

Διερεύνηση της εμπειρίας μαθητών μουσικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου

Κασσιανή Ρήτου

Καθηγήτρια φλάουτου σε Μουσικό Σχολείο, ΜΑ
kasritou@gmail.com

Μίτση Ακογιούνου

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
mitsiako@gmail.com

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ακολουθεί ποιοτική φαινομενολογική προσέγγιση. Στόχο έχει τη διερεύνηση των υποκειμενικών διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας και την αποτύπωση της βιωμένης εμπειρίας εφήβων μαθητών Μουσικού Σχολείου στο μάθημα μουσικού οργάνου. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες που χαρακτηρίζουν το έμφυτο δυναμικό του σχολείου έχουν ως αποτέλεσμα τη συχνή αλλαγή καθηγητών και τη συνδιδασκαλία στο ατομικό μάθημα μουσικού οργάνου. Κατά συνέπεια, εγείρονται ερωτήματα που σχετίζονται με τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού, τα κίνητρα μάθησης, και τη συμβολή του μαθήματος στη μουσική, ακαδημαϊκή και προσωπική εξέλιξη του εφήβου. Η έρευνα διεξήχθη σε Μουσικό Σχολείο της περιφέρειας και συμμετείχαν οχτώ μαθητές της τάξης φλάουτου. Οι ευρύτερες θεματικές κατηγορίες που αναγνωρίστηκαν μέσω της ανάλυσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν: (α) Μαθησιακές προσδοκίες, (β) Μαθησιακή διαδικασία, (γ) Σχέση μαθητή – καθηγητή, (δ) Κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση, (ε) Συναισθηματική εμπλοκή στη μουσική εκπαίδευση και (στ) Συμβολή της μουσικής στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό σχολείο, εφηβεία, μουσικό όργανο, μάθηση

Investigating the lived experience of music school students within the framework of an instrumental music lesson

Kassiani Ritou

Music School Flute Professor, MA
kasritou@gmail.com

Mitsi Akoyunoglou

Post-doctoral Fellow, School of Music, Ionian University
mitsiako@gmail.com

This case study follows a qualitative phenomenological approach and investigates the subjective dimensions of the learning process and the adolescents' lived experience at a Music High School, in the musical instrument lesson. The changing conditions that characterize the school's human resources result in frequent teacher replacements as well as co-teaching in the individual musical instrument lesson. As a result, questions arise concerning student and teacher relationship, the learning motivations, and the contribution of the lesson to the musical, academic and personal development of the adolescent. The research was conducted at a Regional Music High School and eight senior students of the flute class participated. The principal themes identified through the analysis of semi-structured interviews were: (a) learning expectations, (b) learning process, (c) relationship between teacher and student, (d) motivations affecting learning, (e) emotional involvement in music education and (f) contribution of music to the personal development of students.

Keywords: music school, adolescence, musical instrument, learning

Εισαγωγή

Στο μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας, οι στόχοι της εκπαίδευσης διακρίνονται, σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοΐζου (2001), σε γνωστικούς, που εστιάζουν «στην απόκτηση γνώσεων, εννοιών και αρχών που οδηγούν στη μάθηση», σε θυμικούς, που επικεντρώνονται «στην ανάπτυξη και ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και αξιών των μαθητών» και σε ψυχοκινητικούς, που αποβλέπουν «στην απόκτηση φυσικο-σωματικών ικανοτήτων» (σσ. 71–73). Η εκμάθηση μουσικού οργάνου, μέσα από τη συστηματική άσκηση, συνδυάζει και τους τρεις στόχους της εκπαίδευσης καθώς καλλιεργούνται οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών, εμπλουτίζεται και ενδυναμώνεται ο συναισθηματικός τους κόσμος, αναπτύσσονται οι κιναισθητικές δεξιότητες, βελτιώνεται ο συντονισμός της σωματικής κίνησης και δημιουργούνται οι ευκαιρίες να αναπτυχθεί το προσωπικό δυναμικό του μαθητή.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, στα Μουσικά Σχολεία προβλέπεται η διδασκαλία τριών ατομικών μουσικών οργάνων, ενός επιλογής και δύο υποχρεωτικών. Ωστόσο, η ελλιπής στελέχωση εκπαιδευτικών μουσικής όλων των ειδικοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη συχνή εναλλαγή καθηγητών, αλλά και τη συνδιδασκαλία στο μάθημα ατομικού οργάνου. Οι ευμετάβλητες συνθήκες που χαρακτηρίζουν την εκμάθηση μουσικών οργάνων στα Μουσικά Σχολεία, οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Η μουσική στη ζωή του εφήβου

