

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης

*Η θεωρία του Πιαζέ και η εφαρμογή της στην
μουσική εκπαίδευση*

Πτυχιακή εργασία

Φοιτήτρια: Ζαχαριάδου Βασιλική, Α.Μ: 5014

Επιβλέπουσα: Μόνικα Ανδριανοπούλου

Συνεργαζόμενο μέλος εξεταστικής επιτροπής: Κόνιαρη Δήμητρα

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Copyright © Βασιλική Ζαχαριάδου, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

Από την αρχαιότητα, η μουσική παιδεία έχει αποτελέσει αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ήδη από την αρχαία Ελλάδα, παραδείγματος χάριν, η μουσική αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της παιδείας των νέων αγοριών ήδη από τα έξι έτη (Mathias, 2014). Παρά την σπουδαία λειτουργία της μουσικής στην καλλιέργεια του παιδιού και την όξυνση των δυνατοτήτων του μέσω αυτής (Ho et al., 2003), ωστόσο, η σημασία που της αποδίδεται από όλα τα στάδια του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος τείνει να υποχωρεί (Κοκκίδου et al., 1997). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίος ο εντοπισμός των αδυναμιών της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης ώστε να επιτραπεί η αντιμετώπισή τους και να ενδυναμωθεί εκ νέου ο ρόλος της μουσικής στη σύγχρονη παιδεία. Μελετώντας την εκπαιδευτική θεωρία του Πιαζέ για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, έκρινα σκόπιμη την εξέταση της υφιστάμενης εφαρμογής της στο παρόν σύστημα μουσικής εκπαίδευσης ως μέθοδο εντοπισμού των αδυναμιών αυτών, αλλά και ως μέθοδο εύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους.

Προς την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου πραγματοποιείται η παρούσα εργασία, η οποία βασίζεται στην ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και των σύγχρονων εγχειριδίων μουσικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται στην δημόσια εκπαίδευση. Αρχικά, αναλύεται η θεωρία γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ και η εκπαιδευτική της συμβολή. Στη συνέχεια αναλύονται τα τρία στάδια γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ και οι σύγχρονες μέθοδοι μουσικής εκπαίδευσης που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός εφαρμογής της θεωρίας του Πιαζέ στο σύγχρονο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 1
Κεφάλαιο 1 - Η θεωρία γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ	σελ. 4
1.1 Ιστορική αναδρομή	σελ. 4
1.2 Η θεωρία γνωστικής εξέλιξης	σελ. 6
1.3 Η σημασία της θεωρίας του Πιαζέ	σελ. 9
Κεφάλαιο 2 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 0-2 ετών (αισθητικό-κινητικό στάδιο - η βρεφική ηλικία)	σελ. 12
2.1 Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 0-2 ετών κατά την θεωρία του Πιαζέ	σελ. 13
2.2 Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών 0-2 ετών	σελ. 17
2.3 Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 0-2 ετών	σελ. 20
Κεφάλαιο 3 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών (προ-λογικό στάδιο - προσχολική ηλικία)	σελ. 24
3.1 Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 2-6 ετών κατά την θεωρία του Πιαζέ	σελ. 25
3.2 Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών	σελ. 29
3.3 Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών	σελ. 33

Κεφάλαιο 4 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών (συγκεκριμένο στάδιο - σχολική ηλικία)	σελ. 38
4.1 Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 6-12 ετών κατά την θεωρία του Πιαζέ	σελ. 38
4.2 Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών	σελ. 41
4.2.1 Α΄ Δημοτικού	σελ. 42
4.2.2 Β΄ Δημοτικού	σελ. 45
4.2.3 Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού	σελ. 48
4.2.4 Ε΄ Δημοτικού	σελ. 52
4.2.5 ΣΤ΄ Δημοτικού	σελ. 55
4.3 Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών	σελ. 58
Συμπεράσματα	σελ. 67
Παράρτημα	σελ. 72
Βιβλιογραφία	σελ. 83

Εισαγωγή

Από την γέννησή του, κάθε παιδί περιβάλλεται από την μουσική. Με την στοργική επίβλεψη των γονέων και κηδεμόνων, το κάθε παιδί νανουρίζεται με απαλές μελωδίες, απομνημονεύει απλά εκπαιδευτικά τραγούδια και μαθαίνει για γιορτές και παραδόσεις του τόπου του μέσω σχετικών ποιημάτων και τραγουδιών. Αυτή η επαφή με την μουσική θεωρείται ήδη από την αρχαιότητα ιδιαίτερα σημαντική. Κατά τους αρχαίους χρόνους, η μουσική εκπαίδευση αποτελούσε ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα των νέων, ενώ κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας, η ελληνική παράδοση και θρησκεία εκφραζόταν μέσω των δημοτικών τραγουδιών (Mathias, 2014; Γαϊτάνος, 2012).

Ως “μουσική εκπαίδευση” νοείται η αγωγή που σχετίζεται με την διδασκαλία και την εκμάθηση της μουσικής. Αφορά όλους τους τομείς εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένων του ψυχοκινητικού τομέα, ο οποίος αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων, του νοητικού τομέα, ο οποίος αφορά την απόκτηση γνώσης, και, ιδιαίτερα, του συναισθηματικού τομέα, ο οποίος αφορά την προθυμία του μαθητή να δεχτεί, να εσωτερικεύσει και να μοιραστεί το αντικείμενο της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής εκτίμησης και ευαισθησίας (Σίμου, 1997).

Ως έννοια, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων και διδακτικών δραστηριοτήτων, από το μητρικό νανούρισμα μέχρι και τα δομημένα μαθήματα μουσικής αγωγής του σχολικού προγράμματος. Η επίσημη διαδικασία της μουσικής εκπαίδευσης διακρίνεται σε ιδιωτική μουσική εκπαίδευση, η οποία επιτελείται από μουσικούς εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερα μαθήματα ή σε ωδεία, και σε δημόσια μουσική εκπαίδευση, όπως αυτή εμφανίζεται στο προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η εξέταση της μουσικής εκπαίδευσης ίσως: και κάθε προσπάθεια βελτίωσής της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική λόγω των σπουδαίων λειτουργιών που αυτή επιτελεί για την καλλιέργεια του παιδιού, καθώς και την βελτίωση πολλών δεξιοτήτων του. Ειδικότερα, πολυάριθμες μελέτες έχουν αναδείξει τον υποστηρικτικό ρόλο που παίζει η μουσική στην ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων του παιδιού όταν αυτή συνοδεύει και πλαισιώνει την κύρια παιδεία. Κατ' αρχάς, έχει επισημανθεί από πολλούς επιστήμονες ότι η σπουδή της μουσικής ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή (Lipman,

2013, Morrison & Steven, 1994). Ειδικότερα, μία μελέτη από το πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν παρατήρησε ότι οι μαθητές με γνώσεις πιάνου ή αρμονίου σημείωσαν επιδόσεις υψηλότερες κατά 34% σε τεστ που διερευνούν την χωροχρονική τους αντίληψη, η οποία χρειάζεται στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τις μηχανολογικές ασκήσεις, σε σύγκριση με μαθητές που δεν έλαβαν κάποια μορφή μουσικής παιδείας (Rauscher & Zupan, 2000). Έπειτα, μία άλλη μελέτη συνέδεσε την εκμάθηση της μουσικής με την όξυνση της μνήμης σχετικά με την απομνημόνευση λέξεων (Smith, 1985). Πειραματικές μελέτες ανέδειξαν ότι μαθητές που μελετούσαν μουσική παράλληλα με τα άλλα μαθήματα παρουσίασαν βελτίωση στην ανάγνωση, την κατανόηση κειμένων, το λεξιλόγιο και την κατανόηση νέων λέξεων (Darrow, Swedberd & Standley, 2007). Άλλη μελέτη σημείωσε ότι η εκμάθηση της μουσικής δύναται να ανεβάσει το IQ των παιδιών κατά τα κρίσιμα χρόνια της ανάπτυξής τους (Schellenberg, 2004). Ειδικότερα, ο Schellenberg παρατήρησε ότι βελτίωση σημειώνεται στην αίσθηση του χώρου του μαθητή, στην λεκτική του μνήμη, στην ανάγνωση και στις μαθηματικές του ικανότητες. Τέλος, η εκμάθηση της μουσικής έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τις λεπτές κινητικές δεξιότητες των μαθητών και ότι ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά και την συναισθηματική τους υγεία (Bosacki & O'Neill, 2013).

Δεδομένων, λοιπόν, των σημαντικών λειτουργιών που επιτελεί η μελέτη της μουσικής για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (νοητική, κινητική, κοινωνική, συναισθηματική), καθώς και της καίριας συμβολής της στην βελτίωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης στους λοιπούς τομείς διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητη η ορθή διεκπεραίωση της μουσικής εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια της παιδικής ηλικίας. Προς τον σκοπό αυτό έχουν προταθεί πολυάριθμες μέθοδοι μουσικής διδασκαλίας από σημαντικούς μουσικούς εκπαιδευτικούς διεθνούς βεληνεκούς. Μεταξύ τους προέχουν η μέθοδος Dalcroze, η μέθοδος Kodály, η μέθοδος Orff-Schulwerk, και η μέθοδος Suzuki.

Παρά την πλούσια βιβλιογραφία που αφορά τόσο πρακτικές όσο και θεωρητικές προσεγγίσεις μουσικής εκπαίδευσης (π.χ. Schippers 2009; Houlahan & Tacka, 2015; Borgo, 2007) ωστόσο, η μουσική εκπαίδευση σήμερα παρουσιάζει καθαρή πτώση σε σύγκριση με το παρελθόν. Από καίριο μέρος της σφαιρικής παιδείας ενός ατόμου, υπάρχει η άποψη ότι το μάθημα της μουσικής σήμερα αντιμετωπίζεται από πολλούς ως “ελεύθερη ώρα” υποδεέστερη από την διδακτική ώρα ενός “κύριου μαθήματος.”

Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι η μουσική παραγκωνίζεται και παίρνει δευτερεύοντα ρόλο στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Βουγιούκα, 2007).

Με δεδομένο αυτόν τον παραγκωνισμό, και αποσκοπώντας στην αξιολόγηση της μουσικής εκπαίδευσης για την συνεχή βελτίωσή της πραγματοποιείται η παρούσα πτυχιακή εργασία. Οι παραπάνω μέθοδοι μουσικής εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν, παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, προσεγγίζουν από κοινού το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης από μουσικο-παιδαγωγική σκοπιά. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης από παιδαγωγική καθαρά σκοπιά. Ως μέθοδος παιδαγωγικής προσέγγισης επιλέχθηκε η θεωρία γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ λόγω της ευρείας αποδοχής της παγκοσμίως και του καινοτόμου χαρακτήρα της στον χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, η θεωρία αυτή έχει ήδη χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές για την αξιολόγηση και την ανάλυση των συστημάτων μουσικής εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Ως παραδείγματα αναφέρονται οι έρευνες των Larsen & Boody (1971) και του Warrener (1985) που επικεντρώνονται στο αμερικανικό σύστημα μουσικής εκπαίδευσης, καθώς και του Hargreaves (1986) που επικεντρώνεται στο βρετανικό σύστημα μουσικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της εργασίας αυτής, εξετάζεται η ελληνική δημόσια μουσική εκπαίδευση που παρέχεται από την βρεφική ηλικία μέχρι και τα δώδεκα έτη, έτσι όπως προβλέπεται από τις εγκύκλιες οδηγίες του Υπουργείου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο βαθμός στον οποίο τα σημερινά βιβλία της Μουσικής με ακολουθούν τις παιδαγωγικές αρχές που θέσπισε ο Πιαζέ.

Κεφάλαιο 1 - Η θεωρία του Πιαζέ

Προκειμένου να εξεταστεί παρακάτω ο βαθμός εναρμόνισης της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης με τις παιδαγωγικές αρχές που θέσπισε ο Πιαζέ, κρίνεται απαραίτητη μία συνοπτική ιστορική αναδρομή καθώς και η σύντομη θεωρητική διερεύνηση της θεωρίας του Πιαζέ.

1.1 - Ιστορική Αναδρομή

Ο Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget, 1896-1980) υπήρξε ελβετός φιλόσοφος, φυσικός και ψυχολόγος ο οποίος πρωτοστάτησε στον τομέα της γενετικής επιστημολογίας (αγγλ: genetic epistemology). Με τις καινοτόμες απόψεις του σχετικά με την νοημοσύνη και την ανάπτυξη του ανθρώπου, αποτέλεσε σημαντική προσωπικότητα στον τομέα της παιδοψυχολογίας κατά τον εικοστό αιώνα. Το σημαντικότερο έργο του υπήρξε η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (αγγλικά: Theory of cognitive development, 1936) (Ginsburg & Oppen, 1988).

Οι θεωρητικές του αναζητήσεις στον τομέα της ψυχολογίας που κλιμακώθηκαν με την διατύπωση της θεωρίας γνωστικής ανάπτυξης ξεκίνησαν την δεκαετία του '20, όταν εργαζόταν ως διευθυντής στο Ινστιτούτο Rousseau στην Γενεύη. Κατά την διάρκεια των ερευνών του, διερεύνησε διάφορες και ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης νόησης, όπως η ευφυΐα και η μνήμη, και εξέδωσε πολυάριθμα συγγράμματα τα οποία περιείχαν τις μεθόδους και τα αποτελέσματα των ερευνών του. Αποτέλεσμα των πολύπλευρων αναζητήσεών του ήταν η τελική διατύπωση της θεωρίας της γνωστικής εξέλιξης του ανθρώπου. Η θεωρία αυτή δεν αποτέλεσε μεμονωμένη επιστημονική αναζήτηση του Πιαζέ. Στην πραγματικότητα, ο Πιαζέ ανέπτυξε την συνολική θεωρία του κατόπιν δεκαετιών διερεύνησης διαφόρων πτυχών τις οποίες ο ίδιος θεωρούσε ενδιαφέρουσες και σχετικές με τον άνθρωπο. Η επιστημονική σύνθεση των επιμέρους ερευνών του έδωσε ως καρπό τη θεωρία της γνωστικής εξέλιξης του ανθρώπου. Τα επιμέρους αυτά μέρη έρευνας είναι γνωστά ως τα τέσσερα στάδια του Πιαζέ (Beilin, 1992).

Σε πρώτο στάδιο ο Πιαζέ μελέτησε την εξέλιξη του ανθρώπου από κοινωνική σκοπιά. Ως υπόθεση έθεσε ότι τα παιδιά κατά την ωρίμανσή τους προοδεύουν από τον εγωκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό (αγγλ: sociocentrism). Στα πλαίσια της έρευνάς του, διεξήγαγε ένα σύνολο συνεντεύξεων με παιδιά διαφόρων ηλικιών κατά των οποίων έθετε τόσο ορισμένες ερωτήσεις κοινές για όλα τα παιδιά όσο και απροσδόκητες ερωτήσεις σχεδιασμένες να εξετάσουν τις αυθόρμητες αποκρίσεις τους. Παρατήρησε ότι, όσο πιο μεγάλα σε ηλικία τα παιδιά, τόσο πιο επιστημονικά και κοινωνικά βάσιμες ήταν οι απαντήσεις τους. Ο Πιαζέ κατέληξε ότι η εξέλιξη αυτή σημειώνεται λόγω της κοινωνικής συναναστροφής των μικρότερων παιδιών με τους μεγαλύτερους τους.

Σε δεύτερο στάδιο μελετήθηκε η διανοητική εξέλιξη του ανθρώπου από βιολογική σκοπιά. Ο Πιαζέ υποστήριξε ότι η νοητική εξέλιξη των παιδιών βασίζεται σε δύο λειτουργίες ενστικτώδους προσαρμογής του είδους μας: στην αφομοίωση και στην προσαρμογή. Παρατηρώντας την συμπεριφορά των δικών του παιδιών, διατύπωσε την άποψη πως τα βρέφη αφομοιώνουν αντικείμενα όταν τα πρωτοσυναντούν, δημιουργώντας το δικό τους “σχήμα” στα οποία εντάσσουν το αντικείμενο. Σε δεύτερο επίπεδο, τροποποιούν το σχήμα αυτό όταν κάποια εξωτερική επίδραση αλλάξει την αντίληψή τους για το αντικείμενο, αντίδραση την οποία ονόμασε συμμόρφωση. Καθώς η συμμόρφωση προϋποθέτει σύγκρουση με το ήδη υφιστάμενο σχήμα, ο Πιαζέ πρότεινε ότι η σύγκρουση αυτή και η πνευματική διεργασία που οδηγεί στην εξισορρόπησή της αποτελεί πνευματική εξέλιξη.

Ως παράδειγμα παρατίθεται ένα πείραμα της Χριστοφίδη-Ενρίκες (Χριστοφίδη-Ενρίκες, 1997) όπου δόθηκαν στα παιδιά οχτώ φιγούρες ζώων. Τέσσερις ήταν μαύρες και τέσσερις ήταν άσπρες, και κάθε ομάδα διέθετε δύο μεγάλες φιγούρες και δύο μικρές. Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε να διαχωρίσουν τις φιγούρες σε δύο ομάδες: τις μεγάλες και τις μαύρες. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά διαχώρισαν τις φιγούρες στις δύο μικρές μαύρες φιγούρες στην κατηγορία των μαύρων, και όλες τις λοιπές φιγούρες στην κατηγορία των μεγάλων. Μετά από επέμβαση του επιμελητή, τα παιδιά μπόρεσαν να ξεχωρίσουν τις δύο μικρές άσπρες φιγούρες και να τοποθετήσουν τις δύο μεγάλες άσπρες φιγούρες και τις δύο μικρές μαύρες φιγούρες στις σωστές κατηγορίες, αλλά δίσταζαν στο πού να τοποθετήσουν τις δύο μεγάλες μαύρες φιγούρες που ταίριαζαν και

στις δύο κατηγορίες. Με το πείραμα αυτό, η Χριστοφίδη-Ενρίκες υπέδειξε την προσαρμογή του παιδιού στα νέα στοιχεία και τη συμμόρφωσή του σε αυτά .

Σε τρίτο στάδιο, εξετάστηκε η πνευματική εξέλιξη των παιδιών ως προς την ικανότητα λογικής σκέψης. Κατά την θεώρησή του αυτή, η πνευματική εξέλιξη αποτελείται από διαδοχικά στάδια που ανταποκρίνονται στις ηλικιακές δυνατότητες του παιδιού. Σε κάθε στάδιο, το παιδί διαμορφώνει μία άποψη για τον κόσμο γύρω του την οποία καλείται να αναθεωρήσει στο επόμενο στάδιο, όταν οι δυνατότητές του, του επιτρέπουν να σχηματίσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Έτσι, η πνευματική εξέλιξη προοδεύει λογικά καθώς το παιδί αναπτύσσει τις λογικές του λειτουργίες

Σε τέταρτο και τελευταίο στάδιο, ο Πιαζέ μελέτησε την παραστατική σκέψη. Στο στάδιο αυτό, εξέτασε πτυχές της νοημοσύνης όπως η αντίληψη και η μνήμη και διατύπωσε τη θέση ότι, ενώ οι λογικές έννοιες που σχηματίζονται κατά την ωρίμανση μπορούν να ανατραπούν πλήρως, οι έννοιες όπως η μνήμη που δεν είναι απολύτως λογικές δεν είναι ποτέ πλήρως αντιστρέψιμες. Με άλλα λόγια, μία έννοια που δομείται από μία σειρά λογικών συλλογισμών ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα είναι δυνατό να ανατραπεί, οδηγώντας από το συμπέρασμα προς την αρχική σκέψη σε αντίστροφη λογική πορεία. Οι μη-λογικές έννοιες, ωστόσο, όπως η μνήμη, δεν ακολουθούν μία ορισμένη πορεία ώστε να είναι δυνατή η αντίστροφη διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, δεν είναι συνήθως δυνατή η ακριβής ανάκληση όλων των γεγονότων και των αναμνήσεων που διαμεσολαβούν μεταξύ δύο γεγονότων-σημείων (Guthrie, 2003).

Οι τέσσερις αυτές προσεγγίσεις που επιχείρησε ο Πιαζέ προκειμένου να ερευνήσει την πνευματική και διανοητική εξέλιξη του ανθρώπου δόμησαν την σκέψη του και διαμόρφωσαν την άποψή του, οδηγώντας στη διατύπωση της θεωρίας του. (Ginsburg & Oppen, 1988).

1.2 - Η Θεωρία Γνωστικής Εξέλιξης του Πιαζέ

Όπως προαναφέρθηκε, ο Πιαζέ υπήρξε ιδρυτής της σχολής της γενετικής επιστημολογίας, δηλαδή, της εξελικτικής θεωρίας της γνώσης. Με την προσέγγιση αυτή, ο Πιαζέ επιχείρησε να διερευνήσει τον σύνδεσμο μεταξύ της εγκυρότητας της γνώσης και του τρόπου με τον οποίο αυτή αποκτάται. Η θεωρία γνωστικής εξέλιξης αποτέλεσε

την σύνθεση των απόψεων και των παρατηρήσεών του, διατυπωμένες σε μία ευρύτερη και συγκροτημένη θεωρητική προσέγγιση.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την θεωρία αυτή, η γνώση που κατέχει ένα άτομο, και ιδίως ένα παιδί, βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία εξέλιξης. Υποκινούμενο από τις νοητικές λειτουργίες του (το γνωστικό σύστημα) οι οποίες έχουν βιολογική προέλευση, το παιδί επιδιώκει να προσαρμόζεται συνεχώς στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον του. Η ίδια η βιολογική του ωρίμανση, τα ερεθίσματα που του παρέχει το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και η αυτόνομη δραστηριότητα του ίδιου (π.χ. κίνηση) παρέχουν στο παιδί εξωτερικά γεγονότα τα οποία καλείται να αφομοιώσει ή στα οποία καλείται να προσαρμοστεί, με αποτέλεσμα να «πυροδοτείται» η ανάπτυξή του. Υπό την έννοια αυτή, η γνώση δεν προέρχεται από την αποτύπωση εξωτερικών ερεθισμάτων ή παρατηρήσεων, αλλά από την πρόσληψη και εσωτερική οργάνωση και διεργασία εξωτερικών γεγονότων από το παιδί (Σκοπελίτη, 2015).

Για την διατύπωση της θεωρίας του, ο Πιαζέ στηρίχθηκε σε τέσσερις κεντρικές διαδικασίες οι οποίες συναπαρτίζουν την ολική διαδικασία γνωστικής εξέλιξης του παιδιού. Αυτές είναι:

1) Η δημιουργία των σχημάτων

Τα σχήματα είναι μία “οργανωμένη ακολουθία πράξεων ή συμπεριφοράς”, η οποία κατασκευάζεται από το άτομο για να ερμηνεύσει κάποια πτυχή της εμπειρίας του. Διακρίνονται σε συμπεριφοριστικά, τα οποία αποτελούν οργανωμένες σειρές συμπεριφοράς, σε συμβολικά, τα οποία αποτελούν εσωτερικά νοητικά σύμβολα, και σε διεργασιακά, τα οποία αποτελούν εσωτερικές νοητικές διεργασίες. Μερικά παραδείγματα σχημάτων κατά τον Πιαζέ με αύξοντα βαθμό πολυπλοκότητας αποτελούν οι κινήσεις και συμπεριφορές του θηλασμού (βρέφη), το άνοιγμα ενός κουτιού για πρόσβαση σε ένα αντικείμενο (νήπια) ή η διερεύνηση της κίνησης ενός εκκρεμούς (μεγαλύτερα παιδιά) (Σκοπελίτη, 2015).

2) Η αφομοίωση

Ως αφομοίωση ορίζεται η εσωτερική διαδικασία κατά την οποία το άτομο εσωτερικεύει ένα νέο εξωτερικό γεγονός και το εντάσσει εσωτερικά σε ένα ήδη προϋπάρχον σχήμα, χωρίς να απαιτείται αλλαγή ή προσαρμογή. Για παράδειγμα, ένα άτομο που ήδη γνωρίζει την έννοια του “πουλιού” δύναται μέσω της αφομοίωσης να

γνωρίσει ένα νέο είδος πουλιού και, δίχως εξωτερική παρότρυνση, να το εντάξει στο σχήμα του “πουλιού” λόγω των κοινών χαρακτηριστικών του (Faulkner & Woodhead, 1999).

3) Η προσαρμογή

Ως προσαρμογή ορίζεται η εσωτερική διαδικασία κατά την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα εξωτερικό γεγονός το οποίο αδυνατεί να εντάξει σε ήδη υπάρχον σχήμα, με αποτέλεσμα να απαιτούνται αλλαγές (τροποποίηση) στα σχήματα αυτά, ή δημιουργία ενός νέου. Για παράδειγμα, ένα άτομο που βλέπει για πρώτη φορά αεροπλάνο επιχειρεί αρχικά να το εντάξει στο σχήμα “πουλί”, αδυνατεί ωστόσο λόγω των εμφανών διαφορών τους. Έτσι, υποχρεούται στην δημιουργία ενός νέου σχήματος, του “αεροπλάνου,” στο οποίο δίνει το κατάλληλο όνομα με εξωτερική καθοδήγηση (Light & Oates, 1990).

4) Η απόκτηση εσωτερικού κινήτρου

Ο Πιαζέ υποστήριξε ότι η ύπαρξη και μόνο ενός σχήματος δημιουργεί ένα εγγενές κίνητρο στο άτομο (Faulkner & Woodhead, 1999). Με άλλα λόγια, η δημιουργία του σχήματος δημιουργεί κίνητρο στο άτομο να το αξιοποιήσει ώστε να πετύχει τους στόχους του.

