

Διερευνώντας το σοκ της διδακτικής πράξης σε νεοδιόριστους Αυστραλούς εκπαιδευτικούς μουσικής: το αντίκτυπο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Julie Ballantyne

Griffith University, Queensland, Αυστραλία

Μετάφραση: Κλειώ Παπαδιά

Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι για να σχολιάσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις τους μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε γιατί οι εκπαιδευτικοί μουσικής πολλές φορές νιώθουν «εξουθενωμένοι» στα αρχικά στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Το παρόν άρθρο διερευνά τις απόψεις 15 νεοδιόριστων Αυστραλών εκπαιδευτικών μουσικής για το πώς αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους και τι πιστεύουν για την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του έργου τους. Μέσα από τις εμπειρίες τους φαίνεται πως, παρόλο που νιώθουν πάθος για τη διδασκαλία της μουσικής, θυμούνται τις αρχικές διδακτικές τους εμπειρίες σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μία περίοδο ανάμεσα στο «βυθίζομαι» και στο «καταφέρνω να επιπλεύσω», όπως επίσης την αίσθηση πως είχαν γίνει «άνθρωποι-ορχήστρα». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται πως το σοκ της διδακτικής πράξης που βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη μοναδικότητα της εμπειρίας της μουσικής διδασκαλίας. Στο τέλος, παρατίθενται προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το σοκ της διδακτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική απομόνωση.

Οι πρώτες διδακτικές εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας και επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τη στάση που θα κρατήσει ο νέος εκπαιδευτικός απέναντι στη διδακτική πράξη. Τα πρώτα χρόνια του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη διαμορφώνουν την μετέπειτα επαγγελματική ταυτότητά του και τις διδακτικές του πρακτικές ενώ συνδέονται, επίσης, και με τη χρονική διάρκεια που θα αποφασίσει να παραμείνει στο επάγγελμα (Flores, 2001· Ghai & Shaaban, 1999· Gratch, 2001· Hawkey, 1996· Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

Σε πολλές περιπτώσεις, η πραγματικότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί διαφέρει κατά πολύ από τις προσδοκίες τους και, κατά συνέπεια, τους αναγκάζει να επαναπροσδιορίσουν τις προηγούμενες απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία (Kelchtermans & Ballet, 2002). Η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική ζωή και στη διδακτική πραγματικότητα συχνά συμβάλλει σε αυτό που έχει ως ορισθεί ως «σοκ της διδακτικής πράξης». Ο εν λόγω όρος συναντάται ως *Praxisshock* (Mark, 1998) ή *praxis shock* (Kelchtermans & Ballet, 2002) ή ακόμη και ως *practice shock* (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003). Όταν οι προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική πράξη διαφεύδονται, τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επικεντρώνονται σε ζητήματα επιβίωσης παρά στην προσπάθεια για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους (Wideen et al., 1998). Αρκετές φορές, επίσης, το σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι είναι ισχυρότερος παράγοντας, σε σύγκριση με όσα έχουν μάθει οι εκπαιδευτικοί στα πανεπιστημιακά μαθήματα, για τη διαμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών (Lampert & Ball, 1999· Stuart & Thurlow, 2000· Su, 1992).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει έναν κομβικό βασικό ρόλο ώστε να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί μια ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας της διδακτικής πράξης (Gratch, 2001· Kelchtermans & Ballet, 2002). Αν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν τους έχει προετοιμάσει κατάλληλα, τότε αυτοί, με τη σειρά τους, είναι πολύ πιθανόν να απορρίψουν τη γνώση και τις δεξιότητες με τις οποίες εφοδιάστηκαν στο πανεπιστήμιο και να υιοθετήσουν, χωρίς πολύ σκέψη, τη διδακτική κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο τους.

Παρόλο που το σοκ της διδακτικής πράξης είναι πιθανό να αφορά εκπαιδευτικούς όλων των γνωστικών αντικειμένων, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε κάθε γνωστικό πεδίο ξεχωριστά αφού και οι εκπαιδευτικοί τείνουν γενικά να θεωρούν τους εαυτούς τους ως εξειδικευμένους παιδαγωγούς σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή μια ηλικιακή ομάδα (Martinez, 1994· Ramsey, 2000· Shulman & Sparks, 1992). Στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι έρευνες έχουν εστιάσει στο πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής μαθαίνουν τις διδακτικές πρακτικές και προετοιμάζονται να διδάξουν (Yourn, 2000), στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί μουσικής (DeLorenzo, 1992· Krueger, 2000· Richards & Killen, 1993), στο άγχος που βιώνουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν όργανα ή διευθύνουν χορωδίες (Scheib, 2003), στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες (Conway 2002· DeLorenzo, 1992), στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως προς την προετοιμασία εκπαιδευτικών για το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαιδευτικών οργάνων (Conway, 2002·

