

Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση: έρευνα δράσης

Ειρήνη Κουρκούλη

Εκπαιδευτικός Μουσικής, Α/θμια εκπαίδευση
irenekour@yahoo.gr

Μαίη Κοκκίδου

Εντεταλμένη λέκτορας, ΠΜΣ, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ugenious@otenet.gr

Η μουσική διδασκαλία αντιμετωπίζεται συχνά ως ένα γνωστικό αντικείμενο προσανατολισμένο αποκλειστικά σε μουσικούς στόχους, ενώ η αξιολόγηση αφορά κυρίως στον έλεγχο μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ωστόσο, η πληθώρα πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι μαθητές από τα νέα πολυτροπικά περιβάλλοντα απαιτεί δεξιότητες μουσικού-κριτικού γραμματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε μία έρευνα δράσης με σκοπό να διερευνήσει το αν οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσα από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Το μουσικό βίντεο χρησιμοποιήθηκε ως βασικό διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο καθώς είναι μέρος της καθημερινότητας των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 μαθητές Στ' τάξης σε αστική περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου (με ανοιχτές κυρίως ερωτήσεις), με τη συμμετοχική παρατήρηση και με το εργαλείο της μελέτης περίπτωσης. Επίσης συγκεντρώθηκαν στοιχεία με το εργαλείο Minute Book. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μάθημα της μουσικής μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές ενώ το μουσικό βίντεο διαφάνηκε ότι αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για αυτόν τον σκοπό.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα δράσης, κριτική σκέψη, μουσικό βίντεο, μουσική εκπαίδευση

Critical thinking and music education: action research

Eirini Kourkouli

Music Educator
irenekour@yahoo.gr

May Kokkidou

Adjunct lecturer, Master Program, European University of Cyprus
ugenious@otenet.gr

Music teaching is often treated as a subject oriented exclusively to musical goals while assessment is restricted to the cultivation of musical knowledge and skills. However, the plethora of information that students receive from the new multimodal environments requires music-critical literacy skills. In this context, an action research was designed to explore whether students can develop critical skills through the school music classroom. The music video was used as the main teaching-learning tool as it is part of the students' everyday life experiences. The sample of the research consisted of 45 elementary students (6th Grade) in an urban area of Northern Greece. Data was collected through questionnaire (mostly open-ended questions), participatory observation and Minute Book tool. The case study technique was also used. According to the results, the music courses can contribute to the development of students' critical thinking skills while the music video has been proven as an effective tool for this aim.

Keywords: action research, critical thinking, music video, music education

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις στη μουσική παιδαγωγική αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας ουσιαστικών και αυθεντικών συνδέσεων ανάμεσα στο σχολικό μάθημα της μουσικής και στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Είναι πλέον κοινός τόπος ότι η μουσική στο σχολείο δεν πρέπει να είναι ένα γνωστικό αντικείμενο προσανατολισμένο αποκλειστικά σε μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Σε μία εποχή στην οποία οι πληροφορίες πολύ γρήγορα θεωρούνται παρωχημένες, η γνώση μέσω της μουσικής έχει πολύ μεγάλη σημασία για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Πρόσφατα έχει έρθει στο προσκήνιο η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης η οποία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να στοχάζονται κριτικά επί όλων των πτυχών του φαινομένου της μουσικής, και κατ' επέκταση επί του εαυτού τους και του κόσμου, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Κοκκίδου, 2013). Σε αυτή τη βάση προβληματισμού, σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση διάρκειας 8 εβδομάδων όπου χρησιμοποιήθηκε το μουσικό βίντεο δημοφιλούς μουσικής ως βασικό διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στους μαθητές και αποτελεί μία οπτικοακουστική εκδοχή των τραγουδιών με ποικίλες διαστάσεις (βλ. Peeters, 2004) που μπορούν να εμπλουτίσουν το μάθημα της μουσικής με γόνιμο τρόπο.