Κεντρική έννοια της θεωρίας κατά τον Πιαζέ αποτελούν, επομένως, τα *σχήματα*, η δημιουργία, επεξεργασία και τροποποίηση των οποίων συνεπάγεται αυτή καθαυτή την δημιουργία, επεξεργασία και τροποποίηση της γνώσης, και επομένως την γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Κατά τον Πιαζέ, η γνώση δεν αποτελεί απλό αντίγραφο της πραγματικότητας, αλλά προϋποθέτει την δυνατότητα δράσης, τροποποίησης, επεξεργασίας, καθώς και την κατανόηση των διαδικασιών αυτών. Οι διαδικασίες τροποποίησης του αντικειμένου της γνώσης ονομάζονται ακολουθίες, οι οποίες με τη σειρά τους δομούν τα λογικά σχήματα, πάντοτε σε συνάρτηση με άλλες ακολουθίες. Ως παράδειγμα, ακολουθία θεωρείται η διαδικασία ταξινόμησης ενός συνόλου πραγμάτων σε κατηγορίες, η διαδικασία μέτρησης, απαρίθμησης, οργάνωσης. Οι ακολουθίες αποτελούν εσωτερικευμένες, αλλά ταυτόχρονα αναστρέψιμες ενέργειες, καθώς δύνανται να επεκταθούν και προς τις δύο κατευθύνσεις, για παράδειγμα με αφαίρεση ή πρόσθεση, σύμμιξη ή διαχωρισμό. Τα σχήματα κατά συνέπεια αποτελούν την βάση της γνώσης και την φυσική ψυχολογική πραγματικότητα υπό το πρίσμα της οποίας

οφείλουμε να εξετάζουμε την γνωστική εξέλιξη. Το κεντρικό θέμα της γνωστικής ανάπτυξης δεν είναι, επομένως, παρά η κατανόηση της δημιουργίας, της συμπλήρωσης, της οργάνωσης και της λειτουργίας αυτών των σχημάτων (Piaget, 1964).

Τέλος, ο Πιαζέ σημείωσε ότι η δυνατότητα δημιουργίας, συμπλήρωσης και οργάνωσης των σχημάτων αυτών διαμορφώνεται παράλληλα με την βιολογική ωρίμανση του παιδιού. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι, καθώς το παιδί μεγαλώνει σε ηλικία, τόσο εξελίσσονται και οι δυνατότητες παρατήρησης και σύλληψης του περιβάλλοντός του. Κατά συνέπεια, σημειώνεται απτή ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο το παιδί επεξεργάζεται τα σχήματα και, επομένως, στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποκτά και τροποποιεί την γνώση (Piaget, 1964; Ginsburg & Oppen, 1988).

Βάσει των παρατηρήσεών του, ο Πιαζέ διέκρινε τέσσερα στάδια γνωστικής εξέλιξης του ανθρώπου τα οποία εξαρτώνται από την ηλικία του παιδιού (Piaget, 1962).

1. Στάδιο 1 - αισθητικό-κινητικό, από την γέννηση έως τα δύο έτη.
2. Στάδιο 2 - προ-λογικό, από τα δύο έως τα έξι έτη.
3. Στάδιο 3 - συγκεκριμένο, από τα έξι έως τα δώδεκα έτη.
4. Στάδιο 4 - επίσημη αφαιρετική λογική, από τα δώδεκα έτη και άνω.

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πρώτα τρία στάδια τα οποία αφορούν το παιδί από την γέννησή του έως και το τέλος της συμμετοχής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προς την εξυπηρέτηση των σκοπών της εργασίας αυτής, οι δυνατότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά το κάθε επιμέρους στάδιο θα αναλυθούν εκτενέστερα σε επόμενα κεφάλαια, προκειμένου να συσχετιστούν άμεσα με την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση και να εξεταστεί ο βαθμός συμφωνίας της τελευταίας με τις δυνατότητες του παιδιού ανά ηλικιακό στάδιο έτσι όπως παρατηρούνται από τον Πιαζέ.

1.3 - Η Σημασία της Θεωρίας του Πιαζέ

Κατά την διατύπωσή της, η θεωρία του Πιαζέ αποτέλεσε θεωρία-σταθμό η οποία ανανέωσε και εμπλούτισε τους τομείς της φιλοσοφίας και ψυχολογίας με τις καινοτόμες απόψεις που εισήγαγε σχετικά με έννοιες όπως η νοημοσύνη, η μνήμη και η μάθηση.

Αρχικά, σε αντίθεση με άλλες κρατούσες θεωρίες της εποχής του, όπως η θεωρία του Vygotsky, οι οποίες εξέταζαν τον άνθρωπο σε κάθε ηλικία (π.χ. Vygotsky, 1978; Rogers, 1983 κ.ά.) η θεωρία του Πιαζέ εστίασε αποκλειστικά στην μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και όχι ατόμων κάθε ηλικίας. Έπειτα, εστιάζει στην ιδέα της “εξέλιξης” και όχι της “μάθησης,” δύο έννοιες τις οποίες διακρίνει αυστηρά. Ειδικότερα, ορίζει την “εξέλιξη” ως μία αυθόρμητη εσωτερική διαδικασία και αναφέρεται στην συνολική διαδικασία απόκτησης γνώσης, ενώ ως “μάθηση” ορίζεται μία καθοδηγούμενη, εξωτερικά πυροδοτούμενη διαδικασία η οποία περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό, ο Πιαζέ διαφώνησε με την κρατούσα άποψη της εποχής και διατύπωσε τη θέση ότι “η εξέλιξη εξηγεί την μάθηση” (Piaget, 1964). Υπό το πρίσμα της θέσης αυτής, η θεωρία του Πιαζέ ερευνά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί καθίσταται ικανό να συλλάβει ιδέες και πληροφορίες και όχι με την συγνή εκμάθηση ορισμένων πληροφοριών και συμπεριφορών. Τέλος, προτείνει διακριτά στάδια εξέλιξης τα οποία χαρακτηρίζονται από ποιοτικές και όχι ποσοτικές διαφορές. Εστιάζει, δηλαδή, στην ποιότητα της νοητικής ικανότητας του παιδιού και όχι στην ποσότητα των πληροφοριών ή γνώσεων που έχει εσωτερικεύσει. Η διαφορά αυτή συνεπάγεται ότι η νοημοσύνη θεάται από καινοτόμα σκοπιά, καθώς πλέον δεν οράται ως η ποσότητα γνώσης που κατέχει το άτομο, αλλά ως η ικανότητα απόκτησης γνώσης (McLeod, 2018).

Με τις καινοτόμες αυτές θέσεις, η θεωρία του Πιαζέ εισήγαγε ένα νέο μοντέλο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιοποιεί και ενισχύει την φυσική πορεία της παιδικής μάθησης. Καθώς το παιδί μαθαίνει μέσω των διαδικασιών της αφομοίωσης και της προσαρμογής, ο Πιαζέ πρότεινε την συγκρότηση ενός ενεργού σχολικού περιβάλλοντος μέσω του οποίου το παιδί δύναται να εξερευνήσει, να τροποποιήσει, να πειραματιστεί, να αναρωτηθεί και να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματά του με δική του πρωτοβουλία, πάντα με την καθοδήγηση ενός δασκάλου ο οποίος προσαρμόζει την κάθε δραστηριότητα στο γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, είναι η προαγωγή της *αυθόρμητης διαδικασίας γνωστικής εξέλιξης*. Κατά τον Πιαζέ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποβοηθά την γνώση, να καθοδηγεί και να παροτρύνει τους μαθητές του παρέχοντάς τους υλικά και καταστάσεις προκειμένου αυτοί να εξερευνήσουν την γνώση μόνοι τους (Ginn, 2012).

Αυτό ακριβώς το εκπαιδευτικό μοντέλο, που άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί σημαντική επιρροή σε παγκόσμιο επίπεδο, θα εξεταστεί στη συνέχεια εν σχέσει προς, και στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης.

Μάλιστα, η προσέγγιση αυτή της απόπειρας σύνδεσης της μουσικής εκπαίδευσης με την Θεωρία του Πιαζέ έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν από πολυάριθμους επιστήμονες. Ειδικότερα, πολυάριθμες έρευνες εξετάζουν σκοπιές της μουσικής εκπαίδευσης βάσει των αρχών της Θεωρίας του Πιαζέ. Ως παραδείγματα αναφέρονται οι έρευνες της Serafine (1979), η οποία εστίασε στην ανάπτυξη της διατήρησης του μέτρου σε παιδιά 4-9 ετών καθώς και στην συμφωνία του βαθμού αυτής της ανάπτυξης με τις αρχές της θεωρίας του Πιαζέ, της Zimmerman (1984), η οποία εστίασε στην σχετικότητα της Θεωρίας του Πιαζέ με τη μουσική εκπαίδευση, και του Wohlwill (1981), η οποία ανέλυσε τη σύνδεση των βασικών εννοιών της Θεωρίας του Πιαζέ με το πεδίο της μουσικής μέσω των χρονικά-δομημένων ερεθισμάτων.

Στο ίδιο λοιπόν πνεύμα κινείται και η παρούσα πτυχιακή εργασία.

Κεφάλαιο 2 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 0-2 ετών (αισθητικό-κινητικό στάδιο - η βρεφική ηλικία)

Όπως προαναφέρθηκε, ο Πιαζέ διέκρινε τέσσερα στάδια γνωστικής εξέλιξης των παιδιών κατά την διατύπωση της θεωρίας του. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, κρίνεται σκόπιμη η επιμέρους εξέταση των τριών πρώτων σταδίων, καθώς οι δυνατότητες των παιδιών διαφέρουν σημαντικά από στάδιο σε στάδιο, και επομένως, η αρμόζουσα μουσική εκπαίδευση θα διαφέρει επίσης σημαντικά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Πολλοί ενδεχομένως θα θεωρήσουν περιττή την εξέταση του πρώτου σταδίου γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ καθώς αυτό αφορά βρέφη από την γέννησή τους έως την συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Για έναν ανειδίκευτο εξωτερικό παρατηρητή, ένα βρέφος είναι πάνω από όλα εύθραυστο και ευάλωτο, ανίκανο προς μάθηση καθώς παραμένει παθητικό. Κυρίως κοιμάται και τρώει, και μάλιστα μερικές φορές αποκοιμιέται κατά την διάρκεια του θηλασμού. Δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα δραστήριο, και για τον λόγο αυτό, αδυνατεί να μάθει ουσιαστικά.

Ο Πιαζέ, σε απόλυτη διαφωνία με την άποψη αυτή, χαρακτηρίζει το βρέφος ως ενεργό μέλος στην επικοινωνία και μάθηση και εκκινητή συμπεριφορών. Το βρέφος γρήγορα μαθαίνει να διακρίνει διάφορες πτυχές του περιβάλλοντός του και να προσαρμόζει την συμπεριφορά του ανάλογα με τις απαιτήσεις του. Είναι αυτή ακριβώς η δραστηριότητα που προδίδει την προέλευση της νοημοσύνης του (Ginsburg & Oppen, 1988; Piaget, 1952).

Η πραγματικότητα είναι ότι, ενώ στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για δομημένη μουσική εκπαίδευση σε μία τόσο νεαρή ηλικία, αυτό που είναι αναγκαίο να κατανοηθεί είναι ότι η σχέση του παιδιού με την μουσική αρχίζει ήδη κατά την εμβρυική ηλικία. Ήδη από την εικοστή τέταρτη εβδομάδα κύησης, το έμβρυο δύναται να αντιληφθεί ήχους μέσα στον ενδομήτριο χώρο. Από την εικοστή όγδοη, το έμβρυο αντιδρά σε φωνές και μουσική

που αντιλαμβάνεται (Moon, 2011). Η επαφή του παιδιού με την μουσική ξεκινάει επομένως πολύ νωρίτερα από ότι προβλέπει η μέση αντίληψη. Επιπροσθέτως, από την γέννησή του, το βρέφος περιβάλλεται από την μουσική, είτε με την μορφή των γονικών νανουρισμάτων, των μουσικών παιχνιδιών και άλλων μουσικών ερεθισμάτων.

Όπως εξηγήθηκε στην εισαγωγή, ως μουσική εκπαίδευση δεν νοείται μόνο η δομημένη εκμάθηση μουσικής σε οργανωμένο περιβάλλον. Οι πρώτες αυτές επαφές του παιδιού με τη μουσική αποτελούν άτυπη μουσική μάθηση και είναι κρίσιμες, καθώς αποτελούν τις ακρογωνιαίες λίθους οι οποίες θα στηρίξουν τις μέλλουσες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες του παιδιού. Για τους λόγους αυτούς το πρώτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ δεν παραλείπεται, αλλά συμπεριλαμβάνεται στα στάδια τα οποία θα εξεταστούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

2.1 - Οι Γνωστικές Δυνατότητες των Παιδιών 0-2 Ετών κατά την Θεωρία του Πιαζέ

Το πρώτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ το οποίο καλύπτει τα βρέφη από την γέννηση έως και την συμπλήρωση του δεύτερου έτους είναι γνωστό ως το “αισθητικό-κινητικό στάδιο.” Η ανάπτυξη στο στάδιο αυτό αφορά κυρίως την δημιουργία και επεξεργασία των σχημάτων δράσης και την δόμηση ενός συστήματος αυτών που να προσαρμόζεται στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Στο τέλος του σταδίου αυτού αναδεικνύεται η δυνατότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει σύμβολα για να αναπαραστήσει κάποια από αυτά τα σχήματα με την ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων (Νόβα, 1999). Ο Πιαζέ διέκρινε έξι υποστάδια στο στάδιο αυτό τα οποία παρουσιάζονται εν συντομία ακολούθως (Νόβα, 1999).

1) Απλά αντανακλαστικά (Γέννηση έως έξι εβδομάδες)

Το βρέφος συντονίζει τις αισθήσεις και τις κινήσεις του αντανακλαστικά. Κυρίως περιορίζεται στις κινήσεις θηλασμού, στην παρακολούθηση κινούμενων αντικειμένων και στο άνοιγμα και κλείσιμο των χεριών. Με την πάροδο των εβδομάδων, τα αντανακλαστικά αυτά εξελίσσονται σε ηθελημένες κινήσεις.

2) Πρώτες συνήθειες και αρχική φάση κυκλικών αντιδράσεων (Έξι εβδομάδες έως Τέσσερις μήνες)

Το βρέφος συντονίζει τις αισθήσεις και δύο ειδών σχήματα: τις συνήθειες (αντανακλαστικά) και τις αρχικές κυκλικές αντιδράσεις, δηλαδή, την αναπαραγωγή ενός συμβάντος που προέκυψε την πρώτη φορά κατά λάθος. Η έμφαση παραμένει στην κίνηση του βρέφους. Στο υποστάδιο αυτό αναπτύσσονται και οι παθητικές αντιδράσεις.

3) Δευτερεύουσα φάση κυκλικών αντιδράσεων (Τέσσερις έως οκτώ μήνες)

Το βρέφος ξεκινά την ανάπτυξη συνηθειών με την εστίαση περισσότερο στα αντικείμενα του περιβάλλοντος χώρου και όχι στον εαυτό του και με την επανάληψη ενεργειών που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Κατά το στάδιο αυτό, αποκτά τρεις νέες δεξιότητες: το ηθελημένο πιάσιμο, τις δευτερεύουσες κυκλικές αντιδράσεις και την διαφοροποίηση μεταξύ του μέσου και του σκοπού.

4) Συντονισμός δευτερευόντων κυκλικών αντιδράσεων (Οκτώ έως δώδεκα μήνες).

Το βρέφος αναπτύσσει τον συντονισμό όρασης και κίνησης, καθώς και τα σχήματα και την σκοπιμότητα. Κατά το υποστάδιο αυτό ξεκινά κυρίως η λογική σκέψη και η συσχέτιση μεταξύ μέσων και σκοπών. Σύμφωνα με τον Πιαζέ, εδώ σημειώνεται η πραγματική “πρώτη νοημοσύνη.” Τέλος, κατά την περίοδο αυτή ξεκινά η ηθελημένη επιδίωξη στόχων.

5) Τριτεύουσα φάση κυκλικών αντιδράσεων, νέες εμπειρίες και περιέργεια (Δώδεκα έως δεκαοκτώ μήνες)

Το βρέφος συναρπάζεται με τα πολλά νέα αντικείμενα με τα οποία επιδρά και με τις πολυάριθμες πράξεις που του είναι δυνατές. Πειραματίζεται, επομένως, με νέες κινήσεις και συμπεριφορές, κυρίως προς την αναζήτηση νέων μέσων για την επίτευξη των στόχων του και την αντιμετώπιση προκλήσεων.

6) Εσωτερίκευση των σχημάτων (Δεκαοχτώ έως εικοσιτέσσερις μήνες)

Το βρέφος ξεκινά να χρησιμοποιεί τα πρώτα σύμβολα και να σχηματίζει τις πρώτες νοητές μορφές με διάρκεια. Το υποστάδιο αυτό συσχετίζεται κυρίως με την έναρξη της δημιουργικότητας. Στο τέλος του το βρέφος μεταβαίνει στο προ-λογικό στάδιο.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας δεν θα εξεταστούν όλα τα υποστάδια ξεχωριστά κατά την εξέταση της συμφωνίας της σύγχρονης μουσικής εκπαίδευσης με την θεωρία του Πιαζέ. Εν αντιθέσει, παρακάτω εξετάζονται οι γενικευμένες δυνατότητες που αποκτά το βρέφος καθώς αναπτύσσεται μέσω των υποσταδίων βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η σύγκριση. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω του γεγονότος ότι οι

γονείς σπάνια διαφοροποιούν την παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση κατά την διάρκεια πολλών από των σταδίων αυτών, καθιστώντας, έτσι, προσφορότερη μία συνολική θεώρηση του σταδίου.

Σε αδρές γραμμές, κατά το αισθητικό-κινητικό στάδιο του Πιαζέ, το βρέφος ξεκινάει την διαδικασία ανακάλυψης και κατανόησης του κόσμου που το περιβάλλει μετά την γέννηση. Το βρέφος δομεί την αντίληψή του για τον κόσμο μέσω του συντονισμού των αισθητικών του εμπειριών (όραση, ακοή, γεύση, αφή και όσφρηση) και των κινήσεών του (έλξη και απώθηση αντικειμένων κá). Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί τις πρώτες ακολουθίες που δομούν τις μετέπειτα πιο σύνθετες λογικές δομές. Δημιουργούνται έτσι τα σχήματα που εξηγούν την αυτόματη οργάνωση των ενεργειών και των αντιλήψεων (βιολογικά σχήματα που είναι σύμφυτα με μία λειτουργία (Mounoud, 2000).

Μερικά παραδείγματα τέτοιων δομών είναι τα ακόλουθα:

Τραβάει και σπρώχνει το αντικείμενο	το αντικείμενο έρχεται πιο κοντά του ή απομακρύνεται
Το παιδί καλύπτει το αντικείμενο με ένα κάλυμμα και το αφαιρεί	το αντικείμενο εξαφανίζεται και εμφανίζεται
Τεντώνει ή λυγίζει το μπράτσο του	απομακρύνει ή πλησιάζει το χέρι του
Ανοίγει ή κλείνει τα χέρια του	αφήνει ή πιάνει αντικείμενα
Το παιδί τοποθετεί το αντικείμενο μπροστά και πίσω από ένα άλλο	τα οργανώνει σε μία σειρά
Ανοίγει ή κλείνει το στόμα του	δέχεται ή απορρίπτει τροφή

Κατά το στάδιο αυτό, η νοημοσύνη εκφράζεται μέσω της κίνησης του βρέφους χωρίς την χρήση συμβόλων, καθώς τα βρέφη δεν αποκτούν την ικανότητα να συγκρατούν σχήματα (ικανότητα την οποία ο Πιαζέ αποκαλεί “μνήμη”) μέχρι την ηλικία περίπου των επτά μηνών. Η γνώση του βρέφους για τον κόσμο είναι ακόμη περιορισμένη, αλλά αναπτυσσόμενη, βασιζόμενη ακόμα στην σωματική αλληλεπίδραση και στις αισθητικές εμπειρίες με το περιβάλλον. Καθώς αναπτύσσεται σωματικά (κινητικότητα), αναπτύσσεται και η δυνατότητα του παιδιού να αναπτύξει και νέες νοητικές ικανότητες.

Προς το τέλος του σταδίου αυτού αναπτύσσονται και κάποιες συμβολικές (λεκτικές) ικανότητες (Huitt & Hummel, 2003).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές για την συνολική γνωστική εξέλιξη του παιδιού παρουσιάζονται οι γνωστικές κατακτήσεις που σημειώνονται κατά την περίοδο αυτή. Σύμφωνα με την θεωρία του Πιαζέ, οι κατακτήσεις αυτές παρουσιάζονται με την μορφή σχημάτων. Ειδικότερα, κατά το στάδιο αυτό, το βρέφος δημιουργεί τρία ιδιαίτερα σημαντικά σχήματα. Το πρώτο δομείται κιόλας μετά τον πρώτο μήνα ζωής και αφορά την δημιουργία του σχήματος του μόνιμου αντικειμένου. Το βρέφος δηλαδή αντιλαμβάνεται και αποτυπώνει ότι ένα αντικείμενο δεν παύει να υπάρχει όταν εξαφανιστεί από οπτικό πεδίο του, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει κάπου εντός του χώρου του. Η δημιουργία του σχήματος αυτού συνεπάγεται ότι το βρέφος ξεκινάει να αναζητά το αντικείμενο ενεργά στο χώρο γύρω του.

Κατά συνέπεια, η δημιουργία του σχήματος του μόνιμου αντικειμένου οδηγεί στην δημιουργία του σχήματος του πρακτικού ή αισθητικο-κινητικού χώρου. Το βρέφος, δηλαδή, καθίσταται ικανό να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει την μονιμότητα του χώρου γύρω του και να αλληλεπιδρά εσκεμμένα με το περιβάλλον του είτε μέσω των αισθήσεων του είτε με σκόπιμα διενεργούμενες κινήσεις.

Η αυξανόμενη κινητικότητα του βρέφους οδηγεί στην δημιουργία επόμενων σχημάτων, αυτών της χρονικής ακολουθίας και των βασικών αιτιακών συνεπειών της αισθητικής-κινητικής δραστηριότητας. Με άλλα λόγια, μέσω της παρακολούθησης των αποτελεσμάτων των κινήσεών του, το βρέφος ξεκινάει να αντιλαμβάνεται το πέρασμα του χρόνου και την χρονική εξέλιξη από μία στιγμή στην επόμενη, καθώς και την αιτιώδη συνάφεια μεταξύ των ενεργειών του και των αποτελεσμάτων τους. Παρέκταση του σχήματος αυτού αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς δύνανται να υλοποιήσουν φωνητικές και εκφραστικές ενδείξεις για να κάνουν το βρέφος να καταλάβει πώς αισθάνονται για μία πράξη ή ένα αντικείμενο. Συνδέοντας τις αξιολογικές αυτές πληροφορίες με την πηγή τους, το βρέφος χρησιμοποιεί αυτήν την αναπληροφόρηση για να τροποποιήσει τα κερτημένα σχήματα ανάλογα με τις αντιδράσεις των γονέων του (Gould *et al.*, 2019).

Όλα τα παραπάνω σχήματα οικοδομούν δομές ουσιώδεις για τον μετέπειτα σχηματισμό νέων δομών και ακολουθιών της αντιπροσωπευτικής σκέψης (Piaget, 1964).

Το τελευταίο σχήμα που κατακτά το βρέφος κατά το στάδιο αυτό αποτελεί το σχήμα της ξεχωριστής οντότητας. Ειδικότερα, το βρέφος αντιλαμβάνεται ότι είναι ξεχωριστή ύπαρξη από τους γονείς του και από τα άτομα και τα αντικείμενα που βρίσκονται στον περιβάλλοντα χώρο του (Gould *et al.* 2019).

Τέλος, το δεύτερο μισό του σταδίου αυτού χαρακτηρίζεται από την σταδιακή ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων του παιδιού. Το παιδί, δηλαδή, αποκτά σταδιακά την ικανότητα να χρησιμοποιεί σύμβολα προκειμένου να αναφερθεί σε έννοιες, πρόσωπα και αντικείμενα του περιβάλλοντος χώρου του (Νόβα, 1999).

Εν ολίγοις, λοιπόν, κατά το αισθητικό-κινητικό στάδιο, το βρέφος, με τη χρήση των αισθήσεών του και με την κίνησή του, ανακαλύπτει το περιβάλλον του και εκείνες τις βασικές δομές που θα στηρίξουν την μετέπειτα εξέλιξή του. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές ότι η όποια μορφή μουσικής εκπαίδευσης που λαμβάνεται κατά αυτό το στάδιο ανάπτυξης καλείται να εστιάσει στην διέγερση των αισθήσεων του παιδιού και στην συμμετοχή της κίνησης του βρέφους.

2.2 - Η Παρούσα Μουσική Εκπαίδευση των Παιδιών 0-2 ετών

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου αυτού, κατά την ηλικία αυτή, δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για δομημένη μουσική εκπαίδευση. Αυτό, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την έλλειψή της στη ζωή του βρέφους. Στην πραγματικότητα, είναι σε αυτές τις μικρές ηλικίες που η παρουσία της μουσικής είναι η πιο αισθητή και διάχυτη για τους περισσότερους ανθρώπους. Ανεξάρτητα από τον πολιτισμό της κάθε χώρας, κάθε πληθυσμός του σύγχρονου κόσμου ανατρέφει τα παιδιά του με τη μουσική, σε πολυάριθμες μορφές και με πολυποίκιλα μέσα.

Αυτά ακριβώς τα μέσα είναι που θα εξεταστούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Παρά την αντικειμενική αδυναμία να γίνει εξονυχιστική απαρίθμηση των μουσικοεκπαιδευτικών μέσων που χρησιμοποιούνται συστηματικά με παιδιά τέτοιας ηλικίας, η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσει τα συνηθέστερα μέσα και

να αναφέρει παραδείγματα από κάθε κατηγορία. Τέλος, δεδομένου ότι η ηλικιακή περίοδος που καλύπτεται από το πρώτο στάδιο ανάπτυξης αφορά νεογέννητα βρέφη έως και παιδιά δύο ετών, είναι προφανές ότι θα γίνει λόγος για μέσα που σε στοχεύουν παιδιά διαφόρων ηλικιών εντός του διαστήματος αυτού.

Λόγω της απουσίας συστηματικής και δομημένης παροχής της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτήν την ηλικία, η επιλογή και κατηγοριοποίηση των διάφορων μουσικοεκπαιδευτικών μέσων έχει γίνει βάσει εμπειρικών κριτηρίων που πηγάζουν από την καθημερινότητα. Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής έχουν επιλεγεί μόνο τα μέσα που στοχεύουν αποκλειστικά στα παιδιά, αποκλείοντας έτσι τυχαία έκθεση σε μουσική όπως είναι η ακρόαση του ραδιοφώνου.