Temmerman, 1997), στις απαιτούμενες δεξιότητες για έναν πρωτοδίοριστο εκπαιδευτικό μουσικής (Leong, 1996), και στις αντιλήψεις των πρωτοδίοριστων εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης (Ballantyne, 2006). Οι έρευνες του Leong (1996) και της Kelly (1999) δείχνουν πως η αίσθηση της «επαγγελματικής εξουθένωσης» αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των νεοδίοριστων εκπαιδευτικών μουσικής που ζουν στην Αυστραλία, και συγκεκριμένα στην πολιτεία Queensland. Εν τούτοις, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να προσδιορίζει τους παράγοντες που συντελούν σε αυτό το φαινόμενο. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καλύψει αυτό το βιβλιογραφικό κενό, παρουσιάζοντας στοιχεία για το φαινόμενο του *σοκ της διδακτικής πράξης* σύμφωνα με τις εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας και να τονίσει πως κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες των νεοδίοριστων εκπαιδευτικών μουσικής.¹

Το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν νεοδίοριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πολιτεία Queensland της Αυστραλίας, απόφοιτοι τριών πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης της πολιτείας. Στην πολιτεία Queensland, όλα τα πιστοποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οφείλουν να συμμορφώνονται με τους κανονισμούς του Συμβουλίου Εγγραφής Εκπαιδευτικών του Queensland (*Queensland Board of Teacher's Registration*)² αναφορικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους, τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τη διδακτική και μαθησιακή μεθοδολογική προσέγγιση και τον τρόπο αξιολόγησης των εργασιών των φοιτητών. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε όλα τα πανεπιστήμια της πολιτείας Queensland έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην πολιτεία Queensland. Για την έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 15 νεοδίοριστους εκπαιδευτικούς μουσικής σχετικά με τις πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες. Η επιλογή των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας έγινε με βάση τις

¹ Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ο όρος 'νεοδίοριστοι εκπαιδευτικοί' αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα τέσσερα χρόνια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας.

² Ο οργανισμός αυτός είναι επίσης γνωστός και ως Queensland College of Teachers.

απαντήσεις τους σε σχετικό ερωτηματολόγιο (το παρόν άρθρο δεν θα επικεντρωθεί στα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων) ώστε να εξασφαλισθεί το στοιχείο της ποικιλίας και της διαφορετικότητας των διδακτικών εμπειριών και απόψεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 11 γυναίκες και 4 άνδρες, που είχαν δηλώσει πως ήταν σχετικώς ικανοποιημένοι ή σχετικώς ανικανοποίητοι με τα μαθήματα της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, και 3 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν δηλώσει πως ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την κατάρτισή τους. Οι συμμετέχοντες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής βρισκόταν στον πρώτο, δεύτερο, τρίτο ή τέταρτο χρόνο της διδακτικής τους σταδιοδρομίας και εργάζονταν σε διαφορετικά σχολεία: αστικά, αγροτικά, δημόσια ή ιδιωτικά.

Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες. Σε όλους τους συμμετέχοντες τέθηκαν αρχικά ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις αλλά σε κάθε συνέντευξη προστέθηκαν ερωτήσεις, όποτε αυτό κρίθηκε αναγκαίο, προκειμένου να εξετάσουμε, να διερευνήσουμε και να εμβαθύνουμε σε συγκεκριμένα ζητήματα. Η ερευνητική αυτή ευελιξία διασφαλίζει πως δεν θα αποκλειστούν από τις συνεντεύξεις κάποια κύρια και σημαντικά θέματα ενώ, παράλληλα, προσδιορίζει μία ενιαία δομή ώστε να εξασφαλισθεί το συγκρίσιμο των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα ήταν οι εξής:

- 1) Πώς θα περιγράφατε την δουλειά του εκπαιδευτικού μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κάποιον που δεν γνωρίζει τίποτα σχετικά;
- 2) Πώς επηρέασε η πανεπιστημιακή σας εκπαίδευση τις πρώτες διδακτικές σας εμπειρίες στο σχολείο;
- 3) Για ποιες εμπειρίες πιστεύετε ότι δεν ήσατε κατάλληλα προετοιμασμένος/η;

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους χώρους –συνήθως στο σχολείο όπου δίδασκε κάθε εκπαιδευτικός (αν αυτό βρισκόταν εντός της αστικής περιοχής της πρωτεύουσας Brisbane) ή μέσω τηλεφώνου (αν ο εκπαιδευτικός διέμενε εκτός της πρωτεύουσας). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση τους, με την συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

Η επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (*content analysis*) ώστε να προσδιοριστούν τα θέματα, οι έννοιες και οι σημασίες. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά για τον προσδιορισμό των βασικών θεμάτων, εννοιών και σημασιών που προκύπτουν από τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης (Burns, 2000).

Η ανάλυση που έγινε στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε:

- Τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων κειμένων όπου σημειώνονταν και κωδικοποιούνταν τα θέματα που προέκυπταν. Τα θέματα αυτά συνεχώς

συγκρίνονταν μεταξύ τους ώστε να διασφαλιστεί η εσωτερική ομοιογένεια και η εξωτερική ετερογένεια (από τη μια πλευρά, η νοηματική συνάφεια συγκεκριμένων θεμάτων και, από την άλλη πλευρά, οι ξεκάθαρες διαφορές τους) (Cavana, Delahaye, & Sekaran, 2001). Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο, έγιναν οι κατάλληλες προσαρμογές.

