

Ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ως ενήλικας εκπαιδευόμενος: παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής του εκπαίδευσης

Σπυριδούλα Ευθυμίου

Οι ευρύτερες αλλαγές και ανακατατάξεις που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης με την εισαγωγή καινοτομιών και την ανανέωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής πράξης καθιστούν αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα. Η διαρκής επιμόρφωση αναγνωρίζεται πλέον ως αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανέλιξης και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δεδομένου ότι κανένα πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης, όσο ποιοτικό και αν είναι, δε μπορεί από μόνο του να είναι υπεύθυνο για τη δια βίου γνώση και ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να προάγουν τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους και την παραγωγική μάθηση, είναι αναγκαίο η επιμόρφωση να βιωθεί από τους ίδιους και να αντιμετωπιστεί από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια διαρκής προτεραιότητα. Η βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την επιτυχία τους έκβαση. Οι πιθανές προς αξιολόγηση διαστάσεις αυτού του θέματος είναι πολλές. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν οι παράγοντες που είναι δυνατόν να συμβάλλουν, ώστε η μαθησιακή διεργασία της επιμόρφωσης, στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, να είναι καίρια. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με θέματα που αφορούν τόσο ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και ζητήματα σχέσεων μεταξύ των ενηλίκων, επιμορφωτών και επιμορφούμενων, που συμμετέχουν σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, ενήλικας εκπαιδευόμενος.

Εισαγωγή

Μελέτες του ρόλου της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα σε μια τόσο κρίσιμη ηλικιακά περίοδο, όπως είναι η πρώτη παιδική ηλικία (Begley, 1996· Διονυσίου, 2014· Gordon, 2003· Hodges, 2005· Στάμου, 2009), τείνουν να εστιάζουν στον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής ως καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων μουσικών προγραμμάτων. Ανταποκρινόμενος στο σύνθετο ρόλο του ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να ερμηνεύσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, να οργανώσει το μαθησιακό περιβάλλον και να καθορίσει τα ερεθίσματα, τα οποία θα μεταβιβάσουν αποτελεσματικά τη νέα γνώση αποτελώντας τη γέφυρα ανάμεσα στην τρέχουσα γνώση, τις δεξιότητες των μαθητών και τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας (Robinson, 1998).

Για πολλούς μελετητές (Burchinal, Howes & Kontos, 2002· Παναγόπουλος, 1980· Phillips, 1987) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαμορφώνονται από το μορφωτικό τους επίπεδο, την κατάρτιση και την εμπειρία τους, είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητά τους στο σχολείο. Οι πιο μορφωμένοι και καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσφέρουν ένα πιο πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά, έχουν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες καθώς και πιο λογικές και σταθερές πεποιθήσεις για το τι είναι κατάλληλο για τη μαθησιακή διαδικασία (Burchinal et al, 2002· Phillips, 1987· Vartuli, 1999).

Μεγάλο σώμα της σύγχρονης μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας (Ehril & Gustavsson, 2015· Kontos & Wilcox, 2001· Lee, 2009· Lodman, Ryan & McLaughlin, 2005· Mackenzie & Clift, 2008· Mc Mullen & Alat, 2002) συνηγορεί υπέρ της ανάγκης να εντοπιστούν οι παράγοντες εκείνοι, που επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και διαμορφώνουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις διδακτικές τους πρακτικές. Δεδομένου όμως ότι κανένα πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης, όσο ποιοτικό και αν είναι, δε μπορεί από μόνο του να είναι υπεύθυνο για τη δια βίου γνώση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να προάγουν τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους και την παραγωγική μάθηση, είναι αναγκαίο η επιμόρφωση και η συμπληρωματική εκπαίδευση να βιωθεί από τους ίδιους και να αντιμετωπιστεί από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια διαρκής προτεραιότητα.

Έρευνες σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μουσικοπαιδαγωγικά θέματα (Ballantyne, 2007· De l' Etoile, 2001· Ευθυμίου, 2018· Θεοδωρίδης, 2011· Lee, 2009· Nardo, Custodero, Perselin & Fox, 2006) τονίζουν τόσο τις επιπτώσεις της στην ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης, όσο και τη σημασία της στη διεύρυνση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στην επαγγελματική τους ανέλιξη και στη διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στη μουσική εκπαίδευση. Ο τρόπος, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατανοούν, ερμηνεύουν και τελικά υλοποιούν τα μουσικά προγράμματα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις γνώσεις τους σχετικά με τις ψυχολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της μουσικής εκπαίδευσης (Denac, 2009). Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων, λόγω των ελλείψεων της αρχικής και της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, των αδυναμιών των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και λόγω της έλλειψης επαρκούς και συνεχούς στήριξης, κάνουν πιο επιτακτικό το αίτημά τους για πιο ολοκληρωμένα, πιο εφαρμόσιμα και περισσότερο πρακτικά προϋπηρεσιακά και ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα μουσικής επιμόρφωσης (Ευθυμίου, 2018· Lee, 2009).

