

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι

Κωνσταντίνα Δογάνη

doi: [10.12681/icw.35456](https://doi.org/10.12681/icw.35456)

Copyright © 2024, Κωνσταντίνα Δογάνη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δογάνη Κ. (2024). Κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 105–118. <https://doi.org/10.12681/icw.35456>

Κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι

Κωνσταντίνα Δογάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., kdogani@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές των παιδιών που αναπτύσσονται στο ελεύθερο παιχνίδι τους, φανερώνουν την πηγαία ικανότητά τους να δημιουργούν ελεύθερα τη δική τους μουσική με δικούς τους όρους και τρόπους. Οι πολύτιμες αυτές μορφές μουσικής έκφρασης περνούν συχνά απαρατήρητες και παραμένουν αναξιοποίητες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση και ανάδειξη των σημαντικών στιγμών μουσικής έκφρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου μουσικού τους παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η προσέγγιση βασίζεται σε παιδοκεντρικές θεωρήσεις που αναγνωρίζουν την ικανότητα των παιδιών να διαμορφώνουν και να νοηματοδοτούν τις καθημερινές τους εμπειρίες. Τα δεδομένα βασίστηκαν σε παρατήρηση παιδιών από παιδαγωγούς δύο τάξεων δημόσιων νηπιαγωγείων και ενισχύθηκαν με σημειώσεις πεδίου και αναστοχαστικά τους σχόλια. Παιδιά που έπαιζαν μόνα τους ή σε ζεύγη, θεωρήθηκαν ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Από τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν στιγμιότυπα και μουσικά τεχνουργήματα που προσδίδουν αξία στην ανεξάρτητη μουσική σκέψη των παιδιών καθώς αυτά ορίζουν και πλαισιώνουν ηχητικά το μουσικό τους παιχνίδι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Ξεκινώντας από εξερεύνηση διαφορετικών τρόπων παιζίματος, στη συνέχεια προχώρησαν σε μίμηση ή ταίριασμα στο παίξιμο ενός συμπαίκτη. Η δημιουργικότητα κορυφωνόταν με εμπλουτισμό και εναλλαγές ιδεών κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό με το συμπαίκτη. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην οικοδόμηση νοήματος μέσω μουσικών συσχετίσεων με ηχητικές πηγές, συνομήλικους ή τη νηπιαγωγό. Οι παιδαγωγικές και ερευνητικές ενέργειες «παρατηρώ-κατανοώ-αλληλεπιδρώ» φαίνεται ότι ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Με την προσεκτική ακρόαση και διακριτική υποστήριξη των παιδιών επιτρέπεται στο αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι τους να ξεδιπλωθεί.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ελεύθερο μουσικό παιχνίδι, Δημιουργικότητα, Παρατήρηση, Αλληλεπίδραση, Αυτοσχεδιασμός

Understanding children's creative expression in their free musical play

Konstantina Dogani, Assistant Professor, SECEd, AUTH, kdogani@nured.auth.gr

ABSTRACT

Children's spontaneous musical behaviours that develop in their free play reveal their innate ability to create music on their own terms. These valuable forms of musical expression often go unnoticed and remain unexploited. This study aims to understand and recognise significant instances of children's musical expression in their free musical play in preschool. The approach draws on child-centred perspectives that recognise children's ability to shape and give meaning to their everyday experiences. The data were collected through the teachers' observations of children in two preschool classes in public schools and were supported by teachers' field notes and reflective comments. Children playing either alone or in pairs were considered as distinct case studies throughout the research process. The thematic analysis revealed incidents and musical artefacts that enrich our understanding of children's independent musical thinking as they frame their musical play based on their interests. Starting from exploration of different ways of playing, they then moved on to imitate or match their playing with that of a co-player.

Creativity culminated by enriching and exchanging ideas during musical improvisation with a partner. The findings emphasise children's active engagement in the construction of meaning through musical associations with the sound sources, their peers, or the teacher. The pedagogical and research acts "observe-understand-interact" seem to encourage interaction in children's free musical play. By listening carefully and discreetly supporting children's spontaneous musical play, we allow it to unfold.

KEY WORDS: Free music play; Creativity; Observation; Interaction; Improvisation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα με ποικίλες διαστάσεις και λειτουργίες, στο οποίο τα παιδιά αφοσιώνονται πλήρως και με σοβαρότητα, γιατί τους προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να ακουστεί η φωνή τους (Stetsenko & Ho, 2015). Κατά τη φυσική διερευνητική διαδικασία με την οποία εξελίσσεται το παιχνίδι, τα παιδιά εξερευνούν τον υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο που τα περιβάλλει και εξοικειώνονται αβίαστα με πρακτικές των ενηλίκων και των κοινοτήτων στις οποίες ζουν, ενσωματώνοντας σε αυτό και φανταστικά στοιχεία (Campbell, 2010). Καθημερινά τα παιδιά παίζουν με ήχους και εκδηλώνουν αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την προσχολική ηλικία (Acker, 2020). Το μουσικό τους παιχνίδι αποτελεί τον πιο αυθεντικό τρόπο έκφρασής τους, γιατί αποφασίζουν μόνο τους το περιεχόμενό του και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό, χωρίς καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό σε κάποια οργανωμένη δραστηριότητα (Marsh & Young, 2016). Στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής που τοποθετεί τα παιδιά στο επίκεντρο (Christensen & James, 2020· James & Prout, 2015) και αναγνωρίζει την ικανότητά τους να συνδιαμορφώνουν και να νοηματοδοτούν τις καθημερινές τους εμπειρίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, το παιχνίδι αξιοποιείται ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (Vygotsky, 1967).

Στα μάτια των ενηλίκων το ελεύθερο παιχνίδι και ιδιαίτερα το μουσικό, περνά συχνά απαρατήρητο και παραμένει αναξιοποίητο (Δογάνη, 2019). Η αξία του όμως είναι σπουδαία για τα παιδιά, γιατί λειτουργεί ως μέσο μάθησης, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικοποίησης αλλά και δημιουργικής έκφρασης ή ψυχαγωγίας (Littleton, 1998). Παρά την εξαιρετική του σημασία, ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες στην Ελλάδα έχουν αποτυπώσει τη μουσική έκφραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι (Dogani, 2016). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, αποτυπώνοντας τις μορφές και τα χαρακτηριστικά μουσικής έκφρασης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Παράλληλα, ενδιαφέρεται να συνεισφέρει στην κατανόηση της αξίας του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τους τρόπους διαμεσολάβησης που μπορούν να επιλέξουν για να το ενθαρρύνουν στην καθημερινή πρακτική της τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μορφές και χαρακτηριστικά του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών

Το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι εξ' ορισμού μία αυθόρμητη μορφή έκφρασης με έντονα αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα. Συμβαίνει όταν το παιδί εξερευνά, πειραματίζεται ελεύθερα ή εκφράζεται δημιουργικά με τους ήχους (Barrett, 2006· Campbell, 2010· Marsh & Young, 2016). Συχνά συνοδεύει το παιχνίδι του με τραγούδι, ή κίνηση, ή ακόμα και με εξερεύνηση των ποικίλων ηχητικών πηγών που το περιβάλλουν, όπως υλικά και αντικείμενα ή ακόμα και το σώμα του. Ερεθίσματα που του προξενούν ενδιαφέρον, τα επεξεργάζεται, εκφράζεται και επικοινωνεί με αυτά, αλλά και μέσα από αυτά (Marsh & Young, 2016). Με αυτό τον τρόπο, δημιουργεί τη δική του μουσική, στην οποία φανερώνεται ο τρόπος που σκέφτεται μουσικά καθώς οργανώνει τις μουσικές του ιδέες (Davies, 1992). Το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι

μια μορφή άτυπης μάθησης γιατί εξελίσσεται στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού όπου εκφράζεται και μαθαίνει με δικούς του όρους και τρόπους και σύμφωνα με τη δική του εμπειρία (OECD, 2019). Στη διάρκειά του, το παιδί εξερευνά και επεξεργάζεται βασικές μουσικές έννοιες που έχει γνωρίσει και βιώσει στο παρελθόν (Barrett, 2016) και τις οποίες εφαρμόζει αβίαστα, φανερώνοντας έτσι την ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί σε ένα νέο πλαίσιο με τον τρόπο που εκείνο επιλέγει (Dogani & Papadopoulou, 2022).

