

## Διερεύνηση των επιδράσεων της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην τάξη της μουσικής

Λήδα Στάμου, Ξανθίπη Αναστασιάδου, Σταύρος Τάχος

Στόχος της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στο μάθημα μουσικής, στο σχολείο, και στην ίδια τη μέθοδο. Το δείγμα αποτέλεσαν 21 μαθητές Δ' τάξης δημοτικού σχολείου μικρού αστικού κέντρου στη βόρεια Ελλάδα, που είχαν δασκάλα μουσικής μία εκ των ερευνητών. Η ερευνητική παρέμβαση περιλάμβανε την προετοιμασία και διδασκαλία τεσσάρων μαθημάτων που οργανώθηκαν με βάση τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και διδάχθηκαν από ζευγάρια μαθητών προς τους συμμαθητές τους στο μάθημα της μουσικής. Η έρευνα ακολούθησε το μοντέλο της μικτής έρευνας, και τα ερευνητικά εργαλεία περιλάμβαναν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία, και συγκεκριμένα το «Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence» (Κόκκινος, 2002· LAWSEQ, 1981), το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών», ομάδες εστίασης, ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ημερολόγια (ερευνήτριας και μαθητών). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μέθοδος επηρέασε θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και λειτουργήσε το ίδιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως αν είχαν αναλάβει ρόλο δασκάλου ή μαθητευόμενου. Επιπλέον, σημειώθηκε μία μικρή αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών, χωρίς ωστόσο αυτή να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική. Σημαντικά θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν (α) η δυσκολία των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο του δασκάλου να διαχειριστούν το θέμα της αξιολόγησης των συμμαθητών τους στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής, προκειμένου να μη δημιουργήσουν δυσaráεσκειες, (β) η θετικότητα που άφησε η εμπειρία της αλληλοδιδασκαλίας μέσα τους και στις μεταξύ τους σχέσεις, (γ) η επιθυμία τους για συνέχιση της αλληλοδιδασκτικής σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία, και (δ) το αίσθημα ευθύνης και συλλογικότητας που αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της αλληλοδιδασκτικής μέσα στην τάξη της μουσικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Αλληλοδιδασκτική, αλληλομάθηση, αυτοεκτίμηση, μουσική, διδασκαλία, αξιολόγηση, πιλοτική έρευνα.

### Θεωρητικό πλαίσιο: Η αλληλοδιδασκτική

Στην εποχή των “digital natives” (Bennett, Maton & Kervin, 2008), την οποία διανύουμε, όπου επικρατούν η τεχνολογία, η εικόνα και η γρήγορη εναλλαγή πληροφορίας, πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να γοητεύσουν τα παιδιά στην τυπική μαθησιακή διαδικασία. Αφορμή και πυρήνας της παρούσας μελέτης ήταν η θέση ότι αυτό που θα προσελκύσει την προσοχή των μαθητών και θα τους κάνει συμμετοχούς στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι πραγματικά εκκεντρικό και προκλητικό για τους ίδιους, αλλά και ικανό να προβάλλει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ικανότητες του καθενός, δίνοντάς του την ευκαιρία της «ιδιοκτησίας» της ιδέας ή του ταλέντου του. Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής, ή την αλληλομάθηση γενικότερα.

Η αλληλομάθηση μπορεί να οριστεί ως η απόκτηση γνώσης και δεξιότητας, μέσω της ενεργητικής βοήθειας και στήριξης μεταξύ ίσων ή αντίστοιχων συνεργατών παρόμοιων κοινωνικών ομάδων που δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και μαθαίνουν βοηθώντας ο ένας τον άλλο (Topping, 2005). Όροι που σχετίζονται με την αλληλομάθηση (Topping, 2005) είναι η αλληλοδιδασκτική (peer tutoring, PT), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning, CL), η ομαδοσυνεργατική μάθηση, και η αμοιβαία διδασκαλία (“reciprocal teaching”, Ματσαγγούρας, 2000). Η αλληλοδιδασκτική χαρακτηρίζεται από την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτή ή εκπαιδευομένου εστιάζοντας στο περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης, και συνήθως με ξεκάθαρη αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, γνωστή ως «δόμηση θετικής αλληλοεξάρτησης» (Slavin, 1990), οι οποίοι λαμβάνουν κάποια γενική ή ειδική εκπαίδευση (Topping, 2005).

Η αλληλοδιδασκτική θεωρείται ότι έχει τις ρίζες της στην εκπαίδευση της αρχαίας Ελλάδας (Ηλιάδου-Τάχου, 1997· Κανάκης, 1995· Παπαδάκη, 1992) και ήταν η επίσημη μέθοδος διδασκαλίας στο νεοσύστατο από τον Ιωάννη Καποδίστρια Ελληνικό κράτος. Στις αρχές του 19ου αιώνα έχουμε τη σύνθεση των πρώτων αλληλοδιδασκτικών σχολείων στην Αγγλία και στην αποικιοκρατούμενη Ινδία για τους φτωχούς μαθητές από τους παιδαγωγούς Bell και Lancaster, τακτική που υιοθετήθηκε με ταχύτατους ρυθμούς και από τη Γαλλία (Λεοντίνης, 2009· Birchenough, 1920). Στη Γαλλία του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα, το «Σύστημα των βοηθών» που εφάρμοζε ο P.G.Girard (Meyer, 1987) δημιούργησε ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς η μέθοδος εφαρμόζονταν ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικού οικονομικού επιπέδου. Στη Γερμανία με το «Σύστημα των βοηθών» ασχολήθηκε ο Pestalozzi, ο οποίος δημιούργησε τους «βοηθούς διδασκαλίας» και τους «βοηθούς ευταξίας» (Meyer, 1987). Στη νεότερη Ελλάδα, το πρώτο ελληνικό αλληλοδιδασκτικό σχολείο ιδρύθηκε στο Ιάσιο από το Γεώργιο Κλεόβουλο το Φιλιππουπολίτη, το 1819 (Λεοντίνης, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο σήμερα στον ελλαδικό χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένες και αφορούν ουσιαστικά στην ιστορική καταγραφή και μελέτη των εφαρμογών της μεθόδου κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα (Χαρίλα, 2006· Ηλιάδου-Τάχου, 1997· Κανάκης, 1995· Παπαδάκη, 1992). Ειδικότερα, στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής δε φαίνεται να υπάρχουν δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εγκαινιάσει αυτόν τον ερευνητικό χώρο και να δώσει εναύσματα για εναλλακτικούς ή συμπληρωματικούς τρόπους διδασκαλίας.

### **Πλεονεκτήματα και προβληματισμοί για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο**

Όταν τα παιδιά επιχειρούν να δείξουν ένα παιχνίδι σε άλλα παιδιά, επιδεικνύουν μια ετοιμότητα που δεν τους έχει διδαχθεί (Κοκκίδου, 2015). Η Marsh (2008) υποστηρίζει ότι η μεθοδολογία αυτή των παιδιών είναι φυσική, άτυπη και παράγεται ενστικτωδώς από τα παιδιά. Η αλληλοδιδασκτική αξιοποιεί την εγγενή αυτή ικανότητα των παιδιών και ενισχύει την τυπική διδασκαλία (Eskay et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Maheady, Mallette και Harper (2006), επικρατέστερη μεταξύ των μεθόδων αλληλοδιδασκτικής, είναι η Classwide Peer Tutoring (CWPT), με τους

μισούς μαθητές να αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου θέτοντας κάποιο πρόβλημα στους υπόλοιπους, επιβραβεύοντας με βαθμούς τις σωστές λύσεις/απαντήσεις και καθοδηγώντας τη διόρθωση τυχόν λαθών. Κάθε δέκα λεπτά δάσκαλοι και μαθητές αλλάζουν ρόλους (Greenwood, Delquari & Hall, 1989). Επιτρέπονται οι προσαρμογές και οι διαφορετικές μορφές συνεργασίας προκειμένου να συμμετέχουν σε αυτή και οι μαθητές «υψηλού κινδύνου» (Baudrit, 2007). Σημειώνεται, ωστόσο (Madrid et al., 1998), ότι η χρήση της μεθόδου με μαθητές «υψηλού κινδύνου» είναι πιθανόν να επιφέρει σε αυτούς «γνωστική υπερφόρτωση», γεννώντας ένα αίσθημα ανεπάρκειας προς τις ανάγκες αυτού του τύπου διδασκαλίας. Οι ίδιοι ερευνητές πιστεύουν ότι η ενεργητική αλληλοδιδασκαλία (ο μαθητής στον ρόλο του δασκάλου) ίσως να μην είναι κατάλληλη για τους μαθητές «υψηλού κινδύνου», ενώ η παθητική αλληλοδιδασκαλία (ο μαθητής σε ρόλο μαθητή) τους επιτρέπει να παρατηρήσουν το δάσκαλο/μαθητή, να δεχθούν διορθώσεις και να αποφύγουν την υπερφόρτωση.

Σύμφωνα με ερευνητές (Fougner et al., 2008· Michaelsen et al., 2004), στην αλληλοδιδασκτική, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ως «αυθεντία» όχι μόνο το δάσκαλο, αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση, ακολουθούν κανόνες, αξιολογούν, αξιολογούνται και ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Spencer et al., 2003· Franca et al., 1990). Οι Webb και Farivar (1994) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι/μαθητές συναισθάνονται καλύτερα από τον εκπαιδευτικό αυτά που δεν μπορούν να κατανοήσουν οι συμμαθητές τους, επειδή βρίσκονται στην ίδια ηλικία με αυτούς και μπορούν να προτείνουν ερμηνείες και εξηγήσεις που είναι περισσότερο κατανοητές στους συνομήλικους τους. Η συζήτηση, η ανταλλαγή ιδεών και η εναλλαγή ρόλων συνηγορούν προς το αίσθημα της ιδιοκτησίας, της ανεξαρτησίας, της ελευθερίας και προάγουν τη διαλογική έναντι της μετωπικής διδασκαλίας (Fougner, 2012).

