

Οι διδακτικές μέθοδοι και οι πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς: μια μελέτη περίπτωσης

Σπυριδούλα Ευθυμίου

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνά τη μεθοδολογική προσέγγιση της μουσικής αγωγής στους δημόσιους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων, καθώς και μέσω ενός μουσικοπαιδαγωγικού επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο υλοποιήθηκε σε βρεφονηπιακό σταθμό, αντιπροσωπευτικό των ευρύτερων χαρακτηριστικών των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών της χώρας μας. Στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν κυρίως να λειτουργήσει ως διαγνωστικό εργαλείο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά την υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν στοιχεία που αφορούν τις μεθόδους που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ακολουθούν κατά τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων που υλοποιούν. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν προβλήματα και ελλείψεις στον τρόπο διεξαγωγής της μουσικής τους διδασκαλίας. Αναδύεται επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων προγραμμάτων στήριξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, προκειμένου να έχουν την ικανότητα να προάγουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών και την παραγωγική μάθηση, τη μάθηση μέσω της εμπειρίας που καθιστά ικανούς τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπική μαθησιακή τους πορεία.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές μουσικής διδασκαλίας

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο τα κέντρα προσχολικής αγωγής εντάσσονται σε μια μεγάλη ποικιλία πλαισίων, κρατικών ή ιδιωτικών, επίσημων ή άτυπων, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών ή των υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Αυτό έχει ως συνέπεια να παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τρόπο οργάνωσής τους καθώς και στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, που ακολουθούν.

Στην Ελλάδα, ένας από τους στόχους του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ύπαρξη ενός κοινού πλαισίου για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτός είναι και ο λόγος που καθιερώθηκε η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο λειτουργίας των νηπιαγωγείων και των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, που αποτελούν τα δυο πλαίσια προσχολικής αγωγής της χώρας.

Τα νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούν τα νήπια που συμπληρώνουν το τέταρτο έτος της ηλικίας τους, βρίσκονται κάτω από την εποπτεία των εκπαιδευτικών αρχών και αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Η λειτουργία τους στηρίζεται στο

επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και μαζί με τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζονται ως η διαρθρωτική βαθμίδα της μουσικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί, στους οποίους φοιτούν τα παιδιά από 6 μηνών έως την ηλικία εγγραφής τους στο Νηπιαγωγείο, υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών. Η λειτουργία τους δε στηρίζεται σε επίσημα αναλυτικά προγράμματα, παρόλα αυτά συνήθως εφαρμόζονται προγράμματα μουσικών δραστηριοτήτων με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μια από τις συνέπειες αυτής της έλλειψης επίσημων προγραμμάτων μουσικής αγωγής για τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς είναι η μη ύπαρξη αντίστοιχου θεσμού εποπτείας, με αποτέλεσμα τα όποια προγράμματα εφαρμόζονται να μην υποστηρίζονται και να μην εποπτεύονται κατάλληλα και συνεπώς να τίθεται υπό αμφισβήτηση η ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι στην Ελλάδα παραβλέπεται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής η πρώιμη βρεφική και παιδική ηλικία, τη στιγμή που οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις την αναδεικνύουν ως θεμέλιο λίθο της μουσικής εκπαίδευσης, προκαλεί έντονους προβληματισμούς.

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την πρώιμη παιδική ηλικία ως τη «χρυσή εποχή» της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού. Τις τελευταίες δεκαετίες επισημαίνεται από ερευνητές (Hallam, 2015· Schellenberg & Weiss, 2013) η σημαντική επιρροή των μουσικών εμπειριών στην ανάπτυξη των νηπίων σε πολλαπλά επίπεδα, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Βάσει ευρημάτων που σχετίζονται με την πνευματική τους ανάπτυξη (Catterall & Rauscher, 2008· Schlaug et al., 2005· Schellenberg, 2004), η εντατική ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της διανοητικής σφαίρας του εγκεφάλου τους (Moreno et al., 2008), στην αύξηση της λεκτικής τους μνήμης (Ho et al., 2003), στην ανάπτυξη της μαθηματικής, της χωρο-χρονικής (Portowitz & Klein, 2007· Rauscher et al., 1997· Geoghegan & Mitchelmore, 1996) καθώς και της ακουστικής τους αντίληψης (Paynter, 1992· Schafer, 1969). Από την άλλη μεριά κοινή συνισταμένη πολυάριθμων ερευνών (Hodges, 2002· Trevarthen, 1998· Papousek, 1996· Forrai, 1990) που αφορούν τη συναισθηματική και ψυχοκινητική τους ανάπτυξη αποτελεί η αναγνώριση του κοινωνικοποιητικού ρόλου της μουσικής μέσω της λειτουργίας της ως κανάλι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Το ομαδικό τραγούδι, η ρυθμική κίνηση και ο συντονισμός είναι εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να συντελέσουν στο να αναπτυχθεί μία υγιής αίσθηση εμπιστοσύνης και να δοθούν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας που ξεπερνούν τη γλώσσα και στοχεύουν κατευθείαν στο συναίσθημα μετατρέποντας για τα μικρά παιδιά τη διερεύνηση του κόσμου και την έκθεση σε αυτόν σε μια ευχάριστη περιπέτεια (Portowitz & Klein, 2007· Eccles, 1999).

Τα αναλυτικά προγράμματα μουσικής στηριζόμενα στις επιδράσεις της σε όλες τις όψεις της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς (Hodges, 2005) μπορούν πέρα από την ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων να στοχεύουν στην εκπαίδευση του ανθρώπινου όντος ως συνόλου προσεγγίζοντας ολιστικά τη μουσική (Heimonen, 2006).

