

μουσικοπαιδαγωγικά

20
2022

Ετήσια Επιστημονική Έκδοση
της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση

Vibrato and
oscillation

Publishers Ltd.

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ



Ιδρυτικό μέλος του
Συμβουλίου Επαγγελματιών Ενώσεων της
Διεθνούς Ένωσης για τη
Μουσική Εκπαίδευση (ISME)
Πρ. Κορομηλά 51, TK 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 20, 2022

Διευθυντές Σύνταξης
Ζωή Διονυσίου, Θεοχάρης Ράπτης

Επεξεργασία-σελιδοποίηση:
Μίτσου Ακογιούνογλου

Εξώφυλλο
Χρήστος Μητσάκης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ολυμπία Αγαλιανού
Μίτσου Ακογιούνογλου
Πολύβιος Ανδρούτσος
Μαρία Βαρβαρίγου
Πέτρος Βούβαρης
Δημήτρης Γιάννου
Ζωή Διονυσίου
Κωνσταντίνα Δογάνη
Νίκος Ζαφρανάς
Jere Humphreys
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
Graham Welch
Αθηνά Φυτίκα
Σμαράγδα Χρυσοστόμου

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

Τιμή τεύχους: 15 €

Το τεύχος εκδίδεται και διανέμεται δωρεάν στα μέλη της Ε.Ε.Μ.Ε. 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 επικοινωνήστε μαζί μας: info@eeme.gr ή επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Ε.Ε.Μ.Ε.

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. 20, 2022



MUSICAL PEDAGOGICS



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

MUSICAL PEDAGOGICS
*Annual Scientific Edition of the
Greek Society for Music Education*
ISSN 17901618
Vol. 20, 2022

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
Lefkothea Kartasidou
May Kokkidou
Dimitra Koniari
Yannis Myralis
Natasa Oikonomidou-Stavrou
Ioulia Papageorgi
Theocharis Raptis
Lelouda Stamou
Georgia Tserpe
Nicholas Tsaftaridis
Costas Tsougras
Nikos Theodoridis
Maria Varvarigou
Petros Vouvaris
Demetre Yannou
Graham Welch
Nikos Zafranas

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
Χρήστος Ματζίρης, Νικόλαος Ζαφρανάς: Η συνεισφορά του τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στο μάθημα της μουσικής	7
Γιάννης Μυγδάνης, Μαρία Παπαζαχαρίου: Η φιλοσοφία του maker movement σε μαθήματα «θεωρία της μουσικής» σε ένα ωδείο στον ελλαδικό χώρο: Προκαταρκτικά ευρήματα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση	31
Λυδία Ζερβάνου, Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου: Λυρική εκφορά λόγου: Μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου σε ομάδα σπουδαστών μονωδίας σε ωδείο της Αθήνας	53
Δημήτρης Σαρρής: «Music(al) disciplinary literacy»: Από τον «γραμματισμό πεδίου», στον «μουσικό γραμματισμό πεδίου»	77
Μαρία Κοτσοπούλου: Κριτικός στοχασμός και μετασχηματίζουσα μάθηση με εργαλείο τη μουσική τέχνη	96
Βιβλιοπαρουσιάσεις	
Ζωή Διονυσίου: Αγαλιανού, Ολυμπία (2021). <i>Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός</i> . Fagottobooks.	113

CONTENTS

Editorial	4
Matziris Christos, Zafranas Nikolaos: The contribution of the technologically enriched educational game “Musical Instrument Challenge” to the enhancement of situational interest in the music classroom	7
Yannis Mygdanis, Maria Papazachariou-Christoforou: The philosophy of maker movement in music theory lessons at a conservatory in Greece: Preliminary findings from an educational intervention	31
Lydia Zervanos, Maria Papazachariou-Christoforou: Lyric diction: The introduction of the International Phonetic Alphabet in a group of voice students in a conservatory of Athens	53
Dimitris Sarris: From Disciplinary Literacy to Music(al) Disciplinary Literacy	77
Maria Kotsopoulou: Critical reflection and transformative learning with music as a tool	96
Book reviews	
Zoe Dionyssiou: Agalianou, Olympia (2021). <i>Orff-Schulwerk music and movement education as a starting point and destination</i> . Fagottobooks.	113

Αγαπητοί αναγνώστες και αγαπητές αναγνώστριες του περιοδικού,

σας καλωσορίζουμε στο 20ό τεύχος των Μουσικοπαιδαγωγικών, που σηματοδοτεί τη συμπλήρωση της δεύτερης δεκαετίας κυκλοφορίας του πρώτου ελληνικού επιστημονικού περιοδικού αφιερωμένου στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής. Οι παγκόσμιες εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα υποδεικνύουν διαρκώς την ανάγκη αλλαγών και επαναπροσανατολισμού και στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Ως μουσική εκπαίδευση δεν εννοούμε ένα μονόωρο μάθημα στο απαιτητικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά πολύ περισσότερο την έμπνευση για μουσική δημιουργία, την πρόκληση για βιωματική ενασχόληση με τις τέχνες, και όλα όσα η μουσική μάς βοηθά να αισθανόμαστε και να σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας, τους άλλους και τον κόσμο.

Το παρόν τεύχος αντικατοπτρίζει μία ευρεία γκάμα ενδιαφερόντων που απασχολούν τους σημερινούς μουσικοπαιδαγωγούς, όπως τις εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας και τους τρόπους που αυτή θα μπορούσε να συμβάλλει στη μουσική εκπαίδευση στο σχολείο και στο ωδείο, την εξοικείωση με διεθνείς θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές που είναι σε θέση να επηρεάσουν σημαντικά τις μουσικοπαιδαγωγικές εξελίξεις και στη χώρα μας, τον θεωρητικό αναστοχασμό πάνω στη φύση της μουσικής, καθώς και της μουσικής αγωγής.

Στο πρώτο κείμενο με τίτλο: ***Η συνεισφορά του τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στο μάθημα της μουσικής***, οι συγγραφείς Χρήστος Ματζίρης και Νίκος Ζαφρανάς επιχειρούν με τη χρήση της τεχνολογίας να βοηθήσουν μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού να εξοικειωθούν με τα μουσικά όργανα. Η χρήση ενός παιχνιδιού σε διαδικτυακή πλατφόρμα τους έδωσε τη δυνατότητα να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση μάθησης. Αυτό κατέστη εφικτό, καθώς η χρήση της τεχνολογίας επέτρεψε την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που ενισχύουν το ενδιαφέρον των παιδιών στο μάθημα, όπως η παροχή επιλογών, η ομαδική εργασία, η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού, καθώς και η χρήση καινοτομιών και ποικιλίας στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό το ότι εδώ η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί, ανάμεσα σε άλλα, να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να οδηγεί έτσι προς μια κατεύθυνση, πέρα από την αποξένωση και τον ατομοκεντρισμό, για τα οποία συχνά την κατηγορούμε.

Τις δυνατότητες της τεχνολογίας αναδεικνύουν και ο Γιάννης Μυγδάνης και η Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου στο επόμενο άρθρο με τίτλο: ***Η φιλοσοφία του maker movement σε μαθήματα «θεωρία της μουσικής» σε ένα ωδείο στον ελλαδικό χώρο: Προκαταρκτικά ευρήματα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση***. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Synth4kids, με το οποίο παιδιά ηλικίας 6-7 ετών κάνουν τα πρώτα τους βήματα στο μάθημα *Θεωρία της Μουσικής* σε ένα ελληνικό Ωδείο. Η σχεδίαση και η εφαρμογή στην πράξη κινούνται στη βάση του maker movement, επιτρέποντας τον μετασχηματισμό της μουσικής

εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διαμόρφωση ενός νέου τεχνολογικού-μουσικού περιβάλλοντος στην τάξη. Η όλη προσπάθεια αντανακλά τη φιλοσοφία STEAM, η οποία ενισχύει σημαντικές δεξιότητες που απαιτούνται στην εποχή μας. Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Το επόμενο κείμενο έχει εφαρμοστεί επίσης στον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης. Η Λυδία Ζερβάνου και η Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, στο άρθρο τους **Λυρική εκφορά λόγου: Μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου σε ομάδα σπουδαστών μονωδίας σε ωδείο της Αθήνας**, εξετάζουν τις δυνατότητες που διανοίγονται από τη χρήση του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (International Phonetic Alphabet - IPA), το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς ως εργαλείο για την επεξήγηση και διδασκαλία της ορθής εκφοράς λόγου στο λυρικό τραγούδι. Το ερευνητικό ενδιαφέρον των ερευνητριών εδράζεται ακριβώς στην απουσία του IPA στα αντίστοιχα μαθήματα στα ελληνικά ωδεία. Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα αναδεικνύουν τη σημασία της προσπάθειας εισαγωγής του και στη χώρα μας, ενώ τα οφέλη από τη χρήση του IPA θα μπορούσαν να είναι πολλαπλά, εντός και εκτός της ωδειακής μουσικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, στο επόμενο άρθρο του Δημήτρη Σαρρή, επιχειρείται μια εξοικείωση με διεθνείς θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές που θα μπορούσαν να έχουν σημαντικά οφέλη για τη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας. Ο Σαρρής, στο άρθρο: **Από τον «γραμματισμό πεδίου», στον «μουσικό γραμματισμό πεδίου»**, εξετάζει τον γραμματισμό πεδίου, αντιπαραβάλλοντάς τον με τον λεγόμενο γραμματισμό περιεχομένου, και στη συνέχεια τον μεταφέρει στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει τα οφέλη που μπορεί να έχει ο γραμματισμός πεδίου στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς ανταποκρίνεται πολύ περισσότερο στη φύση της μουσικής, αλλά και της μουσικής εκπαίδευσης, δίνοντας μεταξύ άλλων έμφαση στη βιωματικότητα και στην ποικιλομορφία των περιπτώσεων. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τρόπους να οργανώσει καλύτερα το μάθημά του, χωρίς να καταφεύγει σε προσεγγίσεις που αφαιρούν από τη μουσική πράξη την ουσία της. Το κείμενο προσφέρει επιπλέον μια πολύπλευρη επισκόπηση βασικών όρων που σχετίζονται με τον γραμματισμό πεδίου.

Με ένα εξίσου στοχαστικό βλέμμα η Μαρία Κοτσοπούλου στο άρθρο της: **Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματίζουσα Μάθηση με Εργαλείο τη Μουσική**, διερευνά το πώς η μουσική μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής ματιάς και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους πολλούς τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο που προσλαμβάνουμε τον κόσμο και τον εαυτό μας σε αυτόν και το πώς νοηματοδοτούμε πράγματα και καταστάσεις. Παρουσιάζεται μια σειρά ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η μουσική υπήρξε καθοριστική παράμετρος στο πώς κάποιοι άνθρωποι έχουν διαμορφώσει τη ζωή τους. Από τα παραπάνω δεν γίνεται μόνο σαφής η βαθύτατα κοινωνική διάσταση που έχει η μουσική, αλλά και οι δυνατότητες που διανοίγονται στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Γίνεται λοιπόν αναφορά σε προσπάθειες που

ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη στη μουσική εκπαίδευση και δύνανται να αναδείξουν τις μετασχηματιστικές δυνάμεις της μουσικής.

Μετά τα άρθρα, ακολουθεί το μέρος των **Βιβλιοπαρουσιάσεων**, το οποίο περιέχει παρουσιάσεις και κριτικές βιβλίων που εκδόθηκαν πρόσφατα και άπτονται της μουσικοπαιδαγωγικής, μουσικολογικής ή εθνομουσικολογικής έρευνας. Στο τεύχος αυτό η Ζωή Διονυσίου παρουσιάζει το βιβλίο της Ολυμπίας Αγαλιανού με τίτλο **Η μουσικοκινητική Αγωγή Orff ως αφετηρία και προσορισμός**, Fagottobooks, 2021. Πρόκειται για ένα πόνημα που προέρχεται από μακρά και ουσιαστική ενασχόληση της συγγραφέως με τον χώρο της μουσικοκινητικής αγωγής Orff-Schulwerk στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Το έργο έχει μεγάλη σημασία για την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς διερευνά σε βάθος τα στοιχεία της μουσικοκινητικής αγωγής Orff, που έδωσε τις βάσεις στην αποδόμηση της μουσικής στα πρωτογενή συστατικά της, στην αέναη δημιουργική σύμπραξη της μουσικής, του λόγου και της κίνησης, και επομένως στην πραξιακή ενασχόληση με τη μουσική σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τελειώνοντας αυτή την εισαγωγή στο παρόν τεύχος, θα θέλαμε να σας υπενθυμίσουμε τη δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων στα Μουσικοπαιδαγωγικά και στην αγγλική γλώσσα με τα κριτήρια που αναγράφονται στις *Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων* και βρίσκονται στην τελευταία σελίδα του περιοδικού.

Σας ευχόμαστε καλή ανάγνωση του τεύχους. Περιμένουμε σύντομα και την έκδοση των Πρακτικών του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., με τίτλο: «Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: ταυτότητες, αξίες, εμπειρίες».

Οι διευθυντές σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά
Ζωή Διονυσίου & Θεοχάρης Ράπτης

Δεκέμβριος 2022

Η συνεισφορά του τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στο μάθημα της μουσικής

Χρήστος Ματζίρης, Νικόλαος Ζαφρανάς

Πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο του ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον συμβάλλει θετικά στην προσοχή και τη μάθηση και ενεργοποιείται από την προγενέστερη γνώση και το απροσδόκητο περιεχόμενο. Επιπλέον, η χρήση παιχνιδιών ως εργαλείων μάθησης προάγει την κριτική σκέψη, την ανάληψη ρίσκου, ενισχύει την προσοχή των μαθητών, τους εκπαιδεύει να εργάζονται υπό πίεση, να διασκεδάζουν, να σέβονται τους κανόνες και να διαχειρίζονται καλύτερα τη νίκη ή την ήττα σε ένα απόλυτα ασφαλές περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη μεταβολή του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών της Δ' τάξης κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή ενός τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Μέσα από μία ποιοτική ερευνητική προσέγγιση που περιλαμβάνει συνεντεύξεις, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και παρατήρηση διερευνήθηκε η μεταβολή του ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων». Κύριος στόχος του παιχνιδιού αυτού είναι η εξοικείωση με τη χροιά, την όψη και τα χαρακτηριστικά των οργάνων μουσικής ορχήστρας μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας που συνδυάζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συνεργατική μάθηση με τη βοήθεια ενός διαδραστικού εικονικού περιβάλλοντος, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος απομόνωσης των μαθητών στην οθόνη ενός υπολογιστή. Η θεματική ανάλυση κατέδειξε ότι υπήρχε αύξηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση του παιχνιδιού. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες που σχετίζονται με στρατηγικές μάθησης που ενισχύουν το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον, όπως η παροχή επιλογών, η ομαδική εργασία, η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού καθώς και η χρήση καινοτομιών και ποικιλίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά παιχνίδια, μουσική εκπαίδευση, καταστασιακό ενδιαφέρον, τεχνολογικά εμπλουτισμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θεωρητικό υπόβαθρο: Το ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία

Το σύνολο της σχετικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στο ενδιαφέρον επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που παίζει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Dewey στο βιβλίο του «Interest and effort in education» (1913) ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι το ενδιαφέρον παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην προσπάθεια και στη μάθηση. Τη δεκαετία 1980-1990 υπήρξε μια σημαντική αύξηση των μελετών σχετικά με το ενδιαφέρον οι οποίες οδήγησαν σε τρία βασικά συμπεράσματα (Schraw et al., 2001): α) το ενδιαφέρον συμβάλλει θετικά στην προσοχή και στην μάθηση, β) διαφέρει από άτομο σε άτομο, και γ) προκαλείται από

μια ποικιλία παραγόντων όπως η προηγούμενη γνώση και το απροσδόκητο περιεχόμενο.

Η American Psychology Association (n.d.) ορίζει το ενδιαφέρον ως «μία στάση που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη ή την επιθυμία να δοθεί επιλεκτική προσοχή σε κάτι που είναι σημαντικό για το άτομο, όπως μια δραστηριότητα, ένας στόχος ή ένας τομέας έρευνας». Οι Χουντουμάδη & Πατεράκη (2008) ορίζουν το ενδιαφέρον ως τη «στάση που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία του ατόμου για επιλεκτική προσοχή ή φροντίδα σε κάτι σημαντικό, όπως είναι οι προτιμήσεις και οι αντιπάθειες για αντικείμενα και δραστηριότητες» (σελ.188). Σύμφωνα με τους Renninger και Hidi (2016) το ενδιαφέρον έχει διπλό νόημα: αναφέρεται σε μία ψυχολογική κατάσταση του ατόμου όταν εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα, ένα αντικείμενο ή κάποιο περιεχόμενο (πχ. τα μαθηματικά, το ψάρεμα, η μουσική), καθώς και σε μία προδιάθεση για διαρκή επανασύνδεση με αυτή τη δραστηριότητα. Αυτή η σχέση, σύμφωνα με την Ainley (2017), εμπεριέχει θετικά συναισθήματα, επιθυμία εξερεύνησης, σύνδεση με την κατάσταση ή το αντικείμενο του ενδιαφέροντος και μία αίσθηση ότι υπάρχει προσωπικό νόημα και αξία. Το συναίσθημα της ευχαρίστησης με το ενδιαφέρον σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (Ainley & Ainley, 2011· Fredrickson, 2001). Επίσης, το ενδιαφέρον συνδέεται με τις προσλαμβάνουσες του ατόμου και τη σχέση του με την κατάσταση ή το αντικείμενο, καθώς και την ισορροπία μεταξύ της συναισθηματικής και γνωστικής πρόθεσης των διεργασιών που προηγήθηκαν σε σχέση με τις μελλοντικές προσδοκίες (Ainley, 2017).

Δύο είδη ενδιαφέροντος αναφέρονται συχνότερα: το περιστασιακό/καταστασιακό (situational interest) και το ατομικό (individual interest). Το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον είναι εστιασμένο σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και μπορεί να έχει περιορισμένη χρονική διάρκεια ή να είναι διαρκές (Renninger & Hidi, 2016). Αναφέρεται σε κάτι που συμβαίνει «εδώ και τώρα» το οποίο μπορεί ή όχι να διαρκεί στο χρόνο και κινητοποιεί την εξερεύνηση (Ainley, 2017). Από την άλλη πλευρά, το ατομικό ενδιαφέρον, το οποίο περιγράφεται και ως μία μεταγενέστερη φάση ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, είναι μια εσωτερική προδιάθεση σύνδεσης με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ή κατάσταση. Αναπτύσσεται αργά μέσω επαναλαμβανόμενων προκλήσεων του περιβάλλοντος ή μπορεί να είναι αυτοδημιούργητο (Renninger & Hidi, 2016). Το περιστασιακό/καταστασιακό και το ατομικό ενδιαφέρον πάντα αλληλεπιδρούν στη δημιουργία ενδιαφέροντος ή στην έλλειψή του (Jones, 2009).

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί το μαθησιακό ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του μαθήματος έτσι ώστε να έχει προσωπικό νόημα και σημασία για τους μαθητές, με νέες, απροσδόκητες και σύνθετες πληροφορίες (Renninger & Hidi, 2016). Ο Jones (2009) έχει προτείνει κάποιους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί τόσο το περιστασιακό/καταστασιακό, όσο και το ατομικό ενδιαφέρον. Παράγοντες

που μπορούν να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος είναι:

- Η καινοτομία, τα πάζλ, η φαντασία, το χιούμορ, καθώς και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με σωματική κίνηση.
- Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Η πρόκληση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές. Η δυνατότητα επιλογής, η υποστήριξη για την επίτευξη στόχων και η αυτονομία είναι παράμετροι που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.
- Η ποικιλία στην παρουσίαση του περιεχομένου.
- Η παροχή πληροφοριών που προκαλούν έκπληξη ή είναι ασυμβίβαστες με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών.

Στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος μπορεί επίσης να συμβάλλει η καινοτομία και η αισθητική (Lin, Hong & Chen, 2013), οι χειρωνακτικές-πρακτικές μέθοδοι (Palmer, 2004), η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η καλή οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, η ομαδική εργασία, τα παιχνίδια καθώς και η δυνατότητα επιλογών στη μαθησιακή διαδικασία (Renninger & Hidi, 2016· Schraw et al., 2001· Τριλιανός, 2002).

Πολλές πηγές δεδομένων έχουν χρησιμοποιηθεί προκειμένου να γίνει συλλογή δεδομένων για το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τους Renninger και Hidi (2016), αυτές περιλαμβάνουν:

- Εκφράσεις του προσώπου
- Νευροεπιστημονικές τεχνικές
- Παρατήρηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. γραπτές σημειώσεις ή βίντεο για παρακολούθηση δραστηριότητας, ερωτήσεις κλπ.)
- Τεχνητή ανάλυση (π.χ. απαντήσεις σε ανιχνευτές ICAN)
- Περιγραφικές πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο (π.χ. εάν ένα μάθημα έχει μεγάλη ζήτηση)
- Περιγραφικές πληροφορίες σχετικά με την εμπλοκή των συμμετεχόντων (π.χ. δεδομένα ημερολογίου από δραστηριότητα στο διαδίκτυο που παρακολουθεί τη συχνότητα και το βάθος της χρήσης των πόρων του μαθήματος)
- Αυτο-αναφορές (π.χ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις)

Η πιο συνηθισμένη πηγή δεδομένων για την αξιολόγηση του ενδιαφέροντος είναι οι αυτοαναφορές (self-reports). Οι αυτοαναφορές μπορούν να περιλαμβάνουν ερωτήσεις αξιολόγησης ενδιαφέροντος (π.χ. ζητώντας από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν πόσο τους αρέσει το μάθημα της επιστήμης ακολουθούμενη από μια ερώτηση που τους ζητάει τι τους αρέσει σε αυτό), ερωτήσεις που παρέχουν δεδομένα για τη συμπεριφορά (π.χ. κλίμακα Likert στην ερώτηση "Πόσο πιθανό είναι να λύσετε μαθηματικά προβλήματα που δεν σας έχουν ανατεθεί;") και ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης (π.χ. "Ονομάστε τουλάχιστον δύο δραστηριότητες που έχετε κάνει για

τουλάχιστον τρία χρόνια επειδή το θέλετε και όχι επειδή πρέπει") (Renninger & Hidi, 2011, 2016).

Το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί, καθώς φαίνεται ότι είναι μια σχετική κατηγορία συμπεριφοράς και κάτι που κάποιος περισσότερο το «αισθάνεται» παρά το «κάνει» (Reed & Brown όπ. αναφ. στους Jarvis et al., 2016). Σύμφωνα με τον Huizinga (1955), το παιχνίδι θεωρείται ως μια καλά οργανωμένη, εθελοντική και ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία βρίσκεται έξω από τα όρια της «φυσιολογικής ζωής» ικανοποιώντας ζωτικής σημασίας ανάγκες όπως η εκτόνωση, η ικανοποίηση ενστίκτων και η χαλάρωση συμβάλλοντας έτσι στην ευημερία της ομάδας.

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (Adams, 2009· Apostol, Zaharescu & Alexe, 2013· Juul, 2003· Kapp, Blair & Mesch, 2013· Salen & Zimmerman, 2003· Sweetsher & Wyeth, 2005· Weitze & Orngreen, 2012). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα παιχνίδι είναι τα παρακάτω:

- α) Πεδίο δράσης. Είναι στην ουσία ο χώρος στον οποίο διαδραματίζεται το παιχνίδι.
- β) Κανόνες. Θα πρέπει να είναι δίκαιοι και ξεκάθαροι εξ αρχής και να δημιουργούν ένα δομημένο πλαίσιο προκειμένου να λάβει μέρος η δραστηριότητα.
- γ) Στόχοι και σαφή έκβαση. Το κάθε παιχνίδι θέτει στον παίκτη μία αποστολή την οποία πρέπει να εκπληρώσει.
- δ) Ανατροφοδότηση και ανταμοιβές.
- ε) Ασφαλές περιβάλλον. Το παιχνίδι θα πρέπει να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον στον παίκτη προκειμένου να προσπαθήσει ή να βιώσει την αποτυχία.
- στ) Ιστορία ή αφήγηση (storytelling). Τα παιχνίδια συχνά χρησιμοποιούν μια ιστορία, προκειμένου να εισάγουν τον παίκτη στο παιγνιώδες περιβάλλον και να δημιουργήσουν μια πλοκή με μία αποστολή.