Προβληματισμό προκαλεί η περίπτωση της πιθανής άνισης κατανομής των ευθυνών μεταξύ των μελών των ομάδων (Κακανά, 2015), όπου οι «λαθρεπιβάτες» (free-riders) (Κακανά, 2015· Slavin, 1999, 1990) συνεισφέρουν ελάχιστα στην ομαδική δουλειά και ίσως αποτελούν το μελανότερο σημείο της συνεργατικής μάθησης (Joyce, 1999). Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας προάγει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen, 2002), ωστόσο όταν η αλληλοαξιολόγηση διενεργείται με βαθμολογίες (ποσοτική αξιολόγηση), τοποθετεί τον μαθητή πραγματικά στη θέση του παραδοσιακού δασκάλου και μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική δυσφορία (Topping, 2005) με αποτέλεσμα τη γενική τάση να βαθμολογούνται όλοι ως «μέτριοι». Η παρουσία του δασκάλου κατά την αλληλοδιδασκτική μπορεί να προκαλέσει ανησυχία, να εξαναγκάσει συμπεριφορές και να οδηγήσει σε έναν άτυπο αγώνα όπου ψάχνουν να βρουν ποιος μαθητής θα αποδείξει ότι είναι ο πιο έξυπνος (Fougner, 2012).

## Η αλληλοδιδασκτική στη μουσική διδασκαλία

Σε έρευνα των Darrow, Gibbs και Wedel (2005) μελετήθηκε η επίδραση της CWPT (Classwide Peer Tutoring), στη μουσική μάθηση μαθητών 9 έως 11 ετών. Φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ο ένας στον άλλο μουσικές έννοιες και διδάσκοντας

τους άλλους μαθαίνουν και οι ίδιοι, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνουν τα προσαρμοσμένα μαθήματα εκφράζοντας την επιθυμία να επιλέξουν οι ίδιοι το ζευγάρι τους και τη θεματική διδασκαλίας σε επόμενο μάθημα. Αυθόρμητη είναι η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής στην αυτοκαθοδήγηση και αλληλεπίδραση των μαθητών όταν αυτοί προσπαθούν να «βγάλουν» κομμάτια ποπ μουσικής μέσα σε ένα μουσικό σύνολο (Lebler, 2008).

Θετικά ευρήματα εντόπισαν οι Alexander & Dorrow (1983), καθώς και οι Bartleet και Hultgren (2008), με τη μέθοδο να προάγει την καλλιέργεια πιο προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της μαθητικής ορχήστρας, ακόμη και του μαέστρου. Μελετώντας την επίδραση της μεθόδου σε προπτυχιακούς φοιτητές τραγουδιού κλασικού και μη κλασικού ρεπερτορίου, φάνηκε ότι η αλληλοδιδασκτική και ο αναστοχασμός πάνω στη μέθοδο έχουν εξαιρετικά οφέλη (Latukefu, 2009). Οι Kamin, Richards και Collins (2007) εντόπισαν ότι οι μη κλασικοί μουσικοί θεωρούν την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής αποκλειστικά θετική, ενώ οι κλασικοί τη θεωρούν χρήσιμη ως συμπληρωματικό στοιχείο για εμπλουτισμό της παραδοσιακής δομής της διδασκαλίας. Σε έρευνα του Johnson (2011), μαθητές με ανεπτυγμένες ακουστικές δεξιότητες κλήθηκαν να βοηθήσουν μαθητές με λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν το αίσθημα κτήσης για τη γνώση τους και να ανανεώνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους.

### **Στόχος της έρευνας**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός συνόλου προσαρμοσμένων μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής στο μάθημα της μουσικής σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού. Κατά την άποψη των συγγραφέων, αυτή είναι ίσως η πρώτη μελέτη αλληλοδιδασκτικής στη μουσική τάξη στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα παρακάτω:

α) Η βραχυπρόθεσμη επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην αυτοεκτίμηση μαθητών δημοτικού σχολείου μικρού αστικού κέντρου μετά την εφαρμογή τεσσάρων προσαρμοσμένων μουσικών μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής σε μαθητές Δ' τάξης δημοτικού.

β) Η επίδραση της εφαρμογής των τεσσάρων προσαρμοσμένων μουσικών μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στο μάθημα της μουσικής και στη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής.

### **Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική μικτού τύπου, καθώς περιέχει ταυτόχρονα ποιοτικό και ποσοτικό μέρος όπου το ένα αλληλοσυμπληρώνει το άλλο (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Το ποσοτικό μέρος επαληθεύει ή απορρίπτει κάποιες αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, ενώ το ποιοτικό μέρος διερευνά το δείγμα σε βάθος, φέρνοντας στην επιφάνεια νέους προβληματισμούς. Παρακάτω ακολουθούν η περιγραφή του δείγματος, μια σύνοψη των ερευνητικών εργαλείων που

χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και η περιγραφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που εφαρμόστηκε.

### Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα τμήμα της Δ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε μικρό αστικό κέντρο της Βόρειας Ελλάδας. Το δείγμα περιλάμβανε 21 μαθητές, 12 κορίτσια και 9 αγόρια, άλλοι εκ των οποίων είχαν χαμηλές (5 μαθητές), άλλοι μέτριες (8 μαθητές) και άλλοι υψηλές (8 μαθητές) επιδόσεις. Ένας από του μαθητές χαμηλών επιδόσεων είχε διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης).

### Ερευνητικά Εργαλεία

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

(α) *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence* (Lawrence Self-esteem Questionnaire – LAWSEQ, 1981), ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης μαθητών ηλικίας 8-12 χρόνων. Το εργαλείο έχει σταθμιστεί για τον Ελληνικό πληθυσμό (Κόκκινος, 2002) με ένα δείγμα 498 μαθητών, και βρέθηκε αξιόπιστο (εσωτερική αξιοπιστία Cronbach's  $\alpha=0,63$  και εξωτερική αξιοπιστία Pearson  $r=0,83$ ) (Παράρτημα Α). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 16 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 13 αφορούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αντίληψη του εαυτού, ενώ οι υπόλοιπες 3 αφορούν άσχετα θέματα (π.χ. «σου αρέσει να παρακολουθείς αθλητικά στην τηλεόραση;»), με στόχο να δώσουν στον μαθητή την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα γενικό ερωτηματολόγιο ώστε να μην προσπαθούν οι μαθητές εσκεμμένα να δώσουν μια «καλή» εικόνα για τον εαυτό τους. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 5'λεπτά. Το εργαλείο παράγει έναν γενικό δείκτη αυτοεκτίμησης του μαθητή που αντανακλά το σύνολο των αντιλήψεων και των συναισθημάτων που έχει αναπτύξει ο μαθητής για το κοντινό του περιβάλλον, δηλαδή το σχολείο και την οικογένεια (Κόκκινος, 2002, 2004). Η χορήγησή του *Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Lawrence* έγινε πριν και μετά την παρέμβαση των προσαρμοσμένων μαθημάτων, για τη διερεύνηση της επίδρασης των μαθημάτων αυτών στην αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος.

(β) *Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών* (EAM). Το «*Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών*» κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών του δείγματος απέναντι στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής και τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής με χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert (Παράρτημα Β). Η χορήγησή του EAM έγινε 1 ημέρα πριν την έναρξη υλοποίησης των προσαρμοσμένων μαθημάτων με τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και 3 μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης (ως follow-up). Τεχνικές δυσκολίες που είχαν σχέση με ζητήματα οργάνωσης του σχολείου, δεν επέτρεψαν την

χορήγηση του ΕΑΜ με τη λήξη της παρέμβασης, ως μετα-αξιολόγηση, κάτι που βεβαίως συγκαταλέγεται στους περιορισμούς.

Το ΕΑΜ ελέγχθηκε για την εξωτερική του αξιοπιστία του με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε 19 μαθητές που δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας, με χορήγηση του ερωτηματολογίου δύο φορές μεταξύ των οποίων υπήρχε χρονική απόσταση 10 ημερών, και βρέθηκε αξιόπιστο. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 υποκλίμακες που μελετούσαν αντίστοιχα τη «Στάση προς το Σχολείο», «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής» και την «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική», οι συντελεστές συσχέτισης για τα οποία μεταξύ της πρώτης και δεύτερης χορήγησης βρέθηκαν μέτριας ως ισχυρής έντασης ( $r = 0.481$ ,  $p < 0.05$  για την πρώτη υποκλίμακα,  $\rho = 0.532$ ,  $p < 0.05$  για τη δεύτερη και  $\rho = 0.648$ ,  $p < 0.01$  για την τρίτη υποκλίμακα).

(γ) *Ημιδομημένες Συνεντεύξεις*. Τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών κλήθηκαν σε συνέντευξη (Μάγος, 2005· Altrichter et al., 2005) την επόμενη μέρα μετά τη διδασκαλία τους στην τάξη, και τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης ως follow-up. Το σύνολο των ερωτήσεων πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα Γ. Ο μέσος χρόνος συνέντευξης ήταν τα 9' λεπτά.

(δ) *Ομάδα εστίασης*. Πριν και μετά την παρέμβαση η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ακολούθησε έναν ανοιχτό, ανεμπόδιο και μη επικριτικό διάλογο (Wilkinson, 1998· Powel & Single, 1996) σχετικά με την αλληλοδιδασκτική, βασισμένο σε απλές και ξεκάθαρα διατυπωμένες ανοιχτές ερωτήσεις που αποτέλεσαν τη βάση της ομάδας εστίασης (Παράρτημα Γ).

(ε) *Ημερολόγια Μαθητών*. Οι μαθητές έγραφαν τις σκέψεις τους στην αρχή και στο τέλος κάθε πιλοτικού μαθήματος, σε μικρά χαρτάκια τύπου «Post it». Εκεί καλούνταν να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεσή τους πριν και μετά το πιλοτικό μάθημα, να δηλώσουν στοιχεία που τους εντυπωσίασαν ή τους απογοήτευσαν κατά την διαδικασία της αλληλοδιδασκαλίας, να αξιολογήσουν τους δασκάλους/μαθητές, ή να συμπληρώσουν κατά βούληση μία φράση ή ένα σιχάκι, η αρχή του οποίου δίνονταν γραμμένη από τους ερευνητές. Τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης στην τάξη, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα έντυπο με χαρακτήρα και δομή ημερολογίου, ολοκληρώνοντας κάποιες δηλώσεις/την αρχή των οποίων είχαν συντάξει οι ερευνητές, επιχειρώντας να δώσουν έναυσμα για σκέψη και απάντηση από τους μαθητές, π.χ. «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο ήταν ...» (Παράρτημα Δ).

