

Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

Έλενα Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ζωή Διονυσίου

Ένας από τους θεμέλιους λίθους της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού είναι η παραδοσιακή μουσική, η οποία παραδίδεται με εμπειρικό τρόπο από γενιά σε γενιά ως προφορική παράδοση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επαναφέρει την προφορικότητα της παραδοσιακής μουσικής στο μάθημα της μουσικής μέσα από την εφαρμογή ενός μοντέλου που έχει βασιστεί σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (*informal learning*). Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να επανασυστήσει στους συμμετέχοντες μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους μέσα από την εμπειρική συνεργατική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η όλη πορεία της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες αποσκοπούν σε μία εκπαίδευση με τον μαθητή να είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον δάσκαλο να έχει το ρόλο του καθοδηγητή και συμπαραστάτη. Το αξιολογητικό μοντέλο των «δύο όψεων» του Stake (1967) χρησιμοποιήθηκε ως οργανωτικό πλαίσιο εκτίμησης της αποδοτικότητας της εφαρμογής. Κάποια από τα πιο σημαντικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές ήταν η ανάπτυξη της συνεργατικότητας, η αίσθηση της συλλογικότητας, η ικανότητα μεταβίβασης γνώσεων και εμπειριών τους, η παραδοχή και η αποδοχή του λάθους, η αίσθηση της επίτευξης στόχου, η καλλιέργεια θετικής στάσης για τη μουσική και η ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακή μουσική της Κύπρου, εκμάθηση με το αυτί, αλληλοδιδασκαλία (*peer-directed learning*), έρευνα αξιολόγησης, μάθηση σε ομάδες φίλων

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή μουσική αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού και παίζει σημαίνοντα ρόλο στα καθημερινά δρώμενα και τις τελετουργίες που ακολουθούν όλες τις φάσεις της ζωής. Ωστόσο, οι μαθητές στις μέρες μας στην Κύπρο και στην Ελλάδα δεν είναι εξοικειωμένοι με την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους, αυτοχαρακτηρίζονται ως «σύγχρονοι» και δεν δείχνουν ενδιαφέρον για αυτήν (Dionyssiou, 2002· Οικονομίδου-Σταύρου, 2007· Παπαθεράποντος, 2018· Παπαπαναγιώτου, 2006· Perakaki, 2013· Pieridou-Skoutella, 2011· Σταύρου, 2004). Η παρούσα έρευνα αξιολόγησης ξεκίνησε από τη διαπίστωση της κύριας ερευνητήριας,¹ η οποία δίδασκει για αρκετά χρόνια μουσική σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, πως όταν δίδασκει

¹ Η πρώτη συγγραφέας είναι η κύρια ερευνητήρια που αναφέρεται και ως εκπαιδευτικός-ερευνητήρια, και η δεύτερη συγγραφέας είναι η επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής της πρώτης.

κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια η πλειοψηφία των μαθητών (κυρίως μαθητές Ε' και Στ' τάξης) δεν συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα. Ήταν παθητικοί δέκτες και σε αρκετές περιπτώσεις χαρακτήριζαν αυτά τα τραγούδια «χωριάτικα», και ότι απευθύνονταν μόνο «στους μεγάλους». Θέλοντας η ερευνήτρια να προσεγγίσει με ένα διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία και μάθηση των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών εφάρμοσε ένα μοντέλο άτυπης μάθησης που βασίζεται στη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση της Green (2008), η οποία εφάρμοσε άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση η ενσωμάτωση άτυπων μαθησιακών πρακτικών στη διδασκαλία-μάθηση έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον σε ερευνητές μουσικοπαιδαγωγούς της Δημοτικής εκπαίδευσης (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012· Παπαθεράποντος, 2018· Παπαζαχαρίου, 2016), οι οποίοι διερεύνησαν τις αρχές και τα πιθανά οφέλη αυτής της προσέγγισης σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Κοινή διαπίστωσή τους είναι ότι μέσω των άτυπων μαθησιακών πρακτικών, αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η ακουστική ικανότητα των μαθητών, ο αυτοσχεδιασμός, οι δεξιότητες σύνθεσης, οι τεχνικές εκτέλεσης, η θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών και αναγνωρίζεται από τους μαθητές η αξία της φιλίας.

Στην παρούσα έρευνα το μοντέλο άτυπης μάθησης εφαρμόστηκε ερευνητικά σε μία τάξη Δημοτικής Εκπαίδευσης σε σχολική μονάδα της Κύπρου στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης της θεματικής ενότητας «κυπριακή παραδοσιακή μουσική» με στόχο την αξιολόγηση της παιδαγωγικής του αξίας. Επιλέγηκε το μοντέλο αξιολόγησης των «δύο όψεων» του Stake (1967) ως οργανωτικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της αποδοτικότητας του μοντέλου. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναλύει, περιγράφει και αξιολογεί την εφαρμογή σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης όπου περιγράφηκε το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών, και όσα προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις των μαθητών πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στη δεύτερη φάση αναλύθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, δηλαδή η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου, με στοιχεία που προέκυψαν από τη λεπτομερή περιγραφή των μαθησιακών σταδίων που ακολούθησαν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του μοντέλου, καθώς και από τη θεματική ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων. Στη τρίτη φάση περιγράφηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την εφαρμογή ως προς τους συμμετέχοντες (γνώσεις που απέκτησαν, δεξιότητες που ανέπτυξαν και στάσεις που υιοθέτησαν).

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη έρευνα που χρησιμοποίησε παραδοσιακή μουσική για την εφαρμογή του μοντέλου άτυπης μάθησης της Green (2008) και που επέκτεινε το μοντέλο σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο. Η έρευνα επιδιώκει να προσφέρει ένα εφαρμόσιμο και λειτουργικό μοντέλο διδασκαλίας των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών (με στρατηγική, μεθόδους, εργαλεία, ακουστικό υλικό και υλικό διδασκαλίας) στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές της Κύπρου, και να αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω έρευνες και σε άλλα περιβάλλοντα μάθησης.

Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση

Οι αλλαγές που προωθήθηκαν κατά την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου έθεσαν στο επίκεντρο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν στην ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στη μουσική διαδικασία και στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικά διδακτικά μοντέλα. Μελέτες της Green (2002, 2008) και άλλων ερευνητών (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012· Παπαθεράποντος, 2018· Παπαζαχαρίου, 2016), έδειξαν ότι οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία την ώρα του μαθήματος της μουσικής, όταν έχουν ευκαιρίες να ξεφύγουν από τα συμβατικά όρια της τάξης, εφαρμόζοντας βιωματικές προσεγγίσεις.

Η προσέγγιση της άτυπης μάθησης (Informal Learning Approach), όπως έχει προταθεί από την ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγό Lucy Green (2008), είναι μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση της μουσικής, ένας νέος τρόπος σκέψης για τη δημιουργία μουσικής στη σχολική τάξη. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μουσική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη δημιουργία της μουσικής, και ιδιαίτερα όταν το πάθος τους για τη μουσική αναγνωρίζεται και ενσωματώνεται μέσα στην τάξη. Η προσέγγιση αυτή προέκυψε μετά από ποιοτική έρευνα, στην οποία η Green (2002) προσδιόρισε τα κοινά χαρακτηριστικά που προέκυψαν μετά από μελέτη δεκατεσσάρων μουσικών της δημοφιλούς μουσικής (popular musicians) κατά τη δική τους μουσική μαθητεία και εξέλιξη. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

(α) οι μουσικοί επέλεξαν τη μουσική που τους αρέσει, δηλαδή τη μουσική που τους ήταν οικεία, αγαπημένη, ευχάριστη, την απολάμβαναν και ταυτιζόνταν με αυτή,

(β) μάθαιναν μόνοι ή με φίλους τους αφού μοιράζονταν ο ένας με τον άλλο δεξιότητες και γνώσεις (peer-group learning), με σκοπό την αναπαραγωγή ηχογραφημένης μουσικής *με το αυτί*, και χρησιμοποιώντας τις ηχογραφήσεις ως βασική πηγή μάθησης,

(γ) μάθαιναν μουσική *ολιστικά*, αρχικά βάσει της δοκιμής σωστού-λάθους, ξεκινώντας με ολόκληρα κομμάτια από την καθημερινότητά τους, μέσα από την παρατήρηση, την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή, και την εκτέλεση,

(δ) μάθαιναν με έναν ασυνείδητο, απρογραμματίστο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο (haphazard learning) χωρίς τη παρουσία κάποιου ενήλικα, ή ατόμου που να παρέχει καθοδήγηση ή να έχει μεγαλύτερη μουσική εμπειρία,

(ε) κατά τη διαδικασία μάθησης, εκτός από την ακρόαση και την εκτέλεση, ενσωμάτωναν τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, τα οποία συνδέονταν άρρηκτα μεταξύ τους σε όλη τη διαδικασία μάθησης (Green, 2005: 19-20, 2014: 26-27).

