

Τριανταφυλλάκη, Α., & Χρυσοστόμου, Σ. (2019). Από τον «φακό» του φοιτητή, στον «φακό» του εκπαιδευτικού. Μια μελέτη περίπτωσης της πρακτικής διδασκαλίας και άσκησης στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ κατά το έτος 2017-18. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 435–444). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



**Από τον «φακό» του φοιτητή, στον «φακό» του εκπαιδευτικού.
Μια μελέτη περίπτωσης της πρακτικής διδασκαλίας και άσκησης
στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ κατά το έτος 2017-18**

Αγγελική Τριανταφυλλάκη
Επιστημονική συνεργάτης, Εργαστήριο Μουσικής Παιδαγωγικής, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ
a_triant@music.uoa.gr

Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής, ΤΜΣ, ΕΚΠΑ
schrysos@music.uoa.gr

Μέσα από εμπειρική μελέτη περίπτωσης της διεξαγωγής του προγράμματος για την απόκτηση της παιδαγωγικής επάρκειας στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-18, θα αναδείξουμε τις βασικότερες πτυχές για την εφαρμογή και ανάπτυξη της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής στην τριτοβάθμια εκπ/ση: Το πανεπιστημιακό τμήμα, τα σχολεία/οι μέντορες-εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές, οι οποίοι βρίσκονται στο κέντρο της προσπάθειας, αναπτύσσοντας σημαντικές δεξιότητες και γνώσεις. Τα νέα εμπειρικά δεδομένα θα συγκριθούν με παλαιότερη μελέτη (2009-10) που στόχο είχε τη χαρτογράφηση των εμπειριών των φοιτητών σε σχετικά προγράμματα πρακτικής άσκησης σε ΤΜΣ σε όλη την Ελλάδα με στόχο να αναδειχθούν τα σημεία εκείνα, όπως είναι τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που συμμετέχουν σε παρόμοια προγράμματα παιδαγωγική επάρκειας, οι πτυχές της εξελισσόμενης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους επαγγελματικής τους ταυτότητας ή οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση των προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για τροποποιήσεις και βελτιώσεις στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής, πρακτική άσκηση, γνώση, ταυτότητα

**From the “lens” of the student, to that of the teacher:
A case study of the teaching placement at the Department
of Music Studies, University of Athens in 2017-18**

Angeliki Triantafyllaki
Scientific collaborator, Music Education Lab, Department of Music Studies, University of Athens
a_triant@music.uoa.gr

Smaragda Chrysostomou
Professor of Music Education and Didactics, Department of Music Studies, University of Athens
schrysos@music.uoa.gr

Through an empirical case study of the implementation of the placement for acquiring the music teacher qualification at the Department of Music Studies, University of Athens during the academic year 2017-18, we will highlight the importance of key stakeholders for the successful development and implementation of the programme: The university department, the schools/teacher-mentors and the students who are at the center of this effort, acquiring key skills and knowledge. The empirical data collected during the year will be compared with an earlier study (2009-10) aimed at mapping the experiences of students in relevant placements across HE in Greece (Triantafyllaki, 2011), with a view to explore the

characteristics of students participating in similar pedagogical qualifications, the aspects of their developing professional identity throughout their studies or their perceptions of the organization of the programme, which could trigger modifications and improvements to existing curricula.

Keywords: Music teacher training, placement, knowledge, identity

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής και η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να αναδειχθούν οι προβληματισμοί μας σχετικά με την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μουσικής, εστιάζοντας κυρίως στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ, σε σχολεία κατά το 4^ο και 5^ο έτος των σπουδών τους. Αρχικά, θα μιλήσουμε για τη δομή του μαθήματος στην οποία εντάσσεται η πρακτική άσκηση και αξιολογείται. Στη συνέχεια, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση ερευνητικών στοιχείων από δύο έρευνες που εκπονήθηκαν με διαφορά οκταετίας (2010, 2018) με στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των ίδιων των φοιτητών για δραστηριότητες αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους και τις δεξιότητες/γνώσεις που αναπτύχθηκαν. Η τελευταία εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-18 και είχε κίνητρο να αξιολογηθεί το μάθημα και να διερευνηθούν περαιτέρω κάποιες πτυχές στο περιεχόμενο και τη δομή του, με καλύτερο στόχο τη βελτίωσή του.