Όπως δείχνουν αρκετές έρευνες, τα μαθήματα μουσικής φαίνεται να ωφελούν σε ποικίλα επίπεδα (Degé, Wehrum, Stark & Schwarzer, 2014). Η συνεργατική συμπεριφορά, η επιμήκυνση της συγκέντρωσης προσοχής και ο συντονισμός της κίνησης ενισχύονται από τις πολλαπλές λειτουργίες της μουσικής (Ter Bogt, Soitos & Delsing, 2011). Μέσα από την ενεργή ενασχόληση του εφήβου με τη μουσική, διαμορφώνεται και η εικόνα του «προς τα έξω», καθώς σημαντικό ρόλο παίζει η συναισθηματική του εμπλοκή με τη μουσική, που με το δικό της τρόπο μπορεί να καθορίσει τη μουσική του ταυτότητα (McFerran, 2011), η οποία δημιουργείται και ενισχύεται μέσα από τις σχέσεις του με συνομηλίκους και τις μουσικές τους συνομιλίες. Οι συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο έφηβος (Leipold & Loerthien, 2015) αποτελούν εμπειρίες με νόημα (StGeorge, Holbrook & Cantwell, 2013) και η μουσική αποκτά κεντρικό ρόλο στον κοινωνικό προσδιορισμό και αυτοπροσδιορισμό της ζωής των μαθητών που σπουδάζουν μουσική (Pitts, 2002).

Σημαντική φαίνεται ότι είναι και η σχέση και διάδραση δασκάλου με μαθητή στη μουσική μάθηση μέσα από την οποία ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία, η πρόοδος, αλλά και οι προσδοκίες του μαθητή (Kupers, van Dijk, van Geert & McPherson, 2015). Η μουσική αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης στο οποίο ο μουσικός επιδεικνύει φυσική, πνευματική και συναισθηματική προσπάθεια (McPherson & McCormick, 2006). Πρόκειται για μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία που όμως δεν έχει πάντα ξεκάθαρη πρόοδο και απαιτεί ανθεκτικότητα και επιμονή από τους μαθητές, ικανότητες που, ωστόσο, δεν κατέχουν όλοι. Η εκμάθηση μουσικού οργάνου είναι μια δύσκολη και χρονοβόρος εργασία που επιτάσσει την αυτορρύθμιση

των μαθητών, καθώς εκείνοι επιλέγουν πώς και πότε θα εξασκηθούν. Φαίνεται ότι «η ποιότητα και η φύση της υποκειμενικής εμπειρίας μάθησης ενός μουσικού οργάνου είναι στενά συνδεδεμένη με την αφοσίωση και δέσμευση του ατόμου στην μάθηση» (StGeorge et al., 2013, σελ. 273).

Αυτοαποτελεσματικότητα, άγχος και ανθεκτικότητα: σημαντικοί παράγοντες στη μαθησιακή διαδικασία των εφήβων

Ο Bandura (1993) επισημαίνει ότι οι προσωπικοί στόχοι επηρεάζονται από την αυτοεκτίμηση των δυνατοτήτων και η προσωπική επιτυχία εξαρτάται από τη χρήση της εμπιστοσύνης που έχει το άτομο στην αποτελεσματικότητά του και όχι μόνο στις δεξιότητές του. Ο Schunk (2010) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως «μια πεποίθηση του ατόμου για το αν είναι ικανό να κάνει κάτι, δεν είναι συνώνυμη της γνώσης, ή της δεξιότητας» (σελ. 112). Και οι δύο συμφωνούν ότι τα άτομα, όταν έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν αποτελεσματικά να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους, προχωρούν σε αντίστοιχες ενέργειες που, κατ' επέκταση, επηρεάζουν την προσπάθεια για μάθηση.

