



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική σχολή

Τμήμα Ψυχολογίας

**Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στη μουσική μέσω αυτοσχεδιασμού σε μαθητές Γ΄
τάξης Δημοτικού Σχολείου**

Διπλωματική εργασία προγράμματος Σχολικής Ψυχολογίας

Μελισσάρη Ανδρομάχη (Α.Μ. 201517)

Επιβλέπων καθηγητής: Ρούσσος Πέτρος

Αθήνα 2019

Πρόλογος

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ρούσσο Πέτρο για τη βοήθεια και τις συμβουλές του, καθόλη την πορεία της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Webster R. Peter για την άδεια χορήγησης του εργαλείου Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II), καθώς και για τις συμβουλές και πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε καθόλη την πορεία της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Καντά Άρη, Διευθυντή των εκπαιδευτηρίων Καντά, για τη συνεργασία και ζεστή φιλοξενία στο χώρο του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον εικαστικό κ. Ηλιάκη Ιωάννη για τα εμπνευσμένα σκίτσα του με τα οποία εμπλουτίστηκε το εργαλείο χορήγησης.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας σύντομης παρέμβασης, διάρκειας 2 μηνών που αφορά στο μάθημα της μουσικής με θέμα τα οφέλη του αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γ΄ τάξης ιδιωτικού δημοτικού σχολείου των βορείων προαστίων της Αθήνας. Πριν και μετά την παρέμβαση χορηγήθηκε το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (*Measure of Creative Thinking in Music, MCTM-II*), το οποίο εξετάζει 4 Μουσικές Παραμέτρους που ορίζουν τη Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική (Webster, 1994).

Συγκεκριμένα, η Μουσική Διάρκεια (*Musical Extensiveness*), εξετάζει τη χρονική διάρκεια που θα αφιερώσει ένα άτομο σε μια μουσική δημιουργία. Η Μουσική Ευελιξία (*Musical Flexibility*), εξετάζει το εύρος της μουσικής έκφρασης με όρους δυναμικής (σιγά/δυνατά), τονικού ύψους (χαμηλά/ψηλά) και τέμπο (αργά/γρήγορα). Η Μουσική Πρωτοτυπία (*Musical Originality*), εξετάζει την χρήση ευφάνταστων και καινοφανών μουσικών ιδεών και τέλος η Μουσική Σύνταξη (*Musical Syntax*), εξετάζει τη λογική συνέπεια των μουσικών ιδεών με όρους επανάληψης, αντίθεσης και ακολουθίας αυτών (Webster, 1994). Το κύριο εύρημα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ήταν ότι οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) είχαν διαφορά στην επίδοσή τους. Η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά και για τις τέσσερις μουσικές παραμέτρους καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική, γεγονός που ενδεχομένως θα μπορούσε να αποδοθεί στην διάρκεια της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμός, παρέμβαση, αξιολόγηση δημιουργικότητας

Abstract

In this paper we present the results of a short 2-month intervention on the music lesson on the benefits of improvisation in the development of creativity. The intervention took place in 3rd grade students of a private primary school in the northern suburbs of Athens. Before and after the intervention was conducted, we administered the Measure of Creative Thinking in Music, MCTM-II), which examines 4 Musical Parameters, defining Creative Thinking in Music (Webster, 1994). Specifically, Musical Extensiveness examines the length of time that a person will devote to a musical creation. Musical Flexibility examines the range of musical expression in terms of dynamic (slow/high), pitch (low/high) and tempo (slow/fast). Musical Originality examines the use of imaginative and novel musical ideas, and Musical Syntax examines the logical consequence of musical ideas in terms of repetition, contrast and sequence (Webster, 1994). The main finding after the intervention was that the two groups (experimental - control) had a difference in their performance. The experimental group scored a better overall score for the four musical parameters than the control group. However, the difference between them was not statistically significant, which could possibly be attributed to the duration of the intervention.

Keywords: music, creativity, improvisation, intervention, creativity assessment

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	3
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.....	10
Προβληματική αναφορικά με τον ορισμό της Δημιουργικότητας.....	11
Ορισμός Δημιουργικότητας.....	13
Θεωρίες για τη φύση της Δημιουργικότητας.....	15
Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διαφορές παιδιών ενηλίκων.....	17
Δημιουργικότητα σε συγκεκριμένους τομείς V.S. δημιουργικότητα διάχυτη.....	20
Εργαλεία Μέτρησης της Δημιουργικότητας.....	21
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ.....	23
Δημιουργικότητα στην τέχνη και πολιτισμικό πλαίσιο.....	23
Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στις τέχνες με τη μορφή σχήματος-U.....	24
Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στη Μουσική	25
Μουσική Δημιουργικότητα V.S. Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική.....	33
Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική, Ορισμός.....	34
Μουσική Φαντασία.....	34
Μοντέλο Δημιουργικής Διεργασίας της Μουσικής Σκέψης.....	35
Εργαλεία αξιολόγησης της Δημιουργικής συμπεριφοράς στη Μουσική.....	36
Παρατήρηση Δημιουργικής Συμπεριφοράς.....	37
Προγράμματα Τεχνολογίας.....	38
Δημιουργική σκέψη στη Μουσική και Αυτοσχεδιασμός	39
ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ.....	44
Περιγραφή Μοντέλου.....	44

Σημερινή μορφή μοντέλου.....	48
Ερευνητικά Ερωτήματα – υποθέσεις.....	51
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	54
Συμμετέχοντες	54
Ερευνητικό Εργαλείο.....	55
Διαδικασία	63
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	75
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	81
Περιορισμοί.....	102
Προτάσεις.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	122

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα σήμερα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε διάφορους τομείς και επαγγελματικούς χώρους και θεωρείται μεγάλο προσόν για το άτομο που τη διαθέτει (Runco, 2004. Sternberg & Lubart, 1999). Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, ο Guilford (1950) τονίζοντας τον κοινωνικό ρόλο της δημιουργικότητας, παρατηρούσε μια ασυμφωνία μεταξύ επαγγελματικών χώρων και εκπαιδευτικού συστήματος. Αφενός, βιομηχανικές μονάδες και επιχειρήσεις που απασχολούσαν επιστήμονες ερευνητές και μηχανικούς οργάνωναν ημερίδες και συμπόσια με στόχο την εύρεση δημιουργικών εργαζόμενων. Αφετέρου, απόφοιτοι κολλεγίων με πολύ υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, στερούνταν δημιουργικότητας. Με άλλα λόγια η αγορά εργασίας αναζητούσε δημιουργικά μυαλά και παράλληλα, οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν συμβάδισαν με τη δημιουργικότητα. Πολύ πιο πρόσφατα, οι Plucker, Beghetto, και Dow (2004) διαπιστώνουν πως η έρευνα για τη δημιουργικότητα σε τομείς, όπως εκπαίδευση, επιχειρήσεις, οικονομία, υγεία, δεν έχει φτάσει ακόμα σε επίπεδα ανάλογα της ζήτησής της ίσως εξαιτίας του ανεπαρκούς ορισμού της που είχε ως αποτέλεσμα την έκφραση μύθων και στερεότυπων σχετικά με το θέμα.

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού της δημιουργικότητας εντοπίζονται στα μέσα του 20ου αιώνα, όταν ο Guilford (1950) μίλησε για δημιουργικές προσωπικότητες και ο Stein (1953) για δημιουργικά έργα. Σήμερα, σχεδόν 70 χρόνια μετά, οι ερευνητές χωρίς να έχουν καταλήξει σε απόλυτη συμφωνία μεταξύ τους, την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου να παράγει καινοφανές, πρωτότυπο και ταυτόχρονα ωφέλιμο, χρήσιμο έργο (Hickey 2002. Runco & Jaeger, 2012. Simonton 2012-a. Sternberg & Lubart, 1999).

Ως προς τη σχέση της δημιουργικότητας με τις τέχνες, ένα ερώτημα που έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές (πχ Hickey, 2001. Gardner & Winner, 1982. Strauss &

Stavy, 1982) είναι η πορεία που ακολουθεί σε συνάρτηση με την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και αν υπάρχουν περίοδοι που ένα άτομο είναι περισσότερο δημιουργικό. Στο πλαίσιο αυτό, έχει υποστηριχθεί ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί να λάβει τη μορφή σχήματος-U, με διακριτές περιόδους ακμής και ύφεσης. Οι Gardner και Winner (1982) και οι Strauss και Stavy (1982) παρατηρούν ότι οι ζωγραφιές και τα σχέδια παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολύ πιο δημιουργικά συγκριτικά με αυτά παιδιών σχολικής ηλικίας. Φαίνεται ότι αρχικά τα παιδιά είναι πιο αντισυμβατικά και ελεύθερα, ενώ μετά γίνονται περισσότερο συντηρητικά. Επιπλέον, φαίνεται ότι για τα περισσότερα παιδιά, η υιοθέτηση συντηρητικών μορφών έκφρασης τα συνοδεύει και στην ενήλικη ζωή τους. Ενδέχεται η πτώση της δημιουργικότητας να σχετίζεται με την υπαγωγή του παιδιού στο σχολείο και τη συμμόρφωσή του με τη σχολική ζωή (Albert, 1996. Strauss & Stavy, 1982).

Πιο συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην μουσική, η Hickey (2002) αναφέρει ότι, μέσα από μια αναπτυξιακή προοπτική, αν και δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που να την ερμηνεύει, θα μπορούσε ίσως να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο των Swanwick και Tillman. Το εν λόγω μοντέλο περιγράφει την ανάπτυξη της μουσικής έκφρασης παιδιών ηλικίας 3 έως 11 ετών (Swanwick & Tillman, 1986). Επιπλέον, ο Webster (1990) προτείνει ένα μοντέλο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, σύμφωνα με το οποίο εναλλάσσονται η συγκλίνουσα με την αποκλίνουσα σκέψη, καθώς το άτομο κάποιες φορές αναζητά μια μοναδική σωστή απάντηση σε κάποιο μουσικό πρόβλημα, αξιολογώντας όλες τις γνωστές πιθανότητες (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ κάποιες άλλες φορές δημιουργεί νέες λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη). Η πορεία από τον έναν στον άλλον τρόπο σκέψης γίνεται προοδευτικά ακολουθώντας τέσσερα στάδια, όπως: προετοιμασία, επώαση, ενόραση, επαλήθευση.

Στο ερώτημα ποια συμπεριφορά θεωρείται αντιπροσωπευτική της δημιουργικότητας στη μουσική, φαίνεται ότι ο αυτοσχεδιασμός κατέχει μια ξεχωριστή θέση, καθώς αποτελεί

μια ιδιαίτερα απαιτητική και σύνθετη μορφή δημιουργικής συμπεριφοράς όπου καλείται ο μουσικός σε ρέοντα χρόνο, να επεξεργαστεί ρυθμικά – μελωδικά στοιχεία και περαιτέρω να αποδώσει συντονισμένα με άλλα άτομα, δίνοντας ένα αισθητικό αποτέλεσμα (Beaty, 2015). Ο Pressing (1988) προτείνει ένα μοντέλο αυτοσχεδιασμού σύμφωνα με το οποίο ο αυτοσχεδιασμός είναι μια γνωστική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και λήψης αποφάσεων.

Στο σχολείο η δημιουργικότητα στη μουσική μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορες δραστηριότητες όπως ακρόαση, επιτέλεση, αυτοσχεδιασμός και σύνθεση με τις δυο τελευταίες να έχουν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες (Koutsoupidou, 2005). Πιο συγκεκριμένα ο αυτοσχεδιασμός, μελετήθηκε σε διάφορες ηλικιακές ομάδες μαθητών άλλοτε: ως μέσο επίλυσης προβλήματος (πχ Beegle, 2010. Burnard, 2000), ως μέσο κατανόησης του τρόπου που τα παιδιά νοηματοδοτούν τη δημιουργία μουσικής (πχ Kanelloropoulos, 1999), ως μέσο διερεύνησης του τρόπου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών εντός ομάδας (πχ Beegle, 2010), ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας στη μουσική (πχ Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης στη μουσική ο Webster (1990,1994) προτείνει το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (*Measurement of Creative Thinking in Music, MCTM-II*). Αντίθετα η Amabile (1983) υποστήριξε πως ο πιο αξιόπιστος τρόπος να μετρήσει κάποιος την δημιουργικότητα είναι η γνώμη των ειδημόνων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η δική της πρόταση ήταν το Consensual Assessment Technique (CAT), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη δημιουργικότητα των παιδιών στην μουσική από διάφορους ερευνητές (πχ Hickey, 2001), ενώ πολύ πρόσφατα οι Stefanic και Randles (2014) το χρησιμοποίησαν προκειμένου να μελετήσουν την αξιοπιστία των μετρήσεων προπτυχιακών εκπαιδευτικών μουσικής σε μαθητές γυμνασίου.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Runco (2004) ο σύγχρονος άνθρωπος εξαιτίας της αφθονίας των τεχνολογικών μέσων και αγαθών που διαθέτει, έχει απλοποιήσει την καθημερινότητά του σε όλα τα επίπεδα συγκριτικά με τις προηγούμενες γενιές. Ένα παράδειγμα αποτελεί η χρήση του κινητού τηλεφώνου, ως συσκευή επικοινωνίας, αλλά και ως τρόπος διεκπεραίωσης διαφόρων εργασιών μέσω των κατάλληλων εφαρμογών. Ωστόσο, λόγω της ευρείας εξέλιξης της τεχνολογίας και των μέσων, ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια διαρκή κατάσταση εκπαίδευσης και μαθητείας, διότι καλείται συχνότατα να αναπτύξει νέες δεξιότητες και ικανότητες για να επιλύσει νέα προβλήματα, όπως η χρήση της καινούργιας, αλλά συνθετότερης συσκευής κινητού.

Ο κύριος προβληματισμός του Runco (2004) σχετικά με όσα αναφέρθηκαν είναι ότι η εξέλιξη του πολιτισμού δεν είναι ανάλογη της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους. Αυτό μπορεί κανείς εύκολα να το διαπιστώσει αν συγκρίνει την πολιτισμική εξέλιξη –αφθονία αγαθών, διάχυση και πρόσβαση στην πληροφορία, άνθηση της τεχνολογίας – παρελθόντων ετών με τη σημερινή. Αντίθετα, η βιολογική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους δεν είναι ανάλογης ταχύτητας και ρυθμού της πολιτισμικής. Υπό αυτή την έννοια λοιπόν, η ζωή σήμερα είναι πολυπλοκότερη και συνθετότερη από το παρελθόν, πράγμα που σημαίνει ότι η δημιουργικότητα είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητη, επειδή μπορεί να δώσει λύσεις ώστε να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος τις προκλήσεις που του παρουσιάζονται.

Στο ερώτημα πότε άρχισαν να ενδιαφέρονται οι ερευνητές για τη δημιουργικότητα, οι Feist και Runco (1993) σε ανασκόπηση της αρθρογραφίας, από τη δεκαετία του 1950 έως τα τέλη του 1980, διέκριναν δυο περιόδους αυξημένου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η πρώτη περίοδος είχε ως αφετηρία της τη δεκαετία του 1950 με σημαντικά γεγονότα την ομιλία του Guilford στην Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία και την ίδρυση σχετικών ερευνητικών κέντρων με εστίαση στο συγκεκριμένο πεδίο. Η δεύτερη περίοδος αρχίζει από τα τέλη της

δεκαετίας του 70 και φτάνει μέχρι τις μέρες μας. Εδώ, στα ήδη καθιερωμένα επίπεδα περιγραφής της δημιουργικότητας (άτομο, διαδικασία, προϊόν) προστίθεται ο τόπος, που περιλαμβάνει τη διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, οικογενειακό – κοινωνικό.

Η δημιουργικότητα, ως έννοια, λόγω της επικράτησης του συμπεριφορισμού, ειδικά στην Αμερική, αν και είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον κάποιων ψυχολόγων πριν τη δεκαετία του 1950, δεν συμπεριλήφθηκε σε συγγράμματα ψυχολογίας ή ακόμα και στην περίπτωση που αφιερώθηκαν κάποια κεφάλαια συναντάται με τον αόριστο τίτλο «φαντασία» (imagination), ή «δημιουργική φαντασία» (creative imagination) (Guilford, 1967,σελ. 4). Ο Guilford (1950) στην προεδρική του ομιλία προς την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association, APA), τονίζει emphatically το κενό που υπάρχει όσον αφορά την εμπειρική έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο και δηλώνει πρόθυμος να μελετήσει. Μάλιστα, η τοποθέτησή του αυτή είχε ως αποτέλεσμα να θεωρείται και να μνημονεύεται πολύ συχνά ως το έναυσμα και η απαρχή της εμπειρικής μελέτης της δημιουργικότητας (Hickey, 2002. Runco, 2004. Strauss, 1982). Πιο συγκεκριμένα υποστήριξε ότι δύναται να μελετηθεί η δημιουργικότητα επιστημονικά, επί τη βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Runco & Jaeger, 2012). Πρότεινε την παραγοντική ανάλυση για τη μελέτη της δημιουργικότητας και της δημιουργικής προσωπικότητας (Feist & Runco, 1993).

Προβληματική αναφορικά με τον ορισμό της Δημιουργικότητας

Οι Plucker, Beghetto, και Dow (2004) σε ανασκόπηση της αρθρογραφίας των σχετικών περιοδικών, όπως: *Creativity Research Journal* (Ιανουάριος 1999 – 2002), *Journal of Creative Behavior* (χειμώνας 1998 – άνοιξη 2002) και *Psychology, Business, Education*, (Μάρτιος 1996 – Αύγουστος 2002), συγκέντρωσαν 30 άρθρα από κάθε περιοδικό, αρχίζοντας από την πιο πρόσφατη δημοσίευση. Στη συνέχεια, πραγματοποίησαν ανάλυση περιεχομένου της συγκεκριμένης αρθρογραφίας προκειμένου να καταδείξουν το «πρόβλημα ορισμού» (definition problem, σελ. 90) του όρου Δημιουργικότητα.

Φάνηκε ότι από το δείγμα των 90 δημοσιεύσεων, το 38% (40 συνολικά δημοσιεύσεις) αυτών απέδιδαν μια ρητή ερμηνεία του όρου, το 41% (37 συνολικά δημοσιεύσεις) υπονοούσαν αυτόν, ενώ το 21% (19 συνολικά δημοσιεύσεις) δεν παρείχαν καμία ερμηνεία. Ενδιαφέρον είναι ότι στις ρητές ερμηνείες του όρου γίνεται κατά κόρον αναφορά στις έννοιες καινοφάνεια και χρησιμότητα, ενώ στις μη ρητές ερμηνείες του όρου υπονοούνται οι έννοιες της καινοφάνειας, καθώς και διάφορες πτυχές της αποκλίνουσας σκέψης, όπως ευελιξία, ευχέρεια, πρωτοτυπία και εξέλιξη. Ειδικά στην περίπτωση της αποκλίνουσας σκέψης, παρατηρείται μια άμεση σύνδεση με το παρελθόν (π.χ. Guilford, 1967. Torrance, 1962, όπως αναφέρεται στο Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

Σύμφωνα με τους Plucker, Beghetto, και Dow (2004) απόρροια της αδυναμίας σαφούς ορισμού της δημιουργικότητας ήταν η ανάπτυξη μύθων και προκαταλήψεων που αποτελούν τροχοπέδη στην ουσιαστική διερεύνησή της. Ένας ευρέως διαδεδομένος μύθος υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αφορά λίγα μόνο εμπνευσμένα και προικισμένα άτομα. Ενδέχεται ο μύθος αυτός να είναι αποτέλεσμα παρερμηνείας της λεγόμενης “Μεγάλης Δ” (Μεγάλης Δημιουργικότητας, “Big C” creativity, σελ. 85) η οποία εντοπίστηκε και μελετήθηκε σε κάποιες σημαντικές προσωπικότητες που συνέβαλαν στην κατανόησή της. Ωστόσο οι Plucker, Beghetto, και Dow (2004) αφενός διαφωνούν με την άποψη περί εντοπισμού της δημιουργικότητας αποκλειστικά και μόνο σε λίγα προικισμένα άτομα, αφετέρου υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος μύθος δημιουργεί στερεότυπα και προκαταλήψεις με δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση.

Άλλοι μύθοι έχουν συνδέσει τη δημιουργικότητα είτε με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου είτε με την επίδραση της ομάδας. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση, η δημιουργικότητα συνδέθηκε με σκοτεινές πλευρές της προσωπικότητας των ατόμων, όπως με ψυχικές ασθένειες, με τη χρήση ουσιών, αλκοόλ και την εγκληματικότητα. Πιο πρόσφατα, ειδικά στον επιχειρηματικό κόσμο, η μεγάλη έμφαση που δόθηκε στην ομαδική δουλειά και

συνεργασία των εργαζομένων είχε ως αποτέλεσμα να υπερεκτιμηθεί σε τέτοιο βαθμό η ομάδα ώστε να υποστηριχτεί ότι η δημιουργικότητα απαντάται πολύ περισσότερο εντός ομάδας παρά εκτός αυτής (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

Ορισμός Δημιουργικότητας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (π.χ. Hickey, 2002. Runco, 2004. Strauss, 1982) ο Guilford θεωρείται πρωτοπόρος στην επιστημονική μελέτη της δημιουργικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Runco και Jaeger (2012), ο πρώτος που δίνει ξεκάθαρο ορισμό της δημιουργικότητας είναι ο Stein σε άρθρο του που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό ψυχολογίας (Journal of Psychology) το 1953.

Πιο συγκεκριμένα, αντίθετα από τον Guilford (1950) ο οποίος εστίασε στην προσωπικότητα του ατόμου, κάνοντας λόγο για δημιουργικά άτομα, ο Stein (1953) μίλησε για δημιουργικά έργα, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι η καινοτομία και ταυτόχρονα η χρησιμότητά τους για το κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Runco και Jaeger (2012) προκειμένου να ορίσει την καινοτομία εισήγαγε έννοιες που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα.

Ο Stein (1953) αναφέρει πως η χρησιμότητα μιας καινοτόμου ιδέας αξιολογείται από ομάδα ειδικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, η οποία αποφαινεται για τα πιθανά οφέλη του κοινωνικού συνόλου, καθώς ένα δημιουργικό αποτέλεσμα πρέπει να απηχεί αλλά και να συντονίζεται (resonates, σελ. 318) με τις ανάγκες ή την εμπειρία του κοινού. Επίσης, η καινοτομία είναι αποτέλεσμα αναδιοργάνωσης (reintegration, σελ. 311) ήδη προϋπάρχουσας γνώσης, με νέα μορφή και στοιχεία, διαμορφωμένης εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου και δεν νοείται εκτός αυτού. Παράλληλα ο βαθμός καινοτομίας εξαρτάται από την απόκλισή του από τα προηγούμενα κατεστημένα έργα, από το είδος του προβλήματος που επιλύει, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της εποχής (π.χ. τεχνογνωσία),

από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δημιουργού καθώς και τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνεται το έργο (Stein, 1953).

Σήμερα, μετά σχεδόν 70 χρόνια από τις πρώτες απόπειρες ορισμού της δημιουργικότητας, φαίνεται ότι δεν υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών του συγκεκριμένου πεδίου για την υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της, καθώς καθένας χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια. Φαίνεται ωστόσο, πως δημοφιλέστερος είναι ο ορισμός της δημιουργικότητας στηριζόμενης σε δυο κριτήρια (Runco & Jaeger, 2012. Simonton, 2012-a).

Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να παράγει καινοφανές, πρωτότυπο και ταυτόχρονα ωφέλιμο, χρήσιμο έργο (Hickey 2002. Runco & Jaeger, 2012. Simonton 2012-a. Sternberg & Lubart, 1999). Τα δυο αυτά στοιχεία είναι απαραίτητα και λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα του άλλου. Δηλαδή, ένα έργο συνηθισμένο ή τετριμμένο, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί δημιουργικό, διότι στερείται πρωτοτυπίας. Παράλληλα, η πρωτοτυπία είναι απαραίτητη, αλλά όχι ικανή συνθήκη προκειμένου ένα έργο να είναι δημιουργικό, καθώς θα πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένη χρηστικότητα και ωφελιμότητα για τον κόσμο (Runco, 2004. Runco & Jaeger, 2012).

Εκτός από τον ορισμό των δυο κριτηρίων (πρωτοτυπία, χρησιμότητα) ο Simonton, (2012-a, 2016) πρότεινε έναν ορισμό τριών κριτηρίων ο οποίος είναι αποτέλεσμα εξεργασίας του ορισμού της δημιουργικότητας που χρησιμοποιεί το Γραφείο Διπλωμάτων Ευρεσιτεχνίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, με σκοπό την προστασία των ευρεσιτεχνιών των πολιτών (United States Patent Office). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο οργανισμό, μια εφεύρεση θα πρέπει να είναι καινοφανής, χρήσιμη και μη αναμενόμενη. Να προκαλεί έκπληξη. Αυτό το τελευταίο κριτήριο εξέλιξε ο Simonton (2012-a, 2016) στηριζόμενος σε άλλους ερευνητές του χώρου (π.χ. Amabile, 1983, 1996. Boden, 2004. Bruner, 1962, όπως αναφέρεται στο Simonton 2012-a, 2016). Η έκπληξη λοιπόν, λειτουργεί συμπληρωματικά

των δυο προηγούμενων κριτηρίων (καινοφάνειας, χρηστικότητα), καθώς εισάγει την έννοια του απρόσμενου και απρόβλεπτου. Ο ορισμός των τριών κριτηρίων προσφέρει έναν νέο τρόπο προσέγγισης του ζητήματος ορισμού της δημιουργικότητας, φωτίζοντας ιδιαίτερα κάποιες πτυχές της, τις οποίες αδυνατούσε να αναδείξει ο ορισμός των δυο κριτηρίων (Simonton 2012-α, 2016).

Θα κλείσουμε την σύντομη παρουσίαση κάποιων από τους κυριότερους ορισμούς της δημιουργικότητας, παραθέτοντας αυτόν των Plucker, Beghetto, και Dow (2004) οι οποίοι συγκέντρωσαν κάποια στοιχεία που ενδεχομένως θα μπορούσαν να συνθέσουν έναν πολύπλευρο ορισμό της.

«Η δημιουργικότητα είναι η αλληλεπίδραση κλίσεων, διεργασιών και περιβάλλοντος δια των οποίων ένα άτομο ή ομάδα ατόμων παράγει ένα εύληπτο προϊόν το οποίο είναι ταυτόχρονα καινοφανές και χρήσιμο όπως ορίζεται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου» (σελ. 90).

Θεωρίες για τη φύση της Δημιουργικότητας

Ο Guilford (1950) συγκεντρώνει και σχολιάζει τις τρεις επικρατέστερες θεωρίες που αφορούν στη φύση της δημιουργικότητας. Αμφισβητεί τη θεωρία σύμφωνα με την οποία η δημιουργικότητα εδράζεται σε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που διακρίνει τα δημιουργικά από τα μη-δημιουργικά άτομα. Η δική του θέση είναι ότι σημασία έχει η διερεύνηση της εξέλιξης (continuity, Guilford, 1950, σελ. 446) που παρουσιάζουν τα δημιουργικά άτομα. Επόμενη θεωρία με αρκετούς υποστηρικτές είναι αυτή που συσχετίζει τη δημιουργικότητα με την νοημοσύνη. Αν και φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο αυτών παραγόντων, αυτό δε σημαίνει ότι η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί αιτιακό παράγοντα της αυξημένης δημιουργικότητας του ατόμου ή και το αντίθετο. Επιπλέον, η μέτρηση της

νοημοσύνης, από την εποχή του Binet έως και τη δεκαετία του 1950, εστιάζει κατά κύριο λόγο στα σχολικά επιτεύγματα (γλώσσα, αριθμητική) των παιδιών. Συνεπώς, υπό το πρίσμα αυτό η νοημοσύνη νοείται ως η ικανότητα του παιδιού ν' ανταποκρίνεται επιτυχώς σε λεκτικές, αριθμητικές δοκιμασίες. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο Binet αναγνωρίζοντας τη δημιουργική σκέψη ως ανώτερη νοητική λειτουργία, προσπάθησε να την εντοπίσει εντάσσοντας στην κλίμακά του κάποιες σχετικές δοκιμασίες. Η ίδια λογική ακολουθήθηκε από τις αναθεωρημένες εκδοχές του τεστ αξιολόγησης της νοημοσύνης των παιδιών, με ελάχιστες ωστόσο, σχετικές δοκιμασίες. Η τελευταία θεωρία που αναφέρει ο Guilford (1950) αφορά στο σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. Υπό το πρίσμα αυτό η προσωπικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια μεγάλη οντότητα, ένα νοητικό μοντέλο που περιλαμβάνει πολλά αλληλεπιδρώντα χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία είναι και η νοημοσύνη. Σ' αυτό το σημείο εντοπίζει τη δυσκολία και ταυτόχρονα αδυναμία διερεύνησης της δημιουργικότητας, μέσω των διαφόρων υπαρχόντων εργαλείων, καθώς εκτιμά πως έχουν περιορίσει την οπτική τους μόνο στα διανοητικά (ένα από τα οποία είναι η νοημοσύνη), αποκλείοντας τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, που περιλαμβάνουν δεξιότητες, ενδιαφέροντα και ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά.

Συνεπώς, ο Guilford (1950) αποδίδει τη δημιουργικότητα στο σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που διακρίνουν τα δημιουργικά από τα μη δημιουργικά άτομα. Πιο συγκεκριμένα, εκτιμά ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εντοπιστεί στα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία (π.χ. ευερεθιστότητα), στις δεξιότητες, ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα του ατόμου. Γι αυτό και προτρέπει τους ψυχολόγους να αναζητήσουν και ερευνήσουν τη δημιουργικότητα συνολικά στην προσωπικότητα «δημιουργική προσωπικότητα» (creative personality, σελ. 444) ενός ατόμου.

Από την δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα, ο συγκεκριμένος χώρος βρήκε τους υποστηρικτές του, καθένας από τους οποίους τον προσέγγισε με τον δικό του τρόπο και

μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, οι Kozbelt, Beghetto, και Runco (2010) ταξινομήσαν τις θεωρίες που αφορούν στη δημιουργικότητα, σε 10 βασικές κατηγορίες, ήτοι: αναπτυξιακές, ψυχομετρικές, οικονομικές, σταδίων και δομικών διεργασιών, γνωστικές, επίλυσης προβλήματος και εμπειρογνωμοσύνης, εύρεσης προβλήματος, εξελικτικές, τυπολογικές και συστημάτων (σελ. 21). Περαιτέρω, παρουσιάζουν μια επισκόπηση κάθε μιας από αυτές τις κατηγορίες, αποτελούμενης από το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο προσέγγισης της δημιουργικότητας και τις βασικές έννοιες στις οποίες εστιάζει, καθώς και τις κυριότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (πχ στις ψυχομετρικές και γνωστικές κατηγορίες της δημιουργικότητας υπάρχει άμεση σύνδεση με τον Guilford). Όπως αναφέρουν σκοπός τους είναι να συνθέσουν περιγραφικά μια εικόνα που αφορά στη δημιουργικότητα και όχι να οριοθετήσουν με αυστηρά κριτήρια επιμέρους κατηγορίες. Κατά την άποψή μας, η συγκεκριμένη ταξινόμηση είναι πολύ βοηθητική, διότι προσφέρει ένα πλαίσιο αναφοράς για τις εξεταζόμενες με το θέμα έννοιες (πχ ορισμός της δημιουργικότητας και εργαλεία μέτρησής της) που θα παρακολουθήσουμε.

Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διαφορές παιδιών ενηλίκων

Ένα από τα ποικίλα ερωτήματα που έχουν εξεταστεί ως προς την επίδραση του περιβάλλοντος σχετίζεται με το αν η δημιουργικότητα παρουσιάζει συνέχεια κατά την ανάπτυξη του ατόμου. Ο Albert (1996) κάνοντας μια διάκριση μεταξύ δημιουργικότητας και δυναμικού του ατόμου (ταλέντο, κλίση) παρατηρεί ότι η δημιουργικότητα δεν απαντάται σε όλα τα άτομα άσχετα από το πόσο προικισμένα ή ταλαντούχα είναι και παράλληλα η δημιουργικότητα της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να προβλέψει τη δημιουργικότητα του ατόμου στην ενήλικη ζωή, καθώς δεν παρουσιάζει συνέχεια. Επομένως, η δημιουργικότητα της ενήλικης ζωής δεν αποτελεί κάποιου είδους εξέλιξη, παραλλαγή ή παρέκκλιση αυτής της παιδικής ηλικίας. Επίσης, ένα άτομο δημιουργικό στην παιδική ηλικία δε σημαίνει ότι θα εξακολουθήσει να είναι δημιουργικό στην ενήλικη ζωή. Η πτώση της δημιουργικότητας

μπορεί να θεωρηθεί απόρροια της επίδρασης της οικογένειας, του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας που φαίνεται να προωθούν τη συμβατικότητα (Albert, 1996). Συνεπώς διαφοροποιητικός παράγοντας για την παρατηρούμενη ασυνέχεια στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των ατόμων (παιδιών – ενηλίκων) είναι η κοινωνία και όχι το δυναμικό των ίδιων των ατόμων (πχ ταλέντο). Ταυτόχρονα, η έκφραση της δημιουργικότητας είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και γι αυτό η ανάπτυξη και καλλιέργεια δυνατοτήτων και ταλέντων αντικατοπτρίζει την οικογένεια του ατόμου (Albert, 1996).

Αντίθετα ο Keegan (1996) εκτιμά πως ναι μεν η δημιουργικότητα μεταξύ παιδικής και ενήλικης ζωής είναι διαφορετική, ωστόσο θεωρεί ότι ακολουθεί μια εξελικτική πορεία κατά την ανάπτυξη του ατόμου με λιγότερες ασυνέχειες και κενά όπως είχε υποστηρίξει ο Albert. Στηρίζει την άποψή του στο γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που να πιστοποιεί τη δημιουργικότητα των ατόμων, καθώς όπως φαίνεται τα δημιουργικά άτομα ακολουθούν συνηθισμένες και κοινότυπες διαδικασίες σκέψης, από την παιδική ηλικία ως την ενήλικη ζωή. Αυτό που αλλάζει με το πέρασμα των χρόνων είναι η συσσώρευση της γνώσης, τα κίνητρα και η ατέρμονη προσπάθεια πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Η συσσώρευση της γνώσης αναφέρεται τόσο σε ποσοτικά (πόσα περισσότερα πράγματα μαθαίνει ένα άτομο για κάποιο συγκεκριμένο θέμα), όσο και ποιοτικά (πως οργανώνει και παρουσιάζει αυτή τη γνώση) χαρακτηριστικά.

Τα κίνητρα του ατόμου αποτιμώνται από τα έργα του, δηλαδή παρατηρώντας τις πράξεις ενός ατόμου μπορεί κάποιος να υπολογίσει τι τον κινητοποίησε πάνω στο συγκεκριμένο έργο. Για παράδειγμα το ισχυρό κίνητρο του Δαρβίνου να μελετήσει τη ζωολογία φαίνεται από το γεγονός ότι αφιέρωσε 8 χρόνια προσπαθώντας να ταξινομήσει τα βαλανόστρακα. Τέλος, κύριο χαρακτηριστικό της ατέρμονης προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο πάνω σ' ένα έργο είναι το βαθύ συναισθηματικό δέσιμο που έχει με το συγκεκριμένο

έργο, κάτι που αρχίζει νωρίς στην παιδική ηλικία και εξελίσσεται με το πέρασμα των χρόνων. Για παράδειγμα, οι μακρινοί περίπατοι των παιδικών χρόνων του Δαρβίνου στην εξοχή και η συλλογή αντικειμένων, εξελίχθηκαν σε βόλτες με το άλογο στην πρώιμη ενήλικη ζωή, στη μελέτη των ασπόνδυλων στη μέση ενήλικη ζωή, στο ταξίδι στις θάλασσες του κόσμου για τη μελέτη παντός είδους ζωής. Επομένως, η αγάπη του και το ενδιαφέρον του για τη φύση, εντοπίζεται από την παιδική ηλικία και εξελίσσεται περαιτέρω στην ενήλικη ζωή, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπουμε και το ρόλο του περιβάλλοντος. Ότι δηλαδή, ο Δαρβίνος έτυχε υποστήριξης από το περιβάλλον του προκειμένου να υλοποιήσει όνειρα και έρευνα (Keegan, 1996).

Συγκρίνοντας τα τρία χαρακτηριστικά της δημιουργικής παραγωγής της ενήλικης ζωής με τα αντίστοιχα της παιδικής ηλικίας ο Keegan (1996) εκτιμά πως χαρακτηρίζονται από συνέχεια, ενώ αυτό που διακρίνει τον δημιουργικό ενήλικα από τους συνομηλίκους του, και τον διαφοροποιεί από την παιδική του ηλικία είναι η εμπειρογνωμοσύνη (expert knowledge, Keegan, 1996, σελ. 63) πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα και η οποία είναι αποτέλεσμα κοπιώδους και διαρκούς προσπάθειας. Επιπλέον, αυτό που χρειάζεται προκειμένου να υπάρξει ένα δημιουργικό έργο είναι να καταφέρει το άτομο να ξεπεράσει τα γνωστικά όρια (the cognitive threshold, Keegan, 1996, σελ. 62) πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η εμπειρογνωμοσύνη καθιστά κάποιον επαίοντα, ωστόσο πρέπει να ξεπεράσει όρια και κανόνες προκειμένου να δώσει ένα δημιουργικό αποτέλεσμα (Keegan, 1996).

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα θα θέλαμε να παρατηρήσουμε ότι ο συνδυασμός των δυο προαναφερθεισών τοποθετήσεων δίνει μια πληρέστερη απάντηση στο ζήτημα της πορείας που ακολουθεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς η ύπαρξη του πρωτογενούς δυναμικού (κλίσεις, ενδιαφέροντα, ταλέντα) είναι απαραίτητο στοιχείο, ώστε στη συνέχεια να αλληλεπιδράσει με τους ανάλογους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνία για την όποια έκφραση δημιουργικότητας.

Δημιουργικότητα σε συγκεκριμένους τομείς V.S. δημιουργικότητα διάχυτη

O Baer (2012) και οι Baer και McKool (2009) και Simonton (2012-b) αναρωτιούνται για το αν η δημιουργικότητα αφορά αποκλειστικά έναν τομέα ή αν διαχέεται σε διαφορετικούς τομείς. Στην πρώτη περίπτωση, η υπόθεση είναι ότι αν η δημιουργικότητα του ατόμου περιορίζεται σε ένα τομέα ειδίκευσης, τότε, έχουμε την λεγόμενη εξειδικευμένη δημιουργικότητα, ενώ στην δεύτερη περίπτωση, αν η δημιουργικότητα εμφανίζεται σε πολλούς τομείς και χώρους, έχουμε μια γενικευμένη δημιουργικότητα. Επομένως, σύμφωνα με την πρώτη περίπτωση, κάποια γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δημιουργικότητας, όπως στοιχεία προσωπικότητας, τρόπος σκέπτεσθαι, δεξιότητες, κλίσεις και κίνητρα που διαθέτει ένα άτομο απαντώνται και αφορούν έναν συγκεκριμένο τομέα και δεν συναντώνται γενικώς σε όλους τους τομείς. Αντίθετα, σύμφωνα με τη δεύτερη περίπτωση όλα τα ανωτέρω απαντώνται και αφορούν πολλούς διαφορετικούς τομείς (Baer, 2012. Baer & McKool, 2009. Simonton, 2012-b).

Για παράδειγμα, αν η δημιουργικότητα κατανέμεται εξίσου σε διάφορους τομείς, τότε θα πρέπει το άτομο να είναι εξίσου δημιουργικό σε όλους αυτούς τους τομείς. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορεί να συνθέσει μια φούγκα, να σχεδιάσει ένα τεχνικό έργο (πχ μια γέφυρα) και να εξελίξει μια επιστημονική θεωρία (Baer, 2012). Ο ερευνητής, εκτιμά πως κάτι τέτοιο είναι μάλλον απίθανο να συμβαίνει, οπότε υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αφορά συγκεκριμένους τομείς, σε κάποιον (σπανιότερα σε περισσότερους) από τους οποίους εξειδικευμένα διακρίνεται ένα άτομο και δεν διαχέεται σε πολλούς τομείς (Baer, 2012).

Άμεση απόρροια του ανωτέρω προβληματισμού είναι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας με τη χρήση των διαφόρων εργαλείων μέτρησής της. Συγκεκριμένα, ο Baer (2012) και οι Baer και McKool (2009) έχουν ασκήσει κριτική ως προς την αποτελεσματικότητα των διαφόρων των εργαλείων μέτρησης της δημιουργικότητας, διερωτώμενοι για το τι ακριβώς μετρούν τα συγκεκριμένα εργαλεία.

Εργαλεία Μέτρησης της Δημιουργικότητας

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, τα εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας ήταν επηρεασμένα από τη θεωρία του Guilford, σύμφωνα με την οποία η δημιουργική σκέψη συνίσταται κυρίως από διάφορους παράγοντες της αποκλίνουσας σκέψης (Baer, 2011. Hickey, 2001). Ο Torrance (1974, όπως αναφέρεται στο Hickey, 2002) ανέπτυξε ένα ψυχομετρικό εργαλείο μέτρησης της δημιουργικής σκέψης (The Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT), το οποίο είναι το περισσότερο χρησιμοποιούμενο σταθμισμένο τεστ (Amabile, 1982. Hickey, 2002). Είναι το δημοφιλέστερο του είδους, με το οποίο αξιολογείται η αποκλίνουσα σκέψη (Baer, 2012) και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία άλλων εργαλείων μέτρησης της δημιουργικότητας (Amabile, 1982). Το εν λόγω τεστ διατίθεται σε δυο διαφορετικές εκδοχές (λέξεις – εικόνες) στις οποίες καλείται ο συμμετέχων να κάνει υποθέσεις σε διάφορα προβλήματα που του παρουσιάζονται (Baer, 2012. Hickey, 2002). Οι απαντήσεις αξιολογούνται επί τη βάση τεσσάρων κατηγοριών, όπως: ευχέρεια (σύνολο απαντήσεων), ευελιξία (απαντήσεις στις διάφορες κατηγορίες), πρωτοτυπία, εξέλιξη (Baer, 2011. Hickey, 2001. Hickey, 2002. Webster, υπό έκδοση).

