

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
(ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ)

«Η μουσική σύμπραξη ως εργαλείο διδασκαλίας, εμπέδωσης και
πρακτικής εφαρμογής στοιχείων μουσικής θεωρίας στο μάθημα
του πιάνου»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΚΑΚΑΓΙΑΝΝΗ Ν. ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΟΥΒΑΡΗΣ ΠΕΤΡΟΣ

2022

Περίληψη

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πηγές που αφορούν στη διδασκαλία στοιχείων θεωρίας στο πιάνο, στη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων στο μάθημα του ατομικού οργάνου του πιάνου και σχετικά λίγες για τη μουσική σύμπραξη. Όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση, οι περισσότερες πηγές αφορούν είτε σε άλλα πεδία (τάξεις θεωρίας, μουσικά σύνολα, γενικά σχολεία κ.λπ.) είτε σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, διαπιστώνεται ερευνητικό κενό σε σχέση με τον συνδυασμό αυτών των επιμέρους πεδίων σε συνθήκες μουσικής σύμπραξης στο μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί να επισημανθεί η σημασία και ο ρόλος που θα μπορούσαν να επιτελέσουν δημιουργικές δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης στη διδασκαλία της θεωρίας στο πλαίσιο του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Λάρισας και στη συνέχεια αξιολογείται. Ακολουθεί συζήτηση των συμπερασμάτων, αφενός για την επαγωγή πιθανών αξόνων για την εισήγηση συστηματικού πλαισίου για τη χρήση της μουσικής σύμπραξης στη διδασκαλία του πιάνου, αφετέρου για τη διατύπωση πιθανών υποθέσεων για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: πιάνο, Μουσικό Σχολείο, διδασκαλία μουσικής θεωρίας, δημιουργικές δραστηριότητες, συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας

Abstract

In scholarly literature, there are sources concerning the teaching of theory elements in the piano, the use of creative activities in the lesson of the individual instrument of the piano, and relatively few about musical collaboration. As far as cooperative learning is concerned, most of the sources concern either other fields (theory classes, music ensembles, general schools, etc.) or pertain the level of tertiary education. Thus, a research gap is identified in relation to the combination of these individual fields in conditions of musical partnership in the piano lesson in Music Schools. In the present paper, an attempt will be made to highlight the importance and the role that creative musical collaboration activities could play in the teaching of theory in the context of the compulsory piano course in Music Schools. A teaching scenario is proposed, which is applied to high-school students of the Larissa Music School and is subsequently evaluated. The concluding discussion of the conclusions attempts, on one hand, to deduce possible axes for suggesting a systematic framework for the use of musical partnership in piano teaching, and, on the other hand, to formulate possible hypotheses for future research.

Keywords: piano, Music School, teaching music theory, creative activities, collaborative teaching and learning

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	6
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση	9
2.1. Οφέλη συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (collaborative teaching and learning) και ομαδικών δραστηριοτήτων μέσω συμπράξεων στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία	9
2.1.1. Το μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα	9
2.1.2. Διδάσκοντας μαθητές πιάνου στην εφηβεία	11
2.1.3. Οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης (collaborative teaching and learning)	12
2.1.4. Η χρήση και τα οφέλη συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία και την εκτέλεση μουσικών οργάνων	16
2.1.5. Η χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά την εκτέλεση του πιάνου - Μουσικές συμπράξεις	17
2.1.6. Η χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου	18
2.1.7. Η δυναμική της μαθητικής ομάδας στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία	21
2.1.8. Η σύνθεση της μαθητικής ομάδας στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία	22
2.1.9. Διαδικασίες αξιολόγησης της ομάδας	24
2.1.10. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση	24
2.2. Η διδασκαλία στοιχείων μουσικής θεωρίας στο μάθημα του πιάνου	25
2.2.1. Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής θεωρίας	26
2.2.2. Το πιάνο ως εργαλείο για την εκμάθηση και κατανόηση εννοιών μουσικής θεωρίας	27
2.2.3. Μουσικός γραμματισμός	30
2.2.4. Η μουσική ανάγνωση	31
2.2.5. Η επιτυχία στη μουσική ανάγνωση	32
2.2.6. Παίξιμο με το αυτί (rote-before-note approach)	34
2.2.7. Η χρήση μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων	35
2.3. Η χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων στο μάθημα του πιάνου	36
2.3.1. Χρήση προπαρασκευαστικών δημιουργικών δραστηριοτήτων	36
2.3.2. Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση	38
3. Ρυθμιστικό πλαίσιο για τη δημιουργία διδακτικού σεναρίου	44
3.1. Άξονες ρυθμιστικού πλαισίου	44
3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	49
4. Διδακτικό σενάριο	51
5. Πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου	82
5.1. Πλαίσιο εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας	82
5.2. Αποτίμηση και αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου	83

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις	92
Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών	94

1. Εισαγωγή

Ένας εκπαιδευτικός οφείλει πάντα να αξιολογεί και να βελτιώνει τις πρακτικές του, να αναζητά διαρκώς πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της γνώσης, της μετάδοσης και της αφομοίωσής της από τους μαθητές, να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του στις εκάστοτε συνθήκες και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που επικρατούν κάθε φορά και να αναζητά εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει πιο δημιουργικά και παραγωγικά στον ρόλο του, μέσα σε μια κοινωνία που αλλάζει με ιλιγγιώδη ταχύτητα προς κάθε κατεύθυνση, μεγιστοποιώντας την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, καθώς οι ανάγκες των μαθητών αλλάζουν διαρκώς, οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι χρειάζονται περιοδική επαναξιολόγηση. Στην ιστορία της παιδαγωγικής, κατά καιρούς έχουν προταθεί και εφαρμοστεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, κάθε μία από τις οποίες βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη διαδικασία της μάθησης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εδραιώθηκαν κυρίως δύο παιδαγωγικές τάσεις: η τάση της κριτικής σκέψης (Brown 1997) και η τάση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (cooperative learning) (Ματσαγγούρας 2008, 15). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής τάσης είναι ότι χρησιμοποιεί τη μαθητική μικρο-ομάδα, μέσα σε ένα λειτουργικό πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων, προκειμένου να οργανωθούν και να διεξαχθούν ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες που προωθούν την ατομική μάθηση ταυτόχρονα με τη μάθηση κάθε μέλους της ομάδας, μέσα από μια συνεχή διαδικασία διαλεκτικής διαπραγμάτευσης προς επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Ματσαγγούρας 2008, 16-17· Καμαρινού 1998· Meulink 2011). Το ομαδοκεντρικό σύστημα εφάρμοσε πρώτος ο Dewey (1859-1954), επιδιώκοντας τη διευκόλυνση της διερευνητικής μάθησης και της δημοκρατικά προσανατολισμένης κοινωνικής μάθησης, ενώ ακολούθησαν οι Kilpatrick (1871-1965), Washbourne (1889-1968), Otto (1859-1933), Kerschensteiner (1854-1932), Gaudig (1860-1923), Petersen (1884-1958), Decroly (1871-1932), Cousinet (1881-1973), Makarenko (1886-1939), Thelen (1960) κ.ά. (Ματσαγγούρας 2008, 17-19· Meulink 2011, 5). Η σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης οφείλεται στο γεγονός ότι, μέσω αυτής,

προωθούνται στόχοι που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο (ομάδα) σε συνδυασμό με στόχους που αφορούν στην ατομική ανάπτυξη κάθε μαθητή, δίνοντας τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και δραστηριοποίησης του ατόμου. Προτείνεται λοιπόν ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστικά με μορφές διδασκαλίας που έχουν ατομικό προσανατολισμό.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, όπως θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω μουσικών συμπράξεων και συγκρότησης μουσικών ομάδων, επιχειρεί να εκπαιδεύσει τον μαθητή μέσω της διαπροσωπικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με συνομήλικους, όπου η ανάπτυξη της αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλογική δράση. Η συστηματική χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εξασφαλίζει υψηλές μαθησιακές επιδόσεις στο σύνολο των μαθητών σε όλα τα αντικείμενα και σε όλες τις βαθμίδες (Ματσαγγούρας 2008, 54-56). Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου έγκειται κυρίως στο ότι κατορθώνει να ενεργοποιήσει τη μαθητική συμμετοχή και να αυξήσει τον χρόνο εμπλοκής του μαθητή στο μάθημα, μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής και ένα γενικότερο κλίμα που ευνοεί την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ελεύθερη έκφραση των προσωπικών απόψεων (Ματσαγγούρας 2008, 54-56· Zhukov & Saetre 2021, 3, 4· Καμαρινού 1998· Meulink 2011). Επιπλέον, η διαλεκτική διάδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ των μαθητών, προωθεί την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης, προάγοντας ταυτόχρονα τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας 2008, 54-56· Zhukov & Saetre 2021, 7· Brown 1997). Συμπερασματικά, το ομαδοσυνεργατικό σύστημα θα μπορούσε να αποτελέσει μια πολύ καλή εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη δασκαλοκεντρική ή ατομοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Η παιδαγωγική πρόκληση είναι να αναπτυχθούν περιβάλλοντα μάθησης που να επιτρέπουν τον χώρο για αλληλεπίδραση, κοινό χτίσιμο γνώσης και συμμετοχής, χωρίς να παραμερίζονται οι ατομικές ανάγκες κάθε συμμετέχοντα, και επιπλέον επιτρέποντας την ευέλικτη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών μιας ομάδας.

Η παρούσα εργασία αφορμάται από την προσωπική διαπίστωση της γράφουσας ότι δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης συχνά απουσιάζουν από τη διδασκαλία πολλών μαθητών πιάνου. Ως εκ τούτου επιχειρεί να προτείνει

έναν συνδυασμό ατομικού και ομαδικού μαθήματος πιάνου καθώς και να εισηγηθεί την ανάπτυξη ενός ρυθμιστικού πλαισίου που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βάση για τη διδασκαλία, την εμπέδωση και την εφαρμογή θεωρητικών μουσικών εννοιών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, αποκομίζοντας ταυτόχρονα τα οφέλη της μουσικής σύμπραξης και της συνεργατικής μάθησης, με τη βοήθεια πρακτικών πηγών, μεθόδων και διδακτικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Μια τέτοια συνδυαστική προσέγγιση ατομικού και ομαδικού μαθήματος πιάνου θα μπορούσε να καλύψει μια ευρεία γκάμα υλικού, να αυξήσει το κίνητρο και το ενδιαφέρον για μάθηση, να ενισχύσει επικοινωνιακές δεξιότητες και να εκθέσει τους μαθητές σε ένα πλήρες και ολοκληρωμένο μουσικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της συνολικής μουσικότητάς τους (Bastien 1973, 44-45). Η αναζήτηση του ρεπερτορίου μπορεί να γίνει ύστερα από έλεγχο και μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία σε σύνδεση με το ζήτημα της μουσικής σύμπραξης ως ενός από τους πέντε οργανωτές γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, αλλά και σε σχέση με θεωρητικά μαθήματα της ευρωπαϊκής μουσικής (Brown 1997), όπως είναι η θεωρία, η αρμονία, η μορφολογία, η ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων κ.ά. (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015).

Η εργασία ξεκινάει με το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη, όπου εξετάζονται αντίστοιχα: α) η συνεργατική μάθηση (*collaborative teaching and learning*) και η μουσική σύμπραξη, β) η διδασκαλία στοιχείων μουσικής θεωρίας στο μάθημα του πιάνου, και γ) η χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία του πιάνου. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται το προτεινόμενο ρυθμιστικό πλαίσιο που θα λειτουργήσει ως βάση για το διδακτικό σενάριο που προτείνεται, σύμφωνα με τα πορίσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο, καθώς και η περιγραφή της πιλοτικής εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας, όπως εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Στο τελευταίο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα, η αποτίμηση και η αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, καθώς και συζήτηση για τη διατύπωση πιθανών προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Οφέλη συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και ομαδικών δραστηριοτήτων μέσω συμπράξεων στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία

2.1.1. Το μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα

Οι άξονες του προγράμματος σπουδών πιάνου στα Μουσικά Σχολεία «εκφράζουν μια ολιστική προσέγγιση του οργάνου σε σχέση με το παιδαγωγικό και λειτουργικό πλαίσιο των Μουσικών Σχολείων, την πολυεπίπεδη μουσική καλλιέργεια των μαθητών σε αυτά, τη διαθεματικότητα, την πολύτεχνη έκφραση και την κοινωνική πραγματικότητα εν γένει» (ΦΕΚ 2015, 33882). Το πιάνο θεωρείται γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία των μαθητών και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής μέσω του πειραματισμού με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής δημιουργικότητας (ΦΕΚ 2015). Πολλές φορές στην πράξη διακρίνεται μια απουσία διαφοροποίησης του υποχρεωτικού από το πιάνο επιλογής, με μόνη διαφορά την πιο περιορισμένη ύλη ρεπερτορίου. Θα έπρεπε όμως να αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστό μάθημα που βοηθάει στην κατανόηση πολύπλευρων εννοιών και βασικών στοιχείων της μουσικής, τη σύνδεση με άλλα μαθήματα και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Larsen 2007). Βασικές πρακτικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές μετά από μερικά χρόνια διδασκαλίας πιάνου, επιτρέποντάς τους να το χρησιμοποιήσουν ως γενικό εργαλείο αναφοράς, ενισχύοντας άλλους τύπους μουσικής μάθησης, είναι οι ακόλουθες (Bastien 1973, 63-65· Young 2010, 3, 13-15, 111-114 · Μπαξεβάνη 2018, 17-20· Hood 1982· Meulink 2011, 2, 10-13· Larsen 2007):

- Κινησθητική, οπτική και ακουστική κατανόηση ολόκληρου του πληκτρολογίου κι όχι μόνο μέρους αυτού
- Άνετη αναγνώριση και ανάγνωση των φθογγόσημων
- Άνετη εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (prima vista)
- Ανάγνωση ορχηστρικής ή χορωδιακής παρτιτούρας

- Κατανόηση ενδείξεων ρυθμικής αγωγής, tempo, οπλισμού κομματιού και χρήση γενικών μουσικών όρων
- Άνετη αναγνώριση και εκτέλεση συγχορδιών
- Αυτοσχεδιασμός
- Μεταφορά σε άλλες τονικότητες (transporto)
- Εναρμόνιση μελωδιών
- Συνοδεία σε άλλα μουσικά όργανα ή φωνή
- Απομνημόνευση μουσικών κομματιών
- Παίξιμο «με το αυτί»

Κατά κανόνα, το μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα διδάσκεται ως ατομικό μάθημα, σε studio που συνήθως έχει ένα πιάνο και πολύ σπάνια δύο (Rauhala 2015, 698). Αυτό το πρόγραμμα εξατομικευμένης ή αλλιώς διαφοροποιημένης διδασκαλίας, απευθύνεται στον μαθητή ως μονάδα, προσφέροντας τη δυνατότητα διδασκαλίας και εκπαίδευσης μέσα από εξατομικευμένο διδακτικό υλικό, σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό, τις ατομικές διαφορές και διαφορετικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας 2008, 217-229· Schwane 1999). Η δομή του Α.Π.Σ. για το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία είναι «ανοιχτή», περιλαμβάνοντας ενδεικτικές προτάσεις, δραστηριότητες και προτεινόμενο ρεπερτόριο, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να καθορίσει ο ίδιος το τι θα χρησιμοποιήσει, σύμφωνα με τους διδακτικούς του σκοπούς και στόχους. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η διδασκαλία ενός προς έναν (one-to-one instruction) συχνά τείνει να εστιάσει στην τεχνική παιξίματος του μουσικού οργάνου, στο αντίστοιχο ρεπερτόριο και σε ατομικά ζητήματα που αφορούν κάθε μαθητή (Bastien 1973, 44· Saetre & Zhukov 2021, 560· Young 2010, 111· Meulink 2011, 10-13). Το ατομικό μάθημα προτιμάται γενικά έναντι του ομαδικού για διάφορους λόγους: την έλλειψη χώρου, την έλλειψη εκπαίδευσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε συνθήκες ομαδικής διδασκαλίας οργάνου, που εκφράζεται και με μια γενική ανησυχία σχετικά με την ομαδική εργασία και μια γενική πεποίθηση ότι τα ατομικά μαθήματα επιτυγχάνουν περισσότερα και καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα ομαδικά (Bastien 1973, 20).

Το ομαδικό μάθημα πιάνου δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων, στη μουσική θεωρία, στην πρακτική εφαρμογή της αρμονίας στο πιάνο, στις μουσικές συμπράξεις, στην *prima vista*, καθώς και σε ζητήματα γενικής μουσικότητας και τεχνικής (Bastien 1973, 20-21, 44· Meulink 2011, 10-16). Αποτελεί γενική παραδοχή ότι ορισμένες πτυχές της σπουδής του πιάνου, μπορούν να παρουσιαστούν πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά σε ομαδικές καταστάσεις και σε περισσότερους από έναν μαθητή τη φορά (Bastien 1973, 20). Έρευνες έδειξαν ότι μαθητές που συμμετείχαν σε ομάδα όπου εφαρμόστηκαν συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας υπερτερούσαν στις βασικές πιανιστικές δεξιότητες και σε γενική μουσικότητα, ενώ εμφάνιζαν πιο θετική στάση όσον αφορά στη σπουδή του πιάνου και στη μουσική γενικότερα, σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν μόνο ατομικά μαθήματα πιάνου (Meulink 2011, 20-23). Επίσης, η άμιλλα μεταξύ των μελών μιας ομάδας συνομηλίκων μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη συνθηκών ενθουσιασμού και δημιουργικότητας, καθώς και για την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, όπως και για την ατομική αλλά και ομαδική εξέλιξη στοιχείων πρακτικής μουσικότητας (Bastien 1973, 21, 104· Meulink 2011). Ζητήματα που αφορούν στη χρήση των *pedal*, της ρυθμικής ακρίβειας, των λεπτών διακρίσεων των ηχοχρωματικών αποχρώσεων, του φραζαρίσματος και πλήθους άλλων μουσικών προβληματισμών, εγείρονται σε συνθήκες ομαδικής διδασκαλίας, όπου απαιτείται μεγάλη ευελιξία και συνεχής προσοχή από τους εκτελεστές (Bastien 1973, 390).

2.1.2. Διδάσκοντας μαθητές πιάνου στην εφηβεία

Η μεταβατική περίοδος από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση συχνά μπορεί να παράγει συμπεριφορικά άγχη στους εφήβους, καθώς η αναγνώριση από συνομηλίκους και η αποδοχή θεωρούνται αυξανόμενης σημασίας, ενώ η ανάγκη για απόκτηση ανεξαρτησίας είναι σημαντική (Bastien 1973, 19). Λόγω των διαφόρων εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων, χρειάζεται πολλή φαντασία και αποφασιστικότητα από τη μεριά των εκπαιδευτικών για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των εφήβων και να συνεχίσουν αυτοί να εξασκούνται και να προοδεύουν. Έτσι, το να δουλεύει κάποιος με αυτήν την ηλικιακή ομάδα

μπορεί να αποτελεί πρόκληση, κίνητρο, θέλητρο ή πηγή ματαίωσης και εκνευρισμού.

Ένας εκπαιδευτικός πιάνου που δουλεύει με εφήβους, πρέπει να παρέχει μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε να διατηρήσει το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών του και να ισορροπήσει τη διδασκαλία του μεταξύ κλασικού και δημοφιλούς (pop, rock, blues, jazz, ragtime, country-western κ.λπ.) ρεπερτορίου (Bastien 1973, 266). Ειδικά οι μαθητές μέσου επιπέδου συχνά χρειάζονται παρώθηση για να μελετήσουν πιάνο και να προχωρήσουν, και η pop ή jazz μουσική συχνά «κάνει θαύματα», δίνοντας επιπλέον κίνητρα και μία «σπίθα έμπνευσης» όταν αυτή απαιτείται κάποια δεδομένη στιγμή (Bastien 1973, 278). Επιπρόσθετα, η μελέτη τέτοιου ρεπερτορίου βοηθάει και τη βελτίωση της ρυθμικής αίσθησης, καθώς συχνά περιλαμβάνει συγκοπές, αντιχρονισμούς, πολυρυθμία και γενικά πολύπλοκους ρυθμικούς σχηματισμούς, καθιστώντας κατόπιν εύκολη και αβίαστη αυτή τη μεταφορά γνώσης σε οποιοδήποτε ύφος και είδος μουσικής (Bastien 1973, 278). Βέβαια, μετά από συζητήσεις και δοκιμές, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποιος έφηβος μαθητής να παραμείνει «πιστός» στο ρεπερτόριο της κλασικής μουσικής και να μην θέλει να μελετήσει κάποιο pop ή jazz κομμάτι. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί τις προτιμήσεις των μαθητών του.

2.1.3. Οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης (collaborative teaching and learning)

Η συνεργατική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει την επίτευξη στόχων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με την επίτευξη γνωστικών στόχων (Pike 2014, 81· Scriba 2010· Meulink 2011, 5-6, 9). Ταυτόχρονα, δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία απόκτησης γνώσης, παρά στο περιεχόμενο ως μηχανιστική απόκτηση πληροφοριών (Ματσαγγούρας 2008, 23· Reid & Duke 2015, 231).

Καθώς με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διαμορφώνονται συνθήκες βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, προάγεται με αυθόρμητο και αβίαστο τρόπο η ενεργή συμμετοχή, η θετική αλληλεπίδραση, η αυτενέργεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η προσωπική ευθύνη για την επιτυχή έκβαση των στόχων

της ομάδας, η κινητοποίηση και η εμπλοκή των μαθητών (Pike 2014, 88· Ματσαγγούρας 2008, 20, 29-30· Καμαρινού 1998· Μπαξεβάνη 2018, 22-24· Fisher 2010, 11· Meulink 2011). Οι μαθητές οδηγούνται μέσω ποικίλλων τρόπων στην εξερεύνηση, στον πειραματισμό και στη διατύπωση ερωτημάτων, έτσι ώστε να ανακαλύπτουν τελικά τις βασικές έννοιες από μόνοι τους (Carney 2010, 31· Fisher 2010· Schwane 1999· Brown 1997). Το κύριο σκεπτικό κατά τη χρήση της ανακαλυπτικής μεθόδου είναι ότι οι μαθητές που αποκτούν γνώση από μόνοι τους είναι πιο πιθανό να έχουν τελικά βαθύτερη κατανόηση της γνώσης αυτής και να την εφαρμόζουν σε διαφορετικά πλαίσια, τροφοδοτώντας τους ταυτόχρονα με αυξανόμενα εσωτερικά κίνητρα και παρακινώντας τους να μάθουν περισσότερα σχετικά με τις έννοιες που διερευνώνται (Carney 2010, 31· Brown 1997).

Μέσα από τη δυναμική της ομάδας που δημιουργείται κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, παρατηρούνται επιπτώσεις σε κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά, καθώς αναγνωρίζεται ο παρωθητικός ρόλος που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην κινητοποίηση του μηχανισμού της ατομικής ανάπτυξης. Η σκέψη εμφανίζεται αρχικά κατά την επικοινωνία των μελών της ομάδας και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται και εμφανίζεται εν τέλει ως ατομικό επίτευγμα (Ματσαγγούρας 2008, 20, 21). Σύμφωνα με τον L. Vygotsky, σε καταστάσεις συνεργατικής μάθησης, δημιουργούνται συνθήκες κοινωνικής εποικοδομητικής μάθησης (social constructivist learning), όπου οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά τη δική τους βάση γνώσεων, μέσω της επικοινωνίας του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Pike 2014, 81· Ματσαγγούρας 2008, 20, 22· Harrington 2016, 5-14· Καμαρινού 1998). Τονίζεται, δηλαδή, ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικές στρατηγικές που βασίζονται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, τυπικά δίνουν έμφαση στην κοινωνική συμμετοχή, ενσωματώνοντας στη μάθηση αυθεντικές δραστηριότητες και εργαλεία που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Carney 2010, 26· Καμαρινού 1998). Η παιδαγωγική πρόκληση της ομαδικής διδασκαλίας είναι η ευέλικτη αξιοποίηση της διαφορετικότητας και των δυνατοτήτων της, η οποία εκφράζεται μέσω διαφορετικού υπόβαθρου, εμπειριών, ιδεών, προσανατολισμού, γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και διαφορετικών αναγκών κάθε μέλους της ομάδας (Rauhala 2015, 701, 702·

Schwane 1999). Αποτελεί ευθύνη και υποχρέωση του εκπαιδευτικού να ανακαλύψει τα «δυνατά» σημεία κάθε μαθητή, ώστε η αρχική έκθεση σε νέες έννοιες να ξεκινάει για τον καθένα ξεχωριστά με την ισχυρότερη αντιληπτική δύναμή του και στη συνέχεια να ενδυναμώνεται περαιτέρω με παράλληλη χρήση λιγότερο δυνατών σημείων, κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις και συσχετισμούς (Carney 2010, 29, 30· Schwane 1999). Οι μαθητές χρησιμοποιούν σχήματα προκειμένου να δημιουργήσουν τις δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις, βασιζόμενοι σε εμπειρίες υπάρχουσών δομών ή σε σχέση με εμπειρίες που αποκομίζουν από την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντός τους (Carney 2010, 25-27· Wall 2018, 4-5). Η γνώση είναι επομένως προϊόν δραστηριότητας, πλαισίου, αλλά και του πολιτισμού εντός του οποίου μαθαίνεται και χρησιμοποιείται (Carney 2010, 27).

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η εξάλειψη διακρίσεων και προκαταλήψεων κάθε είδους, καθώς και ο εκδημοκρατισμός στη σχολική κοινότητα, ενώ δημιουργούνται ευκαιρίες για αποδοχή, ενσωμάτωση και συμπερίληψη όλων των μαθητών (Καμαρινού 1998· Μασαγγούρας 2008, 20, 32, 46· Meulink 2011, 5). Δημιουργείται έτσι ένα ιδανικό πλαίσιο για την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αμβλύνονται ανταγωνιστικές στάσεις και πρακτικές, καθώς ο καθένας έχει να προσφέρει στο ομαδικό μάθημα, χωρίς οι ατομικές διαφορές να αποτελούν εμπόδιο για την ομάδα, αλλά αντιθέτως να αποτελούν ένα θετικό στοιχείο κατά την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Έτσι, μέσω σχέσεων αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλοκαθοδήγησης, δημιουργείται το αίσθημα της ασφάλειας σε πιο «αδύναμους» μαθητές, οι οποίοι καταφέρνουν να βιώσουν την εμπειρία της επιτυχίας μέσω της ομάδας. Παράλληλα, επωφελούνται και οι πιο «δυνατοί» και ικανοί μαθητές, που λειτουργούν ως πρότυπα σκέψης, καθώς, αναλαμβάνοντας να αναδιοργανώσουν γνώσεις και διαδικασίες για να τα επεξηγήσουν και να τα διδάξουν στους πιο «αδύναμους», δημιουργώντας περιβάλλον αλληλοβοήθειας, αλληλοστήριξης και ενσυναίσθησης στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, αναγκάζονται να τα οργανώσουν σε ανώτερο επίπεδο και με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που ουσιαστικοποιεί και εμπειδώνει τη μάθηση διευκολύνοντας τη μεταβιβασιμότητά της

(Ματσαγγούρας 2008, 52, 56-58· Καμαρινού 1998· Zhukov & Saetre 2021, 10· Reid, & Duke 2015, 230-231).