Βέβαια, στην εφηβεία, περίοδο κατά την οποία η ανησυχία για τα κοινωνικά πρότυπα και η ανασφάλεια συνυπάρχουν σε μεγάλο βαθμό, οι αναπτυξιακές αλλαγές που συντελούνται καθιστούν τους έφηβους μαθητές επιρρεπείς στα σχόλια και τις προσδοκίες επίτευξης που έχουν άλλοι γι' αυτούς. Δείκτης αυτής της συναισθηματικής αναστάτωσης είναι το άγχος. Οι μαθητές με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας δυσκολεύονται να μειώσουν και να ρυθμίσουν τις ανεπιθύμητες σκέψεις και συμπεριφορές που γεννάει το στρες. Το άγχος της επιτυχίας φαίνεται να είναι πιο έντονο στους μαθητές που αν αποτύχουν θα αποδυναμωθεί η αποτελεσματικότητά τους, παρά σε εκείνους που οι ενδεχόμενες αποτυχίες δεν θα τους επηρεάσουν και θα παραμείνουν αλώβητοι (Bandura, 1993).

Ωστόσο, η συμπεριφορά που ενθαρρύνει και κινητοποιεί το άτομο, ώστε να αντιμετωπίσει αγχογόνες καταστάσεις και να τις αναστρέψει σε ευκαιρίες για εξέλιξη ορίζεται από τον Maddi (2006) ως ανθεκτικότητα (*hardiness*), ενώ η ικανότητα των μαθητών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πίεση των σπουδών, το στρες και τις σχολικές ατυχίες αναφέρεται από τον Martin (2002) ως ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (*academic resilience*).

Μία μελέτη περίπτωσης

Η συγκεκριμένη φαινομενολογική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Μουσικό Σχολείο της περιφέρειας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018. Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει τη βιωμένη εμπειρία του μαθητή (Mapp, 2008), να εξακριβώσει αν η εξατομικευμένη διδασκαλία δίνει χώρο στην προσωπική έκφραση του μαθητή και να διερευνηθούν η επίδραση της μάθησης του μουσικού οργάνου στην εξελικτική πορεία του μαθητή και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην διδακτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, επτά τελειόφοιτοι μαθητές και ένας απόφοιτος της τάξης φλάουτου, γεγονός που αναδεικνύει την μοναδικότητα των ατόμων που

συμμετείχαν στην έρευνα, μοιράστηκαν την εμπειρία τους μέσα από τα προσωπικά τους ημερολόγια και τη διαδικασία ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων (Braun & Clarke, 2006) και αφορούν στο μάθημα μουσικού οργάνου είναι οι μαθησιακές προσδοκίες, η μαθησιακή διαδικασία, η σχέση μαθητή – καθηγητή, τα κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση, η συναισθηματική εμπλοκή στη μουσική εκπαίδευση και η συμβολή της μουσικής στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών.

Μαθησιακές προσδοκίες

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι κάποιοι μαθητές επιλέγουν να φοιτήσουν στο Μουσικό Σχολείο επιδιώκοντας να μάθουν ένα μουσικό όργανο και να αποκτήσουν ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια μέσω της μουσικής: *«όταν είχα ακούσει για το Μουσικό, νόμιζα ότι θα μάθω κάποιο όργανο, δεν ήξερα ότι θα ασχοληθώ ας πούμε με χορωδίες, αρμονίες... όχι, στόχο με τη μουσική δεν είχα... κάποιο συγκεκριμένο»* (Γιώργος, απόφοιτος). Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν ξεκινήσει τη μουσική τους εκπαίδευση σε ωδείο, τείνουν να εστιάζουν στην εξέλιξή τους στο μουσικό όργανο: *«στόχος μου είναι η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, γιατί είναι κάτι που θέλω από μικρή και θέλω να ειδικευτώ πάνω στο όργανο»* (Καλλιόπη, Γ' Λυκείου).