Παρόλα αυτά σε πολλές περιπτώσεις η μουσική δεν κατέχει μια ισχυρή θέση ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

Σχετικές έρευνες διαπιστώνουν μια ποικιλομορφία στο πώς και στο γιατί η μουσική χρησιμοποιείται στα προγράμματα σπουδών προσχολικής αγωγής (Rajan, 2017· Ehrlin & Wallerstedt, 2014· Lenzo, 2013· Denac, 2009· Lee, 2009· Nardo et al., 2006· Guilbault, 2004· Miranda, 2004· Tarnowski & Barrett, 1997). Συνήθως δεν αντιμετωπίζεται σαν ένα προγραμματισμένο διδακτικό αντικείμενο με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Κύριος στόχος φαίνεται να είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος, η βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η προώθηση της διδασκαλίας άλλων θεμάτων, παρά η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της δημιουργικότητας. Οι ερευνητές επισημαίνουν τον «κίνδυνο» η μουσική να χάσει την αυτονομία της ως διδακτικό αντικείμενο, όταν στο πλαίσιο του ημερήσιου προγράμματος των παιδικών σταθμών ενσωματώνεται σε δραστηριότητες που αφορούν άλλους τομείς τέχνης (Elliott, 1995). Ο κίνδυνος αυτός γίνεται μεγαλύτερος, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς εξειδικευμένοι, οι διδακτικές λύσεις απλουστεύονται και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους γενικούς και όχι στους μουσικο-θεματικούς στόχους (Denac, 2009).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής «η μουσική ως ένα θεμελιώδες αντικείμενο, πρέπει να διδάσκεται αυτόνομα» (ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου 1366, τ.Β 18-10-2001). Η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δυστυχώς διαφέρει σημαντικά. Ο μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνει ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο δεν αντιμετωπίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο και τονίζει τη σημασία της καταγραφής των αναγκών και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με θέματα που αφορούν σημαντικές διαστάσεις της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης (Χατζαρίδου, 2017· Σταύρου, 2015· Θεοδωρίδης, 2011· Θεοδωρίδης & Αυγητίδου, 2009).

Η Έρευνα

Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης είχε ως στόχο να διερευνήσει τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές της μουσικής αγωγής που προσφέρεται στους δημόσιους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής σχεδιάζουν, οργανώνουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν τις μουσικές δραστηριότητες που υλοποιούν;
2. Ποιες είναι οι τεχνικές και οι πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;

Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές της μουσικής αγωγής, που προσφέρεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πραγματοποιήθηκαν αρχικά ατομικές συνεντεύξεις. Στην επιλογή των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις

ακολουθήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, η οποία δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, έως ότου να επέλθει κορεσμός στα δεδομένα (Mason, 2011). Για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία εστιάζει σε έννοιες, νοήματα ή θέματα, που αναδύονται αναφορικά με το προς μελέτη αντικείμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Cohen & Manion, 1994).

Με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων στη συνέχεια σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, διάρκειας 5 μηνών (40 ωρών), σε βρεφονηπιακό σταθμό αντιπροσωπευτικό των ευρύτερων χαρακτηριστικών των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών της Ελλάδας (ΦΕΚ 9/τ.Α/30.1.2001). Σε αυτό συμμετείχαν και οι επτά βρεφονηπιοκόμοι, απόφοιτοι των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι, που αποτελούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σταθμού, οι οποίοι προηγουμένως πήραν μέρος στη διαδικασία της συνέντευξης. Στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν να λειτουργήσει ως διαγνωστικό εργαλείο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων.

Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνταν σε εβδομαδιαία βάση να παρακολουθούν δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις, που πραγματοποιούνταν από την ερευνήτρια στον εργασιακό τους χώρο και χρόνο Ακολουθώντας τις θεματικές ενότητες, που ήδη είχαν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του βρεφονηπιακού σταθμού, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μαθήματα μουσικής αγωγής, που μέσα από διαθεματικές συνδέσεις κάλυπταν όλους τους βασικούς άξονες της μουσικής αγωγής, που προβλέπονται για την προσχολική ηλικία. Προτάθηκαν έξι μουσικές δραστηριότητες έξι (6) διαφορετικών τύπων, δραστηριότητες τραγουδιού, ρυθμού, ακουστικής αγωγής, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης καθώς και δραστηριότητες ενόργανης συνοδείας και δραματοποίησης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έπρεπε να αξιολογούν γραπτά τις προτεινόμενες δραστηριότητες που επέλεξαν να εφαρμόσουν στην πράξη. Ο ρόλος της ερευνήτριας – επιμορφώτριας σε αυτό το στάδιο της έρευνας δεν ήταν μόνο συμβουλευτικός. Στις δίωρες αυτές συναντήσεις καταβαλλόταν κάθε προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι ανάγκες της μουσικής προετοιμασίας των βρεφονηπιοκόμων, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τις προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες.

Για να αποφευχθούν τα προβλήματα που θα δημιουργούσε η φυσική παρουσία της ερευνήτριας κατά την υλοποίηση των μαθημάτων, δόθηκε η ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, να αποφασίσουν μόνοι τους ποια στιγμιότυπα του μαθήματος άξιζε να βιντεοσκοπηθούν, ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση της πορεία του προγράμματος. Μέρος των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων αξιολογήθηκε και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η προφορική κριτική ανάλυση των δραστηριοτήτων, που εφάρμοζαν, τροφοδοτούσε την ερευνήτρια με πληροφορίες, που αποτέλεσαν το πλαίσιο ερμηνείας τόσο των δυσκολιών, που αντιμετώπιζαν στην πράξη, όσο και του γενικότερου τρόπου αντιμετώπισης του σχεδιασμού και της υλοποίησης της μουσικής τους διδασκαλίας.

Η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης (κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων) είχε ως στόχο την αποτύπωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων και την πορεία των συμμετεχόντων ως ενήλικων εκπαιδευόμενων (Cohen et al., 2008). Συνολικά στο διάστημα των πέντε μηνών καταγράφηκαν σημειώσεις πεδίου για 20 επιμορφωτικές συναντήσεις, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα επικύρωσης και ερμηνείας των δεδομένων της δομημένης, μη συμμετοχικής παρατήρησης των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων.

Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος βιντεοσκοπήθηκαν διακόσιες μία (201) δραστηριότητες. Για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε πλάνο παρατήρησης, δηλαδή μια λίστα ελέγχου συγκεκριμένων συμπεριφορών του εκπαιδευτικού. Το πλάνο παρατήρησης κατασκευάστηκε βάσει του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Οι κατηγορίες παρατήρησης, που το απαρτίζουν, αντανακλούν τις σύγχρονες απόψεις για το τι συνεπάγεται «καλή» μουσική διδασκαλία στην προσχολική αγωγή, καθώς και τις επίκαιρες τάσεις για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατασκευαστική εγκυρότητα του πλάνου παρατήρησης πέραν του ότι βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Παπαδοπούλου, 2013), το περιεχόμενό του ελέγχθηκε από δυο άλλους ερευνητές, ειδικούς στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής οι παρατηρήσεις των οποίων διαμόρφωσαν την τελική του μορφή.

Η αξιοπιστία της μεθόδου παρατήρησης, που επιλέχθηκε, διασφαλίστηκε με την παρατήρηση μέρους των δραστηριοτήτων από δυο άλλους αξιολογητές, η συμφωνία των οποίων με την ερευνήτρια ελέγχθηκε με τον συντελεστή Intraclass Correlation Coefficient (ICC) (Koch, 1982).

Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων από την παρατήρηση, τόσο από τη δομημένη και συστηματική (βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα), όσο και από τη μη δομημένη και συμμετοχική (επιμορφωτικές συναντήσεις), δεν ήταν η παρουσίαση μιας αντικειμενικής και μοναδικής «πραγματικότητας» των εν ενεργεία βρεφονηπιοκόμων, αλλά η ανάδειξη «των διαφορετικών όψεων της βιωμένης εμπειρίας τους» στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων καθώς και «η ανάδειξη του προσωπικού τους προφίλ σκέψης και πρακτικής» (βλ. Αυγητίδου, 2014: 73).

Αποτελέσματα της έρευνας

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι αυτό που κυρίως λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση των μουσικών δραστηριοτήτων είναι η ηλικία των παιδιών και το θέμα. Αναφερόμενοι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτό το στάδιο πολλοί από τους

συμμετέχοντες (42%) επικεντρώθηκαν στην επιλογή της μεθόδου, τονίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την ανάγκη τους για καθοδήγηση.

Οι στόχοι των μουσικών δραστηριοτήτων που εντάσσουν στη διδασκαλία τους ως επί το πλείστον σχετίζονται με τη διαμόρφωση της διάθεσης των μαθητών τους. Κοινό επιχείρημα για τους περισσότερους παραμελημένους μουσικούς στόχους (κατανόηση και χρήση μουσικών εννοιών, δημιουργία απλών συνθέσεων κ.ά.) ήταν η μικρή ηλικία των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δήλωσαν ακόμη ότι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν μουσικές δραστηριότητες για την επίτευξη μη μουσικών στόχων, όπως ο κινητικός συντονισμός των παιδιών, η γνωριμία με το σώμα τους, η ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου κ.ά. Διαπιστώθηκε επίσης ότι στην πλειοψηφία τους (58%) εντάσσουν τις μουσικές δραστηριότητες στις ευρύτερες θεματικές ενότητες που δουλεύουν με τα παιδιά. Οι διαθεματικές αυτές συνδέσεις φαίνεται να έχουν ως αποτέλεσμα πολύ λίγοι από τους συμμετέχοντες (10%) να εφαρμόζουν αυτόνομες και ανεξάρτητες μουσικές δραστηριότητες με καθαρά μουσικούς στόχους.

Κυρίως λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής θεωρούν ότι δεν μπορούν να διαμορφώσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μουσικό περιβάλλον στην τάξη τους. Από τα εποπτικά μέσα, τα κρουστά μουσικά όργανα είναι αυτά, που ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο, με τους περιορισμούς βέβαια, που συνήθως θέτει ο μικρός τους αριθμός και η κακή τους ποιότητα. Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο παρατηρήθηκε η επιφυλακτικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η χρήση τους. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν να μη χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα μουσικά όργανα στις περισσότερες μουσικές δραστηριότητες που εφάρμοσαν (στο 61,2%). Από τις δηλώσεις τους ήταν εμφανής η πεποίθησή τους ότι η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη απαιτεί πολύ εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις.

Αν και στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αξιολόγησαν τον συνδυασμό του ελεύθερου πειραματισμού και της μοντελοποίησης, της δημιουργίας δηλαδή ενός προτύπου προς μίμηση, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, οι παρατηρήσεις από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης έδειξαν μια διαφορετική εικόνα. Στο 74,2% των μουσικών δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν, επέλεξαν να λειτουργήσουν ως μοντέλο προς μίμηση για τους μαθητές τους ακόμη και στους τομείς δραστηριοτήτων που θα έπρεπε να αποτελούν μια πιο διαισθητική μουσική εμπειρία για τα παιδιά. Η διευρυμένη χρήση αυτής της πρακτικής μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής το μοντέλο αυτό αποτελεί πιθανότατα μια ασφαλή παιδαγωγική προσέγγιση.