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο γίνεται ομαδική επεξεργασία των πληροφοριών και διαμοιρασμός του γνωστικού φορτίου, συνθετική αξιοποίηση της γνώσης, αποσαφήνιση και επεξήγηση εννοιών και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μέσω λεκτικοποίησης: χρήση της γλώσσας ως μέσο διαλόγου και ανταλλαγής πληροφοριών, απόψεων, ιδεών και γνώσεων (Pike 2014, 81-82, 86, 87· Ματσαγγούρας 2008, 59). Δημιουργούνται καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχονται ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης (cognitive empathy) (Ματσαγγούρας 2008, 58· Reid, & Duke 2015, 230-231). Όταν το γνωστικό φορτίο είναι υψηλό, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, όπως μπορεί να εκφραστεί μέσω συμπράξεων και μαθητικών ομάδων, επιτρέπει τη διαίρεση της πληροφορίας σε μια μεγαλύτερη δεξαμενή γνωστικής χωρητικότητας, μέσω του επιμερισμού εργασιών και των αντίστοιχων ρόλων, αλλά και την αλληλο-ανατροφοδότηση, ενώ αξιοποιείται ικανοποιητικά ο χρόνος όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας 2008, 46, 47, 52). Η «θεωρία του γνωστικού φορτίου» θεωρεί την ανθρώπινη γνωστική αρχιτεκτονική ως ένα μοντέλο στο οποίο το νέο υλικό πρέπει να επεξεργαστεί χρησιμοποιώντας περιορισμένη μνήμη εργασίας, που περιλαμβάνει εν μέρει ανεξάρτητα κανάλια για την ακουστική/λεκτική και την οπτική πληροφορία (Carney 2010, 32). Η χωρητικότητα της μνήμης εργασίας μπορεί να ενισχυθεί όταν η πληροφορία επεξεργάζεται κάνοντας χρήση και των δύο καναλιών (ό.π., 33).

Επιπλέον, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο έχει παρατηρηθεί ότι αυξάνεται το επίπεδο ενέργειας, η συγκέντρωση και η προσοχή των μαθητών (Lanners 2001, 98· Μπαξεβάνη 2018· Fisher 2010, 11). Παράλληλα, τονώνεται το ενδιαφέρον, δημιουργούνται εμπειρίες έμπνευσης για μάθηση και αναπτύσσονται κίνητρα μέσω ολοένα αυξανόμενων γνωστικών προκλήσεων (Pike 2014, 88· Lanners 2001, 98· Yu 2015, 94· Young 2010, 8· Meulink 2011).

Επιπρόσθετα, υπάρχει γενική παραδοχή ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών (Pike 2014, 83, 86· Ματσαγγούρας 2008, 60· Wall 2018, 5). Βασικά χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου μπορεί να είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης, και η κατάλληλη

κάθε φορά διαχείριση, αναθεώρηση και αναδιάρθρωση διαθέσιμων στοιχείων για την παραγωγή ευρηματικών και πρωτότυπων προϊόντων (ό.π.). Συμπεραίνει κανείς, λοιπόν, ότι ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, ιδίως μέσα από τεχνικές όπως είναι ο καταγιγισμός ιδεών (brainstorming), καθώς δημιουργείται ένα περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής, με περιθώρια πειραματισμών και «λαθών» (Pike 2014, 84).

2.1.4. Η χρήση και τα οφέλη συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία και την εκτέλεση μουσικών οργάνων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σύμπραξη με άλλους μουσικούς είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της μουσικής προσωπικότητας και την εξέλιξη της μουσικής ανεξαρτησίας (Lanners 2001, 98· Scriba 2010· Reid & Duke 2015, 230). Όσον αφορά στη χρήση συνεργατικών μεθόδων ειδικά στο μάθημα της μουσικής, και πιο συγκεκριμένα κατά τη διδασκαλία και την εκτέλεση μουσικών οργάνων, έχουν παρατηρηθεί επιπρόσθετα οφέλη, τα οποία αφορούν σε ειδικούς τομείς της μουσικής σπουδής. Η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education, ISME) αναφέρει:

«Η ομαδική διδασκαλία οργάνου μπορεί να δημιουργήσει ένα μουσικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να υπάρξει σωστή μάθηση εκτός πλαισίου ατομικής διδασκαλίας. Επιπλέον, η ομαδική διδασκαλία παρέχει ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής υποστηρίζεται, κινητοποιείται ή αμφισβητείται από τους συνομηλίκους του. Η ομάδα μπορεί να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, όπως: συζήτηση, ενεργητική ακρόαση, γνώση ιστορικών περιεχομένων, ανάλυση μουσικών κειμένων και συλλογική λήψη αποφάσεων. Επίσης, μέσω της ομάδας μπορεί να διευκολυνθεί η μάθηση για κάθε μέλος της ομάδας» (Fisher 2010, 7-8· Brown 1997).

Το παίξιμο μουσικής σε μικρές ομάδες υποστηρίζει τη μάθηση και επιτρέπει στα μέλη να μαθαίνουν το ένα από το άλλο, κατακτώντας και κατασκευάζοντας μαζί τη γνώση, σε τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Rauhala 2015, 697, 700· Reid & Duke 2015, 223-225).

Σε ομαδικό πλαίσιο, οι μαθητές έχουν συνολικά περισσότερες πιθανότητες για εμπειρίες εκτέλεσης, καθώς αυτό πραγματοποιείται αυθόρμητα και σε ρεαλιστικές καταστάσεις, κατά τη διάρκεια του ομαδικού μαθήματος (Μπαξεβάνη 2018, 38-40· Young 2010, 113-114). Είναι σημαντικό το ότι παρέχεται διαρκής μουσική ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα, ο αυτοέλεγχος και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Pike 2014, 81, 83, 86· Zhukov & Saetre 2021, 3· Fisher 2010, 11· Meulink 2011, 5, 9).

Κατά τη διάρκεια μουσικών συμπράξεων διαπιστώνεται συναισθηματική ανάπτυξη, ψυχική υγεία, ευεξία, διασκέδαση και χαρά της συνδημιουργίας, ενώ υπάρχει ευχάριστη και θετική ατμόσφαιρα κατά την εκτέλεση μέσω της ανάπτυξης των διαμαθητικών σχέσεων (Pike 2014, 87· Μαρσαγγούρας 2008, 25, 59· Rauhala 2015, 700, 701). Αυτό έχει ως αντίκτυπο να μειώνεται το άγχος των μαθητών κατά τη μουσική εκτέλεση σε κοινό, καθώς έχουν αναρίθμητες ευκαιρίες να εξασκούνται τακτικά στην εκτέλεση μουσικής μπροστά σε άλλους, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη αίσθηση αυτοπεποίθησης και ισορροπίας (Young 2010, 115· Fisher 2010, 8). Από την αρχή της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών πρέπει να προσφέρονται συχνά ευκαιρίες εκτέλεσης χαμηλού επιπέδου άγχους, όπως ομαδική διδασκαλία μαθητών και έκθεση των μαθητών σε διαφορετικά πλαίσια εκτέλεσης, όχι μόνο solo εμφανίσεων, αλλά και μουσικής σύμπραξης (Kenny & Ackermann 2016, 642· Rauhala 2015, 700).

2.1.5. Η χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά την εκτέλεση του πιάνου - Μουσικές συμπράξεις

Το παίξιμο πιάνου είναι ως επί το πλείστον μια μοναχική δραστηριότητα και ένας από τους καλύτερους τρόπους για να εξουδετερωθεί αυτού του είδους η απομόνωση είναι η εμπλοκή σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης μέσω της μουσικής σύμπραξης (Scriba 2010· Meulink 2011, 10). Το να συμμετέχει κάποιος μαθητής πιάνου σε κάποιο σύνολο, είτε πιανιστικό είτε άλλο, απαιτεί πολύ διαφορετική πειθαρχία εκπαίδευσης και διαδικασία εκμάθησης της μουσικής σε σχέση με την ατομική εκτέλεση στο πιάνο, καθώς χρειάζονται περισσότερες πρόβες/δοκιμές και δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Lee 2021, 58· Zhukov & Saetre 2021, 3· Yu 2015, 95· Harrington 2016, 109-

115, 160-162· Scriba 2010, 48-57· Meulink 2011). Επιπρόσθετα, παρατηρείται σωστή κατανομή, αξιοποίηση και χρήση του χρόνου κατά τη διάρκεια της πρόβας (βελτίωση του χρόνου εργασίας), ενθαρρύνοντας τη θέσπιση προτεραιοτήτων σχετικών με την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Pike 2014, 85, 86, 89· Harrington 2016, 109-128· Fisher 2010, 11).

Κατά τη διάρκεια των μουσικών συμπράξεων, ενδυναμώνονται και αναπτύσσονται ακουστικές δεξιότητες μέσω της κριτικής ακρόασης των εκτελέσεων των συμπαικτών καθώς και των αυξανόμενων ακουστικών προκλήσεων (που επιπλέον περιλαμβάνουν στους πιανίστες την εξάσκηση δεξιοτήτων πολυφωνικής εκτέλεσης, αλλά και τη σωστή χρήση των pedal με βάση ακουστικά κριτήρια ανά περίπτωση), καθώς απαιτείται να εξασκηθεί μεγαλύτερη προσοχή σε ηχητικές λεπτομέρειες και ισορροπίες (Lanners 2001, 98· Yu 2015, 94, 95· Scriba 2010, 73, 75-77· Μπαξεβάνη 2018, 38· Fisher 2010, 11· Reid & Duke 2015, 230). Παράλληλα, αναπτύσσονται και ενσωματώνονται ακουστικές και οπτικές νοητικές αναπαραστάσεις μέσω ζωντανής και άμεσης εμπειρίας σύμπραξης και συνεργασίας με διαφορετικούς τύπους μουσικών οργάνων (ό.π.). Επιπλέον, αναπτύσσεται η ικανότητα αξιολόγησης ρόλων στο παίξιμο κατά την εκτέλεση (Lanners 2001, 98). Ειδικότερα, για τους πιανίστες, είναι σημαντικό να μπορούν να ξεχωρίσουν σε μια κατάσταση μουσικής σύμπραξης αν έχουν ρόλο συνοδευτικό και υποστηρικτικό, όσον αφορά στο αρμονικό και ρυθμικό υπόβαθρο, ή πιο πρωταγωνιστικό, ώστε να παίξουν με μεγαλύτερη ισχύ και πιο εξωστρεφή χαρακτήρα.

2.1.6. Η χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου

Το μάθημα πιάνου, ως υποχρεωτικό μάθημα, δεν διδάσκεται μόνο για να βελτιώσει πιανιστικές ικανότητες, αλλά και για να καλλιεργήσει μια ολοκληρωμένη ικανότητα εφαρμογής ποικίλων δεξιοτήτων, για τις οποίες χρειάζονται περισσότερο αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι προκειμένου να βελτιωθούν και να ενδυναμώσουν, και ένας εφικτός τρόπος θα μπορούσε να είναι μέσω ομαδικών καταστάσεων (Yu 2015, 93-97· Fisher 2010, 11· Meulink 2011). Και αυτό όχι μόνο λόγω του περισσότερου χρόνου μαθήματος, αλλά και

γιατί «είναι περισσότερο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον να αυτοσχεδιάζει κάποιος ή να διαβάζει για πρώτη φορά (*prima vista*) ένα μουσικό κομμάτι μαζί με άλλους, παρά μόνος του» (Young 2010, 114· Meulink 2011).

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εμπλοκή των μαθητών σε ένα ομαδικό μάθημα πιάνου είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που παρατηρούνται σε ένα ατομικό μάθημα πιάνου, όπου περισσότερο καλλιεργείται η πιανιστική ικανότητα (Lee 2021, 63). Σε μια τέτοια κατάσταση εμπλέκεται επιπλέον η κοινή αναπνοή, η ακρόαση, η όραση, οι σωματικές χειρονομίες, το κοινό φραζάρισμα, η σωστή χρήση του πεντάλ, η ηχητική ισορροπία, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες εκτός των βασικών εκτελεστικών τεχνικών που απαιτούνται για μια παράσταση, καθώς ψυχοκοινωνικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Lee 2021, 63, 64· Tan 2007, 4, 84, 90-94). Πρόκειται περισσότερο για μια πειραματική διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες νιώθουν τον παλμό της μουσικής, ρέουν μαζί, τοποθετούν το σώμα τους στο πιάνο σε ισορροπία και αρμονία με τους συμπαίκτες τους, σκέφτονται τη δακτυλοθεσία με τρόπο που να ταιριάζει στη φυσική εγγύτητα και κάποιες φορές συζητάνε, ανταλλάσσοντας μουσικές γνώσεις για συγκεκριμένα έργα (Lee 2021, 63· Tan 2007, 84, 90-94). Οι συνεργατικές ικανότητες που απαιτούνται δημιουργούν μια πιο επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας στη μουσική εκπαίδευση και αναπτύσσουν επιπρόσθετα την ικανότητα συντονισμού και προσαρμογής σε ένα ευρύ φάσμα πιθανών αλλαγών στη σκηνή κατά την εκτέλεση (Lee 2021, 64· Zhukov & Saetre 2021, 10, 11· Tan 2007, 90-94· Reid & Duke 2015).

Η Fisher αναφέρει ότι το ομαδικό μάθημα πιάνου αποτελεί μια κοινωνική δομή που οργανώνεται σύμφωνα με ένα κοινό ενδιαφέρον: το πιάνο (Fisher 2010, 9). Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω οφέλη που μπορούν να παρατηρηθούν σε συνεργατικές καταστάσεις παιχνιδιού πιάνου:

- Επιδεικνύεται μεγαλύτερη επιμονή στην ολοκλήρωση εργασιών και επιτυγχάνεται πιο εύκολα η στοχευμένη και κατευθυνόμενη ατομική ή ομαδική μελέτη συγκεκριμένων «δύσκολων» σημείων (Pike 2014, 80, 83, 86, 87· Brown 1997).

- Αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες σε δραστηριότητες εναρμόνισης και μετατόνισης (transporto), prima vista και μουσική ανάγνωση (Pike 2014, 88-89· Yu 2015, 95).
- Βελτιώνεται η απόκτηση αίσθησης σταθερού παλμού και η συνέχεια στη μουσική ροή, χωρίς τάση προς διακοπή και συνεχείς διορθώσεις (Pike 2014, 85· Lee 2021, 58· Yu 2015, 95· Scriba 2010, 66-68, 74· Young 2010, 7, 115· Fisher 2010, 11).
- Αναπτύσσονται ικανότητες ανάλυσης της παρτιτούρας και παρουσιάζεται μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση και απομνημόνευση μουσικής, μέσω της ολοκληρωμένης αντίληψης ενός έργου που επιτυγχάνεται μέσω της εκμάθησης του μέρους του συμπαίκτη (Lanners 2001, 98· Yu 2015, 94, 95· Scriba 2010, 47).
- Διαμορφώνεται η ένταση και η ποιότητα του ήχου, το φραζάρισμα, η άρθρωση και οι αναπνοές ανάλογα με τη μουσική αντίληψη της ομάδας, καθώς αποκτάται διορατικότητα και γνώση για μια ποικιλία μουσικών προσεγγίσεων, μέσω της παροχής μιας πιο σφαιρικής και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, αλλά και ομοφωνία μουσικού γούστου (Lanners 2001, 98· Lee 2021, 63· Scriba 2010, 69-74).

Συμπερασματικά, όταν γίνεται χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος πιάνου, διαπιστώνεται ενδυνάμωση των μαθητικών επιτευγμάτων και μεταγενέστερη προσωπική ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συνδυασμό με ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Pike 2014, 88-89· Μαρσαγγούρας 2008, 32· Meulink 2011). Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενώ μπορούν να βελτιωθούν οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους μέσω θετικής αλληλεπίδρασης, διάδρασης, αμοιβαίας μάθησης και θετικής αλληλεξάρτησης των μελών μιας ομάδας (Pike 2014, 86-88· Yu 2015, 96· Young 2010, 19· Meulink 2011). Γίνεται χρήση διαπροσωπικών και ομαδικών δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων ή επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν εντός της ομάδας (Pike 2014, 80· Fisher 2010, 11), ενώ αναπτύσσεται η ισότιμη επικοινωνία με συνομηλίκους, καθώς και το ομαδικό πνεύμα, η υπευθυνότητα και η ατομική ευθύνη προς επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας (Pike 2014, 80-82, 87· Meulink 2011, 13-16). Τα μέλη της

ομάδας υποχρεούνται να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες για τη μάθησή τους και απαιτείται περισσότερη ανεξαρτησία και πρωτοβουλία σε σχέση με την παραδοσιακή ατομική διδασκαλία μουσικού οργάνου (Rauhala 2015, 701· Scriba 2010, 2, 3). Εν τέλει, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στον χώρο του σχολείου, πρέπει να αναπτυχθούν στάσεις και δεξιότητες που προωθούν την αυτάρκεια του ατόμου, υπό το πρίσμα σχέσεων συνεργασίας και ένταξης του ατόμου σε μια ομάδα ως μια συμπληρωματική σχέση δυναμικής φύσεως.

2.1.7. Η δυναμική της μαθητικής ομάδας στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία

Το είδος του περιεχομένου και των σχέσεων επικοινωνίας έχουν καταλυτική επίδραση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της κοινωνικής οργάνωσης της ομάδας (Ματσαγγούρας 2008, 43). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προϋποθέτει την ατομική και ομαδική αυτονομία, έτσι όπως εκδηλώνεται μέσω της ελεύθερης επιλογής και της συλλογικής δράσης και επεξεργασίας θεμάτων (Ματσαγγούρας 2008, 28, 44). Η σχέση των ατόμων μέσα στην ομάδα δεν είναι στατική, αλλά δυναμική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Harrington 2016, 40-42· Pike 2017). Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος μιας ομάδας, όλες οι διαδικασίες γίνονται περισσότερο χρονοβόρες και η επικοινωνία πιο πολύπλοκη, με μικρότερη ενεργό συμμετοχή όλων των μελών, ενώ αυξάνεται ο αριθμός των προτάσεων επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν (Ματσαγγούρας 2008, 86-89). Ενώ στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση διαπιστώνεται άμεση καθοδήγηση του μαθητή από τον δάσκαλο και συγκεκριμένη ιεραρχική σχέση των εμπλεκόμενων, στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση η επικοινωνία είναι πολυπλοκότερη, διότι αυξάνει ο αριθμός των εμπλεκόμενων, δημιουργώντας πολλές φορές προβλήματα λειτουργικότητας μέσα στην ομάδα (Ματσαγγούρας 2008, 99).

Η μαθητική ομάδα που θα μπορούσε να προκύψει κατά τη διδασκαλία του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες διδασκαλίας (οργάνωση του φυσικού χώρου, μέγεθος και διαστάσεις μιας τυπικής αίθουσας όπου διεξάγεται το μάθημα και εξοπλισμός με 1 ή 2 πιάνο), θα μπορούσε να αποτελείται από 2-6 άτομα, με κάποιες

διακυμάνσεις προς το επάνω όριο. Αυτό είναι κάτι που εξαρτάται από τη φύση του μαθησιακού έργου, τις διδακτικές επιδιώξεις, τον διαθέσιμο χρόνο, τα διαθέσιμα μέσα, το επίπεδο, την ηλικία και την εμπειρία κάθε μαθητή.

Όταν οι εκτελεστές παίζουν το ίδιο μουσικό όργανο ή τύπο μουσικού οργάνου, οι τεχνικές εκτέλεσης είναι ίδιες κι έτσι έχουν περισσότερη κατανόηση των μουσικών και εκτελεστικών στοιχείων, καθώς και του μέσου εκτέλεσης (Tan 2007, 1). Οι περισσότερες υπάρχουσες επιστημονικές έρευνες κατευθύνονται κυρίως σε συνθέσεις και κατ' επέκταση σε μελέτη πιανιστικού συνόλου 2 πιανιστών, για 4 χέρια ή 2 πιάνα, καθώς αυτά τα δύο είδη κυριαρχούν στην πλειοψηφία της πιανιστικής φιλολογίας (Lee 2021, 58· Tan 2007). Ωστόσο, ο ορισμός του παιχνιδιού σε ένα πιανιστικό σύνολο εκτείνεται σε ένα ομαδικό έργο που μπορεί να απαιτεί και περισσότερους πιανίστες (από 3 έως 16 χέρια πιανιστών), με χρήση καινοτόμων συνθετικών τεχνικών, χαρακτηριστικών χροιών εντός και εκτός πιάνου, προετοιμασμένου πιάνου, χρήση ανθρώπινων ήχων κ.ο.κ. (Lee 2021, 61-63).

2.1.8. Η σύνθεση της μαθητικής ομάδας στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία

Το αν θα είναι ομοιογενής ή ανομοιογενής η σύνθεση της ομάδας αποτελεί ακόμα ένα ζήτημα. Από τους περισσότερους θεωρητικούς και ερευνητές της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης συνιστάται η δημιουργία ανομοιογενών-ετερογενών ομάδων και ευκαιριακά ομάδων τυχαίας σύνθεσης ή κοινού ενδιαφέροντος, καθώς και αμιγώς ομοιογενών (Ματσαγγούρας 2008, 89-91· Rauhala 2015, 696, 701, 702· Harrington 2016, 21· Fisher 2006· Meulink 2011, 3-4, 15-16). Τα πλεονεκτήματα αυτών των επιλογών στη σύνθεση των ομάδων σχετίζονται με την ποικιλία προσωπικοτήτων, ικανοτήτων, εμπειριών, ενδιαφερόντων, προοπτικών και στρατηγικών συλλογισμών (Fisher 2006).

Σε ένα σύνολο μαθητών που διδάσκονται το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου κάνοντας και χρήση μουσικών συμπράξεων και ομάδων εκτός του ατομικού τους μαθήματος, αναπτύσσονται συντονισμένες συνεργατικές προσπάθειες από όλους, προς επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων, μέσα σε ένα περιβάλλον θετικής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης σε ένα δυναμικό σύμπλεγμα μάθησης (Pace 1978· Meulink 2011, 4). Τα αποτελέσματα μελετών

έδειξαν ότι όταν δίνεται η ευκαιρία να εργαστούν οι μαθητές σε μικρές ετερογενείς ομάδες με προκαθορισμένους μουσικούς στόχους, αναγνωρίζονται τα τυχόν προβλήματα και προάγονται δημιουργικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της πρόβας προς λύση τους, αναπτύσσονται δομές μάθησης που επιτρέπουν τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων, δημιουργούνται κοινωνικές δομές που επιτρέπουν την κοινωνικοποίηση και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της ομάδας, και τέλος, ενδυναμώνεται η ευθύνη για τη μάθησή τους και η διάθεση να εργαστούν προς επίτευξη των στόχων της ομάδας (Harrington 2016· Meulink 2011, 15-16).

Η προσαρμογή της συνεργατικής μάθησης μπορεί να είναι δυνατή σε ποικίλα και διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ανεξάρτητα από την ετερογενή σύνθεση της ομάδας μάθησης (Harrington 2016). Για να φτάσει μια μαθητική ομάδα στο μέγιστο της απόδοσής της και να επιδείξει σημεία ωριμότητας, πρέπει πρώτα να περάσει από φάσεις τριβών, αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, ώστε να οριοθετηθούν οι επιμέρους ρόλοι, οι στόχοι και οι διαδικασίες (Ματσαγγούρας 2008, 72). Συχνά, υπάρχει ένας ή το πολύ δύο μαθητές που αυτοπροσδιορίζονται ως καθοδηγητές και πρωτεργάτες της ομάδας, έχοντας ηγετικό ρόλο (Harrington 2016, 2, 26-31, 115-124· Scriba 2010, 40). Πολύ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να μπορεί να καταλάβει το επίπεδο του κάθε μαθητή, τις δυσκολίες και τα «δυνατά» του σημεία, ώστε να διαμορφώσει τα κριτήρια προσδιορισμού της ομάδας, το μέγεθος και την ποιότητα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτή (Fisher 2010). Τα μέλη της ομάδας επιβάλλεται να κατέχουν και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και πνεύματος συλλογικότητας, αλλά και ικανότητες ενεργοποίησης, κινητοποίησης και αξιοποίησης του δυναμικού και των δυνατοτήτων του καθενός (Ματσαγγούρας 2008, 73). Πάντα υπάρχουν διαφορές στο μουσικό υπόβαθρο των μαθητών μέσα σε μια ομάδα, ακόμα κι αν γίνεται προσπάθεια να συνταχθούν ομοιογενείς ομάδες. Η ύπαρξη του στοιχείου της θετικής αλληλεξάρτησης είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να αναπτυχθούν συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (ό.π., 75). Η ομάδα δεν μπορεί να λειτουργεί ιεραρχικά· η εξουσία πρέπει να επιμερίζεται σε όλα τα μέλη της μέσω συλλογικών αρμοδιοτήτων και εναλλασσόμενων ρόλων (ό.π., 77-79).

2.1.9. Διαδικασίες αξιολόγησης της ομάδας

Οι διαδικασίες ατομικής και συλλογικής αξιολόγησης βοηθάνε σημαντικά την ομάδα, διότι δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν αναλυτικά τα ενδεχόμενα προβλήματα και να τεθούν στόχοι προς βελτίωση, που αφορούν στο γνωστικό επίπεδο των μελών και στη λειτουργικότητα της ομάδας (Ματσαγγούρας 2008, 157-162). Με την ατομική αξιολόγηση, αναδεικνύεται η ατομική ευθύνη των μελών και στηρίζεται η ακαδημαϊκή μάθηση κάθε μαθητή, ενώ, με την ομαδική, τονίζονται οι κοινοί στόχοι της ομάδας μέσα σε περιβάλλον θετικής αλληλεξάρτησης (Ματσαγγούρας 2008, 157-162· Reid & Duke 2015, 230).

2.1.10. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

Σε μια ομάδα είναι καλό να εμφανίζονται μορφές συλλογικής αυτορρύθμισης, που σχετίζονται με τη χρήση υλικού και οδηγιών που έχει προετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός και λαμβάνοντας υπόψη όποιους περιορισμούς έχουν τεθεί στο πλαίσιο των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 2008, 80, 81· Meulink 2011, 16-20). Αναγνωρίζεται στον/στην εκπαιδευτικό η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει άμεσες μορφές διδασκαλίας και υποδειγματικές επιδείξεις, λειτουργώντας ως πρότυπο, παρουσιάζοντας κάθε φορά την προς διδασκαλία δεξιότητα ολοκληρωμένη (Ματσαγγούρας 2008, 102). Ο ρόλος του, όμως, και η φύση της εξουσίας του/της αλλάζουν, καθώς επικοινωνεί με τα άτομα έμμεσα, διά της ομάδας (ό.π. 162-165). Ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, καθώς αποφασίζει για τη σύνθεση της ομάδας, παρέχοντας καθοδήγηση, στήριξη, βοήθεια και ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα εκπαιδεύει τους μαθητές στις συνεργατικές διαδικασίες (ό.π.).