Η αρχική ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση των ήχων, δεν περιορίζεται στην απλή αναπαραγωγή τους. Η περιέργεια που γεννιέται από την ελεύθερη ανακάλυψη και το πηγαίο ενδιαφέρον του, το ωθεί να κάνει πιο συνειδητές επιλογές με τους ήχους, προχωρώντας σε μια δημιουργική διαδικασία μεταμόρφωσής τους, μέσα από την επεξεργασία, επανάληψη και παραλλαγή τους (Marsh & Young, 2016). Από τη στιγμή λοιπόν που ένα παιδί αρχίζει να διαφοροποιεί τις κινήσεις του για την παραγωγή συγκεκριμένου ήχου, οι προθέσεις του έχουν πλέον αλλάξει και «από παρατηρητής, γίνεται μουσικός» (Delalande, 2017, σ. 82). Με αυτόν τον τρόπο, κατά τη διάρκεια του μουσικού του παιχνιδιού έρχεται αβίαστα σε επαφή με τη βάση της μουσικής δημιουργίας, που είναι ο μουσικός πειραματισμός. Όταν το παιδί συγχρονίζει τις ρυθμικές του κινήσεις με άλλα παιδιά, ή μιμείται μελωδικές ιδέες, ή δημιουργεί πρωτότυπη μουσική με ρυθμικούς ή μελωδικούς αυτοσχεδιασμούς είτε με τη φωνή είτε με μουσικά όργανα (Barrett, 2006· Dogani, 2016· Young 2008) ξεδιπλώνει ένα πλούσιο ρεπερτόριο μουσικών συμπεριφορών που γεννιούνται με δική του ανάγκη και κατεύθυνση. Με αυτό τον τρόπο, δείχνει ότι έχει επίγνωση των μουσικών εννοιών και της δομής της μουσικής (Moorhead & Pond, 1941). Η ίδια η διαδικασία της αυθόρμητης ανακάλυψης και δημιουργίας μουσικής, ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών για μάθηση και ανάπτυξη.

Η μουσική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι έχει ποικίλο μουσικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει (α) επανάληψη γνωστών τραγουδιών, (β) παραλλαγές σε γνωστά τραγούδια, (γ) φωνητικά παιχνίδια με βοκαλισμούς ή ηχοποιητικές λέξεις, (δ) δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών και (ε) εξερεύνηση και δημιουργική επεξεργασία ήχων αντικειμένων και οργάνων. Με αφορμή ακούσματα και ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από τον περίγυρό τους, αναπαράγουν γνωστά τους τραγούδια. Συχνά προχωρούν και στη δημιουργική τους επεξεργασία, κάνοντας παραλλαγές σε αυτά (Marsh, 2008· Saltari & Welch, 2023). Άλλες φορές επιχειρούν φωνητικά παιχνίδια μέσα από μιμήσεις ηχοποιητικών λέξεων (Wafa, Purwani, & Malik, 2020) ή χαρακτηριστικούς βοκαλισμούς, στοιχεία που βρίσκονται στο όριο μεταξύ ομιλίας και μουσικής (Young, 2002) αλλά κινούνται πέρα από την προφορική γλώσσα γιατί έχουν μουσικό περιεχόμενο (Campbell, 2010). Αυτοί οι μεμονωμένοι ήχοι συχνά εντάσσονται αυτούσιοι στα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών ή και ομαδοποιούνται σε ρυθμικά μοτίβα (Countryman, Gabriel, & Thompson, 2016· Young, 2002). Οι αυθόρμητες μουσικές εκφράσεις των παιδιών, αποτελούν μέρος ενός πολυτροπικού εκφραστικού συνόλου που περιέχει και βλέμματα, χειρονομίες ή συνοδευτικές κινήσεις (Countryman, Gabriel, & Thompson, 2016· Young, 2008). Ενσωματώνουν παιχνίδια μίμησης ή κίνησης κατά τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχή τους σε δραματικό ή κιναισθητικό μουσικό παιχνίδι (Littleton, 1998).

Ο ρόλος του ενήλικα στην ανάπτυξη του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού

Η εστίαση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης σε ελεγχόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, συχνά περιορίζει τους εκπαιδευτικούς κυρίως στη διδασκαλία ακαδημαϊκών εννοιών και δεξιοτήτων, δίνοντας λιγότερη έμφαση, ευκαιρίες και χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι στην καθημερινότητα της τάξης (Yoon & Templeton, 2019), παρόλο που αποτελεί μία μορφή άτυπης μάθησης (OECD, 2019). Το μουσικό παιχνίδι συνήθως εντάσσεται σε δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον ενήλικα. Αυτό όμως το παιχνίδι δεν είναι ελεύθερο, γιατί περιλαμβάνει κανόνες που στοχεύουν στη διδασκαλία μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων (Littleton, 1998), όπως τη διατήρηση του ρυθμού, τη διαφοροποίηση στην ένταση της μουσικής

κλπ. Ωστόσο, οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών δεν μπορούν να ικανοποιούνται μόνο από δομημένα προγράμματα προσχολικής αγωγής (Nilsson, Ferholt, & Lecusay, 2018) αλλά και από την αξιοποίηση του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού. Δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ακούσουν, να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τις μουσικές ιδέες, τις σκέψεις και τη φωνή των παιδιών, καθώς αναδύονται με πηγαίο και αβίαστο τρόπο μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τους (Barrett, 2016· Dogani, 2016· Young, 2009).

Μια σειρά από δυσκολίες επηρεάζουν τη θέση και την αξία του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Επειδή οι παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται δομικά από το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν αμήχανα να τις πλαισιώσουν, ίσως γιατί οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη λειτουργία και τον ελεύθερο χαρακτήρα του αυτοσχεδιασμού (Young, 2009). Ενδεχομένως δυσκολεύονται γιατί το ελεύθερο παιχνίδι δεν εξασφαλίζει τα ελεγχόμενα αποτελέσματα που παρέχουν οι δομημένες δραστηριότητες ή γιατί λαμβάνει μορφές που φαίνονται αντιφατικές, όπως το να μπορεί να είναι δομημένο ή αυθόρμητο, να ακολουθεί κανόνες ή να είναι ανοικτό (Sutton-Smith, 2001). Άλλες φορές η ίδια η ενασχόληση με ελεύθερο μουσικό παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως «θόρυβος» που ενοχλεί (Barrett, 2016).

Στη σύγχρονη τάση της προσχολικής αγωγής που αναγνωρίζει ότι η μάθηση στα παιδιά συμβαίνει όταν αντιμετωπίζονται ως ειδήμονες, υπογραμμίζεται η σημασία να τους δίνονται ευκαιρίες να βιώνουν θετικές εμπειρίες συμμετοχικής μάθησης με άλλα παιδιά και ενήλικες (Παπανδρέου, 2020). Ένας έμπρακτος και ταυτόχρονα διακριτικός τρόπος συμμετοχής του ενήλικα στην εξελισσόμενη βιωματική εμπειρία του παιδιού περιγράφεται στο τρίπτυχο «ακούω-συνοδεύω-προτείνω» (Μπακιρτζής, 2006). Προσαρμόζοντας τις ενέργειες αυτές στη μουσική παιδαγωγική, η διακριτική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το παιδί, μπορεί να ξεκινά με το να ακούει προσεκτικά τις εξελισσόμενες ιδέες των παιδιών. Στη συνέχεια, να συνοδεύει το παιχνίδι τους παίζοντας μαζί τους και διευκολύνοντας τη μουσική τους έκφραση. Όποτε κρίνει ότι είναι η κατάλληλη στιγμή, να προτείνει συγκεκριμένες μουσικές ιδέες, ενισχύοντας έτσι την αλληλεπίδραση κατά τη μουσική δημιουργία (Δογάνη, 2012).