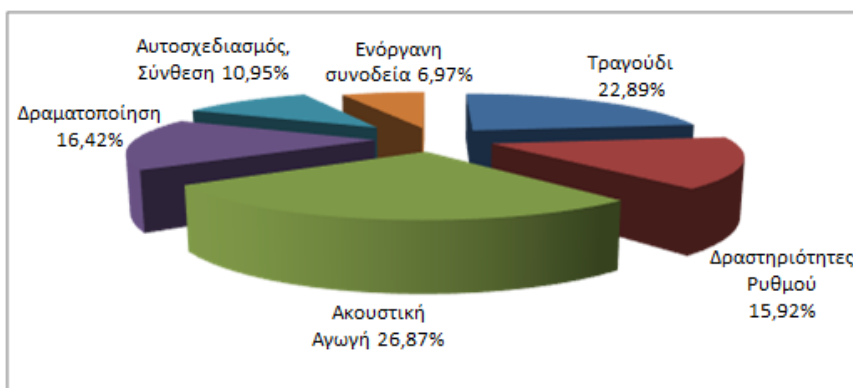
Παρατηρήθηκε επιπλέον ότι η ομαδοσυνεργατική δόμηση της μουσικής διδασκαλίας αποτελεί μια λιγότερο συνηθισμένη πρακτική τους. Στην εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων ως επί το πλείστον (στο 91% των δραστηριοτήτων) δεν χρησιμοποιήθηκε εργασία σε ομάδες. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες επέλεξαν να καλλιεργούνται οι μουσικές δεξιότητες με όλη την ομάδα των μαθητών, πιθανότατα λόγω των περισσότερων απαιτήσεων που συνεπάγεται η διαχείριση και ο συντονισμός πολλών μουσικών δράσεων ταυτόχρονα.

Αποδείχθηκε τέλος ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συνέντευξη δεν δημιουργεί ξεχωριστούς ατομικούς φακέλους (portfolios) σχετικά με

τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών και τις μουσικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος. Όπως ισχυρίστηκαν, η αξιολόγηση της μουσικής τους διδασκαλίας γίνεται κατά κύριο λόγο με κριτήριο την απήχσή της στους μαθητές, το πόσο ευχάριστα εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθείται. Σε πολύ μικρότερο βαθμό φαίνεται να αξιολογείται η επίτευξη των στόχων καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές

Πριν αναλυθεί ο κάθε τομέας μουσικών δραστηριοτήτων ξεχωριστά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, όπως προκύπτει από το γράφημα που ακολουθεί, επέλεξαν να εφαρμόσουν κυρίως δραστηριότητες ακουστικής αγωγής, τραγουδιού, δραματοποίησης και ρυθμικής αγωγής, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό ασχολήθηκαν με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (αυτοσχεδιασμός, σύνθεση) και ενόργανης συνοδείας.



Γράφημα 1. Τομείς δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν

Εξετάζοντας τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις και πρακτικές ανά τομέα δραστηριοτήτων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Τραγούδι

Αν και πρόκειται για έναν από τους τομείς δραστηριοτήτων που επιλέχθηκε περισσότερο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι έχουν μικρή εμπιστοσύνη στις φωνητικές τους ικανότητες, κάτι που αποτελεί κοινό σημείο πολλών ερευνητικών συμπερασμάτων (Denac, 2009' Lee, 2009' Nardo, et al., 2006). Διαπιστώθηκε επίσης ότι έχουν λίγες απαιτήσεις από το τραγούδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτός πιθανότατα είναι και ο λόγος που κατά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν προσέφεραν στους μαθητές τους τις κατάλληλες κατευθύνσεις, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τον τρόπο που τραγουδούν.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων το κύριο κριτήριο επιλογής για τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63%) είναι το θέμα του τραγουδιού, ενώ

υπάρχουν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τραγουδιού που επηρεάζουν τις επιλογές αρκετών, όπως ο απλός και με ομοιοκαταληξία στίχος του, το μικρό του μέγεθος κ.ά. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ακόμη ότι οι διδακτικοί στόχοι, που τίθενται με τη διδασκαλία τραγουδιού, είναι κατά κύριο λόγο η εκμάθηση της γλώσσας, η έκφραση, η ψυχαγωγία, η διαμόρφωση της διάθεσης των μαθητών και η κατανόηση του θέματος.

Η εκμάθηση των τραγουδιών για τους περισσότερους είναι μια ομαδική δραστηριότητα, στην οποία σπάνια χρησιμοποιείται οργανική συνοδεία. Στο 87% των δραστηριοτήτων που υλοποίησαν δεν συνόδεψαν τη φωνή τους με κάποιο μελωδικό όργανο. Θεωρώντας το αυτό ιδιαίτερα απαιτητικό αντιμετώπισαν προβλήματα στη σωστή τονικά απόδοση των τραγουδιών, τα οποία συνήθιζαν να «παραλλάσουν», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν. Η στάση τους για τη φωνητική απόδοση των τραγουδιών αποτυπώνεται στη φράση τους «έχουμε γίνει ειδικοί στο να παραλλάσουμε τις μελωδίες!». Η λανθασμένη απόδοση της μελωδίας κυρίως λόγω αδυναμίας ανάκλησής της (Davidson, 1994) και η ερμηνεία αυτής της απόδοσης ως «παραλλαγή», αποτελεί ένδειξη της ελλιπούς αίσθησης της τονικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων προκύπτει ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των δραστηριοτήτων (26,1%), στις οποίες η τονική τους ακρίβεια αξιολογήθηκε άνω του μετρίου σε αντίθεση με τη ρυθμική τους ακρίβεια, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (69,6 %) κρίθηκε από πολύ καλή (26,1%) έως πάρα πολύ καλή (43,5%).

Διαπιστώθηκε ότι δεν συνδέουν την «περίπου» σωστή φωνητική απόδοση του τραγουδιού από τους ίδιους με την «περίπου» σωστή εκμάθησή του από τα παιδιά. Επιβεβαιώθηκε επίσης ότι τόσο η τεχνική (αναπνοή, σωστή στάση του σώματος) όσο και η εκφραστικότητα αποτελούν δυο πολύ αδύναμα σημεία της φωνητικής απόδοσης των τραγουδιών από τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις (58%) τόνισαν ότι προτιμούν να παρουσιάζουν οι ίδιοι το τραγούδι στα παιδιά, επισημαίνοντας την αποτελεσματικότητα των συχνών επαναλήψεων. Κατά την υλοποίηση των προτεινόμενων μουσικών δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι οι έτοιμες ηχογραφήσεις πολλές φορές λειτούργησαν ως μέσο υπενθύμισης των μελωδιών γι' αυτούς, που δεν ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη μουσική σημειογραφία για να τις αναπαράγουν. Διαπιστώθηκε επίσης ότι συχνά η χρήση του CD (compact disk) στη διδασκαλία τραγουδιού επηρέαζε τη συχνότητα και την ποιότητα των λεκτικών οδηγιών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαινόταν να νιώθουν λιγότερο έντονη την ανάγκη να αποδώσουν και οι ίδιοι φωνητικά το τραγούδι και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους με κατάλληλα προετοιμασμένα σχόλια.