Ήδη από πολύ νωρίς η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τρεις επιδιώξεις: την απόκτηση της ικανότητας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις διαδικασίες, την ενίσχυση της ικανότητας του κριτικού στοχασμού τους για τους θεσμούς και τις διαδικασίες και, τέλος, την απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανάπτυξη του αναστοχασμού, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση σε όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Day, 1995). Αρκετά μοντέλα έχουν κατά καιρούς προταθεί για την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όπως εκείνο του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, που στοχεύει στην απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Zeichner, 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, στόχος της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να τους εξοπλίσει με την αναγκαία θεωρητική υποδομή για να κατανοούν και να αναλύουν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να τους εμπλέξει σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους βοηθούν να αναπτύξουν την στοχαστική τους κρίση, τις διερευνητικές τους δεξιότητες, την ικανότητα να διαλέγονται, να συνθέτουν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις. Μια τέτοια δραστηριότητα αποτελεί και η πρακτική άσκηση (Π.Α.) που συγκροτεί για την πλειοψηφία των εμπλεκόμενων φοιτητών όχι μόνο την πρώτη τους επαφή με την σύγχρονη σχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και ένα χώρο για την εν δυνάμει πολύτιμη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης που αποκτούν στη διάρκεια των πανεπιστημιακών διαλέξεων και της πρακτικής εφαρμογής αυτής. Όπως αναφέρει ο Καψάλης (1994) η σύνδεση θεωρίας και πράξης

