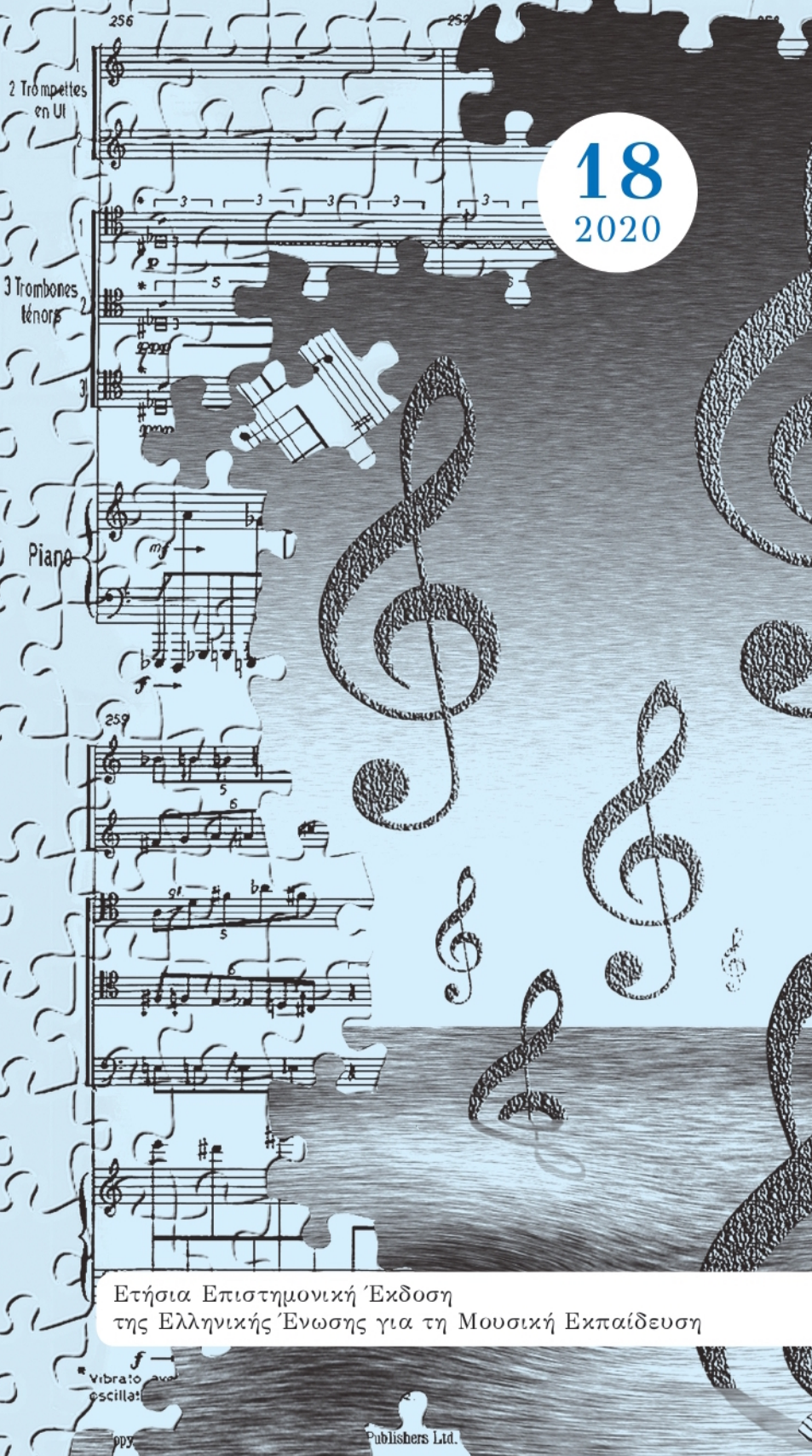


μουσικοπαιδαγωγικά

18
2020



Ετήσια Επιστημονική Έκδοση
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

f
* Vibrato and
oscillat.

ppp

Publishers Ltd.

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



Ιδρυτικό μέλος του Συμβουλίου
Επαγγελματικών Ενώσεων της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)

Πρ. Κορομηλά 51, ΤΚ 54622, Θεσσαλονίκη.

email: info@eeme.gr

Web site: <http://www.eeme.gr>

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση της
Ελληνικής Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση
ISSN 17901618
Τεύχος 18, 2020

Διευθυντές Σύνταξης

Ζωή Διονυσίου, Θεοχάρης Ράπτης

Επεξεργασία-σελιδοποίηση:

Μίτσου Ακογιούνου

Εξώφυλλο

Αχιλλέας Παπαμόσχος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Τιμή τεύχους: 15 €

Το τεύχος εκδίδεται και διανέμεται δωρεάν στα μέλη της ΕΕΜΕ. Η συνδρομή για βιβλιοθήκες και οργανισμούς είναι 30 € για ένα αντίτυπο κάθε τεύχους και 45 € για δύο αντίτυπα κάθε τεύχους.

Όλα τα παλαιότερα τεύχη των Μουσικοπαιδαγωγικών διατίθενται από την Ε.Ε.Μ.Ε.

Για περισσότερες πληροφορίες επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Ε.Ε.Μ.Ε. www.eeme.gr

Τα ενυπόγραφα άρθρα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους.

Απαγορεύεται η ανατύπωση και κάθε είδους χρησιμοποίηση του υλικού του περιοδικού χωρίς τη γραπτή έγκριση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

© Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

MUSICAL PEDAGOGICS

Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education,
Vol. 18, 2020



MUSICAL PEDAGOGICS



**Founding Member of the Council
of Professional Associations of ISME**
51 Pr. Koromila Str., 54622, Thessaloniki
email: info@eeme.gr
www.eeme.gr

MUSICAL PEDAGOGICS

Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education
ISSN 17901618
Vol. 18, 2020

Editors

Zoe Dionyssiou, Theocharis Raptis
DTP
Mitsi Akoyunoglou

Cover Design

Christos Mitsakis

SCIENTIFIC COMMITTEE - REVIEW PANEL

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

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

The authors are responsible for the English texts.

Price: 15 €

© Greek Society for Music Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των διευθυντών σύνταξης	4
Σπυριδούλα Ευθυμίου: Οι διδακτικές μέθοδοι και οι πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς: μια μελέτη περίπτωσης	8
Θεοχάρης Ράπτης: Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο	25
Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού, Αντιγόνη Ζάχαρη: Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Shulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης	40
Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος, Θεοχάρης Ράπτης, Ειρήνη Νικολάου: Η καλλιέργεια μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής σύμπραξης των τεχνών σε μαθητές του Δημοτικού	57
Έλενα Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ζωή Διονυσίου: Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο	75
Λήδα Στάμου, Δέσποινα Μαρία Μαστροκώστα, Σταύρος Τάχος: Εστιάζοντας στον σπουδαστή της παραδοσιακής μουσικής: Τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου και οι απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες τους για τον καθηγητή του οργάνου και τη διδασκαλία του	98

CONTENTS

Editorial	4
Spiridoula Efthymiou: Teaching methods and practices of music instruction in public nurseries of Greece: a case study	8
Theocharis Raptis: Perceiving and experiencing emotions in music: Strengthening emotional competence of kindergarten children	25
Anthoula Koliadi – Tiliakou, Antigoni Zachari: The improvised song of pre-school children through C. Orff-Shulwerk: An educational action research	40
Dimitris Theodorakopoulos, Theocharis Raptis, Eirini Nikolaou: Developing music and language skills through creative arts to students of primary education	57
Elena Papatherapontos-Constantinou, Zoe Dionysiou: Implementation of an informal learning model for teaching traditional songs in Cyprus primary education	75
Lelouda Stamou, Despina Maria Mastrokosta, Stavros Tachos: Focusing on the student of traditional music: The characteristics of students learning a traditional music instrument and their views, needs and desires related to teachers and teaching	98

Αγαπητές φίλες, αγαπητοί φίλοι, σας καλωσορίζουμε στο 18ο τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών, του επιστημονικού περιοδικού της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Μέσα στις δύσκολες κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες του 2020, το περιοδικό μας συνεχίζει τον ενήλικο πλέον βίο του με δύο καινοτομίες. Η πρώτη καινοτομία: η έκδοση των Μουσικοπαιδαγωγικών θα είναι πλέον ηλεκτρονική. Θα εκτυπώνεται μικρός αριθμός έντυπων τευχών για το αρχείο της Ένωσης και για όποιον ίσως το επιθυμεί. Χωρίς να υποτιμούμε τον αδιαμφισβήτητο ρόλο του φυσικού εντύπου στην εξέλιξη της σκέψης, της γνώσης και του πολιτισμού μας, η Ένωση και οι Διευθυντές Σύνταξης οδηγηθήκαμε στην απόφαση αυτή, θεωρώντας τη νέα μορφή ως την πιο κατάλληλη φυσική συνέχεια του περιοδικού μας στην ψηφιακή εποχή, προκειμένου να επιτευχθεί η πιο εύκολη διάχυση, διαχείριση και προβολή του αξιόλογου υλικού του. Ίσως οι ιδιαίτερες συνθήκες των τελευταίων μηνών έδωσαν ώθηση και επιτάχυναν τις διαδικασίες αυτής της μετάβασης. Η δεύτερη καινοτομία: αποφασίσαμε να διευρύνουμε την πρόσβαση στην ύλη του περιοδικού και στο αγγλόφωνο κοινό. Ως εκ τούτου από το επόμενο τεύχος (19ο τεύχος) το περιοδικό θα δέχεται άρθρα στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Στα ελληνικά άρθρα οι αγγλικές περιλήψεις θα είναι εκτενείς (500 λέξεις), ώστε να παρέχουν μία καλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο του άρθρου στο αγγλόφωνο κοινό. Οι δύο καινοτομίες πιστεύουμε ότι θα λειτουργήσουν συνδυαστικά και θα βοηθήσουν τον ευρύτερο και ουσιαστικότερο διάλογο με την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα εντός και εκτός Ελλάδας.

Η διττή διάσταση της Μουσικής Παιδαγωγικής ως επιστήμη και πράξη συνεχίζει να προβληματίζει και να εμπνέει εκπαιδευτικούς μουσικής, ερευνητές, παιδαγωγούς και μουσικούς προς διάφορες ερευνητικές και πρακτικές κατευθύνσεις. Η μουσική εκπαίδευση μαθητών όλων των ηλικιών, η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της μουσικής, το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας, η σύμπραξη των τεχνών μέσω της καλλιέργειας μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, η άτυπη μάθηση στο δημοτικό σχολείο, και τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου είναι κάποια από τα θέματα του παρόντος τεύχους. Ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων χρησιμοποιούνται, όπως η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα αξιολόγησης, με έμφαση σε ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Η Σπυριδούλα Ευθυμίου στο άρθρο της με τίτλο: **«Οι διδακτικές μέθοδοι και οι πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς: μια μελέτη περίπτωσης»** περιγράφει τα αποτελέσματα μίας έρευνας που υλοποίησε σε βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς του Νομού Ιωαννίνων. Η έρευνα περιλάμβανε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής ως διαγνωστικό εργαλείο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά την υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα περιγράφουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων που διεξάγουν, σκιαγραφούν τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούν, και εγείρουν προβληματισμό για την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης με τρόπους που ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της

έρευνας οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επέλεξαν να εφαρμόσουν περισσότερο δραστηριότητες ακουστικής αγωγής, τραγουδιού, δραματοποίησης και ρυθμικής αγωγής, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (αυτοσχεδιασμό και σύνθεση) και δραστηριότητες ενόργανης συνοδείας.

Στο άρθρο **«Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο»** ο Θεοχάρης Ράπτης εξετάζει τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Αρχικά γίνεται μια επισκόπηση των βασικών όρων της όλης θεματικής. Η χρήση του όρου «συναισθηματική επάρκεια» καταδεικνύει την προσπάθεια κριτικής απόστασης από τον πολύ δόκιμο όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» και δίνει έμφαση σε εκείνες τις δεξιότητες, που επιτρέπουν σε ένα άτομο την καλύτερη κατανόηση του δικού του συναισθηματικού κόσμου καθώς και των άλλων, βελτιώνοντας έτσι τη συμπεριφορά του και τη σχέση του με αυτούς. Έμφαση δίνεται στη διάκριση ανάμεσα στην αντίληψη / αναγνώριση συναισθημάτων στη μουσική και στη βίωσή τους ακούγοντας μουσική. Με βάση αυτή τη διάκριση παρουσιάζονται με συντομία τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια της οποίας στοχευμένες μουσικές δράσεις λειτούργησαν προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των μικρών μαθητών. Ακόμη γίνονται προτάσεις για τη χρήση μουσικής στο πλαίσιο προγραμμάτων ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών, την ίδια στιγμή όμως αναδεικνύονται και οι ηθικές και πολιτικές συνέπειες του εγχειρήματος, άρα και η ευθύνη του παιδαγωγού.

Στη συνέχεια η Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού και η Αντιγόνη Ζάχαρη στο άρθρο τους **«Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Shulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης»** μελετούν την πρακτική του αυτοσχέδιου τραγουδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το άρθρο βασίζεται σε ποιοτική έρευνα 8 μηνών που χρησιμοποίησε ως ερευνητικά εργαλεία την ανάλυση βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων διδασκαλίας τραγουδιών, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα ερευνητικά ημερολόγια. Από την αρχή τονίστηκε τόσο η σημασία του αυτοσχέδιου τραγουδιού για το παιδί, όσο και η θέση του μέσα στο μουσικοπαιδαγωγικό σύμπαν του Orff. Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Orff δίνει έμφαση στη γλώσσα και δημιουργεί ένα πλαίσιο, που όχι απλώς επιτρέπει, αλλά και ενισχύει τη δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα αυτοσχέδια τραγούδια σε σχέση με αυτά που διδάσκονται, ενώ παράλληλα μέσα από τέτοιου είδους μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές ενισχύεται η δημιουργικότητά του. Παράλληλα παρατηρείται βελτίωση σε συγκεκριμένες πλευρές της μουσικής και τη κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Τέλος γίνονται προτάσεις τόσο για την ενίσχυση του ομαδικού αυτοσχεδιασμού, όσο και για την ενίσχυση του αυτοσχέδιου τραγουδιού, ιδίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο επόμενο άρθρο με τίτλο **«Η καλλιέργεια μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής σύμπραξης των τεχνών σε μαθητές του Δημοτικού»** ο Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος, ο Θεοχάρης Ράπτης και η Ειρήνη Νικολάου παρουσιάζουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο την ενίσχυση της μουσικής δημιουργικότητας σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, μέσα από έναν πρωτότυπο συνδυασμό των τεχνών, ενισχύοντας παράλληλα τον

διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης τους. Οι μαθητές, βασιζόμενοι σε μουσικές, εικαστικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες βίωσαν τη διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, από την φάση της έμπνευσης και της κατάθεσης ιδεών, μέχρι τη δημιουργία του τραγουδιού και την εκτέλεση και ηχογράφησή του. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την προσέγγιση της όλης προσπάθειας, καθώς επέτρεψε την καλύτερη και εις βάθος ερμηνεία της όλης διαδικασίας σε όλα της τα στάδια. Η πρόταση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σε νέους τρόπους παραγωγής μουσικής και λόγου και ότι η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχύεται μέσα από τον γόνιμο διάλογο μεταξύ των διαφορετικών καλλιτεχνικών τεχνικών και μέσων. Παράλληλα μέσα από το άρθρο μπορεί να βρει κανείς χρήσιμες ιδέες και πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής ή στο μάθημα της γλώσσας.

Στο άρθρο τους με τίτλο **«Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο»** η Έλενα Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου και η Ζωή Διονυσίου καταγράφουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Η έρευνα αξιολόγησε την εφαρμογή ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στο μάθημα της μουσικής εστιασμένο στην Κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Το μοντέλο προέρχεται από τη θεωρία άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση της Lucy Green, ενώ η καινοτομία του έγκειται στο ότι εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην παραδοσιακή μουσική, που άλλωστε είναι κατεξοχήν εγγύτερα στους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης της λαϊκής μουσικής στην κοινότητα, και στο ότι έγινε διεύρυνση του μοντέλου, καθώς οι μαθητές δίδαξαν οι ίδιοι μέσω της άτυπης μάθησης άλλους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές. Τα θετικά αποτελέσματα που καταγράφηκαν αφορούν ποικιλία θεμάτων, όπως την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών για στοχευμένη ακρόαση, εμπειρική αυτοδιδασκαλία, αλληλοδιδασκαλία, μάθηση σε ομάδες, οργάνωση της αυτο-μάθησης. Επίσης καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα ως προς την διαχείριση της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης όλων των μαθητών, ως προς την ελεύθερη πορεία μάθησης μέσω πειραματισμού, λάθους και αχαρτογράφητης διαδρομής, ως προς την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα και τη μείωση των συγκρούσεων.

Στο τελευταίο άρθρο του τεύχους με τίτλο: **«Εστιάζοντας στον σπουδαστή της παραδοσιακής μουσικής: Τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου και οι απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες τους για τον καθηγητή του οργάνου και τη διδασκαλία του»**, η Λήδα Στάμου, η Δέσποινα-Μαρία Μαστροκώστα και ο Σταύρος Τάχος μελέτησαν τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου και κατέγραψαν τις ανάγκες και επιθυμίες τους σχετικά με τον δάσκαλό τους στο μουσικό όργανο και τη διδασκαλία του. Το δείγμα, που αποτελούσαν 236 σπουδαστές παραδοσιακών μουσικών οργάνων, αποτελούνταν από μαθητές μουσικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προπτυχιακούς φοιτητές πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων με ειδίκευση στην παραδοσιακή μουσική και σπουδαστές ωδείων/μουσικών σχολών. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο και σε ομάδα εστίασης με ημι-δομημένη δια ζώσης συζήτηση. Το άρθρο επισημαίνει πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να γίνονται συμμετοχοί και συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του μορφωτικού αγαθού.

Από τις θεματικές των άρθρων που φιλοξενούμε αναδεικνύεται για μια ακόμη φορά το εύρος της επιστήμης που όλοι μας υπηρετούμε, αλλά και η αναγκαιότητα συνεχούς διαλόγου και κριτικού αναστοχασμού. Ελπίζουμε προς την κατεύθυνση αυτή να κινούμαστε τόσο με τα άρθρα του παρόντος τεύχους, όσο και με τις αλλαγές που σχεδιάζουμε από το επόμενο.

Ευχαριστούμε την Μίτση Ακογιούνογλου για την τόσο φροντισμένη επιμέλεια κειμένων και σελιδοποίηση του τεύχους.

Σας ευχαριστούμε για τη στήριξή σας και σας ευχόμαστε καλή ανάγνωση.

Οι διευθυντές σύνταξης των Μουσικοπαιδαγωγικών,
Ζωή Διονυσίου & Θεοχάρης Ράπτης

Οκτώβριος 2020

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.

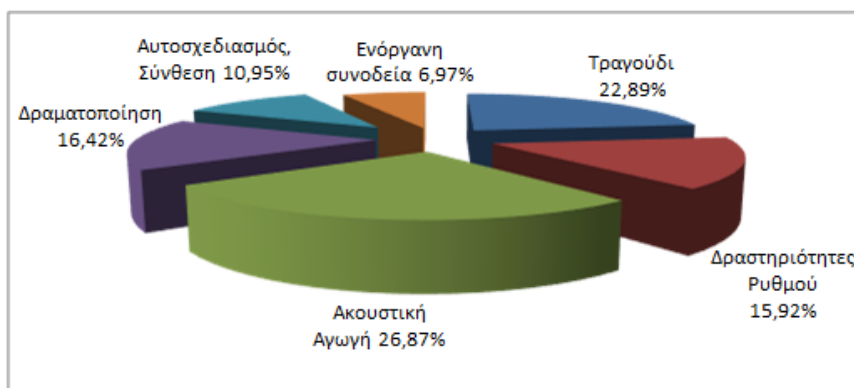
Παρατηρήθηκε επιπλέον ότι η ομαδοσυνεργατική δόμηση της μουσικής διδασκαλίας αποτελεί μια λιγότερο συνηθισμένη πρακτική τους. Στην εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων ως επί το πλείστον (στο 91% των δραστηριοτήτων) δεν χρησιμοποιήθηκε εργασία σε ομάδες. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες επέλεξαν να καλλιεργούνται 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 απήχησή 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*

Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο

Θεοχάρης Ράπτης

Η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα είναι ο χώρος που στρέφεται κανείς σχεδόν αυτόματα, όταν θέλει να κατανοήσει τη γοητεία που ασκεί η μουσική, ενώ αποτέλεσε για χρόνια και αντικείμενο φιλοσοφικής διερεύνησης. Τα τελευταία χρόνια με τη συνδρομή επιστημών όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η βιολογία αρχίζει να αναπτύσσεται ένα έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για τους τρόπους που η μουσική επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων. Παράλληλα, μεγάλη συζήτηση γίνεται και για τη λεγόμενη συναισθηματική επάρκεια παιδιών και ενηλίκων, για την απόκτηση και ενίσχυση δηλαδή εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο την καλύτερη κατανόηση του δικού του συναισθηματικού κόσμου και των άλλων, βελτιώνοντας έτσι τη συμπεριφορά του και τη σχέση του με αυτούς. Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η διάκριση ανάμεσα στο να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα στη μουσική, και από την άλλη να βιώνει και να αισθάνεται ο ίδιος συναισθήματα ακούγοντας μουσική. Θα παρουσιαστούν σύντομα τα σχετικά συμπεράσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου και θα γίνουν προτάσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας μέσα από στοχευμένες μουσικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διάκριση αυτή, η οποία, ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολη. Τέλος θα γίνει αναφορά στους κινδύνους που μπορεί να εμπεριέχει κάθε προσπάθεια να καταστήσουμε πιο ορατό και πιο ελεγχόμενο τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων και θα αναδειχτούν οι βαθύτατα ηθικές και πολιτικές συνέπειες του εγχειρήματος, αλλά και η ευθύνη του παιδαγωγού.

Λέξεις κλειδιά: μουσική και συναίσθημα, αντίληψη συναισθημάτων, βίωση συναισθημάτων, συναισθηματική επάρκεια, μουσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και αυτό αντικατοπτρίζεται και σε έρευνες που διερευνούν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι ασχολούνται με τη μουσική, καθώς στην πρώτη θέση των επιλογών είναι η έκφραση συναισθημάτων (Juslin & Laukka, 2004, Juslin & Sloboda, 2013). Βέβαια, αυτό δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ότι υπήρξαν και υπάρχουν θεωρήσεις σύμφωνα με τις οποίες το ενδιαφέρον μπορεί να επικεντρώνεται πρωτίστως σε άλλα χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως για παράδειγμα στη δομή της ή στην ιστορική της εξέλιξη, καθώς και στο πώς τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στο να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στις κοινωνικές εξελίξεις ή να λειτουργούμε καλύτερα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο το συναίσθημα δείχνει να γίνεται ευρύτατα αποδεκτό ως η κύρια βάση για κάθε προσέγγιση της μουσικής. Και αυτός ο κοινός τόπος τα τελευταία χρόνια δείχνει να επιβεβαιώνεται και μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα

πολλών επιστημονικών κλάδων.

Στην εργασία αυτή, μετά από κάποιους εννοιολογικούς προσδιορισμούς και αφού προσεγγίσουμε σημαντικές πτυχές του τρόπου που μουσική και συναίσθημα μπορεί να σχετίζονται, θα προχωρήσουμε σε σύντομη παρουσίαση κάποιων από τα δεδομένα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με μαθητές νηπιαγωγείου και θα καταλήξουμε σε προτάσεις, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Η θεωρητική βάση αυτών των προτάσεων ορίζεται από τη διάκριση «αντιλαμβάνομαι συναισθήματα στη μουσική» - «βιώνω συναισθήματα με τη μουσική».

Μουσική και αντίληψη, μουσική και πρόκληση συναισθημάτων

Με τον όρο «συναισθήματα» μπορούν να αποδίδονται στα Ελληνικά οι όροι «emotions» και «feelings», καθώς τα μεταξύ τους όρια είναι ρευστά, παρότι ο πρώτος όρος συνήθως προσδιορίζει μια έντονη κινητοποίηση ελάχιστης διάρκειας, ένα τράνταγμα σε σχέση με ένα αντικείμενο που καταβάλλει ολόκληρο το άτομο, ενώ ο δεύτερος προσδιορίζει μια κατάσταση που συνήθως διαρκεί περισσότερο (αν και η ένταση και η διάρκεια μπορεί να ποικίλουν) και εμπεριέχει μια μορφή νοητικής επεξεργασίας. Επίσης οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται σε κάτι συγκεκριμένο, σε αντίθεση με τον όρο «mood» (διάθεση), μια πιο γενικευμένη δηλαδή συναισθηματική κατάσταση που μπορεί να έχει πολύ μεγαλύτερη διάρκεια, χωρίς οπωσδήποτε αναφορά σε κάτι συγκεκριμένο (Ντάβου, 2004).¹ Ο όρος «συναίσθημα» φαίνεται πάντως να είναι αρκετά ευρύς ώστε να αποδίδει στην ελληνική γλώσσα αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους ως προς την ένταση, την ποιότητα ή τη διάρκεια συναισθηματικά επεισόδια (Τσαντήλα, 2007). Τα συναισθήματα συνοδεύονται από γνωστική εκτίμηση (π.χ. το άτομο κρίνει μια κατάσταση ως επικίνδυνη), υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία (αισθάνεται φοβισμένο), φυσιολογικές αντιδράσεις (η καρδιά του χτυπά δυνατά), συναισθηματικές εκφράσεις (αρχίζει να κλαίει) και τάση για δράση (τρέχει μακριά). Όλα τα παραπάνω μπορεί να συγχρονίζονται σε ένα συναισθηματικό επεισόδιο (Juslin, 2016).

Διαχρονικά υπήρξε μεγάλη συζήτηση μεταξύ φιλοσόφων, μουσικών και επιστημόνων για το πώς συνδέεται η μουσική με τα συναισθήματα και αντιστοίχως υπήρξαν και πολλές προτάσεις ερμηνείας. Έτσι θεωρήθηκε ότι η μουσική μπορεί να μιμείται ή να συμβολίζει συναισθήματα (Langer, 1979· Budd, 1985· Cook & Dibben, 2010· Hunter & Schellenberg, 2010· Τσέτσος, 2012). Τα τελευταία χρόνια το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εντοπίζεται στις θεωρήσεις για το πώς η μουσική μπορεί να εκφράζει ή να προκαλεί συναισθήματα. Εδώ η επιλογή των λέξεων από μόνη της υπονοεί μια σημαντική διάκριση: από τη μια μπορεί κανείς να αναγνωρίσει και να αντιληφθεί τα συναισθήματα που εκφράζει η μουσική, από την άλλη μπορεί και ο ίδιος να αισθανθεί και να βιώσει συναισθήματα (Gabrielsson, 2002· Juslin & Sloboda, 2013· Juslin, 2016: 197). Όταν γίνεται αναφορά σε συναισθήματα που εκφράζει η

¹ Για την αγγλική ορολογία σχετικά με τη θεματική «Μουσική και Συναίσθημα» προτείνεται ο πολύ κατατοπιστικός πίνακας που παραθέτουν οι Juslin & Sloboda (2013), σελ. 585.

μουσική, τότε το ενδιαφέρον συνήθως εστιάζεται σε μουσικές ποιότητες, στρεφόμαστε δηλαδή προς την ίδια τη μουσική. Και εδώ μπορεί η προσέγγιση να γίνει πιο συστηματική. Έτσι από τη μια μπορεί να αναφερόμαστε σε ποιότητες της μουσικής ως σύνθεσης και να γίνεται συζήτηση για παράδειγμα για τον τρόπο που το συναίσθημα μπορεί να καθορίζεται από χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως η τονικότητα, το τέμπο ή η αρμονία. Από την άλλη μπορεί να στρεφόμαστε και σε ποιότητες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της επιτέλεσης της μουσικής, δηλαδή της μουσικής ως performance. Εδώ μπορεί να γίνει λόγος για την ποιότητα του ήχου, για το ηχόχρωμα που προκύπτει κάθε φορά από τη μουσική επιτέλεση, ή για τις μικρές αλλά καθοριστικές διακυμάνσεις στη δυναμική ή στο τέμπο (Juslin & Sloboda, 2013; Juslin & Lindström, 2016).

Όταν όμως μιλάμε για την πρόκληση συναισθημάτων όταν ακούμε ή γενικότερα όταν με κάποιον τρόπο ερχόμαστε σε επαφή με τη μουσική, στρεφόμαστε στο υποκείμενο και στον τρόπο που αυτό προσλαμβάνει τη μουσική. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση οι πιο σύγχρονες επιστημονικές έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός συνόλου μηχανισμών που περιγράφουν το πώς η μουσική μπορεί να προκαλεί συναισθήματα, όπως: λειτουργίες του στελέχους του εγκέφαλου, αντανakλαστική λειτουργία των νευρώνων, συνειδητή ή ασυνειδητή σύνδεση με καταστάσεις του παρόντος ή παρελθοντικές, τάση για οπτική αντιστοίχιση, μουσικές προσδοκίες, τάση για ρυθμικό συγχρονισμό, συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, αισθητική στάση απέναντι στη μουσική, σωματικότητα των μουσικο-συναισθηματικών εμπειριών, κοινωνικοί και συναισθηματικοί σύνδεσμοι που δημιουργούνται (Juslin, 2016, 2019; Elliott & Silverman, 2012). Δεν σημαίνει ασφαλώς ότι σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση επιδρούν όλοι οι μηχανισμοί ταυτοχρόνως ή ότι όλοι επιδρούν στον ίδιο βαθμό. Αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται και από την πολύ ιδιαίτερη βιογραφία του υποκειμένου που προσλαμβάνει τη μουσική, καθώς ένα μουσικό κομμάτι ή είδος μπορεί να έχει συνδεθεί με συγκεκριμένα βιώματα και γεγονότα. Κατανοεί ακόμη κανείς ότι σε μεγάλο βαθμό η συναισθηματική αντίδραση μπορεί να επικαθορίζεται από το πλαίσιο και τις πολύ ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η επαφή μας με τη μουσική (Juslin, 2019; Kaschub, 2002). Έτσι ένα άτομο μπορεί να ακούει την ίδια μουσική διαφορετικά μόνο του στο σπίτι από ό,τι με παρέα σε έναν συναυλιακό χώρο. Όπως συνοψίζει ο Juslin (2019) μια μουσική εμπειρία μπορεί να επηρεάζεται από (α) μουσικά στοιχεία όπως το τέμπο, το ηχόχρωμα ή η αρμονία, από (β) προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και η εκπαίδευση του υποκειμένου και τέλος από (γ) τις ιδιαίτερες περιστάσεις που λαμβάνει χώρα το μουσικό συμβάν όπως ο τόπος, το κοινωνικό πλαίσιο, άλλες πιθανές δραστηριότητες που το συνοδεύουν, οι ακουστικές συνθήκες. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα του φαινομένου είναι και η κύρια αιτία των πολλών μεθοδολογικών δυσκολιών στην έρευνα, ενώ ταυτόχρονα καθιστά επιτακτική τη διεπιστημονική προσέγγισή του.