Επιπρόσθετα, στο μάθημα του πιάνου, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί και ο ίδιος ενεργά, παίζοντας μαζί με τον/τους μαθητές. Μαθητές και εκπαιδευτικός ανταποκρίνονται πλέον σε διάφορους ρόλους, όπως: εκτελεστής, ακροατής και συνεργάτης, δημιουργώντας έτσι μια εκπαιδευτική και ακουστική εμπειρία ευεργετική για τη μουσική μάθηση (Lee 2021, 62· Zhukov & Saetre 2021, 7· Μπαξεβάνη 2018, 13). Η προσέγγιση φαίνεται να ενισχύει και να επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να

συμβάλλει στη διαφοροποίηση του εύρους των στρατηγικών διδασκαλίας, όπου οι παιδαγωγικές αποφάσεις προκύπτουν μέσα από την ομάδα και διαμοιράζονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, μέσω ενός συνεργατικού σχεδιασμού μαθημάτων, προσφέροντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία (Saetre & Zhukov, 2021, 554, 555, 559, 560, 564· Zhukov & Saetre 2021, 3, 7-11· Wall 2018, 16-17). Ωστόσο, και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν παρόμοιες προκλήσεις που αφορούν στις σχέσεις εξουσίας, την ηγεσία και την εμπλοκή των μαθητών, κάνοντας απαραίτητη την προσαρμογή σε νέους ρόλους (Saetre & Zhukov, 2021, 560, 561, 564· Zhukov & Saetre 2021, 9-11· Wall 2018, 16). Με αυτή την έννοια, η συγκεκριμένη προσέγγιση θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει μια περισσότερο δημοκρατική και συνεργατική εναλλακτική σε σύγκριση με τις υπάρχουσες πρακτικές, ή παράλληλα με αυτές, όπου το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης επαναπροσδιορίζεται και λειτουργεί ως μια κοινότητα, στην οποία συμμετέχοντες με λιγότερη και περισσότερη εμπειρία αλληλοεπιδρούν και αναπτύσσονται μέσω ενεργής-καθοδηγούμενης συμμετοχής και ανατροφοδότησης των κοινωνικών εταίρων (Saetre & Zhukov, 2021, 562-564). (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος του πιάνου βλ. Pace 1978· Baker 2006· Lee 2009).

2.2. Διδασκαλία στοιχείων μουσικής θεωρίας στο μάθημα του πιάνου

Προκειμένου να εμπεδώσουν τη γνώση, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να καθορίσουν το νόημα των εκπαιδευτικών μηνυμάτων: ερμηνεύοντας, διευκρινίζοντας, ταξινομώντας, συνοψίζοντας, συμπεραίνοντας, συγκρίνοντας και εξηγώντας τη γνώση (Carney 2010, 48). Πρέπει να μπορούν να εφαρμόσουν τη γνώση εκτελώντας ή χρησιμοποιώντας μια διαδικασία σε μια δεδομένη κατάσταση (ό.π.). Για να αναλύσουν τη γνώση, πρέπει να «σπάσουν» το υλικό στα συστατικά του μέρη και να ανιχνεύσουν πώς σχετίζεται το ένα με το άλλο, καθώς και με τη συνολική δομή (ό.π.). Για να δημιουργήσουν γνώση, πρέπει να βάλουν τα συστατικά της γνώσης μαζί, ώστε να σχηματίσουν ένα συνεκτικό σύνολο ή να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο προϊόν (ό.π.). Συμπερασματικά, σε μια γνωστική διάσταση, η «πραγματική

γνώση» είναι τα βασικά στοιχεία που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν προκειμένου να εξοικειωθούν με μια επιστήμη ή να επιλύσουν τυχόν προβλήματα, η «εννοιολογική γνώση» περιλαμβάνει τη γνώση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των βασικών στοιχείων μέσα σε μια ευρύτερη δομή που τους επιτρέπει να λειτουργούν μαζί, ενώ η «διαδικαστική γνώση» περιλαμβάνει τη διαδικασία του πώς να κάνεις κάτι: μέθοδοι έρευνας και κριτήρια για τη χρήση δεξιοτήτων και τεχνικών (ό.π.). Τέλος, η «μεταγνώση» περιλαμβάνει επίγνωση των ιδιοσυγκρασιακών μηχανισμών απόκτησης της γνώσης γενικότερα, καθώς και της δικής τους προσωπικής γνώσης (ό.π.).

Κάθε σφαιρική μουσική διδασκαλία οφείλει να περιλαμβάνει στοιχεία μουσικής θεωρίας, αρμονίας και αντίστιξης ακόμα κι από τα πρώιμα στάδια εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου, ειδικά ενός πολυφωνικού οργάνου όπως είναι το πιάνο (Bastien 1973, 156). Μαθαίνοντας θεωρία της μουσικής, οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν κατά την αρχική εκμάθηση νέων κομματιών, στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση, στην απομνημόνευση, στη σύνθεση και στον αυτοσχεδιασμό, ενισχύοντας τη συνολική κατανόηση των διάφορων μουσικών στοιχείων και δομών, ώστε να τη χρησιμοποιήσουν προς διευκόλυνση ουσιαστικότερων εκτελέσεων σε βάθος χρόνου, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα πιο ενημερωμένες ερμηνευτικές επιλογές (Carney 2010, 36-38· Bastien 1973, 252, 299· Young 2010, 7· Hood 1982).

2.2.1. Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής θεωρίας

Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας της μουσικής θεωρίας γίνεται συνήθως χωρίς καμία χρήση μουσικού οργάνου, μέσω γραπτών ασκήσεων και ερωτήσεων, χρήση βιβλίων θεωρίας ή σημειώσεων του εκπαιδευτικού (Carney 2010, 9, 34· Hood 1982· Brown 1997). Απομονώνοντας ξεχωριστές θεωρητικές έννοιες, ενδέχεται η ανάλυση και επεξήγηση εννοιών να είναι πιο διαχειρίσιμη για τους αρχάριους μαθητές, με βραχυπρόθεσμο κέρδος, αλλά με τίμημα τη δυσκολία στην επίτευξη μακροπρόθεσμων μαθησιακών στόχων (Carney 2010, 51· Larsen 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μουσικές εκπαιδευτικές δομές στην Ελλάδα, όπως είναι τα Μουσικά Σχολεία και τα ωδεία, ο εκπαιδευτικός θεωρίας είναι συνήθως διαφορετικό πρόσωπο από τον εκπαιδευτικό πιάνου. Αποτελεί όμως κοινή διαπίστωση ότι οι περισσότεροι μαθητές πιάνου

βαριούνται τη μουσική θεωρία, καθώς τη διδάσκονται αποσπασματικά και αποκομμένα από τη μουσική πράξη, ενώ δυσκολεύονται να κατανοήσουν θεωρητικές έννοιες της μουσικής και να τις συνδέσουν πρακτικά με το ρεπερτόριο και τα έργα που παίζουν, καθώς σπάνια τους δίνεται η ευκαιρία να ακούσουν ή να παίξουν περιπτώσεις δομικών γεγονότων που μαθαίνουν στο μάθημα της θεωρίας μέσω της χρήσης ζωντανών μουσικών παραδειγμάτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Carney 2010, 50). Έτσι, δεν έχουν την ευκαιρία να κάνουν γεμάτες νόημα συνδέσεις μεταξύ των θεωρητικών εννοιών και των αυθεντικών μουσικών εμπειριών.

2.2.2. Το πιάνο ως εργαλείο για την εκμάθηση και κατανόηση εννοιών μουσικής θεωρίας

Το πιάνο είναι ένα μουσικό όργανο που θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εκμάθηση και κατανόηση εννοιών μουσικής θεωρίας για οποιοδήποτε μουσικό, καθώς εύκολα οδηγεί από μόνο του σε σπουδή της μουσικής θεωρίας και αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο για την ανάπτυξη της αρμονίας και των κάθετων-συγχορδιακών σχέσεων στη μουσική (Hood 1982, 4-5· Larsen 2007, 24-52· Schwane 1999· Brown 1997). Για την ενδυνάμωση των θεωρητικών εννοιών που επιτυγχάνεται με τη χρήση του πιάνου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν το πιάνο με τέτοιο τρόπο ώστε η διδασκαλία τους να βασίζεται σε πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών (Larsen 2007, 54). Καθώς ο βασικός στόχος της διδασκαλίας του πιάνου είναι να βελτιώσει τη μουσική εκτέλεση και να εμβαθύνει στην κατανόηση της μουσικής, ο τρόπος με τον οποίο διδασκόμαστε μουσική θεωρία θα μπορούσε να εξυπηρετήσει και να συνεισφέρει σε αυτόν τον στόχο (Carney 2010, 36). Θεωρείται πολύ πιο αποδοτική και γεμάτη νόημα μια εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της το όλον, το σύνολο, προτού προχωρήσει σε περιγραφή των επιμέρους γνωστικών συστατικών· έτσι, η μελέτη της μουσικής θεωρίας είναι πιο πιθανό να σχετίζεται με και να ενσωματώνεται σε άλλες μουσικές δραστηριότητες (Carney 2010, 37· Hood 1982· Bastien 1973· Larsen 2007· Schwane 1999· Brown 1997). Διδασκαλία που ενσωματώνει τη μουσική ανάλυση και σύνθεση, την ιστορική προσέγγιση και την ανάπτυξη ακουστικών ικανοτήτων σε μια αλληλένδετη προσέγγιση ομαδικού μαθήματος πιάνου και

μουσικής θεωρίας, θεωρείται ότι θα ενίσχυε την καλύτερη κατανόηση όλων των αντικειμένων (Young 2010, 15-22· Hood 1982· Larsen 2007· Brown 1997). Οι επεξηγήσεις μουσικοθεωρητικών εννοιών θα ήταν καλό να παρουσιάζονται πρώτα ακουστικά, με τη χρήση πραγματικών και συγκεκριμένων κομματιών στο πιάνο, αν είναι δυνατό. Όσο περισσότερες και ποικίλες προσεγγίσεις κάθε έννοιας, τόσο πιο γρήγορα και διεξοδικά μπορεί να απορροφηθούν «αφηρημένες» θεωρητικές έννοιες από τους μαθητές (Larsen 2007· Schwane 1999· Brown 1997). Οι πιανίστες και οι εκτελεστές άλλων πληκτροφόρων οργάνων χρειάζεται να αναπτύξουν πολύπλοκες ικανότητες και στρατηγικές προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον συσχετισμό και συνδυασμό των κάθετων στοιχείων ή αρμονικών δομών με την οριζόντια εξέλιξη της μουσικής που πρέπει ταυτόχρονα να διαβάσουν και να παίξουν (Sloboda 1977, 123· Lehmann & McArthur 2002, 139).

Ο κατάλληλος τρόπος για να προσεγγίσει ένας εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του πιάνου είναι να εστιάσει σε μια ολιστική προσέγγιση, προσπαθώντας να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες που ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια ολοκληρωμένη μουσική προσωπικότητα (Bastien 1973). Έτσι, ένα ιδανικό μάθημα πιάνου θα ήταν καλό να περιλαμβάνει, εκτός από το ανάλογο ρεπερτόριο, παράλληλα με την καλλιέργεια της απαραίτητης τεχνικής, και στοιχεία ιστορίας της μουσικής, αποτελεσματικές τεχνικές μουσικής ανάγνωσης, καθώς και θεωρία της μουσικής (Hood 1982· Brown 1997). Τα βασικά στοιχεία θεωρίας που είναι απαραίτητα για την προαγωγή της μουσικότητας των μαθητών περιλαμβάνουν τα εξής: ρυθμό και μέτρο, μελωδική και διαστηματική δομή, αρμονία και δραστηριότητες εναρμόνισης μελωδίας, κλίμακες, τονικότητες και δραστηριότητες μετατόνισης (*transporto*), δραστηριότητες ανάλυσης (μορφολογικής και αρμονικής), καλλιέργεια ακουστικής αγωγής, δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού (Hood 1982· Fisher 2006· Larsen 2007). Η μελέτη της εφαρμοσμένης αρμονίας στο πιάνο, όπου αυξάνεται η ακουστική ευκρίνεια μέσω της λειτουργικής εναρμόνισης, η ικανότητα να αυτοσχεδιάζει κάποιος συνοδεία σε τραγούδια και να παρέχει συγχορδιακή υποστήριξη σε μονόφωνες μελωδίες, όπως και η ικανότητα να παίζει κανείς γνωστά τραγούδια με το αυτί, είναι δεξιότητες ζωτικής σημασίας για όλα τα επίπεδα της μουσικής σπουδής (Bastien 1973, 390-391· Hood 1982· Larsen 2007). Η διδασκαλία μουσικής θεωρίας είναι

ζήτημα ζωτικής σημασίας για τους δασκάλους πιάνου, οι οποίοι συχνά αγωνίζονται να βρουν αποδοτικούς και αποτελεσματικούς τρόπους, ώστε η κατάρτιση στη μουσική θεωρία να μην είναι κατακερματισμένη και αποκομμένη από αυθεντικά πλαίσια μουσικών δραστηριοτήτων και μουσικής εκτέλεσης, αλλά αντιθέτως, να παρέχονται στους μαθητές επαρκείς και ικανοποιητικοί τρόποι εμπλοκής της μουσικής θεωρίας και πράξης μέσω δραστηριοτήτων και γεμάτων νόημα πλαισίων (Carney 2010, 1· Hood 1982· Larsen 2007· Schwane 1999· Brown 1997).

Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι μουσικής συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές και μηχανισμούς κατανόησης εισάγοντας τεχνικές, συναισθηματικές και ιστορικές πτυχές σε ένα μουσικό κομμάτι, αλλά και συστηματική χρήση των γνώσεων μουσικής θεωρίας και αρμονίας, ώστε ο μουσικός αναγνώστης να μπορέσει να βγάλει νόημα από τη μουσική με τη χρήση τέτοιων τεχνασμάτων (Hall & Robinson 2012, 13· Zhukov 2014, 489· Larsen 2007· Schwane 1999· Brown 1997). Καθώς οι μουσικοί αναπτύσσουν γνώση των συμβάσεων-κανόνων της αρμονίας και των μουσικών δομών, είναι πιο πιθανό να κάνουν αντίστοιχες προβλέψεις για την πορεία του κομματιού, ανάλογες του στυλ και του ύφους του συνθέτη, παίζοντας αυτό που αναμένουν, παρά αυτό που πραγματικά είναι τυπωμένο (Fine, Berry, & Rosner 2006, 433· Waters, Underwood, & Findlay 1997, 478· Thompson & Lehmann 2004, 147-148). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η ικανότητα προβλέψεων και προσδοκιών αναπτύσσεται με την αύξηση της μουσικής εξειδίκευσης και γνώσης. Βέβαια, όταν υπάρχει ατονική αρμονία σε σύγχρονα-μοντέρνα έργα, οι προβλέψεις είναι πιο δύσκολο να γίνουν, γιατί η αρμονία είναι μη αναμενόμενη και μη οικεία (Fine, Berry, & Rosner 2006, 442). Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι έμπειροι μουσικοί αναγνώστες, λόγω της έλλειψης οικείων δομικών σημαδιών (φράσεις-πτώσεις), ψάχνουν για δομές που θα τους επιτρέψουν να απομονώσουν τα στοιχεία της νέας μουσικής γλώσσας, ώστε να κάνουν μετά ομαδοποιήσεις και να διαβάσουν εύκολα το μουσικό κομμάτι (Sloboda 1977, 123). Επιπλέον, υπάρχει και η δυνατότητα να λάβουν χώρα και τεχνικές κατανόησης ενός μουσικού κειμένου με στοχευμένες ερωτήσεις από τον δάσκαλο, όπου απαιτείται από το μαθητή να εξετάσει πολύ συγκεκριμένα ζητήματα και να δώσει απαντήσεις, εκτός των αφηρημένων ερωτήσεων που αναπτύσσονται μέσα στο μυαλό του καθώς διαβάζει ή ακροάται (μεταγνώση) (Hall & Robinson 2012, 14· Brown

1997). Άλλες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμεύσουν στη βελτίωση των ικανοτήτων μουσικής ανάγνωσης, ειδικά στους πιανίστες, μπορεί να είναι το σιωπηλό πάτημα-ιχνηλάτηση των πλήκτρων πριν παίξουν (η δοκιμή δηλαδή χωρίς ήχο), το να βλέπει και να διαβάσει ο μαθητής πιο «μακριά» (πιο δεξιά) από αυτό που παίζει εκείνη τη στιγμή, οι εμπειρίες συνοδείας και η μουσική σύμπραξη (όπου ταυτόχρονα με το παίξιμο του δικού τους μέρους πρέπει να παρατηρούν και να «σκανάρουν» το μέρος του άλλου οργάνου ή φωνής), η ξεχωριστή ρυθμική εξάσκηση (καθώς τα ρυθμικά λάθη υπερτερούν έναντι όλων των άλλων τύπων λαθών που γίνονται κατά την ανάγνωση) και η γνώση του μουσικού στυλ (που περιλαμβάνει ανάλυση όλων των παραμέτρων ενός μουσικού έργου σε σχέση με ιστορικούς, δομικούς και ερμηνευτικούς παράγοντες, αντίληψη της δομής των φράσεων και κατανόηση της μουσικής γλώσσας) (Zhukov 2014, 489-490· Brown 1997).

2.2.3. Μουσικός γραμματισμός

Το 1966 αναφέρθηκε από τον Bruner για πρώτη φορά η διαμορφωτική θεωρία μάθησης (Bruner 1966), σύμφωνα με την οποία οι διαδικασίες διανοητικής ανάπτυξης πραγματοποιούνται μέσω τριών σταδίων που περιλαμβάνουν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης: α) τον ενεργό τρόπο, όπου το άτομο μαθαίνει μέσω αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και κατανοεί μέσω της αυθόρμητης δράσης, β) τον εικονικό τρόπο, όπου το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες ή φιγούρες για να αναπαραστήσει οπτικά τις έννοιες που έχει εσωτερικεύσει μέσω του πρώτου σταδίου, και γ) τον συμβολικό τρόπο, όπου το άτομο μπορεί να αναπαραστήσει έννοιες με κάποιον ποιο αφηρημένο κώδικα, όπως είναι, π.χ., η γλώσσα (Reifinger 2020, 22). Στη μουσική, αυτό αντικατοπτρίζεται στο πρώτο στάδιο μέσω ενσώματων εμπειριών με βάση τη δράση, όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φωνή ή/και το σώμα τους προκειμένου να μάθουν ακουστικά, προφορικά και κιναισθητικά έννοιες που αφορούν το τονικό ύψος και την πορεία μιας μελωδίας, αλλά και τη διάρκεια των ήχων (ό.π.). Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους οπτικά, χρησιμοποιώντας εικόνες, π.χ. γραμμές που τοποθετούνται ψηλά ή χαμηλά για τα τονικά ύψη ή κάτι αντίστοιχο για τη διάρκεια (ό.π.). Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές μπορούν να

αναπαραστήσουν έννοιες τονικών υψών και ρυθμού με πιο ακριβή σύμβολα, δηλαδή, στην περίπτωση της μουσικής, μέσω μουσικής σημειογραφίας (ό.π.).

Η μουσική σημειογραφία δεν ενσωματώνεται σε πολλές μουσικές κουλτούρες ή μοντέλα μουσικής δημιουργίας ανά τον κόσμο, αλλά σίγουρα συνδέεται με τη δυτική κλασική μουσική παράδοση (Reifinger 2020, 21· Thompson & Lehmann 2004, 145). Αναπόσπαστο κομμάτι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικής στη δυτική μουσική παράδοση είναι το να μάθει κάποιος να διαβάζει παρτιτούρα, παρόλο που αυτό δεν είναι προαπαιτούμενο για την εμπλοκή σε μουσικές δραστηριότητες και μπορεί να είναι άσχετο με το πλαίσιο πολλών μουσικών στυλ (Gudmundsdottir 2010b, 61). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι καλές αναγνωστικές ικανότητες επιταχύνουν την εκμάθηση νέου ρεπερτορίου στη μουσική, κάτι που με τη σειρά του θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα τη ροή και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία, όπως και την προετοιμασία για την αγορά εργασίας στον επαγγελματικό χώρο της μουσικής (Zhukon 2014, 487). Ως «μουσικός γραμματισμός» αναφέρεται η γνώση και η κατανόηση που απαιτείται για να λάβει κανείς μέρος και να πραγματοποιήσει μουσικές δραστηριότητες δημιουργίας, εκτέλεσης και ανταπόκρισης (Reifinger 2020, 21). Το να διαβάζει κανείς γραμμένη παρτιτούρα μπορεί να είναι μία μόνο διάσταση του μουσικού γραμματισμού, όπως η συμβατική σημειογραφία είναι μόνο ένας από τους πολλούς τύπους μουσικής σημειογραφίας (ό.π.). Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιστάσεις όπου οι ικανότητες ανάγνωσης μουσικής σημειογραφίας είναι σημαντικές και η μουσική εκπαίδευση πρέπει να παρέχει επάρκεια στη διδασκαλία τέτοιων ικανοτήτων (ό.π.).

2.2.4. Η μουσική ανάγνωση

Η μουσική ανάγνωση είναι μια διαδικασία «μετάφρασης» των συμβόλων μουσικής σημειογραφίας σε ήχο και κίνηση (Reifinger 2020, 21· Fine, Berry, & Rosner 2006, 431). Δεν είναι απλώς μια διαδικασία αναγνώρισης των ονομάτων των φθόγγων και της διάρκειάς τους, καθώς αυτό δεν απαιτεί κάποια μουσική ικανότητα (Reifinger 2020, 21· Lehmann & McArthur 2002, 135-136). Η μουσική ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει ικανότητες ανάγνωσης και κιναισθητικές ικανότητες, δεξιότητες όπως η

εσωτερική ακοή (inner hearing/audiation) και οι ακουστικές νοητικές αναπαραστάσεις, οπτική αντίληψη και αναγνώριση σχημάτων και μοτίβων, διαδικασίες που εμπλέκουν τη μνήμη και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (αυτοσχεδιαστικές ικανότητες και προβλέψεις-προσδοκίες) (Gudmundsdottir 2010α, 331· Fine, Berry, & Rosner 2006, 432· Zhukov 2014, 488· Lehmann & McArthur 2002, 135-148· Pike & Carter 2010, 232· Thompson & Lehmann 2004, 145-147· Wall 2018, 4). Κατά τη διάρκεια της μουσικής ανάγνωσης, η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών τονικού ύψους και των πληροφοριών χρόνου είναι ξεχωριστές διαδικασίες, οι οποίες ακολουθώντας ενοποιούνται μέσω της εκτέλεσης (Reifinger 2020, 21· Gudmundsdottir 2010b, 62). Η ικανότητα να διακρίνει κανείς και να αντιλαμβάνεται το γενικό πλαίσιο, και να ψάχνει για γεμάτες νόημα δομές σε μια συμβολική αναπαράσταση οδηγούν σε επιτυχή μουσική ανάγνωση (Gudmundsdottir 2010b, 63· McPherson, & Gabrielsson 2002, 104). Οι ομαδοποιήσεις στη μουσική είναι τόσο σημαντικές όσο και στη γλώσσα, ενώ μια μονάδα ιδιαίτερης σημασίας φαίνεται να είναι η φράση (Sloboda 1977, 118). Η φράση στη μουσική συνδέεται με την αρμονία και τη δομή, καθώς, στη δυτικοευρωπαϊκή μουσική, στο τέλος μιας φράσης υπάρχει κάποια πτώση, η οποίας λειτουργεί ως δομικό στοιχείο-σημάδι (ό.π., 119). Υπάρχουν κάποιες κοινές στρατηγικές στη γλώσσα και στη μουσική που χρησιμοποιούν συνδέσεις κατανόησης, όπως «η χρήση του σχήματος», που βασίζεται σε προηγούμενη γνώση και μπορεί να αυξήσει την ικανότητα για την ενθύμηση νέας πληροφορίας, «ο προβληματισμός», που βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να καταλάβουν το υλικό θέτοντας διαρκώς ερωτήματα και αναζητώντας απαντήσεις, «η οπτικοποίηση», η ικανότητα, δηλαδή, να απεικονίζει κάποιος στο μυαλό του ό,τι έχει ακούσει ή διαβάσει, «η διαλογή πληροφοριών», η ικανότητα να υπολογίζει κανείς τί είναι πιο σημαντικό και ζωτικής σημασίας σε μια παράταξη πληροφοριών, και τέλος «η σύνθεση», η συνθετική σκέψη, η οποία είναι σπειροειδής (Frasher 2014, 7-8).

2.2.5. Η επιτυχία στη μουσική ανάγνωση

Η επιτυχία στη μουσική ανάγνωση σε υψηλό επίπεδο καθορίζεται από την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών και την ψυχοκινητική ταχύτητα (Gudmundsdottir 2010b, 62). Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι οι ικανοί αναγνώστες

εμφανίζουν ανώτερο επίπεδο ανάκλησης και μνήμης, ακόμα κι όταν δεν τους ζητείται ρητά να απομνημονεύσουν, γεγονός που διευκολύνει σε επαναλήψεις ή παίξιμο παρόμοιων τμημάτων σε ένα κομμάτι (Lehmann & McArthur 2002, 141· Thompson & Lehmann 2004, 147). Επίσης, το ζήτημα της ταχύτητας κατά την ανάγνωση θα μπορούσε να υπερνικηθεί αν γινόταν «ομαδοποίηση», όπου μια ομάδα μονάδων (π.χ. νότες μιας συγχορδίας) μπορούσαν να αναλυθούν και να προσληφθούν ταυτοχρόνως ως μία πληροφορία, ως ένα δεδομένο (Sloboda 1977, 119· Larsen 2007, 51). Επιπρόσθετα, η επιτυχημένη μουσική ανάγνωση εξαρτάται και από την αποκωδικοποίηση και την εκτέλεση πληροφοριών χρόνου, και από την ανάγνωση ρυθμικών σχημάτων: την ικανότητα του μουσικού να φτιάξει και να αναπαραγάγει ένα μουσικό σχήμα, βασισμένος σε εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις του μουσικού μέτρου (Gudmundsdottir 2010a, 335· Bruser 1997). Οι μέθοδοι εκμάθησης ανάγνωσης του ρυθμού μπορούν να περιλαμβάνουν παλαμάκια, μέτρημα, χτύπημα του ποδιού ώστε να δίνεται το beat, χρήση λόγου σε ρυθμικά σχήματα (Gudmundsdottir 2010a, 336). Η χρήση της επανάληψης βοηθάει να παγιωθούν τα μελωδικά και τα ποικίλα ρυθμικά σχήματα (Hall & Robinson 2012, 15).

Οι ικανότητες αποκωδικοποίησης οπτικών πληροφοριών και οι κινητικές αποκρίσεις είναι σημαντικά στοιχεία για τη μουσική ανάγνωση, αλλά το «κλειδί» για μια επιτυχημένη μουσική εκτέλεση είναι η ομαδοποίηση και ο συνδυασμός αυτών των ικανοτήτων (Gudmundsdottir 2010a, 332). Οι οπτικές ενδείξεις πρέπει να συνδέονται αποτελεσματικά με τις κινητικές δεξιότητες, προκειμένου να μπορεί ο μουσικός να μην χρειάζεται να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια και να μπορεί να παρακολουθεί άλλες λεπτομέρειες του μουσικού κειμένου, όπως, π.χ., τα εκφραστικά στοιχεία (Pike & Carter 2010, 232).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ο ρόλος της εξοικείωσης με πολλά και διαφορετικά στυλ και τεχνοτροπίες σύνθεσης, και με την ιδιοσυγκρασιακή μουσική γλώσσα διαφόρων συνθετών, αλλά και των πολύπλευρων και πολλαπλών εμπειριών για την ανάπτυξη της ικανότητας στη μουσική ανάγνωση (Fine, Berry, & Rosner 2006, 434, 442· Brown 1997). Η ικανότητα στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (*prima vista*) είναι μια γενική δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργείται για μια παρατεταμένη και μεγάλη περίοδο, προκειμένου να υπάρχει βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων (Bastien 1973,

390). Η μελέτη και η εκτέλεση ρεπερτορίου μουσικών συμπράξεων αποτελεί μια πολύτιμη βοήθεια στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς, σε τέτοιες εμπειρίες, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεχίζουν χωρίς διακοπές και σταματήματα τη μουσική ροή και να συγχρονίζονται με τους συμπαίκτες τους (Bastien 1973, 390). Συμπερασματικά, ακόμα και σε υψηλό επίπεδο μουσικών, όπου οι βασικές ικανότητες έχουν πια κατακτηθεί, διαφορετικό μουσικό υπόβαθρο και μακροχρόνιες διαφορές στη μελέτη μπορεί να οδηγήσουν σε ένα ιδιοσυγκρασιακό προφίλ ικανοτήτων μουσικής ανάγνωσης (Lehmann & McArthur 2002, 143).