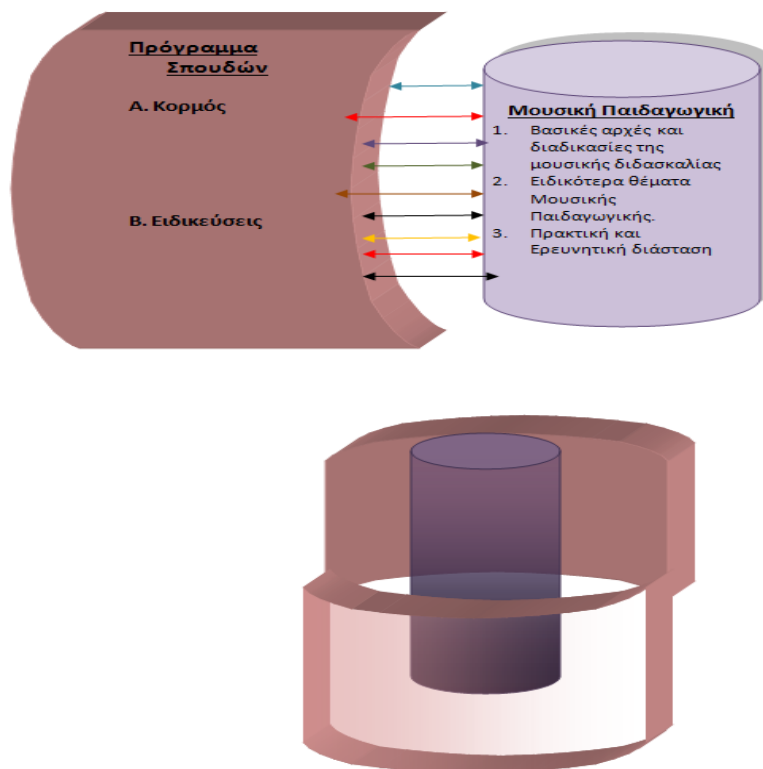
παραμένει μία σημαντική επιδίωξη της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, καθώς «οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν το λεγόμενο ‘σοκ της πράξης’, όταν έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με την πολύπλοκη και για αυτό σκληρή πραγματικότητα της διδασκαλίας» (σελ. 95). Ο σκοπός της Π.Α. δεν περιορίζεται στην απόκτηση πρακτικής εμπειρίας στο χώρο εργασίας, αλλά συνδέεται και με την απόκτηση και αξιοποίηση θεωρητικών ερευνητικών και στοχαστικών ικανοτήτων, επιδιώκοντας την κριτική προσέγγιση, τόσο της προσωπικής εκπαιδευτικής πράξης, όσο και του τρόπου εργασίας άλλων εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, όταν ξεκινούν οι φοιτητές την πρακτική τους άσκηση, μπαίνουν σε μια διαδικασία να σκεφτούν τη προσωπική τους πορεία, τον εαυτό τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που αρχικά παρακολουθούν στις τάξεις, και σε σχέση με έναν επαγγελματικό (μουσικό) εαυτό που αρχικά είχαν οραματιστεί εισερχόμενοι στην ανώτατη σχολή της επιλογής τους, τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών. Ο σχηματισμός μιας εκπαιδευτικής ταυτότητας σχετίζεται άμεσα με τις πρώτες εμπειρίες τους ως εκπαιδευτικοί Μουσικής, δηλ. εντός των σχολικών πλαισίων κατά την πρακτική άσκηση (Ballantyne, 2007). Από την πρώτη εκείνη έρευνα του Roberts (1991) ως σήμερα, μια ευρεία γκάμα ερευνών έχουν εστιάσει στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μουσικής (Pellegrino, 2009; Bernard, 2004) παρουσιάζοντας συνήθως τις δυσκολίες των προσώπων να συγκεράσουν δύο φαινομενικά αντιθετικές επαγγελματικές ταυτότητες, εκείνη του εκπαιδευτικού και εκείνη του μουσικού.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μουσικής αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία στην οποία επιδρούν πολλές διαφορετικές καταστάσεις και εμπειρίες (Lorenzino & Dos Santos Cunha, 2014). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η πρακτική διδασκαλία και άσκηση στη διάρκεια των μουσικών σπουδών αποτελεί το πλέον κρίσιμο χρονικό διάστημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων που θα ‘προδιαγράψουν’ ως ένα βαθμό την επιτυχημένη πορεία αυτών των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Ballantyne & Packer, 2010). Στη διάρκεια της στοχευμένης αυτής πρακτικής διδασκαλίας αναμένεται οι φοιτητές να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να γνωρίσουν εμπειρικά τεχνικές διδασκαλίας, να εξασκηθούν στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, να έρθουν σε επαφή με την καθημερινή, σχολική πραγματικότητα και να συνεργαστούν με έμπειρους εκπαιδευτικούς-μέντορες στα συνεργαζόμενα σχολεία. Το χτίσιμο μιας δυνατής εκπαιδευτικής ταυτότητας κατά τις πρώτες αυτές διδακτικές εμπειρίες αποτελεί σημαντικό βήμα προς τη μετέπειτα παραμονή των αποφοίτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η Μουσική Παιδαγωγική στο ΤΜΣ Αθηνών

Η Μουσική Παιδαγωγική με όλα τα μαθήματα τα οποία υπάρχουν αυτή τη στιγμή στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ (καθώς και με όσα κατά καιρούς έχουν διδαχθεί ή προγραμματίζονται για το μέλλον), μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένας κεντρικός πυλώνας ο οποίος διατρέχει ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να καλύψει όλες τις διαστάσεις των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών (δες Σχήμα 1)



Σχήμα 1. Μοντέλο-Σχηματική Απεικόνιση της Μουσικής Παιδαγωγικής στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ

Όλα τα μαθήματα που εντάσσονται κάτω από αυτή την «ομπρέλα» είναι υποχρεωτικά προκειμένου για την απόκτηση της Παιδαγωγικής Επάρκειας, η οποία με πρόσφατη νομοθεσία έγινε υποχρεωτική για όλους τους αποφοίτους (μη-Παιδαγωγικών σχολών) από το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 και έπειτα. Για την απόκτησή της στη διάρκεια του προγράμματος σπουδών απαιτούνται μαθήματα τα οποία καλύπτουν τρεις άξονες:

- Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής
- Θέματα μάθησης και διδασκαλίας
- Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση

Ειδικότερα η «Πρακτική Διδασκαλία και Άσκηση I και II», που αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μουσικής να έρθουν σε επαφή με την σχολική πραγματικότητα, καλύπτει δύο εξάμηνα διδασκαλίας και περιλαμβάνει 30 ώρες υποχρεωτικής παρακολούθησης και διδασκαλίας. Οι φοιτητές παρακολουθούν 9 ώρες διδασκαλίας μουσικής και διδάσκουν μία ώρα σε ένα δημοτικό σχολείο, σε ένα γυμνάσιο και σε ένα Μουσικό Σχολείο (3 διαφορετικοί τύποι σχολείων).

Το μοντέλο που ακολουθεί (Σχήμα 2) απεικονίζει τη δομή και τις εσωτερικές συνδέσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη, ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή της Πρακτικής Διδασκαλίας και Άσκησης.



Σχήμα 2. Μοντέλο διασύνδεσης Πανεπιστημιακού Τμήματος και Σχολείου

Τα δύο βασικά μέρη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το σχολείο και το Πανεπιστήμιο, αποτελούν ένα συνεχές του οποίου η ισορροπία στηρίζεται στη διαρκή ανατροφοδότηση. Το σύστημα αποτελείται από τέσσερις πυλώνες :

- Πανεπιστημιακός Δάσκαλος
- οι φοιτητές με την ιδιότητα του μελλοντικού εκπαιδευτικού μουσικής
- οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί
- και οι μαθητές

Το σύστημα αυτό παράγει διαρκώς ενέργεια με τη μορφή της γνώσης προκειμένου να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται οργανικά. Βασίζεται δηλαδή στη διαρκή ανατροφοδότηση και ανάδραση μεταξύ των τεσσάρων πυλώνων ως ενός συστήματος συγκοινωνούντων δοχείων (Πανεπιστήμιο – Σχολείο) όπου όλα τα μέρη του τροφοδοτούν και τροφοδοτούνται διαρκώς με ερεθίσματα, γνώση, εμπειρία και αξιολόγηση. Έτσι

- εμπλουτίζονται οι πανεπιστημιακές διαλέξεις
- οι φοιτητές ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν αξιόλογες και συνδεδεμένες με την πράξη γνώσεις και δεξιότητες
- οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία επαναξιολογούν τις μεθόδους τους και ανανεώνουν τις διδακτικές προσεγγίσεις και το εποπτικό υλικό τους σε ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης
- ενώ οι μαθητές στη σχολική τάξη βελτιώνουν τις γνώσεις τους και εκτίθενται σε νέα ερεθίσματα και φρέσκες ιδέες.

Ατομικός Φάκελος Πρακτικής Άσκησης (Portfolio)

Ο ΑΦΠΑ αποτελεί το μέσο για την αξιολόγηση (και βαθμολόγηση) του μαθήματος της Πρακτικής Διδασκαλίας και Άσκησης. Ο ΑΦΠΑ θα περιέχει:

Ατομικό Παρουσιολόγιο. Για κάθε ώρα παρακολούθησης και διδασκαλίας υπογράφει ο υπεύθυνος καθηγητής/μέντορας.

Φύλλα παρατήρησης για κάθε διδασκαλία που παρακολούθησαν οι φοιτητές, με κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο. Συμπληρώνεται για κάθε ώρα παρακολούθησης.

Σχέδιο Μαθήματος για κάθε μία από τις τρεις διδασκαλίες.

Αυτό-αξιολόγηση για κάθε μία από τις τρεις ατομικές διδασκαλίες.