Εξαιρετικής σπουδαιότητας αποτελεί και η κατάλληλη οργάνωση του χώρου της τάξης, ώστε να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύπτουν ελεύθερα και αυτόνομα τη μουσική με έμμεσο ή άμεσο τρόπο. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με μουσικές προκλήσεις/προσκλήσεις, μπορεί να λειτουργεί σαν ένας άλλος δάσκαλος στις ανακαλύψεις τους (Bond, 2013). Οι Moorhead & Pond (1941), προετοιμάζοντας κατάλληλα ένα περιβάλλον τάξης, έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν ελεύθερα με μουσικά όργανα ή άλλα ηχογόνα υλικά, με ελάχιστη παρέμβαση από τον ενήλικα. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούσαν να δομήσουν τη μάθησή τους εντάσσοντας μουσικές έννοιες στο τραγούδι, το χορό, το παίξιμο με όργανα ή τη δημιουργία μουσικής.

Αναγνωρίζοντας την αξία του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών, στην παρούσα έρευνα ακολουθείται μία παιδοκεντρική θεώρηση της προσχολικής μουσικής αγωγής, προκειμένου να αξιοποιεί τις καθημερινές ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που προκύπτουν από την αυθόρμητη δημιουργική έκφρασή τους.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναγνώριση, κατανόηση και ανάδειξη στιγμών μουσικής έκφρασης των παιδιών που προκύπτουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους στο νηπιαγωγείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζει είναι τα εξής:

- (1) Ποιες είναι οι μορφές και τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού;
- (2) Με ποιους τρόπους διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού ενθαρρύνεται το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες ήταν παιδιά και νηπιαγωγοί από δύο τάξεις διαφορετικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε μεγάλη αστική πόλη. Οι δύο νηπιαγωγοί εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να δοκιμάσουν την όλη προσέγγιση και να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Σε χρονικό διάστημα τριών μηνών, πραγματοποίησαν μια σειρά από παρατηρήσεις παιδιών που έπαιζαν στο φυσικό χώρο της τάξης και σε ώρα του προγράμματος που μπορούσαν να παίζουν ελεύθερα. Αποτέλεσαν ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης όσα παιδιά ασχολούνταν με παιχνίδι που είχε μουσικό περιεχόμενο, είτε έπαιζαν μόνο τους είτε σε ζεύγη. Με δειγματοληψία σκοπιμότητας, οι νηπιαγωγοί σταχυολογούσαν τις μελέτες περίπτωσης που θα συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα, κρίνοντας αν διέθεταν τα τυπικά χαρακτηριστικά ως προς τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Από το σύνολο των 39 παιδιών των δύο τάξεων, ο τελικός αριθμός του δείγματος προέκυψε με κριτήριο την ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών σε μουσικό παιχνίδι και αποτελείται από 21 νήπια, ηλικίας 5 - 5,5 ετών. Τα 11 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια.

Μετά την αποδοχή των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, εξασφαλίστηκαν τα απαραίτητα ζητήματα δεοντολογίας με άδεια των εκπαιδευτικών αρχών για την πραγματοποίηση της έρευνας. Μέσω της γραπτής παρουσίασης του πλαισίου και της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, ζητήθηκε η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων. Εκεί εξηγήθηκαν τα ζητήματα εμπιστευτικότητας και ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής καθώς και η δυνατότητα του παιδιού να αποχωρήσει σε οποιοδήποτε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας επιθυμούσε. Ξεχωριστής σημασίας για την πορεία της έρευνας ήταν η συνεχής συναίνεση των παιδιών για συμμετοχή, η οποία ανανεωνόταν σύμφωνα με την επιθυμία τους να ασχολούνται με μουσικό παιχνίδι (Cuskelly, 2005· Flewitt, 2005). Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν πολυαισθητηριακές ερευνητικές μέθοδοι, όπως βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση, οι οποίες διευκόλυναν την ακρόαση και παρατήρηση των παιδιών (Clark & Moss, 2011· Flewitt, 2006). Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας της συμμετοχικής παρατήρησης, το οπτικοακουστικό υλικό εμπλουτίστηκε με σημειώσεις πεδίου και γραπτά αναστοχαστικά σχόλια των εκπαιδευτικών (Bell & Waters, 2018). Με αυτούς τους τρόπους αντιμετωπίστηκε η όποια δυσκολία στην αναγνώριση και καταγραφή των διαφορετικών διαστάσεων της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών λόγω της φευγαλέας φύσης της μουσικής.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η κύρια μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση γιατί επέτρεπε, να ακολουθείται η συνεχιζόμενη μουσική έκφραση των παιδιών, όχι μόνο από τα λόγια τους αλλά και από τη μη λεκτική και μουσική συμπεριφορά τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η ερευνητική διαδικασία ακολουθούσε την πρωτοβουλία των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο επέλεγαν να παίζουν, αξιοποιώντας οποιοδήποτε υλικό ή μουσικό όργανο της τάξης, στο οποίο είχαν ελεύθερη πρόσβαση. Η διαδικασία της παρατήρησης του παιδιού δεν είναι μια παθητική πράξη απλής καταγραφής περιστατικών, αλλά μια βαθιά ενεργητική πράξη του εκπαιδευτικού, που υλοποιείται μέσα από την προσεκτική ακρόαση και παρατήρηση του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, με αναστοχασμό πάνω στην πράξη (Schön, 1983) η νηπιαγωγός επέλεγε τον τρόπο της παρατήρησης. Ήταν μη συμμετοχική, όταν τα παιδιά έπαιζαν αυτόνομα ή όταν άφηνε εκ των προτέρων ένα ερέθισμα για να το αξιοποιήσουν όπως ήθελαν. Όταν όμως την καλούσαν να παίξει μαζί τους, τότε εμπλεκόταν σε συμμετοχική παρατήρηση, και τα συνόδευε ως ισότιμος συμπαίκτης, ακολουθώντας το τρίπτυχο «ακούω-συνοδεύω-προτείνω» (Δογάνη, 2012· Μπακιρτζής, 2006).

Κάποιες φορές η νηπιαγωγός πρότεινε κατάλληλα ερεθίσματα για να προκαλέσει ή να ενισχύσει την αναδυόμενη δράση του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα, αφήνοντας ένα μουσικό όργανο σε ένα εμφανές σημείο της τάξης. Στη συνέχεια, παρατηρούσε διακριτικά αν αυτό το ερέθισμα διευκόλυνε τα παιδιά να επεκτείνουν την εκφραστική τους μουσική εμπειρία, αξιοποιώντας το ατομικά ή με άλλους. Η εξοικείωση των νηπιαγωγών με τα παιδιά και τις δυναμικές της τάξης, επέτρεψε να διατηρείται η φυσικότητα και η διακριτικότητα στη διαδικασία της παρατήρησης. Το μουσικό παιχνίδι δεν είναι μία σιωπηλή δράση αλλά χαρακτηρίζεται από ήχο. Απαιτούνταν λοιπόν ευέλικτη και προσεκτική στάση κατά την παρατήρηση, προκειμένου να διευκολύνεται η επιλογή παιδιών που μπορούσαν να παρατηρηθούν, τη στιγμή που θα προέκυπτε κάποια μουσική συμπεριφορά. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο να διατηρείται η φυσικότητα των ενεργειών τους ώστε να μην διακόπτεται το παιχνίδι. Ταυτόχρονα γινόταν σεβαστές οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά σταματούσαν το μουσικό παιχνίδι μόλις αντιλαμβανόταν την παρουσία κάποιου άλλου.