Εννοιολογική πλαισίωση του όρου «Κριτική Σκέψη»

Οι ρίζες της κριτικής σκέψης ανάγονται στη Σωκρατική σκέψη, όταν ο Σωκράτης θεμελίωσε μία μέθοδο για τον τρόπο που θέτουμε ερωτήματα (Κοκκίδου, 2013). Από εκείνη την περίοδο και μέχρι σήμερα είναι πολλοί οι στοχαστές και οι ερευνητές από διάφορα πεδία που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά τον όρο «κριτική σκέψη». Οι Paul και Elder (2001) σημειώνουν ότι είναι σημαντικό να μπορεί το άτομο να θέτει ερωτήματα ζωτικής σημασίας, να συλλέγει κάθε σχετική πληροφορία, να εξετάζει και να αιτιολογεί τα συμπεράσματα και τις λύσεις του, να σκέφτεται με ανοιχτότητα και να αναγνωρίζει και να αιτιολογεί τις υποθέσεις του και τις συνέπειες αυτών σε πρακτικό επίπεδο. Οι Paul και Scriven (2003) κατέληξαν ότι η κριτική σκέψη είναι μία πνευματική, πειθαρχημένη, ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται, εφαρμόζει, αναλύει, συνθέτει και αξιολογεί τις πληροφορίες που συνέλεξε από τις παρατηρήσεις του, τις εμπειρίες του, τους στοχασμούς του, τις κρίσεις του και την επικοινωνία του με άλλους. Σύμφωνα με την Alter (2009), ο ορισμός της κριτικής σκέψης πρέπει να περιλαμβάνει τη μεταγνώση ως μία σημαντική πτυχή της, κάτι που τονίζεται και από άλλους ερευνητές και θεωρητικούς του πεδίου (Περακάκη, 2010· Μαυροσκούφης, 2008).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Florea & Huijui, 2015· Κοκκίδου, 2015), η κριτική σκέψη είναι ένας τρόπος προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων που βασίζεται σε πειστικά λογικά επιχειρήματα και περιλαμβάνει τον έλεγχο, την αξιολόγηση και την επιλογή μίας συγκεκριμένης λύσης καθώς και την αιτιολογημένη απόρριψη άλλων εναλλακτικών λύσεων. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο αξιολογεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσα από διαδικασίες που επιτρέπουν την αυτοαξιολόγηση και την παραγωγή νέων ιδεών.

Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση

Η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη; Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η απάντηση είναι θετική (Μαραγκουδάκης, 1999· Kokkidou, 2013). Αν και υπάρχει προδιάθεση στον άνθρωπο για να σκέφτεται κριτικά, για να αναπτύξει κάποιος δεξιότητες κριτικής σκέψης σε ένα υψηλό επίπεδο πρέπει να οικειοποιηθεί συγκεκριμένες πρακτικές (Kokkidou, 2013). Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά σε αυτόν τον στόχο. Η Kuhn (2016) τονίζει ότι η κριτική σκέψη πρέπει να υιοθετηθεί ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης. Αλλά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης απαιτείται η αποδυνάμωση των πρακτικών απομνημόνευσης και η έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να αναλύουν, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν ένα περιεχόμενο, δηλαδή σε πτυχές του κριτικού γραμματισμού (Saadatmand & Ghaderi, 2015). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η κριτική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί ακόμα και από μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Massa, 2014).

Αναφορικά με τη μουσική εκπαίδευση, ο Elliott υποστηρίζει ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί πρέπει να ωθούν τους μαθητές τους να στοχάζονται κριτικά πάνω σε όλες τις διαστάσεις της μουσικής όπως η ακρόαση, η εκτέλεση, η δημιουργία κ.ο.κ. ώστε να αναπτύξουν οι δεξιότητες συνεργασίας και να μπορούν να αντιμετωπίσουν κριτικά ό,τι ακούν και πράττουν (βλ. Κοκκίδου, 2015). Η Green (2003) εστιάζει το ενδιαφέρον της στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα σταθούν κριτικά απέναντι στα διαφορετικά μουσικά είδη και στα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουν για να αξιολογήσουν ένα μουσικό έργο αναφορικά με τις μουσικές τους αξίες και τις μουσικές τους προτιμήσεις.