Πέραν των όσων προαναφέρθηκαν, το παιχνίδι έχει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με συναισθηματικές καταστάσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι Salen & Zimmerman (2003) αναφέρουν τα εξής στοιχεία που υπάρχουν στα παιχνίδια:

- α) Η αβεβαιότητα. Εάν ένα παιχνίδι είναι εντελώς προκαθορισμένο, οι ενέργειες του παίκτη δεν θα έχουν αντίκτυπο στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού και έτσι το παιχνίδι δεν θα έχει νόημα.
- β) Η σύγκρουση. Ενώ στον πραγματικό κόσμο μπορεί μερικές φορές να είναι καταστροφική, στα παιχνίδια είναι απολύτως ελεγχόμενη χωρίς πραγματικές συνέπειες.
- γ) Ο ανταγωνισμός. Θεωρείται γενικά ότι όλα τα παιχνίδια είναι ανταγωνιστικά, κάτι που κάποιες φορές μπορεί να είναι ανεπιθύμητο. Θα πρέπει να δοθεί

ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το στοιχείο προκειμένου να διασφαλιστεί μια θετική εμπειρία παιχνιδιού.

δ) Η συνεργασία.

Οι Jarvis et al. (2016) αναφέρουν μία σειρά φιλοσόφων, ψυχολόγων και παιδαγωγών, όπως ο Pestalozzi (1746-1827), ο Wilderspin (1792-1866), ο Froebel (1782-1852), ο Steiner (1861-1925), η Montessori (1870-1952), ο Vygotsky (1896-1934), ο Bruner (1915-2016) και ο Piaget (1896-1980) οι οποίοι τονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση και την εκπαίδευση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν όλα τα είδη παιχνιδιού –αυθόρμητο, δομημένο, φανταστικό και δημιουργικό– ωθώντας έτσι τα παιδιά στο να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες. (Jarvis et al., 2016). Η χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να συνδέσουν το παιχνίδι με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (Keating et al., 2002). Τα παιχνίδια λειτουργούν σε ένα πλαίσιο κανόνων, προάγουν την κριτική σκέψη, εκπαιδεύουν τους παίκτες να λειτουργούν κάτω από πίεση και να διαχειρίζονται τη νίκη και την ήττα και προωθούν την ανάληψη ρίσκων σε ένα εντελώς ασφαλές περιβάλλον. Οι στόχοι αυτοί εμπεριέχονται σε όλα τα προγράμματα σπουδών (Areanu, 2010). Επίσης διατηρούν την προσοχή των μαθητών και τους επιτρέπουν να διασκεδάζουν (Kapp, 2012· Plass et al., 2013). Μέσα από την αλληλεπίδραση και την απόκτηση δεξιοτήτων, τα παιδιά προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα παιχνιδιού, αποκτώντας έτσι ένα αίσθημα ελέγχου, επάρκειας και ευχαρίστησης ότι μπορούν να μάθουν (Dodds, 2016). Η αυτορρύθμιση και η μεταγνώση είναι επίσης δύο στοιχεία που μεγιστοποιούν την εμπάθυνση της σκέψης και της κατανόησης των παιδιών μέσα από τις εμπειρίες του παιχνιδιού (Brock, 2016).

Ο κατακλυσμός των τεχνολογικών μέσων όπως η τηλεόραση και οι υπολογιστές έχουν κάνει τους μαθητές να προτιμούν τη μάθηση χρησιμοποιώντας παρόμοια μέσα και όχι τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Areanu, 2010). Σύμφωνα με τους Price και Moore (2010), τα εκπαιδευτικά παιχνιδιά περιβάλλοντα σε υπολογιστή έχουν τα εξής πλεονεκτήματα: (i) πραγματοποίηση της μάθησης μέσω της πρόκλησης της περιέργειας, (ii) απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, (iii) προώθηση μιας διδακτικής προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων, iv) καλλιέργεια της συνεργασίας, v) ανατροφοδότηση της επιτυχίας και της αποτυχίας σε πραγματικό χρόνο (Gee, Khoo & Gentile, Hamalainen και Laughlin et al. όπως αναφέρονται στους Collin et al., 2010).

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά την προτεινόμενη εφαρμογή ενός τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού

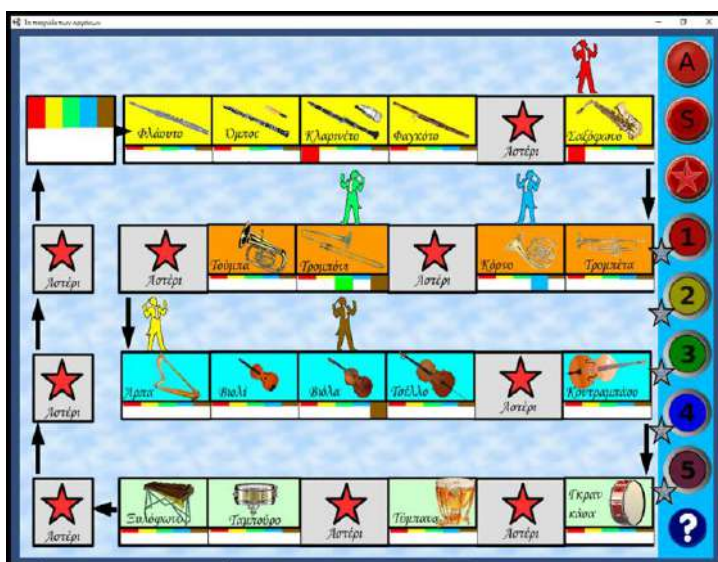
παιχνιδιού που αφορά τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Μεταβλήθηκε το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της μουσικής μετά την προτεινόμενη δράση;
- Ποια ήταν η πορεία του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της προτεινόμενης δράσης;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε, κατά τη γνώμη των μαθητών, το μάθημα της μουσικής να γίνει πιο ενδιαφέρον;

Σχεδιασμός και δημιουργία του παιχνιδιού

Το παιχνίδι εξάσκησης (drill and practice) «Πρόκληση μουσικών οργάνων» επινοήθηκε και δημιουργήθηκε το 2019 από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή του παρόντος άρθρου στην πλατφόρμα Unity Engine και έχει ως σκοπό την εξοικείωση με τα ονόματα, την όψη και τους ήχους των μουσικών οργάνων. Σχεδιάστηκε για χρήση στην τάξη της μουσικής και εμπεριέχει ερωτήσεις που αφορούν τους ήχους, τις εικόνες καθώς και άλλα στοιχεία των μουσικών οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας. Αποτελείται από ένα εικονικό ταμπλό που εμφανίζεται στον πίνακα με τη χρήση Η/Υ και προβολέα, τις καρτέλες που δείχνουν την ομάδα που ανήκει ο κάθε μαθητής, τις καρτέλες με τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ και ένα ζάρι. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει πλήρως το παιχνίδι μέσω του Η/Υ.

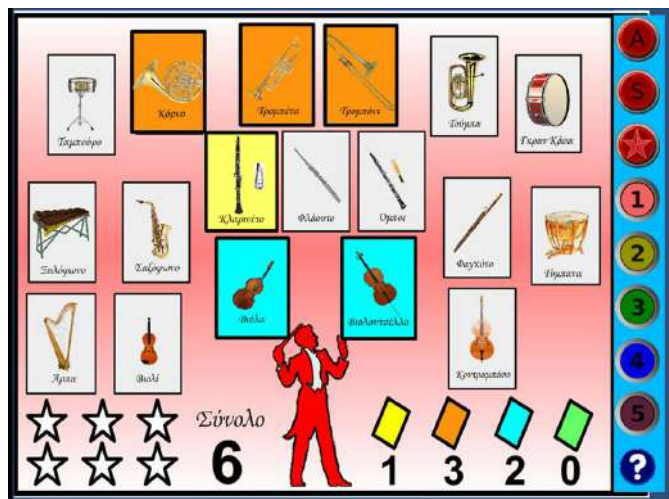
Η τάξη χωρίζεται σε 4-5 ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες διαλέγει το χρώμα του εικονικού πιονιού που θα έχει και παίρνει τέσσερις καρτέλες που έχουν τα γράμματα Α, Β, Γ και Δ αντίστοιχα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων καρτελών μουσικών οργάνων από τις ομάδες. Για να το πετύχουν αυτό, οι ομάδες κινούν ένα πιόνι σε ένα εικονικό ταμπλό που περιέχει τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας (εικ. 1) χρησιμοποιώντας ένα πραγματικό ζάρι. Όταν ένα πιόνι σταματήσει σε κάποιο όργανο, τότε το σύστημα, το οποίο ελέγχεται από το δάσκαλο, εμφανίζει μια τυχαία ερώτηση που αφορά τα μουσικά όργανα (εικ. 2). Μαζί με την ερώτηση εμφανίζονται τέσσερις πιθανές απαντήσεις. Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να βρουν τη σωστή απάντηση και μετά από υπόδειξη του εκπαιδευτικού, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα σηκώνει την καρτέλα με την απάντηση που η ομάδα θεωρεί σωστή (Α, Β, Γ, ή Δ). Υπάρχουν επίσης πίνακες οι οποίοι δείχνουν τις εικονικές καρτέλες των οργάνων που έχει μαζέψει η κάθε ομάδα ξεχωριστά (Εικ. 3) καθώς και όλες οι ομάδες μαζί (Εικ. 4). Το διάγραμμα ροής του παιχνιδιού φαίνεται στο Σχήμα 1.



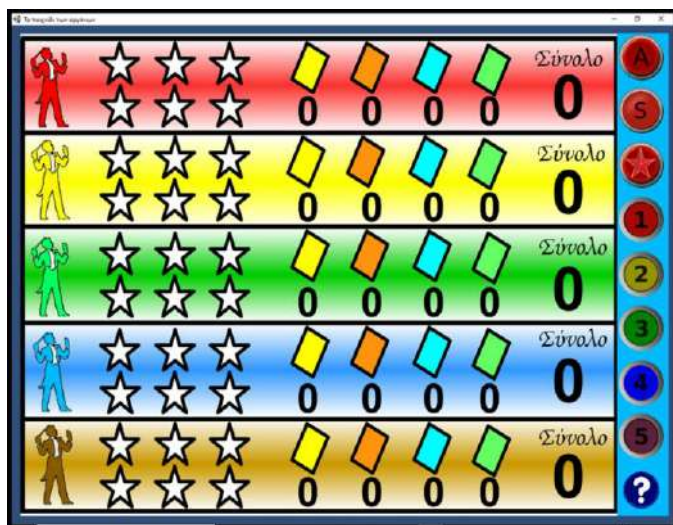
Εικόνα 1. Το κεντρικό εικονικό ταμπλό από το παιχνίδι των οργάνων



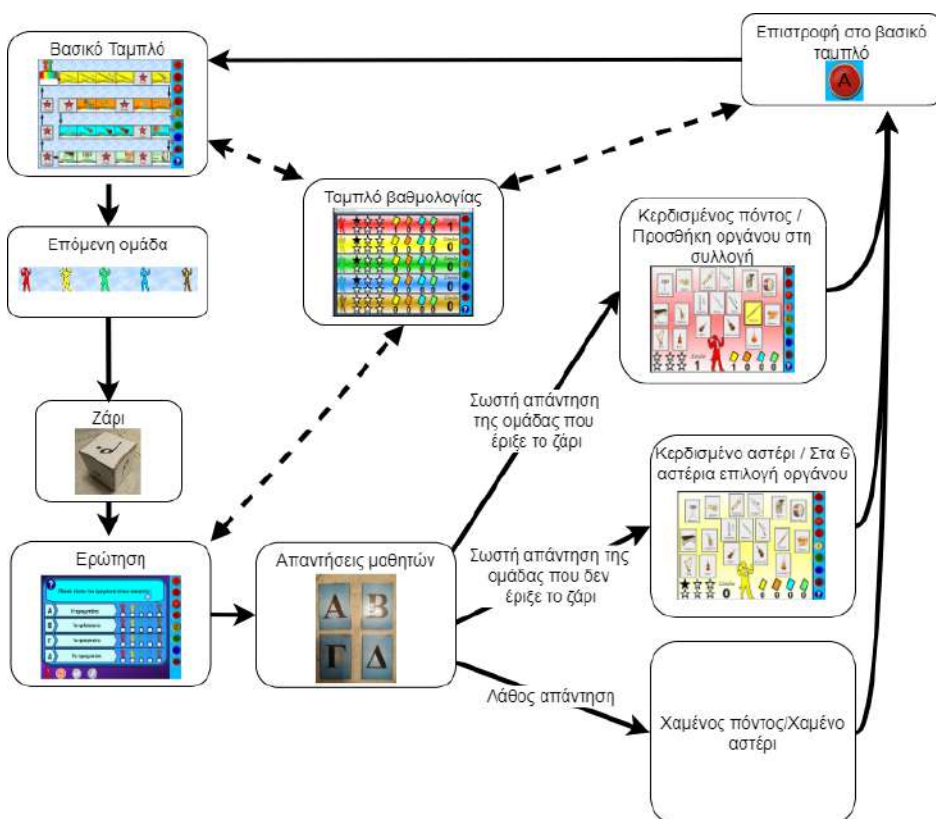
Εικόνα 2. Το ταμπλό των ερωτήσεων στο παιχνίδι των οργάνων



Εικόνα 3. Συγκεντρωτικός πίνακας καρτελών κόκκινης ομάδας



Εικόνα 4. Συγκεντρωτικός πίνακας καρτελών όλων των ομάδων



Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής παιχνιδιού

Ο κύριος στόχος αυτού του εκπαιδευτικού παιχνιδιού είναι η καλλιέργεια της άμιλλας, της συνεργασίας και της ομαδικότητας καθώς και η εξοικείωση του ηχοχρώματος, της όψης και των χαρακτηριστικών των μουσικών οργάνων ορχήστρας, βελτιώνοντας τις μουσικές δεξιότητες των μαθητών. Αυτή η παιγνιώδης διαδικασία συνδυάζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικής μάθησης με τα πλεονεκτήματα ενός διαδραστικού εικονικού περιβάλλοντος απόλυτα ελεγχόμενου από το δάσκαλο, χωρίς να απομονώνει τους μαθητές σε μια οθόνη υπολογιστή. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις μουσικές δραστηριότητες και δοκιμασίες που εμπεριέχονται στα προτεινόμενα παιχνίδια και γενικότερα για το μάθημα της μουσικής στην τάξη.

Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν ποιοτική με συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις, ημερολόγια και παρατήρηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή ενός τεχνολογικά εμπλουτισμένου

εκπαιδευτικού παιχνιδιού με τίτλο «Πρόκληση μουσικών οργάνων» (Πίνακας 1). Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια βασίστηκαν σε προγενέστερες έρευνες που διεξήχθησαν από τους Boal-Paheiros & Handgreaves (2001), Bowles (1998), Mazer (2012), Renninger & Hidi (2011), Palmer (2004) και Roberts (2015) οι οποίοι διερεύνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Δ' τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου ημιαστικής περιοχής του Ν. Θεσσαλονίκης ($N=42$, 12 αγόρια και 30 κορίτσια). Η εφαρμογή του παιχνιδιού έγινε από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2020 και ολοκληρώθηκε αμέσως πριν τη διακοπή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων λόγω της πανδημίας Covid-19.

Στην αρχή της έρευνας, πριν την έναρξη της εφαρμογής του παιχνιδιού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πήρε συνέντευξη από τους μαθητές σε ομάδες των 4 ή 5 ατόμων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν την προδιάθεση και τα συναισθήματα που είχαν οι μαθητές για το μάθημα της μουσικής καθώς και δραστηριότητες που ενίσχυαν ή μείωναν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ώρας του παιχνιδιού, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, προκειμένου να διερευνηθούν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς και η επιθυμία επανάληψής του στα επόμενα μαθήματα. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής παρατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών στη διάρκεια των τεσσάρων ωρών υλοποίησης του παιχνιδιού κρατώντας σημειώσεις. Δεν έγινε οπτικοακουστική καταγραφή καθώς το Υπουργείο Παιδείας απαγόρευσε τη βιντεοσκόπηση της τάξης κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Αμέσως μετά το τέλος της 4^{ης} διδακτικής ώρας και την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, δόθηκε και πάλι ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου στους μαθητές προκειμένου να γίνει σύγκριση των συναισθημάτων τους με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο και να διερευνηθεί τυχόν μεταβολή του ενδιαφέροντος. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πήρε εκ νέου συνέντευξη από όλους τους μαθητές προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παιχνιδιού στο ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

	Πριν τη δράση	1 ^η ώρα δράσης	2 ^η ώρα δράσης	3 ^η ώρα δράσης	4 ^η ώρα δράσης	Μετά τη δράση
Συνέντευξη	✓					✓
Ημερολόγιο		✓				✓
Παρατήρηση	✓	✓	✓	✓	✓	

Πίνακας 1. Χάρτης συλλογής δεδομένων

Σημείωση: Οι ώρες αφορούν διδακτικές περιόδους των 45 λεπτών

Αποτελέσματα

Μετά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, έγινε θεματική ανάλυση καθώς και συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερώτημα 1^ο: Μεταβλήθηκε το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της μουσικής μετά την προτεινόμενη δράση;

Προκειμένου να εξεταστεί το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών πριν και μετά την προτεινόμενη δράση, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η προδιάθεση των μαθητών για το μάθημα της μουσικής ταξινομήθηκε σε τρεις κατηγορίες (θετική προδιάθεση, ουδέτερη προδιάθεση, αρνητική προδιάθεση) ανάλογα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (Πίνακας 2).

Θετική προδιάθεση	"Τέλειο", "Ενθουσιώδες", "Διασκεδαστικό", "Είναι ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα"
Ουδέτερη προδιάθεση	"Μου αρέσει λίγο", "Καλούτσικο"
Αρνητική προδιάθεση	"Κάποιες φορές βαριέμαι", "Δεν με ενθουσιάζει τόσο πολύ"

Πίνακας 2. Ταξινόμηση της προδιάθεσης των μαθητών για το μάθημα της μουσικής

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, ο αριθμός των μαθητών που είχε θετική προδιάθεση για το μάθημα της μουσικής αυξήθηκε μετά την προτεινόμενη δράση (+11). Αντιστοίχως ο αριθμός των μαθητών με ουδέτερη προδιάθεση μειώθηκε (-9) ενώ ο αριθμός των μαθητών με αρνητική προδιάθεση μηδενίστηκε.



Γράφημα 1. Προδιάθεση των μαθητών πριν (αρχική συνέντευξη) και μετά (τελική συνέντευξη) την εφαρμογή του παιχνιδιού

Ερώτημα 2: Ποια ήταν η πορεία του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της προτεινόμενης δράσης;

Τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παιχνιδιού στην τάξη διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου στην αρχή και στο τέλος της δράσης και ταξινομήθηκαν σε 3 κατηγορίες (θετικά συναισθήματα, αδιευκρίνιστα συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα), ανάλογα με τις απαντήσεις που δόθηκαν (πίνακας 3).

Θετικά συναισθήματα	"Πολύ καλά", "Ανακάλυψα κάτι καινούργιο", "Ήμουν χαρούμενη γιατί μου άρεσε πάρα πολύ", "Πιο τέλειο δεν γινόταν"
Αδιευκρίνιστα συναισθήματα	"Αισθάνομαι μια χαρά αλλά βαριέμαι λίγο"
Αρνητικά συναισθήματα	"Νιώθω λίγο περίεργα γιατί στα πρώτα 3 μαθήματα ήμουν λίγο ενθουσιασμένη αλλά τώρα δεν μου αρέσει αυτό το μάθημα"

Πίνακας 3. Ταξινόμηση των συναισθημάτων των μαθητών για το μάθημα της μουσικής

Οι απαντήσεις των μαθητών στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο φαίνονται στο Γράφημα 2.

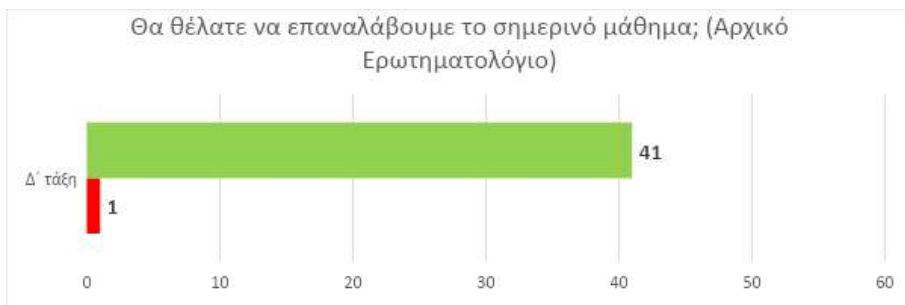


Γράφημα 2. Τα συναισθήματα των μαθητών μετά την 1η ώρα εφαρμογής του παιχνιδιού (αρχικό ερωτηματολόγιο) και μετά το τέλος του (τελικό ερωτηματολόγιο).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο αρχικό και στο τελικό ερωτηματολόγιο, όλοι οι μαθητές πλην ενός εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για το μάθημα της μουσικής, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη υψηλού ενδιαφέροντος (Ainley, 2017). Επομένως φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των μαθητών

διατηρήθηκε σε σταθερά υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του παιχνιδιού.

Το υψηλό ενδιαφέρον των μαθητών κατά την έναρξη της δράσης επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο για το αν θα ήθελαν να επαναλάβουν το μάθημα μετά το τέλος της πρώτης ώρας εφαρμογής του παιχνιδιού. Όλοι οι μαθητές πλην ενός, απάντησαν ότι θα ήθελαν να ξαναπαίξουν το παιχνίδι στο επόμενο μάθημα (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «Θα θέλατε να επαναλάβουμε το σημερινό μάθημα;» του αρχικού ερωτηματολογίου

Σημείωση. ■: Θετικές απαντήσεις. ■: Αρνητικές απαντήσεις

Επιπρόσθετα, κάποιοι μαθητές αιτιολόγησαν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα («Ναι, γιατί παίξαμε ένα τέλειο παιχνίδι, θα ήθελα να το ξαναπαίξουμε», «Θα ήθελα να επαναλάβουμε το σημερινό μάθημα γιατί ήταν πιο διασκεδαστικό», «Εγώ θέλω πολύ, γιατί αυτή η μέρα ήταν η καλύτερη!!!», «Θα ήθελα πολύ να γίνεται αυτό κάθε φορά γιατί ήταν το καλύτερο μάθημα το σημερινό»). Ένας μόνο μαθητής δήλωσε ότι δεν θα ήθελε την επανάληψη του παιχνιδιού («Λίγο, γιατί δεν ήταν τόσο ενδιαφέρον»).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την επιτόπια παρατήρηση που έκανε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παιχνιδιού. Από τη στιγμή έναρξης του παιχνιδιού και μετά την εξήγηση των κανόνων, φάνηκε ότι το ενδιαφέρον όλων σχεδόν των μαθητών ήταν αμείωτο. Καθώς το παιχνίδι είναι δομημένο έτσι ώστε να υπάρχει συμμετοχή σε όλη τη διάρκειά του, δεν παρατηρήθηκαν αδιάφοροι μαθητές. Η παρατήρηση έγινε κυρίως κατά τη διάρκεια της εύρεσης της απάντησης από τους μαθητές στις ερωτήσεις, καθώς ο διδάσκων /ερευνητής εκείνη την ώρα περίμενε την απάντηση και είχε την ευχέρεια να παρατηρήσει τη συμπεριφορά όλων. Στην τάξη υπήρχε μία μικρή αναστάτωση η οποία προκαλούνταν όμως από τη συνεργασία των ομάδων και όλες οι συζητήσεις ήταν σχετικές με τη δράση.

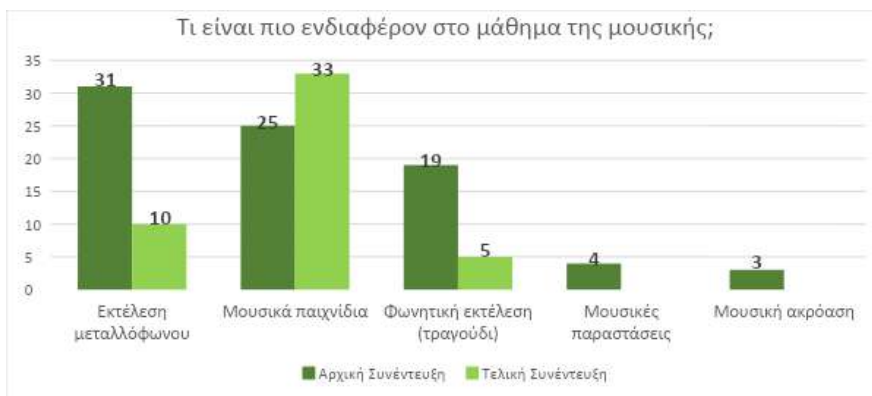
Τη 2^η ώρα της δράσης, πριν ακόμη μπουν οι μαθητές στην αίθουσα της μουσικής, υπήρχε διάχυτος ενθουσιασμός και επιθυμία να συνεχιστεί το παιχνίδι. Καθώς οι

κανόνες εξηγήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα, όλοι οι μαθητές μπήκαν αμέσως στον κύκλο του παιχνιδιού. Υπήρχε ενεργή συμμετοχή σχεδόν από όλους.