- Τον έλεγχο των απομαγνητοφωνημένων κειμένων ώστε να διαπιστωθεί πώς οι διάφορες κατηγορίες που προέκυπταν αλληλοσυνδέονταν ή συμπλέκονταν. Σε αυτό το στάδιο προέκυψαν διάφορες υπο-κατηγορίες ή και εξ ολοκλήρου νέες κατηγορίες.
- Την επανεξέταση των κατηγοριών ως προς το περιεχόμενο τους ώστε να διασφαλιστεί πως δεν υπήρχαν διαφορετικές κατηγορίες με κοινό νοηματικό περιεχόμενο. Σε αυτό το στάδιο έγιναν αλλαγές στα ονόματα των κατηγοριών, όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο.
- Την εξέταση και τον προσδιορισμό των συσχετισμών που προέκυπταν ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες ώστε να είναι δυνατή η συνολική κατανόηση του ερευνητικού υλικού.
- Την επανεξέταση των θεμάτων και του αρχικού υλικού ώστε να επαληθευτεί, να αμφισβητηθεί ή να υποστηριχθεί η τεκμηρίωση κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων.

Κατά την ανάλυση περιεχομένου στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση του έκδηλου περιεχομένου (*coding for manifest content*) (Wallen & Fraenkel, 2001). Ως έκδηλο περιεχόμενο ορίζεται αυτό που έχει λεχθεί ξεκάθαρα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, ενώ ως λανθάνων περιεχόμενο (*latent content*) αυτό που έχει υπονοηθεί. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και όσα χωριά παρατίθενται είναι αντιπροσωπευτικά των απόψεων της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων. Όταν δεν τηρείται το τελευταίο κριτήριο γίνεται σχετική αναφορά.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Από τις απαντήσεις που έδωσαν στις συνεντεύξεις τους όσοι συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται πως το σοκ της διδακτικής πράξης είναι μια κοινή εμπειρία για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Μέσω των απαντήσεων αυτών, διαφωτίζονται οι διάφοροι παράγοντες που οδηγούν στο σοκ της διδακτικής πράξης καθώς και τα βήματα που πιθανόν να πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να αντιμετωπιστεί.

Η εμπειρία του σοκ της διδακτικής πράξης

Όταν ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μουσικής να σχολιάσουν τις επιδράσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι δήλωσαν πως ένιωσαν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδακτική πραγματικότητα, σημειώνοντας πως «Απλά έμαθα πάνω στη δουλειά» (Claire), «Δεν ήμουν αρκετά προετοιμασμένος/η» (Susan, Joy, Grant, Carolyn, Jessica, Roy, Fiona, Claire) και «Ειλικρινά, δεν είχα καμία ιδέα για το τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη» (Lotte). Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τις πιο πάνω φράσεις παράλληλα με πιο απόλυτες δηλώσεις όπως το «Ήταν σοκαριστικό» (Roy, Jessica), αναφερόμενοι στο σοκ της διδακτικής πράξης που βίωσαν κατά τις πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες. Παρόλο που το σοκ της διδακτικής πράξης αναφέρεται από εκπαιδευτικούς διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, οι εκπαιδευτικοί μουσικής τείνουν να συνδέουν το σοκ που βίωσαν με την ιδιαίτερη φύση της μουσικής διδασκαλίας.

Λοιπόν, επειδή το πανεπιστήμιο δεν μας προετοίμασε για τίποτα από όλα αυτά, έπαθα σοκ όταν ξεκίνησα να εργάζομαι και έπρεπε να δουλεύω πολύ πιο σκληρά από ότι είχα ποτέ φανταστεί. Και μετά από τις πρώτες βδομάδες που εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός μουσικής πήγα στον διευθυντή μου και του είπα: «Αυτό είναι γελοίο. Διδάσκω ακριβώς όσες ώρες διδάσκουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, είμαι υπεύθυνος για τη χορωδία και την ορχήστρα του σχολείου και εκτός από αυτά, είμαι ένας πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός, και είναι απλά γελοίο!», επειδή ήταν τόσο μεγάλο το σοκ για μένα που όλος αυτός ο φόρτος εργασίας έπεσε στο κεφάλι μου και όχι σε άλλου το κεφάλι. (Roy)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το σοκ της διδακτικής πράξης εμφανίζεται όταν υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική ζωή και την πραγματικότητα της διδακτικής πράξης. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάσουμε το πότε παρουσιάζονται αυτές οι αντιφάσεις ώστε να κατανοήσουμε τους παράγοντες που οδηγούν στο σοκ της διδακτικής πράξης.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία του σοκ της διδακτικής πράξης

Για την καλύτερη κατανόηση των εμπειριών τους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τη δουλειά ενός εκπαιδευτικού μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σαν να την περιέγραφαν σε κάποιον που δεν έχει καμία ιδέα για το πώς διδάσκει κάποιος μουσική σε σχολεία του Queensland. Η ανάλυση των απαντήσεών τους έδειξε ότι οι βασικοί παράγοντες που λειτουργούν αιτιακά στη δημιουργία του σοκ της διδακτικής πράξης είναι:

- Η φυσική και επαγγελματική απομόνωση μέσα στο ίδιο το σχολείο, και
- Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και οι πολλαπλές ευθύνες που σχετίζονται με τις επιπρόσθετες μουσικές δραστηριότητες, πέραν του προγράμματος σπουδών.