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεπτομερείς καταγραφές των παρατηρήσεων περιλάμβαναν λόγια, κινήσεις και τα μουσικά τεχνουργήματα των παιδιών. Προέκυψαν 19 στιγμιότυπα ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού, όπου συμμετείχαν 21 παιδιά. Στα 13 στιγμιότυπα τα παιδιά έπαιζαν μόνα τους. Σε 6 στιγμιότυπα παρατηρήθηκε συνεργατικό παιχνίδι, από τα οποία 4 ήταν μεταξύ παιδιών ενώ σε 2 το παιδί έπαιζε με τη νηπιαγωγό. Με αναστοχαστική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2021) έγινε εξέταση και ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων της παρατήρησης, εντοπίζοντας μοτίβα, θέματα και τα νοήματα μέσα σε αυτά και αναγνωρίζοντας την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στη διαμόρφωση της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Τα θέματα που περιγράφουν το μουσικό παιχνίδι των παιδιών προσδιορίστηκαν τόσο με θεωρητική όσο και με επαγωγική προσέγγιση (Braun & Clarke, 2021). Με τη θεωρητική προσέγγιση αξιοποιήθηκε το τρίπτυχο της βιοματικής εμπειρίας (Δογάνη, 2012· Μπακιρτζής, 2006) για να αναδείξει και να προσδιορίσει τον τρόπο ενθάρρυνσης του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού από τις εκπαιδευτικούς. Με επαγωγική προσέγγιση αναδείχθηκαν από τα δεδομένα στιγμιότυπα μουσικού παιχνιδιού, όπου το κύριο θέμα ήταν το «ελεύθερο μουσικό παιχνίδι». Από αυτό προέκυψαν τέσσερις βασικοί κωδικοί: «τραγούδι» (γνωστό, ή γνωστό με νέα στοιχεία ή αυτοσχέδιο), «φωνή», «παιξίμο» (με ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα) και «αυτοσχεδιασμός». Χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κωδικό περιγράφονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παιχνίδι με τραγούδια: γνωστά ή αυτοσχέδια

Τα παιδιά συχνά τραγουδούσαν γνωστά τους τραγούδια, είτε από το ρεπερτόριο του σχολείου, είτε από τα ακούσματα εκτός σχολείου, όπως από την εγχώρια ή ξένη ποπ μουσική σκηνή. Η Μάγδα τραγουδούσε και χόρευε στο ρυθμό ενός τραγουδιού της παιδικής σειράς κινουμένων σχεδίων «Ένα γράμμα μια ιστορία». Ο Πάρης τραγουδούσε το «Δυναμίτης» των Σταβέντο και ο Λάμπρος το «Beat it» του Michael Jackson.

Άλλες φορές ενσωμάτωναν σε αγαπημένα τους τραγούδια νέα στοιχεία. Η Έλλη κρατούσε το βιβλίο «Μουσικά όργανα» από τη γωνιά της βιβλιοθήκης και παράλληλα τραγουδούσε στίχους από το «Καραμέλα», που ερμηνεύει η Ελένη Φουρέιρα. Αβίαστα άρχισε να επεξεργάζεται δημιουργικά το τραγούδι, εντάσσοντας νέα στοιχεία σε αυτό, με στόχο να παρουσιάσει το ζώο που εμφανιζόταν σε κάθε σελίδα. Για παράδειγμα:

«ο ελέφαντας τραγουδά»
«τα μάτια σου τα πονηρά,
κάτι θέλουν να μου πουν,
το βλέπω καθαρά».

Κοιτώντας τη νηπιαγωγό την κάλεσε με το βλέμμα της και άρχισαν να τραγουδούν μαζί τους στίχους του γνωστού τραγουδιού. Η νηπιαγωγός σταματούσε κάθε φορά που το παιδί παρουσίαζε με κίνηση των χεριών το όργανο που έβλεπε ότι έπαιζε το κάθε ζώο στο βιβλίο, όπως «η μαϊμού μαράκες», «η αρκούδα τρομπέτα», «ο σκίουρος ξυλόφωνο», «ο ιπποπόταμος παίζει κιθάρα». Ασχολήθηκε για αρκετή ώρα μέχρι να παρουσιάσει όλα τα ζώα του βιβλίου, δείχνοντας ότι της άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι.

Σε άλλη στιγμή, δημιουργούσαν αυτοσχέδια τραγούδια σχετικά με ένα ερέθισμα. Η Έλλη καθόταν στην παρεούλα και αφηγούνταν στον εαυτό της τις εικόνες ενός βιβλίου. Κάποια στιγμή διαπίστωσε ότι δίπλα της ήταν πεταμένες ορισμένες μαράκες, αντί να είναι τακτοποιημένες στη γωνιά της μουσικής όπως συνηθίζεται. Την ασυνήθιστη αυτή κατάσταση εξέφρασε με το αυτοσχέδιο τραγούδι που σκαρφίστηκε εκείνη τη στιγμή:

«Οι μαράααακεεεε είειειειαιαι,
οι μαράααακεεεε είειειειαιαι
πεταμέεεεεεεε».

Τη φράση αυτή τραγούδησε με μια ελεύθερη μελωδία με μακρόσυρτα φωνήεντα ανεβάζοντας τη φωνή της στην τελευταία λέξη. Την επανέλαβε μία ακόμη φορά και συνέχισε με το βιβλίο.

Παιχνίδι με τη φωνή

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να πλαισιώσουν ηχητικά το παιχνίδι τους με ηχοποιητικές λέξεις. Καθώς έπαιζαν μόνα τους, εμπλέκονταν σε συμβολικό παιχνίδι ζωντανεύοντας με ήχους το αντικείμενο που κρατούσαν. Έτσι, ο Λεωνίδας κρατούσε δύο αυτοκινητάκια και σουφρώνοντας τα χείλια του έκανε ήχους πρόσκρουσης «πφφφ», «τζτζτζζζζ» ενώ τα χτυπούσε μεταξύ τους για να δείξει τη στιγμή της σύγκρουσης. Ο Χάρης άλλαξε τη χρήση ενός αντικείμενου και ένα στεφάνι γυμναστικής το κρατούσε μπροστά του σαν τιμόνι αυτοκινήτου συνόδευοντας με αντίστοιχους ήχους μηχανής «βζγκν... βζγκννν...». Ο Πάρης και ο Στάθης, παίζοντας μαζί στην τάξη, μετέτρεψαν δύο μαρκαδόρους σε σπαθιά. Καθώς τους κινούσαν σαν να ξιφομαχούν, έκαναν με το στόμα τους τον ήχο των μεταλλικών σπαθιών λέγοντας με έμφαση «ξξξξ..., ξξξξ». Ο Νικήτας, καθισμένος στην παρεούλα κρατούσε ένα βιβλίο με διαδρομές. Το δάχτυλό του έγινε αυτοκίνητο με το οποίο ακολουθούσε τη διαδρομή σε κάθε σελίδα ενώ μιμούνταν τον ήχο της μηχανής λέγοντας «ββββββ». Κάθε φορά που ακουμπούσε με το δάχτυλό του την άκρη της σελίδας του βιβλίου άλλαζε ήχο λέγοντας «βντουουου». Κάποια στιγμή αποφάσισε να χρησιμοποιήσει και το άλλο του χέρι για να προσθέσει δεύτερο υποτιθέμενο όχημα. Όταν τα δυο δάχτυλα (οχήματα) συναντήθηκαν, έκανε τον ήχο κόρνας λέγοντας «μπιιιιπ». Φτάνοντας στο φανάρι φώναζε «Κόκκινοοοο!» και σταμάτησε, ενώ λέγοντας «Πράσινοοοο!» συνέχισε τη διαδρομή του με τον αρχικό ήχο «βββββββ».