(στ) *Ημερολόγιο Ερευνήτριας*. Ξεκίνησε 2 μήνες πριν την παρέμβαση και ολοκληρώθηκε 3 μήνες μετά. Σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με το θέμα, την οργάνωση και την εφαρμογή των πιλοτικών μαθημάτων καταγράφονται από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια.

### Ερευνητική Στρατηγική

Για το πρόγραμμα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα πιλοτική έρευνα, ελήφθησαν υπόψη οι παράμετροι που αναφέρει οι Torring και Ehly (2001) για την οργάνωση και στρατηγική ενός προγράμματος αλληλοδιδασκτικής μέσα στη μουσική τάξη: 1) το γενικό πλαίσιο, 2) το αντικείμενο/οι στόχοι, 3) το πρόγραμμα σπουδών, 4) οι συμμετέχοντες (δάσκαλοι, μαθητές, με ποιον τρόπο γίνονται τα ζευγάρια), 5) η τεχνική υποστήριξη για την εφαρμογή της μεθόδου, 6) η επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων (πόσο συχνά, πού και για πόση ώρα), 7) τα υλικά – μέσα (τι θα χρειαστεί και πώς θα γίνει η προσαρμογή των μέσων), 8) η επιμόρφωση (εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων) σχετικά με τη μέθοδο, 9) η παρακολούθηση της εφαρμογής στην τάξη (για τη διασφάλιση της ποιότητας) και 10) η αξιολόγηση μαθητών και της διαδικασίας (αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια πραγματοποίησε μια ομάδα εστίασης δύο μήνες πριν την έναρξη της παρέμβασης ώστε (α) να εντοπίσει τα θέματα προς διδασκαλία που θα κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, και (β) να αποτυπώσει την άποψή τους για την περίπτωση όπου ο μαθητής γίνεται δάσκαλος. Τα αναδυόμενα θέματα από τη συζήτηση έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* και στην επιλογή των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο του δασκάλου κατά την παρέμβαση.

Την πρώτη ημέρα της εβδομάδας που ξεκινούσε η παρέμβαση, έγινε χορήγηση του *Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Lawrence*. Την επόμενη μέρα έγινε η χορήγηση του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* και ανακοινώθηκε στους μαθητές το πρώτο ζευγάρι δασκάλων/ μαθητών. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2008), οι μαθητές τείνουν να λειτουργούν στερεοτυπικά όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, δηλαδή επιλέγουν να παίζουν με άτομα του ίδιου φύλου, εθνότητας, ηλικίας κλπ. Με το δεδομένο ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γενικά μπορεί να σπάσει αυτές τις στερεοτυπικές σχέσεις, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια σχημάτισε ανάλογα τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών προσπαθώντας να σπάσει τα στερεότυπα και τις συνήθειες επιλογές των μαθητών (Johnson & Johnson, 1999· Ντολιοπούλου, 1999· Berk & Winsler, 1995).

Το βασικό θέμα γύρω από το οποίο κινήθηκαν τα μαθήματα ήταν τα μουσικά όργανα, και συγκεκριμένα η οικογένεια των έγχορδων οργάνων και η γνωριμία με γνωστούς καλλιτέχνες/δεξιότητες αυτών των οργάνων. Η επιλογή του θέματος έγινε με βάση το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για το θέμα αυτό κατά την αρχική ομάδα εστίασης και τη διάθεση κάποιων μαθητών να δείξουν τις μουσικές τους δεξιότητες στην υπόλοιπη τάξη, δηλαδή στους «σημαντικούς άλλους» (Cooley, 2017). Απώτερος στόχος ήταν η αποδοχή από τους συμμαθητές, η άνοδος της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης και ανταμοιβής, η αντιμετώπιση των παιδιών ως άτομα και όχι ως «μάζα» (Κόκκινος, 2004· Γουβιάς, 2003· Gurney, 1987· Lawrence, 1988).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, και σε συνδυασμό με την εξωσχολική μουσική εκπαίδευση συγκεκριμένων μαθητών, έγινε ο διαχωρισμός των ζευγαριών: κάθε ένα από τα τέσσερα ζευγάρια αποτελούνταν από 1 αγόρι και 1 κορίτσι της ίδιας ηλικίας, με

διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικό μέσο όρο σχολικής επίδοσης, ενώ ένα μόνο από τα δύο άτομα του ζευγαριού είχε γνώσεις μουσικού οργάνου (μέσα από εξωσχολική μουσική εκπαίδευση). Κατά τη διάρκεια των τριών προπαρασκευαστικών μαθημάτων ή μαθημάτων «προσομοίωσης» (Sheldon, 2001), η ερευνήτρια εξηγούσε στο ζευγάρι δασκάλων που ήταν υπεύθυνο κάθε φορά, το προτεινόμενο πλάνο μαθήματος που μπορούσαν να ακολουθήσουν και τους παρείχε τις απαραίτητες πληροφορίες, προφορικά, γραπτά, με άλλα εποπτικά μέσα ή συνδυασμό αυτών, που μπορούσαν να τους βοηθήσουν στο μάθημά τους. Επιπλέον, στη δεύτερη και τρίτη συνάντηση, το ζευγάρι παρουσίαζε ένα «μάθημα προσομοίωσης», όπως ακριβώς θα γινόταν μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το πραγματικό μάθημα στη σχολική τάξη, όπως τελικά προέκυψε αυθόρμητα από τα παιδιά. Το μάθημα περιλάμβανε τις οργανωμένες δραστηριότητες, την αξιολόγηση των ομάδων των μαθητών που συμμετείχαν στις διάφορες δραστηριότητες/δοκιμασίες και την επιβράβευσή τους από τους δασκάλους/μαθητές με ένα προκαθορισμένο σύστημα ανταμοιβών για το οποίο είχαν ενημερωθεί στα προπαρασκευαστικά μαθήματα. Το πρώτο ζευγάρι δασκάλων/μαθητών παρουσίασε στην τάξη την κιθάρα, το δεύτερο ζευγάρι το βιολί, το τρίτο ζευγάρι το μπουζούκι και το τέταρτο ζευγάρι το πιάνο. Παρά τις υπενθυμίσεις της ερευνήτριας στον μαθητή του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού να φέρει το μουσικό του όργανο στο σχολείο, κρίθηκε αναπόφευκτη η ακύρωση του μαθήματος αλληλοδιδασκτικής στην τάξη μετά από 3 αναβολές, καθώς ο μαθητής δεν ήταν συνεπής στον ρόλο που ανέλαβε διότι δεν έφερνε καν το όργανο στην τάξη. Μετά από κάθε μάθημα των δασκάλων/μαθητών, διενεργούνταν συνέντευξη με το ζευγάρι.

Με τη λήξη της παρέμβασης, χορηγήθηκε ξανά το *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence*, και διενεργήθηκε ομάδα εστίασης. Τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης (follow-up) συμπληρώθηκε εκ νέου το *EAM*, και επαναλήφθηκε συνέντευξη με τα ζευγάρια των δασκάλων/μαθητών.

## Ευρήματα

### *Ευρήματα από το «Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence»*

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 21 μαθητές Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, από τους οποίους οι 9 (42.9%) ήταν αγόρια και οι 12 (57.1%) κορίτσια. Οι 19 μαθητές (90.5%) είχαν ελληνική υπηκοότητα, ενώ 2 (9.5%) ήταν αλλοδαποί. Όσον αφορά το θρήσκευμα, οι 20 (95.2%) ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι ενώ 1 (4.8%) Μουσουλμάνος. 15 μαθητές (71.4%) δεν είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής εκτός του σχολείου, ενώ 6 μαθητές (28.6%) είχαν εξωσχολική μουσική εμπειρία. Από αυτούς, 2 μαθητές (9.5%) είχαν παρακολουθήσει εξωσχολικά μαθήματα Μουσικής λιγότερο από 1 χρόνο, ενώ 4 μαθητές (19%) είχαν παρακολουθήσει μαθήματα για περισσότερο από 1 χρόνο.

Ο μέσος όρος του δείκτη αυτοεκτίμησης Lawrence πριν την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ήταν 15.79 με τυπική απόκλιση 5.44, ενώ η αντίστοιχη τιμή μετά την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής ήταν 16.53 με τυπική απόκλιση 5.88. Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά που



παρατηρείται στις μέσες τιμές του δείκτη Lawrence πριν ( $M:15.79$ ,  $SD\ 5.44$ ) και μετά ( $M:16.53$ ,  $SD:5.88$ ) την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $Z = -1.549$ ,  $p > 0.05$ ). Επομένως, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δε φαίνεται να είχε επίδραση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών.

#### *Ευρήματα από το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών»*

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις τιμές των μέσων όρων της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο πριν ( $M:3.13$ ,  $SD:1.13$ ) και τρεις μήνες μετά τη λήξη ( $M:3.5$ ,  $SD:1.55$ ) της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής είναι στατιστικά σημαντική ( $Z = -2.637$ ,  $p < 0.05$ ). Άρα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος φαίνεται να είχε θετική επίδραση στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά στους μέσους όρους της στάσης των μαθητών προς το μάθημα της Μουσικής πριν ( $M:3.97$ ,  $SD:1.45$ ) και τρεις μήνες μετά ( $M:3.90$ ,  $SD:1.71$ ) την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $Z = -0.945$ ,  $p > 0.05$ ). Επομένως, η αλληλοδιδασκτική δε φαίνεται να επηρέασε τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής.

Σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα, η διαφορά στον μέσο όρο της στάσης των μαθητών προς την Αλληλοδιδασκτική πριν και τρεις μήνες μετά την εφαρμογή της μεθόδου είναι στατιστικά σημαντική ( $Z=-2.158$ ,  $p < 0.05$ ). Συνεπώς, οι μαθητές μετά την εφαρμογή της μεθόδου ( $M: 3.06$   $SD:1.36$ ) είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην Αλληλοδιδασκτική απ' ότι πριν την εφαρμογή της ( $M: 2.96$   $SD:1.04$ ).