Θα επικεντρωθούμε λίγο περισσότερο στη σχέση μεταξύ της αντίληψης συναισθημάτων στη μουσική (perception) και των συναισθημάτων που προκαλούνται στο υποκείμενο (induction). «Το να αντιλαμβάνεται ο ακροατής την έκφραση – για παράδειγμα να αντιλαμβάνεται τη λύπη στη μουσική – θα πρέπει να διακρίνεται από

τις δικές του αντιδράσεις (δηλαδή, να αισθάνεται ο ίδιος λυπημένος)» (Juslin, 2016: 215). Έχει επισημανθεί και ερευνητικά ότι δεν είναι καθόλου απλό να γίνει αυτή η διάκριση και ότι όταν τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις, πολύ συχνά στις απαντήσεις τους δεν κάνουν διάκριση μεταξύ αυτού που αντιλαμβάνονται στη μουσική και αυτού που και οι ίδιοι αισθάνονται. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί και η σημασία του τρόπου που τίθενται οι ερωτήσεις για παράδειγμα σε ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Gabrielsson (2002: 131) υπάρχουν τέσσερις δυνατές μορφές συσχέτισης μεταξύ της μουσικής που ακούει κάποιος και της συναισθηματικής του ανταπόκρισης:

- **Θετική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει για παράδειγμα χαρούμενη μουσική αισθάνεται χαρούμενος ή όταν ακούει λυπημένη μουσική αισθάνεται λυπημένος.

- **Αρνητική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει χαρούμενη μουσική αισθάνεται λυπημένος και το αντίθετο.

- **Μη συστηματική συσχέτιση:** Αυτό σημαίνει ότι όταν κάποιος ακούει χαρούμενη ή λυπημένη μουσική, αυτό δεν τον αγγίζει, δεν αισθάνεται κάτι διαφορετικό από αυτό που αισθανόταν ακριβώς πριν (για παράδειγμα ακούει μουσική με επιστημονικό ενδιαφέρον και αναλυτικό τρόπο, επιδιώκοντας να διαπιστώσει με ποια μέσα η μουσική προκαλεί συναισθήματα), ή αυτό που αισθάνεται ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι μπορεί να είναι διαφορετικό κάθε φορά, για παράδειγμα, ανάλογα με την κατάσταση.

- **Χωρίς συσχέτιση:** Μπορεί να αισθάνεται κάποιος κάτι ακούγοντας μουσική, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, αλλά δεν μπορεί να εντοπίσει και να αντιληφθεί την αιτία των συναισθημάτων στη μουσική που ακούει, ίσως εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους (όπως π.χ. ασφάλεια, ευγνωμοσύνη ή ζήλια), ή ίσως επειδή υπερτερούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι προσωπικοί παράγοντες ή οι συγκεκριμένες καταστάσεις που καθορίζουν το πώς αισθάνεται.

Σε πολλούς χώρους στην καθημερινή μας ζωή μπορούμε να εντοπίσουμε εφαρμογές αυτών των μορφών συσχέτισης συναισθηματικής ανταπόκρισης στη μουσική. Για παράδειγμα η χρήση μουσικής στη διαφήμιση συνήθως βασίζεται στη θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης και βίωσης συναισθήματος. Μπορεί όμως αρκετές φορές να υπάρχει ακουσίως αρνητική συσχέτιση, όπως συμβαίνει για παράδειγμα συχνά στη μουσική που χρησιμοποιείται στα πολυκαταστήματα. Έτσι, ενώ στόχος της μουσικής είναι να δημιουργεί μια ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα καταναλωτικής ευδαιμονίας, προκαλεί συχνά αρνητικά συναισθήματα, καθώς θεωρείται κουραστική, βαρετή και αδιάφορη (DeNora, 2000· North & Hargreaves, 1997· Bradshaw & Holbrook, 2008).

Συναισθηματική επάρκεια

Το δικό μας κεντρικό ερώτημα είναι αν θα μπορούσαμε με βάση και τις παραπάνω συσχετίσεις να χρησιμοποιήσουμε τη μουσική προς μια κατεύθυνση συναισθηματικής αγωγής. Βασική προϋπόθεση όμως είναι πιστεύω να ξεφύγουμε από το ιδεώδες της λεγόμενης «αισθητικής αγωγής» στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής (Music

Education as Aesthetic Education), που επικράτησε για δεκαετίες και θεωρούσε ότι μέσα από την ακρόαση και την πρόσληψη «ποιοτικής» μουσικής, μέσα από την αφαιρετική προσέγγιση της μουσικής φόρμας, βελτιωνόμαστε και γινόμαστε συναισθηματικά πιο ευαίσθητοι (Reimer, 1970, 1989, 2003). Αφού οι μηχανισμοί που μπορούν να προκαλούν μέσω της μουσικής συναισθήματα είναι όπως είδαμε πολλοί και ποικίλοι και σχετίζονται με όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης, προτείνεται να δοθεί έμφαση στην πολυδιάστατη φύση της μουσικής. Η μουσική λοιπόν σχετίζεται με τα συναισθήματα όχι μόνο ως ακρόαση, αλλά π.χ. και ως μουσική επιτέλεση, τραγούδι, χορός, κίνηση και δραματοποίηση με μουσική. Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να προσπαθούμε να υπερβούμε το αισθητικό παράδειγμα του Reimer και να εκμεταλλευόμαστε όλες τις δυνατότητες που μας προσφέρει η μουσική.

Θέτοντας γενικότερα στόχους στη μουσική αγωγή, αξίζει να επισημανθεί ότι πολύ συχνά υπερτονίζεται η επίδραση της μουσικής ως το μέσο που μπορεί να ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και να συμβάλλει με τρόπους μετρήσιμους στη βελτίωση των δεξιοτήτων του σε γνωστικά πεδία όπως η γλώσσα ή τα μαθηματικά (Hallam, 2015). Το έντονο αυτό ενδιαφέρον υπαγορεύεται και από την αγωνία των εκπροσώπων της μουσικής αγωγής να πείθουν τις πολιτικές ηγεσίες για την αναγκαιότητα του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Τα τελευταία άλλωστε χρόνια βλέπουμε να υπερτονίζεται η σημασία της μουσικής αγωγής για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας σε μια αντιστοίχιση με τις γενικότερες πολιτικές κατευθύνσεις της εποχής (Kanelloroulos, 2015). Αποτέλεσμα αυτής της στόχευσης υπήρξε σε μεγάλο βαθμό η υποτίμηση στην έρευνα του ρόλου της μουσικής στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, παρόλο που η σχέση της μουσικής με το συναίσθημα υπήρξε, όπως ειπώθηκε, η πιο αυτονόητη και παρά την απήχηση που είχε σε προηγούμενες δεκαετίες το έργο του Reimer. Μάλιστα και στο νέο μουσικοπαιδαγωγικό παράδειγμα του πραξιαλισμού, που αναδύθηκε ως διάδοχο του αισθητικού παραδείγματος, κυρίως με το έργο του David Elliott (1995), ελάχιστος χώρος αφήνεται στο συναίσθημα (Koorman, 2005). Το σχετικά όψιμο ενδιαφέρον στο επιστημονικό πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής για την επίδραση της μουσικής στο συναίσθημα μπορεί να θεωρηθεί εν μέρει αποτέλεσμα της ανάδυσης του ενδιαφέροντος για το συναίσθημα εκτός του χώρου της μουσικής παιδαγωγικής, κυρίως με τη συζήτηση γύρω από τη λεγόμενη «συναισθηματική νοημοσύνη», από τη δεκαετία του 1990 και μετά (Salovey & Mayer, 1990, Goleman, 1995).

Στην εργασία αυτή υιοθετούμε τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» (emotional competence), καθώς ο πιο γνωστός και καθιερωμένος όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» (emotional intelligence) τείνει να υπονοεί ότι αναφέρεται σε κάτι περισσότερο δεδομένο και σταθερό (Brasseur et al., 2013). Η επιλογή μας αυτή ανταποκρίνεται και σε μια ανάγκη να κρατηθεί μια κριτική απόσταση από τους τρόπους και τους χώρους που γίνεται χρήση της «συναισθηματικής νοημοσύνης» στην εποχή μας. Προσεγγίζοντας γενικότερα το ερευνητικό πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αναδύεται κυρίως από τη δεκαετία του 1990 μπορούμε να διακρίνουμε από τη μια τη θεώρηση των Salovey και Mayer που αναφέρονται σε ένα συνδυασμό δεξιοτήτων με ενός είδους γνωστική παράμετρο (Salovey & Mayer, 1990) και την πρόταση του Petrides και των συνεργατών του που αναφέρονται σε ένα

σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Petrides, 2010' 2011). Υπάρχουν ακόμη μοντέλα που φαίνεται να συνδυάζουν στοιχεία και από τις δύο παραπάνω θέσεις και εδώ θα μπορούσαν να ανήκουν οι πιο γνωστές προτάσεις του Goleman (1995) και του Bar-On (2006). Ανάλογες με τον τρόπο που ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη είναι και οι προτάσεις της μέτρησής της στους ενήλικες. Η Saarni είναι από τις πρώτες ερευνήτριες που υιοθετεί στο έργο της τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» και κάνει αναφορά σε οχτώ βασικές ικανότητες οι οποίες την συναποτελούν (1997, 1999). Σε μια προσπάθεια να παρατεθούν σχηματικά οι βασικοί άξονες της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτό που επιδιώκεται είναι η αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων και η διαχείρισή τους, καθώς και της συμπεριφοράς που απορρέει από τα συναισθήματά του, αλλά και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η διαχείριση των σχέσεων με αυτούς (Denham et al. 2002, 2003, 2013).

Ενδυναμώνοντας τη συναισθηματική επάρκεια στην εκπαίδευση: ερευνητικό πρόγραμμα και συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων

Αυτό που προτείνεται σε αυτή την εργασία είναι η χρήση της μουσικής σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο την ενδυνάμωση της συναισθηματικής επάρκειας. Σύμφωνα με όσα είδαμε παραπάνω ότι προτείνει κυρίως η ερευνητική ομάδα του Juslin, οι μηχανισμοί με τους οποίους η μουσική μπορεί να προκαλεί συναισθήματα είναι πολλοί και ποικίλοι. Έτσι λοιπόν πρώτη βασική αρχή είναι η χρήση της μουσικής με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Δεύτερη βασική αρχή είναι να συνδυαστεί η δυνατότητα πρόκλησης και βίωσης συναισθημάτων με μουσική με τη δυνατότητα αντίληψης συναισθημάτων. Αυτή η μορφή αντίληψης συναισθημάτων εμπεριέχει ένα γνωστικό στοιχείο, το οποίο συχνά μπορεί να αποκαλύπτεται πρωτίστως με τη λεκτική έκφραση του παιδιού. Από την άλλη η βίωση ενός συναισθήματος μπορεί να εμπεριέχεται και σε μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης και σε σωματικές εκφραστικές κινήσεις του παιδιού.

Με βάση τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων ένα πιλοτικό πρόγραμμα διάρκειας δύο μηνών με τη συμμετοχή 29 μαθητών δύο τμημάτων (45 λεπτά με το κάθε τμήμα – μία φορά την εβδομάδα).² Βασική αρχή και στόχευση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος ήταν να διαπιστωθεί η συμβολή της μουσικής προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν οι πολλές και ποικίλες δυνατότητες χρήσης της μουσικής. Έτσι τα παιδιά, με βάση έναν δραματουργικό άξονα, που έθετε το πλαίσιο όλων των συναντήσεων (ένα φανταστικό πειρατικό ταξίδι), άκουσαν μουσική, τραγούδησαν, κινήθηκαν και χόρεψαν με τη μουσική, έπαιξαν μουσικά όργανα, άκουσαν ζωντανή μουσική από μουσικούς, συνέδεσαν τη μουσική με αφήγηση ιστοριών, με ζωγραφική, με απλές θεατρικές φόρμες, συζήτησαν για τη μουσική και τα συναισθήματά τους. Για την εξέταση και την καλύτερη αποτίμηση του προγράμματος επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία

² Περισσότερες λεπτομέρειες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο Raptis (2020).

προσεγγίζονται και τελικά αναγνωρίζονται και μέσα από τους συγκεκριμένους εξωμουσικούς προσδιορισμούς που την συνοδεύουν π.χ. στην αφήγηση ή στη ζωγραφιά. Αυτό φάνηκε συνήθως από τις λεκτικές τους καταγραφές, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν περισσότερες και ως επί το πλείστον δεν ενέπλεκαν το πώς τα ίδια τα παιδιά αισθάνονταν κατά τη διάρκεια της δράσης.

Μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας

Σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και με βάση τα συγκεκριμένα συμπεράσματα από το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε, θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες προτάσεις για την ανάπτυξη και την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχικά ως υπογραμμιστεί ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ακοή ώστε τα παιδιά ακούγοντας μια ανθρώπινη φωνή να αναγνωρίζουν – αντίστοιχα με ό,τι γίνεται ήδη σε πολλά παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα, που τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα σε ένα εκφραστικό πρόσωπο που δίνεται σε φωτογραφία – τι συναισθήματα μπορεί να εκφράζει. Μπορεί αυτό να γίνεται με αναγνώριση συναισθημάτων που εκφράζονται με επιφωνήματα (π.χ. χαράς, λύπης, θυμού, έκπληξης), αλλά και με εκφράσεις. Καλή τεχνική αποτελεί το να λέει κανείς το ίδιο πράγμα χρησιμοποιώντας τη φωνή με πολλούς διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους και τα παιδιά να πρέπει να καταλάβουν τι ακριβώς μπορεί να εκφράζει κάθε φορά. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να ονοματίσουν συναισθήματα, θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, λέμε χαρούμενα, λυπημένα ή θυμωμένα «σήμερα θα φάμε μακαρόνια» και ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν αν αρέσουν τα μακαρόνια στο πρόσωπο που μιλά ή τι άλλο μπορεί να συμβαίνει. Γενικώς είναι σημαντικό να βοηθούμε τα παιδιά να συνειδητοποιούν από νωρίς τις δυνατότητες της ακουστικής διάστασης της γλώσσας, καθώς έτσι τους παρέχουμε ένα πολυτιμότερο επικοινωνιακό εφόδιο. Θα ήταν καλό να ξεκινήσουμε χωρίς τραγούδι, ώστε να επικεντρωθούμε στη χροιά της φωνής και στις κινήσεις προσώπου και σώματος και στη συνέχεια μπορούμε να κάνουμε το ίδιο και με ένα τραγούδι.

Η μουσική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Το πρώτο που διαπιστώνεται είναι ότι η χρήση της μουσικής δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί να μιλά για τα συναισθήματά του, δηλαδή να επιχειρεί να τα αναγνωρίζει και να τα κατονομάζει. Ο συνδυασμός της μουσικής με συγκεκριμένα περιεχόμενα, με την αφήγηση ιστορίας (με ή χωρίς εικόνες), με τη ζωγραφική, με απλές θεατρικές φόρμες, με σωματική αναπαράσταση, μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση συναισθηματικών καταστάσεων και μεταβολών με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Έτσι η μουσική μπορεί να γεννά συναισθήματα, αλλά την ίδια στιγμή μπορεί να δημιουργείται μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης και ο χώρος για καλύτερη επίγνωση και επανεκτίμηση αυτών των συναισθημάτων, καθώς συνδυάζονται με συγκεκριμένα περιεχόμενα. Έτσι, σε μια ιστορία, η οποία θα πρέπει

να έχει προεπιλεγεί προσεχτικά,³ μπορεί, για παράδειγμα, να προκαλείται σε κάποια σημεία της φόβος. Το παιδί ακούγοντας την ιστορία με τη συνοδεία ζωντανής μουσικής σε συγκεκριμένα σημεία μπορεί, σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, να έχει άμεσα και έντονα την εμπειρία του φόβου, ο οποίος στη συνέχεια, πάλι με τη βοήθεια της μουσικής, σταδιακά ελαττώνεται και σταματά. Ταυτόχρονα, μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, γίνεται πιο ξεκάθαρο τι είναι αυτό που μπορεί να γεννά το φόβο, σε ποιο βαθμό αυτός ο φόβος ήταν πραγματικά δικαιολογημένος, πώς μπορεί τελικά να αντιμετωπίζεται. Με τον τρόπο αυτό το παιδί βιώνει έντονα και ταυτόχρονα κατανοεί όλη την εξέλιξη της συναισθηματικής του εμπειρίας. Έτσι περνάμε σε ένα επίπεδο γνωστικής εκτίμησης που είναι από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους στην προσπάθεια να ελέγχει τα συναισθήματά του (Niedenthal et al., 2011). Όπως τονίζει και η Suvii Saarikallio (2019: 5) η μουσική έχει τη δυνατότητα να φέρνει «τα μη λεκτικά επίπεδα εμπειρίας σε διάλογο με το συνειδητό αναστοχασμό και τη νοηματοδότηση». Όταν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για παιδιά μικρών ηλικιών ενισχύουμε αυτό το επίπεδο συνειδητής προσέγγισης με συγκεκριμένα περιεχόμενα, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το επίπεδο συνειδητής επεξεργασίας των συναισθημάτων θα είναι υψηλότερο και πιο κατάλληλο για τις ηλικίες που απευθύνεται.

Μερικές από τις δραστηριότητες του προγράμματος, όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν απλά μουσικά σχήματα για να συνοδέψουν μια παντομίμα που έβλεπαν, τα βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη δύναμη που ασκεί η μουσική στα συναισθήματα. Παράλληλα μέσα από όλες τις δράσεις είχαν αφορμές να κατανοήσουν ότι η μουσική μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο να καθορίζει και να ελέγχει εν μέρει τη διάθεσή του ή και να την χρησιμοποιεί ως μέσο για την επίτευξη άλλων στόχων (π.χ. συγκέντρωση, σωματική άσκηση), κάτι άλλωστε το οποίο κάνουμε πολλοί από εμάς στην καθημερινή μας ζωή (Juslin & Sloboda, 2013· DeNora, 2000). Σημαντική είναι ακόμη και η διαπίστωση την οποία θα πρέπει να επιτρέψουμε να κάνει ένα παιδί κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και κατά τη συζήτηση, ότι δεν αντιλαμβανόμαστε και δεν βιώνουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο ένα μουσικό άκουσμα, ότι δεν αισθανόμαστε με αφορμή μια μουσική (ή κάτι άλλο) όλοι το ίδιο, ότι είναι σημαντικό να αποδεχόμαστε τη διαφορετική συναισθηματική αντίδραση, αλλά και γενικότερα το διαφορετικό σε κάθε του έκφραση (Πνευματικός & Θεοδωρίδης, 2008).

Σε γενικές γραμμές η χρήση της μουσικής μπορεί να προσφέρει πολλά προς μια κατεύθυνση αναγνώρισης από το παιδί των δικών του συναισθημάτων, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων. Παράλληλα δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να μιλούν για το τι αισθάνονται, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί και να τα βοηθά να ελέγχουν κάποιες συμπεριφορές τους. Πάντως, με βάση και το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, πτυχές του οποίου παρουσιάστηκαν σύντομα παραπάνω, η μουσική δε φάνηκε να οδηγεί στον ίδιο βαθμό στη βίωση όλων των συναισθημάτων από τα παιδιά. Έτσι για παράδειγμα στο δικό μας πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά δεν φάνηκε να βιώνουν θυμό εξαιτίας της μουσικής. Αυτό μπορεί να οφείλεται βέβαια στη συγκεκριμένη δράση και στις μουσικές επιλογές που έγιναν για να

³ Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο των Casalis, A. & Campanella, M. (2010). *Τοποτίπ. Μαμά, φοβάμαι!* Αθήνα: Εκδόσεις Στρατική.

προσεγγίσουμε τον θυμό, καθώς επρόκειτο για ένα μουσικό κομμάτι που επέτρεπε με τη θεματική του στα παιδιά να ταυτιστούν και να συμμετέχουν, να μιμηθούν σωματικά τις κινήσεις της θυμωμένης πρωταγωνίστριας, είχε όμως και ένα γενικότερο ύφος πιο ανάλαφρο και χιουμοριστικό.⁴ Από την άλλη βέβαια και τα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν ότι, ενώ κάποια συναισθήματα είναι πολύ πιθανό να τα βιώσει κανείς με τη μουσική, όπως τη λύπη, κάποια άλλα συναισθήματα είναι πιο πιθανό να τα αντιληφθεί κανείς μέσω της μουσικής, παρά να τα βιώσει, όπως τον θυμό (Zentner et al., 2008).

Επιλογικά: μουσική και συναίσθημα σε εποχές δυστοπίας

Πιστεύω πως προς την κατεύθυνση που ήδη σκιαγραφήθηκε παραπάνω διανοίγονται σημαντικές προοπτικές για σχεδιασμό και εφαρμογή μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Απαιτείται ωστόσο προσοχή, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της χειραγώγησης. Άλλωστε χώροι που κατεξοχήν αξιοποιείται η δύναμη της μουσικής να προκαλεί συναισθήματα είναι αυτός της διαφήμισης και της πολιτικής καθοδήγησης. Όπως και σε άλλες παιδαγωγικές διαδικασίες αγγίζουμε ζητήματα βαθύτατα ηθικά και πολιτικά που εισβάλλουν στον πυρήνα της ανθρωπίνης ύπαρξης και συνύπαρξης. Για παράδειγμα, μέχρι ποιο βαθμό και με ποια κριτήρια κάθε φορά η συμπεριφορά που προκύπτει από τη βίωση ενός συναισθήματος μπορεί να θεωρείται αποδεκτή; Προτείνονται συνήθως τόσα για τον έλεγχο του θυμού, ωστόσο πόσες φορές στην ιστορία ο θυμός ανθρώπων και ομάδων δεν οδήγησε σε βήματα για την ύπαρξη καλύτερων και πιο δίκαιων κοινωνιών; Πώς και από ποιον τίθενται τα όρια και πώς η ύπαρξη τέτοιων ορίων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια μορφή συναισθηματικού και στη συνέχεια και κοινωνικού κομφορμισμού; Ποιος έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ή ακόμη και να επιβάλλει σε ένα παιδί πώς θα αισθανθεί; Πόσο πιθανό είναι να οδηγηθούμε σε μια μορφή συναισθηματικής συμμόρφωσης, «όπου οι κοινωνικές προσδοκίες για το συναίσθημα θα αναιρούσαν ή θα παρέκαμπταν την ατομική συναισθηματική ζωή κάθε παιδιού;» (Kaschub, 2002: 13). Και ακόμη, πόσο βαθιά μπορεί τελικά να εισέλθει κάποιος στον πυρήνα της ύπαρξής του άλλου όταν μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και πόσο επικίνδυνο μπορεί να γίνει αυτό;

Σε καιρούς δυστοπίας, όπως αυτοί που ήδη διανύουμε στην αρχή της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, αυτά τα ερωτήματα και οι σκέψεις γίνονται ανησυχητικά επίκαιρες. Ο γνωστός ισραηλινός ιστορικός Yuval Noah Harari έγραφε κατά τη φάση έξαρσης του κορωνοϊού, στις 20 Μαρτίου 2020 στους Financial Times:

«Αλλά αν μπορείτε να παρακολουθείτε τι συμβαίνει με τη θερμοκρασία στο σώμα μου, την πίεση μου και τους καρδιακούς μου παλμούς καθώς παρακολουθώ ένα βίντεο, μπορείτε να μάθετε τι με κάνει να γελώ, να κλαίω, τι με κάνει να θυμώνω πραγματικά. Είναι σημαντικό να θυμάστε πως ο θυμός, η χαρά, η βαρεμάρα και η αγάπη είναι βιολογικά φαινόμενα, όπως ο πυρετός και ο βήχας. Η ίδια τεχνολογία που αναγνωρίζει τον βήχα θα μπορούσε επίσης να αναγνωρίσει το γέλιο. Εάν οι

⁴ Πρόκειται για το τραγούδι *Η Μαργαρίτα* σε στίχους του Μιχάλη Στασινόπουλου και μουσική του Μίκη Θεοδωράκη.

εταιρείες και οι κυβερνήσεις αρχίζουν να συλλέγουν τα βιομετρικά μας δεδομένα μαζί, μπορούν να φθάσουν να μας γνωρίζουν πολύ καλύτερα από ό,τι γνωρίζουμε εμείς οι ίδιοι τον εαυτό μας και τότε θα μπορούν όχι μόνο να προβλέπουν τα συναισθήματά μας, αλλά και να τα χειραγωγούν και να μας πουλούν ό,τι θέλουν – είτε προϊόντα, είτε πολιτικούς».

Ας αναλογιστούμε σε πόσο μεγάλο βαθμό η τελευταία πανδημία μας έκανε όλους πολύ πιο έτοιμους να δεχτούμε βιομετρικές μετρήσεις που θα μπορούσαν να μας προφυλάσσουν από μια επανάληψη της καταστροφής. Ας φέρουμε ακόμη μια φορά στο μυαλό μας όσα ήδη αναφέρθηκαν για τη βιολογική διάσταση που έχουν τα συναισθήματά μας. Αν συνδυάσουμε όλα αυτά κατανοούμε πόσο διάτρητος και εκτεθειμένος κινδυνεύει να γίνει ο συναισθηματικός μας κόσμος, πόσο προβλέψιμες και χειραγωγήσιμες κινδυνεύουν να γίνουν οι συμπεριφορές και οι πράξεις μας και πόσο έτοιμοι μπορεί να γινόμαστε σταδιακά να αποδεχτούμε κάτι τέτοιο, στο όνομα για παράδειγμα της «συναισθηματικής μας υγείας».

Σε σχέση λοιπόν με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι τελευταίες αυτές σκέψεις με αφορμή την επικαιρότητα υπογραμμίζουν ότι δεν είναι μόνο σημαντικό να επικεντρωνόμαστε στις δυνατότητες της μουσικής να επιδρά στοχευμένα στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, αλλά και στο πώς μπορεί να προσεγγίζεται κριτικά η κατεύθυνση και η φύση αυτής της στοχευμένης επίδρασης. Ως μουσικοπαιδαγωγοί, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, αξίζει να συνειδητοποιήσουμε ότι η μουσική μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και με πολλούς τρόπους, ώστε το παιδί να ενισχύσει τη συναισθηματική του επάρκεια και να έχει πολλαπλά οφέλη, όπως για παράδειγμα κατανόηση του εαυτού του και του άλλου και καλύτερες σχέσεις μαζί του ή ακόμη βελτίωση της υγείας του και αίσθηση ευεξίας στο παρόν και στο μέλλον (MacDonald et al., 2012). Από την άλλη θα πρέπει να είμαστε σε κριτική εγρήγορση ως προς τους στόχους που θέτουμε σε σχέση με τα συναισθήματα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούμαστε. Ο τρόπος για παράδειγμα που η «συναισθηματική νοημοσύνη» βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση στο χώρο του marketing και του management προς μια κατεύθυνση μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας θα πρέπει να θέτει και το πλαίσιο κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου. Όσο γιγαντώνονται οι δυνατότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (μεταξύ των οποίων και βιομετρικών δεδομένων που είναι σημαντικά για τα συναισθήματα), τόσο μεγαλώνει και ο κίνδυνος ελέγχου και χειραγώγησης. Θεωρώ ασφαλώς ότι δεν αποτελεί λύση το να επιχειρήσουμε να αποκλείσουμε ή να υποβαθμίσουμε τη σημασία του συναισθήματος στη μουσική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο όμως ενός παιδαγωγικού προγράμματος συναισθηματικής επάρκειας αναδεικνύεται ξεκάθαρα η βαθύτατα πολιτική και ηθική ευθύνη του μουσικοπαιδαγωγού απέναντι σε άτομα και κοινωνίες στον παρόν και στο μέλλον. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται το μέτρο της δυσκολίας του όλου εγχειρήματος.

Βιβλιογραφία

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl. 1), 13-25.
- Bradshaw, A., & Holbrook, M. B. (2008). *Must we have Muzak wherever we go? A critical consideration of the consumer culture*. *Consumption Markets & Culture*, 11(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/10253860701799959>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE* 8(5): e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Budd, M. (1985). *Music and the emotions. The philosophical theories*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cook, N., & Dibben, N. (2010). Emotion in culture and history: Perspectives from musicology. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 45–72). Oxford University Press.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. and Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 307-328). Blackwell Publishers.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S.A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Brittany L., Rhoades, B.L. & Bassett, H.H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667-688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press
- Elliott, D.J. & Silverman, M. (2012). Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In W. D. Bowman & A. L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, pp. 37-62. Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae*, 5(1_suppl), 123-147. <https://doi.org/10.1177/10298649020050s105>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ*. Bantam Books.
- 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*. Music Education Council.
- Harari, Y. N. (2020, March 20): The world after coronavirus. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>.

- Hunter P. G. & Schellenberg E. G. (2010). Music and Emotion. In M. Riess Jones, R. R. Fay, & A. N. Popper (eds.), *Music Perception* (pp. 129-164). Springer Handbook of Auditory Research, 36. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6114-3_5
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238. <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J.A. (2013). Music and Emotion. In D. Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music* (3rd ed., pp. 583-645). Elsevier Academic Press.
- Juslin, P.N. (2016). Emotional reactions to music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 197-213). Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 597-613). Oxford University Press.
- Juslin, P.N. (2019). *Musical Emotions Explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Kanellopoulos, P. A. (2015). Musical Creativity and “the Police”. Troubling Core Music Education Certainties. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (eds.) *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 318-339). Oxford University Press.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15. <https://doi.org/10.1080/10632910209600299>
- Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. In E. David (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 79-97). Oxford University Press.
- Langer, S.K. (1979). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art* (3rd ed.). Harvard University Press.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (Eds.). (2012). *Music, health, and well-being*. Oxford University Press.
- Niedenthal, P.M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος. Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*, (Ζ. Αντωνοπούλου, Μτφ.). Εκδόσεις Τόπος.
- North, A. C, & Hargreaves, D. J. (1997). Music and consumer behaviour. In D. J. Hargreaves & A. C North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 268-289). Oxford University Press.
- Oatley, K. & Jenkins J.M. (2004). *Συγκίνηση. Ερμηνείες και Κατανόηση*, (Μ. Σόμαν & Μ. Ντάβου, Μτφ.). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Petrides, K. (2010) Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. <https://doi.org/10.1111/j1754-9434.2010.01213.x>
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell.