Άλλα παιδιά αναπαριστούσαν ένα ζώο στο φανταστικό τους παιχνίδι. Η Νίκη έκανε τον καρχαρία λέγοντας «ακχ-ακχ-ακχ-ακχ» και δείχνοντας τα μυτερά της δόντια, με «μιαμ-μιαμ-μιαμ», έπιανε την κοιλιά της για να δείξει ότι χόρτασε. Ο Πάνος κι ο Γιώργος ενσωμάτωσαν στην αλληλεπίδρασή τους ήχο και κίνηση, που διευκόλυνε τη δραματοποίησή τους. Ως θυμωμένοι δεινόσαυροι, έτρεχαν δείχνοντας τα δόντια τους λέγοντας «ξξξξξ». Ο Γιώργος πρόσθεσε ότι «οι δεινόσαυροι όταν θυμώνουν ανοίγουν τα φτερά τους και κάνουν και κραααα-κραααα» και το παιχνίδι συνεχίστηκε με ενθουσιασμό εναλλάσσοντας τις δύο αυτές ιδέες.

Παιχνίδι με ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα

Μια τυχαία ανακάλυψη γινόταν αφορμή για εξερεύνηση, ενώ με φαντασία ένα αντικείμενο, άλλαζε χρήση για τους σκοπούς του παιχνιδιού και γινόταν από καθημερινό, ηχογόνο αντικείμενο. Ο Ανδρέας άκουγε προσεκτικά τον ήχο που έκανε ένα κουτί με μαρκαδόρους καθώς το κουνούσε τη μία σιγά και την άλλη πιο δυνατά. Παράλληλα κουνούσε και το κεφάλι του. Η Στέλλα ανακάλυψε έκπληκτη ότι ένα ζευγάρι κιάλια που βρήκε στο κουτί με τα

παιχνίδια, μπορεί να βγάλει ήχο σαν το σφύριγμα του τρένου. Φυσούσε στη μία διόπτρα ολοένα και πιο δυνατά και ξαφνικά ο ήχος που έβγαλε έμοιαζε με τον ήχο που κάνει ένα τρένο. Με ενθουσιασμό λέει «τούουου τούου» και συνέχισε να φυσάει.

Η Σταματία με την Αθηνά αξιοποίησαν το ερέθισμα της νηπιαγωγού που άφησε δύο μουσικά όργανα σε ένα τραπέζι της τάξης και συνεργάστηκαν για να παίξουν με αυτά. Αν και στην αρχή της ζήτησαν αμήχανα να τους πει με ποιο τρόπο να τα χρησιμοποιήσουν, η απάντηση της νηπιαγωγού ήταν προτρεπτική λέγοντας «εσείς πώς θα τα παίζατε αυτά τα δύο ζευγάρια ξυλάκια;». Τα παιδιά αμέσως ξεκίνησαν να τα εξερευνούν παίζοντας ελεύθερα και ακανόνιστα, χωρίς να προσέχουν η μία την άλλη. Το παιχνίδι άλλαξε μορφή τη στιγμή που η Σταματία προσκάλεσε την Αθηνά να την ακούσει:

Σταματία: «Δες πόσο γρήγορα μπορώ να τα κάνω!»

Αθηνά: «Κι εγώ μπορώ» είπε και έπαιξε με τον ίδιο τρόπο, ενώ αμέσως συνέχισε λέγοντας «μπορώ και πιο γρήγορα!» και έπαιξε έτσι για λίγο.

Σιγά σιγά επέστρεψαν στον αρχικό σταθερό ρυθμό. Η Σταματία έπαιξε πιο συντονισμένα ενώ η Αθηνά ακολούθησε με δυσκολία. Μόλις το αντιλήφθηκε η Σταματία, κούνησε σταθερά το κεφάλι της στο ρυθμό για να τη βοηθήσει ενώ ταυτόχρονα συνέχισε να παίζει.

Συνεχίζοντας, το παιχνίδι πήρε νέα κατεύθυνση, με την πρωτοβουλία της Σταματία να τραγουδήσουν το γνωστό της παιδικό τραγούδι «Ακαντού». Τραγούδησαν μαζί συνοδεύοντας με τα ξυλάκια. Η Αθηνά παρατήρησε ότι η Σταματία δεν συγχρονιζόταν στο ρυθμό και τη διέκοψε για να τη βοηθήσει:

Αθηνά: «Σταματία κοίτα πώς να παίζεις! Τικ-τακ-τακ-τακ» και παράλληλα έπαιξε κι εκείνη με τα ξυλάκια.

Σταματία: «Έτσι να κάνω;» και προσπάθησε να παίζει πιο σταθερά το ρυθμό μιμούμενη την Αθηνά, χωρίς όμως τελικά να καταφέρουν να συγχρονιστούν.

Παιχνίδι αλληλεπίδρασης με αυτοσχεδιασμό

Μέσα από εξερεύνηση και διαφοροποιήσεις μουσικών ιδεών αναπτύχθηκε αυτοσχεδιασμός ανάμεσα σε ένα παιδί και τη νηπιαγωγό. Η Ανδρομάχη είδε τις καστανιέτες που άφησε η νηπιαγωγός σε ένα τραπέζι και την προσκάλεσε να παίζει μαζί της, παίρνοντας την πρωτοβουλία να μοιράσει τα όργανα με κριτήριο το χρώμα «εσύ θα πάρεις την καστανιέτα με τη ροζ κορδέλα γιατί έχεις ροζ λουράκι, κι εγώ αυτή με την κίτρινη». Κοιτάζοντας η μία την άλλη, η Ανδρομάχη έπαιξε άλλοτε αργά και άλλοτε γρήγορα και η νηπιαγωγός τη μιμούταν. Μόλις έπαιξε μια ιδέα η Ανδρομάχη εξηγούσε τι σήμαινε: «αυτό ήταν το τρέξε-τρέξε μην αργείς» ή «αυτό ήταν το *Φεγγαράκι μου λαμπρό*» ή «αυτό ήταν το *Τσα-τσα-τσα*». Σε μία παύση της, στην ερώτηση της νηπιαγωγού «Ανδρομάχη, τώρα τι [άλλο] θα παίζεις;», της απάντησε «Εεε... τώρα [θα παίζω] μια πιο γρήγορη μουσική!» και η νηπιαγωγός τη μιμήθηκε. Μετά περιέγραφε τις διαπιστώσεις της από τις εναλλαγές στον ήχο ανάλογα με τον διαφορετικό χειρισμό του οργάνου:

Ανδρομάχη: «Όταν η καστανιέτα είναι ανάποδα, δεν κάνει τόσο δυνατό ήχο όσο πριν που ήταν σε κανονική θέση».

Νηπιαγωγός: «Πώς ακούγεται πιο δυνατά;» και παίζοντας προς τα κάτω και μετά προς τα πάνω την καστανιέτα τη ρώτησε «έτσι ή έτσι;».

Ανδρομάχη: «Πιο σιγά ακούγεται όταν παίζεις κάτω. Πάνω ακούγεται πιο δυνατά» και συνέχισε παίζοντας αργά-γρήγορα ή με παύση-ξεκίνημα.

Παρακολουθούσε αφοσιωμένα την ανταπόκριση της νηπιαγωγού, μιμούμενη τις ιδέες της και χαμογελώντας έδειχνε να απολαμβάνει το παιχνίδι, δοκιμάζοντας νέους συνδυασμούς στην προσπάθειά της να 'μπερδέψει' και να δυσκολέψει τη νηπιαγωγό. Κουνούσε την καστανιέτα δεξιά-αριστερά ή πάνω-κάτω, έπαιξε πολύ γρήγορα ή με συνδυασμούς αργά-

σιγανά ή γρήγορα-δυνατά, ή με παύση-ξεκίνημα. Ξαφνικά, λέγοντας «ζαλίστηκα», άφησε την καστανιέτα γελώντας. Τότε η νηπιαγωγός της πρότεινε «θέλεις να σου δείξω κάτι εγώ;» και το παιχνίδι άλλαξε, με την Ανδρομάχη να αντιγράφει προσεκτικά. Σύντομα όμως η Ανδρομάχη σταμάτησε να μιμείται και είπε στη νηπιαγωγό:

Ανδρομάχη: «Εγώ ξέρω να παίζω τις δικές μου μουσικές!!»

