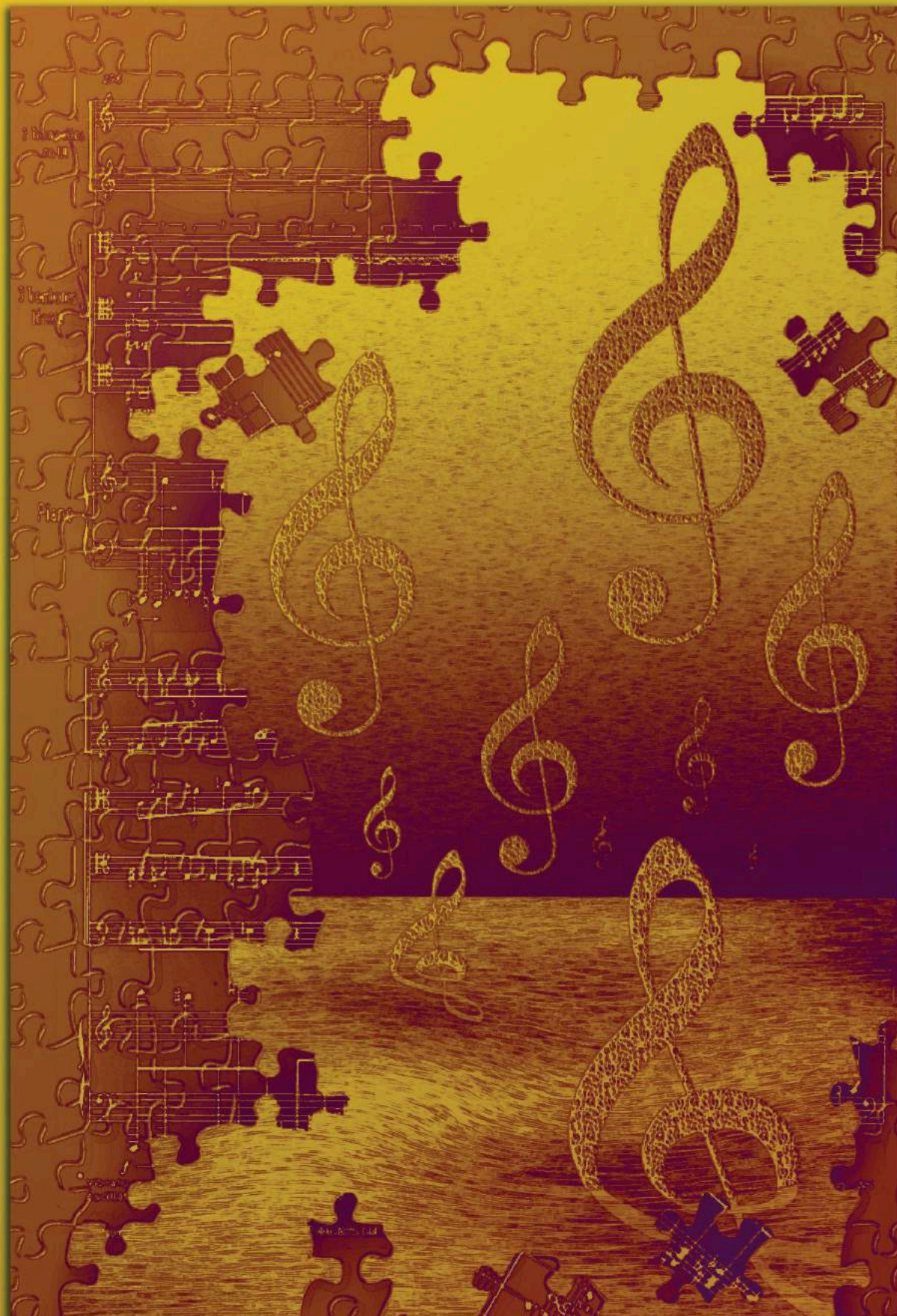


ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ - ΤΕΥΧΟΣ 16 - 2018

Μουσικοπαιδαγωγικά

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση
Τεύχος 16, 2018



ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



Ε.Ε.Μ.Ε.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνδεδεμένο μέλος και
Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)
Ερμού 7, ΤΚ 54625, Θεσσαλονίκη.
Τηλ. / Fax: 2310 858658
email: info@eeme.gr
Web site: <http://www.eeme.gr>

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ
Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της
Ελληνικής Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση
ISSN 17901618
Τεύχος 16, 2018

Διευθυντές Σύνταξης
Ζωή Διονυσίου, Θεοχάρης Ράπτης
Επεξεργασία-σελιδοποίηση:
Κώστας Τσούγκρας
Εξώφυλλο
Χρήστος Μητσάκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού
Πολύβιος Ανδρούτσος
Μαρία Βαρβαρίγου
Πέτρος Βούβαρης
Δημήτρης Γιάννου
Ζωή Διονυσίου
Κωνσταντίνα Δογάνη
Νίκος Ζαφρανάς
Νίκος Θεοδωρίδης
Παναγιώτης Κανελλόπουλος
Λευκοθέα Καρτασίδου
Μαίη Κοκκίδου
Γιάννης Μυράλης
Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου
Ιουλία Παπαγεώργη
Θεοχάρης Ράπτης
Λήδα Στάμου
Γεωργία Τσερπέ
Νικόλας Τσαφταρίδης
Κώστας Τσούγκρας
Αθηνά Φυτίκα
Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Jere Humphreys
Graham Welch

Εκτύπωση: **COPYCITY**, Ν. Κ. Επισκόπου 7, Θεσσαλονίκη - www.copycity.gr

Τιμή τεύχους: 15 €

Το τεύχος εκδίδεται και διανέμεται δωρεάν στα μέλη της ΕΕΜΕ. Η συνδρομή για βιβλιοθήκες και οργανισμούς είναι 30 € για ένα αντίτυπο κάθε τεύχους και 45 € για δύο αντίτυπα κάθε τεύχους. Όλα τα παλαιότερα τεύχη των Μουσικοπαιδαγωγικών διατίθενται από την Ε.Ε.Μ.Ε. Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε μαζί μας στα τηλ. 6939560404 και 2310858658 ή επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Ε.Ε.Μ.Ε.

Τα ενυπόγραφα άρθρα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους.
Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους χρησιμοποίηση του
υλικού του περιοδικού χωρίς τη γραπτή έγκριση της
Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

MUSICAL PEDAGOGICS

Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education,
Vol. 16, 2018



MUSICAL PEDAGOGICS



ISME National Affiliate
7 Ermou Str., 54625, Thessaloniki.
Tel. / Fax: +30 2310 858658
email: info@eeme.gr
Web site: <http://www.eeme.gr>

MUSICAL PEDAGOGICS
*Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education*
ISSN 17901618
Vol. 16, 2018

Editors
Zoe Dionyssiou, Theocharis Raptis
DTP
Costas Tsougras
Cover Design
Christos Mitsakis

SCIENTIFIC COMMITTEE - REVIEW PANEL

Olympia Agalianou
Polyvios Androutsos
Smaragda Chrysostomou
Zoe Dionyssiou
Konstantina Dogani
Athina Fytika
Jere Humphreys
Panayotis Kanellopoulos
Leftothea Kartasidou
May Kokkidou
Yannis Myralis
Natasa Oikonomidou-Stavrou
Ioulia Papageorgi
Theocharis Raptis
Lelouda Stamou
Georgia Tserpe
Nicholas Tsaftaridis
Costas Tsougras
Nikos Theodoridis
Maria Varvarigou
Petros Vouvaris
Demetre Yannou
Graham Welch
Nikos Zafranas

Musical Pedagogics is published yearly and distributed free
to all members of the Greek Society for Music Education.

The authors are responsible for the English texts.

Price: 15 €

© Greek Society for Music Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των διευθυντών σύνταξης	4
Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτση Ακογιούνογλου: Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους	7
Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου: Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας	28
Ζωή Διονυσίου: Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα	49
Σπυριδούλα Ευθυμίου: Ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ως ενήλικας εκπαιδευόμενος: παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της διαβίου μουσικοπαιδαγωγικής του εκπαίδευσης	69
Άννη Τζούμα: Η παρεγκεφαλίδα στην κινητική εκμάθηση και πιανιστική τεχνική	85
Μαρία Χατζηλάμπρου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τις έννοιες μουσική και μουσική εκπαίδευση, και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής	104

CONTENTS

Editorial	4
Maria Halkiadaki, Mitsi Akoyunoglou: An introduction to the principles of Universal Design for Learning in music class: A design for all	7
Yannis Mygdanis, May Kokkidou: The music theory course in Greek conservatory education: a first overview in the field and an assessment of the current reality	28
Zoe Dionysiou: Communicative musicality in Greek traditional singing games	49
Spyridoula Efthymiou: The preschool education teacher as an adult trainee: factors contributing to the effectiveness of his/her lifelong music education	69
Anny Tzouma: The cerebellum in motor learning and piano technique	85
Maria Chatzilamprou: The views of music teachers about the meaning of Music and Music Education and the implementation of Aesthetic Theory and Praxial Philosophy in general music class	104

Στο 16^ο Τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών έχουμε τη χαρά να φιλοξενούμε έξι άρθρα τα οποία καλύπτουν αρκετά διαφορετικούς τομείς του επιστημονικού πεδίου της Μουσικής Παιδαγωγικής. Αυτή ακριβώς η διαφορετικότητα των θεματικών που προσεγγίζονται κάνει φανερό για άλλη μια φορά το εύρος της επιστήμης που το περιοδικό μας υπηρετεί.

Στο πρώτο άρθρο του τεύχους με τίτλο: «Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους», η Μαρία Χαλκιαδάκη και η Μίτση Ακογιούνουγλου εισάγουν τους αναγνώστες στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση και τις δυνατότητες αξιοποίησης της φιλοσοφίας αυτής στο μάθημα της μουσικής. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό μοντέλο που ξεκίνησε από την Αρχιτεκτονική επιδιώκοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων σε κτίρια που σχεδιαζόταν με αυτό το σκοπό. Ως εκπαιδευτικό μοντέλο στοχεύει να εμπλέξει όλα τα παιδιά μιας τάξης στη μάθηση, είναι μαθητοκεντρικό, σέβεται την ποικιλομορφία, τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής εκπαίδευσης. Προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλέκει στη μάθηση τους μαθητές όλων των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ιδιομορφιών, με τρόπο πολυαισθητηριακό και μέσα από ποικίλες δράσεις. Το άρθρο, εκτός από μία εισαγωγή στο μοντέλο του Καθολικού Σχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση, αποτελεί έναν οδηγό για τον μουσικοπαιδαγωγό που επιθυμεί να σχεδιάσει το μάθημα της μουσικής ώστε η μάθηση να είναι προσβάσιμη για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ, τις δεξιότητες ή τις δυσκολίες του. Οι τρεις βασικές αρχές που ακολουθεί ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση είναι: α) Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, β) Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης, και γ) Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής.

Στο επόμενο άρθρο με τίτλο: «Το μάθημα “Θεωρία της Μουσικής” στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας», η Μαίρη Κοκκίδου και ο Γιάννης Μυγδάνης εξετάζουν τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στα Ωδεία και στις Μουσικές Σχολές της χώρας μας. Η έρευνα κινείται σε δύο επίπεδα, καθώς εξετάζει από τη μια τα προγράμματα που υπάρχουν για το συγκεκριμένο μάθημα και από την άλλη τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το μάθημά τους. Ενώ λοιπόν γίνεται φανερό ότι το πρόγραμμα για το μάθημα είναι απαρχαιωμένο, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνονται μάλλον τόσο έτοιμοι να προχωρήσουν σε αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουν το μάθημα. Έτσι καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη αλλαγής του προγράμματος του μαθήματος, καθώς και η ανάγκη έρευνας για να προσδιοριστούν οι κατευθύνσεις της αλλαγής και ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων του μαθήματος.

Στα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα αναφέρεται το άρθρο της Ζωής Διονυσίου με τίτλο: «Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα». Το παιχνίδι είναι μία αναγκαία δραστηριότητα για το παιδί, μια συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας, που χωρίς την παρέμβαση ή παρακίνηση κάποιου ενήλικα, αποτελεί μία πολύ ουσιαστική παιδαγωγική μέθοδο, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο, τον εαυτό τους και τον πολιτισμό τους με άτυπους τρόπους μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Τα μουσικά παιχνίδια ή παιχνιδοτραγούδα - παραδοσιακά και σύγχρονα- είναι έκφραση της μουσικότητας των παιδιών, το δικό τους στίγμα στον μουσικό πολιτισμό της εποχής τους. Στο άρθρο αυτό τα παραδοσιακά

παιχνιδοτράγουδα εξετάζονται υπό το πρίσμα της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας. Μελετώνται παραδείγματα μέσα από τα οποία φαίνεται πώς διαμορφώνονται νοήματα στους συμμετέχοντες στο παιχνίδι, κάνοντας χρήση των αρχών της επικοινωνιακής μουσικότητας. Η συγγραφέας υποστηρίζει την ανάγκη ώστε η μουσική εκπαίδευση να υιοθετηθεί στη σχολική τάξη, στοιχεία από το παιχνιδώδες στοιχείο και τις αρχές της επικοινωνιακής μουσικότητας, όπως εμφανίζονται στα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα.

Στο επόμενο άρθρο με τίτλο: «Ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ως ενήλικας εκπαιδευόμενος: παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής του εκπαίδευσης», η Σπυριδούλα Ευθυμίου επικεντρώνεται στο πολύ ενδιαφέρον θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, του οποίου η σημασία αναδεικνύεται και από το ρυθμό των κοινωνικών αλλαγών τα τελευταία χρόνια. Έτσι εξετάζονται εκείνες οι προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες η επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής θα μπορούσε να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Εδώ δεν γίνεται αναφορά μόνο σε ζητήματα σχεδιασμού, στοχοθεσίας, περιεχομένου και αξιολόγησης. Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο είναι η ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσεται στη σχέση μεταξύ ενηλίκων (επιμορφωτή – επιμορφούμενου), η διάθεση του πρώτου να ακούσει τις αγωνίες και τις ανάγκες και να προσεγγίσει τις απόψεις του επιμορφούμενου, αλλά και η διάθεση του δεύτερου να αποδεχτεί προβλήματα και να αλλάξει στάσεις και νοοτροπίες, διαδικασία συχνά εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη.

Στο άρθρο με τίτλο: «Η παρεγκεφαλίδα στην κινητική εκμάθηση και πιανιστική τεχνική», η Άννυ Τζούμα εξετάζει τους μηχανισμούς της παρεγκεφαλίδας και πώς αυτοί συμβάλλουν στην κινητική εκμάθηση της πιανιστικής τεχνικής. Στόχος του άρθρου είναι να διερευνήσει ποιες μέθοδοι μελέτης εκμάθησης οργάνου είναι πιο αποδοτικές σύμφωνα με τα νέα δεδομένα των νευροεπιστημών. Το μέρος του εγκεφάλου που αναλαμβάνει την κινητική εκμάθηση είναι η παρεγκεφαλίδα, η οποία εκτελεί τρεις σημαντικές λειτουργίες: α) υποστηρίζει τον λεπτό κινητικό συγχρονισμό, β) εντοπίζει τυχόν σφάλματα, και γ) μετασχηματίζει μια ελεγχόμενη διαδικασία σε αυτοματοποιημένη, δηλαδή επιτρέπει την απομνημόνευση. Η συγγραφέας προτείνει εφαρμογές μελέτης για αυτό το σκοπό, όπως την ομαδοποίηση, την απρόσκοπτη ροή κατά τη μουσική εκτέλεση, και την εδραίωση της κινητικής εκμάθησης μέσω του καλού ύπνου.

Στο άρθρο της «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τις έννοιες μουσική και μουσική εκπαίδευση, και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής», η Μαρία Χατζηλάμπρου διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής για τις ευρύτερες φιλοσοφικές προσεγγίσεις που έγιναν γνωστές ως «Μουσική Αγωγή ως Αισθητική Αγωγή» από τη μια, και «Πραξιακή Μουσική Αγωγή» από την άλλη. Μέσα από μια ποιοτική έρευνα το άρθρο παρουσιάζει τα στοιχεία των μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων των εκπαιδευτικών που προσιδιάζουν περισσότερο στην αισθητική ή την πραξιακή κατεύθυνση της διδακτικής τους. Εξετάστηκαν τόσο οι συγκεκριμένες πρακτικές που επιλέχθηκαν στα μαθήματα, όπως και τα περιεχόμενα αλλά και οι σχέσεις δασκάλου μαθητή. Ωστόσο φάνηκε ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών καθορίζονται εν μέρει και από τους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου.

Η κ. Μαίη Κοκκίδου, μία εκ των δύο διευθυντριών σύνταξης των προηγούμενων τεσσάρων ετών παρέδωσε τη σκυτάλη στον κ. Θεοχάρη Ράπτη, Επίκουρο Καθηγητή του

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συμβολή της κ. Κοκκίδου στη διαμόρφωση του ύφους και στο υψηλό επιστημονικό κύρος του περιοδικού κατά τα προηγούμενα έτη ήταν πολύ σημαντική, και την ευχαριστούμε θερμά για την πολύπλευρη προσφορά της.

Οι διευθυντές σύνταξης
Ζωή Διονυσίου & Θεοχάρης Ράπτης

Νοέμβριος 2018

Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους

Μαρία Χαλκιαδάκη, Μίτση Ακογιούνουλου

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρώτη γνωριμία με το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, μία φιλοσοφία και ένα διδακτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ποικιλομορφίας και πολυπολιτισμικότητας της σημερινής τάξης. Μέσα από μία πιλοτική εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής σε τάξη σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρείται μία πρώτη γνωριμία με την διαδικασία δημιουργίας αναλυτικών πλάνων, στηριγμένων στο στοιχείο της πολλαπλότητας στους τρόπους παρουσίασης του υλικού, συμμετοχής, δράσης και έκφρασης των μαθητών και αξιολόγησης της μάθησης. Ο Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, ως μαθητοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο, εστιάζει κατά κύριο λόγο στην εκ των προτέρων οργάνωση του μαθήματος, μέσα από αναλυτικά πλάνα που ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές, με στόχο να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές στην τάξη, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενσωματώνει στο σχεδιασμό την έννοια της συμπερίληψης, να εμπλέκει ισότιμα όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και να καθιστά τη μάθηση προσβάσιμη για όλους. Το μάθημα της μουσικής προσφέρεται για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού, καθώς η ίδια η μουσική αποτελεί ένα πολυαισθητηριακό μέσο εμπλοκής, συμμετοχής και δράσης για τους μαθητές. Στην παρούσα μελέτη παρατίθεται ένα πλάνο μαθήματος μουσικής καθώς και η αντιστοίχιση όλων των προτεινόμενων δράσεων σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να αποτελέσει έναν πρώτο οδηγό για τον μουσικοπαιδαγωγό που επιθυμεί να γνωρίσει την στρατηγική σχεδιασμού των μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός, αναλυτικό πλάνο, μάθημα μουσικής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μουσικοπαιδαγωγός.

Εισαγωγή

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα η έννοια του μέσου, τυπικού μαθητή και της ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, δεν υπάρχουν (Παντελιάδου, 2008). Οι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαφορετικές δεξιότητες, προτιμήσεις, ανάγκες και δυνατότητες. Οι έντονες δημογραφικές μεταβολές δημιουργούν πολυπολιτισμικές τάξεις και οι αρχές της ένταξης για μαθητές με εξειδικευμένες ανάγκες και αναπηρίες εμπλουτίζουν αυτή την πολυμορφία. Έχουμε τάξεις με μαθητές που ποικίλουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τις γενετικές καταβολές, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κοινωνική προέλευση, τις νοητικές ικανότητες, τη γλώσσα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, την παρώθηση για επίδοση και μάθηση, τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, αλλά και το ρυθμό μάθησης (Κανάκης, 2007). Αυτή η ποικιλομορφία των μαθητών μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες, τις βιωματικές εμπειρίες και την επίδραση της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας και τους

τρόπους που εκδηλώνονται κάθε φορά οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2010). Ως αποτέλεσμα, η διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην αρχή «one-size-fits-all» (ένα μέγεθος για όλους) δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ατομικές ανάγκες και το σχολείο καλείται να διαμορφώσει μια ενιαία και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς.

Από το 2008, στον νόμο για την ειδική αγωγή, 3699/2008, στο άρθρο 2.5δ αναφέρεται ως υποχρεωτική η εφαρμογή των αρχών του Σχεδιασμού για όλους (Design for all) για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Όμως η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού τόσο σε επίπεδο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών όσο και σε επίπεδο διασφάλισης της συνοχής μέσα σε κάθε τάξη, είναι ένα δύσκολο θέμα. Προϋποθέτει την εγκαθίδρυση σχέσεων αλληλεπίδρασης και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Stainback, Stainback & Wehman, 1997 όπ. αναφ. στο Νάνου, Πατσίδου-Ηλιάδου, Γκαράνη & Χαριοπολίτου, 2013). Έτσι, επιδιώκεται να δημιουργηθεί ένα σχολείο στο οποίο να μπορούν να συμμετέχουν από κοινού, ισότιμα όλα τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Thomas, 1997). Καθώς απαιτούνται μεθοδολογικές επιλογές, ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό, που να προωθούν την ευελιξία και την προσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές που φοιτούν σε αυτήν (Νάνου κ.ά., 2013), ο «Σχεδιασμός για όλους» ή «Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση» αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό μοντέλο.

Ένα κτίριο για όλους: ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός

Ο Καθολικός Σχεδιασμός έχει τις ρίζες του στην αρχιτεκτονική και εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα (Story, Mueller & Mace, 1998). Συγκεκριμένα, αφορά στη δημιουργία προϊόντων, μεθόδων και στον γενικότερο σχεδιασμό περιβαλλόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο έπακρο από όλους τους ανθρώπους, χωρίς την ανάγκη προσαρμογής ή εξειδικευμένου σχεδιασμού. Ως αρχιτεκτονική προσέγγιση επιδιώκει το σχεδιασμό κτιρίων που να απευθύνονται στο ευρύτερο δυνατό φάσμα χρηστών, από τη σύλληψη και τον σχεδιασμό, ως την υλοποίηση, χωρίς να απαιτούνται μεταγενέστερες τροποποιήσεις. Ο καθολικός σχεδιασμός έχει ως στόχο να εξυπηρετηθούν και να ωφεληθούν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας. Μπορεί να περιλαμβάνει απτά, αλλά και μη απτά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ράμπες για τα αμαξίδια στον αρχικό σχεδιασμό των κτιρίων, πρίζες και ντουλάπια σε ύψος προσβάσιμο για όλους, υπότιτλους σε όλες τις τηλεοπτικές εκπομπές και πολλά άλλα. Μέσω αυτού του σχεδιασμού επιδιώκεται η ισότιμη πρόσβαση και η ευελιξία στη χρήση, η απλή και διαισθητική δυνατότητα προσέγγισης σε όλα, η εύληπτη πληροφόρηση, η ελαχιστοποίηση πιθανών κινδύνων, η ανάγκη ελάχιστης σωματικής προσπάθειας και η διασφάλιση ικανού χώρου για την επιτυχή πρόσβαση και χρήση του κτιρίου από όλους τους ανθρώπους (Story *et al*, 1998).

Ένα σχολείο για όλους: Η μετάβαση στο χώρο της εκπαίδευσης

Η φιλοσοφία του Καθολικού Σχεδιασμού αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην εκπαίδευση ως Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ), με στόχο να προωθήσει την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, να συμβάλει στην απαλοιφή των εμποδίων στο αναλυτικό πρόγραμμα, να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας, και να ενισχύσει τις ευκαιρίες μάθησης για όλους (Sroopner, Baker, Harris, Ahlgrim - Delzell & Browder, 2007). Μέχρι εκείνη τη στιγμή η εκπαιδευτική προσέγγιση ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική παρά μαθητοκεντρική, βασισμένη ως επί το πλείστον στο γραπτό και προφορικό λόγο. Αρχικά είχε στόχο να βελτιώσει την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες μέσω της τεχνολογίας και τη χρήση εύελικτων μεθόδων και υλικών και στη συνέχεια κατευθύνθηκε στον γενικότερο χώρο της εκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές (CAST, 2018).

Είχε παρατηρηθεί ότι για την μαθησιακή εμπλοκή μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, οι εκ των υστέρων προσαρμογές στη διδασκαλία φάνηκε να ενισχύουν την αίσθηση περιθωριοποίησης για τους ίδιους, καθώς οι καθηγητές προσάρμοζαν το μαθησιακό αντικείμενο για να μπορούν να ανταποκριθούν και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές τους να μην τους θεωρούν μέρος του συνόλου, αλλά ως συμμετέχοντες σε κάτι διαφορετικό (Tripp, Rizzo & Webert, 2007). Επιπλέον οι τροποποιήσεις στη διδασκαλία, αφορούσαν συγκεκριμένους μαθητές και δεν συμπεριελάμβαναν μαθητές με αδιάγνωστες δυσκολίες (Thousand, Villa & Nevin, 2007). Με βάση τις ανάγκες που προέκυψαν από τις παραπάνω παρατηρήσεις, και με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους, αναπτύχθηκε ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, κάνοντας πράξη τον εκ των προτέρων σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αποφεύγονται οι μετέπειτα προσαρμογές που αποδεικνύονταν στην πράξη μη αποτελεσματικές.

Από τη θεωρία στην πράξη

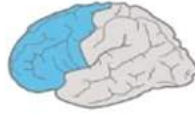
Το γενικό πλαίσιο του ΚΣΜ μπορεί να διαχωριστεί σε δύο βασικά επίπεδα, στο νοητικό που περιλαμβάνει τα τρία νευρωνικά δίκτυα και σε αυτό της υλοποίησης που περιλαμβάνει τις τρεις βασικές αρχές. Το θεωρητικό υπόβαθρο του ΚΣΜ βασίζεται σε ευρήματα της νευροεπιστήμης που υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο τρία βασικά νευρωνικά δίκτυα, το συναισθηματικό δίκτυο, το δίκτυο αναγνώρισης και το δίκτυο στρατηγικής (Εικόνα 1) (CAST, 2018).

ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ
Το «τι» της μάθησης



Αναφέρονται στο πώς ο μαθητής συλλέγει στοιχεία, ταξινομεί όσα βλέπει, ακούει και διαβάζει, οπότε η παρουσίαση των πληροφοριών και περιεχομένων γίνεται με ποικίλους τρόπους.

ΔΙΚΤΥΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ
Το «πώς» της μάθησης



Αφορούν το σχεδιασμό και την εκτέλεση εργασιών, το πώς ο μαθητής οργανώνει και εκφράζει τις ιδέες του, οπότε διαφοροποιούνται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές εκφράζουν όσα γνωρίζουν.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ
Το «γιατί» της μάθησης



Σχετίζονται με το πώς ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθηση και παραμένει κινητοποιημένος, πώς διατηρεί τον ενθουσιασμό του για το μάθημα και τα κίνητρα που παρέχονται.

Εικόνα 1. Τα τρία δίκτυα της μάθησης

Δίκτυο αναγνώρισης (recognition network): Το δίκτυο αναγνώρισης εντοπίζεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου και αφορά το «τι» της μάθησης. Μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε και να ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα ήχου, φωτός, γεύσης, οσμής και αφής. Μπορούμε να αναγνωρίζουμε φωνές, πρόσωπα, γράμματα και λέξεις, καθώς και πιο σύνθετα μοτίβα, όπως το στυλ ενός συγγραφέα, και τέλος αφηρημένες έννοιες όπως η δικαιοσύνη. Τα δίκτυα αναγνώρισης λειτουργούν για κάθε άνθρωπο διαφορετικά. Αυτό οφείλεται στις διαφορές που υπάρχουν είτε στην ανατομία, τη συνδεσιμότητα, τη φυσιολογία, ή τη χημεία του κάθε εγκεφάλου. Αυτές οι διαφορές, αναμφίβολα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άνθρωπος αναγνωρίζει και ερμηνεύει τα ερεθίσματα, και αυτό καθορίζει τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του (Rose & Meyer, 2002).

Δίκτυο στρατηγικής (strategic network): Πρόκειται για το «πώς» της μάθησης. Τα δίκτυα στρατηγικής εδράζονται στο μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου. Μέσα από αυτά είμαστε σε θέση να σχεδιάσουμε, να εκτελέσουμε, να παρακολουθήσουμε τις δραστηριότητες και δεξιότητές μας (νοητικά και κινητικά) που είναι ποικίλες, από το να κρατήσουμε μία κιθάρα, μέχρι να αποφασίσουμε πώς θα αναλύσουμε μία φούγκα, ή να επιλέξουμε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα για τις σπουδές μας. Για κάποιες από αυτές μπορούμε να διακρίνουμε τη στρατηγική που ακολουθούμε, αλλά στην πραγματικότητα, ακόμα κι αν δεν το αντιλαμβανόμαστε, στρατηγική υπάρχει σε οτιδήποτε κάνουμε (Rose & Meyer, 2002).

Συναισθηματικό δίκτυο (affective network): Τα συναισθηματικά δίκτυα αποτελούν το «γιατί» της μάθησης. Εντοπίζονται στον πυρήνα του εγκεφάλου και η λειτουργία τους είναι να αξιολογούν τα διάφορα μοτίβα πληροφοριών που λαμβάνουν και να τους προσδίδουν συναισθηματική αξία (Παπαδοπούλου, 2011). Σχετίζονται με το βαθμό ευθύνης και δέσμευσης του ατόμου απέναντι στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντά του

(Rose & Meyer 2006), καθώς το συναίσθημα αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτά τα τρία δίκτυα μάθησης αντιστοιχούν και συσχετίζονται με τις τρεις αρχές γύρω από τις οποίες έχει οργανωθεί ο ΚΣΜ (Glass, Meyer & Rose, 2013). Ως προς την υλοποίηση του λοιπόν ακολουθούνται τρεις βασικές αρχές οι οποίες εφαρμόζονται συνεργατικά μεταξύ τους, α) η παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης μίας διδακτικής έννοιας που στηρίζει το δίκτυο αναγνώρισης, β) η παροχή πολλαπλών μέσων έκφρασης και εφαρμογής ενός διδακτικού θέματος που στηρίζει το δίκτυο στρατηγικής, και γ) η παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και ενίσχυσης για τη συμμετοχή των μαθητών που στηρίζει το συναισθηματικό δίκτυο (Εικόνα 2) (Hall, Meyer, & Rose, 2012).

Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης

Οι πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης μίας έννοιας επιχειρούν να ανταποκριθούν στη μοναδικότητα κάθε μαθητή. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τους τρόπους που προσλαμβάνουν και κατανοούν τις πληροφορίες που τους δίδονται με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος παρουσίασης της πληροφορίας για όλους. Κάποιοι μπορεί να αφομοιώνουν καλύτερα πληροφορίες ακουστικά ή οπτικά δοσμένες αντί γραπτού κειμένου. Μέσα από τα πολλαπλά μέσα παρουσίασης οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες και να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Προτείνονται εναλλακτικές επιλογές όπως ποικίλες μορφές οπτικών ή/και ακουστικών πληροφοριών, διαφορετικοί τρόποι εμφάνισης των πληροφοριών, αποσαφηνίσεις λεξιλογίου και συμβόλων, και επιλογές για την κατανόηση. Ως προς την ευελιξία παρουσίασης αυτή μπορεί να αφορά το μέγεθος του κειμένου και των εικόνων, την ένταση των ήχων, τη διάταξη οπτικών αντικειμένων, τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για την ακρόαση κειμένου (text to speech), τη χρήση διαγραμμάτων ή εννοιολογικού χάρτη, την προδιδασκαλία για την κατανόηση του λεξιλογίου και των συμβόλων τόσο στην κυρίαρχη γλώσσα όσο και στις δευτερεύουσες που μιλούνται στην ομάδα και πολλά άλλα (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης

Η παροχή πολλαπλών τρόπων έκφρασης και εφαρμογής μίας έννοιας δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκδηλώσουν την κατανόησή τους πάνω στο θέμα υπό μελέτη. Με δεδομένο τις διαφορετικές ικανότητες στην κίνηση, την έκφραση, την ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών, προτείνονται εναλλακτικές επιλογές για σωματική δράση, έκφραση και επικοινωνία. Δίνονται πολλαπλές επιλογές για την παρουσίαση της γνώσης που αποκόμισαν όπως κείμενο, ομιλία, ζωγραφική, εικόνες, σχέδιο, ταινίες, μουσική, χορός/κίνηση, γλυπτική, τρισδιάστατα μοντέλα ή βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδραστικά εργαλεία ιστού καθώς και υποστηρικτικές τεχνολογίες (λογισμικά, εναλλακτικά πληκτρολόγια, οθόνες αφής κλπ) (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης	II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής
<p>1: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη</p> <p>1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών</p> <p>1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες</p> <p>1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες</p>	<p>4: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση</p> <p>4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης</p> <p>4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες</p>	<p>7: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλευση του ενδιαφέροντος</p> <p>7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία</p> <p>7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας</p> <p>7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περιορισμών</p>
<p>2: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα</p> <p>2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων</p> <p>2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής</p> <p>2.3 Υποστήριξη απομνημόνευσης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων</p> <p>2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών</p> <p>2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων</p>	<p>5: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία</p> <p>5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία</p> <p>5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης</p> <p>5.3 Δύση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση</p>	<p>8: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής</p> <p>8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων</p> <p>8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης</p> <p>8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας</p> <p>8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης</p>
<p>3: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση</p> <p>3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου</p> <p>3.2 Επισήμανση μοτίβων, κλίσεων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων</p> <p>3.3 Κοδοποίηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό</p> <p>3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης</p>	<p>6: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες</p> <p>6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας</p> <p>6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών</p> <p>6.3 Διευκρίνιση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών</p> <p>6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου</p>	<p>9: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση</p> <p>9.1 Προσαγωγή των προδοκίων και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παραγωγή</p> <p>9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών</p> <p>9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού</p>
Επινοητικοί, με βαθιές γνώσεις μαθητές	Στόχο-κατευθυνόμενοι, «στρατηγικοί» μαθητές	Αποφασιστικοί, κινητοποιημένοι μαθητές



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Εικόνα 2. Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Greek.pdf

Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής

Οι πολλαπλοί τρόποι μέσων εμπλοκής εστιάζουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με τρόπο που να κινητοποιηθούν, να παρακινηθούν να μάθουν και να διατηρήσουν την προσοχή τους πάνω στο αντικείμενο μελέτης. Οι μαθητές διαφέρουν αξιοσημείωτα ως προς τους τρόπους που εμπλέκονται και μένουν αφοσιωμένοι στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υπάρχει ένας κοινός για όλους αποτελεσματικός τρόπος συμμετοχής. Κάποιοι κινητοποιούνται από την πρωτοτυπία, άλλοι από τις ρουτίνες, άλλοι από την ομαδική δουλειά και άλλοι από την ατομική (Παπαδοπούλου, 2011). Ο ΚΣΜ προτείνει εναλλακτικές επιλογές για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, για τη διατήρηση της επιμονής και της προσπάθειας αλλά και για την αυτορρύθμιση. Άλλοι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν τους δίνονται επιλογές σε επίπεδα προσλαμβανόμενης πρόκλησης, άλλοι στο είδος ανταμοιβής, σε διαθέσιμα εργαλεία και χρονοδιαγράμματα, σε ενσωματωμένες δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φαντασία και προάγουν τη λύση προβλημάτων με πρωτότυπο, δημιουργικό τρόπο. Οι συνεργατικές ομάδες μάθησης, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ισχυροποίηση πρωτοβουλιών δύνανται να ενισχύσουν τη διάθεση συνεργασίας και ομαδικότητας και

να λειτουργήσουν καταλυτικά στην ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών (CAST, 2018· Κουρουπέτρογλου & Οικονομίδης, 2016).

Οι τρεις αρχές του ΚΣΜ, εμπλουτισμένες με τις κατευθυντήριες γραμμές, λειτουργούν ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τρόπο που η μάθηση να είναι προσβάσιμη για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ, τις ιδιαίτερες δεξιότητες ή τις δυσκολίες του.

Οι αρχές και οι οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του ΚΣΜ

Ο ΚΣΜ στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργεί με την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός, η παράδοση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών, ενσωματώνουν στοιχεία συμπερίληψης που διευκολύνουν τις όποιες διαφορές των μαθητών χωρίς να αποκλείουν κανέναν αλλά και χωρίς να διακυβευθεί το ακαδημαϊκό επίπεδο. Με στόχο την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση, τη διατήρηση των ακαδημαϊκών προδιαγραφών αλλά και την αναγνώριση και απαλοιφή εμποδίων στο μαθησιακό περιβάλλον, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις μεθόδους, στα λογισμικά κλπ. (Αραμπατζή κ.ά., 2011), διαμορφώθηκαν και διατυπώθηκαν οι επτά αρχές για τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης (Darrow, 2010). Ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι σημαντικό (α) να απευθύνεται σε όλους, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, (β) να διευκολύνει μία ευρεία γκάμα ατομικών προτιμήσεων και ικανοτήτων, (γ) να είναι απλός στην κατανόησή του, ανεξάρτητα από την εμπειρία του μαθητή, το επίπεδο λεκτικής κατανόησης ή τη δυνατότητα συγκέντρωσης και προσοχής, (δ) να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες, (ε) να ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες που τυχόν θα αντιμετωπίσει κάποιος μαθητής, (στ) να απαιτεί την ελάχιστη δυνατόν σωματική προσπάθεια, και (ζ) να παρέχει τον απαραίτητο χώρο και έκταση ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ικανοποιητικά από όλους (ό.π., 2010).

Επιπρόσθετα, η Burgstahler (2009α, 2009β) παραθέτει οκτώ κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τους όταν ακολουθούν τον καθολικό σχεδιασμό μαθημάτων. Ως προς το **περιβάλλον και το γενικότερο κλίμα της τάξης** προτείνεται ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί πρακτικές που να προτρέπουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σημασία και την αξία της διαφορετικότητας, της ποικιλομορφίας στην τάξη και της έννοιας της συμπερίληψης. Χωρίς στερεότυπα, ο δάσκαλος να παραμένει διαθέσιμος και προσιτός σε όλους, η μαθησιακή διαδικασία να απευθύνεται σε ατομικές ανάγκες αλλά εντός συνόλου, χωρίς να γίνονται διακρίσεις ή να τονίζονται οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επισημαίνεται η ενθάρρυνση **της διάδρασης, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης** των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα εξασφαλίζει ότι οι μέθοδοι επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία θα είναι προσιτές σε όλους. Ως προς **το φυσικό περιβάλλον της τάξης και τα υλικά** συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βεβαιωθεί ότι οι χώροι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και ο εξοπλισμός είναι διαθέσιμα και εύκολα προσβάσιμα για κάθε μαθητή με κάθε πιθανή δυσκολία ή αναπηρία και να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ασφάλειας για όλους. Υπογραμμίζονται οι **ευέλικτες μέθοδοι διδασκαλίας**

για τη μετάδοση της γνώσης ώστε ο σχεδιασμός των μαθημάτων να συμπεριλαμβάνει πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης, εμπλοκής, συμμετοχής, δράσης και έκφρασης. Η χρήση πολλών **πηγών πληροφόρησης και τεχνολογικών μέσων** βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει ότι τα μαθήματα, οι σημειώσεις, οι πηγές αλλά και το υλικό θα είναι ελκυστικά για τους μαθητές, θα κινήσουν το ενδιαφέρον, και θα είναι ευέλικτα και προσβάσιμα από όλους. Όπως αναφέρει η Αραμπατζή (2008) η τεχνολογία κατέχει σημαντική θέση καθώς μπορεί εύκολα να μετατρέψει ένα είδος πληροφορίας σε άλλο (μετατροπή γραπτού κειμένου σε ακουστικό, απομόνωση σημαντικών σημείων κ.ά.). Η **ανατροφοδότηση** κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης εργασίας και σε τακτά χρονικά διαστήματα είναι εξαιρετικά υποστηρικτική καθώς παρέχονται σχόλια σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια για την πορεία της δουλειάς τους. Προτείνεται η συχνή **αξιολόγηση** της προόδου των μαθητών η οποία μπορεί να γίνεται με ποικίλους και πολλαπλούς τρόπους, εστιάζοντας και στην ατομική και στην ομαδική προσπάθεια. Τέλος, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας είναι η **δημιουργία δυνατότητας προσαρμογών** για μαθητές των οποίων οι ανάγκες δεν καλύπτονται από το σχεδιασμό, ειδικά μαθητών με αναπηρία.

Φυσικά, ο σχεδιασμός με βάση τις παραπάνω αρχές δεν εξαλείφει την ανάγκη για εξειδικευμένες παροχές, για παράδειγμα τη χρήση διερμηνέα νοηματικής για κάποιο κωφό μαθητή (Burgstalher, 2009α). Όμως εξασφαλίζεται η πλήρης πρόσβαση στο περιεχόμενο για την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού και ελαχιστοποιείται η ανάγκη για ειδικές προσαρμογές.

Τα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο του ΚΣΜ

Για την δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, έχουν προταθεί από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (NCUDL, 2014) τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία:

Οι στόχοι αφορούν τις προσδοκίες μάθησης, τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που όλοι οι μαθητές πρέπει να λάβουν. Στο πλαίσιο του ΚΣΜ αρθρώνονται με τρόπο που να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών και προσαρμόζονται για κάθε μαθησιακό δυναμικό, μέσω της πυραμιδικής προσέγγισης. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους προσδιορίζοντας αυτό που προσδοκούν να μάθουν όλοι οι μαθητές, αυτό που θα καταφέρουν οι περισσότεροι και αυτό που θα επιτύχουν μόνο κάποιοι μαθητές. Έτσι μπορούν να προσφέρουν περισσότερες επιλογές και εναλλακτικές λύσεις, εργαλεία, στρατηγικές και υποστήριξη κρατώντας υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή (National Center on Universal Design for Learning, 2014).

Οι μέθοδοι αφορούν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, τις προσεγγίσεις, τις διαδικασίες ή τις ρουτίνες που χρησιμοποιούν οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι για να επιταχύνουν ή να ενισχύσουν τη μάθηση. Στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους σύμφωνα με τον στόχο της διδασκαλίας. Οι ευέλικτες και ποικίλες μέθοδοι του ΚΣΜ προσαρμόζονται με βάση τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή κατά την αξιολόγηση (ό.π., 2014).

Τα υλικά χαρακτηρίζονται από ευελιξία στο πλαίσιο του ΚΣΜ. Για την προσέγγιση της εννοιολογικής γνώσης, συμπεριλαμβάνεται η ψηφιακή υποστήριξη ενσωματωμένη στη ροή της διδασκαλίας ώστε να κυλά απρόσκοπτα η παράδοση (υπερσύνδεσμοι, γλωσσάρια, πληροφορίες υποβάθρου και καθοδήγηση στην οθόνη). Για την έκφραση της γνώσης, τα υλικά βοηθούν στην πρόσβαση, την ανάλυση, την οργάνωση, τη σύνθεση και την κατανόηση με διάφορους τρόπους. Για την εμπλοκή με τη μάθηση, προσφέρουν τη δυνατότητα της επιλογής περιεχομένου, όπου χρειάζεται, ποικίλα επίπεδα υποστήριξης και πρόκλησης, καθώς και επιλογές για την πρόσληψη και διατήρηση ενδιαφέροντος και κινήτρων (ό.π., 2014).

Η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με την απόδοση ενός μαθητή. Δύο σημαντικοί τύποι αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) που γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας και η τελική αξιολόγηση (summative assessment), η οποία μετρά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με αυτή (Καραλής, 1999). Κατά την εφαρμογή του ΚΣΜ η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται εργαλείο διδασκαλίας και όχι μόνο αποτύπωσης ή μέτρησης καθώς δίνει πληροφορίες για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρέχει το χώρο στους μαθητές να αντιληφθούν οι ίδιοι την πρόοδό τους (Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2003· Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Μουσική για όλους: η εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής

Στο μάθημα της μουσικής, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, δίνεται έμφαση στους μουσικούς στόχους που εμπίπτουν στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής (Καρτασίδου, 2013). Η σύγχρονη θεώρηση για τα προγράμματα σπουδών εστιάζει στο ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους στη μάθηση δίνοντας σημασία ισόποσα στο «τί», στο «πώς» αλλά και στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Κοκκίδου, 2013, σ. 341). Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη να διερευνηθούν περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης που να ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς αποκλεισμούς και με αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας (Jelisson, 2015).

Οι τέχνες, και ειδικότερα η μουσική, θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του ΚΣΜ αφού από τη φύση τους ως διδακτικά πεδία παρέχουν πολλές ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης, αλλά και της δράσης και έκφρασης (Darrow, 2016· Glass, Blair & Ganley, 2012). Η ενασχόληση με τις τέχνες διεγείρει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών (Glass, Henderson, Barnum, Kronenberg, Blair, Jenkins & Hurel, 2010). Τα εικαστικά, η μουσική, όπως και τα μαθήματα θεατρικής αγωγής προσφέρουν μια ευρεία γκάμα εργαλείων, μεθόδων και υλικών που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να εκφράζεται με τον τρόπο που επιλέγει φωτίζοντας έτσι τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς του. Η πολυαισθητηριακή φύση των τεχνών είναι που τις καθιστά ανεκτίμητα εργαλεία για την υποστήριξη πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης (Woo, 2013).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα δυο πεδία, των τεχνών και του ΚΣΜ. Η εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ υλοποιείται σε μαθήματα που αφορούν τις τέχνες αλλά παράλληλα, οι τέχνες μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην εφαρμογή του ΚΣΜ σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, ιστορία, γλώσσα), βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες να αναπτύξουν ευελιξία, δεξιότητες κριτικής σκέψης, μεταγνωστικές ικανότητες και αυτο-αποτελεσματικότητα (Francis, 2017).