Βάσει εμπειρικών κριτηρίων αλλά και σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, τα μουσικοεκπαιδευτικά μέσα που συνήθως στοχεύουν τα παιδιά ηλικίας μηδέν έως δύο ετών είναι τα ακόλουθα:

α) Νανουρίσματα και παιδικά τραγούδια

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, ήδη από την γέννησή του, το βρέφος εκτίθεται άμεσα και τακτικά στο τραγούδι. Η μουσική αυτή λαμβάνει ποικίλες μορφές, όπως αυτή του άμεσου νανουρίσματος από τον γονέα ή τον κηδεμόνα του βρέφους ή της ηχογραφημένης αναπαραγωγής αυτών μέσω μιας ηλεκτρονικής συσκευής όπως το κασετόφωνο και η τηλεόραση, καθώς και την μορφή των πιο ζωντανών παιδικών τραγουδιών, είτε άμεσα τραγουδισμένα από τον γονέα ή κηδεμόνα είτε σε ηχογράφιση.

Σχετικά με τα νανουρίσματα, αυτά είναι γλυκά άσματα ή κομμάτια μουσικής που προσφέρονται τόσο σε νεογνά αμέσως μετά την γέννησή τους όσο και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Χαρακτηρίζονται κυρίως υπερβολικές μελωδικές τάσεις με μεγάλες εκτάσεις και γενικότερες ψηλές νότες (Doja, 2014). Τα νανουρίσματα επίσης τείνουν προς τακτικές επαναλήψεις κατά την διάρκεια του κομματιού και μεγάλες παύσεις μεταξύ των τμημάτων (Mitterschiffthaler, 2007; O'Neill, Trainor & Trehub 2001). Τέλος, συνήθως βρίσκονται σε τριπλό μέτρο ή χρόνο των 6/8, μέτρο που θυμίζει “κούνημα” (Perry, 2013). Επιλέγονται για την γαλήνευση του παιδιού συνήθως ως προετοιμασία για τον ύπνο ή για να το ηρεμήσουν μετά από κάποια συναισθηματική έξαρση. Μερικά παραδείγματα κλασικών και ένστιχων νανουρισμάτων είναι τα: Brahms' Lullaby, Θα Σου

Πω Ένα Παραμύθι, Κοιμήσου Αγγελούδι Μου, Νάνι το Μωρό Μου, Ύπνε που Παίρνεις τα Μωρά, και άλλα.

Τα παιδικά τραγούδια αποτελούν μία διαφορετική κατηγορία ασμάτων. Λόγω των πολλών διαφορετικών ειδών των τραγουδιών που εντάσσονται στην ευρύτερη αυτή κατηγορία (τραγούδια για το παιχνίδι, αστεία τραγούδια, τραγούδια-ασυναρτησίες, και άλλα), είναι αδύνατος ο ακριβής ορισμός τους. (Orie & Orie, 1977). Συνήθως διαθέτουν χαρωπή και ζωηρή μουσική και καλύπτουν ευρύ φάσμα θεμάτων εκπαιδευτικών και μη σκοπών. Προορίζονται για την ταυτόχρονη διασκέδαση και εκπαίδευση των μικρών παιδιών και ενθαρρύνουν την κίνηση και την άμεση συμμετοχή τους στην δραστηριότητα. Ορισμένα παραδείγματα τέτοιων κομματιών είναι τα: Πλάθω Κουλουράκια, Περνά Περνά η Μέλισσα, Δέκα Μικροί Ινδιάνοι, Χαρωπά τα Δυο μου Χέρια τα Χτυπάω, Κεφάλι, Ώμοι, Γόνατα και Πόδια και άλλα κομμάτια.

β) Μουσικά Παιχνίδια

Πολλά από τα παιχνίδια που προσφέρονται σε παιδιά αυτών των νεαρών ηλικιών συνδυάζουν μηχανισμούς όπως φώτα, κουμπιά, μοχλούς και άλλα με ήχους και μελωδίες. Αποσκοπούν τόσο στην απασχόληση και διασκέδαση του παιδιού όσο και στην εκπαίδευσή του, καθώς πολλά από αυτά επαναλαμβάνουν βασικές πληροφορίες σε μουσική για να βοηθήσουν το παιδί να τις εσωτερικεύσει αποτελεσματικά μέσω του παιχνιδιού (National Center for Infants, Toddlers and Families, Zero to Three, 2015). Καθώς ο αριθμός και η ποικιλία των παιχνιδιών αυτών που είναι διαθέσιμα είναι τόσο ευρείς, μία συστηματική κατηγοριοποίηση ή απαρίθμησή τους είναι αδύνατη, ιδίως αφού η προσφορά διαφέρει σημαντικά από εταιρεία σε εταιρεία. Σε αδρές γραμμές, μεγάλο ποσοστό συνδυάζει κουμπιά και άλλους μηχανισμούς που, με την ενεργοποίησή τους, παίζουν έναν συγκεκριμένο ήχο ή μία μελωδία. Ορισμένα συνδυάζουν φώτα ή δονήσεις που προσελκύουν την προσοχή του παιδιού και κρατούν το ενδιαφέρον του. Όλα, ωστόσο, απαιτούν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και την διερεύνηση από πλευράς του ώστε να προκαλέσει τα θετικά αποτελέσματα. Παραδείγματα ορισμένων από των εταιρειών που προσφέρουν τέτοιου είδους παιχνίδια είναι οι Fischer Price, Discovery Toys και Learning Toys.

γ) Υποτυπώδη μουσικά όργανα

Σε πολλές περιπτώσεις, σε μικρά παιδιά τέτοιων ηλικιών προσφέρονται υποτυπώδη μουσικά όργανα κυρίως για την απασχόληση και την διασκέδασή τους. Τα όργανα αυτά απαιτείται να είναι αρκετά απλά ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν από το μικρό παιδί από την στιγμή που μπορεί να εκτελέσει απλές κινήσεις. Για τον λόγο αυτό, επιλέγονται όργανα που μπορούν να παιχτούν με το πάτημα ενός κουμπιού, την κρούση ή το κούνημά τους (Artan, Balat, 2003). Μερικά παραδείγματα τέτοιων οργάνων που προσφέρονται τόσο σε βρέφη όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά είναι η κουδουνίστρα, τα τύμπανα, το ξυλόφωνο, καθώς και τα μικρά παιδικά αρμόνια με μεγάλα πλήκτρα.

δ) Κλασική Μουσική

Μετά από πολυάριθμες μελέτες που προωθούν την ιδέα ότι η ακρόαση κλασικής μουσικής βοηθάει στην βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών νεαρής ηλικίας (Ho et al., 2003; Jentschke & Koelsch, 2009) η πρακτική της έκθεσης βρεφών σε κομμάτια κλασικής μουσικής έχει εδραιωθεί. Η έκθεση αυτή μπορεί να γίνεται μέσω της χρήσης κλασικής μουσικής ως νανούρισμα, όπως το Brahms' Lullaby που προαναφέρθηκε, είτε με την ενεργή αναπαραγωγή κομματιών στον χώρο του σπιτιού καθώς το παιδί τρώει, παίζει ή περνάει χρόνο με μέλη της οικογένειας. Τα κομμάτια που επιλέγονται - εάν επιλεγούν - εξαρτώνται αποκλειστικά από τους γονείς και κηδεμόνες και την δική τους μουσική παιδεία.

2.3 - Η Εφαρμογή της Θεωρίας του Πιαζέ στην Μουσική Εκπαίδευση των Παιδιών 0-2 ετών

Με τις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών ηλικίας από μηδέν έως δύο ετών αναπτυγμένες παραπάνω και την συνήθη μουσική εκπαίδευση που λαμβάνουν κατά την ηλικία αυτή ήδη σκιαγραφημένη, είναι δυνατό να διακρίνουμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους η παρούσα μουσική εκπαίδευση ενστερνίζεται τις γνωστικές αυτές δυνατότητες και τις αξιοποιεί ώστε να προωθήσει την ανάπτυξη του παιδιού.

Όπως προαναφέρθηκε, τα νανουρίσματα χρησιμοποιούνται για να βοηθούν τα παιδιά να ηρεμούν, είτε ως προετοιμασία για τον ύπνο είτε από κάποιο ξέσπασμα συναισθημάτων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα βρέφη ήδη από τον πέμπτο μήνα ζωής

δύνανται να διακρίνουν μεταξύ χαρούμενης και λυπηρής μουσικής (Flom, Gentile & Pick 2008). Καθώς τα βρέφη στο στάδιο αυτό διαισθάνονται τα συναισθήματα των γονέων τους, τα νανουρίσματα αποτελούν εξαιρετικό τρόπο για να επιτευχθεί συμμόρφωση προς τα συναισθήματα αυτά, στην περίπτωση αυτή, της γαλήνης και ηρεμίας. Με το νανούρισμα, επίσης, οι γονείς βοηθούν το βρέφος να συλλάβει την ιδέα και να εξασκήσει την πρακτική της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του (Lerner & Parlakian, 2016). Ο Πιαζέ δεν κάνει λόγο για συναισθηματική αυτορρύθμιση στην ηλικία αυτή, ωστόσο η πρακτική αυτή αποτελεί θεμέλιο για την κατάκτηση του σχήματος αυτού σε μετέπειτα στάδιο ανάπτυξης.

Μετά τους πρώτους μήνες ζωής, το παιδί ωφελείται ακόμη περισσότερο από τα παιδικά τραγούδια με ποικίλους τρόπους. Η σημαντικότερη λειτουργία που επιτελούν - όσο και τα νανουρίσματα σε μικρότερο βαθμό - είναι η υποβοήθηση της ανάπτυξης των γλωσσικών δυνατοτήτων του παιδιού, δηλαδή, την κατάκτηση συμβόλων για τα αντικείμενα τα οποία το παιδί έχει παρατηρήσει στο περιβάλλον του. Για παράδειγμα, τραγούδια όπως το “Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια” μαθαίνουν στο παιδί τις λέξεις-σύμβολα για τα μέρη του σώματος (Lerner & Parlakian, 2016). Με παρόμοιο τρόπο, τα παιδικά τραγούδια διδάσκουν στα μικρά παιδιά τις λέξεις-σύμβολα για να περιγράψουν τα συναισθήματά τους (“Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ). Τέλος, ακόμη ένας τρόπος που τα παιδικά τραγούδια υποβοηθούν την ανάπτυξη του παιδιού είναι μέσω της δημιουργίας βασικών ακολουθιών. Πολλά παιδικά τραγούδια (για παράδειγμα, “Δέκα Ινδιάνοι Μικροί,” “Το Σχολείο των Στρουμφ”) εστιάζουν στην μελοποίηση βασικών ακολουθιών όπως είναι οι αριθμοί και οι ημέρες της εβδομάδας. Με την επανάληψή τους και την εκμάθηση του τραγουδιού, το παιδί δημιουργεί και εσωτερικεύει αυτές τις ακολουθίες. Όλα αυτά είναι δυνατά λόγω του ότι το μικρό παιδί βρίσκεται στο στάδιο προς το τέλος του οποίο ξεκινά η χρήση συμβόλων για την περιγραφή του περιβάλλοντος.

Ένας ακόμη τρόπος που η μουσική εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες του παιδιού κατά το στάδιο αυτό είναι μέσω των μουσικών παιχνιδιών και των υποτυπωδών μουσικών οργάνων. Τα παιχνίδια αυτά εκμεταλλεύονται την τάση των μικρών παιδιών να εστιάζουν την προσοχή τους σε ενδιαφέροντα αντικείμενα με τα χρώματα, τα σχήματα και την μουσική που παίζουν. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των αρχικών

κυκλικών αντιδράσεων καθώς το βρέφος επιδιώκει να επαναλάβει την τυχαία κίνηση που πρώτα προκάλεσε το ενδιαφέρον αποτέλεσμα. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και περνά μέσα από τα διάφορα υποστάδια, τα παιχνίδια και τα όργανα αυτά ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δευτερευόντων κυκλικών αντιδράσεων με την συσχέτιση συγκεκριμένων κουμπιών με ορισμένα αποτελέσματα. Έτσι, διδάσκουν στο παιδί την αιτιακή συνέπεια μεταξύ του πατήματος ενός κουμπιού ή το χτύπημα ενός τυμπάνου με ένα συγκεκριμένο ηχητικό αποτέλεσμα - ένα τραγούδι ή μουσική - και διδάσκουν στο παιδί ότι, για να ακούσει εκείνο το συγκεκριμένο κομμάτι που επιθυμεί, πρέπει να επαναλάβει εκείνη την συγκεκριμένη ενέργεια. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσεται η αντίληψη του παιδιού της αιτιακής συνέπειας και η συσχέτιση μέσων και σκοπού που οδηγεί στην ηθελημένη επιδίωξη στόχων. Προς το τέλος του σταδίου, το βρέφος επεκτείνει το ενδιαφέρον του προς όλα τα νέα αντικείμενα που συναντά και τα εξετάζει ως προς την προσφορότητά τους για την προσωπική του διασκέδαση, δηλαδή, αναζητά νέα μέσα για την επίτευξη των στόχων του. Τέλος, δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι πολλά από τα παιχνίδια αυτά και ορισμένα από τα ηλεκτρονικά μουσικά όργανα (όπως τα μικρά αρμόνια) παίζουν μικρά παιδικά τραγούδια κατά την χρήση τους, και επομένως υποβοηθούν την ανάπτυξη του βρέφους και με τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω για τα τραγούδια.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλες οι μορφές μουσικής - από το νανούρισμα έως την κλασική μουσική - έχουν θετικές επιδράσεις στην σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Η μουσική ενθαρρύνει την κίνηση σε ρυθμό και, σε μετέπειτα υποστάδια, τον χορό. Με τον τρόπο αυτό, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη των γενικών αλλά και των λεπτών κινήσεων των παιδιών, υποβοηθάται η υγιής άσκηση των μυών του σώματος και η ισορροπία (Lerner & Parlakian, 2016).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η μουσική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σύμφωνη με την θεωρία του Πιαζέ. Τα μουσικοεκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται «εκμεταλλεύονται» την προσήλωση των παιδιών σε ενδιαφέροντα αντικείμενα και τα υλοποιούν για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού σε αυτήν την ηλικία. Σε συνδυασμό με τα παιδικά τραγούδια, καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων που λαμβάνονται υπ'όψιν και υποστηρίζονται, από την ενθάρρυνση της απλής κίνησης και την ανάπτυξη της ισορροπίας στην έξαψη της περιέργειας και την

όξυνση του πειραματισμού και της αναζήτησης νέων μέσων για την εκπλήρωση των σκοπών του παιδιού.

Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 0-2 ετών κατά τον Πιαζέ	Η αξιοποίησή τους από τη μουσική εκπαίδευση
Εξερεύνηση και κατανόηση του περιβάλλοντος του βρέφους μέσω της κίνησης και της χρήσης των αισθήσεών του	Ενθάρρυνση της φυσικής τάσης του βρέφους για κίνηση και εξερεύνηση μέσω ενδιαφερόντων παιχνιδιών και μουσικών οργάνων, ενίσχυση της κατάκτησης του ρυθμού μέσω της κίνησης σε μουσική
Δημιουργία των πρώτων σχημάτων (του μόνιμου αντικειμένου, του πρακτικού χώρου, της χρονικής ακολουθίας, της αιτιακής συνέπειας και της ξεχωριστής οντότητας)	Επίδειξη της ύπαρξης αιτιακού σχέσης μεταξύ μίας ενέργειας και μίας συνέπειας μέσω των ενδιαφερόντων παιχνιδιών και μουσικών οργάνων
Κατανόηση της σχέσης μεταξύ μέσου και σκοπού και σταδιακή επιδίωξη προσωπικών στόχων	Επίδειξη της σχέσης μέσου και σκοπού μέσω των ενδιαφερόντων παιχνιδιών και μουσικών οργάνων και ενίσχυση της επιδίωξης προσωπικών σκοπών από την πλευρά του βρέφους
Κατάκτηση των πρώτων συμβόλων και αρχή λεκτικής επικοινωνίας	Χρησιμοποίηση παιδικών τραγουδιών, νανουρισμάτων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την διδασκαλία απλών λέξεων και ακολουθιών
	Χρησιμοποίηση νανουρισμάτων που γαληνεύουν το βρέφος για την υποστήριξη της κατάκτησης της συναισθηματικής αυτορρύθμισής του.
	Θεμελίωση των πρώτων βασικών ακολουθιών μέσω της χρήσης των παιδικών τραγουδιών

Κεφάλαιο 3 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών (προ-λογικό στάδιο, νεαρά παιδικά χρόνια)

Το δεύτερο στάδιο γνωστικής εξέλιξης κατά την θεωρία του Πιαζέ που θα εξεταστεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ονομάζεται το προ-λογικό στάδιο και καλύπτει τα παιδιά μεταξύ δύο και έξι ετών, δηλαδή, κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία. Κατά το στάδιο αυτό κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά της συμβολικής, αλλά και της προ-αιτιακής σκέψης τα οποία οδηγούν σε μία σειρά νέων γνωστικών δυνατοτήτων, αλλά και περιορισμών για το νεαρό παιδί (Ojose, 2008, Piaget, 1964). Οι δυνατότητες και οι περιορισμοί αυτοί θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω.

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο υποστάδια βάσει της απουσίας ή της παρουσίας της απόπειρας για λογική θεώρηση (Huitt & Hummel, 2003).

α) Το υποστάδιο συμβολικής λειτουργίας

Κατά το υποστάδιο αυτό, το οποίο καλύπτει το χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο και των τεσσάρων ετών, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να σχεδιάζει αντικείμενα τα οποία δεν είναι παρόντα. Κατά την ηλικία αυτή αναπτύσσονται επίσης και άλλες νοητικές δεξιότητες, όπως η γλώσσα και το υποκριτικό παιχνίδι. Παρουσιάζονται, ωστόσο, και διάφοροι περιορισμοί στην αντίληψη που θα αναπτυχθούν παρακάτω.

β) Το υποστάδιο διαισθητικής σκέψης

Κατά το υποστάδιο αυτό, το οποίο καλύπτει το χρονικό διάστημα μεταξύ των τεσσάρων και των έξι ετών, το παιδί ξεκινά να επιδεικνύει έντονη περιέργεια για τον κόσμο που το περιβάλλει. Χαρακτηριστικό του υποσταδίου αυτού είναι οι πολυάριθμες ερωτήσεις του “γιατί;” που κάνει το παιδί στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο. Το όνομα του υποσταδίου προέρχεται από το γεγονός ότι το παιδί συνειδητοποιεί ότι διαθέτει αρκετή γνώση χωρίς όμως να ξέρει πώς την έχει αποκτήσει. Κατά το υποστάδιο αυτό γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς οι αδυναμίες στην λογική σκέψη που χαρακτηρίζουν το προ-λογικό στάδιο ανάπτυξης, καθώς κατά την ηλικία αυτή ξεκινά η συστηματική προσπάθεια του παιδιού για λογική σκέψη (Inhelder & Piaget, 1958).

Το κεφάλαιο αυτό θα αναλύσει συνοπτικά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που εμφανίζουν τα παιδιά κατά το αναπτυξιακό στάδιο για την κατανόηση της γνωστικής ικανότητας του παιδιού κατά την ηλικία αυτή. Στην συνέχεια, θα ακολουθήσει παρουσίαση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης ώστε να καταστεί δυνατή η εξέταση του βαθμού εφαρμογής της θεωρίας του Πιαζέ στην σύγχρονη μουσική εκπαίδευση.

3.1 - Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 2-6 ετών κατά την θεωρία του Πιαζέ

Κατά το δεύτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, το νεαρό παιδί αναπτύσσεται σημαντικά σε σύγκριση με το αισθητικό-κινητικό στάδιο. Σε αντίθεση με το πρώτο στάδιο, το οποίο αφορά κυρίως την απόκτηση γνώσης μέσω της σωματικής διάδρασης με το περιβάλλον, το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από την έκφραση της νοημοσύνης μέσω της πλέον αναπτυσσόμενης χρήσης συμβόλων. Παράλληλα με την ανάπτυξη της χρήσης συμβόλων, κατά το στάδιο αυτό, το παιδί αναπτύσσει την μνήμη και την φαντασία του, δίνοντας μια πλέον πιο αφηρημένη διάσταση στον τρόπο σκέψης του (Huitt & Hummel, 2003).

Αυτός ακριβώς ο τρόπος σκέψης ονομάζεται από τον Πιαζέ “προ-λογική σκέψη” (αγγ: pre-operational thought) και συμπεριλαμβάνει κάθε διαδικασία νοητικής επίδρασης πάνω σε ένα αντικείμενο. Το κύριο χαρακτηριστικό της, και επομένως του προ-λογικού σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, είναι η συγκρότηση αδρών και λογικά-υστερουμένων συλλογισμών. Στην συνέχεια, δύο σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με την προ-λογική σκέψη είναι τα ψυχολογικά κριτήρια της συγκέντρωσης και της διατήρησης τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω (Inhelder & Piaget, 1958).

Κατά το στάδιο αυτό, οι νέες δυνατότητες που αναπτύσσει το νεαρό παιδί αφορούν κυρίως τις αναδυόμενες νοητικές του δεξιότητες (Piaget, 1964, Σκοπελίτη, 2015). Η νοημοσύνη εκφράζεται μέσω της χρήσης συμβόλων, αναπτύσσονται οι λεκτικές ικανότητες, καθώς και η μνήμη και η φαντασία του παιδιού (Huitt & Hummel, 2003). Ο τρόπος αυτός συμβολικής διεργασίας των πραγμάτων ονομάζεται αναπαραστατική ενόραση (Σκοπελίτη, 2015).

Γενικότερα, μία από τις πιο εμφανείς δυνατότητες που αναπτύσσει το παιδί κατά το στάδιο αυτό είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών του ικανοτήτων (Huitt & Hummel, 2003; Σκοπελίτη, 2015; Ojose (2008). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει πως συγκεκριμένες λέξεις συνδέονται με συγκεκριμένα πράγματα. Με την γνώση αυτή, ξεκινά να χρησιμοποιεί ορισμένες λέξεις-σύμβολα για να αναφερθεί σε ένα ορισμένο αντικείμενο ή πρόσωπο. Δύναται, μάλιστα, να αναγνωρίσει και να κατονομάσει το ορισμένο αντικείμενο ή πρόσωπο με την ορθή λέξη-σύμβολο ακόμη και όταν αυτό παρουσιάζεται μέσω ενός διαφορετικού μέσου. Για παράδειγμα, το παιδί επιλέγει την λέξη “αμάξι” τόσο για το αμάξι του πατέρα του που βλέπει μπροστά του όσο και για το αμάξι που βλέπει σε μία φωτογραφία ή σε μία ταινία (Gould et al, 2019).

Η δεύτερη σημαντική έκφραση της αναπτυσσόμενης δημιουργικότητας και φαντασίας του νεαρού παιδιού εμφανίζεται μέσω του υποκριτικού παιχνιδιού (Russ, 2006; Σκοπελίτη, 2015). Υποκριτικό ονομάζεται το παιχνίδι που στηρίζεται στην φαντασία του παιδιού και την νοητική επινόηση αντικειμένων και καταστάσεων πέραν της πραγματικότητας. Παραδείγματα τέτοιου παιχνιδιού αποτελούν οι φανταστικοί φίλοι, τα παιχνίδια προσποίησης που παίζουν τα παιδιά (“σήμερα να παίξουμε πειρατές!"). Μάλιστα, το είδος και ο βαθμός στον οποίο το παιδί ασχολείται με υποκριτικό παιχνίδι συνδέεται στενά με τον βαθμό της δημιουργικότητάς του και της ικανότητάς του να δημιουργήσει σχέσεις με τα άλλα παιδιά (Russ, 2006). Τέλος, μελέτες έχουν αποδείξει ότι η ποιότητα του υποκριτικού παιχνιδιού κατά την ηλικία αυτή δύναται να επηρεάσει την μεταγενέστερη ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, μικρά παιδιά των οποίων το υποκριτικό παιχνίδι περιείχε στοιχεία βίας τείνουν να αναπτύσσονται με περισσότερα αντικοινωνικά στοιχεία συμπεριφοράς στα μετέπειτα χρόνια (Rathus, 2006).

Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι το νεαρό παιδί διαθέτει σημαντικά νέα εργαλεία για να κατανοήσει και να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο γύρω του. Η στήριξη στην αναπαραστατική σκέψη, ωστόσο, συνεπάγεται και ορισμένες λογικές αδυναμίες που αποτελούν πάγιο χαρακτηριστικό της προ-λογικής σκέψης (Ojose, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η αναπαραστατική σκέψη κατά το στάδιο αυτό απαιτεί ολική αναδόμηση της κερτημένης γνώσης του πρώτου σταδίου γνωστικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, οι αισθητικές-κινητικές ενέργειες του πρώτου σταδίου δεν μετατρέπονται αυτόματα σε λογικές ακολουθίες. Αυτό οδηγεί στην πρώτη και ίσως την κυριότερη

λογική αδυναμία που παρουσιάζεται κατά το στάδιο αυτό αφορά την αρχική απουσία ακολουθιών έτσι όπως ορίζονται από τον Πιαζέ, καθώς και την μετέπειτα αδυναμία ανατροπής τους μετά την κατάκτηση των πρώτων ακολουθιών (Piaget, 1964). Ως παράδειγμα της έλλειψης ανατρεψιμότητας, να παιδί αυτής της ηλικίας που κατανοεί ότι $5+4=9$ δεν δύναται να ανατρέψει την ακολουθία της προσθέσεις για να συμπεράνει από μόνο του ότι $9-4=5$ (Ojose, 2008).