- Raptis, T. (2020). A music educational project (MEEdEC) to strengthen of the emotional competence of kindergarten students. *Visions of Research in Music Education*, 36, 1-36. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v36n1/index.htm>
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education. Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–66). Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarikallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science*. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- Zentner, M. R., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494-521. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>
- Ντάβου, Μ (2004). Εισαγωγή. Στο Κ. Oatley & J.M. Jenkins, *Συγκίνηση. Ερμηνείες και Κατανόηση*, (Μ. Σόμαν & Μ. Ντάβου, μτφ., σελ. 41-59). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πνευματικός, Δ. & Θεοδωρίδης, Ν. (2008). Συν-κινήσεις στην εκπαίδευση: Συγκινησιακή εμπειρία και αναστοχασμός επί των συγκινήσεων με αφορμή μουσικές δραστηριότητες. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σελ. 97-114). Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Τσαντήλα, Α. (2007). *Συναίσθημα και γλώσσα. Ένα μοντέλο ταξινόμησης*. Interbooks.
- Τσέτσος, Μ. (2012). *Στοιχεία και περιβάλλοντα της μουσικής*. Fagotto – Νίκος Θερμός.

Ο **Θεοχάρης Ράπτης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σπούδασε Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Ludwig-Maximilians-Universität του Μονάχου στη Γερμανία. Μετά τον τίτλο Magister στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, εκτόνησε τη διδακτορική του διατριβή στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Παναγιώτη & Έφης Μιχαήλ. Τα ειδικά του ερευνητικά ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, τη συστηματική μουσική παιδαγωγική και τη σχέση της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα.
e-mail: charisraptis@yahoo.com

Perceiving and experiencing emotions in music: Strengthening emotional competence of kindergarten children

Theocharis Raptis

The relationship between music and emotion is an appropriate field in which to understand the charm which music has had and continues to have on people. While it has been an area of philosophical research for many years, in recent years psychology, sociology or biology have been showing a strong scientific interest in ways music affects the emotions of people. At the same time, there is a lot of discussion about the so-called emotional competence of children and adults, the awareness and monitoring of their emotions, the regulation of their behavior, the recognition of the emotions towards others and the improvement in the relation to them. In this way, this paper highlights the distinction between (a) perceiving and understanding emotions in music and (b) experiencing and feeling emotions while listening to music. Although this distinction is not always easy, the research findings of a project with kindergarten children make clear that this distinction should be fundamental in the designing and implementing of music educational activities which enhance emotional competence. Finally, the danger which is involved in any attempt in education to make transparent and to control the emotions of others is discussed. Consequently, the profound ethical and political implications of this endeavor, as well as the responsibility of the educator are taken into consideration.

Keywords: *music and emotions, perceiving of emotions, experiencing emotions, emotional competence, music education in kindergarten*

Theocharis Raptis is Assistant Professor at the University of Ioannina (Department of Early Childhood). He studied philosophy, pedagogy and psychology at the University of Ioannina and music pedagogy, philosophy and musicology at the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. After his Magister (MA) at the Institute of Musical Pedagogy (LMU), he received his PhD. During his studies he was funded by „The Panayotis & Effie Michelis Foundation“ in Athens. His special interests include music education in early childhood, philosophy of music education, systematic music education and music education and the emotions.

Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Shulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Ανθούλα Κολιάδη – Τηλιακού, Αντιγόνη Ζάχαρη

Η μουσική ως έκφραση μέσα από το παιδικό τραγούδι, είτε το αυτοσχέδιο, είτε το αυθόρμητο, είτε το δομημένο, ενυπάρχει στην καθημερινότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το τραγούδι που δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους αποτελεί μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατασκευή «αυτοσχέδιων τραγουδιών», το παιδί «χτίζει» τις σχέσεις με τους συνομηλικούς του, ενώ μια στρατηγική μάθησης που καλλιεργεί τη δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών είναι η μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του Carl Orff. Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης διάρκειας οκτώ μηνών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν τμήμα μουσικοκινητικής αγωγής και στοχεύει να αναδείξει τη σημασία του αυτοσχέδιου τραγουδιού που δημιουργείται μέσω της καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού στο μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff, καθώς και να διερευνήσει τους παράγοντες που το καθιστούν αξιόλογη εμπειρία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και ποιοτική ανάλυση βιντεοσκοπημένων δειγμάτων διδασκαλίας τραγουδιών, από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ημερολόγια, αναφέρονται στις θετικότερες στάσεις και αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στην εκτέλεση των αυτοσχέδιων τραγουδιών σε σχέση με διδαγμένα, σε τροποποίηση επιμέρους τομέων της μουσικής και κοινωνικής τους συμπεριφοράς, αλλά και στην εμφάνιση δημιουργικών πτυχών τους. Συνιστάται η ενίσχυση του δημιουργικού ομαδικού αυτοσχεδιασμού και η εφαρμογή της διδασκαλίας αυτοσχέδιων τραγουδιών ως «καλή πρακτική». Τέλος, παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική ποσοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να διεξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοσχέδιο τραγούδι, ομαδικός δημιουργικός αυτοσχεδιασμός, μουσική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Το παιδικό τραγούδι υφίσταται στην καθημερινότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελώντας μία από τις δημοφιλέστερες δραστηριότητές τους, φόρμα επικοινωνίας και τρόπο ανάπτυξης γλωσσικών και μουσικών ικανοτήτων (Σίμου, 2013). Το «αυθόρμητο» τραγούδι δημιουργείται με φυσικό τρόπο από το ίδιο το παιδί ανάλογα τα υπάρχοντα ερεθίσματα και δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον ενήλικα, καθώς θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής συμπεριφοράς. Βιβλιογραφικά, ο όρος «αυτοσχέδιο» χρησιμοποιείται περίπου ομοιότροπως εκφράζοντας τραγούδια χωρίς συγκεκριμένη δομή κυμαινόμενα μεταξύ ομιλίας και τραγουδιού αλληλεπιδρών με τα βιώματα των παιδιών (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005· Δογάνη, 2012· Κολιάδη-Τηλιακού, 2019). Στην παρούσα μελέτη, το αυτοσχέδιο τραγούδι νοείται ως προϊόν μιας συγκεκριμένης διαδικασίας ομαδικής σύνθεσης επιμέρους

αυθόρμητων αυτοσχεδιασμών. Βάσει της μακρόχρονης διδακτικής εμπειρίας των ερευνητριών αναφορικά με τα παιδικά τραγούδια, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έρευνα στοχεύοντας στην ανάδειξη του αυτοσχεδίου τραγουδιού μέσω της καθοδήγησης του/της εκπαιδευτικού στο μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff, στη διερεύνηση παραγόντων που το καθιστούν «βίωμα» των παιδιών και στην υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο λειτουργικός ρόλος του αυτοσχεδίου τραγουδιού στη θεώρηση Orff-Schulwerk

Η θεώρηση Orff-Schulwerk αποτελεί ιδανική συνθήκη για τον ομαδικό δημιουργικό αυτοσχεδιασμό και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ως σύστημα δυναμικό, ευέλικτο και με ανοιχτό προσανατολισμό στις παιδαγωγικές πρακτικές, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργικότητα και συμμετοχή σε μουσικοκινητικά δρώμενα, ανεξαρτήτως επιπέδου δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, *«εμπεριέχει εγγενώς τη δυνατότητα της συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής στον χώρο και το χρόνο, αλλά και στις άτυπες μορφές μάθησης και γνώσης, οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία μιας μουσικοκινητικής συμμετοχικής πρακτικής»* (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016: 89). Αυτή η ευελιξία ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ομαδικού αυτοσχεδιασμού ως μορφή άτυπης μουσικής εκπαίδευσης (Wright & Kanellopoulos, 2010). Επίσης καλλιεργεί τις ενυπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων, αξιοποιεί τις ιδιαίτερες εμπειρίες, παραδόσεις, ήθη, έθιμα, αξίες και τραγούδια κάθε πολιτισμού ως φαινόμενα άρρηκτα συνδεδεμένα με την προφορικότητα (Regner, 2010). Τεχνικές, όπως η μίμηση, η παρατήρηση, η συνεργασία, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οι διαδικασίες άμεσης μετάδοσης μέσω οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων χαρακτηρίζουν την προσέγγιση, ενώ η μουσική δημιουργία πραγματώνεται μέσω της πράξης και χρήσης μη συμβατικών μέσων, όπως η χρήση προσώδιας, οι μορφές γραφικής παρτιτούρας, οι χειρονομίες και οι σωματικές κινήσεις. Επιπλέον, η ομάδα αποτελούμενη από μέλη προερχόμενα από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα λειτουργεί ως διαπολιτισμική συνάντηση, συνεπώς δημιουργείται μια νέα δική της ξεχωριστή μουσική κουλτούρα (Sangiorgio, 2014). Αυτή, προκύπτει από την ανθρώπινη ανάγκη του «ανήκειν» σε κοινωνικά σύνολα, συνεπώς διαμορφώνεται ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση της ετερότητας. Στη θεώρηση Orff η ομάδα χιτίζεται σταδιακά όπως στις ανθρώπινες κοινότητες περνώντας από την ατομικότητα στη δυάδα, έπειτα σε υπο-ομάδες και τέλος στο σύνολο, πάντα σε παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το φαινόμενο της «γλωσσοπλασίας» και «ηχοποίησης» λέξεων παράλληλα με τη χρήση διαλέκτου και «ακατανόητης» γλώσσας. Ως υλικό δημιουργίας χρησιμοποιούνται ρίμες, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες (Ανδρούτσος, 1995), τραγουδοπαίχιδα με λειτουργικό ή σατυρικό χαρακτήρα και παραδοσιακά τραγούδια που εκτελούνται συνήθως σε κυκλική χωρική διάταξη, λόγω των συμβολισμών που ενέχουν δημιουργώντας κοινότητες ανθρώπων (Κλιάφα & Βαλλάση, 2000). Συνήθως έχουν στροφική φόρμα, φωνητική έκταση 6^ησ μεγάλης και απλό ρυθμό 2/4 ή 4/4, όπως είναι τα δομικά χαρακτηριστικά της πλειονότητας των ελληνικών παιδικών τραγουδιών (Δαμιανού, 2000). Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοδηγητής που διευκολύνει την

παραγωγή γνώσης, συμμετέχει ισότιμα στην ομάδα ως συν-δημιουργός, ανατροφοδοτεί, αξιοποιεί τη δυναμική της και την καθοδηγεί μέσω της πράξης και του δικού του παραδείγματος. Η πληροφορία πάντα έπεται του βιώματος, ενώ η προκύπτουσα γνώση καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν μάθησης και αισθητικής (Agalianou, 2014).

Σκοπός της έρευνας

Πρώτο κίνητρο για την εκπόνηση της μελέτης αποτέλεσε η κοινή διαπίστωση των ερευνητριών μέσω της μακρόχρονης επαφής τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ότι α) ως προς το τραγουδιστικό ρεπερτόριο που διδάσκονταν (δημοφιλή παιδικά τραγούδια ή αυτοσχέδια θεματικά σχετιζόμενα με τον κύκλο του χρόνου, ή τον κύκλο της ζωής), αυτά συνήθως έδειχναν να θυμούνται και να τους αρέσουν περισσότερο τα αυτοσχέδια που είχαν κατασκευάσει μόνα τους με την καθοδήγηση των παιδαγωγών και ότι β) επιζητούσαν την επανάληψη και εκτέλεσή τους κατά τη διάρκεια του έτους, ή στο τέλος της χρονιάς. Δεύτερο κίνητρο υπήρξε η ερευνητική διαπίστωση μεγάλων μελετητών της παιδικής μουσικής συμπεριφοράς ότι μετά την ηλικία των 5 μειώνεται δραματικά ο αριθμός των αυθόρμητων τραγουδιών, διότι σταδιακά αποκτάται η συνείδηση του «σωστού» τρόπου εκτέλεσης (Kenney, 1997), συνεπώς ζητούμενο ήταν να βρεθούν τρόποι διατήρησης αυτής της μοναδικής ιδιότητας του αυθορμητισμού. Σκοπός της έρευνας λοιπόν ήταν: α) να αποτυπωθεί, μέσα από μεθοδική παρατήρηση, η δημιουργική διαδικασία με έμφαση στην «κατασκευή» αυτοσχέδιων τραγουδιών, τα οποία αποτελούσαν «κτήμα» της εκάστοτε ομάδας, β) να διερευνηθούν παράγοντες που τυχόν συσχετιζόνταν με την προτίμηση των παιδιών προς αυτά, και γ) να υπάρξει δυνατότητα διεύρυνσης της προσέγγισης στη διδακτική πράξη ως εναλλακτική ή συμπληρωματική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών.

Μεθοδολογία

Στις αρχές του 2017 σχεδιάστηκε μια συστηματικότερη μελέτη από την γράφουσα α' σε παιδιά που θα παρακολουθούσαν το μάθημα της Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff που δίδασκε η γράφουσα β', ώστε να κατανοηθεί το φαινόμενο μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων που αφορούσαν τη διδασκαλία τραγουδιών. Ο σχεδιασμός ήταν δύσκολος δεδομένου ότι έπρεπε να επιλεγεί μια στρατηγική κατάλληλη για μελέτη πεδίου χωρίς προηγούμενη βάση, συνεπώς χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική-περιγραφική, η οποία διενεργείται στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών με μεθοδολογικό τρόπο αναγνωριστικό που περιορίζεται στην καταγραφή εκφάνσεων ενός φαινομένου και όχι στην ερμηνεία του (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, λόγω της εμπλοκής των συγγραφέων και ενός κριτικού συνεργάτη στη διαδικασία και της δυνατότητας πρακτικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, το εγχείρημα χαρακτηρίστηκε ως «έρευνα δράσης», η οποία αναπτύσσεται μέσω της «σπείρας αυτό-στοχασμού» αλληπάλληλων κύκλων α) σχεδιασμού, β) δράσης, γ) συστηματικής παρατήρησης και δ) στοχασμού. Πρόκειται για μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, όπου κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο επαναπροσδιορίζοντας νέες στρατηγικές με

επιπρόσθετη κριτική σε πλαίσιο διαρκούς ανασύνθεσης, στοχεύοντας στη βελτίωση μιας πρακτικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2004· Elliot, 2007). Η έρευνα δράσης αφενός συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, αφετέρου οι μαθητές διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ανατροφοδοτώντας τους εκπαιδευτικούς/ερευνητές (Mertler, 2009).

Η έρευνα συνολικά διήρκησε σχεδόν μία σχολική χρονιά (Οκτώβριος 2017-Μάιος 2018) και πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις διάρκειας 4 περίπου εβδομάδων έκαστη σε τμήμα παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Σε κάθε φάση (4 εβδομάδες πριν τα Χριστούγεννα, 4 πριν την Αποκριά και 4 μετά το Πάσχα), πραγματοποιήθηκε αυτοσχέδια δημιουργία τραγουδιών παράλληλα με διδασκαλίες γνωστών. Τα τραγούδια από δημοφιλές ρεπερτόριο διδάχθηκαν μέσω της μίμησης και επανάληψης, ενώ τα αυτοσχέδια «χτίστηκαν» από τα ίδια τα παιδιά υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού βάσει ενός εξελικτικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της προσέγγισης Orff, και σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μουσικής δημιουργίας. Σε όλη τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο αναστοχασμός επί της δράσης, ο οποίος διέτρεχε την όλη παρέμβαση καθορίζοντας τις επόμενες φάσεις και την τελική διαμόρφωσή τους, ως παράγωγο προσωπικών εκτιμήσεων των ερευνητριών μέσα από τη δράση και τη συζήτηση με τον «κριτικό φίλο» (συμμετοχικό παρατηρητή) που παρακολουθούσε τη δράση. Το ερευνητικό ημερολόγιο και οι παρατηρήσεις έγιναν πολύτιμο εργαλείο μετασχηματισμού των αντιλήψεων των ερευνητριών, ειδικότερα των δυσλειτουργικών στοιχείων. Ενδεικτικά, και καθώς δεν είναι δυνατή η πλήρης παράθεση αποσπασμάτων για να φανεί συνολικά η σπειροειδής διαδικασία της έρευνας μέσα από τους διαδοχικούς της κύκλους, καταγράφονται στη συνέχεια ορισμένα αποσπάσματα που δείχνουν την επίδραση του αναστοχασμού στην πορεία της έρευνας. Επιπλέον, η έρευνα περιείχε μεθοδολογικά στοιχεία μελέτης «περίπτωσης» ως διεξοδική ανάλυση χαρακτηριστικών μιας κατάστασης, ή κάποιου χρονικού διαστήματος μιας ολόκληρης μονάδας (Παρασκευόπουλος, 1993), δηλαδή αφορούσε μια ολόκληρη τάξη παιδιών που παρακολουθούσε το μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής C. Orff για μία ώρα εβδομαδιαίως επί 8 μήνες. Το δείγμα αποτελούνταν από 15 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, ενώ πριν την έναρξη της έρευνας ενημερώθηκαν οι γονείς για τον τρόπο διεξαγωγής της και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών.

Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα μελέτη εμπίπτει στις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με ποικίλες μεθόδους: α) συστηματική παρατήρηση με βιντεοσκόπηση (βλ. παράρτημα Α), β) ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε παιδιά και γονείς και γ) ερευνητικά ημερολόγια-σημειώσεις της εκπαιδευτικού και ενός κριτικού παρατηρητή. Για την αξιοπιστία της παρατήρησης, οι δραστηριότητες οπτικογραφήθηκαν ψηφιακά με κάμερα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, προσφέροντας το πλεονέκτημα της παρατήρησης φυσικών συμπεριφορών στο αυθεντικό τους πλαίσιο με δυνατότητα διαρκούς επανελέγχου των μεταβλητών (Genishi, 1982). Επειδή το πεδίο ήταν ευρύ, αποφασίστηκε ο εκ των προτέρων περιορισμός των μελετώμενων συμπεριφορών και η επιλογή αυτών που πιθανόν σχετίζονταν περισσότερο με τη διαδικασία διδασκαλίας ενός τραγουδιού. Συνεπώς,

αποφασίστηκε να μελετηθούν: α) οι στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών απέναντι στις δραστηριότητες τραγουδιού, β) η δημιουργικότητα, γ) η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα, δ) οι συναισθηματικές αντιδράσεις και μη λεκτικές συμπεριφορές των παιδιών και ε) η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Για την κωδικοποίηση των στοιχείων κατασκευάστηκαν κλείδες παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών που συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια μετά το πέρας κάθε βιντεοσκοπημένου μαθήματος. Η διαμόρφωση της κλείδας βασίστηκε σε αυτοσχέδιες κλίμακες αξιολόγησης της μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας από πειραματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο (Μαγαλιού, 2007) με τις ανάλογες προσαρμογές. Αντί αξιολόγησης των συμπεριφορών με διαβαθμιστική κλίμακα (Παρασκευόπουλος, 1993), προτιμήθηκε η ποιοτική περιγραφή κάθε επιμέρους συμπεριφοράς στο σύνολο της ομάδας με αναλυτικά σχόλια ανά παιδί εάν χρειαζόταν, καθώς θεωρήθηκε ότι θα προέκυπταν σημαντικότερα στοιχεία των παιδιών ως σύνολο.

Δεύτερο εργαλείο αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε κάθε παιδί μετά την ολοκλήρωση κάθε φάσης με απλές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δοσμένες με παιγνιώδη τρόπο, όπου τα παιδιά εξέθεταν την προτίμηση, άποψη ή συναίσθημα ως συμπληρωματικό στοιχείο συλλογής δεδομένων και επιλέχθηκε λόγω της παρεχόμενης ελευθερίας έκφρασης (Cohen & Manion, 2000), αλλά και της δυναμικής του ως εργαλείο αναστοχασμού μέσω της εμπειρίας των παιδιών. Ημι-δομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε και με ορισμένους από τους γονείς των παιδιών στο τέλος της χρονιάς, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών των παιδιών και εκτός σχολικής τάξης.

Τρίτο εργαλείο αποτέλεσε το ερευνητικό ημερολόγιο ως μέθοδος καταγραφής δεδομένων από τους ίδιους συμμετέχοντες της έρευνας (Altrichter et al., 2001). Χρησιμοποιήθηκε αφενός το ημερολόγιο και οι σημειώσεις της διδάσκουσας, η οποία κατέγραφε πριν και μετά τη διάρκεια του μαθήματος την όλη διαδικασία, και αφετέρου, το ημερολόγιο μιας κριτικού συνεργάτη, η οποία ήταν μουσικοπαιδαγωγός και έλαβε μέρος στην έρευνα ως συμμετοχικός παρατηρητής, που έπαιζε ενίοτε το ρόλο του «βοηθού». Σε αυτό κατέθεσε προσωπικές απόψεις για την τάξη φιλοξενίας, σχόλια για τις κινήσεις των παιδιών και τη γενική αποτίμηση της διαδικασίας. Μέσω της χρήσης πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, ώστε να ισχυροποιηθούν η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Genishi, 1982), ενώ ο τρόπος που επικυρώνει κάθε πηγή δεδομένων τα αποτελέσματα της ανάλυσης προσδίδει και την απαιτούμενη αξιοπιστία (Cohen & Manion, 2000).

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση 20 βιντεοσκοπημένων δειγμάτων διδασκαλίας δημοφιλών και αυτοσχέδιων τραγουδιών από τα 30 συνολικά μαθήματα της χρονιάς, προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα. Οι δραστηριότητες πολλές φορές ξεπερνούσαν το προκαθορισμένο όριο των 4 μαθημάτων ανά φάση κατόπιν επιθυμίας των παιδιών να επαναληφθεί κάποιο αυτοσχέδιο τραγούδι στο πλαίσιο του αυθορμητισμού τους,

γεγονός ενδεικτικό της θετικής τους στάσης και, συνεπώς, έπρεπε να καταγραφεί. Επιπλέον, έγινε επεξεργασία των δεδομένων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (αναγνώριση θεμάτων, εντοπισμός μοτίβων, προσδιορισμοί συχνοτήτων, κ.α.), από τα οποία προέκυψαν εκ των υστέρων επιπλέον στοιχεία που ενσωματώθηκαν στην παρακάτω ανάλυση. Τέλος, από τα ημερολόγια και τις σημειώσεις προέκυψαν δεδομένα, κυρίως μέσω σχολίων για απαντήσεις παιδιών, άτυπες συζητήσεις και λεκτικές ή μη-λεκτικές αντιδράσεις τους. Τα σημαντικότερα ευρήματα και από τα τρία εργαλεία παρατίθενται ενδεικτικά και εξελικτικά ανά φάση και έγινε σύμπτυξη των θεματικών κατηγοριών προς διευκόλυνση της παρουσίασής τους.

Α' ΦΑΣΗ (Χριστούγεννα)

Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά

Μετά τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη με το διαδίκτυο κυρίως να διαμορφώνει καθοριστικά τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών, γίνεται αντιληπτό ότι αυτά, ήδη από την προσχολική ηλικία, έχουν εκτεθεί σε ποικίλα μουσικά είδη που τους προσφέρονται από το άμεσο περιβάλλον και από την παγκόσμια βιομηχανία της μουσικής παραγωγής (Κοκκίδου & Τσακίριδου, 2006). Η σκιαγράφηση της έννοιας των «στάσεων» αποτελεί πολυ-σύνθετο φαινόμενο, συνεπώς στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο την ορίζουμε ως προτίμηση των παιδιών, είτε απέναντι στα τραγούδια που διδάσκονται, είτε στα τραγούδια που κατασκευάζουν.

Διαδικασία: Σε αυτή τη φάση τα παιδιά είχαν ήδη αποκτήσει βασικές μουσικές εμπειρίες μέσω κίνησης και βιωματική κατανόηση εννοιών (ένταση, ταχύτητα, ρυθμός, χροιά, διάστημα sol-mi), ενώ απλά δίστιχα, ρίμες και τραγουδιστές ομιλίες αποτέλεσαν τις πρώτες απόπειρες αυτοσχεδιασμού (Regner, 2018). Το πρώτο αυτοσχέδιο τραγούδι με τίτλο “τα ρούχα του Αη Βασίλη” (ο τίτλος προέκυψε από ιδέες των παιδιών) εισήχθη όταν τα παιδιά είχαν βιώσει την έννοια του ρυθμού, ενώ παράλληλα διδάσκονταν το “Τρίγωνα Κάλαντα”. Η αφόρμηση ήταν τυχαία με καταγισμό ιδεών, όπου τα παιδιά κατόπιν παρότρυνσης της παιδαγωγού έλεγαν λέξεις σχετικές με τα Χριστούγεννα. Στη συνέχεια, καλούνταν να «δημιουργήσουν μουσική» σε ζευγάρια ενώνοντας τις λέξεις τους, ή σε μικρές ομάδες χρησιμοποιώντας τις φωνές τους, τα σώματά τους (για την παραγωγή ήχου, ή για κίνηση) και απλά μουσικά όργανα της τάξης, προκειμένου να αποδώσουν το «κλίμα» και τους «ήχους» των Χριστουγέννων. Κατόπιν, έγινε προσπάθεια να φτιαχτούν μικρές ρίμες και να μπουν οι λέξεις που είχαν επιλέξει τα παιδιά σε στίχο. Οι δημιουργικές δραστηριότητες που προτάθηκαν ήταν αυτοσχεδιαστικής φύσης και λειτούργησαν ως μέσο εξερεύνησης, ως ανταπόκριση σε ποικίλα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα, αλλά και ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων.

Γενικά παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία των παιδιών μια σχετικά θετική ανταπόκριση προς το αυτοσχέδιο τραγούδι, το οποίο είχε τη μορφή μικρής «ηχοϊστορίας», αλλά και ενεργή συμμετοχή και επιθυμία εκτέλεσης του τραγουδιού, το οποίο όμως δεν ήταν ολοκληρωμένο. «...*Παρόλο που το πρώτο τους τραγούδι*

νοηματικά είχε ασάφειες και ήταν σαν σχεδίασμα, δεν είχε καμία σημασία για τα παιδιά, εφόσον ήταν το «δικό τους τραγούδι...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη). Συχνά, τα παιδιά έκαναν διάφορες εκφράσεις του προσώπου τους, οι οποίες υποδήλωναν αγωνιώδεις προσπάθειες για την επίτευξη ενός «σωστού» ηχητικού αποτελέσματος. Επίσης, εξέφραζαν αίσθημα ικανοποίησης με χαμόγελο μετά την επίτευξη του στόχου και την επιβράβευση της εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, ανάλογη ανταπόκριση δεν παρατηρήθηκε στα «Τρίγωνα – Κάλαντα», παρόλο που ήταν δημοφιλές τραγούδι και εύκολα μπορούσε να εκτελεστεί από τα παιδιά, στο οποίο πραγματοποιήθηκε μόνο ρυθμική συνοδεία. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Πάλι αυτό; Το λέμε συνέχεια στο σχολείο, το βαρέθηκα!» (Βιντεοσκόπηση-Αντώνης), και: «Ήθελα να παίζω τα κουδουνάκια στο δικό μου τραγούδι, εκεί που έτρεχε το ελαφάκι στον ουρανό!» (Ημι-δομημένη συνέντευξη-Μελίνα).

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα

Όπως αναφέρθηκε, έγιναν κατανοητές βασικές έννοιες (κατιόν διάστημα sol-mi, glissando, δυναμικές, ταχύτητα, κλπ.), ενώ στο ρυθμό διαπιστώθηκε μικρή ανταπόκριση στην κατανόηση μικρών ρυθμικών σχημάτων, τα οποία τα παιδιά αξιοποίησαν μέσω μίμησης. Επίσης, επάνω στον παλμό παίχθηκαν οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων και στίχων. Η χρήση κρουστών οργάνων προοριζόταν αποκλειστικά για το χτύπημα του παλμού, ενώ σε ορισμένες στιγμές κάποια παιδιά εκτελούσαν το ρυθμικό σχήμα που προέκυπτε από τις λέξεις. Μετά από ευκαιρίες που δόθηκαν για ελεύθερη εξερεύνηση και πειραματισμό, άρχισαν να αναδύονται διάφορες ιδέες, τις οποίες αξιοποιούσε κατάλληλα η εκπαιδευτικός. Λήφθηκε υπόψη η φαντασία των παιδιών στις απλές δημιουργίες τους, οι οποίες βασίστηκαν στη μελοποίηση απλών μορφών λόγου με δυο-τρεις φθόγγους, στην εξερεύνηση των ίδιων των οργάνων (υλικό κατασκευής, τρόπος εκτέλεσης), καθώς και στην ανοδική ή καθοδική κίνηση σε μελωδικά όργανα. Η ανάπτυξη της φαντασίας προωθεί τη δημιουργικότητα και έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά έως τα 6 χρόνια τους παίζουν με δικά τους αυτοσχέδια «απρόβλεπτα» ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα. Μετά τα 6 οι μελωδίες γίνονται πιο «προβλέψιμες» αποκτώντας συγκεκριμένη τονικότητα και μέτρο, καθώς επιδρά η μίμηση και η επιρροή από τα περιβαλλοντικά μουσικά ερεθίσματα (Webster, 1996). Βάσει της παραπάνω άποψης, ορίσαμε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα γένεσης πρωτότυπων μελωδικών, ρυθμικών και δομικών στοιχείων ενός τραγουδιού στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα οποία αξιοποιήθηκαν στοχευμένα από την εκπαιδευτικό. Ενώ αρχικά οι «δημιουργίες» ήταν περιορισμένες και κυμαίνονταν στο πλαίσιο της εξερεύνησης, οι ήχοι των παιδιών ήταν αρκετά επαναλαμβανόμενοι και δεν είχαν ιδιαίτερη πρωτοτυπία, ρυθμό και ένταση. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν το «σωστό» ηχητικό αποτέλεσμα μέσω της επανάληψης ρυθμικών σχημάτων ή glissandi σε μεταλλόφωνα, μέχρι ο ήχος να είναι «αρεστός» στα ίδια τα παιδιά και όχι ως αποτέλεσμα που υπόκειται σε αρμονικούς κανόνες.

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά όταν δούλευαν σε ζευγάρια, ή μικρές ομάδες υπήρχε μια δυσκολία στη συνεργασία, δηλαδή υπήρξαν διαφωνίες ως προς την επιλογή του καταλληλότερου μουσικού οργάνου, ή του πιο «εντυπωσιακού» για την απόδοση μιας έννοιας και αναλώθηκε χρόνος αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά χρειάστηκε να επικοινωνήσουν έντονα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, διότι κάποια συγκεκριμένα ήθελαν να αναλαμβάνουν από μόνα τους αρχηγικό ρόλο, κάποια άλλα προτίμησαν ή αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν παθητικότερους ρόλους και γενικότερα προέκυψε μια δυναμική της ομάδας, όπου χρειάστηκε η επέμβαση της παιδαγωγού.