Συγκεκριμένα, η μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πολυεργαλείο καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή σε αυτήν με πολλούς τρόπους, σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις των μαθητών. Κάποιοι επιθυμούν να τραγουδούν, ενώ άλλοι προτιμούν να παίζουν μόνοι τους, άλλοι θέλουν να γράφουν στίχους και μουσική, άλλοι χρησιμοποιούν μέσα που τους παρέχει η τεχνολογία, ενώ άλλοι δημιουργούν μπάντες και παίζουν μαζί με άλλους. Είτε ακούν, είτε δημιουργούν, είτε μαθαίνουν ατομικά, σε μικρές ομάδες ή σε μεγαλύτερα σύνολα, η μουσική εμπλοκή τους χρωματίζεται από τις προσωπικές τους επιλογές. Η πληθώρα δυνατοτήτων που μας δίνει η μουσική για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας την καθιστά κατάλληλο πεδίο για την εφαρμογή του ΚΣΜ. Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί, αλλά και μουσικοθεραπευτές που εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές καθολικού σχεδιασμού με την εφαρμογή οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών τρόπων στις προσεγγίσεις τους (Darrow, 2010). Τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να δημοσιεύονται κάποιες μελέτες ως προς την εφαρμογή του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Η Seymour (2016), ερευνώντας πώς μπορεί να συνδυάσει τα αντικείμενα της ειδικής αγωγής και της μουσικής, μεταμόρφωσε ένα τυπικό μάθημα μουσικής, σε μάθημα σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ. Στη μελέτη της παρουσιάζει και αντιπαραθέτει τα δυο πλάνα μαθήματος, δίνοντας παράλληλα πληροφορίες σχετικά με τις αλλαγές που έπρεπε να κάνει και γιατί, παραθέτοντας και φωτογραφικό υλικό, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο βοηθητικές οδηγίες και σημειώσεις. Ο Rose (2011), σε ομιλία του, παρουσιάζει πώς μπορεί να εφαρμοστεί ο ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, αναφέροντας παραδείγματα ανθρώπων με αναπηρίες που ασχολήθηκαν με τη μουσική. Αναφέρει επίσης το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα πολλαπλά μέσα παρουσίασης στη διδασκαλία μιας μουσικής έννοιας όπως η φούγκα, κάνοντας μία αναλυτική παρουσίαση στο σχετικό βίντεο. Η Yang (2009) μέσα από τη διδασκαλία της στην εισαγωγή της μουσικής σε μαθητές γυμνασίου παρατήρησε ότι ο ΚΣΜ βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του και την ίδια στιγμή συνδράμει ώστε οι μαθητές να φτάσουν αυτές τις προσδοκίες. Θεωρεί ότι η εφαρμογή του δεν είναι ένα επιπλέον βάρος στην προετοιμασία των μαθημάτων και δεν χρειάζεται να αλλάξει κανείς ολοκληρωτικά τον τρόπο που δουλεύει. Αλλάζει όμως τον τρόπο που βλέπει και σκέφτεται την ύλη και τα μαθήματα. Ο Quaglia (2015) δοκίμασε την εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στο πρόγραμμα σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής και διαπίστωσε από την ανταπόκριση των φοιτητών το πόσο θετικά λειτούργησε ο διαχωρισμός των στόχων από τη μέθοδο που είναι χαρακτηριστικό στοιχείο του ΚΣΜ. Όπως αναφέρουν οι Glass, Meyer και Rose (2013), ο εκπαιδευτικός είναι καλό να κατανοήσει και να εμπλέξει τη

διαφορετικότητα και ποικιλομορφία των μαθητών της τάξης και να την λάβει υπόψη κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων ώστε να απευθύνονται στη συνολική μαθητική ομάδα. Ο προσεκτικός και εκ των προτέρων σχεδιασμός των μαθημάτων της μουσικής σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ επιτρέπει την κατανόηση της ίδιας της μουσικής από περισσότερους μαθητές, οπότε περισσότεροι έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν μουσική αλλά και να την εκτιμήσουν (ό.π., 2013).

Προσεγγίζοντας το μάθημα του ΚΣΜ

Για την εφαρμογή των αρχών του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πρώτα να οργανώσει πολλούς διαφορετικούς τρόπους που θα παρουσιάσει το συγκεκριμένο θέμα της ύλης και να εξερευνήσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εισάγει το θέμα στην τάξη. Στη συνέχεια προσδιορίζει πώς περιμένει να ανταποκριθούν οι μαθητές και μετά διαμορφώνει όλους τους πιθανούς τρόπους που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να εκφράσουν την κατανόησή τους πάνω στο θέμα. Τέλος, είναι σημαντικό να έχουμε στο νου μας ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια ενδιαφέροντα και τα ίδια κίνητρα, οπότε χρειάζεται να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός διαφορετικούς τρόπους για να ενθαρρύνει και να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Το παρακάτω παράδειγμα αφορά ένα πλάνο εφαρμογής του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής στη διδασκαλία της έννοιας του τονικού ύψους σε παιδιά Ε' δημοτικού.

Πλάνο Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

Μάθημα: Μουσική

Διδακτικές ώρες: 1 ώρα

Τάξη: Ε' Δημοτικού

Μουσική έννοια Το Τονικό Ύψος, μία εισαγωγή πριν τη γνωριμία με τις νότες
Στόχοι μαθήματος: Οι μαθητές θα αντιληφθούν τις κινήσεις του ήχου Θα διακρίνουν τους ψηλούς από τους χαμηλούς ήχους Θα τους αποδίδουν με φωνή και όργανο Θα αναγνωρίζουν οπτικά πότε ένα σύμβολο είναι γραμμένο σε θέση που δίνει ψηλό ήχο και πότε σε θέση που δίνει χαμηλό.
Λεξιλόγιο Τονικό ύψος, ψηλός ήχος, χαμηλός ήχος, υψηλή συχνότητα, χαμηλή συχνότητα, πεντάγραμμο.
Πυραμίδα στόχων Κάποιοι μαθητές θα κατανοήσουν τη σχέση τονικού ύψους και πενταγράμμου. Πολλοί μαθητές θα μπορούν να διακρίνουν ακουστικά κοντινά τονικά ύψη. Όλοι οι μαθητές θα μπορούν να χαρακτηρίσουν έναν ήχο ως ψηλό ή χαμηλό σε σύγκριση με κάποιον άλλο και θα αναγνωρίζουν πώς αυτό σχετίζεται με τη θέση τους σε δεδομένο χώρο. Θα μπορούν να «διαβάσουν» το αν είναι ψηλός ή χαμηλός ένας ήχος ανάλογα με τη θέση αυτή και να τον αποδώσουν σε μελωδικό όργανο.

<p>Υλικά μέσα Διαδραστικός πίνακας, power point με εικόνες, πίνακας μαρκαδόρου, μαρκαδόροι, χαρτόνια κανσόν λευκά, καπάκια μπουκαλιών</p> <p>Μουσικά όργανα Lotus, μεταλλόφωνο, μπαγκέτες</p> <p>Σύνδεσμοι https://www.youtube.com/watch?v=vt2tOVKWnZg http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/#</p>		
Δράσεις	Πορεία διδασκαλίας	Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ
Τραγούδι αρχής (3')	Κρατώντας όλοι ένα ρυθμικό body percussion στη φόρμα του “we will we will rock you” των Queen: «ήρθε η ώρα να παίξουμε μαζί, ήρθε η ώρα να γίνει μουσική» σε όρθιο κύκλο ομαδικά.	3.1. 4.1. 4.2. 7.3. 8.3. 9.2.
Εισαγωγική δραστηριότητα (12')	<p>Παρουσίαση: Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες καθιστοί στα τραπέζια τους. Με αφορμή μια εικόνα χελιδονιού που πετάει στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα, αναφέρω ότι ο ήχος πετάει με ένα όμοιο τρόπο, είτε ξεκινώντας από χαμηλά και πάει ψηλά, είτε αντίστροφα, είτε κινείται οριζόντια χωρίς αλλαγή. Παίζω με το lotus glissanti και τα παιδιά μιμούνται τον ήχο με το χέρι τους, ή με το σώμα ολόκληρο. Δοκιμάζουν κι άλλες κινήσεις ήχων, διακοπτόμενο, ίσο, ανεβοκατεβάσματα.</p> <p>Μελετούμε τις αλλαγές με διάφορους τρόπους. Τις παίζω (ακουστικός τρόπος) και τις δείχνω σχεδιάζοντας μία-μία σε ένα χαρτί και όλες μαζί στην οθόνη (εναλλακτικές οπτικού), τις μιμούνται με τη φωνή (κινητικός-ακουστικός), με το χέρι και με όλο τους το σώμα (κινητικός), περιγράφουν τις κινήσεις με λέξεις «ξεκινάει από κάτω, ανεβαίνει και κατεβαίνει ξανά» (λεκτικός) και τις σχεδιάζουν στο χαρτί. Αριθμούμε τις διαφορετικές κινήσεις διαφορετικού τονικού ύψους και βρίσκουμε 7 διαφορετικές κινήσεις του ήχου.</p> <p>Παιχνίδι: Στέκομαι με γυρισμένη την πλάτη στους μαθητές και παίζω μια από τις κινήσεις αυτές. Οι μαθητές της κάθε ομάδας πρέπει να ανακαλύψουν ποιο νούμερο κίνησης είναι. Δίνονται επιλογές είτε να γράψουν το νούμερο, είτε να το πουν, είτε να σχεδιάσουν την κίνηση στο χαρτί τους για να σιγουρευτούν, είτε να μιμηθούν την κίνηση με τη φωνή τους, με το χέρι ή με το σώμα τους.</p> <p>Κάνουμε ένα ακόμα γρήγορο γύρο στο παιχνίδι με ένα αντίστοιχο παιχνίδι που υπάρχει σε βίντεο στον διαδραστικό πίνακα.</p>	1.1. 1.2. 1.3. 2.5. 3.1. 4.1. 5.1. 6.1. 6.3. 6.4. 7.1. 8.2. 8.3. 8.4.

<p>Νέα γνώση - ψηλός ήχος, χαμηλός ήχος (15')</p>	<p>Παρουσίαση: Διαλέγω την κίνηση του ήχου που πηγαίνει από πάνω προς τα κάτω και λέω στα παιδιά ότι θα παίξω μόνο τις «άκρες» της κίνησης. Ζητώ να δείξουν με το χέρι τις «άκρες» αυτές. Το χέρι τους είναι ψηλά στον «ψηλό ήχο» και χαμηλά στον «χαμηλό ήχο».</p> <p>Αναφέρω ότι λέμε ήχος υψηλής συχνότητας και ήχος χαμηλής συχνότητας, χωρίς να επιμείνω. Και αναφέρω ότι λέγεται τονικό ύψος η συχνότητα κάθε ήχου που τον κάνει τελικά να λέγεται ψηλός ή χαμηλός. Παίζω ανακατεμένες δυο συχνότητες με τη φλογέρα μου και κάνουν με το σώμα την ανταπόκριση σε αυτό που ακούν (κινητικός τρόπος).</p> <p>Παιχνίδι: Δίνω την οδηγία να ακούσουν και να δείξουν με κάποιο τρόπο αν άκουσαν ψηλό, χαμηλό ήχο, ή και ένα ήχο μεσαίας συχνότητας. Δίνονται επιλογές: μπορούν να το δείξουν είτε με το σώμα, πατώντας σε μια από τις τρεις γραμμές που έχω σχεδιάσει στο πάτωμα με χαρτοταινία (ψηλή, μεσαία, χαμηλή), είτε τοποθετώντας καπάκια σε ένα λευκό χαρτί που έχει πάνω τρεις γραμμές. Έτσι ο καθένας επιλέγει τον τρόπο που θα συμμετέχει. Παίζω στο μεταλλόφωνο διαφορετικού ύψους νότες και ελέγχω τις αποκρίσεις των μαθητών. Μετά προσθέτω άλλες δύο γραμμές για να δημιουργηθεί το πεντάγραμμο, και επαναλαμβάνουμε την άσκηση.</p>	<p>1.2. 3.3. 4.1. 5.1. 5.3. 6.1. 8.2. 9.2.</p>
<p>Δραστηριότητα εμπέδωσης (10')</p>	<p>Προβάλλω στο power point τρεις διαφορετικές εικόνες με χελιδόνια πάνω σε πέντε σύρματα. Δίνω οδηγία να «παίξουν» τη μελωδία που φτιάχνει η σειρά των χελιδονιών στα σύρματα. Έτσι, πρέπει να αντιστοιχίσουν γρήγορα την εικόνα του χελιδονιού στο πιο πάνω σύρμα με την πιο ψηλή νότα του μεταλλόφωνου, το χελιδόνι που κάθεται στο πιο χαμηλό με την πιο χαμηλή νότα και εκείνο που κάθεται σε κάποιο μεσαίο σύρμα με οποιαδήποτε μεσαία νότα θέλουν. Κάθε παιδί διαλέγει ποια εικόνα θέλει να «παίξει» στο μεταλλόφωνό του κάνοντας έτσι μια πρώτη προσέγγιση μουσικής ανάγνωσης.</p>	<p>1.1. 1.2. 2.3. 2.5. 3.1. 3.3. 4.1. 5.1. 5.3. 6.1. 7.1. 8.2.</p>
<p>Δραστηριότητα αξιολόγησης (5')</p>	<p>Από τον ιστότοπο «Εμμέλεια, το μουσικό χωριό» κάνουν την άσκηση για το τονικό ύψος.</p>	<p>1.2. 8.1. 1.3. 9.3. 3.4. 5.2.</p>
<p>Κλείσιμο (3')</p>	<p>Πάνω στο ρυθμικό μοτίβο της αρχής, λέμε όλοι μαζί το τραγούδι της λήξης του μαθήματος: «τέλειωσε η ώρα που παίζουμε μαζί, αύριο πάλι θα γίνει μουσική».</p>	<p>3.1. 9.2. 4.1. 4.2. 7.3. 8.3.</p>

Για την ευκολότερη κατανόηση της δημιουργίας του παραπάνω πλάνου μαθήματος σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, ένα πολύ εύχρηστο εργαλείο που υπάρχει διαθέσιμο στον ιστότοπο CAST (2018) είναι η λίστα ελέγχου για τον εκπαιδευτικό. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η οργάνωση του μαθήματος, των υλικών και των μεθόδων αναλύονται ως προς την αντιστοιχία τους με τις κατευθυντήριες γραμμές.

I. Πολλαπλά Μέσα Αναπαράστασης:	Οι σημειώσεις μου
1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	
1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	Πληροφορίες μαζεμένες σε ppt σε οθόνη, τροποποίηση γραμματοσειράς, γράμματα τονισμένα, με χρώμα, εννοιολογικός χάρτης, τρισδιάστατα μοντέλα.
1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες	Ακουστικά αρχεία (cd, youtube, λογισμικό), ζωντανός ήχος από μουσικά όργανα, φωνή.
1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	Φωτογραφίες, βίντεο, τυπωμένο κείμενο, ζωγραφική σε χαρτί, κινητική παρουσίαση.
2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, μαθηματικές εκφράσεις και σύμβολα	
2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων	Λεξιλόγιο γραμμένο στον πίνακα με εξήγηση, λεκτικές επεξηγήσεις στη διάρκεια του μαθήματος.
2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής	-
2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	Επεξηγήσεις λεκτικές, αντιστοιχία συμβόλων με γνωστή λέξη.
2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών	-
2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων	Διαδραστικός πίνακας, τυπωμένο κείμενο, απτικοί τρόποι (κατασκευές μοντέλων), οπτικοακουστικοί και συμμετοχικοί.
3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	
3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου	Χρήση εικόνων, και υλικών προηγούμενων μαθημάτων, επιστροφή σε γνωστή και καλά κατακτημένη γνώση, χρήση αγαπημένου υλικού των παιδιών για σύνδεση και κίνητρο.
3.2 Επισήμανση μοτίβων, καίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων	Στοιχεία τονισμένα σε χαρτόνι (πχ εννοιολογικό χάρτη) αναρτημένα σε γωνιές της τάξης. Σε προβολή στην οθόνη στην αρχή και το τέλος του μαθήματος.
3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό	Λεκτικές επεξηγήσεις. Παρουσιασμένο σε σειρά πολύ απλών εικόνων το τι πρέπει να γίνει.
3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης	Εικόνες (παρτιτούρες από έργα), ηχητικά αρχεία που δείχνουν πώς χρησιμοποιείται αυτό που μαθαίνουν. Δραστηριότητες μετά το μάθημα (πχ σε ελεύθερη ώρα ή στο διάλειμμα) όπου θα χρειαστεί να εφαρμόσουν τη νέα γνώση.

II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης:	Οι σημειώσεις μου
4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	
4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης	Κινητικός τρόπος, λεκτικός, γραπτός, παντομίμα (παίξιμο μουσικών οργάνων, κίνηση, τραγούδι, ρυθμικός λόγος, κ.ά).
4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες	Ορθή διευθέτηση του χώρου. Επιβεβαίωση ότι όλοι μπορούν άμεσα να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε χρειαστούν.
5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία	
5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	Λεκτικοί τρόποι, γραπτοί τρόποι, καρτέλες με εικόνες, παντομίμα.
5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης	Χρήση λογισμικού για την εμπέδωση και εξέλιξη της γνώσης
5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση	Τροποποίηση οργάνων (μεταλλόφωνο). Επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με σταδιακή διεύρυνση του στόχου.
6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	
6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας	Αναλυτική εξήγηση.
6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών	-
6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	Υπενθυμητικές πληροφορίες είτε σε εικόνα είτε με λέξεις κλειδιά αναρτημένες σε εμφανές σημείο της αίθουσας.
6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου	Μικρές παρεμβάσεις με ερωτήσεις (. «και τι κάνεις τώρα; Γιατί;»), υποβοηθητικές φράσεις(. «δηλαδή τώρα θα πρέπει να βρεις το 3 ^ο διάστημα»)
III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής:	Οι σημειώσεις μου
7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος	
7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία	Δίνονται πολλοί τρόποι για ανταπόκριση ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να επιλέξει πως θα συμμετέχει. Υπενθυμίζεται λεκτικά για το τι άλλες επιλογές έχουν.
7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας	Δίνονται ευκαιρίες, μέσα από οπτικά ερεθίσματα και συζήτηση να συνδέσουν τη γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες και ακούσματα που τους αρέσουν και να τα εκφράσουν.
7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών	Διευθέτηση του χώρου ώστε να μην αποσπάται η προσοχή (καρέκλες με πλάτη στην πόρτα και το παράθυρο, δημιουργήθηκαν γωνιές με τα υλικά συγκεντρωμένα για να μην χάνεται χρόνος και υπάρχει αναστάτωση. Επίσης ακολουθείται μια δεδομένη ρουτίνα στη βασική δομή των μαθημάτων ώστε να παρέχεται η ασφάλεια που δίνει η προβλεψιμότητα.

8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής	
8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων	Ακρόαση μουσικών έργων. Παιχνίδια σχετικά με τους φθόγγους και τις αξίες και το ηχητικό και οπτικό(στο πεντάγραμμο) αποτέλεσμα όταν τα αλλάζουμε.
8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης	Δίνονται διάφορα επίπεδα προκλήσεων στους στόχους. Στις δραστηριότητες δίνονται υλικά που αφενός έλκουν το ενδιαφέρον, αφετέρου διαφοροποιούν το επίπεδο δυσκολίας. Επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες με σταδιακή αύξηση των δυσκολιών.
8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας	Δίνονται επιλογές για το αν κάποιος θέλει να δουλέψει σε ομάδα, ή σε ζευγάρι και με ποιους.
8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης	Λεκτική ανατροφοδότηση, μικρές ερωτήσεις και απαντήσεις διευκρινιστικές πάνω στην δραστηριότητα.
9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση	
9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση	
9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών	Λεκτική παραίνεση για εύρεση βοήθειας, που μπορούν να κοιτάξουν . Αναρτημένα σε εμφανές σημείο με απλές λέξεις τα βήματα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας
9.3 Ανάπτυξη της αυτο-αξιολόγησης και του αναστοχασμού	Παραίνεση να μιλούν με την ομάδα τους για την πορεία της δουλειάς. Δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης (μικρής διάρκειας παιχνίδια ή ερωτήσεις στην αρχή του μαθήματος σχετικά με το προηγούμενο, ή στο τέλος του)

Πίνακας 1. Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση – Προσαρμογή λίστας Ελέγχου για τον Εκπαιδευτικό, Εκδ. 2 (CAST, 2018)

Η διερεύνηση της εφαρμογής του ΚΣΜ στο μάθημα της μουσικής πραγματοποιήθηκε σε τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολείο της αστικής περιοχής της περιφέρειας. Το τμήμα περιλάμβανε μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα υποδοχής, μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, μαθητές με υψηλή επίδοση και μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση. Μέσα από τα μαθήματα φάνηκε ότι οι μαθητές αξιοποίησαν στο έπακρο της πολλαπλής επιλογής συμμετοχής και έκφρασης που τους δόθηκαν, παρέμειναν ενεργοποιημένοι σε όλο το μάθημα, παρακολουθούσαν προσεχτικά, διατήρησαν την προσοχή τους και κινητοποιήθηκαν με διάθεση συνεχούς συμμετοχής σε όλες τις δράσεις. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής φάνηκε ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν εύκολα με την παροχή πολλαπλών επιλογών, αφοσιώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έδειχναν προθυμία να επιλέγουν κάτι που τους ήταν δύσκολο, αξιοποίησαν το χώρο που τους δόθηκε για την έκφραση ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών και συνέδραμαν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Η μεθοδολογία, η ανάλυση και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε επόμενο κείμενο.

Coda

Το μάθημα της μουσικής αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή του ΚΣΜ, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αρχές του σχεδιασμού, συνειδητοποιούν την ποικιλομορφία των μαθητών τους και γνωρίζουν τους διαθέσιμους πόρους για την υλοποίηση του προγράμματος. Η ικανότητα σχεδιασμού μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση (Darrow, 2016). Όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση παρέχει ένα δομημένο τρόπο κατανόησης και εμπλοκής της μαθητικής ποικιλομορφίας, έτσι και οι τέχνες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ικανότητά μας να ανταποκριθούμε σε αυτή την πολυμορφία. Ο Kodály έλεγε ότι «η μουσική θα πρέπει να ανήκει σε όλους». Είναι, λοιπόν, σημαντικό, ως εκπαιδευτικοί, να διασφαλίσουμε ότι η μουσική θα είναι πεδίο προσβάσιμο και προσίτο για όλους τους μαθητές μας.

Βιβλιογραφία

- Αραμπατζή, Κ. (2008). *Design for all- Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10.1.2018 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. Kim. (2010). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44:3, 194-202, Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ692312>
- Burgstahler, S. (2009α). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>
- Burgstahler, S. (2009β). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT, University of Washington. Ανακτήθηκε από <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2018 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Darrow, A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45.
- Darrow, A. (2016). Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music. Στο C. R. Abril & B. M. Gault (επιμ.), *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, (308-326). New York: Oxford University Press.
- Francis, H. (2017). *Five Tips for Using Universal Design for Learning to Promote Arts Integrated Literacy Instruction*. Ανακτήθηκε από <https://vsainternational.wordpress.com/2017/08/03/five-tips-for-using-universal-design-for-learning-to-promote-arts-integrated-literacy-instruction/>
- Glass, D., Blair, K., & Ganley, P. (2012). Universal Design for Learning and the arts option. Στο T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (επιμ.), *Universal Design for Learning in the class-room: Practical applications* (σσ. 106–119). New York: Guilford Press.

- Glass, D., Henderson, B., Barnum, L., Kronenberg, D., Blair, K., Jenkins, R. & Hurel, N.A. (2010). *The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning*, VSA The International Organization on Arts and Disability, Washington, DC: VSA arts. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522677.pdf>
- Glass, D., Meyer, A. & Rose, D. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε από <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-differentiated-instruction-udl.html>
- Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal Design for Learning: Recommendations for teacher preparation and professional development* (Document No. IC-7). Ανακτήθηκε από <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Jellison, J. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975-2013. *Journal of Research In Music Education*, 62(4). 325-331.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). 8^ο Συνέδριο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, 21-22 Απριλίου 2007*, (21-33), Λευκωσία.
- Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρτασίδου, Λ. (2013). Η φύση και η δομή του μαθήματος της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 369-392). Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Κοκκίδου, Μ. (2013). Σχολικά προγράμματα σπουδών μουσικής: Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σσ. 341-367). Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. & Οικονομίδης, Ν. (2016). *Κατευθυντήριες Οδηγίες Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση*. Udlnet A framework for addressing learner variability. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2018 από http://udlnet.di.uoa.gr/images/UDL_Cards/UDL_Guidelines_Version_2.0_el.pdf
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield MA: CAST.
- Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνη, Α. & Χαριοπολίτου, Α. (2013) (επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη. Γράφημα.

- National Center on Universal Design for Learning, (2014). *What is UDL*. Ανακτήθηκε στις 5.1.2018 από <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση ως λύση για τα «ανάπηρα» αναλυτικά προγράμματα σπουδών. *ΙΔ' Διεθνές συνέδριο «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία»*, 1-3 Δεκεμβρίου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for Student Variability: Planning for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. *Music Theory Online*, 21 (1).
- Rose, D. (2011). *From Bach to Lady Gaga: Music Lessons for Special Education*. Ανακτήθηκε στις 3.6.2018 από http://udlseries.udlcenter.org/presentations/bach_to_gaga.html?plist=lead
- Rose, D. & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Seymour, E. (2016). *Music and Universal Design for Learning*. Ανακτήθηκε στις 12.12.2017 από <http://sistemafellows.typepad.com/files/seymour-music-and-udl-april-2016.pdf>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim - Delzell L., Browder, D. M. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- Story, M., Mueller, J. and Mace, R. (1998). *The universal design file*. Raleigh, N.C.: School of Design, the Center for Universal Design, NC State University.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differential instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tripp, A., Rizzo, T. and Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), pp.32-48.
- Woo, M. (2013). *Universal Design for Learning (UDL) and the Arts: Embracing the Variability of Learners*. Ανακτήθηκε από <https://www.psarts.org/universal-design-learning-udl-arts-embracing-variability-learners/>
- Yang, S. (2009). *Rhythm and pitch: introduction to music class*. Ανακτήθηκε στις 18.6.2018 από <http://elixr.merlot.org/case-stories/understanding--meeting-students-needs/universal-design-for-learning-udl/rhythm-and-pitch-introduction-to-music-class3>

Η **Μαρία Χαλκιαδάκη** είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου εργάζεται 19 χρόνια. Μετεκπαιδύθηκε στην ειδική αγωγή στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο. Τα τελευταία 6 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Σπούδασε κλασική κιθάρα. Είναι απόφοιτος του διετούς κύκλου μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (1996-1998) της σχολής Μωραΐτη. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Έχει ενεργό συμμετοχή σε ημερίδες για τη μουσική και το παιδί και σε μουσικοπαιδαγωγικές ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και σε ομάδες τέχνης για άτομα με αναπηρίες.
E-mail: mariahalkiadaki@hotmail.com

Η **Μίτση Ακογιούνου** είναι Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Έλαβε Πτυχίο και Μεταπτυχιακό στη μουσικοθεραπεία από το Michigan State University και διδακτορικό στη Μουσικοθεραπεία από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι Υπότροφος του Κοινοφελούς Ιδρύματος «Α. Σ. Ωνάσης». Είναι Διπλωματούχος Πιάνου από το Ωδείο Athenaeum. Έχει διδάξει στο ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική» στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι μέλος του ΔΣ του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ), επόπτρια του ΕΣΠΕΜ και μέλος του ΔΣ του Ομηρείου Πνευματικού Κέντρου Δήμου Χίου. Οργανώνει ανοιχτές ομάδες μουσικής με παιδιά στο Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων και παρέχει ομάδες μουσικοθεραπείας σε ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες σε χώρους φιλοξενίας στη Χίο. Διδάσκει πιάνο, μουσική αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ορθοφωνία, και διεξάγει ατομικές και ομαδικές μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες για παιδιά και ενήλικες με προβλήματα συναισθηματικά, κιναισθητηριακά, νευρολογικά, και άλλα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στο μοιρολόι, το πένθος, τις άτυπες μορφές μουσικής μάθησης και τα παιδιά πρόσφυγες.
E-mail: mitsiako@gmail.com

An introduction to the principles of Universal Design for Learning in music class: A design for all

Maria Chalkiadaki, Mitsi Akoyunoglou

This paper constitutes a brief introduction to the philosophy of Universal Design for Learning, a teaching model developed to respond to the needs of the diversity and multiculturalism of today's classroom. A pilot study, based on the theory of Universal Design in the classroom of primary school, was a first attempt to investigate the process of creating analytical plans, following instructional goals, guidelines and principles of multiplicity in presenting the material, offering ways for participation, action and expression of the students and exploring ways to assess the learning process. The Universal Design for Learning, as a student-centered educational framework, focuses primarily on a thorough and in advance analytical planning of the lesson units, aiming at addressing all students' educational needs in the classroom, regardless of their abilities, skills and individuality. Thus, it incorporates the concepts of integration and all-inclusion into the design, equally engaging all students in the learning process, minimizing learning

barriers and advancing learning for all. The subject of music lends itself for the implementation of Universal Design, since music is by nature a multi-sensory medium of engagement, participation and action for students. This study presents an analytical music lesson plan following the corresponding UDL principles, which can serve as a basic guide for the music educator who wishes become familiar with the UDL design strategy.

Key words: Universal Design, Analytical Plan, Music Lesson, Primary Education, Music Teacher

Maria Chalkiadaki is a primary school teacher. She was trained in special education at the University of Crete. She is working as a special education teacher. She plays the guitar. She is a graduate of the Moraitis School "Carl Orff" two year music pedagogy course (1996-1998). She completed the postgraduate program "Music Pedagogy" of the Department of Music Studies of the Ionian University. She has been actively involved in workshops and seminars on music pedagogy. She has participated in music education groups for teachers and voluntarily worked in art groups for people with disabilities.

E-mail: mariachalkiadaki@hotmail.com

Mitsi Akoyunoglou holds a postdoctoral position at the Music Department of Ionian University. She received her Bachelor's and Master's in Music Therapy from Michigan State University and her PhD in Music Therapy from Ionian University. She is a scholarship recipient from the "A.S.Onassis" Foundation. She received her Piano Diploma from Athenaeum Conservatory. She teaches at the Master's Program "Music Pedagogy" in Ionian University. She serves on the board of the Hellenic Association of Certified Professional Music Therapists/ESPEM, is a music therapy supervisor (ESPEM) and is on the board of Homerion Cultural Center, Chios Municipality. She is providing group music therapy sessions for refugee children and unaccompanied minors. She teaches piano, music education for preschool children, and conducts one-on-one and group music therapy sessions for children and adults with emotional, kinesthetic, neurological and other conditions. Her research interests are on lament, mourning, atypical forms of music education and child refugees.

E-mail: mitsiako@gmail.com

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας

Γιάννης Μυγδάνης, Μαίη Κοκκίδου

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» διδάσκεται σε όλα τα ωδεία και όλες τις μουσικές σχολές στην Ελλάδα. Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57) παραθέτει με πολύ συνοπτικό τρόπο κάποιες κατευθυντήριες γραμμές κυρίως για την οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος και παραμένει αμετάβλητο για περισσότερα από 60 χρόνια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην συνάδει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και αποτίμηση του πλαισίου διδασκαλίας-μάθησης του εν λόγω μαθήματος στα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική έρευνα με δύο εργαλεία: κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη για αναθεώρηση του προγράμματος καθώς στη σημερινή εποχή έχουν μετασηματισθεί ριζικά οι μουσικές εμπειρίες, οι πρακτικές και οι όροι της μουσικής κατάρτισης. Ωστόσο, διαφάνηκε ότι οι διδάσκοντες του μαθήματος μουσικής, παρόλο που δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από το ισχύον πλαίσιο, δεν εκφράζουν ουσιαστική επιθυμία για αλλαγή. Σε αυτή την τάση για συντήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, φαίνεται ότι κάθε πρόταση για μουσικοπαιδαγωγικό-εκπαιδευτικό ανασχεδιασμό για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» –αλλά και για τη συνολική ωδειακή εκπαίδευση– πρέπει να βασιστεί σε ερευνητικά ευρήματα και στη συστηματική μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία της Μουσικής, Πρόγραμμα σπουδών ωδειακής εκπαίδευσης, Κριτική αποδόμηση προγράμματος, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μουσικής.

Εισαγωγή

Η μουσική παιδαγωγική αποτελεί έναν τομέα συνεχώς εξελισσόμενο με έντονη ερευνητική δραστηριότητα, ειδικά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Νέες φιλοσοφικές αντιλήψεις και μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν κάνει την εμφάνισή τους, επηρεάζοντας τα μουσικά-εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Στην Ελλάδα, ενώ στη σχολική μουσική εκπαίδευση έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στα πρόσφατα μουσικά προγράμματα σπουδών (ΠΣ), δεν παρατηρούνται αντίστοιχες αλλαγές στα ΠΣ της ωδειακής εκπαίδευσης τα οποία προσδιορίζονται από το Βασιλικό Διάταγμα του 1957 (Β.Δ.11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57). Λόγω της μεγάλης χρονικής του απόστασης από τη σημερινή εποχή, είναι αυτονόητο ότι το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει νέα δεδομένα από τη μουσικοπαιδαγωγική και τη μουσικολογική έρευνα.

Ανάλογη είναι η εικόνα και για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», όπου οι διδακτικές πρακτικές παραμένουν αναλλοίωτες για πολλές δεκαετίες. Το περιεχόμενο

του μαθήματος περιορίζεται σε ένα ιστορικό και μουσικό χρονικό πλαίσιο έως τον 19^ο αιώνα, με προσκόλληση στη Δυτική λόγια μουσική, αγνοώντας την ελληνική παραδοσιακή μουσική, σύγχρονα μουσικά ρεύματα ή μουσικές από άλλους μουσικούς πολιτισμούς του κόσμου. Τα παραπάνω καθιστούν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» αποσυνδεδεμένο από τον σύγχρονο μουσικό χάρτη και τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών του ψηφιακού κόσμου.

Αυτή η κατάσταση αποτέλεσε την προβληματική της παρούσας έρευνας. Μολονότι δεν εντοπίστηκαν μελέτες στο πεδίο της ωδειακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έρευνες για το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» σε άλλες χώρες, με παρόμοια χαρακτηριστικά και σε παρόμοιες συνθήκες, κατέδειξαν ότι μία τέτοια κατάσταση έχει αρνητικές συνέπειες στο επίπεδο σπουδών των μαθητών, οδηγώντας και στη δραστική μείωση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα (Kuorramäki, 2010).

Η διδασκαλία της μουσικής: υποκειμενικές θεωρίες και φιλοσοφίες

Κάθε άτομο που ασχολείται με την παιδαγωγική της μουσικής δρα σύμφωνα με μία φιλοσοφία, με συνειδητό ή μη τρόπο (Ανδρούτσος, 2009), που στη βιβλιογραφία συναντάται ως «υποκειμενικές θεωρίες» (Ματσαγγούρας, 1999). Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μία προσωπική θεωρία για τη διδακτική του δράση διαμορφωμένη από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις αναφορικά με το λειτούργημά του (Ράπτης, 2015). Παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη φιλοσοφία άσχετη με την πράξη, λόγω της έλλειψης επαφής με τις βασικές αρχές της μουσικής εκπαίδευσης (Ανδρούτσος, 2009), αν οι φιλοσοφικές βάσεις τεθούν με ορθό τρόπο, τότε ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει στη διάθεσή του ένα πλήθος διδακτικών επιλογών, βασισμένων τόσο στη θεωρία όσο και τις εμπειρίες του (Walker, 1989).

Στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης αναφέρονται οι υποκειμενικές θεωρίες ως υποκειμενικές φιλοσοφίες (Ράπτης, 2015) και ο Kaiser (1999) τις κατηγοριοποιεί σε τέσσερις διακριτές ενότητες: στις «κατευθυντήριες» που διαμορφώνονται με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στις «κανονιστικές» που δίνουν έμφαση στο τι επιτρέπεται και τι όχι, στις «φορμαλιστικές» που αναπτύσσονται με συγκεκριμένη σειρά βημάτων (βασιζόμενες στις δύο προηγούμενες) και στις «αξιολογικές» που διαμορφώνονται με βάση την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των παραπάνω θεωριών αποτελεί η δικαίωση των πρακτικών και επιλογών του εκπαιδευτικού, δηλαδή η επιτυχία στην πράξη, βασιζόμενη, ωστόσο, σε προσωπικά και διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά (Ράπτης, 2015).

Προγράμματα σπουδών Μουσικής

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) κάθε μαθήματος είναι ένα επίσημο έγγραφο και αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη συστατικά για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοκκίδου, 2015). Θεωρείται ένα εργαλείο στην καθημερινή πράξη του εκπαιδευτικού για όσα πρέπει να κάνει, τότε, γιατί και πώς πρέπει να τα κάνει (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Αν και έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, ανάλογα με τους άξονες έμφασης και τη φιλοσοφία προσέγγισης, εντούτοις υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες

κοινοί σε κάθε σχεδιασμό ενός ΠΣ: οι σκοποί, οι στόχοι, οι διδακτικές μεθοδολογίες, το περιεχόμενο και οι τρόποι αξιολόγησης (Κοκκίδου, 2015),

Οι σκοποί αποτελούν τις προθέσεις και τον προσανατολισμό ενός ΠΣ μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κοκκίδου, 2009), αποκαλύπτοντας το σύνολο των αξιών στο οποίο βασίζεται το ΠΣ (Eisner, 2002). Συνδέουν το θεωρητικό ιδεώδες με την καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη και θα πρέπει να είναι αρκετά ανοιχτοί ώστε να μπορούν προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας-μάθησης (Estes & Mintz, 2016). Η ανοιχτότητα των στόχων αποτελεί προϋπόθεση για την ανοιχτότητα ενός ΠΣ και βασίζεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενεργητική, προσαρμόσιμη, ρέουσα και εξατομικευμένη (UNESCO, 2013), αφήνοντας περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν παιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης κάθε φορά με τρόπο μοναδικό (βλ. Kridel, 2010).

Στο χώρο του σχεδιασμού ΠΣ μουσικής έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι στερούνται θεωρητικού υποβάθρου και μεθοδολογίας και έχουν δεχτεί πολλές επικρίσεις αναφορικά με την ανάπτυξη και το περιεχόμενό τους. Οι νέες τάσεις προτείνουν μη-γραμμικά ΠΣ που ακολουθούν το σπειροειδές μοντέλο του Bruner, και συνάδουν με τις σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, με προεξέχουσα αυτή του πραξιαλισμού (βλ. Κοκκίδου 2015). Επίσης, δίνεται έμφαση στην ανοιχτότητα των ΠΣ ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Elliott, & Silverman, 2015· Κοκκίδου, 2015). Αναφορικά με την αξιολόγηση, έχει αμφισβητηθεί ερευνητικά η μονομέρεια των γραπτών εξετάσεων και προτείνονται νέες μορφές που περιλαμβάνουν το εύρος της μουσικής εμπειρίας (Κοκκίδου, 2006). Τέλος, στα νέα δεδομένα περιλαμβάνεται η συστηματική ένταξη της παραδοσιακής μουσικής, των μουσικών του κόσμου και της δημοφιλούς μουσικής στα ΠΣ, η χρήση νέων τεχνολογιών, η αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας, ενώ τονίζονται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της μουσικότητας και της μουσικής δημιουργικότητας, τα πλεονεκτήματα των κιναισθητικών δράσεων και η κριτική-ενεργητική ακρόαση της μουσικής (Κοκκίδου, 2009).

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής»

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», αν και σε πρωτόλειο στάδιο. Ο Rogers (2004:3) στο βιβλίο του «Teaching Approaches in Music Theory» ξεκινά με τη φράση «η αποσαφήνιση του όρου θεωρία της μουσικής είναι αδύνατη, καθώς κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε χώρα έχει τη δική του οπτική. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι διαφορές αυτές είναι τεράστιες όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου ιδρύματος!». Ο ίδιος καταλήγει ότι ο σκοπός της θεωρίας της μουσικής είναι η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης, η οργάνωση και η εννοιολογική σύνδεση των ήχων, αναπτύσσοντας τη μουσική έκφραση των μαθητών, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των αισθητικών τους κριτηρίων. Επίσης, δίνεται προσοχή στη μουσική αντίληψη και έκφραση, ώστε να λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της μουσικότητας του

μαθητή (Kuorppaäki, 2010) με απώτερο στόχο οι ίδιοι οι μαθητές να διαμορφώνουν τη δική τους μουσική ζωή (Regelski, 2008).

Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, είναι ορατή η επίδραση της φιλοσοφίας του πραξιακού μοντέλου του Elliott (1995) όπου η εκτέλεση, σύνθεση και κριτική ακρόαση αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους στην ανάπτυξη της μουσικότητας. Αλλά το ωδειακό μάθημα της «Θεωρία της Μουσικής» συνεχίζει να περιορίζεται στην παράθεση και εκμάθηση εννοιών και ορολογίας με δασκαλοκεντρικές μεθοδολογίες, χωρίς ανάπτυξη μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων με πρακτική εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο, υπερφορτώνεται με κανόνες που φαίνονται άσκοποι και ανούσιοι στα μάτια των μαθητών ενώ το νόημά του αφορά αποκλειστικά τέτοιου είδους διαδικασίες (Kuorppaäki, 2010). Σε πολλές περιπτώσεις, η αναφορά και μόνο στο όνομα του μαθήματος ανακαλεί στη σκέψη, γνώσεις για κλίμακες, οπλισμούς, βαθμίδες, λατινικούς αριθμούς και την κατάλληλη μουσική ορολογία για μουσικές διεργασίες, και τίποτα παραπάνω από αυτά (Rogers, 2004).

Προβληματική, σκοπός της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικά εργαλεία

Η προβληματική της παρούσας έρευνας στηρίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της διδασκαλίας-μάθησης για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής στα ωδεία και τις μουσικές σχολές. Ειδικότερα, θα αποδομηθεί κριτικά το ισχύον ΠΣ και θα διερευνηθούν οι απόψεις των διδασκόντων του μαθήματος με στόχο την αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθήματος της θεωρίας της μουσικής σύμφωνα με το ισχύον ΠΣ;
- Πώς αποτυπώνουν και αποτιμούν οι εν ενεργεία διδάσκοντες στα ωδεία τη σημερινή κατάσταση για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής»; Είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που πραγματοποιείται το μάθημα; Θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη ενός νέου προγράμματος;

Τα δύο μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων είναι:

α. Κριτική αποδόμηση βασισμένη στο πλαίσιο ανάλυσης της Κοκκίδου (2003, 2006), καθώς και ποιοτική έρευνα στο ισχύον ΠΣ μουσικής για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής.

β. Συνέντευξη ημιδομημένου τύπου, με προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά και την παράθεση εμβόλιμων για να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη διαδικασία (Cohen et al., 2008), με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής.

Με τη συνδυαστική χρήση των δύο εργαλείων αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα κάθε εργαλείου και είναι δυνατή η άντληση περισσότερων δεδομένων με στόχο τη μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας (Maycut & Morehouse, 1994· Cohen et al., 2008).

Το ισχύον πρόγραμμα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» (Β.Δ. 11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57)

Το πρόγραμμα του συνόλου των μαθημάτων μουσικής –πρακτικών ή θεωρητικών– που εφαρμόζεται σε όλα τα αναγνωρισμένα από το ελληνικό κράτος ωδεία και μουσικές σχολές, δημοσιεύτηκε υπό τη μορφή Βασιλικού Διατάγματος στις 11 Νοεμβρίου του 1957, στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Άρθρο 229), φέρει τη σφραγίδα του Βασιλιά Παύλου¹ και είναι γραμμένο σε καθαρεύουσα. Όπως δηλώνεται στην εισαγωγή του, η ανάπτυξη και η σύνταξη του πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τον εσωτερικό κανονισμό «περί οργανώσεως και λειτουργίας του Ωδείου Θεσσαλονίκης» (Ν.Δ. 1445) που συντάχθηκε το 1942. Στο εισαγωγικό άρθρο του διατάγματος «Άρθρο Μόνον» δηλώνεται ότι η παραπάνω προσάρτηση πραγματοποιήθηκε με την ανάπτυξη διακοσίων ογδόντα επτά (287) άρθρων, όπου το καθένα αναφέρεται σε οργανωτικές και λειτουργικές πληροφορίες καθώς και στην ύλη σχετικά με τη διεκπεραίωση των μαθημάτων.

Από το συνολικό αριθμό των άρθρων, τα άρθρα με κωδικό 271 έως και 276 αφορούν στο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» (υποενότητα «ΤΜΗΜΑ Β΄ – Σχολή Θεωρητικών και Ιστορικών Μαθημάτων» με τίτλο «ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΘΕΩΡΙΑ») με έκταση λιγότερο από μία σελίδα. Το άρθρο 271 περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και τον χρόνο της υλοποίησής του μαθήματος. Φέρει τον τίτλο «Στοιχειώδης Θεωρία – Σολφέζ» και διασαφηνίζει τα διδακτικά επίπεδα (τρεις τάξεις) σε συνδυασμό με την παράλληλη παράδοση της ύλης των τριών τάξεων του solfège. Τα άρθρα 272 και 273 περιλαμβάνουν το περιεχόμενο της ύλης της πρώτης και δεύτερης τάξης αντίστοιχα. Είναι χωρισμένα σε δύο υποενότητες, μία για την ύλη της θεωρίας της μουσικής και μία για του solfège. Ακολούθως, υπάρχει αναφορά σε ακουστικές ασκήσεις που όμως δεν συνδέονται με κάποια από τις παραπάνω υπο-ενότητες και δεν έχουν ξεχωριστή αριθμηση. Το άρθρο 274, σε αντίθεση με τη δομή των προηγούμενων άρθρων, αναφέρεται αποκλειστικά στην ύλη της θεωρίας, ενώ η ύλη της τρίτης τάξης του solfège περιλαμβάνεται στο άρθρο 275, χωρίς αριθμημένες υποενότητες. Στη συνέχεια, υπάρχει ένα ξεχωριστό άρθρο με κωδικό 276 για την ύλη της τέταρτης τάξης του solfège. Το πρόγραμμα καταλήγει σε μία υποσημείωση («ΣΗΜ.») με λειτουργικές πληροφορίες σχετικά με το πέρασ των τάξεων, υποδεικνύοντας ότι η έναρξη μαθημάτων



¹ Ανακτήθηκε από τη σελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου Ελλάδος: <http://www.et.gr/index.php>

Αρμονίας ως υποχρεωτικό μάθημα δύναται να αρχίσει εφόσον ο μαθητής προάγεται στην τέταρτη τάξη του *sofège* και φοιτά στη Μέση Σχολή του ειδικού μαθήματος οργάνου.