Σε διεθνές επίπεδο ερευνητές (Βεργίδης, 1999· Cranton, 2000· Courau, 2000· Houle, 1996· Κόκκος, 1998· Noue & Piveteau, 1999· Rogers, 1999) έχουν εντοπίσει βασικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Η σχετική βιβλιογραφία συνδέει την αποτελεσματικότητά τους με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εφόσον η επιμόρφωση είναι μια μορφή εκπαίδευσης και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι, για τους οποίους, ισχύουν οι

ίδιοι περιορισμοί όσον αφορά την εκπαίδευση τους, που ισχύουν και για όλους τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, παρά τα ιδιαίτερα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Το κριτήριο που διαφοροποιεί ουσιαστικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συγκαταλέγονται στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους συμμετέχοντες, πρωτίστως ως ενήλικες, δηλαδή ως ώριμα, υπεύθυνα, ικανά, πεπειραμένα και ισορροπημένα άτομα, τα οποία έχουν τη βαθύτερη ανάγκη να κατανοούν και να προσαρμόζονται στην επικρατούσα αντίληψη της πραγματικότητας (Brookfield, 1986· Jarvis, 2004· Rogers, 2002, 2003).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, για να ανταποκρίνεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων συνίσταται να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα στάδια. Πιο συγκεκριμένα τα στάδια αυτά είναι:

- Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών
- Ο προσδιορισμός των γενικών σκοπών και των ειδικών στόχων
- Η επιλογή και δόμηση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος
- Η επιλογή των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων καθώς και των εκπαιδευτικών μέσων
- Ο ορισμός των προϋποθέσεων υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος (εκπαιδευτικός εξοπλισμός, χώρος, χρόνος, εκπαιδευτές, διοικητική και επιστημονική υποστήριξη κ.α.)
- Ο προσδιορισμός των μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης του προγράμματος
(Βεργίδης, 1998, 1999, 2003)

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δεν είναι σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής σταθερές. Διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φάση της σταδιοδρομίας, στην οποία βρίσκονται. Δικαιολογημένα ο νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα εκπαιδευτικός, ο οποίος επιχειρεί να συνδυάσει το προσωπικό του όραμα με τις πραγματικές συνθήκες της δουλειάς του και να ενταχθεί ομαλά στη σχολική μονάδα, δεν έχει τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες με τους πιο έμπειρους συναδέλφους του (Day, 2003).

Ανάλογα με το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητές και μη συνειδητές ή λανθάνουσες. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, ιδιαίτερα όταν η έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων είναι κοινωνικά κατακριτέα, ακόμη και οι συνειδητές επιμορφωτικές ανάγκες δεν εκφράζονται ρητά ή εκφράζονται έμμεσα. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί μια πολύ-μεθοδική και διεπιστημονική προσέγγιση, προκειμένου να διασφαλιστεί η μη διαστρέβλωση των δεδομένων της (Βεργίδης, 1999). Δεν πρόκειται για μια ενέργεια κοινωνικά ουδέτερη, αλλά αντιθέτως επηρεάζεται σημαντικά από το ποιος διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες και για ποιο σκοπό (Wilson & Easen, 1995). Η διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών, με την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος, αναπτύσσει τη

διαθεσιμότητά τους και συμβάλλει στην υπέρβαση πιθανών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων (Βεργίδης, 1999).

Μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες (Ballantyne, 2007· De l' Etoile, 2001· Denac, 2009· Lee, 2009· Mc Donald, 1984· Nardo et al, 2006) επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης ενός μακροπρόθεσμου, οργανωμένου σχεδίου για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη δημιουργική διδασκαλία της μουσικής και την εξέταση των επιμορφωτικών τους αναγκών, που αφορούν κυρίως τις λειτουργικές μουσικές τους δεξιότητες. Ανάμεσα στις κύριες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι σχετικές έρευνες αναφέρουν:

- την εξοικείωση με τα μουσικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών
- την καλή γνώση των φιλοσοφικών βάσεων των αναλυτικών προγραμμάτων
- την ανάπτυξη των λειτουργικών μουσικών τους δεξιοτήτων
- τη διεύρυνση των ικανοτήτων τους για άρτιο σχεδιασμό των μουσικών τους μαθημάτων όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία

Στο χώρο της εκπαίδευσης εξαιτίας των συχνών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, σύμφωνα με τον Βαλαβανίδη (1992), οφείλει να είναι μια συνεχής διαδικασία, τα δεδομένα της οποίας θα πρέπει να έχουν προσωρινό χαρακτήρα και να αντιπροσωπεύουν το παρόν των εκπαιδευτικών, όπως πραγματικά είναι και όχι όπως θα όφειλε να είναι ή όπως πιστεύουμε ότι θα είναι στο μέλλον. Η διαδικασία αυτή πρέπει να οδηγεί περισσότερο σε ένα «συνεχώς αναπροσαρμόζόμενο προγραμματισμό», παρά σε ένα «άκαμπτο πρόγραμμα» (Βεργίδης, 2003).

Οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος

Με βάση την εξέταση των επιμορφωτικών αναγκών προσδιορίζονται οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος, οι οποίοι πέρα από συγκεκριμένους και λειτουργικούς είναι σημαντικό να γίνονται κατανοητοί και αποδεκτοί από τους συμμετέχοντες, γι' αυτό συνίσταται να διατυπώνονται με σαφήνεια και να έχουν άμεση σχέση με τις προσδοκίες τους (Courau, 2000).

Οι ειδικοί στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να καθορίζονται με βάση:

- τις γνώσεις και δεξιότητες που θα κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι
- τις δραστηριότητες που θα μάθουν να επιτελούν
- τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα πραγματοποιηθούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες
- τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν
- τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Βεργίδης, 1999· Κόκκος, 1998· Rogers, 1999)

Η διαθεσιμότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους πρέπει να έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα στην επαγγελματική τους ζωή ή στην προσωπική τους καλλιέργεια (Courau, 2000), εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την προσαρμογή των ειδικών στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος στις ανάγκες και στις συνθήκες, στις οποίες ζουν και εργάζονται. Ο Ballantyne (2007) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βελτιωθεί, εάν τους βοηθούσε να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, τη γενική εκπαίδευση με τη μουσική εκπαίδευση, παρέχοντάς τους μια γέφυρα μεταξύ των μουσικών και των γενικών παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό θα γινόταν πιο σαφείς για τους εκπαιδευτικούς οι δεσμοί μεταξύ της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης, της αρχικής μουσικής τους εκπαίδευσης στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και των απαιτήσεων του σχολείου σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος

Κατά την επιλογή και τη δόμηση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος προκύπτουν ζητήματα, τα οποία συνδέονται με την ευελιξία του και την ενσωμάτωση στοιχείων, που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, στους οποίους απευθύνεται (Houle, 1996· London, 2003). Το περιεχόμενο αυτού του είδους εκπαίδευσης δε ενδείκνυται να περιορίζεται στα στενά όρια ενός αναλυτικού προγράμματος τυπικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους ως σύνολο, χωρίς να εξατομικεύεται (Cranton, 2000· Houle, 1996· Smith, 1996, 2000).

Οι Cranton (2000) και Langenbach (1988) προτείνουν το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος να δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει την αυτονομία των συμμετεχόντων, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ικανότητα αυτοοργάνωσης της εκπαίδευσής τους και τη δυνατότητα αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης. Προκειμένου να επιτευχθεί η οργάνωση του περιεχομένου σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενήλικων, έρευνα σχετική με τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολική αγωγής των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών της χώρας μας (Ευθυμίου, 2018), προτείνει την εξασφάλιση της δυνατότητας στους συμμετέχοντες να επιλέγουν τις θεματικές ενότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν, να αποφασίζουν οι ίδιοι ποιες και πώς θα εφαρμόζουν τις προτεινόμενες από το πρόγραμμα μουσικές δραστηριότητες καθώς και να αναλύουν και να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο εφάρμοσαν στο σχολείο τους τις νέες γνώσεις και πρακτικές.

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής η σύνδεση των μαθησιακών περιεχομένων μ' αυτά, που ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Για τον Kolb (1984) ο οποίος ανέδειξε στη διεθνή βιβλιογραφία την εμπειρική μάθηση, η αποτελεσματική διδασκαλία που απευθύνονται σε ενήλικες βασίζεται πρωτίστως στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Τα θέματα, που εξετάζονται στη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ενδείκνυται να σχετίζονται με περιπτώσεις και προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

στην πράξη. Εάν τα μαθησιακά περιεχόμενα δε σχετίζονται με την πραγματικότητα των συμμετεχόντων και δε συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους, με τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και ανάγκες, είναι αδύνατο να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος (Knowles, 1980).

Ο Βεργίδης (1999) προτείνει η δόμηση του περιεχομένου να γίνεται σε τρία επίπεδα:

- Το επίπεδο των απαραίτητων γνώσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευομένων
- Το επίπεδο της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που απαιτείται πρακτική άσκηση
- Το επίπεδο της ανάπτυξης θετικών στάσεων και συμπεριφορών μέσω ψυχοδυναμικών μεθόδων (ομάδες βιωματικής έκφρασης, ενθάρρυνση συνεργατικότητας κ.α).

Το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος όντας καλά οριοθετημένο μπορεί να διευκολύνει τον κάθε συμμετέχοντα να αποφασίσει κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του (Rogers, 1998). Η διαίρεση του περιεχομένου του σε εκπαιδευτικές ενότητες, η χρονική τους διαδοχή, ο ρυθμός τους, η ταξινόμησή τους, η περιχάραξη των συνόρων τους είναι επίσης παράγοντες, που επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος. Κάθε μια από τις εκπαιδευτικές ενότητες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μικρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο διαχωρισμός του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος σε ενότητες με συγκεκριμένους στόχους βοηθά τους εκπαιδευόμενους να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή σε ποιο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται. Το θετικό της σφαιρικής αυτής προσέγγισης της επιμόρφωσης είναι ότι συντελεί στην κατανόηση των λεπτομερειών, εφόσον προηγουμένως έχει κατακτηθεί η λογική του συνόλου (Courau, 2000).