Ακολούθως η Green (2006, 2008) διερεύνησε τη χρήση και ενσωμάτωση των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, μέσα από ένα ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο υιοθετήθηκε από τον οργανισμό *Musical Futures*. Το πρόγραμμα αυτό, εφαρμόστηκε ερευνητικά για περίπου 4 χρόνια, από το 2002 μέχρι το 2006, σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης, και έλαβαν μέρος 1.500 περίπου παιδιά ηλικίας 13 και 14 χρονών και 32 δάσκαλοι

μουσικής (Green, 2008). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, η Green συνέλεξε δεδομένα από παρατήρηση στις αίθουσες διδασκαλίας, από συνεντεύξεις με μαθητές και δασκάλους, και από ηχογραφήσεις. Το πρόγραμμα αυτό περιλάμβανε επτά στάδια, με το κάθε στάδιο να έχει τις δικές του πρακτικές μαθησιακές διαδικασίες που μείωναν τις διαφορές μεταξύ της άτυπης και της τυπικής ή θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Αρχικά αυτή η προσέγγιση σχεδιάστηκε για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές 11-14 ετών, καθώς σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές εύκολα μπορούν να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τη μουσική μάθηση στο σχολείο, αλλά αργότερα εφαρμόστηκε και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και σε άλλα πλαίσια (Green, 2014).

Η άτυπη μάθηση στη μουσική δείχνει να υιοθετείται στα αναλυτικά προγράμματα αρκετών χωρών (Väkevä, 2006). Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου ουστηνεται η χρήση άτυπων μαθησιακών μεθόδων στο μάθημα της μουσικής:

είναι πολύ σημαντικό για τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών να μαθαίνουν μουσική μέσα από άτυπες μαθησιακές μεθόδους (informal music practices). Τέτοιες άτυπες μέθοδοι εστιάζουν στην κατανόηση της μουσικής μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε μουσικές εμπειρίες έχοντας ως αφετηρία τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών και δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών διαδικασιών, όπου οι μαθητές κατευθύνουν μόνοι τους ή σε συνεργασία μεταξύ τους τη μάθηση, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες (ΥΠΠ, 2010: 29).

Είναι πολύ σημαντικό ότι αναγνωρίζεται η σύγχρονη ανάγκη της κοινωνίας ώστε η εκπαίδευση να οδηγεί τους μαθητές στην αυτομόρφωση, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διδασκαλίας-μάθησης των ίδιων. Θεωρώντας ότι είναι πολλά τα οφέλη της ενσωμάτωσης άτυπων μαθησιακών μεθόδων και πρακτικών στη σχολική τάξη, η ερευνήτρια σχεδίασε και διεξήγαγε την ερευνητική εφαρμογή που περιγράφεται παρακάτω.

Ερευνητική εφαρμογή

Η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει ποιες διαδικασίες μουσικής μάθησης ακολούθησαν μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, όταν την ώρα του μαθήματος της μουσικής εφάρμοσαν ένα μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της εφαρμογής τους δόθηκε η δυνατότητα να εκτελέσουν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια σε μουσικά όργανα, τα οποία τα έμαθαν με το αυτί μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Κατά την ερευνητική εφαρμογή διερευνήθηκαν τα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι μουσικές προτιμήσεις, απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των μαθητών για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και πώς και γιατί αυτή η μουσική εμπειρία που βίωσαν στις ομάδες τους άλλαξε ή όχι τη σχέση τους με αυτήν;
- Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στην αυξημένη αυτονομία που τους δόθηκε να διαχειριστούν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης; Ποιες οι απόψεις τους για αυτό τον τρόπο μάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών; Με ποιους τρόπους συμμετείχαν στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης στη σχολική τάξη;

- Ποια η διαδικασία μάθησης μέσα στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν και ποιες δεξιότητες ανέπτυξαν σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο;

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία εφαρμογή ως επέκταση των δράσεων της κύριας ομάδας έρευνας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να ανακαλύψει πώς λειτουργεί το μοντέλο άτυπης μάθησης μουσικής της Green (2008) στην παραδοσιακή μουσική της Κύπρου, παρατηρώντας και καταγράφοντας διεξοδικά τι *συνέβαινε* πραγματικά στους χώρους εργασίας των μαθητών, και στη συνέχεια να το επεκτείνει σε ένα από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός της επέκτασης του μοντέλου ήταν να δώσει την ευκαιρία και σε άλλους μαθητές να εκτελέσουν *με το αντί* κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια οργανώνοντας από κοινού συναυλία παραδοσιακής μουσικής εμπλέκοντας ενεργά μαθητές Προδημοτικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα η ερευνήτρια συνέλεξε: α) ερωτηματολόγια με δέκα ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου από τους μαθητές που συμπληρώθηκαν πριν την εφαρμογή, και περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις μουσικές τους προτιμήσεις, τις απόψεις τους για το μάθημα της μουσικής και τη σχέση τους με την κυπριακή παραδοσιακή μουσική, β) ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους μαθητές πριν την εφαρμογή με λεπτομερέστερη αναφορά στα παραπάνω θέματα, και μετά την εφαρμογή με θέματα που αφορούσαν τις απόψεις τους για την νέα προσέγγιση μάθησης στο μάθημα της μουσικής διάρκειας 7-10 λεπτών γ) σημειώσεις πεδίου (field notes) από την ερευνήτρια σχετικά με όσα διαδραματιζόνταν στο ερευνητικό πεδίο, δ) βιντεοσκόπηση των συναντήσεων των τριών ομάδων (διάρκειας 392 λεπτών) που κατέληξε σε λεπτομερή καταγραφή της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας κάθε ομάδας μαθητών, και ε) ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις από τους δύο αξιολογητές-εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής.

Το μοντέλο των «δύο όψεων» (two countenances) του Stake (1977) αποδείχθηκε χρήσιμο εργαλείο καθώς επέτρεψε στην ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει κάθε μέθοδο, τεχνική και μέσο που ταιριάζει στην ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις, συστηματική και μη συστηματική παρατήρηση, έγγραφα, αρχεία και κάθε είδους τεκμήρια, επίσημες και ανεπίσημες εκθέσεις, τις προσωπικές σημειώσεις πεδίου), για να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον Stake (1967) για να κατανοηθεί πλήρως μία εκπαιδευτική εφαρμογή πρέπει να περιγραφεί επακριβώς και να κριθεί εις βάθος. Η πλήρης περιγραφή και η κρίση είναι δύο σημαντικές ενέργειες μιας αξιολόγησης καθώς δίνονται πληροφορίες όσον αφορά τι παρατηρήθηκε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία (Ghulam et al., 2016· Wood, 2001).

Οι διαδικασίες και τεχνικές αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν επέτρεψαν στην ερευνήτρια να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της μελέτης χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες του προγράμματος, και χωρίς να παρεμβαίνει στο τρόπο που οι μαθητές κατανοούσαν πώς να μαθαίνουν το τραγούδι. Η ερευνήτρια παρατηρούσε

και αξιολογούσε τουλάχιστον τρία σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: (1) πριν, (2) κατά τη διάρκειά της, και (3) μετά απ' αυτήν (Stake, 2004· Mertens, 2005). Πριν την παρέμβαση οι προθέσεις της αξιολόγησης εστίασαν στην ανάπτυξη του μαθησιακού υπόβαθρου των μαθητών με επίκεντρο το μουσικό τους δυναμικό, την καταγραφή και χαρτογράφηση των μουσικών προτιμήσεων στην καθημερινότητά τους, στη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών ως προς την κυπριακή παραδοσιακή μουσική, την καταγραφή των εμπειριών και των νοημάτων που εκλαμβάνουν από την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και μία γενική αξιολόγηση του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής, και ειδικότερα των δυσκολιών και των προτιμήσεων των μαθητών. Στη συνέχεια, η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής εστίασε στην επαρκή προετοιμασία των μαθητών μέσω ενός εισαγωγικού μαθήματος, στην ενεργή συμμετοχή όλων μέσω ομάδων φιλίας, στη διαδικασία επιλογής του τραγουδιού, στη μελέτη των αντιδράσεων των μαθητών ως προς την άτυπη μορφή διδακτικών μεθόδων, στις συνεργατικές διαδικασίες που αναπτύχθηκαν, στις μουσικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, στην καταγραφή των ομαδικών προσπαθειών και της ομαδικής μάθησης με στόχο τη δόμηση του τραγουδιού. Τέλος, στη φάση των αποτελεσμάτων μετά την εφαρμογή, οι προθέσεις που αξιολογήθηκαν ήταν η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, η αναλυτική καταγραφή των στρατηγικών μουσικής μάθησης, η μελέτη του διευρυμένου ρόλου της εκπαιδευτικού, η μελέτη του ρόλου του αρχηγού στις ομάδες, η εκτίμηση της συνολικής μουσικής εμπειρίας, η αξιολόγηση των μουσικών αποτελεσμάτων αλλά και η επέκταση του μοντέλου σε ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο.