ΤΜΗΜΑ Β'	
Σχολή Θεωρητικών και Ιστορικών Μαθημάτων ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΘΕΩΡΙΑ "Άρθρον 271.	
Στοιχειώδης Θεωρία -Σολφέζ. Το μάθημα τῆς Στοιχειώδους θεωρίας τῆς Μουσικῆς διδάσκεται εἰς τρεῖς τάξεις ἐκ παραλλήλου μετὰ τὴν ἀνάλογον ὄλην τῶν τριῶν πρώτων τάξεων τοῦ Σολφέζ. Τάξις πρώτη θεωρίας "Άρθρον 272.	
1. Σημεῖα τῆς μουσικῆς γραφῆς. Γνώσις τῶν ἀπλουστέρων μέτρων καὶ ρυθμικαῖ διαιρέσεις. Συνεχῆ διαστήματα, τόνος, ἡμιτόνιον, τριημιτόνιον, ἐναρμόνιοι φθόγγοι. Μειζόνος κλίμακος.	
2. Σολφέζ : Ρυθμικὴ καὶ μελωδική, ἐξάσκησης εἰς τοὺς γνώμονας τοῦ σὺλ καὶ φά. "Ακουστικὴ διάκρισις τόνου καὶ ἡμιτονίου. Τάξις Δευτέρα Θεωρίας "Άρθρον 273.	
1. Διαστήματα τῆς μειζόνος κλίμακος. "Ελάσσονος κλίμακος. Συνέχισις μελέτης τῶν μέτρων, συγκροτῆ, ἀντιτρονομιάς.	
2. Σολφέζ. "Εξάσκησης εἰς τοὺς γνώμονας Σὺλ καὶ Φά καὶ εἰς τὸν γνώμονα τοῦ Ντό ἐπὶ τῆς πρώτης γραμμῆς. "Ακουστικὴ διάκρισις μειζόνων καὶ ἐλασσόνων κλιμάκων. Τάξις Τρίτη Θεωρίας "Άρθρον 274.	
"Η ὑπόλοιπος ὄλη τῆς στοιχειώδους θεωρίας. Διαστημιαστικὴ ἐλάσσονος κλίμακος. ἡρατωμένα διαστήματα. "Ανα-	
στροφή τῶν διαστημάτων. Σύμφωνα καὶ διάφωνα διαστήματα. Λύσεις διαφώνων. Γενικά περὶ συγχορδιῶν.	
Τάξις Τρίτη Σολφέζ. "Άρθρον 275.	
"Εκτὸς τῶν προηγουμένων τριῶν γνωμόνων, προστίθεται ἡ ἐξάσκησης εἰς τοὺς γνώμονας τοῦ Ντό ἐπὶ τῆς τρίτης καὶ τῆς τετάρτης γραμμῆς. Τρόπος καὶ "Ασκήσεις μεταφορᾶς. "Απὸ τῆς τρίτης τάξεως σολφέζ, ἄρχεται καὶ ἡ μουσικὴ γραφὴ καθ' ὑπαγόρευσιν (dictée musicale) ἔσον τὸ δυνατόν εὐκολος.	
Τάξις Τετάρτη Σολφέζ. "Άρθρον 276.	
Εἰς τὴν τετάρτην τάξιν σολφέζ προστίθεται ἡ διδασκαλία τῶν ὑπολειπομένων γνωμόνων Ντό ἐπὶ τῆς δευτέρας γραμμῆς (γνώμων τῆς μεσοφώνου, mezzo-soprano) καὶ Φά ἐπὶ τῆς τρίτης γραμμῆς (γνώμων τοῦ βαρυτόνου) μετὰ ἀσκήσεις ἐπὶ ὅλων τῶν προηγουμένων γνωμόνων καὶ μετὰ ἰδιαίτερα γυμνάσματα συνεχοῦς αὐτῶν ἐναλλαγῆς. Μουσικὴ γραφὴ καθ' ὑπαγόρευσιν, δυσκολώτερα τοῦ προηγουμένου ἔτους.	
ΣΗΜ. "Ο μαθητῆς προαγόμενος εἰς τὴν IV τάξιν τοῦ Σολφέζ, δύναται νὰ ἀρχίσῃ τὸ μάθημα τῆς "Αρμονίας (ὡς υποχρεωτικοῦ μαθήματος), ἐπ' ἔσον φοιτᾷ ἁμῶς εἰς τὴν Μέσῃν τοῦ ἐιδικοῦ μαθήματος.	

Κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» (Β.Δ. 11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57)

Η κριτική προσέγγιση του ισχύοντος προγράμματος για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής αντλεί από το μοντέλο της Κοκκίδου (2006). Αρχικά, διερευνάται ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος σε ενότητες και στη συνέχεια εξετάζονται ζητήματα σύνταξης του κειμένου και πιθανές εννοιολογικές ασάφειες.

Η οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος πραγματοποιείται σε μόλις έξι άρθρα έκτασης μέχρι έξι σειρές. Χρησιμοποιούνται πολύ σύντομες προτάσεις, σε πολλές περιπτώσεις ελλυπείς, με παραλήψεις ρημάτων. Τα τυπογραφικά και συντακτικά λάθη που εντοπίζονται δεν είναι πολλά σε αριθμό, ωστόσο αναλογικά με το συνολικό μέγεθος του προγράμματος είναι σημαντικά. Ενδεικτικά, πολλοί μουσικοί όροι αναφέρονται με το αρχικό γράμμα κεφαλαίο και σε επόμενο άρθρο με μικρό. Τέλος, υπάρχει ασυνέπεια στη θέση των τίτλων (αλλού πριν την αρίθμηση του άρθρου και αλλού μετά).

Πέραν των τυπογραφικών σφαλμάτων, εντοπίστηκαν και εννοιολογικές ασάφειες. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 272 υπάρχει αναφορά σε «συνεχή διαστήματα», όρος μη μουσικά δόκιμος και πιθανώς υπονοείται η ορολογία «διατονικά διαστήματα». Στο άρθρο 274 εντοπίζεται η φράση «[να διδαχθεί] Η υπόλοιπη ύλη της Στοιχειώδους Θεωρίας», χωρίς να έχει προηγηθεί αναφορά περί συνολική ύλης. Στο ίδιο άρθρο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην παράθεση λεπτομερών πληροφοριών για την ενότητα των διαστημάτων της μουσικής, σε αντίθεση με την ενότητα των συγχορδιών, όπου το

πρόγραμμα αρκείται στη φράση «Γενικά περί συγχορδίων». Στο άρθρο 276 αναφέρεται η τέταρτη τάξη του *solfège*, γεγονός που αντιφάσκει με την αναφορά περί τριών τάξεων θεωρίας και *solfège* στο άρθρο 271.

Ζητήματα ασυνέπειας παρατηρήθηκαν και στη διάρθρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τα άρθρα με κωδικό 272 και 273 καθορίζουν την ύλη της πρώτης και δεύτερης τάξης αντίστοιχα και είναι χωρισμένα σε υποενότητες, με διάκριση της ύλης της θεωρίας και του *solfège*. Υπάρχει αναφορά στις ακουστικές ασκήσεις οι οποίες δεν εντάσσονται σε κάποια από τις παραπάνω υποενότητες αν και δεν φέρουν ξεχωριστή αρίθμηση. Από την τρίτη τάξη και ύστερα, η διάρθρωση του προγράμματος είναι διαφορετική και το περιεχόμενο καλύπτεται σε δύο άρθρα, το 274 για το περιεχόμενο της ύλης της θεωρίας και το 275 για την ύλη του *solfège*. Οι ακουστικές ασκήσεις ενσωματώνονται στην ύλη του σολφέζ με την ονομασία «μουσική γραφή καθ' υπαγόρευση (*dictée musicale*)». Ασάφεια παρατηρείται και στον χρονικό προσδιορισμό της περάτωσης των μαθημάτων. Χρησιμοποιούνται οι όροι «τάξεις» και «βαθμίδα» χωρίς να αποσαφηνίζεται αν αυτές αντιστοιχούν στη χρονική διάρκεια ενός διδακτικού έτους σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα –θεωρητικά και πρακτικά– όπου δηλώνεται ρητά ο χρόνος φοίτησης. Για παράδειγμα, στο μάθημα της ιστορίας της μουσικής (Άρθρο 282) αναγράφεται «Φοίτησις Διετής – Τάξεις Δύο» ή στο μάθημα μορφολογίας και ανάλυσης (Άρθρο 169) τονίζεται «Φοίτησις ενός έως δύο ετών».

Στο πρόγραμμα δεν αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και το σύνολο της ύλης μιας ενότητας εξαντλείται σε μία τάξη, χωρίς να αφήνει περιθώρια επιστροφής σε κάποια πεδία. Είναι πολύ κλειστό ως προς τον άξονα ανοιχτότητας και δεν αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους διδάσκοντες. Επίσης, δεν διευκρινίζεται ο τρόπος και η μορφή αξιολόγησης των μαθητών, με μόνη αναφορά στην κλίμακα βαθμολόγησης στο Άρθρο 27, για το σύνολο των μαθημάτων της ωδειακής εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα αυτοσυστήνεται ως «Στοιχειώδης θεωρία της Ευρωπαϊκής Μουσικής και σολφέζ» (Άρθρο 268) και ο φιλοσοφικός του προσανατολισμός περιορίζεται στη Δυτική λόγια μουσική. Δεν υπάρχουν αναφορές στην παραδοσιακή ελληνική μουσική παρόλο που τα σχολικά μουσικά προγράμματα της εποχής είχαν ως βασικό περιεχόμενο παραδοσιακά τραγούδια και θρησκευτικούς ύμνους (Κοκκίδου, 2006· Μαρκέα, 2008). Περιλαμβάνει δράσεις ενεργητικής μουσικής ακρόασης μέσω μαθημάτων του *solfège* και του *dictée* αλλά περιορίζεται στην φωνητική εκτέλεση και καταγραφή μελωδικών ασκήσεων, χωρίς οργανική εκτέλεση. Τέλος, το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει κάποιες διδακτικές αρχές των μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων Orff, Kodály ή/και Dalcroze, παρόλο που πλούσιο σχετικό υλικό είχε δημοσιευτεί πριν από τη σύνταξη του Β.Δ.

Συνεντεύξεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής

Σκοπός της συνέντευξης αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία μουσικής για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από το πρόγραμμα που εφαρμόζουν καθώς και διάφοροι προβληματισμοί που ανακύπτουν. Επιλέχθηκε η ημιδομημένου τύπου συνέντευξη, με

δείγμα εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικών μουσικής σε διαφορετικά ωδεία του νομού Αττικής με διδακτική εμπειρία από 10 έως 30 χρόνια στην ωδειακή εκπαίδευση. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με δύο ακόμα εκπαιδευτικούς οι οποίοι, όμως, εξέφρασαν την επιθυμία να σταματήσουν τη διαδικασία επικαλούμενοι προσωπικούς λόγους και αυτό το υλικό δεν λήφθηκε υπόψη στα αποτελέσματα. Παρακάτω παρατίθενται ο πίνακας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ²	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΩΔΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
E1	Καθηγητής Θεωρητικών	49	Γ	25	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΑΕΙ (μη συναφές με μουσική)
E2	Καθηγητής Θεωρητικών	69	Α	30	Δίπλωμα Σύνθεσης	Πτυχίο ΑΕΙ (μη συναφές με μουσική)
E3	Καθηγητής Θεωρητικών	46	Α	12	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Διδακτορικό Δίπλωμα (Μουσική Σύνθεση)
E4	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	36	Γ	16	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΓΕΛ / ΕΠΑΛ
E5	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών Μουσικοπαιδαγωγός	37	Γ	10	Πτυχίο Φυγής & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΑΕΙ (Παιδαγωγική της Μουσικής)
E6	Καθηγητής Θεωρητικών	33	Γ	10	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΑΕΙ (Μουσικών Σπουδών)
E7	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	40	Γ	17	Πτυχίο Αντίστιξης & Δίπλωμα Πιάνου	Πτυχίο ΓΕΛ / ΕΠΑΛ
E8	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	38	Α	11	Πτυχίο Φυγής	Πτυχίο ΙΕΚ (Ηχοληψία) Μεταπτυχιακό
E9	Καθηγητής Πιάνου & Θεωρητικών	47	Α	25	Δίπλωμα Σύνθεσης	Δίπλωμα (Μουσική Παιδαγωγική)

Πίνακας 1: *Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος των συνεντεύξεων*

Κάθε πρόσωπο-με-πρόσωπο συνέντευξη διήρκεσε περίπου 12 λεπτά. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν σταθερός και ο ερευνητής ενέταξε εμβόλιμα ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου με στόχο την εμβάθυνση σε ζητήματα που προέκυπταν κατά περίπτωση. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη άδεια των συμμετεχόντων,

² Με τον όρο «καθηγητής» εννοείται η εκπαιδευτική βαθμίδα του εκάστοτε εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16 (Προσόντα εκπαιδευτικού προσωπικού) του Β.Δ. 16/1966, (ΦΕΚ 7/Α/1966), «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων».

απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν μέσω του εργαλείου ανάλυσης του περιεχομένου (Finfgeld-Connett, 2014) που ακολουθεί τις αρχές της νοηματικής συμπύκνωσης (Brinkmann & Kvale, 2015). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων οργανώθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε θεματικές κατηγορίες, από τις οποίες αναδύθηκαν συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της συνέντευξης:

1. *Θα μπορούσατε να περιγράψετε, σε αδρές γραμμές, μία τυπική διδακτική ώρα ενός μαθήματός σας;*

Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τηρούν σε πολύ αυστηρό πλαίσιο ένα γραμμικό πρότυπο διάρθρωσης του μαθήματος, με συγκεκριμένα διακριτά βήματα: έλεγχος ασκήσεων, παράδοση νέου κεφαλαίου, εφαρμογή ασκήσεων στο νέο κεφάλαιο, ασκήσεις *sofège* και *dictée*. Ελάχιστες διαφορές παρατηρήθηκαν στη σειρά των βημάτων ή την έμφαση σε κάποια διδακτική ενότητα. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω περιγραφή της διάρθρωσης με βάση τη χρονική διάρκεια:

*Εμμ... 20 λεπτά παράδοση νέου μαθήματος, 10 λεπτά σηκώνω τα παιδιά να δώ αν κατανόησανε το καινούριο μάθημα, 10 λεπτά έλεγχος ασκήσεων, παρατηρήσεις, διορθώσεις και 20 λεπτά *sofège*. Μπορεί να προκύψει κάποιο ζήτημα και να αφήσουμε λίγο το *sofège* αλλά γενικά η δομή είναι αυτή. (E8)*

2. *Οργανώνετε με κάποιο τρόπο το μάθημά σας (π.χ., σχέδιο μαθήματος κ.λπ.); Πώς οργανώνετε τη συνολική ύλη του μαθήματός σας (π.χ., σημειώσεις, βιβλία κ.λπ.);*

Κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι καταγράφει ένα σχέδιο μαθήματος. Όλοι υποστήριξαν ότι οργανώνουν το μάθημά τους στο μυαλό τους με βάση την εμπειρία και την προϋπηρεσία τους. Ο σχεδιασμός είναι κυρίως ετήσιος και εστιάζει στον χρόνο περάτωσης της συνολικής ύλης. Χαρακτηριστική ωστόσο είναι η απάντηση του εκπαιδευτικού E3: «δεν οργανώνω το μάθημα με κανένα τρόπο... αυτοσχεδιάζω εκείνη τη στιγμή». Ο τρόπος οργάνωσής της ύλης στηρίζεται σε σημειώσεις ή βιβλία ή και τον συνδυασμό τους.

3. *Τηρείτε πάντα το πρόγραμμα των μαθημάτων όσον αφορά το περιεχόμενο της ύλης; Ξεφεύγετε από το βασικό κορμό του μαθήματος, και για ποιο λόγο;*

Η πλειονότητα απάντησε ότι τηρεί, στο πλαίσιο του επιτρεπτού, τον βασικό κορμό του μαθήματος, τονίζοντας ως βασικό κριτήριο τις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι συμμετέχοντες E5 και E9 τόνισαν ότι αποκλίνουν από το περιεχόμενο της ύλης, διδάσκοντας επιπλέον θεματικές ενότητες με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, χωρίς όμως να διευκρινίσουν τα νέα στοιχεία που εντάσσουν. Οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στην αφαίρεση κεφαλαίων λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου ή δυσκολιών κατανόησης και αφομοίωσης.

4. Έχετε διαβάσει το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής»;

Πέντε από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε αυτό το ερώτημα, ενώ οι υπόλοιποι (E4, E6, E7, E8) δήλωσαν ότι δεν το έχουν διαβάσει ή δεν γνωρίζουν την ύπαρξή του. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι: «το είχα διαβάσει πριν από πολλά χρόνια, δεν θυμάμαι πλέον τι λέει... δεν με ενδιαφέρει κιόλας, γιατί πολύ απλά κανέναν πλέον δεν τον ενδιαφέρει!» (E3) και «ποια ύλη εννοούμε; Αυτή που έχει το βιβλίο ή το πρόγραμμα;» (E8).

5. Είστε ευχαριστημένοι από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών; Υπάρχει κάτι που θεωρείτε ότι σας περιορίζει στην έκβαση των μαθημάτων σας;

Όλοι οι συμμετέχοντες, πλην ενός (E8), απάντησαν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα, σε διαφορετικό βαθμό ή από άλλη οπτική γωνία. Τρεις εκπαιδευτικοί (E4, E7, E8) δήλωσαν ότι δεν θεωρούν ότι το πρόγραμμα τους περιορίζει στο διδακτικό τους έργο ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε ζητήματα σχετικά με τον χρόνο περάτωσης της ύλης, τις ηλικίες και τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές, και τον τρόπο διάρθρωσης της ύλης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση:

Με περιορίζει πολύ η γραμμικότητά του, δηλαδή σε κάθε επίπεδο όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας και γνώσεων πρέπει να διδαχτούν το ίδιο, με τον ίδιο τρόπο, κάτι που με δυσκολεύει ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, σε ένα παιδάκι δέκα χρονών πρέπει να του διδάξω το 5ηχο αλλά δεν θα το έχει παίξει στο όργανο. Αυτό το θεωρώ αποτυχία του προγράμματος. Δεν υπάρχει πρόβλεψη για ηλικία και επίπεδο και εξαντλεί με τη μία κάθε αντικείμενο διδασκαλίας και δεν επανέρχεται. (E9)

6. Υπάρχει κάποιος τομέας της θεωρίας που δεν περιλαμβάνεται στο ισχύον ΠΣ ωστόσο θα θέλετε να τον διδάξετε ή να δώσετε έμφαση;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, κανείς δεν είχε αναρωτηθεί προηγουμένως αναφορικά με την πληρότητα του περιεχόμενου του προγράμματος ούτε είχε σκεφτεί το ενδεχόμενο προσθήκης κάποιας ενότητας. Οι E2 και E9, μετά από προτροπή, τόνισαν την έλλειψη στοιχείων και σημειογραφίας της μουσικής του 20^{ου} αιώνα.

7. Αν αναπτυσσόταν ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τι νέο θα προτείνατε να ενσωματώνει και τι να αλλάξει;

Όλοι οι συμμετέχοντες παρήθεσαν προτάσεις ενσωμάτωσης ή αλλαγών και, παρόλο που οι απαντήσεις είχαν ποικιλία, παρατηρούνται κοινές συνιστώσες. Οι περισσότεροι περιορίστηκαν σε προσθήκη (π.χ., στοιχεία μουσικής και μουσικούς όρους του 20^{ου} αιώνα) ή αφαίρεση κεφαλαίων από το βασικό κορμό του περιεχομένου (π.χ., αφαίρεση του κεφαλαίου: σε ποιες μείζονες ή ελάσσονες κλίμακες ανήκουν τα διαστήματα). Ωστόσο, τέθηκαν ζητήματα ενσωμάτωσης παιδαγωγικών δράσεων με κίνηση και ενεργητική ακρόαση, σύνδεσης θεωρίας και πράξης, τρόπων αξιολόγησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Θεματικές κατηγορίες και ποιοτικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των συνεντεύξεων
Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν ποιοτικά χαρακτηριστικά για ζητήματα χρόνου, ηλικίας των μαθητών, επιλογής διδακτικού υλικού, μοντέλου διδασκαλίας, μορφών αξιολόγησης και εξέτασης, χρήσης σχεδίων μαθήματος, εργασιακών σχέσεων, τήρησης του περιεχομένου του προγράμματος, ανάπτυξης διδακτικών στόχων, παιδαγωγικής κατάρτισης καθώς και μιας γενικότερης αντίληψης για το μάθημα.

Ζητήματα χρόνου

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τον περιορισμό του χρόνου του μαθήματος ως τροχοπέδη στο διδακτικό τους έργο. Παρόλο που δεν υπήρχε σχετική ερώτηση, αυτή η συνιστώσα τονίστηκε πολλαπλά και, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, με δύο ή τρεις αναφορές στην ίδια συνέντευξη. Για τους περισσότερους, ο χρόνος φαίνεται ότι είναι σημαντικός για την ολοκλήρωση της «ύλης». Ενδεικτική είναι η δήλωση «βασικό μέλημά μου είναι να τελειώσω την ύλη μέχρι το Πάσχα, ώστε να ξεκινήσω μετά επαναλήψεις» (E1), και με παρόμοια λόγια και από άλλους συμμετέχοντες (E2, E7, E8). Μόνο ένας εκπαιδευτικός (E3) είχε αντίθετη οπτική λέγοντας: «δεν με περιορίζει ο χρόνος... είναι λίγα αυτά που πρέπει να μάθουν τα παιδιά και ο χρόνος φτάνει.»

Επιλογή διδακτικού υλικού

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα βιβλία και οι σημειώσεις που χρησιμοποιούν αποτελούν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό που οι ίδιοι είχαν διδαχθεί ως μαθητές. Δύο από τους συμμετέχοντες (E5, E9) δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό ή ανανεώνουν συχνά το υλικό τους ανάλογα τις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας-μάθησης, ενώ ένας (E3) απάντησε ότι δεν χρησιμοποιεί κανένα εκπαιδευτικό υλικό καθώς «τα παιδιά πρέπει να μάθουν πέντε πράγματα και να τα ξέρουν καλά... αυτά είναι πολύ απλά και δεν χρειάζομαι κάποιο βιβλίο». Κανείς δεν αναφέρθηκε στην απουσία κομματιών παραδοσιακής μουσικής από το περιεχόμενο του μαθήματος και όταν το εν λόγω ζήτημα επισημάνθηκε από τον ερευνητή, η στάση των συμμετεχόντων μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιφυλακτική. Τέλος, κανένας δεν απάντησε ότι χρησιμοποιεί γραπτό σχέδιο μαθήματος με το επιχείρημα ότι δεν το χρειάζονται εξαιτίας της διδακτικής τους εμπειρίας και των πολύ συγκεκριμένων ορίων του μαθήματος.

Μοντέλο διδασκαλίας και μαθητές

Από τις απαντήσεις διαφάνηκε ότι κυριαρχεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, με τη χρήση της διάλεξης ως κύρια διδακτική προσέγγιση. Το αρνητικό πρόσημο της δασκαλοκεντρικότητας γίνεται φανερό σε δύο απαντήσεις όπου οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ως βασικό πρόβλημα στο έργο τους το χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων των μαθητών μέσα στο τμήμα. Για τον διαχωρισμό των μαθητών αναφέρθηκαν οι όροι «τσακάλια» και «σαΐνια» για τους «καλούς» μαθητές και «μπάζα» και «βαρίδια» για τους «κακούς». Μόνο ένας τόνισε ότι προσπαθεί να διαμορφώσει πιο προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές με ερωτήσεις σχετικά με την καθημερινότητά τους:

Εγώ πάντα σαν παιδαγωγός, τους αντιμετωπίζω λίγο πιο προσωπικά τους μαθητές μου. Πριν ξεκινήσω το μάθημα, μερικά λεπτά, ρωτάω τα νέα τους, πώς ήταν η βδομάδα τους, πώς αισθάνονται που μαθαίνουν μουσική. (Ε6)

Για τους μαθητές, αναφέρθηκε ότι δεν αντιμετωπίζουν θετικά τα υποχρεωτικά μαθήματα και τα παρακολουθούν «διεκπεραιωτικά» (Ε1) και ότι «δεν δίνουν πολλή βάση εξαιτίας των πολλών υποχρεώσεών τους» (Ε8).

Αξιολόγηση και εξετάσεις

Όλοι οι συμμετέχοντες, πλην ενός (Ε9), συνέδεσαν την ύλη του μαθήματος και το εκπαιδευτικό τους έργο με τα αποτελέσματα των μαθητών στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της διδακτικής χρονιάς. Η επιτυχία στις εξετάσεις τονίστηκε ιδιαίτερα ως ο κύριος διδακτικός σκοπός τόσο του μαθήματος όσο και του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις: «σκοπός είναι να κατανοήσουν αυτά που πρέπει για να περάσουν στην επόμενη τάξη» (Ε8) και «δεν μπορείς να κάνεις πολλά όταν το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να περάσουν την τάξη με 9 ή 10» (Ε6). Μόνο η συμμετέχουσα Ε6 έθιξε το θέμα του τρόπου αξιολόγησης υποστηρίζοντας ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει βαθμολογική κλίμακα στις μικρές ηλικίες.

Εργασιακές συνθήκες

Τρεις από τους συμμετέχοντες (Ε2, Ε3 και Ε6), αν και από διαφορετική σκοπιά, συνέδεσαν την επιτυχή πραγματοποίηση του μαθήματος με τις εργασιακές συνθήκες. Συγκεκριμένα, ο Ε2 επικαλέστηκε οικονομικούς λόγους τονίζοντας ότι «σε ένα ιδιωτικό ωδείο ο χρόνος είναι χρήμα και όλα γίνονται με το σταγονόμετρο γιατί τον δάσκαλο πρέπει να τον πληρώσεις». Ο Ε3 τόνισε το ζήτημα της εργασιακής ανασφάλειας ως τροχοπέδη της εκπαιδευτικής του εξέλιξης αναφέροντας:

Είναι στείρο αυτό που λέω αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα [...] αν ήξερα ότι θα ζω από αυτό και θα το διδάσκω αυτό μέχρι να πάρω σύνταξη, το μάθημα θα γινόταν προτεραιότητά μου. Θα έπαιρνα και μερικά βιβλία να δω τι παραπάνω μπορώ να διδάξω [...] Αυτό δεν μπορώ να το κάνω όταν δεν ξέρω αν θα είμαι του χρόνου εδώ!

Τήρηση του προγράμματος

Αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τηρούν το πρόγραμμα, διευκρίνισαν και συμπλήρωσαν ότι αποκλίνουν. Διαπιστώθηκε ανακολουθία στις απαντήσεις που μπορεί να συνδεθεί με την παρανόηση της έννοιας της απόκλισης. Φάνηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την απόκλιση στα στενά όρια της ανακατανομής της ύλης ή στην χρονική διαπραγμάτευση κάποιου κεφαλαίου της ύλης και όχι στην εισαγωγή νέων μουσικοπαιδαγωγικών στοιχείων σε ευρύτερο πλαίσιο.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδύονται οι στόχοι που θέτουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, με κυρίαρχο την επιτυχία των μαθητών στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις. Άλλος βασικός στόχος αποτελεί η εκμάθηση μουσικών εννοιών

ώστε τα παιδιά να μπορούν να ανταποκριθούν στο επόμενο υποχρεωτικό μάθημα της Αρμονίας, η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τα κομμάτια που παίζουν (Ε1) και η αγάπη για τη μουσική (Ε5), ενώ σε μία απάντηση αναπτύχθηκε προβληματισμός για την προοπτική του μαθήματος ως εξής: «η θεωρία πρέπει να βγάλει τη δημιουργικότητα των παιδιών και όχι απλά κανόνες» (Ε6).

Παιδαγωγική κατάρτιση

Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε στην ανάγκη παιδαγωγικής κατάρτισης ή πιθανής επιμόρφωσης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός σχολίασε αυτή τη προοπτική λέγοντας:

Γνωρίζω πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά δεν τις εφαρμόζω στην πράξη... δεν είμαι κατάλληλος. [...] Τα παιδιά να κινούνται στο χώρο, να υπάρχουν βίντεο. Φαντάζομαι ότι η παιδαγωγική είναι ένας ολόκληρος τομέας που περιλαμβάνει τέτοια πράγματα, όμως εγώ δεν έχω σχέση με αυτή. (Ε3)

Ζήτημα ηλικίας

Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα την ηλικία των μαθητών με επιχείρημα την αδυναμία κατανόησης μουσικών εννοιών από μαθητές μικρής ηλικίας. Επ' αυτού, δύο συμμετέχοντες (Ε7, Ε8) προτείνουν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» να παρακολουθείται αφού το παιδί έχει ολοκληρώσει δύο χρόνια του ειδικού μαθήματος στο μουσικό όργανο.

Συνολικά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν έκδηλη η αμηχανία των συμμετεχόντων, ειδικά στις πρώτες ερωτήσεις. Αντίθετα από την πέμπτη ερώτηση και μετά διαπιστώθηκε μία αύξηση της αυτοπεποίθησης στις απαντήσεις, ειδικά από το σημείο που τους καλούσε να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν είναι ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα και τι τους περιορίζει. Επιπλέον, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαφάνηκε από τις απαντήσεις ότι οι ίδιοι αναιρούσαν τα προλεγόμενά τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση «Δεν με περιορίζει το πρόγραμμα» και αργότερα «είναι κάποια πράγματα που αναγκάζεσαι να τα κάνεις» (Ε2). Τέλος, σχετικά με την αναφορά στα παιδιά, το συνολικό δείγμα διατήρησε απόσταση με τη χρήση Α' Ενικού για τους ίδιους και Γ' Πληθυντικού για τους μαθητές.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφορικά με το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» και μία γενικότερη εικόνα για την ωδειακή εκπαίδευση. Η κριτική αποδόμηση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών (Β.Δ. 11.11.57 ΦΕΚ 229/Α/57) σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ρίχνουν φως σε σημαντικές πτυχές του ζητήματος. Αρχικά, το πρόγραμμα βρίσκεται σε ισχύ από το 1957, χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί έκτοτε οποιαδήποτε προσπάθεια αναθεώρησης ή αντικατάστασης. Η χρονική απόσταση σε σχέση με το σήμερα συνεπάγεται, αυτονόητα, ότι το πρόγραμμα δεν συνάδει με τις

σύγχρονες αντιλήψεις και τις φιλοσοφικές τάσεις που επικρατούν στη μουσική παιδαγωγική, ιδιαίτερα της πραξιακής φιλοσοφίας (Elliott 1995· Elliott & Silverman, 2015). Επιπλέον, ο εντοπισμός ενός σημαντικού αριθμού τυπογραφικών και συντακτικών λαθών, σε συνδυασμό με την ύπαρξη εννοιολογικών ασαφειών –και αναλογικά με το μικρό του μέγεθος– δείχνει ότι δεν δόθηκε η δέουσα προσοχή κατά τη σύνταξή του.

Σημαντικές αδυναμίες του προγράμματος είναι η έλλειψη παράθεσης σκοπού, εκπαιδευτικών στόχων και τρόπων αξιολόγησης. Η έλλειψη σκοπού και παιδαγωγικών στόχων αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο μειονέκτημα για ένα ΠΣ (Estes & Mintz, 2016) και στην περίπτωση του εν λόγω προγράμματος, η απουσία αυτή οδηγεί τους διδάσκοντες, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, να αντιλαμβάνονται ως μοναδικό σκοπό του μαθήματος την επιτυχημένη αξιολόγηση των μαθητών ή την απόκτηση εφοδίων για την επιτυχή παρακολούθηση του μαθήματος της Αρμονίας. Επίσης, το πρόγραμμα δεν παραθέτει στον βασικό κορμό του κάποια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης για την προαγωγή στην επόμενη τάξη, και θεωρούνται δεδομένες οι γραπτές εξετάσεις βασισμένες σε δομημένη κλίμακα βαθμολογίας. Επ' αυτού, η Broadfoot (2000) θεωρεί ότι οι γραπτές εξετάσεις ως μοναδικό στοιχείο αξιολόγησης αποτυπώνει την αποτυχία ενός ΠΣ καθώς διαιωνίζεται η ανισότητα μεταξύ των μαθητών και περιορίζεται η διάθεση για περαιτέρω μάθηση. Κατά την Κοκκίδου (2017), η έμφαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις γραπτές εξετάσεις, στην περάτωση της ύλης, στις αδυναμίες των μαθητών και στο ζητούμενο των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από όλους τους μαθητές απομακρύνει από τον στόχο της μάθησης με νόημα και της ουσιαστικής μόρφωσης

Αναφορικά με τη διάρθρωση του προγράμματος ακολουθείται μία καθαρά γραμμική πορεία που δεν αφήνει περιθώρια επανεξέτασης μίας ενότητας σε μέλλοντα χρόνο. Έρευνες στον χώρο έχουν καταδείξει ότι τα γραμμικά προγράμματα και σχέδια μαθήματος, που προσδιορίζουν κάθε δράση με πολύ συγκεκριμένο τρόπο, λειτουργούν με φορμαλιστικό και δασκαλοκεντρικό τρόπο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών (Ράπτης, 2015). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε πως οργανώνουν το μάθημά τους σε μία καθαρά γραμμική και φορμαλιστική βάση από την οποία δύσκολα αποκλίνουν. Σε αυτό συμβάλει και η κλειστότητα του προγράμματος που δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας στους διδάσκοντες (Kridel, 2010). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ίδιες πρακτικές διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις και ανεξαρτήτως τμήματος, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ οι μόνες συνθήκες που φαίνεται να τους απασχολούν είναι το γνωστικό-μουσικό υπόβαθρο και η ηλικία των μαθητών και αυτά ως εμπόδια στην επιτυχία της διδασκαλίας τους. Ίσως η άποψη του Elliott (1995) ότι ο παραδοσιακός γραμμικός τρόπος διδασκαλίας-μάθησης αποκόβει τη μουσική δράση από την αυθεντική μουσική ζωή και δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του μαθήματος, περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τη σημερινή κατάσταση για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν διαβάσει το ΠΣ δεν είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ αναφορές

σε μεθοδολογικά εργαλεία πραγματοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς με αντίστοιχες σπουδές. Οι τελευταίοι φάνηκαν να είναι πιο συνειδητοποιημένοι στην επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης του ΠΣ. Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας δεν έδειξαν να επηρεάζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που έχουν σπουδές παιδαγωγικής, δεν έκανε αναφορά στην ανάγκη παρακολούθησης σεμιναρίων μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης ούτε έθεσε κάποιο προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού του έργου. Σε αυτό τον άξονα, η Broadfoot (2000) υποστηρίζει ότι τα άτομα που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με κλειστά προγράμματα χάνουν τη διάθεση για δια βίου μάθηση καθώς και την εσωτερική παρακίνηση. Φαίνεται ότι ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, καθώς όλοι έχουν διδάχτει με το ισχύον πρόγραμμα το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής». Επίσης, οι κακές εργασιακές συνθήκες και η εργασιακή ανασφάλεια οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να μην αναζητούν νέους τρόπους διδασκαλίας.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι διαιωνίζουν το πρότυπο, τις πρακτικές ακόμα και το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο οι ίδιοι έμαθαν μουσική, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Regelski (2002) ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν με τον τρόπο που διδάχτηκαν. Ειδικότερα, στην περίπτωση του *solfège* χρησιμοποιούνται κοινά βιβλία που έχουν γραφτεί πολλές δεκαετίες πριν. Είναι επίσης σημαντικό ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έκανε σαφή αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο δράσης ή φιλοσοφίας, εκτός από λίγες αποσπασματικές δηλώσεις. Το γεγονός ότι και οι δύο διδάσκοντες που εξέφρασαν την επιθυμία να σταματήσουν την διαδικασία στο στάδιο των ερωτήσεων περί του τρόπου οργάνωσης του μαθήματός τους σίγουρα δεν είναι τυχαίο. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία φορμαλιστική προσέγγιση με βάση τις πρότερες εμπειρίες τους ως μαθητές, χρησιμοποιώντας το ίδιο παιδαγωγικό υλικό (βιβλία και σημειώσεις των καθηγητών τους), επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι οι υποκειμενικές θεωρίες εφαρμόζονται με συνειδητό ή μη τρόπο (Ράπτης, 2015). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενεργούν με βάση το τι πρέπει και τι όχι, σε ένα «κανονιστικό» πρότυπο κάτι που, κατά τον Kaiser (1999), οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές διαδικασίες όπου οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν και είναι υπαίτιοι για την όποια επιτυχία ή αποτυχία τους. Αυτό ενισχύεται και με τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών με τη χρήση Α' Ενικού για τους ίδιους και Γ' Πληθυντικού για τα παιδιά. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το διδακτικό τους έργο επιτυχημένο βασιζόμενοι στη δικαίωση των επιλογών και των πρακτικών που εφαρμόζουν (Ράπτης, 2015) και για την αποτυχία των μαθητών χρησιμοποιούν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς. Έχει διατυπωθεί ερευνητικά ότι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης ωθεί τους διδάσκοντες να ρίχνουν το βάρος πιθανής αποτυχίας στους μαθητές ή να αμφισβητούν τις δυνατότητές τους (Hennessy, 2000). Το φαινόμενο αυτό ήταν εντονότερο σε άτομα που δεν είχαν παιδαγωγικές πανεπιστημιακές σπουδές, γεγονός που συγκλίνει με την άποψη της Hennessy (2000).

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στηρίζεται σε παλαιότερα μοντέλα παρόλο που έχουν αναπτυχθεί νέες μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι με διαπιστωμένη αξία. Επίσης, το πρόγραμμα είναι περιορισμένο στον κανόνα της Δυτικής λόγιας μουσικής και από το

περιεχόμενο του απουσιάζουν η παραδοσιακή μουσική, οι μουσικές του κόσμου και η δημοφιλής μουσική, κοινό γνώρισμα των περισσότερων παλαιότερων μουσικών ΠΣ (Κοκκίδου, 2006). Αυτό το κενό παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, φαίνεται να αντιλαμβάνονται το ισχύον πρόγραμμα ως αναχρονιστικό. Ωστόσο φάνηκε ότι δεν έχουν ασχοληθεί με την εξεύρεση λύσεων και δεν υπάρχει σημαντική πρόθεση ή τάση για αλλαγή του παρόντος εκπαιδευτικού σκηνικού. Για τον λόγο αυτό, οι προτάσεις τους σχετικά με την αναθεώρηση του προγράμματος περιορίζονται κυρίως σε θέματα ανακατανομής της ύλης. Σε συνδυασμό με την απουσία αναφορών περί αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης του υλικού, δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να ειπωθεί ότι επικρατεί μία τάση εφησυχασμού και στασιμότητας, και ότι δεν έχει ωριμάσει ακόμα το αίτημα για σημαντικές αλλαγές.

Σύνοψη και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει κάποια πρωταρχικά στοιχεία αναφορικά με τη σημερινή πραγματικότητα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και αυτό μπορεί να συνδεθεί με το περιεχόμενο, τη διάρθρωση και την εφαρμογή του ισχύοντος προγράμματος. Η γενική εικόνα παραπέμπει στην έννοια της στασιμότητας και αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή.

Με τα σημερινά δεδομένα, ο σχεδιασμός ενός αναμορφωμένου ΠΣ για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής θα πρέπει να στηρίζεται στη διασύνδεση των θεωρητικών στοιχείων με πρακτικές εφαρμογές που έχουν νόημα για τους μαθητές με απώτερο στόχο τη βαθύτερη κατάκτηση της γνώσης σε ένα πλαίσιο που θα:

- συνδέει τη θεωρία με την πράξη μέσα από μία ποικιλία δράσεων (π.χ., κίνηση και χορός, ακρόαση των εκτελέσεων των μαθητών, πειραματισμός σε μουσικά όργανα). Οι πρακτικές εφαρμογές πρέπει να δίνουν νόημα στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης και να συνεισφέρει στη διασύνδεση της μουσικής με το κοινωνικό-μουσικό περιβάλλον (Kuorppamäki, 2010).
- περιλαμβάνει δημιουργικές δράσεις (π.χ., σύνθεση, διασκευή, αυτοσχεδιασμό) από την πρώτη ακόμα τάξη της θεωρίας. Αυτό θα προσδώσει νόημα στις μουσικές εμπειρίες των μαθητών και θα συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των μουσικών όρων (Rogers, 2004).
- ενσωματώνει τραγούδια από διαφορετικούς πολιτισμούς, ως ρεπερτόριο στις ασκήσεις του *solfège* αλλά και ως υλικό για μουσική ανάλυση, διευρύνοντας τους μουσικούς ορίζοντες των μαθητών και δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν την ποικιλομορφία του σημερινού πολιτισμικού-κοινωνικού μουσικού περιβάλλοντος (βλ. Miralis, 2009· Κοκκίδου, 2007).
- αξιοποιεί το ρεπερτόριο από την ελληνική παραδοσιακή και βυζαντινή μουσική ως ασκήσεις του *solfège* ή/και ως υλικό για την εκμάθηση φθόγγων, αξιών, διαστημάτων, τονικότητας κ.ά. ενισχύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τις πολιτισμικές τους ρίζες (βλ. Dionyssiou, 2003).

- αντλεί στοιχεία από τη δημοφιλή μουσική, λαμβάνοντας υπόψη και τις μουσικές προτιμήσεις και εμπειρίες των παιδιών σε ένα πλαίσιο διασύνδεσης με άλλα μουσικά είδη (βλ. Green, 2006).
- δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις αντλώντας στοιχεία από άλλα καλλιτεχνικά αντικείμενα, στη βάση της φιλοσοφίας της διαθεματικότητας και κατανοώντας έννοιες από διάφορες οπτικές γωνίες (βλ. Κοκκίδου, 2015).
- προάγει δράσεις που ενσωματώνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών όπως εικονικά όργανα, δημιουργικό προγραμματισμό κ.λπ. από μικρή ηλικία (βλ. Aaron et al., 2016).
- δίνει τη δυνατότητα υλοποίησης πολυαισθητηριακών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων που θα περιλαμβάνουν την εξερεύνηση μέσω της αφής, την κίνηση στον χώρο κ.λπ., δηλαδή την ένταξη οπτικών, ακουστικών, απτικών και κιναισθητικών μορφών διδασκαλίας-μάθησης (βλ. Κοκκίδου 2015).
- δίνει πολλές ευκαιρίες για ομαδικές δράσεις όπου τα παιδιά θα συνεργάζονται για ένα αποτέλεσμα, με πρακτικές εφαρμογές (π.χ., εκτός της φωνητικής εκτέλεσης ασκήσεων *solfège* να γίνεται εκτέλεση σε μουσικά όργανα ή άλλες ηχογόνες πηγές), επίλυση μουσικών προβλημάτων και μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου του παιχνιδιού (βλ. Κουτσουπίδου, 2009).

Οι παραπάνω άξονες είναι καλό να ενταχθούν σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μουσικής, ώστε να αντιληφθούν τη σημασία τους και να είναι ικανοί για αντίστοιχες εφαρμογές στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενες αλλαγές (τάση εφησυχασμού και στασιμότητας) γίνεται φανερό ότι μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες, μία εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» μπορεί να γίνει πράξη. Παρόλο που το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, τα αποτελέσματα από την ανάλυση με τη χρήση δύο εργαλείων επιτρέπει την εξαγωγή προκαταρκτικών συμπερασμάτων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να βασιστούν στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και να επιχειρήσουν να δώσουν μία μεγαλύτερη εικόνα για το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aaron, S., Blackwell, A. F., & Burnard, P. (2016). The development of Sonic Pi and its use in educational partnerships: Co-creating pedagogies for learning computer programming. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(1), 75-94.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-371.
- Dionyssiou, Z. (2003). The contribution of education in the preservation of Greek traditional music. In *Preservation of traditional music: Report of the Asia-Europe*

- Training Programme* (pp. 181–197). Beijing: Chinese Academy of Arts/Asia-Europe Foundation.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New York: Yale University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Estes, T. H., & Mintz, S. L. (2016). *Instruction: A models approach* (7th ed.). London: Pearson.
- Fingfeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International journal of music education*, 24(2), 101-118.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophy braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik und Bildung*, 3, 2-6
- Kokkidou, M. (2009). *European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation*. Thessaloniki: Greek Society for Music Education.
- Kokkidou, M. (2017). *From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study: What factors most influence student academic trajectory?* Thessaloniki: G.S.M.E.
- Kridel, C. (Ed.) 2010. *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE.
- Kuoppamäki, A. (2010). A tool and the art of using it – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 13(2), 17-22.
- Maycut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the terms "multicultural," "multiethnic," and "world music education" through a review of literature. *Applications of research in music education*, 24(2), 54-66.
- Regelski, T. A. (2002). On "methodolatry" and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Regelski, T. A. (2008). Music education for a changing society. *Diskussion Musikpädagogik*, 38, 34-42.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies* (2nd Ed.). Carbondale : Southern Illinois University Press
- UNESCO (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Switzerland: UNESCO.
- Walker, D. E. (1989). *Teaching music*. Belmont: Schirmer.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική Παδαγωγική. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-35). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969- 2002) – Εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. & Α.Π.Θ.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κοκκίδου, Μ. (2007). Πολυπολιτισμική/ Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Στα πρακτικά του 5^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση: «Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας»* (σσ. 105-113). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2009). Σχολικά προγράμματα σπουδών Μουσικής. Ο προβληματισμός αναφορικά με την επιλογή και τη διάρθρωση του περιεχομένου. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 319-343). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής, Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2009). Μουσική Δημιουργικότητα και Μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 215-238). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Μαρκέα, Γ. Γ., (2008). «Αγκαλιάζοντας» το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.) *Current Trends and Dynamics of School Psychology in Education and Music Pedagogy, Symposium Minutes* (σσ. 59-69). Αθήνα: Διάπλαση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μια συστηματική προσέγγιση, με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Orpheus.