Στην εφηβεία, οι μαθητές με προσωπικούς στόχους μάθησης είναι σε θέση να επικεντρωθούν στην επίτευξη του στόχου τους και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα, εφόσον έχουν ξεπεράσει το αρχάριο στάδιο εκμάθησης του μουσικού οργάνου. Έχουν υψηλές προσδοκίες και επιθυμούν την ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, να υπερνικήσουν εμπόδια και να εξελιχθούν ως προς τις μουσικές τους δεξιότητες. Φαίνεται ότι θέλουν να ανταποκρίνονται τόσο στις δικές τους προσδοκίες, όσο και στις προσδοκίες των άλλων.

Μαθησιακή διαδικασία

Κατά τη διάρκεια σπουδών στο Μουσικό Σχολείο, οι μαθητές διδάσκονται ένα όργανο δικής τους επιλογής, στη συγκεκριμένη περίπτωση φλάουτο, και δύο υποχρεωτικά, πιάνο και ταμπουρά. Η εκμάθηση τριών διαφορετικών μουσικών οργάνων απαιτεί από τους μαθητές να προσαρμόζουν την ποσότητα και την ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν για την εξάσκησή τους:

«στο όργανο επιλογής σαφώς έδινα περισσότερη σημασία... αφιέρωνα ας πούμε όσο χρόνο περισσότερο μπορούσα» (Νικολέτα, Β' Λυκείου).

Στον ταμπουρά, το παραδοσιακό έγχορδο, είτε λόγω έλλειψης καθηγητών, ή πιθανόν σε κάποιες περιπτώσεις να ενδείκνυται, το μάθημα διδάσκεται σε ομαδικό πλαίσιο: *«ο ταμπουράς δεν υπήρξε ποτέ ατομικό, εννοείται πάντα σε μεγάλες ομάδες... μέχρι και δέκα άτομα»* (Ευρυδίκη, Β' Λυκείου). Από την άλλη μεριά, στο μάθημα του πιάνου η

δυσαναλογία μεταξύ μαθητών και καθηγητή, καθώς και η διαρκής εναλλαγή καθηγητών ανά νέο διδακτικό έτος, φαίνεται ότι επηρεάζει τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών που δεν βιώνουν ένα συνεχές και σταθερό πλαίσιο διδασκαλίας:

«και στο πιάνο κάθε χρόνο άλλαζα ...κάθε χρόνο με ξεκινούσαν από λίγο πιο πίσω, γιατί δεν ήξεραν ακριβώς σε ποιο επίπεδο είμαι» (Μαρίνα, Β' Λυκείου).

Αντίστοιχα και στο ομαδικό μάθημα φλάουτου, οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν πετυχαίνουν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς τους στόχους. Επισημαίνουν ότι όταν το γνωστικό επίπεδο ανάμεσα σε δύο, τρεις ή και τέσσερις μαθητές που συνυπάρχουν διδακτικά στα 40 λεπτά μαθήματος του μουσικού οργάνου είναι διαφορετικό και ο καθηγητής αναγκάζεται να μοιράζει αυτό το χρόνο ώστε να καλύπτει, έστω και εν μέρει, τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή, τότε το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα το αναμενόμενο. Παράλληλα, φαίνεται ότι η συναισθηματική φόρτιση και πίεση που αισθάνεται ένας μαθητής μέσα στο πλαίσιο ενός ομαδικού μαθήματος μπορεί να επηρεάζει την εξέλιξή του:

«...αργότερα [στο σχολείο] έκανα και μόνη μου [ατομικό μάθημα φλάουτου] και κατάλαβα ότι υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά, δεν χρειαζόταν να πιέζομαι για να συμβαδίζω με τους άλλους, ήμουν εγώ και μόνο εγώ οπότε πήγαινα με τους ρυθμούς μου και αυτό είχε καλύτερα αποτελέσματα» (Νικολέτα, Β' Λυκείου).