Η σημασία της κριτικής σκέψης στη μουσική διδασκαλία-μάθηση δεν αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών. Στην Ελλάδα είναι σημαντική η έρευνα της Περακάκη (2009, 2010) που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα ελληνικά Γυμνάσια, βάσει του μοντέλου Κριτικής Διδασκαλίας διδασκαλίας που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της, το μοντέλο της Κριτικής Διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα της μουσικής και μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και τη συμμετοχικότητά τους. Η ερευνήτρια τονίζει ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αν και κάθε μαθητής έχει διαφορετικό ρυθμό που, εξαρτάται, κυρίως, από το ευρύτερο γνωστικό του επίπεδο. Άλλες έρευνες εκτός Ελλάδας διαπιστώνουν ότι η κριτική σκέψη δίνει νέο νόημα στους μαθητές (Schmidt, 2013) και ανανεώνει το ενδιαφέρον αναφορικά με την εκτέλεση, την ακρόαση και τη δημιουργία μουσικής (για σύνοψη σχετικών ερευνών βλ. Kokkidou, 2013).

Παρουσίαση έρευνας: σκοπός, δείγμα, μεθοδολογία

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μία έρευνα δράσης με σκοπό να διερευνήσει το αν οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσα από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Η παρέμβαση ακολούθησε τις διαδικασίες της μεθόδου project και είχε διάρκεια 8 εβδομάδων (8 μαθήματα διάρκειας 45 λεπτών). Η αξιολόγηση δεξιοτήτων κριτικής

σκέψης έγινε από την εκπαιδευτικό της τάξης πριν και μετά από την παρέμβαση (pre-test και post-test). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 μαθητές δύο τμημάτων Στ' τάξης Δημοτικού σε αστική περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Το πρωτότυπο στοιχείο της έρευνας ήταν ότι χρησιμοποιήθηκε το μουσικό βίντεο ως βασικό διδακτικό-μαθησιακό εργαλείο. Η ανάλυση του μουσικού βίντεο βασίστηκε στη θεωρία του Goodwin (1992).

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν: α) μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης μέσα από το μάθημα της μουσικής; β) η χρήση του μουσικού βίντεο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης; Επιπροσθέτως, η έρευνα εστίασε στον εντοπισμό των αξόνων κριτικής σκέψης –όπως προτείνονται από τους Paul και Elder (2001)– που οι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης.

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κυρίως ανοικτού τύπου. Άλλα δύο εργαλεία συλλογής ήταν η συμμετοχική παρατήρηση (τήρηση ημερολογίου με κριτικές σημειώσεις από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια) και η μελέτη περίπτωσης (2 μαθητές από κάθε τμήμα με κριτήριο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις). Επιπλέον, στο τέλος κάθε μαθήματος ανάλυσης βίντεο οι μαθητές απαντούσαν γραπτώς σε 2 ερωτήσεις μέσα από τη διαδικασία *Minute Book* (Cojocariu & Butnaru, 2014). Η συγκεκριμένη διαδικασία είχε χαρακτήρα ανατροφοδότησης και σύνοψης των μαθημάτων και λειτούργησε συνδυαστικά με τη συλλογή των δεδομένων από τα άλλα εργαλεία.

Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) καθώς οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου (Cohen et al., 2008). Όλα τα δεδομένα αξιολογήθηκαν συνδυαστικά με στόχο τη συνολική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Denzin & Lincoln, 2005).

Ερευνητική Στρατηγική

Το μουσικό βίντεο που επιλέχθηκε για τη διδακτική παρέμβαση ήταν το επίσημο βίντεο για το τραγούδι *Paradise* του βρετανικού συγκροτήματος Coldplay. Το βίντεο παρουσιάστηκε στους μαθητές οι οποίοι έμαθαν το τραγούδι και σχολίασαν το περιεχόμενο του κειμένου. Στο δεύτερο μάθημα, κλήθηκαν συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για την ερμηνεία του μουσικού βίντεο (Goodwin, 1992) μέσα από κριτικές ερωτήσεις που αφορούσαν σε άξονες της κριτικής σκέψης όπως διατυπώθηκαν ως διδακτικοί στόχοι από τους Paul και Elder (2001).

Τα επόμενα μαθήματα –που οργανώθηκαν στο πλαίσιο της μεθόδου project– είχαν επίκεντρο την ανάλυση του μουσικού βίντεο μέσα από ειδικά σχεδιασμένες δράσεις με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι δράσεις άντλησαν από το μοντέλο των Paul και Elder, καθώς και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Kuhn, 2016· Cojocariu & Butnaru, 2014· Κοκκίδου, 2015). Οι άξονες εστίασης ήταν: συλλογή, οργάνωση και κριτική αξιολόγηση πληροφοριών, εξέταση ερωτημάτων από πολλές οπτικές γωνίες, έκφραση απόψεων με ακρίβεια (ορολογία) και επιχειρήματα, και στοχασμός για τις συνέπειες που προκύπτουν από ένα ζήτημα.