Ο **Γιάννης Μυγδάνης (M.Mus, M.Sc.)** είναι μουσικός και εκπαιδευτικός μουσικής. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στη «Μουσική Παιδαγωγική» από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στα «Πληροφοριακά Συστήματα» από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι διπλωματούχος πιάνου, ηλεκτρονικού οργάνου (DiplCM) και Popular Music Theory (G8) από το London College of Music, καθώς και θεωρίας της μουσικής (Associate in Theory of Music – AmusTCL) από το Trinity College London. Ολοκλήρωσε τις σπουδές του στα Ανώτερα Θεωρητικά (Αρμονία, Αντίστιξη, Φυγή και Διεύθυνση Μπάντας) και έλαβε το δίπλωμα της Διεύθυνσης Χορωδίας καθώς και Σύνθεσης με βαθμό «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Επίσης, είναι σπουδαστής του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και απόφοιτος του τμήματος Πληροφορικής (B.Sc.) από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους και παραμύθια («Μια καρδιά στα δεξιά» της Εύης Γεροκώστα και «Τα κλαδιά της Σοφίας» της Γιώτας Κ. Αλεξάνδρου κυκλοφορούν σε Βιβλίο-CD από τις εκδόσεις Παρρησία). Οι παρτιτούρες των έργων του *Toccata for piano* και *Thymises for prepared piano* κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Roeta. Η πρώτη δισκογραφική του εργασία με τίτλο «Ιδανικές Φωνές» σε ποίηση Κ. Π. Καβάφη, κύκλος 21 τραγουδιών για τραγουδίστη, τραγουδίστρια, αφηγητή και μικρό ορχηστρικό σύνολο, κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Εντύποις. Είναι μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (E.E.M.E.). Από το 2011 εργάζεται ως καθηγητής μουσικής στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου στο οποίο είναι υπεύθυνος των Μουσικών Συνόλων, ενώ από το 2018 συνεργάζεται και με το Δημοτικό Ωδείο Ηλιούπολης.
e-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Η **Μαίη Κοκκίδου (MEd, PhD, post-PhD)** έχει υπηρετήσει ως μουσικός και νηπιαγωγός στην Α/θμια Εκπαίδευση και έχει διδάξει ως ειδική επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΤΔΕ και ΤΕΕΤ) και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Σήμερα διδάσκει στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών Μουσική Παιδαγωγική (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και Σημειωτική και Επικοινωνία (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά διεθνή περιοδικά. Είναι συγγραφέας και συν-συγγραφέας πολλών βιβλίων, μεταξύ των οποίων «Διδακτική της Μουσικής», «Η εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση», «Το Σχολείο-Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας», «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα» και «European Music Curricula». Το 2017 εκδόθηκε το βιβλίο της «From kindergarten to early adulthood: Findings from a longitudinal study» (G.S.M.E.). Διετέλεσε πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (2007-2012). Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη Μουσική Σημειωτική, στα ΠΣ Μουσικής Εκπαίδευσης, στην Ολιστική Αισθητική Αγωγή και στη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης. Κομβικό πεδίο στην πρόσφατη ερευνητική της δραστηριοποίηση είναι η πολυτροπική πρόσληψη και αντίληψη της μουσικής.
e-mail: ugenius@otenet.gr

The music theory course in Greek conservatory education: a first overview in the field and an assessment of the current reality

Yannis Mygdanis, May Kokkidou

"Theory of Music" consists of a course, taught in all conservatories and music schools in Greece. The current curriculum (Royal Decree 11.11.57, GG 229 / A / 57) remains unchanged for more than 60 years and provides some guidelines, in a very concise way,

mainly for organizing the content of the course. As a result, it is inconsistent with the modern trends dominating the field of music education. The aim of that article is the research and valuation of the teaching-learning process of that course in conservatories and music schools. For that reason, a qualitative research was carried out with two methodological tools: critical deconstruction of the current music curriculum and semi-structured interviews with music educators, teaching "Theory of Music" course. According to the results, a need for re-designment of the curriculum is imperative, as the musical experiences, practices and conditions of music education have been radically transformed in today's era. However, it was revealed that music educators, even though they are not satisfied with the current framework, they do not express a substantial desire for a change. To that tendency of maintenance of the existing situation, it seems that any proposal for music educational redesign in the "Theory of Music" courses –but also for the overall conservatory education– must be based on research findings and systematic music and pedagogical training of teachers.

Keywords: *Theory of music, Curriculum for music conservatory education, Curriculum critical deconstruction, Concepts of music educators*

Yannis Mygdanis (M.Mus, M.Sc.) holds a master degree in Music Education from European University Cyprus and a master's degree in Information Systems from Athens University of Economics and Business, as well as a Computer Science graduate degree from the same university. He completed his studies in Music Theory (degree in Harmony, Counterpoint, Fugue and Band Conducting) and received his Diploma in Choral Conducting and in Composition with a degree of "Distinction and First Prize". He also holds a diploma in Piano, Electronic Organ (DiplLCM) and Popular Music Theory (G8) from London College of Music, as well as in Theory of Music (AmusTCL) from Trinity College London. Furthermore, he is a graduate student of the Department of Music Studies of the University of Athens. He has written music for theater, short films and fairytales. The music scores of his works *Toccata for piano* and *Thymes for prepared piano* have been published by Poeta Publications. His first recording, titled "Ideal Voices", a cycle of 21 songs in Poetry of C.P. Cavafy, has been released by the Entypois Publication. He has participated in international conferences as a speaker, on issues related to music education and technology, and his articles have been included in conference proceedings. He is working as a music teacher at the Municipal Conservatory of Amasoussion, since 2011 and at the Municipal Conservatory of Ilioupolis since 2018.

May Kokkidou (MEd, PhD, post-PhD) was born in Thessaloniki. She is a music education specialist and researcher and she has published numerous papers and articles in international and national journals and conference proceedings. She is author of three books and of the monograph "European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation", and co-author of four book on Aesthetic Education. Her new book (2017, G.S.M.E.) is entitled "From kindergarten to early adulthood – Findings from a longitudinal study". She teaches as adjunct lecturer in the Post-Graduate Programs "Semiotics and Communication" (University of Western Macedonia), and "Music Pedagogy" (European University Cyprus). May Kokkidou served as president of the Greek Society for Music Education (2007-2012). Her recent work focuses on the areas of the music curricula studies, semiotics of music, musical identities, philosophy of music education, and the multi-modal music perception.

Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα

Ζωή Διονυσίου

Το μουσικό παιχνίδι είναι μία μουσική έκφραση που προέρχεται κατεξοχήν από τα ίδια τα παιδιά, ακολουθώντας τη δομή και τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού. Είναι έκφραση της μουσικής κουλτούρας των παιδιών που παραπέμπει στις μουσικές παραδόσεις κοινοτήτων, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει πολλά στοιχεία αυτοσχεδιασμού και προσωπικής έκφρασης. Στο άρθρο εστιάζουμε σε ελληνικά παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, που συχνά αναφέρονται και ως παιχνιδοτράγουδα, προτείνοντας μία κατηγοριοποίησή τους, με βάση κυρίως τη χρήση τους από τους συμμετέχοντες. Σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστεί ένα δείγμα της προτεινόμενης κατηγοριοποίησης παιχνιδοτράγουδων υπό το πρίσμα της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας, που αναδεικνύει την διυποκειμενικότητα μέσω του μουσικού παιχνιδιού. Η εξέταση του υλικού υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής μουσικότητας δείχνει ότι τα παιχνίδια αυτά αποτελούν ένα υλικό μύησης και εξοικείωσης των παιδιών με τη μουσική και πολιτισμική τους κουλτούρα, δηλαδή με το ηχητικό, γλωσσικό, μουσικό και πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας και της κοινωνίας τους.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνιακή μουσικότητα, μουσικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα, παραδοσιακά παιχνίδια, ομαδικά παιχνίδια, παιδική κουλτούρα.

Παιδί και παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη και φυσική αντίδραση του παιδιού που συναντιέται σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου, σχεδόν συνυφασμένο με την παιδική φύση. Μπορεί να θυμίζει μέσω διασκέδασης, αλλά στην πραγματικότητα έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής μεθόδου, μέσα από την οποία τα παιδιά γνωρίζουν τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους, μαθαίνουν να μιλά, να εξερευνά, να επικοινωνεί και να κοινωνικοποιείται. Το παιχνίδι είναι μία φυσική και απαραίτητη διαδικασία στη ζωή κάθε παιδιού, ενώ παράλληλα στηρίζει και βοηθά πολύπλευρα στην ανάπτυξή του σε γνωστικό, ψυχοκινητικό, συναισθηματικό-κοινωνικό επίπεδο. Το παιχνίδι έχει ερευνηθεί από πολλές προσεγγίσεις, όπως ψυχολογικές, παιδαγωγικές, ψυχοκινητικές, αισθητικές, κλπ., στις οποίες διατυπώνεται ως κοινός τόπος ότι είναι άμεσα συνυφασμένο με τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου στην παιδική ηλικία. Αποτελεί μία απαραίτητη λειτουργία στη ζωή του ανθρώπου, η οποία του επιτρέπει να κοινωνικοποιηθεί, να ανακαλύψει και να εξερευνήσει τον κόσμο, να ασκηθεί στο να μαθαίνει και να εξελίσσεται. Το παιχνίδι περιλαμβάνει δραστηριότητες ψυχαγωγικές, που ξεκινούν από τα ίδια τα παιδιά, με ίδια θέληση και εθελοντική συμμετοχή (Hayes, 1998· Marsh & Young, 2006).

Σύμφωνα με πληθώρα επιστημόνων, κάποια από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού για παιχνίδι, η άμεση ευχαρίστηση που προέρχεται από τη διαδικασία του παιχνιδιού, η έλλειψη καθοδήγησης από ενήλικα, η φυσική ροπή και αναζήτηση του παιδιού για παιχνίδι που

την επιζητά από τις πρώτες μέρες της ζωής του. Το παιχνίδι δεν υπηρετεί κάποιο σκοπό, είναι από μόνο του αυτοσκοπός. Το παιδί παίζει κυρίως για διασκέδαση, χωρίς την παραίνεση ή την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα. Πρόκειται για αυθόρμητη πράξη, χωρίς αυστηρή οργάνωση, που πάντα δημιουργεί ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες (Hargreaves, 2004). Οι εμπλεκόμενοι στο παιχνίδι την ώρα του παιχνιδιού μεταφέρονται σε μία νοητική φανταστική σφαίρα. Κάθε παιδί που παίζει, ξέρει ότι προσποιείται, ότι «κάνει πλάκα», ότι υπηρετεί μια άλλη συνθήκη την οποία μοιράζεται με τους συμμετέχοντες στο παιχνίδι του (Huizinga, 1949· Hayes, 1998· Hargreaves, 2004).

Ψυχολόγοι και παιδαγωγοί συμφωνούν για τα ευεργετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσονται υποσυνείδητα γνωστικές και πνευματικές ικανότητες, ψυχοκινητικές δεξιότητες και συναισθηματικές και κοινωνικές πλευρές της προσωπικότητάς τους. Ως προς τις γνωστικές διαδικασίες, το παιχνίδι καλλιεργεί τη μνήμη, την κρίση, την αντίληψη, και προωθεί ιδιαίτερα την κριτική σκέψη του παιδιού. Σε σχέση με τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, κάποια από τα σημαντικότερα οφέλη του παιχνιδιού για το παιδί είναι η καλλιέργεια της λεπτής και αδρής κινητικότητας, η ανάπτυξη του συντονισμού, της ισορροπίας, της αμφιπλευρικότητας, της συγκέντρωσης, του συγχρονισμού, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, κλπ. Παράλληλα βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη του λόγου, του ρυθμού, της μουσικότητας, της άρθρωσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας. Ως προς την συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, επηρεάζει θετικά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και συναισθημάτων που αφορούν την κοινωνικοποίηση, την ομαδικότητα, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία, αλλά και την καλλιέργεια κλίματος αισιοδοξίας, χαράς, την έκφραση συναισθημάτων, τη συναισθηματική ωρίμανση, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, την εξοικείωση με το τυχαίο, με την επιτυχία και την αποτυχία (Αυγητίδου, 2001· Hayes, 1998· Hargreaves, 2004· Winnicott, 1974).

Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες, να πειθαρχεί, να ανεξαρτοποιείται, να ερευνά και να συμβιβάζεται. Αναπτύσσει και καλλιεργεί φιλίες και σχέσεις, μαθαίνει να συνεργάζεται, να μοιράζεται, να διαπραγματεύεται, να συγκρίνει, να εκτιμά, να συναγωνίζεται και να συνεργάζεται (Cohen, Stern & Balaban, 1991). Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να απελευθερώνει τους φόβους και τα άγχη του, να εκφράζεται ελεύθερα, μαθαίνει καινούριες συμπεριφορές, να ξεπερνάει στρεσογόνες καταστάσεις, να ενσαρκώνει ρόλους, να συνειδητοποιεί πώς να ελέγχει καταστάσεις και διαφορετικές συμπεριφορές, επομένως μπορεί να λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά (Ιέρ, 2008).

Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να οργανώνει τη σχέση του με την πραγματικότητα, να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους γύρω του και να προσεγγίζει την πραγματικότητα με τους δικούς του όρους. Κατά την ώρα του παιχνιδιού το παιδί δίνει την εντύπωση ότι είναι απομονωμένο, «στον κόσμο του», κάτι που φυσικά δεν ισχύει. Αντίθετα εκείνη την ώρα βρίσκεται στην πορεία του για την ενηλικίωση, και την είσοδό του στον πραγματικό κόσμο, που επιδιώκει να είναι ένας κόσμος φιλικός, ευχάριστος και ασφαλής, καθώς έτσι οριοθετείται από το ίδιο το παιδί. Έτσι το παιχνίδι συμβάλλει ουσιαστικά στην καλύτερη ένταξη του παιδιού στην πραγματικότητα (Γερμανός, 2004).

Το παιχνίδι κατά καιρούς θεωρούνταν ως η ενασχόληση των παιδιών πριν το στάδιο της ωριμότητας, άρα μία παιδική αντίδραση που χαρακτήριζε τις δραστηριότητές τους πριν την ενηλικίωση. Σταδιακά οι απόψεις για το παιχνίδι αντικαταστάθηκαν από πιο εστιασμένες στην ανάγκη της παιδικής ηλικίας για φυσική ενασχόληση με το παιχνίδι, με στόχο την ωρίμανση, την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και τη γενικότερη καλλιέργεια. Έχουν προταθεί πολλές κατηγοριοποιήσεις του παιχνιδιού, όπως ανάλογα με τις αναπτυξιακές περιόδους του Piaget (όπως: παιχνίδι άσκησης, συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό παιχνίδι, ανταγωνιστικό παιχνίδι) (Piaget, 1962· Hayes, 2009), ή τις δεξιότητες των παιδιών σε κάθε ηλικία (όπως: αισθητηριακό, καλλιτεχνικό, συντονισμένο, μιμητικό) (Spencer, 1873, στο Hayes, 2009: 203), ή ως προς τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (όπως: μοναχικό, του θεατή, ανεξάρτητο, παράλληλο, συντροφικό, συνεργατικό) (Parten, 1932, στο Hayes, 2009: 205), ή ως προς το σκοπό και τη λειτουργία του (όπως: εξερευνητικό, συμβολικό, λειτουργικό, δομικό, δραματικό παιχνίδι) (Isenber & Jalongo, 1993). Έχει συνδεθεί με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας (Spencer, 1873, στο Hayes, 2009: 208), με τη θεωρία της χαλάρωσης, τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης, τη θεωρία της πρακτικής εξάσκησης (Hayes, 2009: 208-214), αλλά η έμφαση κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετακινηθεί στις κοινωνικές παραμέτρους του παιχνιδιού, καθώς μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού το παιδί κατανοεί τον κόσμο και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Bateson, 1955· Vygotsky, 1967· Αυγητίδου, 2001).

Ακολούθως θα ασχοληθούμε κυρίως με το μουσικό παιχνίδι, και πώς αυτό βοηθά στην ένταξη των παιδιών στη μουσική κουλτούρα του τόπου τους, και στην επικοινωνία τους με συνομήλικους και άλλους ανθρώπους.

Μουσικό παιχνίδι ως συμμετοχή στον πολιτισμό

Μελέτες εθνογραφικής φύσης έχουν εστιάσει στο κοινωνικό στοιχείο που ξεδιπλώνεται γύρω από το παιχνίδι, καθώς τα παιδιά δείχνουν να παίζουν για να διευκολύνουν τον εμπολιτισμό τους. Ο Huizinga (1949) στο έργο του *Homo Ludens* εστίασε στο παιχνίδι όχι ως βιολογικό φαινόμενο, αλλά ως πολιτισμικό φαινόμενο. Σύμφωνα με τις έρευνες του ίδιου όλες οι αρχετυπικές δραστηριότητες της ανθρώπινης κοινωνίας βρίσκονται στο παιχνίδι, καθώς προετοιμάζει τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας στην μετέπειτα ζωή τους. Το «παιχνιώδες στοιχείο» (the play element) είναι βιολογική ανάγκη του ανθρώπου και απαραίτητο για τη διατήρηση της κουλτούρας. Το παιχνιώδες στοιχείο διαπερνά όλες τις λειτουργίες της ανθρώπινης ζωής και προσδίδει νόημα σε κάθε δράση, όπως στο λόγο, στο δίκαιο, στη γνώση, στην ποίηση, στην αφήγηση, στη φιλοσοφία, στην τέχνη, κλπ. Στο παιχνίδι, όπως και στη μουσική, ο Huizinga (1949) εντοπίζει κοινά στοιχεία, και συγκεκριμένα ότι και οι δύο δραστηριότητες αρχίζουν και τελειώνουν μέσα σε αυστηρά πλαίσια χρόνου και τόπου, επαναλαμβάνονται αυθόρμητα, ακολουθούν μία σειρά, βασισμένη σε ρυθμό και παραλλαγές, και έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν τους εκτελεστές-ακροατές ή συμμετοχούς έξω από την καθημερινότητα, σε σφαίρα χαράς και γαλήνης, που κάνει οποιοδήποτε παιχνίδι ή μουσική να είναι μια «υψηλή απόλαυση» (Huizinga, 1949: 42).

Τα παιδιά σε κάθε πολιτισμό έχουν αναπτύξει τα δικά τους παιχνίδια και τραγούδια, δηλαδή ένα παιδικό ρεπερτόριο που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα ακριβώς με τους

ίδιους κανόνες και συμβάσεις που μεταδίδεται και η παραδοσιακή μουσική και οι παραδοσιακές τέχνες ανάμεσα στους ενήλικες. Η έρευνα του Blacking (1967) στα παιδιά της φυλής Venda της Νότιας Αφρικής μεταξύ άλλων ανέδειξε πόσο υψηλό επίπεδο μουσικότητας είχαν όλα τα μέλη της κοινότητας, ανέδειξε τις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης που εφάρμοζαν, και την απαραίτητη συμμετοχή όλων των ανθρώπων στη μουσική κουλτούρα του τόπου. Υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν μουσικοί και άμουσοι στη φυλή των Venda, και ότι η μουσική έχει σημαντική λειτουργία στην κοινότητα, καθώς και ότι το παιχνίδι ως δράση καλλιεργεί τη μουσικότητα και τις μουσικές ικανότητες όλων των μελών της κοινότητας των παιδιών. Η Campbell (1998) κατά την εθνογραφική της έρευνας σε σχολεία των ΗΠΑ μελέτησε πώς παίζουν τα παιδιά μουσικά παιχνίδια στο σχολικό περιβάλλον κυρίως κατά τα διαλείμματα, για να καταλήξει ότι το μουσικό παιχνίδι είναι μια καθημερινή εκδήλωση των παιδιών που τα διασκεδάζει, τα εκτονώνει συναισθηματικά και τα βοηθά στην ομαδική και ατομική τους έκφραση και επικοινωνία. Μέσα στη δραστηριότητα του παιχνιδιού, τα παιδιά βιώνουν μία ασταμάτητη δημιουργία, συνειδητή ή ασυνειδητή. Χρησιμοποιούν μουσικούς, ρυθμικούς και κινητικούς τρόπους έκφρασης που συνοδεύουν το παιχνίδι, έχουν «τραγούδια στο μυαλό τους» Campbell (1998), και όλα τα παιδιά είναι μουσικοί με ένα φυσικό τρόπο (Blacking, 1967· Marsh, 2008).

Το παιχνίδι είναι μια συμβολική αναπράσταση της πραγματικότητας, ένα «δρώμενο» που περιλαμβάνει τη μέθεξη, κάνει χρήση φανταστικών συμβάσεων, ενίοτε εμπεριέχει μία παράσταση, αλλά πάντα οι συμμετέχοντες έχουν επίγνωση ότι παίζουν. Το παιχνίδι των παιδιών ποτέ δε συνδέεται με το κέρδος (Huizinga, 1949). Το παιχνίδι είναι τρόπος δραστηριότητας που αναπτύσσεται σε τόπους όπου υπάρχουν παιδιά, και όταν τα παιδιά δεν είναι απασχολημένα με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συνήθεις τόποι παιχνιδιού είναι το σπίτι, η παιδική χαρά, ο παιδικός σταθμός, το νηπιαγωγείο, τα σχολεία εκτός διδακτικού ωραρίου, στα διαλείμματα, ή καθώς τα παιδιά κινούνται προς και από διάφορες δραστηριότητες, στο σχολικό λεωφορείο, στην παιδική χαρά, κλπ. (Marsh, 2008). Συχνά το παιχνίδι εμφανίζεται όταν τα παιδιά περιμένουν κάτι, πριν αρχίσουν μία οργανωμένη δραστηριότητα, στιγμές που βρίσκονται με τους φίλους τους και συχνά εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου ή ως αντιστάθμισμα της πίεσης χώρου, χρόνου και εκπαιδευτικού πλαισίου.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η σημερινή ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι εμφανίζεται μειωμένη σε σχέση με παλαιότερες δεκαετίες για διάφορους λόγους: η ολοένα και μεγαλύτερη απασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες από την προσχολική ακόμα ηλικία, ο φόρτος εργασίας των παιδιών στο σπίτι από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το βαρύ πρόγραμμα των γονέων το οποίο μεταφέρεται συνειδητά ή υποσυνείδητα στα παιδιά, και το γεγονός ότι τα παιδιά καλούνται να παίζουν συνήθως μόνα τους εντός του σπιτιού χωρίς να έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά της γειτονιάς λόγω της επικινδυνότητας του να παίζουν σε εξωτερικό χώρο χωρίς επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Αυτό είναι ένα αξίωμα που εμφανίζεται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία εδώ και πολλές δεκαετίες, αλλά δείχνει να μην ισχύει γιατί το μουσικό παιχνίδι των παιδιών συνεχίζεται (Opie & Opie, 1988· Bishop & Curtis, 2001· Marsh, 2008). Παρόμοιοι φόβοι έχουν εκφραστεί για την «αρνητική» επίδραση της τεχνολογίας στην προφορική διάδοση των μουσικών παιχνιδιών, αλλά σίγουρα ούτε η τεχνολογία ή

η εξοικείωση των παιδιών με τη δημοφιλή μουσική δεν αποτελούν εμπόδιο προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσω των παιχνιδιών, αντίθετα μάλιστα οδηγεί σε εμπλουτισμό και ανανέωση του ρεπερτορίου τους (Marsh, 2008· Wang, 2014· Rajan, 2014). Παρ' όλα αυτά τα παιδιά σήμερα συνεχίζουν να παίζουν, ίσως έχοντας στη διάθεσή τους λιγότερο χρόνο και χώρο από παλαιότερες γενιές, αλλά συνεχίζουν να μετουσιώνουν τις ιδέες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους σε παιχνίδι.

Το μουσικό παιχνίδι: μια προφορική παράδοση των παιδιών

Το παιχνίδι αποτελεί μία ανάγκη του παιδιού που συναντάται σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς. Με αυτή την έννοια έχει σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της προφορικής παράδοσης, που μεταδίδεται μόνο προφορικά, ανάμεσα σε παιδιά με παρόμοια ενδιαφέροντα και με έντονη αίσθηση κοινότητας (Baud-Bovy, 1984). Εξαιτίας της προφορικής του φύσης, το παιχνίδι έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με όσα έχουν διατυπωθεί για την παραδοσιακή μουσική και συγκεκριμένα: α) συνεχώς μεταλλάσσεται και εξελίσσεται, καθώς αλλάζουν οι κανόνες, οι συνήθειες πρακτικές του, ο τρόπος παιξίματος, β) τα νοήματα δημιουργούνται κατά την επιτέλεση του παιχνιδιού, και γ) έχει κυρίως τοπικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαρκώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται από τα υπερτοπικά χαρακτηριστικά (Διονυσίου, 2016). Εδώ θα ασχοληθούμε μόνο με παραδοσιακά μουσικά παιχνίδια, που συνήθως χρησιμοποιούν τραγούδι, και ονομάζονται παιχνιδοτραγούδα. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι συσχετίσει τα παιχνιδοτραγούδα με τη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας. Δεν ισχυριζόμαστε ότι τα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα είναι τα πιο δημοφιλή μουσικά παιχνίδια στα παιδιά της χώρας μας σήμερα, αλλά πιστεύουμε ότι ακόμα παίζονται σε πολλούς τόπους, και αποτελούν ένα είδος διαγενεακής σύνδεσης με μεγαλύτερες γενιές. Επίσης όταν τα παιδιά έρθουν σε επαφή με αυτό το παραδοσιακό υλικό με δημιουργικό και παιχνιδώδη τρόπο, είναι σίγουρο ότι θα το αγαπήσουν και θα το υιοθετήσουν.

Για τα παιχνίδια έχουν προταθεί πολλές κατηγοριοποιήσεις, ανάλογα με τους παίκτες, τα ενδιαφέροντά τους, τα κίνητρά τους, το σκοπό του παιχνιδιού, τις συνθήκες παιχνιδιού, τη διάταξη στο χώρο, τα υλικά που χρησιμοποιούν. Ποικίλει επίσης ανάλογα με αυτόν που παρατηρεί, τη θεωρία του, το στόχο του. κλπ. (Sutton-Smith, 1997). Τα παιδικά μουσικά παιχνίδια χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτά που τραγουδούν οι ενήλικες ή μεγάλοι προς τα παιδιά (ταχταρίσματα, παιχνίδια λόγου για βρέφη, παιχνίδια λόγου ή ρυθμικά παιχνίδια για παιδιά), και αυτά που τραγουδούν τα ίδια τα παιδιά μεταξύ τους (λαχνίσματα, ομαδικά παιχνίδια). Τα όρια δεν είναι πάντα ευδιάκριτα, εξαιτίας του γεγονότος ότι συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούν τραγούδια που λένε οι μεγάλοι αλλά και το αντίθετο.

Τα τραγούδια που τραγουδούν οι μεγάλοι στα παιδιά αφορούν τη βρεφική ηλικία του παιδιού μέχρι τη νηπιακή και αυτά είναι κυρίως: *ταχταρίσματα*, παιχνίδια λόγου ή ρυθμικά παιχνίδια για παιδιά κ.ά. Τα τραγούδια που τραγουδούν τα παιδιά συνήθως συνοδεύουν κάποιο παιχνίδι, και συναντώνται από την πρώτη σχολική ηλικία μέχρι και την εφηβική. Αυτά, ανάλογα με την ασχολία που συνοδεύουν, άλλες είναι απλά ρυθμικές απαγγελίες και άλλοτε μελωδικές. Ακόμα και το ρυθμικό παιχνίδι, θεωρείται

μουσικό παιχνίδι. Πολλές φορές οι στίχοι μπορεί να μην είναι κατανοητοί από τα παιδιά, οπότε συχνά παραλλάσσονται. Άλλες φορές μουσικά παιχνίδια μεταφέρονται από μια περιοχή ή κουλτούρα σε άλλη, μέσω της προφορικής μάθησης και με τρόπο αντίστοιχο με τον τρόπο μετάδοσης τραγουδιών και μελωδικών σκοπών στην παραδοσιακή κοινωνία.

Ο όρος παιχνιδοτράγουδα ως ορολογία πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη δισκογραφία από την Μαρίζα Κωχ (1978) και ακολούθως σε κάποιες παιδικές ανθολογίες που περιέχουν σχετικό υλικό. Αφορά τραγούδια που συνοδεύονται από παιχνίδια, ή το αντίθετο παιχνίδια που συνοδεύονται από τραγούδια. Αντί αυτού του όρου σε λαογραφικές συλλογές αναφέρονται ως «Παιδιαί», ή μαζί με τα Εθιμικά τραγούδια ως «Κυρίως παιδικά τραγούδια» (Λουκάτος, 1978). Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιχνιδοτράγουδα από τη Λαογραφία αντιμετωπίστηκαν ως παιδικά τραγούδια χωρίς την παιχνιδώδη τους διάσταση, και από τις επιστήμες της Φυσικής Αγωγής αντιμετωπίστηκαν ως παιχνίδια χωρίς την τραγουδιστική τους διάσταση (Αθανασούλα, 1927· Χρυσικόπουλος, 2006). Πρόκειται στην ουσία για μια παράφραση της κατηγορίας παιχνιδοτράγουδο, που υποτιμά την αρχή ότι στην παιδική ηλικία η κίνηση είναι προϋπόθεση της μάθησης, και το τραγούδι είναι συνυφασμένο με το παιχνίδι. Δηλαδή στην παιδική ηλικία δε νοείται μάθηση χωρίς κίνηση, ούτε τραγούδι χωρίς παιχνίδι. Ο όρος παιχνιδοτράγουδα είναι ομόλογος των αγγλικών όρων “singing games” ή “playsongs” (Trehub & Trainor, 1998). Στη συνέχεια ακολουθούμε μία από τις προτεινόμενες κατηγοριοποιήσεις των παιχνιδοτράγουδων που προέρχεται από εθνογραφική και αρχαιακή έρευνα (Διονυσίου, 2018), τα οποία συνήθως εμπίπτουν στις παρακάτω κατηγορίες:

α) Παιχνίδια λόγου: έχουν συνήθως σκωπτικό περιεχόμενο, κάνοντας λογοπαίγνια. Περιλαμβάνουν παροιμίες, ποιήματα, γνωμικά, εναρκτήριες φράσεις αφήγησης παραμυθιών, δίστιχα, κλπ.

β) Λαχνίσματα: χρησιμεύουν για να σηματοδοτήσουν ποιος από την ομάδα θα αρχίσει το κυρίως παιχνίδι πρώτος ή θα παίξει το ρόλο της «μάννας».

γ) Παιχνίδια με εμπλοκή μελών του σώματος: παιχνίδια που κάνουν δημιουργική χρήση των μερών του σώματος.

δ) Παιχνίδια με αντικείμενα: παιχνίδια κατά τα οποία το τραγούδι συνοδεύει και δίνει παλμό σε συγκεκριμένες κινήσεις, με στόχο την ανάπτυξη της ετοιμότητας, της ισοροπίας, της αμφιπλευρικότητας, κλπ.

ε) Ομαδικά παιχνίδια στο χώρο: παιχνίδια κατά τα οποία το τραγούδι χρησιμοποιείται μιμητικά από τα παιδιά.

ζ) Ομαδικά παιχνίδια σε κύκλο: παιχνίδια σε κύκλο, όπου κάποιος (μάννα) πρωτοστατεί παίζοντας έξω από τον κύκλο, ή μέσα σε αυτόν.

η) Ομαδικά παιχνίδια σε διάλογο: παιχνίδια με δύο ομάδες που στέκουν αντικρουστά τα οποία βασίζονται σε διάλογο με πειρακτική διάθεση.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στο πώς η θεωρία αυτή μπορεί να διαφωτίσει και να ενισχύσει την κατανόηση των μουσικών παιχνιδιών ή παιχνιδοτράγουδων.

Μουσικό παιχνίδι και επικοινωνιακή μουσικότητα

Η μουσικότητα είναι μια ψυχοβιολογική ανάγκη έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους που εκφράζεται από πολύ μικρή ηλικία φυσικά, όπως και η κίνηση (Trevarthen, 2000· Pարoušek, 1996· Delième & Sloboda, 1996). Η μουσικότητά ορίζεται σαν μια φυσική ροπή των παιδιών προς τη μουσική, που εκφράζεται είτε ως σωματική ανάγκη συντονισμού με τη μουσική, είτε ως έκφραση της μουσικής στο σώμα, ενώ παράλληλα συνοδεύεται από ευχαρίστηση και έκφραση συναισθημάτων. Οι Malloch & Trevarthen (2009) ορίζουν τη μουσικότητα ως «την έκφραση της ανθρώπινης επιθυμίας για πολιτισμική μάθηση, την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να κινηθεί, να θυμάται και να σχεδιάζει σε συμπάθεια/συνεργασία με άλλους, κάτι που προσφέρει τη δυνατότητα να παράγει μια ατελείωτη ποικιλία εκφραστικών αφηγήσεων στο χρόνο» (σσ. 4-5). Η εξελικτική ψυχολογία της μουσικής έχει εστιάσει στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών από διάφορες προοπτικές, όπως γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές. Καθώς το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης κλίνει τελευταία προς τις ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές μελέτες, μεγάλη έμφαση δίνεται τελευταία στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η μουσική δραστηριότητα πραγματοποιείται. Σημαντική εξέλιξη στις αναπτυξιακές θεωρίες ήταν η διαμόρφωση της θεωρίας της έμφυτης διυποκειμενικότητας, σύμφωνα με την οποία το βρέφος συνδημιουργεί νόημα μέσω του παιχνιδιού, συμμετέχει σε διάλογο μέσω μιμήσεων, ενώ δημιουργεί και αναζητά τρόπους επικοινωνίας με το σημαντικό πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται. Προϋπόθεση για αυτή τη μουσική επικοινωνία μέσω της πρωτογλώσσας (protoconversations) είναι η συγκίνηση και συναισθηματική εμπλοκή του βρέφους με τον φροντιστή του. «Η διυποκειμενικότητα ορίζεται ως η έμφυτη συνεργασία μεταβίβασης-μεταφοράς ψυχολογικών περιεχομένων ανάμεσα σε δύο ή παραπάνω επικοινωνούντες συντρόφους» (Κουγιουμουτζάκης, 2016β: 21). Στη μεταβίβαση αυτή συμμετέχουν συντονισμένα το αντιληπτικό, το κινητικό, το συγκινησιακό και το γνωστικό σύστημα των δύο συντρόφων.

Γονείς, φροντιστές και εκπαιδευτικοί βρεφικής και νηπιακής ηλικίας εύκολα μπορούν να παρατηρήσουν την ανάγκη των βρεφών και νηπίων να εκφραστούν μουσικά ως ανταπόκριση στην επικοινωνία μαζί τους. Άλλωστε η ακουστική ικανότητα των βρεφών αναπτύσσεται από τον 4ο μήνα, οπότε όταν γεννιούνται γνωρίζουν καλύτερα τον μουσικό κώδικα του περιβάλλοντός τους, από τη γλώσσα ή άλλους κώδικες. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι η επικοινωνία του παιδιού με τη μητέρα του είναι κατά βάση μουσική. Τα αγγίγματα, οι εκφράσεις, οι βαβισμοί, τα λόγια, το παιχνίδι ανάμεσα στην σημαντική αυτή δυάδα έχει πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που συναντιούνται σε όλους τους πολιτισμούς της γης, σε όλα τα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά πλαίσια. Αυτή η επικοινωνία ονομάζεται μητρική ομιλία (motherese language) (Pարoušek, 1996· Trevarthen, 2002, 2012). Η μουσική έχει μια μοναδική δυνατότητα να διευκολύνει και να ενεργοποιεί το νόημα στην επικοινωνία ανάμεσα στη μητέρα ή πατέρα και το παιδί. Οι Malloch & Trevarthen (2009) χαρακτήρισαν αυτή την εμπειρία ως επικοινωνιακή μουσικότητα, δηλαδή μία σχέση που επικεντρώνεται στη συμπάθεια ή τη συνέργεια της μουσικής έκφρασης στην ανθρώπινη επικοινωνία. Η μουσική επικοινωνία προσφέρει μια δυναμική βάση για την

κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών, και αποτελεί ουσιαστικό θεμέλιο όλων των μορφών επικοινωνίας.

Αυτές οι πρώτες συνομιλίες (protoconversations) χαρακτηρίζονται από μία αφηγηματικότητα με εισαγωγή, ανάπτυξη, κλιμάκωση και επίλογο. Η μουσική αυτή επικοινωνία οδηγεί φυσικά στην απόκτηση της γλώσσας μέσα από προγλωσσικά νοήματα αλλά και στην ανάπτυξη της κίνησης. Γονέας και παιδί συντονίζονται και επικοινωνούν, βιώνουν ρυθμικά τον χρόνο της μεταξύ τους επικοινωνίας μέσα από αλληλεπιδράσεις φωνητικές, κινητικές, ρυθμικές και μελωδικές. Έτσι δημιουργούν και μοιράζονται μελωδικές και ρυθμικές ιστορίες συγκινήσεων και εμπειριών (Trevvarthen, 2008). Μετά από μελέτη πολλών επεισοδίων επικοινωνίας ανάμεσα σε μητέρες και τα βρέφη τους, οι Malloch & Trevvarthen (2009) πρότειναν τρεις παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή μουσικότητα. Πρόκειται για τον συντονισμό μητέρας-βρέφους στον παλμό, στην ποιότητα, και την αφήγηση (pulse, quality, narrative). Φυσικά όταν υπάρχει συναισθηματική ένταση, άγχος και στρες σε έναν από τους δύο, αυτή η επικοινωνία διακόπτεται ή διαταράσσεται. Η μουσικότητά εμφανίζεται σε πολλά άλλα χαρακτηριστικά εκτός από το λόγο, όπως στα βήματα, στον τρόπο που κάνουμε κινήσεις ή δραστηριότητες, κάτι που αποδεικνύει τη μουσική διάσταση της επικοινωνίας που είναι σίγουρα πολιτισμικά καθορισμένη. Αυτές οι εκφράσεις επικοινωνιακής μουσικότητας εισάγουν το βρέφος σε συγκεκριμένες πολιτισμικές μορφές μουσικής, χορού, λόγου και κίνησης. Κάθε κίνηση που κάνουμε και κάθε ήχος που παράγουμε είναι έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Αντωνακάκης (2012) κατέγραψε επικοινωνιακά επεισόδια βρεφών (1-10 μηνών) με τις μητέρες τους στην Κρήτη, αναλύοντας 830 ρυθμικά επικοινωνιακά επεισόδια, τα οποία ταξινομήθηκαν σε 41% των επεισοδίων με ρυθμικές μιμήσεις και 59% των επεισοδίων με συρρυθμίες (χορός, κινήσεις χεριών, κίνηση σώματος). Η έρευνα αποδεικνύει ότι ο ρυθμός, ο λόγος, ο χορός και η κίνηση συνυπάρχουν με απόλυτη φυσικότητα στην έκφραση της διυποκειμενικότητας.

Η επικοινωνιακή μουσικότητα αναπτύσσεται στις σχέσεις των βρεφών με σημαντικά μέλη της οικογένειας, σε παιδαγωγικά και θεραπευτικά πλαίσια, στον τομέα της μουσικής εκτέλεσης, στις παραστατικές τέχνες, στο θέατρο, κλπ. (Κουγιουμουτζάκης, 2016α· Malloch & Trevvarthen, 2009). Στη διδασκαλία και μάθηση της μουσικής είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας, εστιάζοντας στην δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη, ή ενός ασφαλούς πλαισίου για την ανάπτυξη της μάθησης και της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες μέσω της μουσικής. Μόνο προαπαιτούμενο για την επικοινωνία, είναι η εμπιστοσύνη, η συμπάθεια, το κίνητρο για αμοιβαίο συντονισμό του νου και του σώματος ενστικτωδώς. Η θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε σχολικό πλαίσιο, και να αξιοποιηθεί με κάθε μουσικοπαιδαγωγικό υλικό της δικής μας κουλτούρας ή άλλων μουσικών πολιτισμών (Dionyssiou, 2017).

Η επικοινωνιακή μουσικότητα μπορεί να έχει αρκετά κοινά με την πολυτροπική επικοινωνία, καθώς υπάρχουν πολλά κανάλια επικοινωνίας εκτός από την κυρίαρχη επικοινωνία μέσω του λόγου, όπως η βλεμματική επικοινωνία, η στάση του σώματος, η

θέση του σώματος στο χώρο, και άλλοι πολλοί κώδικες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη με στόχο πάντα την επικοινωνία στο μάθημα (Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001).

Παιχνιδοτραγούδα και επικοινωνιακή μουσικότητα: εξερευνώντας τις συνδέσεις

Ακολούθως περιγράφεται ένα παιχνιδοτραγούδο από κάθε μια από τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν (παιχνίδια λόγου, λαχνίσματα, παιχνίδια με εμπλοκή μελών του σώματος, παιχνίδια με αντικείμενα, ομαδικά στο χώρο, ομαδικά σε κύκλο, ομαδικά σε διάλογο), και επιχειρείται η θεώρησή τους υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής μουσικότητας. Φυσικά τα όρια ανάμεσα στις παραπάνω κατηγορίες παιχνιδιών πολλές φορές αναμειγνύονται, καθώς ένα παιχνιδοτραγούδο μπορεί να έχει περισσότερες από μία χρήσεις, ανάλογα με τις ανάγκες και ενδιαφέροντα της ομάδας. Άλλες φορές το ίδιο παιχνιδοτραγούδο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ομαδικό παιχνίδι, άλλοτε ως λάχνισμα, άλλοτε ως παιχνίδι λόγου.

Τα παιχνιδοτραγούδα ακολουθούν συνήθως συλλαβικό μέλος, δηλαδή κάθε συλλαβή εκφράζεται με έναν μελωδικό φθόγγο, αναδεικνύοντας έτσι την έμφαση στον λόγο. Η μελωδία θυμίζει μελισμένο λόγο, παρά μελοποιημένο κείμενο. Καθώς τα παιχνιδοτραγούδα ακολουθούν πιστά τους κανόνες της προφορικότητας, κάθε παιχνιδοτραγούδο επιδέχεται και συνήθως έχει πολλές παραλλαγές, που ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που το τραγουδούν, ή στα οποία απευθύνεται, με τον τόπο, με τις συνθήκες, κλπ. Επίσης μεγάλη σημασία έχει πάντα η επιτέλεση του παιχνιδιού, καθώς μόνο τότε η μουσικότητα ξεδιπλώνεται και η ανάγκη επικοινωνίας καθοδηγεί τις μουσικές και κοινωνικές πρακτικές.

α) Παιχνίδια λόγου

Τα παιχνίδια αυτά συνήθως απευθύνονται σε βρέφη από έναν ενήλικα. Μπορεί να είναι παροιμίες, γνωμικά, έναρξη αφήγησης παραμυθιών, δίστιχα, κλπ. («έχω τραγούδια να σας πω», «Ένας κυνηγός είχε κόκκινο βρακί», κ.ά.). Η μάνα, ο πατέρας ή άλλοι «σημαντικοί» για το παιδί ενήλικες τραγουδώντας και παίζοντας τα παιχνίδια αυτά καλλιεργούν τη σωματική επαφή με το παιδί, το βοηθούν να αναπτύξει την αίσθηση των μελών του σώματος, τη λεπτή του κινητικότητα, προσφέρουν άγγιγμα, φροντίδα και ενεργοποίηση μελών του σώματός τους. Ταυτόχρονα, και ίσως το σημαντικότερο, εγκαθιδρύουν μία σχέση εμπιστοσύνης με το παιδί, καθώς το βρέφος περιμένει την επανάληψη του τραγουδιού για να συνεχιστεί το παιχνίδι. Έχουν συνήθως παιχνιδιάρικο περιεχόμενο, συχνά κάνουν λογοπαίγνια, εμπεριέχουν το στοιχείο της έκπληξης, της ανατροπής, το στοιχείο της επανάληψης, ενώ συχνά καταλήγουν σε γαργαλητό, ή σε σωματική επαφή. Ένα παιχνίδι λόγου ακολουθεί:

Ανεβαίνω στη συκιά

A - νε - βαι - νω στη συ - κιά και πα - τώ στην κα - ρυ - διά
πί νω το γλυ - κό κρα - σί απ' την κού - πα τη χρυ - σή

5
και φω - νά - ζω κού - λι κού - λι και κα - νέ - νας δε μ'α - κού - ει

Στο παραπάνω παιχνιδοτράγουδο, ή παιχνίδι λόγου, εκτός από το στοιχείο της επανάληψης, της μίμησης της μελωδίας, οι σίχοι έχουν εικόνες προσφιλείς στα παιδιά, ενώ το στοιχείο της έκπληξης καθορίζει το τέλος του. Η αφήγηση του παιχνιδιού χρησιμοποιεί σουρεαλιστικά στοιχεία («πίνω το γλυκό κρασί, απ' την κούπα τη χρυσή»), η μελωδία έχει διμερή μορφή AB με το A να επαναλαμβάνεται 5 φορές με ανοδική μελωδική γραμμή, ενώ το B μέρος εκτίθεται μία φορά και έχει καθοδική μελωδία για να δηλώσει το τέλος του παιχνιδιού. Ο συλλαβικός χαρακτήρας της μελωδίας αναδεικνύει το βασικό στοιχείο του προφορικού λόγου που συνήθως υπερισχύει στα παιχνίδια. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές στη μελωδία του παραπάνω παιχνιδιού, που δείχνει και τον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα των παιχνιδιών λόγου.