Μεθοδολογία

Στις δύο έρευνες (2010, 2018) έγινε χρήση μικτής μεθοδολογίας προκειμένου να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και εκείνες που τους είναι τελικά χρήσιμες στην αγορά εργασίας. Παρόλο που οι δύο έρευνες διέφεραν ως προς τον αρχικό τους στόχο και σχεδιασμό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έγινε χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας γενικά για να χαρτογραφήσουμε κάποια χαρακτηριστικά του πληθυσμού, της πρακτικής άσκησης, και της πρόσληψης γνώσεων και δεξιοτήτων στη διάρκεια της πρακτικής. Η ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε για να εστιάσουμε περισσότερο στη βιωμένη εμπειρία των φοιτητών στη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας της πρακτικής και των σπουδών τους γενικότερα. Σε κάθε περίπτωση εφαρμόστηκαν τα εξής ερευνητικά στάδια:

1. Έρευνα του 2010:

- α) **Ποιοτική μεθοδολογία** – Κατά το πρώτο αυτό στάδιο πραγματοποιήθηκαν **18 συνεντεύξεις** με μικρό αριθμό αποφοίτων και τελειόφοιτων από τα τέσσερα τμήματα Μουσικών Σπουδών (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Μακεδονίας, Ιονίου).
- β) **Ποσοτική μεθοδολογία** – Στο δεύτερο στάδιο συλλογής εμπειρικών δεδομένων σχεδιάστηκε σύντομο ερωτηματολόγιο έπειτα από ανάλυση των συνεντεύξεων, το οποίο δόθηκε σε όσο το δυνατόν περισσότερους φοιτητές από τα τέσσερα πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών στην Ελλάδα. Τελικά, συλλέχθηκαν 139 ερωτηματολόγια.

2. Έρευνα του 2018:

- α) **Ποσοτική μεθοδολογία** – Συγκεντρώθηκαν **19 ερωτηματολόγια** από τους συμμετέχοντες στο μάθημα στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ.
- β) **Ποιοτική μεθοδολογία** – διενεργήθηκαν **2 ομάδες εστίασης** όπου οι φοιτητές σε ομάδες των 6-7 ατόμων προσήλθαν σε συνέντευξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από το μάθημα. Στο τέλος του έτους οργανώθηκε μια άτυπη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για την πρακτική άσκηση των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.

Ευρήματα

Εστιάζοντας σε αυτό το άρθρο στα ευρήματα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, έχει ενδιαφέρον αρχικά να δούμε κάποια

χαρακτηριστικά του πληθυσμού που επιλέγει να παρακολουθήσει την πρακτική άσκηση. Στην έρευνα του 2010, τα ποσοστά **διδασκτικής εμπειρίας** των φοιτητών είναι αρκετά υψηλά (64%) όταν ξεκινούν την πρακτική άσκηση (από το 3^ο έτος και μετά) και υποδεικνύουν την επιτακτική πλέον ανάγκη για υποχρεωτική παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών ήδη από τα πρώτα έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών που απάντησαν ότι είχαν διδασκτική προϋπηρεσία την είχαν αποκτήσει κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα στο όργανο της επιλογής τους (38.1%). Ακολουθούν φοιτητές που κάνουν θεωρητικά μαθήματα σε Ωδεία (24.5%) και ιδιαίτερα μαθήματα θεωρητικών (22.3%), καθώς και φοιτητές που έχουν διδάξει όργανα ή χορωδίες σε Ωδεία (21.6%). Μεγαλύτερη έκπληξη προκαλεί η απορρόφηση φοιτητών σε διδασκτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή (7.2%) και με την Εθελοντική Εργασία (12.9%), τομείς που ελάχιστα στο παρελθόν θεωρούνταν σχετικοί με την παιδαγωγική προετοιμασία φοιτητών. Για παράδειγμα, η εθελοντική εργασία στο πλαίσιο ενός προγράμματος μουσικής με ευπαθείς πληθυσμούς (μετανάστες, νοσηλευόμενους σε ψυχιατρικά κέντρα, νέους σε προγράμματα απεξάρτησης) μπορεί να προσφέρει στους φοιτητές ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική διδασκαλία, όπως δημιουργική χρήση της μουσικής, δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικό πνεύμα, υπομονή, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, κ.α. (Triantafyllaki, Melissari & Anagnostopoulou, 2011). Αντίστοιχα, το 2018, αν και πολύ μικρότερο το δείγμα των φοιτητών που συμμετείχε στην έρευνα, το 79% των φοιτητών είχε ήδη αποκτήσει διδασκτική εμπειρία στο ξεκίνημα της πρακτικής άσκησης. Το 72% είχε διδασκτική προϋπηρεσία σε ιδιαίτερα μαθήματα, το 26% σε ωδεία/μουσικές σχολές και ένα μικρό ποσοστό φοιτητών (15%) είχε διδάξει σε σχολεία. Ξανά εντύπωση προκαλεί ένα ποσοστό φοιτητών που απασχολείται είτε σε ΜΚΟ/πολιτιστικούς φορείς (26%), είτε σε εθελοντική εργασία που σχετίζεται με τη μουσική (21%). Στα στοιχεία αυτά διαφάνηκε η ανάγκη τοποθέτησης της πρακτικής άσκησης νωρίς στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου οι φοιτητές να έρθουν από νωρίς σε επαφή με τη διδασκτική πράξη. Έχοντας ολοκληρώσει μια σειρά παιδαγωγικών μαθημάτων τα πρώτα δύο χρόνια των σπουδών τους στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ, μπορούν πλέον οι φοιτητές να δηλώσουν στο μάθημα της πρακτικής άσκησης στο 3^ο έτος σπουδών.