2.2.6. Παίξιμο με το αυτί (rote-before-note approach)

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ικανότητα να παίζει κάποιος με το αυτί μπορεί να έχει θετικό συσχετισμό με τις ικανότητες μουσικής ανάγνωσης (Gudmundsdottir 2010a, 333). Η προσέγγιση στη διδασκαλία κατά την οποία ο μαθητής παίζει πρώτα με το αυτί και μετά εισάγεται στη μουσική σημειογραφία και ανάγνωση παρτιτούρας (rote-before-note approach), όπως και η διδασκαλία θεωρητικών μουσικών εννοιών (π.χ. κλίμακες) μέσω άμεσων εμπειριών, δηλωτική-αντιληπτική γνώση και αυτοματισμούς, παρέχει στους μαθητές βελτιωμένη γνώση των συμφραζόμενων, βαθύτερη μουσική κατανόηση και εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν μετά να μάθουν καλύτερα και πιο εύκολα να διαβάζουν μουσική, εξοικονομώντας, έτσι, πολύτιμο χρόνο (Grey 2020, 59-60· McPherson & Gabrielsson 2002, 101-103· Carney 2010, 45-46· Larsen 2007).

Η ικανότητα να αναπτύσσονται από τους μαθητές νοητικές αναπαραστάσεις των ήχων ενώ διαβάζουν παρτιτούρα, χωρίς να ακούνε φυσικά τον ήχο, είναι μια σημαντική δεξιότητα όταν κάποιος διαβάζει μουσική και αναφέρεται από τον E. Gordon ως «σημειογραφική ακουστότητα» (notational audiation) (Reifinger 2020, 22· Fine, Berry, & Rosner 2006, 442· McPherson & Gabrielsson 2002, 102-103). Αυτή η ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί σημαντικά όσο αυξάνει η εμπειρία (Fine, Berry, & Rosner 2006, 443). Η διαδικασία αφομοίωσης και κατανόησης της μουσικής συμβαίνει και όταν συνθέτει ή αυτοσχεδιάζει κάποιος (Carney 2010, 43). Ο Gordon υποστηρίζει ότι δίνεται νόημα στη μουσική, και επομένως μπορεί εύκολα να απομνημονευτεί, μέσω της ακρόασης του πλαισίου, των συμφραζόμενων και

του περιεχομένου της μουσικής (Carney 2010, 43, 45). Οι διαδικασίες καλλιέργειας της ακουστικής αγωγής μπορούν να υποστηριχτούν περαιτέρω με συνεχή παρουσίαση εννοιών σε πολλαπλά πλαίσια, οπτικά και ακουστικά, και με χρήση πολλαπλών παραδειγμάτων, ώστε να γίνεται και αναγνώριση σχημάτων και άλλων δομών, ενθαρρύνοντας τη γεμάτη νόημα μάθηση (Carney 2010, 43).

2.2.7. Η χρήση μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων

Σύμφωνα με τον Gordon, τα σχήματα (patterns) είναι το μικρότερο νοηματικό στοιχείο στη μουσική (Reifinger 2020, 22). Έτσι, προτείνεται η χρήση μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων ως μέσο για το χτίσιμο-επίτευξη της μουσικής κατανόησης και τον πυρήνα της μουσικής διδασκαλίας (Reifinger 2020, 22· Grey 2020, 64-65). Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η κατασκευή και ο αυτοματισμός εκτέλεσης σχημάτων προς επίλυση προβλημάτων (Carney 2010, 32). Οι έμπειροι μουσικοί αντιλαμβάνονται πιο μεγάλα τμήματα-κομμάτια στην παρτιτούρα, αναγνωρίζουν ομάδες, όπως ρυθμικά ή μελωδικά σχήματα, και εφαρμόζουν ολιστικές στρατηγικές για την ανάγνωση (Gudmundsdottir 2010a, 334· Zhukov 2014, 488· Fine, Berry, & Rosner 2006, 432, 440· Waters, Underwood, & Findlay 1997, 477-478· Thompson & Lehmann 2004, 147). Η ικανή και προχωρημένη μουσική ανάγνωση περιλαμβάνει αυξημένη ευαισθησία και ταχύτατη κωδικοποίηση των μουσικών δομών, όπως συγχορδίες, μουσικές φράσεις και τονικότητα, και κατανόηση των σχέσεων που δημιουργούνται σε μια ομάδα φθόγγων, ενώ η αντίστοιχη έλλειψη έχει ως αποτέλεσμα τη «φτωχή» μουσική ανάγνωση κατά την εκτέλεση μουσικής (Gudmundsdottir 2010b, 63· Grey 2020, 64· Pike & Carter 2010, 232). Η διδασκαλία που προωθεί την κατανόηση των μουσικών δομών είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με αυτή που δίνει έμφαση μόνο στην αναγνώριση των τονικών υψών μέσω των ονομάτων τους, δακτυλοθεσίας και παραγωγής ήχου (Gudmundsdottir 2010a, 334· Brown 1997). Επομένως, είναι καλό να εστιάζουμε στις δομές και στις ομάδες που σχηματίζουν τα τονικά ύψη, όπως συγχορδίες, φράσεις ή μελωδίες, ώστε να μετατραπεί αυτή η γνώση εύκολα, με ροή και ευχέρεια, σε κινητικό αποτέλεσμα (Gudmundsdottir 2010a, 334-335· Zhukov 2014, 489· Bruser 1997). Η ικανότητα της ομαδοποίησης

ξεχωριστών τμημάτων πληροφοριών σε μεγαλύτερα, γεμάτα νόημα τμήματα είναι ουσιώδης για μια αποτελεσματική γνωστική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την ταυτόχρονη επεξεργασία περισσότερων δεδομένων στη μνήμη εργασίας (Pike & Carter 2010, 231-232· Waters, Underwood, & Findlay 1997, 478). Ένας, λοιπόν, από τους στόχους κατά τη διδασκαλία θα έπρεπε να είναι η κατασκευή και ο αυτοματισμός σχημάτων που εδρεύουν στην μακροπρόθεσμη μνήμη (Carney 2010, 44).

2.3. Χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων στο μάθημα του πιάνου

Ως δημιουργικότητα στη μουσική ορίζεται η διαδικασία όπου μέσω των ήχων παράγονται μοναδικά και πρωτότυπα δημιουργήματα-προϊόντα, ταυτόχρονα με την καλλιέργεια της λήψης αποφάσεων και αυτενέργειας, την ανάπτυξη ιδεών, φαντασίας, διορατικότητας, ευελιξίας, αυθορμητισμού, πειραματισμών και έκφρασης συναισθημάτων (Wall 2018, 2-3· Χαλάτση 2016, 35-37). Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι «η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ολιστικής μάθησης και προσέγγισης της μουσικής, με κύρια χαρακτηριστικά την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή και της επιθυμίας του να επιτύχει, την αυτενέργεια και συνεργασία των μαθητών, και τέλος την ισορροπία ανάμεσα στο συγκινησιακό βίωμα και την κατανόηση ως τις δυο πλευρές της μαθησιακής εμπειρίας» (Στάμου 2005).

2.3.1. Χρήση προπαρασκευαστικών δημιουργικών δραστηριοτήτων

Η πρότερη επαφή, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, με μελωδικά και ρυθμικά σχήματα που βρίσκονται σε μια μουσική παρτιτούρα, βοηθάει και διευκολύνει τους μαθητές κατά τη φάση της μουσικής ανάγνωσης, καθώς έρχονται σε επαφή με γνώριμο ρυθμομελωδικό υλικό, έχουν προετοιμαστεί ακουστικά και το αναγνωρίζουν, και μπορούν να προβλέψουν το μελωδικό αλλά και αρμονικό μουσικό πλαίσιο (Grey 2020, 66· Hood 1982, 11-12). Οι ξεχωριστές φιλοσοφίες των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων των Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodaly και Gordon ποικίλλουν, αλλά σημειώνουν όλες τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των ακουστικών ικανοτήτων, τη δημιουργική

έκφραση μέσω του ήχου και της κίνησης, και τη διδασκαλία με το αυτί πριν τη μεταφορά στην ανάγνωση παρτιτούρας (Grey 2020, 61· Χαλάτση 2016, 30-33· Wall 2018). Ένα «καλό αυτί» αποτελεί μια σημαντική ένδειξη μουσικού δυναμικού και έχει μεγάλη σημασία η επιδίωξη της ακουστικής αφύπνισης κάθε μαθητή μέσω της διδασκαλίας του μουσικού οργάνου (Hood 1982, 97-102).

Στα μαθήματα μουσικής, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται ποικίλες προπαρασκευαστικές δραστηριότητες, κατά βάση ομαδοσυνεργατικές, που να προηγούνται της τυπικής διδασκαλίας και να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη μουσική κατανόηση και τη μουσική μνήμη, επιτρέποντας την αξιολόγηση απόκτησης δεξιοτήτων σε ποικίλα στάδια ανάπτυξης (Reifinger 2020, 21· Grey 2020, 63-65· Μπαξεβάνη 2018, 16). Οι δραστηριότητες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα μπορούν να αφορούν σε ένα σύντομο μέρος του μαθήματος ή να γίνονται περιστασιακά, αλλά μπορούν και να ενσωματωθούν σε τακτική βάση στο μάθημα (Reifinger 2020, 23). Μπορούν να συμπληρώνονται και με άλλες ενισχυτικές δραστηριότητες, π.χ. τραγούδι των φθόγγων της συγχορδίας της τονικής, ακουστικός προσανατολισμός στην τονικότητα ενός κομματιού, μιας φράσης ή μιας μελωδίας, διάκριση και συσχετισμός τονικής και δεσπόζουσας, μεταφορά μελωδιών σε άλλες τονικότητες (*transporto*), εναρμόνιση μελωδιών, μουσικά παιχνίδια στο σχήμα ερώτησης-απάντησης (*call and response patterns*), χρήση *ostinato*, μάθηση μέσω μίμησης, χρήση απλών μορφολογικών δομών (διμερή ή τριμερή φόρμα), ρυθμικός λόγος-ρυθμικές συλλαβές, χρήση του σώματος ως κρουστό όργανο, ρυθμικά παιχνίδια με σταθερό παλμό, δημιουργική κίνηση, μουσικά παιχνίδια ανίχνευσης λαθών, χρήση θέματος και παραλλαγών του, μουσική ακρόαση, «σιωπηλό τραγούδι» ταυτόχρονα με τη μουσική ανάγνωση, ασκήσεις μουσικής ορθογραφίας, ακουστική-οπτική διάκριση, χρήση μουσικού υλικού που περιλαμβάνει τα στοχευμένα τονικά ύψη, χρήση ποικιλίας κλιμάκων εκτός μειζόνων και ελασσόνων (όπως πεντατονικών, αλλά και άλλων τροπικών κλιμάκων, κλίμακας ολόκληρων τόνων, blues κλίμακας κ.ά.), πειραματισμός με διάφορες πηγές ήχου, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση (Reifinger 2020, 23-27· Grey 2020, 61-63· McPherson & Gabrielsson 2002, 107-113· Thompson & Lehmann 2004, 151-157· Bastien 1973, 252-255· Bruser 1997· Hood 1982, 94-106· Larsen 2007, 6· Schwane 1999, 38-39).

2.3.2. Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση

Στο πέρασμα των χρόνων, η μουσική διδασκαλία μετατόπισε την εστίασή της από τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση προς περισσότερο τεχνικά και ερμηνευτικά θέματα (Grey 2020, 60· McPherson & Gabrielsson 2002, 100). Ωστόσο οι μαθητές αναφέρουν ότι το πιο θετικό και συνάμα διασκεδαστικό σε σχέση με το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού είναι η έκφραση της δημιουργικότητας που προκύπτει αβίαστα και η έλλειψη κανόνων, ταυτόχρονα όμως με την ανάπτυξη της γενικής εκτελεστικής ικανότητας (Young 2010, 29-30). Σε αυτό βοηθάει και η παράλληλη χρήση, κατά τον αυτοσχεδιασμό, λειτουργικών και μη λειτουργικών αρμονικών ακολουθιών, σε αρκετές περιπτώσεις, που δεν αντανakλά τις αρχές που μαθαίνονται κατά κανόνα στις τάξεις της θεωρίας (Larsen 2007, 30). Ο αυτοσχεδιασμός προκαλεί όλους τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά, χρησιμοποιώντας δομές που έχουν μάθει στο μάθημα της θεωρίας, ενώ μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης των θεωρητικών εννοιών (Larsen 2007, 5, 97). Είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τις τάξεις των θεωρητικών μαθημάτων της μουσικής και του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου, καθώς τελικά καθορίζει αν ο μαθητής έχει μάθει ή όχι μια συγκεκριμένη θεωρητική έννοια και αν μπορεί να την υλοποιήσει με πρακτικό τρόπο στο πιάνο (Larsen 2007, 54). Επιπλέον αποτελεί ένα καλό δείκτη της ακουστικής κατανόησης των μουσικών σχέσεων και της ικανότητας των μαθητών να δημιουργούν αυτοσχεδιάζοντας πάνω σε ένα δοσμένο αρμονικό ή μελωδικό σχήμα, καθώς η γνωστική βάση που χρησιμοποιείται στη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού περιλαμβάνει την εσωτερίκευση του υλικού (Larsen 2007, 55). Ο αυτοσχεδιασμός συνδυάζει δύο βασικές δεξιότητες: τον σχεδιασμό (την ικανότητα, δηλαδή, να κωδικοποιεί κάποιος και να επεξεργάζεται γρήγορα και με ευχέρεια την πληροφορία από κάποιο ερέθισμα) και την εκτέλεση (την ικανότητα να μεταφράζει αυτόν τον σχεδιασμό σε ελεγχόμενες και ακριβείς κινητικές δράσεις) (Thompson & Lehmann 2004, 151-152). Ο αυτοσχεδιασμός είναι η πιο αυθόρμητη και διαδεδομένη μορφή μουσικής δημιουργίας: μια αυθόρμητη ταυτόχρονη πράξη σύνθεσης και εκτέλεσης, μια συνειδητά κατευθυνόμενη μουσική δημιουργική διαδικασία που συνδέεται με τη μουσική πράξη και δεν καταγράφεται με μουσική σημειογραφία ή άλλον τρόπο, ενώ ο δημιουργός δεν μπορεί να

επιστρέψει για να κάνει διορθώσεις αργότερα (Χαλάτση 2016, 24' Wall 2018, 3). Πρόκειται για μια «ανοιχτού τύπου» δεξιότητα, όπου ο εκτελεστής πρέπει να προσαρμόζεται σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς καλείται να χαρτογραφήσει άγνωστο μουσικό έδαφος, πολλές φορές χωρίς ξεκάθαρα οριοθετημένο εύρος δράσεων (Thompson & Lehmann 2004, 143-144).

Η διδασκαλία σε ομαδικό πλαίσιο προσφέρεται για την εδραίωση ενός παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου δημιουργικά παιχνίδια μπορεί να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διδάξουν θεωρητικές έννοιες (Fisher 2010, 11), ενώ αναπτύσσονται επικοινωνιακές δεξιότητες και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αλληλεπίδραση, ενεργητική ακρόαση, ανταλλαγή ιδεών, συλλογική λήψη αποφάσεων, εμπιστοσύνη, ανάληψη ρίσκων και αξιολόγηση της προσπάθειας όλων (Χαλάτση 2016, 45' Wall 2018, 17-18). Ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να προσδίδουν νόημα στη δημιουργικότητά τους, να συνδέονται και να αλληλοεπιδρούν με τρόπους που αναπτύσσουν μια κοινωνική και μουσική αίσθηση του εαυτού τους (Wall 2018, 17-18). Επιπλέον, οι μαθητές διευκολύνονται στο να βιώσουν πιο εύκολα μια κατάσταση «εμπειρίας ροής», όπου απορροφώνται πλήρως στη δραστηριότητα που συμμετέχουν, έχοντας απώλεια της αίσθησης του χώρου και του χρόνου (Χαλάτση 2016, 44). Μπορεί να γίνει δημιουργική χρήση θεωρητικών εννοιών της μουσικής μέσω της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τις ακουστικές δεξιότητες, αλλά και το αντίστροφο (Carney 2010, 41' Larsen 2007' Χαλάτση 2016, 33). Πραγματοποιείται ενεργή μάθηση που εμπεριέχει και καλλιεργεί τις ακουστικές ικανότητες, καθώς απαιτείται συνεχής παρακολούθηση και αντίδραση από τους μαθητές (Larsen 2007, 55' Χαλάτση 2016, 40). Μέσω της χρήσης αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, παρατηρείται πρόοδος στις γνωστικές δεξιότητες και ευχέρεια στη μουσική ανάγνωση, καλύτερη κατανόηση των μουσικοθεωρητικών εννοιών, αύξηση της προσοχής και συγκέντρωσης, βελτίωση της μουσικής μνήμης, αύξηση της ρυθμικής ακρίβειας, ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, ενίσχυση της μουσικότητας, ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, βελτίωση στην αυτο-αποτελεσματικότητα, τον αυτοέλεγχο, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων, μείωση του σκηνικού άγχους (Χαλάτση 2016, 38-45, 123-125' Wall 2018, 16-18).

Μετά από σύγκριση μεθόδων πιάνου, σε ό,τι αφορά στις θεωρητικές έννοιες που εμπειριούνται και εξασκούνται συνολικά, διαπιστώθηκαν πολλές αδυναμίες και ελλείψεις στους τομείς του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και της ανάπτυξης ακουστικών ικανοτήτων (Hood 1982, 94-95). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικών οργάνων ενσωματώνουν αντίστοιχες δημιουργικές δραστηριότητες μόνο κατά τη διδασκαλία προχωρημένων μαθητών ή μαθητών που ασχολούνται και ενδιαφέρονται για τη jazz μουσική (Wall 2018, 5). Οι μαθητές που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει επαρκές επίπεδο εκτελεστικών και τεχνικών δεξιοτήτων, όπως αυτές ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς, κατά κανόνα δεν έχουν ευκαιρίες αυτοσχεδιασμού ή/και σύνθεσης (ό.π.). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ αυτοσχεδιασμού και μάθησης θα μπορούσε ίσως να είναι ανεστραμμένη. Αντί να μάθουν οι μαθητές πώς να αυτοσχεδιάζουν, θα μπορούσαν να αυτοσχεδιάζουν προκειμένου να μάθουν (ό.π.). Αντί να μαθαίνουν από τυπωμένο μουσικό υλικό και μουσικά κείμενα-παρτιτούρες, στη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές μαθαίνουν μέσω εξερεύνησης, ομαδοσυνεργατικών προσπαθειών και διαδικασιών δοκιμής και σφάλματος (Wall 2018, 18). Καθώς τα παιδιά είναι από τη φύση τους δημιουργικά, δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν από τα αρχικά στάδια εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου και να συνδεθούν και με θεωρητικές έννοιες που διδάσκονται, ενδυναμώνοντας την έννοια της τονικότητας, της κλίμακας, της συγχορδίας, της λειτουργικότητας των βαθμίδων μιας κλίμακας, των διαστημάτων, του ρυθμού κ.λ.π., αφαιρώντας την προβληματική που συνδέεται με τη διατήρηση της ροής της ανάγνωσης (Hood 1982, 94-95; Larsen 2007, 5, 53-55).

Οι δραστηριότητες αυτές δεν χρειάζεται να είναι εκτενείς, περίπλοκες και σύνθετες. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να περιλαμβάνουν ατομικό ή/και ομαδικό αυτοσχεδιασμό, και πιο συγκεκριμένα αυτοσχεδιασμό ή σύνθεση (καταγραφή) μελωδιών στα μαύρα πλήκτρα του πιάνου (δημιουργία πεντατονικών μελωδιών), σε δεδομένα τονικά ύψη (π.χ. πεντάχορδο μιας κλίμακας), σε σχήμα ερώτησης-απάντησης, σε παράλληλες και αντιθετικές περιόδους, σε δοσμένη αρμονική ακολουθία, βασισμένο σε κάποιο ποίημα ή κάποια εξωμουσική εικόνα, πίνακα ζωγραφικής ή άλλο έργο τέχνης, διαποίκιση μιας απλής μελωδίας με προσθήκη επιπλέον φθόγγων και στολιδίων, συνέχιση μιας δοσμένης μελωδικής ιδέας, δημιουργία διαδοχής

μελωδικών φράσεων με διαφορετικές καταλήξεις-πτώσεις, χρήση θέματος και δημιουργία παραλλαγών του σε διάφορα μουσικά στυλ και υφές, παραλλαγές και διαφορετικές εκδοχές στην εναρμόνιση και πιανιστική συνοδεία γνωστών τραγουδιών, ρυθμικό αυτοσχεδιασμό βασισμένο σε οικεία ρυθμικά σχήματα, χρήση *ostinato*, αυτοσχεδιασμό αρμονικής ακολουθίας σε συνδυασμό με εναρμόνιση μελωδίας, με ή χωρίς συνοδεία εκπαιδευτικού και ίσως σε συνδυασμό με *transporto* (Larsen 2007, 33-50, 57-92· Χαλάτση 2016, 22). Μαθητές που εκτίθενται συχνά σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, αποκτούν ένα συμπαγές υπόβαθρο από το οποίο μπορούν μετά εύκολα να επεκταθούν σε δραστηριότητες υψηλότερου βαθμού πολυπλοκότητας (Hood 1982, 97· Larsen 2007). Καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με ένα μουσικό στυλ, αποκτούν μεγάλο όγκο γνώσεων που τους επιτρέπουν στη συνέχεια να αντλήσουν από μια μεγάλη δεξαμενή δεδομένων και να εξελίξουν περαιτέρω τις αυτοσχεδιαστικές και συνθετικές τους δεξιότητες (Thompson, & Lehmann 2004, 148-150). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει κάποιους περιορισμούς και οριοθετημένο πλαίσιο, όσον αφορά στο ρυθμικό, μελωδικό ή αρμονικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, καθώς κινούνται σε ένα δεδομένο περιβάλλον ασφάλειας, ενώ σταδιακά γίνεται να αυξάνεται η ελευθερία και οι επιλογές από τους μαθητές στο πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης (Χαλάτση 2016, 22, 128).

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί δραστηριότητα που μπορεί να βελτιστοποιηθεί μέσω δομημένης εκπαίδευσης (Thompson & Lehmann 2004, 152-155). Οι προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά σε σχέση με τη διδακτική διάσταση του αυτοσχεδιασμού μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- ο αυτοσχεδιασμός ως εργαλείο για τη διδασκαλία, εμπέδωση, κατανόηση των θεωρητικών εννοιών της μουσικής
- ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο πειραματισμού και ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας
- ο αυτοσχεδιασμός ως εισαγωγή σε πρακτικές που αποτελούν συστατικά στοιχεία συγκεκριμένων μουσικών παραδόσεων

- ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, όπου δεν κυριαρχούν συγκεκριμένοι κανόνες (Κανελλόπουλος 2010).

Η Φυτίκα αναφέρει για τον αυτοσχεδιασμό: «η χρήση του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου προσφέρει μεγάλη ποικιλία στα μαθησιακά και διδακτικά μέσα, αφού αναπροσαρμόζεται κατά περίπτωση, ώστε να στηρίξει τις ιδέες και την εξέλιξη του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα, τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνουν ρόλους ανατροφοδότησης και διαρκούς μουσικής επικοινωνίας που τελικά βοηθούν το νέο πιανίστα να αναπτύξει τεχνικές επίλυσης μουσικών προβλημάτων» (Φυτίκα 2015, 538). Ο αυτοματισμός διαδικασιών που αρχικώς φαίνεται να απαιτούν πολλή σκέψη και η απόκτηση αυτοπεποίθησης προκειμένου να παίρνονται καλλιτεχνικά ρίσκα τη σωστή στιγμή, μπορούν να διδαχθούν όπως οτιδήποτε άλλο (Thompson & Lehmann 2004, 155). Επιπλέον, ο αυτοσχεδιασμός συχνά χρησιμοποιείται για να αναπτύξει την τεχνική των νέων πιανιστών, καθώς αυτοί θα κληθούν να δημιουργήσουν μουσική σε επίπεδο υψηλότερο από αυτό της σημειογραφίας που μπορούν ήδη να διαβάζουν (Young 2010, 29). Ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπει τη διαφοροποίηση των πιανιστικών δυνατοτήτων των μαθητών, ενώ ενθαρρύνει τη διαδικασία δημιουργίας παρά αναδημιουργίας της μουσικής (Larsen 2007, 5). Αφήνοντας χώρο και χρόνο στους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν μέσα στο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν για ποιο είδος και ύφος μουσικής ενδιαφέρονται οι μαθητές τους και με τι υλικό επιλέγουν να εργαστούν, αλλά και ποιες δεξιότητες και τεχνικές είναι σημαντικές για αυτούς, και να πάρουν στη συνέχεια τις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις που να είναι περισσότερο σχετικές με τις εγνωσμένες ανάγκες των μαθητών τους, εξατομικεύοντας τη διδασκαλία τους ώστε να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία κάθε μαθητή (Wall 2018, 16-18). Καθώς η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός απαιτούν από κάποιον να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του με ένα νέο τρόπο, ενεργοποιώντας την πολύτιμη δεξιότητα της «σκέψης σε κίνηση» (thinking in motion), αυτομάτως καθιστά τις συγκεκριμένες δραστηριότητες μεταξύ των πιο πολύπλοκων και δύσκολα δομημένων εργασιών που επιχειρούν οι μαθητές (Carney 2010, 43· Χαλάτση 2016, 130). Το περιβάλλον άτυπης μουσικής διδασκαλίας που δημιουργείται μέσω του αυτοσχεδιασμού σε συνεργατικά πλαίσια, σε συνδυασμό με το «ανοιχτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος πιάνου στα Μουσικά Σχολεία,

μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για εξερεύνηση μέσω της ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, και να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων που ολοκληρώνουν την μουσική προσωπικότητά τους. (Για περισσότερες πρακτικές πληροφορίες και ιδέες σχετικά με τρόπους χρήσης του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα του πιάνου βλ. Mackworth-Young 2015· Kinney 2017 και 2018· Chyu 2004· Chung & Thurmond 2007. Επιπλέον, με το ζήτημα του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα του πιάνου έχουν ασχοληθεί και οι: Kenny & Gellrich 2002, Cooper-de Vries 2014, Benedek 2015, Ashley 2016, Πατσώνη 2019, Σούκουλη 2013).

3. Ρυθμιστικό πλαίσιο για τη δημιουργία διδακτικού σεναρίου

3.1. Άξονες ρυθμιστικού πλαισίου

Η προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την ανάγκη εισήγησης ενός ρυθμιστικού πλαισίου για το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, στο πλαίσιο μιας συνδυαστικής προσέγγισης ατομικού και ομαδικού μαθήματος πιάνου, που θα βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και θα μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για τη διδασκαλία, την εμπέδωση και την εφαρμογή βασικών μουσικοθεωρητικών εννοιών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Το ρυθμιστικό αυτό πλαίσιο μπορεί να συνδυαστεί με τη διδακτέα ύλη του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία και να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο στο πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015).