Η αδυναμία αυτή οφείλεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο το νεαρό παιδί αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα γύρω του. Παρά την εξάρτηση από την αναπαραστατική σκέψη, τα παιδιά κατά το στάδιο αυτό αδυνατούν ακόμη να αναπαριστούν ένα αντικείμενο με πάνω από μία πτυχή του ταυτόχρονα (Σκοπελίτη, 2015). Με άλλα λόγια, ελλείπει η δυνατότητα διπλής κωδικοποίησης (Flavell et al., 1986). Η μορφή αυτής της μονόπτυχης αντίληψης των παιδιών, η οποία ονομάζεται συγκέντρωση (αγγ: connotation), γίνεται, συνήθως, σε βάρος των λοιπών πτυχών του αντικειμένου, περιορίζοντας σημαντικά την δυνατότητα του παιδιού να διακρίνει το πραγματικό από το φαινομενικό (Σκοπελίτη, 2015; Flavell et al., 1986; Ojose, 2008)

Η συγκέντρωση ως τρόπος αντίληψης ενός παιδιού, ταυτόχρονα, συνεπάγεται την απουσία της διατήρησης κατά το γνωστικό αυτό στάδιο ανάπτυξης. “Διατήρηση” (αγγ: conservation) ονομάζεται από τον Πιαζέ το ψυχολογικό κριτήριο ύπαρξης ανατρεψιμων ακολουθιών. Με άλλα λόγια, η γνώση ότι η αλλαγή της εμφάνισης ενός αντικειμένου δεν επηρεάζει τα άλλα χαρακτηριστικά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της περιορισμένης δυνατότητας αντίληψης παρατίθεται μέσω του πειράματος με τα δύο ποτήρια. Κατά το πείραμα αυτό, παρουσιάζονται στο παιδί δύο ίδια ποτήρια με την ίδια ποσότητα νερού. Αφότου το παιδί επισημάνει ότι τα ποτήρια περιέχουν την ίδια ποσότητα νερού, ο εξεταστής μεταφέρει το νερό από ένα ποτήρι σε ένα τρίτο το οποίο είναι πιο φαρδύ, με αποτέλεσμα η στάθμη του νερού να είναι πιο χαμηλή. Καθώς το παιδί περιορίζει την αντίληψή του σε μία μόνο πτυχή του αντικειμένου - εδώ την στάθμη του νερού - η κρίση του βάσει αυτής το οδηγεί στο να πιστέψει ότι το ποτήρι με την χαμηλότερη στάθμη περιέχει λιγότερο νερό. Με τον τρόπο αυτό, παρουσιάζεται η αδυναμία του παιδιού να διατηρήσει την έννοια της ποσότητας (Piaget, 1964; Ojose, 2008). Με τον τρόπο αυτό, η έλλειψη λογικής βάσης στην σκέψη του παιδιού το οδηγεί

σε λανθασμένα συμπεράσματα και δυσχεραίνει την διάκριση μεταξύ του φαινομενικού από το πραγματικό.

Η τελευταία αυτή αδυναμία διάκρισης μεταξύ του πραγματικού και του φαινομενικού αποτελεί την δεύτερη σημαντική αδυναμία συλλογισμού που χαρακτηρίζει το προ-λογικό στάδιο ανάπτυξης παράλληλα με την γενική έλλειψη λογικής (Σκοπελίτη, 2015; Huitt & Hummel, 2003). Η αδυναμία αυτή εμφανίζεται κατά το στάδιο αυτό με τρεις εκφάνσεις:

Η πρώτη τέτοια έκφραση αυτής της αδυναμίας αφορά την λανθασμένη αιτιακή συσχέτιση μεταξύ γεγονότων, την οποία ο Πιαζέ αποκαλεί “προ-αιτιακή σκέψη” (αγγ: pre-causal thought). Ειδικότερα, η δόμηση αιτιακών σχέσεων κατά το στάδιο αυτό παρουσιάζεται ως μεταγωγικός συλλογισμός, δηλαδή την κίνηση από το ειδικό στο ειδικό. Με την μέθοδο αυτή, το παιδί συνδέει μεταξύ τους γεγονότα που τυγχάνει να συμβούν μαζί με σχέση αιτίου-αιτιακού ακόμη και εάν δεν έχουν πραγματική σχέση μεταξύ τους (Σκοπελίτη, 2015; Ojose, 2008; Rathus, 2006).

Η δεύτερη πτυχή που συμβάλλει στην δυσκολία διάκρισης μεταξύ του πραγματικού και του φαινομενικού αφορά την αδυναμία του παιδιού να κατανοήσει διαφορετικές οπτικές γωνίες, την οποία ο Πιαζέ αποκαλεί “εγωκεντρισμό” (αγγ: egocentrism). Ειδικότερα, το παιδί κατά την ηλικία αυτή κατανοεί τον κόσμο αποκλειστικά μόνο μέσω της δικής του οπτικής γωνίας και αδυνατεί να αναγνωρίσει ότι διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετική οπτική ή σκέψη από το ίδιο. (Gould et al 2019; Σκοπελίτη, 2015; Ojose, 2008; Piaget, 1964). Ένα παράδειγμα παρουσιάζεται μέσω ενός πειράματος που διεξήχθη από τους Inhelder & Piaget, κατά το οποίο παρουσιάζονται σε ένα παιδί τρεις φωτογραφίες που δείχνουν διαφορετικές οπτικές ενός βουνού. Όταν το παιδί ερωτάται ποια εικόνα θα έβλεπε μία κούκλα που κινούνταν, το παιδί υποδεικνύει την φωτογραφία που αντιπροσωπεύει την δική του οπτική γωνία και όχι αυτές της κούκλας.

Η τελευταία τάση που συμβάλλει σε αυτή τη λογική αδυναμία κατά το στάδιο αυτό αφορά την απόδοση ζωής και ιδιοτήτων ζωής σε άψυχα αντικείμενα, τάση η οποία ο Πιαζέ αποκαλεί “ανιμισμό” (αγγ: animism). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί, παρατηρώντας κίνηση, ήχο ή άλλα γεγονότα που ήδη αποδίδει σε έμψυχα όντα, θεωρεί ότι τα άψυχα αντικείμενα που παράγουν αυτές τις κινήσεις ή τους ήχους διαθέτουν ζωή. Για

παράδειγμα, το παιδί ίσως πιστεύει πως το πεζοδρόμιο “θύμωσε” μαζί του και το έκανε να πέσει (Σκοπελίτη, 2015; Ojose, 2008; Inhelder & Piaget, 1958).

Μετά την παράθεση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στην Ελλάδα.

3.2 - Η μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών

Κατά τα νεαρά παιδικά χρόνια, η μουσική εκπαίδευση που λαμβάνει το παιδί επεκτείνεται αναλογικά με τις αναπτυσσόμενες ικανότητές του. Παράλληλα με την μουσική εκπαίδευση που εξακολουθεί να λαμβάνει στο σπίτι η οποία αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το παιδί πλέον πηγαίνει σε παιδικούς σταθμούς και στο νηπιαγωγείο στα πλαίσια των οποίων λαμβάνει πλέον πιο συστηματική μουσική εκπαίδευση.

Σε πρώτο στάδιο, το παιδί εκτίθεται σε νέες μορφές μουσικής εκπαίδευσης κατά την φιλοξενία του από τον παιδικό σταθμό. Οι παιδικοί σταθμοί φιλοξενούν νήπια από δύομισι ετών μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. (Ν. 41087/2017, αρθ. 8, παρ. 1, στ. α, β). Κατά την φιλοξενία των παιδιών στον παιδικό σταθμό, τα παιδιά ακολουθούν ένα ημερήσιο πρόγραμμα του οποίου ο σκοπός είναι η δημιουργική απασχόληση που εξασφαλίζει την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών (Ν. 41087/2017, αρθ. 10, παρ 1).

Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν ορίζει ακριβές πρόγραμμα για τους βρεφονηπιακούς και τους παιδικούς σταθμούς. Ο κάθε παιδικός σταθμός, συνεπώς, δημιουργεί το δικό του πρόγραμμα για την δημιουργική απασχόληση των παιδιών. Στο στάδιο αυτό, το παιδί έχει πρόσβαση σε μουσικά και ηχογόνα αντικείμενα, όπως και στο σπίτι, και το τραγούδι εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό μέρος της μουσικής εκπαίδευσης, τώρα στα πλαίσια μιας ομάδας. Παρατηρούμε, επομένως, ότι στο στάδιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση που λαμβάνει μέχρι τώρα δεν αλλάζει ουσιαστικά, γίνεται ωστόσο στα πλαίσια ομαδικής δραστηριότητας, με τα άλλα νήπια και τον δάσκαλο.

Παράλληλα, ένας νέος τρόπος μουσικής εκπαίδευσης στον οποίο εκτίθεται το παιδί είναι οι πιο οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες και μαθήματα που επιλέγει να υλοποιήσει ο δάσκαλος. Τέτοιες δραστηριότητες αποτελούνται από φυλλάδια, φωτογραφίες, βίντεο και άλλα μέσα που καλύπτουν ποικίλες πλευρές της μουσικής. Ως παράδειγμα παρατίθεται το πρόγραμμα “Ωρα για μουσική! ...για παιδιά παιδικού σταθμού” (Δενδρή, 2014), το οποίο περιλαμβάνει βασικά φυλλάδια και χρωματιστές εικόνες για να γνωρίσει το παιδί έννοιες όπως το πεντάγραμμο, οι νότες και τα διάφορα είδη μουσικών οργάνων.

Έπειτα, στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται από τον παιδικό σταθμό εντάσσονται τα ρυθμικά παιχνίδια που ενθαρρύνονται από τον δάσκαλο της τάξης. Τέτοια παιχνίδια ενσωματώνουν ρυθμικά χτυπήματα στο πάτωμα, το σώμα του παιδιού ή σε στοιχειώδη κρουστά όργανα σε συνοδεία ενός τραγουδιού ή άλλου ρυθμού. Τα παιχνίδια αυτά οδηγούν τα παιδιά να συμμετέχουν και να διατηρούν την αίσθηση του ρυθμού (Μαρμαρίδη, 2017).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της μουσικής εκπαίδευσης κατά το στάδιο αυτό είναι η ελεύθερη εξερεύνηση και ο πειραματισμός του παιδιού με τα μουσικά όργανα και τα ηχογόνα αντικείμενα που παρέχονται από τον παιδικό σταθμό. Πιο συγκεκριμένα, στους χώρους του παιδικού σταθμού, οι εκπαιδευτικοί σκοπίμως τοποθετούν πολυάριθμα μουσικά όργανα και ηχογόνα αντικείμενα στα οποία τα παιδιά έχουν ανοιχτή και ελεύθερη πρόσβαση κατά το παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά δύνανται να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν με τα διάφορα όργανα με τον τρόπο που επιθυμούν και ταυτόχρονα να δημιουργούν νέα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, όπως για παράδειγμα με την κρούση ενός μολυβιού σε έναν αναποδογυρισμένο κουβά (Μαρμαρίδη, 2017).

Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι οι παιδικοί σταθμοί, στην προσπάθειά τους να απασχολούν δημιουργικά και εποικοδομητικά τα παιδιά, ξεκινούν την μετάβαση της μουσικής εκπαίδευσης από ατομική σε ομαδική δραστηριότητα και την ενσωματώνουν σε παιχνίδια και ποικίλες δραστηριότητες.

Σε δεύτερη φάση, η μουσική εκπαίδευση των παιδιών κατά το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης παρέχεται κατά την φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Από την ηλικία των περίπου τεσσάρων ετών, το παιδί παύει να φιλοξενείται από τον παιδικό σταθμό

και εντάσσεται πλέον στο νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτά μέχρι περίπου την συμπλήρωση του έκτου έτους (Ν. 1837/2017 αρθ. 6 παρ. 1). Στα πλαίσια, πλέον, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το παιδί λαμβάνει πιο συστηματική παιδεία συμπεριλαμβανομένης της μουσικής εκπαίδευσης. Στο στάδιο αυτό της εκπαίδευσης, η μουσική εκπαίδευση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1ο%20μέρος%20ΠΠΣ%20νηπιαγωγείου.pdf εμφανίζεται στη μαθησιακή περιοχή “Πολιτισμος - Τέχνες” (σ. 167 και 190-197). Σύμφωνα με την οδηγία αυτή, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει το δικό του πρόγραμμα το οποίο διακρίνεται σε ελεύθερη απασχόληση των παιδιών χωρίς την συμμετοχή του δασκάλου και σε οργανωμένες και στοχευμένες δραστηριότητες που καθοδηγεί ο δάσκαλος (Μαρμαρίδη, 2017).

Όπως και με το αισθητικό-κινητικό στάδιο, η ακριβής απαρίθμηση των δραστηριοτήτων που αποτελούν μουσική εκπαίδευση κατά το προ-λογικό στάδιο ανάπτυξης είναι αντικειμενικά αδύνατη λόγω της ελαστικότητας και της ελευθερίας που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ηλικία αυτή. Πολλές από τις δραστηριότητες που διοργανώνονται συχνά στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο σκιαγραφούνται, ωστόσο, από την Σέργη στο έργο της “Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής” (1994). Οι κυριότερες είναι οι ακόλουθες:

1 - Ακρόαση και παραγωγή μουσικής

Στα πλαίσια του ημερήσιου προγράμματος, η ενεργητική ακρόαση μουσικής είναι πολύ συνήθης τρόπος απασχόλησης των παιδιών. Η μουσική που επιλέγεται καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ειδών, από την κλασική έως την λαϊκή μουσική τόσο στα ελληνικά όσο και σε ξένες γλώσσες. Ταυτόχρονα, τα παιδιά μαθαίνουν πολλά νέα τραγούδια τα οποία καλούνται να τραγουδήσουν ομαδικά μαζί με τον δάσκαλο, ενδεχομένως σε συνδυασμό με κάποια κίνηση.

2 - Ηχοϊστορίες

Ως ηχοϊστορίες ορίζονται μουσικές κατασκευές που επενδύουν ηχητικά μία ιστορία, μία εικόνα, ένα ποίημα κτλ. Οι ήχοι που χρησιμοποιούνται προέρχονται είτε από την χρήση μουσικών οργάνων (όπως τύμπανα) ή ηχογόνα αντικείμενα (όπως τενεκεδάκια), είτε από τα ίδια τα παιδιά με το σώμα ή τη φωνή τους. Είναι δυνατό επίσης να συνδυάζονται και κινήσεις με το σώμα οι οποίες μιμούνται στοιχεία της

ιστορίας, ιδίως όταν αναφέρονται σε ζώα ή κινήσεις ανθρώπων. Για την δημιουργία μιας τέτοιας ηχοϊστορίας, ο δάσκαλος οφείλει να προετοιμάσει τα παιδιά σχετικά με τους ήχους που θα κληθούν να παράξουν και να τα καθοδηγήσει σχετικά με τον τρόπο και τον χρόνο παραγωγής (Σταυρουλάκη, 2016). Ένα παράδειγμα τέτοιας μουσικής κατασκευής θα μπορούσε να είναι η επένδυση του “Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι” με τους ήχους των ζώων που αναφέρονται και κινήσεις των παιδιών που θα μιμούνται τα ζώα αυτά, όπως “φτερούγισμα” με τα χέρια όταν μιμούνται την κοτούλα του τραγουδιού.

3 - Μουσικά Παιχνίδια

Στην ηλικία αυτή, ο δάσκαλος διοργανώνει διάφορα μουσικά παιχνίδια με στόχο να γίνουν αντιληπτές από τα παιδιά οι διάφορες λειτουργίες της μουσικής, όπως η ένταση, η τονικότητα, το ύψος, ο ρυθμός κτλ. Τα παιχνίδια αυτά είναι απλά και κατανοητά για τα παιδιά αυτής της ηλικίας και αξιοποιούν απλές νότες και ρυθμούς. Για παράδειγμα, παρατίθεται το παιχνίδι “Το Σαλιγκάρι” που στοχεύει στην εκμάθηση τριών νοτών (μι-σολ-λα) και στην υλοποίησή τους για την εκμάθηση μιας απλής μελωδίας (Σταυρουλάκη, 2015). Άλλα τέτοια παιχνίδια είναι δυνατό να αφορούν την κίνηση των παιδιών στον ρυθμό που παράγει ο δάσκαλος με ένα απλό κρουστό όργανο, την παραγωγή ήχων δυνατά ή απαλά ανάλογα με μία χειρονομία και άλλα παρόμοια παραδείγματα (Μαρμαρίδη, 2017).

Ακόμη μία σημαντική κατηγορία μουσικών παιχνιδιών αφορούν την εξοικείωση του παιδιού με την γραφική απεικόνιση της μουσικής σε στοιχειώδες επίπεδο. Διδακτικοί στόχοι ενός παιχνιδιού που περιλαμβάνει την χρήση ενός πεντάγραμμου, για παράδειγμα, δύνανται να είναι η κατανόηση του αυξάνοντος ύψους της νότας όσο πιο “ψηλά” βρίσκεται στο πεντάγραμμο, η εκμάθηση των ονομάτων των νοτών και η σύνδεση της κάθε μίας με ένα χρώμα ώστε να μπορούν να τις διακρίνουν στο πεντάγραμμο όσο είναι χρωματισμένες (Σταυρουλάκη, 2016).

4 - Εξοικείωση με μουσικά όργανα

Στα πλαίσια διάφορων δραστηριοτήτων, όπως μέσω των ηχοϊστοριών ή των μουσικών παιχνιδιών, ο δάσκαλος καθοδηγεί το παιδί να χρησιμοποιεί τα διάφορα μουσικά όργανα με ορισμένο τρόπο. Για παράδειγμα, τα μαθαίνει να χτυπούν το

τύμπανο ή το ντέφι στο ρυθμό ή να παίζουν βασικές νότες με το ξυλόφωνο (Μαρμαρίδη, 2017).

5- Ελεύθερη απασχόληση

Όπως και στον παιδικό σταθμό, οι χώροι του νηπιαγωγείου παρέχουν στα παιδιά πρόσβαση σε ποικίλα μουσικά όργανα και ηχογόνα αντικείμενα με τα οποία δύνανται να πειραματιστούν κατά το ελεύθερο παιχνίδι (Μαρμαρίδη, 2017).

Στόχος τόσο της ενεργητικής εξοικείωσης με τα μουσικά όργανα όσο και της ελεύθερης απασχόλησης είναι η γνωριμία του παιδιού με τα διάφορα όργανα και τις ποικίλες πηγές της μουσικής (Σταυρουλάκη, 2015).

3.3 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 2-6 ετών

Με την ως άνω παράθεση των γνωστικών δυνατοτήτων και περιορισμών των παιδιών από δύο έως έξι ετών, καθώς και με την προσέγγιση της συνήθους μουσικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν κατά το αναπτυξιακό αυτό στάδιο, καθίσταται πλέον δυνατή η εξέταση του βαθμού συμφωνίας της τελευταίας με την θεωρία που διατύπωσε ο Πιαζέ.

Όπως παρατέθηκε παραπάνω, τα παιδιά κατά το προ-λογικό στάδιο ανάπτυξης αξιοποιούν κυρίως την αναδυόμενη φαντασία τους όταν εξετάζουν τον κόσμο γύρω τους και παρουσιάζουν ορισμένες αδυναμίες στην λογική σκέψη τους που τα οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα (βλ. παραπάνω 3.1). Επομένως, η μουσική εκπαίδευση κατά το στάδιο αυτό καλείται να εξάπτει την φαντασία του παιδιού και να αξιοποιεί όσο το δυνατό περισσότερο την δημιουργικότητά του ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις λογικές αδυναμίες του παιδιού και επιχειρεί να τις αντιμετωπίσει.

Αρχικά, κατά το προ-λογικό στάδιο, κυρίαρχο στοιχείο στην μουσική εκπαίδευση τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στο νηπιαγωγείο αποτελεί η ελεύθερη εξερεύνηση του παιδιού και ο πειραματισμός του με τα διάφορα μουσικά όργανα, ηχογόνα αντικείμενα και μουσικά παιχνίδια που παρέχονται από το ίδρυμα. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. παραπάνω 1.3), ο Πιαζέ υποστήριζε ένθερμα την παροχή στο παιδί της δυνατότητας να εξερευνήσει, να πειραματιστεί και να αναρωτηθεί αυτόνομα

χωρίς την στοχευμένη κατεύθυνση από τον δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται η αυθόρμητη διαδικασία γνωστικής εξέλιξης κατά την οποία το παιδί αναζητά και αποκτά τη γνώση με δική του πρωτοβουλία (Ginn, 2012). Πράγματι, με την παροχή των αναγκαίων υλικών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτρέπουν στο παιδί να ανακαλύψει τις διάφορες πηγές της μουσικής αυτόνομα, είτε με την ανακάλυψη ενός νέου μουσικού οργάνου, ενός νέου τρόπου παραγωγής ήχου με ένα αυτοσχέδιο όργανο ή με την επινόηση νέων συνδυασμών.

Έναν ακόμη τρόπο με τον οποίο η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση αξιοποιεί και ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και την φαντασία του παιδιού αποτελούν οι ηχοϊστορίες και τα διάφορα θεατρικά μουσικά παιχνίδια. Ειδικότερα, τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν διάφορα ζώα και ανθρώπους, να παράξουν πληθώρα ήχων και να προσποιηθούν έναν συγκεκριμένο ρόλο, δημιουργώντας έτσι ένα είδος υποκριτικού παιχνιδιού που τα βοηθά να αναπτύξουν τόσο τη μνήμη όσο και τη φαντασία τους, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τους δεσμούς τους με τους συμμαθητές τους (Μαρμαρίδη, 2017; Russ, 2006).

Μάλιστα, αυτή η νέα έμφαση στην ομαδικότητα των δραστηριοτήτων είναι διάχυτη σε όλες τις μορφές μουσικής εκπαίδευσης τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στο νηπιαγωγείο. Τα διάφορα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που οργανώνονται από τον δάσκαλο δίνουν έμφαση στην συμμετοχή και την συνεργασία όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμπεριλαμβάνουν τους συμμαθητές τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό, τα προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ενισχύουν τους δεσμούς του παιδιού με τους γύρω του και το υποβοηθούν να υιοθετήσει κοινωνική και ομαδική συμπεριφορά (Rathmus, 2006).

Παράλληλα με την διέγερση της φαντασίας, της κοινωνικότητας και της δημιουργικότητας του παιδιού, ωστόσο, η μουσική εκπαίδευση κατά το αναπτυξιακό στάδιο αποσκοπεί στην υπερπήδηση των εμποδίων που θέτουν οι αδυναμίες λογικής σκέψης που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Αρχικά, ιδιαίτερη προσοχή καλούνται να δώσουν οι εκπαιδευτικοί στην σταδιακή ανακάλυψη της πολλαπλότητας των πτυχών που διαθέτουν τα αντικείμενα. Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά αυτής της ηλικίας τείνουν να επικεντρώνονται σε μία πτυχή του αντικειμένου, τρόπος αντίληψης ο οποίος δεν επιτρέπει την διατήρηση, και

επομένως την ανατρεψιμότητα των ακολουθιών. Κατά το στάδιο αυτό, η διδασκαλία των παιδιών οφείλει να επικεντρώνεται στον χαρακτηρισμό των αντικειμένων με την υλοποίηση ερωτήσεων όπως “Βάλε τα μουσικά όργανα σε ομάδες. Γιατί τα έβαλες έτσι στις ομάδες; Μπορείς να τα ομαδοποιήσεις και αλλιώς;” Με την καθοδήγηση του δασκάλου και την ενθάρρυνση του διαλόγου, το παιδί δύναται να ανακαλύψει νέες πτυχές των αντικειμένων, γεγονός που θα βοηθήσει στην κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης (Thompson, 1990; Piaget, 1964).

Τη λειτουργία αυτή επιτελούν τα διάφορα μουσικά παιχνίδια που διοργανώνονται από τον δάσκαλο, καθώς και η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα και η χρήση διαφόρων φυλλαδίων με εκπαιδευτικό υλικό. Σε πρώτο βαθμό, μέσω των μουσικών παιχνιδιών που στοχεύουν στην ανακάλυψη των διαφόρων πτυχών της μουσικής, το παιδί ανακαλύπτει σταδιακά τα ποικίλα στοιχεία που απαρτίζουν ένα μουσικό κομμάτι, όπως η ένταση, ο ρυθμός, το ύψος κτλ. Ταυτόχρονα, διδάσκεται βασική γραφική απεικόνιση της μουσικής μέσω της οποίας αντιλαμβάνεται τους πολυάριθμους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατή η αναπαράσταση και ο συμβολισμός ενός αντικειμένου. Σε δεύτερο βαθμό, η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα και η χρήση φυλλαδίων δύναται να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για την ομαδοποίηση των αντικειμένων. Για παράδειγμα, με έναυσμα ένα μάθημα για τα διάφορα είδη μουσικών οργάνων, ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να διαχωρίσουν τα μουσικά όργανα σε πνευστά και κρουστά, ή τα κρουστά σε ιδιόφωνα και μεμβρανόφωνα. Όλες αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να αποκτήσει πολύπτυχη αντίληψη των αντικειμένων η οποία είναι απαραίτητη για την μετέπειτα δόμηση ορθών λογικών συλλογισμών (Piaget, 1964; Ojose, 2008).

Μία ακόμη λογική αδυναμία που αντιμετωπίζει το παιδί κατά το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης είναι, όπως προαναφέρθηκε, η προ-αιτιακή σχέση. Για την αντιμετώπιση των λογικών σφαλμάτων και την οικοδόμηση νέων, πιο λογικών συλλογισμών, ο δάσκαλος καλείται να απασχολεί το παιδί με δραστηριότητες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων. Καθώς το παιδί επιχειρεί να επιλύσει το πρόβλημα, ο δάσκαλος οφείλει να το ενθαρρύνει να εξηγήσει τον τρόπο σκέψης του ώστε να είναι δυνατή η κατανόηση του συλλογισμού του και η καθοδήγησή του στην διόρθωση τυχόν λογικών σφαλμάτων (Ojose, 2008). Τη λειτουργία αυτή επιτελούν οι ηχοϊστορίες αλλά και το ελεύθερο

παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια των ηχοϊστοριών, ο δάσκαλος δύναται, για παράδειγμα, να δώσει στο παιδί διάφορα αντικείμενα και να του ζητήσει να μιμηθεί έναν συγκεκριμένο ήχο χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα αντικείμενα ή όργανα. Στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού, από την άλλη, ο δάσκαλος δύναται να παρουσιάσει το παιδί με ένα νέο μουσικό όργανο και να του ζητήσει να προσπαθήσει να βρει πώς λειτουργεί.

Μία ακόμη αδυναμία που βοηθάει να αντιμετωπίσει η μουσική εκπαίδευση στο στάδιο αυτό είναι ο εγωκεντρισμός, ιδιαίτερα μέσω των ηχοϊστοριών και των θεατρικών μουσικών παιχνιδιών. Με την μίμηση άλλων ανθρώπων και ζώων, το παιδί ενθαρρύνεται να αντιληφθεί τον κόσμο από την οπτική γωνία του ατόμου ή του ζώου το οποίο μιμείται και να κατανοήσει τα συναισθήματα τα οποία αυτό ίσως βιώνει. Μέσω του υποκριτικού παιχνιδιού, λοιπόν, αρχίζει η διαδικασία περιορισμού της εγωκεντρικής αντίληψης (Μαρμαρίδη, 2017).