Σχέση μαθητή-καθηγητή

Οι μαθητές του μουσικού σχολείου προσδοκούν να αναπτύξουν καλή διαπροσωπική σχέση με τον καθηγητή μουσικού οργάνου, εκδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την έντονη ανάγκη για αλληλοκατανόηση και υποστήριξη στο μαθησιακό περιβάλλον. Η ποιότητα της σχέσης που έχει ένας μαθητής με τον καθηγητή του στο μουσικό όργανο μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τους γνωστικούς στόχους αλλά και την ψυχοσύνθεσή του:

«την επόμενη χρονιά άλλαξα πάλι καθηγητή και αυτό με έριξε ψυχολογικά, οφείλω να παραδεχτώ. Από το πρώτο κιόλας μάθημα κατάλαβα πως δεν είχα χημεία ούτε με τον καθηγητή, ούτε με τον τρόπο του... μου έκανε τόσες παρατηρήσεις και πολλές φορές έβαζε την προσωπική του άποψη για πράγματα που θεωρούσε λάθος που έχουν κάνει οι προηγούμενοι καθηγητές μου... εκείνη τη χρονιά δεν έκανα καθόλου δουλειά και το χειρότερο ήταν πως όση δουλειά κι αν είχα κάνει τα προηγούμενα χρόνια πήγε χαμένη. Είχα απελπιστεί και τα παράτησα» (Νικολέτα, Β' Λυκείου).

Σε αντίθεση με την παραπάνω εμπειρία, ένας μαθητής που βίωσε υποστήριξη από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναδεικνύει τη σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού εστιάζοντας στην έντονη συναισθηματική της απόχρωση, σε σημείο που να αποκαλεί το σχολείο «οικογένεια»:

«... εδώ στο μουσικό είναι πολύ φιλικό το περιβάλλον, είναι οικογένεια... συγκεκριμένοι καθηγητές, που δε θα τους ξεχάσω ποτέ γιατί ...ήταν αυτοί που με βοήθησαν και στη ζωή μου και μέσα στο σχολείο και ... έχω να κρατήσω πολλά από αυτούς» (Γιώργος, απόφοιτος).

Οι καθηγητές μουσικού οργάνου φαίνεται να ασκούν μεγάλη επιρροή στους μαθητές, των οποίων η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη συντελείται στην σχολική αίθουσα με τρόπο τόσο οικείο, σχεδόν οικογενειακό. Σε αυτή την περίπτωση, η αλληλεπίδραση «χαρακτηρίζεται από ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις και χαμηλά επίπεδα κριτικής» (Henderson & Milstein, 2008). Κατά συνέπεια, οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών δύνανται να είναι αποτελεσματικές, συντελώντας στη μαθησιακή εξέλιξη.

Κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο τρόπος προσέγγισης και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και καθηγητή κινητοποιεί τον μαθητή ώστε να είναι φιλικά ή αρνητικά προσκείμενος στο μάθημα. Ωστόσο, τα κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση είναι ποικίλα και μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή όπως οι βαθμοί: «...μέχρι και τη Γ' Γυμνασίου μεγαλύτερη ικανοποίηση μπορώ να πω ότι έπαιρνα από τους βαθμούς...» (Ελένη, Β' Λυκείου) αλλά και ο υγιής ανταγωνισμός: «...ήθελα να είμαι πιο μπροστά στις σπουδές από το άλλο άτομο όταν κάναμε μάθημα...» (Πηνελόπη, Β' Λυκείου).

