

Τσιμπούρη, Θ. (2023). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή μουσικού συνόλου: μία μελέτη περίπτωσης μουσικού σχολείου. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 324-330). Ε.Ε.Μ.Ε.



Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιλογή μουσικού συνόλου: μία μελέτη περίπτωσης μουσικού σχολείου

Τσιμπούρη Θεοδώρα
ΣΕΕ Μουσικής Νοτίου Αιγαίου
ttsimpouri@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες τα κίνητρα συμμετοχής παιδιών σε μουσικά σύνολα επηρεάζονται από τη στάση των εκπαιδευτικών μουσικής απέναντι τους αλλά και από τις ομάδες των συνομηλίκων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη συμμετοχή μαθητών/τριών σε μουσικό σύνολο μουσικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι: α) Πώς επηρεάζει η βαθμολογία τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε σύνολο μουσικού σχολείου; β) Ο/Η εκπαιδευτικός επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ένα σύνολο; Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης και παρατήρησης ως εργαλείων συλλογής πληροφοριών. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου Ρόδου που συμμετέχει στην ευρωπαϊκή χορωδία και στην ευρωπαϊκή ορχήστρα. Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως η βαθμολογία δεν είναι σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του συνόλου, ενώ ο/η μαέστρος του συνόλου θεωρείται από τους/τις μαθητές/τριες πολύ σημαντικός παράγοντας. Η θετική σχέση μαέστρου – παιδιών τα βοηθά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, κοινωνικότητα, θετικά συναισθήματα για τη μουσική αλλά και να κατακτήσουν μουσικά επιτεύγματα. Επιπλέον, καλλιεργούν θετική σχέση με το σχολείο και δέσμευση προς το σύνολο. Απομάκρυνση από το σύνολο παρατηρήθηκε όταν διαταράχτηκε η σχέση παιδιού - εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό σύνολο, κίνητρο, μαέστρος, μουσικό σχολείο

The role of the teacher in the selection of a musical ensemble: a case study of a music school

Theodora Tsimpouri
Coordinator of South Aegean Music Education
ttsimpouri@gmail.com

Abstract

According to researchers, the motives leading children to participate in musical ensembles are influenced by the attitude of music teachers towards them, as well as by their peer groups. This research aims to explore the teacher's role in the participation of students in music school ensembles. The research questions of this study are: a) How do grades affect the participation of students in a music school ensemble? b) Does the teacher influence the participation of students in a group? Qualitative research was chosen to investigate the above questions, using interview and observation as information gathering tools. The population of the research consists of all the students of the music school of Rhodes, who participated in the European choir and the European orchestra. From the responses of the participants, it appears that grades were not a primary factor in the selection of the ensemble, while the conductor of the ensemble was considered by the students to be a determining factor. The positive relationship between conductor and children

helps them to develop self-confidence, sociability, positive feelings towards music and also to attain musical achievements. In addition, they cultivate a positive relationship with the school and a commitment to the musical community. Distraction from the whole was observed when the child-teacher relationship was disturbed.

Keywords: music ensemble, motivation, conductor, music school

Εισαγωγή

Δύο παράγοντες επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένων, το μάθημα το ίδιο (αν πρόκειται για αγαπημένο μάθημα ή όχι) και το διδάσκον άτομο -στο εξής δ.α. (Λυγίζου, 2002). Η αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους φίλους και τα δ.α. επηρεάζει τις πεποιθήσεις των μανθανόντων ατόμων (στο εξής μ.α.) και τα κίνητρα για μουσική ενασχόληση και συνέχιση των προσπαθειών τους (Creech & Hallam, 2003· McPherson & McCormick, 2006· McPherson, 2009· Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Schmidt & Padilla, 2003· Sichivitsa, 2007).