Αναστοχασμός

Σε αυτή τη διερευνητική φάση της έρευνας, μια προκαταρκτική αποτύπωση ευρημάτων υπήρξε αναγκαία για την ανίχνευση κάποιων πρώτων δεδομένων και του επαναπροσδιορισμού κατάλληλων στρατηγικών. Κατά την ολοκλήρωσή της συζητήθηκε ο τρόπος καταγραφής των επιμέρους συμπεριφορών των παιδιών μέσα από τις κλείδες παρατήρησης. Αρχικά έγινε απόπειρα να καταγραφούν ξεχωριστά για κάθε παιδί, αλλά διαπιστώθηκε ότι αυτό θα ήταν χρονοβόρο, συνεπώς στην πορεία αποφασίστηκε τα παιδιά να αξιολογούνται ως ομάδα και να σημειώνονται ιδιαίτερες ατομικές συμπεριφορές όπου χρειαζόταν. Ο αναστοχασμός αυτός ήταν παράγωγο των προσωπικών εκτιμήσεων των ερευνητριών μέσα από τη δράση και τη συζήτηση με τον «κριτικό φίλο» (συμμετοχικό παρατηρητή), ενώ δεν ήταν ξεκάθαρο εάν η σχετικά περιορισμένη θετική ανταπόκριση των παιδιών οφειλόταν στην ανωριμότητά τους, σε ελλιπή σχεδιασμό, ή και στα δύο.

«...Θεωρούσα ότι συντελέστηκαν πολύ λίγα πράγματα σε σχέση με αυτά που φανταζόμουν... Η καταγραφή όμως συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσω ότι η διδασκαλία χωρίς να είναι ακόμη καλά σχεδιασμένη λειτούργησε αρκετά θετικά. Πρέπει να οργανώνω πιο σταθμισμένα τις κινήσεις μου, να μην περιμένω συγκλονιστικές αλλαγές, να μην έχω άγχος για το αν η διδασκαλία θα είναι επιτυχής, ή όχι...» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Β' ΦΑΣΗ (Αποκρία)

Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά

Διαδικασία: Η νέα αφόρμηση ήταν οι αποκριάτικες στολές των παιδιών και, αφού ετοιμάστηκαν τα στιχάκια όπως και στην προηγούμενη φάση, ξεκίνησε ρυθμική απαγγελία των στίχων με ηχηρές κινήσεις (παλαμάκια, γόνατα, στο πάτωμα, στις πλάτες, σε τρενάκι, κ.ά.). Μετά το μοίρασμα μη μελωδικών κρουστών οργάνων, “περπατήθηκαν” οι στίχοι στο χώρο, προκειμένου να επιτευχθεί ευκολότερα η απομνημόνευσή τους.

Παρατηρήθηκε ότι υπήρξε εντονότερη διαφοροποίηση ως προς τις στάσεις των παιδιών σχετικά με την α' φάση, δηλαδή, τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση προς το αυτοσχέδιο τραγούδι «Η Έλσα και ο ιππότης» σε σχέση με το παραδοσιακό «Μια γριά – παμπόγρια» που διδάχτηκαν μέσω της μίμησης και επανάληψης και

ολοκλήρωσαν τη διαδικασία γρηγορότερα και με περισσότερη ανάπτυξη δραστηριοτήτων, δοδομένου ότι ήταν και πιο εξοικειωμένα. Κατάφεραν να “φτιάξουν” περισσότερες ρίμες με σαφέστερο περιεχόμενο, είχαν αγωνία ώστε να προλάβουν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία εν ώρα μαθήματος και να φτάσει σε μια τελική μορφή ως δημιούργημα. Υπήρξε έκδηλη χαρά και ενθουσιασμός όταν η διδάσκουσα ανακοίνωνε στα παιδιά ότι θα παίξουν το «δικό τους τραγούδι», ενώ στο διδαγμένο τραγούδι εκδηλώθηκαν αρνητικές συμπεριφορές από κάποια (γκρίνια, απάθεια, ξάπλωμα στο πάτωμα, άρνηση, θυμός, κλπ.) όταν ζητήθηκε η εκτέλεσή του.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα

Η εκπαιδευτικός εισήγαγε πιο στοχευμένα τη γραφική παρτιτούρα, προκειμένου να “αποτυπωθεί” το μουσικό αποτέλεσμα, τα παιδιά άρχισαν να χειρίζονται τα μουσικά όργανα με περισσότερη αυτοπεποίθηση και οι ήχοι απέκτησαν καθαρότητα και σταθερότητα. Έγινε χρήση του σώματος κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός οργάνου με τρόπο ώστε να γίνεται αισθητός ο παλμός, ενώ πολλά παιδιά διατηρούσαν μια σταθερή κίνηση (δεξιά-αριστερά ή εμπρός-πίσω). Στο αυτοσχέδιο αποκριάτικο τραγούδι τα παιδιά παρουσίασαν πολύ πιο έντονα στοιχεία μουσικής δημιουργικότητας επεκτείνοντας τις αρχικές του ιδέες σχετικά με την α’ φάση. Η εκπαιδευτικός έδωσε μια βάση από mi ή sol ζητώντας από τα παιδιά την μελοποίηση σε μικρά διαστήματα (sol-mi, sol-la-sol, sol-mi-re), σε μικρή έκταση τετράχορδα (do-fa, do-sol κατιούσα) και χρήση οκτάβας με γνώμονα τις δυνατότητες της ομάδας και την έμπνευση της στιγμής για τον μελωδικό αυτοσχεδιασμό. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε η ανάγκη των παιδιών να εμπλακούν πιο ενεργητικά στη μελωδική ροή, να προσφέρουν ιδέες, αλλά και να διορθώσουν όπου χρειαζόταν.

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η παιδαγωγός έθεσε πιο ξεκάθαρα «όρια» στην πορεία της δημιουργικής διαδικασίας. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά χρειάστηκε να επικοινωνήσουν λεκτικά για να συμφωνήσουν σε κάτι, να επιτύχουν συγχρονισμό, ενώ διαφωνίες προέκυπταν όταν ένα παιδί έκανε κάτι που δεν είχε προαποφασιστεί. Διαπιστώθηκαν πιο γρήγορες αντιδράσεις, σκέψεις και συντονισμός μεταξύ τους:

«...Όταν σε βλέπω στα μάτια, θα πρέπει αμέσως να χτυπάς το τύμπανο όπως εγώ...» (βιντεοσκόπηση-Κωνσταντίνος)

Αναστοχασμός

«...Η πορεία είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί τα παιδιά περίμεναν με πολύ αγωνία τη στιγμή που θα μπει η δικιά τους λέξη μέσα στο στίχο και παρατηρούσα μεγάλη ανακούφιση όταν έπαιρνε τη θέση της μέσα στη ρίμα...» (ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη). «...Νομίζω ότι έδεσε η ομάδα, τα παιδιά επικοινωνούν καλύτερα, συνεννοούνται και πρέπει στο εξής να παρεμβαίνω λιγότερο. Τα παιδιά δεν έχουν ακόμη εξοικειωθεί με τη διαδικασία, τουλάχιστον όμως φτάσαμε σε πιο προχωρημένο στάδιο το αποκριάτικο τραγούδι. Την επόμενη φορά που θα φτιάξουμε τραγούδι, θα πρέπει να βγει ολοκληρωμένο...» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Γ' ΦΑΣΗ (Άνοιξη)

Στάσεις και προτιμήσεις των παιδιών – συναισθηματικές αντιδράσεις, μη λεκτική συμπεριφορά

Διαδικασία: Στην τελευταία φάση που αντιστοιχούσε στην προετοιμασία μιας μικρής εκδήλωσης, τα παιδιά όλα ανεξαιρέτως με μεγάλο ενθουσιασμό θέλησαν να φτιάξουν το τελευταίο τους καλοκαιρινό τραγούδι αφιερωμένο στη μητέρα. Η εξερεύνηση, ο χωρισμός σε ομάδες και η σύνθεση επιμέρους στοιχείων των παιδιών αποτέλεσε κομμάτι της διαδικασίας για την τελική εκτέλεση του δημιουργικού προϊόντος, το οποίο περιείχε τραγούδι τριών στροφών με ολοκληρωμένο νόημα και ρυθμού 7/8, συνοδεία από όργανα, εκφραστική κίνηση και δραματοποίηση βασισμένη κυρίως στις ιδέες των παιδιών. Παρατηρήθηκαν νέες συμπεριφορές όπως άμεση ανταπόκριση στη διανομή οργάνων στον «κύκλο», άμεση ενεργοποίηση, ετοιμότητα και αυξημένη προσοχή καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης υπήρξε ενθουσιασμός, σχετική μείωση των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού, δόθηκε περισσότερη ελευθερία για μουσική δημιουργία δεδομένης της απόκτησης περεταίρω δεξιοτήτων, αλλά παρατηρήθηκε επιπλέον ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά.

Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και Δημιουργικότητα

Παρατηρήθηκε ανταπόκριση σε δυσκολότερα ρυθμικά σχήματα και αξιοποίησή τους, χρήση πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών ιδεών για το «χτίσιμο» στίχων, και «συμπλήρωση» της μελωδικής γραμμής: *“...Υπήρξε μεγάλη ευκολία όταν έκανα επίτηδες την παύση: τα παιδιά “πεταγόντουσαν” να συμπληρώσουν τη μελωδία, ενώ τα ενίσχυε το ξυλόφωνο που ακουγόταν υποστηρικτικά...”* (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού). *«...Φτιάξαμε δική μας μουσική με τη Γεωργία και θα την παίξουμε στην παράσταση για τις μαμάδες...»* (ημι-δομημένη συνέντευξη-Βασιλεία). Επίσης, πρότειναν να αποτυπωθεί το τραγούδι σε γραφική παρτιτούρα δημιουργώντας εικόνα με επαναλαμβανόμενα κυκλικά μοτίβα που πιθανόν υποδείκνυαν τη στροφική του φόρμα. Σημειώτεον ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών πιθανόν να αποκαλύπτει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης που αποκτήθηκε, η οποία είναι κρίσιμη για την συναισθηματική τους ισορροπία και την ισχυροποίηση των κοινωνικών τους σχέσεων, οδηγώντας τα σε θετικότερη στάση απέναντι στη μουσική και στη δημιουργικότητα (Κουτσουπίδου, 2008), γεγονός που εξαρτάται επίσης από την ιδιοσυγκρασία τους και το ευρύτερο περιβάλλον όπου αναπτύσσονται (Blacking, 1973). *«...Το παιδί μου όλη την εβδομάδα δε σταμάτησε να τραγουδά το τραγούδι που είχατε φτιάξει για τη μαμά του...Ήθελε να φτιάξει και για μένα για να μη μείνω παραπονεμένος!»* (ημι-δομημένη συνέντευξη-γονέας).

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά είχαν αρχίσει να δένουν ως σύνολο, να συντονίζονται στον παλμό και να διατηρούν βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού: *«...στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό ανάμεσα στις στροφές του τραγουδιού άρχισαν να παρακολουθούν το ένα το άλλο, να συνεννοούνται με νήματα για το πότε το ένα θα σταματήσει για να παίξει το άλλο...»* (ημερολόγιο κριτικού

συνεργάτη). Αυτό συνάδει με στοιχεία για την ικανότητα ένταξης και αλληλεπίδρασης των παιδιών στην ομάδα και την ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων. Η Burnard (2002) αναφέρει ότι η ομαδοσυνεργατική μουσική δημιουργία συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη λειτουργία των παιδιών ως μέλη ομάδας και στη λήψη κοινών αποφάσεων. Αυτό οδηγεί στη γνωστική, μουσική και δημιουργική ανάπτυξή τους, αφού μαθαίνοντας το ένα από το άλλο, παράγουν νέες μουσικές ιδέες μέσα από την κοινή τους δράση. Διαπιστώθηκε γενικά ότι οι εμπειρίες που αποκτώνται από την ανταλλαγή ιδεών συντελούν στην εξερεύνηση υψηλότερων επιπέδων μουσικής πολυπλοκότητας από τα μέλη της ομάδας (Wiggins, 1999). Η Marsh (2000) τονίζει την επιρροή της αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας στην ομαδική μουσική σύνθεση και εκτέλεση, δηλαδή η συνεργασία οδηγεί τα παιδιά προς διαφορετικές κατευθύνσεις έχοντας διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με μια ατομική σύνθεση, ή εκτέλεση.

Αναστοχασμός

«...Το παιδί έμπαινε στο πειρασμό, επειδή είχαμε και το μεταλλόφωνο στο σπίτι, να παίζει τις μελωδίες που μαθαίνατε. Μου έκανε εντύπωση ότι το θυμόταν ολόκληρο!...» (Ημι-δομημένη συνέντευξη-μητέρα).

«...Εντύπωση μου έκανε η ευκολία κατανόησης της μελωδικής γραμμής των αυτοσχέδιων τραγουδιών, αφού μπόρεσαν να την παίξουν στα όργανα και να την απομνημονεύσουν σε πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη).

«...Στο τραγούδι της μαμάς, τα παιδιά με τις ιδέες τους έστησαν το τραγούδι έτσι ώστε να μπορούσε να είναι παράσταση από μόνο του. Οι μητέρες συγκινήθηκαν πολύ στην παρουσίασή του...» (Ημερολόγιο κριτικού συνεργάτη).

«Ενώ ολοκληρώθηκε η σχολική χρονιά, κάποια παιδιά τα ξανασυνάντησα το ερχόμενο σχολικό έτος. Έκπληκτη διαπίστωση ότι αυτά που συνέχισαν στο τμήμα είχαν μάθει να παίζουν στο ξυλόφωνο το τραγούδι και κάποια το τραγουδούσαν, όπως μου εμπιστεύτηκαν οι γονείς τους, όλο το καλοκαίρι...» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα παιδιά, ενώ αρχικά δεν ήταν πολύ εξοικειωμένα με τις τεχνικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σταδιακά αυτό επετεύχθη, αφού η συγκεκριμένη διαδικασία αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων. Γενικά, υπήρξε θετική ανατροφοδότηση από παιδιά και γονείς, καθώς και μια γενικευμένη θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στην εκτέλεση των αυτοσχέδιων τραγουδιών σε σχέση με τα διδαγμένα, το οποίο πιθανόν προκύπτει από τη φυσική ροπή των παιδιών να προτιμούν βιώματα του δικού τους κόσμου και του «δικού τους» τραγουδιού (Δογάνη, 2012). Επιπλέον, η λειτουργία του ομαδικού τραγουδιού απαιτεί την αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ η ομαδική δημιουργία συντέλεσε ως θετική εμπειρία με τα τραγούδια να αποτελούν «κτήμα» της ομάδας και να είναι συυφασμένα μ' αυτήν προσδιορίζοντάς την με συγκεκριμένη ταυτότητα.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι τα παιδιά επέδειξαν αξιόλογη ποικιλομορφία ιδεών στην επινόηση στίχων που προκύπτουν από το «πάντρεμα» λέξεων, φράσεων και από τη δημιουργία πρωτότυπων ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005). Ακόμη, διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότερη συγκράτηση των αυτοσχέδιων τραγουδιών στη μακρόχρονη μνήμη και ευκολία ανάκλησής τους από τα παιδιά μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στο ότι το τραγούδι ως σύνθετο γνωστικό σχήμα προσεγγίσθηκε μέσω μιας ουσιαστικής νοηματικής μαθησιακής διαδικασίας στηριζόμενης σε βαθύτερη σημασιολογική επεξεργασία και συσχέτιση των πληροφοριών με μεγαλύτερες πιθανότητες για διαρκέστερη συγκράτηση στη μακρόχρονη μνήμη, αλλά και γρηγορότερη ανάνυσή τους. Το γεγονός ενισχύεται από τη θετική στάση των μαθητών απέναντι σε ένα καινούριο δικό τους επίτευγμα, συνεπώς η κατοχή προηγούμενης γνώσης και η ικανότητα σύνδεσής της με τη νέα, προωθούν τη λεγόμενη «νοηματική μάθηση» και κατ' επέκταση, τη μόνιμη συγκράτηση των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα (Κολιάδης, 2002). Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα με χορήγηση αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να μελετηθεί το φαινόμενο με μεγαλύτερη εγκυρότητα, να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας της μνήμης και να μελετηθούν οι συνιστώσες που διευκολύνουν τη συγκράτηση ενός τραγουδιού σε μια τέτοια ηλικία.

Η διεξαγωγή κάποιων ασφαλέστερων συμπερασμάτων, θα μπορούσε να επιτευχθεί κατόπιν αξιολόγησης στοιχείων και ποσοτικά, ώστε να μετρηθεί η σταδιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών και η ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων. Η σκιαγράφιση του ατομικού προφίλ των μαθητών, η καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης συμπεριφορών ατομικά, ο συνυπολογισμός επιπλέον μεταβλητών (π.χ. φύλο, μορφωτικό επίπεδο των γονέων), η πραγματοποίηση της έρευνας σε μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα προκειμένου να γίνουν οι απαιτούμενοι στατιστικοί έλεγχοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών. Επίσης, η μουσική δημιουργική τάση των παιδιών θα μπορούσε να αξιολογηθεί ποσοτικά με χορήγηση εργαλείου κατάλληλου για την προσχολική ηλικία. Τέλος, η ποικιλομορφία ιδεών στην επινόηση στίχων από το «πάντρεμα» λέξεων και φράσεων θα μπορούσε να διερευνηθεί σε συσχέτιση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Διαπιστώθηκε πως η εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην εμπλοκή παιδιών με τη δημιουργική διαδικασία και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σ' αυτή. Στόχος λοιπόν του εκάστοτε παιδαγωγού οφείλει να είναι η δημιουργική διάσταση της διδασκαλίας του, διότι η ενασχόληση μόνο με οργανωμένες δραστηριότητες δεν παρέχει αρκετές ευκαιρίες ελεύθερου πειραματισμού. Επιπλέον, κάποια στοιχεία υπέδειξαν ότι η εργασία σε ομάδες συντελεί στην ανάπτυξη εκφραστικών μέσων που δε θα εμφανίζονταν εάν τα παιδιά δούλευαν μόνο ατομικά. Επίσης, οι δημιουργικές δραστηριότητες σύνθεσης των παιδιών δεν πρέπει να περιορίζονται αποκλειστικά στη χρήση μουσικών οργάνων, διότι έτσι η μουσική ανάπτυξη είναι περιορισμένη, συνεπώς προτείνεται η καλλιέργεια της μουσικής τους φαντασίας και μέσα από φωνητικές δραστηριότητες παράλληλα με τους ενόργανους αυτοσχεδιασμούς (Davies, 1992· Welch, 2005). Η

δημιουργία ενός τραγουδιού αποτελεί μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ η Burnard (2002) αναφέρεται στα «παιδιά – αυτοσχεδιαστές» που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό και μέσω της συλλογικής δημιουργικότητας υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους, αποκτώντας «μουσική επίγνωση των άλλων». Έτσι, το τελικό προϊόν, οι αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία κατά την ώρα της εκτέλεσης καθορίζουν και την ποιότητα της μουσικής τους δημιουργίας (Κουτσουπίδου, 2008).

Τέλος, η αίσθηση της ομαδικότητας, ο σεβασμός και ο συντονισμός αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη ζητούμενη ομαδική δημιουργία που καλλιεργούνται μέσω του τραγουδιού. Το σημαντικότερο όμως είναι η δημιουργική διαδικασία αυτή καθ' αυτή, η οποία διαθέτει την κινητήρια δύναμη που εξασφαλίζει η παρουσία εσωτερικών και προσωπικών κινήτρων από την πλευρά των παιδιών, ώστε να βιώσουν την «εμπειρία ροής» και να απολαύσουν τη δημιουργικότητά τους (Custodero, 1998). Με συνεχή θετική ανατροφοδότηση των παιδιών να ανακαλύπτουν τις φωνητικές και γενικότερα μουσικές τους δυνατότητες, το τραγούδι καθίσταται ως μια από τις πιο ευχάριστες μουσικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε μια ποιοτικότερη μουσική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Agalianou, O. (2014). Carl Orff meets Carl Rogers: Person-centred theory in Orff Schulwerk. *Orff-Schulwerkheute*, 91, 24-27.
- Αγαλιανού, Ο., & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη Μουσικοπαιδαγωγική Θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 87-95). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Altrichter, H., Posch P., & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μεταίχμιο.
- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcrose*. Orpheus Editions, Μ. Νικολαΐδης.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* University of Washington Press.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172. <https://doi.org/10.1017/s0265051702000244>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994/2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Custodero, L. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/104837139801200106>
- Δαμιανού, Ε. (2000). Το παραδοσιακό τραγούδι στην Ελλάδα: μουσικολογική και λαογραφική προσέγγιση. *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 7(2), 94-102.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48. <https://doi.org/10.1017/s0265051700008676>
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού –*

- παιδαγωγού. Εκδόσεις Gutenberg.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. Routledge.
- Genishi, C. (1982). Observation Research Methods for Early Childhood Education. In B. Spodek. (ed) *Handbook of Research in Early Childhood Education* (pp. 564-591). The Free Press.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κοκκίδου, Μ. & Τσακίριδου, Ε. (2006). Μουσική και παιδί: Οι απόψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μουσική. *Μακεδόν, 15*, 35-45.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2019). Το αυθόρμητο τραγούδι στην πρώιμη παιδική ηλικία: μαθησιακές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα. Θεματική Περιοδική Έκδοση, 18*, 50-63.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Kenney, S. H. (1997). Music in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum. In H. Craig, D. Hart, C. Burts & R. Charlesworth, (eds). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice Birth to Age Eight* (pp. 103-144). State University of New York Press.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, 6*, 43-65.
- Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Κλιάφα, Μ., & Βαλλάση, Ζ. (2000). *Ας παίξουμε πάλι*. Εκδόσεις Κέδρος
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις. Από τη θεωρία στην... τάξη*. Εκδόσεις Fagotto.
- Marsh K. (2000). The composers in the playground. Paper presented at the Creativity Special Research Interest Group session, *Music Educators National Conference*, Washington, DC, 8 – 11 March.
- Mertler, C. (2009). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. Sage.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Τόμος 1 & 2*. Αυτοέκδοση.
- Regner, H. (2018). Οι Παιδαγωγικές Ιδέες του Carl Orff: Ουτοπία και πραγματικότητα. Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk. Βασικά κείμενα (1932-2010) και ελληνικά άρθρα*. Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη)
- Regner, H. (2010). "Musik für Kinder-Music for Children-Musique pour Enfants". Comments on adaptation of Orff-Schulwerk in other countries. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk - Basic texts from the years 1932-2010* (pp. 220-247). Schott.
- Sangiorgio, A. (2014). Orff-Schulwerk: Relationships between practice and theory. *Orff-Schulwerk Heute, 91*, 12-17.

- Σίμου, Ε. (2013). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο τραγούδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 209-228). Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.
- Webster, P. (1996) Creativity as creative thinking. In G. Spruce (Ed.) *Teaching Music* (pp. 87-97). The Open University.
- Welch, G. (2005). The musical development and education of young children. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (pp. 251-267). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Wiggins, J. (1999). The Nature of Shared Musical Understanding and Its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.

Παράρτημα Α: Κλείδα παρατήρησης

Α) Στάση του παιδιού απέναντι στις μουσικές δραστηριότητες τραγουδιού	1. Συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης του τραγουδιού 2. Εκφράζει την επιθυμία να ξανατραγουδήσει το τραγούδι		
Β) Δημιουργικότητα	3. Ικανότητα να αυτοσχεδιάζει ρυθμικά σχήματα με βάση ένα δοσμένο tempo 4. Ικανότητα να αυτοσχεδιάζει μελωδικά σχήματα με βάση μια δοσμένη νότα 5. Ικανότητα να ταυριάζει λέξεις, φράσεις με νόημα και να φτιάχνει ρίμες 6. Πρωτοτυπία των ιδεών		
Γ) Κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα	7. Συνεργάζεται αρμονικά με τα άλλα παιδιά στη δραστηριότητα του τραγουδιού 8. Ακούει με προσοχή όταν άλλοι στην ομάδα μιλούν, τραγουδούν ή εκτελούν στα μουσικά όργανα		
Δ) Συναισθηματικές αντιδράσεις – μη λεκτικές συμπεριφορές	9. Δείχνει χαρούμενος-η, γελά, χαμογελά 10. Αγωνία για την τελική μορφή του τραγουδιού		
Ε) Μουσικές δεξιότητες	11. Κατανόηση δομής– φόρμας τραγουδιού 12. Κατανόηση ρυθμού 13. Εκτέλεση μουσικών οργάνων 14. Κατανόηση μελωδικής γραμμής 15. Εκφραστικότητα / σωστή απόδοση 16. Ορθή εκτέλεση του τραγουδιού στο μεταλλόφωνο		

Η **Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού** είναι Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Τ.Μ.Σ. του Ε.Κ.Π.Α. (Τίτλος Διατριβής: «Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών Σχολικής Ηλικίας»), κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου MA in Music Education από το Πανεπιστήμιο του Reading της Μεγάλης Βρετανίας, Πτυχιούχος Τμήματος Φ.Π.Ψ. και Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., Πτυχιούχος Πιάνου Εθνικό Ωδείου και Διπλωματούχος Φούγκας Ελληνικού Ωδείου. Από το 2000 εργάζεται ως καθηγήτρια Πιάνου (Μουσικό Σχολείο Ρόδου), έχει διατελέσει καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής (Ελληνικό Ωδείο, Ροδίων Ωδείο), μουσικοπαιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς, συνεργάτης στο Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», καθηγήτρια Μουσικής σε Δημοτικά Σχολεία, Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εισηγήτρια σε σεμινάρια και σε Συνέδρια της Ε.Ε.Μ.Ε. και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., εκπονήτρια στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, ενώ παράλληλα έχει δημοσιεύσει άρθρα, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα και έχει οργανώσει εκπαιδευτικά σεμινάρια, ερευνητικές εργασίες, Πολιτιστικά Προγράμματα και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου της.
E-mail: matilfam@gmail.com

Η **Αντιγόνη Ζάχαρη** είναι Αριστούχος κάτοχος Διπλώματος (Τουφεξής Δ.) και Πτυχίου Πιάνου (Stroux L.), ανώτερων θεωρητικών (Ωδικής, Αρμονίας, Αντίστιξης) και απόφοιτος του διετούς επαγγελματικού μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής, C. Orff, Σχολή Μωραΐτη, Orff Salzburg Institute. Έχει πιστοποιημένη κατάρτιση στη Συμβουλευτική (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) και στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία (ΕΚΠΑ). Έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων πιάνου, μουσικοκινητικής αγωγής, διεύθυνσης χορωδίας, συστήματος Kodaly, θεατρικής αγωγής, υποκριτικής, συγγραφής και αφήγησης παραμυθιών, αγωγής υγείας, ψυχικής υγείας κ.ά. Υπήρξε εισηγήτρια σε σεμινάρια ενηλίκων και ημερίδες, καθώς και ραδιοφωνικός παραγωγός. Από το 1994 υπηρέτησε στη Β/θμια Εκπαίδευση ως Μουσικός Γενικής Παιδείας, ενώ από το 1998 εργάστηκε ως καθηγήτρια μουσικοκινητικής αγωγής και ως καθηγήτρια πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου. Από το 2019 ζει και εργάζεται στην Αθήνα ως καθηγήτρια πιάνου και μουσικοκινητικής αγωγής στο Μουσικό Σχολείο Αθηνών.

The improvised song of pre-school children through C. Orff-Shulwerk: An educational action research

Anthoula Koliadi – Tiliakou, Antigoni Zachari

Music as an expression through children's song, whether improvised, spontaneous or structured, is inherent in the daily life of preschool children. Children's invented songs, an indispensable part of their everyday culture, play an important communicative and interactive role. Through musical playing and "construction" of improvised songs, the child "builds" peer relationships. A learning strategy that fosters the creation of improvised songs is Orff's Music Education Philosophy. The present study consists an eight-month action research of preschool children attending a "music and movement" course, aiming to highlight the importance of improvised songs created through teaching practices within an Orff-based context, as well as to explore the factors that render it a worthwhile musical experience. The results of the observation and

qualitative data analysis of videotaped song teaching samples, semi-structured interviews and diaries show that children exhibit a more positive attitude towards the performance of improvised songs compared to that of taught songs, a modification of their musical and social behaviours and also appearance of creative aspects. The paper highlights the role of practices for encouraging children to delve into collective song making and group improvisation and the implementation of this procedure as a “good practice”. Finally, the design of further quantitative research on a larger sample of children in order to obtain safer conclusions is highly recommended.

Key-words: improvised song, Creative Group Improvisation, Music and Social Development

Anthoula Koliadi holds the following: Ph.D. in Music Education from Department of Musical Studies, Athens University (Thesis: "Music Self-Concept, Self-esteem and Social Behaviour of Children in School Age"), Master of Arts in Music Education, University of Reading, England, Degree from Department of Philosophy, Pedagogics and Psychology and Degree from Department of Education, Athens University, Degree in Piano (National Conservatory) and Diploma in Fugue (Greek Conservatory). Since 2000 she is a Professor of Piano (Music School of Rhodes) and a Music Educator in "Greek Conservatory". She has worked as Music Educator in Nursery and Primary Schools, as Collaborator in "MELINA" Project and as Greek Literature Professor in Secondary Education. She has been rapporteur in seminars and Conferences of GSME and GAPMET and co-author in the New Piano Curricula for Music Schools. She has published scientific articles, participated in research projects and organized training seminars, programs and events in her school context.

Antigoni Zachari holds an Honor's Diploma and a Degree in piano and has also studied Theory of Music (Singing, Harmony, Counterpoint). She has completed a two-year Postgraduate Specialist Course in "Music and Movement" Approach (C. Orff System) at the Moraitis School and the Orff Salzburg Institute. She has certified training in Counselling (University of Ioannina) and Educational Psychology (University of Athens) and she has attended seminars and professional development courses on topics. She has been a speaker and instructor in adult education seminars and workshops, as well as a radio producer. Since 1994 she has been working in Secondary Education and since 1998 at the Music School of Rhodes as a piano teacher and teacher in "Music and Movement" courses. Since 2019 she has teaching piano and music and Movement course (C. Orff) at the Music School of Athens, as well as piano at the conservatory of Zografou municipality.