Η επιλογή ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων θεωρήθηκε η καταλληλότερη, καθώς «οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται στην έρευνα που έχει σχεδιαστεί για να δώσει μία σε βάθος περιγραφή ενός συγκεκριμένου προγράμματος, πρακτικής ή περιβάλλοντος» Mertens (2005: 275). Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων, ημερολόγια παρατήρησης) κωδικοποιήθηκαν με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Η ερευνήτρια ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006) μετά τη μεταγραφή και την εξοικείωσή της με όλα τα δεδομένα που συνέλεξε, προχώρησε στην επισήμανση των αρχικών ιδεών και δημιούργησε τους αρχικούς κωδικούς ως αποτέλεσμα συστηματικής κωδικοποίησης. Ακολουθώντας αναζήτησε τα εννοιολογικά θέματα συγκεντρώνοντας τους κωδικούς, όπως είχαν αρχικά καταγραφεί. Τέλος έγινε η επανεξέταση των θεμάτων δημιουργώντας σαφείς ορισμούς και ονόματα για κάθε θέμα επιλέγοντας εκείνα τα αποσπάσματα που αναδείκνυαν απαντήσεις στους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Αυτή η ερευνητική προσέγγιση εστιάζει στην κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου με στόχο να ταξινομηθούν όλα τα δεδομένα σε υποκατηγορίες, κατηγορίες και θεματικές ενότητες έτσι ώστε να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά και να γίνει η κατανόηση αυτών. Συνήθως η κατανόηση των κειμένων προκύπτει με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, εστιάζοντας σε βασικά θέματα σε μία προσπάθεια να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν είτε προέκυψαν από τα δεδομένα κατά την διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας (Ιωσηφίδης, 2003).

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία στη συγκεκριμένη μελέτη, σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες, (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2008· Kastner, 2012) βασίστηκε στην ειλικρίνεια και τις απόψεις των μαθητών καθώς και στην επαγγελματική κρίση των δασκάλων που συμμετείχαν. Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για μία αποτελεσματική έρευνα και «*μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω της επιλογής των συμμετεχόντων στη μελέτη, μέσω του εύρους της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή*» (Cohen et al., 2008: 176). Η ερευνήτρια ισχυροποίησε τα ευρήματά της μέσα από ένα πλούτο δεδομένων που έχει συλλέξει από τους μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του μοντέλου καθώς και από τους εμπλεκόμενους δασκάλους που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ορθότητα της ερευνητικής διαδικασίας και εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα, ένας εξωτερικός ερευνητής (μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Ιόνιου Πανεπιστημίου) μελέτησε όλα τα βήματα της ανάλυσης των μεταγραφών των βίντεο έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην ερευνητική εφαρμογή ήταν όλοι οι 21 μαθητές της ΣΤ'1 τάξης, επτά αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια, του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο δίδασκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Η επιλογή της ΣΤ'1 τάξης βασίστηκε στον ικανοποιητικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτήν, αλλά και στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ τους. Ήταν μία τάξη μεικτής ικανότητας, με μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, γνωστικών στυλ, μαθησιακών αναγκών και συμπεριφορών. Ήταν επίσης μαθητές από τα πρώτα χρόνια ζωής του σχολείου και σύμφωνα με πληροφορίες που η ερευνήτρια συγκέντρωσε από τη διεύθυνση και τα αρχεία του σχολείου, η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Ένα μέρος των μαθητών ήταν από μονογονεϊκές οικογένειες με σοβαρά οικονομικά και συναισθηματικά προβλήματα. Για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, δόθηκαν ψευδώνυμα σε όλους τους μαθητές κατά την καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η ερευνήτρια επεδίωξε να συζητά συχνά και διεξοδικά με τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας και με τη βοηθό διευθύντρια, η οποία ήταν και η δασκάλα του τμήματος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, έτσι ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητα και τα οφέλη αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου, να αποκτήσει η ερευνήτρια την υποστήριξή τους, και να λυθούν διάφορα ζητήματα τεχνικής φύσεως όταν παρουσιάζονταν. Για παράδειγμα, επιλύθηκαν πρακτικά θέματα, όπως η ανάγκη κάθε ομάδας να εργαστεί στο δικό της ξεχωριστό χώρο εργασίας, λήφθηκαν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση ή όχι βιντεοσκόπησης και ηχογράφησης, με τη διάρκεια των συναντήσεων και άλλα. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δημιουργία ενός θετικού πλαισίου

αποδοχής όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ως προς την ερευνητική διδακτική εφαρμογή.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν δύο στάδια εργασίας. Στο πρώτο στάδιο η ερευνήτρια αξιοποίησε τα χαρακτηριστικά του δεύτερου σταδίου της προσέγγισης της άτυπης μάθησης «modelling aural learning», όπως προτάθηκε από την Green (2008: 25). Στο δεύτερο στάδιο της ερευνητικής εφαρμογής έγινε επέκταση του μοντέλου σε ένα από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου (Μουσικό Λύκειο), εμπλέκοντας ενεργά μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όλη η ερευνητική εφαρμογή διήρκησε τρεις μήνες, και της δόθηκε η ονομασία «Τα παραδοσιακά μας τραγούδια, η πολιτιστική μας ταυτότητα και κληρονομιά», με συχνότητα μαθημάτων μία φορά την εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες εφάρμοσαν το πρώτο στάδιο της έρευνας, δηλαδή τη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου άτυπης μάθησης σε έξι μαθήματα. Συγκεκριμένα η υλοποίηση ξεκίνησε στα τέλη Ιανουαρίου του 2015 και τον Απρίλιο του ίδιου έτους ολοκληρώθηκε και το στάδιο επέκτασης του μοντέλου.

Ακουστικό υλικό

Για την εφαρμογή του μοντέλου άτυπης μάθησης η ερευνήτρια δημιούργησε το ακουστικό υλικό το οποίο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο εκμάθησης των τραγουδιών για τους μαθητές. Επιλέχθηκαν τρία κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, τα οποία ήταν μουσικά αναγνωρίσιμα και στο εύρος των φωνητικών δυνατοτήτων των μαθητών. Τα δύο προέρχονταν από τη συλλογή του μελετητή της παραδοσιακής μουσικής της Κύπρου Θεόδουλου Καλλίνικου (1951), και το τρίτο από τη συλλογή του Γεώργιου Αβέρωφ (1989), όλα ερμηνευμένα από τραγουδιστές παραδοσιακών τραγουδιών της Κύπρου. Τα τραγούδια αυτά αποθηκεύτηκαν σε ένα ψηφιακό δίσκο (cd 1) ως ηχητικά αρχεία. Επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν οι ερμηνείες των παραδοσιακών εκτελεστών να είναι συμβατές με τη τονικότητα, όπως είχε καταγραφεί και χρησιμοποιηθεί στη σημειογραφία των παρτιτούρων από τους μελετητές, και να είναι αναρτημένες στο διαδίκτυο έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανατρέξουν σε αυτά αν το επιθυμούν. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι ερμηνείες του γνωστού ερμηνευτή κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών Μιχάλη Ττερλικκά,² ο οποίος είναι ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς τραγουδιστές της Κύπρου σε αυτό το είδος (Pieridou-Skoutella, 2011).

Στη συνέχεια η ερευνήτρια ετοίμασε έναν δεύτερο ψηφιακό δίσκο (cd 2) με την πλήρη ενορχήστρωση του κάθε τραγουδιού, και την ανάλυσή της για κάθε όργανο ξεχωριστά. Στο πρώτο αρχείο ήχου της λίστας κάθε τραγουδιού ηχογραφήθηκε η

² Το τραγούδι *Τρεις ελιές* χρησιμοποιήθηκε από τη δισκογραφική έκδοση «Κυπραία Φωνή – Στ' αγνάρκα των τζαιρών», σε ερμηνεία του Μιχάλη Ττερλικκά https://www.youtube.com/watch?v=γγR4hVhi_CY. Το τραγούδι *Αροδαφνούσα* χρησιμοποιήθηκε από τη δισκογραφική έκδοση «Κυπραία Φωνή – Στ' αγνάρκα των τζαιρών», σε ερμηνεία του Μιχάλη Ττερλικκά <https://www.youtube.com/watch?v=8WV15JWBeHo>, και *Το τραγούδι του γάμου* από σχήμα παραδοσιακής μουσικής όπως αναρτήθηκε στο <https://www.youtube.com/watch?v=hdlzHN55xZ4>.