Η μάθηση κινητοποιείται επίσης, από την κατοχή καλού μουσικού οργάνου, τις εξετάσεις, τους βαθμούς και τις συναυλίες (εξωτερικά κίνητρα) που ανήκουν στα προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ωστόσο, εσωτερικό κίνητρο για τους εφήβους δείχνει να αποτελεί η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Zimmerman, 1990). Οι μαθητές, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους, επιθυμούν να επιλέγουν οι ίδιοι το μουσικό ρεπερτόριο και αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν πετυχαίνουν έναν υψηλό στόχο, όπως για παράδειγμα, ένα απαιτητικό μουσικό έργο. Η επιτυχία δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα τα οποία λειτουργούν ως κίνητρα για να προσπαθήσουν και για άλλες επιτυχίες, ώστε να βιώσουν ανάλογα συναισθήματα (Ζαφειροπούλου, 2000), όπως εξέφρασε μια μαθήτρια τονίζοντας ότι αποτέλεσε για την ίδια αποκορύφωμα των προσπαθειών της η επιβράβευση που δέχθηκε στις εξετάσεις. Σε αυτή την περίπτωση η αυτοεπίγνωση της ενισχύθηκε θετικά και οι προσδοκίες για επιτυχή αποτελέσματα συνεχίστηκαν.

Συναισθηματική εμπλοκή στη μουσική εκπαίδευση

Η μουσική, σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εφήβων και με ποικίλες λειτουργίες σε κοινωνικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο, αποτελεί μέσο εξωστρέφειας: «...η μουσική για μένα είναι ένας τρόπος έκφρασης να εξωτερικεύω τα συναισθήματα μου...» (Καλλιόπη, Γ' Λυκείου), αλλά και εκτόνωσης: « ...μπορώ να πω ότι με ευχαριστεί δηλαδή, εννοείται πως θα προτιμούσα να παίζω φλάουτο από το να διαβάζω έκθεση, ή από το να κάνω μαθηματικά... με απελευθερώνει από την ρουτίνα» (Ευρυδίκη, Β' Λυκείου).

Επίσης το μάθημα του μουσικού οργάνου και το ευρύτερο περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου με τις ποικίλες δραστηριότητες φαίνεται να βοηθά στην αποσυμπύεση της καθημερινότητας των εφήβων μαθητών:

«...μου άρεσε που μέσα στο μάθημα... έμπαινα μέσα και ξεχνιόμουν με τα πάντα, που δεν φοβόμουν τίποτα... ναι, με βοηθούσε πάρα πολύ το όργανο... όσο ήμουν στη γ' λυκείου και β' λυκείου... και ψυχολογικά με βοήθησαν... στο Μουσικό κάνεις πολύ περισσότερες δραστηριότητες οπότε νομίζω ότι μπορείς να ξεχαστείς πολύ περισσότερο και να ηρεμήσεις, να φύγεις από το άγχος της καθημερινότητας... από την πίεση και νομίζω ότι το Μουσικό βοήθησε πάρα πολύ, δηλαδή άμα ήμουν σε άλλο σχολείο, δεν ξέρω αν θα ήταν έτσι...» (Γιώργος, απόφοιτος).

Συμβολή της μουσικής στην προσωπική εξέλιξη

Οι τελειόφοιτοι μαθητές, κάνοντας ένα σύντομο απολογισμό της μαθητικής τους πορείας, φαίνεται ότι συνειδητοποιούν με ωριμότητα την εξέλιξή τους και εκφράζουν την πεποίθηση ότι η μουσική έχει συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους:

«δεν είναι ακριβώς όπως τα φανταζόμουν αλλά... δεν ήταν χειρότερα, καλύτερα μπορώ να πω ότι ήτανε, έμαθα περισσότερα πράγματα και έχτισα και προσωπικότητα μέσα από αυτό, όχι απλά έμαθα όργανο» (Νικολέτα, Β' Λυκείου).

Η ενασχόληση με τη μουσική και ειδικότερα με το μουσικό όργανο, δίνει τη δυνατότητα στους εφήβους να έρθουν σε βαθύτερη γνώση του εαυτού τους, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, να εστιάσουν στις δεξιότητές τους και να παρατηρήσουν αλλαγές στην ενδοπροσωπική τους προσαρμογή όπως αυτή εξελίσσεται μέσα στο χρόνο. Κατ' επέκταση, αυτή η διαδικασία φαίνεται να ενισχύει την ανάπτυξη ικανοτήτων και στο πεδίο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η συνειδητή εμπλοκή με το μουσικό όργανο που μαθαίνει να παίζει, βοηθά τον έφηβο να γνωρίσει τον εαυτό του και να συνειδητοποιήσει το εύρος των δυνατοτήτων του, με αποτέλεσμα να υποστηρίζονται θετικά η προσωπική και η διαπροσωπική του εξέλιξη.