Η εγκυρότητα της παραγοντικής προσέγγισης του ψυχομετρικού εργαλείου του Torrance έχει δεχθεί κριτική από διάφορους ερευνητές (πχ Amabile, 1996. Brown, 1989. Perkins, 1988. Plucker & Renzulli, 1999. Plucker & Runco, 1998, όπως αναφέρεται στο Hickey, 2001). Σύμφωνα με τους Baer και McKool (2009) ειδικά τα εργαλεία που μετρούν την δημιουργικότητα των παιδιών, τις περισσότερες φορές στερούνται αξιοπιστίας και εγκυρότητας ή μετρούν ασήμαντες πτυχές της δημιουργικότητας. Αναφερόμενοι συγκεκριμένα στο Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) φέρουν ως παράδειγμα ότι η απαρίθμηση όσων περισσότερων χρήσεων μπορεί να σκεφτεί το άτομο για ένα τούβλο, δεν σημαίνει τίποτα για τον τρόπο που σκέφτεται. Σύμφωνα με τον Baer (2011, 2012) το εν λόγω εργαλείο αξιολογεί στην καλύτερη περίπτωση, μια μόνο πτυχή της δημιουργικότητας,

ενώ στην πραγματικότητα η δημιουργικότητα ενός ατόμου περιλαμβάνει πολλά περισσότερα πράγματα από την αποκλίνουσα σκέψη την οποία θεωρητικά μετρά και μάλιστα με αυτοαναφορικό τρόπο. Η κυριότερη κριτική αφορά το γεγονός ότι τα εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας στερούνται ακριβούς ορισμού ως προς το τι ακριβώς μετρούν.

Στο πλαίσιο αυτό, η Amabile πρότεινε ως πιο έγκυρο τρόπο αξιολόγησης της δημιουργικότητας την αξιοποίηση της ειδημοσύνης των εμπειρογνομόνων πάνω σε ένα θέμα, οι οποίοι μπορούν να ορίσουν πολύ συγκεκριμένα τα κριτήρια που συνθέτουν και ορίζουν τη δημιουργικότητα στον τομέα της γνώσης τους (Baer & McKool, 2009. Hickey, 2001). Αποτέλεσμα ήταν η παρουσίαση του εργαλείου μέτρησης της δημιουργικότητας, Consensual Assessment Technique (CAT) από την Amabile (1982) το οποίο εξελίχθηκε περαιτέρω από την ίδια, Amabile (1982, 1983, 1986, όπως αναφέρεται στο Baer & McKool, 2009) και άλλους ερευνητές (π.χ. Baer, 1993, 1994, όπως αναφέρεται στο Baer & McKool, 2009).

Αφορμή για την Amabile (1982) μέσα από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας ήταν ότι ιδωμένη η δημιουργικότητα ως μια οντότητα αποτελούμενη από σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως την παρουσίαζαν τα διάφορα τεστ μέτρησης, περιχαρακωνόταν στον εαυτό της αποκλείοντας τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ως αποτέλεσμα δεν πρότεινε άλλο ένα τεστ πανάκεια για κάθε περίπτωση, όπως τα γνωστά τεστ αξιολόγησης της δημιουργικότητας, αλλά: *«μια γενική μεθοδολογία ικανή να δώσει μια ξεκάθαρη και υποκειμενική αξιολόγηση της δημιουργικότητας»* (σελ. 1011-1012) .

Το Consensual Assessment Technique (CAT) θεωρείται έγκυρο και κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Μπορεί να αξιολογήσει τη δημιουργικότητα της επιστημονικής σκέψης των μαθητών, της καλλιτεχνικής τους έκφρασης, της μουσικής σύνθεσης, καθώς της ικανότητάς τους στην συγγραφή διηγημάτων, ποιημάτων, κειμένων (Baer & McKool, 2009).

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Δημιουργικότητα στην τέχνη και πολιτισμικό πλαίσιο

Προηγουμένως στον ορισμό της δημιουργικότητας είδαμε ότι σύμφωνα με τον Stein (1953) το δημιουργικό προϊόν πρέπει να είναι χρήσιμο και να ικανοποιεί τις πρακτικές ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Αντίθετα, στην περίπτωση της τέχνης, ο δημιουργός στόχο έχει την ικανοποίηση και έκφραση των συναισθηματικών αναγκών του κοινού. Εδώ όμως το κοινό αίσθημα δεν αποτελεί κριτήριο και προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα δημιουργών (πχ Vincent Van Gogh) το έργο των οποίων αναγνωρίστηκε μεταγενέστερα της εποχής τους, όταν το κοινό ωρίμασε και κατάφερε να το εκτιμήσει. Το γεγονός ότι κάποιοι καλλιτέχνες προηγήθηκαν της εποχής τους δεν μειώνει την αξία του έργου τους, αντίθετα τους καθιστά πλέον παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά (Stein, 1953). Επομένως, ο Stein (1953) κάνει έναν διαχωρισμό μεταξύ τέχνης και καθημερινής πρακτικής ενώ βάζει στη συζήτηση και τον ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου. Υποστηρίζει ότι το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο είναι αυτό που τροφοδοτεί τα μέλη του με εφόδια και ερεθίσματα, ορίζοντας κανόνες και θέτοντας επιτρεπτά όρια εντός των οποίων δύναται να κινηθεί το άτομο.

Πρόσφατα, ο Csikszentmihalyi (2014) αναφέρει πως μέσα από την πολύχρονη προσωπική του ενασχόληση με το θέμα αυτό, εκτιμά πως είναι αδύνατον να προσεγγίσουμε τη δημιουργικότητα ενός ατόμου και του έργου του αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο και την ιστορική στιγμή που τοποθετείται. Προς επίρρωση, συγκρίνει δυο πίνακες έναν αυθεντικό του Ρέμπραντ και ένα πιστό αντίγραφο του. Οι πίνακες είναι ίδιας αισθητικής αξίας και οι ζωγράφοι διαθέτουν εξίσου μεγάλες δεξιότητες. Ωστόσο, ο αυθεντικός χαρακτηρίζεται δημιουργικός, επειδή τη χρονική στιγμή κατά την οποία τον έφτιαξε ο Ρέμπραντ, ξεπερνώντας την εποχή του, εισήγαγε καινοτόμες ιδέες που συνέβαλαν στη διεύρυνση και εξέλιξη της συγκεκριμένης τέχνης.

Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στις τέχνες με τη μορφή σχήματος-U

Έντονο υπήρξε το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανάπτυξης της συμπεριφοράς του ατόμου με τη μορφή σχήματος-U, με αφετηρία το συνέδριο στο Τελ-Αβίβ το 1978, υπό τον τίτλο: “*U-shaped Behavioral Growth*”, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου από τον Strauss (1982) τέσσερα χρόνια αργότερα. Στο συγκεκριμένο συνέδριο εκφράστηκαν απόψεις ειδικών από διαφορετικά πεδία, ένα εκ των οποίων και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στις τέχνες από τους Howard Gardner και Helen Winner (Siegler, 2004).

Στην εισαγωγή του βιβλίου “*U-shaped Behavioral Growth*” ο εκδότης Sidney Strauss αναφέρει ότι η ανάπτυξη της συμπεριφοράς με τη μορφή καμπύλης σχήματος-U, σημαίνει την αρχική εμφάνιση μιας συμπεριφοράς η οποία στη συνέχεια χάνεται για να εμφανιστεί εκ νέου αργότερα. Ιδωμένη με αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη του ατόμου μοιάζει να αποτελείται από τρία στάδια με το πρώτο και το τρίτο να δηλώνουν τη σωστή επίδοση και το δεύτερο τη λανθασμένη. Τα πιθανά αίτια πίσω από τη μορφή καμπύλης σχήματος-U στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ατόμου, μπορούν να αναζητηθούν στην αναδιοργάνωση των αναπαραστάσεων του ατόμου πάνω σε διάφορα θέματα (Strauss, 1982).

Οι Gardner και Winner (1982), κάνοντας ανασκόπηση των σχετικών ερευνών που αφορούσαν στην κατανόηση και χρήση του μεταφορικού λόγου παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όπως επίσης των σχεδίων και ζωγραφιών αυτών των ηλικιών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση των παιδιών και στους δυο τομείς, εμφανίζει τη μορφή σχήματος-U. Στήριξαν την άποψή τους στο γεγονός ότι αν και θα ανέμενε κανείς μια γραμμική πορεία ανάπτυξης, περίπου ανάλογη του τομέα επίλυσης προβλήματος, αυτό δε συμβαίνει. Φαίνεται λοιπόν, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ πιο δημιουργικά συγκριτικά με τα παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς στην πρώτη περίοδο είναι πιο αντισυμβατικά και ελεύθερα, κινούμενα στη σφαίρα του φαντασιακού και αφηρημένου

κόσμου, ενώ στη δεύτερη περίοδο γίνονται περισσότερο συντηρητικά περιοριζόμενα στον απτό και κυριολεκτικό κόσμο. Επιπλέον, για τα περισσότερα παιδιά η υιοθέτηση συντηρητικών μορφών έκφρασης τα συνοδεύει και στην ενήλικη ζωή τους. Με άλλα λόγια φαίνεται ότι περιορίζεται έως και εγκαταλείπεται κάθε δημιουργική έκφραση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι χάνεται η ύπαρξή της (Gardner & Winner, 1982).

Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς την ακριβή ηλικία κατά την οποία πέφτει η δημιουργικότητα του ατόμου (Hickey, 2002). Ωστόσο, ανεξάρτητα από την ακριβή ηλικία της πτώσης της δημιουργικότητας, φαίνεται ότι αποδίδεται στην υπαγωγή του παιδιού και συμμόρφωση με τη σχολική ζωή, περίοδο κατά την οποία παρουσιάζει πιο συμβατικές συμπεριφορές. Ενδέχεται η πτώση αυτή να σχετίζεται με τις προσδοκίες του ίδιου του παιδιού, της οικογενείας του και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος για την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που θα συνδεθούν με την επερχόμενη επαγγελματική αποκατάστασή του. Για το λόγο αυτό παρατηρείται μια εστίαση στην ενασχόληση με αυστηρά οργανωμένες δραστηριότητες και καλά καθορισμένα προβλήματα, για την επίλυση των οποίων απαιτείται συγκεκριμένος τρόπος σκέψης, ενώ ταυτόχρονα η επίλυσή τους συνδέεται με υψηλές βαθμολογίες συγκρίσιμες μεταξύ συμμαθητών (Albert, 1996).

Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στη Μουσική

Πρωτοπόρος στην διερεύνηση της δημιουργικής σκέψης στη μουσική σε παιδιά ήταν τη δεκαετία του 1940 ο Doig, ο οποίος μελέτησε τη δημιουργικότητα στις συνθέσεις των παιδιών (Hickey, 2002). Στη συνέχεια από το 1937 έως το 1948, οι Moorhead και Pond πραγματοποίησαν στο Pillsbury Foundation School στην Σάντα Μάρμπαρα της Καλιφόρνια μια διαχρονική ποιοτική έρευνα (Hickey, 2002. Ryan & Brown, 2012).

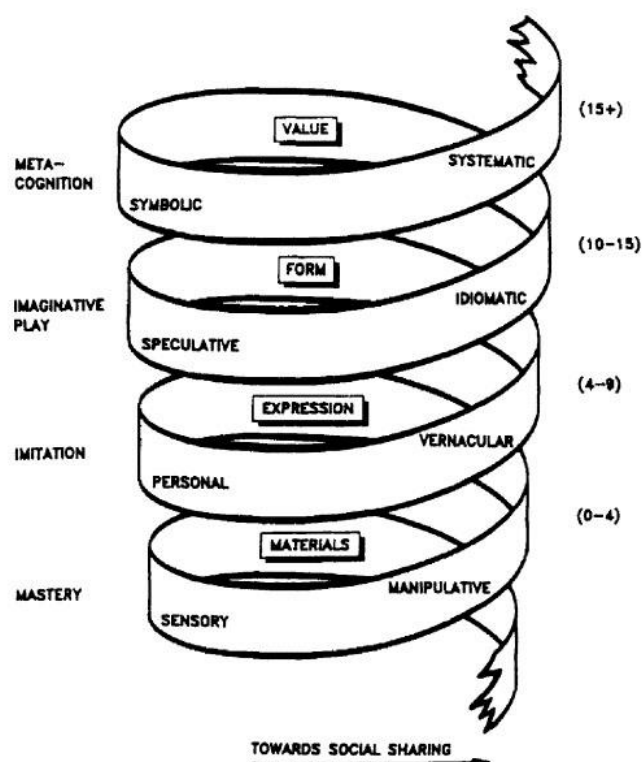
Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ένας από τους πρωτοπόρους ερευνητές της δημιουργικής σκέψης της μουσικής ο Vaughan (1973, όπως αναφέρεται στο Ryan & Brown, 2012) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη μουσική προχωρά κατά στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί προ-δημιουργικό, το παιδί αποκτά τα απαραίτητα εφόδια, όπως ρυθμό, μελωδία, σημειογραφία, με τα οποία θα μπορέσει να δημιουργήσει μουσική. Το δεύτερο στάδιο είναι συνδυαστικό, καθώς το παιδί προσπαθεί να χρησιμοποιήσει το υλικό που έχει αποκτήσει στο πρώτο στάδιο, σε διαφορετικά πλαίσια. Εδώ αναδύεται η αποκλίνουσα σκέψη. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της εξέλιξης, όπου το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ποσοτική παραγωγή έργου, αλλά η ανάπτυξη μιας ποιοτικής διαίσθησης του ατόμου, ώστε να διακρίνει την σημαντικότητα συγκεκριμένων σχέσεων και να μπορέσει να εκφράσει τις εγγενείς του τάσεις σε διάφορες περιπτώσεις. Στο τέταρτο στάδιο, το οποίο καλείται συνεργατικό, αξιολογείται το έργο βάσει των κριτηρίων που θέτει το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μέχρι σήμερα τουλάχιστον, δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο που να ερμηνεύει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη μουσική (Hickey, 2002). Οι Swanwick και Tillman ανέπτυξαν ένα μοντέλο, γνωστό ως «η σπείρα της ανάπτυξης της μουσικής έκφρασης» (*The Spiral of musical development*) (Swanwick και Tillman, 1986, σελ. 331) το οποίο περιγράφει πως εξελίσσεται η μουσική έκφραση σε παιδιά ηλικίας 3 έως 11 ετών (εικόνα 1). Θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαμόρφωση του μοντέλου αποτέλεσαν έννοιες (πχ αφομοίωση, συμμόρφωση) που χρησιμοποίησε ο Piaget προκειμένου να περιγράψει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ωστόσο, τα περιγραφόμενα στάδια του μοντέλου δεν βρίσκονται σε άμεση αντιστοιχία με αυτά του Piaget (Swanwick & Tillman, 1986). Σύμφωνα με την Hickey (2002) το συγκεκριμένο μοντέλο θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, επειδή για την διαμόρφωσή του οι συγκεκριμένοι ερευνητές βασίστηκαν στις συνθέσεις και στους αυτοσχεδιασμούς των παιδιών.

Οι Swanwick και Tillman (1986) ανέλυσαν και μελέτησαν 745 συνθέσεις και αυτοσχεδιασμούς 48 παιδιών, τα οποία ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες είτε ατομικά είτε

ομαδικά. Τα παιδιά προέρχονταν από διαφορετικές έθνο-πολιτισμικές ομάδες, όπως Ασία, δυτική Ινδία, Αφρική, βόρεια – νότια Ευρώπη. Η έρευνα ήταν διαχρονική, διάρκειας 4 ετών. Υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη της μουσικής έκφρασης των παιδιών προχωρά κατά στάδια, ανάλογα της ανάπτυξής τους.



Εικόνα 1. Η σπείρα της ανάπτυξης της μουσικής έκφρασης (Swanwick & Tillman, 1986, σελ. 331).

Σύμφωνα με τον Swanwick (1991) στο μοντέλο όπως φαίνεται στην εικόνα 1 η σπείρα αποτελείται από ανελίσσόμενα στάδια καθένα από τα οποία διαθέτει δυο πόλους, οι οποίοι μπορούν να ιδωθούν ως αφομοίωση και συμμόρφωση της σκέψης του παιδιού, βάσει του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται.

Στην αριστερή πλευρά του μοντέλου, όπου αντιστοιχεί στον ιδιωτικό χώρο και τα κίνητρα του παιδιού, για κάθε αναπτυξιακό στάδιο, διακρίνουμε τα εξής: Στο στάδιο του

ελέγχου (*mastery*) συναντάται η αισθητηριακή διερεύνηση του υλικού (*sensory materials*). Στο στάδιο της μίμησης (*imitation*) συναντάται η προσωπική έκφραση (*personal expression*). Στο στάδιο του δημιουργικού παιχνιδιού (*imaginative play*), συναντώνται διάφορες μορφές σκέψης (*speculative forms*). Στο στάδιο της μεταγνώσης (*meta-cognition*), συναντώνται οι συμβολικές αξίες (*symbolic values*). Στη δεξιά πλευρά του μοντέλου που αντιστοιχεί στη δημόσια επίδειξη των γνωστικών επιτευγμάτων του παιδιού, για κάθε αναπτυξιακό στάδιο διακρίνουμε τα εξής: Στο στάδιο του ελέγχου (*mastery*) συναντάται ο επιδέξιος χειρισμός του υλικού (*manipulative materials*). Στο στάδιο της μίμησης (*imitation*) συναντάται η δημώδης έκφραση (*vernacular expression*). Στο στάδιο του δημιουργικού παιχνιδιού (*imaginative play*), συναντώνται διάφορες ιδιωματικές μορφές σκέψης (*idiomatic forms*). Στο στάδιο της μεταγνώσης (*meta-cognition*), συναντώνται οι συστηματικές αξίες (*systematic values*) (Swanwick & Tillman, 1986).

Τονίζεται δε, ότι αυτή η κίνηση (από αριστερά προς τα δεξιά) του μοντέλου δείχνει την πορεία της σκέψης του παιδιού που με αφετηρία τον ατομικό και προσωπικό χώρο και κύριο χαρακτηριστικό τον εγωκεντρισμό και τον πειραματισμό οδηγείται στην οργάνωση της γνώσης και στον κοινωνικό χώρο με κύριο χαρακτηριστικό την αποδοχή κανόνων και συμβάσεων (Swanwick & Tillman, 1986).

Στο στάδιο του ελέγχου (*mastery*), το οποίο αντιστοιχεί στην ηλικία 0 έως 4 ετών, ο ιδιωτικός χώρος του παιδιού (αριστερά του μοντέλου) αναφέρεται στα κίνητρά του να εξερευνήσει αισθητηριακά (*sensory*) το διαθέσιμο υλικό (*materials*) του περιβάλλοντός του έως ότου φτάσει στη δημόσια επίδειξη των ικανοτήτων του (δεξιά του μοντέλου), χρησιμοποιώντας τα υλικά (*manipulative*) με επιδεξιότητα ανάλογη της ηλικίας που βρίσκεται. Ο όρος αισθητηριακά (*sensory*) αναφέρεται στην προσπάθεια του παιδιού να γνωρίσει τα ιδιαίτερα ηχητικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων του περιβάλλοντός του. Δείχνει ενδιαφέρον να εξερευνήσει τους ήχους διαφόρων ηχητικών πηγών (ηχώχρωμα),

δοκιμάζοντας διαφορετικές εντάσεις (δυναμική) κάθε φορά. Ωστόσο, οι προσπάθειές του δεν είναι οργανωμένες, καθώς δεν παρουσιάζει συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα, ή δυναμική. Επομένως, στο στάδιο αυτό για παιδιά περίπου 3 ετών το κύριο χαρακτηριστικό της αισθητηριακής τους εξερεύνησης είναι η έλλειψη προβλεψιμότητας. Ο όρος χειρισμός (*manipulative*), αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται εκούσια τα διάφορα όργανα και ηχογόνες πηγές που διαθέτει στο περιβάλλον του προκειμένου να παράξει ρυθμικά μοτίβα. Οι συνθέσεις σ' αυτό το στάδιο είναι φλύαρες και συχνά εξαρτώνται από τα φυσικά χαρακτηριστικά των οργάνων. Ο επιδέξιος χειρισμός των οργάνων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στις συνθέσεις παιδιών ηλικίας 4 – 5 ετών (Swanwick & Tillman, 1986).

Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της μίμησης (*imitation*) για παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών. Αρχικά, για παιδιά ηλικίας περίπου 4 – 5 ετών, ο ιδιωτικός χώρος τους περιλαμβάνει την προσωπική έκφραση (*personal expressiveness*), ενώ στο τέλος αυτής της περιόδου ο δημόσιος χώρος σηματοδοτείται από τη δημόδη έκφραση (*vernacular expression*), κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η υιοθέτηση των οικείων μουσικών στοιχείων του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα η προσωπική έκφραση (*personal expressiveness*), αρχικά εμφανίζεται στο τραγούδι παιδιών ηλικίας 4 – 6 ετών, ενώ αργότερα γίνεται εμφανής στη διερεύνηση των αλλαγών του τέμπο (αργά – γρήγορα) και της δυναμικής (σιγά – δυνατά). Το τραγούδι και η σύνθεση συνήθως χαρακτηρίζεται από έλλειψη δομικής οργάνωσης και συντονισμού, καθώς συχνά εκφράζει τη διάθεση που έχει το παιδί τη δεδομένη στιγμή. Ο όρος δημόδης έκφραση (*vernacular expression*) αναφέρεται στο γεγονός ότι τα παιδιά από την ηλικία κυρίως των 5 ετών, εμφανίζονται να υιοθετούν σταθερά τα χαρακτηριστικά της μουσικής του περιβάλλοντός τους. Κύριο χαρακτηριστικό των ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων που χρησιμοποιούν είναι η επανάληψη και οι συνθέσεις τους είναι μικρότερες της προηγούμενης περιόδου. Επίσης, οι συνθέσεις τους χαρακτηρίζονται από 2μετρα, 4μετρα και 8μετρα κομμάτια με μετρική οργάνωση. Στην ηλικία των 7 – 8 ετών η δημόδης έκφραση

είναι πλέον εγκαθιδρυμένη, καθώς στις συνθέσεις τους και το τραγούδι τους, χρησιμοποιούν τη μουσική γλώσσα του περιβάλλοντός τους, όπως φαίνεται σε όλες τους τις εκδηλώσεις και συναναστροφές (Swanwick & Tillman, 1986).

Επόμενο στάδιο είναι αυτό του δημιουργικού παιχνιδιού (*imaginative play*) για παιδιά ηλικίας 10 έως 15 ετών, όπου ο ιδιωτικός χώρος τους περιλαμβάνει μια εικασία, μια σκέψη (*speculative form*) η οποία προσδίδει έκπληξη στη σύνθεση, ενώ ο δημόσιος χώρος περιλαμβάνει έναν μουσικό ιδιωτισμό (*idiomatic form*), ένα συγκεκριμένο μουσικό στυλ. Με τον όρο εικασία, σκέψη (*speculative form*) αναφερόμαστε στο γεγονός ότι σταδιακά η μουσική έκφραση των παιδιών εμπλουτίζεται με νέο υλικό. Δηλαδή, η επανάληψη των μοτίβων διακόπτεται με την είσοδο ενός νέου μοτίβου, μιας νέας υπόθεσης με σκοπό τον εμπλουτισμό του έργου. Η πρόθεση του παιδιού σ' αυτό το στάδιο είναι να αντιτεθεί στις ήδη γνωστές και εγκαθιδρυμένες δομικές ρυθμικές μελωδικές μορφές, παραλλάσσοντάς τις. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται μια δομική έκπληξη. Οι εμπλουτισμένες συνθέσεις είναι συνηθέστερες σε παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών, αν και μπορεί να εμφανιστούν σε μικρότερη ηλικία. Με τον όρο ιδιωματική μορφή (*idiomatic form*), αναφερόμαστε στο γεγονός ότι για τα παιδιά ηλικίας 13 με 14 ετών οι δομικές εκπλήξεις ενοποιούνται με το υλικό παίρνοντας τη μορφή συγκεκριμένων μουσικών στυλ. Ο πειραματισμός με νέο υλικό της προηγούμενης φάσης, τώρα οργανώνεται. Έτσι, το αντιπαραβαλλόμενο ρυθμικό μελωδικό υλικό, τώρα τοποθετείται στο τέλος μιας φράσης, η οποία έχει ήδη εγκαθιδρυθεί και σταθεροποιηθεί. Τα παιδιά έχοντας αποκτήσει μέσα από μια μακρά περίοδο πειραματισμών τεχνικό, δομικό και εκφραστικό έλεγχο είναι σε θέση πλέον να αξιοποιούν και χρησιμοποιούν τα χαρακτηριστικά της μουσικής του περιβάλλοντός τους. Δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη «μουσική των μεγάλων» και επηρεάζονται ιδιαίτερα από τη δημοφιλή μουσική. Δείχνουν τις μουσικές προτιμήσεις τους και εντάσσονται σε μουσικά στυλ της αρεσκείας τους (Swanwick & Tillman, 1986).

Το τελευταίο είναι το μεταγνωστικό στάδιο για άτομα ηλικίας από 15 ετών και άνω. Εδώ ο ιδιωτικός χώρος περιλαμβάνει τη συμβολική αξία (*symbolic value*), ενώ ο δημόσιος τη συστηματική αξία (*systematic value*). Με τον όρο συμβολική αξία (*symbolic value*), εννοούμε ότι το άτομο εξελίσσοντας ακόμα περισσότερο την μουσική εμπειρία του και έχοντας αποκτήσει τις απαιτούμενες μετα-γνωστικές ικανότητες και συστήματα αξιών, καθίσταται ικανό να αναστοχάζεται για αυτήν την εμπειρία και να τη σχετίζει με την αυξανόμενη αυτό-επίγνωση και την ανάπτυξη των συστημάτων αξιών του. Περνώντας από το προηγούμενο στάδιο της εγκαθίδρυσης των μουσικών ιδιωμάτων του περιβάλλοντός του, τώρα ταυτίζεται έντονα με τη μουσική ή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής. Έτσι, η μουσική βιώνεται συχνά ως μοναδική εμπειρία, ιδιαίτερα σημαντική και υψηλής αξίας για το άτομο (Swanwick & Tillman, 1986).

Με τον όρο συστηματική αξία (*systematic value*), εννοείται η εξέλιξη του προηγούμενου ιδιωτικού χώρου, με την συνειδητοποίηση των υποκείμενων στιλιστικών αρχών του εκάστοτε μουσικού ιδιώματος. Εδώ, εντοπίζονται οι απαρχές της αισθητικής σκέψης και της πιθανότητας κατασκευής νέων «συστημάτων» (Swanwick & Tillman, 1986, σελ. 334). Για τη σύνθεση πλέον το άτομο βασίζεται στην επιλογή μουσικού υλικού, (π.χ. τονική, σειριακή, ηλεκτρονική μουσική), το οποίο είναι αποτέλεσμα συστηματικής οργάνωσης. Συχνά δε, δύναται να χρησιμοποιήσει νέο υλικό, επεκτείνοντας ακόμα περισσότερο τις μουσικές δυνατότητες, δημιουργώντας νέα συστήματα και παράλληλα νιώθει την ανάγκη να εκφραστεί λεκτικά ή γραπτά για αυτή του την εμπειρία (Swanwick & Tillman, 1986).

Λίγο αργότερα, ο Kratus (1989) μελέτησε τις συνθέσεις 60 παιδιών ηλικίας 7,9 και 11 ετών, προκειμένου να διαπιστώσει την εξελικτική πορεία που ακολουθούν για τη δημιουργία μιας μελωδίας. Πιο συγκεκριμένα, εντός ενός δεκάλεπτου ζήτησε από τα παιδιά να συνθέσουν στο συνθεσάιζερ ένα τραγούδι και να το επαναλάβουν. Η ανάλυση της

συνθετικής διαδικασίας έγινε βάσει τεσσάρων σταδίων, όπως: εξερεύνηση (exploration) – ήχοι που ακούγονται για πρώτη φορά, χωρίς προηγούμενη αναφορά. Εξέλιξη (development) – ήχοι παρόμοιοι, σε ρυθμικό – μελωδικό επίπεδο, αλλά όχι ίδιοι, με κάποιους που ακούστηκαν νωρίτερα. Επανάληψη (repetition) – ήχοι που ακούστηκαν νωρίτερα. Σιωπή (silence) – δεν ακούγεται κανένας ήχος. Καταμετρήθηκε ο χρόνος που αφιέρωσε κάθε παιδί διαφορετικής ηλικίας σε καθένα από τα στάδια και φάνηκε σ' ένα πρώτο επίπεδο, ότι δεν προκύπτουν διαφορές φύλου αναφορικά με τον συνολικό χρόνο που αγόρια και κορίτσια ακολουθούν στη διαδικασία της σύνθεσης. Αντίθετα, η ηλικία φαίνεται ότι αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς παρατηρούνται αναπτυξιακές διαφορές στη στρατηγική που ακολουθούν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 7 ετών αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εξερεύνηση του ήχου δοκιμάζοντας πολλές νέες ιδέες, ενώ στην ηλικία των 9 και ακόμα περισσότερο των 11 ετών, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην ρυθμικό-μελωδική εξερεύνηση του ηχητικού υλικού και περισσότερο στην εξέλιξη και ανάπτυξή του και τέλος τα παιδιά 11 ετών, αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στην επανάληψη του υλικού (Kratus, 1989).

Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σύνθεση των παιδιών ηλικίας 7 ετών μοιάζει περισσότερο με τον αυτοσχεδιασμό, καθώς αφιερώνουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην εξερεύνηση και τον πειραματισμό, ενώ αντίθετα για τα μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 9 και 11 ετών τα στάδια εξερεύνηση, ανάπτυξη, επανάληψη μοιάζουν με τα αντίστοιχα των ενηλίκων συνθετών. Συμφωνεί με τον Webster (1987, όπως φαίνεται στο Kratus, 1989) ότι η μόνη διαφορά μεταξύ των δυο αυτών ηλικιακών ομάδων παιδιών 9-11 και ενηλίκων έγκειται στο ότι οι συνθέσεις των δευτέρων είναι πολύ πιο εκλεπτυσμένες (Kratus, 1989).

Ερμηνεύει τη συμπεριφορά των παιδιών 7 ετών, 1^{ov}) ως αποτέλεσμα της αδυναμίας τους να συγκρατήσουν τη μελωδία στη μνήμη εργασίας ενώ την επεξεργάζονται, 2^{ov})

έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών για την επεξεργασία των μουσικών μοτίβων, 3^{ον}) αδυναμία κατανόησης εν γένει της έννοιας της επίλυσης προβλήματος, όπως αυτή εμφανίζεται στην δοκιμασία της σύνθεσης, 4^{ον}) εστίαση του ενδιαφέροντός τους στην διαδικασία της σύνθεσης και όχι στην παραγωγή συγκεκριμένου μουσικού έργου (Kratus, 1989).

Μουσική Δημιουργικότητα V.S. Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική

Ο Webster (1990) διακρίνει μεταξύ Μουσικής Δημιουργικότητας (*Musical Creativity*) και Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (*Creative Thinking in Music*), προτείνοντας τον δεύτερο όρο έναντι του πρώτου, θέλοντας μ' αυτόν τον τρόπο να δώσει έμφαση στην έννοια της *διαδικασίας*, αποτέλεσμα της οποίας είναι ένα νέο μουσικό προϊόν και όχι σε αυτό καθαυτό το μουσικό προϊόν, που αφορά τον πρώτο όρο. Συνεπώς, η ουσία του όρου Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική έγκειται στο ότι γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική νοητική διαδικασία η οποία εναλλάσσει μεταξύ συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης στη μουσική. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης νοητικής διαδικασίας λαμβάνουν χώρα γεγονότα τα οποία αξιοποιούν τόσο το εγγενές υλικό του ατόμου, όπως είναι οι μουσικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, όσο και στοιχεία εξωτερικά όπως το περιβάλλον του.

Ο συγκεκριμένος ορισμός σύμφωνα με την Hickey (2002) είναι πολύ σημαντικός διότι δείχνει ότι η δημιουργικότητα εμπεριέχει την πράξη της γέννησης και σχηματισμού μιας νέας μορφής και ταυτόχρονα η δημιουργική σκέψη είναι μια γνωστική πράξη. Υπό αυτήν την έννοια λοιπόν, η δημιουργική σκέψη είναι μια διαδικασία που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο, από και καινοφανές προϊόν. Επομένως, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, για να προσεγγίσουμε το θέμα της δημιουργικότητας θα πρέπει να εστιάσουμε τόσο στην γνωστική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται το άτομο που δημιουργεί, όσο και στο ίδιο το προϊόν της δημιουργίας (Hickey, 2002).

Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική, Ορισμός

Ύστερα από την επιλογή του καταλληλότερου όρου (ο οποίος υιοθετήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα), τίθεται το ζήτημα του ορισμού του. Σύμφωνα με τον Webster (1990) η Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική ορίζεται επί τη βάσει τεσσάρων στοιχείων, καθένα από τα οποία συμβάλλει με τον δικό του τρόπο, επιφέροντας συγκεκριμένα αποτελέσματα. Τα στοιχεία αυτά είναι: 1) Η Μουσική Φαντασία και ο ρόλος της στη Δημιουργική Σκέψη στη Μουσική, 2) Τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να περιγράψουν τη δημιουργική διεργασία της μουσικής σκέψης, 3) Οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης της δημιουργικής συμπεριφοράς, 4) Η συστηματική παρατήρηση της δημιουργικής συμπεριφοράς, πολλές φορές σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. αίθουσα διδασκαλίας). Επιπλέον, ως πέμπτο χαρακτηριστικό θα μπορούσε να θεωρηθεί η χρήση της τεχνολογίας και των κατάλληλων προγραμμάτων για την παραγωγή και επεξεργασία του ήχου (Webster, 1990).

Μουσική Φαντασία

Ο όρος Μουσική Φαντασία – Μουσική Εικόνα (*Musical Imagination* ή *Musical Imagery*, Webster, 1990, σελ. 23), αναφέρεται αρχικά στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αναπαριστά εσωτερικά τον μουσικό ήχο και στη συνέχεια στον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τον ήχο, παίρνοντας μέρος σε έργα συγκλίνουσας ή αποκλίνουσας σκέψης. Για παράδειγμα, ζητείται από τον μουσικό να ακούσει μια μουσική φράση και να την επαναλάβει ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα. Σ' αυτήν την περίπτωση συγκλίνουσας σκέψης, υπάρχει μια σωστή απάντηση που αναμένεται να δώσει, καθώς του έχει ζητηθεί να ανακαλέσει και να παρουσιάσει κάτι πολύ συγκεκριμένο. Στην περίπτωση της αποκλίνουσας σκέψης, υπάρχουν πολλές εναλλακτικές απαντήσεις σε κάποιο ζητούμενο, όπως για παράδειγμα να δώσει σε κάποιο μουσικό έργο ένα νέο δικό του τέλος ή μια δική του ενορχήστρωση. Ειδοποιός διαφορά εδώ είναι, ότι για την επίλυση του μουσικού προβλήματος (νέο τέλος, νέα

ενορχήστρωση) καλείται ο μουσικός να χειριστεί τον ήχο και την εσωτερική αναπαράσταση αυτού με ευφάνταστο τρόπο, έχοντας τη δυνατότητα επιλογής αμέτρητων εναλλακτικών απαντήσεων. Αυτός ο ευφάνταστος τρόπος επίλυσης ενός μουσικού προβλήματος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργική διαδικασία, κάτι που συχνά περνάει σε δεύτερη μοίρα, καθώς συνήθως μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην μεταβίβαση της πληροφορίας και όχι στην πρόκληση για χειρισμό της μέσω δημιουργικής σκέψης. Αυτό το τελευταίο κομμάτι φαίνεται ν' απασχολεί περισσότερο εκπαιδευτικούς μουσικής που ενδιαφέρονται ν' ασχοληθούν με τη δημιουργικότητα (Webster, 1990).

Μοντέλο Δημιουργικής Διεργασίας της Μουσικής Σκέψης

Η σχέση μεταξύ ευφάνταστου και δημιουργικού τρόπου μουσικής σκέψης αποτυπώνεται στο μοντέλο που περιγράφει τις διεργασίες της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Webster. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι διεργασίες της μουσικής σκέψης εξαρτώνται από τις ενεργοποιημένες δεξιότητες (κλίση ή έφεση, εννοιολογική κατανόηση, δεξιότητες, αισθητική ευαισθησία) του ατόμου και τις ενεργοποιητικές συνθήκες (π.χ. κίνητρα, υποσυνείδητες εικόνες, υποστηρικτικό περιβάλλον, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) (Webster, 1990). Για τη δημιουργία του μοντέλου ο Webster επηρεάστηκε από τον Guilford που αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη συνίσταται κυρίως από διάφορους παράγοντες της αποκλίνουσας σκέψης (Baer, 2011. Hickey, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο Webster (1990) υποστηρίζει ότι στη διεργασία της δημιουργικής σκέψης εναλλάσσονται η συγκλίνουσα – αποκλίνουσα σκέψη, καθώς το άτομο μετακινείται από τον έναν στο άλλο τρόπο σκέψης, ανάλογα με το ζητούμενο. Έτσι, κάποιες φορές αναζητά μια μοναδική σωστή απάντηση σε κάποιο μουσικό πρόβλημα που του έχει τεθεί, αξιολογώντας όλες τις γνωστές πιθανότητες (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ κάποιες άλλες φορές παράγει – δημιουργεί νέες λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη). Η πορεία από τον έναν στον άλλον τρόπο σκέψης γίνεται προοδευτικά ακολουθώντας τέσσερα στάδια: 1) Προετοιμασία

(Preparation), είναι η κατανόηση των διαφόρων διαστάσεων του προβλήματος και η διερεύνηση των πιθανών λύσεων. 2) Επώαση (incubation), είναι η εξέταση πιθανών λύσεων και ανάπτυξη ιδεών. 3) Ενόραση (illumination), είναι η κατάληξη σε αβέβαιες λύσεις. 4) Επαλήθευση (verification), είναι η αξιολόγηση και τελειοποίηση του τελικού προϊόντος (Webster, 1990).

Τα στάδια του μοντέλου για τη δημιουργική σκέψη στη μουσική, συνάδουν με εργασίες και έρευνες με θέμα τη σύνθεση σε ενήλικες, που χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1970 (Kratus, 1989). Στο πλαίσιο αυτό ο Sessions (1970, όπως αναφέρεται στο Kratus, 1989), αναφέρει ότι η σύνθεση στη μουσική περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) Την προετοιμασία (preparation), μια υποσυνείδητη φάση κατά τη διάρκεια της οποίας διαμορφώνονται τα διάφορα μουσικά μοτίβα. β) Την επώαση (incubation) μια συνειδητή φάση ανάπτυξης και εξέλιξης των μουσικών ιδεών, εφαρμόζοντας τις αρχές της συσχέτισης, αντίθεσης, ισορροπίας. γ) Την ενόραση (illumination), κατά τη διάρκεια της οποίας, ενόσω ο συνθέτης εργάζεται πάνω σ' ένα θέμα, οι σχέσεις μεταξύ των μερών και του συνόλου της σύνθεσης γίνονται τελικά ξεκάθαρες. δ) Την επαλήθευση (verification) αυτών.

Εργαλεία αξιολόγησης της Δημιουργικής συμπεριφοράς στη Μουσική

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, τα εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας ήταν επηρεασμένα από τον Guilford (Baer, 2011. Hickey, 2001). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε περαιτέρω το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (Measure of Creative Thinking in Music MCTM-II από τον Webster (1990, 1994). (βλέπε παράρτημα). Το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά την αποκλίνουσα σκέψη με όρους ευχέρειας, ευελιξίας, επεξεργασίας και πρωτοτυπίας (Hickey, 2001).

Αντίθετα, η Amabile (1983) υποστήριξε πως ο πιο αξιόπιστος τρόπος να μετρήσει κάποιος τη δημιουργικότητα είναι η γνώμη των ειδημόνων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η δική της πρόταση ήταν το Consensual Assessment Technique (CAT), το οποίο

χρησιμοποιήθηκε από διάφορους ερευνητές (πχ Hickey, 2001), οι οποίοι μελέτησαν τη δημιουργικότητα των παιδιών στη μουσική. Επίσης, πολύ πρόσφατα οι Stefanic & Randles (2014) το χρησιμοποίησαν προκειμένου με μελετήσουν την αξιοπιστία των αξιολογήσεων προπτυχιακών εκπαιδευτικών μουσικής σε μαθητές γυμνασίου.

Παρατήρηση Δημιουργικής Συμπεριφοράς

Συχνά, η συμπεριφορά των παιδιών έχει γίνει αντικείμενο παρατήρησης από ειδικούς, σε περιβάλλοντα όπως αίθουσες διδασκαλίας σε μια προσπάθεια κατανόησης του τρόπου που αναπαριστούν τον ήχο στα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν μελετηθεί οι στρατηγικές που ακολουθούν τα παιδιά σε διάφορα έργα, όπως η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός και ο οιονεί – αυτοσχεδιασμός. Η διαδικασία προβλέπει την ηχογράφηση των έργων των παιδιών και στην συνέχεια την ανίχνευση, διάκριση και μελέτη των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη μουσική τους (Webster, 1990). Οι έρευνες αυτές (πχ Kratus, 1989. Swanwick & Tillman, 1986) ουσιαστικά στηρίζονται στην συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και στην προσπάθεια κατανόησης των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στα διάφορα έργα (Webster, 1990).

Επιπλέον, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας παρακολούθησης των παιδιών είναι η μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια επεξεργασίας κάποιου μουσικού ερεθίσματος, ενταγμένης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (σχολική αίθουσα) εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη επικοινωνία (Wiggins, 1994). Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ξεχωριστά κάθε παιδί τη σύνθεση ενός κομματιού, μέσα από μια προοπτική επίλυσης προβλήματος, οι στρατηγικές που θα ακολουθήσει, οι αναπαραστάσεις που έχει, μεταφερόμενα στην ομάδα, γίνονται θέματα ανοιχτής συζήτησης και κοινού προβληματισμού (Wiggins, 1994).