Ως αποτέλεσμα της επίδρασης των πιο πάνω παραγόντων, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι οι πρώτες διδακτικές τους εμπειρίες σχολείου τούς έφεραν αντιμέτωπους με το δίλημμα «βυθίζομαι ή επιπλέω» και ότι αισθάνονταν σαν «άνθρωποι-ορχήστρα».³ Οι απόψεις αυτές εξετάζονται εις βάθος στις επόμενες ενότητες μαζί με τη συζήτηση της σχέσης τους με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

«Βυθίζομαι ή επιπλέω»: το πρόβλημα της επαγγελματικής απομόνωσης

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας ένιωσαν ότι τους άφησαν να «βυθιστούν» ή να «επιπλεύσουν». Με άλλα λόγια, εξαναγκάστηκαν να υπερασπιστούν μόνοι τους τον εαυτό τους, με ελάχιστη βοήθεια από συναδέλφους εκπαιδευτικούς μουσικής ή από τους συμβούλους του κλάδου τους. Τέτοιου είδους καταστάσεις είναι πιο έντονα αισθητές στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μουσικής λόγω της ιδιαίτερης φύσης του γνωστικού τους αντικειμένου. Στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν πολλά τμήματα μουσικής και, κατά συνέπεια, απασχολούν έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών μουσικής. Έτσι, πολλοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής ένιωσαν πως, ανεξάρτητα της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, βρέθηκαν ξαφνικά σε ένα άγνωστο για αυτούς περιβάλλον όπου έπρεπε να βρουν μόνοι τους τον τρόπο για να επιβιώσουν.

Ένιωσα να με πετούν ξαφνικά στα βαθιά και εγώ έπρεπε να μάθω να κολυμπά ... Αυτό ήταν πολύ δύσκολο –να είσαι ο μοναδικός εκπαιδευτικός μουσικής στο σχολείο και να έχεις και το ρόλο του συντονιστή. Με πέταξαν στα βαθιά. (Antoinette)

Τα ως άνω σχόλια συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσίασε η Rolley (2001) που σημειώνει πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί συχνά ακούνε ότι πρέπει «να ξεχάσουν όσα έμαθαν στο πανεπιστήμιο», με αποτέλεσμα να στηρίζονται «στον εαυτό τους παρά σε θεσμικές, υποστηρικτικές δομές» για να επιβιώσουν (Rolley, 2001, σ.40). Το αίσθημα της απομόνωσης θεωρήθηκε ως ένας παράγοντας που συνέβαλε στη δημιουργία του σοκ της

³ Ο διαχωρισμός των κατηγοριών είναι χρήσιμος για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Εν τούτοις, πρέπει να σημειωθεί πως οι δύο αυτές κατηγορίες αλληλοσυνδέονται με πολλούς τρόπους.

διδασκτικής πράξης που βίωσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με τα συμπεράσματα των McCormack και Thomas κατά τα οποία «οι νέοι εκπαιδευτικοί που νιώθουν απομονωμένοι, είτε λόγω περιοχής είτε λόγω έλλειψης υποστήριξης από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό (...) δείχνουν περισσότερο ανήσυχτοι σχετικά με τα ζητήματα ‘επιβίωσης’» (2003, σ.135).

Η οργανική απομόνωση των εκπαιδευτικών μουσικής στα σχολεία (η αίθουσα μουσικής είναι συνήθως κτηριακά απομονωμένη από το υπόλοιπο σχολείο λόγω του ‘θορύβου’ που δημιουργείται) καθώς και η απομόνωσή τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μουσικής (σε πολλά σχολικά συγκροτήματα εργάζεται μόνο ένας εκπαιδευτικός μουσικής) αυξάνουν τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός μουσικής. Αυτού του είδους η απομόνωση έχει ως συχνό επακόλουθο οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ‘πληγωμένοι’, γεγονός που επηρεάζει την επαγγελματική τους εξέλιξη και συνδέεται επίσης με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης της διδακτικής τους σταδιοδρομίας (Kelly, 1999· Kueger, 1999· Kueger, 2000). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα, με την περίπτωση της Jessica, η οποία παρατηρεί πως περίμενε να αισθανθεί λιγότερο απομονωμένη και να δεχθεί περισσότερη επαγγελματική υποστήριξη στα πρώτα χρόνια της στο σχολείο:

Ήμουν η μοναδική εκπαιδευτικός μουσικής στο σχολείο, ο διευθυντής μου δεν είχε ιδέα από μουσική, αρρώστησε κατά τη διάρκεια της πρώτης μου χρονιάς στο σχολείο και έλειπε συνεχώς, και έτσι δεν είχα κανέναν, τίποτα ... Νομίζω πως ήταν σαν να ξεκινούσα από το μηδέν. Έπρεπε να μπω στην τάξη και να οργανώσω τα παιδιά αλλά δεν πιστεύω πως τους έδινα σωστές και χρήσιμες γνώσεις· και την ίδια αυτή πρώτη χρονιά είχαμε επίσης να παρουσιάσουμε ένα μιούζικαλ στο σχολείο, κάτι που έκανε τα πράγματα ακόμη χειρότερα ... Δεν ήξερα που βρισκόμουν, παρατημένη μόνη μου να προσπαθώ να διδάξω στα παιδιά κάτι συναρπαστικό και ωραίο, κάτι που πολύ απλά δεν συνέβη. (Jessica)

Το αίσθημα της επαγγελματικής απομόνωσης πιθανότατα αφορά σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όλων των γνωστικών αντικειμένων και έχει επίσης εντοπισθεί ως συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς μουσικής του Ηνωμένου Βασιλείου (Spruce, 2002). Εν τούτοις, μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φαίνεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής βιώνουν αυτό το φαινόμενο σε έναν πιο έντονο βαθμό λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων της διδασκαλίας της μουσικής καθώς και λόγω του γεγονότος πως δεν νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδακτική πράξη από την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση. Το αίσθημα της επαγγελματικής απομόνωσης φαίνεται να είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του σοκ της διδακτικής πράξης.

