

Μουσικά Παιχνίδια ως εργαλεία μη τυπικής μάθησης και δημιουργικής ανάπτυξης

Χριστίνα Χαραλαμπίδου
Μουσικό Τμήμα,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
c.charalambidou@external.euc.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τη σημασία των μουσικών παιχνιδιών ως εργαλεία άτυπης μάθησης και δημιουργικής ανάπτυξης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αντλεί τις αρχές της από τον εποικοδομητισμό (constructivism) και τον κατασκευαστισμό (constructionism), δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Στόχος ήταν η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών σε μάθημα μουσικής εκπαίδευσης φοιτούντων νηπιαγωγών μέσω της ανάλυσης των διαδικασιών μουσικής διδασκαλίας και μάθησης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις εμπειρίες και στις στάσεις μιας ομάδας 12 φοιτητριών νηπιαγωγών, που παρακολούθησαν το μάθημα «Μουσική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, το εαρινό εξάμηνο 2022. Ακολουθώντας τη μεθοδολογία Design-based Research (DbR), εφαρμόστηκε η Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (Strategic Informal Approach-SIA), μια διδακτική μέθοδος που επικεντρώνεται στη συνεργατική μουσική δημιουργία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες υποδέχτηκαν τη διαδικασία μάθησης και τις επιμέρους δραστηριότητες με ενθουσιασμό. Συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, με έμφαση στη συνεργατική δημιουργία μουσικών παιχνιδιών. Η εμπλοκή τους ενίσχυσε τόσο τις μουσικές όσο και τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, οδηγώντας τις σε θετικές αλλαγές στις στάσεις τους απέναντι στη μουσική διδασκαλία. Μέσω αυτής της πρακτικής, οι φοιτήτριες απέκτησαν πολύτιμες εμπειρίες και αυτοπεποίθηση, ενώ η συμμετοχή τους σε αυθεντικές συνθήκες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης συνέβαλαν στη βαθύτερη κατανόηση και εφαρμογή της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσικά Παιχνίδια, Κοστροκτιβισμός, Design-Based Research (DbR), Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (SIA), Κοινότητα Μάθησης.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία συχνά παραμελείται, κυρίως λόγω της περιορισμένης κατάρτισης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Barry, 1992; Economidou-Stavrou, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της συχνότητας και της ποιότητας των μουσικών εμπειριών, στερώντας από τους μαθητές τα αναπτυξιακά οφέλη της μουσικής (Woodford, 2005; Hall, 2010). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών εστιάζει συχνά στη θεωρία, παραμελώντας τη βιωματική μάθηση, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης (Beattie, 2000; Ehrlin & Gustavsson, 2015). Είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν δημιουργικές και ποικίλες προσεγγίσεις, που θα διασφαλίζουν στα παιδιά ευχάριστες και δημιουργικές μουσικές εμπειρίες.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης στη μουσική εκπαίδευση 12 φοιτητριών νηπιαγωγών, οι οποίες παρακολούθησαν το μάθημα «Μουσική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (Εαρινό, 2022). Χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία Design-based Research (DbR) και τη Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (SIA), η παρέμβαση εστίασε στη μουσική δημιουργία, τη συνεργατική μάθηση και τη συμμετοχή σε αυθεντικές συνθήκες διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρείχε συνεχή



καθοδήγηση, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχουσών. Η παρέμβαση οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των μουσικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, καθώς και σε θετικές αλλαγές στις στάσεις των φοιτητριών απέναντι στη μουσική διδασκαλία.

2. Το συνεργατικό μουσικό παιχνίδι στην μουσική διδασκαλία-μάθηση

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην πεποίθηση ότι «η μουσική αποτελεί τρόπο ύπαρξης» στην προσχολική εκπαίδευση, προωθώντας τη δημιουργική μουσική έκφραση των παιδιών μέσω του συνεργατικού παιχνιδιού (Custodero, 2024). Το παιχνίδι, ως διαδικασία πειραματισμού και εξερεύνησης, ενισχύει τη μάθηση και δημιουργεί ένα «ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον», το οποίο προάγει την ελεύθερη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των παιδιών (Edmondson, 2004). Μέσω του παιχνιδιού, η μουσική διδασκαλία γίνεται πιο ελκυστική και δημιουργική, καθώς επιτρέπει στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν με φυσικό τρόπο, εξερευνώντας και αναπτύσσοντας τη μουσική τους έκφραση (Campbell, 2010; Barrett, 2016). Στη μουσική εκπαίδευση, η χρήση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την έκφραση ενισχύει την ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στη δημιουργική τους μάθηση (Vygotsky, 1978). Το παιχνίδι, όπως αναγνωρίζεται από τη βιβλιογραφία, ενδυναμώνει κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και ενθαρρύνει τη συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες (Copple & Bredekamp, 2009; Λοΐζου, 2021).