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, έρευνες σε αίθουσες διδασκαλίας έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε ποικίλα ερωτήματα όπως για παράδειγμα: ποιες είναι

οι στρατηγικές που ακολουθούν τα παιδιά για τη σύνθεση τραγουδιού (πχ Kratus, 1989. 1991-b.1994), ποιες είναι οι σκέψεις τους για τη δημιουργία μουσικής (πχ. Burnard, 2000. Kanellopoulos, 1999), πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στη δημιουργία μουσική (πχ Beegle, 2010).

Ο Webster (1990) αξιολογεί ως πολύ σημαντικό, ειδικά για την εκπαίδευση της μουσικής, το γεγονός ότι διάφορες έρευνες, είτε μελετώντας τη μουσική ως προϊόν, είτε ως διαδικασία, έχουν αναδείξει συγκεκριμένα μοτίβα σκέψης και συμπεριφορές των παιδιών καθώς εμπλέκονται στα διάφορα μουσικά έργα. Ωστόσο, εκτιμά ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και ταυτόχρονα υποστηρίζει ότι, έχοντας στόχο τη δημιουργία ενός μουσικού αποτελέσματος και εμπλέκοντας το παιδί με θεμελιώδεις δοκιμασίες για την μουσική εν γένει, όπως η σύνθεση, μπορούμε να μάθουμε πολλά περισσότερα για τη διαδικασία που ακολουθεί επιλαμβανόμενο με ένα μουσικό πρόβλημα.

Προγράμματα Τεχνολογίας

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Webster (1990) είχε επισημάνει ότι η τεχνολογία θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέπτονται και αναπαριστούν τον ήχο, μέσω της ανάπτυξης και αξιοποίησης των κατάλληλων προγραμμάτων δημιουργίας μουσικής. Ωστόσο, πολύ πιο πρόσφατα, σύμφωνα με τον Crow (2006) δε φαίνεται να έχουν ακόμα απαντηθεί βασικά ερωτήματα που αφορούν στην καταλληλότητα προγραμμάτων, στην προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής και τελικά στην προώθηση της δημιουργικότητας. Παρόλα αυτά, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην σχολική αίθουσα φέρνει επικοινωνιακά πολύ κοντά τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας την ίδια γλώσσα. Ένας τελευταίος προβληματισμός από τον Nielsen (2013) αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όχι μόνο να εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά και να τις εντάξουν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να

ενισχύσουν τις στρατηγικές μάθησης διδάσκοντας στα παιδιά τη σύνθεση. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Nielsen (2013) μελέτησε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τις περιγραφές εκπαιδευτικών και μαθητών γυμνασίου, μετά την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων χρήσης τεχνολογίας, διάρκειας ενός εξαμήνου. Το βασικό του εύρημα ήταν ότι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η δημιουργικότητα ορίζεται τόσο ως προϊόν όσο και ως διαδικασία.

Δημιουργική σκέψη στη Μουσική και Αυτοσχεδιασμός

Η σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και αυτοσχεδιασμού θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Pressing, 1988). Ο αυτοσχεδιασμός ως εκδήλωση μη-προβλέψιμης συμπεριφοράς, αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο ανάδυσης νέων ιδεών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Pressing, 1984). Σε ότι αφορά στη μουσική, ο αυτοσχεδιασμός ορίζεται ως είδος αυθόρμητης μουσικής έκφρασης (spontaneous music making, Hickey, 2002, σελ 409). Επίσης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με συγκεκριμένα είδη μουσικής, όπως η τζαζ και τα μπλουζ, για τα οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση (Burnard, 2000).

Ο Pressing (1984) κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση από την αρχαιότητα (Ελλάδα, Περσία, Ινδία) μέχρι τις μέρες μας (με ενδιάμεσους σταθμούς τα βυζαντινά χρόνια, τον μεσαίωνα, την αναγέννηση, τον 19^ο και 20^ο αιώνα) παρατηρεί, πως σε όλη την εξελικτική πορεία της μουσικής, δυτικής και μη-δυτικής, δεσπόζει το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού. Επίσης, διευκρινίζει ότι επειδή ο μουσικός, δεν είναι άτομο που ζει και αναπτύσσεται σε πολιτισμικό κενό, το υλικό που κάθε φορά χρησιμοποιεί το αντλεί από την παράδοσή του και τις προσωπικές του προσλαμβάνουσες. Η έννοια της «αναφοράς» (referent, σελ. 346), χρησιμοποιείται για να περιγράψει ότι ο μουσικός αξιοποιεί οποιοδήποτε στοιχείο, είτε συγκεκριμένο (π.χ. ρυθμικό - μελωδικό μοτίβο, τονικό σύστημα) ακόμα και το ίδιο το μουσικό όργανο (π.χ. σώμα οργάνου, δοξάρι), είτε αφηρημένο (π.χ. σκέψη, συναίσθημα) προκειμένου να αυτοσχεδιάσει (Pressing, 1984).

Συνεπώς, ο αυτοσχεδιασμός όχι μόνο αποτελεί αφηρημένη ή τυχαία πράξη, αντίθετα, πηγάζει από τις πολιτισμικές αναφορές του μουσικού που αξιοποιεί κατά το δοκούν και σύμφωνα με το προσωπικό του αισθητικό κριτήριο. Γι αυτό το λόγο ο Pressing (1984) θεωρεί τον αυτοσχεδιασμό ως μια συνειρμική διαδικασία (associative process, σελ. 251) στη βάση της οποίας βρίσκεται όλο το γνωστικό υπόβαθρο και πλαίσιο αναφορών του μουσικού. Παρόλα αυτά, σημειώνει ότι σε όλη την παράδοση του αυτοσχεδιασμού έχουν υπάρξει περιπτώσεις που η προκύπτουσα ιδέα, ήταν τόσο καινοφανής και πρωτάκουστη, ώστε αποδόθηκε σε παράγοντες όπως σε κάποιες ξεχωριστές ικανότητες του μουσικού ή σε υπερφυσικές «θεϊκές» δυνάμεις.

Επιπλέον, φαίνεται ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας, καθώς ο μαθητευόμενος ασκείται στη χρήση διαφόρων τεχνικών (π.χ. επανάληψη, αντίστιξη, παραλλαγή), παρατηρώντας ή αντιγράφοντας τον δάσκαλό του. Για παράδειγμα του δίνεται ένα θέμα και προκαλείται να το παραλλάξει με όσους περισσότερους τρόπους μπορεί, τους οποίους έχει ήδη διδαχθεί από τον δάσκαλό του (Pressing, 1984). Συνεπώς, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η κατάκτηση του αυτοσχεδιασμού είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, όπως εκπαίδευση στη μουσική, εξάσκηση στην τεχνική του οργάνου, ακρόαση μουσικών που αυτοσχεδιάζουν, γνώση των μουσικών ιδιωμάτων και στυλ.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Kratus (1991-a) η εμπειρογνωμοσύνη, ως αποτέλεσμα κοπιώδους προσπάθειας, είναι που διαφοροποιεί τον αρχάριο από τον έμπειρο «δεξιοτέχνη» αυτοσχεδιαστή. Εκτιμά δε, ότι ο αυτοσχεδιασμός ως συμπεριφορά, αναπτύσσεται σειριακά, διερχόμενος μια ακολουθία 7 σταδίων (διερεύνηση, αυτοσχεδιασμός προσανατολισμένος στη διαδικασία, αυτοσχεδιασμός προσανατολισμένος στο προϊόν, ρέων αυτοσχεδιασμός, δομημένος, στυλιστικός, προσωπικός αυτοσχεδιασμός, σελ. 39), σε καθένα από τα οποία το άτομο επιδεικνύει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Παράλληλα, πέρα από την κατάκτησή του, ο αυτοσχεδιασμός είναι μια γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει τη διεργασία 1^{ov}) της προσοχής, την οποία ο μουσικός κατευθύνει σε όποιο ερέθισμα κρίνει τη δεδομένη στιγμή σημαντικό για αξιοποίηση και επεξεργασία, 2^{ov}) της μακρόχρονης μνήμης εντός της οποίας βρίσκεται όλο το πλαίσιο αναφορών (εκπαίδευση, προηγούμενη γνώση) από το οποίο αντλείται το υλικό, 3^{ov}) της μνήμης εργασίας, εντός της οποίας γίνεται η επεξεργασία των προηγούμενων γνώσεων και των νέων ιδεών σε ρέοντα χρόνο, ακολουθώντας κάποιες στρατηγικές, για τη λήψη αποφάσεων. Αυτό το τελευταίο στοιχείο (λήψη απόφασης) ουσιαστικά περιλαμβάνει μια ακολουθία μηχανισμών, από τις αισθητηριακές εισόδους έως τις κινητικές εξόδους, όπως: 1^{ov}) αντιληπτική κωδικοποίηση εισερχόμενων αισθητηριακών δεδομένων, 2^{ov}) αξιολόγηση πιθανών απαντήσεων και επιλογή κατάλληλης απάντησης, 3^{ov}) εκτέλεση και συγχρονισμός των επιλεγμένων ενεργειών (Pressing, 1984). Για να περιγράψει τη διαδικασία που ακολουθεί ένα άτομο προκειμένου να αυτοσχεδιάσει στη μουσική ο Pressing (1988) αξιοποιώντας όλα τα ανωτέρω (Pressing, 1984) προτείνει ένα γνωστικό μοντέλο αυτοσχεδιασμού, για τη διατύπωση του οποίου αντλεί υλικό από διάφορους τομείς, όπως φυσιολογία, νευροψυχολογία. Με το μοντέλο του επιχειρεί να απαντήσει στα ερωτήματα πως αυτοσχεδιάζει το άτομο και πως αποκτά τις σχετικές δεξιότητες (Pressing, 1988).

Συνοψίζοντας, ο αυτοσχεδιασμός δεν αποτελεί μια τυχαία, αλλά αντίθετα μια πολύ στοχευμένη συμπεριφορά (Kratus, 1996) η οποία προϋποθέτει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Kratus, 1991-a). Πιο συγκεκριμένα, στον αυτοσχεδιασμό, ανεξάρτητα από το άτομο (αρχάριος ή ειδήμων) που αυτοσχεδιάζει, αξιοποιούνται πολύ στοχευμένα: ρυθμικά-μελωδικά μοτίβα, μουσικά όργανα και φωνή, στοιχεία που απαντώνται σε κάθε είδους μουσική συμπεριφορά. Αυτό που διαφοροποιεί τον αυτοσχεδιασμό από άλλα είδη, όπως τη σύνθεση είναι ότι ο μουσικός δεν χρησιμοποιεί την επανάληψη, καθώς το επόμενο γεγονός αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου. Τέλος, υπάρχει συγκεκριμένη οριοθέτηση (προσωπική,

αισθητική, συστημική) εντός της οποίας δύναται να επιλέξει ο μουσικός μέσα από πλήθος επιλογών την καταλληλότερη κατά το δοκούν (Kratus, 1996). Η ανωτέρω τοποθέτηση, κατά τη γνώμη μας είναι σημαντική και συμβάλλει στην απομυθοποίηση του αυτοσχεδιασμού ως είδους, ότι είναι κάτι αφηρημένο, απρόσιτο και απραγματοποίητο. Αντίθετα ο Kratus (1996) βάζει κατά τη γνώμη μας τον αυτοσχεδιασμό στη σωστή του βάση, ότι δηλαδή αποτελεί συμπεριφορά, εκούσιας και στοχοκατευθυνόμενης αξιοποίησης μουσικού υλικού σε ρέοντα χρόνο, χωρίς επαναλήψεις, αποτέλεσμα επιλογής (λήψης απόφασης, όπως είδαμε σύμφωνα με τον Pressing 1984) μέσα από πλήθος πιθανών καταστάσεων.

Πάντως, σε ότι αφορά στα παιδιά, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο και σε ποιο βαθμό, η εμπειρία τους όταν αυτοσχεδιάζουν είναι αντίστοιχη με αυτήν των ενηλίκων (Burnard, 2000). Ο Kratus (1996) υποστήριξε ότι τα παιδιά, ακόμα και προσχολικής ηλικίας, αυτοσχεδιάζουν, καθώς δύναται να χρησιμοποιήσουν εκούσια και στοχευμένα το μουσικό υλικό, ωστόσο το αποτέλεσμα είναι διαφορετικό από αυτό των ενηλίκων, καθώς αντικατοπτρίζει τους γνωστικούς περιορισμούς που έχουν (βλέπε σελ. 32-33, της πτυχιακής εργασίας), όπως φαίνεται από την εκτεταμένη χρήση της επανάληψης, γεγονός που ειδικά παλαιότερα εμπόδιζε τη διάκριση σύνθεσης –αυτοσχεδιασμού στην παιδική ηλικία. Επομένως, καταλήγει ο Kratus (1996) το ερώτημα δεν είναι αν αυτοσχεδιάζουν τα παιδιά, αλλά ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Kanellopoulos (1999) ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών δεν συνιστά διαδικασία που πραγματοποιείται σε πολιτισμικό κενό. Αντίθετα, πρόκειται για μια διαδικασία που ακόμα και στην περίπτωση του κατά μόνας αυτοσχεδιασμού, το παιδί αξιοποιεί υλικό που σταδιακά έχει εσωτερικεύσει από το ευρύτερο περιβάλλον, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με αυτό. Συνεπώς με τα ανωτέρω είναι τα αποτελέσματα έρευνας της Burnard (2002) σε παιδιά ηλικίας 12 ετών, τα οποία ενεπλάκησαν σε ομαδικό ελεύθερο αυτοσχεδιασμό. Φάνηκαν να μοιράζονται κοινές απόψεις για μεγάλο εύρος θεμάτων, όπως ο

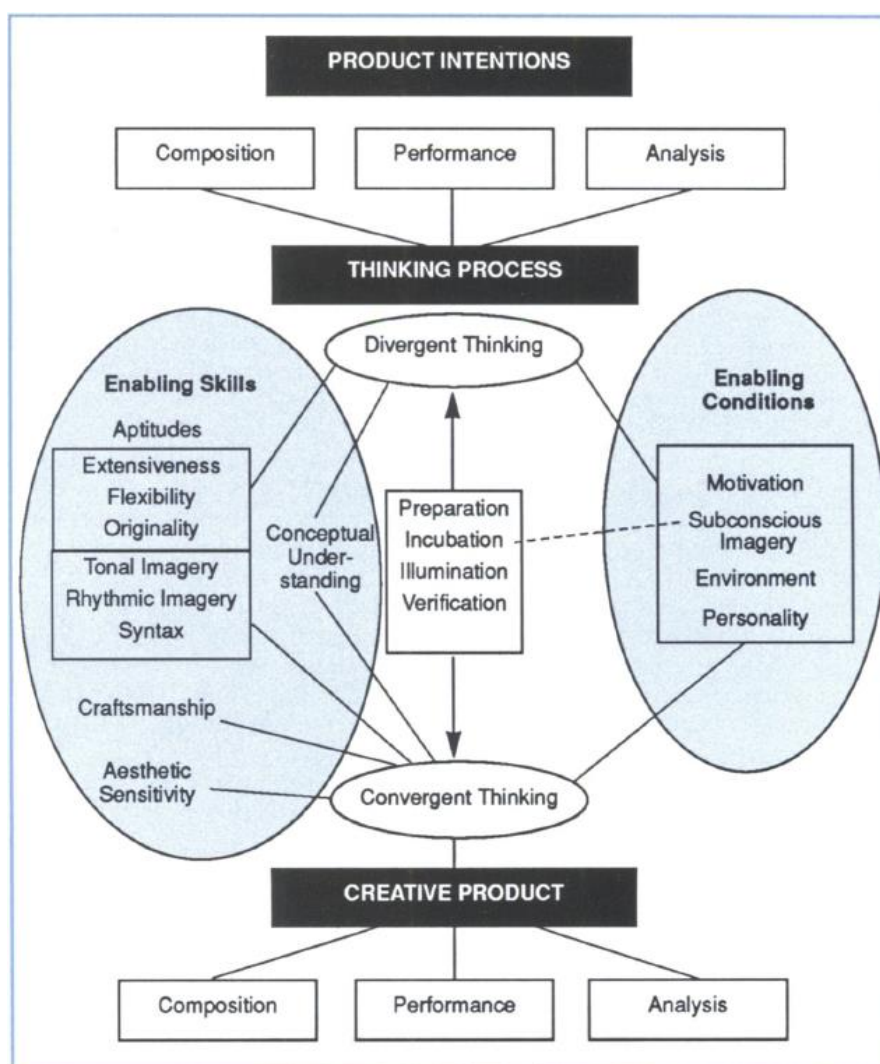
καθορισμός των ρόλων (αρχηγού ή μέλους) μέσα στην ομάδα, η σειρά εισόδου καθενός, τα μοτίβα που θα χρησιμοποιούσαν, ο χρόνος που θα είχε καθένα για να παίξει και να εκφράσει τις μουσικές του ιδέες.

Το ερώτημα του κατά πόσο ο αυτοσχεδιασμός προωθεί τη δημιουργική σκέψη στη μουσική έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές (πχ Hickey, 2002. Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, ερευνητές μελέτησαν την επίδραση του αυτοσχεδιασμού -είτε στο άτομο (πχ Koutsoupidou & Hargreaves, 2009), είτε στην ομάδα (πχ Beegle, 2010. Burnard, 2000. Wiggins, 1994)- ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στη μουσική στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνά τους οι Koutsoupidou & Hargreaves (2009) βρήκαν ότι σε παρέμβαση διάρκειας 6 μηνών που πραγματοποίησαν σε παιδιά ηλικίας 6 ετών, ο αυτοσχεδιασμός είχε μεγάλη επίδραση στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στη μουσική. Επίσης, η Beegle (2010) βρήκε ότι ο αυτοσχεδιασμός είχε επίδραση στην προώθηση της καλλιέργειας της ομαδικής δημιουργικότητας, όπως φάνηκε από την αλληλεπίδραση που είχαν μεταξύ τους ολιγομελείς (4 ατόμων) ομάδες παιδιών 5ης τάξης. Σε ανάλογα συμπεράσματα, είχε καταλήξει νωρίτερα η Burnard (2000) πραγματοποιώντας μια εθνογραφική έρευνα σε παιδιά ηλικίας 12 ετών προκειμένου να μελετήσει τις απόψεις τους σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση. Επίσης, ο Kanellopoulos (1999) σε εθνογραφική έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά ηλικίας 8 ετών, για διάστημα 5 μηνών, μελέτησε την επίδραση του ελεύθερου ομαδικού αυτοσχεδιασμού στις απόψεις τους σχετικά με τη διερεύνηση της φύσης της μουσικής και περαιτέρω με τη δημιουργία μουσικής. Θα ήταν βάσιμο να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες αναστοχαζόμενα την εμπειρία τους και αντιμετωπίζοντας τη μουσική ως μια ανοιχτή και προσβάσιμη από όλα τα μέλη της κοινότητας διαδικασία. Συνεπώς, ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός συνέβαλε σε έναν πολύ δημιουργικό τρόπο θέασης της διαδικασίας δημιουργίας μουσικής.

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Περιγραφή Μοντέλου

Το μοντέλο που περιγράφει τη δημιουργική σκέψη στη μουσική είναι το Model of Creative Thinking Process in Music το οποίο αναπτύχθηκε από τον Webster. Είναι αντιπροσωπευτικό της διαδικασίας δημιουργικής σκέψης για τη μουσική σε παιδιά και ενήλικες, λαμβάνοντας υπόψη τις ποιοτικές αλλαγές των διαφόρων πτυχών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου (Webster, 1990, σελ. 23). Στην αρχική του μορφή είναι όπως φαίνεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2. Model of Creative Thinking Process in Music (Webster, 1990, σελ. 23)

Αποτελείται από τρία ευδιάκριτα επίπεδα, ήτοι:

1) την Πρόθεση για Παραγωγή Προϊόντος (Product Intention) που περιλαμβάνει τη σύνθεση (Composition), την επιτέλεση (Performance), την ανάλυση (ακουστική - γραπτή) (Listening-Written Analysis) (Webster, 1990).

2) τη Διεργασία Σκέψης (Thinking Process) με διακριτά στοιχεία αυτά της αποκλίνουσας (Divergent Thinking) και συγκλίνουσας (Convergent Thinking) σκέψης, καθένα από τα οποία επικοινωνεί, στα άκρα του μοντέλου αριστερά – δεξιά αυτού με: α) Ενεργοποιητικές Δεξιότητες (Enabling Skills), στις οποίες υπάγονται η Έφεση ή κλίση (Aptitudes) [περιλαμβάνει την Διάρκεια (Extensiveness), Ευελιξία (Flexibility), Πρωτοτυπία (Originality), Τονικές – Ρυθμικές εικόνες (Tonal – Rhythmic Imagery), Συντακτικό (Syntax)], η Εννοιολογική Κατανόηση (Conceptual Understanding), η Δεξιοτεχνία (Craftsmanship), η Αισθητική Ευαισθησία (Aesthetic Sensitivity). β) Ενεργοποιητικές Καταστάσεις (Enabling Conditions), στις οποίες υπάγονται τα Κίνητρα (Motivation), οι Υποσυνείδητες Εικόνες (Subconscious Imagery), το περιβάλλον (Environment), η Προσωπικότητα (Personality). Στο κέντρο της Διεργασίας της Σκέψης βρίσκονται τα στάδια της Προετοιμασίας (Preparation), επώασης (Incubation), ενόρασης (Illumination), επαλήθευσης (Verification) (Webster, 1990).

3) Δημιουργικό Προϊόν (Creative Product), που περιλαμβάνει τη Μουσική Σύνθεση (Composition), την Επιτέλεση (Performances) και την Ανάλυση (Analysis) (Webster, 1990).

Έτσι λοιπόν, απαρχή για την δημιουργία ενός μουσικού προϊόντος (τελευταίο επίπεδο) είναι η πρόθεση του ατόμου (πρώτο επίπεδο), ώστε να εμπλακεί σ' αυτήν τη διαδικασία, μεσολαβώντας του δευτέρου επιπέδου, το οποίο περιγράφει λεπτομερώς τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας (Webster, 1990).

Στο δεύτερο επίπεδο του μοντέλου στη διεργασία της σκέψης, που περιγράφει τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα, αναφέρεται ότι αρχικά το άτομο πρέπει να στηριχτεί σε

δεξιότητες που κατέχει οι οποίες αποτελούν τη βάση της μουσικής νοημοσύνης. Οι δεξιότητες αυτές είναι πάντα ενεργοποιημένες για αλληλεπίδραση με τη διεργασία της σκέψης. Μια βασική δεξιότητα είναι η κλίση ή έφεση στη μουσική, η οποία επηρεάζεται από το περιβάλλον του ατόμου από την πρώιμη παιδική ηλικία ενδεχομένως μέχρι και την πρώιμη ενήλικη ζωή. Η κλίση ή έφεση απαντάται στη συγκλίνουσα μουσική σκέψη και σχετίζεται με την ικανότητα για αναγνώριση ρυθμικών – μελωδικών μοτίβων και στη μουσική σύνταξη (ευαισθησία στη συνολική μουσική μορφή). Επιπλέον, η κλίση ή έφεση απαντάται στην αποκλίνουσα μουσική σκέψη και σχετίζεται με τον ευφάνταστο και εφευρετικό τρόπο αξιοποίησης των παραμέτρων της μουσικής, ήτοι: 1) Μουσική Διάρκεια (Musical Extensiveness) που ορίζεται ως η χρονική διάρκεια που θα αφιερώσει το άτομο για μια ευφάνταστη μουσική δημιουργία, 2) Μουσική Ευελιξία (Musical Flexibility) που ορίζεται ως το εύρος της μουσικής έκφρασης με όρους: δυναμικής (σιγά/δυνατά), τέμπο (αργά/γρήγορα) και τονικού ύψους (χαμηλά/ψηλά), 3) Μουσική Πρωτοτυπία (Musical Originality) που ορίζεται ως ο ασυνήθιστος και καινοφανής τρόπος μουσικής έκφρασης. Αυτές οι δεξιότητες είναι εν πολλοίς έμφυτες, ωστόσο καλλιεργούνται σε ένα βαθμό με την κατάλληλη εκπαίδευση (Webster, 1990).

Η Εννοιολογική Κατανόηση (Conceptual understanding) αναφέρεται στο γνωστικό περιεχόμενο της μουσικής, συγκεκριμένα στη γνώση των γεγονότων που συνιστούν την ουσία της μουσικής κατανόησης. Η Δεξιολογία (craftsmanship) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για επίδειξη πραγματικής γνώσης σε σύνθετα μουσικά έργα. Η Αισθητική Ευαισθησία (Aesthetic Sensitivity) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προχωρά σε βαθύτερο επίπεδο κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες ηχητικές δομές, μια δεξιότητα που επιδεικνύεται στο σύνολο του μουσικού έργου. Η Εννοιολογική Κατανόηση, η Δεξιολογία και η Αισθητική Ευαισθησία, αναπτύσσονται με την ηλικία και την εμπειρία, ωστόσο η μεταφορά τους στη Μουσική

Δημιουργία δεν είναι αυτόματη. Γι αυτό το λόγο θα πρέπει ν' αποτελέσουν στόχο για τον εκπαιδευτικό μουσικής, ώστε να τις καλλιεργήσει στους μαθητές του (Webster, 1990).

Οι Ενεργοποιητικές Καταστάσεις (Enabling Conditions), αναφέρονται σε καταστάσεις που δε σχετίζονται με τη μουσική, ενώ ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και αλληλεπιδρούν με τις μουσικές δεξιότητες. Μια από αυτές είναι τα κίνητρα (Motivation), τα οποία περιλαμβάνουν τις ορμές (drives) (εσωτερικές – εξωτερικές) που συμβάλλουν ώστε το άτομο να παραμένει εστιασμένο στο έργο. Οι υποσυνείδητες εικόνες (subconscious imagery) αναφέρονται στη δραστηριότητα του νου που πραγματοποιείται κάτω από το επίπεδο της συνείδησης, που τροφοδοτεί με πληροφορίες τη διεργασία της σκέψης, ειδικά όταν το άτομο επιτελεί συνειδητά κάποιο άλλο έργο. Η Προσωπικότητα (Personality) αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που απαντώνται σε δημιουργικά άτομα, όπως η οξυδέρκεια, η ανάλυση ρίσκου, η αίσθηση του χιούμορ, ο αυθορμητισμός, η αρέσκεια στην πολυπλοκότητα, η ανοιχτότητα και τα οποία φαίνεται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ενεργοποίηση της διεργασίας της σκέψης. Το Περιβάλλον (Environment) αναφέρεται σε πλήθος χαρακτηριστικών πόρων διαθέσιμων στο άτομο, όπως οικονομική κατάσταση, οικογενειακή υποστήριξη, πρόσβαση σε μέσα, μουσικά όργανα, πίεση συνομηλίκων, κοινωνικές προσδοκίες, οι οποίοι συμβάλλουν στην διεργασία της σκέψης (Webster, 1990).

Στο κέντρο της διεργασίας της σκέψης, βρίσκονται τα στάδια που συμβαίνουν μεταξύ συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Το στάδιο της Προετοιμασίας (Preparation), αναφέρεται στο χρόνο που διαθέτει το άτομο πειραματιζόμενο με τις μουσικές του ιδέες. Το στάδιο της Επώασης (Incubation) αναφέρεται στην χρονική απόσταση που παίρνει το άτομο από την ενασχόληση με τις μουσικές του ιδέες. Το στάδιο της Ενόρασης (Illumination) αναφέρεται στην εύρεση της κατάλληλης λύσης στην οποία καταλήγει το άτομο. Τέλος το στάδιο της Επαλήθευσης (Verification) αναφέρεται στην οργανωμένη ενασχόληση του

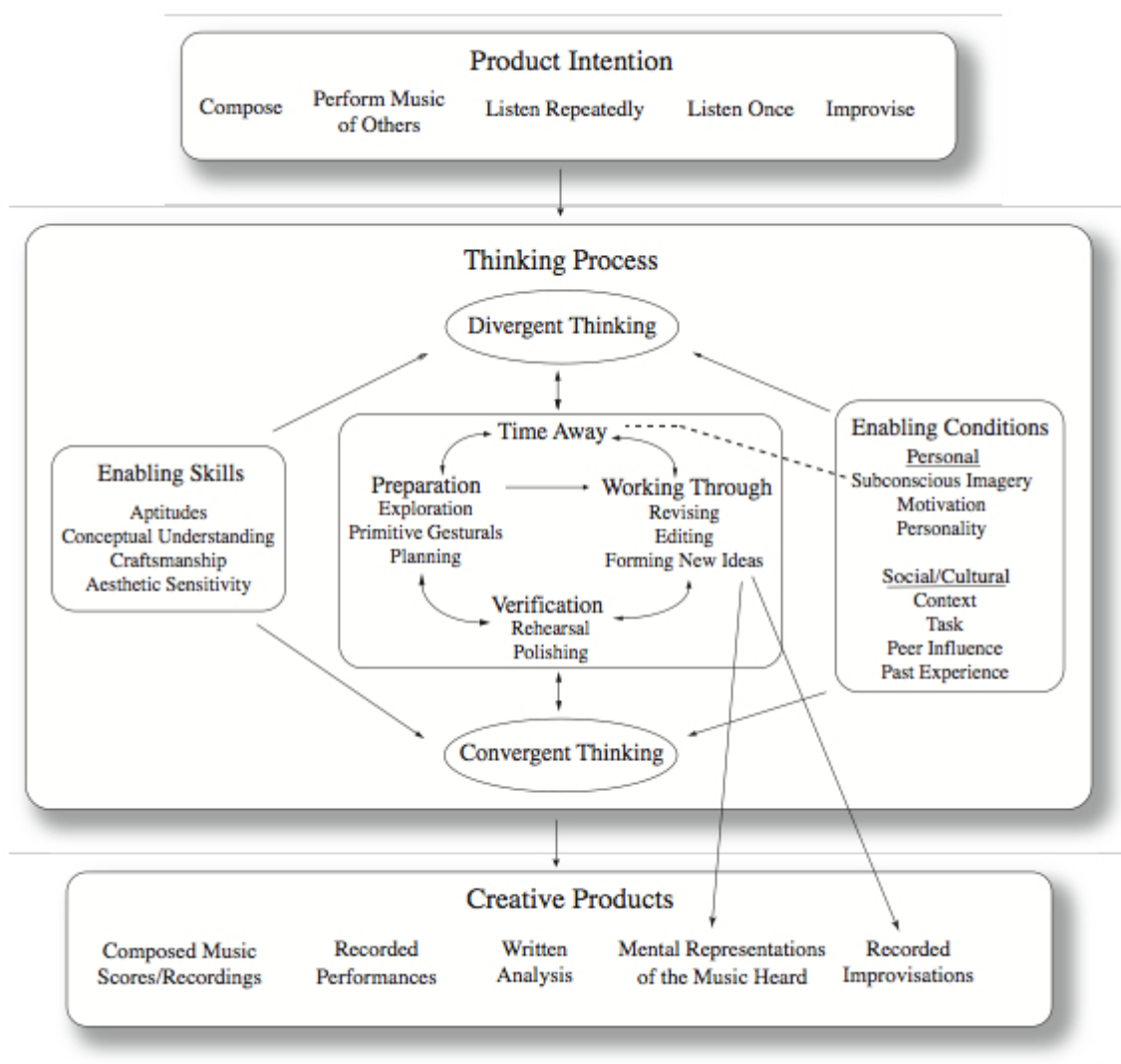
ατόμου με τις μουσικές του ιδέες, προκειμένου να επαληθεύσει την καταλληλότητα των λύσεων του σταδίου της Ενόρασης (Webster, 1990).

Το μοντέλο δεν περιορίζεται μόνο στην αναφορά των στοιχείων που το απαρτίζουν, αλλά αποτυπώνει και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Στο στάδιο της διεργασία της σκέψης φαίνεται ότι από τις ενεργοποιητικές δεξιότητες στον τομέα της κλίσης/έφεσης οι τονικές – ρυθμικές εικόνες και το συντακτικό σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την συγκλίνουσα σκέψη, ενώ η ευελιξία, η διάρκεια και η πρωτοτυπία σχετίζονται με την αποκλίνουσα σκέψη. Η τονική – ρυθμική εικόνα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για τονική – ρυθμική αναπαράσταση του ήχου στη μνήμη και ικανότητα αναγνώρισης τονικών – ρυθμικών αλλαγών. Το συντακτικό αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί μουσικές εκφράσεις στηριζόμενο για τη δημιουργία τους σε μια συντακτική λογική αξιοποιώντας μοτίβα διαμορφωμένα μέσω μουσικής επανάληψης, ακολουθίας, αντίθεσης. Η κατανόηση του συντακτικού αποτελεί πρώιμη ένδειξη κατάκτησης της αισθητικής ευαισθησίας πριν την επίσημη εκπαίδευση του ατόμου. Η δεξιότητα σχετίζεται περισσότερο με τη συγκλίνουσα σκέψη διότι απαιτείται προσεκτικός χειρισμός του μουσικού υλικού με σειριακό τρόπο, ενώ η αισθητική ευαισθησία σχετίζεται και με τους δυο τρόπους (συγκλίνουσας – αποκλίνουσας) σκέψης. Τους δυο τρόπους σκέψης επηρεάζει η εννοιολογική κατανόηση, ενώ οι δεξιότητες: ευελιξία, διάρκεια και πρωτοτυπία, σχετίζονται περισσότερο με την αποκλίνουσα σκέψη (Webster, 1990).

Σημερινή μορφή μοντέλου

Στη σημερινή του μορφή είναι όπως φαίνεται στην εικόνα 3 και χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας του ιδίου (<http://www.peterrwebster.com/>). (Webster, 2004)

Model of Creative Thinking Process in Music
Peter R. Webster



March, 2004

Εικόνα 3. Σημερινή μορφή μοντέλου.

Αποτελείται από τρία ευδιάκριτα επίπεδα, ήτοι:

1) την Πρόθεση για Παραγωγή Προϊόντος (Product Intention) που περιλαμβάνει τη σύνθεση (Compose), την επιτέλεση μουσικής άλλων (Perform Music of Others), την επανειλημμένη (Listen Repeatedly) και άπαξ (Listen Once) ακρόαση και τον αυτοσχεδιασμό (Improvise) (Webster, 2004).

2) τη Διαδικασία Σκέψης (Thinking Process) με διακριτά στοιχεία αυτά της συγκλίνουσας (Divergent Thinking) και αποκλίνουσας (Convergent Thinking) σκέψης, καθένα από τα οποία επικοινωνεί με: α) Ενεργοποιητικές Δεξιότητες (Enabling Skills), στις οποίες υπάγονται η Έφεση (Aptitudes), η Εννοιολογική Κατανόηση (Conceptual Understanding), η Δεξιοτεχνία (Craftsmanship), η Αισθητική Ευαισθησία (Aesthetic Sensitivity). β) Ενεργοποιητικές Συνθήκες (Enabling Conditions) που διακρίνονται β.1) στις Προσωπικές (Personal), στις οποίες υπάγονται οι Υποσυνείδητες Εικόνες (Subconscious Imagery), τα Κίνητρα (Motivation) η Προσωπικότητα (Personality), και β.2) στις Κοινωνικό-Πολιτισμικές (Social/Cultural), στις οποίες υπάγονται το Πλαίσιο (Context), η Δοκιμασία/Έργο (Task), η Επίδραση των Συνομηλίκων (Peer Influence) και η Προηγούμενη Εμπειρία (Past Experience). γ) Διάσταση του Χρόνου, στην οποία υπάγονται γ.1) το στάδιο της Προετοιμασίας (Preparation) που περιλαμβάνει τη Διερεύνηση (Exploration), τις Πρωτόγονες Χειρονομίες (Primitive Gestures), τον Προγραμματισμό (Planning), γ.2) το στάδιο της Εργασίας Μέσω (Working Through): Αναθεώρησης/Επανάληψης (Revising), Επεξεργασίας (Editing), Δημιουργίας Νέων Ιδεών (Forming New Ideas) και γ.3) το στάδιο της Επιβεβαίωσης/Επαλήθευσης (Verification) που περιλαμβάνει την Εξάσκηση (Rehearsal) και Βελτίωση/Τελειοποίηση (Polishing) (Webster, 2004).

3) Πρωτότυπο Προϊόν (Creative Products), που περιλαμβάνει τη Μουσική Σύνθεση παρτιτούρα/ηχογράφηση (Composed Music Scores/Recordings), Ηχογραφημένη Επιτέλεση (Recorded Performances), Γραπτή Ανάλυση (Written Analysis), Νοητική Αναπαράσταση Μουσικής Ακρόασης (Mental Representations of the Music Heard), Ηχογραφημένους Αυτοσχεδιασμούς (Recorded Improvisations) (Webster, 2004).

Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις

Βάση για τη διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων αποτέλεσαν όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα. Συγκεκριμένα, θελήσαμε να μελετήσουμε τη δημιουργική σκέψη στη μουσική παιδιών, όπως αυτή περιγράφεται στο μοντέλο Model of Creative Thinking Process in Music που αναπτύχθηκε από τον Webster. Σύμφωνα με τον Webster (1990, 2004) το μοντέλο είναι αντιπροσωπευτικό της διαδικασίας δημιουργικής σκέψης για τη μουσική σε παιδιά και ενήλικες, λαμβάνοντας υπόψη τις ποιοτικές αλλαγές των διαφόρων πτυχών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι διεργασίες της δημιουργικής σκέψης στη μουσική εξαρτώνται από τις ενεργοποιητικές δεξιότητες (κλίση ή έφεση, εννοιολογική κατανόηση, δεξιότητες, αισθητική ευαισθησία) του ατόμου και τις ενεργοποιητικές συνθήκες (π.χ. κίνητρα, υποσυνείδητες εικόνες, υποστηρικτικό περιβάλλον, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) (Webster, 1990, 2004).

Στηριζόμενοι στη βασική αρχή του μοντέλου, ότι δηλαδή η δημιουργική σκέψη στη μουσική ενός ατόμου μετακινείται από τη συγκλίνουσα στην αποκλίνουσα σκέψη, θελήσαμε να διακρίνουμε τις μουσικές αναπαραστάσεις σε παιδιά, μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, εμπλέκοντάς τα ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες. Προκειμένου να διαπιστώσουμε την επίδραση των ενεργοποιητικών δεξιοτήτων και συνθηκών των παιδιών στη μουσική τους δημιουργία θελήσαμε να μελετήσουμε την επίδραση του αυτοσχεδιασμού. Σύμφωνα με την Hickey (2002) ο αυτοσχεδιασμός ως είδος αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας, δύναται να βοηθήσει στην κατανόηση της δημιουργικότητας στην μουσική. Πρόσφατα, σε έρευνα των Sovansky, Wieth, Francis, και McIlhagga (2016) φάνηκε ότι η ενασχόληση και μόνο με τη μουσική δε συνδέεται απαραίτητα με τη δημιουργικότητα. Αντίθετα, αυτό που πραγματικά συνδέεται με τη δημιουργικότητα και ειδικά με την αποκλίνουσα σκέψη είναι η ποιότητα της επαφής που έχει ένα άτομο που ασχολείται με τη μουσική και όχι αυτό καθαυτό το αντικείμενο της μουσικής. Δηλαδή, η εμπλοκή με την

διαδικασία δημιουργίας μουσικής, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση αποτελούν στοιχεία που προωθούν τη δημιουργικότητα στην μουσική.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε ήταν, αν παρέμβαση πλούσια σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες διάρκειας μόλις 2 μηνών θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών στη μουσική, όπως αυτή θα μετριόταν με το εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (Measure of Creative Thinking in Music, MCTM-II) του Webster (1994). Το εν λόγω εργαλείο επρόκειτο να χορηγηθεί σε 2 διαφορετικές χρονικές περιόδους πριν και μετά την παρέμβαση, σε 2 ομάδες (πειραματική – ελέγχου) μαθητών Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, θελήσαμε να εξετάσουμε αν εμπλεκόμενη η πειραματική ομάδα από την εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου, σε πρόγραμμα εμπλουτισμένο με δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, βασισμένο στο βιβλίο μουσικής Γ΄ & Δ΄ τάξης, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2001), θα έδειχνε περισσότερη δημιουργικότητα στη μουσική σκέψη συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Η κύρια υπόθεσή μας είναι ότι ο αυτοσχεδιασμός θα έχει επίδραση στη δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς αναμένεται μετά την παρέμβαση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, να σημειώσουν αυξημένες επιδόσεις σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογούν τη δημιουργική σκέψη στη μουσική, όπως: Μουσική Διάρκεια, Μουσική Ευελιξία, Μουσική Πρωτοτυπία, Μουσική Σύνταξη. Ταυτόχρονα, η ομάδα ελέγχου αναμένεται να μην σημειώσει άνοδο του μέσου όρου σε καμία από τις εξεταζόμενες μουσικές παραμέτρους. Οι Koutsouridou και Hargreaves (2009) πραγματοποίησαν παρέμβαση διάρκειας 6 μηνών σε μια ομάδα μαθητών που ενεπλάκησαν σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) είχαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους.

Στη δική μας περίπτωση, υποθέτουμε ότι το σύντομο χρονικό διάστημα, μόλις 2 μηνών διάρκειας της παρέμβασης θα είναι ικανό να πυροδοτήσει διεργασίες στη δημιουργική σκέψη των παιδιών που υπό κανονικές συνθήκες ένα τυπικό δασκαλοκεντρικό περιβάλλον δεν μπορεί. Αναμένεται δηλαδή, ότι η εμπλοκή των παιδιών της πειραματικής ομάδας με αυτοσχεδιαστικές μουσικές δραστηριότητες, θα τα οδηγήσει σε έναν περισσότερο δημιουργικό τρόπο σκέψης, όπως αυτός αποτιμάται με το μοντέλο που περιγράφει τις διεργασίες της δημιουργικής σκέψης στη μουσική του Webster (1994). Την ίδια στιγμή το δασκαλοκεντρικό περιβάλλον, της ομάδας ελέγχου αναμένεται να δείξει όχι μόνο ότι δεν προάγει τις γνωστικές διεργασίες, αλλά αντίθετα τις καθυστερεί. Ένα πιο ελεύθερο μαθητοκεντρικό περιβάλλον, με περισσότερες ευκαιρίες προσωπικής εμπλοκής και πειραματισμού σε συνδυασμό με την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, ωθεί τα παιδιά σε γνωστικές κατακτήσεις και επιπλέον τα παρωθεί και τα κινητοποιεί περαιτέρω.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 18 μαθητές Γ΄ τάξης Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου σε Δήμο των Βορείων προαστίων. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 8 μαθητές (4 κορίτσια – 4 αγόρια) και η πειραματική από 10 μαθητές (6 κορίτσια – 4 αγόρια). Ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών είναι 8,25 ετών για την πειραματική ομάδα και 8,44 αντίστοιχα, για την ομάδα ελέγχου.