βασική μελωδία.³ Τα επόμενα αρχεία ήχου για κάθε τραγούδι περιλάμβαναν ένα διαφορετικό επίπεδο/ρυθμομελωδική γραμμή του κομματιού (layer), όπως για παράδειγμα ένα ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα το οποίο επαναλαμβανόταν για περίπου δύο λεπτά. Το τελευταίο κομμάτι της λίστας κάθε τραγουδιού περιλάμβανε την πλήρη ενορχήστρωσή του. Αυτές οι επαναλαμβανόμενες ρυθμομελωδικές γραμμές ηχογραφήθηκαν ζωντανά, χωρίς ψηφιακή επεξεργασία, χρησιμοποιώντας κυπριακά παραδοσιακά όργανα, όπως την ταμπουτσιά, το βιολί και το λαούτο. Στη θέση του παραδοσιακού οργάνου πιθκιαβλί η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για την εκτέλεση της μελωδίας των τραγουδιών τον αυλό, ένα από τα πνευστά μουσικά όργανα που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Εκτός από αυτά τα όργανα, θέλοντας να αξιοποιήσει τα κρουστά μελωδικά όργανα που έχει η πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, συμπεριέλαβε στις ενορχηστρώσεις της και όργανα που δεν ανήκουν στην κατηγορία των παραδοσιακών οργάνων, όπως τα μεταλλόφωνα και τα ξυλόφωνα. Αυτά τα όργανα εκτελούσαν εύκολα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού, δίνοντας έτσι ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το μεταλλόφωνο εκτελούσε ένα μελωδικό οστινάτο και το ξυλόφωνο έχοντας ρόλο ισοκράτη επαναλάμβανε κάποιες νότες, προσφέροντας την αρμονική υποστήριξη του τραγουδιού. Τα όργανα επιλέχθηκαν για να ενδυναμώσουν την εμπειρική εμπλοκή των μαθητών με την παραδοσιακή μουσική της Κύπρου και όχι για ένα καθαρά παραδοσιακό ηχητικό αποτέλεσμα.

Εισαγωγικό μάθημα πριν την έναρξη των εργασιών στις ομάδες

Πριν την εφαρμογή του μοντέλου άτυπης μάθησης, η ερευνήτρια πραγματοποίησε ένα εισαγωγικό μάθημα το οποίο είχε στόχο να ενημερώσει και να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να ενταχθούν ομαλά στις δραστηριότητες των ομάδων τους. Αφού προβλήθηκε ένα σύντομο βίντεο με εκτελεστές παραδοσιακής μουσικής (πιθκιαύλι, βιολί), το βασικό ερώτημα που τέθηκε προς συζήτηση στην τάξη ήταν: «Πώς νομίζετε ότι οι μουσικοί που βλέπετε έμαθαν να παίζουν παραδοσιακή μουσική στα όργανα τους, να τραγουδούν και να αυτοσχεδιάζουν;». Στη συνέχεια, ενημέρωσε τους μαθητές ότι για ένα διάστημα περίπου τριών μηνών θα έχουν την ευκαιρία και αυτοί να μάθουν να παίζουν με το αυτί σε διάφορα μουσικά όργανα που θα έχουν στη διάθεσή τους. Τους εξήγησε τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης που θα ακολουθούσαν στα επόμενα μαθήματα μουσικής. Προσδιόρισε ότι δεν θα έδινε οδηγίες, αλλά θα επισκέπτονταν τις ομάδες χωρίς να κατευθύνει τη μάθησή τους, όπως συνήθιζε να κάνει. Οι μαθητές θα ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν όλα τα μουσικά όργανα που είχαν στη διάθεσή τους, αλλά και τη φωνή τους, καθορίζοντας οι ίδιοι τους μουσικούς ρόλους του κάθε μέλους της ομάδας. Στο αμέσως επόμενο μάθημα η ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή του μοντέλου αφού εξασφάλισε

³ Λόγω της μεγάλης έκτασης της μελωδίας των τραγουδιών *Αροδαφνούσα* και *Τρεις Ελιές*, η εκπαιδευτικός τις χώριζε και τις παρουσίαζε σε δύο αρχεία ήχου, ενώ το *Τραγούδι του γάμου* σε τέσσερα αρχεία ήχου, για να είναι πιο εύκολη και αναγνωρίσιμη η μελωδία από τους μαθητές. Συνολικά για το τραγούδι *Τρεις Ελιές* τζιαι μια ντομάτα δημιουργήθηκαν 11 επιμέρους αρχεία ήχου (tracks), 12 αρχεία ήχου για το τραγούδι *Αροδαφνούσα* και 21 αρχεία ήχου για το *Τραγούδι του γάμου*.

τόσο την απαραίτητη άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου όσο και τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων των συμμετεχόντων μαθητών της.

Στάδια μαθησιακής διαδικασίας

Το πρώτο στάδιο εργασίας ξεκίνησε όταν οι μαθητές κλήθηκαν να σχηματίσουν τις ομάδες φίλων τους και να αποφασίσουν ποιο από τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια θα ήθελαν να μάθουν και να εκτελέσουν *με το αυτί* στους τρεις ειδικά διαμορφωμένους χώρους. Συγκεκριμένα οι μαθητές ακολούθησαν τις πιο κάτω οδηγίες οι οποίες ήταν και βασικές αρχές του μοντέλου άτυπης μάθησης:

(α) οι μαθητές επέλεξαν ένα κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι από τη λίστα των τριών προεπιλεγμένων τραγουδιών για να το μάθουν *με το αυτί* με την ομάδα που οι ίδιοι θα δημιουργούσαν με γνώμονα τη φιλία τους.

(β) μετά την επιλογή του τραγουδιού, από το δεύτερο ψηφιακό δίσκο (cd 2) οι μαθητές άκουσαν την ενορχήστρωση και τις ρυθμομελωδικές γραμμές του τραγουδιού που επέλεξαν, και προσπάθησαν ακούγοντάς τα να βρουν τις νότες *με το αυτί* σε παραδοσιακά όργανα και όργανα της τάξης που είχαν στη διάθεσή τους.

(γ) οι μαθητές μόνοι τους κλήθηκαν να βρουν τρόπους να εκτελέσουν το τραγούδι που επέλεξαν χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας.

Σχηματίστηκαν τρεις ομάδες μαθητών στην τάξη, και στη συνέχεια κάθε ομάδα επέλεξε ένα τραγούδι μετά από μία σύντομη διαδικασία, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και διαφωνίες. Η πλειοψηφία των μαθητών άκουγε για πρώτη φορά τα προεπιλεγμένα τραγούδια, την *Αροδαφνούσα*, τις *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα* και *Το τραγούδι του γάμου*, και δεν φάνηκε να δυσανασχετεί κανένα μέλος που τα τραγούδια ήταν κυπριακά παραδοσιακά. Δύο από τις τρεις ομάδες φίλων που οι μαθητές σχημάτισαν επέλεξαν το ίδιο τραγούδι, απόφαση την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σεβάστηκε.

Μετά από την επιλογή του τραγουδιού, οι ομάδες έλαβαν τον δεύτερο δίσκο (cd 2) με τα ενορχηστρωμένα μέρη του τραγουδιού (ρυθμομελωδικές γραμμές), τα οποία κλήθηκαν να αναπαράγουν *με το αυτί* στα μουσικά όργανα που είχαν στη διάθεσή τους. Ο στόχος της εργασίας τους ήταν να αναπαράγουν κάθε μέρος της ενορχήστρωσης (ρυθμομελωδική γραμμή) στα διαθέσιμα όργανα, και να παίξουν παράλληλα και συντονισμένα με την ηχογράφηση ή και χωρίς αυτή στα μουσικά όργανα που θα επέλεγαν. Μπορούσαν επίσης να ξεκινήσουν την εργασία τους με όποιο μέρος (track) του ηχογραφημένου δίσκου (cd) ήθελαν, είτε με τη μελωδία είτε με την μελωδική ή αρμονική υποστήριξη του τραγουδιού.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους άκουγαν και έκαναν δοκιμές στα μουσικά όργανα που είχαν στη διάθεσή τους, διορθώνοντας ο ένας τον άλλο, κατανοώντας σταδιακά τη σημασία που είχε αυτή η πρακτική στην εργασία τους για να πετύχουν με ακρίβεια αυτό που έκαναν. Αφού ανακάλυπταν ακουστικά τα μέρη της ενορχήστρωσης το ζητούμενο

ήταν να τα εκτελέσουν όπως το ηχογραφημένο μέρος της ενορχήστρωσης που τους είχε δοθεί.

Η ερευνήτρια περιφερόταν στους χώρους εργασίας των μαθητών και ενημερωνόταν για τις ανάγκες τους, καθώς και για να καταλάβει τους τρόπους, τις διαδικασίες, τις στρατηγικές που ακολουθούσαν και να τους ενθαρρύνει. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο ανακάλυπταν τις μαθησιακές τους ανάγκες, έθεταν τους προσωπικούς τους στόχους για την εργασία και ζητούσαν βοήθεια όταν και όποτε την χρειαζόνταν. Παρόλο που οι τρεις ομάδες εργάστηκαν σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου, φάνηκε από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων ότι και οι τρεις ακολούθησαν τα ίδια μαθησιακά στάδια με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Αποτελέσματα ερευνητικής εφαρμογής

Από τις πρώτες συναντήσεις και των τριών ομάδων που οι μαθητές σχημάτισαν φάνηκε, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, ότι οι μαθητές μάθαιναν το τραγούδι με ένα ολιστικό τρόπο, μέσα από την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή και την εκτέλεση. Υπήρχε αλληλεπίδραση και καθοδήγηση μεταξύ των μελών της ομάδας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Όλοι οι μαθητές είχαν εμπλακεί ενεργά σε αυτόν τον διαφορετικό τρόπο μάθησης και επιστράτευαν συγκεκριμένες τεχνικές και πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης, όπως αποδεικνύουν και οι παρακάτω θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν την ερευνητική εφαρμογή (συνεντεύξεις, αναλύσεις βιντεοσκοπήσεων και σημειώσεις πεδίου).