Η έρευνα υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη η εκπαίδευση των προϋπηρεσιακών δασκάλων να βασίζεται σε βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες (De Vries, 2006; Vannata-Hall, 2010), ενώ παράλληλα αναδεικνύει ότι η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε πρακτικές ασκήσεις συμβάλλει ουσιαστικά στην αλλαγή των αντιλήψεών τους (Raïkou, 2014). Η συνεργασία με συναδέλφους και καθηγητές/τριες ενισχύει τη μάθηση μέσω ανταλλαγής εμπειριών (Dewey, 1938; Bruffee, 1999). Η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς που απολαμβάνουν το αντικείμενο της μουσικής ενδυναμώνει την εμπειρία των παιδιών και τους βοηθά να αναπτύξουν τη μουσική τους ικανότητα μέσω δραστηριοτήτων όπως η εκτέλεση και ο αυτοσχεδιασμός (Elliott, 1995; Jorgensen, 2021). Παρά τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζει την ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων για την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών και της ανάπτυξης δημιουργικών δεξιοτήτων (Apple, 1993; Allsup, 2010).

Το μουσικό παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο για τη μουσική εκπαίδευση, καθώς δημιουργεί ένα άτυπο μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω βιωματικής συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), το παιχνίδι είναι μια κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα που προάγει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, και στη μουσική εκπαίδευση αυτό το πλαίσιο ενισχύει τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Το παιχνίδι, ως εργαλείο δημιουργίας, επιτρέπει στους μαθητές/τριες να εξερευνούν, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν, ενσωματώνοντας οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά στοιχεία για μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία (Hallam, 2010). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργατική μάθηση, ενισχύοντας τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητά τους να συνεργάζονται για τη δημιουργία μουσικών έργων.

Η σύνδεση του μουσικού παιχνιδιού με τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν χωρίς περιορισμούς. Όπως σημειώνει η Barrett



(2006), ο αυτοσχεδιασμός προάγει τη δημιουργική έκφραση και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να διαμορφώσουν την προσωπική τους μουσική ταυτότητα. Το μουσικό παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, καθιστώντας την πειραματική διαδικασία πιο προσιτή και φυσική (Burnard, 2000; Sawyer, 2011). Επιπλέον, το μουσικό παιχνίδι προάγει τη συνεργατική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να μοιράζονται ιδέες και να δημιουργούν από κοινού, κάτι που ενισχύει την εμπιστοσύνη τους και την ικανότητά τους να συνεργάζονται δημιουργικά (Brufee, 1999). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζονται αυθεντικά και να συνθέτουν μουσικές ιδέες που αντανakλούν τη συλλογική τους δημιουργικότητα.

3. Ο Κατασκευαστισμός και η Δημιουργική Μάθηση

Η θεωρία του κατασκευαστισμού (constructionism) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία στην οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους μέσω της συμμετοχής και των εμπειριών τους, συνήθως μέσω δημιουργικών και πρακτικών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση ενισχύεται μέσω της δημιουργίας, της εξερεύνησης, της συνεργασίας, καθώς και της χαράς και της προσωπικής δέσμευσης των μαθητών. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, τη δημιουργία, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση (Papert, 1980; Resnick, 2007). Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση ενσωματώνει τη δημιουργική μάθηση, με στόχο να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές εμπειρίες.

Η δημιουργική μάθηση βασίζεται στα "4Ps" - έργα (projects), ενδιαφέροντα (passions), συνομηλίκους (peers) και παιχνίδι (play) (Resnick, 2014). Η μάθηση μέσα από έργα (project-based learning) επιτρέπει στα παιδιά να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητας, εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους σε πρακτικά πλαίσια. Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο πρέπει να συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, ενισχύοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους. Στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο, τα παιδιά πειραματίζονται, αναλαμβάνουν ρίσκα και ανακαλύπτουν νέες ιδέες. Ο Resnick (2007) χρησιμοποιεί το σπειροειδές μοντέλο δημιουργικής μάθησης για να διαμορφώσει εκπαιδευτικά σενάρια που μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες ηλικιακές ομάδες και γνωστικά αντικείμενα (Charalambidou, 2024; Papademetri, 2024).