Όταν η περιχάραξη και η ταξινόμηση του περιεχομένου αφήνει περιθώρια ανανέωσης και προσαρμογής του και προσφέρει τη δυνατότητα ένταξης των γνώσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσει τη διαθεσιμότητά τους και δίνει νόημα στη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 1999· Κόκκος, 1999α). Δεδομένου ότι ο κύριος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι να τους προβληματίσει σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους και πιθανότατα να τις αλλάξει, είναι σημαντικό οτιδήποτε γνωρίζουν και εφαρμόζουν να μην απορρίπτεται αλλά να αντιμετωπίζεται κριτικά μέσα σε μια προσπάθεια να χτιστεί κάτι καινούργιο πάνω στο ήδη υπάρχον (βλ. Αυγητίδου, 2014).

Μελέτες που αφορούν τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (Ευθυμίου, 2018· Lee, 2009· Mackenzie & Clift, 2008· Nardo et al, 2006) αναφέρονται στην ανάγκη τους για επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την ανάπτυξη των δικών τους λειτουργικών μουσικών δεξιοτήτων, μια από τις οποίες είναι η σωστή χρήση των μουσικών οργάνων, καθώς και στην ανάγκη τους για περισσότερα προγράμματα πρακτικής μεθοδολογίας, τα οποία να τους δίνουν ιδέες και να τους

προσφέρουν ένα πιο πλούσιο ρεπερτόριο μουσικών δραστηριοτήτων, που να εξασφαλίζει στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας ισορροπημένες μουσικές εμπειρίες στο τραγούδι, στο παιχνίδι, στην κίνηση, στην ακρόαση και στη μουσική δημιουργία. Επισημαίνοντας τα οφέλη της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, οι ίδιες μελέτες αναφέρονται κυρίως στην ευαισθητοποίησή τους για τη σημασία της μουσικής αγωγής, στην αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις μουσικές τους ικανότητες καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ενσωματώνουν τη μουσική και σε άλλους τομείς μάθησης. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνουν και τη δυσκολία ανάπτυξης ορισμένων πιο απαιτητικών μουσικών δεξιοτήτων, όπως είναι η δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών, ρυθμικών παιχνιδιών ή μουσικών διαλόγων με τα μικρά παιδιά, στα πλαίσια ενός και μόνο μουσικού επιμορφωτικού προγράμματος. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων φαίνεται να απαιτεί πιο συστηματική κατάρτιση και καθοδήγηση (ό.π.)

Η επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών

Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται σε ενήλικες, οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές φαίνεται ότι είναι αυτές, που προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, ενθαρρύνουν την ενεργητική τους συμμετοχή και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο κάθε συμμετέχοντας μαθαίνει (Κόκκος, 1999β).

Στη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικές έρευνες τονίζουν:

- τη σημασία της χρήσης της σωστής γλώσσας, ώστε οι συμμετέχοντες να καταλαβαίνουν καλά αυτά που ακούν, βλέπουν και πράττουν, να διεγείρονται προβληματισμοί και να δίνονται απαντήσεις (Nardo et al, 2006).
- την αποτελεσματικότητα της ομαδικής μάθησης, επισημαίνοντας ότι δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό και δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν γνώσεις συνειδητά και ασυνείδητα, βλέποντας και ακούγοντας ο ένας τον άλλο, να διαπιστώσουν τις ικανότητές τους και να προσεγγίσουν αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκος, 1999β· Noue & Riveteau, 1999· Rogers, 1999).
- την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης, η οποία προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες πιο εύκολα εφαρμόσιμες στη μουσική διδασκαλία. Η εμπειρία της πρακτικής άσκησης μπορεί να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ των θεωρητικών τους γνώσεων και των πραγματικών αναγκών της εφαρμογής των μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη, μπορεί επίσης να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να είναι λιγότερο επιφυλακτικοί με αυτά που στο παρελθόν θεωρούσαν δύσκολά, επανεξετάζοντας τον τρόπο, που αντιμετωπίζουν τη μουσική τους διδασκαλία (Ballantyne, 2007· Ευθυμίου, 2018· Θεοδωρίδης, 2011).

Τα εποπτικά μέσα

Στην εκπαίδευση ενηλίκων τα εποπτικά μέσα δεν είναι απλώς εργαλεία, που υποβοηθούν τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών τεχνικών, αλλά αποτελούν «μέσα επικοινωνίας», τα οποία διευκολύνουν την ατομική πορεία μάθησης των συμμετεχόντων. Η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δυνητικά ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και αυξάνει τη δημιουργικότητα της εργασίας τους. Ο τρόπος, με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί το ηχογραφημένο υλικό, μια διαφάνεια, ένα βιντεοσκοπημένο στιγμιότυπο, είναι αυτό που δίνει στο κάθε ένα από αυτά τα εποπτικά μέσα την εκπαιδευτική του αξία (Βαλάκας, 1999α· Κόκκος, 1998).