Τέλος, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, όλες οι δραστηριότητες που παρέχονται στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Η ακρόαση πολλών ειδών μουσικής και ο συνδυασμός τους με κίνηση ενισχύουν την μνήμη και την φαντασία του παιδιού και το βοηθούν να αναπτύξει την αίσθηση του ρυθμού, όπως επίσης και τα ρυθμικά παιχνίδια. Η έκθεση σε περισσότερα όργανα, έννοιες και αντικείμενα επεκτείνουν το λεξιλόγιο του παιδιού, ενώ η γνωριμία με την γραφική απεικόνιση της μουσικής εισάγουν νέους τρόπους συμβολισμού (Μαρμαρίδη., 2017).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η μουσική εκπαίδευση κατά το ηλικιακό αυτό διάστημα βρίσκεται σε ιδιαίτερη εναρμόνιση με τη θεωρία του Πιαζέ, αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες του παιδιού και αντιμετωπίζοντας τις αδυναμίες του.

Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 2-6 ετών κατά τον Πιαζέ	Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών στην εκπαίδευση
Ανάπτυξη της χρήσης συμβόλων (λεκτικές ικανότητες)	Διεύρυνση του λεξιλογίου μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, των διάφορων παιχνιδιών και των ηχοϊστοριών και της ενθάρρυνσης του διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού

<p>Ανάπτυξη της αναπαραστατικής σκέψης (μνήμη, φαντασία, δημιουργικότητα) και έκφρασή της μέσω του υποκριτικού παιχνιδιού</p>	<p>Ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω της ελεύθερης εξερεύνησης και του πειραματισμού, των ηχοϊστοριών και των διαφόρων θεατρικών μουσικών παιχνιδιών</p>
<p>Κυριαρχία της προ-λογικής σκέψης: ανάδειξη λογικών αδυναμιών όπως η απουσία της διατήρησης και των ακολουθιών, η μονόπτυχη αντίληψη των αντικειμένων και η αδυναμία διάκρισης μεταξύ του πραγματικού και του φαινομενικού (λανθασμένη αιτιακή συσχέτιση, ανιμισμός, εγωκεντρισμός)</p>	<p>Καθοδήγηση του παιδιού ώστε να ξεπεράσει τους λογικούς περιορισμούς μέσω επιβλεπόμενων δραστηριοτήτων, μουσικών παιχνιδιών και των ηχοϊστοριών που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την αυθόρμητη εξερεύνηση και μάθηση</p>

Κεφάλαιο 4 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών (συγκεκριμένο στάδιο - σχολική ηλικία)

Το τρίτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης κατά την θεωρία του Πιαζέ - και το τελευταίο στάδιο που θα εξεταστεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας - ονομάζεται το «συγκεκριμένο στάδιο» και αφορά τα παιδιά μεταξύ έξι και δώδεκα ετών. Βάσει του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το στάδιο αυτό συμπίπτει με τα έξι χρόνια υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο.

Κατά την φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε σημαντική ανάπτυξη των νοητικών και λογικών ικανοτήτων του παιδιού, καθώς και ελαχιστοποίηση και σταδιακή εξάλειψη των λογικών αδυναμιών που παρουσίαζε κατά προηγούμενα στάδια. Για την αποτελεσματική εξέταση του βαθμού συμφωνίας της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης με την θεωρία του Πιαζέ κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση των νέων αυτών δυνατοτήτων του παιδιού καθώς και η εξέταση του περιεχομένου της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου.

4.1 - Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 6-12 ετών κατά την θεωρία του Πιαζέ

Κατά το τρίτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης, οι γνωστικές δυνατότητες του παιδιού αναπτύσσονται δραματικά, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Το παιδί μεταβαίνει από το στάδιο της προ-αιτιακής σκέψης στο στάδιο δόμησης λογικών συλλογισμών. Με την ανάπτυξη αυτής της βασικής λογικής και της αφηρημένης σκέψης, το παιδί δομεί καλύτερα την αντίληψή του για τα αντικείμενα και τις εμπειρίες του, αποκτώντας ιδιαίτερα σημαντικές νέες ικανότητες και υπερνικώντας τους λογικούς περιορισμούς που αντιμετώπιζε κατά το προ-λογικό στάδιο. (Σκοπελίτη, 2015; Piaget, 1964; Gould *et al.*, 2019).

Η σημαντικότερη γνωστική κατάκτηση κατά το στάδιο αυτό αποτελεί η εμφάνιση των πρώτων ακολουθιών, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την μετέπειτα δόμηση των πιο εξελιγμένων συλλογισμών. Κατά το στάδιο αυτό, Ο Πιαζέ ονομάζει τις πρώτες αυτές ακολουθίες “συγκεκριμένες ακολουθίες” (αγγλ.: concrete operations), καθώς η

εφαρμογή τους περιορίζεται σε απτά αντικείμενα και όχι σε ρητά εκφρασμένες υποθέσεις. Με άλλα λόγια, το παιδί κατά το στάδιο αυτό δύναται να δομήσει λογικά ορθά συμπεράσματα σχετικά με αντικείμενα στο περιβάλλον του, αλλά όχι σχετικά με αφηρημένες έννοιες ως προς τις οποίες δεν έχει προσωπική εμπειρία (Piaget, 1964; Παπαδοπούλου, 2016). Ορισμένα παραδείγματα ακολουθιών που οικοδομούνται κατά το στάδιο αυτό είναι η κατασκευή της ιδέας του αριθμού, οι βασικές ακολουθίες των μαθηματικών, της γεωμετρίας και της φυσικής, οι χρονικές και οι χωρικές ακολουθίες (Piaget, 1964).

Με την εδραίωση της λογικής σκέψης, αναδεικνύονται ορισμένες λογικές διαδικασίες οι οποίες οικοδομούν τη βάση των λογικών συλλογισμών (Παπαδοπούλου, 2016). Ειδικότερα, διακρίνονται οι ακόλουθες λογικές διαδικασίες:

Διατήρηση

Όπως προαναφέρθηκε, η διατήρηση (αγγλ.: conservation) είναι κατά τον Πιαζέ το ψυχολογικό κριτήριο το οποίο απαιτείται για την δόμηση των ακολουθιών. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση επτά ειδών διατήρησης: διατήρηση του αριθμού, του μήκους, του ρευστού, της μάζας, του βάρους, της επιφάνειας και του όγκου (Huitt & Hummel, 2003). Με άλλα λόγια, κατά το στάδιο αυτό, το παιδί κατανοεί πλέον ότι η ποσότητα, το μήκος ή το βάρος των αντικειμένων στο περιβάλλον του δεν επηρεάζεται από την θέση τους στο χώρο ή την εμφάνισή τους. Στο χαρακτηριστικό παράδειγμα με τα δύο ποτήρια και το νερό, το παιδί δύναται πλέον να αντιληφθεί ότι η ποσότητα του νερού παραμένει η ίδια παρά την αλλαγή του δοχείου και της εμφάνισής του.

Σειριοθέτηση

Ως σειριοθέτηση (αγγλ.: seriation) ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να θέτει τα αντικείμενα σε μία σειρά ανάλογα με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους. Για παράδειγμα, εάν δοθεί στο παιδί ένα πλήθος αντικειμένων σε διάφορες αποχρώσεις του μπλε, το παιδί δύναται να τα σειριοθετήσει από το πιο ανοιχτόχρωμο στο πιο σκουρόχρωμο (Παπαδοπούλου, 2016).

Μεταβατικότητα

Ως μεταβατικότητα (αγγλ.: transitivity) ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τις λογικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων μιας σειριακής τάξης και να καταλήγει σε μεταβατικά συμπεράσματα (αγγλ.: transitive inferences). Για παράδειγμα,

εάν ειπωθεί ότι το Α είναι βαρύτερο από το Β και το Β είναι βαρύτερο από το Γ, κατά το στάδιο αυτό, το παιδί δύναται να συμπεράνει ότι αυτό συνεπάγεται ότι το Α είναι βαρύτερο από το Γ.

Ταξινόμηση

Ως ταξινόμηση (αγγλ.: classification) ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να αναγνωρίζει ομάδες αντικειμένων βάσει ενός χαρακτηριστικού τους, όπως για παράδειγμα βάσει του σχήματός του, του χρώματός τους κ.ά. Ταυτόχρονα, το παιδί κατανοεί ότι εντός μίας ομάδας δύναται να περιέχονται περισσότερες υπο-ομάδες. Για παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα πτηνά εντάσσονται στην ομάδα “πουλιά” και ταυτόχρονα κατανοεί ότι σε αυτήν την ευρύτερη ομάδα ανήκουν υπο-ομάδες όπως “αρπακτικά πουλιά”, “κατοικίδια πουλιά” και άλλα.

Αποκέντρωση

Ως αποκέντρωση (αγγλ.: decentering) ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να λαμβάνει υπόψη του πολλές πτυχές ενός προβλήματος προκειμένου να το λύσει. Για παράδειγμα, δεν θα θεωρεί αυτόματα ότι ένα πολύ φαρδύ ποτήρι θα έχει λιγότερο νερό από ένα πολύ ψηλό, αλλά λεπτό ποτήρι. (Mounoud, 2000; Σκοπελίτη, 2015).

Αναστρεψιμότητα

Ως αναστρεψιμότητα (αγγλ.: reversibility) ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι οι αριθμοί και τα αντικείμενα μπορούν να αλλοιωθούν και να επιστρέψουν στην αρχική τους κατάσταση. Για παράδειγμα, το παιδί κατανοεί ότι εάν $5+5=10$, τότε $10-5=5$, την αρχική ποσότητα (Huitt & Hummel, 2003).

Με την ανάπτυξη των παραπάνω λογικών δυνατοτήτων, το παιδί αντιμετωπίζει τις λογικές αδυναμίες που το περιορίζαν κατά το προ-λογικό στάδιο ανάπτυξης.

Ο πρώτος περιορισμός που υπερβαίνεται κατά το στάδιο αυτό είναι ο εγωκεντρισμός. Κατά το τρίτο στάδιο ανάπτυξης, το παιδί έχει μεγαλύτερη επίγνωση των διαφορετικών οπτικών γωνιών και απόψεων, παρά του ότι ενδέχεται να συμπεριφέρεται ακόμη εγωκεντρικά κατά καιρούς (Σκοπελίτη, 2015; Huitt & Hummel, 2003). Για παράδειγμα, εάν δοθεί στο παιδί μία ιστορία κατά την οποία ο Γιώργος θα βάλει την τσάντα του στην ντουλάπα και μετά η μητέρα του την μετακινήσει κάτω από το κρεβάτι του, και το παιδί ερωτηθεί “πού νομίζει ο Γιώργος ότι είναι η τσάντα του;”, το

παιδί δύναται να απαντήσει ότι ο Γιώργος θα πιστεύει ακόμα ότι η τσάντα του είναι μέσα στην ντουλάπα (Mounoud 2000; Gould et al, 2019).

Ο δεύτερος περιορισμός που υπερβαίνεται κατά το στάδιο αυτό είναι ο ανιμισμός. Κατά το τρίτο στάδιο ανάπτυξης, με τον σχηματισμό των πρώτων βασικών ακολουθιών των μαθηματικών, της βιολογίας και της φυσικής, το παιδί έχει πολύ καλύτερη κατανόηση σχετικά με τις βασικές έννοιες της ζωής και της βιολογίας. Με τον τρόπο αυτό, απομακρύνεται από την απόδοση ζωής σε άψυχα αντικείμενα και εστιάζει περισσότερο στο πραγματικό και όχι το φαινομενικό (Σκοπελίτη, 2015).

Η τρίτη αδυναμία που υπερνικάται είναι αυτή της προ-αιτιακής σκέψης. Με την κατάκτηση των πρώτων ακολουθιών και την καλύτερη κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει, το παιδί παύει να συνδέει άσχετα μεταξύ τους συμβάντα με αιτιακές σχέσεις και έχει καλύτερη επίγνωση της πραγματικής αιτιότητας, η οποία αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας (Σκοπελίτη, 2015).

Τέλος, με την νοητική ανάπτυξη του παιδιού, κατά το στάδιο αυτό διευρύνεται η δυνατότητά του να αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του από περισσότερες πτυχές. Το παιδί κατά το στάδιο αυτό δύναται να θεωρήσει ένα αντικείμενο από πολλές πλευρές, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό στην κατάκτηση της αναστρεψιμότητας, η οποία αναπτύχθηκε παραπάνω (Σκοπελίτη, 2015).

4.2 - Η παρούσα μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών

Σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου εφόσον συμπληρώνουν το έκτο έτος της ηλικίας τους μέχρι την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τους (άρθ. 7 παρ. 1 Ν. 1837/2017). Δεδομένου ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει έξι τάξεις, γίνεται εμφανές ότι το συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης αφορά πλήρως τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό, από την πρώτη έως και την έκτη τάξη.

Σε αντίθεση με προηγούμενα στάδια, η γενική παιδεία που παρέχεται στους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης της μουσικής εκπαίδευσης, καθορίζεται ρητά από το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Μουσική “ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_ΠΣ_ΜΟΥΣΙΚΗ_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_ΑΝΑΡΤΗΤΕΟ.pdf το οποίο ορίζει τον σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας της μουσικής. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα αναλυθεί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (βιβλίο και τετράδιο εργασιών) Μουσικής που έχουν προταθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το μάθημα της Μουσικής.

4.2.1 – Α΄ Δημοτικού

Κατά την πρώτη δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση γίνεται με τη βοήθεια των δύο βιβλίων μουσικής τα οποία επί του παρόντος είναι το βιβλίο του μαθητή: “Μουσική Α΄ Δημοτικού” (Αργυρίου et al.; Μουσική Α΄ Δημοτικού - Βιβλίο μαθητή; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») και το τετράδιο εργασιών: “Μουσική - Τετράδιο Εργασιών» (Αργυρίου et al.; Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). Η ύλη που καλύπτεται από τα δύο αυτά βιβλία παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα περιεχομένων:



Περιεχόμενα

1. Η δική μου μουσική γωνιά
 2. Ήχε, ήχε, είς' εδώ;
 3. Ο κούκος
 4. Παιζουμε με τη φωνή μας... Καραγκιόζη!
 5. Με το Άλφα και το Ρο τραυδάω και εγώ
 6. Τα παιχνίδια της αυλής
 7. Ο βασιλιάς Αργός και η αρκούδα
 8. Ο ήχος που δεν ήθελε... να τελειώσει!
 9. Ταξιδεύοντας στη χώρα του Δυνατά και του Σιγά
 10. Ο κυρ Βοριάς εφύσηξε
 11. Σε κλίμα γιορτινό!
 12. Κάλαντα, καλαντίσματα
 13. Ελληνικό δωδεκαήμερο
 14. Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει
 15. Ώρα για παραμύθια!
 16. Δάχτυλα σε δράση!
 17. Ο χορός των ποντικιών
 18. Τις μάσκες να φορέσουμε κι ελάτε να χορέψουμε
 19. Ήρθε ήρθε η χελιδόνα!
 20. Ο παπαγάλος
 21. Ο Πάνω κι ο Κάτω
 22. Τα Λαζαράκια
 23. Ο κύριος Ντεσιμπέλ
 24. Παιζοντας... με τις παύσεις!
 25. Νότες που μυρίζουν θάλασσα
- Ηχοϊστορίες
Παράρτημα
Γλωσσάρι
Ακούγοντας μουσική στο μάθημα



Πίνακας περιεχομένων - Μουσική Α΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή

Εξετάζοντας το περιεχόμενο των δύο σχολικών εγχειριδίων, αμέσως γίνεται φανερό ότι, κατά το πρώτο έτος φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, επιλέγεται η εμπειρική προσέγγιση με τη χρήση δραστηριοτήτων και παιχνιδιών αντί για κείμενα με θεωρία και επεξηγήσεις. Μέσω κάθε νέας ενότητας παρουσιάζονται στους μαθητές νέες πτυχές της μουσικής μέσω μίας ή περισσότερων δραστηριοτήτων που προσιδιάζουν στην μικρή ηλικία των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, με την καθοδήγηση του δασκάλου, οι μαθητές συλλαμβάνουν και κατανοούν εμπειρικά τις νέες μουσικές έννοιες που τους παρουσιάζονται.

Οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Διδασκαλία ρυθμού

Ένας από τους κυριότερους στόχους των εγχειριδίων μουσικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η κατανόηση της έννοιας του ρυθμού. Τον σκοπό αυτό υπηρετούν ποικίλες δραστηριότητες, όπως η αξιοποίηση του συλλαβισμού διαφόρων λέξεων για τον συμβολισμό της διαδοχής νοτών-συλλαβών με διαφορετικό ρυθμό, η ακρόαση και αναπαραγωγή ή αναγνώριση ρυθμών και η χρήση χρωμάτων για την αναπαράσταση των εννοιών του “αργά” και “γρήγορα.” Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στις ενότητες 7, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 και 25 του τετραδίου εργασιών.

β) Διδασκαλία έντασης

Ένας ακόμη στόχος των εγχειριδίων είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της έννοιας της έντασης. Προς τον στόχο αυτό αξιοποιούνται δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές ακούν ορισμένα κομμάτια και σημειώνουν την ορθή απεικόνιση της έντασης έτσι όπως την άκουσαν. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στις ενότητες 9 και 23 του τετραδίου εργασιών.

γ) Διδασκαλία διάρκειας

Μία ακόμη έννοια που επιχειρούν να διδάξουν τα εγχειρίδια είναι η έννοια της διάρκειας στη μουσική. Αυτό πραγματοποιείται με την διδασκαλία της μουσικής στίξης και με ασκήσεις που εξετάζουν την κατανόησή της από τους μαθητές. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στις ενότητες 8 και 24 του τετραδίου εργασιών.

δ) Ακρόαση μουσικής

Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στα δύο εγχειρίδια αφορούν την ακρόαση της μουσικής και την χρήση της για την ολοκλήρωση ασκήσεων. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να βασίζεται στον ήχο που ακούει και να τον συσχετίζει με τις εικόνες ή τις ασκήσεις που παρατίθενται στο βιβλίο. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να ακούσει τον ήχο ενός μουσικού οργάνου και να κληθεί να επιλέξει ποιο όργανο άκουσε από μία ομάδα, να επιλέξει ποιες εικόνες από το τετράδιο εργασιών εμφανίζονται στο ποίημα που μόλις άκουσε ή να σχεδιάσει τον ρυθμό των ήχων. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στις ενότητες 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 21 και 22 του τετραδίου εργασιών.

ε) Μίμηση ήχων

Παράλληλα με την καλλιέργεια της ικανότητας ακρόασης μουσικής, τα εγχειρίδια

αποσκοπούν και στην καλλιέργεια της ικανότητας μίμησης διαφόρων ήχων. Προς τον σκοπό αυτό, οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν ήχους που ακούν χρησιμοποιώντας το σώμα τους ή μουσικά όργανα, καθώς και να συμμετέχουν σε ομαδικά υποκριτικά παιχνίδια με τους συμμαθητές τους. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στις ενότητες 4, 5, 7, 8, 11, 20, 21 και 25 του τετραδίου εργασιών.

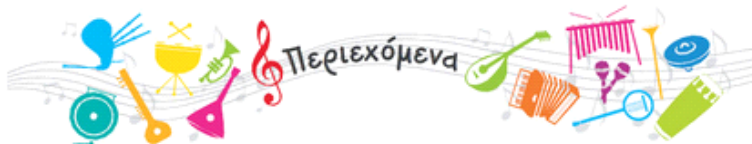
στ) Διασκέδαση

Στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται οι δύο Χριστουγεννιάτικες ενότητες (12, 13) και το παράρτημα των βιβλίων που περιλαμβάνουν παιχνίδια και διάφορα παιδικά τραγούδια που ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει στα παιδιά.

Κύριο χαρακτηριστικό των εγχειριδίων μουσικής εκπαίδευσης της Α' Δημοτικού είναι η αποφυγή δύσκολων όρων και λεξιλογίου. Οι συμβολισμοί που υλοποιούνται παραμένουν απλοί και ευκόλως κατανοητοί για την ηλικία των μαθητών. Ταυτόχρονα, η έμφαση στις δραστηριότητες επιτρέπει να κυριαρχήσει η αίσθηση της ανακάλυψης και του παιχνιδιού.

4.2.2 – Β' Δημοτικού

Κατά την δευτέρα δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση γίνεται με τη βοήθεια των δύο βιβλίων μουσικής τα οποία επί του παρόντος είναι το βιβλίο του μαθητή: «Μουσική Β' Δημοτικού» (Αργυρίου et al.; Μουσική Β' Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») και το τετράδιο εργασιών: «Μουσική - Τετράδιο Εργασιών» (Αργυρίου et al.; Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β' Δημοτικού; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») Η ύλη που καλύπτεται από τα δύο αυτά βιβλία παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα περιεχομένων:



Πρόλογος

- Κεφάλαιο 1: Με τα φτερά του ήχου
- Κεφάλαιο 2: Έλα κι εσύ, με τη γλυκιά φωνή!
- Κεφάλαιο 3: Το σαλιγκάρι
- Κεφάλαιο 4: Μ' ένα τσαμπί σταφύλι... όλοι φίλοι
- Κεφάλαιο 5: Βρέκει τραγούδια!
- Κεφάλαιο 6: Μια τρομπέτα... θυμάται
- Κεφάλαιο 7: Σε ρωτάω κι απαντάς
- Κεφάλαιο 8: Βάζω τις νότες, παίζεις τη μουσική;
- Κεφάλαιο 9: Του κόσμου τα κεληδίσματα
- Κεφάλαιο 10: Έλα να χορέψουμε βαλς
- Κεφάλαιο 11: Πιανάτες
- Κεφάλαιο 12: Τα ελέφια του Αϊ-Βασίλη
- Κεφάλαιο 13: Ένα σακούλι δώρα
- Κεφάλαιο 14: Χιόνι... χιόνισε!
- Κεφάλαιο 15: Απ' τα ψηλά στα χαμηλά!
- Κεφάλαιο 16: Μαγικός καθρέφτης
- Κεφάλαιο 17: Πιερότοι και κολομπίνες
- Κεφάλαιο 18: Χορεύω στον ρυθμό σου
- Κεφάλαιο 19: Χρώματα και σκήματα
- Κεφάλαιο 20: Μου το 'πε η άνοιξη
- Κεφάλαιο 21: Χελιδονάκι, πέταξε!
- Κεφάλαιο 22: Ταξίδι στην... Πασχαλινοχώρα!
- Κεφάλαιο 23: Τραγούδια από... κούνια!
- Κεφάλαιο 24: Στο μαγαζί του ρολογά
- Κεφάλαιο 25: Ο γύρος του κόσμου

Ηχοϊστορίες

Παράρτημα

Μουσικό γλωσσάρι

Ακούγοντας μουσική... στο μάθημα!



Πίνακας περιεχομένων - Μουσική Β΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή

Συνεχίζοντας στο ίδιο πνεύμα με τα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης της πρώτης δημοτικού, τα εγχειρίδια της δευτέρας αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητες-παιχνίδια για την διδασκαλία της μουσικής. Μέσω των απλοϊκών αυτών ασκήσεων γίνεται η πρώτη εισαγωγή σε ποικίλες πτυχές της μουσικής θεωρίας που θα αξιοποιηθούν σημαντικά σε επόμενα έτη.

Οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Γραφική απεικόνιση της μουσικής

Διάσπαρτα ανάμεσα στα κεφάλαια του βιβλίου βρίσκονται μαθήματα σχετικά με το σύστημα γραφικής απεικόνισης μουσικής. Με την καθοδήγηση του δασκάλου, οι μαθητές μαθαίνουν για την στίξη και το πεντάγραμμο, δηλαδή για τον τρόπο γραφής νοτών για την υπόδειξη του ύψους και της διάρκειας της νότας. Με τη γνώση αυτή καλούνται να επιλύσουν ποικίλες ασκήσεις που αφορούν την αναπαραγωγή ή την αναγνώριση απλοϊκά γραμμένων μελωδιών και ρυθμών που απεικονίζονται στο βιβλίο τους. Για την ολοκλήρωση των ασκήσεων αυτών χρησιμοποιούν το σώμα τους, τη φωνή τους ή μουσικά όργανα, αυτοσχέδια και μη. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 3, 11, 12, 13, 16, 20 και 21 του τετραδίου εργασιών.

β) Ακρόαση μουσικής

Όπως και στα εγχειρίδια της πρώτης δημοτικού, πολλές δραστηριότητες εστιάζουν στην ακρόαση μουσικής στην τάξη και στην ολοκλήρωση διαφόρων ασκήσεων. Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως αφορούν την επιλογή της σωστής απάντησης βάσει των ήχων που παίζει ο δάσκαλος, την ορθή αντιστοίχιση απεικονίσεων και μουσικών, την αναπαραγωγή των ήχων ή και τον χρωματισμό βάσει τους. Οι θεματικές αυτών των δραστηριοτήτων είναι ποικίλες, από ασκήσεις που σχετίζονται με τον ρυθμό, την ένταση και την πηγή των ήχων. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 2, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 17, 18, 23, 24 και 25 του τετραδίου εργασιών.

γ) Αναπαραγωγή μουσικής

Πολλές δραστηριότητες στα εγχειρίδια αφορούν την αναπαραγωγή μουσικής που απεικονίζεται, είτε σε ομαδικές ασκήσεις είτε ατομικά. Οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν κομμάτια μουσικής που ακούν ή που βρίσκονται γραμμένα. Επιπροσθέτως, η αναπαραγωγή γίνεται είτε με το σώμα των μαθητών, είτε με ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα, είτε με τη φωνή τους. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 1, 8, 10, 14, 16, 20 και 21 του τετραδίου εργασιών.

δ) Διδασκαλία ρυθμού, έντασης και ύψους

Τα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης της δευτέρας δημοτικού συνεχίζουν την εκμάθηση των διαφόρων εννοιών της μουσικής. Παρά του ότι το εγχειρίδιο εστιάζει κυρίως στην εκμάθηση του ρυθμού, κεφάλαια καλύπτουν και τις έννοιες του ύψους και της έντασης. Για την κατανόηση των εννοιών χρησιμοποιούνται διάφοροι συμβολισμοί, αλλά και μουσική απεικόνιση. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17 και 20 (ρυθμός), στα κεφάλαια 5, 19 και 21 (ένταση), και στα κεφάλαια 12, 13 και 15 (ύψος) του τετραδίου εργασιών.