Με την πάροδο των μαθημάτων (3^η και 4^η ώρα της δράσης), μειώθηκε ο αρχικός ενθουσιασμός, καθώς οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν πιο ήπιες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι περισσότεροι όμως φάνηκε ότι συνέχισαν να απολαμβάνουν το παιχνίδι και ήθελαν να συνεχίσουν. Την τελευταία ώρα της δράσης φάνηκε μία μικρή μείωση του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος, το παιχνίδι όμως είχε φτάσει στο τέλος του.

Ερώτημα 3: Με ποιους τρόπους θα μπορούσε, κατά τη γνώμη των μαθητών, το μάθημα της μουσικής να γίνει πιο ενδιαφέρον;

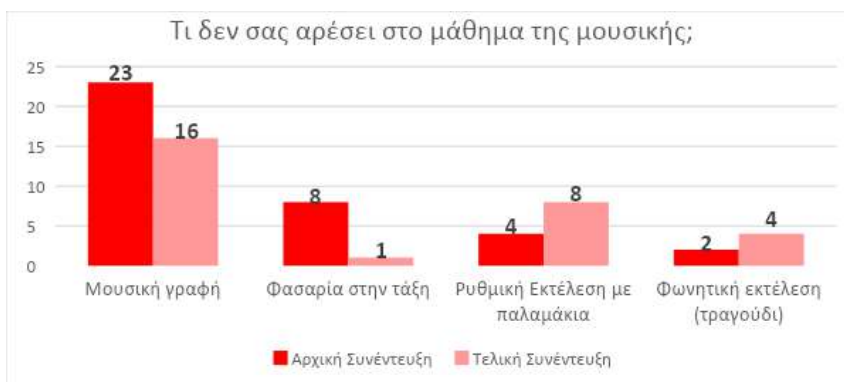
Η ερώτηση αυτή διερευνήθηκε στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν και είχε τρεις συνιστώσες: η πρώτη αφορούσε καταστάσεις ή δραστηριότητες που ενίσχυαν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της μουσικής, η δεύτερη καταστάσεις ή δραστηριότητες που δεν άρεσαν στους μαθητές και επομένως μείωσαν το ενδιαφέρον τους και η τρίτη τις προτάσεις τους έτσι ώστε το μάθημα της μουσικής να γίνει πιο ενδιαφέρον. Τα γραφήματα 4, 5, 6 και 7 δείχνουν τις απαντήσεις των μαθητών.



Γράφημα 4. Απαντήσεις των μαθητών στην αρχική και την τελική συνέντευξη στο ερώτημα «Τι είναι πιο ενδιαφέρον στο μάθημα της μουσικής;»

Όπως φαίνεται στο γράφημα 4, οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «Τι είναι πιο ενδιαφέρον στο μάθημα της μουσικής» άλλαξαν μετά την προτεινόμενη δράση. Έτσι, ενώ στην αρχική συνέντευξη οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι η εκτέλεση μεταλλόφωνου είναι αυτό που τους ενδιέφερε περισσότερο, στην τελική συνέντευξη τα μουσικά παιχνίδια συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ευθέως ότι τους άρεσε το συγκεκριμένο παιχνίδι («Αυτό το παιχνίδι είναι το πιο ωραίο») ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν γενικότερα («Όταν παίζουμε»). Και στις δύο περιπτώσεις η απάντηση αφορούσε είτε το τεχνολογικά εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι «Πρόκληση μουσικών οργάνων» είτε

παρόμοιου τύπου παιχνίδια που είχαν εφαρμοστεί παλαιότερα. Τα παιχνίδια αυτά είχαν περίπου την ίδια φιλοσοφία με το προτεινόμενο καθώς βασιζόνταν σε καρτέλες και σε εικονικά ταμπλό, ήταν όμως πιο απλά και διαρκούσαν λιγότερες διδακτικές ώρες.



Γράφημα 5. Απαντήσεις των μαθητών στην αρχική και την τελική συνέντευξη στο ερώτημα «Τι δεν σας αρέσει στο μάθημα της μουσικής;»

Στο γράφημα 5 φαίνονται οι δραστηριότητες που δεν άρεσαν στους μαθητές και συνεπώς μείωσαν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η γραφή μουσικών φθόγγων στο τετράδιο της μουσικής συγκέντρωσε τις περισσότερες αρνητικές προτιμήσεις. Επίσης, η φασαρία που γινόταν στην τάξη φαίνεται ότι ενοχλούσε κάποιους μαθητές πριν, αλλά όχι μετά την προτεινόμενη δράση. Η ρυθμική εκτέλεση με παλαμάκια με τον τρόπο και τη συχνότητα που γινόταν σε προηγούμενα μαθήματα φαίνεται ότι κούρασε τους μαθητές, ενώ υπήρχε και ένας αριθμός μαθητών που δεν τους άρεσε το τραγούδι. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν υπήρξε μαθητής που να ανέφερε ότι δεν του άρεσε το παιχνίδι στο μάθημα της μουσικής.



Γράφημα 6. Απαντήσεις των μαθητών στην αρχική και την τελική συνέντευξη στο ερώτημα «Με ποιον τρόπο θα μπορούσε το μάθημα της μουσικής να γίνει πιο ενδιαφέρον;»

Στο γράφημα 6 απεικονίζονται οι απαντήσεις των μαθητών για το πώς θα μπορούσε το μάθημα της μουσικής να γίνει πιο ενδιαφέρον. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ερώτηση αυτή έχει μία διαφορά σε σχέση με την ερώτηση «Τι είναι πιο ενδιαφέρον στο μάθημα της μουσικής» του γραφήματος 4, καθώς μπορεί να εμπεριέχει και απαντήσεις με δραστηριότητες που δεν γινόταν στο μάθημα αλλά οι μαθητές θα ήθελαν να γίνουν. Η εκτέλεση μεταλλόφωνων και τα μουσικά παιχνίδια που διενεργούνταν στην τάξη φαίνεται ότι συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις, ενώ η φωνητική εκτέλεση (τραγούδι) ήρθε τρίτη στις προτιμήσεις τους. Η προτίμηση των μαθητών για τα μουσικά παιχνίδια αυξήθηκε σημαντικά μετά την προτεινόμενη δράση.



Γράφημα 7. Απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα του τελικού ερωτηματολογίου «Τι θα θέλατε να κάνουμε στα επόμενα μαθήματα μουσικής;»

Στο γράφημα 7 αναφέρονται οι προτιμήσεις των μαθητών για το τι θα ήθελαν να κάνουν στα επόμενα μαθήματα μουσικής στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε αμέσως μετά το τέλος του παιχνιδιού. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, τα μουσικά παιχνίδια συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο αριθμό προτιμήσεων, γεγονός που ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η προτεινόμενη δράση επέδρασε θετικά στο ενδιαφέρον των μαθητών.

Ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση των απαντήσεων, φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα μουσικά παιχνίδια και η εκτέλεση των μεταλλόφωνων βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων των μαθητών. Στον αντίποδα, φαίνεται ότι η μουσική γραφή (γραφή μουσικών φθόγγων στο τετράδιο μουσικής) θεωρείται ως μη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα από τους περισσότερους μαθητές.

Συμπεράσματα

Τα θετικά συναισθήματα που δημιουργήθηκαν κατά τη διενέργεια του παιχνιδιού και η αύξηση του αριθμού των μαθητών που είχαν θετική προδιάθεση απέναντι στο

μάθημα της μουσικής δείχνουν ότι η εφαρμογή του παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» είχε θετική επίδραση στο περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον. Επιπλέον, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις προτιμήσεις τους για τις δραστηριότητες του μαθήματος της μουσικής, φαίνεται ότι υπήρξε αύξηση του αριθμού των μαθητών που δήλωσαν ως πρώτη προτίμηση τα μουσικά παιχνίδια αυτού του τύπου. Κατά τη διάρκεια της διενέργειας του παιχνιδιού, υπήρξε σταθερά αυξημένο το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη του, τα συναισθήματά τους ήταν εξόχως θετικά. Φαίνεται λοιπόν, ότι εκπληρώνεται ο στόχος της ενίσχυσης θετικών στάσεων και συμπεριφορών έναντι του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2014). Επιπλέον, από την παρατήρηση που έγινε κατά τη διάρκεια διενέργειας του παιχνιδιού, φάνηκε ότι οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερη προσοχή στην ακρόαση των ήχων μουσικών οργάνων, όπως και στις ερωτήσεις για την όψη και τις κατηγορίες τους. Ένα ακόμη θετικό στοιχείο ήταν η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές συνεργάζονταν μεταξύ τους για την εύρεση της σωστής απάντησης στις ερωτήσεις που τους δινόταν.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει προγενέστερες μελέτες οι οποίες αναφέρονται σε μαθησιακές στρατηγικές και μέσα που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν:

- Τη δυνατότητα επιλογών στη μαθησιακή διαδικασία (Schraw et al., 2001· Palmer, 2009· Renninger & Hidi, 2016)
- Την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Schraw et al., 2001)
- Την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους (Palmer, 2009· Τριλιανός, 2002· Plass et al., 2013)
- Την ομαδική εργασία (Palmer, 2004· Renninger & Hidi, 2016· Plass et al., 2013)
- Την ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού στις δραστηριότητες (Τριλιανός, 2002· Plass et al., 2013)
- Την εφαρμογή πρακτικών-χειρονακτικών δραστηριοτήτων (Palmer, 2004)
- Την καινοτομία και την ποικιλία (Palmer, 2004, 2009)
- Την σαφήνεια της εργασίας (Tapola et al., 2013)
- Την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Renninger & Hidi, 2016· Schraw et al., 2001· Τριλιανός, 2002).

Η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών στο παιχνίδι που διενεργήθηκε στην τάξη στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις επιμέρους δραστηριότητες του παιχνιδιού, επισημαίνονται τα εξής θετικά στοιχεία:

- Τα φυσικά αντικείμενα του παιχνιδιού, που στην παρούσα περίπτωση ήταν το ζάρι και οι καρτέλες σωστών απαντήσεων, άρεσαν πολύ τους μαθητές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται στις αρχικές συνεντεύξεις όπου οι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσουν τα παιχνίδια με καρτέλες που πραγματοποιήθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα μουσικής.

- Η δυνατότητα επιλογών από τους παίκτες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ένα πολύ δυνατό σημείο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, οι στιγμές κατά τις οποίες οι ομάδες καλούνταν να επιλέξουν το όργανο της αρεσκείας τους για να το προσθέσουν στη συλλογή τους, ήταν μία ιδιαίτερη στιγμή γι' αυτούς, καθώς φάνηκε να απολαμβάνουν τη δυνατότητα επιλογής.

- Οι στιγμές κατά τις οποίες οι μαθητές ανέμεναν με μεγάλο ενδιαφέρον τη σωστή απάντηση ήταν οι πιο «ήσυχες» στην τάξη.

- Ιδιαίτερα επιτυχημένη επιλογή στη διαδικασία ήταν η συμμετοχή όλων των ομάδων σε όλες τις απαντήσεις. Έτσι, δεν περίμενε η κάθε ομάδα τη σειρά της για να απαντήσει, αλλά το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμενε σταθερό σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς καλούνταν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

- Μεγάλη εκπαιδευτική αξία είχαν οι στιγμές συνεργασίας των μαθητών προκειμένου να βρουν τις σωστές απαντήσεις. Σε αυτές τις στιγμές, ο διδάσκων/ερευνητής είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει προσεκτικά όλους τους μαθητές. Τα επίπεδα θορύβου κατά τη διάρκεια των στιγμών αυτών αυξήθηκαν στα πλαίσια μίας «δημιουργικής φασαρίας», καθώς όλοι οι μαθητές ασχολούνταν με την εύρεση των σωστών απαντήσεων.

Τέλος, η δημιουργία του παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας των μουσικών οργάνων και έρχεται να προστεθεί σε μία σειρά άλλων ηλεκτρονικών ή άλλων παιχνιδιών που αφορούν την ίδια θεματολογία όπως το παιχνίδι «Γνωριμία με τα μουσικά όργανα» (Κίργινας & Παπανικολάου, χ.χ.) και δικτυακούς τόπους όπως το Inside the orchestra (<https://insidetheorchestra.org/2020/03/19/musical-games/>), Classic for kids (https://www.classicsforkids.com/music/instruments_orchestra.php) και Brainpop (https://www.brainpop.com/games/sortifymusicalinstruments/?topic_id=) προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η συνεργασία και η χρήση φυσικών αντικειμένων δίχως να απομονώνουν τους μαθητές σε μία οθόνη υπολογιστή. Επιπλέον, είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο για χρήση στη σχολική τάξη και δεν χρειάζεται ιδιαίτερο εξοπλισμό, παρά μόνο έναν προβολέα και ηλεκτρονικό υπολογιστή προκειμένου να διεξαχθεί.

Περιορισμοί

Παρόλο που η εφαρμογή του παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» ενίσχυσε το ενδιαφέρον για το μάθημα της μουσικής, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, πριν από την

εφαρμογή του παιχνιδιού, να εξοικειωθεί με την πλατφόρμα και τους κανόνες του, έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στην τάξη κατά τη διάρκεια της δράσης. Επίσης, η διεξαγωγή ενός παιχνιδιού στην τάξη απαιτεί εξοικείωση των μαθητών σε έναν ενδεχομένως ασυνήθιστο τρόπο λειτουργίας της τάξης. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο να προκληθεί αναστάτωση και φασαρία. Απαιτείται λοιπόν μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μπουν από την αρχή όρια και σωστοί κανόνες συμπεριφοράς για να διεξαχθεί ομαλά το παιχνίδι. Τέτοιοι κανόνες είναι ο σεβασμός στον αντίπαλο, οι μη ακραίοι πανηγυρισμοί καθώς και η αποφυγή διενέξεων με μέλη της ίδιας ή άλλων ομάδων.

Σε ό,τι αφορά τη διεξαγωγή της έρευνας, αν και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το κλίμα να είναι άνετο και οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, ο διπλός ρόλος του ερευνητή/διδάσκοντα ενδεχομένως να έπαιξε κάποιο ρόλο στις απαντήσεις των μαθητών. Οι συνεντεύξεις των μαθητών διενεργήθηκαν από τον ερευνητή (που ήταν ταυτόχρονα και διδάσκων του μαθήματος). Έτσι δεν μπορεί να αποκλειστεί ως αιτία των παρατηρούμενων θετικών αποτελεσμάτων η επιρροή του διπλού ρόλου του διδάσκοντα ως ερευνητή (Hawthorne effect, APA, n.d.). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις κατά τη διενέργεια συνεντεύξεων, οι μαθητές επαναλάμβαναν τις απαντήσεις που έλεγαν οι συμμαθητές τους χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν όντως συμφωνούσαν με αυτές ή αν απλά δεν είχαν κάτι άλλο να πουν.

Οι προτιμήσεις των μαθητών για τις δραστηριότητες που τους αρέσουν ή που θα ήθελαν να κάνουν στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής ήταν ευμετάβλητες, η γενική όμως εικόνα ήταν κοινή: τα παιχνίδια καθώς και η εκτέλεση μουσικών οργάνων συγκέντρωσαν τις περισσότερες προτιμήσεις. Επίσης στις ερωτήσεις αυτές κάποιοι μαθητές δεν απάντησαν, ενώ κάποιοι άλλοι έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Εύλογα μπορεί να γίνει η υπόθεση ότι οι απαντήσεις στις προτιμήσεις των μαθητών εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις προσλαμβάνουσες που έχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και από τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που γίνονται. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες ρυθμικής εκτέλεσης με παλαμάκια που γινόταν συχνά πριν από την έναρξη του παιχνιδιού, φαίνεται ότι κούρασε τους μαθητές. Επίσης, τα μουσικά παιχνίδια μπορεί να μην υπήρχαν στις προτιμήσεις των μαθητών αν δεν εφαρμοζόταν σε προηγούμενα μαθήματα.

Κατακλείδα

Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η χρήση του τεχνολογικά εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Πρόκληση μουσικών οργάνων» ενισχύει το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της μουσικής. Τα μουσικά παιχνίδια καθώς και η εκτέλεση μουσικών οργάνων είναι από τις δραστηριότητες που οι μαθητές προτιμούν να κάνουν στο μάθημα της μουσικής, ενώ η γραφή μουσικών φθόγγων στο πεντάγραμμο είναι κάτι που δεν επιθυμούν.

Βιβλιογραφία

- Adams, E. (2009). *Fundamentals of Game Design* (2nd ed.). New Riders Publishing.
- Ainley, M. (2017). Interest: Knowns, unknowns, and basic processes. In P. A. O'Keefe & J. M. Harackiewicz (eds.), *The Science of Interest* (pp. 3–24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6_1
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.001>
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.
- Apostol, S., Alexe, I., & Zaharescu, L. (2013). Gamification of learning and educational games. *Conference Proceedings of »eLearning and Software for Education« (ELSE)*, 02, 67–72.
- Aremu, A. (2010). Using 'TRIRACE©' in the Classroom –: Perception on Modes and Effectiveness. In Y. K. Baek (ed.), *Gaming for classroom-based learning: Digital role playing as a motivator of study* (pp. 66–83). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-713-8>
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Bowles, C. L. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193–207. <https://doi.org/10.2307/3345623>
- Brock, A. (2016). Αναλυτικό πρόγραμμα και παιδαγωγική του παιχνιδιού: Ένα πλήθος προσεγγίσεων. Στο Μ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education* (σσ. ix, 101). Houghton, Mifflin and Company.
- Dodds, S. (2016). 'Θέλουμε να παίζουμε': Παιδιά του δημοτικού παίζουν στην τάξη. Στο Μ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *The American psychologist*, 56(3), 218–226.
- Hawthorne effect (n.d.). In *American Psychology Association online*. Retrieved at May 6, 2022 from <https://dictionary.apa.org/hawthorne-effect>.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- ΙΕΠ (2014). Πρόγραμμα Σπουδών – Τέχνες Πολιτισμός – Μουσική. *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)—Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΟΠΣ: 295450)*. Αθήνα. Αναθεωρημένη έκδοση ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1967_στις_2/10/2022

- Interest (n.d.). In *American Psychology Association online*. Retrieved on May 6, 2022 from <https://dictionary.apa.org/interest>.
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2016). Τρεις όψεις του παιχνιδιού. Στο Μ. Σακελλαρίου, *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Jones, B. D. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272–285.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. *DiGRA Conference*.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education* (1st ed.). Pfeiffer & Company.
- Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice* (1st ed.). Pfeiffer & Company.
- Keating, I., Basford, J., Hodson, E., & Harnett, A. (2002). Reception teacher responses to the foundation stage, Réactions des enseignants des premières classes du primaire à la phase de foundation, Las Racciones de los Maestros del Primer Año (de un parvulario) respecto a la Etapa Preparatoria. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 193–203. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044735>
- Κίργινας & Παπανικολάου (χ.χ). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού «Γνωριμία με τα μουσικά όργανα», *Μάθε για το παιδί*. Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2022 από <https://blogs.sch.gr/symnip54/files/2013/10/mousika-organa.pdf>.
- Lin, H., Hong, Z.-R., & Chen, Y.-C. (2013). Exploring the development of college students' situational interest in learning science. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2152–2173. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.818261>
- Mazer, J. P. (2012). *Development and validation of the Student Interest and Engagement Scales*. <https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679244>
- Palmer, D. (2004). Research report. *International Journal of Science Education*, 26(7), 895–908. <https://doi.org/10.1080/0950069032000177262>
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 147–165. <https://doi.org/10.1002/tea.20263>
- Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1050–1066. <https://doi.org/10.1037/a0032688>
- Price, C., & Moore, J. S. (2010). The design and development of educational immersive environments: From theory to classroom deployment. In Y. K. Baek (ed.), *Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (pp. 24–43). IGI Global. <http://www.igi-global.com/book/gaming-classroom-based-learning/37341>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>

- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 180–197. <https://doi.org/10.1177/0022429415585955>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. The MIT Press.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211–224. <https://doi.org/10.1023/A:1016619705184>
- Slater, A., & Bremmer, G. (2019). Εισαγωγή στην αναπτυξιακή ψυχολογία (Β. Τσοούρτσου, Επιμ.). Τζόλα.
- Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005). GameFlow: A model for evaluating player enjoyment in Games. *Computers in Entertainment*, 3(3), 3. <https://doi.org/10.1145/1077246.1077253>
- Tapola, A., Veermans, M., & Niemivirta, M. (2013). Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. *Instructional Science*, 41(6), 1047–1064. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9273-6>
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Ατραπός-Περιβολάκι.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Τόπος.
- Weitze, C. L., & Ørngreen, R. (2012). Concept model For designing engaging and motivating games for learning—The Smiley-Model. *Meaningful Play 2012 conference proceedings*.

Δικτυογραφία

BrainPOP: [https://www.brainpop.com/games/sortifymusicalinstruments/?topic_id=Inside the orchestra](https://www.brainpop.com/games/sortifymusicalinstruments/?topic_id=Inside%20the%20orchestra): <https://insidetheorchestra.org/2020/03/19/musical-games/>
Kid's pages: <https://www.kids-pages.com/folders/worksheets/Music/index.htm>

Ο **Ματζίρης Χρήστος** είναι Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Μουσικών Σπουδών ΑΠΘ, MSc στα προηγμένα συστήματα υπολογιστών και επικοινωνιών. Είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πιστοποιημένος επιμορφωτής Β' επιπέδου στη χρήση των ΤΠΕ και εκπονητής προγραμμάτων δεξιοτήτων στο ΙΕΠ. Είναι εισηγητής σε εκπαιδευτικά σεμινάρια εκμάθησης μουσικών και εκπαιδευτικών λογισμικών και ασχολείται ενεργά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για χρήση στη σχολική τάξη και με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει διδάξει σε πολλά σεμινάρια για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη και είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και της ΕΑΣ.
E-mail: tallchristos@yahoo.com

Ο **Ζαφρανάς Νικόλαος** έλαβε τους τίτλους σπουδών BA και MA στην Πιανιστική Εκτέλεση από το Πανεπιστήμιο Μουσικής του Graz, Αυστρία, και το διδακτορικό στη Μουσική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Brunel του Λονδίνου ενώ παράλληλα είναι Συμβούλος Ψυχικής Υγείας εκπ. στην Ψυχοθεραπεία Gestalt (Gestalt Foundation Θεσσαλονίκης). Είναι συγγραφέας άρθρων σε ποικίλα θέματα μουσικής εκπαίδευσης καθώς και των βιβλίων "Effects of music

*instruction on cognitive abilities of young children" (Lambert Academic Publishing, 2010), «Εγκέφαλος, Φυσιολογία και Μουσική» και «Επικοινωνία στη Μουσική - Θεραπεία - Παιδεία: Προσέγγιση CO.M.P.A.S.S.», (Κάλλιπος, 2015). Ως καλλιτέχνης, έχει διακριθεί σε Ελλάδα και εξωτερικό. Οι εμφανίσεις του περιλαμβάνουν ρεσιτάλ, συναυλίες μουσικής δωματίου και συνοδείες σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, Ν. Αφρική και Βόρεια Αμερική. Ηχογραφήσεις του μεταδίδονται σε ραδιόφωνο, τηλεόραση, και υπάρχουν σε 2 CD, στο youtube κ.ά. Είναι ιδρυτικό μέλος του συνόλου "Piandemonium" και του "Transcription Ensemble". Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη γνωστική ανάπτυξη και τη μουσική εκπαίδευση καθώς και την προσχολική μουσική εκπαίδευση. Είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
E-mail: zafranas@yahoo.com*

The contribution of the technologically enriched educational game "Musical Instrument Challenge" to the enhancement of situational interest in the music classroom

Christos Matziris, Nikolaos Zafranas

Recent research points out the important role of interest in the educational process. Studies on interest lead to three main conclusions: a) interest contributes positively to attention and learning b) varies from person to person and c) is caused by a variety of factors such as prior knowledge and unexpected content. In addition, the use of games as a learning tool promotes critical thinking, risk taking, enhances students' attention, trains them to work under pressure, increases enjoyment, respect rules and better manage victory or defeat in a completely safe environment. The present study investigates the change in situational interest of 4th grade students through the use of a technologically enriched educational game in order to enhance instruction in music classrooms. A qualitative research approach that includes interviews, open-ended questions and observation was used before, during and after the implementation of a "drill and practice" learning game called "Musical Instrument Challenge-MIC". The main goal of this action is familiarization with timbre, nature and characteristics of musical orchestra instruments through a playful process that combines development of social skills and collaborative learning with an interactive virtual environment, without taking the risk of isolating and absorbing students on a computer screen. Results show a significant increase in situational interest during and after the implementation of the game. The present study confirms previous studies related to learning strategies that enhance situational interest such as providing choices in the learning process, teamwork, integrating of game elements in the activities, innovation and variety.

Key words: Musical games, music education, situational interest, technologically enriched educational games, primary education.

Matziris Christos has an Integrated Master in Music Studies, a MSc in Advanced Computer and Communication Systems, and is a Phd Candidate in Music Education (Aristotle University of Thessaloniki). He is currently a music teacher in a primary school and an ICT teacher trainer at the Ministry of Education of Greece. His main research area is student motivation for learning and music education using ICT and pervasive games in teaching. He has taught in many seminars on the use of technology in the classroom and he is a member of Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) and EAS.

E-mail: tallchristos@yahoo.com

Nikolaos Zafranias holds a BA and a MA in Piano Performance (University of Music, Graz, Austria), and a PhD in Music Education (Brunel University, London). He is the author or co-author of several music education articles and of the books "Effects of music instruction on cognitive abilities of young children", (2010), "Brain, Physiology & Music" (2015), "Communication in Music-Therapy-Education: CO.M.P.A.S.S. Approach" (2015). He is an active pianist, recipient of several distinctions and awards performing recitals and chamber music concerts in many European countries, North America, South Africa. His research interests include cognitive development and music education, preschool music education. He is an Assistant Professor of Music Education at the Aristotle University of Thessaloniki.

E-mail: zafranias@yahoo.com

Η φιλοσοφία του *maker movement* σε μαθήματα «θεωρία της μουσικής» σε ένα ωδείο στον ελλαδικό χώρο: Προκαταρκτικά ευρήματα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση

Γιάννης Μυγδάνης, Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την αξιοποίηση πρακτικών και στρατηγικών κατασκευής τεχνουργημάτων σε διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Αντανakλώντας τη φιλοσοφία της προσέγγισης *STEAM*, η σχεδίαση και η πρακτική εφαρμογή διδακτικών σεναρίων στη βάση του *maker movement* δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μετασχηματισμό της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διαμόρφωση ενός νέου τεχνολογικού-μουσικού περιβάλλοντος στην τάξη. Στο παρόν άρθρο παρατίθενται προκαταρκτικά ευρήματα από τη διερεύνηση των εμπειριών μιας ομάδας τεσσάρων παιδιών ηλικίας έξι έως επτά ετών, όταν στο πρώτο έτος του μαθήματος «θεωρία της μουσικής» σε ένα ελληνικό ωδείο, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε στη βάση του *maker movement*, αξιοποιώντας παράλληλα το εκπαιδευτικό μουσικό λογισμικό *Synth4kids*. Τα ερευνητικά ερωτήματα στόχευαν στην εξέταση της μαθησιακής διαδικασίας που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες, στην σε βάθος εξέταση των αντιλήψεών τους αναφορικά με τη μαθησιακή εμπειρία που βίωσαν και στην διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαφαίνεται ότι απέκτησαν. Καταδεικνύεται, ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν, πρόσφεραν εμπειρίες με νόημα στα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό στο νέο μουσικο-τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης που υιοθετήθηκε, εκφράζοντας την άποψη ότι η εμπλοκή τους στις δράσεις είχε ξεχωριστή αξία. Τα παιδιά διαφάνηκε να διευρύνουν τις μουσικές και τεχνολογικές τους γνώσεις και δεξιότητες, επιτυγχάνοντας πέραν από τις επιδιώξεις του μαθήματος «θεωρία της μουσικής», την καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: *maker movement*, *STEAM*, κατασκευές μουσικών τεχνουργημάτων, ωδειακή εκπαίδευση, θεωρία της μουσικής.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό και εκπαιδευτικό για την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κατασκευών τεχνουργημάτων¹ στη μουσική διδασκαλία-μάθηση (Palaigeorgiou & Rouloulis, 2018). Το *maker movement*²

¹ Το τεχνούργημα αποτελεί δομικό συστατικό της κονστραξιονιστικής αντίληψης στην εκπαίδευση. Επεκτείνοντας την κονστрукτιβιστική προοπτική περί οικοδόμησης της γνώσης, η μαθησιακή διαδικασία προκύπτει μέσα από την κατασκευή τεχνουργημάτων (Kafai & Resnick, 1996). Ένα τεχνούργημα αφορά σε οποιοδήποτε φυσικό –π.χ., παιχνίδι, μουσικό όργανο– ή ψηφιακό –π.χ., εφαρμογή, αλγόριθμος– αντικείμενο το οποίο κατασκευάζεται από ένα άτομο, έχει νόημα το ίδιο και μπορεί να το μοιραστεί με άλλα άτομα (Papert, 1980).

² Το *Maker Movement* αναπτύχθηκε ως αντίδραση στις παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές στην εκπαίδευση, με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την κατασκευή τεχνουργημάτων από τα ίδια τα παιδιά για την επίλυση προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο. Εστιάζοντας στην έννοια της

στην εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένο με τη δια-επιστημονική προσέγγιση STEAM, εστιάζοντας σε διαδικασίες μάθησης που υιοθετούν σενάρια επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο, μέσα από συνεργατικές και αυθεντικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Huang, 2020). Αν και ανάλογες δραστηριότητες εφαρμόζονται σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό σε σχολικά πλαίσια, η εικόνα δεν φαίνεται να αντανακλά και τον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στα αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πρώτο έτος του μαθήματος «θεωρία της μουσικής» σε ένα ελληνικό ωδείο, όπου σχεδιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν διδακτικά σενάρια στη βάση του *maker movement* σε μια ομάδα τεσσάρων μαθητών ηλικίας 6 έως 7 ετών. Στόχος της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας που ακολούθησαν οι μαθητές-συμμετέχοντες στην έρευνα και η σε βάθος εξέταση των αντιλήψεών τους σχετικά με την αξία που είχε η εμπειρία εφαρμογής δραστηριοτήτων *maker movement* για τη μουσική τους κατανόηση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ποιοτικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις, άτυπες συζητήσεις με τα παιδιά, γραπτές διαμορφωτικές αξιολογήσεις, και συλλογή τεχνολογικού και μουσικού υλικού σε μορφή *portfolios*. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες-μαθητές, προσαρμόστηκαν με μεγάλη ευκολία στο νέο μουσικο-τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες *maker movement*. Φάνηκε να απορροφούνται στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, και να θέλουν να πειραματιστούν, να προβληματιστούν και να δημιουργήσουν. Συνολικά, καταδεικνύεται ότι νέο μαθησιακό περιβάλλον ενίσχυσε τις μουσικές και τεχνολογικές τους δεξιότητες και νοηματοδότησε τις εμπειρίες τους.

Δια-επιστημονικό μοντέλο STEAM, *maker movement* και μουσική εκπαίδευση

Οι σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης προκρίνουν ως βάση σχεδιασμού μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων το δια-επιστημονικό μοντέλο STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*– (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021). Εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα συμπεριλαμβανομένου των δεξιοτήτων επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, γνωστά ως 4C's –*communication, collaboration, creativity, critical thinking* (Park et al., 2012). Το STEAM, αντλεί από την επιστημολογία του πλαισίου STEM, εστιάζοντας στη μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος, στη δια-επιστημονική προοπτική επίλυσης προβλημάτων, καθώς και στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018). Με αυτό

«κατασκευής» από την προσέγγιση του μοντέλου STEAM, αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, διαδικασιών και πρακτικών, αντλώντας από γνωστικά πεδία όπως η μηχανική, καθώς και δεξιότητες καθημερινής ζωής όπως το ράψιμο και η ξυλοτεχνία (Konopasky & Sheridan, 2020).

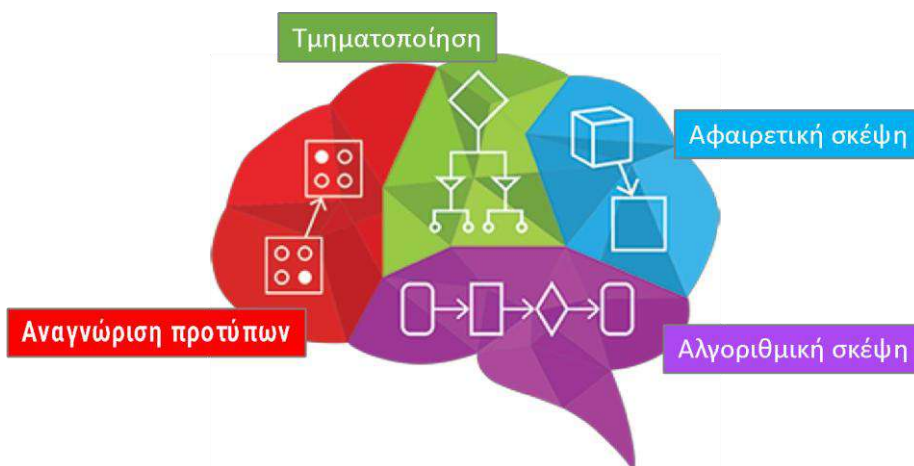
τον τρόπο, τα γνωστικά πεδία των θετικών επιστημών διασυνδέονται με τις τέχνες σε μια ολιστική προοπτική (Καλοβρέκτης et al., 2021· Psycharis, 2018· Yakman, 2008). Η φιλοσοφία του μοντέλου STEAM βασίζεται στις ιδέες του κονστραξιονισμού του Seymour Papert, όπου η μάθηση είναι αποτελεσματική όταν ο μαθητής, μέσα από διαρκή πειραματισμό, κατασκευάζει ένα τεχνούργημα που έχει νόημα για τον ίδιο (Δημητριάδης, 2015). Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται σε μια ενεργητική διαδικασία, ενώ η κατανόηση διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται αξιοποιώντας συνεργατικές πρακτικές και εμπειρίες για την κατασκευή αντικειμένων (Resnick, 2014).

Στη βάση της φιλοσοφίας του STEAM αναπτύσσεται και το maker movement στην εκπαίδευση (Huang, 2020), το οποίο αναπτύχθηκε ως αντίδραση στις συμβατικές δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (Konopasky & Sheridan, 2020). Βασική θέση της διδακτικής αυτής τάσης είναι ότι η μάθηση προκύπτει από τη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις και συνέργειες που έχουν στόχο τη δημιουργία νέων αντικειμένων-τεχνουργημάτων (Sharples et al., 2013). Σε αυτά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, έμφαση δίνεται σε μαθησιακές διαδικασίες που υιοθετούν σενάρια επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο, στα οποία οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά και αποκτούν πρακτικές δεξιότητες και τις εφαρμόζουν δημιουργικά σε ποικίλες καταστάσεις (Hatch, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, η προσέγγιση του maker movement υιοθετεί μία κοινωνική κονστρουκτιβιστική προοπτική, με εστίαση στο κοινωνικό, πολιτισμικό και κοινωνικό συμφραζόμενο, καθώς και μία κονστραξιονιστική μαθησιακή προσέγγιση μέσα από τις κατασκευές των μαθητών (Niemeyer & Gerber, 2015).

Στη μουσική εκπαίδευση, η αξιοποίηση σεναρίων στο δια-επιστημονικό μοντέλο STEAM μπορεί να πραγματοποιηθεί με την προσέγγιση της ένταξης πλαισίου –content integration– (βλ. Roehrig et al, 2012). Στην προοπτική της ένταξης πλαισίου, έμφαση δίνεται σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα, στην προκειμένη περίπτωση της μουσικής, ενώ στη συνέχεια, αξιοποιούνται δραστηριότητες από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίες ενσωματώνονται σε σενάρια με αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης (Abrahams, 2018· Palaigeorgiou & Pouloulis, 2018). Παιδαγωγικές δράσεις που σχεδιάζονται στο πλαίσιο STEAM συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων, αυτορρύθμισης και καινοτομίας (Καλοβρέκτης et al., 2021), καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται κεντρικές για τον 21ο αιώνα –κριτική ικανότητα, δημιουργικότητα, καινοτομία, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αυτονομία– (Liao et al., 2016· Lee et al., 2014). Τέλος, συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών, στην κατανόηση σε βάθος –μουσικών, τεχνολογικών, επιστημονικών– εννοιών (Psycharis, 2018· Ruthmann et al., 2010) και γενικά στη βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση του κόσμου (Psycharis et al., 2020).

Υπολογιστική σκέψη και μουσική εκπαίδευση

Η υπολογιστική σκέψη –computational thinking– προτάθηκε για πρώτη φορά από την Wing (2006), για την περιγραφή των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού συστημάτων, και κατανόησης των ανθρωπίνων συμπεριφορών, μέσω μιας σειράς εργαλείων που προέρχονται από την επιστήμη των υπολογιστών (Καλοβρέκτης et al., 2021). Αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες σε όλα τα γνωστικά πεδία, εφάμιλλη με αυτές της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής (Wing, 2006). Δεν υπάρχει σαφής ορισμός για την έννοια της υπολογιστικής σκέψης, καθώς οι ερευνητές στο πεδίο εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις ανάλογα τις ιδιαίτερες συνθήκες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν σε συγκεκριμένες περιοχές (βλ. εικόνα 1), περιλαμβάνοντας την αφαιρετική σκέψη, την τμηματοποίηση, την αλγοριθμική σκέψη –επίλυση προβλήματος μέσα από προκαθορισμένα βήματα– και την αναγνώριση προτύπων (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018).



Εικόνα 1. Διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018)

Ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο καταδεικνύει την προστιθέμενη αξία της υπολογιστικής επιστήμης στην εκπαίδευση με την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που συνδέουν την μαθησιακή διαδικασία με τον πραγματικό κόσμο (Καλοβρέκτης et al., 2021). Ειδικότερα, η εφαρμογή δράσεων κατασκευής τεχνουργημάτων, υποστηρίζει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης για εμπλοκή στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων. Σε αυτό συνεισφέρουν και οι συνεργατικές διαδικασίες που υιοθετούνται, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών και τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε ανοικτού τύπου προβλήματα (Phillips & Woollard, 2016). Τα μαθησιακά αυτά αποτελέσματα, αποτελούν σημαντικούς στόχους για ένα σενάριο STEAM, αλλά και γενικότερα για το σύνολο της εκπαίδευσης (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018).

Στον άξονα της μουσικής παιδαγωγικής, η υπολογιστική σκέψη ανοίγει νέους ορίζοντες στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων. Αν και παραπέμπει σε πρακτικές από το πεδίο της επιστήμης των υπολογιστών, όπως η αξιοποίηση διαδικασιών προγραμματισμού ή συγγραφής κώδικα (βλ. Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021), στην πραγματικότητα, διαμορφώνει μία νέα οπτική όπου τα μουσικά φαινόμενα γίνονται αντιληπτά ως υπολογιστικά δεδομένα (Greher & Heines, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί προϋποθέσεις για νέες –ηχητικές, οπτικές, οπτικοακουστικές, απτικές– μεθόδους και υβριδικές πρακτικές, συνθέτοντας πλούσιες πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές μουσικές εμπειρίες (Mesz et al. 2012). Ωστόσο, παρά την ερευνητική κινητικότητα των τελευταίων ετών, η υπολογιστική σκέψη δεν έχει υιοθετηθεί ευρέως ως στρατηγική σε μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες (Keller, 2020).

Απτικές διεπαφές και διάχυτος υπολογισμός στη μουσική εκπαίδευση

Οι απτικές διεπαφές (tangible user-interfaces, TUI), αποτελούν ένα σχετικά νέο πεδίο στον τομέα της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και υπολογιστή. Λειτουργώντας ως φυσικά αντικείμενα, προσφέροντας διευρυμένους τρόπους άμεσης και φυσικής αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή, συγκριτικά με μια γραφική διεπαφή όπως η οθόνη (Antle & Wise, 2013). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και αυξανόμενη χρήση απτικών διεπαφών στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως σε μικρές ηλικίες (Δημητριάδης, 2015), όχι μόνο σε μαθήματα προγραμματισμού, αλλά και στον σχεδιασμό σεναρίων STEAM (Sentance et al., 2017).

Οι απτικές διεπαφές συνδέονται με την έννοια τους διάχυτου ή πανταχού παρόντα υπολογισμού (ubiquitous computing). Ο διάχυτος υπολογισμός αφορά στο τρίτο κύμα της εξέλιξης της ψηφιακής τεχνολογίας, όπου οι ηλεκτρονικές συσκευές είναι παντού γύρω μας, εξαφανίζονται από το προσκήνιο και γίνονται ένα με την καθημερινότητά μας σε αδιάσπαστη ενότητα (Weiser, 1991). Η αξιοποίηση διάχυτου υπολογισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία αντλεί από τις αρχές του κονστραξιονισμού και τη θεωρία της ενσώματης γνώσης (βλ. Lindgren et al., 2016), παρέχοντας πλούσιες πολυτροπικές εμπειρίες (Zuckerman & Gal-Oz, 2013) μέσα από αυθεντικές περιστάσεις διδασκαλίας-μάθησης (Atmatzidou & Demetriadis, 2016). Δράσεις με διάχυτο υπολογισμό συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση αφηρημένων εννοιών (Psycharis et al., 2021· Atmatzidou & Demetriadis, 2016· Antle & Wise, 2013) και συντελούν στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης (Zuckerman et al., 2005).

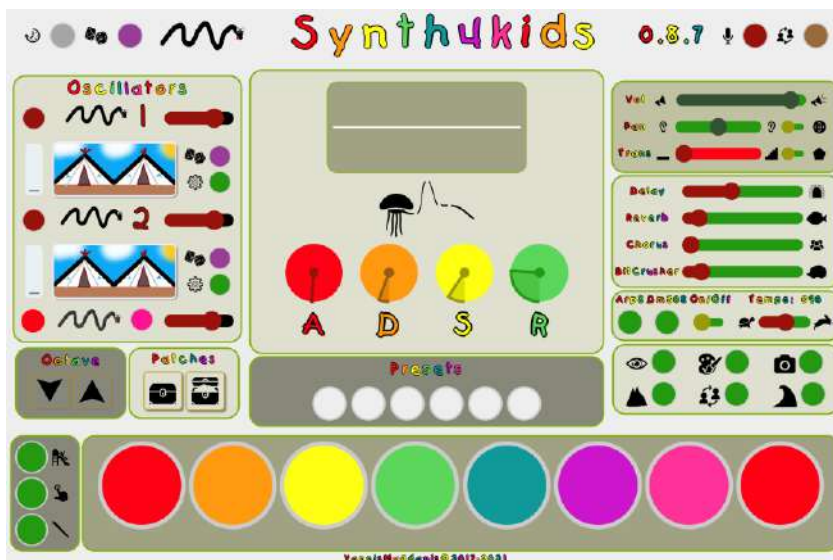
Ερευνητική δραστηριότητα καταδεικνύει την αύξηση της ενεργού συμμετοχής, του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος για το μάθημα, παράλληλα με την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και θεωρητικών μουσικών γνώσεων με τη χρήση απτικών διεπαφών στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία (Μυγδάνης &

Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021· Πουλούλης & Παλαιγεωργίου, 2017· Hayes, 2016). Ειδικότερα, μέσω της υλοποίησης σεναρίων STEAM (Χρυσανθακοπούλου, 2019· Abrahams, 2018) και της κατασκευής μουσικών τεχνουργημάτων, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, και η μουσική έκφραση των μαθητών (Palaigeorgiou & Pouloulis, 2018· Hayes, 2016· Ruthmann et al., 2010).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα απτικής διεπαφής με προσανατολισμό την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαιδευτική διαδικασία είναι το Makey-Makey™ (βλ. Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021· Χρυσανθακοπούλου, 2019· Abrahams, 2018). Επί της ουσίας, αποτελεί μια ηλεκτρονική πλακέτα που δίνει τη δυνατότητα μετατροπής μιας αγώγιμης επιφάνειας σε μια συσκευή εισόδου για τον υπολογιστή. Η συγκεκριμένη διεπαφή δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού ή συνδεσμολογίας ηλεκτρονικών κυκλωμάτων και μετατρέπει οποιοδήποτε αγώγιμο αντικείμενο –φρούτα, μέταλλα, νερό, μολύβι, σώμα κ.λπ.– σε πληκτρολόγιο ή ποντίκι υπολογιστή (Μυγδάνης & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2021· Lee et al., 2014).

Το μουσικό εκπαιδευτικό λογισμικό Synth4kids

Το Synth4kids αποτελεί ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό μουσικό λογισμικό που αναπτύχθηκε από τον συγγραφέα (βλ. εικόνα 2). Αποτελεί αναπαράσταση εικονικού μουσικού οργάνου (virtual instrument) με επαυξημένες δυνατότητες, προσανατολισμένη στην προσχολική και πρωτοσχολική μουσική διδασκαλία-μάθηση. Η σχεδίαση, αρχικά, αντλούσε πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζονται στις παραδοσιακές μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους –Dalcroze Eurhythmics, Orff Schulwerk, Kodály Method– όπως η χρήση της χρωμοαισθησίας, της πεντατονικής κλίμακας, στην αρχή του κινητού-ντο, και εκτεταμένες κιναισθητικές εμπειρίες (Μυγδάνης, 2018). Σταδιακά, ενσωματώθηκαν στοιχεία που αντανακλούν χαρακτηριστικά των αναδύομενων τεχνολογιών (emerging technologies) στην εκπαίδευση –επαυξημένη πραγματικότητα, σύνδεση με απτικές διεπαφές, όπως ο αισθητήρας LeapMotion™ και το Makey-Makey™ για την κατασκευή απτών μουσικών τεχνουργημάτων-οργάνων, μουσική εκτέλεση με την κίνηση της κόρης των ματιών (eye-tracking) ή τις εκφράσεις του προσώπου, QR Codes, διαδικτυακές συνεργατικές πρακτικές μουσικής πράξης μέσα από τη σύνδεση των συσκευών σε πραγματικό χρόνο (με τη χρήση του πρωτόκολλου WebRTC) (Mygdanis, 2022). Η φιλοσοφία της σχεδίασης είναι προσανατολισμένη στις σύγχρονες τάσεις ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής ψηφιακής μουσικής εφαρμογής, η οποία θα πρέπει να εκφράζει τις παραδοσιακές μουσικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και αφετέρου να δημιουργεί διευρυμένες προοπτικές για νέες μουσικές-τεχνολογικές εμπειρίες, όπου οι μαθητές δεν θα είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας (Dorfman, 2022), εκφράζοντας παράλληλα τους σύγχρονους ψηφιακούς και πολυτροπικούς μουσικούς γραμματισμούς (Mygdanis, 2021).



Εικόνα 2. Η βασική οθόνη του εκπαιδευτικού λογισμικού Synth4kids

Η αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων ανοίγει νέους ορίζοντες για μουσικούς πειραματισμούς και προσφέροντας ευκαιρίες για νέες και διεγερμένες μορφές μουσικής αλληλεπίδρασης, δημιουργίας και μάθησης (βλ. Mygdanis, 2022). Υπό αυτό το πρίσμα, ο απώτερος στόχος της σχεδίασης ήταν η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού εργαλείου που να ενσωματώνεται σε μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις και εκπαιδευτικά σενάρια STEAM εμπλέκοντας τους μαθητές σε συνεργατικές, διαδικασίες, μέσα από την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων (Mygdanis, 2021).

Το μάθημα «θεωρία της μουσικής»

Το μάθημα «θεωρία της μουσικής» αποτελεί ένα από βασικά μαθήματα στο περιεχόμενο των μουσικών προγραμμάτων σπουδών για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών μουσικών ιδρυμάτων (Kokkidou & Mygdanis, 2020· Johnson, 2014· Rogers, 2004). Σε μία συνολικότερη προοπτική, παραδοσιακά, παραπέμπει στην κατανόηση μουσικών εννοιών και στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων (Μυγδάνης, 2022), περιλαμβάνοντας την εκμάθηση μουσικής ορολογίας, τη μουσική σημειογραφία, την κατανόηση των στοιχείων της μουσικής, ασκήσεις ρυθμικής και μελωδικής αναγνώρισης, solfège και ανάγνωσης εκ πρώτης όψews (Johnson, 2014· Palisca & Bent, 2001). Ωστόσο, παρόλη την ποικιλομορφία των προγραμμάτων σπουδών ερευνητικά υποστηρίζεται ότι κάθε ίδρυμα, αλλά και κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετική αντίληψη για το περιεχόμενο του μαθήματος και για το τι θα ήταν χρήσιμο να διδάξει (Rogers, 2004).

Αναφορικά με την ωδειακή εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, το πρόγραμμα σπουδών ορίζεται από το Βασιλικό Διάταγμα 229 του 1957 (Β.Δ. 11.11.57, ΦΕΚ 229/Α/57). Σύμφωνα με αυτό, το μάθημα «θεωρία της μουσικής» είναι υποχρεωτικό για κάθε σπουδαστή μουσικού οργάνου και οργανώνεται σε τρία επίπεδα, διάρκειας ενός έτους το καθένα (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Επ' αυτού, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διευκρινίζεται η ηλικία έναρξης της παρακολούθησης των μαθημάτων (Kokkidou & Mygdanis, 2020). Η διάρθρωση του προγράμματος του οργανώνεται σε δύο άξονες, οι οποίοι περιλαμβάνουν το περιεχόμενο της ύλης του μαθήματος και το *Solfège – Dictée* για τις μελωδικές και ακουστικές ασκήσεις (Μυγδάνης, 2022· Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018).

Τα μαθήματα της «θεωρίας της μουσικής» φαίνεται να ακολουθούν ένα συμβατικό εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στη θεωρητική προσέγγιση των μουσικών όρων, χωρίς πρακτική εφαρμογή (Johnson, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να δυσκολεύονται να συνδέσουν τη θεωρητική μουσική πληροφορία με τη μουσική πράξη (Kuorramaäki, 2010), και το μάθημα να ταυτίζεται αποκλειστικά με την αφομοίωση μουσικής ορολογίας (Rogers, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, η εστίαση στις θεωρητικές γνώσεις και στην αφομοίωση μουσικών πληροφοριών οριοθετεί, κατά ένα ποσοστό, τους στόχους του μαθήματος, με αποτέλεσμα ο κύριος σκοπός να διαμορφώνεται ως η επιτυχία των μαθητών στις τελικές γραπτές εξετάσεις (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Σε τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα είναι αναμενόμενο ότι οι μαθητές δεν βρίσκουν ενδιαφέρον και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου (Soysal, 2012).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις στο πεδίο, υποστηρίζουν ότι το μάθημα «θεωρία της μουσικής» θα πρέπει να δίνει έμφαση στην απόκτηση μουσικών γνώσεων και κατανόηση μουσικών φαινομένων σε βάθος, που να έχουν νόημα για τους ίδιους τους μαθητές (Kokkidou & Mygdanis, 2020). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διασύνδεση των θεωρητικών μουσικών γνώσεων με τη μουσική πράξη (Kuorramaäki, 2010), μέσα από δράσεις που θα αντανakλούν τη μουσική-κοινωνική ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Επ' αυτού, η σχεδίαση και εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο (Rogers, 2004), αξιοποιώντας στοιχεία από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, λαμβάνοντας υπόψη τους σύγχρονους ψηφιακούς και πολυτροπικούς μουσικούς γραμματισμούς (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018), με έμφαση στην ολιστική μουσική ανάπτυξη των μαθητών (Μυγδάνης, 2022).

Προβληματική, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική της παρούσας έρευνας βασίζεται στο ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε αναφορικά με τη σχεδίαση και αξιοποίηση διδακτικών σεναρίων κατασκευής τεχνουργημάτων (*maker movement*) και τη χρήση αναδυόμενων

τεχνολογιών στον χώρο της ωδειακής εκπαίδευσης για το πρώτο έτος του μαθήματος «θεωρία της μουσικής». Σκοπός της μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των βιωμάτων μιας ομάδας τεσσάρων σπουδαστών ηλικίας έξι και επτά ετών που βίωσαν την εφαρμογή δράσεων με κατασκευές και την αξιοποίηση του μουσικού εκπαιδευτικού λογισμικού Synth4kids σε ένα ωδείο στην Ελλάδα. Μέσα από τη μελέτη των συγκεκριμένων συμμετεχόντων επιδιώκεται η περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία των προσωπικών αντιλήψεων και απόψεών τους για την αξιοποίηση των δράσεων με κατασκευές τεχνουργημάτων σε συνδυασμό με τη χρήση του εργαλείου Synth4kids στο μάθημα «θεωρία της μουσικής». Τα προς διερεύνηση ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς περιγράφει μια ομάδα σπουδαστών του μαθήματος «θεωρία της μουσικής» την εμπλοκή της σε διδακτικά σενάρια κατασκευής μουσικών τεχνουργημάτων με τη χρήση διεπαφών και του εκπαιδευτικού λογισμικού Synth4kids;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις εμπειρίες που βίωσαν κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων στη φιλοσοφία του maker movement;
3. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες φαίνεται να απέκτησαν οι συμμετέχοντες μέσα από τη συνολική πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης;

Συμμετέχοντες και πρακτική παρέμβαση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα στο Δημοτικό Ωδείο Αμαρουσίου, σε ένα τμήμα πρώτου επιπέδου για το μάθημα «θεωρία της μουσικής», σε 15 εβδομαδιαίες συναντήσεις από το Δεκέμβριο του 2021 έως τον Μάρτιο του 2022. Η διάρκεια του κάθε μαθήματος ήταν 60 λεπτά, όπως ορίζεται από τον εσωτερικό κανονισμό του συγκεκριμένου ωδείου. Συμμετείχαν τέσσερα παιδιά (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) ηλικίας έξι και επτά ετών, τα οποία δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Τα παιδιά επιλέχθηκαν με τη στρατηγική της διαφοροποιημένης δειγματοληψίας, ανάλογα με το βαθμό όπου κρίθηκε παρουσιάζουν διαφορετικές προοπτικές για το φαινόμενο που εξετάζεται (Stake, 2005). Οι δύο συμμετέχοντες είχαν ξεκινήσει να παρακολουθούν μαθήματα μουσικού οργάνου στο ίδιο ωδείο από την αρχή της διδακτικής χρονιάς (2021-2022), ενώ τα άλλα δύο παιδιά πραγματοποίησαν εγγραφή στο μάθημα, με την προοπτική να ξεκινήσουν μάθημα οργάνου στο δεύτερο διδακτικό εξάμηνο.

Στο μάθημα «θεωρία της μουσικής» για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, και για ολόκληρη την περίοδο των τεσσάρων μηνών που διήρκεσε η παρέμβαση, οργανώθηκαν και εφαρμόστηκαν μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις, χρησιμοποιώντας διεπαφές Makey-MakeyTM, αγώγιμα υλικά, καλώδια, τον αισθητήρα LeapMotionTM και την εφαρμογή Synth4kids. Απώτερος διδακτικός στόχος ήταν η αφομοίωση και κατανόηση των εννοιών των μουσικών φθόγγων, μουσικών αξιών, μελωδικών διαστημάτων και μείζονων κλιμάκων (των βασικών μουσικών όρων που εντοπίζονται

στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για το πρώτο έτος) μέσω της ενσωμάτωσης διδακτικών σεναρίων, ειδικά σχεδιασμένων και προσαρμοσμένων στα χαρακτηριστικά της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Έμφαση δόθηκε στην πρακτική εφαρμογή (hands-on activities), αντανακλώντας τη φιλοσοφία του maker movement στην εκπαίδευση (βλ. εικόνα 3). Η σχεδίαση των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε στη μάθηση βάσει έργου (μέθοδος project) αντλώντας από το δια-επιστημονικό μοντέλο STEAM, με εστίαση σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, στην πολυτροπική μάθηση, στην ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, και με έμφαση στο παιχνίδι και σε αυθεντικές περιστάσεις μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.



Εικόνα 3. Στιγμιότυπα από την εκπαιδευτική παρέμβαση

Μεθοδολογία

Απώτερος στόχος ήταν η σε βάθος εξέταση και ανάλυση των βιωμάτων των τεσσάρων συμμετεχόντων στην καινοτόμα διδακτική παρέμβαση, και η περιγραφή και κατανόηση των αντιλήψεών τους. Εστιάζοντας στη διερεύνηση της συγκεκριμένης περίπτωσης ομάδας παιδιών, και με επιδίωξη να αναδειχθεί το «πώς», το «γιατί» και

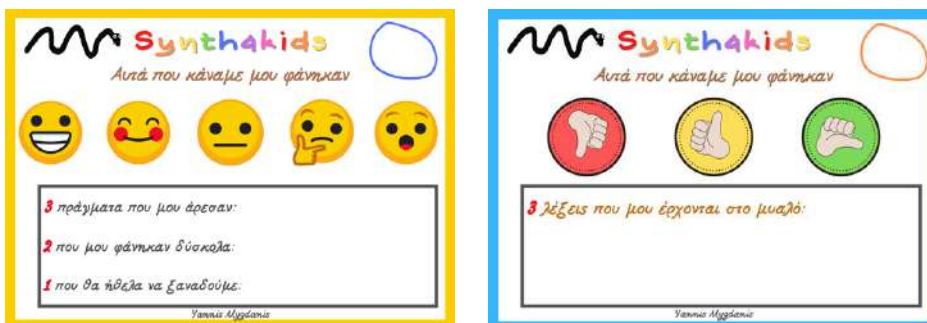
το «τι» της εμπειρίας τους (Yin, 2018), ενεργοποιήθηκαν διαφορετικά ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία, που πρόσφεραν δυνατότητες για εμπάθυνση και την κατανόηση των υπό διερεύνηση περιπτώσεων (Creswell, & Creswell, 2018· Miles & Huberman, 1994). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τέσσερα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: (α) συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφή σημειώσεων σε μορφή ημερολογίου από τον διδάσκοντα-ερευνητή, (β) ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, (γ) άτυπες συζητήσεις εντός και εκτός της τάξης, (δ) γραπτές διαμορφωτικές αξιολογήσεις με σύντομες ερωτήσεις στα τελευταία δύο λεπτά της κάθε συνάντησης, και (ε) συλλογή υλικού –ατομικού και ομαδικού– με τις κατασκευές και τις μουσικές δημιουργίες των παιδιών σε μορφή portfolios.

Τα δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση καταγράφονταν στο τέλος του κάθε εβδομαδιαίου μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, η καταγραφή δεν απείχε χρονικά από την παρέμβαση στο πεδίο, με κίνδυνο την απώλεια σημαντικών και ουσιαστικών στοιχείων (Denzin & Lincoln, 1994). Τα δεδομένα από την παρατήρηση εστίασαν στις εμπειρίες των παιδιών, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος, στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στο ποσοστό συμμετοχής και ενθουσιασμού, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη διαχείριση δημιουργικών δράσεων, και στα επίπεδα αυτονομίας. Οι σημειώσεις από τις παρατηρήσεις δηλώνονται στην ανάλυση ως FN (field notes).

Οι ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις (focus group interviews) αποτελούν ένα σημαντικό ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για τις υπό εξέταση ηλικίες (βλ. Adler et al., 2019), οι οποίες έλαβαν χώρα με το πέρας των συναντήσεων και ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και των γονέων. Οι ερωτήσεις είχαν σκοπό μία συνολική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν στάσεις και απόψεις για ζητήματα που κατά τη διάρκεια των συναντήσεων δεν ήταν δυνατόν να συζητηθούν και να επεκταθούν. Στην ανάλυση αναφέρονται ως FI (focus-group interviews). Οι άτυπες συζητήσεις εντός και εκτός της τάξης ηχογραφούνταν με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και στην ανάλυση αναφέρονται ως ID (informal discussions).

Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις σχεδιάστηκαν σε μορφή δελτίων εξόδου (exit tickets), προσαρμοσμένων στις ηλικίες των παιδιών (βλ. Divoll & Browning, 2010), ώστε να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες και προκλήσεις (Angelo & Cross, 1993). Η ανάπτυξή τους πραγματοποιήθηκε στη βάση των αναπτυξιακών τους κριτηρίων των παιδιών, με σύντομες και κωδικοποιημένες φράσεις, καθώς και τη χρήση εικόνων και emojis (βλ. Divoll & Browning, 2010· Butler & McMunn, 2006). Επιλέχθηκαν δύο εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης –one-minute-paper και three-two-one count– (βλ. Angelo & Cross, 1993), τα οποία στην ανάλυση αναφέρονται ως AT (assessment tools). Σε κάθε δελτίο εξόδου αξιοποιούνταν και τα δύο εργαλεία, καθώς, σε αυτές τις ηλικίες η παράλληλη χρήση συμβάλλει στη συλλογή πλούσιων δεδομένων (βλ. Butler & McMunn, 2006). Συνολικά, σχεδιάστηκαν

οκτώ διαφορετικά δελτία εξόδου, ανάλογα τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε συνάντησης. Δύο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα παρατίθενται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 4. Δύο παραδείγματα διαμορφωτικής αξιολόγησης one-minute-paper και three-two-one count

Τέλος, το σύνολο του υλικού από τις μουσικές δημιουργίες και κατασκευές των συμμετεχόντων –ατομικών ή ομαδικών– (συλλογή φωτογραφικού και οπτικοακουστικού υλικού) οργανώθηκε σε portfolios και αποτέλεσε αντικείμενο για ομαδικές συζητήσεις, και έδωσε έναυσμα για εμπλοκή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Το ηχογραφημένο υλικό από τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού-ερευνητή, τις ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις των παιδιών, και τις άτυπες συζητήσεις απομαγνητοφωνήθηκε και μεταγράφηκε σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Η μελέτη των δεδομένων βασίστηκε σε μία συνδυαστική και ολιστική προσέγγιση, σε μία προοπτική τριγωνποίησης (Miles & Huberman, 1994). Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis), αντλώντας από τις αρχές της νοηματικής συμπίκνωσης (Finfgeld-Connett, 2014), συμπεριλαμβάνοντας έξι διακριτά στάδια ανάλυσης: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, προσδιορισμός και δημιουργία θεματικών κατηγοριών, επανέλεγχος των θεμάτων, οριοθέτηση και ονομασία των θεματικών περιοχών, και συγγραφή των αποτελεσμάτων (βλ. Brinkmann & Kvale, 2015· Miles & Huberman, 1994).

Προκαταρκτικά ευρήματα και συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης και οι παραθέσεις των παρακάτω αποτελεσμάτων λαμβάνονται υπόψη ως προκαταρκτικά ευρήματα-αποτελέσματα. Από την μέχρι τώρα ανάλυση διαφαίνεται ότι οι: (α) οι συμμετέχοντες προσαρμόστηκαν με μεγάλη ευκολία στο νέο μουσικο-τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης που υιοθετήθηκε και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες, (β)

οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες maker movement ήταν εφαρμόσιμες στο πρώτο έτος του μαθήματος της «θεωρίας της μουσικής», και διαφάνηκε να επιτυγχάνουν όχι μόνο τους διδακτικούς στόχους του υπό εξέταση μαθήματος αλλά να διευρύνουν ταυτόχρονα τις τεχνολογικές δεξιότητες των παιδιών και να αναπτύσσουν την υπολογιστή τους σκέψη.

Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Στην πλειονότητα των συναντήσεων, τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής των παιδιών κρίθηκαν ως πολύ υψηλά. Καθ' όλη τη διάρκεια παρουσίαζαν διάθεση να εμπλακούν σε δράσεις, γεγονός που συνοψιζόταν σε φράσεις όπως: «μου άρεσαν αυτά που κάναμε σήμερα!» (FN 22), «κρίμα που τελείωσε το παιχνίδι!» (FN 36) ή «κιόλας τελειώσαμε... πότε θα το ξανακάνουμε;» (FN 43) στο τέλος των συναντήσεων, με διάθεση να παραμείνουν στην αίθουσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις αρχικές συναντήσεις φάνηκε να διστάζουν να εμπλακούν και είχαν μια τάση συγκράτησης και αβεβαιότητας για τον στόχο και τον ρόλο των δραστηριοτήτων: «δεν ξέρω πώς γίνεται... δεν το έχω ξανακάνει και δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω» (FN 9), «θα το κάνω την άλλη φορά, θα βλέπω τι κάνουν οι άλλοι τώρα» (FN 11), γεγονός που τονίστηκε και στις ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις: «στην αρχή ήταν λίγο παράξενο [ενν. το project], δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω» (FI 2), «ήταν ένα μάθημα διαφορετικό, κάτι άλλο και δεν ήξερα αν αυτό ήταν καλό ή κακό» (FI 3). Σταδιακά, ο δισταγμός έδωσε τη θέση στον ενθουσιασμό και στη διάθεση για ενεργό εμπλοκή στις διαδικασίες: «ωραίο αυτό που μας δείξατε, αλλά θέλω να βάλω κέρματα να δω τι θα γίνει!» (FN 23), «λέω να τα ενώσουμε όλα [ενν. αγώγιμα υλικά] και να κάνουμε κάτι νέο!» (FN 32). Κατά τις άτυπες συζητήσεις, είτε πριν είτε μετά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μουσικού οργάνου, φάνηκε η χαρά και ανυπομονησία τους να ασχοληθούν με την κατασκευή τεχνουργημάτων: «τι θα κάνουμε το Σάββατο; Θέλω να ξανακάνουμε drums με νερό!» (ID 17), «ωραία ήταν πριν! Κρίμα που τελείωσε... την επόμενη φορά θα βάλω και άλλα φρούτα [ενν. στην κατασκευή τεχνουργημάτων]!» (ID 25).

Τα υψηλά επίπεδα ενεργού συμμετοχής καταδεικνύουν ότι οι δράσεις που εφαρμόστηκαν πρόσφεραν εμπειρίες με νόημα για τα παιδιά. Φάνηκε να απορροφούνται δημιουργικά στα μουσικά σενάρια που τους δίνονταν για να εργαστούν και εξέφρασαν ότι η εμπλοκή τους σε αυτές τις δράσεις ήταν ενδιαφέρουσες και χρήσιμες: «τώρα κατάλαβα πώς φτιάχνουν μουσική!» (FN 43), «μου άρεσαν αυτά που κάναμε γιατί είδα ότι δεν είναι δύσκολο να φτιάξουμε ένα όργανο και μια μελωδία!» (ID 19). Φάνηκε, επίσης, να προτιμούν τις συνεργατικές πρακτικές που υιοθετούνταν στο μάθημα: «είναι ωραίο να το φτιάχνουμε όλοι μαζί [...] βοηθάει ο ένας τον άλλον» (ID 22), «αλλιώς το ήθελα στην αρχή, αλλά τώρα που το φτιάξαμε όλοι μαζί έγινε πιο ωραίο!» (FN 41), και απολάμβαναν την ενεργό συμμετοχή τους, περιγράφοντας τις διαδικασίες ως «χαρά» (AT 1), «διασκέδαση» (AT 5,6), «φτιάχνω μουσική [ενν. δημιουργικότητα]» (AT 3) και «παιχνίδι» (AT 4,8,9). Το

ενδιαφέρον να εμπλακούν στις δράσεις διαφάνηκε να αυξάνεται στις περιπτώσεις που οι πρακτικές δραστηριότητες είχαν ως βάση το παιχνίδι, όπως ή αξιοποίηση flashcards ή η σχεδίαση παιχνιδιού που τους κανόνες δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά: «σήμερα ήταν πιο ωραίο το παιχνίδι, να το ξανακάνουμε!» (FN 33), «όταν παίζαμε τις κάρτες [ενν. παιχνίδι με flashcards] ήταν πολύ ωραία [...] ας μην κέρδιζε η ομάδα» (FI 1), αναζητώντας ανάλογες δραστηριότητες και σε μελλοντικές συναντήσεις: «μπορούμε την άλλη φορά να ξαναπαίξουμε ξανά το κυνήγι του μουσικού θησαυρού;» (ID 27).

Ανάπτυξη μουσικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες, φάνηκε να προσαρμόζονται εύκολα στο νέο μουσικό-τεχνολογικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες. Οι μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις έδειξαν να δημιουργούν νέες και διευρυμένες εμπειρίες που διαφάνηκε να αναπτύσσουν μουσικές και τεχνολογικές δεξιότητες και γνώσεις σε μια διασύνδεση των εννοιών, ως μία ολότητα. Από τις απαντήσεις στις γραπτές διαμορφωτικές αξιολογήσεις, μουσικές έννοιες, όπως «μουσική, μελωδίες, κλίμακες, συγχορδίες» (AT 1,3,6,7,8) και τεχνολογικές «υπολογιστής, καλώδια, ρεύμα» (AT 2,3,4,7,8) εμφανίζονται επί ίσοις όροις και συνδυαστικά. Ο μετασχηματισμός στις εμπειρίες συνοψίζεται στην παρακάτω φράση μιας μικρής μαθήτριας, κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης:

μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε! Έμαθα μουσική, πριν από αυτό δεν ήξερα τίποτα! [...] μπορώ να κάνω μουσική από οτιδήποτε έχω στο δωμάτιό μου [...] ο υπολογιστής θα βοηθήσει σε αυτό [...] δεν ήξερα τι θα κάνουμε εδώ όταν ήρθα, αλλά σίγουρα δεν περίμενα να είναι τόσο καλό [...] μου άρεσε πάρα πολύ! (FI 4)

Αναφορικά με το πεδίο της μουσικής, τα παιδιά, κατανόησαν σε βάθος αφηρημένες θεωρητικές μουσικές έννοιες –π.χ., τόνος, χρόνος, μέτρο κ.λπ.– που αποτελούν και τον πυρήνα του περιεχομένου του πρώτου έτους του μαθήματος «θεωρία της μουσικής». Μέσα από τις δημιουργικές δράσεις, χρησιμοποίησαν στην πράξη μουσικές κλίμακες, συγχορδίες, αξίες κ.λπ. με εποικοδομητικό τρόπο για την ανάπτυξη των μουσικών τους δημιουργιών. Η κατανόηση εννοιών κυρίως μέσα από τις αναλογίες –π.χ., σχέση τόνου και ημιτονίου, μικρά και μεγάλα διαστήματα, συσχετίζεται και με την αναγνώριση μοτίβων και την τμηματοποίηση στον άξονα της υπολογιστικής σκέψης (βλ. Wing, 2006).

Στο πεδίο των τεχνολογικών δεξιοτήτων, καθώς τα διδακτικά σενάρια αντανakλούσαν τη φιλοσοφία του STEAM, τα παιδιά απέκτησαν γνώσεις και από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του μοντέλου. Ενδεικτικά, από τον άξονα των θετικών επιστημών κατανόησαν το φαινόμενο της αγωγιμότητας και αντιλήφθηκαν βασικές αρχές του ηλεκτρισμού: «είναι σαν τη λάμπα στο δωμάτιό μου [ενν. διακόπτης] αν δεν το κλείσω δεν λειτουργεί» (FI 1). Από το πεδίο της τεχνολογίας ήρθαν σε επαφή

βασικές τεχνικές ανάπτυξης αλγόριθμων κυρίως μέσα από την οργάνωση των βημάτων για την επίλυση ενός προβλήματος «πρώτα ενώνουμε τα καλώδια, μετά τα φρούτα και στο τέλος μπαίνει [το usb καλώδιο] στον υπολογιστή» (FN 33), αλλά και με τη λειτουργία του μουσικού προγράμματος Synth4kids. Από το πεδίο της μηχανικής τα παιδιά απέκτησαν δεξιότητες κατασκευής ψηφιακών τεχνουργημάτων με την αξιοποίηση της διεπαφής Makey-MakeyTM διεπαφών, καλωδίων και ποικιλιών αγώγιμων αντικειμένων. Τέλος, από τον άξονα των μαθηματικών αξιοποιήθηκαν οι αναλογίες μεταξύ των μουσικών και τεχνολογικών φαινομένων, όπως η αναγνώριση μοτίβων στις κατασκευές και στις μουσικές συνθέσεις των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές, τους βοήθησε να εφαρμόσουν ποικίλες στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν στις εργασίες που τους δίνονταν, αξιοποιώντας τα νέα δεδομένα με δημιουργικό τρόπο, γεγονός που καταδεικνύει και τα υψηλά επίπεδα της δημιουργικότητας. Είναι κατανοητό ότι οι δράσεις δεν εστίαζαν αποκλειστικά στη μουσική δημιουργία, αλλά αντλούσαν από δημιουργικές πρακτικές κατά την κατασκευή τεχνουργημάτων και, εν γένει, σε οτιδήποτε έκανε τους μαθητές να αισθάνονται δημιουργικά (βλ. Huang, 2020). Τα παιδιά έδειχναν μεγάλη προθυμία να εμπλακούν στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και να πειραματιστούν, να προβληματιστούν και να δημιουργήσουν: «έχω μπερδευτεί με τα καλώδια [...] θα το βρω!» (FN 53), «όταν έφυγα σκέφτηκα πώς θα μπορούσα να το κάνω [...] θα το δοκιμάσω την άλλη φορά!» (ID 31). Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρατηρήθηκαν εμπειρίες ροής και «aha!» στιγμές (βλ. Csikszentmihalyi, 2009) σε συγκεκριμένες πρακτικές ή κατά την εύρεση νέων δημιουργικών δυνατοτήτων: «πω... φοβερό! να τα συνδέσουμε όλα μαζί [ενν. τα τεχνουργήματα] να δούμε τι νέο θα γίνει;» (FN 29), «ήταν ουάου [ενν. το τεχνούργημα που κατασκεύασε!] περιμένω το Σάββατο να το κάνω καλύτερο» (ID 23) και «α... τόσο απλό ήταν τελικά;» (FN 41). Παρόλο που τα βήματα και η θεματολογία των διδακτικών σεναρίων ήταν κοινή για όλα τα παιδιά, υπήρξε μεγάλη ποικιλομορφία στην κατασκευή των τεχνουργημάτων: «τα δικά μου ντραμς δεν τα θέλω με νερό αλλά με μήλα!» (FN 43) «το βρήκα! χαχα... είμαι σίγουρος ότι δεν έχει ξαναφτιάξει κάποιος κάτι τέτοιο!» (FN 56).

Ειδικότερα, μέσα από συνεργατικές πρακτικές και ομαδικούς πειραματισμούς για την επίλυση προβλημάτων των σεναρίων, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε περαιτέρω ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων, καθώς αντλούσαν ιδέες και πρακτικές από τις κατασκευές των υπολοίπων: «σίγουρα είναι ωραίο να φτιάχνεις το δικό σου όργανο, αλλά όλοι μαζί είναι αλλιώς [...] μπορεί να σου έρθει μια ιδέα που δεν το είχες σκεφτεί» (FI 2). Για τα παιδιά, η δημιουργικότητα εκφραζόταν τόσο μέσα από τις κατασκευές τεχνουργημάτων όσο και τις μουσικές δημιουργίες: «ήταν ωραίο και όταν φτιάχναμε πράγματα [ενν. τα μουσικά τεχνουργήματα] και όταν παίζαμε μουσική [...] δεν μπορώ να διαλέξω!» (FI 4), «μου άρεσε που μπορούσαμε να παίξουμε μουσική με τα όργανα που φτιάξαμε [...] είχε πιο πολύ πλάκα να παίζω στα κέρματα το κομμάτι

από το πιάνο!» (F1 2). Ειδικότερα για το πεδίο της μουσικής, οι μαθητές έδειξαν αυτοπεποίθηση να αυτοσχεδιάσουν και να συνθέσουν με τα δικά τους αυτοσχέδια μουσικά όργανα.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα στον άξονα της αυτονόμησης και αυτορρύθμισης. Παρόλο τον δισταγμό των πρώτων ημερών, σχεδόν σε όλα τα διδακτικά σενάρια τα παιδιά φάνηκε να εργάζονται αυτόνομα, παίρνοντας τον έλεγχο των διαδικασιών στα χέρια τους. Ενδεικτικά αποσπάσματα από τα δεδομένα είναι τα εξής: «ναι... το ξέρω ότι είπαμε να βάλουμε φρούτα, αλλά εμένα μου αρέσουν τα κέρματα» (FN 28), «δεν μου άρεσε η μελωδία που φτιάξαμε [...] θα φτιάξω μία δική μου» (FN 38), «θα ήθελα να έχει πιο πολλά πράγματα [ενν. αγωγή υλικά] και όχι μόνο φρούτα [...] θα φέρω από το σπίτι την επόμενη φορά!» (ID 35). Δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις σχετικά με ηλικιακά κριτήρια ή το φύλο και όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν να εμπλέκονται ενεργά και με ενθουσιασμό. Αξίζει να τονιστεί ότι τα δύο παιδιά ηλικίας επτά ετών εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, ωστόσο, αυτό ήταν αναμενόμενο αν ληφθούν υπόψη και τα αναπτυξιακά τους κριτήρια. Αναφορικά με τις προτιμήσεις, δεν εντοπίστηκαν ειδικές διαφορές και αποκλίσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ενθουσιασμό για τις δράσεις, ενώ, παράλληλα, ήταν πρόθυμοι και ανοιχτοί να εμπλακούν ενεργά σε κάθε νέο έργο, στη βάση των δικών τους ιδιαίτερων επιθυμιών.

Καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης

Αναφορικά με τις δεξιότητες, τα ευρήματα έδειξαν καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης των παιδιών. Σταδιακά, φάνηκε να αναπτύσσεται η αλγοριθμική τους σκέψη (βλ. Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018), με δομημένους τρόπους σκέψης και οργανώνοντας διακριτά βήματα για την κατασκευή τεχνουργημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι οδηγίες που δίνει ένα παιδί στην ομάδα του: «μην βιάζεσαι... πρέπει πρώτα να ενώσουμε το μαύρο καλώδιο αλλιώς δεν θα λειτουργήσει [...] στο τέλος θα βάλουμε το κέρμα» (FN 31). Επιπλέον, παρατηρήθηκε να επιδεικνύουν δεξιότητες τμηματοποίησης, καθώς προσπαθούσαν να κατακερματίσουν το κάθε δοσμένο σενάριο προς επίλυση, και να θέτουν μικρότερους στόχους κάθε φορά για να το επιτύχουν (βλ. Καλοβρέκτης et al., 2021). Ενδεικτικά, μετά το τέλος της εβδομης συνάντησης μια συμμετέχουσα υποστήριξε: «τώρα κατάλαβα πώς έπρεπε να το κάνω [...] δεν μπορούσε να γίνει αν πρώτα δεν ένωνα το κόκκινο καλώδιο με το φρούτο» (ID 34). Παράλληλα, τα παιδιά ενίσχυσαν τους τρόπους και τις μορφές κατανόησης και αναγνώρισης μοτίβων (βλ. Wing, 2006) τόσο στις κατασκευές τους, όσο και στην κατανόηση μουσικών φαινομένων: «αυτό που κάναμε σήμερα [ενν. συνδεσμολογία] είναι σαν το προηγούμενο αλλά με φρούτα [...] άλλαξε αυτό που βάλαμε [ενν. το αγωγή υλικό] αλλά όχι το τι κάναμε» (FN 42). Όσο για την κατανόηση μουσικών φαινομένων –π.χ., *ostinato*, αναλογία αποστάσεων μεταξύ των νοτών μιας συγχορδίας ή των βαθμίδων μιας κλίμακας–, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τα μουσικά τεχνουργήματα, έκαναν επισημάνσεις όπως: «θα βάλω ένα φρούτο να

αλλάζει το [τονικό] ύψος... μόλις το πατάω θα παίζει το ίδιο [μοτίβο] από αλλού [ενν. τονικότητα]» (FN 48). Η ενίσχυση δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης είναι αντιπροσωπευτική στο παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης με μία συμμετέχουσα:

ήταν σημαντικό να χωρίσουμε τη δουλειά [ενν. κατασκευή] για να γίνει πιο σωστά. Στην αρχή δεν ήξερα πώς να το κάνω [...] στα τελευταία [ενν. μαθήματα] ήταν πιο εύκολο γιατί μπορούσα να σκεφτώ τι θα κάνω πρώτα για να λειτουργήσει [...] αν δενβάλω το μαύρο καλώδιο δεν θα περάσει ρεύμα είναι το πρώτο που πρέπει να γίνει [...] υπάρχουν ίδια πράγματα [ενν. κοινά πρότυπα] που πρέπει να κάνεις για να λειτουργήσει η πλακέτα [...] όπως στη μουσική που φτιάξαμε υπήρχαν ίδια [ενν. μοτίβα] (FI 1)

Συμπεράσματα και μελλοντικές προοπτικές

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αφορούν αποκλειστικά την περίπτωση της ομάδας των τεσσάρων παιδιών που συμμετείχαν στην πρακτική παρέμβαση στο μάθημα «θεωρία της μουσικής» και δεν μπορούν να γενικευτούν. Ωστόσο, τα ευρήματα είναι πολύ ενθαρρυντικά, όσον αφορά στις εμπειρίες που πρόσφερε η συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να προσαρμόζονται πολύ θετικά στο νέο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε, στη βάση της φιλοσοφίας του maker movement και μετασχημάτισαν τις μουσικές και τεχνολογικές τους εμπειρίες, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην κατασκευή μουσικών τεχνουργημάτων. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και ενεπλάκησαν με μεγάλο ενδιαφέρον. Γενικά, οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, αντανakλώντας τη φιλοσοφία του μοντέλου STEAM, έθεσαν τα παιδιά στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία αυτόνομα, και μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία, χειρίστηκαν με επιτυχία τα σενάρια που τους δόθηκαν. Από τη μελέτη των μουσικών και τεχνολογικών δημιουργιών τους διαπιστώθηκε ανάπτυξη της δημιουργικότητας και καλλιέργεια της υπολογιστικής τους σκέψης. Τέλος, η εμπλοκή σε αυθεντικές διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης φαίνεται να οδήγησε στη βαθύτερη κατανόηση μουσικών-θεωρητικών όρων που αποτελεί και τον βασικό σκοπό του πρώτου έτους του μαθήματος «θεωρία της μουσικής».

Ασφαλώς, υπάρχει χώρος για μελλοντικές προοπτικές στην εξέλιξη της παρούσας έρευνας, τόσο στην επιλογή των διαθέσιμων υλικών για την κατασκευή τεχνουργημάτων, όσο και στην εξέλιξη του μουσικού εκπαιδευτικού λογισμικού Synth4kids. Στα άμεσα σχέδια, είναι η αξιοποίηση περισσότερων εργαλείων στη φιλοσοφία του maker movement και της σχεδίασης διδακτικών σεναρίων STEAM για το μάθημα «θεωρία της μουσικής». Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να ενταχθούν, μεταξύ άλλων, στοιχεία 3D εκτύπωσης, αξιοποίηση μικροεπεξεργαστών, τεχνικές κωδικοποίησης (coding) και χρήση e-textiles υλικών. Αναφορικά με την

εφαρμογή Synth4kids, αναμένεται μία νέα έκδοση με στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης για την παραγωγή αυτόματων μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων μέσα από τις επιλογές και προτιμήσεις των παιδιών, καθώς και στοιχεία μουσικής εκτέλεσης με όλο το σώμα για περισσότερες και πιο διευρυμένες εμπειρίες πολυτροπικής και πολυαισθητηριακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Τέλος, σε μία γενικότερη προοπτική, σκοπός αποτελεί η εφαρμογή ανάλογων εκπαιδευτικών δράσεων και σε άλλα μουσικά-θεωρητικά μαθήματα της ωδειακής εκπαίδευσης όπως «αρμονία» ή «ιστορία της μουσικής».

Βιβλιογραφία

- Abrahams, D. (2018). The efficacy of service-learning in students' engagements with music technology. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 15(2).
- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-15.
- Angelo, T.A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques* (2nd ed). Jossey-Bass.
- Antle, A. N., & Wise, A. F. (2013). Getting down to details: Using theories of cognition and learning to inform tangible user interface design. *Interacting with Computers*, 25(1), 1-20.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research Interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Butler, S., & McMunn, N. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment: Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). SAGE.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Divoll, K., & Browning, S. (2010). The "Classroom Ticket" to Concept Retention. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 4(2), 1-14.
- Dorfman, J. (2022). *Theory and practice of technology-based music instruction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352.
- Greher, G. R., & Heines, J. M. (2014). *Computational thinking in sound: Teaching the art and science of music and technology*. Oxford University Press.

- Hatch, M. (2014). *The maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. McGraw-Hill Education.
- Hayes, L. (2016). Sound, Electronics and Music: an evaluation of early embodied education. In *42th International Computer Music Conference Proceedings (ICMC 2016)*. Utrecht.
- Huang, H. (2020). Music in STEAM: Beyond notes. *The STEAM Journal*, 4(2), 1-11.
- Johnson, V. (2014). The relevance of music theory concepts and skills as perceived by in-service music educators. *Visions of Research in Music Education*, 25(7).
- Kafai, Y., & Resnick, M. (Eds.) (1996). *Constructionism in practice*. Erlbaum.
- Καλοβρέκτης, Κ., Ξενάκης, Α., Ψυχάρης, Σ., & Σταμούλης, Γ. (2021). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Αναπτυξιακές Πλατφόρμες Ρομποτικής και IoT*. Τζιόλα.
- Keller, D. (2020). Everyday musical creativity. In V. Lazzarini, D. Keller, N. Otero, & L. Turchet (eds.), *Ubiquitous Music Ecologies* (pp. 23-51). Routledge.
- Kokkidou, M., & Mygdanis, Y. (2020). New approaches in 'Theory of Music' courses: Preliminary findings of a pilot study in conservatory settings. *Series Musicologica Balcanica*, 1, 320-337.
- Konopasky, A., & Sheridan, K. (2020). The Maker Movement in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 12 Jun. 2022, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-312>.
- Kuoppamäki, A. (2010). A tool and the art of using it – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 13(2), 17-22.
- Lee, E., Kafai, Y. B., Vasudevan, V., & Davis, R. L. (2014). Playing in the arcade: Designing tangible interfaces with MaKey MaKey for Scratch games. In A. Nijholt (ed.), *Playful user interfaces* (pp. 277-292). Springer.
- Liao, C., Motter, J. L., & Patton, R. M. (2016). Tech-savvy girls: Learning 21st-century skills through STEAM digital artmaking. *Art Education*, 69(4), 29-35.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174-187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.001>
- Mesz, B., Sigman, M., & Trevisan, M. (2012). A composition algorithm based on crossmodal taste-music correspondences. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-6.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Μυγδάνης, Γ. (2018). Synth4kids: Ένα εικονικό μουσικό όργανο προσανατολισμένο στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 1467 - 1477). Νέος Παιδαγωγός.
- Μυγδάνης, Γ. (2022). Σχεδιάζοντας του άξονες ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος "Θεωρία της Μουσικής". Στο Μ. Αργυρίου & Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου - Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση & την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων – Τόμος Β* (σσ. 225-232). ΕΕΜΑΠΕ.

- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2018). Το μάθημα «θεωρία της μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: Μία πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 28-48.
- Μυγδάνης, Γ., & Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2021). Μετασχηματισμός των αντιλήψεων εκπαιδευτικών μουσικής για τις σύγχρονες τεχνολογίες στη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσα από μία επιμορφωτική παρέμβαση στο μοντέλο STEAM. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 66-77.
- Mygdanis, Y. (2021). Virtual instruments in music teaching and learning at kindergarten-age: an educational proposal using Synth4kids web-application. In *Digital Culture & Audiovisual Challenges: Interdisciplinary Creativity in Arts and Technology* (pp. 141 - 149). CEUR Workshop Proceedings.
- Mygdanis, Y. (2022). Designing an Educational Musical Software Combining Traditional Music-Pedagogical Methods and Emerging Technologies: The Case of Synth4Kids. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 11(2), 103-120.
- Niemeyer, D. J., & Gerber, H. R. (2015). Maker culture and Minecraft: Implications for the future of learning. *Educational Media International*, 52(3), 216-226. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075103>
- Palaigeorgiou, G., & Pouloulis, C. (2018). Orchestrating tangible music interfaces for in-classroom music learning through a fairy tale: The case of ImproviSchool. *Education and Information Technologies*, 23(1), 373-392. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9608-z>
- Palisca, C., & Bent., I. (2001) Theory, theorists. *Grove Music Online*. Oxford University Press.
- Papert, S. (1980). *"Mindstorms" Children. Computers and powerful ideas*. Basic Books.
- Park, H., Kim, Y., Noh, S., Lee, J., Jeong, J., Choi, Y., & Baek, Y. (2012). Components of 4C-STEAM education and a checklist for the instructional design. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 12(4), 533-557.
- Phillips, D., & Woollard, J. (2016). The developing concept of "computational thinking". Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316083867_The_developing_concept_of_computational_thinking
- Potter, L. E., Araullo, J., & Carter, L. (2013). The leap motion controller: a view on sign language. In H. Shen, R. Smith, J. Paay, P. Calder & T. Wyeld (eds.), *Proceedings of the 25th Australian computer-human interaction conference: augmentation, application, innovation, collaboration* (pp. 175-178), November 25-29, 2013, Australia.
- Πουλούλης, Χ., & Παλαιγεωργίου, Γ. (2017). ImproviSchool: Ένα διάχυτο σύστημα για την εκμάθηση μουσικής στη σχολική τάξη. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράττισης & Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 615-627). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Psycharis, S. (2018). STEAM in education: A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science. *Scientific Culture*, 4(2), 51-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1214565>

- Psycharis, S., Kalovrektis, K., & Xenakis, A. (2020). A Conceptual Framework for Computational Pedagogy in STEAM education: Determinants and perspectives. *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.51724/hjstemed.v1i1.4>
- Resnick, M. (2014). Give P's a chance: Projects, peers, passion, play. In *Constructionism and creativity: Proceedings of the third international constructionism conference* (pp. 13-20). Vienna.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School science and mathematics*, 112(1), 31-44.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies* (2nd Ed.). Southern Illinois University Press.
- Ruthmann, A., Heines, J. M., Greher, G. R., Laidler, P., & Saulters, C. (2010). Teaching computational thinking through musical live coding in scratch. In *Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 351-355).
- Sentance, S., Waite, J., Yeomans, L., & MacLeod, E. (2017). Teaching with physical computing devices: the BBC micro: bit initiative. In *Proceedings of the 12th Workshop on Primary and Secondary Computing Education* (pp. 87-96).
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., & Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013 - Innovation Report 2*. The Open University.
- Soysal, F. (2012). Teaching music theory in an effective and amusing way: an approach to teach music theory by painting. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 5(14), 36-47.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). SAGE.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Χρυσανθακοπούλου, Κ. (2019). «Μουσικά καλώδια»: Ένα σύστημα αξιοποίησης απτών διεπαφών στην Ωδειακή εκπαίδευση για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών [Διπλωματική εργασία]. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2878687>.
- Ψυχάρης, Σ. & Καλοβρέκτης, Κ. (2018). *Διδακτική & Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM & ΤΠΕ*. Τζιόλα.
- Yakman, G. (2008). STEAM education. *Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching*, 19, 1-28.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zuckerman, O., & Gal-Oz, A. (2013). To TUI or not to TUI: Evaluating performance and preference in tangible vs. graphical user interfaces. *International Journal of Human-Computer Studies*, 71(7-8), 803-820. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2013.04.003>
- Zuckerman, O., Arida, S., & Resnick, M. (2005). Extending tangible interfaces for education: digital montessori-inspired manipulatives. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 859-868). ACM.

Ο Γιάννης Μυγδάνης (MMus, MEd, MSc) είναι μουσικοπαιδαγωγός, μουσικός, σχεδιαστής ψηφιακών εκπαιδευτικών λογισμικών και υποψήφιος διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του
--

Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Ε.Υ.Κ.). Κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στη Μουσική Παιδαγωγική (Ε.Υ.Κ.), στις Επιστήμες Αγωγής και της Εκπαίδευσης (UoPeople), και στα Πληροφοριακά Συστήματα (Ο.Π.Α.). Διπλωματούχος πιάνου, μοντέρνου πιάνου (LRSL) και ηλεκτρονικού οργάνου (DirLCM), ολοκλήρωσε τις σπουδές στα Ανώτερα Θεωρητικά (AmusTCL), και έλαβε το δίπλωμα Διεύθυνσης Χορωδίας και Σύνθεσης με «Άριστα και Α΄ Βραβείο». Έχει συμμετάσχει ως ομιλητής σε πλήθος συνεδρίων, ενώ άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε πολλά διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Έχει γράψει μουσική για θέατρο, ταινίες μικρού μήκους, παραμύθια και παιδικά τραγούδια ενώ έχει κυκλοφορήσει δύο δίσκους και τρία ψηφιακά singles με μελοποιήσεις Ελλήνων και ξένων ποιητών. Είναι επιμορφωτής στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα «Η ψηφιακή τεχνολογία στη μουσική-ηχητική εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων» του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Ιονίου Πανεπιστημίου και στο πρόγραμμα «Ο ψηφιακός κόσμος στη μουσική εκπαίδευση και τον πολιτισμό: πηγές, εργαλεία και τεχνικές» του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στο Δημοτικό σχολείο του Pierce – The American College of Greece.
E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Η Δρ Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Συντονίζει και διδάσκει μαθήματα μουσικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και είναι Συντονίστρια του Διδακτορικού Προγράμματος στη Μουσική. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στις κοινωνιολογικές διαστάσεις της μουσικής παιδαγωγικής και των μουσικών ταυτοτήτων, στη μουσική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, στις άτυπες πρακτικές μάθησης και στη δια βίου μουσική ενασχόληση και ευημερία. Έχει παρουσιάσει και δημοσιεύσει έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιβλέπει μεταπτυχιακές και διδακτορικές έρευνες και εμπλέκεται ενεργά στην εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Έχει εργαστεί στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο ως μουσικοπαιδαγωγός για 25 χρόνια και ως Συντονίστρια Μουσικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ΥΠΠΑΝ. Η Δρ Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου έχει ιδρύσει και διευθύνει την Ερευνητικής Μονάδας LifeLong Music Engagement στο διεπιστημονικό Κέντρο Αριστείας για την Έρευνα και Καινοτομία SOSIEATH στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η Ερευνητική Μονάδα συμμετέχει ενεργά σε ερευνητικά προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές παγκοσμίως.
E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

Maker movement practices in the "theory of music" course at a conservatory setting in Greece: Preliminary findings from an educational intervention

Yannis Mygdanis, Maria Papazahariou-Christoforou

In recent decades, a strong research interest has been observed regarding integrating artifact-making practices and strategies in teaching-learning processes. Reflecting the philosophy of the STEAM educational approach, the design and implementation of maker culture teaching scenarios in the classroom create the conditions for transforming the music education processes, emerging a new technological-musical environment. This article presents preliminary findings from a practical intervention

utilizing the musical educational software Synth4kids. The aim was to investigate the experiences of a group of four children aged six to seven years involved in maker movement activities in the first year of the course "theory of music" in a Greek conservatory. The research questions investigate the participants' learning process by examining their perceptions of experiences and exploring the knowledge and skills they appeared to have acquired. Educational activities seemed to offer meaningful experiences to the children, who participated actively and enthusiastically in the new musical-technological learning environment. They expressed the unique value of their involvement while, at the same time, their musical and technological knowledge and skills were expanded, achieving beyond the learning outcomes of the "theory of music" course, computational thinking cultivation, and creativity development.

Key words: maker movement, STEAM, musical artifacts construction, conservatoire education, theory of music.

Yannis Mygdanis (MMus, MEd, MSc) is a music educator, musician, educational software developer, and a Ph.D. candidate in Music Education at the European University of Cyprus (EUC). He holds a master's degree in Music Education (EUC), Advanced Teaching (UoPeople), and Information Systems (AUEB). Graduated in piano, contemporary piano (LRSL), and electronic organ (DipLCM), he completed his studies in Advanced Music Theory (AmusTCL) and obtained diplomas in Choral Conducting and Music Composition with "Distinction." He has taken part as a presenter at numerous conferences, and his articles have been published in many international scientific journals. He has composed music for theatre, short films, and fairy tales and released two musical albums and three digital singles with compositions by Greek and foreign poets. He is a trainer in the distance learning course "Digital technologies in music-audio education of children and adults" from the Lifelong Learning Center of Ionian University, as well as in the course "The digital world in music education and culture: sources, tools and techniques" from the Lifelong Learning Center of the National and Kapodistrian University of Athens. He works as a music teacher at Pierce Elementary School – The American College of Greece.
E-mail: yannis.mygdanis@icloud.com

Dr. Maria Papazachariou-Christoforou is an Assistant Professor of Music Education and Pedagogy at the European University of Cyprus. She coordinates and teaches music education courses in undergraduate and postgraduate programs at European University Cyprus, and she is the Coordinator of the Ph.D. program in Music. Her research interests include sociological dimensions of music pedagogy and musical identities, music education in early childhood, informal learning practices, and lifelong music engagement and well-being. She has presented and published research papers internationally. She is currently the supervisor of several master's and Ph.D. students contacting research in the field. She has worked in Public Primary Education in Cyprus as a music educator for 25 years and as the Director for Music Education at the Pedagogical Institute Cyprus, Ministry of Education, Culture, Sport and Youth. Dr. Papazachariou-Christoforou is also the founder and director of the LifeLong Music Engagement Research Unit at the interdisciplinary Centre of Excellence in Research and Innovation SOSIEATH at European University Cyprus. The Research Unit is actively involved in music education research projects in collaboration with music educators and researchers worldwide.
E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

Λυρική εκφορά λόγου: Μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου σε ομάδα σπουδαστών μονωδίας σε ωδείο της Αθήνας

Λυδία Ζερβάνου¹, Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου

Η ορθή εκφορά του λόγου αποτελεί σημαντικό στοιχείο μιας ολοκληρωμένης ερμηνείας στο λυρικό τραγούδι (Adams, 2008). Το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet - IPA), το οποίο λειτουργεί ως τυποποιημένη αναπαράσταση των ήχων μιας γλώσσας, χρησιμοποιείται διεθνώς ως εργαλείο για την επεξήγηση και διδασκαλία της ορθής εκφοράς λόγου στο λυρικό τραγούδι (Mahaney, 2006· Montgomery, 2020· Paver, 2009). Η απουσία εφαρμογής του IPA στο πλαίσιο ωδείων στον ελληνικό χώρο, κινητοποίησε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την παρούσα έρευνα. Στόχος της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των εμπειριών τεσσάρων σκόπιμα επιλεγμένων σπουδαστών μονωδίας, όταν στο μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων, εντάχθηκε η εκμάθηση του IPA. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις, σκέψεις και αντιλήψεις των σπουδαστών για τη χρήση του IPA στο μάθημα τους, όπως και η αξία εφαρμογής του, από τη δική τους οπτική. Η μελέτη περίπτωσης διήρκησε τέσσερις μήνες και χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Η θεματική ανάλυση κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες, παρ' όλες τις αρχικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή του, βίωσαν πολύ θετικά τη χρήση του IPA στη διδασκαλία της λυρικής εκφοράς λόγου, και επισήμαναν τη συμβολή του στην αποσαφήνιση της άρθρωσης των ήχων, στην αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους κατά την προσέγγιση νέων έργων του ξενόγλωσσου ρεπερτορίου. Η χρήση του IPA διαφάνηκε να υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία του λυρικού τραγουδιού για τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, λυρικό τραγούδι, μελέτη περίπτωσης.

Εισαγωγή

Οι σπουδές της ερευνήτριας στην Αμερική την έφεραν ως νεαρή τραγουδίστρια σε επαφή με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet - IPA) και τη χρήση του για την εκμάθηση της σωστής εκφοράς λόγου στο λυρικό τραγούδι (lyric diction). Η αγάπη της για την ελληνική λόγια μουσική στη συνέχεια την οδήγησε στην εξέταση της χρήσης του IPA για την ελληνική γλώσσα και στη συγγραφή του πρώτου οδηγού εκμάθησης της ορθής εκφοράς των ελληνικών για ξένους τραγουδιστές με χρήση του IPA (Zervanos, 2015).

Έχοντας η ίδια βιώσει τον υποστηρικτικό ρόλο που έχει η εκμάθηση του IPA στην ερμηνεία νέου ξενόγλωσσου ρεπερτορίου, όπως διαφαίνεται και στη διεθνή

¹ Η πρώτη συγγραφέας είναι η κύρια ερευνήτρια που αναφέρεται ως μουσικοπαιδαγωγός-ερευνήτρια στο κείμενο, και η δεύτερη συγγραφέας είναι η επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας της πρώτης.

βιβλιογραφία (Adams, 2008· Blades-Zeller, 2003· Montgomery, 2020· Morris & Chapman, 2017· Paver, 2009· Stanley, 2018), προβληματίστηκε σχετικά με την απουσία χρήσης του IPA στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ωδείου, όπου προσφέρονται σπουδές μονωδίας. Η διαπίστωση αυτή κίνησε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας να εξετάσει την εφαρμογή του IPA σε μια ομάδα σπουδαστών μονωδίας σε ωδείο της Αθήνας, και να διερευνήσει τις εμπειρίες και απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή και αξία του.

Συγκεκριμένα η παρούσα μελέτη περίπτωσης είχε στόχο να περιγράψει και ερμηνεύσει τις απόψεις, σκέψεις και αντιλήψεις μιας ομάδας τεσσάρων σπουδαστών μονωδίας ωδείου της Αθήνας, για τη χρήση του IPA, στο μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων. Επίσης να εξετάσει την αξία της εφαρμογής του IPA, από τη δική τους οπτική.

Θεωρητικό υπόβαθρο: Λυρικό τραγούδι

Το τραγούδι αποτελεί βασικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας συναισθημάτων (Chapman, 2017) καθιστώντας την ανθρώπινη φωνή στην κορυφή των μουσικών οργάνων ανά τους πολιτισμούς του κόσμου (Jander, et al., 2001). Το λυρικό ή κλασικό τραγούδι, το οποίο ορίζεται ως μονωδία (Jander & Harris, 2001), αποτελεί το είδος τραγουδιού που ακολουθεί μέχρι σήμερα την παράδοση και εξέλιξη της δυτικής κλασικής μουσικής, και με αυτό τον όρο θα υιοθετηθεί και στην παρούσα έρευνα.

Η Blades-Zeller (1993), επισήμανε το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία σε έρευνες που να εστιάζουν στον τομέα της εφαρμοσμένης φωνητικής παιδαγωγικής και στον επαγγελματία τραγουδιστή (μονωδό). Η ίδια (Blades-Zeller, 1993), δημοσίευσε για πρώτη φορά έρευνα που διερευνούσε τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές στρατηγικές δεκαέξι καθηγητών μονωδίας, καταλήγοντας στη σύνθεση των χαρακτηριστικών ενός υποδειγματικού, όπως αναφέρει, καθηγητή φωνητικής με βάση τα δεδομένα που είχε αντλήσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, η εκφορά λόγου εμφανίζεται σε σημαντικότητα, στην έκτη θέση, από τις συνολικά δεκαέξι θεματικές έννοιες που διερευνήθηκαν σε σχέση με την διδασκαλία του τραγουδιού. Άλλες έρευνες έχουν εστιάσει σε επιμέρους παράγοντες της φωνητικής διδασκαλίας, όπως τη μη-λεκτική επικοινωνία (Levasseur, 1994), την αρμονική σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή (Clemmons, 2007), και τις μεθόδους διδασκαλίας επί της φωνητικής αντήχησης, του ελέγχου αναπνοής και του φωνητικού ρετζίστρου (DuFault, 2009).

Πρόσφατα, η Stanley (2018) εξέτασε ερευνητικά τη διδακτική προσέγγιση τριών καθηγητών μονωδίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, γεγονός που διαφαίνεται πολύ ενδιαφέρον, εφόσον για πρώτη φορά εκπονείται έρευνα που να στοχεύει στη διερεύνηση της διδακτικής προσέγγισης του λυρικού τραγουδιού από την οπτική των μουσικοπαιδαγωγών εν ώρα μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της Stanley (2018) διαφάνηκε ότι οι απόψεις των υπό εξέταση

μουσικοπαιδαγωγών συνέκλιναν σε 23 σημεία. Επισήμανε δε, ότι πλέον των 14 σημείων που εμφανίζονται κοινά με την ενόργανη μουσική διδασκαλία (Duke & Simons, 2006), 9 σημεία είναι μοναδικά για τη φωνητική διδασκαλία και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: (α) εξάσκηση με ένα μουσικό όργανο που είναι πλήρως ενσωματωμένο και σε μεγάλο βαθμό αόρατο, (β) συχνά αποκλειστική εστίαση στην τεχνική και (γ) αξιοποίηση της βαθιάς εξοικείωσης με τα ποιητικά κείμενα και λιμπρέτα του εκτενούς λυρικού ρεπερτορίου (Stanley, 2018).

Λυρική εκφορά λόγου και διεθνής βιβλιογραφία

Με τον όρο λυρική εκφορά λόγου (lyric diction) εννοείται η προφορά των κειμένων έργων του φωνητικού (λυρικού) ρεπερτορίου. Ο Grubb (1979) επισημαίνει ότι ένας λυρικός τραγουδιστής πρέπει πάνω από όλα να μάθει να τραγουδάει με άνεση και ευκρίνεια πλειάδα γλωσσών, και όχι απαραίτητα να μάθει τις γλώσσες για να τις προφέρει, να τις διαβάζει ή να μπορεί να συζητήσει σε αυτές. Κατ' επέκταση τονίζει ότι η λυρική εκφορά λόγου λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της γλώσσας και της φωνητικής απόδοσής της, ορίζοντας τους ήχους πάνω στους οποίους θα μεταδοθεί η φωνή (Grubb, 1979).

Οι έρευνες στον τομέα της φωνητικής παιδαγωγικής που εστιάζουν στη διδασκαλία της φωνητικής τέχνης (Blades-Zeller, 2003· Clemmons, 2007· DuFault, 2009· Levasseur, 1994), διαφαίνεται να υπογραμμίζουν τη μεγάλη σημασία που έχει η σωστή τοποθέτηση των φωνηέντων και συμφώνων κατά τη διαδικασία της φώνησης. Όπως αναφέρει ο Adams (2008), για έναν τραγουδιστή η ανεπαρκής εκφορά λόγου είναι ισάξια της λανθασμένης προσέγγισης του τονικού ύψους· η μουσική απλά δεν ακούγεται σωστή (Adams, 2008). Ο Miller στο βιβλίο του *On the Art of Singing* γράφει χαρακτηριστικά πως «η εκφορά του λόγου δεν υφίσταται ως διαφορετική οντότητα σε σχέση με τον ήχο» (Miller, 1996, σ. 27), και τονίζει ότι αυτή η σύνδεση βοηθά στην επεξήγηση του γιατί το θέμα της λυρικής εκφοράς λόγου συνεχίζει να κερδίζει σε σημαντικότητα στον κόσμο της φωνητικής παιδαγωγικής (Miller, 1996). Οι διδάσκοντες καθηγητές φωνητικής τέχνης χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που προέρχεται από τον χώρο της επιστήμης της φωνητικής – όπως το διεθνές φωνητικό αλφάβητο IPA – και η σωστή άρθρωση καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της θεμελίωσης σωστής τεχνικής τραγουδιού (Charman, 2017· McKinney, 2005). Κατά την Paver (2009), η κατανόηση και χρήση του IPA διευκολύνει τον τραγουδιστή στην προσέγγιση ορθότερου τραγουδιού με δύο τρόπους: αρχικά δίνοντάς του ένα λεξιλόγιο για την περιγραφή της παραγωγής και τοποθέτησης των ήχων στη στοματική κοιλότητα, και επίσης υποστηρίζοντας τον στο να αντιληφθεί και να κάνει εικόνα τους ήχους της εκάστοτε μητρικής του γλώσσας. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό με το δεδομένο ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων, ανεξαρτήτως καταγωγής, δεν έχουν

συχνά επίγνωση των επιμέρους ήχων που απαρτίζουν τη μητρική τους γλώσσα (Johnston, 2016· Τριανταφυλλίδης, 1941· Wall, 1989).

Η καθολικότητα της εφαρμογής του φωνητικού αλφαβήτου (IPA), έγκειται στο γεγονός ότι τα σύμβολά του μπορούν να μεταγράψουν λέξεις όλων των γλωσσών παγκοσμίως (Wall, 1989). Κατά συνέπεια, λειτουργεί ως «κλειδί» για την ανάγνωση οποιασδήποτε γλώσσας και είναι ένα ιδανικό εργαλείο για τους τραγουδιστές που καλούνται να ερμηνεύσουν πληθώρα έργων σε ένα ευρύ φάσμα ξένων γλωσσών (LaBouff, 2008). Σε έρευνα που αφορούσε στη χρήση του IPA στις προπτυχιακές σπουδές μονωδίας, η Paver (2009) επισήμανε ότι το IPA και η διαδικασία διδασκαλίας του, λειτουργεί ως εργαλείο που μετατρέπει τις ασυνείδητες κινήσεις των αρθρωτών (γλώσσα, σαγόι, χείλια, μαλακιά υπερώα) σε συνειδητές, ενώ παράλληλα με την ταύτισή τους με τα αντίστοιχα σύμβολα του IPA, δημιουργείται ένας χάρτης πάνω στον οποίο η προσέγγιση μιας οποιασδήποτε γλώσσας γίνεται πιο αποτελεσματικά.

Στην Αμερική η χρήση του IPA ως μέρος των μαθημάτων λυρικής εκφοράς λόγου, καταγράφεται από τη δεκαετία του 1950 σε πανεπιστημιακό επίπεδο (De'Ath, 2019). Η βιβλιογραφία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα προτάσεων για την επιλογή του καταλληλότερου εγχειριδίου, καθώς και για την ορθότερη και πιο συστηματική οργάνωση του μαθήματος της λυρικής εκφοράς λόγου και εμπλουτισμού του θεωρητικού πλαισίου της διδασκαλίας αυτού του μαθήματος (De'Ath, 2001, 2005, 2013· Mahaney, 2006· Paver, 2009). Σε αντίθεση με την πιο πάνω επισήμανση, διαφαίνεται ότι η λυρική εκφορά λόγου δεν έχει ακόμα απασχολήσει ερευνητές ή ακαδημαϊκούς στον ελληνικό χώρο. Εάν κανείς κάνει μια αναζήτηση, θα εντοπίσει ότι δεν υπάρχουν εγχειρίδια ή έρευνες στην ελληνική γλώσσα, που να παρέχουν πληροφορίες για τη λυρική εκφορά λόγου. Το γεγονός αυτό κινητοποίησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια, στην περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου και στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο – International Phonetic Alphabet (IPA)

Το IPA αποτελεί ένα αλφάβητο στο οποίο ένας ήχος (φθόγγος) αναπαρίσταται από ένα σύμβολο (Ladefoged, 2014· Nespor, 1999· Wall, 1989). Αναπτύχθηκε από τη Διεθνή Φωνητική Ένωση στα τέλη του 19ου αιώνα ως ένα αλφαβητικό σύστημα φωνητικής γραφής, βασισμένο κατά κύριο λόγο στο λατινικό αλφάβητο, το οποίο λειτουργεί ως τυποποιημένη αναπαράσταση των ήχων της ομιλούμενης γλώσσας (International Phonetic Association, 1999). Όπως επισημαίνεται, το ορθογραφικό αλφάβητο μιας οποιασδήποτε γλώσσας δεν αποτελεί φωνητικό αλφάβητο, μιας και ο ήχος με την ορθογραφία συχνά δεν ταυτίζονται (Johnston, 2016· Wall, 1989). Σε αντίθεση με αυτό, το IPA είναι σχεδιασμένο ώστε να αναπαριστά τα βασικά χαρακτηριστικά της προφορικής γλώσσας όπως: φθόγγους, φωνήματα, τονισμό και διαχωρισμό των λέξεων και συλλαβών (International Phonetic Association, 1999). Σύμφωνα με την

αναθεώρηση του 2005 (βλ. Πίνακας 1), το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο αποτελείται συνολικά από 107 γράμματα, 52 διακριτικά και 4 σύμβολα προσωδίας. Για να ξεχωρίζει η απλή γραφή από τη μεταγραφή στο φωνητικό σύστημα, τα φωνητικά σύμβολα παρατίθενται πάντα εντός αγκυλών. Παραδείγματα μεταγραφής ελληνικών λέξεων στο φωνητικό σύστημα (Zervanos, 2015):

ήλιος ['iɫɔs]	λάμπω ['ɫambɔ]
μουσική [musi'ci]	ρυθμός [ri'θmɔs]

Το γεγονός ότι το IPA είναι ένα καθολικό αλφάβητο, σημαίνει ότι τα σύμβολά του χρησιμοποιούνται για να μεταγράψουν λέξεις όλων των γλωσσών παγκοσμίως (LaBouff, 2008· Wall, 1989). Έτσι μπορεί να λειτουργήσει ως κλειδί για την ανάγνωση οποιασδήποτε γλώσσας και είναι κατά συνέπεια ένα σημαντικό εργαλείο για τους λυρικούς τραγουδιστές που το ρεπερτόριο τους περιλαμβάνει έργα από διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, το φωνήεν ου [u] όπως στις λέξεις που, τούλι, και παντού, είναι ο ίδιος ήχος όπως στις λέξεις *Ruhe* στα γερμανικά, *luce* στα ιταλικά, *douce* στα γαλλικά και *food* στα αγγλικά (LaBouff, 2008). Κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί από το σύνολο των συμβόλων του IPA, έναν αριθμό συγκεκριμένων συμβόλων που τη χαρακτηρίζουν. Ταυτόχρονα, υπάρχουν ήχοι που είναι κοινοί σε περισσότερες από μία γλώσσες, και γι' αυτό αναπαρίστανται στο IPA από το ίδιο φωνητικό σύμβολο. Παρατηρείται όμως ότι οι κοινοί αυτοί ήχοι παρουσιάζουν συχνά και κάποιες μικρές διαφορές στην εκφορά τους αναλόγως σε ποια γλώσσα ανήκουν (Grubb, 1979), διαφορές οι οποίες επεξηγούνται σε εγχειρίδια εκφοράς λόγου.

Από την επισκόπηση των προγραμμάτων σπουδών της κατεύθυνσης μονωδίας στα πανεπιστήμια της Αμερικής διαφαίνεται πως προσφέρεται στις πλείστες περιπτώσεις, το μάθημα ορθής λυρικής εκφοράς λόγου, με υποχρεωτικό μάθημα την εισαγωγή στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (Introduction to IPA). Μαθήματα στις επιμέρους βασικές γλώσσες του φωνητικού ρεπερτορίου (ιταλικά, γαλλικά, γερμανικά, αγγλικά) είναι επίσης υποχρεωτικά σε πολλά πανεπιστήμια. Κατά την Mahaney (2006), η Ένωση Μουσικών Πανεπιστημίων των ΗΠΑ αριθμεί 1733 ακαδημαϊκά ιδρύματα που αποτελούν μέλη, τα οποία έχουν στο σύνολό τους αντίστοιχα τμήματα ορθής λυρικής εκφοράς. Στον ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. στη Γαλλία, στη Γερμανία, στην Ιταλία, στην Ελλάδα), το IPA παραμένει άγνωστο ή είναι λιγότερο διαδεδομένο στους λυρικούς τραγουδιστές. Όπως επισημαίνει ο De'Ath (2001), το IPA υιοθετείται περισσότερο σε χώρες όπου επικρατεί η μονογλωσσία όπως στην Αμερική, σε αντίθεση με χώρες όπου η πλειοψηφία μαθαίνει από νεαρή ηλικία και άλλες γλώσσες. Αυτό ενδεχομένως αιτιολογεί και την απουσία εφαρμογής του IPA στον ελλαδικό χώρο.

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2020 IPA

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

VOWELS

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel).

SUPRASEGMENTALS

$$\underline{\text{ts}} \quad \widehat{\text{kp}}$$

	Primary stress	ˈ	fəʊndˈɪʃən
	Secondary stress	ˌ	
:	Long	eː	
ː	Half-long	eˑ	
˘	Extra-short	ɛ̋	
	Minor (foot) group		
	Major (intonation) group		
.	Syllable break		ˌɪ.ækt
	Linking (absence of a break)		

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL		CONTOUR	
ẽ	Extra high	ẽ	Rising
é	High	ẽ	Falling
ē	Mid	ẽ	High rising
è	Low	ẽ	Low rising
ẽ	Extra low	ẽ	Rising-falling
↓	Downstep	↗	Global rise
↑	Upstep	↘	Global fall

59

Ελληνικά Ωδεία και Λυρικό Τραγούδι (Μονωδία)

Στην Ελλάδα οι σπουδές μουσικής, και κατ' επέκταση οι σπουδές μονωδίας, πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο στα πολυάριθμα ιδιωτικά ή δημοτικά ωδεία που λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού & Αθλητισμού (Μαρτίνης, 2003· ΦΕΚ 229 Α'/11.11.1957· ΦΕΚ 7 Α'/15.01.1966). Με βάση τα νομοθετήματα λειτουργίας των ελληνικών ωδείων, τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στα υποχρεωτικά για την απόκτηση των πτυχίων και διπλωμάτων μονωδίας είναι: Αρμονία, Θεωρία, Σολφέζ, Μουσική Μορφολογία, Ιστορία Μουσικής, Χορωδία, Πιάνο, Μελοδραματική, Πρακτικό Διδασκαλείο, Εκ Πρώτης Όψεως Ανάγνωση Μουσικού Κειμένου (Πρίμα Βίστα) και Ορθή Προφορά Ξένων Κειμένων. Παρόλα αυτά η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας και φοίτησή της σε διαφορετικά ωδεία της Ελλάδος κατά τη διάρκεια των σπουδών της στη μουσική, αλλά και η διερεύνηση του τοπίου μέσα από την επαφή με πολλούς καταξιωμένους λυρικούς τραγουδιστές στον ελλαδικό χώρο, φαίνεται να συγκλίνει στο γεγονός ότι από τα παραπάνω υποχρεωτικά μαθήματα, το πρακτικό διδασκαλείο, η πρίμα βίστα, η χορωδία, και – πιο συχνά – η Ορθή Προφορά Ξένων Κειμένων, υπόκεινται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε ωδείου ως προς το αν θα αποτελέσουν μέρος των σπουδών μονωδίας ή όχι. Ειδικότερα για το μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων κειμένων στις σπάνιες περιπτώσεις όπου παρέχεται, δεν συνοδεύεται από συστηματική προσέγγιση ή συγκεκριμένο εγχειρίδιο, αλλά προσομοιάζει περισσότερο σε εμπειρική διόρθωση της προφοράς πάνω στο τρέχον ρεπερτόριο των μαθητών μονωδίας. Όπως έχει ήδη διαφανεί, ένα μάθημα με άξονα το IPA μπορεί να συστηματοποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας και την επικοινωνία των γλωσσικών φαινομένων στο λυρικό τραγούδι (Adams, 2008· De'Ath, 2006· Paver, 2009). Κατ' επέκταση η απουσία του IPA από το μάθημα Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων στα ελληνικά ωδεία δημιουργεί προβληματισμό, και αναδεικνύει την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν η σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών τεσσάρων σπουδαστών, που φοιτούσαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας σε ωδείο της Αθήνας, όταν στο μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων ενσωματώθηκε η διδασκαλία του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (IPA). Η ερευνήτρια επεδίωξε να καταγράψει και να κατανοήσει όσα βίωσαν οι συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια αυτής της εφαρμογής. Η έρευνα επιπροσθέτως στόχευε να διερευνήσει την αξία της εμπειρίας αυτής όπως αυτή βιώθηκε από τον κάθε σπουδαστή ξεχωριστά. Με βάση τον αρχικό στόχο κύριες ερευνητικές πτυχές ήταν:

- i. Πώς περιγράφουν οι σπουδαστές την εμπειρία εφαρμογής του IPA στο ωδείο τους;
- ii. Ποια η αξία αυτής της εμπειρίας για τους σπουδαστές;

Ο σκοπός της έρευνας και η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων κατεύθυναν την ερευνήτρια στο ποιοτικό παράδειγμα έρευνας (Blyskal, 2018· Creswell, 2008· Joseph, 2011· Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016· Rojo, 2014). Η μοναδικότητα αυτής της διδακτικής παρέμβασης για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς και οι αντιλήψεις, σκέψεις και εντυπώσεις των συγκεκριμένων σπουδαστών κατά την εφαρμογή της αποτέλεσαν τον κύριο στόχο της έρευνας (Bresler, 1992). Σύμφωνα με τους Baxter και Jack (2008), ως περίπτωση προς διερεύνηση ορίστηκε η ομάδα τεσσάρων σκόπιμα επιλεγμένων σπουδαστών μονωδίας που φοιτούσαν σε ωδείο της Αθήνας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι οποίοι προσκλήθηκαν να παρακολουθήσουν μια σειρά εργαστηριακών συναντήσεων (masterclass) σε διάστημα τεσσάρων μηνών.