Η καλλιέργεια μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής σύμπραξης των τεχνών σε μαθητές του Δημοτικού

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος, Θεοχάρης Ράπτης, Ειρήνη Νικολάου

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως σκοπό την καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, μέσα από τον συνδυασμό των τεχνών και παράλληλα την ενίσχυση ενός διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης. Ειδικότερα, στόχος ήταν η μουσική, η λογοτεχνία, η δημιουργική γραφή και τα εικαστικά να λειτουργήσουν ως εργαλεία, ώστε μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, να οδηγήσουν τους μαθητές στο να βιώσουν την διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, από την φάση της έμπνευσης, της κατάθεσης ιδεών, της στιχουργικής και της μελοποίησης. Η έρευνα δράσης έλαβε χώρα στο Δημοτικό Σχολείο της Δυτικής Ελλάδας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2019. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την προσέγγιση του παιδαγωγικού στόχου, καθώς παρέχει το πλαίσιο για πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των μαθητών. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί και δημιουργικοί σε νέους τρόπους παραγωγής μουσικής και λόγου και τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι η καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα συνδυασμό των τεχνών.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική δημιουργικότητα, Δημιουργική γραφή, τραγούδι, λογοτεχνία, κόμικ, Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην τεχνολογική πρόοδο, στις εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας αλλά και στο χώρο των τεχνών (Runco, 2004). Λόγω του ρόλου της στην καινοτομία και την επιχειρηματικότητα, η δημιουργικότητα έχει καταστεί μία από τις βασικές προτεραιότητες των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της δημιουργικότητας από τον τομέα της ψυχολογίας. Όπως αναφέρει ο Hargeaves (2004) «είναι σημαντική για τους ψυχολόγους η καθιέρωση ενός κριτηρίου για τη δημιουργικότητα, ειδικά αν ο στόχος είναι η εύρεση έγκυρων διαδικασιών για τη μέτρηση αυτής». Οι δύο βασικότεροι τύποι κριτηρίων είναι εκείνα που βασίζονται «στη φύση του προϊόντος» και εκείνα που βασίζονται «στα χαρακτηριστικά του ατόμου».

Διάφοροι τομείς της σύγχρονης ζωής, αναπόσπαστο τμήμα της οποίας είναι και η εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα, τα οποία γίνονται πιο σύνθετα, ως αποτέλεσμα των θεμελιωδών αλλαγών που προκαλούνται λόγω της επιστημονικής και τεχνικής ανάπτυξης, της παγκοσμιοποίησης και άλλων παραγόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίδεται πλέον περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των ατόμων, γεγονός που οδήγησε από το 1950 τους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να μελετήσουν και να

αναπτύξουν την δημιουργικότητα και το ταλέντο, καθώς θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους των ανθρώπινων κοινωνιών (Sharma, 2011). Η δημιουργικότητα θεωρείται βασικό εργαλείο επίτευξης αυτών των στόχων, η οποία βοηθάει στον έλεγχο της ανθρώπινης φύσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε πολλούς τομείς (Al-Dababneh et al., 2014). Στη συνέχεια θα δούμε ποια είναι η θέση της δημιουργικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο σχολικό περιβάλλον οι δημιουργικές πτυχές των μαθητών διαφαίνονται κυρίως στην καλλιτεχνική τους έκφραση είτε αφορά τη γραφή, τη μουσική, τα εικαστικά, είτε τις θεατρικές μορφές και το χορό. Για τον λόγο αυτό η ικανότητα για δημιουργία και η καλλιτεχνική έκφραση είναι σχεδόν ταυτόσημες (Demir, 2013). Σύμφωνα με τους Vitalaki, Kourkoutas, και Hart (2018) η αφηγηματική ομιλία, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή και η μουσική βοηθούν τους μαθητές να κτίσουν δεξιότητες προκειμένου να μπορέσουν να σταθούν σε μία απαιτητική σχολική τάξη. Οι παραπάνω δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν εκτός των άλλων να χρησιμοποιηθούν ως μια ουσιαστική πρακτική για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ευάλωτων μαθητών, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες τόσο διαπροσωπικές και ακαδημαϊκές όσο και μαθησιακές, ψυχοκοινωνικές σε ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα. Αυτές οι δημιουργικές πρακτικές δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν, χωρίς φόβο αποτυχίας, με την κατασκευή νέων δεξιοτήτων και την εμπειρία νέων πτυχών του εαυτού τους (Stockwell, 2016).

Προσπάθεια ορισμού της δημιουργικής γραφής – εκφάνσεις

Η γραφή ως δραστηριότητα, σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012), δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργική. Έτσι τον όρο «δημιουργική γραφή» τον θεωρεί καταχρηστικό. Σε μία αρχική προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου της δημιουργικής γραφής διαπιστώνουμε ότι κάθε ερευνητής αναλύει την παραπάνω φράση στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή στην έννοια της δημιουργικότητας και στην έννοια τη γραφής. Η γραφή παραπέμπει στην παραγωγή γραπτού λόγου και ο επιθετικός προσδιορισμός «δημιουργικός» μας προσανατολίζει σε διαφορούμενα νοήματα λόγω της ύπαρξης πολλαπλών προσεγγίσεων για τους όρους «δημιουργικός» και «δημιουργικότητα» με αποτέλεσμα την πρόκληση σύγχυσης για την αποσαφήνιση της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος 2012). Η σύνδεση, λοιπόν, της δημιουργικής γραφής με τη δημιουργικότητα καθιστά αυτόματα δύσκολη την εύρεση ενός επαρκούς ορισμού.

Ωστόσο, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ορισμού της δημιουργικής γραφής και αναφερόμαστε κυρίως στη λογοτεχνική γραφή, που ο όρος εμπεριέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Κωτόπουλος, 2014). Έτσι λοιπόν, το περιεχόμενο των δράσεων της αφορά πρωτίστως τη μελέτη και παραγωγή κλασικών λογοτεχνικών ειδών, όπως είναι το μυθιστόρημα, η ποίηση, το διήγημα, και πρόσφατα η κινηματογραφική γραφή (Καρακίτσιος, 2013). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η λογοτεχνική συγγραφή είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί μέσω της εξάσκησης, αναιρώντας προκαταλήψεις σύμφωνα με στις οποίες η συγγραφική ικανότητα αποτελεί προνόμιο λίγων «ταλαντούχων» ανθρώπων (Σουλιώτης, 2012).

Ο ορισμός που μας ενδιαφέρει περισσότερο σύμφωνα με τους Πασσιά, Μανδηλαρά & Βίδου (2007: 17) περιγράφει τη δημιουργική γραφή ως μία «*σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση*». Πρόκειται για μία μέθοδο, που βοηθάει με αποτελεσματικότητα τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου, εξαλείφοντας τον φόβο του λάθους των παραδοσιακών μεθόδων.

Η σχέση της μουσικής με τον λόγο

Η σύνδεση της μουσικής με τον λόγο και την κίνηση θεωρείται μία ενότητα αυτονόητη στις περισσότερες μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Η ενότητα αυτή εντοπίζεται χιλιάδες χρόνια πριν στην μουσική παιδεία των αρχαίων Ελλήνων (Ράπτης, 2015), όπου η μουσική είχε μία σημασία ευρύτερη από τη σημερινή, καθώς σήμαινε την όλη παιδεία και ήταν συνδεδεμένη με τον λόγο (Stamou, 2002), την κίνηση και τον χορό. Ένας βασικός λόγος που οι αρχαίοι Έλληνες εκτιμούσαν την μουσική ήταν ότι εκείνη διευκολύνει την εκπαίδευση των νέων, καθώς βοηθά στην αφομοίωση των νοημάτων του λόγου (Νικολάου 2006). Η σχέση της μουσικής με την ποίηση ήταν άμεση και μάλιστα η μουσική θεωρούνταν θεραπευτική της ποίησης (Νικολάου, 2010). Όπως αναφέρει και ο Αριστοτέλης στο έργο του *Περί Ποιητικής* (1450 b 16), η μουσική δεν είναι παρά ένα «ήδυσμα» της ποίησης. Η ποίηση¹ δηλαδή — θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος— επικρατούσε πάνω στη μελωδία και την αρμονία (Gevaert, 1965). Επιπλέον ο ρόλος των μουσικών οργάνων ήταν η συνοδεία των τραγουδιών (δηλαδή του λόγου) και λιγότερο συχνά γινόταν η καθαρά οργανική τους χρήση, μια προτεραιότητα όμως που άρχισε να αντιστρέφεται στην κλασική εποχή γεγονός για το οποίο διαμαρτύρονταν οι υπέρμαχοι της πιο συντηρητικής παράδοσης, μεταξύ αυτών και ο Πλάτων (Νικολάου, 2006 βλ. Ράπτης, 2007, Raptis, 2012). Οι απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων ανιχνεύονται και στο έργο του Carl Orff, ο οποίος διατυπώνει ότι οι ιδέες του δεν είναι κάτι το καινούργιο, αφού είχαν διατυπωθεί δυόμισι χιλιάδες χρόνια πριν από τον Πλάτωνα και αργότερα από όλους τους μεγάλους παιδαγωγούς (Ανδρούτσος, 1995).

Δημιουργικότητα, τραγούδι και στιχουργική στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό μέσο σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι Sternberg και Lubart (1993) συνδέουν τη δημιουργικότητα με την ικανότητα παραγωγής πρωτότυπου και αποτελεσματικού έργου που στηρίζεται σε έξι άξονες: την προσωπικότητα, τον τρόπο σκέψης, τη γνώση, τις διανοητικές ικανότητες, το

¹ Για τη σχέση της μουσικής με την ποίηση και την προτεραιότητα της μιας έναντι της άλλης έχουν ασχοληθεί και νεότεροι φιλόσοφοι, όπως ο Hegel, ο οποίος διαπιστώνει μια «βαθιά συνάφεια τής Μουσικής πρὸς τὴν ποίηση. Επίσης οι Condillac, Grimm και Spencer συσχετίζουν την καταγωγή της μουσικής με τη φωνητική μουσική και το τραγούδι, ενώ υπάρχουν και άλλες απόψεις, όπως αυτή του Schiller, ο οποίος προεβεί πως «ἡ Μουσική ψυχογενετικὰ γεννᾷ τὴν Ποίηση καὶ ὄχι ἡ Ποίηση τὴ Μουσική» (Παπανούτσος 1977).

περιβάλλον και τα κίνητρα. Η φαντασία δεν θεωρείται η μόνη προϋπόθεση για να αξιολογηθεί μία δραστηριότητα ως δημιουργική αλλά χρειάζεται και να αποτιμηθεί το αποτέλεσμα.

Το τραγούδι, αξίζει να αναφερθεί, πως περιλαμβάνει πέντε από τους έξι άξονες των Sternberg και Lubart, καθώς προκαλεί ενδιαφέρον, προσφέρει γνώση και δυνατά κίνητρα, εμπλουτίζει την σκέψη και ορίζει ένα πλούσιο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Το παιδί - αναγνώστης μπορεί να θεωρηθεί το ίδιο δημιουργικό όσο και ένας καλλιτέχνης, καθώς εξερευνά ένα υλικό και το αναδομεί για να τον κατανοήσει. Όταν οι μαθητές προτάσσουν επιχειρήματα για τις υποθέσεις τους, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, είναι δημιουργικοί και συγχρόνως κατανοούν ποιες ερμηνείες είναι πιο ορθές (Galda & Cullinan, 2005).

Σε εμπειρικές έρευνες (Κοκκίδου, 2011) που έχουν επικεντρωθεί στη διδακτική αξιοποίηση του τραγουδιού για την εκμάθηση της μητρικής και ξένης γλώσσας, προτείνονται διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες για την σχολική τάξη όπως:

- Αναζήτηση τίτλου για τραγούδι και γραφή αυτού
- Δραματοποίηση τραγουδιού με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους
- Προσαρμογή νέων στίχων σε τραγούδι
- Απόδοση των στίχων του τραγουδιού με διαφορετική μελωδία
- Παραλλαγές του τραγουδιού
- Υποθέσεις για ό,τι προηγήθηκε και έπεται στην ιστορία του τραγουδιού σε έμμετρο λόγο
- Αξιοποίηση του νέου λεξιλογίου
- Εικονογράφηση του τραγουδιού
- Μετατροπή του ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό ή θεατρικό
- Δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού, εμπνευσμένου από το τραγούδι
- Δημιουργία ενός άλλου τραγουδιού με το ίδιο περιεχόμενο
- Δημιουργία ενός βιβλίου τραγουδιών

Αξίζει να επισημανθεί πως η μουσική και το τραγούδι ενισχύουν στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες ακρόασης, καθώς βοηθούν το παιδί να επικεντρωθεί στους ήχους που προσλαμβάνει. Οι δεξιότητες ακρόασης, στη συνέχεια ενισχύουν εκτός από το τραγούδι και όλα τα επίπεδα αντίληψης και παραγωγής λόγου (Wolf, 1992). Σύμφωνα με την Lee (2007, 2009) οι επιδόσεις των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας βελτιώθηκαν με τη χρήση του τραγουδιού και της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τραγούδι είναι ένας συνδυασμός μουσικής και γραφής. Ο στίχος αποτελεί την βάση για κάθε ποίημα. Έτσι, λοιπόν στο παρελθόν ο στιχουργός θεωρούνταν εφάμιλλος του ποιητή. Οι διαφορές ανάμεσα στον στίχο που προορίζεται να γίνει τραγούδι και στον στίχο ενός ποιήματος είναι ότι ο πρώτος χρειάζεται να έχει συγκεκριμένο μέτρο, ρυθμό, τονισμό, χαρακτηριστικά που κάθε φορά εξαρτώνται από τη μουσική. Οι συλλαβές πρέπει να είναι μετρημένες με ίσως κάποιες μικρές αποκλίσεις, οι στροφές να έχουν συγκεκριμένο αριθμό στίχων και να υπάρχει

ομοιοκαταληξία. Επιπλέον, η αρμονία ανάμεσα στο ύφος της μουσικής και τους στίχους θεωρείται απαραίτητη (Κωνσταντίνου, 2018).

Ένας ακόμη όρος της στιχουργικής είναι η «μετρική», καθώς το μέτρο αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της. Η ονομασία «ποιητική τέχνη» μπορεί να αποδοθεί επίσης στη στιχουργική, καθώς μέχρι την εφεύρεση του ελεύθερου στίχου και της σύγχρονης ποίησης, οι όροι «στιχουργική», «μετρική» και «ποιητική τέχνη» ήταν ταυτόσημες (Σταύρου, 2010).

Η δημιουργική γραφή με αφορμή ένα εικονομυθιστόρημα

Στην περίπτωση του εικονομυθιστορήματος (graphic novel) η προσέγγιση μέσω της δημιουργικής γραφής είναι διπλή, με διαφορετική στοχοθεσία. Στην αρχή η δημιουργική γραφή συνδυάζεται με την εικαστική έκφραση, όπου τα πρώτα συναισθήματα, σκέψεις και εντυπώσεις που γεννά η ανάγνωση του βιβλίου μετουσιώνονται σε εικόνα και στη συνέχεια σε αυτόνομες, εννοιολογικά φορτισμένες από την υπόθεση του βιβλίου λέξεις και τέλος σε κείμενο. Με τον τρόπο αυτό το παιδί - αναγνώστης νοηματοδοτεί με τις δικές του εμπειρίες και βιώματα το κείμενο, ενώ ταυτόχρονα γίνεται και το ίδιο δημιουργός (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός και στόχος της έρευνας

Ως γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η διερεύνηση της καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού, καθώς και η αναζήτηση τρόπων προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της μουσικής, της δημιουργικής γραφής, της λογοτεχνίας και των εικαστικών ως εργαλείων, που μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και με συνδυασμό των μέσων που παρέχουν, να μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στο να βιώσουν τη διαδικασία της δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, από τη φάση της έμπνευσης και της πρώτης κατάθεσης ιδεών μέχρι τη δημιουργία στίχων και τη μελοποίηση. Οι προτάσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2014) για το «Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα» για τη Μουσική στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο συνάδουν με την άποψή μας για τις δυνατότητες συνδυασμού της μουσικής με άλλες τέχνες και για διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με τη μουσική δημιουργικότητα.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος στη δική μας περίπτωση για την προσέγγιση του παιδαγωγικού στόχου, καθώς παρέχει τα εργαλεία για μία πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των

μαθητών, δίνοντας έμφαση στην προσωπική έκφραση και στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2011).

Με γνώμονα τα παραπάνω σχεδιάστηκαν οι διδακτικές δραστηριότητες στην τάξη υιοθετώντας ορισμένα στοιχεία από την έρευνα δράσης (action research). Πρόκειται για ένα είδος έρευνας που επικεντρώνεται στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, μέσω της παρεμβατικής τους δράσης με βασικά χαρακτηριστικά την συμμετοχικότητα και την συνεργατικότητα (Σαραφίδου, 2011). Όσον αφορά στην παρούσα μελέτη η «προβληματική» κατάσταση ήταν η μη εξοικείωση των μαθητών με μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς και η έλλειψη βιωματικής προσέγγισης των τεχνών, όπως παρατηρείται γενικότερα στο Δημοτικό σχολείο. Έτσι προσπαθήσαμε μέσα από μουσικές, λογοτεχνικές, εικαστικές και συγγραφικές παρεμβάσεις να βελτιώσουμε αυτού του είδους τις ανταποκρίσεις.

Πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας

Χώρος δράσης της παρούσας έρευνας ήταν το Δημοτικό Σχολείο της Δυτικής Ελλάδας και συγκεκριμένα η Δ' τάξη του σχολείου, όπου συμμετείχαν 19 μαθητές (6 κορίτσια και 13 αγόρια). Το κόμικ *Πρόσφυγες* (2017) των Eoin Colfer και Andrew Donkin αποτέλεσε την βάση των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οι παρεμβάσεις μέσα στην τάξη έλαβαν χώρα κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2019. Οι διδακτικές ώρες που παραχωρήθηκαν προέρχονταν από την Ευέλικτη Ζώνη.

Οι Παιδαγωγικές διαδρομές των μαθητών

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει περιγραφή των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που ακολούθησαν οι μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η τάξη διέθετε διαδραστικό πίνακα, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων για την προβολή του απαραίτητου υλικού.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες έλαβαν μέρος το πρώτο δίωρο κάθε Παρασκευής, κατά την διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης. Το κόμικ διαβαζόταν προοδευτικά, καθώς οι μαθητές είχαν προετοιμάσει σε κάθε συνάντηση συγκεκριμένα κεφάλαια του βιβλίου. Η ανάγνωση ήταν μία ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά, η οποία λάμβανε χώρα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Παρατηρήθηκε μία συναισθηματική ταύτιση των μαθητών με τον Ίμπο, τον ήρωα του κόμικ, καθώς, όπως ανέφεραν τα παιδιά, είχαν ακριβώς την ίδια ηλικία μαζί του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες μουσικής, εικαστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής τις περισσότερες φορές λειτουργούσαν διαδοχικά ή εμπλέκονταν αλληλοσυμπληρώνοντας η μία την άλλη. Η παραγωγή γραφής από την πλευρά των μαθητών σε σχέση με το κόμικ ήταν μία διαδικασία που πολλές φορές δημιούργησε έντονα συναισθήματα χαράς και συγκίνησης. Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στις δημιουργικές δραστηριότητες έφερε στην επιφάνεια προσωπικές εμπειρίες, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερα παραγωγικό κλίμα στην τάξη.

Λίγα λόγια για το κόμικ

Το κόμικ με τίτλο *Πρόσφυγες* (2017) κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Πατάκη το 2017 και είναι ένα παιδικό βιβλίο αρκετά διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Καταπιάνεται με ένα μείζον θέμα του δεύτερου μισού αυτής της δεκαετίας: την μεταναστευτική κρίση από την Αφρική και την Ασία προς την Ευρώπη. Το βιβλίο είναι μετάφραση του ILLEGAL, σε σενάριο Eoin Colfer και Andrew Donkin και σχέδιο Giovanni Rigano.

Τα κριτήρια επιλογής του κόμικ *Πρόσφυγες* (2017) υπήρξαν τα εξής: α) θίγει ευαίσθητα ζητήματα, όπως την μετανάστευση, με έναν «έντιμο» τρόπο για τα παιδιά β) είναι σε μορφή κόμικ και η έγχρωμη εικονογράφηση εντυπωσιάζει τους μικρούς αναγνώστες γ) το ίδιο το βιβλίο δίνει την δυνατότητα για διαθεματική προσέγγιση μέσω της μουσικής, της γλώσσας, των εικαστικών και των ΤΠΕ και τέλος δ) το ενέκριναν οι ίδιοι οι μαθητές μετά από μία επισκόπηση που έγινε στο διαδικτυο με θέμα το προσφυγικό.

Στη βασική ιστορία, διαβάζουμε την “Οδύσσεια” του εννιάχρονου Ίμπο, από ένα φτωχό χωριό της Νιγηρίας, που πάει να βρει τον εξαφανισμένο μεγάλο αδερφό του, Κουάμι, ο οποίος με τη σειρά του έφυγε για να μεταναστεύσει στην Ευρώπη. Μέσα σε 122 σελίδες περιγράφεται με γλαφυρό ύφος το μεγάλο και επικίνδυνο ταξίδι του Ίμπο από τη Νιγηρία στην Ιταλία. Θα περάσει την καυτή Σαχάρα με τους αδιάστακτους λαθρέμπορους, θα κυνηγηθεί από τους στρατιώτες των καθεστώτων και θα διασχίσει με μία φουσκωτή βάρκα τα απρόβλεπτα νερά της Μεσογείου. Το τραγούδι ήταν για τον Ίμπο το καταφύγιό του σε κάθε δύσκολη ή χαρούμενη στιγμή. Όπως γράφουν και οι δημιουργοί, είναι ένα φανταστικό ταξίδι, βασισμένο σε πραγματικά στοιχεία αφιερωμένο στη μνήμη των χιλιάδων μεταναστών που έχουν χάσει τη ζωή τους στο ταξίδι προς μια νέα πατρίδα.

Δραστηριότητα 1^η – Αφόρμηση

Η πρώτη παιδαγωγική δραστηριότητα λειτουργεί ως αφόρμηση του διδακτικού σεναρίου.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης φάσης είναι:

- α) Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το προσφυγικό ζήτημα.
- β) Να εστιάσουν στα χρώματα (θερμά, ψυχρά), καθώς και στα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πίνακες.
- γ) Να τους δημιουργηθεί η επιθυμία για ανάγνωση του εικονογραφημένου μυθιστορήματος (graphic novel), που θα αποτελέσει και τον άξονα των δραστηριοτήτων.

δ) Να αποτυπώσουν εικαστικά και μέσω της δημιουργικής γραφής τα συναισθήματά τους, ζωγραφίζοντας τον δικό τους πίνακα και γράφοντας τους δικούς τους στίχους – συνθήματα για να τον συνοδεύσουν.

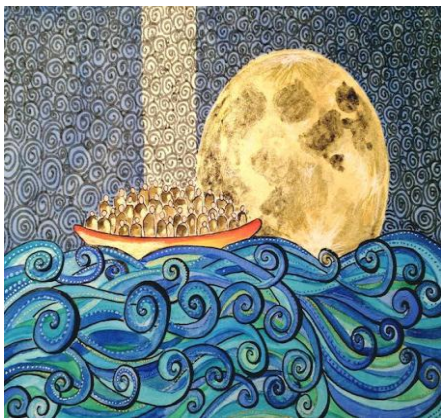
Οργάνωση: Ατομικά

Πορεία Δραστηριότητας:

Το πρώτο διδακτικό δίωρο εξελίσσεται την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Προβάλλεται στους μαθητές, μέσω του διαδραστικού πίνακα μία παρουσίαση (power point) με 10

σύγχρονους πίνακες ζωγραφικής, εμπνευσμένους από την προσφυγική κρίση. Οι πίνακες επιλέχθηκαν από τον δάσκαλο της τάξης, ύστερα από προσεκτική διερεύνηση σε ιστοσελίδες του διαδικτύου. Η σειρά προβολής των έργων τέχνης δεν είναι τυχαία, αλλά γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα στάδια ενός προσφυγικού ταξιδιού προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν συναισθηματικά για το αναγνωστικό τους ταξίδι.

Η ανταπόκριση των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς με έκδηλο τρόπο εξέφρασαν τα συναισθήματά τους από τον πρώτο κιόλας πίνακα. Εκφράσεις και ερωτήματα, όπως: «είναι άδικο», «γιατί κάνουν αυτό το ταξίδι», «εμείς γιατί δεν φεύγουμε από τα σπίτια μας», «είναι επικίνδυνο αυτό το ταξίδι» εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.



Εικόνα 1: πίνακας παρουσίασης



Εικόνα 2: πίνακας παρουσίασης

Οι πίνακες ζωγραφικής αν και αποτύπωναν μία σκληρή εικόνα της προσφυγιάς, ωστόσο οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία χωρίς έντονη συναισθηματική φόρτιση. Σε αυτό βοήθησε η παρότρυνση του δασκάλου να εστιάσουν οι μαθητές στα χρώματα των έργων τέχνης (θερμά ή ψυχρά και να τα αναγνωρίσουν) αλλά και στην τεχνική που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδρομή έφτασε στο τέλος της, και ο δάσκαλος ζήτησε από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, φτιάχνοντας το καθένα τη δική του ζωγραφιά και γράφοντας ένα σύνθημα – στίχο για να τη συνοδεύσει. Οι μαθητές για την εικαστική τους έκφραση χρησιμοποίησαν ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, μολύβια και χαρτί ζωγραφικής και φαίνεται να επηρεάστηκαν αρκετά από τις εικόνες και τις τεχνοτροπίες των πινάκων που είχαν προβληθεί. Το υγρό στοιχείο της θάλασσας αναμφισβήτητα υπερτερεί στα έργα τους, ενώ τα χρώματα είναι έντονα και θερμά.



Εικόνα 3: Ζωγραφιά μαθητή



Εικόνα 4: Ζωγραφιά μαθητή

Οι στίχοι – συνθήματα που έγραψαν οι μαθητές αποτυπώνονται στις παρακάτω εκφράσεις:

«Φύγαμε για μία νέα ζωή αλλά πέσαμε σε θαλασσοταραχή», «Όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά όχι κακοί», «Όλοι είμαστε μία οικογένεια», «Οι πρόσφυγες σαλπάρουν για την ελευθερία», «Μπορεί το χρώμα στα χέρια μας να είναι διαφορετικό αλλά η ψυχή μας είναι ίδια», «Μη φοβάσαι τις νέες αλλαγές», «Η θάλασσα δεν τελειώνει ποτέ το ίδιο και η ζωή», «Είμαστε πρόσφυγες και πάμε για μία νέα ζωή», «Το διαφορετικό είναι το σωστό», «Η Συρία κλαίει κάντε κάτι!!!», «Προς την ελευθερία ήταν αλλά έφυγε στον παράδεισο», «Όλοι είμαστε το ίδιο!!! ΕΙΡΗΝΗ!», «Μερικοί έχουν σωσίβια αλλά άλλοι όχι», «Οι πρόσφυγες είναι καλοδεχούμενοι παντού».

Οι μαθητές δείχνουν να χρησιμοποίησαν τόσο τον ελεύθερο όσο και τον έμμετρο λόγο. Η ομοιοκαταληξία σε κάποιους στίχους είναι εμφανής, όπως: ζωή – θαλασσοταραχή, διαφορετικοί – κακοί, διαφορετικό – σωστό αλλά ο ελεύθερος στίχος υπερτερεί στα περισσότερα συνθήματα. Η ανάγκη των παιδιών να υπερασπιστούν το διαφορετικό και να διακηρύξουν την ειρήνη εκφράζεται μέσα από τον γραπτό τους λόγο, ενώ η χρήση του πρώτου προσώπου φανερώνει την προσωπική συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Η παρούσα δραστηριότητα ήταν και μία μορφή άτυπης αξιολόγησης της πρώτης φάσης.

Δραστηριότητα 2^η – στιχουργική / δημιουργική γραφή

Η δεύτερη παιδαγωγική δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της πρώτης φάσης και εξελίσσεται στο δώρο της Ευέλικτης Ζώνης. Τα χρονικά πλαίσια δεν είναι δεσμευτικά και μπορούν να διευρυνθούν.

Οι στόχοι της δεύτερης φάσης είναι οι μαθητές μέσω της κατευθυνόμενης ανακάλυψης:

α) να διαβάσουν το κόμικ και να γνωρίσουν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας, που θα αποτελέσει και την πηγή έμπνευσης

β) να απομονώσουν τους στίχους από τραγούδια του ήρωα και μέσω της δημιουργικής γραφής να τους επεκτείνουν σε στροφές

γ) να πειραματιστούν με την στιχουργική και τον έμμετρο λόγο,

δ) να συνεργαστούν, να αναπτύξουν το φανταστικό στοιχείο και να διασκεδάσουν την διαδικασία.

Οργάνωση: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές καθημερινά, κατά την ώρα της ανάγνωσης, στο μάθημα της Γλώσσας, διαβάζουν το κόμικ, έτσι ώστε να γνωρίζουν την ιστορία και να είναι προετοιμασμένοι για ό,τι θα ακολουθήσει στο δώρο της Ευέλικτης Ζώνης.

Το κάθε παιδί έχει το δικό του βιβλίο, το οποίο συγχρόνως προβάλλεται και σε μορφή pdf στον διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές/τριες δείχνουν να απολαμβάνουν την αναγνωστική διαδικασία και να ανυπομονούν για τη συνέχεια της ιστορίας. Οι περισσότεροι μαθητές, μέσα σε δύο, τρεις μέρες είχαν διαβάσει και τις 122 σελίδες του κόμικ.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στηρίζεται στην τραγουδιστική ικανότητα του ήρωα του κόμικ και στα στιχάκια που τραγουδούσε. Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε ομάδες των δύο και τριών ατόμων, σύμφωνα με δική τους πρωτοβουλία. Τους παραδίδεται ένα φύλλο εργασίας δημιουργικής γραφής, που έχει φτιάξει ο δάσκαλος, με στίχους του ήρωα από το βιβλίο καλώντας τους να συνεχίσουν το τραγούδι σε έμμετρο λόγο. Το φύλλο εργασίας αποτελείται από 5 ημιτελείς στροφές, από διάφορες τραγουδιστικές στιγμές του ήρωα και έναν τίτλο που πρέπει να δώσουν για το τραγούδι.

Κάθε στροφή έχει μία θεματολογία, η 1^η την χώρα του ήρωα, η 2^η και η 3^η την οικογένειά του, η 4^η τη φύση και τέλος η 5^η το γλέντι και τη διασκέδαση.