Το αρχικό δείγμα ήταν μεγαλύτερο κατά 4 άτομα για έκαστη ομάδα (14 πειραματική – 12 ελέγχου). Ωστόσο, 4 άτομα (3 κορίτσια – 1 αγόρι) από την πειραματική ομάδα αποκλείστηκαν, καθώς, δεν κατέστη δυνατή η επαναληπτική χορήγηση του εργαλείου μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, ενώ για τα 4 άτομα της ομάδας ελέγχου, δεν κατέστη δυνατή καμία (πριν – μετά την παρέμβαση) χορήγηση του εργαλείου. (Η αδυναμία συμπερίληψης όλων των συμμετεχόντων του δείγματος θα συζητηθεί στους περιορισμούς της έρευνας)

Για τη σύσταση των δυο ομάδων (πειραματική – ελέγχου) ακολουθήθηκε ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός. Σύμφωνα με τους Campbell και Stanley (1963) υπάρχουν φυσικά κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως σχολικές τάξεις, κλινικές νοσοκομείων, κοινότητες στα οποία ο ερευνητής δεν μπορεί να έχει τον απόλυτο έλεγχο των μεταβλητών που του εξασφαλίζει ο πειραματικός σχεδιασμός εντός εργαστηρίου. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιήσει τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό για τη συλλογή των δεδομένων, εξασφαλίζοντας ικανοποιητικό έλεγχο που προσομοιάζει με τον πειραματικό σχεδιασμό. Βάσει του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού εκτιμάται ότι οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) που συμμετέχουν στην έρευνα είναι κατά το δυνατόν ισοδύναμες ως προς όλες τις μεταβλητές (ηλικία, φύλο, νοητικό-γνωστικό επίπεδο) που θα μπορούσαν να επηρεαστούν από την ανεξάρτητη μεταβλητή ή παρέμβαση (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Η επιλογή των τμημάτων (Γ1 - Γ3) έγινε ύστερα από συζήτηση και με τη σύμφωνη γνώμη μεταξύ του Διευθυντού του σχολείου, των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων τμημάτων και της εκπαιδευτικού μουσικής, η οποία διδάσκει και στα δυο τμήματα και θα πραγματοποιούσε την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσαν παράγοντες όπως, ιδιομορφία προγράμματος, προγραμματισμένες επισκέψεις, συμμετοχή σε άλλα προγράμματα.

Ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των παιδιών, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι είναι μαθητές ιδιωτικού δημοτικού σχολείου στα βόρεια προάστια της Αττικής, κάτι το οποίο συνεπάγεται ετήσια δίδακτρα. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να θεωρούμε ότι οι οικογένειες των συγκεκριμένων παιδιών βρίσκονται στο μεσαίο και ανώτερο οικονομικό επίπεδο. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές από το δείγμα (Γ1-6/10, Γ3-3/8) παρακολουθούν μαθήματα μουσικής εκτός σχολείου. Συνεπώς, συνεκτιμώντας όλα τα ανωτέρω, ενδέχεται ο τρόπος διαβίωσης των παιδιών εντός του συγκεκριμένου κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος να τα έχει επηρεάσει και κινητοποιήσει ανάλογα.

Ερευνητικό Εργαλείο

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (ΕΜΔΣΜ) (Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II) του Webster (1994). Το πρώτο βήμα που πραγματοποιήσαμε, κατόπιν επικοινωνίας με τον αμερικανό καθηγητή – ερευνητή Webster, ήταν η εξασφάλιση άδειας χρήσης του εν λόγω εργαλείου.

Βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας που προηγήθηκε, αλλά ύστερα και από την επικοινωνία μας με τον καθηγητή – ερευνητή Webster, το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική ΕΜΔΣΜ (Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II) (Webster, 1994) δεν έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, αμέσως

μετά την άδεια χρησιμοποίησής του, ακολουθήσαμε την ενδεδειγμένη σε αυτές τις περιπτώσεις διαδικασία.

Πρώτο στάδιο ήταν να μεταφράσουμε το εργαλείο από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Δεύτερο στάδιο ήταν να δώσουμε το μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα κείμενο σε μεταφράστρια, για να το μεταφράσει στην αγγλική. Στο τρίτο στάδιο συγκρίναμε κάθε μια μόνη της (μεταφράστρια – ερευνήτρια) τα δυο αγγλικά κείμενα (πρωτότυπο – μεταφρασμένο), για τον εντοπισμό τυχόν διαφορών μεταξύ τους ή νοηματικών ασαφειών. Στο τελευταίο στάδιο, συναντηθήκαμε (μεταφράστρια – ερευνήτρια) και αντιπαραβάλαμε τα δυο αγγλικά κείμενα (πρωτότυπο – μεταφρασμένο) με το ελληνικό, αποσαφηνίζοντας κάποια σημεία, προκειμένου να βεβαιωθούμε ότι πράγματι κατά τη μετάφρασή του από την αγγλική στην ελληνική, το μεταφρασμένο κείμενο, εξακολουθεί να έχει το ίδιο περιεχόμενο με το πρωτότυπο.

Αναφορικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου, έχουν συγκεντρωθεί δεδομένα από πολλές έρευνες (π.χ. Webster 1983, 1987, 1988, 1990 και Swanner, 1985). Ως προς την αξιοπιστία των παραγόντων της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και Μουσικής Σύνταξης (ΜΣ) οι συντελεστές κυμαίνονται μεταξύ του .53 με .78 με μέσο όρο το .70. Η εσωτερική αξιοπιστία, μετρημένη με το συντελεστή Cronbach Alpha κυμαίνεται από το .45 έως το .80 με μέσο όρο το .65 (.69 για την πιο πρόσφατη έκδοση). Η δοκιμή επαναξιολόγησης της αξιοπιστίας δείχνει εύρος που κυμαίνεται μεταξύ του .56 έως .79 με μέσο όρο το .76 (Webster, 1994).

Η εγκυρότητα του περιεχομένου θεμελιώθηκε από μια ομάδα ειδικών αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς μουσικής, συνθέτες και ψυχολόγους οι οποίοι συναντήθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές περιστάσεις για να επανεξετάσουν το εργαλείο, να ελέγξουν τις πιλοτικές ταινίες και τις διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς και να προτείνουν βελτιώσεις. Προκειμένου να αποδειχθεί η δομική εγκυρότητα του εργαλείου, επανεξετάστηκαν οι

βαθμολογίες των παραγόντων του εργαλείου που χορηγήθηκε για πρώτη φορά το 1980 (Webster, 1983) για να αποφασιστεί η σκοπιμότητα μείωσης παραγόντων. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι κάθε παράγοντας συμβάλλει σημαντικά σε δυο καθολικούς παράγοντες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την θεωρητική ύπαρξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Συνέχιση της μελέτης για τη δομή των παραγόντων είναι αντιπροσωπευτική στην έρευνα των Baltzer, 1990 και Webster, 1990. Κάποια εμπειρική εγκυρότητα υπάρχει με τη μορφή ισχυρών συσχετισμών ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών μουσικής για την αποκλίνουσα σκέψη και βαθμολογιών στο εργαλείο, αλλά αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Όλες οι έρευνες δείχνουν έλλειψη συσχέτισης μεταξύ μουσικής έφεσης και ΕΜΔΣΜ (Webster, 1994).

Το εργαλείο αποτελείται από μια σειρά 10 δοκιμασιών που βαθμολογούνται, κατανεμημένων σε τρία μέρη: διερεύνηση, εφαρμογή, σύνθεση. Οι δοκιμασίες εξελίσσονται προοδευτικά από το απλούστερο στο δυσκολότερο με όρους αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η ατμόσφαιρα του εργαλείου είναι παιγνιώδης χωρίς καμία ένδειξη ότι αναμένονται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το κείμενο που χρησιμοποιείται από τον χορηγητή είναι τυποποιημένο για όλα τα παιδιά και δίνονται κάποια μοντέλα επίδοσης συμπεριφοράς (Webster, 1994).

Το πρώτο μέρος της διερεύνησης, είναι σχεδιασμένο ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση των οργάνων και την διευθέτησή τους στο χώρο. Περιλαμβάνει τις δοκιμασίες 1 έως 3. Οι μουσικές παράμετροι που διερευνώνται πρωτίστως εδώ είναι: τονικό ύψος (χαμηλά/ψηλά), τέμπο (αργά/γρήγορα), δυναμική (σιγά/δυνατά). Οι δοκιμασίες σ' αυτό το μέρος περιλαμβάνουν τις εικόνες της βροχής που πέφτει σ' έναν κουβά, ενός μαγικού ανελκυστήρα που ανεβαίνει γρήγορα και ενός φορτηγού που πλησιάζει από μακριά (Webster, 1994).

Για παράδειγμα, πριν την 1η δοκιμασία, ο ερευνητής απευθύνει στο παιδί το εξής κείμενο: *«Έλα να παίξουμε ένα παιχνίδι. Ας υποθέσουμε ότι βρίσκεσαι έξω και αρχίζει να βρέχει. Κάθεσαι στο έδαφος δίπλα σε ένα μεταλλικό κουβά και οι σταγόνες της βροχής αρχίζουν πέφτουν μέσα στον κουβά. Μπορείς να κάνεις ήχους στις ξύλινες ράβδους, που να ακούγονται σαν τις σταγόνες που πέφτουν στον κουβά;»* (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

«Τώρα, ας υποθέσουμε ότι βρίσκεσαι δίπλα από τον κουβά κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης καταιγίδας. Πώς θ' ακουγόταν η βροχή πέφτοντας στον κουβά;» (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Δοκιμασία 1: *«Τώρα, ας υποθέσουμε ότι κάθεσαι δίπλα στον κουβά όλη τη διάρκεια της καταιγίδας. Οι σταγόνες αρχίζουν να πέφτουν και σιγά-σιγά η καταιγίδα δυναμώνει μέχρι που οι σταγόνες πέφτουν κάτω γρήγορα και βαριά. Πως θ' ακουγόταν ο ήχος τους;»* (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Το δεύτερο μέρος της εφαρμογής, περιέχει πιο προκλητικές δραστηριότητες με τα όργανα, εστιάζοντας στη δημιουργία μουσικής, χρησιμοποιώντας καθένα από αυτά ξεχωριστά. Περιλαμβάνει τις δοκιμασίες 4 έως 7. Ζητούμενο εδώ είναι να εμπλακεί το παιδί σε ένα είδος μουσικών ερωταποκρίσεων με τις ξύλινες ράβδους (wood block) και να δημιουργήσει ένα τραγούδι με το μπαλάκι στο πιάνο καθώς και τη φωνή του στο μικρόφωνο. Στις εικόνες που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνεται η έννοια της «βάτραχο-μουσικής» (αναπήδηση και κύλιση μπάλας πάνω στα πλήκτρα), του ρομπότ που τραγουδάει στο μάντιο του (φωνή στο μικρόφωνο) (Webster, 1994).

Για παράδειγμα, πριν από την 4η δοκιμασία, ο ερευνητής απευθύνει στο παιδί το εξής κείμενο: *«Τώρα, ας υποθέσουμε ότι είσαι ένα ρομπότ από άλλο πλανήτη! Μπορείς να κάνεις κάποιους ήχους ρομπότ με τη φωνή σου στο μικρόφωνο; Μη χρησιμοποιήσεις λέξεις που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω εγώ ή εσύ, γιατί είσαι ένα ρομπότ από άλλο πλανήτη.*

Προσπάθησε να κάνεις κάποιους ψηλούς, τσιριχτούς ήχους και μετά κάποιους χαμηλούς, βαριούς ήχους». (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

«Ωραία. Τώρα, ας προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιους ήχους ρομπότ δυνατούς και μετά κάποιους πολύ σιγανούς ήχους». (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

«Τώρα, μπορείς να κάνεις κάποιους γρήγορους και κάποιους αργούς ήχους ρομπότ;» (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Δοκιμασία 4η: «Ω! μου αρέσουν αυτοί οι ήχοι του ρομπότ. Τώρα, αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ένα ρομποτο-τραγούδο !;! Θέλω να προσποιηθείς ότι είσαι το ρομπότ και τραγουδάς ένα τραγούδι στην ντουζιέρα σου!!! Τώρα, μη χρησιμοποιήσεις λέξεις, επειδή το ρομπότ σου δεν ξέρει να μιλάει τη γλώσσα που μιλάμε εσύ και εγώ στον πλανήτη μας, μόνο χρησιμοποίησε ήχους που θα έκανε το ρομπότ που έρχεται από έναν άλλο πλανήτη! Μπορείς να χρησιμοποιήσεις και κάποιους από τους ήχους που μόλις έκανες, ή να σκεφτείς και κάποιους καινούργιους ακόμα. Μπορείς να τους ενώσεις όπως σου αρέσει για να φτιάξεις το τραγούδι σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις ψηλούς ή χαμηλούς, αργούς ή γρήγορους, δυνατούς ή σιγανούς ρομποτο-ήχους. Τώρα, θα ήθελα να σκεφτείς το τραγούδι και όταν είσαι έτοιμος/η, τραγουδήσέ το!» (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Στο τρίτο μέρος της σύνθεσης, ενθαρρύνεται το παιδί να χρησιμοποιήσει τα όργανα με περισσότερη ελευθερία, συγκριτικά με τα δυο προηγούμενα στάδια, σ' ένα λιγότερο δομημένο πλαίσιο. Περιλαμβάνει τις δοκιμασίες 8 έως 10. Εδώ, ο ερευνητής αφηγείται μια ιστορία από το διάστημα, ενισχύοντάς την οπτικά με ένα γραμμικό σχέδιο. Το ζητούμενο από το παιδί είναι η δημιουργία μιας σύνθεσης που θα περιλαμβάνει όλα τα όργανα (φωνή πιάνο, ξύλινες ράβδους) και θα έχει αρχή, μέση και τέλος (Webster, 1994).

Για παράδειγμα, πριν από την 9η δοκιμασία ο ερευνητής τοποθετεί πάνω στο αναλόγιο του πιάνου τα γραμμικά σχέδια που δείχνουν τις διάφορες σκηνές στο διάστημα. Η

τοποθέτηση των εικόνων ακολουθεί συγκεκριμένη σειρά: (1) απογείωση διαστημόπλοιου, (2) εξωγήινοι, (3) εικόνα αστεριών, (4) μάχη στο διάστημα, (5) συντριβή διαστημόπλοιου.

Στη συνέχεια απευθύνει στο παιδί το εξής κείμενο: *«Τώρα, ας κάνουμε μια ηχοϊστορία με αυτές τις εικόνες. Ας φανταστούμε ότι απογειωνόμαστε, μιλάμε σε κάποιους εξωγήινους, πετάμε στο διάστημα, μπλέκουμε σε μια μάχη στο διάστημα και στο τέλος το διαστημόπλοιο μας συντρίβεται. (ο χορηγητής πρέπει να δείξει προσεκτικά κάθε μια εικόνα καθώς εξηγεί.) Τώρα, θα κλείσω για λίγο τα μάτια μου, ώστε να μη βλέπω τις εικόνες. Θέλω να μου πεις αυτήν την ιστορία χρησιμοποιώντας ήχους. Προσπονήσου ότι βρίσκεσαι μέσα σε αυτό το διαστημόπλοιο και μου λες την ιστορία, μέσα από τη μουσική που κάνεις. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όποιο όργανο επιθυμείς από αυτά που έχουμε ήδη χρησιμοποιήσει. Μπορείς να κάνεις ψηλούς – χαμηλούς ήχους, αργούς – γρήγορους ήχους, δυνατούς – σιγανούς ήχους. Το κομμάτι σου μπορεί να είναι όσο μεγάλο θέλεις. Τώρα, θέλω να σκεφτείς την ηχοϊστορία σου και όταν είσαι έτοιμος/η, θα μετρήσω αντίστροφα για να ξεκινήσεις. (Ο χορηγητής πρέπει να περιμένει έως ότου ετοιμαστεί το παιδί.) Είσαι έτοιμος/η να απογειωθείς; Οκ, ξεκινάει η αντίστροφη μέτρηση, 5.....4.....3.....2.....1..... εκτόξευση!»* (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης, όπως προτείνονται από τον Webster (1994) το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (ΕΜΔΣΜ) (*Measure of Creative Thinking in Music*, MCTM) χρησιμοποιεί τον εξής εξοπλισμό: (1) ένα στρογγυλό σφουγγαρένιο μπαλάκι διαμέτρου 4 ιντσών, που χρησιμοποιείται για να παιχθούν τόνοι στο πιάνο (είτε κυλώντας το πάνω στα πλήκτρα, είτε παίζοντας ξεχωριστούς τόνους), (2) ένα μικρόφωνο τοποθετημένο μπροστά από το πιάνο, συνδεδεμένο με ενισχυτή και ηχεία, και (3) ένα σετ ξύλινων ράβδων (wood block) που παράγουν πέντε διαφορετικούς τόνους και παίζεται εύκολα με μια μπαγκέτα. (βλ. παράρτημα για σχεδιάγραμμα)

Πρόσθετος εξοπλισμός: (1) σύνολο γραμμικών σχεδίων που απεικονίζουν ταξίδι στο διάστημα (περιλαμβάνεται στο εργαλείο), (2) τρεις λευκές κόλλες, (3) (εναλλακτικά)

κασετόφωνο και άγραφη κασέτα ήχου (επαναχρησιμοποιήσιμη για κάθε παιδί), και (4) βίντεο κάμερα με άγραφη βίντεο κασέτα σε ποσότητα ανάλογη των παιδιών που παίρνουν μέρος στη διαδικασία (Webster, 1994).

Κατόπιν αδείας και προτροπής από τον καθηγητή – ερευνητή Webster, προβήκαμε σε κάποιες τροποποιήσεις στον εξοπλισμό που χρησιμοποιήσαμε. Οι τροποποιήσεις αυτές είχαν διττό σκοπό. Πρώτον, τη βελτίωση του εργαλείου χωρίς να διακυβεύεται η αξιοπιστία της μεθοδολογίας. Δεύτερον, την προσαρμογή του εξοπλισμού στη σημερινή πραγματικότητα. Η εξέλιξη της τεχνολογίας συμβάλλει να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα (τη συλλογή δεδομένων) με τις λιγότερες αριθμητικά συσκευές στο χώρο.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε την ηλεκτρονική συσκευή καταγραφής ήχου μάρκας Sony, μοντέλο ICD-UX 70, σε αντικατάσταση του προτεινόμενου μικροφώνου συνδεδεμένου με ηχεία και ενισχυτή. Ωστόσο, η συσκευή αυτή λειτούργησε ως δικλείδα ασφαλείας, καθώς για την ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών αρκούσε μόνο η παρακολούθηση των βίντεο. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε βιντεοκάμερα μάρκας Sony, μοντέλο HDR-AS200V. Η βιντεοκάμερα διαθέτει υψηλή ανάλυση εικόνας και πολύ καλό ήχο. Δε χρειάστηκε λοιπόν ανάλυση των ηχητικών δεδομένων προερχόμενων από τον ηλεκτρονικό καταγραφέα, διότι η ακρόασή τους από την επεξεργασία των βίντεο ήταν άριστη.

Επιπροσθέτως, η κάμερα διαθέτει τηλεχειριστήριο χειρός καρπού, η ύπαρξη του οποίου ήταν πολύ βοηθητική για δυο λόγους. Πρώτον, βεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι, ως προς τις λήψεις της κάμερας, έχουν τηρηθεί τα συμφωνημένα (αποκλεισμός χαρακτηριστικών προσώπου), μεταξύ γονέων και ερευνήτριας. Τα παιδιά, στην αρχή και στο τέλος της χορήγησης του εργαλείου έβλεπαν στο τηλεχειριστήριο τα πλάνα που τραβούσε η κάμερα, από τα οποία απουσίαζε οποιοδήποτε χαρακτηριστικό αναγνώρισης προσώπου. Δεύτερον, με τη βοήθεια του τηλεχειριστηρίου, διασφαλιζόταν η διαδικασία της χορήγησης, προβαίνοντας στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις σε κάθε περίπτωση ακούσιας

μετακίνησης του εξοπλισμού από κάποιο παιδί. Πολύ συχνά τα παιδιά, κατά τη μετακίνησή τους από το πιάνο στις ξύλινες ράβδους κούναγαν και μετακινούσαν τον εξοπλισμό. Για παράδειγμα, υπήρχε ένα ιδιαίτερα υπερκινητικό παιδί, το οποίο σε κάθε του κίνηση ακούσια τελείως, παρέσυρε τα πάντα. Το σκαμπό του πιάνου, τις ξύλινες ράβδους, ακόμα και την ίδια την κάμερα. Αν δεν υπήρχε το τηλεχειριστήριο να βοηθά στην άμεση και ταχύτατη επανατοποθέτηση των πραγμάτων στο χώρο ώστε να μην χαθεί καμία πληροφορία από τη συμπεριφορά του παιδιού, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα παρουσιαζόντουσαν αρκετές παρόμοιες περιπτώσεις που θα έπρεπε να αποκλειστούν από την έρευνα στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων, λόγω απώλειας ή ελλιπούς πληροφορίας.

Επίσης, αντικαταστήσαμε το σφουγγαρένιο μπαλάκι με πλαστικό, το οποίο βρήκαμε πολύ εύκολα στο εμπόριο. Από τον πρόσθετο εξοπλισμό, παραλείψαμε την εναλλακτική χρήση του κασετόφωνου, που αφορούσε τις δοκιμασίες 9 και 10, διότι ακολουθήσαμε την πεπατημένη του εργαλείου διαδικασία, χωρίς τις εναλλακτικές προτάσεις. Επιπλέον, δεν χρειάστηκαν κασέτες για την βιντεοκάμερα, διότι αποτελούν υλικό ξεπερασμένης τεχνολογίας.

Τέλος, για τη βελτίωση του εργαλείου, αντικαταστήσαμε τις 6 συνολικά εικόνες – σχέδια (βάτραχος-1 εικόνα, διάστημα-5 εικόνες) με νέο υλικό. Σε αυτό το κομμάτι εστίασε ιδιαίτερα ο καθηγητής – ερευνητής Webster, παρατηρώντας πολύ σωστά ότι όλα τα αντίγραφα σχεδίων και ειδικά αυτά του διαστήματος (με χειρότερη την εικόνα των αστεριών), που είχε αντλήσει από το διαδίκτυο, είναι ιδιαίτερα φθαρμένα και δεν προκαλούν τα παιδιά δημιουργικά ώστε να φτιάξουν κάποια ηχοϊστορία. Συνεπώς, δεν υπηρετούν αξιόπιστα τους σκοπούς της έρευνας. Για το λόγο αυτό θεώρησε μάλλον επιβεβλημένη την ανανέωσή τους. Πρότεινε μάλιστα, αν το επιθυμούσαμε, τη δημιουργία μιας τελείως νέας και πρωτότυπης ιστορίας σε αντικατάσταση αυτής του διαστήματος, υποστηρίζοντάς την με το ανάλογο σχεδιαστικό υλικό.

Τελικά, επιλέξαμε να διατηρήσουμε την πρόταση του εργαλείου ανανεώνοντας το υλικό. Συγκεκριμένα, ζωγράφος με ειδίκευση στο σχέδιο και τα κόμικς, έφτιαξε από την αρχή τα σχέδια των σκηνών του βάτραχου στη λίμνη και του διαστήματος (απογείωση διαστημόπλοιου, εξωγήινοι, εικόνα αστεριών, μάχη στο διάστημα, συντριβή διαστημόπλοιου) όπως περιγράφονται στο εργαλείο. (βλ. παράρτημα)

Για να εργαστεί ο ζωγράφος πάνω στην ιδέα των δυο σκηνών έλαβε το κείμενο του εργαλείου, χωρίς τα συνοδευτικά σχέδια, προκειμένου να δώσει την προσωπική του οπτική. Τα σχέδια φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προκλητικά στα παιδιά, τα περισσότερα από τα οποία σχολίαζαν διάφορες λεπτομέρειες που παρατηρούσαν και στη συνέχεια ενέτασσαν στις συνθέσεις που έφτιαχναν. (περαιτέρω σχολιασμός, στα αποτελέσματα)

Διαδικασία

Ακολούθως της επιλογής του δείγματος, οι γονείς έλαβαν όλα τα απαραίτητα ενημερωτικά έγγραφα που αφορούσαν στους σκοπούς της έρευνας. Επίσης έλαβαν περιθώριο ενυπόγραφης επιστροφής της επιστολής συγκατάθεσης τρεις (3) εργάσιμες μέρες. Επιπροσθέτως, η επιστολή συγκατάθεσης περιελάμβανε την συναίνεση των γονέων για βιντεοσκόπηση της διαδικασίας, για την οποία έλαβαν ρητή επιβεβαίωση ότι δεν αφορούσε στα χαρακτηριστικά του προσώπου, καθώς, σύμφωνα με τη διευθέτηση του εξοπλισμού στο χώρο, η τοποθέτηση της κάμερας προβλεπόταν πίσω από την πλάτη κάθε συμμετέχοντα. Για το λόγο αυτό έλαβαν το σχεδιάγραμμα (βλ. παράρτημα) που έδειχνε λεπτομερώς την διευθέτηση του εξοπλισμού στο χώρο χορήγησης του εργαλείου.

Επί συνόλου 44 μαθητών (Γ1-22, Γ3-20) επεστράφησαν 26 (Γ1-14, Γ3-12) υπογεγραμμένες επιστολές συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, αρκετές μέρες από το πέρας της προβλεπόμενης διορίας συγκατάθεσης και συγκεκριμένα αμέσως μετά τις πρώτες χορηγήσεις του εργαλείου στα παιδιά, ο αριθμός συμμετοχών άρχισε να αυξάνει, καθώς γονείς επικοινωνούσαν με το σχολείο, εκφράζοντας την επιθυμία για

συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα με τη συμπλήρωση της σχετικής επιστολής συγκατάθεσης. Ωστόσο, αυτό δεν κατέστη δυνατό, καθώς ο χρονικός περιορισμός που υπήρχε για την ολοκλήρωση των φάσεων της έρευνας, δεν επέτρεπε μεγαλύτερη ευελιξία στο πρόγραμμα. (βλ. περιορισμοί)

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει δυο σκέλη: 1^{ον}) Την παρέμβαση διάρκειας 2 μηνών, που πραγματοποιήθηκε από αρχές Μαρτίου (1/3/2018) έως μέσα Μαΐου (18/5/2018) με παύση 15 ημερών λόγω των πασχαλινών διακοπών. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου, η οποία διδάσκει και στις δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου). 2^{ον}) Την πριν και μετά την παρέμβαση, χορήγηση του Εργαλείου Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (Measure of Creative Thinking in Music MCTM-II) του Webster (1994). Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Σύμφωνα με τους Koutsoupidou και Hargreaves (2009) το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) έχουν την ίδια εκπαιδευτικό, λειτουργεί υπέρ της έρευνας, καθώς τυχόν διαφορές στην πειραματική ομάδα θα μπορούν να αποδοθούν στην παρέμβαση της εκπαιδευτικού και όχι σε στοιχεία που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ή την ικανότητά τους στη διδασκαλία.

Για τον σχεδιασμό της παρέμβασης συνεργάστηκαν η εκπαιδευτικός του σχολείου και η ερευνήτρια, προκειμένου να συναποφασίσουν τα μαθήματα στα οποία θα γινόταν η παρέμβαση, τα σχέδια δράσης, το υλικό που θα χρησιμοποιούνταν. Κεντρικό στοιχείο της παρέμβασης για την πειραματική ομάδα ήταν ο εμπλουτισμός του εβδομαδιαίου μαθήματος με ποικίλες δραστηριότητες, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες και δυνατότητες για εμπλοκή και έκφραση, ατομική και ομαδική. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε είχαν αυτήν την ευκαιρία. Ωστόσο, και οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου), επεξεργάστηκαν ακριβώς την ίδια διδακτική ενότητα, βασισμένη στο βιβλίο μουσικής Γ΄ & Δ΄ τάξης, σύμφωνα με το

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα είχε την ευκαιρία να εμπλακεί σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων, αξιοποιώντας κάθε ηχογόνο πηγή, αρχίζοντας από το σώμα. Για παράδειγμα, συγκεντρωμένα τα παιδιά σε κύκλο αυτοσχεδίαζαν πάνω σε κάποιο θέμα αποδίδοντάς το ρυθμικά με το σώμα τους (body percussion) και με τη φωνή τους. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δούλευαν πάνω σε θέματα και μοτίβα που προέρχονταν αποκλειστικά και μόνο από την εκπαιδευτικό που τους ζητούσε να επαναλάβουν, χωρίς να τους δίνει τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού.

Την ίδια ακριβώς λογική ακολουθούσε η εκπαιδευτικός σε όλες τις δραστηριότητες. Έτσι, ενώ η πειραματική ομάδα αξιοποιούσε τα μουσικά όργανα σειράς Orff για να αυτοσχεδιάσει πάνω σε μια ιδέα, φτιάχνοντας και παρουσιάζοντας μια ηχοϊστορία, η ομάδα ελέγχου μέλημά της είχε να επαναλάβει τα μοτίβα που της δίνονταν από την εκπαιδευτικό. Το ίδιο ακριβώς γινόταν και με το τραγούδι. Στην πειραματική ομάδα δινόταν ένα θέμα ως αφορμή για τη δημιουργία μιας μελωδίας, αντίθετα η ομάδα ελέγχου τραγουδούσε αποκλειστικά τραγούδι της επιλογής της εκπαιδευτικού, με στόχο την πιστή και αλάνθαστη επιτέλεσή του. Τέλος, η πειραματική ομάδα είχε τη δυνατότητα σωματικής έκφρασης, μέσω, ατομικών ή σε ζεύγη ή σε πιο εξελιγμένα ευέλικτα σχήματα 3-4 ατόμων, αυτοσχεδιαστικών δρώμενων συνοδεία μουσικής. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου καλούταν να επαναλάβει πιστά συγκεκριμένο ρεπερτόριο κινήσεων που δινόταν από την εκπαιδευτικό.

Συνεπώς, η πειραματική ομάδα ενεπλάκη σε δραστηριότητες τις οποίες καθοδηγούσαν τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθεια και την ανατροφοδότηση που λάμβαναν από την εκπαιδευτικό και γι αυτόν το λόγο το μάθημα είχε έναν αρκετά μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρακολουθούσε ένα τυπικά δασκαλοκεντρικό

μοντέλο διδασκαλίας, από το οποίο απουσίαζε οποιαδήποτε πρωτοβουλία προερχόμενη από τους μαθητές.

Το δεύτερο σκέλος της διαδικασίας της έρευνας περιλαμβάνει τη χορήγηση του Εργαλείου Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης της Μουσικής, (*Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II*) του Webster (1994), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους (πριν και μετά την παρέμβαση), από την ερευνήτρια. Ωστόσο, το σκέλος αυτό περιλαμβάνει δυο επίπεδα, όπως: την καθαυτό διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια χορήγησης του εργαλείου στις δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) και τη διαδικασία που προηγήθηκε της χορήγησης για την κατάλληλη προετοιμασία της ερευνήτριας.

Το στάδιο της προετοιμασίας ήταν περίοδος γόνιμου προβληματισμού με στόχο την επίλυση διαφόρων θεμάτων που αφορούσαν το εργαλείο. Αρχικά, δόθηκε έμφαση στην εύρεση του καταλληλότερου τρόπου ανάγνωσης του κειμένου στα παιδιά, προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόησή του, αξιοποιώντας στοιχεία της λεκτικής (π.χ. προσωδία, παραγλωσσικά στοιχεία) και μη λεκτικής (κινήσεις των χεριών, εκφράσεις προσώπου) επικοινωνίας. Για την επίδραση όλων αυτών των στοιχείων στην επικοινωνία των ανθρώπων, η έρευνα μας πάει πίσω στα μέσα της δεκαετίας του 20ου αιώνα, όταν κάποιοι από τους πρωτοπόρους του είδους τους ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι, ψυχολογολόγοι, γιατροί, έθεσαν τα θεμέλια, εξαιρώντας την σημαντικότητα των συγκεκριμένων στοιχείων στο σχετίζεσθαι (Duncan, 1969).

Μελετώντας το κείμενο του εργαλείου και πραγματοποιώντας κάποιες δοκιμασίες μεγάλωφνης ανάγνωσης, θεωρήσαμε ότι η συγκεκριμένη διαδικασία θα έπρεπε να λάβει τη μορφή αφήγησης σύντομων ιστοριών, παρουσιασμένων με τρόπο ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον των παιδιών να εμπλακούν. Πρωταρχικός σκοπός του αφηγητή μιας ιστορίας είναι να προκαλέσει και αιχμαλωτίσει το ενδιαφέρον των ακροατών του, ώστε να συνεχίσουν

να παρακολουθούν την αφήγησή του. Ένας τρόπος για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι η αξιοποίηση των στοιχείων της προσωδίας (Theune, Meijs, Heylen, & Ordelman, 2006).

Με τον όρο προσωδία αναφερόμαστε στα μουσικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, όπως μελωδία, ρυθμός, ταχύτητα (tempo), δυναμική, παύσεις (Couper-Kuhlen & Selting, 1996). Με την ευρύτερη έννοια του όρου η προσωδία αναφέρεται σε γλωσσικά φαινόμενα τονισμού φράσεων, ενδείξεων οριοθέτησης και μέτρου (Gerken & McGregor, 1998). Κύριο μέλημά μας λοιπόν ήταν η αναζήτηση και εύρεση του κατάλληλου τρόπου αξιοποίησης των στοιχείων της προσωδίας για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Webster (1994) η κατάλληλη προετοιμασία του χορηγητή του εργαλείου περιλαμβάνει την εξοικείωσή του με το κείμενο, ώστε να διατηρήσει σταθερό σε όλα τα παιδιά τον τόνο φωνής του κατά την αφήγηση, καθώς και τις παρατηρήσεις ενίσχυσης. Για την επίλυση των θεμάτων αυτών, κρίνεται σκόπιμη η εξάσκηση του χορηγητή σε μερικά άτομα. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν 3 δοκιμές αφήγησης του κειμένου, έκαστη σε 2 παιδιά (εκτός δείγματος έρευνας) ηλικίας 8 ετών. Σημείο εστίασης ήταν η βέλτιστη αξιοποίηση των στοιχείων της λεκτικής (προσωδία, παραγλωσσικά στοιχεία) – μη λεκτικής (κινήσεις χεριών, εκφράσεις προσώπου) επικοινωνίας με σκοπό τη διερεύνηση των συγκεκριμένων μουσικών παραμέτρων των παιδιών (πριν και μετά την παρέμβαση), καθοδηγώντας τα μέσα από μια διαδικασίες εκμαίευσης αυτών των παραμέτρων και όχι υπαγόρευσης ή υποβολής αυτών στα παιδιά από τον χορηγητή. Ύστερα από την ολοκλήρωση των απαραίτητων αναπροσαρμογών και διορθώσεων επελέγη ως καταλληλότερος ένας τρόπος αφήγησης και κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια για την διατήρησή του σε όλα τα παιδιά και τις 2 φορές της χορήγησης (πριν και μετά την παρέμβαση) του εργαλείου.

Η χορήγηση του εργαλείου πραγματοποιείται σε χώρο στον οποίο παρίστανται ο χορηγητής και το παιδί, ενώ οι δοκιμασίες βιντεοσκοπούνται διακριτικά και βαθμολογούνται

σε επόμενο χρόνο. Η διαδικασία διαρκεί περίπου 20-25 λεπτά για κάθε παιδί (Webster, 1994). Στο πλαίσιο της προετοιμασίας, πραγματοποιήθηκε σε άλλο χώρο 1 χορήγηση του εργαλείου σε παιδί ηλικίας 7 ετών για την εξοικείωση της ερευνήτριας με τη χρήση του εξοπλισμού. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πρόβα εγκατάστασης του εξοπλισμού στην αίθουσα διεξαγωγής της έρευνας, με τη βοήθεια του υπεύθυνου τεχνικού εξοπλισμού του σχολείου. Πρόκειται για ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα μουσικής, διαθέτουμε τον απαραίτητο εξοπλισμό (cd player, ειδικό πίνακα πεντάγραμμο) καθώς και μουσικά όργανα, όπως: σειρά Orff, ντραμς, κρουστά, κιθάρες, πιάνο. Το τελευταίο μάλιστα, αποτελούσε βασικό όργανο του εξοπλισμού του χορηγούμενου εργαλείου. Η συγκεκριμένη αίθουσα αποτελεί μια από τις αίθουσες του ωδείου που λειτουργεί στο χώρο του σχολείου για τους μαθητές αυτού.

Η χορήγηση του εργαλείου περιλαμβάνει μια σύντομη περίοδο προθέρμανσης η οποία δεν αξιολογείται, καθώς σκοπός της είναι η εξοικείωση των παιδιών με τα μουσικά όργανα. Επίσης, κατά τη διάρκεια της χορήγησης του εργαλείου θα πρέπει ο χορηγητής να προσέξει ώστε να μην προβάλλει στο παιδί τις προσωπικές του επιθυμίες ως προς την απάντηση που θα ήθελε να λάβει (Webster, 1994).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική* (EMΔΣΜ) (*Measure of Creative Thinking in Music*, MCTM-II) (Webster, 1994). Το εργαλείο χορηγήθηκε στα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση διάρκειας 2 μηνών (8 εβδομάδων), οπότε και συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Η διαδικασία χορήγησης του εργαλείου προβλέπει τη βιντεοσκόπηση και ανάλυση των βίντεο σε επόμενο διάστημα. Για τη βαθμολόγηση των παιδιών ακολουθήθηκαν οι σχετικές οδηγίες που παρέχονται στο εργαλείο και αφορούν τη συγκεκριμένη διαδικασία. Βασική προϋπόθεση για τον βαθμολογητή είναι να μπορεί να κατανοεί και να αναγνωρίζει τον εκάστοτε παράγοντα στη μουσική συμπεριφορά των παιδιών, γι αυτό πρέπει να γίνεται από ειδικό επαγγελματία (Webster, 1994).

Η βαθμολόγηση του βίντεο περιλαμβάνει υποκειμενικές και αντικειμενικές τεχνικές. Χρησιμοποιούνται τέσσερις παράγοντες, καθένας από τους οποίους προέρχεται από τη θεωρητική βιβλιογραφία και από τις αναλύσεις περιεχομένων που έκαναν ειδήμονες των τομέων της μουσικής σύνθεσης, της μουσικής εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Στην Μουσική Διάρκεια (ΜΔ) (Musical Extensiveness) καταγράφεται ο συνολικός χρόνος διάρκειας των δοκιμασιών. Στην Μουσική Ευελιξία (ΜΕ) (Musical Flexibility) καταγράφεται ο χειρισμός των μουσικών παραμέτρων: τονικό ύψος (χαμηλά/ψηλά), τέμπο (αργά/γρήγορα) και δυναμική (σιγά/ δυνατά). Στην Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ) (Musical Originality), καταγράφεται η ασυνήθιστη ή καινοφανής απάντηση που δόθηκε με μουσικούς όρους καθώς και τρόπο εκτέλεσης (παιξίματος). Στην Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) (Musical Syntax), καταγράφεται το κατά πόσο η απάντηση είναι εκ φύσεως λογική και έχει «μουσικό νόημα» (Webster, 1994).

Οι παράγοντες Μουσική Διάρκεια (ΜΔ) και Μουσική Ευελιξία (ΜΕ) μετριοούνται αντικειμενικά, υπολογίζοντας, για τον πρώτο, τη χρονική διάρκεια (τα δευτερόλεπτα) ενασχόλησης του παιδιού με το έργο και παρατηρώντας για τον δεύτερο, τον χειρισμό των 3 μουσικών παραμέτρων [τονικό ύψος, (χαμηλά/ψηλά), δυναμική (σιγά/δυνατά), τέμπο (αργά/γρήγορα)] (Webster, 1994). Η βαθμολόγηση της επίδοσης των παιδιών έγινε με το χρονόμετρο της βιντεοκάμερας και την παρατήρηση του βίντεο. Επομένως, για τους συγκεκριμένους παράγοντες ο βαθμολογητής στηρίζεται σε ποσοτικά κριτήρια, χωρίς να χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση ή ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς χρόνος και μουσικές παράμετροι, αξιολογούνται με αντικειμενικό τρόπο (δευτερόλεπτα – εύρος τονικού ύψους, δυναμικής, τέμπο) (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Για τον παράγοντα της Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ), ο οποίος αφορά τις δοκιμασίες 4, 5,6,7,8,9,10, αθροίζεται ο χρόνος (τα δευτερόλεπτα) ενασχόλησης του παιδιού με την εκάστοτε δοκιμασία. Για παράδειγμα, στη Δοκιμασία Νο 5, χορηγητής και παιδί βρίσκονται

μπροστά από τις ξύλινες ράβδους για να εμπλακούν σε έναν «μουσικό διάλογο», με 6 εναλλαγές μεταξύ τους: *«Ας παίζουμε τώρα ένα παιχνίδι με τις ξύλινες ράβδους. Σε αυτό το παιχνίδι, θα μιλήσουμε ο ένας στον άλλον με τις ξύλινες ράβδους. Πρώτα, θα με ακούσεις πως παίζω. Μετά, μόλις σταματήσω θα είναι η σειρά σου να παίζεις σε εμένα. Δεν πρέπει να επαναλάβεις ότι έπαιξα εγώ. Μπορείς να παίζεις κάτι διαφορετικό αν θες.»* (Webster, 1994).

Σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης του εργαλείου, η Μουσική Διάρκεια (ΜΔ) της συγκεκριμένης δοκιμασίας υπολογίζεται ως εξής: *«Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από την αρχή μέχρι το τέλος κάθε απάντησης. Ο συνολικός χρόνος των έξι απαντήσεων αντιπροσωπεύει τη βαθμολογία»* (Webster, 1994).