Το δ.α. αξιοποιεί τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και δημιουργεί νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικά και συναισθηματικά περιβάλλον, αναπτύσσοντας αρχές και αρετές, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα. Παράλληλα, ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός και ταυτόχρονα συνεργατικός (Ντούσκας, 2005· Τρίλιανός, 2008). Θα πρέπει να συνδυάζει ποικίλες λειτουργίες, όπως παιδαγωγική, καθοδήγηση, οργάνωση, εμπύχωση (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2001) και να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τα μ.α. (Κολιάδης, 2005). Επιπλέον να είναι καινοτόμο, ευρηματικό και ενθουσιώδες επιδιώκοντας τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδίως όταν απευθύνεται σε μ.α. με ειδικές φυσικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες (Τεντζέρης, 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη σχολική τάξη είναι ο χώρος που με τη βοήθεια του δ.α. συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση που έχουν τα μ.α. και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Αρβανίτη, 2009). Κομβικός επομένως είναι ο ρόλος του σύγχρονου δ.α., στο να καθοδηγεί τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, να βοηθάει στη σύνθεση και ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη, ενώ ταυτόχρονα να εργάζεται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων (Carlisle et al., 2006). Το δ.α. οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα κάθε παιδιού και το ιδιαίτερο περιβάλλον του, ώστε να καλλιεργείται ασφαλές κλίμα στην τάξη (Μακρυγιάννης, 2012).

Από τα ευρήματα ερευνών στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης συνάγεται ότι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του δ.α., η επιλογή και εφαρμογή εποικοδομητικών μοντέλων διδασκαλίας, καθώς και οι τεχνικές ενίσχυσης των προσπαθειών των μαθητών μέσω της ανατροφοδότησης, μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μουσική μάθηση αλλά και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και τη συνέχιση της μουσικής ενασχόλησης (Burnard et al., 2008· Clements, 2008· Moore et al., 2003· Schiavio et al., 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δύο ερευνών της Pitts (2007, 2009) σε μ.α. που συμμετείχαν σε μουσικά σύνολα, τα κίνητρα συμμετοχής τους επηρεάζονται από τη στάση των δ.α. μουσικής αλλά και από τις επιρροές που δέχονται από τις ομάδες των συνομηλίκων. Στη μελέτη της Sichivitsa (2007) γίνεται αναφορά στα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του δ.α. μουσικής που σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή μ.α., όπως το να είναι υποστηρικτικό και δίκαιο. Στη διερευνητική ποιοτική

μελέτη των Adderley et al., (2003), τα εξήντα (60) μ.α. Λυκείου που συμμετείχαν σε διάφορα σχολικά μουσικά σύνολα, αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο του δ.α. μουσικής.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα μ.α. και τα δ.α. μουσικής, καθώς αυτά έχουν την ικανότητα να εμπνέουν τα μ.α., καθοδηγώντας τα στην πορεία επίτευξης των προσωπικών τους στόχων (Moore et al., 2003). Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για τα μ.α. σε ένα πλαίσιο μουσικής μάθησης ασφαλές, δημιουργικό, ισότιμο και δημοκρατικό, που θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες και ευκαιρίες για μακρόχρονη μουσική ενασχόληση αλλά και ενεργή συμμετοχή σε μουσικό σύνολο (Creech & Gaunt, 2012· Creech & Hallam, 2011· Haddon & Burnard, 2016· Keller, 2014· Κιουμουρτζής & Ζαφρανάς, 2016· Rosevear, 2008). Σχετικά με την επιρροή της βαθμολογίας στην επιλογή μουσικού συνόλου δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες στον Ελλαδικό χώρο.