β) Λαχνίσματα

Λαχνίσματα είναι τα παιχνίδια που χρησιμεύουν για να ονοματίσουν ποιος από την ομάδα θα αρχίσει το κυρίως παιχνίδι πρώτος ή θα παίξει το ρόλο της «μάνας» (π.χ. «Ανέβηκα στην πιπεριά», «Πάνω χέρι-κάτω χέρι», «Ο Καρακατσάνης», «Μαρία εδώ-Μαρία εκεί», «Α-μπε-μπα-μπλομ», κ.ά.) Συνήθως τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και καταμετρούν ένα-ένα κάθε παιδί με άγγιγμα αυτού που τα «φυλάει» στο στήθος κάθε παιδιού. Βγαίνει εκείνο στο οποίο θα τύχει η τελευταία συλλαβή. Ιδανικά παιχνίδια για ανάπτυξη της αίσθησης του ρυθμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, για τη γλωσσική ανάπτυξη και την απόκτηση της ικανότητας συλλαβισμού, καθώς και την ανάπτυξη της ταξινόμησης ως μαθηματική έννοια. Συνήθως τα λαχνίσματα ολοκληρώνουν με κάτι τραγικό, σουρεαλιστικό, αποτρόπαιο, ή κοροϊδευτικό (π.χ. «το γουρούνι είσαι εσύ»). Παρατίθεται ένα λάχνισμα κοριτσιών, όπως έχει καταγραφεί στην Κέρκυρα από την ερευνήτρια:

Μαρία εδώ, Μαρία εκεί

Μα - ρί - αε - δώ Μα - ρί - αε - κεί Μα - ρί - α στο πη - γά - δι βγα -
ζεί νε - ρό και λού - ζε - ται και βά - ζει κοκ - κι - νά δι

3
Της Μα - ρί - ας το βρα - χιό - λι έ - πε - σε στον πό - τα μο τι σταυ - ρό τι δαχ - τυ - λί - δι
και το πή - ραν οι αγ - γέ - λοι και το κά - να - νε σταυ - ρό

6
του πα - πά το πε - τρα - χή - λι

Μαρία εδώ, Μαρία εκεί

Μαρία εδώ, Μαρία εκεί, Μαρία στο πηγάδι
Βγάζει νερό και λούζεται και βάζει κοκκινάδι.

Της Μαρίας το βραχιόλι έπεσε στον ποταμό
και το πήραν οι αγγέλοι και το κάνανε σταυρό
τι σταυρό τι δαχτυλίδι του παπά το πετραχήλι.

(Συναράδες Κέρκυρας, Τραγουδύση: Μαργαρίτης Σαγιάς,
Καταγραφή: Ζωή Διονυσίου, Νοέμ. 2012)

Τα Λαχνίσματα, παρά το γεγονός ότι συνήθως λέγονται πιο κοντά στη ρυθμική απόδοση παρά στη μελωδική τους, είναι μουσικά παιχνίδια, γιατί αξιοποιούν το στοιχείο του ρυθμού, και ενίοτε τραγουδιούνται και μελωδικά. Το παραπάνω λάχνισμα βασίζεται στην γνωστή τριτονία σολ-λα-μι (γνωστή ως «παιδική τριάς»), η οποία σύμφωνα με τον Baud-Bovy (1984) συναντάται στα περισσότερα παιδικά λαχνίσματα στην κεντρική-ανατολική Ευρώπη. Αξιοποιούνται πάντα στα λαχνίσματα οι έννοιες της κορύφωσης, της έκπληξης, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να περιπαίξουν τους άλλους, στοχεύουν στην επικοινωνία μέσω του λόγου χρησιμοποιώντας τα τρία χαρακτηριστικά της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας: παλμό, ποιότητα και αφηγηματικότητα. Το παραπάνω λάχνισμα έχει αφήγηση με σουρεαλιστικά στοιχεία, καθώς το βραχιόλι της Μαρίας, το παίρνουν οι αγγέλοι, το κάνουνε σταυρό, και καταλήγει σε ένα ασύνδετο στοιχείο, αλλά με συμβολικό περιεχόμενο, στο πετραχήλι του παπά. Η μελωδία στον τελευταίο στίχο ακολουθεί καθοδική κίνηση για να υποδηλώσει το τέλος του λαχνίσματος. Το λάχνισμα ακολουθεί το συλλαβικό μέλος, αναδεικνύοντας και πάλι το βασικό στοιχείο του λόγου.

γ) Παιχνίδια με εμπλοκή μελών του σώματος

Τα παιχνίδια αυτά εμπλέκουν μέλη του σώματος με δημιουργικό και παιχνιδώδη τρόπο, ενεργοποιώντας δάχτυλα των χεριών ή σπανιότερα των ποδιών, χέρια, πόδια, κεφάλι, ώμους, κοιλιά κλπ. Έχουν στόχο την ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας, της αμφιπλευρικότητας, της ετοιμότητας, καθώς επίσης και της σωματικής επαφής όταν πρόκειται για παιχνίδια που κάνουν οι γονείς προς τα παιδιά, κλπ. (π.χ. «Θέλω φωτιά», «αυτό είπε να φάμε», «έχω μία σαρδελίτσα», «Τσίμπι-τζίμπιτζόλα», κ.ά.). Σε πολλά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας ο ενήλικας χαϊδεύει/ κάνει μασάζ και ενεργοποιεί τα δάχτυλα χεριού ή ποδιού του παιδιού, ενώ η μουσική ακολουθεί μια εισαγωγή, ανάπτυξη, κλιμάκωση, και κλείσιμο που συχνά εμπεριέχει το στοιχείο της έκπληξης.

Τσίμπι τσίμπι



Τσίμπι τσίμπι το λεπτό το λεπτό το σιγαλό
πέφτει πέφτει το κοντάρι και βαρεί τον καβαλάρη.

Το παραπάνω παιχνίδι «Τσίμπι-τσίμπι τον λεπτό» ακολουθεί συλλαβικό μέλος, κατά το οποίο ο πλαμός του κομματιού ακολουθεί τον παλμό του λόγου. Αυτός που κρατά το χέρι καθοδηγεί τον συμπαίκτη του στην κορύφωση του παιχνιδιού, όπου αυτός που έχει το κάτω χέρι καλείται να χτυπήσει την παλάμη του συμπαίκτη του που έχει το επάνω χέρι. Παιχνίδι ετοιμότητας, ταχύτητας, συντονισμού και εμπιστοσύνης.

δ) Ομαδικά παιχνίδια στο χώρο

Παιχνίδια κατά τα οποία το τραγούδι χρησιμοποιείται μιμητικά από μία ομάδα παιδιών, δηλαδή τα παιδιά μιμούνται κινήσεις που περιγράφουν τα λόγια του τραγουδιού και συνήθως ακολουθούν ελεύθερη διάταξη στο χώρο (π.χ., «Σάλιαγκα-μάλιαγκα», «Ανεβαίνω στη μηλιά», «Τραμπα-τραμπαλίζομαι», «Βγαίνει η βαρκούλα», «Περπατώ-περπατώ εις το δάσος»). Ένα Κερκυραϊκό τραγούδι που φαίνεται να ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι το παρακάτω:

Μπερμπιτσιόλα - Δεκατσιόλα

Μπερ μπι τσιόλα δε κατσιό λα ντουκά ντεβα σί βα λό και τη ράβ δα κα τα
μπό τή ρα βέ σα και μπα λό μπερ μπι τσιόλα δε κατσιό λα δεν α νά βει
δεν α πιά νει τσού κουτσουκά ντε γα λί νο φά ντε σι σι νιό ρε γα λιο το

Μπερμπιτσιόλα – Δεκατσιόλα

Μπερμπιτσιόλα, δεκατσιόλα, ντουκάντε βασίβα λο,
και τη ράβδο καταμπό τήρα βέσα και μπαλό.
(Σταυρός, Μέση Κέρκυρα, Τραγουδής: Τζένη Λούβρου,
Καταγραφή: Ζ. Διονυσίου, Απρίλιος 2014)

Μπερμπιτσιόλα δεκατσιόλα δεν ανάβει, δεν απιάνει
τσούκου τσουκάντε γαλήνοφάντε, σι σινιόρε γαλιότο.
(Παζοί, Τραγουδής: Σπύρος Μπογδάνος,
καταγραφή: Ζ. Διονυσίου, 31 Μαρτίου 2017)

Βερβιτσιόλα δεκατσιόλα, ντελαράν, ντελαρούσα,
δεν ανάβει, δεν απιάνει
έτσι σπάθη μονόβα και ταμπό, σύρε συ, να 'ρθω κι εγώ» (Αυλιανός, 1975: 75)

Στο παιχνιδοτράγουδο «Μπερμπιτσιόλα-Δεκατσιόλα» στην Κέρκυρα καταγράψαμε διάφορες παραλλαγές, χωρίς να βρούμε την ακριβή εξήγηση των στίχων του. Προφανώς υπάρχουν ιταλικές ή βενετσιάνικες καταβολές σε όλες τις εκδοχές. Για παράδειγμα στην Παξινή εκδοχή εντοπίσαμε ότι «τσόλα» είναι το χρήμα, «μπερμπι» σημαίνει πολλά. «Δεκατσιόλα» μάλλον είναι το δεκάρικο της Ενετικής περιόδου. «Γαλήνοφάντες» ήταν ο αστυνομικός κατά την Ενετοκρατία. Σε μια ελεύθερη μετάφραση θα μπορούσε να σημαίνει: «πολλά χρήματα δεκάρικα, δεν ανάβουν, δεν πιάνονται, πού είναι αστυνομικέ; Ναι κύριε...»¹. Το σουρεαλιστικό περιεχόμενο των στίχων είναι εμφανές.

Καταγράψαμε ότι παιζόταν με διάφορους τρόπους, όπως ότι το τραγουδούσαν τα κορίτσια κυρίως όταν χοροπηδούσαν ρυθμικά στο δρόμο, ή καθώς στέκονταν όρθιες σε

¹ Ευχαριστώ τον κ. Σπύρο Μπογδάνο για τις επισημάνσεις του σχετικά με τη μετάφραση των λέξεων.

κύκλο ενώ μετρούσαν (ως λάχνισμα) στους μηρούς τους και κάθε φορά που έπεφτε η τελευταία συλλαβή σε ένα πόδι, το πόδι αυτού του κοριτσιού έπρεπε να σηκωθεί και να παραμείνει όρθιο, μέχρι το τελευταίο πόδι της νικήτριας. Συχνά στα παιχνιδιότραγουδα, όπως και στα παραδοσιακά τραγούδια, διατηρούνται πολλές λέξεις ή στοιχεία ντοπιολαλιάς, ακόμα και όταν οι λέξεις ή οι γλώσσες δεν χρησιμοποιούνται πια. Ομοίως με τα παραπάνω το συλλαβικό του περιεχόμενο παραπέμπει στο ότι ο λόγος συντονίζει την κίνηση.

ε) Ομαδικά παιχνίδια σε κύκλο

Παιχνίδια σε κύκλο, όπου κάποιος (συνήθως ονομάζεται «μάννα») πρωτοστατεί παίζοντας έξω ή μέσα στον κύκλο. Κατεξοχήν παιχνίδια που αυξάνουν την κοινωνικοποίηση, την ομαδικότητα, την αποδοχή κάθε μέλους της ομάδας. (π.χ., «Η μικρή Ελένη», «Γύρω-γύρω όλοι», «Αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό», «Δεν περνάς κυρά-Μαρία», «Πού'ν'το το δαχτυλίδι», «Ένα φράγκο η βιολέτα», «Ο Πλουμιστός», κλπ.). Εδώ παραθέτουμε το παιχνίδι «Η μικρή Ελένη».

Η μικρή Ελένη



Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει
γιατί δεν την παίζουνε οι φιλενάδες της.
Σήκω Ελένη, άνοιξε τα μάτια σου,
κοίτα τον ήλιο και αποχαιρέτησε.

(Ψηφιακό Αποθετήριο Ευτέρπη)

Αγαπημένο τραγούδι των μικρών σε ηλικία κοριτσιών προσχολικής κυρίως ηλικίας, καθώς δίνει το έναυσμα για την καλλιέργεια της έννοιας της φιλίας. Η μικρή Ελένη περνά από την ψυχολογική απομόνωση (κλάμα για τη μοναξιά της), στην αισιόδοξη πλευρά της ζωής, επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητά της να αποκτήσει φιλικές σχέσεις με όποιο από τα παιδιά της παρέας επιθυμεί. Το παιχνίδι αυτό, συλλαβικού μέλους, δείχνει να παρέχει μία ψυχολογική στήριξη στα παιδιά, και έναν τρόπο αντιμετώπισης του στρες της δημιουργίας νέων φίλων.

στ) Ομαδικά παιχνίδια σε διάλογο

Παιχνίδια σε δύο ομάδες που στέκουν αντικρυστά και βασίζονται σε διάλογο με πειρακτική διάθεση. Οι ομάδες είναι κάποιες φορές αγόρια – κορίτσια, άλλες φορές μεικτές. Κάποια χαρακτηριστικά διαλογικά παιχνίδια είναι τα: «Αντριβι-ντριβίτσα», «Ένα λεπτό κρεμμύδι» ή «ένα λεπτό το σκόρδο», «Πέντε ποντικοί», «Τρυγώνα», «Πάπιες χήνες του γιαλού», κ.ά.

Ένα λεπτό το σκόρδο

Ε - νά λε-πτό το σκόρ-δο γκέ - ο βαγκέ - ο ε - φράν-σε βο-λέ
νά λε-πτό το σκόρ - δο

- A. Ένα λεπτό το σκόρδο γκέο βαγκέο
Ένα λεπτό το σκόρδο φράνσε βολέ.
B. Και τί θα το εκάμετε γκέο βαγκέο
και τί θα το εκάμετε φράνσε βολέ.
A. Παντρεύουμε τη Σοφία γκέο βαγκέο...
B. Καλώς να την παντρέψετε γκέο βαγκέο...
A. Και ποιόνα της εδίνετε γκέο βαγκέο ...
B. Της δίνουμε ένα ναύτη που όλο μύγες χάφτει (δισ)
A. Αυτόνα χάρισμά σας στα μούτρα τα δικά σας (δισ)
B. Της δίνουμε μπακάλη, με ρύζι, ελιά και λάδι
A. Αυτόνα χάρισμά σας στα μούτρα τα δικά σας
B. Της δίνουμε ένα πρίγκιπα με το σπαθί στο χέρι
A. Αυτόνα τον εθέλουμε και τον παρακαλούμε
B. Σας πήραμε σας πήραμε μια όμορφη κοπέλα
A. Μας πήρατε μας πήρατε μια παλιοκατσιβέλα
B. Σας πήραμε σας πήραμε φλουρί Κωνσταντινάτο
A. Μας πήρατε μας πήρατε βαρέλι δίχως πάτο.

Κατά το διαλογικό αυτό παιχνίδι, οι δύο ομάδες προσπαθούν να παντρέψουν μία κοπέλα προτείνοντάς της διάφορους γαμπρούς. Η κοπέλα δεν ενδίδει αν δεν της δώσουν τον πρίγκηπα. Το παιχνίδι φανερώνει τη σκωπτική περιπαικτική διάθεση κάθε παιχιδιού, αποδεικνύοντας πώς το «παιχνιώδες στοιχείο» αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη δημιουργία και εξέλιξη της ιστορίας, που στην προκειμένη περίπτωση είναι το προξενικό. Ακολουθεί συλλαβικό μέλος, ενώ ο μελισμένος λόγος καθορίζει τη ρυθμική βηματική κίνηση κάθε ομάδας εναλλάξ.

Συμπέρασμα

Όλα τα έξι παιχνιδοτράγουδα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω ακολουθούν το συλλαβικό μέλος, έχουν απλές μελωδίες που παραπέμπουν σε μελισμένο λόγο αναδεικνύοντας τη

δύναμη του λόγου ως την αρχή της μελωδίας, ενώ ταυτόχρονα η κίνηση του σώματος ακολουθεί πιστά τον παλμό του τραγουδιού, και στήνει το συνήθως σουρεαλιστικό σε περιεχόμενο αφήγημα. Η εξέταση δείγματος παιχνιδιών υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής μουσικότητας δείχνει ότι η πρόθεση και ανάγκη των παιδιών για επικοινωνιακή μουσικότητα εκφράζεται μέσα από συνέργεια και συρρυθμία κίνησης, λόγου, αφηγήματος και παλμού. Επομένως τα παιχνιδοτρόγουδα αποτελούν έκφραση της επικοινωνιακής μουσικότητας των παιδιών, όπως την δημιουργούν μεταξύ τους κατά την επιτέλεση, καθώς τα παιδιά συνεχώς επεξεργάζονται ομαδικά, επικοινωνιακά, πολυτροπικά και μουσικά όλα τα στοιχεία και νοήματα που νοηματοδοτούν το μουσικό τους παιχνίδι.

Οι παραπάνω σκέψεις για το μουσικό παιχνίδι μπορούν να αξιοποιηθούν στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ποικίλους τρόπους, όπως στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, στην παιχνιδώδη αναζήτηση της γνώσης, στην επανάληψη, κλπ. Σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση, ο ενήλικας έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει ενδιαφέροντα ρόλο συνεισφέροντας είτε ως εμπυχωτής είτε ως συμμετέχων στο παιχνίδι των παιδιών (Αυγητίδου, 2001). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει διακριτικά αξιοποιώντας στοιχεία και έννοιες, όπως να βοηθήσει στην ανάλυση των εννοιών, στο σχεδιασμό των ενεργειών, στο σχεδιασμό της υπόθεσης της ιστορίας του παιχνιδιού (Γερμανός, 2004).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των παιχνιδοτρόγουδων αναδεικνύει την ανάγκη για δημιουργική χρήση του σώματος στο μάθημα της μουσικής, που όπως και σε όλη τη σχολική ζωή δείχνει να μην έχει αξιοποιηθεί αρκετά (Ράπτης, 2016). Η συμμετοχή του ενήλικα είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί προσεκτικά, για να μη μετατραπεί το παιχνίδι σε καθοδηγούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα, γιατί τότε χάνει τα ευεργετικά χαρακτηριστικά της για το παιδί. Σίγουρα οι διαγενεακές συμπράξεις, η αξιοποίηση της προφορικότητας και η στήριξη τόπων δράσης και επικοινωνίας των παιδιών και της κοινότητας, είναι σημαντικά βήματα που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, όπου τα παιδιά θα καθοδηγούνται παίζοντας και γνωρίζοντας τον κόσμο και τον πολιτισμό τους καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports* 2, 39-51.
- Baud-Bovy, S. (1984). *Δοκίμιο για το Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.
- Bishop, J. C. & M. Curtis (Eds.), *Play Today in the Primary School Playground: Life, Learning and Creativity*. Buckingham England: Philadelphia: Open University Press
- Blacking, J. (1967) *Venda Children's songs: A Study in Ethnomusicological Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42- 51.

- Cohen, H.D., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Μτφ. Δ. Ευαγγέλου. Αθήνα: Gutenberg, Ψυχολογία.
- DeLiège, I., & Sloboda, J. A. (Eds.) (1996). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Dionyssiou, Z. (2017). On Children's Musicality in Early Childhood Music Education: the Musicality Protocol (pp.179-192). In Anselmi, P., Dionyssiou, Z., Epelde, L.A., Etmektoglou, I., Hughes, P. S., Pieridou Skoutella, A. (2017). *Early Childhood Music Education in the Mediterranean: Raising children's musicality, evaluating music learning and raising teachers' preparation*. Nicosia: Cyprus Centre for the Research and Study of Music (C.C.R.S.M.).
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Μτφ.-Επιμ. Έφη Μακροπούλου. Αθήνα: Fagotto.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμ. Β'. Επιμ.: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Huizinga, J. (1949) *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Iserberg, J.P., & Jalongo, M.R. (1993). *Creative expression and play in the early childhood curriculum*. New York: Macmillan.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T.V. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Bloomsbury academic: Hodder Arnold Publication.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (eds.) (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical Play. In G. McPherson (ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 289-310) Oxford ; New York: OUP Oxford.
- Opie, I., & Opie, P. (1988). *The singing game*. Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Rajan, R. S. (2014). Tapping into Technology: Experiencing Music in a Child's Digital World. *General Music Today*, 28(1), 8-11.
- Sutton-Smith, B., Mechling, J., Johnson, Th. W., & McMahon, F. R. (Eds.) (1999). *Children's folklore: a source book*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Trehub, S. E., & Trainor, L. (1998). Singing to infants: lullabies and play songs. In C. Rovee-Collier, L. P. Lipsitt & H. Hayne (Eds), *Advances in Infancy Research*, 12, 43-77
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds), *Musical Identities* (pp. 21-38). Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2008). The musical art of infant conversation: Narrating in the time of

- sympathetic experience, without rational interpretation, before words. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 12:1, 15–46.
- Trevarthen, C. (2012). Communicative Musicality: The human impulse to create and share music. In D.J. Hargreaves, R.A.R., MacDonald, & D.E. Miell (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 259-284). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 12, 62-76.
- Wang, J.C. (2014). Games Unplugged! *Dolanan Anak*, Traditional Javanese Children's Singing Games in the 21st-Century General Music Classroom. *General music today*, 28(2), 5-12.
- Winnicott, D.W. (1974/2005). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Αθανασούλα, Ευ. (1927) *Γύρω γύρω όλοι... Λαϊκά παιχνίδια και τραγούδια για πολύ μικρά παιδιά*. Εικονογράφηση: Λύδια Μπορζέκ. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Αντωνακάκης, Δ. (2012). *Επικοινωνιακή μουσικότητα: Ρυθμικές κινήσεις και συρρυθμίες στις αλληλεπιδράσεις βρεφών-μητέρων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φ.Κ.Σ. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Αυλιανός, Ν.Β. (1989). *Χλωμός Κέρκυρας: Παράδοση – Λαογραφία – Ιστορία*. Κέρκυρα.
- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (επιμ.) *Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Θεσ/νίκη: University Studio Press.
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Ερευνώντας το παιδικό παραδοσιακό τραγούδι στην Κέρκυρα. *Κερκυραϊκά Χρονικά*, 12: 65-78 (Πρακτικά 10ου Διεθνούς Πανιόνιου Συνεδρίου, Τόμος: Μουσική – Γλώσσα – Πολιτιστική Παράδοση, Επτανησιακή Διασπορά). Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών.
- Ευτέρπη: Τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση – Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο*. Αποθετήριο τραγουδιών. Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση & Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. <http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/>
- Ιέρ, Π. (2008). *Τόπο στο παιχνίδι! Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. Μτφ. Δ. Καλογεράκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.) (2016α). *Το συν- της συγκίνησης: Ψυχολογία εμβρύων, βρεφών, νηπίων. Προς τιμήν του Colwyn Trevarthen*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2016β). Από τους Μαορί στον Μότσαρτ. Στο Γ.

- Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Το συν- της συγκίνησης: Ψυχολογία εμβρύων, βρεφών, νηπίων. Προς τιμήν του Colwyn Trevarthen* (σσ. 1-28). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κωχ, Μαρίζα (1978) *Παιχνιδοτράγουδα*. ΑΑ 10486. Columbia.
- Λουκάτος, Δ.Σ. (1978). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ράπτης, Θ. (2016). Ανακαλύπτοντας (ξανά) το σώμα στη μουσική. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 410-418). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Χρυσικόπουλος, Μ. (2006). *Ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια: Τα παιχνίδια που παίζαμε μικροί*. Θεσσαλονίκη: Salto.

Η **Ζωή Διονυσίου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου εργάζεται από το 2002. Είναι συντονίστρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική» στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Παράλληλα με την ακαδημαϊκή διδασκαλία συντονίζει μια σειρά μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου στην κοινότητα (προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια, διακαλλιτεχνικά μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, κλπ.). Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική αγωγή στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, το συνδυασμό τεχνών στη μουσική εκπαίδευση, κλπ. Είναι συν-επιμελήτρια του επιστημονικού περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά από το 2014. Είναι επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος *Ευτέρπη: Ψηφιακό Μουσικό Αποθετήριο για εκπαιδευτική χρήση*, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του βραβείου ISME - Gibson Award από την ΕΕΜΕ και τη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη», με την υποστήριξη του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Είναι επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος «Ψηφιακό αποθετήριο και διαδραστική πλατφόρμα για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μουσικής μέσα από τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ: Εγώ πατρίδα γνώρισα μέσ' από τα τραγούδια». Από το 2012 συντονίζει την ομάδα μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου «Ανέβα μήλο - Κατέβα ρόδι», η οποία ερευνά και αξιοποιεί λαογραφικό και εθνομουσικολογικό υλικό σε παραστάσεις μουσικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού.

Communicative musicality in Greek traditional singing games

Zoe Dionyssiou

Musical play is a musical expression for children that derives primarily from children themselves, following the structure and characteristics of free play. It is an expression of children's musical culture that follows the musical traditions of communities, while at the same time incorporates many elements of improvisation and personal expression. In the article, we focus on traditional Greek music games, often called singing games, suggesting a categorisation based on their use by the participants in the music play. The purpose of the study is to examine the categorisation in parallel to the theory of communicative musicality, that emphasises on inter-subjectivity during the music play. Examination of the material in the light of communicative musicality proves that singing games raise children's familiarization with their musical and cultural environment, the sounds, language, the musical and cultural environment of their family and society.

Key-words: communicative musicality, music games, singing games, traditional games

Zoe Dionyssiou is Assistant Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University. She is Course Leader for the MA in Music Education at Ionian University. Besides her academic teaching, she coordinates a series of community music educational activities organised by Ionian University (music education programmes for babies and toddlers, interdisciplinary music-based educational programmes in museums, art galleries, libraries, etc). Her main research interests include early childhood music education, children's folk singing games, teaching of Greek folk music, interdisciplinary music and arts projects, etc. Since 2014 she is co-editor of the scientific journal Musical Pedagogics (published by the Greek Society for Music Education). She is co-ordinator for the Project Euterpi - Digital Music Repository, for the Greek Society for Music Education and Lilian Voudouri Music Library, supported by the National Documentation Centre of Greece. She is academic co-ordinator of the project "Digital repository and interactive platform for the teaching of Greek language and music through Mariza Koch's songs: 'I've come to know my country through her songs". Since 2012 she co-ordinates the music education group of Ionian University Aneva milo - Kateva rodi that explores folk and contemporary music material in performances with educational orientation.

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 αναπροσαρμοζόμενο 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, αναθεωρώντας 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.
- Συγκολλίτου, 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.

Η παρεγκεφαλίδα στην κινητική εκμάθηση και πιανιστική τεχνική

Άννυ Τζούμα

Οι επαγγελματίες μουσικοί αφιερώνουν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στην εξάσκηση, προκειμένου να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτεχνίας και να ξεπεράσουν κάθε τεχνικό εμπόδιο. Με τη μελέτη του εγκεφάλου μέσω της Νευροεπιστήμης, είναι πλέον δυνατόν να αποσαφηνιστούν διάφοροι παράμετροι της μουσικής αντίληψης και παραγωγής, οδηγώντας σε έναν τρόπο αποδοτικότερης μελέτης μέσα από τεκμηριωμένα επιστημονικά ευρήματα. Έτσι, το παρόν άρθρο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται το υψηλό επίπεδο δεξιοτεχνίας στους επαγγελματίες μουσικούς, θέτοντας ως βάση εκκίνησης την εκμάθηση ενός κινητικού έργου και πώς αυτό μπορεί να τελειοποιηθεί μέσα από τους μηχανισμούς της παρεγκεφαλίδας.

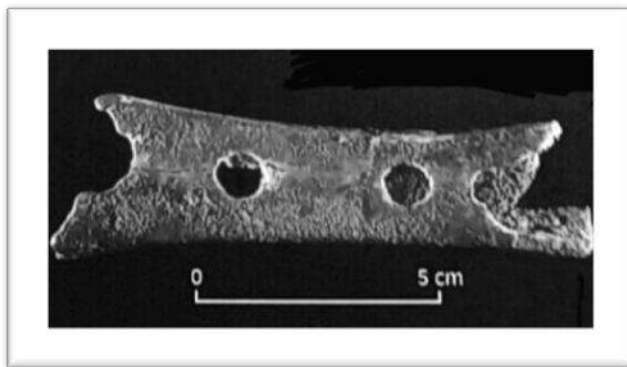
Λέξεις κλειδιά: παρεγκεφαλίδα, μνήμη, δεξιοτεχνία, πιάνο, διδακτική του πιάνου.

Εισαγωγή

Παίρνοντας το όνομά της από τις εννέα Μούσες της ελληνικής αρχαιότητας, η μουσική, ή αλλιώς Απολλώνια Τέχνη, με σκοπό να συνοδεύει την ανθρώπινη ύπαρξη από τα πρώτα της κιόλας βήματα (Μαργου, 1981: 81· Βελίς, 1999). Παρατηρώντας την πορεία της ακόμη πιο πίσω στον χρόνο, όμως, με αρχαιολογικά ευρήματα οστέινων μουσικών οργάνων να αγγίζουν ακόμη και τα 40.000 έτη (Εικόνα 1), οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι δεν δημιουργήθηκε αποκλειστικά για ψυχαγωγικούς ή εκπαιδευτικούς λόγους αλλά αποτελεί ένα αυθόρμητο, διαπολιτισμικό φαινόμενο, εξυπηρετώντας ίσως και μια ευρύτερη βιολογική σκοπιμότητα (Ακινόσογλου, 2010: 405–425). Κατά τον Αριστοτέλη, «Εκ μεν ουν τούτων φανερόν ότι δύναται ποιόν τι το της ψυχής ήθος μουσική παρασκευάζειν», δηλαδή «από αυτά προκύπτει πως η μουσική έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει και να διαμορφώνει το ήθος της ψυχής» (Αριστοτέλης, 1939). Η ψυχή στην αρχαιότητα ταυτιζόταν με διάφορα όργανα, όπως δείχνουν και δύο διαφορετικές θεωρίες εκείνης της εποχής, η μία με κέντρο την καρδιά και η άλλη με κέντρο τον εγκέφαλο (Λεκατσάς, 2000). Αναζητώντας τον ρόλο του εγκεφάλου και ερχόμενος σε σύγκρουση με τις τότε επικρατούσες καρδιοκεντρικές θεωρίες, πρώτος ο Αλκμαίων υποστήριξε στα «Περι φύσεως» ότι ο εγκέφαλος είναι το κέντρο των αισθήσεων και των οργανικών λειτουργιών (Παναγής & Δαφέρμος, 2008: 324–366).

Ωστόσο, ο εντοπισμός διαφόρων λειτουργιών στον φλοιό του εγκεφάλου, αν και απασχολούσε κατά καιρούς την σύγχρονη επιστημονική κοινότητα (όπως με την επινόηση της φρενολογίας) (Renner, 2001: 249–256), άρχισε να βασίζεται σε αποδείξεις μόλις το 1861 όταν ο Paul Broca (Broca, 1861: 330–357) είχε την ευκαιρία να περιγράψει τη βαριά διαταραχή της εκφραστικής ομιλίας ενός ασθενούς και να δείξει ότι η βλάβη αυτή βρισκόταν στο πίσω τεταρτημόριο της κάτω μετωπιαίας έλικας. Με αυτόν τον τρόπο, αποδείχθηκε για πρώτη φορά ότι συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως η ομιλία, μπορούσαν να «χαρτογραφηθούν» και έτσι να δημιουργηθεί ένας χάρτης απεικόνισης

των λειτουργιών που αναλαμβάνουν συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές (Luria, 1999: 24–26). Λίγα χρόνια αργότερα, ο Γερμανός νευρολόγος August Knoblauch (1863-1919) σχεδίασε το πρώτο αναλυτικό γνωστικό μοντέλο για τη μουσική επεξεργασία, εισάγοντας τον όρο «αμουσία» ο οποίος αντιπροσωπεύει την αδυναμία επεξεργασίας της μουσικής πληροφορίας έπειτα από εγκεφαλική βλάβη (Johnson & Graziano, 2003: 102–14). Καθώς η συστηματική μελέτη του εγκεφάλου κέρδιζε έδαφος όλο και περισσότερο, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950 αναγνωρίστηκε ως χωριστή επιστήμη με τον όρο *Neuroscience* και κατ' επέκταση βρήκε εφαρμογή σε πολλούς άλλους τομείς σχηματίζοντας νέες κατευθύνσεις (νευροδιδακτική, νευροψυχολογία, νευρομουσικολογία, νευροηθική κ.ά.) (Cowan et al., 2000: 345–346).



Εικόνα 1. Εύρημα του παλαιοντολόγου Ivan Turk. Οστέινη Φλογέρα που χρονολογείται μεταξύ 43.000-68.000 ετών. Φυλάσσεται στο Αρχαιολογικό Ινστιτούτο ZRC-Sazu, Σλοβενία. (Φωτογραφία Marko Zapatil)

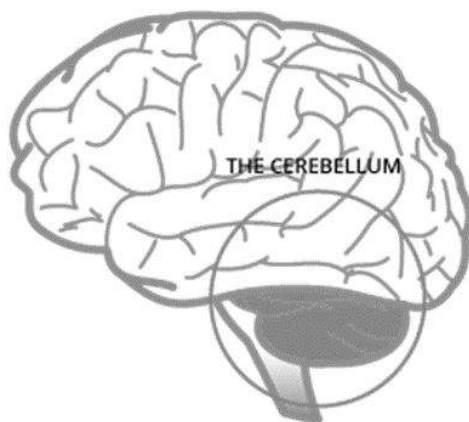
Σήμερα, η Νευροεπιστήμη στη μουσική ή αλλιώς «νευρομουσικολογία», ερευνά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία της μουσικής στον εγκέφαλο, εστιάζοντας στην επιρροή της μουσικής στα συναισθήματα και σε διάφορες εγκεφαλικές δομές, αλλά και στην παρατήρηση διαφόρων νευρολογικών καταστάσεων που σχετίζονται είτε με την απουσία μουσικής κατανόησης (αμουσία) είτε με την ιδιαίτερη ικανότητα αντίληψης αυτής (*music savants*, απόλυτη ακοή, συναισθησία, σύνδρομο Williams (Semel & Rosner, 2003: 234–248) κ.ά.). Η μελέτη διαφόρων εγκεφαλικών περιοχών και του πώς αυτές συμμετέχουν στην ολοκλήρωση της μουσικής εμπειρίας είναι σε θέση πλέον να προσφέρει μια τελείως διαφορετική βάση στην παιδαγωγική προσέγγιση της μουσικής, οδηγώντας σε έναν τρόπο εκπαίδευσης βασιζόμενο σε επιστημονικά ευρήματα και όχι αποκλειστικά σε μεμονωμένες εμπειρίες.

Στη μουσική, η ορθή ερμηνεία είναι άρρηκτα δεμένη με το υψηλό επίπεδο τεχνικής, ενώ αντίθετα, ένα τεχνικά άρτιο έργο δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την μετάδοση των συγκινησιακών χαρακτηριστικών του προς τον ακροατή. Αυτό συμβαίνει διότι η ορθή εκφραστικότητα είναι αδύνατον να επιτευχθεί εάν δεν έχουν ξεπεραστεί όλες οι τεχνικές δυσκολίες. Μια διακοπή στη μουσική φράση, μια αρμονική ή μελωδική αστοχία, είναι σε θέση να παραμορφώσουν την ευρύτερη μουσική ιδέα και με αυτόν τον τρόπο το έργο να εκπέσει αφήνοντας μια χλιαρή έως και δυσάρεστη τελική

εντύπωση. Για αυτόν τον λόγο οι επαγγελματίες μουσικοί αφιερώνουν αμέτρητες ώρες της καθημερινότητάς τους στην εξάσκηση πριν την τελική παρουσιάσή τους σε κοινό. Ποιες μέθοδοι μελέτης όμως χρησιμοποιούνται και ποιες είναι πιο αποδοτικές για την επίτευξη αυτού του στόχου; Η απάντηση βρίσκεται στο μέρος του εγκεφάλου που αναλαμβάνει την κινητική εκμάθηση, το οποίο δεν είναι άλλο από την παρεγκεφαλίδα. Στο παρόν άρθρο θα μελετήσουμε τον ιδιαίτερο ρόλο της παρεγκεφαλίδας στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η κινητική εκμάθηση.

Στοιχεία φυσιολογίας της παρεγκεφαλίδας

Η παρεγκεφαλίδα εδράζεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου, κάτω από τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, και εναλλακτικά καλείται «ελάσσων εγκέφαλος» (cerebellum= little brain). Ενώ αποτελεί μόνο το 1/10 του συνόλου του εγκεφάλου, ο αριθμός των νευρώνων της ξεπερνά κατά τέσσερις φορές τον αριθμό των κυττάρων του φλοιού και ο συνολικός όγκος της παρατηρήθηκε να αυξάνεται μέχρι και κατά 5% σε επαγγελματίες μουσικούς με πρώιμη μουσική εκπαίδευση (Schaug, 2001: 281–299).



Εικόνα 2: Απεικόνιση της τοποθεσίας της παρεγκεφαλίδας

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (βλ. Kandel et al., 2014), οι γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία της ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες, με τους επιστήμονες να της αποδίδουν μόνο τον έλεγχο της κίνησης μέσω του κινητικού συντονισμού. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι η παρεγκεφαλίδα δρα ως ένα όργανο σύγκρισης το οποίο διορθώνει τα σφάλματα που προκύπτουν στην εκτελούμενη κίνηση όταν αυτή αποκλίνει σε σχέση με την επιδιωκόμενη. Το 1944 όμως, οι Snider και Stowell (Snider & Stowell, 1944: 331–358) άρχισαν να παρατηρούν ότι δυσλειτουργίες της παρεγκεφαλίδας συνέπιπταν συχνά με ακουστικά προβλήματα, όπως στον ηχοενοτοπισμό και μειωμένη ακουστική μνήμη ή προσοχή και έτσι διεξήγαγαν καινοτόμα πειράματα κατά τα οποία εντόπισαν και κατέγραψαν περιοχές της παρεγκεφαλίδας που αναλαμβάνουν ακουστικές λειτουργίες.

Μετά τη δεκαετία του 1980, με την επινόηση και εξέλιξη μη επεμβατικών μεθόδων μελέτης του εγκεφάλου (PET, MRI, fMRI), η επιστημονική κοινότητα μπόρεσε να

ανεξαρτητοποιηθεί από τις αποκλειστικές μελέτες πάνω σε ζωικά μοντέλα και να μελετήσει αναίμακτα τον φυσιολογικά αναπτυσσόμενο εγκέφαλο με αποτέλεσμα την ξαφνική άνθιση της έρευνας του εγκεφάλου. Έτσι, φάνηκε ότι η παρεγκεφαλίδα συμμετέχει και σε ένα πλήθος άλλων λειτουργιών όπως, λεκτική παραγωγή και επεξεργασία, μνήμη εργασίας, τονική αντίληψη, αισθητηριακή διάκριση, ακόμη και συναισθηματική αντίληψη (Schmahmann & Sherman, 1998: 561–579).

Το 1977 οι Gilbert και Thach (Gilbert & Thach, 1977: 309–328), διατύπωσαν τη θεωρία για τη συμβολή της παρεγκεφαλίδας στη μάθηση, η οποία επιβεβαιώθηκε μερικά χρόνια αργότερα (Lou & Bloedel, 1986: 340–344). Ενισχυτικά με τα παραπάνω δεδομένα, βρέθηκε ότι νευρικές αλλαγές οι οποίες διεκπεραιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, εντοπίζονται και στις δομές της παρεγκεφαλίδας, ενώ παράλληλα παρεγκεφαλιδικές βλάβες έχουν αρνητικές συνέπειες στην απόκτηση μιας κινητικής δεξιότητας καθ' όλα τα στάδια της εκμάθησής της (Molinari et al., 1997: 1753–1762).

Η Παρεγκεφαλίδα και οι 3 βασικές της λειτουργίες

A) Λεπτός κινητικός συγχρονισμός

Η ακρίβεια και ικανότητα της κίνησης στους επαγγελματίες μουσικούς εξαρτάται τόσο από την πολύχρονη εξάσκηση και την εκγύμναση των μικρών μυών, όσο και από τον λεπτό συντονισμό για τον ακριβή υπολογισμό των κινήσεων. Στην αναζήτηση του ρόλου της παρεγκεφαλίδας ως προς τον έλεγχο του λεπτού συγχρονισμού, οι Penhune et al. (1998) μέσω της διεξαγωγής πειραμάτων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διαφορετικά μέρη της είναι υπεύθυνα για διαφορετικές παραμέτρους του συγχρονισμού και πως συγκεκριμένα τα πλευρικά ημισφαίριά της εμπλέκονται στο πεδίο του συγχρονισμού ενώ οι κεντρικές δομές συμμετέχουν στην εκτέλεση της κίνησης.

Παρά το γεγονός ότι η μάθηση εξαρτάται από την ενδυνάμωση των συνδέσεων μεταξύ των νευρώνων, όπως διατύπωσε ο νευροανατόμος Santiago Ramon y Cajal (1852-1934), η κινητική εκμάθηση περιλαμβάνει και μία ακόμη παράμετρο, αυτήν του χρόνου. Η παρεγκεφαλίδα μπορεί και υπολογίζει τον χρόνο σε κυτταρικό επίπεδο μέσω των κυττάρων Purkinje από τα οποία αποτελείται. Τα κύτταρα Purkinje, τα οποία δεν συναντώνται σε άλλο μέρος το εγκεφάλου, με μόνη εξαίρεση τους αιθουσαίους πυρήνες, διαθέτουν την ικανότητα να μάθουν ολόκληρες ακολουθίες απόκρισης σε ερεθίσματα και όχι μόνο μεμονωμένες αντιδράσεις σε αυτά (Jirenhed et al., 2017: 6127–6132) (Jirenhed & Hesslow, 2011: 9070–9074). Έτσι, προκύπτει ότι τα συγκεκριμένα κύτταρα είναι εκείνα που υποστηρίζουν πολύπλοκες κινήσεις, οι οποίες απαιτούν ακριβή συγχρονισμό, όπως οι κινήσεις των χεριών κατά την εκτέλεση ενός μουσικού έργου στο πιάνο.

Ως εκ τούτου, με την προϋπόθεση ότι το αισθητηριακό ερέθισμα περιέχει κάποια χρονική σχέση, η παρεγκεφαλίδα αναζητάει μια συνέχεια σε κάθε επόμενο ερέθισμα. Ανιχνεύοντας ρυθμικά μοτίβα, στέλνει σήματα πίσω στον κινητικό φλοιό πριν από την πραγματοποίηση της κίνησης και ουσιαστικά υποθέτει ποια θα είναι η επόμενη. Αυτό έχει ως συνέπεια τη μείωση των σφαλμάτων επί της εκτελουμένης κίνησης με

αποτέλεσμα αυτή να απαιτεί λιγότερες διορθώσεις (Molinari et al., 1997: 1753–1762· Νίχον, 2003: 114–122).

Στον λεπτό συγχρονισμό πολύτιμος συνεργάτης είναι και ο ύπνος. Αν και κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, η επιστημονική κοινότητα θεωρούσε ότι η θετική επίδραση του ύπνου στη μνήμη οφειλόταν στο γεγονός ότι κατά τη διάρκειά του απλά δεν υπήρχαν παρεμβολές από το εξωτερικό περιβάλλον (Jenkins & Dallenbach, 1924: 605–612· Van Ormer, 1932: 5–49), στα χρόνια που ακολούθησαν η ιδέα περί ενεργητικής συμβολής του ύπνου στη μάθηση άρχισε να κερδίζει έδαφος. Συγκεκριμένα, οι Plihal και Born (1997) βρήκαν ότι ειδικά ο ύπνος βραδέων κυμάτων (SWS), ο οποίος συμβαίνει κυρίως κατά τις τρεις πρώτες ώρες του ύπνου και θεωρείται ο βαθύτερος όλων, είναι υπεύθυνος για αυξημένη απόδοση σε τεστ μνήμης.

Η συμβολή του ύπνου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κρίσιμη όχι μόνο στη συγκράτηση πληροφοριών αλλά γενικότερα όταν έπεται δραστηριότητας που εμπλέκει τη μάθηση, έχοντας ευεργετική επίδραση στη βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων, και ειδικότερα σε εκείνες που έχουν να κάνουν με τον αθλητισμό ή τη μουσική εκτέλεση (Gais et al., 2006: 259–262) (Walker et al., 2002: 205–211). Με αυτό το γνώμονα, οι Canto et al. (2017), συνδέοντας παλαιότερες έρευνες (DelRosso & Hoque, 2014: 893–900) (Gao et al., 2012: 619–635) με την παρεγκεφαλίδα, διαπίστωσαν ότι ο ύπνος έχει ως συνέπεια τη βελτίωση στην ταχύτητα και την ακρίβεια των κινητικών έργων. Μάλιστα, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της νύχτας αλλά και την ημέρα, ο ύπνος είναι κρίσιμος στη μνημονική ενίσχυση εφόσον κυμαίνεται μεταξύ 60-120 λεπτών (Mednick et al., 2003: 697–698) (Nishida & Walker, 2007: e341).

Από όλα αυτά τα δεδομένα προκύπτει το λογικό επακόλουθο ότι παθήσεις της παρεγκεφαλίδας θα μπορούσαν να έχουν δυσμενή επίδραση στη ρυθμική απόκριση. Πράγματι, μέσα από σχετικά πειράματα, εντοπίστηκε ότι η παρεγκεφαλίδα επηρεάζει την ικανότητα αντίληψης ρυθμικών αλλαγών αλλά και τη μίμηση ρυθμικών προτύπων (Sakai et al., 1999: 10074–10081) (Molinari et al., 2003: 313–321). Ειδικά σε περιπτώσεις ατροφίας, βρέθηκε ότι οι ασθενείς δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στη διατήρηση ενός σταθερού ρυθμού, σημειώνοντας πολύ χαμηλή επίδοση σε σχετικά τεστ (Molinari et al., 2003: 313–321).

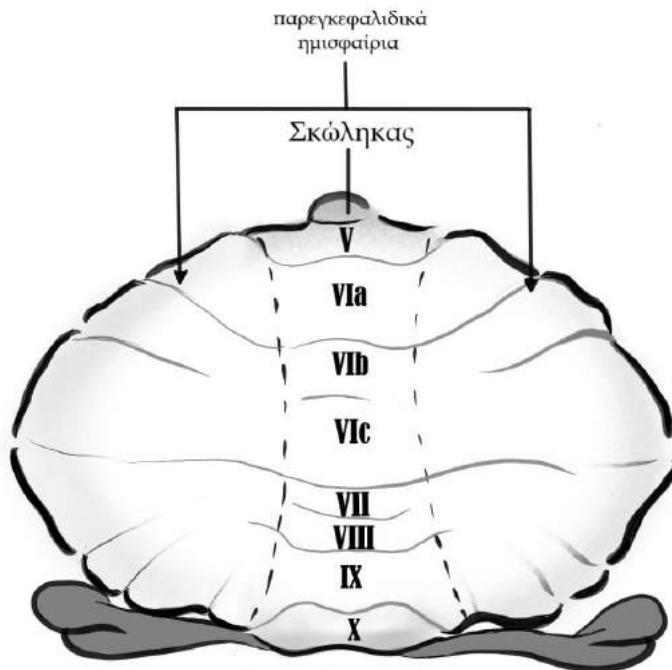
Εντύπωση προκαλούν μάλιστα τα ευρήματα από μελέτες περιπτώσεων αναπτυξιακής δυσλεξίας, που, παρά την ετερογένεια των χαρακτηριστικών της, εμφανίζει ως κοινό γνώρισμα σε όλες τις περιπτώσεις την αδυναμία των πασχόντων σε ρυθμικές δεξιότητες, όπως είναι η εκτίμηση του χρόνου (Nicolson et al., 1995: 43–47), η ρυθμική κρούση δαχτύλων (Wolf et al., 1991: 123–141) και ο εντοπισμός πολύπλοκων ρυθμικών σχημάτων (Kujala et al., 2000: 262–266). Αυτές οι παρατηρήσεις μάλιστα, εντοπίζονται και με συγκεκριμένες δομικές διαφορές, καθώς βρέθηκε ότι η βάση της παρεγκεφαλίδας και οι περιοχές του φακοειδούς πυρήνα διαφέρουν στο 100% των ατόμων με δυσλεξία (Pernet et al., 2009: 2278–2292).

B) Εντοπισμός σφαλμάτων

Η εκμάθηση μιας κίνησης αποτελείται από αυστηρώς ιεραρχημένα στάδια που εμπλέκουν την παρεγκεφαλίδα. Για κάθε νέα κίνηση η παρεγκεφαλίδα α) δέχεται τις

πληροφορίες από τον κινητικό και προκινητικό φλοιό, β) λαμβάνει την πληροφορία της πραγματικής κίνησης από την περιφέρεια (από τα αισθητήρια όργανα), γ) οι κινήσεις που δεν εμπίπτουν στη επιδιωκόμενη ροή των κινητικών έργων μεταφέρονται μέσω των αναρριχητικών ινών ως Σφάλματα/ Εκτελεστικά λάθη και δ) τροποποιεί τις εντολές των κύριων κατιόντων κινητικών συστημάτων του εγκεφάλου μέσω της συναπτικής διαβίβασης. Με αυτόν τον τρόπο, η δραστηριότητα των νευρώνων της παρεγκεφαλίδας μεταβάλλεται με την εμπειρία και συμβάλλει στην εκμάθηση νέων κινητικών έργων (βλ. Γιγής & Παρασκευάς, 1999).

Η κυριότερη πληροφόρηση που μπορεί να έχει ένας μουσικός για την κίνησή του είναι μέσω της ηχητικής απόκρισης του οργάνου στο άγγιγμά του, επομένως μέσω του ακουστικού συστήματος. Αυτό ονομάζεται αισθητική ανάδραση (sensory feedback), και συνδέεται άμεσα με την παρεγκεφαλίδα, για την ταχύτερη δυνατή διαχείριση του σήματος. Μέσω του κοχλιακού πυρήνα, νευρωνικές προβολές καταλήγουν στον σκώληκα της παρεγκεφαλίδας (Niemer & Cheng, 1949) (Huang et al., 1982) ενώ νευρωνικές προβολές του οδοντωτού πυρήνα οδηγούν στα παρεγκεφαλιδικά ημισφαίρια υποδεικνύοντας μία νέα ακουστική οδό (Wang et al., 1991). Ο σκώληκας, ο οποίος παρουσιάζει τις ίδιες τονοτοπικές ιδιότητες (αναπαράσταση συχνοτήτων) με τον ακουστικό κοχλία, δέχεται επίσης προσαγωγές ίνες από τους οπτικούς και απτικούς υποδοχείς, στέλνοντας σήματα στις κροταφικές συνδέσεις των λοβών VI και VII του Larsell (1937) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: ο διαχωρισμός της παρεγκεφαλίδας σε λοβίσκους από τον Olof Larsell (1886-1964)

Εν συντομία, ο ήχος που προσλαμβάνεται από το ακουστικό νεύρο μεταβιβάζεται στην παρεγκεφαλίδα και μας πληροφορεί για εκτελεστικά λάθη που στη συνέχεια τροποποιούνται ως επόμενες εντολές έτσι ώστε κάθε επανάληψη να έχει λιγότερα σφάλματα. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας συμβαίνει ανεξάρτητα από την πρόθεση του ασκούμενου και δεν υπόκειται σε συνειδητό έλεγχο. Με την πάροδο του χρόνου, εάν το σφάλμα παραμένει, το σύστημα της παρεγκεφαλίδας προσαρμόζεται, με συνέπεια οι εκπολώσεις των αναρριχητικών ινών να επιστρέφουν στα φυσιολογικά επίπεδα και να παύουν να σηματοδοτούν σφάλματα (Miles & Eighmy, 1980: 1406–1425). Αυτό εξηγεί και πώς πολλές φορές, αρχάριοι ή μέσης εκπαίδευσης μαθητές, οδηγούνται από την παροδική αποδοχή σε μία επιλεκτική “κώφωση” πάνω σε προβληματικά σημεία που στην αρχή τους ήταν αντιληπτά. Συνεπώς, ο ασκούμενος οφείλει να αντιμετωπίζει και να διορθώνει άμεσα τα εκτελεστικά λάθη πριν αυτά παγιωθούν και ενσωματωθούν στο υπόλοιπο σύνολο ως μέρος του μουσικού κειμένου.

Η ενσωμάτωση ενός λάθους, όμως, δύναται να συμβεί ακόμη και αν ήδη έχει τελειοποιηθεί ένα μουσικό μέρος. Μέσω της συνεχούς επανάληψης προστίθενται πολλές φορές μικρές μεταποιήσεις, οι οποίες εν αρχή είναι τόσο δυσδιάκριτες που περνούν απαρατήρητες. Οι μεταποιήσεις μπορεί να έχουν να κάνουν με τις ρυθμικές αξίες, με τη στόχευση (σε όργανα που δεν έχουν σταθερές θέσεις για τα χέρια) ή ακόμη και με λάθη στις ίδιες τις νότες, που, λόγω της παρόμοιας αρμονίας με την εκείνη του πρωτοτύπου κειμένου, δεν προσελκύουν την προσοχή. Το λάθος αυτό σταδιακά διογκώνεται, ώπου καταλήγει να μετατρέπεται σε κάτι εντελώς διαφορετικό από το αναγραφόμενο, ξεγελώντας ουσιαστικά τον μηχανισμό εντοπισμού σφαλμάτων της παρεγκεφαλίδας.

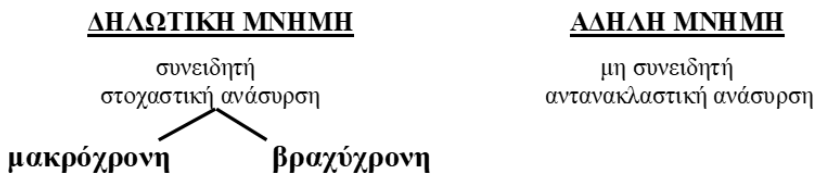
Γ) Αυτοματοποίηση

Η άλλη ιδιότητα της παρεγκεφαλίδας είναι η αυτοματοποίηση, καθώς η παρεγκεφαλίδα διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο και στη συνθήκη κατά την οποία μια ελεγχόμενη διαδικασία μετασχηματίζεται σε αυτοματοποιημένη, δηλαδή απομνημονεύεται (Courchesne & Allen, 1997: 1–35). Η οδήγηση αυτοκινήτου, ποδηλάτου και οι πολύπλοκες κινητικές διεργασίες είναι μερικές από τις καθημερινές ασχολίες που λειτουργούν βάσει αυτοματοποίησης και αλλιώς θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθούν. Έρευνες εντός της τελευταίας εικοσαετίας (Boyd & Winstein, 2004: 134–143) (Petrosini et al., 2003: 252–264) (Nicolson et al., 1999: 1662–1667) (Nixon & Passingham, 2001: 251–257) δείχνουν ότι η παρεγκεφαλίδα δεν είναι βασική μόνο στην απόκτηση και τελειοποίηση των δεξιοτήτων αλλά και στην αυτοματοποίηση αυτών, ενώ παράλληλα τραυματισμοί της παρεγκεφαλίδας οφειλόμενοι σε κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις έχουν αρνητικές συνέπειες στην απόκτηση νέων κινητικών έργων (Molinari et al., 1997: 1753–1762).

Η απομνημόνευση μιας κινητικής διεργασίας ξεκινάει από τη συνείδηση και επιθυμία της κίνησης αυτής και στην πορεία, μέσω της επαναληπτικότητας και της επεξεργασίας καταλήγει να εδραιωθεί ως εμπειρία. Όλα ξεκινάνε από τον τρόπο που λειτουργεί το μνημονικό σύστημα το οποίο έχει διαφορετικούς μηχανισμούς για την παροδική συγκράτηση μιας πληροφορίας, για την μακρόχρονη αποθήκευση δεδομένων

ή για τις συνήθειες που συχνά αποκτούνται ασυνείδητα. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικότερος διαχωρισμός, που είναι και ο πιο διαδεδομένος για τη μνήμη, είναι μεταξύ **δηλωτικής** (explicit) και **άδηλης μνήμης** (implicit).

Συνοπτικά, η **δηλωτική μνήμη** (explicit) διαμορφώνεται από αναμνήσεις στις οποίες μπορούμε να ανατρέξουμε συνειδητά και να τις ανασύρουμε. Μέσω τυχαίων παρατηρήσεων, όπως στην περίπτωση του ασθενούς H.M. (Squire & Kandel, 2009: 28 – 33) προέκυψε ότι η δηλωτική μνήμη χωρίζεται σε ακόμη δύο κατηγορίες: τη μακρόχρονη και τη βραχύχρονη. Η **μακρόχρονη μνήμη** αφορά όλες εκείνες τις αναμνήσεις του παρελθόντος που μας ορίζουν, προσωπικές εμπειρίες και γενικότερες γνώσεις, ενώ η **βραχύχρονη μνήμη**, είναι εκείνο το είδος που χρησιμοποιούμε για να συγκρατήσουμε έναν αριθμό τηλεφώνου μέχρι να τον καταγράψουμε σε κάποιο χαρτί. Από την άλλη πλευρά, η **άδηλη μνήμη** (implicit) είναι η μη συνειδητή μνήμη που προκύπτει ως αλλαγή στη συμπεριφορά και περιλαμβάνει αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες ή συνήθειες, που λειτουργούν αντανakλαστικά και όχι στοχαστικά (αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το φαινόμενο κατά το οποίο ένα μουσικό έργο μπορεί να ξετυλιχθεί στη μνήμη, έπειτα από μία και μόνο αρχική νύξη).



Εκ πρώτης όψευς, φαίνεται λογικό στην κινητική εκμάθηση να μας αφορά μόνο το είδος της μνήμης που ονομάζεται άδηλη εφόσον μόνο σε αυτή εμπεριέχονται οι κινητικές δεξιότητες. Η άδηλη μνήμη, όμως, δεν λειτουργεί ανεξάρτητα. Όλα τα μνημονικά είδη είναι αλληλένδετα και για τη συνεργασία τους απαιτείται ένας κεντρικός επεξεργαστής του οποίου η ύπαρξη προτάθηκε το 1974 από τους Baddeley και Hitch με τον όρο **«working memory»**. Εναλλακτικές αποδόσεις στα ελληνικά σήμερα είναι «ενεργός μνήμη», «μνήμη εργασίας» ή «εργαζόμενη μνήμη». Σύμφωνα με το μοντέλο των Baddeley & Hitch, η μνήμη εργασίας αποτελείται από έναν κεντρικό επεξεργαστή ο οποίος διαχειρίζεται προσωρινά τις εισερχόμενες πληροφορίες (οπτικές ή ακουστικές) σε συνδυασμό με παλαιότερες αναμνήσεις και εμπειρίες, έχοντας ως στόχο την εκτέλεση μιας διεργασίας, δηλαδή, η μνήμη εργασίας αναλαμβάνει τον συνεχή προγραμματισμό μιας ακολουθίας κινήσεων σε πραγματικό χρόνο (Brown et al., 2014: 57–86).

Επί παραδείγματι, στην περίπτωση της εκτέλεσης ενός μουσικού έργου ακολουθείται η κάτωθι πορεία: Η μνήμη εργασίας διαχειρίζεται τις παλαιότερες γνώσεις (μακρόχρονη μνήμη), ανασύροντας τις απαραίτητες πληροφορίες της πρότερης μουσικής εκπαίδευσης, στη συνέχεια λαμβάνει τις νέες πληροφορίες από την παρτιτούρα (βραχύχρονη μνήμη), και οργανώνοντάς τις τις μετατρέπει σε κίνηση (άδηλη μνήμη). Σε αυτό το στάδιο, αναλαμβάνει η παρεγκεφαλίδα έτσι ώστε το νέο κινητικό έργο να περάσει σε αυτοματοποιημένο επίπεδο και να αποθηκευτεί μόνιμα στον εγκεφαλικό φλοιό (Penhune et al., 1998: 752–765). Με λίγα λόγια, η κίνηση

ξεκινάει ως μια ελεγχόμενη διεργασία και σταδιακά μετατρέπεται σε αυτοματοποιημένη. Πώς, όμως, συμβαίνει αυτό;

Η κινητική εκμάθηση περνάει μέσα από τρία στάδια μέχρι να θεωρηθεί ότι έχει ολοκληρωθεί επιτυχώς (Doyon et al., 2009: 61–75). Κατά το πρώτο στάδιο, η κινητική εκμάθηση στηρίζεται κυρίως στην αισθητική ανάδραση (Rattoni et al., 2000) και η κίνηση τείνει να μην είναι απόλυτα συγχρονισμένη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετά σφάλματα (Hauptmann et al., 2005). Στο δεύτερο στάδιο, η κίνηση έχει μερικούς απομνημονευθεί αλλά εξακολουθεί να απαιτεί νοητική συγκέντρωση και γνωστικό έλεγχο (Hauptmann et al., 2005), και στο τελικό στάδιο, η κίνηση περνάει σε αυτοματοποιημένο επίπεδο, απαιτεί λιγότερη προσοχή και αυτή η δεξιότητα μπορεί πλέον να μεταφερθεί και σε διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες (Walker, 2005: 51–64).

Η κίνηση η οποία έχει περάσει με επιτυχία στο τελευταίο στάδιο είναι ασφαλής όχι μόνο λόγω της ανεξαρτησίας της από τη νοητική συγκέντρωση αλλά και διότι η παρεγκεφαλίδα σε αυτό το επίπεδο αναστέλλει τις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες, εμποδίζοντας τυχόν παρεμβολή εξωτερικών παραγόντων σε αυτήν (Nixon, 2003: 114–122).

Ωστόσο, η διαδικασία του μετασχηματισμού των ελεγχόμενων διεργασιών σε αυτοματοποιημένες δεν αφορά μόνο τις κινητικές διεργασίες αλλά και τις νοητικές και τις αισθητηριακές. Σύμφωνα με τους Petrosini et al. προκύπτει ότι η ενεργοποίηση της παρεγκεφαλίδας είναι παρούσα τόσο κατά την οπτική παρατήρηση (Petrosini et al., 2003: 252–264), όσο και κατά τη νοερή επανάληψη κινητικών έργων, με αποτέλεσμα μέσα από αυτόν τον τρόπο να επιτυγχάνεται η βελτίωση της επίδοσης (Courchesne & Allen, 1997: 1–35). Αυτό μάλιστα εναρμονίζεται πλήρως τόσο με την αρχή του Carpenter όσο και με την τεκμηρίωση του φυσιολόγου Edmund Jacobson (Jacobson, 2011) ο οποίος παρατήρησε την ομοιότητα στα ηλεκτρομυογραφικά διαγράμματα μεταξύ της πραγματικής και νοερής κίνησης (βλ. Γεωργιάδου, 2017: 64–85). Οι συνεχείς επαναλήψεις (είτε νοερά είτε φυσικά) οδηγούν στην προσαρμογή της παρεγκεφαλίδας, δια του μηχανισμού εντοπισμού σφαλμάτων, και προοδευτικά βελτιώνουν την ταχύτητα, την ακρίβεια και την καταλληλότητα της προγραμματισμένης κίνησης (Ito, 1997: 475–487). Έτσι, ενώ το μυϊκό σύστημα ξεκουράζεται, ένας μουσικός μπορεί να εξελιχθεί στα μηχανικά στοιχεία ενός κομματιού χωρίς να επιβαρύνει το σώμα του και αποφεύγοντας πιθανό τραυματισμό οφειλόμενο στην υπέρχρηση (Gregg et al., 2008: 231–247).

Εφαρμογές στη μελέτη και παιδαγωγική προσέγγιση

Η σημασία της ομαδοποίησης

Προκειμένου να φτάσουμε στην αυτοματοποίηση με τον ταχύτερο δυνατό τρόπο, οφείλουμε να εκμεταλλευτούμε στο έπακρο τις δυνατότητες που μας δίνονται, γνωρίζοντας όλη τη διαδρομή που ακολουθείται για την κινητική εκμάθηση, από το πρώτο βήμα έως το τελευταίο. Πριν ακόμα περάσουμε στην ίδια την κίνηση, επεξεργαζόμαστε τις οδηγίες που μας δίνονται από την παρτιτούρα (τονικά ύψη,

άρθρωση, μελωδική γραμμή) και έτσι συγκεκριμενοποιούμε νοερά την κινητική διαδρομή και ορίζουμε το πώς θα την επιτύχουμε. Πιο συγκεκριμένα, η οπτική πληροφορία που εισέρχεται από το οφθαλμικό νεύρο, περνάει στη βραχύχρονη μνήμη η οποία αποτελεί και την πύλη εισόδου για τη μακρόχρονη αποθήκευση. Επομένως, ο πρώτη «πρόκληση» που συναντά η πληροφορία είναι να μπορέσει να διατηρηθεί τόσο ώστε να μπορέσει να περάσει από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη, και η βασική προϋπόθεση για αυτήν την επιθυμητή εξέλιξη είναι να έχει περιορισμένο μέγεθος.

Αυτό συμβαίνει διότι, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της, η βραχύχρονη μνήμη διαρκεί μέχρι 30 δευτερόλεπτα και δεν μπορεί να συγκρατήσει παραπάνω από 7 στοιχεία (Miller, 1956: 81–97). Ως εκ τούτου, ο κάθε μουσικός οφείλει να οργανώνει το έργο που του δίνεται έτσι ώστε να μπορεί να συγκρατήσει και να διαχειριστεί με ευκολία το μουσικό απόσπασμα. Αυτό μπορεί να το επιτύχει με τον αρχικό επιμερισμό του έργου σε κομμάτια και με την οργάνωση του κειμένου μέσω της ομαδοποίησης (Chaffin et al., 2010: 3–30).

Η ομαδοποίηση ξεχωριστών στοιχείων σε ένα ενιαίο, είναι μια φυσική τάση που έχει ο εγκέφαλος για να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, είναι ευκολότερα αντιληπτά, επιτρέποντας και διευκολύνοντας την τελική καταχώρησή τους στη μνήμη (Humphrey, 1924: 401–412). Το 1890 η ψυχολογία Gestalt, αναφερόμενη κυρίως στην οπτική αντίληψη, εξήγησε πώς τα διάφορα στοιχεία συνδυάζονται μεταξύ τους έτσι ώστε να φτιάξουν μεγαλύτερες ενότητες. Η θεωρία αυτή (προερχόμενη από τη γερμανική λέξη που σημαίνει «μορφή») υποστηρίζει ότι ερμηνεύουμε τα ερεθίσματα από το περιβάλλον οργάνωντάς τα σε ομάδες και ο κανόνας αυτής της ομαδοποίησης χρησιμοποιεί τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: την **ομοιότητα** των στοιχείων, την **εγγύτητα/γεινιάσή** τους, τη **συνέχεια** (προτίμηση στοιχείων που ενώνονται μεταξύ τους) και τη **συμπλήρωση**, δηλαδή την ομαδοποίηση όσων αντικειμένων μοιάζουν να ακολουθούν μια κοινή κατεύθυνση ή πορεία (Koffka, 1935).

Ομοίως στη μουσική, η ομαδοποίηση μπορεί να είναι είτε ακουστική (βάσει αρμονίας, τονικού ύψους ή ρυθμού), είτε οπτική μέσω της παρτιτούρας (βάσει αξιών, μελωδικής ανάβασης/κατάβασης, μελωδικών σχημάτων). Με αυτόν τον τρόπο, ένα απόσπασμα τεσσάρων μέτρων (βλ. παράδειγμα) το οποίο μπορεί να περιέχει πάνω από 50 νότες, είναι δυνατό να χωριστεί σε 4 ομάδες (A, B, A', B'), οι οποίες, αφού έχουν μελετηθεί μεμονωμένα και έχουν κατακτηθεί, θα λειτουργήσουν σαν μονάδες ενός ευρύτερου συνόλου.

The image shows a musical score snippet for piano, marked "Allegro molto e con brio." The score is in 3/4 time and consists of four measures. The first measure is marked with a forte (f) dynamic. The second measure is marked with a piano (p) dynamic. The score is divided into four groups labeled A, B, A', and B' from left to right. Group A is the first measure, Group B is the second measure, Group A' is the third measure, and Group B' is the fourth measure. The groups are separated by vertical lines. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια των κανόνων του μνημονικού συστήματος, προκύπτει ότι ένας μουσικός θα πρέπει να μην συνενώνει πολλές ιδέες/φράσεις εάν πρώτα δεν έχει ξεκαθαρίσει και τελειοποιήσει τα επιμέρους στοιχεία από τα οποία αποτελούνται, καθώς η πολυπλοκότητα μιας πληροφορίας καθορίζει το επίπεδο δυσκολίας της και την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουμε για να την απομνημονεύσουμε. Μάλιστα, επειδή ο αριθμός 7 της βραχύχρονης μνήμης δεν είναι σταθερός, λόγω των ατομικών διαφορών του καθενός, κάποιος μπορεί να χρειάζονται ακόμη λιγότερα στοιχεία (ίσως και 4) για να μπορέσουν να τα επεξεργαστούν με επιτυχία.

Συνεπώς, η μελέτη ολόκληρων σελίδων με την ελπίδα πως το περιεχόμενό τους θα βελτιωθεί από μόνο του, απλά και μόνο με τις συνεχείς επαναλήψεις, έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος, ο οποίος επιβαρύνει με άσκοπη καταπόνηση το σώμα και παράλληλα θέτει περιττά εμπόδια στον δρόμο της τελειοποίησης του έργου. Εξ άλλου, στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, έχει επισημανθεί επανειλημμένως ότι η στείρα επανάληψη δίχως επεξεργασία δεν αρκεί για τη μακρόχρονη διατήρηση των πληροφοριών, με το εγχείρημα να καθίσταται σχεδόν αδύνατο όταν αυτές οι πληροφορίες είναι σύνθετες είτε σε επίπεδο διάρκειας είτε σε επίπεδο ποσότητας (Carter & Grahn, 2016:1251).

Πώς εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη ροή κατά την μουσική εκτέλεση

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, μόνο κατά το τρίτο και τελικό στάδιο της αυτοματοποίησης η παρεγκεφαλίδα μπορεί και αναστέλλει τις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες και είναι σε θέση να εμποδίσει την ενδεχόμενη παρεμβολή εξωτερικών παραγόντων (Nixon, 2003: 114–122). Επομένως, πριν την ολοκλήρωση της αυτοματοποίησης, οποιαδήποτε μεταβολή στον περιβάλλοντα χώρο (αλλαγή φωτισμού, θέσης της παρτιτούρας, αλλαγή δωματίου) μπορεί να προκαλέσει περισπασμό ή γενικότερη δυσκολία στην περάτωση. Ειδικά στην περίπτωση των πιανιστών, που τις περισσότερες φορές το όργανο στο οποίο εξασκούνται είναι άλλο από το όργανο που θα παίξουν στον καθηγητή ή στον συναυλιακό χώρο, η σταθερότητα της απόδοσής τους εξαρτάται από το πόσο καλά έχουν εδραιωθεί οι κινητικές αλληλουχίες.

Παράλληλα, η ομαδοποίηση, η οποία ξεκινάει από τις μικρότερες ιδέες για να καταλήξει στις ευρύτερες, εξασφαλίζει ότι η ροή στηρίζεται καθ' όλη τη διάρκεια από πολλαπλά σημεία εκκίνησης (ομάδες) και ακόμα και στην περίπτωση τυχαίας αστοχίας ο μουσικός είναι σε θέση να καλύψει το λάθος και να μην υποπέσει σε αλυσιδωτή αντίδραση στα μετέπειτα αρμονικά σχήματα. Η κάλυψη του λάθους, όμως, πρέπει να εξασφαλίζεται ότι θα ενεργοποιηθεί αυτόματα και όχι ως συνειδητή επιλογή καθώς όταν ο οργανισμός είναι επιβαρυνμένος με άγχος καταστέλλεται η αποδοτικότητα του προμετωπιαίου φλοιού, υπεύθυνου για τη συνειδητή λήψη αποφάσεων (Luethi et al., 2008).

Έτσι, όταν ο μουσικός πρόκειται να εκτεθεί σε κοινό ή κάποια επιτροπή και το κινητικό έργο δεν έχει εδραιωθεί απόλυτα μέσω της αυτοματοποίησης, γίνεται επιρρεπής σε περισπασμούς και διακόπτεται η ομαλή ροή του έχοντας ως αποτέλεσμα

το γνωστό “black out”. Αυτό συμβαίνει διότι το άγχος παρεμβαίνει τόσο στην συνειδητή ανάκληση (μακρόχρονη μνήμη) όσο και στη μνήμη εργασίας, δηλαδή τον κεντρικό επεξεργαστή που εκείνη τη στιγμή φέρνει εις πέρας τη διεργασία της εκτέλεσης (Luethi et al., 2008: 5) (de Quervain et al., 2000: 313–314) (Het et al., 2005: 771–784).

Τα ίδια αποτελέσματα δεν φαίνεται να προκύπτουν βάσει ερευνών για την άδηλη μνήμη (Kirschbaum et al., 1996: 1475–1483) (Lupien et al., 1997: 2070–2075) με την ίδια να εμφανίζεται ιδιαίτερα ανθεκτική και άρα ως η πιο ασφαλής επιλογή για έναν μουσικό κατά τη μουσική εκτέλεση. Ακόμη και υπό την επιρροή του λεγομένου music performance anxiety (MPA), οι πιθανότητες ατυχών περιστατικών μπορούν ακόμη και να εκμηδενισθούν, με την προϋπόθεση ότι οι κινητικές αλληλουχίες έχουν κατακτηθεί μέσω των προαναφερθέντων βημάτων.

Εδραίωση της κινητικής εκμάθησης και Ύπνος

Η σημασία του ύπνου κρίνεται καθοριστική για τη μνημονική edραίωση. Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο «Λεπτός κινητικός συγχρονισμός», κάθε φορά που μεσολαβεί η διαδικασία του ύπνου, με την προϋπόθεση ότι υπερβαίνει τα 60 λεπτά, επιδρά στην παρεγκεφαλίδα βελτιώνοντας την ακρίβεια και την ταχύτητα των κινητικών έργων. Ανεξάρτητα από αντικρουόμενες θεωρίες που αναζητούν το ρόλο του ιπποκάμπου στον χρόνο όσον αφορά την edραίωση μιας πληροφορίας, όπως η SMSC (Standard Model of Systems Consolidation) (Squire & Alvarez, 1995: 169–177) και η MTT (Multiple Trace Theory) (Marr, 1971: 23–81), τα ευρήματα για την αναγκαιότητα του ύπνου μας δίνουν την απάντηση σε σχέση με την χρονική απόσταση που απαιτείται από την εκμάθηση ενός μουσικού έργου μέχρι την εμφάνισή του στο συναυλιακό χώρο.

Μάλιστα, τα παραπάνω δεδομένα καταρρίπτουν την ιδέα της υπερβάλλουσας μελέτης κατά τα τελευταία εικοσιτετράωρα πριν από κάποια καθορισμένη εξέταση, συναυλία, ή παράσταση. Ειδικά στη μουσική εκπαίδευση, είναι σύνηθες, μαθητές και επαγγελματίες να καταναλώνουν πολλές ώρες σε εξουθενωτική μελέτη μία με δύο μέρες πριν την παρουσίασή τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες έχουν διαπιστώσει εμπειρικά ότι ακόμη και αν τα προβληματικά σημεία έχουν διορθωθεί λίγο πριν την εμφάνισή τους, την ώρα της έκθεσης, το σώμα τους καταφεύγει στην παλαιότερη κινητική εμπειρία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το κινητικό έργο το οποίο έχουν μάθει δεν έχει περάσει από αρκετά στάδια edραίωσης μέσω του ύπνου, προκειμένου να είναι ασφαλές, με αποτέλεσμα να αποτελεί την τελευταία στιγμή το πιο τρωτό σημείο του ερμηνευτή.

Σε αυτήν την περίπτωση, δεν πρέπει να συγχέεται η μελέτη που αποσκοπεί στο λεγόμενο “ζέσταμα” ή στην διατήρηση της τεχνικής αρτιότητας με την προσπάθεια ενσωμάτωσης κινητικών αλλαγών (διόρθωση νοτών, άρθρωσης κ.α.) κατά τις τελευταίες μέρες ή ώρες πριν την εμφάνιση. Οι κινητικές αλλαγές ακόμα και αν ενσωματωθούν, δεν θα εκτελεσθούν σε συνθήκες stress, ενώ η συνεχής εκγύμναση των χεριών αλλά και η σωματική και νοητική εγρήγορση που επιτυγχάνεται με την επανάληψη των έργων λίγο πριν τη συναυλία, επιδρά θετικά στο τελικό αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η άποψη της οργανωμένης μελέτης η οποία ουσιαστικά ορίζει ότι το συνολικό πρόγραμμα που θα παρουσιασθεί θα πρέπει να βρίσκεται ήδη σε

στάδιο τελειοποίησης αρκετό καιρό πριν την καταληκτική ημερομηνία εμφάνισης στη συναυλιακή αίθουσα.

Επίλογος

Συμπερασματικά, η παρεγκεφαλίδα αναλαμβάνει τις 3 βασικότερες λειτουργίες για την ορθή ολοκλήρωση της κίνησης: τον λεπτό συγχρονισμό αυτής, τη λειτουργία του ελεγκτή σφαλμάτων και εκείνη της αυτοματοποίησης. Παράλληλα, ως κυρίαρχη δομή στην απόκτηση κινητικών έργων, οποιαδήποτε δυσλειτουργία της δύναται να καταστήσει δύσκολη έως και αδύνατη την ενασχόληση του πάσχοντα με τη μουσική σε επαγγελματικό επίπεδο, λόγω της απόλυτης ακρίβειας που απαιτείται από τον εκτελεστή πάνω στον τομέα του ρυθμού και της στόχευσης. Ωστόσο, εφόσον το πρόβλημα της παρεγκεφαλίδας είναι γνωστό, μπορούν να υπάρξουν εναλλακτικές οδοί προσέγγισης (Molinari et al., 2002: 863–870) (Petrosini et al., 2003: 252–264) ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι η ίδια η μουσική εμπειρία, μπορεί να βελτιώσει, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, προβλήματα συντονισμού, δρώντας θεραπευτικά (Overly et al., 2003: 18–36) (Hai et al., 2013: 28–40).

Έρευνες στο μέλλον, ειδικά εστιασμένες στο πώς παραλλάσσεται η απόκριση της παρεγκεφαλίδας σε κινητικά έργα ανάλογα με την ηλικία, θα είναι κρίσιμες για τη βελτίωση παιδαγωγικών μεθόδων. Καθώς η παρεγκεφαλίδα υπόκειται σε πλήθος αλλαγών κατά την ανάπτυξη μέχρι την ενηλικίωση, τα δεδομένα αυτά μπορεί να αποκαλύψουν νέες δυνατότητες που θα βρουν εφαρμογή στη βελτίωση της τεχνικής της μουσικής εκτέλεσης.

Ευχαριστίες

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας μου που εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό τμήμα Νευροεπιστήμη της Εκπαίδευσης. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή μου και πρόεδρο του μεταπτυχιακού κ. Λάζαρο Τριάρχου για την ιδιαίτερη συμβολή και καθοδήγησή του στην εργασία αλλά και την κα Δήμητρα Κόνιαρη για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή της κατά τη συγγραφή αυτού του άρθρου.

Βιβλιογραφία

- Baddeley, A.D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47–89.
- Belis, A. (2004). *Η καθημερινή ζωή των μουσικών στην αρχαιότητα*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Boyd, L.A., & Winstein, C.J. (2004). Cerebellar stroke impairs temporal but not spatial accuracy during implicit motor learning. *Neurorehabilitation and neural repair, 18*, 134–143.

- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie (perte de la parole). *Bulletin et mémoires de la Société Anatomique de Paris*, 6, 330–357.
- Brown, R.M., Zatorre, R.J., & Penhune, V.B. (2014). Expert music performance: cognitive, neural, and developmental bases. *Brain Research*, 217, 57–86.
- Canto, C.B., Onuki, Y., Bruinsma, B., Van der Werf, Y.D., & De Zeeuw, C.I. (2017). The Sleeping Cerebellum. *Trends in neurosciences*, 40(5), 309–323.
- Carter, C.E., & Grahn, J.A. (2016). Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance. *Frontiers in psychology*, 7, 1251.
- Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T., & Begosh, K.T. (2010). Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues. *Psychology of music*, 38, 3–30.
- Coker, C.A. (2001). *Motor learning and control for practitioners*. New York: McGraw Hill.
- Courchesne, E., & Allen, G. (1997). Prediction and preparation, fundamental functions of the cerebellum. *Learning & memory*, 4(1), 1–35.
- Cowan, W.M.; Harter, D.H., & Kandel, E.R. (2000). The emergence of modern neuroscience: Some implications for neurology and psychiatry. *Annual Review of Neuroscience*, 23: 345–346.
- Crist, R.E., Li, W., & Gilbert, C.D. (2001). Learning to see: experience and attention in primary visual cortex. *Nature Neuroscience*, 4, 519–525.
- de Quervain, D.J-F., Roozendaal, B., Nitsch, R.M., McGaugh, J.L., & Hock, C. (2000). Acute cortisone administration impairs retrieval of long-term declarative memory in humans. *Nature neuroscience*, 3, 313–314.
- DelRosso, L.M., Hoque, R. (2014). The cerebellum and sleep. *Neurologic clinics*, 32, 893–900.
- Doyon, J., Bellec, P., Amsel, R., Penhune, V., Monchi, O., Carrier, J., Lehéricy, S., Benali, H. (2009). Contributions of the basal ganglia and functionally related brain structures to motor learning. *Behavioral Brain Research*, 199, 61–75.
- Fishbein, M., Middlestadt, S.E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a national survey. *Medical problems of performing artists*, 3, 1–8.
- Gais, S., Lucas, B., & Born, J. (2006). Sleep after learning aids memory recall. *Learning & memory*, 13, 259–262.
- Gao, Z., Van Beugen, B.J., & De Zeeuw, C.I. (2012). Distributed synergistic plasticity and cerebellar learning. *Nature reviews. Neuroscience*, 13, 619–635.
- Gilbert, P.F.C., & Thach, W.T. (1977). Purkinje cell activity during motor learning. *Brain Research*, 128, 309–328.
- Gregg, M.J., Clark, T.W., & Hall, C.R. (2008). Seeing the sound: an exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae scientiae: the journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 12, 231–247.
- Hai, A., Granot, R.Y., & Ahissar, M. (2014). The enigma of dyslexic musicians. *Neuropsychologia*, 54, 28–40.

- Hauptmann, B.R., Reinhart, E., Brandt, S.A., & Karni, A. (2005). The predictive value of the leveling off of within session performance for procedural memory consolidation. *Cognitive Brain Research*, *24*(2), 181–189.
- Humphrey, G. (1924). The Psychology of the Gestalt. *Journal of Educational Psychology*, *15*(7), 401–412.
- Het, S., Ramlow, G., & Wolf, O.T. (2005). A meta-analytic review of the effects of acute cortisol administration on human memory. *Psychoneuroendocrinology*, *30*, 771–784.
- Huang, C.M., Liu, G., & Huang, R. (1982). Projections from the cochlear nucleus to the cerebellum. *Brain Research*, *244*, 1–8.
- Ito, M. (1997). Cerebellar microcomplexes. Στο Schmahmann, J.D. (επιμ.), *The cerebellum and cognition*, 475–487. New York, Academic.
- Jacobson, E. (2011). *Entspannung als Therapie: Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jenkins, J.G., Dallenbach, K.M. (1924). Obliviscence during sleep and waking. *The American journal of psychology*, *35*, 605–612.
- Jirenhed, D.A., & Hesslow, G. (2011). Time course of classically conditioned Purkinje cell response is determined by initial part of conditioned stimulus. *Journal of Neuroscience*, *31*, 9070–9074.
- Jirenhed, D.A., Rasmussen, A., Johansson, F., & Hesslow, G. (2017). Learned response sequences in cerebellar Purkinje cells. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *114*(23), 6127–6132.
- Johnson J.K., & Graziano, A.B. (2003). August Knoblauch and amusia: a nineteenth-century cognitive model of music. *Brain and cognition*, *51*(1):102–14.
- Kandel, E.R., Schwartz, J.H., & Jessell, T.M. (2014). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Kirschbaum, C., Wolf, O.T., Wippich, W., & Hellhammer, D.H. (1996). Stress and treatment induced cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. *Life sciences*, *58*, 1475–1483.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Kujala, T., Myllyviita, K., Tervaniemi, M., Alho, K., Kallio, J., & Naatanen, R. (2000). Basic auditory dysfunction in dyslexia as demonstrated by brain activity measurements. *Psychophysiology*, *37*, 262–266.
- Larsell, O. (1937). The cerebellum: A review and interpretation. *Archives of Neurology and Psychiatry*, *38*, 580–607.
- Litzmann, B. (2007). *Clara Schumann an artist's life. Based on material found in diaries and letters*, 1: 107. London, Litzmann Press.
- Lou, J.S., & Bloedel, J.R. (1986). The responses of simultaneously recorded Purkinje cells to the perturbations of the step cycle in the walking ferret: a study using a new analytical method—the real-time postsynaptic response (RTPR). *Brain Research*, *365*, 340–344.
- Luethi, M., Meier, B., & Sandi, C. (2008). Stress effects on working memory, explicit memory, and implicit memory for neutral and emotional stimuli in healthy men. *Frontiers in behavioral neuroscience* [electronic resource], *2*, 5.

- Lupien, S.J., Gaudreau, S., Tchiteya, B.M., Maheu, F., Sharma, S., Nair, N.P.V., Hauger, R.L., McEwen, B.S., & Meaney, M.J. (1997). Stress-induced declarative memory impairment in healthy elderly subjects: relationship to cortisol reactivity. *The Journal of clinical endocrinology and metabolism*, 82, 2070–2075.
- Lupien, S.J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T.E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: implications for the field of brain and cognition. *Brain and cognition*, 65, 209–237.
- Luria, A.R. (1999). *Η λειτουργία του εγκεφάλου, εισαγωγή στη νευροψυχολογία*. 1^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Magill, R.A. (1993). *Motor learning concepts and applications*. 4th ed. Melbourne, Australia: Brown and Benchmark.
- Marr, D. (1971). Simple memory: a theory for archicortex. *Philosophical transactions of the Royal Society of London, Biological sciences* (Series B), 262, 23–81.
- Marrou, H.I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Vol. 1. ed 6, 81–82, Paris, France: Seuil.
- Mason, W. (1900). Memories of a Musical Life. *The Century Magazine*, 60, 770.
- Mednick, S., Nakayama, K., & Stickgold, R. (2003). Sleep-dependent learning: a nap is as good as a night. *Nature neuroscience*, 6, 697–698.
- Miles, F.A., & Eighmy, B.B. (1980). Long-term adaptive changes in primate vestibuloocular reflex. I. Behavioral observations. *Journal of Neurophysiology*, 43, 1406–1425.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Molinari, M., Filippini, V., & Leggio, M.G. (2002). Neuronal plasticity of interrelated cerebellar and cortical networks. *Neuroscience*, 111, 863–870.
- Molinari, M., Leggio, M.G., De Martin, M., Cerasa, A., & Thaut, M. (2003). Neurobiology of rhythmic motor entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 313–321.
- Molinari, M., Leggio, M.G., Solida, A., Ciorra, R., Misciagna, S., Silveri, M.C., & Petrosini, L. (1997). Cerebellum and procedural learning: Evidence from focal cerebellar lesions. *Brain*, 120, 1753–1762.
- Niemer, W.T., Cheng, S. (1949). The ascending auditory system, a study of retrograde degeneration. *Anatomy research international*, 103, 116.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., Berry, E.L., Jenkins, I.H., Dean, P., & Brooks, D.J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet*, 353, 1662–1667.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., & Dean, P. (1995). Time estimation deficits in developmental dyslexia: Evidence of cerebellar involvement. *Proceedings Biological sciences*, 259(1354), 43–47.
- Nishida, M., & Walker, M.P. (2007). Daytime naps, motor memory consolidation and regionally specific sleep spindles. *PloS one* [electronic resource], 2, e341.
- Nixon, P.D. (2003). The role of the cerebellum in preparing responses to predictable sensory events. *Cerebellum*, 2, 114–122.

- Nixon, P.D., & Passingham, R.E. (2001). Predicting sensory events— The role of the cerebellum in motor learning. *Experimental brain research*, 138, 251–257.
- Overy, K., Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., & Clarke, E.F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18–36.
- Penhune, V.B., Zatorre, R.J., & Evans, A.C. (1998). Cerebellar Contributions to Motor Timing: A PET Study of Auditory and Visual Rhythm Reproduction. *Journal of cognitive neuroscience*, 10(6), 752–765.
- Pernet, C., Andersson, J., Paulesu, E., & Demonet, J.F. (2009). When all hypotheses are right: a multifocal account of dyslexia. *Human brain mapping*, 30, 2278–2292.
- Petrosini, L., Graziano, A., Mandolesi, L., Neri, P., Molinari, M., & Leggio, M.G. (2003). Watch how to do it! New advances in learning by observation. *Brain research reviews*, 42, 252–264.
- Plihal, W., & Born, J. (1997). Effects of early and late nocturnal sleep on declarative and procedural memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 534–547.
- Rattoni, F., Escobar, M., Pawlik, K., & Rosenzweig, M. (2000). Neurobiology of learning. In K. Pawlik & M. Rosenzweig (Eds.), *The international handbook of psychology* (pp. 136–151). London: Sage Publications Ltd.
- Roosendaal, B. (2002). Stress and memory: opposing effects of glucocorticoids on memory consolidation and memory retrieval. *Neurobiology of learning and memory*, 78, 578–595.
- Sakai, K., Hikosaka, O., Miyauchi, S., Takino, R., Tamada, T., Iwata, N.K., & Nielsen, M. (1999). Neural representation of a rhythm depends on its interval ratio. *Journal of Neuroscience*, 19, 10074–10081.
- Sandi, C., & Pinelo-Nava, M.T. (2007). Stress and memory: behavioral effects and neurobiological mechanisms. *Neural plasticity*, 78970.
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 281–299.
- Schmahmann, J.D., & Sherman, J.C. (1998). The cerebellar cognitive affective syndrome. *Brain*, 121, 561–579.
- Semel, E., & Rosner S.R. (2003). *Understanding Williams syndrome: behavioral patterns and interventions*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Snider, R.S., & Stowell, A. (1944). Receiving areas of the tactile auditory, and visual systems in the cerebellum. *Journal of Neurophysiology*, 7, 331–358.
- Squire, L.R., & Kandel, E.R., (2009). *Μνήμη - Από τον νου στα μόρια*. Αθήνα, Κάτοπτρο.
- Squire, L.R., & Alvarez, P. (1995). Retrograde amnesia and memory consolidation: a neurobiological perspective. *Current opinion in neurobiology*, 5, 169–177.
- Thach, W.T. (1998). What is the role of the cerebellum in motor learning and cognition? *Trends in cognitive sciences*, 2, 331–337.
- Tzouma, A. (2017). Μουσική εκτέλεση και πιανιστική τεχνική: Παρεγκεφαλιδικές καταβολές και μνημονική λειτουργία, *Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία*.
- Tzouma, A., Margulies, D.S., & Triarhou, L.C. (2016). Commentary on "The Cerebellar System and What it Signifies from a Biological Perspective: A Communication by Christofredo Jakob (1866-1956) Before the Society of Neurology and Psychiatry of Buenos Aires, December 1938". *Cerebellum*, 15(4), 417–424.

- Van Ormer, E.B. (1932). Retention after intervals of sleep and waking. *Archives of Psychology*, 137, 5–49.
- Walker, M.P. (2005). A refined model of sleep and the time course of memory formation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 51–64.
- Walker, M.P., Brakefield, T., Morgan, A., Hobson, J.A., & Stickgold, R. (2002). Practice with sleep makes perfect: sleep-dependent motor skill learning. *Neuron*, 35, 205–211.
- Wang, X.F., Woody, C.D., Chizhevsky, V., Gruen, E., & Landeira-Fernande, J. (1991). The dentate nucleus is a short-latency relay of a primary auditory transmission pathway. *Neuroreport*, 2, 361–364.
- Williamon, A. (1999). The value of performing from memory. *Psychology of music*, 27, 84–95.
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading research quarterly*, 26, 123–141.
- Ακινόσογλου, Κ. (2010). Ο μουσικός εγκέφαλος. Στο *Συζητήσεις για τον Λόγο στο αιγινήτειο* (σσ. 405–425). Αθήνα: Συνάψεις.
- Αριστοτέλης (1939). *Πολιτικά*. Αθήνα, Ζαχαρόπουλος.
- Γεωργιάδου, Ρ. (2017). Νοερή Εξάσκηση. Από τον Αθλητισμό στη Μουσική: Εφαρμογές, Δυνατότητες, Προοπτικές. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 64–85.
- Γιγής, Π., & Παρασκευάς, Γ. (1999). *Νευροανατομία, Κεντρικό νευρικό σύστημα*, Θεσσαλονίκη, university studio press.
- Λεκατσάς, Π. (2000). *Η ψυχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Παναγής, Γ.Θ., & Δαφέρμος, Μ. (2008). Ψυχή, νους, εγκέφαλος, μια ιστορική αναδρομή στη μελέτη των μεταξύ τους σχέσεων. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 324–366.