Παρατηρήθηκε τέλος ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κείμενο του τραγουδιού παρά στη μελωδική του γραμμή. Επέμεναν ιδιαίτερα στην εκμάθηση των στίχων ενισχύοντας τη λεκτική μνήμη των παιδιών, χωρίς να επικεντρώνονται αρκετά στην τονική και ρυθμική τους ακρίβεια. Χρησιμοποίησαν ελάχιστα μεθοδολογικές πρακτικές (χρήση χειρονομιών ή κινήσεων, χρήση συμβόλων ή εικονικών αναπαραστάσεων κ.ά.), οι οποίες θα κατήθιυναν την

προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία και θα ενίσχυαν την τονική τους ακρίβεια.

Ακουστική Αγωγή

Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να έχουν έναν ασαφή προσανατολισμό όσον αφορά τους στόχους τους στον συγκεκριμένο τομέα δραστηριοτήτων. Διαπιστώθηκε ότι αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με την κατανόηση των μουσικών χαρακτηριστικών, των μουσικών εννοιών καθώς και των μορφολογικών στοιχείων της μουσικής. Στις απαντήσεις τους ήταν ιδιαίτερα ασαφής η περιγραφή τόσο του περιεχομένου όσο και των στόχων των όσων σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των ακροάσεων, προκειμένου οι μαθητές τους να κατανοούν τα χαρακτηριστικά της μουσικής που ακούν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιμετωπίζουν την ακρόαση περισσότερο ως μια υποκειμενική, εσωτερική διαδικασία, χωρίς να θέτουν ζητήματα προσανατολισμού όσον αφορά τις δυνατότητες αγωγής μέσω αυτής (βλ. Δογάνη, 2012). Αυτός πιθανότατα να είναι και ο λόγος που δεν επικεντρώνονται αρκετά στην ανάπτυξη μεθοδολογικών πρακτικών οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση των μαθητών και εστιάζουν στη μουσική κατανόηση.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης, τα κριτήρια επιλογής κατάλληλης μουσικής για τα παιδιά, που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ως τα πιο σημαντικά, είναι (α) η δημιουργία συγκεκριμένης διάθεσης (37%), η οποία συνήθως εξαρτάται από τη χρονική στιγμή της ημέρας, (β) τα χαρακτηριστικά του μουσικού κομματιού (ύψος, γλώσσα, ρυθμός, μελωδία κ.α.) (37%), (γ) το θέμα της ενότητας που δουλεύουν κάθε φορά (26%), και (δ) τα χαρακτηριστικά των παιδιών (ηλικία, γνωστικό επίπεδο, προτιμήσεις) (26%).

Αναφερόμενοι στις συνεντεύξεις στα είδη της μουσικής που επιλέγουν, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εστίασαν στους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν με τα έργα λόγιας μουσικής, οι οποίοι σχετίζονται με τη δυσκολία τους να διακρίνουν τα όργανα της ορχήστρας, να παρακολουθήσουν την κίνηση της μελωδίας και να αντιληφθούν τη δομή, δηλαδή τα διαφορετικά μέρη του μουσικού έργου. Στην πλειονότητά τους ισχυρίστηκαν ότι λαμβάνουν υπόψη τους τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών, οι οποίες πιστεύουν ότι εκφράζονται κυρίως λεκτικά.

Μία από τις μεθοδολογικές πρακτικές που φαίνεται να είναι περισσότερο οικεία στους συμμετέχοντες είναι να προσκαλούν τα παιδιά να αντιδράσουν κινητικά στη μουσική, που ακούν. Αυτή η πρακτική επιλέχθηκε στο 79,2% των μουσικών δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν, από τις οποίες το 58,5% είχε πολύ θετική αξιολόγηση (1,9% καλή, 56,6% πολύ καλή).

Ενόργανη συνοδεία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έδειξαν να είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά τις ικανότητές τους στην ενόργανη συνοδεία παιδικών τραγουδιών, η ενασχόληση με την οποία τους έδωσε την αίσθηση ότι «μπαίνουν στα βαθιά», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν.

Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος διαπιστώθηκε η μεγαλύτερη εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη ρυθμική παρά με τη μελωδική ενόργανη συνοδεία. Το αξιοσημείωτο βέβαια στην υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων ήταν ότι συνήθως απέφευγαν να χρησιμοποιούν περισσότερα από δύο διαφορετικά ρυθμικά μοτίβα. Στην ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκτελούν σωστά ρυθμικά μοτίβα αξιολογήθηκε θετικά (άνω του μετρίου) σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν (66,7%).

Παρόλο που η χρήση μουσικών οργάνων ενδείκνυται στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, παρατηρήθηκε ότι τα ρυθμικά σχήματα εκτελούνταν συχνότερα με ηχηρές κινήσεις του σώματος. Η ομάδα των μαθητών τους δούλευε κατά κύριο λόγο αυτά τα ρυθμικά σχήματα ξεχωριστά, παραλείποντας συχνά το στάδιο ταυτόχρονης εκτέλεσής τους. Η πρακτική αυτή δεν άφηνε πολλά περιθώρια βελτίωσης του συντονισμού των παιδιών. Η σωστή εκτέλεση των ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων φάνηκε να απορροφά τόση ενέργεια, που δεν επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να ασχοληθούν περισσότερο με τον έλεγχο του παραγόμενου ήχου, τον συντονισμό των παιδιών, τη μείωση του θορύβου καθώς και τους διαφορετικούς πιθανούς συνδυασμούς των μουσικών οργάνων, ώστε να έχουν τα περιθώρια να προχωρήσουν στην αισθητική αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Η χρήση των μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης των παιδιών ήταν και σε αυτόν τον τομέα δραστηριοτήτων περιορισμένη. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν κυρίως χειρονομίες ή κινήσεις και πολύ πιο περιορισμένα τον ρυθμό του λόγου.

Δραματοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις επισήμαναν τη σημασία της κίνησης στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο την εντάσσουν στο ημερήσιο πρόγραμμά τους, κάλυψαν ένα μεγάλο εύρος μουσικών δραστηριοτήτων (μιμητικές κινήσεις στο πλαίσιο ενός τραγουδιού ή μιας ακρόασης, χορογραφίες, δραματοποιήσεις παραμυθιών κ.ά.).

Στις δραστηριότητες αυτού του τύπου δήλωσαν ότι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν βοηθητικά αντικείμενα (καπέλα, φτερά, μάσκες, κ.ά.) κατασκευασμένα με απλά υλικά. Λόγω της μεγάλης εξοικείωσής τους με τις κατασκευές, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα εφευρετικοί. Συχνά εμπλέκουν τους μαθητές τους στην προετοιμασία αυτών των βοηθητικών αντικειμένων, τα οποία, όπως πιστεύουν, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και ενισχύουν τη δραματική τους έκφραση.

Παρά το γεγονός ότι η ένταξη της κίνησης αποτελεί κύριο μέλημά τους, στις δραστηριότητες που εφάρμοσαν κατά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι στην πράξη αποδίδουν μικρή βαρύτητα στα μουσικά στοιχεία τα οποία μπορεί να εκφράσει μια κίνηση μέσω του βάρους της, της ταχύτητάς της, της διάρκειάς της, των αλλαγών στο κέντρο βάρους.

Από τον τρόπο υλοποίησης των δραματοποιήσεων διαπιστώθηκε επίσης ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν προκαθορισμένες κινήσεις προσφέροντας μεγάλη λεκτική καθοδήγηση, παρά να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να πειραματιστούν κινητικά. Τα περιθώρια αυτενέργειας που δόθηκαν στα παιδιά ήταν

πολύ μικρά. Έλειπε έντονα το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, ενώ το κινητικό μοντέλο του εκπαιδευτικού πολλές φορές παρουσιαζόταν ως η μόνη σωστή επιλογή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν αυτή την ανάγκη τους για λεκτική καθοδήγηση αναφέροντας χαρακτηριστικά «Υπενθυμίζαμε στα παιδιά το πώς πρέπει να κάνουν τις κινήσεις». Η εξασφάλιση μιας καλής τελικής παρουσίασης φάνηκε να είναι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περισσότερο σημαντική από μια δημιουργική διαδικασία, η οποία θα μπορούσε να προσφέρει ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να αντλήσουν από την εμπειρία και τη φαντασία τους. Ενδεχομένως η δυσκολία των εκπαιδευτικών έγκειται στον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών τους στην ελεύθερη κίνηση καθώς και στον τρόπο επισήμανσης των στοιχείων εκείνων της μουσικής, που μπορούν να αποδοθούν κινητικά.

Παρατηρήθηκε τέλος ότι η επιλογή της κίνησης στις δραστηριότητες που υλοποίησαν, δεν εξασφάλιζε στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (στο 75,7% των δραστηριοτήτων) τη μεγαλύτερη δυνατή χρήση των επιπέδων και των κατευθύνσεων στο χώρο. Φαίνεται ότι η κίνηση δεν αντιμετωπίζεται, στον βαθμό που θα μπορούσε, ως ένα σημαντικό μέσο ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης και εκφραστικότητας, καθώς και της συνολικής μουσικότητας των παιδιών.

Δραστηριότητες ρυθμού

Από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως επί το πλείστον σχεδιάζουν και οργανώνουν μόνοι τους τις ρυθμικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στηριζόμενοι περισσότερο σε ρυθμικές αντιληπτικές ικανότητες που δεν φαίνεται να προήλθαν από κάποιο είδος τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Η παρατήρηση του τρόπου υλοποίησης των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα οδήγησε στη διαπίστωση ότι η πιο συνηθισμένη πρακτική τους είναι να βασίζονται στην εκτέλεση των ρυθμικών μοτίβων στην κίνησή τους, η οποία προηγείται και καθοδηγεί αποκλειστικά την εκτέλεση, χωρίς αυτό να εξασφαλίζει πάντα τη σωστή απόδοση των ρυθμικών στοιχείων. Αν και φαίνεται να συνειδητοποιούν τον βαθμό που οι μαθητές τους απολαμβάνουν την κίνηση, δεν διακρίνεται στη διατύπωση των απόψεών τους κάποιος βαθύτερος προβληματισμός για τα «πώς» και τα «γιατί» στη χρήση της στα πλαίσια ρυθμικών δραστηριοτήτων.

Η αξιοποίηση των μουσικών οργάνων αντιμετωπίστηκε και σε αυτό τον τομέα με επιφυλακτικότητα, παρόλα αυτά η συστηματική τους ένταξη στις δραστηριότητες, που εφάρμοσαν, φάνηκε ότι τους έδωσε σταδιακά την ευχέρεια να κάνουν πιο εύστοχες επιλογές.

Περιορισμένη ήταν επίσης η χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης και κατανόησης των ρυθμικών μοτίβων από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν φάνηκαν πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση χειρονομιών και κινήσεων παρά με τη χρήση εικονικών παραστάσεων, γραφικής σημειογραφίας και ρυθμικών συλλαβών.

Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση

Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα επιλέχθηκαν σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων. Αποδείχθηκε ότι οι πιο δομημένες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης αποτελούν μια πιο ασφαλή επιλογή για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, πιθανότητα γιατί αυτές καλύπτουν σε σημαντικό βαθμό την εσωτερική τους ανάγκη για έλεγχο του παραγόμενου αποτελέσματος. Διαπιστώθηκε επίσης ότι δεν συνηθίζουν να ενσωματώνουν μουσικές δομές στις συνθέσεις τους, για αυτό και στις δραστηριότητες που υλοποίησαν σε ελάχιστες περιπτώσεις (στο 4,5%), παρατηρήθηκε η ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης φόρμας, ενώ επίσης περιορισμένη ήταν η χρήση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων.

Η ικανότητα των συμμετεχόντων να εκφράσουν κάποια συγκεκριμένη διάθεση μέσω των μουσικών τους πειραματισμών αποδείχθηκε ένα από τα λιγότερο δυνατά σημεία των μουσικών τους δεξιοτήτων. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων που υλοποίησαν (στο 77,3%) δεν έγινε καμία τέτοια προσπάθεια, ενώ στις περιπτώσεις, στις οποίες επιχειρήθηκε, το αποτέλεσμα δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό.

Στην υλοποίηση δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα εντοπίστηκε επίσης δυσκολία στον τρόπο ένταξης των μουσικών ιδεών των μαθητών. Ακόμη και στις ηχοιστορίες, με τις οποίες φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση, δίνονταν πολύ λίγες ευκαιρίες στα παιδιά να προτείνουν τρόπους δημιουργικής ένταξης των ήχων, καθώς επίσης και μικρά χρονικά περιθώρια στις μουσικές ιδέες να αναπτυχθούν. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνονταν αμήχανοι μπροστά στη διατύπωση προτάσεων που θα άλλαζαν τον αρχικό σχεδιασμό της δραστηριότητας. Συνήθως ο ρόλος τους ήταν κυρίαρχος. Κυρίως πρότειναν συγκεκριμένους τρόπους εκτέλεσης και μουσικής έκφρασης, τους οποίους οι μαθητές τους καλούνταν να μιμηθούν.

Επιπλέον, αν και πρόκειται για τον κατεξοχήν τομέα του μουσικού πειραματισμού και της εξερεύνησης, στο 40,9% των δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες δεν δόθηκαν τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές. Ακόμη και στις περιπτώσεις, που τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παίξουν δημιουργικά με τους ήχους, αυτό έγινε σε πολύ μικρό βαθμό (22,7 % ελάχιστες και 13,6% αρκετές ευκαιρίες).

Επίλογος

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ευρήματα σχετικών ερευνών (Zhihui, 2019' Ehrlin & Tivenius, 2017' Rajan, 2017' Denac, 2009' Lee, 2009' Nardo et al., 2006' Guilbault, 2004' Miranda, 2004' De l'Etoile, 2001) που διαπιστώνουν προβλήματα και ελλείψεις στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν προγράμματα μουσικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν πρωτίστως να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτές τις ελλείψεις μέσα από τα μάτια των «δρώντων υποκειμένων» (Cohen et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της μουσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση, αισθάνονται μη

«ειδικοί» και δεσμευμένοι λόγω των ελλείψεών τους στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή προγραμμάτων μουσικής αγωγής κατά την άποψή τους οφείλονται κυρίως στην έλλειψη επίσημου αναλυτικού προγράμματος, καθώς και στην απουσία επίσημου φορέα, που να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα, με σκοπό να καλύψει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Βάσει των δεδομένων της παρούσας μελέτης οι συνέπειες των όσων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βιώνουν ως εμπόδια και δυσκολίες είναι πολλαπλές στον τρόπο που σχεδιάζουν, οργανώνουν, υλοποιούν και αξιολογούν τις μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν. Έχοντας μικρή εμπιστοσύνη στις μουσικές τους γνώσεις και δεξιότητες, δεν προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους στην επίτευξη των μουσικών στόχων, δεν διαμορφώνουν για τους μαθητές τους ένα πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον, αφήνουν μικρά περιθώρια για ελεύθερη μουσική έκφραση και πειραματισμό και κυρίως δεν αναπτύσσουν και δεν αξιοποιούν μεθοδολογικές πρακτικές οι οποίες ενθαρρύνουν και ενισχύουν την ενεργητική ακρόαση, εστιάζουν στη μουσική κατανόηση, αναπτύσσουν τις ικανότητες εκτέλεσης, τη μουσική αντίληψη και έκφραση καθώς και τη συνολική μουσικότητα των παιδιών.

Χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές του συνόλου των συμμετεχόντων είναι οι απόψεις που ακολουθούν.

«... Αν ήμουν όμως ενημερωμένη, θα μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα από αυτά τα απλά που γίνονται...»

«... [χρειαζόμαστε] βοήθεια. Δεν μπορείς μόνος σου, ότι κι αν κάνεις, πάλι πατάς σε ερασιτεχνικό επίπεδο... δυστυχώς δε γίνονται πολύ συχνά επιμορφώσεις... και δεν έχουν και μεγάλη διάρκεια».

«... την προσχολική αγωγή δεν την προσέχουν».

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να έχουν την ικανότητα να προάγουν τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους και την παραγωγική μάθηση είναι αναγκαία η συνεχής στήριξη υψηλής ποιότητας μέσω ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης. Αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παράγοντες, όπως:

- Η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μουσικής με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, ώστε να αναπτυχθεί ένα μοντέλο μουσικής πρακτικής το οποίο θα οδηγήσει σε μια πιο οργανωμένη και μεθοδική προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου.

- Η συνεργασία της πολιτείας με τα Μουσικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μας, προκειμένου να παράγεται μουσικό υλικό κατάλληλο για την προσχολική εκπαίδευση και να παρέχονται ευέλικτες μορφές συνεχούς μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης, καθώς και άλλες μορφές καθοδήγησης.

