το μιμητικό πρότυπο του δασκάλου καθιερωθούν περαιτέρω στη προσχολική μουσική εκπαίδευση και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης θα αποφέρουν πλούσιους καρπούς.

Ιστορία μάθησης #4 – «Μπαμπά – μπαμπά»

Στη ιστορία του Βασίλη προκύπτουν οι τρεις άξονες: ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος του γονέα στο μαθησιακό και οικογενειακό περιβάλλον και η σχέση δασκάλου και γονέα. Ο δάσκαλος ήταν σε θέση να αντιληφθεί τη μουσική ανταπόκριση του Βασίλη μέσω του σώματος του. Μέσα από την περίπτωση αυτή, έμαθα να παρατηρώ κάθε πιθανή αντίδραση που μπορεί να υπάρξει από ένα μουσικό ερέθισμα και να το ενισχύω. Η σημαντικότητα του γονέα μέσα και στο μαθησιακό περιβάλλον είναι φανερή. Μέσα από την στάση της μητέρας του Βασίλη και την διαχείριση της ανήσυχης συμπεριφοράς του «συνεργάστηκε» με την εκπαιδευτικό. Μια συνεργασία που μπορεί να

ενισχύσει στο έπακρο την μουσική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό αποτελεί προσπάθεια και από τις δυο πλευρές, με ένα κοινό στόχο, το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα παιδιά. Η μητέρα του Βασίλη δεν θα γνώρισε πως θα συμπεριφερθεί, αν δεν είχε ενημερωθεί στην αρχή του προγράμματος και δεν εμπιστευόταν τους δασκάλους. Μέσα από την I.M.#4 μπορεί να αξιολογηθεί ο ρόλος του δασκάλου στην μαθησιακή διαδικασία και ο ρόλος του γονέα σε αυτήν.

Ιστορία μάθησης #5 «Με τα μάτια στραμμένα στο ταβάνι»

Μέσα από την ιστορία του Δημήτρη προκύπτει πως παρόλο που ένα παιδί μπορεί να δείχνει αδιάφορο ή με περιορισμένη προσοχή στο μάθημα, αφενός μπορεί να προσέχει περισσότερο από αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως ενήλικες και αφετέρου η κατάλληλη παρότρυνση του εκπαιδευτικού και του γονέα, ενθαρρύνουν το παιδί να συμμετέχει στη διαδικασία. Σε περίπτωση ένας εκπαιδευτικός θεωρούσε την περίπτωση «χαμένη» λόγω της συμπεριφοράς του την υπόλοιπη ώρα του μαθήματος θα ήταν λάθος. Τα παιδιά σε τόσο μικρή ηλικία μαθαίνουν φυσικά και αβίαστα. Η διδακτική συμπεριφορά από τη δασκάλα και ο χειρισμός της συμπεριφοράς του Δημήτρη (ρόλος του δασκάλου) ήταν σημαντικά ώστε να ανταποκριθεί στο ατομικό ρυθμικό σολφέζ. Το σημαντικότερο που φανερώνεται μέσα από την ιστορία αυτή είναι η συναισθηματική ασφάλεια και οικειότητα με τον χώρο διδασκαλίας. Η ελευθερία για εξερεύνηση του χώρου, που αποτελεί μέρος της μεθόδου διδασκαλίας και η συναισθηματική ασφάλεια που το πρόσφερε η παρουσία του πατέρα του (ρόλος γονέα) βοήθησε θεωρώ τον Δημήτρη αφεθεί στα ερεθίσματα που τα κατακλύζουν ενώ παράλληλα έτρεχε και έπαιζε.

Καθημερινή στιγμή #6– Τα πλήκτρα με αστεράκια, έγιναν στα μάτια του ουρανό...»