Η **Αννυ Τζούμα** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και ξεκίνησε μαθήματα πιάνου σε ηλικία 5 ετών. Απόφοιτος του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, το 2007 πέρασε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στο τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, όπου και ολοκλήρωσε τις σπουδές της στην ειδίκευση Πιάνου με καθηγήτρια την διεθνούς φήμης Βίβια Τσόπελα. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθητεύσει δίπλα σε πιανίστες μεταξύ των οποίων Murray McLachlan, Eduard Zilberkant, Uwe Matschke, Γεώργιος Χατζηνίκος, Δημήτριος Δημόπουλος, Διονύσιος Μαλλούχος και έχει δώσει συναυλίες σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας αλλά και στο εξωτερικό. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Νευροεπιστήμη της Εκπαίδευσης, άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε γνωστά περιοδικά του εξωτερικού, ενώ διάλεξή της έχει φιλοξενηθεί στο 17^ο Διεθνές Σεμινάριο Μουσικής Κοζάνης. Σήμερα, είναι μέλος της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, του European Society for the Cognitive Sciences of Music και του σχήματος αρχαιοελληνικής μουσικής Ορφεία Αρμονία. Παράλληλα εργάζεται ως καθηγήτρια πιάνου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο Ωδείο Δ. Δημόπουλου.
E-mail: annyztzouma@gmail.com

The cerebellum in motor learning and piano technique

Anny Tzouma

Professional musicians spend most of their day in exercising, in order to achieve a high level of dexterity and to overcome any technical obstacle. Through Neuroscience, it is now possible to clarify the ways of music production and cognition, leading the way in music teaching. Thus, based on scientific research, in this paper I will discuss how the cerebellum orchestrates motor learning and how we can use this knowledge to increase our efficiency in piano technique.

Key words: cerebellum, memory, dexterity, piano, piano pedagogy

***Anny Tzouma** was born in Thessaloniki and started piano lessons at the age of 5. She completed her High School studies at Music School of Thessaloniki and in 2007 she registered at the Department of Music Science and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki, where she studied Piano Performance with world renowned pianist Vinia Tsopela. She has attended lessons with Murray McLachlan, Eduard Zilberkant, Uwe Matschke, Y. Hadjinikos, D. Dimopoulos, D. Mallouhos, and has given recitals in many cities in Greece and abroad. Her postgraduate degree (MSc) is in Neurosciences of Education, she had articles published in well-known journals and her lecture was hosted at the 17th International Music Seminar of Kozani. She is a member of Greek Society for Music Education, of European Society for the Cognitive Sciences of Music and of the ancient Greek music ensemble Orfeia Armonia. Currently, she teaches piano in state music schools and the D. Dimopoulos Conservatory.*

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τις έννοιες «μουσική» και «μουσική εκπαίδευση» και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής

Μαρία Χατζηλάμπρου

Στο παρόν άρθρο διατυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη «μουσική» και τη «μουσική εκπαίδευση» ως έννοιες, και το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην εφαρμογή αρχών και πρακτικών των δύο βασικών φιλοσοφικών προσεγγίσεων της μουσικής εκπαίδευσης, της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας, στο σχολικό μάθημα μουσικής. Παράλληλα, σκιαγραφείται το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής του σημερινού σχολικού μαθήματος μουσικής, καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επιλογή των χρησιμοποιούμενων πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας μου στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση τη Μουσική Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Συλλέχθηκαν δεδομένα από έξι μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς μουσικής του νομού Λασιθίου Κρήτης μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης και της μη συμμετοχικής παρατήρησης μαθημάτων τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σύνδεση της μουσικής με την ανάδυση συναισθημάτων κατά την ακρόασή της, τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς μια μορφή αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών, την εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας μέσω της ακρόασης ηχογραφημένης μουσικής και της εκμάθησης της ευρωπαϊκής σημειογραφίας, καθώς και της Πραξιακής Φιλοσοφίας μέσω του τραγουδιού ως κεντρικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός, κάποιες εξωτερικές παράμετροι αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠΕΘ, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των χρησιμοποιούμενων πρακτικών και διαμορφώνουν το σχολικό μάθημα μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, Αισθητική Θεωρία, Πραξιακή Φιλοσοφία, αισθητική καλλιέργεια, ακρόαση μουσικής, τραγούδι.

Εισαγωγή

Οι απόψεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού μουσικής για την έννοια της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης, συνειδητά ή μη, καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας του (Elliott & Silverman, 2015), τις επιλογές των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιεί στο μάθημα (Χρυσοστόμου, 2006) βάσει της προσωπικής του εμπειρίας (Thomson, 2007), των σπουδών, αλλά και των μουσικών βιωμάτων του (Repp & Gournelou, 2012· Ανδρούτσος, 2009· Διονυσίου, 2007), διατηρώντας πάντα τη μοναδικότητά του (Jaffurs, 2004). Μια φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης για τον Ανδρούτσο (2009), «περιλαμβάνει το χτίσιμο μιας θεωρίας που σχετίζεται με το νόημα και την αξία της μουσικής και το ρόλο της στη ζωή του ανθρώπου» (σελ. 7), συνδέοντάς τη με την εμπειρία (McCarthy & Goble, 2005) ώστε να μετατρέψει σε αποδοτικές και αποτελεσματικές τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Bowman & Frega, 2012). Η ύπαρξη

του φιλοσοφικού πλαισίου σε κάθε γνωστικό πεδίο όπως και σε αυτό της μουσικής αγωγής, θεωρείται απαραίτητη και αναγκαία για να είναι η διδασκαλία αποτελεσματική, οδηγώντας τους μαθητές σε καλύτερη κατανόηση της αξίας της μουσικής και εκμάθησής της (Reimer, 1989), αποτελώντας το κέντρο που ενώνει και συγκρατεί όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας.

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι μέσα από τη μελέτη των δύο βασικών φιλοσοφικών θεωριών της μουσικής εκπαίδευσης, να δοθούν απαντήσεις σε προβληματισμούς και σε ερωτήματα των εκπαιδευτικών όπως: «Γιατί να το διδάξω αυτό; Για ποιο λόγο; Τι είναι η μουσική για μένα; Τι θέλω να προσφέρω στα παιδιά με τη μουσική του σχολείου;» και να επισημανθούν οι τρόποι εφαρμογής των δύο θεωριών στο ελληνικό σχολικό μάθημα μουσικής. Η σύνδεση των πρακτικών και δραστηριοτήτων σε χρήση με τις δύο βασικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης δεν καλύπτεται βιβλιογραφικά σε ικανοποιητικό βαθμό, με λίγες έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση (Anttila, 2010· Georgii-Hemming & Westvall, 2010· Kõksal, 2014· Serr, Ruokonen & Ruismäki, 2015), αν και υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για το φιλοσοφικό πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Στις μικρές εμβέλειας έρευνες στον ελλαδικό χώρο διερευνώνται οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της μουσικής και τις χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες (Reppa & Gournelou, 2012· Kokkidou, Dionyssiou & Androutsos, 2014· Διονυσίου, 2007· Κτενιαδάκη, 2008). Δεν υπάρχουν όμως αποτελέσματα για την εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας, αλλά και για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκάστοτε επιλογές πρακτικών, ώστε να αναφερόμαστε σε μία Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση (ΜΕΑΕ) ή σε μία πραξιακή προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανάλογα με την απόδοση νοήματος στην έννοια μουσική και τους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης.

Αισθητική Θεωρία και ΜΕΑΕ

Η Αισθητική Θεωρία τοποθετείται στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και συστηματοποίησε τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τη μουσική μεμονωμένοι στοχαστές της Ευρωπαϊκής αφρόκρεμας από τον 18ο αιώνα και μετά. «Εξελίχθηκε γύρω από μία ιεραρχική θέση της μουσικής αξίας και σπουδαιότητας που τοποθέτησε τη Δυτική Ευρωπαϊκή έντεχνη μουσική στην κορυφή των μουσικών ρεπερτορίων» (McCarthy & Goble, 2005, σελ. 24). Αναφέρεται στην έννοια του ωραίου, στις Καλές Τέχνες και τη θεωρητική μελέτη αυτών (Elliott 1995· Elliott & Silverman, 2015). Κύριος εκπρόσωπος της Αισθητικής Θεωρίας θεωρείται ο Bennett Reimer, που με το βιβλίο του *Μία φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης* (A Philosophy of Music Education) τεκμηρίωσε την αξία της μουσικής ως τέχνη και εισηγήθηκε ότι «αν ένα έργο κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ένα συγκεκριμένο, επιθυμητό, χρήσιμο συναίσθημα, θα εκπληρώνει τις προϋποθέσεις για καλή τέχνη» (Reimer, 1989, σελ. 18). Στην αισθητική απόδοση νοήματος της έννοιας της μουσικής, δεν αναγνωρίζεται η επίδραση του κοινωνικού

περιβάλλοντος κατά την εκτέλεση αυτής, η μουσική αφορά τις σοβαρές και μεγαλειώδεις συνθέσεις των δυτικών συνθετών κυρίως του 18ου και 19ου αιώνα και υποστηρίχθηκε ότι ο τύπος «μουσική=μουσικά έργα» ήταν ακριβής και σωστός όπως μία χημική εξίσωση (Elliott & Silverman, 2015). Επίσης, το φιλοσοφικό πλαίσιο της Αισθητικής Θεωρίας για τη μουσική βασίστηκε σε σημαντικές θέσεις της αισθητικής αγωγής που ίσχυαν από τη δεκαετία του 1960: του Συσχετισμού ή Αναφοράς, του Φορμαλισμού και του Εξπρεσιονισμού, με στόχο την εστίαση στις αισθητικές ποιότητες της μουσικής για να επιτευχθεί η αισθητική εμπειρία και να αναδυθεί το ανθρωπινό συναίσθημα (Elliott, 1995).

Σε επίπεδο μουσικής εκπαίδευσης, ο Leonhard το 1953, είχε αναφερθεί στην ΜΕΑΕ (Μουσική Εκπαίδευση ως Αισθητική Εκπαίδευση) βασιζόμενος στην Αισθητική Θεωρία, όταν η τεκμηρίωση της αξίας της μουσικής ως τέχνης ήταν επιτακτική ανάγκη (Reimer, 1989), υποστηρίζοντας ότι τα μουσικά μοτίβα συνδέονται με τα συναισθήματα του ανθρώπου. Ο Μπαταργιάς (2015) αναφερόμενος στην αισθητική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι αυτή «συμπορεύεται ασφαλώς με την γενικότερη εκπαίδευση, η οποία εξ ορισμού χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια ποιοτικής διάστασης στον τρόπο σκέψης των μαθητών» (σελ. 28), ενώ στην πραγματικότητα, για τον Reimer (1989), η αξία της μουσικής εκπαίδευσης «είναι η ίδια όπως η βαθύτατη αξία όλων των τεχνών στην εκπαίδευση: ο εμπλουτισμός της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων» (σελ. 53). Η ΜΕΑΕ, παρέχει συστηματικά αισθητικές εμπειρίες προς ενίσχυση της ικανότητας της μουσικής αντίληψης και της ανάπτυξης της αναλυτικής ικανότητας για μία εκλεπτυσμένη αξιολόγηση της μουσικής από τους μαθητές, θεωρώντας τους όμως μουσικούς καταναλωτές παρά ενεργούς μουσικούς (Elliott, 1995) δίνοντας έμφαση στην ακρόαση. Επιπροσθέτως, η McCarthy (2009) επισημαίνει τέσσερις κατευθύνσεις που χρησιμοποιούνται στο σχολείο σύμφωνα με την Αισθητική Θεωρία: δίνεται προτεραιότητα στην ακρόαση μουσικών έργων, προτιμάται η κλασική μουσική, αναπτύσσεται η ικανότητα ερμηνείας και οι πρακτικές και αξίες είναι προσκολλημένες σε αυτές που ακολουθούν τα ωδεία. Η εκτέλεση στην ΜΕΑΕ συνεισφέρει στην επίτευξη της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τη μουσική, παραμένει όμως δευτερεύουσα δραστηριότητα έναντι της ακρόασης (Regelski, 2015). Όσον αφορά στις δραστηριότητες σύνθεσης, ο Reimer (1989) διατείνεται ότι «κανείς δεν χρειάζεται να συνθέσει για να βιώσει τη μουσική. Κανείς δεν χρειάζεται να παίξει για να βιώσει τη μουσική. Αλλά κανείς δεν μπορεί να τη βιώσει χωρίς να ακούσει» (σελ. 168), οπότε και δεν χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στο σχολικό μάθημα. Αντίθετα, απαραίτητη κρίνεται η εκμάθηση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας και θεωρίας της μουσικής (Jaffurs, 2004- McCarthy, 2009). Τέλος, οι γραπτές δοκιμασίες, δίνουν για τον Reimer απόδειξη του επιπέδου ανάπτυξης της μουσικής συμπεριφοράς των μαθητών, που αν και κάποιες φορές μπορεί να γίνει κατάχρηση αυτών, εντούτοις είναι «ισχυρά βοηθήματα στην αποτελεσματική εκπαίδευση» (Reimer, 1989, σελ. 172).

Στις νέες, πρόσφατες θέσεις του ο Reimer, αναθεωρώντας τις απόψεις του¹, δίνει περισσότερη σημασία στα αποτελέσματα της εθνομουσικολογικής έρευνας και ενστερνίζεται απόψεις για την κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία της μουσικής (Σέρργη,

¹ Συνδυάζει τέσσερις θέσεις ή θεωρίες για τη μουσική αγωγή: τον Φορμαλισμό, τη Θεωρία του Συσχετισμού ή της Αναφοράς, τον Πραξιαλισμό και τη Θεωρία του Πλαισίου (Ανδρούτσος, 2009).

2002), μέσω μιας φιλοσοφικής θέσης που βασίζεται περισσότερο στην εμπειρία (Ανδρούτσος, 2009). Προσθέτει «μία δυνατή δόση πραγματικότητας στους τρόπους που θεωρούμε τί είναι μουσική και τί είναι και πρέπει να κάνει η μουσική εκπαίδευση» (Reimer, 2012, σελ. 115). Με αυτόν τον τρόπο άμβλυσε την αντιπαράθεση της απρόσωπης και ακαδημαϊκής προσέγγισης της Αισθητικής Θεωρίας (Regelski, 2015) με την Πραξιακή Φιλοσοφία που εισηγήθηκε ο Elliott, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

Πραξιακή Φιλοσοφία και πραξιακό μάθημα μουσικής

Η Πραξιακή Φιλοσοφία ή ο Πραξιαλισμός, που εισηγήθηκε ο David Elliott, παρουσίασε διαφοροποιημένες απόψεις από την Αισθητική Θεωρία και διεύρυνε τον φιλοσοφικό στοχασμό. Στο βιβλίο του *Music Matters* το 1995, διατύπωσε τις θέσεις του για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Η μουσική είναι «το αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου είδους σκόπιμης ανθρώπινης δραστηριότητας. [...] Δεν είναι απλά μία συλλογή από προϊόντα ή αντικείμενα. Κατά βάση, η μουσική είναι κάτι που οι άνθρωποι κάνουν» (Elliott, 1995, σελ. 39), όπως υποστηρίζουν και οι Bowman (2005), Regelski (2016) και Δανοχρήστου (2012). Η εκτέλεση μουσικής μέσα σε αυθεντικό συγκείμενο, «[...] καταλήγει να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε άνθρωπο, ανάλογα με την κοινωνία ή την ειδική κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει» (Μπλάκινγκ, 1981, σελ. 39). Δεν σημαίνει μόνο την απλή δράση, αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή (Elliott & Silverman, 2015). Στις τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις της μουσικής που εισηγήθηκε ο Elliott (1995), περιλαμβάνονται: α) ένας δρών, β) μερικά είδη δραστηριότητας, γ) κάτι που έχει γίνει και δ) το ολοκληρωμένο συγκείμενο στο οποίο οι δρώντες κάνουν αυτό που κάνουν» (σελ. 40), αναφερόμενος στο υποκείμενο, την ενέργεια, το προϊόν και τις συνθήκες/ το περιβάλλον που ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν και διαπερνούν το ένα το άλλο (Elliott & Silverman, 2015). Η δράση (β), περιλαμβάνει και τα 5 είδη μουσικής δημιουργίας για τον Elliott (1995), δηλαδή, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, τη διασκευή και τη διεύθυνση, με την ακρόαση ενσωματωμένα και απαραίτητα, ως συνδεδετικός κρίκος όλων των παραπάνω, αποτελώντας η μουσική έναν σημαντικό τρόπο για «να κατακτήσει κανείς τις αξίες της αυτοανάπτυξης, αυτοαντίληψης, και τις συνακόλουθες αξίες της βέλτιστης εμπειρίας (ευχαρίστησης) και της αυτοεκτίμησης» (Koopman, 2005, σελ. 82).

Ο σκοπός της Πραξιακής Φιλοσοφίας είναι «να βοηθήσει τους μουσικοπαιδαγωγούς να ενεργούν ή να πράττουν με σκοπό, άμεσα και ανάλογα των καταστάσεων που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σέργη, 2002, σελ. 21). Επίσης, οι Elliott & Silverman (2015) αναφέρθηκαν σε τέσσερις βασικές πτυχές της εκπαίδευσης: στη μουσική, σχετικά με τη μουσική, για τη μουσική, μέσω της μουσικής, που απαιτούν ισορροπία στις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, με κέντρο τον άνθρωπο.

Σε ένα πραξιακό μάθημα μουσικής στο σχολείο, οι πρακτικές περιλαμβάνουν αναπαραγωγή μουσικής (φωνητική και οργανική), περιγραφή της μουσικής ακρόασης λεκτικά ή δημιουργικά (χορός, εικόνες), δημιουργία μουσικής μέσω αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (Vicente- Nicolás & Mac Ruairc, 2014· Wallbaum, 2013· Περακάκη, 2009· Χρυσοστόμου, 2007), που όμως για να είναι αποτελεσματικές πρέπει οι μαθητές να

έχουν ένα στόχο (Περακάκη, 2010). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη (Silverman, 2009), ενώ τα μουσικά σχέδια εργασίας που διεξάγουν, αντιμετωπίζουν ευέλικτα το Α.Π.Σ. (Jorgensen, 2003) και τα διδακτικά πακέτα. Παρέχονται μουσικές προκλήσεις που οδηγούν στη στοχαστική μουσική εκτέλεση και δίνονται ευκαιρίες και ιδέες για μουσική δημιουργία (Elliott, 1995). Παρουσιάζονται μουσικές παραδόσεις από διάφορες περιοχές ή χώρες και χρησιμοποιούνται τα μουσικά ακούσματα των μαθητών. Η μελέτη της μουσικής, προσεγγίζεται μέσω της εκτέλεσης των μαθητών ως βασική πρακτική (Regelski, 2015), οδηγώντας στην ανάδυση της συναισθηματικής έκφρασης χωρίς να συγχέεται με την επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών στην εκτέλεση, μέσω της πειθαρχημένης ωδειακής εξάσκησης. Οι γνωστικές πληροφορίες για ένα έργο είναι απαραίτητο να δίνονται μέσα στο πλαίσιο μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης, λειτουργώντας συμπληρωματικά (Elliott, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, οι δραστηριότητες είναι περισσότερο αποτελεσματικές στο περιορισμένο χρονικά εβδομαδιαίο μάθημα μουσικής και δημιουργούνται συνδέσεις με την ιστορία, την κουλτούρα και την καθημερινή εξωσχολική ζωή των μαθητών. Τα όργανα Orff (μελωδικά και ρυθμικά κρουστά) αποτελούν κάποια από τα εργαλεία εκείνα που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκτελέσουν, να συνοδεύσουν το τραγούδι τους, να αυτοσχεδιάσουν, να συνθέσουν, πάντα με σεβασμό στην εκάστοτε μουσική παράδοση και στις διασκευές που προκύπτουν. Η ακρόαση στο σχολικό μάθημα είναι σίγουρα απαραίτητη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δεν έχει κεντρική θέση. Χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει και να βοηθήσει τους μαθητές (Cutietta & Stauffer, 2005) να εκτελούν καλύτερα ένα κομμάτι μαθαίνοντας με το "αυτί" (Jaffurs, 2004), διατηρώντας υποστηρικτικό ρόλο (Elliott & Silverman, 2015). Η σημειογραφία ως μουσικός γραμματισμός, πρέπει να διδάσκεται εμβόλιμα, βάσει συγκεκριμένου (Elliott, 1995) ως βοήθημα μνήμης (Jaffurs, 2004). Εφόσον η μουσική κατανόηση είναι κοινωνική διαδικασία, οι Elliott & Silverman (2015), προτείνουν τη χρήση των διαφόρων ΤΠΕ² που εμπλουτίζουν τη σκέψη και γνώση των μαθητών και διευρύνουν τις ικανότητές τους ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις. Για την απόκτηση αυξημένου βαθμού μουσικής κατανόησης, η αξιολόγηση ως αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση είναι ευθύνη τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει ακριβή ανατροφοδότηση για την ποιότητα των επιτευγμάτων των μαθητών (Elliott, 1995). Η γραπτή αξιολόγηση αποτελεί εκτός πλαισίου μέτρηση μίας μόνο πτυχής της μουσικότητας του μαθητή.

Με την Πραξιακή Φιλοσοφία παρουσιάζονται διαφορετικές προοπτικές στον τρόπο διεξαγωγής του σχολικού μαθήματος μουσικής, που παρά τις αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις που προέκυψαν, υπήρξε σημαντική μερίδα φιλοσόφων που αναγνώρισαν τη συμβολή της στη μουσική εκπαίδευση. Αυτό που έχει αποδειχθεί μέσα στα χρόνια, είναι ότι δεν υπάρχει μια τέλεια φιλοσοφία, αλλά μια φιλοσοφία που πρέπει να μεταμορφώνεται ακολουθώντας τις ιστορικές και πολιτισμικές εξελίξεις (Ανδρούτσος, 2009). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της έχει η εμπειρία, αλλά και η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών μουσικής για την αποτελεσματική λειτουργία της στην εκπαιδευτική πράξη.

² Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα ήταν:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη μουσική ως έννοια και για τη μουσική εκπαίδευση;
2. Πώς εφαρμόζεται η Αισθητική Θεωρία και πώς η Πραξιακή Φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς; Ποια στοιχεία της διδασκαλίας (πρακτικές) το υποδεικνύουν;
3. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στη διαμόρφωση της επιλογής των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο;

Διεξαγωγή έρευνας/ Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξάχθηκε τον Νοέμβριο του 2015, στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας μου στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση τη Μουσική Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και ολοκληρώθηκε μέσα στο 2016. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα καθώς «η πραγματικότητα είναι κοινωνικά δομημένη, σύνθετη, διαφορετική, και όχι αναγώγιμη σε αμοιβαία αποκλειστικές παρατηρήσεις» (Froelich & Frierson- Cambell, 2013, σελ. 158). Στην ποιοτική έρευνα γίνεται ανάλυση συγκεκριμένων περιπτώσεων ατόμων κι όχι ευρύτερου πληθυσμού πάνω σε ένα θέμα, οπότε το δείγμα είναι αισθητά μικρό αφού δεν υπάρχει θέμα αντιπροσωπευτικότητας πληθυσμού, ούτε σωστή απάντηση για το ακριβές μέγεθός του (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Η δειγματοληψία ήταν επιλεκτική, αφορούσε το νομό Λασιθίου και βασίστηκε στα κριτήρια που έθεσα (μονιμότητα και οργανική θέση), στον πληθυσμό των πόλεων: Αγίου Νικολάου, Ιεράπετρας και Σητείας, στον αριθμό των σχολείων και των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μουσικής, αλλά και στο χρονικό περιθώριο που είχα στη διάθεσή μου.

Οι απόψεις των 6 μόνιμων εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν, 3 από σχολεία της δευτεροβάθμιας (γυμνάσια και λύκειο) και 3 από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά), απαιτούσε άμεση και ουσιαστική επικοινωνία. Το προς έρευνα θέμα δεν περιορίζεται σε μία βαθμίδα (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια), αφού δεν συνδυάζεται με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, αλλά με τις απόψεις και τη διδακτική πράξη (πρακτικές) των εκπαιδευτικών. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, και η μη συμμετοχική παρατήρηση μαθήματος στις σχολικές μονάδες οργανικής θέσης του δείγματος³ για τριγωνισμό των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, για τους Leech & Onwuegbuzie (2007) και Cohen et al. (2000), απαιτούνται τουλάχιστον δύο ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων για να ενισχυθεί η

³ Η σχετική άδεια από το ΥΠΠΕΘ (μέσω ΙΕΠ) για την είσοδό μου στα σχολεία δόθηκε μόνο για τα προγραμματισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αποκλείστηκαν λόγω μη κοινοποίησης του φακέλου αίτησής μου στην αντίστοιχη Διεύθυνση.

εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω της σύγκλισής τους κατά την επεξεργασία τους.

Σχεδιάστηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που αποτέλεσε τον οδηγό των διαζώσεων συνεντεύξεων προς απάντηση των ερευνητικών μου ερωτημάτων, ενώ τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές στην πλειοψηφία τους, όμως υπήρχαν και ερωτήσεις γνώμης αλλά και ερωτήσεις- γέφυρα. Για τη μη συμμετοχική παρατήρηση⁴, σχεδιάστηκε κλείδα παρατήρησης με όλα τα στοιχεία ερευνητικού ενδιαφέροντος. Για την κατανόηση του πλαισίου για ολιστική αντίληψη του θέματος, ήμουν συμμετέχουσα-ως-παρατηρητής κατά τους Cohen et al. (2000), με φανερή παρουσία ως επιθεωρητής (Βρασίδης, 2014) αποτελώντας μέρος της καθημερινότητάς τους εκείνη τη χρονική στιγμή χωρίς αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καταγράφοντας τα γεγονότα για ερευνητικούς λόγους. Επιπροσθέτως, κατέγραψα τις συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής που επικρατούσαν στην αίθουσα και διατύπωσα κάποια ερμηνευτικά σχόλια αποδίδοντας λεπτομέρειες στα συμβάντα. Με την τεχνική της σκιαγράφησης συντέθηκε σε κείμενα μία σύντομη καταγραφή των γεγονότων και απεικόνιση της πραγματικότητας του δείγματος αποτελώντας επιπλέον ενδείξεις που επιβεβαίωσαν ή διέψευσαν τους ισχυρισμούς μου με αποτέλεσμα να επιτευχθεί και ο τριγωνισμός των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων έγινε μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου, ή της λεγόμενης κωδικοποίησης ακολουθώντας τα πέντε στάδια που εισηγείται η Wills (2011). Η διαδικασία αυτή, ήταν επαναλαμβανόμενη και κυκλική με συνεχή σύγκριση των κατηγοριών που αναδύονται μέσα από την ανάλυση (κωδικοί, ισχυρισμοί). Σε ενδιαφέρουσες ερευνητικά προτάσεις ή παραγράφους που θα ήταν χρήσιμες στην ανάλυση δεδομένων, αποδόθηκε σχετικός κωδικός (Hewitt-Taylor, 2001) μέσω συντομογραφιών και υπογράμμισής τους με χρώματα σε περιβάλλον Microsoft Office Word 2007 (π.χ. PMM= Ρεπερτόριο Μαθήματος Μουσικής). Οι κωδικοί προέκυψαν από τα δεδομένα με επαγωγή⁵, ενώ κομμάτια που αναφέρονταν σε ήδη διατυπωμένους κωδικούς ομαδοποιήθηκαν υπό τον ίδιο κωδικό τίτλο. Μέσα από αναλυτικές αποφάσεις, μείωσα τον όγκο των δεδομένων σε θεματικές ομάδες καταλήγοντας έτσι σε θεματικές κατηγορίες. Διατύπωσα ισχυρισμούς (μορφές γενίκευσης) και με άξονα αυτούς, επέστρεφα πάλι στα δεδομένα για να συμπεριλάβω συγκεκριμένα αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ως ενδείξεις για την τεκμηρίωση ή την απόρριψή τους. Στη συνέχεια, οι επιμέρους ισχυρισμοί ομαδοποιήθηκαν βάσει νοήματος και περιεχομένου μαζί με τα αυτούσια αποσπάσματα που τους συνόδευαν κάτω από περισσότερο συγκεκριμένους τίτλους, αποτελώντας τις θεματικές. Στην τεκμηρίωση των ισχυρισμών αλλά και την ολοκλήρωση διατύπωσης των θεματικών, συνέβαλαν και τα δεδομένα όπως προέκυψαν από την παρατήρηση, αν και δεν είναι ολοκληρωμένα και επαρκή για τους λόγους που ανέφερα παραπάνω.

Επιπροσθέτως, έγινε κατάταξη του περιεχομένου των χρησιμοποιούμενων πρακτικών που δηλώθηκαν για το σχολικό μάθημα μουσικής σύμφωνα με το

⁴ Η εφαρμογή της μόνο στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιόρισε τον πλούτο των δεδομένων δημιουργώντας προβλήματα εγκυρότητας κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

⁵ Από τις ειδικές συγκεκριμένες δηλώσεις των συμμετεχόντων σε γενική ομαδοποίηση υπό σχετικό κωδικό.

φιλοσοφικό πλαίσιο της Αισθητικής Θεωρίας ή Πραξιακής Φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, βάσει βιβλιογραφίας. Εντούτοις, μία δραστηριότητα από μόνη της δεν μπορεί να ενταχθεί απόλυτα σε κάποιο φιλοσοφικό πλαίσιο. Πρέπει να συμφωνεί με τον γενικότερο φιλοσοφικό στοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση και με τον τρόπο παρουσίασης και εφαρμογής της. Ο προτεινόμενος διαχωρισμός δεν θεωρείται απόλυτος.

Πρακτικές Αισθητικής Θεωρίας:

Ακρόαση ηχογραφημένης κυρίως κλασικής μουσικής
Έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μουσικής
Εκμάθηση μουσικής σημειογραφίας και θεωρίας
Ανάλυση μουσικών έργων από παρτιτούρα
Ιστορία και Μορφολογία της μουσικής
Εκτέλεση κλασικού ρεπερτορίου από μειοψηφία μαθητών
Γραπτή αξιολόγηση των γνώσεων
Δασκαλοκεντρική επιλογή ρεπερτορίου
Χρήση μουσικής ορολογίας από εκπαιδευτικούς

Πρακτικές Πραξιακής Φιλοσοφίας:

Εκτέλεση μουσικής από το σύνολο της τάξης
Μουσικός αυτοσχεδιασμός και σύνθεση μουσικής
Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση αποτελέσματος εκτέλεσης
Χρήση και ακρόαση ποικιλίας μουσικών παραδόσεων και μουσικών στυλ
Διασκευή μουσικών κομματιών και σύγκριση μουσικών εκτελέσεων
Αλληλεπίδραση με επαγγελματίες μουσικούς στο μάθημα
Γνωστικές πληροφορίες για ένα μουσικό έργο
Εμβόλιμες πληροφορίες θεωρίας της μουσικής
Σύνδεση μουσικής με άλλες τέχνες
Μαθητοκεντρική επιλογή ρεπερτορίου
Καθοδηγητικός ρόλος εκπαιδευτικού
Μουσικά Σχέδια Εργασίας (projects)
Περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών
Χρήση ΤΠΕ

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν μετά την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αφορούν:

- **Τη σύνδεση της μουσικής με την ανάδυση συναισθημάτων κατά την ακρόαση μουσικής που οδηγεί σε αισθητική εμπειρία, και την εξωτερίκευση αυτών μέσω της πράξης μουσικής.** Η μουσική είναι μία έννοια με πολλές πτυχές, τις οποίες το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν θεωρούσε σωστό να απομονώσει και να ξεχωρίσει. Υπάρχουν ενδείξεις για την ανάδειξή της σε ανθρωπιστική τέχνη συνδεδεμένη με τα συναισθήματα

του ανθρώπου κατά την ακρόαση μουσικής αλλά και σε εκτελεστική τέχνη σε μικρότερο βαθμό, με στόχο την αναδόμηση του εαυτού, βιώνοντας συναρπαστικά συναισθήματα που τον μεταμορφώνουν.

Για μένα μουσική είναι ένα μέρος του παραδείσου. Πολλές φορές νιώθω ότι, πραγματικά, ότι είμαι σαν άρπα και οι μουσικές παίζουν τις χορδές μου, νιώθω δηλαδή ότι φτερουγίζει η καρδιά μου και η ψυχή μου ακούγοντας μουσική (EM3⁶).

Εντούτοις, ειπώθηκε και η άποψη ότι δε συνδέεται με τα συναισθήματα αλλά με εγκεφαλικές λειτουργίες και διεργασίες. Η εκτέλεση παρουσιάστηκε ως το αποτέλεσμα της πρόκλησης συναισθημάτων και της εξωτερίκευσης αυτών από τον άνθρωπο, αποκτώντας υπόσταση μέσα από διάφορες δραστηριότητες, φανερώνοντας την επίδρασή της και βγαίνοντας από τη σφαίρα του αφηρημένου. Στις δραστηριότητες εκτέλεσης περιλαμβάνονται το τραγούδι, η σύνδεση με τη ζωγραφική, η κίνηση και ο χορός.

• **Την επίτευξη της προσωπικής ολοκλήρωσης του μαθητή μέσω της μουσικής εκπαίδευσης με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής του ανάπτυξης και με διεύρυνση του μουσικού του ορίζοντα.** Γίνεται χρήση ποικίλων μέσων και συνδυασμού πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως ακρόαση μουσικής και δραστηριότητες εκτέλεσης μουσικής για την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, αν και πολλές φορές υπάρχουν δυσκολίες ανάλογα την ηλικία αυτών. Για να βιώσουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα και να μπορέσουν να τα εξωτερικεύσουν, στόχος είναι να αγαπήσουν το μάθημα της μουσικής (EM3), το οποίο πρέπει να διεξάγεται σε θετικό κλίμα (EM5), χωρίς συναισθήματα φόβου. Τα θετικά συναισθήματα όπως αυτά της χαράς, της ευτυχίας και της διασκέδασης βοηθούν στη ψυχολογική και ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, πλάθοντας υγιείς και ολοκληρωμένους ενήλικες. Επίσης, η χρήση διαφόρων ειδών μουσικής αλλά και η σύγκριση εκτελέσεων βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τον εαυτό τους καθώς προσφέρεται σε αυτούς διαφορετικό ρεπερτόριο από αυτό που ακούν καθημερινά και είναι εξοικειωμένοι, χωρίς όμως να υπάρχει αποκοπή από τη μουσική καθημερινότητά τους.

Όχι... για μένα δεν έχει κανένα νόημα το να τους λες ότι υπάρχει ένας τεράστιος Χατζιδάκις, ένας τεράστιος Θεοδωράκης, ένας τεράστιος Λοΐζος και αυτή είναι η ιστορία μας [...]. Είναι η ιστορία μας αλλά δεν είναι η καθημερινότητά μας (EM5).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όλα τα παραπάνω βιώνονται μέσω της ακρόασης μουσικής και δευτερευόντως με την πράξη (εκτέλεση) μουσικής. Βέβαια, το μεγάλο εύρος του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής πιέζει τους εκπαιδευτικούς ωθώντας τους να λειτουργούν συγκεντρωτικά. Υπάρχει όμως συνεχής αναζήτηση και αξιοποίηση των ευκαιριών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής προς εφαρμογή τους στη σχολική τάξη.

⁶ EM= Εκπαιδευτικός Μουσικής. Η αρίθμηση 1-6 αντιστοιχεί στους 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος

• Την επιλογή ευρέος ρεπερτορίου από τον εκπαιδευτικό με περιστασιακή εμπλοκή των μαθητών και ανάδειξη του τραγουδιού ως κεντρική δραστηριότητα του μαθήματος μουσικής. Στο μάθημα της μουσικής οι μαθητές γνωρίζουν και τραγουδούν τα τραγούδια και τα μουσικά είδη που παρουσιάζονται στα διδακτικά τους εγχειρίδια και αφορούν Έλληνες συνθέτες όπως ο Μ. Χατζιδάκις, ο Μ. Θεοδωράκης, ο Μ. Λοΐζος, ο Σ. Ξαρχάκος, παραδοσιακές μουσικές του κόσμου, αλλά και ξένα συγκροτήματα όπως οι Beatles. Εντούτοις, για επιλογή του ρεπερτορίου δηλώθηκε ότι: «εάν αυτός ο καλλιτέχνης όπως είπα και πριν είναι στα πλαίσια τα δικά μου, ναι, θα το κάνω. Αλλά αν είναι η Βανδή, όχι δεν θα το κάνω. Το ξαναλέω» (EM6). Κατά την παρατήρησή μου, η EM1 χρησιμοποίησε ορχηστρικό κομμάτι του Θεοδωράκη σε επίπεδο ακρόασης και τραγούδι του Λοΐζου (*Δέκα Παλικάρια*), ενώ στην τάξη της EM3, οι μαθητές τραγούδησαν Γ. Μαρκόπουλο (*Άκρα του τάφου σιωπή*) και παραδοσιακά κρητικά τραγούδια (*Μήλο μου κόκκινο, Τούτο το μήνα*). Επεξεργασία των τραγουδιών στην τάξη (ακρόαση, σχολιασμός, συζήτηση, φωνητική εκτέλεση), όπως ανέφερε η EM4, δεν εντοπίστηκε στο μάθημα των EM1, EM3 και EM5 που παρατήρησα. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά του κάθε τμήματος οδηγούν όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να διαφοροποιήσουν ή να παραλλάξουν τις εβδομαδιαίες δραστηριότητες. Πάντως, υπάρχει έντονος προβληματισμός από πλευράς των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της άρνησης και του μειωμένου ενδιαφέροντος για το τραγούδι (EM3) και δυσκολεύονται να μεταδώσουν τη χαρά και την αξία του στη ζωή των προέφηβων και έφηβων μαθητών. «Τα αφήνω να μπουν μόνα τους όταν θέλουνε. Να μπουν μόνα τους σ' αυτό, στη δράση που κάνουμε. Δεν τα πιέζω γενικά [...]», δηλώνει η EM5, άποψη που επιβεβαιώνεται από την παρατήρησή μου, καθώς το μάθημα διέπονταν από ελευθερία και περισσότερο προτροπή και ενθάρρυνση παρά επιβολή και εξαναγκασμό για να τραγουδήσουν οι μαθητές. Τελικά, η επιλογή των χρησιμοποιούμενων τραγουδιών στο μάθημα γίνεται μέσω φιλτραρίσματος των μουσικών προτιμήσεων των εκάστοτε μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ικανοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους, αλλά χωρίς να μειώνεται η αξία του περιεχομένου της δραστηριότητας.

Τα παιδιά [...] από τη πέμπτη και πάνω θέλουν λίγο να πας με τα νερά τους που λέμε για να τα κερδίσεις [...] Πηγαίνω, όχι συνέχεια αλλά πηγαίνω και κάνουμε ξένα τραγούδια. [...] Μια πηγαίνεις εσύ προς αυτά και μια αυτά προς τα εσένα. Αλλιώς δεν γίνεται (EM4).

• Τη σύνδεση της διδασκαλίας της σημειογραφίας με την εφαρμογή των γνώσεων στην εκτέλεση μουσικής παρτιτούρας. Στην πρακτική της εκτέλεσης περιλαμβάνεται η εφαρμογή των γνώσεων για την ευρωπαϊκή σημειογραφία σε κρουστά ή μελωδικά όργανα, ανάλογα τον εξοπλισμό του κάθε σχολείου. Η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας ως ωδειακή πρακτική εξειδικευμένης γνώσης, θεωρείται σημαντική ως κώδικας όμως δεν μελετάται εις βάθος. Υποστηρίζεται όμως ότι «βοηθάει τα παιδιά να ανοίξουν μια μικρή πόρτα στον κόσμο της μουσικής όσον αφορά το εκτελεστικό μέρος [...]» (EM6), συνδέοντας αποκλειστικά την εκτέλεση μουσικής με την ύπαρξη σημειογραφίας. Η EM6 ακολουθεί δραστηριότητες βάσει του ηλικιακού επιπέδου των

μαθητών της και μέσω της σπειροειδούς μάθησης καταφέρνει να χτίσει τις γνώσεις τους και να τις εξελίξει μέσα στο χρόνο.

Είχα κατορθώσει στα παιδιά της δευτέρας (δημοτικού) να μάθουν φλογέρα με νότες όμως. Γραμμένες οι νότες στο πεντάγραμμο, διάβαζαν τις νότες και σιγά-σιγά με την τοποθέτηση των δαχτύλων στη φλογέρα βγάλαμε ένα- δύο τραγουδάκια. Ήταν το καλύτερό τους. Φέτος με το ίδιο τμήμα τρίτη τάξη φέτος, έχουν μάθει τα κάλαντα τα χριστουγεννιάτικα και τα βλέπεις ότι μέσα σε ένα μάθημα έχουν φτάσει στο μισό αν όχι όλο το τραγούδι. Αυτό λοιπόν είναι από την προεργασία [...] (EM6).

Εντούτοις, ενώ η EM3 είχε δηλώσει στη συνέντευξη ότι «όποιος θέλει να μάθει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο μπορεί να απευθυνθεί σε ένα ωδείο που είναι εξειδικευμένη γνώση», στο μάθημά της παρατήρησα ότι έδωσε παρτιτούρα τζαζ τραγουδιού στους μαθητές της Α' τάξης για να τη μελετήσουν προαιρετικά στο σπίτι και να πειραματιστούν στο πιάνο του σχολείου.

• **Την ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής και μονολογικών παρουσιάσεων εργασιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές.** Η ακρόαση περιλαμβάνει δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται να ακούσουν παθητικά ή ενεργητικά, πληροφορίες για τη Μουσική, στοιχεία οργανογνωσίας ή ακρόαση κλασικής μουσικής. Η επαφή με τη ζωή και το έργο αναγνωρισμένων Ελλήνων ή μη συνθετών επιτυγχάνεται μέσα από οργανωμένες και σύντομες παρουσιάσεις αυτών από τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές να είναι απλοί ακροατές των πληροφοριών χωρίς να προσανατολίζεται το μάθημα στο κομμάτι παραγωγής του ήχου. Η EM6 αναφέρει στη συνέντευξή της: «Θα ήθελα να γνωρίσουν την ιστορία της μουσικής από το Βυζάντιο μέχρι το Ρεμπέτικο, μέχρι το Σύγχρονο, το Έντεχνο, ξένους μουσικούς, ξένα σχήματα». Βέβαια, η EM4 υποστηρίζει: « [...] Δεν ασχολούμαι με αυτό όλο το σαράντα πεντάλεπτο και να έχω μπροστά ανθρώπους που είναι απλά είναι εκεί αλλά δεν ακούν». Η EM5 εφάρμοσε τον μονόλογο παραθέτοντας ιστορικά στοιχεία σύμφωνα με το πλάνο του μαθήματός της, ενώ καλύτερη ισορροπία και εναλλαγή πρακτικών τήρησε η EM3. Οι δραστηριότητες οργανογνωσίας αφορούν ακουστική ή οπτική αναγνώριση οργάνων μέσω ηχογραφημένης μουσικής ή με επίδειξη μουσικών οργάνων. Η EM1 είχε φέρει τρεις φλογέρες από την προσωπική της συλλογή (sopranino, soprano, alto) και έπαιξε το ίδιο τραγούδι και στις τρεις για να αντιληφθούν τα παιδιά το ηχώχρωμα και να κατανοήσουν τη σχέση του τονικού ύψους με το μέγεθος του οργάνου. Όταν το επιτρέπει ο εξοπλισμός του σχολείου, θέματα οργανογνωσίας παρουσιάζονται στους μαθητές με την προβολή σχετικών και πρωτότυπων βίντεο. Η εφαρμογή των γνώσεων γίνεται σε τραγούδια ή ορχηστρική μουσική μέσω ενεργητικής μουσικής ακρόασης, εφιστώντας σε σημεία την προσοχή των παιδιών. Η ακρόαση κλασικής μουσικής έχει σημαντική εκπαιδευτική αξία. Η EM3 δηλώνει χαρακτηριστικά:

Σχεδόν σε κάθε μάθημα ακούμε πέντε λεπτά κλασική μουσική. [...] Θα ήθελα τα παιδιά να έχουν ακούσματα κλασικής μουσικής, γενικά δεν έχουσε και θεωρώ ότι η κλασική μουσική είναι μια παιδεία (EM3).

- **Την περιστασιακή εφαρμογή δημιουργικών πρακτικών (σύνθεσης/ αυτοσχεδιασμού, κίνησης).** Οι εκπαιδευτικοί στερούνται γνώσεων και επιμόρφωσης σε θέματα δημιουργικών δραστηριοτήτων και δυσκολεύονται να τις πραγματοποιήσουν. Επιθυμούν να υιοθετήσουν τέτοιες πρακτικές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος μουσικής και να το εμπλουτίσουν, όμως δεν γνωρίζουν τον τρόπο. Για να μπορέσουν να εφαρμόσουν δραστηριότητες σύνθεσης και κίνησης, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ευελιξίας και αυθορμητισμού, αλλά και ρεπερτορίου δραστηριοτήτων με άξονα την πράξη μουσικής. Η EM5 δηλώνει:

[...] για να είσαι αυθόρμητος πρέπει να έχεις νομίζω ισχυρό background, [...] πρέπει να έχεις μια γκάμα δράσεων. [...] Να μπορούσα να είμαι δυνατή στο να δουλέψω μια τάξη χωρίς καν μία ακρόαση (EM5).

Η EM5 παραδέχθηκε την αδυναμία της να εφαρμόσει τέτοιες δραστηριότητες, και επιβεβαιώθηκε και από την παρατήρηση του μαθήματός της. Οι δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού είναι χρονοβόρες και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που τους αναλογεί την εβδομάδα. Κανένας εκπαιδευτικός, αν και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά τους, δεν εφάρμοσε τέτοιου είδους δραστηριότητες (σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού, κίνησης) όπως δήλωσε στα μαθήματα που παρακολούθησα.

- **Την γραπτή κυρίως αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές.** Η αξιολόγηση στο μάθημα γίνεται με γραπτές δοκιμασίες (test) για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας της βαθμολόγησης των μαθητών, όπως δήλωσαν οι EM1 και EM3. Η γραπτή δοκιμασία αφορά τη μουσική σημειογραφία (ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αναγνώρισης νοτών) ή την αποστήθιση πληροφοριών για τη μουσική. Ενώ όμως η EM3 δήλωσε στη συνέντευξή της ότι «[...] για μένα η αξιολόγηση δεν είναι πολύ σημαντική. Από τη στιγμή που συμμετέχουν και ακούνε αυτό που έχω να προτείνω είμαι πολύ ευχαριστημένη [...]», στο μάθημά της έδωσε στους μαθητές γραπτή άσκηση συμπλήρωσης απαντήσεων για το στίτι πάνω στο μάθημα που παρουσίασε (Blues). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών γίνεται με την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού με τη μορφή ερωτήσεων, χωρίς να είναι συστηματικές και όχι βάσει τιθέμενων κριτηρίων ή ρουμπρίκας.