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες του project βασίστηκαν στη μεθοδολογία της ανακαλυπτικής μάθησης και στην ημι-καθοδηγούμενη συζήτηση στην τάξη, με έμφαση στην ικανότητα ανάπτυξης επιχειρημάτων η οποία θεωρείται μία από

τις πιο σημαντικές εκφάνσεις της κριτικής σκέψης. Δόθηκε βαρύτητα στην ικανότητα των μαθητών να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις άλλων και σε ποικίλες ευκαιρίες να εκφράζουν και να εξηγούν τις επιλογές τους και τις επιδιώξεις τους.

Οι απόψεις, οι ιδέες και οι συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια όλων των δράσεων καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στο ημερολόγιο παρατήρησης. Στο τέλος κάθε μαθήματος, οι μαθητές απαντούσαν γραπτώς σχετικά με τα πιο σημαντικά πράγματα που έμαθαν στο μάθημα (*Minute Book*). Στο τελευταίο μάθημα της παρέμβασης οι μαθητές συμπλήρωσαν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί στο δεύτερο μάθημα.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μουσικό βίντεο που επιλέχθηκε ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και διευκόλυνε τις δράσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Από τη συμμετοχική παρατήρηση συγκεντρώθηκαν δεδομένα που επιτρέπουν να κατανοήσουμε τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους και να ακούνε προσεχτικά τις απόψεις των άλλων. Εδώ, αναδείχθηκε η αξία των κατάλληλων ερωτήσεων με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να στοχαστούν για ένα ζήτημα. Ενδεικτικά, οι μαθητές κατανόησαν ότι τα μουσικά βίντεο είναι φορείς ιδεών, έχουν οικονομική αξία και είναι μέσο για την καθιέρωση των καλλιτεχνών.

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση υπήρχε αξιοσημείωτη διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές περιέλαβαν αιτιολόγηση στις απαντήσεις τους, χωρίς αυτό να τους ζητείται ρητά από την ερώτηση. Συνολικά, διαπιστώθηκε βελτίωση στον άξονα της έκφρασης με λογικά επιχειρήματα και στον άξονα της εξήγησης των επιλογών τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι απαντήσεις των μαθητών για τη λειτουργία των μουσικών βίντεο που έδειξαν ότι κάποιοι από αυτούς προχώρησαν σε μεταγνωστική σκέψη. Επίσης, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών για τις έννοιες του βίντεο (ελευθερία, αποφασιστικότητα στην επιδίωξη των στόχων, σημασία της αίσθησης του ανήκειν). Αναφορικά με την έννοια της ελευθερίας, για παράδειγμα, στο *pro-test* οι μαθητές απάντησαν γενικόλογα ή σε μία σχετικά περιορισμένη προοπτική. Αναφέρθηκαν στα δικαιώματα του ανθρώπου ή έδωσαν τη σημασία του όρου περιγράφοντας τι δεν είναι κατά τη γνώμη τους η «ελευθερία του ανθρώπου» (βία-πόλεμος). Μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις τους έδειχναν άλλο επίπεδο εμπάθυνας και αντίληψης της έννοιας. Εμφανίστηκαν νέα στοιχεία και βελτίωση στο να εξετάζουν ερωτήματα από πολλές απόψεις. Ενδεικτικά, μία μαθήτρια απάντησε πριν από την παρέμβαση ότι «Ελευθερία σημαίνει ότι κάποιος άνθρωπος μπορεί να κάνει ό,τι θέλει εκτός αν είναι επικίνδυνο ή το απαγορεύει ο νόμος» και μετά την παρέμβαση έγραψε ότι «ελευθερία σημαίνει ότι πρέπει όλοι οι άνθρωποι να είναι ελεύθεροι γιατί καθένας έχει τα ίδια δικαιώματα άσχετα τι γλώσσα μιλάνε, τι θρησκεία έχουν και τι χρώμα έχουν». Άλλοι μαθητές που αρχικά έδειξαν να μην έχουν κατανοήσει την ερώτηση (π.χ., «ναι, υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι») έδωσαν απαντήσεις όπως: «ελευθερία σημαίνει ο άνθρωπος να ακολουθεί τα όνειρά του», «ελευθερία σημαίνει για μένα ζωή» και «άμα δεν έχεις ελευθερία δεν έχεις τίποτα».