Για τον παράγοντα της Μουσικής Ευελιξίας (ΜΕ) τέμπο, τονικό ύψος, δυναμική, τα παιδιά βαθμολογούνται σε κάθε δοκιμασία του εργαλείου. Για παράδειγμα, στη Δοκιμασία Νο 3 ο αφηγητής καλεί το παιδί να φανταστεί την πορεία ενός φορτηγού που πλησιάζει από μακριά. *«Τώρα, ας υποθέσουμε ότι ακούς το φορτηγό που βρίσκεται πολύ μακριά σου να σε πλησιάζει. Στην αρχή, μόλις που το ακούς από μεγάλη απόσταση και σιγά-σιγά αυτό πλησιάζει, μέχρι που φτάνει ακριβώς μπροστά σου. Μπορείς να κάνεις κάποιους ήχους στο μικρόφωνο με τη φωνή σου, πώς θ' ακουγόταν το φορτηγό; (απάντηση του παιδιού)»* (Webster, 1994).

Σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης του εργαλείου, το παιδί μπορεί να συγκεντρώσει από 0 (το λιγότερο), έως 2 (το περισσότερο) βαθμούς, ως εξής: *«Αν το παιδί απαντήσει ξεκινώντας σχετικά σιγά και στη συνέχεια αυξήσει σταδιακά την ένταση, παίρνει 2 βαθμούς. Αν το παιδί περάσει απότομα από το σιγά στο δυνατά, χωρίς καμία σταδιακή αύξηση, παίρνει 1 βαθμό. Αν το παιδί δεν αυξήσει καθόλου την ένταση, δεν παίρνει βαθμό»* (Webster, 1994).

Σύμφωνα με τον Webster (1994) η Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ) και Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) πρέπει να αξιολογούνται από ομάδα κριτών για καλύτερα αποτελέσματα,

ωστόσο, υπάρχει και η δυνατότητα για έναν μόνο παρατηρητή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η βαθμολόγηση πραγματοποιήθηκε από την χορηγό και ερευνήτρια.

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ) (δοκιμασίες 4,6,7,9,10) υπολογίζεται με κριτήρια που ορίζουν την νεωτερικότητα και εφευρετικότητα στις απαντήσεις των παιδιών. Η βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί για κάθε ένα από αυτά τα κριτήρια είναι 0 (το λιγότερο) έως 4 (το περισσότερο). Επίσης, για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώνονται οι ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση αξιολόγησης (Webster, 1994).

Για παράδειγμα στη Δοκιμασία Νο 9, το παιδί πρόκειται να μεταφερθεί στο διάστημα και να εμπλακεί σε μια ιστορία που περιλαμβάνει την πορεία από την απογείωση διαστημόπλοιου, γνωριμία με εξωγήινους, θέα των αστεριών, μάχη, έως και την καταστροφή. Κάθε σκηνή της πορείας αυτής περιγράφεται χωριστά από τον χορηγητή συνοδευόμενη από ένα σκίτσο. *«Τώρα, ας κάνουμε μια ηχοϊστορία με αυτές τις εικόνες. Ας φανταστούμε ότι απογειωνόμαστε, μιλάμε σε κάποιους εξωγήινους, πετάμε στο διάστημα, μπλέκουμε σε μια μάχη στο διάστημα και στο τέλος το διαστημόπλοιό μας συντρίβεται. (ο χορηγητής πρέπει να δείξει προσεκτικά κάθε μια εικόνα καθώς εξηγεί.) Τώρα, θα κλείσω για λίγο τα μάτια μου, ώστε να μη βλέπω τις εικόνες. Θέλω να μου πεις αυτήν την ιστορία χρησιμοποιώντας ήχους. Προσποιήσου ότι βρίσκεσαι μέσα σε αυτό το διαστημόπλοιο και μου λες την ιστορία, μέσα από τη μουσική που κάνεις. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όποιο όργανο επιθυμείς από αυτά που έχουμε ήδη χρησιμοποιήσει. Μπορείς να κάνεις ψηλούς – χαμηλούς ήχους, αργούς – γρήγορους ήχους, δυνατούς – σιγανούς ήχους. Το κομμάτι σου μπορεί να είναι όσο μεγάλο θέλεις. Τώρα, θέλω να σκεφτείς την ηχοϊστορία σου και όταν είσαι έτοιμος/η, θα μετρήσω αντίστροφα για να ξεκινήσεις. (Ο χορηγητής πρέπει να περιμένει έως ότου ετοιμαστεί το παιδί.) Είσαι έτοιμος/η να απογειωθείς; Οκ, ξεκινάει η αντίστροφη μέτρηση, 5....4....3....2....1.... εκτόξευση! (απάντηση του παιδιού)»* (Webster, 1994).

Έτσι, λοιπόν προτείνεται στον βαθμολογητή όταν παρακολουθήσει το βίντεο να λάβει υπόψη του τα εξής κριτήρια: *«Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα, Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική, Αλλαγές στο τέμπο, Ασυνήθιστη χρήση των οργάνων, Ασυνήθιστη χρήση αλλαγής της κατεύθυνσης, Ασυνήθιστα μεγάλα και/ή μικρά διαστήματα, Χαρακτηριστική ρυθμική πολυπλοκότητα, Ασυνήθιστη χρήση λέξεων ή ήχων, Ασυνήθιστους μουσικούς συνδυασμούς και/ή εναλλαγή μεταξύ οργάνων, Ασυνήθιστη χρήση του σώματος στο παίξιμο των οργάνων, Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες»* (Webster, 1994).

Η Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) (δοκιμασίες 7,9,10), βαθμολογείται με κριτήρια που ορίζουν την συντακτική λογική στις απαντήσεις των παιδιών. Η βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ένα παιδί εδώ είναι 0 (το λιγότερο), έως 4 (το περισσότερο) σε καθένα από τα κριτήρια. Επίσης, για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώνονται οι ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση αξιολόγησης (Webster, 1994).

Για παράδειγμα, στη Δοκιμασία Νο 10, καλείται το παιδί να συνθέσει, τελείως ελεύθερα, μια δική του ηχοϊστορία: *«Τώρα, έχω ένα ακόμα παιχνίδι για σένα. Δε χρειαζόμαστε πλέον εικόνες, διότι, θα κάνεις τη δική σου ηχοϊστορία. Το μόνο πράγμα που σου ζητάω είναι η ιστορία να έχει αρχή, μέση και τέλος. (ενώ μιλάει ο χορηγητής, πρέπει να τοποθετήσει τις τρεις λευκές κόλλες στο αναλόγιο.) Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όλα τα όργανα με όποιο τρόπο επιθυμείς. Θυμήσου, μπορείς να χρησιμοποιείς ψηλούς – χαμηλούς ήχους, γρήγορους – αργούς ήχους, δυνατούς – σιγανούς ήχους. Το κομμάτι σου μπορεί να έχει όση διάρκεια εσύ θέλεις. Μόνο θυμήσου ότι πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος. Τώρα σκέψου τη μουσική που θέλεις να κάνεις και όταν είσαι έτοιμος/η, ενημέρωσέ με»* (Webster, 1994).

Ο βαθμολογητής αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής κριτήρια: *«Εναισθησία στην δημιουργία των τριών ξεχωριστών τμημάτων, Αίσθηση λογικής κίνησης από ένα μεγάλο γεγονός ή σύνολο γεγονότων σε άλλο, Επιστροφή σε*

μοτίβο που ακούστηκε προηγουμένως, Επεξεργασία μέσω αλληλουχίας και/ή επανάληψη ή ρυθμικής ιδέας ή μελωδικής γραμμής, Μουσική φράση, με σημεία σχετικής ανάπαυσης, Επιπλέον ρυθμική ή μελωδική κίνηση, Ευαισθησία στη δυναμική σε σχέση με το σύνολο, Επίγνωση των ιδιοτήτων των τόνων των οργάνων και χρήση αυτής της γνώσης για τη μουσική διαμόρφωση του κομματιού, Αίσθηση της μουσικής κλίμακας, Αίσθηση της συνολικής μορφής, Άλλες μουσικές πτυχές που συνεισφέρουν στη συντακτική λογική.» (Webster, 1994).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τους παράγοντες της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και Μουσικής Σύνταξης (ΜΣ), ο Webster αναφέρει μεν συγκεκριμένα κριτήρια με κλίμακα διαβάθμισης (0-4) για τη βαθμολόγησή τους, ωστόσο αφήνει τον χορηγητή ελεύθερο να ορίσει πως θα βαθμολογήσει τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών για καθένα από τα κριτήρια που προτείνει. Δηλαδή, δεν παρέχει καμία πληροφορία για το ποιες ακριβώς μουσικές συμπεριφορές, αντιστοιχούν σε κάθε βαθμολογία (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Οι Koutsoupidou και Hargreaves (2009) ανέπτυξαν τις κλίμακες διαβάθμισης για καθένα από τα κριτήρια, ύστερα από πολύ προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών των σχετικών βίντεο. Το στοιχείο στο οποίο στηρίχτηκαν για να διαμορφώσουν την διαβαθμισμένη κλίμακα καθενός κριτηρίου, ήταν κατά κύριο λόγο η συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενώ κάποιες φορές χρησιμοποίησαν επιρρήματα δηλωτικά μιας συμπεριφοράς, όπως: καθόλου, μάλλον, διαφορετικό, πολύ, πάρα πολύ. Την ίδια ακριβώς λογική των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) ακολουθήσαμε και εμείς, προκειμένου να αναπτύξουμε τις κατάλληλες κλίμακες διαβάθμισης για κάθε δοκιμασία.

Χρειάστηκε να παρατηρήσουμε προσεκτικά πολλές φορές τα βίντεο των παιδιών, ώστε να διαμορφώσουμε τις κλίμακες. Κύριο κριτήριο για την κλίμακα βαθμολόγησης ήταν η συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς. Για παράδειγμα στη Δοκιμασία Νο 7, η κλίμακα βαθμολόγησης του παράγοντα Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ) «Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα

μέτρα», διαμορφώθηκε ως εξής: Καμία αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα (0), Σχετική, έως 1 αλλαγή και/ή ασυνήθιστο μέτρο (1), 1-2 Αλλαγές και/ή ασυνήθιστα μέτρα (2), 2-3 Αλλαγές και/ή ασυνήθιστα μέτρα (3), Περισσότερες αλλαγές και/ή ασυνήθιστα μέτρα (4).

Για τον παράγοντα Μουσική Σύνταξη, ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία. Για παράδειγμα, στη Δοκιμασία Νο 9, η κλίμακα βαθμολόγησης του παράγοντα «Ευαισθησία του μουσικού υλικού ώστε να ταιριάζει στις εικόνες», διαμορφώθηκε ως εξής: Καμία (0), Ένδειξη ευαισθησίας 1-2 εικόνων, με συνοδεία ή όχι λεκτικής ή άλλης υπόδειξης του παιδιού (1), Εμφανής ευαισθησία 2-3 εικόνων με ή χωρίς υπόδειξη του παιδιού (2), Εμφανής ευαισθησία 3,4 εικόνων με ή χωρίς υπόδειξη του παιδιού (3), Εμφανής ευαισθησία για το σύνολο των εικόνων (4).

Η βαθμολόγηση της επίδοσης κάθε παιδιού συγκεντρώθηκε συνολικά στο ΦΥΛΛΟ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ (βλέπε Παράρτημα II – Οδηγίες Βαθμολόγησης, εδώ πίνακας 1), το οποίο δείχνει ακριβώς τα έργα που βαθμολογούνται σε κάθε παράγοντα. Ο βαθμολογητής αθροίζει τις βαθμολογίες των στηλών των παραγόντων για το σύνολο των βαθμολογιών των παραγόντων. Οι διακριτές βαθμολογίες των παραγόντων μπορούν να συγκριθούν με κανονιστικούς πίνακες που μπορούν να αναπτυχθούν τοπικά. Το εργαλείο είναι σχεδιασμένο να αποφέρει ένα σύνολο βαθμών – ένα προφίλ που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό ισχυρών και αδύναμων σημείων (Webster, 1994).

Πίνακας 1

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ	Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)	Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)	Μουσική Πρωτοτυπία * (ΜΠ)	Μουσική Σύνταξη * (ΜΣ)
1 Κουβάς Βροχής		_____		
2 Ασασέρ		_____		
3 Φορτηγό		_____		
4 Τραγούδι Ρομπότ	_____	_____	_____	
5 Ομιλητικές Ράβδοι (απαντήσεις)	_____	_____		

6 Ομιλητικές Ράβδοι (ερεθίσματα)	_____	_____	_____	
7 βάτραχο- Μουσική	_____	_____	_____	_____
8 Εικόνες Διαστήματος	_____	_____		
9 Ταξίδι στο Διάστημα	_____	_____	_____	_____
10 Ελεύθερη Σύνθεση	_____	_____	_____	_____
Ακατέργαστα Σύνολα	_____	_____	_____	_____
Τυπική Βαθμολογία	_____	_____	_____	_____

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο πίνακας 1 δείχνει τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για το φύλο των παιδιών και τις ομάδες (πειραματική – ελέγχου) που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση.

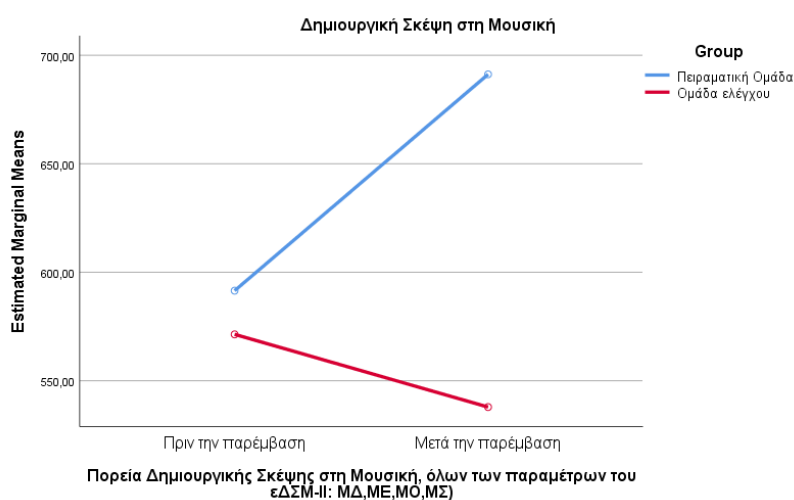
Πίνακας 1

φύλο	ομάδες	N	M. Ο.	T. Αποκ.
αγόρι	Γ1	4	598,0	147,4
	Γ3	4	565,2	208,0
	Σύνολο	8	581,6	167,8
κορίτσι	Γ1	6	587,1	126,1
	Γ3	4	577,5	208,5
	Σύνολο	10	583,3	152,8
Σύνολο	Γ1	10	591,5	126,9
	Γ3	8	571,3	192,9
	Σύνολο	18	582,5	154,8

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης Μεικτού Σχεδιασμού (two-way mixed design ANOVA), ανεξάρτητων και εξαρτημένων δειγμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η αλληλεπίδραση των μεταβλητών (επίδοση παιδιών πριν - μετά την παρέμβαση, των δυο ομάδων) δεν ήταν

στατιστικά σημαντική [$F_{\text{Pre_PostPerformance} \times \text{group}}(1,16)=2,96, p=0,11, \eta^2_p=0,16$]. Επίσης, δεν ήταν στατιστικά σημαντική η επίδραση του παράγοντα της παρέμβασης στην επίδοση των παιδιών [$F_{\text{Pre_PostPerformance}}(1,16)=0,73, p=0,41, \eta^2_p=0,44$], καθώς και της ομάδας στην οποία ανήκαν τα παιδιά [$F_{\text{group}}(1,16)=1,8, p=0,2, \eta^2_p=0,1$] (βλ γράφημα 1).

Περαιτέρω, προχωρήσαμε σε Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης Μεικτού Σχεδιασμού (two-way mixed design ANOVA) ξεχωριστά για κάθε μια από τις μουσικές παραμέτρους του εργαλείου. Η παράμετρος Μουσική Διάρκεια (ΜΔ) δεν ήταν στατιστικά σημαντική [$F_{\text{MusicalExtensiveness} \times \text{group}}(1,16)=0,67, p=0,42, \eta^2_p=0,04$] (βλ γράφημα 2). Αντίθετα στατιστικά σημαντική είναι η Μουσική Ευελιξία (ΜΕ) [$F_{\text{MusicalFlexibility} \times \text{group}}(1,16)=30,5, p<0,5, \eta^2_p=0,66$] (βλ γράφημα 3), η Μουσική Πρωτοτυπία [$F_{\text{MusicalOriginality} \times \text{group}}(1,16)=103,5, p<0,5, \eta^2_p=0,87$] (βλ γράφημα 4) και η Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) [$F_{\text{MusicalSyntax} \times \text{group}}(1,16)=71, p<0,5, \eta^2_p=0,82$] (βλ γράφημα 5).



Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των δυο ομάδων (πειραματική – ελέγχου) και στις δυο συνθήκες (πριν – μετά την παρέμβαση).

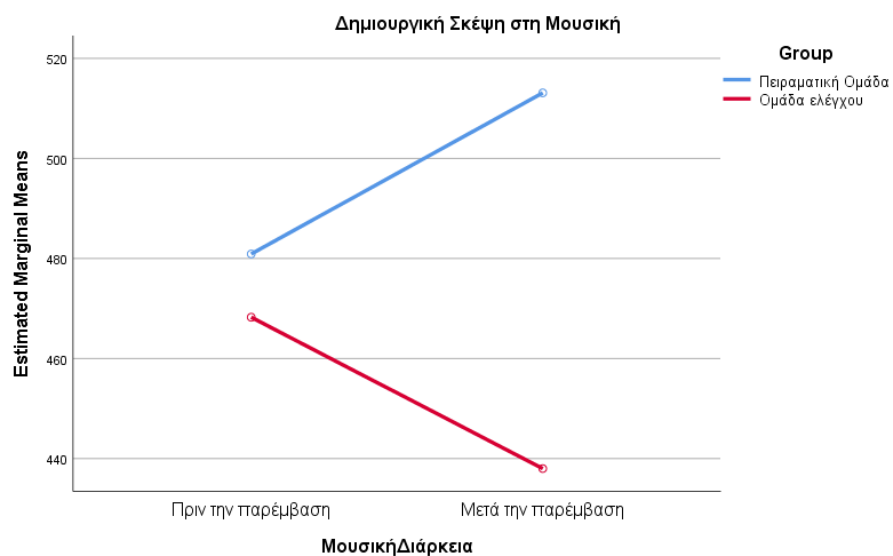
Μουσική Διάρκεια

Ακολουθεί ο πίνακας 2, ο οποίος δείχνει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των δυο ομάδων για τη μουσική διάρκεια.

Πίνακας 2

Μουσική Διάρκεια

ομάδες		N	M. Ο.	T. Αποκ.
ΜΔ	Γ1	10	480,9	116,6
Σύνολο 1	Γ3	8	468,2	179,4
	Σύνολο	18	475,2	143,2
ΜΔ	Γ1	10	513,1	128,0
Σύνολο 2	Γ3	8	438,0	170,5
	Σύνολο	18	479,7	148,7



Γράφημα 2. Πορεία της Μουσικής Διάρκειας

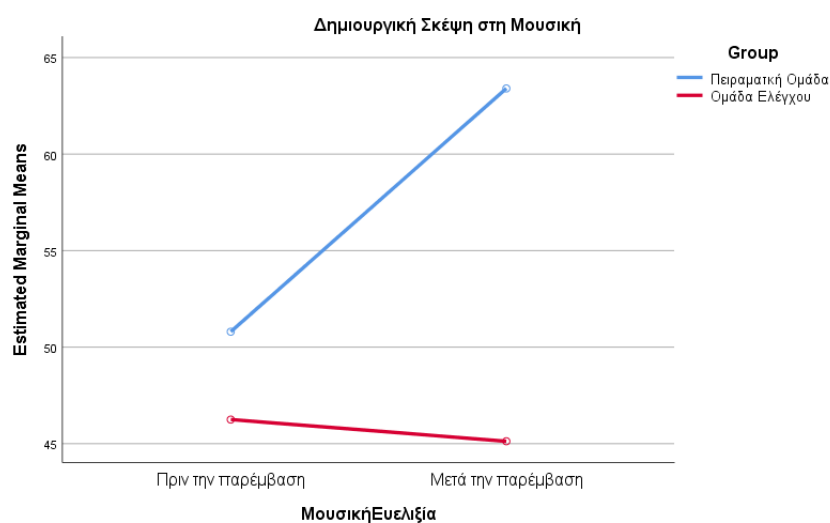
Μουσική Ευελιξία

Ακολουθεί ο πίνακας 3, ο οποίος δείχνει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των δυο ομάδων για τη μουσική ευελιξία.

Πίνακας 3

Μουσική Ευελιξία

ομάδες		N	M. Ο.	T. Αποκ.
ΜΕ	Γ1	10	50,8	5,1
Σύνολο 1	Γ3	8	46,2	5,7
	Σύνολο	18	48,7	5,7
ΜΕ	Γ1	10	63,4	6,2
Σύνολο 2	Γ3	8	45,1	5,9
	Σύνολο	18	55,2	11,0



Γράφημα 3. Πορεία της Μουσικής Ευελιξίας

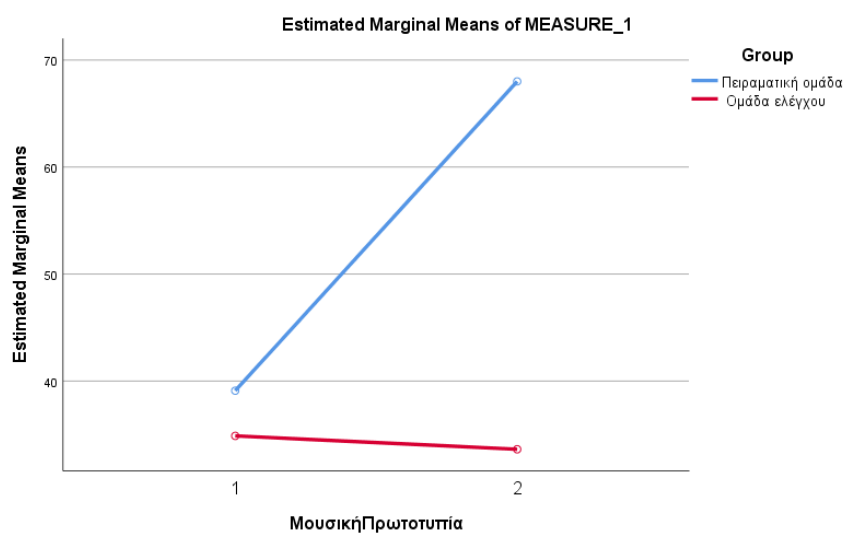
Μουσική Πρωτοτυπία

Ακολουθεί ο πίνακας 4, ο οποίος δείχνει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των δυο ομάδων για τη μουσική πρωτοτυπία.

Πίνακας 4

Μουσική Πρωτοτυπία

ομάδες		N	M. Ο.	T. Αποκ.
ΜΠ	Γ1	10	39,1	9,6
Σύνολο 1	Γ3	8	34,8	9,0
	Σύνολο	18	37,2	9,3
ΜΠ	Γ1	10	68,0	6,0
Σύνολο 2	Γ3	8	33,6	7,8
	Σύνολο	18	52,7	18,8



Γράφημα 4. Πορεία της Μουσικής Πρωτοτυπίας

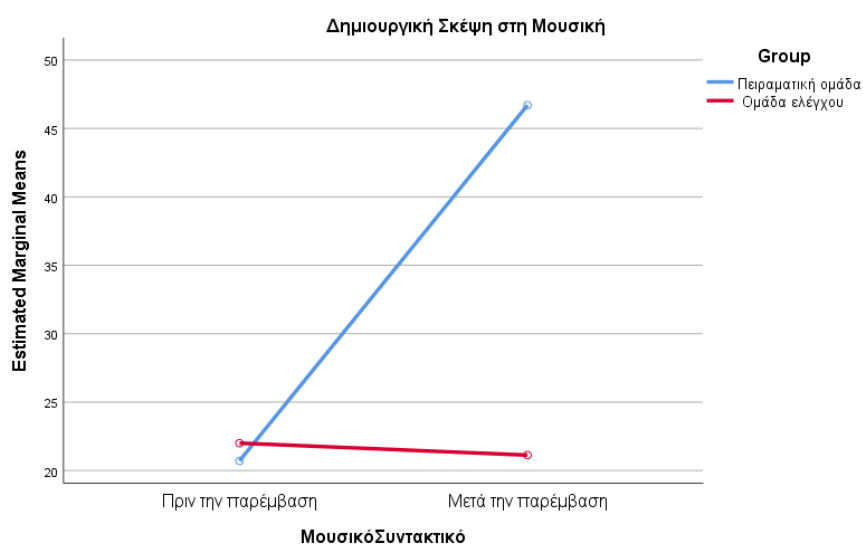
Μουσική Σύνταξη

Ακολουθεί ο πίνακας 5, ο οποίος δείχνει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των δυο ομάδων για τη μουσική σύνταξη.

Πίνακας 5

Μουσική Σύνταξη

ομάδες		N	M. Ο.	T. Αποκ.
ΜΣ Σύνολο 1	Γ1	10	20,7	8,4
	Γ3	8	22,0	13,6
	Σύνολο	18	21,2	10,7
ΜΣ Σύνολο 2	Γ1	10	46,7	9,5
	Γ3	8	21,1	13,7
	Σύνολο	18	35,3	17,2



Γράφημα 5. Πορεία της Μουσικής Σύνταξης

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε την επίδραση του αυτοσχεδιασμού στην ενίσχυση και προαγωγή της δημιουργικής σκέψης, στο μάθημα της μουσικής, σε μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Ο αυτοσχεδιασμός είναι άμεσα συνυφασμένος με τη δημιουργικότητα στον τομέα της μουσικής (Pressing, 1988) και θεωρείται κατάλληλο μέσο για την κατανόηση της δημιουργικής σκέψης στη μουσική (Hickey, 2002). Η κύρια υπόθεσή μας ήταν ότι ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες προσωπικής εμπλοκής και πειραματισμού με διάφορα μουσικά όργανα, θα προήγαγε τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, όπως αυτή περιγράφεται στο Μοντέλο Δημιουργικής Σκέψης της Μουσικής (Model of Creative Thinking Process in Music) το οποίο αναπτύχθηκε από τον Webster (1990). Την υπόθεσή μας στηρίζαμε σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, όπως των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) οι οποίοι πραγματοποιώντας παρέμβαση σε παιδιά ηλικίας 6 ετών, βρήκαν ισχυρή επίδραση του αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης καθώς τα παιδιά είχαν την ευκαιρία για χρονικό διάστημα διάρκειας 6 μηνών, να εμπλακούν και να πειραματιστούν με διάφορες αυτοσχεδιαστικές μουσικές δραστηριότητες.

Στη δική μας έρευνα, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση 2 μηνών σε μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (πειραματική ομάδα) από την εκπαιδευτικό μουσικής, ενώ παράλληλα στο άλλο τμήμα της ίδιας τάξης (ομάδα ελέγχου) δεν τροποποιήθηκε τίποτα από την καθιερωμένη διδασκαλία. Συνεπώς η πειραματική ομάδα, είχε την ευκαιρία για 2 μήνες να εμπλακεί σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα αυτοσχεδιαστικών μουσικών δραστηριοτήτων, ενώ αντίθετα η ομάδα ελέγχου εξακολούθησε να παρακολουθεί ένα τυπικά δασκαλοκεντρικό μάθημα μουσικής. Ως μέσο αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών χρησιμοποιήσαμε το Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (Measure of Creative Thinking in Music MCTM-II) του Webster (1994).

Το κύριο εύρημα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ήταν ότι οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) είχαν διαφορά στην επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά και για τις τέσσερις μουσικές παραμέτρους (Μουσική Διάρκεια, Μουσική Ευελιξία, Μουσική Πρωτοτυπία, Μουσική Σύνταξη) που ορίζουν τη δημιουργική σκέψη στη μουσική σύμφωνα με τον Webster (1994), καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική, γεγονός που ενδεχομένως θα μπορούσε να αποδοθεί στην διάρκεια της παρέμβασης. Δηλαδή, ενδέχεται παρέμβαση μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό ακριβώς συνέβη στην έρευνα των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) των οποίων η παρέμβαση διήρκεσε 6 μήνες και οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) είχαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους.

Κοινό σημείο των δυο ερευνών ήταν η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων [Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική του Webster (1994)] σε δυο φάσεις (πριν – μετά την παρέμβαση) και η παρέμβαση που περιελάμβανε μουσικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού. Επιπλέον, και στις δυο περιπτώσεις (Αγγλία – Ελλάδα) η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς μουσικής (Αγγλία: Α΄ τάξη – Ελλάδα: Γ΄ τάξη) σε ομάδες (πειραματική – ελέγχου) μαθητών ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, οικογενειών μεσαίου και άνω κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Εκτιμούμε ότι κύρια διαφορά των δυο ερευνών αποτελεί η διάρκεια της παρέμβασης όπου στην έρευνα των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) η διάρκεια ήταν 6 μήνες, ενώ στην δική μας περίπτωση, η διάρκεια ήταν μόλις 2 μήνες.

Ως προς την ποιότητα της παρέμβασης και στις δυο περιπτώσεις εικάζουμε ότι ήταν παρόμοια, καθώς αμφότερες στηρίχτηκαν στους στόχους και σκοπούς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών που διεξήχθησαν. Σύμφωνα με τους Koutsoupidou και

Hargreaves (2009) ζητούμενο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αγγλίας, όπως και των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Εθνικό Πρόγραμμα της Αγγλίας που αφορά στη μουσική, σκοπός του μαθήματος είναι να αναπτύξουν τα παιδιά ικανότητες επιτέλεσης, αξιολόγησης, ακρόασης και σύνθεσης. Επιμέρους στόχοι τίθενται σύμφωνα με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στην επίτευξη των ανωτέρω σκοπών (DfEE/QCA, 1999).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Μουσικής: *«σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μια από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στην γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης»* (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2001).

Μια πρώτη παρατήρηση από όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι πως η δημιουργικότητα τίθεται επικεφαλής στους σκοπούς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Επομένως, δε θα ήταν αβάσιμο να υποστηρίξουμε πως οι παρεμβάσεις και στις δυο περιπτώσεις είχαν παρόμοια ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς στηρίζονται σε κοινή βάση και φιλοσοφία που αφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας για τους μαθητές των χωρών (Αγγλίας – Ελλάδας) που αυτές πραγματοποιήθηκαν. Πιθανότατα λοιπόν, η διαφορά στα ευρήματα των δυο ερευνών, να σχετίζεται με τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης (Αγγλία, 6 μήνες – Ελλάδα, 2 μήνες).

Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση για την ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με την οποία δεν αναμενόταν από τα παιδιά να σημειώσουν στην μετά από 2 μήνες χορήγηση του εργαλείου, άνοδο του μέσου όρου της συνολικής τους επίδοσης. Το εύρημα αυτό δεν είναι σύμφωνο με το αντίστοιχο της έρευνας των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) όπου ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου κινήθηκε ελάχιστα ανοδικά. Εξετάζοντας ωστόσο τα ευρήματα σε συνάρτηση με την παράμετρο του χρόνου, ενδέχεται να βρούμε περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Δηλαδή, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των ευρημάτων των δυο παρεμβάσεων να είναι ο χρόνος. Το διάστημα 6 μηνών μπορεί να δικαιολογήσει την μικρή άνοδο του μέσου όρου της ομάδας ελέγχου, ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης των παιδιών, καθώς και της κατάκτησης μουσικών εννοιών μέσα από την διδασκαλία, έστω δασκαλοκεντρικού προσανατολισμού. Αντίθετα, το διάστημα 2 μηνών, στην δική μας περίπτωση, είναι πολύ σύντομο για τέτοια μετατόπιση προς τα πάνω, καθώς δεν μπορούμε να μιλήσουμε ούτε για γνωστική ωρίμανση, ούτε για κατάκτηση και εμπέδωση μουσικών εννοιών απόρροια έστω, όποιας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Συνεκτιμώντας τα ανωτέρω, ενδέχεται υπό μια έννοια τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας να μην είναι τόσο διαφορετικά από τα αντίστοιχα των Koutsoupidou και Hargreaves (2009). Αναλογιζόμενοι ότι αντικειμενικά είναι πολύ σύντομο το χρονικό διάστημα των 2 μηνών για την νοητική ανάπτυξη και ωρίμανση της σκέψης των παιδιών, σε συνδυασμό με το δασκαλοκεντρικό μάθημα που παρακολούθησαν χωρίς ευκαιρίες πειραματισμού και ανάπτυξης πρωτοβουλιών είναι μάλλον αναμενόμενο το εύρημα της έρευνάς μας, ότι δηλαδή σημείωσαν χαμηλότερο μέσο όρο στη συνολική τους επίδοση, όπως και σε κάθε μια χωριστά, τις εξεταζόμενες μουσικές παραμέτρους.

Η χαμηλότερη επίδοση της ομάδας ελέγχου στην παράμετρο της Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ), θα μπορούσε ενδεχομένως να σχετιστεί με τη διάθεση και τα κίνητρα των παιδιών την

ώρα της χορήγησης. Οι Koutsoupidou και Hargreaves (2009) εκτιμούν ότι η ποιότητα ενός έργου με όρους δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να συνδέεται με τη διάρκειά του, καθώς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παρεισφρεύουν, όπως η ψυχική διάθεση του ατόμου, η κούραση, τα κίνητρα. Ενδέχεται λοιπόν, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να μη βρήκαν κανένα ενδιαφέρον να επαναλάβουν τη δεύτερη (μετά την παρέμβαση) χορήγηση, σε αντίθεση με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που αφιέρωσαν πολύ περισσότερο χρόνο σε όλες τις δοκιμασίες.

Περαιτέρω, οι Koutsoupidou και Hargreaves (2009) θεωρούν ότι η παράμετρος της Μουσικής Διάρκειας δεν είναι αντικειμενική, καθώς ο χρόνος ενασχόλησης του ατόμου με ένα έργο μπορεί να συνδεθεί με τελείως αντίθετες καταστάσεις. Μπορεί να συνδεθεί είτε με μια μεγάλη δημιουργία, είτε απλά με την εξερεύνηση του ήχου ή του μουσικού οργάνου. Για αυτόν τον λόγο εκτιμούν ότι στο μέλλον θα πρέπει να επανεξεταστεί η υπαγωγή της Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ) στο εργαλείο, ως κριτήριο αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης στη μουσική. Θα συμφωνήσουμε με την ανωτέρω πρόταση, καθώς υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις παιδιών, που στο σύντομο χρονικό διάστημα ενασχόλησής τους με κάποια δοκιμασία, κατάφεραν παραγωγικό και πλούσιο έργο που πληροί τα κριτήρια της δημιουργικότητας όπως τέθηκαν από τον Webster (1994). Αντίθετα, υπήρξαν παιδιά που διέθεσαν περισσότερο χρόνο, αλλά δεν παρήγαν ανάλογο δημιουργικό έργο, καθώς το έργο τους είχε περισσότερο τη μορφή της διερεύνησης του ήχου του εκάστοτε μουσικού οργάνου. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε ύστερα και από την εξέταση των κριτηρίων που αφορούν στις παραμέτρους της Μουσικής Πρωτοτυπίας και Μουσικής Σύνταξης.

Στον παράγοντα της Μουσικής Ευελιξίας (ΜΕ), η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερο μέσο όρο από την ομάδα ελέγχου στην μετά την παρέμβαση χορήγηση. Το ενδιαφέρον εύρημα εδώ σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, στην

μετά την παρέμβαση χορήγηση, έδειξαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις εξεταζόμενες έννοιες (δυναμική, τέμπο, τονικό ύψος) σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν αρκετά παιδιά τα οποία στην πριν την παρέμβαση χορήγηση, φάνηκαν να συγχέουν τις έννοιες του τονικού ύψους με τη δυναμική. Αυτό το στοιχείο ήταν κοινό σε παιδιά και των δυο ομάδων (πειραματική – ελέγχου). Αν και στην έρευνα των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) το δείγμα των παιδιών ήταν ηλικίας 6 ετών, ενώ στη δική μας 8 ετών, θα συμφωνήσουμε μαζί τους ότι ενδέχεται η σύγχυση των όρων να αντανακλά την εννοιολογική κατανόηση των συγκεκριμένων όρων. Δηλαδή, αρκετά παιδιά μπέρδωσαν στο κλαβιέ του πιάνου το ψηλά – χαμηλά (τονικό ύψος) με το σιγά – δυνατά (δυναμική), κάτι που στην ομάδα ελέγχου διατηρήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις και στην μετά την παρέμβαση χορήγηση. Το γεγονός λοιπόν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν ανοδικό μέσο όρο, ίσως συνδέεται με την παρέμβαση, δια της οποίας είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν πολλές φορές τις συγκεκριμένες έννοιες και με διάφορους τρόπους. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου στερήθηκε ανάλογης ευκαιρίας, γι αυτό και δεν σημείωσε καμία πρόοδο. Σ' αυτό το σημείο θα επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι το διάστημα παρέμβασης 2 μηνών που μεσολάβησε ήταν πολύ σύντομο, ώστε να υπεισέλθουν παράγοντες ωρίμανσης, ή εμπέδωσης εννοιών μέσω μουσικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας ή εμπειρίας όπως οι Koutsoupidou και Hargreaves (2009) εκτίμησαν ότι έπαιξαν ρόλο όταν μετά από 6 μήνες επανέλαβαν την χορήγηση και στις δυο ομάδες.

Επιπλέον, η σπουδαιότητα της επαφής των παιδιών της πειραματικής ομάδας με τις αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες ισχυροποιεί το εύρημα ότι δηλαδή οι διαφορές της επίδοσης των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές για τις παραμέτρους της Μουσικής Ευελιξίας (ΜΕ), Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και Μουσική Σύνταξη (ΜΣ). Φαίνεται δηλαδή ότι ένα σύντομο έστω χρονικό διάστημα είναι αρκετό να πυροδοτήσει διεργασίες που υπό κανονικές συνθήκες ένα τυπικό δασκαλοκεντρικό περιβάλλον δεν μπορεί. Την ίδια

στιγμή αυτό το δασκαλοκεντρικό περιβάλλον, δείχνει ότι όχι μόνο δεν προάγει τις γνωστικές διεργασίες, αλλά αντίθετα τις καθυστερεί. Ένα πιο ελεύθερο μαθητοκεντρικό περιβάλλον, με περισσότερες ευκαιρίες προσωπικής εμπλοκής και πειραματισμού σε συνδυασμό με την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, ωθεί τα παιδιά σε γνωστικές κατακτήσεις και επιπλέον τα παρωθεί και τα κινητοποιεί περαιτέρω.

Στον παράγοντα της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) που σύμφωνα με τους Koutsoupidou και Hargreaves (2009) αποτελεί κατεξοχήν κριτήριο της δημιουργικής σκέψης στη μουσική σημειώθηκε η μεγαλύτερη διαφορά και μάλιστα στατιστικά σημαντική, στην επίδοση των ομάδων (πειραματικής – ελέγχου). Η διαφορά αυτή προφανώς θα πρέπει να θεωρηθεί απόρροια της παρέμβασης, μέσω της οποίας τα παιδιά είχαν ευκαιρίες προσωπικής εμπλοκής στην επεξεργασία διαφόρων μουσικών θεμάτων. Τέλος, ενδεχομένως στην παρέμβαση φαίνεται να οφείλεται η στατιστικώς σημαντική διαφορά της επίδοσης των ομάδων στη Μουσική Σύνταξη (ΜΣ), η οποία σύμφωνα με τους Koutsoupidou και Hargreaves (2009) αποτιμάται με όρους, επανάληψης, αντίθεσης και ακολουθίας.

Εν κατακλείδι, εκτιμούμε ότι η παράμετρος του χρόνου είναι σημαντική, καθώς όπως φάνηκε η μόλις 2 μηνών παρέμβαση αποτελούμενη από ενισχυμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού, δείχνει ικανή συνθήκη προώθησης της καλλιέργειας της δημιουργικότητας της μουσικής σκέψης των παιδιών, όχι όμως ικανοποιητική για την επίτευξη της ανάπτυξής της. Όπως είδαμε οι δυο ομάδες (πειραματική – ελέγχου) σημειώνουν μεν διαφορά, όχι όμως στατιστικά σημαντική. Επομένως, είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι ένα σύντομο χρονικό διάστημα, διάρκειας μόλις 2 μηνών, έδειξε να προκαλεί και να ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα στη μουσική σκέψη των παιδιών, ωστόσο, απαιτείται πολύς περισσότερος χρόνος, όπως για παράδειγμα οι Koutsoupidou και Hargreaves (2009)

αξιοποίησαν ένα διάστημα διάρκειας 6 μηνών, για να μπορούμε να μιλήσουμε για ανάπτυξη της δημιουργικότητας της μουσικής σκέψης των παιδιών.

Επιπλέον, εξετάζοντας το σύντομο χρονικό διάστημα της παρέμβασης με τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει στα παιδιά, μπορούμε να δούμε ότι ένα τυπικό δασκαλοκεντρικό περιβάλλον καθυστερεί την γνωστική τους ανάπτυξη. Αντίθετα, ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον με έναν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, όπου το παιδί πειραματίζεται και βιώνει τη μάθηση αξιοποιώντας τα ερεθίσματα που του παρέχει το περιβάλλον του και σε συνδυασμό με την απαραίτητη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, δείχνει ότι και στην περίπτωση της μουσικής προωθεί την γνωστική ανάπτυξη.

Ένα από τα ευρήματα της έρευνάς μας, το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των Koutsoupidou και Hargreaves (2009) σχετίζεται με την χρήση της φωνής. Συνολικά, τα παιδιά των δυο ομάδων (πειραματικής - ελέγχου) και στις δυο χορηγήσεις του εργαλείου (πριν-μετά την παρέμβαση) αξιοποίησαν πολύ λιγότερο τη φωνή τους, συγκριτικά με τα υπόλοιπα διαθέσιμα όργανα. Ίσως, κατά μια έννοια το γεγονός αυτό να θεωρείται ενδεικτικό της δυτικής κουλτούρας και να αντανακλά τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ δυτικών – μη δυτικών πολιτισμών με τους δεύτερους να αξιοποιούν κατά κόρον το τραγούδι ως μέσο έκφρασης και τους πρώτους να το καταστέλλουν (Blacking, 1973, όπως αναφέρεται στο Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Επιπλέον, ενδέχεται να σχετίζεται με την τάση στην εκπαίδευση που σε αρκετές περιπτώσεις έχει κατεύθυνση στη χρήση των οργάνων παρά στη φωνή (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Αν και συμφωνούμε με τις ανωτέρω παρατηρήσεις, στη δική μας έρευνα έχουμε να παρατηρήσουμε μια διαφορά στην τάση χρήσης της φωνής στις διάφορες δραστηριότητες του εργαλείου.