Η έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο ρόλος του δ.α. στη συμμετοχή μ.α. σε μουσικό σύνολο μουσικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: α) Πώς επηρεάζει η βαθμολογία τη συμμετοχή των μ.α. σε σύνολο μουσικού σχολείου; β) Υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε ένα σύνολο;

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων θεωρήθηκε η καταλληλότερη στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπροσθέτως, διερευνά και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία (Cohen et al., 2008). Επιπλέον, μπορεί να εμβαθύνει σε σημεία που άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει τη διερεύνηση σκέψεων, αξιών, προκαταλήψεων, στάσεων, συναισθημάτων, εμπειριών, απόψεων και αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων/ουσών ελεύθερα και σε βάθος (Τσιώλης, 2014· Yin, 2009). Επιλέχθηκε επίσης η συμμετοχική παρατήρηση, ως ο μόνος τρόπος παρατήρησης φαινομένων τα οποία πρέπει να καταγραφούν την ώρα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους (Mason, 2009· Robson, 2007). Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης (Anisimova & Thomson, 2012).

Ως πληθυσμός της έρευνας (με συνακόλουθο δείγμα) ορίστηκε το σύνολο των μ.α. του μουσικού σχολείου Ρόδου που συμμετέχει στην ευρωπαϊκή χορωδία και στην ευρωπαϊκή ορχήστρα (50 άτομα). Σημειώνεται πως στο δείγμα των μ.α. της ορχήστρας υπάρχουν παιδιά από όλες τις ομάδες οργάνων (κρουστά, έγχορδα, πνευστά) και στη χορωδία αντίστοιχα από όλες τις ομάδες φωνών (υψίφωνες, μεσόφωνες, βαρύτονες), ώστε να μην αλλοιωθεί ποιοτικά η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Τις συνεντεύξεις (25μ.α. και 2δ.α.) πήρε η ερευνήτρια από συμμετέχοντα μ.α. των συνόλων, αλλά και από τα υπεύθυνα δ.α.. Η παρατήρηση έγινε από τα δ.α. και από την ερευνήτρια τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν ένα σχολικό έτος. Η ερευνήτρια είναι μόνιμη καθηγήτρια μουσικής που υπηρέτησε σε μουσικό σχολείο 25 χρόνια. Συμμετείχε ως πιανίστα στα σύνολα της ευρωπαϊκής χορωδίας και της ευρωπαϊκής ορχήστρας του Μουσικού Σχολείου Ρόδου.

Η συμμετοχή στην έρευνα παιδιών και εκπαιδευτικών ήταν ελεύθερη και συναινετική. Ζητήθηκε άδεια για τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις τόσο από την

προϊσταμένη εκπαιδευτική αρχή (για πρόσβαση στο σχολείο) όσο και από τους κηδεμόνες των παιδιών. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και απαλείφθηκαν στοιχεία προσδιοριστικά της ταυτότητάς τους. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τα συμμετέχοντα άτομα, σε απλή και κατανοητή γλώσσα για τον λόγο που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη αλλά και οι κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, υπογράμμισε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτά, χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος. Ενημερώθηκαν επιπροσθέτως ότι μπορούν να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων και να ζητήσουν αντίτυπο της έρευνας. Δόθηκε επίσης μεγάλη σημασία στην προσπάθεια να μην προκληθεί από τη συμμετοχή στην έρευνα συναισθηματικό στρες και να μην υπάρξει ενδεχόμενη αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων ή των διαπροσωπικών και κοινωνικών τους σχέσεων (Τραϊανού, 2014).

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των μ.α. που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως η βαθμολογία δεν είναι σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του συνόλου. Χαρακτηριστικά απάντησαν σχετικά: «Σε κάθε συναυλία εμείς βαθμολογούμε τον εαυτό μας. Δεν βαθμολογείται εκεί μόνο η απόδοση, αλλά και η συμπεριφορά» (Αριάδνη), «καμία σημασία. Για μας σημασία έχει η συμμετοχή, να είμαστε συνεπείς» (Λένα), «ο βαθμός; Δεν το είχαμε σκεφτεί. Δεν ξέρω. Μάλλον όχι» (Σελίνα), «να πω ότι μετράει; Όχι καλέ αστειεύομαι. Όχι, μη γράψετε ότι μετράει, δεν μετράει» (Κλειώ).