Οι διαφορές ανάμεσα στις μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου σε κάθε μαθητή για κάθε υποκλίμακα («Στάση προς Σχολείο», «Στάση προς Μάθημα Μουσικής», «Στάση προς Αλληλοδιδασκτική») διαμορφώνουν τρεις νέες υποκλίμακες («Διαφορά στη στάση προς Σχολείο», «Διαφορά στη στάση προς το Μάθημα Μουσικής», «Διαφορά στη στάση προς Αλληλοδιδασκτική»). Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών Mann-Whitney ανάμεσα στους πληθυσμούς που ορίζουν οι δύο ρόλοι (μαθητής, δάσκαλος) για καθεμία κλίμακα έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

α) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς το Σχολείο» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ( $M:0.24$   $SD:1.25$ ) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ( $M:0.59$   $SD:0.56$ ) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $Z = -0.439$ ,  $p > 0.05$ ).

β) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς το Μάθημα Μουσικής» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ( $M:-0.18$   $SD:1.37$ ) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ( $M:0.12$   $SD:0.54$ ) δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $Z = -0.221$ ,  $p > 0.05$ ).

γ) Η διαφορά στη μέση τιμή της «Διαφοράς στη στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» ανάμεσα στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή ( $M:-0.21$   $SD:1.05$ ) και στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου ( $M:0.3$   $SD:0.26$ ) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $Z= -0.876$ ,  $p > 0.05$ ). Επομένως, ο ρόλος των μαθητών

(δάσκαλος ή μαθητής) μέσα στην εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, δεν επηρέασε τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, στο μάθημα της μουσικής ή στη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής.

Πίνακας 2. Συνοπτική Παρουσίαση Ευρημάτων Στατιστικής Ανάλυσης

Υπόθεση	Αποτέλεσμα Στατιστικής Ανάλυσης
Η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυξήθηκε μετά την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.	OXI Z = -1.549, p > 0.05
Η στάση των μαθητών προς το σχολείο βελτιώθηκε με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου	NAI Z = -2.637, p < 0.05
Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής επηρεάστηκε από την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου	OXI Z = -0.945, p > 0.05
Η στάση των μαθητών προς την Αλληλοδιδασκτική Μέθοδο επηρεάστηκε θετικά από την εφαρμογή της.	NAI Z = -2.158, p < 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς το σχολείο – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου	OXI Z = -0.439, p > 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς το μάθημα της Μουσικής – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του μαθητή	OXI Z = -0.221, p > 0.05
Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε μεγαλύτερη επίδραση – όσον αφορά τη στάση τους προς την Αλληλοδιδασκτική – στα παιδιά που είχαν τον ρόλο του δασκάλου	OXI Z = -0.876, p > 0.05

#### Ευρήματα από τις Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδύθηκαν τα παρακάτω επαναλαμβανόμενα μοτίβα-θέματα (Krippendorf, 2018):

*Ετεροαξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση.* Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι 4 από τους 8 δάσκαλους/μαθητές δυσκολεύτηκαν να αξιολογήσουν την απόδοση των ομάδων των συμμαθητών τους και να κάνουν σχετικές παρατηρήσεις, φοβούμενοι την αρνητική κριτική των δεύτερων, «των σημαντικών άλλων» (Cooley, 2017). Το 2<sup>ο</sup> ζευγάρι δασκάλων είχε διαφορετική άποψη και αξιολόγησαν με ευχέρεια τον εαυτό τους και την απόδοσή τους στην τάξη στον ρόλο του δασκάλου με χαρακτηρισμούς όπως «*ήμουν καλή δασκάλα*», «*πιστεύω ότι έκανα καλά τη δουλειά μου*». Σε όλα τα ζευγάρια, τα σχόλια ήταν θετικά όσον αφορά στη συνεργασία τους, ακόμη και στην περίπτωση του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού που η συμπεριφορά του ενός οδήγησε σε ακύρωση ολόκληρου του μαθήματος: «*με βοήθησε*», «*θα μπορούσαμε να έχουμε μια καλή συνεργασία... απογοητεύτηκα μαζί του, όμως έμαθα ότι παίζει μπουζούκι και δεν είμαι θυμωμένη μαζί του*», «*είχαμε μια πετυχημένη συνεργασία*».

*Αξιολόγηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.* Οι μαθητές δε δίστασαν να αναφέρουν τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο. Όλοι συμφώνησαν ότι θα επιθυμούσαν έναν συνδυασμό της αλληλοδιδασκτικής και της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ ανέφεραν ότι τους βοήθησαν τα προπαρασκευαστικά μαθήματα και η εμπυχωτική στάση της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Το άγχος της αποτυχίας και του λάθους μπροστά στο κοινό, ο φόβος της απογοήτευσης και της κριτικής από τους «σημαντικούς άλλους», χαρακτήριζαν τους δασκάλους/μαθητές πριν τη διδασκαλία στην τάξη, αλλά εξαλείφθηκαν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά το τέλος της.

*Θετικότητα – αλληλεπίδραση συμμετεχόντων.* Αξίζει να αναφερθεί ότι οι 5 από τους 8 δασκάλους δήλωσαν περήφανοι για όσα κατάφεραν. Πέρα από τη γενικότερη θετική τους στάση απέναντι στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, στην ερώτηση σχετικά με το εάν θα ήθελαν να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και σε άλλα μαθήματα, όλοι οι μαθητές απάντησαν καταφατικά χωρίς δεύτερη σκέψη. Στις συνεντεύξεις των δασκάλων/μαθητών σε ζευγάρια, 3 μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους, κάτι που διαπιστώθηκε τόσο μέσα από τον άνετο τρόπο που συζητούσαν όσο και μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, οι 3 από τους 8 δασκάλους/μαθητές ανέφεραν ότι μετά από αυτή τη διαδικασία έκαναν περισσότερη παρέα μεταξύ τους στο διάλειμμα.

#### *Ευρήματα από την Ομάδα εστίασης*

Στην ομάδα εστίασης που προηγήθηκε της παρέμβασης, οι αντιδράσεις των μαθητών στο θέμα της αλληλοδιδασκτικής ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ενθουσιώδεις. Έδειξαν προσοχή στις διευκρινίσεις της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας σχετικά με την αλληλοδιδασκτική και τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν και εκδήλωσαν αμέσως την επιθυμία τους να γίνουν δάσκαλοι. Στη δεύτερη ομάδα εστίασης, που διενεργήθηκε με το τέλος της παρέμβασης, το κλίμα στην τάξη ήταν γενικά ήρεμο. Οι μαθητές που κατά κύριο λόγο συμμετείχαν στη συζήτηση ήταν αυτοί που είχαν παίξει ήδη τον ρόλο του δασκάλου και όσοι είχαν εκφράσει από την αρχή ότι θα ήθελαν να παίξουν τον ρόλο του δασκάλου. Οι υπόλοιποι χρειάστηκαν αρκετή παρότρυνση από την ερευνήτρια προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους. Ένας από τους μαθητές ανέφερε ότι είχε άγχος για τους δασκάλους/μαθητές κατά τη διδασκαλία, μήπως και κάνουν κάποιο λάθος, ενώ ένας άλλος είχε αμφιβολίες για την ορθότητα των όσων θα παρουσίαζαν οι δάσκαλοι/μαθητές. Όλοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν συνδυασμό της παραδοσιακής διδασκαλίας και της αλληλοδιδασκτικής συμπληρώνοντας ότι η δεύτερη είναι διασκεδαστική. Οι 4 από τους 21 μαθητές ανέφεραν τα προβλήματα συνεργασίας του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού χωρίς να διστάζουν να ρίξουν το φταίξιμο στο συμμαθητή τους που δεν έφερε το μουσικό όργανο αντιλαμβανόμενοι το αίσθημα ευθύνης και τη ρήξη της συλλογικότητας. Οι 3 δήλωσαν ότι εάν μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στην όλη διαδικασία θα ήταν η διδασκαλία του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού. Επιπλέον, 2 από τους δασκάλους/μαθητές ανέφεραν ότι θα άλλαζαν τον τρόπο αξιολόγησης των ομάδων χωρίς, όμως, να κάνουν κάποια συγκεκριμένη πρόταση.

### Ευρήματα από τα Ημερολόγια των Μαθητών

Από τα ημερολόγια των μαθητών προέκυψε έντονα το θέμα της συνειδητοποίησης του πόσο θετικά τους επηρέασε ο ρόλος του δασκάλου και πόσο ενίσχυσε το αίσθημα της συλλογικότητας και της ευθύνης. Δύο από τους δασκάλους/μαθητές δήλωσαν τη μεταμορφωτική επίδραση που είχε πάνω τους η αλληλοδιδασκτική: «*Βλέπω τον εαυτό μου πιο υπεύθυνο μετά από αυτήν την εμπειρία γιατί όταν έγινα δάσκαλος ένιωσα κάτι, κάτι που έδωσε το άγχος και με έκανε να νιώσω υπευθυνότητα*» (μαθητής με χαμηλό μέσο όρο στα τεστ αυτοεκτίμησης) και «*Βλέπω τον εαυτό μου χαρούμενο μετά από αυτήν την εμπειρία γιατί έπαιξα κιθάρα μπροστά σε όλα τα παιδιά. Ήταν διασκεδαστικό και αν το ξανακάνουμε δε θα ντρέπομαι τόσο όσο την πρώτη φορά*». Αξίζει να σημειωθεί το σχόλιο μιας μαθήτριας (με σχετικά χαμηλό μέσο όρο στα τεστ αυτοεκτίμησης) στο ημερολόγιό της: «*Βλέπω τον εαυτό μου πιο δυνατό μετά από αυτήν την εμπειρία, γιατί πολλές φορές διατάζω να σηκώσω το χέρι μου στο μάθημα. Όταν, όμως, μου έκανε μάθημα ο συμμαθητής μου ένιωσα πιο ασφαλής και έτσι με βοήθησε να βλέπω τον δάσκαλο σαν παιδί, μια και είμαστε όλοι παιδιά*».