Ο «άνθρωπος-ορχήστρα»: το πρόβλημα του υπερβολικού φόρτου εργασίας και των πολλαπλών ευθυνών

Πολλοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ένιωσαν πως επωμίστηκαν υπερβολικό φόρτο εργασίας και πως αναμενόταν από αυτούς να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους, πέραν από αυτόν της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, πέραν των διδακτικών τους υποχρεώσεων, θεωρούνταν υπεύθυνοι για τον συντονισμό και την οργάνωση όλων των μουσικών δραστηριοτήτων εκτός του τυπικού προγράμματος. Η ιδέα του εκπαιδευτικού μουσικής σαν «άνθρωπο-ορχήστρα», αν και διατυπώθηκε αρχικά από μια νεοδιόριστη εκπαιδευτικό μουσικής (Carolyn) βρήκε σύμφωνους τους περισσότερους από τους ερωτηθέντες. Είναι ένας τρόπος για να δούμε παραστατικά τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με το επάγγελμα τους και τις πολλαπλές ευθύνες που επωμίζονται –τη διδασκαλία στην τάξη, το συντονισμό των μουσικών δράσεων εκτός προγραμμάτων σπουδών και την προβολή των μουσικών προγραμμάτων και του σχολείου. Συνήθως ο φόρτος αυτών των πολλαπλών ευθυνών πέφτει στους ώμους του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μουσικής καθώς είναι ο μοναδικός εκπαιδευτικός μουσικής σε ολόκληρο το σχολείο.

Οι ερωτηθέντες συνέδεσαν την ιδέα του «ανθρώπου-ορχήστρα» με το φαινόμενο της «επαγγελματικής εξουθένωσης».⁴ Ανέφεραν μάλιστα πως θεωρείται «φυσιολογικό» για έναν εκπαιδευτικό μουσικής να «καεί», να εξουθενωθεί επαγγελματικά μετά από τέσσερα με πέντε περίπου χρόνια διδασκαλίας, εάν εξασκεί το επάγγελμά του «σωστά» ή «καλά». Συνολικά, αντιλαμβάνονταν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα διακριτό χαρακτηριστικό της μοναδικής φύσης του επαγγέλματος τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που προσπαθούσαν να ανταποκριθούν σε όλες τις υποχρεώσεις που τους είχαν ανατεθεί με υψηλό αίσθημα ευθύνης. Η Carolyn εξηγεί ξεκάθαρα πως η συνθήκη του «άνθρωπος-ορχήστρα» είχε ως αποτέλεσμα την επαγγελματική της εξουθένωση.

Για να είσαι καλός στη δουλειά σου, ιδιαίτερα όταν είσαι εκπαιδευτικός μουσικής ... θα πρέπει να εργάζεσαι πολύ σκληρά ... Ως εκπαιδευτικός μουσικής είσαι συχνά «άνθρωπος-ορχήστρα» ... κι αυτό σημαίνει δουλειά μέχρι τελικής πτώσης, χωρίς διαλείμματα, χωρίς ελεύθερο χρόνο. Είναι απίστευτο. Και έτσι ... «κάηκα» επαγγελματικά και ακόμα νιώθω έτσι ... Αυτό είναι τελικά η διδασκαλία της μουσικής ... εξουθένωση. Και πιστεύω πως συμβαίνει σε όλους όσοι κάνουν σωστά τη δουλειά τους. (Carolyn)

⁴ Η «επαγγελματική εξουθένωση» των εκπαιδευτικών συνδέθηκε επίσης, σε μικρότερο βαθμό, και με το αίσθημα «βυθίζομαι ή επιπλέω».

Η αντίληψη πως ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από αυτόν των εκπαιδευτικών άλλων γνωστικών πεδίων τονίσθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ιδίως «επειδή τόσο οι προσδοκίες όσο και ο φόρτος εργασίας είναι σε υψηλούς τόνους» (Grant). Δηλαδή, οι προσδοκίες (του διευθυντή και των μελών της σχολικής κοινότητας) ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να εμπλακούν σε όλες τις μουσικές δράσεις του σχολείου, και όχι μόνο σε αυτές της τάξης, ασχέτως εάν έχουν επαρκώς αναπτυγμένες ανάλογες ικανότητες, έχουν ως αποτέλεσμα τον υπερβολικό φόρτο εργασίας:

Πιστεύω απόλυτα πως περιμένουν από εμάς, τους εκπαιδευτικούς μουσικής, να είμαστε «το παιδί για όλες τις δουλειές» να είμαστε αυτοί που γνωρίζουμε πώς θα δουλέψει ο ήχος, οι ενισχυτές και άλλα παρόμοια πράγματα. Και αν δεν έχεις εκπαιδευτεί σε αυτούς τους τομείς, όπως εγώ για παράδειγμα, αναγκαστικά τα μαθαίνεις στην πορεία. Θα είχα πολλή περισσότερη αυτοπεποίθηση για να διδάξω αν είχα ήδη πείρα σε αυτούς τους τομείς. (Janis)