Στα μουσικοπαιδαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα τα εποπτικά μέσα, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται και από τους ίδιους τους επιμορφωμένους, μπορούν να συντελέσουν στην προσαρμογή της διεργασίας της μάθησης στους τρόπους που ο ενήλικας αποκτά νέες γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές, στη μάθηση δηλαδή μέσω της δράσης και της άμεσης αντίληψης των πραγμάτων. Η γνωριμία με νέο μουσικό εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η χρήση μουσικών οργάνων αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να εκτιμήσουν την αξία των εργαλείων της συγκεκριμένης τέχνης και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν με τρόπο που να υποστηρίζεται και να προωθείται η μουσική ανάπτυξη των παιδιών (Ευθυμίου, 2018· Mackenzie & Clift, 2008).

Η βιντεοσκόπηση προτείνεται από σχετικές έρευνες ως ένα ακόμη αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο. Σε προγράμματα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης η προβολή βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων σχετικών με την εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάλυσης τόσο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, όσο και του βαθμού εμπλοκής των παιδιών, που συμμετείχαν σε αυτές (De l' Etoile, 2001). Παρέχει επίσης τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να παρατηρήσει τον εαυτό του με πιο άμεσο και αντικειμενικό τρόπο, να διαπιστώσει τη βελτίωση, που έχει επιτευχθεί και να αξιολογήσει τις προσωπικές του δεξιότητες, αναθερώνοντας πολλές φορές τα κριτήρια που χρησιμοποιούσε για τον σκοπό αυτό (Βαλάκας, 1999α). Η κριτική ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στα πλαίσια της συμμετοχής τους σε ένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, τους δίνει ακόμη ένα ρόλο, αυτόν του συνερευνητή, που αναλύει και ερμηνεύει τον τρόπο, που εφαρμόστηκε ο αρχικός σχεδιασμός των προτεινόμενων μουσικών δραστηριοτήτων στην πράξη (Ευθυμίου, 2018).

Ο εκπαιδευτικός χώρος και χρόνος

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού χώρου, ακόμη και αυτά που δε σχετίζονται με την υλική του διάσταση, αντανακλούν τις κοινωνικές πρακτικές και τις μορφές συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, που επικρατούν σε αυτόν. Πορίσματα σχετικών ερευνών (Fleet & Robertson, 1998· Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2004· Lang, 2002) κάνουν λόγο για τη διδακτική, τη ψυχολογική, την κοινωνική και την παιδαγωγική αξία του χώρου (Συγκολλίτου, 1997), ο οποίος επιδρά καθοριστικά στη

διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος και στην οικοδόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας, η σωστή τοποθέτηση των εποπτικών μέσων και η διάταξη των θέσεων, ασκούν σημαντική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επικοινωνία των συμμετεχόντων καθώς και στην ενεργητική συμμετοχή και το βαθμό αυτοδέσμευσής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού χώρου όμως δεν αφορά μόνο θέματα που σχετίζονται με τον εξοπλισμό και τη διαμόρφωση της αίθουσας και των βοηθητικών χώρων, αλλά και με ζητήματα διαστάσεων, ακουστικής, φωτισμού, εξαερισμού κ.ά., η εξασφάλιση των οποίων παραπέμπει σε έναν άρτιο σχεδιασμό και σε μια άρτια οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος (Βαλάκας, 1999β).

Ο χρόνος είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων και συγκεκριμένα η διάρκεια και η συχνότητα των μαθημάτων. Ο Sparks (1983) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα διάρκειας δυο ή τριών ημερών, είναι σε μεγάλο βαθμό μη αποτελεσματικά, ενώ η Wade (1985) επισημαίνει ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που διαρκούν πέντε με έξι μήνες, σε σχέση με αυτά, που διαρκούν ακόμη περισσότερο. Επίσης η συχνότητα των μαθημάτων ανά επιμορφωτικό πρόγραμμα και η ανατροφοδότηση που προσφέρεται ενδιάμεσα, έχουν σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες (Ponte et al, 1986). Η μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ των επιμορφωτικών συναντήσεων, ιδιαίτερα αν δε δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δοκιμάζουν με κατάλληλη καθοδήγηση στην πράξη τα όσα έμαθαν, μπορεί να κλονίσει το ενδιαφέρον τους (Νικολακάκη, 2003). Οι Joyce & Showers (1995) θεωρούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πιο αποτελεσματικά, όταν πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων περιλαμβάνουν στο χρονικό διάστημα μεταξύ των επιμορφωτικών συναντήσεων δομημένη και ανοιχτή ανατροφοδότηση και πρακτική άσκηση μέσα στην τάξη με κατάλληλη υποστήριξη.