Η υποστήριξη που λαμβάνει ο Σπύρος από την μητέρα του είναι ορατή. Μέσα από την ευκαιρία που δόθηκε στο Σπύρο να έρθει σε επαφή με το πιάνο ο Σπύρος μπόρεσε να εκφραστεί μουσικά, να αυτοσχεδιάσει, να νιώσει χαρά μέσα από την μουσική πράξη και εκτέλεση. Παρούσα στην όμορφη αυτή στιγμή μπόρεσα να αξιολογήσω τη μουσική φαντασία του Σπύρου σε μια καθημερινή στιγμή εκτός του μαθησιακού πλαισίου, που αν δεν είχα έρθει εγώ σε επαφή με την αυτοεθνογραφία θα ήταν κάτι που θα αγνοούσα ή δεν θα είχα την γνώση να παρακολουθήσω αυτή τη στιγμή.. Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός τη συγκεκριμένη στιγμή και η υποστήριξη που παρείχα στον Σπύρο να έρθει σε επαφή και να επεξεργαστεί το πιάνο, όπως και ο χρόνος που πρόσφερε η μητέρα του εκτός του διδακτικού χρόνου αποτέλεσαν (ρόλος γονέα) ήταν σημαντικά για την άνθιση αυτής της στιγμής και μέσα από αυτήν, της μουσικής φαντασίας και του αυτοσχεδιαστικού παιχνιδιού του Σπύρου.

Καθημερινή στιγμή #7 «Ο νέος έρωτας...»

Μέσα από την ιστορία της Κατερίνας φανερώνεται η συναισθηματική ανάγκη των παιδιών για αποδοχή στο μαθησιακό περιβάλλον. Από την πλευρά του μαθητή, υπάρχει η ανάγκη αποδοχής από το δάσκαλο. Ο δάσκαλος (ρόλος του δασκάλου) στο πρόσωπο των παιδιών δεν είναι μόνο ένα μέσο μεταφοράς γνώσης σε όποια ηλικία και να βρίσκονται. Ειδικότερα στη προσχολική μουσική εκπαίδευση ο δάσκαλος για το παιδί είναι ένας άνθρωπος πρότυπο, σαν δεύτερος γονέας, ένας άνθρωπος που ψάχνουν την αποδοχή και την αγάπη, εκτός του διδακτικού μέρους. Μέσα από την συγκεκριμένη ιστορία με εμένα στο ρόλο του δασκάλου αντιλήφθηκα πως ένας νέος εκπαιδευτικός έχει την ίδια ανησυχία αποδοχής. Θέλει να γίνει αποδεκτός από τα παιδιά, ανησυχεί για την διδακτική του ικανότητα αλλά και για τις προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει, τόσο με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς και είναι

κάτι που προβληματίζει πολλούς ευσυνειδήτους εκπαιδευτικούς στην αρχή της διδακτικής τους πορείας. Επιπρόσθετα μέσα από αυτό, ως εκπαιδευτικός κατανόησα την ουδετερότητα που απαιτεί να κρατήσει ένας εκπαιδευτικός, χωρίς να κάνει διακρίσεις εις βάρος άλλων παιδιών. Αγαπάμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο όμορφο τρόπο.

Καθημερινή στιγμή #8 Ενημέρωση γονέων:

Επίκεντρο της 8^{ης} καθημερινής στιγμής αποτελεί η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους. Η Σοφία αποτέλεσε πρότυπο για την Ειρήνη. Αξιοσημείωτο για αξιολόγηση θεωρώ την ηλικιακή διαφορά, την μουσική ανάπτυξη και την κοινωνική ανάπτυξη τους. Τίποτα από αυτά δεν υπήρξε εμπόδιο στην αλληλεπίδραση των κοριτσιών. Αντιθέτως αυτή η διαφορά ώθησε τα κορίτσια στο να αλληλοεπιδράσουν και να επηρεαστούν θετικά. Η Σοφία αποτέλεσε πρότυπο για την Ελένη. Επιπρόσθετα αξιολογείται η χρήση του στοιχείου της ρουτίνας διδακτική διαδικασία. Η σταθερότητα στο ρεπερτόριο βοήθησε αφομοιωθούν τα τραγούδια στα κορίτσια και κατά συνέπεια να τα συνδέσουν με κινητικές δραστηριότητες (Η Σοφία μετά το ρεπερτόριο, κτυπά τα χέρια στα γόνατα όπως γίνεται στο τραγούδι του χαιρετισμού).