Το σπειροειδές μοντέλο δημιουργικής μάθησης προάγει έναν διαρκή κύκλο αναστοχασμού, πειραματισμού και ανασχεδιασμού. Οι μαθητές ξεκινούν υλοποιώντας ιδέες, πειραματίζονται με τις δημιουργίες τους, μοιράζονται τα αποτελέσματα και αναστοχάζονται μέσα από συζητήσεις που οδηγούν σε νέες αναζητήσεις και βελτιώσεις (Resnick, 2014). Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη διαδικασία εφαρμόζοντας την τεχνική της κλιμάκωσης (Holzman, 2009), θέτοντας διερευνητικά ερωτήματα και ενισχύοντας την αμφίδρομη επικοινωνία. Παράλληλα, συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της ομάδας, διατηρώντας ισορροπία ανάμεσα στον ρόλο του και στις ανάγκες των μαθητών για αποτελεσματική μάθηση (Lindgren & Ericsson, 2011).

Το δημιουργικό σπειροειδές μοντέλο του Resnick καλλιεργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που επικεντρώνεται στο «παιχνίδι» και την «πράξη» (δηλαδή σε δραστηριότητες που οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν), αντί για την παραδοσιακή «εκπαίδευση» και «μάθηση» -ή όπως το χαρακτηρίζει, «εκπαιδευτική ψυχαγωγία» (edutainment)- ως παθητική διαδικασία μάθησης (δηλαδή δραστηριότητες που παρέχονται από άλλους). Ο Resnick



θεωρεί τη μάθηση και το παιχνίδι πλήρως ενσωματωμένα στοιχεία, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, βιώνοντας χαρά, εξερεύνηση, ανακάλυψη, πρακτική εμπειρία, αυτοπαρακίνηση και προκλήσεις, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται βαθιά με τα ενδιαφέροντα και τα πάθη τους για τις δραστηριότητες (Resnick, 2014).

4. Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (Strategic Informal Approach - SIA)

Η Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (SIA) δημιουργήθηκε στη βάση του σπειροειδούς μοντέλου και καθοδήγησε τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας τη συνεργασία και την προσωπική ανάπτυξη. Η Στρατηγική Προσέγγιση αποτελεί την αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ο/η εκπαιδευτικός εισάγει θεματικές ενότητες που επικεντρώνονται σε μουσικές έννοιες και παιδαγωγικές αρχές για κάθε μάθημα. Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στο να αναπτυχθούν περαιτέρω (ή να ανασχεδιαστούν) από τους μαθητές με άτυπο τρόπο, κατά τη φάση της συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων, ακολουθώντας τη σπειροειδή μορφή μάθησης.

Η άτυπη μάθηση σχετίζεται με το περιβάλλον της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, όπου οι ίδιοι εξερευνούν ενεργά τις δυνατότητες μάθησης εκτός του παραδοσιακού σχολικού πλαισίου, κυρίως μέσω προσωπικών εμπειριών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Στην άτυπη μουσική εκπαίδευση, ο αυτοσχεδιασμός δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη μαθησιακή τους πορεία με βάση τη δυναμική της ομάδας, προάγοντας τον αυθορμητισμό και την κριτική σκέψη απέναντι στις θεωρίες και πρακτικές της μουσικής εκπαίδευσης (Vygotsky, 1978; Στάμου, 2001; Wright & Kanellouropoulos, 2010). Καθώς η άτυπη μάθηση είναι απρόβλεπτη και αναπτύσσεται δυναμικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών, μπορεί να είναι εξαιρετικά γόνιμη ως εκπαιδευτική πρακτική (Folkestad, 2006; Tobias, 2013).

Η άτυπη μάθηση προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς έναν τρόπο να προσεγγίζουν δημιουργικά τις δυνατότητες των μαθητών/τριών, μετασχηματίζοντας τη στάση τους και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Συνδυάζοντας στρατηγική και άτυπη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, ενισχύοντας τη γνώση και επιτυγχάνοντας πιο ουσιαστικά αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να φέρει τόσο τους μαθητές/τριες όσο και τους/τις δασκάλους/ες προσχολικής ηλικίας πιο κοντά στη μουσική, καλλιεργώντας ένα ευέλικτο και συνεργατικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και την προσωπική εξέλιξη (Folkestad, 2006; Charalambidou, 2024).

Ο συνδυασμός στρατηγικής (καθορισμένης) και άτυπης μάθησης έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε πιο ουσιαστικές εμπειρίες διδασκαλίας, βαθύτερη γνώση και πιο αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα (Folkestad, 2006; Charalambidou, 2024). Ο συνδυασμός στρατηγικής και άτυπης προσέγγισης προάγει μια δημοκρατική και ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία, προσφέροντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον μέσω της μουσικής και απαραίτητο για την καλλιέργεια μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας (Dewey, 1938).