Αίνιγμα αποτελεί το ημερολόγιο του δασκάλου/μαθητή που δεν έφερε το μπουζούκι του με αποτέλεσμα την ακύρωση του σχετικού μαθήματος, καθώς τα περισσότερα σημεία του ημερολογίου τα είχε αφήσει κενά. Ακόμη και στα σημεία που είχε σημειώσει, τα σχόλιά του δεν ήταν κατανοητά. Ωστόσο, ο ίδιος μαθητής στο χαρτάκι «post it» που συμπλήρωσε την ημέρα που ακυρώθηκε το μάθημά τους, έγραψε ξεκάθαρα και σωστά «*Νιώθω πολύ άσχημα που δεν έφερα το μπουζούκι*», κάτι που ίσως να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γνώριζε τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του και δεν ένιωθε καλά για αυτές. Το κορίτσι από το ζευγάρι του δασκάλου/μαθητή που δεν έφερε το μουσικό του όργανο (μπουζούκι) εξέφρασε την απογοήτευσή της και την ανεκπλήρωτη προσδοκία της, κι έγραψε: «*Νιώθω άσχημα γιατί το περίμενα πολύ*». Μια άλλη διάσταση στην απογοήτευσή της δίνει μια μαθήτρια γράφοντας το εξής για τη φίλη της και μετατρέποντας το συγκεκριμένο ακυρωμένο μάθημα σε πιο προσωπική της υπόθεση: «*Νιώθω απογοήτευση επειδή περίμενα αυτή την ημέρα περισσότερο από τις άλλες. Θα έπαιζε τον ρόλο του δασκάλου η καλύτερή μου φίλη*». Την ίδια στιγμή ένας άλλος μαθητής θίγει έμμεσα το θέμα της ατομικής υπευθυνότητας και τον βαθμό που αυτή επηρεάζει την ομάδα γράφοντας: «*Είναι κρίμα γιατί αν ο Α. και κάθε Α. ξεχνάει το μπουζούκι του, τότε δε θα συμμετέχει το ζευγάρι του και μετά δε θα προλάβουμε να αναλάβουμε τον ρόλο του δασκάλου και οι υπόλοιποι*».

Αναδύεται ο ενθουσιασμός τους για τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής και ο εντυπωσιασμός τους από την τολμηρή προσπάθεια των δασκάλων/συμμαθητών τους σε κάτι τόσο καινούριο και άγνωστο για αυτούς. Οι 17 από τους 21 μαθητές δήλωσαν την πρόθεσή τους να αναλάβουν σε επόμενα μαθήματα τον ρόλο του δασκάλου στο μάθημα της μουσικής και μόνο μία μαθήτρια δήλωσε ότι θα ήθελε να παίξει και πάλι τον ρόλο του μαθητευόμενου. Χαρακτήρισαν το μάθημα της αλληλοδιδασκτικής ως «*αγαπημένο*», «*διασκεδαστικό*», «*ευχάριστο*», «*ενδιαφέρον*».

### Ευρήματα από το Ημερολόγιο της Εκπαιδευτικού/Ερευνήτριας

Ο ενθουσιασμός των μαθητών για την ανάληψη του ρόλου του δασκάλου και η περιέργειά τους να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο όπως αυτό, ήταν ένα βασικό θέμα που αναδύονταν σταθερά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Ο ενθουσιασμός κορυφώθηκε μετά τις δύο διδασκαλίες, ενώ η ακύρωση του 3<sup>ου</sup> μαθήματος προκάλεσε αγωνία, ανησυχία και εγρήγορση σε όλους τους μαθητές. Διαγράφεται, επίσης, η δυσφορία των μαθητών για τη συγγραφή άτυπου ημερολογίου από μέρους τους. Βασικός προβληματισμός της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας ήταν η ισορροπία ανάμεσα στην αντιμετώπιση των απρόβλεπτων γεγονότων (ακύρωση 3<sup>ου</sup> μαθήματος, προβλήματα οργάνωσης του σχολείου) μέσα στην τάξη της αλληλοδιδασκτικής και την ανάγκη τήρησης του πρωτοκόλλου που είχε ορίσει για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

### Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση τεσσάρων μαθημάτων μουσικής με βάση την αλληλοδιδασκτική στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της μουσικής και τη μέθοδο. Τα σκορ από το *Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence* έδειξαν μία μικρή αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών μετά τη συμμετοχή τους στα μαθήματα, ανεξάρτητα από τον ρόλο που είχαν αναλάβει στο μάθημα, χωρίς ωστόσο η αύξηση αυτή να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική. Είναι πιθανό το μέγεθος του δείγματος να μην επέτρεψε να διαφανεί στατιστική σημαντικότητα ή ο χρόνος της παρέμβασης να μην ήταν αρκετός για να φανούν οι επιδράσεις της. Επιπλέον, οι ερευνητές διατυπώνουν την υπόθεση ότι η μη σημαντική στατιστικά διαφορά μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι παρότι το δείγμα ήταν μία «δύσκολη» τάξη, μέσα στο μάθημα της μουσικής με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό οι μαθητές ήδη αισθάνονταν καλά, δε βίωναν αρνητικά συναισθήματα, και είχαν από πριν θετική στάση απέναντι στο μάθημα, όπως τουλάχιστον κρίνεται από την ερευνήτρια που ήταν και η δασκάλα μουσικής στη συγκεκριμένη τάξη όπου εφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική. Σε μία τέτοια τάξη, η επίτευξη διαφοράς εξαιτίας της παρέμβασης δεν είναι τόσο εύκολη, ενώ προφανώς απαιτείται μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης ή/και μεγαλύτερο δείγμα ώστε η διαφορά αυτή να εκδηλωθεί και στατιστικά.

Οι μαθητές θεώρησαν τους εαυτούς τους ικανούς να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και εξέφρασαν την επιθυμία να γίνουν όλοι δάσκαλοι, αναγνωρίζοντας την «αυθεντία του δασκάλου», αλλά και την αυθεντία του εαυτού τους (Fougner et al., 2008· Michaelsen et al, 2004). Η παρουσία της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας στην τάξη, φάνηκε ότι δημιουργεί ασφάλεια στους μαθητές, αντίθετα με ό,τι υποστηρίζει η Fougner (2012) ότι μπορεί να προκαλέσει ανησυχία, δυσφορία και να εξαναγκάσει συμπεριφορές. Βέβαια, οι μαθητές στην παρούσα έρευνα δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας στην τάξη, οπότε προφανώς να μην ήταν σε θέση να συνειδητοποιήσουν ή να μιλήσουν για ενδεχόμενη

διαφορά ή για την προτίμησή τους ως προς την παρουσία ή μη της δασκάλας τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Κατά την προετοιμασία για την υλοποίηση των αλληλοδιδασκτικών μαθημάτων, έγινε προσπάθεια από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια για εξάλειψη της άνιση κατανομής των ευθυνών (Κακανά, 2015) στα ζευγάρια δασκάλων/μαθητών, έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο των «λαθρεπιβατών» («free-riders»), όπως αναφέρει ο Slavin (1999, 1990). Η μη πραγματοποιηθείσα διδασκαλία του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού ωστόσο φανερώνει ότι το φαινόμενο αυτό δεν εξαλείφθηκε, μια και η ασυνέπεια από το δάσκαλο/μαθητή αποκαλύπτει ένα είδος αμέλειας και μειωμένης ευθύνης. Ταυτόχρονα, προς αυτήν τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή μπορεί να συνηγορούν η χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοσή του γενικά, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, και το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Είναι ωστόσο πιθανό ο ενεργητικός ρόλος του δασκάλου/μαθητή που του ανατέθηκε, να οδήγησε στη «γνωστική υπερφόρτωσή του» (Madrid et al., 1998), να τον άγχωσε, και να μην του άφησε περιθώρια να νιώθει αυτοπεποίθηση και να ανταποκριθεί τελικά στον ρόλο του. Είναι πιθανόν, μαθητές που γενικότερα βιώνουν προβλήματα ή αποκλεισμό μέσα στην τάξη, να χρειάζονται μεγαλύτερη ενθάρρυνση, στήριξη και προετοιμασία συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό ή/και το ζευγάρι τους, προκειμένου να έχουν την ετοιμότητα να «εκτεθούν» στην τάξη και στους «σημαντικούς άλλους» (Cooley, 2017). Το «κρούσμα» της ασυνέπειας του 3<sup>ου</sup> ζευγαριού ήταν ένα θέμα που προέκυπτε σταθερά στα ευρήματα και στα λεγόμενα των υπολοίπων μαθητών, οι οποίοι φανερά συνειδητοποιούσαν το πώς η ατομική ευθύνη ή αμέλεια επηρεάζει τη μικρή ομάδα (ζευγάρι), αλλά και ολόκληρη την τάξη και τη μαθησιακή διαδικασία.

Τόσο από το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης όσο και από τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια, φαίνεται η ανησυχία των δασκάλων/μαθητών μήπως επικριθούν από τους συμμαθητές τους ή οι ίδιοι στεναχωρήσουν τους συμμαθητές τους μέσα από τις παρατηρήσεις ή τα σχόλια που χρειάζεται να κάνουν όντας «δάσκαλοι». Έντονη ήταν η δυσκολία των δασκάλων/μαθητών στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους και των γνωστικών επιτευγμάτων τους μετά τη διδασκαλία. Επιβεβαιώθηκαν, ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής, οι δάσκαλοι/μαθητές τείνουν να αξιολογούν όλες τις ομάδες των συμμαθητών τους με την ίδια βαθμολογία (Topping, 2005) ώστε να αποφύγουν τυχόν εντάσεις και να εξασφαλίσουν την αποδοχή των «σημαντικών άλλων» (Cooley, 2017). Η αλληλοδιδασκτική είχε θετική επίδραση στη στάση των δασκάλων/μαθητών απέναντι στο σχολείο, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ίδια τους την αξιολόγηση προάγει τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen et al., 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αλληλοδιδασκτική φάνηκε να λειτουργεί το ίδιο αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές ως προς τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και την ίδια τη μέθοδο, ανεξαρτήτως αν είχαν αναλάβει ρόλο δασκάλου ή μαθητευόμενου. Επιπλέον, φάνηκε να μην επηρέασε τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής, κάτι που όμως μπορεί να οφείλεται, όπως ειπώθηκε παραπάνω, στην ήδη πολύ θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και την

εκπαιδευτικό/ερευνήτρια. Πρέπει εδώ να υπογραμμιστεί ότι η απουσία χορήγησης του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητών* (EAM) αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης, δημιουργεί αδυναμία να αξιολογήσει κανείς αξιόπιστα τις επιδράσεις της παρέμβασης στη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, το μάθημα της μουσικής και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Οι συγκρίσεις μεταξύ της χορήγησης του EAM κατά την έναρξη της παρέμβασης και της χορήγησής του τρεις μήνες μετά τη λήξη της, θα μπορούσε να σημαίνει την παρουσία επιδράσεων που είτε διατηρήθηκαν είτε ατόνησαν με την πάροδο του χρόνου, είτε ακόμη και την έλλειψη επιδράσεων, και αυτό βέβαια με αρκετή επιφύλαξη αφού δεν ελέγχθηκαν τρίτοι παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τη στάση των παιδιών κατά τη διάρκεια του τριμήνου αυτού. Η απουσία χορήγησης του EAM αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης (ως μετα-μέτρηση) ανήκει στις αδυναμίες της παρούσας έρευνας.