Νηπιαγωγός: «Ε, τότε παίζε τις δικές σου!»

Ξεκίνησε η Ανδρομάχη, και παίζοντας μεταξύ τους εναλλάξ και με ροή, αναπτύχθηκε πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους με έναν μουσικό διάλογο. Οι ιδέες σε αυτό τον αυτοσχεδιασμό εναλλάσσονταν με «ερώτηση-απάντηση», με τη μία ιδέα να συμπληρώνει την άλλη, ξεπερνώντας το προηγούμενο επίπεδο της απλής μίμησης. Σε μία παύση, η νηπιαγωγός πρότεινε να προσθέσουν καινούρια ηχητικά ερεθίσματα λέγοντας «άκου τώρα κι αυτό» και χτύπησε το τραπέζι με την παλάμη και μετά έξυσε απαλά ένα ταμπουρίνο, μια αργά και μια γρήγορα. Η Ανδρομάχη αντέγραφε κάθε πρόταση της νηπιαγωγού. Ξαφνικά η Ανδρομάχη σταμάτησε να παίζει αναφωνώντας «στοπ» και σηκώνοντας τα χέρια της όπως οι μαέστροι, πρότεινε «να παίζουμε με άλλο όργανο;». Συνέχισαν να συνομιλούν μουσικά με δύο ταμπουρίνα, με τα ξυλάκια και το τραπέζι.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναγνωρίζοντας το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι

Από τα στιγμιότυπα ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκαν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά καθόρισαν το πλαίσιο του μουσικού τους παιχνιδιού, μέσα από τα λόγια, τις κινήσεις και τα μουσικά τους τεχνουργήματα. Ασχολήθηκαν με τρόπους έκφρασης που τους κέντριζαν το ενδιαφέρον και την περιέργεια, οριοθετώντας μόνα τους τη δράση και το μουσικό τους παιχνίδι. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον ελεύθερο χαρακτήρα του παιχνιδιού, αφού δεν υποτάσσεται σε προκαθορισμένους κανόνες, ενώ δομείται από τους συμμετέχοντες κατά την εξέλιξη του (Littleton, 1998· Marsh & Young, 2016).

Καθώς έπαιζαν τα παιδιά, μία συνηθισμένη συμπεριφορά τους ήταν να τραγουδούν τραγούδια που γνώριζαν από το σχολικό ή το κοινωνικό τους περιβάλλον, φανερώνοντας έτσι τις εμπειρίες τους από τη μουσική κουλτούρα εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου (Campbell, 2010) αλλά και τα ενδιαφέροντά τους (Barrett, 2016· Birbili, 2019). Συχνά εμπλούτιζαν τα γνωστά τους τραγούδια προσθέτοντας νέα στοιχεία, όπως το στίχο «ο σκίουρος (παίζει) ξυλόφωνο», σε γνωστό τραγούδι ενηλίκων. Η επανεμφάνιση αποσπασμάτων γνωστών τραγουδιών των ενηλίκων με αλλαγμένες λέξεις ή μελωδικές και ρυθμικές μεταμορφώσεις είναι συχνή στα αυθόρμητα τραγούδια των παιδιών. Δεν τα οικειοποιούνται απλά αλλά τα μεταβάλλουν με δημιουργικό τρόπο, γιατί δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της κουλτούρας των ενηλίκων (March & Young, 2016). Επίσης, σε αυτοσχέδια τραγούδια αφηγούνται περιστατικά ή γεγονότα από το άμεσο περιβάλλον τους (Campbell, 2010· Marsh, 2008), όπως το αυτοσχέδιο τραγούδι «οι μαράααακεεεες είειειειναιαιι πεταμέεεεες». με αφορμή κάτι που είδε ένα παιδί στην τάξη. Τέτοια αυτοσχέδια τραγούδια αποτελούν απόδειξη ότι «τα παιδιά σκέφτονται δυνατά μέσω της μουσικής» (Campbell, 2010: 4).

Με παιγνιώδη χρήση της φωνής δημιούργησαν ένα ευρύ φάσμα πρωτότυπων φωνητικών πειραματισμών, από ηχοποιητικές λέξεις και βοκαλισμούς. Αυτά τα φωνητικά παιχνίδια αποτελούν μια πρώτη μορφή μουσικού αυτοσχεδιασμού (Marsh & Young, 2016). Όσο σύντομα κι αν είναι, περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα φωνητικής αυτοσχεδιαστικής δραστηριότητας, με ελεύθερους ήχους, αναπαραγωγή πραγματικών ήχων ή ρυθμική ομιλία (Young, 2002). Οι μεμονωμένοι βοκαλισμοί και οι ηχοποιητικές λέξεις που εντάχθηκαν στα φωνητικά παιχνίδια των παιδιών δεν εκφράζονταν μόνο ως ήχοι με το στόμα, αλλά ήταν ενταγμένοι στον πολυτροπικό και ολιστικό τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν και βιώνουν το παιχνίδι τους (Countryman, Gabries, & Thompson, 2016). Συνοδεύονταν από την ταυτόχρονη

κιναισθητική έκφραση των παιδιών, όπου κινήσεις σώματος εντάσσονταν στο δραματικό παιχνίδι, καθώς ξιφομαχούσαν με μαρκαδόρους, αποδίδοντας με το στόμα κάθε χτύπημα που κάνουν τα σπαθιά. Σημαντικό είναι να τονισθεί ότι τα αντικείμενα ήταν η αφορμή για να εμπλακούν τα παιδιά σε φωνητικό παιχνίδι προκειμένου να περιγράψουν τον ήχο που τους ενδιέφερε, χωρίς να αξιοποιούνται ως ηχογόνα αντικείμενα. Όλα τα εκφραστικά στοιχεία που εντάσσουν τα παιδιά στα αυτοσχέδια τραγούδια και τη μουσική τους αποτελούν αφορμή για δημιουργική έκφραση και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους (Dogani, 2016).

Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης με ελκυστικό τρόπο, δημιούργησε ένα ασφαλές πλαίσιο εξερεύνησης για τα παιδιά. Αξιοποίησαν το υπάρχον παιδαγωγικό υλικό, ζωντανεύοντας και μεταμορφώνοντας αντικείμενα σε κάτι άλλο μέσα από τους ήχους τους, προκειμένου να αναπαραστήσουν κάτι φανταστικό (Delalande, 2017). Βιβλία, παιχνίδια, μαρκαδόροι χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικά και με ευέλικτο τρόπο, ενώ ως ηχητικά αντικείμενα πλέον, εντάχθηκαν στο αναδυόμενο μουσικό παιχνίδι σε ένα καινούριο νοηματικό πλαίσιο. Τα διαθέσιμα ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα της τάξης, τα εξερενούσαν ως προς τον ήχο και τον τρόπο παιζιμάτος τους. Με μικρές εναλλαγές στην κίνηση ενός κουτιού μαρκαδόρου ή ενός οργάνου, επηρέαζαν την ένταση του ήχου. Τέτοιου είδους πειραματισμοί ανανέωναν το ενδιαφέρον τους. Το γεγονός ότι το παιδί επεξεργάζεται τους ήχους και αποφασίζει με ποιον τρόπο θα τους διαφοροποιήσει, φανερώνει την πρόθεσή του να δημιουργήσει μουσική (Delalande, 2017).

