

Παρουσιάσεις σε στρογγυλή τράπεζα

1^η Στρογγυλή Τράπεζα
Η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής:
Σύνδεση Πανεπιστημίου και Σχολείου

Συντονιστής/Εισηγητής: Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Ομιλητές: Ελισσάβετ Περακάκη, Τζένη Γιαμάλογλου

Περίληψη

Η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής και η κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτισή τους αποτελούν κεντρικά θέματα στις συζητήσεις που αφορούν το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ο εκπαιδευτικός μουσικής αποτελεί τον καταλύτη σε κάθε αλλαγή και προτεινόμενη βελτίωση στη μουσική εκπαίδευση. Οι προσωπικές αξίες, οι απόψεις, οι ενέργειές του προσδιορίζουν το είδος της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης που παρέχεται στα παιδιά. Η αλλαγή στις απόψεις, σε στοιχεία της προσωπικότητας, στις γνώσεις, στις ιδέες είναι συχνά απαραίτητη προκειμένου ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να γίνει ένας ικανός και αποτελεσματικός δάσκαλος. Η στρογγυλή τράπεζα θα παρουσιάσει την περίπτωση της συνεχιζόμενης συνεργασίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών με σχολεία και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παρεχόμενης παιδαγωγικής κατάρτισης και εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Οι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και παράλληλα μαθήματα σε επιλεγμένα σχολεία της Αττικής με τη βοήθεια και επίβλεψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μουσικής. Μέσα από δομημένες παρακολουθήσεις καταγράφεται η πορεία της σκέψης τους, η εξέλιξη της κριτικής τοποθέτησής τους απέναντι στη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση, η διαφοροποίηση των απόψεών τους για τη διδασκαλία της μουσικής και τις προσωπικές τους δυνατότητες και ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό προσθέτουν μια άλλη διάσταση στην παρεμβατική αυτή διαδικασία, φωτίζοντας από την πλευρά του έμπειρου εκπαιδευτικού την προσπάθεια των φοιτητών, και ταυτόχρονα αναδεικνύουν τη δική τους προσωπική εμπειρία και κέρδος από την συνεργασία.

2^η Στρογγυλή Τράπεζα **Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της** **μουσικής: Προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές**

Συντονιστής/Εισηγητής: Λελούδα Στάμου

Ομιλητές: Σοφία Αυγητίδου, Νίκος Θεοδωρίδης, Μαίη Κοκκίδου, Λελούδα Στάμου

Περίληψη

Η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει συνδεθεί σθεναρά τις δύο τελευταίες δεκαετίες με το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα με το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο, οι μορφές, οι διαδικασίες και ο τρόπος οργάνωσης του επιμορφωτικού έργου ποικίλλουν κατά περίπτωση. Αλλά συνολικά, όλοι συμφωνούν ότι κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στην έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, στην ευαισθητοποίηση αυτών αναφορικά με τα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, και στην υποστήριξή τους ώστε να μπορούν να εργαστούν για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου, χαρούμενου, δημοκρατικού και συνεργατικού σχολείου. Στην παρούσα στρογγυλή τράπεζα θα διαπραγματευτούμε ζητήματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της μουσικής. Συγκεκριμένα:

- θα συζητήσουμε κριτικά τα βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- θα αναλύσουμε τις διαδικασίες και τις στρατηγικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας και θα εστιάσουμε ειδικότερα στο πεδίο της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης,
- θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από έρευνες δράσης και άλλες μορφές επιμόρφωσης που διεξήχθησαν στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων,
- θα καταδείξουμε το ρόλο που διαδραματίζει το ανθρώπινο περιβάλλον (σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, επιθυμίες, ανάγκες) στο έργο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και
- θα αναδείξουμε τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της στήριξης των νέων εκπαιδευτικών γενικής παιδείας αλλά και ειδικότερα των νέων εκπαιδευτικών μουσικής.

Κομβικό σημείο της εν λόγω παρουσίασης θα αποτελέσουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης και οι συνιστώσες που συντελούν στην ανάπτυξη της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για αυτο-μόρφωση και για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.

Διαδικασίες ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Κριτική ανάλυση τριών μελετών περίπτωσης

Σοφία Αυγητίδου

Περίληψη

Η ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανταποκριθούν τόσο σε κοινωνικές αλλαγές (π.χ. πολυπολιτισμική κοινωνία) όσο και σε εκπαιδευτικές καινοτομίες (νέα αναλυτικά προγράμματα, ολοήμερο σχολείο, κλπ.) πολλές φορές στη διάρκεια της καριέρας τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που συνδέονται άμεσα με μια συγκεκριμένη φιλοσοφία για το τι είδους εκπαιδευτικό θέλουμε και τι είναι αυτό που χρειάζεται να αναπτύξουμε με συγκεκριμένα προγράμματα και διαδικασίες (π.χ. γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κριτική σκέψη και αναστοχασμός). Την τελευταία εικοσαετία οι κλασσικές επιμορφωτικές δραστηριότητες που τονίζουν τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και την «από πάνω προς τα κάτω» εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών έχουν δεχτεί κριτική ως αναποτελεσματικές. Αντίθετα, η δημιουργία δικτύων σχολείων, η ανάληψη του ρόλου του ερευνητή από τους εκπαιδευτικούς μέσω της έρευνας δράσης και η προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σχολείου ενδοσχολική επιμόρφωση αποδείχτηκαν ως πλέον αποτελεσματικές διαδικασίες στην προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τρεις μελέτες περίπτωσης στις οποίες η εισηγήτρια είχε το ρόλο του εξωτερικού συμβούλου στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην ανακοίνωση γίνεται ανάλυση της οργάνωσης και των διαδικασιών των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και των ρόλων που ανέλαβαν εκπαιδευτικοί και εξωτερικοί συνεργάτες με κριτήρια την ισότιμη συμμετοχή, τη συνεργασία, τις σχέσεις εμπιστοσύνης και την αυτονομία στο σχεδιασμό και την κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών δράσεων. Στη συνέχεια προτείνονται διαδικασίες και στρατηγικές για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά

επαγγελματική ανάπτυξη, υποστήριξη σχολικών μονάδων, εξωτερικός σύμβουλος

Εισαγωγή

Έχει αναγνωριστεί στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την υψηλής ποιότητα επαγγελματική ανάπτυξη που προσφέρει ευκαιρίες για αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και πεποιθήσεων. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η εκπαιδευτική αλλαγή βασίζεται στον εκπαιδευτικό που, από τη μια, πρέπει να κατέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και, από την άλλη, θα υλοποιήσει την αλλαγή. Με άλλα λόγια, τα σχολεία δε μπορεί να είναι καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές τους (Guskey, 2002:381).

Η ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανταποκριθούν τόσο σε κοινωνικές αλλαγές (π.χ. πολυπολιτισμική κοινωνία) όσο και σε εκπαιδευτικές καινοτομίες (νέα αναλυτικά προγράμματα, ολοήμερο σχολείο, κλπ.) πολλές φορές κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Ακόμα περισσότερο, η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από το γεγονός ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολλές φορές απρόβλεπτο φαινόμενο που έχει ποικίλες διαστάσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανταποκριθεί με αφοσίωση στην αποστολή του, ευθύνη για τις συνέπειες του έργου του, επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων, διερευνητική ικανότητα και δέσμευση σε ένα σύστημα αξιών που διαπερνά τις πρακτικές του (Παπαναούμ, 2003:56 και 59).

Την τελευταία εικοσαετία οι κλασσικές επιμορφωτικές δραστηριότητες που τονίζουν τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και την έμφαση σε ένα προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο γνώσεων και δεξιοτήτων έχουν δεχτεί κριτική ως αναποτελεσματικές. Η κριτική αυτή βασίζεται στο γεγονός της από πάνω προς τα κάτω (top-down) οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων που δεν προσφέρουν ευκαιρίες για βελτίωση ή αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών (Fullan, 1991). Έρευνες έχουν δείξει ότι επιμορφώσεις και δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που δε λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν τους εμπλέκουν στη διαδικασία καθορισμού, σχεδιασμού και αξιολόγησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν είναι αποτελεσματικές στην επίτευξη του ζητούμενου (Day, 2003). Επιπλέον, η διαπιστωμένη διάκριση ανάμεσα στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα των πανεπιστημίων και στον πρακτικό χαρακτήρα των σχολείων δε δημιούργησε συχνά καλές συνθήκες για την επιτυχή συνεργασία πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Day, 1998).

Ο ρόλος του εξωτερικού συμβούλου στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε συνεργασίες τους με τα πανεπιστήμια είναι κρίσιμος. Ο εξωτερικός σύμβουλος αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή της γνώσης, του ανθρώπου που παρέχει ασφάλεια και νομιμότητα στην προσπάθεια του σχολείου για πειραματισμό, το ρόλο εκείνου που ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και διατηρεί τον χρόνο στην προσπάθεια του σχολείου να φέρει εις πέρας μία πρωτοβουλία ή καινοτομία (Day, 2003:365-366). Σημαντική προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση ενός τέτοιου ρόλου είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του εξωτερικού συμβούλου καθώς και η δυνατότητά του να προκαλεί το στοχασμό και την αυτό-διερεύνηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συζήτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών (Avgitidou, 2009).

Στην παρούσα εργασία μελετώνται τρία προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που οργανώθηκαν ως συνεργασίες του πανεπιστημίου με σχολικές μονάδες και αποτελούν τρεις μελέτες περίπτωσης. Στα προγράμματα αυτά η συγγραφέας είχε το ρόλο του εξωτερικού συμβούλου στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνεργάστηκε στενά με σχολικές μονάδες από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχο της παρούσης εργασίας αποτελεί η ανάδειξη εκείνων των οργανωτικών στοιχείων των προγραμμάτων που εξασφαλίζουν καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην ανάλυση θα δοθεί έμφαση στη φιλοσοφία, στους στόχους, στη δομή και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων αλλά και στο είδος και τις διαδικασίες συνεργασίας εκπαιδευτικών και εξωτερικού συμβούλου. Παράγοντες όπως η ενθάρρυνση της διεύθυνσης του σχολείου στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η εθελούσια συμμετοχή του συλλόγου σε αυτά δεν εξετάστηκαν χωριστά, μιας και εξασφαλίστηκαν σε όλα τα προγράμματα που πήραμε μέρος, ήδη από την έναρξή τους και δε διαφοροποιήθηκαν κατά τη διάρκειά τους.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, παρ' όλο που τα τρία προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διέφεραν μεταξύ τους, και στις τρεις περιπτώσεις ζητούμενο αποτέλεσε η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων, η ενίσχυση των συλλογικών διαδικασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η ενθάρρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε ατομικό και

συλλογικό επίπεδο στη διαχείριση του επαγγελματικού τους έργου. Ένα άλλο κοινό στοιχείο ήταν ότι η πρόταση για συνεργασία με τις σχολικές μονάδες με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη έγινε και στις τρεις περιπτώσεις από το Πανεπιστήμιο. Επίσης, όπως ήδη προαναφέρθηκε, προϋπόθεση για τη συνεργασία των σχολικών μονάδων σε όλα τα προγράμματα ήταν η εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμης του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, και οι τρεις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου λειτούργησαν ως καινοτομίες στον ελληνικό χώρο. Τα καινοτόμα στοιχεία των προγραμμάτων αφορούσαν στην εξασφάλιση της εθελούσιας συμμετοχής των σχολικών μονάδων έναντι του υποχρεωτικού χαρακτήρα της συνεργασίας, στον καθορισμό του περιεχομένου της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με κριτήριο τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση συμμετοχικών και συλλογικών διαδικασιών σε κάθε σχολική μονάδα και στην ύπαρξη συστηματικής υποστήριξης από εξωτερικούς συμβούλους και συνεργάτες με ειδικές γνώσεις. Με άλλα λόγια, τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας δεν προσέγγισαν τους εκπαιδευτικούς απλώς για να τους ενημερώσουν και να τους καθοδηγήσουν στην υλοποίηση ενός προγράμματος, αλλά για να συνεργαστούν μαζί τους, προκειμένου να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και τον τρόπο ανταπόκρισής τους σε αυτές με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Μία βασική παραδοχή πίσω από τα κοινά οργανωτικά στοιχεία των προγραμμάτων ήταν ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου θα προκύψει από κάτω προς τα πάνω με πρωτεργάτες τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μία άλλη βασική παραδοχή ήταν ότι η εξασφάλιση ενός κοινού οράματος και ο προγραμματισμός σε κάθε σχολική μονάδα θα βελτίωνε το εκπαιδευτικό έργο με κύριο αποδέκτη τον ίδιο τον μαθητή.

Παρά αυτές τις ομοιότητες, η προσεκτική ανάλυση της οργάνωσης και των διαδικασιών των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση στους ρόλους που ανέλαβαν εκπαιδευτικοί και εξωτερικοί σύμβουλοι σε κάθε πρόγραμμα μας βοηθά στο να εντοπίσουμε τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν καλύτερες συνθήκες για την εξασφάλιση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα ερευνητικά δεδομένα βασίζονται στην επιτόπια παρατήρηση, στα πρακτικά των συναντήσεων της εξωτερικής συμβούλου με τους συλλόγους των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκε και οι συζητήσεις με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η διαδικασία ανάλυσης επικεντρώθηκε, από τη μια, στα οργανωτικά στοιχεία του κάθε προγράμματος και, από την άλλη, στη διερεύνηση των κριτηρίων αποτελεσματικής συνεργασίας Πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων, όπως η ισότιμη συμμετοχή, οι ισότιμοι ρόλοι και η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών δράσεων. Στο επόμενο κεφάλαιο αναδεικνύεται το περιεχόμενο και τα οργανωτικά στοιχεία κάθε προγράμματος και στο τέλος συνοψίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα οργανωτικά στοιχεία των προγραμμάτων και ο ρόλος του συμβούλου στις τρεις μελέτες περίπτωσης: μία σύντομη περιγραφή και ανάλυση

Παρά τα καινοτόμα και θετικά στοιχεία όλων των προγραμμάτων, κανείς διαπιστώνει μία διαφοροποίηση στο επίπεδο των ευκαιριών που πρόσφεραν για επαγγελματική ανάπτυξη, ξεκινώντας από την ίδια τη φιλοσοφία και την οργάνωση της συνεργασίας πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων. Η διαφορετική φιλοσοφία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων και συσχετίζεται με το εύρος, τη διάρκειά τους και με τις δράσεις που οργανώθηκαν στο σχολείο σε κάθε περίπτωση.

Η πρώτη περίπτωση, το πρόγραμμα «Ενδοσχολική Επιμόρφωση», με επιστημονικώς υπεύθυνο τον καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη, είχε στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τις προσωπικές τους ανάγκες αλλά και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Αποτέλεσε παράδειγμα του μοντέλου επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2001:61). Η ενδοσχολική επιμόρφωση διαπνέεται από τη φιλοσοφία ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και καλλιέργειας στους εκπαιδευτικούς της διάθεσης ενεργούς συμμετοχής στην επιμόρφωση ως μια διαρκή διαδικασία (Ξωχέλλης, 2005:112). Η ενδοσχολική επιμόρφωση παρείχε «...τη δυνατότητα για άμεση κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και για αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο» (ό.π.:111). Επίσης ενέπλεκε «τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή των επιμορφωτικών δράσεων, με περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στη διεύθυνση του σχολείου» (ό.π.:112). Το πρόγραμμα είχε συγκεκριμένη μεθοδολογία που γνώριζαν και υποστήριζαν οι εξωτερικοί σύμβουλοι μέσα από την καθοδήγηση του σχολείου σε ορισμένα βήματα: ενημέρωση του σχολείου, καταγραφή αναγκών, ορισμός της θεματικής, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του σεμιναρίου, οργάνωση και πραγματοποίηση ενός δεκάωρου σεμιναρίου και αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν λοιπόν συγκεκριμένες προσδοκώμενες ενέργειες από τη σχολική μονάδα και παράλληλα μικρή σχετική διάρκεια συνεργασίας Πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το πρόγραμμα είχε ένα πολύ μεγάλο εύρος στην εφαρμογή του με συνολικά 1616 μονάδες από όλες τις βαθμίδες και από όλη την ελληνική επικράτεια να έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα στη διάρκεια τριών ετών. Η διευρυμένη εφαρμογή του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναγκαστικά οδηγούσε σε σύντομες συνεργασίες με τις σχολικές μονάδες και μάλλον περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από τις δύο συναντήσεις ορισμού της θεματικής του σεμιναρίου και του δεκάωρου επιμορφωτικού σεμιναρίου πάνω στην επιλεγμένη θεματική.

Η δεύτερη περίπτωση, το πρόγραμμα «Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας - Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου», με επιστημονικώς υπεύθυνη την καθηγήτρια Ζ. Παπαναούμ, περιελάμβανε τη διατύπωση μίας πρότασης προγραμματισμού των δράσεων της σχολικής μονάδας και της σχετικής επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου καθώς και την πειραματική υλοποίηση της πρότασης στις ρεαλιστικές συνθήκες των σχολείων (Παπαναούμ, 2000). Το μοντέλο επιμόρφωσης «ως ανάπτυξης προσωπικού» (Χατζηπαναγιώτου, 2001:63) εφαρμόστηκε στη δεύτερη περίπτωση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα δεν ήταν αυτός του παθητικού δέκτη γνώσεων. Αντίθετα το πρόγραμμα προέβλεπε ένα πολύπλευρο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς: α) το ρόλο του εκπαιδευτικού ως μέλους του συλλόγου διδασκόντων και συμμετοχού στην καθιέρωση στρατηγικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών και β) το ρόλο του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και ερευνητή (Αυγητίδου, 2000). Όμως δεν έπαυε να ισχύει το γεγονός ότι η επιμόρφωση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας βασίστηκε στην πειραματική υλοποίηση μίας συγκεκριμένης πρότασης από το Πανεπιστήμιο. Το πρόγραμμα αφορούσε στη συνεργασία του πανεπιστημίου με τρεις σχολικές μονάδες μέσω της στενής και συστηματικής συνεργασίας του εξωτερικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς σε μικρές ομάδες αλλά και συναντήσεις της ολομέλειας του συλλόγου για ένα σχολικό έτος. Παρά τη θερμή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική τους συνεργασία για την κατασκευή ενός αναπτυξιακού πλάνου δράσης για τη σχολική μονάδα, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου κατέληξε σε ένα μεγάλο του μέρος να αποτελεί μία άσκηση επί χάρτου παρά ένα υλοποιήσιμο σχέδιο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, η τρίτη περίπτωση, το πρόγραμμα «Προσεγγίσεις των σχέσεων στην προσχολική εκπαίδευση: Ενισχύοντας την κοινωνική αποδοχή, την προσωπική ανάπτυξη και τη μάθηση», με επιστημονικώς υπεύθυνη τη Σ. Αυγητίδου για την Ελλάδα, αποτέλεσε μέρος ενός μεγαλύτερου Ευρωπαϊκού προγράμματος (Kutnick et al., 2008). Η υποστήριξη των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση ή και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω μίας συνεργατικής έρευνας δράσης βασίστηκε στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα καθώς και στη διάθεσή τους να βελτιώσουν την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα που αφορούσε στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και στην ικανότητά τους να συνεργάζονται στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί ερεύνησαν τις ίδιες τους τις πρακτικές μετά από παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των δικών τους δράσεων, διατήρησαν ημερολόγιο, συμμετείχαν σε ατομικές και ομαδικές συναντήσεις με τη σύμβουλο και σχεδίασαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο. Η σύμβουλος παρατηρούσε στις τάξεις τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σε εβδομαδιαία βάση και συζητούσε συγκεκριμένα περιστατικά με τις εκπαιδευτικούς για να προκαλέσει το στοχασμό και την ανταλλαγή απόψεων (Avgitidou, 2009). Οι εκπαιδευτικοί είχαν την πρωτοβουλία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δράσεων και την ευθύνη του αποτελέσματος των προγραμμάτων που δοκίμαζαν στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί δημοσιοποίησαν τα αποτελέσματα του προγράμματος σε βιβλία, συνέδρια και σεμινάρια, κατέχοντας πλήρη κυριότητα των πρακτικών και του τρόπου εργασίας τους. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια ένα σχολικό έτος και αφορούσε στη συνεργασία του πανεπιστημίου με δύο σχολικές μονάδες.

Μετά από τη σύντομη αυτή περιγραφή των τριών προγραμμάτων αναδεικνύεται ότι ορισμένα οργανωτικά στοιχεία των προγραμμάτων αλληλεπιδρούν και διαφοροποιούν τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η ύπαρξη προκαθορισμένων βημάτων και δράσεων στη συνεργασία Πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων έναντι της δυνατότητας συν-κατασκευής της πορείας των δράσεων στη σχολική μονάδα και συνεργατικής εύρεσης καλών εκπαιδευτικών πρακτικών επηρεάζει το ρόλο των εκπαιδευτικών και της εξωτερικής συμβούλου. Στις πρώτες δύο περιπτώσεις, υπήρχε μεν η δυνατότητα το περιεχόμενο των προκαθορισμένων βημάτων και δράσεων των σχολείων να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (π.χ. η θεματική του επιμορφωτικού σεμιναρίου ή το περιεχόμενο του αναπτυξιακού πλάνου του σχολείου) αλλά δεν υπήρχε η δυνατότητα για τη συν-κατασκευή μίας κοινότητας πρακτικής (community of practice) μέσα από την κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικών και συμβούλου να διερευνήσουν και να αναζητήσουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές (McLaughlin & Mitra, 2001:310). Η ύπαρξη προκαθορισμένων βημάτων και δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας θέτει από τη μια τους εκπαιδευτικούς υπόλογους για την υλοποίηση των προχεδιασμένων βημάτων και, από την άλλη, τοποθετεί τον εξωτερικό σύμβουλο σε ένα ρόλο «ειδικού» και γνώστη των διαδικασιών που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την ισοτιμία μεταξύ όσων συνεργάζονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, γεγονός που δεν ενθαρρύνεται αντίστοιχα όταν οι σύμβουλοι λειτουργούν ως διευκολυντές της έρευνας - δράσης. Συμπληρωματικό στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημασία ύπαρξης προκαθορισμένων σταδίων και δράσεων στο σχολείο αποτελεί και η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους των προγραμμάτων. Ενώ και στις δύο τελευταίες περιπτώσεις έχουμε μία μακρόχρονη διαδικασία συνεργασίας της εξωτερικής συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς για ένα σχολικό έτος, η έλλειψη ύπαρξης προκαθορισμένων βημάτων και προσδοκόμενων δράσεων στο σχολείο στην τελευταία περίπτωση, αυτή της συνεργατικής έρευνας δράσης, διαφοροποιεί τόσο τους ρόλους των εκπαιδευτικών και τη

δυνατότητα πρωτοβουλίας και ελέγχου της προόδου του προγράμματος από τους ίδιους, όσο και το ρόλο της εξωτερικής συμβούλου ως μέλους της έρευνας δράσης.

Μία ακόμα σημαντική παράμετρος που διαφοροποιεί τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που πρόσφεραν τα προγράμματα είναι η άμεση συσχέτισή τους με τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο σχολείο (π.χ. διευκόλυνση της μάθησης, βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ή βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα δύο πρώτα προγράμματα αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία τους και αναγνώρισαν τις αρχές της συμμετοχής και του διαλόγου για τον καθορισμό συλλογικών δράσεων, δεν αναγνώρισαν τις άμεσες πρακτικές συνέπειές τους στο καθημερινό έργο τους. Η αμεσότητα του προγράμματος με την καθημερινή πρακτική αποτελεί όμως σημαντική παράμετρο για την επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan, 1991). Όμως ακόμα πιο σημαντική είναι η συνειδητοποίηση της διαφορετικής λογικής που υπαγορεύεται πίσω από την οργάνωση των τριών προγραμμάτων. Στις πρώτες δύο περιπτώσεις, η λογική ήταν ότι αλλαγές στην καθημερινή πράξη, στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης θα προέκυπταν ως φυσικές συνέπειες των επιμορφωτικών δράσεων και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η λογική του τρίτου προγράμματος ήταν διαφορετική: μέσα από τη συνεργατική δόμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος από εκπαιδευτικούς και εξωτερικούς συνεργάτες και την πειραματική εφαρμογή του στην καθημερινή πρακτική θα προέκυπτε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η δυνατότητα βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών τους πεποιθήσεων. Η μελέτη των αποτελεσμάτων του τρίτου προγράμματος επαληθεύουν το εναλλακτικό μοντέλο συσχέτισης της επαγγελματικής ανάπτυξης με την εκπαιδευτική αλλαγή που υποστηρίζει ότι η αφετηρία για την εκπαιδευτική αλλαγή αποτελούν οι προσπάθειες βελτίωσης των καθημερινών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002: 383). Αφού, δηλαδή, διαπιστωθούν από τους εκπαιδευτικούς τα μαθησιακά αποτελέσματα και η επιτυχία των πρακτικών που δοκιμάζουν, προκύπτει και η αλλαγή των πεποιθήσεων και των στάσεών τους. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για την οργάνωση των στόχων και της διαδικασίας επίτευξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε τις διαφοροποιημένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που πρόσφεραν τρία προγράμματα διαφορετικής εμβέλειας, οργάνωσης και διαδικασίας που υλοποιήθηκαν στην ελληνική επικράτεια. Είναι ενδιαφέρον ότι και τα τρία προγράμματα λειτούργησαν ως καινοτόμες δράσεις στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σημαντικά κοινά στοιχεία (προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και ανταπόκρισης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ύπαρξη εξωτερικού συμβούλου για την υποστήριξη των σχολείων στην ανάληψη δράσεων). Παρά τα θετικά σημαντικά στοιχεία των προγραμμάτων παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ τους που επηρέασαν τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτική αλλαγή. Οι παράγοντες που εντοπίστηκαν να επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, το ρόλο του εξωτερικού συμβούλου και τις ευκαιρίες για εκπαιδευτική αλλαγή ήταν η ύπαρξη ενός προδιαγεγραμμένου πλάνου δράσης εκ μέρους του Πανεπιστημίου έναντι της δυνατότητας συν-κατασκευής του ζητούμενου και της διαδικασίας επίτευξής του από τους εκπαιδευτικούς και τους εξωτερικούς συνεργάτες, η άμεση συσχέτιση των προγραμμάτων με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και η προτεραιότητα στη βελτίωση καθημερινών πρακτικών ως διαδικασία επίτευξης της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Processes in a Collaborative Action Research Project: A Reflexive Account of the Facilitator. *Educational Action Research*, 17(4) (υπό έκδοση).
- Day, C.W. (1998). The Role of Higher Education in Fostering Lifelong Learning Partnerships with Teachers. *European Journal of Education* 33(4): 419-432.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Plc.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Kutnick, P., Genta, M.L. Brighi, A. & Sansavini, A. (2008) (επιμ.). *Relational Approaches in Early Education: Enhancing Social Inclusion and Personal Growth for Learning*. Bologna: Clueb.
- McLaughlin, M. W. & Mitra, D. (2001), Theory-Based Change and Change-Based Theory: Going Deeper, Gong Broader. *Journal of Educational Change*, 2, 301-323.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2000). Η εισαγωγή του πειραματισμού στα σχολεία. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (71-78). Θεσσαλονίκη: action α.ε.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*, μτφρ. Ανθή Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action α.ε.
- Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Action α.ε.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζητήματα διαδικασίας και περιεχομένου με βάση μια πρόταση - μοντέλο για τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των νηπιαγωγών

Νίκος Θεοδωρίδης

Περίληψη

Το ζήτημα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτικότερο όταν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία. Κάτι τέτοιο συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας, νηπιαγωγούς και δασκάλους πρώτων τάξεων, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη διδασκαλία της μουσικής σε μια πολύ σημαντική, για τη μουσική μάθηση, περίοδο της παιδικής ηλικίας. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται μια ειδική επιμορφωτική διαδικασία, η οποία, βασιζόμενη στις γενικές αρχές των θεωριών επιμόρφωσης, να λαμβάνει υπόψη τις ειδικότερες αρχές που σχετίζονται με τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των μη καταρτισμένων στη μουσική εκπαιδευτικών (Banks, 1995· Damm, 2000· Hooke, 2002). Από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών προκύπτει ότι οι περισσότερες από αυτές διερευνούν και αποδίδουν την αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών και δασκάλων συνήθως στο περιεχόμενο και σε ορισμένες περιπτώσεις στην ακολουθούμενη διαδικασία, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνδέουν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης και με τους δυο προαναφερθέντες παράγοντες (De l' Etoile, 2001· Θεοδωρίδης, 2008). Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται, μέσω ερωτηματολογίου και «εργασίας σχεδιασμού ημερήσιου μαθήματος μουσικής», τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου και κυρίως της διαδικασίας και των διδακτικών μεθόδων ενός ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος. Εξετάζεται τόσο η αποδοχή της διαδικασίας, όσο και οι απόψεις και προτάσεις των νηπιαγωγών για τη μορφή και τα χαρακτηριστικά της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης και συγκεκριμένα ως προς τη διάρκεια, τη συχνότητα, τον φορέα, τη μορφή των διδακτικών μεθόδων και διαδικασιών, την ανοιχτότητα και τη δομή του περιεχομένου της επιμόρφωσης, καθώς και ως προς τις προοπτικές μετέπειτα υποστήριξης των νηπιαγωγών. Διερευνάται επίσης η επίδραση των συναινετικών διαδικασιών, καθώς και της ποικιλίας των ειδών γνώσης που αποτέλεσαν το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτενέργειας των νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής.

Λέξεις-κλειδιά

επιμορφωτική διαδικασία, μουσική, εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας

Γενικές αρχές επιμόρφωσης

Στην Ελλάδα οι νηπιαγωγοί και συχνά οι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου έχουν τη σημαντική ευθύνη της εισαγωγής των παιδιών στη μουσική εκπαίδευση σε μια πολύ κρίσιμη περίοδο μαθησιακής δεκτικότητας. Οι απαιτήσεις αυτού του έργου σε συνάρτηση με την ελλιπή τους κατάρτιση έχουν ως συνέπεια την ολοκληρωτική παράλειψη ή αποφυγή εφαρμογής ευχάριστων και συστηματικών προγραμμάτων μουσικής αγωγής στην καθημερινή πρακτική των νηπιαγωγών (Scott-Kassner, 1999:19-25· Chan & Leong, 2006:483· Κοκκίδου & Χατζηκαμάρη, 1997· Παπαπαναγιώτου και Γανώση, 2003· Θεοδωρίδης, 2008). Το γεγονός αυτό καθιστά το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της

μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολύ επιτακτικό, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της επιμόρφωσης, για να είναι αυτή αποτελεσματική και να συντελεί στην εκπαιδευτική αλλαγή, προϋποτίθεται να χαρακτηρίζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στη μορφή και την κατεύθυνση της επιμόρφωσης όπως η πολυμορφία, η ποικιλία, η αποκέντρωση, η εξειδίκευση, η συνεχής και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2002· Μαυρογιώργος 1989, 1999· Κακαβάκης, 2007· Hargreaves, 1995· Zeichner, 1987). Επίσης, η διαδικασία της επιμόρφωσης παίζει καταλυτικό ρόλο για την αλλαγή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Fullan, 1986 ό.π. στο Χατζηπαναγιώτου, 2001:41).

Μεθοδολογικά καταλληλότερη θεωρείται η επιμόρφωση όταν επιδιώκει το συσχετισμό θεωρίας και πράξης και τη μάθηση μέσω εμπειρίας, τη μάθηση του τρόπου μάθησης, την ανοιχτή μάθηση, την ανάπτυξη του στοχασμού, τη συμμετοχή στην έρευνα, την ευχαρίστηση, την παροχή ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στους επιμορφούμενους (Dewey, 1933/1991 ό.π. στο Ματσαγγούρας, 2003· Schön, 1983· Καψάλης, 2000· Καλαϊτζοπούλου, 2001:27, 31, 45· Ματσαγγούρας, 2003:43· Zessoles και Gardner, 1991· Χρυσοστόμου, 2006· Hookey, 2002· Plummeridge, 1991:41).

Ειδικότερες αρχές για τη μουσικοπαιδαγωγική (ΜΠ) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της μουσικοπαιδαγωγικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να τηρούνται οι γενικές αρχές της επιμόρφωσης, αλλά ταυτόχρονα να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες ιδιαιτερότητες.

Καθώς το κύριο χαρακτηριστικό των μη καταρτισμένων στη μουσική εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης είναι η μη επαρκής γνώση του περιεχομένου της μουσικής, από τη σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζεται η ανάγκη για έμφαση στην Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (ΠΓΠ) και στην επιμορφωτική διαδικασία. Προτείνεται λοιπόν η χρήση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας παρόμοιων με αυτών της τάξης (Kennedy, 1989), η έμφαση στην εργαστηριακή επιμόρφωση και στην Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, πρακτικά και προσιτά περιεχόμενα επιμόρφωσης, πλούσια και κατάλληλα υλικά, βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης, αναζήτηση θεσμικών λύσεων και κινήτρων, προσδιορισμός ερευνητικών αναγκών και προτεραιοτήτων.

Σύμφωνα με σχετικές μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες, ως βασικές προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρονται:

- Η επαρκής μουσική και μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση (Damm, 2000).
- Η εργαστηριακή μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Damm, 2000).
- Η προσφορά πλούσιων υλικών κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Diaz, 1980· Damm, 2000).

Συμπερασματικά, οι ερευνητές προτείνουν στους ασχολούμενους με την μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση μια «εκλεκτιστική» (eclectic) (Abeles et al., 1984:32-53· Runfola & Rutkowski, 1992:698), δηλαδή μια συνθετική εποικοδομιστική, παραδοσιακή, στοχαστική αντίληψη διαφορετικών προσεγγίσεων, όπως η εποικοδομιστική, η ολιστική και η εμπνευστική προσέγγιση παράλληλα με την άσκηση των εκπαιδευτικών στον καθοδηγούμενο στοχασμό. Σημαντικός παράγοντας στις διαδικασίες αυτές θεωρείται η ενίσχυση της

αυτοπεποίθησης και η βελτίωση της αυτοαντίληψης (self-perceptions) τόσο των καταρτισμένων, όσο και των μη καταρτισμένων στη μουσική εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της μουσικής (Kretchmer & DeGraffenreid, 2006· Gibbs, 2002:12-14· Stamou, 2006). Προτείνεται η παροχή συγκεκριμένων κατευθύνσεων και συνεχούς υποστήριξης για την τόνωση της αυτοπεποίθησης, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hookey, 2002).

Ανασκόπηση ερευνών για την αποτελεσματικότητα της ΜΠ επιμόρφωσης με βάση τη διαδικασία και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος

Από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών προκύπτει ότι οι περισσότερες από αυτές διερευνούν και αποδίδουν την αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών και δασκάλων συνήθως στο περιεχόμενο και μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις στην ακολουθούμενη διαδικασία. Είναι αξιοσημείωτο ότι συναντώνται ελάχιστες οι έρευνες που συνδέουν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης και με τους δυο προαναφερθέντες παράγοντες (De l'Etoile, 2001· Θεοδωρίδης, 2008).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει επίσης είναι ότι, παρά τη μεγάλη ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών στη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση, παρατηρείται περιορισμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις περισσότερες από τις εξετασθείσες έρευνες. Η διαπίστωση αυτή αποδίδεται κυρίως στο χαμηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών διεθνώς. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για συστηματική οργάνωση επιμορφωτικών μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, με βάση τις θεωρίες περί του περιεχόμενου και της διαδικασίας της επιμόρφωσης (Sandberg, 1996· Kennedy, 1989:130· Kondo, 2006:568· Kretchmer & De Graffenreid, 2006:526).

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας

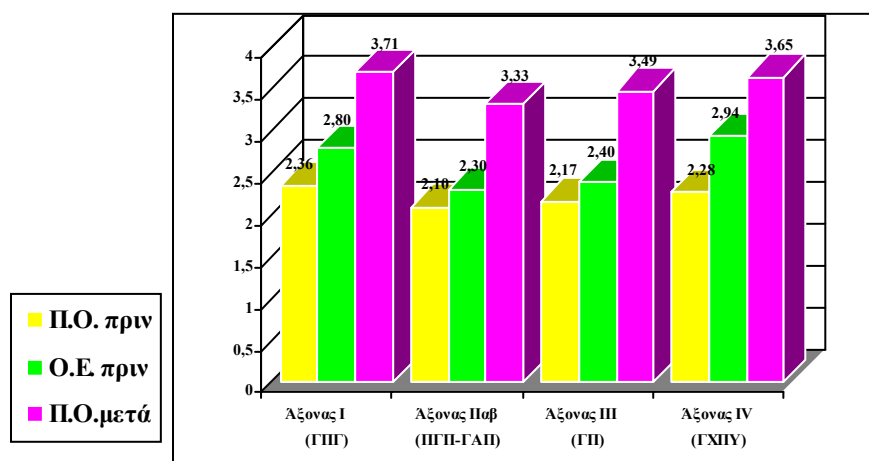
Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα από τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στη Βόρεια Ελλάδα σε δείγμα 214 νηπιαγωγών, από τις οποίες οι 100, που δεν έλαβαν μέρος στην συγκεκριμένη επιμόρφωση μέσω εξομοίωσης, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και 114 την πειραματική ομάδα.

Οι νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας δέχθηκαν επιμόρφωση με βάση μια επιμορφωτική πρόταση με έμφαση, τόσο στο περιεχόμενο (και συγκεκριμένα σε τέσσερις κατηγορίες επαγγελματικής γνώσης: Γενική Παιδαγωγική Γνώση, Γνώση Περιεχομένου, Παιδαγωγική Γνώση περιεχομένου και Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, Γνώση της Χρήσης και Παραγωγής κατάλληλου διδακτικού Υλικού), όσο και στην επιμορφωτική διαδικασία (σύμφωνα με τις θεωρίες και τις έρευνες των Shulman, 1987· Nierman et al., 2002· Damm, 2000· De l'Etoile, 2001). Μετά το πέρας της επιμόρφωσης συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο και μια «εργασία σχεδιασμού ημερήσιου μαθήματος μουσικής».

Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναμένεται να είναι αποτελεσματική, όταν το περιεχόμενο της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης καλύπτει όλα τα απαιτούμενα από τη βιβλιογραφία είδη επαγγελματικής γνώσης αποτελεσματικά. Μια επίσης σημαντική υπόθεση αφορούσε την αποδοχή και την αναγνώριση της χρησιμότητας της ακολουθούμενης από τις νηπιαγωγούς της

πειραματικής ομάδας της συναινετικής επιμορφωτικής διαδικασίας, η οποία οργανώθηκε σύμφωνα με τις γενικές αρχές της επιμόρφωσης και ειδικότερα με το συσχετισμό θεωρίας και πράξης.

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε σαφή βελτίωση των νηπιαγωγών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με το δικό της «πριν» αλλά και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ως προς όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες επαγγελματικής γνώσης που εξετάστηκαν όπως ενδεικτικά φαίνεται και στο διάγραμμα 1 (Θεοδωρίδης, 2008· Θεοδωρίδης & Αυγητίδου, 2008, υπό έκδοση).



Διάγραμμα 1: Απεικόνιση των ελλείψεων Ο.Ε. και Π.Ο., καθώς και της βελτίωσης της Π.Ο. ανά ερευνητικό άξονα-με βάση την πολυθεματική ερώτηση Β:7.1-15 του ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια του κειμένου δίνεται βάρος κυρίως στα αποτελέσματα που αφορούν στην αποδοχή και στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ακολουθούμενη επιμορφωτική διαδικασία και τα γενικότερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης στη χώρα μας (θεσμοί, διάρκεια, μορφή, μέθοδοι, δομή και κατεύθυνση περιεχομένου).

Η περιγραφή της διαδικασίας και των διδακτικών μεθόδων και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος της έρευνας

Η διαδικασία και οι διδακτικές μέθοδοι του προγράμματος μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, βασίστηκαν στην εμπειρία του ερευνητή από την ελληνική πραγματικότητα και στις θεωρίες της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής σε συνεργασία με έναν ακόμη επιμορφωτή (Λιάτσου Παυλίνα) επεδίωξαν να παίξουν το ρόλο του εμπειρικού συνεργάτη των επιμορφούμενων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ακολουθώντας το επιμορφωτικό μοντέλο που κινείται στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τον εντοπισμό των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή καινοτομιών (Day, 2003:298· Χατζηπαναγιώτου, 2001:45-50· Κωστίκα, 2004:61-66), η επιμορφωτική διαδικασία ξεκίνησε με την αρχική διερεύνηση και καταγραφή των προτιμήσεων των νηπιαγωγών, οι οποίες απορρέουν από τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους. Μέσα από συζητήσεις και γραπτές εισηγήσεις, εργασία σε ομάδες και εφαρμογή δημιουργικών τεχνικών, όπως λ.χ. η χιονοστιβάδα (snowballing)

(Jarvis, 2003:189· Χαραλάμπους, 2007), επιδιώχθηκε η συναίνεση των νηπιαγωγών. Με στόχο τη διαρκή αναθεώρηση και διαπραγμάτευση της ακολουθούμενης διαδικασίας καθώς και τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση του ερευνητή, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του επιμορφωτικού προγράμματος κρατήθηκε επίσης ημερολόγιο από τους δύο επιμορφωτές.

Κατάληξη της παραπάνω διαδικασίας ήταν η οργάνωση και εφαρμογή ενός τριαντάωρου επιμορφωτικού προγράμματος με κύρια κατεύθυνση τη συστηματική συσχέτιση της θεωρίας και της πράξης μέσω μιας θεωρητικής και εργαστηριακής μορφής επιμόρφωσης. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές μέθοδοι.

Το θεωρητικό μέρος των μαθημάτων περιλάμβανε διαλέξεις με βάση τις σημειώσεις και τη βιβλιογραφία, οι οποίες αναφέρονταν στη διδάξιμη θεωρία της μουσικής στο νηπιαγωγείο αλλά και στη διδακτική του αντικειμένου.

Το πρακτικό μέρος των μαθημάτων είχε τη μορφή μουσικών εργαστηρίων αλλά και μικροδιδασκαλίας. Οι δύο επιμορφωτές μεριμνούσαν να λειτουργήσουν αρχικά ως πρότυπα μουσικοπαιδαγωγού-εμπνευστή προκαλώντας την ενεργό συμμετοχή των νηπιαγωγών. Εφάρμοσαν εξελικτικά, σύμφωνα με την πορεία ενός ενδεικτικού δοκιμασμένου προγράμματος μουσικής για το νηπιαγωγείο, μια σειρά μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων- παιχνιδιών, ενώ παράλληλα ακολουθούσαν τις μεθόδους με τις οποίες καλούνταν να διδάξουν οι νηπιαγωγοί στο νηπιαγωγείο τους (Kennedy, 1989:130). Το επόμενο βήμα αφορούσε στην ανάλυση των εργαστηριακών ασκήσεων και στον αναστοχασμό, στην αποσαφήνιση της στοχοθεσίας, της αναγωγής των διδακτικών μεθόδων σε καθιερωμένες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, τη χρονική τοποθέτηση των στόχων και των δραστηριοτήτων σε ένα ενδεικτικό εξελισσόμενο ετήσιο πρόγραμμα, τον εντοπισμό στοιχείων μουσικής θεωρίας ή τη δυνατότητα εύρεσης παρόμοιων δραστηριοτήτων και υλικών μέσω βιβλιογραφίας.

Βασική προτεραιότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας, την οποία θεωρούμε κλειδί για την επιτυχία του επιμορφωτικού προγράμματος και στη μετέπειτα θετική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και την οικογένεια, αποδείχθηκε η εμπύχωση και η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης των νηπιαγωγών στις δυνατότητές τους. Η εκπλήρωση αυτού του σκοπού αναζητήθηκε μέσα από ποικίλες μεθόδους και τεχνικές, όπως η απόκτηση θετικών εμπειριών και ευχαρίστησης των νηπιαγωγών από την ενεργό συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ή ο συσχετισμός θεωρίας και πράξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:39 κ.ε., 69· Θωίδης, 2000:60). Η παροχή ευκαιριών για την κοινωνικοποίηση των νηπιαγωγών μέσω μουσικών παιχνιδιών σε ομάδα ή μικρές ομάδες, οι ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και για απόλαυση, ακολουθούμενες από συζήτηση και αναστοχασμό, στόχευαν στην παροχή ισχυρών κινήτρων για την τόνωση της αυτοεκτίμησης, τη διαμόρφωση θετικότερης στάσης στο αντικείμενο και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος (Rogers, 1973:77-78· Jarvis, 2003:186-192· Στάμου, 2008).

Τα αποτελέσματα μιας έμμεσης αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος της έρευνας με βάση τα χαρακτηριστικά και τη μορφή του

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα στοιχεία και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και των διδακτικών μεθόδων του ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος. Εξετάζεται τόσο η αποδοχή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε,

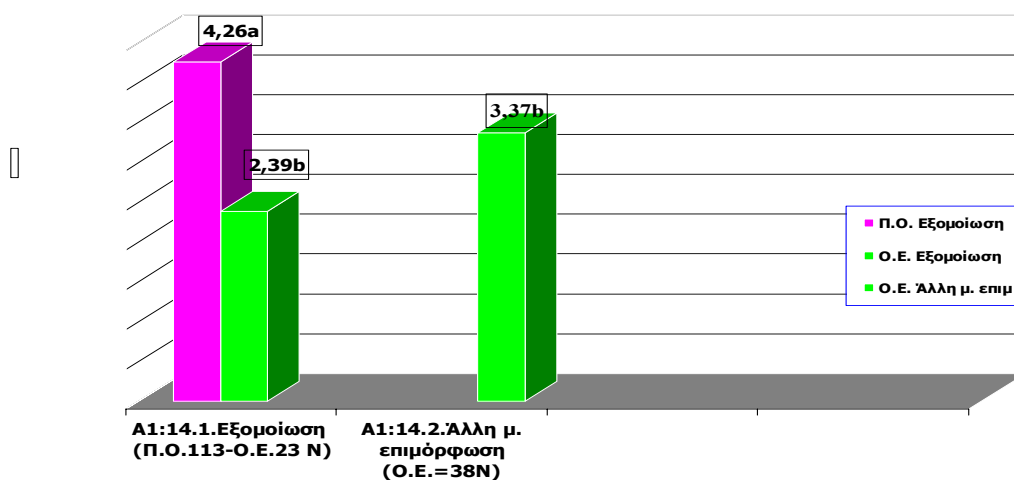
όσο και οι γενικότερες απόψεις και προτάσεις των νηπιαγωγών για τη μορφή και τα χαρακτηριστικά της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης.

α) Ως προς το φορέα μουσικής επιμόρφωσης

Από άποψη φορέα, ως καταλληλότερες λύσεις επιμόρφωσης για την περαιτέρω ενίσχυση της διδακτικής μουσικής τους ικανότητας στην υλοποίηση του Α.Π. οι νηπιαγωγοί συνολικά, κρίνουν και ιεραρχούν:

Ως πρώτη επιλογή δηλώνουν την επιμόρφωση μέσω όλων των δημόσιων θεσμών, προτιμώντας περίπου ισομερώς τα Π.Ε.Κ., την Εξομοίωση και την Ενδοσχολική επιμόρφωση (συνολικά 170 στις 214 νηπιαγωγούς, 79,4%), ως δεύτερη επιλογή μια επιχορηγούμενη επιμόρφωση κατά τα πρότυπα των μουσικοπαιδαγωγικών “συστημάτων” από αντίστοιχα ινστιτούτα/κέντρα ή ωδειακούς κύκλους (149 στις 214 νηπιαγωγούς, 69,6%) και τρίτη την αυτοεπιμόρφωση (130 στις 214 νηπιαγωγούς, 60,7%). Με στατιστικώς σημαντική διαφορά η Π.Ο. προτιμά την επιμόρφωση στο πλαίσιο της εξομοίωσης ($\chi^2=5,310$, β.ε.=1, $p=0,031$, $\nu=0,158$) και της αυτοεπιμόρφωσης ($\chi^2=6,668$, β.ε.=2, $p=0,031$, $\nu=0,227$). Τα αποτελέσματα αυτά πιθανώς να απορρέουν από την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος της έρευνας που έγινε στο πλαίσιο του θεσμού της εξομοίωσης και από την ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών της Π.Ο. υπέρ της μουσικής επιμόρφωσης γενικότερα.

Τίθεται το ερώτημα αν αρκεί ο φορέας και μόνο για την τελική έκβαση της επιμόρφωσης; Προφανώς όχι, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν στον ίδιο φορέα ισχύουν άλλες συνθήκες από περίοδο σε περίοδο. Αυτό φάνηκε και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε σχετική ερώτηση, από τις οποίες ωστόσο, προκύπτει μια γενική αποτίμηση της διαδικασίας και του περιεχομένου της συγκεκριμένης επιμόρφωσης που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της εξομοίωσης στα ΑΕΙ. Συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται και στο διάγραμμα 2, οι νηπιαγωγοί της Π.Ο. έχουν «σχετικά θετική» εκτίμηση για τη συγκεκριμένη επιμόρφωση (Μ.Ο. = 4,26). Αντίθετα, 38 και 23 νηπιαγωγοί της Ο.Ε. δηλώνουν αντίστοιχα «μέτρια» και «μάλλον αρνητική» εντύπωση για τη βασικότερη μορφή επιμόρφωσης ή την παλιού τύπου εξομοίωση που πήραν μέρος.



Διάγραμμα 2: Γενική αποτίμηση της βασικότερης ΜΠ επιμόρφωσης των νηπιαγωγών

β) Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης

Οι 8 στις 10 νηπιαγωγούς και των δυο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, δήλωσαν ότι τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης διάρκειας μεγαλύτερης του ενός εξαμήνου, ενώ περισσότερες είναι οι νηπιαγωγοί της Π.Ο. που τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης 3 και κυρίως 4 εξαμήνων, γεγονός που κατά την άποψή μας φανερώνει το μεγαλύτερο βαθμό συνειδητοποίησης των απαιτήσεων του αντικειμένου, υπό την επίδραση της παρέμβασης.

Παρότι στη βιβλιογραφία δεν αναφέρονται επιμορφώσεις διάρκειας 4 εξαμήνων, οι προτάσεις των νηπιαγωγών για μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση στη μουσική φανερώνουν την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αξία του αντικειμένου στην κρίσιμη ηλικία των 4-6 ετών καθώς και την επίγνωση των ελλείψεων που παρουσίασε η αρχική τους εκπαίδευση. Τα παραπάνω μαζί με τη συνειδητοποίηση του βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζει η μουσική ως αντικείμενο σπουδών των μη καταρτισμένων εκπαιδευτικών είναι ίσως οι πιθανότεροι λόγοι για την προτίμηση των νηπιαγωγών σε επιμόρφωση μεγάλης διάρκειας. Τέλος, ως πιθανός λόγος για την επιθυμία των νηπιαγωγών για μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση αποτελεί και η δεδηλωμένη πεποίθηση των νηπιαγωγών ότι αρμοδιότερος για την διδασκαλία της μουσικής στο νηπιαγωγείο είναι ο/η νηπιαγωγός. Θέση που συμφωνεί με τις διατυπωμένες απόψεις που προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και επίσης από τους συντάκτες των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο των περισσότερων χωρών παγκοσμίως (Nardo, 1996:20 ό.α. στο Scott- Kassner, 1999).

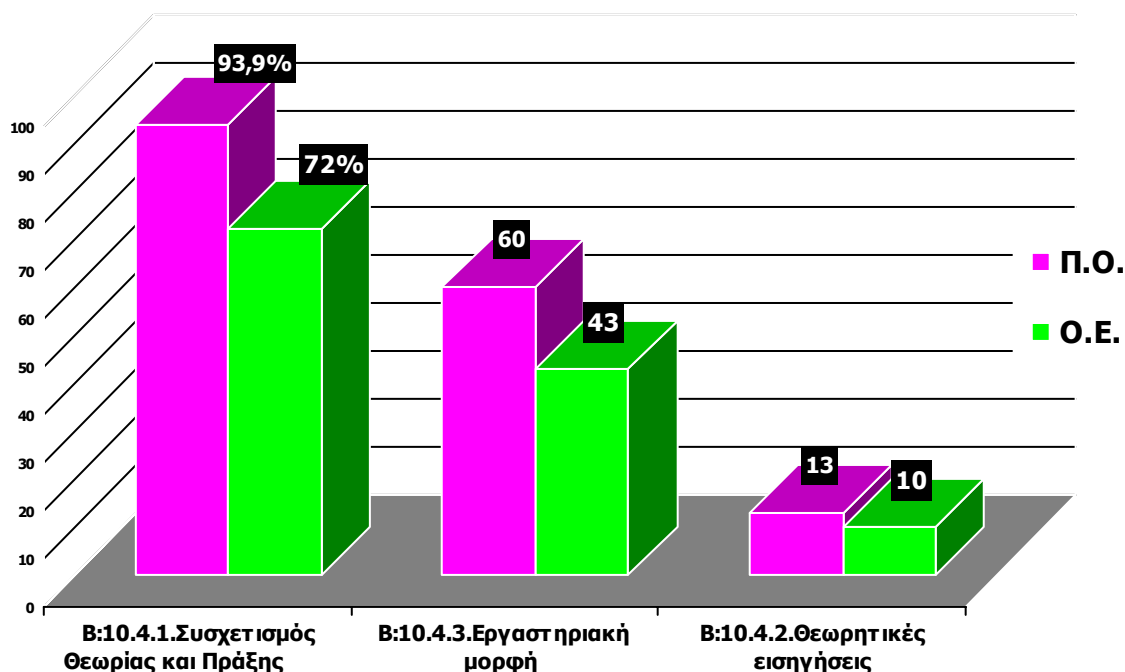
γ) Ως προς τη συχνότητα της επιμόρφωσης

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου της έρευνας προκύπτει ότι το 66,8% των νηπιαγωγών και των δυο ομάδων, χωρίς να διαπιστωθεί στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($\chi^2=5,524$, β.ε.=2, $p=0,059$), δηλώνουν ως πρώτη τους επιλογή την τακτική επιμορφωτική υποστήριξη και συνεργασία με μουσικοπαιδαγωγό, λ.χ. 2-3 φορές το χρόνο.

Ως δεύτερη επιλογή οι νηπιαγωγοί δηλώνουν τη λύση της συνεχούς-τακτικής συνεργασίας και ενίοτε συνδιδασκαλίας με δάσκαλο ειδικότητας (ποσοστό 62,1% του συνόλου των νηπιαγωγών). Η παρατηρούμενη και στις δυο περιπτώσεις εκπαιδευτικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας, μπορεί να ερμηνευθεί ως συνειδητοποίηση της ανάγκης περαιτέρω επιμόρφωσης και μάλιστα με αυτού του είδους την υποστήριξη και τη συχνότητα ($\chi^2=3,869$, β.ε.=2, $p=0,179$).

δ) Ως προς τη μορφή των διδακτικών μεθόδων που ακολουθήθηκαν κατά τη διαδικασία της συγκεκριμένης μουσικής επιμόρφωσης

Ως προς τη μορφή των διδακτικών μεθόδων, η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών (το 93,9% της Π.Ο. έναντι 72,0% της Ο.Ε.), με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($\chi^2=18,607$, β.ε.=1, $p=0,000$, $v=0,295$), επικροτεί την επιμόρφωση με συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων που ακολουθήθηκε κατά την παρέμβαση, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποδοχή της μορφής της επιμόρφωσης που επιλέχθηκε κατά την παρέμβαση (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Απόψεις και προτάσεις των νηπιαγωγών για τις πιθανές μορφές διδακτικών μεθόδων επιμόρφωσης

Ακολουθεί η επιμόρφωση με εργαστηριακό τρόπο (αποκλειστικά), την οποία προτιμά το 63,2% της Π.Ο., έναντι 43,0% της Ο.Ε. ($\chi^2=8,707$, β.ε.=1, $p=0,004$, $v=0,202$), όπου η παρατηρούμενη μικρή διαφορά θεωρείται εκπαιδευτικά σημαντική, καθώς πιθανολογείται πως εκφράζει την επιφύλαξη αρκετών νηπιαγωγών για την αποκλειστική χρήση αυτής της μεθόδου, αφού προτιμούν το συνδυασμό θεωρίας και πράξης.

Τέλος, πολύ λίγοι νηπιαγωγοί επιλέγουν την επιμόρφωση με μορφή διάλεξης και θεωρητικών εισηγήσεων, όπου δεν ανιχνεύθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($\chi^2=0,515$, β.ε.=1, $p=0,527$). Επίσης, ένας μικρός αριθμός νηπιαγωγών προτείνει μια εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης με έμφαση στην πρακτική άσκηση στη μουσική ή τις δειγματικές διδασκαλίες.

ε) Ως προς το περιεχόμενο και τη δομή της μουσικής επιμόρφωσης

Ως προς το περιεχόμενο και τη φιλοσοφική κατεύθυνση της επιμόρφωσης, από άποψη ανοιχτότητας και επικέντρωσης στους στόχους της μουσικής αγωγής κατά την οργάνωση της διδασκαλίας σε ετήσια βάση, η πλειονότητα των νηπιαγωγών και συγκεκριμένα το 81,5% της Π.Ο. έναντι του 73% της Ο.Ε., ιεραρχεί ως πρώτη επιλογή (με Μ.Ο. 1,52 για την Π.Ο. και 1,40 για την Ο.Ε.) την «*επιμόρφωση με ταυτόχρονη δυνατότητα στη χρησιμοποίηση και εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου- έτοιμου-σχεδιασμένου προγράμματος Μ.Α. με καθορισμένο βοηθητικό υλικό*». Τα στοιχεία αυτά, επιβεβαιώνουν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης για την κατάκτηση της μουσικοπαιδαγωγικής επάρκειας και αυτονομίας των νηπιαγωγών. Ταυτόχρονα όμως φανερώνουν και τη θετική τους στάση υπέρ της συστηματικής μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο με τη μορφή ολοκληρωμένου ετήσιου προγράμματος (Πίνακας 1).

ομάδα		B.10.5.1 επιμόρφωση στηριγμένη σε ανοιχτό ετήσιο προγρ., βάσει αρχών	B.10.5.2 επιμόρφωση για έτοιμο πρόγραμμα	B.10.5.3 για εμβάθυνση σε 1-2 τομείς	B.10.5.4 για πρότζεκτ	B.10.5.5 για Μ. ως μέσο- "διαθεματική διδασκαλία"	B.10.5.6 άλλη
Π.Ο.	M.O. Δ T.A. N/δηλώσεις	2,07 ^a 2,00 1,129 69	1,52 ^a 1,00 1,055 94	3,52 ^a 3,00 1,314 54	2,76 ^a 3,00 1,039 66	3,55 ^a 3,50 1,087 42	4,71 ^a 6,00 1,976 7
O.E.	M.O. Δ T.A. N	1,88 ^a 2,00 1,053 49	1,40 ^a 1,00 0,878 73	3,18 ^a 4,00 1,286 33	2,83 ^a 3,00 0,946 41	3,41 ^a 4,00 1,217 27	
Σ	M.O. Δ T.A. N	1,99 2,00 1,098 118	1,47 1,00 0,980 167	3,39 3,00 1,306 87	2,79 3,00 1,000 107	3,49 4,00 1,133 69	4,71 6,00 1,976 7

Σε κάθε ερώτηση, οι M.O. που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,005$, σύμφωνα με τον έλεγχο Mann Whitney. (Από την ανάλυση των δεδομένων, μεταξύ των δυο ομάδων δεν ανιχνεύθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις υποερωτήσεις).

B:10.5.1: M-W U=1513,500, z =-1,047, p=0,303

B:10.5.2: M-W U= 3350,500, z =-0,342, p=0,725

B:10.5.3: M-W U=761,000, z = 1,165, p=0,241

B:10.5.4: M-W U=1282,000, z = -0,478, p=0,631

B:10.5.5: M-W U=532,500, z =-0,438, p=0,670

Πίνακας 1: Επιλογή - ιεράρχηση του τύπου επιμόρφωσης «από άποψη περιεχομένου και κατεύθυνσης της επιμόρφωσης»

Ως δεύτερη επιλογή, που συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά (το 60,5% των δηλώσεων των νηπιαγωγών της Π.Ο. έναντι του 49% της O.E. και M.O. 2.07 για την Π.Ο. και 1,88 την O.E.), δηλώνουν την «επιμόρφωση με βάση τον κορμό, τις αρχές, τα πλαίσια και ενδεικτικές ιδέες ενός ανοιχτού ετήσιου προγράμματος-μοντέλου M.A.».

Παρόμοια συμπεράσματα βγαίνουν από την ανάλυση περιεχομένου σχετικής ανοιχτής ερώτησης, από όπου διαπιστώθηκε ότι το 53,33% των νηπιαγωγών της O.E. αιτιολογούν την προτίμηση τους στην ανοιχτή μορφή της επιμόρφωσης κυρίως λόγω της σημασίας που δίνουν στα παρεχόμενα περιθώρια ελευθερίας της νηπιαγωγού γεγονός που αποκρίνει τους φόβους για τη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου.

στ) Ως προς το κατακτηθέν επίπεδο αυτοπεποίθησης

Τέλος, μια έμμεση αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος της έρευνας προκύπτει και με βάση τη σύγκριση του επιπέδου της αυτοπεποίθησης των νηπιαγωγών της O.E. και της Π.Ο. «πριν» και «μετά» από την επιμόρφωση. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, θετική είναι η αξιολόγηση του επιπέδου της αυτοπεποίθησης των νηπιαγωγών της Π.Ο. μετά από την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος της έρευνας αν αυτό συγκριθεί με το πριν της επιμόρφωσης αλλά και με το επίπεδο αυτοπεποίθησης της O.E. (Πίνακας 2).

Π.Ο. Τώρα/ μετά την επιμόρφωση					Ο.Ε. Τώρα /πριν			
ερώτηση	M.O.	Δ	T.A.	N	M.O.	Δ	T.A.	N
B:7.6. Αυτοπεποίθηση, σιγουριά και αυτενέργεια	3,46 a	3,00	0,823	109	2,46 b	2,00	1,140	85

Σε κάθε ερώτηση, οι M.O. που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,005$, σύμφωνα με τον έλεγχο Mann Whitney. B:7.6: U= 2341,000 Z= -6,172 p= 0,000.

Πίνακας 2: Σύγκριση Π.Ο-Ο.Ε. ως προς την αυτοπεποίθηση

Επίσης, από μια άλλη ανάλυση δεδομένων που αφορά στη σύγκριση μεταξύ του «τώρα» (δηλαδή μετά την επιμόρφωση) και του «πριν» της Π.Ο., ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ του «τώρα»/μετά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,005$. Παρατηρείται μια βελτίωση της αυτοπεποίθησης της Π.Ο. από ένα «χαμηλό» επίπεδο που ήταν «πριν» σε ένα «μέτριο» επίπεδο «μετά» από την επιμόρφωση (Sundin, 1979), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

ερώτηση	1 Πολύ Χαμηλό	2 ΜάλλονΧ	3 Μέτριο	4 Σχ. Καλό	5 Πολύ Κ	M.O.	Δ	T.A.	N
B:7.6. –ΜΕΤΑ Αυτοπεποίθηση, σιγουριά και αυτενέργεια απέναντι στο ζήτημα της συστηματικής εφαρμογής ενός ετήσιου προγράμ. Μ.Α. εναρμονισμένου με τους βασικούς στόχους του Α.Π.	2 1,8%	7 6,4%	49 45,0%	41 37,6%	10 9,2	3,46	3,00	0,823	109
B:7.6- ΠΡΙΝ	26 23,9%	52 47,7%	26 23,9%	3 2,8%	2 1,8%	2,11	2,00	0,864	109

A/A	Ζεύγος	MH	P	Τώρα /μετά> πριν
6	B:7.6 τώρα, vs B:7.6 πριν	9,064	0,000	93 στα 109

Οι συγκρίσεις έγιναν με το στατιστικό έλεγχο της Περιθώριας Ομοιογένειας (Marginal Homogeneity). Η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) των ελέγχων, υπολογίσθηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte Carlo.

Πίνακας 3: Επίπεδο αυτοπεποίθησης της Π.Ο. «πριν» και «μετά» από την επιμόρφωση

Παρατηρείται δηλαδή μια στατιστικά σημαντική βελτίωση της Π.Ο. σε επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha=0,005$) και συγκεκριμένα από μια «αυτοπεποίθηση» που ήταν σε «χαμηλό» και βελτιώθηκε σε «μέτριο» επίπεδο, γεγονός που οφείλεται πιθανόν στις υψηλές απαιτήσεις που συνειδητοποιούν οι νηπιαγωγοί ότι έχει η συστηματική διδασκαλία του αντικειμένου, στο ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, καθώς και στις πολλές προϋποθέσεις και γνώσεις που απαιτούνται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για την απόκτηση της αναγκαίας αυτοπεποίθησης.

Συμπεράσματα- προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις και προτάσεις των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, επισημαίνονται τα εξής:

Το συγκεκριμένο μοντέλο μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών και γενικότερα των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας, βασισμένο α) από άποψη περιεχομένου σε μια σύνθεση διαφορετικών ειδών γνώσης και β) από άποψη διαδικασίας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας κάθε επιχειρούμενης επιμόρφωσης.

Κινούμενοι στην κατεύθυνση αυτή πιστεύουμε ότι απαιτείται έρευνα με μεγαλύτερη εμπλοκή των ίδιων των νηπιαγωγών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της έρευνας δράσης για να πειραματιστούμε σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης που εξασφαλίζουν ακόμη μεγαλύτερη συναίνεση και συνεργατικές διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης αναλυτικών προγραμμάτων.

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες τους, σε συνδυασμό με την καταλληλότητα του περιεχομένου των μουσικοπαιδαγωγικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, μπορούν να θέσουν τα θεμέλια για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Hookey, 2002).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. και Klotman, R. H. (1984). *Foundation of music education*. New York: Schirmer Books.
- Chan, C.W. & Leong, S., (2006). Innovative Vision for Early Childhood Music Teacher Education Hong Kong: Perspectives of Pre-school Principals, Teachers and Pre-school Teacher Educators on Education Reform. Στο *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference – ISME*, 483. Kuala Lumpur, Malaysia: ISME.
- Damm, R.J. (2000). *Repertoire, authenticity, and instruction: The presentation of American Indian music in Oklahoma's elementary schools*. New York: Garland.
- De l' Etoile, S.K. (2001, Spring). An in-service training program in music for child-care personnel working with infants and toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 6-20.
- Diaz, M.C. (1980). *An analysis of the elementary school music series published in the United States from 1926-1976* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). University of Illinois, Urbana.
- Gelso, C.J. & Lent, R.W. (2000). Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment, and their interaction. Στο S. Brown και R. Lent (επιμ.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.), 109-139. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Gibbs, C. (2002). Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action. Στο *Annual Conference of the British Educational Research Association*. University of Exeter.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A Postmodern Perspective. Στο T. Guskley και M. Huberman (επιμ.). *Professional Development in Education: New Perspective and Practice* (9-13). New York: Teacher College Press.
- Hookey, M.R. (2002). Professional development. Στο R. Colwell και C. Richardson (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 887-902. Oxford: MENC, Oxford University Press.
- Kennedy, J. (1989). Perspectives on cultural and individual determinants of teaching style. *RELC Journal*, 47(2), 130.

- Kondo, Sh. (2006). Holistic Approach with Children's All Sense for Musical Understanding. Στο *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference – ISME 2006*, 568. Kuala Lumpur, Malaysia: ISME.
- Kretchmer, D. & DeGraffenreid, G. (2006). Developing Classroom Teacher Competence in Music Through Observation, Analysis and Reflection. Στο *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference – ISME 2006*, 526. Kuala Lumpur, Malaysia: ISME.
- Nierman, G., Zeichner, K. & Hobbel, N. (2002). Changing Concepts of Teacher Education. Στο R. Colwell και C. Richardson (επιμ.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 818-839. Oxford: MENC, Oxford University Press.
- Plummeridge, C. (1991/1995). *Music Education in Theory and Practice*. London: The Falmer Press.
- Rogers, J. (επιμ.) (1973). *Adults in Education*. London: British Broadcasting Corporation.
- Runfola, M. και Rutkowski, J. (1992). General Music Curriculum. Στο R. Colwell (επιμ.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 697-709. New York: MENC & Schirmer Books.
- Sandberg, R. (1996). *The External Conditions and Inner Life of Music Education. Variations on a Curriculum-Theoretical Theme* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). HSL Förlag, Stockholm.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Scott-Kassner, C. (1999, July). Developing Teachers for Early Childhood Programs. *Music Educators Journal*, 86(1), 19-25.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stamou, Lelouda (2006). “A research investigation of the opinions and knowledge of pre-service and in-service music teachers on basic matters related to early childhood music education” Στο: W.L. Sims και R. Tahir (επιμ.), *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference – ISME*, 1144-1163. Kuala Lumpur, Malaysia: ISME.
- Sundin, B. (1979). Music in preschool teacher training. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, 107-111.
- Zeichner, K. και Linston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect, *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zessoles, R. και Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. Στο V. Perrone (επιμ.), *Explanting Student Assessment*, 41-71. Alexandria: Teachers College Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Hargreaves, D.J. (1986/2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. (μτφρ. Ε. Μακροπούλου). Αθήνα: Fagotto.
- Θεοδωρίδης, Ν. & Αυγητίδου, Σ. (2008, υπό έκδοση). Η αποτελεσματικότητα του περιεχομένου της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. *Πρακτικά του ΣΤ' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, 5-7 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα.

- Θεοδωρίδης, Ν. (2008). *Το περιεχόμενο, η διαδικασία και η αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή, Π.Δ.Μ. Φλώρινα.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Α.Π.Θ. Φλώρινα.
- Κακαβάκης, Δ. (2007). Ανοικτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου της ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Ανασύρθηκε στις 29-11-2007 από το: Εκπαιδευτική Πύλη Ν. Αιγαίου http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_3/ksenwn_glwsswn_epimorfosi/kakavakis423_429.pdf.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κανάλης, Α. (1989/2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Η αισθητική αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2(395), 88-95.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989, Μάιος-Ιούνιος). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 116-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου, και Σ. Κατσουλάκη (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', 123-131. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Στο *2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*. Πάτρα.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. & Γανώση, Μ. (2003). Η μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Μια πιλοτική έρευνα συχνότητας παρουσίας και επιλογής δραστηριοτήτων. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 5, 109-122.
- Στάμου, Λ. (2008). Εκπαιδευτικός της μουσικής ο μεγάλος άγνωστος: το οξύμωρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της σχολικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση και στη μουσική παιδαγωγική*, Πρακτικά Συμποσίου, 98 -108. Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαραλάμπους, Ν. (2007). Μέθοδοι και Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης. Στο Μ. Κοκκίδου (επιμ.), *Τέχνη και διαθεματικές εφαρμογές-Πρακτικά 8^{ης} Συνάντησης της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής ομάδας Ελάτε να Παίζουμε*, 28-39. Θεσσαλονίκη: Ωρίων.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006, 23 Μαρτ.). *Μουσική παιδαγωγία και μουσική εκπαίδευση - ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής*. Διάλεξη στο πλαίσιο των Ετήσιων Κύκλων Διαλέξεων, που διοργάνωσε η Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος – Λίλιαν Βουδούρη στο Μέγαρο Μουσικής. Ανασύρθηκε στις 11-9-2007 από το <http://www.mmb.org.gr/>.

Ζητήματα και ερευνητικά ευρήματα στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης των Νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών Μουσικής

Μαίη Κοκκίδου

Περίληψη

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους με υψηλές προσδοκίες για την εξάσκηση του λειτουργήματός τους. Ταυτόχρονα, διακατέχονται από άγχος για το αν θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και με τους συναδέλφους τους, για το αν θα τοποθετηθούν σε κάποια σχολική μονάδα που θα έχει σωστές υποδομές, για το αν και πώς θα συνεργαστούν με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Kardos et al., 2001).

Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών μουσικής δεν είναι απόλυτα προετοιμασμένη για την πρώτη μέρα στη σχολική τάξη (Κοκκίδου, 2002). Ως εκ τούτου, το ζήτημα της επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών έχει έρθει στο φως της επικαιρότητας τα τελευταία χρόνια. Αλλά από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύεται ότι η συμμετοχή και μόνο σε ένα εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν επαρκεί για να στηρίξει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς μουσικής. Επιπροσθέτως, απαιτείται στενή και διαρκής συνεργασία με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς του πεδίου, στήριξη από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας, επαφή και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς του κλάδου και ευκαιρίες για επανατροφοδότηση μέσα από παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών από διαπιστευμένους εκπαιδευτικούς του πεδίου (Feiman-Nemser, 2001· Youngs, 2002).

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο της συστηματικής και θεσμοθετημένης στήριξης των νέων εκπαιδευτικών γενικής παιδείας και ειδικότερα των νέων εκπαιδευτικών μουσικής και συζητούνται οι παράγοντες που πρέπει να συνυπολογιστούν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εισαγωγικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς μουσικής ώστε να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά

νέοι εκπαιδευτικοί μουσικής, επιμόρφωση, μέντορας, ανατροφοδότηση

Η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους με υψηλές προσδοκίες για την εξάσκηση του λειτουργήματός τους. Ταυτόχρονα, διακατέχονται από άγχος για το αν θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και με τους συναδέλφους τους, για το αν θα τοποθετηθούν σε κάποια σχολική μονάδα που θα έχει σωστές υποδομές, για το αν και πώς θα συνεργαστούν με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Kardos et al., 2001). Η Peggy Ishler (1998) εντοπίζει τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών ως εξής: «πολύ υψηλές προσδοκίες από τους εαυτούς τους, έλλειψη ενθάρρυνσης και βοήθειας από τους συναδέλφους τους και αδυναμία για την αντιμετώπιση της κριτικής από το διευθυντή του σχολείου».

Η Delores Westerman (1991) μέσα από δύο ερευνητικές μελέτες προσδιόρισε τέσσερις παράγοντες που διαφοροποιούν τους έμπειρους από τους πρωτόπειρους εκπαιδευτικούς: 1) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδέουν την προσφερόμενη γνώση με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να

περιορίζονται στις επιδιώξεις του προγράμματος και δυσκολεύονται να προχωρήσουν σε διαθεματικές συνδέσεις 2) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μία πληθώρα στρατηγικών για να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους δώσουν κίνητρα για μάθηση και μπορούν να προβλέπουν τα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προνοήσουν για πιθανά προβλήματα και αντιδρούν με διακοπή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και με τιμωρίες 3) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν συνολική θεώρηση της διαδικασίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να εστιάζουν σε συγκεκριμένα μέρη της διαδικασίας, π.χ., σε μεμονωμένες δραστηριότητες, και 4) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθήματα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και το βαθμό ανάπτυξης που διακρίνουν σε διάφορα πεδία ενώ οι πρωτόπειροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθήματα σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών και τους στόχους που έθεσαν οι ίδιοι.

Το ζήτημα της προσαρμογής των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών προκαλεί μία πληθώρα ερωτημάτων: πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους νέους δασκάλους να γνωρίσουν και να ενταχθούν στην κουλτούρα του σχολείου; Πώς μπορούμε να τους βοηθήσουμε να αποκτήσουν αρμονικές σχέσεις με τους μαθητές τους; Ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές μπορούμε να τους προτείνουμε για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και για να κερδίσουν το σεβασμό των μαθητών τους και των συναδέλφων τους; (Boreen et al., 2009:40). Σε αυτό το πλαίσιο, έχει έρθει στο φως της επικαιρότητας τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Από τη διεθνή βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς θεωρείται όλο και πιο απαραίτητος. Στις ΗΠΑ, το 1990 οι μισοί από τους νέους εκπαιδευτικούς είχαν δηλώσει ότι συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης ενώ το 2000, το ποσοστό αυτό ανέβηκε στο 80% του συνόλου των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών (Smith & Ingersoll, 2004). Σε μία συγκριτική έρευνα τριχρόνης διάρκειας (Wong, Britton & Ganser, 2005) για τα χαρακτηριστικά προγραμμάτων στήριξης νέων εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται σε χώρες που παρέχουν υψηλής ποιότητας υπηρεσίες σε αυτό το πεδίο (Ελβετία, Κίνα, Νέα Ζηλανδία, Ιαπωνία και Γαλλία) διαπιστώθηκε ότι:

1. Τα εισαγωγικά προγράμματα είναι απόλυτα δομημένα, με ξεκάθαρους ρόλους για όλους όσοι είναι υπεύθυνοι (σύμβουλοι, προϊστάμενοι, διδάσκοντες) στη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών
2. Τα εισαγωγικά προγράμματα εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη δομημένη μάθηση και έχουν το χαρακτήρα ένταξης σε μία μακροχρόνια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης
3. Η συνεργασία και η ένταξη στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι κομβικά σημεία στα εισαγωγικά προγράμματα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί - μέσα από παρατήρηση δειγματικών διδασκαλιών άλλων εκπαιδευτικών, κάλεσμα άλλων για παρατήρηση της δικής τους διδασκαλίας, συζήτηση και φιλική κριτική - πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μοιράζονται τις απόψεις τους σχετικά με τα εργαλεία, τη γλώσσα και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Αν και οι θεωρητικοί και ερευνητές του πεδίου δυσκολεύονται να ορίσουν με ακρίβεια τι πρέπει να περιλαμβάνεται και ποια πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης οι περισσότεροι συμφωνούν στις εξής συνιστώσες: βοήθεια στην προετοιμασία των μαθημάτων, στήριξη από κάποιο μέντορα/σύμβουλο του ιδίου γνωστικού πεδίου, παρακολούθηση σεμιναρίου προσανατολισμένου στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και χρόνος για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (Fideler & Haselkorn, 1999). Οι Luft, Roehring και Patterson (2003) διαπίστωσαν πως τα εισαγωγικά προγράμματα που εστιάζουν στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου ωφελούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς

συγκρινόμενα με εκείνα που εστιάζουν στη γενική παιδαγωγική. Οι Wang, Odell και Schwill (2008) σε δύο έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχής των νέων εκπαιδευτικών σε εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων κατέληξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική επίδραση αυτής της συμμετοχής στις πρακτικές που ακολούθησαν μέσα στη σχολική τάξη. Αντίθετα, σε άλλες δύο έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το συνεργατικό μοντέλο (σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών και αξιοποίηση της τεχνικής της αλληλοδιδασκαλίας και αλληλοϋποστήριξης) διαπιστώθηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τη γνώση που απέκτησαν και συνέχισαν τη συνεργασία με τα άτομα της ομάδας τους για μεγάλη χρονική περίοδο (Eick, 2002). Ανάλογα, ο Daniel Lortie (1975) μεταξύ άλλων ερευνητικών ευρημάτων διακρίνει ως ένα από τα συνηθέστερα παράπονα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών την έλλειψη - και ενίοτε τη μη πρόβλεψη - χρόνου για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και για παιδαγωγικές συναντήσεις.