Σχετικά με το ποιος παράγοντας επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε μουσικό σύνολο, από την έρευνα προκύπτει πως πολύ σημαντικός θεωρείται από τα μ.α. ο μαέστρος του συνόλου. Ο χαρακτήρας του και η σχέση του με τα μ.α. είναι πολύ σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με όσα αναφέρουν τα παιδιά στις συνεντεύξεις. Λένε χαρακτηριστικά:

«Βασικά κάναμε συζητήσεις με τον μαέστρο και είχαμε πολύ καλή σχέση. Αυτό για μένα έπαιξε μεγάλο ρόλο» (Δημήτρης),

«Ο μαέστρος μάς βοήθησε στο θέμα των σπουδών μας» (Ζωή),

«Μας έδωσε γνώσεις χρήσιμες στη μετέπειτα πορεία μας» (Αγάπη).

Η Κλεοπάτρα συμπληρώνει:

«Σίγουρα έχει σημασία ποιος είναι ο μαέστρος. Είναι σα γονιός με τα παιδιά του και έτσι και αυτός αντιμετωπίζει διαφορετικά κάθε μαθητή. Με επηρεάζει σε ένα βαθμό στο πώς βλέπω την ορχήστρα. Με κάνει να τη βλέπω πολύ θετικά. Μας συγκινεί. Μας προσέχει πολύ, είναι σχέση οικογένειας, δεν είναι τόσο φίλος όσο συγγενής».

Η Αρσινόη τονίζει:

«Αυτός μας συγχρονίζει, μας κρατάει ενωμένες. Αν ήταν άλλος ίσως δεν κάναμε τόσο καλή δουλειά. Στην αρχή δεν είχα σχέση μαζί του. Τώρα τον θεωρώ φίλο μου. Κάποιες φορές ακόμα και μαλώνουμε όπως κάνουν οι φίλοι. Με επηρεάζει στα συναισθήματά μου γενικά. Μας επηρεάζει στο πώς βλέπουμε τον κόσμο βάζοντας στο μυαλό μας μελωδίες. Για μένα είναι τόσο ιδιαίτερη σχέση που δεν μπορώ να την περιγράψω, είναι σχέση χορωδού - μαέστρου, κάτι μοναδικό».

Η Αριάδνη προσθέτει και μια άλλη παράμετρο:

«Υπάρχουν πολλά είδη μαέστρων. Κάποιος μπορεί να μην κάνει για παιδιά τέτοιων ηλικιών. Ο πρώτος μαέστρος που είχαμε στην ορχήστρα σε έκανε να θέλεις να πας, ενώ

άλλοι σε απωθούν με τον τρόπο τους. Απωθητικό για μένα είναι να μην έρχεται στην ώρα του, να δείχνει αδιαφορία, να βγάζει τα προσωπικά του προβλήματα την ώρα της πρόβας, να αδιαφορεί για μουσικές λεπτομέρειες, να είναι συνέχεια κατσουφιασμένος. Ο μαέστρος στη χορωδία έχει επαφή με τα παιδιά, μάς καταλαβαίνει».

Η Αριάνα συμπληρώνει:

«Ο μαέστρος έχει σημασία στο αποτέλεσμα. Να κάνει συστηματικά πρόβες, να προσπαθεί. Δεν μας βλέπει μόνο σαν σύνολο, αλλά και τον καθένα ξεχωριστά. Ο μαέστρος που μας δείχνει ότι πιστεύει σε εμάς είναι η δύναμη της χορωδίας». Η Εύα υπογραμμίζει: «Ο μαέστρος σε εμπνέει. Πόσο συμμετέχεις και με ποιο τρόπο εξαρτάται από εκείνον. Μπορεί να σε ενθαρρύνει, να σε βοηθήσει, να αναδείξει το ταλέντο σου. Να σε κάνει να νιώσεις ότι δεν είσαι κατώτερος».