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη μελέτη περιπτώσεων καθώς και τα δεδομένα από τα *Minute Book* συμπληρώνουν επίσης τη εικόνα για τη θετική εμπειρία των μαθητών. Ειδικότερα, τα στοιχεία για τις περιπτώσεις 2 μαθητών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις δείχνουν ότι οι δράσεις με στόχο την κριτική σκέψη και το εργαλείο του μουσικού βίντεο μπορούν να έχουν ευεργετική επίδραση στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Αυτή η θετική επίδραση φάνηκε στην αύξηση της συγκέντρωσης και της προσοχής, των μαθητών στη συμμετοχή τους στις συζητήσεις της τάξης (από τις οποίες απείχαν συστηματικά πριν από το project), στην αυτοπεποίθησή τους και στην ενεργητική τους στάση στις διαδικασίες του μαθήματος.

Οι απαντήσεις στα *Minute Book* είχε χαρακτήρα σύνοψης κάθε μαθήματος. Από αυτές φάνηκε η ικανότητα των μαθητών να οργανώνουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν και να εστιάζουν σε συγκεκριμένα στοιχεία και έννοιες. Επίσης, μέσα από αυτό το εργαλείο αποκαλύφθηκαν οι στάσεις των μαθητών τους για ορισμένα θέματα, κάτι που δεν γίνεται πάντα αντιληπτό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώθηκε μία διακριτή τάση ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τους άξονες που επιλέχθηκαν. Οι μαθητές κατάφεραν σταδιακά να είναι καλοί συζητητές, να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των άλλων, να εξετάζουν ερωτήματα από πολλές απόψεις, να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους με επιχειρήματα, καθώς και να οργανώνουν πληροφορίες και δεδομένα. Όταν τα ζητήματα που ασχολούνταν ήταν κοντά στις δικές τους εμπειρίες, η βελτίωση ήταν ακόμα πιο εμφανής και με γρηγορότερους ρυθμούς. Αυτό συνάδει με τις έρευνες που συνηγορούν για τη διδαξιμότητα της κριτικής σκέψης (Kuhn, 2016· Περσικάκη, 2009· Alter, 2009) και επιβεβαιώνει την αξία των αυθεντικών εμπειριών μάθησης. Σε αυτή τη βάση, το μουσικό βίντεο *Paradise* φαίνεται ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ενεργητική εμπλοκή τους σε δράσεις με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Μία άλλη περιοχή που παρατηρήθηκε βελτίωση σε αρκετούς μαθητές ήταν αυτή της μεταγνωστικής σκέψης, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται ο πιο υψηλός βαθμός ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Περσικάκη, 2010· Alter, 2009). Συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε μία σημαντική ποσοτικά αύξηση στις απαντήσεις οι οποίες ήταν σχετικές με το βίντεο ως οπτικοακουστικό μέσο καθώς και σχετική αύξηση των απαντήσεων που αιτιολογήθηκαν με βάση τη λειτουργία του μουσικού βίντεο (μεταδεδομένα).

Οι αλλαγές στην ποιότητα σκέψης ορισμένων μαθητών με πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις ενισχύουν περαιτέρω τη θέση για τη διδαξιμότητα της κριτικής σκέψης (Μαραγκουδάκης, 1999· Stowe, 2012· Kokkidou, 2013). Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν αφορά μόνο σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Massa, 2014) και ότι δεν πρέπει να αναφερόμαστε σε αυτή σαν να είναι δεδομένη (Saadatmand & Ghaderi, 2015).