Ένα γενικό χαρακτηριστικό που προέκυψε από την έρευνα είναι πως το μουσικό παιχνίδι στην τάξη εμφανίζεται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Επειδή συμβαίνει στον κοινό χώρο της τάξης όπου συνυπάρχουν πολλά παιδιά, δεν ήταν μόνο μία μοναχική πρακτική. Αναδείχθηκαν οι συνεργατικές τους δεξιότητες (Lagerlöf, 2015) από την ανάγκη επικοινωνίας που τα οδήγησε αβίαστα στη δημιουργία μουσικής (Moorhead & Pond, 1941). Τα παιδιά συνδέθηκαν μουσικά, μαθαίνοντας το ένα από το άλλο ή υποστηρίζοντας το συμπαίκτη τους με μία κίνηση ή λέξη, όπως κουνώντας ρυθμικά το κεφάλι για να ενισχύσουν το ρυθμικό συγχρονισμό ή λέγοντας «κοίτα πώς να παίζεις» και δείχνοντας στη συνέχεια στο άλλο παιδί τι να κάνει.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση της παρουσίας μουσικού περιεχομένου στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, είναι ότι τα ενδιαφέροντά τους κατανοούνται βαθύτερα λαμβάνοντας υπόψη και τα γνωστικά τους αποθέματα (Hedges & Cooper, 2016). Προηγούμενες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες αναδύθηκαν σε στιγμές που τα παιδιά μπορούσαν να ονοματίσουν και να δείξουν τον τρόπο με τον οποίο παίζονται τα μουσικά όργανα. Ανέσυραν τη γνώση τη στιγμή που τη χρειάστηκαν. Αναγνωρίζοντας και προσδιορίζοντας με λέξεις την αίσθηση που τους έδινε η ανάγκη να παίζουν ολοένα και πιο γρήγορα, απέδωσαν τη διαφορετική ποιότητα της ταχύτητας με τις λέξεις «αργά», «γρήγορα» ή «πιο γρήγορα». Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τη Wiggins (2015) η οποία τονίζει ότι τα παιδιά θυμούνται και αναγνωρίζουν την αίσθηση που τους προκάλεσε η προηγούμενη εμπειρία τους με μουσικές έννοιες. Πέρα από την περιγραφή των μουσικών εννοιών, τα παιδιά μπορούσαν επίσης να τις εντάξουν στο νέο πλαίσιο του μουσικού τους παιχνιδιού με έναν δικό τους τρόπο. Η χρήση νέων λέξεων για να περιγράψουν με πρωτότυπο τρόπο το ρυθμό που έπαιζαν, όπως «τικ-τακ-τακ-τακ» ή το ρυθμικό τους μοτίβο με το «τρέξε-τρέξε μην αργείς», επιβεβαίωσε την ικανότητά τους για γενίκευση. Φανέρωσε την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν αρχικά τα δομικά στοιχεία μιας έννοιας και στη συνέχεια να ανασυγκροτήσουν την προϋπάρχουσα αυτή γνώση αποδίδοντάς τη με νέο τρόπο (Dogani & Papadopoulou, 2022).

Μία ιδιαίτερη διάσταση που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ικανότητα των παιδιών να συνδυάζουν μουσικές έννοιες. Αν και προγενέστερη έρευνα πειραματικού χαρακτήρα εκτιμούσε ότι τα παιδιά έχουν δυσκολία να εστιάζουν σε περισσότερες από μία

πλευρές ενός μουσικού ερεθίσματος (Gudmundsdottir, 1999), στην παρούσα μελέτη τα παιδιά έκαναν αβίαστα συνδυασμούς μουσικών εννοιών, όπως ταχύτητα με ένταση, αφού έπαιζαν αργά και σιγανά ή γρήγορα και δυνατά στο μουσικό τους αυτοσχεδιασμό. Το εύρημα αυτό, όπως επισήμαναν και οι Ramón & Chacón-López (2021) και ο Sawyer (2007), είναι πιθανό να συνδέεται με την ίδια την ουσία της αυτοσχεδιαστικής δράσης, κατά την οποία οι υπάρχουσες μουσικές γνώσεις ενσωματώνονται με αβίαστο τρόπο στη μουσική που δημιουργείται σε πραγματικό χρόνο, φανερώνοντας τη βαθιά κατανόησή τους.

Τέλος, το πιο σπουδαίο χαρακτηριστικό που ταυτίζεται με την ίδια την ύπαρξη του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού, είναι ο αυτοσχεδιαστικός του χαρακτήρας γιατί λειτουργεί μέσα από την αυθόρμητη έκφραση. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελούσε κοινό τρόπο έκφρασης σε όλες τις μορφές του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού. Τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν μόνα τους είτε παίζοντας με τη φωνή, είτε με ηχογόνα αντικείμενα και μουσικά όργανα, είτε δημιουργώντας τα δικά τους αυτοσχέδια τραγούδια. Όταν όμως ερχόταν σε επαφή με κάποιο άλλο παιδί, διάφορα επίπεδα μουσικών συσχετίσεων τα διευκόλυναν να εκφραστούν μουσικά μέσω του αυτοσχεδιασμού. Οι τρόποι της διαπροσωπικής αυτοσχεδιαστικής τους μουσικής έκφρασης βασιζόταν είτε στην προσπάθεια να ταιριάζει το ένα παιδί στο παίξιμο του άλλου είτε να το μιμηθεί. Αυτό οδηγούσε σε συντονισμό μεταξύ των δύο μελών (Sawyer, 2007). Άλλες φορές ο μουσικός διάλογος με εναλλαγές, τύπου «ερώτησης-απάντησης», εμπλούτιζε την επικοινωνία και τις ιδέες των συμμετεχόντων. Φάνηκε ότι ο ελεύθερος και αυθόρμητος τρόπος σύνδεσης ανάμεσα στα παιδιά διευκόλυνε την έκφραση μουσικών ιδεών και συναισθημάτων και συνέβαλλε στην οικοδόμηση νοημάτων (Barrett, 2016).

Ενθαρρύνοντας το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών

Επειδή μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκαλύπτει όσα δυσκολεύεται να εκφράσει με λέξεις, διαπιστώνεται ότι η παρατήρηση είναι ένας τρόπος τον οποίο προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για να διακρίνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Birbili, 2019). Η σημασία και η αξία της παρατήρησης επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, κατά την οποία ο αναστοχαστικός τρόπος παρατήρησης της αναδυόμενης μουσικής έκφρασης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους, επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Έχει φανεί ότι σε περιβάλλοντα που προτείνονται προκλήσεις για να διεγείρεται το ενδιαφέρον των παιδιών, διευκολύνεται το ξεκίνημα του μουσικού τους παιχνιδιού (Bond, 2013). Αυτός ο τρόπος διακριτικής διαμεσολάβησης εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα. Ένα ερέθισμα που άφηνε η νηπιαγωγός κοντά στο χώρο που έπαιζαν τα παιδιά, όπως για παράδειγμα ένα μουσικό όργανο, τους έδινε τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν στο παιχνίδι και να πειραματιστούν με αυτό. Σε άλλη περίπτωση, το ερέθισμα ήταν ένα προτρεπτικό σχόλιο, που ενθάρρυνε τις δοκιμές και την εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού. Όπως έχουν περιγράψει η Barrett (2016) και ο Delalande (2017) για τη σημασία του ασφαλούς πλαισίου της τάξης και τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, ο καταλυτικός ρόλος που είχε ο τρόπος πλαισίωσης των αναδυόμενων δράσεων των παιδιών από την εκπαιδευτικό επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα παιδιά ενισχύοντας την αυτόνομη πορεία τους στο παιχνίδι και ανάδειξε τις ποικίλες μουσικές ενέργειές τους σε αυτό.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε έντονα ότι τα παιδιά αποδέχθηκαν θετικά τη διακριτική και βαθμιαία συμμετοχή της νηπιαγωγού να συμπορευθεί ισότιμα στο μουσικό τους παιχνίδι και ήταν εκείνα που την προσκάλεσαν να συμμετάσχει. Όπως επιβεβαιώνουν οι Τόπη & Παπανδρέου (2021), τα παιδιά επιθυμούν τη συμμετοχή του ενήλικα στο παιχνίδι τους, αρκεί η παρουσία του να μην λειτουργεί περιοριστικά στην προσπάθειά του να τα καθοδηγήσει. Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός, με έναν εναλλακτικό και μη καθοδηγητικό τρόπο διαμεσολάβησης με τα παιδιά, λειτούργησε ως ισότιμος συμπαίκτης. Συμμετείχε στην εναλλαγή ρόλων στη μουσική τους συνομιλία ακολουθώντας το ρυθμό, τις εμπειρίες και τις

μουσικές ιδέες του παιδιού. Όταν της έδινε χώρο το παιδί, πρότεινε τις δικές της ιδέες στη ροή της εξελισσόμενης μουσικής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει και να αποτυπώσει τις μορφές και τα χαρακτηριστικά του αυθόρμητου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας όταν παίζουν ελεύθερα στο νηπιαγωγείο και τους τρόπους διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών για να το ενθαρρύνουν.