Η διαδικασία της στιχουργικής/δημιουργικής γραφής ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά και συνάμα με αρκετές δυσκολίες στην κατασκευή του έμμετρου λόγου. Στις ομάδες υπήρξαν στιγμές έμπνευσης, συγκίνησης, παραίτησης και γέλιου. Ο δάσκαλος λειτουργούσε διευκολυντικά, ως εμπυχωτής στη διαδικασία.

Στο τέλος της διαδικασίας οι ομάδες έδωσαν έναν τίτλο στο τραγούδι, όπως φαίνεται στη συνέχεια: «Ένα όνειρο», «Η αγάπη μου στη χώρα μου», «Τα δικαιώματα των παιδιών», «Το τραγούδι μας», «Ονειρεμένη χώρα». Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσίασε τους στίχους που έγραψε στην ολομέλεια της τάξης βελτιώνοντάς τους με την βοήθεια του δασκάλου, όπου χρειαζόταν. Η τελική μορφή των πέντε στροφών υπήρξε αποτέλεσμα ομαδικής ανταλλαγής ιδεών και στίχων προσαρμοσμένων σε έμμετρο λόγο. Παρακάτω δίνονται κάποιες στροφές που δημιούργησαν οι μαθητές σε συνέχεια των στίχων του κόμικ *Πρόσφυγες* (2017). Οι υπογραμμισμένοι στίχοι είναι ό,τι έγραψαν τα παιδιά.



Εικόνα 5: Ο ήρωας του κόμικ τραγουδά

Η χώρα μου

Στροφή 1^η

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου
Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου
Την αγαπώ πάρα πολύ
Και φεύγω μακριά απ' αυτήν.

Στροφή 2^η

Άκου μωράκι μου μικρό
Ο μπαμπάς σου είναι εδώ
Όλοι οι φίλοι σου κοντά
Που σε σκέφτονται συχνά.

Στροφή 3^η

Άκου μωράκι μου γλυκό
Κι ο αδερφός σου ειν' εδώ
Κοίτα σου γλυκοτραγουδά
Κοιμήσου ήρεμα, θατιά.

Στροφή 4^η

Το δέντρο μας καμαρωτό
Φτάνει μέχρι τον ουρανό
Τόσο ψηλά πολύ ψηλά
Εκεί που παίζουμε παιδιά
Τόσο ψηλά πολύ ψηλά
Που τραγουδούν με την καρδιά.

Στροφή 5^η

Όρα για κέφι και χαρά
Όρα για γλέντι και χορό
Όπου και αν πας θα είμαι εκεί.
Ελάτε χαρείτε τη στιγμή
Χαμόγελα ως τα αυτιά
Όταν σου λέει σ' αγαπά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με την δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος τα παιδιά τόλμησαν και κατάφεραν να γράψουν έμμετρο λόγο σε μία διαδικασία που έρχεται σε αντίθεση με τις συνηθισμένες πρακτικές της διδασκαλίας της γλώσσας και της παραγωγής γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Οι δραστηριότητες οδήγησαν τις ομάδες στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συλλογικότητας με βάση την έμπνευση και την προσωπική έκφραση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003) τα παιδιά, μέσω της δημιουργικότητας, δεν λειτουργούν πλέον ως καταναλωτές παιδείας και αξιών αλλά είναι παραγωγοί και δημιουργοί τους.

Δραστηριότητα 3^η – μελοποίηση στίχων

Στην τρίτη παιδαγωγική δραστηριότητα οι μαθητές χωρίζονται κατά βούληση σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονται οι στίχοι του τραγουδιού.

Οι στόχοι της παρούσας δραστηριότητας είναι:

α) Οι μαθητές να αυτοσχεδιάσουν μελωδίες με τη φωνή τους για τους στίχους που έγραψαν.

β) Να ηχογραφήσουν τις μελωδίες που συνέθεσαν και να καταλήξουν στη βασική μελωδία.

γ) Να συνεργαστούν μεταξύ τους και να βιώσουν τη διαδικασία παραγωγής ενός τραγουδιού σε όλα τα στάδια εξέλιξής του.

δ) Να δουν πώς γράφεται ένα τραγούδι σε παρτιτούρα με την βοήθεια του δασκάλου μουσικής.

ε) Να μάθουν να τραγουδούν το τραγούδι τους και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Οργάνωση: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Πορεία Δραστηριότητας:

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της τελευταίας δραστηριότητας ήταν πολύ ενθουσιασμένοι και συγχρόνως έκπληκτοι με τη διαδικασία, καθώς για πρώτη φορά θα μελοποιούσαν στίχους. Η κάθε ομάδα υιοθέτησε από μία στροφή του τραγουδιού και προσπάθησε να της δώσει μία μελωδία. Στην αρχή της διαδικασίας παρατηρήθηκε στις ομάδες κάποια παιδιά να το διασκεδάζουν πολύ περισσότερο τραγουδώντας αυθόρμητα τους στίχους, ενώ άλλα να ντρέπονται και να συμμετέχουν λιγότερο. Επίσης, κάποιες ομάδες υιοθέτησαν παραπάνω από μία στροφή για να μελοποιήσουν.

Ο δάσκαλος της τάξης σε συνεργασία με την δασκάλα της μουσικής επέβλεπαν την διαδικασία και βοηθούσαν τα παιδιά, όπου χρειάζονταν βοήθεια, περισσότερο σε προβλήματα που προέκυπταν στη συνεργασία τους παρά στη διαδικασία μελοποίησης.

Στη συνέχεια, οι ομάδες, αφού κατέληξαν στη μελωδία της κάθε στροφής την παρουσίασαν στην τάξη. Κάποιες ομάδες τραγούδησαν μαζί τη μελωδία που συνέθεσαν, ενώ άλλες εκπροσωπήθηκαν από ένα μέλος τους. Οι μαθητές στην αρχή αν και έδειχναν συστολή στο να τραγουδήσουν, στη συνέχεια όμως με την συμμετοχή και των υπολοίπων μελών της ομάδας φάνηκε ότι το διασκεδάσαν αρκετά. Η διαδικασία δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη με πάρα πολύ γέλιο και διασκέδαση.

Οι μελωδίες που ακούστηκαν στην αρχή έμοιαζαν διαφορετικές, αλλά κατά την πορεία της διαδικασίας άρχισαν να συγκλίνουν μουσικά, καθώς η μία ομάδα επηρεαζόταν από την άλλη στο τελικό της αποτέλεσμα. Κάποιες μελωδίες έμοιαζαν με νανουρίσματα, ήχοι γνώριμοι στα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή την λαϊκή μας παράδοση, ενώ άλλες είχαν πιο σύγχρονο ρυθμό επηρεασμένες από την ραπ μουσική. Κατά την διάρκεια της δραστηριότητας οι μελωδίες ηχογραφήθηκαν με κινητό τηλέφωνο με σκοπό να ακουστούν ξανά μέσα στην τάξη και αυτό να βοηθήσει στην τελική επιλογή της μελωδίας του τραγουδιού.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο της τάξης και τη δασκάλα της μουσικής άκουσαν τις ηχογραφημένες μελωδίες και επέλεξαν αυτές που η πλειοψηφία ξεχώρισε διαμορφώνοντας μια βασική μελωδική γραμμή για όλο το τραγούδι. Με τις απαραίτητες βελτιώσεις και τη βοήθεια στη σύνθεση από την δασκάλα της μουσικής διαμορφώθηκε η τελική μελωδία του τραγουδιού, με τίτλο «Η χώρα μου» και γράφτηκε η παρτιτούρα.

Οι μαθητές βίωσαν από το αρχικό μέχρι και το τελικό στάδιο τη δημιουργία ενός τραγουδιού, περνώντας από την διαδικασία της έμπνευσης, της στιχουργικής και τέλος της μελοποίησης. Ένα εγχείρημα που έλαβε χώρα μέσα από την σύμπραξη των τεχνών της λογοτεχνίας, της δημιουργικής γραφής και της μουσικής. Ακολουθεί η παρτιτούρα του τραγουδιού.

Η χώρα μου

Στίχοι: από το κείμενο της ελληνικής μετάφρασης του
εικομηθιστοριήματος "Πρόσφυγες" του O. Colfer & A. Donkin(2017)

Μουσική: Ε.Νικολάου

Φα+ Ντο+ Φα+ Ντο+ Φα+ Ντο+

Soprano

Η χώρα μου είναι πάντα στη καρδιά μου τη βλέπω τρις τρις τότε νυνεί

5 Φα+ Ντο+ ΣΙβ+ Φα+ Ντο+ Φα+

S

ρά μου βλέπω τα ποτάμια της και τα βουνά κάποιες φορές επανάληψη 4 φορές επανάληψη

10 ΣΙβ+ Φα+ Ντο+ Φα+

S

βλέπω τα ποτάμια της και τα βουνά κάποιες φορές επανάληψη

© Ειρήνη Νικολάου 2019

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, που έγινε σε βάθος δύο μηνών, είχε ως στόχο μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις να ερευνηθεί αν η ενασχόληση με δραστηριότητες μουσικής δημιουργικότητας, δημιουργικής γραφής και εικαστικών μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές της Δ' Τάξης στην διαδικασία παραγωγής τραγουδιού σε όλα του τα στάδια, από την φάση της έμπνευσης, στην κατάθεση ιδεών, την στιχουργική και την μελοποίηση. Η χρήση της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα ενός κόμικ στις διδακτικές παρεμβάσεις έδειξε να διευκολύνει τους μαθητές προς την επίτευξη του στόχου.

Ο συνδυασμός των τεχνών ώθησε τους μαθητές στην αναζήτηση νέων δρόμων έκφρασης, πέρα από τους παραδοσιακούς. Τους βοήθησε στη δημιουργική γραφή στίχων, στην παραγωγή αυτοσχέδιων μελωδιών, στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης, με βασικό πλεονέκτημα την έλλειψη του φόβου για το λάθος.

Οι δραστηριότητες των μαθητών ακολούθησαν μια κλιμακωτή, προοδευτική πορεία. Άρχισαν με την εικαστική έκφραση και την γραφή συνθημάτων - στίχων. Στη συνέχεια, σε φύλλο εργασίας δημιουργικής γραφής και με έμπνευση στιγμές από τον ήρωα του κόμικ, οι μαθητές έγραψαν στίχους – στροφές με ομοιοκαταληξία, συνεργάστηκαν σε ομάδες και με την βοήθεια του δασκάλου κατέληξαν στην τελική μορφή του τραγουδιού κάνοντας τις απαραίτητες βελτιώσεις. Αξίζει να σημειωθεί, πως η συγγραφή στίχων με ομοιοκαταληξία ήταν μία δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά. Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με τις ομάδες των μαθητών να αυτοσχεδιάζουν μελωδίες για τους στίχους που έγραψαν και να διασκεδάζουν το όλο εγχείρημα. Η διαδικασία αυτοσχεδιασμού μελωδίας και μελοποίησης ήταν μία πρωτόγνωρη δραστηριότητα για τα παιδιά. Η συνεισφορά της δασκάλας μουσικής ήταν καταλυτική στη σύνθεση του τραγουδιού, αφού με τις κατάλληλες οδηγίες και βελτιώσεις το τραγούδι «Η χώρα μου» κατάφερε να φτάσει στο τελικό στάδιο.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που έγιναν μέσα στην τάξη, απαλλαγμένες από τη στείρα καθημερινότητα του σχολείου, στοχεύοντας στη φαντασία, την ομαδικότητα

και τη συμμετοχικότητα, οδήγησαν τους μικρούς μαθητές στη βιωματική έκφραση και συμμετοχή στις δραστηριότητες.

Οι παραπάνω παρεμβάσεις έδειξαν ότι οι μαθητές του Δημοτικού είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σε νέους τρόπους παραγωγής λόγου, που τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ήδη υπάρχουσες συγγραφικές δεξιότητες, δημιουργώντας πιθανότατα, μελλοντικούς αναγνώστες ή συγγραφείς. Για τον λόγο αυτό η δημιουργική γραφή, όπως και η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, θα πρέπει να αντικαταστήσει σταδιακά την αποσπασματική προσέγγιση της λογοτεχνίας που υφίσταται στο Δημοτικό σχολείο.

Η συμμετοχή των παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες μελοποίησης, έδειξε τις αυξημένες ικανότητες που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας να παράγουν αυτοσχέδια μουσική, που πηγάζει από τον αυθορμητισμό, τη φαντασία και τα προσωπικά, μουσικά τους βιώματα. Η δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των Τεχνών εκφράστηκε ως προσωπική ανάγκη να αφήσουν το δικό τους στίγμα, τη δική τους παρουσία σε ένα γραμμικό αναλυτικό πρόγραμμα που δύσκολα παρεκκλίνει και δίνει χώρο στην καλλιτεχνική έκφραση. Παράλληλα η συγκεκριμένη θεματική της ιστορίας βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν μια διαπολιτισμική οπτική, ενώ η ίδια η θεματική και η πρόκληση αποδοχής της διαφορετικότητας, λειτούργησε και ως μέσο να αποδεχθούν και τη διαφορετικότητα έκφρασης που προσφέρουν οι τέχνες και τα ποικίλα μέσα που χρησιμοποιούν.

Τέλος θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου θα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, δίνοντας χώρο και χρόνο στις Τέχνες. Προτάσεις όπως αυτή που παρουσιάστηκε, αλλά και άλλες μελέτες μπορούν να θέσουν ως στόχο την ολιστική προσέγγιση των Τεχνών στο σχολείο. Οι δράσεις αυτές θα αποτελέσουν σύγχρονα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού και θα τον εμπνεύσουν να ξεπεράσει τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα εποικοδομητικό περιβάλλον δημιουργικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Al-Dababneh, K. A., Al-Masa'deh, M. M., & Oliemat, E. M. (2014). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. *Early Child Development and Care*, 185(2), 317-339. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.924113>
- Ανδρούτσος, Π. Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής – παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Edition Orpheus.
- Αρτζανίδου, Ε., & Κουράκη, Χ. (2014). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. Στο Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β. & Δ. Σουλιώτη (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), 84-114.
- Galda, L. & Cullinan, B. (2005). *Literature and the child* (6th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Gevaert, F.A. (1965). *Histoire et théorie de la musique de l'Antiquité*, livres I, II. Georg

- Olms Verlagsbuchhandlung.
- Hargeaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Ε. Μακροπούλου, Μτφ.). Εκδόσεις Fagotto.
- Καρακίτσιος Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Ζυγός.
- Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο Μ. Argyriou & Ρ. Kampylis (Eds.) *Proceedings of 4th International Conference (vol. A) "Arts and Education: A creative way into languages*, υπό μορφή CD-Rom: GAPMET & National Kapodistrian University of Athens, 98-106.
- Κόλφερ, Ο. & Ντόνκιν, Α. (2017). *Πρόσφυγες*. Εκδόσεις Πατάκης.
- Κωνσταντίνου, Α. (2018). *Μουσική και Δημιουργική Γραφή: Αξιοποίηση της Μουσικής σε Πρακτικές Δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. [Μεταπτυχιακή εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 15, 1-14.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία*, 2-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ. 801-821). Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Lee, L. (2007). An action study using thematic method of teaching young children English through music. *Kaohsiung Normal University Journal*, 22, 1-24.
- Lee, L. (2009). An empirical study of teaching urban young children music and English by contrastive elements of music and songs. *Journal of US-China Education Review*, 6(3), 27-39.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Μουσική (2014). http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_ΠΣ_ΜΟΥΣΙΚΗ_ΝΗΠ_ΔΗΜ_ΓΥΜΝ_ΑΝΑΡΤΗΤΕΟ.pdf
- Νικολάου, Ε. (2006). Η μουσική παιδεία στη σκέψη των αρχαίων φιλοσόφων, *Πολυφωνία*, 8, 77-90.
- Νικολάου, Ε. (2010). Η μουσική παιδεία στην Πολιτεία του Πλάτωνα, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 8, 26-41.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1977). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Εκδόσεις Ίκαρος
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ., & Βίδου, Μ. (2007). *Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής για παιδιά. Το παράδειγμα του CD-ROM «Δημιουργική γραφή για παιδιά δημοτικού»*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Ράπτης, Θ. (2007). «...διαπορήσειεν αν τις... (Πολ. 1337 b 27-28). Ψήγματα Μουσικής Παιδαγωγικής στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη». Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ): Μουσική Παιδαγωγική στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*, τόμος Β', 20-22 Αθήνα, 72-78.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μια Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Edition Orpheus.
- Raptis, Th. (2012), "Make Music and Work at it: The Ontological Foundation of Plato's

- Music Educational Proposals". In W. Sims (ed.), *Proceedings of the 30th ISME World Conference on Music Education*, Thessaloniki, Greece, 15-20 July, 305-310.
- Ροντάρι, Τ. (2003) *Γραμματική της Φαντασίας*. Μεταίχμιο
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Gutenberg.
- Sharma, R. (2011). Effect of school and home environments on creativity of children. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 1(2), 187–196.
- Σουλώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15, 1-2.
- Stamou, L. (2002), Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece, *International Journal of Music Education*, 39(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/025576140203900102>
- Σταύρου, Θ. (2010). *Νεοελληνική Μετρική*. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Stockwell, R. (2016). Creative play: Welcoming students into a community of practice in creative writing through a participatory action research project. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 13(2), 261-272. <https://doi.org/10.1080/14790726.2016.1142569>
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1306-1319. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Wolf, J. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young Children*, 12, 56-61.

Ο Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι φοιτητής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση Τέχνη στην Εκπαίδευση. Επιπλέον είναι πτυχιούχος πιάνο και ανώτερων θεωρητικών, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια *musical*. Έχει συμμετάσχει ως σολίστ τενόρος σε παραστάσεις, συναυλίες και χορωδίες. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην μουσική παιδαγωγική, την δημιουργική γραφή και την λογοτεχνία. Από το 2006 εργάζεται ως δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ έχει επιτελέσει Διευθυντής σχολικής μονάδας και μέλος Παιδαγωγικής ομάδας Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
E-mail: salvation1982@gmail.com

Ο **Θεοχάρης Ράπτης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σπούδασε Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Ludwig-Maximilians-Universität του Μονάχου στη Γερμανία. Μετά τον τίτλο Magister στο Τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Παναγιώτη & Έφης Μιχελή. Τα ειδικά του ερευνητικά ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία της μουσικής αγωγής, τη συστηματική μουσική παιδαγωγική και τη σχέση της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα.
E-mail: charisraptis@yahoo.com

Η **Ειρήνη Νικολάου** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα με τίτλο «Η μουσική εκπαίδευση στη θεώρηση του Αριστοτέλη» και Διδακτορικό δίπλωμα με τίτλο «Οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της μουσικής σύμφωνα με τον Αριστείδη Κοϊντιλιανό», από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιπλέον είναι διπλωματούχος σολίστ πιάνου και κατέχει δίπλωμα Σύνθεσης, όπου βραβεύτηκε αντιστοίχως με τον Α' και Β' βραβείο. Έχει ασχοληθεί με τον τομέα της Διεύθυνσης χορωδίας και ορχήστρας και έχει κάνει εμφανίσεις σε συναυλίες ως σολίστ πιάνου καθώς και σε μουσικά σύνολα, ορχήστρες και χορωδίες. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη φιλοσοφία, στη μουσική παιδαγωγική, στην αρχαία ελληνική μουσική και στη μουσική τεχνολογία. Από το 2002 εργάζεται ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με αντικείμενο τη «Μουσική αγωγή» και τη διεύθυνση της Χορωδίας του Τμήματος.

Developing music and language skills through creative arts to students of primary education

Dimitris Theodorakopoulos, Theocharis Raptis, Eirini Nikolaou

This article presents a teaching program aiming at the cultivation of musical creativity in pupils of primary education through the combination of arts. The main learning objects were music, visual arts, literature and creative writing. These objects, as they consist of playful and creative activities, functioned as tools, which led the pupils to experience the process of creating a song, in all its stages, via inspiration, expression of their ideas, the writing of lyrics and their contribution to the final melody of the song. The action research took part in the primary school of Western Greece during the months of April and May 2019. The qualitative approach was considered the most appropriate method for approaching the pedagogical goal, as it provides a fuller understanding of the feelings, experiences and values of the students. Conclusions showed that pupils are particularly receptive and creative in new ways of producing music, as the results support the view that musical and language skills can be achieved and improved through the combination of art.

Keywords: Music creativity, Creative writing, song, children's literature, Graphic novel, Primary School

Dimitris Theodorakopoulos is a graduate of the department of Primary Education of the University of Ioannina. Currently he is a student at the postgraduate studies programme of the department of Preschool Education of University of Ioannina specializing in the direction of "Art in Education". Moreover, he is a graduate of music studies (certificate in piano and higher theoretical music education) and he participated in seminars about the art of Musical. He participated as soloist in performances, concerts and choirs. His research interests focus on music pedagogy, creative writing and literature. Since 2006 he works as a primary school teacher and has served School principal and member of the pedagogical team of the Center for Environmental Education.

Theocharis Raptis is Assistant Professor at the University of Ioannina (Department of Early Childhood). He studied philosophy, pedagogy and psychology at the University of Ioannina and music pedagogy, philosophy and musicology at the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. After his Magister (MA) at the Institute of Musical Pedagogy (LMU), he received his PhD. During his studies he was funded by „The Panayotis & Effie Michelis Foundation” in Athens. His special interests include music education in early childhood, philosophy of music education, systematic music education and music education and the emotions.

Eirini Nikolaou graduated as a musicologist from the Music Department of University of Athens. She received the MSc degree in Dept. of Philosophy in University of Ioannina, under the title 'Music Education in Aristotle's Thought'. After that she received a Phd degree in Dept. of Philosophy in University of Ioannina, under the title 'The Philosophical and Pedagogical Dimensions of Music According to Aristides Quintilianus'. Furthermore, she has a Diploma as a Piano soloist and in Composition as well, where she took the first and second award as well. She has been involved with the conducting (chorus and orchestra) and she has done many concerts as a piano soloist and conductor as well. From 2002 she is a Special Teaching Staff for the Primary Educational Department of Ioannina University, teaching music and conducting the choir of the Department. Her research interests are focused on Music Pedagogy, Philosophy and Ancient Greek music as well.

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 ερευνήτριας,¹ η οποία δίδασκει για αρκετά χρόνια μουσική σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, πως όταν δίδασκει

¹ Η πρώτη συγγραφέας είναι η κύρια ερευνήτρια που αναφέρεται και ως εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, 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 επέλεγαν 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).

Ακολουθώντας 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 συστήνεται 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. Ακολούθως 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 ακούαμε 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 χρειαζόνταν 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 θρέψη 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 συνυγγράψει 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.

Εστιάζοντας στον σπουδαστή της παραδοσιακής μουσικής: Τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου και οι απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες τους για τον καθηγητή του οργάνου και τη διδασκαλία του

Λήδα Στάμου, Δέσποινα Μαρία Μαστροκώστα, Σταύρος Τάχος

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η μελέτη των χαρακτηριστικών των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου και η διερεύνηση των αναγκών και των επιθυμιών τους σχετικά με τον δάσκαλό τους στο όργανο και τη διδασκαλία του. Το δείγμα προέρχονταν από την ευρύτερη περιοχή των αστικών κέντρων της βόρειας και δυτικής Ελλάδας, και αποτελούνταν από 236 σπουδαστές παραδοσιακών μουσικών οργάνων, εκ των οποίων 158 ήταν μαθητές μουσικών σχολείων (γυμνασίων και λυκείων) ηλικίας 12 έως 18 ετών, 59 ήταν προπτυχιακοί φοιτητές πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων με ειδίκευση στην παραδοσιακή μουσική και 19 ήταν σπουδαστές ωδείων/μουσικών σχολών. Όλοι οι συμμετέχοντες διδάσκονταν κάποιο παραδοσιακό μουσικό όργανο στο πλαίσιο τακτικού ατομικού μαθήματος. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε γραπτό ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και απαντήθηκε από το σύνολο του δείγματος. Η ομάδα εστίασης (focus group) χρησιμοποιήθηκε ως επιπρόσθετο ερευνητικό εργαλείο, στο οποίο συμμετείχαν 15 μαθητές ενός μουσικού σχολείου του δείγματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικούς συσχετισμούς του φύλου και της ηλικίας με την επιλογή του παραδοσιακού οργάνου και τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον επιθυμητό δάσκαλο και τη διδασκαλία, ενώ αναδύθηκαν ενδιαφέρουσες ομοιότητες και διαφορές ως προς τα παραπάνω μεταξύ των μαθητών μουσικών σχολείων και των φοιτητών/σπουδαστών ωδείων. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν επίσης ως κυρίαρχο θέμα τη σπουδαιότητα που έχει για τους διδασκόμενους στην παραδοσιακή μουσική το να τους δίνεται θήμα να εκφράζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες τους καθώς και τη γνώμη τους για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησής τους.

Λέξεις κλειδιά: Παραδοσιακή μουσική, όργανο, αριστεία, οργανική μουσική διδασκαλία, μαθητής.

Η έννοια του «καλού» ή «άριστου» δασκάλου έχει αποτελέσει θέμα πολυάριθμων μελετών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου είναι κυρίως θέμα ορισμού, αφού αποκλίσεις εμφανίζονται ανάμεσα στην οπτική των εκπαιδευτικών, της διοίκησης (διευθυντές, προϊστάμενοι κλπ.) και των διδασκόμενων (Goe et al., 2008· Brand, 1985). Ο Brand χαρακτηριστικά σημειώνει ότι ο ορισμός της αποτελεσματικής μουσικής διδασκαλίας δεν είναι απλή υπόθεση διότι υπάρχουν τόσοι ισχυρισμοί όσοι και οι μαθητές, οι διευθυντές, οι σύμβουλοι μουσικής, οι γονείς, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές.

Συνοψίζοντας ευρήματα ερευνών, κριτήρια της διοίκησης και της πολιτικής, και πρότυπα που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, οι Goe et al. (2008) παρουσιάζουν έναν ορισμό πέντε κριτηρίων/χαρακτηριστικών του «καλού

δασκάλου»: α) υψηλές προσδοκίες και βοήθεια για όλους τους μαθητές, β) συμβολή στα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά επιτεύγματα των μαθητών, β) χρήση πολλαπλών διδακτικών εργαλείων και διαδικασιών αξιολόγησης, γ) ανάπτυξη αξιών στους μαθητές, δ) συνεργασία με άλλους καθηγητές, διευθυντές, γονείς και επαγγελματίες εκπαίδευσης για την επιτυχία όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές ανάγκες.

Η αποτελεσματική μουσική διδασκαλία αντανακλά έναν συνδυασμό παιδαγωγικού ταλέντου, προσωπικού μαγνητισμού, μουσικότητας, γνώσεων, οργάνωσης, και επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας (Brand, 2015), ιδιότητες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως θεμελιώδεις (Μάρκου, 2018· Leung & Wong, 2005). Ο τρόπος που οι μαθητευόμενοι επηρεάζονται από την κοινωνική και διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου και η οπτική τους για τον «καλό» δάσκαλο είναι πολύ σημαντική, αφού οι μαθητές είναι οι αποδέκτες της διδακτικής διαδικασίας. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να δει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων και κυρίως των μαθητών του και να λαμβάνει υπόψη την οπτική τους φαίνεται να είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Madsen et al., 1992).

Η οπτική των μαθητών για τον «καλό» δάσκαλο και την αποτελεσματική διδασκαλία έχει διερευνηθεί σε πλήθος μελετών τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στη γενική (Minor et al., 2002· Fajet et al., 2005· Polk, 2006· Brown et al., 2008· Hoşgörür, 2012· Su & Wood, 2012· Jiménez & Navaridas, 2012· Gao & Liu, 2013· Alpasan & Tufan, 2014· Burak, 2014· Balli, 2014· Samaga & Hemalatha, 2014· Bradley et al., 2015· Murphy et al., 2004· Corbett & Wilson, 2002) όσο και ειδικότερα στη μουσική εκπαίδευση (Thorgersen et al., 2015· Brimhall, 2014· Economidou-Stavrou 2012, 2011· Davis, 2010· Kelly, 2008· Finney, 2003)

Οι μελέτες στον χώρο της ατομικής διδασκαλίας μουσικού οργάνου που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα του δασκάλου από την οπτική των μαθητευόμενων ρίχνουν φως στο πλαίσιο του ατομικού μουσικού μαθήματος, που διαφοροποιείται αρκετά από την ομαδική μουσική διδασκαλία. Στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα ατομικά μαθήματα, ενώ η σημασία της προσωπικής σχέσης δασκάλου-μαθητή αναδεικνύεται σημαντικά στο πλαίσιο αυτό (Davidson et al., 1998· Howe & Sloboda, 1991). Η σημασία αυτής της προσωπικής σχέσης για τα κίνητρα του μαθητή και την παραμονή του στη μουσική σπουδή φαίνεται να είναι σημαντικότερη όταν ο μαθητής είναι αρχάριος, ενώ αργότερα τα κριτήριά του για τον «καλό» δάσκαλο αντικαθίστανται από κριτήρια για την καλλιτεχνική ικανότητα και επαγγελματική δράση του δασκάλου (Davidson et al., 1998). Η Μάρκου (2018) βρήκε ότι η μεταδοτικότητα του δασκάλου και η συνέπειά του θεωρούνται σημαντικά στοιχεία σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών, περισσότερο από ότι στις μικρότερες όπου το χιούμορ κι ο ενθουσιασμός του δασκάλου φαίνεται να βαραίνουν περισσότερο.

Έρευνες (Naroles & MacLeod, 2015· Westbrook, 2004) φανερώνουν ότι οι λεκτικές διατυπώσεις του δασκάλου, η οπτική επαφή και η σωματική απόσταση από τον μαθητή, οι αλλαγές στη φωνή, οι κινήσεις αλλά και οι εκφράσεις του προσώπου του δασκάλου, είναι σημαντικές για τη μεταδοτικότητα στη διδασκαλία και προωθούν τη μάθηση στο πλαίσιο αυτό. Η αποτελεσματικότητα του επαίνου και η υπεροχή του σε

σχέση με την κριτική κατά τη διδασκαλία διαφαίνεται από διάφορες μελέτες παρότι πολλοί μουσικοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν τη θετική ανατροφοδότηση (Zhukov, 2008· Madsen & Duke, 1985· Killian, 1981). Η έρευνα των Rife et al. (2001) ανέδειξε την απόλαυση, την βιωματική εξάσκηση και τον μαθητοκεντρισμό ως σημαντικά στοιχεία για την ικανοποίηση των παιδιών στα ατομικά μαθήματα μουσικής.