Αντίστοιχα και η Ραλλία αναφέρει:

«Στην αρχή ήμουν και στην ορχήστρα και στη χορωδία και υπήρχε μια ένταση μεταξύ χορωδίας και ορχήστρας. Επειδή δεν έφερα μια φορά παρτιτούρες μου μίλησε άσχημα ο μαέστρος στην ορχήστρα. Το κλίμα ήταν κουραστικό και όχι ευχάριστο. Η στάση του μαέστρου με έστρεψε προς τη χορωδία. Σε έβαζε σε δίλημμα να διαλέξεις σύνολο, σε ανάγκαζε. Αυτό με κατέβαζε ψυχολογικά, οπότε επέλεξα τη χορωδία. Στην ορχήστρα πήγα αναγκαστικά λόγω οργάνου. Ποτέ δεν άκουσα ένα ευχαριστώ, μια ενθάρρυνση. Με τον μαέστρο της χορωδίας ήταν άλλη η σχέση».

Από εδώ φαίνεται καθαρά ότι η σχέση με τον μαέστρο οδήγησε στην αποχώρησή της από την ορχήστρα. Ο Νίκος επιπλέον δηλώνει:

«Ο μαέστρος δίνει το κλίμα αλλά και την έκφραση στο σύνολο. Αν είναι εύθυμος και βοηθάει θα έχει πιο καλό αποτέλεσμα. Αν είναι συνέχεια με παρατηρήσεις απλά για να πει ότι έκανες λάθος δε βοηθάει το σύνολο. Μπορεί να μείνει πίσω η ορχήστρα, να μην έχει το αποτέλεσμα που θα μπορούσε να έχει».

Αντίστοιχα στοιχεία συλλέχθηκαν και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Σε όλα τα σύνολα η σχέση μαέστρου και συμμετεχόντων μ.α. ήταν πολύ στενή. Ό,τι και να έκαναν τα παιδιά (συζητούσαν με τους φίλους τους, έπαιζαν το όργανό τους, έκαναν ζέσταμα, κ.λπ.) τη στιγμή που ο μαέστρος του κάθε συνόλου έδινε το σύνθημα για να ξεκινήσουν, τα παιδιά μεταμορφώνονταν. Το συνονθύλευμα αυτομάτως μετατρέποταν σε οργανωμένο σύνολο. Επίσης, ισχυρό αντίκτυπο είχαν οι παρατηρήσεις των μαέστρων. Τα παιδιά έκαναν μεγαλύτερη προσπάθεια, έδειχναν πιο συγκεντρωμένα, κάτι που αποτυπωνόταν στις εκφράσεις τους, αλλά και στη στάση του σώματός τους. Η μεταξύ τους στενή σχέση φάνηκε και από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Υπήρχαν αστεία, νεύματα, κινήσεις του σώματος που έδειχναν πως μεταξύ των μελών του συνόλου υπήρχε ένας ιδιαίτερος κώδικας επικοινωνίας, συχνά κατανοητός μόνο από τα συμμετέχοντα άτομα. Αντίστοιχα στην ορχήστρα, συχνά ακουγόταν η φράση «μη γίνουμε και τρομπέτες», εννοώντας ότι σε πρόβες με άλλα σύνολα τα χάλκινα πνευστά και ιδίως οι τρομπέτες ήταν εξαιρετικά παράτονα.

Τα στοιχεία αυτά συμπληρώνουν τα λεγόμενα των μαέστρων των συνόλων. Ο μαέστρος της χορωδίας δηλώνει για τη βαθμολογία: «τα παιδιά δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εικόνα που έχει σχηματίσει ο μαέστρος για αυτά, όχι στο βαθμό», επικυρώνοντας τις σχετικές απόψεις των μαθητών. Επίσης, αναφέρει για τον ρόλο του μαέστρου: «Ο μαέστρος οφείλει να έχει ένα ρόλο ηγέτη στο σύνολό του γιατί αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει. Να είναι δίκαιος. Να έχει χιούμορ. Να διαθέτει καλές οργανωτικές ικανότητες. Χωρίς αυτά τα προσόντα όποια προσπάθεια και να γίνει δεν θα έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα».