Στοχευμένη ακρόαση (purposive listening)

Μετά από τους πρώτους πειραματισμούς με τον ήχο των μουσικών οργάνων και τις πρώτες *κακόφωνες* ομαδικές εκτελέσεις του τραγουδιού, οι μαθητές προσπαθούσαν να ακούνε με περισσότερη προσοχή τα μέρη της ενορχήστρωσης. Έμαθαν να εστιάζουν σε αυτό που άκουγαν και να εντοπίζουν λεπτομέρειες που πριν δεν λάμβαναν υπόψη. Εφάρμοζαν την πρακτική της στοχευόμενης ακρόασης (purposive listening), η οποία ορίζεται ως *«ακρόαση με συνειδητό σκοπό, ώστε ο ακροατής να υιοθετήσει και να προσαρμόσει αυτό που ακούει στις πρακτικές του»* (Green, 2014: 26). Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους μαθητές στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα η Μύρια (μαθήτρια της β' ομάδας) ανέφερε: *«Προσπαθούσα ο ήχος που άκουγα να είναι ο ίδιος με το όργανο που έκανα δοκιμές»* και η Μάρθα (μαθήτρια της γ' ομάδας) ανέφερε: *«Κάναμε δοκιμές στον αυλό, προσπαθούσαμε να βρούμε τις νότες του μελωδικού σχήματος που ακούσαμε στο cd player και μετά τις μεταφέραμε στο όργανο που ψάχναμε να βρούμε τις νότες του»*. Για να το πετύχουν αυτό οι μαθητές μηχανεύονταν διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς ήταν οι προσπάθειες να απομνημονεύσουν τα επαναλαμβανόμενα μέρη της ενορχήστρωσης που άκουγαν, όταν σταματούσαν το cd-player.

Εμπειρική-αυτοδιδασκαλία μουσικού ρόλου (self-education skills)

Αφού οι μαθητές ανακάλυπταν το μελωδικό ή ρυθμικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο της ενορχήστρωσης, προσπαθούσαν μόνοι τους (self-education skills) να μάθουν καλά το δικό τους μουσικό κείμενο παίζοντας στο όργανο. Η προσπάθεια του κάθε μαθητή ξεχωριστά να μάθει καλύτερα και να αυτοβελτιωθεί στο μουσικό κομμάτι που είχε αναλάβει φάνηκε ότι δεν ήταν αποτέλεσμα εξάσκησης μόνο κατά την ώρα του μαθήματος, αλλά και εξάσκησης στο σπίτι. Όπως φάνηκε και στις συνεντεύξεις, οι μαθητές συνέχιζαν την εξάσκηση και μετά το τέλος του μαθήματος. Η Κυριακή (μαθήτρια της γ' ομάδας) τονίζει: «Ναι, το άκουγα στον υπολογιστή και προσπαθούσα να το βγάλω στον αυλό μου με τον ίδιο τρόπο που το μαθαίναμε στο σχολείο», και η Μαρκέλλα (μαθήτρια της β' ομάδας) εξηγεί: «επειδή ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας το έκανα συνέχεια πρόβα στον υπολογιστή μου».

Η ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών τους έκανε να προσπαθούν ολοένα και περισσότερο για να βελτιώσουν τις εκτελέσεις τους γι' αυτό όταν αντιλήφθηκαν ότι χρειάζονταν πρόβες για να συγχρονίσουν όργανα και φωνές εξέφρασαν την επιθυμία να κάνουν κάποιες πρόβες στα διαλείμματα στην αίθουσα της μουσικής. Αυτό προέκυψε όταν στην προτελευταία τους συνάντηση αντιλήφθηκαν ότι ο συγχρονισμός της ομάδας δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικός για τους ίδιους. Σύμφωνα με τις σημειώσεις της ερευνήτριας και οι τρεις ομάδες προσπαθούσαν να βρουν λύσεις στις δυσκολίες συντονισμού τους και επιδίωκαν περισσότερες πρόβες στα διαλείμματα.

Αλληλοδιδασκαλία (peer-directed learning)

Μία άλλη βασική πρακτική μάθησης που εφάρμοσαν οι μαθητές από τις πρώτες τους συναντήσεις ήταν η προσπάθεια που κατέβαλαν τα μέλη της κάθε ομάδας να διδάξουν άλλα μέλη της ομάδας τους. Παρατηρήθηκε πως όταν δίδασκαν ο ένας τον άλλο, μοιράζονταν συνειδητά τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Αυτό παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα και των τριών ομάδων. Η ανάλυση των βίντεο έδειξε ότι οι μαθητές αποδέχονταν τις αδυναμίες και γενικά τη διαφορετικότητα αλλά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους της ομάδας. Η προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές που δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν, επιβεβαιώθηκε και από τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών. Όπως ανέφεραν, δυσκολεύτηκαν να μάθουν το τραγούδι λίγο στην αρχή, αλλά μετά τους άρεσε το γεγονός ότι έμεναν μόνοι τους στην τάξη χωρίς την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. «Δεν μας έλεγε ο δάσκαλος τι να κάνουμε, ήταν πιο ωραίο που το βρήκαμε μόνοι μας», εξηγεί ο Πολύκαρπος (μαθητής της β' ομάδας) και η Ευρυδίκη (μαθήτρια γ' ομάδας) συμπληρώνει: «δυσκολεύτηκα λίγο, γιατί έπρεπε να συντονίσουμε και κάποιους άλλους που δεν μπορούσαν και πολύ να τα καταφέρουν, αλλά ήταν πολύ διασκεδαστικό».

Μάθηση σε ομάδες (group learning)

Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές παρακολουθούσαν άλλα μέλη της ομάδας καθώς έπαιζαν στα μουσικά τους όργανα και μάθαιναν παρατηρώντας και μιμούμενοι τους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση συνέβαινε ασυνείδητα μέσα από τη μίμηση, τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με φίλους (Green, 2008). Σύμφωνα

με τη Green (2014: 26) η «μάθηση σε ομάδα» συμβαίνει όταν «δεν υπάρχει συνειδητή επίδειξη ή διδασκαλία». Ένα παράδειγμα «μάθησης σε ομάδα» όπως έχει μεταγραφεί από την ερευνήτρια είναι το παρακάτω απόσπασμα ανάλυσης βιντεοσκοπήσης με μαθητές της γ' ομάδας στο τρίτο τους μάθημα όταν προσπαθούσαν να βρουν τις νότες του ηχογραφημένου μελωδικού σχήματος στο μεταλλόφωνο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη - λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
08:46	Νάγια: νομίζω ξεκινά με μι, μι, μι, μι, ντο!	-Η Φρύνη τοποθετεί τον επικρουστήρα της στην ίδια ράβδο που έχει τον επικρουστήρα της η Μάρθα.	<i>Η Φρύνη μιμείται τις κινήσεις της Μάρθας με τον επικρουστήρα.</i>
08:54	Μάρθα: κόρη (απευθύνεται στην Φρύνη) κοίτα με είναι έτσι που πάει!		
09:05	Μάρθα: Άκου! Ναι έτσι είναι! Άτε τωρά μόνοι μας! Μάρθα: α! είναι έτσι! Φρύνη: ναι!!! Νάγια: μπράβο σας! Μάρθα: ξανά! τωρά μόνοι μας!	-Η Φρύνη βάζει ξανά στο cd player το μελωδικό σχήμα (track) με το μεταλλόφωνο. -Η Μάρθα συνεχίζει να δοκιμάζει μαζί με τη Φρύνη, εκτελώντας το ηχογραφημένο μέρος του μεταλλόφωνου. -Η Μάρθα κλείνει το cd player.	<i>Η Φρύνη συνεχίζει να κινεί χωρίς να κτυπά τον επικρουστήρα της στις ράβδους.</i>

Πίνακας 1: Παράδειγμα μεταγραφής αποσπάσματος βιντεοσκοπημένου μαθήματος

Στο παραπάνω παράδειγμα παρατηρούμε πώς οι μαθητές με ένα συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας παρατηρούν, μιμούνται άλλους μαθητές της ομάδας με σκοπό να μάθουν καλύτερα το δικό τους μουσικό ρόλο, και έτσι αλληλοσυμπληρώνονται.