Το 2010 η **διάρκεια της άσκησης**, σύμφωνα με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τα τέσσερα τμήματα Μουσικών Σπουδών, κυμαίνεται από 2-3 ώρες έως περισσότερες από 12 βδομάδες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν σε πρακτική άσκηση παρακολουθούν και διδάσκουν μαθήματα μουσικής για λιγότερο από 4 εβδομάδες, ενώ ένα ποσοστό 62% δεν διδάσκει καθόλου κατά την πρακτική άσκηση. Κρίνεται ότι η διάρκεια της πρακτικής άσκησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οφείλει να ξεπερνά το ένα εξάμηνο κατά το οποίο δύναται απλά και μόνο να πάρει μια γεύση ο φοιτητής από την διδασκτική πράξη και δεν προλαβαίνει να γνωρίσει σε μεγαλύτερο βάθος την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ σήμερα το ΤΜΣ ΕΚΠΑ οργανώνει την πρακτική άσκηση σε τρία δεκάωρα παραμονής σε κάθε είδος σχολείο, όπως περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα, και η πρακτική άσκηση διαρκεί τυπικά 2 εξάμηνα, οι μισοί (50%) φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα του 2018 ζητούσαν περισσότερες ώρες διδασκαλίας σε κάθε είδος σχολείου. Αυτό, όπως μας είπαν, θα τους επέτρεπε να οργανωθεί η διδασκτική τους πρακτική ως «σειρά μαθημάτων» από την οποία θα αποκόμιζαν

μεγαλύτερα οφέλη από ότι οι 9 (παρακολούθηση) + 1 (διδασκτική) ώρες και έπειτα η αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ολοκλήρωση των ωρών της πρακτικής τους. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν το 2018 από φοιτητές που είχαν ολοκληρώσει την πρακτική άσκηση στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ μας γνωστοποιούν και τους αρχικούς τους ενδιασμούς που είναι η ολοκλήρωση των παρακολουθήσεων, η ανταπόκριση στις διδακτικές απαιτήσεις και η συγκέντρωση όλου του υλικού για τον ΑΦΠΑ Όσον αφορά τη βελτίωση του μαθήματος όπου εντάσσεται η πρακτική άσκηση, οι φοιτητές ζητούσαν να προστεθούν σεμινάρια και θεωρητικές ενότητες ως προς α) τη διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους πριν τις διδασκαλίες και β) γνώση αναγνώρισης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών.

Μια σειρά **γνώσεων και δεξιοτήτων** αναφέρθηκαν από τους φοιτητές στην έρευνα του 2010 ότι αποκόμισαν στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά την πρακτική άσκηση (έρευνα του 2010)

Χειρισμός τάξης	21%	Ανάληψη πρωτοβουλιών	14%	Διαχείριση χρόνου	15.8
Μεταδοτικότητα / επικοινωνία	24%	Υπευθυνότητα	18%	Προετοιμασία μουσικοπαιδαγωγικού υλικού	28.8
Ευελιξία / προσαρμοστικότητα	16%	Αυτοπεποίθηση	11%	Γνώση στόχων του μαθήματος μουσικής	21.6
Γνωριμία με εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	13%	Γνώση αναλυτικού προγράμματος	6.5	Γνώση σχολικών βιβλίων	4.3
Ανάγκες διαφόρων ηλικιακών ομάδων	15%	Υπομονή	16.5	Ειδικές γνώσεις αντικειμένου της μουσικής	9.4

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς παρατηρούμε ότι αυξημένες τιμές συγκεντρώνονται γύρω από δύο βασικούς άξονες (α) ειδικές γνώσεις διδασκαλίας της μουσικής και (β) γενικότερες δεξιότητες γύρω από την ενασχόληση με τη διδασκαλία ως πρακτική. Στην πρώτη κατηγορία δεδομένων παρατηρούμε υψηλότατα ποσοστά όσον αφορά την προετοιμασία μουσικοπαιδαγωγικού υλικού (28.8%) και τη γνώση των στόχων του μαθήματος της μουσικής (21.6%). Στη δεύτερη κατηγορία υψηλά ποσοστά εμφανίζουν μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η μεταδοτικότητα/επικοινωνία (23.7%), ο χειρισμός της τάξης (20.9%), η υπευθυνότητα (18.0%), η υπομονή (16.5%) και η ευελιξία/προσαρμοστικότητα (15.8%). Πάλι σε σύγκριση με τα ποιοτικά δεδομένα (Α' Στάδιο) αναφέρουμε ότι τόσο η μεταδοτικότητα/επικοινωνία όσο και ο χειρισμός της τάξης αποτελούσαν έγνοια των αποφοίτων και τελειόφοιτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Μια σειρά ανάπτυξης παρόμοιων δεξιοτήτων αναφέρονται και στην έρευνα του 2018, όπως:

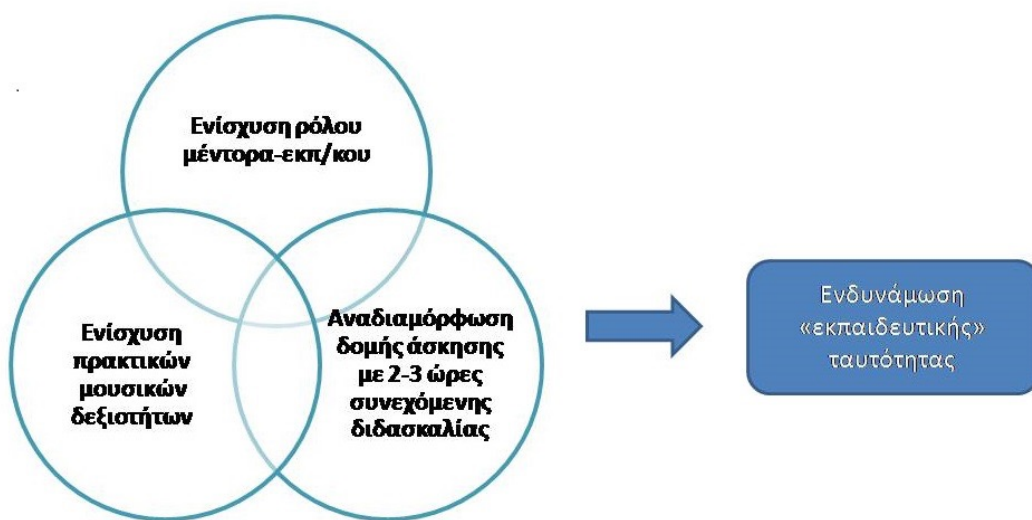
- Γνωριμία με διαφορετικά μεταξύ τους εκπ/κα πλαίσια (δημοτικό, γυμνάσιο, μουσικά σχολεία)