Ο χειρισμός του χρόνου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει μεταξύ των άλλων να ακολουθεί τους βιορυθμούς τους δημιουργώντας τους ταυτοχρόνως την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα εντατικό και πλούσιο σε περιεχόμενο πρόγραμμα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες τους για τον πολύτιμο χρόνο, που επενδύουν σε αυτό (Courau, 2000). Σχετικές έρευνες που αφορούν τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής προτείνουν την ένταξη των επιμορφωτικών συνεδριών στο χρόνο και στο χώρο εργασίας τους με τρόπο, ώστε να μη παραμερίζονται τα καθήκοντά τους. Αντιμετωπίζοντας την επιμόρφωσή τους ως μέρος των εργασιακών υποχρεώσεών τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να μην ανησυχούν για τον επιπλέον απαιτούμενο χρόνο, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες στο πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον με την κατάλληλη καθοδήγηση (De l' Etoile, 2001· Ευθυμίου, 2018· Mackenzie & Clift, 2008).

Οι συμμετέχοντες

Στην εκπαίδευση ενηλίκων την αφετηρία κάθε μαθησιακής διεργασίας αποτελεί ο εκπαιδευτής, ο οποίος στηριζόμενος στις γνώσεις του (επιστημονικές, παιδαγωγικές, τεχνικές), στην εμπειρία του και στις επικοινωνιακές του ικανότητες καθορίζει τους μαθησιακούς στόχους, επιλέγει τις εκπαιδευτικές τεχνικές και οργανώνει το διδακτικό υλικό. Είναι αυτός που τηρώντας τις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δίνοντας κίνητρα, ελέγχοντας το ρυθμό του προγράμματος και διασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνει το κλίμα του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν κακές ομάδες, αλλά κακοί εκπαιδευτές συνεπάγεται τις τεράστιες απαιτήσεις, που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην οικοδόμηση ολοκληρωμένων κύκλων μάθησης (Courau, 2000).

Στη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, η ικανότητα του εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των εκπαιδευομένων είναι που καθιστά την επιμόρφωσή τους σχετική και προσβάσιμη. Είναι σημαντικό να είναι ο ίδιος ενεργός συμμετέχων στη δική του διεργασία μάθησης φροντίζοντας να αξιοποιεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας για την αγωγή των νηπίων (Byington & Tannock, 2011). Ανάλογα με τις συνθήκες της εκπαίδευσης και τη δυναμική των σχέσεων, που έχουν αναπτυχθεί, ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να είναι αυτός του συντονιστή, του καταλύτη, του διαμεσολαβητή, του καθοδηγητή μάθησης, και του υποστηρικτή-εμπυχωτή (Courau, 2000· Jarvis, 2004· Noye & Pivetau, 1999· Rogers, 1999).

Στο πλαίσιο του συντονιστικού του ρόλου ο εκπαιδευτής ορίζει με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος, προβάλλει την αξία των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και εκτιμά την πρόοδο της ομάδας των εκπαιδευομένων και την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Ο ρόλος του καταλύτη απαιτεί από τον εκπαιδευτή να ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε συμμετοχικές τεχνικές, οι οποίες για κάποιους ενδέχεται να είναι πρωτόγνωρες (Rogers, 1998). Βασικό μέλημα του εκπαιδευτή ως διαμεσολαβητή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν μια σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, συνδέοντάς το με τις μαθησιακές τους ανάγκες και με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (Κόκκος, 1999α, 1999β). Ο εκπαιδευτής ως καθοδηγητής υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Εξατομικεύει τα μαθησιακά τους προβλήματα αναλύοντας τις προσπάθειές τους και τους προτείνει καλές πρακτικές και τρόπους, με τους οποίους μπορούν να διορθώσουν τα λάθη τους. Αυτό λειτουργεί ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι συνειδητοποιώντας τις δυνατότητές τους ωθούνται να αναπτύξουν προσωπικούς τρόπους μελέτης και να διευρύνουν τη σκέψη τους (Mezirow, 2007).

Από την άλλη μεριά, η ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, όντας ένα δυναμικό σύνολο ατόμων σε αλληλεξάρτηση, διέρχεται από διάφορες φάσεις. Ανάλογα με τη δομή της, μια ομάδα μπορεί να είναι είτε ομάδα έργου με σαφείς στόχους είτε κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της. Θεωρείται υγιές και

σκόπιμο η ίδια ομάδα να μεταβαίνει ομαλά από τη μια δομή στην άλλη λειτουργώντας με ποικίλους τρόπους. Στην εκπαίδευση ενηλίκων και οι δυο δομές της ομάδας των εκπαιδευομένων συνεισφέρουν στη μάθηση, ακόμη και όταν η κοινωνικο-συναισθηματική μοιάζει να κυριαρχεί προσωρινά και να αναδύονται ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις, που δε συνδέονται με το έργο της. Αρκεί να διατηρούνται οι ισορροπίες στην κίνηση της ομάδας και οι εκπαιδευόμενοι να προσανατολίζονται στους κοινούς μαθησιακούς τους στόχους (Rogers, 1998).