ε) Ηχοϊστορίες

Στο πίσω μέρος του βιβλίου παρατίθενται ορισμένες εικόνες που προσφέρονται για χρήση σε ηχοϊστορίες. Οι εικόνες αυτές παρουσιάζουν σκηνές που οι μαθητές καλούνται να χρωματίσουν, να εμπλουτίσουν με τραγούδι ή ήχους ώστε να σχηματιστεί ένα εμπλουτισμένο σκηνικό.

στ) Διασκέδαση

Στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνεται η Πασχαλιάτικη ενότητα (22) και το παράρτημα των βιβλίων που περιλαμβάνουν παιχνίδια και διάφορα παιδικά τραγούδια που ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει στα παιδιά.

4.2.3 – Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού

Κατά την τρίτη και τετάρτη δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση γίνεται με τη βοήθεια των δύο βιβλίων μουσικής, κοινά μεταξύ των δύο τάξεων, τα οποία επί του παρόντος είναι το βιβλίο του μαθητή: «Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού» (Μπογδάνη-Σουγιούλ et al.; Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») και το τετράδιο εργασιών: «Μουσική – Τετράδιο Εργασιών» (Μπογδάνη-Σουγιούλ et al.; Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). Η ύλη που καλύπτεται από τα δύο αυτά βιβλία παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα περιεχομένων:

Περιεχόμενα

1. Οι περιπέτειες του ήχου
2. Ηχόχρωμα – ήχος και χρώμα μαζί
3. Αναζητώντας τον ρυθμό της μουσικής
4. Τα παιχνίδια της φωνής
5. Το παιχνίδι του ήχου και της σιωπής
6. Βρίσκοντας μια θέση στο πεντάγραμμο...
7. Το τρένο της μουσικής
8. Δυνατά σιγά
9. Χριστουγεννιάτικες μελωδίες
10. Ανακαλύπτοντας το ψηλά και το χαμηλό στον κόσμο της μουσικής
11. Αργά γρήγορα
12. Χορεύω με τη μουσική
13. Ταξιδεύοντας με τη μουσική
14. Ένα παραμύθι γίνεται τραγούδι
15. Το μυστήριο του ρυθμού
16. Ακούγοντας μουσική θυμάμαι...
17. Πώς μπορώ να φτιάξω μουσικά όργανα
18. Μια διαφορετική ορχήστρα
19. Μουσική και ποίηση
20. Μουσικές φόρμες
21. Μουσικές ακροάσεις
22. Γνωρίζοντας τα ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα
23. Μουσική! Παντού μουσική
24. Ταξιδεύοντας με τη μουσική σε όλη τη γη
25. Το δέντρο του Μάη
Γλωσσάρι

Πίνακας περιεχομένων - Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή

Σε αντιπαράθεση με τη μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, κατά την τρίτη και τέταρτη τάξη παρατηρείται σημαντική στροφή προς την προσέγγιση της μουσικής με επίσημους μουσικούς όρους και σύμβολα και μία σταδιακή απομάκρυνση από την εμπειρική και καθημερινή έκφραση της μουσικής. Η μετάβαση αυτή πραγματοποιείται με την σταδιακή εκμάθηση της μουσικής θεωρίας και της γραφικής απεικόνισης της μουσικής σε βαθύτερο επίπεδο από ότι προηγουμένως, καθώς και με την περαιτέρω ανάπτυξη προηγουμένων διδακτικών στόχων.

Οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων μπορούν να **ομαδοποιηθούν** στις ακόλουθες

κατηγορίες:

α) Θεωρία της Μουσικής

Κατά την διάρκεια των δύο ετών που καλύπτονται από τα εγχειρίδια αυτά, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής στους μαθητές. Η θεωρία αυτή καλύπτει στοιχειώδεις έννοιες όπως το πεντάγραμμο και το κλειδί του Σολ, οι αξίες των νοτών, οι έννοιες του μέτρου και της διαστολής, η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την σωστή (συμβατική) γραφική απεικόνιση της μουσικής. Παράλληλα με τη μουσική στίξη, διδάσκονται ποικίλοι τεχνικοί όροι για την περιγραφή της μουσικής, όπως αυτοί για την ένταση (*piano*, *forte*, *crescendo* κ.ά.) ή την ταχύτητα (*accelerando*, *retardando*). Η θεωρία αυτή είναι ουσιώδης για την ανάγνωση και τη γραφή της Ευρωπαϊκής μουσικής. Παράλληλα με τα παραπάνω, ωστόσο, παρατίθεται και γενικότερη μουσική θεωρία, όπως για παράδειγμα τα ονόματα διαφόρων λαϊκών οργάνων. Παραδείγματα δραστηριοτήτων που επιβοηθούν την εκμάθηση της μουσικής θεωρίας είναι τα ποικίλα σταυρόλεξα, οι αντιστοιχίσεις και τα διάφορα ενημερωτικά κείμενα που εμφανίζονται στα κεφάλαια 2, 4, 5, 6, 8, 16, 18, 20 και 22 του τετραδίου εργασιών.

β) Γραφική απεικόνιση της μουσικής

Παράλληλα με την εκμάθηση της στοιχειώδους μουσικής θεωρίας, κατά τις δύο αυτές τάξεις του δημοτικού δίνεται έμφαση στην οπτικοποίηση της μουσικής και στη μουσική σημειογραφία με την χρήση γραφικών απεικονίσεων και φθογοσήμων στο πεντάγραμμο. Σε όλη την έκταση του βιβλίου δίνονται γραφικές απεικονίσεις μουσικής που οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν ή, ακόμη, και να γράψουν οι ίδιοι με τα σύμβολα που γνωρίζουν. Με τον τρόπο αυτό, η μουσική εκπαίδευση εκφράζει πλέον την μουσική με τη συμβατική μουσική γραφή περισσότερο και λιγότερο με ελεύθερες εικόνες και σχήματα που αντιπροσωπεύουν μουσικές έννοιες, όπως κύκλοι και γραμμές που περιέχονται στα προηγούμενα εγχειρίδια. Παραδείγματα δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάγνωση ή την γραφή της μουσικής σε πεντάγραμμο εμφανίζονται στα κεφάλαια 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15 και 19 του τετραδίου εργασιών.

γ) Ακρόαση και ανάλυση μουσικής

Όπως και στις προηγούμενες τάξεις, τα εγχειρίδια αυτά προτρέπουν τον εκπαιδευτικό να παίξει ποικίλα μουσικά έργα για τους μαθητές. Στο στάδιο αυτό, παρατηρείται μία απομάκρυνση από απλά παιδικά τραγούδια και μία γενικότερη προτίμηση σε κομμάτια κλασικής μουσικής (έργα του Vivaldi, του Tchaikovsky, του Beethoven κ.ά.). Έμφαση δίνεται στην αναγνώριση των εικόνων και των συναισθημάτων που επιχειρούν να μεταφέρουν οι συνθέτες μέσω της μουσικής. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τα όργανα που επιλέγονται κάθε φορά για να συμβολίσουν ή να αποδώσουν κάτι ηχητικά. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 4, 5, 6, 12, 13, 14, 16, 20, 21 και 25 του τετραδίου εργασιών.

δ) Ρυθμός

Με την γνώση πλέον των μουσικών συμβόλων για τις αξίες, τα εγχειρίδια της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ορθή ανάγνωση και γραφή του ρυθμού της μουσικής. Προς τον σκοπό αυτό, καθ' όλη την διάρκεια των δύο σχολικών ετών δίνονται ποικίλες ασκήσεις στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν ορθά τα αναγραφόμενα ρυθμικά σχήματα, να τα αντιστοιχίσουν με τις συλλαβές λέξεων ή φράσεων, και άλλες παρόμοιες ασκήσεις. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20 και 25 του τετραδίου εργασιών.

ε) Ύψος, διάρκεια, ένταση και χροιά

Παράλληλα με την βαθύτερη κατανόηση της έννοιας του ρυθμού, τα εγχειρίδια εμβαθύνουν, αν και σε μικρότερο βαθμό, στις έννοιες του ύψους, της διάρκειας, της έντασης και της χροιάς της μουσικής. Για την κατανόηση αυτών των εννοιών, τα εγχειρίδια παροτρύνουν τον εκπαιδευτικό να παίξει ένα κομμάτι για τους μαθητές του και έπειτα να τους θέσει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις έννοιες αυτές. Επιπλέον ασκήσεις ζητούν από τους μαθητές να απαριθμήσουν ήχους που να ταιριάζουν σε διαφορετικές κατηγορίες («ψηλοί» και «χαμηλοί», «δυνατοί» και «σιγανοί» κ.ά.). Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται για το ύψος στα κεφάλαια 10 και 21, για την διάρκεια στα κεφάλαια 1 και 4, για την ένταση στα κεφάλαια 7, 8, 14 και 21, και για τη χροιά στα κεφάλαια 2, 4, 14, 21 και 25 του τετραδίου εργασιών.

στ) Ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες

Μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων των εγχειριδίων αφορά την παρουσίαση δραστηριοτήτων που οι μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν στο σπίτι ή στο σχολείο. Πολλές από αυτές τις δραστηριότητες αφορούν ατομική δράση όπως αναγνώριση και μίμηση ήχων, όπως και στα προηγούμενα έτη, αλλά κυρίαρχο είναι το στοιχείο της ομαδικής δράσης. Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων αφορούν ομάδες μαθητών οι οποίες οφείλουν να συνεργαστούν για να παρουσιάσουν ένα ποίημα, ένα μουσικό κομμάτι ή κάποιο άλλο έργο, να μαντέψουν το αντικείμενο ή το ζώο που μιμούνται άλλες ομάδες. Παραδείγματα ατομικών δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 1, 3, 4, 9, 12, 13, 14, 15, 16 και 20, και παραδείγματα ομαδικών δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 3, 4, 9, 17, 23, 24 και 25 του τετραδίου εργασιών.

4.2.4 – Ε΄ Δημοτικού

Κατά την πέμπτη δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση γίνεται με τη βοήθεια των δύο βιβλίων μουσικής, τα οποία επί του παρόντος είναι το βιβλίο του μαθητή: «Μουσική Ε΄ Δημοτικού» (Αποστολίδου et al.; Μουσική Ε΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») και το τετράδιο εργασιών: «Μουσική – Τετράδιο Εργασιών» (Αποστολίδου et al.; Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Ε΄ Δημοτικού; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). Η ύλη που καλύπτεται από τα δύο αυτά βιβλία παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα περιεχομένων:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

1. Μουσική: των ανθρώπων τέχνη...
2. Θέλεις να γίνεις «εξερευνητής» του ήχου;
3. Η ένταση του ήχου
4. Η πατρίδα τραγουδάει (28η Οκτωβρίου)
5. Τα Μαθηματικά... της μουσικής!
6. Το μουσικό αλφάβητο
7. Μορφή Α Β, Α Β Α και Ρόντο
8. Η πατρίδα τραγουδάει (17η Νοεμβρίου)
9. Ας «κρατήσουμε» το ρυθμό!
10. Πρόβα Συμφωνικής Ορχήστρας
11. Νότες... «στοιχηθείτε»!
12. Να τα πούμε;
13. «Συνήγηση»... παρακαλώ!
14. Το βυζαντινό μουσικό αλφαβητάρι
15. Η «ταχύτητα» της μουσικής
16. Παίζω, κινούμαι και χορεύω με τη μουσική
17. Μουσική για όλους
18. Θέμα και παραλλαγές
19. Ας «κρατήσουμε» το ρυθμό!
20. Η πατρίδα τραγουδάει (25η Μαρτίου)
21. Ρυθμικό μουσικό «ταξίδι»
22. Χριστός Ανέστη
23. Οι μουσικές του κόσμου
24. Μελωδικά μαστορέματα
25. Ας παίξουμε μουσικά παιχνίδια και ας λύσουμε γρίφους

ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πίνακας περιεχομένων - Μουσική Ε΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή

Με την κατάκτηση της στοιχειώδους μουσικής θεωρίας στις δύο προηγούμενες τάξεις, η μουσική εκπαίδευση στην πέμπτη δημοτικού εστιάζει στην ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη για την μουσική και στην κατανόηση μουσικών κομματιών μέσω της θεωρίας που κατέκτησαν σε προηγούμενες τάξεις. Σημαντική έμφαση δίνεται, επίσης, στην σχέση μεταξύ του πολιτισμού και της μουσικής, τόσο σε ελληνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, με την εξέταση μουσικών κομματιών και παραδόσεων από διάφορα μέρη της γης και την παρότρυνση των μαθητών να ανακαλύψουν μέσω της μουσικής τον κόσμο γύρω τους.

Οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Ακρόαση και ανάλυση μουσικής

Όπως και στα προηγούμενα έτη, στην πέμπτη δημοτικού προσφέρονται πολλές ευκαιρίες στον μαθητή να ακούσει πολλά μουσικά κομμάτια, ιδίως γνωστά έργα της κλασικής μουσικής. Η ακρόαση πλέον συνοδεύεται από ερωτήσεις που αναφέρονται στην ένταση, στη χροιά, στο ύψος και στην διάρκεια των μελωδιών που ακούγονται στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αναλύουν πλέον μουσικά κομμάτια ως προς τα χαρακτηριστικά τους και δύνανται να τα περιγράψουν με τους νέους όρους που έχουν μάθει (πχ forte, accelerando κ.ά.). Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 3, 5, 15, 16, 17, 18, 19 και 21 του τετραδίου εργασιών.

β) Θεωρία της μουσικής

Κατά την τάξη αυτή, τα εγχειρίδια ασχολούνται τόσο με την θεωρία της μουσικής που είναι απαραίτητη για την σωστή γραφική απεικόνισή της όσο και με έννοιες και όρους που περιγράφουν τα είδη της μουσικής και τον τρόπο παραγωγής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές διδάσκονται τις ονομασίες ποικίλων ειδών μουσικής (κλασική, λαϊκά-ρεμπέτικα, rock κ.ά.), αλλά και για τη σύγχρονη μουσική και την παραγωγή της με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ταυτόχρονα, διδάσκονται περαιτέρω θεωρία, όπως είναι οι ενδείξεις δυναμικών, οι μουσικές μορφές και τα φθογγόσημα, που υποβοηθά την ορθή γραφή της μουσικής. Για την καλύτερη αποτύπωση των εννοιών αυτών, παρατίθενται ασκήσεις όπως σταυρόλεξα και αντιστοιχήσεις για να βοηθήσουν στην συγκράτηση της γνώσης όπως εμφανίζονται στα κεφάλαια 7, 10, 12, 14, 17 και 25 του τετραδίου εργασιών.

γ) Σύνθεση και παραγωγή μουσικής

Σε πολλά σημεία των εγχειριδίων αφιερώνεται προσπάθεια για ενθάρρυνση των μαθητών να παράξουν ή να συνθέσουν δική τους μουσική. Η σύνθεση αυτή μπορεί να αφορά είτε την δημιουργία μελωδιών μικρού μήκους στα πλαίσια ασκήσεων που αφορούν τον ρυθμό ή τις μουσικές μορφές, είτε την μελοποίηση ποιημάτων που δίνονται στο εγχειρίδιο. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές διδάσκονται όχι μόνο την φαινομενικά παθητική πλευρά της μουσικής (ακρόαση), αλλά και την πιο ενεργητική πλευρά της

(σύνθεση¹). Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 2, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 18, 19, 20 και 21 του τετραδίου εργασιών.

δ) Ομαδικές δραστηριότητες

Όπως και στις προηγούμενες τάξεις του δημοτικού, το εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης της πέμπτης δημοτικού προτείνουν μεγάλο αριθμό ομαδικών δραστηριοτήτων που μπορούν να πραγματοποιούνται στα πλαίσια του μαθήματος. Τέτοιες δραστηριότητες αφορούν την αναπαραγωγή ή την κίνηση σύμφωνα με ένα μουσικό κομμάτι, την χρησιμοποίηση μουσικών οργάνων για την συνοδεία ενός ποιήματος ή και ομαδικά μουσικά παιχνίδια. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 4, 9, 10, 11, 13, 16, 21, 22, 23, 24 και 25 του τετραδίου εργασιών.

ε) Ρυθμός, χροιά, ένταση και γραφική απεικόνιση της μουσικής

Όπως και στα εγχειρίδια των προηγούμενων τάξεων του δημοτικού, τα εγχειρίδια μουσικής της πέμπτης συμπεριλαμβάνουν ποικίλες ασκήσεις, προβλήματα και δραστηριότητες που να βοηθούν στην διδασκαλία των εννοιών του ρυθμού, της χροιάς και της έντασης της μουσικής, καθώς και στην ορθή ανάγνωση και γραφή της. Τέτοιες ασκήσεις ποικίλλουν, από την αναπαραγωγή μίας μελωδίας ή ενός ρυθμικού σχήματος που βρίσκεται αποτυπωμένο στο βιβλίο έως και την τροποποίηση κομματιών. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται στα κεφάλαια 3, 5, 7, 9, 5, 19 και 21 του τετραδίου εργασιών.

4.2.5 – Στ' Δημοτικού

Κατά την έκτη δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση γίνεται με τη βοήθεια των δύο

¹ Η ακρόαση και κατανόηση της μουσικής, και μάλιστα σε ένα οικείο πολιτισμικό πλαίσιο, είναι μία ιδιαίτερα ενεργητική – αν και αφανής – διαδικασία για τον εγκέφαλο, ο οποίος μεγεθύνει την ένταση του ήχου, αναλύει στους αρμονικούς της και ξανασυνθέτει σε έναν ενιαίο ήχο την κάθε νότα, συμπληρώνει με βάση την πρότερη εμπειρία ακουστικές πληροφορίες που κατά την επεξεργασία του ήχου μπορεί να χάνονται ή να είναι διφορούμενες, και γενικότερα οργανώνει τη συνολική ακουστική πληροφορία σε μεγαλύτερες ενότητες και σε διαφορετικά επίπεδα (Andrianoπούλου, 2020).

βιβλίων μουσικής, τα οποία επί του παρόντος είναι το βιβλίο του μαθητή: «Μουσική Στ΄ Δημοτικού» (Θεοδωρακοπούλου et al.; Μουσική Στ΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος») και το τετράδιο εργασιών: «Μουσική – Τετράδιο Εργασιών» (Θεοδωρακοπούλου et al.; Μουσική - Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ Δημοτικού; Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). Η ύλη που καλύπτεται από τα δύο αυτά βιβλία παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα περιεχομένων.

Πίνακας Περιεχομένων

	Θέματα
1.	Η μουσική και... εμείς
2.	Ο ήχος και... εμείς
3.	Φωνή, η δική σου ταυτότητα
4.	Μουσικολογία
5.	Η μουσική εμψυχώνει
6.	Η μουσική εμψυχώνει... κι άλλο!
7.	Τα σύμβολα της μουσικής
8.	Λαός - τραγούδι - ελευθερία
9.	Η ελληνική μουσική στους αιώνες
10.	Η ελληνική μουσική στους αιώνες... των αιώνων!
11.	Μουσική και... μουσικές
12.	Ο γύρος του κόσμου σε... 8΄
13.	Η μουσική μάς ενώνει
14.	Μουσική χωρίς... σύνορα
15.	Χτίζοντας... τη μουσική
16.	Χορέψετε, χορέψετε και τους ρυθμούς... «ππαντρέψετε»
17.	«...τραγούδια για τη λευτεριά»
18.	Ανεβοκατεβαίνοντας σε σκάλες... μουσικές
19.	...κι άλλα μουσικά σκαλοπάτια!
20.	Ακούμε, αναλύουμε και κωδικοποιούμε τους ήχους
21.	Μεγάλες ορχήστρες σε ήχους... κλασικούς
22.	Ο ήχος της θάλασσας
23.	Η μουσική και οι άλλες τέχνες
24.	Ένα, δύο, τρία... «γράφουμε»
	Ηλεκτρονικές διευθύνσεις
	Πηγές εικόνων

Πίνακας περιεχομένων - Μουσική Στ΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή

Όπως είναι αναμενόμενο, κατά την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου όπου οι μαθητές διαθέτουν τη μέγιστη ωριμότητα και νοητική ανάπτυξη, τα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην συμμετοχή του μαθητή στην

διδασκαλία της μουσικής. Σημαντική σύνδεση παρατηρείται μεταξύ της μουσικής και της πολιτισμικής ληρονομιάς της χώρας, καθώς πολυάριθμα κεφάλαια αναφέρονται σε εθνικές εορτές και επετείους, στην βυζαντινή και δημοτική παράδοση της Ελλάδας και στην σύνδεση της μουσικής με την ποίηση.

Στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης στην έκτη δημοτικού, παρουσιάζονται στους μαθητές πολλά πειράματα που τους ενθαρρύνουν να κατασκευάσουν και να εξερευνήσουν αυτοσχέδια μουσικά όργανα, να δημιουργήσουν μελωδίες ή να τις αναπαραγάγουν.

Οι διδακτικοί στόχοι των βιβλίων μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Σύνδεση μουσικής και πολιτισμού

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα εγχειρίδια της έκτης ασχολούνται ιδιαίτερα με την σύνδεση της μουσικής με την πολιτιστική και πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας. Προς τον σκοπό αυτό παρατίθενται πολλά εκπαιδευτικά κείμενα σχετικά με την ιστορία της χώρας, είτε αφορά τα βυζαντινά χρόνια, τις δημοτικές παραδόσεις ή τους πολυάριθμους επαναστατικούς αγώνες του λαού. Παρατίθενται ποιήματα και τραγούδια των καιρών αυτών, πολλά των οποίων οι μαθητές καλούνται να θέσουν σε μελωδία και ρυθμό. Μέσω της σύνδεσης αυτής, διδάσκονται και ποικίλα ιστορικά μουσικά στοιχεία, όπως χαρακτηριστικά της βυζαντινής μουσικής, και άλλα. Παραδείγματα της σύνδεσης αυτής μουσικής και πολιτισμού εμφανίζονται σε σχεδόν όλα τα κεφάλαια του τετραδίου εργασιών, με μόνες εξαιρέσεις τα κεφάλαια 1, 16, 18, 19 και 26.

β) Ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα βιβλία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον πειραματισμό και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε πολλά σημεία, τα πειράματα αυτά σχετίζονται και με τα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία που συζητιούνται στην ενότητα, όπως όταν ο μαθητής καλείται να συγκεντρώσει δημοτικά τραγούδια ή ποιήματα που θυμούνται οι παππούδες του. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η προσωπική γνώμη του μαθητή, καθώς παρουσιάζονται

πολύαριθμα ερωτηματολόγια που καλείται να συμπληρώσει, ερωτήσεις στις οποίες οφείλει να απαντήσει με την προσωπική του άποψη και αξιολογήσεις που οφείλει να κάνει σε ομαδικά έργα που παρουσιάζονται στην τάξη. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων εμφανίζονται σε όλα σχεδόν τα κεφάλαια του τετραδίου εργασιών, με εξαίρεση τα κεφάλαια 4 και 17.

γ) Λοιπά στοιχεία

Όπως και σε προηγούμενα έτη, διάσπαρτες στα εγχειρίδια υπάρχουν δραστηριότητες και υποενότητες που αναφέρονται σε ποικίλες πτυχές της μουσικής. Παρά την συμπερίληψή τους, ωστόσο, παραμένουν δευτερεύοντα στοιχεία στο ευρύτερο εκπαιδευτικό κλίμα των εγχειριδίων. Τέτοιες δραστηριότητες αναφέρονται στο ηχόχρωμα (κεφάλαια 2 και 20), στο ρυθμό (κεφάλαια 6, 8, 14 και 16), στη γραφική απεικόνιση της μουσικής (κεφάλαια 14, 16 και 18), στην ακρόαση μουσικής και στην παραγωγή της (κεφάλαια 2, 6, 14 και 18).

Με την ανάλυση τόσο των νοητικών δυνατοτήτων όσο και της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά έξι έως δώδεκα ετών καθίσταται πλέον δυνατή η εξέταση του βαθμού συμφωνίας της τελευταίας με την Θεωρία του Πιαζέ.

4.3 - Η εφαρμογή της θεωρίας του Πιαζέ στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών 6-12 ετών

Προτού εξεταστεί ο βαθμός συμφωνίας της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης με την θεωρία του Πιαζέ κρίνεται σκόπιμη η διασαφήνιση ορισμένων σημείων.

Αρχικά, ακόμη και μέσω μιας συνοπτικής εξέτασης της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης ανά τάξη του δημοτικού γίνεται εμφανής ο σταδιακά κλιμακούμενος βαθμός δυσκολίας των διδακτικών στόχων και του υλικού που περιλαμβάνονται σε κάθε τάξη, όπως και είναι αναμενόμενο. Το τρίτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτουν και τα δύο ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, από τα έξι έως τα δώδεκα έτη, και είναι προφανές ότι τα δύο άκρα του φάσματος θα διαφέρουν σημαντικά ως προς **τον** βαθμό νοητικής ανάπτυξης των παιδιών. Κατά συνέπεια, χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης από το εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο που να

προσιδιάζει στην δυνατότητα της κάθε ηλικίας. Πράγματι, η εξέταση του προγράμματος σπουδών ανά τάξη αντικατοπτρίζει αυτή την διαφορά ωριμότητας και νοητικής ικανότητας με την προσεκτική επιλογή της προσέγγισης των διδακτικών στόχων, αλλά και των ιδίων των στόχων. Παραδείγματος χάριν, τα πρώτα έτη του δημοτικού εστιάζουν στην εμπειρική προσέγγιση της μουσικής με καθημερινό τρόπο και απλούς συσχετισμούς, ενώ τα μετέπειτα έτη προσθέτουν σταδιακά θεωρία, μαθηματική σκέψη και λογικούς συλλογισμούς. Στο σημείο αυτό, καθίσταται πασιφανές ότι η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες του μαθητή σε κάθε τάξη και προσαρμόζει το περιεχόμενό της αναλόγως, γεγονός που είναι σε πλήρη συμφωνία με την θεωρία του Πιαζέ, ο οποίος τονίζει την σημασία της προσαρμογής του εκπαιδευτικού στο γνωστικό επίπεδο του μαθητή (Ginn, 2012).

Έπειτα, όπως προαναφέρθηκε, κατά το συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, αναπτύσσεται η λογική σκέψη και αίρονται οι λογικοί περιορισμοί όπως ο ανιμισμός που χαρακτηρίζουν το παιδί του προ-λογικού σταδίου. Οι μεταβολές αυτές, ωστόσο, πραγματοποιούνται σταδιακά με την ηλικιακή ωρίμανση του παιδιού και την εξελισσόμενη καλλιέργειά του. Κατά συνέπεια, οι λογικοί περιορισμοί του προηγούμενου σταδίου δεν παύουν να επηρεάζουν τη σκέψη του παιδιού με τη μετάβασή του στο συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, αλλά διατηρούνται μέχρις ότου αναπτυχθούν τόσο οι νέες γνωστικές δυνατότητες του παιδιού ώστε να ξεπεραστούν. Για τον λόγο αυτό, η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση, ιδίως κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς αυτούς στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.