- **Την ανάδειξη του εκπαιδευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού (προσωπικότητα, σπουδές, μουσικά βιώματα, διδακτική εμπειρία), της υλικοτεχνικής υποδομής και της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες που διαμορφώνουν τις επιλογές των χρησιμοποιούμενων πρακτικών.** Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη και για να επιτύχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία δεν διατηρούν κάποιο σταθερό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. «Νομίζω ότι αλλάζω ρόλους. Άμα χρειαστεί να είμαι αρχηγός θα το κάνω. Άμα χρειαστεί να παίζω, να είμαι από κάτω για να σηκωθούν αυτά και να κάνουν κάτι, το κάνω» (EM5), κάτι που δεν επαληθεύτηκε βάσει παρατήρησης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής ενισχύοντας τον

κεντρικό ρόλο τους, αν και η EM3 δήλωσε: «Νομίζω το μεγαλύτερο προσόν είναι να είσαι ανοιχτός στα παιδιά. Εγώ δέχομαι παρατηρήσεις, δέχομαι συμβουλές. Πολλές φορές μου λένε πολύ καλύτερα πράγματα τα παιδιά, προτάσεις [...]», όπως και παρατήρησα. Ενώ στη συνέντευξή της φάνηκε αγχωμένη και συγκεντρωτική, δεν υπέπεσε στην αντίληψή μου κάτι τέτοιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε δύσκολες καταστάσεις δηλώνοντας εντούτοις ότι δεν προσπαθούν να βρουν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους ή να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών (EM4, EM5, EM6). Οι σπουδές αλλά και η προσωπική μελέτη ειδικά στην αρχή της καριέρας τους, τους διαμορφώνουν και τους επηρεάζουν. Η προθέρμανση (φωνητική και ρυθμική) είναι μία πρακτική που υιοθέτησε η EM2 κατά τα φοιτητικά της χρόνια και χρησιμοποιεί στο μάθημά της για τις μικρές τάξεις κυρίως. Σημαντική θέση σε όλα αυτά, έχουν οι δάσκαλοι των εκπαιδευτικών που τους άφησαν αρνητικά ή θετικά κατάλοιπα. Η μουσική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικής τάξης εμπνέει και δίνει ιδέες για προσαρμογή και εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στο μάθημά τους στο σχολείο. Η ανυπαρξία αίθουσας μουσικής και η στενότητα χώρου των σχολικών τάξεων (EM5), ο απαιτητικός εξοπλισμός και το εποπτικό υλικό αποτελούν εμπόδια στις δραστηριότητες: της κίνησης, τις φωνητικές και της εκτέλεσης, της συνοδείας τραγουδιού ή και της χρήσης ΤΠΕ. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μεταφέρουν οι ίδιοι τον απαραίτητο εξοπλισμό και το εποπτικό υλικό αν υπάρχει διαθέσιμο, από τάξη σε τάξη (EM1). «Δηλαδή, όταν πας σε ένα σχολείο και δεν έχει ούτε καν κασετόφωνο για να πάρεις και αν έπαιζα ας πούμε άρπα πώς θα πήγαινα;», αναρωτιέται η EM5. Τα 3 σχολεία που επισκέφθηκα είχαν εκπληκτικές διαφορές σε θέματα εξοπλισμού, εποπτικού υλικού και χώρου. Η EM1 διεξάγει το μάθημα σε τυπική σχολική τάξη χωρίς καθόλου εξοπλισμό ή εποπτικό υλικό, η EM3 σε αίθουσα εκδηλώσεων με εξαιρετικό ηχοσύστημα, ύπαρξη μουσικών οργάνων, και δυνατότητα προβολής και χρήσης ΤΠΕ, και η EM5 σε τυπική σχολική τάξη με προτζέκτορα. Επίσης, η προετοιμασία των σχολικών γιορτών διακόπτει την εξέλιξη του μαθήματος μέσα στην εκάστοτε σχολική χρονιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς η πλαίσιωσή τους με παιδική χορωδία θεωρείται απαραίτητο «στολίδι» αυτών.

Το κάθε σχολείο θέλει, δυστυχώς για μένα, να είσαι αφοσιωμένος στις γιορτές του σχολείου. Ναι μεν είναι μία ασχολία που μπορείς να δημιουργήσεις και μέσα από αυτό, όμως υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα που θες να κάνεις [...]. Με αποτέλεσμα στο δημοτικό, εγώ τουλάχιστον, δεν απολαμβάνω όπως θα ήθελα τη δουλειά μου. [...] Δεν υπάρχει ροή στο μάθημά μου [...] (EM6).

Οι ευκαιρίες για διεπιστημονικότητα που προκύπτουν, αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μουσικής σε κλίμα συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους, κατακτώντας το μάθημα της μουσικής μία ακόμη χρησιμότητα στο σχολικό πρόγραμμα. Οι ελλειπείς κατευθυντήριες γραμμές από το ΥΠΕΠΘ ή και η αγνόησή τους, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δρουν ελεύθερα, διαρθρώνοντας το μάθημα και τη διδασκαλία τους βάσει των "πιστεύω" τους, που διαφέρουν από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό μουσικής.

Δεν μπήκαμε ποτέ έτσι σε ένα στενό καθηγητικό ρόλο ως ειδικότητα, νομίζω ότι ό,τι και να λέει το Υπουργείο ας πούμε έχουμε και μια ελευθερία ακριβώς επειδή δεν ασχολούνται, να κάνουμε ό,τι πιστεύουμε (EM5).

Αν και στο ΑΠΣ αναφέρεται η εργαστηριακή φύση του μαθήματος, εντούτοις δεν ισχύει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα. Τέλος, το μονόωρο εβδομαδιαίο μάθημα σε συνδυασμό με την απώλεια διδακτικών ωρών, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή των απόψεων των εκπαιδευτικών περί μουσικής και μουσικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η σύνδεση των πρακτικών σε χρήση και με τις δύο βασικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης βάσει του πίνακα που παρατέθηκε παραπάνω.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στη μουσική ως έργο (Elliott & Silverman, 2015) και στα συναισθήματα που βιώνουν κατά την ακρόασή της. Τείνουν να ασπάζονται την Αισθητική Θεωρία με έμφαση στο προϊόν και όχι στη διαδικασία δημιουργίας μουσικής με ανάδυση των συναισθημάτων. Υποστήριξαν ότι στη μουσική κέντρο είναι ο άνθρωπος και αυτή αποτελεί έναν τρόπο ύπαρξής του, εμπλουτίζοντας και βελτιώνοντας τη ζωή του, ανάγοντάς τη σε ανθρωπιστική τέχνη, όπως υποστήριξε η Jorgensen (2003). Καταδεικνύεται ότι το δείγμα φαίνεται να είναι εξοικειωμένο με την αντίληψη της μουσικής λόγω της μακρόχρονης τριβής του με αυτή, οπότε και ανταποκρίνεται εύκολα βιώνοντας έντονα συναισθήματα κατά την ακρόαση. Οι εκπαιδευτικοί επέμειναν στη σύνδεση της μουσικής με τα συναισθήματα, όπως είχε υποστηρίξει η Langer (Χρυσοστόμου, 2006), της οποίας οι απόψεις αποτέλεσαν τη βάση της Αισθητικής Θεωρίας. Το βίωμα τέτοιων συναισθημάτων οδηγεί στην αναδόμηση του εαυτού, συμφωνώντας με μία από τις τρεις αριστοτελικές λειτουργίες της μουσικής, ως μέσο καλλιέργειας και ανάπτυξης του ήθους στον άνθρωπο, βοηθώντας τον να βιώνει τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις με το σωστό τρόπο όταν και στο βαθμό που πρέπει (Stamou, 2002). Δεν αναφέρθηκε τίποτα για το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο είναι ενσωματωμένο στη μουσική, οπότε οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είτε το αγνοούν (Panaiotidi, 2003· Swanwick, 2012), είτε θεωρούν αυτονόητη τη σύνδεσή της με τον ανθρώπινο παράγοντα (Μπλάκινγκ, 1981). Τελικά, στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται το αντίθετο: η διαδικασία της εκτέλεσης (πράξης) μουσικής οδηγεί στην κατανόηση της μουσικής και στην ανάδυση των συναισθημάτων (Παπαζαρχής, 1999) και όχι αυτή της ακρόασης. Δόθηκε πολύ λιγότερη έμφαση στη μουσική ως εκτελεστική τέχνη και υπερίσχυσε μια πρακτική που τείνει προς τις αρχές της Αισθητικής Θεωρίας με κύρια την πρακτική της ακρόασης μουσικής.

Στις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τη μουσική εκπαίδευση, το περιεχόμενο και τους στόχους της, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσωπική ολοκλήρωση του μαθητή που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αισθητικής καλλιέργειας. Αυτός ο στόχος της μουσικής εκπαίδευσης ταυτίζεται με τον Χαραλάμπους (2015), ο οποίος επισημαίνει για τα παιδιά ότι αποτελεί «το πρώτο βήμα

για μια ουσιαστική κουλτούρα που μελλοντικά θα τα οδηγήσει στην απελευθέρωση, τη χειραφέτηση και γενικά στην πνευματική, ψυχική και συναισθηματική ολοκλήρωσή τους» (σελ. 230). Η συναισθηματική ανάπτυξη και η διεύρυνση του μουσικού ορίζοντα του μαθητή αναπτύσσουν το αισθητικό του κριτήριο και συμβάλλουν στην αισθητική του καλλιέργεια, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Στόχος τους είναι να βιώσουν οι μαθητές αισθητικές εμπειρίες, που αποτελεί και κεντρικό στόχο της ΜΕΑΕ (Elliott & Silverman, 2015· Περικάκη, 2009). Εντούτοις, η μουσική κατανόηση με μοναδική οδό την ακρόαση έρχεται σε αντίθεση με τον Regelski (2016), ο οποίος υποστηρίζει τη διεύρυνση των μουσικών ακουσμάτων των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα διάφορα μουσικά είδη κατά την εκτέλεση ή δημιουργία μουσικής αλλά και την αυτοεξέτασή τους (Elliott & Silverman, 2015) σε ένα πραξιακό μάθημα μουσικής, κάτι που δεν διαπιστώθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας. Προτάθηκε βέβαια, η σύγκριση εκτελέσεων ενός μουσικού κομματιού με στόχο τη γνωριμία με είδη πέραν των συνηθισμένων ακουσμάτων των μαθητών, που προσεγγίζει την άποψη του Elliott (1995) για διεύρυνση του μουσικού ορίζοντα των μαθητών προς ανακάλυψη του εαυτού. Όμως, για την αυτογνωσία και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί, η αισθητική καλλιέργεια δεν είναι αρκετή. Δεν διαφαίνεται να εμπλέκουν τους μαθητές σε δημιουργικές εκτελεστικές εργασίες ή επίλυση μουσικών προβλημάτων που καλλιεργούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών για να γίνουν υπεύθυνα για τις γνώσεις που θα αποκτήσουν. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση και με τη Green (2008), που υποστηρίζει την επίτευξη των παραπάνω μέσω της εφαρμογής άτυπων πρακτικών μάθησης και όχι μέσω της απλής ακρόασης, επαφής ή γνωριμίας με διάφορα μουσικά είδη.

Το ρεπερτόριο κατά κύριο λόγο αποδείχθηκε ότι επιλέγεται δασκαλοκεντρικά, όπως υπογραμμίζει ο Regelski (2005· 2015), ο Reimer (1989) και η Χρυσοστόμου (2007). Είναι διαφορετικό από τις μουσικές προτιμήσεις τους, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν κατά πολύ στο μάθημα, προτιμώντας τη χρήση «ποιοτικής» μουσικής, γεγονός που γεννά προβληματισμούς για την επιλογή του (Walker, 2012). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επίδραση της μουσικής στον ψυχισμό του ατόμου και την καλλιέργεια του ήθους και της αρετής (Stamou, 2002) και εμπλέκονται οι ίδιοι σχεδόν αποκλειστικά στην επιλογή του, των οποίων οι απόψεις και οι πράξεις για το ρεπερτόριο, συμφωνούν περισσότερο με την Αισθητική Θεωρία. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης ρεπερτορίου όπου λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής (ανάγκες, απαιτήσεις, επίπεδο, ενδιαφέροντα, ιδιαιτερότητες) και το ρεπερτόριο τίθεται υπό διαπραγμάτευση, όπως διατείνονται οι Κτενιαδάκη (2009) και Silverman (2009), γεγονός που αντιστοιχεί περισσότερο με την Πραξιακή Φιλοσοφία. Εντούτοις, οι μαθητές εντοπίστηκε να έχουν ελάχιστη ανάμειξη στην επιλογή του ρεπερτορίου, όπως διατυπώθηκε και στη Vaughan (1999). Στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται επιλεγμένα κομμάτια καλής ποιότητας και εσωτερικής αξίας από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο των μουσικών ακουσμάτων των παιδιών, όπως δηλώθηκε. Το πραξιακό κατεύθυνση ρεπερτόριο με την ακρόαση διαφορετικών ειδών μουσικής, διαφαίνεται να εφαρμόζεται υπό το πρίσμα της Αισθητικής Θεωρίας.

Όσον αφορά στην πρακτική της εκτέλεσης, το τραγούδι εντοπίστηκε να αποτελεί κεντρική δραστηριότητα του σχολικού μαθήματος μουσικής και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Α/θμια και Β/θμια), γεγονός που ταυτίζεται με τους Abrahams (2012), Anshel & Kirper (1988), Köksal (2014), Sepp et al. (2015) και Wills (2011) ως μέσο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων των μαθητών. Οι δραστηριότητες τραγουδιού εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές με τον πιο εύκολο και ανέξοδο τρόπο. Βέβαια, αυτές αφορούν την απλή αναπαραγωγή επιλεγμένων κομματικών χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, όπως επιβεβαιώνει και η Hughes (2010). Το τραγούδι στο σχολείο είναι ομαδικό και μονοφωνικό και οι καλλίφωνοι μαθητές ενθαρρύνονται και ηγούνται των τραγουδιστικών δραστηριοτήτων. Η ενεργός συμμετοχή των λίγων και ταλαντούχων ομοιάζει με τις θέσεις του Reimer (1989), όμως αυτές οι δραστηριότητες εκτέλεσης δεν είναι αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας και μελέτης σε επίπεδο σχολείου, παρά επίτευγμα άλλων δασκάλων διαφορετικού χώρου πλην της σχολικής τάξης (π.χ. ωδείου). Εκ των πραγμάτων οι υπόλοιποι μαθητές δεν μπορούν να εμπλακούν εύκολα, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, οπότε δεν υπάρχει ισότιμη μεταχείριση των μαθητών. Το τραγούδι δεν συνδέεται ξεκάθαρα βιβλιογραφικά με κάποια από τις παραπάνω φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Ανήκει όμως στην πρακτική της εκτέλεσης φωνητικής μουσικής από το σύνολο των μαθητών ενός διευρυμένου ρεπερτορίου, η οποία περισσότερο ταιριάζει με την Πραξιακή Φιλοσοφία (Elliott, 1995· Elliott & Silverman, 2015· Georgii- Hemming & Westvall, 2010· Regelski, 2016), κάνοντας το μάθημα πιο δημοφιλές, προσιτό και ευχάριστο. Διαφαίνεται γενικά πάντως, η Πραξιακή Φιλοσοφία να κερδίζει έδαφος εκφράζοντας τη σύγχρονη τάση της μουσικής παιδαγωγικής για ενεργητική βιωματική μάθηση.

Μέσα στα ευρήματα για την πρακτική της εκτέλεσης, υπάρχει η σύνδεσή της με τη σημειογραφία, αποδίδοντας αισθητικό χρώμα στην εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων. Οι θεωρητικές γνώσεις των μαθητών για το ρυθμό και τη μελωδία, χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκτέλεση των μελωδικών μουσικών οργάνων του σχολείου, αλλά και σε ρυθμικές ασκήσεις ή ασκήσεις σύνθεσης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμένουν να διδάσκουν τη σημειογραφία (Jaffurs, 2004· McCarthy, 2009· Reimer, 1989· Σέρρη, 2002) αν και δεν είναι σίγουρο ότι θα καταφέρουν όλα τα παιδιά να τη χρησιμοποιήσουν στον ίδιο βαθμό και με την ίδια άνεση όπως υποστηρίζει και ο Reimer (1989). Η γνωριμία με τη σημειογραφία ως μουσικός κώδικας δεν αιτιολογεί τον όγκο της ύλης που αυτοί διδάσκουν προς εφαρμογή σε όργανα, αποτελεί εντούτοις πρακτική που επιβεβαιώνεται να συμβαίνει στο μάθημα της μουσικής και από τον Kratus (2012). Βέβαια, η εφαρμογή μόνο σε ρυθμικά όργανα περιορίζει τη μεταφορά των γνώσεων, όμως δεν εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη μελωδικών οργάνων σε ικανοποιητικό αριθμό στο σχολείο. Ο τρόπος που παρουσιάζεται η σημειογραφία στους μαθητές είναι σύμφωνος με την ΜΕΑΕ, στο πλαίσιο της παροχής αισθητικής παιδείας. Η ΜΕΑΕ προτάθηκε από τον Αμερικάνο μουσικοπαιδαγωγό Reimer Bennett και είναι λογικό να θεωρείται η ευρωπαϊκή μουσική και η ιστορία της, απαραίτητη στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών ως πολιτισμική κληρονομιά της. Επίσης, η επιρροή της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής και των ωδειακών πρακτικών θεωρείται δεδομένη όπως επιβεβαιώνουν οι: Alperson (1991), Bowman & Frega (2012), Bradley (2012) και Regelski (2016). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, έχοντας αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας,

φαίνεται να έλαβαν οι ίδιοι μουσική εκπαίδευση με αισθητική κατεύθυνση τόσο στο σχολείο, όσο και στο ωδείο ή το πανεπιστήμιο. Η επιρροή της Αισθητικής Θεωρίας στην Ελλάδα, αποδίδεται στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού του ελληνικού έθνους ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα. Ξενόφερτα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία εισήχθησαν στην Ελλάδα σε αρκετούς τομείς όπως της εκπαίδευσης. Οι παραδοσιακές μουσικές εκτοπίστηκαν, οι βυζαντινοί ύμνοι περιορίστηκαν στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και η κλασική ευρωπαϊκή μουσική (σημειογραφία, μορφολογία) πήρε τη θέση της στο σχολικό πρόγραμμα μουσικής μαζί με την εκμάθηση μονοφωνικών ή πολυφωνικών τραγουδιών ελλήνων συνθετών της έντεχνης νεοελληνικής μουσικής από το 1913⁷. Άλλωστε, το τότε σύγχρονο ελληνικό κράτος, έπρεπε να συμβαδίζει με τα ευρωπαϊκά πρότυπα οργάνωσης της εκπαίδευσης, και το γενικότερο πλαίσιο σκέψης που υπήρχε για τις τέχνες. Έτσι, καλλιεργήθηκε η αισθητική παιδεία στα ελληνικά σχολεία στα οποία φοίτησαν πολλές γενιές όπως και οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Το παράδοξο είναι ότι στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες ως σήμερα για να ενταχθεί η ιστορία της ελληνικής μουσικής σχολικό μάθημα μουσικής.

Η σημαντική θέση που έχει η ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής στο μάθημα είτε ως μέσο για να γνωρίσουν και να διδαχθούν οι μαθητές ένα τραγούδι, είτε για να έρθουν σε επαφή με ένα διαφορετικό μουσικό είδος, ή απλά για να απολαύσουν ένα μουσικό κομμάτι, ταυτίζεται με την άποψη των Serp et al. (2015) και Regelski (2015). Εντούτοις, απέχει κατά πολύ από τον υποστηρικτικό και ενεργητικό ρόλο της στην αναπαραγωγή ενός κομματιού ή στην ώθηση της δημιουργίας κατά τους Elliott & Silverman (2015) και Jaffurs (2004), ενισχύοντας το συμπέρασμα ότι πρόκειται για πρακτική της ΜΕΑΕ. Η ενεργητική μουσική ακρόαση περιορίζεται σε ακουστικές ασκήσεις με έμφαση στο ηχόχρωμα οργάνων (σύνδεση με οργανογνωσία) και δεν περιγράφηκαν άλλες δραστηριότητες. Ακόμη, οι Οδηγοί Ακρόασης παραμένουν άγνωστοι στην κατασκευή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν μόνο σε αυτούς των σχολικών εγχειριδίων. Για την Dolloff (2005), οι Οδηγοί Ακρόασης ως πρακτική της ΜΕΑΕ, πρέπει να επανασχεδιάζονται και να μην εστιάζουν στη μονοδιάστατη προσέγγιση της μουσικής (ποιοτικά στοιχεία ή σημειογραφία στην ανάλυση ενός έργου) αποτελώντας δημιουργική ατομική εργασία των μαθητών. Οι μεμονωμένες ακουστικές ασκήσεις που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, για τους Elliott & Silverman (2015) αποτελούν υποκατάστατα χωρίς να προσφέρουν κάτι εκτός από ψυχαγωγία. Η κλασική μουσική (ενν. η έντεχνη δυτικοευρωπαϊκή) θεωρείται ότι αποτελεί στοιχείο της μουσικής παιδείας, και για να είναι περισσότερο προσιτή επιλέγονται διασκευές ή πρωτότυπα βίντεο και όχι οι αυθεντικές εκτελέσεις κλασικής μουσικής, όπως αναφέρει η Χρυσοστόμου (2007) αν και εκτιμάται η αξία της. Έχει εντυπωθεί στους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυτό το είδος της μουσικής και ότι πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός σχολικού μαθήματος μουσικής, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την Αισθητική Θεωρία και την εμμονή στην κλασική μουσική όπως επιβεβαιώνουν οι Elliott & Silverman (2015), McCarthy (2009), Reimer (1989), Παπαζαρχής (1999) και Σέργη (2002).

⁷ Τα αναλυτικά προγράμματα 1899- 1999 υπάρχουν ηλεκτρονικά στη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php

Ο μονόλογος του εκπαιδευτικού ή οι παρουσιάσεις εργασιών μαθητών πάνω σε θέματα ιστορίας και θεωρητικά στοιχεία μουσικής, καθιστά τους μαθητές παθητικούς δέκτες που δεν κατανοούν ουσιαστικά τη μουσική, αλλά μαθαίνουν πληροφορίες σχετικές με αυτή, όπως υποστηρίζουν και οι Cutietta & Stauffer (2005), χωρίς να αναπτύσσεται η μουσικότητά τους (Elliott, 1995· Elliott & Silverman, 2015). Η ενημέρωση για το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος (τίτλος μαθήματος) στο ξεκίνημα της διδακτικής ώρας, όπως παρατήρησα, οδηγεί σε μονόλογο του εκπαιδευτικού και σε τυποποιημένο μάθημα, αν και δεν υπάρχει κάποια βιβλιογραφική αναφορά σε αυτό πέραν του ισχυρού δασκαλοκεντρισμού που διέπει την Αισθητική Θεωρία (Κτενιαδάκη, 2008).

Δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού υποστηρίχθηκε ότι δεν εφαρμόζονται συστηματικά, όπως εντόπισε και η Murphy (2007). Για την Dolloff (2005), οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να μάθουν να οργανώνουν σχέδια εργασίας που θα αφορούν τη σύνθεση ή τον αυτοσχεδιασμό ως συνοδευτικά των μουσικών ειδών με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο θα τους εφοδιάσουν με το κατάλληλο και απαραίτητο υλικό για μελλοντική χρήση και προσωπική απόλαυση της μουσικής, και η πρακτική της δημιουργίας θα πάψει να είναι η «αχίλλειος πτέρνα» των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ΤΠΕ και δημιουργικότητας καταδεικνύεται ότι οδηγούν στην απόρριψη αντίστοιχων πρακτικών, χωρίς να συμφωνεί αυτό με τη διαρκή εξέλιξη και επιμόρφωση που εισηγείται η Χρυσοστόμου (2007).

Οι τομείς της αξιολόγησης και της ουσιαστικής εφαρμογής του ΑΠΣ διαφαίνονται άγνωστοι στους εκπαιδευτικούς μουσικής, που καλούνται όμως να τους χρησιμοποιήσουν μέσω κάποιων πρακτικών που έχουν ήδη εφαρμόσει και είναι λειτουργικές. Δεσπόζουν πρακτικές σύμφωνες με τη ΜΕΑΕ και η αξιολόγηση είναι γραπτή (σημειογραφία, γνωστικές πληροφορίες) όπως υποστηρίζουν οι Murphy (2007) και Reimer (1989). Εφόσον το μάθημα της μουσικής ανήκει στο σχολικό πρόγραμμα ως ισάξιο γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γραπτή αξιολόγηση γνωστικών πληροφοριών στο γυμνάσιο ακόμη και αν δηλώνουν ότι είναι αντίθετοι με την ποσοτική αξιολόγηση. Τους βοηθάει στην αντικειμενική βαθμολογία των πολυπληθών τμημάτων που έχουν ετησίως, καθώς το μάθημα είναι μονώρο. Επίσης, υπάρχει και η προφορική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, όμως δεν αποτελεί προτεραιότητα. Η δήλωσή τους δεν είναι αρκετή για να στηρίξει την άποψή τους, καθώς δεν περιέγραψαν ούτε πρότειναν κάποιον άλλο τρόπο αξιολόγησης που χρησιμοποιούν (π.χ. περιγραφική αξιολόγηση, φάκελος εργασιών). Η προφορική ετεροαξιολόγηση των μαθητών κατά την παρακολούθηση εργασιών των συμμαθητών τους αφορά πραξιακή προσέγγιση αξιολόγησης και ταυτίζεται με την πρόταση του Elliott (2005) για βαθύτερη κατανόηση, ενώ στην αυτοαξιολόγηση δεν δίνεται έμφαση και δεν θεωρείται ότι πρέπει να εκφραστεί από τους μαθητές. Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία για το: *τί* μαθαίνουν, *γιατί* και *πώς* θα αξιολογηθούν οι μαθητές, θα οδηγήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι το μάθημα της μουσικής δεν είναι η ώρα της διασκέδασης αλλά της δημιουργικής μάθησης, όπου η αξιολόγηση διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μπορεί ο Πραξιαλισμός να είναι μία νεότερη φιλοσοφική προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης, να εξαιρείται η αξία και η διαδικασία της εκτέλεσης της μουσικής στο σχολικό μάθημα, να θεωρείται αυτονόητη ενδεχομένως, αλλά ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει τις γνώσεις, τα απαραίτητα εργαλεία, το περιβάλλον, και τις συνθήκες για να εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο μάθημα μουσικής με βασικό άξονα την πράξη (εκτέλεση). Αρκείται περισσότερο ενστικτωδώς σε περιορισμένη εφαρμογή της πραξιακής προσέγγισης του μαθήματος μουσικής αναγνωρίζοντας στη μουσική την έννοια της ανθρώπινης μουσικής δραστηριότητας (Bowman, 2005· Elliott, 1995· Δανοχρήστου, 2012· Μπλάκινγκ, 1981). Τα σχολεία γενικής παιδείας στην Ελλάδα έχουν ελλιπέστατο εξοπλισμό σε μουσικά όργανα, όπως συμφωνούν και οι Σταύρου (2006) και Κτενιαδάκη (2008), όμως οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στο μάθημά τους δραστηριότητες εκτέλεσης όπως εντοπίστηκε, προσπαθώντας να αμβλύνουν τα όποια εμπόδια συναντούν. Ειδικά η έλλειψη μουσικών οργάνων, αιτιολογεί την περιορισμένη εφαρμογή δραστηριοτήτων εκτέλεσης μουσικής (Ανδρούτσος, 2007) και οι υπάρχουσες συνθήκες όπως περιγράφηκαν παραπάνω προβληματίζουν. Ενώ το επίσημο ΑΠΣ μουσικής διατυπώνει τόσο αισθητικές όσο και πραξιακές κατευθύνσεις για την παρεχόμενη ελληνική μουσική εκπαίδευση, αφήνει ακάλυπτους εδώ και χρόνια τους εκπαιδευτικούς σε θέματα επιμόρφωσης και ουσιαστικής εφαρμογής του και δεν εξοπλίζει τα σχολεία με τα απαραίτητα για να έχουν οι εκπαιδευτικοί την επιλογή της εφαρμογής ποικίλων πρακτικών στο μάθημά τους. Μέσα στην περιορισμένη διδακτική ώρα των 40-45 λεπτών εβδομαδιαίως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός νιώθει ότι η ουσία του μαθήματος μουσικής είναι στην πράξη, όμως δεν μπορεί να αποδεσμευθεί από την ΜΕΑΕ που δείχνει να είναι βαθιά ριζωμένη μέσα του.

Μέσα από αυτή την έρευνα, έγινε σαφές ότι δεν υπάρχουν απόλυτες καταστάσεις και ένας εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιεί στοιχεία και από τις δύο φιλοσοφικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας το μάθημά του στις υπάρχουσες συνθήκες. Η ποικιλία των διαφορετικών φιλοσοφικά προσανατολισμένων πρακτικών αποτελεί και στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, για παροχή ολοκληρωμένης μουσικής παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τις υπάρχουσες συνθήκες στη σχολική μονάδα που ανήκουν, με εφόδιο τις μουσικές τους γνώσεις και την εμπειρία τους, ακολουθώντας περισσότερο ή λιγότερο τις κατευθυντήριες γραμμές του ΥΠΠΕΘ. Με βάση όλα τα παραπάνω, φαίνεται να είναι ευκολότερα εφαρμόσιμη η ΜΕΑΕ έναντι της πραξιακής προσέγγισης. Εντούτοις, χωρίς δραστικές ενέργειες και ουσιαστικές αλλαγές για το μάθημα της μουσικής από την Πολιτεία, δύσκολα θα αλλάξει η συχνότητα και η επιλογή των πρακτικών σε χρήση, αλλά και η κατεύθυνση του μαθήματος με έμφαση στον ήχο.

Προτάσεις

Προτείνεται περαιτέρω έρευνα για το θέμα αφού η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς στην αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, λόγω ανεπαρκούς τριγωνποίησης των ισχυρισμών. Επίσης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να οδηγηθούν σε συνειδητή επιλογή των πρακτικών τους. Ο φιλοσοφικός στοχασμός επί της διδασκαλίας μπορεί να

δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε να δοθούν απαντήσεις και λύσεις σε καθημερινά εκπαιδευτικά προβλήματα κατά τον σχεδιασμό μαθημάτων. Η αύξηση κατά μία ώρα μαθήματος μουσικής τόσο στο γυμνάσιο όσο και το δημοτικό θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με περισσότερους τομείς της μουσικής τέχνης και να εφαρμόσουν ολοκληρωμένες δραστηριότητες σύνθεσης ή αυτοσχεδιασμού. Η θεσμοθέτηση ώρας χορωδίας για το δημοτικό σχολείο εβδομαδιαίως, θα μπορούσε να αποδεσμεύσει το μάθημα της μουσικής από τις αλληπάλληλες πρόβες που απαιτούνται κατά την προετοιμασία των σχολικών γιορτών. Η ίδρυση οργανισμού παροχής μουσικού υλικού και η πρόβλεψη ύπαρξης αίθουσας μουσικής στα δημόσια ελληνικά σχολεία πλήρως εξοπλισμένης βάσει προδιαγραφών σε θέματα ασφάλειας και λειτουργικότητας, θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό το έργο όλων των εκπαιδευτικών μουσικής. Τέλος, η δημιουργία blogspot/ ιστοσελίδας για την αφύπνιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών μουσικής για τη φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης ή πλατφόρμας moodle ως χώρος διακίνησης εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο της συναδελφικής επιμόρφωσης, καθώς και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των social media (π.χ. facebook) θα ανανέωνε σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία και θα μπορούσε να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίσουν το μάθημά τους.

Βιβλιογραφία

- Abrahams F. (2012). Singing in Middle School General Music Classes. In S.L. Burton (ed.), *Engaging musical practices: a sourcebook for middle school general music* (pp. 31-48). UK: R&L Education.
- Alperson, P. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), *Special Issue: Philosophy of Music and Music Education*, pp. 215-242.
- Anshel, A. & Kipper, D.A. (1988). The Influence of Group Singing On Trust and Cooperation. *Journal of Music Therapy*, 15(3), pp. 145-155.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), pp. 241-253.
- Bowman, W.D. (2005). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp. 52- 78). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. & Frega, A.L. (2012). What should the music education profession expect of philosophy? In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 17-36). New York: Oxford University Press.
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies. In W. Bowman & A.L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 409-433). New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Cutietta, R.A. & Stauffer, S.L. (2005). Listening Reconsidered. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.123-141). New York: Oxford University Press.

- Doloff, L. (2005). Elementary Music Education. Building Cultures and Practices. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp. 281-296). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Froelich, F. & Frierson-Cambell, C. (2013). *Inquiry in Music Education. Concepts and Methods for the Beginning Researcher*. New York: Routledge.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education- a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden, *British Journal of Music education*, 27(1), pp. 21-33.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. UK: Ashgate.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard*, 15(42), pp.39-42.
- Hughes, D. (2010). Teacher perspectives on singing in school education: purposes, approaches and participatory factors, *The University of Melbourne refereed E-Journal*, 2(1), p.1-19.
- Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3). Retrieved July 12, 2016 from http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Jorgensen, E. R. (2003). What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20(2), pp.197-214.
- Kokkidou, M., Dionyssiou, Z. & Androutsos, P. (2014). Problems, visions and concerns of pre-service music and general education teachers in Greece resulting from their teaching practice in music, *Music Education Research* 16(4), pp.1-20. DOI: 10.1080/14613808.2014.881795
- Köksal, O. (2014). Music teachers' views about the implementation of activities in learning domains in the present secondary school sixth grade curriculum. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5 (4), pp.1-11.
- Koopman, C. (2005) The nature of music and musical works. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.79-98). New York: Oxford University Press.
- Kratus, J. (2012). Nurturing the songcatchers: Philosophical issues in the teaching of music composition. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 367-385). New York: Oxford University Press.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22 (4), pp. 557-584.
- McCarthy, M. & Goble, J. S. (2005). The Praxial Philosophy in Historical Perspective. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.19-51). New York: Oxford University Press.

- McCarthy, M. (2009). Re-thinking “Music” in the Context of Education. In T. Regelski & T. Gates (eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 29-37). London: Springer.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In L. Bresler (ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 361-379). Netherlands: Springer.
- Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience versus Musical Practice. *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), pp.71-89.
- Regelski, T. A. (2005). Curriculum. Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. In D. Elliott (ed.), *Praxial music education: Reflections and Dialogues* (pp.219- 248). New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. A. (2015). Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies of Music for Curriculum Theory in Music Education. Retrieved October 25, 2015 from <http://maydaygroup.org/wp-content/uploads/2014/08/Regelski-Implications.pdf>
- Regelski, T. A. (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (2), pp.10-45.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2012). Uncomfortable with immanence: The nature and value of music and music education as singular or supplemental. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 111-128). New York: Oxford University Press.
- Reppa, P. G. & Gournelou, P. (2012). The professional identity of primary and secondary school music teachers in Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 2611-2614.
- Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2015). Musical practices and methods in music lessons: a comparative study of Estonian and Finnish general music education, *Music Education Research*, 17 (3), pp. 2-20. DOI: 10.1080/14613808.2014.902433
- Silverman, M. (2009). Rethinking music “appreciation”, *Visions of Research in Music Education*, 13. Retrieved July 12, 2016 from <http://www-usr.rider.edu/%7Evrme/v13n1/Vision/aut1.pdf>
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39, pp.3-16.
- Swanwick, K. (2012). Understanding music as the philosophical focus of music education. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 328-345). New York: Oxford University Press.
- Thompson, L. K. (2007). Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93(3), pp. 30-35.
- Vaughan, L. (1999). The missing males: Low participation of adolescent boys singing in secondary school. In *Conference Proceedings: Opening the Umbrella; an Encompassing View of Music Education; Australian Society for Music Education, XII National Conference, University of Sydney, NSW* (p.188-194). Australia: Australian Society for Music Education.

- Vicente-Nicolás, G. & Mac Ruairc, G. (2014). Music activities in primary school: students' preferences in the Spanish region of Murcia, *Music Education Research*, 16(3), pp. 290-306.
- Walker, R. (2012). Avoiding the dangers of postmodern nihilist curricula in music education. In W. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 386- 405). New York: Oxford University Press.
- Wallbaum, C. (2013). About Different Cultures in Music Classrooms of Europe. An Exploratory Study. In G. K. Konkol & M. Kierzkowski (eds.), *International Aspects of Music Education: Competences*, vol.2, (pp. 102-120). Gdansk: Stanislaw Moniuszko Academy of Music.
- Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing, *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), pp.37-46.
- Ανδρούτσος, Π. (2007). Πραξιακή Φιλοσοφία και Εκπαιδευτική Πράξη. (Μτφρ. Μ. Ζαχαριάδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, σελ. 20-40.
- Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές Τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 3-35). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε..
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: CARDET Press.
- Δανοχρήστου, Μ. (2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και πρακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Διονυσίου, Ζ. (2007). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μία έρευνα πεδίου. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή. Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόμος Α' (σελ. 48- 65). Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.
- Κτενιαδάκη, Α. (2008). Το μάθημα της μουσικής στην ελληνική γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, σελ. 5-33.
- Μπαταργιάς, Τ. (2015). Φιλοσοφία της Μουσικής και Αισθητική Παιδεία στο έργο του Ε. Μουτσόπουλου. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α..
- Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. (Μτφ.: Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Παπαζαρχής, Θ. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η κριτική διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Περακάκη, Ε. (2010). Μουσική στο σχολείο: η ώρα του παι(χνι)διού; *Μουσική στην πρώτη βαθμίδα. Πολιτισμική Εκπαίδευση και Μουσική αγωγή*, 9-10, σελ. 57-67. Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

- Σέργη, Λ. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις για τη Μουσική Αγωγή. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, 3(11), σελ. 15-25. Βόλος.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, σελ. 31-50.
- Χαραλάμπους, Α. (2015). Αισθητική παιδεία και αισθητική καλλιέργεια στο νηπιαγωγείο μέσα από τη μουσική. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, σελ. 227-233.
- Χατζηλάμπρου, Μ. (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη Μουσική και τη Μουσική Εκπαίδευση και η εφαρμογή της Αισθητικής Θεωρίας και της Πραξιακής Φιλοσοφίας στο σχολικό μάθημα μουσικής. Μεταπτυχιακή εργασία. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η μουσική στην εκπαίδευση: Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2007). Η Διδασκαλία της Μουσικής: ο εκπαιδευτικός μουσικής, ο ρόλος του και η οργάνωση του μαθήματος της μουσικής. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (σσ. 341- 354). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Η **Μαρία Χατζηλάμπρου** είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2004) και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις Επιστήμες Αγωγής-κατεύθυνση Μουσική Παιδαγωγική (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2016). Έχει πτυχίο Πιάνου (τάξη Ε. Γαβριλίδου), Αρμονίας και Αντίστιξης (Ωδείο Μουσικό Κολλέγιο). Από το 2005 εργάζεται στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός μουσικής, ενώ από το 2009 είναι μόνιμα διορισμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Λασιθίου Κρήτης. Παράλληλα διδάσκει Πιάνο και προετοιμάζει μαθητές για την είσοδό τους σε μουσικά ΑΕΙ (έλεγχος ακουστικών μουσικών ικανοτήτων).
e-mail: mariachatzilambrou@gmail.com

The views of music teachers about the meaning of Music and Music Education and the implementation of Aesthetic Theory and Praxial Philosophy in general music class

Chatzilamprou Maria

In this article, the views of music teachers about the meaning of music and music education are expressed and the research interest is focused in the two basic philosophical approaches of music education: in the Aesthetic Theory and in the Praxial Philosophy. Also, through a qualitative research method, it is examined which practices are used in each philosophical context in general music class. The content and the instruction of contemporary music lesson is outlined, as well as the factors that influence the choice of practices in use. The research took place in academic year 2015-2016 and became my Master Thesis in Education Sciences-Music Education of University of Nicosia, Cyprus. The data was collected from 6 general music teachers in Lasithi region of Crete via semi-structured interviews and non-participatory observation of music lessons. The results showed: the connection between music, emotions and personal fulfillment, the orientation of education towards the aesthetic awareness of students, the implementation of Aesthetic Theory through listening music and using music notation, and the implementation of Praxial Philosophy through singing. Music teacher, external parameters and educational policy are all factors that influence the practices in use and form the general school music lesson.

***Maria Chatzilamprou** is an alumni of the Department of Music Science and Art (University of Macedonia, 2004) and holds a Master's Degree in Education Sciences- Music Education (University of Nicosia, 2016). She studied piano (E. Gavriilidou's class) and Theory of music (harmony, counterpoint) at the conservatory "Music College" of Thessaloniki. Since 2005, she works in public elementary and secondary Greek schools as general music teacher, and since 2009 she is placed consistently in secondary schools in Lasithi, Crete. She also teaches piano and prepares students to enter into academic music institutions (ear training).*

Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

Το περιοδικό *Μουσικοπαιδαγωγικά* είναι η ετήσια επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Τα άρθρα που δημοσιεύει προέρχονται από το πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής και αποτελούν -μεταξύ άλλων- αναφορές αποτελεσμάτων ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, βιβλιογραφικές έρευνες, μετα-αναλύσεις ερευνών, παρουσιάσεις θεωριών, μοντέλων ή φιλοσοφικών θέσεων, κλπ. Τα άρθρα είναι θεμιτό να περιέχουν προβληματισμό ως προς τις εφαρμογές των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην μουσική διδασκαλία και μάθηση.

Τα άρθρα προς δημοσίευση πρέπει να είναι πρωτότυπα, γραμμένα στην ελληνική γλώσσα, να μην υπερβαίνουν τις 6.000 λέξεις και να συνοδεύονται από περίληψη (μέχρι 250 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά, από 4-5 λέξεις-κλειδιά (keywords) και από σύντομο βιογραφικό του συγγραφέα (μέχρι 150 λέξεις) στα ελληνικά και στα αγγλικά. Το κείμενο πρέπει να είναι γραμμένο με γραμματοσειρά μεγέθους 12 points και 1,5 διάστιχο (1,5 space). Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν για τις ανάγκες διαδικασίας ελέγχου να βρίσκονται ενσωματωμένα στο κείμενο. Για τη δημοσίευση του άρθρου πρέπει να αποστέλλονται ως αρχεία γραφικών σε μορφή jpg ή tiff ανάλυσης τουλάχιστον 300 dpi. Το πλήρες άρθρο, μαζί με περίληψη, σχήματα, πίνακες και παραπομπές, συνιστάται να μην υπερβαίνει τις 25 σελίδες. Η σελίδα του τίτλου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες: τίτλος άρθρου στα ελληνικά και αγγλικά, όνομα συγγραφέα στα ελληνικά και αγγλικά, θέση και συνδεδεμένο εκπαιδευτικό/ερευνητικό ίδρυμα, διεύθυνση, τηλέφωνο και e-mail του συγγραφέα. Στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέα, πρέπει να αναφέρεται ο υπεύθυνος επικοινωνίας του άρθρου. Τα άρθρα αποστέλλονται στη διεύθυνση σύνταξης του περιοδικού σε ηλεκτρονική μορφή ως συνημμένα αρχεία σε e-mail. Τα αρχεία πρέπει να είναι σε Word Document Format (docx) και να έχουν τίτλο: "όνομα συγγραφέα.docx".

Η **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο APA, 6^η έκδοση, όπως στα παρακάτω δείγματα:

Βιβλία:

Machlis, J. & Forney, K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής - Εισαγωγή στην ιστορία-μορφολογία της Δυτικής Μουσικής* (Δ. Πυργιώτης, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto (Έκδοση πρωτότυπου: 1955).

Άρθρα σε περιοδικά:

Kokkidou, M., Dionysiou, Z. & Androutsos, P. (2014). Problems, visions and concerns of pre-service music and general education teachers in Greece resulting from their teaching practice in music. *Music Education Research*, Vol. 16 (4), 485-504. DOI 10.1080/14613808.2014.881795

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.

Άρθρα σε συλλογικά έργα:

Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Dionysiou, Z. (2011). Music-learning and the formation of local identity through the Philharmonic Society Wind Bands of Corfu. Στο: L. Green (Ed.) *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures* (pp. 142-155). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Οι **παραπομπές** θα αναφέρονται στο κύριο σώμα του κειμένου μέσα σε παρενθέσεις, π.χ.: (Ανδρούτσος, 1995: 34-38), και το συγκεκριμένο βιβλίο ή άρθρο θα αναγράφεται στη βιβλιογραφία. Εάν υπάρχουν δύο βιβλιογραφικές αναφορές με το ίδιο όνομα και την ίδια χρονολογία έκδοσης, τότε δίπλα στη χρονολογία έκδοσης προστίθεται ένα γράμμα του αλφαβήτου, π.χ. (Ανδρούτσος, 1995α: 34-38).

Τα άρθρα προς δημοσίευση ακολουθούν τη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τυφλό σύστημα κριτών.

Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος: 1 Μαΐου 2019

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις αποστολής άρθρων:
dionysiou@gmail.com, charisraptis@yahoo.com, musicalpedagogics@eeme.gr



Ε.Ε.Μ.Ε.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνδεδεμένο μέλος και Εκπρόσωπος στην Ελλάδα της
Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME)



G.S.M.E

GREEK SOCIETY

FOR MUSIC EDUCATION

ISME National Affiliate

ISSN: 17901618

Vibrato is to be used as far as possible on the notes rectangular and following the rhythms indicated, the notes extremes des oscillations, variant d'une manière continue

© Copyright 1967 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

B. & H. 19413

2 Tromp
en l

3 Trombon
ténors

Piano

256 257

258 259 30

Musical score for Piano, measures 256-257. Includes dynamics like *mf* and *f*.

Musical score for Trombones and Piano, measures 258-259. Includes dynamics like *stacc*, *ff*, and *mf*.

Musical score for Piano, measures 259-260. Includes dynamics like *mf*.

Musical score for Trombones and Piano, measures 260-261. Includes dynamics like *f*.

Musical score for Piano, measures 261-262. Includes dynamics like *mf*.

Musical score for Trombones and Piano, measures 262-263. Includes dynamics like *mf* and *f*.