Οργάνωση της αυτο-μάθησης

Τα παιδιά συζητούσαν στις ομάδες για να επιλύσουν διάφορα θέματα που προέκυπταν στην προσπάθεια να οργανωθούν και να συντονίσουν μόνοι τους τις διαδικασίες μουσικής μάθησης. Όπως φάνηκε από τα βίντεο, τα βασικά θέματα των συζητήσεών τους ήταν θέματα τα οποία σχετίζονταν με την πορεία των διαδικασιών μάθησης. Συνήθως συζητούσαν μεταξύ τους για να αποφασίσουν ποιος θα παίξει το συγκεκριμένο μέρος της ενορχήστρωσης στα μουσικά όργανα και πώς να στηρίξουν την εργασία κάποιων μελών της ομάδας τους που δυσκολεύονταν. Μοιράζονταν ιδέες και το κυριότερο συζητούσαν για να αποφασίσουν τον τρόπο παρουσίασης του τραγουδιού τους στην ολομέλεια. Συμμετείχαν όλοι ενεργά στις ομαδικές συζητήσεις, έθεταν τους δικούς τους στόχους και αποφάσιζαν από κοινού την πορεία της

μάθησης. Βεβαίως υπήρχαν και στιγμές που κάποια μέλη διαφωνούσαν με τους στόχους που έθεταν άλλα μέλη και γενικά με την αυταρχική συμπεριφορά κάποιων. Όπως εξηγεί η Νάγια (μαθήτρια της γ' ομάδας): «στην αρχή δεν μπορούσαμε να συγκεντρωθούμε ούτε να συντονιστούμε, γιατί ο καθένας έπαιζε το δικό του και δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καλά». Αυτό παρατηρήθηκε επίσης όταν ένα μέλος δεν τα κατάφερε σε ένα όργανο που ήθελε πολύ να παίξει και αμέσως του υποδείκνυαν εναλλακτικά κάποιο άλλο. Τα παιδιά βίωναν μία πρωτόγνωρη εμπειρία χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση που είχαν από την εκπαιδευτικό τους. Τα δεδομένα φανέρωσαν ότι κάποιοι μαθητές που ήταν πριν την εφαρμογή αδιάφοροι και αρνητικοί για το μάθημα της μουσικής, κατά την εφαρμογή είχαν εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανταποκρίθηκαν θετικά και εργάζονται με διαφορετικούς τρόπους αρμονικά με τους συμμαθητές τους. Συμμετείχαν στις μουσικές δραστηριότητες και πρόβαλλαν μία εντελώς διαφορετική εικόνα και στάση τόσο στο είδος μουσικής το οποίο περιγελούσαν στο παρελθόν, όσο και στην ίδια την προσέγγιση μάθησης. Αυτό υποδεικνύει ότι η εξοικείωση των παιδιών και κυρίως η πρακτική τους ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, αυξάνει την προτίμησή τους γι' αυτή, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες σε άλλα είδη μουσικής (Παπαπαναγιώτου, 2006).

Η συνεργασία των μαθητών ήταν σημαντικός παράγοντας ο οποίος τους βοήθησε να ανταποκριθούν στην εργασία που τους είχε δοθεί. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές ανέφεραν ότι κατάφεραν να συνεργαστούν χωρίς σημαντικές διαφωνίες και τσακωμούς. «Ναι, συνεργάστηκα με όλους, ήταν όλοι φίλοι μου, ηξέραμεν (γνωρίζομασταν) ο ένας το χαρακτήρα του άλλου οπότε τζιαι να εθύμωνε κάποιος ξέραμεν να τον καθυσοχάσουμεν», είπε η Ισμήνη (μαθήτρια, α' ομάδας).

Την ημέρα παρουσίασης του τραγουδιού, στο έκτο μάθημα, που έγινε με την παρουσία της διευθυντικής ομάδας του σχολείου και ενός καθηγητή παραδοσιακής μουσικής, κάθε ομάδα παρουσίασε το τραγούδι της και ο καθηγητής παραδοσιακής μουσικής συνόδευε με λαούτο τις ομαδικές εκτελέσεις των μαθητών. Η διευθύντρια και η δασκάλα του τμήματος, ως εξωτερικοί παρατηρητές της διαδικασίας, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των τραγουδιών.

Αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος

Το δεύτερο μέρος των αποτελεσμάτων αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος. Τα ευρήματα που ακολουθούν βασίζονται σε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι δύο εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν την ερευνητική εφαρμογή, και στις παρατηρήσεις τους σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές στις ομάδες τους, πώς συμπεριφέρονταν, πόσο εύκολη ή δύσκολη ήταν η διαδικασία που ακολούθησαν και ποιες βασικές δεξιότητες είχαν αναπτύξει. Στην παρουσίαση των τραγουδιών συμμετείχε ένας καθηγητής παραδοσιακής μουσικής που εξέφρασε χρήσιμες παρατηρήσεις.

Διαφορετικότητα και συμπερίληψη όλων

Η θετική άποψη της διευθυντικής ομάδας ως προς τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές στις ομάδες τους ήταν εμφανής από τις απαντήσεις. «Ήταν μια κατεξοχήν εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη αξία καθώς δεν απέκλειε κανένα παιδί», ανέφερε χαρακτηριστικά η δασκάλα και βοηθός διευθύντρια των μαθητών. Μέσα από τις απαντήσεις τους, φάνηκε η σύγκλιση των απόψεών τους ως προς τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Υποστήριξαν ότι οι μικρές αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες λειτούργησαν ως χώροι αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά και ως πεδία μαθησιακής δράσης με ενεργή συμμετοχή από όλους. Όπως ανέφερε η δασκάλα του τμήματος, οι μαθητές «ένιωθαν ασφάλεια να πειραματιστούν με τα μουσικά όργανα», που ήταν αποτέλεσμα της δυνατότητας που τους δόθηκε να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό στις μουσικές τους ομάδες. Ήταν επόμενο όλοι οι μαθητές να θέλουν να πειραματιστούν με τον ήχο αυτών των οργάνων, γι' αυτό δεν παρατηρήθηκε κάποιο παιδί να μην ενθαρρύνεται να συμμετέχει ή να δείχνει αδιάφορο σε όσα συνέβαιναν στους χώρους εργασίας των μαθητών. Ακόμα και οι πιο «αδιάφοροι» μαθητές χωρίς καμία παρότρυνση από τα άλλα μέλη της ομάδας τους ενεργοποιήθηκαν και συμμετείχαν πειραματιζόμενοι με τον ήχο των οργάνων, καθώς και αυτοσχεδιάζοντας και συνθέτοντας τα δικά τους μοτίβα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο καθηγητής παραδοσιακής μουσικής: «παιζάτε τα όργανα χωρίς να είχατε κάποια άλλη εμπειρία με αυτά, πήρατε για πρώτη φορά τα παραδοσιακά όργανα και καταφέρατε να παίξετε τόσο στο λαούτο όσο και στην ταμπουσιά. Τραγουδήσατε σωστά το τραγούδι και καταφέρατε να συντονιστείτε και με τη δική μου συνοδεία στο λαούτο χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε πρόβα μαζί μου».

Ελεύθερη πορεία μάθησης μέσω πειραματισμού, λάθους και αχαρτογράφητης διαδρομής

Αξιολογώντας την προσέγγιση που ακολουθήθηκε, η δασκάλα του τμήματος των μαθητών και η διευθύντρια την χαρακτήρισαν «εύκολη και δημιουργική», γιατί σε όλους επιτρεπόταν ο πειραματισμός ή το λάθος ακολουθώντας μία αχαρτογράφητη διαδρομή. «Εργάζονταν δημιουργικά και πρωτότυπα» απολαμβάνοντας, σύμφωνα με τη διευθύντρια, «τη χαρά της μάθησης και της ανακάλυψης καινούριων δεξιοτήτων». Το γεγονός ότι δεν τους έλεγε η δασκάλα τι να κάνουν, αλλά μόνοι τους έπρεπε να διαχειριστούν τον χρόνο τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να μάθουν το τραγούδι φάνηκε ότι κινητοποιούσε τους μαθητές και τους έκανε να αισθάνονται υπεύθυνοι γι' αυτό που ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν. Φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να χειριστούν την αυτονομία που τους είχε παραχωρηθεί και λόγω ακριβώς αυτής της ελευθερίας παρουσίαζαν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής και απόλαυσης της μουσικής τους δημιουργίας. Ήταν φανερό, όπως ανέφερε η διευθύντρια, ότι «εκτός από τις μουσικές δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές καλλιεργήθηκαν και αποκτήθηκαν σε σημαντικό βαθμό από τους μαθητές οι δεξιότητες της επικοινωνίας, λεκτικής και μουσικής, της ανταλλαγής εμπειριών, της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας».