Όσο αφορά τις σχέσεις των κοριτσιών με τους γονείς τους και την συμπεριφορά τους, με ένα βαθύτερο στοχασμό θα μπορούσαμε να συνδέσουμε τις συμπεριφορές των γονέων με των κοριτσιών. Η συμπεριφορά της Σοφίας, ταυτίζεται με την συμπεριφορά της μητέρας της. Η Σοφία δείχνει άνετη στο χώρο, εξοικειωμένη όπως και η μητέρα της. Η αγχώδης συμπεριφορά του πατέρα της Ειρήνης πιθανότατα κατά την διάρκεια της ενημέρωσης να μεταδόθηκε προς την Ειρήνη και να επιβάρυνε την ήδη ανήσυχη συμπεριφορά της. Η σχέση γονέα και παιδιού γενικότερα και συγκεκριμένα στο μαθησιακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική. Και οι δύο γονείς προσπάθησαν να διαχειριστούν τη κατάσταση με αγάπη.

Καθημερινή στιγμή #9– « Οι μικροί πιανίστες »

Συζήτηση:

Στη καθημερινή στιγμή #9 προέκυψαν οι τρεις άξονες ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, στο μαθησιακό περιβάλλον, ο ρόλος του γονέα στο μαθησιακό και οικογενειακό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση των παιδιών.

Η στάση που κράτησαν τα πρόσωπα από το οικογενειακό περιβάλλον, δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά, να αλληλοεπιδράσουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ήταν μεγάλης σημασίας. Η υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον(ρόλος του γονέα) και η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό (ρόλος του δασκάλου) μπορεί να προσφέρει μοναδικές στιγμές. Μοναδικές στιγμές αλληλεπίδρασης όπως η συγκεκριμένη. Μέσα από την καθημερινή στιγμή μπορεί να αξιολογηθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών και η λειτουργία του μιμητικού προτύπου μεταξύ των παιδιών. Η σημαντικότητα του αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια έκφραση δημιουργικότητας, μέσα από τον οποίο μπορεί να αξιολογηθεί η μουσική δημιουργικότητα και φαντασία. Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Καθημερινή στιγμή #10 – «Κάνει και το δικό μου ήχο»

Στη καθημερινή στιγμή του Παναγιώτη προκύπτουν οι άξονες ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, στο μαθησιακό και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Ο Δημήτρης μέσα από τα μουσικά ερεθίσματα που έλαβε σε προηγούμενα μαθήματα και η ευκαιρία του να πειραματιστεί σε μουσικά όργανα μέσα από το πρόγραμμα, τον ώθησε να αναπτύξει την

πειραματική του σκέψη και δράση σε καθημερινά προσωπικά αντικείμενα. Μέσα από τον πειραματισμό του και την ανακάλυψη του αξιολογείτε η μουσική του δημιουργικότητα. Σε καμιά περίπτωση δεν θα εκφραζόταν ο πειραματισμός του αυτός αν δεν δινόταν χώρος από τον δάσκαλο. Η ενίσχυση της ιδέας του, είναι σημαντική ενέργεια για να μπορέσει να πειραματιστεί περαιτέρω και να εκφραστεί. Μέσα από την καταγραφή της καθημερινής στιγμής και την αλληλεπίδραση μου με τον Παναγιώτη σαν νέα εκπαιδευτικός στην προσχολική μουσική εκπαίδευση έδωσε και σε μένα το ερέθισμα για την ένταξη της ανακάλυψης νέων ήχων από καθημερινά αντικείμενα που χρησιμοποιούμε ως δραστηριότητα στη διδακτική διαδικασία.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Διαμέσου της δημιουργικής ερευνητικής μεθοδολογίας και γραφής της καλλιτεχνικά βασισμένης έρευνας, μπορεί να διερευνηθεί, να παρουσιαστεί και ερμηνευτεί τόσο το απλό, καθημερινό, όσο και το σύνθετο. Δίνει την δυνατότητα στον αναγνωστικό κοινό να ταυτιστεί και να αναστοχαστεί μέσα από την γραφή και στη παρούσα ερευνητική μελέτη, μέσα από τις ιστορίες μάθησης και τις ιστορίες καθημερινών στιγμών. Επιπρόσθετα, γεφυρώνεται το χάσμα που παρατηρείται μεταξύ της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και της μουσικοπαιδαγωγικής πρακτικής, αφού η διδακτική πράξη ανατροφοδοτεί την ερευνητική δημιουργία και τα ερευνητικά συμπεράσματα βρίσκουν άμεση εφαρμογή στη διδακτική πράξη μέσα στην έρευνα.