Πράγματι, με την εξέταση του προγράμματος σπουδών του δημοτικού, γίνεται φανερό πως η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση σέβεται τους περιορισμούς αυτούς και συμβάλλει αποφασιστικά στην σταδιακή εξαφάνισή τους. Αρχικά, στα εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων βρίσκονται πολλές προσωποποιήσεις άψυχων αντικειμένων παρόμοιες με τον τρόπο που το ανιμιστικό παιδί δίνει ζωή σε άψυχα αντικείμενα («Τα χρώματα τρέχουν,» «Ο κυρ-Βοριάς εφύσηξε,» «Ο Κύριος Ντεσιμπέλ,» «Μια τρομπέτα... θυμάται» κ.ά.). Οι προσωποποιήσεις αυτές βοηθούν το μικρό παιδί να φανταστεί τις νέες έννοιες με τρόπο γνώριμο και παραστατικό, υποβοηθώντας την κατανόησή τους. Έπειτα, κυρίαρχο στοιχείο στα εγχειρίδια όλων των τάξεων είναι η παρουσία μεγάλου αριθμού

ομαδικών δραστηριοτήτων που οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν. Οι ομαδικές αυτές δραστηριότητες βοηθούν τον μαθητή να ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό που τον χαρακτηρίζει από το προηγούμενο στάδιο και να αναπτύξει ομαδικό πνεύμα. Με τους τρόπους αυτούς, η μουσική εκπαίδευση σέβεται τις αδυναμίες του μαθητή έτσι όπως σκιαγραφούνται από την θεωρία του Πιαζέ και δρα για την υπερνίκησή τους.

Έπειτα, ένα ακόμη σημείο συμφωνίας της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης με την θεωρία του Πιαζέ είναι η έμφαση που δίνεται στην διδασκαλία της μουσικής μέσω του υποκριτικού παιχνιδιού, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού. Σε μετέπειτα χρόνια, η αναπαραγωγή μουσικής εστιάζει κυρίως στην αναπαραγωγή μικρών μελωδιών που παρατίθενται στο βιβλίο. Στις πρώτες τάξεις, ωστόσο, οι μαθητές καλούνται να μιμηθούν ήχους με την φωνή και το σώμα τους. Το υποκριτικό αυτό παιχνίδι, όπως αναφέρθηκε κατά την εξέταση του προηγούμενου σταδίου, αναπτύσσει την φαντασία του μαθητή και τον βοηθά να μάθει μέσω του παιχνιδιού.

Διευρύνοντας τις δυνατότητες και υπερβαίνοντας τους περιορισμούς του προηγούμενου σταδίου γνωστικής ανάπτυξης, η μουσική εκπαίδευση που παρέχεται κατά τα χρόνια του δημοτικού παρουσιάζει σημαντικό βαθμό συμφωνίας με τη θεωρία του Πιαζέ όσον αφορά το τρίτο στάδιο ανάπτυξης. Ίσως το σημαντικότερο στοιχείο που υποδεικνύει την συμφωνία αυτή είναι ο τρόπος με τον οποίο εισάγονται και διδάσκονται στους μαθητές οι νέες έννοιες.

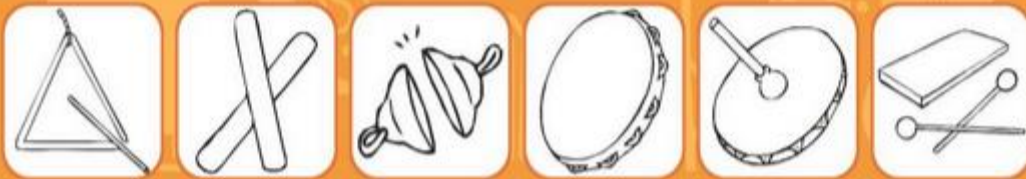
Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί κατά το τρίτο στάδιο ανάπτυξης χρειάζεται προσωπική εμπειρία με μία έννοια προκειμένου να μπορεί να καταλήξει σε ορθά συμπεράσματα (Piaget, 1964; Παπαδοπούλου, 2016). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό οι νέες έννοιες να μεταδίδονται με τέτοιο εμπειρικό τρόπο που να γίνονται κατανοητές από τον μαθητή και να αποφεύγεται η αφηρημένη περιγραφή τους χωρίς από τρόπο συσχέτισής τους με το άμεσο περιβάλλον του μαθητή.

Πράγματι, όπως διαφαίνεται μέσω του προγράμματος σπουδών, οι νέες έννοιες διδάσκονται πάντοτε με τρόπο προσιτό και εμπειρικό, ιδίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, για την διδασκαλία και την κατανόηση των εννοιών όπως η ένταση, η χροιά, το ύψος και η διάρκεια, τα εγχειρίδια χρησιμοποιούν παραδείγματα ήχων και ηχογόνων αντικειμένων από την καθημερινότητα του μαθητή για να εισαγάγουν την έννοια που διδάσκεται. Ως παράδειγμα αναφέρονται δύο

δραστηριότητες από το κεφάλαιο 8 του τετραδίου εργασιών της Α΄ Δημοτικού που επιχειρούν να διδάξουν την έννοια της διάρκειας. Η πρώτη δραστηριότητα παραθέτει έξι μουσικά όργανα και ζητά από το μαθητή να χρωματίσει μόνον εκείνα που παράγουν «ήχο που διαρκεί», και η δεύτερη δείχνει έντεκα εικόνες καθημερινών αντικειμένων (τόπι, τρυπάνι, ηλεκτρική σκούπα κ.ά.) που μπορούν να βρεθούν στο σπίτι και ζητά από το μαθητή να σχεδιάσει μία τελεία κάτω από τα αντικείμενα που παράγουν σύντομο ήχο και μία γραμμή κάτω από τα αντικείμενα που παράγουν ήχο με διάρκεια. Με τον τρόπο αυτό, οι νέες έννοιες διδάσκονται αποτελεσματικά, καθώς οι μαθητές δύνανται να τις συσχετίσουν άμεσα με αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντός τους και με προσωπικές τους εμπειρίες. Η διδακτική αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην έννοια της διάρκειας, σαφώς, αλλά χαρακτηρίζει την εισαγωγή κάθε νέας έννοιας, ιδίως στις πρώτες τάξεις.

Ο ήχος που δεν ήθελε... να τελειώσει!

Χρωμάτισε τα μουσικά όργανα τα οποία δίνουν ήχους που διαρκούν.

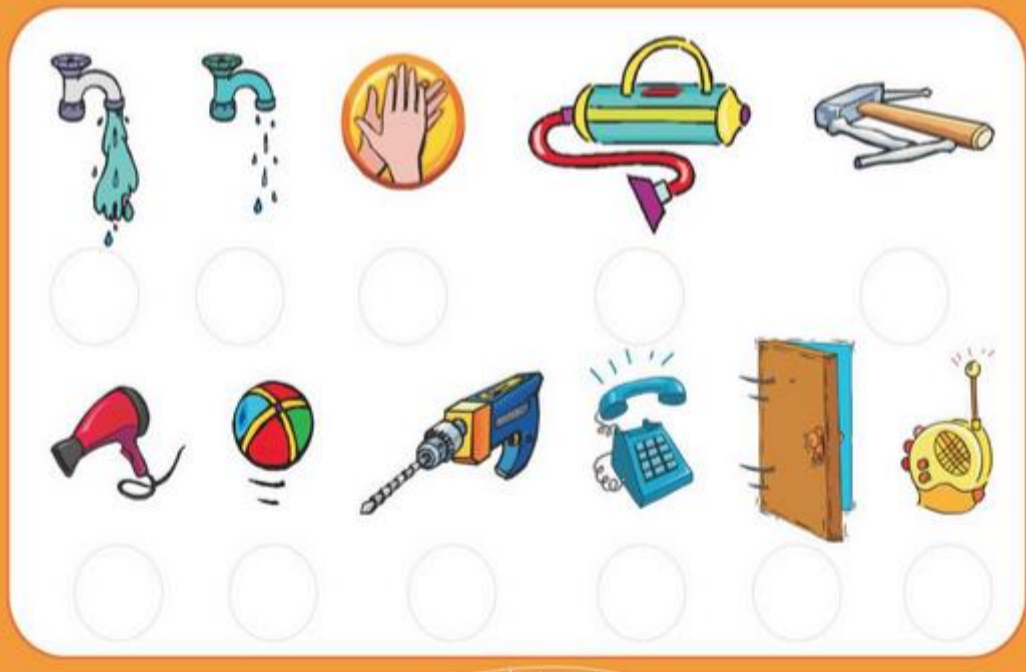


Στο σπίτι μας υπάρχουν διάφορα αντικείμενα που κάνουν ήχους.

Άλλα κάνουν ήχους κοφτούς κι άλλα ήχους με διάρκεια.

Ζωγράφισε μία **γραμμή** κάτω από τα αντικείμενα που κάνουν ήχους με διάρκεια και μία **τελεία** κάτω από τα αντικείμενα που κάνουν ήχους κοφτούς.

Στη συνέχεια προσπάθησε να μιμηθείς τους ήχους με τη φωνή σου και με τα μουσικά όργανα της τάξης σου.

















Μουσική Α΄ Δημοτικού – Τετράδιο Εργασιών, σελίδα 14

Στη συνέχεια, ένα ακόμα σημείο στο οποίο συμφωνεί η τρέχουσα μουσική εκπαίδευση με την θεωρία του Πιαζέ είναι ο σεβασμός στην κατάκτηση των πρώτων ακολουθιών. Όπως προαναφέρθηκε, κατά το στάδιο αυτό οικοδομούνται οι πρώτες ακολουθίες, όπως η ιδέα του αριθμού, οι βασικές ακολουθίες των μαθηματικών, της γεωμετρίας και της φυσικής, οι χρονικές και οι χωρικές ακολουθίες κ.ά. (Piaget, 1964).

Οι περισσότερες από αυτές τις ακολουθίες οικοδομούνται στα πλαίσια των σχετικών μαθημάτων. Στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης, ωστόσο, οι ακολουθίες αυτές αποτελούν σημαντική βάση πάνω στην οποία ο εκπαιδευτικός οικοδομεί νέα σχήματα και νέες συσχετίσεις με την μουσική. Ως παραδείγματα αναφέρονται μία δραστηριότητα από το κεφάλαιο 5 του τετραδίου εργασιών της Ε΄ Δημοτικού και μία σημείωση από το κεφάλαιο 22 του τετραδίου εργασιών της Στ΄ Δημοτικού. Στην πρώτη, η εκφώνηση δηλώνει ότι το κάθε τέταρτο αντιπροσωπεύει ένα γκολ και στην συνέχεια δίνει έξι ενδείξεις αποτελεσμάτων σε αγώνα ποδοσφαίρου όπου τα γκολ συμβολίζονται με ποικίλες αξίες. Οι μαθητές καλούνται να υπολογίσουν τα γκολ χρησιμοποιώντας μαθηματικά σε συνδυασμό με την θεωρία που ήδη γνωρίζουν για τις αξίες της μουσικής. Στην δεύτερη, γίνεται αναφορά στην έννοια της συχνότητας και της διάδοσης του ήχου μέσω διαφορετικών μέσων που οι μαθητές γνωρίζουν από τη Φυσική. Με τον τρόπο αυτό, η μουσική εκπαίδευση όχι μόνο αναγνωρίζει την κατάκτηση των ακολουθιών αυτών, αλλά και τις αξιοποιεί για την καλύτερη διδασκαλία της μουσικής.

1. Μουσικός γρίφος για ποδοσφαιρόφιλους!

Αν κάθε τέταρτο  «αντιπροσωπεύει» ένα γκολ, μπορείς να βρεις τα «αποτελέσματα»;

α)  -  : 1 - 1		δ)  -  :
β)  -  :		ε)  -  :
γ)  -  :		στ)  -  :

Μουσική Ε΄ Δημοτικού – Τετράδιο Εργασιών, σελίδα 13

Τραγούδια... μέσα στη θάλασσα

Ξέρουμε από τη **Φυσική** ότι ο ήχος ταξιδεύει πιο γρήγορα στο νερό παρά στον αέρα. Ένα συγκεκριμένο είδος φάλαινας εκμεταλλεύεται αυτό το γεγονός και επικοινωνεί με «τραγούδια» εκπέμποντας περίπλοκους ήχους σε συχνότητες που ταξιδεύουν σε μεγάλες αποστάσεις. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τα δελφίνια. Μπορείτε να ακούσετε τους τραγουδιστές της θάλασσας στο διαδίκτυο στις παρακάτω διευθύνσεις:

<http://www.human-dolphin.org/sounds/index.html>, <http://www.cs.sfu.ca/research/projects/whales>

Μουσική Στ΄ Δημοτικού – Τετράδιο Εργασιών, σελίδα 47

Τέλος, θα εξεταστεί η ενίσχυση ή αξιοποίηση των νέων λογικών δυνατοτήτων που

αποκτούν οι μαθητές κατά το αναπτυξιακό αυτό στάδιο οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια φαίνονται να ενισχύουν ή να αξιοποιούν τις δυνατότητες της σειριοθέτησης, της ταξινόμησης, της αποκέντρωσης και της διατήρησης.

Από τη μία πλευρά, διάχυτες στα εγχειρίδια όλων των τάξεων εμφανίζονται οι ικανότητες της σειριοθέτησης και της ταξινόμησης. Αρχικά, πολλές δραστηριότητες καλούν τους μαθητές να θέσουν ήχους σε σειρά με βάση κάποιο γνώρισμά τους, όπως το πόσο ψηλοί ή δυνατοί είναι, αξιοποιώντας και ενισχύοντας έτσι την ικανότητα σειριοθέτησης των μαθητών. Ακόμα ένα παράδειγμα σειριοθέτησης θα μπορούσε να θεωρηθεί και η ορθή τοποθέτηση των νοτών στο πεντάγραμμο. Ακόμα πιο κυρίαρχη, ωστόσο, είναι η ικανότητα της ταξινόμησης. Ειδικότερα, πολλές δραστηριότητες καλούν τους μαθητές να διαχωρίσουν τα όργανα στις κατηγορίες τους (πνευστά, έγχορδα, κρουστά), να επισημάνουν ποιοι ήχοι διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό (δυνατοί ή σιγανοί, γρήγοροι ή αργοί κ.ά.).

Την ίδια στιγμή, τα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης εμφανίζονται και οι ικανότητες της αποκέντρωσης και της διατήρησης, αν και σε μικρότερο βαθμό. Σχετικά με την αποκέντρωση, γίνεται λόγος για το ηχόχρωμα των διάφορων μουσικών οργάνων. Μέσω της έννοιας αυτής, ο μαθητής διδάσκεται ότι η ίδια νότα μπορεί να ακουστεί διαφορετικά ανάλογα με το όργανο από το οποίο παίζεται, χωρίς ωστόσο να γίνει διαφορετική νότα εφόσον δεν μεταβάλλεται το τονικό ύψος. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει περισσότερες πτυχές ενός θέματος. Έπειτα, όσον αφορά την έννοια της διατήρησης, αυτή εμφανίζεται κυρίως μέσω των ρυθμικών ασκήσεων που βρίσκονται διάσπαρτες στα εγχειρίδια των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων. Μέσω των ασκήσεων αυτών, οι μαθητές καλούνται να αναπαραγάγουν ένα κομμάτι με διαφορετικούς τρόπους (πιο αργά και πιο γρήγορα, πιο δυνατά και πιο σιγά κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι το κομμάτι στην καρδιά του παραμένει ίδιο ως προς τη μελωδία του, παρά τους διαφορετικούς τρόπους που δύναται να εκτελεστεί.

Τέλος, παρά την ανάπτυξή τους κατά το αναπτυξιακό αυτό στάδιο, οι νοητικές δυνατότητες της μεταβατικότητας και της αναστρεψιμότητας δεν φαίνονται να αξιοποιούνται ή να ενισχύονται από τα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης, αν και δυνατό

στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού υλικού. Παραδείγματος χάριν, η μεταβατικότητα θα ήταν δυνατό να ενισχύεται μέσω ασκήσεων σύγκρισης και ταξινόμησης οργάνων (π.χ. «Εάν το βιολί έχει πιο ψηλό ήχο από την βιόλα και το βιολοντσέλο έχει πιο βαθύ ήχο από την βιόλα, και το κοντραμπάσο έχει τον πιο βαθύ ήχο απ'όλα, ταξινομήστε τα όργανα από το πιο ψηλό στο πιο βαθύ.»), ενώ η αναστρεψιμότητα θα ήταν δυνατό να ενισχύεται μέσω της χρήσης έγχορδων μουσικών οργάνων (π.χ. «Παίξτε μία νότα στην χορδή μίας κιθάρας, έπειτα πιέστε την χορδή σε ένα τάστο και ξαναπαίξτε τη χορδή. Τι παρατηρείτε; Τι συμβαίνει όταν αφήσετε τη χορδή και την ξαναπαίζετε;»). Παρά την έλλειψη αυτή, ωστόσο, από το σύνολο όσων έχουν αναλυθεί παραπάνω, καθίσταται πασιφανές ότι η παρεχόμενη μουσική εκπαίδευση κατά τα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τη θεωρία του Πιαζέ για την γνωστική εξέλιξη.

Οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών 6-12 ετών κατά τον Πιαζέ	Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών στην εκπαίδευση
Κλιμακούμενη ανάπτυξη γνωστικών δυνατοτήτων	Κλιμακούμενος βαθμός δυσκολίας
Κατανόηση νέων εννοιών μέσω σύνδεσης με προσωπική εμπειρία και όχι αφηρημένη επεξήγηση	Στήριξη της διδασκαλίας νέων εννοιών με παραδείγματα παρμένα από την καθημερινή ζωή των μαθητών
Εμφάνιση των πρώτων ακολουθιών	Αξιοποίηση των ακολουθιών αυτών μέσω ασκήσεων που τις συνδυάζουν με τη μουσική

<p>Ανάπτυξη νέων λογικών δυνατοτήτων (διατήρηση, σειριοθέτηση, μεταβατικότητα, ταξινόμηση, αποκέντρωση, αναστρεψιμότητα)</p>	<p>Υποστήριξη και ενίσχυση μέσω ασκήσεων που αξιοποιούν τις λογικές αυτές δυνατότητες και βοηθούν στην ανάπτυξή τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εξαιρούνται η μεταβατικότητα και η αναστρεψιμότητα, που δεν φαίνεται να ενισχύονται κατά το παρόν πρόγραμμα σπουδών.
<p>Σταδιακή υπέρβαση των περιορισμών του προηγούμενου σταδίου (εγωκεντρισμός, ανιμισμός, προ-αιτιακής σκέψης,</p>	<p>Αρχικός σεβασμός στους περιορισμούς αυτούς μέσω ασκήσεων που τους υποστηρίζουν και σταδιακή κατάργησή τους συλλήβδην με την ανάπτυξη του παιδιού</p>

Συμπεράσματα

Από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας, η μουσική έχει αποτελέσει ακρογωνιαία λίθο των ανθρωπίνων πολιτισμών. Λόγω της στενής σύνδεσης πολιτισμού και μουσικής, η μετάδοσή της από γενιά σε γενιά διέθετε πάντοτε ιδιαίτερη σημασία για τον κάθε λαό. Η μουσική εκπαίδευση, επομένως, αποτελούσε ανέκαθεν ένα κεντρικό κομμάτι της παιδείας των νέων. Ο σημαντικός αυτός ρόλος της δεν έχει υποχωρήσει με το πέρασμα των αιώνων. Με την εξέλιξη των παιδαγωγικών και παιδοψυχολογικών επιστημών, ωστόσο, υπάρχει ανάγκη για διαρκή μέριμνα ώστε η μουσική εκπαίδευση να παραμένει εκσυγχρονισμένη και, κατά συνέπεια, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική. Προς τον σκοπό αυτό απαιτείται η συνεχή επαναξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης και η εξέταση του βαθμού εφαρμογής των επίκαιρων παιδαγωγικών και παιδοψυχολογικών θεωριών. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η θεωρία που επιλέχθηκε ήταν η θεωρία γνωστικής εξέλιξης του Πιαζέ.

Η θεωρία αυτή, διατυπωμένη τον 20^ο αιώνα από τον Ελβετό φιλόσοφο, ψυχολόγο και γνωστικό επιστημιολόγο Ζαν Πιαζέ, στηρίζεται στην σύνδεση των σωματικών και νοητικών δυνατοτήτων του παιδιού καθώς αυτό ωριμάζει βιολογικά με την ποιοτική του δυνατότητα να αποκτήσει γνώση. Με άλλα λόγια, καθώς το παιδί ωριμάζει σωματικά και δύναται να αλληλεπιδράσει με νέους τρόπους με το περιβάλλον του, δύναται να συλλέξει νέα δεδομένα, να τα αφομοιώσει και να προσαρμοστεί σε αυτά. Τα νέα στοιχεία κωδικοποιούνται σε «σχήματα,» δηλαδή, σε οργανωμένες ακολουθίες πράξεων και συμπεριφορών που αντιπροσωπεύουν την γνώση. Με τη σειρά της, η γνώση τροποποιείται και επεξεργάζεται μέσω διαδικασιών που ονομάζονται «ακολουθίες» κάθε φορά που το παιδί ωριμάζει αρκετά ώστε να αποκτήσει νέες δυνατότητες αντίληψης του περιβάλλοντός του.

Καθώς η απόκτηση της γνώσης συνδέεται με την βιολογική ωρίμανση, και επομένως την ηλικία του παιδιού, ο Πιαζέ διέκρινε τέσσερα στάδια γνωστικής εξέλιξης, καθένα εκ των οποίων αντικατοπτρίζει διαφορετικές δυνατότητες απόκτησης και τροποποίησης γνώσης. Για την εξέταση του βαθμού εφαρμογής της θεωρίας του Πιαζέ στην σύγχρονη μουσική εκπαίδευση, επομένως, απαιτείται μια εξέταση ανά στάδιο.

Αρχικά, το πρώτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης, το οποίο ονομάζεται το αισθητικό-κινητικό στάδιο, καλύπτει τα βρέφη από τη γέννησή τους έως την ηλικία των δύο ετών. Κατά το στάδιο αυτό, οι δυνατότητες του βρέφους να αλληλεπιδρά και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο περιορίζονται σε σωματικές κινήσεις και στις αισθήσεις του μέσω των οποίων δομούνται τα πρώτα σχήματα δράσης, καθώς και τα πρώτα λογικά σχήματα. Κατά το στάδιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση παρέχεται κυρίως από τους γονείς ή κηδεμόνες του βρέφους βάσει προσωπικών τους προτιμήσεων. Συνήθεις εκφάνσεις της είναι τα παιδικά τραγούδια και τα νανουρίσματα, τα μουσικά παιχνίδια και τα υποτυπώδη μουσικά όργανα, καθώς και η ακρόαση κλασικής μουσικής. Από τη συσχέτιση των δυνατοτήτων των βρεφών κατά το στάδιο αυτό και της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, καθίσταται εμφανές ότι η τελευταία αξιοποιεί και ενισχύει τις πρώτες, καθώς τα μουσικοεκπαιδευτικά μέσα που επικρατούν βοηθούν στην κατάκτηση των συμβόλων, στην δόμηση μετέπειτα ακολουθιών, στην ανάπτυξη των αρχικών και δευτερευόντων κυκλικών αντιδράσεων, της κίνησης και του ρυθμού, αλλά και στην ανάπτυξη της αιτιακής σχέσης και της σχέσης μέσου-σκοπού.

Έπειτα, το δεύτερο στάδιο γνωστικής εξέλιξης, το οποίο ονομάζεται το προλογικό στάδιο, καλύπτει τα παιδιά από το δεύτερο έως το έκτο έτος, και άρα αφορά τα παιδιά που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Κατά το στάδιο αυτό, το παιδί αναπτύσσει την αφηρημένη σκέψη, τη μνήμη και την φαντασία του, αλλά και την ικανότητα χρήσης συμβόλων. Παράλληλα, ωστόσο, τα κενά που παρουσιάζει η προλογική σκέψη οδηγεί σε λογικές αδυναμίες που επηρεάζουν τη σκέψη του παιδιού. Το Υπουργείο Παιδείας δεν ορίζει επακριβώς το διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος μουσικής στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, υπάρχουν ωστόσο μορφές που επικρατούν. Κυρίαρχα μέσα μουσικής εκπαίδευσης στους παιδικούς σταθμούς αποτελούν τα τραγούδια, το συμπληρωματικό υλικό που επιλέγει ο δάσκαλος, τα ρυθμικά μουσικά παιχνίδια και η ελεύθερη ενασχόληση με τα ηχογόνα αντικείμενα και τα μουσικά όργανα. Στο επίπεδο των νηπιαγωγείων, προστίθενται οι ηχοϊστορίες προς συμπλήρωση των προηγούμενων μέσων. Καθίσταται εμφανές λοιπόν ότι η μουσική εκπαίδευση κατά το στάδιο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας του παιδιού και τονίζει ιδιαίτερα την αυτόνομη αναζήτηση και εξερεύνηση. Τέλος, η πλειοψηφία των μουσικοεκπαιδευτικών μέσων

κατά το στάδιο αυτό στοχεύουν στην υποβοήθηση του παιδιού να ξεπεράσει τις λογικές αδυναμίες που χαρακτηρίζουν την σκέψη του.