Σε μία άλλη έρευνα, των McCann & Johannessen (2004) σχετικά με τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων ήταν:

- Αλληλεπίδραση με τους μαθητές (πώς θα επικοινωνώ με τους μαθητές μου; θα με αποδεχτούν;)
- Αλληλεπίδραση με τους γονείς (πώς θα διαχειριστώ κάποιους γονείς που έρχονται σε σύγκρουση μαζί μου;)
- Αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους (θα μπορέσω να έχω μία γόνιμη σχέση με τους συναδέλφους μου και να ενημερώνουμε ο ένας τον άλλον σχετικά με το έργο του;)
- Σχέση με προϊσταμένους (τι ζητούν από εμένα; πώς θα με αξιολογήσουν;)
- Φόρτος εργασίας (πού θα βρω διδακτικό υλικό; πώς θα το οργανώσω;)
- Γνώση του διδακτικού αντικειμένου και του προγράμματος σπουδών (τι είναι πιο σημαντικό να διδαχθεί; πρέπει να εφαρμόζω με απόλυτο τρόπο το πρόγραμμα;)
- Ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών (τι θα αξιολογώ; ένας αριθμός μπορεί να εκφράσει αυτά που γίνονται στο μάθημα;)
- Ζητήματα αυτονομίας (μπορώ να επιλέξω τον τρόπο διδασκαλίας που πιστεύω ότι είναι ο καλύτερος;)

Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν από δύο έρευνες του *Georgia Systematic Teacher Education Program (GSTEP)* που εκπονήθηκαν το 2003 και το 2004, σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «τι βοηθάει έναν νέο εκπαιδευτικό;» ιεραρχήθηκαν ως εξής: α) ευκαιρίες για παρακολούθηση μαθημάτων από άλλους δασκάλους β) καθοδήγηση από κάποιο σύμβουλο/ μέντορα γ) ανατροφοδότηση από άτομα που παρακολουθούν τη διδασκαλία των νέων εκπαιδευτικών δ) ευκαιρίες για συν-σχεδιασμό μαθημάτων, σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και ε) ανάθεση διδασκαλίας σε ολιγάριθμα τμήματα.¹ Τέλος, σε μία έρευνα δράσης στη Φιλαδέλφεια οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως κύριο μέσο στήριξής τους στο ξεκίνημά τους τη ενθάρρυνση και καθοδήγηση που έλαβαν από εκπαιδευτικούς που είχαν συνταξιοδοτηθεί και συμμετείχαν σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε πολλά επίπεδα (συναισθηματική ενίσχυση, σχεδιασμό διδακτικών-μαθησιακών ενοτήτων, παρατήρηση και επανατροφοδότηση, πρόσβαση σε πηγές, διδακτικό υλικό) (Useem & Costelloe, 2004· Smith & Ingersoll, 2004).

Οι ερευνητές διαπιστώνουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν τη δυνατότητα να καθοδηγηθούν και να στηριχθούν στα δύο πρώτα χρόνια που εξασκούσαν το επάγγελμά τους από κάποιο ειδικευμένο συνάδελφο ή σύμβουλο διατήρησαν το ηθικό τους ψηλά και αντιμετώπισαν τις ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις στο έργο τους πιο αποτελεσματικά και με

¹ Δεδομένα από το δικτυακό τόπο www.coe.uga.edu/gstep

μεγαλύτερη ψυχραιμία σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν αυτό το πλεονέκτημα (Boreen et al., 2009· Smith και Ingersoll, 2004· Lopez et al., 2004· Shields et al., 2004· Olebe, 2001). Ο ρόλος και οι γνώσεις του έμπειρου εκπαιδευτικού ή ειδικού συμβούλου που θα αναλάβει αυτό το δύσκολο έργο έχει γίνει το επίκεντρο αρκετών πρόσφατων μελετών και στο μέλλον αναμένεται να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα ιδιαίτερα κριτήρια και οι προϋποθέσεις αυτού (Barber & Mourshed, 2007· OECD, 2005).

Γενικά, ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τους νέους εκπαιδευτικούς είναι ένα προκλητικά ενδιαφέρον πόνημα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα οφείλει καταρχήν να είναι ευέλικτο, να πλαισιώνεται από εισηγητές που έχουν μεγάλη εμπειρία στη διδακτική συγκεκριμένων μαθημάτων και ταυτόχρονα να γνωρίζουν άριστα τα περιεχόμενα και τις διδακτικές μεθοδολογίες για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, να υπάρχει χρονική επάρκεια ώστε να διαπραγματεύονται τα ζητήματα που θέτουν οι επιμορφούμενοι, δηλαδή να δίνεται οι δέουσα προσοχή στις ανάγκες τους, να βοηθά τους επιμορφούμενους να εγκλιματιστούν στις συνθήκες της σχολικής κοινότητας, να μπορεί να προσφέρει επανατροφοδότηση στους επιμορφούμενους μετά από τις πρώτες 9-10 εβδομάδες διδασκαλίας στην τάξη τους/στις τάξεις τους, και να προσφέρει ένα πλαίσιο διαρκούς επικοινωνίας του επιμορφωτή με τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους (π.χ., τακτικές συναντήσεις ανά δίμηνο) (Villani, 2002). Η συμμετοχή σε ένα ανάλογο πρόγραμμα θα αναπτύξει την αυτοπεποίθηση και την αυτοαντίληψη των νέων δασκάλων, θα τους αποφορτίσει συναισθηματικά και θα τους βοηθήσει να ασκούν το λειτούργημά τους με μεγαλύτερη ευχαρίστηση, θα τους στηρίξει στη δημιουργία ενός ελκυστικού διδακτικού υλικού και θα τους φέρει σε επαφή με ποικίλες διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιούν κατά περίπτωση, ανάλογα με τις συνθήκες και το μαθητικό δυναμικό κάθε τάξης.

Η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής

Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών μουσικής δηλώνει ότι δεν είναι απόλυτα προετοιμασμένη για την πρώτη μέρα στη σχολική τάξη (Ballantyne, 2006· Κοκκίδου, 2002). Σταδιακά, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν πολύτιμες εμπειρίες μέσα από τις επιτυχίες και τα λάθη τους, θα αντιληφθούν τις ελλείψεις τους και κάποιοι αυτούς θα προσπαθήσουν να βρουν τρόπους για να ενημερωθούν επί ζητημάτων διδακτικής μεθοδολογίας και να βελτιωθούν.

Το βασικό μειονέκτημα των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής είναι η μοναξιά της δουλειάς τους. Η περίπτωση να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα κάποιος αρχαιότερος εκπαιδευτικός μουσικής, από τον οποίο μπορούν να αντλήσουν πολύτιμα δεδομένα από την εμπειρία τους, είναι μηδαμινή έως απίθανη. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι προϊστάμενοι είναι ελάχιστα ενημερωμένοι για τις ιδιαιτερότητες του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού μουσικής και ως εκ τούτου δεν μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια, σπάνια προσφέρουν στήριξη και κάποιες φορές είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί.

Παρόλο που ένα σημαντικό σώμα ερευνών έχει εστιάσει στα ποιοτικά κριτήρια που συνιστούν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μουσικής (Madsen, 2003· Price et al., 2000/2001· Cassidy, 1990) και στις διαφορές που υπάρχουν στις στρατηγικές που υιοθετούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μουσικής συγκρινόμενοι με τους νέους εκπαιδευτικούς μουσικής (Johnson et al., 2008) έχουμε στη διάθεσή μας ελάχιστες έρευνες που αφορούν στις ανάγκες και στις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής αναφορικά με τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δόθηκαν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και ειδικότερα κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Το 1994, ο Donald Taebel, μέσα από ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού

τύπου, συγκέντρωσε δεδομένα από 237 εκπαιδευτικούς μουσικής αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του έργου τους και με ζητήματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (διδασκτική επάρκεια, ενημέρωση για σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αυτό που τους λείπει είναι οι ευκαιρίες για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς μουσικής αλλά και με εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων καθώς σημείωσαν ότι η προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της προσωπικής τους προσπάθειας, της εμπειρίας που αποκτούν με την πάροδο των ετών και της συνεργασίας τους με άλλους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους μισούς, σε μία ερώτηση κλειστού τύπου αναφορικά με τα μέσα που θα συνέβαλλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη - με προτεινόμενες απαντήσεις: συζήτηση με συναδέλφους, παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων, προσωπική μελέτη, αξιοποίηση της γνώσης ειδικών και παρακολούθηση διδασκαλιών από πιο έμπειρους δασκάλους - δήλωσαν την προτίμησή τους στη συζήτηση με συναδέλφους τους. Στις ανοιχτές ερωτήσεις, κανένας δεν έθεσε το ζήτημα της διαβίου μάθησης μέσα από συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση (Taebel, 1994).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα των Standley και Madsen (1991) η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η καθοδήγηση από κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών μουσικής.

Από μία ερευνητική μελέτη στην Ελλάδα (Κοκκίδου, 2002), σχετικά με την καταγραφή της εμπειρικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών μουσικής, καταδείχτηκε ότι ένα μικρό ποσοστό από αυτούς (24,2%) είχαν ευεργετηθεί από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των ΠΕΚ αλλά όχι σε πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενώ οι περισσότεροι (75,7%) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σε θέματα διδακτικής της μουσικής και των οργάνων, μουσικής τεχνολογίας και διεύθυνσης χορωδίας μετά από δική τους πρωτοβουλία και με χρηματικό αντίτιμο για τη συμμετοχή τους. Χαρακτηριστικό επίσης παράδειγμα αποτελεί ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί μουσικοί (72,6%) δήλωσαν άγνοια της ύπαρξης των νέων προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ), και μόνο το 5,6% επί του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησε ότι το προμηθεύτηκε μέσω των ΠΕΚ. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί μουσικής, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, θεωρούν ότι η Πολιτεία δεν στέκεται αρωγός στο θεσμό της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε ειδικούς εκπαιδευτικούς και σημείωσαν ιδιαίτερα τα ζητήματα της επιμόρφωσης, της εξασφάλισης ενός κατάλληλου χώρου για τη διεξαγωγή του μαθήματος και του εξοπλισμού του σχολείου.

Κάποια από τους ερωτηθέντες δήλωσε χαρακτηριστικά:

Μόλις διορίστηκα έπρεπε να μετακινούμαι σε τρία διαφορετικά σχολικά συγκροτήματα και να γνωρίσω περισσότερους από 400 μαθητές. Σε κανένα σχολείο δεν υπήρχε αίθουσα μουσικής και ήμουν υποχρεωμένη να κουβαλάω συνεχώς τσάντες με το υλικό μου, από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη. Δεν είχα ιδέα για το πρόγραμμα που έπρεπε να εφαρμόσω και δεν προλάβαινα να ζητήσω βοήθεια καθώς ο φόρτος της καθημερινότητας ήταν εξοντωτικός. Η σωματική, ψυχολογική και πνευματική κούραση ήταν τεράστια. Κανένας από τους διευθυντές δεν ενδιαφέρθηκε να με βοηθήσει. Θυμόταν την ύπαρξή μου μόνο όταν πλησίαζαν οι σχολικές γιορτές. Αναρωτιόμουν αν αυτό που κάνω είναι αυτό που ονειρεύομαι.

Επιλογικές παρατηρήσεις και προτάσεις

Χωρίς τη βοήθεια ενημέρωσης και πρακτικής εξάσκησης μέσα από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί μουσικής ωθούνται με βιαιότητα στα «βαθιά νερά» ενώ μερικοί από αυτούς δεν ξέρουν κολύμπι, δηλαδή δεν έχουν καμία προηγούμενη

εμπειρία από διδασκαλία σε σχολική τάξη. Η γενική στόχευση ενός εισαγωγικού επιμορφωτικού προγράμματος για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μουσικής μπορεί να αφορά:

- στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών στο πλαίσιο της αναζήτησης των συνισταμένων για μία αποτελεσματική μουσική διδασκαλία-μάθηση στο σχολείο
- στο σχεδιασμό μαθημάτων μουσικής και projects με έμφαση στην ανάδειξη των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων κατά περίπτωση (βαθμίδα, ειδικές συνθήκες σχολικής κοινότητας, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών)
- στην παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών και στη συζήτηση επ' αυτών
- στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με πρακτικές αντιμετώπισης ειδικών συνθηκών (μαθητές με ειδικές ικανότητες, μαθητές προερχόμενοι από άλλο πολιτισμό κοκ.)
- στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε πηγές που θα τους βοηθήσουν στην οργάνωση του διδακτικού τους έργου (βιβλιογραφία, πηγές στο Διαδίκτυο, επιστημονικές ενώσεις)
- στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τεχνικές συστηματοποίησης και αξιοποίησης των παρατηρήσεών τους επί της διδασκαλίας των ιδίων και των άλλων εκπαιδευτικών
- στην ενημέρωση για τους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή, του διδακτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών
- στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για στοχασμό σχετικά με τις πρακτικές τους και για την προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης σύμφωνα με την παραδοχή ότι η διδακτική επάρκεια κατακτιέται σταδιακά
- στη συσπείρωση των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας, μέσα από τις οποίες θα αλληλοτροφοδοτούνται και θα αλληλοϋποστηρίζονται
- στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών επί θεσμικών ζητημάτων και παραγόντων της σχολικής εκπαίδευσης και επί της σχολικής κουλτούρας.

Αλλά από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύεται ότι η συμμετοχή και μόνο σε ένα εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν επαρκεί για να στηρίξει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς μουσικής. Επιπροσθέτως, απαιτείται στενή και διαρκής συνεργασία με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς του πεδίου, στήριξη από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας, επαφή και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς του κλάδου και ευκαιρίες για επανατροφοδότηση μέσα από παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών από διαπιστευμένους εκπαιδευτικούς (π.χ. σχολικούς συμβούλους) του πεδίου (Feiman-Nemser, 2001· Youngs, 2002).

Η Leslie Huling (2001:3) προτείνει τη διέγερση του θεσμού του μέντορα που θα στηρίξει το νέο δάσκαλο και απαριθμεί τα πλεονεκτήματα αυτής της επιλογής: επαγγελματισμός υψηλού επιπέδου, πρόκληση στοχασμού, ενεργοποίηση της διάθεσης για ανανέωση και ευχαρίστηση κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και ευκαιρίες για γνωριμία με τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ο όρος «μέντορας» έχει τις ρίζες του στον ήρωα της Οδύσσειας του Ομήρου, που καθοδηγούσε και συμβούλευε το γιό του Οδυσσέα, τον Τηλέμαχο. Παραδοσιακά, οι μέντορες είναι «ειδικοί» που μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν στους νέους δασκάλους «έξυπνες πρακτικές» που έμαθαν κατά τη διάρκεια της προσωπικής τους εμπειρίας. Η Huling δηλώνει ότι ο μέντορας μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή στο σχολείο και να ευεργετήσει πολλαπλά το νέο δάσκαλο. Ο ρόλος του μέντορα δεν αφορά μόνο στις συμβουλές αλλά είναι ένα άτομο που θα ακούσει τα προβλήματα του νέου εκπαιδευτικού, θα θέσει ερωτήματα και θα ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση και την κριτική σκέψη (Schön, 1987 και 1991).

Η Jean Boreen με τους συνεργάτες της (2009:70) εστίασε στο ρόλο του στοχασμού κατά την περίοδο προσαρμογής των νέων εκπαιδευτικών καθώς διαπίστωσε ότι μέσα από διαδικασίες

στοχασμού οι νέοι δάσκαλοι μπορούν να προσεγγίσουν πιο αντικειμενικά τις πρακτικές που ακολουθούν μέσα στη σχολική τάξη, μπορούν να οργανώσουν τη σκέψη τους και να κατανοήσουν εις βάθος τα συμβάντα του μαθήματος, θέτουν στόχους, επιζητούν την επανατροφοδότηση από συναδέλφους και από μέντορες και υιοθετούν διδακτικά μοντέλα που προάγουν τη δόμηση της γνώσης. Οι νέοι δάσκαλοι μπορούν να θέτουν τα εξής ερωτήματα στο πλαίσιο μιας διαδικασίας στοχασμού (Boreen et al., 2009:57):

1. ποια επιτυχία μπορώ να εντοπίσω κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της περασμένης εβδομάδας;
2. σε ποια σημεία της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης θεωρώ ότι είμαι «δυνατός»; ποιο είναι το καλύτερο πράγμα που προσέφερα στους μαθητές μου;
3. πώς προσπάθησα για τη δημιουργία ενός φιλικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη μου;
4. πώς αποτιμώ την προσπάθειά μου και το έργο μου αυτής της εβδομάδας (ή της ημέρας) σε μία δεκαβάθμια κλίμακα;
5. σε ποιο σημείο της ημέρας αισθάνθηκα ότι η διαδικασία ήταν ουσιαστική και αποτελεσματική;
6. πώς μπορώ να γνωρίζω ότι οι μαθητές μου κατέκτησαν μία γνώση;
7. για ποιο επίτευγμά μου μπορώ να είμαι περήφανος;
8. τι με απασχολεί αυτή την περίοδο;
9. τι πάει καλά στη διαχείριση της σχολικής τάξης; τι προβλήματα εντοπίζω;
10. έχω αλλάξει τις διδακτικές στρατηγικές μου; Ποιες νέες πρακτικές δοκίμασα;
11. ποιοι παράγοντες συντελούν ώστε μερικά μαθήματα να «ρέουν» καλύτερα από κάποια άλλα;
12. ποιες δυσκολίες εντοπίζω στον καθημερινό σχεδιασμό των μαθημάτων;
13. ήμουν αποτελεσματικός στην επικοινωνία μου με τους γονείς; με ποιο τρόπο μπορώ να βελτιωθώ στην αλληλεπίδρασή μου με τους γονείς των μαθητών μου;
14. σε ποιες όψεις της διδασκαλίας αισθάνομαι άνεση και σιγουριά;

Σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να αποτιμήσουμε την ποιότητα και την αξία της διαδικασίας στήριξης του νέου εκπαιδευτικού από ένα σύμβουλο/ μέντορα, το πλαίσιο στοχασμού και την αξία και το αποτέλεσμα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αν ο σχεδιασμός είτε ενός επιμορφωτικού προγράμματος είτε ενός προγράμματος στήριξης και παρέμβασης δεν έπεται μίας ερευνητικής διαδικασίας, σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας θα καθοριστεί ο τύπος του προγράμματος, η διάρκειά του και οι εν γένει διαστάσεις του, αλλά και αν η υλοποίηση του προγράμματος δεν ακολουθείται από αξιολόγηση σχετικά με την επίδραση του προγράμματος στις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών, τότε δεν γίνεται λόγος για συστηματικές δράσεις αλλά για τυχαίες εφαρμογές (Glazerman et al., 2008). Η έρευνα στο πεδίο της επιμόρφωσης, και εν γένει της στήριξης και της προσαρμογής, των νέων εκπαιδευτικών πρέπει να ενταθεί ώστε επιτευχθεί η στόχευση για την αναβάθμιση της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising pre-service teacher education courses for music teachers. The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26, 37-50.

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Boreen, J., Niday, D., Potts, J. & Johnson, M. K. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching* (2^η έκδοση). Portland: Stenhouse Publishers.
- Cassidy, J.W. (1990). Effect of intensity training on preservice teachers' instruction accuracy and delivery effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 38, 164-174.
- Eick, C.J. (2002). Job sharing their first year: A narrative of two partnered teachers' induction into middle school science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 887-904.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fideler, E. & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc.
- Huling, L. (2001). Teaching Mentoring as Professional Development. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Ανασύρθηκε στις 3-3-2009 από <http://permanent.access.gpo.gov/websites/eric.ed.gov>
- Glazerman, S., Dolfín, S., Bleeker, M. Johnson, A., Isenberg, E., Lugo-Gil, J., Grider, M. & Britton, E. (2008). *Impacts of comprehensive teacher induction: Results from the first year of a randomized controlled study* (NCEE 2009-4034). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ishler, P. (1998). Why Kathie and Others Quit Teaching. *Des Moines (IA) Register (Des Moines, Iowa)*, January 24, 9a.
- Johnson, C., Darrow, A. & Eason, B.J. (2008). Novice and Skilled Music Teachers' Nonverbal Behaviors and Their Relationship to Perceived Effectiveness and Rapport. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 178, 73-83.
- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman D. & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- Lopez, A., Lash, A., Schaffner, M. Shields, P. & Wagner, M. (2004). *Review of research on the impact of beginning teacher induction on teacher quality and retention*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luft, J.A., Roehring, G.H. & Patterson, N.C. (2003). Contrasting landscapes: A comparison of the impact of different induction programs on beginning secondary science teachers' practices, beliefs, and experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 77-97.
- McCann, T.M. & Johannessen, L.R. (2004). Why do new teachers cry? *The Clearing House*, 77, 138-145.
- Madsen, K. (2003). The effect of accuracy of instruction, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 37, 85-92.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Olebe, M. (2001). A decade of policy support for California's new teachers: The beginning teacher support and assessment program. *Teacher Education Quarterly*, 10(2), 9-21.
- Price, H.E., Grätzer, D. Pan, K.C., Ogawa, Y. & McPherson, G.E. (2000/2001). Teaching evaluations and comments by preservice music educators from Argentina, Australia, Japan, and USA. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 147, 153-158.

- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teacher College Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shields, P., Haslam, B., LaGuarda, K., Lopez, A., Lash, A. & Schaffner, M. (2004). *Identification and description of promising models of teacher induction*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Standley, J. M. & Madsen, C. K. (1991). An Observation Procedure to Differentiate Teaching Experience and Expertise in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 5-11.
- Taebel, D. A. (1994). Changes in Teaching and Teachers: Effects of Time and Place. Στο L. Heath (επιμ) *Musical Connections: Tradition and Change - Proceedings of the 21st ISME Conference* (255-261). Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Useem, E. & Costelloe, S. (2004). *Philadelphia's new teacher coaches: Reflections on their first year*. Philadelphia: Research for Action.
- Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Wang, J., Odell, S. & Schulle, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Westerman, D. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wong, H.K., Britton, T. & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.
- Youngs, P. (2002). *State and district policy related to mentoring and new teacher induction in Connecticut*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Κοκκίδου, Μ. (2002). *Το μάθημα της μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (1969-2002) και εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.

Αποκαλύπτοντας το εσωτερικό πεδίο των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής: Μία πρόταση ουσιαστικής επιμόρφωσης

Λελούδα Στάμου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ευρήματα που προέκυψαν από μια μετα-ανάλυση δεδομένων προηγούμενης έρευνας (Στάμου & Custodero, 2007) σχετικά με την επίδραση ενός προγράμματος επιμόρφωσης με πυρήνα το μοντέλο της εμπειρίας ροής πάνω στην ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στόχος της μετα-ανάλυσης ήταν, χρησιμοποιώντας τις διαστάσεις της εσωτερικής δύναμης (Kwo & Intrator, 2004), να ανιχνεύσει και να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βίωσαν και επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα επιμόρφωσης ώστε να συνειδητοποιήσουν στοιχεία του εσωτερικού τους πεδίου. Απώτερος στόχος είναι να υπογραμμισθεί η σπουδαιότητα της αναζήτησης και συνειδητοποίησης του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, τόσο για ερευνητικούς λόγους όσο κυρίως για την διαμόρφωση ουσιαστικών προγραμμάτων κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά

εσωτερική ζωή, εκπαιδευτικός μουσικής επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, έρευνα δράσης, εμπειρία ροής

Η εσωτερική δύναμη και η αλλαγή

Μία σημαντική ερευνητική τάση τα τελευταία χρόνια υποστηρίζει τη σημασία του συναισθηματικού παράγοντα στις αντιλήψεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών, και αντιλαμβάνεται τον δάσκαλο ως ενότητα διανοητική-συναισθηματική-πνευματική που επηρεάζεται από τα πλαίσια στα οποία ζει και εργάζεται και στα οποία με τη σειρά του προβάλλει τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητάς του (Kwo & Intrator, 2004· Μπακιρτζής, 2002· Ο' Connor, 2008). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), η διδασκαλία και η μάθηση είναι κοινωνικά τοποθετημένες πρακτικές που είναι βαθιά ριζωμένες στις συναισθηματικές εμπειρίες. Η αντιμετώπιση της διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τον φακό της επίδρασης των συναισθημάτων στην επαγγελματική ταυτότητα δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με το σημαντικό θέμα της επιμόρφωσης και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που φαίνεται σε παγκόσμια κλίμακα να έχει αγνοήσει αυτή την πλευρά.

Η τοποθέτηση του συναισθηματικού παράγοντα ανάμεσα σε αυτούς που αναπόφευκτα επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών, δημιούργησε ένα ενδιαφέρον σύνολο ερευνητικών μελετών πάνω σε αυτό που ονομάζεται «εσωτερική δύναμη» (inner power) των εκπαιδευτικών, και σύμφωνα με το οποίο χρειάζεται κατανόηση του περιβάλλοντος όπου είναι τοποθετημένη η ζωή του κάθε εκπαιδευτικού και του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το περιβάλλον τους και αντιδρούν σε αυτό (Kwo & Intrator, 2004). Το περιοδικό *International Journal of Educational Research* αφιέρωσε δύο τεύχη του σε αυτό το ζήτημα (Kwo & Intrator, 2004· Kwo, 2004· Wu, 2004· Hayho, 2004· Cheng & Stimpson, 2004· Harfitt & Tavares, 2004· Katyal & Evers, 2004). Αυτή η μάζα ερευνητικής δραστηριότητας που επικεντρώνεται στη μελέτη της εσωτερικής δύναμης του εκπαιδευτικού θεωρεί ότι «όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα προέρχεται από διανοητικές, συναισθηματικές και πνευματικές

ικανότητες, και ότι καθώς οι άνθρωποι εργάζονται και ζούνε, προβάλλουν την ταυτότητά τους μέσα στις σχέσεις τους» (Kwo & Intrator, 2004: 283). Αυτή η εσωτερική πλευρά της ζωής του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικών μελετών, μεταξύ των οποίων, όπως αναφέρουν οι Kwo & Intrator (2004), άλλες ασχολούνται με τον σημαντικό και αναπόσπαστο ρόλο των συναισθημάτων (Goleman, 1995· Hargreaves, 2001), τη σημασία της φροντίδας και έγνοιας (Noddings, 1992), τη σημασία της εμπιστοσύνης στις σχέσεις μέσα στο σχολείο (Bryk & Schneider, 2002· Jackson, 1992), τη σημασία της ουσιαστικής παρουσίας ψυχολογικά του εκπαιδευτικού και της προσωπικής εμπλοκής του στα πράγματα (Kahn, 1992· Argyris, 1982) και τα πλεονεκτήματα της αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ως «όλου» (Fullan & Hargreaves, 1996· Jackson, 1992).

Σχετικά με την για πολλά χρόνια παραμέληση της μελέτης της εσωτερικής ζωής και των συναισθημάτων και των επιδράσεών τους στην ταυτότητα και τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο Hargreaves (2001) αναφέρει ότι ιδιότητες του «καλού δασκάλου» όπως το να είναι κανείς διακριτικός, στοργικός ή παθιασμένος δάσκαλος αντιμετωπίζονταν βασικά ως θέμα χαρακτήρα, ηθικής δέσμευσης ή προσωπικής αρετής, και όχι ως ιδιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν, να αναδυθούν ή να κινητοποιηθούν μέσα σε κατάλληλα πλαίσια οργάνωσης της βασικής κατάρτισης, επαγγελματικής ανάπτυξης ή καθημερινής επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Ερευνητές (Μπακιρτζής, 2002· Huberman & Guskey, 1995) προτείνουν ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που χτίζεται πάνω σε συνεχόμενη επιτόπια διερεύνηση της διδασκαλίας και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, αντιτιθέμενοι στο μοντέλο «ανεπάρκειας» που υποστηρίζεται άμεσα ή έμμεσα από τις περισσότερες πολιτικές εκπαιδευτικών αλλαγών, και το οποίο ουσιαστικά έχει ως αφετηρία την ιδέα ότι κάτι λείπει ή χρειάζεται να διορθωθεί, και που εκ προοιμίου τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς ως αδύναμους και παθητικούς στη διαδικασία. Οι Kwo & Intrator (2004) γράφουν χαρακτηριστικά:

Οι ζωές των δασκάλων περιλαμβάνουν κάτι περισσότερο από διδακτικές προκλήσεις και διανοητική μάθηση. Η διδασκαλία ελέγχει επίσης την καρδιά, και ζητά εσωτερική δύναμη, πνεύμα, επαγγελματικό πάθος, και ευκαμψία. Αυτή η οπτική της εκπαίδευσης θεωρεί ότι η αλλαγή που είναι ανθεκτική και έχει διάρκεια μπορεί να επιτευχθεί μόνο προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το δυναμικό παιχνίδι ανάμεσα στις εσωτερικές υπάρξεις του πνεύματος, την αυτογνωσία, τη συναισθηματική παρουσία και τις εξωτερικές ζωές της εργασίας στο σχολείο. Αυτό το στοιχείο της ζωής και δουλειάς των εκπαιδευτικών είναι αυτό που εννοούμε όταν μιλάμε για την εσωτερική δύναμη της ζωής των εκπαιδευτικών (Kwo & Intrator, 2004: 283).

Στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, οι μελέτες που διεισδύουν στο εσωτερικό πεδίο του εκπαιδευτικού της μουσικής είναι μάλλον ανύπαρκτες, και τα προγράμματα επιμόρφωσης αγνοούν στην πλειοψηφία τους αυτή τη διάσταση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Στάμου (2008), «η εμπειρία καθώς και κάποια ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι δεν επιμορφώνουμε στο επίπεδο της διδακτικής αυτογνωσίας και ταυτότητας, στο επίπεδο της ψυχολογικής προετοιμασίας και ετοιμότητας του δασκάλου, κι έτσι ο εκπαιδευτικός της μουσικής παραμένει ακόμη ο Μεγάλος Άγνωστος, τόσο για τους επιμορφωτές του όσο και για τον ίδιο του τον εαυτό, γεγονός που βεβαίως δεν συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης» (Στάμου, 2008: 100).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα πεδίο συνεχών προκλήσεων, καθώς καλούνται να επιστρατεύσουν τις δυνάμεις, τη γνώση και την προσωπικότητά τους προκειμένου να επιτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα στην τάξη, να ικανοποιήσουν κοινωνικές απαιτήσεις, πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση, και να γίνουν οι ίδιοι φορές αλλαγών ή

μεταρρυθμίσεων που τις περισσότερες φορές επιβάλλονται εκ των άνω. Αυτό συχνά δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αδυναμίας να ανταποκριθούν στις προκλήσεις (Huberman & Guskey, 1995· Kwo & Intrator, 2004). Στον χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας, ευρήματα συνηγορούν ότι αυτό είναι μία απτή πραγματικότητα και στους εκπαιδευτικούς της μουσικής στην Ελλάδα (Σταύρου, 2006· Μπέσσας & Κοκκίδου, 2004). Όπως αναφέρεται (Στάμου, 2008), οι εκπαιδευτικοί της μουσικής γεύονται μία αίσθηση 'επιβολής εκ των άνω' των νέων δεδομένων, και αισθάνονται συχνά μόνοι σε ένα περιβάλλον που δεν τους προσφέρει αισθήματα ασφάλειας, προστασίας και αλληλεγγύης, ιδιαίτερα μπροστά στις αλλαγές που ζητούνται να γίνουν. Η ανακάλυψη και συνειδητοποίηση των εσωτερικών στοιχείων, συναισθημάτων ή συγκρούσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα της διάστασης που συχνά υφίσταται ανάμεσα στις προσδοκίες τους ή τις προσδοκίες των άλλων και την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής στην εκπαίδευση, είναι ζωτικής σημασίας (Kwo & Intrator, 2004).

Μέσα από μία σειρά ερευνητικών μελετών σχετικά με το εσωτερικό πεδίο των εκπαιδευτικών (Kwo & Intrator, 2004· Kwo, 2004· Wu, 2004· Hayho, 2004· Cheng & Stimpson, 2004· Harfitt & Tavares, 2004· Katyal & Evers, 2004) αναδύονται συγκεκριμένα θέματα ως προς τις διαστάσεις ή τα χαρακτηριστικά στοιχεία που μπορεί να εμποδίζουν ή να καλλιεργούν την εσωτερική δύναμη. Αυτά είναι α) η δύναμη για μάθηση, β) η δύναμη για κατανόηση, γ) η δύναμη για επανασύνδεση, δ) η δύναμη για κριτικές επιλογές, και ε) η δύναμη για καθοδήγηση. Η δύναμη για μάθηση αναφέρεται στη διερευνητική διάθεση του εκπαιδευτικού και τη διάθεσή του να ρισκάρει προκειμένου να μάθει και να βελτιωθεί, στην επιμονή του να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και την αβεβαιότητα που αυτό ενέχει, και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις δυσκολίες ως ευκαιρίες για ανάπτυξη. Η δύναμη της κατανόησης αφορά στη διάθεση του εκπαιδευτικού να αισθανθεί και να κατανοήσει πώς λειτουργούν τα πράγματα, να αφουγκραστεί τον εαυτό του και τους μαθητές, τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις τους χωρίς να έχει στο μυαλό του προκαθορισμένα νοητικά σχήματα. Είναι μία πορεία εμβάθυνσης στην προσωπική υποκειμενικότητα αλλά και στις υποκειμενικότητες των μαθητών και της ζωής τους. Η δύναμη για επανασύνδεση μπορεί να πάρει τη μορφή της σύσφιξης των σχέσεων δασκάλου - μαθητών, επανασύνδεσης με τους συναδέλφους στις κοινές εσωτερικές ανησυχίες, προκλήσεις και προβληματισμούς, επανασύνδεση με την κατεκτημένη γνώση και προσαρμογή της στις νέες ή δύσκολες συνθήκες. Η δύναμη για κριτικές επιλογές αφορά στην «απόφαση να διαλέγεις ανάμεσα σε μία κατιούσα μετακίνηση σε παγίδες ενοχής και σε μία ανιούσα μετακίνηση προς προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη» (Kwo & Intrator, 2004: 288), δύναμη που ενυπάρχει σε λανθάνουσα μορφή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά συνειδητοποιείται μόνον από μερικούς. Η δύναμη για καθοδήγηση, αναφέρεται στην διάθεση των εκπαιδευτικών να δίνουν το παράδειγμα, να φροντίζουν και να βοηθούν τους μαθητές τους όχι μόνο στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων αλλά και γενικότερα στη ζωή τους και στις διαδικασίες κοινωνικοποίησής τους. Το σημαντικότερο είναι οι δυνάμεις αυτές, είτε στη θετική είτε στην αρνητική τους διάσταση, να αναδυθούν, να συνειδητοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές και να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε προσπάθεια επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιδιωκόμενης εκπαιδευτικής αλλαγής. Διότι, οι μοναδικοί πραγματικά καταλυτικοί συντελεστές μίας κατάστασης ή αλλαγής είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Στάμου, 2008· Σταύρου, 2006), και η συλλογική κατανόηση της εσωτερικής δύναμης δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε μια πιο ουσιαστική και ισχυρή εκπαίδευση (Kwo & Intrator, 2004).

Η διάθεση ή αντίσταση ενός ατόμου στην αλλαγή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, εξωτερικούς και εσωτερικούς. Οι εξωτερικοί παράγοντες αφορούν σε αντικειμενικούς λόγους

για τους οποίους η αλλαγή μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες, όπως τεχνικά ζητήματα, ζητήματα διαδικασίας, εξοπλισμού, διδακτικού προσωπικού κλπ. Ωστόσο, οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αποτελούν και το κυριότερο εμπόδιο σε μία αλλαγή ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι οι εσωτερική αντίσταση των εκπαιδευτικών στο καινούργιο ή το διαφορετικό (Μπακιρτζής, 2002· Στάμου, 2008· Στάμου & Custodero, 2007). Οι Harfitt & Tavares (2004) σημειώνουν ότι τα εμπόδια στις επιθυμητές αλλαγές έχουν συχνά τις ρίζες τους σε συγκεκριμένα νοητικά σχήματα, και ότι δάσκαλοι που είναι αδύναμοι στη μάθηση συχνά αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις ως αδύνατο να αντιμετωπιστούν με τα διαθέσιμα επίπεδα στήριξης. Όπως σημειώνουν οι Στάμου & Custodero (2007), όταν η πρόκληση γίνεται αντιληπτή ως αδιέξοδος, τότε φαίνεται ότι περιορίζονται τα περιθώρια εξέλιξης, ενώ όταν θεωρείται ως σημείο εκκίνησης, δηλαδή ως ένα ζήτημα για να στοχαστεί ο εκπαιδευτικός και να προσπαθήσει να βρει λύση, τότε η δυνατότητα αλλαγής και ανάπτυξης είναι φανερή.

Με πολλούς τρόπους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν φυσική τάση προς την αλλαγή και την ανανέωση. Για την εκπαιδευτική αλλαγή, υπονοείται ότι πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την διάθεση να αναπτυχθούν, να αναθεωρήσουν, να μάθουν και να επεκτείνουν το ρεπερτόριό τους ως επαγγελματίες. Προκύπτει από αυτό ότι οι συνθήκες εργασίας και οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα έπρεπε να τείνουν προς την καλλιέργεια όχι μόνον της ορθής παιδαγωγικής σκέψης και της κατανόησης της πράξης αλλά και της αποκάλυψης και καλλιέργειας των εσωτερικών ποιτήτων των εκπαιδευτικών, και της επαφής και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002· Στάμου & Custodero, 2007· Μπακιρτζής, 2002). Η ατμόσφαιρα ψυχολογικής ασφάλειας είναι επίσης μέγιστης σημασίας για την αποκάλυψη του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών. Η πόλωση, η αντίσταση, η εσωτερική πάλη, οι επανατοποθετήσεις και επαναπροσδιορισμοί κινδυνεύουν να μετατραπούν σε άγχος και αγωνία αν ο εκπαιδευτικός δεν αισθανθεί υποστηριγμένος και ασφαλής (Στάμου & Custodero, 2007· Μπακιρτζής, 2002).

Μεθοδολογικές προκλήσεις στη διερεύνηση της εσωτερικής ζωής των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μία σειρά μεθοδολογικών προκλήσεων, διότι το υπό μελέτη ζήτημα περιλαμβάνει τη διείσδυση στις ανεπαίσθητες και κρυμμένες πτυχές που συν-αποτελούν τον εκπαιδευτικό-άνθρωπο. Οι περισσότερες σχετικές μελέτες, παρόλο που έχουν εκπονηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους για τη συλλογή στοιχείων, κάνουν λόγο για τη μεθοδολογική στάση της «αποκάλυψης» αναφερόμενοι στη σταδιακή απόκτηση πληροφοριών και γνώσης σχετικά με την εσωτερική δύναμη των δασκάλων (Wells, 1999). Η συλλογή στοιχείων για το εσωτερικό πεδίο γίνεται μέσα από την παρατήρηση, που μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσα από διακριτική διερεύνηση (Cheng & Stimpson, 2004· Katyal & Evers, 2004) είτε μέσα από πιο συμμετοχική έρευνα δράσης (Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000· Torbert, 1991· Hansen, 1995· Kwo, 2004· Στάμου & Custodero, 2007· Στάμου & Custodero, 2009), μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές σχετίζονται με τους συμμετέχοντες. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση οι ερευνητές επισκέπτονται το πεδίο της έρευνας με έναν τρόπο εξαιρετικά διακριτικό ώστε να μπορέσουν να καταγράψουν βασικά χαρακτηριστικά των απόψεων ή στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Κατά τη διαδικασία, οι ερευνητές παροτρύνουν και βοηθούν τη σαφήνεια, αλλά προσπαθούν να μην επηρεάζουν την οικοδόμηση των ιδεών των αποκρινόμενων. Στη δεύτερη περίπτωση της συμμετοχικής έρευνας δράσης, οι ερευνητές

πραγματοποιούν τη συλλογή δεδομένων μέσα από παρατήρηση στο δικό τους φυσικό περιβάλλον διδασκαλίας και αναπτύσσουν μία ιδέα ή προβληματισμό, την εγκυρότητα του οποίου μπορούν, εφόσον το επιθυμούν, να εξετάσουν στη συνέχεια με διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών.

Η αφηγηματική διερεύνηση (narrative inquiry) μπορεί να έχει τη μορφή της απεικόνισης ιστοριών ζωής, καθώς οι ιστορίες που λένε οι άνθρωποι για τη ζωή τους συγκεντρώνονται, αναλύονται και ερμηνεύονται, και επιδιώκει την κατανόηση της περίπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού κόσμου ενός ατόμου και του περιβάλλοντος κόσμου. Ο Wu (2004) αμφισβητώντας την παραδοσιακή αντίληψη της βασισμένης στη γνώση διδασκαλίας και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, προτείνει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προκύπτουν μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της αφηγηματικής διερεύνησης και στηρίζονται στα στοιχεία του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών και των προσωπικών τους επιδιώξεων για μάθηση και ανάπτυξη. Σε αυτή τη διαδικασία διερεύνησης, μία δυνατή σχέση ερευνητή - συμμετέχοντος είναι ζωτικής σημασίας, όπως υπογραμμίζεται και από τους Clandinin & Connelly (1994) που αναφέρουν ότι «αυτά που λέγονται, καθώς και το νόημα αυτών που λέγονται, σχηματοποιείται από τη σχέση» (1994:419).

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ευρήματα που προέκυψαν από μια μετα-ανάλυση δεδομένων προηγούμενης έρευνας (Στάμου & Custodero, 2007) σχετικά με την επίδραση ενός προγράμματος επιμόρφωσης με πυρήνα το μοντέλο της εμπειρίας ροής πάνω στην ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στόχος της μετα-ανάλυσης ήταν, χρησιμοποιώντας τις διαστάσεις της εσωτερικής δύναμης (Kwo & Intrator, 2004), να ανιχνεύσει και να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βίωσαν και επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα επιμόρφωσης ώστε να συνειδητοποιήσουν στοιχεία του εσωτερικού τους πεδίου. Απώτερος στόχος είναι να υπογραμμισθεί η σπουδαιότητα της αναζήτησης και συνειδητοποίησης του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, τόσο για ερευνητικούς λόγους όσο κυρίως για τον εντοπισμό των στοιχείων που μπορούν να καθοδηγήσουν τη διαμόρφωση ουσιαστικών προγραμμάτων κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της έρευνας πάνω στα ευρήματα της οποίας έγινε μετα-ανάλυση, παρατίθεται λεπτομερώς στις διάφορες διαστάσεις της σε προηγούμενες μελέτες (Στάμου & Custodero, 2007· Στάμου & Custodero, 2009· Custodero & Stamou, 2006). Η έρευνα χρησιμοποίησε το μοντέλο της εμπειρίας ροής (Csikszentmihalyi, 1975· Csikszentmihalyi, 1997· Custodero, 1998, 2002, 2005· St. John, 2004· Matthews, 2002· Bakker, 2005) για τον καθορισμό ενός πλαισίου που θα έθιγε το θέμα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της εργασίας του. Η συμμετοχική έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για την εξέταση της επίδρασης του μοντέλου ροής στις παιδαγωγικές πρακτικές και στην ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής. Το δείγμα αποτέλεσαν 28 εκπαιδευτικοί, 4 άνδρες και 24 γυναίκες με εύρος ηλικίας από 23 ως 49 χρόνων, που ήταν είτε εκπαιδευτικοί μουσικής ειδικότητας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε καθηγητές μουσικών οργάνων, από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες είχαν πάρει μέρος σε πρόγραμμα επιμόρφωσης ύστερα από δική τους επιθυμία και απάντηση σε σχετική πρόσκληση ενδιαφέροντος. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες προσκλήθηκαν να δώσουν ατομικά συνέντευξη μπροστά σε κάμερα, αποκρινόμενοι σε έναν καθορισμένο κατάλογο ερωτήσεων που στόχο

είχαν να κάνουν τους συμμετέχοντες να στοχαστούν και να αποκριθούν σε σχέση με τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ο κατάλογος των ερωτήσεων της συνέντευξης παρουσιάζεται αναλυτικά στην μελέτη των Στάμου & Custodero (2007). Στη μετα-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάζεται στο παρόν κείμενο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ατομική συνέντευξη μελετήθηκαν με κριτήρια τις διαστάσεις της εσωτερικής δύναμης (inner power), όπως αυτές ορίζονται από τους Kwo & Intrator (2004), και συγκεκριμένα α) τη δύναμη για μάθηση, β) τη δύναμη για κατανόηση, γ) τη δύναμη για επανασύνδεση, δ) τη δύναμη για κριτικές επιλογές, και ε) τη δύναμη για καθοδήγηση. Η ανάλυση αυτή στόχο είχε την δυνατότητα διατύπωσης μίας άποψης σχετικά με την επίδραση του προγράμματος επιμόρφωσης με βάση το μοντέλο της εμπειρίας ροής στην ανάδυση και συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής των εσωτερικών τους δυνάμεων.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων οδήγησε στην ανάδυση της των διαστάσεων της εσωτερικής δύναμης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της μουσικής. Πιο σημαντική ήταν η παρουσία της δύναμης για κατανόηση, που αφορούσε στην διάθεση και την προσπάθειά τους να αφουγκραστούν και να μάθουν να παρατηρούν τον εαυτό τους και τους μαθητές τους, χωρίς προκαταλήψεις και προκαθορισμένα νοητικά σχήματα. Όλοι (28 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 28) οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τη διάσταση αυτή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Σάρας που δήλωσε ότι *«πολύ γρήγορα κατάφερα να ξεκαθαρίσω κάποια πράγματα μέσα μου, βασικά τα μειονεκτήματά μου ως εκπαιδευτικός, κατάλαβα σε ποια πράγματα είμαι καλή και σε ποια θα μπορούσα να επεκταθώ και να αναπτυχθώ, αλλά και τα σημεία που απουσίαζαν από τον τρόπο διδασκαλίας μου και από τον ίδιο μου τον εαυτό»* (κατανόηση εαυτού), αλλά και *«έμαθα να παρατηρώ τους μαθητές μου πιο προσεκτικά και να προσπαθώ να εξηγήσω τις ενέργειές τους και μερικές από τις κινήσεις τους που πριν μπορεί να μου φαίνονταν χωρίς σημασία, τώρα όμως μπορώ να τις δω με έναν πιο κριτικό τρόπο και να εξηγήσω γιατί συμβαίνουν και πού στοχεύουν»* (κατανόηση του άλλου). Η Άννα σχολιάζοντας την συνεργασία με τον συνεργάτη-ερευνητή (όλοι οι συμμετέχοντες είχαν τοποθετηθεί και δούλευαν σε ζευγάρια από την αρχή της μελέτης), δήλωσε ότι *«το να δουλεύεις με έναν σύντροφο ήταν πολύ ενδιαφέρον [...], ήμουν σε θέση να δω πράγματα που δεν είχα συνειδητοποιήσει νωρίτερα, που δεν θα μπορούσα να τα δω αν δεν υπήρχε κάποιος άλλος να με παρατηρεί»* (κατανόηση του εαυτού μέσα από τον άλλο), αλλά και *«αισθάνομαι ότι κατάφερα να δω και να παρατηρήσω πράγματα που δεν μπορούσα πριν να δω στην τάξη μου και στους μαθητές μου»* (κατανόηση του άλλου). Η Όλια μιλώντας για την εμπειρία της από το πρόγραμμα επιμόρφωσης δήλωνε *«σκεφτόμουν περισσότερο.. για παράδειγμα, δεν είπα 'σήμερα δεν ήμουν σε καλή διάθεση και γι' αυτό δεν πέτυχε το μάθημα' ή 'ο μαθητής μου δεν είναι τόσο συγκεντρωμένος σήμερα, οπότε τι να κάνεις, [...] έκρινα όλη την ώρα την κατάσταση, και το αποτέλεσμα ήταν μία συνειδητή προσπάθεια και όχι ένα τυχαίο αποτέλεσμα»*. Αργότερα δήλωνε: *«Η πιο σημαντική πτυχή της μελέτης αυτής ήταν το ότι παρατηρούσα τους μαθητές μου και το ότι τους άφησα χώρο [...], προσπάθησα να αφουγκραστώ τους μαθητές»*

Δεύτερη σε συχνότητα (22 στους 28 εκπαιδευτικούς) εμφανίστηκε η δύναμη για μάθηση και αφορά κυρίως στην διάθεσή, θετική ή αρνητική, των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία, την αβεβαιότητα και τα ρίσκα που εμπεριέχει η διάθεσή τους να βελτιωθούν. Το στοιχείο αυτό ήταν παρόν στην ατομική συνέντευξη όλων των συμμετεχόντων, και εμφανίζονταν σχεδόν σταθερά συνδυασμένο με τη δύναμη για κριτικές επιλογές, διότι συχνά οι εκπαιδευτικοί είχαν να διαλέξουν ανάμεσα στον καινούργιο και αμφίβολο δρόμο της

αναζήτησης και βελτίωσης και στην παλιά κατάσταση που παρείχε ασφάλεια, αν και όχι λύσεις στα προβλήματά τους. Η διάθεση για μάθηση σηματοδοτούσε με τον ίδιο τρόπο – θετικό ή αρνητικό- και τη στάση απέναντι στην ενδεχόμενη αλλαγή τρόπου ύπαρξης και διδασκαλίας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η Λένα είπε χαρακτηριστικά ότι «πιστεύω ότι υπάρχουν στοιχεία στη διδασκαλία μου που θα άξιζε να τα αλλάξω, χρειάζεται να παλέψω με τον εαυτό μου για να τα αλλάξω», και αργότερα «αυτό που με εξέπληξε και με ζόρισε περισσότερο ήταν ότι αισθάνθηκα έτοιμη και πρόθυμη να αμφισβητήσω τον εαυτό μου και να τον βάλω κάτω από το μικροσκόπιο [...], δεν είναι καθόλου εύκολο να βάζεις τον εαυτό σου σε μία θέση αμφισβήτησης, αλλά σίγουρα αξίζει τον κόπο». Η Όλια επισημαίνει την ανάγκη να συνεχίσει να επιδιώκει την βελτίωση, λέγοντας ότι «αυτή η διαδικασία είναι μόνο η αρχή και αν παραμείνω σε αυτά που ήδη ξέρω και δεν κάνω τίποτε άλλο, όλο αυτό θα σβήσει και θα τα ξεχάσω όλα, και σε έναν χρόνο μπορεί να μη θυμάμαι αυτό το σεμινάριο». Η Σάρα συνειδητοποιεί το μέγεθος και την αντοχή των εσωτερικών της δυνάμεων λέγοντας «προσπαθώ πολύ, μου αρέσει πολύ, και κουράζομαι πολύ, αλλά το ομολογώ, δεν μπορώ να διδάσκω για όλη μου τη ζωή».

Η δύναμη της επανασύνδεσης ήταν τρίτη σε συχνότητα εμφάνισης (17 στους 28 εκπαιδευτικούς) και δηλώνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο ή ως απόρροια του προγράμματος επιμόρφωσης, να επανασυνδεθούν με τους μαθητές και με τους συναδέλφους τους. Η συχνότητα εμφάνισης της διάστασης αυτής στις δηλώσεις κάθε συμμετέχοντα ήταν μικρότερη σε σχέση με τις διαστάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η Άννα δήλωνε ότι «μου άρεσε η ανταλλαγή απόψεων και η από κοινού εργασία [με τους μαθητές]», ενώ η Κική, «χαίρομαι για τις συζητήσεις που είχα με άλλους καθηγητές πιάνου σαν κι εμένα» και «από δω και πέρα θα προσπαθήσω να ενθαρρύνω [τους μαθητές] κι όχι να είμαι η δασκάλα που μόνο θέτει τους κανόνες».

Η Λένα, σε αυτή την επανασύνδεση με τους μαθητές υπό την επιρροή του προγράμματος επιμόρφωσης, δήλωσε «Αυτό που έκανα είναι ότι προσάρμοσα το 'πρέπει' του μαθήματος ή το δικό μου σε αυτό που ήθελαν ή άντεχαν τα παιδιά εκείνη τη στιγμή. [...] Όπως είπα και πριν, το καθοριστικό δεν ήταν το αντικείμενο αλλά η διάθεση των παιδιών και το πόσο εγώ ήμουν από την πλευρά μου σε διάθεση να πιάσω αυτή τους τη διάθεση και να την κάνω να 'ακουμπήσει' με μια από τις δραστηριότητες των μαθητών ώστε να περνάμε καλά όλοι». Η Σάρα στην προσπάθεια της επανασύνδεσης με τους μαθητές της παρατήρησε: «Είδα μία αλλαγή στην τάξη μου, στην πολύ σύντομη ευκαιρία που είχα να αλλάξω το πλάνο του μαθήματός μου για να μπορέσω να δω την αλλαγή τους, ..., και έτσι είδα μία αλλαγή στην τάξη μου και ήταν πολύ ωραίο και με έκανε να νιώσω καλύτερα». Η σημασία της ευκαιρίας για σύνδεση με τους συναδέλφους φαίνεται στα λόγια μίας καθηγήτριας «γενικότερα, αισθάνθηκα ότι ήμουν μέλος μίας ομάδας, μίας ολόκληρης ομάδας με όλους τους συμμετέχοντες αυτού του σεμιναρίου...μαζί με τους άλλους συναδέλφους, αλλά και με τους συντονιστές του σεμιναρίου, και αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν το θερμό χαμόγελο που 'ζέστaine' την ατμόσφαιρα».

Τελευταία σε συχνότητα εμφάνισης ήταν η δύναμη της καθοδήγησης, που δηλώνει την διάθεση των εκπαιδευτικών να φροντίσουν τους μαθητές τους πέρα από το πλαίσιο της διδασκαλίας. Η διάσταση αυτή εμφανίζεται στις δηλώσεις της μειοψηφίας των συμμετεχόντων (7 στους 28 συμμετέχοντες), και σε μικρό ποσοστό μέσα στη συνέντευξή τους. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της Σάρας ότι «αυτό που κατάλαβα είναι ότι όσο περισσότερο νοιαζόμαστε για τους μαθητές μας, τόσο περισσότερο ανοίγονται και μπορούν να βιώσουν εμπειρίες ροής. Το λέω αυτό, σκεπτόμενη την Ελένη και τον Στάθη, που είναι πολύ κλειστοί στην τάξη τους, αλλά στη δική μου τάξη συμπεριφέρθηκαν διαφορετικά». Η ανάγκη της να φροντίσει τους μαθητές της μετουσιώνεται σε ελπίδα ότι κάποια στιγμή θα καταφέρουν να μην τη χρειάζονται. Περιγράφοντας τη ζωγραφιά που είχε φτιάξει στην αρχή του προγράμματος επιμόρφωσης όπου το ποτάμι συμβολίζει την ίδια, δηλώνει «Ένας μεγάλος μπλε ποταμός, στη μέση του δάσους που

δίνει ζωή σε παραπόταμους, προσφέρει δροσιά και ζωή στα μικρά δέντρα και η ύπαρξή του αποκτά νόημα μέσα από αυτά. Θα επιθυμούσα η εικόνα αυτή σε κάποια στιγμή στο μέλλον, να έχει έναν μικρό ποταμό, μεγάλους και πολλούς παραποτάμους και πολλά μεγάλα δέντρα».

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης που βασίστηκε στη μεθοδολογική έρευνα δράσης των συμμετεχόντων με στόχο την δημιουργία μίας ατμόσφαιρας στην τάξη που θα ευνοούσε τη βίωση εμπειριών ροής από τους μαθητές ως τρόπου επίλυσης των προβλημάτων, ήταν επίσης αποτελεσματικό στο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της μουσικής να συνειδητοποιήσουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις δυνάμεις και τις αδυναμίες, τα πιστεύω και τις προσδοκίες τους. Η συνειδητοποίηση αυτή οδήγησε σε πολλές περιπτώσεις στην παραδοχή και αποδοχή των συναισθημάτων, των φόβων και των επιφυλάξεών τους, ένα σημαντικό βήμα προς την αυτογνωσία και την κινητοποίηση για βελτίωση. Υπήρξαν βεβαίως και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είδαν τα προβλήματα ως αδιέξοδα και όχι ως πρόκληση για βελτίωση, εκπαιδευτικοί που η δύναμη της μάθησης και της κριτικής επιλογής ήταν εξαιρετικά μικρή, ωστόσο αυτοί ήταν μια μικρή μειοψηφία (4 από τους 28 συμμετέχοντες). Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης όχι μόνο οδηγήθηκαν στο να εκδηλώσουν στοιχεία του εσωτερικού τους πεδίου, αλλά και στο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξή τους και τη δυναμική τους για εσωτερική ισχυροποίηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης δίνουν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και αξιοποίηση της συμμετοχικής έρευνας δράσης και του μοντέλου της εμπειρίας ροής στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μουσικής. Η παρατήρηση, η δράση και ο αναστοχασμός τόσο σε σχέση με τον εαυτό όσο και σε σχέση με τους μαθητές και το διδακτικό περιβάλλον που υπαγορεύει η συμμετοχική έρευνας δράσης, η συνεργατική δουλειά με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, και το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής που χαρακτήριζε το πρόγραμμα, είναι πιθανότατα βασικοί συντελεστές του πλαισίου που επηρέασαν τη δυνατότητα ανάδυσης του εσωτερικού πεδίου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η ανάγκη για εκπόνηση περαιτέρω μελετών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδυση των εσωτερικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια ενός προγράμματος επιμόρφωσης, είναι δεδομένη. Η επίδραση της ανάδυσης αυτής στο εκπαιδευτικό έργο, την ατμόσφαιρα και τις σχέσεις μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης και γενικότερα στο σχολείο, είναι επίσης εξαιρετικής ερευνητικής και πρακτικής σημασίας. Η ελληνική μουσικοπαιδαγωγική βιβλιογραφία στερείται μελετών που διερευνούν το πεδίο της εκπαίδευσης και τον δάσκαλο της μουσικής μέσα στο πλέγμα των σχέσεων και των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται, σε συνάρτηση όχι μόνο με τα διάφορα εξωτερικά πεδία στα οποία συμμετέχει ο δάσκαλος της μουσικής αλλά και σε συνάρτηση με το εσωτερικό πεδίο (εσωτερική δύναμη) που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο καθορίζει τάσεις και συμπεριφορές..

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να συμβάλει στον προβληματισμό και τη σταδιακή δημιουργία μίας πρώτης βάσης για την εκπόνηση μελετών σχετικά με την αποκάλυψη της εσωτερικής δύναμης των εκπαιδευτικών της μουσικής. Οποιαδήποτε προσδοκία για βελτίωση, αλλαγή και άνοδο της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ξεκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την κινητοποίηση των εσωτερικών του δυνάμεων και της προσωπικής του βούλησης. Προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που θα αφογκράζονται τα συναισθήματα, τους φόβους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν πιθανότητες να

επηρεάσουν βαθύτερα, να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ενεργό στην μάθηση και αυτοβελτίωση, και να παράγουν σταδιακά ένα ολοένα και πιο ισχυρό –εκ των έσω- μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L., L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cheng, D. P. & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 339-352.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1994). Personal experience methods. Στο N. Denzin, Y. Lincoln (επιμ.), *The handbook of qualitative research*, 413-427. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic Books.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Custodero, L.A. & Stamou, L. (2006, August). *Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation*. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition - 6th ESCOM Conference, Bologna, Italy, August 22 - 26, 1666-1673.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Harfitt, G. J. & Tavares, N. J. (2004). Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 353-366.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: MacMillan College Publishing.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

- Hayhoe, R. (2004). Ten lives in mine: Creating portraits of influential Chinese educators. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 324-338.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how. *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Huberman, M., & Guskey, T. (1995). The diversities of professional development. Στο T. Guskey & M. Huberman (επιμ.), *Professional development in education: New paradigms and practice* (269-272). New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1992). Helping teachers develop. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (επιμ.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Kahn, W. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.
- Kokila R., Katyal, K. R., & Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 367-382.
- Kwo, O.W., & Intrator, S. M. (2004). Uncovering the inner power of teachers' lives: Towards a learning profession. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 281-291.
- Kwo, O. (2004). Understanding the awakening spirit of a professional teaching force. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 292-306.
- Matthews, E. (2002). *Improvisation as a core teaching strategy in adult beginning vocalists* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Ed.D.). Teachers College, Columbia University, New York.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- St. John, P. (2004). *A community of learners: An investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Teachers College, New York City.
- Torbert, W. R. (1991). *The power of balance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Z. (2004). Being, understanding and naming: Teachers' life and work in harmony. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 307-323.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπέσσας, Δ., & Κοκκίδου, Μ. (2004). Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969-2004). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, 67-83.
- Στάμου, Α. & Custodero, L. (2009). *Αναζητώντας ένα 'άλλο' μάθημα μουσικής: Η μελέτη της εμπειρίας ροής*. Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, 20-22 Απριλίου 2007.
- Στάμου, Α. (2008). Εκπαιδευτικός της μουσικής ο μεγάλος άγνωστος: το οξύμωρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της σχολικής ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*, Πρακτικά Συμποσίου (98-108). Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.
- Σταύρου, Ι. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 31-50.

3^η Στρογγυλή Τράπεζα Μουσικοί και υγεία

Συντονιστής/Εισηγητής: Δημήτρης Διονυσίου

*Ομιλητές: Αθανασία Πρίντζα, Πασχάλης Στειρόπουλος, Ευαγγελία Νένα, Δημήτρης
Διονυσίου & Ευτέρπη Δεμίρη, Νικόλαος Τσακωνιάτης*

Περίληψη

Στην παρούσα στρογγυλή τράπεζα θα συζητηθούν τα συνηθέστερα ιατρικά προβλήματα που συναντούνται στους μουσικούς. Θα αναφερθούν οι αιτίες που τα δημιουργούν, οι σύγχρονες κλινικοεργαστηριακές εξετάσεις, οι θεραπευτικές προσεγγίσεις, αλλά κυρίως τα μέτρα πρόληψης. Επίσης θα γίνει λόγος για το σημαντικό ρόλο της μουσικής στο ιατρικό περιβάλλον.

Πρόληψη και αντιμετώπιση των διαταραχών της φωνής σε επαγγελματίες τραγουδιστές. Εξατομικευμένες διαγνωστικές προσεγγίσεις και θεραπευτικές παρεμβάσεις

Αθανασία Πρίντζα

Περίληψη

Η φωνή είναι συνυφασμένη με την προσωπικότητά μας και κύριο εργαλείο της επικοινωνίας μας με τους άλλους. Οι επαγγελματίες χρήστες φωνής έχουν ξεχωριστές φωνητικές ικανότητες αλλά και ιδιαίτερες φωνητικές ανάγκες. Η ενημέρωση των τραγουδιστών περιλαμβάνει τις αρχές φωνητικής υγιεινής, εκπαίδευση στην ασφαλή και αποτελεσματική χρήση της φωνής, υιοθέτηση σωστής στάσης του σώματος, διαφραγματική αναπνοή, τεχνικές προβολής της φωνής, διατήρηση καλής φυσικής κατάστασης, τεχνικές χαλάρωσης. Οι αρχές φωνητικής υγιεινής περιλαμβάνουν οδηγίες για την πρόσληψη νερού, την ατμοσφαιρική υγρασία, την ομιλία σε θορυβώδεις χώρους, την αποφυγή κατάκλισης μετά το φαγητό, το φωνητικό ζέσταμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του τραγουδιστή, την κατανάλωση καφέ, αλκοόλ, το κάπνισμα και τις επιπτώσεις φαρμάκων ευρείας χρήσης στη φωνή. Ο τραγουδιστής είναι ο αθλητής της φωνής. Η αντιμετώπιση των φωνητικών διαταραχών είναι εξατομικευμένη. Το αναλυτικό ιστορικό περιλαμβάνει: Περιγραφή της φωνητικής δυσκολίας, των φωνητικών αναγκών και συνηθειών. Ακριβείς συνθήκες εργασίας. Το ιατρικό ιστορικό. Οι σπουδές τραγουδιού. Η χρήση της φωνής εκτός της επαγγελματικής ζωής. Ποιος είναι ο στόχος. Οι δυσκολίες στην αντιμετώπιση των φωνητικών διαταραχών των τραγουδιστών συχνά σχετίζονται με απουσία ειδικών γνώσεων των ιατρών με αποτέλεσμα να θεωρούνται τα ενοχλήματα φανταστικά. Οι επαγγελματίες φωνής δεν είναι υποχόνδριοι: έχουν ανεπτυγμένο αισθητήριο και περιγράφουν ελάχιστες αποκλίσεις από το φυσιολογικό. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πλήρης ενημέρωση των τραγουδιστών για τις συνέπειες που ενδέχεται να έχουν στη φωνή τους ενδοτράχεια διασωλήνωση και χειρουργικές επεμβάσεις, όπως αμυγδαλεκτομή, χειρουργεία στον τράχηλο, στο θώρακα και την κοιλιά.

Συνήθη αναπνευστικά και καρδιαγγειακά προβλήματα σε μουσικούς

Πασχάλης Στειρόπουλος

Περίληψη

Αναπνευστικά προβλήματα: Από τα χρόνια της Αναγέννησης ο Bernadino Ramazzini, ο θεμελιωτής της Ιατρικής της Εργασίας, στο έργο του *Οι ασθένειες των εργατών* περιγράφει την παρουσία στους φλαουτίστες διαταραχών όπως συχνά κρυολογήματα, σιελόρροια και αιφνίδιες αιμοπτύσεις. Η χρήση πνευστών μουσικών οργάνων έχει συνδεθεί με ελαττωμένους πνευμονικούς όγκους όπως αποκαλύπτει ο έλεγχος της αναπνευστικής λειτουργίας, πιθανώς λόγω της ανάπτυξης βαροτραυμάτων κατά τη χρήση των οργάνων. Από την άλλη, υπάρχουν μελέτες που συνδέουν τη χρήση πνευστών με βελτίωση των συμπτωμάτων ασθματικών εφήβων μουσικών. Οι μουσικοί που εργάζονται σε νυχτερινά κέντρα στα οποία επιτρέπεται το κάπνισμα είναι εκτεθειμένοι στο παθητικό κάπνισμα και κατά συνέπεια στο μεγάλο αριθμό αναπνευστικών παθήσεων που συνδέονται με αυτό.

Καρδιαγγειακά προβλήματα: Το συχνότερο πρόβλημα αποτελεί η φλεβοκομβική ταχυκαρδία, η οποία συνδέεται με το άγχος της απόδοσης. Επίσης έχει αναφερθεί η παρουσία μιας άλλης παθολογικής κατάστασης που λέγεται 'περιπλανώμενος βηματοδότης' κατά τη διάρκεια ρεσιτάλ. Ακόμη, σε μουσικούς πνευστών οργάνων έχουν αναφερθεί περιστατικά διαχωρισμού της καρωτίδας, προφανώς λόγω της αυξημένης ενδοθωρακικής πίεσης. Ο χειρισμός Valsava κατά τη χρήση πνευστών μουσικών οργάνων μπορεί να προκαλέσει επίσης αλλαγές στην αρτηριακή πίεση και στον καρδιακό ρυθμό αλλά και παροδικά ισχαιμικά επεισόδια λόγω διάνοιξης του ωοειδούς τρήματος και της διέλευσης μικροεμβόλων από τις δεξιές στις αριστερές καρδιακές κοιλότητες και τελικά στις μέσες εγκεφαλικές αρτηρίες. Τέλος, η κυκλική αναπνοή που εφαρμόζεται από τους μουσικούς πνευστών οργάνων ώστε να διατηρήσουν σταθερό τον τόνο μίας νότας και συνίσταται στην εισπνοή από τη μύτη και την εκπνοή από το στόμα του αέρα που διατηρείται στα μάγουλα μπορεί να επηρεάσει τον τόνο του αυτόνομου νευρικού συστήματος επηρεάζοντας την καρδιακή λειτουργία.

Συχνά δερματολογικά προβλήματα στους μουσικούς

Ευαγγελία Νένα

Περίληψη

Η πολύωρη επαφή με τα διάφορα μουσικά όργανα μπορεί να οδηγήσει σε δερματίτιδα εξ επαφής. Στους ενοχοποιητικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το νικέλιο από το οποίο κατασκευάζονται οι τρομπέτες, το χρώμιο και ο μπρούντζος στις χορδές των εγχόρδων μουσικών οργάνων καθώς και στις κεφαλές, στα μπρούτζινα επιστόμια και στον αυλό πνευστών μουσικών οργάνων όπως το σαξόφωνο και το όμποε. Επιπλέον, στη δημιουργία της δερματίτιδας στους μουσικούς έγχορδων ενοχοποιούνται διάφορα σπάνια είδη ξύλου και τα βερνίκια. Είναι συχνή η παρουσία ενός χαρακτηριστικού καφέ σημείου στην αριστερή πλευρά του τραχήλου αυτών που παίζουν βιολί ή βιόλα, γνωστό και ως **'σημείο του βιολιστή'** που προκαλείται από το συνδυασμό τοπικής πίεσης και υγρασίας. Η υπέρχρωση και η λειχηνοποίηση προκαλεί προοδευτικά φλύκταινες και μπορεί να οδηγήσει σε μόνιμες ουλές. Το σημείο με το όνομα **'πηγούνι του φλαουτίστα'** προκύπτει από τον συνδυασμό τριβής και εκροής σιέλου. Οι δύο αυτές χαρακτηριστικές καταστάσεις μπορούν να προληφθούν με την ανάπτυξη γενειάδας στους άνδρες οπότε και ανακουφίζονται τα συμπτώματα, δε μπορεί όμως να προταθεί κάτι αντίστοιχο στις γυναίκες. Ευαισθησία, ερύθημα και οίδημα αναπτύσσονται επίσης σε φυσικές προεξοχές του σώματος, λόγω πίεσης και ερεθισμού. Η **'θηλή του κιθαρίστα'**, το **'στέρνο του τσελίστα'**, το **'γόνατο του τσελίστα'**, ακόμα και το **'όσχεο του τσελίστα'** έχουν κατά καιρούς περιγραφεί, ωστόσο ειδικά για το τελευταίο απαιτείται η υιοθέτηση μίας μάλλον περίεργης στάσης κατά το παίξιμο του εν λόγω μουσικού οργάνου. Οι κιθαρίστες και οι αρπίστες αναπτύσσουν συχνά τύλους, υπονύχια αιματώματα και παρωνυχίες. Τα **επάρματα του Garrod** τέλος, είναι παχύνσεις στο παλαμιαίο τμήμα των μεσοφαλαγγικών συνδέσμων σε μουσικούς εγχόρδων που μιμούνται τους όζους του Heberden ή του Bouchard.

Το χέρι του μουσικού

Δημήτρης Διονυσίου & Ευτέρπη Δεμίρη

Περίληψη

Πολλά από τα νοσήματα που διαταράσσουν και επηρεάζουν την υγεία διαφόρων επαγγελματιών, επιδρούν και στους μουσικούς ανεξαρτήτως ηλικίας ή επιδεξιότητας. Τα ιατρικά προβλήματα μπορεί να είναι είτε τυχαία ασυμπτωματικά γεγονότα, είτε σοβαροί τραυματισμοί που μπορεί να καταστήσουν ανάπηρο τον πάσχοντα. Τα συχνότερα νοσήματα έχουν να κάνουν με την υπερβολική χρήση του μυοσκελετικού συστήματος, τις περιφερικές νευροπάθειες, τις δερματολογικές διαταραχές, τις εστιακές δυστονίες και τα ωτορινολαρυγγολογικά και αναπνευστικά προβλήματα. Όλες αυτές οι καταστάσεις μπορεί να οδηγήσουν τον επαγγελματία μουσικό σε μείωση της δυνατότητας εξάσκησης ή εκτέλεσης σε μία παράσταση. Ο κάματος που προέρχεται από την υπερβολική χρήση των μυών εξαιτίας της επανάληψης παρόμοιων κινήσεων συναντάται στους μουσικούς αρκετά συχνά. Η αποχή από την εξάσκηση για ένα ικανό χρονικό διάστημα θα μπορούσε να βελτιώσει προσωρινά το πρόβλημα. Δυστυχώς όμως, μόλις ο μουσικός αισθανθεί μια μικρή βελτίωση, επανέρχεται στις μουσικές του δραστηριότητες και το πρόβλημα επανέρχεται. Δεν είναι σπάνιος ο συνδυασμός του κάματος με μυαλγίες που προέρχονται από κακή στάση και που τελικά οδηγούν σε περιφερικές νευροπάθειες. Οι περιφερικές νευροπάθειες συμβαίνουν κυρίως εξαιτίας πίεσης των νεύρων. Η συχνότερη περιφερική νευροπάθεια είναι το σύνδρομο καρπιαίου σωλήνα και στη συνέχεια ακολουθεί η πίεση του ωλένιου νεύρου στον αγκώνα. Ανακούφιση από τα συμπτώματα επέρχεται γρήγορα μετά τη χειρουργική αποσυμπίεση του νεύρου μέσα στο σωλήνα. Οι χειρουργικές επεμβάσεις συνοδεύονται από φυσιοθεραπεία και αποχή από τη χρήση των μουσικών οργάνων. Τα τραύματα στο χέρι αποτελούν άλλη μια οντότητα που μπορεί να οδηγήσει σε κάποια αναπηρία στους μουσικούς. Σοβαρότεροι τραυματισμοί στο χέρι αποτελούν οι ακρωτηριασμοί. Παρά την απουσία όμως κάποιου δακτύλου, υπάρχουν πολλοί οργανοπαίχτες που παίζουν μουσική χωρίς να γίνεται αντιληπτή αυτή η έλλειψη. Άλλες ιατρικές παθήσεις στα χέρια είναι οι ρευματοπάθειες, οι όγκοι και οι διαταραχές στο δέρμα. Οι αρθρίτιδες προκαλούν δυσκολία στην κίνηση των αρθρώσεων του χεριού με αποτέλεσμα να γίνονται τεχνικά λάθη κατά το παίξιμο του οργάνου, μείωση της ταχύτητας και «χάσιμο» κάποιας νότας. Οι όγκοι του χεριού δρουν χωροκατακτητικά, συχνά μπορεί να πιέζουν νεύρα ή καθιστούν το χέρι μη λειτουργικό. Τέλος οι δερματοπάθειες μπορεί να προκαλούνται από την επαφή του δέρματος με τα ξύλινα ή τα χάλκινα μουσικά όργανα ή έχουν τη μορφή αλλεργίας. Στην παρούσα μελέτη γίνεται εκτενής αναφορά των παθήσεων των χεριών και περιγράφονται μέθοδοι αντιμετώπισης και μέτρα πρόληψης ή και μείωσης της συχνότητας εμφάνισης των νοσημάτων.

Η μουσική στο χειρουργικό περιβάλλον

Νικόλαος Τσακωνιάτης

Περίληψη

Η επαφή με το ιατρικό περιβάλλον δημιουργεί εξ' ορισμού άγχος. Είτε πρόκειται για μια απλή επίσκεψη στο Νοσοκομείο είτε τον προγραμματισμό ενός σημαντικού χειρουργείου, κάθε φυσιολογικός άνθρωπος αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον βιώνουν μια κατάσταση έντονου stress. Μια ομάδα Πλαστικής Χειρουργικής από την Αθήνα έχει οργανώσει την λειτουργία της μέσα σε περιβάλλον μουσικής. Μουσική για τον ασθενή, για το νοσηλευτικό προσωπικό, για τους χειρουργούς. Η μουσική σαν γενικότερη θεραπευτική μέθοδος είναι παμπάλαια και ιδιαίτερα μελετημένη. Στην δική μας περίπτωση προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες, την ώρα της ημέρας, την προσωπικότητα και τις προτιμήσεις του ασθενούς και φυσικά της χειρουργικής ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτής της τακτικής είναι εντυπωσιακά τόσο από πλευράς του βιώματος των ασθενών όσο και της ξεκούραστης και αποδοτικής λειτουργίας της χειρουργικής ομάδας. Η μουσική αναμφισβήτητα καλλιεργεί, εξευγενίζει, διαπλάσσει χαρακτήρες. Στην περίπτωση της Πλαστικής Χειρουργικής λειτουργεί κατευναστικά η και ακόμη ψυχοπροφυλακτικά για τον ασθενή αντικαθιστώντας την υπερβολική χρήση φαρμάκων. Η αναστροφή του αρνητικού κλίματος που δημιουργεί η επαφή με το ιατρικό περιβάλλον καθιστά την χειρουργική εμπειρία ευχάριστη. Όσο για την χειρουργική ομάδα η ηρεμία και η καλή διάθεση δίνουν εμφανώς καλύτερα αποτελέσματα.

Αναρτημένες ανακοινώσεις

Ικανότητα παρατήρησης μαθημάτων μουσικής από εκπαιδευόμενους μουσικούς εκπαιδευτικούς

Πολύβιος Ανδρούτσος, Jere T. Humphreys

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την ικανότητα παρατήρησης μαθημάτων μουσικής από υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς της μουσικής ($N = 62$). Δύο ομάδες φοιτητών, μία στην αρχή και μία προς το τέλος των δύο ετών παρακολούθησης μαθημάτων Μουσικής Παιδαγωγικής, τα οποία συμπεριελάμβαναν και σχετική εκπαίδευση, τόσο στο πανεπιστήμιο όσο και σε σχολεία, στην παρακολούθηση και παρατήρηση (τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές αντίστοιχα), παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής σε τμήματα γενικών σχολείων, ένα πρωτοβάθμιας (Δ' δημοτικού) και ένα δευτεροβάθμιας (Β' γυμνασίου), το καθένα διδαγμένο από τον αντίστοιχο δικό του καθηγητή μουσικής. Τα υποκείμενα έγραψαν σχόλια, τα οποία ταξινομήθηκαν από κριτές σε υποκατηγορίες μέσα στις γενικές κατηγορίες *Μάθημα*, *Δάσκαλος* και *Μαθητές*. Τα αποτελέσματα, σε μεγάλο βαθμό, επαλήθευσαν σχετικές έρευνες στις ΗΠΑ, όπου τα περισσότερο έμπειρα υποκείμενα προβαίνουν σε στατιστικά σημαντικά περισσότερα σχόλια. Και οι δύο ομάδες εστίασαν περισσότερο στους εκπαιδευτικούς παρά στο μάθημα ή στους μαθητές. Επίσης υπήρχαν διαφορές μεταξύ υποκατηγοριών και σημαντικές αλληλεπιδράσεις σχετικά με το επίπεδο εμπειρίας και το φύλο των υποκειμένων.

Λέξεις-κλειδιά

εκπαιδευόμενοι μουσικοί εκπαιδευτικοί, παρακολουθήσεις μαθημάτων μουσικής, παρατήρηση, έρευνα, εκπαίδευση μουσικών εκπαιδευτικών, μαθήματα Μουσικής Παιδαγωγικής, ανατροφοδότηση

Η απαίτηση για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς μουσικής να παρακολουθούν-παρατηρούν εκπαιδευτικούς μουσικής εν δράσει στα σχολεία είναι ευρέως διαδεδομένη σε πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών. Σύμφωνα με την Εθνική Ένωση των Σχολών Μουσικής (National Association of Schools of Music-NASM) στις ΗΠΑ, «πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους φοιτητές για ποικίλους τύπους παρατήρησης και διδασκαλίας» (NASM, 2007:93). Επίσης «τα πανεπιστημιακά ιδρύματα πρέπει να ενισχύουν εμπειρίες παρατήρησης και διδασκαλίας, ακόμα και πριν την επίσημη εισαγωγή των υποψηφίων σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Ιδανικά, τέτοιου είδους ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε πραγματικές σχολικές συνθήκες» (NASM, 2007:97). Σύμφωνα με τον Goodman «Μία προσδοκία της εμπειρίας της παρατήρησης είναι ότι ο φοιτητής που προετοιμάζεται να γίνει εκπαιδευτικός θα αποκτήσει μια καλύτερη κατανόηση των ποικίλων πτυχών της διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένων της διαχείρισης της τάξης, της εδραίωσης και παγίωσης συνηθειών κατά τη διδασκαλία και της εισαγωγής νέου υλικού» (2006:37).

Σε μια από τις πρώτες μελέτες σχετικά με τις επιδράσεις των διδακτικών εμπειριών σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ο Brand (1982) διαπίστωσε πως η εμπειρία της πρακτικής διδασκαλίας των φοιτητών δεν είχε σημαντικές επιδράσεις ούτε στα πιστεύω τους ούτε σε δεξιότητες σχετικές με τη διαχείριση της τάξης. Παρόλα αυτά, οι ειδικοί πιστεύουν πως η επαρκής εκπαίδευση τέτοιου είδους μπορεί να προετοιμάσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχετικά με

τη διαχείριση της τάξης και άλλες πτυχές της διδασκαλίας (λ.χ., Gordon, 2001). Σε μια από τις πρώτες μελέτες σχετικά με τις επιδράσεις των εμπειριών παρατήρησης σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς μουσικής, ο Brand (1977) αναφέρει ότι τα εκπαιδευόμενα - με βιντεοκασέτες που παρουσίαζαν στιγμιότυπα από συμβάντα τάξεων - υποκείμενα, επέδειξαν σημαντικά καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης από τα υποκείμενα ελέγχου. Σε αντίθεση, ο Saker (1982/1983) ανέφερε πως δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές σε δεξιότητες διαχείρισης της τάξης μεταξύ υποκειμένων που είχαν εκπαιδευθεί με βιντεοσκοπημένα μαθήματα και αυτών που δεν είχαν εκπαιδευθεί καθόλου. Ωστόσο, τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας επέδειξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν επιτυχώς προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με αυτά της ομάδας ελέγχου.

Άλλοι ερευνητές έχουν επίσης διαπιστώσει ότι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν εκτεθεί σε βιντεοσκοπημένο υλικό και άλλους τύπους εκπαίδευσης στην παρατήρηση, ανέπτυξαν σε σχέση με άλλους φοιτητές - μεταξύ άλλων - σημαντικά καλύτερες δεξιότητες παρατήρησης (Dorman, 1978· Duke, 1987· Duke & Prickett, 1987· Erbes, 1972/1973· Gonzo & Forsythe, 1976· Hedrick, 1976/1977· Reynolds, 1974· Ten Eyck, 1985). Περαιτέρω ο Kinder (1987/1988) αναφέρει πως πάνω από το 90% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας ($N = 400$) θεώρησε πως η παρατήρηση ενός εν δράσει μουσικού εκπαιδευτικού ήταν πολύ σημαντικό μέρος της εκπαίδευσής τους.

Παρά τα γενικά θετικά αποτελέσματα που έχουν αναφερθεί από ερευνητές σχετικά με την εκπαίδευση στην παρατήρηση, οι Duke και Prickett (1987) συμπέραναν από την βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, πως οι παρατηρητές τείνουν να μην εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτό που *θα έπρεπε να βλέπουν*. Αντίθετα, τείνουν, μεταξύ άλλων, να επηρεάζονται από τη φύση των συνθηκών της παρατήρησης. Για παράδειγμα οι Duke και Prickett αναφέρουν πως φοιτητές που παρατηρούσαν διδασκαλία, εστίαζαν τις παρατηρήσεις τους στην συμπεριφορά του δασκάλου και ίσως αυτό τους οδήγησε να προσλάβουν το κλίμα της τάξης ως λιγότερο θετικό από το πώς ήταν στην πραγματικότητα. Οι ερευνητές επίσης συμπέραναν πως αν και «οι πολλές ώρες που αφιερώνονται στην παρατήρηση στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί να είναι πολύ ευεργετικές...», διαφαίνεται επιτακτική η ανάγκη του να χρησιμοποιείται χρόνος για προσεκτική και δομημένη παρατήρηση, ώστε οι παρατηρητές να 'βλέπουν' αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει» (1987:37).

Αποτελέσματα μελετών από άλλα πεδία έχουν δείξει πως σε σύγκριση με τους αρχάριους δασκάλους, οι έμπειροι δάσκαλοι τείνουν να εστιάζουν στην μάθηση των μαθητών και στην επίδοση κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων (Carter, Sabers, Cushing, & Berliner, 1988· Graham, French, & Woods, 1993· Needels, 1991). Στη μουσική, οι Berg, Woody, και Bauer (2002) αναφέρουν πως το 64% των παρατηρήσεων υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε βιντεοσκοπημένα μαθήματα τάξεων μουσικής ήταν εστιασμένες στους δασκάλους και μόνο το 25% στους μαθητές, 6% στο περιβάλλον της τάξης και 5% στο αντικείμενο διδασκαλίας. Οι Madsen και Cassidy (2005) αναφέρουν πως τόσο οι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί μουσικής όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μουσικής, αφού παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής, προέβησαν σε περισσότερα σχόλια για τους δασκάλους μουσικής παρά για τους μαθητές, αποτελέσματα που υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες (Duke & Prickett, 1987· Henninger, 2002· Standley & Greenfield, 1987· Yarbrough & Henley, 1999).

Αρκετοί ερευνητές έχουν αναφερθεί στις επιδράσεις πολυποίκιλων παραγόντων και καταστάσεων κατά την παρατήρηση από εκπαιδευτικούς μουσικής (Hancock, 2003· Madsen, 2003·

Yarbrough & Madsen, 1998). Ο Goodman (2006) αναφέρει πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έκαναν σημαντικά περισσότερα σχόλια στην παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων σε σχέση με τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τα διπλάσια σχόλια για το ίδιο το μάθημα από τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβανομένων των υποκατηγοριών του περιεχομένου του μαθήματος, του επίκεντρου του μαθήματος και του περιεχομένου του προηγούμενου μαθήματος. Σε αντίθεση, οι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί κατέγραψαν διπλάσια σχόλια για την καταλληλότητα του μαθήματος σε σχέση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τα σχόλια που απευθύνονται προς τον δάσκαλο στις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες ο Goodman (2006) αναφέρει πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έγραψαν περισσότερα από τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες, τη ροή του μαθήματος από το δάσκαλο, την ανατροφοδότηση του δασκάλου και την ανάμειξη του δασκάλου. Οι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί προσέφεραν περισσότερα σχόλια για το βαθμό ενθουσιασμού του δασκάλου. Οι δύο ομάδες συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα έκαναν περίπου τον ίδιο αριθμό σχολίων σχετικά με τις προσδοκίες του δασκάλου για την τάξη. Ο Goodman επίσης ανέφερε πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έκαναν τα διπλάσια σχόλια από τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των δύο υποκατηγοριών: της συμμετοχής των μαθητών και της ανταπόκρισης των μαθητών.

Οι πτυχές της διδασκαλίας των βιντεοσκοπημένων στιγμιotypών που περιγράφηκαν πιο συχνά από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς μουσικής στην έρευνα του Goodman (2006) ήταν η ανάμειξη του δασκάλου, οι ανταποκρίσεις των μαθητών και το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν πιο συχνά στον σχολιασμό τους με τις ανταποκρίσεις των μαθητών, με την ανάμειξη του δασκάλου και τις προσωπικές εμπειρίες. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έγραψαν περίπου τρεις φορές περισσότερα σχόλια από τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς για την ανατροφοδότηση του δασκάλου και το περιεχόμενο του μαθήματος, κάτι που παραπέμπει στο ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πρόσεζαν πως ο δάσκαλος παρουσίασε τις πληροφορίες, τι διδάχθηκε και τους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος αλληλεπιδράσε με τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, οι υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικοί, μνημόνευσαν την καταλληλότητα του μαθήματος περίπου δύο φορές πιο συχνά από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο ομάδες παρατηρητών πάντως έγραψαν πολύ περισσότερα σχόλια για τους δασκάλους παρά για το μάθημα ή τους μαθητές, αν και η ανταπόκριση των μαθητών ήταν η πρώτη περισσότερο αναφερόμενη υποκατηγορία για τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς και η δεύτερη περισσότερο αναφερόμενη υποκατηγορία για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Σε γενικές γραμμές στα ελληνικά πανεπιστήμια, απαιτείται από τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς μουσικής για σχολεία γενικής παιδείας, να παρακολουθούν διδασκαλίες έμπειρων εκπαιδευτικών μουσικής ως μέρος των σπουδών τους. Ωστόσο, ο αριθμός των ωρών, η διάρκεια, το πλαίσιο και η σχετική προετοιμασία τους για τις απαιτούμενες παρακολουθήσεις και παρατηρήσεις ποικίλει αρκετά, ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να περιγράψει και να συγκρίνει τις παρατηρήσεις υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, πριν και μετά την εκπαίδευσή τους για παρατηρήσεις.

Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα ελληνικό πανεπιστημιακό τμήμα μουσικής. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος αυτού, οι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα μουσικής σε τάξεις γενικών σχολείων στο πλαίσιο των μαθημάτων Μουσικής Παιδαγωγικής, τα οποία διδάσκονται στα δύο τελευταία χρόνια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Παρατηρούν μαθήματα μουσικής σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στη διάρκεια του πρώτου από τα τέσσερα παραπάνω εξαμηνιαία μαθήματα, σε σχολεία πρωτοβάθμιας κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμηνιαίου μαθήματος και σε σχολεία δευτεροβάθμιας κατά τη διάρκεια του τρίτου. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου μαθήματος, το οποίο αποτελεί μια εισαγωγή στην πρακτική διδακτική, οι φοιτητές παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο τμήμα (πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας) για δύο εβδομάδες και στη συνέχεια το διδάσκουν για πέντε εβδομάδες.

Στην αρχή του πρώτου εξαμηνιαίου μαθήματος Μουσικής Παιδαγωγικής, στην αρχή του τρίτου έτους σπουδών τους και πριν αρχίσουν τις παρακολουθήσεις στα σχολεία, παρέχονται στους φοιτητές πληροφορίες και οδηγίες για τις παρατηρήσεις και τις σχετικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται, ενώ λαμβάνει χώρα και σχετική συζήτηση. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώνεται συνήθως σε μια διδακτική ώρα 60 λεπτών και εστιάζει -μεταξύ άλλων- και στην συζήτηση των ακόλουθων θεμάτων που πρέπει οι φοιτητές να έχουν κατά νου και να εστιάζουν την προσοχή τους όταν θα παρακολουθούν-παρατηρούν: (α) τραγούδι, κίνηση, ακρόαση και παίξιμο οργάνων, (β) αυτοσχεδιασμός και σύνθεση, (γ) διδακτικές διαδικασίες και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, συμπεριλαμβανομένης και της συνεργατικής μάθησης, (δ) περιεχόμενο διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις όπως αυτά προτείνονται από το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, (ε) εδραίωση και διατήρηση πειθαρχίας, (στ) διαδικασίες αξιολόγησης, (ζ) γενική οργάνωση του μαθήματος, (η) ρυθμός του μαθήματος, (θ) διδακτικά υλικά και εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται (λ.χ., βιβλία, CDs, CDRoms, βίντεο) και υλικοτεχνικός εξοπλισμός, (κ) η στάση των μαθητών και (λ) διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Επιπροσθέτως, οι φοιτητές υποχρεούνται να κρατούν ημερολόγια-περιγραφές των μαθημάτων που παρακολουθούν στα σχολεία. Στα ημερολόγια αυτά τους δίνεται επίσης η ευκαιρία να εκφράσουν κριτική σε σχέση με αυτά που παρατηρούν και ακόμα ενδεχομένως αν το επιθυμούν και πιστεύουν πως χρειάζεται, μπορούν να προβούν και στη διατύπωση ιδεών και προτάσεων προς βελτίωση της διδασκαλίας. Στην αρχή του δεύτερου, τρίτου και τέταρτου εξαμηνιαίου μαθήματος επαναλαμβάνονται με συντομία οι αρχές και οι στρατηγικές παρακολούθησης-παρατήρησης, πριν ξεκινήσουν οι αντίστοιχες παρακολουθήσεις στα σχολεία.

Μέθοδος

Δύο ομάδες φοιτητών από το παραπάνω πανεπιστημιακό τμήμα παρακολούθησαν δύο σαραντάλεπτα βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής σε γενικά σχολεία: ένα από ένα τμήμα Γ' δημοτικού (πρωτοβάθμια) και ένα από ένα τμήμα Β' γυμνασίου (δευτεροβάθμια), στα οποία δίδασκαν εκπαιδευτικοί μουσικής με 14 και 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί, και οι δύο γυναίκες, συνεργάζονταν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής, φιλοξενώντας φοιτητές για παρακολουθήσεις και διδασκαλίες στις τάξεις τους και βιντεοσκοπήθηκαν ενώ δίδασκαν τα κανονικά τους τμήματα. Η βιντεοκάμερα ήταν έτσι

τοποθετημένη και στις δύο περιπτώσεις, ώστε να βιντεοσκοπείται όλη η τάξη, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η μία ομάδα υποκειμένων, οι “τритоετείς” ($n = 33$; 19 γυναίκες, 14 άνδρες), βρίσκονταν στην αρχή του πρώτου εξαμηνιαίου μαθήματος Μουσικής Παιδαγωγικής κοντά στην αρχή του 3^{ου} έτους σπουδών τους. Δεν είχαν συμμετάσχει σε εκπαίδευση-εξάσκηση παρατηρήσεων ή σε παρατηρήσεις είτε μέσω βιντεοκασέτας είτε σε σχολεία.

Η άλλη ομάδα, οι “τεταρτοετείς” ($n = 29$ · 21 γυναίκες, 8 άνδρες), βρίσκονταν στην αρχή του δευτέρου μισού του 4^{ου} έτους τους στο πανεπιστήμιο, είχαν ολοκληρώσει τα τρία εξαμηνιαία μαθήματα Μουσικής Παιδαγωγικής και βρίσκονταν στην αρχή του τέταρτου μαθήματος, ακριβώς πριν αρχίσουν την πρακτική διδακτική τους στα σχολεία.

Οι τεταρτοετείς είχαν συμπληρώσει όλες τις απαιτούμενες παρακολουθήσεις-παρατηρήσεις στα σχολεία [Μέσος όρος (M) = 11,72 ώρες, Τυπική Απόκλιση (SD) = 2,45]. Και τα 62 υποκείμενα ήταν μέσα στο όριο της συνηθισμένης παραδοσιακά ηλικίας για τритоετείς και τεταρτοετείς φοιτητές πανεπιστημίου δηλαδή 20-22 ετών. Κανένα από τα υποκείμενα δεν είχε διδακτική εμπειρία στα σχολεία.

Κάθε άθικτη ομάδα υποκειμένων παρακολούθησε τις δύο βιντεοκασέτες κατά τη διάρκεια δύο διαφορετικών προβολών την ίδια μέρα: οι τритоετείς φοιτητές στην αρχή του χειμερινού εξαμήνου και οι τεταρτοετείς στην αρχή του εαρινού εξαμήνου. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων παροτρύνθηκαν να κρατούν σημειώσεις. Μετά το τέλος της κάθε προβολής δόθηκε στα υποκείμενα χρόνος 25 λεπτών για να γράψουν αφηγηματικές περιγραφές του κάθε μαθήματος που παρακολούθησαν. Επίσης παροτρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις σημειώσεις που είχαν κρατήσει κατά τη διάρκεια των προβολών και δεν τους δόθηκαν περαιτέρω οδηγίες.

Το σύστημα κωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτό που αναπτύχθηκε από τον Goodman (2006), κατά τη διάρκεια της έρευνάς του, που βασίστηκε σε έρευνες σχετικές με παρατηρήσεις από υπό εκπαίδευση και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Τα σχόλια του κάθε υποκειμένου κατηγοριοποιήθηκαν ως προς το θέμα τους σχετικά με: (α) το *Μάθημα*, (β) τον *Δάσκαλο* και (γ) τους *Μαθητές*. Η κατηγορία *Μάθημα* υποδιαιρέθηκε στις υποκατηγορίες: Περιεχόμενο μαθήματος, Επίκεντρο μαθήματος, Καταλληλότητα μαθήματος και Περιεχόμενο προηγούμενου μαθήματος και η κατηγορία *Δάσκαλος*: Ατμόσφαιρα τάξης, Ενθουσιασμός δασκάλου, Προσωπική Εμπειρία, Ρυθμός μαθήματος, Ανατροφοδότηση δασκάλου, Ανάμειξη δασκάλου και Προσδοκία δασκάλου. Η κατηγορία *Μαθητές* χωρίστηκε σε Συμμετοχή μαθητών και Ανταπόκριση μαθητών (βλ. Πίνακα 1).

Κατηγορία	Θέμα (υποκατηγορίες)		Τριτοετείς		Τεταρτοετείς	
			A/βάθμια	B/βάθμια	A/βάθμια	B/βάθμια
Μάθημα	Καταλληλότητα μαθήματος	#	17	26	5	17
		%	17	18	3	8
	Περιεχόμενο προηγούμενου μαθήματος	#	3	10	27	32
		%	3	7	14	15
	Περιεχόμενο μαθήματος	#	79	90	155	146
		%	78	62	81	67
	Επίκεντρο μαθήματος	#	2	19	4	22
		%	2	13	2	10
Σύνολο			101	145	191	217
Δάσκαλος	Ατμόσφαιρα τάξης	#	44	20	71	46
		%	28	15	28	15
	Ενθουσιασμός δασκάλου	#	4	1	1	2
		%	3	1	0	1
	Προσωπική Εμπειρία	#	0	0	0	0
		%	0	0	0	0
	Ρυθμός μαθήματος	#	1	3	1	11
		%	1	2	0	4
	Ανατροφοδότηση δασκάλου	#	20	1	35	10
		%	13	1	14	3
	Ανάμειξη δασκάλου	#	85	72	144	177
		%	55	55	56	59
	Προσδοκία δασκάλου	#	1	33	6	56
		%	1	25	2	19
Σύνολο			155	130	258	302
Μαθητές	Συμμετοχή μαθητών	#	88	36	183	45
		%	73	60	83	45
	Ανταπόκριση μαθητών	#	33	24	37	54
		%	27	40	17	55
Σύνολο			121	60	220	99
Γενικό Σύνολο			377	355	669	618

Πίνακας 1: Αριθμός παρατηρήσεων σύμφωνα με τύπο μαθήματος και επίπεδο φοιτητών, σε υποκατηγορίες (N=62)

Ο βασικός συγγραφέας της παρούσας έρευνας, και δύο έμπειροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μουσικής, ένας από τη δευτεροβάθμια και ένας από την πρωτοβάθμια, κωδικοποίησαν τις ανταποκρίσεις των υποκειμένων για το βιντεοσκοπημένο μάθημα της Β΄ γυμνασίου και της Γ΄ δημοτικού, αντίστοιχα. Οι ελάχιστες ασυμφωνίες που υπήρχαν ανάμεσα στους παραπάνω δύο

ειδικούς ελεγκτές για κάθε ομάδα ανταποκρίσεων (συνολικά λιγότερο από 1% στο σύνολο όλων των ανταποκρίσεων) συζητήθηκαν ώσπου επιτεύχθηκε 100% συμφωνία.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει δεδομένα σχετικά με τον αριθμό παρατηρήσεων κατά τύπο υποκειμένου και κατηγορία παρατήρησης. Μια 2 x 2 πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (ακαδημαϊκό επίπεδο και φύλο των παρατηρητών) και δύο εξαρτημένες μεταβλητές (παρατηρήσεις στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια) αποκάλυψε πως οι τεταρτοετείς ($M = 22,19$, $SD = 6,18$) κατέγραψαν σημαντικά περισσότερα σχόλια συνολικά από τους τριτοετείς ($M = 10,79$, $SD = 3,23$) (τεστ ελέγχου ίχνους του Pillai (Pillai's Trace) = 0,655, $p < 0,0001$, μερικό $\eta^2 = 0,655$). Οι γυναίκες ($M = 17,64$, $SD = 7,71$) κατέγραψαν σημαντικά περισσότερα σχόλια από τους άνδρες ($M = 13,36$, $SD = 6,20$) (Pillai's Trace = 0,102, $p < 0,047$, μερικό $\eta^2 = 0,102$). Η πολυμεταβλητή αλληλεπίδραση δεν ήταν σημαντική (Pillai's Trace = 0,015, $p < 0,656$, μερικό $\eta^2 = 0,015$). (Επειδή τα τεστ του Levene και για τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές αποκάλυψαν έλλειψη ομοιογένειας διακύμανσης, $p < 0,05$, αντί για το Lambda του Wilks, χρησιμοποιήθηκε το πιο συντηρητικό τεστ ελέγχου ίχνους του Pillai).

Ο έλεγχος t κατά ζεύγη μεταξύ πρωτοβάθμιας ($M=16,87$, $SD=7,478$) και δευτεροβάθμιας ($M = 15,37$, $SD = 7,453$) αποκάλυψε μια σημαντική διαφορά υπέρ της πρωτοβάθμιας [$t(1, 61) = 2,127$, $p < 0,038$, μερικό $\eta^2 = 0,069$]. Ωστόσο, η μικρή τιμή του μερικού συντελεστή η^2 στο τετράγωνο (η^2), αντικατοπτρίζει μια διαφορά μικρής πρακτικής σημαντικότητας ($M = 1,5$ παρατηρήσεις). Η συσχέτιση (Pearson) μεταξύ του αριθμού παρατηρήσεων που έγιναν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ήταν σχετικά υψηλή ($r = 0,723$, $p < 0,0001$).

Για περαιτέρω εξέταση, τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε δύο διαδικασίες ελέγχου τριμερούς ανάλυσης διακύμανσης (three-way ANOVA), μία για κάθε βαθμίδα, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, καθεμία με δύο μεταβλητές μεταξύ ομάδων (ακαδημαϊκό επίπεδο και φύλο των παρατηρητών) και μια επαναλαμβανόμενη μέτρηση (οι κατηγορίες παρατήρησης, μάθημα, δάσκαλος, μαθητές). Για τις βιντεοσκοπημένες παρατηρήσεις στην πρωτοβάθμια, η κύρια μεταξύ ομάδων επίδραση του ακαδημαϊκού επιπέδου ήταν σημαντική υπέρ των τεταρτοετών [$F(1, 58) = 75,962$, $p < 0,0001$, μερικό $\eta^2 = 0,567$], αλλά η κύρια μεταξύ ομάδων επίδραση του φύλου δεν ήταν σημαντική [$F(1, 58) = 3,624$, $p < 0,062$, μερικό $\eta^2 = 0,059$].

Η κύρια επαναλαμβανόμενων μετρήσεων επίδραση της κατηγορίας παρατήρησης στην πρωτοβάθμια ήταν σημαντική [$F(2, 116)=12,160$, $p<0,0001$,μερικό $\eta^2= 0,173$]. (Η σφαιρικότητα θεωρήθηκε δεδομένη για τη μεταβλητή των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων λόγω του στατιστικά μη σημαντικού αποτελέσματος του τεστ Mauchly, $W = 0,907$, $p > 0,05$). Ο έλεγχος με Post hoc τεστ κατά ζεύγη (Bonferroni) έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των τριών κατηγοριών παρατήρησης στην πρωτοβάθμια ($p < 0,0001$). Οι μέσοι όροι (σε φθίνουσα σειρά) ήταν: Δάσκαλος ($M = 6,66$, $SD = 3,539$), Μαθητές ($M = 5,50$, $SD = 2,952$), Μάθημα ($M = 4,71$, $SD = 2,525$). Οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των τριών ζευγών των κατηγοριών παρατήρησης ήταν μέτριες (r 's = 0,497-0,583) και στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$). Όλες οι διμερείς και τριμερείς αλληλεπιδράσεις στο μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης ήταν μη σημαντικές ($p > 0,05$).

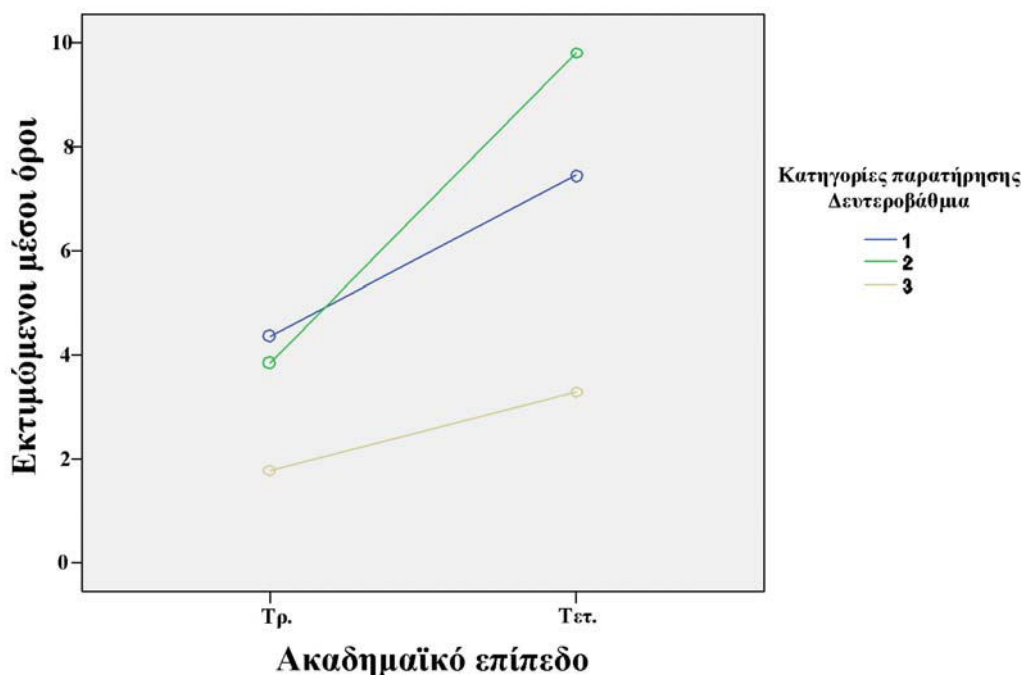
Βίντεο	Ακαδημαϊκό Επίπεδο	Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Πρωτοβάθμια	Τριτοετείς	Γ	11,95	3,52	19
		A	10,71	3,15	14
		Σύνολο	11,42	3,37	33
	Τεταρτοετείς	Γ	24,05	5,93	21
		A	20,50	5,04	8
		Σύνολο	23,07	5,84	29
	Σύνολο	Γ	18,30	7,82	40
		A	14,27	6,15	22
		Σύνολο	16,87	7,48	62
Δευτεροβάθμια	Τριτοετείς	Γ	11,16	2,87	19
		A	8,79	2,69	14
		Σύνολο	10,15	3,00	33
	Τεταρτοετείς	Γ	22,24	7,00	21
		A	18,88	6,35	8
		Σύνολο	21,31	6,75	29
	Σύνολο	Γ	16,98	7,15	40
		A	12,45	6,57	22
		Σύνολο	15,37	7,11	62

Σημείωση: Γ = Γυναίκες, Α = Άνδρες

Πίνακας 2: Περιγραφικά Στατιστικά στον Αριθμό των Σχολίων

Για τις παρατηρήσεις στη δευτεροβάθμια, η κύρια μεταξύ ομάδων επίδραση του ακαδημαϊκού επιπέδου των παρατηρητών ήταν σημαντική υπέρ των τεταρτοετών [$F(1, 58) = 64,631, p < 0,0001$, μερικό $\eta^2 = 0,527$] και η κύρια επίδραση του φύλου ήταν σημαντική υπέρ των γυναικών [$F(1, 58) = 4,744, p < 0,033$, μερικό $\eta^2 = 0,076$]. Η επίδραση επαναλαμβανομένων μετρήσεων της κατηγορίας παρατήρησης ήταν επίσης σημαντική [$F(1,619, 93,903) = 103,790, p < 0,0001$, μερικό $\eta^2 = 0,642$], με σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των τριών κατηγοριών παρατήρησης (p 's $< 0,016 - 0,0001$): Δάσκαλος ($M = 6,97, SD = 4,409$), Μάθημα ($M = 5,84, SD = 2,136$) και Μαθητές ($M = 2,56, SD = 1,771$). (Επειδή η σφαιρικότητα δεν επιβεβαιώθηκε λόγω του στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος του τεστ Mauchly, $W = 0,765, p < 0,0001$, χρησιμοποιήθηκαν προσαρμοσμένοι βαθμοί ελευθερίας που υπολογίστηκαν με τον τύπο Greenhouse-Geisser στις κύριες επιδράσεις και στους ελέγχους αλληλεπίδρασης συμπεριλαμβάνοντας και τη μεταβλητή επαναλαμβανόμενων μετρήσεων). Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ήταν μέτρια έως μέτρια ισχυρές (r 's $= 0,553-0,704$) και στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$).

Εκτιμώμενοι μέσοι όροι παρατήρησης



Σημείωση: Ακαδημαϊκό Επίπεδο: **Τρ.** = Τριτοετείς, **Τετ.** = Τεταρτοετείς

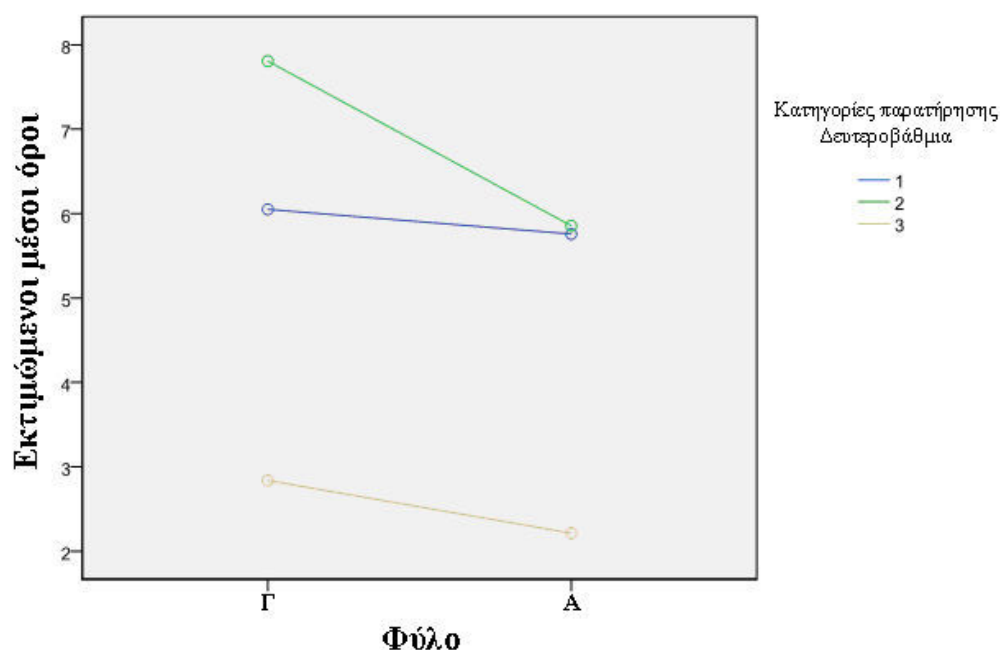
Κατηγορίες Παρατήρησης: 1 (μπλε) = Μάθημα, 2 (πράσινο) = Δάσκαλος, 3 (κίτρινο) = Μαθητές

Σχήμα 1: Αλληλεπίδραση Ακαδημαϊκού Επιπέδου με Κατηγορία Παρατήρησης στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας

Η διμερής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ακαδημαϊκό επίπεδο και φύλο των παρατηρητών και η τριμερής αλληλεπίδραση σε αυτό το μοντέλο δεν ήταν σημαντικές ($p > 0,05$). Ωστόσο, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ακαδημαϊκό επίπεδο και στην κατηγορία παρατήρησης ήταν σημαντική [$F(1,619, 93,903) = 25,836, p < 0,0001$, μερικό $\eta^2 = 0,308$]. Οι τεταρτοετείς έκαναν περισσότερα σχόλια για τους δασκάλους από τους τριτοετείς σε σχέση με τις διαφορές τεταρτοετών-τριτοετών στις κατηγορίες μάθημα και μαθητές (βλ. Σχήμα 1).

Η άλλη σημαντική διμερής αλληλεπίδραση σε αυτό το μοντέλο περιλάμβανε επίσης τη μεταβλητή κατηγορία παρατήρησης: φύλο με κατηγορία παρατήρησης [$F(1,619, 93,903) = 3,891, p < 0,032$, μερικό $\eta^2 = 0,063$]. Οι άνδρες παρατηρητές έκαναν παρόμοιο αριθμό σχολίων για το δάσκαλο και το μάθημα στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας, ενώ οι γυναίκες παρατηρητές έκαναν περισσότερα σχόλια για το δάσκαλο. Και οι άνδρες και οι γυναίκες παρατηρητές έκαναν λιγότερα σχόλια για τους μαθητές σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες (βλ. Σχήμα 2).

Εκτιμώμενοι μέσοι όροι παρατήρησης



Σημείωση: Φύλο: Γ = γυναίκες, Α = άνδρες

Κατηγορίες Παρατήρησης: 1 (μπλε) = Μάθημα, 2 (πράσινο) = Δάσκαλος, 3 (κίτρινο) = Μαθητές

Σχήμα 2: Αλληλεπίδραση του Φύλου των Παρατηρητών με Κατηγορία Παρατήρησης στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας

Εντός της κατηγορίας παρατήρησης του μαθήματος, περίπου 72% των σχολίων απευθύνονταν στο περιεχόμενο του παρόντος μαθήματος. Οι τεταρτοετείς απηύθυναν ένα μεγαλύτερο ποσοστό των σχολίων τους (15%) στην κατηγορία του μαθήματος, ως προς το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος από τους τριτοετείς (5%), ενώ οι τριτοετείς έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον στην καταλληλότητα του μαθήματος (17%) από τους τεταρτοετείς (5%). Και οι δύο ομάδες έκαναν περισσότερα σχόλια για το επίκεντρο του μαθήματος της δευτεροβάθμιας (9%) παρά της πρωτοβάθμιας (2%) (βλ. Πίνακα 1).

Εντός της κατηγορίας του δασκάλου, περισσότερο από το μισό (57%) των σχολίων αφορούσαν την ανάμειξη του δασκάλου, με την ατμόσφαιρα της τάξης να καταλαμβάνει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό σχολίων (21%). Οι παρατηρητές έκαναν περισσότερα σχόλια για την ανατροφοδότηση του δασκάλου στην βιντεοκασέτα της πρωτοβάθμιας (13%) παρά σε αυτή της δευτεροβάθμιας (3%). Ακριβώς το αντίθετο συνέβη για την υποκατηγορία της προσδοκίας του δασκάλου, δευτεροβάθμια 28% και πρωτοβάθμια 2%. Οι τριτοετείς και τεταρτοετείς έκαναν παρόμοιο ποσοστό σχολίων για τις άλλες υποκατηγορίες που σχετίζονται με τους δασκάλους, τον ενθουσιασμό του δασκάλου, την προσωπική εμπειρία και το ρυθμό του μαθήματος, όπου η καθεμιά από τις παραπάνω υποκατηγορίες έλαβε πολύ λίγα σχόλια είτε από τους τριτοετείς είτε από τους τεταρτοετείς και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 1).

Στην κατηγορία μαθητές, η συμμετοχή των μαθητών απέσπασε σημαντικά περισσότερα σχόλια (70%) από την ανταπόκριση των μαθητών (30%). Οι τεταρτοετείς επικέντρωσαν ένα μεγαλύτερο ποσοστό των σχολίων τους σε αυτή την κατηγορία στην συμμετοχή των μαθητών της πρωτοβάθμιας (83%) σε σχέση με της δευτεροβάθμιας (45%). Οι τριτοετείς επικέντρωσαν κατά λίγο παραπάνω τα σχόλιά τους στην συμμετοχή των μαθητών πρωτοβάθμιας (73%) σε σχέση με αυτή των μαθητών της δευτεροβάθμιας (60%).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα μιας προηγούμενης έρευνας, στην οποία πιο έμπειροι παρατηρητές έκαναν σημαντικά περισσότερα σχόλια για βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής σε σχέση με λιγότερο έμπειρους παρατηρητές (Goodman, 2006). Οι διαφορές ανάμεσα σε τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές-παρατηρητές, οι οποίες στην παρούσα έρευνα απεικονίζονται στο επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0,0001$) και στο μεγάλο μέγεθος επίδρασης (μερικό $\eta^2 = 0,655$), υποδεικνύουν πως η προετοιμασία και εκπαίδευση στην παρατήρηση και η σχετική βιωματική εμπειρία παρατήρησης, λαμβανόμενες ως μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση δεξιοτήτων παρατήρησης (Dorman, 1978· Duke, 1987· Duke & Prickett, 1987· Erbes, 1972/1973· Gonzo & Forsythe, 1976· Hedrick, 1976/1977· Kinder, 1987/1988· Reynolds, 1974· Ten Eyck, 1985). Αυτή η εκπαίδευση στην παρατήρηση, έλαβε χώρα μεταξύ της αρχής του τρίτου έτους και το δεύτερο μισό του τέταρτου έτους σπουδών στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών. Λόγω του ότι η έρευνα του Goodman αποκάλυψε μεγάλες διαφορές που εμφανίστηκαν μεταξύ υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικών και έμπειρων εκπαιδευτικών και επειδή η παρούσα έρευνα βρήκε διαφορές μεταξύ της αρχής και κοντά στο τέλος της εκπαίδευσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν διαφορές στην ικανότητα παρατήρησης, αν υπάρχουν, μεταξύ τεταρτοετών που βρίσκονται κοντά στην αποφοίτηση και έμπειρων εκπαιδευτικών σε διάφορα επίπεδα.

Οι σχετικά ως αρκετά δυνατές αλληλεπιδράσεις μεταξύ αριθμού σχολίων που έγιναν στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και μεταξύ όλων των τριών κατηγοριών παρατήρησης και στις δύο βαθμίδες, αποκαλύπτουν πως οι παρατηρητές ήταν σχετικά συνεπείς στον αριθμό σχολίων που κατέγραψαν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και στους τύπους (κατηγορίες) παρατήρησης που εστίασαν. Πραγματικά, η διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των παρατηρήσεων που έγιναν για τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας φαίνεται να είναι μικρής πρακτικής σημαντικότητας (μερικό $\eta^2 = 0,069$).

Οι διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες παρατήρησης μάθημα, δάσκαλος και μαθητές στην πρωτοβάθμια (μερικό $\eta^2 = 0,173$) και ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια (μερικό $\eta^2 = 0,642$) ήταν μεγαλύτερες από όσο ήταν οι διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης (Α/βάθμια και Β/βάθμια). Το εύρημα ότι οι υπό εκπαίδευση παρατηρητές έκαναν σημαντικά περισσότερα σχόλια για τους δασκάλους παρά για το μάθημα ή τους μαθητές που απεικονίζονταν στα βιντεοσκοπημένα μαθήματα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες πάνω σε υπό εκπαίδευση και αρχάριους εκπαιδευτικούς μουσικής (Berg, Woody, & Bauer, 2002· Duke & Prickett, 1987· Henninger, 2002· Madsen & Cassidy, 2005· Standley & Greenfield, 1987· Yarbrough & Henley, 1999), ενώ έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα από έρευνες άλλων κλάδων που σχετίζονταν με έμπειρους εκπαιδευτικούς (Carter, Sabers, Cushing, & Berliner, 1988· Graham, French, & Woods, 1993· Needels, 1991). Η σημαντικά μεγαλύτερη εστίαση προσοχής στον δάσκαλο στην παρούσα έρευνα αποδίδεται στις παρατηρήσεις που έγιναν στο βιντεοσκοπημένο μάθημα δευτεροβάθμιας από τις γυναίκες τεταρτοετείς. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν γιατί οι υπό εκπαίδευση τεταρτοετείς γυναίκες με περισσότερη (από τους τριτοετείς φοιτητές) εκπαίδευση και εμπειρία στην παρατήρηση, εστίασαν περισσότερο την προσοχή τους στους δασκάλους, ενώ οι έμπειροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όταν παρατηρούν, εστιάζουν περισσότερο στην διαδικασία μάθησης και στην εκτέλεση (με επίκεντρο τους μαθητές).

Εντός της κατηγορίας του μαθήματος, όπως και στην έρευνα του Goodman (2006), τα περισσότερα σχόλια (72%) αφορούσαν το περιεχόμενο του μαθήματος, και στο βιντεοσκοπημένο μάθημα της δευτεροβάθμιας υπήρξε κάμποσο ενδιαφέρον και για το επίκεντρο του μαθήματος. Υπήρξαν κάποιες διαφορές ανάμεσα στους τριτοετείς και τους τεταρτοετείς εντός της κατηγορίας του μαθήματος, με τους τεταρτοετείς αξιοσημείωτα να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος και τους τριτοετείς να εστιάζουν περισσότερο στην καταλληλότητα του τρέχοντος μαθήματος.

Περισσότερα από μισά από τα σχόλια (57%) εντός της κατηγορίας του δασκάλου ήταν σχετικά με την ανάμειξη του δασκάλου, ένα εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα του Goodman (2006), καθώς και μια κάπως αυξημένη προσοχή σχετικά με την ατμόσφαιρα της τάξης. Οι παρατηρητές φαίνεται να ενδιαφέρονταν για την ανατροφοδότηση του δασκάλου περισσότερο στο βιντεοσκοπημένο μάθημα πρωτοβάθμιας παρά σε αυτό της δευτεροβάθμιας, αλλά εστίασαν περισσότερο την προσοχή τους στην προσδοκία του δασκάλου στο βιντεοσκοπημένο μάθημα της δευτεροβάθμιας παρά σε αυτό της πρωτοβάθμιας. Κατά τα άλλα, αυτές και οι υπόλοιπες υποκατηγορίες εντός της κατηγορίας του δασκάλου έλαβαν λίγα ή καθόλου σχόλια. Αυτό το εύρημα, συν το γεγονός πως δεν υπήρξαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τριτοετών και τεταρτοετών εντός της κατηγορίας παρατήρησης του δασκάλου, υποδηλώνει πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ενδεχομένως να μην εστιάζει στο να οδηγεί τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν κάποιες πτυχές της διδασκαλίας που φαίνεται να

σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, όπως ανατροφοδότηση (βλ. Droe, 2008), ενθουσιασμός/ ένταση (βλ. Madsen, 1990), κ.ά.

Εντός της κατηγορίας των μαθητών, οι τεταρτοετείς παρατηρητές έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον στη συμμετοχή των μαθητών της πρωτοβάθμιας παρά της δευτεροβάθμιας συγκρινόμενοι με τους τριτοετείς παρατηρητές, οι οποίοι έκαναν μικρή διάκριση ανάμεσα στις δύο βαθμίδες σε αυτή την κατηγορία. Και οι δύο ομάδες παρατηρητών επικέντρωσαν περισσότερο την προσοχή τους στη συμμετοχή των μαθητών (70%) παρά στην ανταπόκριση των μαθητών (30%), όπως συνέβη και στα αποτελέσματα της έρευνας του Goodman (2006).

Είναι πιθανό πως τα μαθήματα Μουσικής Παιδαγωγικής, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας για παρατήρηση καθώς και οι παρακολούθησεις-παρατηρήσεις από βίντεο και επίσης ζωντανά στα σχολεία κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών των πανεπιστημιακών σπουδών να οδήγησε στην αύξηση του αριθμού των σχολίων για αυτά που παρατηρούνται. Το σχέδιο έρευνας *Αναδρομικής Δράσης* (Ex Post Facto design) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα παραπέμπει σε αυτό το συμπέρασμα αλλά δεν μπορεί να το επιβεβαιώσει. Μελλοντικές έρευνες που θα χρησιμοποιήσουν πειραματικά ερευνητικά σχέδια με ομάδες ελέγχου θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν ή να αντικρούσουν αυτή την υπόθεση. Οι ερευνητές θα μπορούσαν επίσης να επιχειρήσουν να προσδιορίσουν και να εκτιμήσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της παρατήρησης βιντεοσκοπημένων μαθημάτων σε αντιδιαστολή με ζωντανά μαθήματα σε σχολεία στις δεξιότητες παρατήρησης των υπό εκπαίδευση και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Τέλος, το γεγονός πως υπήρξαν παρόμοια αποτελέσματα στην έρευνα του Goodman (2006) και στην παρούσα έρευνα, που χρησιμοποίησαν υποκείμενα από τις ΗΠΑ και την Ελλάδα αντίστοιχα, υποδεικνύει πως οι διαφορές στις δεξιότητες παρατήρησης των υπό εκπαίδευση και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι παρόμοιες στη φύση τους σε διαφορετικούς πολιτισμούς και χώρες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν πτυχές αυτού του φαινομένου και από επιπλέον άλλες χώρες και πολιτισμούς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Berg, M.H., Woody, R.H. & Bauer, W.I. (2002). Cognitive processes of pre-service music teachers during observation of music instruction. *Music Education Research*, 4, 275-287.
- Brand, M. (1977). Effectiveness of simulation techniques in teaching behavior management. *Journal of Research in Music Education*, 25, 131-138.
- Brand, M. (1982). Effects of student teaching on the classroom management beliefs and skills of music student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 30, 255-265.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D. & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Dorman, P. (1978) A review of research on observational systems in the analysis of music teaching. *Bulletin of the Council on Research in Music Education*, 57, 35-45.
- Droe, K.L. (2008). The effect of teacher approval and disapproval of music performed in a rehearsal setting on music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 56, 267-278.

- Duke, R.A. (1987). Observation of applied music instruction: The perceptions of trained and untrained observers. Στο C.K. Madsen & C.A. Prickett (επιμ.) *Applications of Research in Music Behavior*, 115-124. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Duke, R.A. & Prickett, C.A. (1987). The effect of differentially focused observation evaluation of instruction. *Journal of Research in Music Education*, 35, 27-37.
- Erbes, R.L. (1972/1973). *The development of an observational system for the analysis of interaction in the rehearsal of music organizations*. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1972. *Dissertation Abstracts International*, 34/02, 806A. 1973 (University Microfilms No. AAT 7317197).
- Gonzo C. & Forsythe, J. (1976). Developing and using videotapes to teach rehearsal techniques and principles. *Journal of Research in Music Education*, 24, 32-41.
- Goodman, A.J. (2006). Comparison of pre-service and experienced teachers: Interpretations of a third grade general music lesson. *Southern Music Education Journal*, 2(1), 37-49.
- Gordon, D.G. (2001). Classroom management problems and solutions. *Music Educators Journal*, 88(2), 17-23.
- Graham, K.C., French, K.E. & Woods, A.M. (1993). Observing and interpreting teaching-learning process: Novice PETE students, Experience PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.
- Hancock, C.B. (2003). An examination of pre-service teaching intensity in relation to in-service teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 51, 166-178.
- Hedrick, G.L. (1976/1977). *The development of a verbal analysis system for self-evaluation of pre-service music teachers*. Doctoral dissertation, Florida State University, 1976. *Dissertation Abstracts International*, 37/10, 6334A. 1977. (University Microfilms No. AAT 7708590)
- Henninger, J.C. (2002). The effects of knowledge of instructional goals on observations of teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*, 50, 37-50.
- Kinder, G. A. (1987/1988). *A survey of the musical activities of classroom teachers with implication for undergraduate music courses for elementary education majors*. Doctoral dissertation, Indiana University, 1987. *Dissertation Abstracts International*, 48/07, 1691A, 1988 (University Microfilms No. AAT 8723379).
- Madsen, C.K. (1990). Teacher intensity in relationship to music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 38-46.
- Madsen, K. (2003). The effect of accuracy of instruction, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 51, 38-50.
- Madsen, K. & Cassidy, J.W. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education*, 53, 222-233.
- National Association of Schools of Music. (2007). Στο *Handbook 2007-2008* (2^η έκδ.). Ανασύρθηκε από http://nasm.arts-accredit.org/site/docs/Handbook/NASM_HANDBOOK_2007_2008_2ndEd.pdf.
- Needels, M.C. (1991). Comparison of student, first-year, and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. *Teaching & Teacher Education*, 7, 269-278.

- Reynolds, K. (1974). *Modification of the observational system for instructional analysis focusing on appraisal behaviors of music teachers in small performance classes*. Doctoral dissertation, Ohio State University, 1974. *Dissertation Abstracts International*, 35/05, 3040A, 1974 (University Microfilms No. AAT 7424390).
- Saker, J. R. (1982/1983). *An evaluation of a videotaped simulation training program on the perceived ability of band student teachers to deal with behavior-management problems encountered during student teaching*. Doctoral dissertation, University of Iowa, 1972. *Dissertation Abstracts International*, 43/08, 2589A, 1983 (University Microfilms No. AAT 8229972).
- Standley, J.M. & Greenfield, D.G. (1987). The effect of a focused observation task and its transfer on the analysis of a kindergarten music class by pre-senior versus pre-internship music education/therapy majors. Στο C.K. Madsen & C.A. Prickett (επιμ.) *Applications of research in music behavior*, 99-114. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Ten Eyck, S. (1985) The effect of simulation and observation training on the music teaching behaviors of undergraduate music therapy/music education majors in a field teaching experience. *Journal of Music Therapy*, 22, 168-182.
- Yarbrough, C. & Henley, P. (1999). The effect of observation focus on evaluations of choral rehearsal excerpts. *Journal of Research in Music Education*, 47, 308-318.
- Yarbrough, C. & Madsen, K. (1998). The evaluation of teaching in choral rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46, 469-481.

Τραγουδώντας την ιστορία: το παράδειγμα των σουλιώτικων τραγουδιών

Ειρήνη Κολιούση & Δήμητρα Κόνιαρη

Περίληψη

Παρουσιάζεται ένα πλάνο εργασίας το οποίο, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, χρησιμοποιεί τραγούδια από την ελληνική παραδοσιακή μουσική για τη διδασκαλία ενός μαθήματος από το βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, την πτώση του Σουλίου. Χρησιμοποιούμε τρία παραδοσιακά τραγούδια των οποίων το ποιητικό κείμενο βασίζεται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα που αφορούν τους πολέμους των Σουλιωτών εναντίον του Αλή Πασά: «Στη βρύση στα Τσερίτσιαννα», «Στο Σούλι βγαίνει Αυγερινός» και «ο Χορός του Ζαλόγγου¹». Στο επίκεντρο της παρουσίασης βρίσκονται δραστηριότητες που σχετίζονται τόσο με την προσέγγιση και μύηση στα ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά της μουσικής της περιοχής αυτής όσο και με τη συσχέτιση του ποιητικού κειμένου με τα γεγονότα που περιγράφονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου της ιστορίας. Τέλος, δραστηριότητες που συσχετίζουν ποιητικό κείμενο και μελωδικές γραμμές, οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το θέμα της αλληλεξάρτησης μελωδίας και ποιητικού κειμένου στην εξέλιξή τους.

¹ Το τραγούδι «ο Χορός του Ζαλόγγου», αποτελεί λόγιο δημιούργημα και συνδέθηκε με την πτώση του Σουλίου.

Πώς η μουσική αγωγή συμβάλει στην καλλιέργεια της «μουσικής συμπεριφοράς»;

Αικατερίνη-Σπυριδούλα Κορακιανίτη

Περίληψη

Το άρθρο αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό να παρουσιάσει τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μουσική συμπεριφορά και τους τρόπους διαμόρφωσης και καλλιέργειας της μουσικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη σε όλο το διάστημα της ωρίμανσής τους.

Η συμβολή της μουσικής αγωγής στην καλλιέργεια της *μουσικής συμπεριφοράς* των παιδιών αποτελεί βασικό συντελεστή σε όλα τα επίπεδα της αναπτυξιακής τους πορείας. Η μουσική αγωγή -εξετάζοντας τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες- μπορεί να προσεγγίσει και να διαμορφώσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στη μουσική.

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας της μουσικής σε συνδυασμό με την επιστήμη της ψυχολογίας και τη μουσική παιδαγωγική έρευνα, επικεντρώθηκαν σε ζητήματα όπως οι χρήσεις και λειτουργίες της μουσικής σε σχέση με την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών και ρόλων της ανθρώπινης ζωής, οι κοινωνικές ψυχολογικές λειτουργίες της μουσικής, η κοινωνική και ηλικιακή διαστρωμάτωση, παράγοντες που επιδρούν και αναπροσαρμόζουν τη μουσική διδασκαλία καθώς και η τεχνολογική λειτουργία της μουσικής.

Η μεταβολή των παραπάνω παραγόντων μεταβάλλει και τους τρόπους διαμόρφωσης της μουσικής συμπεριφοράς. Η κατάλληλη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων θα συμβάλει ώστε η μουσική συμπεριφορά να καλλιεργηθεί ικανοποιώντας τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες μέσα στην καθημερινή μουσική ζωή της τάξης.

Ο μουσικός παιδαγωγός μέσα από τη δυνατότητα ελέγχου των παραπάνω παραγόντων προωθεί τη μάθηση, τη δημιουργικότητα, προσφέρει κίνητρα και ευκαιρίες έντονης δραστηριοποίησης. Μέσα από ένα κλίμα κατανόησης, συνεργασίας, και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, ο παιδαγωγός προσφέρει τα εφόδια ώστε οι μαθητές να διαχειριστούν και να κατανοήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τη μουσική σε όλα τα στάδια της ζωής τους.

Λέξεις-κλειδιά

μουσική αγωγή, στοιχεία μουσικής κοινωνιολογίας, στοιχεία μουσικής ψυχολογίας, μουσική συμπεριφορά, παράγοντες επίδρασης

Εισαγωγή

Το παιδί από τις πρώτες κιόλας στιγμές της ζωής του έχει μια έντονη αίσθηση για μουσική και δέχεται ποικίλες μουσικές εμπειρίες από το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Η συμβολή της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση του παιδιού είναι μεγάλη, καθώς το βοηθά να εκφράζει συναισθήματα, να αντλεί ευχαρίστηση, να αναπτύσσει την ευαισθησία του, διάφορες δεξιότητές του, μια, όσο το δυνατόν, ισορροπημένη προσωπικότητα και να αποκτά πειθαρχία κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Πρέπει λοιπόν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη του για μουσική έκφραση, δημιουργικότητα και συμπεριφορά, τόσο από τους γονείς όσο και από τον/τη μουσικό παιδαγωγό (Σέργη, 2002). Ως *μουσική συμπεριφορά* ορίζεται η βαθύτερη μάθηση, γνώση

διαχείρισης και αντιμετώπισης της μουσικής με συγκεκριμένο τρόπο σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες, το είδος της μουσικής που ακούν, παίζουν και τραγουδούν τα παιδιά, η μουσική αισθητική αντίληψη που διαμορφώνουν και η κριτική ικανότητα κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης ή εκτέλεσης (Abeles et al., 1995).

Από την παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον-κοινωνία. Ο άνθρωπος αλληλεπιδρά με τα όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνία στο σύνολό της και αρχικά μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον που δέχεται τις πρώτες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τη μουσική και να νιώσει ευχαρίστηση αλλά και να αναπτύξει κίνητρα που θα τον οδηγήσουν να ασχοληθεί περισσότερο στο μέλλον (Hallam, 2006). Οι επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας μελέτησαν τη μουσική και παιδαγωγική επιστήμη, την κοινωνική αξία της μουσικής, το ρόλο και το κύρος των δασκάλων μουσικής. Αποτελέσματα ποικίλων ερευνών της μουσικής παιδαγωγικής κοινωνιολογίας και ψυχολογίας της μουσικής, άνοιξαν δρόμους για τη διεπισδυτικότερη έρευνα της μουσικής συμπεριφορά μέσα σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον και ερμήνευσαν το κοινωνικό νόημα της μουσικής. Αναλυτικότερα θα αναφερθούν στοιχεία που συνδέουν τις τρεις επιστήμες, που επηρεάζουν και αντίστοιχα καλλιεργούν τη μουσική συμπεριφορά από την παιδική ηλικία (Mueller, 2002· Paul & Ballantine, 2002).

Στοιχεία κοινωνιολογίας και ψυχολογίας στη μουσική

Η κοινωνιολογική αντίληψη για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση

Στο πέρασμα πολλών ερευνητικών χρόνων η μουσική διδασκαλία και μάθηση μελετήθηκαν από ποικίλες σκοπιές. Η κοινωνιολογία αναγνώρισε τη μουσική ως σημαντικό κομμάτι κάθε πολιτισμού (Paul & Ballantine, 2002) και την αντιμετώπισε ως έναν τύπο ανθρώπινης συμπεριφοράς άμεσα συνδεδεμένο με τον πολιτισμό κάθε χώρας. Έναν τύπο συμπεριφοράς που κάθε άνθρωπος είναι ικανός να αποκτήσει μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Τα αποτελέσματα της μάθησης δεν είναι άλλα από τον τρόπο και το λόγο που κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί τη μουσική, το είδος της μουσικής που παίζει και τραγουδά ως αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού του (Hoffer, 2004).

Η μουσική ως είδος συμπεριφοράς που μπορεί να καλλιεργηθεί και να μεταβληθεί στηρίχτηκε στην παραδοχή των κοινωνικών επιστημόνων σχετικά με την επίδραση της ανατροφής, της οικογένειας, του περιβάλλοντος, των εμπειριών, βιολογικών δυνατοτήτων, ευκαιριών, του ενδιαφέροντος, της παιδαγωγικής, του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, και έρχεται σε αντίθεση με την επιστημονική άποψη που υποστηρίζει τον καθορισμό της ανθρώπινης ζωής από τις γενετικές καταβολές. Ανεξάρτητα όμως από το που βρίσκεται η αλήθεια σχετικά με την επίδραση του ρόλου της φύσης και της ανατροφής στην ανθρώπινη συμπεριφορά η ηθική υποχρέωση των δασκάλων είναι ξεκάθαρη, καθώς θα πρέπει να διδάσκουν κάθε μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερο (Abeles et al., 1995).

Το ενδιαφέρον για τον τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης μάθησης μονοπώλησαν οι δύο μεγάλες σχολές της συμπεριφοριστικής και γνωστικής προσέγγιση που διαφέρουν όχι μόνο στο βασικό συλλογισμό αλλά και στην πορεία που ακολουθεί η μαθησιακή διαδικασία. Οι πρόδρομοι του συμπεριφορισμού Watson, Thorndike, Spence, διεξήγαγαν τις αρχικές έρευνες με τις οποίες οι B.F.Skinner, R.Keller, ξεκίνησαν την ερευνητική τους πορεία. Οι συμπεριφοριστές περισσότερο

περιγραφικοί, πρακτικοί και λιγότερο θεωρητικοί μελέτησαν τις απλές μαθησιακές καταστάσεις αντλώντας πληροφορίες από το περιβάλλον και τις ανθρώπινες αντιδράσεις (μοντέλο ερέθισμα - αντίδραση). Αντίθετα, οι εκπρόσωποι της γνωστικής σχολής με πρόδρομους τους Wertheimer, Kohler, Koffka, και αργότερα τους Bruner, Ausubell, ερεύνησαν πιο σύνθετα πεδία μάθησης. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Η διαδικασία μάθησης των παιδιών μας βοηθάει να κατανοήσουμε πολλούς από τους τρόπους χρήσεις της μουσικής μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Χαρακτηριστικά ο Allan Merriam (1964) στο ερευνητικό του έργο *The anthropology of music* αναφέρει ότι οι τρόποι χρήσης της μουσικής είναι τόσοι, όσοι και οι άνθρωποι που τη χρησιμοποιούν και κατατάσσει σε έναν πίνακα τις δέκα πιο βασικές λειτουργίες της: συναισθηματική έκφραση, αισθητική απόλαυση, ψυχαγωγία, επικοινωνία, συμβολική απεικόνιση, φυσική απόκριση, συμμόρφωση στους κοινωνικούς θεσμούς, καθιέρωση σε κοινωνικούς θεσμούς και θρησκευτικές τελετουργίες, συμβολή στην άνθιση και διατήρηση του πολιτισμού, συμβολή στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση. Παρόμοιοι πίνακες παρουσιάστηκαν και από τους Kaplan (1990), Holigsheim (1989), Gaston (1958). Δεδομένου ότι ο τρόπος χρήσης και λειτουργίας της μουσικής ορίστηκε από τους ανθρώπους με στόχο τη διδασκαλία και μάθησή τους, δίνει τη δυνατότητα να μελετάται ως είδος της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ευμετάβλητο, από παράγοντες που παρουσιάζονται παρακάτω.

Κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη μουσική συμπεριφορά - Αντιμετωπίζοντας τη μουσική ως συμπεριφορά

Η μουσική ως είδος ανθρώπινης συμπεριφοράς που όλοι μπορούν να διδαχτούν ορίζεται ως η βαθύτερη μάθηση και γνώση της μουσικής διαχείρισης, η απόκτηση αισθητικής αντίληψης, κριτικής ικανότητας κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης και εκτέλεσης, ως πνευματικής ικανότητας αντιμετώπισης της μουσικής με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα (Abeles et al., 1995). Η μουσική ως κοινωνική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από έντονη δημιουργικότητα, αισθητική εμπειρία και αξία με προϋπόθεση την πνευματική συνειδητοποίηση και τα ανθρώπινα συναισθήματα. Υπάρχουν όμως πολλοί παράγοντες που επιδρούν τόσο στη φύση, όσο και στη χρήση της μουσικής ενός πολιτισμού και μιας κοινωνίας. Οι παράγοντες επίδρασης ταξινομούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, στους βιολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και τεχνολογικούς.

Οι *βιολογικοί παράγοντες* σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο κατασκευής του ανθρώπινου σώματος. Ο τρόπος με τον οποίο το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί και χρίζει κατασκευής επηρεάζει τη χρήση και τη λειτουργία της μουσικής. Έτσι, η μουσική πρέπει να προσαρμόζεται και να εμπίπτει με τις φυσικές ικανότητες των εκτελεστών και ακροατών.

Με τη σειρά της η *κοινωνία* ως οργανωμένο σύνολο περιλαμβάνει μια ομάδα παραγόντων όπως οι λειτουργίες της μουσικής, η κοινωνική διαφοροποίηση, η ηλικιακή διαστρωμάτωση, ο εθνοκεντρισμός, ο πλουραλισμός, που ασκούν σημαντική επιρροή στην μουσική τέχνη και παρουσιάζονται παρακάτω (Hoffer, 1992· Abeles et al., 1995):

- Οι *λειτουργίες της μουσικής* που μελετήθηκαν από τους Merriam (1964), Honigsheim (1989), Gaston (1958) και συγκεκριμένα η αισθητική απόλαυση και αντίληψη επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους γύρω από την προσοχή και οργάνωση του χαρακτήρα των ήχων. Ποιά είναι όμως εκείνα τα στοιχεία που μεταβάλλονται σύμφωνα με το στόχο που προβάλλει η μουσική κάθε φορά; Ο τρόπος εκτέλεσης των μουσικών έργων και η αντίδραση και η συμπεριφορά των

ακροατών είναι στοιχεία που διαφέρουν. Επίσης, ο τρόπος χρήσης της μουσικής εξαρτάται από τη χρονική στιγμή και τις κοινωνικές συνθήκες. Τέλος, με τον κοινωνιολογικό όρο της *θεσμοθέτησης* οι ρόλοι και οι χρήσεις που προσδίδονται στη μουσική καθιερώνονται και οργανώνονται κατάλληλα σε κάθε κοινωνία.

- Η *κοινωνική διαφοροποίηση* ορίστηκε ως η αναγνώριση και καθιέρωση κοινωνικών διαφορών ανάμεσα σε άτομα ή κατηγορίες ατόμων βάση του κοινωνικού τους ρόλου ή της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν (Μπαμπινιώτης, 1998). Η κοινωνική διαφοροποίηση εκφράζεται μέσα από τη μουσική και σημαντικό λόγο της διαφορετικότητας των μουσικών προτιμήσεων μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων αποτελεί η πολιτιστική ενίσχυση που παρέχεται από την κοινωνική ομάδα. Έτσι, οι άνθρωποι χαμηλότερων κοινωνικών επιπέδων είναι γνώστες των διαφόρων ειδών μουσικής χωρίς όμως να τους είναι όλα οικεία. Αντίστοιχα, οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά επιδρούν στις μουσικές τους προτιμήσεις με αποτέλεσμα κάθε παιδί να οικειοποιείται το είδος μουσικής του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Τις διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις αντανακλά η ενίσχυση του εαυτού, που σημαίνει ότι κάποιος ακούει το είδος της μουσικής που πραγματικά του αρέσει χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γνώμη των υπολοίπων (Green, 1999). Τελευταίος, ο παράγοντας της *άνεσης και ανακούφισης* χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που νιώθουν άνεση και αυτοπεποίθηση απέναντι στις μουσικές τους προτιμήσεις, με τη μουσική να γίνεται μέρος των στοιχείων της ζωής εκφράζοντας την ευχαρίστηση μέσα από την πράξη.
- Επίσης, η *ηλικιακή διαφοροποίηση*, ένα φαινόμενο αρχικά των ΗΠΑ και αργότερα άλλων χωρών καθορίζει τις μουσικές προτιμήσεις των ηλικιακών βαθμίδων, όπως αντίστοιχα συμβαίνει με τον τρόπο ντυσίματος, χτενίσματος κ.ά.
- Κλείνοντας, ο *εθνοκεντρισμός*, οι εθνικές ομάδες και ο πλουραλισμός είναι παράγοντες που επηρεάζουν γενικότερα τη μουσική συμπεριφορά. Στον εθνοκεντρισμό οι άνθρωποι κάθε χώρας αντιλαμβάνονται τον τρόπο αξιοποίησης του πολιτισμού τους και μέσα από τις τέχνες εκφράζεται το μήνυμα της υποκειμενικής ομορφιάς του παρατηρητή. Σε κάθε πολιτιστικό πλαίσιο ενσωματώνονται ποικίλες κοινωνικές ομάδες που συνδέονται διαφορετικά με τη μουσική πράξη, αποκτούν διαφορετική αντίληψη για το νόημα και την αξία διαφορετικών ειδών μουσικής. Οι εθνικές ομάδες και ο πλουραλισμός είναι δύο έννοιες που διατηρούν τα στοιχεία του πολιτισμού, τα διαφορετικά μουσικά ενδιαφέροντα και τις μουσικές προτιμήσεις (Philpott & Plummeridge, 2001· Abeles et al., 1995).

Το *πολιτιστικό πλαίσιο* στο οποίο γεννιέται κάθε άνθρωπος με αποτέλεσμα την απόκτηση ιδεών, μέσω της μάθησης, που αφορούν το έθνος, τη θρησκεία, την οικονομία, τις τέχνες, κοινωνικών συνθηκών και συγκεκριμένων τρόπων θέασης των γεγονότων ονομάστηκε *κοινωνικοποίηση* ή *εκπολιτισμός*. Ο πολιτισμός κάθε χώρας επηρεάζει τη φύση, τον τρόπο χρήσης, λειτουργίας της μουσικής και τη μουσική συμπεριφορά και καθορίζει τον τύπο ανθρώπων μιας κοινωνίας. Ο τύπος των μελών της κοινωνίας οδήγησε στο διαχωρισμό μεταξύ «κουλτούρας» και «υποκουλτούρας» άποψη που δεν υποστηρίχτηκε από την επιστήμη της κοινωνιολογίας, καθώς κάθε έκφανση του πολιτισμού είναι πολιτισμός και γίνεται αποδεκτή χωρίς ποιοτική κρίση. Ωστόσο, η μουσική αισθητική αντίληψη και οι μουσικές προτιμήσεις των μελών μιας κοινωνίας ποικίλουν τόσο, όσο τα ενδιαφέροντά τους για τη φωτογραφία, την πολιτική και άλλες δραστηριότητες (Hoffer, 1992).

Είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πόσο έχει επηρεάσει τους διάφορους τομείς την ανθρώπινη ζωή και δραστηριοποίησης η *τεχνολογική εξέλιξη* και πόσο έχουν αλλάξει η

καθημερινές συνήθειες. Αντίστοιχες μεταβολές βίωσε η επιστήμη της μουσικής που επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων για τη μουσική, τον τρόπο χρήσης και εκμάθησής της. Πριν από αρκετά χρόνια το μουσικό άκουσμα παρέπεμπε σε ένα ιδιαίτερο γεγονός. Αντίθετα, στη σημερινή εποχή η μουσική υπάρχει παντού, από τα μεγάλα πολυκαταστήματα έως στα ραδιόφωνα των αυτοκινήτων. Ίσως λοιπόν η σημαντικότερη αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων για τη μουσική να επήλθε από την ύπαρξη διαθρωπικών λόγων που οδήγησαν στη μη συνειδητή ακρόαση σε συνδυασμό με τις συνθήκες ακρόασης. Επίσης, ο τρόπος χρήσης και διδασκαλίας της μουσικής μέσω της τεχνολογίας αποτελεί πεδίο πρόσφορο ερευνητικά για πολλούς μουσικούς παιδαγωγούς. Τέλος, η εξοικείωση με την τεχνολογία είναι καταλυτικός παράγοντας για την επιτυχημένη μετάδοση της γνώσης (Hoffer, 1992· Abeles et al., 1995).

Μέσα από την επιστήμη της κοινωνιολογίας μελετήθηκε ο ρόλος της μουσικής στην κοινωνία, η χρήση και η λειτουργία της καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη μουσική συμπεριφορά. Σημαντικά επίσης θεωρούνται τα ερευνητικά ευρήματα που επηρεάζουν τους στόχους, την πορεία και διεξαγωγή της μουσικής διδασκαλίας και παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τους στόχους και την πορεία της μουσικής διδασκαλίας

Η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας μελέτησε την ανθρώπινη συμπεριφορά και τον τρόπο που οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις μουσικές τους προτιμήσεις μέσα από την παρατηρήσιμη αλληλεπίδραση κοινωνίας-ατόμων. Το σχολείο με τη σειρά του καλλιεργεί τη μουσική συμπεριφορά, όπως και τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών. Η μουσική αγωγή μέσα στη σχολική τάξη δέχεται επιδράσεις από ένα σύνολο κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που αν διαχειριστούν με κατάλληλο τρόπο οδηγούν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τέτοιοι παράγοντες είναι η εικόνα που το κάθε παιδί αποκτά για τον εαυτό του, η συμμόρφωση, οι ρόλοι και οι προσδοκίες, η συνεργασία και ο ανταγωνισμός, οι ηγετικές ικανότητες, το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης, οι στάσεις και συμπεριφορές, η δημιουργικότητα (Osslon, 1997· Abeles et al., 1995):

- Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες για τον τρόπο που κάθε άνθρωπος ξεκινά να αποκτά μια *εικόνα, ιδέα για τον εαυτό του*, πόσο σημαντικό ρόλο παίζει, όπως και ο τρόπος που τείνει να την αντιλαμβάνεται, αλλά και πως μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τις μουσικές προτιμήσεις. Η σχέση, μεταξύ ιδέας του εαυτού και προτιμήσεων, γίνεται κατανοητή π.χ. από τον τρόπο ντυσίματος, χτενίσματος. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν πηγή εφοδίων που διαμορφώνουν τα εξωτερικά γνωρίσματα της ταυτότητας κάθε ατόμου. Για παράδειγμα, παιδιά με διαφορετικό ντύσιμο και χτένισμα, από αυτό που οι περισσότεροι προτιμούν και θεωρούν αποδεκτό, με συμπεριφορά αποδεκτή από την ομάδα των συνομηλίκων δεν δείχνουν την προτίμησή τους στο άκουσμα κλασικής μουσικής. Ο παιδαγωγός προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον αυτών των ομάδων μπορεί να εισάγει δραστηριότητες που σχετίζονται με διασκευασμένες ακροάσεις κλασικών έργων με τελικό στόχο την προσέγγιση της κλασικής ακρόασης του έργου.
- Η *συμμόρφωση* που ορίζεται ως η τάση που έχουν τα άτομα να επιβεβαιώνουν τις δράσεις τους απέναντι στο κοινωνικό σύνολο είναι ακόμα ένας παράγοντας που επηρεάζει τη μουσική συμπεριφορά. Τα άτομα μιας κοινωνίας τείνουν να συμμορφώνονται ως προς τη συμπεριφορά που υιοθετούν ώστε να γίνονται αποδεκτοί από την υπόλοιπη ομάδα. Όσοι αποκλίνουν από τις

αποδεκτές συνήθειες, πρακτικές ή πεποιθήσεις αποδοκιμάζονται και δέχονται την απόρριψη. Η «συμμόρφωση» ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στον τρόπο που οι έφηβοι διαμορφώνουν τις μουσικές τους προτιμήσεις, που χρησιμοποιούν τη μουσική, στη συμπεριφορά που υιοθετούν ώστε να γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων. Παρόλα αυτά οι έφηβοι μπορούν να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη μουσική αν νιώσουν ότι αποκτούν ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη και αν συνειδητοποιήσουν ότι ως ομάδα μπορούν να βελτιώσουν ή και να αλλάξουν την ποιότητα της μουσικής αγωγής, ικανοποιώντας έτσι και τις κοινωνικές προσδοκίες (Osslon, 1997· Abeles et al., 1995). Ο παιδαγωγός μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες με στόχο τη συμμετοχή σε ένα σχολικό διαγωνισμό ή μια σχολική εκδήλωση.

- Όλα όσα οι μουσικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να επιτύχουν στη διδασκαλία τους, τα οφέλη της μουσικής αγωγής, οι δυνατότητες των μαθητών επηρεάζονται από τους *ρόλους και τις προσδοκίες* της κοινωνίας. Πολλές φορές η ενθάρρυνση για κάποια μεταβολή της μουσικής συμπεριφοράς δεν μπορεί να επιτευχθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας καθώς κρίνεται απαραίτητη η ευρύτερη μεταβολή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Μέσα όμως από τη συνεργασία σχολείου, κοινωνίας και οικογένειας η μουσική αποκτά σημαντικό ρόλο και το έργο των παιδαγωγών γίνεται πιο εύκολο (Osslon, 1997).

- Η *συνεργασία και ο ανταγωνισμός* σε μια σχολική τάξη είναι συμπεριφορές που καλλιεργούνται μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Μια τάξη που διακατέχεται από ανταγωνιστικό πνεύμα ενδέχεται να μην οδηγήσει στην επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Αντίστοιχα, μια τάξη με γνώμονα την αρμονική συνεργασία των μαθητών και στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα θα οδηγήσει σε μια επιτυχημένη διδασκαλία και στην ανακάλυψη νέας γνώσης (Abeles et al., 1995).

- Επίσης, στόχος της μουσικής αγωγής είναι η απόκτηση *θετικής στάσης* προς τη μουσική με βασική προϋπόθεση την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών και προσώπων ικανών να πραγματώνουν αυτή την πορεία. Η μορφή του παιδαγωγού και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του είναι καταλυτικός παράγοντας για να παρακινήσει τους μαθητές, να διαμορφώσει και να μεταβάλλει στοιχεία της μουσικής συμπεριφοράς. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι μαθητές που ήρθαν σε επαφή με εξωστρεφείς δασκάλους παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο από εκείνους που ήρθαν σε επαφή με εσωστρεφείς δασκάλους (Donovan, 1994). Αντίθετα, ένα πρόσωπο με ευχάριστη διάθεση, συμπεριφορά, που χρησιμοποιεί γνώριμη μουσική για να εισάγει και να διδάξει νέα είδη μουσικής, που ξεκινά από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές του, επιδρά περισσότερο στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών και τους ωθεί να γίνονται πιο δημιουργικοί. Η *δημιουργικότητα*, που από πολλούς ορίστηκε ως ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης, καλλιεργείται μέσα από μουσικές δραστηριότητες. Κάθε μαθητής είναι δημιουργικός και μπορεί να γίνει ακόμα περισσότερο αν αποκτήσει κατάλληλα εφόδια, εμπειρίες και σωστή καθοδήγηση.

Η έρευνα γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και της κοινωνίας οδήγησαν στη διαπίστωση μιας σοβαρής επίπτωσης στον πολιτισμό που με τη σειρά της επιδρά στις καθημερινές προσπάθειες των μουσικών παιδαγωγών. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το έργο των παιδαγωγών θα ήταν πολύ διαφορετικό από το σημερινό αν δεν υπήρχαν οι παραπάνω κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες. Παρόλα αυτά η μελέτη και η εφαρμογή της νέας γνώσης που αντλείται από την κοινωνική ψυχολογία βοηθά στο σωστό

σχεδιασμός της καθημερινής διδασκαλίας και υλοποίησή της με αποτέλεσμα να περιορίζει τους επιζήμιους παράγοντες επίδρασης (Abeles et al., 1995).

Τρόποι διαμόρφωσης και καλλιέργειας της μουσικής συμπεριφοράς

Η μουσική συμπεριφορά καλλιεργείται, διαμορφώνεται, μεταβάλλεται, αφενός από ένα σύνολο κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων, αφετέρου από τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων που ο μουσικός παιδαγωγός θα εμπιστευτεί και θα εφαρμόσει. Ο εμπειριστατωμένος χειρισμός των μεθόδων θα έχει ως αποτέλεσμα την έντονη επίδρασή τους στους κοινωνιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επέδρασαν αρχικά στη διαμόρφωση της *μουσικής συμπεριφοράς* αλλά και στον καλύτερο έλεγχο των κοινωνιολογικών παραγόντων που με τη σειρά τους επιδρούν καθημερινά στη μουσική ζωή της τάξης.

Ο μουσικός παιδαγωγός, ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, έρχεται αντιμέτωπος με τις καθημερινές ανάγκες των μαθητών του και καλείται να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία της μουσικής αγωγής. Βασική αρχή που οδηγεί σε σημείο συνάντησης με έντονη αλληλεπίδραση παιδαγωγό - μαθητή και βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινή τους επαφή αποτελεί η έναρξη του μαθήματος από το σημείο που οι ίδιοι οι μαθητές βρίσκονται (Reiger, 1973), με αποτέλεσμα οι ανάγκες της τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών να διαμορφώνουν τον παιδαγωγικό τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, σημαντική παράμετρο συνιστά ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων που στόχο θα έχει την κατανόηση και εύκολη διαχείριση από τους μαθητές. Είναι όμως αδιαμφισβήτητο ότι η πρόοδος μιας σχολικής τάξης γίνεται καλύτερη με την εισαγωγή πρόσθετων μουσικών δραστηριοτήτων στο σχολικό μουσικό πρόγραμμα με τις οποίες ο παιδαγωγός πειραματίστηκε, κρίνοντας το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους κατάλληλους για τις ανάγκες της τάξης (Abeles et al., 1995).

Οι μουσικές δραστηριότητες έχουν στόχο τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχολογική και μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μουσική συμπεριφορά, ως ένα κοινό μοναδικό ανθρώπινο γνώρισμα, συγκαταλέγεται σε έναν από τους στόχους των μουσικών δραστηριοτήτων (Bresler & Thomson, 2002). Οι μαθητές αποκτούν ένα πλούσια διευρυμένο μουσικό φάσμα συμπεριφοράς όταν:

- Έρχονται σε επαφή και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με ευαισθησία και σεβασμό τη μουσική ως κοινωνικό δημιούργημα (Green, 1999), τις μουσικές διαφορών πολιτισμών και τα διάφορα μουσικά στυλ. Οι μαθητές αποκτούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία όπως ακριβώς παρατηρείται και διαμόρφωση της μουσικής των διαφόρων κοινωνικών ομάδων μέσα σε ένα πολιτιστικό πλαίσιο (Bresler & Thomson, 2002). Ο παιδαγωγός μπορεί να ζητήσει από αλλοδαπούς μαθητές τη συλλογή πληροφοριών (εικόνες παραδοσιακών μουσικών οργάνων, παραδοσιακές ενδυμασίες, ενόργανες ακροάσεις παραδοσιακής μουσικής, ήθη και έθιμα, παραδοσιακά τραγούδια) σχετικά με την παραδοσιακή μουσική της χώρας τους που στόχο θα έχουν την παρουσίαση στους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης προκειμένου να γνωρίσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας.
- Οι μουσικοί παιδαγωγοί καλλιεργούν τη μουσική ακρόαση των μαθητών προκειμένου να μάθουν να εστιάζουν την προσοχή τους στις λεπτομέρειες των ήχων όταν κρίνεται απαραίτητη. Η παραπάνω άποψη εστιάζει στη λεπτότητα και τον στοχασμό που χαρακτηρίζει κάποια είδη μουσικής ζητώντας από το μαθητή αναλυτικότερη ακρόαση των ήχων.

- Οι μουσικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν τις μουσικές δημιουργίες των μαθητών τους προωθώντας τα προσωπικά τους επιτεύγματα και επιτρέποντάς τους να κάνουν λάθη. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι μαθητές κατά την περίοδο της εφηβείας αποφεύγουν τη δημόσια έκθεση του εαυτού τους εξαιτίας ντροπής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης κ.ά. Έτσι, η συμβολή του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντική καθώς μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, αισιοδοξίας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης οι μαθητές δείχνουν πίστη στις δυνατότητές τους, γίνονται δημιουργικοί και αποκτούν αυτοπεποίθηση (Hallam, 2006).
- Οι μουσικοί παιδαγωγοί καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών εφαρμόζοντας κατάλληλες μεθόδους και δραστηριότητες. Ο παιδαγωγός μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), να μελοποιήσουν στίχους γνωστού ποιήματος που διδάχτηκαν πρόσφατα χρησιμοποιώντας κρουστά ρυθμικά ή μελωδικά όργανα τάξης και να παρουσιάσουν τις ομαδικές εργασίες τους στην τάξη. Επίσης, προτρέπουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, για παράδειγμα στη σχολική χορωδία, στη μικρή ορχήστρα του σχολείου προβάλλοντάς τους ισχυρά κίνητρα.

Η μουσική συμπεριφορά μπορεί να καλλιεργηθεί με κατάλληλους τρόπους ώστε κάθε φορά να ικανοποιούνται οι εκάστοτε ανάγκες των μαθητών. Αρωγός στην προσπάθεια αυτή, η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου που θα πρέπει να ενισχύει την προσπάθεια των μουσικών παιδαγωγών για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Επίλογος και Προοπτικές

Η σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση που παρουσιάστηκε σκοπό έχει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η μουσική αγωγή συμβάλλει στην καλλιέργεια της μουσικής συμπεριφοράς. Η συμβολή της μουσικής αγωγής στην καλλιέργεια της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί βασικό συντελεστή σε όλα τα επίπεδα της αναπτυξιακής τους πορείας. Η μουσική αγωγή με βασικούς στόχους τη συναισθηματική έκφραση, την ανάπτυξη μιας, όσο το δυνατόν, ισορροπημένης προσωπικότητας, την άντληση ευχαρίστησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, προσπαθεί - εξετάζοντας τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες - να προσεγγίσει και να διαμορφώσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στη μουσική.

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας μελέτησε το ρόλο της μουσικής στην κοινωνία και την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων, τόσο στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, όσο και στη σχολική τάξη. Με τη σειρά της η μουσική παιδαγωγική σε συνεργασία με την κοινωνιολογία οδήγησε στην εύρεση μεθόδων για την καλλιέργεια της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών. Αντίστοιχα, η επιστήμη της ψυχολογίας και κοινωνικής ψυχολογίας βοήθησε στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από την αλληλεπίδραση ανθρώπου-κοινωνίας και παρουσίασε τρόπους για την αποτελεσματική υλοποίηση της καθημερινής μουσικής διδασκαλίας.

Έτσι, λοιπόν οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες με η χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων βοηθούν τον παιδαγωγό να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών. Με τη σειρά της η μουσική συμπεριφορά παραμένει ένας από τους βασικούς στόχους των δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν να καλλιεργήσουν την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Τελικά, η σχολική μουσική αγωγή έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει και να μεταβάλλει τη μουσική συμπεριφορά των μαθητών. Σημαντικότερο ρόλο παίζουν το κοινωνικό-πολιτιστικό

πλαίσιο και πλήθος κοινωνικών-ψυχολογικών παραγόντων που επηρεάζουν σημαντικά την αρχική διαμόρφωση της συμπεριφοράς και οδηγούν τους παιδαγωγούς στην τροποποίηση της. Σύμφωνα με τα παραπάνω μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στους τρόπους αντιμετώπισης των δύσκολων και προβληματικών συμπεριφορών που καθημερινά οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν στην τάξη.

Ο μουσικός παιδαγωγός έχει την ικανότητα να ελέγξει τους παραπάνω παράγοντες, εφαρμόζοντας μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, προωθώντας τη μάθηση, τη δημιουργικότητα, προσφέροντας κίνητρα και ευκαιρίες έντονης δραστηριοποίησης. Έτσι, η καλλιέργεια της μουσικής συμπεριφοράς δεν κρίνεται ακατόρθωτη αρκεί παιδαγωγός και μαθητής να ξεκινήσουν από το ίδιο σημείο τη μεταξύ τους σχέση που θα πραγματώνεται μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης, συνεργασίας, και δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abeles, H.F., Hoffer, C.R. & Klotman, H. (1994). *Foundations of Music Education*, 117-249. New York: Schirmer Books.
- Bresler, L. & Thompson, C.M. (2002). The Arts in Children's lives: Context, Culture and Curriculum, 57-128. U.S.A, Klumer Academic Publishers.
- Colwell, R. & Richardson, C. (2002) (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Donovan, A. J. (1994). *The interaction of personality traits in applied music teaching*. Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi. *Dissertation Abstracts International*, 55 (1499 A).
- Gaston, E.T. (1958). Factors contributing to responses in music. *Music therapy*, 7, 23.
- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 165-168.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Bedford Way papers. London: Institute of education University of London.
- Hargreaves D. (1996). The developmental psychology of music: scope and aims. Στο G. Spruce (επιμ.). *Teaching Music*, 45-57. London: Routledge Falmer.
- Hoffer C.R. (1992). Sociology and Music Education. Στο R. Collwell (επιμ.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 713-723. New York: Schirmer Books.
- Honigsheim, P. (1989). *Sociology and Music*. K.P. Etzkorn (επιμ.) (2^η έκδοση). New Brunswick: Transaction Publisher.
- Kaplan, M. (1990). *The arts: A social perspective*. Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: North-western University Press.
- Mueller, R. (2002). Perspectives from the Sociology of Music. Στο R. Colwell & C. Richardson (2002) (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (584-596). New York: Oxford University Press.

- Olsson B. (1999). The social psychology of music education. Στο D.G. Hargreaves & A. North (επιμ.). *The Social Psychology of Music*, 290-305. New York: Oxford University Press.
- Paul, J.P.A. & Ballantine, J.H. (2002). The Sociology of Education and Connection to Music Education Research. Στο R. Colwell & C. Richardson (2002) (επιμ.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 566-579. New York: Oxford University Press.
- Philpott, C. & Plummeridge C. (2001) (επιμ.). *Issues in music teaching*. New York: Routledge.
- Radocy, R.E. & Boyle J.D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Επιμ.: C.C. Thomas. U.S.A.: Thomas Books.
- Reiger, J. (1973). Overcoming the phoniness-stugginess-jeweled dowager syndrome with young people. *Music Educators Journal*, 59(9), 29-31.
- Shepher J. (2001). Sociology of Music. Στο S. Sadie (επιμ) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, τομ. 23, 603-613.
- Sumner, W.G. (1906). *Folkways* (3^η έκδοση). Boston: Ginn.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Σέργη Α. (2002). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα, Gutenberg.

Μια πολυπολιτισμική τάξη: «Μια συμφωνική ορχήστρα»

Ευαγγελία Μητρογιάννη, Χρυσή Μπομπαρίδου

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται μια προσπάθεια να παραλληλιστεί μια πολυπολιτισμική τάξη με μια συμφωνική ορχήστρα. Η πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον - η οποία αποτελεί σήμερα μια πραγματικότητα στην Ελλάδα - προσομοιάζει στη διαφορετικότητα που συναντάται στα όργανα μιας συμφωνικής ορχήστρας. Η μουσική αρμονία, η οποία είναι αποτέλεσμα διαφορετικών ηχοχρωμάτων μιας ορχήστρας, συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Ειδικότερα, διερευνάται η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη μουσική εκπαίδευση και κατά πόσον βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, μπορούν να έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση εντάσσεται στην ομπρέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα, ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του μουσικού εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αναφορικά με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης, έτσι ώστε να καταλήγει σε έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής.

Λέξεις-κλειδιά

μουσική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμική τάξη, σχεδιασμός μαθήματος μουσικής

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση στόχος μας είναι να εντοπιστούν οι κοινές συνιστώσες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη μουσική μέσα από έναν παραλληλισμό αρχικά με μια συμφωνική ορχήστρα αλλά και εν συνεχεία με τη μουσική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Για μια καλύτερη κατανόηση, θα προηγηθεί μια αναφορά στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των αρχών της σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και στην πρακτική εφαρμογή της, ενώ θα παρουσιάσουμε και χαρακτηριστικά της συμφωνικής ορχήστρας που δηλούν ένα «διαπολιτισμικό» χαρακτήρα, έτσι ώστε να καταδειχθεί ο συσχετισμός μας. Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια συνένωσης της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη μουσική εκπαίδευση προσεγγίζοντας τον όρο διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στις παρεμβάσεις και πρακτικές σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της κοινωνικής πλειονότητας. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί θα είναι πιθανόν ενημερωμένοι για δράσεις όπως τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, διαπολιτισμικά σχολεία, προγράμματα ένταξης και ίσως έχουν ακούσει για το Νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες σχετικές υπουργικές αποφάσεις ή και εγκυκλίους.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που συντελείται διαμέσου των πολιτισμών και αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση κυρίως στο φαινόμενο της μετανάστευσης αλλά και της παραμονής στον ίδιο χώρο μιας ομάδας με πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από την κυρίαρχη ομάδα.

Σε θεωρητικό, παιδαγωγικό επίπεδο, ο όρος διαπολιτισμική αγωγή ή εκπαίδευση έχει ξεκινήσει από χώρες που έχουν παράδοση και παιδαγωγική εμπειρία όσον αφορά γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, όπως Αγγλία, Αμερική, Καναδάς, Αυστραλία, Ολλανδία, Βέλγιο. Χώρες, λοιπόν, με εμπειρία στα παιδαγωγικά δεδομένα της πολυπολιτισμικότητας προσπάθησαν με διάφορους τρόπους να καταδείξουν και να αναζητήσουν λύσεις στα θέματα που προέκυπταν ανά καιρούς με ομάδες «διαφορετικών» πολιτισμικά μαθητών και κατέληξαν κατά περιόδους σε διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία συνοπτικά αναφερόμενες ξεκίνησαν με την προσπάθεια αφομοίωσης των «μειονοτικών» μαθητών, την ενσωμάτωση, στη συνέχεια εμφανίστηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, το πολυπολιτισμικό και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1997). Μέσα από αυτές τις θεωρητικές και πρακτικές αναζητήσεις έχουμε καταλήξει σε θεωρητικό επίπεδο στο λεγόμενο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο χαρακτηρίζει και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρητικά λοιπόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τον Helmut Essinger, και καταδεικνύονται από τους περισσότερους θεωρητικούς του χώρου.

1. «την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
2. την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
4. την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους» (Γεωργογιάννης, 2006:216-217).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξ ορισμού ξεκινά από την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, πρεσβεύει την ισότητα ως προς την αξία όλων των πολιτισμών - όλοι οι πολιτισμοί έχουν αξία - δεν είναι όλοι οι πολιτισμοί ίδιοι. Για αυτό το λόγο μιλάμε για αποδοχή διαφορετικότητας - κάποιος μπορεί να είναι διαφορετικός αυτό δε σημαίνει ότι είναι κατώτερης ή ανώτερης αξίας πολιτισμικά.

Οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις που προκύπτουν - γιατί είναι λογικό να προκύπτουν, όταν υπάρχει ανομοιογένεια - αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο τρόπο μακριά από αντιλήψεις και πρακτικές

αφομοιωτικού χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στοχεύει να διαμορφώσει μια κοινωνία ομοίων ούτε θεωρεί τη διαφορετικότητα των μαθητών αυτών ως κάποιο έλλειμμα ή «κουσούρι». Στοχεύει μέσα από τη αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία των «διαφορετικών» να φτάσει σε μια κοινωνία ανοιχτή που θα χαρακτηρίζεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1999). Η ποικιλία και ο πλουραλισμός δε δημιουργεί κατ' ανάγκη προβλήματα και συγκρούσεις αλλά μπορεί να αποτελεί ένα τεράστιο πλεονέκτημα για μια χώρα που είναι υποχρεωμένη να λειτουργεί με επιτυχία σε μια όλο και περισσότερο αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική και κοινωνική-πολιτισμική πραγματικότητα (ανασύρθηκε στις 15/4/2009 από http://dim-sapon.rod.sch.gr/diafora/DIAP_AGOGH/KELESID.htm).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, για πολλά χρόνια η πολιτεία υποστήριζε την πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Συνθήκες αλλαγής της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν αυτές που προκάλεσαν ειδικές δράσεις εκ μέρους της πολιτείας προς την κατεύθυνση των αρχών που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την επιστροφή πολλών ελλήνων του εξωτερικού από τα τέλη της δεκαετίας του '70, τα παιδιά τους γίνονται μέλη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ιδρύονται σχολεία ειδικά για αυτούς (Σχολεία Παλιννοστούντων) και λίγο αργότερα από το 1980, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, δομές που στόχο είχαν και έχουν την στήριξη των μαθητών όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την γρηγορότερη και ομαλότερη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το θέμα πήρε πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις σιγά - σιγά με την μορφή που βλέπουμε σήμερα - με το 10% περίπου του μαθητικού πληθυσμού της χώρας να είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές² - με την εισροή πάρα πολλών μεταναστών από την Αλβανία κυρίως από τη δεκαετία του 1990 και άλλες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και σε μικρότερο ποσοστό και χώρες Ασίας και Αφρικής.

Σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το πρώτο βήμα είναι η επικοινωνία και η συνύπαρξη. Η συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου, παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία των εκατέρωθεν ιδιομορφιών. Με άλλα λόγια, η αρμονική συνύπαρξη σημαίνει τα αλλοδαπά παιδιά να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου και τα αυτόχθονα παιδιά να μάθουν πληροφορίες για τον πολιτισμό των «άλλων» παιδιών. Η σημαντικότερη επίπτωση της παρουσίας στο σχολείο «άλλων», διαφορετικών μαθητών είναι ότι τίθεται σε αμφισβήτηση η ιδέα της ομοιογένειας των σχολικών τάξεων, και μπαίνει σε δοκιμασία η εθνοκεντρική αντίληψη με βάση την οποία έχουν οικοδομηθεί μέχρι τώρα όλα τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές.

Μέσα από αυτά προκύπτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε λειτουργεί ως ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο που αφορά ίσως ένα ειδικό κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού, αλλά αποτελεί θα λέγαμε ένα συνεχές - μια ομπρέλα - κάτω από το οποίο διαδραματίζεται ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία, ένα μεθοδολογικό εργαλείο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, που το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι η διαφορετικότητα των μελών που την απαρτίζουν. Καλείται δηλαδή με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λειτουργήσει ως τρόπος επικοινωνίας και μέσο δημιουργίας σε μια ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά δεδομένα, ή άλλου τύπου δεδομένα.

² Στατιστικά Στοιχεία ΠΙΟΔΕ για το σχολικό έτος 2007 - 08.

Ορχήστρα: Ένα Διαπολιτισμικό Περιβάλλον

Αν προσπαθήσουμε να βρούμε ή να αναγάγουμε την παραπάνω ανομοιογένεια - διαφορετικότητα στις διάφορες κοινωνικές εκφράσεις του ανθρώπου, πέρα από το σχολικό περιβάλλον, πώς μπορεί να παρουσιάζεται και πώς αυτή μπορεί να λειτουργεί, στην περίπτωση της μουσικής έκφρασης, μεταξύ άλλων, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην ανομοιογένεια των οργάνων, αλλά και των μελών μιας συμφωνικής ορχήστρας.

Να σημειώσουμε ότι χρησιμοποιούμε καταχρηστικά τον όρο συμφωνική ορχήστρα, καθώς θα μπορούσαμε στη θέση αυτού του όρου να χρησιμοποιήσουμε οποιονδήποτε παρεμφερή ορχηστρικό σύνολο, ή απλά των όρο ορχήστρα.

Ως γνωστόν, με τον όρο ορχήστρα εννοούμε ένα μεγάλο σύνολο εκτελεστών οργάνων κατανεμημένων σε ομάδες (Michels, 1994:65). Μια μορφή ορχήστρας είναι η λεγόμενη συμφωνική ορχήστρα έχει περίπου τις ακόλουθες ομάδες οργάνων:

1. Έγχορδα: έως 16 (συνήθως μόνο 12) πρώτα βιολιά, 14 (10) δεύτερα βιολιά, 12 (8) βιόλες, 10 (8) βιολοντσέλα, 8 (6) κοντραμπάσα.
2. Ξύλινα πνευστά: 1 πίκολο, 3 φλάουτα, 3 όμποε, 1 αγγλικό κόρνο, 3 κλαρινέτα, 1 κλαρινέτο μπάσο, 3 φαγκότα, 1 κόντρα φαγκότο.
3. Χάλκινα πνευστά: 6 κόρνα, 4 τρομπέτες, 4 τρομπόνια, 1 τούμπα
4. Κρουστά: 4 τύμπανα, μεγάλο και μικρό ταμπούρο, πιάτα, τρίγωνο, ξυλόφωνο, γκλόκενσπιλ, καμπάνες, γκογκ κ.α.
5. Κατά περίπτωση: 1 - 2 άρπες, πιάνο, εκκλησιαστικό όργανο, σαξόφωνο κτλ.

Επιπλέον «μέλος» αυτής της ορχήστρας είναι ο μαέστρος, ο οποίος ως ο «υπηρέτης» της μουσικής ιδέας ενός συνθέτη διευθύνει - οργανώνει τους μουσικούς του με στόχο να αναπαραγάγει αυτή τη μουσική ιδέα.

Αν δεν είχαμε την εμπειρία της ηχητικής ακρόασης και της οπτικής παρακολούθησης της συναυλίας μιας συμφωνικής ορχήστρας και απλώς μας ενημέρωναν ότι περίπου 100 μουσικοί, διαφορετικής ηλικίας, πιθανότατα και διαφορετικής καταγωγής με διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα, που παίζουν διαφορετικά μουσικά όργανα, πρόκειται να παρουσιαστούν σε ένα χώρο και να παίξουν μουσική όλοι μαζί και εμείς να ευχαριστηθούμε αυτή τη μουσική συνάντηση, τότε πιθανότατα να χαμογελούσαμε, και το ηχητικό αποτέλεσμα που μπορεί να περιμέναμε να ήταν αυτό του θορύβου. Φυσικά δεν ισχύει κάτι τέτοιο, όχι μόνο για τη συμφωνική ορχήστρα μα και για οποιοδήποτε ορχηστρικό ή χορωδιακό σύνολο στον κόσμο, αλλά έχουμε αναρωτηθεί ποτέ γιατί αυτό δεν ισχύει;

Μήπως υπάρχει μια «άτυπη» συμφωνία μεταξύ των μουσικών - μελών της ορχήστρας, η οποία βασίζεται στις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρονται και παραπάνω; Μήπως η μουσική έκφραση του ανθρώπου έχει προϋπάρξει διαπολιτισμική;

Η Μουσική: Μια Διαπολιτισμική Έκφραση

Δεν είναι λίγοι οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν ότι η μουσική έχει προϋπάρξει διαπολιτισμική και ίσως η μουσική έκφραση του ανθρώπου όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από ορχηστρικά ή άλλου τύπου μουσικά σύνολα να είναι τελικά αυτή που θα μας οδηγήσει στο φιλοσοφικό - θεωρητικό

πλαίσιο που χρειαζόμαστε για το μάθημα της μουσικής στη σχολική τάξη. Οι παρακάτω θέσεις αναδεικνύουν ακριβώς αυτό.

Καταρχήν θεωρείται αυταπόδεικτο ότι η μουσική είναι βασική μορφή έκφρασης του πολιτισμού και παράλληλα ευαίσθητος δείκτης πολιτισμού λόγω της αφαιρετικότητας και της έλλειψης σε μεγάλο βαθμό λεκτικών ή περιγραφικών περιεχομένων που τη διακρίνουν (Small, 1983). Η θέση της μουσικής ως μέσου πολιτισμικής και κοινωνικής σύνδεσης - η αναζήτηση μέσω πολιτισμικών και κοινωνικών συνδέσεων μεταξύ των διαφορετικών είναι σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- αποκτά σημασία καθώς «η μουσική είναι πρώτα και κύρια ένα παίξιμο, ή μια εκδήλωση, ή ένα ακουστικό πορτρέτο, των ψυχολογικών, συναισθηματικών, πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων στο ανθρώπινο πλαίσιο όπου υφίσταται» (Reimer, 1997:4-21· Σακελλαρίδης, 2008: 90).

Επίσης, η κοινωνική της διάσταση αποδεικνύεται από το ότι είναι σε θέση να «ενσωματώνει» και να μεταβιβάζει τα βιώματα της κοινωνικής ζωής κάθε λαού, παράλληλα, να λειτουργεί ως άτυπη συμπεριφορά αλλά και να συντελεί στην ταύτιση του ατόμου - με μια συγκεκριμένη ομάδα (Horton & Hunt, 1968:48). Όπως είναι γνωστό, η μουσική αποτελεί μια πρακτική που συναντάται σε όλο το ανθρώπινο γένος. Υπό αυτή την έννοια μπορεί αφενός να λειτουργεί διαιρετικά - χωρίζοντας τους ανθρώπους σε διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς - αφετέρου ενωτικά καθώς μπορεί να αναδεικνύει τις εμπειρίες τους και να προκαλεί τη συνύπαρξη των διαφορετικών (Reimer, 1997:4-21· Elliott, 1989:11-18· Σακελλαρίδης, 2008:28), ζητούμενο και αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μουσική, επίσης, ως διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα να «ανοιγόμαστε» ως άτομα σε καινούργια είδη μουσικών ερεθισμάτων από άλλους πολιτισμούς και να προκαλείται με αυτόν τον τρόπο ένα «μοίρασμα» εμπειριών και βιωμάτων. (Stellaccio, 1995:194). Το τελευταίο ειδικά παραπέμπει στην έννοια της ενσυναίσθησης, όπως παρουσιάζεται στη διαπολιτισμική θεωρία, ως η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του «άλλου» (Goleman, 1998:149). Με την ίδια έννοια η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα εκ των ουκ άνευ δεδομένων στη μουσική πρακτική, καθώς είναι αδύνατον να υπάρξει μουσική παραγωγή - από την εκτέλεση ενός απλού παιδικού τραγουδιού μέχρι την εκτέλεση ενός περίπλοκου έργου από μια συμφωνική ορχήστρα - χωρίς οι εμπλεκόμενοι σε αυτή να μη καταφέρουν να μουν συναισθηματικά στη θέση του «άλλου» - και άλλος μπορεί να είναι ο συνάδελφος μουσικός μέχρι ένας ακροατής στο κοινό.

Ανάμεσα στους μουσικολόγους (Σακελλαρίδης, 2008) εμφανίζεται βέβαια και μια διάσταση απόψεων αναφορικά με το ερώτημα κατά πόσο η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως παγκόσμια γλώσσα ή αν, όπως υποστηρίζουν οι Anderson και Campbell (1996:3), υφίστανται ανά τον κόσμο πολλές μουσικές «γλώσσες» ίσως περισσότερες και από τις ομιλούμενες, καθώς όταν μια μουσική δεν μας συγκινεί ή δεν την «καταλαβαίνουμε», αυτό φαίνεται να οφείλεται, μεταξύ άλλων, στο «ότι δεν ξέρουμε τη γλώσσα της» (Γρηγορίου, 1994:31). Εντούτοις, παρόλο που η μουσική φαίνεται να μην αποτελεί μια παγκόσμια «γλώσσα» μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο (Anderson & Campbell 1996:4). Ο Reimer, και άλλοι μουσικολόγοι, θεωρεί ότι η μουσική περικλείει στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν τα παραπάνω, όπως (Σακελλαρίδης, 2008: 30-31):

- «η λογική τάξη αναφορικά με το ρυθμό, τη μελωδία και την αρμονία, μέσω των οποίων η μουσική γίνεται αντιληπτή από όλους τους ανθρώπους»
- «η δυνατότητα της μουσικής να «ενσαρκώνει» τη συγκινησιακή συνειδητοποίηση των φορέων των πολιτισμικών ομάδων από όπου προέρχεται».

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι ενιαίο και διεθνές στη μουσική είναι τα έμμεσα στοιχεία της. Η δυνατότητα δηλαδή αντίληψης της μελωδίας, του ρυθμού, της αρμονίας και της περικλειόμενη στη μουσική συναισθηματική δυναμική (Σακελλαρίδης 2008: 32). Αυτό τελικά είναι ίσως και το ζητούμενο για τον εκπαιδευτικό μουσικής που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Το πως αξιοποιούνται τα στοιχεία αυτά και με ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν, είναι ζητήματα που τίθενται παρακάτω.

Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

Παραπάνω αναφερθήκαμε στη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει μια συμφωνική ορχήστρα, και ειδικότερα στα ποικίλα και διαφορετικής προέλευσης, τυπολογίας, ηχοχρώματος κτλ. μουσικά όργανα που την αποτελούν, αλλά και στη διαφορετική καταγωγή και όχι μόνο των μελών της που την απαρτίζουν, διαφορετικότητα που μας θυμίζει έντονα μεταξύ άλλων και την τάξη του σημερινού σχολείου το οποίο απαρτίζεται από ποικίλα και διαφορετικής συχνά πολιτισμικής προέλευσης άτομα - μαθητές. Αυτός ο παραλληλισμός που θέσαμε συμφωνική ορχήστρα - διαπολιτισμική τάξη, καλά οργανωμένο διαπολιτισμικό περιβάλλον - υπό οργάνωση (under construction) διαπολιτισμικό περιβάλλον [σε μια κάπως πιο τολμηρή προέκταση], μας ώθησε αφενός στο να αναζητήσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην επιστημονική βιβλιογραφία άλλα και αφετέρου να αναζητήσουμε τα στοιχεία εκείνα που η διαπολιτισμική εκπαίδευση μας παρέχει, στοιχεία που προσφέρουν εκείνο το θεωρητικό - φιλοσοφικό πλαίσιο στο σημερινό εκπαιδευτικό μουσικής στο σχολείο για μια επιτυχημένη μουσική εκπαίδευση.

Ως προς τον ορισμό της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης υπάρχουν διάφορες απόψεις. Για παράδειγμα, η Stellaccio (1995:122) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι η «διδασκαλία των βασικών αρχών της μουσικής από μια πολυπολιτισμική προοπτική», ενώ η Campbell (1994:23) τη θεωρεί ως τη μελέτη ενός μουσικού στοιχείου σε πολλούς πολιτισμούς, που έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση του συγκεκριμένου στοιχείου μέσα από μια μεγάλη ποικιλία μουσικών δειγμάτων. Κατά την άποψή μας, αυτοί οι δύο ορισμοί μπορούν να συγκλίνουν αν θεωρήσουμε τον ορισμό της Stellaccio ως τη φιλοσοφική βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την άποψη της Campbell ως μια πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της μουσικής.

Στην παιδαγωγική της μουσικής έχουν δημιουργηθεί δύο βασικά ρεύματα σχετικά με τους στόχους της μουσικής εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά, υπάρχει το ρεύμα της αισθητικής αντίληψης για τη μουσική και από την άλλη, το ρεύμα της ανθρωπιστικής θεωρίας.

Γενικά, κυρίως λόγω της δυτικότροπης αντίληψης περί μουσικής εκπαίδευσης, κάτι που ισχύει και στα δικά μας αναλυτικά προγράμματα μουσικής (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001), η μουσική εκπαίδευση αποτελεί μέρος της «αισθητικής αγωγής» μαζί με την εικαστική και θεατρική αγωγή. Μέσα από αυτήν την οπτική οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν μουσικές γνώσεις οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να κατανοήσουν την υπάρχουσα αισθητική αξία στη μουσική (Stellaccio, 1995:46). Έχει υποστηριχθεί (Reimer, 1972 στο Σακελλαρίδης, 2008:77-78) ότι αυτή ακριβώς η πλευρά της μουσικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να παραγκωνίζεται προς όφελος του κοινωνικού ρόλου που δύναται να έχει η μουσική εκπαίδευση, ειδικά στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο ρόλοι μπορούν να συμβαδίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος μουσικής στο σχολείο ο εκπαιδευτικός της μουσικής συγκεκριμενοποιεί τη διδασκαλία του στη δραστηριότητα της μουσικής ανάγνωσης και γραφής, σαν να διδάσκει μια ξένη γλώσσα. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης όμως, η τάση αυτή φαίνεται να μειώνεται, χωρίς να παραγκωνίζεται, καθώς αυξάνεται μια περισσότερο βιωματική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από την μουσική ακρόαση και την εκτέλεση. Με άλλα λόγια στη μουσική διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθαίνουμε τη μουσική βιώνοντάς τη σαν μια «νέα» μητρική γλώσσα.

Ένας από τους στόχους της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής είναι τα παιδιά αποκτώντας γνώσεις γύρω από τη μουσική να είναι σε θέση μέσα από διαδικασίες που προάγουν την κριτική αξιολόγηση και το διάλογο να γνωρίσουν καλύτερα τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους (Smith, 1983 στο Σακελλαρίδης, 2008:79), κάτι που συνδέεται άμεσα και με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής ίσως συνδέουν τη μουσική διαπολιτισμική εκπαίδευση απλά με τη διδασκαλία των μουσικών του κόσμου - από τη μουσική του Μπαλί μέχρι τα spirituals - αυτό όμως από μόνο του δεν προάγει τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας που δεν είναι τίποτα άλλο από την ανοχή και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Σημαντικοί εκφραστές της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (Elliott 1989, Volk 1998) συγκλίνουν στο ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη έτσι ώστε οι μαθητές σε πρώτο επίπεδο να ασχοληθούν και γνωρίσουν διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, και σε δεύτερο επίπεδο να «ξανά» γνωρίσουν τη μουσική ως το δυναμικό κομμάτι μιας κοινωνίας. Με άλλα λόγια προτείνεται η διδασκαλία της μουσικής να γίνεται μέσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και όχι απλά αναφορικά με αυτούς για αυτό θεωρείται απαραίτητο η μουσική να πλαισιώνεται και από εξωμουσικά στοιχεία, τα οποία όμως να αναδεικνύουν το μουσικό προϊόν. Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι η ανθρωπιστική πλευρά της μουσικής εκπαίδευσης λειτουργεί όχι ως η μουσική για τη μουσική, αλλά η μουσική για τον άνθρωπο, και δη τον άνθρωπο που φέρει ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, που δεν φέρει έναν «ιό», αλλά μια «πολιτισμική βιταμίνη».

Ο εκπαιδευτικός μουσικής: Ο ρόλος του στην πολυπολιτισμική τάξη

Με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω θα κάνουμε μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εκπαιδευτικού μουσικής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που τείνει να προσομοιάζει με το ρόλο του μαέστρου σε μια συμφωνική ορχήστρα - τον υπηρέτη με άλλα λόγια μιας μουσικής ιδέας ενός συνθέτη, στα παιδαγωγικά δεδομένα τον υπηρέτη της φιλοσοφίας της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Αυτονόητο και δεδομένο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού μουσικής είναι η μετάδοση μουσικών γνώσεων, πέρα όμως από αυτό θα πρέπει να είναι σε θέση να καλλιεργήσει παράλληλα στους μαθητές του την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ειδικότερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μουσικού μαθήματος, ως προς το πρώτο, τη μετάδοση γνώσεων, ένα πρώτο βήμα αποτελεί η παρουσίαση μουσικών αποσπασμάτων από διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Η καθοδηγούμενη ακρόαση την οποία υποστηρίζουν και οι (Anderson & Campbell, 1996:7· Σακελλαρίδης, 2008:109-110) είτε μέσω ηχογραφημένων, είτε μέσω «ζωντανών» εκτελέσεων των μουσικών του κόσμου, είναι αυτή που δίνει την ευκαιρία στους

μαθητές να βιώσουν τις θεμελιώδεις δομικές αρχές πολλών και διαφορετικών ειδών μουσικής και να αφυπνιστεί σε πρώτο επίπεδο ο σεβασμός στο μουσικό πλουραλισμό (Boomer, Lester et al., 1992). Σε πρακτικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός μουσικής εκτός αυτού - να φέρνει δηλαδή προς ακρόαση διαφορετικές μουσικές ανά τον κόσμο για τους μαθητές του - τους προτρέπει να κάνουν ακριβώς το ίδιο. Αυτό υπάγεται σε έναν από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το άνοιγμα του εαυτού μας στους «άλλους», γιατί τα προσωπικά βιώματα και οι ζωές όλων ανεξαιρέτως των μαθητών κατέχουν πρωταρχική θέση και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Σακελλαρίδης, 2008: 86).

Στο δεύτερο βήμα του εκπαιδευτικού μουσικής που συνδέει την ακρόαση με δραστηριότητες, θεωρείται σημαντικό ο εκπαιδευτικός μουσικής να επιλέγει τις δραστηριότητες εκείνες που από τη μια μεριά προσεγγίζουν την αισθητική πλευρά της μουσικής εκπαίδευσης και από την άλλη προσεγγίζουν κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία της μουσικής (Σακελλαρίδης, 2008:91), γιατί θα ήταν λάθος η μουσική να είναι απομονωμένη από το γενικότερο πολιτισμικό περιβάλλον (Damm, 2000).

Προς την κατεύθυνση αυτή βρίσκεται και η πρόταση του μουσικοπαιδαγωγού Cutietta (1993:48-53), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να αντιμετωπιστεί και με εξωμουσική ορολογία, ειδικότερα αν οι εκπαιδευτικοί μουσικής αξιοποιήσουν στοιχεία από άλλες επιστήμες όπως της φυσικής, ή στοιχεία των εικαστικών τεχνών (ροή, ενέργεια, κίνηση, χρώματα, υλικά κτλ.). Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να προσομοιάσει την χρονική διάρκεια ενός φθογγόσημου με τη χρονική διάρκεια της φωνής ενός ζώου (Μητρογιάννη, 2009). Με την εφαρμογή της ανωτέρω πρότασης ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στο δυτικότερο σκέπης της διδασκαλίας της μουσικής, σέβεται τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και παράλληλα κερδίζει σε όλο το ηλικιακό φάσμα των μαθητών. Η θέση αυτή μάλιστα μας παραπέμπει στην παιδαγωγική αρχή της διαθεματικότητας.

Κινούμενοι πάντα στην ίδια πάντα φιλοσοφία - στη χρήση μουσικής από διάφορες πολιτισμικές ομάδες - για καθεμία από τις μουσικές έννοιες που διδάσκονται στην τάξη, προτείνεται ο εκπαιδευτικός μουσικής, όταν θέλει να διδάξει την έννοια της διάρκειας του ήχου στα κρουστά μουσικά όργανα, να δανειστεί παραδείγματα κρουστών μουσικών από τις ορχήστρες Gamelan, τις Δυτικές συμφωνικές ορχήστρες, μέχρι την ελληνική παραδοσιακή κομπανία, κάνοντας αναφορά στην κοινή τους χρήση και λειτουργία στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον.

Σε δεύτερο επίπεδο στο καθαρά πρακτικό κομμάτι της μουσικής που έχει να κάνει με το τραγούδι και την εκτέλεση σε μουσικά όργανα και την μεταφορά τους μπροστά σε κοινό, σε ό,τι αφορά στο πρώτο το τραγούδι είναι σημαντικό να επιλέγονται τα θεματικά τραγούδια (Goodkin, 1994:39-43). Η διδασκαλία θεματικών τραγουδιών που σχετίζονται με θεματικές ενότητες όπως π.χ., ζωή, αγάπη, γάμος, αλλά και τραγούδια εργασίας, νανουρίσματα, ή τραγούδια γενικά για τα ζώα, ή για το θεισμό κτλ., αφενός προάγουν τους καθαρά μουσικούς στόχους ως προς την ανάπτυξη της τεχνικής του τραγουδιού, την καλλιέργεια της φωνής, αφετέρου δημιουργούν ένα ενδιαφέρον ρεπερτόριο που συνδέεται με την κοινωνική ζωή, αλλά κυρίως συμβάλλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το θεματικό τραγούδι είναι και αυτό μια μορφή διαθεματικής προσέγγισης. Καταρχήν το τραγούδι - χάρη στη δυναμική του λόγου - μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους δίγλωσσους μαθητές, ειδικά αυτούς που δεν μιλούν καλά τη μητρική τους. Το τραγούδι και δη το χορωδιακό τραγούδι μπορεί να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη ψυχική τους διάθεση αλλά ακόμη και τη σχολική τους απόδοση, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, προάγεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση και φυσικά αναπτύσσονται δεσμοί των

μελών της ομάδας που συνυπάρχουν για τον ίδιο σκοπό (Φιλιάνου, 2000:69-74· Σακελλαρίδης, 2008:109).

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη σκιαγράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού μουσικής σε μια πολυπολιτισμική τάξη θα αναφερθούμε στο τέλος στη σημασία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης μέσω της εκτέλεσης σε μουσικά όργανα που συνδέεται στο απόλυτο και με τον τίτλο της εισήγησής μας.

Κυριότερος εκφραστής της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης που εστιάζει στη χρήση μουσικών οργάνων είναι ο Goodkin (1994:39-43), ο οποίος προτρέπει και ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι οι δημιουργοί της μουσικής στο σχολείο, τα μέλη μιας σχολικής ορχήστρας. Ο Goodkin προχωρά ακόμα πιο πέρα τη σκέψη του προτείνοντας οι μαθητές να δημιουργήσουν πολυπολιτισμικές ορχήστρες αξιοποιώντας τόσο μουσικές του κόσμου από πλευράς ρεπερτορίου, όσο και μουσικά όργανα του κόσμου και μάλιστα υποστηρίζει για την παιδαγωγική διαδικασία ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να διδαχθούν βασικές μουσικές έννοιες αξιοποιώντας τα αντιπροσωπευτικά μουσικά όργανα διαφόρων μουσικών πολιτισμών, όπως φλογέρες, λύρες, τύμπανα, μπουζούκια, σαντούρια κανονάκια κ.ά. Η έρευνα της Edwards (1998:62-82) σε ομάδες μαθητών του Δημοτικού σχολείου από σχετική έρευνα που πραγματοποίησε με ομάδες μαθητών δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι «η χρήση αυθεντικών μουσικών οργάνων είχε ως αποτέλεσμα συνολικά πιο θετικές γραπτές απαντήσεις αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης συγκριτικά με άλλες ομάδες μουσικών οργάνων των οποίων τα μέλη χειρίστηκαν μη αυθεντικά (εννοεί παραδοσιακά) μουσικά όργανα» (Σακελλαρίδης, 2008:108).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση εμποτισμένη με αξίες, οι οποίες οφείλουν να διέπουν τις σχέσεις των ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων, ενώ παράλληλα τα προσωπικά βιώματα και οι ζωές όλων ανεξαιρέτως των μαθητών κατέχουν πρωταρχική θέση και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτόν το λόγο, είναι σημαντικό να υπάρξει δέσμευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μουσικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα για την προώθηση ανθρωπιστικών στόχων στο παιδαγωγικό τους έργο όπως η ισότητα, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ανοχή και η παροχή προς τους μαθητές δυνατοτήτων αξιολόγησης ανθρώπων, πραγμάτων και συμπεριφορών με όρους των πολιτισμών των ομάδων και των εμπειριών που τις δημιούργησαν (McAllester, 1983:19-25).

Η Hookey (1997:84-91) το αναφέρει ξεκάθαρα δεν είναι τα πολιτισμικά υλικά που μας λείπουν από το μάθημα της μουσικής, αυτά βρίσκονται εύκολα και έχουν γραφεί χιλιάδες, τα φιλοσοφικά ζητήματα είναι αυτά που δεν έχουν ακόμα τεθεί στην τάξη της μουσικής και δη στη σημερινή που είναι πολυπολιτισμική. Ίσως στη συμφωνική ορχήστρα και σε κάθε μορφή ορχηστρικού, χορωδιακού ή άλλου μουσικού συνόλου σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου άτυπα έχουν τεθεί οι βάσεις αυτές, όπως τις περιγράψαμε και παραπάνω (σεβασμός, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις). Η μουσική δείχνει το δρόμο...

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anderson, W.M. & Campbell, P.S. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2^η έκδοση). Reston, Virginia: MENC.
- Boomer, G., Lester, N., Onore, C. & Cook, J. (1992). *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. London: Falmer Press.
- Campbell, P.S. (1994). Multiculturalism and the raising of music teachers for the twenty - first century. *Journal of Music Teacher Education*, 3(2), 21-29.
- Cutietta, R.A. (1993). The musical elements: Who said they're right? *Music Educators Journal*, 78(9), 48-53.
- Damm, R.J. (2000). *Repertoire, authenticity and instruction: The presentation of American Indian music in Oklahoma's elementary schools*. New York: Garland.
- Edwards, K.L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school: what can be achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 62-82.
- Elliott, D.J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Goodkin, D. (1994). Diverse approaches to multicultural music. *Music Educators Journal*, 81, 39-43.
- Hookey, M. (1997). Culturally Responsive Music Education: Implication for Curriculum Development and Implementation. *Journal of Music Education*, 29, 84-91.
- Horton, P.B. & Hunt, C.L. (1968). *Sociology* (2^η έκδοση). New York: McGraw - Hill.
- McAllester, D. (1983). Music as an ecumenical force. *International Journal of Music Education*, 1, 19-25.
- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of Music Education? *International Society for Music Education*, 29, 4-21.
- Stellaccio, C. (1995). *Theory to Practice: An Ethnographic Analysis of Multicultural Curriculum and Pedagogy in Elementary General Music*. Michigan: A Bell and Howell Company.
- Volk, T.M. (1998). *Music, education and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα.
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους* (τομ. Α') Αθήνα: Νεφέλη.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής (2001). Ανασύρθηκε στις 15-4-2009 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΕΔΑ-ΕΚΠΑ.
- Μητρογιάννη, Ε. (2009). Η διδασκαλία της διάρκειας του ήχου... μέσα από ένα παραμύθι. *Μουσική Εκπαίδευση*, 19, 7 - 22.

Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση,
«Μουσική: Παιδεύει, Εκπαιδεύει, Θεραπεύει», Αθήνα, 30/10-01/11/2009
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου & Ζωή Διονυσίου

Michels, U. (1994). *Ατλας της Μουσικής* (τομ. Ι). Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Μουσική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
Small, K. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
ΦΕΚ 124/17.06.1996 Ν. 2413 *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
Φιλιάνου, Μ. (2000). Μουσική, η «τέχνη της σιωπής». *Ρυθμοί*, 30/31, 69-74.
http://dim-sapon.rod.sch.gr/diafora/DIAP_AGOGH/KELESID.htm, όπως ανακτήθηκε από το
διαδίκτυο στις 15/4/2009.

Η ενεργοποίηση του εγκεφάλου στη μουσική δραστηριότητα

Ελένη Χριστοδούλου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο ασχολείται με το πώς λειτουργεί και αναπτύσσεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος κατά την επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης, με αφορμή πρόσφατα επιστημονικά ευρήματα που περιγράφουν, πώς επηρεάζεται η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου από τις διάφορες συνθήκες μάθησης, και φυσικά, από τις διαδικασίες μάθησης και ενασχόλησης με τη μουσική. Μέσα από αυτό γίνεται μια αποκαλυπτική παρουσίαση σχέσης μουσικής εκπαίδευσης και εγκεφαλικής ενεργοποίησης. Τονίζεται η ευεργετική επίδραση της μουσικής στον εγκέφαλο των μικρών παιδιών και ακόμη περισσότερο σε παιδιά που ασχολούνται με τη μουσική από πολύ μικρή ηλικία. Σύμφωνα με βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται μια σύντομη αναφορά για το ποιες περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται κατά την επεξεργασία μουσικής πληροφορίας και πως γίνεται η επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας στον εγκέφαλο. Εκτενέστερος σχολιασμός γίνεται για τα ανεπτυγμένα ημισφαίρια των δημιουργικών ατόμων, όπου υποστηρίζεται, ότι παρόλο που οι μουσικοί έχουν ανεπτυγμένο το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου τους είναι αναγκασμένοι να καλλιεργούν και το αριστερό. Έτσι διαπιστώνονται ποιοτικές διαφορές στο δημιουργικό τρόπο σκέψης των μουσικών που χρησιμοποιούν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου τους. Κλείνοντας, αναφέρεται

στη λειτουργική σχέση μάθησης, μουσικής γνώσης και εγκεφάλου σε παιδιά καθώς επίσης και σε οφέλη που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τομέα, με την εφαρμογή ενός τρόπου διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της μελέτης αυτής, είναι να ανοίξει ένα νέο παράθυρο στο πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα με την ενασχόληση της μουσικής είτε από την πλευρά του εκτελεστή, είτε από την πλευρά του ακροατή, και μπορεί να ενισχύσει κέντρα λειτουργίας του εγκεφάλου, αναβαθμίζοντας μερικές σύνθετες λειτουργίες του. Επιπρόσθετα στοχεύει στην ενίσχυση της ιδέας ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ένα πολύτιμο εργαλείο για την αύξηση της διανοητικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας βελτίωσης των επιδόσεων, του κινήτρου και της ταχύτητας μάθησης, όπως και της συμπεριφοράς των παιδιών και κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά

μουσική εκπαίδευση, εγκεφαλική ενεργοποίηση, μουσική δραστηριότητα, εγκεφαλική λειτουργία, ημισφαίριο του εγκεφάλου

Ο εγκέφαλος είναι το κέντρο όλων των νοητικών και κινητικών λειτουργιών του ανθρώπου. Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, όταν πρωτοξεκίνησε η συστηματική μελέτη των λειτουργιών του, έγινε ευρέως παραδεκτό ότι τα νοητικά φαινόμενα προκαλούνται από νευροφυσιολογικές διαδικασίες στον εγκέφαλο και ότι αποτελούν, βασικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου. Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά, οι σκέψεις, οι μνήμες και τα συναισθήματα μας, αλλά και ο έλεγχος της λειτουργίας των κινητικών μας δραστηριοτήτων, εδρεύουν σε αυτόν και είναι το αποτέλεσμα της

ενεργοποίησης εκατομμυρίων νευρώνων και νευρωνικών συστημάτων που ανατομικά τον συνθέτουν (Λυμπεράκης, 1997:38).

Οι μελετητές της μουσικής συμπεριφοράς και ικανότητας από νωρίς αναρωτήθηκαν για τη σχέση εγκεφαλικής λειτουργίας και μουσικής δραστηριότητας. Η Νευρομουσικολογία, στο σταυροδρόμι της Γνωστικής Μουσικολογίας με τη Νευροψυχολογία, επικεντρώνεται στη μελέτη της μουσικής δραστηριότητας σε σχέση με την εγκεφαλική ενεργοποίηση και προσπαθεί να εντοπίσει τις νευρωνικές δομές και τα συστήματα που είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία των μουσικών ερεθισμάτων (Λυμπεράκης, 1997:38).

Σύμφωνα με το McClehan (1997) στο βιβλίο “Οι Θεραπευτικές Δυνάμεις της Μουσικής: Ιστορία, Θεωρία και Πρακτική”, όταν η μουσική εισχωρεί στ’ αυτιά μας, οι ήχοι μετατρέπονται σε ερεθίσματα που ταξιδεύουν από τα ακουστικά νεύρα στον θάλαμο του εγκεφάλου, τον σταθμό αναμετάδοσης των συναισθημάτων και των αισθήσεων. Όταν διεγερθεί ο θάλαμος, δραστηριοποιεί τον φλοιό του εγκεφάλου, ο οποίος με τη σειρά του εκπέμπει ερεθίσματα στο θάλαμο, όποτε δημιουργείται ένα κύκλωμα δονήσεων που ενισχύεται όσο διαρκεί η μουσική. Ενώ ακούμε μουσική, μπορεί να εκδηλώσουμε «θαλαμικά αντανάκλαστα», δηλαδή εξωτερικές σωματικές εκδηλώσεις, που μπορεί να έχουν την μορφή ρυθμικού χτυπήματος του ποδιού, λικνίσματος, κουνήματος του κεφαλιού ή ρυθμικών κινήσεων των χεριών. Μέσα στον εγκέφαλο, ο θάλαμος, ο υποθάλαμος, η παρεγκεφαλίδα και τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, παίζουν ενεργό ρόλο στην επεξεργασία του ρεύματος των μουσικών τόνων και ρυθμών, μετατρέποντας τους, σε αναγνωρισμένες μουσικές δομές και προσδίδοντας τους, διανοητικό και συναισθηματικό νόημα. Ο υποθάλαμος που συνδέεται μέσω νευρικών οδών με το θάλαμο, ρυθμίζει το μεταβολισμό, τον ύπνο, την αφύπνιση και άλλες σωματικές λειτουργίες. Μέσω αυτού, τα ερεθίσματα της μουσικής μεταφέρονται στα άλλα εγκεφαλικά κέντρα. Γύρω από το θάλαμο βρίσκεται το κέντρο των αισθημάτων, που λειτουργεί σε αλληλεπίδραση με το ενδοκρινικό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την αναπνοή, τον παλμό, την κυκλοφορία του αίματος και τις εκκρίσεις των διάφορων αδένων (McClehan, 1997:128).

Είναι χαρακτηριστικό ότι βλάβες του αριστερού κροταφικού λοβού, ενώ προκαλούν διαταραχές στην κατανόηση της ομιλίας (αφασία), μπορεί να μην προκαλέσουν παρόμοιες διαταραχές στην αντίληψη της μουσικής. Με την εξέλιξη της έρευνας για τις αμουσίες και κυρίως με την ανάπτυξη πειραματικών δοκιμών για τη λεπτομερέστερη διερεύνηση της δυσλειτουργίας, εμφανίζονταν ολοένα και περισσότερες περιπτώσεις που αποδείκνυαν ότι και το αριστερό ημισφαίριο εμπλέκεται στην επεξεργασία της ακουόμενης μουσικής πληροφορίας. Οι Schuppert, Monte, Wieringa και Altenmoller (2000) μελέτησαν τις λειτουργίες της μουσικής αντίληψης, σε ασθενείς που έπασχαν από ετερόπλευρες βλάβες αγγειακής αιτιολογίας. Αυτό που παρατήρησαν, ήταν ότι οι ασθενείς με βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο, παρουσίασαν ιδιαίτερη αδυναμία στην επεξεργασία της μελωδικής πληροφορίας, και κυρίως των μελωδικών διαστημάτων, ενώ ασθενείς με βλάβη στο δεξιό ημισφαίριο, εμφάνιζαν κυρίως, αδυναμία επεξεργασίας της ρυθμικής πληροφορίας και της αναγνώρισης του μελωδικού περιγράμματος και του μέτρου (Κόνιαρη, 2001:5-15).

Οι δημιουργικές ικανότητες τοποθετούνται γενικώς στο δεξιό, ενώ οι ικανότητες της συμβατικής λογικής σκέψης στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Αν λοιπόν η αριστεροχειρία αποτελεί μια ένδειξη (αν και όχι πάντα αξιόπιστη) για αναπτυγμένο δεξιό ημισφαίριο, θα έπρεπε να περιμένει κανείς έναν δυσανάλογο αριθμό αριστερόχειρων μουσικών. Τα ποσοστά αριστεροχειρίας δεν είναι διαφορετικά σε μουσικούς από ό,τι στους άλλους

ανθρώπους. Επειδή όμως ούτε η άποψη ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι έχουν αναπτυγμένο δεξιό ημισφαίριο μπορεί να αμφισβητηθεί, ούτε το γεγονός ότι οι προικισμένοι μουσικοί είναι κατεξοχήν δημιουργικοί άνθρωποι, πρέπει να αναζητηθεί μια εύλογη ερμηνεία των δύο αυτών αλληλοαναιρούμενων απόψεων. Η απάντηση βρίσκεται στην διαδικασία καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας. Από τη φύση της δημιουργικότητάς τους, οι μουσικοί, έχουν μεν αναπτυγμένο το δεξιό, είναι όμως αναγκασμένοι να καλλιεργούν και το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να έχουν μεγάλα ποσοστά αμφιχειρίας ανάμεσα στους μουσικούς (ερμηνευτές). Η αμφιχειρία αυτή, οφείλεται στο γεγονός ότι η μουσική ερμηνεία απαιτεί γρήγορες κινήσεις και καλό συντονισμό και των δύο χεριών (Νήμα & Καψάλη, 1998:188).

Η Κόνιαρη (2001) προτείνει στο άρθρο της, έναν τρόπο έρευνας των νευρωτικών συστημάτων που υποστηρίζουν την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας και γίνεται με τη δοκιμασία της διχωτικής ακοής. Οι Φωκάς και Γκατζόγιας (1987) παρατήρησαν ότι, όσον αφορά την ακουστική επεξεργασία της γλώσσας, τα αποτελέσματα των δοκιμασιών της διχωτικής ακοής, δείχνουν ότι, η πλαγίωση της λειτουργίας της επεξεργασίας του λόγου, δεν έχει να κάνει μόνο με την αρχική εμφάνιση του κέντρου του λόγου στο αριστερό ή στο δεξιό ημισφαίριο, αλλά και με το αν αυτά τα άτομα έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν ή όχι. Για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας, οι Bever και Chiarello παρατήρησαν ότι συμβαίνει το αντίστροφο. Στους ακροατές που δεν έχουν μουσική εκπαίδευση, η αναγνώριση μιας μελωδίας, είναι χειρότερη με το δεξιό αυτί (άρα εμπλέκεται λιγότερο το αριστερό ημισφαίριο), ενώ οι μουσικοί, πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα με την ακρόαση από το δεξί αυτί (Κόνιαρη, 2001:5-15).

Στην νευρομουσικολογική βιβλιογραφία, συναντά κανείς πολλών ειδών δραστηριότητες σε σχέση με τη μουσική, οι οποίες διερευνώνται με τις μεθόδους απεικόνισης της λειτουργικότητας του εγκεφάλου ώστε να εντοπίσει ο ερευνητής τις εγκεφαλικές περιοχές στις οποίες εδρεύουν. Οι δραστηριότητες αυτές ποικίλλουν από την ελεύθερη ακρόαση ενός μουσικού κομματιού (Potter, Sharpe, Basbinar & Jory, 2000) μέχρι την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων σε σχέση με την ακουόμενη μουσική, όπως την σύγκριση του τονικού ύψους διαδοχικών φθόγγων (Zatorre 1997), την αναγνώριση οικείων μελωδιών, την εσωτερική σκέψη της μουσικής (Janata, 1997) αλλά ακόμη και την καταγραφή της συναισθηματικής αντίδρασης κατά την ακρόαση της μουσικής (Krumhansl, 1997).

Τα ευρήματα των εν λόγω μελετών, είναι ιδιαίτερα σύνθετα με πολλές λεπτομέρειες για το ποιες περιοχές ενεργοποιούνται κατά την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας αλλά όλα συγκλίνουν στα παρακάτω σημεία:

- Κατά την ακουστική επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας ενεργοποιούνται περιοχές του εγκεφάλου που βρίσκονται στα δύο ημισφαίρια.
- Ανάλογα με το ζητούμενο έργο, π.χ. απλή ακρόαση της μουσικής ή σύγκριση δύο μελωδιών, ενεργοποιούνται εκτός από τις πρωταρχικές περιοχές υποδοχής και επεξεργασίας των ακουστικών ερεθισμάτων και άλλες περιοχές του εγκεφάλου οι οποίες έχουν να κάνουν με τις γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται στο ζητούμενο έργο, όπως τη μνήμη την προσοχή ή την σκέψη.
- Η εγκεφαλική ενεργοποίηση κατά την εκτέλεση του ίδιου έργου διαφοροποιείται από ακροατή σε ακροατή και οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ανάμεσα σε ακροατές με μουσική εκπαίδευση και χωρίς μουσική εκπαίδευση. Όμως ακόμη και ανάμεσα στους μουσικά εκπαιδευμένους ακροατές, η ηλικία στην οποία άρχισαν να

μαθαίνουν μουσική ή ο διαφορετικός τρόπος μουσικής τους εκπαίδευση παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των νευρωνικών δικτύων που είναι υπεύθυνα για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας και οδηγούν σε διαφορετική εγκεφαλική ενεργοποίηση (Κόνιαρη, 2001:5-15).

Επιπρόσθετα, η ευεργετική επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη σχολική ικανότητα μπορεί να εξηγηθεί και από τα επιστημονικά ευρήματα του πεδίου των νευροεπιστημών. Καταδείχτηκε ότι η εκμάθηση μουσικής επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου των μικρών παιδιών.

Έχει βρεθεί ότι, το να ξεκινάει κάποιος τη μουσική παιδεία γύρω στα 6-7 χρόνια και ιδιαίτερα, το να μαθαίνει έγχορδα, βοηθάει πάρα πολύ την ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου. Τα παιδιά που έχουν πρώιμη μουσική παιδεία, είναι καλύτερα στα μαθηματικά και στις γλώσσες. Υπάρχουν ενδείξεις που βεβαιώνουν ότι ο εγκέφαλος των παιδιών που κάνουν μαθήματα μουσικής αντιδρά με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι ο εγκέφαλος παιδιών που δεν λαμβάνουν καμία μουσική παιδεία και ότι η εκμάθηση οργάνου, έχει αξιοσημείωτη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος ενεργοποιείται σε γενικές νοητικές λειτουργίες όπως είναι η μνήμη και η προσοχή.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά που από πολύ μικρή ηλικία εκπαιδεύονταν στη μουσική, είναι σε θέση, σύμφωνα με την έρευνα, να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις σε διαγωνισμούς μνήμης σε σχέση με άλλα παιδιά που ούτε τις βασικές νότες γνώριζαν. Η τεχνική του μαγνητοεγκεφαλογραφήματος, επέτρεψε στους ερευνητές να ανακαλύψουν, πως ο εγκέφαλος των παιδιών την ώρα που ακούνε μουσική, επιδεικνύει μεγαλύτερη κινητικότητα και πως ο εγκέφαλος των παιδιών που μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο, παρουσιάζει εξελικτικές αλλαγές, ανταποκρινόμενος σε ηχητικά ερεθίσματα. Αυτό σημαίνει κατά τους ειδικούς ότι ο εγκέφαλος καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να κατανοήσει ήχους που έχουν νόημα. (Κοκκίδου, Γκέκα, & Τσακίριδου, 2008:36-45)

Ο Elbert (2002) στο άρθρο “Music and multiple intelligences” λέει πως παρατήρησε, ότι οι μουσικοί που παίζουν έγχορδα όργανα, ανάλογα με τα χρόνια εξάσκησης τους, αναπτύσσεται και η νοημοσύνη τους. Επίσης έχει επισημάνει ότι το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, το οποίο ελέγχει τα δάκτυλα του αριστερού χεριού, αναπτύσσεται πάρα πολύ με την εκμάθηση εγχόρδων. Όμως για να αναπτυχθεί αυτή η ικανότητα του εγκεφάλου, είναι σημαντικό η ενασχόληση με τη μουσική να αρχίζει σε μικρή ηλικία (Stollery & McPhee, 2002:97-101) .

Μια ερευνητική ομάδα στη Γερμανία ανακάλυψε ότι, το μεσολόβιο τμήμα του εγκεφάλου, η κεντρική δέσμη των νευρικών ινών που ενώνει τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, ήταν σαφώς μεγαλύτερη στους μουσικούς που είχαν ξεκινήσει σπουδές μουσικής από μικρή ηλικία από ό,τι στους μη μουσικούς. Τα νεύρα που ελέγχουν την κινητική λειτουργία και στις δύο πλευρές του σώματος περνούν από το μεσολόβιο τμήμα. Πιστεύεται ότι, η μουσική εκπαίδευση σε μικρή ηλικία δίνει είτε επιπρόσθετη “καλωδίωση”, είτε καλύτερα μονωμένη “καλωδίωση” που έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Σακαλάκ, 2004:185).

Από τις έρευνές τους προέκυψε ότι άρρενες εκπαιδευτικοί μουσικοί έχουν σημαντικά μεγαλύτερο εγκέφαλο απ' αυτό των αρρένων μη μουσικών. Πιστεύουν ότι ο εγκέφαλος μεγαλώνει, αποκρινόμενος στη μουσική εκπαίδευση, με τον ίδιο τρόπο που ένας μυς μεγαλώνει με την άσκηση. Η περιοχή του εγκεφάλου που ονομάζεται παρεγκεφαλίδα και περιέχει το 70% περίπου των εγκεφαλικών νευρώνων, βρέθηκε να είναι κατά 5% μεγαλύτερη στους μουσικούς. Η

παρεγκεφαλίδα μεγαλώνει, σαν αποτέλεσμα της διαρκούς εξάσκησης των κινητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον εκτελεστή, για την εκτέλεση κάποιου μουσικού οργάνου (Σακαλάκ, 2004:185).

Σύμφωνα επίσης με την ομάδα ψυχολόγων του αμερικανικού πανεπιστημίου Vanderbuilt, οι επαγγελματίες μουσικοί, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου συχνότερα από τον μέσο άνθρωπο, ενώ έχουν εν γένει υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης. Η έρευνα των Crystal Gipson, Bradley Folley και Sochi Park, η οποία δημοσιεύεται στο περιοδικό «Brain and Cognition», διαπιστώνει ποιοτικές διαφορές στο δημιουργικό τρόπο που οι μουσικοί λύνουν τα προβλήματα, καθώς και στην εγκεφαλική τους δραστηριότητα. Κατ' αρχήν, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, γεγονός που αποδίδεται στο ότι πολλοί μουσικοί πρέπει να χρησιμοποιούν και τα δύο χέρια τους ανεξάρτητα, προκειμένου να παίζουν. Έτσι, αποδεικνύονται ιδιαίτερα ικανοί στο να ενοποιούν τις ανταγωνιστικές πληροφορίες που δέχονται από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου τους. Για παράδειγμα, πρέπει να είναι ικανοί να διαβάζουν ταυτόχρονα τις νότες, που ως γραπτά μουσικά σύμβολα ανήκουν στην επικράτεια του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ παράλληλα να ερμηνεύουν την παρτιτούρα με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, διαδικασία που συνδέεται με το δεξί ημισφαίριο. Επιπλέον, οι μουσικοί είναι πιο αποτελεσματικοί στη χρήση μιας δημιουργικής νοητικής τεχνικής που λέγεται «αποκλίνουσα σκέψη» πρόκειται για την ικανότητα να βρίσκουν νέες λύσεις σε πολύπλευρα προβλήματα. Παρατηρήθηκε επίσης ότι, οι μουσικοί εθελοντές τα πήγαν πολύ καλύτερα από τους μη μουσικούς, όταν τους ζητήθηκε να βρουν νέες χρήσεις και λειτουργίες σε συνηθισμένα αντικείμενα ενός νοικοκυριού (Hodge, 2006:51-63).

Οι Altenmuller, Gruhn, Parlitz & Liebert, (2000) σε μια πρόσφατη δημοσίευση τους, παρουσίασαν μια ιδιαίτερη αποκαλυπτική μελέτη πάνω στην επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης, στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου εφήβων ηλικίας 13-15 ετών, κατά την εκτέλεση ενός έργου σε σχέση με τη μουσική, πριν και μετά από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μουσικής εκπαίδευσης. Στόχος του ήταν να δουν τις αλλαγές που επέφερε η μακρόχρονη και η βραχύχρονη μουσική εκπαίδευση στα νευρωνικά συστήματα (Κόνιαρη, 2001:5-15).

Δύο σημεία των αποτελεσμάτων τους ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτικά για τη σχέση μουσικής εκπαίδευσης και εγκεφαλικής ενεργοποίησης:

- Μετά από την περίοδο εκμάθησης, οι περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας επεκτείνονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια και είναι πολύ περισσότερες στα άτομα που έλαβαν μουσική εκπαίδευση, σε σχέση με αυτές που ενεργοποιήθηκαν πριν τη περίοδο της εκπαίδευσης τους.
- Ο διαφορετικός τύπος εκπαίδευσης προκάλεσε την ενεργοποίηση διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου. Τα άτομα της “δηλωτικής”³ ομάδας παρουσίασαν μια αύξηση της ενεργοποίησης των αριστερών μετωπιαίων και κροταφικών περιοχών, κάτι που πιθανόν δείχνει αναλυτική σκέψη κατά την επεξεργασία του μουσικού ερεθίσματος.

Η Δήμητρα Κόνιαρη (2007), στο άρθρο της «Διδασκαλία της μουσικής και νευροδιδακτικής» αναφέρει ότι υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στο μάθημα της μουσικής, που οργανώνουν με διαφορετικό τρόπο τα δίκτυα του εγκεφάλου των μαθητών. Σύμφωνα με τον Gruhn (2004), υπάρχουν κάποιες γενικές αρχές για τις σχέσεις εγκεφάλου και μάθησης που αν τις

³ Δηλωτική: Χαρακτηρίζεται έτσι γιατί η μουσική εκπαίδευση που έλαβε βασιζόταν στη μάθηση παραδοσιακών κανόνων για την ισορροπία ανάμεσα στις δύο φράσεις μιας μουσικής πρότασης και τη σωστή τονική τους σχέση και αρμονική εξέλιξη

ακολουθήσει ο μουσικοπαιδαγωγός μπορούν να τον βοηθήσουν να χτίσει καλύτερα τη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσει.

Αυτές οι αρχές είναι:

- ο Οι νοητικές αναπαραστάσεις της διδασκόμενης πληροφορίας χρειάζονται χρόνο για να μπορέσουν να οργανωθούν και να αναπτυχθούν. Είναι σημαντικό να δίνουμε αυτόν το χρόνο στους μαθητές ώστε να μπορεί ο εγκέφαλος τους, να αφομοιώσει καλύτερα την πληροφορία που τους δίνεται.
- ο Κάθε εμπειρία στην οποία εκτίθεται ο μαθητής, επηρεάζει και με διαφορετικό τρόπο, τον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν οι νευρώνες. Είναι σημαντικό να προσφέρουμε ποικιλία μουσικών εμπειριών, ώστε να διεγείρονται ποικίλα νευρωτικά δίκτυα για την επεξεργασία τους.
- ο Η διδακτική προσέγγιση που εμπλέκει τον μαθητή σε μια άμεση διάδραση με τη μουσική μέσω του τραγουδιού, της κίνησης και της μουσικής ακρόασης, επιφέρει μια πιο εκτεταμένη ενεργοποίηση του εγκεφάλου του, από ότι η θεωρητική προσέγγιση. Τον οδηγεί στο να διεγείρει περισσότερες εγκεφαλικές δομές, υπεύθυνες για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας.
- ο Τέλος, η δημιουργία θετικών συναισθημάτων στη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής, δε συντελεί μόνο στην αύξηση της ποιότητας του μαθήματος για τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, αλλά και από νευροβιολογικής πλευράς συντελεί στην πιο αποτελεσματική πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και αφομοίωση της μουσικής πληροφορίας (Κόνιαρη, 2007:333).

Συμπέρασμα

Η πλειοψηφία των ανθρώπων, ακολουθούν μία ρουτίνα στην καθημερινή τους ζωή, δηλαδή μία μηχανική επανάληψη των ίδιων εργασιών, χωρίς καμία πρωτοτυπία. Αυτό είναι μια πραγματικότητα την οποία μπορεί κανείς να διαπιστώσει πολύ εύκολα παρατηρώντας την καθημερινή του ζωή. Είναι μία επανάληψη όμοιων πραγμάτων! Έτσι λοιπόν θα ήταν καλό να μετατρέψουμε το περιβάλλον γύρω μας σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε νέα ερεθίσματα για να δημιουργήσουμε τις απαραίτητες συνθήκες νέων πολλαπλών συνάψεων μεταξύ των νευρώνων του εγκεφάλου μας και να τον βοηθήσουμε να παράγει μεγαλύτερες ποσότητες νευροτροφινών, παραγόντων που συμβάλλουν στην διαφοροποίηση, την επιβίωση και την ελαστικότητα των εγκεφαλικών κυττάρων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η συχνή ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να βοηθήσει, αφού αποδεικνύεται ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο “άσκησης” του εγκεφάλου το οποίο μπορεί να προάγει ενδεχομένως και γενικότερα την υγεία, όπως η σωματική άσκηση προάγει τη σωματική υγεία. Η εκτεταμένη επίδραση της μουσικής στην εγκεφαλική διέγερση και στην εκμάθηση αποτελεί παράγοντα σημαντικό για όλες τις γενιές. Επίσης αποδεικνύεται ότι η μουσική σήμερα έχει σημαντική βιολογική αξία και αποτελεί εργαλείο επιβίωσης για το ανθρώπινο είδος, ενεργοποιώντας στον εγκέφαλο τα ίδια νευρολογικά κυκλώματα που ενεργοποιούνται και από άλλες απολαύσεις.

Έτσι μέσα από τη βιβλιογραφική αυτή έρευνα είναι εμφανές, πως ο εγκέφαλός μας, παρ' όλο που είναι περιορισμένος, έχει πάρα πολλές δυνατότητες, τις οποίες ούτε μπορούμε να φαντασθούμε. Χρειάζεται βέβαια να επιλέγουμε τις δραστηριότητές του και την δημιουργία

χρήσιμων συνάψεων, οι οποίες να συμβάλλουν στην συνειδητή διεύρυνσή του και όχι στο μπλοκάρισμά του.

Όπως διαπιστώθηκε και πιο πάνω, μια καλή επιλογή δραστηριότητας θα μπορούσε να ήταν και η μουσική αφού ενισχύει την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και για αυτό το λόγο θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην αγωγή της προσχολικής ηλικίας.

Η μουσική εκπαίδευση, εκτός από το ότι μας προσφέρει τις απαραίτητες ικανότητες για να παίξουμε ένα όργανο, βοηθά παράλληλα να αναπτυχθούν κι άλλες ικανότητες μας. Αυτές δεν είναι απαραίτητα καλλιτεχνικές αλλά μπορεί να είναι ικανότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά στο σχολείο, αφού η μουσική εκπαίδευση οδηγεί σε μια αρμονική λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων κατά την ακρόαση της μουσικής.

Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ένα πολύτιμο εργαλείο για την αύξηση της διανοητικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας βελτίωσης των επιδόσεων, του κινήτρου και της ταχύτητας μάθησης όπως και της συμπεριφοράς των παιδιών και κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας.

Αφού λοιπόν, καταδείχθηκε ότι η εκμάθηση της μουσικής βοηθάει πάρα πολύ και την ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου, η μουσική και οι άλλες τέχνες πρέπει να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών και να μην αντιμετωπίζονται ως διακοσμητικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσω τέτοιων ανακοινώσεων και ενδεχομένως μετέπειτα τολμηρών αποφάσεων, μπορεί να αναθεωρηθεί ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Hodge, D. A. (2006). *The child as musician-A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Janata, P. (1997). Understanding the activation of human cortex by auditory images: a perspective derived from recording the brain electrical activity of musicians performing imagery tasks. Στο *Foundations of Neuromusicology: Proceedings of the third meeting of the FWO Research Society on Foundations of Music Research* (18-25). Βέλγιο: University of Ghent.
- Krumhansl, C. (1997). Psychophysiology of musical emotions. Στο *Proceedings of the International Computer Music Conference*, (3-6). Thessaloniki: ICMA.
- McClehan, R. (1997). *Οι Θεραπευτικές Δυνάμεις της Μουσικής: Ιστορία, Θεωρία και Πρακτική* (2^η έκδοση). Αθήνα: Fagotto.
- Potter, D.D., Sharpe, E., Basbinar, D. & Jory, S. (2000). Insights into the functional organization of music processing revealed using continuous across-subject event-related potential averaging. Στο *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele: Keele University. (ηλεκτρονική έκδοση: CD-Rom:\poster2\ddp\Potter.htm).
- Stolley, P. & McPhee, A. (2002). Music and multiple intelligences. *British Journal of Music Education*, 19, 97-99.

Zatorre, R. (1997). Brain imaging studies of musical perception and musical imagery. Στο *Foundations of Neuromusicology: Proceedings of the third meeting of the FWO Research Society on Foundations of Music Research* (3-7). Βέλγιο: University of Ghent.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Δρίτσας, Θ. (2008). Εγκέφαλος και Μουσική: Η βιολογική προσέγγιση στο μουσικό συναίσθημα. *Μουσικός Τόνος*, 35, 28-31.
- Κοκκίδου, Μ., Γκέκα, Μ. & Τσακιρίδου, Ε. (2008). Συσχέτιση των Σπουδών της Μουσικής με τη Σχολική Ικανότητα: Μια έρευνα Πεδίου. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της σχολικής ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*, Πρακτικά Συμποσίου (36-45). Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.
- Κόνιαρη, Δ. (2001). Μουσική, Εγκέφαλος και Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(8), 5-15.
- Κόνιαρη, Δ. (2007). Διδασκαλία της μουσικής και νευροδιδασκτικής: Τι μαθαίνουμε από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος των παιδιών για το ποιες είναι οι καλύτερες συνθήκες μάθησης στην Π.Ε. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την ΣΤ' Δημοτικού* (327-334). Αθήνα: Gutenberg.
- Λυμπεράκης, Σ. (1997). *Εγκέφαλος και ψυχολογία: Εισαγωγή στη Νευροψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νήμα, Ε. & Καψάλη, Σ. (1998). Μουσικός προικισμός και μουσική ανάπτυξη των παιδιών από την σκοπιά της Εξελικτικής Ψυχολογίας. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3, 179-184.
- Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες: Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής και Μουσικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Fagotto.

Εργαστήρια

Το Παιδί των Ήχων: Πολύτιμοι ήχοι¹

Marco Bricco

*Ο πολύτιμός μου ήχος είναι το ηχηρό άκουσμα ενός φιλιού,
γιατί μου θυμίζει το γάμο της μητέρας μου.
(Marwan, 8 χρονών)*

*Είναι ο ήχος ενός περιτυλίγματος καραμέλας, γιατί
ο παππούς μου πάντα μου ζητούσε να
ξετυλίγω το χαρτάκι από την καραμέλα
του, όταν ήταν άρρωστος πριν πεθάνει.
(Alessandra, 9 χρονών)*

Μπορούμε να μιλήσουμε για *φανταστικό ήχο*; Μπορούμε να συνδέσουμε αναμνήσεις από το παρελθόν, σκέψεις του παρόντος και φαντασιώσεις του μέλλοντος, ακολουθώντας τη γραμμή της πρόσληψης του ήχου; Μπορούμε να ξεκινήσουμε από εδώ για να υποστηρίξουμε τη μουσική παιδαγωγική και διδασκαλία ως σημαντικές;

Το παιδί των ήχων επιχειρεί να διερευνήσει αυτή την ιδέα.

Το εγχείρημα προωθήθηκε από το *ITER - Città di Torino, Centro di Cultura per l'Arte e l'Espressività di Torino*, από το *Osservatorio dell'Immaginario* και την *Compagnia Stilema/Unoteatro*, δρώντας ανάμεσα σε έρευνα και πειραματισμό και στο οποίο συμμετείχαν 400 παιδιά, μεταξύ 7 και 10 χρονών από διαφορετικές ιταλικές πόλεις.

Με έμπνευση από θεωρίες και προτάσεις του R. Murray Schafer και τα έργα του Marius Schneider, τα παιδιά προσκλήθηκαν να βρουν τους δικούς τους πολύτιμους ήχους και να τους εξηγήσουν, να προτείνουν ποιοι ήταν οι πιο σημαντικοί για την ανθρωπότητα και να μιλήσουν για αυτούς μέσω της μουσικής και του θεάτρου.

Το σύνολο της εργασίας εξελίχθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο θεατρικής μεταφοράς, το οποία λειτούργησε ως υπόβαθρο και ερέθισμα για όλες τις δραστηριότητες. Υπήρχαν τα παιδιά και ένας λαός για να σωθεί, ο Λαός των Ήχων, που ήταν τόσο αρχαίος όσο ο Λαός των Ανθρώπων. Οι λαοί αυτοί έχουν κοινή ζωή από τις απαρχές τους. Ο Λαός των Ήχων προστάτεψε την ικανότητα των ανθρώπων να ακούνε, αλλά τώρα κινδυνεύει να εξαφανιστεί. Οι τέσσερις πρωταρχικοί τους ήχοι έχουν χαθεί, και μόνο τα παιδιά μπορούν να τους βρουν. Για να γίνει αυτό, τα παιδιά πρέπει να φέρουν στο προσκήνιο όλους τους πολύτιμους τους ήχους...

Δρώντας στα πλαίσια αυτής της μεταφοράς - η οποία είχε συνεπάρεται τα παιδιά - όλοι είχαν τη δυνατότητα να βιώσουν μια συναρπαστική θεατρική περιπέτεια, όπου συνέκριναν τη δική τους ηχητική εμπειρία με αυτή των άλλων παιδιών. Βήμα προς βήμα, τα παιδιά έγιναν συνθέτες και εκτελεστές των δικών τους ηχητικών μονοπατιών, ακολουθώντας την ευαισθησία τους, την ικανότητα να επινοούν και να παράγουν ήχους, τον ξεχωριστό τους τρόπο να ακούν τον κόσμο. Ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν για τη σχέση τους με την ηχητική πραγματικότητα, να ανακαλύψουν τους δικούς τους πολύτιμους ήχους, να τους φέρουν στο φως και να τους δώσουν σε όλους, ως μια πραγματική απόδειξη της σημασίας τού να μην χάνεται η ικανότητα της ακρόασης.

¹ Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Χριστίνα Τσίγκα και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

Πρόκειται για μια πλούσια και σύνθετη εργασία, που έχει αποκαλύψει, κατά τη διάρκεια αυτών των τριών ετών, ένα μικρό σύμπαν γεμάτο συναισθήματα, έντονες ιστορίες, αποδείξεις ενός παιδικού αυτιού που είναι ανοικτό και σε συνειδητή σχέση με τον κόσμο. Αυτό μας έχει οδηγήσει στον αναστοχασμό και στη συνεργασία, ώστε να συνεχίσουμε να διαφυλάσσουμε και να ακούμε προσεκτικά την παιδική ηλικία.

Το εργαστήριο προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να βιώσουν το ίδιο μονοπάτι των παιδιών. Βήμα προς βήμα, θα μπορέσουν να βιώσουν τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, διάφορες δραστηριότητες, και την ίδια συναισθηματική εμπλοκή. Όπως ακριβώς τα παιδιά, έτσι και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ψάξουν για τους δικούς τους πολύτιμους ήχους και να βρουν τους τέσσερις πρωταρχικούς ήχους που χάθηκαν.

Στο τέλος, ένας ενδεδειγμένος αναστοχασμός και συζήτηση για τις σκέψεις των παιδιών, μας βοηθάει να επανεξετάσουμε την εμπειρία ήχου και μουσικής του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη την καθημερινή του ζωή και πειραματισμό, ξεκινώντας από τους ήχους των πλέον σημαντικών στιγμών της ζωής του, των φαντασιώσεών του και των πιο έντονων συναισθημάτων του.

Μία Διαθεματική-Ολιστική Προσέγγιση στη Μουσική και την Ανάγνωση: Κατασκευάζοντας Εκφραστικούς Αναγνώστες και Τραγουδιστές¹

Susanne Burgess

Διακεκριμένοι αμερικανοί παιδαγωγοί όπως οι Howard Gardner (1983) και James Catterall (2002) ανέδειξαν το ζήτημα της μεταφοράς της γνώσης που αποκομίζεται από τις τέχνες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το ερευνητικό αυτό πεδίο έχει κερδίσει επίσης ένα έντονο ενδιαφέρον διεθνώς και μία ποικιλία διαθεματικών προσεγγίσεων αναδύθηκε για να αποκριθεί σε αυτήν την ανάγκη. Οι Burton, Horowitz & Abeles (2000) υποστηρίζουν ότι οι τέχνες συνεισφέρουν τόσο καθεμία ξεχωριστά όσο και συνεργαζόμενες στη δημιουργία ενός πλούσιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι αποφασιστικής σημασίας για ένα καλά ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών. Και είναι αυτός ο ισχυρισμός ο οποίος υποβόσκει στη διαμάχη των εκπαιδευτικών της τέχνης σχετικά με την ακεραιότητα και το κύρος της διδασκαλίας των τεχνών εντός ενός διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος. Οι συχνά ασαφείς ή επιπόλαιες καλλιτεχνικές «δραστηριότητες», παρούσες σε πολλά διαθεματικά μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν τις τέχνες, είναι συνήθως θεματοκεντρικές και προσφέρουν ελάχιστη ή μηδαμινή πραγματική καλλιτεχνική διδασκαλία - αντί γι' αυτήν, υπηρετούν ένα πλήθος περιφερειακών εκπαιδευτικών θεμάτων, όπως το να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να ανασύρουν την υποστήριξη της κοινότητας για τις τέχνες (Catterall, 2002).

Η Σμαράγδα Χρυσοστόμου (2004) περιγράφει την ιστορική διαδρομή που οδήγησε στη διαθεματική διδασκαλία όπως ασκείται σήμερα στην Ελλάδα και τα καταγεγραμμένα θετικά αποτελέσματα αναφορικά με προσπάθειες για την υλοποίηση ενός ποιοτικού διαθεματικού προγράμματος σπουδών από το 2001. Περιγράφει διάφορες διεθνείς προσεγγίσεις και συνεισφέρει στη συζήτηση τη δική της διαπραγμάτευση του διαθεματικού προγράμματος το οποίο δοκιμάστηκε εντός του προγράμματος Μελίνα (1995-2001). Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του προγράμματος ήταν «η ενίσχυση της πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης και η ενδυνάμωση της καθημερινής σχολικής ζωής διαμέσου των τεχνών» (στο Bresler, 2007).

Η Χρυσοστόμου (ό.π.) αναφέρει την ανάγκη να διατηρηθεί ταυτόχρονα η ακεραιότητα της διδασκαλίας, επισημαίνοντας ακόμα την επιτακτική ανάγκη για κατάλληλη προετοιμασία των δασκάλων και πρακτική τους άσκηση επί τω έργω η οποία θα επικεντρώνεται στη νέα διαθεματική στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Προτείνει δε δύο κρίσιμα συστατικά απαραίτητα για την επιτυχία ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών: (1) σαφώς καθορισμένες έννοιες σε κάθε περιοχή της διδασκόμενης ύλης, και (2) την οριζόντια διασύνδεση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων σε όλο το εύρος του προγράμματος σπουδών.

Τα δύο αυτά γνωρίσματα θεωρούνται απαραίτητα στη διαθεματική προσέγγιση των τεχνών όπως πραγματοποιείται στο Southeast Center for Education in the Arts στο Πανεπιστήμιο του Tennessee στην Chattanooga. Ο οργανισμός μας έχει επιδιώξει την ανάπτυξη ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών για τις τέχνες από το 2001. Η στάση μας συγκεκριμένα διαφέρει από άλλες

¹ Τη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Χριστίνα Τσίγκα και την επιμέλεια της μετάφρασης ο Πέτρος Βούβαρης και η Σοφία Καραλαζάρου.

στο ότι περιλαμβάνει ένα εννοιο-κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και στο ότι τα βασικά της κριτήρια καθιστούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης κύριο της εργασίας παρά κάποιον επισκέπτη-καλλιτέχνη.

Διαθεματική αξιοποίηση της τέχνης έχουμε σε μια διδασκαλία στην οποία συνδυάζονται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, και στην οποία οι τέχνες συνιστούν μία ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές. Η ενοποίηση βασίζεται σε κοινές ή σχετικές έννοιες, και η διδασκαλία κάθε γνωστικής περιοχής έχει βάθος και πληρότητα – η οποία αποτυπώνεται στην ενσωματωμένη αξιολόγηση, τα πρότυπα και τους στόχους. Συχνά σχεδιάζεται, υλοποιείται, και αξιολογείται σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες, με ειδικούς της τέχνης, με καλλιτέχνες της κοινότητας και οργανισμούς· μεταφέρεται δε, προσλαμβάνεται και εκτιμάται μέσα από μια ποικιλία καλλιτεχνικών διαδικασιών, μεθόδων διερεύνησης και νοημοσύνης (Southeast Center for Education in the Arts, 2001)

Στις Η.Π.Α. οι προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών κάθε γνωστικής περιοχής τίθενται από τις κρατικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι οδηγίες που περιλαμβάνουν παρέχουν στους δασκάλους τάξη προς τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και προσφέρουν ένα πλαίσιο εντός του οποίου κάθε σχολικό συγκρότημα κατασκευάζει το δικό του πρόγραμμα σπουδών. Η διαθεματική φύση αυτής της εργασίας δεν εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα ακόμα, αν και υπάρχουν σχολεία που έχουν ξεκινήσει να υιοθετούν μια περισσότερο διαθεματική προσέγγιση σε όλες τις περιοχές προς μελέτη. Η κάθετη και οριζόντια διασύνδεση του προγράμματος σπουδών από τάξη σε τάξη γίνεται ολοένα και συχνότερη, παρόλα αυτά οι τέχνες, επειδή δεν εξετάζονται, παραμένουν ένα «δευτερεύον μάθημα» και στο μεγαλύτερο μέρος απουσιάζουν από αυτό το παράδειγμα.

Σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δημιουργούν προγράμματα σπουδών κατάλληλα για τους μαθητές τους οποίους διδάσκουν, ακριβώς όπως κάνουν οι εκπαιδευτικοί των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι δάσκαλοι της τάξης είναι γενικά υπεύθυνοι για όλο το «βασικό» γνωστικό περιεχόμενο στην εκάστοτε τάξη. Η ανάγκη για εξειδίκευση στο γνωστικό περιεχόμενο από την πλευρά του δασκάλου έχει εξοστρακίσει τη μουσική από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, έχοντας συχνά ως συνέπεια να ελαχιστοποιείται η έκθεση των μαθητών στη μουσική (30 λεπτά την εβδομάδα είναι το σύνηθες). Ένα καλοσχεδιασμένο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών παρέχει μεγαλύτερες μουσικές ευκαιρίες στους μαθητές, καθώς και συχνότερα ευκαιρίες να μεταφέρουν τη μάθησή τους και σε άλλες γνωστικές περιοχές.

Είναι η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών περιοχών της μουσικής και της ανάγνωσης που με οδήγησαν να διερευνήσω την πρόσληψη των μοτίβων από μαθητές νηπιαγωγείου. Ως αναγνώστες, τα μικρά αυτά παιδιά κερδίζουν από την αναζήτηση οπτικών μοτίβων που εμφανίζονται στο κείμενο. Ως μουσικοί, με τον ίδιο τρόπο κερδίζουν από την αναζήτηση των ηχητικών μοτίβων που ακούγονται στη μουσική.

Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνών που αφορούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης υποστηρίζει ότι η απόκτηση δεξιοτήτων ακρόασης είναι ένα προαπαιτούμενο για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι δεξιότητες ακουστικής διάκρισης και η αναγνωστική ικανότητα έχουν επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στη φωνημική ενημερότητα - την ικανότητα αναγνώρισης ότι μία εκφερόμενη λέξη αποτελείται από ξεχωριστούς ήχους ή φωνήματα (Bradley & Bryant, 1985). Η ακουστική διάκριση και η κατανόηση της σχέσης ήχου-γραφτού συμβόλου είναι επίσης παράγοντες-κλειδιά

και στη μουσική εκπαίδευση, και πρέπει να διδάσκονται ρητά και στοχευμένα, εάν αποβλέπουμε στη μουσική ανάπτυξη. Τόσο ο λόγος όσο και το τραγούδι χρησιμοποιούν τα ίδια φυσικά δεδομένα, και υπάρχουν ευρήματα που βεβαιώνουν ότι στηρίζονται στις ίδιες περιοχές και μηχανισμούς του εγκεφάλου (Patel, et al., 1998).

Η δειγματική διδασκαλία που θα παρακολουθήσουν οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου έχει ως στόχο να εισάγει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διασύνδεση μουσικής και ανάγνωσης. Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε τα κοινά στοιχεία και τις κοινές διαδικασίες ανάμεσα στο εκφραστικό τραγούδι και στην ανάγνωση με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των μοναδικών πλεονεκτημάτων της ενοποιημένης διδασκαλίας-μάθησης.

Μέσα από το εργαστήρι οι συμμετέχοντες θα οδηγηθούν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές δομούν την αναγνωστική ευφράδεια, την εκφραστικότητα και κατανόηση, ενώ παράλληλα επιδεικνύουν κατανόηση της έννοιας της μουσικής αντίθεσης και επανάληψης μέσα από τη μουσική σύνθεση. Οι συμμετέχοντες θα προσεγγίσουν εμπειρικά διδακτικές στρατηγικές, όπως η καθοδηγούμενη ανάγνωση, η ανάλυση κειμένου, η φωνητική εξερεύνηση και η εστιασμένη ακρόαση. Η αξιολόγηση θα βασιστεί στο μοντέλο εκτέλεσης δράσης για το οποίο απαιτείται ανάλυση και ερμηνεία παραδοσιακών τραγουδιών και παιδικών ριμών.

Οι συμμετέχοντες θα παρακολουθήσουν και θα συζητήσουν εικόνες παιδιών που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο μάθημα, θα αναλύσουν την εφαρμογή του στο πλαίσιο ενός ενοποιημένου προγράμματος μουσικής και ανάγνωσης. Το σχέδιο της διδασκαλίας θα τους παρασχεθεί.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H., (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41, 228-257.
- Catterall, J.S. (2002). The arts and the transfer of learning. Στο J. Catterall (επιμ.), *Critical Links*, 151-157. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.
- Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary approaches in the new curriculum in Greece: as focus on music education. *Arts Education Policy Review*, 105.5 (May-June 2004): 23-27.
- Chrysostomou, S. (2007). Arts integration in Greece. Στο L. Bresler (επιμ.), *International handbook of research in arts education*, 307. Dordrecht: The Netherlands. Springer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Patel, A.D., Pereta, I., Tramo, J.J., Labrecque, R. (1998). Processing prosodic and musical patterns: A neuropsychological investigation. *Brain and Language*, 61: 123-144.
- Southeast Center for Education in the Arts (2001). *A definition for arts integration*. Chattanooga, TN: The University of Tennessee at Chattanooga.

Με αφορμή τη Μουσική και το Φως... Μια πρόταση για τη δημιουργία ενός σκηνικού δρώμενου με «εργαλεία», το σώμα, το φως, τη σκιά και τη μουσική

Γκανά Γεωργία, Ζησοπούλου Ελένη, Χατζηκαμάρη Παναγιώτα

Περίληψη

Στα προγράμματα αισθητικής αγωγής, εμπλέκονται με τον ομαλότερο τρόπο μέσα από εμπειρίες μάθησης, το σώμα, οι αισθήσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η διαίσθηση των μαθητών. Η αγωγή της κάθε τέχνης εξυπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της αισθητικής αγωγής και δεν περιορίζεται στη διδασκαλία τεχνικών και δεξιοτήτων της κάθε τέχνης, ως ένα διαφοροποιημένο γνωστικό αντικείμενο και μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσα από γενικούς κανόνες που διέπουν τις τέχνες. Η φόρμα ως θεμελιώδης κώδικας – κανόνας υπάρχει σε όλες τις μορφές τέχνης. Φόρμα θεωρούμε την ιδιαίτερη δομή των μερών ενός έργου, τη μορφολογική ανάπτυξή τους και τη διάταξή τους, μέσα και γύρω από την οποία χτίζεται το περιεχόμενό του. Στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο διαπραγματευόμαστε την φόρμα σε συνδυασμό με την κίνηση, την τεχνική του θεάτρου σκιών και τη μουσική. Εκτός από την έμπνευση, τη μορφή και το περιεχόμενο αυτών καθ αυτών των δρώμενων απαραίτητες είναι οι δραστηριότητες: ενεργοποίησης, σωματικής επαφής, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, προσοχής, συγκέντρωσης, συντονισμού και ισορροπίας φαντασίας και αυτοσχεδιασμού. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι εισαγωγικές, μπορεί όμως να δώσουν και έναυσμα για νέα θεατρικά παιχνίδια. Στη συνέχεια μέσα από παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς θεατρικούς, μουσικούς, κινητικούς και εικαστικούς θα γνωρίσουμε διάφορες φόρμες, θα τις βιώσουμε και τέλος θα επεξεργαστούμε μουσικά κομμάτια τα οποία θα αποδώσουμε με αυτοσχεδιασμούς στο φως και στη σκιά.

Σκέψη, αναπνοή, σώμα κατά την ερμηνεία στο πιάνο

Ξένια Θεοδορίδου

Περίληψη

Το εργαστήριο επικεντρώνει στις διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά την εκτέλεση πιάνου, ειδικότερα στο ανθρώπινο σώμα και την αναπνοή, προσεγγίζοντας την πιανιστική τεχνική και ερμηνεία ως συνδυασμό ψυχοδιανοητικής και κινητικής δραστηριότητας. Προτείνονται τρόποι για συνειδητοποίηση κινήσεων για αρχάριους, μέσα και τεχνικές βελτίωσης της ερμηνείας για περισσότερο προχωρημένους, λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από ελλιπή κατανόηση καθαρά μουσικών παραμέτρων ή κακή χρήση του σώματος. Η πρώτη μύηση στη μουσική και στο παίξιμο του πιάνου είναι καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα σχέση ενός παιδιού με τη μουσική και την πιθανή εξέλιξή του ως μουσικού. Το παιδί, έστω και μπροστά στο πιο απλό μουσικά κείμενο, καλείται να συνδυάσει πολλές δραστηριότητες/ενέργειες ταυτόχρονα: ακουστική αντίληψη, κατανόηση μουσικής γραφής και κινητική απόδοση του μουσικού κειμένου. Και οι τρεις παράμετροι έχουν ίση σημασία για την ερμηνεία και την επιτυχία της και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Στο αρχικό στάδιο προέχει η σωστή και ολοκληρωμένη ακουστική αντίληψη, δηλαδή επιδιώκουμε το παιδί να ακούει και να κατανοεί πλήρως, με καθαρά μουσικούς όρους, αυτό που καλείται να παίξει. Η κατανόηση οπωσδήποτε πρέπει να περιλαμβάνει απλές αλλά ολοκληρωμένες μουσικές φράσεις, ώστε από την αρχή να γίνεται η εισαγωγή στα βασικά στοιχεία μορφολογικής οργάνωσης της μουσικής, που με τη σειρά τους υπαγορεύουν τη μουσική αναπνοή και το ρυθμό της. Η αναπνοή κατά την εκτέλεση μουσικής μπορεί να έχει ρόλο ανάλογο με αυτόν της στίξης στην εκφορά του λόγου. «Αξιόπιστες» μέθοδοι ελέγχου της ακουστικής πρόσληψης και της κατανόησης του μουσικού κειμένου που θα εφαρμοστούν στη διάρκεια του εργαστηρίου συμπεριλαμβάνουν το τραγούδι, τη ρυθμική απαγγελία, το ρυθμικό βηματισμό ή άλλη αυτοσχεδιαστική κίνηση του παιδιού στο χώρο σύμφωνα με το πνεύμα και το ύφος του κομματιού. Η έννοια του τονικού ύψους (διάκριση ψηλής/χαμηλής ηχητικής περιοχής) και η γραφική της αναπαράσταση, που ειδικά στο πιάνο συνδυάζεται με τη χωρική αντίληψη της δεξιάς και αριστερής κατεύθυνσης, έχει παρατηρηθεί ότι δημιουργεί προβλήματα κατανόησης σε παιδιά ηλικίας ακόμη και 12 ετών (ειδικά αν δεν είχαν προηγουμένως διδαχθεί καθόλου μουσική, όπως ενίοτε συμβαίνει σε μαθητές των μουσικών σχολείων). Ειδικά για αυτή τη δυσκολία προτείνεται το μουσικό παιχνίδι/δραστηριότητα «Ο/Η Κύριος/α Ντο πάει βόλτα». Για τη βελτίωση της καθεαυτό επαφής με το πιάνο σε αρχάρια παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα με σφιξίματα στα χέρια ή στο σώμα θα παρουσιαστούν απλές ασκήσεις που βοηθούν στη συνειδητοποίηση του βάρους των χεριών και της φυσιολογικής εισπνοής/εκπνοής κατά το παίξιμο. Για περισσότερο προχωρημένους στο ρεπερτόριο μαθητές (π.χ. κατωτέρας, μέσης ή ανωτέρας τάξης πιάνου) απαιτούνται περισσότερο εξειδικευμένες κινήσεις και πολύπλοκοι συνδυασμοί τους, που υπαγορεύονται από την υφή του κάθε έργου. Και εδώ η ακουστική/διανοητική/συναισθηματική κατανόηση που επιτυγχάνεται με παρόμοια μέσα όπως αυτά για τους αρχάριους δίνει συνήθως αυτόματα το ερέθισμα για καλύτερη απόδοση στο καθαρά κινητικό επίπεδο, που βελτιώνεται ακόμη περισσότερο με παρακολούθηση της λειτουργίας της αναπνοής.

Ρυθμική ανάλυση - προσαρμογές και τροποποιήσεις για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες

Λευκοθέα Καρτασίδου & Χριστιάνα Καλατζόγλου

Περίληψη

Το μάθημα της μουσικής, όπως όλα τα μαθήματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες προϋποθέτει προσαρμογές και τροποποιήσεις προκειμένου κάθε μαθητής ανεξάρτητα από την αναπηρία να μπορέσει να συμμετάσχει έχοντας ως γνώμονα τις ικανότητές του. Η Ρυθμική Ανάλυση αποτελεί μια ενότητα του μαθήματος της μουσικής που είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς συνδυάζει δραστηριότητες ακουστικής αντίληψης και μνήμης, ρυθμικής αντίληψης και απόδοσης. Βασικός σκοπός της ρυθμικής ανάλυσης είναι η ενίσχυση τόσο μουσικών δεξιοτήτων (μουσική αντίληψη, ρυθμική απόδοση) όσο και μη μουσικών δεξιοτήτων (συγκέντρωση, προσοχή, μνήμη κ.λπ.). Απώτερος σκοπός του εργαστηρίου είναι να τονίσει τις βασικές αρχές μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αλλά και να προτείνει με βιωματικό τρόπο τεχνικές παρατήρησης, αξιολόγησης και παρέμβασης. Έμφαση θα δοθεί στην ρυθμική ανάλυση μουσικών αποσπασμάτων και συγκεκριμένα θα τεθεί ως μακροπρόθεσμος στόχος η αντίληψη, αναγνώριση, διαφοροποίηση και απόδοση (ρυθμική, κινητική) διαφορετικών μοτίβων: πόλκα - μαρς και βαλς - μαζούρκα. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι θα τεθούν σύμφωνα με τα τέσσερα λειτουργικά πεδία της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική παιδαγωγική: μουσική και κίνηση, μουσική και λόγος, μουσική και ήχος, μουσική και αισθητική αγωγή. Η επιλογή των μουσικών αποσπασμάτων θα είναι από μουσικά παραμύθια και έργα κλασικών συνθετών. Οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και σε τεχνικές διδασκαλίας κατάλληλες για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Επιπλέον το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων ρυθμικής ανάλυσης, όπως θα δοθεί στο συγκεκριμένο εργαστήριο, μπορεί να πραγματοποιηθεί από μια ομάδα μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες προάγοντας την σχολική και κοινωνική ένταξη.

Αναλυτική Περιγραφή του Εργαστηρίου

Η εφαρμογή της μουσικής στην Ειδική Παιδαγωγική απαιτεί μια πιο ευρεία αντίληψη σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία της μουσικής, καθώς η θεραπευτική και εκπαιδευτική της επίδραση είναι αδιαμφισβήτητη. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η μουσική από την αρχαιότητα δεν περιοριζόταν μόνο στη διάσταση της τέχνης γίνεται λόγος για τη μουσική στην ευρύτερη της σημασία, ως ενότητα δηλαδή ήχου - κίνησης - λόγου (Καρτασίδου, 2001· Καρτασίδου, 2002· Καρτασίδου, 2004α). Τα τέσσερα λειτουργικά πεδία της μουσικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (βλ. πίνακα 1) αποτελούν τη βάση για την οργάνωση δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στην εκμάθηση και διαφοροποίηση των ρυθμικών μοτίβων (Καρτασίδου, 2004α· Καρτασίδου, 2006· Moog, 1991) όπως:

Polka - March που αντιστοιχεί σε ρυθμό 4/4

Waltz - Mazurka που αντιστοιχεί σε ρυθμό $\frac{3}{4}$

Λειτουργικά πεδία	Ενότητες
1 ^ο Μουσική και λόγος	• Παιχνίδι - άσκηση (στίχος, παροιμία, γλωσσοδέτης ή αίνιγμα • Φωνητικός αυτοσχεδιασμός και εξάσκηση • Διδασκαλία τραγουδιού • Λογοτεχνικό κείμενο (ποίημα, μύθος, παραμύθι, κ.α.) και Μουσική
2 ^ο Μουσική και κίνηση	• Αυτοσχέδιες κινήσεις στη μουσική • Αυτοσχέδια μουσική σε κινήσεις • Αναπαραγωγικός χορός • Μουσική και Ζωγραφική
3 ^ο Μουσική και ήχος	• Ακουστική αντίληψη και μνήμη • Ιδιότητες του ήχου • Γραφισμοί και ήχοι • Ηχοϊστορία και ηχητικά παιχνίδια
4 ^ο Μουσική και Αισθητική	• Ζωγραφική και Μουσική • Κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων • Μουσική και Θεατρικό Παιχνίδι/ Παντομίμα • Μουσική εκτέλεση και Εκμάθηση Μουσικών Οργάνων • Μουσική-Θεατρική παράσταση • Μουσικά Παραμύθια • Μουσική επένδυση σε παραμύθι

Πίνακας 1: Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα - Λειτουργικά πεδία και Ενότητες

Η μουσική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες συνδυάζει δραστηριότητες ακουστικής αντίληψης και μνήμης, ρυθμικής ανάλυσης και απόδοσης, και αποβλέπει στην ενίσχυση τόσο μουσικών όσο και μη μουσικών δεξιοτήτων (συγκέντρωση, προσοχή, μνήμη, προφορικός λόγος, κλπ.). Επομένως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να εστιάζει στην αδυναμία που αντιμετωπίζουν παιδιά τόσο τυπικής ανάπτυξης όσο και με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Για παράδειγμα μια βασική δυσκολία είναι η κινητική και ρυθμική απόδοση των διαφόρων ρυθμικών μοτίβων (Καρτασίδου, 2004β). Παρακάτω θα δοθεί ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τα προαναφερόμενα λειτουργικά πεδία θέτοντας μουσικούς στόχους, ενώ κατόπιν θα σχολιαστούν οι μουσικοί στόχοι με πιθανούς μη μουσικούς στόχους. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η αντίληψη, αναγνώριση, διαφοροποίηση και (ρυθμική, κινητική) απόδοση δύο διαφορετικών μοτίβων: χόπλα και γκαλόπ. Οι βραχυπρόθεσμοι μουσικοί στόχοι προσδιορίζονται ανάλογα με το κάθε λειτουργικό πεδίο:

1^ο Λειτουργικό πεδίο: Μουσική και λόγος

Βραχυπρόθεσμοι μουσικοί στόχοι:

1. Ρυθμικές φράσεις και λέξεις
2. Εκμάθηση τραγουδιού σε παρόμοιο ρυθμικό μοτίβο

2^ο Λειτουργικό πεδίο: Μουσική και κίνηση

Βραχυπρόθεσμοι μουσικοί στόχοι:

1. Ακρόαση μουσικού κομματιού
Η/ Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν μια άνετη θέση και να ακούσουν το μουσικό κομμάτι.
2. Αυτοσχέδιες κινήσεις στη μουσική
 - 2.1. Μονοκονδυλιές
 - 2.2. Αυτοσχέδιες κινήσεις στο χώρο
 - 2.3. Αυτοσχέδιες κινήσεις με μαντήλια

3. Ρυθμική και μουσικοκινητική ανάλυση

- 3.1. Σχολιασμός για το μουσικό απόσπασμα (γρήγορο - αργό, δυνατό - σιγανό)
- 3.2. Συζήτηση για τις μονοκονδυλιές. «Τι κινήσεις έχουν αποτυπωθεί στο χαρτί;»
- 3.3. Συζήτηση για τις κινήσεις που επιλέξαν να κάνουν
4. Σχεδιασμός της ρυθμικής παρτιτούρας
 - 4.1. Μουσική ακρόαση του κομματικού και σταδιακή γραφή της παρτιτούρας
 - 4.2. Χωρισμός σε μέρη: εισαγωγή, α' μέρος, επαναλήψεις, κ.λπ.

3^ο Λειτουργικό πεδίο: Μουσική και ήχος

Βραχυπρόθεσμοι μουσικοί στόχοι:

1. Ιδιότητες του ήχου
 - 1.1. Ένταση
 - 1.2. Διάρκεια
2. Γραφισμοί και ήχοι
3. Ακουστική αντίληψη και μνήμη
 - 3.1. Βλέπω και παίζω το σύμβολο: με κάποιο μουσικό όργανο της επιλογής τους κάθε παιδί πειραματίζεται με τα σύμβολα – γραφισμούς της έντασης και της διάρκειας.
 - 3.2. Αναγνώριση και αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων

4^ο Λειτουργικό πεδίο: Μουσική και Αισθητική

Βραχυπρόθεσμοι μουσικοί στόχοι:

1. Ανάλυση του μουσικού είδους: Polka, March, Mazurka, Waltz
2. Συζήτηση για τη δομή του κομματιού
3. Αναγνώριση της επανάληψης ίδιων μοτίβων
4. Αυτοσχέδια εκτέλεση με μουσικά όργανα
 - 3.1. Τα παιδιά επιλέγουν το μουσικό όργανο που πιστεύουν ότι ταιριάζει με το μουσικό κομμάτι και πειραματίζονται μ' αυτό
 - 3.2. Ακούνε το μουσικό κομμάτι και προσπαθούν να το συνοδεύσουν με τα μουσικά όργανα
 - 3.3. Συζητάν για το αποτέλεσμα: αν ταιρίαζαν όλα τα μουσικά όργανα, τι άλλες επιλογές θα μπορούσαν να γίνουν
5. Ανάγνωση και εκτέλεση της ρυθμικής παρτιτούρας

Οι μη μουσικοί στόχοι στα πλαίσια των σχολικών δεξιοτήτων εντάσσονται στους ακόλουθους τομείς:

- Επικοινωνιακός τομέας (γλώσσα)
 - ο γραπτός λόγος (ασκήσεις προγραφής)
 - ο μη λεκτική επικοινωνία (σύμβολα)
 - ο προφορικός λόγος (ρυθμική απαγγελία και τονισμός)
- Αισθητηριακός τομέας
 - ο ενίσχυση της ακοής
 - ο οργάνωση της κίνησης
 - ο ενίσχυση των οργάνων ομιλίας
 - ο παροχή ερεθισμάτων μέσω της αφής (χρήση μουσικών οργάνων)
- Γνωστικός τομέας
 - ο Κατανόηση εννοιών (γρήγορα-αργά, δυνατά-σιγά)
 - ο αντίληψη, μνήμη, συγκέντρωση, προσοχή
- Ψυχοκινητικός τομέας

- Αντίληψη και οργάνωση του χρόνου και ρυθμού
- Αντίληψη και οργάνωση του χώρου
- Γνωστικό σχήμα του σώματος
- Αμφιπλευρικότητα
- Λεπτή κινητικότητα
- Κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας
 - συνεργασία
 - συμμετοχή
 - αποδοχή
 - ανταλλαγή απόψεων
 - αυτοέκφραση

Συμπεράσματα

Οι αρχές που διέπουν το μάθημα της μουσικής στην ειδική παιδαγωγική δεν διαφέρουν από τις αρχές που διέπουν το μάθημα της μουσικής στη γενική παιδαγωγική. Η διαφοροποίηση που γίνεται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγκειται στις προσαρμογές και τροποποιήσεις όσον αφορά στο εποπτικό υλικό, στις τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας. Η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων με βάση τους στόχους του προγράμματος διαφαίνεται σε κάθε περίπτωση μαθητή σε διαφορετικό επίπεδο. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι πέρα από την εξάσκηση σε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της μουσικής όπως είναι ο ρυθμός, σημαντική είναι η συμβολή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στις σχολικές/μη μουσικές δεξιότητες. Για παράδειγμα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντεπεξέρθουν στους στόχους και το περιεχόμενο του προτεινόμενου προγράμματος (Kemmelmeyer & Probst, 1981). Η ένταξή τους σε ανάλογες μουσικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις συμβάλει θετικά στην κοινωνικοποίηση τους και στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού τους. Ο συνδυασμός ρυθμικής και μουσικής αγωγής λειτουργεί επίσης θετικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών με κινητικές αναπηρίες και αισθητηριακά προβλήματα (όρασης, ακοής) σε ομαδικές δραστηριότητες καθώς ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα ο ρυθμός βοηθά και ενισχύει την άρθρωση και τη σωστή απαγγελία σε ένα σταθερά δομημένο ακουστικό περιβάλλον γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου ή προβλήματα ακοής.

Ο παραπάνω σχεδιασμός αποτελεί μια μεθοδολογική πρόταση που θα πρέπει να ακολουθήσει η/ο εκπαιδευτικός μουσικής προκειμένου να προσαρμόσει το μάθημα της μουσικής στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για έναν κλειστό σχεδιασμό, στον οποίο δεν μπορούν να επέλθουν οποιεσδήποτε αλλαγές. Η ευελιξία και η δημιουργικότητα είναι δύο στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού μουσικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Kemmelmeyer, K.J. & Probst, W. (1981) (επιμ.). *Quellentexten zur pädagogischen Musiktherapie* Verlag Regensburg.

Moog, H. (1991). *Musizieren mit Behinderten, Forschung, Didaktik, Transfer*. Frankfurt a. Main, Bern, N.Y., Paris: Peter Lang.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Καρτασίδου, Λ. (2001). Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία (Goll 1993) Βασικές Αρχές μιας ολιστικής και διαλογικής θεώρησης και πρακτικής εφαρμογής της Μουσικοθεραπείας σε παιδιά και νέους με βαριά νοητική υστέρηση. *Μουσική εκπαίδευση*, 9, 31-42.
- Καρτασίδου, Λ. (2002). Μουσική Εκπαίδευση και Ειδική Παιδαγωγική - Βασικές αρχές διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. *Μουσική εκπαίδευση*, 11, 320-333.
- Καρτασίδου, Λ. (2004α). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Καρτασίδου, Λ. (2004β). *Μάθηση μέσω κίνησης - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρτασίδου, Λ. (2006). Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Μακεδόν*, 15, 47-57.

Βιώνοντας το συναίσθημα της ευχαρίστησης-δημιουργικότητας στο μάθημα της μουσικής: Ιδέες, ρεπερτόριο, ασκησιολόγιο

Χρύσα Κίτσιου

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα συχνά στερείται δημιουργικότητας προκαλώντας έτσι στους μαθητές συναισθήματα δυσαρέσκειας και αντίδρασης στις διάφορες διαδικασίες μάθησης. Ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για να ανατραπεί αυτή η κατάσταση μπορεί να αποτελέσει η προσωπική ευχαρίστηση του μαθητή από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και από τα μουσικά του επιτεύγματα.

Στο εργαστήριο:

- α) θα παρουσιαστεί ένα ευχάριστο ασκησιολόγιο προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις διάφορες μουσικές έννοιες και να βιώσουν το συναίσθημα της επιτυχίας – ικανοποίησης
- β) θα προταθούν διάφορα είδη ασκήσεων, π.χ. ασκήσεις μίμησης, ασκήσεις ομαδοποίησης, ρυθμικά παιχνίδια, ασκήσεις συντονισμού των δύο χεριών, ασκήσεις ανάπτυξης της αίσθησης του παλμού, εύρεσης του μέτρου κ.τ.λ.
- γ) θα παρουσιαστεί ένας τρόπος οργάνωσης του μαθήματος που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό:
 - να ξεκαθαρίσει τους στόχους της διδασκαλίας του (ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων, ευχαρίστηση, ανακάλυψη ατομικών ικανοτήτων, ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος κ.τ.λ.), και
 - να οργανώσει το εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.
- δ) θα δοθούν ιδέες από συνοδευτικά σχήματα και μουσικά στυλ, π.χ. Ragtime, τάνγκο, ταραντέλα κ.τ.λ. που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τραγούδι ή ως ρεπερτόριο για το μουσικό όργανο, έτσι ώστε οι θεωρητικές γνώσεις να συνδεθούν με τη Μουσική ως Τέχνη
- ε) θα συζητηθούν θέματα συνοδείας - ρεπερτορίου. Θα αναλυθεί γιατί είναι σημαντική η ύπαρξη συνοδείας στο σολφέζ και στην εκμάθηση μουσικού οργάνου
- στ) θα συζητηθούν θέματα ύφους - ερμηνείας - στυλ.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να δώσει στους συμμετέχοντες ιδέες, ασκησιολόγιο, ρεπερτόριο καθώς και τρόπους εφαρμογής ώστε να εισάγουν με σιγουριά το νέο υλικό στην τάξη τους από το επόμενο κίόλας μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά

στόχοι διδασκαλίας, πολύπλευρη ανάπτυξη, δημιουργικότητα, ευχαρίστηση

Η συγκίνηση ως βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Είναι γεγονός, ότι υπάρχει μια διεθνής εκπαιδευτική τάση να ασκείται πίεση στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, βομβαρδίζοντάς τον με πληροφορίες, χωρίς να δίνει ευκαιρίες για επαφή και επικοινωνία. Έτσι, το εκπαιδευτικό μας σύστημα συχνά στερείται φαντασίας και δημιουργικότητας προκαλώντας στους μαθητές συναισθήματα δυσαρέσκειας και αντίδρασης στις διάφορες διαδικασίες μάθησης.

Δυστυχώς, είναι πολύ συχνές οι προφορικές μαρτυρίες εκπαιδευτικών, ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με ανάλογο τρόπο και τα μαθήματα μουσικής, ακόμα και στα μουσικά σχολεία, ωδεία κτλ. όπου οι ίδιοι επέλεξαν να φοιτήσουν. Έτσι, συχνά δεν έχουν διάθεση για μάθημα ούτε ευχαριστιούνται την ενασχόληση – «μελέτη» στο σπίτι.

Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να ανατρέψει αυτή την κατάσταση και να ενεργοποιήσει τη θέληση είναι η συγκίνηση. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέγει μουσικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη φαντασία και έτσι, όχι μόνο εγείρουν τη δημιουργικότητα των καλών μαθητών, αλλά κινούν και το ενδιαφέρον αυτών που συνήθως θεωρούνται ως αντιδραστικοί. Η Κοκκίδου (2008) αναφέρει ότι «στην οργάνωση της πορείας διδασκαλίας κάθε μαθήματος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες θα είναι ενδιαφέρουσες, ελκυστικές, θα εμπλέκουν πολλές αισθήσεις, θα μπορούν να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών - και σε άλλα μοναδικά χαρακτηριστικά αυτών - και θα οδηγούν στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων». Ο Boyle προσθέτει ότι «το περιβάλλον του μαθητή, με τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που του προσφέρει, επιτρέπει ή όχι τη μετατροπή της μουσικής δεξιότητας σε μουσικό επίτευγμα» (1992:250).

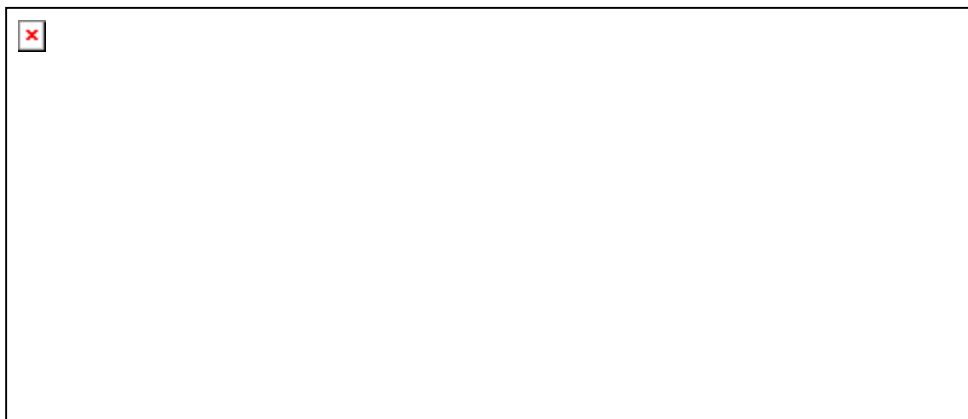
Στόχοι διδασκαλίας - Οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού

Οι στόχοι διδασκαλίας καθορίζονται από διάφορους παράγοντες όπως η σύσταση ενός τμήματος, οι ιδιαιτερότητες - ικανότητες των μαθητών, η πίεση ή όχι για κάλυψη συγκεκριμένης ύλης, η προετοιμασία για εξέταση κτλ. Έτσι, στόχους διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσουν η ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων, η ευχαρίστηση, η ανακάλυψη ατομικών ικανοτήτων, η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η απόκτηση ενός πτυχίου κτλ.

Λαμβάνοντας υπόψη τους συγκεκριμένους παράγοντες κάθε φορά ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκαθαρίσει τους στόχους της διδασκαλίας του και να οργανώσει ανάλογα το εκπαιδευτικό του υλικό. Έτσι, μπορεί να εισάγει μουσικές δραστηριότητες που έχουν σκοπό την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος (π.χ. μέσα από ρυθμικά παιχνίδια), την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης κάποιων μαθητών, την ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας, την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, τη δημιουργία συναισθημάτων ευχαρίστησης, ικανοποίησης, επιτυχίας, αφήνοντας να αναπτυχθεί ένα κλίμα μαθητοκεντρικού χαρακτήρα που δημιουργείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των εμπειριών του εκπαιδευτικού και αναδεικνύει τα χαρίσματα των μαθητών.

Είδη ρυθμικών ασκήσεων

Ασκήσεις ρυθμικής μίμησης



Αυτές οι ασκήσεις αναπτύσσουν τη ρυθμική ετοιμότητα, σταθερότητα και ακρίβεια, την αίσθηση του παλμού - μέτρου και τη μνήμη.

Δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να βλέπουν γραμμένα τα ρυθμικά σχήματα που μιμούνται.

Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται όσο αυξάνεται η έκταση των ρυθμικών σχημάτων (απαιτείται ισχυρότερη μνήμη) καθώς επίσης με τη χρησιμοποίηση μικρών αξιών στον τελευταίο χτύπο πριν την μίμηση (απαιτείται μεγαλύτερη ετοιμότητα).

Ασκήσεις συντονισμού των δύο χεριών

Άσκηση 7

Προσπάθησε να χτυπάς ταυτόχρονα με τα 2 χέρια τα παρακάτω ρυθμικά σχήματα.

1.	<table border="1"><tr><td>δεξι:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr><tr><td>αριστερό:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr></table>	δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩	αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩	2.	<table border="1"><tr><td>δεξι:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr><tr><td>αριστερό:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr></table>	δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩	αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩
δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩																						
αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩																						
δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩																						
αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩																						
3.	<table border="1"><tr><td>δεξι:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr><tr><td>αριστερό:</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td><td>♩</td></tr></table>	δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩	αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩														
δεξι:	♩	♩	♩	♩	♩																						
αριστερό:	♩	♩	♩	♩	♩																						

Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές μαθαίνουν να επεξεργάζονται δύο διαφορετικά ρυθμικά σχήματα μαζί ξεχωρίζοντας ποιο ρυθμικό σχήμα αντιστοιχεί σε κάθε χέρι (οριζόντια επεξεργασία) και ταυτόχρονα να συγχρονίζουν τα δύο χέρια τότε πέφτουν μαζί και τότε όχι (κάθετη επεξεργασία).

Αυτές οι ασκήσεις είναι πολύ χρήσιμες στους μαθητές που μαθαίνουν πιάνο ή κρουστά. Είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διακρίνει τότε υπάρχει πρόβλημα συντονισμού των χεριών ώστε να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες ασκήσεις για την επίλυσή του.

Ρυθμικά παιχνίδια

Άσκηση 2

Χωριστείτε σε 2 ομάδες. Η ομάδα Α θα χτυπάει τις νότες με το χέρι στο θρανίο και η ομάδα Β τις παύσεις με παλαμάκια. Προσπαθήστε να τα παίξετε όσο πιο γρήγορα μπορείτε.

1.	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
2.	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
3.	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩
4.	♩	♩	♩	♩	♩	♩	♩

Τέτοιου είδους ασκήσεις που περιέχουν την αίσθηση του παιχνιδιού και την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα σε ομάδες «ζωντανεύουν» το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι στην προσπάθεια να κερδίσουν καταβάλλουν το μέγιστο της προσπάθειάς τους. Έτσι εξοικειώνονται με τις διάφορες ρυθμικές έννοιες με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο.

Ο βαθμός δυσκολίας και το ενδιαφέρον αυξάνονται καθώς το τέμπο γίνεται όλο και πιο γρήγορο. Ως παραλλαγή αυτής της άσκησης αντί για δύο ομάδες μπορούν να επιλεγούν δύο μαθητές.

Αντίληψη του παλμού-μέτρου (tap the pulse)



Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές ακούν αποσπάσματα μουσικής όπως το Can-can του Offenbach (από μουσικό όργανο ή από cd player) και όταν είναι έτοιμοι χτυπούν τον παλμό ενώ η μουσική συνεχίζει. Σε δεύτερο επίπεδο αρχίζουν να τονίζουν το πρώτο ισχυρό μέρος του μέτρου και αφού μετρήσουν πόσοι παλμοί μεσολαβούν ανάμεσα στα ισχυρά μέρη μπορούν να αναγνωρίσουν το μέτρο.

Η αίσθηση του παλμού - μέτρου είναι πολύ σημαντική σε έναν μουσικό προκειμένου να παίζει ρυθμικά και με ακρίβεια. (Smith, 1994). Τέτοιου είδους ασκήσεις θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αρχάρια μαθήματα μουσικού οργάνου.

Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται με τη χρησιμοποίηση σύνθετων και μικτών μέτρων, μέτρων με τριμερή υποδιαίρεση του χτύπου, καθώς και με την ύπαρξη λεβάρε.

Ρυθμικό ντικτέ

Άσκηση 11



Θα ακούσεις 4 ρυθμικά σχήματα από τέσσερις χρόνους το καθένα. Προσπάθησε να τα γράψεις¹.

1.

2.

3.

4.

¹ Ο καθηγητής θα μετρήσει φωναχτά 2 μέτρα πριν ξεκινήσει.

Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές ακούν κάποια ρυθμικά σχήματα σε διάφορα μέτρα και τα καταγράφουν. Μια καλή παραλλαγή αυτής της άσκησης είναι να ακούν, οι μαθητές, μια μικρή μελωδία και να γράφουν μόνο το ρυθμικό της σχήμα, έτσι ώστε να μάθουν να διασπούν το ρυθμό από τη μελωδία.

Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός

Εδώ οι μαθητές μπορούν να χτυπούν διάφορα ρυθμικά σχήματα, είτε σταθερά επαναλαμβανόμενα μοτίβα, είτε ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς πάνω στη μουσική που ακούν. Είναι σημαντικό να βρουν ωραίους ήχους για να χτυπήσουν τα διάφορα ρυθμικά σχήματα, χρησιμοποιώντας μέλη του σώματος (χέρια, πόδια, στόμα κτλ.) ή χτυπώντας διάφορα αντικείμενα μεταξύ τους (Κίτσιου, 2008).

Στόχος είναι η μουσική δημιουργία, έκφραση, ευχαρίστηση και ενεργοποίηση της φαντασίας, χωρίς απαραίτητη γνώση και συνειδητοποίηση των ρυθμικών αξιών που χρησιμοποιούνται.

Η μουσική που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευχάριστη στους μαθητές προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διστάσει να χρησιμοποιήσει υλικό από τη jazz, pop, hip - hop μουσική, soundtracks κτλ. αρκεί αν είναι προσεκτικός στο να επιλέξει μουσικά παραδείγματα με μελωδικό και ρυθμικό ενδιαφέρον και ταυτόχρονα να μπορεί να εξηγήσει ποιοι παράγοντες δηλώνουν ποιότητα και σέβονται τη μουσική ως τέχνη, σε αντίθεση με αυτούς που διαμορφώνουν μια επιφανειακή ή χαμηλή αισθητική που συχνά επιβάλλει η εμπορική αντιμετώπιση της μουσικής.

Είδη μελωδικών ασκήσεων

Ασκήσεις μελωδικής μίμησης

Αυτές οι ασκήσεις ακολουθούν το πρότυπο των ασκήσεων ρυθμικής μίμησης. Οι μαθητές καλούνται να μιμηθούν τη μελωδία που ακούν σε κάποιο μουσικό όργανο ή με τη φωνή τους χρησιμοποιώντας μια συλλαβή, π.χ. «Να» αντί για τα ονόματα από τις νότες.

Οι ασκήσεις μελωδικής μίμησης αναπτύσσουν την αίσθηση τονικού ύψους σε συνδυασμό με το ρυθμό και τη μνήμη. Ο Wing (1970:20), θεωρεί «πολύ σημαντική τη μνήμη σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα». Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και ο Drake (1939), ο οποίος δίνει ακόμα μεγαλύτερη έμφαση λέγοντας ότι «η μνήμη είναι ο πρωταρχικός παράγοντας στη μουσική ικανότητα».

Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται καθώς αυξάνεται ο αριθμός των φθόγγων και καθώς αρχίζει να απουσιάζει η αίσθηση τονικού κέντρου.

Ασκήσεις



Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές αρχικά καλούνται να περιγράψουν τις διαφορές ανάμεσα στα παρόμοια μοτίβα συγκρίνοντας το μελωδικό τους σχήμα. Είναι καλό να μάθουν να εκφράζονται χρησιμοποιώντας τη νέα μουσική ορολογία που μαθαίνουν κάθε φορά, π.χ. «κατερχόμενο ημιτόνιο», «η μελωδία ανεβαίνει χρωματικά». (Κίτσιου, 2008).

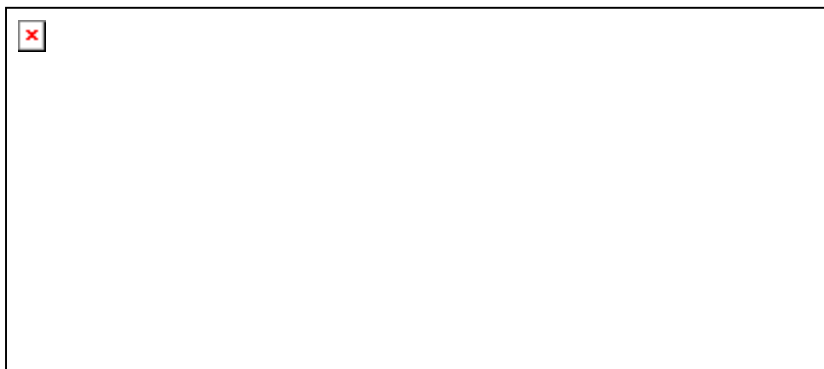
Οι ασκήσεις πολλαπλών επιλογών απάντησης συνοδεύονται από μερικές εναλλακτικές απαντήσεις. Συνήθως από τις απαντήσεις αυτές μια είναι η σωστή και οι υπόλοιπες είναι αληθοφανείς. Σκοπός των αληθοφανών λανθασμένων απαντήσεων είναι η παραπλάνηση των εξεταζομένων που δεν είναι απολύτως βέβαιοι για τη σωστή απάντηση (Gronlund, 1977:36).

Η σύγκριση των οπτικών – ηχητικών μικροδιαφορών ανάμεσα στα μοτίβα βοηθάει τη μουσική συγκέντρωση, την ανάπτυξη κριτικής ακρόασης, την πρώτη βίση και έτσι οι μαθητές μπορούν να ανακαλύπτουν και να διορθώνουν από μόνοι τους τυχόν λάθη κατά την εκτέλεση. (Smith, 1994).

Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται καθώς οι διαφορές γίνονται όλο και λιγότερο εμφανείς, μεγαλώνει η έκταση των μοτίβων, αυξάνεται η ταχύτητα, προστίθενται περισσότερα μοτίβα και εισάγονται ρυθμικές διαφορές.

Παραλλαγή αυτού του είδους ασκήσεων είναι οι ασκήσεις αναγνώρισης παρόμοιων ρυθμικών μοτίβων, οι οποίες αναπτύσσουν την ικανότητα διάκρισης - συσχέτισης σημειογραφικών ρυθμικών συμβόλων με ακροούμενα ρυθμικά σχήματα. Αυτό το είδος ασκήσεων προτείνεται και από τους Boyle και Radocy (1997:153).

Ασκήσεις ντικτέ



Πρόκειται για ασκήσεις ντικτέ σχετικά αρχικού σταδίου, όπου ο δίνεται περιορισμένη έκταση φθόγγων και ο μαθητής πρέπει να συνδυάσει το ρυθμικό με το μελωδικό σχήμα σε ακούσματα διαφορετικών μέτρων.

Ασκήσεις δίφωνου ντικτέ

Άσκηση 4

Θα ακούσεις την παρακάτω δίφωνη μελωδία 4 φορές. Συμπλήρωσε τη μελωδία του μπάσου ακολουθώντας το σχήμα της μελωδίας και μετά τραγούδησέ τη¹.

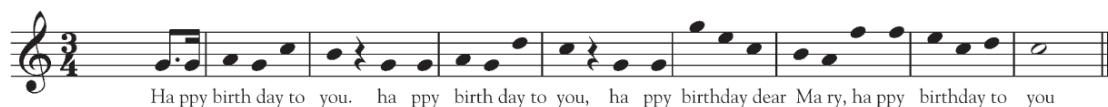


Σε αυτές τις ασκήσεις ο μαθητής προσπαθεί να αναγνωρίσει τη γραμμή του μπάσου χωρίς να επηρεάζεται από τη μελωδία. Σε αρχικό στάδιο, το μπάσο καλό είναι να τραγουδάει μεγάλες αξίες και να ακολουθεί βηματική πορεία.

Ασκήσεις καταγραφής γνωστών μελωδιών

Άσκηση 1

Παρακάτω είναι γραμμένες οι νότες από το Happy birthday to you. Συμπλήρωσε τις αξίες.



Σε αυτές τις ασκήσεις δίνονται οι νότες και ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν τις αντίστοιχες αξίες. Μπορεί μάλιστα να δοθούν λίγες από τις αρχικές νότες και να τους ζητηθεί να γράψουν την υπόλοιπη μελωδία (νότες - αξίες). Ουσιαστικά πρόκειται για κάτι σαν ντικτέ από μνήμης. Αυτές οι ασκήσεις είναι πολύ ευχάριστες γιατί έχουν να κάνουν με αγαπημένες μελωδίες, οι οποίες μάλιστα αφού καταγραφούν αποτελούν παρτιτούρα και έτσι οι μαθητές συχνά μαθαίνουν να παίζουν αυτές τις μελωδίες στο μουσικό τους όργανο.

Τραγούδι - Συνοδεία

Το τραγούδι, είτε πρόκειται για σολφέζ είτε όχι, είναι το σημείο όπου το μάθημα μουσικής συνδέεται με τη μουσική ως Τέχνη. Είναι απαραίτητο το ρεπερτόριο που θα χρησιμοποιηθεί να είναι ευχάριστο στους μαθητές, έτσι ώστε να εκφραστούν και να βιώσουν τη μουσική πράξη.

Η ύπαρξη εισαγωγής καλλιεργεί το μουσικό ένστικτο και αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών κατά την εισαγωγή της φωνής τους ή του μουσικού οργάνου τους σε έργα μη σολιστικά (π.χ. χορωδιακά, συμφωνικά κτλ.). Η ύπαρξη συνοδείας σε μια μελωδία, κάνει τη μουσική πιο ολοκληρωμένη και βοηθά ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι σημαντικό, με το πέραςμα των μαθημάτων, ο εκπαιδευτικός να παίζει όσο γίνεται αφαιρετικά τη μελωδία καθώς συνοδεύει και να στηρίζει τον μαθητή μόνο όταν το έχει ανάγκη (Κίτσιου, 2007). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη και μόνο συγχορδιών (στατική συγχορδιακή υποστήριξη) βοηθάει τους μαθητές να «κουρδίσουν» ώστε να μάθουν να τραγουδούν τονικά σωστά. Επίσης, τονίζει τη δομή μιας μελωδίας (πτώσεις κ.τ.λ.), το ρόλο των βαθμίδων (Τονική, Δεσπόζουσα κ.τ.λ.) και καλλιεργεί την αίσθηση του Μείζονα - Ελάσσονα τρόπου. Αν οι συγχορδίες αυτές ακολουθήσουν ένα κατάλληλο συνοδευτικό σχήμα τότε αποτελούν ολοκληρωμένη αίσθησης της μουσικής. Έτσι, η μουσική αποκτά στυλ (ταραντέλα, ragtime, βαλς κτλ.) και είναι πιο ευχάριστη τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν την αίσθηση του τέμπο και του μέτρου, μαθαίνουν τη σημασία του ύφους (dolce, tranquillo κτλ.), της φυσικότητας των διακυμάνσεων των χρωματισμών, της φράσης ώστε να οργανώνουν σωστά την αναπνοή τους.

Όταν, θέματα έκφρασης – ύφους αρχίσουν να απασχολούν τους μαθητές στη μουσική που τραγουδούν, τότε η μουσικότητα που αναπτύσσουν μπορεί εύκολα να μεταφερθεί και στην ερμηνεία τους κατά το παίξιμο μουσικών οργάνων.

Οι παραπάνω ιδέες, μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες βαθμίδες και χώρους μουσικής εκπαίδευσης (δημοτικά σχολεία, μουσικά σχολεία, ωδεία κτλ.), σε ατομικό και ομαδικό μάθημα, προσαρμοσμένες πάντα, στις εκάστοτε συνθήκες του μαθήματος. Πολλά από τα παραπάνω είδη ασκήσεων, ιδιαίτερα οι ρυθμικές ασκήσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει κανένας εξοπλισμός, μουσικός και μη (μουσικά όργανα, πίνακας κ.τ.λ.).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Boyle, J. D. (1992). *Evaluation of Music Ability*. Στο Colwell R. and Music Educators National Conference (U.S.) (επιμ.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books / Toronto: Maxwell Macmillan Canada / New York: Maxwell Macmillan International.
- Boyle, J.D. & Radocy, R.E. (1997). *Psychological foundations of Musical Behaviour*. Illinois: Charles C. Thomas
- Thomas, C.C. & Drake, R.M. (1939). *What is Musical Talent*. J. Musicol. I.
- Gronlund, N.E. (1977). *Constructing Achievement Test*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Smith, R. (1994). *Aural Training in Practice*, Book I. London: ABRSM Publishing.
- Wing, H. (1970). *Tests of Musical Ability and Appreciation*. London: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Κίτσιου, Χ. (2007). *Θεωρία της Μουσικής, σολφέζ, καλλιέργεια ακουστικών ικανοτήτων*, Τεύχος Β', βιβλίο για τον καθηγητή. Κέρκυρα: έκδοση της ίδιας.
- Κίτσιου, Χ. (2008). *Θεωρία της Μουσικής, σολφέζ, καλλιέργεια ακουστικών ικανοτήτων*, τεύχος Β'. Κέρκυρα: έκδοση της ίδιας.
- Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, 55-62. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Το φλάουτο με ράμφος και η διδασκαλία του για μουσικοπαιδαγωγούς

Δημήτρης Κούντουρας

Περίληψη

Το εργαστήριο απευθύνεται σε παιδαγωγούς μουσικής που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν φλάουτο με ράμφος. Περιλαμβάνεται ένα πρακτικό κι ένα θεωρητικό μέρος. Το πρακτικό ασχολείται με τη διδασκαλία του οργάνου και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της τεχνικής του ενώ το θεωρητικό μέρος με τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας του φλάουτου με ράμφος καθώς και αναφορές στο πώς διδάσκεται το όργανο στις διάφορες ηλικίες σε πολλές χώρες της Ευρώπης.

Αναλυτικότερα, παράλληλα με τη διδασκαλία στο όργανο, θα εξεταστεί ο στόχος που επιθυμεί να πετύχει ο μουσικοπαιδαγωγός με τη διδασκαλία του οργάνου αυτού σε παιδιά ηλικίας 6 με 8 ετών, με λίγη ή καθόλου μουσική προπαιδεία καθώς και ο τρόπος να γίνει γόνιμη η επαφή του παιδιού με το όργανο αυτό. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο θα εξεταστεί η χρήση του φλάουτου με ράμφος ως όργανο που προετοιμάζει τον μαθητή για ένα πνευστό όργανο ορχήστρας αλλά και η διδασκαλία του με επαγγελματικό προσανατολισμό. Από τις σημαντικές επιδιώξεις του εργαστηρίου είναι να βγούνε συμπεράσματα, να γίνουν προτάσεις και να υπάρξει δημιουργικός διάλογος γύρω από τη διδασκαλία του οργάνου στην Ελληνική εκπαίδευση.

Ιστορική αναδρομή

Η χρήση του φλάουτου με ράμφος στην ιστορία της μουσικής χρονολογείται γενικά από τον 13^ο αιώνα αν κρίνουμε από τη σχετική εικονογραφία (όπως ο κώδικας των «Cantigas de santa maria») ενώ οι πρώτες αναφορές σε κείμενα έρχονται από τον 14^ο αιώνα (όπως για παράδειγμα από την ποιητική συλλογή «Remede de fortune» του Guillaume Machaut) (Thompson, 1995).

Κατά την Αναγέννηση υπήρξε ένα από τα σημαντικά πνευστά για μουσική δωματίου σε εσωτερικό χώρο. Ενώ προηγουμένως υπάρχουν ενδείξεις για ψηλά σχετικά όργανα, όπως άλτο και τενόρο, από τον 16^ο αιώνα άρχισαν να κατασκευάζονται όλα τα όργανα της οικογένειας. Από τα πολύ βαθιά όργανα όπως το κόντρα-μπάσο (σε φα), το μπάσο (σε ντο) και η μπασέτ (σε φα) μέχρι τα πολύ ψηλά όπως η σοπρανίνο (Praetorius, 1615).

Στην εποχή του Μπαρόκ το όργανο περνάει μια τελευταία περίοδο ακμής από το 1680 μέχρι το 1730, περίπου, πριν χαθεί οριστικά για πάνω από έναν αιώνα. Σύνθετες όπως ο Βιβάλντι, ο Μπαχ, ο Χαίντελ και ο Τέλεμαν έγραψαν σημαντικά έργα του ρεπερτορίου όπως σονάτες, τρίο σονάτες, σουίτες και κοντσέρτα για φλάουτο με ράμφος.

Το φλάουτο με ράμφος επανήλθε στο προσκήνιο στις αρχές του 20 αιώνα με την προσπάθεια αναβίωσης της παλαιάς μουσικής και την ανακατασκευή οργάνων ως αντίγραφα από ιστορικά όργανα.

Η κατασκευή του οργάνου

Στις μέρες μας κατασκευάζεται κυρίως από ξύλο πίξου, παλίσανδρου, γκρεναντίλας ή έβενου. Το όργανο του 16^{ου} αιώνα ήταν μονοκόμματο ή σε δύο κομμάτια ενώ το μπαρόκ όργανο χωρίζονταν σε τρία μέρη. Το αναγεννησιακό όργανο είχε δύο εκδοχές. Το όργανο που προοριζόνταν για κόνσορτ, δηλαδή για σύνολο φλάουτων με ράμφος, ήταν κυλινδρικό με καλή

χαμηλή περιοχή αλλά σχετική μικρή έκταση (συνήθως μικρότερη από δύο οκτάβες). Η δεύτερη εκδοχή του είναι το όργανο που ονομάστηκε στις μέρες μας «ganassi» φλάουτο με ράμφος και αυτό γιατί λειτουργεί με τους δακτυλισμούς που άφησε ο Silvestro Ganassi στο εγχειρίδιό του la Fontegara (1535). Το άλλο αυτό όργανο έχει ασυνήθιστα μεγάλη έκταση και φτάνει περίπου τις δύο οκτάβες και μια πέμπτη. Έχει κυλινδρικό κεφάλι και κωνικό σώμα που ανοίγει μετά την τελευταία τρύπα. Το μπαρόκ όργανο έχει κυλινδρικό κεφάλι και αντιστρόφως κωνικό σώμα. Το σχήμα αυτό του δίνει σχετικά αδύναμες χαμηλές νότες αλλά καλή ψηλή περιοχή και δυνατότητα δυναμικών.

Ονομασία

Φλάουτο με ράμφος ή φλογέρα;

Ο όρος «φλογέρα» παραπέμπει περισσότερο στο όργανο της δημοτικής μουσικής γνωστό και ως καβάλι. Το σουραύλι είναι το παραδοσιακό αντίστοιχο του φλάουτου με ράμφος που αποδίδει το ευρωπαϊκό όργανο της οικογένειας του αυλού με τάπα. Ο όρος φλάουτο με ράμφος αποτελεί μετάφραση του γαλλικού όρου «flûte à bec».

Ιστορικές ονομασίες του οργάνου: recorder και flute (Αγγλία) flauto (Ιταλία), Blockflöte (Γερμανία), flûte à bec και flûte douce (Γαλλία).

Σημερινές ονομασίες: recorder (Αγγλία), flauto dolce και flauto dritto (Ιταλία) Blockflöte (Γερμανία), flûte à bec (Γαλλία).

Η διδασκαλία του φλάουτου με ράμφους σε διάφορες χώρες του εξωτερικού

Στις γερμανόφωνες χώρες και στην Ολλανδία η διδασκαλία του οργάνου είναι εδώ και πολλές δεκαετίες ιδιαίτερη διαδεδομένη. (Thompson, 1995). Το φλάουτο με ράμφος αποτελεί συχνά το πρώτο όργανο για το ξεκίνημα με τη μουσική σε ηλικία 5-6 ετών. Πολύ συχνά το όργανο προτείνεται από μουσικοπαιδαγωγούς που διδάσκουν βασισμένοι σε συστήματα μουσικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας και συμπεριλαμβάνεται στα μουσικά όργανα του συστήματος Ορφ. Οι δάσκαλοι είναι είτε ειδικευμένοι φλαουτίστες είτε μουσικοπαιδαγωγοί που έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αρκετά συστηματικά φλάουτο με ράμφος. Συχνά σε ηλικίες των 6 ετών προτιμάται η διδασκαλία σε γκρουπ μαθητών.

Βασικά στοιχεία τεχνικής του οργάνου

Θέση του σώματος και κράτημα του οργάνου: Η πλάτη πρέπει να είναι σε ευθεία θέση είτε ο μουσικός είναι όρθιος είτε καθιστός. Ο λαιμός πρέπει να παραμένει πάντα ανοιχτός γι' αυτό και το κεφάλι πρέπει να βρίσκεται σε ευθεία θέση με μια πολύ ελαφριά κλίση προς τα κάτω. Το όργανο πρέπει να κρατιέται σε απόσταση ανάμεσα σε 45 και 60 μοίρες περίπου από το σώμα. Χωρίς να είναι ούτε πολύ ψηλά ούτε και πολύ κοντά στο σώμα.

Αναπνοή: όπως και σε όλα τα πνευστά η αναπνοή πρέπει να είναι διαφραγματική. Μπορούμε να πάρουμε δημιουργικές ιδέες της τεχνικής της αναπνοής παρατηρώντας τους καθηγητές τραγουδιού.

Παραγωγή του ήχου: Χρειάζεται τόση ποσότητα αέρα όση όταν φυσάμε ένα κερί που τρεμοπαίζει χωρίς να σβήσει. Ο ήχος, όπως και σε όλα τα πνευστά, πρέπει να είναι γεμάτος και πλούσιος σε αρμονικούς.

Χτυπήματα της γλώσσας: Το χτύπημα της γλώσσας είναι βασικό συστατικό ενός καθαρού παιξίματος. Η γλώσσα θα πρέπει να χτυπάει στο πίσω μέρος της πάνω οδοντοστοιχίας.

Διδασκαλία του φλάουτου με ράμφος - Εκπαίδευση μουσικοπαιδαγωγών και εκπαίδευση επαγγελματιών

Μπορούμε να χωρίσουμε τους μαθητές του οργάνου σε τρεις ηλικιακές κατηγορίες

A. 1^η κατηγορία, από 6 μέχρι 12 ετών

B. 2^η κατηγορία, από 12 μέχρι 18 ετών

Γ. 3^η κατηγορία, από 18 κι έπειτα

A. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει και την πιο ευαίσθητη κατηγορία των μικρών μαθητών που έρχονται σε πρώτη επαφή με το όργανο. Το ξεκίνημα με το σοπράνο φλάουτο με ράμφος για ένα ή δύο χρόνια είναι προτιμότερο. Τα δύο αυτά πρώτα χρόνια πρέπει να δοθεί έμφαση στη σωστή εκμάθηση του τρόπου παραγωγής του ήχου, των δακτυλισμών και της αναπνοής (εξ αρχής διαφραγματική) παράλληλα με τη σωστή επαφή του μαθητή με το ρυθμό και την ανάγνωση μουσικού κειμένου. Έπειτα θα πρέπει ο μαθητής να έρθει σε επαφή με το άλτο φλάουτο με ράμφος και τις ιδιαιτερότητές του. Εάν ο μαθητής είναι αρκετά μεγάλος δηλαδή 10-12 ετών, μπορεί ενδεχομένως και να αρχίσει κατευθείαν από το άλτο όργανο.

B. Ενώ ο μαθητής είναι ακόμα στο σχολείο μπορεί να έχει ήδη αρχίσει κι άλλο όργανο ή ακόμα κι άλλα όργανα. Θα πρέπει να ξεκινήσει με τη γνωριμία των πιο εύκολων έργων του ρεπερτορίου, παράλληλα με τη συμμετοχή του σε σύνολα φλάουτου με ράμφους.

Γ. Το επαγγελματικό επίπεδο, όπου ο μαθητής θα πρέπει τελειοποιήσει την τεχνική του και να έρθει σε επαφή με το πιο απαιτητικό ρεπερτόριο του οργάνου. Τόσο σε ιστορική προοπτική όσο και το πιο σύγχρονο ρεπερτόριο. Παράλληλα θα πρέπει να ασχοληθεί με τις σύγχρονες τεχνικές του οργάνου.

Η διδασκαλία του φλάουτου με ράμφος στην Ελλάδα

Στο Ωδείο: Το όργανο δεν είναι αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πολιτισμού και κατά συνέπεια δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα σπουδών ούτε αναγνωρισμένος τίτλος σπουδών. Το φλάουτο με ράμφος είναι αναγνωρισμένο εδώ και πολλές δεκαετίες σε όλες τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Στο Μουσικό σχολείο: Διδάσκεται επιλεκτικά χωρίς πρόγραμμα.

Στο Πανεπιστήμιο: Δεν διδάσκεται στην ανώτατη εκπαίδευση. Θα μπορούσε να αποτελέσει κατεύθυνση σπουδών τόσο ως υποχρεωτικό όργανο για τους μουσικοπαιδαγωγούς όσο και ως ειδικό όργανο για σπουδές επαγγελματικού προσανατολισμού.

Σκέψεις για τη διδασκαλία του οργάνου

Ο μουσικοπαιδαγωγός-δάσκαλος του οργάνου που ασχολείται με τις ηλικίες 5-8, θα πρέπει να δώσει τις σωστές βάσεις αναφορικά με το όργανο στο μαθητή έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να δει αποτέλεσμα στο παίξιμό του άσχετα αν συνεχίσει με κάποιο άλλο όργανο την επόμενη χρονιά. Η ευθύνη του δασκάλου αφορά και στην σωστή εκμάθηση των αναπνοών αλλά και της στάσης του σώματος που θα χρησιμεύσει στο παιδί εάν συνεχίσει στο μέλλον με ένα άλλο πνευστό όργανο. Η διδασκαλία σε γκρουπ μπορεί να έχει ενδιαφέρον και για τα παιδιά και για

το δάσκαλο, ωστόσο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη είναι πιθανό να δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (περισσότερους από τρεις μαθητές) . Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι χρήσιμο ο μουσικοπαιδαγωγός-δάσκαλος του οργάνου να έχει μια στοιχειώδη εκπαίδευση στο όργανο ακριβώς όπως συμβαίνει και με τα άλλα όργανα που χρησιμεύουν στην διδασκαλία μαθητών μικρής ηλικίας.

Συνοψίζοντας, θα ήθελα να τονίσω τα εξής ζητήματα που αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα του οργάνου αυτού και που αποτελούν σοβαρό λόγο για την παρότρυνση της διάδοσης του φλάουτο με ράμφος στη χώρα μας και γενικότερα :

- Το φλάουτο με ράμφος μπορεί να αποτελέσει μια καλή επιλογή ως όργανο για την πρώτη επαφή με τη μουσική. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει και όργανο προετοιμασίας για ένα ξύλινο πνευστό της ορχήστρας όταν το παιδί είναι ακόμα σε ηλικία που δυσκολεύεται να ξεκινήσει ένα πιο «δύσκολο» όργανο όπως το όμποε ή το φαγκότο. Θα πρέπει, ωστόσο, να παροτρυνθεί ο μαθητής να συνεχίσει τη σπουδή του φλάουτο με ράμφος παράλληλα με το πνευστό όργανο ορχήστρας.
- Το φλάουτο με ράμφος αποτελεί όργανο μύησης στον τόσο πλούσιο κόσμο της παλαιά μουσικής. Η σχετική ευκολία μέρους του ρεπερτορίου αυτού, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμπράξουν μουσικά με άλλους και να αντλούν ευχαρίστηση ακόμα και στα πρώτα χρόνια της εκμάθησής κάτι που σε άλλα όργανα (έγχορδα με δοξάρι, χάλκινα και ξύλινα ορχηστρικά πνευστά) είναι πιο δύσκολα εφικτό.

Βιβλιογραφία

Ganassi, S. (1535). *La Fontegara*. Βενετία.
Hotteterre, J.M. (1707). *Principes de la flûte traversière, la flûte à bec et l' hautbois*. Παρίσι.
Mersenne, M. (1636-7). *Harmonie universelle*. Παρίσι.
Praetorius, M. (1615-1619). *Syntagma musicum* I-III, Wolfenbuttel.
Quantz, J.J. (1752). *Versuch einer Anweisung fie Floete traversiere zu spielen*. Βερολίνο.

Βασική βιβλιογραφία για το φλάουτο με ράμφος

Baynes, A. (1967). *Woodwind instruments and their history*. New York: Dover.
Hauwe, W. van (1984). *The modern recorder player*, 3 τόμοι. London: Schott.
Hunt, E. (1977). *The recorder and its music*. London: Ernst Eulenburg.
Carroll, P. (1999). *Baroque Woodwind Instruments: A Guide to their History, Repertoire and Basic Technique*. Aldershot, UK: Ashgate.
Linde, H.M. (1991). *The Recorder Player's handbook*. London: Schott.
Thomson, J.M. (1995). *Cambridge Companion to the Recorder*. New York: Cambridge University Press.

**Μουσικά θέματα από τα στοιχεία του ρυθμού
(χρόνος, χώρος, δύναμη, φόρμα) που μπορούν να αποδοθούν
κινητικά και εκφραστικά από μικρούς και μεγάλους**

Μαρία Κυνηγού Φλάμπουρα

Περίληψη

Η επιλογή των ασκήσεων και ο διαφορετικός τρόπος-δρόμος με τον οποίον δίνεται κάθε θέμα ή ενότητα, ανάλογα με την ηλικία, τις κινησιακές δυνατότητες, τις πνευματικές αναζητήσεις και τη γνώση, με σκοπό να αφομοιώνεται όσο το δυνατόν καλύτερα η ύλη από παιδιά και ενήλικες.

Ανιχνεύοντας τη μουσική, την κίνηση, το λόγο στα χαρακτηριστικά του Escher

Ελένη Λούρα

Στο εργαστήρι μας θα πραγματοποιηθεί μια μουσικοκινητική "ανάγνωση" των χαρακτηριστικών του Escher* με τεχνικές του συστήματος Orff. Τα χαρακτηριστικά μεταμορφώνονται σε γραφικές παρτιτούρες και βιωματικά με τη ρυθμική της κίνησης και του λόγου αποκαλύπτουμε τις μουσικές έννοιες που κρύβονται στα έργα.

Η τέχνη του M.C. Escher αναδεικνύει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πηγάζουν από τον θαυμασμό του για τους νόμους της φύσης και τη μαθηματική σκέψη. Ανακαλύπτουμε στα χαρακτηριστικά του μορφές που λειτουργούν σαν φόντο και τις παρακολουθούμε είτε να εναλλάσσονται με τις κύριες μορφές ανάλογα με το σημείο που εστιάζουμε το βλέμμα μας, είτε να εξελίσσονται σε πολύπλοκότερα σχέδια.

Ο Escher χρησιμοποιεί την τακτική διαίρεση της επιφάνειας με κατοπτρικά και συμμετρικά μοτίβα και πειραματίζεται με τις αντανakλάσεις τους σε διαφορετικά υλικά. Τον απασχόλησε, επίσης, η έννοια του αριθμητικού άπειρου και υποστήριξε ότι αν ήθελε κανείς να απεικονίσει έναν άπειρο αριθμό, πρέπει να επιλέξει τη σταδιακή μείωση του μεγέθους των μορφών, ώσπου να αγγίζει - θεωρητικά τουλάχιστον - το όριο του απειροελάχιστου. Μια μεγάλη κατηγορία χαρακτηριστικών είναι οι εικόνες με ιστορίες. Ένα άλλο στοιχείο που επεξεργάζεται είναι η μετάβαση από τις δύο διαστάσεις στις τρεις, και αντίστροφα, σαν ένα παιχνίδι ανάμεσα στις άκαμπτες δισδιάστατες εικόνες μιας μορφής και την ατομική ελευθερία των τρισδιάστατων που είναι ικανές να μετακινούνται ανεμπόδιστες στο χώρο. Τέλος, προσεγγίζει την έννοια του απεριόριστου χώρου, τον σχηματισμό δακτυλίων και σπειροειδών μορφών και τη σχετικότητα του προσανατολισμού σε μια επιφάνεια.

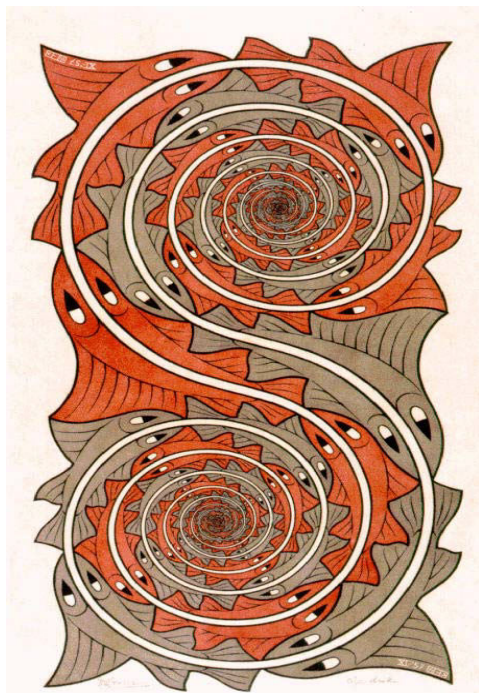
Εμείς θα αποκωδικοποιήσουμε αυτά τα στοιχεία με ηχηρές κινήσεις που θα συνοδεύουν την δυναμική του σχεδίου. Θα συνθέσουμε ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα που θα αφορούν είτε το θέμα, είτε την εναλλαγή των στοιχείων του χαρακτηριστικού. Οι αντιθέσεις που προβάλλονται στα έργα, μας βοηθούν να δουλέψουμε εναλλαγές στην ταχύτητα και την ένταση με κινητικούς και ηχητικούς αυτοσχεδιασμούς. Θα εμπλουτίσουμε σταδιακά ένα απλό μοτίβο ακολουθώντας την «παρτιτούρα» του χαρακτηριστικού έργου του Escher.

Στην πορεία επεξεργασίας των σχεδίων προχωράμε σταδιακά από τη συνολική αντίληψη στην ερμηνεία της εικόνας και στη δημιουργία μιας δικής μας σύνθεσης. Αυτό μας επιτρέπει:

- να οικειοποιηθούμε αυτό που αρχικά ήταν άγνωστο
- να αποκωδικοποιήσουμε τα μηνύματά του,
- να συνδυάσουμε την ατομική με την ομαδική δημιουργικότητα
- και τέλος, να εκφραστούμε με την μουσική, την κίνηση και το λόγο.

Στο χώρο που θα πραγματοποιηθεί το εργαστήρι θα έχουν εκτεθεί με απλό, αυτοσχέδιο τρόπο αντίγραφα επιλεγμένων χαρακτηριστικών του Escher. Αυτό που θα επιχειρήσουμε είναι μια μουσικοκινητική «ξενάγηση». Τα χαρακτηριστικά κάθε φορά θα μας δίνουν ένα διαφορετικό έναυσμα για να παράγουμε ρυθμό, κίνηση και λόγο.

Πιο συγκεκριμένα τα έργα που θα χρησιμοποιήσουμε σαν γραφικές παρτιτούρες θα είναι τα παρακάτω:



Δίνες, ξυλογραφία 1957, 45 x 23,5εκ.

Εδώ απεικονίζεται μια επίπεδη επιφάνεια με δύο ορατούς πυρήνες. Αυτοί συνδέονται μεταξύ τους με δύο σπείρες σε σχήμα S, οι οποίες προκύπτουν και πάλι από τους διαμήκεις άξονες ψαριών που κολυμπούν με το κεφάλι του ενός να βρίσκεται στην ουρά του άλλου. Όμως εδώ τα ψάρια κινούνται προς τα εμπρός σε αντίθετες κατευθύνσεις. Ο ένας πυρήνας είναι το σημείο εκκίνησης για τη σκουρόχρωμη σειρά, τα ψάρια της οποίας φτάνουν στο μεγαλύτερο μέγεθός τους στη μέση της σύνθεσης. Στη συνέχεια εντάσσονται στη «σφαίρα επιρροής» του κατώτερου πυρήνα, προς τον οποίο συνεχίζουν να στροβιλίζονται μέχρι που εξαφανίζονται μέσα του. Η άλλη, η ανοιχτόχρωμη σειρά ακολουθεί αντίστοιχη πορεία, προς την αντίθετη, όμως, κατεύθυνση.

Εμείς θα προσπαθήσουμε να μεταφέρουμε στο χώρο την κίνηση του χαρακτηριστικού σε σχήμα S χωρισμένοι σε δύο ομάδες και θα δώσουμε με ήχους τη δυναμική του μεγέθους των ψαριών. Θα επεξεργαστούμε την διαφορά έντασης και της ταχύτητας και θα προκαλέσουμε νέες αναγνώσεις ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε να ακουστεί το βάθος της δίνης. Τα δύο μοτίβα που θα προκύψουν θα προέρχονται από τη ρυθμική του λόγου των ονομάτων ψαριών που ξεκινούν από σ- (πχ. σολομός, σπάρος, συναγρίδα, σκουμπρί, σαλάχι κ.ά.)



Ερπετά, λιθογραφία 1943 33,5 x 38,5

Ο κύκλος της ζωής ενός μικρού αλιγάτορα. Ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα ένα μικρό τετράδιο σχεδίου ανοίγει και το σχέδιο που φαίνεται είναι ένα μωσαϊκό από μορφές ερπετών σε τρεις αποχρώσεις. Τελικά ένα από αυτά κουράζεται να παραμένει ξαπλωμένο και άκαμπο ανάμεσα στους συντρόφους του, βγάζει το ένα του πόδι από την άκρη του τετραδίου, απελευθερώνεται και περνάει

στην πραγματική ζωή. Σκαρφαλώνει σε ένα βιβλίο ζωολογίας και στη συνέχεια με κόπο ανεβαίνει στην πλευρά ενός τριγώνου. Βρίσκεται στο κορυφαίο σημείο της ύπαρξής του. Τότε μετά από ένα σύντομο ξεφύσημα, κουρασμένο αλλά γεμάτο ικανοποίηση, κατεβαίνει μέσω ενός δοχείου στο επίπεδο του χαρτιού, για να ξανασυναντήσει τους συντρόφους του.

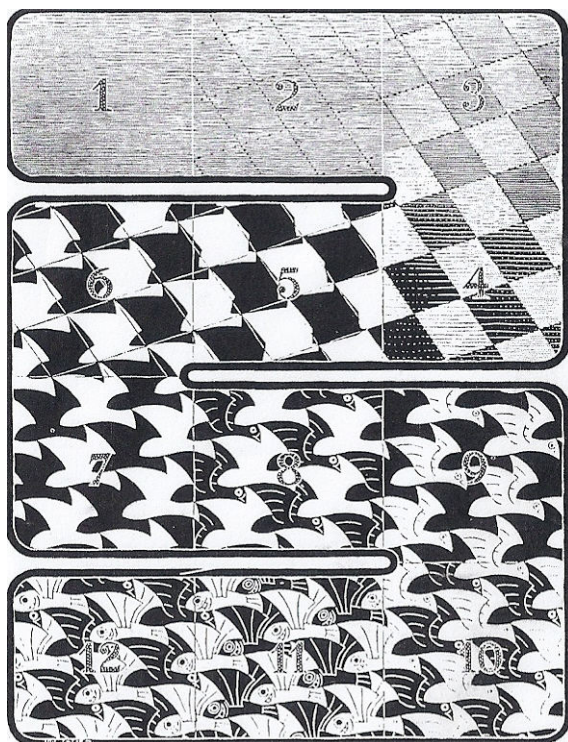
Με αφορμή την ιστορία του μικρού αλιγάτορα θα χτίσουμε το ηχητικό περιβάλλον της ιστορίας που θα εξελιχθεί σε ένα ρυθμικό και κινητικό κανόνα και θα εμπλουτιστεί με διαφοροποιήσεις στην ένταση και σύντομους λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς στην διάρκεια των παύσεων.

Τα Συμμετρικά

Τα συμμετρικά αυτά σχέδια δείχνουν πως μια επιφάνεια μπορεί να διαιρεθεί με τρόπο τακτικό ή να γεμίσει με παρόμοιες μορφές, που να είναι η μία δίπλα στην άλλη, δίχως να αφήνουν κενούς χώρους. Στο παρελθόν, δεξιοτέχνες σε αυτό ήταν οι Μαυριτανοί. Διακόσμησαν τοίχους και πατώματα χρησιμοποιώντας πλακίδια με αφηρημένα, γεωμετρικά διακοσμητικά σχέδια δίχως κενά ανάμεσά τους.

Αυτό που θα προσπαθήσουμε να παρατηρήσουμε στα συμμετρικά αυτά χαρακτηριστικά είναι βασική δυαδική μορφή του μοτίβου και ο συμμετρικός του χαρακτήρας. Με την τεχνική του καθρέφτη θα επιλέξουμε όποια από τα προτεινόμενα μοτίβα επιθυμούμε για να τα σχηματίσουμε με το σώμα μας και θα κινηθούμε στο χώρο. Στη συνέχεια θα προσθέσουμε ηχητικά μοτίβα παιγμένα στο σώμα μας με τη μορφή paradiddle.



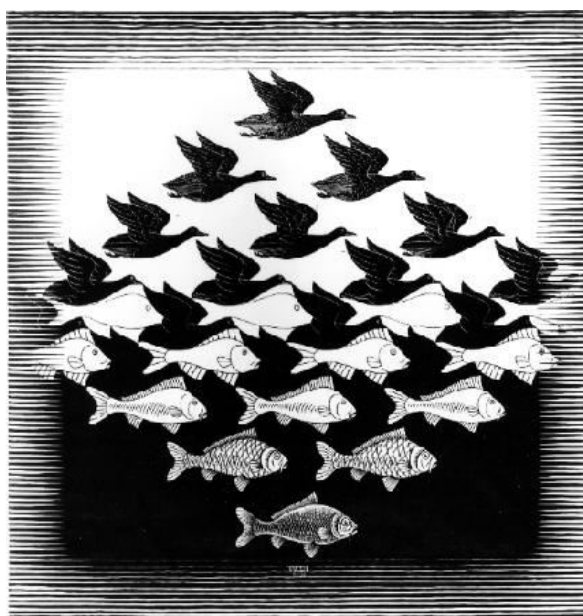


Προσχέδιο Μεταμόρφωσης

Παρατηρούμε το θέμα των μεταμορφωτικών υπερβάσεων ενός αντικειμένου σε άλλο. Κατά την περίοδο 1937-1945 ο Escher ασχολήθηκε με το πρόβλημα της πιθανώς ρευστής υπέρβασης. Τέτοιου είδους minimal εξελίξεις των μοτίβων σημειώνονται όχι μόνον στις εικαστικές τέχνες, αλλά και στη σύγχρονη μουσική. Ο Steve Reich, ο Terry Riley, ο Phillip Glas, ο Arvo Part και άλλοι πολλοί χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική σύνθεσης που έγινε γνωστή ως «Minimal Music».

Θα προσπαθήσουμε στην αρχή να ακούσουμε και να παρατηρήσουμε σε ένα minimal έργο του Steve Reich σε ποια σημεία γίνονται αλλαγές του βασικού μοτίβου. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στη γραμμή των μεταβολών κάθε παραλλαγή αποτελεί το θέμα της επόμενης

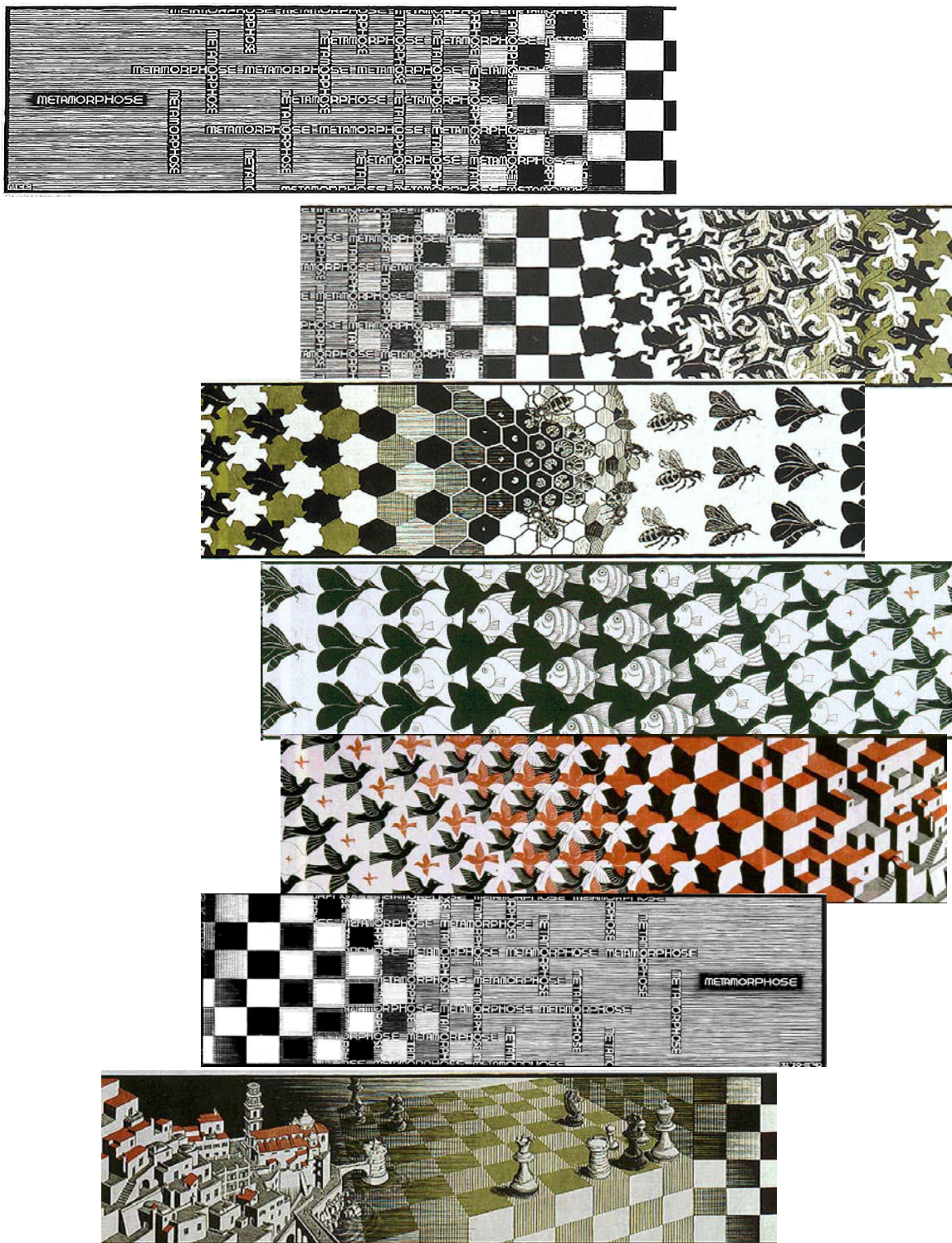
μεταβολής. Έπειτα παρατηρούμε το προσχέδιο του Escher και συζητούμε την διαδοχή των μοτίβων. Προσπαθούμε τέλος να φτιάξουμε ένα χορευτικό μοτίβο στον κύκλο που να εξελίσσεται με την προσθήκη από το κάθε μέλος της ομάδας μιας νέας κίνησης. Βασικός κανόνας είναι, ότι το θέμα και οι πρώτες παραλλαγές πρέπει να είναι όσο το δυνατόν απλούστερες. Όσες παραλλαγές προβλέπονται, τόσο ελάχιστες πρέπει να είναι οι μεταβολές.



Ουρανός και θάλασσα, ξυλογραφία 1938, 44x44εκ.

Στην οριζόντια κεντρική λωρίδα πουλιά και ψάρια είναι ισοδύναμα μεταξύ τους. Συνδέουμε το πέταγμα με τον ουρανό και για καθένα από τα μαύρα πουλιά, ο ουρανός στον οποίο πετάει, σχηματίζεται από τέσσερα λευκά ψάρια που το περιβάλλουν. Αντίστοιχα το κολύμπι μας κάνει να σκεφτόμαστε τη θάλασσα, και επομένως, τα τέσσερα μαύρα πουλιά που περιβάλλουν ένα ψάρι γίνονται το νερό στο οποίο αυτό κολυμπά.

Σ' αυτό το χαρακτηριστικό πειραματιζόμαστε με το παίξιμο μουσικών οργάνων. Μαθαίνουμε αρχικά τα μοτίβα με ηχηρές κινήσεις και μετά παίζουμε στα ξυλόφωνα και τα άλλα κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff. Πειραματίζεται η κάθε ομάδα με την παραλλαγή των μελωδικών, αυτή τη φορά, μοτίβων και παρουσιάζονται οι ιδέες στην ομάδα.



Μεταμόρφωση, ξυλογραφία 1939-1940 και 1967-68

Μια μακρά σειρά από σχήματα που αλλάζουν. Μέσα από τη λέξη METAMORPHOSE τοποθετημένη κατακόρυφα και οριζόντια ξεκινά μια συνεχόμενη εναλλαγή μοτίβων.

Στην αρχή, τα μοτίβα παρουσιάζονται απλουστευμένα και σταδιακά εμπλουτίζονται με λεπτομέρειες και εξελίξεις που κορυφώνονται για να καταλήξουν ξανά στην απλή μορφή τους ώσπου να χαθούν μέσα στο επόμενο μοτίβο.

Μ' αυτό το χαρακτηριστικό θα προσπαθήσουμε να ενώσουμε και τα τρία στοιχεία του συστήματος, μουσική - κίνηση - λόγος σε μια σουρεαλιστική ιστορία που ξεπηδά μέσα από τις μεταμορφώσεις. Ακολουθούμε τις μετατροπές των μοτίβων με αυτοσχεδιασμούς από την κάθε ομάδα. Ολοκληρώνουμε το εργαστήριο με το ρυθμικό κλείσιμο των μεταμορφώσεων στα 4/4.



Προτάσεις επικοινωνίας και ανταλλαγή ιδεών μετά το εργαστήριο με αφορμή τα χαρακτηριστικά του Escher.



Maurits Cornelis Escher (1898 - 1972)

Ο Maurits Cornelis Escher γεννήθηκε στις 17 Ιουνίου του 1898, στο Leeuwarden της βόρειας Ολλανδίας. Μεγάλωσε στη πόλη Arnhem και από τα σχολικά του χρόνια έδειξε ενδιαφέρον για το σχέδιο και τη χαρακτική. Το 1919 ξεκίνησε σπουδές στη Σχολή Αρχιτεκτονικής και Διακοσμητικών Τεχνών της Haarlem αλλά πολύ σύντομα, με συμβουλή του δασκάλου με μετέπειτα φίλου του Samuel Jesssurum de Mesquita που πρόσεξε τις ικανότητές του, αποσύρθηκε από τον κύριο κορμό των Μαθημάτων της Σχολής και ασχολήθηκε σχεδόν αποκλειστικά με τις Γραφικές Τέχνες.

Το 1922 με το πέρας των σπουδών του κάνει τα πρώτα του ταξίδια στην Ισπανία και στην Ιταλία, που έμελλε να καθορίσουν τη ζωή του. Στην Ισπανία επισκέπτεται την

Αλάμπρα (Γρανάδα) και έρχεται σε επαφή με τη διακοσμητική δεξιοτεχνία των καλλιτεχνών του Ισλάμ. Στην Ιταλία γοητεύεται κυρίως από τα τοπία και την αρχιτεκτονική των πόλεων και χωριών του Νότου. Η Ιταλία θα παραμείνει ο αγαπημένος του τόπος και η κύρια πηγή έμπνευσης, κυρίως ο ιταλικός Νότος, για την πρώτη περίοδο της καλλιτεχνικής του ζωής.

Στην Ιταλία γνώρισε το 1923 την Ελβετίδα Jetta Umiker. Θα παντρευτούν το 1924 και θα εγκατασταθούν στη Ρώμη όπου θα μείνουν για 11 χρόνια μέχρι το 1935. Στα δύσκολα χρόνια των παραμονών του Πολέμου, θα εγκαταλείψουν την Ιταλία και θα εγκατασταθούν με τα παιδιά τους στο ορεινό ελβετικό χωριό Chateau-d' Oex και από τον Αύγουστο του 1937 στο Ukkel, ένα προάστιο των Βρυξελλών. Μετά την εισβολή των Γερμανών στις Βρυξέλλες (Μάιος 1940) οι Escher αποφασίζουν να επιστρέψουν στην Ολλανδία και τον Φεβρουάριο του 1941 μετακομίζουν ξανά και εγκαθίστανται στο ολλανδικό χωριό Baarn, όπου θα παραμείνουν μέχρι το 1970. Το 1970, ο Escher μετακόμισε στο οικοτροφείο ηλικιωμένων Rosa Spier στο Laren, όπου και πέθανε στις 27 Μαρτίου 1972, σε ηλικία 73 ετών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Fraee J., (2006) *Orff Schulwerk Today*. New York: Schott

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντωνάκης, Δ. (1996). *Carl Orff 1895-1982*. Αθήνα: Orfefs.

Έσερ, Μ.Κ. (2005). *Τα χαρακτηριστικά*. Αθήνα: TASCHEN

Μουσείο Ηρακλειδών «Δημιουργία και πείραμα - Χώρος και εικόνα» Φυλλάδια εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μουσείο Ηρακλειδών «Έκφραση και Βίωμα στο μουσείο μέσα από το διάλογο Τέχνης και Επιστήμης». Φυλλάδια εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μουσείο Ηρακλειδών «Τέχνη και Μαθηματικά». Φυλλάδια εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Φλίτνερ, Κ., Σημειώσεις Παιδαγωγικών Διετούς Επαγγελματικού Κύκλου Συστήματος Όρφ.

www.kleidiakaiantikleidia.net

www.Google.gr (M.C.Eschr)

“ΗΧΟΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ” Συμβολή στη Μουσική Σύνθεση με χρήση των χαρακτηριστικών του μουσικού ήχου

Θωμάς Μαρόπουλος

Περίληψη

Η διδασκαλία της Μουσικής Σύνθεσης είναι ένας από τους στόχους που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός μουσικής. Εδώ έχουμε να προσεγγίσουμε μια διάσταση της Αισθητικής Αγωγής μέσα από μια σημαντική της παράμετρο, την καλλιτεχνική δημιουργία και μέσω ενός μαθήματος κατεξοχήν δημιουργικού. Αυτό συνεπάγεται αφενός την ανάπτυξη των σχετικών τεχνικών στοιχείων, αλλά και τον προσδιορισμό στη διαδικασία σημαντικών συνιστωσών της Αισθητικής Αγωγής, όπως: καλλιτεχνική κρίση, αξιολόγηση, επαναπροσδιορισμός, κ.ά. Από την άλλη πλευρά ο μουσικός ήχος δεν παύει να είναι ένα φυσικό φαινόμενο, με τις σχετικές παραμέτρους του- τονικό ύψος, ένταση, διάρκεια, ηχόχρωμα, συνήχηση, αγωγική-σε πλήρη ισχύ ως αντικείμενα επιστημονικής έρευνας, αλλά και καλλιτεχνικής προσέγγισης και επεξεργασίας. Επιπλέον το ζήτημα μπορεί να γίνει προσεγγίσιμο εννοιοκεντρικά από τη σκοπιά της διαθεματικότητας, ως διασύνδεση μεταξύ των δύο επιστητών. Εδώ υπεισέρχεται η δημιουργική διαδικασία και η πρωτοτυπία: επιδιώκονται πρωτόλειες συνθέσεις των μαθητών μέσω εξερεύνησης και χρήσης του κάθε στοιχείου του ήχου, ξεχωριστά. Σημαντικό ρόλο στην προσέγγισή μας παίζει η μορφή. Ο μουσικός ήχος ως μορφή, αναλύεται στα ιδιαίτερα στοιχεία που τον συναποτελούν και που το καθένα θεωρείται ως ξεχωριστή μορφική οντότητα, εν δυνάμει αναπτύξιμη και με προσδιορίσιμα χαρακτηριστικά. Παραδειγματικά μιλώντας: μπορεί να κατασκευαστεί ένα θεματικό στοιχείο αποκλειστικά και μόνο από διάρκειες- αυτό μπορεί να συγκροτεί μια ενότητα με τη μορφή της περιόδου(A-A'-B-B'), ή της πρότασης(A-A'-B-Γ). Κατόπιν, αυτό το αρχέγονο σχήμα μπορεί ν' αναπτυχθεί εν είδει επεξεργασίας κάποιων μοτιβικών στοιχείων του, ή να σχηματιστεί μια εντελώς νέα δομή, αντιθετική ως προς την προηγούμενη. Τέλος, το όλο σύνθεμα μπορεί να ολοκληρωθεί με μια μερική ή τροποποιημένη επανάληψη του αρχικού μέρους. Το αποτέλεσμα θα είναι ένα ενιαίο θεματικό σύνολο που μπορεί να αποκτήσει περαιτέρω υπόσταση με την προσθήκη κι άλλων ηχητικών χαρακτηριστικών(τονικό ύψος, ηχόχρωμα, δυναμική, αρμονία).

Επισκοπώντας τα παραπάνω, το παρόν εργαστήριο στοχεύει στο να προσεγγισθούν ερευνητικά και δημιουργικά τα χαρακτηριστικά του μουσικού ήχου στην αρχή ως ξεχωριστές “ΗΧΟΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ”, που οδηγούν τελικά σε ένα οργανικά ενιαίο σύνολο, σε μια ολοκληρωμένη ΣΥΝΘΕΣΗ, περισσότερο ως μια ολότητα της μορφής μάλλον, παρά ως ένα απλό άθροισμα των μερών της.

Θεωρία και Δράση

Δέσποινα Ματθαιοπούλου

Περίληψη

Στην αρχαία Ελλάδα η μουσική είχε μεγάλη σημασία και ήταν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Ο Πλάτωνας (427-347 π.Χ.) υποστήριζε πως η μουσική στην εκπαίδευση βοηθούσε τους νέους να καλλιεργήσουν την αντίληψη μιας ιδανικής κοινωνίας και κατόπιν να γίνουν ενεργά μέλη αυτής ως υπεύθυνοι πολίτες. Ο Αριστοτέλης (348-322 π.Χ.) πίστευε πως οι νέοι έπρεπε να μάθουν μουσική για να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητά του. Επίσης ο Πρωταγόρας (380 π.Χ.) είχε την άποψη πως τα αγόρια για να μπορούν να είναι περισσότερο ρυθμικά, αρμονικά και ευγενικά για την υπόλοιπη ζωή τους, θα πρέπει να μαθαίνουν μουσική. Σήμερα, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί συμφωνούν στο ότι η αξία της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης σε μικρές ηλικίες είναι αδιαμφισβήτητη. (Harts, 1974; Higgins, 1964;; Mills, 1995;). Η μουσική έχει ως σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση. Αποβλέπει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των παιδιών. Είναι η κινητήρια δύναμη που δίνει ερεθίσματα αλλά και καθοδηγεί την ανθρώπινη φαντασία. Το μουσικό παιχνίδι δρα ευεργετικά σ' όλο το ψυχικό κόσμο του παιδιού, ενισχύει την αυτοπειθαρχία, αναπτύσσει την επινοητικότητα και την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, καλλιεργεί τη μνήμη, ευαισθητοποιεί τα παιδιά, συμβάλει στην καλλιέργεια πνεύματος, συνεργασίας και ομαδικότητας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τελικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο εργαστήριο θα δούμε τρόπους διδασκαλίας της θεωρίας της μουσικής μέσα από το παιχνίδι. Θα χρησιμοποιήσουμε ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια και τραγούδια, χρώματα, καρτέλες, σταυρόλεξα, παζλ, μπάλες, μαντίλια, κίνηση κ.α. που θα μας βοηθήσουν στη σύγχρονη και ευχάριστη προσέγγιση της διδασκαλίας της θεωρίας της μουσικής.

Από μαθητής... «συνθέτης»

Ελισσάβετ Περακάκη

Περίληψη

Η σύνθεση στο μάθημα της Μουσικής στο σχολείο αποτελεί έναν από τους τέσσερις άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος (εκτέλεση, σύνθεση, αξιολόγηση, μουσική ακρόαση). Η σύνθεση είναι ένας τομέας που κατέχει το μικρότερο κομμάτι στο μάθημα της Μουσικής μακροπρόθεσμα. Στη σχολική τάξη όμως, μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να εγείρει το ενδιαφέρον τους για τη μουσική γενικότερα. Μερικά από τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής δραστηριοτήτων σύνθεσης στην τάξη είναι τα ακόλουθα: 1) οι μαθητές ξεδιπλώνουν τη φαντασία τους, χωρίς να έχουν το φόβο του «λάθους», 2) μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες, 3) συζητούν τις ιδέες τους και να παίρνουν αποφάσεις, 4) εκτελούν τις συνθέσεις τους, 5) εκφράζονται και 6) μαθαίνουν βιωματικά μουσικές έννοιες, αφού μέσω της σύνθεσης παύουν να είναι στυγνοί κανόνες, αλλά αποκτούν «ήχο», ενώ ταυτόχρονα εφαρμόζονται σε μικρές συνθέσεις και βιώνονται δημιουργικά.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εντάξουν δραστηριότητες σύνθεσης στη σχολική τους τάξη, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες μουσικές τους εμπειρίες, το μουσικό επίπεδο και υπόβαθρο των μαθητών τους, την ηλικία τους, την υλικοτεχνική υποδομή που έχουν στη διάθεσή τους. Οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν, θα έχουν τη μορφή μουσικού παιχνιδιού, βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου και στοχεύουν στην καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αναλυτικότερα, θα ακολουθούν τους παρακάτω άξονες: ρυθμικές, μελωδικές και αρμονικές συνθέσεις, εικόνα και σύνθεση, ποίημα και σύνθεση.

Λέξεις-κλειδιά

σύνθεση, δημιουργικότητα, συνεργατική μάθηση, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης

Η εμπλοκή των μαθητών όλων των ηλικιών σε δραστηριότητες μουσικής σύνθεσης και δημιουργίας σε μια σχολική τάξη δε συνηθίζεται. Οι περισσότεροι μουσικοί εκπαιδευτικοί φοβόμαστε να το τολμήσουμε, γιατί έχουμε συνδέσει τη σύνθεση με το «Πτυχίο Σύνθεσης» και τα ανώτερα θεωρητικά, γιατί θεωρούμε ότι η μουσική δημιουργία ανήκει μόνο σε εκείνους που έχουν ταλέντο, γιατί... Όλοι αυτοί οι ισχυρισμοί δεν είναι ούτε υπερβολικοί ούτε αβάσιμοι. Πράγματι, η μουσική δημιουργία δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση και απαιτεί βαθιά γνώση της μουσικής και συστηματική μελέτη. Όμως, η μουσική δεν παύει να είναι μια γλώσσα, ένας κώδικας επικοινωνίας και ένα μέσο έκφρασης και δημιουργίας.

Ας δούμε τι γίνεται με το μάθημα της Γλώσσας: τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ μικρά να βάζουν τα γράμματα στη σειρά και να δημιουργούν λέξεις, οι λέξεις γίνονται προτάσεις, οι προτάσεις παράγραφοι. Οι ιδέες και οι σκέψεις τους οργανώνονται και εκφράζονται τα συναισθήματά τους. Οι μαθητές που εμπλέκονται στη γλωσσική αυτή διαδικασία δεν είναι απαραίτητο ότι θα γίνουν λογοτέχνες, ποιητές, συγγραφείς γενικότερα.

Για ποιο λόγο λοιπόν να μην αντικαταστήσουμε τα γράμματα με τους ήχους και οι μαθητές μας να συνθέτουν ένα σύντομο μουσικό κείμενο, ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες και συνεχίζοντας μέχρι το Γυμνάσιο (και όσο παραπέρα μπορούμε);

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν αποτελούν αρχικές ιδέες και αναφέρονται σε όλες τις ηλικίες μαθητών (από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο).

Πριν ξεκινήσουμε...

Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η μουσική σύνθεση δεν είναι απλή υπόθεση. Στη σχολική τάξη όμως, τροποποιείται η διαδικασία της και μετατρέπεται σε παιχνίδι και πειραματισμό. Καλό λοιπόν, είναι να έχουμε υπόψη τα παρακάτω:

1. Σύνθεση στην τάξη σημαίνει οργανωμένος ήχος. Ο,τιδήποτε μπαίνει σε μια σειρά, έχει αρχή, μέση και τέλος.
2. Για την καταγραφή της σύνθεσης, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό, δεν απαιτείται αποκλειστικά η μουσική σημειογραφία της Ευρωπαϊκής Μουσικής. Τα βασικά σημάδια της Βυζαντινής Μουσικής (ολίγον, ίσο, απόστροφος), χρώματα, γραμμές, σχήματα, γράμματα, αριθμοί, λέξεις, εικόνες και ό,τι άλλο μπορούν να φανταστούν τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημειογραφία (Riley, 2008).
3. Σημαντικό είναι σε μια σύνθεση να συνδυάζονται προηγούμενες γνώσεις. Για παράδειγμα, αν το μάθημα της ημέρας είναι αφιερωμένο στο τονικό ύψος, η σύνθεση των μαθητών σημαντικό είναι να εμπεριέχει και στοιχεία δυναμικής ή/και έκφρασης (στην περίπτωση που έχουν αυτά διδαχθεί).
4. Καλό θα είναι η δραστηριότητα που θα επιλέγεται να είναι ομαδική και οι μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες ακολουθώντας τις βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής (βλ. Παπανδρέου, 2001· Ματσαγγούρας, 2004).
5. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη σύνθεση, μπορούν να δοθούν γραπτά σε κάθε ομάδα ενδεικτικά βοηθητικά βήματα. Δεν είναι υποχρεωτικό να τα ακολουθήσουν πιστά. Μπορούν να τους δώσουν όμως, ιδέες, στο αρχικό και δύσκολο στάδιο μέχρι να «απελευθερωθεί» η σκέψη τους και να ξεκινήσουν.
6. Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας καλό θα είναι να παρακολουθεί την πορεία των συνθέσεων των μαθητών, ειδικά όταν οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι σε αυτού του τύπου δραστηριότητες. Θα πρέπει να διευκολύνει τη διαδικασία και όχι να παρεμβαίνει σε αυτή. Μπορεί να κάνει διορθώσεις, όποτε το κρίνει απαραίτητο, περισσότερο με τη μορφή πρότασης («τι θα λέγατε να κάνετε...» ή «θα σας άρεσε στο σημείο ... να...» κλπ.) και λιγότερο με τη μορφή επιβολής.

Ας ξεκινήσουμε...

Τα μουσικά παιχνίδια που ακολουθούν αποτελούν ιδέες, οι οποίες θα εμπλουτιστούν από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και θα προσαρμοστούν στις ανάγκες της τάξης και των μαθητών του. Κατά την περιγραφή τους, δεν καταγράφεται η διάρκεια της δραστηριότητας, η οποία εξαρτάται από το τι τελικά θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός να κάνει. Θα πρέπει όμως, να σημειωθεί, ότι δεν θα πρέπει να έχουν μεγάλη διάρκεια (ώστε οι μαθητές να τελειώσουν γρήγορα και να περιμένουν) ούτε όμως, και μικρή (ώστε οι μαθητές να μην προλάβουν να διεκπεραιώσουν την εργασία τους). Είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού.

Ρυθμικές συνθέσεις

1^ο παιχνίδι

Θεματικοί άξονες: ρυθμικές αξίες, μουσική φόρμα, δυναμική, μέτρο

Ενδεικτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. να χρησιμοποιούν τη μουσική σημειογραφία,
2. να συνθέτουν ένα ρυθμικό κομμάτι 4/4
3. να εκτελούν ένα ρυθμικό κομμάτι 4/4,
4. να κατανοούν βασικές μουσικές έννοιες (μορφή, ένταση του ήχου, συνήχηση),
5. να συγκεντρώνονται,
6. να συνεργάζονται...

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες γράφουν ένα ρυθμικό κομμάτι 4 μέτρων. Η ρυθμική του ένδειξη είναι 4/4 και χρησιμοποιούνται οι ρυθμικές αξίες του μισού, του τετάρτου και του ογδόου. Εκτελούν τις συνθέσεις τους.

Εμπλουτισμός της δραστηριότητας

Οι συνθέσεις αυτές μπορούν:

1. να εκτελεστούν ταυτόχρονα από τις ομάδες και να δημιουργηθούν δίφωνες συνθέσεις (ή και παραπάνω ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων της τάξης και τους συνδυασμούς που μπορούν γίνουν),
2. να μπουν σε σειρά και να οργανωθεί μία μουσική σύνθεση που θα απαρτίζεται από τις επιμέρους συνθέσεις της κάθε ομάδας,
3. να γίνουν επαναλήψεις σε κάποια σύνθεση και έτσι να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη μουσική φόρμα,
4. να εμπλουτιστεί με στοιχεία δυναμικής...

2^ο παιχνίδι

Θεματικοί άξονες: σημειογραφία, μουσική φόρμα

Ενδεικτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. να ερμηνεύουν και να ακολουθούν σύμβολα,
2. να εκτελούν τις συνθέσεις τους,
3. να δημιουργήσουν,
4. να συνεργάζονται μεταξύ τους,
5. να λαμβάνουν αποφάσεις...

Ο εκπαιδευτικός έχει σε κάρτες τη γραφική παρτιτούρα ενός αποσπάσματος από ένα μουσικό έργο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει από μια τέτοια κάρτα και αποκωδικοποιεί τα σύμβολά της, συνθέτοντας ένας ρυθμικό ή/και μελωδικό κομμάτι ακολουθώντας τη γραφική παρτιτούρα. Οι κάρτες μπαίνουν σε σειρά (όχι απαραίτητα αυτή που έχει το αρχικό απόσπασμα) και κάθε ομάδα εκτελεί την κάρτα της, δημιουργώντας μια μεγαλύτερη σύνθεση.

Στη συνέχεια, και αν ο εκπαιδευτικός το κρίνει απαραίτητο, ακούγεται το συγκεκριμένο απόσπασμα και μπαίνουν οι κάρτες στη σειρά. Έπειτα, μπορεί να συγκριθεί ο διαφορετικός τρόπος αποκωδικοποίησης των συμβόλων (μεταξύ των μαθητών και του δημιουργού της γραφικής παρτιτούρας).

3^ο παιχνίδι¹

Θεματικοί άξονες: αρμονία, μείζονες – ελάσσονες συγχορδίες, συνήχηση, ρυθμική αγωγή, μουσική σημειογραφία

Ενδεικτικοί στόχοι

¹ Παρεμφερή δραστηριότητα βλ. Περακάκη (2009).

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. να κατανοούν την έννοια της συνήχησης,
2. να συγχρονίζονται,
3. να οργανώνουν μια αρμονική σύνθεση,
4. να συνεργάζονται...

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών (όσες και οι νότες μιας τρίφωνης συγχορδίας). Με τη βοήθεια των boomwhackers (πλαστικοί σωλήνες ορισμένου τονικού ύψους) οι 3 μαθητές συνιστούν και μια συγχορδία. Για παράδειγμα, αν μια τάξη έχει 21 μαθητές δημιουργούνται 7 συγχορδίες. Οι μαθητές γράφουν μια αρμονική αλληλουχία συμπεριλαμβάνοντας όλες τις ομάδες-συγχορδίες της τάξης. Η σύνθεση της κάθε ομάδας εκτελείται από όλη την τάξη (σε τέταρτα, δηλ. συγχορδία και τέταρτο).

Εμπλουτισμός: η σύνθεση αυτή μπορεί να εκτελεστεί και με συνδυασμό ρυθμικών αξιών και να γίνει πειραματισμός με τη ρυθμική αγωγή της σύνθεσης.

4^ο παιχνίδι²

(Θεματικές ενότητες: ό,τι επιλέξει ο εκπαιδευτικός)

Ενδεικτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. να προσεγγίζουν μελωδικά ή/και ρυθμικά ένα ποίημα / μια εικόνα,
2. να συνεργάζονται μεταξύ τους,
3. να εκφράζονται,
4. να δημιουργούν...

Με αφορμή ένα ποίημα ή μια εικόνα: Οι μαθητές συζητούν και σχολιάζουν το περιεχόμενο ενός ποιήματος (καλό είναι να εμπεριέχεται στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια της κάθε τάξης και να είναι διδαγμένο) ή μια εικόνα. Μπορούν:

- να συνθέσουν ένα ρυθμικό ή μελωδικό κομμάτι που μπορεί να συνοδεύσει το ποίημα κατά την απαγγελία του,
- να μελοποιήσουν το ποίημα ή τμήμα του,
- να «ζωντανέψουν» την εικόνα, επενδύοντάς την ηχητικά, σύμφωνα με ό,τι απεικονίζεται ή φαντάζονται με αφορμή την εικόνα.

Κλείνοντας...

Το νέο ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου για το μάθημα της Μουσικής ενισχύουν δραστηριότητες σύνθεσης. Αφορμή για σύνθεση μπορούν να μας δώσουν και στοιχεία (εικόνες, θέματα, ιστορίες κ.ά.) από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Τα Εικαστικά, τα Μαθηματικά, η Νεοελληνική Λογοτεχνία, τα Αρχαία από Μετάφραση (σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου) και η Ιστορία είναι μερικά από αυτά³.

Ας πάρουμε μαζί μας την όρεξη για πειραματισμό και μουσικά παιχνίδια και ας ξεκινήσουμε...

² Παρεμφερή δραστηριότητα βλ. Περράκη & Σαΐτη (2009).

³ Για διαθεματικές δράσεις με στοιχεία σύνθεσης βλ. Χρυσόστομου (2005) και Περράκη (2008).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Riley, P. (2008). A comparison of Mexican children's music compositions and contextual songs. *Research and Issues in Music Education*, 6(1). Ανασύρθηκε στις 12 Μαρτίου 2009 από www.stthomas.edu/rimeonline/vol6/riley1.htm

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α. Π. (2001). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περακάκη, Ε. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Περακάκη, Ε. (2009). Τα boomwhackers πάνε...σχολείο: ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά παιχνίδια. *Πρακτικά 3^{ου} διεθνούς συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ με θέμα: «Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη: θεωρία και εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»*, 378-380 (ηλεκτρονική έκδοση).
- Περακάκη, Ε. & Σαΐτη, Σ. (2009). Όταν «τραγουδά» η ποίηση και «απαγγέλει» η μουσική. *Μουσική Εκπαίδευση*, 19, 42-49.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*, Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

Αυτοσχεδιασμοί στην Ειδική Αγωγή: εκεί που χορεύουν οι ήχοι και τραγουδά η κίνηση

Αλεξάνδρα Περιστεράκη & Μαριανέλλη Καρέλου

Περίληψη

Πώς μπορούμε να ετοιμάσουμε έναν κύκλο συνεδρίων σε Ειδικό Σχολείο με στόχο ταυτόχρονα εκπαιδευτικό και θεραπευτικό; Μια πρόταση όπου μέσα από την εκμάθηση απλών δεξιοτήτων και τη δοκιμή εκφραστικών μέσων, η συλλογική χαρά και δημιουργικότητα ευνοούν την εκπαιδευτική διαδικασία, τη θεραπευτική προσέγγιση μέσω των τεχνών (μουσική και χορός), και ανοίγεται η δυνατότητα βελτίωσης στους τομείς της επικοινωνίας και της αυτοεκτίμησης. Το εργαστήριο αυτό βασίζεται στην εμπειρία διετούς συνεργασίας με δημόσιο Ειδικό Σχολείο (παιδιά 10-15 ετών με διάγνωση νοητικής στέρησης ή/και αυτισμού ή συνδρόμου Down) . Τα μέσα που προτείνονται δανείζονται τεχνικές και στόχους από τους χώρους της μουσικής προπαιδείας και της χοροθεραπείας, με θεωρητικές αναφορές από τις θεραπευτικές δυνατότητες του ήχου, την ανάπτυξη της εικόνας σώματος και της εμπειρίας του Εαυτού, την ανίχνευση της αρχέγονης δημιουργικότητας και τους μή-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (non-verbal communication)

Κατασκευή και Χρήση Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων στην εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και εφαρμογές

Δημήτρης Σαρρής

Περίληψη

Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα εμφανίζονται με πολλές μορφές, σε όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές. Αποτελούν πάντα έναν προσιτό τρόπο έκφρασης της ανθρώπινης μουσικότητας και δημιουργικότητας. Ειδικά τον 20^ο αιώνα οι τεχνολογικές εξελίξεις, τα νέα υλικά και η κουλτούρα του πειραματισμού και της εναλλακτικής αναζήτησης διεύρυναν τη χρήση τους, στην καθημερινότητα, τις τέχνες και την εκπαίδευση.

Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα και οι ηχητικές κατασκευές προσεγγίζονται ως προς την καλλιτεχνική, την αισθητική, την δημιουργική, την παιδαγωγική, την θεραπευτική τους διάσταση και όχι μόνο. Έτσι το υλικό και η φιλολογία που τα περιστοιχίζει πολλαπλασιάζονται, διαχωρίζονται ή συναντιούνται στα «μονοπάτια» των αναζητήσεων και των εφαρμογών τους. Στο κείμενο που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στα ζητήματα κατασκευής και χρήσης των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων. Στο πρώτο ζήτημα, συζητούμε τις αρχές οργανοκατασκευής και τους φυσικούς νόμους που διέπουν όλες τις ηχητικές κατασκευές, σε ό,τι όμως αφορούν τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Στο δεύτερο επιχειρούμε μια ενδεικτική αναφορά στις δυνατότητες χρήσεων που μας δίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης και δημιουργίας.

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός μας θα περιστραφεί γύρω από ζητήματα κατασκευής και χρήσης των μουσικών οργάνων που κατά κανόνα στη χώρα μας αποκαλούνται «αυτοσχέδια» (Τσαφταρίδης, 1995). Ωστόσο, αρκετοί ακόμη όροι σχετίζονται με τα αντικείμενα του ενδιαφέροντός μας: «απλά» (*simple*) (Hunter & Judson, 1977· Hopkin, 1999), «ιδιοκατασκευές» (αποδίδοντας τον όρο *self-made* (Ivannikova, 2004)), «κατά παραγγελία», που είναι μια ελεύθερη απόδοση του *custom-made* και σχετίζεται με την κατασκευή και με τροποποιήσεις ανάλογα τις επιθυμίες του οργανοπαίχτη (Landels, 1999), «πειραματικά» (*experimental*) (Collins, 2006), «χειροποίητα» (*handmade*) (Collier, 1973) ή ακόμη πιο σπάνια, «ανορθόδοξα» (*unorthodox*) (Sawyer, 1977) και σε μία τουλάχιστον περίπτωση «ψευδοόργανα» (Καρακάσης, 1970).

Ωστόσο και άλλοι όροι μπορούν να εμφανιστούν πιο περιστασιακά (όπως *unique, odd, strange, weird, unusual* κ.ά.). Ειδικότερα οι όροι που εστιάζουν στην προέλευση των υλικών «από σκουπίδια» *junk* (Jackson, 1991), από «ανακύκλωση» (*recycled*), και «χαμηλού κόστους» (*low-cost*) διακρίνονται για τις οικολογικές - περιβαλλοντικές προεκτάσεις των κατασκευών αυτών. Φυσικά εμφανίζεται και ο προφανής όρος «αυτοσχέδια» (*improvised*) (Wiseman, 1979), όμως αυτός που τελικά προτείνει ο γράφων για την απόδοση της έννοιας των «αυτοσχέδιων», είναι ο «*homemade*».

Όπως έχει παρατηρηθεί (Σαρρής, 2009), στο διαδίκτυο επικρατεί η τάση να αντιστοιχίζεται ο όρος «*homemade*» με τον «αυτοσχέδια», όταν πρόκειται για μουσικά όργανα, και όχι με τον «σπιτικά», όπως θα ήταν πιο εύλογο. Αυτά που εδώ αποκαλούνται «αυτοσχέδια» (*homemade*) είναι κατασκευές από αντικείμενα που εύκολα βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον και χρησιμοποιούνται χωρίς να μεταποιηθούν ριζικά με τεχνικές επεμβάσεις στο σχήμα τους. Τα όργανα αυτά εντάσσονται στις γνωστές κατηγορίες της οργανολογίας, και δεν διαχωρίζονται ως «αυτοσχέδια» με βάση κάποιο κριτήριο (Ανωγειανάκης, 1990· Abrashev & Gadjev, 2006). Ο

διαχωρισμός που επιχειρείται εδώ είναι μάλλον «πολιτισμικής» φύσεως, και πηγάζει από σύγχρονες παρατηρήσεις σχετικά με τον «διπλό» πολιτισμικό ρόλο που μπορεί να έχει ένα υλικό ως καθημερινό χρηστικό αντικείμενο και ως (αυτοσχέδιο) μουσικό όργανο (Roda, 2007· Johnston, 2008). Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, καθώς επαναχρησιμοποιούνται σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο, αποκτούν νέες χρήσεις, μουσικές και ηχητικές και φέρουν πλέον άλλες νοηματοδοτήσεις. Έτσι το «κριτήριο» εντοπισμού και κατανόησής τους είναι οι πολιτισμικές λειτουργίες των οργάνων, που δε σχετίζονται άμεσα με την κατασκευαστική τους φύση, αλλά είναι εξ ίσου σημαντικές (Kartomi, 1990).

Αυτοσχέδια μουσικά όργανα: ζητήματα κατασκευής

Προκειμένου να προβούμε σε κατασκευές αυτοσχέδιων οργάνων μπορούμε να βασιστούμε σε κάποιες γενικές αρχές, άντλησης και χρήσης υλικών από το περιβάλλον, για οποιαδήποτε κατασκευή δημιουργικού χαρακτήρα, όπως ηχητικά γλυπτά, εγκαταστάσεις (*installations*) και φυσικά μουσικά όργανα (Σαρρής, 2008). Οι αρχές αυτές αφορούν στις ιδιότητες που πρέπει να έχει το υλικό ώστε να έχουμε το βέλτιστο ηχητικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα λοιπόν:

- Ο ήχος ευνοείται (ενισχύεται και αναπαράγεται περισσότερο) όταν η κατασκευή είναι συμπαγής, χωρίς ασυνέχειες. Για το λόγο αυτό οι τυχόν κολλήσεις πρέπει να είναι στέρεες, και να δίνουν μια «ομογενοποιημένη» υπόσταση στην κατασκευή. Αντίστροφα, χαλαρές κολλήσεις και αρμόσεις, ελαστικές κόλλες, διάκενα και ρωγμές αναστέλλουν την μετάδοση της δόνησης.
- Ο ήχος ευνοείται όταν το εσωτερικό του υλικού παρουσιάζει ειδικότερη ομοιογένεια ως προς την πυκνότητα και τη συνέχεια της δομής του. Εδώ πρέπει να αποσαφηνισθεί ότι η ομοιογένεια αυτή ευνοεί συγκεκριμένες κάθε φορά ηχητικές συχνότητες γι' αυτό δεν είναι πάντα επιθυμητή. Ίσως θέλουμε κάποια ανομοιογένεια στο υλικό προκειμένου να παράγει πιο πλούσιο ηχόχρωμα. Η ομοιογένεια που αναφέρουμε εδώ αφορά κυρίως στο κομμάτι του οργάνου που παράγει την αρχική δόνηση. Η χορδή - για παράδειγμα - είναι ομοιογενής σε όλο της το μήκος, αλλιώς δεν θα παρήγαγε έναν καθαρό τόνο. Η ομοιογένεια του υλικού χρειάζεται κυρίως στα ιδιόφωνα, στα οποία όλο το σώμα συμμετέχει σε υψηλό βαθμό στην κύρια αρχική δόνηση, κυρίως όταν θέλουμε αυτά να αποδίδουν ένα συγκεκριμένο τόνο.
- Ο ήχος ευνοείται από τις «λεπτές» σε πάχος επιφάνειες. Τα ηχεία των οργάνων κατασκευάζονται με λεπτά τοιχώματα. Το επιθυμητό πάχος δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, ποικίλει κάθε φορά και το αποτέλεσμα συναρτάται με τη σκληρότητα του υλικού και το μέγεθος του αντικειμένου (μεγαλύτερα μεγέθη συνάδουν με παχύτερα τοιχώματα). Αυτό που έχει σημασία είναι να υπάρχει ένας κατάλληλος βαθμός «ελαστικότητας» του τοιχώματος, ώστε αυτό να είναι ευαίσθητο να συν-κινηθεί από την αρχική δόνηση και με την μεγάλη του ταλάντωση, λόγω ελαστικότητας να διαχύσει την δόνηση στον αέρα. Κάποια υλικά προσφέρονται για λεπτά τοιχώματα περισσότερο από κάποια άλλα, που αν λεπτύνουν πολύ σπάνε και φθείρονται γρηγορότερα.
- Ο ήχος ευνοείται από τα συμμετρικά σχήματα και τις «περίτεχνες» αλλά γεωμετρικές κατασκευές. Οι οργανοποιοί προσπαθούν να «υποτάξουν» τα φυσικά υλικά σε σχήματα που έχουν μελετηθεί με ακρίβεια ώστε να δημιουργούνται κατά τη δόνησή τους διάφορα φυσικά φαινόμενα, ανάκλασης, αντήχησης, διάθλασης, περίθλασης κ.λπ. του ήχου. Τα φαινόμενα αυτά που απορρέουν από τους νόμους της κυματικής, εξηγούνται και με τα εργαλεία της γεωμετρίας, όπως η γωνία, η ευθεία, ο κύκλος, το ημικύκλιο. Είναι δύσκολο να υποτάξει κάποιος το φυσικό υλικό, ωστόσο, ο τελικός στόχος είναι αυτός. Μια

τεχνολογική δηλαδή παρέμβαση από την οποία το υλικό καταλήγει να είναι παραποιημένο και παραλλαγμένο ως προς τις αρχικές του ιδιότητες.

Γι' αυτό, για παράδειγμα, τα οργανικά υλικά, που από τη φύση τους δεν δημιουργούνται με φυσικές γεωμετρικές μορφές, αποξηραίνονται, αφήνονται να στεγνώσουν, ψήνονται, θερμαίνονται, εμποτίζονται, κυρτώνονται, συμπιέζονται, συναρμολογούνται με άλλα κ.λπ. ώστε να αποκτήσουν το επιθυμητό σχήμα αλλά και την κατάλληλη εσωτερική δομή του υλικού.

Με την αυξημένη παρουσία των παραπάνω χαρακτηριστικών θα μπορούσαμε να έχουμε υλικά που θα μας διευκολύνουν σε μια ηχητική κατασκευή. Στον πίνακα των «οργανογνωστικών χαρακτηριστικών» (Sarris, 2006) επίσης, διακρίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στα μουσικά όργανα και τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που εδώ αποκαλούνται γενικότερα «ηχογόνα σώματα»:

οργανογνωστικά χαρακτηριστικά			
μουσικό όργανο		ενδιάμεσες καταστάσεις	ηχογόνο σώμα
διαφοροποιημένα			
	- τεχνικά καθορισμένο σημείο κρούσης - δονήσεις σύμφωνα με την κατασκευή - ευκολότερα ελέγξιμο ηχητικό αποτέλεσμα - ανεξαρτησία ήχου από σημεία στήριξης - δεξιότητες κυρίως ερμηνευτικές		- κάθε σημείο δυνητικά σημείο κρούσης - δονήσεις σύμφωνα με την τεχνική (κράτημα) - δυσκολότερα ελέγξιμο ηχητικό αποτέλεσμα - εξάρτηση ήχου από σημεία στήριξης - δεξιότητες κατασκευαστικές και ερμηνευτικές
κοινά	- σημασία της αρχής (attack) του ήχου για την μουσικότητα και την ηχητικότητα του ήχου - η ποιότητα και η κατάσταση του υλικού επιδρά στο ηχητικό αποτέλεσμα - τα χαρακτηριστικά του επικρουστήρα επιδρούν στον ήχο και την τεχνική - ισχύουν όλοι γενικοί φυσικοί όροι (ένταση ανάλογη δύναμης, ανάγκη αναπήδησης στην κρούση κ.λπ.) - χρειάζεται να διαμορφωθεί μια τεχνική για το συγκεκριμένο όργανο		

Αυτοσχέδια μουσικά όργανα: ζητήματα χρήσης

Ο πολιτισμικός χαρακτήρας των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων που προαναφέρθηκε, συνεπάγεται μεγάλη ποικιλία χρήσεων και εφαρμογών ανάλογα το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσουμε τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Όπως ισχύει για όλα τα μουσικά όργανα και τα αυτοσχέδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλλιτεχνική δημιουργία στα πολύτεχνα θεάματα και τις τέχνες, καθώς ενέπνευσαν πολλούς δημιουργούς ήδη από τον 20ο αιώνα (Partch 1974· Russolo [1913] 2004· Schafer [1977] 1994). Επίσης έχουν εφαρμογές στην εκπαίδευση (Σέργη, 2002), τη θεραπεία (Ivannikova, 2004), την ψυχαγωγία, τη σωματική άσκηση, τη διασκέδαση κ.λπ. Ειδικότερες χρήσεις που αφορούν στα αυτοσχέδια μουσικά όργανα, ωστόσο μπορούν να είναι:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα, καθώς ο οργανοπαίκτης καλείται να είναι διαρκώς και ένας οργανοκατασκευαστής που «ελέγχει» και μορφοποιεί το υλικό του. Χρειάζεται νοητικά να κατανοεί τις τεχνικές, τους νόμους της ακουστικής και της μηχανικής, να επινοεί λύσεις και να δημιουργεί διατάξεις, συμμετρίες, αναλογίες, προκειμένου να εκπληρωθούν τα κριτήρια των ζητημάτων κατασκευής που αναφέραμε. Ο εκπαιδευτικός μπορεί συνειδητά να επιλέγει τις κατασκευές που θα εισάγει στην τάξη, ώστε να συνάδουν με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

- Η μελέτη και διαμόρφωση ζητημάτων αισθητικής του μουσικού αντικειμένου και του ήχου, σε επίπεδο εικαστικό και μουσικό. Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα μπορεί να είναι λαϊκά, μοντέρνα, πειραματικά, να σχετίζονται με συγκεκριμένα ρεύματα και αντιλήψεις της τέχνης, κυρίως αυτών που εμφανίστηκαν στον εικοστό αιώνα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αυτοσχέδια όργανα που συνδέονται με συγκεκριμένες μουσικές κουλτούρες, εποχές ή τύπους ορχήστρας.
- Η ανάδειξη βαθύτερων πτυχών κοινωνικής και πολιτισμικής φύσεως, των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, όταν αυτά συνδεθούν με την «κοινωνική» τους διάσταση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απόψεις του Attali (1991) που συνδέει την εκάστοτε διαχείριση της μουσικής και των μουσικών έργων με το πλαίσιο των κοινωνικών δυνάμεων που τα περιβάλλει, ως μια «πολιτική οικονομία του θορύβου».
- Η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες κουλτούρες και ιδέες, όπως αυτή της ανακύκλωσης, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στον ήχο και της Ακουστικής Οικολογίας (Schafer, [1977] 1994).

Περαιτέρω προοπτικές αξιοποίησης

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω υπάρχει μια πληθώρα στόχων, που μπορεί να θέσει κάποιος όταν χρησιμοποιεί τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα για διδακτικούς ή άλλους παρεμφερείς σκοπούς. Σε κάθε περίπτωση όμως η διαφορά στην χρήση των αντικειμένων, προκύπτει από τα πολιτισμικά συμφραζόμενα και όχι από την ίδια την κατασκευή των οργάνων, που μπορεί να είναι και αντικείμενα καθημερινών χρήσεων ταυτόχρονα. Πρέπει δηλαδή να δοθεί μια έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία εκείνα, που θα αναδείξουν τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα κατά τη χρήση τους. Μπορούμε να πούμε ότι η χρήση τους στοιχειοθετεί μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Για να τα εντάξουμε στους στόχους μας, πρέπει να έχουμε κατανοήσει τις κουλτούρες που τα δημιούργησαν. Παράλληλα πρέπει να έχουμε καλλιεργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε τα αντικείμενα αυτά να γίνουν αποδεκτά ως όργανα που θα κατασκευαστούν και θα παιχτούν. Θα πρέπει να γίνει μελέτη πάνω σε αυτά, να αναπτυχθούν τεχνικές, και κάθε εκτελεστής θα πρέπει να αποκτήσει μια εκφραστική δεξιότητα παίζοντάς τα.

Τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα προσφέρονται για - επίσης - αυτοσχέδιες δράσεις. Όμως, όμως αν ο εκπαιδευτικός θέλει να εφαρμόσει τα όσα είπαμε, θα πρέπει να έχει προδιαγραφεί στους διδακτικούς στόχους τι από όσα τα αυτοσχέδια όργανα προσφέρουν, θέλει να πετύχει. Ένα επιγραμματικό, αρχικό πλαίσιο μας είναι αναγκαίο και σε ένα βαθμό θα πρέπει να είναι θεωρητικά τεκμηριωμένο. Με βάση αυτό θα μπορέσουμε να δώσουμε απαντήσεις ώστε να έχουμε μια γενικότερη «οικονομία» στην επιλογή των υλικών, των κατασκευών, των τεχνικών, της μουσικής που θα παραχθεί κ.λπ. Επίσης η αποτελεσματικότητα στην χρήση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ευνοείται από μακροχρόνιες ζυμώσεις με τις τεχνικές και τις συνήθειες χρήσης τους. Στο βαθμό που στοιχειοθετούν μια «μουσική κουλτούρα» ή μέρος μιας μουσικής κουλτούρας, αν περιμένουμε - αν δώσουμε τον απαραίτητο χρόνο στην ομάδα - να χρησιμοποιηθούν ως τέτοια, ως στοιχεία της καθημερινότητάς μας, το αποτέλεσμα θα είναι ακόμη πιο μεστό και άρτιο για τις ανάγκες μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abrashev, B. & Gadjev, V. (επιμ.). (2006). *The Illustrated Encyclopedia of Musical Instruments: From All Eras and Regions of the World*. London: Konemann.
- Collins, N. (2006). *Handmade electronic music: the art of hardware hacking*. New York: Routledge.
- Collier, J.L. (1973). *Jug bands and handmade music: a creative approach to music theory and the instruments*. New York: Grosset & Dunlap.
- Hopkin, B. (1999). *Making Simple Musical Instruments: A Melodious Collection of Strings, Winds, Drums & More*. Asheville, NC: Lark Books.
- Hunter, I. Judson, M. (1977). *Simple folk instruments to make and to play*. New York: Simon and Schuster.
- Ivannikova, M. (2004). *Ukrainian Music Therapy - Does it have a chance to exist?* Ανασύρθηκε στις 14/04/2009 από το <http://www.voices.no/mainissues/mi40004000161.html>.
- Jackson, A. (1991). *Junk Instruments. How to make and play them*. London: Red Fox.
- Johnston, J.A. (2008). *The Cimbale (Cimbalom) in Moravia: Cultural Organology and Interpretive Communities*. Michigan: University of Michigan. Διδακτορική διατριβή. Ανασύρθηκε στις 14/04/2009 από το http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/60835/1/jajohnst_1.pdf.
- Kartomi, M. (1990). *On concepts and classifications of musical instruments*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landels, J.G. (1999). *Music in ancient Greece and Rome*. New York: Routledge.
- Partch, H. (1974). *Genesis of a Music*. New York: Da Capo Press.
- Roda, A. (2007). *Toward a New Organology: Material Culture and the Study of Musical Instruments*. New York: New York University. Ανασύρθηκε στις 14/04/2009 από το: http://blogs.nyu.edu/projects/materialworld/2007/11/toward_a_new_organology_material_1.html.
- Russolo, L. ([1913] 2004). *Futurists Manifesto*. Ubu Publishing. Ανασύρθηκε από το: www.ubu.com/historical/gb/russolo_noise.pdf
- Sarris, D. (2006). «Body - sounding body»: rhythm-kinetic education and musicality, centered on percussion. In Govas, N., Holeva, N. *Theater and Education: Creating new Roles for the 21st Century*. Athens: Hellenic Theater / Drama and Education Network.
- Sawyer, D. (1977). *Vibrations: making unorthodox musical instruments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schafer, R.M. ([1977] 1994). *The Soundscape. Our Sonic Environment and the tuning of the world*. Rochester: Destiny Books.
- Wiseman, A. (1979). *Making Musical Things: Improvised Instruments*. New York: Scribner.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Attali, J. (1991). *Θόρυβοι* (μτφρ. Ν. Ανδριτσάνου). Αθήνα: Ράππας.
- Ανωγειανάκης Φ. (1990). *Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Καρακάσης, Σ. (1970). *Ελληνικά μουσικά όργανα*. Αθήνα: Δίρφος.
- Σαρρή, Δ. (2008). *Στοιχεία Οργανολογίας για μια εικαστική δημιουργία*. Κείμενο Διάλεξης, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Εργαστήριο Γλυπτικής. Αθήνα 28/3/2008.

- Σαρρής, Δ. (2009). Από τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» στην «πολιτισμική οργανολογία»; Μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εισήγηση στο συνέδριο *Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης*. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 29-31 Μαΐου, Θεσσαλονίκη (υπό έκδοση).
- Σέργη, Λ. (2002). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1995). *Αυτοσχέδια μουσικά όργανα*. Αθήνα: Νικολαΐδης.

Απ' το χάος στην ακαμψία

Μιχάλης Τόμπλερ

Περίληψη

Μία πρώτη εικόνα της λειτουργίας των ήχων και της μουσικής σε καταστάσεις όπου κυριαρχούν το «χάος» ή η «ακαμψία». Εξετάζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες, τα στοιχεία του ήχου και της μουσικής και η προσπάθεια του μουσικού να χτίσει το ιδανικότερο περιβάλλον. Συναισθήματα που γεννώνται, προσδοκίες και αποτελέσματα. Επίσης, μελετάται αν υπάρχουν προκαταρκτικά, εμφανή στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν τη διάγνωση, αξιολόγηση και πορεία ενός παιδιού. Μουσική είναι ένα κλειστό σύστημα ακουστικών ερεθισμάτων που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και τεχνικές, με απαραίτητη την προϋπόθεση να συντελείται σε «πραγματικό χρόνο» (real time) και ενδέχεται να αποτελέσει δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας είναι το σώμα, η φωνή και τα όργανα. Το φάσμα που καλύπτει καθένα απ' αυτά είναι τεράστιο. Η συζήτηση που θα κάνουμε θα αρχίσει από το φάσμα και τις παρατηρήσεις μας πάνω σ' αυτό, από το χάος μέχρι την ακαμψία. Σ' αυτό το φάσμα θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις διαφορές και τα κυρίαρχα σημεία των δύο άκρων και να βρούμε ποια μουσική, ποιος ήχος και με ποια μέσα θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις διαθέσεις των ατόμων, έτσι ώστε κάθε φορά να μπορούμε να δουλέψουμε με αποτελεσματικότητα. Οι παρατηρήσεις αυτές πολύ πιθανόν να γίνονται και σε άλλου τύπου δραστηριότητες, απλά εδώ θα περιοριστούμε στη μουσική. Τέλος, πολλές παρατηρήσεις, συγκρίσεις και ταυτοποιήσεις θα μας οδηγήσουν σε εσφαλμένα συμπεράσματα, όπως όταν ακούμε μια «νέα» μουσική δεν ξέρουμε που θα οδηγηθεί και που θα μας οδηγήσει

Λέξεις-κλειδιά

χάος, ακαμψία, ευελιξία, εγγύτητα, απομόνωση

Μία πρώτη εικόνα της λειτουργίας των ήχων και της μουσικής σε καταστάσεις όπου κυριαρχούν το «χάος» ή η «ακαμψία». Εξετάζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες, τα στοιχεία του ήχου και της μουσικής και η προσπάθεια του μουσικού να χτίσει το ιδανικότερο περιβάλλον. Συναισθήματα που γεννώνται, προσδοκίες και αποτελέσματα. Επίσης, μελετάται αν υπάρχουν προκαταρκτικά, εμφανή στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν τη διάγνωση, αξιολόγηση και πορεία ενός παιδιού.

Μουσική είναι ένα κλειστό σύστημα ακουστικών ερεθισμάτων που διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και τεχνικές, με απαραίτητη την προϋπόθεση να συντελείται σε «πραγματικό χρόνο» (real time) και ενδέχεται να αποτελέσει δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας είναι το σώμα, η φωνή και τα όργανα. Το φάσμα που καλύπτει καθένα απ' αυτά είναι τεράστιο.

Στη μουσική, όπως εξ' άλλου και στη ζωή, το φάσμα της συναλλαγής, εναλλαγής και ανταλλαγής συναισθημάτων και πληροφοριών εκτείνεται από το πλήρες χάος μέχρι την τέλεια ακαμψία.. Και οι δύο αυτές ακραίες καταστάσεις διακρίνονται από το στοιχείο της απομόνωσης. Στην προσπάθειά μας για έκφραση και επικοινωνία και σκιαγραφώντας τις διαφορές και τα κυρίαρχα σημεία των δύο άκρων θα βρούμε ποια μουσική, ποιος ήχος και με ποια μέσα θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις διαθέσεις των ατόμων, έτσι ώστε κάθε φορά να μπορούμε να ικανοποιήσουμε τα δύο αυτά ζητούμενα (έκφραση και επικοινωνία) Οι

προσπάθειες και οι παρατηρήσεις αυτές πολύ πιθανόν να γίνονται και σε άλλου τύπου δραστηριότητες, απλά εδώ θα περιοριστούμε στη μουσική.

Τέλος, πολλές παρατηρήσεις, συγκρίσεις και ταυτοποιήσεις που κάνουμε, εξετάζοντας ένα θέμα, δεν μας οδηγούν πάντα σε σωστά συμπεράσματα, αλλά πολλές φορές κυριαρχεί το απρόβλεπτο κι έτσι ενδέχεται να ξεπροβάλλουν νέες σκέψεις., όπως όταν ακούμε μια «νέα» μουσική όπου δεν ξέρουμε πού θα οδηγηθεί και πού θα μας οδηγήσει.

Ο παρακάτω κατάλογος δίνει σε αντιδιαστολή τα δύο άκρα που θα επεξεργαστούμε.

<u>Χάος</u>		<u>Ακαμψία</u>
Ανοιχτό σύστημα	-	Κλειστό σύστημα
Μελωδία	-	Ρυθμός (άρτιοι κύκλοι)
Μικροί κύκλοι διακύμανσης	-	Μεγάλοι κύκλοι διακύμανσης
Πλουραλισμός (ρομαντισμός)	-	Minimalism
Τυχαία μοτίβα	-	Συγκεκριμένα μοτίβα
Απρόβλεπτο τέλος	-	Χωρίς τέλος
Διαφορά δυναμικής	-	Ίδια δυναμική
Ανυπαρξία δομής	-	Αυστηρή δομή
Μη αρμονική ακολουθία	-	Αρμονική συνάφεια
Αυξομείωση τέμπο	-	Ίδιο τέμπο
Ψηλές συχνότητες (πάνε μακριά)	-	Χαμηλές συχνότητες (περιβάλλουν)
Χρόνος μικρός	-	Χρόνος μεγάλος
Χωρίς βάθος σχέση σε όλο το πλέγμα	-	Βαθύτερη σχέση, πιο περιορισμένο εύρος
Περισσότερες προσδοκίες	-	Μικρότερες προσδοκίες
Δάχτυλα ανοιχτά	-	Δάχτυλα κλειστά
Ανεξέλεγκτα συναισθήματα με έκφραση	-	Περιφραγμένα συναισθήματα (μη εκπεφρασμένα)
Αποσπασματική πορεία	-	Σταθερή πορεία
Κίνηση ακανόνιστη	-	Κίνηση στον άξονα
Ανεξέλεγκτες παύσεις	-	Χωρίς παύσεις
Χροιά (οξύτητα)	-	Χροιά (συνεκτικότητα)
Άλλο σώμα	-	Προέκταση σώματος
Σιωπή ελάχιστες στιγμές	-	Μεγάλες σιωπές
Σχήματα ακανόνιστα	-	Επαναλαμβανόμενα σχήματα (patterns)
Αντικείμενα (διαφορετικό νόημα-χρήση)	-	Αντικείμενα (ίδια χρήση - νόημα)
Φαντασία Δημιουργικότητα Πρωτοτυπία	-	Έλλειψη φαντασίας
Χώρος διάσπαρτος (πολυδιάστατος)	-	Χώρος δυσδιάστατος
Τυχαία σειρά	-	Σχήματα κανονικά
Τραγούδισμα (αυτοσχεδιασμός)	-	Τραγούδισμα (επανάληψη, ρουτίνα)
Πυκνότητα μικρή	-	Πυκνότητα μεγάλη
Άδειασμα χώρου	-	Γέμισμα χώρου
Διάτρητο ηχητικό περίβλημα	-	Ενιαίο ηχητικό περίβλημα
Πλήκτρα ανάμεικτα	-	Σειρές πλήκτρων
Διαφωνία	-	Σύμφωνα διαστήματα
«Άσχετα» μεταβατικά αντικείμενα	-	Σχετικά μεταβατικά αντικείμενα
Φωνή αλλοιωμένη, ποικιλόμορφη	-	Φωνή ίδια, μονότονη
Αδιαμόρφωτο περιβάλλον	-	Διαμορφωμένο περιβάλλον
Ρυθμός λόγου	-	Τέμπο

Περιγραφή εργαστηρίου

Το εργαστήριο θα κινηθεί σε τρεις φάσεις.

Η πρώτη φάση αφορά τη γνωριμία και τον προσδιορισμό των τάσεων των συμμετεχόντων : Παιχνίδι γνωριμίας, μουσική ταυτότητα, συζήτηση.

Στη δεύτερη φάση σχηματίζονται δύο ομάδες και η κάθε μία εκτελεί τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε αντιπαράθεση: Δραστηριότητα χωρισμού ομάδων, εκτέλεση, συζήτηση.

Τέλος, η τρίτη φάση περιλαμβάνει τις προσπάθειες συγκερασμού των δύο ακραίων τάσεων και την εγγύτητα που μπορεί να προκύψει απ' αυτές: Προσπάθειες συγκερασμού, μουσικός διάλογος, συζήτηση.

Από τους Rolling Stones στους Radiohead - Ένα εκπαιδευτικό οδοιπορικό στα μονοπάτια του Ροκ

Νάνση Τουμπακάρη

Περίληψη

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μουσικής είναι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Με δεδομένο ότι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών κινούνται κυρίως στα δημοφιλή μουσικά ρεύματα, ένα σύγχρονο μάθημα μουσικής θα πρέπει να περιλαμβάνει και αυτά. Πώς λοιπόν μπορεί κανείς να διδάξει μουσικά είδη όπως το ροκ, το χιπ – χοπ κ.ά.; Στο άρθρο αυτό, μετά από μια εισαγωγή για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας δημοφιλών μουσικών ρευμάτων, παρουσιάζεται ένα σχέδιο διδασκαλίας, στο οποίο ως παράδειγμα χρησιμοποιείται το Ροκ. Το σχέδιο διδασκαλίας δομείται σε πέντε βήματα, στα πλαίσια των οποίων προτείνεται βιωματική διαχείριση θεμάτων όπως: η γέννηση του Ροκ, τα μουσικά όργανα που συμπεριλαμβάνονται σε μια Ροκ μπάντα και ο ιδιαίτερος ρόλος τους, τα βασικά συστατικά στοιχεία μιας ροκ σύνθεσης, ενεργητική ακρόαση Ροκ μουσικής, τα διαφορετικά στιλ που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς μέσα στους κόλπους του Ροκ, όπως Heavy Metal, Punk κ.ά., το Ροκ ως κοινωνικό φαινόμενο, το Ροκ ως κουλτούρα.

Είναι αναγκαία η διδασκαλία των δημοφιλών μουσικών ρευμάτων;

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μουσικής μέσα στη σχολική τάξη είναι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Η σημερινή εποχή, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργούν συγκεκριμένες μουσικές προτιμήσεις από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι, η πλειοψηφία των παιδιών και των νέων ασχολείται με είδη όπως η ελληνική και διεθνής Ποπ, το Ροκ, το Χιπ Χοπ κ.α. (Κοκκίδου & Τσακίριδου, 2006). Ανιχνεύοντας εν συντομία τους λόγους της τάσης αυτής θα λέγαμε ότι σημαντικό ρόλο παίζει (Green, 1988, 2002):

- η μόνιμη διάθεση των νέων να αποδέχονται το καινούριο, απορρίπτοντας το παλαιό ως συντηρητικό και γερασμένο
- η ανάγκη τους να ανήκουν σε μια ομάδα
- η φυσική επιθυμία για διασκέδαση που ικανοποιείται με διαφορετικό τρόπο κάθε εποχή.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σωστά προσπαθούν να διευρύνουν τους μουσικούς και καλλιτεχνικούς ορίζοντες των μαθητών με είδη που δεν τους είναι οικεία, όπως δυτική λόγια μουσική, παραδοσιακή μουσική κ.ά. που αφορούν παλαιότερες εποχές. Η επιμονή του εκπαιδευτικού μουσικής σε αυτά, συναντά πολλές φορές σοβαρές αντιστάσεις από την πλευρά των παιδιών. Έτσι, γεννιέται το ερώτημα «Με δεδομένα όλα αυτά τι θα διδάξουμε λοιπόν στα παιδιά;» Η απάντηση είναι μάλλον απλή. Χωρίς να παραμελήσουμε να τους παρέχουμε γνώσεις για μουσικά είδη στα οποία τα παιδιά έχουν σπανιότερη πρόσβαση, θα πρέπει να υποδεχθούμε μέσα στην τάξη και τις μουσικές του σήμερα.

Ένας λογικός αντίλογος θα ήταν «Μα τα παιδιά όλα αυτά τα γνωρίζουν ήδη καλά. Ποιο το όφελος λοιπόν;» Το όφελος είναι πολύ σημαντικό. Εκτός από το να μάθουν καινούρια πράγματα, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν θέματα που ήδη γνωρίζουν, αναστοχάζομενοι πάνω στις εμπειρίες που αποκτούν ζώντας και δρώντας μέσα στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, το σύγχρονο σχολείο εκτός από νέες γνώσεις πρέπει να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αναστοχάζονται πάνω στα βιώματά τους. Αυτό αποτελεί μια εξαιρετική

ευκαιρία να εκπαιδευτούν στη συστηματοποίηση και γενίκευση των βιωμάτων, δηλαδή στη μετατροπή τους σε γνώση.

Πόσο κατάλληλο είναι το Ροκ για επεξεργασία μέσα στην τάξη;

Η ροκ μουσική κρίνεται ως εξαιρετο παράδειγμα σύγχρονου δημοφιλούς μουσικού ρεύματος προς επεξεργασία, αφού:

- είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και αγαπητή στα παιδιά τόσο σχετικά μικρών όσο και μεγαλύτερων ηλικιών
- είναι παγκόσμια διαδεδομένο καλλιτεχνικό ρεύμα αφού υπάρχει σε πάρα πολλές χώρες του κόσμου
- αποτελεί ευρύτερη κουλτούρα, που εκτός από μουσική διαθέτει ποιητική, εικαστική, και χορευτική έκφραση ώστε να προσφέρει ευκαιρίες για πολλαπλή επεξεργασία και σύνδεση μεταξύ τεχνών
- είναι εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο αφού
 - i. είναι κατάλληλο για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και υλοποίηση ποικίλων σχεδίων εργασίας
 - ii. δίνει σημαντικές δυνατότητες στα παιδιά για άμεση δημιουργία στο μουσικό, ποιητικό και εικαστικό του μέρος
 - iii. προσφέρει πολλές αφορμές για διαθεματική διδασκαλία και ενεργητική ακρόαση.

Ποια είναι τα διδακτικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν;

Ένας καλός εκπαιδευτικός τρόπος για να προσεγγισθεί το Ροκ είναι η μέθοδος Project (Χρυσ αφίδης, 2000). Η μέθοδος αυτή προσφέρει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών και στρέφει τα παιδιά προς την κατεύθυνση της έρευνας.

Διδακτικό Βήμα Ι – Ο καθορισμός του θέματος και η δημιουργία ομάδων εργασίας

Έστω λοιπόν ότι σε μια συγκεκριμένη τάξη εκπαιδευτικός μουσικής και μαθητές αποφασίζουν από κοινού να ασχοληθούν με το Ροκ¹. Πριν όμως χωριστούν οι ομάδες εργασίας και καθοριστούν καθήκοντα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βάλει τους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο πνεύμα εισάγοντας τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με το Ροκ. Οι προβληματισμοί αυτοί κινούνται σε δυο επίπεδα.

Α. Ιστορικό επίπεδο: Κάθε καλλιτεχνικό ρεύμα, για να εξεταστεί στην ολότητά του πρέπει να απαντηθούν τα εξής πέντε θεμελιώδη ερωτήματα

Ποιος, Πού, Πώς, Πότε, Γιατί;

Συγκεκριμένα:

- Ποιος γέννησε το Ροκ;

¹ Η εκπαιδευτική πρόταση που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο, θέλοντας να είναι πλήρης αγγίζει το θέμα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους δηλ. ιστορικά, κοινωνικά, δημιουργικά, εκτελεστικά. Στη μορφή που παρουσιάζεται εδώ απευθύνεται σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει την εκπαιδευτική αυτή πρόταση σε μικρότερα παιδιά, θα πρέπει να σταθμίσει τις δυνατότητες της ομάδας στην οποία πρόκειται να απευθυνθεί και να αφαιρέσει κατά την κρίση του τα στοιχεία που οι συγκεκριμένοι μαθητές λόγω ηλικίας αδυνατούν να διαχειριστούν και να κατανοήσουν.

- Πού γεννήθηκε το Ροκ;
- Πώς γεννήθηκε, με ποιον τρόπο;
- Πότε γεννήθηκε;
- Γιατί; Για ποιον λόγο;

Το τελευταίο ερώτημα που σχετίζεται με το «γιατί», ως σημαντικά πιο δύσκολο να απαντηθεί, κατά περίπτωση και κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, μπορεί και να αποφεύγεται.

Πληροφορίες που θα βοηθήσουν την εξέταση των πιο πάνω ερωτημάτων μπορεί να αναζητηθούν σε κείμενα όπως των Scaruffi (2003) και Rees και Crampton (1999).

Β. Κοινωνικό επίπεδο: Τα καλλιτεχνικά ρεύματα στην μεγάλη τους πλειοψηφία είναι κοινωνικά φαινόμενα (Κατσάπης, 2007) και αποτελούν αυτόνομες κουλτούρες. Τι είναι κουλτούρα² λοιπόν; Τι συμπεριλαμβάνει;

- Συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση – Τύπο ένδυσης
- Χαρακτηριστικές συμπεριφορές στις κοινωνικές επαφές και εκδηλώσεις
- Καλλιτεχνικές τάσεις και προτιμήσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη αυτή κουλτούρα (μουσική, χορός, λογοτεχνία, ποίηση, εικαστικά, κινηματογράφος)
- Συγκεκριμένη στάση και φιλοσοφία ζωής

Οι ομάδες εργασίας που θα καθοριστούν θα αναλάβουν συγκεκριμένους τομείς με βάση τα προηγούμενα, συλλέγοντας τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά. Πριν ξεκινήσουν την έρευνα, πρέπει να καθοριστούν με σαφήνεια τα είδη του εκπαιδευτικού υλικού και οι πηγές από τις οποίες θα αντληθούν.

Η έρευνα για το υλικό είναι σημαντικό να λάβει συστηματική μορφή και να χωριστεί σε δυο επίπεδα

- στην έρευνα στο διαδίκτυο, σε βιβλιοθήκες και, εφ' όσον υπάρχει η δυνατότητα, σε προσωπικές συλλογές φίλων και συγγενών,
- στην έρευνα πεδίου.

Τα είδη του υλικού που πρέπει να αναζητηθούν είναι βίντεο, φωτογραφίες, μουσικά κομμάτια, βιβλία και άρθρα για να αποκτηθούν επαρκή στοιχεία σχετικά με το θέμα³. Ως προς την έρευνα πεδίου συνεντεύξεις από έμπειρους του είδους⁴, σύντομες συνεντεύξεις από τον κόσμο στην γειτονιά του σχολείου για να ανιχνευθεί η στάση τους απέναντι στο Ροκ, κ.ο.κ.

Μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει, με την άμεση εποπτεία και συνεργασία του εκπαιδευτικού, να συγκεντρώσει και να ταξινομήσει το υλικό που μαζεύεται από τους υπόλοιπους.

Διδακτικό Βήμα II – Η παρουσίαση και διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού

Τα κείμενα, οι φωτογραφίες, και τα βίντεο παρουσιάζονται μέσα στην τάξη και δίνουν αφορμή για παρατήρηση και συζήτηση με βάση τα δυο σκέλη που προαναφέρθηκαν δηλαδή τα «Ποιος, Πού, Πώς, Πότε, Γιατί;» και τη θεώρηση του Ροκ ως ιδιαίτερης κουλτούρας.

Διδακτικό Βήμα III – Η παρουσίαση της μουσικής, η ενεργητική ακρόαση

² Ο όρος κουλτούρα χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια «του συνόλου κοινών στάσεων, αξιών, στόχων και πρακτικών που μοιράζεται μια ομάδα ανθρώπων» (Cole, 1996)

³ Ένα ζήτημα που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στη συλλογή στοιχείων είναι ότι τα βιβλία και τα άρθρα τα σχετικά με το Ροκ αλλά και με άλλα δημοφιλή μουσικά ρεύματα, στην μεγάλη πλειοψηφία τους είναι στα αγγλικά. Αυτό αντί να τον αποθαρρύνει μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για διαθεματικότητα αφού επιλεκτικά, κάποια από αυτά, μπορούν να δουλεутούν στο μάθημα των αγγλικών από τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό.

⁴ Τα πρόσωπα αυτά, δεν είναι απαραίτητο να είναι Ροκ διασημότητες, αρκεί το Ροκ γκρουπ της γειτονιάς ή της πόλης όπου διαμένουν οι μαθητές.

Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με τα μουσικά παραδείγματα τα οποία πρέπει να δουλεψτούν με συστηματική ενεργητική ακρόαση. Για να γίνει αυτό εφικτό, ο εκπαιδευτικός εκτός από το μουσικό υλικό των μαθητών οφείλει να έχει συγκεντρώσει και το δικό του. Όσο και αν προσπαθήσουν οι μαθητές, δεν είναι σε θέση να οργανώσουν τα μουσικά τους παραδείγματα έτσι ώστε να είναι ιεραρχημένα από το απλό προς το πιο σύνθετο, ούτε να βρουν τα κατάλληλα κομμάτια στα οποία να αναδεικνύονται ένα - ένα τα αντιπροσωπευτικά μουσικά στοιχεία του Ροκ π.χ. μουσικά όργανα, δομή, ρυθμικά σχήματα κ.λπ. Αυτό το έργο είναι εξ ολοκλήρου ευθύνη του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο συνδυασμός των μουσικών παραδειγμάτων του εκπαιδευτικού με εκείνα των μαθητών αποτελεί την ιδανική λύση.

Η ακουστική παρατήρηση μπορεί να χωριστεί σε τρία τουλάχιστον στάδια. Μέσα από τα κατάλληλα μουσικά παραδείγματα ξεχωρίζουμε

- τα μουσικά όργανα που αντιστοιχούν στη Ροκ μπάντα
- τον επί μέρους ρόλο κάθε οργάνου
- τη δομή του κάθε μουσικού παραδείγματος.

Πριν την έναρξη των ακροάσεων ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οφείλει να επισημάνει και να αποσαφηνίσει, τα εξής ερωτήματα:

Ποια μουσικά όργανα παίζουν σε μια Ροκ μπάντα;

Ο ακόλουθος πίνακας μπορεί να βοηθήσει πολύ

Τα μουσικά όργανα της ροκ μπάντας		
Πάντοτε	Συχνά	Ευκαιριακά
Ηλεκτρική κιθάρα	Συνθεσάιζερ	Χάλκινα πνευστά
Ηλεκτρικό μπάσο	Κρουστά	Σαξόφωνο
Ντραμς	Δεύτερη ηλεκτρική κιθάρα	Ξύλινα πνευστά
Φωνή		Οποιοδήποτε όργανο εμπνευστεί η κάθε μπάντα και το χρησιμοποιήσει στην εκτέλεση

Θα πρέπει να επισημανθεί ωστόσο ότι, επειδή κάθε κανόνας επιβεβαιώνεται από τις εξαιρέσεις του, ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα δεκαετία υπάρχουν μπάντες που δεν έχουν τραγουδιστή ή χρησιμοποιούν ακουστικό και όχι ηλεκτρικό μπάσο και πολλά άλλα ανάλογα στοιχεία που αποκλίνουν από τη συνηθισμένη σύνθεση του οργανικού συνόλου: ηλεκτρική κιθάρα, ηλεκτρικό μπάσο, ντραμς και φωνή. Είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν ότι οι κανόνες δεν αποτελούν περιορισμό για τους δημιουργούς, οι οποίοι τους καταστρατηγούν για να υπηρετήσουν καλύτερα την έμπνευσή τους.

Τι παίζει το κάθε όργανο;

Τα όργανα έχουν συγκεκριμένους ρόλους που μπορούν να συστηματοποιηθούν με τον ακόλουθο τρόπο:

Τα όργανα	Τι παίζει το κάθε ένα
Ντραμς	• ο βασικός ρυθμός • τα breaks • τα σόλο (όχι πολύ συχνά)
Ηλεκτρικό μπάσο	• η γραμμή του μπάσου

Ηλεκτρική κιθάρα	• το riff (πρόκειται για μια μελωδική φράση που παίζεται από την κιθάρα σε συνεχείς επαναλήψεις και συνήθως χαρακτηρίζει το κομμάτι) • το σόλο (πέραςμα, συνήθως υψηλών δεξιοτεχνικών απαιτήσεων, που κυριαρχεί στα οργανικά μέρη που συχνά περιέχουν τα κομμάτια) • η αρμονική συνοδεία • η μελωδία (όχι πάντα αλλά αρκετά συχνά) • τα μοτίβα (σύντομες χαρακτηριστικές μελωδίες) • οι θόρυβοι
Φωνή	• η μελωδία • ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός • οι κραυγές

Η πρώτη ακρόαση καλό είναι να αρχίσει έχοντας ως πρώτο στόχο να εντοπίσουμε τα όργανα ένα - ένα. Πολύ καλά παραδείγματα για το σκοπό αυτό είναι το *Satisfaction* των Rolling Stones (1965) και το *Highway to Hell* των AC DC (1979).

Μετά τον εντοπισμό της εισόδου των οργάνων - που μπορεί να εντοπιστεί από τους μαθητές με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες ακόμα και κινητικές-, σειρά έχει η ανίχνευση της δομής. Αρχικά εντοπίζεται το riff, που είναι ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό σημείο του κομματιού και στη συνέχεια εντοπίζονται το σόλο της κιθάρας, ο βασικός ρυθμός και γενικά, με επαναλαμβανόμενες ακροάσεις του συγκεκριμένου κομματιού, εντοπίζονται ει δυνατόν όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

Σημαντικό είναι να χρησιμοποιηθούν μουσικά παραδείγματα από όλες τις εποχές του Ροκ.

Διδακτικό Βήμα IV - Τα διαφορετικά στιλ στο Ροκ

Η διάκριση των διαφορετικών στιλ στο Ροκ, είναι ο στόχος αυτού του βήματος, που για να επιτευχθεί, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός τρόπος είναι η σύγκριση. Στην περίπτωση του Ροκ, σε αρκετές περιπτώσεις, τα στιλ είναι αρκετά κοντινά. Έτσι, πρέπει να επιλεγούν δυο από αυτά που να έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Καλό παράδειγμα είναι το Ψυχεδελικό Ροκ της δεκαετίας του 1960 σε σχέση με το Πανκ της δεκαετίας του 1970, όπου οι διαφορές δεν είναι έντονες μόνο στο μουσικό μέρος αλλά και στην ένδυση και στη φιλοσοφία (ειρήνη για την Ψυχεδέλεια, επιθετικότητα για το Πανκ).

Διδακτικό Βήμα V - Το δημιουργικό μέρος

Μετά τη διαδικασία της ακρόασης είναι σκόπιμο, ο εκπαιδευτικός να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών στην πρωτότυπη δημιουργία, θέτοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός δικού τους κομματιού. Είναι παιδαγωγικά ορθότερο η διαδικασία να αρχίσει κινητοποιώντας τους μαθητές να δομήσουν πρώτα το ποιητικό μέρος. Εδώ βοηθά πολύ η ανάγνωση και παρατήρηση των στίχων συγκροτημάτων που διακρίνονται για την ποιότητά τους σε αυτό τον τομέα, όπως των Pink Floyd.

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι η πλήρης απουσία από την τάξη, των μουσικών οργάνων που συνιστούν τον Ροκ ήχο. Ωστόσο δεν πρέπει να υποτιμηθεί η δυνατότητα της μελοποίησης των στίχων που δημιουργήθηκαν, από κάποια μέλη

της ομάδας με τη φωνή, αφού κάποιοι από τους μαθητές έχουν αυτή τη δυνατότητα, επειδή, όπως έχουμε παρατηρήσει, κατέχουν εμπειρικά πολύ καλά το στιλ. Ο βασικός ρυθμός θα δομηθεί με βάση τη μελωδία που συντέθηκε ήδη, και πιθανά με την αρωγή των κρουστών οργάνων της τάξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει συνοδεύοντας αρμονικά το νέο τραγούδι με ένα τονικό όργανο.

Η τελική εκτέλεση του κομματιού μπορεί να αποδειχθεί μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία με την οποία θα ολοκληρωθεί κατά τον καλύτερο τρόπο το συγκεκριμένο διδακτικό project.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
Green, L. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.
Rees, D. & Crampton, L. (1999). *Rock Stars Encyclopedia*. New York: DK Pub.
Scaruffi, P. (2003). *A History of Rock Music 1951 - 2000*. Bloomington Indiana: iUniverse.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Κατσάπης, Κ. (2007). *Ήχοι και Απόηχοι - Κοινωνική Ιστορία του Ροκ εν Ρολ Φαινομένου στην Ελλάδα, 1956 - 1967*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.
Κοκκίδου, Μ. & Τσακίρίδου, Ε. (2006). Μουσική και παιδιά: Οι απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδόν*, 15, 35-45.
Χρυσafiίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σιωπηλά μονοπάτια επικοινωνίας: Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στο μάθημα της μουσικής

Αγγέλικα Σλάβικ, Μαρία Φιλιάνου, Ελένη Λούρα

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο λόγος αποτελεί το 10% της επικοινωνίας μας με τους μαθητές, ενώ τα μη λεκτικά μηνύματα που ανταλλάσσουμε στις σχέσεις μας μαζί τους αποτελούν το 90% της επικοινωνίας μας και είναι αυτά που αναδεικνύουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Η μουσική και η κίνηση, οι δύο βασικοί άξονες στους οποίους στηρίζεται το σύστημα Orff, μας προκαλούν να εξερευνήσουμε την κυρίαρχη και καθοριστική παρουσία του μη λεκτικού τρόπου επικοινωνίας. Στο εργαστήρι μας, η σιωπή αναδεικνύεται πιο «ηχηρή» από οποιοδήποτε άλλο μέσο και επιτρέπει στον καθένα μας να συγκεντρωθεί, να δημιουργήσει, να γίνει πιο δεκτικός στα μηνύματα και στην παρουσία του άλλου και έτσι, η ομάδα αποκτά συντονισμό και σύμπνοια. Στις βιωματικές δραστηριότητες τα μέλη της ομάδας αφουγκράζονται και συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον, αφήνοντας, ταυτόχρονα, χώρο στον καθένα να εκφραστεί, υπακούοντας στο μη λεκτικό πλέγμα που έχει δημιουργηθεί γύρω τους. Σήμερα, που ο θόρυβος, οι γρήγοροι ρυθμοί και η εναλλαγή ποικίλων ερεθισμάτων προσελκύουν αποσπασματικά την προσοχή μας, είναι επιτακτική ανάγκη το μάθημα της μουσικής να προσφέρει την απόδραση σε ένα περιβάλλον όπου η προτεραιότητα στην επικοινωνία δεν θα εξαρτάται και πάλι απ' τον λόγο, αλλά από την ουσιαστική και τόσο ευεργετική μη λεκτική παρουσία μας.

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μέσα σε μια ομάδα και υποστηρίζουν ότι «είναι αδύνατη η μη επικοινωνία» γεγονός που αποδεικνύεται σε κάθε διδασκαλία. Η γλώσσα είναι αρχικά το πρωτεύον σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων, το οποίο περιλαμβάνει δύο κύρια στοιχεία, το σχηματικό-οπτικοκινητικό (χειρονομίες, μορφασμοί και διάφορες άλλες κινήσεις) και το λεκτικό-ακουστικοφωνητικό (έναρθρος λόγος). Το πρώτο στοιχείο αποτελεί τη μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των σχέσεων μέσα σε μια ομάδα, σε μια τάξη, σε οποιαδήποτε συνεργατική δραστηριότητα είναι η έντονη ανταλλαγή μη λεκτικών μηνυμάτων επικοινωνίας. Αυτή είναι που δημιουργεί και τη μοναδική ατμόσφαιρα μέσα σε κάθε ομάδα. Απλά και μόνο η παρουσία των μελών, η διάθεσή τους και τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους ορίζουν το κλίμα της ομάδας και αυτό συμβαίνει είτε το επιδιώκουμε, είτε όχι.

Στο μάθημα Orff βιώνουμε την ξεχωριστή δυναμική των μαθητών και εντοπίζουμε το διαφορετικό κλίμα της κάθε ομάδας. Ο μουσικοπαιδαγωγός καλείται συνειδητά να διαμορφώσει θετική και ευνοϊκή για τους μαθητές ατμόσφαιρα χρησιμοποιώντας όλες αυτές τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην ομάδα. Έτσι δημιουργούνται οι βάσεις για ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και παράλληλα δεκτικό σε αυθόρμητες ιδέες, χωρίς να χάνεται η ατομικότητα.

Σύμφωνα με την Barbara Haselbach (2002), το κάθε παιδί βιώνει και συνειδητοποιεί με διαφορετικό τρόπο ένα ερέθισμα, όπως και με διαφορετικό τρόπο εκφράζεται. Η έκφραση αυτή, αρχικά, παρουσιάζεται με τη γενική συμπεριφορά και αντίδραση του παιδιού στα ερεθίσματα γύρω του, για να μετουσιωθεί στη συνέχεια σε καλλιτεχνική δημιουργία.

Η αντιληπτική μας ικανότητα είναι αυτή που μας επιτρέπει να οργανώνουμε τα ερεθίσματα από το περιβάλλον και να τα μετατρέπουμε σε εμπειρίες, τις οποίες

κατηγοριοποιούμε ώστε να είναι διαθέσιμες όποτε χρειαστεί. Ο καθένας μας δημιουργεί έτσι τις δικές του συνειδητοποιήσεις σε κάθε περιβαλλοντικό ερέθισμα και τις δικές του αντιδράσεις.

Αλληλεπιδρά και, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, γνωρίζει τόσο τον εαυτό του και τους άλλους προάγοντας την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική του νοημοσύνη. Η μουσική και η κίνηση πλαισιώνουν αυτήν την αλληλεπίδραση και δημιουργούν το περιβάλλον για μια αυθόρμητη αντίδραση και την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων. Σταδιακά κατακτάται η συνειδητή έκφραση και δίνεται χώρος στη δημιουργία. Η έκφραση, λοιπόν, είναι δυνατόν να εκδηλωθεί με δύο τρόπους, είτε ως η εξατομικευμένη και άμεση έκφραση συγκινήσεων, είτε ως καλλιτεχνική έκφραση στη στοιχειακή της μορφή.

Σε ένα μάθημα Orff το παιδί εξωτερικεύει συναισθήματα, αντιδρά αυθόρμητα, εκφράζεται με την κίνηση, με τη φωνή, με το λόγο και με τους ήχους των μουσικών οργάνων καθώς πειραματίζεται μ' αυτά. Αυτή η έκφραση έχει τη βάση της στα αρχέγονα στοιχεία που έχει το παιδί μέσα του με αποτέλεσμα να μπορεί να κινείται, να χορεύει, να τραγουδά, να αυτοσχεδιάζει αβίαστα. Ο ρυθμός εκδηλώνεται με φυσικό τρόπο και έχει τις ρίζες του μέσα στον καθένα μας. Συνδέει την μουσική, την κίνηση και το λόγο.

Ο πρωτογενής αυτός συνδυασμός μουσικής, κίνησης και λόγου αποτελεί τη βάση της μουσικής που ο C.Orff ονομάζει «στοιχειακή». Ο ίδιος αναφέρει επίσης ότι: « Η στοιχειακή μουσική είναι κοντά στη γη, στη φύση, στο σωματικό, μαθαίνεται, βιώνεται από τον καθένα και ταιριάζει στο παιδί».

Σε ένα περιβάλλον όπου το παιδί συνομιλεί με τον εαυτό του και τους άλλους γύρω του η σιωπή, η ηρεμία και η ακινησία αποκτούν αξία. Η μίμηση, ο διάλογος, ο αντίλογος, η εξερεύνηση και ο αυτοσχεδιασμός είναι οι βασικές τεχνικές που θα γεννήσουν τις πρώτες μουσικοκινητικές ιδέες των παιδιών. **Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκδήλωση όλων αυτών των στοιχείων είναι η βαθύτερη επικοινωνία που επιτυγχάνεται με μη λεκτικό τρόπο.** Έτσι το παιδί οδηγείται πιο εύκολα στην έκφραση πρωτογενών μουσικοκινητικών συνθέσεων.

Ποια, όμως, είναι αυτά τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας που μας επιτρέπουν να χτίσουμε συνειδητά και ασυνείδητα μια δυνατή και ζωντανή σχέση;

- **Οι εκφράσεις του προσώπου.** Το πρόσωπο είναι το πιο αποκαλυπτικό κανάλι μη λεκτικής επικοινωνίας και το κέντρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τόσο οι αυθόρμητες εκφράσεις, οι οποίες σχηματίζονται στο πρόσωπο λόγω των συναισθηματικών διεγέρσεων στον οργανισμό, όσο και οι υποκριτικές εκφράσεις, οι οποίες σχηματίζονται στα πρόσωπά μας στην προσπάθειά μας να υπακούσουμε σε κοινωνικούς κανόνες μεταφέρουν άμεσα μηνύματα που αποκωδικοποιούνται από τους άλλους. Ιδιαίτερα κατά τον χαιρετισμό με ένα νέο πρόσωπο, φαινόμενα όπως η «αναλαμπή των φρυδιών» ή οι θέσεις της κάτω περιοχής του προσώπου (μάγουλα, μύτη, στόμα) ορίζουν το είδος και το βαθμό της επικοινωνίας που αναπτύσσεται.
- **Οι κινήσεις του κεφαλιού.** Η πιο φανερή και ίσως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κίνηση του κεφαλιού είναι το νεύμα. Με αυτό δείχνουμε στάσεις, αντικαθιστούμε την ομιλία και υπογραμμίζουμε ή αντιφάσκουμε με αυτό που λέγεται. Είναι επίσης σημαντική η παρατήρηση ότι οι άνθρωποι νεύουν περισσότερο όταν ακούν, παρά όταν μιλούν. Συμπεριφορές όπως το «κεφάλι του κόκορα» που δείχνει τον επιθυμητό βαθμό προσοχής στον συνομιλητή ή ο συντονισμός των κινήσεων του κεφαλιού δύο ανθρώπων που μαρτυρά την ταύτιση των απόψεων τους, αλλά και η κατεύθυνση του κεφαλιού την ώρα της επικοινωνίας μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα σε μια ομάδα ανθρώπων.
- **Το βλέμμα.** Η οπτική επαφή παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ή όχι μιας σχέσης. Η κατεύθυνση του βλέμματος προς ένα άτομο συνιστά τη αρχική πρόκληση για

αλληλεπίδραση, ενώ η αμοιβαία οπτική επαφή αποτελεί το πρώτο βήμα για μια συνεργασία. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του βλέμματος είναι η διάρκεια, η συχνότητα, η αμοιβαιότητα, η έκφραση, το μέγεθος της διαστολής της κόρης των οφθαλμών, η συχνότητα με την οποία ανοιγοκλείνουν τα βλέφαρα κατά τη διάρκεια της οπτικής επαφής και, τέλος, η κατεύθυνση που παίρνει το βλέμμα όταν η οπτική επαφή διακόπτεται. Σημαντική είναι, στην περίπτωση του βλέμματος, η αίσθηση του «ιδανικού επιπέδου οικειότητας» της κάθε σχέσης, αφού όταν υπερβαίνουμε τα όρια ενδέχεται να δημιουργηθεί δυσάρεστη ατμόσφαιρα και αμηχανία στους αλληλεπιδρώντες.

- **Στάσεις και κινήσεις του σώματος.** Οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος μπορεί να μαρτυρούν σχέσεις υπεροχής ή υποταγής, αλλά κωδικοποιείται και ο βαθμός έλξης και της συμπάθειας – αντιπάθειας μεταξύ των αλληλεπιδρώντων. Ενδιαφέροντα φαινόμενα είναι αυτά του «ειδώλου του καθρέπτη» ή της «κινητικής ηχούς» σε περιπτώσεις συμφωνίας, της «διαρροής της αλήθειας» όταν γίνεται προσπάθεια απόκρυψης συναισθημάτων ή γεγονότων που μαρτυρούνται από τα άκρα του σώματος και οι μεγαλοποιημένες πόζες, όταν το μήνυμα θα πρέπει να μεταδοθεί σε μεγάλο ακροατήριο.
- **Οι χειρονομίες.** Οι χειρονομίες είναι κινήσεις οι οποίες μπορούν να αντικαταστήσουν τις λέξεις, να συνοδεύσουν το λόγο, να ρυθμίσουν τη ροή του διαλόγου και συχνά να φανερώσουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Πολλές από αυτές έχουν οικουμενικό χαρακτήρα, ενώ άλλες διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Ακόμα διακρίνουμε και εκείνες τις χειρονομίες που καλούνται «δραστηριότητες μετάθεσης» και έχουν ως σκοπό την απελευθέρωση των εσωτερικών εντάσεων που βιώνει το άτομο και εμφανίζονται φαινομενικά να είναι τελείως άσκοπες, επαναληπτικές και στερεότυπες.
- **Περιοχές – Ζωτικός χώρος.** Ο ζωτικός προσωπικός χώρος είναι μια αόρατη, αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη «φυσαλίδα», την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του. Όταν ο ζωτικός χώρος παραβιάζεται, οι άνθρωποι αισθάνονται και εκδηλώνουν έντονη δυσφορία και αμηχανία, και κάνουν διορθωτικές κινήσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση του χώρου αυτού. Συνήθως, αλλά όχι πάντα, ο προσωπικός χώρος έχει σχήμα κυκλικό, με περισσότερο χώρο μπροστά, παρά πίσω απ' το σώμα. Η «φυσαλίδα» του ζωτικού χώρου δεν είναι σταθερή, αλλά παρουσιάζει «διατρητικότητα» και αυξομειώνεται ανάλογα με τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το άτομο, ανάλογα με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν και ανάλογα με τη μορφή της σχέσης που εκτυλίσσεται την κάθε χρονική στιγμή.
- **Κίνηση και προσανατολισμός στο χώρο.** Με την κίνηση και τον προσανατολισμό του ατόμου στο χώρο μεταφέρονται με τρόπο διακριτικό και χωρίς να προκαλούνται εντάσεις, πολλά σημαντικά μηνύματα τόσο στις δυαδικές σχέσεις όσο και στις ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Οι ίδιες αρχές ισχύουν και για την καθιστή στάση.
- **Σωματική επαφή.** Η σωματική επαφή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να εξυπηρετήσει πολλούς και ποικίλους σκοπούς, ανάλογα με τον τύπο της σχέσης των αλληλεπιδρώντων. Μπορεί να είναι τυχαία και ασυνείδητη και να συνδέεται με οποιοδήποτε μέρος του σώματος, αλλά μπορεί να είναι και άγγιγμα, οπότε αυτή η δράση είναι εσκεμμένη, συνειδητή και επιτελείται κατά κύριο λόγο με τα χέρια. Τα είδη της αφής, η ένταση αλλά και οι συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται καθιστούν τον ορισμό της μια πολύ δύσκολη υπόθεση, γι' αυτό και το ζητούμενο πάντα είναι η αναζήτηση των θετικών λειτουργικών γνωρισμάτων μιας τέτοιας επικοινωνίας.
- **Φωνητικά ή παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου.** Η φωνητική επικοινωνία των ανθρώπων αποτελείται από τρεις ομάδες στοιχείων. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα λεγόμενα επαφικά φαινόμενα του λόγου, δηλαδή τους διάφορους ήχους εκτός των

λέξεων, τις στερεότυπες λέξεις ή εκφράσεις που είναι ανεξάρτητες από το νόημα του λόγου, τις επαναλήψεις λέξεων ή μικρών φράσεων και τις παραδρομές του λόγου. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τα χαρακτηριστικά της φωνής όπως η ένταση, η συχνότητα, τη ύψος, η έμφαση, ο τόνος, οι διακυμάνσεις και η ταχύτητα της ομιλίας. Τέλος, οι παύσεις και τα σιωπηλά διαστήματα που μεσολαβούν κατά τη διάρκεια της λεκτικής επικοινωνίας αποτελούν την τρίτη ομάδα των φωνητικών στοιχείων.

Η γνώση από τον μουσικοπαιδαγωγό των στοιχείων που αποτελούν αυτά τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας και η χρήση τους μέσα στη διδασκαλία Orff σε συνδυασμό με τους μουσικοκινητικούς στόχους, θα οδηγήσει την ομάδα σε αυθεντικές μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας που θα έχουν σαν αφετηρία το προσωπικό στίγμα του κάθε μέλους. Έτσι διευκολύνεται η έκφραση τόσο ατομικά όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Εξάλλου η Μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff απευθύνεται στην προσωπικότητα του παιδιού στο σύνολο της με γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους. Κατά συνέπεια πρέπει να εξασφαλίζεται κλίμα συνεργασίας, αλληλοαποδοχής και καλής επικοινωνίας.

Στο εργαστήρι αυτό θέλουμε να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε αυτά τα κανάλια επικοινωνίας. Η προσοχή μας θα επικεντρωθεί σε κάθε ένα από αυτά, συνδυάζοντάς τα με μουσικές και κινητικές δραστηριότητες. Θα καταλήξουμε στη δημιουργία μιας σύνθεσης με μορφή rondo που θα εμπεριέχει όλα τα παραπάνω στοιχεία.

Πιο αναλυτικά, τα βήματα του εργαστηρίου θα είναι:

Χειραψίες

Η πρώτη μη-λεκτική επικοινωνία που θα έχουμε με τα μέλη της ομάδας θα είναι οι χειραψίες. Θα αναζητήσουμε διαφορετικούς τρόπους χαιρετισμού ως προς τον αριθμό των κινήσεων, την ένταση και το ύψος που θα τους συνοδεύει.

Επικοινωνία από απόσταση

Αφού αποκτήσουμε έναν πρώτο βαθμό οικειότητας με τη σωματική επαφή θα συνεχίσουμε με δραστηριότητες που θα αφορούν την επικοινωνία μας από απόσταση. Αυτές θα έχουν σχέση με την κίνηση στο χώρο έχοντας ορίσει έναν προσωπικό στόχο ή την παράκαμψη εμποδίων στην κίνησή μας, αλλά και ορισμό της από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Θα εξερευνήσουμε τους τρόπους προσέλευσης και αποφυγής ενός βλέμματος, τις ανοιχτές και κλειστές θέσεις του σώματος και θα συμπληρώνουμε ή θα αντιστεκόμαστε στις κινητικές προτάσεις της ομάδας.

Πρόσωπο

Επικεντρώνουμε την προσοχή μας στις εκφράσεις του προσώπου και εντάσσουμε στην ομάδα τους πρώτους ήχους που τις συνοδεύουν. Παίζουμε με την μεγέθυνση των εκφράσεων και καταλήγουμε στην εκμάθηση ενός τραγουδιού που μας αποκαλύπτει τους στίχους και τον ρυθμό μη λεκτικά.

Παύσεις

Δουλεύουμε το ομαδικό και ατομικό σταμάτημα και ξεκίνημα κατά τη διάρκεια της ροής μιας κίνησης. Έπειτα χρησιμοποιώντας δίσημες εκφράσεις επηρεάζουμε το νόημα τους, ανάλογα με

τις θέσεις στις οποίες τοποθετούμε τις παύσεις στη ροή του λόγου. Εμπλουτίζουμε την εκφορά του λόγου παρουσιάζοντας την μεγάλη ποικιλία των χαρακτηριστικών της φωνής.

Καθιστή κίνηση

Σε καθιστή στάση προσπαθούμε ομαδικά να αναγνωρίσουμε τα διαφορετικά μηνύματα που ανταλλάσσονται με το σώμα και ερευνούμε τις «διαρροές αλήθειας» που μπορεί να εμφανιστούν στα πόδια ή στα χέρια στη στάση αυτή. Τις χρησιμοποιούμε για να αποκτήσουμε έναν ομαδικό παλμό.

Φυσαλίδα

Στη συνέχεια ασχολούμαστε με τον ορισμό του προσωπικού μας χώρου και πάνω σ' αυτή τη έννοια βασίζουμε τις εξής δραστηριότητες.

Αυξομειώνουμε τις αποστάσεις από την περιφέρεια του κύκλου σε σχέση με το κέντρο του στο οποίο υπάρχει το άτομο που ορίζει τον προσωπικό του χώρο. Το ίδιο συμβαίνει και σε μικρότερες ομάδες με συνοδεία της κίνησης από ένα κρουστό ή μελωδικό όργανο. Η δραστηριότητα παραλλάσσεται με άτομα στο κέντρο που ορίζουν το χώρο τους με στεφάνια και τέλος, η ίδια κίνηση περιορίζεται στην κίνηση ζευγαριών με ή χωρίς στεφάνια.

Παραγλώσσα

Χρησιμοποιώντας ήχους που προέρχονται από τα επαφικά φαινόμενα του λόγου, φτιάχνουμε ρυθμικά μοτίβα και τα εντάσσουμε σε σύντομους διαλόγους. Προσπαθούμε να προσεγγίσουμε και στιχάκια που αφορούν τις παραδρομές της γλώσσας.

Rondo

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που έχουμε δουλέψει τα προσαρμόζουμε σε ένα κομμάτι τύπου rondo (ΑΒΑΓΑ) με την προσθήκη αυτοσχεδιασμών και κινητικών μοτίβων που έχουμε δουλέψει νωρίτερα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Frazee, J. (2006) Orff Schulwerk Today. Schott Edition.
Orff Schulwerk American Edition (1980) Music for children. Schott Edition.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντωνακάκης, Δ. (1996) Carl Orff 1895-1982. Αθήνα: Orfefs.
Βασιλειάδης, Σ. (1999-2000). Ρυθμοί (Τετραμηνιαίο περιοδικό του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff), 30-31.
Βρεττός, Ι.Ε., Δημουλάς, Κ., Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Μέλλον, Ρ., Κοντάκος, Α., Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., Παπαγιαννάκος, Α., Παπαηλιού, Χ., Πολεμικός, Ν., Πουρκός, Μ. &

- Σπόντα, Ε. (2002) Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι.Ε. Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998) Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος Ι. (χ.χ.) Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος Α'. Αθήνα: χ.ε.
- Haselbach, Barbara. (2002). Ρυθμοί (τετραμηνιαίο περιοδικό του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff), 36-37.
- Wainwright, G.R. (2007) Η γλώσσα του σώματος: με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας (τίτλος πρωτοτύπου: Teach yourself Body Language). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βιογραφικά εισηγητών

Atalay Aydın: Αναπληρωτής Καθηγητής στη Μουσική Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Uludag στην Bursa της Τουρκίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη Μουσική Παιδαγωγική από το Πανεπιστήμιο Uludag (1998) και δίπλωμα στη Μουσική Παιδαγωγική από το Πανεπιστήμιο Marmara της Κων/πολης. Μεταξύ 1986 και 1987 συμμετείχε σε έρευνα σχετικά με τη μουσική των Τούρκων μεταναστών από τα Βαλκάνια στην Ανατολία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δημοσιεύτηκαν στον τοπικό τύπο. Έχει παρουσιάσει εισηγήσεις σε συνέδρια στην Τουρκία. Το 2001 έγινε Αναπληρωτής Καθηγητής. Σήμερα διδάσκει έντεχνη Τουρκική μουσική και Τουρκικά παραδοσιακά όργανα στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστήμιο Uludag. Επίσης, διευθύνει τη χορωδία έντεχνης Τουρκικής μουσικής του πανεπιστημίου, ενώ διευθύνει κατά καιρούς και τις χορωδίες άλλων φορέων στην επαρχία.

Bricco Marco: Ηθοποιός, σκηνοθέτης, μουσικός και παιδαγωγός, αποφοίτησε από τη σχολή «Μεθοδολογίας της Μουσικής Εκπαίδευσης», με διπλωματική εργασία με τίτλο *Η εμπειρία του ήχου και το παιδί ηλικίας 0 έως 3 ετών*. Το 1984 ξεκίνησε την επαγγελματική του δραστηριότητα με την θεατρική ομάδα Stilema/Unoteatro (Τορίνο, Ιταλία)- από τότε, εργάζεται ως ηθοποιός και δάσκαλος για παιδιά σε πολλά σχολεία και σε διάφορες περιστάσεις, ιδιαίτερα με παιδιά ηλικίας 18 μηνών έως περίπου 20 ετών, με εκπαιδευτικούς μουσικής και θεάτρου, με γονείς, με άτομα με αναπηρία ή κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις. Δύο είναι οι κύριοι στόχοι στη προσέγγισή του: η εξερεύνηση της σχέσης των παιδιών με τον κόσμο των ήχων και το φανταστικό δράμα, και η έκφραση των ιδεών τους και μέσω του ήχου, της μουσικής και του θεάτρου, ώστε να μπορέσουν να μιλήσουν για τον εαυτό τους και το όραμά τους για τον κόσμο. Έχει εκδώσει τα βιβλία *Alphabet drama. Ideas and materials to carry out a drama program with children aged 3 to 10* (Erickson, 2001) και *Theatre at the nursery school. Ideas and functional path to use for play with children* (Franco Angeli, 2007).

Burgess Finch Susanne: Διευθύντρια της Μουσικής Εκπαίδευσης στο Southeast Center For Education in the Arts, όπου υλοποιεί προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στη μουσική εκπαίδευση και στην ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση μέσα από καλοκαιρινά επιμορφωτικά σεμινάρια, επιτόπια συμβουλευτική, δειγματικές διδασκαλίες και καθοδήγηση, έρευνα και συγγραφή παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παράλληλα έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο του Tennessee, Chattanooga τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των τεχνών, μια σειρά μαθημάτων για τμήματα προετοιμασίας δασκάλων, την οποία σχεδίασαν και διδάξαν από κοινού με συναδέλφους των κλάδων Θεάτρου, Χορού και Οπτικών Τεχνών. Στο παρελθόν έχει επιμεληθεί νέα προγράμματα, συγγράψει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διδάξει μουσική, εισαγωγή στο δράμα, φωνητική αγωγή και έχει σκηνοθετήσει μαθητικά μιούζικαλ σε σχολεία της Santa Ynez, California και του Tucson, Arizona. Έχει εκδώσει το βιβλίο «Music and Movement Playbook, GT Jams Playbook, Standards-based music and movement activities to support the GameTime Playground, GameTime: A Playcore Company, Ft. Payne, AL. Spring 2007».

Egilmez Özgür: Λέκτορας στη Μουσική Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Uludag στην Bursa της Τουρκίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (1998) στη Μουσική από το Πανεπιστήμιο Gazi της Άγκυρας. Μετά την απόκτηση του προπτυχιακού του τίτλου σπουδών, δίδαξε μουσική σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για πέντε χρόνια και εργάστηκε ως δάσκαλος βιολιού στην Άγκυρα και στο Bolu Anatolian Fine Arts Highschool. Πρόσφατα ξεκίνησε να διδάσκει βιολί, σπουδές ποπ μουσικής και Τουρκική παραδοσιακή μουσική, ενώ επιβλέπει παράλληλα και τους εκπαιδευόμενους δασκάλους στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Uludag. Έχει εμφανιστεί σε διάφορες συναυλίες στην Τουρκία και έχει παρουσιάσει εισηγήσεις στην Τουρκία και στην Ουγγαρία. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων LLP/Erasmus για την κινητικότητα του ακαδημαϊκού διδακτικού προσωπικού έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο Szeged της Ουγγαρίας (2007).

και έχει παίξει παραδοσιακά Τούρκικα τραγούδια στον μπαγλαμά στη συναυλία του 12^{ου} Πολιτιστικού Φεστιβάλ.

Elkoshi Rivka: (PhD) Επίκουρη Καθηγήτρια στη Μουσική και στη Μουσική Παιδαγωγική στο Levinsky College του Tel-Aviv στο Ισραήλ, όπου διδάσκει προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Έχει διοριστεί στο διοικητικό συμβούλιο της Μουσικολογικής Εταιρίας του Ισραήλ και στην επιστημονική επιτροπή του *International Journal of Education and the Art* (IJEA). Διενεργεί έρευνα σε νηπιαγωγεία εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας του Ισραήλ. Η έρευνά της αφορά στη μουσική αντίληψη, στον πρώιμο «αλφαριθμητισμό», στην αυτοσχέδια σημειογραφία και στη φωνογραφική συμπεριφορά. Εισηγήσεις της σχετικές με τις έρευνές της έχουν παρουσιαστεί σε διεθνή συνέδρια στην Ευρώπη, στις ΗΠΑ και στο Χονγκ Κονγκ, ενώ έχει εκδώσει πολλά βιβλία σχετικά με τη Μουσική Παιδαγωγική στο Ισραήλ και άρθρα σε Ισραηλινά, Βρετανικά και Αμερικανικά επιστημονικά περιοδικά.

Freer Patrick: Αναπληρωτής Καθηγητής Χορωδιακής Μουσικής Παιδαγωγικής στο Georgia State University στην Atlanta των ΗΠΑ, το οποίο έχει πρόσφατα εδραιώσει μία αμφοτεροβαρή συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ο Δρ. Freer κατέχει ακαδημαϊκούς τίτλους από το Westminster Choir College και Teachers College του Columbia University. Προσκαλείται συχνά για να διευθύνει χορωδίες και έχει παρουσιάσει εισηγήσεις του σε πολλά αμερικανικά και διεθνή συνέδρια. Είναι ο συγγραφέας του βιβλίου με τίτλο: *Getting Started with Middle School Chorus* και της σειράς DVD με τίτλο: *Success for Adolescent Singers: Unlocking the Potential in Middle School Choirs*. Πρόσφατα άρθρα του έχουν δημοσιευτεί στα *Music Education Research*, *Research Studies in Music Education*, *Philosophy of Music Education Review*, *Choral Journal*, *Music Educators Journal*, και *Journal of Music Teacher Education*. Είναι μέλος της συντακτικής ομάδας του *International Journal for Music Education* και του *Middle Grades Research Journal*.

Girdzijauskas Arvydas: γεννήθηκε το 1957 στο Vilnius της Λιθουανίας. Σπούδασε Διεύθυνση Χορωδίας στο Ωδείο της Λιθουανίας. Από το 1979 έως το 1992 εργάστηκε ως διευθυντής της παιδικής χορωδίας της Λιθουανικής ραδιοτηλεόρασης. Από το 1989 έως το 1991 διετέλεσε Πρόεδρος της Ένωσης Λιθουανικών Χορωδιών. Από το 1992 είναι διευθυντής στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Klaipeda Vyduno, το οποίο συνδυάζει το βασικό πρόγραμμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μουσικά και καλλιτεχνικά προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό, ο Arvydas Girdzijauskas διευθύνει τη σχολική παιδική χορωδία και εργάζεται ως δάσκαλος μουσικής στο εν λόγω σχολείο και ως Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο της Klaipeda. Το 2008 παρουσίασε τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: *Η Διαμόρφωση της Ηθικής Παιδείας των Τελειόφοιτων Μαθητών Λυκείου μέσω της Μουσικής Πράξης*. Συμμετέχει ενεργά σε μεθοδολογικά και επιστημονικά συνέδρια στη Λιθουανία και στο εξωτερικό. Έχει δημοσιεύσει πολλά επιστημονικά και μεθοδολογικά άρθρα. Συχνά προσκαλείται να συμμετέχει σε εθνικά φεστιβάλ τραγουδιού ως διευθυντής χορωδίας. Επιστημονικά ενδιαφέροντα: Διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών μέσω της μουσικής πράξης.

Girdzijauskiene Ruta: Διδάκτωρ Κοινωνικών Επιστημών, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και Πρόεδρος του Τμήματος Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Klaipeda. Δασκάλα μουσικής στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Klaipeda Vyduno. Επιστημονικά ενδιαφέροντα: Ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προβλήματα στη φωνητική ανάπτυξη των παιδιών. Δημοσιεύσεις: Επιστημονική μονογραφία με τίτλο *Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας κατά τη μουσική δραστηριότητα* (2004). Πέντε διδακτικά εγχειρίδια. Δεκαπέντε επιστημονικά άρθρα και περισσότερα από είκοσι μεθοδολογικά άρθρα. Πραγματείες σχετικά με την εκπαίδευση στη Λιθουανία: *Πρόγραμμα και πρότυπα στη μουσική εκπαίδευση, Η μεθοδολογία του*

στρατηγικού σχεδιασμού της προπαρασκευής στην εκπαίδευση. Προγράμματα: Μάθηση εξ αποστάσεως για δασκάλους μουσικής, Καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σεμινάρια και μαθήματα μουσικής ελεύθερης πρόσβασης για δασκάλους μουσικής από τη Λιθουανία και άλλες χώρες. Συναντήσεις με χορωδίες και φωνητικά σύνολα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Humphreys Jere, T.: Ο Jere T. Humphreys (Ph.D.) είναι καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής στο Arizona State University (USA). Γνωστός για την πολυπραγμοσύνη στη διδασκαλία και έρευνα έχει παρουσιάσει κεντρικές εισηγήσεις και διαλέξεις, έχει διεξάγει έρευνες, σε 25 χώρες σε 6 ηπείρους και σε περισσότερες από τις μισές πολιτείες των ΗΠΑ. Έχει στο ενεργητικό του περισσότερες από 100 δημοσιεύσεις και υπήρξε μέλος της συντακτικής επιτροπής 12 επιστημονικών περιοδικών και εκδότης του *Journal of Historical Research in Music Education*. Είναι συνεπιμελητής για το λήμμα της μουσικής εκπαίδευσης στην δεύτερη έκδοση του *The New Grove Dictionary of American Music*. Έχει τον τίτλο του Senior Fulbright Scholar και του έχει απονεμηθεί το 2006 το Senior Researcher Award από την MENC: The National Association for Music Education, έχει εργαστεί για το U.S. Department of State και σε επιδοτούμενα προγράμματα του U.S. National Endowment for the Arts καθώς και του European Union/Greek Ministry of Education. Έχει διατελέσει μέλος διοικητικών συμβουλίων σε διάφορους πολιτειακούς, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς. Είναι επίσης επιστημονικός σύμβουλος της E.E.M.E. και μέλος της επιστημονικής επιτροπής του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά*.

Kessler-Κακουλίδη Λουκία: Lucia Maria Hella Kessler-Κακουλίδη, απόφοιτη της Fachakademie für Musik, Richard-Strauss-Konservatorium και του Ινστιτούτου Ρυθμικής Dalcroze (A. Hoelllering) - Μονάχου με δίπλωμα στην ειδικότητα της Καθηγήτριας Θεραπευτικής Ρυθμικής. Επαγγελματικές δραστηριότητες: Γερμανία (Μόναχο): Διδασκαλία της Θεραπευτικής Ρυθμικής στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, στο Μοντεσσοριανό Σχολείο-Γυμνάσιο, και στην επιμόρφωση ενηλίκων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Ελλάδα (Αθήνα): Εφαρμογή της Θεραπευτικής Ρυθμικής στο Ίδρυμα για το Παιδί «Η Παμμακάριστος» και στην Μονάδα Αυτιστικών Παιδιών του Ελληνικού Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών. Παρουσιάζει συχνά τη δουλειά της ως εισηγήτρια σε συνέδρια, και έχει δημοσίευση την εργασία της καθώς και διδάσκει σε σεμινάρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Είναι μέλος της Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (Γερμανική Εταιρία Μουσικοθεραπείας), επίτιμος μέλος του Ελληνικού Συλλόγου Καταρτισμένων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (Ε.Σ.Κ.Κ.Μ.), μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.), της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Ε.Ε.Π.Ε.) και ιδρυτικός μέλος του Ελληνικού Συλλόγου για το Σύνδρομο «Asperger» (Ελ.σ.σ.Α.).

Kowal-Summek Ludger: Ο Dr. Ludger Kowal-Summek γεννήθηκε στο Düsseldorf το 1956, σπούδασε από το 1979 έως το 1983 Μουσική Παιδαγωγική στο Ωδείο της Κολωνίας, στο παράρτημα του Wuppertal. Από το 1983 εργάζεται στη Μουσική Σχολή Clara Schumann στο Düsseldorf με παιδιά και ενήλικες με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Από το 1985 έως το 1989 σπούδασε Παιδαγωγική, Ειδική Αγωγή και Μουσική στο Πανεπιστήμιο του Dortmund και το 1991 απέκτησε διδακτορικό τίτλο στην Παιδαγωγική. Από το 2005 έως το 2008 εκπαιδεύτηκε στη Μουσικοθεραπεία. Από τότε εργάζεται και ως μουσικοθεραπευτής με παιδιά με σύνδρομο Down και αυτισμό. Από το 1992 έως το 1996 δίδαξε στο Πανεπιστήμιο του Dortmund. Από το 1996 διδάσκει Μουσική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική Ψυχολογία στην Ανωτάτη Μουσική Σχολή Robert Schumann στο Düsseldorf. Από το 2004 διδάσκει επίσης Εδική Μουσική Αγωγή και Μουσικοθεραπεία στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας. Είναι μέλος πολλών διαφορετικών επιστημονικών σωματείων Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικοθεραπείας, ενώ έχει δημοσιεύσει και πολλά διαφορετικά βιβλία και άρθρα.

Ognenska-Stoyanova Nikolina: Η Nikolina Ognenska-Stoyanova είναι καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Neofit Rilsky της Βουλγαρίας και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στη Μουσική Παιδαγωγική. Διδάσκει Μεθοδολογία της Μουσικής Παιδαγωγικής, Μουσική Θεωρία και Σολφέζ ως επισκέπτρια καθηγήτρια στο ανοικτό πανεπιστήμιο του Bourgas και στο παιδαγωγικό τμήμα της πόλης Bitolya (Π.Γ.Δ.Μ.). Η Δρ. N. Ognenska είναι μέλος της ISME από το 1998. Συμμετείχε με εισηγήσεις και εργαστήρια στα εξής συνέδρια: το 2000 στη Λίνκολν (Νεμπράσκα), το 2002 στη Μάλμε (Σουηδία), το 2002 στο Μπέργκεν (Νορβηγία), το 2002 στο Βόλο (Ελλάδα), το 2005 στη Λαμία (Ελλάδα), το 2006 στη Κουάλα Λουμπούρ (Μαλαισία), το 2007 στη Θεσσαλονίκη (Ελλάδα), το 2007 στη Μπανγκόκ (Ταϊλάνδη), το 2008 στη Μπολόνια (Ιταλία). Η ερευνητική της δραστηριότητα επικεντρώνεται τόσο στην εκπαίδευση δασκάλων μουσικής προσχολικής μέχρι και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και στη μελέτη της παραδοσιακής Βουλγάρικης μουσικής, με έμφαση στα σύνθετα μέτρα. Η διδακτορική της διατριβή (1984) είχε ως θέμα την «Ανάπτυξη της αίσθησης του μέτρου μέσα από τον αυτοσχεδιασμό σε παραδοσιακούς Βουλγάρικους χορούς κατά τα πρώιμα στάδια εκπαίδευσης». Είναι συγγραφέας της μεθόδου MELOPEIA για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η οποία αποτελεί μέρος του συστήματος εκμάθησης μουσικής στα σχολεία της Βουλγαρίας. Η Δρ. N. Ognenska, είναι πρόεδρος του Μουσικού Τμήματος και αντιπρόεδρος της συγκλήτου στο Πανεπιστήμιο "Neofit Rilsky" στο Blagoevgrad. Είναι πρόεδρος της Ένωσης Επιστημόνων στο Bulgaria-brunch του Blagoevgrad και μέλος της Διοικητικής Επιτροπής της Ένωσης Επιστημόνων στη Βουλγαρία. Η συγγραφέας γνωρίζει Βουλγάρικα, Ρωσικά και Αγγλικά.

Onuray Egilmez Hatice: Η Hatice Onuray Egilmez είναι Λέκτορας στη Μουσική Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Uludag στην Bursa της Τουρκίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού (1998) και διδακτορικού τίτλου (2003) στη Μουσική Παιδαγωγική από το Πανεπιστήμιο Gazi της Άγκυρας. Διδάσκει πιάνο και συνοδεύει σε συναυλίες φοιτητών. Έχει παρουσιάσει εισηγήσεις στην Τουρκία, στη Βουλγαρία και στην Ουγγαρία. Εργάζεται ως συντονίστρια του προγράμματος Erasmus στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Uludag. Ως συντονίστρια έχει κλείσει διαπανεπιστημιακές συμφωνίες συνεργασίας LLP/ Erasmus με μουσικές σχολές της Ιταλίας, της Ουγγαρίας και της Γερμανίας. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων LLP/Erasmus για την κινητικότητα του ακαδημαϊκού διδακτικού προσωπικού έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο Szeged της Ουγγαρίας (2007).

Özeke Sezen: Η Sezen Özeke είναι επίκουρος καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Uludag στην Προύσα της Τουρκίας. Έλαβε το μεταπτυχιακό (1997) και διδακτορικό της τίτλο (2003) από το Arizona State University των ΗΠΑ. Εργάστηκε ως Βοηθός Επιμελητή (2000-2002) για το *Journal of Historical Research in Music Education*, ένα ακαδημαϊκό περιοδικό που δημοσιεύεται δύο φορές το χρόνο. Επίσης έχει εργαστεί ως μέλος της επιστημονικής επιτροπής της σειράς εγχειριδίων *Making Music* της Pearson Education, Inc, εκδόσεις Scott Foresman. Έχει παρουσιάσει εργασίες και εργαστήρια ως προσκεκλημένη καθηγήτρια στο Northern Illinois University στο DeKalb του Illinois σε προπτυχιακούς φοιτητές μουσικής αλλά και διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων, καθώς και σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στη Μουσική Παιδαγωγική. Έχει διδάξει την Τούρκικη παιδική μουσική σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών σε ιδρύματα των Κάτω Χωρών και της Δανίας στο πλαίσιο προγραμμάτων ανταλλαγής. Είναι η συντονίστρια των πρακτικών ασκήσεων των δόκιμων δασκάλων μουσικής στα σχολεία και υπηρετεί ως Faculty ECTS Coordinator στο πανεπιστήμιο Uludag. Είναι, επίσης, μέλος του Δ.Σ. του Συλλόγου Φιλαρμονικής της Προύσας και υπηρετεί ως περιφερειακή συντονίστρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Μουσική στα Σχολεία (EAS). Αυτή τη στιγμή συμμετέχει στο πρόγραμμα της ΕΕ (Comenius 2.1), Face-It (Εμφαση στην Ευαισθητοποίηση του Πολιτισμού και Παιδείας για Διεθνείς Καθηγητές) και εργάζεται ως ακαδημαϊκή σύμβουλος για την διαμόρφωση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών και

ειδικότερα για τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων των μουσικών σχολείων (ηλικίας 9-12) στην Τουρκία.

Özeke Kocabaş Ezgi: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, στον Τομέα Καθοδήγησης και Ψυχολογικής Συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο Ege της Σμύρνης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού (1998) και διδακτορικού τίτλου (2005) στο πεδίο της Καθοδήγησης και Ψυχολογικής Συμβουλευτικής από το Middle East Technical University της Άγκυρας. Έχει συμμετάσχει σε έρευνες στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών της. Κατέχει πιστοποιητικά συμμετοχής σε προγράμματα παρέμβασης για ψυχολογικά τραυματισμένα παιδιά-θύματα των σεισμών. Συμμετείχε επίσης σε ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης διάρκειας δώδεκα εβδομάδων πάνω σε μουσικές πρακτικές της μεθόδου Orff. Διετέλεσε για ένα χρόνο επισκέπτρια ερευνήτρια στο Amsterdam Free University της Ολλανδίας, όπου συμμετείχε σε ερευνητικές δράσεις. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν χρήση της μουσικής στην ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών, εκπαίδευση γονέων, ψυχο-εκπαιδευτικά προγράμματα συμβουλευτικής και συμβουλευτική εκπαίδευση.

Procter Simon: Ο Simon Procter είναι ο διευθυντής του μεταπτυχιακού προγράμματος μουσικοθεραπείας το οποίο διευθύνεται από το Nordoff-Robbins Music Therapy (Ηνωμένο Βασίλειο) και πιστοποιείται από το City University, Λονδίνο. Είναι ο επιμελητής του *British Journal of Music Therapy* και μέλος του Sociology of the Arts Research Group στο Exeter University, Ηνωμένο Βασίλειο.

Welch Graham: Ο καθηγητής Graham Welch είναι πρόεδρος του Τμήματος Τεχνών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου όπου κατέχει την έδρα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Είναι εκλεγμένος πρόεδρος της Εταιρείας για την Έρευνα στην Εκπαίδευση, τη Μουσική και την Ψυχολογία (Society for Education, Music and Psychology Research, SEMPRES) επί σειρά ετών μέλος και συνεπιμελητής της Επιτροπής για την Έρευνα, της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education, ISME). Έχει διδάξει ως προσκεκλημένος καθηγητής σε πολλά πανεπιστήμια ανά τον κόσμο. Πρόσφατα ορίστηκε μέλος του Συμβουλίου Έρευνας για τις Τέχνες και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες του Ηνωμένου Βασιλείου και έχει προσφέρει τις υπηρεσίες του ως ειδικός σύμβουλος σε πολλά ερευνητικά κέντρα. Έχει περισσότερες από 200 δημοσιεύσεις πάνω σε θέματα μουσικής ανάπτυξης και μουσικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ψυχολογίας της μουσικής, επιστήμης του τραγουδιού και της φωνής και μουσικής στην ειδική εκπαίδευση. Είναι μέλος των συντακτικών ομάδων των σημαντικότερων περιοδικών για τη μουσική εκπαίδευση ανά τον κόσμο (όπως το *International Journal of Music Education*, το *Journal of Research in Music Education*, το *Research Studies in Music Education*, το *British Journal of Music Education* και το *Music Education Research*).

Αγγελίδου Σοφία: απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ. Στην Διπλωματική της εργασία ασχολήθηκε με την Μουσική Εικονογραφία με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Αλεξάνδρα Γουλάκη-Βουτυρά. Παρακολούθησε μαθήματα μουσικολογίας και διεύθυνσης χορωδίας στην Μουσική Ακαδημία Pantso Bladigeron της Σόφιας. Ανήκει στην ερευνητική ομάδα του αρχείου Μουσικής Εικονογραφίας του ΑΠΘ και στην ομάδα του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου της Τράπεζας Πειραιώς για την επανέκθεση του Μουσείου Ελληνικών Μουσικών Οργάνων. Από το 2003 εργάζεται ως μουσικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ είναι και διευθύντρια χορωδιών. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε μουσικοπαιδαγωγικά και μουσικολογικά περιοδικά. Είναι μέλος του ΔΣ της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε). Μιλάει Αγγλικά, Ιταλικά και Βουλγάρικα. Σήμερα είναι φοιτήτρια επί διδακτορικό στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο με επιβλέποντα τον καθηγητή Χάρη Ξανθουδάκη, καθώς επίσης και στο προπτυχιακό τμήμα του ΕΑΠ στον τομέα του Ελληνικού Πολιτισμού.

Αδαμοπούλου Χριστιάννα: σπούδασε μουσική στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (πτυχίο) και μουσικοθεραπεία (ΜΑ) στο Anglia Ruskin University του Cambridge (UK) το διάστημα 2006-2008. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στην ειδική αγωγή και ως μουσικοθεραπεύτρια στο «Νοσοκομείο Παιδών Α. Σοφία». Επιμελήθηκε σε συνεργασία με την Ι. Ετμεκτσόγλου τα πρακτικά του συνεδρίου με θέμα «Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες» και μετέφρασε πρόσφατα στα ελληνικά το βιβλίο των Α. Oldfield & J. Bean «Μαγικός αυλός: Μουσικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων» (επιμέλεια Ι. Ετμεκτσόγλου, εκδόσεις Ορφεύς).

Αθανασίου Ελευθερία: απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας. Έχει παρακολουθήσει μαθήματα πιάνου και θεωρητικών για 10 χρόνια σε ωδείο.

Ακογιούνογλου-Χρήστου Μίτση: υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Είναι μέλος του ΕΣΚΕΜ. Σπούδασε πιάνο στο Εθνικό Ωδείο (πτυχίο) και στο Atheneum (δίπλωμα). Σπούδασε Μουσικοθεραπεία στο Michigan State University, ΗΠΑ, και έλαβε το Bachelor of Music in Music Therapy με τιμητική διάκριση. Με υποτροφία του Κοινωφελούς Ιδρύματος "Α.Σ. ΩΝΑΣΗΣ" έκανε τις μεταπτυχιακές σπουδές, λαμβάνοντας το Master of Music in Music Therapy στο MSU. Παράλληλα με τις σπουδές της, εργάστηκε ως επόπτρια και βοηθός καθηγητή στη Μουσικοθεραπευτική Κλινική του MSU. Έχει εκπαιδευτεί στην νευρολογική μουσικοθεραπεία και είναι μέλος της Academy of Neurologic Music Therapy. Έχει συνεργαστεί ως μουσικοθεραπεύτρια με το Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής, το Νοσοκομείο Παιδών και το Ειδικό Σχολείο ΣΟΣ για το αυτιστικό παιδί στον Άλιμο. Κατοικεί στη Χίο, και εργάζεται ως καθηγήτρια πιάνου, ως μουσικοθεραπεύτρια ιδιωτικά και ως μουσικός στο χώρο του θεάτρου (σύνθεση, διδασκαλία, επιμέλεια σε παραγωγές του ΔΗΠΕΘΕ Β. Αιγαίου).

Αναστασίου Μαριάννα: Γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε πιάνο (Δίπλωμα) και Ανώτερα θεωρητικά με υποτροφία (Πτυχίο Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας, σπουδές Σύνθεσης) στο Εθνικό Ωδείο. Αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρακολούθησε το σεμινάριο *Arts Management & Εισαγωγή στις αρχές σχεδιασμού ιστοσελίδων* του Center for Arts Management and Technology, Carnegie Mellon University και έλαβε περαιτέρω τεχνολογική εκπαίδευση από το New Horizon, Computer Learning Center. Συνεργάστηκε ως μουσικολόγος στον Τομέα Εκδόσεων του Μεγάλου Μουσικής Αθηνών. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής της δραστηριότητας έδωσε διάλεξη στο Κέντρο Εκπαίδευσης της Εθνικής Βιβλιοθήκης των Τυράνων με θέμα *Electronic Services and Music Collections* και συμμετείχε ως ομιλήτρια στο Εκπαιδευτικό Εργαστήριο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Pulman Xt στη Βέροια.

Δίδαξε Μουσική Ιστορία και Μορφολογία στο ΙΕΚ Ακμή. Από το 1996 εργάζεται στη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη», όπου σήμερα είναι υπεύθυνη Υπηρεσιών Διαδικτύου.

Ανδρούτσος Πολύβιος: (Ph.D.) μουσικοπαιδαγωγός-ερευνητής. Έχει δημοσιεύσει πάνω από 70 άρθρα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά για την μουσική εκπαίδευση, ένα βιβλίο και επίσης είναι συγγραφέας των διδακτικών πακέτων της Β' και Γ' γυμνασίου. Έχει πραγματοποιήσει εισηγήσεις, σεμινάρια και εργαστήρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει διδάξει μουσική στην ειδική εκπαίδευση, στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση και επί σειρά ετών μαθήματα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Α.Τ.Ε.Ι.Θ. Ακόμα, έχει διδάξει στα ΠΕΚ, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής στα νέα βιβλία και σε προγράμματα Εξειδίκευσης Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διατέλεσε αξιολογητής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για βιβλία και διδακτικό υλικό. Είναι ιδρυτικό μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) όπου διατέλεσε πρόεδρος (7 έτη), αντιπρόεδρος (3 έτη) και αναγορεύτηκε Επίτιμος Πρόεδρος (Ιούνιος 2007). Είναι μέλος του ΔΣ (2006-2010) της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) και των Επιστημονικών Επιτροπών των περιοδικών *Μουσικοπαιδαγωγικά*, *International Journal of Music Education: Practice* και του ηλεκτρονικού περιοδικού *muse-journal*.

Αντωνακάκης Δημήτρης: σπούδασε πιάνο και μουσική, με ειδίκευση στη σύνθεση. Έχει παρακολουθήσει δεκάδες σεμινάρια, μεταξύ των οποίων και στο Orff Institute στο Salzburg. Συνέχισε με σπουδές στη μουσικοθεραπεία στο Anglia Ruskin University, στο Cambridge της Μεγάλης Βρετανίας: P. Diploma in Music Therapy και Master of Arts in Music Therapy. Είναι υποψήφιος διδάκτωρ Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έχει συγγράψει, ατομικά και συλλογικά, βιβλία και άρθρα, ενώ το συνθετικό του έργο περιλαμβάνει δημιουργίες για οργανικά σύνολα και παιδιά. Διδάσκει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης ως Ειδικός Επιστήμων.

Αυγητίδου Σοφία: εργάζεται ως Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Έχει διδάξει σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, εκτός από το Π.Δ.Μ., στο Α.Π.Θ. και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει συνεργαστεί με αρκετές σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως εξωτερική σύμβουλος στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε ευρωπαϊκά και ελληνικά προγράμματα όπως η «Ενδοσχολική Επιμόρφωση» (επιστ. υπεύθυνος καθ. Π. Ξωχέλλης), ΣΕΠΠΕ (επιστ. υπεύθυνη καθ. Ζ. Παπαναούμ), και Σωκράτης (επιστ. υπεύθυνη Σ. Αυγητίδου). Ερευνητικά ενδιαφέροντά της, μεταξύ άλλων, αποτελούν η αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης και η εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα.

Βαρβαρίγου Μαρία: είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου PhD στη Μουσική Παιδαγωγική από το Institute of Education του University of London ω υπότροφος του Ιδρύματος Α. Ωνάσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου MA στην Εκτελεστική Πρακτική από το University of York του Ηνωμένου Βασιλείου και προπτυχιακού τίτλου από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου στην Κέρκυρα. Έχει σπουδάσει κλασσικό τραγούδι, Βυζαντινή και Ελληνική παραδοσιακή μουσική, όμποε και διεύθυνση χορωδίας, ενώ έχει και πολυετή ενεργή καλλιτεχνική δράση. Το 2006 συμμετείχε στο «I'mPULSE», μία καλλιτεχνική δράση τραγουδιού που τίμησε την ανθρώπινη φωνή στην παραδοσιακή κουλτούρα του σύγχρονου κόσμου υπό τη διοργάνωση του Asian-European Foundation. Έχει επίσης ηχογραφήσει Ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια στα CD

«Aegean of the Angels», «On the West Wind» και «Languages from the Cradle», ένα πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με νανουρίσματα από διαφορετικές χώρες. Σήμερα εργάζεται ως ερευνήτρια στο Institute of Education του University of London, καθώς και ως ανεξάρτητη εξωτερική αξιολογήτρια μουσικών προγραμμάτων και δασκάλα μουσικής σε Ελληνικά σχολεία του Λονδίνου.

Βασιλειάδης Αναστάσιος: 1955. Έτος γέννησης. Καβάλα – Ελλάδα. 1978. Πτυχίο Οικονομικών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 1979. Σπουδές σύνθεσης στην Guildhall School of Music and Drama-Λονδίνο. 1984. Δίπλωμα κρουστών και τυμπάνων στην Music Academy του Μονάχου. 1985. Α΄ Κορυφαίος στην κρατική ορχήστρα Θεσσαλονίκης. 1987. Ιδρύει την τάξη κρουστών του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης. 1994. Γίνεται μέλος της E.E.M. 1998. Πρώτο βραβείο σύνθεσης με το οκτέτο κρουστών Σα.Τε. Κα. Πε. 2003. Ξεκινά διδακτορική έρευνα με θέμα το πολυθέαμα. 2006΄ Διδάσκει ως Λέκτορας στο Τ. Μ. Ε. Τα του ΠΑ.ΜΑΚ. Οι συνθέσεις συμπλήρωσαν τον αριθμό 101 με 11 συμφωνικά, 2 κοντσέρτα, 2 πολύτεχνα, 3 θεατρικά, 6 χορωδιακά, 4 ορχήστρας δωματίου, 16 τραγούδια, 2 οκτέτα, 2 σεχτέτα, 1 κουιντέτο, 4 κουαρτέτα εγχόρδων, 6 κουαρτέτα διαφόρων οργάνων, 4 τρίο, 18 ντουέτα και 20 σόλο. Εκτός 2 συμφωνικών όλα τα άλλα έχουν ερμηνευτεί.

Βερβέρης Αντώνης: γεννήθηκε το 1982 στην Αθήνα και μεγάλωσε στη Μυτιλήνη. Σπούδασε Μουσικολογία και Μουσική Παιδαγωγική στο Α.Π.Θ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Master) στη Χορωδιακή Εκπαίδευση (MA Choral Education) του Roehampton University του Λονδίνου, ενώ είναι υποψήφιος Διδάκτωρ του ίδιου πανεπιστημίου. Παρακολούθησε μαθήματα ανώτερων θεωρητικών (αρμονία και αντίστιξη), μονωδίας και πιάνου και έχει ασχοληθεί με την ελληνική παραδοσιακή μουσική και ειδικότερα το σαντούρι. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα στρέφονται γύρω από τη μελέτη της φωνητικής ανάπτυξης και ψυχολογίας των εφήβων, την ανάλυση χορωδιακών συνόλων με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας, και τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Ζει και εργάζεται στη Μυτιλήνη όπου διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διευθύνει χορωδιακά σύνολα ενώ παράλληλα διδάσκει φωνητική τοποθέτηση στη Νεανική Χορωδία του Δήμου Μυτιλήνης. Εργάστηκε στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου στην Άρτα όπου δίδαξε σαντούρι και οργανολογία.

Βούλγαρη Ελευθερία: Έλαβε το δίπλωμα πιάνου με καθηγητή τον κ. Τουφεξή το 2002 και το δίπλωμα σύνθεσης με καθηγητή τον κ. Ιωαννίδη το 2007. Έχει συμμετάσχει σαν ενεργό μέλος σε μουσικά σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες με θέμα την μουσική παιδαγωγική, την ειδική αγωγή, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Υπήρξε εισηγήτρια στο 2^ο συνέδριο για το παιδικό τραγούδι τον Μάιο του 2008. Τον Απρίλιο του ίδιου έτους ανήρτησε αφίσα στο Συμπόσιο Σχολικής Ψυχολογίας και Μουσικής Παιδαγωγικής στον Πειραιά. Εργάζεται σαν καθηγήτρια σε ωδείο και σαν δασκάλα μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι μέλος της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ιδρυτικό μέλος του Πανελλήνιου Συλλόγου Διευθυντών Χορωδιακών και Οργανικών Συνόλων.

Βρακά-Μαρτόνε Μαρία: μουσικοπαιδαγωγός και υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Μουσικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (University of London). Ολοκλήρωσε τη βασική της εκπαίδευση στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, και είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού τμήματος για τη Μουσική Εκπαίδευση (Master in Music Education) του Πανεπιστημίου Middlesex του Λονδίνου. Σπουδάζει στη Μ. Βρετανία με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y). Έχει παρουσιάσει την έρευνά της σε παγκόσμια συνέδρια. Τα ενδιαφέροντά της κινούνται στο χώρο της Ψυχοακουστικής και της Μουσικολογίας. Η κυρίως έρευνά

της εστιάζεται στην επίδραση του Πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη ακουστικών ιδιοτήτων. Από το 2007 έως σήμερα εργάζεται ως βοηθός ερευνήτρια σε διάφορα προγράμματα.

Γεωργουλή-Μπουρζούκου Στυλιανή: Μουσικός στο Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης από την ίδρυση του. Διδάσκει Πιάνο και Σύνολα Σύγχρονης Μουσικής. Αποφοίτησε από το Ωδείο Αθηνών και Παλλάδιο Ωδείο με καθηγητές τον Γιώργο Αρβανιτάκη και Κωνσταντίνο Κυδωνιάτη. Συνέχισε με επιμόρφωση σε νέες μουσικο-παιδαγωγικές μεθόδους και σε θεωρητικά έως και Σύνθεση. Πήρε Διδακτορικό (University of Southampton, PhD 2004), ερευνώντας τον ρόλο της Σύνθεσης και του Αυτοσχεδιασμού στην Ελληνική Μουσική Εκπαίδευση. Έχει Πτυχίο Οικονομικών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (1975) και Μάστερ σε Οικονομική Ανάπτυξη από το Πανεπιστήμιο Κάρντιφ Ουαλίας (1977). Συμμετείχε στη πρώτη συγγραφική ομάδα Προγράμματος Σπουδών στο έργο "Αισθητική Αγωγή- Μουσική" του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1998, και ήταν κριτής-αξιολογητής σε δύο από τα πρόσφατα σχολικά βιβλία Μουσικής. Έχει διδάξει στην Εισαγωγική Επιμόρφωση Μουσικών, έχει ασχοληθεί με την επιμόρφωση καθηγητών μουσικής ως μέλος συλλογικού οργάνου από το 1986, και είναι Πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων ΕΚΕΠΙΣ (2006). Δίδαξε σε ομάδες με προβλήματα ένταξης, όπως σε παιδιά αναμορφωτηρίου, και παιδιά με νοητική στέρηση.

Γιαμάλογλου Τζένη: Γεννήθηκε στον Πειραιά. Είναι κάτοχος διπλώματος πιάνου με την Ν. Σεμιτέκολο καθώς και ανώτερων θεωρητικών. Έχει παρακολουθήσει το σύστημα «Kodály» και είναι απόφοιτος του επαγγελματικού διетуs κύκλου σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής «Carl Orff». Είναι τελειόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει διατελέσει επιμορφώτρια σε ΠΕΚ για την εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει ενεργό συμμετοχή σε συνέδρια τόσο Πανελλήνια όσο και Διεθνή για θέματα της μουσικοπαιδαγωγικής επιστήμης. Συμμετείχε σε πειραματικό κύκλο μαθημάτων στο Ράλλειο Πειραματικό Σχολείο σε συνεργασία με το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει διδάξει σε σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχει υλοποιήσει εγκεκριμένα σχολικά προγράμματα. Από το 2007 συνεργάζεται με την καθηγήτρια Σμαράγδα Χρυσοστόμου του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Σεμινάριο: Μέθοδοι έρευνας στην Μουσική Παιδαγωγική. Από το 1999 εργάζεται ως καθηγήτρια μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Γκανά Γεωργία: Μουσικός, μουσικοπαιδαγωγός και εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού. Υπεύθυνη του εργαστηρίου Τέχνης και Δημιουργίας «Ανεμόσκαλα». Εργάζεται με ομάδες παιδιών και ενηλίκων εφαρμόζοντας προγράμματα μουσικής και θεατρικού παιχνιδιού καθώς και με άτομα με ειδικές ανάγκες. Οργανώνει μουσικοθεατρικές παραστάσεις με παιδιά. Συμμετέχει ως εισηγήτρια και εμψυχώτρια σε συνέδρια και σεμινάρια. Δίδαξε μουσική και μουσικοκινητική στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Μέλος της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ, μέλος της Μπάντας Δρόμου του Κρουστόφωνου, μέλος του Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Δημητριάδου Κατερίνα: έχει υπηρετήσει ως καθηγήτρια φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και από το 2005 είναι λέκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συνεργάζεται ως ερευνήτρια και επιμορφώτρια με τον Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. και υπήρξε μέλος ερευνητικής ομάδας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Είναι μέλος επιστημονικών συλλόγων και υπήρξε για τρεις θητείες μέλος του Δ.Σ. του Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά ενδιαφέροντά της αναφέρονται σε επιστημονικές περιοχές όπως:

διδασκτική μεθοδολογία ανθρωπιστικών μαθημάτων· μοντέλα διδασκαλίας· σύγχρονες διδακτικές παρεμβάσεις· παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου· διαπολιτισμική διδακτική· κοινωνιολογία του εκπαιδευτικού· τεχνική της επιστημονικής εργασίας. Έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε πολλά ελληνικά και διεθνή συνέδρια και ημερίδες και με άρθρα της σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Διονυσίου Δημήτρης: αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αλεξανδρούπολης το 1996. Στην συνέχεια, για δύο χρόνια, εργάστηκε ως ειδικευόμενος της Γενικής Χειρουργικής στο Γ.Ν.Ν.Σερρών. Από το 2002 έως και το 2006 ειδικεύτηκε στην Πλαστική Χειρουργική σε νοσοκομεία της Μεγάλης Βρετανίας και στην Κλινική Πλαστικής Χειρουργικής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης. Είναι Διδάκτορας της Ιατρικής Σχολής του Α.Π.Θ. Από το 2006 κατέχοντας έμμισθη θέση επιμελητή Πλαστικής Χειρουργικής στο Queen Victoria Hospital της Μεγάλης Βρετανίας, εξειδικεύθηκε στην επανορθωτική μικροχειρουργική. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την αποκατάσταση μαστού μετά μαστεκτομή, με τις επανορθωτικές επεμβάσεις των άκρων, καθώς επίσης και με την αισθητική χειρουργική. Στα πλαίσια της συνεχούς επιστημονικής εκπαίδευσής του, παρακολούθησε πλήθος εκπαιδευτικών σεμιναρίων και συνεδρίων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, όπου παρουσίασε μεγάλο αριθμό επιστημονικών εργασιών. Ο κ. Διονυσίου εργάζεται ιδιωτικά και κατέχει θέση επιστημονικού συνεργάτη στην Κλινική Πλαστικής Χειρουργικής του ΑΠΘ.

Διονυσίου Ζωή: Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σπούδασε Παιδαγωγική (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΑΠΘ) και Μουσική (Πιάνο, Ανώτερα Θεωρητικά και Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική). Έχει Μεταπτυχιακό (ΜΑ) και Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD) στη Μουσική Παιδαγωγική από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, τα Μουσικά Σχολεία, την παγκοσμιοποίηση και την επίδρασή της στην ελληνική μουσική, ιστορικά θέματα της Ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης, την εκμάθηση μουσικής εντός και εκτός του σχολικού χώρου, τη διαθεματικότητα, τον εκπαιδευτικό μουσικής, κ.ά.

Δογάνη Κωνσταντίνα: Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Α.Π.Θ. Έχει εργασθεί ως νηπιαγωγός και ως μουσικοπαιδαγωγός με παιδιά προσχολικής έως και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει επίσης διδάξει μουσικοπαιδαγωγική σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και σε μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς σε Ελλάδα και Αγγλία. Είναι διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Παν/μίου του Έξτερ, Αγγλίας και αρθρογραφεί σε περιοδικά μουσικής παιδαγωγικής. Έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικής και έχει παίξει ως σολίστας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ενώ συνθέτει τραγούδια για παιδιά και μουσική για έργα θεάτρου και κουκλοθεάτρου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα στρέφονται προς την διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μαθητή-δασκάλου και του αναστοχασμού τους κατά τη διάρκεια μουσικής δημιουργίας μέσω του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης στην τάξη.

Δρίτσας Θανάσης: Σπούδασε ιατρική στο πανεπιστήμιο Αθηνών και ειδικεύθηκε στην καρδιολογία (1987-1994) στα πανεπιστημιακά νοσοκομεία Guy's & Hammersmith Hospital, RPMS, London, UK. Μελέτησε ανώτερα θεωρητικά και σύνθεση με τους Κώστα Κυδωνιάτη και Γιάννη Ιωαννίδη και παρακολούθησε σεμινάρια σύνθεσης στην Royal Academy of Music, London, UK. Πολλές επιστημονικές του εργασίες έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή περιοδικά υψηλού δείκτη αναφοράς στα αντικείμενα της υπερτροφικής μυοκαρδιοπάθειας, των καρδιακών αρρυθμιών, της αιμοδυναμικής της καρδιακής βηματοδότησης, της καρδιακής ανεπάρκειας, της φυσιολογίας της άσκησης και της

καρδιακής αποκατάστασης (cardiac rehabilitation). Έχει ιδρύσει και είναι ο πρώτος πρόεδρος της Ομάδας Εργασίας Ποιότητας Ζωής & Ψυχοκοινωνικής Καρδιολογίας της Ελληνικής Καρδιολογικής Εταιρείας. Εργάζεται ως καρδιολόγος στο Ωνάσειο Καρδιοχειρουργικό Κέντρο από το 1994. Έχει αναγνωρισθεί διεθνώς ως πρωτοπόρος για την κλινική και ερευνητική του δραστηριότητα στη χρήση της μουσικής ως θεραπευτικού μέσου (music medicine) και αποτελεί διακεκριμένο μέλος της Ευρωπαϊκής Καρδιολογικής Εταιρείας (FESC), μέλος της Αμερικανικής Εταιρείας Μουσικοθεραπείας (AMTA) και της Διεθνούς Εταιρείας Μουσικής στην Ιατρική (ISMM). Έχουν κυκλοφορήσει σε δίσκους (CD) πολλά μουσικά του έργα και έχει συγγραφικό έργο. Η μουσική του χρησιμοποιήθηκε από τη χορογραφική ομάδα διεθνούς φήμης Gelabert-Azzopardi Company de Danca στο Edinburgh International Art Festival 2004-Arthur's Feet σε μία πρωτοποριακή παράσταση την οποία παρουσίασαν ως χορευτές άτομα με αναπηρίες.

Ετμεκτσόγλου Ιωάννα: σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόι (Ουρμπάνα, Η.Π.Α.), από όπου έλαβε πτυχίο και μεταπτυχιακό στη μουσική παιδαγωγική και διδακτορικό (Ph.D) στη Μουσική Ψυχολογία με έμφαση στην εκπαίδευση (1992). Αργότερα σπούδασε μουσικοθεραπεία (M.A. 2007) στο Anglia Ruskin University (Cambridge, Αγγλία). Από το 1995 εργάζεται στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου διδάσκει μουσική ψυχολογία, μουσική για την ειδική αγωγή, εκπαιδευτική ψυχολογία για μουσικούς καθώς και εισαγωγικά μαθήματα μουσικοθεραπείας. Στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας με επίκεντρο τον ήχο και τη μουσική, ενδιαφέρεται για τη δημιουργία, πιλοτική χρήση και αξιολόγηση αναπτυξιακά και πολιτισμικά κατάλληλου διδακτικού υλικού. Πειραματίζεται με διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στην ανακάλυψη και επεκτείνουν τη διδασκαλία σε πλαίσια εκτός τάξης. Οι προσεγγίσεις αυτές στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, στην καλλιέργεια της ακουστικής τους αντίληψης και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και κινήτρων για εκτίμηση του περιβάλλοντος μέσω των ήχων.

Ζαχαριάδου Μαρία: Γεννημένη στη Θεσσαλονίκη, είναι διπλωματούχος βιολιού του Σύγχρονου ωδείου Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης με ειδίκευση στο βιολί και κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου στη Μουσική Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Northwestern των Ηνωμένων Πολιτειών. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 έγινε δεκτή ως υποψήφια διδάκτορας μουσικής παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. Έχει διδάξει βιολί και γενική μουσική στην Ελλάδα και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Από τον Αύγουστο του 2008 υπηρετεί ως μόνιμη καθηγήτρια μουσικής στη Β'βάθμια εκπαίδευση. Έχει υπάρξει μέλος πολλών μουσικών συνόλων με πολυάριθμες συναυλίες σε Ελλάδα και εξωτερικό. Τα τελευταία τρία περίπου χρόνια δραστηριοποιείται στο χώρο του tango ως μέλος του σχήματος "Locos de atar". Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία του βιολιού στην προσχολική ηλικία, καθώς και την εκπαίδευση των δασκάλων μουσικής.

Ζησοπούλου Ελένη: (M.Ed), νηπιαγωγός και εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ. και ασχολήθηκε με τη συμβολή του παιδαγωγικά ανασχεδιασμένου χώρου στην εμφάνιση και ανάπτυξη συνεργατικών μορφών διδασκαλία και μάθησης. Διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εισηγείται σε σεμινάρια και συνέδρια με θέμα την αισθητική αγωγή. Σε ομάδες παιδιών και ενηλίκων εφαρμόζει προγράμματα αισθητικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού. Συμμετέχει σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα. Ιδρυτικό μέλος της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής Ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ.

Θεοδωρίδης Νίκος: Ο Νίκος Θεοδωρίδης είναι απόφοιτος του Π.Τ. Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ., του Οικονομικού Τμήματος της Σχολής Ν.Ο.Ε. του Α.Π.Θ., και του τμήματος Αρμονίας του Σύγχρονου Ωδείου Θεσ/νίκης, όπου ξεκίνησε την ειδίκευσή του στα μουσικοπαιδαγωγικά. Είναι διδάκτωρ

Μουσικής Παιδαγωγικής. Έχει διδακτική εμπειρία στην προσχολική, πρωτοσχολική, τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ από το 2002 κατέχει θέση Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ι, Μουσικής στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας. Έχει δημοσιεύσει βιβλία με cd και άρθρα μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου. Υπήρξε μέλος οργανωτικών επιτροπών και εισηγητής σε συνέδρια και ημερίδες. Είναι ιδρυτικό μέλος της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής Ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ, της Ε.Ε.Μ.Ε. και του Εργαστηρίου Κρουστών-Μουσικό Παιχνιδοθέαμα ΚΡΟΥΣΤΟΦΩΝΟ.

Θεοδωρίδου Ξένια: πήρε δίπλωμα πιάνου με διάκριση από το Νέο Ωδείο Θεσσαλονίκης. Συνέχισε στις Κρατικές Ανώτατες Σχολές Μουσικής του Freiburg και της Karlsruhe αποκτώντας παιδαγωγικό και μεταπτυχιακό δίπλωμα και φοίτησε στο Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris με τους Michel Beroff, Jean-Philippe Collard, Anne Queffelec, Denis Pascal και τον πιανίστα του Ensemble Intercontemporain Florent Boffard. Σπούδασε μουσικολογία στο Τ.Μ.Σ. του Α.Π.Θ και είναι υποψήφια διδάκτωρ του Εθνικού Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών στον τομέα της ιστορικής μουσικολογίας με υποτροφία του ΙΚΥ. Έχει δώσει ρεσιτάλ πιάνου και μουσικής δωματίου σε ποικίλους συνδυασμούς στην Ελλάδα, Γερμανία και Αυστρία και εμφανίστηκε ως σολίστ με τη Δημοτική Ορχήστρα Θεσσαλονίκης. Απέσπασε βραβεία σε πανελλήνιους διαγωνισμούς πιάνου και ηχογράφησε για το γερμανικό ραδιόφωνο και την ελληνική τηλεόραση. Δίδαξε πιάνο στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Παν/μίου Μακεδονίας βάσει του ΠΔ 407/80. Εφαρμόζει στη διδασκαλία της στοιχεία της τεχνικής Alexander.

Καλατζόγλου Χριστιάνα: γεννήθηκε το 1981 στη Θεσσαλονίκη. Έκανε σπουδές ανώτερων θεωρητικών και πιάνου στο Δημοτικό και το Αλεξάνδρειο Ωδείο Θεσσαλονίκης, ενώ το 2004 αποφοίτησε από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Έπειτα, συνέχισε τις σπουδές της στο μεταπτυχιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής του πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ παρακολούθησε και κάποια σεμινάρια με θέμα το ρόλο της μουσικής στην ειδική αγωγή, καθώς επίσης και σεμινάρια μουσικοθεραπείας. Από το 2005 απασχολείται στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει συμμετάσχει σε μιούζικαλ, ενώ παράλληλα έχει εργασθεί σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, σε κέντρο απασχόλησης ατόμων με αναπηρίες, καθώς και στην Ελληνική Εταιρία Απασχόλησης ατόμων με Αυτισμό.

Καλδή Μιράντα: αποφοίτησε με Bachelor of Music από το Πανεπιστήμιο του Cape Town το 1972 με το βραβείο αριστείας 'Dean Brooke Memorial Prize'. Τό ίδιο έτος αποκαλέστηκε «Καλύτερη νέα συνθέτρια της χρονιάς» από την Κρατική Ραδιοφωνία της Νοτίου Αφρικής με το έργο της 'EKFRASIS' για χορωδία *a cappella*. Συνέχισε τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο του York, Αγγλία και το 1992 αποφοίτησε με Master of Arts in Music (με ειδίκευση στη μουσική παιδαγωγική & όπερα για νέους). Το 2002 ανακηρύχθηκε Διδάκτωρ της Μουσικής (με ειδίκευση στην Ιστορικά Τεκμηριωμένη Εκτέλεση Φωνητικής Μουσικής στην Αναγέννηση) από το Πανεπιστήμιο του York (Αγγλία). Από το 1994 διδάσκει στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και είναι υπεύθυνη της χορωδίας, με την οποία έχει παρουσιάσει μεγάλο αριθμό έργων μεταξύ των οποίων και μερικές παγκόσμιες πρώτες εκτελέσεις. Συνεχίζει να πειραματίζεται με θέματα που αφορούν την ιστορικά τεκμηριωμένη εκτέλεση και να προωθεί την όπερα για νέους δίνοντας παραγγελίες σε Έλληνες συνθέτες και ανεβάζοντας έργα σε σχολεία και χορωδίες νέων με φοιτητές που παρακολουθούν την κατεύθυνση της Διεύθυνσης Χορωδίας στο Τ.Μ.Σ. του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Καπουλίτσα-Τρούλου Θωμάς: (PhD) Καθηγήτρια εφαρμογών: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης (τμήμα Βρεφονηπιοκομίας). Διδάσκει: α) «Διδακτική και μεθοδολογία Εικαστικών Δραστηριοτήτων στη Προσχολική ηλικία» β) «σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή προσέγγισης του Εικαστικού έργου τέχνης μέσα στην σχολική τάξη».

Καρτασιδου Λευκοθέα: σπούδασε στην Ελλάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και στη Γερμανία, στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας -ως υπότροφος του Γερμανικού Κρατιδίου Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας- όπου έλαβε διδακτορικό δίπλωμα στον τομέα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Είναι κάτοχος πτυχίου Ανωτέρων Θεωρητικών (Αρμονία, Ωδική και Αντίστιξη) και έχει εργαστεί ως καθηγήτρια μουσικής σε ιδιωτική μουσική σχολή, ωδείο και στη Β/θμια Εκπαίδευση στο Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο) Κατερίνης. Έχει εργαστεί στην Α/θμια Εκπαίδευση και σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ως Νηπιαγωγός. Είναι Λέκτορας Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Συγγραφικό έργο: (2004) Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός. (2004) Μάθηση μέσω κίνησης - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2006) Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. (σε συνεργασία με την Λ. Στάμου).

Κατσώχη Χαρά: σπούδασε στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. Παράλληλα ολοκλήρωσε τις μουσικές σπουδές στο βιολί (Δίπλωμα 1999, τάξη Ν. Αρχοντή) και στα θεωρητικά. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στον τομέα της Μουσικής Ψυχολογίας (MSc in Music Psychology, Keele University, 2001). Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ασχολήθηκε με την ενασχόληση των μαθητών Δημοτικών σχολείων με διάφορες μουσικές δραστηριότητες, υπό την καθοδήγηση της Dr. S. O'Neill. Είναι υποψήφια Διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και η έρευνα της επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μουσικής μάθησης και διδασκαλίας, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Dr. Ελένη Λαπιδάκη. Από το 1999 διδάσκει βιολί και θεωρητικά σε γενικά και μουσικά σχολεία.

Κίτσιου Χρύσα: απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., διπλωματούχος πιάνου και πτυχιούχος ανώτερων θεωρητικών. Είναι η δημιουργός του βιβλίου «Θεωρία της Μουσικής, σολφέζ, καλλιέργεια ακουστικών ικανοτήτων». Ασχολείται έντονα με την καλλιέργεια της ακοής και έχει δημοσιεύσει άρθρα σχετικά με τα τεστ αξιολόγησης μουσικών ακουστικών ικανοτήτων και την διδασκαλία μουσικού οργάνου. Συμμετείχε ως εισηγήτρια σε σεμινάρια και συνέδρια σχετικά με τη διδασκαλία της Θεωρίας της Μουσικής – Καλλιέργειας της Ακοής. Υπήρξε accompagnatrice της «Χορωδίας Θεσσαλονίκης» καθώς και άλλων χορωδιών συμμετέχοντας σε διάφορες συναυλίες, φεστιβάλ και gala όπερας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ως πιανίστρια έχει εμφανιστεί με συμφωνικές ορχήστρες, σύνολα μουσικής δωματίου, διάφορα μουσικά σχήματα και σε ατομικά ρεσιτάλ κλασικού και σύγχρονου ελληνικού και ξένου ρεπερτορίου. Διδάσκει πιάνο και dictée στο Μουσικό Σχολείο Κέρκυρας. Έχει διδάξει πιάνο, θεωρητικά, χορωδία και μουσικοκινητική αγωγή σε Μουσικά Σχολεία, Ωδεία και Ι.Ε.Κ. Σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο Αθηνών συνοδεύει στο πιάνο τις πτυχιακές εξετάσεις μπαλέτου (major) της Βασιλικής Ακαδημίας του Λονδίνου (Royal Academy of Dance).

Κλήμη Αμαλία: γεννήθηκε στην Αθήνα το 1976. Σπούδασε Μαιευτική στο Τ.Ε.Ι. Αθηνών και έκανε πρακτική άσκηση στο πανεπιστημιακό νοσοκομείο “Savonlinnan Keskusairaala” της Φινλανδίας, μέσω ευρωπαϊκού προγράμματος ανταλλαγής φοιτητών “Erasmus-Socrates”. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην «Αντιμετώπιση του πόνου» (Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Εργάστηκε ως ελεύθερη επαγγελματίας (2000-2002) και το 2002 διορίστηκε στο Γενικό Νοσοκομείο-Μαιευτήριο «Έλενα Βενιζέλου», όπου εργάζεται ως μαία έκτοτε.

Παράλληλα, από το 2000 εργάζεται ως επιστημονικός συνεργάτης γνωστής αλυσίδας καταστημάτων βρεφικών ειδών, εκπονώντας διαλέξεις σχετικά με τη φροντίδα και την καλή υγεία των εγκύων και των νεογνών. Συμμετείχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής υγείας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των διευθύνσεων των Ν. Αττικής, Βοιωτίας, Ευβοίας και Κρήτης, με θέμα «Αλλαγές στην εφηβεία: υγιεινή και φυσιολογία γυναικείου γεννητικού συστήματος» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Τμήμα Β' Αγωγής Υγείας & Περιβαλλοντικής Αγωγής και Σύλλογος Επιστημόνων Μαιών/τών Αθήνας, σχολ. έτος 2004-2005), ενώ από το 2004 έως και σήμερα διδάσκει ως Εργαστηριακός Συνεργάτης στο τμήμα Μαιευτικής του Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

Κοκκίδου Μαίη: γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης ενώ παράλληλα διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Α.Π.Θ. στο πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών («Γλώσσα - Ιστορία - Πολιτισμός»), αριστούχος, υπότροφος του ΙΚΥ και διδάκτωρ της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι πρόεδρος της Ε.Ε.Μ.Ε. και μέλος της ISME, OMEP και ASCD. Είναι μέλος του Δ.Σ. της καλλιτεχνικής-παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ" και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει συμμετάσχει σε πολλά Διεθνή και Πανελλήνια συνέδρια, σε ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμψυχώτρια σε θέματα πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αισθητικής αγωγής και μουσικής παιδαγωγικής. Πολλά άρθρα της είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά ελληνικά και διεθνή έντυπα. Οι έρευνές της και τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν κυρίως στην Αισθητική Παιδεία, στη Συγκριτική Μουσική Εκπαίδευση και στο Σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών.

Κολιάδη-Τηλιακού Ανθούλα: πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (κατεύθυνση Ψυχολογίας), καθώς και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ταυτόχρονα, είναι Πτυχιούχος Πιάνου (απόφοιτος του Εθνικού Ωδείου) και Διπλωματούχος Φούγκας (απόφοιτος του Ελληνικού Ωδείου). Με υποτροφία από το Ι.Κ.Υ. μετεκπαιδεύτηκε στην Αγγλία και είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Τίτλου Master of Arts in Music Education από το Πανεπιστήμιο του Reading της Μ. Βρετανίας. Είναι Εκλεγμένη Διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και το θέμα της διδακτορικής της διατριβής εμπίπτει στα πεδία της Μουσικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Από το 2000 εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου με αντικείμενο τη διδασκαλία του Πιάνου και ως καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής στο Ελληνικό Ωδείο (Παράρτημα Ρόδου). Έχει εργαστεί ως μουσικοπαιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς, ως εμψυχώτρια εκπαιδευτικών στα πλαίσια του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», ως καθηγήτρια Μουσικής στα Προγράμματα Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας για τα Δημοτικά Σχολεία, ως καθηγήτρια Πιάνου, αλλά και ως Φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έχει κάνει ανακοινώσεις σε Πανελλήνια Συνέδρια, έχει δημοσιεύσει άρθρα, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα και είναι ενεργό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε..

Κολιούση Ειρήνη: γεννήθηκε στην Ηγουμενίτσα της Θεσπρωτίας. Το 1998 αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Παράλληλα παρακολούθησε ανώτερα θεωρητικά στο Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης στην τάξη του κυρίου Αθανασιάδη (πτυχίο Αρμονίας 1996, Αντίστιξης 1998, Φούγκας 2000). Είναι υποψήφια Διδάκτωρ στο Τ.Μ.Σ. στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας, στον τομέα της Εθνομουσικολογίας. Υπήρξε μέλος του Μουσικού Πολύτροπου, ενώ εξακολουθεί να είναι μέλος του παραδοσιακού ηπειρώτικου

συγκροτήματος «Αδερφοξάδερφα Κολιούση» καθώς και του γυναικείου πολυφωνικού σχήματος «Διώνη». Από το 2003 διδάσκει το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κόνιαρη Δήμητρα: καθηγήτρια μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Αποφοίτησε από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και τελείωσε το μεταπτυχιακό της στις Γνωστικές Επιστήμες στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βρυξελλών. Είναι απόφοιτος του κύκλου σπουδών Ρυθμικής Dalcroze του Ινστιτούτου Dalcroze των Βρυξελλών και τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα είναι στο χώρο της Μουσικής Ψυχολογίας και της Νευροεκπαίδευσης. Είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Εταιρείας για τις Γνωστικές Επιστήμες της Μουσικής (ESCOM), της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) και της E.E.M.E.

Κορακιανίτη Αικατερίνη Σπυριδούλα: ωρομίσθια εκπαιδευτικός σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σπούδασε Μουσική (Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Κέρκυρα) και Ανώτερα Θεωρητικά. Τα ενδιαφέροντά της επικεντρώνονται γύρω από την έρευνα στη μουσική παιδαγωγική.

Κότσιρα Αύλλυ: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1965. Σπούδασε στο Εθνικό ωδείο από όπου πήρε πτυχίο Πιάνου και Αρμονίας. Παρακολούθησε κύκλο σπουδών Ιστορίας Τέχνης στο πανεπιστήμιο του Όσλο. Από το 1991 εργάζεται ως εκπαιδευτικός κλάδου Μουσικής στο Δημοτικό σχολείο του Κολλεγίου Αθηνών. Έχει επιμορφωθεί με πλήθος προγραμμάτων στα παιδαγωγικά της μουσικής. Είναι ιδρυτικό μέλος της E.E.M.E. Έχει αναλάβει και εκπονήσει το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates-Comenius με τίτλο “Meeting my new borders”. Έχει διατελέσει συντονίστρια της τριετούς συνεργασίας του Κολλεγίου Αθηνών με τη μεταπτυχιακή σχολή του Πανεπιστημίου του Harvard. Έλαβε μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα «Πυθαγόρας II» του Πανεπιστημίου Μακεδονία και στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Prelude* για την εισαγωγή της τεχνολογίας στην Πρωτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση. Παρακολούθησε πρόγραμμα επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική τεχνολογία *Reusable Learning Objects*. Έχει μεταφράσει το βιβλίο “Me and my recorder” της M. Hobsbawn («Η φλογέρα μου και εγώ»), Μουσικός οίκος Νικολαΐδη.

Κούντουρας Δημήτρης: Σπούδασε φλάουτο με ράμφος, μπαρόκ φλάουτο και ερμηνεία παλαιάς μουσικής στην Ανώτατη Σχολή Μουσικής της Ουτρέχτης, στα Ινστιτούτα παλαιάς μουσικής του Μιλάνου και του Τρόσινγκεν και στο Ωδείο της πόλης της Βιέννης. Είναι ιδρυτικό μέλος του συνόλου παλαιάς μουσικής *Ex Silentio* και εμφανίζεται συχνά με το Duo Goliardi. Έχει εμφανιστεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στο Μπαχρέιν και στην Ιαπωνία. Ως σολίστ έχει εμφανιστεί μεταξύ άλλων στη “Sala Verdi” του Μιλάνου, στο “Teatro Coccia” της Νοβάρας, στη “Pablo Casals Hall” του Τόκυο και στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών. Έχει ηχογραφήσει για τις εταιρίες MDG και ARKYS. Έχει διδάξει στο Τ.Μ.Σ. του Α.Π.Θ. και σε σεμινάρια σε Αυστρία, Γερμανία, Αλβανία και Ελβετία. Ζει στη Βιέννη κι εμφανίζεται με το σύνολο *Labyrinth*.

Κουτσουπίδου Θεανώ: Διδάκτωρ (Ph.D.) Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Surrey Μεγ. Βρετανίας. Από το 2006 διδάσκει στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, καθώς και στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης του ίδιου πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος «Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Roehampton University, Μεγ. Βρετανία), πρωτεύσασα απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος Διπλώματος Πιάνου του Εθνικού Ωδείου. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε μεγάλο αριθμό ευρωπαϊκών και διεθνών συνεδρίων και έχει δημοσιεύσει ερευνητικές μελέτες σε ελληνικά και διεθνή

επιστημονικά περιοδικά. Έχει επίσης λάβει μέρος σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης επιδοτούμενα από εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς, όπως το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, The British Academy και το European Regional Development Fund. Το 2006 βραβεύτηκε από την European Society of Cognitive Sciences of Music (ESCOM) με το «Βραβείο Νεαρού Ερευνητή». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, τη μουσική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη μουσική δημιουργικότητα. Είναι πιστοποιημένο μέλος (Fellow) της Ακαδημίας Ανώτατης Εκπαίδευσης Αγγλίας και Ουαλίας (Higher Education Academy) και μέλος των επιστημονικών οργανώσεων ISME, SEMPREE και EuNet MERYC.

Κυνηγού-Φλάμπουρα Μαρία: σπούδασε Γυμναστική, Ρυθμική, Μουσική και Χορό. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Ειδικοτεύθηκε στη μελέτη προβλημάτων της Ρυθμικής αγωγής, της κίνησης και της μουσικής των μικρών παιδιών. Συμμετείχε στον καταρτισμό του νόμου Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως Σχολών Ανωτέρας Καλλιτεχνικής Εκπαιδεύσεως, και του διατάγματος που αφορά στον κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών χορού. Δίδαξε σε ιδιωτικές και κρατικές σχολές, σε ΤΕΙ και Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Έχει διδάξει χορογραφία επί 26 χρόνια στη Δραματική Σχολή του Θεάτρου Τέχνης Καρόλου Κουν καθώς και στο Ωδείο Φ. Νακα, το μάθημα της προ-ωδειακής μουσικής για παιδιά. Έχει εκδώσει βιβλία και κασέτες για παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Λούρα Ελένη: είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και απόφοιτος του Διετούς επαγγελματικού κύκλου Μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff της σχολής Μωραΐτη, καθώς και του Μονοετούς ενημερωτικού κύκλου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff και Μουσικής-Ρυθμικής-Κινητικής Αγωγής Jacques Dalcroze. Το 2004 έλαβε μέρος στο διεθνές σεμινάριο “Elementare Musik-und Tanzpädagogik” στο Orff Institut στο Salzburg. Έχει εργαστεί στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και έχει πραγματοποιήσει πληθώρα βιωματικών, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών προγραμμάτων, ενώ παράλληλα έχει αναλάβει το σχεδιασμό και τη λειτουργία της μουσικοκινητικής δραστηριότητας ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων.

Μαγαλιού Μαρία: γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1973. Σπούδασε παιδαγωγικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών και πιάνο και θεωρητικά στη Μουσική Σχολή Γαβριηλίδου (πτυχίο Αρμονίας) και στο Παναρμόνιο Ωδείο (δίπλωμα πιάνου, πτυχίο Αντίστιξης και Φούγκας). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Reading της Μ. Βρετανίας με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. και απέκτησε τον τίτλο M.A. in Music Education το 2000. Στη συνέχεια εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, επίσης με υποτροφία του Ι.Κ.Υ, υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας Α. Σέρρη και ανακηρύχθηκε διδάκτορας του Τμήματος τον Οκτώβριο του 2007. Από το 1996 εργάζεται στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής. Έχει εργαστεί ως επιμορφώτρια στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και σε επιμορφωτικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Είναι μητέρα δύο παιδιών.

Μαρκέα Γεωργία: έχει PhD στη Μουσική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (Institute of Education), όπου σπούδασε με καθηγητή τον Keith Swanwick και με υποτροφία του ΙΚΥ. Στο Institute of Education πραγματοποίησε επίσης μεταδιδακτορική έρευνα πάνω στη φύση του μουσικού ταλέντου υπό την επίβλεψη του καθηγητή Graham Welch. Από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 είναι Σχολική Σύμβουλος Μουσικής με έδρα την Α΄ Διεύθυνση Δ.Ε. Αθήνας. Είναι επίσης αντιπρόεδρος της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και έχει υπάρξει επικεφαλής της Ομάδας Εργασίας

Παιδαγωγικής Πιάνου από το 2002 έως το 2006. Είναι ιδρυτικό μέλος του Καλλιτεχνικού και Πνευματικού Συλλόγου Αιγάλεω (υπεύθυνη στο Μουσικό τμήμα). Είναι επίσης μόνιμο μέλος του ΑΤ.ΙΝ.Ε.Ρ. (Αθηναϊκό Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση και την Έρευνα). Είναι αξιολογήτρια του Υπουργείου Εργασίας και Απασχόλησης στον Πολιτισμό, Αθλητισμό και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνία. Το συγγραφικό της έργο αποτελείται από εννέα βιβλία και δεκάδες άρθρα σε βιβλία και περιοδικά με κριτές.

Μαρόπουλος Θωμάς: γεννήθηκε στην Αθήνα το 1963. Έκανε σπουδές πιάνου, κλασσικού τραγουδιού και θεωρίας της Μουσικής στο Ελληνικό Ωδείο και στο πρότυπο Πειραματικό Ωδείο (ανώτερα θεωρητικά) και ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές του, λαμβάνοντας Δίπλωμα Σύνθεσης με τον Β. Φόστερ. Παράλληλα, παρακολουθεί για τρία έτη μαθήματα Μουσικής Ανάλυσης και Μουσικής του 20ού αιώνα, υπό την επίβλεψη του μουσικολόγου Γιώργου Ζερβού. Παρακολούθησε επίσης μαθήματα Ανάλυσης και Σύγχρονης Μουσικής με τον Θεόδωρο Αντωνίου και τον Χάρη Ξανθουδάκη, ενώ σε σεμινάρια μελέτησε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodály. Δίδαξε μουσική θεωρία, Μορφολογία, Ανάλυση και Σύνθεση στην Ωδειακή εκπ/ση. Είναι καθηγητής μουσικής στην Α/βάθμια δημόσια εκπ/ση. Το 1996-97 και 1997-98, δίδαξε το μάθημα 'Μουσική Ανάγνωση και Υπαγόρευση' στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για διάφορα σύνολα, χορωδία, ορχήστρα, μερικά έχουν παιχθεί σε διάφορες συναυλίες, ενώ έχει πάρει μέρος σε διεθνείς διαγωνισμούς σύνθεσης. Για πάνω από δώδεκα χρόνια εργάστηκε ως μαέστρος ιδρύοντας, διδάσκοντας και διευθύνοντας χορωδιακά, ορχηστρικά και φωνητικά σύνολα. Έχει γράψει και παρουσιάσει ορχηστρική και χορωδιακή σχολική μουσική και έχει εκπονήσει με τους μαθητές του σχολείου του διάφορα πολιτιστικά προγράμματα. Έχει διδάξει στα Π.Ε.Κ. και σε άλλα σεμινάρια επιμόρφωσης, ήταν επιμορφωτής του Π.Ι. στα νέα 'διδασκτικά πακέτα για το μάθημα της Μουσικής' ενώ έχει πάρει μέρος σε συνέδρια ως εισηγητής με αντικείμενο τη Μουσική Ανάλυση και έχει δημοσιεύσει διάφορα σχετικά άρθρα.

Ματθαιοπούλου Δέσποινα: γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Μουσική Παιδαγωγική από το University of London, Institute of Education με υποτροφία του ιδρύματος Λίλιαν Βουδούρη. Είναι πτυχιούχος και αριστούχος στο τμήμα του Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης, Ενοργάνωσης και Φούγκας του Μακεδονικού Ωδείου Θεσσαλονίκης. Είναι απόφοιτος του ετήσιου μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος επιμόρφωσης του Ωδείου «Μουσικό Κολλέγιο» Θεσσαλονίκης. Δίδαξε, στο Παιδαγωγικό τμήμα του Α.Π.Θ., για το πρόγραμμα της «Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.», το γνωστικό αντικείμενο της «Μουσικής Αγωγής». Δίδαξε Μουσικοκινητική Αγωγή βασισμένη σε σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους στο Ι.Ε.Κ. του Αγίου Δημητρίου στην Αθήνα, σε ωδεία της Πτολεμαΐδας και της Κοζάνης, στο Ωδείο «Μουσικό Κολλέγιο» της Θεσσαλονίκης και στο Ελληνικό Ωδείο Αθηνών. Σήμερα διδάσκει στο ωδείο Φ. Νάκας. Έχει συγγράψει τα βιβλία με τίτλο «Το Πρώτο μου Βιβλίο-Θεωρία της Μουσικής», «Μουσικοποιητικές 1&2», «Η κυρα-Μάρω πάει στο Μέγαρο Μουσικής» και «Πιανοποιητικές» τα οποία εκδόθηκαν από τον εκδοτικό οίκο Φ. Νάκας.

Μητρογιάννη Ευαγγελία: είναι αριστούχος απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και υπ. διδάκτωρ του με θέμα Διατριβής: «*Η Διαθεματική προσέγγιση στη Διδακτική της Μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Σύστημα Θεωρίας και Πρακτικής Διδασκαλίας*». Είναι πτυχιούχος πιάνου από το Αττικό Ωδείο, και Ανώτερων Θεωρητικών, Ωδική και Αρμονία. Έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο φλάουτο με ράμφος (φλογέρα), παραδοσιακών κρουστών και σπουδάζει φλάουτο στο Ωδείο Αθηνών. Είναι εκπαιδευτικός μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση, όπου έχει συντονίσει τρία Διαθεματικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Για τη σχολική χρονιά 2008 – 2009 εργάζεται με απόσπαση στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης. Ως μουσικολόγος έχει συνεργαστεί με το Μέγαρο Μουσικής (στο Ερευνητικό Πρόγραμμα «*Η μουσική παράδοση της Ανατολικής Μακεδονίας*»), με το μουσικό αρχείο του Σίμωνος Καρά, και με το Ερευνητικό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών «*Το τραγούδι της Καρπάθου*».

Μητρόπουλος Βασίλης: γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Πάτρα. Άρχισε τις μουσικές του σπουδές στο ακορντεόν, και στη συνέχεια σπούδασε πιάνο, ανώτερα θεωρητικά και σύνθεση. Παράλληλα σπούδασε jazz πιάνο και jazz ενορχήστρωση με τη δια αλληλογραφίας μέθοδο μαθημάτων του «Berklee College of Music». Αποφοίτησε ως αριστούχος από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τον Ιούνιο του 2005 και σήμερα είναι υποψήφιος διδάκτωρ στον τομέα της ενορχήστρωσης και της αισθητικής της μουσικής στο ίδιο Τμήμα. Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων για την πιανιστική ερμηνεία και εκτέλεση, καθώς και για θεωρητικά ζητήματα και έχει συμμετάσχει ως πιανίστας σε σχήματα jazz και έντεχνης ελληνικής μουσικής. Επιπροσθέτως έχει συμμετάσχει σε χορωδιακά σύνολα και εργάζεται ως μπάσος στην Εθνική Λυρική Σκηνή (οπερέτα, θέατρο Ακροπόλ). Είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού «*Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*», έχει γράψει άρθρα για τη μουσική στη Δημόσια Εκπαίδευση και έχει πάρει μέρος σε συνέδρια με αντικείμενο τη μουσικολογία και την παιδαγωγική της μουσικής. Το Νοέμβριο του 2007 κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις «fagotto», το βιβλίο του με τίτλο «*Η τεχνική εναρμόνισης της μελωδίας*».

Μπομπαρίδου Χρυσή: είναι απόφοιτος τους τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (ειδίκευση Ψυχολογία) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία (M Ed, Educational Psychology) από το University of Manchester, UK και υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από το 2007 εργάζεται στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο Τμήμα Σχολικής Υποστήριξης και Επιμόρφωσης. Έχει εργαστεί ως Διδάσκουσα βάσει Π.Δ. 407/80 στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών όπως και σε πολλά εκπαιδευτικά – επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τον ίδιο φορέα με βασικό αντικείμενο διδασκαλίας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Έχει συμμετάσχει με ανακοίνωση σε περισσότερα από δέκα διεθνή και πανελλήνια συνέδρια ενώ ήταν μέλος οργανωτικών επιτροπών σε δεκατέσσερα συνέδρια – σεμινάρια στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχουν δημοσιευτεί δώδεκα κείμενα της σε διάφορα επιστημονικά έντυπα.

Νένα Ευαγγελία: είναι διδάκτορας της Ιατρικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης ενώ ολοκληρώνει την ειδίκευση της στην Ιατρική της Εργασίας. Είναι συνεργάτης του Εργαστηρίου Υγιεινής και Προστασίας του Περιβάλλοντος, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, όπου και δίδαξε ως λέκτορας (ΠΔ 407/80) το μάθημα της Κοινωνικής Ιατρικής. Στα κύρια επιστημονικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία, η δημόσια υγεία και η κοινωνική ιατρική. Είναι συγγραφέας αρκετών δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά διεθνούς κύρους και έχει πολυάριθμες ανακοινώσεις τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικά συνέδρια.

Νικολάου Ειρήνη: γεννήθηκε το 1975. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει τελειώσει τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.) του Τομέα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Επιπλέον είναι διπλωματούχος σολίστ πιάνου και σύνθεσης, όπου βραβεύτηκε αντιστοίχως με το Α' και Β' βραβείο. Έχει ασχοληθεί με τον τομέα της διεύθυνσης χορωδίας και ορχήστρας και έχει κάνει εμφανίσεις ως σολίστ πιάνου καθώς και σε μουσικά σύνολα, ορχήστρες και χορωδίες. Από το 2002 εργάζεται ως Ειδικό Διδακτικό προσωπικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη διδασκαλία της μουσικής και διευθύνει τη Χορωδία του Τμήματος. Από το 1999 είναι Εργαστηριακός συνεργάτης του ΤΕΙ Βρεφονηπιοκομίας για τη διδασκαλία του μαθήματος Μουσικοπαιδαγωγική. Έχει διδάξει ανώτερα θεωρητικά, πιάνο και μουσική προπαιδεία σε Ωδεία της Αθήνας, των Ιωαννίνων, του Αγρινίου κ.α. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη μουσική παιδαγωγική, στη φιλοσοφία και στην αρχαία ελληνική μουσική. Είναι μέλος του συλλόγου αποφοίτων του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών και της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)

Ντζιούνη Γαρυφαλλιά: είναι μουσικολόγος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, απ' όπου πήρε διδακτορικό δίπλωμα μουσικολογίας με τίτλο: «Η μουσικοθεραπευτική πράξη μέσα από τα αρχαιοελληνικά κείμενα». Προχώρησε επίσης τις μουσικές της σπουδές: ανώτερα θεωρητικά (πτυχία Αρμονίας και Αντίστιξης από το Ελληνικό Ωδείο) και πτυχίο πιάνου (από το Ορφικό Ωδείο). Είναι καθηγήτρια μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κέντρο του ερευνητικού της ενδιαφέροντος αποτελεί η μουσικοθεραπεία, η μουσική ιατρική και η μουσική ψυχολογία.

Παπά Ολυμπία: είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. (υποτροφία από το Ι.Κ.Υ.) και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Έχει επίσης αποκτήσει δίπλωμα πιάνου (τάξη Β. Βικτωράτου) και πτυχίο φούγκας (τάξη Κ. Τσούγκρα) από το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Έχει διδάξει στη Χ.Α.Ν.Θ., σε Δημοτικά Σχολεία, σε Ειδικά Σχολεία, σε Γενικά Γυμνάσια και στο Μουσικό Σχολείο Σερρών. Το επιστημονικό της ενδιαφέρον εστιάζεται στο χώρο της μουσικής και ειδικής αγωγής.

Παπαγεώργη Ιουλία: είναι Λέκτορας και ερευνήτρια στο τμήμα Τεχνών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Department of Arts and Humanities) και στο τμήμα Ψυχολογίας (Department of Psychology and Human Development) του Institute of Education, University of London. Έχει σπουδάσει Μουσική στο University of Leeds (BA Music) και Παιδαγωγική της Μουσικής (MA Music Education) και Ψυχολογία Μουσικής και Εκπαιδευτική Ψυχολογία στο Institute of Education, University of London (PhD). Είναι επίσης κάτοχος Πτυχίου Πιάνου και Πτυχίου Αρμονίας από το Εθνικό Ωδείο με Άριστα Παμψηφεί. Έχει παρουσιάσει το ερευνητικό της έργο σε διεθνή συνέδρια και σεμινάρια και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε διεθνή ακαδημαϊκά περιοδικά. Έχει συνδράμει ως συντονίστρια-ερευνήτρια σε πολλά ερευνητικά προγράμματα. Έχει κληθεί επανειλημμένα ως κριτής άρθρων στο περιοδικό *Psychology of Music* και είναι μέλος της ISME, του SEMPRES, της Ε.Ε.Μ.Ε., καθώς και της επιστημονικής επιτροπής του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* της Ε.Ε.Μ.Ε. Έχει πρόσφατα αναγνωριστεί ως Fellow της Higher Education Academy του Ηνωμένου Βασιλείου.

Παπαδοπούλου Μαρία Ελένη: είναι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη Μουσικοθεραπεία από το University of Surrey, Roehampton. Επιπλέον είναι τελειόφοιτη της κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Έχει επίσης πτυχίο πιάνου, φούγκας, ενοργάνωσης και βυζαντινής μουσικής (τάξεις Μ. Γεωργιάδου, Κ. Σιέμπη, Κ. Ζαρίμπα, και Π. Μαυρουδή). Έχει εργαστεί ως μουσικοθεραπεύτρια και σήμερα εργάζεται ως μουσικός σε γενικά και μουσικά σχολεία. Το επιστημονικό της ενδιαφέρον εστιάζεται στη μουσική εκπαίδευση, ειδική αγωγή και μουσικοθεραπεία.

Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα: (M.A., PhD, University of London, Institute of Education) είναι σχολική σύμβουλος εκπαιδευτικών Μουσικής και διδάσκουσα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Παπατζίκη Στεφανία: γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και είναι απόφοιτη του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης στο πιάνο (τάξη Σ. Κασσάρα) και στα ανώτερα θεωρητικά (τάξη Κ. Σιέμπη). Υπήρξε μέλος του στούντιο όπερας που διοργανώθηκε το 1996-1997 από τον οργανισμό «Θεσσαλονίκη, Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης». Μελέτησε ερμηνεία Lied και συνοδεία με τον Ur. Rademacher και κλασικό τραγούδι με τις D. Wirtz και El. Seele στη Γερμανία. Υπήρξε καθηγήτρια πιάνου στο μουσικό σχολείο Σερρών και από το 2003 είναι εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη μουσική εκπαίδευση από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου.

Παυλάκου Μεταξία: είναι διδακτορική φοιτήτρια του Μουσικού Τμήματος του Πανεπιστημίου του Sheffield, πιανίστρια και μουσικοπαιδαγωγός. Σπούδασε πιάνο στο Κρατικό Ωδείο της Θεσσαλονίκης και είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. Έχει πτυχίο Masters στη Μουσική Ψυχολογία από το Πανεπιστήμιο του Sheffield. Η διδακτορική της διατριβή έχει θέμα τις θεραπευτικές ιδιότητες του ερασιτεχνικού ομαδικού τραγουδιού για ανθρώπους που πάσχουν από διατροφικές διαταραχές.

Περακάκη Ελισσάβετ: είναι διδάκτορας του τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (2009) στο τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής και απόφοιτος του ίδιου τμήματος (1997). Διδάσκει Μουσική στη δημόσια εκπαίδευση από το 1998. Είναι πτυχιούχος κιθάρας από το Εθνικό Ωδείο και έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά. Το διάστημα 1998 – 2003 συνεργάστηκε με Ωδεία και Μουσικές Σχολές στη διδασκαλία κιθάρας και θεωρητικών μαθημάτων. Στο ίδιο διάστημα συνεργάστηκε με τη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη Λίλιαν Βουδούρη στην συγγραφή παρουσιάσεων αγγλικών και γερμανικών βιβλίων. Έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις και εργαστήρια σε πολλά σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου. Στα επιστημονικά της ενδιαφέροντα είναι η ένταξη δεξιοτήτων σκέψης στις δραστηριότητες του σχολικού μαθήματος Μουσικής και η εύρεση ελκυστικών τρόπων προσέγγισης των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, της μουσικής εκτέλεσης και της σύνθεσης. Είναι συγγραφέας του βιβλίου «Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα Μουσικής» (Αθήνα: Fagotto, 2008).

Πρίντζα Αθανασία: Ωτορινολαρυγγολόγος, Λέκτορας Ιατρικής Σχολής, Α.Π.Θ. Αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή του Α.Π.Θ. το 1991 και πήρε τον τίτλο ειδικότητας στην Ωτορινολαρυγγολογία το 2000. Ολοκλήρωσε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης στην «Ιατρική Ερευνητική Τεχνολογία» στην Ιατρική Σχολή του Α.Π.Θ. το 2003 και καθώς και Master of Science in Speech and Swallowing research, στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου του Newcastle στη Μεγάλη Βρετανία το 2006. Είναι Διδάκτωρ της Ιατρικής Σχολής του Α.Π.Θ. (2004). Μετεκπαίδευση στο Medical School, University of Newcastle, Αγγλία και στην Ωτορινολαρυγγολογική Κλινική - Κλινική Χειρουργικής Κεφαλής και Τραχήλου και το Φωνιατρικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Erlangen – Nürnberg, Γερμανία. Επίσης έκανε μετεκπαίδευση στην εκπαιδευτική μεθοδολογία: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών», «Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πρακτική» στο Α.Π.Θ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν διαταραχές φωνής και κατάποσης.

Ράπτης Θεοχάρης: γεννήθηκε στα Ιωάννινα και σπούδασε Φιλοσοφία-Παιδαγωγική και Ψυχολογία στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και μουσική στο Ηπειρωτικό Ωδείο «Τσακάλωφ». Ακολούθησαν σπουδές στους τομείς Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Το 2002 απέκτησε τον τίτλο Magister, ενώ στο ίδιο

Πανεπιστήμιο ανακηρύχθηκε Διδάκτορας στο τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής το Φεβρουάριο του 2007. Υπήρξε για τρία χρόνια υπότροφος του «Ιδρύματος Αισθητικής Παναγιώτη και Έφης Μιχελή». Στο Μόναχο ήταν υπεύθυνος προγράμματος για την προσχολική μουσική αγωγή (TreFam), ενώ παρουσίασε την Ελληνική μουσική στα πλαίσια σειράς διαλέξεων του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μονάχου. Από τον Ιούλη του 2008 εκπονεί μεταδιδακτορική εργασία στα πλαίσια του προγράμματος «Νέα Αισθητική – Αναδιαρθρώσεις της Αισθητικής». Από το 2005 εργάζεται ως επιστημονικός συνεργάτης στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου. Κύριοι τομείς ενδιαφέροντος είναι η αισθητική της μουσικής, η συστηματική μουσική παιδαγωγική, η διδακτική οργάνου και η μουσική αγωγή στην αρχαία Ελλάδα.

Σαββίδου Ντίνα: απόφοιτος του Ελληνικού Ωδείου Αθηνών απ' όπου πήρε δίπλωμα Πιάνου με Άριστα Παμψηφεί. Ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές της σπουδές στο University of Illinois με τον Ian Hobson και τις μεταπτυχιακές της στο Florida State University με την Carolyn Bridger. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Arizona State University στον τομέα της Εκτέλεσης Πιάνου (D.M.A.) υπό την καθοδήγηση του καθηγητή Robert Hamilton. Εργάστηκε στο Τμήμα Παιδαγωγικής του Πιάνου για προπτυχιακούς φοιτητές στο FSU όπως επίσης και στο ASU με έμφαση σε ομαδικά μαθήματα πιάνου. Έχει παρουσιάσει σεμινάρια στον τομέα της Παιδαγωγικής του Πιάνου τόσο στην Κύπρο όσο και στο εξωτερικό στα πλαίσια συνεδρίων και θερινών ακαδημιών. Έχει επίσης δώσει πολλές συναυλίες πιάνου σόλο και για τέσσερα χέρια και έχει παρουσιαστεί σε διάφορα σύνολα μουσικής δωματίου. Διετέλεσε καθηγήτρια στην Εκτέλεση και Παιδαγωγική του Πιάνου στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Από τον Οκτώβριο του 2009 διδάσκει πιάνο στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Σαρρής Δημήτρης: διδάσκει μουσική, με οργανική θέση στο ειδικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.ΑΠ Αγρινίου. Ως υπεύθυνος και διδάσκων του Εργαστηρίου Τεχνολογίας και Πολιτισμού (Τ.Λ.Π.Μ., ΤΕΙ Ηπείρου) και ως συνεργάτης του Πολιτιστικού Εργαστηρίου για τη Μουσική (Τ.Ε.ΜΕ.ΠΟ., Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών) μελέτησε και ανέπτυξε την χρήση των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων στην εκπαίδευση και τις τέχνες, (εκπαιδευτικό εργαστήριο ήχο - educational sound lab) παρουσιάζοντας την εργασία αυτή με άρθρα, ανακοινώσεις, δημοσιεύσεις και εκδόσεις. Είναι δημιουργός του Project της «Ομάδας Μεταήχων» (www.metasound.gr), που δραστηριοποιείται με εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (edulations), εργαστήρια «μεταήχων» (metasound workshops), και εκπαιδευτικές συναυλίες (ConcertoPedias) σε συνεργασία με καλλιτέχνες, ακαδημαϊκούς δασκάλους και φορείς. Εκπονεί διδακτορική διατριβή στο (Τ.Ε.ΜΕ.ΠΟ., Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών), για την πολιτισμική διάσταση του ήχου και της μουσικής στην εκπαίδευση. Αποτελέσματα από την εργασία του βρίσκονται στον ιστοχώρο του Π.Σ.Δ. users.ait.sch.gr/dsarris και στον κόμβο cmc.gr

Σέργγη Λένια: είναι Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σπούδασε μουσική στο Ελληνικό Ωδείο και στο Guildall School of Music and Drama του Λονδίνου, Παιδαγωγικά στο Bretton Hall College του Πανεπιστημίου του Leeds και Μουσικολογία στη Σορβόνη (Universite de Paris IV). Παρακολούθησε ειδικά σεμινάρια στο Orff Institute, στο Σάλτσμπουργκ. Είναι κάτοχος του τίτλου Master of Education του Boston University των ΗΠΑ και Διδάκτωρ σε θέματα Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Δίδαξε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου και στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει γράψει τα βιβλία Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας (1982/1995), Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού (1987/1991), Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής (1994), Προσχολική Μουσική Αγωγή (1995). Έχει δημοσιεύσει άρθρα και μελέτες με θέματα παιδαγωγικά και μουσικολογικά, ενώ συμμετείχε ή και διοργάνωσε εκπαιδευτικά και μουσικολογικά συνέδρια. Έχει γράψει μουσική κυρίως για θέατρο καθώς και για παιδιά.

Σιδηροπούλου Χριστίνα: Γεννήθηκε στην Κομοτηνή. Είναι κάτοχος Master of Music του London College of Music του Πανεπιστημίου Thames Valley με ειδικεύσεις Πιάνο, Μουσική Δωματίου και Συνοδεία, Ανάλυση και Μουσική του 20^{ου} αιώνα και διατριβή στην Ψυχολογία της Μουσικής Εκτέλεσης, Πτυχιούχος Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Διπλωματούχος Πιάνου του TVU και του Σύγχρονου Ωδείου Θεσσαλονίκης και Ανώτερων Θεωρητικών. Την καλλιτεχνική της πορεία συνθέτουν συμμετοχές σε σεμινάρια πιάνου, ρεσιτάλ, συναυλίες μουσικής δωματίου, συνεργασίες με τη Συμφωνική Ορχήστρα του Δήμου Θεσσαλονίκης και το ΚΘΒΕ. Δίδαξε στο Junior Music School του T.V.U., το Μουσικό Σχολείο, την πρωτοβάθμια και διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε Ωδεία. Στις δημοσιεύσεις της συμπεριλαμβάνονται τα «*Ιστορικά και Ερμηνευτικά Στοιχεία*» για τις 32 Σονάτες για Πιάνο του L. v. Beethoven», των εκδόσεων M. M. M. και το Γ. Σαχινίδης (1915-1990) Κονσέρτο για κοντραμπάσο, op.26, Edition Orpheus, Music Creation Series-Greek Composers, Κριτική έκδοση με την επιμέλεια και επεξεργασία Ευγένιου Πολίτη & Χριστίνας Σιδηροπούλου, Αθήνα 2007. Διδάσκει πιάνο και συνοδεία ως αποσπασμένη στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σίμου Ευαγγελία: είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Μουσική Παιδαγωγική από το Institute of Education του University of London. Είναι καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και ιδρυτικό μέλος της E.E.M.E.

Σλάβικ Αγγέλικα: είναι Αυστριακής καταγωγής, απόφοιτος του Orff Insitut του Salzburg. Έχει διδάξει στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, σε σεμινάρια του Υπουργείου Πολιτισμού, του Υπουργείου Παιδείας, στα Π.Ε.Κ. και σε σεμινάρια σε όλη την Ελλάδα. Το 1985 οργανώνει για τη Σχολή Μωραΐτη τον Ενημερωτικό Μονοετή Κύκλο Σπουδών C. Orff και J. Dalcroze και το 1986 σε συνεργασία με το Orff Schulwerk Forum, Salzburg, τον Διετή Επαγγελματικό Κύκλο Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff στον οποίο είναι υπεύθυνη μέχρι το 1990 και διδάσκει ως σήμερα. Από το 2000 είναι υπεύθυνη του τμήματος της Μουσικής Προπαιδείας του Δημοτικού Ωδείου Αμαρουσίου. Έχει συνεργαστεί με την Πολυξένη Ματέυ για την έκδοση του βιβλίου "RRRO" (εκδόσεις Schott), και με τη Νεφέλη Ατέσογλου έχει εκδώσει το βιβλίο "Η παρέα του Αι Βασίλη" - μουσικοκινητικά δρώμενα για το 12ήμερο.

Στάμου Λελούδα: (Ph.D.) είναι μουσικοπαιδαγωγός-ερευνήτρια και διδάσκει ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε επίσης (1998-2000) ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν των Η.Π.Α. και πρόσθετες ειδικές σπουδές και διδασκαλία στη *Θεωρία της Μουσικής Μάθησης*, στο μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Έχει διατελέσει επί σειρά ετών πρόεδρος και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της *Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (E.E.M.E.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*. Είναι επίσης μέλος της επιστημονικής επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Research*, καθώς και των ελληνικών επιστημονικών περιοδικών *Μουσικοπαιδαγωγικά* και *Approaches*. Τα τελευταία χρόνια επιβλέπει επιστημονικά το «*Πρόγραμμα Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων*» καθώς και το πρόγραμμα «*Χορός, Παρέα, Χαρά: Πρόγραμμα Χορού για Βρέφη, Νήπια και τους Γονείς τους*» στη Θεσσαλονίκη. Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία των ιδρυμάτων «Α. Ωνάσης», «Λ. Βουδούρη», IKY και του ιδρύματος Fulbright.

Σταύρου Γιάννης: είναι διδάκτορας μουσικοπαιδαγωγικών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (υποτροφία από το Ι.Κ.Υ.). Διδάσκει μουσική σε Ειδικά Σχολεία και «Μουσική Παιδαγωγική» στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Το επιστημονικό του ενδιαφέρον εστιάζεται στην ιστορία του μαθήματος της Μουσικής στην εκπαίδευση, στα τραγούδια που διδάχτηκαν στα ελληνικά σχολεία από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, καθώς και στα βιβλία που εκδόθηκαν αναφορικά με τη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Έχει παρουσιάσει και δημοσιεύσει σχετικές εργασίες. Είναι συγγραφέας των βιβλίων «Μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα» και «Η διδασκαλία της μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και στα Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας».

Στειρόπουλος Πασχάλης: είναι ειδικός Πνευμονολόγος, διδάκτορας της Ιατρικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και εργάζεται ως επιμελητής στο νοσοκομείο «Γ. Παπανικολάου» της Θεσσαλονίκης. Έχει μετεκπαιδευτεί στο νοσοκομείο του Vrije Universiteit των Βρυξελλών και συνεργάζεται με σημαντικά ερευνητικά κέντρα του εξωτερικού. Στα κύρια επιστημονικά του ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται οι διαταραχές του ύπνου, το Βρογχικό Άσθμα και η Χρόνια Αποφρακτική Πνευμονοπάθεια, οι διάμεσες πνευμονοπάθειες και η καρδιοαναπνευστική δοκιμασία κόπωσης. Έχει εκπονήσει σημαντικό αριθμό μελετών που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά διεθνούς κύρους και έχει πολυάριθμες ανακοινώσεις τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικά συνέδρια. Έχει πραγματοποιήσει σημαντικό αριθμό ομιλιών ενώ πολλές εργασίες του βραβεύτηκαν.

Στεφανάκου Κάτια: είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Έχει σπουδάσει 2 χρόνια ηλεκτρική κιθάρα, θεωρία και σολφέζ στο Ωδείο της Φλώρινας.

Τόμπλερ Μιχάλης: γεννήθηκε στην Αθήνα το 1956. Παρακολούθησε μουσικές σπουδές και μουσικοπαιδαγωγικά εργαστήρια. Εργάστηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με την ειδική αγωγή και θεραπεία ασχολείται από το 1992 «οδηγώντας» μουσικά προγράμματα με παιδιά και ενήλικες με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα συντονίζει και παίζει στο μουσικό σχήμα «ΗΧΩ Ν ΗΧΩ». Έχει μεταφράσει μουσικοπαιδαγωγικά βιβλία και έχει γράψει τα βιβλία «ΗΧΩΝ – ΣΤΟΧΩΝ – ΗΧΩ» (η Μουσική στην Ειδική Αγωγή και Θεραπεία) και «PINOKEPOS ENANTION ΕΛΕΦΑΝΤΑ» για τις εκδόσεις Orpheus – Μουσικός Οίκος Μ. Νικολαΐδης. Διδάσκει στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τουμπακάρη Νάνσυ: είναι μουσικοπαιδαγωγός. Διδάσκει στη Σχολή Μωραΐτη από το 1986. Έχει υπάρξει επικεφαλής του Εργαστηρίου Μουσικής Αγωγής του Πρότυπου Μουσικού Κέντρου Πειραιά - Δημοτικό Ωδείο (1994-1999), συνεργάτης του Κέντρου Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας (1989-1994) και του Ινστιτούτου Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής (1996 ως σήμερα). Είναι εκπαιδύτρια στο πρόγραμμα “ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός” των Υπουργείων Πολιτισμού και Παιδείας. Έχει διοργανώσει και διδάξει σε πολλά σεμινάρια μουσικής παιδαγωγικής. Δραστηριοποιείται ως ερευνήτρια δίνοντας έμφαση στη διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση θεμάτων μουσικής παιδαγωγικής. Πραγματοποίησε μελέτη ως υπότροφος «Κυβέλη – Γιάννη Χορν» του Συλλόγου Φίλων Μουσικής (1995-1997). Διετέλεσε μέλος της επιστημονικής ομάδας του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών που επεξεργάστηκε εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (1998-

1999, χρηματοδότης ΕΠΕΑΕΚ). Συμμετείχε στην ομάδα συγγραφής Μουσικών Ανθολογίων Δημοτικού και Γυμνασίου (2003-2004, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Τριανταφυλλάκη Αγγελική: ολοκλήρωσε την Διδακτορική της Διατριβή στην Μουσική Εκπαίδευση το 2007 (Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ), υπό την επίβλεψη της Dr. Pamela Burnard. Έκτοτε έχει εργαστεί ως ερευνήτρια Βαθμού Α' στο Πανεπιστήμιο Τεχνών του Λονδίνου και στο Τμήμα Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ σε ερευνητικά προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση καλλιτεχνών. Πραγματοποιεί τώρα μεταδιδακτορική έρευνα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, εστιάζοντας στην καταλληλότητα για απασχόληση των μουσικών/μουσικοπαιδαγωγών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Σχολής Πιάνου του Εθνικού Ωδείου Αθηνών.

Τσακιρίδου Ελένη: είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Στατιστικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι πτυχιούχος και διδάκτορας του Τμήματος Μαθηματικών του Α.Π.Θ. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά στο χώρο της Εκπαιδευτικής Έρευνας και των Εφαρμοσμένων Μαθηματικών.

Τσακωνιάτης Νικόλαος: γεννήθηκε και σπούδασε στην Αθήνα Φυσικοθεραπεία και στη συνέχεια Ιατρική. Μετά την βασική εκπαίδευση στην γενική χειρουργική εκπαιδεύτηκε στην Πλαστική Επανορθωτική και Αισθητική Χειρουργική στις Πανεπιστημιακές Κλινικές της Μασσαλίας του Στρασβούργου και του Μπορντώ. Παράλληλα ολοκλήρωσε το Πανεπιστημιακό Δίπλωμα Μικροχειρουργικών τεχνικών. Κατά την διάρκεια των σπουδών του συμμετείχε σε πολλά ερευνητικά προγράμματα με αντικείμενο κυρίως την κεφαλή και τον τράχηλο αλλά και τις μικροχειρουργικές τεχνικές. Εξασκεί το ιδιωτικό επάγγελμα σε μεγάλα θεραπευτήρια της χώρας από το 1993 και παράλληλα είναι συνεργάτης στα Νοσοκομεία του Ερυθρού Σταυρού σε θέματα Επανορθωτικής Χειρουργικής. Συμμετέχει σε πολλές εκπαιδευτικές ομάδες για νέους συναδέλφους και έχει δημοσιεύσει πολλές εργασίες στον διεθνή και ελληνικό ιατρικό τύπο. Από το 2006 εργάζεται στο Γενικό Θεραπευτήριο Υγεία.

Τσίρης Γιώργος: είναι καταρτισμένος Nordoff-Robbins μουσικοθεραπευτής. Εργάζεται ως μουσικοθεραπευτής στο St. Christopher's Hospice και ως βοηθός έρευνας στο Τμήμα Έρευνας του Nordoff-Robbins Music Therapy Centre (Λονδίνο, Ηνωμένο Βασίλειο). Είναι επίσης απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και έχει εργαστεί ως ειδικός παιδαγωγός σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ο επιμελητής σύνταξης του ηλεκτρονικού περιοδικού *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* (<http://approaches.primarymusic.gr>), καθώς και μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*.

Φιλάνου Μαρία: είναι μουσικός ΠΕ16 στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκοων Αθήνας. Εργάζεται στην εκπαίδευση των κωφών από το 1984. Πτυχιούχος κλασικής κιθάρας με δάσκαλο τον Ευάγγελο Ασημακόπουλο. Είναι απόφοιτος του Διετούς Επαγγελματικού Κύκλου Σπουδών Carl Orff της Σχολής Μωραΐτη. Έχει παρακολουθήσει το Μονοετές Επιμορφωτικό Σεμινάριο Orff – Dalcroze στην Αθήνα και τα International Summer Courses Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff τα έτη 1999 και 2003 στο Salzburg. Πτυχιούχος του τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρακολούθησε το Διετές Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρήκοων» του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Διετέλεσε

πρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (1998 – 2002) και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του Περιοδικού «Ρυθμοί». Υπήρξε πρόεδρος της οργανωτικής επιτροπής του 1ου Διεθνούς Φεστιβάλ Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff στην Αθήνα το 2002. Διδάσκει μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff σε παιδιά και ενήλικες. Είναι μέλος του ΕΣΜΑ, της Ε.Ε.Μ.Ε. και της ΕΕΜΑΠΕ.

Φρουδάκη Μαρία: σπούδασε πιάνο - ανώτερα θεωρητικά και εργάστηκε επί σειρά ετών ως μουσικοπαιδαγωγός. Από το 1997 συνεργάζεται με χώρους ειδικής αγωγής. Το 2002 ολοκλήρωσε σπουδές μουσικοθεραπείας στο Nordoff-Robbins Music Therapy Centre του Λονδίνου λαμβάνοντας Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και Master Μουσικοθεραπείας από το City University. Εργάζεται ως μουσικοθεραπεύτρια με παιδιά και ενήλικες και διαθέτει πλούσια κλινική – διδακτική εμπειρία. Έχει συνεργαστεί με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς υγείας, ψυχικής υγείας, ειδικής αγωγής και απεξάρτησης - Νοσοκομείο Παιδών 'Αγία Σοφία', ΠΙΚΠΑ Βούλας, Κέντρο Ημέρας για την ψυχολογική υποστήριξη ασθενών με καρκίνο κ.α. Είναι από τα ιδρυτικά μέλη της μη κερδοσκοπικής εταιρίας 'musicing' για την υποστήριξη της Nordoff-Robbins μουσικοθεραπείας στην Ελλάδα. Έχει λάβει μέρος ως προσκεκλημένη εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια και έχει διοργανώσει εκπαιδευτικές ημερίδες - σεμινάρια μουσικοθεραπείας σε συνεργασία με Έλληνες και ξένους μουσικοθεραπευτές. Είναι πτυχιούχος του Μαθηματικού Τμήματος του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Φυτίκα Αθηνά: γεννήθηκε στην Αθήνα ξεκινώντας πιάνο με τη Στέλλα Μακρυγιάννη και τη Χρυσή Παρθενιάδη-Φλώρου. Από το 1989 φοίτησε στο Σ.Ω.Θ. με τον Παύλου Δημητριάδη, σπουδάζοντας παράλληλα Γεωλογία στο Α.Π.Θ. Με τη Δόμνα Ευνουχίδου προετοιμάστηκε για τις μεταπτυχικές σπουδές στο Florida State University. Έλαβε το Master με τον Leonard Mastrogiacomo και το διδακτορικό με την Dr. Carolyn Bridger. Η διατριβή της είχε τίτλο: «Ιστορική ανασκόπηση της φιλοσοφίας της διδασκαλίας δακτυλισμών ηλεκτροφόρων οργάνων από τον 16^ο αιώνα μέχρι σήμερα». Έχει δώσει μεγάλο αριθμό συναυλιών και διαλέξεων στην Ελλάδα και το εξωτερικό με έμφαση στο ελληνικό ρεπερτόριο και σε θέματα παιδαγωγικής του πιάνου. Έχει εργασθεί ως καθηγήτρια μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το Παιδαγωγικό Τμήμα Φώρινας και ως καθηγήτρια πιάνου σε ωδεία, μουσικές κατασκηνώσεις, το Panama City Community College και το Florida State University. Από το 2005 διδάσκει πιάνο και παιδαγωγική του πιάνου στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός.

Χαρίση Βασιλική: υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως καθηγήτρια μουσικής αγωγής. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και διπλωματούχος Πιάνου και Ανώτερων Θεωρητικών. Διανύει το δεύτερο έτος σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου» του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με κατεύθυνση τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. Έχει συμμετάσχει σε διάφορα συνέδρια και σεμινάρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζονται με το Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και Μουσικής Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Είναι μέλος της συντακτικής ομάδας του επιστημονικού περιοδικού της ΕΕΜΑΠΕ «Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα».

Χαρκιολάκης Αλέξανδρος: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1977. Σπούδασε στο Πρότυπο Πειραματικό Ωδείο και στο Ελληνικό Ωδείο, απ' όπου αποφοίτησε με πτυχία Ωδικής, Αρμονίας και Αντίστιξης. Κατόπιν, σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Sheffield απ' όπου αποφοίτησε με Bachelor in Music και Master in Music στη μουσικολογία και τη διεύθυνση ορχήστρας.

Διετέλεσε αρχιμουσικός της University of Sheffield Students Symphony Orchestra και βοηθός αρχιμουσικού στην Sheffield Youth Orchestra ενώ έχει διευθύνει όλα τα ορχηστρικά σύνολα του Πανεπιστημίου του Sheffield, την Ορχήστρα Δωματίου του Δημοτικού Ωδείου Πατρών, το Ελληνικό Συγκρότημα Σύγχρονης Μουσικής και την Κρατική Φιλαρμονική Ορχήστρα του Tîrgu Mures. Έχει πάρει μέρος με ανακοινώσεις του σε διεθνή και εγχώρια μουσικολογικά συνέδρια ενώ άρθρα του έχουν δημοσιευθεί ή επίκειται να δημοσιευθούν σε μουσικολογικά και γενικού ενδιαφέροντος περιοδικά καθώς και πρακτικά συνεδρίων. Εργάζεται στη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη» ως μουσικολόγος, ενώ είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Χατζηκαμάρη Παναγιώτα: εκπαιδευτικός, εμψυχώτρια ομάδων θεατρικού παιχνιδιού. Διδάσκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υπεύθυνη ΓραΣΕΠ) και συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς φορείς στην εκπόνηση προγραμμάτων αισθητικής αγωγής. Εισηγήθηκε το θεατρικό παιχνίδι στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας, στα ΠΕΚ, σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα. Ιδρυτικό μέλος της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής Ομάδας ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ.

Χριστοδούλου Ελένη: (Κύπρος 1986). Σπουδάζει στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, στο τμήμα Μουσικών Σπουδών. Ακολούθησε την κατεύθυνση των Μουσικών Επιστημών, με πτυχιακά μαθήματα στη Μουσική Παιδαγωγική. Έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά και έχει πάρει το πτυχίο αρμονίου. Κάνει σπουδές πιάνου και φλάουτου στο Ελληνικό Ωδείο, ενώ παράλληλα είναι αυτοδίδακτη στην κιθάρα. Είναι γνώστης της αγγλικής γλώσσας. Έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, όπως με θέμα τη θετική σκέψη και γενικότερα τις ανθρώπινες σχέσεις. Έλαβε μέρος σε σεμινάριο πιάνου με την Αγγελική Ταχιάτη, συμμετείχε σε χορόδραμα που οργανώθηκε στα πλαίσια των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Κρατικής Ορχήστρας Κύπρου. Παρακολούθησε τις εργασίες του Συνεδρίου «Μουσικοθεραπεία και άλλες Μουσικές Προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες», που οργανώθηκε από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, τις εργασίες και τα εργαστήρια του 5ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. και τις εργασίες του Διεθνούς Συνεδρίου Μουσικής Εικονογραφίας του IMS Study Group on Musical Iconography in European Art (Κέρκυρα). Έκανε την πρακτική της άσκηση στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Σολωμού-Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών στην Κέρκυρα με τίτλο: «Σε γνωρίζω από την όψη: μουσικό ταξίδι στη ζωή και το έργο του Διονυσίου Σολωμού». Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

Χρονοπούλου Έλενα: Τόπος γέννησης: Πάτρα. Πανεπιστημιακές σπουδές: Πτυχιούχος «Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Τεχνολογικής Κατεύθυνσης» Τ.Ε.Ι. Πατρών. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης: «Σπουδές στην Εκπαίδευση» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Μουσικές σπουδές: Κάτοχος Πτυχίου Πιάνου και Ανώτερων Θεωρητικών (Αρμονίας, Αντίστιξης και Φυγής). Σεμινάρια: Μονοετής κύκλος σπουδών Μουσικοκινητικής CARL ORFF – Dalcroze- Kodaly, στο Ωδείο Φίλιππου Νάκα, Σεμινάρια στη σχολή Μωραΐτη και Διεθνές Σεμινάριο Polskie Towarzystwo Carla Orffa (Πολωνία), “The Meeting”. Από το 2000 μέχρι σήμερα παραδίδει μαθήματα Πιάνου. Υπήρξε επίσης υπεύθυνη του τμήματος Μουσικοκινητικής στη Χ.Ε.Ν Πατρών με συμμετοχές σε φεστιβάλ μαθητικού θεάτρου, εισηγήτρια σεμιναρίου της ΟΜΕΠ με τίτλο «Βιωματική Προσέγγιση των Βασικών Εννοιών της Μουσικής» και εμψυχώτρια στη καλοκαιρινή διοργάνωση του Δήμου Ρίου Πατρών, «Πολιτεία για Παιδιά» για το εργαστήριο «Μαθαίνω να χορεύω». Συνεργάστηκε επίσης με παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία και με ομάδα κουκλοθεάτρου για την μουσική επιμέλεια των παραστάσεών τους.

Χρυσοστόμου Σμαράγδα: αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. το 1993. Αναγορεύθηκε διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής από το Πανεπιστήμιο του Reading της Μεγάλης Βρετανίας το 1997. Είναι κάτοχος πτυχίου και διπλώματος πιάνου από το Εθνικό Ωδείο Αθηνών. Το 2001 εξελέγη στη βαθμίδα του Λέκτορα και το 2005 του Επίκουρου Καθηγητή στο αντικείμενο της Μουσικής Παιδαγωγίας και Διδακτικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι αντιπρόεδρος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας. Έχει διδακτική εμπειρία στην Ελλάδα και το εξωτερικό, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, University of Illinois at Urbana-Champaign – Department of Curriculum and Instruction, Young Musicians Scholarship Scheme at Reading, Berkshire, σεμινάρια ΠΕΚ σε διαφορετικά μέρη της Ελληνικής επικράτειας, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –γενικά και μουσικά). Έχει δημοσιεύσει εργασίες της σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε πολυάριθμα διεθνή συνέδρια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής στο επιστημονικό περιοδικό *International Journal of Education and the Arts*, στο *International Journal of Music Education-Practice* καθώς και στο νέο βιβλίο αναφοράς *International Handbook of Research in Arts Education*. Πρόσφατα (2005) κυκλοφόρησε το πρώτο βιβλίο της από τις εκδόσεις Παπαρηγορίου-Νάκα με τίτλο *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*.



Ε.Ε.Μ.Ε.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της
Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME)

ISBN: 978-960-89847-5-2