Συμπεράσματα

Όσοι επιλέγουν να φοιτήσουν στο Μουσικό Σχολείο, παρωθούνται από την αγάπη τους για τη μουσική. Μία από τις αλλαγές που έχουν υποστεί τα μουσικά σχολεία εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και τη δυσκολία του κράτους να προσλαμβάνει ικανό αριθμό καθηγητών μουσικών οργάνων, είναι είτε η αδυναμία να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το μουσικό όργανο της επιλογής τους, ή ακόμα και η προσαρμογή ενός ατομικού μαθήματος σε ομαδικό. Το γεγονός ότι διδάσκονται τρία διαφορετικά μουσικά όργανα, αντιμετωπίζεται ως μαθησιακή πρόκληση, αν και έχουν την τάση να εστιάζουν περισσότερο στο μουσικό όργανο της επιλογής τους. Η εκμάθηση του εκάστοτε οργάνου προσαρμόζεται στις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου με αποτέλεσμα η μέθοδος διδασκαλίας στο παραδοσιακό όργανο, τον ταμπουρά, να προσεγγίζει τη άτυπη μάθηση (Διονυσίου, 2002), εφόσον διδάσκεται σε ομάδες έως και δέκα ατόμων, ενώ στο πιάνο και στο φλάουτο παρατηρείται στοχευόμενη διδασκαλία στις προσωπικές δυνατότητες του μαθητή. Ωστόσο, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν, η συνδιδασκαλία στο πιάνο και στο φλάουτο,

φαίνεται ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης, ιδιαίτερα όταν το επίπεδο των μαθητών στο μουσικό όργανο είναι εμφανώς διαφορετικό. Επιπλέον, σε περιπτώσεις μαθητών που η συμβατική μάθηση λόγω μαθησιακών δυσκολιών δεν τους βοηθά και απαιτούν περισσότερο χρόνο για την ανάγνωση και την εκτέλεση της παρτιτούρας, τότε η συνδιδασκαλία προσθέτει ακόμα μία δυσκολία. Σε αυτές τις περιπτώσεις το ενδιαφέρον των παιδιών μειώνεται, το μάθημα χαρακτηρίζεται πιεστικό και μη αποδοτικό, τα παιδιά νιώθουν ότι δεν υπάρχει προσωπική εξέλιξη και οι μαθησιακές τους προσδοκίες δεν ικανοποιούνται. Είναι μία κατάσταση που, σύμφωνα με τους ίδιους, θα επιθυμούσαν ν' αλλάξει.

Παρόλα αυτά, οι μαθητές φαίνεται να δέχονται ευκολότερα την αλλαγή του δασκάλου ή την ομαδικότητα της διδασκαλίας, όταν συνειδητά εμπλέκονται οι ίδιοι στη μάθησή τους, όταν δηλαδή διαθέτουν ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό (Doll, Zucker & Brehm, 2009), γεγονός που είναι πιθανόν να συμβεί σε μεγαλύτερο βαθμό στο λύκειο από ότι στο γυμνάσιο.

Η αλλαγή καθηγητών ενδεχομένως να μην ευνοεί τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών, ιδιαίτερα στην αρχή της εκμάθησης του μουσικού οργάνου που οι τεχνικές δυσκολίες είναι πιο έκδηλες. Επιπλέον, ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοριστικός για τη γνωστική εξέλιξη ή στασιμότητα του μαθητή. Μέσα από την εμπειρία των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι καθηγητές μουσικής στο σχολείο διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, κάτι που συμβαδίζει με τα ευρήματα των Campbell, Connell και Beegle (2007). Η μία κατηγορία αφορά εκείνους που εμπνέουν, στηρίζουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές, που λειτουργούν ως παράδειγμα προς μίμηση, αλλά διακρίνονται και για τη φιλική τους διάθεση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εμπιστευτούν, να μιλήσουν και να λάβουν συμβουλές. Αυτοί είναι οι καθηγητές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών τους. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι καθηγητές που αδυνατούν να πράξουν το ανάλογο.