Τέλος, το τρίτο στάδιο γνωστικής εξέλιξης, το οποίο ονομάζεται το συγκεκριμένο στάδιο, καλύπτει τα παιδιά από το έκτο έως το δωδέκατο έτος, και άρα αφορά τα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά το στάδιο αυτό, οι δυνατότητες του παιδιού αναπτύσσονται σημαντικά με την κατάκτηση των πρώτων ακολουθιών οι οποίες επιτρέπουν την δόμηση λογικών διαδικασιών που υποστηρίζουν πλέον λογική σκέψη. Ταυτόχρονα, οι κατακτήσεις αυτές οδηγούν στην υπερνίκηση των περιορισμών του προηγούμενου σταδίου. Στο στάδιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση πλέον ακολουθεί το δομημένο ωρολόγιο πρόγραμμα που παρατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας και πραγματοποιείται μέσω των μουσικών εγχειριδίων που εκδίδονται για κάθε τάξη. Ειδικότερα, στην Α' και Β' Δημοτικού, η μουσική εκπαίδευση λαμβάνει κυρίως την μορφή δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν εμπειρικά βασικές έννοιες της μουσικής, με την επιπλέον παράθεση περιορισμένης θεωρίας. Στην Γ' και Δ' Δημοτικού, οι δραστηριότητες παρουσιάζουν λιγότερο εμπειρικό και περισσότερο δομημένο χαρακτήρα καθώς η προσοχή επικεντρώνεται στην εκμάθηση της μουσικής θεωρίας και της ορθής γραφικής απεικόνισης της μουσικής. Τέλος, στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, οι δραστηριότητες αφορούν κυρίως πειράματα και ευκαιρίες για έκφραση της προσωπικής γνώμης, με τον κυριότερο στόχο την ανάδειξη της σύνδεσης της μουσικής με τον πολιτισμό. Σε κάθε τάξη ανεξαιρέτως, ωστόσο, εμφανίζονται πολλές ευκαιρίες για ακρόαση και παραγωγή μουσικής, καθώς και πολλές ομαδικές δραστηριότητες. Καθίσταται εμφανές, λοιπόν, ότι η μουσική εκπαίδευση κατά το τρίτο στάδιο, με τον κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας ανά τάξη, σέβεται και μάλιστα υποστηρίζει τον σταδιακό χαρακτήρα της ανάπτυξης των νοητικών δραστηριοτήτων των μαθητών και της υπερνίκησης των λογικών αδυναμιών τους. Ταυτόχρονα, η μουσική εκπαίδευση αναγνωρίζει και σέβεται την ανάγκη για σύνδεση νέων εννοιών με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών για την καλύτερη κατανόησή τους, αξιοποιεί και ενισχύει τις διάφορες ακολουθίες που κατακτούν οι μαθητές, καθώς και ορισμένες από τις νέες λογικές δυνατότητες που αναπτύσσουν.

Με βάση όλα όσα εκτέθηκαν παραπάνω, καθίσταται πασιφανές ότι η παρούσα μουσική εκπαίδευση των παιδιών έως δώδεκα ετών ενστερνίζεται τα διδάγματα της θεωρίας του Πιαζέ και τα εφαρμόζει σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό. Τα μουσικοεκπαιδευτικά μέσα και οι διδακτικοί στόχοι σε κάθε στάδιο αντικατοπτρίζουν ρεαλιστικά τις γνωστικές δυνατότητες που διαθέτει το παιδί, στοχεύοντας στην ανάπτυξή τους και μεριμνούν για τις αδυναμίες τους, στοχεύοντας στην υπερνίκησή τους. Αξιέπαινος και ας είναι αυτός ο βαθμός εφαρμογής, ωστόσο, η Θεωρία του Πιαζέ δεν παύει να αντιπροσωπεύει μία μόνο σκοπιά υπό την οποία δύναται να αξιολογηθεί η παρούσα μουσική εκπαίδευση. Οι συνεχείς εξελίξεις στους τομείς της παιδαγωγικής και παιδοψυχολογικής επιστήμης καλούν για διαρκή επαγρύπνηση και επαναξιολόγηση της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης βάσει περισσοτέρων θεωριών για τον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών της ώστε να καθίσταται δυνατή η συνεχής της βελτίωση.

Στο πνεύμα αυτό, γίνεται ξανά αναφορά στις έρευνες των Larsen & Boody (1971), Warrener (1985) και Hargreaves (1986). Παρά την αναμφισβήτητη επιστημονική συνεισφορά τους, είναι σημαντικό να παρατηρήσει κανείς ότι όλες αυτές οι έρευνες που εξετάζουν τη μουσική εκπαίδευση σε σύνδεση με την Θεωρία του Πιαζέ είναι παλαιότερες, γεγονός το οποίο υπονοεί μια ενδεχόμενη μείωση στην επικαιρότητα της θεωρίας αυτής.

Ο Hargreaves (1986), ειδικότερα, προτείνει την ακόλουθη κριτική επί της Θεωρίας του Πιαζέ. Πρώτον, σημειώνει πως η όλη θεωρία βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία που συγκέντρωσε ο Πιαζέ μέσω της κλινικής μεθόδου και ερμήνευσε υποκειμενικά. Αυτή η απουσία του επιστημονικού κριτηρίου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας υπονομεύει το περιεχόμενο της θεωρίας από επιστημονική σκοπιά. Δεύτερον, υπογραμμίζει ότι, προκειμένου να είναι ικανό να καθοδηγήσει την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, τα τέσσερα υποστάδια του Πιαζέ απαιτείται να παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή. Με άλλα λόγια, εάν οι δυνατότητες που προτείνονται σε κάθε στάδιο ισχύουν μόνο για τις ασκήσεις που εξέτασε συγκεκριμένα ο Πιαζέ, ενδεχόμενη γενικευμένη εφαρμογή τους καθίσταται αναποτελεσματική. Τρίτον, παρατηρεί πως οι ιδέες της συμμόρφωσης, της αφομοίωσης και της εξισορρόπησης εμφανίζονται ιδιαίτερα γενικευμένες δίχως εξειδίκευση. Αυτή η έλλειψη λεπτομερούς

επεξήγησης καθιστά την δημιουργία πρακτικών διδακτικών ασκήσεων ουσιαστικά αδύνατη. Τέλος, η ανάπτυξη της λογικής κατά τον Πιαζέ πορεύεται συνεχώς προς το σαφέστερο, αγνοώντας ή υπερνικώντας το «παράλογο» και το «κωμικό,» στοιχεία ωστόσο που στηρίζουν την ανάπτυξη των τεχνών. Βάσει της κριτικής αυτής καθίσταται εμφανές ότι η δόμηση του μουσικοεκπαιδευτικού συστήματος με βάση την θεωρία του Πιαζέ ενδέχεται να μην προσφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Πράγματι, κατά την τελευταία εικοσαετία, η εκπαιδευτική θεωρία που κυριάρχησε είναι ο εποικοδομισμός (αγγλ: constructivism), θεωρία που μάλιστα βασίζεται στις αρχές της Θεωρίας Γνωστικής Εξέλιξης του Ανθρώπου όπως την διατύπωσε ο Πιαζέ (Shively, 2015). Βάσει της μεταβολής αυτής, προκύπτει ενδιαφέρον για περαιτέρω αντιπαραβολή των δύο θεωριών και για σύγκριση των μοντέλων μουσικής εκπαίδευσης που προκύπτουν από την εφαρμογή τους σε μελλοντικές εργασίες.

Παράρτημα

Στο παράρτημα αυτό παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων που εμφανίζονται στα εγχειρίδια μουσικής εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους που αναλύονται στο κεφάλαιο 4.2 της παρούσας εργασίας.

Α΄ Δημοτικού

Σε κλίμα γιορτινό!

Άλεδε, μύλε, άλεδε!

Ο μυλωνάς άλεσε τρεις φορές το σιτάρι του.
Μπορείς να βρεις ποια δουλειά έκανε πρώτη;

A _____

B •• _____ •• _____ ••

Γ •••••• _____ ••• _____

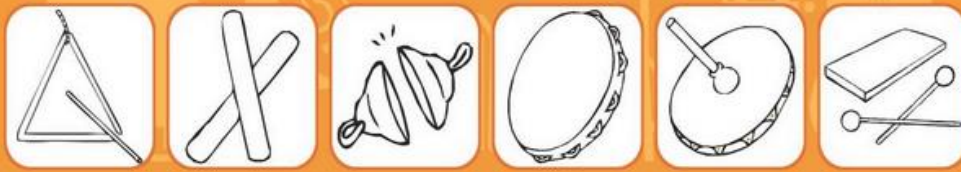
4.2.1.α: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 17

Χρωμάτισε με **κόκκινο** τα μουσικά όργανα που θα ακούσεις να παίζονται δυνατά και με **κίτρινο** εκείνα που θα ακούσεις να παίζονται σιγά.

15

4.2.1.β: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 15

Χρωμάτισε τα μουσικά όργανα τα οποία δίνουν ήχους που διαρκούν.



4.2.1.γ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 14

Βόλτα στο δάσος

Άκουσε προσεκτικά τους ήχους του δάσους. Μπορείς, κάθε φορά που ακούς έναν ήχο, να σπκώνεις και το καρτελάκι που τον δείχνει;



4.2.1.δ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 8

Ο Πάνω και ο Κάτω

Μπορείς να μιμηθείς με τη φωνή σου τις φωνές των ανθρώπων ή των ζώων που δείχνουν οι εικόνες; Άκουσε προσεκτικά τα μουσικά κομμάτια και διάλεξε ποια από τις δύο εικόνες ταιριάζει με κάθε μουσικό κομμάτι. Σημείωσε X στη σωστή εικόνα.



4.2.1.ε: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 27

Κάλαντα, καλανείσματα

Τρέξα καλικάντζακι!

Τα παιδιά πρέπει να βρουν την κατασρόλα και να τη χτυπήσουν με την κουτάλα, για να διώξουν τον καλικάντζαρο. Βοήθησέ τα να ακολουθήσουν τον σωστό δρόμο.



The illustration shows a group of children in a play area. A blue path winds through the scene, starting from the bottom left and ending at a pot on the right. A violin is also on the right. A boy is sitting on a blue block, and a girl is running towards the path. A boy is standing near the path, and a girl is standing in the foreground. A boy is running away from the path. A violin is on the right, and a pot is on the right. The background is white with a red border.

4.2.1.στ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού, σελίδα 18

Β΄ Δημοτικού

Τώρα τραγούδησε την ίδια φράση όπως δείχνει η παρακάτω εικόνα.



4.2.2.α: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β΄ Δημοτικού, σελίδα 9


Άκουσε και διάλεξε...



4.2.2.β: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β΄ Δημοτικού, σελίδα 8

Ήχοι από... χαρτί!

Δοκίμασε να κάνεις όσο περισσότερους ήχους μπορείς με ένα κομμάτι χαρτί.



Παίξε με τους παραπάνω ήχους και συνόδευσέ ρυθμικά ένα αγαπημένο σου τραγούδι.

4.2.2.γ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β΄ Δημοτικού, σελίδα 7

Ρυθμός στα... 3!

Χωριστείτε σε 4 ομάδες: τους **κίτρινους**, τους **κόκκινους**, τους **πρά-
σινους** και τους **μπλε**.

Θα ακούσετε ένα από τα παρακάτω ρυθμικά μοτίβα.









Όποια ομάδα ακούσει το δικό της μοτίβο πρέπει να το επαναλάβει. Αν η ομάδα τα καταφέρει, κερδίζει έναν πόντο.

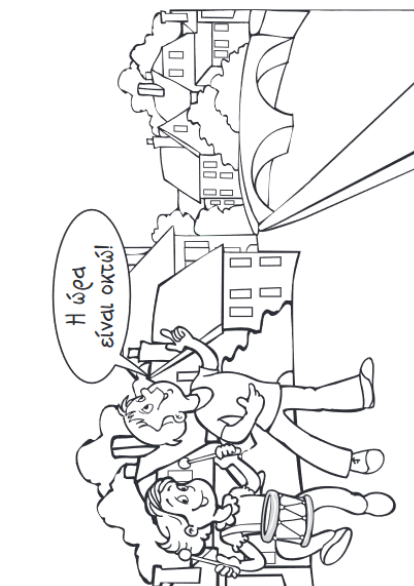


Προεξέτε!

Αν επαναλάβουν το μοτίβο μαθητές κάποιας άλλης ομάδας, αυτή η ομάδα... χάνει έναν πόντο!
Για να δούμε... Ποια ομάδα θα κερδίσει;



4.2.2.δ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β' Δημοτικού, σελίδα 16



34

4.2.2.ε: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β' Δημοτικού, σελίδα 34

Ταξίδι στην... Πασχαλινοχώρα!

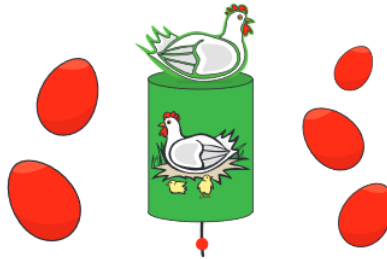
Φτιάξε μια... κότα!

Θα χρειαστείς:

κουτάκια στρογγυλά από πατατάκια,
κορδόνι χρωματιστό, ρετινί, ψαλίδι, μαρκαδόρους, χαρτιά

Πώς θα τη φτιάξουμε:

Τρυπάμε τη μεταλλική βάση του κουτιού με ένα καρφί και σ' αυτό το σημείο στερεώνουμε το κορδόνι, που πρέπει να κρέμεται προς τα κάτω, έξω από το κουτί. Ζωγραφίζουμε χαρτιά με κοτοπουλάκια και αυγά και τα κολλάμε γύρω από το κουτί. Χρωματίζουμε και κόβουμε το πατρόν με την κότα. Κόβουμε με το ψαλίδι, σε δύο αντικριστά σημεία, το επάνω μέρος του κουτιού. Εκεί θα στερεώσουμε την κότα.



4.2.2.στ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β' Δημοτικού, σελίδα 28

Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού

Δραστηριότητα 2η

Ένωσε με μια γραμμή τα όργανα που βλέπεις με την οικογένεια που ανήκουν.



Έγχορδα



Πνευστά



Χρουστά



4.2.3.α: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, σελίδα 7



Το ξέρεις ότι καθώς μιλάς η φωνή σου έχει το δικό της ρυθμό; Προσπαθήστε εσύ και οι συμμαθητές σου να πείτε ρυθμικά τις παρακάτω λέξεις χτυπώντας παλαμάκια. Όταν τα καταφέρετε, φτιάξτε ο καθένας από εσάς τις δικές του ρυθμικές λέξεις.



Μή - λο



Μα - ντα - ρί - νι



Πρά - σι - νο

4.2.3.β+δ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, σελίδα 13

Παρατήρησε τα παρακάτω επιφωνήματα και προσπάθησε να τα μιμηθείς με τη φωνή σου.



Στη συνέχεια μαζί με έναν συμμαθητή σου προσπάθησε να τα προφέρεις με διαφορετικό τρόπο ο καθένας:

- Δυνατά σιγανά
- Γρήγορα αργά
- Χαρούμενα λυπημένα

Τέλος, σκέψου και φτιάξε νέους ήχους με τη φωνή σου. Γράψε τους σε ένα λευκό χαρτί και παρουσίασε τους στους συμμαθητές σου.

4.2.3.γ+ε+στ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, σελίδα 11

Ε΄ Δημοτικού

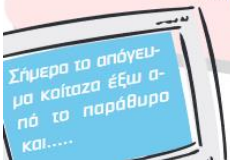

1. Τα περισσότερα κομμάτια **χορευτικής μουσικής** της εποχής μας δημιουργούνται με τη βοήθεια της σύγχρονης μουσικής τεχνολογίας*. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μουσική για τον κινηματογράφο.

Πολλές **ταινίες επιστημονικής φαντασίας*** ή ταινίες που αφορούν την εξερεύνηση του διαστήματος, χρησιμοποιούν ηλεκτρονική μουσική που παράγεται με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών και **συνθετητών*** (συνθεσάιζερς - synthesizers).

- Άκουσε τη μουσική από το τέλος της κινηματογραφικής ταινίας επιστημονικής φαντασίας «**Μπλέιντ Ράνερ**» («*Blade Runner*») – «**Δρομέας στην κόψη του Ξυραφιού**» που έχει συνθέσει ο **Βαγγέλης Παπαθανασίου**.

Καθώς ακούς τη μουσική, άφησε τη φαντασία σου να σε «ταξιδέψει» πολύ μακριά, στο διάστημα: είσαι μέλος του πληρώματος μιας διαστημικής αποστολής, κοιτάζεις έξω από το παράθυρο του διαστημόπλοιου και γράφεις στο ημερολόγιό σου.

Μπορείς να γράψεις μία δική σου φανταστική συνέχεια;



Σήμερα το σπόμετρο κίτσα έξω από το παράθυρο και.....

4.2.4.α+β: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Ε΄ Δημοτικού, σελίδα 29

1. Αντιστοιχίσε κάθε λέξη ή φράση με το ρυθμικό της σχήμα:

Κατακλυσμός •



Θάλασσα πλατιά •



Έλα 'δω •



2. Παρατήρησε τις παρακάτω σειρές αριθμών. Στη θέση ορισμένων αριθμών υπάρχει ένα **x** που αντιστοιχεί σε παύση. Καθώς θα μετράς συνεχώς από το ένα ως το οχτώ, δοκίμασε να χτυπάς παλαμάκια μόνο στους αριθμούς.

1 x 3 4 5 x 7 8 1 x 3 4 5 x 7 8

1 x x 4 5 x 7 8 1 x x 4 5 x 7 8

1 x 3 x 5 x 7 8 1 x 3 x 5 x 7 8



3. «Ακολουθήστε» τα παρακάτω μέτρα για να παίξετε όλοι μαζί ένα μουσικό παιχνίδι:



Κ.Ο.Κ.



Στα μέτρα με τα τέσσερα τέταρτα (♩) θα χτυπάτε όλοι μαζί ρυθμικά τέσσερα παλαμάκια (ένα παλαμάκι για κάθε τέταρτο) μετρώντας τους χτύπους: «ένα-δύο-τρία-τέσσερα», από μέσα σας.

Στα μέτρα με τις παύσεις ολοκλήρου θα σταματάτε να χτυπάτε παλαμάκια και θα λέτε από μέσα σας τη λέξη «η - συ - χί - α» (μία συλλαβή για κάθε χτύπο). Ταυτόχρονα, ένας μαθητής θα αυτοσχεδιάζει στο ταμπουρίνο. Μόλις ολοκληρώνει τον αυτοσχεδιασμό, το μουσικό όργανο θα περνάει στον επόμενο παίκτη που θα αυτοσχεδιάζει με τη σειρά του στο επόμενο μέτρο με την παύση ολοκλήρου. Το παιχνίδι τελειώνει όταν παίξουν όλοι ταμπουρίνο.

4.2.4.γ+δ+ε: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Ε' Δημοτικού, σελίδα 18

Στ' Δημοτικού

Η εξέγερση των φοιτητών το Νοέμβρη του 1973 δεν άφησε ασυγκίνητους τους ανθρώπους της τέχνης. Αποτέλεσε αστείρευτη πηγή έμπνευσης και δημιουργίας θαυμάσιων ποιημάτων, τραγουδιών, θεατρικών έργων κ.ά.

Ειδικότερα η μουσική έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού τα έργα των μεγάλων μας ποιητών (Ρίτσου, Σεφέρη κ.ά.) μελοποιήθηκαν από σπουδαίους Έλληνες συνθέτες (Θεοδωράκη, Ξαρχάκο κ.ά.) και έγιναν σύμβολα του αντιδικτατορικού αγώνα που φλόγιζαν τις ψυχές των Ελλήνων.

- Ψάξτε να βρείτε τραγούδια και ποιήματα που αναφέρονται στην εξέγερση του Πολυτεχνείου και παρουσιάστε τα στην τάξη.
- Ρωτήστε τους γονείς ή τους παππούδες σας αν θυμούνται κάποια τραγούδια από τις ημέρες εκείνες. Γράψτεε κάποιο από αυτά.

4.2.5.α: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Στ' Δημοτικού, σελίδα 16

Είχα πάει... λαϊκή

Φανταστείτε ότι βρίσκεστε ένα Σάββατο πρωί στη λαϊκή αγορά της γειτονιάς σας. Κάθε παραγωγός διαλαλεί τηνπραμάτεια του. Κάποιοι χρησιμοποιούν ρυθμικά σχήματα διαλαλώντας τα προϊόντα τους για να προσελκύσουν τους πελάτες. Σας δίνουμε πέντε σχετικά παραδείγματα. Παιξτε τα όλοι μαζί με τη βοήθεια του δασκάλου σας. Δημιουργήστε και μερικά ακόμα δικά σας.

Για στα-μά-τα για στα-μά-τα έ - λα 'δω έ - χω τον πιο νό - στι - μο λω - τό

Πο - ρτο κά - λια μα - ντα ρί - νια ό - λα εί - ναι μες τη φτή-νια

Λά - χα-να λά - χα-να ζου - με - ρά χό - ρτα πο - λύ θρε - πι - κά

Σέ - λι - να και ρα-πα-νά - κια σέ - σκου - λα και αγ - γου - ρά - κια

Έ-λα πά-ρε πά-ρε και ντο-μά-τες πά-ρε στρογ-γυ-λές γλυ-κο-πα - τά-τες

4.2.5.β+γ: Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Στ' Δημοτικού, σελίδα 33

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2013). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2013). *Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (2013). *Μουσική Α΄ Δημοτικού - Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (2013). *Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Α΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (2018). *Μουσική – Μουσική Β΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε., Μαγαλιού, Μ. (2018). *Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βουγιούκα, Μ. (2007). Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση: όραμα και πραγματικότητα. *ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Μ.Ε., 17, 7-12*

Δενδρή, Χ. (2014). *Ωρα για μουσική! ...για παιδιά παιδικού σταθμού*. Ανακτήθηκε από το <https://www.elnirplex.com/ώρα-για-μουσική-για-παιδιά-παιδικού-σ/> στις 6/04/2020

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ. Α., Σπετσιώτης, Ι. (2018). *Μουσική Στ΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή*; Αθήνα. ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ. Α., Σπετσιώτης, Ι.. (2018). *Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καφημάνη, Μ. (2019). *Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

- Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιπζόγλου, Δ., Καφημάνη, Μ. (2019). *Μουσική - Τετράδιο Εργασιών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος»
- Ν. 41087/2017. *Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4249/2017)
- Ν. 1837/2017. *Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 109/2017)
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον - Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Παπαδοπούλου, Κ. (2016). *Ανάπτυξη του Παιδιού 1*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Σίμου, Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση. *ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Μ.Ε., 1*
- Σκοπελίτη, Ε. (2015). «Γνωστική Ανάπτυξη» *Ενότητα 2: Η θεωρία του Jean Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σταυρουλάκη, Α. (2016). *Ηχοϊστορίες (Θεωρητικό Πλαίσιο)*. Ανακτήθηκε από το <http://paizomemousiki.blogspot.com/2016/11/blog-post.html> στις 5/04/2020
- Σταυρουλάκη, Α. (2016). *Μαθαίνω τις Νότες στο Πεντάγραμμο*. Ανακτήθηκε από το <http://paizomemousiki.blogspot.com/2016/05/blog-post.html> στις 5/04/2020
- Σταυρουλάκη, Α. (2015). *Το Σαλιγκάρι*. Ανακτήθηκε από το http://paizomemousiki.blogspot.com/2015/04/blog-post_27.html στις 5/04/2020
- Χριστοφίδη-Ενρίκες, Α. (1997). *Ο Πιαζέ και το σχολείο*. Αθήνα: Εκκρεμές

Ξένη βιβλιογραφία

Andrianopoulou, M. (2020). *Aural Education: Reconceptualising Ear Training in Higher Music Education*. New York: Routledge

Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28 (2), 191–204.

Bringuier, J. C. (1980). *Conversations with Jean Piaget* (B.M. Gulati, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1977)

Bronckart, J. P. (1999). *La conscience comme “analyseur” des épistémologies de Vygotski et Piaget; Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, p. 17-43

Cardany, B. (2005). *Music education for preschool children: perspectives and experiences of parents*. Arizona State University, UMI Number: 3152384

Filippa, M., Kuhn, P., Westrup, B. (Eds.). (2017). *Early Vocal Contact and Preterm Infant Brain Development*. Switzerland: Springer International Publishing AG

Flavell et al. (1986). Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (1), i+iii+v+1-87

Ginsburg, H. & Opper, S. (1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. New Jersey: Prentice-Hall

Gould et al. (2019). *Piaget's stages of cognitive development*. New Jersey: Salem Press Encyclopedia 6p.

Hargreaves D. (1986). Developmental Psychology and Music Education. United Kingdom: *Society for Research in Psychology of Music and Music Education, Psychology of Music*, 14, 83-96

Huitt, W. & Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA: Valdosta State University

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*. United Kingdom: Psychology Press

Jean Piaget Society. *A Brief Biography of Jean Piaget*. Ανακτήθηκε στις 02/04/20 από <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html>

Larsen & Boody, C. G. (1971). Some Implications for Music Education in the Work of Jean Piaget. *National Association for Music Education*, 19 (1), p: 35-50

Lerner, C. & Parlakian, R. (2016). *Beyond Twinkle, Twinkle: Using Music with Infants and Toddlers*. Ανακτήθηκε στις 21/07/20 από: <https://www.zerotothree.org/resources/1514-beyond-twinkle-twinkle-using-music-with-infants-and-toddlers>

Lipman, J. (2013). *Multiple studies link music study to academic achievement*. New York Times

McLeod, S. (2018). *Piaget's Theory of Cognitive Development*. SimplyPsychology. Ανακτήθηκε από: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>

Mounoud, P. (2000). Chapitre IX. Le développement cognitif selon Piaget. Structures et points de vue. Dans : Olivier Houdé éd., #39; esprit piagétien: Hommage international à Jean Piaget (pp. 191-211). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction. *The Mathematics Educator*, 18 (1), 26–30

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press

Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26 (3), p. 120

Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Part I - Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186

Rathus, S. (2006). *Childhood: voyages in development*. Belmont, California: Cengage Learning

Rauscher, F., & Zupan, M. A. (2000). Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2): 215–228

Russ, S. W. (2006). Pretend play, affect, and creativity. *New Directions in Aesthetics, Creativity and the Arts, Foundations and Frontiers in Aesthetics*, 239–250

Serafine, M. L. (1979). A measure of meter conservation in music, based on Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 99(2), 185–229

Shively J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 116 (3), 128-136

Wanda Y. Ginn (1995). *Jean Piaget - Intellectual Development*. Ανακτήθηκε στις από: http://www.academia.edu/download/33522888/despre_teoria_dezvoltarii_intelectuale_jean_piaget.pdf στις 12/12/19

Warrener J. (1985, November). Applying Learning Theory to Musical Development: Piaget and Beyond. *National Association for Music Education*, 72 (3), 22-27

Wohlwill, J. F. (1981). *Music and Piaget: Spinning a Slender Thread*. ERIC: Institute of Education Sciences

Zimmerman, M.P. (1984). The Relevance Of Piagetian Theory for Music Education. *International Journal of Music Education*, 3 (1), 31-34