Η εξέλιξη της ομάδας των ενηλίκων εκπαιδευομένων διέρχεται από διάφορα στάδια. Μελετητές (Courau, 2000· Tuckman, 1965· Rogers, 1998) υποστηρίζουν ότι το κάθε στάδιο στη ζωή μιας ομάδας χαρακτηρίζεται από διαφορετικά είδη σχέσεων μεταξύ των μελών της. Τα στάδια αυτά, που δεν είναι πάντα τόσο ξεκάθαρα, αντιπροσωπεύουν μια περισσότερο θεωρητική διαίρεση της ζωής μιας ομάδας. Δε διέρχονται όλες οι ομάδες ενηλίκων από όλα τα στάδια, οπωσδήποτε όμως όντας δυναμικές και όχι στατικές βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη πορεία περνώντας σταδιακά από διαφορετικές φάσεις. Σημαντική είναι η όσο το δυνατόν πιο ομαλή και αρμονική εξέλιξη αυτών των σταδίων, προκειμένου η ομάδα να φτάσει σε ένα τέτοιο επίπεδο αυτοσυνείδησης, που να της επιτρέπει να θέτει στόχους και να μεθοδεύει την επίτευξη τους (Rogers, 1998). Πιο συγκεκριμένα τα στάδια αυτά σύμφωνα με την Courau (2000), είναι τα εξής:

- Το στάδιο του προσανατολισμού, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια ατμόσφαιρα αμηχανίας. Οι συμμετέχοντες δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη σχέσεις μεταξύ τους, οι συνθήκες γι' αυτούς είναι άγνωστες και σε συναισθηματικό επίπεδο βιώνουν μεγάλο άγχος και ανησυχία.
- Το στάδιο της αντιπαράθεσης, το οποίο επιτρέπει στους συμμετέχοντες μέσω διαφωνιών και συγκρούσεων, να εκφράσουν την ανάγκη τους για αναγνώριση και να αναλάβουν τους ρόλους τους μέσα στην ομάδα.
- Το στάδιο της σύνθεσης κατά το οποίο η επικοινωνία ομαλοποιείται και η ομάδα συγκεντρώνεται στο έργο της εστιάζοντας στους επιδιωκόμενους στόχους.
- Το στάδιο της απόδοσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από σύμπνοια και ενότητα οδηγώντας την ομάδα των εκπαιδευομένων σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας και τελικά στην επίτευξη του έργου της.
- Το στάδιο του τερματισμού, το οποίο είναι επιθυμητό να συμπίπτει με το τέλος του προγράμματος. Στα μουσικοπαιδαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα κατά το στάδιο του τερματισμού οι εκπαιδευόμενοι, που έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τη μουσική τους επιμόρφωση, είναι αυτοί, που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο μουσικό τους καθορισμό, στις μουσικές τους γνώσεις και δεξιότητες, στο βαθμό που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικό διαμορφωτή του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης τους (Mackenzie & Clift, 2008).

Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά είναι να έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευομένων και ότι γίνεται αποδεκτός από αυτούς (Courau, 2000) μέσα σε ένα γόνιμο μαθησιακό κλίμα (Κόκκος, 1998). Το αν θα αντιμετωπιστούν τα εμπόδια, που είναι δυνατό να εμφανιστούν είτε λόγω της ασυμβατότητας των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, των εξωτερικών ή

εσωτερικών θορύβων (ψυχική ένταση, άγχος, φόβος κ.τ.λ.), είτε λόγω του διαφορετικού συστήματος αντιλήψεων των συμμετεχόντων, βάση του οποίου ο καθένας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα της επικοινωνιακής σχέσης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους (Βαϊκούση, 1999).

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε η ανάδειξη των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με θέματα που αφορούν τόσο ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και ζητήματα σχέσεων μεταξύ των ενηλίκων συμμετεχόντων. Οι πολυάριθμες μελέτες, που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, θέτουν υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο η συμμετοχή τους σε αυτά συντελεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι λόγοι της αναποτελεσματικότητάς τους συνδέονται κυρίως με τη μη εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλίσουμε υψηλής ποιότητας μουσικά προγράμματα εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας, οφείλουμε να στηρίξουμε την ανάπτυξη των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αντιμετωπίζοντάς τους ως δια βίου εκπαιδευόμενους και αναστοχαζόμενους επαγγελματίες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25, 119.
- Begley, S. (1996). Your child's brain: How Kids are wired for music, math and emotion. *Newsweek*, 327 (8), 54-62.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Burchinal, M., Howes, C. & Kontos, S. (2002). Structural Predictors of Child Care Quality in Child Care Homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Byington, A. T. & Tannock, T. M. (2011). Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers. *Early Childhood Research & Practice*, 13 (2).
- Cranton, P. (2000). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- De' I Etoile, S. (2001). An In-service Training Program in Music for Child - Care Personnel Working with Infants and Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 49, 6-20.
- Denac, O. (2009). Place and role of music education in the planned Curriculum for Kindergartens. *International Journal of Music Education*, 27, 69-81.