Η αυτοεθνογραφική αφήγηση ιστοριών, μας δίνει την δυνατότητα να αφουγκραστούμε και να κατανοήσουμε ουσιώδη στοιχεία που φανερώνονται μέσα από την ερευνητική αυτή μορφή για την διδακτική διαδικασία, τα μαθησιακά περιβάλλοντα, τον σχεδιασμό μαθημάτων, τις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός του μαθησιακού περιβάλλοντος, τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στοιχεία που μέσα από λίστες ελέγχου και τεστ δεν θα μπορούσαν να φανερωθούν. Στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αξιολόγηση και να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ερευνητικό και πρακτικό κόσμο νέες πληροφορίες και ευρήματα.

Ως ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της καλλιτεχνικά βασισμένης εκπαιδευτικής έρευνας, της αυτοεθνογραφίας ήμουν ένα ενεργό μέλος και μέρος της διαδικασίας. Μέσα από το διπλό ρόλο συμμετέχοντος-παρατηρητή είχα την υποχρέωση να ακούω, να ακολουθώ μία παιδαγωγική αφουγκράσματος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, να παρακολουθώ, να αναπτύξω ενσυναισθητική επικοινωνία για να ακούω τις ενέργειες, τις αλληλεπιδράσεις, τα λόγια και τα συναισθήματα των μαθητευομένων αλλά και των γονέων και παράλληλα να γράφω αναστοχαστικά για όσα λάμβανα από τη μαθησιακή εμπειρία εστιάζοντας σε μεθόδους και παιδαγωγική της διδακτικής της μουσικής. Μέσα από την διαδικασία αυτή μπόρεσα να ανακαλύψω την ταυτότητα μου ως εκπαιδευτικός, να ενημερώσω τις προσωπικές εκπαιδευτικές πρακτικές της μουσικής μου διδασκαλίας. Έμαθα να παρατηρώ και να αφουγκράζομαι τις ανάγκες προσωπικές ή μαθησιακές των παιδιών.

Η έρευνα επηρέασε την διδακτική και προσωπική μου ταυτότητα. Ως μουσικός/ερευνητής/εκπαιδευτικός θεωρώ πλέον ότι η αυτοεθνογραφική έρευνα και η καλλιτεχνικά βασισμένη εκπαιδευτική έρευνα, μέσα από την διαδικασία διεκπεραίωσης της διπλωματικής μου εργασίας, μπόλιασε μέσα μου την ανάγκη αναζήτησης της ουσίας

στη διδακτική διαδικασία και την βαθύτερη εξερεύνηση στον κοινωνικό και μαθησιακό κόσμο των παιδιών.

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα παράδειγμα της προσφοράς της καλλιτεχνικά βασισμένης έρευνας μέσα από την αυτοεθνογραφία, χωρίς να αναιρεί την αξία των «παραδοσιακών ερευνητικών μεθόδων». Οι αυτοεθνογραφίες μας ενθαρρύνουν να είμαστε πραγματικά παρόντες, να είμαστε καλύτεροι ακροατές για τους γονείς, τα παιδιά, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους, τις ηχητικές και δημιουργικές τους αποκρίσεις. Υπηρετούμε μια τέχνη που βασική οδός προς αυτή, είναι η ακρόαση. Ας ενισχύσουμε την ακρόαση μας στον μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον και ας ανακαλύψουμε τη αληθινή μάθηση.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ξενόγλωσση

Adler, P. A., and P. Adler. 1987. *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage.

Anderson, L. (2006). *Analytic autoethnography*. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395

Atkinson, P. (1997). *Narrative turn or blind alley?* *Qualitative Health Research*, 7, 325-344.

Alexander, S., (2001). Learning Stories: What is a Learning Story? And is it a good way of assessing a child's learning στο *Teaching and Curriculum* προσβ. 10/06/2019 <https://www.myece.org.nz/educational-curriculum-aspects/227-learning-stories#ixzz5qRQdI8HW>

Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

Burnard, P. (2002). *Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation*. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-72.

Conle, C., (2010). *Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development*, *European Journal of Teacher Education*, 23:1, 49-63.

Davies, C. A. 1999. *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. London: Routledge

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). London: Sage

Eisner, E. W., (1997). *The New Frontier in Qualitative Research Methodology*. *Qualitative Inquiry* 3 (3): 259-273. Doi: 10.1177/107780049700300301.

Ellis, C. & Bochner, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity*. In N. Denzin, & Y. Lineoln, (Eds). In *Handbook of Qualitative Research*, 732-168. Thousand Oaks, California. Sage Pubs 2000..

Forman, G., Hall, E., & Berglund, K. (2001). The power of ordinary moments. *Child Care Information Exchange*, 52–55.

Fraser, S. (2012). *Authentic children: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (3rd ed.). Toronto: Nelson Education Ltd

Geelan, D., (2007). *Weaving Narrative Nets to Capture Classrooms. Multimethod Qualitative Approaches for Educational*. Springer 2007

Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E. & Gordon, A. (2013). *Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education*. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). Available at <http://www.ijea.org/v14n1/v14n1.pdf>

Gouzouasis, P. (2014). *What matters most: Using contemporary research to support music education policies in schools (a performative autoethnography)*. In P. Gouzouasis (Ed.), *Policy and media in and for a diverse global community. Proceedings of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media of the International Society for Music Education* (pp. 60-71). Natal, Brazil

Gouzouasis, P. & Regier, C. (2015). *Adolescent love and relationships: A songwriting teacher's autoethnography*. *Journal of Artistic & Creative Education*, 9(1), 68-98 (FA).

Gouzouasis, P. & Ryu, J. Y. (2015). *A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research*. *Music Education Research*, 17(4), 397-420 (FA).

Gouzouasis, P. & Yanko, M. (2017). *Reggio's arpeggio. Becoming pedagogical through autoethnography*. In Iorio, J., Parnell, W., & Yelland, N., (Eds.) *Meaning making in early childhood research. Pedagogies and the personal* (pp. 57-70). New York: Routledge.

Iosselson, R., Lieblich, A., McAdams, D., (2003). *Up Close and Personal. The teaching and Learning of Narrative Research*. American Psychological Association. Washington, DC

Kelley, L. & Sutton-Smith, B., (1987). *A study of infant musical Productivity*. In J.C

Méndez, M. (2013). *Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms*. *Colomb. Appl. Linguist. J.ISSN 0123-4641 Vol. 15 • Number 2 • Bogotá, Colombia*. p. 279 – 287

Mendoza, J., Katz, L., G., Rodertson A., S., & Rothenberg D. (December, 2003). *Connecting with Parents in the Early Years*. University of Illinois at Urdana – Champaign College of Education Early Childhood and Parenting Collaborative Children's Research Center.

Nethsinghe, R. (2012) *The Influence of Informal Music Education in Teacher Formation: An Autoethnography* . *The Qualitative Report 2012 Volume 17, Article 98, 1-16*

Ngunjiri, F.W., Hernandez, C., & Chang, H. (2010) *Living Autoethnography: Connecting Life and Research*. Journal of Research Practice Volume 6, Issue 1, Article E1, 2010

Richardson, L. (2000) Writing: a method of inquiry. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-49). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogers, C. R. (1961/2006), *To γίνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα, Ερευνητές.