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως είχαν αφιερώσει πάρα πολύ χρόνο στη διδασκαλία οργάνων και στις εκτός μαθημάτων μουσικές δραστηριότητες.⁵ Ενώ από τις έρευνες φαίνεται πως το σχολείο αποτιμά αυτές τις μουσικές δράσεις ως πιο σημαντικές από τη διδασκαλία του μαθήματος μουσικής στην τάξη (Lierse, 1999), μια πρόσφατη έρευνα έδειξε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής θεωρούν πως είναι αυτό ακριβώς το πεδίο για το οποίο είναι λιγότερο προετοιμασμένοι (Ballantyne & Packer, 2004). Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων επιβεβαιώνουν ότι για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μουσικής η ενασχόλησή τους με τις επιπρόσθετες μουσικές δραστηριότητες σχετίζεται αιτιακά με την εμπειρία του σοκ της διδακτικής πράξης.

Όλα όσα μου ζητάνε, γίνονται πέραν της διδακτικής ώρας. Πολλά από αυτά είναι εκτός του ωρολογίου προγράμματος αλλά καλούμαστε να τα κάνουμε. Ωστόσο, δεν πληρωνόμαστε επιπλέον για αυτά, ενώ αποτελούν βασικά στοιχεία του διδακτικού μας προγράμματος, και αναγκαστικά τα κάνουμε στα διαλείμματα, πριν το σχολείο, μετά το σχολείο, τα σαββατοκύριακα, τα βράδια ... είναι τεράστιο πρόβλημα. (Fiona)

Μολονότι πολλοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την ανησυχία τους σχετικά με το ότι δεν πληρώνονται επιπλέον για όλη αυτή την πρόσθετη δουλειά που έκαναν, παρέμεινε ασαφές αν τελικά η αύξηση του μισθού τους θα έλυνε το πρόβλημα. Οι περισσότεροι έδειξαν να αποδέχονται τον ρόλο τους σχετικά με τις επιπρόσθετες μουσικές δραστηριότητες και το θεωρούσαν ως κομμάτι της

⁵ Το ένα τρίτο (32%) όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ασχολήθηκαν και με την διδασκαλία οργάνων (παράλληλα με διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής).

δουλειάς τους. Ωστόσο, δεν είχαν ενημερωθεί για τον χρόνο που θα έπρεπε να αφιερώσουν για τις δραστηριότητες αυτές.

Κανείς δεν σου λέει πόσος χρόνος χρειάζεται για να κάνεις όλα αυτά τα πράγματα ... Δεν προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς μουσικής συγκεκριμένα για αυτό που έχουν να αντιμετωπίσουν. (Carolyn)

Αν και οι περισσότεροι από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως βλέπουν τις επιπρόσθετες μουσικές δραστηριότητες ως ένα «βάσανο» (Roy), ένας από τους ερωτηθέντες (Grant) σημείωσε πως με αυτές τις δραστηριότητες ολοκληρώνονταν το πρόγραμμα σπουδών. Η προετοιμασία για αυτά τα καθήκοντα καθώς και η πρόβλεψη για επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών μουσικής στα σχολεία, αποτιμήθηκαν ως κείρια σημεία για τη διαχείριση αυτής της προσδοκίας.

Η ιδέα του «ανθρώπου-ορχήστρα» αποτελεί ένα βασικό πρόβλημα που σχετίζεται με τον υψηλό φόρτο εργασίας και τις πολλαπλές ευθύνες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής. Ο ρόλος τους στο συντονισμό των πολλαπλών επιπρόσθετων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς τους (όχι όμως μέρος και του διδακτικού τους φορτίου). Από την άλλη μεριά, το σχολείο και η τοπική κοινωνία αποτιμούν αυτό το κομμάτι ως το πλέον σημαντικό ανάμεσα σε όλα όσα αφορούν στον εκπαιδευτικό μουσικής, ενώ η ανάγκη για μουσικές παραστάσεις μπροστά σε κοινό δημιουργεί επιπρόσθετη πίεση. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση δεν τους προετοίμασε για όλα αυτά με αποτέλεσμα να βιώνουν το «σοκ».

Συμπεράσματα και προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Το παρόν άρθρο εξέτασε τις εμπειρίες και τις απόψεις νεοδιόριστων Αυστραλών εκπαιδευτικών μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το βαθμό ετοιμότητάς τους για να τις διαχειριστούν. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το αίσθημα της οργανικής και επαγγελματικής απομόνωσης καθώς και τις δυσκολίες στην αντιμετώπιση του υπερβολικού φόρτου εργασίας και των πολλαπλών ευθυνών που τους ανατέθηκαν, πέραν της διδασκαλίας στην τάξη. Η ενασχόλησή τους με τα μουσικά προγράμματα εκτός ωρολογίου προγράμματος φαίνεται να τους προκάλεσε ιδιαίτερα προβλήματα. Οι τομείς στους οποίους ένιωσαν περισσότερο απροετοίμαστοι ήταν συγκεκριμένοι και κομβικοί ως προς τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μουσικής. Περιγράφοντας τις πρώτες τους διδακτικές εμπειρίες, οι ερωτηθέντες συνεχώς επαναλάμβαναν πως τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ήταν για αυτούς ένα μεγάλο «σοκ» σε σχέση με την προετοιμασία από την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση. Εν ολίγοις, δεν θεώρησαν πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση τους είχε προετοιμάσει επαρκώς για