Ομαδικότητα, συνεργατικότητα και μείωση συγκρούσεων

Οι ομάδες που σχηματίστηκαν με γνώμονα τη φιλία φάνηκε να είναι ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος βοήθησε στη συλλογική ανάμειξη των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία. «Για πρώτη φορά δεν παρουσιάστηκαν φαινόμενα ειρωνείας ή σύγκρουσης», ανέφερε χαρακτηριστικά η δασκάλα του τμήματος, η οποία προσπαθώντας να εξηγήσει τους λόγους αυτής της διαφορετικής συμπεριφορά των μαθητών αναφέρθηκε στο τι παρατήρησε σε αυτούς: «Ένωσαν ασφαλείς και αποδεκτοί όταν έκαναν λάθη για αυτό ήταν λογικό να μειωθούν και οι συγκρούσεις που παρουσιάζονταν ανάμεσά τους». Το ίδιο επεσήμανε και η διευθύντρια η οποία εντόπισε ότι «μειώθηκαν οι συγκρούσεις και εντάσεις εντός και εκτός τάξης». Η ομαδική εργασία φάνηκε ότι ισχυροποίησε τα κίνητρα όλων των μαθητών για μουσική συμμετοχή λόγω των συναισθημάτων χαράς που ένιωθαν οι μαθητές. Αυτή η χαρά και απόλαυση σύμφωνα με τη διευθύντρια δεν έμεινε μόνο μέσα στη τάξη αλλά διοχετεύονταν και «εκτός τάξης», καθώς το ενδιαφέρον κάποιων παιδιών που συνήθως δημιουργούσαν προβλήματα στο σχολείο, κυρίως κατά τα διαλείμματα, μετατέθηκε αλλού, όπως στον καλύτερο προγραμματισμό των ενεργειών και στόχων τους, στις πρόβες κατά τα διαλείμματα κτλ. Αναφερόμενες στο γεγονός ότι οι μαθητές εργάζονταν σε τρεις διαφορετικούς χώρους χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση από τη δασκάλα τους, τόσο η δασκάλα των μαθητών όσο και η διευθύντρια επεσήμαναν ότι οι μαθητές «έδειχναν να το διασκεδάζουν και να θέλουν να εμπλακούν σε κάθε βήμα της προσπάθειας» και η δασκάλα του τμήματος παρατήρησε ότι οι μαθητές της «εργάζονταν με περισσότερη όρεξη και ενδιαφέρον, λόγω της πρωτοτυπίας της αποστολής και των διαφορετικών χώρων στους οποίους εργάζονταν». Οι μαθητές έδειχναν να βιώνουν μοναδικές στιγμές ενθουσιασμού και απόλαυσης των εκτελέσεών τους, το οποίο γινόταν φανερό με διάφορους τρόπους, χειροκροτούσαν παρατεταμένα όταν έβρισκαν τις νότες, γελούσαν και έκαναν τα αστεία τους.

Είναι φανερό ότι η προσέγγιση αυτή έδωσε την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και αυτό φαίνεται μέσα από τις πιο κάτω απαντήσεις της δασκάλας του τμήματος και της διευθύντριας, όταν ρωτήθηκαν να καταγράψουν στιγμές και γεγονότα που τους έκαναν εντύπωση, ή κάτι που τους είχε προβληματίσει από αυτό τον τρόπο διδασκαλίας. Η δασκάλα του τμήματος εστίασε στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών κάνοντας αναφορά κυρίως σε μία μαθήτριά «της αρνητικής Έφης» και ενός μαθητή «του επιφυλακτικού Αντώνη», τονίζοντας ότι «είχα την ανησυχία ότι δε θα συνεργάζονταν, δεν πίστευα ότι η Έφη κατάφερε να συντονίσει και να ηγηθεί της ομάδας της». Η διευθύντρια αναφέρθηκε στη μουσική εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές τονίζοντας ότι «τα παιδιά μέσα από μια διαδικασία που απόλαυσαν, γνώρισαν και αγάπησαν την κυπριακή παραδοσιακή μουσική σε μια εμπειρία που θα τους μείνει αξέχαστη, συνεργαζόμενοι και αλληλοβοηθούμενοι παρά τα μοντέρνα ακούσματα και την ενασχόληση τους με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια».

Η επέκταση του μοντέλου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη συνέχεια στο στάδιο επέκτασης του μοντέλου που ακολούθησε μετά την ερευνητική εφαρμογή, οι συμμετέχοντες μαθητές του δημοτικού σχολείου έγιναν

φορείς αυτού του μοντέλου άτυπης μουσικής μάθησης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι μαθητές του δείγματος επισκέφθηκαν το Μουσικό Λύκειο της πόλης τους και *δίδαξαν* τα παραδοσιακά τραγούδια που είχαν ήδη μάθει σε 30 μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης του Μουσικού Λυκείου. Σε αυτή τη συνάντηση οι μαθητές του δημοτικού σχολείου μοιράστηκαν τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει εκτελώντας πρώτα τα μέρη της ενορχήστρωσης των τραγουδιών τους. Ακολούθως οι μαθητές του Μουσικού Λυκείου, μετά από δοκιμές στα μουσικά τους όργανα, τα αναπαρήγαγαν. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές μαζί εκτέλεσαν ομαδικά τα τραγούδια τους και παρουσίασαν αυτή τη συνολική δουλειά σε μία συναυλία παραδοσιακής μουσικής που την παρακολούθησαν τα παιδιά όλων των νηπιαγωγείων της πόλης όπου διεξήχθη η μελέτη.

Αυτή η διαδικασία δεν φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές του Μουσικού Σχολείου, ήταν όμως μία πολύ δυνατή εμπειρία για τους μαθητές του δημοτικού. Η διαδικασία αξιολογήθηκε μόνο όσον αφορά τους μαθητές της ερευνητικής ομάδας (δημοτικού σχολείου) και όχι όσον αφορά τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έδειξαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία, παρά τις ανασφάλειές τους. Η Έφη (μαθήτρια της α΄ ομάδας) αναφέρει: *«εντυπωσιάστηκα πολύ και ενθουσιάστηκα που έπαιξα σαντούρι και συντονίστηκα με του Λυκειαίους»* και η Μαρκέλλα (μαθήτρια της γ΄ ομάδας) συμπληρώνει: *«Δε θα ξεχάσω το άγχος μου! είχα πολύ άγχος όταν θα τραγουδούσα για πρώτη φορά σε τόσο κόσμο και μπροστά στα παιδιά του Μουσικού Λυκείου»*.

Επιλογικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους που οι μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν μουσική στην τυπική εκπαίδευση ιδιαίτερα όταν διδάσκονται παραδοσιακή μουσική, ευρήματα που συνάδουν με τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών όσον αφορά στις πρακτικές και στρατηγικές μουσικής μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2002· 2008· Kastner, 2012· Varvarigou & Green, 2015). Η συγκεκριμένη εφαρμογή εστίασε στη εκμάθηση κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών, ενώ προγενέστερες μελέτες στην άτυπη μουσική μάθηση έχουν ασχοληθεί με άλλα είδη μουσικής, όπως τη δημοφιλή μουσική (Folkestad, 2006· Green, 2008). Ερευνητές στο μουσικοπαιδαγωγικό πεδίο υποστήριξαν ότι οι στρατηγικές και οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης δεν αφορούν μόνο τη δημοφιλή μουσική και τις εκτός σχολείου μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε όλα τα είδη μουσικής (Folkestad, 2006· Green, 2014). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η παραδοσιακή μουσική είναι ένα καλό παράδειγμα ανάπτυξης αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επιβεβαιώνεται η δυνατότητα εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου σε διαφορετικά είδη μουσικής. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή προσεγγίζει το πεδίο της παραδοσιακής μουσικής προτείνοντας την επιστροφή στον πατροπαράδοτο τρόπο εκμάθησής της, αυτόν της *εξ ακοής* μάθησης.

Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής με τρόπους εγγύτερους στους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης (με το αυτί, με μίμηση) αποδείχθηκε αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών. Όλοι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους εκτίμησαν την αξία της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της εμπιστοσύνης που τους έδειξε η ερευνήτρια να εργαστούν αυτόνομα με τους φίλους τους γνωρίζοντας την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας του. Αποδείχθηκε ότι η σχολική τάξη μετατράπηκε σε έναν ιδανικό χώρο για μία τέτοια συνεργασία και έκφραση ιδεών, αξιών και απόψεων των μαθητών κάτι που συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Allsup, 2008). Μέσα από την ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες των ομάδων τους, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τους εαυτούς τους ως τραγουδιστές, οργανοπαίκτες παραδοσιακών τραγουδιών και ως μουσικούς. «*Ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας μου*», αναφέρει η Μαρκέλλα (μαθήτρια της β' ομάδας) και η Ευρυδίκη (μαθήτρια γ' ομάδας) τονίζει ότι: «*έπρεπε να βοηθήσουμε και κάποιους συμμαθητές μας που δυσκολεύονταν*». «*Τώρα ανακάλυψα την ομορφιά των παραδοσιακών μας τραγουδιών*», αναφέρει η Μάρθα (μαθήτρια γ' ομάδας) και ο Ιάκωβος (μαθητής της β' ομάδας) συμπληρώνει: «*τώρα που έμαθα τόσα πολλά πράγματα για την παραδοσιακή μας μουσική, θα μου αρέσει να ακούω κι αυτά τα τραγούδια*».

Η παραδοσιακή μουσική στη διδασκαλία της μέσα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης έχει απομακρυνθεί από το εμπειρικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ένα σημαντικό κομμάτι της ταυτότητάς της. Είναι σημαντική η επαναφορά του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής μέσα στο σχολικό πλαίσιο σε μία εποχή που η τεχνολογία και οι δραστηριότητες οθόνης αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Τα θετικά αποτελέσματα τόσο της εφαρμογής όσο και της επέκτασής του μοντέλου τονίζουν τη σημασία εφαρμογής παρόμοιων διδακτικών μοντέλων στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Αβέρωφ, Γ. (1989). *Τα δημοτικά τραγούδια και οι λαϊκοί χοροί της Κύπρου*. Πολιτιστικό Ίδρυμα Τράπεζας Κύπρου.
- Adams, M. C. (2014). *Student and teacher experiences with informal learning in a school music classroom: An action research study*. [Master's Thesis]. University of Nebraska.
- Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education*, 12, 1–12.
- Andrews, K. (2013). Standing on our own feet: A comparison of Teacher Directed and Group Learning in an Extra-curricular Instrumental Group. *British Journal of Music Education*, 30(1): 125-148. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000460>
- Benson, F. (2012). *“Thrown in the deep end”: Informal Learning in a Primary MusicClassroom*. [Doctoral dissertation]. University of Sydney.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Davis, S. G. (2008). *Fostering a Musical Say: Enabling meaning making and investment in a band class by connecting to students' informal music making processes*. [Doctoral dissertation]. Oakland University.
- Dionyssiou, Z. (2002). *Use and Function of traditional Greek music in Music Schools of Greece*. [Doctoral dissertation]. Institute of Education University of London.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006887>
- Ghulam, F. & Misbah M. & Uzma A. & Dur-e-Nayab (2016). Early Childhood Special Education Program at the Outcome Phase: An Evaluation from Stake's Countenance Model Perspective. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 281-292.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Ltd.
- Green, L. (2005). Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom. *Inaugural professorial lecture published by the Institute of Education*, University of London.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Green, L. (2008). *Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Ltd.
- Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skill*. Oxford University Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένου Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καλλίνικος, Θ. (1951). *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα*. Λευκωσία: Εταιρεία Κυπριακών Σπουδών.
- Kastner, D. J. (2012). *Exploring Informal Music Pedagogy in a Professional Development Community of Elementary Music Teachers*. [Doctoral dissertation]. Michigan State University.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθαρά, μτφ.). Μεταίχμιο.
- Οικονομίδου - Σταύρου, Ν. (2007). Μουσικά ακούσματα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου: Εκπαιδευτική πολιτική, προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και προτιμήσεις των μαθητών. Στο Π. Συμεωνίδης (Επιμ.), *Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, Πρακτικά, 5^ο Συνέδριο Ε.Ε.Μ.Ε.*, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου.

- Παπαζαχαρίου, Μ. (2016). *Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. [Διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ε. (2018). *Εφαρμογή, αξιολόγηση και μία πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο*. [Διδακτορική διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Οι μουσικές προτιμήσεις των Ελλήνων μαθητών σε σχέση με την ηλικία και τη μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 13, 5-30.
- Perakaki, E. (2013). Can a music course on Greek Traditional Music change pupils' dispositions? A classroom teacher research project. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 4(1), 1-17.
- Pieridou-Skoutella, A. (2011). Greek Popular Music and the Construction of Musical Identities by Greek – Cypriot School Children. In L. Green (Ed.), *Learning teaching and Musical Identity. Voices across Cultures* (pp. 128-141). Indiana University Press.
- Pieridou-Skoutella, A. (2015). *Small Musical Worlds in the Mediterranean*. Ashgate Publishing.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R.E. (1977). The countenance of educational evaluation. In A. A. Bellack & H.M. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (372-390.) McCutchan.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Sage.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή και τη διδασκαλία παραδοσιακής μουσικής. *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*, Βόλος, 29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου.
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.
- Varvarigou, M. & Green, L. (2015). Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: Main-study findings. *Psychology of Music*, 43(5), 705–722, <https://doi.org/10.1177/0305735614535460>
- Wood, B.(2001). Stake's Countenance Model: Evaluating an Enviromental Education Professional Development Course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Η Δρ Έλενα Παπαθεράποντος – Κωνσταντίνου, διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου είναι μουσικοπαιδαγωγός στη Δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι επίσης Αριστούχα απόφοιτη του Ελληνικού και Εθνικού Ωδείου Αθηνών. κάτοχος πτυχίου Πιάνου, Ωδικής, Αρμονίας, Αντίστιξης και δίπλωμα Μονωδίας. Ως εκπαιδευτικός και σύμβουλος μουσικής συμμετείχε ενεργά τόσο στη διαδικασία διαμόρφωσης των Νέων Αναλυτικών για το μάθημα της Μουσικής όσο και στη διαδικασία εφαρμογής, παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Είναι μαέστρος της Παιδικής Χορωδίας Αποστόλου Παύλου Πάφου και έχει εκδώσει και κυκλοφορήσει ψηφιακά C.D. με τραγούδια για το Δημοτικό Σχολείο, εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Εκπροσώπησε την Κύπρο σε αρκετούς διαγωνισμούς και χορωδιακά φεστιβάλ τόσο στην Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη διδακτική της παραδοσιακής μουσικής στα σχολεία με έμφαση στις άτυπες διαδικασίες μάθησης.
E-mail: comich@primehome.com

Η Ζωή Διονυσίου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου διδάσκει από το 2002. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΑΠΘ), έχει Μεταπτυχιακό (ΜΑ) και Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD) στη Μουσική Παιδαγωγική (Institute of Education UCL University of London). Είναι διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική» και συντονίστρια Θερινής Ακαδημίας στον ίδιο τομέα από το 2012. Επίσης συντονίζει μια σειρά μουσικών δράσεων του Πανεπιστημίου στην κοινότητα, όπως το «Πρόγραμμα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια» κ.ά. Από το 2014 είναι συνδιευθύντρια σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) και μέλος ή προεδρείο επιστημονικών επιτροπών σε πολλά συνέδρια και διεθνή περιοδικά. Έχει συνσυγγράψει δύο βιβλία, έχει επιμεληθεί δύο Αποθετήρια/Ψηφιακές υπηρεσίες μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου, και έχει δημοσιεύσει περισσότερα από πενήντα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική εκπαίδευση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδιότραγούδα, και τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Από το 2012 έχει δημιουργήσει την Ομάδα Μουσικοπαιδαγωγικών Δράσεων του Τμήματος Μουσικών Σπουδών «Ανέθα μήλο - Κατέθα ρόδι», με στόχο την ανάδειξη της ελληνικής λαϊκής μουσικής παράδοσης (παραδοσιακά παραμύθια, τραγούδια, έθιμα και παιχνίδια) με μουσικοπαιδαγωγική στόχευση.
E-mail: dionyssiou@gmail.com

Implementation of an informal learning model for teaching traditional songs in Cyprus primary education

Elena Papatheapontos-Constantinou, Zoe Dionyssiou

One of the cornerstones of people's cultural identity is traditional music, which is passed down from generation to generation empirically, by ear, as an oral tradition. The present study attempts to bring back the oral parameter in the teaching and learning of traditional music in the music lesson, through the application of a model based on informal learning methods and strategies. The main goal was to reintroduce to the participating students of a primary school in Cyprus the traditional music of their homeland, through their empirical collaborative involvement in the learning process. The informal learning model was based on modern pedagogical approaches that aim at an education where the child is at the center of the educational process and the teacher has the role of the mentor and supporter. Some of the most important benefits that the students gained were the development of cooperation, the sense of collectivity, the ability to transfer knowledge and experience, the acceptance of error, the management of stress, the sense of achieving their goal, the cultivation of positive attitude to music and discovering their potential.

Key words: traditional music of Cyprus, learning by ear, peer-directed learning, evaluation research, learning in groups of friends

Dr. Elena Papatheapontos-Constantinou (PhD in music education) is a graduate of the Department of Music Studies of the Ionian University. She is a music educator of elementary education in Cyprus and as music educator and consultant she has been actively involved both in the process of designing the New Analytics for the Music lesson and applying, producing educational materials and training the teachers. She is the conductor of the Apostle Paul Children's Choir in Paphos and has digitally edited and released CDs with songs for the Elementary School, approved by the Cyprus Ministry of Education and Culture. She has represented Cyprus in several musical competitions and choral festivals both in Cyprus and abroad. Her main research interests include teaching traditional music in schools with emphasis on informal learning processes.

Zoe Dionyssiou is Associate Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University, where she teaches since 2002. She is graduate of the Department of Early Childhood Education, she holds an MA and PhD in Music Education (Institute of Education, University of London). She is director of the MA in Music Education and academic coordinator of the Summer Academy of Ionian University in the same field since 2012. Besides her academic duties, she coordinates a series of community music educational activities organised by Ionian University (music education programmes for babies and toddlers, etc.). Since 2014 she is co-editor for Musikopedagogika (Journal of the Greek Society for Music Education), she has been head or member in the academic committees of many conferences and academic journals. She has co-written two books, she is editor in two Repositories/Digital services of Music Education Material and she has published more than fifty articles in academic journals, edited books, and conference proceedings. Her main research interests include early childhood music education, children's

traditional singing games and the teaching of Greek folk music, etc. Since 2012 she co-ordinates the music performing group of the Department of Music Studies Aneva milo - Kateva rodi, that presents ethnomusicological material (traditional children's songs, singing games, folk customs, and stories) with educational orientation.