Βάσει της προηγηθείσας βιβλιογραφικής επισκόπησης, οι άξονες προσδιορισμού του ρυθμιστικού αυτού πλαισίου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

1) Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

- Πρέπει να ενθαρρύνονται πρακτικές αλληλοδιδασκαλίας και διαδραστικής μάθησης, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, κατακτώντας και κατασκευάζοντας μαζί τη γνώση σε τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Οι συνεργατικές ικανότητες που απαιτούνται δημιουργούν μια πιο επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας και αναπτύσσουν επιπρόσθετα την ικανότητα συντονισμού και προσαρμογής μέσω διάδρασης, θετικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των μελών μιας ομάδας.
- Πρέπει να υπάρχει διαρκώς παρούσα κοινωνική αλληλεπικοινωνία στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, μέσω της επικοινωνίας κάθε ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον (κοινωνική εποικοδομητική μάθηση-κονστрукτιβισμός).
- Το πλαίσιο της ομαδικής διδασκαλίας πρέπει να παρέχει ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής να υποστηρίζεται, να κινητοποιείται ή να αμφισβητείται από τους συνομηλίκους του. Η ομάδα μπορεί να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, όπως συζήτηση, ενεργητική

ακρόαση, γνώση ιστορικών περιεχομένων, ανάλυση μουσικών κειμένων και συλλογική λήψη αποφάσεων, ενώ παρέχεται διαρκής ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των προβών. Επιπλέον, μέσω της ομάδας, μπορεί να διευκολυνθεί η μάθηση για κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά.

- Πρέπει να ενθαρρύνονται οι διαμαθητικές σχέσεις και η αυτορρύθμιση της ομάδας, καθώς και η ανάπτυξη διαπροσωπικών και ομαδικών δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων ή συγκρούσεων που προκύπτουν. Επίσης, πρέπει να αναπτύσσεται η ισότιμη επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων, καθώς και το ομαδικό πνεύμα, η υπευθυνότητα και η ατομική ευθύνη προς επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας.
- Πρέπει να γίνεται σωστή κατανομή, αξιοποίηση και χρήση του χρόνου κατά τη διάρκεια της πρόβας (βελτίωση του χρόνου εργασίας) και επιμερισμός εργασιών και ρόλων, θέτοντας προτεραιότητες για την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Επίσης, πρέπει να πραγματοποιείται ομαδική επεξεργασία των πληροφοριών και διαμοιρασμός του γνωστικού φορτίου, έτσι ώστε να επιτρέπεται η διαίρεση της πληροφορίας σε μια μεγαλύτερη δεξαμενή γνωστικής χωρητικότητας, και να αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ο χρόνος όλων των μαθητών.
- Πρέπει να προτιμάται η συγκρότηση ανομοιογενούς ομάδας, έτσι ώστε να αξιοποιείται η ποικιλία προσωπικοτήτων, ικανοτήτων, εμπειριών, ενδιαφερόντων, ιδεών και προοπτικών, να προάγονται δημιουργικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της πρόβας προς επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, και να αναπτύσσονται δομές μάθησης που να επιτρέπουν τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων, συνεισφέροντας στην αποτελεσματικότητα της ομάδας.
- Πρέπει να γίνεται προσπάθεια για κοινή αντιμετώπιση μουσικών θεμάτων από όλα τα μέλη της ομάδας (κοινή αναπνοή, ακρόαση, όραση, φραζάρισμα, δυναμικές, χρήση πεντάλ, ισορροπία, αρμονική τοποθέτηση σώματος και χεριών στο πιάνο, δακτυλοθεσία). Επίσης, η ένταση και η ποιότητα του ήχου πρέπει να καθορίζεται από τα μέλη της ομάδας, ανάλογα με τη μουσική τους αντίληψη, καθώς έτσι

ενδυναμώνεται η μουσική τους διαίσθηση και γνώση, αλλά και η ομόνοια κατά τη λήψη εκτελεστικών αποφάσεων προκειμένου οι συμμετέχοντες να νιώθουν τον παλμό της μουσικής και «ρέουν» μαζί.

- Προτείνεται η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην ομαδική εκτέλεση των μαθητών. Στη βάση αυτή, μαθητές και εκπαιδευτικός μπορούν να ανταποκρίνονται σε διάφορους ρόλους, όπως αυτόν του εκτελεστή, του ακροατή και του συνεργάτη, δημιουργώντας έτσι μια εκπαιδευτική και ακουστική εμπειρία ευεργετική για τη μουσική μάθηση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενισχύει και επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία, και συμβάλλει στη διαφοροποίηση του εύρους των στρατηγικών διδασκαλίας, όπου οι παιδαγωγικές αποφάσεις προκύπτουν μέσα από την ομάδα και διαμοιράζονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, μέσω ενός συνεργατικού σχεδιασμού μαθημάτων, προσφέροντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία.

2) Αναστοχαστική διαδικασία

- Πρέπει να γίνεται χρήση της γλώσσας ως μέσο διαλόγου, ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων, απόψεων και ιδεών (λεκτικοποίηση), καθώς και επεξήγησης εννοιών και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (κριτική διδασκαλία). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές πιάνου βλ. Brown 1997.
- Προτείνεται η διεξαγωγή ατομικής και συλλογικής αξιολόγησης. Με την ατομική αξιολόγηση, αναδεικνύεται η ατομική ευθύνη των μελών και στηρίζεται η ακαδημαϊκή μάθηση κάθε μαθητή, ενώ με την ομαδική, τονίζονται οι κοινοί στόχοι της ομάδας μέσα σε περιβάλλον θετικής αλληλεξάρτησης.
- Ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, ιδίως μέσα από τεχνικές όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), καθώς δημιουργείται ένα περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής, με περιθώρια πειραματισμών και «λαθών».

- Προτείνεται η διαρκής ανάπτυξη κινήτρων (εσωτερικών και εξωτερικών) μέσω ολοένα αυξανόμενων γνωστικών προκλήσεων και πολλαπλών ευκαιριών εκτέλεσης μπροστά σε άλλους.

3) Διαδικασία γνωσιακής εμπλοκής με δομικά στοιχεία της μουσικής μέσω της χρήσης ενσώματων εμπειριών

- Πρέπει να προάγεται μια ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία του πιάνου και στην καλλιέργεια ποικίλλων δεξιοτήτων για μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη μουσική αντίληψη. Τα βασικά στοιχεία θεωρίας που είναι απαραίτητα για την προαγωγή της μουσικότητας των μαθητών περιλαμβάνουν τα εξής: ρυθμό και μέτρο, μελωδική και διαστηματική δομή, αρμονία και δραστηριότητες εναρμόνισης μελωδίας, κλίμακες, τονικότητες και δραστηριότητες μετατόνισης (transporto), δραστηριότητες ανάλυσης (μορφολογικής και αρμονικής), καλλιέργεια ακουστικής αγωγής (ear training), δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού.
- Πρέπει να γίνεται χρήση άμεσων ενσώματων εμπειριών για τη διδασκαλία μουσικοθεωρητικών εννοιών (σωματοποίηση ρυθμού, ενδυνάμωση κιναισθητικών, οπτικών και ακουστικών νοητικών αναπαραστάσεων) και να προωθείται η βιωματική προσέγγιση. Καθώς διαμορφώνονται συνθήκες βιωματικής και ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης, προάγεται με αυθόρμητο και αβίαστο τρόπο η ενεργή συμμετοχή, η κινητοποίηση και η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η θετική αλληλεπίδραση, η αυτενέργεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η προσωπική ευθύνη για την επιτυχή έκβαση των στόχων της ομάδας. Οι μαθητές οδηγούνται μέσω ποικίλλων τρόπων στην εξερεύνηση, στον πειραματισμό και σε δραστηριότητες διατύπωσης ερωτημάτων, έτσι ώστε να ανακαλύπτουν τελικά τις βασικές έννοιες από μόνοι τους.
- Προτείνεται να ενθαρρύνεται η ομαδοποίηση των πληροφοριών (chunking) όσον αφορά στη μουσική ανάγνωση, εστιάζοντας σε δομές και ομάδες φθόγγων, όπως συγχορδίες, φράσεις ή μελωδίες, ώστε να μετατραπεί αυτή η γνώση εύκολα, με ροή και ευχέρεια, σε κινητικό αποτέλεσμα. Η ικανότητα της ομαδοποίησης μεμονωμένων

πληροφοριών σε μεγαλύτερα νοηματοδοτημένα τμήματα είναι ουσιώδης για μια αποτελεσματική γνωστική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την ταυτόχρονη επεξεργασία περισσότερων δεδομένων στη μνήμη εργασίας.

- Προτείνεται να προωθείται η διδασκαλία-παίξιμο με το αυτί (rote teaching) με τη βοήθεια της χρήσης προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων πριν την επαφή με την παρτιτούρα ενός νέου μουσικού κομματιού. Η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία ο μαθητής καλείται να παίξει πρώτα με το αυτί και μετά να εισαχθεί στη μουσική σημειογραφία και ανάγνωση παρτιτούρας (rote-before-note approach) παρέχει στους μαθητές βελτιωμένη γνώση των συμφραζόμενων, βαθύτερη μουσική κατανόηση και εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν μετά να μάθουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά να διαβάζουν μουσική σημειογραφία, εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο. Η πρότερη επαφή, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, με μελωδικά και ρυθμικά σχήματα που βρίσκονται σε μια μουσική παρτιτούρα, βοηθάει και διευκολύνει τους μαθητές κατά τη φάση της μουσικής ανάγνωσης, καθώς έρχονται σε επαφή με γνώριμο ρυθμομελωδικό υλικό, έχουν προετοιμαστεί ακουστικά και είναι σε θέση να το αναγνωρίζουν και να προβλέπουν το μελωδικό αλλά και αρμονικό μουσικό πλαίσιο.
- Πρέπει να ενθαρρύνεται η δημιουργική προσέγγιση της διαδικασίας δόμησης της γνώσης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων (αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης, εναρμόνισης μελωδιών).
- Προτείνεται η πολύπλευρη και διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, με συνδυασμό και συσχετισμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (μουσικής θεωρίας, αρμονίας, μορφολογίας, ανάλυσης και σύνθεσης, ανάπτυξης ακουστικών ικανοτήτων, ανάπτυξης γλωσσικών ικανοτήτων). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή της μουσικής θεωρίας και της ιστορίας της μουσικής σε μαθητές πιάνου βλ. Brown (1997).

4) Άλλες παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη για τη δημιουργία του διδακτικού σεναρίου

- Πρέπει να ενθαρρύνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές ανάγκες κάθε μέλους της ομάδας. Βάσει της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Schwabe 1999), κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, είναι εξαιρετικά σπάνιο, για ένα θέμα, να απαιτείται η χρήση μόνο μίας νοημοσύνης, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, ιδίως σε πλαίσια ομαδικής διδασκαλίας, να απαιτείται αλληλοεπικάλυψη διαφόρων περιοχών ευφυΐας (ό.π.).
- Προτείνεται η στοχευμένη και κατευθυνόμενη ατομική ή/και ομαδική μελέτη των «δύσκολων» σημείων (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Brown 1997).

3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο, αξιοποιείται η συνεργατική μάθηση και η συνεργατική αναζήτηση της γνώσης, όπου αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασης και της μουσικής σύμπραξης, και αναδομείται ο ρόλος της εκπαιδευτικού, καθώς καθίσταται πια συντονίστρια, εμπυχώτρια και καθοδηγήτρια όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας 2008). Επιπλέον, η εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και αλληλεπιδρά με τους μαθητές κατά την εκτέλεση μουσικής και κατά τις προπαρασκευαστικές δημιουργικές δραστηριότητες. Επίσης, αξιοποιείται ο γόνιμος συνδυασμός και συσχετισμός διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, προς εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της πολύπλευρης και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Brown 1997). Επιπλέον, καθώς η παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία ατομικού μουσικού οργάνου μπορεί να μην καλύπτει πλήρως τις ανάγκες των μαθητών, η εκπαιδευτικός προκρίνει την εξοικείωση των μαθητών σε νέες αντιλήψεις και ιδέες, ώστε να διευρύνουν τις εμπειρίες τους με ποικίλους και ενδιαφέροντες τρόπους (Beach 2018). Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια κριτική διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας γίνεται αξιοποίηση της κριτικής και στοχαστικο-κριτικής σκέψης των μαθητών μέσω της ενεργητικής κριτικής μουσικής ακρόασης κατά την εκτέλεση (με στοχευμένες ερωτήσεις για κατανόηση του μουσικού κειμένου και της μακροδομής του, καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής και οπτική και ακουστική παρατήρηση, αντίληψη και αναγνώριση σχημάτων, μοτίβων, τονικοτήτων και

συγχορδιών, κυρίως μέσω της ενοποίησης μονάδων π.χ. νότες μιας συγχορδίας) (Brown 1997) και μέσω της ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, κάτι που επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης μουσικής δημιουργίας.

Η πρότερη επαφή μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων με μελωδικά και ρυθμικά σχήματα (patterns) που βρίσκονται στη μουσική παρτιτούρα (διδασκαλία με το αυτί [rote teaching]), βοηθάει και διευκολύνει τους μαθητές κατά τη φάση της μουσικής ανάγνωσης, καθώς έρχονται σε επαφή με γνώριμο ρυθμομελωδικό υλικό, έχουν προετοιμαστεί ακουστικά και το αναγνωρίζουν και μπορούν να προβλέψουν το μελωδικό αλλά και αρμονικό μουσικό πλαίσιο. Περιλαμβάνονται ποικίλες προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που προηγούνται της μουσικής ανάγνωσης (rote-before-note approach) και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη μουσική κατανόηση, τη μουσική μνήμη και ανάκληση ίδιων ή παρόμοιων δομών, ενώ επιτρέπουν την αξιολόγηση απόκτησης δεξιοτήτων σε ποικίλα στάδια ανάπτυξης. Αυτές αφορούν στη χρήση ρυθμομελωδικών σχημάτων που υπάρχουν στο κομμάτι σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, στην ξεχωριστή ρυθμική εξάσκηση, ρυθμική απαγγελία και χρήση συλλαβών σε ρυθμικά σχήματα, στη χρήση του σώματος ως κρουστό όργανο (παλαμάκια, body percussion), στη μεταφορά μελωδιών σε άλλες τονικότητες (μετατονίσεις [transporto]), σε μουσικά παιχνίδια ερώτησης-απάντησης (call and response) και στη χρήση της επανάληψης του μελωδικού και ρυθμικού υλικού με σπειροειδή τρόπο. Επιπλέον, οι μαθητές έρχονται σε επαφή, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν, κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες, τη διαστηματική δομή νέων κλιμάκων, εκτός μειζόνων και ελασσόνων, όπως τροπικών κλιμάκων, blues κλιμάκων, πεντατονικής ελάσσονας κλίμακας (minor pentatonic) και της ιαπωνικής κλίμακας in-sen scale (συναφής δομικά με τον φρύγιο τρόπο).

4. Διδακτικό σενάριο

Τίτλος: «Η χρήση της μουσική σύμπραξης στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου για τη διδασκαλία, εμπέδωση και πρακτική εφαρμογή στοιχείων μουσικής θεωρίας: δημιουργικές δραστηριότητες, αποτελεσματικές πρακτικές και διαχείριση τρόπων ανάγνωσης, κατανόησης και εκμάθησης νέου μουσικού κειμένου»

Εισαγωγή: Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου, επιχειρείται να συνδεθούν και να συνδυαστούν αποτελεσματικές πρακτικές και δημιουργικές δραστηριότητες κατά τη μουσική σύμπραξη μαθητών, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν πριν την πρώτη επαφή με ένα νέο μουσικό κομμάτι, με απώτερο στόχο τη διδασκαλία, εμπέδωση και πρακτική εφαρμογή στοιχείων μουσικής θεωρίας, την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση ρυθμικών, μελωδικών, αρμονικών και μορφολογικών σχημάτων και δομών, που θα έχει ως αποτέλεσμα την ευχέρεια στη μουσική ανάγνωση, την εύκολη και γρήγορη εκμάθηση νέου ρεπερτορίου και τη ροή κατά την εκτέλεσή του. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο προτείνεται για να εφαρμοστεί από τη γράφουσα στο πλαίσιο του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου δύο συγκεκριμένων μαθητών διαφορετικού επιπέδου της Γ' γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί σε περισσότερα από ένα μαθήματα, καθώς είναι εκτενές και δεν μπορεί να καλυφθεί σε μία διδακτική ώρα. Ο χρόνος υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου μπορεί να τροποποιηθεί, καθώς ενδέχεται οι μαθητές να χρειαστούν περισσότερο ή λιγότερο χρόνο για ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνονται. Η αλληλουχία και η ροή των δραστηριοτήτων είναι σημαντικές παράμετροι, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα μόνο μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού τους (Meulink 2011, 6-7). Καθώς η λειτουργικότητα των μαθητών είναι υψηλότερη στην αρχή του μαθήματος, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε το πιο απαιτητικό υλικό να εισάγεται αρχικά και βαθμιαία, ώστε οι μαθητές να το εμπεδώσουν πιο αποτελεσματικά (Pike 2017). Ακολουθείται ένα σπειροειδές διδακτικό μοντέλο, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να

ξαναέρχονται σε επαφή με γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σε διαρκώς διαφοροποιημένα πλαίσια, ώστε κάθε φορά να τις εξελίσσουν δυναμικά. Κάποια στάδια μπορούν να τροποποιηθούν ή να παραλειφθούν σε μελλοντική χρήση, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ανάλογα με το μαθησιακό περιβάλλον και τις μαθησιακές συνθήκες κάθε δεδομένης στιγμής. Οι μαθητές συμμετέχουν ταυτόχρονα στη μαθησιακή διαδικασία και συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη (Brown 1997).

Γνωστικό αντικείμενο: Το μάθημα του πιάνου ως υποχρεωτικό όργανο στο Μουσικό Σχολείο

Ενότητα: μουσική σύμπραξη, μουσικός αλφαριθμητισμός και μουσική ανάγνωση, ερμηνεία και εκτέλεση μουσικής, σύνδεση μουσικής θεωρίας και πράξης

Στοχευόμενο κοινό: Μαθητές της Γ' γυμνασίου ή/και της Α' λυκείου ενός Μουσικού Σχολείου, κατά τη διάρκεια της ατομικής διδασκαλίας του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου (μετά από συνεννόηση και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς πιάνου, ώστε να καταστεί δυνατή η μουσική σύμπραξη) ή σε ομαδικό μάθημα (συνδιδασκαλία) μαθητών του υποχρεωτικού πιάνου, με ταυτόχρονη συμμετοχή/εμπλοκή του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση. Με κατάλληλες προσαρμογές, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και από μαθητές άλλων τάξεων, ανάλογα με το γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδό τους.

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015), καθώς σχετίζεται με τους 5 άξονες-οργανωτές γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών: της μουσικής ανάγνωσης και τεχνικής του πιάνου, της άρθρωσης, ήχου και προσωδίας, της μουσικής τεχνοτροπίας και ερμηνείας, της σύνδεσης με άλλες μουσικές γνώσεις και δεξιότητες και της μουσικής δημιουργικότητας και σύμπραξης (ΦΕΚ 2015, 33882-33883). Κάθε άξονας αναπτύσσεται βάσει στόχων που υλοποιούνται μέσα από το περιεχόμενο

σπονδυλωτά, από το απλό στο σύνθετο, μέσα από τη διαπλοκή θεωρίας και πράξης. Επιπλέον είναι συμβατό με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), διότι εμπλέκει το μάθημα και με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Διαθεματικές συνδέσεις με άλλα μαθήματα: Σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας, της Ανάπτυξης Ακουστικών Ικανοτήτων, της Θεωρίας Ευρωπαϊκής Μουσικής, της Αρμονίας και της Μορφολογίας της Μουσικής.

Χρόνος υλοποίησης – Εκτιμώμενη Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Οργάνωση διδασκαλίας: Εφαρμογή στο ατομικό μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου σε δύο μαθητές (από εδώ και στο εξής «μαθητής α» και «μαθητής β»), στο πλαίσιο της μουσικής σύμπραξης και της συνεργασίας με άλλους μαθητές, και ύστερα από συνεννόηση με άλλον διδάσκοντα πιάνου ή σε ομαδικό μάθημα (συνδιδασκαλία) δύο μαθητών με ταυτόχρονη συμμετοχή της εκπαιδευτικού.

Γνωστικά προαπαιτούμενα: Και οι δύο μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται τουλάχιστον στο επίπεδο ΙΙΙ του υποχρεωτικού πιάνου, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, και να γνωρίζουν το ύφος swing, τη θεωρία των διαστημάτων, των μειζόνων και ελασσόνων κλιμάκων και συγχορδιών, τις κύριες και δευτερεύουσες βαθμίδες των κλιμάκων, την αρμονική σύνδεση Ι-V και το πτωτικό σχήμα V-I, την έννοια του μοτίβου και της φράσης, βασικά δομικά στοιχεία, τη διμερή και τριμερή μορφή.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

- 1 ή 2 πιάνο
- Μολύβι ή στυλό και ένα φύλλο χαρτί για τη δημιουργία στίχων ή φράσεων
- Καρτέλα ρυθμικών σχημάτων (παράρτημα 1)
- Καρτέλα κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (παράρτημα 2)

- Παρτιτούρα σε έντυπη μορφή του μουσικού κομματιού “At the Movies” for piano six hands, του συνθέτη Mike Cornick που θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την επίτευξη του σκοπού του εκπαιδευτικού σεναρίου (παράρτημα 3)
- Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης μαθητών (παράρτημα 4)

Διδακτικός σκοπός:

Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η σύνδεση θεωρίας-πράξης σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο και η δημιουργική προσέγγιση ρυθμικών, μελωδικών, αρμονικών και μορφολογικών σχημάτων (patterns) και δομών, η οποία αποσκοπεί στη διευκόλυνση της αναγνώρισης και ανάγνωσής τους στην παρτιτούρα, της εκφραστικής και νοηματοδοτημένης εκτέλεσής τους, της εκμάθησης του νέου ρεπερτορίου.

Επιμέρους στόχοι:

A) Σε σχέση με το καθαυτό γνωστικό αντικείμενο

Να αποκτηθούν και να ενισχυθούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με την εκτέλεση, την ενεργητική και κριτική μουσική ακρόαση, τη μουσική ανάγνωση, τη σύνθεση, τον αυτοσχεδιασμό και γενικά τη σύνδεση θεωρίας-πράξης, ξεκινώντας από το βίωμα, περνώντας στη συνέχεια σε εννοιολογικό προσδιορισμό και επιστρέφοντας στην πρακτική χρήση του υλικού κατά την εκτέλεση. Οι ειδικότεροι στόχοι είναι:

- Να εξερευνηθούν οι μουσικές δυνατότητες και να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών μέσω του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και του πειραματισμού μέσω μεταφοράς (transporto) σε διάφορες κλίμακες.
- Να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με τη μουσική ερμηνεία ενός μουσικού έργου, η οποία δεν θα έχει απαραίτητα ως αφετηρία την παρτιτούρα, αλλά θα ξεκινάει από τη βιωματική κατανόηση των διαφόρων δομικών παραμέτρων.
- Να αλλάξουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στη μουσική, στη μουσική εκτέλεση, στη χρήση του μουσικού οργάνου και στην παρτιτούρα.

- Να καλλιεργηθεί η ακουστική αγωγή και να υπάρξει βιωματική ανάπτυξη της μέσω του αυτοσχεδιασμού, της εναρμόνισης μελωδιών και των δραστηριοτήτων μεταφοράς σε άλλες κλίμακες (transporto).
- Να προστεθούν νέοι τρόποι κατανόησης του μουσικού κειμένου και στρατηγικές μελέτης που θα στοχεύουν στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου εκμάθησης νέου ρεπερτορίου μέσω της ομαδοποίησης του υλικού (chunking), της αναγνώρισης ρυθμικών, μελωδικών, αρμονικών και μορφολογικών σχημάτων (patterns) και δομών, της συστηματικής ερμηνείας της μορφολογικής δομής και της δομικής αφήγησης του έργου, και της ενδυνάμωσης της ερμηνευτικής αυτονομίας.
- Να αναπτυχθεί μια άμεση αντίληψη του μουσικού κειμένου σε συνδυασμό με τις βασικές μουσικές γνώσεις θεωρίας και μορφολογίας.
- Να μάθουν οι μαθητές να χειρίζονται και να ερμηνεύουν με διάφορους τρόπους το δομικό υλικό και τα στοιχεία μιας κλίμακας, και να αναγνωρίζουν τονικά κέντρα σε ένα μουσικό έργο.
- Να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν τις προσδιοριστικές διαστηματικές σχέσεις διαφόρων κλιμάκων, εκτός των ήδη γνωστών τους (μείζονας και ελάσσονας), π.χ. διαφόρων τροπικών κλιμάκων, πεντατονικών κλιμάκων, κλίμακας blues, ιαπωνικής κλίμακας in-sen.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις προεκτάσεις των τρίφωνων συγχορδιών (μεθ' 7^{ης}, 9^{ης}, 11^{ης} και 13^{ης}), το άκουσμα, τη χρήση, τη γραφή και τη γρήγορη ανάγνωσή τους μέσα σε ένα μουσικό κείμενο.
- Να αναπτυχθεί η ταχύτητα επεξεργασίας της πληροφορίας.
- Να ενδυναμωθεί η λειτουργία της μουσικής μνήμης των μαθητών.
- Να ενισχυθεί η ενσώματη και η εννοιολογική διαχείριση των προσδοκιών των μαθητών σε σχέση με το αναμενόμενο μουσικό αποτέλεσμα, καθώς και η ικανότητα άμεσης απόκρισης σε δομικά γεγονότα κατά την εντός χρόνου αλληλούχισή τους.
- Να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της εκτέλεσης ενός κομματιού σε σταθερό tempo και οι συνθήκες που θα επιτρέψουν τους μαθητές να εξασκηθούν σε τεχνικές δημιουργικής διαχείρισης τμημάτων του μουσικού κειμένου που δεν μπορούν να εκτελέσουν κατά την πρώτη ανάγνωση (prima vista), ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν

το μουσικό σύνολο ή τον συμπαίκτη τους κατά τη μουσική εκτέλεση, ακολουθώντας πάντα το δομικό πλαίσιο ενός κομματιού.

- Να εδραιωθεί η κιναισθητική αντίληψη της τοπογραφίας του πληκτρολογίου του πιάνου.
- Να υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών σε όλα τα δομικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα μουσικό κομμάτι (ύφος, tempo, δυναμική κ.λπ.).
- Να προστεθεί στο πιανιστικό ρεπερτόριο των μαθητών το έργο “At the Movies” for piano six hands του συνθέτη Mike Cornick.
- Να εμπεδωθεί η έννοια της επανάληψης και της αντίθεσης, και να μπορεί να συνδεθεί με ακουστικά παραδείγματα, εντοπίζοντας τα τμήματα στα οποία υπάρχει επανάληψη υλικού ή υλικό αντιθετικού χαρακτήρα.
- Να αναπτυχθούν δεξιότητες τεχνικής και μουσικής ερμηνείας.

B) Σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα

Στο πλαίσιο του αιτήματος για πολύπλευρη και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι:

- Οι μαθητές να μπορούν να συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο πιάνο βιωματικά σε σχέση με άλλα μαθήματα.
- Οι μαθητές να καταλάβουν πώς λειτουργεί και εφαρμόζεται η θεωρία, η αρμονία και η μορφολογία της μουσικής στην πράξη (στην εκμάθηση μουσικού οργάνου και κατά συνέπεια στην εκτέλεση της μουσικής) και με ποιον τρόπο υπάρχει αλληλοτροφοδότηση και συσχετισμός μεταξύ τους.
- Οι μαθητές να συνδέουν δομικά στοιχεία της γλώσσας (φράσεις) και τον τρόπο που λειτουργούν αυτά, σε σχέση με αντίστοιχα στοιχεία στη μουσική, κάνοντας τους κατάλληλους παραλληλισμούς.

Γ) Σε σχέση με την εφαρμοζόμενη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτυχθούν ικανότητες κριτικής σκέψης μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης μουσικής εκτέλεσης ομοτίμων (peers).
- Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας κατά την αλληλεπίδρασή τους στο μουσικό περιβάλλον της πρόβας.