Στην πανεπιστημιακή μουσική εκπαίδευση και το πλαίσιο των ατομικών μουσικών μαθημάτων, προκύπτει ότι η άριστη γνώση του οργάνου και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου (προσιτός, ενθουσιώδης, φιλικός, καθοδηγητικός, φροντιστικός), η ατμόσφαιρα της τάξης, η δημιουργία προκλήσεων και οι υψηλές προσδοκίες από τους σπουδαστές, θεωρούνται συστατικά της άριστης διδασκαλίας και οδηγούν σε βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς της (Parker, 2014· Sindberg, 2014· Moore & Kuol, 2007).

Από τις μελέτες (Economidou-Stavrou 2012, 2011· Davidson et al., 1998) προκύπτει ότι το φύλο επηρεάζει το πώς οι διδασκόμενοι αποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του δασκάλου. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, τα κορίτσια τείνουν να επιζητούν και να αποκρίνονται καλύτερα στη φροντίδα, το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική υποστήριξη του δασκάλου και να αναπτύσσουν ευκολότερα σχέση εμπιστοσύνης μαζί του συγκριτικά με τα αγόρια.

Την επίδραση του φύλου αλλά και άλλων χαρακτηριστικών επιβεβαιώνει επίσης και πλήθος ερευνών που διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του οργάνου (Doğan & Erdal, 2016· Samaga & Hemalatha, 2014· Lupascu et al., 2013· Lavin et al., 2011· Halam et al, 2008· Williams, 2012· Kuhlman, 2004). Ήδη από το 1976, ο Warnick (1976) όρισε τρεις κατηγορίες μεταβλητών που επηρεάζουν την προτίμηση για μουσικό όργανο: το υποκείμενο, τη μουσική και τις καταστάσεις (Delzell & Leppla, 1992), ενώ ο LeBlanc (1982) στη *Θεωρία Μουσικών Προτιμήσεων* που δημιούργησε, μίλησε για παράγοντες όπως οι φυσικές ιδιότητες του οργάνου, η πολυπλοκότητά του, τα Μ.Μ.Ε., η ομάδα των συνομηλίκων, η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και τα πρόσωπα κύρους. Τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος και τα χαρακτηριστικά του οργάνου (ο τύπος μουσικής που παίζει το όργανο, η αυστηρότητα μελέτης, οι φυσικές και ακουστικές ικανότητες που απαιτεί) φαίνεται να είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του (Hallam et al., 2008· Graham 2005· Kuhlman, 2005), ενώ από τα φυσικά χαρακτηριστικά του οργάνου αυτό που φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη επιρροή είναι το ηχόχρωμά του (Crowe, 2010· Hallam et al., 2008· Kuhlman, 2005· Walker, 2004· Delzell & Leppla, 1992).

Στον Ελλαδικό χώρο, η Μάρκου (2018) εστίασε σε τρεις βασικούς άξονες στην έρευνά της για τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή μουσικού οργάνου: τους κοινωνικούς παράγοντες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τα χαρακτηριστικά των μουσικών οργάνων. Εντόπισε ότι η επιλογή του φλάουτου γίνεται κυρίως από κορίτσια, ενώ όργανα όπως τα ντραμς, το σαξόφωνο και η τρομπέτα θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για αγόρια. Όπως προέκυψε από την έρευνά της, το βασικότερο κριτήριο που αναφέρουν οι μαθητές για την επιλογή του οργάνου είναι ο ήχος του.

Η επίδραση στερεοτύπων φύλου έχει φανεί από πλήθος ερευνών (Hallam et al., 2008· Conway, 2000), όπου το φύλο σχετίζεται με την προτίμηση ηχοχρώματος, την προτίμηση για μουσικό όργανο, και τελικά με την επιλογή του οργάνου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελετών, υπάρχουν όργανα που χαρακτηρίζονται ως «ανδρικά» (τρομπέτα, τρομπόνι, κρουστά), άλλα ως γυναικεία (φλάουτο, βιολί, πιάνο) και άλλα ως ουδέτερα (σαξόφωνο, τσέλο) (Μάρκου, 2018· Wrape et al., 2016· Abeles, 2009· Hallam et al., 2008· Eros, 2005· Graham, 2005· O'Neil & Boulton, 1996· Fortney et al., 1993· Delzell & Leppla, 1992). Οι Abeles & Porter (1978) είχαν εντοπίσει ότι ο συσχετισμός φύλου και οργάνου είναι πιο ισχυρός από την ηλικία των 8 και πάνω. Προκύπτει επίσης ότι τα κορίτσια φαίνεται να είναι πιο πιθανό από τα αγόρια να διαλέξουν ένα όργανο που δεν συνδέεται στερεοτυπικά με το φύλο (Abeles, 2009· Fortney et al., 1993· Delzell & Leppla 1992), επιβεβαιώνοντας ευρήματα άλλων ερευνών ότι τα στερεότυπα για το φύλο έχουν πιο σημαντικές συνέπειες στα αγόρια, συχνά με τη μορφή κοινωνικής πίεσης (Eros, 2008· Sinsabaugh, 2005). Ωστόσο, τα στερεότυπα αυτά δεν λειτουργούν απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις εθνοτικές ομάδες ή κουλτούρες (Abeles, 2009· Sinsabaugh, 2005), ενώ φαίνεται ότι με το πέρασμα των χρόνων η δύναμη αυτών των στερεοτύπων αλλάζει (Wrape et al., 2016· Walker, 2004).

Η επίδραση των γονιών στην επιλογή οργάνου αναφέρεται σε αρκετές έρευνες (Kuhlman, 2005· Davidson & Bortwick, 2002) που αφορούν παιδιά, ενώ φαίνεται ότι η επιρροή αυτή μειώνεται και αντικαθίσταται από την επιρροή των συνομηλίκων και του σχολείου κατά την εφηβεία (Graham, 2005· Sinsabaugh, 2005· Davidson & Bortwick, 2002· Conway, 2000). Η επιρροή που μπορεί να έχει ο δάσκαλος μουσικής του σχολείου στην απόφαση επιλογής αναφέρεται επίσης μεταξύ των παραγόντων που την επηρεάζουν (Abeles, 2009· Sinsabaugh, 2005· Hallam & Prince, 2000).

Παρότι οι μελέτες για τις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών ατομικού μουσικού οργάνου καθώς και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν το όργανό τους, παρέχουν αρκετά στοιχεία για τη διαμόρφωση μιας εικόνας γύρω από το θέμα αυτό, αντίστοιχες διερευνήσεις στον χώρο της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής και των ατομικών μαθημάτων παραδοσιακού μουσικού οργάνου είναι μάλλον ελάχιστες (Διονυσίου, 2002· Σταύρου, 2004). Χαρακτηριστική είναι η μελέτη της Διονυσίου (2002) με 313 καθηγητές μουσικής όλων των μουσικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας και επιτόπια παρατήρηση σε 12 μουσικά σχολεία της Ελλάδας, που στόχο είχε να διερευνήσει τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία, να επισημάνει νέες τάσεις που εμφανίζονται στον χώρο αυτό και να αποτιμήσει παλιές και νεώτερες μεθόδους με βάση τις απόψεις καθηγητών, μαθητών και διευθυντών. Η μελέτη του Σταύρου (2004) εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στο δημοτικό σχολείο. Η απουσία μελετών στον χώρο της διδασκαλίας της παραδοσιακής μουσικής και όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή (διδάσκοντες, διδασκόμενοι, διοίκηση κλπ.) είναι χαρακτηριστική. Σημαντικό θεωρήθηκε από τους ερευνητές της παρούσας μελέτης να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών που επιλέγουν να σπουδάσουν ένα παραδοσιακό μουσικό όργανο, καθώς το να γνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί τις ανάγκες, επιθυμίες και απόψεις του

πληθυσμού τον οποίο καλούμαστε να διδάξουμε, είναι βεβαίως κομβικής σημασίας για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Καθότι η διδασκαλία ενός οργάνου έχει επιπλέον δυσκολίες και επειδή οι μελέτες που συγκεκριμένα αφορούν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία του παραδοσιακού οργάνου είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες στη χώρα μας, θεωρήθηκε σημαντικό η παρούσα μελέτη να εστιάσει σε σπουδαστές παραδοσιακού μουσικού οργάνου και όχι παραδοσιακής μουσικής γενικότερα (π.χ. τραγούδι, θεωρία, λαογραφία κλπ.)

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει:

1) τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου ως προς την επιλογή του οργάνου και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

2) τις απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες τους σχετικά με τον δάσκαλο και τη διδασκαλία του παραδοσιακού οργάνου.

3) πιθανούς συσχετισμούς παραγόντων όπως το φύλο και η ηλικία με την επιλογή του οργάνου και τις απόψεις, ανάγκες κι επιθυμίες των συμμετεχόντων για τη διδασκαλία του παραδοσιακού μουσικού οργάνου.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 236 σπουδαστές ατομικού παραδοσιακού μουσικού οργάνου, εκ των οποίων 158 ήταν μαθητές από εννέα μουσικά σχολεία (γυμνάσια και λύκεια) της βόρειας και δυτικής Ελλάδας, 19 ήταν μαθητές ωδείων/παραδοσιακών μουσικών σχολών και 59 ήταν φοιτητές με αντικείμενο τη σπουδή ενός παραδοσιακού μουσικού οργάνου σε πανεπιστημιακά μουσικά τμήματα της Ελλάδας (Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν (α) γραπτό ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο από τους ερευνητές και (β) ομάδα εστίασης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη που περιείχαν συνολικά 37 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στο εισαγωγικό μέρος ζητούνταν δημογραφικού τύπου πληροφορίες από τους συμμετέχοντες (φύλο, ηλικία, αντικείμενο και διάρκεια μουσικών σπουδών, κ.ά.). Το 1ο μέρος περιλάμβανε 10 ερωτήσεις σχετικά με το παραδοσιακό όργανο που είχαν επιλέξει να σπουδάσουν, τους λόγους που το επέλεξαν και τους παράγοντες που τους επηρέασαν στην επιλογή τους. Το 2ο μέρος περιλάμβανε 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για στοιχεία μεθοδολογίας που ακολουθούνται στο μάθημα του οργάνου καθώς και για τη στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές του. Το 3ο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από 11 διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του επαγγελματικού χαρακτήρα του δασκάλου –όπως αυτά εμφανίζονται κατά κόρον στη βιβλιογραφία– για τα οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν τον βαθμό που συμφωνούσαν (σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert) ότι θα επιθυμούσαν τα χαρακτηριστικά αυτά σε έναν δάσκαλο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους συμμετέχοντες του δείγματος.

Η ομάδα εστίασης αφορούσε σε ημι-δομημένη δια ζώσης συζήτηση που διενεργήθηκε με υπο-δείγμα 15 μαθητών Α' γυμνασίου ως Γ' λυκείου, που λάμβαναν ατομικά μαθήματα παραδοσιακού μουσικού οργάνου και συμμετείχαν σε

παραδοσιακό μουσικό σύνολο σε ένα από τα μουσικά σχολεία της έρευνας. Η συζήτηση διήρκεσε μία διδακτική ώρα και είχε ως βάση ερωτήσεις, σχετικά με απόψεις των μαθητών για το ποια επιθυμούν/θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου και της καλής διδασκαλίας στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος στο παραδοσιακό όργανο και στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού μουσικού συνόλου σε ένα μουσικό σχολείο. Στη συζήτηση θίχθηκε επίσης το ποια χαρακτηριστικά θα ήθελαν να έχουν οι ίδιοι οι μαθητές και πώς θα δίδασκαν αν τους δινόταν η ευκαιρία να γίνουν καθηγητές παραδοσιακού οργάνου. Η ομάδα εστίασης διενεργήθηκε με συντονιστή μία εκ των ερευνητών της παρούσας έρευνας, η οποία ήταν καθηγήτρια στο εν λόγω μουσικό σχολείο και καθηγήτρια των μαθητών που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης.

Η διενέργεια της ομάδας εστίασης από την ίδια την καθηγήτρια των μαθητών είχε το μειονέκτημα της πιθανής συστολής κάποιων παιδιών να εκφραστούν απολύτως ελεύθερα, αλλά και το πλεονέκτημα της αμεσότητας στην έκφραση αρκετών άλλων, εξαιτίας της οικειότητας που είχαν με την δασκάλα τους. Καθώς θεωρείται ότι η παρουσία της δασκάλου/ερευνητριας μπορεί να περιορίσει την ένταση με την οποία εκφράστηκαν οι μαθητές, μπορούμε να υποθέσουμε με ασφάλεια ότι οι απόψεις που ωστόσο εκφράστηκαν αντανακλούσαν θέματα που οπωσδήποτε είχαν σημασία για τους μαθητές. Προκειμένου για την αποφυγή προκατάληψης στην ερμηνεία των ευρημάτων, η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την ομάδα εστίασης έγινε από την ερευνήτρια που δεν ήταν δασκάλα των μαθητών. Τα ευρήματα και η ερμηνεία που δόθηκε από την ερευνήτρια συζητήθηκαν στη συνέχεια με την ερευνήτρια/δασκάλα των μαθητών και διαπιστώθηκε πολύ υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητριών. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η ελαχιστοποίηση της οποιασδήποτε προκατάληψης μπορεί να παρεισέφρευε και επομένως και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων από την ομάδα εστίασης.

Ευρήματα

Το γραπτό ερωτηματολόγιο περιείχε τόσο κλειστές όσο και ανοιχτές ερωτήσεις. Στις ανοιχτές ερωτήσεις, έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και σχετική κωδικοποίηση προκειμένου να είναι εφικτή στη συνέχεια η επεξεργασία όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το δείγμα των 158 μαθητών μουσικών σχολείων, αποτελούνταν κατά 45.6% από αγόρια και 54.4% από κορίτσια. Οι 122 μαθητές (77.2%) φοιτούσαν στο μουσικό γυμνάσιο, ενώ οι υπόλοιποι 36 μαθητές (22.8%) στο μουσικό λύκειο. Από το δείγμα των 78 φοιτητών/ σπουδαστών ωδείων, 48 (61.5%) αγόρια και 30 (38.5%) κορίτσια, οι 59 (75,7%) ήταν φοιτητές πανεπιστημιακών μουσικών τμημάτων όπου διδάσκονταν η παραδοσιακή μουσική, ενώ οι υπόλοιποι 19 (24.4%) ήταν σπουδαστές ωδείου.

Το 79,1% των μαθητών μουσικών σχολείων επέλεξαν οι ίδιοι το όργανό τους, ενώ στους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο (96,1%). Το 54% των μαθητών ανέφεραν ότι επέλεξαν το όργανό τους λόγω των χαρακτηριστικών του (ήχος, τρόπος παιξίματος, ρεπερτόριο), το 20,6% λόγω του ότι θεωρούσαν το

συγκεκριμένο όργανο σπάνιο, το 13,5% εξαιτίας επιδράσεων που δέχθηκαν από συγγενείς ή καθηγητές, το 7,1% λόγω του ρόλου και της προβολής του οργάνου σε συναυλίες και στα Μ.Μ.Ε., ενώ το 4,7% των μαθητών επέλεξαν το όργανο λόγω της καταγωγής και των ακουσμάτων τους. Όσον αφορά στους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων, το 44,1% επέλεξαν το όργανό τους λόγω των χαρακτηριστικών του (ήχος, τρόπος παιξίματος, ρεπερτόριο), το 25% λόγω του ότι θεωρούσαν το όργανο σπάνιο ή κάτι καινούργιο, το 16,2% λόγω της καταγωγής και των ακουσμάτων τους, και το 4,4% εξαιτίας επιδράσεων που δέχθηκαν από συγγενείς ή καθηγητές, ενώ 10,3% απάντησαν ότι το επέλεξαν τυχαία.

Το 68,4% των μαθητών δήλωσαν ότι είχαν ή έχουν ως πρότυπό τους κάποιον καθηγητή τους, ενώ το 31,6% απάντησε αρνητικά. Όσον αφορά στους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων, τα αντίστοιχα μεγέθη ήταν 50% και 50% αντίστοιχα. Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αναφέρουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά του καθηγητή που τον καθιστούν πρότυπό τους, το 31,2% απάντησαν ότι το χαρακτηριστικό αυτό είναι η γνώση του αντικειμένου, το 23,9% ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του, το 15,6% ο τρόπος που συνδέεται με το μαθητή, ενώ για το 25,7% το χαρακτηριστικό αυτό είναι η μεταδοτικότητα του. Για τους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων, το χαρακτηριστικό που καθιστά έναν δάσκαλο πρότυπό τους είναι η γνώση του αντικειμένου (34,2%), η μεταδοτικότητα (26,3%), ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά (21,1%), και η αγάπη για το αντικείμενο (18,4%).

Από ερωτήσεις που αφορούσαν χαρακτηριστικά του καθηγητή παραδοσιακού ατομικού μουσικού οργάνου, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα το 93,7% των μαθητών και 87,2%, των φοιτητών/σπουδαστών ωδείων συμφωνούν να είναι ο καθηγητής τους χαρούμενος στο μάθημα, να έχει χιούμορ (90,5% των μαθητών και 87,2% των φοιτητών/σπουδαστών) και να εμπνέει εμπιστοσύνη (96,2% και 92,3% αντίστοιχα). Οι μαθητές επιθυμούν έναν δάσκαλο σοβαρό κατά 54,4% ενώ οι φοιτητές/σπουδαστές ωδείων κατά 75,6%.

Το 89,9% των μαθητών και 89,7% των φοιτητών/σπουδαστών ωδείων θα ήθελαν ο καθηγητής να μην τους υποτιμά. Το 72,7% των μαθητών συμφωνούν να τίθενται όρια στην τάξη από τον καθηγητή, ενώ στην ομάδα των φοιτητών/σπουδαστών ωδείων, το αντίστοιχο ποσοστό είναι 87,2%. Οι μαθητές και οι φοιτητές/σπουδαστές ωδείων επιθυμούν τον δάσκαλό τους να έχει όρεξη για διδασκαλία κατά 97,5% και 98,7% αντίστοιχα, να έχει μεταδοτικότητα κατά 95,6% και 98,7%, να έχει καλή γνώση του αντικειμένου κατά 98,2% και 97,5% αντίστοιχα, ενώ 91,8% των μαθητών και 89,7% των φοιτητών/σπουδαστών ωδείων επιθυμούν να μην κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών. Από τους μαθητές μουσικών σχολείων, 76% επιθυμούν να τους δίνεται ελευθερία να αυτοσχεδιάζουν, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων είναι 88,5%.

Συσχετισμοί

Μαθητές μουσικών σχολείων

Στο πλαίσιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι τόσο στο δείγμα των μαθητών μουσικών σχολείων όσο και στο δείγμα των φοιτητών/σπουδαστών

ωδείων σε συσχέτιση με το φύλο, την ηλικία και το παραδοσιακό όργανο. Ο έλεγχος χ^2 έδειξε πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του παραδοσιακού οργάνου που διδάσκονται οι μαθητές ($\chi^2=60.328$, $df = 14$, $p < 0.01$), με το φύλο των κοριτσιών να συνδέεται περισσότερο με τον ταμπουρά και των αγοριών με το μπουζούκι. Στατιστικά σημαντική ($\chi^2=261.298$, $df=112$, $p < 0.01$) βρέθηκε και η συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και παραδοσιακού οργάνου, με τον ταμπουρά να επιλέγεται στις μικρές κυρίως ηλικίες, και το σαντούρι και μπουζούκι να συγκεντρώνουν προτίμηση κυρίως από μαθητές ηλικίας 15 χρονών και πάνω. Η συσχέτιση μεταξύ της ιδιότητας του μαθητή και του αν η επιλογή οργάνου είναι δική του, βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($\chi^2=9.252$, $df=1$, $p=0.002 < 0.01$). Οι μαθητές του μουσικού λυκείου φαίνονται σχεδόν όλοι (97.2%) να έχουν επιλέξει οι ίδιοι το όργανό τους, σε αντίθεση με τους μαθητές του μουσικού γυμνασίου.

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε επίσης σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=5.582$, $df=1$, $p=0.018 < 0.05$) του φύλου με την επιθυμία του μαθητή για προσωπικό ενδιαφέρον εκ μέρους του καθηγητή για την καθημερινότητά του. Τα αγόρια σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό (27,8%) από ότι τα κορίτσια (12,8%) φαίνεται να μην επιθυμούν το προσωπικό ενδιαφέρον του καθηγητή. Σημαντική βρέθηκε επίσης η συσχέτιση φύλου και ανίας για τη μελέτη κλιμάκων ($\chi^2=8.688$, $df=1$, $p=0.003 < 0.05$), με τα κορίτσια να βαριούνται τις κλίμακες ενώ τα αγόρια να μην τις θεωρούν βαρετές. Το φύλο βρέθηκε επίσης να σχετίζεται σημαντικά με την επιθυμία για μελέτη μέσω παρτιτούρας ($\chi^2=7.838$, $df=1$, $p=0.005 < 0.01$) με την συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών να επιθυμούν τη μελέτη με παρτιτούρα σε αντίθεση με τα αγόρια.

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=15.733$, $df=8$, $p=0.046 < 0.05$) ανάμεσα στην επιθυμία για προσωπικό ενδιαφέρον εκ μέρους του μαθητή και την ηλικία του μαθητή. με την αύξηση της ηλικίας να συνδέεται με μεγαλύτερη επιθυμία. Σημαντική ($\chi^2=23.563$, $df=8$, $p=0.003 < 0.01$) είναι επίσης η συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην επιθυμία μελέτης με παρτιτούρα, με τους μαθητές κάτω των 14 ετών να είναι αρνητικοί, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές που τείνουν να είναι θετικοί για τη χρήση παρτιτούρας στη μελέτη. Η ηλικία σχετίζεται επίσης σημαντικά ($\chi^2=23.563$, $df=8$, $p=0.014 < 0.05$ με την επιθυμία του μαθητή να παρακινείται από τον δάσκαλο για συμμετοχή σε συναυλίες, με τα παιδιά που είναι μικρότερα των 14 χρόνων να μην επιθυμούν τις συναυλίες, συγκριτικά με τις ηλικίες των μαθητών από 14 χρόνων και πάνω που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επιθυμία συμμετοχής.

Φοιτητές/Σπουδαστές Ωδείων

Στο δείγμα των φοιτητών και σπουδαστών ωδείου, στατιστικά σημαντική ($\chi^2=29.893$, $df=17$, $p=0.027 < 0.05$) βρέθηκε να είναι η συσχέτιση του φύλου με το παραδοσιακό όργανο που σπουδάζουν οι συμμετέχοντες, με το αρσενικό φύλο να σχετίζεται περισσότερο με το μπουζούκι ενώ το θηλυκό με το κανονάκι. Σημαντική επίσης ($\chi^2=6.255$, $df=1$, $p=0.016 < 0.05$) προέκυψε η συσχέτιση του φύλου με την επιθυμία να διδάσκονται τα κομμάτια τους με τη χρήση παρτιτούρας, με τη συντριπτική πλειοψηφία των κοριτσιών να επιθυμεί τη χρήση παρτιτούρας, σε αντίθεση με τα αγόρια που εμφανίζονται πιο μοιρασμένα ως προς την επιθυμία αυτή. Στατιστικά

σημαντική ($\chi^2=4.782$, $df=1$, $p=0.029<0.05$) βρέθηκε επίσης η συσχέτιση του φύλου με την επιθυμία να βγάλουν τα κομμάτια ακουστικά («με το αυτί»), δηλαδή χωρίς παρτιτούρα με τα αγόρια να είναι θετικά σε ποσοστό 77.1%, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται μοιρασμένα. Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στο παραδοσιακό όργανο που σπουδάζουν ($\chi^2=406.868$, $df=374$, $p=0.117>0.05$).

Ομάδα εστίασης (Focus Group)

Στην ομάδα εστίασης δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένας δάσκαλος στη διδασκαλία ατομικού οργάνου και μουσικών συνόλων. Τους δόθηκε επίσης η ευκαιρία να δηλώσουν πώς θα ήθελαν να είναι οι ίδιοι ως καθηγητές και με ποιούς τρόπους θα δίδασκαν αν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν. Η ατμόσφαιρα όπου διενεργήθηκε η συζήτηση ήταν ευχάριστη και χαλαρή. Υπήρχε πολύ καλή διάθεση τόσο από τη μεριά της καθηγήτριας/ερευνήτριας όσο και από τη μεριά των μαθητών. Οι μαθητές ένιωθαν οικεία και συζήτησαν με άνεση και αυθορμητισμό τα θέματα που τέθηκαν. Υπήρχε αρκετό χιούμορ που ανταλλάσσονταν και ενισχύονταν και από τις δύο πλευρές. Περίπου το 90% των μαθητών συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση καλύπτοντας έτσι όλο το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων στην ομάδα εστίασης.

Το κυρίαρχο θέμα που προέκυψε από την ομάδα εστίασης και επανέρχονταν σταθερά στη συζήτηση από τους μαθητές κατά το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας, ήταν η σπουδαιότητα του να τους δίνεται βήμα να εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, καθώς και τη γνώμη τους για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησής τους. Οι μαθητές υπογράμμιζαν emphaticά στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ότι αν οι καθηγητές συζητούσαν με τους μαθητές και τους ενέπλεκαν ενεργά στις αποφάσεις για τη διδακτική διαδικασία, τα κίνητρα των μαθητών για μελέτη και παρακολούθηση των μαθημάτων θα ήταν ισχυρότερα και η διδασκαλία θα παρουσίαζε σαφή βελτίωση. Οι μαθητές υποστήριζαν ότι οι καθηγητές τους δεν ρωτούν, δεν εμπλέκουν, δεν συζητούν με τους μαθητές, παρόλο που αυτό, κατά την άποψή τους, θα βοηθούσε τους καθηγητές να γνωρίσουν καλύτερα το κοινό τους και να διδάσκουν αποτελεσματικότερα.

Το δεύτερο θέμα που προέκυψε από την ομάδα εστίασης ήταν το χαρακτηριστικό που οι μαθητές θεωρούν ως το σημαντικότερο για τους ίδιους και τη μάθησή τους: το να αγαπάει ο καθηγητής αυτό που κάνει, να έχει φλόγα και όρεξη για τη διδασκαλία. Ως τρίτο θέμα - αλλά με αρκετά μικρότερη χρονικά συζήτηση συγκριτικά με τα δύο προηγούμενα θέματα από τους μαθητές και με λιγότερους συμμετέχοντες στη συζήτηση - προέκυψε ότι είναι η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου που πρέπει να διαθέτει ο καθηγητής. Αναφορές έκαναν οι μαθητές επίσης στην ικανότητα του καθηγητή να συνδέεται με τους μαθητές του, στο αίσθημα δικαίου και το χιούμορ που είναι σημαντικό να διαθέτει. Τέλος οι μαθητές μίλησαν για την ανάγκη ο καθηγητής να μην είναι προσκολλημένος στο αυστηρό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας αλλά να τολμά να το υπερβαίνει, να δημιουργεί και να προσαρμόζει το μάθημά του στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών του. Τα ίδια αυτά κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω δήλωναν οι μαθητές ως χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να είχαν οι ίδιοι αν

τους δινόταν η ευκαιρία να διδάξουν: θα ενέπλεκαν τους μαθητές στις αποφάσεις για τη διδακτική διαδικασία, θα είχαν φλόγα και άριστη γνώση για το αντικείμενό τους, θα ήθελαν να είναι δίκαιοι, να έχουν αίσθηση του χιούμορ και καλή επαφή με τους μαθητές τους.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη σχετικά με τις απόψεις, ανάγκες και επιθυμίες των διδασκομένων της παραδοσιακής μουσικής. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε επίσης σημαντικές επιδράσεις παραγόντων όπως το φύλο και η ηλικία. Επιβεβαιώθηκε και στον χώρο της παραδοσιακής μουσικής ότι η επιλογή του μουσικού οργάνου επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία. Φαίνεται πως το μπουζούκι συνδέεται με τα ανδρικά στερεότυπα και χαρακτηριστικά, γεγονός που οδηγεί στο να επιλέγεται από τα αγόρια και όχι από τα κορίτσια, τα οποία τείνουν να προτιμούν πιο «κοριτσιίστικα» όργανα όπως ο ταμπουράς και το κανονάκι. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Μάρκου, 2018· Hallam et al, 2008· Kuhlman, 2004· Conway, 2000· Abeles & Porter, 1978) σύμφωνα με τα οποία ο παράγοντας φύλο επηρεάζει την επιλογή του μουσικού οργάνου, καθώς υφίστανται στερεότυπα που συσχετίζουν τα δύο φύλα με τα μουσικά όργανα, με αποτέλεσμα άλλα όργανα να προσδιορίζονται ως ανδρικά, άλλα ως γυναικεία και άλλα ως ουδέτερα (Wrape et al, 2016· Abeles, 2009· Eros, 2008· Graham, 2005· Delzell & Leppla, 1992).

Ως προς την ηλικία, η έρευνα έδειξε ότι ο ταμπουράς φαίνεται να επιλέγεται κυρίως από τις μικρές ηλικίες, ενώ το σαντούρι, το μπουζούκι και το ούτι επιλέγονται από μεγαλύτερες ηλικίες, κάτι που ωστόσο δεν παρατηρείται στους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων. Αυτό είναι ίσως αναμενόμενο εύρημα διότι ο ταμπουράς θεωρείται ένα από τα βασικά όργανα στα μουσικά σχολεία (Διονυσίου, 2002), ενώ η παρουσία του σε πανεπιστημιακά μουσικά τμήματα ή σε ωδεία/μουσικές σχολές είναι πιο περιορισμένη. Το ότι ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει την επιλογή του παραδοσιακού οργάνου στα μουσικά σχολεία, όπου προφανώς το κάθε επίπεδο/τάξη φαίνεται να συνδέεται με συγκεκριμένες επιλογές, επιβεβαιώνει επίσης ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Doğan & Erdal, 2016· Διονυσίου 2002).

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε επίσης ότι ως βασικότερο κριτήριο για την επιλογή του οργάνου τόσο από μαθητές μουσικών σχολείων όσο και από φοιτητές/σπουδαστές ωδείων, αναδεικνύεται ο χαρακτήρας του οργάνου, δηλαδή το ηχοχρώμα του και το ρεπερτόριο που του αντιστοιχεί, εύρημα που συνάδει με πλήθος προηγούμενων ερευνών (Μάρκου, 2018· Hallam et al., 2008· Kuhlman, 2005· Walker, 2004· Delzell & Leppla, 1992). Σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του οργάνου, παρατηρείται ότι οι μαθητές των μουσικών σχολείων και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές γυμνασίου, δηλώνουν ότι επηρεάζονται κατά την επιλογή του οργάνου τόσο από τους γονείς τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και από το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες προηγούμενες μελέτες (Μάρκου, 2018· Hallam et al., 2008· Williams, 2006· Graham 2005; Kuhlman, 2005).