να αντεπεξέλθουν σε όλες τις πτυχές του έργου του εκπαιδευτικού μουσικής σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν ήταν απόλυτα αρνητικοί ούτε ως προς την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ούτε ως προς τις εμπειρίες τους στη σχολική τάξη. Αντιθέτως, αναφέρθηκαν στο «πάθος» τους για τη διδασκαλία της μουσικής (Ballantyne, 2005) και δήλωσαν πως το σοκ της διδακτικής πράξης που βίωσαν μπορεί να αντιμετωπισθεί τόσο σε πανεπιστημιακό όσο και σε σχολικό πλαίσιο.

Όσον αφορά το πανεπιστημιακό πλαίσιο, οι ερωτηθέντες μίλησαν για την ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα που θα αντιμετωπίσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (στη δική τους περίπτωση, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Πράγματι, οι Stokking et al. (2003) αναφέρουν πως «η συστηματική και ρεαλιστική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει (...) την ένταση του σοκ της πρακτικής και να περιορίσει το φαινόμενο της παραίτησης των μελλοντικών και πρωτόπειρων εκπαιδευτικών από το σχολείο» (σ.331). Αν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι πλαισιωμένα, ολοκληρωμένα και συνεχίζουν να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ακόμη και μετά την αποφοίτηση τους από το πανεπιστήμιο, έχουν τη δυνατότητα να περιστείλουν το σοκ της διδακτικής πράξης που βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μουσικής (Ballantyne, 2007).

Συμπερασματικά:

- Η εξέταση της «πραγματικότητας» της διδακτικής πράξης θα βοηθήσει στην κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Αν διασφαλιστεί πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα βιώσουν «πραγματικές» συνθήκες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (για παράδειγμα, μέσω ολοκληρωμένης πρακτικής άσκησης, μέσω της μάθησης με την τεχνική της επίλυσης προβλημάτων και μέσω της αλληλεπίδρασης με πολλούς εκπαιδευτικούς μουσικής σε ποικίλα πλαίσια), οι φοιτητές θα έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά για το μελλοντικό τους επάγγελμα και να προετοιμαστούν για αυτό.
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει γνώσεις μουσικής, παιδαγωγικής αλλά και κατάρτιση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με όλα τα πεδία του μαθήματος. Η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται τη στήριξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να καταστούν ικανοί να διακρίνουν τη σύνδεση ανάμεσα στη γενική παιδαγωγική και το μάθημα της μουσικής καθώς και τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτό προϋποθέτει εκτεταμένη προετοιμασία για το σχεδιασμό των μαθημάτων, τον μεταξύ τους συσχετισμό και τη διασύνδεση του

πανεπιστημίου με τα σχολεία και την κοινωνία. Κατ' αυτή την έννοια, ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα αντικατοπτρίζεται στην υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

- Αν και η ένταση του σοκ της διδακτικής πράξης μπορεί να περιοριστεί μέσω των μαθημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θα προετοιμάζουν τους φοιτητές για τις μελλοντικές δυσκολίες (σε ένα δημιουργικό και στοχαστικό πλαίσιο), αυτό θα πρέπει να αποτελέσει παράλληλα και την αρχή της δια βίου εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ακόμα, και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με το σοκ της διδακτικής πράξης. Με αφετηρία τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως περιγράφηκαν παραπάνω) και την ανάγκη για εξειδικευμένα προγράμματα εισαγωγής στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου καθώς και προγράμματα συμβουλευτικής στήριξης (σύμφωνα με τους Conway, 2001· DeLorenzo, 1992· Krueger, 1999, 2000, 2001· Youn, 2000) η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μουσικής να ξεπεράσουν τις δυσκολίες.

Η παρούσα μελέτη τόνισε την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μουσικής καθώς και στο πλαίσιο των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών μουσικής. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες σχετικά με τις εμπειρίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς δεν γνωρίζουμε ακόμα με βεβαιότητα αν οι δικές τους εμπειρίες στα πρώτα χρόνια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν ακόμα με αυτά μιας έρευνας σχετικά με τους προσωρινούς εκπαιδευτικούς μουσικής (Roulston, 1998) καθώς και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σχετικά με τον φόρτο εργασίας και την ανάγκη για το «ανήκειν» σε ένα σύνολο. Μολονότι η έρευνα της Roulston δεν επικεντρώθηκε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν η αλλαγή πολλών σχολείων από τους έκτακτους εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να επιδεινώνει το σοκ της διδακτικής πράξης που βίωσαν στην αρχή της καριέρας τους. Η υπόθεση αυτή δεν αποδεικνύεται από την παρούσα μελέτη αλλά αποτελεί πεδίο για μελλοντική έρευνα.