Ο μαέστρος της ορχήστρας αναφέρει αντίστοιχα για τη βαθμολογία: «Ο κάθε μαέστρος θα πρέπει να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή και η μουσική τελείωση που προσφέρει αυτή και όχι ο βαθμός. Πιστεύω πως στο σύνολο που διευθύνω δεν υπάρχει ούτε ένας μαθητής που να είναι στο σύνολο για τον βαθμό. Δεν έχουν εξω-μουσικά κίνητρα». Παράλληλα, για τον ρόλο του μαέστρου αναφέρει χαρακτηριστικά: «Παίζει καταλυτικό ρόλο. Είναι αυτός που εμπνέει πάνω από όλα. Ακόμα και επαγγελματίας μουσικός μπορεί να αποδώσει διαφορετικά, ανάλογα με τον μαέστρο. Λόγω του μαέστρου και ένας πολύ καλός μουσικός μπορεί να μην παίζει και τόσο καλά και ένας μέτριος μουσικός να αποδίδει εξαιρετικά. Πόσο μάλλον όταν πρόκειται για μαθητές». Επιπλέον, τονίζει πως ο ρόλος του μαέστρου «είναι καταλυτικός» και στην αποτροπή φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Υπογραμμίζεται επίσης η σημασία της θετικής σχέσης του δ.α. ενός συνόλου με τα μ.α. στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και θετικών συναισθημάτων για τη μουσική, αλλά και στην πραγματοποίηση μουσικών επιτευγμάτων. Η κατανόηση της σημασίας της δημιουργικής διαδικασίας και έκφρασης και η καλλιέργειά της, όπως επανειλημμένα τονίζεται, ξεκινά από το δ.α., καθώς αυτό θα αναζητήσει τις δημιουργικές διαδικασίες σε πραγματικές εξωσχολικές καταστάσεις του καλλιτεχνικού γίνεσθαι.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά στην παρούσα έρευνα τα μ.α. υπογράμμισαν ότι η βαθμολογία δεν είναι σημαντική. Τόνισαν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής στο μουσικό σύνολο, σε αντίθεση με κάποιες προηγούμενες έρευνες (Green, 1997, 2003· Hallam et al., 2008· Harrison & O'Neill, 2002· McPherson & O'Neill, 2010) που έδειξαν ότι η στάση των μαθητών για τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, δεν είναι ιδιαίτερα θετική.

Από τα συμμετέχοντα μ.α. τονίστηκε η σημασία της θετικής σχέσης του δ.α. ενός συνόλου με τα μ.α. στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, ενθουσιασμού και θετικών συναισθημάτων για τη μουσική αλλά και στην επίτευξη μουσικών επιτευγμάτων, στοιχεία που υπογραμμίζονται και σε άλλες έρευνες (Λυγίζου, 2002· Μακρή- Μπότσαρη, 2000· Schmidt & Padilla, 2003).

Τα παιδιά τονίζουν επίσης τον ρόλο της θετικής σχέσης του δ.α. ενός μουσικού συνόλου με τα μ.α. στην κοινωνικοποίηση αλλά και στην απόκτηση δέσμευσης προς το σύνολο. Η έλλειψη ενθάρρυνσης, αλλά και κάποια απαξιωτικά σχόλια, οδήγησαν παιδιά στην αλλαγή μουσικού συνόλου, κάτι που συναντάται και σε αρκετές έρευνες (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001· Hallam, 2016· Ντούσκας, 2005, 2007). Η καλλιέργεια της δημιουργικής διαδικασίας και έκφρασης στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, ωστόσο, όπως επανειλημμένα τονίζεται, ξεκινά από το δ.α., καθώς αυτό θα πρέπει να τις αναζητήσει σε πραγματικές εξωσχολικές καταστάσεις του καλλιτεχνικού γίνεσθαι όπως τονίζεται και σε έρευνες των Lapidaki (2007) και Lapidaki et al., (2012). Το δ.α., σύμφωνα με όσα δήλωσαν μ.α. και δ.α., είναι αυτό που διευρύνει την κριτική σκέψη των παιδιών και την παραγωγική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα αμβλύνει τις ανισότητες, όπως αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Αρβανίτη, 2009· Carlisle et al., 2006).