Ruby, J. (ed.). (1982). *A crack in the mirror: Reflexive perspectives in anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Runcan, P.L., Costantineanu, C., Lelics, B., Popa, D. (2012). *The role of communication in the Parent- Child Interaction*. Propedia-Social and Behavioral Sciences τεύχος 46, σελίδες 904-908.

Stamou, L. (Fall, 2001). *The effect of parental involvement on children's musical development: The need to educate the parent*. Colorado Music Educator, 49(1), 24-31

Stamou, L. (2005). *Music Learning Theory, Physiology of Learning and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and education*. In M. Runfola & C.C. Taggart (Eds), *The development and partial application of Music Learning Theory* (p.265-281). Chicago: G.I.A Publications.

Sparkes, A. C. (2000). *Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action*. Sociology of Sport Journal, 17, 21-43.

Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M., (2008). *Doing Narrative Research*. SAGE

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an actionsensitive pedagogy*. New York: SUNY Press.

Walford, G. (2004). *Finding the limits: Autoethnography and being and Oxford Universityproctor*. Qualitative Research, 4, 403-417.

B. Ελληνόγλωσση

Βέρδης, Α., (2008). *Η διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας και τα όρια της αυτοεθνογραφίας*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Εκδόσεις: Πατάκη

Gouzouasis, P. & Στάμου, Α. (2019). *Ιστορίες Μάθησης και Καθημερινές Στιγμές: Η χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης στη διδασκαλία και την έρευνα για την αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των παιδιών*. Στο Α. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη*

Μουσική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

Δογάνη, Κ., (2012). *Μουσική στη Προσχολική Αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Εκδόσεις: Gutenberg

Ζάγορα, Θ., (2019). *Η μουσική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Καλλιτεχνικά Βασισμένης Εκπαιδευτικής Έρευνας. Το παράδειγμα της αυτοεθνογραφίας και της a/r/t-ογραφίας. Μετάφραση επιλεγμένων άρθρων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Μεταπτυχιακό «Διδακτική της Μουσικής», Θεσσαλονίκη

Καρτασίδου, Λ., (2004). «*Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή*». Εκδόσεις Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Λαμπριανίδου, Ε., (2012). «*Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Ζητήματα Οριοθέτησης*». Πτυχιακή Εργασία. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας

Παλαιολόγου, Ε., (2015). «*Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων στο χθες και το σήμερα*». Πτυχιακή εργασία,. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ιόνιων Νήσων,. Τμήμα Δημόσιων Σχέσεων & Επικοινωνιών

Παπαδοπούλου, Κ., (2010). *Η μουσική συμπεριφορά παιδιού ηλικίας δυο ετών σε ελεύθερο περιβάλλον: μια μελέτη περίπτωσης*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Στάμου, Λ. (2009). *Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της Θεωρίας Μουσικής Μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, σελ. 165-192. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Στάμου, Λ. (2012). *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η Φιλοσοφία και η Πράξη της Μεθόδου SUZUKI (ένα εγχειρίδιο για σπουδαστές, παιδαγωγούς και γονείς)*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Στάμου, Λ. (2016). *Πρώτο ταξίδι στην αυτοεθνογραφία: Αναζητώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μουσικής στην Ελλάδα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες*. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας- Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 449-468). Θεσσαλονίκη: Ε. Ε. Μ. Ε.

Σούκουλη, Γ., (2013) «*Μουσική δημιουργικότητα και συνεργατικότητα στην προσχολική ηλικία μέσα από δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και ομαδικής σύνθεσης: Μια έρευνα δράσης*». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

Τρούλου, Ρ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων γονέων βρεφικής και προσχολικής ηλικίας για τη συμμετοχή τους στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους*. Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μουσικές Τέχνες

Χατζησταύρου, Κ., (2005). «Παρουσίαση και συγκριτική ανάλυση των μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων *Dalcroze, Orff και Kodaly*», Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Χρυσανθόπουλος, Μ., Βασιλειάδης Β., Δεληβοριά, Γ., Κ. Τικτοπούλου (2015). *Αυτοβιογραφία μεταξύ ιστορίας και λογοτεχνίας στον 19ο αιώνα. Τμήμα Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης. Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*