- Να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν δεξιότητες ακουστικής ανατροφοδότησης και συνακόλουθης αναθεώρησης της εκτελεστικής πρακτικής εντός χρόνου κατά τη διάρκεια αυτοσχεδιαστικών εκτελέσεων με άλλους μουσικούς.
- Να αποκτήσουν οι μαθητές συστηματικότητα και αυτονομία στη μουσική τους εξέλιξη.
- Να εκτεθούν οι μαθητές σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω διαρκούς ανατροφοδότησης και προσαρμογής από τα άλλα μέλη της ομάδας ή ακόμα και σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης.
- Να αναπτυχθούν δεξιότητες συνεργασίας και ικανότητες προσαρμογής ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας.
- Να αποκτήσουν οι μαθητές αυτοτελή παρουσία εντός της ομάδας και να είναι σε θέση να λαμβάνουν μόνοι τους αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν.
- Να αναπτυχθούν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών και της ανταλλαγής απόψεων μέσω διαλόγου.
- Να μπορούν οι μαθητές να επεξεργαστούν κριτικά την πληροφορία που λαμβάνουν, αναδεικνύοντας ή παραλείποντας στοιχεία σε ένα νέο μουσικό έργο κατά την πρώτη τους επαφή με αυτό.
- Να δημιουργηθούν οι συνθήκες για αισθητική απόλαυση μέσω της ουσιαστικότερης προσέγγιση της μουσικής ερμηνείας.
- Να εξερευνηθούν οι μουσικές δυνατότητες του πιάνου ως οργάνου για την επίτευξη εκφραστικότητας και δημιουργικότητας, και οι μαθητές να μπορέσουν να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και του παιχνιδιού με τους ήχους.
- Να ενισχυθεί η δημιουργική εκτέλεση μέσω του αυτοσχεδιασμού, χωρίς τη χρήση μουσικής παρτιτούρας, διευκολύνοντας αργότερα την απομνημόνευση κομματιών και την επικέντρωση στο μουσικό και ερμηνευτικό περιεχόμενο αντί της σημειογραφίας.

Διδακτική προσέγγιση:

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο έχει αναπτυχθεί στα κεφ. 2 και 3 της παρούσας εργασίας.

Υλοποίηση-εφαρμογή προτεινόμενου σεναρίου:

Η εκπαιδευτικός επιλέγει δύο συγκεκριμένους μαθητές της Γ' γυμνασίου, διαφορετικού επιπέδου στο μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου. Πραγματοποιούνται προπαρασκευαστικές δημιουργικές δραστηριότητες πριν προχωρήσουν στην εκμάθηση και ανάγνωση του νέου μουσικού κομματιού από την παρτιτούρα, στην εισαγωγή νέων γνώσεων και στον συσχετισμό και τη σύνδεση με άλλες γνώσεις. Αναλυτικά:

Προπαρασκευαστική δράση: ομαδική συνεργατική εργασία πριν την 1^η διδακτική ώρα

- Στους μαθητές δίνονται καρτέλες με συγκεκριμένα ρυθμικά σχήματα που υπάρχουν στο μουσικό κομμάτι με το οποίο πρόκειται να έρθουν σε επαφή (βλ. παράρτημα 1) και τους ζητείται συνεργατικά να βάλουν συλλαβές της επιλογής τους ή να δημιουργήσουν στίχους πάνω στα ρυθμικά μοτίβα, σχετικά με κάποιο θέμα, ώστε να τους είναι πιο εύκολο να τα αποτυπώσουν, μέσω της σύνδεσης με τη γλώσσα. Η εκπαιδευτικός δύναται να παρουσιάσει κάποιο παράδειγμα, αν τους είναι δύσκολο να κάνουν χρήση της γλώσσας. Εδώ μπορεί να αναφερθεί, ότι χρησιμοποιείται το ύφος swing. Οι μαθητές έχουν ξαναπαίξει μουσικά κομμάτια σε ύφος swing, είτε ατομικά είτε σε συμπράξεις, οπότε έχουν να διαχειριστούν γνώριμο γνωστικό υλικό.

Πρώτη διδακτική ώρα (ομαδικό μάθημα)

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές παρουσιάζουν τη δημιουργία τους πάνω στα ρυθμικά σχήματα που τους είχαν δοθεί. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς εργάστηκαν, τι ρόλο είχε ο καθένας και αν αντιμετώπισαν δυσκολίες όσον αφορά στη συνεργασία και τη χρήση της γλώσσας ή αν το προτιμάνε να εργάζονται μαζί παρά σε ατομικό επίπεδο. Στη συνέχεια

ζητείται από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν ρυθμικές δραστηριότητες διάδρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο σχήμα ερώτησης-απάντησης (call and response patterns) όπου μπαίνουν όλοι διαδοχικά, βασιζόμενοι στα ρυθμικά σχήματα-μοτίβα του κομματιού που επιλέγει ο καθένας. Εκτός αυτών των σχημάτων όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν και δικά τους ρυθμικά σχήματα που αυτοσχεδιάζουν εκείνη τη στιγμή, με παλαμάκια και χτυπήματα σε διάφορα μέρη του σώματος (body percussion), χτύπους στα ξύλινα τμήματα του πιάνου, σε καρέκλα, σκαμπό πιάνου ή θρανίο, στην πόρτα, ακόμα και με ήχους που μπορούν να κάνουν με το στόμα (beat box), με ή χωρίς ταυτόχρονη μουσική απαγγελία των στίχων που έχουν βάλει στα ρυθμικά σχήματα.

- Γίνεται υπενθύμιση μέσω συζήτησης και διαλόγου της διατονικής ελάσσονας κλίμακας και του τρόπου κατασκευής της (πιο συγκεκριμένα της ντο ελάσσονας και του οπλισμού της) και κατόπιν ζητείται από τον μαθητή α να την παίξει αργά σε μία οκτάβα σε ψηλή περιοχή του πιάνου, ενώ ο μαθητής β να εναρμονίζει κάθε νότα της κλίμακας με όποια συγχορδία της επιλογής του επιθυμεί, μέσω διαδικασιών δοκιμής και σφάλματος. Στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν. Σημειωτέον, δεν ζητείται από τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανόνες της κλασικής αρμονίας, αλλά υπάρχει ελευθερία να βάλουν όποια συγχορδία και σε όποια κατάσταση επιθυμούν.
- Ακολουθεί δραστηριότητα μουσικής σύμπραξης 3 ατόμων στο πιάνο (δύο μαθητές και η εκπαιδευτικός), όπου αρχικά ο μαθητής α παίζει ένα επαναλαμβανόμενο ostinato (παράρτημα 1, ρυθμικό μοτίβο δ) στην μπάσα περιοχή του πιάνου (κατιούσα μελωδική ντο ελάσσονα, από το ντο μέχρι το σολ, κατά το πρότυπο μέρους που παίζει το terzo στο μουσικό κομμάτι του Mike Cornick [βλ. παράρτημα 3])



και ο μαθητής β και η εκπαιδευτικός αυτοσχεδιάζουν εναλλάξ στο σχήμα ερώτησης-απάντησης, ανά 8 μέτρα, σε ρυθμικά σχήματα επιλογής του καθενός με χρήση του ύφους swing και μελωδικό υλικό της διατονικής ντο ελάσσονας κλίμακας (ή αλλιώς του αιολικού τρόπου με βάση τη νότα ντο). Στη συνέχεια, το ostinato παίζεται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό και αυτοσχεδιάζουν οι δύο μαθητές με τον αντίστοιχο τρόπο. Στο τέλος, η δραστηριότητα τελειώνει με το παίξιμο της συγχορδίας Cm6 με προσθήκη διαστήματος 9^{ης} μεγάλης από την εκπαιδευτικό.



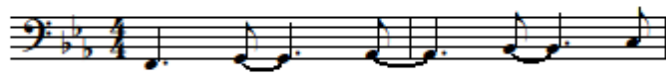
Η συγκεκριμένη συγχορδία δεν επιλέχθηκε τυχαία, καθώς υπάρχει στο κομμάτι με το οποίο θα έρθουν μεταγενέστερα σε επαφή οι μαθητές. Ακολουθούν δύο μεταφορές (transporto), έχοντας ως βάση τις νότες ρε και λα αντίστοιχα, οπότε ζητείται από τους μαθητές να βρουν με το αυτί τις νότες που θα παίζει η εκπαιδευτικός ως ostinato στη μπάσα περιοχή του πιάνου, κάνοντας τις αντίστοιχες μετατροπές, ενώ αυτοί στη συνέχεια αυτοσχεδιάζουν στη διατονική ρε ελάσσονα και στη διατονική λα ελάσσονα, κατά τον ίδιο τρόπο. Και πάλι η δραστηριότητα τελειώνει με την αντίστοιχη κάθε φορά συγχορδία βαθμίδα I με προσθήκη διαστήματος 6^{ης} μεγάλης και 9^{ης} μεγάλης από την εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, υπάρχει λεκτικός σχολιασμός, παρατηρήσεις, αλληλοτροφοδότηση και αλληλοδιδασκαλία από όλους τους συμμετέχοντες.

Δεύτερη διδακτική ώρα (ομαδικό μάθημα)

Αρχικά δίνεται μια καρτέλα στους μαθητές, η οποία περιέχει όλες τις κλίμακες που θα χρησιμοποιηθούν στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης στις διδακτικές ώρες που θα ακολουθήσουν, ώστε να έχουν και οπτική επαφή εκτός από ακουστική και κιναισθητική.

Δραστηριότητες:

- Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές την κλίμακα ελάσσονα πεντατονική από ντο (C minor pentatonic) στο πιάνο. Την ακούν, τη δοκιμάζουν και τη βλέπουν και στην καρτέλα που τους έχει δοθεί. Κατόπιν, η εκπαιδευτικός παίζει μια σταθερή συνοδεία, όπου το αριστερό χέρι έχει το ρόλο του basso, παίζοντας το ακόλουθο ρυθμομελωδικό μοτίβο (υλικό που βρίσκεται αυτούσιο στο κομμάτι “At the Movies” for piano six hands του συνθέτη Mike Cornick, στο terzo [παράρτημα 3]), χρησιμοποιώντας το ρυθμικό μοτίβο γ και νότες της διατονικής ντο ελάσσονας κλίμακας:



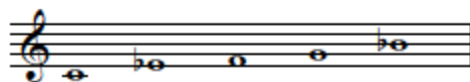
ενώ το δεξί χέρι παίζει το ακόλουθο ρυθμομελωδικό μοτίβο μια οκτάβα χαμηλότερα απ' ότι είναι γραμμένο:



όπου γίνεται χρήση του ρυθμικού μοτίβου β και μελωδικού υλικού που βρίσκεται αυτούσιο στο κομμάτι “At the Movies” for piano six hands του συνθέτη Mike Cornick, στο secondo. Ο ένας μαθητής παίζει αρμονικά διαστήματα 4^{ης} καθαρής σε αξίες τετάρτων:

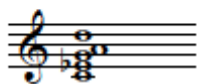


ώστε να κρατάει τον παλμό της μουσικής, κατά το πρότυπο του ρυθμικού μοτίβου δ, ενώ ο άλλος αυτοσχεδιάζει στην ελάσσονα πεντατονική από ντο (C minor pentatonic):

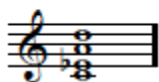


Στη συνέχεια, οι ρόλοι εναλλάσσονται μεταξύ των μαθητών. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε ένα πιάνο για έξι χέρια είτε σε δύο πιάνο, οπότε στο ένα θα παίζει η εκπαιδευτικός και στο άλλο οι δύο μαθητές.

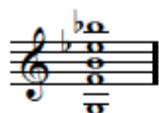
- Κατόπιν, προτείνεται να γίνει μεταφορά (transporto) της προηγούμενης δραστηριότητας εκτός μαθήματος, ως συνεργατική εργασία που θα τη δούνε στην επόμενη διδακτική ώρα, έχοντας ως βάση και τονικό κέντρο τις νότες ρε και λα αντίστοιχα, κάνοντας τις κατάλληλες προσαρμογές, μετά από σκέψη, συζήτηση και πολλές δοκιμές. Οι μαθητές προτείνουν, δοκιμάζουν και τελικά αποφασίζουν τι νότες θα παίξει ο καθένας, ακόμα και για το μέρος που θα παίξει η εκπαιδευτικός, χωρίς να δίνεται τίποτα έτοιμο.
- Στη συνέχεια, ο μαθητής α παίζει σε όποια περιοχή του πιάνου επιθυμεί, επαναλαμβάνοντας τα ρυθμομελωδικά σχήματα που εμφανίζονται στα τέσσερα πρώτα μέτρα στο terzo του κομματιού “At the Movies” (όπου εμπεριέχεται το ρυθμικό μοτίβο α κάποιες φορές), οπότε τα μαθαίνει χωρίς να έρθει σε επαφή με την παρτιτούρα, αλλά μόνο οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά, μετά από επίδειξη στο πιάνο από την εκπαιδευτικό. Ζητείται από τους μαθητές να προσπαθήσουν να βρουν το τονικό κέντρο αυτών των μέτρων, τις βασικές νότες και να σχολιάσουν τη βασική αρμονία, προτείνοντας πιθανές βαθμίδες που θα ταίριαζαν ως εναρμόνιση (I και V δηλαδή). Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός δείχνει και εξηγεί τη συγχορδία Cm6 με προσθήκη διαστήματος 9^{ης} μεγάλης, όπως αυτό προκύπτει από την ανιούσα μελωδική κλίμακα της ντο ελάσσονας (ή από τη δώρια τροπική κλίμακα από ντο, η οποία εμφανίζει το χαρακτηριστικό διάστημα 6^{ης} μεγάλο και μπορούν να το δουν και στην καρτέλα των κλιμάκων που τους έχει δοθεί) και θα μπορούσε να εναρμονίζει τα δύο πρώτα μέτρα αντί για μια απλή I βαθμίδα στη ντο ελάσσονα (και που εμφανίζεται κανονικά στο κομμάτι “At the Movies” στα αντίστοιχα σημεία):



Η συγχορδία θα μπορούσε να εμφανίζεται ελλιπής, χωρίς την 5^η της, δηλαδή, για να μην υπάρχει και πρόβλημα με τη νότα σολ που άλλοτε παρουσιάζεται ως σολ φυσικό και άλλοτε ως σολ ύφεση.



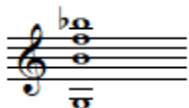
Για τα επόμενα δύο μέτρα δημιουργούνται διάφορα προβλήματα με τη χρήση της V βαθμίδας κατά την εναρμόνιση, τα οποία προκύπτουν από την εμφάνιση της νότας σι ύφεση κάποιες φορές και της νότας σι φυσικό κάποιες άλλες. Αυτό θα μπορούσε να λυθεί εναρμονίζοντας τα δύο αυτά μέτρα με την βαθμίδα V^7 ελλιπή, που θα περιέχει επιπλέον και διάστημα 9^{ns} αυξημένο και 13^{ns} μικρό, δηλαδή τις νότες σολ, σι φυσικό, φα, λα δίεση (=σι ύφεση) και μι ύφεση. Προκειμένου να παιχτεί τετράφωνη συγχορδία, θα μπορούσε κάποιος να επιλέξει μεταξύ της 7^{ns} (νότα φα) και της 13^{ns} (μι ύφεση), διατηρώντας τις υπόλοιπες νότες, δηλαδή το σολ, το σι φυσικό και το λα δίεση (=σι ύφεση).



ή



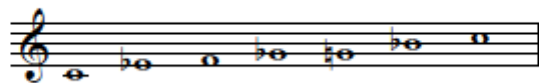
ή



Αποτελεί όμως εξαιρετικά πολύπλοκη εξήγηση και δύσκολο να κατανοηθεί και να παιχτεί απευθείας ακόμα κι από προχωρημένους μουσικούς. Θα γινόταν να παιχτεί απλώς μόνο μετά από επίδειξη, χωρίς ιδιαίτερες εξηγήσεις (ίσως απλά επισημαίνοντας ότι αυτή η συγχορδία ταιριάζει στο συγκεκριμένο σημείο). Το σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι πρόκειται για μια V βαθμίδα, απλά λίγο πιο περίεργη, «πειραγμένη» και διαφορετική, όπου προστίθενται επιπλέον νότες εκτός των γνωστών, αλλοιωμένες μερικές φορές, αλλά πάντα με τη νότα σολ να υπάρχει στο basso, για να υπενθυμίζει ότι είναι V.

- Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές την blues κλίμακα από ντο στο πιάνο. Την ακούν, τη δοκιμάζουν και τη βλέπουν

και στην καρτέλα που τους έχει δοθεί. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ξαναέρθει σε επαφή με τη συγκεκριμένη κλίμακα, μέσα από άλλα έργα ρεπερτορίου του ίδιου συνθέτη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς (συγκεκριμένα, το κομμάτι «Encore» από το έργο 4 pieces for 6 Hands at 1 piano και το κομμάτι «Mango Walk» από το έργο 4 Afro-Caribbean songs for 5 hands at 1 piano), καθώς συμμετείχαν και οι δύο σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα πιανιστικών συμπράξεων για τέσσερα, πέντε και έξι χέρια, που υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2021-2022 με συνεργασία άλλων δύο εκπαιδευτικών πιάνου: μουσικές συμπράξεις στις οποίες οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έχουν επαφή με δημιουργικές δραστηριότητες, όπως είναι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός, το transporto, η εναρμόνιση μελωδιών κ.ά., πριν την πρώτη τους επαφή με τα νέα μουσικά έργα που πρόκειται να παίξουν μαζί. Κατ' επέκταση όσων ειπώθηκαν, ακούστηκαν και δείχτηκαν, η εκπαιδευτικός παίζει τις δύο αυτές νέες συγχορδίες, ενώ ο μαθητής β αυτοσχεδιάζει στη blues κλίμακα από ντο, ανά τετράμετρες φράσεις.



Κατόπιν, ο μαθητής β παίζει τις δύο αυτές νέες συγχορδίες, με ένα σταθερό basso που κρατάει τον παλμό, προσπαθώντας να συνοδέψει και να εναρμονίσει τον ρυθμομελωδικό αυτοσχεδιασμό που εκτελεί ο μαθητής α στη blues κλίμακα από ντο, στο ίδιο μορφολογικό πλαίσιο (τετράμετρες φράσεις). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με το άκουσμα της συγχορδίας Cm6 με προσθήκη διαστήματος 9^{ης} μεγάλης, παιγμένης από τον μαθητή β.

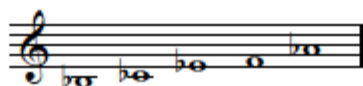
- Δίνεται συνεργατική ομαδική εργασία δημιουργίας μελωδικής μουσικής σύνθεσης για τέσσερα χέρια στο πιάνο, 8-16 μέτρων, για το σπίτι, με χρήση του προηγούμενου μελωδικού υλικού (νότες της blues κλίμακας από λα, ρε ή ντο, ό,τι συναποφασίσουν οι μαθητές) και ζητείται κατόπιν να προσπαθήσουν να εναρμονίσουν τη μελωδία τους κάνοντας χρήση των δύο συγχορδιών που προαναφέρθηκαν κατ' αντιστοιχία, σε μεταφορά όπου και αν χρειαστεί (transporto). Ουσιαστικά πρόκειται για καταγραφή των αυτοσχεδιαστικών επιλογών των μαθητών μετά από

δοκιμές και πειραματισμό πάνω στο υλικό που επέλεξαν, ώστε να δημιουργηθεί η τελική σύνθεση.

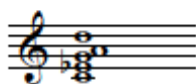
Τρίτη διδακτική ώρα (ομαδικό μάθημα)

Δραστηριότητες:

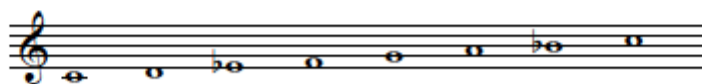
- Πραγματοποιείται η δραστηριότητα του transporto που είχε δοθεί ως συνεργατική εργασία κατά τη 2^η διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός αφήνει χώρο και χρόνο για να εξοικειωθούν οι μαθητές με το περιβάλλον της εκάστοτε κλίμακας κάθε φορά. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε ένα πιάνο για έξι χέρια είτε σε δύο πιάνο, όπου στο ένα θα παίζει η εκπαιδευτικός και στο άλλο οι δύο μαθητές.
- Οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν κάτι που θα τους προκαλούσε το ενδιαφέρον, μια «εξωτική» κλίμακα της Άπω Ανατολής, η οποία σχετίζεται με τον φρύγιο τρόπο, την ιαπωνική in-sen scale από σι ύφεση, που περιέχει με τη σειρά τις νότες σι ύφεση, ντο ύφεση, μι ύφεση, φα και λα ύφεση (διαστήματα ημιτονίου, 3^{ης} μεγάλης, τόνου, 3^{ης} μικρής),



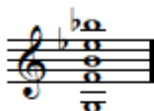
- Ακολουθούν δύο παρόμοιες, αλλά ξεχωριστές δραστηριότητες ομαδικού αυτοσχεδιασμού. Στην πρώτη, η εκπαιδευτικός παίζει σταθερή ρυθμομελωδική συνοδεία στην I βαθμίδα της ντο (συγχορδία Cm6 με προσθήκη 9^{ης} μεγάλης)



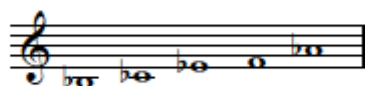
και ο μαθητής α αυτοσχεδιάζει στον δώριο τρόπο από ντο (το έχει ακούσει και ξαναδεί κατά τη 2^η διδακτική ώρα στην καρτέλα των κλιμάκων, και το έχει δοκιμάσει στο πιάνο)



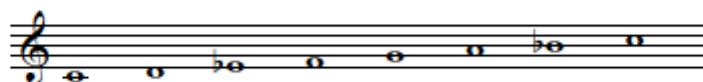
Στη δεύτερη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός παίζει σταθερή ρυθμομελωδική συνοδεία στην V βαθμίδα της ντο («πειραγμένη», όπως την έχουν συναντήσει προηγουμένως, στη 2^η διδακτική ώρα)



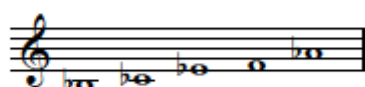
και ο μαθητής β αυτοσχεδιάζει στην in-sen scale.



- Πραγματοποιείται δραστηριότητα μουσικής σύμπραξης, όπου ο μαθητής α παίζει δύο φορές (δηλαδή οκτώ μέτρα συνολικά) τα ρυθμομελωδικά σχήματα που εμφανίζονται στα τέσσερα πρώτα μέτρα του terzo του κομματιού “At the Movies” (που τα έχει ξαναπαίξει στη 2^η διδακτική ώρα), ενώ η εκπαιδευτικός παίζει ό,τι ακούγεται στο primo και στο secondo του κομματιού. Στα επόμενα δεκαέξι μέτρα ο μαθητής α μπορεί να παίξει είτε τις βασικές νότες ντο και σολ σε τέταρτα, ανά δύο μέτρα, είτε τις συγχορδίες που έχει μάθει, ή κάποιες νότες από αυτές, αλλά πάντα με τις βάσεις τους να ακούγονται στο μπάσο, αν νιώθει ότι μπορεί να τις χρησιμοποιήσει άνετα, τη στιγμή που ο μαθητής β αυτοσχεδιάζει στον δώριο τρόπο από ντο όταν ακούγεται η I βαθμίδα



και στην in-sen scale



όταν ακούγεται η V βαθμίδα (εναλλάσσονται ανά δύο μέτρα). Πριν αυτοσχεδιάσει, θα ήταν καλό να παρατηρήσει, σε σχέση με τις δύο παραπάνω κλίμακες, ποιες νότες έχουν κοινές και σε ποιες διαφέρουν. Τα τελευταία οκτώ μέτρα ακούγονται όπως τα αρχικά, παιγμένα από τον μαθητή α και την εκπαιδευτικό, σχηματίζοντας έτσι τελικά τη μορφή ABA.

Τέταρτη διδακτική ώρα (ομαδικό μάθημα)

- Παρουσιάζονται οι μουσικές εκτελέσεις της σύνθεσης από τους μαθητές ενώπιον της εκπαιδευτικού. Ακολουθεί συζήτηση, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, προβληματισμοί και τίθενται θέματα σχετικά με τη δημιουργία τους και το πώς αξιοποίησαν στοιχεία από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν.
- Στους μαθητές δίνεται η παρτιτούρα του κομματιού “At the Movies” for piano six hands του συνθέτη Mike Cornick και γίνεται προσπάθεια να μπορέσουν να δουν οπτικά στοιχεία που έχουν ήδη παίξει και ακούσει. Γίνεται συζήτηση και κριτική τοποθέτηση απόψεων των μαθητών σχετικά με την κατανόηση δομικών στοιχείων του έργου, ενότητες και υποενότητες, και συσχετισμός με τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Τους ζητείται να αναγνωρίσουν στοιχεία γνώριμα από τις δραστηριότητες που έχουν προηγηθεί στις τρεις προηγούμενες διδακτικές ώρες, π.χ. συγχορδίες, ostinato, ρυθμικά και μελωδικά σχήματα κ.λπ. Δοκιμάζουν και παίζουν ολόκληρο το κομμάτι αμέσως μετά, με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού η οποία παίζει το secondo, όπως θα έκαναν σε μια δραστηριότητα prima vista, απλώς τώρα είναι σε ομαδικό πλαίσιο. Ο μαθητής β παίζει το terzo και ο μαθητής α παίζει το primo.

Πέμπτη διδακτική ώρα (ομαδικό μάθημα)

- Ακολουθεί η τελική εκτέλεση του έργου “At the Movies” for piano six hands του συνθέτη Mike Cornick.
- Τέλος, μετά τη συζήτηση και την αξιολόγηση της μουσικής εκτέλεσης της μουσικής σύμπραξης των μαθητών και της εκπαιδευτικού, διενεργείται,

μέσω ερωτηματολογίου, αυτοαξιολόγηση των μαθητών, επαγωγή συμπερασμάτων και εντοπισμός των σημείων τα οποία θα μπορούσαν να επιδεχτούν βελτίωση.

Παράρτημα 1

Καρτέλα ρυθμικών σχημάτων

Swing! ♩ = ♩[♯]

α) 

β) 

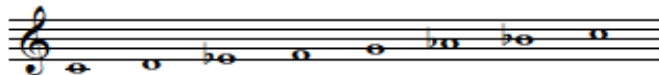
γ) 

δ) 

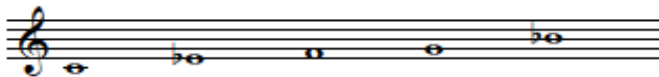
Παράρτημα 2

Καρτέλα κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις διάφορες κλίμακες, βλ. Levine 1989, 134-135, 299-307).

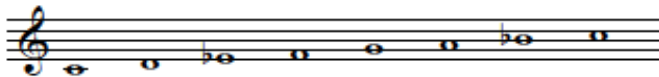
ντο ελάσσονα
φυσική



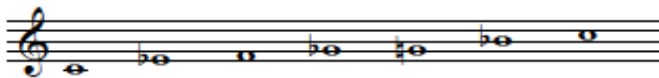
ντο ελάσσονα
πεντατονική
(C minor pentatonic)



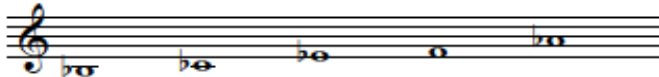
δώριος τρόπος
από ντο



blues κλίμακα
από ντο



in-sen scale
από σιb



At the Movies

for piano six hands

Mike Cornick
(1947)

Medium tempo swing $\text{♩} = 120$ (♩ = ♩³)

The musical score is arranged for three piano players: Primo, Secondo, and Terzo. It is written in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked as 'Medium tempo swing' with a quarter note equal to 120 beats per minute. The score consists of two systems of music. The Primo part (top staves) features a melodic line with accents and a dynamic marking of *sfz*. The Secondo part (middle staves) provides harmonic support with chords and some melodic fragments. The Terzo part (bottom staves) has a more active bass line with many fingerings indicated by numbers 1-5. The first system includes a '(repeat 1)' marking under the Terzo part. The second system continues the piece with similar dynamics and fingerings.

© Copyright 2009 by Universal Edition A.G., Wien
All Rights Reserved

Musical notation for the first system, measures 1-3. The system consists of two staves. The right staff has a treble clef and a key signature of two flats. The left staff has a bass clef and the same key signature. The music is mostly rests, with some notes appearing in the final measure of the system. The right staff has a dynamic marking *f* and an accent *^* over a note. The left staff has a dynamic marking *f* and an accent *^* over a note. There are fingerings 2, 1, and 4 indicated above the notes in the right staff.

Musical notation for the second system, measures 4-7. The system consists of two staves. The right staff has a treble clef and a key signature of two flats. The left staff has a bass clef and the same key signature. The music features a complex texture with many notes and rests. There are dynamic markings *f* and accents *^* throughout. Fingerings 5, 1, 5, 1, 5, 1, 5, 1 are indicated above the notes in the right staff. A dashed line labeled *8vb* is positioned below the left staff.

Musical notation for the third system, measures 8-10. The system consists of two staves. The right staff has a treble clef and a key signature of two flats. The left staff has a bass clef and the same key signature. The music features a complex texture with many notes and rests. There are dynamic markings *f* and accents *^* throughout. A fingerings 2 is indicated above the notes in the right staff. A dashed line labeled *8vb* is positioned below the left staff.

Musical notation for the fourth system, measures 11-13. The system consists of two staves. The right staff has a treble clef and a key signature of two flats. The left staff has a bass clef and the same key signature. The music features a complex texture with many notes and rests. There are dynamic markings *f* and accents *^* throughout. A fingerings 1 is indicated above the notes in the right staff. A dashed line labeled *8vb* is positioned below the left staff.

(gva)-----

1. 2. with accentuated swing gva

mf

1. 2.

(8vb)-----

1. 2. *mf*

loco

(gva)-----

1 2 1 3 4 1 2 1 3 4 1 3

mp

quasi string bass

4

(8va)

Musical score for the first system, measures 4-7. The score is written for piano and includes a vocal line (8va) and a piano accompaniment. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is 4/4. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand. The vocal line consists of eighth-note runs with various fingerings indicated above the notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present in the piano part.

(8va)

Musical score for the second system, measures 8-11. The score continues the piano and vocal parts. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand. The vocal line consists of eighth-note runs with various fingerings indicated above the notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present in the piano part.

(8va)

Musical score for the first system, measures 1-4. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line. The key signature has two flats. Dynamics include 'f' and 'mf'. Fingerings 2, 4, 5, 4, 5 are indicated for the treble staff. An accent (^) is placed over the first measure of the treble staff.

(8va)

Musical score for the second system, measures 5-8. It features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line. The key signature has two flats. Dynamics include 'mf' and 'f'. Fingerings 4, 2, 1, 2, 3 are indicated for the treble staff. An accent (^) is placed over the first measure of the treble staff. The bass staff has fingerings 5, 3, 2 at the end.

The musical score for page 6 consists of four systems of staves. Each system includes a grand staff (piano) and a single staff (violin). The piano part features a complex bass line with numerous triplets and slurs, accompanied by fingerings (1, 2, 3, 5) and breath marks (>). The violin part includes dynamic markings such as *sfz* and *f*, and performance instructions like *loco* and *gva*. The score is written in a key signature of two flats and a 3/4 time signature.

(8va)

Musical score for page 7, measures 1-4. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano accompaniment and a melody marked (8va). The piano part has a steady eighth-note bass line. The melody consists of eighth-note runs with slurs and fingerings (5, 4, 3, 4, 1, 2, A, 2).

(8va)

Musical score for page 7, measures 5-8. The score continues from the previous system. It features a piano accompaniment and a melody marked (8va). The piano part continues with eighth-note runs. The melody includes slurs, fingerings (1, 2, A), and accents (^). The dynamic marking *mp* is present. The piano part has fingerings 1, 1, 2, 4, 1, 1 and 5, 3. The bottom of the system is marked *8vb* and *loco*.

Παράρτημα 4

Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

➤ Κατά την πρώτη επαφή σου με την παρτιτούρα του νέου κομματιού, έστρεψες την προσοχή σου σε κάποιο από τα παρακάτω στοιχεία; Τσέκαρε τις επιλογές σου.

- Παρατήρηση πιθανών δύσκολων σημείων
- Αρμονικό υλικό (αρχική κλίμακα, τονικές αποκλίσεις, τονικά κέντρα, συγχορδίες)
- Μελωδικό υλικό (διαστήματα μελωδίας, περίγραμμα μελωδίας, μελωδικά σχήματα)
- Ρυθμικό υλικό (ρυθμός, μέτρο, ρυθμικές αξίες, παύσεις, ρυθμικά σχήματα)
- Φράσεις (έκταση φράσεων)
- Εκφραστικά στοιχεία (δυναμικές, ύφος-στυλ)
- Ρυθμική αγωγή (αλλαγές στο tempo, ρυθμικές αποκλίσεις)
- Δομή ολόκληρου του κομματιού
- Δακτυλοθεσία
- Ταυτόχρονο παίξιμο χεριών ή παίξιμο εναλλάξ

➤ Στο τέλος των διδακτικών ωρών, είχες μάθει από μνήμης το κομμάτι ή μέρος αυτού ή όχι; Αν ναι, σε βοήθησε η προσοχή σε κάποιο από τα παραπάνω στοιχεία;

α) Ναι

β) Όχι

➤ Δυσκολεύτηκες στη μουσική σύμπραξη όσον αφορά στην ανάγνωση του μουσικού κομματιού; Αν ναι, ανέφερε τους λόγους.

α) Ναι

β) Όχι

- Δυσκολεύτηκες στη μουσική σύμπραξη όσον αφορά στον συντονισμό και την επικοινωνία με τους συμπαίκτες σου;

- α) Ναι
- β) Όχι

- Θεωρείς ότι η επικοινωνία, ο διάλογος και η ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, απόψεων και ιδεών με τους συμπαίκτες σου (συνομήλικο και εκπαιδευτικό) σε βοήθησε στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην εκμάθηση τμημάτων, μερών και τελικά όλου του κομματιού;

- α) Ναι
- β) Όχι

- Πιστεύεις ότι ο καθένας είχε αποκλειστικά τον ρόλο του στο κομμάτι και μπορούσε να παίξει μόνο το συγκεκριμένο μέρος κατά την εκτέλεση ή κατά τη διάρκεια και μετά από τις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες μπορούσαν να παίξουν τελικά όλοι τα μέρη όλων, εναλλάσσοντας ρόλους εύκολα;

- α) Ναι
- β) Όχι

- Θεωρείς πως οι προπαρασκευαστικές ρυθμικές δραστηριότητες ήταν σχετικές με το κομμάτι προς εκμάθηση;

- α) Ναι
- β) Όχι

- Θεωρείς πως οι προπαρασκευαστικές ρυθμικές δραστηριότητες σε βοήθησαν στην εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων του κομματιού;

α) Ναι

β) Όχι

- Θεωρείς πως οι προπαρασκευαστικές ρυθμομελωδικές δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης και αυτοσχεδιασμού ήταν σχετικές με το κομμάτι προς εκμάθηση;

α) Ναι

β) Όχι

- Θεωρείς πως οι προπαρασκευαστικές ρυθμομελωδικές δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης και αυτοσχεδιασμού σε βοήθησαν στην εκτέλεση ρυθμομελωδικών σχημάτων και φράσεων του κομματιού;

α) Ναι

β) Όχι

- Θεωρείς ότι αποκόμισες νέες γνώσεις που μπορεί να σου φανούν χρήσιμες στην μετέπειτα μουσική σου πορεία;

α) Ναι

β) Όχι

- Θεωρείς ότι η μουσική σύμπραξη σε βοήθησε στην απόκτηση και κατανόηση/εμπέδωση νέων γνώσεων;

α) Ναι

β) Όχι

- Πιστεύεις ότι βοήθησε εσένα και τον συμπαίκτη συνομήλικό σου η εμπλοκή της εκπαιδευτικού στη διαδικασία μουσικής σύμπραξης, στις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες και στην εκτέλεση τελικά του κομματιού; Αν επιθυμείς, περιέγραψε την εμπειρία του να παίζεις μουσική μαζί με κάποιον πιο έμπειρο μουσικό (εκπαιδευτικό).

α) Ναι

β) Όχι

- Θα προτιμούσες να μην εμπλέκεται καθόλου εκπαιδευτικός και να παίζετε μουσική μόνο συνομήλικοι; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

α) Ναι

β) Όχι

- Βρήκες ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία συγκριτικά με μια τυπική διδασκαλία μαθήματος πιάνου ή μουσικής σύμπραξης;

α) Ναι

β) Όχι

- Πώς σου φάνηκε το κλίμα και η ατμόσφαιρα μάθησης κατά τη διαδικασία μουσικής σύμπραξης και των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν; Ήταν μια ευχάριστη, αδιάφορη ή δυσάρεστη μουσική εμπειρία;

- Θα ήθελες να ξαναεμπλακείς σε αντίστοιχες διαδικασίες με συνομηλίκους σου και/ή εκπαιδευτικούς προκειμένου να μάθεις ένα νέο κομμάτι;

α) Ναι

β) Όχι

5. Πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου

5.1. Πλαίσιο εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας

Η επιλογή των μαθητών που θα συγκροτήσουν ένα πιανιστικό σύνολο αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για τη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών. Ένας μαθητής με αδύναμη ρυθμική αίσθηση θα μπορούσε να πλαισιωθεί από κάποιον άλλον με ισχυρή αίσθηση του ρυθμού, ή ένας μαθητής ήπιων τόνων, και ίσως με χαμηλή αυτοπεποίθηση και λιγοστές ιδέες, φαντασία και έμπνευση, θα μπορούσε να ταιριάζει πιανιστικά με κάποιον μαθητή πιο δυναμικό, με δημιουργικό νου, περίσσια ενέργεια και διάθεση καθοδήγησης (Tan 2007, 93-94).

Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο, η εκπαιδευτικός επέλεξε δύο συγκεκριμένους μαθητές διαφορετικού επιπέδου που φοιτούσαν στην Γ' γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ο ένας μαθητής (μαθητής α) ξεκίνησε πιάνο για πρώτη φορά στην Α' γυμνασίου στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας, με διδάσκουσα την ίδια την εκπαιδευτικό και βρίσκεται στο επίπεδο III του υποχρεωτικού πιάνου και επίπεδο Γ έτους μουσικής θεωρίας. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του είναι η τελειομανία, η αυστηρότητα με τον εαυτό του, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ο δισταγμός απέναντι σε νέες και πρωτοπόρες ιδέες, και η δυσκολία αποδοχής και εφαρμογής αυτών στην πράξη. Η μαθήτριά που επιλέχθηκε (μαθητής β) είχε διδαχθεί κάποια χρόνια πιάνο πριν την εισαγωγή της στο Μουσικό Σχολείο Λάρισας και βρίσκεται στο επίπεδο VI του υποχρεωτικού πιάνου, ενώ διδάσκεται πιάνο και εκτός σχολείου, φοιτώντας στην τάξη Τρίτης Μέσης σε ωδείο και σε τάξη Β' Ειδικού Αρμονίας. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της είναι ο ενθουσιασμός, η παρορμητικότητα, η τόλμη, οι ηγετικές ικανότητες, η ισχυρή αίσθηση του ρυθμού, η «δίψα» για νέες γνώσεις, η θετική διάθεση απέναντι σε καινοτόμες ιδέες, η ανάγκη να «ξεφύγει» από τα στερεότυπα διδασκαλίας και μάθησης, δοκιμάζοντας άλλους τρόπους προσέγγισης της μουσικής, η δημιουργικότητα και η ανεπτυγμένη φαντασία. Στο Μουσικό Σχολείο δεν είναι μαθήτριά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, αλλά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2021-2022, εμπλεκόταν σε μουσικές συμπράξεις

για τέσσερα, πέντε και έξι χέρια, όπως και ο μαθητής α, στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος που υλοποιήθηκε τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά με συνεργασία άλλων δύο εκπαιδευτικών πιάνου. Σ' αυτές τις μουσικές συμπράξεις, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία, εκτός από το να συμπράξουν απλώς, να έχουν πρότερες ενσώματες εμπειρίες μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως είναι η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός, το transporato, η εναρμόνιση μελωδιών κ.ά., πριν την πρώτη τους επαφή με τα νέα μουσικά έργα που πρόκειται να παίξουν μαζί. Αξίζει να αναφερθεί, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά είχαν εργαστεί μαζί πολλές φορές και είχαν δημιουργήσει στενούς δεσμούς φιλίας. Επιπλέον, όλα τα έργα μουσικής σύμπραξης με τα οποία οι δύο μαθητές είχαν έρθει σε επαφή όλη τη σχολική χρονιά ήταν του ίδιου συνθέτη, του Mike Cornick, οπότε γνώριζαν το ύφος και τον εν γένει τρόπο γραφής των συνθέσεων (π.χ. χρήση blues κλιμάκων, τρόπων, στυλ swing).

5.2. Αποτίμηση και αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2021-2022 πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης παρόμοιου τύπου με τους συγκεκριμένους μαθητές (και συμμετοχή κι άλλων μαθητών κάποιες φορές), στο πλαίσιο των οποίων είχαν έρθει αρκετές φορές σε επαφή με δημιουργικές δραστηριότητες σαν αυτές που αναφέρονται στο διδακτικό σενάριο και είχαν συνδέσει στοιχεία μουσικής θεωρίας πρώτα πρακτικά και μετά σε εννοιολογικό-θεωρητικό πλαίσιο. Το ίδιο ισχύει και για την εκπαιδευτικό, η οποία εφάρμοσε πρακτικά (συμμετέχοντας κατά την εκτέλεση σε συνθήκες μουσικής σύμπραξης και αυτοσχεδιασμού μαζί με τους μαθητές) θεωρητικές έννοιες και βοήθησε έτσι έμπρακτα τους μαθητές να οδηγηθούν σε νέες γνώσεις, αλλά και σε πληρέστερη κατανόηση ήδη γνωστών και υπάρχουσών εννοιών μουσικής θεωρίας.

Πρώτη διδακτική ώρα:

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά στις ρυθμικές δραστηριότητες της πρώτης διδακτικής ώρας, δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στην απόδοση του ύφους swing, ενώ απέδωσαν σωστά τα ρυθμικά σχήματα που τους είχαν δοθεί. Επίσης, ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν καλά όσον αφορά στη δημιουργία των στίχων πάνω στα συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα και εν τέλει στην ομαδική ρυθμική τους σύνθεση. Ο μαθητής α έδωσε την ιδέα σχετικά με το θέμα των στίχων, ενώ ο μαθητής β είχε καλύτερη αίσθηση του ρυθμού και ουσιαστικά δίδαξε και βοήθησε και τον μαθητή α στη ρυθμική απόδοση της σύνθεσης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό και σωματική κίνηση εκ μέρους των μαθητών κατά τη ρυθμική εκτέλεση, δηλαδή, ενεργητική εμπλοκή ολόκληρου του σώματος των μαθητών. Στη δραστηριότητα διάδρασης και αλληλεπίδρασης, με εμπλοκή και της εκπαιδευτικού, υπήρχε ροή, ευχάριστο και διασκεδαστικό κλίμα, ενώ και εδώ οι μαθητές εκφράστηκαν και με σωματικές/χορευτικές κινήσεις. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, προτιμήθηκε, μετά από δοκιμές, συζήτηση και σύμφωνη γνώμη όλων να μην εμπλακούν στίχοι ή συλλαβές, παρά μόνο ρυθμικά χτυπήματα, όπου επιθυμούσε ο καθένας, κάνοντας δοκιμές και αλλαγές. Και οι δύο μαθητές προτίμησαν γενικά να κάνουν τα ρυθμικά τους χτυπήματα στο σώμα τους (body percussion), ενώ η εκπαιδευτικός χτυπούσε στα ξύλινα μέρη του πιάνου, στην πόρτα ή σε μέρη του σώματος. Το στήσιμο των συμμετεχόντων ήταν σε κυκλική διάταξη και υπήρχε οπτική επαφή και καλή επικοινωνία όλων μεταξύ τους.

Στην επόμενη δραστηριότητα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές θυμόντουσαν και είχαν εμπειρία θεωρητικά και πρακτικά ότι μια διατονική ελάσσονα κλίμακα έχει μόνο τον οπλισμό της κλίμακας και καμία χρωματική αλλοίωση. Κατά την εναρμόνιση της διατονικής κλίμακας της ντο ελάσσονας, ο μαθητής β ανταποκρίθηκε με μεγάλη ευκολία, μεταξύ άλλων, και στη χρήση αναστροφών των συγχορδιών που χρησιμοποιούσε, ενώ κινήθηκε κατά κανόνα σε λειτουργικό τονικό πλαίσιο. Ο μαθητής α δυσκολεύτηκε και τελικά επέλεξε να βάλει όλες τις συγχορδίες σε ευθεία κατάσταση και παράλληλη κίνηση, ενώ δεν ακολούθησε κανόνες λειτουργικής αρμονίας. Αυτό οφείλεται προφανώς και στο επίπεδο των θεωρητικών γνώσεων του κάθε μαθητή.

Στη συνέχεια, ο μαθητής α έδειξε αρχικά συστολή στο να αυτοσχεδιάσει μελωδικά και δεν πίστευε πως μπορούσε να τα καταφέρει. Ωστόσο, γρήγορα απελευθερώθηκε και τελικά ανέφερε ότι ήταν η πιο επιτυχημένη δραστηριότητα

αυτοσχεδιασμού που είχε συμμετάσχει μέχρι τώρα. Ο μαθητής β έδειξε ενθουσιασμό κατά τον αυτοσχεδιασμό και δημιούργησε με μεγάλη ευκολία εξαιρετικές ρυθμομελωδικές φράσεις, ακούγοντας, αλληλεπιδρώντας και συνομιλώντας μουσικά με τον μαθητή α. Και οι δύο μαθητές ανέφεραν ότι βοηθήθηκαν από το basso ostinato που άκουγαν να παίζει η εκπαιδευτικός, ενώ δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στο transporto που έγινε στις τονικότητες ρε και λα ελάσσονας. Επίσης, ο μαθητής α ανέφερε ότι του ήταν πιο εύκολο να αυτοσχεδιάσει με άνεση στη διατονική κλίμακα της λα ελάσσονας. Η συγχορδία που έπαιζε στο τέλος της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του μαθητή β, ο οποίος έψαχνε να βρει ποια συγχορδία ήταν, πώς σχηματιζόταν κ.λπ. Η εκπαιδευτικός είπε ότι θα το δούνε στην επόμενη διδακτική ώρα, αλλά αν ήθελαν μπορούσαν να το σκεφτούνε και να το συζητήσουν μαζί ως τότε εκτός μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, υπήρχε λεκτική συμμετοχή όλων και σχολιασμός, παρατηρήσεις, αλληλοτροφοδότηση και αλληλοδιδασκαλία.

Δεύτερη διδακτική ώρα:

Ο μαθητής α δυσκολευόταν να ακολουθήσει τη ροή του μαθήματος και δεν μπορούσε αρχικά να σκεφτεί πώς θα κάνει το transporto, μπερδευόταν. Ο μαθητής β ανταποκρίθηκε εξαιρετικά, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και συνέβαλε στο να βοηθήσει τον μαθητή α να καταλάβει τη λειτουργία κάθε νότας και τη θέση της στην κλίμακα, ώστε να εκτελεστεί αποτελεσματικά η άσκηση του transporto εκτός μαθήματος.

Στη δραστηριότητα που ακολούθησε, ο μαθητής α κατανόησε εύκολα και γρήγορα το ρυθμομελωδικό μοτίβο που έδειξε η εκπαιδευτικός και το επανέλαβε με άνεση σε περιοχή της επιλογής του. Πρότεινε σωστή εναρμόνιση με I και V βαθμίδα, βρίσκοντας εύκολα τις «κύριες νότες» ντο και σολ. Κατά την επεξήγηση των συγχορδιών, όμως, με τις προεκτάσεις τους και τους αλλοιωμένους φθόγγους, ανέφερε ότι δεν καταλάβαινε τίποτα. Σε αντίθετη πορεία κινήθηκε ο μαθητής β που ενθουσιάστηκε με τις νέες συγχορδίες και την επεξήγησή τους, τις δοκίμασε στο πιάνο και προσπάθησε και να τις εξηγήσει και στον μαθητή α.

Στην εργασία μουσικής σύνθεσης, ο μαθητής β δοκίμασε να κάνει *transporto* στη blues κλίμακα από λα και ρε, κάνοντας, στη συνέχεια, χρήση των δύο συγχορδιών που προαναφέρθηκαν κατ' αντιστοιχία, σε μεταφορά, ώστε να προσπαθήσουν από κοινού να εναρμονίσουν τη μελωδία που θα δημιουργούσαν και τα κατάφερε ιδιαίτερα καλά. Έγιναν πολλές δοκιμές και από τους δύο μαθητές, όμως, ο μαθητής α δεν δοκίμασε καθόλου να παίξει τις συγχορδίες, παρά μόνο τις κλίμακες, καθώς δεν ένιωθε άνετα με τη χρήση τους, ενώ ανέφερε πως δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στην κατανόησή τους, άρα και στην εκτέλεσή τους. Προσφέρθηκε όμως ο μαθητής β να βοηθήσει, να γράψει και να παίξει αποκλειστικά τις συγχορδίες.

Τρίτη διδακτική ώρα:

Στη δραστηριότητα μεταφοράς (*transporto*) στις τονικότητες της ρε και λα ελάσσονας που είχαν να προετοιμάσουν εκτός μαθήματος, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά και με ευχέρεια, ενώ ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν πολύ καλά: ο μαθητής α βρήκε τις νότες που έπρεπε να παιχτούν από όλους, αλλά υπήρξε επιπλέον καθοδήγηση και δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες από τον μαθητή β σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας.

Κατά τη γνωριμία με τη νέα κλίμακα (*in-sen scale*), έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και υπήρξε διάλογος και συζήτηση σε σχέση με την προέλευση της κλίμακας (φρύγιος τρόπος). Στη συνέχεια, τη δοκίμασαν στο πιάνο: ο μαθητής α ανταποκρίθηκε με κάποια μικρή δυσκολία και δισταγμό, ενώ ο μαθητής β ανταποκρίθηκε πολύ θετικά και πειραματίστηκε αρκετά και επιτυχημένα με τη νέα κλίμακα.

Κατόπιν, ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά στις δύο παρεμφερείς δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού μέσω συμπράξεων, συνδυάζοντας τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν.

Και οι δύο μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά και δημιουργικά στη δραστηριότητα μουσικής σύμπραξης με ταυτόχρονη εισαγωγή μορφολογικών στοιχείων (τριμερή μορφή ABA). Υπήρξε απόλυτος συντονισμός και επικοινωνία κατά τη μουσική σύμπραξη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών και εκπαιδευτικού), άνεση, ροή, ευχέρεια και θετική διάθεση. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε σχέση με το ζήτημα του ρυθμικού

συντονισμού και της δημιουργίας μελωδιών κατά τους αυτοσχεδιασμούς, κατανοώντας ακουστικά τη σχέση I-V και V-I που παίζει ο μαθητής α, τη στιγμή που η εκπαιδευτικός παίζει συγχορδίες στο Α μέρος ενώ ο μαθητής β αυτοσχεδιάζει στο Β μέρος. Οι μαθητές δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται επαναλήψεις και αντιθέσεις τμημάτων.

Τέταρτη διδακτική ώρα:

Παρουσιάζονται οι μουσικές εκτελέσεις των συνθέσεων από τους μαθητές ενώπιον του υπόλοιπων συμπαικτών. Ακολουθεί συζήτηση, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, προβληματισμοί και τίθενται θέματα σχετικά με τη δημιουργία τους και με το πώς αξιοποίησαν στοιχεία από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, αλλά και το πώς τους βοήθησε η συνθετική τους δραστηριότητα αργότερα στην καλύτερη κατανόηση του κομματιού του Mike Cornick. Οι μαθητές αναφέρουν ότι δημιούργησαν τη μελωδία της σύνθεσής τους συνεργατικά, βάζοντας μαζί ιδέες και των δυο. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι ο μαθητής β, που είναι πιο προχωρημένος, βοήθησε τον μαθητή α σε κάποια ζητήματα. Στη συνέχεια, έβαλαν τις συγχορδίες που είχαν μάθει στο μάθημα και παρατήρησαν ακουστικά πού ταιριάζει η καθεμιά. Κατά την εκτέλεση της σύνθεσης, ο μαθητής α έπαιξε τη μελωδία και ο μαθητής β τη συγχορδιακή συνοδεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι, χωρίς να ειπωθεί από την εκπαιδευτικό κάτι σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης της σύνθεσής τους, οι μαθητές αυθόρμητα επέλεξαν να παίξουν συνεργατικά και με σαφή διάκριση των μεταξύ τους ρόλων το μουσικό κομμάτι τους.

Στη συνέχεια, αφού δόθηκε η παρτιτούρα του κομματιού “At the Movies”, οι μαθητές είδαν ολιστικά την παρτιτούρα και παρατήρησαν αντιθετικά ή και επαναληπτικά δομικά στοιχεία, δείχνοντας να έχουν κατανοήσει τη δομή ολόκληρου του κομματιού και την έννοια της αντίθεσης ή/και της επανάληψης. Εντόπισαν τους διακριτούς ρόλους μεταξύ των χεριών, όπου το primo έχει συνήθως τη μελωδία (με εξαίρεση μία συγχορδία που παίζει σταθερά την Cm6 με προσθήκη διαστήματος 9^{ης} μεγάλης, που έχει ακουστεί στις προηγούμενες διδακτικές ώρες), το secondo έχει κάποιες φορές την αρμονική/συγχορδιακή υφή και κάποιες φορές συμπληρώνει τη μελωδία, και το terzo έχει τον ρόλο του basso που υποστηρίζει την αρμονία. Ξεχώρισαν τα ρυθμικά μοτίβα και τις αξίες

που παρουσιάζονται σε ολόκληρο το κομμάτι (ρυθμικά σχήματα και αξίες που είχαν χρησιμοποιήσει στις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες). Διέκριναν τα μελωδικά σχήματα που υπήρχαν, καθώς είχαν έρθει σε επαφή με αυτά στις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Αντιλήφθηκαν ακουστικά την αρμονική σύνδεση I-V και V-I όπου αυτή εμφανιζόταν. Συνέδεσαν όλα όσα βίωσαν προηγουμένως με την τυπωμένη παρτιτούρα και έμαθαν να «διαβάζουν» ολόκληρο το κομμάτι. Πρώτα είδαν λίγη ώρα το κομμάτι χωρίς να δοκιμάζουν στο όργανο, πριν ξεκινήσουν να το παίζουν, ώστε να έχουν χρόνο να το επεξεργαστούν οπτικά και νοερά, και να το φανταστούν. Αυτό δεν τους ήταν δύσκολο, καθώς είχαν έρθει σε επαφή με όλα τα δομικά στοιχεία του κομματιού στις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση, καθώς συμμετείχαν όλοι ταυτοχρόνως στην εκτέλεση, οι μαθητές αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν τη ροή και τον παλμό της μουσικής, χωρίς σταματήματα και παραβλέποντας τα λάθη ή ακόμα και παραλείποντας κάποια τμήματα, προκειμένου να προχωρήσουν και να συνεχίσουν να παίζουν μέχρι το τέλος. Έπαιξαν με ευχέρεια και ευκολία, τοποθετώντας κατευθείαν μαζί και τα δύο χέρια. Έχοντας παρατηρήσει ολόκληρο το κομμάτι, είχαν μια σφαιρική αντίληψη σχετικά με το ύφος της σύνθεσης, τις ενδείξεις δυναμικής, άρθρωσης, έκφρασης, την τονικότητα του κομματιού και τις τονικές αποκλίσεις, μικροδομικά ή μακροδομικά στοιχεία, ενότητες και υποενότητες του κομματιού. Επίσης, ανέφεραν ότι φαντάζονταν και «άκουγαν» το κομμάτι στο κεφάλι τους, γεγονός που σημαίνει ότι λειτουργούσαν βάσει των νοητικών αναπαραστάσεων που είχαν πρωτύτερα δομήσει.

Πέμπτη διδακτική ώρα:

Οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν χρειάστηκαν επιπλέον χρόνο μελέτης του κομματιού στο σπίτι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην εκτέλεσή του και ότι τους «βγήκε» σχετικά αβίαστα.

Από τις απαντήσεις των δύο μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε, αλλά και από το ημερολόγιο παρατήρησης των μαθημάτων εκ μέρους της εκπαιδευτικού, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι μαθητές είχαν να πουν θετικά σχόλια για τις δραστηριότητες και την όλη μαθησιακή διαδικασία. Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι ο πιο αδύναμος μαθητής (μαθητής α) έδειξε βελτίωση σε αντιληπτικές δεξιότητες και σε ό,τι αφορά στην κατανόηση των νέων εννοιών, ενώ εντάχθηκε σχετικά γρήγορα στο κλίμα του κομματιού, καταφέροντας να ακολουθήσει και να ανταποκριθεί σε δομικά γεγονότα άγνωστα μέχρι τούδε σε αυτόν. Κατάφερε να ξεπεράσει τις όποιες συστολές είχε αρχικά απέναντι στις δραστηριότητες *transporto*, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, ειδικά με νέο μελωδικό και αρμονικό υλικό, και ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά, δείχνοντας θετική διάθεση. Ο πιο προχωρημένος μαθητής (μαθητής β) βοήθησε και στήριξε μαθησιακά τον μαθητή α, καθώς επεξηγούσε έννοιες που δυσκολευόταν αυτός να κατανοήσει, ενώ και στις συνεργατικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης και *transporto* είχε καθοδηγητικό ρόλο, χωρίς όμως να υποβιβάζει τον συμπαίκτη του. Αντιθέτως, υποστήριζε όλη την προσπάθεια και προσπαθούσε να «διδάξει» τον μαθητή α εντός και εκτός των ωρών διδασκαλίας.
- Οι μαθητές ανέφεραν ότι βοηθήθηκαν παρατηρώντας ο ένας τον άλλον, αλλά κυρίως την εκπαιδευτικό σε ότι αφορά στη στάση σώματος, δακτυλοθεσία, θέση του χεριού, έκφραση κ.λ.π., αλλά και συζητώντας ανοιχτά για θέματα έκφρασης και εκτέλεσης του κομματιού. Η επικοινωνία, ο διάλογος και η ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων και ιδεών τους βοήθησε στην απόκτηση νέων γνώσεων και, τελικά, στην εκμάθηση ολόκληρου του κομματιού. Η παρουσία και συμβολή της εκπαιδευτικού στη μουσική σύμπραξη αναφέρεται από τους μαθητές ως ιδιαίτερως βοηθητική, χρήσιμη και καθοδηγητική όσον αφορά στην καλύτερη κατανόηση του κομματιού, στην απόκτηση γνώσεων, στην πιο άρτια εκτέλεση και κατά συνέπεια στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Όσον αφορά στο γεγονός ότι στη μουσική σύμπραξη υπήρξε συμμετοχή και της εκπαιδευτικού, αναφέρουν ότι ήταν μια εμπειρία ευχάριστη, όπου μάθαιναν καθώς διασκεδάζαν. Ο μαθητής β ανέφερε ότι «όταν υπάρχει κάποιος πιο έμπειρος να καθοδηγεί, μπορείς να εμβαθύνεις πιο πολύ, να μαθαίνεις νέα πράγματα και να διορθώνεις τα λάθη σου. Κάποιοι θα έλεγαν ότι θα ήταν πιο διασκεδαστικό εάν δεν εμπλεκόταν η εκπαιδευτικός. Εγώ όμως πιστεύω ότι

η εμπλοκή αυτή ήταν χρήσιμη, καθοδηγητική και σίγουρα μας βοήθησε να κερδίσουμε πιο πολλές γνώσεις». Οι μαθητές θεώρησαν ότι οι προπαρασκευαστικές ρυθμικές και μελωδικές δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης και αυτοσχεδιασμού ήταν απόλυτα σχετικές με το νέο κομμάτι με το οποίο ήρθαν σε επαφή αργότερα και τους βοήθησαν στην εκμάθησή του και την εκτέλεση συναφών ρυθμομελωδικών σχημάτων και φράσεων. Δήλωσαν ότι αποκόμισαν νέες γνώσεις που μπορεί να τους φανούν χρήσιμες στη μετέπειτα μουσική τους πορεία και, επιπλέον, ότι η μουσική σύμπραξη συνέβαλε αποφασιστικά στην κατανόηση και εμπέδωση αυτών των νέων γνώσεων. Τα τεχνικά θέματα, όπως οι κλίμακες, κάποιες ήδη γνώριμες και άλλες νέες, φάνηκαν πιο ελκυστικά όταν παρουσιάστηκαν σε ομαδικό πλαίσιο. Ο μαθητής α δυσκολεύτηκε λίγο κατά την ανάγνωση του μουσικού κομματιού, όσον αφορά στις νέες συγχορδίες που παρουσιάστηκαν, ενώ ο μαθητής β δεν δυσκολεύτηκε καθόλου.

- Και οι δύο μαθητές ανέφεραν ότι δεν δυσκολεύτηκαν στον συντονισμό και την επικοινωνία με τον συμπαίκτη τους κατά τη μουσική σύμπραξη. Επιπλέον, στο τέλος των διδακτικών ωρών αναφέρεται από τους μαθητές ότι είχαν μάθει από μνήμης το κομμάτι ή μέρος αυτού, κυρίως επειδή είχαν έρθει σε επαφή με δομικά του στοιχεία, είχαν παρατηρήσει και επεξεργαστεί κάποια στοιχεία νοερά, τα είχαν εντάξει σε ένα πλαίσιο και γνώριζαν εκ των προτέρων τί πρόκειται να ακολουθήσει, οπότε επαληθεύονταν οι ακουστικές και κιναισθητικές τους προσδοκίες. Είχαν κατανοήσει τις επαναλήψεις και τις αντιθέσεις μέσα στο κομμάτι, τον διακριτό ρόλο κάθε παίκτη, τον λειτουργικό ρόλο των συγχορδιών (π.χ. I-V και V-I) και είχαν εντοπίσει τα βασικά ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα του κομματιού. Αναφέρεται επίσης ότι, κατά την πρώτη επαφή με την παρτιτούρα του νέου κομματιού, η προσοχή τους στράφηκε κυρίως στο μελωδικό και ρυθμικό υλικό, αλλά και σε εκφραστικά στοιχεία, στη δακτυλοθεσία και πιθανά δύσκολα σημεία. Ο μαθητής α πιστεύει ότι η εκτέλεση όλων των μερών ανεξαιρέτως θα ήταν πιο εύκολη για τον μαθητή β και την εκπαιδευτικό, παρά για τον ίδιο. Ο μαθητής β δήλωσε ότι, μετά από όλες τις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί, όλοι θα μπορούσαν να παίξουν τα μέρη όλων, καθώς είχαν όλοι εξασκηθεί στα κατάλληλα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα και κλίμακες.

- Γενικά, και οι δύο μαθητές ανέφεραν ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία με τις προπαρασκευαστικές δημιουργικές δραστηριότητες. Ο μαθητής α ανέφερε ότι, αν και δυσκολευόταν αρκετές φορές στην κατανόηση ορισμένων δομικών στοιχείων του κομματιού, το όλο κλίμα ήταν εξαιρετικό, διασκεδαστικό, οικείο, δημιουργικό αλλά και επιμορφωτικό.

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες μουσικής σύμπραξης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης φαίνεται να βοήθησαν στην εκμάθηση του νέου ρεπερτορίου και οι μαθητές να μπόρεσαν γρήγορα και εύκολα να μάθουν ένα νέο μουσικό κομμάτι, έχοντας ροή, αλλά και την ευχέρεια και να το απομνημονεύσουν. Αυτό πιστεύω ότι οφείλεται και στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε προπαρασκευαστική δημιουργική διαχείριση εκ μέρους των μαθητών μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων που σχετίζονται με το καθαυτό κομμάτι, καθώς έκαναν σύνδεση δομικών αλλά και άλλων στοιχείων του κομματιού (συγχορδίες, φράσεις, τονικότητες) και ομαδοποιήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθηθούν στην εκμάθηση του νέου κομματιού. Επίσης, φαίνεται να αξιοποίησαν και να εφάρμοσαν περισσότερες και ποικίλες στρατηγικές προκειμένου να βοηθηθούν κατά την ανάγνωση και εκτέλεση του νέου κομματιού, και έκαναν σύνδεση με τις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Το σενάριο αξιολογούνταν σε σταθερή βάση από τους συμμετέχοντες μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του με όρους διαμορφωτικής αξιολόγησης. Τα θέματα στα οποία οι μαθητές εστίαζαν στο πλαίσιο αυτής της διαμορφωτικής αξιολόγησης αφορούσαν στις υποκειμενικές και αντικειμενικές δυσκολίες που συναντούσαν κατά την συμμετοχή τους στις δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και μουσικής σύμπραξης, θέτοντας ακολούθως διάφορες προτάσεις για βελτιώσεις και προσαρμογές ή παραλλαγές του σεναρίου. Συμπερασματικά, το σενάριο έτυχε ευρείας αποδοχής από τους μαθητές, καθώς, όπως αναφέρουν στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, δήλωσαν ότι επιθυμούν να εμπλακούν σε αντίστοιχες δραστηριότητες μελλοντικά, Δηλαδή, δραστηριότητες που εμπειρεύουν δημιουργικότητα, εμπλοκή και ενεργητική στάση στο μάθημα και δημιουργούν κλίμα κριτικού σχολιασμού και γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου.

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι η αντίληψη μεγαλύτερων τμημάτων-δομών και η κατανόηση του μουσικού στυλ είναι ζωτικής σημασίας για την ευχέρεια στην ανάγνωση, ειδικά κατά την πρώτη επαφή με ένα μουσικό κομμάτι, φαίνεται να υπάρχει μικρή μεταφορά γνώσης από μαθήματα όπως αυτά της ιστορίας της μουσικής, της θεωρίας-αρμονίας και της ανάλυσης-μορφολογίας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μουσικής ανάγνωσης (Zhukon 2014, 495). Αυτό το κενό μεταξύ της θεωρητικής γνώσης και της πρακτικής εφαρμογής υπογραμμίζει την ανάγκη της ανάπτυξης νέων ολιστικών τρόπων προσέγγισης σχετικά με την εξάσκηση στη μουσική ανάγνωση για εύκολη και γρήγορη εκμάθηση νέου ρεπερτορίου.

Από την επέκταση του σεναρίου και/ή από προτάσεις των μαθητών αλλά και συναδέλφων, μπορούν να προκύψουν παραλλαγές της παραπάνω διαδικασίας και εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού σεναρίου. Παρόλο που η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ήταν περιορισμένου εύρους ως προς την χρονική έκταση και τον αριθμό συμμετεχόντων, θεωρείται ότι, ως ρυθμιστικό πλαίσιο διδασκαλίας, στοιχειοθετεί βάσιμο επιχείρημα υπέρ της εισήγησης και του σχεδιασμού ανάλογων ομαδοσυνεργατικών μαθημάτων με χρήση προπαρασκευαστικών δημιουργικών δραστηριοτήτων προς εκμάθηση, κατανόηση και εφαρμογή στοιχείων μουσικής θεωρίας στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Χρειάζεται να μελετηθούν περισσότερο και πιο εκτεταμένα στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν όσον αφορά στη χρήση συνεργατικών και ομαδικών δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα προηγούνται της μουσικής ανάγνωσης και της επαφής με νέο ρεπερτόριο, καθώς και να διεξαχθούν περισσότερο συστηματικές και μεθοδικές έρευνες για τις επιδράσεις τέτοιων στρατηγικών στην απόκτηση νέων γνώσεων και την κατανόηση και εμπέδωση θεωρητικών εννοιών. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες σχετικές με την εφαρμογή ανάλογων διδακτικών σεναρίων σε διαφορετικά πλαίσια μαθητικών ομάδων (ανομοιογενείς ή ομοιογενείς ομάδες, μεγαλύτερος ή μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων στην ομάδα, διαφορετική ηλικιακή κατηγορία μαθητών), συγκρίνοντας κατόπιν την αποτελεσματικότητά τους κάθε φορά σε σχέση με

τους διδακτικούς στόχους που τίθενται. Ίσως να μπορούσε να προταθεί η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών διδακτικών μεθόδων εστιασμένων σε συγκεκριμένο πεδίο της σπουδής του πιάνου (π.χ. *prima vista*, εναρμόνιση μελωδίας, κατανόηση λειτουργικότητας των συγχορδιών σε μια τονικότητα κ.λπ.), προκειμένου να καθοριστεί πιο συγκεκριμένα αν η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι εξίσου αποτελεσματική σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας του πιάνου. Επίσης, θα μπορούσαν οι έρευνες να επικεντρωθούν σε πλεονεκτήματα της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στο μάθημα του υποχρεωτικού πιάνου πέρα από τα ενδεχόμενα μουσικά οφέλη (π.χ. αύξηση αυτοεκτίμησης, δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής, ενθάρρυνση και αλληλοϋποστήριξη μαθητών, αλληλοδιδασκαλία, διδασκαλία και αξιολόγηση συνομήλικων μέσω τυπικών και άτυπων περιβάλλοντων μάθησης, αύξηση αυτοελέγχου κ.λπ.).

Κλείνοντας, αξίζει να επισημανθεί και πάλι η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί πιάνου να αναζητούν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για τη βελτιστοποίηση της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων που θέτουν για τους μαθητές τους. Στο πλαίσιο αυτό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση θα μπορούσε να αποτελεί μια τέτοια στρατηγική, ικανή να μεγιστοποιήσει το οφέλη, μουσικά και μη, που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από το μάθημα του Υποχρεωτικού Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Καμαρινού, Δήμητρα. 1998. Βιωματική μάθηση στο σχολείο. 3^η έκδοση. Ξυλόκαστρο: Αυτοέκδοση.
- Κανελλόπουλος, Παναγιώτης Α. 2010. «Μουσικός Αυτοσχεδιασμός και Μουσική Εκπαίδευση: Σχέσεις και (εν)τάσεις». Στο *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, επιμέλεια της Ξ. Παπαπαναγιώτου, 239-264. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. 2008. *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. 3^η έκδοση. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Μπαξεβάνη Ελπίδα. 2018. «Πρόταση εφαρμογής ομαδικής διδασκαλίας πιάνου σε αρχάριους μαθητές της Α' τάξης γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Μουσική και Κοινωνία", Κατεύθυνση: Διδακτική της Μουσικής.
- Πατσώνη, Άννα. 2019. «Η διδασκαλία του μουσικού αυτοσχεδιασμού μέσα από το μάθημα του κλασικού πιάνου». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Μουσική και Κοινωνία" Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24492>.
- Σούκουλη, Γεωργία. 2013. «Μουσική δημιουργικότητα και συνεργατικότητα στην προσχολική ηλικία μέσα από δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και ομαδικής σύνθεσης: Μια έρευνα δράσης». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία" Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Στάμου, Λελούδα Ν. 2005. «Δημιουργικότητα και μουσική εκπαίδευση». Κεντρική ομιλία στο 4^ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. με θέμα: *Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη*, Λαμία.
- Στυλιάρης, Γεώργιος, & Βικτωρία Δήμου. 2015. «Διδακτικά σενάρια». Στο *Διδακτική της Πληροφορικής*, επιμέλεια των Γ. Στυλιάρη & Β. Δήμου, 233-253. Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο

στο: <http://hdl.handle.net/11419/729>.

- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)».
- Φραγκάκη, Μαρία. 2008. «Ένα πλήρως ανεπτυγμένο διδακτικό σενάριο». Στο *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Διδακτικού Σεναρίου*, 59-68. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_oepek800/files/Scenario_Project.pdf.
- Φυτίκα, Αθηνά. 2015. «Η άτυπη μάθηση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων: μια εναλλακτική δυνατότητα διδασκαλίας πιάνου σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών». Στο *Πρακτικά συνεδρίου: «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες μορφές διδασκαλίας μάθησης»*. Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2015.
- Χαλάτση, Ελένη. 2016. «Αυτοσχεδιασμός και Δημιουργικότητα στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος Πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία” Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ashley, Richard. 2016. «Musical Improvisation». Στο *The Oxford Handbook of Music Psychology*, επιμέλεια των Susan Hallam, Ian Cross, και Michael Thaut, 667-679. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baker, Dian. 2006. «A Resource Manual for the Collaborative Pianist: Twenty Class Syllabi for Teaching Collaborative Piano Skills and an Annotated Bibliography». Μεταπτυχιακή εργασία, Arizona State University.
- Bastien, James W. 1973. *How to Teach Piano Successfully*. Park Ridge & La Jolla: General Words and Music Co / Neil A. Kjos, Jr.
- Beach, Nick. 2018. «Instrumental teachers and their students: Who's in the Driver seat? ». Στο *Music & music education in people's lives: An Oxford Handbook of music education*, Volume 1, επιμέλεια των Gary E. McPherson & Graham Frederick Welch, 237-241. New York: Oxford University Press.

- Benedek, Mónika. 2015. «The Role of Piano Improvisation in Teaching Harmony, Using Combined Materials Selected from the Baroque Period and Jazz Standard Repertoire Towards a Comprehensive Approach». Διδακτορική διατριβή, University of Jyväskylä.
- Brown, Helen Huntley. 1997. «The Application of Music History and Music Theory in Keyboard Study to Facilitate the Development of Beginning Stages of Critical Thinking». Διδακτορική διατριβή, University of Oklahoma.
- Bruner, Jerome S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- Bruser, Madeline. 1997. *The Art of Practicing: A Guide to Making Music from the Heart*. New York: Three Rivers Press.
- Burwell, Kim. 2012. «The epistemology of instrumental teaching and learning». Στο *Studio-based instrumental learning*, 9-45. Farnham, UK: Ashgate.
- Carney, Robert D. 2010. «Using Web-Based Instruction to Teach Music Theory in the Piano Studio: Defining, Designing, and Implementing an Integrative Approach». Μεταπτυχιακή εργασία, University of North Texas.
- Chyu, Yawen Eunice. 2004. «Teaching Improvisation to Piano Students of Elementary to Intermediate Levels». Διδακτορική διατριβή, The Ohio State University.
- Chung, Brian, & Dennis Thurmond. 2007. *Improvisation at the Piano: A Systematic Approach for the Classically Trained Pianist*. Van Nuys: Alfred Music.
- Cooper-de Vries, Teresa M. 2014. «To be or not to be: Balancing process and product in the classical piano lesson through improvisation». Μεταπτυχιακή εργασία, University of Auckland.
- Cornick, Mike. 2009. *At the Movies (for piano six hands)*. Wien: Universal Edition A.G. Only downloadable from www.universaledition.com/trinity
- Evans, David. 2008. «Preview, Perception and Motor Skill in Piano Sight-Reading». Διδακτορική διατριβή, University of Sheffield.
- Fine, Philip, Anna Berry, & Burton Rosner. 2006. «The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability». *Psychology of Music* 34, αρ. 4: 431-447. doi: 10.1177/0305735606067152.
- Fisher, Christopher C. 2006. «Applications of Selected Cooperative Learning Techniques to Group Piano Instruction». Διδακτορική διατριβή, University

of Oklahoma.

- Fisher, Christopher C. 2010. *Teaching Piano in Groups*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Frasher, Kathleen Dian. 2014. «Music and Literacy: Strategies Using Comprehension Connections by Tanny McGregor». *National Association for Music Education* 27, αρ. 3: 6-9. doi: 10.1177/1048371314520968.
- Grey, Alyssa N. 2020. «Rote Instruction in Secondary Instrumental Music Classrooms: A Review of the Literature». *National Association for Music Education* 39, αρ. 1: 59-69. doi: 10.1177/8755123320909149.
- Gudmundsdottir, Helga Rut. 2010a. «Advances in music-reading research». *Music Education Research* 12, αρ. 4 (December 2010): 331-338. doi: 10.1080/14613808.2010.504809.
- Gudmundsdottir, Helga Rut. 2010b. «Pitch error analysis of young piano students' music reading performances». *International Journal of Music Education* 28, αρ. 1: 61-70. doi: 10.1177/0255761409351342.
- Hall, Suzanne N., & Nicole R. Robinson. 2012. «Music and Reading: Finding Connections from Within». *National Association for Music Education* 26, αρ. 1: 1-18. doi: 10.1177/1048371311432005.
- Harrington, William James. 2016. «Collaborative Learning among High School Students in a Chamber Music Setting». Διδακτορική διατριβή, Boston University College of Fine Arts.
- Hood, Donna Roberta. 1982. «The Teaching of Music Theory in the Piano Lesson: A Survey of Methods». Μεταπτυχιακή εργασία, Western Michigan University.
- Kemp, Anthony E., & Janet Mills. 2002. «Musical potential». Στο *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, επιμέλεια των Richard Parncutt, και Gary E. McPherson, 3-16. New York, USA: Oxford University Press.
- Kenny, Barry J., & Martin Gellrich. 2002. «Improvisation». Στο *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, επιμέλεια των Richard Parncutt, και Gary E. McPherson, 117-134. New York, USA: Oxford University Press.
- Kenny, Dianna T., & Bronwen J. Ackermann. 2016. «Optimizing Physical And Psychological Health in Performing Musicians». Στο *The Oxford Handbook*

- of Music Psychology*, επιμέλεια των Susan Hallam, Ian Cross, και Michael Thaut, 633-647. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kinney, Forrest. 2017. *Create First! Making Music the Pattern Play Way*. North Bend: Two Streams Press.
- Kinney, Forrest. 2018. *Puzzle Play Prep. Exploring Chords and Arranging at the Piano*. North Bend: Two Streams Press.
- Lanners, Heather Shea. 2001. «Welcoming the Collaborative Arts into our Teaching Studios». *The American Music Teacher* 50, αρ. 6: 98.
- Larsen, Laurel. 2007. «The Use of Keyboard Improvisation to Reconcile Variations in Keyboard Approaches between Music Theory and Class Piano Curricula». Διδακτορική διατριβή, University of South Carolina.
- Lee, Kuo-Ying. 2021. «The Interpretations and Pedagogical Strategies of Piano Ensemble Music». *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 572: 58-65.
- Lee, Pei-Shan. 2009. «The collaborative Pianist: Balancing Roles in Partnership». Μεταπτυχιακή εργασία, New England Conservatory of Music, Boston, Massachusetts.
- Lehmann, Andreas C., & Victoria McArthur. 2002. «Sight- Reading». Στο *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, επιμέλεια των Richard Parncutt, και Gary E. McPherson, 135-150. New York, USA: Oxford University Press.
- Levine, Mark. 1989. *The Jazz Piano Book*. Petaluma: SHER MUSIC CO.
- Mackworth-Young, Lucinda. 2015. *Piano by ear. Learn to play by ear, improvise and accompany songs in simple steps*. London: Faber Music.
- McPherson, Gary E., & Alf Gabrielsson. 2002. «From sound to sign». Στο *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, επιμέλεια των Richard Parncutt, και Gary E. McPherson, 99-115. New York, USA: Oxford University Press.
- Meulink, Judie N. 2011. «Cooperative Learning Methods for Group Piano: the Development of a Teaching Guide». Διδακτορική διατριβή, Ball State University.
- Pace, Robert. 1978. «Piano lessons-private or group». *Keyboard Journal* 4, αρ. 2: 20-24.
- Pike, Pamela D, & Rebecca Carter. 2010. «Employing cognitive chunking

- techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students». *International Journal of Music Education* 28, αρ.3: 231-246. doi: 10.1177/0255761410373886.
- Pike, Pamela D. 2014. «An Exploration of the Effect of Cognitive and Collaborative Strategies on Keyboard Skills of Music Education Students». *Journal of Music Teacher Education* 23, αρ. 2: 79-91. doi: 10.1177/1057083713487214.
- Pike, Pamela D. 2017. *Dynamic Group Piano Teaching: Transforming Group Theory into Teaching Practice*. New York: Routledge.
- Rauhala, Riitta. 2015. «Students' experiences of studying music in small Groups». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171: 695-702. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.179.
- Reid, Anna, & Michael Duke. 2015. «Student for student: Peer learning in music higher education». *International Journal of Music Education* 33, αρ. 2: 222-232. doi: 10.1177/0255761415569107.
- Reifinger, Jr James L. 2020. «Teaching Pitch Notation-Reading Skills». *National Association for Music Education* 33, αρ. 3: 21-28. doi: 10.1177/1048371319891419.
- Saetre, Jon Helge, & Katie Zhukov. 2021. «Let's Play Together: Teacher Perspectives on Collaborative Chamber Music Instruction». *Music Education Research* 23, 5: 553-567. doi: 10.1080/14613808.2021.1979499.
- Schwane, Lynette. 1999. «Comparison of Achievement Test Scores of Piano Students Who Participate in Music Theory Learning Activities Based on the Theory of Multiple Intelligences and Students Who Participate in Traditional Piano Studio Theory Activities». Διδακτορική διατριβή, University of Miami.
- Scriba, Gisela Waldtraut. 2010. «The Piano Duet as Teaching Medium: an Overview and Selective Syllabus for the Beginner Pianist». Διδακτορική διατριβή, University of Pretoria.
- Sloboda, John A. 1977. «Phrase units as determinants of visual processing in music reading». *British Journal of Psychology* 68:117-124.
- Tan, Yunn Bing Christine. 2007. «Teaching Intermediate-level Technical and Musical Skills through the Study and Performance of Selected Piano Duos». Διδακτορική διατριβή, West Virginia University.

- Thompson, Sam, & Andreas C. Lehmann. 2004. «Strategies for Sight-Reading and Improvising Music». Στο *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, επιμέλεια του Aaron Williamon, 143-159. New York, USA: Oxford University Press.
- Wall, Michael Patrick. 2018. «Improvising to learn». *Research Studies in Music Education* 1-19. doi: 10.1177/1321103X17745180
- Waters, Andrew J., Geoffrey Underwood, & John M. Findlay. 1997. «Studying expertise in music reading: Use of a pattern-matching paradigm». *Perception & Psychophysics* 59, αρ. 4: 477-488.
- Young, Margaret, Mary. 2010. «The Use of Functional Piano Skills by Selected Professional Musicians and Its Implications for Group Piano Curricula». Διδακτορική διατριβή, University of Texas at Austin.
- Yu, Qian. 2015. «Necessity and Practical Research of Integrating Piano Duet in Piano Teaching in Advanced Normal Schools». *Cross-Cultural Communication* 11, αρ. 7: 93-97. doi: 10.3968/7205.
- Zhukov, Katie. 2014. «Exploring advanced piano students' approaches to sight reading». *International Journal of Music Education* 32, αρ. 4: 487-498. doi: 10.1177/0255761413517038.
- Zhukov, Katie, & Jon Helge Saetre. 2021. «Play with Me: Student Perspectives on Collaborative Chamber Music Instruction». *Research Studies in Music Education*: 1-14. doi: 10.1177/1321103X2097.