Από την παρούσα έρευνα όπως και από άλλες μελέτες (Clements, 2008· Moore et al., 2003· Schiavio et al., 2020) συνάγεται ότι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του δ.α., η επιλογή και εφαρμογή εποικοδομητικών μοντέλων διδασκαλίας, καθώς και οι τεχνικές ενίσχυσης των προσπαθειών των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μουσική μάθηση αλλά και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και τη συνέχιση της μουσικής ενασχόλησης.

Τέλος, από την παρούσα αλλά και από άλλες έρευνες (Lapidaki, 2007· Lapidaki et al., 2012) πιστοποιείται πως κάποιες αρνητικές συμπεριφορές που οδήγησαν και σε

αλλαγή συνόλου οφείλονται στο ότι τα μ.α. δεν αισθάνονταν ελεύθερα και δημιουργικά στο σύνολο, αλλά αποκομμένα από την καλλιτεχνική και μουσική τους πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). A home away from home: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Anisimova, T., & Thomson, S.B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, 7(1), 96-104.
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: international comparisons of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal for Music Education*, 26(2), 109-126.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Clements, A. C. (2008). Escaping the classical canon: Changing methods through a change of paradigm. *Visions of Research in Music Education*, 12(4), 1-11.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Creech, A., & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and potential. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 694-791). Oxford University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20, 29-44.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press.
- Green, L. (2003). Music, Culture and Creativity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study Music*. Routledge.
- Haddon, E., & Burnard, P. (2016). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. Routledge.
- Hallam, R. J. (2016). The Reflective Teacher: values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, (σσ. 65-76). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.
- Harrison, A. C., & O'Neill, S. A. (2002). The development of children's gendered Knowledge and preferences in music. *Feminism & Psychology*, 12(2), 145-152.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σ.Ε.Α.Β.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική.
- Κιουμουρτζής, Ι., & Ζαφρανάς, Ν. (2016). Η επίγνωση και διαχείριση του άγχους μουσικής επίδοσης (Music Performance Anxiety - MPA) ως καταλύτης μουσικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας σε νέους ενήλικες σπουδαστές πιάνο. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.: "Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης"* (σσ. 223-229). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Keller, P. (2014). Ensemble performance: Interpersonal alignment of musical expression. In D. Fabian, R. Timmers & E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (pp. 260-282). Oxford University Press
- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Τόμος 2ος. Ιδιωτική έκδοση.
- Lapidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity: Shaping compositional experiences in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 93-117.
- Lapidaki, E., De Groot, R., & Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education Vol.2* (pp. 371-388). Oxford University Press.

- Λυγίζου, Χ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Σαββάλας.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρυγιάννης, Π. (2012). *Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self – efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- McPherson, G. E., & O' Neill, S.A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32 (2), 101-137.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.
- Ντούσκα, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Αυτοέκδοση.
- Ντούσκα, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 28-41.
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165.
- Pitts, S. E. (2009). Roots and routes in adult musical participation: Investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241-256.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Rosevear, J. C. (2008). *Engaging adolescents in high school music*. Doctoral dissertation, The University of Adelaide.
- Schmidt, J., & Padilla, B. (2003). Self-Esteem and Family Challenge: An Investigation of their Effects on Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46.
- Schiavio, A., Küssner, M.B., & Williamon, A. (2020). Music Teachers' Perspectives and Experiences of Ensemble and Learning Skills. *Frontiers in Psychology*, 11(291), 1-11.
- Sichivitsa, V. (2007). The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-67.
- Τεντζέρης, Ε. (2012). *Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 62-77). Oxford University Press.
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage