

## **Αυτο-αξιολογούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και γνώση Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής για την έρευνα δράσης: Μία συγκριτική διερεύνηση των επιδράσεων δύο προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα\***

*Λελούδα Στάμου*

*Στόχος της μελέτης που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, ήταν α) η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών της μουσικής σχετικά με την έρευνα δράσης στο ενδιαφέρον τους και στην αντίληψή τους για την ικανότητά τους στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα την έρευνα δράσης, και β) η σύγκριση της επίδρασης αυτής με την επίδραση προγράμματος κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα που είχε προηγηθεί με άλλους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Στάμου, Humphreys, & Schmidt, 2006, 2007). Το δείγμα αποτελούσαν 28 εκπαιδευτικοί μουσικής από διάφορα μέρη της Ελλάδας που επέλεξαν να συμμετάσχουν σε Πρόγραμμα Ερευνητικής Κατάρτισης στην έρευνα δράσης, διάρκειας 25 ωρών. Κατά την έναρξη της πρώτης και με τη λήξη της τελευταίας συνάντησης του Προγράμματος χορηγήθηκε η Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας [KEEI]. Κατά τη διερεύνηση της αξιοπιστίας της KEEI προέκυψαν συντελεστές  $\alpha=0,35$  και  $\alpha=0,71$  για την βελτιωμένη κλίμακα των 10 δηλώσεων για τη μέτρηση πριν και μετά το διδακτικό χειρισμό αντίστοιχα. Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας κατά τη μέτρηση πριν το διδακτικό χειρισμό ήταν ενδεικτικός της αδυναμίας της κλίμακας να λειτουργήσει πριν τα σεμινάρια προφανώς λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις έννοιες 'ποιοτική έρευνα' και 'έρευνα δράσης'. Ο ικανοποιητικός δείκτης αξιοπιστίας κατά τη μετα-μέτρηση και τα σχετικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η προηγούμενη παρακολούθηση μαθημάτων έρευνας, η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου, και τα χρόνια διδακτικής προνηρησίας δεν επηρέασαν τις βαθμολογίες της μετα-μέτρησης, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι αυτές προέκυψαν κυρίως ως αποτέλεσμα της επίδρασης του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκριτικά με αυτά προηγούμενης μελέτης σχετικής με την επίδραση προγράμματος ποσοτικής ερευνητικής κατάρτισης*

---

\* Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υποέργου του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II – Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με τίτλο «Στάθμιση εργαλείων μέτρησης του μουσικού ταλέντου στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικές συγκρίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό ταλέντο και τη μουσική αίσθηση και συμπεριφορά», Κατηγορία Πράξης 2.2.3.στ, Ενέργεια 2.2.3., Μέτρο 2.2. το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και συγχρηματοδοτείται μέσω του ΥΠΕΠΘ σπό την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γ' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης) κατά 75% από την Κοινοτική Συμμετοχή (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και κατά 25% από Εθνικούς Πόρους.

*εκπαιδευτικών της μουσικής, είναι ενδεικτικά της γενικότερης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής με την ποσοτική έρευνα, κάτι που βέβαια δεν ισχύει για την ποιοτική έρευνα στην Ελλάδα.*

**Λέξεις - Κλειδιά:** Έρευνα δράσης, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαγγελματική κατάρτιση, ποιοτική έρευνα, ποσοτική έρευνα, εμπειρία ροής.

**Η** ερευνητική γνώση, κατάρτιση και δράση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα. Η τάση για γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και διδακτικής πρακτικής (Madsen, 1982· Madsen & Madsen, 1983· Leglar & Collay, 2002· Stamou et al., 2006) έχει οδηγήσει σε ανάπτυξη των συνεργατικών μελετών (μεταξύ ακαδημαϊκών ερευνητών και εκπαιδευτικών) καθώς και σε προσπάθειες ερευνητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Stamou et al., 2006· Custodero & Stamou, 2006· Στάμου & Custodero 2007α, 2007β· Αυγητίδου, 2005). Ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης, που ανήκει στην ποιοτική επιστημολογική προσέγγιση της έρευνας και εκτιμάται ιδιαίτερα για το αίσθημα κυριότητας που προσφέρει στον εκπαιδευτικό και για τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής των ευρημάτων για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Η ποιοτική έρευνα στη μουσική παιδαγωγική έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες μόλις δεκαετίες. Οι ερευνητές στη μουσική παιδαγωγική υιοθέτησαν με αργούς ρυθμούς τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας και με πολύ αργότερους ρυθμούς προσαρμόσαν τις μεθόδους αυτές στη μελέτη της διδακτικής πρακτικής (Leglar & Collay, 2002). Στην Ελλάδα όπου η μουσικοπαιδαγωγική έρευνα αριθμεί ακόμη λιγότερες δεκαετίες ζωής, η ποιοτική επιστημολογική προσέγγιση έχει ιδιαίτερα αδύναμη παρουσία σε επίπεδο διδακτορικών και μεταδιδακτορικών μελετών και δημοσιεύσεων σε έγκριτα επιστημονικά έντυπα, γεγονός που βέβαια οφείλεται στην ύπαρξη λίγων σχετικά ερευνητών και ακαδημαϊκών που κατέχουν τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας. Όπως σημειώνεται (Στάμου, 2001), «νέες ερευνητικές μελέτες που σχεδιάζονται και εκπονούνται είτε στα πλαίσια διδακτορικών σπουδών σε πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά ή Μουσικά Τμήματα είτε στα πλαίσια μεταδιδακτορικής ερευνητικής δραστηριότητας, φαίνεται να ακολουθούν την «ασφάλεια» και την «ευρύτερη αποδοχή» που παρέχει η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας» (σελ. 16-17).

Οι Leglar & Collay (2002) θεωρούν ότι η πρόοδος της ποιοτικής έρευνας τα τελευταία χρόνια είναι κάτι περισσότερο από αριθμητικό ζήτημα. Σημαντικά ερωτήματα διαμορφώνονται, καθώς υπάρχει μία γενικότερη τάση προβληματισμού στην ερευνητική κοινότητα σχετικά με το τι αποτελεί σχολαστική, άξια λόγου και

χρήσιμη ερευνητική μελέτη. Οι ειδικοί της ερευνητικής μεθοδολογίας έχουν αρχίσει να αμφισβητούν την εφαρμογή ποσοτικών κριτηρίων στην ποιοτική έρευνα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Leglar & Collay, «δεν ζητάμε πια από την ποιοτική έρευνα να δηλώνει συγκεκριμένες υποθέσεις για την εξέταση αιτιωδών σχέσεων [...], δεν μιλάμε πια για ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές» (σελ. 1159). Η ποιοτική έρευνα ξεκινά με τα λεγόμενα «προοιωνιζόμενα προβλήματα» και επιθυμεί να εξετάζει τη σχέση ανάμεσα σε πρότερα γεγονότα και σε αυτό που παρατηρείται.

Ο Regelski (1980) θεωρεί ότι η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στους ερευνητές και το πλαίσιο του σχολείου δεν τους επιτρέπει να εντοπίσουν και να διερευνήσουν ζητήματα που είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς. Η Bresler (1995) πιστεύει ότι αυτό που λείπει από την παιδαγωγική γνώση είναι «οι φωνές των δασκάλων, τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί τους, και το ερμηνευτικό πρίσμα που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη» (σελ. 27). Ο Schoenfeld (1999) θεωρεί ότι η μία πιο σημαντική ερευνητική δεξιότητα που μπορούμε να μεταλαμπαδεύσουμε στη νεότερη γενιά ερευνητών, είναι η ικανότητα να βρίσκουν και να διατυπώνουν σημαντικά προβλήματα προς επίλυση, προβλήματα που είναι κάτι παραπάνω από 'ενδιαφέροντα' διότι επιδιώκουν τα βαθύτερα νοήματα πίσω από τα φαινόμενα.

Ο Reimer (1992) θεωρεί ότι το πρόβλημα σχετικά με την απόσταση που συχνά χωρίζει τον εκπαιδευτικό από την έρευνα δεν έχει να κάνει με την αδυναμία διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς αλλά σχετίζεται με το αναγκαίο αίσθημα κυριότητας:

*“Όταν έχει καλλιεργηθεί σε εκπαιδευτικούς και σε διοικητικούς παράγοντες ότι η έρευνα είναι μία φυσική και συνεχόμενη λειτουργία για την οποία είναι οι ίδιοι σημαντικά υπεύθυνοι, όταν το τι και πώς διερευνάται καθορίζεται από τους ίδιους αυτούς ανθρώπους που θα ωφεληθούν από αυτή, τότε υπάρχουν πιθανότητες η έρευνα να αποτελέσει τη βασική πηγή εκπαιδευτικής προόδου που της αξίζει να είναι. (σελ. 10)*

Σύμφωνα με τους (Leglar & Collay, 2002), η δημιουργία μίας ατμόσφαιρας αναζήτησης/έρευνας στον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «η έρευνα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι κεντρικό στοιχείο για την μετουσίωση της διδασκαλίας από έναν ημι-επαγγελματικό σε έναν αληθινά επαγγελματικό χώρο» (σελ. 868). Η έρευνα δράσης έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη δυνατότητά της να συμβάλει στη δημιουργία μίας ερευνητικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό κόσμο. Πρόκειται για έρευνα που εκπονείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είτε επιδιώκει να παρατηρήσει και να αναστοχαστεί σχετικά με το τι κάνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή της σχολικής ημέρας, είτε έχοντας εντοπίσει ένα συγκεκριμένο διδακτικό πρόβλημα/ερώτημα,

αναπτύσσει συγκεκριμένη στρατηγική, την εφαρμόζει στην τάξη, και παρατηρεί την επίδρασή της με απώτερο στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως σημειώνει η Στάμου (2001), η έρευνα δράσης είναι ένα είδος εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας το οποίο διαφέρει από άλλα είδη έρευνας, ως προς την αμεσότητα της ανάμειξης του ερευνητή στη διαδικασία δράσης. Απαιτεί την χρήση συμμετοχικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων, ανάλυση, και διάγνυσή τους, όχι μόνο ως βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας αλλά ως έναν αναμφίβολο σκοπό της έρευνας. Η έρευνα δράσης προϋποθέτει μία ‘δημοκρατική’ τοποθέτηση απέναντι στα πράγματα, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στα ερευνητικά στοιχεία και μοιράζονται αυτό το αίσθημα κυριότητας. (Adelman, 1994)

Πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής έχουν αναφέρει ότι η εκπόνηση έρευνας από τους ίδιους είχε μία θεαματική επίδραση στην πρακτική τους- πράγμα που είναι και ο βασικός στόχος της έρευνας δράσης (Miller, 1994· Wiggins, 1994). Ένα βασικό θέμα που αναδύεται ως προς την επίδραση αυτή είναι η μετακίνησή τους από ένα μοντέλο εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως αυθεντία σε αυτό του εκπαιδευτικού που δημιουργεί τις συνθήκες και το πλαίσιο για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Η Wiggins (1994), για παράδειγμα, αναφέρει:

*Έμαθα να διδάσκω από την «πλευρά» της τάξης και όχι από «την έδρα». Έχω αναπτύξει μεγαλύτερο σεβασμό για αυτά που δύνανται να κάνουν τα παιδιά μόνα τους και για τους τρόπους που επιλέγουν να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα. Έμαθα να καθοδηγούμαι από τα παιδιά... να μην μπαίνω στο δρόμο τους όταν οι ιδέες μου είναι περιττές και να ενθαρρύνω τους μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους ιδέες σε κάθε δυνατή περίπτωση. (σελ. 34-35)*

Στην μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος κατάρτισης στην έρευνα δράσης και την εμπειρία ροής (Στάμου & Custodero, 2007β), η παιδαγωγική αλλαγή ήταν εμφανής στην περίπτωση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, μία δασκάλα μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει:

*Ο τρόπος με τον οποίο βλέπω τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό άλλαξε...ήταν μία έντονη εμπειρία, θα πρέπει να ομολογήσω...και πολύ γρήγορα κατάφερα να ξεκαθαρίσω κάποια πράγματα μέσα μου, βασικά τα μειονεκτήματά μου ως εκπαιδευτικός. Κατάλαβα σε ποια πράγματα είμαι καλή και σε ποια θα μπορούσα να επεκταθώ και να αναπτυχθώ, αλλά και τα σημεία που απουσίαζαν από τον τρόπο διδασκαλίας μου και από τον ίδιο μου τον εαυτό. Παρατήρησα μία αλλαγή στην τάξη μου, στην σύντομη ευκαιρία που είχα για αλλαγή του προγράμματος, τους είδα ότι άλλαξαν,... λοιπόν είδα μία αλλαγή στην τάξη μου και ήταν πολύ ωραία και με έκανε να αισθάνομαι πολύ καλύτερα. (σελ. 256)*

Η τάση που παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια για δημιουργία ενός τύπου εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως ερευνητής και γνώστης πέρα από επαγγελματία

δάσκαλος έχει οδηγήσει επίσης σε μελέτες επίδρασης διαφόρων προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους και το ενδιαφέρον τους για την έρευνα (Welch & Adams, 2003· Welch κ.α., 2004· Yarbrough κ.α., 1991· Arnold, 1995· Κυρίδης κ.α., 2004· Heller και O'Connor, 2002· Hookey, 2002· Isakson και Ellsworth, 1978).

Οι Στάμου κ.α. (2007) μελέτησαν την επίδραση ενός προγράμματος επιμόρφωσης στην ποσοτική έρευνα (διάρκειας 16 ωρών) στην αυτό - αξιολογούμενη γνώση, ικανότητα και ενδιαφέρον για την έρευνα 41 Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής (καθηγητών μουσικής σε δημόσια σχολεία, ωδεία και πανεπιστήμια). Το πρόγραμμα κατάρτισης πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός τριετούς ερευνητικού προγράμματος<sup>1</sup> στη μουσική παιδαγωγική που συντονίζονταν από τη συγγραφέα του παρόντος άρθρου. Τα περιεχόμενα του σεμιναρίου αφορούσαν σε μία θεωρητική κατάρτιση στον χώρο της ποσοτικής επιστημολογικής προσέγγισης στην έρευνα, εισαγωγή και εξοικείωση με βασικές στατιστικές έννοιες και διαδικασίες, με σημαντικά τεστ μουσικής δεκτικότητας (ταλέντου) και τη διαδικασία διεξαγωγής τους, καθώς και εξοικείωση με βασικές αρχές στάθμισης/τυποποίησης ενός τεστ. Η ολοκλήρωση των υποχρεώσεων των συμμετεχόντων περιελάμβανε επίσης ενεργητική συμμετοχή τους στην διεξαγωγή τεστ μουσικής δεκτικότητας στα διδακτικά τους περιβάλλοντα και άμεση συμβολή τους στη συλλογή ερευνητικών στοιχείων για τη στάθμιση των εν λόγω εργαλείων στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κατά την έναρξη του προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης το αυτο-αξιολογούμενο ενδιαφέρον και η ικανότητα για έρευνα δεν διέφερε σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προηγούμενη ερευνητική κατάρτιση και αυτών που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Ως προς την επίδραση του προγράμματος επιμόρφωσης, καταδείχθηκε ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στη βελτίωση της αυτο-αξιολογούμενης γνώσης και του ενδιαφέροντος για την έρευνα, και ότι οι συμμετέχοντες με προηγούμενη τυπική εκπαίδευση στην έρευνα βελτιώθηκαν περισσότερο ως αποτέλεσμα της σεμιναριακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία.

Το τριετές ερευνητικό πρόγραμμα στα πλαίσια του οποίου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα κατάρτισης Ελλήνων εκπαιδευτικών στην ποσοτική έρευνα, περιελάμβανε, στη β' φάση του, ένα άλλο πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών της μουσικής στην έρευνα δράσης με κεντρικό θεματικό πυρήνα τη μελέτη, παρατήρηση και προσπάθεια δημιουργίας εμπειριών ροής στους μαθητές (Custodero & Stamou, 2006· Στάμου & Custodero 2007α, 2007β). Η εμπειρία ροής

---

<sup>1</sup> Για μία εκτενή περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος, βλέπε Στάμου, Α. (2007). Η περίπτωση ενός ερευνητικού προγράμματος στη μουσική παιδαγωγική στα πλαίσια του ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1, σελ. 8-20.

αφορά στην κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο αφοσιώνεται ολοκληρωτικά σε αυτό με το οποίο ασχολείται, ξεχνώντας τον περιβάλλοντα χώρο και χρόνο (Csikszentmihalyi, 1975· Csikszentmihalyi, 1997). Η εμπειρία ροής εμφανίζεται αρχικά στη βιβλιογραφία ως αναφορά προσωπικών βιωμάτων και πιο πρόσφατα ως ένα παρατηρήσιμο φαινόμενο σε συνθήκες μουσικής μάθησης (π.χ. Custodero, 2005). Χαρακτηριστικά κριτήρια για τη δημιουργία εμπειριών ροής είναι η ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό δυσκολίας και στην πρόκληση που παρουσιάζει μία ασχολία, απαιτείται δηλαδή η ασχολία να κεντρίζει το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες του ατόμου, μέσα από ένα επίπεδο πολυπλοκότητας που δεν την καθιστά ούτε βαρετή, ούτε και απειλητική ως προς τις πιθανότητες αποτυχίας. Η εμπειρία ροής παρουσιάζεται χαρακτηριστικά όταν τα παιδιά παίζουν απορροφημένα, αλλά και κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικής ή άλλης εργασίας ατόμων, όπου συνυπάρχουν υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης και ενθουσιασμού (Custodero 2002, 2005· St. John, 2004). Η σχέση ανάμεσα στην εμπειρία ροής και τη μάθηση υπονοεί ότι η ικανότητα του δασκάλου να αναγνωρίζει δείκτες τέτοιων εμπειριών στους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία

Σε αυτήν την προαναφερθείσα προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της κατάρτισης εκπαιδευτικών της μουσικής στο μοντέλο της εμπειρίας ροής και στην έρευνα δράσης τόσο στην αντίληψή τους για την έρευνα όσο και στην παιδαγωγική σκέψη και πρακτική τους, θεωρήθηκε ότι η ύπαρξη κάποιων ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων θα προσέφερε στοιχεία που, συνδυαζόμενα, με τα απορρέοντα εκ της ποιοτικής μεθόδου, θα ενίσχυαν ή θα συνέβαλαν στην κατανόηση της αναδυόμενης εικόνας του επιμορφούμενου στην έρευνα δράσης εκπαιδευτικού. Κάποιες πτυχές της επίδρασης του προγράμματος στην παιδαγωγική σκέψη και πρακτική των εκπαιδευτικών αναδύθηκαν με σημαντικότητα ευρήματα σε προηγούμενες μελέτες που ακολούθησαν την ποιοτική επιστημολογική προσέγγιση (βλέπε Custodero & Stamou, 2006· Στάμου & Custodero 2007α, 2007β). Στόχος της μελέτης που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης εκπαιδευτικών της μουσικής στην έρευνα δράσης στο ενδιαφέρον τους για την έρευνα και στην αντίληψή τους για την ικανότητά τους στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα την έρευνα δράσης. Απώτερος στόχος ήταν επίσης να γίνει μία συζήτηση 'σύγκρισης' της επίδρασης αυτού του προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα με την αντίστοιχη του προγράμματος κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Δείγμα

Το δείγμα αποτελούσαν 28 εκπαιδευτικοί της μουσικής (4 άνδρες και 24 γυναίκες) με εύρος ηλικίας από 23 ως 49 χρόνων από διάφορα μέρη της Ελλάδας που επέλεξαν να συμμετάσχουν σε Πρόγραμμα Ερευνητικής Κατάρτισης με τίτλο «Η ποιοτική έρευνα στη μουσική παιδαγωγική: Η μελέτη της ‘εμπειρίας ροής’». Η ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς μουσικής ειδικότητας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και άλλους που δίδασκαν πιάνο, βιολί, και κιθάρα σε στούντιο ατομικών μαθημάτων, σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Το πρόγραμμα είχε ανακοινωθεί μέσω καταλόγων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, δελτίων τύπου, και αναρτημένων κοινοποιήσεων σε διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης και άλλους χώρους. Το πρόγραμμα ερευνητικής κατάρτισης στην ποιοτική έρευνα ήταν το δεύτερο πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια ερευνητικού υποέργου, μετά από το πρόγραμμα κατάρτισης «Θέματα Ποσοτικής Έρευνας στη Μουσική Παιδαγωγική» που είχε πραγματοποιηθεί περίπου ενάμιση χρόνο νωρίτερα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα. Το πρόγραμμα κατάρτισης στην ποιοτική έρευνα διήρκεσε 25 ώρες και πραγματοποιήθηκε στις εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με εισηγητές τη συγγραφέα του παρόντος καθώς και συνεργάτες ερευνητές από τις Η.Π.Α.

### Διδακτικός χειρισμός – Τα σεμινάρια και η έρευνα δράσης

Κάθε σεμινάριο του προγράμματος είχε μία συγκεκριμένη λειτουργία ως προς το πόνημα έρευνας δράσης κάθε συμμετέχοντος εκπαιδευτικού. Τα σεμινάρια του πρώτου Σαββατοκύριακου επικεντρώθηκαν στην προετοιμασία και τον σχεδιασμό των πρότζεκτ, το δεύτερο στις βασικές αρχές της έρευνας δράσης, και το τρίτο στη διαδικασία υλοποίησης. Στην τελευταία συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τα πρότζεκτ τους στους υπόλοιπους και παρουσίασαν σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με την όλη εμπειρία.

Στα πλαίσια της έρευνας δράσης κάθε εκπαιδευτικού, ζητήθηκε από τους δασκάλους που δίδασκαν ομαδικά μαθήματα μουσικής να επιλέξουν μία ομάδα μαθητών τους οποίους έβλεπαν τακτικά και οι οποίοι αποτελούσαν μία δυσκολία, μία ‘πρόκληση’ για τους ίδιους και την διδακτική τους προσέγγιση. Οι δάσκαλοι ατομικών μαθημάτων έπρεπε να επιλέξουν 2-3 από τους μαθητές τους στους οποίους και θα επικεντρώνονταν για τη συγκεκριμένη μελέτη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα σεμινάρια εργάστηκαν σε ζευγάρια στα πλαίσια των οποίων συμφώνησαν και καθόρισαν κοινή συναινέσει τους ρόλους τους. Ο ένας ήταν ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής (ΕΕ) –που ήταν και δάσκαλος των μαθητών- και ο άλλος ο Συνεργάτης Ερευνητής (ΣΕ). Ο ΕΕ και ο ΣΕ σε κάθε ζευγάρι

εργάστηκαν από κοινού για να επινοήσουν σχέδια δράσης με βάση τις ανάγκες ή προβλήματα που αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχαν στην τάξη ή στην ομάδα των μαθητών που είχαν επιλεγεί να μελετηθούν (και με στόχο να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά), καθώς και να συμπεριλάβουν μία εικαστική (ζωγραφική) δράση για τα παιδιά. Ως προς το τελευταίο, ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής ζήτησε από τους μαθητές να φτιάξουν ο καθένας μία ζωγραφιά που να απεικονίζει τον εαυτό του στην τάξη της μουσικής, και στη συνέχεια ο Συνεργάτης Ερευνητής πήρε συνέντευξη από τους μαθητές σχετικά με το τι ζωγράρισαν. Πολλοί συμμετέχοντες λειτούργησαν και στους δύο ρόλους προκειμένου να βιώσουν ολοκληρωμένη την εμπειρία κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ, παρέχοντας υποστήριξη ως Συνεργάτες Ερευνητές και λειτουργώντας και ως Εκπαιδευτικοί Ερευνητές. Ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής τηρούσε λεπτομερές ημερολόγιο όπου και κατέγραφε αξιομημονέντες εμφανίσεις των δεικτών ροής στους υπό μελέτη μαθητές. Κάθε Συνεργάτης Ερευνητής βιντεοσκόπησε ένα μάθημα του Εκπαιδευτικού Ερευνητή, και στη συνέχεια είδαν μαζί το βιντεοσκοπημένο μάθημα αναζητώντας και καταγράφοντας εμφανιζόμενους δείκτες ροής, προετοιμάζοντας αποσπάσματα για τη 15-λεπτη παρουσίασή τους στην τελευταία σεμιναριακή συνάντηση του προγράμματος.

### Μέσα συλλογής στοιχείων

Κατά την έναρξη της πρώτης και με τη λήξη της τελευταίας συνάντησης του Προγράμματος Ερευνητικής Κατάρτισης στην Ποιοτική Έρευνα χορηγήθηκε (μεταξύ άλλων εργαλείων τα οποία δεν αφορούν στην παρούσα μελέτη) η *Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας* [ΚΕΕΙ], προκειμένου να μετρηθεί το αυτο-αξιολογούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και η αυτο-αξιολογούμενη ικανότητα των συμμετεχόντων σχετικά με την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Η κλίμακα συμπεριλάμβανε όψεις της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με το ερευνητικό τους ενδιαφέρον, την ερευνητική τους επάρκεια (δηλαδή αξιολόγηση της ερευνητικής τους ικανότητας και βαθμό αυτοπεποίθησης σχετικά με μελλοντικές επιδόσεις) ως προς την ποιοτική έρευνα και ειδικότερα την έρευνα δράσης σε αρκετές περιπτώσεις. Αυτή η κλίμακα περιλάμβανε 15 δηλώσεις, έκαστη με μια κλίμακα 5 μονάδων, τύπου Likert, με θετική ή αρνητική διατύπωση (η κωδικοποίηση αντιστράφηκε για τις δηλώσεις με αρνητική διατύπωση). Οι συμμετέχοντες παρείχαν επίσης πληροφορίες για το φύλο τους, τον τύπο και τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας, και το κατά πόσον είχαν παρακολουθήσει μάθημα πάνω στις ερευνητικές μεθόδους στο παρελθόν (ναι/όχι).

Η κλίμακα είχε χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη έρευνα (Στάμου κ.α. , 2007· Stamou et al., 2006) όπου αποτελούνταν από δηλώσεις/ερωτήσεις που αφορούσαν την ποσοτική έρευνα, κατά απόλυτη αντιστοιχία με τις δηλώσεις της παρούσας

έρευνας. Η ‘ποσοτική’ ΚΕΕΙ είχε χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση του αυτο-αξιολογούμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος και της αυτο-αξιολογούμενης ικανότητας καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και μετά από προσαρμογή εμφάνιζε αξιοπιστία  $\alpha=0,79$  για την μέτρηση προ του χειρισμού και  $\alpha=0,84$  για τη μέτρηση μετά τον χειρισμό.

Για τη διενέργεια της στατιστικής ανάλυσης και τον υπολογισμό της αξιοπιστίας της ‘ποιοτικής’ ΚΕΕΙ, εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις #6, #10 και #11 διότι αποτελούσαν ‘αντι-δηλώσεις’, δηλαδή δηλώσεις ελέγχου συνέπειας των αποκρίσεων των ερωτώμενων. Εξαιρέθηκαν επίσης οι δηλώσεις #8 και #11, διότι εμφάνιζαν χαμηλή συσχέτιση με τη μέτρηση μετά τον χειρισμό. Η εξαίρεση της δήλωσης #8 φάνηκε επίσης να αυξάνει και την αξιοπιστία της κλίμακας. Οι δηλώσεις που διαγράφηκαν ήταν: (#6) *Δεν με ενδιαφέρει η ποιοτική έρευνα (συγκεκριμένα η έρευνα δράσης) στη μουσική παιδαγωγική, (#8) Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από βιντεοσκόπηση, λεπτομερή παρατήρηση, ή συνεντεύξεις έχουν κατά τη γνώμη μου μικρή πρακτική σημασία, (#10) Δεν αισθάνομαι γνώσης των ερευνητικών μεθόδων ποιοτικής έρευνας (συγκεκριμένα της έρευνας δράσης) στη μουσική παιδαγωγική, (#11) Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για το πώς να διεξάγω έρευνα δράσης στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, (#14) Δεν αισθάνομαι αυτοπεποίθηση για την ικανότητά μου να αναλύω τα δεδομένα που προκύπτουν από παρατήρηση, βιντεοσκόπηση ή συνεντεύξεις στην έρευνα δράσης.* (Βλέπε Παράρτημα Α για ένα αντίγραφο της τελικής μορφής της Κλίμακας των 10 δηλώσεων).

Κατά τη διερεύνηση της αξιοπιστίας της ΚΕΕΙ για τη μέτρηση πριν τον χειρισμό, προέκυψε συντελεστής  $\alpha=0,10$  για την κλίμακα των 15 ερωτήσεων/δηλώσεων και  $\alpha=0,35$  για την βελτιωμένη κλίμακα των 10 ερωτήσεων/δηλώσεων. Οι συγκεκριμένοι συντελεστές, μη αποδεκτοί βεβαίως ως δείκτες αξιοπιστίας, έδειξαν ότι η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είχε τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως εργαλείο μέτρησης του αυτό-αξιολογούμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος και ικανότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πριν τον διδακτικό χειρισμό, διότι όπως έγινε φανερό οι ερωτώμενοι δεν αντιλαμβάνονταν καν το περιεχόμενο των ερωτήσεων, προφανώς λόγω της παντελούς σχεδόν έλλειψης ενημέρωσης ή κατάρτισης σχετικά με την ποιοτική επιστημολογική προσέγγιση στην έρευνα. Ομολογουμένως, διερεύνηση της συγγραφέως σχετικά με το ζήτημα, αποκάλυψε ότι ουδέποτε είχε λάβει χώρα τέτοιου τύπου κατάρτιση εκπαιδευτικών της μουσικής, είτε στα πλαίσια των προπτυχιακών πανεπιστημιακών ή μουσικών σπουδών τους στην Ελλάδα, είτε στα πλαίσια επιμόρφωσης στα μετέπειτα χρόνια.

Κατά τη διερεύνηση της αξιοπιστίας της ΚΕΕΙ για τη μέτρηση μετά τον χειρισμό, προέκυψαν συντελεστές  $\alpha=0,71$  και  $\alpha=0,71$  για την κλίμακα των 15 και των 10 ερωτήσεων/δηλώσεων αντίστοιχα. Οι συντελεστές αξιοπιστίας για τη

μέτρηση μετά τον διδακτικό χειρισμό, έδειξαν ότι η ΚΕΕΙ ως εργαλείο μέτρησης καθίσταται πλέον ικανό να μετρήσει αξιόπιστα αυτό το οποίο επιθυμεί να μετρήσει, διότι οι συμμετέχοντες κατανοούν τις ερωτήσεις/δηλώσεις, εξαιτίας της εξοικείωσής τους με τις έννοιες της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας δράσης μετά την παρακολούθηση του σχετικού προγράμματος Ερευνητικής Κατάρτισης.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο μέσος όρος βαθμολογίας στην *Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας* κατά τη μέτρηση μετά το Πρόγραμμα Ερευνητικής Κατάρτισης στην Ποιοτική Έρευνα ήταν 3,48 με μέγιστη δυνατή βαθμολογία = 4,40, ελάχιστη δυνατή βαθμολογία 2,30 και τυπική απόκλιση 0,55. Αν και καταφανώς η ΚΕΕΙ δεν λειτούργησε κατά τη μέτρηση πριν το χειρισμό, αναφέρεται ενδεικτικά ότι οι αντίστοιχες τιμές ήταν Μ.Ο. = 2,42, μέγιστη δυνατή βαθμολογία = 2,90, ελάχιστη δυνατή βαθμολογία = 1,60 και τυπική απόκλιση 0,35. Στον Πίνακα 1 αναγράφονται ανά ερώτηση/δήλωση της ΚΕΕΙ, ο αριθμός και τα ποσοστά των ερωτηθέντων που διαφώνησαν απόλυτα (ΔΑ), διαφώνησαν (Δ), ούτε συμφώνησαν/ούτε διαφώνησαν (Ο/Ο), συμφώνησαν (Σ), και συμφώνησαν απόλυτα (ΣΑ) με την δήλωση, καθώς επίσης ο μέσος όρος, η διάμεσος, και η τυπική απόκλιση στις βαθμολογίες της μέτρησης μετά το διδακτικό χειρισμό.

Οι στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν έγιναν μόνο σε σχέση με τη μέτρηση μετά το διδακτικό χειρισμό, καθώς η μέτρηση πριν τον χειρισμό δεν φάνηκε να μπορεί να παράγει ουσιαστικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή του Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογίες της μετα-μέτρησης με την ΚΕΕΙ μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει ( $n = 7$ ) και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει ( $n = 21$ ) γενικότερα μαθήματα έρευνας πριν από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο ( $U = 71, Z = -0,13, p = 0,917$ ). Ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση στη μετα-μέτρηση ήταν 3,47 και 0,58 αντίστοιχα για αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει και 3,51 και 0,47 αντίστοιχα για αυτούς που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν μαθήματα έρευνας. Η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου δεν φάνηκε επίσης να επηρεάζει τα αποτελέσματα, διότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που κατείχαν ( $n = 22$ ) και αυτών που δεν κατείχαν ( $n = 6$ ) πανεπιστημιακό πτυχίο ( $U = 56,5, Z = -0,53, p = 0,604$ ). Ο μέσος όρος βαθμολογίας και η τυπική απόκλιση στη μετα-μέτρηση ήταν 3,43 και 0,40 αντίστοιχα για αυτούς που κατείχαν και 3,50 και 0,60 αντίστοιχα για αυτούς που δεν κατείχαν πανεπιστημιακό πτυχίο. Προέκυψε επίσης, ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση στατιστικά ή πρακτικά των βαθμολογιών στην ΚΕΕΙ κατά τη μετά μέτρηση τόσο με τα χρόνια σχολικής διδακτικής προϋπηρεσίας (Spearman's  $\rho = 0,15, p = 0,44$ ) όσο και με τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας γενικότερα,

δηλαδή ανεξαρτήτως τύπου διδακτικού περιβάλλοντος (Spearman's rho = 0,23, p = 0,24). Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι παράγοντες που θα μπορούσαν να παίξουν κάποιο ρόλο στις βαθμολογίες μετά τη μέτρηση, δεν φάνηκε τελικά να τις επηρεάζουν. Έτσι, ενισχύεται ότι η άποψη ότι οι βαθμολογίες στη μέτρηση μετά τον διδακτικό χειρισμό φαίνεται να προέκυψαν κυρίως ως αποτέλεσμα της επίδρασης του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης και όχι άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα η προηγούμενη παρακολούθηση ερευνητικών μαθημάτων, η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου ή τα χρόνια διδακτικής προυπηρεσίας.

**Πίνακας 1. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μέσοι όροι, διάμεσοι και τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση της Κλίμακας Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας (ΚΕΕΙ)**

Βαθμολογία μετα - μέτρησης	ΔΑ	Δ	Ο/Ο	Σ	ΣΑ	Μ.Ο.	Διάμεσος	Τ.Α.
Δήλωση 1	14 (50%)	8 (28,6%)	2 (7,1%)	4 (14,3%)	0	1,86	1,50	1,08
Δήλωση 2	10 (35,7%)	7 (25%)	3 (10,7%)	4 (14,3%)	4 (14,3%)	2,46	2	1,48
Δήλωση 3	4 (14,3%)	9 (32,1%)	4 (14,3%)	6 (21,4%)	5 (17,9%)	2,96	3,00	1,37
Δήλωση 4	1 (3,6%)	0	0	2 (7,1%)	25 (89,3%)	4,79	5,00	0,79
Δήλωση 5	6 (21,4%)	7 (25%)	4 (14,3%)	6 (21,4%)	5 (17,9%)	2,89	3,00	1,45
Δήλωση 6	0	0	0	3 (10,7%)	25 (89,3%)	4,89	5,00	0,31
Δήλωση 7	0	1 (3,6%)	0	5 (17,9%)	22 (78,6%)	4,71	5,00	0,66
Δήλωση 8	9 (32,1%)	6 (21,4%)	8 (28,6%)	3 (10,7%)	2 (7,1%)	2,39	2,00	1,26
Δήλωση 9	0	0	2 (7,1%)	7 (25,0%)	19 (27,9%)	4,61	5,00	0,63
Δήλωση 10	2 (7,1%)	4 (14,3%)	8 (28,6%)	13 (46,4%)	1 (3,6%)	3,25	3,50	1,00

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρότι ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η συγκριτική ανάλυση των επιδράσεων του προαναφερθέντος προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης στην ποιοτική έρευνα και αυτών του προγράμματος κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα (Στάμου κ.α., 2007· Stamou et al., 2006) στην αυτο-αξιολογούμενη γνώση, ικανότητα και ενδιαφέρον των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής, ωστόσο αυτό δεν κατέστη δυνατό λόγω της αδυναμίας του εργαλείου μέτρησης ΚΕΕΙ να λειτουργήσει κατά την μέτρηση πριν το διδακτικό χειρισμό στο Πρόγραμμα Κατάρτισης στην Ποιοτική Έρευνα. Επομένως, μόνο μία ενδεικτική συζήτηση των επιδράσεων των προγραμμάτων μπορεί να επιχειρηθεί.

Το γεγονός ότι η ίδια κλίμακα, προσαρμοσμένη σε δηλώσεις 'ποσοτικής έρευνας' (βλέπε σχετικό άρθρο Stamou et al., 2006· Στάμου κ.α., 2007) εμφάνισε αξιοπιστία  $\alpha=0,79$  για την μέτρηση προ του χειρισμού στο πρόγραμμα ποσοτικής ερευνητικής κατάρτισης, και  $\alpha=0,10$  (κλίμακα 15 δηλώσεων) ή  $\alpha=0,35$  (κλίμακα 10 δηλώσεων) για τη μέτρηση προ του χειρισμού στο πρόγραμμα ποιοτικής ερευνητικής κατάρτισης, φανερώνει ήδη τη μεγαλύτερη εξοικείωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και την ουσιαστικά πλήρη άγνοιά του σε θέματα ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα σχετικά με την έρευνα δράσης.

Τα μεγέθη των δειγμάτων στις δύο μελέτες,  $n = 41$  και  $n = 28$  για τα δείγματα εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής κατάρτισης αντίστοιχα, δεν ήταν πολυπληθή για να επιτραπεί οποιαδήποτε γενίκευση αποτελεσμάτων. Ωστόσο θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι τα άτομα που επέλεξαν να δηλώσουν συμμετοχή στα προγράμματα ήταν ανάμεσα σε αυτά που ενδιαφέρονταν για την έρευνα και ήταν πιθανόν πιο εξοικειωμένα με την ιδέα της ερευνητικής δραστηριότητας. Θα ήταν ενδιαφέρον να χορηγηθεί η ΚΕΕΙ (τόσο η 'ποσοτική' όσο και η 'ποιοτική') σε άλλους εκπαιδευτικούς μουσικής που δεν είχαν δηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής στα προγράμματα ερευνητικής κατάρτισης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι εκεί οι δείκτες αξιοπιστίας κατά την μέτρηση πριν το διδακτικό χειρισμό θα ήταν ακόμη χαμηλότεροι. Η αξιόπιστη πλέον λειτουργία και ο μέσος όρος βαθμολογίας (3,48) στην ΚΕΕΙ κατά τη μετά- μέτρηση στο πρόγραμμα ποιοτικής ερευνητικής κατάρτισης κλίμακα φανερώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος κατάρτισης στην αύξηση του αυτό-αξιολογούμενου ενδιαφέροντος, γνώσης και ικανότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής για την ποιοτική έρευνα και την έρευνα δράσης.

Στο πρόγραμμα κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα (Στάμου κ.α., 2007. Stamou et al., 2006), κατά τη χορήγηση της ΚΕΕΙ πριν το σεμινάριο, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στη βαθμολογίες μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει ( $n = 18$ ) και

αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει ( $n = 21$ ) μαθήματα έρευνας πριν από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο ( $t(37) = -0,911, p > /0,05$ ). Το γεγονός αυτό πιθανόν δηλώνει τη γενικότερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών, ως μέρος του 'κοινού νου', με την ιδέα της ποσοτικής έρευνας, κάτι που βέβαια δεν ισχύσει για την εξοικείωση με την ιδέα της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα.

Στο πρόγραμμα κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα (Στάμου κ.α., 2007· Stamou et al., 2006), βρέθηκε επίσης σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά, υπέρ της μέτρησης μετά το διδακτικό χειρισμό, πράγμα που υποδηλώνει ότι η διδασκαλία στο πρόγραμμα κατάρτισης στην ποσοτική έρευνα ήταν επίσης αποτελεσματική. Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρόλο που δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ως προς τα αποτελέσματα στην Κλίμακα πριν το σεμινάριο μεταξύ των υποκειμένων που είχαν παρακολουθήσει μάθημα έρευνας και αυτών που δεν είχαν, υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση της μεταβλητής του μαθήματος έρευνας με τη διαφοροποίηση των μετρήσεων πριν και μετά. Οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει μάθημα έρευνας βελτιώθηκαν περισσότερο μεταξύ της πριν και μετά το σεμινάριο, σε σχέση με άλλους που δεν είχαν παρακολουθήσει ανάλογο μάθημα πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν ότι πιθανόν ένα μάθημα έρευνας δεν είναι αρκετό για να διατηρήσει σε βάθος χρόνου το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μουσικής για την έρευνα, αλλά χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση και επαφή με την έρευνα. Οποσδήποτε όμως, όπως σημειώνεται (Στάμου κ.α., 2007) , για να υπάρξουν καταληκτικά συμπεράσματα σχετικά με αυτό, «απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα πάνω στην ποσότητα, τους τύπους και τη διαδοχή (συμπεριλαμβανομένων των ενδιάμεσων διαστημάτων) των μαθημάτων έρευνας» (σελ. 41).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη μικρή εξοικείωση των εκπαιδευτικών της μουσικής στην Ελλάδα με την ποιοτική έρευνα και την έρευνα δράσης, καθώς φάνηκε ότι κανένας από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της μέτρησης μετά τον διδακτικό χειρισμό δεν επέδρασαν, πέρα από την ίδια την κατάρτιση που πραγματοποιήθηκε στην ποιοτική έρευνα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με σχετικές διατυπωμένες απόψεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικότερα (Αυγητίδου, 2005· Βαρνάβα-Σκούρα, 1992· Μπαγάκης, 1992· Μπαγάκης, 2002· Σουβατζή, 1993· Κατσαρού & Τσάφος, 2003) ότι για την επιμόρφωση γενικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας, η έρευνα δράσης έχει ελάχιστα χρησιμοποιηθεί σε σχέση με άλλες μεθόδους επιμόρφωσης, και βεβαιώνουν την αδύναμη παρουσία της ποιοτικής επιστημολογικής προσέγγισης στα ερευνητικά εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας (Στάμου, 2001). Η εικόνα αυτή της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν είναι διαφορετική από αυτή που εμφανίζεται σε άλλες χώρες. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των Leglar & Collay (2002) για την ερευνητική κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικής στις Η.Π.Α., σύμφωνα με την

οποία «στις δεδομένες συνθήκες, πολλοί καθηγητές που εκπαιδεύουν μελλοντικούς δασκάλους «μπορεί να διστάζουν να επενδύσουν τον χρόνο και την ενέργεια για να εκπαιδεύσουν τους ασκούμενους δασκάλους να διενεργήσουν έρευνα δράσης» (σελ. 868). Η κατάσταση στην Ελλάδα φαίνεται να ομοιάζει αυτήν την οποία ο Reimer (1992) περιέγραφε για τις ΗΠΑ 15 περίπου χρόνια πριν.

*Προς το παρόν, είναι ανήκουστο οι φοιτητές που παρακολουθούν την κατεύθυνση/ειδίκευση της μουσικής παιδαγωγικής να έχουν λάβει οποιαδήποτε συστηματική διδασκαλία σχετικά με ερευνητικές μεθόδους. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ο κανόνας είναι συνήθως ένα μάθημα έρευνας, και συνήθως το μάθημα αυτό είναι σχεδιασμένο για καταναλωτές παρά για παραγωγούς έρευνας, αντανακλώντας την ευρέως διαδεδομένη υπόθεση ότι η κατανάλωση έρευνας είναι η σωστός ρόλος για τους δασκάλους... Για τον λόγο αυτό πρέπει να ενθαρρύνουμε μία εντελώς διαφορετική αντίληψη του πότε, πώς, και με ποια είδη εκπαιδευτικής κατάρτισης πρέπει να προσφέρονται ώστε να προετοιμάζουν τους μελλοντικούς δασκάλους να είναι αποτελεσματικοί ερευνητές (σελ. 11)*

Η ζητούμενη μεταβολή και καλλιέργεια μίας 'νοοτροπίας έρευνας' στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί βαθιές και συστηματικές αλλαγές στα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2005), «οι δυσκολίες παραπέμπουν στην αναγκαιότητα συστηματικών προσπαθειών στα πλαίσια τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών να μελετήσουν και να εμβαθύνουν στη φιλοσοφία και διαδικασία της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής έρευνας ως χρήσιμου εργαλείου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη» (σελ. 53). Η ιδέα του εκπαιδευτικού ως γνώστη/ερευνητή και όχι απλώς ως επαγγελματία δασκάλου μας οδηγεί σε μία επανεξέταση των αντιλήψεων για την αρχική και μετέπειτα κατάρτιση των εκπαιδευτικών της μουσικής. Οι νέες τάσεις, απομακρυνόμενες από το μοντέλο της παροχής συγκεκριμένων, κερματισμένων ανά γνωστικό αντικείμενο, γνώσεων στον μελλοντικό ή εν ενεργεία εκπαιδευτικό (βασικές έννοιες και θεωρίες, ψυχολογία, διδακτική μεθοδολογία, πρακτική εξάσκηση), πειραματίζονται με τρόπους κατάρτισης η βάση των οποίων είναι η έρευνα, η άσκηση κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Cochran-Smith & Lytle, 1999· Cole & Knowles, 2000· Στάμου & Custodero 2007β· Custodero & Stamou, 2006). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Στάμου & Custodero (2007α):

*Δεν είναι μόνο η αλλαγή που μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα ενός προγράμματος επιμόρφωσης που έχει σημασία. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι ο συμμετέχων εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί αυτή την αλλαγή και μπορεί να την χειριστεί με τον τρόπο που επιθυμεί. Είναι σημαντικό όχι μόνο να δουλεύουμε με τους δασκάλους προκειμένου να παρατηρήσουν τη διδασκαλία τους και να τους καθοδηγήσουμε ώστε να βρουν τρόπους να τη βελτιώσουν, αλλά επίσης να τους βοηθήσουμε να*

συνειδητοποιούν και πλήρως να κατανοούν την όλη διαδικασία, έτσι ώστε να 'κατέχουν' αυτή τη διαδικασία αυτοβελτίωσης, με λύσεις όχι δοσμένες εκ των άνω, αλλά μέσα από τον ίδιο τον δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα γίνεται τρόπος ζωής για αυτούς και είναι πρακτική και ουσιαστική. (σελ. 21)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, C. (1994). To the meeting of the like minds: The issue of collaboration. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, 70-82.
- Arnold, J. A. (1995). Effects of competency-based methods of instruction and self-observation on ensemble directors' use of sequential patterns, *Journal of Research in Music Education*, 43, 127-138.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, σελ. 39-55.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1992). Για έναν επιτυχημένο αλφαριθμητισμό στο σχολείο: Έρευνα – δράση στα σχολεία του Βύρωνα. Εργασία που παρουσιάστηκε στο *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, Πανελλήνιο Συνέδριο ΥΠΕΠΘ – ΝΕΛΕ, 23-25/11/1989, Αθήνα.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 4-16.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cole, A., & Knowles, G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Boston: Allyn & Bacon.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic Books.
- Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Custodero, L., & Stamou, L. (2006, August). *Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation*. Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Music Perception and Cognition - 6<sup>th</sup> ESCOM Conference, Μπολόνια, Ιταλία, 22-26 August 2006, pp. 1666-1673.
- Heller, J. J., & O'Connor, E. J. P. (2002). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

- Hookey, M. R. (2002). Professional development. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Isakson, R. L., & Ellsworth, R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: It's time for a change. *Teacher Educator*, 14(2), 8-13.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε. & Παλαιολόγου, Ν. (2004) Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα: οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 57-68.
- Leglar, M., & Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Madsen, C. K. (1982). Graduate versus undergraduate experimental scholarship: What should be our expectations? *College Music Symposium*, 22(1), 73-77.
- Madsen, C. K., & Madsen, C. H. (1983). *Teaching discipline: A positive approach for educational development* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Miller, B. A. (1994). Intergrating elementary music instruction with a whole language first-grade classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 36-39.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα παράξενο σύνθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μία απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 31-35.
- Regelski, T. A. (1980) The bee, the ant, or the spider? Models for music research and music education. In P. T. Tallarico (Ed.), *Bowling Green State University Symposium on Music Teaching and Research*, Vol. 2. Bowling Green, OH, Bowling Green State University.
- Reimer, B. (1992). An agenda for music teacher education, part II. *Journal of Music Teacher Education*, 1(2), 5-11.
- Schoenfeld, A. H. (1999). The core, the canon, and the development of research skills: Issues in the preparation of education researchers. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities* (pp. 166-203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Σουβατζή, Δ. (1993). Όταν αναζητούμε τις απαντήσεις στην πράξη ή η καταγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 45-47.
- St. John, P. (2004). *A community of learners: An investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, New York City.
- Στάμου, Λ. (Άνοιξη 2001). Η Ποιοτική Έρευνα στην Επιστήμη της Μουσικής

- Παιδαγωγικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(8), 16–35.
- Στάμου, Λ. (2007). Η περίπτωση ενός ερευνητικού προγράμματος στη μουσική παιδαγωγική στα πλαίσια του ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1, 8-20.
- Στάμου, Λ. & Custodero, L.. (2007α). *Αναζητώντας ένα ‘άλλο’ μάθημα μουσικής: Η μελέτη της εμπειρίας ροής*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, 20-22 Απριλίου 2007.
- Στάμου, Λ. & Custodero, L.. (2007β). *Flow Experience Seminars as Catalyst for Discovery: Greek Music Teacher Identity and Pedagogical Change*. Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2007.
- Stamou, L., Custodero, L., Schmidt, C., & Humphreys, J. (2006, July). Quantitative and Qualitative Research in Music Education: A Cross-Cultural and Cross-Methodological Collaborative Two-Year Research and Teacher Training Project. *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27<sup>th</sup> World Conference – ISME 2006, Kuala Lumpur*, Μαλαισία, 16 – 21 Ιουλίου 2006.
- Stamou, L., Humphreys, C., & Schmidt, C. (2006, July). The Effects of Instruction on Self-Assessed Research Knowledge, Ability, and Interest among Greek Music Educators. *Music Education Research*, 6(2), 171-189.
- Στάμου, Λ., Humphreys, C., & Schmidt, C. (2007). Η επίδραση προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης στην ερευνητική αυτό-αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 28-49.
- Welch, G., & Adams, P. (2003). *How is music learning celebrated and developed?* Southwell: British Educational Research Association.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O’neill S., & Farrell, G. (2004). Mapping music education research in the UK, *Psychology of Music*, 32, 239-290.
- Wiggins, J. H. (1994). Teacher-research in a general music classroom: Effects on the teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 31-35.
- Yarbrough, C., Price, H. E., & Bowers, J. (1991). The effect of knowledge of research on rehearsal skills and teaching values of experienced teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9(2), 17-20.

## Παράρτημα

### Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας (ποιοτική έρευνα)

Οι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου ζητούν τη γνώμη σου πάνω σε διάφορες πτυχές της αξιολόγησης και έρευνας στη μουσική παιδαγωγική. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Κάθε ερώτηση αποτελείται από μία δήλωση στην οποία καλείσαι να απαντήσεις βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει:

- ΣΑ (Συμφωνώ απόλυτα)  
Σ (Συμφωνώ εν μέρει)  
Α (Αδιαφορώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ)  
Δ (Διαφωνώ εν μέρει)  
ΔΑ (Διαφωνώ απόλυτα)

- |             |  |
|-------------|--|
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 1. Αισθάνομαι γνώστης των ερευνητικών μεθόδων ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ στη μουσική παιδαγωγική   |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 2. Αισθάνομαι άνεση στο να διεξάγω ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ μέσα στο περιβάλλον (σχολική τάξη, στούντιο, ή άλλο) στο οποίο διδάσκω.                 |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 3. Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να ερμηνεύσω τα δεδομένα που προκύπτουν από έρευνα δράσης την οποία εκπονώ.                        |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 4. Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα σχετικά με το ζήτημα της έρευνας δράσης στη μουσική παιδαγωγική.                                     |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 5. ΔΕΝ αισθάνομαι αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές μου στην ποιοτική έρευνα (συγκεκριμένα την έρευνα δράσης)                             |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 6. Με ενδιαφέρει έντονα η σε βάθος παρατήρηση και σκιαγράφηση των μουσικών συμπεριφορών των μαθητών.                                     |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 7. Ενδιαφερόμουν να μάθω σχετικά με την ψυχολογία της μουσικής και τις μουσικές συμπεριφορές των μαθητών πριν έρθω σε αυτό το σεμινάριο. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 8. Οι άλλοι πιστεύουν ότι έχω άριστες ικανότητες στην ποιοτική έρευνα (συγκεκριμένα στην έρευνα δράσης).                                 |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 9. Πιθανόν να επιχειρήσω να συλλέξω δεδομένα από τους μαθητές με τους οποίους δουλεύω εκπονώντας έρευνα δράσης.                          |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 10. Έχω φυσική ικανότητα ως εκπαιδευτικός-ερευνητής στον χώρο της έρευνας δράσης στη μουσική παιδαγωγική.                                |
-

*Η Λελοῦδα Στάμου (Ph.D.) είναι μουσικοπαιδαγωγός – ερευνήτρια και διδάσκει ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών, Νηπίων και Παιδιών και υπεύθυνη Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έκανε πρόσθετες ειδικές σπουδές στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε διεθνή και παγκόσμια συνέδρια. Έχει διατελέσει επί σειρά ετών πρόεδρος και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (E.E.M.E.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*. Είναι επίσης μέλος της επιστημονικής επιτροπής του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά*, και επιστημονική υπεύθυνη τριετούς ερευνητικού προγράμματος στη μουσική παιδαγωγική. Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία των ιδρυμάτων «Α. Ωνάσης», «Α. Βουδούρη» και του ιδρύματος Fulbright*

## **Greek music teachers' self-assessed research interest and knowledge in action research: Comparing the effects of two professional development courses in quantitative and qualitative research\***

*Lelouda Stamou*

The study aimed at (a) investigating the effect of a professional development program in action research for music teachers on their self-assessed research knowledge, ability, and interest towards qualitative, and more specifically, action research, and (b) comparing the effects of this program with the effects of a previous professional development program in quantitative research for music teachers. (Stamou, Humphreys, & Schmidt, 2006). Participants were 28 music teachers teaching in public schools and conservatories in different areas of Greece, who chose to participate in a 25-hour professional development course in action research. The *Research Interest and Ability Scale* (RIAS) (Stamou, Humphreys, &

---

\* This research is part of the “Pythagoras II – Funding of research groups in the University of Macedonia”, Priority Action 2.2.3e, Action 2.2.3, Measure 2.2, to be implemented within the framework of the Operational Programme “Education and Initial Vocational Training II” (EPEAEK) and co-financed by the European Union [3rd Community Support Framework, 75% financed by the European Social Fund, 25% national resources

Schmidt, 2006), adopted for qualitative research, was administered at the beginning and at the end of the course to all participants. Reliability for the improved (10-item) RIAS was .35 for the pre-testing and .71 for the post-testing. Low reliability for the pre-testing indicated that the RIAS was not able to function before the seminars, due to the music teachers' lack of familiarity with the concepts of qualitative and action research. The satisfactory reliability co-efficient for the post-testing and the fact that previous research course attendance, holding a university degree, and years of teaching experience did not have an effect on the post-test scores, support the fact that the professional development course was the main influence on them. Findings of this study when compared with findings of a previous study on the effect of a professional development program in quantitative research for music teachers, are indicative of the Greek music teachers' general familiarity with quantitative, but not with qualitative, research.

**Keywords:** Action research, teacher training, professional development, qualitative research, quantitative research, flow experience.

*Lelouda Stamou (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. She is currently an assistant professor at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, in Thessaloniki, Greece. She has taught as an assistant professor at the University of Nevada, Las Vegas, where she was also Director of the Orff-Schulwerk Teacher Certification Program and Director of the UNLV Early Childhood Music Program. She received her Ph.D. degree from Michigan State University. She has specialized in Music Learning Theory, Orff pedagogy, and Suzuki pedagogy. She has published numerous articles and has presented at numerous local, national, and international conferences. She has served for several years as president and member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) and member of the Editorial Boards of the International Journal of Music Education: Practice. She is a member of the editorial board of the scholarly journal Musical Pedagogics of G.S.M.E., and she is co-ordinating a 3-year research project in music education. She has received numerous awards and has been honoured with "A. Onasis", "L. Voudouri", and Fulbright scholarships.*

email: [lstamou@uom.gr](mailto:lstamou@uom.gr)