Από τη συνδυαστική εξέταση των δεδομένων της έρευνας συνάγεται ότι για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συμβάλλουν πολλοί παράγοντες και απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής καλά μελετημένος σχεδιασμός (Kokkidou, 2013· Stowe,

2012). Το σημαντικό είναι ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανεξάρτητα από τις σχολικές επιδόσεις τους, και αυτό που διαφέρει είναι το επίπεδο και το εύρος ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων. Το τελευταίο επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που τεκμηριώνουν ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης έχει διαφορετικό ρυθμό σε κάθε μαθητή και ότι ο ρυθμός εξαρτάται από το ευρύτερο γνωστικό του επίπεδο (Περακάκη, 2009, 2010).

Σύνοψη και περιορισμοί της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η κριτική σκέψη είναι διδάξιμη αλλά πρέπει να οργανωθούν από τον εκπαιδευτικό κατάλληλες δράσεις στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης. Δηλαδή, προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι οι εκπαιδευτικοί μουσικής να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να εξερευνούν κριτικά το νέο μουσικό υλικό, θα αισθάνονται ελεύθεροι να συζητήσουν τις απόψεις τους και να εξηγήσουν τις ιδέες τους, θα κατανοούν τη σημασία της αναθεώρησης προηγούμενων αντιλήψεών τους και θα σέβονται τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων.

Ένα σημαντικό στοιχείο που διαπιστώθηκε είναι ότι το επίπεδο του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα αντικείμενο επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης. Επ' αυτού, διαφάνηκε ότι το μουσικό βίντεο προσφέρεται ως μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της μουσικής, και ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των μαθητών με, για και μέσω της μουσικής.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνευτούν σε σχέση με τον μικρό αριθμό του δείγματος καθώς και τον περιορισμένο χρόνο της παρέμβασης. Συνεπώς, η έρευνα δεν αξιώνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Εξάλλου, είναι συχνό φαινόμενο μία διδακτική παρέμβαση να έχει θετική επίδραση στην ενεργοποίηση των μαθητών και στην ποιότητα της σκέψης τους. Μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας καθώς και εφαρμογή και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορούν να αναδείξουν νέες πτυχές και να επισημάνουν νέα χαρακτηριστικά στο ζητούμενο της κριτικής σκέψης καθώς και στη χρήση των μουσικών βίντεο στο μάθημα της μουσικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alter, F. (2009). Understanding the role of critical and creative thinking in Australian primary school visual arts education. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(6). Retrieved from http://artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2009
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφρ. Σ. Κυρανακης κ.ά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cojocariu, V. M., & Butnaru, C. E. (2014). Asking Questions—Critical Thinking Tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 22–28.
- Denzin, N., & Y. Lincoln, Y. (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 565–572.

- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: music television and popular culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Green, L. (2003). Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2(2), 2–20.
- Kokkίδου, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018310.pdf>.
- Κοκκίδου, M. (2015). *Διδακτική της Μουσικής*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Kuhn, D. (2016). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Τοποί*, 1-8. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>.
- Μαραγκουδάκης, Γ. Π. (1999). Με το λυκαυγές στον ορίζοντα των επιστημών και του νου: Κριτική σκέψη και Φιλοσοφία: Αναζήτηση του καθολικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 108, 27–30.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387–392.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Peeters, H. (2004). The semiotics of music videos: It must be written in the stars. *Image and Narrative*, 8. Retrieved from <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/issue08/heidipeeters.htm>
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η κριτική διδασκαλία*. Αδημοσίευτη PhD Thesis, ΕΚΠΑθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10442/hedi/27945>
- Περακάκη, Ε. (2010). Εφαρμόζοντας την Κριτική Διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 8, 42–61.
- Saadatmand, Z., & Ghaderi, Z. (2015). Extra-analysis of the educational content methods, thinking and philosophy education, and family education in the development of critical thinking education in primary education in national studies. *Academie Royale des Science d' Outre-Mer Bulletin des Seances*, 4(3), 140–146.
- Scriven, M., & Paul, R. (2003). Defining Critical Thinking. Retrieved from www.criticalthinking.org
- Schmidt, P. (2013). Lessons without Limit: Risk, Critical Thinking and Empowerment in a Meaningful Education through Music. *ART*, 24(2). Retrieved from <http://www.revista-art.com>
- Stowe, S. A. (2012). *Student perceptions and use of multimodal and traditional forms of composition* (Master's Thesis, Clemson University. Department of Professional Communication). Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2017 από: http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2396&context=all_theses