Η παρούσα έρευνα είναι από τις ελάχιστες, αν όχι η μοναδική, για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην τάξη της μουσικής στον ελλαδικό χώρο, γεγονός που υπογραμμίζει την πρωτοτυπία της, αλλά δημιουργεί κι επιπλέον δυσκολίες, καθώς αναγκαστικά τα ευρήματά της αντιπαραβάλλονται με αυτά μελετών που προέκυψαν αποκλειστικά σε άλλες χώρες/κουλτούρες. Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης ήταν το μικρό διάστημα της παρέμβασης, το περιορισμένο σε μέγεθος δείγμα της καθώς και η απουσία συμπλήρωσης του *Ερωτηματολογίου Απόψεων Μαθητή*, αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης.

Η αλληλοδιδασκτική συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πιο αποδοτικές μεθόδους μάθησης (Fougner, 2012· Levine, Eskay et al., 2012· Latukefu, 2009· Abrami et al., 2004· Buchs et al., 2004· Topping, 2005, 1996· Topping & Bryce, 2004· Rohrbeck et al., 2003· Topping & Ehly, 2001· Chi et al., 2001· Glass & Meister, 1987) και αναφέρεται μάλιστα ως μέθοδος μεγάλης απόδοσης με χαμηλό οικονομικό κόστος. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, ενθαρρύνονται σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζονται συνολικά ο χαρακτήρας και το ήθος του σχολικού περιβάλλοντος και αναπτύσσεται μια κοινωνική νόρμα βοήθειας και φροντίδας (Topping, 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αλλά και μελετών από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι απολύτως ενθαρρυντικά για να δημιουργήσουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν ή/και να υιοθετήσουν αυτή τη μέθοδο, τουλάχιστον συμπληρωματικά στη δική τους διδασκαλία, για να δημιουργήσουν ένα νέο σχολικό ήθος και να καταστήσουν τον ίδιο το μαθητή «πηγή γνώσης».

Σε μια προσπάθεια συσχετισμού όλων όσων ειπώθηκαν στην παρούσα έρευνα, κρίνεται σημαντικός και καθοριστικός ο ανθρώπινος παράγοντας, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα θετικά και ανασταλτικά, πόσο μάλιστα όταν αναφερόμαστε σε μαθητές που αναπτύσσουν ακόμη την προσωπικότητά τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η ατομική ευθύνη και η ιδιοσυγκρασία του καθενός ποικίλλουν επηρεάζοντας άμεσα και καθολικά τη διδασκαλία, ακόμη και την πραγματοποίησή της αλλάζοντας τελείως τα δεδομένα και τον αρχικό σχεδιασμό των ερευνητών. Αντικείμενο περαιτέρω μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών και η διδασκαλία χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η μικρότερη σε χρονική διάρκεια διδασκαλία των δασκάλων/μαθητών, οι όχι τόσο συχνές συναντήσεις των

μαθητών με τον εκπαιδευτικό για τα μαθήματα προσομοίωσης ή αντίθετα οι πιο συχνές και η μακρόχρονη παρέμβαση στην τάξη πιθανότατα να οδηγήσουν σε διαφορετικά και ενδιαφέροντα ευρήματα. Επιπλέον, η σύνθεση και η εφαρμογή ενός διαφορετικού συστήματος αξιολόγησης/βαθμολόγησης των συμμετεχόντων από μελλοντικούς ερευνητές, με χειροπιαστά ίσως αντικείμενα, θα μπορούσε να εξιτάρει τους μαθητές και να απελευθερώσει τους τυχόν δισταγμούς που αντιμετωπίζουν στον τομέα αυτό. Πραγματική πρόκληση αποτελεί η ανάθεση της επιλογής των θεμάτων διδασκαλίας και του σχεδιασμού του τρόπου διδασκαλίας από τα χέρια των ερευνητών στα δημιουργικά χέρια των μαθητών.

Το γνωμικό «*To teach is to learn twice*» του Joseph Joubert (1754-1824) μπορεί να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία στην «*Ελλάδα, τη χώρα των παράλληλων μονολόγων*», όπως χαρακτηρίζεται από το Γ. Σεφέρη. Είναι σημαντικό και κρίσιμο οι μαθητές να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες με νόημα του οποίου θα έχουν πραγματική επίγνωση βιώνοντας την «*aha!*» αίσθηση (Κοκκίδου, 2015). Στην παρούσα έρευνα, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στο μάθημα της μουσικής ώθησε τους μαθητές ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, να χρησιμοποιήσουν νέα εργαλεία και μέσα, να απαντήσουν σε τυχόν απορίες, και ακόμη περισσότερο να οδηγηθούν σε νέα ερωτήματα (Κοκκίδου, 2015) με τη χαρακτηριστική ερώτηση ενός μαθητή στο ημερολόγιό του: «*Πού θα μας πάει αυτή η δασκαλοσύνη;*»

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη* (Επιμ. Κ. Αγγελάκος, μτφρ. Κρομμύδα, Ε). Αθήνα: Κέδρος.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες: αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (1997). Το κοινοτικό σχολείο στη Δ. Μακεδονία στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 9, 63-71.
- Κακανά, Δ. (2015). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού σχολείου. Από την αλληλοδιδασκτική ως την επικράτηση του νεοεργαρισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2002). Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα* (σσ. 252-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Κ.Μ. (2004). Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις στάσεις μαθητών του δημοτικού απέναντι στο σχολείο σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχολική τους επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 156-169.



- Λεοντσίνης, Ν. Γ. (2009). Συνθήκες υποδοχής του αλληλοδιδασκτικού συστήματος εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο και στις παραιοκίες. *Πρακτικά Η' Διεθνούς Πανιωνίου Συνεδρίου, Κύθηρα, 21-25 Μαΐου 2006* (σσ. 11-41). Αθήνα: Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10*, 5-19.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα* (Λ. Κουτσούκη, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδάκη, Α. & Δημαράς, Α. Κ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Έκδόσεις Δωδώνη.
- Στάμου, Λ., Humphreys, J. T., & Schmidt, C. R. (2007). Η επίδραση προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης στην ερευνητική αυτο-αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 5*, 28-49.
- Χαρίλα, Θ. Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα (1800-1870)* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Αθήνα).

### Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216. doi: 10.1080/0144341032000160146
- Alexander, L., & Dorow, L. G. (1983). Peer tutoring effects on the music performance of tutors and tutees in beginning band classes. *Journal of Research in Music Education, 31*(1), 33-47. doi: 10.2307/3345108
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., & Feldman, A. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. New York: Routledge.
- Bartleet, B. L., & Hultgren, R. (2008). Sharing the podium: exploring the process of peer learning in professional conducting. *British Journal of Music Education, 25*(02), 193-206. doi: 10.1017/S0265051708007924
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786. doi: 10.1111/j.14678535.2007.00793.x
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Birchenough, C. (1920). *History of Elementary Education in England and Wales from 1800 to the present day*. London, UK: WB Clive.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology,*

- 24(3), 291-314. doi: 10.1080/0144341042000211661
- Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533. doi: 10.1207/s15516709cog2504\_1
- Cohen, E., Lotan, R., Scarloss, B., Schultz, S., & Abram, P. (2002). Can groups learn? *The Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.
- Cooley, C. H. (2017). *Human nature and the social order* (1<sup>st</sup> publ. 1902/1922). New York: Routledge.
- Darrow, A. A., Gibbs, P., & Wedel, S. (2005). Use of classwide peer tutoring in the general music classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 15-26. doi: 10.1177/87551233050240010103
- Eskay, M., Onu, V. C., Obiyo, N., & Obidoa, M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-Social Behavior of Schooling Adolescents. *US-China Education Review*, 11, 932-945.
- Fougner, A. (2012). Exploring knowledge through peer tutoring in a transitional learning community: An alternative way of teaching counseling skills to students in social work education. *Social Work Education*, 31(3), 287-301. doi: 10.1080/02615479.2011.557431
- Fougner, A., Tønnesson, H., & Utne, B. (2008). What do students learn from facilitating the learning process of younger students. *Nordic Educational Research*, 28, 287-302.
- Franca, V. M., Kerr, M. M., Reitz, A. L., & Lambert, D. (1990). Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children*, 13(2), 109-128.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of educational psychology*, 81(3), 371-383.
- Gurney, P.W. (1987). Self-Esteem in the Classroom. *Social Psychology International*, 8, 21-29. doi: 10.1177/0143034386074003
- Johnson, E. (2011). Developing listening skills through peer interaction. *Music Educators Journal*, 98(2), 49-54. doi: 10.1177/0027432111423440
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Joyce, W.B. (1999). On the free-rider problem in cooperative learning. *Journal of Education for Business*, 74, 271-275 (published on-line: Mar 31, 2010). doi: 10.1080/08832329909601696
- Kamin, S., Richards, H., & Collins, D. (2007). Influences on the talent development process of non-classical musicians: Psychological, social and environmental influences. *Music Education Research*, 9(3), 449-468. doi: 10.1080/14613800701587860
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Latukefu, L. (2009). Peer learning and reflection: strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. *International Journal of Music Education*, 27(2), 128-142. doi: 10.1177/0255761409102320
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 245-251. doi: 10.1111/j.2044-8279.1981.tb02481.x

- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research, 10*(2), 193-213. doi: 10.1080/14613800802079056
- Levin, H. M., Glass, G. V., & Meister, G. R. (1987). Cost-effectiveness of computer-assisted instruction. *Evaluation review, 11*(1), 50-72. doi: 10.1177/0193841X8701100103
- Madrid, D., Terry, B., Greenwood, C., Whaley, M., & Webber, N. (1998). Active vs. passive peer tutoring: Teaching spelling to At-Risk students. *Journal of Research and Development in Education, 31*(4), 236-44.
- Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. F. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading & Writing Quarterly, 22*(1), 65-89.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in higher education*. Sterling, VA: Stylus.
- Powel, R., & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 8*(5), 499-504. doi:10.1093/intqhc/8.5.499
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 240-257. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.240
- Sheldon, D. A. (2001). Peer and cross-age tutoring in music. *Music Educators Journal, 87*(6), 33-33. doi: 10.2307/3399690
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R.E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice, 38*, 74-80. doi: 10.1080/00405849909543835
- Spencer, V. G., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders, 28*(2), 77-93.
- Topping, K. (1996). Reaching where adults cannot: Peer education and peer counseling. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 23-29. doi: 10.1080/0266736960110405
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology, 25*(6), 631-645. doi: 10.1080/01443410500345172
- Topping, K. J., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology, 24*(5), 595-621. doi: 10.1080/0144341042000262935
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113-132. doi: 10.1207/S1532768XJEP1202\_03
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal, 31*(2), 369-395. doi: 10.3102/00028312031002369
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology, 1*(3), 181-203. doi: 10.1080/13645579.1998.10846874

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται από 0 έως 2 με ανώτερη βαθμολογία το 24 και ο μαθητής καλείται να δηλώσει εάν συμφωνεί, διαφωνεί ή δεν γνωρίζει σχετικά με την ερώτηση.