- Η θεσμική ένταξη των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών στην επίσημη σχολική εκπαίδευση, ώστε να έχουν ένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και έναν επίσημο φορέα υπεύθυνο για την οργάνωση μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Αν και στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η κατανόηση κάποιων διαδικασιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Mason, 2011) και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων, η αντιπροσωπευτικότητα της περίπτωσης, που εξετάστηκε, καθώς και «τα στενά και ισχυρά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα» (Cohen et al., 2008: 315) δεδομένα που συλλέχτηκαν μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι η έρευνα αυτή μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των παραγόντων, που τείνουν να λειτουργούν ως εμπόδια στην υλοποίηση μουσικών προγραμμάτων στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας, καθώς και στον σχεδιασμό μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να εστιάσουν στην εξέταση των μουσικών πρακτικών και αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μεμονωμένους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να εντοπιστούν και να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος και άλλοι παράγοντες οι οποίοι πιθανόν λειτουργούν ανασταλτικά στην υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων, παράγοντες τους οποίους η παρούσα μελέτη πιθανώς δεν ανέδειξε.

Βιβλιογραφία

- 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.
- Catterall, J. S. & Rauscher, F. H. (2008) Unpacking the impact of music on intelligence. In W. Gruhn & F. H. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in Music Pedagogy* (pp. 171-201). Nova Science Publishers.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Davidson, L. (1994). Song singing by Young and Old: A developmental approach to music. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (pp. 99-130). Oxford University Press.
- De l'Etoile, S. K. (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(1), 69-81. <https://doi.org/10.1177/0255761408101556>
- Δογάνη, Κ. (2012). Μουσική στην προσχολική ηλικία: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού. Gutenberg.
- Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 9(2), 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2017). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>

- Ehrlin, A. & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Forrai, K. (1990). *Music in Pre-school* (J. Sinor, Trans.). Corvina Publishers.
- Geoghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- Guilbault, M.D. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisation of children in kindergarten and first grade. *International Journal of Music Education*, 52(1), 64-76. <https://doi.org/10.2307/3345525>
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMERC) Press.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the right to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141. <https://doi.org/10.1353/pme.2007.0003>
- Ho, Y.C., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal exploration in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Hodges, D.A. (2002). Musicality from birth to five. *IFMR News*, 1(1).
- Hodges, D.A. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111-115. <https://doi.org/10.1177/0255761405052403>
- Θεοδωρίδης, Ν. & Αυγητίδου, Σ. (2009). Η αποτελεσματικότητα του περιεχομένου της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Πρακτικά* (σφ. 824-834). Ατραπός.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2011). Οι απόψεις και οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής και τη μουσικοπαιδαγωγική τους επιμόρφωση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 62-78.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Koch, G. G. (1982). Intraclass correlation coefficient. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* 4 (pp. 213-217). John Wiley & Sons.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761409344663>
- Lenzo, T. (2013). Music education philosophies and practices of early childhood educators. In C. Wang & G. Springer (Eds.), *Orff-Schulwerk: Reflections and directions*. (pp. 147-153). GIA Publications, Inc.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- Miranda, L.M. (2004). The implications of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 52, 43-63. <https://doi.org/10.2307/3345524>

- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. & Besson, M. (2008). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- 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(4), 278-292. <https://doi.org/10.1177/002242940605400402>
- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Parousek, M. (1996). Intuitive Parenting: A hidden source of music stimulation in infancy. In I. Deliege and J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 88-112). Oxford University Press.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge University Press.
- Portowitz, A. & Klein, S.P. (2007). MISC-MUSIC: A music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties. *International Journal of Music Education*, 25(3), 259-271. <https://doi.org/10.1177/0255761407087263>
- Rajan, S. R. (2017). Preschool teachers' use of music in the classroom: A survey of park district preschool programs. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 89-102. <https://doi.org/10.1177/1057083717716687>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities. *Neurological Research*, 19(1), 2-8. <https://doi.org/10.1080/01616412.1997.11740765>
- Schafer, M. R. (1969). *The new Soundscape*. Bernadol Music Limited.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G., & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 499-550). Elsevier Academic Press.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Science*, 1060(1), 219-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Σταύρου, Γ. (2015). Η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής (1870-2008): Ιστορική ανασκόπηση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, 64-77.
- Tarnowski, S. & Barrett's, J. (1997). The beginnings of music for a lifetime: Survey of music practices in Wisconsin preschools. *Update: Application of Research in Music Education*, 15(2), 3-7. <https://doi.org/10.1177/875512339701500202>
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge University Press.
- Χατζαρίδου, Μ. (2017). *Η μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία μέσα από τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων: το ζήτημα της κατάρτισης (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Zhihui, L. (2019). Development of preschool music education generative curriculum based on humanities philosophy and artistic practice. *Studia Musicologica*, 60(2), 84-91.

*Η Ευθυμίου Σπυριδούλα 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.
E-mail: refthymiou@gmail.com*

Teaching methods and practices of music instruction in public nurseries of Greece: a case study

Efthymiou Spiridoula

The aim of the present case study is to examine the teaching methodology of music education offered in public nurseries of Greece. Qualitative data was gathered via interviews and a five-month long music education training program that took place at a nursery school, which was representative of the broader features of the country's public nurseries. The objective of the music education training program was mainly to have a diagnostic use, in order for the difficulties, which preschool teachers face in the implementation of musical activities, be found out. The results of the research are related to the methods that preschool teachers co-opt when they design, organize, implement and evaluate their music teaching. According to the findings of the present study, there are difficulties in the way pre-school teachers implement music education programs. The requirements for planning of continuous high - quality support to pre-school teachers seem imperative for the purpose of enabling them to promote their students' musical development and productive learning, the learning through experience that helps children to mold their personal learning course

Key words: Pre-school teacher, teaching methods and practices of music instruction

*Efthymiou Spyridoula is a PhD holder of 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 Music Education in Preschool and First-School Age, and in Adult Music Education.
E-mail: refthymiou@gmail.com*