- Ehril, A. & Gustavsson, H. (2015). The importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32-42.
- Fleet, A. & Robertson, J. (1998). *Unpacking Educational Environments: Visions from Reggio Emilia, Australia, Sweden, Denmark and the United States*. Australia: Institute of Early Childhood, Macquarie University.
- Gordon, E.E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago, IL: GIA Publications, Inc.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2004). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. London: University of Newcastle.
- Hodges, D.A. (2005). Why study Music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111-115.
- Houle, C.O. (1996). *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). N.Y.: Longman.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kontos, S. & Wilson-Herzog, A. (2001). How do education and experience affect teachers of young children? *Young Children*, 56(4), 85-91.
- Lang, D.C. (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character*. U.S.: University of Washington.
- Langenbach, M. (1988). *Curriculum Models in Adult Education*. Malabar/ Florida: Krieger Publishing Company.
- Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Society for Music Education*, 27(4), 356-371.
- Lodman, C., Ryan, S. & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing Teacher Education to Prepare Qualified Preschool Teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
- London, J. (2003). Program Development in Adult Education. In P. Jarvis & C. Griffin (Eds), *Adult Continuing Education. Major Themes in Education* (pp. 253-270). London: Routledge.
- Mackenzie, K. & Clift, S. (2008). The Music Start Project: an evaluation of impact of a training programme to enhance the role of music and singing in educational settings for children aged three to five years. *International Journal of Music Education*, 26, 229.
- Mc Mullen, B.M. & Alat, K. (2002). Education matters in Nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2).
- McDonald. (1984). The creative arts in preschool education: Teachers' perceptions. *The Newsletter of the MENC Special Research Interest Group for Early Childhood Music*, 6, 2-3.

- Nardo, L.R., Custodero, A.L., Perselin, C.D., & Fox, B.D. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54, 278-292.
- Phillips, D.A. (1987). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington D.C.: NAEYC.
- Ponte, J., Norman, F., Davis, E., Eshun, B., & Jensen, R. (1986). Evaluation of an instructional computing inservice course for elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*, 86(5), 375-385.
- Robinson, P.W. (1998). Early Childhood Education: Notes from the Past for the Future. *International Journal of Educational Research*, 7-24.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Smith, M.K. (1996, 2000). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- Tuckman, B.W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 489-514.
- Wade, R. (1985). What makes the difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42(4), 48-54.
- Wilson, L. & Easen, P. (1995). Teachers needs and practice development: Implications for in-classroom support. *British Journal of In-service Education*, 21(3), 273-284.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: Παράγοντες που διαφοροποιούν τη μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 65-85.
- Βαϊκούση, Δ. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ'* (σσ. 199-219). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλαβανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβλήματα και Προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Βαλάκας, Ι. (1999α). Είδη και λειτουργία των εποπτικών μέσων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ'* (σσ. 87-167). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλάκας, Ι. (1999β). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ'* (σσ. 169-198). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.

- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ (σσ. 11-61). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.). (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διονυσίου, Ζ. (2014). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 12, 9-33.
- Ευθυμίου, Σ. (2018). *Η μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή)*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2011). Οι απόψεις και οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής και τη μουσικοπαιδαγωγική τους επιμόρφωση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 62-78.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων*, τόμος Β' (σσ. 187-239). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999β). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, τόμος Δ (σσ. 13-86). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό Πλαίσιο. *Δια Βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, 45.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Noye, D. & Rivetau, J. (1999, 2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παναγόπουλος, Α. (1980). *John Dewey: Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Rogers, A. (1998, 1999, 2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Στάμου, Λ. (2009). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της «θεωρίας μουσικής μάθησης» στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Συγκολίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Σπυριδούλα Ευθυμίου είναι διδάκτωρ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου και ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές. Εργάζεται ως καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2004. Είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού τμήματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με ειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής, ειδικότερα ότι αφορά τη Μουσική Αγωγή στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία και στο χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

The preschool education teacher as an adult trainee: factors contributing to the effectiveness of his/her lifelong music education

Spyridoula Efthymiou

The wider changes and reorganizations taking place in education with the introduction of innovations and the redevelopment of didactics and education render modernizing teachers' knowledge and skills a necessity. Continuous education is, now, recognized as a matter of course and an integral part of their professional advancement, and is closely related to the efficacy of the educational system. No program of initial education, no matter how high its calibre is, can, by itself only, account for the preschool education teachers' life knowledge and ability to advance their pupils' musical development, nor productive learning. So, it is necessary for their education to be, actually, experienced by themselves and for the educational policy bodies to deal with it as a continuous priority. Optimising the training provided in music education constitutes a crucial need for its success. Assessing the probable facets of this subject has many variables. This article will outline what factors may contribute to the process of education, where preschool teachers take part as adult trainees, as crucial ingredients. These factors have to do with issues dealing with the planning, organizing and content of the training programs, as well as with matters of the adult participants' relations.

Key words: lifelong music education, preschool teachers, adult trainee

Spyridoula Efthymiou has a PhD from the Department of Music Studies/Ionian University, where she had concluded her BA studies. She works as a teacher of music in Primary Education since 2004. She is a graduate of the postgraduate "Education Studies" of the Hellenic Open University, specializing in Adult Education. Her research interests are in the area of Music Pedagogy, especially in Music Education in Preschool and First-School Age, and in Adult Music Education.