Πιο συγκεκριμένα, στο στάδιο της σύνθεσης (δραστηριότητα Νο 9, ταξίδι στο διάστημα), ζητούμενο ήταν η δημιουργία μιας ηχοϊστορίας για την οποία τα παιδιά είχαν ως αφόρμηση τα σχετικά σκίτσα (βλ. παράρτημα). Για την ηχοϊστορία μπορούσαν να

χρησιμοποιήσουν όλα τα διαθέσιμα όργανα (φωνή, πιάνο, ξύλινες ράβδους). Φάνηκε ότι αξιοποίησαν τη φωνή: 1^ο) συνολικά περισσότερα παιδιά και των δυο ομάδων, με την πειραματική να πηγαίνει ακόμα καλύτερα στην μετά την παρέμβαση χορήγηση 2^ο) για περισσότερο χρόνο (Μουσική Διάρκεια – ΜΔ), πάλι υπέρ της πειραματικής ομάδας 3^ο) με κριτήρια που πληρούσαν τον παράγοντα της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ). Εκτιμούμε πως το γεγονός αυτό σχετίζεται με τη χρήση των σκίτσων, καθώς η φωνή, με ελάχιστες εξαιρέσεις παιδιών, σχεδόν εγκαταλείφθηκε στην τελευταία δραστηριότητα Νο 10, ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, για την οποία είχαν μπροστά τους λευκές κόλλες χαρτιού Α4. Τέλος, η πιο περιορισμένη χρήση φωνής παρατηρήθηκε στο στάδιο της εφαρμογής στη δραστηριότητα Νο 4, τραγούδι ρομπότ, για την οποία τα παιδιά δεν είχαν μπροστά τους κανένα οπτικό ερέθισμα. Με ελάχιστες εξαιρέσεις παιδιών, κυρίως της πειραματικής ομάδας, χρησιμοποίησαν ελάχιστα τη φωνή τους και στους 2 παράγοντες αξιολόγησης της δημιουργικής σκέψης στη μουσική, τον παράγοντα της Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ) και Μουσικής Ευελιξίας (ΜΕ). Εκτιμούμε πως η διαφοροποιημένη συμπεριφορά των παιδιών στη χρήση της φωνής που παρουσίασε ανοδική τάση μόνο στην 9η δραστηριότητα, σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με την παρουσία των σκίτσων.

Για τη διερεύνηση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών το εργαλείο στηρίζεται στην αρχή ότι γλώσσα – μουσική είναι άρρηκτα σχετιζόμενες έννοιες, καθώς το παιδί καλείται να αποκριθεί μουσικά στις παρουσιαζόμενες λεκτικά έννοιες τονικό ύψος, τέμπο, ρυθμός. Με άλλα λόγια η αξιολόγηση της δημιουργικής του σκέψης, προϋποθέτει τη σύνδεση εννοιών ψηλά – οξύς, χαμηλά – βαθύς ήχος.

Η χορήγηση του κειμένου του εργαλείου σχετίζεται με τα ερωτήματα ‘Τι’, ‘Ποιος’, ‘Που’, ‘Πως’, ‘Πότε’, ‘Γιατί’ που αφορούν εν γένει την επικοινωνία (Sloan, 2010) και τα οποία εκτιμούμε πως θα πρέπει να απασχολούν ιδιαίτερα τον χορηγητή, καθώς, επειδή συνδέονται άρρηκτα με την επικοινωνία δύνανται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Στο

σημείο αυτό θα εστιάσουμε στα ερωτήματα ‘πότε’ και ‘πώς’ καθώς τα υπόλοιπα έχουν παρουσιαστεί και σχολιαστεί εκτενώς. Από τα δυο αυτά ερωτήματα το ‘πώς’ που αφορά στην διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της χορήγησης, έχει προηγηθεί η αναλυτική παρουσίασή του. Εδώ, το συγκεκριμένο ερώτημα θα προσεγγιστεί ως προς τη σχέση του με τη γλώσσα. Θα προβληματιστούμε ως προς το ‘πώς’ θα πρέπει να παρουσιαστεί το κείμενο του εργαλείου, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά και ταυτόχρονα να μην επηρεάσει τις αποκρίσεις τους, λόγω της σύνδεσης γλώσσας – μουσικής.

Ο χρόνος ‘πότε’ μπορεί να σχετιστεί με τη γενικότερη διάθεση και τα κίνητρα του παιδιού τη στιγμή της χορήγησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα η χορήγηση του εργαλείου έγινε σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές με απόσταση περίπου δυο μηνών. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά και των δυο ομάδων (πειραματικής – ελέγχου) έδειξαν την ίδια καλή διάθεση κατά τη διάρκεια χορήγησης του εργαλείου και τις δυο φορές που πραγματοποιήθηκε (πριν – μετά την παρέμβαση). Υπήρξαν ωστόσο 3 παιδιά (2 κορίτσια –επαναπρογραμματισμός πρώτης χορήγησης, 1 αγόρι) από την πειραματική ομάδα, που διαφοροποίησαν τη συμπεριφορά τους προς το καλύτερο στην μετά την παρέμβαση χορήγηση.

Συγκεκριμένα, το αγόρι, την πρώτη φορά, προσήλθε στο χώρο ιδιαίτερα σοβαρό και συνοφρυωμένο, αποφεύγοντας κάθε βλεμματική επαφή με την ερευνήτρια, ενώ περιεργαζόταν επίμονα τον εξοπλισμό. Η στάση του μαρτυρούσε, αν μη τι άλλο, ότι δεν ένιωθε άνετα ή ότι δεν επιθυμούσε, για κάποιο λόγο, την παρουσία του στο χώρο. Η διαδικασία της χορήγησης προβλέπει ένα στάδιο εξοικείωσης, το οποίο δεν συμπεριλαμβάνεται στην βαθμολογία. Πρόκειται για μια σύντομη περίοδο, η οποία περιλαμβάνει και κάποιες ερωτήσεις γνωριμίας:

«Γεια, _____. Θα παίξουμε κάποια παιχνίδια. Θα σου δείξω κάποια πράγματα που θα χρησιμοποιήσουμε. Κάθισε εδώ μπροστά από το πιάνο. Έλα να μιλήσουμε και οι δυο μας στο μικρόφωνο. «Γεια. Με λένε _____. Εσένα πώς σε λένε; (απάντηση του παιδιού).

Πόσο χρονών είσαι; (απάντηση του παιδιού). Προσπάθησε να κάνεις κάποιους ήχους στο μικρόφωνο, που να μην είναι λέξεις. Μπορεί να είναι οτιδήποτε! (απάντηση του παιδιού). Μπορείς να σκεφτείς και άλλο ήχο; (απάντηση του παιδιού) (Webster, 1994).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου προς τον χορηγητή: *«Αν το παιδί διστάζει αρκετά, πρέπει ο χορηγητής να του δώσει παράδειγμα ενός ήχου για να το βοηθήσει ν' αρχίσει. Ο ήχος πρέπει να είναι σύντομος και όσο το δυνατόν πιο απλός. Ίσως ένα σφύριγμα ή κάποια «κλικ», είναι κατάλληλα.» (Webster, 1994).*

«Έλα τώρα να δούμε τις ξύλινες ράβδους. Πιάσε την μπαγκέτα και παίξε. (απάντηση του παιδιού) Παίξε σε όλες τις ράβδους πολλές φορές! (απάντηση του παιδιού)» (Webster, 1994).

«Μπράβο. Έλα τώρα να κάνουμε κάποιους ήχους παίζοντας πιάνο μ' αυτό το μπαλάκι! (απάντηση του παιδιού) Στοιχηματίζω ότι ποτέ δεν έχεις παίξει πιάνο μ' αυτόν τον τρόπο ξανά! Προσπάθησε να παίζεις σε όλα τα πλήκτρα» (Webster, 1994).

Το παιδί σταματούσε διαρκώς τη διαδικασία, απευθύνοντας ερωτήσεις σχετικά με το τι έπρεπε να κάνει. Στην προσπάθειά της η ερευνήτρια να το ηρεμίσει και να του εξηγήσει, ερχόταν η επόμενη ερώτηση. Έδειχνε ιδιαίτερα αγχωμένο και η στάση του εμπόδιζε την εξέλιξη της διαδικασίας χορήγησης του εργαλείου. Στην προσπάθειά της να το ενθαρρύνει να δοκιμάσει ήχους, απάντησε ότι δεν μπορούσε (χωρίς να ισχύει) να κάνει τίποτα. Επιπλέον, έκανε νευρικές κινήσεις, με αποτέλεσμα να ρίχνει στο πάτωμα (μπαγκέτες, μπαλάκι) ή να μετακινεί ακούσια όλο τον εξοπλισμό (σκαμπό πιάνου, τρίποδο κάμερας, ξύλινες ράβδους, καρέκλες). Πολύ σύντομα και ενώ η χορήγηση βρισκόταν μόλις στο πρώτο στάδιο της διερεύνησης, ζήτησε διακοπή προκειμένου να πάει στην τουαλέτα.

Κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, επειδή φαινόταν ότι δεν μπορούσε να προχωρήσει η διαδικασία χορήγησης, η ερευνήτρια σταμάτησε και συζήτησε μαζί του. Το παιδί, αρνήθηκε να επαναλάβει τη χορήγηση επόμενη φορά, τονίζοντας ότι επιθυμούσε να

συνεχίσει. Ζήτησε ωστόσο χρόνο να κοιτάξει τον εξοπλισμό και να παίξει με τα όργανα (φωνή, πιάνο, ξύλινες ράβδους). Παράλληλα, ρωτούσε επανειλημμένα και επίμονα, αν υπήρχε σωστό – λάθος στις αποκρίσεις του και αν θα αξιολογούταν γι αυτό. Τελικά, ύστερα από μεγάλη καθυστέρηση, που είχε ως αποτέλεσμα την γενικευμένη καθυστέρηση των προγραμματισμένων χορηγήσεων εκείνη την ημέρα στα άλλα παιδιά, άρχισε και ολοκλήρωσε τη διαδικασία, σημειώνοντας μάλιστα συνολικά, υψηλή βαθμολογία. Η εκπαιδευτικός της τάξης μας ανέφερε, ότι πρόκειται για ιδιαίτερα συνεσταλμένο και αγχώδες παιδί, που θέλει το χρόνο του, καθώς, είναι πολύ επιφυλακτικό στις νέες εμπειρίες. Εντύπωση μας προκάλεσε η αναφορά του ίδιου του παιδιού ότι αγχώνεται πολύ συχνά όταν δοκιμάζει κάτι καινούργιο. Τη δεύτερη φορά της χορήγησης (μετά την παρέμβαση) του εργαλείου, είχε τελείως διαφορετική στάση και συμπεριφορά καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Παρέμεινε χαμογελαστός, χαλαρός και συγκεντρωμένος, δηλώνοντας στο τέλος πολύ χαρούμενος από την ενασχόλησή του με τις δοκιμασίες του εργαλείου. Επανέλαβε ότι την πρώτη φορά της χορήγησης είχε άγχος, αν και είχε ακούσει από τους συμμαθητές του ότι η διαδικασία ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη. Χαρακτηριστικά δήλωσε: *«κυρία, καμιά φορά αγχώνομαι και δεν ξέρω τι να κάνω...»*.

Στο ίδιο, με την ανωτέρω περίπτωση, σημείο της προθέρμανσης και εξοικείωσης με το εργαλείο, ένα κορίτσι έδειξε μεγάλη αδιαφορία για τη διαδικασία, αποφεύγοντας κάθε βλεμματική επαφή μαζί μας και με το χώρο. Καθυστερούσε χαρακτηριστικά να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις του κειμένου, όπως για παράδειγμα να προφέρει το όνομά της, ενώ στη συνέχεια της προθέρμανσης, άφηνε το βλέμμα της κενό προς το όργανο που καλούταν να χρησιμοποιήσει. Η έντονη ραθυμία της εύκολα μπορούσε να θεωρηθεί είτε ως ένδειξη αδυναμίας συγκέντρωσης ή κατανόησης κειμένου, είτε ως έκφραση πολύ κακής διάθεσης τη δεδομένη χρονική στιγμή. Επειδή η στάση της δεν άφηνε πολλά περιθώρια συνέχισης,

επαναπρογραμματίστηκε συνάντηση για την πρώτη χορήγηση μια επόμενη φορά. Επέστρεψε ευδιάθετη, απόλυτα συνεργάσιμη και συγκεντρωμένη.

Τέλος, ένα κορίτσι, στην προγραμματισμένη συνάντηση για την πρώτη χορήγηση, αρνήθηκε να παρουσιαστεί, δηλώνοντας ότι η μητέρα της είχε ενεργήσει αυτοβούλως, χωρίς προηγουμένως να εξασφαλίσει τη δική της συναίνεση και ως εκ τούτου, δεν επιθυμούσε να λάβει μέρος στην έρευνα, άσχετα από το γεγονός ότι μαθαίνει πιάνο και λατρεύει τη μουσική. Τελικά, πραγματοποίησε την πρώτη (πριν την παρέμβαση) χορήγηση σε επόμενη συνάντηση, έντονα επιφυλακτική. Αντίθετα, έδειξε ιδιαίτερα ενθουσιασμένη στην μετά την παρέμβαση χορήγηση του εργαλείου.

Κοινό σημείο των 3 παιδιών είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς τους από την πριν στην μετά την παρέμβαση χορήγηση του εργαλείου, γεγονός που προφανώς σχετίζεται με τη διάθεση και τα κίνητρά τους τη στιγμή της χορήγησης. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε να προσέρχονται τα παιδιά στον χώρο της έρευνας εκούσια, έχοντας εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή τη διάθεση να εμπλακούν με τις δοκιμασίες.

Αυτό πρακτικά σημαίνει διαθεσιμότητα χρόνου από τον ερευνητή ώστε να μπορεί να επαναπρογραμματίσει την επίσκεψή του στον χώρο της έρευνας, όσες φορές χρειαστεί, έως ότου συλλέξει τα δεδομένα. Επιπλέον, άλλοι παράγοντες όπως ασθένειες, επισκέψεις, προετοιμασία εκδηλώσεων, ή έκτακτη αλλαγή ημερήσιου προγράμματος τάξης, μπορεί να οδηγήσουν στην μεταφορά των συναντήσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιστρέψαμε για τη συλλογή δεδομένων, όσες φορές επέτρεψε ο ευρύτερος προγραμματισμός του σχολείου, προσπαθώντας να διασφαλίσουμε κατά το δυνατόν ότι τα παιδιά ήρθαν για τη χορήγηση του εργαλείου εκούσια, κινητοποιούμενα από την περιέργεια να το κάνουν, όπως αυτή τους δημιουργήθηκε ύστερα από την ενημέρωση και συζήτηση που είχαν με γονείς και

εκπαιδευτικούς, απαλλαγμένα από παράγοντες όπως, κακή διάθεση, άγχος για την επίδοση, άρνηση συμμετοχής.

Ο βαθμός στον οποίο καταφέραμε αυτή μας την προσπάθεια φαίνεται από τα εξής στοιχεία: 1^{ον}) Δεν υπήρξε καμία διαρροή από τους συμμετέχοντες, καθώς όπως αναφέρθηκε η μη συμπερίληψη αυτούσιου του δείγματος στην έρευνά μας οφείλεται στον περιορισμένο χρόνο λόγω του ιδιαίτερα φορτωμένου σχολικού προγράμματος (εθνική εορτή 25ης Μαρτίου, 15θήμερες πασχαλινές διακοπές, προετοιμασία πολιτιστικών εκδηλώσεων και δρώμενων του σχολείου, εξετάσεις ξένων γλωσσών, αναπληρώσεις μαθημάτων μουσικής). 2^{ον}) Τα 8 παιδιά του δείγματος (4 πειραματική – 4 ελέγχου) που δεν συμπεριλήφθηκαν, διαμαρτυρήθηκαν έντονα και με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, τα 4 παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν καμία χορήγηση ήθελαν ενημέρωση για τους λόγους που έμειναν εκτός, ενώ, τα 4 παιδιά της πειραματικής ομάδας αναρωτιόντουσαν μήπως αυτό οφειλόταν σε δική τους υπαιτιότητα και άρα δεν είχαν κάνει κάτι καλά την πρώτη φορά. Συνήθιζαν δε, αρκετά παιδιά και των δυο ομάδων (πειραματικής – ελέγχου) να επισκέπτονται την ερευνήτρια στα διαλείμματα και να τη ρωτούν σχετικά.

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να προβληματίσει τον χορηγητή είναι ο τρόπος, ‘πως’, θα παρουσιάσει το εργαλείο στα παιδιά. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε στο ‘πως’ μια εσωτερική και μια εξωτερική διάσταση, καθεμία με διαφορετικό περιεχόμενο. Έτσι, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, το ‘πως’ σχετίζεται με τις γνωστικές αναπαραστάσεις και τον τρόπο που αυτές γραμματικοποιούνται και μετατρέπονται σε εκπεφρασμένο λόγο (Gülich & Quasthoff, 1986). Σε επίπεδο παρουσίασης, το ‘πως’ σχετίζεται με τον τρόπο και τα επικοινωνιακά μέσα που χρησιμοποιούνται από τον χορηγητή. Τα μέσα αφορούν την λεκτική (προσωδία, παραγλωσσικά στοιχεία) και μη λεκτική (κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου) επικοινωνία, με στόχο την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά και την ενεργό

εμπλοκή τους στις δοκιμασίες ούτως ώστε αξιοποιηθεί στο μέγιστο το εργαλείο για τους σκοπούς της έρευνας.

Μέσω του εργαλείου καλούνται τα παιδιά να επεξεργαστούν τις μουσικές έννοιες ψηλά – χαμηλά, αργά – γρήγορα, σιγά – δυνατά, όπως αυτές προκύπτουν από σύντομα κείμενα (δοκιμασίες 1-6) και εικόνες – σκίτσα (δοκιμασίες 7-9). Έτσι στο πρώτο στάδιο (διερεύνηση) το ζητούμενο και προσδοκώμενο είναι η ανάδυση αυτών των εννοιών, στο δεύτερο στάδιο (εφαρμογή) η εφαρμογή και αξιοποίησή τους, στο τρίτο στάδιο (σύνθεση) η συνένωσή τους με στόχο τη δημιουργία μιας νέας μουσικής κατάστασης. Ωστόσο, για να φτάσουν τα παιδιά στο ζητούμενο, δηλαδή στην μουσική – ηχητική έκφραση των δοκιμασιών, θα πρέπει αρχικά να συγκεντρωθούν, προσέξουν και κατανοήσουν το κείμενο. Εδώ, το βάρος πέφτει στον χορηγητή, ο οποίος θα πρέπει να κεντρίσει, αλλά και διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών σταθερό καθόλη τη διάρκεια της εμπλοκής τους με το εργαλείο.

Για να γίνουν όλα αυτά κατανοητά, θα παρακολουθήσουμε το εξής παράδειγμα. Η δοκιμασία Νο 2 καλεί τα παιδιά να αναπαραστήσουν, αρχικά νοητικά, μια βόλτα με ένα μαγικό ασανσέρ. *«Ας υποθέσουμε ότι πηγαίνεις βόλτα με ένα μαγικό ασανσέρ. Όταν μπαίνεις μέσα στο ασανσέρ η φωνή σου θα είναι πολύ χαμηλή και βαθειά και καθώς το ασανσέρ ανεβαίνει στους ορόφους η φωνή σου γίνεται ψηλότερη και ψηλότερη και πιο τσιριχτή και ακόμα πιο τσιριχτή (Webster, 1994).*

Στη συνέχεια, αναμένεται από τα παιδιά να συνδέσουν την λεκτική νοητική αναπαράσταση (χαμηλά – ψηλά) με την ηχητική αναπαράσταση του τονικού ύψους (χαμηλά – ψηλά), η οποία διερευνάται εδώ και να εκφράσουν την δεύτερη πάνω στο πιάνο χρησιμοποιώντας όλο το κλαβιέ, ξεκινώντας από την χαμηλή και φτάνοντας στην ψηλή περιοχή. *«Πώς θ' ακουγόταν ο ήχος στο πιάνο με αυτό το μπαλάκι;» (Webster, 1994).*

Έτσι, *«Αν το παιδί απαντήσει ξεκινώντας από το χαμηλό ρετζίστρο του πιάνου (κάτω τρίτο του κλαβιέ) και σταδιακά ανέβει στο ψηλότερο ρετζίστρο (άνω τρίτο του κλαβιέ), παίρνει*

2 βαθμούς. Αν αλλάξει περιοχή, χωρίς σταδιακή κίνηση, παίρνει 1 βαθμό. Αν δεν αλλάξει περιοχή, δεν παίρνει βαθμό» (Webster, 1994).

Όλο αυτό που περιγράψαμε αποτελεί το γνωστικό περιεχόμενο του ‘πώς’ και αναφέρεται συγκεκριμένα στις αναπαραστάσεις (λεκτικές – ηχητικές) που διαθέτει το παιδί. Σύμφωνα με τον Bartlett (1932, όπως αναφέρεται στο Gülich & Quasthoff, 1986) τα γνωστικά σχήματα, αποτέλεσμα της αντίληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας, είναι προϊόντα της αλληλεπίδρασης ερεθισμάτων και εμπειριών των ατόμων εντός συγκεκριμένου κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου. Η σύνδεση μεταξύ εισερχόμενης πληροφορίας και προϋπάρχουσας γνώσης, δημιουργεί συγκεκριμένες προσδοκίες και παρεπόμενες ερμηνείες.

Λέξεις κλειδιά του κειμένου που αναμένεται να ενεργοποιήσουν τις νοητικές (λεκτική – ηχητική) αναπαραστάσεις των παιδιών είναι τα επίθετα χαμηλή, βαθειά, ψηλότερη, τσιριχτή, τα οποία επειδή έχουν ένα ειδικό βάρος δεσπόζουν στην πρόταση. Αυτό σχετίζεται με ένα από τα στοιχεία της προσωδίας, τον φραστικό τόνο, σύμφωνα με τον οποίο μια λέξη μέσα σε μια φράση ξεχωρίζει και αποκτά βαρύνουσα σημασία, όταν κατά την εκφορά της επιμηκύνεται χρονικά, αυξάνει η δυναμική της και το τονικό της ύψος (Gerken & McGregor, 1998). Συνεπώς, οι λέξεις αυτές λόγω του ειδικού βάρους που έχουν, θα πρέπει να παρουσιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να κινητοποιήσουν και να διεγείρουν γνωστικά τα παιδιά. Ωστόσο, χρειάζεται προσοχή στη χρήση και αξιοποίηση του φραστικού τόνου, καθώς οι αποκρίσεις των παιδιών θα πρέπει να είναι δηλωτικές των προσωπικών και ιδιωτικών τους ηχητικών αναπαραστάσεων εκπεφρασμένες πάνω στα διάφορα όργανα του εξοπλισμού και όχι προβολές του χορηγητή. Ελλοχεύει ο κίνδυνος, σε περίπτωση υπερτονισμού των συγκεκριμένων λέξεων, τελικά ο χορηγητής να επιβάλλει μια συγκεκριμένη απάντηση. Σε κάθε περίπτωση, κύριος στόχος του εργαλείου είναι η διερεύνηση της ύπαρξης και αξιοποίησης συγκεκριμένων μουσικών παραμέτρων, με αφετηρία τον εντοπισμό αυτών και τελικό αποτέλεσμα τον συνδυασμό τους για την παραγωγή ενός νέου μουσικού

αποτελέσματος. Επομένως, η παρουσίαση του κειμένου του εργαλείου στα παιδιά είναι μια πρόκληση για τον χορηγητή επειδή προϋποθέτει και περιλαμβάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Ως εκ τούτου δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα απλό κείμενο ανάγνωσης.

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, η αφήγηση είναι δηλωτική της σχέσης που έχει αναπτύξει ο αφηγητής με το κείμενό του, όπως αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Επομένως, μέλημα του αφηγητή δεν είναι η παγίωση ενός συγκεκριμένου τρόπου αξιοποίησης των στοιχείων της προσωδίας (π.χ. επιτονισμός) και απaráλλακτης χρήσης τους σε κάθε κείμενο, αλλά αντίθετα η αξιοποίηση αυτών των στοιχείων προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση που συνδέει τον λόγο του κειμένου με τον λόγο που χρησιμοποιεί το ευρύτερο περιβάλλον του. Συνεπώς, ο αφηγητής γίνεται αγωγός και κοινωνός του λόγου του κειμένου με τον λόγο του περιβάλλοντός του, μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης των προσωδιακών στοιχείων (Selting, 1992).

Το κείμενο του εργαλείου είναι απλό και κατανοητό για παιδιά ηλικίας 8-9 ετών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αντικείμενο διερεύνησης έγιναν οι μουσικές έννοιες: τονικό ύψος (ψηλά – χαμηλά), δυναμική (σιγά – δυνατά), τέμπο (αργά – γρήγορα). Οι συγκεκριμένες έννοιες σχετίζονται με τα προσωδιακά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Κατεβλήθη λοιπόν μεγάλη προσπάθεια από την ερευνήτρια ώστε να αποδοθούν κατάλληλα όλα τα νοήματα του κειμένου στα παιδιά. Η προσπάθεια εστιάστηκε στην σωστή και ισορροπημένη σύνθεση μεταξύ των προσωδιακών στοιχείων της γλώσσας με τις συγκεκριμένες μουσικές έννοιες, με σκοπό να αναδυθούν αβίαστα οι νοητικές μουσικές αναπαραστάσεις των παιδιών και να εκφραστούν πάνω στα μουσικά όργανα.

Φάνηκε λοιπόν ότι κάποια παιδιά συνέχισαν τις έννοιες της δυναμικής (σιγά – δυνατά) και του τονικού ύψους (χαμηλά – ψηλά), καθώς στην εξέταση της Μουσικής Ευελιξίας (ME)

ειδικά στην φωνή (π.χ. Δοκιμασία Νο 4: τραγούδι ρομπότ), έδειξαν να έχουν τις περισσότερες αδυναμίες.

Ως προς την αξιολόγηση της δημιουργικότητας και το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε, αναφέρουμε πως η κριτική που αφορά στα διάφορα εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας σχετίζεται με το θεμελιώδες ερώτημα του τι ακριβώς είναι η δημιουργικότητα. Σύμφωνα τον Baer (2012) υπάρχει πρόβλημα στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας, λόγω έλλειψης κατάλληλων εργαλείων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Baer και McKool (2009) ειδικά τα εργαλεία που μετρούν την δημιουργικότητα των παιδιών, τις περισσότερες φορές στερούνται αξιοπιστίας και εγκυρότητας ή μετρούν ασήμαντες πτυχές της δημιουργικότητας. Αναφερόμενοι στο Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) που μετρά την αποκλίνουσα σκέψη φέρουν ως παράδειγμα ότι η απαρίθμηση όσων περισσότερων χρήσεων μπορεί να σκεφτεί το άτομο για ένα τούβλο, δεν σημαίνει τίποτα για τον τρόπο που σκέφτεται.

Σε έρευνα που έκανε η Hickey (2001) σύγκρινε τις εκτιμήσεις διαφορετικών ομάδων αξιολογητών που χρησιμοποίησαν τη Συναινετική Τεχνική Αξιολόγησης (*Consensual Assessment Technique*) προκειμένου να βαθμολογήσουν μουσικές συνθέσεις παιδιών 4ης και 5ης τάξης. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει πιθανές ομοιότητες και διαφορές στις κρίσεις των αξιολογητών και κατ' αυτόν τον τρόπο να προκαλέσει τελικά την αξιοπιστία του εν λόγω εργαλείου. Επιπλέον, θέλησε να δει, αν μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, μπορεί τελικά να φανεί κάποια από τις ομάδες ως η καταλληλότερη ώστε να έχει τη θέση και τον ρόλο του κριτή – αξιολογητή. Τις ομάδες των κριτών αποτελούσαν: συνθέτες (τζαζ και κλασικής μουσικής), εκπαιδευτικοί (μουσικοί οργάνου, οργάνου/φωνητικής, φωνητικής/γενικής μουσικής), θεωρητικοί (10ετή εμπειρία διδασκαλίας μουσικής θεωρίας σε κολλέγια) και παιδιά (μαθητές 2ης και 7ης τάξης). Φάνηκε τελικά πως από όλες τις ομάδες των κριτών αυτή που είχε την μικρότερη αξιοπιστία ήταν οι συνθέτες και τη μεγαλύτερη οι

εκπαιδευτικοί. Ενδεχομένως, η εκτεταμένη μουσική εκπαίδευση και εμπειρία των δευτέρων με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην σχολική αίθουσα, τους εφοδιάζουν με εργαλεία τα οποία δίνουν το πλεονέκτημα αξιόπιστων αξιολογήσεων αναφορικά με τη δημιουργικότητα των παιδιών. Όσο για τους συνθέτες, η μόνη λογική εξήγηση που δόθηκε είναι πως έχουν πλέον απομακρυνθεί τελείως από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τα όποια ελλείμματα γνώστης μπορεί να έχουν σχετικά με το τι μπορούν ή όχι να φτιάξουν τα παιδιά, οπότε δικαιολογείται η μεταξύ τους απόκλιση (Hickey, 2001).

Ωστόσο, η χρήση του εν λόγω εργαλείου στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας της μουσικής, είναι πιο σπάνια και έχει εγείρει κάποια ερωτήματα που σχετίζονται με την εμπειρογνωμοσύνη των αξιολογητών. Δηλαδή, με ποια ακριβώς κριτήρια τίθενται οι εμπειρογνώμονες και ποιοι είναι ακριβώς. Πρόκειται για επαγγελματίες δημιουργούς (π.χ. συνθέτες) ή για εκπαιδευτικούς; (Hickey, 2001).

Αναφορικά με το εργαλείο της Amabile, ένα ερώτημα που προσπάθησαν να απαντήσουν οι Kaufman, Baer, Cropley, Reiter- Palmon, και Sinnett (2013) αφορούσε την σύγκριση στις αξιολογήσεις εμπειρογνομόνων έναντι αρχάριων. Στην έρευνά τους σύγκριναν τις αξιολογήσεις ειδημόνων, οιονεί – ειδημόνων και αρχαρίων σε δυο τομείς δημιουργικότητας, στην συγγραφή σύντομων ιστοριών και στη μηχανική. Φάνηκε πως τα γενικά χαρακτηριστικά που ορίζουν την δημιουργικότητα (πρωτοτυπία, αποτελεσματικότητα) είναι περισσότερο ανεξάρτητα από το επίπεδο ειδημοσύνης. Αντίθετα, τα πιο εκλεπτυσμένα στοιχεία ενός τομέα συνδέονται περισσότερο με τους ειδήμονες. Η έρευνα της Hickey (2001) ουσιαστικά έδειξε το ίδιο πράγμα. Ότι δηλαδή, οι τρεις συνθέτες που λόγω ειδικότητας θεωρούνται οι κατεξοχήν εμπειρογνώμονες να κρίνουν τις συνθέσεις των παιδιών, δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν ώστε να ορίσουν κάποια κριτήρια για την αξιολόγηση των συνθέσεων των παιδιών. Αντίθετα, και οι δυο ομάδες των παιδιών (2ας και 7ης τάξης) είχαν συμφωνία μεταξύ τους, ωστόσο, τα κριτήριά τους δεν είχαν καμία σχέση με

τα αντίστοιχα των θεωρητικών και των τριών ομάδων εκπαιδευτικών (οργάνων, οργάνων/χορωδίας, γενικής μουσικής παιδείας/χορωδίας).

Σύμφωνα με τους Kaufman, Baer, Cropley, Reiter- Palmon, και Sinnett (2013) το εύρημα της έρευνας της Hickey (2001) ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο. Δηλαδή, η εμπειρογνωμοσύνη σε ένα θέμα σχετίζεται με τα πιο εκλεπτυσμένα χαρακτηριστικά αυτού, αντίθετα τα βασικά στοιχεία που το συνθέτουν είναι αναγνωρίσιμα ακόμα και από τους μη ειδήμονες. Επομένως, με βάση τον ανωτέρω συλλογισμό, ανοιχτό παραμένει το ερώτημα του ποιος είναι το κατάλληλο άτομο κάθε φορά ώστε να αξιολογήσει τη δημιουργικότητα. Πόσο ειδικός πρέπει να είναι, πόσες και ποιες εξειδικευμένες γνώσεις πρέπει να έχει πάνω στο θέμα. Είδαμε ότι η μεγάλη εξειδίκευση δεν οδήγησε σε συμφωνία, εξαιτίας του μεγάλου βαθμού υποκειμενικότητας των ατόμων.

Επομένως, η συζήτηση περί ύπαρξης ενός και μόνο κατάλληλου εργαλείου αξιολόγησης της δημιουργικότητας στη μουσική, καλά κρατεί μέχρι τις μέρες μας. Σύμφωνα με την Hickey (2002) εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας στη μουσική, πρέπει να συνεχίσουν να αναζητούνται. Συχνά τα εργαλεία αξιολογούν τις συνθέσεις των παιδιών με όρους δυτικής μουσικής. Δηλαδή, συνδέεται η δημιουργικότητα με τη χρήση της δυτικής τονικής αρμονίας καθώς και του μετρικού συστήματος αυτής, οπότε και αξιολογείται ανάλογα. Αντιθέτως, τα εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικότητας των παιδιών θα πρέπει να προκύπτουν κατευθείαν από τις θεωρίες για τη δημιουργικότητα. Πολύ πρόσφατα προτάθηκε το εργαλείο Musical Expression Test (MET), το οποίο σύμφωνα με τους ερευνητές που το πρότειναν θεωρείται κατάλληλο για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης στη μουσική παιδιών και ενηλίκων (Barbot & Lubart, 2012).

Η πρωτοποριακή δουλειά των Guilford και Torrance εστίασε στην μελέτη και προσπάθεια ενίσχυσης της αποκλίνουσας σκέψης ως συντελεστικού παράγοντα της δημιουργικότητας. Σήμερα, οι ερευνητές έχουν απομακρυνθεί από αυτήν την θέση, καθώς

εκτιμούν πως η αποκλίνουσα σκέψη παίζει κάποιο ρόλο στην δημιουργικότητα, αλλά μικρό, οπότε έχουν στραφεί στην αναζήτηση πιο ανοιχτών μοντέλων δημιουργικότητας. Ωστόσο, αν και οι γνώσεις μας για την σκέψη και την μάθηση έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, εντούτοις, έχουμε πολλά ακόμα να μάθουμε για την ενίσχυση της δημιουργικότητας (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

Επιπλέον, χρειάζονται περισσότερες διαχρονικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς δεν υπάρχει σαφής εικόνα περί συνέχειας ή ασυνέχειας της δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα, δεν φαίνεται να υπάρχει ακριβής σύνδεση μεταξύ δημιουργικών καλλιτεχνικά παιδιών και δημιουργικών καλλιτεχνικά ενηλίκων. Επίσης, που διαφοροποιείται ένα δημιουργικό παιδί από ένα άλλο το οποίο τεχνικά, ωστόσο, δεν υστερεί από το πρώτο; Απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα ενδέχεται να δοθούν μέσα από τον σχεδιασμό και εφαρμογή διαχρονικών ερευνών, οι οποίες θα είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για το εκπαιδευτικό σύστημα και την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών, με σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας εν γένει (Hickey, 2002). Το ζήτημα της συνέχειας ή ασυνέχειας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μας πάει στη συζήτηση περί ανάπτυξης της δημιουργικότητας με τη μορφή-U και της πιθανής σχέσης της με το ρόλο του σχολείου.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που ενδεχομένως σχετίζεται με την θεωρία ανάπτυξης της δημιουργικότητας στις τέχνες με τη μορφή-U, προέρχεται από την έρευνα της Hickey (2001) και αφορά στις αξιολογήσεις των δυο ομάδων των παιδιών, που φάνηκαν να συγχέουν τις έννοιες «αρεστή» - «δημιουργική» σύνθεση, καθώς οι ίδιες συνθέσεις αξιολογήθηκαν ταυτόχρονα ως πολύ αρεστές και πολύ δημιουργικές. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με την ερευνήτρια ίσως απηχεί την προσπάθειά τους να συμμορφωθούν με τις κοινωνικές νόρμες, οπότε ο δημιουργικός τους λόγος γίνεται περισσότερο «συμβατός», κάτι το οποίο έρευνα μέλλει να δείξει (Hickey, 2001). Πάντως αν η πτώση της δημιουργικότητας σχετίζεται με την υπαγωγή του παιδιού στο σχολείο όπως έχει υποστηριχθεί (πχ. Albert, 1996), τότε ως

πρόκληση θα πρέπει εκπαιδευτικό σύστημα και σχολείο να προσανατολιστούν συντεταγμένα στην προσπάθεια για τη διατήρηση της δημιουργικότητας των παιδιών και τη συνέχιση αυτής στην ενήλικη ζωή.

Συμπερασματικά, η συζήτηση για τη δημιουργικότητα αρχής γενομένης από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και τον Guilford δεν έχει δώσει ακόμα μέχρι σήμερα οριστικές απαντήσεις, ούτε καν σε επίπεδο ορισμού της. Παραμένει πάντα επίκαιρο θέμα. Γιατί; Επειδή σχετίζεται με πολλές πτυχές της ζωής του ατόμου και έχει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά του. Επειδή βοηθά στην γενικότερη ευημερία του ατόμου (Runco, 2004). Σήμερα, μετά τη γνωστική ‘επανάσταση’ οι γνωστικοί ψυχολόγοι μετατόπισαν το βάρος στην εμπειρογνωμοσύνη του ατόμου. Έτσι λοιπόν, ανεξάρτητα από το ταλέντο που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο, απαιτείται σκληρή δουλειά και εξάσκηση πάνω σε αυτό για την απόκτηση δεξιοτήτων, έως ότου καταστεί ειδήμων, για ένα διάστημα τουλάχιστον 10 ετών. Σε αυτήν την περίπτωση, κάθε εγγενής προδιάθεση ή ταλέντο που διακρίνει ένα άτομο καλλιεργείται και αναδύεται (Simon & Chase, 1973). Ως αποτέλεσμα η προδιάθεση ή κληρονομικότητα ενισχύει και επαυξάνει την μάθηση (Simonton, 2012-b).

Επιπλέον, σήμερα, η συζήτηση για τη δημιουργικότητα έχει πάρει νέες διαστάσεις, καθώς διευρύνει το πεδίο μελέτης της από την οικογένεια και το σχολείο, στην επίδραση διάφορων πολυπολιτισμικών παραγόντων στο άτομο. Στοιχεία όπως ανοιχτότητα στην εμπειρία, ευελιξία στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προκλήσεων λόγω της αλλαγής χώρας διαβίωσης και διγλωσσία, θεωρούνται απαραίτητα ώστε να χαρακτηριστούν δημιουργικά άτομα που τα επιδεικνύουν (Simonton, 2012-b).

Περιορισμοί

Η βασική αδυναμία της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μη συμπερίληψη όλων των παιδιών του δείγματος. Το αρχικό δείγμα ήταν μεγαλύτερο κατά 4 άτομα για έκαστη ομάδα (14 πειραματική – 12 ελέγχου). Από την πειραματική ομάδα αποκλείστηκαν 4 άτομα (3

κορίτσια – 1 αγόρι), καθώς, δεν κατέστη δυνατή η μετά την παρέμβαση χορήγηση του εργαλείου, ενώ για τα 4 άτομα της ομάδας ελέγχου, δεν κατέστη δυνατή καμία (πριν – μετά την παρέμβαση) χορήγηση του εργαλείου.

Το γεγονός αυτό οφείλεται στον περιορισμένο χρόνο, καθώς και στο φορτωμένο πρόγραμμα του σχολείου λόγω εξετάσεων και εκδηλώσεων για τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έπρεπε να γίνει συντονισμός όλων των διαθέσιμων πόρων, ήτοι: ατόμων (δασκάλες των 2 τμημάτων, μουσικός, ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί ξενόγλωσσων μαθημάτων, καθηγητές μουσικής του ωδείου), χώρου (κατειλημμένη αίθουσα, λόγω προβών ή αναπληρώσεων μαθημάτων), χρόνου (συντονισμός όλων των ανωτέρω παραμέτρων) και να γίνουν πολλές διευθετήσεις μέσα σε περιορισμένα χρονικά περιθώρια. Αρκετές φορές χρειάστηκε να γίνει επαναπρογραμματισμός των επισκέψεών μας στο σχολείο με αποτέλεσμα τελικά να μείνουν εκτός χορήγησης 8 συνολικά παιδιά του δείγματος, κάποια εκ των οποίων μάλιστα διαμαρτυρήθηκαν έντονα.

Απαιτούνταν λοιπόν μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων από όλους τους εμπλεκόμενους, κάτι που εκ των πραγμάτων δεν θα μπορούσε να συμβεί, λόγω των ισχυουσών συνθηκών. Συγκεκριμένα, η χορήγηση του εργαλείου προηγήθηκε και επαναλήφθηκε της παρέμβασης, η οποία είχε διάρκεια 2 μήνες (8 διδακτικές ώρες). Υπήρξε ένα περιθώριο 15 ημερών, ώστε να αναπληρωθούν κάποια μαθήματα και να χορηγηθεί το εργαλείο. Όλης αυτής της περιόδου διάρκειας της έρευνας, προηγήθηκαν αλλά και ακολούθησαν μεγάλα γεγονότα για τη σχολική ζωή που επηρεάζουν αναπόφευκτα το πρόγραμμα. Αυτά ήταν ο εορτασμός της 25ης Μαρτίου, οι 15θήμερες πασχαλινές διακοπές και η προετοιμασία για τη λήξη της σχολικής χρονιάς που περιλαμβάνει πρόβες για τις γιορτές, αναπληρώσεις μαθημάτων, εξετάσεις (μουσική, ξένες γλώσσες). Όλα αυτά συνέθεσαν μια κατάσταση που απαιτούσε ιδιαίτερα λεπτούς χειρισμούς καθόλη τη διάρκεια της έρευνας και το τίμημα στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν να περιοριστεί το δείγμα κατά 8 άτομα.