Προσπάθησε να απαντήσεις βάζοντας ένα (✓) σ' ένα μόνο από τα κουτάκια (Ναι, Όχι, Δεν Ξέρω) που βρίσκονται κάτω από κάθε ερώτηση. Είναι σημαντικό να απαντήσεις όπως esú νιώθεις, αφού πρώτα τις διαβάσεις και τις σκεφτείς προσεκτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
1. Νομίζεις ότι αρέσει στους γονείς σου να ακούνε τις ιδέες σου;			
2. Νιώθεις συχνά μοναξιά στο σχολείο;			
3. Τα άλλα παιδιά μαλώνουν συχνά μαζί σου ή παύουν συχνά να σ' έχουν φίλο/η;			
4. Σου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια;			
5. Νομίζεις ότι τα άλλα παιδιά λένε άσχημα πράγματα για σένα;			
6. Συνήθως ντρέπεσαι όταν έχεις να πεις κάτι μπροστά στο/η δάσκαλο/α σου;			
7. Σου αρέσει να γράφεις ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, κ.τ.λ. ;			
8. Νιώθεις συχνά στενοχωρημένος/η γιατί δεν έχεις κάποιον/α να παίζεις στο σχολείο;			
9. Είσαι καλός/ή στα μαθηματικά;			
10. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό σου που θα ήθελες ν' αλλάξεις;			
11. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα κάθε φορά που έχεις να πεις κάτι μπροστά στα άλλα παιδιά;			
12. Σου αρέσει να παρακολουθείς αθλητικά στην τηλεόραση;			
13. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα όταν έχεις να πεις τη γνώμη σου για κάτι στο/η δάσκαλο/α σου;			
14. Πρέπει συχνά να ψάχνεις για νέους φίλους γιατί οι παλιοί σου φίλοι παίζουν με κάποιον άλλο/η;			
15. Νιώθεις συχνά άσχημα όταν μιλάς στους γονείς σου;			
16. Πιστεύουν συχνά οι άλλοι άνθρωποι ότι λες ψέματα;			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητή (EAM)

#### Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών

**Όνοματεπώνυμο:** .....

Απάντησε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας X σε ένα μόνο από τα κουτάκια δίπλα από κάθε πρόταση (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, δεν ξέρω/δεν με νοιάζει, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα). Με αυτόν τον τρόπο θα δείξεις πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την πρόταση που σου δίνεται.

Είναι σημαντικό να απαντήσεις όπως εσύ νιώθεις.

Κάθε φορά που συναντάς τη φράση «δάσκαλος/συμμαθητής» θα καταλαβαίνεις ότι πρόκειται για τον συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου που θα αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου στο μάθημα της μουσικής που ετοιμάζουμε.

Σύμφωνα με όσα συμφωνήσαμε στην τάξη, ποιόν ρόλο θα αναλάβεις στο μάθημα της μουσικής; Βάλε σε κύκλο τη λέξη που αντιστοιχεί στον ρόλο σου.

Μαθητής                      Δάσκαλος

Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τα παρακάτω; Βάλε ένα X στο κουτάκι που αντιστοιχεί σε αυτό που εσύ νιώθεις ή πιστεύεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν με νοιάζει/ Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μου αρέσει το σχολείο μου.					
2. Οι μαθητές στην τάξη μου βοηθούν α ένας τον άλλο και συμπεριφέρονται με σεβασμό.					
3. Στο μάθημα της μουσικής δεν περνάω καλά.					
4. Στο μάθημα της μουσικής νιώθω άνετα ώστε να αναλάβω τον ρόλο του δασκάλου και να μιλήσω μπροστά στους συμμαθητές μου.					
5. Θα ήθελα να έχω μάθημα μουσικής στο σχολείο περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα.					
6. Είναι σωστό ο δάσκαλος/συμμαθητής μου να μου κάνει παρατήρηση στα μάθημα της μουσικής όταν η συμπεριφορά μου δεν είναι σωστή.					
7. Μιθαίνω καλύτερα μουσική όταν κάνει το μάθημα ο δάσκαλος/συμμαθητής μου.					
8. Θα ήθελα οι μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και σε άλλα μαθήματα και όχι μόνο στο μάθημα της μουσικής.					
9. Οι μαθητές στην τάξη μου κάνουν ό,τι θέλουν, χωρίς να ακολουθούν κανόνες και χωρίς να σεβονται α ένας τον άλλο.					
10. Στο μάθημα της μουσικής διασκεδάζω.					
11. Είναι λάθος να μου κάνει παρατήρηση ο δάσκαλος/συμμαθητής μου στα μάθημα της μουσικής όταν η συμπεριφορά μου δεν είναι σωστή.					
12. Μιθαίνω καλύτερα μουσική όταν το μάθημα το κάνει η κανονική δασκάλα της μουσικής					

Το EAM ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (test-retest) σε 19 μαθητές που δεν ανήκαν στο δείγμα της έρευνας, με χορήγηση του ερωτηματολογίου δύο φορές μεταξύ των οποίων υπήρχε χρονική απόσταση 10 ημερών. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 υποκλίμακες που μελετούσαν αντίστοιχα τη «Στάση προς το Σχολείο», «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής» και την «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική». Η εσωτερική συνοχή της κάθε υποκλίμακας έγινε με βάση τον συντελεστή Cronbach Alpha. Για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου μετρήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της 1ης και της 2ης χορήγησης. Τα δεδομένα τόσο της 1ης όσο και της 2ης χορήγησης του ερωτηματολογίου ακολουθούν κανονική κατανομή για την υποκλίμακα «Στάση προς το Σχολείο», για αυτό ο έλεγχος συσχέτισης έγινε με τον συντελεστή Pearson  $r$ . Τα αντίστοιχα δεδομένα των υποκλιμάκων «Στάση προς το Μάθημα της Μουσικής» και «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, για αυτό και ο έλεγχος συσχέτισης έγινε με τον συντελεστή Spearman's rho. Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων για την υποκλίμακα «Στάση προς το Σχολείο», με τον συντελεστή Pearson  $r$ , έδειξε ότι η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των 2 συνεδριών ήταν στατιστικά σημαντική ( $r = 0.481$ ,  $p < 0.05$ ) με μέτρια ένταση. Όσον αφορά την υποκλίμακα «Στάση προς το Μάθημα Μουσικής», η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των 2 συνεδριών ήταν στατιστικά σημαντική ( $\rho=0.532$ ,  $p<0.05$ ) με μεγάλη ένταση. Τέλος, η συσχέτιση (Spearman's rho) μεταξύ των αποτελεσμάτων των συνεδριών για την υποκλίμακα «Στάση προς την Αλληλοδιδασκτική» ήταν στατιστικά σημαντική ( $\rho=0.648$ ,  $p<0.01$ ) με μεγάλη ένταση. Επομένως, το «Ερωτηματολόγιο Απόψεων Μαθητών» κρίνεται αξιόπιστο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Ερωτήσεις ημι-δομημένων συνεντεύξεων

1. Είχες άγχος για τον ρόλο του δασκάλου; Τι ήταν αυτό που σε άγχωσε; Το γεγονός ότι πρέπει να σταθείς μπροστά στους συμμαθητές σου; Ότι ο δάσκαλός σου θα σε έβλεπε; Είχες άγχος γιατί νόμιζες ότι δεν ξέρεις τι θα τους πεις;
2. Φοβόσουν μήπως κάνεις λάθος;
3. Οι συναντήσεις με τη δασκάλα μουσικής σε βοήθησαν; Με ποιο τρόπο; Πόσο σημαντική ήταν η επιβράβευσή της σε κάθε βήμα σου;
4. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;
5. Έκανες παρατήρηση σε κάποιον συμμαθητή σου; Πώς ένιωσες όταν έκανες την παρατήρηση;
6. Σου ήταν εύκολο να επιβραβεύσεις τους συμμαθητές σου; Πως σου φάνηκε όταν κάποιος αντέδρασαν αρνητικά με την απόφασή σου; Ένωσες ότι σε σέβονται;
7. Νιώθεις περήφανος που κατάφερες να διδάξεις στους συμμαθητές σου; Νιώθεις δυνατός ότι μπορείς να καταφέρεις κι άλλα πράγματα;
8. Θα ήθελες να αναλάβεις κι άλλες φορές τον ρόλο του δασκάλου; Αν ναι, σε ποια

μαθήματα;

9. Τι έχεις να πεις στο συνεργάτη σου; Σε βοήθησε; Σε στήριξε; Σε απογοήτευσε; Έμαθες κάτι για αυτόν που δεν γνώριζες; Κάνετε περισσότερο παρέα πλέον;

10. Τώρα που έχεις γίνει και δάσκαλος και μαθητής συμπεριφέρεσαι διαφορετικά μέσα στην τάξη σε σχέση με την κριτική που σου ασκεί ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές σου;

11. Θα ήθελες το μάθημα της μουσικής να γίνεται μόνο με αυτόν τον τρόπο ή σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία;

12. Βρήκες την όλη διαδικασία της αλληλοδιδασκτικής διασκεδαστική;

13. Τι θα άλλαζες στην διαδικασία ώστε να γίνει καλύτερη;