- Διαχείριση χρόνου
- Χειρισμός τάξης
- Ευελιξία /προσαρμοστικότητα
- Αυτοπεποίθηση

Όταν τους ζητήθηκε να αναφερθούν στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της άσκησης, οι φοιτητές αναφέρθηκαν στην αδυναμία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στις τάξεις του δημοτικού όπου δίδαξαν, όπως και σε δυσκολίες διαχείρισης και οργάνωσης του χρόνου τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη μνεία έγινε ως προς την εύρεση τρόπων να κρατήσουν τους μαθητές σε εγρήγορση στις τάξεις του Γυμνασίου, στην ανάγκη βελτίωσης της μεταδοτικότητάς τους, αλλά και στην ανάγκη ύπαρξης εναλλακτικής πρότασης, σε περίπτωση που ο αρχικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης δεν είχε απόδοση στην πλειοψηφία των μαθητών.

Επίλογος

Η συνεχής αξιολόγηση της πρακτικής διδασκαλίας και άσκησης στο ΤΜΣ, ΕΚΠΑ αλλά και η ενδυνάμωση της ταυτότητας του «εκπαιδευτικού» παράλληλα με εκείνης του «μουσικού», μας καθοδηγεί στην αναδιαμόρφωση της αρχικής αυτής εμπειρίας των φοιτητών ως προς τους τρεις άξονες που διαφαίνονται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Ενδυνάμωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Ο πρώτος άξονας αφορά την ενίσχυση των πρακτικών μουσικών δεξιοτήτων των φοιτητών, όπως τη γνωριμία και εμπέδωση μουσικοπαιδαγωγικού υλικού (ρεπερτόριο παιδικών τραγουδιών), τη μεγαλύτερη εξάσκηση της χρήσης οργάνων ORFF, τη γνωριμία με τεχνολογικά εργαλεία (λογισμικά σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού, φωτόδεντρο, κ.α.). Ο δεύτερος άξονας αφορά την ενίσχυση του ρόλου του μέντορα-εκπαιδευτικού που αφορά την τακτική επικοινωνία με το Πανεπιστήμιο, την εποπτεία σε φοιτητές την ώρα της διδασκαλίας τους αλλά και ευκαιρίες για συζήτηση με τους

μέντορες πριν/μετά τη διδασκαλία του φοιτητή. Τέλος, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για αναπροσαρμογή των ωρών παρακολούθησης και διδασκαλίας, προσφέροντας στους φοιτητές τη δυνατότητα για 2-3 ώρες διδασκαλίας στην ίδια τάξη, στο ίδιο σχολείο, προκειμένου για την ανάπτυξη ευκαιριών για αναστοχασμό και βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών του φοιτητή έπειτα από ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού-μέντορα, ενισχύοντας επιπρόσθετα τον ρόλο του ίδιου του μέντορα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119–136.
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2010). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312.
- Bernard, R. (2004). A dissonant duet: discussions of music making and music teaching. *Music Education Research*, 6(3), 281–298.
- Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21(3), 357–369.
- Καψάλης, Α. (1994). Η υπέρβαση του άγχους του αρχάριου εκπαιδευτικού στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 95–104.
- Lorenzino, L., & Dos Santos Cunha, R. (2014). Narratives of music teacher identity. In G. Rusinek & E. Saether (Eds.), *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Music in School and Teacher Education Commission*. 14-18 July, Brazil.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39–55.
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30–39.
- Τριανταφυλλάκη, Α. (2011). *Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εξέλιξη του Καθηγητή Μουσικής: Εστιάζοντας στην καταλληλότητα για απασχόληση και τη δημιουργική μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας*. Τελική Έκθεση Πεπραγμένων Μεταδιδακτορικής Έρευνας, Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών / Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.
- Triantafyllaki, A., Melissari, M., & Anagnostopoulou, C. (2012). Undergraduate students' experiences of music and learning during university outreach activities. In *The Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM) Proceedings*. Athens, Greece. July 10-13.
- Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737–759). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.