Ωστόσο, όπως σημειώθηκε και νωρίτερα, η πρόσβαση που έχουν οι μαθητές/σπουδαστές σε διάφορα παραδοσιακά μουσικά όργανα, και τα περιθώρια επιλογών που τους προσφέρονται στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο για επιλογή εκμάθησης συγκεκριμένων παραδοσιακών μουσικών οργάνων, είναι πιθανό να επηρέασε τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Η προσφορά διδασκαλίας συγκεκριμένων παραδοσιακών οργάνων από τα οποία μαθητές/σπουδαστές καλούνται να επιλέξουν καθώς και η διαθεσιμότητα των μουσικών αυτών οργάνων είναι πιθανόν να επηρεάζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα κορίτσια (τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και του ωδείου) προτιμούν περισσότερο από τα αγόρια τη διδασκαλία μέσω παρτιτούρας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα κορίτσια τείνουν να συμφωνούν περισσότερο από ότι τα αγόρια με τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές, όπως αυτές έχουν εγκατασταθεί σε σχολεία και ωδεία κατά το πρότυπο της διδασκαλίας της λόγιας μουσικής της Δυτικής Ευρώπης (κλασικής μουσικής), που προτάσσει τη μουσική ανάγνωση/γραφή και τη μελέτη της παρτιτούρας έναντι της ακουστικής εξοικείωσης με το ρεπερτόριο και της φυσικής, ακουστικής μάθησης (Στάμου, 2012· Διονυσίου, 2002). Προφανώς όμως το φαινόμενο αυτό επηρεάζεται από την ύπαρξη μέσα στα μουσικά σχολεία τριών τύπων καθηγητών (Διονυσίου, 2002): αυτών που διδάσκουν τη δημοτική μουσική μέσα από δυτικού τύπου παρτιτούρα (σημειογραφία σε πεντάγραμμο, σε ποσοστό 51%), των καθηγητών που διδάσκουν μέσα από παρτιτούρες παρασημαντικής σημειογραφίας (ποσοστό 25%), και του μικρότερου ποσοστού που χρησιμοποιούν την προφορικότητα και τη μίμηση, καθώς «έχουν επαφή με τη ζώσα μουσική πραγματικότητα της δημοτικής μουσικής [...] οπότε είναι πολύ πιο κοντά στον χαρακτήρα της δημιουργικότητας και [...], στον αυτοσχεδιασμό και τη συλλογική έκφραση της τοπικής κοινωνίας» (σελ. 163). Η τάση των κοριτσιών να «συμμορφώνονται» στα καθιερωμένα πρότυπα έχει φανεί κατ' εξακολούθηση και σε προηγούμενες έρευνες (Vantieghem & Van Houtte, 2015· Jones & Myhill, 2004· Adams et al. 2000). Μπορεί επίσης να εικάσει κανείς ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερο ανάγκη την ασφάλεια της παρτιτούρας ή θεωρούν ότι μαθαίνουν ευκολότερα μέσα από αυτή. Το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω και βαθύτερης διερεύνησης προκειμένου, εφόσον επιβεβαιωθεί η ορθότητά του, να αποσαφηνισθούν οι λόγοι αυτής της προτίμησης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι φοιτητές συνειδητά επιθυμούν να ακούνε τα κομμάτια τους πριν τα διδαχθούν, κάτι που πιθανόν σχετίζεται με τις προσωπικές τους εμπειρίες στη μουσική αλλά και με τη γνώση τους για τη σημαντικότητα της ακρόασης ως αναπόσπαστο στοιχείο της παράδοσης. Η επιθυμία των μαθητευόμενων για χρήση της ακρόασης και της προφορικότητας στη μάθηση επιβεβαιώνεται και από τη Διονυσίου (2002).

Τα κορίτσια φάνηκε να έχουν υψηλότερη επιθυμία για επαφή του δασκάλου μαζί τους, σε σχέση με τα αγόρια που φαίνονται να μην τους απασχολεί τόσο η σχέση με τον δάσκαλο. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί τα κορίτσια είναι πιο επικοινωνιακά σε σχέση με τα αγόρια (Lavin et al, 2011). Τα ευρήματα φανερώνουν επίσης ότι με την πάροδο της ηλικίας, οι μαθητές του μουσικού σχολείου παρουσιάζουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση με τον δάσκαλο και επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό ο δάσκαλος να νοιάζεται για τα προβλήματά τους, εύρημα που επιβεβαιώνεται από

προηγούμενες έρευνες (Davis, 2010· Murphy et al., 2004· Finney, 2003). Στην παρούσα μελέτη ωστόσο, το εύρημα αυτό φαίνεται να αφορά μόνο τους μαθητές των μουσικών σχολείων και όχι τους σπουδαστές ωδείου ή τους φοιτητές. Πιθανόν το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τους μαθητές αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής τους ζωής και της καθημερινότητάς τους, λόγος για τον οποίο τείνουν να αποζητούν μέσα σε αυτό σχέσεις ενδιαφέροντος, ασφάλειας και αποδοχής. Είναι πιθανό το ωδείο να μην καταφέρνει να αποτελέσει για τα παιδιά και τους νέους μέρος της ζωής και της καθημερινής τους ρουτίνας, κι έτσι δεν έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες από αυτό ως προς τη σχέση τους με τον δάσκαλο. Από την άλλη πλευρά, η ενήλικη ζωή στην οποία έχουν περάσει οι φοιτητές αλλά και ο συχνά απρόσωπος χαρακτήρας του πανεπιστημίου, προφανώς δεν δημιουργεί στους φοιτητές ανάγκες ή προσδοκίες για επαφή του καθηγητή μαζί τους, γεγονός που καθρεφτίστηκε στα ευρήματα της έρευνας.

Ως προς τις απόψεις των μαθητών και σπουδαστών για τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου ατομικού παραδοσιακού οργάνου, τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτά κατηγοριοποιούνται σε δύο μεγάλες θεματικές: α) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, και β) τις επαγγελματικές του δεξιότητες. Αναφορικά με την προσωπικότητα του δασκάλου, παρατηρείται ότι στοιχεία που επιθυμούν οι μαθητές είναι το χιούμορ, ο ενθουσιασμός, η σοβαρότητα, το να είναι ενθαρρυντικός, χαρούμενος και να εμπνέει εμπιστοσύνη. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των φοιτητών και σπουδαστών ωδείων με τις αντίστοιχες των μαθητών μουσικών σχολείων, συμπεραίνουμε ότι χαρακτηριστικά όπως το χιούμορ και η ευθυμία του δασκάλου έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους μαθητές από ότι για τους φοιτητές. Η σημασία της ευθυμίας του δασκάλου για την επαφή του με τους μαθητές απαντάται σταθερά στην ερευνητική βιβλιογραφία όπως των Su & Wood (2012), Davis (2010), Kelly (2008), Moore & Kuol (2007), Fazet et al. (2005), και Rife et al. (2001). Ωστόσο, οι έρευνες των Bradley et al. (2015), Samaga & Hemalatha (2014), Gao & Liu (2013), και Su & Wood (2012) αντιπαραβάλλονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς σε αυτές το χιούμορ έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στους φοιτητές παρά στους μαθητές. Πολιτισμικοί παράγοντες είναι βεβαίως πιθανόν να επηρεάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου όπως το χιούμορ, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών ή το πλαίσιο διδασκαλίας. Διαπολιτισμικές μελέτες είναι απαραίτητες προκειμένου να φανεί αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου που θεωρούνται ελκυστικά από τους μαθητές, είναι πολιτισμικά προσδιορισμένα ή όχι.

Το να εμπνέει ο δάσκαλος εμπιστοσύνη, να ενδιαφέρεται για τον μαθητή, να είναι ενθαρρυντικός και ενθουσιώδης για τη διδασκαλία, είναι εξίσου σημαντικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους φοιτητές/σπουδαστές ωδείων. Οι φοιτητές/σπουδαστές ωδείων προτιμούν τη σοβαρότητα σε έναν καθηγητή περισσότερο από όσο το επιθυμούν οι μαθητές. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι όσο μικρότερο σε ηλικία είναι το άτομο και όσο πιο 'χαλαρό' είναι το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μουσική σπουδή, τόσο περισσότερο δηλώνει ότι χρειάζεται έναν χαρούμενο και ενθουσιώδη δάσκαλο. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι στο πανεπιστήμιο ή στο ωδείο οι διδασκόμενοι δεν έχουν ανάγκη ή επιθυμία για χαρούμενους ή ενθουσιώδεις δασκάλους. Είναι πιθανόν σε αυτά τα πλαίσια που

εκλαμβάνονται ως περισσότερο τυπικά και 'σοβαρά' σε σύγκριση με το σχολείο, οι μαθητές να αποκλείουν από το μυαλό τους ένα τέτοιο ενδεχόμενο ή να διστάζουν να δηλώσουν τέτοιες επιθυμίες. Περισσότερες έρευνες και επιπροσθέτως έρευνες με ποιοτικά εργαλεία (π.χ. συνεντεύξεις, κλπ.) είναι απαραίτητες προκειμένου να ρίξουν περισσότερο φως σε αυτόν τον προβληματισμό.

Τα στοιχεία που σχετίζονται με τις επαγγελματικές δεξιότητες ενός καλού δασκάλου είναι η μεταδοτικότητα, η γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και η ικανότητα προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών. Σχετικά με τη μεταδοτικότητα, οι φοιτητές τη θεωρούν πιο σημαντική σε έναν δάσκαλο συγκριτικά με τους μαθητές, πιθανώς λόγω του ότι οι φοιτητές είναι ωριμότεροι, αντιμετωπίζουν με άλλο βαθμό σοβαρότητας τη μουσική τους σπουδή και σκέφτονται ήδη την επαγγελματική τους αποκατάσταση, αποζητώντας έναν καθηγητή από τον οποίο θα απορροφήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες όπως των Bradley et al. (2015), Napoles & McLeod (2015), Thorgensen & Jogansen (2015), Alpasan & Tufan (2014), Bali (2014), Brimhall (2014), Samaga & Hemalatha (2014), Sindberg (2014), Gao & Liu (2013), Su & Wood (2012), Jimenez & Navaridas (2012), Davis (2010), Brown et al. (2008), Kelly (2008), Moore & Kuol (2007), Polk (2006), Fazet et al. (2005), Gourneau (2005), Minor et al. (2002), και Corbett & Wilson (2002).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ομάδα εστίασης που διενεργήθηκε με τους μαθητές σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δασκάλου είχαν επίσης αναδυθεί και μέσα από τις απαντήσεις τους στο γραπτό ημερολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από την ομάδα εστίασης δείχνουν ότι οι μαθητές ζητούν από τον καθηγητή τους να ενδιαφέρεται τόσο για τα προσωπικά τους θέματα όσο και για τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, το ρεπερτόριο κλπ. Η έμφαση με την οποία οι μαθητές θίγουν τα θέματα αυτά ως επιθυμίες που αναμένουν ικανοποίηση, προφανώς θα έπρεπε να μας προβληματίσει για τον βαθμό στον οποίο η διδακτική διαδικασία ικανοποιεί την ανάγκη των σπουδαστών για προσωπική επαφή με τον δάσκαλο, και δημιουργεί επαρκείς προϋποθέσεις για πρωτοβουλία και συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του πλαισίου του μαθήματός τους.

Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών μουσικής, όπως το φύλο και η ηλικία, επηρεάζουν τόσο την επιλογή του μουσικού οργάνου όσο και τα κριτήριά τους για το πώς θα ήθελαν τον δάσκαλο και τη διδασκαλία. Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (μουσικό σχολείο, ωδείο, ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) επηρεάζει επίσης τις προτιμήσεις των σπουδαστών ως προς στοιχεία μεθοδολογίας διδασκαλίας (διδασκαλία εξ ακοής ή μέσω παρτιτούρας) καθώς και ως προς το περιεχόμενο της (κλίμακες, ασκήσεις, ρεπερτόριο). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που οι σπουδαστές θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν τον άριστο δάσκαλο στο παραδοσιακό μουσικό όργανο, πέρα από κάποιες διαφορές στις προτιμήσεις μεταξύ μαθητών και φοιτητών, γενικά υπάρχει ομοφωνία. Όλοι οι σπουδαστές επιθυμούν μία διδασκαλία μαθητοκεντρική, βασισμένη στον σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών σπουδαστών

παραδοσιακού ατομικού μουσικού οργάνου αλλά και στην κατανόηση των στοιχείων που οι σπουδαστές παραδοσιακής μουσικής προσδοκούν από τον δάσκαλο μουσικού οργάνου. Περαιτέρω έρευνες είναι βεβαίως απαραίτητες για την επιβεβαίωση των ευρημάτων στον ευρύτερο Ελλαδικό χώρο και για τη μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσής τους.

Είναι προφανές ότι τέτοιου τύπου ερευνητικά ευρήματα είναι σημαντικό να επικοινωνούνται και να διαχέονται στους εκπαιδευτικούς μουσικής και στους δασκάλους οργάνων, καθώς μπορούν να πληροφορήσουν, να προβληματίσουν και φυσικά να συμβάλουν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και της γενικότερης παρουσίας του δασκάλου. Οι ανάγκες και επιθυμίες των διδασκομένων καθώς και οι προσδοκίες τους από τη σχέση τους με τον δάσκαλο μουσικής, μπορούν να αποτελέσουν βασικό γνώμονα για σκέψη και προβληματισμό σχετικά με το πλαίσιο και τα απαιτούμενα προσόντα διδασκαλίας. Παρά την πληθώρα των ερευνητικών ευρημάτων, είναι φανερό ότι τα απαιτούμενα προσόντα και οι διαδικασίες για πρόσληψη και εργασία στον χώρο της μουσικής διδασκαλίας, τουλάχιστον στη χώρα μας, αγνοούν την ανάγκη ύπαρξης και εξέτασης δεξιοτήτων που έχουν σχέση όχι μόνο με το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής και την εκτέλεσή της, αλλά και με τη διαπροσωπική επικοινωνία, τη διαχείριση της ομάδας, την αγάπη προς το μαθητευόμενο και προς το γνωστικό αντικείμενο και την επιθυμία για συνεχή αυτοβελτίωση. Ίσως είναι καιρός, οι διαδικασίες αυτές να περιλαμβάνουν αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση αλλά και αρχική και περιοδική αξιολόγηση, έτσι ώστε να μπορεί να επιτευχθεί σταθερά ανοδική πορεία και διατήρηση υψηλού επιπέδου παιδαγωγικής διαδικασίας στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Abeles, H. F. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research on Music Education*, 57(2), 127-139. <https://doi.org/10.1177/0022429409335878>
- Abeles, F. H. & Porter, S. Y. (1978). The Sex – Stereotyping of Musical Instrument. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 65 – 75. <https://doi.org/10.2307/3344880>
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsetzis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent–child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 237-250. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.2.237>
- Alpaskan, S., & Tufan, A. (2014). Effective teacher qualities from international mathematics, science and computer teachers' perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 3-14. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1119a>
- Balli, S. J. (2014). Pre-Service teachers' juxtaposed memories: Implications for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 105-120. <https://doi.org/10.2307/teaceducquar.41.3.105>
- Bradley, S., Kirby, E., & Madriaga, M. (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.880363>

- Brand, M. (1985). Research in music teacher effectiveness. *Update: Applications of Research in Music Education*, 3(2), 13-16. <https://doi.org/10.1177/875512338500300204>
- Brimhall, J. (2014). Characteristics of music teachers who effectively promote social capital: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/8755123314540664>
- Brown, N., Morehead, P., & Smith, J. B. (2008). But I love children: Changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 169-183.
- Burak, S. (2014). Pre-School and elementary school pre-service teachers' perceptions about effective teacher characteristics in music education. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 47(1), 67-80.
- Conway, C. (2000). Gender and musical instrument choice: A phenomenological investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 1-17. <https://doi.org/10.2307/40319030>
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-23.
- Davidson, J. W., & Borthwick, S. J. (2002). Family dynamics and family scripts: A case study of musical development. *Psychology of Music*, 30(1), 121-136. <https://doi.org/10.1177/0305735602301009>
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141-160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
- Davis, V. W. (2010). An exploratory study of secondary school pupils' perspectives regarding the student teachers in their music classrooms. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.1177/1057083709354856>
- Delzell, J. K., & Leppla, D. A. (1992). Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 93-103. <https://doi.org/10.2307/3345559>
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στην διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., Μουσική Εκπαίδευση*, 2(3), 154-168.
- Doğan, T., & Erdal, B. (2016). Which one is your favorite instrument? A Study on the demographic and socio-cultural factors that affect the instrument preference. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4122>
- Economidou Stavrou, N. (2011). *Sketching the profile of the ideal music teacher through the eyes of secondary school students*. Paper presented at the 19th European Association for Music in Schools Conference, ISME European Regional Conference, Gdansk.
- Economidou Stavrou, N. (2012). *Secondary School teachers and students' views on what constitutes the ideal music teacher*. Paper presented at the 30th International Society for Music Education World Conference, Thessaloniki, Greece.
- Eros, D. J. (2008). Instrument selection and gender stereotypes: A Review of recent literature. *Update: Application of Research in Music Education*, 27(1), 57-64. <https://doi.org/10.1177/8755123308322379>

- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 717-727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Finney, J. (2003). From resentment to enchantment: What a class of thirteen-year olds and their music teacher tell us about a musical education. *International Journal of Education and the Arts, 4*(6), 1-23.
- Fortney, M. P., Boyle, D. J., & DeCarbo, J. N. (1993). A Study of Middle School Band Students' Instrument Choices. *Journal of Research in Music Education, 41*(1), 28-39. <https://doi.org/10.2307/3345477>
- Gao, M., Liu, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese pre-service teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Science, 3*(2), 84-95.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in Education, 13*, 1-8.
- Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music*. [Doctoral dissertation]. Indiana University.
- Green, L. (2010). Musical "learning styles" and "learning strategies" in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music 40*(1), 42-65. <https://doi.org/10.1177/0305735610385510>
- Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services* (pp. 65-69). Department for Education and Employment.
- Hallam, S., Rogers, L., Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education, 26*(1), 7-19. <https://doi.org/10.1177/0255761407085646>
- Hoşgür, T. (2012). A discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55*, 451-460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.524>
- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education, 8*(1), 53-63. <https://doi.org/10.1017/s0265051700008068>
- Jiménez, T., & Navaridas, N. (2012). What characterizes an "excellent teacher"?: The students' perspective. *Revista Complutense de Educación, 23*(2), 463.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education, 25*(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Kelly, S. N. (2008). High school instrumental students' perceptions of effective music student teacher traits. *Journal of Music Teacher Education, 17*(2), 83-91. <https://doi.org/10.1177/1057083708317648>
- Killian, J. K. N. (1981). Effect of instructions and feedback on music teaching skills. *Journal of Music Therapy, 18*(4), 166-180. <https://doi.org/10.1093/jmt/18.4.166>
- Kuhlman, K. (2004). The impact of gender on students' instrument timbre preferences and instrument choices. *Visions of Research in Music Education, 5*, 1-17

- Kuhlman, K. L. (2005). The influence of timbre and other factors on the instrument choices of beginning band students. *Contributions to Music Education*, 33-44. <https://doi.org/10.2307/24127234>
- Lavin, A., Korte, I., Davies, T. (2011). Student gender and perceptions of teaching effectiveness. *Research in Higher Education Journal*, 18, 1-16.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19(1), 28-45. <https://doi.org/10.1093/jmt/19.1.28>
- Leung, B. W., & Wong, W. Y. P. (2005). Matching music teacher's self-conception with students' perception on teaching effectiveness in an unfavorable secondary classroom context. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 2(1), 1-12.
- Lupascu, A. R., Panisoara, G., & Panisoara I. (2013). Characteristics of an effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305>
- Madsen, C. K., & Duke, R. A. (1985). Observation of teacher/student interactions in music: Observer perceptions versus actual events. *Journal of Research in Music Education*, 33(3), 205-214.
- Madsen, C. K., Standley, J. M., Byo, J. L., & Cassidy, J. W. (1992). Assessment of Effective Teaching by Instrumental Music Student Teachers and Experts. *Update: Applications of Research in Music Education*, 10(2), 20-24. <https://doi.org/10.1177/875512339201000206>
- Μάρκου, Β. (2018). Τα χαρακτηριστικά των μαθητών φλάουτου, οι παράγοντες που τους επηρεάζουν στην επιλογή του οργάνου και οι απόψεις τους για τον ιδανικό δάσκαλο φλάουτου. [Μεταπτυχιακή διατριβή]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/00220670209598798>
- Moore, S., & Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/03098770701267598>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/jexe.72.2.69-92>
- Napoles, J., & MacLeod, R. B. (2015). Influences of teacher delivery, student engagement, and observation focus on preservice teachers' perceptions of teaching effectiveness. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 53-64. <https://doi.org/10.1177/1057083715580436>
- O'Neill, S. A., & Boulton, M. J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? *Psychology of Music*, 24, 171-183. <https://doi.org/10.1177/0305735696242009>
- Parker, P. (2014). Teaching excellence from whose perspective? *International Journal of Assessment and Evaluation*, 20(4), 35-43. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/cgp/v20i04/48357>

- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29. <https://doi.org/10.3200/aepr.107.4.23-29>
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L., & Lapidus, L. B. (2001). Children's satisfaction with private music lessons. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/3345807>
- Samaga, M. P., & Hemalatha, N. R. (2014). A good teacher – medical students views. *IOSR Journal Of Pharmacy*, 4(9), 1-5. <https://doi.org/10.9790/3013-04090105>
- Sindberg, L. K. (2014). Learning how to be a research-minded teacher. Four instrumental music education students investigate good music teaching through case study methodology. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 50-65. <https://doi.org/10.1177/1057083714552678>
- Sinsabaugh, K. (2005). *Understanding Students Who cross over Gender Stereotypes in Musical Instrument Selection*. [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.
- Στάμου, Λ. (2012). *Μια ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής: Η διδασκαλία και η πράξη της μεθόδου Suzuki*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σταύρου, Ι. (2004). Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα. [Διδακτορική διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Su, F., & Wood, M. (2012). What makes a good university lecturer? Students' perceptions of teaching excellence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 142-155. <https://doi.org/10.1108/17581181211273110>
- Thorgersen, C. F., Johansen, G., & Juntunen, M. L. (2015). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49-63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Are girls more resilient to gender-conformity pressure? The association between gender-conformity pressure and academic self-efficacy. *Sex Roles*, 73(1-2), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0509-6>
- Walker, M. J. (2004). Influences of gender and sex-stereotyping of middle school students' perception and selection of musical instruments: A review of the literature. *Visions of Research in Music Education*, 4, 6-10.
- Westbrook, G. W. (2004). An investigation of the effects of teacher personality on teacher behaviors in the instrumental music classroom: A path analysis. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(2), 129-144.
- Wapnick, J. (1976). A review of research on attitude and preference. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-20.
- Williams, B. A. (2012). *String instrument choice: a study on external factors*. [Doctoral dissertation]. Kansas State University.
- Wrape, R. E., Dittloff, L. A. & Callahan, L. J., (2016). Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have trends Changed? *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), 40-47. <https://doi.org/10.1177/8755123314564255>
- Zhukov, K. (2008). Exploratory study of approvals and disapprovals in Australian instrumental music teaching. *International Journal of Music Education*, 26(4), 302-314. <https://doi.org/10.1177/0255761408096072>

Η **Λελούδα (Λήδα) Στάμου** (Ph.D.) είναι καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Μουσικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Μουσική και Κοινωνία”, και επιστημονικά υπεύθυνη του Προγράμματος Baby Artist (www.babyartist.gr) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε επίσης ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο University of Nevada, Department of Music, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών και Νηπίων και υπεύθυνη του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών της Νεβάδα στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Michigan State University των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής, καθώς και ειδικές σπουδές στη μέθοδο Suzuki για την οργανική μουσική διδασκαλία, όπως και στο Music Learning Theory του Edwin Gordon. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε εθνικά, διεθνή, και παγκόσμια συνέδρια. Επί σειρά ετών υπήρξε πρόεδρος και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.). Έχει υπάρξει υπότροφος του Ιδρύματος Α. Ωνάσης και του Ιδρύματος Fulbright.
e-mail: lstamou@uom.edu.gr

Η **Μαστροκώστα Δέσποινα – Μαρία** είναι απόφοιτος του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι Ηπείρου, με ειδίκευση στο σαντούρι. Το 2011 φοίτησε μέσω Erasmus στο πανεπιστήμιο της Γερμανίας “Georg-August- Universitat” Gottingen, παρακολουθώντας μαθήματα στο Ιρανικό Πανεπιστήμιο (Seminar fur Iranistik) και στη Μουσικολογία (Musik Wissenschaftliches Seminar). Το 2012 έκανε την πρακτική της στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Τ.Ε.Α.Π.Η. Το 2018 ολοκλήρωσε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Μουσική και Κοινωνία» με κατεύθυνση «Διδακτική της Μουσικής» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Από το 2014 έως σήμερα εργάζεται ως αναπληρώτρια καθηγήτρια σαντουριού σε μουσικά σχολεία, και έχει λάβει μέρος με τα μουσικά της σύνολα σε διάφορα φεστιβάλ όπως («Χατζιδάκειο» φεστιβάλ, «Ακρίτεια», «Εόρτια» μουσικών σχολείων, φεστιβάλ «Άδοντες και ψάλλοντες εν τη καρδία») και έχουν παίξει στο Μέγαρο μουσικής Αθηνών. Το 2019 παρακολούθησε επιτυχώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ειδική αγωγή/Μαθησιακές Δυσκολίες», από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

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

Focusing on the student of traditional music: The characteristics of students learning a traditional music instrument and their views, needs and desires related to teachers and teaching

Lelouda Stamou, Despina Maria Mastrokosta, Stavros Tachos

The aim of the study was to investigate the characteristics of public music school, university and conservatory students who study a traditional music instrument on the basis of one-to-one private music lessons, as well as their needs and views on the characteristics of the desired music teacher and desired teaching. The sample was taken from the broader area of northern and western Greece and consisted of 236 students, out of which 158 were students 12 to 18 years of age from public music schools (middle and high schools), 59 were university music students, and 19 were students in conservatories. All participants were receiving one-to-one music lessons on a traditional music instrument at the time of the study. The main research instrument was an author-constructed written questionnaire, which was answered by the whole sample. A focus group with 15 public music school students participating in the sample was additionally used as a research instrument. Research findings revealed significant correlations of gender and age with students' choice of instrument and views on the desired teacher and teaching, as well as interesting similarities and differences on the above between public school music students and university/ conservatory students. Findings also greatly emphasized the students' urge "to be heard" as to their needs, desires and opinions on the process and content of their learning.

Keywords: Traditional music, instrument, excellence, instrumental music teaching, student, needs

Lelouda (Lida) Stamou (Ph.D.) is professor of music education at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, Director of the Program of Graduate Studies "Music and Society", and scientific coordinator of the Baby Artist program (www.babyartist.gr) operating under the auspices of the University of Macedonia. She has taught as an assistant professor at the Department of Music, University of Nevada, Las Vegas, where she was also the director of the Early Childhood Music Program for Infants, Toddlers and Preschoolers, and director of the Orff-Schulwerk Teacher Training Program. She completed her Ph.D. at Michigan State University in the U.S.A., and received specialized training in the Suzuki method for violin, as well as in Music Learning Theory. She has published in Greek and international journals and has presented in numerous national and international conferences. She has been president and member of the board of directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.). She has been a scholar of the Alexandros Onassis Foundation and the Fulbright Foundation.

Mastrokosta Despina - Maria is a graduate of the Department of Folk and Traditional Music of TEI of Epirus, specializing in santur. In 2011, she attended the Erasmus program, at the University of Germany "Georg-August-Universitat" Gottingen, attending courses at the Iranian University and Musicology. In 2012 she was an intern at the Kapodistrian University (Department of early childhood education). In 2018 she completed her postgraduate studies in "Music and Society" focusing on

"Music Education" at the University of Macedonia. Since 2014 she has been working as a teacher of santur in public music high schools and has participated with her musical ensembles at various festivals such as "Hatzidakio" festival, "Akriteia", "Eortia" festival of music schools, "Adontes and Psalontes in the heart" festival and has performed at the Athens Concert Hall. In 2019 she successfully attended the educational program entitled "Special Education / Learning Disabilities", from Lifelong Learning and Training Center of the National and Kapodistrian University of Athens.

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

Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

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

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

Η **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο APA, 7^η έκδοση, όπως στα παρακάτω δείγματα:

Βιβλία:

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

Άρθρα σε περιοδικά:

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

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

Άρθρα σε συλλογικά έργα:

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

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

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

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

Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος: 1 Μαΐου 2021

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

Information for authors

Musical Pedagogics is an annual Journal of the Greek Society for Music Education (GSME) that publishes empirical, theoretical and critical articles from the field of Music Pedagogy. To that end, all qualitative and quantitative researches, literature reviews, meta-analysis studies, articles of theory, model or philosophical studies within the music pedagogy related domains will be considered for publication. Articles also may include reflections on the applications of research results in music teaching and learning.

Submitted articles must be original studies, written in Greek or in English language and should not exceed the 6.000 words in length. Articles in English language should include an abstract in English (between 200 and 250 words) and an author's resume (no more than 150 words). Articles in Greek language should include an abstract in Greek (between 200 and 250 words), an extended abstract in English (between 400 and 500 words) and an author's resume in Greek and in English language (no more than 150 words each). Abstracts should summarize the principal hypotheses, methodologies, findings and conclusions of the article.

All submissions must take the following form:

- Times New Roman 12 points with 1.5 line spacing.
- References, footnotes, table captions, tables, figure captions, and figures should follow the main body of the text in the order given. However, for publishing needs it is important tables and figures to be sent separately as .jpg or .tiff files, with minimum 300 dpi analysis.
- Full length of submitted manuscript should not exceed the 25 pages.
- First page should consist of the title of the article, the authors' names and affiliations, and the name, email address and phone number of the main author for correspondence.
- Articles should be sent in .docx format as attachments.

Formatting and manuscript style is in accordance with the style manual of the American Psychological Association (APA, 7th edition). Please consult the APA website for further information (<http://www.apastyle.org>).

Author retains copyright in the work but grants GSME the sole and exclusive right and license to publish for the full legal term of copyright.

All articles will be double-blind peer reviewed.

Deadline for submissions for the next issue (2021): May 1, 2021

E-mails for submissions:

dionysiou@gmail.com, charisraptis@yahoo.com, musicalpedagogics@eeme.gr

256

257

258

stacc

2 Trompettes
en Ut!

3 Trombones
ténors

Piano

259

250

ISSN: 17901618 se le plus rapide possible entre les notes rectangulaires et suivant les ryth extrêmes des d'une manière continue