5. Προβληματική-Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα-Δείγμα της έρευνας

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα σημαντικό κενό σχετικά με την άτυπη διδασκαλία και μάθηση της μουσικής για υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καθώς και με τη χρήση μιας



τοποθετημένης και άτυπης μεθόδου διδασκαλίας που σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό και αναπροσαρμόζεται από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς μέσω άτυπων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kanellorou, 2007). Σύμφωνα με τον Vannata-Hall (2010), υπάρχει περιορισμένη έρευνα για τη μουσική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, ενώ άλλες μελέτες έχουν επικεντρωθεί ελάχιστα στη μεθοδολογία μουσικής εκπαίδευσης για υποψήφιους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (Dees, 2004; Telemachou, 2007; Neokleous, 2010; Vannata-Hall, 2010; Kastner, 2012; Economidou-Stavrou, 2013).

Με βάση αυτά τα δεδομένα, δύο κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα καθοδήγησαν τη μελέτη:

1. Πώς η Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (SIA) προάγει την ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών;
2. Πώς η ίδια προσέγγιση συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής-ερευνητικής;

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, σχεδιάστηκε μια παρέμβαση η οποία εφαρμόστηκε σε μια ομάδα 12 φοιτητριών νηπιαγωγών, στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος «Μουσική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, κατά τη διάρκεια του Εαρινού εξαμήνου του 2022. Όλες οι συμμετέχουσες ήταν γυναίκες, ηλικίας από δεκαεννέα έως είκοσι δύο ετών. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών ήταν Ελληνοκύπριες, ενώ δύο από αυτές ήταν Ελληνίδες. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε, την οποία ονόμασα «Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση» (SIA), επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια μουσικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ακολουθώντας μια κυκλική διαδικασία σχεδιασμού και ανασχεδιασμού των δραστηριοτήτων. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες τάξης, με στόχο τη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε αυτό το περιβάλλον, οι υποψήφιες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά τόσο στη διαδικασία μουσικής δημιουργίας όσο και στον αναστοχασμό, ακολουθώντας το σπειροειδές μοντέλο μάθησης.

6. Μεθοδολογία

Η Έρευνα Σχεδιασμού (Design-based Research - DbR) χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό πλαίσιο για την ενίσχυση του σχεδιασμού κάθε μαθήματος και την εμπάθυνση στην κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας των συμμετεχόντων στη μουσική. Εστιάζει στη συστηματική μελέτη και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Το DbR συνδυάζει θεωρία και πράξη, προάγοντας την εφαρμοσιμότητα σε πραγματικές συνθήκες και την εκπαιδευτική καινοτομία μέσω επαναληπτικών κύκλων σχεδιασμού, δοκιμής, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού (Cobb, 2001; Anderson & Shattuck, 2012).

Η χρήση ποικίλων εργαλείων συλλογής δεδομένων διευκολύνει την πληρέστερη ανάλυση ποιοτικών χαρακτηριστικών του υπό εξέταση αντικειμένου (Denzin & Lincoln, 2018). Η επένδυση στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης. Στην παρούσα παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις εκπαιδευτικού/ερευνητή, αναστοχαστικά ημερολόγια, συνεντεύξεις και τεκμήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων, για την προσαρμογή του σχεδιασμού των 13 τριώρων εβδομαδιαίων μουσικών συναντήσεων που διεξήχθησαν από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο. Τα εργαλεία αυτά παρείχαν πολύτιμες γνώσεις για την πολυπλοκότητα της μουσικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών και τις αλλαγές στις αρχικές τους στάσεις.



Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αρχικές στάσεις των φοιτητριών απέναντι στη μουσική, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές και ημιδομημένες ερωτήσεις, το οποίο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του μαθήματος. Οι παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Dewey, 1910), ενώ οι σημειώσεις πεδίου (Creswell, 2007), που καταγράφηκαν με μη δομημένο τρόπο, ενισχύθηκαν με βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση, καταγράφοντας λεπτομερώς τη μουσική εξέλιξη και τις αλλαγές των μαθητών/τριών.

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή αποτέλεσε εργαλείο αυτοκατανόησης και κριτικού διαλόγου (Bochner & Ellis, 2016), επιτρέποντας την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και τη βελτίωση των συνεδριών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αναστοχάζονται μέσω προφορικών συζητήσεων και γραπτών σημειώσεων κατά τη διάρκεια των συνεδριών (in-action) και εβδομαδιαίων αναστοχαστικών ημερολογίων (on-action), ενισχύοντας τον αναστοχασμό στην πράξη (Hatton & Smith, 1995). Ο διάλογος, είτε επίσημος είτε ανεπίσημος, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στον προσωπικό και διαδραστικό μετασχηματισμό των συμμετεχόντων (Raïkou et al., 2016). Επιπλέον, οι φοιτήτριες είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν τις σκέψεις τους μέσω ηχητικών ημερολογίων (Bernays et al., 2014; Williamson et al., 2015). Τέλος, πραγματοποιήθηκαν τρεις εθελοντικές συνεντεύξεις μέσω της πλατφόρμας Blackboard, με διασφαλισμένη ανωνυμία μέσω της χρήσης ψευδωνύμων (Kim, 2007).

Τα ηχογραφημένα και βιντεοσκοπημένα δεδομένα από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και συζητήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν, διατηρώντας μη λεκτικά στοιχεία για την απόδοση πρόσθετης σημασίας στον προφορικό λόγο (Flewitt, 2006). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Miles & Huberman, 1994), ενώ εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση με επαγωγική προσέγγιση, επιτρέποντας στα δεδομένα να καθορίσουν τις θεματικές ενότητες (Bernard, 2011; Braun & Clarke, 2012). Δημιουργήθηκαν πίνακες για κάθε συμμετέχοντα, όπου ενσωματώθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις και τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, διευκολύνοντας την εξοικείωση με το περιεχόμενο. Η συστηματική θεματική ανάλυση κατέγραψε επαναλαμβανόμενα μοτίβα, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα των ευρημάτων (Brinkmann & Kvale, 2015; Creswell & Creswell, 2018).

7. Σχεδίαση και πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μια ομάδα 12 φοιτητών νηπιαγωγών, ηλικίας 19 έως 22 ετών, στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος «Μουσική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, κατά το Εαρινό εξάμηνο του 2022. Ο απώτερος σκοπός και η φιλοσοφία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μαθήματος είναι η μουσική καλλιέργεια των φοιτητριών νηπιαγωγών μέσω καινοτόμων πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής για την προσχολική ηλικία. Για αυτόν τον λόγο, η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση ενσωματώθηκε στο περιεχόμενο του μαθήματος «Μουσική Εκπαίδευση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις, διάρκειας τριών ωρών, πραγματοποιούνται για 13 εβδομάδες από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2022.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις, βασισμένες στη θεωρία του εποικοδομητισμού, του κατασκευαστισμού και της άτυπης μάθησης, προσφέρουν ένα πλούσιο διδακτικό πλαίσιο που ενισχύει τη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των μαθητριών. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζονται τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα,



με έμφαση στη μουσική γνώση και τις παιδαγωγικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κάθε μάθημα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα μουσικά θέματα και παιδαγωγικές αρχές, αξιοποιώντας πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, όπως η χρωματοαισθησία, η πεντατονική κλίμακα και η φωνητική εκμάθηση του ρυθμού. Αυτές οι τεχνικές ενισχύουν τον αυτοσχεδιασμό, συνδέουν τους ήχους με συναισθήματα και υποστηρίζουν την κατανόηση του μουσικού περιεχομένου, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Οι δραστηριότητες ΣΙΑ εμπνεύστηκαν από το παιδικό παιχνίδι με την παρότρυνση των φοιτητριών να εκφράζουν τις ιδέες τους αβίαστα, ενώ η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια να καθοδηγούσε τη διαδικασία. Η κυκλική διαδικασία διδασκαλίας και ανατροφοδότησης επέτρεψε στην εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να αξιολογεί και να (ανα)προσαρμόζει αναλόγως αναγκών των συμμετεχουσών, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία. Ένα παράδειγμα μουσικού παιχνιδιού είναι το εξής: Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρουσίασε στις συμμετέχουσες το μελωδικό παιχνίδι "Drone". Αφού έπαιξαν μαζί της, στο τέλος της εκτέλεσης του μουσικού παιχνιδιού αναστοχάστηκαν την εμπειρία τους και συζήτησαν την εκπαιδευτική του διάσταση, εστιάζοντας στις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν. Επιπλέον, εξέφρασαν προσωπικές απορίες, προβληματισμούς και πιθανές επιλογές για την επέκταση της δραστηριότητας. Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες νηπιαγωγοί επανασχεδίασαν άλλες πιθανές επεκτάσεις του συγκεκριμένου παιχνιδιού μέσα στο μάθημα και, στο τέλος, μοιράστηκαν τις μουσικές δημιουργίες τους. Με δική τους πρωτοβουλία, ορισμένες συμμετέχουσες δοκίμασαν το παιχνίδι αυτό με παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Προς έκπληξή τους, τα παιδιά επανασχεδίασαν τη δράση. Συγκεκριμένα, τα αγόρια δημιούργησαν ένα μοτίβο με τα τουβλάκια τους και στη συνέχεια το μετέφεραν στο κέντρο μουσικής για να το εκτελέσουν στο μεταλλόφωνο, βασισμένα στη χρωματική αίσθηση των φθόγγων. Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες αξιοποίησαν αυτή την ιδέα και ανέπτυξαν το παιχνίδι, δίνοντάς του μορφές και εξερευνώντας τις διαφορετικές μελωδικές δυνατότητες με βάση τη χρωματική αίσθηση.

8. Ανάλυση των αποτελεσμάτων και συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενίσχυσαν τη μουσική και παιδαγωγική ανάπτυξη των υποψήφιων νηπιαγωγών, μεταβάλλοντας θετικά τη στάση τους απέναντι στη μουσική μάθηση και διδασκαλία. Οι συμμετέχουσες ανέπτυξαν μουσικές δεξιότητες, συνδέοντάς τες με τις υφιστάμενες γνώσεις τους, τόλμησαν να αναλάβουν δημιουργικά ρίσκα και σχεδίασαν δραστηριότητες που ευθυγραμμίζονται με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται από το δημόσιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Παράλληλα, αξιοποίησαν την πρωτογενή τους γλώσσα ως μέσο επίδειξης κατανόησης των παιδαγωγικών αρχών στη μουσική, εφαρμόζοντας ποικίλες στρατηγικές για δημιουργική διεύρυνση του περιεχομένου.

Η συγκέντρωση, ο έλεγχος στη δράση, η επίλυση προβλημάτων μέσω μουσικών παιχνιδιών και η συνεργατική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους δημιούργησαν ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας τη θετική διάθεση των συμμετεχουσών απέναντι στη μουσική μάθηση και διδασκαλία (Csikszentmihalyi, 1997; Custodero, 2010; Jorgensen, 2021). Τέσσερις ευρύτερες θεματικές κατηγορίες αναδείχθηκαν από την ανάλυση: η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αξία των εμπειριών, οι εξελισσόμενες στάσεις και η ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού-ερευνητή.



8.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η πρώτη θεματική εστιάζει στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων των συμμετεχουσών μέσω άτυπης, συνεργατικής μουσικής δημιουργίας, αξιοποιώντας τη Στρατηγική Άτυπη Προσέγγιση (SIA). Αυτή η προσέγγιση τις βοήθησε να διευρύνουν τις μουσικές τους ικανότητες, να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους. Παρότι ορισμένες συμμετέχουσες αρχικά αισθάνονταν ανασφάλεια για τις μουσικές τους δεξιότητες, η συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες τις ώθησε να ρισκάρουν και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, όπως αποτυπώνεται σε δηλώσεις για τη συνεχή τους βελτίωση. Η εξατομικευμένη μάθηση, στο πλαίσιο της SIA, διευκόλυνε την αντιμετώπιση προσωπικών προκλήσεων, με δραστηριότητες όπως η "Human DJ" να ενθαρρύνουν τη σύνθεση και την αυτοέκφραση. Η βιωματική φύση της προσέγγισης τις ενέπνευσε να εφαρμόσουν τις νέες δεξιότητές τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως έδειξε η εφαρμογή ανασχεδιασμένων δραστηριοτήτων από μερικές φοιτήτριες στους μαθητές τους. Οι εμπειρίες αυτές ανέδειξαν τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της συνεργασίας στη μουσική διδασκαλία.

8.2. Αξία των εμπειριών

Η δεύτερη θεματική κατηγορία σχετίζεται με την αξία των εμπειριών. Σύμφωνα με την έννοια της «αξίας» όπως ορίζεται από τον Jorgensen (2021), οι συμμετέχουσες ανέδειξαν τη σημασία της συνεργατικής εμπλοκής στη μουσική και των στρατηγικών μάθησης που προέκυψαν από αυτήν. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που ενθάρρυναν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των συμμετεχουσών δημιούργησε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Αρχικά, οι συμμετέχουσες εξέφρασαν αμφιβολίες, όμως σύντομα ενσωματώθηκαν πλήρως στις δραστηριότητες, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας με συνομήλικες. Η συνεργασία ενίσχυσε την αίσθηση αλληλεγγύης, με τις συμμετέχουσες να στηρίζουν η μία την άλλη και να αναγνωρίζουν τη συμβολή του κοινωνικού πλαισίου στη μαθησιακή τους πορεία. Η κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε χαρακτηριζόταν από ενσυναίσθηση και υποστήριξη.

8.3. Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-ερευνητή

Η ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού-ερευνητή ήταν κεντρικής σημασίας στη διαδικασία SIA. Ως εκπαιδευτικός-ερευνητής, ο ρόλος αυτός εστίασε στην ενίσχυση της συμμετοχής των φοιτητριών και στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες τους, διαμορφώνοντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον. Μέσω συνεχών παρεμβάσεων και δημιουργικών ερωτήσεων, οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν, δημιουργώντας ένα κλίμα αρμονίας και ενεργής συμμετοχής. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων σε κρίσιμα σημεία της διαδικασίας συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών, οι οποίες απέκτησαν μεγαλύτερη αυτονομία και εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική τους πρακτική.

Μέσα από τη μη γραμμική διαδικασία της Στρατηγικής Άτυπης Προσέγγισης (SIA), διαμορφώθηκαν και γενικεύθηκαν τέσσερα θεμελιώδη στάδια: «Εμπνέω» (Inspire), «Εξερευνώ» (Explore), «Δημιουργώ» (Create) και «Γιορτάζω» (Celebrate). Αυτά τα στάδια, ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, βασιζόμενα στη «δημιουργική σπείρα μάθησης» του Resnick. Το στάδιο «Εμπνέω» δημιουργεί ένα περιβάλλον έμπνευσης και ενθάρρυνσης, ενώ το «Εξερευνώ» προάγει την ανακάλυψη των δυνατοτήτων. Στο στάδιο «Δημιουργώ», οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στη σύνθεση και τη δημιουργία, ενώ στο «Γιορτάζω»



αναγνωρίζουν και μοιράζονται τα επιτεύγματά τους. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των σταδίων SIA υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής, επιτρέποντας τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Αυτά τα στάδια μπορούν να εφαρμοστούν ευρύτερα, προσφέροντας μια ευέλικτη δομή που προάγει τη δημιουργικότητα, την ανακάλυψη και τη συνεργασία σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια.

8.4. Εξελισσόμενες στάσεις

Η τέταρτη θεματική ενότητα, «Εξελισσόμενες Στάσεις», εξετάζει τις αλλαγές στις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάστηκαν από προηγούμενες μουσικές εμπειρίες και παιδαγωγικές ανησυχίες. Κατά τη διάρκεια της μελέτης, παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές στις στάσεις των συμμετεχουσών απέναντι στη μουσική, με έμφαση στην αναγνώριση της σημασίας του μαθήματος για την προσωπική τους ανάπτυξη και την κατανόηση της μουσικής διδασκαλίας ως μέσου δημιουργικής έκφρασης. Μέσω εργαλείων όπως αυτοβιογραφικές αναφορές και συνεντεύξεις, οι συμμετέχουσες ανέπτυξαν βαθύτερη αυτογνωσία, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και αναθεώρησαν την πεποίθηση ότι η μουσική απευθύνεται αποκλειστικά σε επαγγελματίες, βλέποντάς την ως εργαλείο έκφρασης για όλους. Η πρακτική άσκηση σε πραγματικά διδακτικά περιβάλλοντα αποδείχθηκε καθοριστική, καθώς ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αισιοδοξία τους, ενώ η ευελιξία και η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών αναδείχθηκαν ως κεντρικά στοιχεία της διδασκαλίας. Μέχρι την ολοκλήρωση των μαθημάτων, οι συμμετέχουσες δήλωσαν έτοιμες να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στη διδασκαλία, ενώ η όλη διαδικασία συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

9. Επίλογος

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πρακτική εφαρμογή με επίκεντρο τα μουσικά παιχνίδια ενίσχυσε τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας πλούσιες εμπειρίες και προωθώντας την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/ουσών. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενθάρρυνε τη συνεργασία και τη συμμετοχή, συμβάλλοντας στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων (Stacey & Mackey, 2009). Η μαθησιακή κοινότητα καλλιέργησε την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων (Huhtinen-Hilden & Pitt, 2018; Forbes, 2020), μεταμορφώνοντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη μουσική διδασκαλία. Η συνέχιση άτυπων στρατηγικών, όπως προτείνεται στο πλαίσιο της Έρευνας Σχεδιασμού (DBR), είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Resnick, 2014). Επιπλέον, η επένδυση στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης είναι ζωτικής σημασίας, καθώς ενισχύει τη φαντασία και την έκφραση των παιδιών, προσφέροντας μοναδικές ευκαιρίες δημιουργικής εμπλοκής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allsup, R. E. (2010). Philosophical perspectives of music education. In F. H. Abeles & A. L. Custodero (Eds.), *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice*. Oxford University Press. 52–68.
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 15(2), 222–240.
- Barrett, M. S. (2006). Creative collaboration: An interdisciplinary discussion on improvisation and composition. *Psychology of Music*, 34(2), 195–218.



- 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.
- Barry, N. H. (1992). Music education in elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2(1), 16–23.
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 1–23.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology* (5th ed.). AltaMira Press.
- Bernays, S., Jarrett, P., Kranzer, K., & Ferrand, R. A. (2014). Children growing up with HIV infection: The responsibility of success. *The Lancet*, 383(9925), 1355–1357.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. American Psychological Association.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Brufee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). ERIC.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children’s lives*. Oxford University Press.
- Charalambidou, C. (2024). *A strategic informal approach with early childhood preservice teachers-“What if...as if...”*. (Unpublished doctoral dissertation). European University Cyprus.
- Cobb, P. (2005). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College, Columbia University. 39–57.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age eight*. Washington, DC: NAEYC.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Custodero, L. A. (2024). *Before we teach: The musical legacy of childhood and children*. Oxford University Press.
- Czikszentmihalyi, M. (1998). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Dees, J. J. (2004). *Development of a music curriculum for an early childhood non-music major college level course* (Unpublished master’s thesis). Texas Tech University.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications. 1–34
- De Vries, P. (2006). Being there: Creating music-making opportunities in a childcare centre. *International Journal of Music Education*, 24(3), 255–270.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *The nature of freedom*. Touchstone.
- Economidou Stavrou, N. (2013). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 35–52. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0255761411431391>



- Edmondson, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*. Russell Sage Foundation. 239–272.
- Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32–42.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*, 37, 1–14. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0265051720000200>
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: old problems, new insights, and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33–46.
- Greenfield, P. (1984). *A theory of the teacher in the learning activities of everyday life*. Harvard University Press.
- Hall, V. E. J. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses, Illinois University.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London: Routledge.
- Huhtinen-Hilden, L., & Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centred approach to music education, Pedagogical pathways*. London: Routledge.
- Jørgensen, E. R. (2021). *Values and music education*. Indiana University Press.
- Kastner, D. J. (2012). *Exploring informal music pedagogy in a professional development community of elementary music teachers* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations, Michigan State University.
- Kelly, S. N. (1998). Classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46, 374–383.
- Kim, K. H. (2007). *Early childhood preservice teachers' beliefs about music, developmentally appropriate practice, and the relationship between music and developmentally appropriate practice* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses, UMI 3425483.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011). Arts education in Swedish teacher training: What's at stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 18–31.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage Publications.



- Neokleous, R. (2013). Having their song heard: Tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills. *Music Education Research*, 15(2), 151–167.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms, children, computers and powerful ideas*. Basic Books.
- Raikou, N., Liodaki, N., & Karalis, T. (2016). Critical reflection and dialogue on pre-service teachers' practicum. In D. Andritsakou, & E. Kostara (Eds.), *Proceedings of the 2nd Conference of ESREA's Network Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue "The Role, Nature and Difficulties"*.
- Resnick, M. (2014). Give P's a chance: Projects, peers, passion, play. In *Constructionism and creativity: Proceedings of the third international constructionism conference*. Vienna. 13–20.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passions, peers, and play*. London: MIT Press.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6–17.
- Sawyer, R. K. (2011). The creative power of collaboration. In *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press. 223–244.
- Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213–237.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Global, Order No. 3411484.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Harvard University Press.
- Williamson, I., Leeming, D., Lyttle, S., & Johnson, S. (2015). Evaluating the audio-diary method in qualitative research. *Qualitative Research Journal*, 15(1), 20–34.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana University Press.
- Κανελλόπουλος, Α. Π. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119–141.
- Νεοκλέους, Ρ. (2013). Having their song heard: Tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills. *Music Education Research*, 15(2), 151–167.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2024). An integrated (vs a fragmented) approach to mathematical knowledge in early childhood education. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *Education, development and intervention. Integrated Science, vol 23*. Springer, Cham. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-3-031-60713-4_14
- Στάμου, Λ. (2001). Spontaneity–creativity–improvisation–composition: A developmental process. *The Orff Echo*, 34(1), 8–10.
- Τηλεμάχου, Ν. (2007). *Primary school student teachers' self-efficacy beliefs for teaching music: A dialogic and interactive trajectory* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). University of Exeter.