Το παρόν άρθρο εξέτασε το έκδηλο σοκ της διδακτικής πράξης που βίωσαν νεοδιόριστοι Αυστραλοί εκπαιδευτικοί μουσικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν σχετίζονται άμεσα με το πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν

και για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών άλλων γνωστικών αντικειμένων καθώς και εκείνοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βιώνουν οργανική και επαγγελματική απομόνωση, υπερβολικό φόρτο εργασίας και πολλαπλές ευθύνες σχετικά με τις διδακτικές τους υποχρεώσεις. Προτείνεται, ακόμα, τα προγράμματα εκπαίδευσης και δια βίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να σχεδιάζονται έτσι ώστε να αποδυναμώνουν το φαινόμενο του σοκ της διδακτικής πράξης, μέσω του πλαισίου τους, της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και της σωστής συμβουλευτικής στήριξης. Τέτοια προγράμματα είναι πιο πιθανόν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Ευχαριστίες

Το παρόν άρθρο είναι βασισμένο στη διδακτορική διατριβή της συγγραφέως με τίτλο «Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής: οι αντιλήψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μουσικής» (Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers), που υποστηρίχθηκε το 2005 στο Queensland University of Technology της Αυστραλίας. Θερμές ευχαριστίες στην Δρ. Jan Packer, για τα στοχαστικά και διορατικά της σχόλια της σχετικά με την εργασία μου. Ευχαριστώ επίσης όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν. Τέλος, θερμές ευχαριστίες στους συμμετέχοντες του συνεδρίου MISTEC 2006, που παρακολούθησαν την εισήγηση μου σχετικά με την παρούσα έρευνα και έκαναν πολύτιμες παρατηρήσεις.

Βιβλιογραφία

- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global: Australian Teacher Education Association Conference Proceedings* (pp. 39-44). Gold Coast: Australian Teacher Education Association.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising pre-service teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26, 37-50.
- 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. (2004). Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music*

- Education Research*, 6(3), 299-312.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4th ed.). Sydney: Pearson Education Australia.
- Cavana, R. Y., Delahaye, B. L., & Sekaran, U. (2001). *Applied business research: Qualitative and quantitative methods*. Brisbane: Wiley.
- Conway, C. (2001). What has research told us about the beginning music teacher? *Journal of Music Teacher Education*, 10(2), 14-22.
- Conway, C. (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding pre-service music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20-36.
- DeLorenzo, L. C. (1992). The perceived problems of beginning music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113, 9-25.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 99-108.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kelly, J. (1999, July). What stress factors specific to music teaching are critical to 'burnout' in secondary school classroom music teachers in Queensland? Paper presented at the ASME XII National Conference, University of Sydney, New South Wales.
- Krueger, P. J. (1999). New music teachers speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education*, 8(2), 7-14.
- Krueger, P. J. (2000). Beginning music teachers: Will they leave the profession? *Update: Applications of research in Music Education*, 19(1), 22-26.
- Krueger, P. J. (2001). Reflections of beginning music teachers. *Music Educators Journal*, 88(3), 51-54.
- Lampert, M., & Ball, D. L. (1999). Aligning teacher education with K-12 reform visions. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 33-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers*

- in Australia*. Unpublished PhD thesis, University of Western Australia, Perth.
- Lierse, A. (1999). Under threat again. In M. S. Barrett, G. E. McPherson, & R. Smith (Eds.), *Children and music: Developmental perspectives*. Proceedings of the 2nd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and the XXI Annual Conference of the Australian Association for Research in Music Education (pp. 168-173). Launceston, Tasmania: International Society for Music Education.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma - musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Martinez, K. (1994). Postcards from the edge. In *Knowledge and competence for beginning teaching*. Brisbane: Board of Teacher Registration, Queensland.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125-138.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters*. New South Wales: Department of Education and Training.
- Richards, C., & Killen, R. (1993). Problems of beginning teachers: Perceptions of pre-service music teachers. *Research Studies in Music Education*, 1(1), 40-51.
- Rolley, L. (2001). Another cry in the wilderness? *Unicorn*, 27(3), 37-41.
- Roulston, K. (1998). Music teachers talk about itinerancy. *Queensland Journal of Educational Research*, 14(1), 59-74.
- Scheib, J. (2003). Role stress in the professional life of the school music teacher: A collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124-136.
- Shulman, L. S., & Sparks, D. (1992). Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1), 14-16.
- Spruce, G. (2002). The music department. In G. Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music* (pp. 15-31). London: Routledge Falmer.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 25(3), 329-350.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Pre-service teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121.
- Su, J. Z. X. (1992). Sources of influence in pre-service teacher socialisation. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 239-259.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.
- Wallen, N. & Fraenkel, J. (2001). *Educational research: A guide to the process* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Yourn, B. R. (2000). Learning to teach: Perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, 2(2), 181-192.

Η Julie Ballantyne είναι λέκτορας στη Μουσική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στο Griffith University της Αυστραλίας. Οι δημοσιεύσεις της και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στα πεδία της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής, της ταυτότητας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής και των αντιλήψεων των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής για την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων τους. Η Ballantyne, επί του παρόντος, ασχολείται με ένα project που στοχεύει στην αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής απομόνωσης των εκπαιδευτικών μουσικής, που υλοποιείται σε συνεργασία με πανεπιστήμια της Αυστραλίας. Το εν λόγω project στοχεύει ακόμη στη διαχείριση του σοκ της διδακτικής πράξης μέσα από το πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Τίτλος πρωτότυπου άρθρου:

Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181-191.

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME.

Copyright 2007, International Society for Music Education (ISME). Translated and reprinted with permission. Information about ISME and its publications is available at www.isme.org