Προτάσεις

Η δημιουργικότητα σήμερα, θεωρείται σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους ως το κυριότερο προσόν που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο. Ως αποτέλεσμα, στελέχη σε μεγάλους οργανισμούς επιλέγονται πολλές φορές με κριτήριο την ικανότητάς τους να δίνουν δημιουργικές λύσεις πάνω σε διάφορα θέματα και όχι με βάση άλλα προσόντα, όπως μνημονικές, εκπαιδευτικές ικανότητες ή χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως για παράδειγμα να είναι ευχάριστος ή πρόσχαρος (Sternberg & Lubart, 1999).

Για τη διαμόρφωση ή διάπλαση δημιουργικών ατόμων, χρειάζονται δημιουργικά περιβάλλοντα πλούσια σε προκλήσεις. Θεωρώντας το σχολείο, ως το καταλληλότερο θεσμικό όργανο της κοινωνίας που μπορεί και δύναται να αποτελέσει έναν τέτοιο χώρο ανάπτυξης και δημιουργίας για τα παιδιά ευελπιστούμε ότι μέσα από την εκπόνηση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα επιτευχθεί η προαγωγή της δημιουργικότητας των ατόμων, σε όλα τα γνωστικά πεδία.

Ειδικά για το μάθημα της μουσικής, έρευνες (πχ Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) έχουν δείξει τα πολλαπλά οφέλη που μπορούν να προσκομίσουν τα παιδιά από το μάθημα, όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για τα παιδιά, ώστε να έχουν τη δυνατότητα εμπλοκής και πειραματισμού, προκειμένου να καλλιεργήσουν και αναπτύξουν ένα δημιουργικό τρόπο σκέπτεσθαι στη μουσική. Επομένως, προτείνουμε να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός προσπάθεια υιοθέτησης και ένταξης της δημιουργικής προοπτικής μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όπως παρακολουθήσαμε μέσα από τη σύντομη παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε, τα οφέλη είναι πολλαπλά για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Είδαμε πως μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα μόλις 2 μηνών, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επέδειξαν μια συμπεριφορά πολύ πιο δημιουργική και ευφάνταστη στην επαφή τους με τη μουσική. Η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εμπλοκή των παιδιών στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση και

όχι μέσα από στενά προκαθορισμένες μουσικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η επιτέλεση και ακρόαση (Burnard, 2000. Kratus, 1989). Μάλιστα ο Kratus (1989) προτείνει στον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει μια πορεία εξελικτική εμπλέκοντας τα παιδιά μικρότερων ηλικιών αρχικά σε αυτοσχεδιαστικές δημιουργικές δραστηριότητες και τα μεγαλύτερα στη σύνθεση. [Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Kratus (1991-a)].

Πιο συγκεκριμένα, η αξία της ένταξης του αυτοσχεδιασμού στην εκπαιδευτική πρακτική μοιάζει μάλλον αναγκαία, καθώς δεν είναι σίγουρο ότι η ενασχόληση και μόνο με τη μουσική συνδέεται απαραίτητα με τη δημιουργικότητα. Για παράδειγμα η έρευνα των Sovansky, Wieth, Francis, και McIlhagga (2016) έδειξε ότι αυτό που πραγματικά συνδέεται με τη δημιουργικότητα και ειδικά με την αποκλίνουσα σκέψη είναι η ποιότητα της επαφής που έχει ένα άτομο που ασχολείται με τη μουσική και όχι αυτό καθαυτό το αντικείμενο της μουσικής. Δηλαδή, η εμπλοκή με την διαδικασία δημιουργίας μουσικής, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση αποτελούν στοιχεία που προωθούν τη δημιουργικότητα στην μουσική.

Επιπλέον, η υιοθέτηση της δημιουργικής προοπτικής που προτείνουμε, μέσω αυτοσχεδιασμού, είναι απόλυτα εναρμονισμένη με τους σκοπούς και τους στόχους που αφορούν στο μάθημα της μουσικής και περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ένας από τους άξονες γνωστικού περιεχομένου για μαθητές του 2ου επιπέδου (Γ΄ τάξη – ΣΤ΄ τάξη) περιλαμβάνει Δραστηριότητες Μουσικής Δημιουργίας. Βάσει του συγκεκριμένου άξονα αναμένεται από τους μαθητές, σε γνωστικό επίπεδο και απόκτησης δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, να επινοούν και αναπτύσσουν μουσικές ιδέες με απλή δομή, όπως να δημιουργούν και να καταγράφουν συνθέσεις κατανοώντας τα μουσικά σύμβολα (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2001).

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Προτείνεται να

εμπλέξει τα παιδιά σε δραστηριότητες συμβατές με την εμπειρία τους, έως ότου αναδυθεί η δημιουργικότητά τους, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και των δεξιοτήτων τους (Burnard, 2000). Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, ως μουσικός έχει τις προσωπικές του απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, ωστόσο, το γεγονός αυτό δε θα πρέπει να τον επηρεάσει στο παιδαγωγικό του έργο. Αντίθετα, περιλαμβάνοντας στο μάθημα τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση και δίνοντας στα παιδιά την κατάλληλη ανατροφοδότηση θα τα βοηθήσει να αντιληφθούν ακόμα καλύτερα τον πλούτο των διαστάσεων της μουσικής και να εκτιμήσουν τις γνώσεις και τα έργα τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Burnard, 2000).

Σχετικά με το μοντέλο Διαδικασίας της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (*Model of Creative Thinking Process in Music*) θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο δημιουργός του Webster (1990), εξετάζοντας το πρώτο επίπεδο του μοντέλου, την πρόθεση του ατόμου για μουσική δημιουργία, παρατηρεί δυο πράγματα τα οποία έχουν μεγάλη παιδαγωγική αξία:

- 1) Μικροσκοπικά σε επίπεδο μοντέλου, η πρόθεση του ατόμου κατά τη σχολική ηλικία, επειδή σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, περιορίζεται στην επιτέλεση του αυτοσχεδιασμού (performance) και την ακουστική ανάλυση (listening Analysis) ενώ περιλαμβάνει λιγότερη γραπτή ανάλυση (Written Analysis) και Σύνθεση (Composition), κάτι που εύχεται να λάβουν υπόψη τους οι ιθύνοντες και να το αλλάξουν.
- 2) Μακροσκοπικά σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ολόκληρο το μοντέλο συντάσσεται με την ευρύτερη προσπάθεια του Σχολικού Προγράμματος Σπουδών να περιλάβει τη Δημιουργική Σκέψη και δεν αφορά τοπικά το μάθημα μουσικής στην τάξη. Συντασσόμενοι και εμείς με τα ανωτέρω προτείνουμε ώστε να καταβληθεί προσπάθεια να υιοθετηθούν οι συγκεκριμένες προτάσεις προκειμένου το σχολείο, ειδικά στο μάθημα της μουσικής να υλοποιήσει προγράμματα με

δημιουργικό προσανατολισμό και στόχο τη συνέχιση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας με την ανάπτυξη του ατόμου.

Για το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου, τη διεργασία της σκέψης ο Webster (1990) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να δίνουν χρονικά περιθώρια μεγάλα ώστε να μπορέσει το παιδί να επεξεργαστεί με δημιουργικό τρόπο το μουσικό υλικό. Ως προς το περιβάλλον, τονίζει ότι είναι εξίσου σημαντικό τόσο για τη συγκλίνουσα, όσο και για την αποκλίνουσα σκέψη. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί την παράμετρο του περιβάλλοντος, θα πρέπει να προσανατολίζονται σταθερά στην παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους μαθητές τους, να δημιουργήσουν δηλαδή κατάλληλες συνθήκες για μουσική δημιουργία (Webster, 1990).

Σχετικά με το κείμενο του εργαλείου μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική, επειδή απευθύνεται και παρουσιάζεται σε παιδιά θα πρέπει, κατά την εκτίμησή μας, ο χορηγητής να είναι ιδιαίτερα προετοιμασμένος. Η προετοιμασία αυτή ως μια καθαρά εσωτερική διαδικασία θα πρέπει να απορρέει από έναν βαθύτερο προβληματισμό ως προς το 'πώς' θα επικοινωνήσει κατάλληλα το κείμενο του εργαλείου, ώστε να συλλέξει δεδομένα που να αντιστοιχούν στην αποτύπωση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Η αφήγηση είναι μια διαδραστική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν εξίσου ένας αφηγητής και ένας ακροατής, όπου ο πρώτος μεταφέρει στον δεύτερο νέες πληροφορίες πάνω σε κάποιο γνωστό θέμα και ο δεύτερος δίνει την ανατροφοδότησή του. Πρόκειται επίσης για μια σύνθετη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται εν πολλοίς από την στάση και συμμετοχή του ακροατή, καθώς με τη συμπεριφορά του μπορεί να ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τη συνέχισή της (Gulich & Quasthoff, 1986). Σε αυτό το πλαίσιο της διάδρασης, ο αφηγητής προσπαθεί να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατή του κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ή της παρουσίασης γεγονότων (Archakis, Giakoumelou,

Papazachariou, & Tsakona, 2010). Ένας τρόπος για να επιτύχει τον στόχο του είναι η χρήση της προσωδίας (Theune, Meijs, Heylen, & Ordelman, 2006).

Ως αφηγητής λοιπόν, ο χορηγητής θα πρέπει να χρησιμοποιήσει κατάλληλα όλα τα μέσα της λεκτικής (προσωδία, παραγλωσσικά στοιχεία) και μη λεκτικής (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, π.χ. χεριών) επικοινωνίας προκειμένου να εξασφαλίσει και διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους με τις δοκιμασίες του εργαλείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα περιορίσει όσο το δυνατόν γίνεται την επίδραση των εξής παραγόντων: 1^{ον}) έλλειψη κατανόησης του ζητούμενου λόγω αδυναμίας συγκέντρωσης και προσοχής. 2^{ον}) παρείσφρηση μεροληψίας του χορηγητή με αποτέλεσμα την υπαγόρευση και όχι ανάδυση των μουσικών παραμέτρων των παιδιών. Σκοπός είναι να οδηγηθούν τα παιδιά σε μια προσωπική έκφραση και όχι να εκφράσουν τις προσδοκίες του χορηγητή. Ενδιαφέρον θα είχε να βλέπαμε σε μια μελλοντική έρευνα κατά πόσο στοιχεία της λεκτικής (προσωδία, παραγλωσσικά στοιχεία) και μη λεκτικής (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) επικοινωνίας επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό την επίδοση των συμμετεχόντων στην διερεύνηση μουσικών παραμέτρων. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλλει και η έρευνα των παραγλωσσικών στοιχείων, όπου σήμερα επιχειρούνται και υπολογιστικές προσεγγίσεις στην μελέτη τους (Schuller, και συν., 2013).

Η μουσική και η γλώσσα αποτελούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες μοναδικές για τον άνθρωπο. Επιπλέον, ανεξάρτητα από την κοινή ή μη – κοινή προέλευσή τους, σύμφωνα με ευρήματα διαφόρων ερευνών φαίνεται ότι μοιράζονται κοινούς νευρωνικούς μηχανισμούς (Hausen, Torppa, Salmela, Vainio, & Särkämö, 2013). Ενδιαφέρον θα είχε να δούμε σε μια έρευνα κατά πόσο η γλώσσα μπορεί να επηρεάσει τις νοητικές μουσικές αναπαραστάσεις.

Σύμφωνα με τον Baer (2012) ένας από τους στόχους των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς γι αυτό προσπαθούν μέσα από δραστηριότητες και προγράμματα να πετύχουν με την

καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων. Ειδικά στην περίπτωση της αποκλίνουσας σκέψης, βοηθητική ίσως θα ήταν για τον εκπαιδευτικό η τεχνική του καταγισμού των ιδεών, δια του οποίου δίνεται ‘τροφή’ για σκέψη. Όλα τα χρησιμοποιούμενα μέσα, όπως ασκήσεις, δραστηριότητες, προτροπές, προβλήματα, γρίφοι, πρέπει να προέρχονται από όσες περισσότερες διαφορετικές πηγές μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει και να αντλήσει υλικό. Οτιδήποτε διαφορετικό αποδυναμώνει την συγκεκριμένη προσπάθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων για την επίτευξη της δημιουργικότητας.

Ο Webster (1990) αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς μουσικής προτείνει να διευρύνουν τα προσωπικά τους όρια και να γίνουν περισσότερο ευρηματικοί και δημιουργικοί, προσφέροντας τα κατάλληλα μέσα και εργαλεία στα παιδιά, καθώς όποιες δεξιότητες και ταλέντα και αν διαθέτουν, δεν αρκούν να τα οδηγήσουν σε δημιουργικά μονοπάτια.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στην σύνδεση μεταξύ δημιουργικότητας και μαθήματος μουσικής εντός σχολικής αίθουσας, αναφέρουμε ότι μέσα από όλη αυτή τη συζήτηση περί ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών, προκαλείται ο εκπαιδευτικός μουσικής να αξιοποιήσει και εμπνευστεί από κάποια ερευνητικά δεδομένα που μιλούν για τα οφέλη της δημιουργικότητας, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Περαιτέρω, καλείται να σχεδιάσει και εφαρμόσει μαθήματα βασισμένα σε συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όπως τίθενται από τα προγράμματα σπουδών. Ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι καθοριστικός, καθώς ακόμα και τα δημιουργικότερα μυαλά (πχ Freud, Stravinsky, Picasso) χρειάστηκαν για να προχωρήσουν κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον σε συνδυασμό με την αφοσίωση και δέσμευση στο είδος τους, κάνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά επιλογές (Gardner, 1996).

Επομένως, τα οφέλη για το άτομο που συμμετέχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες είναι πολλαπλά και σε διαφορετικά επίπεδα, καθώς, ειδικά εντός μιας σχολικής αίθουσας, ως

μέλος μιας ευρύτερης προσπάθειας, μαθαίνει να λειτουργεί ομαδικά, να εμπιστεύεται τα άλλα άτομα και να συνεργάζεται με αυτά. Ως αποτέλεσμα, οδηγείται μαζί με τους συνανήκοντες στην ίδια ομάδα, να βιώνει μια ‘ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη’ στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται συναισθηματική και γνωστική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών (Barczak, Lassk, & Mulki, 2010).

Το ζήτημα της δημιουργικότητας παραμένει ανοιχτό καθώς περιλαμβάνει πλήθος ερμηνειών και προσεγγίσεων που το καθιστούν πάντα επίκαιρο, χωρίς νικητές και ηττημένους μέσα από μια περιοριστική εστίαση σε συγκεκριμένες αυστηρά οριοθετημένες πτυχές της (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

Βιβλιογραφία

- Albert, R. (1996). Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. *New Directions for Child and Adolescent Development*(72), 43-56. doi:10.1002/cd.23219967205
- Amabile, T. M. (1982). Social Psychology of Creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Archakis, A., Giakoumelou, M., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2010). The prosodic framing of humourin conversational narratives: evidence from Greek data. *Journal of Greek Linguistics*, 10, 187-212. doi:10.1163/156658410X531375
- Baer, J. (2011). How divergent thinking tests mislead us: are the Torrance tests still relevant in the 21st century? the division 10 debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 5(4), 309-313. doi:10.1037/a0025210
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29. doi:10.1002/jocb.002
- Baer, J., & McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. Στο C. Schreiner (Επιμ.), *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education* (σσ. 65-77). Hershey, New York: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60566-667-9.ch004

- Baltzer, S. (1990). A factor analytic study of musical creativity in children in the primary grades. *Dissertation Abstracts International*, 51(07), 2306. (University Microfilms No.90-29114).
- Balzer, S. (1988). A validation study of a measure of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 232-249.
- Barbot, B., & Lubart, T. (2012). Creative thinking in music: its nature and assesement through musical exploratory behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 231-242.
- Barczak, G., Lassk, F., & Mulki, J. (2010). Antecedents of team creativity: an examination of team emotional intelligence, team trust and collaborative culture. *Creativity and Innovation management*, 19(4), 332-345. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00574.x
- Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 51, 108-117. doi:10.1016/j.neubiorev.2015.01.004
- Beegle, A. c. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 219-239. doi:10.1177/0022429410379916
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths & Mechanisms* (2nd εκδ.). New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. Στο H. Gruber , G. Terrell, & M. Wertheimer (Επιμ.), *Contemporary approaches to creative thinking* (σσ. 1-30). New York: Atherton.

- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23. doi:10.1080/14613800050004404
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172. doi:10.1017/S0265051702000244
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Quasi-experimental designs. Στο *Experimental and quasi-experimental designs for research* (σσ. 34-64). Boston: Houghton Mifflin Company. Ανάκτηση από <https://zdoc.site/experimental-and-quasi-experimental-designs-for-research-sfu.html>
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (1996). Towards an interactional perspective on prosody and a prosodic perspective on interaction. Στο E. Couper-Kuhlen, & M. Selting (Επιμ.), *Prosody in Conversation: International Studies* (σσ. 11-56). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511597862.003
- Crow, B. (2006). Musical creativity and the new Technology. *Music Education Research*, 8(1), 121-130. doi:10.1080/14613800600581659
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. *The Systems Model of Creativity*, 47-61. doi:10.1007/978-94-017-9085-7_4
- DfEE/QCA. (1999). Music. Στο *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England* (σσ. 122-127). London: HMSO: Department for Education and Employment, and Qualifications and Curriculum Authority.

DfEE/QCA. (1999). Music: The National Curriculum for England. London: HMSO:

Department for Education and Employment, and Qualifications and Curriculum Authority.

Duncan, S. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72(2), 118-137.

Feist, G. J., & Runco, M. A. (1993). Trends in the creativity literature: an analysis of research in the journal of creative behavior (1967-1989). *Creativity Research Journal*, 6(3), 271-286. doi:10.1080/10400419309534483

Gardner, H. (1996). Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 213-228. doi:10.1002/j.2162-6057.1996.tb00770.x

Gardner, H., & Winner, H. (1982). First intimations of artistry. Στο S. Strauss (Επιμ.), *U-shaped behavioral growth* (σσ. 147-168). New York: Academic Press.

Gerken, L., & McGregor, K. (1998). An overview of prosody and its role in normal and disordered child language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(2), 38-48.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.

Gülich, E., & Quasthoff, U. M. (1986). Story-telling in conversation: cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15, 217-241.

Hausen, M., Torppa, R., Salmela, V. R., Vainio, M., & Särkämö, T. (2013). Music and speech prosody: a common rhythm. *Frontiers in Psychology*, 4(566).

doi:10.3389/fpsyg.2013.00566

Hickey, M. (2001). An Application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244. doi:10.2307/3345709

Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theater and dance. Στο R.

Colwell, & C. Richardson (Επιμ.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (σσ. 398-415).

New York: Oxford University Press. Ανάκτηση από

[https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=F-](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=F-zQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA398&dq=info:gXzZLSVrsRsJ:scholar.google.com&ots=cAOHAni02S&sig=AHpGwPr66eb1i0B1rRnahuIp9kU&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false)

[zQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA398&dq=info:gXzZLSVrsRsJ:scholar.google.com&ots=cAOHAni02S&sig=AHpGwPr66eb1i0B1rRnahuIp9kU&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=F-zQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA398&dq=info:gXzZLSVrsRsJ:scholar.google.com&ots=cAOHAni02S&sig=AHpGwPr66eb1i0B1rRnahuIp9kU&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false)

Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation.

Psychology of Music, 27, 175-191.

Kaufman, J. C., Baer, J., Cropley, D. H., Reiter- Palmon, R., & Sinnett, S. (2013). Furious activity vs. understanding: How much expertise is needed to evaluate creative work?

Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7(4), 332-340.

doi:10.1037/a0034809

Keegan, R. (1996). Creativity from childhood to adulthood: A difference of degree and not of kind. *New Directions for Child and Adolescent Development*(72), 57-66.

doi:10.1002/cd.23219967206

- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: theachers' perceptions and practices. *Music Educational Research*, 7(3), 363-381.
doi:10.1080/14613800500324432
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. doi:10.1177/0305735608097246
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. Στο J. C. Kaufman, & R. J. Sterberg (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (σσ. 20-47). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(5), 5-20. doi:10.2307/3344949
- Kratus, J. (1991-a). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(36).
doi:10.2307/3398335
- Kratus, J. (1991-b). Characterization of the compositional strategies used by children to compose a melody. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 33, 95-103.
- Kratus, J. (1994). Relationships Among children's music audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 115-130.
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27-38.
- Nielsen, L. D. (2013). Developing Musical Creativity: Student and teacher perceptions of high school music technology curriculum. *National Association for Music Education*, 31(2), 54-62. doi:10.1177/8755123312473610

- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1
- Pressing, J. (1984). Cognitive processes in improvisation. *Cognitive Processes in the Perception of Art: Advances in Psychology*, 345-363. doi:10.1016/S0166-4115(08)62358-4
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. Στο J. Sloboda (Επιμ.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (σσ. 129-178). Clarendon Press, Oxford.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Ryan, T. G., & Brown, K. (2012). Musical creativity: measures and learning. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 105-120.
- Schmidt, C., & Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 160-173.
- Schuller, B., Steidl, S., Batliner, A., Burkhardt, F., Devillers, L., Muller, C., & Narayanan, S. (2013). Paralinguistics in speech and language - state-of-the-art and the challenge. *Computer Speech and Language*, 27, 4-39.

- Selting, M. (1992). Intonation as a contextualization device : case studies on the role of prosody, especially intonation, in contextualizing story telling in conversation. Universität Potsdam. Ανάκτηση από https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4001/file/intonation_as.pdf
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experiments and generalized causal inference. Στο W. R. Shadish, T. D. Cook, & D. T. Campbell, *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (σσ. 1-32). Boston,MA,US: Houghton,Mifflin and Company.
- Siegler, R. S. (2004). U-shaped interest in U-shaped development-and what it means. *Journal of Cognition and Development*, 5(1), 1-10. doi:10.1207/s15327647jcd0501_1
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chase. *American Scientist*, 61(4), 394-403.
- Simonton, D. K. (2012-b). Teaching creativity: current findings, trends,and controversies in the psychology of creativity. *Teaching of Psychology*, 39(3), 217-222. doi:10.1177/0098628312450444
- Simonton, D. K. (2012-α). Takinkg the U.S. patent office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 97-106. doi:10.1080/10400419.2012.676974
- Simonton, D. K. (2016). Defining Creativity: Don't we also need to define what is not creative? *The Journal of Creative Behavior*, 1-15. doi:10.1002/jocb.137
- Sloan, M. C. (2010). Aristotle's Nikomachean ethics as the original locus for the septem circumstantiae. *Classical Philology*, 105(3), 236-251. doi:10.1086/656196

- Sovansky, E. E., Wieth, M. B., Francis, A. P., & McIlhagga, S. D. (2016). Not all musicians are creative: creativity requires more than simply playing music. *Psychology of Music*, 44(1), 25-36. doi:10.1177/0305735614551088
- Stefanic, N., & Randles, C. (2014). Examining the reliability of scores from the consensual assessment technique in the measurement of individual and small group creativity. *Music Education Research*, 1-18. doi:10.1080/14613808.2014.909398
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36, 311-322. doi:10.1080/00223980.1953.9712897
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity:prospects and paradigms. Στο R. J. Sterberg (Επιμ.), *Handbook of Creativity* (σσ. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Strauss, S. (1982). Introduction. Στο S. Strauss (Επιμ.), *U-shaped behavioral growth* (σσ. 1-10). New York: Academic Press.
- Strauss, S., & Stavy, R. (1982). U-shaped behavioral growth: implications for theories of development. Στο *Review of Child Development Research* (σσ. 547-599). Chicago: University of Chicago Press.
- Swanner, D. (1985). Relationships between musical creativity and selected factors including personality, motivation, musical aptitude and cognitive intelligence as measured in third grade children. *Dissertation Abstracts International*, 46(12), 3646. (University Microfilms No. 86-01941).
- Swanwick, K. (1991). Musical criticism and musical development. *British Journal of Music Education*, 8(2), 139-148. doi:10.1017/S026505170000824X

- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*, 3(33), 306-339. doi:10.1017/S0265051700000814
- Theune, M., Meijs, K., Heylen, D., & Ordelman, R. (2006). Generating expressive speech for storytelling applications. *IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing*, 14(4), 1137-1144. doi:10.1109/TASL.2006.876129
- Webster, P. (1983). An assessment of musical imagination in young children. Στο P. Tallarico (Επιμ.), *Contributions to Symposium/83: The Bowling Green State University Symposium on Music, Teaching & Learning*, (σσ. 100-123). Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University.
- Webster, P. (1987). Refinement of measure of creative thinking in music. Στο C. Madsen, & C. Prickett (Επιμ.), *Applications of Research in Music Behavior* (σσ. 257-271). Tascaloosa, Alabama: The University of Alabama Press.
- Webster, P. (1990). Study of internal reliability for the Measure of Creative Thinking in Music (MCTM). *Unpublished paper presented at the MENC National Conference*. Washington, D.C.
- Webster, P. (1994, May). Measure of creative thinking in music (MCTM-II) administrative guidelines. Northwestern University.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. Στο T. Sullivan, & L. Willingham (Επιμ.), *Creativity and music education* (σσ. 16-33). Edmonton, AB: Canadian Music Educators' Association. Ανάκτηση από <http://www.peterrwebster.com/pubs/WillinghamBook.pdf>
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.

Webster, P. R. (2004, March). Model of Creative Thinking Process in Music. Ανάκτηση από <http://www.peterrwebster.com/>

Webster, P. (υπό έκδοση). Assessment of creative potential in music. Στο T. S. Brophy (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education, Volume 1*. Oxford University Press.

Webster, P., Yale, C., & Haefner, M. (1988). Test-retest reliability of Measures of Creative Thinking in Music (MCTM) for children with formal music training. *Unpublished paper presented at the MENC National Conference*. Indianapolis, Indiana.

Wiggins, J. H. (1994). Children's strategies for solving compositional problems with peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232-252. Ανάκτηση από <http://www.jstor.org/stable/3345702>

Ρούσσοις, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). Διαπραγοντική ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού. Στο Π. Ρούσσοις, & Γ. Τσαούσης, *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS* (σσ. 447-450). Αθήνα: Τόπος.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf

Παράρτημα

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ (ΕΜΔΣΜ)

MEASURE OF CREATIVE THINKING IN MUSIC (MCTM)

Οδηγίες Χορήγησης

Αναπτύχθηκε από τον Peter Webster, Ph.D.
Ομότιμο Καθηγητή στο School of Music
Northwestern University

Επί του παρόντος: Ακαδημαϊκός απασχολούμενος στο
Thornton School of Music
University of Southern California

© Peter Webster, May, 1994

Προσαρμογή στα ελληνικά, κατόπιν αδείας του καθηγητού Webster
από Μελισσάρη Ανδρομάχη
Εκπαιδευτικό Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας, τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Ιανουάριος 2018

Οδηγίες χορήγησης

Οι ακόλουθες πληροφορίες παρέχονται ως υπηρεσία σε κάθε επαγγελματία που ενδιαφέρεται να χορηγήσει το συγκεκριμένο εργαλείο σε παιδιά. Το εργαλείο αυτό έχει χορηγηθεί σε περισσότερα από 300 άτομα μέχρι σήμερα και τα αποτελέσματα διατίθενται σε έξι διαφορετικές μελέτες από τον συγγραφέα και άλλους ερευνητές. Οι έρευνες αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία του συγκεκριμένου κειμένου, επίσης είναι διαθέσιμες από τον ερευνητή κατόπιν αίτησης. Παρέχονται επίσης τεχνικές πληροφορίες, συμπεριλαμβανομένων των κανονιστικών δεδομένων για παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών.

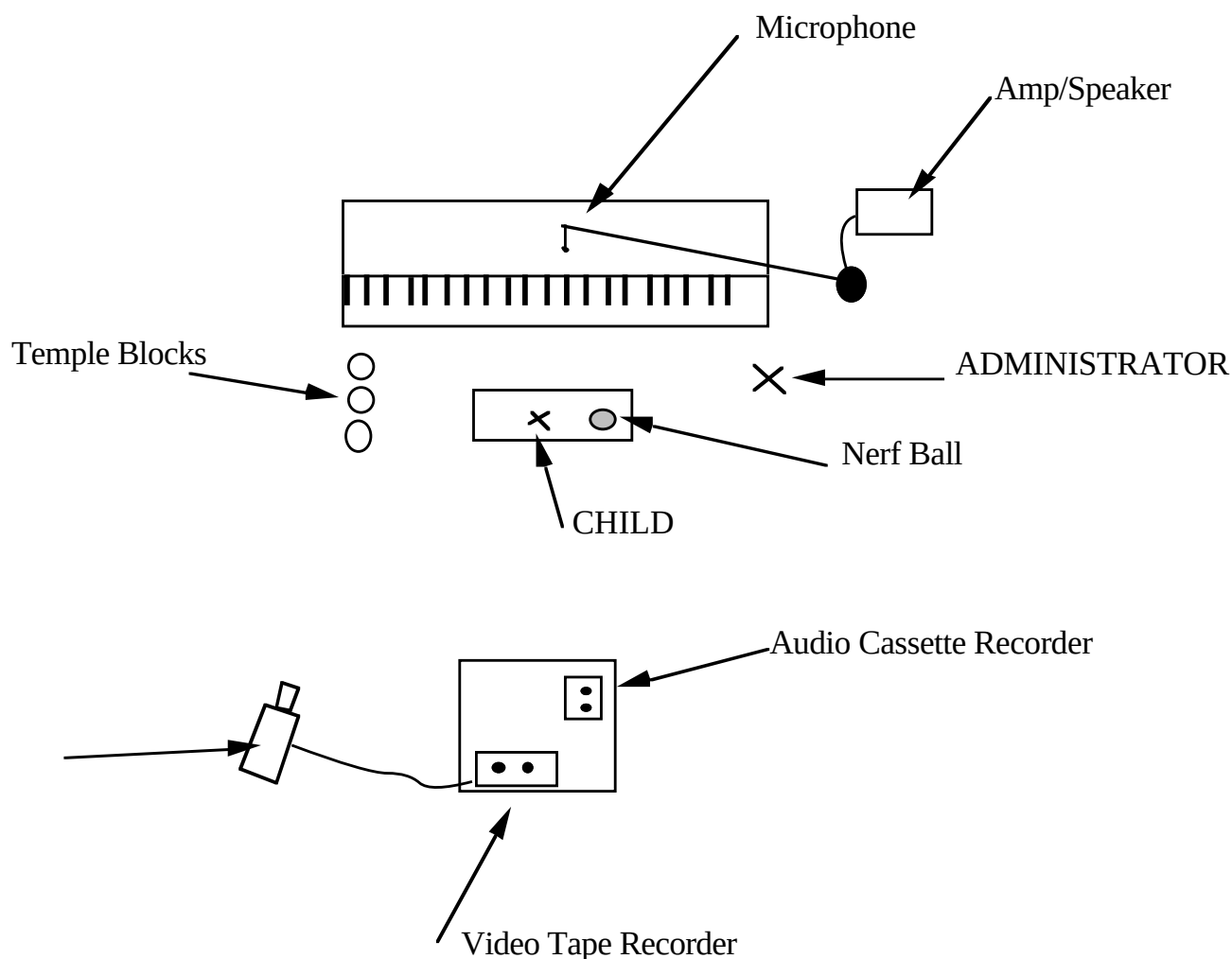
Περιγραφή του εργαλείου

Εξοπλισμός και διευθέτηση στο χώρο

Το *Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική (ΕΜΔΣΜ) Measure of Creative Thinking in Music (MCTM)* χρησιμοποιεί τον εξής εξοπλισμό: (1) ένα στρογγυλό σφουγγαρένιο μπαλάκι διαμέτρου 4 ιντσών, που χρησιμοποιείται για να παιχθεί ένας τόνος στο πιάνο (είτε κυλώντας το πάνω στα πλήκτρα, είτε πατώντας κάθε πλήκτρο χωριστά), (2) ένα μικρόφωνο τοποθετημένο μπροστά από το πιάνο, συνδεδεμένο με ενισχυτή και ηχεία, και (3) ένα σετ ξύλινων ράβδων (wood block) που παράγουν πέντε διαφορετικούς τόνους και παίζεται εύκολα με μια μπαγκέτα. Όλα τα ανωτέρω, βρίσκονται εύκολα στο εμπόριο και παίζονται εύκολα από παιδιά που δεν έχουν μουσική εκπαίδευση. Υπάρχει μια σύντομη περίοδος προθέρμανσης η οποία δεν αξιολογείται, καθώς σκοπός της είναι η εξοικείωση των παιδιών με τα όργανα. Όλες οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα ιδιαιτέρως σε αίθουσα στην οποία βρίσκονται ο χορηγητής και το παιδί. Όλες οι δοκιμασίες βιντεοσκοπούνται διακριτικά και βαθμολογούνται σε επόμενο χρόνο. Η διαδικασία διαρκεί 20-25 λεπτά για κάθε παιδί.

Πρόσθετος εξοπλισμός περιλαμβάνει: (1) σύνολο γραμμικών σχεδίων που απεικονίζουν ταξίδι στο διάστημα (περιλαμβάνεται), (2) τρεις λευκές κόλλες, (3) (εναλλακτικά) κασετόφωνο και άγραφη κασέτα ήχου (επαναχρησιμοποιήσιμη για κάθε παιδί), και (4) βίντεο κάμερα με άγραφη βίντεο κασέτα σε ποσότητα ανάλογη των παιδιών που παίρνουν μέρος στη διαδικασία.

Το διάγραμμα που ακολουθεί, προτείνει μια διευθέτηση των οργάνων και της κάμερας. Εναλλακτικές διευθετήσεις είναι πιθανές.



Περιεχόμενο

Το εργαλείο αποτελείται από μια σειρά 10 δοκιμασιών που βαθμολογούνται, κατανεμημένων σε τρία μέρη: διερεύνηση, εφαρμογή, σύνθεση. Οι δοκιμασίες εξελίσσονται προοδευτικά από το απλούστερο στο δυσκολότερο με όρους αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η ατμόσφαιρα του εργαλείου είναι παιγνιώδης χωρίς καμία ένδειξη ότι αναμένονται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το κείμενο που χρησιμοποιείται από τον χορηγητή είναι τυποποιημένο για όλα τα παιδιά και δίνονται λίγα μοντέλα συμπεριφοράς ως προς την επίδοσή τους.

Το στάδιο της διερεύνησης, είναι σχεδιασμένο ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση των οργάνων και την διευθέτησή τους στο χώρο. Οι μουσικές παράμετροι που διερευνώνται πρωτίστως εδώ είναι: ψηλά/χαμηλά (τονικά), γρήγορα/αργά, δυνατά/σιγά. Ο χειρισμός των συγκεκριμένων παραμέτρων από το παιδί, χρησιμοποιείται ως μια από τις βάσεις της βαθμολόγησης. Οι δοκιμασίες σ' αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν τις εικόνες της βροχής σ' έναν κουβά, ενός μαγικού ανελκυστήρα και ήχο φορτηγού.

Το στάδιο της εφαρμογής, περιλαμβάνει πιο προκλητικές δραστηριότητες με τα όργανα, εστιάζοντας στη δημιουργία μουσικής, χρησιμοποιώντας καθένα από αυτά ξεχωριστά.

Ζητούμενο εδώ είναι να εμπλακεί το παιδί σε ένα είδος μουσικών ερωταποκρίσεων με τις ξύλινες ράβδους (wood block) και, να δημιουργήσει ένα τραγούδι με το σφουγγαρένιο μπαλάκι στο πιάνο (ή συνθεσάιζερ) καθώς και τη φωνή του στο μικρόφωνο. Στις εικόνες που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνεται η έννοια της «βάτραχο-μουσικής» (αναπήδηση και κύλιση μπάλας πάνω στα πλήκτρα), του ρομπότ που τραγουδάει στο μπάνιο του (φωνή στο μικρόφωνο).

Στο στάδιο της σύνθεσης, ενθαρρύνεται το παιδί να χρησιμοποιήσει τα όργανα με περισσότερη ελευθερία, συγκριτικά με τις προηγούμενες δυο δοκιμασίες, σ' ένα λιγότερο δομημένο πλαίσιο. Εδώ, ο ερευνητής αφηγείται μια ιστορία από το διάστημα, ενισχύοντάς την οπτικά με ένα γραμμικό σχέδιο. Το ζητούμενο από το παιδί είναι η δημιουργία μιας σύνθεσης που θα περιλαμβάνει όλα τα όργανα και θα έχει αρχή, μέση και τέλος.

Οδηγίες συγκεκριμένες για τον χορηγητή περιλαμβάνονται στο: Παράρτημα Ι – Κείμενο και Οδηγίες.

Βαθμολογία

Ξεχωριστοί παράγοντες

Η βαθμολόγηση του βίντεο περιλαμβάνει υποκειμενικές και αντικειμενικές τεχνικές. Η βαθμολόγηση πρέπει να γίνει από επαγγελματίες που κατανοεί το νόημα κάθε παράγοντα και μπορεί να το αναγνωρίζει στη μουσική συμπεριφορά των παιδιών. Χρησιμοποιούνται τέσσερις παράγοντες, καθένας από τους οποίους προέρχεται από τη θεωρητική βιβλιογραφία και από τις αναλύσεις περιεχομένων που έκαναν ειδήμονες των τομέων της μουσικής σύνθεσης, της μουσικής εκπαίδευσης και της ψυχολογίας:

Μουσική διάρκεια (Musical Extensiveness): ο συνολικός χρόνος που καταγράφηκε στο ρολόι κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών.

Μουσική ευελιξία (Musical Flexibility): ο χειρισμός των μουσικών παραμέτρων «ψηλά/χαμηλά» (τόνος), αργά/γρήγορα (τέμπο) και σιγά/ δυνατά (δυναμική).

Μουσική πρωτοτυπία (Musical Originality): η ασυνήθιστη ή καινοφανής απάντηση που δόθηκε με μουσικούς όρους και τρόπο εκτέλεσης (παιξίματος).

Μουσική σύνταξη (Musical Syntax): κατά πόσο η απάντηση είναι εκ φύσεως λογική και έχει «μουσικό νόημα».

Οι παράγοντες της Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ) και Μουσικής ευελιξίας (ΜΕ) μετριοούνται αντικειμενικά είτε υπολογίζοντας τη χρονικά διάρκεια (τα δευτερόλεπτα) ενασχόλησης του παιδιού με το έργο (ΜΔ), είτε παρατηρώντας τον χειρισμό των μουσικών παραμέτρων (ΜΕ). Αυτή η αντικειμενική δουλειά μπορεί να γίνει με ένα χρονόμετρο και άμεση παρατήρηση της βιντεοκασέτας. Στις περισσότερες των περιπτώσεων μια παρατήρηση είναι αρκετή. Παρόλα αυτά, αν μια απάντηση είναι περίπλοκη, μια δεύτερη παρατήρηση μπορεί να είναι απαραίτητη προκειμένου να αποδοθεί σωστά η βαθμολογία για το (ΜΕ).

Η Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ) και η Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) πρέπει να αξιολογούνται από ομάδα κριτών για καλύτερα αποτελέσματα, ωστόσο, υπάρχει και η δυνατότητα για έναν μόνο παρατηρητή. Οι κλίμακες βαθμολόγησης που χρησιμοποιούνται για τους παράγοντες βασίζονται σε κριτήρια που αναπτύχθηκαν πολύ προσεκτικά. Αρχικά, χρειάζεται εξοικείωση για να αποκτήσει ο βαθμολογητής άνεση με τη διαδικασία βαθμολόγησης. Στη συνέχεια, η διαδικασία γίνεται πολλή εύκολη. Στις περισσότερες περιπτώσεις η βαθμολογία για την Μουσική Πρωτοτυπία (ΠΜ) και τη Μουσική Σύνταξη (ΜΣ) μπορεί να συμπληρωθεί μετά από δυο προβολές.

Μη έμπειροι βαθμολογητές, καλό θα ήταν να δούνε ένα σύντομο δείγμα επίδοσης των παιδιών για να αποκτήσουν μια συνολική αίσθηση των μοντέλων συμπεριφοράς τους. Κρίνεται δε απαραίτητο για την ορθή αξιολόγηση της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και της Μουσικής Σύνταξης (ΜΣ). Μια προσεκτική ανασκόπηση των φύλλων βαθμολόγησης μπορεί επίσης να είναι πολύ βοηθητική, ώστε να εστιάσει ο βαθμολογητής σε κομβικά σημεία κατά την παρατήρηση.

Για τους νέους βαθμολογητές, η συνολική διάρκεια βαθμολόγησης ενός μαθητή μπορεί να φτάσει τη μια (1) ώρα. Με την εξάσκηση, 40 με 45 λεπτά της ώρας είναι το σύνηθες. Βέβαια όλο αυτό εξαρτάται από τη συνολική επίδοση του κάθε παιδιού και τον ιδιαίτερο εξοπλισμό που χρησιμοποιείται.

Μια τεχνική που φαίνεται να λειτουργεί καλά είναι να γίνει αρχικά η βαθμολόγηση όλων των παιδιών, για τους αντικειμενικούς παράγοντες (Μουσική Διάρκεια (ΜΔ) και Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)). Γι αυτό θα χρειαστεί μια ολοκληρωμένη παρατήρηση της βιντεοταινίας/ών. Κατά τη διάρκεια της βαθμολόγησης, σημειώστε το σημείο της βιντεοταινίας που συμβαίνει ότι αξιολογείτε. Βάλτε την ταινία από την αρχή και δείτε τα συγκεκριμένα σημεία που χρειάζονται βαθμολόγηση και βαθμολογήστε τα.

Συνοπτικές βαθμολογίες

Το ΦΥΛΛΟ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ (παρουσιάζεται στο Παράρτημα II – Οδηγίες Βαθμολόγησης) δείχνει ποια έργα βαθμολογούνται για κάθε παράγοντα. Ο χρήστης αθροίζει τις βαθμολογίες των στηλών των παραγόντων για το σύνολο των βαθμολογιών των παραγόντων. Οι διακριτές βαθμολογίες των παραγόντων μπορούν να συγκριθούν με κανονιστικούς πίνακες που μπορούν να αναπτυχθούν τοπικά.

Το εργαλείο είναι σχεδιασμένο να αποφέρει ένα σύνολο βαθμών – ένα προφίλ που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό ισχυρών και αδύναμων σημείων. Ένα σύνολο βαθμών είναι δυνατό, ωστόσο ο χρήστης πρέπει να μετατρέψει τη συνολική βαθμολογία κάθε παράγοντα σε τυπική βαθμολογία και να υπολογίσει τη μέση τυπική βαθμολογία των τεσσάρων παραγόντων.

Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Δεδομένα για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου έχουν συγκεντρωθεί από πολλές έρευνες (Webster 1983, 1987, 1988, 1990 και Swanner, 1985). Το ΕΜΔΣΜ έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα για το γνωστικό στυλ από τους Schmidt and Sinor (1986). Όσον αφορά την αξιοπιστία των παραγόντων της Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και Μουσικής Σύνταξης (ΜΣ) οι συντελεστές κυμαίνονται μεταξύ του .53 με .78 με μέσο όρο το .70. Η εσωτερική αξιοπιστία, μετρημένη με το συντελεστή Cronbach Alpha κυμαίνεται από το .45 έως το .80 με μέσο όρο το .65 (.69 για την πιο πρόσφατη έκδοση). Η δοκιμή επαναξιολόγησης της αξιοπιστίας δείχνει εύρος που κυμαίνεται μεταξύ του .56 έως .79 με μέσο όρο το .76.

Η εγκυρότητα του περιεχομένου θεμελιώθηκε από μια ομάδα αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς μουσικής, συνθέτες και ψυχολόγους οι οποίοι συναντήθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές περιστάσεις για να επανεξετάσουν το εργαλείο, να ελέγξουν τις πιλοτικές ταινίες και τις διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς και να προτείνουν βελτιώσεις. Προκειμένου να αποδειχθεί η δομική εγκυρότητα του εργαλείου, επανεξετάστηκαν οι βαθμολογίες των παραγόντων του εργαλείου που χορηγήθηκε για πρώτη φορά το 1980 (Webster, 1983) για να αποφασιστεί η σκοπιμότητα μείωσης παραγόντων. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι κάθε παράγοντας συμβάλλει σημαντικά σε δυο καθολικούς παράγοντες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την θεωρητική ύπαρξη της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Συνέχιση της μελέτης για τη δομή των παραγόντων είναι αντιπροσωπευτική στην έρευνα των Baltzer, 1990 και Webster, 1990. Κάποια εμπειρική εγκυρότητα υπάρχει με τη μορφή ισχυρών συσχετισμών ανάμεσα στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών μουσικής για την αποκλίνουσα σκέψη και βαθμολογιών στο ΕΜΔΣΜ, αλλά αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Όλες οι έρευνες δείχνουν έλλειψη συσχέτισης μεταξύ μουσικής έφεσης και ΕΜΔΣΜ.

Βιβλιογραφία

- Baltzer, S. (1988) A validation study of a measure of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*. 36 (4), 232-249.
- Baltzer, S. (1990) A factor analytic study of musical creativity in children in the primary grades. *Dissertation Abstracts International*. 51 (07), 2306. (University Microfilms No. 90-29114).
- Schmidt, C. & Sinor, J. (1986). "An Investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style," *Journal of Research in Music Education*. 34 (3), 160-173.
- Swanner, D. (1985). Relationships between musical creativity and selected factors including personality, motivation, musical aptitude and cognitive intelligence as measured in third grade children. *Dissertations Abstracts International*. 46 (12), 3646. (University Microfilms No. 86-01941)
- Webster, P. (1983) An assessment of musical imagination in young children. In Tallarico, P. (Ed.) *Contributions to Symposium/83: The Bowling Green State University Symposium on Music Teaching & Learning*. (pp. 100-123). Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University.
- Webster, P. (1987) Refinement of a measure of creative thinking in music. In C. Madsen and C. Prickett (Eds.), *Applications of Research in Music Behavior* (pp. 257-271). Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press.
- Webster, P., Yale, C. & Haefner, M. (1988) Test-retest reliability of *Measures of Creative Thinking in Music* (MCTM) for children with formal music training. Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Indianapolis, Indiana.
- Webster, P. (1990) Study of internal reliability for the *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM). Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Washington, D.C.

Παράρτημα I

Κείμενο και Οδηγίες *Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική*

Διαδικασία Χορήγησης

Ακολουθεί η διαδικασία χορήγησης. Το προτεινόμενο κείμενο είναι σε μορφή **με έντονη γραφή (bold)** και οι γενικές οδηγίες σε μορφή τυπικής γραφής. Καθώς περιγράφονται τα έργα, παρατηρήστε ότι κάποια βαθμολογούνται (βλέπε Συνοπτική Βαθμολογία) και κάποια όχι. *Το κείμενο για τις δοκιμασίες που βαθμολογούνται παρουσιάζεται με πλάγια γραφή (italics).*

Είναι πολύ σημαντικό ώστε ο τόνος της φωνής του χορηγητή καθώς και οι παρατηρήσεις ενίσχυσης, να παραμένουν σταθερές από παιδί σε παιδί. Για την κατάλληλη προετοιμασία του χορηγητή, απαραίτητη ίσως είναι η εξάσκησή του σε μερικά άτομα, καθώς και η μελέτη των βιντεοταινιών. Επίσης θα πρέπει να προσέξει ώστε να μην προβάλλει στο παιδί τις προσωπικές του επιθυμίες ως προς την απάντηση που θα ήθελε να λάβει, παρά μόνο αν αυτό υποδεικνύεται από το εργαλείο.

Ζέσταμα

Γεια, _____. **Θα παίξουμε κάποια παιχνίδια. Θα σου δείξω κάποια πράγματα που θα χρησιμοποιήσουμε. Κάθισε εδώ μπροστά από το πιάνο. Έλα να μιλήσουμε και οι δυο μας στο μικρόφωνο. «Γεια. Με λένε _____». Εσένα πώς σε λένε;** (απάντηση του παιδιού). **Πόσο χρονών είσαι;** (απάντηση του παιδιού). **Προσπάθησε να κάνεις κάποιους ήχους στο μικρόφωνο, που να μην είναι λέξεις. Μπορεί να είναι οτιδήποτε!** (απάντηση του παιδιού). **Μπορείς να σκεφτείς και άλλο ήχο;** (απάντηση του παιδιού).

Αν το παιδί διστάζει αρκετά, πρέπει ο χορηγητής να του δώσει ένα παράδειγμα ενός ήχου για το βοηθήσει ν' αρχίσει. Ο ήχος πρέπει να είναι σύντομος, και όσο το δυνατόν πιο απλός. Ίσως ένα σφύριγμα ή κάποια «κλικ», είναι κατάλληλα.

Άκουσες την ηχώ; OK! Έλα τώρα να δούμε τις ξύλινες ράβδους. Πιάσε την μπαγκέτα και παίξε. (απάντηση του παιδιού) **Παίξε σε όλες τις ράβδους πολλές φορές!** (απάντηση του παιδιού)

Μπράβο. Έλα τώρα να κάνουμε κάποιους ήχους παίζοντας πιάνο μ' αυτό το σφουγγαρένιο μπαλάκι! (απάντηση του παιδιού) **Στοιχηματίζω ότι ποτέ δεν έχεις παίξει πιάνο μ' αυτόν τον τρόπο ξανά! Προσπάθησε να παίζεις σε όλα τα πλήκτρα.**

Μέρος I Διερεύνηση

Έλα να παίξουμε ένα παιχνίδι. Ας υποθέσουμε ότι βρίσκεσαι έξω και αρχίζει να βρέχει. Κάθεσαι στο έδαφος δίπλα σε ένα μεταλλικό κουβά και οι σταγόνες της βροχής

αρχίζουν πέφτουν μέσα στον κουβά. Μπορείς να κάνεις ήχους στις ξύλινες ράβδους, που να ακούγονται σαν τις σταγόνες που πέφτουν στον κουβά; (απάντηση του παιδιού)

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι βρίσκεσαι δίπλα από τον κουβά κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης καταιγίδας. Πώς θ' ακουγόταν η βροχή πέφτοντας στον κουβά; (απάντηση του παιδιού)

Στο σημείο αυτό ευκαταίει είναι το παιδί να παράξει στις ξύλινες ράβδους ήχους βροχής αργούς και γρήγορους. Μπορεί για κάποια παιδιά να είναι απαραίτητη μια μικρή ενίσχυση από τον χορηγητή για να καταλάβουν το ζητούμενο, αλλά στις περισσότερες των περιπτώσεων ανταποκρίνονται σχεδόν αυτόματα. Για όσα παιδιά χρειαστούν κάποια βοήθεια, προσπαθήστε να είστε όσο γίνεται λιγότερο κατευθυντικοί.

Δοκιμασία 1

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι κάθεσαι δίπλα στον κουβά όλη τη διάρκεια της καταιγίδας. Οι σταγόνες αρχίζουν να πέφτουν και σιγά-σιγά η καταιγίδα δυναμώνει μέχρι που οι σταγόνες πέφτουν κάτω γρήγορα και βαριά. Πώς θ' ακουγόταν ο ήχος τους; (απάντηση του παιδιού)

Τώρα, έλα να παίξουμε ένα παιχνίδι με το πιάνο. Χρησιμοποίησε το σφουγγαρένιο μπαλάκι και δείξε μου πώς θ' ακουγόταν το πιάνο αν μιλούσε με χαμηλή, «βαθεία» φωνή; (απάντηση του παιδιού)

Πώς θ' ακουγόταν αν μιλούσε με ψηλή «τσιριχτή» φωνή; (απάντηση του παιδιού)

Δοκιμασία 2

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι περπατάς βόλτα με ένα μαγικό ασανσέρ. Όταν μπαίνεις μέσα στο ασανσέρ η φωνή σου θα είναι πολύ χαμηλή και βαθεία και καθώς το ασανσέρ ανεβαίνει στους ορόφους η φωνή σου γίνεται ψηλότερη και ψηλότερη και πιο τσιριχτή και ακόμα πιο τσιριχτή. Τώρα, πώς θ' ακουγόταν ο ήχος στο πιάνο με αυτό το σφουγγαρένιο μπαλάκι; (απάντηση του παιδιού)

Τοποθετήστε το σφουγγαρένιο μπαλάκι δίπλα στο παιδί και στραφείτε προς το μικρόφωνο

Τώρα, ας παίξουμε ένα παιχνίδι με το μικρόφωνο. Ας υποθέσουμε ότι ακούς ένα φορτηγό που βρίσκεται πολύ μακριά. Μπορείς να κάνεις έναν ήχο στο μικρόφωνο με τη φωνή σου, πώς θ' ακουγόταν το φορτηγό; (απάντηση του παιδιού)

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι το φορτηγό βρίσκεται μπροστά από το σπίτι σου. Πώς θ' ακουγόταν; (απάντηση του παιδιού)

Δοκιμασία 3

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι ακούς το φορτηγό που βρίσκεται πολύ μακριά σου να σε πλησιάζει. Στην αρχή, μόλις που το ακούς από μεγάλη απόσταση και σιγά-σιγά αυτό

πλησιάζει, μέχρι που φτάνει ακριβώς μπροστά σου. Μπορείς να κάνεις κάποιους ήχους στο μικρόφωνο με τη φωνή σου, πώς θ' ακουγόταν το φορτηγό; (απάντηση του παιδιού)

Μέρος II Εφαρμογή

Τώρα, ας υποθέσουμε ότι είσαι ένα ρομπότ από άλλο πλανήτη! Μπορείς να κάνεις κάποιους ήχους ρομπότ με τη φωνή σου στο μικρόφωνο; Μη χρησιμοποιήσεις λέξεις που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω εγώ ή εσύ, γιατί είσαι ένα ρομπότ από άλλο πλανήτη. Προσπάθησε να κάνεις κάποιους ψηλούς, τσιριχτούς ήχους και μετά κάποιους χαμηλούς, βαριούς ήχους. (απάντηση του παιδιού)

Ωραία. Τώρα, ας προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιους ήχους ρομπότ δυνατούς και μετά κάποιους πολύ σιγανούς ήχους. (απάντηση του παιδιού)

Τώρα, μπορείς να κάνεις κάποιους γρήγορους και κάποιους αργούς ήχους ρομπότ; (απάντηση του παιδιού)

Δοκιμασία 4

Ω! μου αρέσουν αυτοί οι ήχοι του ρομπότ. Τώρα, αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ένα ρομποτο-τραγούδο !;! Θέλω να προσποιηθείς ότι είσαι το ρομπότ και τραγουδάς ένα τραγούδι στην ντουζιέρα σου!!! Τώρα, μη χρησιμοποιήσεις λέξεις, επειδή το ρομπότ σου δεν ξέρει να μιλάει τη γλώσσα που μιλάμε εσύ και εγώ στον πλανήτη μας, μόνο χρησιμοποίησε ήχους που θα έκανε το ρομπότ που έρχεται από έναν άλλο πλανήτη! Μπορείς να χρησιμοποιήσεις και κάποιους από τους ήχους που μόλις έκανες, ή να σκεφτείς και κάποιους καινούργιους ακόμα. Μπορείς να τους ενώσεις όπως σου αρέσει για να φτιάξεις το τραγούδι σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις ψηλούς ή χαμηλούς, αργούς ή γρήγορους, δυνατούς ή σιγανούς ρομποτο-ήχους. Τώρα, θα ήθελα να σκεφτείς το τραγούδι και όταν είσαι έτοιμος/η, τραγουδήσέ το! (απάντηση του παιδιού)

Όσον αφορά και τις υπόλοιπες παρόμοιες με αυτή δοκιμασίες, είναι σημαντικό (1) να υπενθυμίζετε στο παιδί τις μουσικές παραμέτρους και (2) δώστε του χρόνο να σκεφτεί το ζητούμενο, πριν ξεκινήσει.

Ο χορηγητής πρέπει να μετακινηθεί πίσω ή δίπλα από το παιδί κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δοκιμασίας, ώστε να μην μπει στον πειρασμό το παιδί ν' αναζητήσει την έγκρισή του στα διάφορα μέρη της σύνθεσης.

Με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου έργου, στραφείτε στις ξύλινες ράβδους. Πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμες δίπλα από τις ράβδους δυο μπαγκέτες. Χορηγητής και παιδί παίρνουν από μια. Με την ολοκλήρωση του έργου, οι μπαγκέτες επιστρέφουν στην αρχική τους θέση. Αν σε επόμενα έργα προβλέπεται να χρησιμοποιήσει το παιδί τις ξύλινες ράβδους πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και τις δυο μπαγκέτες αν το επιθυμεί.

Δοκιμασία 5

Ας παίζουμε τώρα ένα παιχνίδι με τις ξύλινες ράβδους. Σε αυτό το παιχνίδι, θα μιλήσουμε ο ένας στον άλλον με τις ξύλινες ράβδους. Πρώτα, θα με ακούσεις πως παίζω. Μετά, μόλις σταματήσω θα είναι η σειρά σου να παίζεις σε εμένα. Δεν πρέπει να επαναλάβεις ότι έπαιξα εγώ. Μπορείς να παίζεις κάτι διαφορετικό αν θες. Μπορείς να κάνεις ήχους ψηλούς ή χαμηλούς, δυνατούς ή σιγανούς, γρήγορους ή αργούς. Είσαι έτοιμος/η; Οκ. Άκουσέ με και μετά παίζε. (απάντηση του παιδιού, μετά από κάθε ερέθισμα)

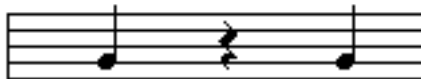
Υπάρχουν έξι μοτίβα ερεθισμάτων. Καθένα μοτίβο είναι διάρκειας 3 παλμών, ενώ ακολουθεί μια παύση κατά τη διάρκεια της οποίας ο χορηγητής δίνει στο παιδί το έναυσμα να δώσει τη δική του απάντηση. Ο χορηγητής πρέπει να επιλέξει εκ των προτέρων συγκεκριμένες ράβδους στις οποίες θα παίζει όλα τα μοτίβα και να τις διατηρήσει κοινές για όλα τα παιδιά.

Μοτίβα

Δυναμική και τέμπο

1.

Δυνατά, αργά



1

2.

Σιγά, αργά



1

3.

Δυνατά, γρήγορα



1

ελεύθερος/η να χρησιμοποιήσεις όλα τα πλήκτρα του πιάνου και μπορείς να το κάνεις όσο μεγάλο θέλεις. Τώρα, σκέψου για λίγο τη βάτραχο-μουσική σου και όταν είσαι έτοιμος/η, θα ήθελα να την ακούσω. (απάντηση του παιδιού)

Ο χορηγητής πρέπει να μετακινηθεί πίσω ή δίπλα από το παιδί κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δοκιμασίας, ώστε να μην μπει το παιδί στον πειρασμό ν' αναζητήσει την έγκρισή του στα διάφορα μέρη της σύνθεσης.

Με την ολοκλήρωση αυτού του έργου, προχωρήστε αμέσως στο τελικό στάδιο των δοκιμασιών, τοποθετώντας την πρώτη από τις εικόνες του διαστήματος πάνω στο αναλόγιο του πιάνου.

Μέρος III σύνθεση

Πόσο μου άρεσε η βάτραχο-μουσική σου. Τώρα, θα κάνουμε ένα ταξίδι στο διάστημα. Θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Κοίτα αυτήν την εικόνα πρώτα. (δείξτε την εικόνα των εξωγήινων). **Κοίτα τους εξωγήινους σ' αυτήν την εικόνα.**

Δοκιμασία 8

Μπορείς να σκεφτείς κάποιους ήχους που κάνουν; Χρησιμοποίησε τη φωνή σου στο μικρόφωνο και κάνε όσους περισσότερους ήχους μπορείς. (απάντηση του παιδιού)

Σ' αυτό το έργο και στα επόμενα, ο χορηγητής πρέπει να βρίσκεται πάντα πίσω από το παιδί κατά τη διάρκεια της απάντησης. Αυτό θα αποθαρρύνει το παιδί από την αναζήτηση της έγκρισης του χορηγητή για τους ήχους που κάνει. Η απάντηση του παιδιού τελειώνει όταν γυρίζει πίσω και επιβεβαιώνει την ολοκλήρωση. Τοποθετήστε στο αναλόγιο την εικόνα των αστεριών στο διάστημα.

Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη φωνή σου στο μικρόφωνο και το σφουγγαρένιο μπαλάκι στο πιάνο για να κάνεις ήχους να ταιριάζουν μ' αυτήν την εικόνα; (απάντηση του παιδιού). Τοποθετήστε στο αναλόγιο την εικόνα με τη μάχη στο διάστημα.

Εδώ, γίνεται μια μεγάλη μάχη στο διάστημα! Μπορείς να κάνεις κάποιους ήχους να ταιριάζουν μ' αυτήν την εικόνα; Χρησιμοποίησε τη φωνή σου στο μικρόφωνο, το σφουγγαρένιο μπαλάκι στο πιάνο και τις ξύλινες ράβδους. (απάντηση του παιδιού)

Σ' ευχαριστώ! Πραγματικά μου άρεσαν οι ήχοι σου!

Τοποθετήστε τις εικόνες με την ακόλουθη σειρά: (1) απογείωση διαστημόπλοιου, (2) εξωγήινοι, (3) εικόνα αστεριών, (4) μάχη στο διάστημα, (5) συντριβή διαστημόπλοιου.

Δοκιμασία 9

Τώρα, ας κάνουμε μια ηχοϊστορία με αυτές τις εικόνες. Ας φανταστούμε ότι απογειωνόμαστε, μιλάμε σε κάποιους εξωγήινους, πετάμε στο διάστημα, μπλέκουμε σε μια μάχη στο διάστημα και στο τέλος το διαστημόπλοιό μας συντρίβεται. (ο χορηγητής πρέπει να δείξει προσεκτικά κάθε μια εικόνα καθώς εξηγεί.) **Τώρα, θα κλείσω για λίγο τα μάτια**

μου, ώστε να μη βλέπω τις εικόνες. Θέλω να μου πεις αυτήν την ιστορία χρησιμοποιώντας ήχους. Προσπονήσου ότι βρίσκεσαι μέσα σε αυτό το διαστημόπλοιο και μου λες την ιστορία, μέσα από τη μουσική που κάνεις. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όποιο όργανο επιθυμείς από αυτά που έχουμε ήδη χρησιμοποιήσει. Μπορείς να κάνεις ψηλούς – χαμηλούς ήχους, αργούς – γρήγορους ήχους, δυνατούς – σιγανούς ήχους. Το κομμάτι σου μπορεί να είναι όσο μεγάλο θέλεις. Τώρα, θέλω να σκεφτείς την ηχοϊστορία σου και όταν είσαι έτοιμος/η, θα μετρήσω αντίστροφα για να ξεκινήσεις. (Ο χορηγητής πρέπει να περιμένει έως ότου ετοιμαστεί το παιδί.) Είσαι έτοιμος/η να απογειωθείς; Οκ, ξεκινάει η αντίστροφη μέτρηση, 5....4....3....2....1.... εκτόξευση! (απάντηση του παιδιού)

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ:

Μπορείτε αν θέλετε να ηχογραφήσετε την ηχοϊστορία του παιδιού και στη συνέχεια να την ακούσει, δείχνοντάς του τις εικόνες. Αυτό μπορεί να σας βοηθήσει στη βαθμολόγηση της σύνταξης, ωστόσο, αυξάνει το χρόνο χορήγησης του εργαλείου. Αν αποφασίσετε να προσθέσετε την ηχογράφιση, κοιτάξτε τις ακόλουθες οδηγίες. Διαφορετικά πηγαίνετε στο έργο 10.

Ο χορηγητής ανοίγει το κασετόφωνο για να ηχογραφήσει την ηχοϊστορία. Αυτό κατά προτίμηση να γίνει χωρίς να το γνωρίζει το παιδί.

Ωραία! Πολύ ωραία ιστορία! Ηχογράφησα την ιστορία σου σε κασέτα. Ας την ακούσουμε και για όση ώρα ακούεται θέλω να μου δείχνεις την εικόνα που ταιριάζει με τους ήχους που έκανες. (ο χορηγητής πρέπει να ξαναγυρίσει την κασέτα στην αρχή για να αναπαράξει την ιστορία. Το παιδί αποκρίνεται δείχνοντας τις εικόνες.)

Δοκιμασία 10

Τώρα, έχω ένα ακόμα παιχνίδι για σένα. Δε χρειαζόμαστε πλέον εικόνες, διότι, θα κάνεις τη δική σου ηχοϊστορία. Το μόνο πράγμα που σου ζητάω είναι η ιστορία να έχει αρχή, μέση και τέλος. (ενώ μιλάει ο χορηγητής, πρέπει να τοποθετήσει τις τρεις λευκές κόλλες στο αναλόγιο.) Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όλα τα όργανα με όποιο τρόπο επιθυμείς. Θυμήσου, μπορείς να χρησιμοποιείς ψηλούς – χαμηλούς ήχους, γρήγορους – αργούς ήχους, δυνατούς – σιγανούς ήχους. Το κομμάτι σου μπορεί να έχει όση διάρκεια εσύ θέλεις. Μόνο θυμήσου ότι πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος. Τώρα σκέψου τη μουσική που θέλεις να κάνεις και όταν είσαι έτοιμος/η, ενημέρωσέ με.

Μόλις το παιδί δηλώσει ότι είναι έτοιμο, ο χορηγητής το ενθαρρύνει να ξεκινήσει.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ

Μπορείτε αν θέλετε να ηχογραφήσετε τη σύνθεση σε κασέτα, ζητώντας από το παιδί να την ξανακούσει, δείχνοντάς του τις λευκές σελίδες χαρτί. Αν ναι, κάντε τα ακόλουθα, διαφορετικά προχωρήστε στο τελευταίο «ευχαριστώ».

Τώρα, ας πάμε πίσω ν' ακούσουμε αυτό. Καθώς θα ακούς, δείξε μου το σημείο που βρίσκεσαι, αν είναι αρχή, μέση ή τέλος. (Ο χορηγητής πρέπει να ξαναγυρίσει την κασέτα στην αρχή και ν' αναπαράξει την ιστορία. Το παιδί αποκρίνεται δείχνοντας.)

Ευχαριστώ πολύ. Απόλαυσα τη μουσική σου!

Παράρτημα II

ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ Μέρη I και II
Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική

ΦΥΛΛΟ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ	Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)	Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)	Μουσική Πρωτοτυπία * (ΜΠ)	Μουσική Σύνταξη * (ΜΣ)
1 Κουβάς Βροχής		_____		
2 Ασανσέρ		_____		
3 Φορτηγό		_____		
4 Τραγουδι Ρομπότ	_____	_____	_____	
5 Ομιλητικές Ράβδοι (απαντήσεις)	_____	_____		
6 Ομιλητικές Ράβδοι (ερεθίσματα)	_____	_____	_____	
7 βάτραχο- Μουσική	_____	_____	_____	_____
8 Εικόνες Διαστήματος	_____	_____		
9 Ταξίδι στο Διάστημα	_____	_____	_____	_____
10 Ελεύθερη Σύνθεση	_____	_____	_____	_____
Ακατέργαστα Σύνολα	_____	_____	_____	_____
Τυπική Βαθμολογία	_____	_____	_____	_____

Μέσος Όρος Τυπικών Τιμών _____

* Αν οι κριτές είναι περισσότεροι του ενός, βάλτε το Μέσο Όρο βαθμολόγησης για κάθε δοκιμασία

ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ Ι
Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική

Όνομα παιδιού ή άλλο διακριτικό _____

**Ι. Μέρος Πρώτο: Παράγοντες Μουσικής Διάρκειας (ΜΔ) και Μουσικής
Ευελιξίας (ΜΕ)**

(βάλτε τη βαθμολογία εδώ και στο Φύλλο Συνολικής Βαθμολόγησης)

Δοκιμασία 1 Κουβάς Βροχής – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Αν το παιδί απαντήσει ξεκινώντας σχετικά αργά και στη συνέχεια αυξήσει σταδιακά το τέμπο του, παίρνει 2 βαθμούς. Αν το παιδί περάσει από το αργά στο γρήγορα απότομα, χωρίς σταδιακή αύξηση του τέμπο του, παίρνει 1 βαθμό. Αν το παιδί δεν αυξήσει το τέμπο του καθόλου, δεν παίρνει βαθμό.

ME1: _____

Δοκιμασία 2 Ασανσέρ – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Αν το παιδί απαντήσει ξεκινώντας από το χαμηλό ρετζίστρο του πιάνου (κάτω τρίτο του κλαβιέ) και σταδιακά ανέβει στο ψηλότερο ρετζίστρο (άνω τρίτο του κλαβιέ), παίρνει 2 βαθμούς. Αν το παιδί αλλάξει περιοχή, χωρίς σταδιακή κίνηση, παίρνει 1 βαθμό. Αν το παιδί δεν αλλάξει περιοχή, δεν παίρνει βαθμό.

ME2: _____

Δοκιμασία 3 Φορτηγό – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Αν το παιδί απαντήσει ξεκινώντας σχετικά σιγά και στη συνέχεια αυξήσει σταδιακά την ένταση, παίρνει 2 βαθμούς. Αν το παιδί περάσει απότομα από το σιγά στο δυνατά, χωρίς καμία σταδιακή αύξηση, παίρνει 1 βαθμό. Αν το παιδί δεν αυξήσει καθόλου την ένταση, δεν παίρνει βαθμό.

ME3: _____

Δοκιμασία 4 Τραγούδι του Ρομπότ – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από την αρχή μέχρι το τέλος του τραγουδιού.

MD4: _____

Δοκιμασία 4 Τραγούδι Ρομπότ – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Αν το παιδί απαντήσει αλλάζοντας κάποια παράμετρο (από αργά σε γρήγορα Η από γρήγορα σε αργά. Από χαμηλά σε ψηλά Η από ψηλά σε χαμηλά. Από σιγά σε δυνατά Η από δυνατά σε σιγά), παίρνει 1 βαθμό για κάθε μια από τις παραμέτρους που θ' αλλάξει. Παίρνει επιπλέον ένα βαθμό για κάθε αλλαγή που θα κάνει σταδιακά. Χρησιμοποιήστε τα κάτωθι κουτιά συμπληρώνοντας το κατάλληλο όταν συμβεί αλλαγή. (Σύνολο πιθανών βαθμών: 6)

Σταδιακή αλλαγή

Σιγά/δυνατά	☐	☐
Αργά/γρήγορα	☐	☐
Χαμηλά/ψηλά	☐	☐

ΜΕ4: _____

Δοκιμασία 5 Ομιλητικές Ράβδοι (απαντήσεις) – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από την αρχή μέχρι το τέλος κάθε απάντησης. Ο συνολικός χρόνος των έξι απαντήσεων αντιπροσωπεύει τη βαθμολογία.

ΜΔ5: _____

Δοκιμασία 5 Ομιλητικές Ράβδοι (απαντήσεις) – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Κατά τη διάρκεια της απάντησης, αν το παιδί αποκρίνεται αλλάζοντας τη δυναμική (από σιγά σε δυνατά ή από δυνατά σε σιγά), ή αλλάζοντας το τέμπο (από αργά σε γρήγορα ή από γρήγορα σε αργά), παίρνει 1 βαθμό για κάθε παράγοντα που αλλάζει. Παίρνει επίσης 1 βαθμό επιπλέον για κάθε σταδιακή αλλαγή σε κάθε παράμετρο. Αν συμβούν αλλαγές από τη μια απάντηση στην άλλη, παίρνει 1 βαθμό για κάθε παράμετρο που αλλάζει. Τέλος, παίρνει 1 επιπλέον βαθμό, αν σε κάθε απάντηση χτύπησε και τις πέντε ξύλινες ράβδους. Χρησιμοποιήστε τα κάτωθι κουτιά συμπληρώνοντας το κατάλληλο όταν συμβεί αλλαγή. (Σύνολο πιθανών βαθμών: 7)

	Μεταξύ ερεθισμάτων	Απάντηση στην απάντηση	Πέντε ξύλινες ράβδοι
Σιγά/δυνατά	☐	☐	☐
Αργά/γρήγορα	☐	☐	

ΜΕ5: _____

Δοκιμασία 6 Ομιλητικές ξύλινες ράβδοι (ερεθίσματα) – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα για κάθε ερέθισμα που παίζεται από το παιδί. Συνδυάστε για τη συνολική βαθμολόγηση.

ΜΔ6: _____

Δοκιμασία 6 Ομιλητικές ξύλινες ράβδοι (ερεθίσματα) – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Ακολουθήστε τις οδηγίες που περιγράφηκαν στο έργο 5 – ΜΕ.

	Μεταξύ ερεθισμάτων	Απάντηση στην απάντηση	Πέντε ξύλινες ράβδοι
Σιγά/δυνατά			
Αργά/γρήγορα			

ΜΕ6: _____

Δοκιμασία 7 Βάτραχο-Μουσική – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από την αρχή έως το τέλος της βάτραχο-μουσικής.

ΜΔ7: _____

Δοκιμασία 7 Βάτραχο-Μουσική – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Ακολουθήστε τις οδηγίες που περιγράφηκαν στο έργο 4 – ΜΕ

Σταδιακή αλλαγή

Σιγά/Δυνατά		
Αργά/Γρήγορα		
Χαμηλά/Ψηλά		

ΜΕ7: _____

Δοκιμασία 8 Εικόνες από το Διάστημα – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα για καθεμία από τις τρεις εικόνες. Συνδυάστε για τη συνολική βαθμολογία.

ΜΔ8: _____

Δοκιμασία 8 Εικόνες από το Διάστημα – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Λάβετε υπόψη σας τις απαντήσεις του παιδιού και για τις τρεις εικόνες. Βαθμολογείτε για τις αλλαγές καθεμιάς παραμέτρου για κάθε όργανο, όπως περιγράφηκαν στα έργα 4,5 και 6 ΜΕ. Κουτιά παρέχονται για την καταγραφή των αλλαγών. (σύνολο πιθανών βαθμών: 17)

	ΠΙΑΝΟ Σταδιακή Αλλαγή		ΦΩΝΗ-ΜΙΚ/ΝΟ Σταδιακή Αλλαγή		ΞΥΛΙΝΕΣ ΡΑΒΔΟΙ Σταδιακή Αλλαγή	
Σιγά/Δυνατά	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Αργά/Γρήγορα	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Χαμηλά/Ψηλά	☐	☐	☐	☐	Χρήση 5 ράβδων ☐	

ΜΕ8: _____

Δοκιμασία 9 Ταξίδι στο Διάστημα – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από τη αρχή έως το τέλος της ιστορίας στο διάστημα.

ΜΔ9: _____

Δοκιμασία 9 Ταξίδι στο Διάστημα – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Ακολουθήστε τις οδηγίες όπως περιγράφηκαν στο έργο 8 Μουσική Ευελιξία (ΜΕ).

	ΠΙΑΝΟ Σταδιακή Αλλαγή		ΦΩΝΗ-ΜΙΚ/ΝΟ Σταδιακή Αλλαγή		ΞΥΛΙΝΕΣ ΡΑΒΔΟΙ Σταδιακή Αλλαγή	
Σιγά/Δυνατά	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Αργά/Γρήγορα	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Χαμηλά/Ψηλά	☐	☐	☐	☐	Χρήση 5 ράβδων ☐	

ΜΕ9: _____

Δοκιμασία 10 Ελεύθερη Σύνθεση – Μουσική Διάρκεια (ΜΔ)

Καταγράψτε το χρόνο του ρολογιού σε δευτερόλεπτα από την αρχή έως το τέλος της ελεύθερης σύνθεσης.

ΜΔ10: _____

Δοκιμασία 10 Ελεύθερη Σύνθεση – Μουσική Ευελιξία (ΜΕ)

Ακολουθήστε τις οδηγίες όπως περιγράφηκαν στο έργο 8 ΜΕ.

	ΠΙΑΝΟ		ΦΩΝΗ-ΜΙΚ/ΝΟ		ΞΥΛΙΝΕΣ ΡΑΒΔΟΙ	
	Σταδιακή Αλλαγή		Σταδιακή Αλλαγή		Σταδιακή Αλλαγή	
Σιγά/Δυνατά	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Αργά/Γρήγορα	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Χαμηλά/Ψηλά	☐	☐	☐	☐	Χρήση 5 ράβδων ☐	

ΜΕ10: _____

ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ II

Εργαλείο Μέτρησης της Δημιουργικής Σκέψης στη Μουσική

Όνομα παιδιού ή άλλο διακριτικό _____

II. Μέρος Δεύτερο: Παράγοντες Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ) και Μουσικής Σύνταξης (ΜΣ)

(Βάλτε τη βαθμολογία εδώ και στο Φύλλο Συνολικής Βαθμολογίας)

Δοκιμασία 4 Τραγούδι Ρομπότ – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στο τραγούδι του ρομπότ. Λάβετε υπόψη:

1. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
2. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
3. Αλλαγές στο τέμπο
4. Ασυνήθιστα μεγάλο ή μικρό τονικό εύρος
5. Ασυνήθιστη χρήση λέξεων ή ήχων
6. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε κλίμακα βαθμολόγησης από 4 έως 0 (4 για το ανώτερο και 0 για το χαμηλότερο), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού ως προς την πρωτοτυπία του. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΠ4: _____

Δοκιμασία 5 Ομιλητικές Ξύλινες Ράβδοι (απαντήσεις) – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στα ερεθίσματα. Λάβετε υπόψη:

1. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
2. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
3. Αλλαγές στο τέμπο
4. Ασυνήθιστη χρήση του οργάνου (π.χ. ιδιαίτερη χρήση της/των μπαγκέτας/ών)
5. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους πρωτοτυπίας. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τα ρυθμικά ερεθίσματα που χαρακτηρίζονται για την πρωτοτυπία τους:

ΜΠ 5: _____

Δοκιμασία 6 Ομιλητικές Ξύλινες Ράβδοι (ερεθίσματα) – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στα ερεθίσματα. Λάβετε υπόψη:

6. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
7. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
8. Αλλαγές στο τέμπο
9. Ασυνήθιστη χρήση του οργάνου (π.χ. ιδιαίτερη χρήση της/των μπαγκέτας/ών)
10. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους πρωτοτυπίας. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τα ρυθμικά ερεθίσματα που χαρακτηρίζονται για την πρωτοτυπία τους:

ΜΠ6: _____

Δοκιμασία 7 Βάτραχο-Μουσική – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στην επίδοση. Λάβετε υπόψη:

1. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
2. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
3. Αλλαγές στο τέμπο
4. Ασυνήθιστη χρήση του οργάνου (π.χ. ιδιαίτερη χρήση της σφουγγαρένιας μπάλας και/ή χρήση των χειριών)
5. Ασυνήθιστη χρήση αλλαγής της κατεύθυνσης
6. Ασυνήθιστα μεγάλα και/ή μικρά διαστήματα
7. Χαρακτηριστική ρυθμική πολυπλοκότητα
8. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους πρωτοτυπίας. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΠ7: _____

Δοκιμασία 7 Βάτραχο – Μουσική – Μουσική Σύνταξη (ΜΣ)

Ακούστε για συντακτική λογική στην επίδοση. Λάβετε υπόψη τα κάτωθι:

1. Επιστροφή σε μοτίβο που ακούστηκε προηγουμένως
2. Επεξεργασία μέσω αλληλουχίας και/ή επανάληψη, ή ρυθμικής ιδέας ή μελωδικής γραμμής.
3. Μουσικές φράσεις, με σημεία σχετικής ανάπαυσης
4. Επιπλέον ρυθμική ή μελωδική κίνηση
5. Ευαισθησία στη δυναμική σε σχέση με το σύνολο
6. Επίγνωση των ιδιοτήτων των τόνων του πιάνου και χρήση αυτής της γνώσης για τη μουσική διαμόρφωση του κομματιού.
7. Αίσθηση της συνολικής μορφής

8. Άλλες μουσικές πτυχές που συνεισφέρουν στη συντακτική λογική

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους σύνταξης. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΠ7: _____

Δοκιμασία 9 Ταξίδι στο Διάστημα – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στην επίδοση. Λάβετε υπόψη:

1. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
2. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
3. Αλλαγές στο τέμπο
4. Ασυνήθιστη χρήση των οργάνων
5. Ασυνήθιστη χρήση αλλαγής της κατεύθυνσης
6. Ασυνήθιστα μεγάλα και/ή μικρά διαστήματα
7. Χαρακτηριστική ρυθμική πολυπλοκότητα
8. Ασυνήθιστη χρήση λέξεων ή ήχων
9. Ασυνήθιστοι μουσικοί συνδυασμοί και/ή εναλλαγή μεταξύ οργάνων
10. Ασυνήθιστη χρήση του σώματος στο παίξιμο των οργάνων
11. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους πρωτοτυπίας. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΠ9: _____

Δοκιμασία 9 Ταξίδι στο Διάστημα – Μουσική Σύνταξη (ΜΣ)

Ακούστε για συντακτική λογική στην εκτέλεση. Λάβετε υπόψη τα κάτωθι:

1. Ευαισθησία του μουσικού υλικού ώστε να ταιριάζει στις εικόνες
2. Αίσθηση λογικής κίνησης από ένα μεγάλο γεγονός ή σύνολο γεγονότων σε άλλο
3. Επιστροφή σε μοτίβο που ακούστηκε προηγουμένως
4. Επεξεργασία μέσω αλληλουχίας και/ή επανάληψη ή ρυθμικής ιδέας ή μελωδικής γραμμής
5. Μουσική φράση, με σημεία σχετικής ανάπαυσης
6. Επιπλέον ρυθμική ή μελωδική κίνηση
7. Ευαισθησία στη δυναμική σε σχέση με το σύνολο
8. Επίγνωση των ιδιοτήτων των τόνων των οργάνων και χρήση αυτής της γνώσης για τη μουσική διαμόρφωση του κομματιού.
9. Αίσθηση της μουσικής κλίμακας
10. Αίσθηση της συνολικής μορφής
11. Άλλες μουσικές πτυχές που συνεισφέρουν στη συντακτική λογική

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους σύνταξης. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΣ9: _____

Δοκιμασία 10 Ελεύθερη Σύνθεση – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ)

Ακούστε για ασυνήθιστες μουσικές πτυχές στην επίδοση. Λάβετε υπόψη:

1. Αλλαγή και/ή ασυνήθιστα μέτρα
2. Μεγάλες και/ή συχνές αντιθέσεις στη δυναμική
3. Αλλαγές στο τέμπο
4. Ασυνήθιστη χρήση των οργάνων
5. Ασυνήθιστη χρήση αλλαγής της κατεύθυνσης
6. Ασυνήθιστα μεγάλα και/ή μικρά διαστήματα
7. Χαρακτηριστική ρυθμική πολυπλοκότητα
8. Ασυνήθιστη χρήση λέξεων ή ήχων
9. Ασυνήθιστοι μουσικοί συνδυασμοί και/ή εναλλαγή μεταξύ οργάνων
10. Ασυνήθιστη χρήση του σώματος στο παίξιμο των οργάνων
11. Άλλες μουσικές πτυχές που μοιάζουν ασυνήθιστες ή ιδιαίτερα ευφάνταστες.

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσική Πρωτοτυπία (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους πρωτοτυπίας. Για την αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΠ10: _____

Δοκιμασία 10 Ελεύθερη Σύνθεση – Μουσική Σύνταξη (ΜΣ)

Ακούστε για συντακτική λογική στην εκτέλεση. Λάβετε υπόψη τα κάτωθι:

1. Ευαισθησία στην δημιουργία των τριών ξεχωριστών τμημάτων
2. Αίσθηση λογικής κίνησης από ένα μεγάλο γεγονός ή σύνολο γεγονότων σε άλλο
3. Επιστροφή σε μοτίβο που ακούστηκε προηγουμένως
4. Επεξεργασία μέσω αλληλουχίας και/ή επανάληψη ή ρυθμικής ιδέας ή μελωδικής γραμμής
5. Μουσική φράση, με σημεία σχετικής ανάπαυσης
6. Επιπλέον ρυθμική ή μελωδική κίνηση
7. Ευαισθησία στη δυναμική σε σχέση με το σύνολο
8. Επίγνωση των ιδιοτήτων των τόνων των οργάνων και χρήση αυτής της γνώσης για τη μουσική διαμόρφωση του κομματιού.
9. Αίσθηση της μουσικής κλίμακας
10. Αίσθηση της συνολικής μορφής
11. Άλλες μουσικές πτυχές που συνεισφέρουν στη συντακτική λογική

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα βαθμολόγησης όπως περιγράφηκε στο έργο 4 – Μουσικής Πρωτοτυπίας (ΜΠ), αξιολογώντας την επίδοση του παιδιού με όρους σύνταξης. Για την

αξιολόγηση 3 ή και ψηλότερα, σημειώστε εν συντομία τις ιδιότητες που χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγησή σας:

ΜΣ10: _____