Τα αποτελέσματά της εμπλουτίζουν τη γνώση πάνω σε αυτές τις διαστάσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι μορφές αυτές περιλάμβαναν αναπαραγωγή τραγουδιών, παραλλαγές πάνω σε αυτά, φωνητικά παιχνίδια, αυτοσχέδια τραγούδια και εξερεύνηση ή δημιουργική επεξεργασία και αυτοσχεδιασμό με ήχους αντικειμένων και οργάνων. Φάνηκε επίσης ότι το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι μια έντονα αυτοσχεδιαστική πράξη, που βασίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών τις οποίες εφαρμόζουν και συνδυάζουν στο παιχνίδι τους, ατομικά ή συνεργατικά. Από τους τρόπους διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι ο διακριτικός βηματισμός που ακολούθησαν συνοψίζεται στις τρεις παιδαγωγικές-ερευνητικές ενέργειες, «παρατηρώ-κατανοώ-αλληλεπιδρώ», οι οποίες τους διευκόλυναν να κατανοήσουν το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι. Οι ενέργειες αυτές περιγράφουν τον διακριτικό συμμετοχικό ρόλο που μπορεί να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός με το να παρατηρεί προσεκτικά το μουσικό παιχνίδι του παιδιού, να κατανοεί τις ιδέες και τις οπτικές που αναδύονται στην εξέλιξη του και να αλληλεπιδρά με το παιδί σε ισότιμη βάση με αυτό.

Σε αυτή τη μελέτη η εστίαση αφορά σε ένα μικρό αριθμό παιδιών νηπιαγωγείου και δεν θα ήταν ασφαλές να γενικευθούν τα αποτελέσματά της. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι με περισσότερα παιδιά και σε μεγαλύτερο αριθμό τάξεων, ώστε να επιβεβαιωθεί και να ενισχυθεί η κατανόηση των μουσικών συμπεριφορών των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις απόψεις των παιδιών. Άλλη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εμπειρία διαμεσολάβησής τους στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών.

Σημαντικές είναι οι προεκτάσεις από την έρευνα αυτή για την εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και το σχεδιασμό προγραμμάτων για μικρά παιδιά από τη βαθύτερη κατανόηση των αυθόρμητων συμπεριφορών που πηγάζουν από το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Το υλικό που προκύπτει από την παρατήρηση, μπορεί να αξιοποιείται στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Ακόμα και οι πιο μικρές ή φαινομενικά ασήμαντες παρατηρήσεις των ιδεών των παιδιών, μπορούν να αποτελούν κύτταρα, που με την κατάλληλη αξιοποίησή τους, να αναπτύσσονται σε δραστηριότητες που εμπλουτίζουν την καθημερινότητα της τάξης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιέγραψε πολλές πτυχές από στιγμές που αναδεικνύουν τη μουσικότητα των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Ανέδειξε επίσης το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο να παρατηρεί, να κατανοεί αλλά και να συμμετέχει διακριτικά στην αυτοσχεδία δράση του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Ο πλούτος των στοιχείων που αναδύεται μέσα από το μουσικό παιχνίδι είναι πολύτιμος και αποκαλύπτει σημαντικά στοιχεία για τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά. Δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά να συμμετέχουν σε ελεύθερο μουσικό παιχνίδι, δείχνουμε έμπρακτα εμπιστοσύνη στην πηγαία δημιουργικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Acker, A. (2020). "Can we have more hand-drums?" Preschool children's musical play in a program exploring diverse languages. *Beijing International Review of Education*, 2(2), 258-275.

- Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41-54.
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The “genesis” of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-22.
- Bell, J., & Waters, S. (2018). *Doing your research project: A guide for first-time researchers*. New York: McGraw-Hill.
- Birbili, M. (2019). Children’s interests in the early years classroom: Views, practices and challenges. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-13.
- Bond, V. L. (2013). Follow and facilitate: What music educators can learn from the Reggio Emilia approach. *General Music Today*, 27(1), 24-28.
- Braun, V., & Clarke, A. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children’s lives*. New York: Oxford University Press.
- Christensen, P., & James, A. (2020). *Έρευνα με παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Countryman, J., Gabriel, M., & Thompson, K. (2016). Children’s spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*, 18(1), 1-19.
- Cuskelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. In: A. Farrell (Ed.) *Ethical Research with Children*. Maidenhead: Open University Press, 97-111.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.
- Delalande, F. (2017). The ontogenesis of musical conducts and its pedagogical implications. In: Multi-authored e-volume, *Early Childhood Music Education in the Mediterranean: Raising children’s musicality, evaluating music learning and improving teachers’ preparation*, Nicosia: Cyprus Centre for the Research and Study of Music, 77-90.
- Δογάνη, Κ. (2019). Μουσική δημιουργία παιδιών. Στο: Λ. Στάμου (Επιμ.) *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 161-182.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dogani, K. (2016). Discovering young children’s free musical play. In: R. Wright, B.A. Younker & C. Beynon (Eds.) *21st century music education: Informal learning and non-formal teaching*. Waterloo, ON: Canadian Music Educators’ Association, 433-450.
- Dogani, K., & Papadopoulou, E. (2022). Preschool children’s understanding of the musical concept of tempo by engaging in strategies from mathematical generalisation. *Early Years*, 1-18.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual communication*, 5(1), 25-50.
- Gudmundsdottir, H. R. (1999). Discrimination of simultaneous melodies. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 101-110.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children’s interests. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 303-322.
- Hedge, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
- Lagerlöf, P. (2015). Musical make-believe playing: Three preschoolers collaboratively initiating play ‘in-between’. *Early Years*, 35(3), 303-316.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child’s play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children’s songs and games*. New York: Oxford University Press.

- Marsh, K., & Young, S. (2016). Musical play. In: G. E. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 462-484.
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1941). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). “The playing-exploring child”: Reconceptualizing the relationship between play and learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245.
- OECD (2019). *Recognition of non-formal and informal learning*. Ανακτήθηκε 21/9/2023 από: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- Παπανδρέου, Μ. (2020). Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Ramón, L. N., & Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children’s creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Saltari, R., & Welch, G. (2023). Exploring the culture of Greek children’s musical games in the school playground: An ethnographic study. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 174-188.
- Sawyer, K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2), 1-4.
- Schön, D. A., (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stetsenko, A., & Ho, P. C. G. (2015). The serious joy and the joyful work of play: Children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world through play. *International Journal of Early Childhood*, 47, 221-234.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ. (2021). Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 18, 83–101.
- Yoon, H. S., & Templeton, T. N. (2019). The practice of listening to children: The challenges of hearing children out in an adult-regulated world. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55-84.
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. London: Routledge.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3-and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10.
- Young, S. (2002). Young children’s spontaneous vocalisations in free play: Observations of two-to-three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 43-53.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Wafa, M. U., Purwani, N., & Malik, A. (2020). Characteristics of Titounis Children Songs: A study of songs, music instruments and onomatopoeia. *Harmonia: Journal of Arts Research And Education*, 20(2), 161-166.
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding*. Oxford: Oxford University Press.