### Ερωτήσεις ομάδας εστίασης

1. Είχες άγχος και αγωνία που κάποιοι συμμαθητές θα αναλάμβαναν τον ρόλο του δασκάλου; Τι ήταν αυτό που σε άγχωσε; Πίστευες ότι όσα θα σου έλεγαν θα ήταν σωστά ή είχες αμφιβολίες επειδή είναι συμμαθητές σου και όχι πραγματικοί δάσκαλοι;

2. Πώς ένιωσες όταν ο δάσκαλος/συμμαθητής σου έκανε παρατήρηση;

3. Πώς ένιωσες όταν ο δάσκαλος/συμμαθητής σου έκανε θετικά σχόλια και σε επιβράβευσε;

4. Νιώθεις δυνατός ότι μπορείς να το καταφέρεις κι εσύ και να αναλάβεις τον ρόλο του δασκάλου; Αν ναι, σε ποια μαθήματα;

5. Πιστεύετε ότι τα ζευγαράκια συνεργάστηκαν; Στήριξε ο ένας τον άλλο πριν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

6. Αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά πλέον τον ρόλο του δασκάλου; Προσέχεις περισσότερο τη συμπεριφορά σου ώστε να μην χρειαστεί να σου κάνει παρατήρηση; Αποζητάς πιο συχνά την επιβράβευση από αυτόν κατά το μάθημα;

7. Θα ήθελες το μάθημα της μουσικής να γίνεται μόνο με αυτόν τον τρόπο ή σε συνδυασμό με την παραδοσιακή διδασκαλία;

8. Βρήκες την όλη διαδικασία της αλληλοδιδασκτικής διασκεδαστική; Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;

9. Τι θα άλλαζες στην διαδικασία ώστε να γίνει καλύτερη;

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Καρτέλες «Post it» με ερωτήσεις για τους μαθητές/εκπαιδευόμενους. Η καρτέλα No1 δίνεται πριν την έναρξη του πλοτικού μαθήματος και η καρτέλα No2 δίνεται μετά τη λήξη του μαθήματος.

Καρτέλες «Post it» με ερωτήσεις για τους μαθητές/δασκάλους. Η καρτέλα No1δ δίνεται πριν την έναρξη του πλοτικού μαθήματος και η καρτέλα No2δ δίνεται μετά τη λήξη του μαθήματος.

Πώς νιώθεις που σήμερα θα συμμετέχεις στο πρώτο μάθημα μουσικής όπου οι μαθητές θα γίνουν δάσκαλοι;

Όνομα:  
No1

Πώς νιώθεις που σήμερα θα συμμετέχεις στο πρώτο μάθημα μουσικής όπου οι μαθητές θα γίνουν δάσκαλοι;

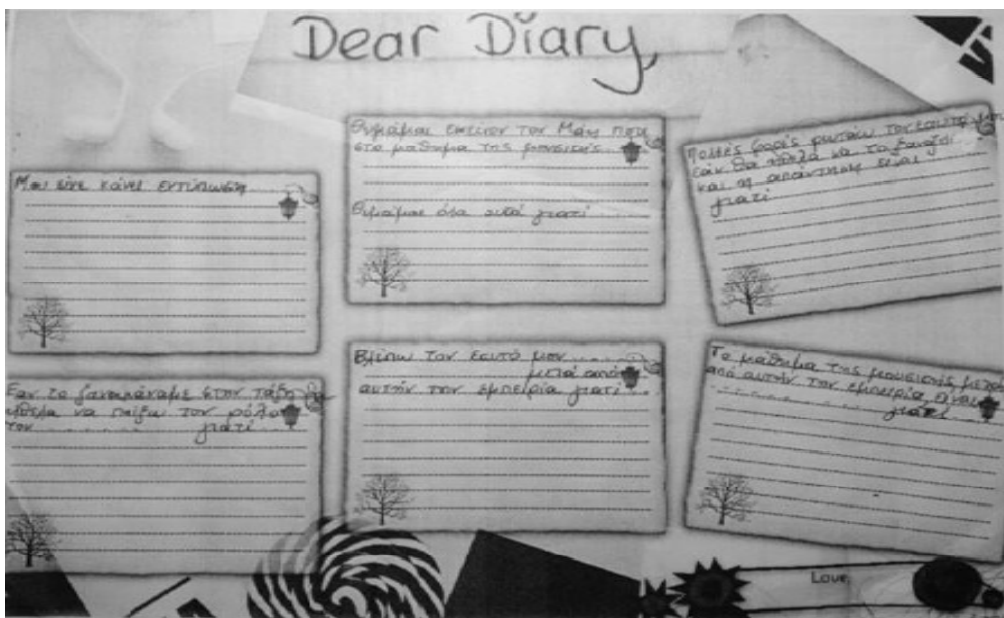
Όνομα:  
No1δ

Τι σου έκανε εντύπωση στο σημερινό μάθημα μουσικής;

Όνομα:  
No2

Πώς νιώθεις τώρα που τελείωσες το μάθημα ως δάσκαλος;

Όνομα:  
No2δ





Η **Λήδα Στάμου** (Ph.D.) είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια «Παιδαγωγικής της Μουσικής» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και επιστημονικά υπεύθυνη του Προγράμματος Baby Artist ([www.babyartist.gr](http://www.babyartist.gr)). Εργάστηκε επίσης ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο University of Nevada, Department of Music, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων και υπεύθυνη του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Michigan State University των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής, καθώς και ειδικές σπουδές στη μέθοδο Suzuki για την οργανική μουσική διδασκαλία, όπως και στο Music Learning Theory του Edwin Gordon. Έχει διδάξει μουσική αγωγή και βιολί με τη μέθοδο Suzuki σε Ελλάδα και Η.Π.Α. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε εθνικά, διεθνή, και παγκόσμια συνέδρια. Επί σειρά ετών υπήρξε πρόεδρος και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Είναι διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η **Αναστασιάδου Ξανθίπη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του ομώνυμου τμήματος στην κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής». Από το 2002 διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ξάνθης και δραστηριοποιείται στις καινοτόμες δράσεις και τον τομέα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Ο **Σταύρος Τάχος** είναι υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι απόφοιτος του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του ΑΠΘ και κάτοχος τριών Μεταπτυχιακών Τίτλων: 1. MSc Artificial Intelligence του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου με κατεύθυνση τη Ρομποτική, 2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και 3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Απασχολήθηκε για 4 χρόνια ως ερευνητής στο Ινστιτούτο Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΙΠΤΗΛ) του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης (ΕΚΕΤΑ). Έχει εργαστεί σε ερευνητικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως το Dem@Care/Dementia Ambient Care: Multi-Sensing Monitoring for Intelligent Remote Management and Decision Support (FP7), το Pericles: Promoting and Enhancing the Reuse of Information throughout the Content Lifecycle taking account of Evolving Semantics (FP7), το KRISTINA: A Knowledge-Based Information Agent with Social Competence and Human Interaction Capabilities (Horizon 2020).

## Investigating the effects of peer teaching in the music class

*Lelouda Stamou, Xanthippi Anastasiadou, Stavros Tachos*

The present pilot research aimed at investigating the effects of the peer teaching method on students' self-esteem as well as their attitude towards the music class, the school, and the peer teaching method. The sample consisted of 21 fourth-grade students, whose music teacher was one of the researchers in the present study. The intervention consisted of the preparation and teaching of four music lessons which were organized on the base of peer teaching and were taught by pairs of students to their classmates in the music class. The research followed a mixed-methods approach and the research instruments used included both quantitative and qualitative measures: the "Lawrence Self-Esteem Questionnaire" (Kokkinos, 2002; LAWSEQ, 1981), the "Students' Opinions Questionnaire", focus group, semi-structured interviews, and journals (written by the teacher/researcher and the students). Research findings revealed that peer teaching positively affected students' attitude towards school and peer teaching, and was similarly effective for all students regardless of the role they had undertaken (teacher or student) in the peer teaching activities. Students' self-esteem increased from the beginning to the end of the peer teaching activities period, but the increase was not statistically significant. Significant themes that emerged from qualitative data analysis were: (a) students' difficulty to deal with assessing their classmates in the context of peer teaching when undertaking the teacher role; (b) the positive feelings created by peer teaching and the effect on the ways students connected; (c) the students' desire for the continuation of peer teaching in combination with traditional teaching; and (d) the feelings of responsibility and collectivity developed as a result of peer teaching in the music class.

**Key-words:** Peer teaching, peer learning, self-esteem, music, teaching, assessment, pilot research

*Lida Stamou (Ph.D.) is associate professor of music education at the Department of Music Science and Art at the University of Macedonia, and scientific director of the Baby Artist program ([www.babyartist.gr](http://www.babyartist.gr)). She also taught as an assistant professor at the University of Nevada, Department of Music, where she was also director of the Early Childhood Music Program, director of the Orff-Schulwerk Specialization Program. She did her Ph.D. in music education at Michigan State University, and additional studies in the Suzuki method and Edwin Gordon's Music Learning Theory. She has taught music and Suzuki violin in Greece and the U.S. She has published in Greek and international journals and has presented in national and international conferences. She has been president and member of the Board of Directors in the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) for a number of years. She is the director of Graduate Studies in Music & Society at the Department of Music Science and Art at the University of Macedonia.*

*Anastasiadou Xanthippi is an alumni of the Department of Science and Art (University of Macedonia, Greece). She holds a Master's degree in Music Education from the same Department. Since 2002, she is a public school elementary music teacher in Xanthi, Greece, focusing also on innovative and European Union projects.*

**Stavros Tachos** is currently a PhD student of the school of Music Science and Art at the University of Macedonia. He owns a degree in Electrical and Computer Engineering of the Aristotle University of Thessaloniki and three Master Degrees: 1. MSc Artificial Intelligence, University of Edinburgh, 2. Master in Education, University of Western Macedonia, 3. Master in Bilingual Special Education, University of Western Macedonia. He has been employed for more than 4 years as a researcher of the Information Technologies Institute (ITI) of the Centre for Research & Technology - Hellas (CERTH). He has worked on several research projects funded by the European Union, such as: Dem@Care/Dementia Ambient Care: Multi-Sensing Monitoring for Intelligent Remote Management and Decision Support (FP7), Pericles: Promoting and Enhancing the Reuse of Information throughout the Content Lifecycle taking account of Evolving Semantics (FP7), KRISTINA: A Knowledge-Based Information Agent with Social Competence and Human Interaction Capabilities (Horizon 2020).