Προτεραιότητα για τους έφηβους μαθητές είναι η συναισθηματική εκτόνωση μέσω της μουσικής προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος που προκαλούν οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, όπως ήδη έχει διαπιστωθεί από τους Feld και Shusterman (2015). Το στρες στους τελειόφοιτους μαθητές είναι πάρα πολύ μεγάλο και αφορά το μέλλον τους. Η τελειομανία, η πίεση χρόνου, οι εξετάσεις, η έκθεση του εαυτού σε κοινό, ο φόβος του λάθους και η αμφισβήτηση που ενδεχομένως δέχεται ένας μαθητής είναι εξίσου επιβαρυντικοί παράγοντες του άγχους. Οι ίδιοι οι μαθητές προσδιορίζουν το άγχος ως μία κατάσταση με ψυχοσωματικά συμπτώματα που δεν μπορούν να ελέγξουν και καταφεύγουν σε διάφορους τρόπους εκτόνωσής του, όπως η δημιουργική γραφή, η σκέψη θετικών συναισθημάτων, η μουσική ακρόαση. Σε κάθε περίπτωση η ενασχόληση με το μουσικό όργανο φαίνεται να λειτουργεί αγχολυτικά και το μάθημα του μουσικού οργάνου στο σχολείο να υποστηρίζει την ψυχοσύνθεση των εφήβων, δίχως να επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά «αφήνουν τον εαυτό τους ελεύθερο». Είναι μέσο εξωστρέφειας και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καλλιόπη (Γ' Λυκείου), «η μουσική είναι κάτι που δεν έχουν όλοι την πολυτέλεια να το γευτούν και να το καταλάβουν». Μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι μαθητές μοιράστηκαν τη βιωμένη εμπειρία τους και τα πιστεύω τους για τη μουσική τους εκπαίδευση στο σχολείο. Όπως

φάνηκε, αντιλαμβάνονται την μαθησιακή τους εξέλιξη και εκφράζουν την άποψη ότι η μουσική και κατ' επέκταση το μάθημα μουσικού οργάνου, λειτουργεί ως αρωγός στη διάπλαση του χαρακτήρα, αλλά και της προσωπικότητά τους, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα των Campbell και συνεργατών (2007), όπου η μουσική περιγράφεται ως η κινητήριος δύναμη «για να χτίσει κάποιος χαρακτήρα» (σελ. 230).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Campbell, P.S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στο *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., «Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη»* (Βόλος, 28-30 Ιουνίου, 2002) (σσ. 154–168). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12- to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203–215.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (επιμ: Χ.Γ. Χατζηχρήστου, μτφρ. Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Feld, L.D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31–42.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). *Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας: Ο ρόλος της μάθησης στην πρόσκτηση και εξέλιξη της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (επιμ: Χ.Γ. Χατζηχρήστου, μτφρ. Β. Βασσάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 43(3), 333–358.
- Leipold, B., & Loepthien, T. (2015). Music reception and emotional regulation in adolescence and adulthood. *Musicae Scientiae*, 19(1), 111–118.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maddi, S. R., (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168.
- Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: The lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16, 308–311.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34–49.
- McFerran, K. (2011). Music and adolescence. Στο N. S. Rickard & K. McFerran (Eds.), *Lifelong Engagement with Music* (pp. 97–108). New York: Nova Science Publishers.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 325–339.
- Pitts, S.E. (2002). Changing tunes: Musical experience and self-perception amongst school and university music students. *Musicae Scientiae*, 6(1), 73–92.
- Schunk, D.H. (2010). *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. (επιμ. Γ. Κουλαουζίδης, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- StGeorge, J., Holbrook, A., & Cantwell, R. (2013). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264–277.

- Ter Bogt, T., Soitos, S., & Delsing, M. (2011). Music listening in adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 240–250.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.