Στις συναντήσεις (ομαδικές και ατομικές) παρουσιάστηκε το IPA και οι βασικές αρχές μεταγραφής στο φωνητικό σύστημα, όπως και η εφαρμογή του από τους συμμετέχοντες σπουδαστές για την εκτέλεση τραγουδιών σε διαφορετικές γλώσσες του ρεπερτορίου τους. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση διαμορφώθηκε σε τέσσερις τρίωρες ομαδικές συνεδρίες με όλους τους συμμετέχοντες και δύο ωριαίες ατομικές συνεδρίες για τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, υπό μορφή εργαστηρίων. Η ύλη των συναντήσεων διαρθρώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε στις ομαδικές συνεδρίες να παρουσιαστούν τα σύμβολα του IPA και οι βασικές αρχές μεταγραφής στο φωνητικό σύστημα, και να αναλυθούν οι ήχοι των τεσσάρων βασικών γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο τραγούδι – ιταλικά, γερμανικά, γαλλικά, αγγλικά – όπως επίσης και της ελληνικής γλώσσας. Αντλώντας πληροφορίες από τις πιο σημαντικές ξενόγλωσσες πηγές (Adams, 2008· Grubb, 1979· Ladefoged, 2007· Μποτίνης, 2011· Wall, 1989) και προσαρμόζοντάς τις με άξονα την ελληνική γλώσσα όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο, διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένας οδηγός εκμάθησης του IPA στα ελληνικά, καθώς και συνοδευτικό υποστηρικτικό ψηφιακό υλικό, τα οποία δόθηκαν στους συμμετέχοντες.

Οι τέσσερις περιπτώσεις σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα, επιλέχθηκαν σκόπιμα με βάση τα εξής κριτήρια (Marshall, 1996· Patton, 2002): (α) ήταν σπουδαστές τραγουδιού στην τάξη καταξιωμένης καθηγήτριας φωνητικής, οι οποίοι είχαν προσωπικά κίνητρα να μάθουν για το IPA, (β) είχαν όλοι ψηλό τεχνικό επίπεδο και (γ) ήταν περιπτώσεις σπουδαστών που θεωρούνται «τυπικές», δηλαδή είχαν το προφίλ ενός «τυπικού» σπουδαστή λυρικού τραγουδιού. Είχαν ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος των βασικών υποχρεωτικών μαθημάτων που προσφέρει το ωδείο όπως θεωρία, αρμονία, σολφέζ και πιάνο, γνώριζαν τουλάχιστον δύο γλώσσες και είχαν ήδη εμπειρία ερμηνείας λυρικού τραγουδιού τουλάχιστον σε τέσσερις γλώσσες.

Την ομάδα συμμετεχόντων αποτέλεσαν δύο γυναίκες και δύο άντρες ώστε να υπάρχει ίσος αριθμός συμμετεχόντων από κάθε φύλο. Για τους τέσσερις συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για διασφάλιση της ανωνυμίας τους, τα οποία οι ίδιοι επέλεξαν. Τα προφίλ των συμμετεχόντων παρουσιάζονται πιο κάτω:

α) Η Φοίβη (36 ετών) είναι αυστριακής και ελληνικής καταγωγής. Έχει ασχοληθεί με τη μουσική από πολύ μικρή ηλικία, παίζοντας κιθάρα και πιάνο και η μουσική είναι η κεντρική της απασχόληση παρά τη δουλειά που έχει παράλληλα για λόγους διαβίωσης. Είναι επίσης τραγουδοποιός, ενώ με το τραγούδι είχε ασχοληθεί πιο επισταμένα τα τελευταία δυόμισα χρόνια. Τα γερμανικά και τα ελληνικά είναι οι μητρικές της γλώσσες, ενώ μιλάει και αγγλικά. Πριν την έρευνα, είχε τραγουδήσει στα γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά, αγγλικά, λατινικά και ελληνικά.

β) Ο Πάρης (26 ετών) είναι δικηγόρος με μεγάλη αγάπη για τη μουσική. Έπαιζε δέκα χρόνια πιάνο όταν το ενδιαφέρον του μετατοπίστηκε στο λυρικό τραγούδι. Έχει σπουδάσει τέσσερα χρόνια τραγούδι, είναι λάτρης της παλαιάς μουσικής και συμμετέχει σε φωνητικά σύνολα. Μιλάει ελληνικά, αγγλικά και γερμανικά, ενώ έχει ήδη τραγουδήσει στα ελληνικά, αγγλικά, γερμανικά, ιταλικά, λατινικά, και γαλλικά.

γ) Η Αφροδίτη (28 ετών) έχει σπουδάσει Παιδαγωγικά και διδάσκει ιδιαίτερα σε παιδιά του δημοτικού. Στα 22 ξεκίνησε τραγούδι και τα υποχρεωτικά μαθήματα του ωδείου. Στόχος της η ενασχόληση με το τραγούδι επαγγελματικά. Μιλάει ελληνικά, αγγλικά και γερμανικά. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, είχε ήδη τραγουδήσει στα αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά, ελληνικά, λατινικά και ισπανικά.

δ) Ο Ορφέας (39 χρονών) κατάγεται από τη Βραζιλία, αλλά ζει στην Ελλάδα 16 χρόνια, είναι δάσκαλος capoeira. Είχε σχέση με τη μουσική από παιδί συμμετέχοντας είτε σε γκρουπ samba, είτε αργότερα σε μεγάλη μπάντα δίνοντας συναυλίες σε μεγάλες σκηνές της Βραζιλίας όπου τραγουδούσε backup vocals και έπαιζε κάποιο παραδοσιακό κρουστό. Η επαφή του με το κλασικό τραγούδι είχε αρχίσει έξι χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και ο στόχος του ήταν η επαγγελματική ενασχόληση με αυτό. Μιλάει βραζιλιάνικα πορτογαλικά, αγγλικά και ελληνικά, ενώ έχει ήδη τραγουδήσει ιταλικά, γερμανικά, γαλλικά, αγγλικά, πορτογαλικά, ελληνικά και ισπανικά.

Για τη συλλογή δεδομένων, ενεργοποιήθηκαν πολλαπλά ποιοτικά εργαλεία, ώστε να διασφαλιστεί η τριγωνοποίηση (Creswell, 2008). Βασικότερο ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η θεατή-συμμετοχική παρατήρηση, η οποία έδωσε τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων ως προς το βαθμό συμμετοχής, την ανταπόκριση, τη βελτίωση, αλλά και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες μαθητές. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν ατομικές και ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις των σπουδαστών, καθώς και συμπληρωματική συνέντευξη της καθηγήτριας μονωδίας των συμμετεχόντων σπουδαστών (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι ατομικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε τρεις φάσεις: στην αρχή, μετά το πέρας της τέταρτης συνάντησης και στο τέλος, και είχαν διάρκεια 10-15

λεπτά η καθεμία. Οι ομαδικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε δύο φάσεις: στην αρχή και στο τέλος των συναντήσεων. Όλες οι συναντήσεις και οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου αφ' ενός μεν να διασφαλιστεί η πιστή καταγραφή όλων όσων διαδραματίστηκαν, αφ' ετέρου δε να καταστεί δυνατή η μεταγενέστερη επανεξέταση των συλλεγόμενων δεδομένων επιτρέποντας την βαθύτερη ανάλυσή τους.

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια είχε διπλό ρόλο: αυτόν της ερευνήτριας και της μουσικοπαιδαγωγού. Η εξειδίκευση, η εμπειρία και η προηγούμενη ενασχόληση της ερευνήτριας στην εφαρμογή του IPA (Zervanos, 2015) επέβαλλε με κάποιον τρόπο να αναλάβει συγχρόνως και το ρόλο της μουσικοπαιδαγωγού (για την παρουσίαση και διδασκαλία του IPA στους συμμετέχοντες), ρόλος ο οποίος θα έπρεπε να λειτουργήσει παράλληλα και χωρίς να επηρεάζει, το ρόλο της ερευνήτριας. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν μόνο τέσσερις (μικρός αριθμός) έδωσε στην ερευνήτρια την ευχέρεια να συλλέξει δεδομένα χωρίς πρόβλημα κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, παρόλο που λειτούργησε ταυτόχρονα και ως εμπυχωτής μουσικοπαιδαγωγός για τη διδασκαλία του IPA στην ομάδα των συμμετεχόντων. Οι συναντήσεις (σεμινάρια) βιντεοσκοπούνταν ώστε να υπάρχει ευχέρεια παρακολούθησης της διαδικασίας εφαρμογής του IPA σε δεύτερο χρόνο και εμπλουτισμού των σημειώσεων πεδίου. Μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων σπουδαστών, αναπτύχθηκε ένα θετικό κλίμα συνεργασίας διευκολύνοντας την άμεση και ειλικρινή επικοινωνία τους για την περιγραφή της εμπειρίας, όπως και για την κατανόηση της αξίας της υιοθέτησης του IPA για την ερμηνεία του λυρικού τραγουδιού από τους ίδιους (Joseph, 2011· Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, 2016· Sangiorgio, 2015).

Στη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας συνέβαλε η παρουσία εξωτερικού παρατηρητή, της καθηγήτριας μονωδίας των συμμετεχόντων σπουδαστών, η οποία παρευρέθηκε σε τρεις από τις συναντήσεις για να παρακολουθήσει την εργασία των μαθητών της, αλλά και για να διασταυρώσουμε απόψεις και παρατηρήσεις ως προς την συμπεριφορά τους. Η εμπιστοσύνη και υποστήριξη της καθηγήτριας των συμμετεχόντων σπουδαστών, διασφάλισε την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και διαμόρφωσε ένα εποικοδομητικό πλαίσιο συνεργασίας.

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων διασφαλίστηκε: (α) λόγω της μεγάλης διάρκειας αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες στο ερευνητικό πεδίο, η οποία έδωσε την ευχέρεια να συλλεγούν πλούσια δεδομένα με πολλαπλές μεθόδους (παρατήρηση, ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις, άτυπες συζητήσεις με συμμετέχοντες), και (β) λόγω της συστηματικής ανατροφοδότησης από την καθηγήτρια φωνητικής των συμμετεχόντων που λειτούργησε ως εξωτερικός παρατηρητής στη διεξαγωγή της έρευνας. Η διατήρηση επίσης αναστοχαστικού ημερολογίου από μέρους της ερευνήτριας σε όλη τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, βοήθησε στο να λειτουργήσει ανεξάρτητα στους ρόλους της μουσικοπαιδαγωγού και ερευνήτριας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Watson, 2018).

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των συλλεγόμενων δεδομένων, και σύμφωνα με τα στάδια της θεματικής ανάλυσης (Creswell, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Lacey & Luff, 2009· Τσιώλης, 2018), αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, και έγινε εξοικείωση με το περιεχόμενό τους μέσω κριτικής εξέτασης, επαναληπτικής ανάγνωσης και ακρόασης. Τα δεδομένα οργανώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν για εύκολη ανάκτηση και αναγνώριση κατά τη διάρκεια της μελέτης τους (Creswell, 2008). Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην ανάδυση των τελικών θεματικών εστίασης, χωρισμένων σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: (1) τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, οι οποίες ήταν κυρίως θετικές με τα συναισθήματα της έκπληξης, του ενθουσιασμού και του θαυμασμού να κυριαρχούν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και (2) την αξία που είχε συνολικά αυτή η εμπειρία για τους συμμετέχοντες, εστιασμένη κατά κύριο λόγο στην ανακάλυψη των διαφορών μεταξύ ορθογραφίας και φωνητικής αναπαράστασης των λέξεων, καθώς και των πολλών και διαφορετικών φωνηέντων, διαδικασία η οποία οδήγησε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους σε ό,τι αφορά την ανάληψη νέου ξενόγλωσσου ρεπερτορίου.

Η εμπειρία των συμμετεχόντων: «Χάος, ανακούφιση... Πανηγύρι!»

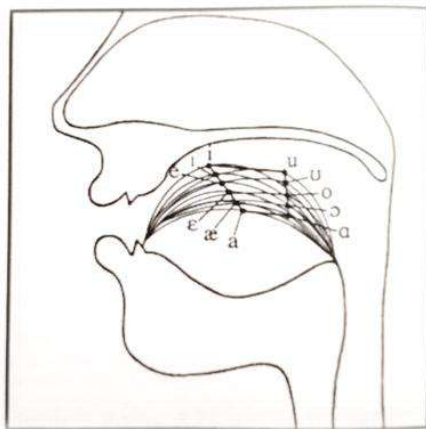
Η παρούσα έρευνα αφορά ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχει διδαχθεί στο παρελθόν στην Ελλάδα, οπότε οι συμμετέχοντες δεν είχαν πλήρη εικόνα του τι περιλαμβάνει το IPA, πως αυτό λειτουργεί, και ποια η ενδεχόμενη σύνδεσή του με το λυρικό τραγούδι. Παρατηρήθηκε έτσι στην αρχή της εφαρμογής του, αμηχανία από τους συμμετέχοντες ως προς το τι θα ακολουθούσε, με τους ίδιους να ακούν παθητικά όσα τους παρουσιάζονταν, προσπαθώντας να αντλήσουν το νόημα του αντικειμένου. Μέχρι το τέλος της πρώτης συνάντησης, όπως διαφάνηκε από την παρατήρηση και τις σημειώσεις πεδίου, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αυξήθηκε και η ενεργή συμμετοχή των τεσσάρων σπουδαστών έγινε όλο και πιο ουσιαστική.

Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με προσήλωση το σεμινάριο και τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η κάθε νέα πληροφορία που παρουσιαζόταν φώτιζε τις πτυχές του IPA ως να ήταν κομμάτια σε παζλ. Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης ακουγόταν ένα «Π.χ.;

Από τη στιγμή που εμφανίστηκε το πρώτο σχεδιάγραμμα με τη θέση των ήχων/συμβόλων μέσα στη στοματική κοιλότητα, η αντίδραση των συμμετεχόντων

ήταν ιδιαιτέρως θερμή. «Τώρα μιλάμε!», αναφώνησε η Αφροδίτη, ενώ η Φοίβη ακολούθησε με έκπληξη «Η γλώσσα μας είναι αυτή;!» (1η ομαδική συνάντηση). Όλοι ανακάθισαν και κοίταξαν με τεταμένο το ενδιαφέρον προς την οθόνη προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την εικόνα που βλέπανε (Πίνακας 2). Η μετέπειτα περιγραφή του Ορφέα είναι χαρακτηριστική για αυτή την αίσθηση:

Όταν μας έδειξες το χάρτη με το αρθρωτικό σύστημα... τη γλώσσα... τις θέσεις και τα λοιπά. Αυτό πραγματικά μου κίνησε το ενδιαφέρον, γιατί δεν το σκεφτόμαστε αυτό ποτέ όταν τραγουδάμε. Ήταν η πρώτη φορά που το έφερα στο μυαλό μου... Σκέφτηκα ουάου! (γελάει)... Καταλαβαίνεις; Είναι αστείο γιατί τραγουδάς όλη σου τη ζωή και δεν έχεις σκεφτεί ποτέ τι κάνει η γλώσσα σου...ενώ είμαστε και εμείς ένα όργανο, όπως η κιθάρα, και όπως σκεφτόμαστε που βάζουμε τα δάχτυλά μας για να παίξουμε κιθάρα, έτσι πρέπει να ξέρουμε τι κάνει η γλώσσα μας, σα να είναι τα δάχτυλά μας! (2^η ατομική συνέντευξη).



Πίνακας 2. Wall, J. (1989). International Phonetic Alphabet for Singers: A Manual for English and Foreign Language Diction. Greenbank, WA: Pacific Isle Publishing. σ. 14.

Η επεξήγηση του ρόλου των αρθρωτών και της θέσης τους με αναπαραγωγή των αντίστοιχων ήχων έκανε τη διδασκαλία του IPA παιχνίδι για τους συμμετέχοντες. Πάντα σε αναφορά και συσχέτιση με την τεχνική του τραγουδιού, κάθε λέξη που χρησιμοποιείτο ως παράδειγμα επαναλαμβανόταν από όλους «στον τόνο» ή αλλιώς πάνω σε μια νότα βολικού ανά φωνή τονικού ύψους, ώστε να γίνεται άμεση πρακτική εξάσκηση της κάθε μίας. Η συνεργασία ήταν έκδηλη σε όλη την πορεία των ομαδικών συναντήσεων, όπως όταν καταλήξαμε όλοι μαζί στην αγγλική φράση *this is it* [ðɪs ɪz ɪt], ως παράδειγμα των συνεχόμενων ημίκλειστων /ɪh/ [ɪ], καθιστώντας τον συγκεκριμένο ήχο πιο αντιληπτό από όλους. Ο Ορφέας με κάποια έκπληξη και απορία μαζί παρεμβλήθηκε σχετικά: «δεν το είχα καταλάβει καθόλου αυτό, εγώ τα νόμιζα όλα ιι

[i]» (1^η ομαδική συνάντηση) εκφέροντας έναν στενό, κλειστό ήχο /i/. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, όλοι συνέκριναν τις προφορές τους ψάχνοντας τη σωστή, και ανέλυναν το πώς ακούνε και παράγουν κάθε ήχο. Επίσης διέκριναν μέσα από αυτή την ομαδική συνεργασία το αν ένας ήχος είναι μακρός ή όχι και αν αυτό παίζει ρόλο στην εκφορά του ήχου.

Παρατηρήθηκε ότι χρειαζόταν πολλή προσοχή από πλευράς των συμμετεχόντων για να βεβαιωθούν ότι ακούν τον σωστό ήχο στις συμπεριλαμβανόμενες λέξεις, τόσο στα παραδείγματα όσο και στις ασκήσεις στο τέλος των επιμέρους ενοτήτων. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι η ακοή και η μίμηση πολλές φορές δεν ακρούσαν στην αναπαραγωγή του σωστού ήχου. Ο Ορφέας, για παράδειγμα, εξέφρασε κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνάντησής μας, την έντονη αντίθεσή του στην προφορά της αγγλικής λέξης *bookcase* ['bʊk 'keɪs]. Στο άκουσμα του ανοιχτού ήχου [ʊ] της λέξης *book*, υποστήριξε ότι «Όχι είναι με [u]» (προφέροντας τη λέξη με τον αντίστοιχο κλειστό ήχο), αλλά ύστερα από την εξήγηση του διαχωρισμού των φωνηέντων και της αντιπαράθεσης των δύο διαφορετικών /ου/, [u] και [ʊ], παραδέχθηκε και ο ίδιος ότι: «Δεν το είχα καταλάβει αυτό καθόλου» (1η ομαδική συνάντηση). Με τη βοήθεια της οπτικής αναπαράστασης ενός ήχου μέσω των συμβόλων του IPA παρατηρήθηκε η προσαρμογή όλων των συμμετεχόντων στο να αντιστοιχίζουν ολοένα και με μεγαλύτερη ευκολία τον ίδιο ήχο με το αντίστοιχο σύμβολο όταν αυτό εμφανιζόταν, και να μπορούν στη συνέχεια κάθε φορά να εκφέρουν ακριβώς τον ίδιο ήχο. Ο Ορφέας είχε πει κατά τη διεξαγωγή της πρώτης ομαδικής συνάντησης: «Τι ωραία! Είναι άλλη γλώσσα, μαθαίνουμε άλλη γλώσσα... Κωδικούς... Σύμβολα, ναι... Τι φοβερό!» (1η ομαδική συνάντηση).

Οι δυσκολίες που παρουσίασε το πυκνό περιεχόμενο της εκμάθησης και εφαρμογής του IPA στις τέσσερις ομαδικές συναντήσεις υπερνικήθηκαν μέσα από την πρακτική εφαρμογή των δύο ατομικών συναντήσεων (δύο για τον κάθε συμμετέχοντα), κατά τη διάρκεια των οποίων άρχισαν να ξεδιαλύνουν προσωπικές δυσκολίες και φοβίες των συμμετεχόντων ως προς την εκμάθηση της προφοράς κάποιας ξένης γλώσσας και ένταξής της στο ρεπερτόριό τους.

Η Αφροδίτη σχολίασε τη δυσκολία που παρουσιάζουν οι «τόσες πολλές διαφοροποιήσεις, τόσες λεπτομέρειες στους ήχους (φωνηέντων)... που μέχρι πρότινος δεν το είχα αντιληφθεί ότι θα μπορούσαν να είναι τόσοι πολλοί (ήχοι), τόσες πολλές οι διαφοροποιήσεις» (2^η ατομική συνέντευξη). Όπως καταδεικνύουν τα δεδομένα, κατά την πρακτική εφαρμογή ο αρχικός φόβος της προς τις νέες πληροφορίες μετατράπηκε σταδιακά σε εργαλείο για μελλοντική χρήση: «Θα ήθελα να δω και το IPA του κάθε τραγουδιού ή άριας πριν το τραγουδήσω από δω και μπρος...» (Αφροδίτη, 3^η ομαδική συνέντευξη).

Ο Πάρης αναφέρθηκε στις αρχικές δυσκολίες που συνάντησε μετά την ολοκλήρωση των ομαδικών συναντήσεων ως εξής:

...το πιο δύσκολο, ήταν οι πολλές πληροφορίες και οι κανόνες από γλώσσα σε γλώσσα, τα πολλά φωνήεντα... που πριν μπουν σε μια λογική σειρά, πριν τα διαβάσεις, τα βάλεις στο τραγούδι και τα καταλάβεις είναι λίγο... χάνεσαι. Ε, αλλά πια το απομυθοποίησα, το έκανα πιο δικό μου. (Πάρης, 3^η ατομική συνέντευξη)

Μετά την πρακτική εφαρμογή όμως παρατηρήθηκε η αισθητή αλλαγή της διάθεσής του ως προς τα γαλλικά, την πιο δύσκολη γλώσσα για αυτόν, δηλώνοντας θριαμβευτικά: «Κατάφερα να τραγουδήσω γαλλικά!» (Πάρης, 3^η ατομική συνέντευξη). Την αλλαγή αυτή επισήμανε και η καθηγήτριά του, λέγοντας ότι δεν μπορούσε να πιστέψει όταν άκουσε τον Πάρη (λίγο πριν ξεκινήσουν το μάθημα) να τραγουδάει μία νέα άρια στα γαλλικά που για καιρό του είχε ζητήσει να την ξεκινήσουν και εκείνος την απέφευγε λόγω της γλώσσας (συνέντευξη καθηγήτριας μονωδίας).

Η Φοίβη αντίστοιχα αναγνώρισε ότι η λανθασμένη αντίληψη ως προς την άρθρωση συγκεκριμένων ήχων την επηρέαζαν στο πως τραγουδούσε:

...Αυτό που κατάλαβα είναι ότι ενδεχομένως κάποια κλειδώματα τα οποία προκύπτουν σε σημεία σε κομμάτια... που δεν είναι πολύ σαφές γιατί προκύπτουν, να έχουν να κάνουν και με την προφορά, δηλαδή να υπάρχει μια παρεξήγηση σε ένα σημείο πως προφέρεται... Αυτό που σου 'λεγα για το *Sure on this shining night* (κομμάτι του *S. Barber* – το αρθρώνει τονίζοντας τα /s/), που είναι το σου, σου, σου που με μπερδεύει, αυτό έχω παρατηρήσει... που το έχω παρατηρήσει εγώ, δηλαδή είναι πολύ λεπτομέρεια... ότι υπάρχουν φορές που με δυσκολεύουν να το πω, υπάρχουν φορές που δε με δυσκολεύουν... και δε νομίζω ότι έχει να κάνει ούτε με την τεχνική ούτε με την εκμάθηση του μουσικού κομματιού. Θεωρώ ότι κάπου, κάτι έχω παρεξηγήσει σε φάση με την προφορά το οποίο όταν το κάνω κλειδώνει. (2^η ατομική συνέντευξη)

Ο Ορφέας φάνηκε να συνειδητοποιεί πως κάποιοι ήχοι που υπάρχουν, για παράδειγμα, στα αγγλικά όπως το ημίκλειστο οπίσθιο φωνήεν [ʊ] και το κλειστό-μέσο οπίσθιο φωνήεν [o], υπάρχουν και στη μητρική του γλώσσα τα βραζιλιάνικα πορτογαλικά. Το ίδιο παρατηρήθηκε και μετέπειτα στα ένρινα φωνήεντα, τα οποία ενώ για τους Έλληνες τραγουδιστές μπορεί να παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία, για τον Ορφέα είναι κάτι φυσικό. Κατά την εφαρμογή του IPA σε κομμάτια του ρεπερτορίου του στις ατομικές συνεδρίες, η ταύτιση και οπτικοποίηση των ήχων με τη βοήθεια των συμβόλων του IPA φάνηκε να ξεδιαλύνει αμφιβολίες που είχε, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του για την ανάληψη νέου ξενόγλωσσου ρεπερτορίου.

Ο Πάρης θέλοντας να συνοψίσει την συνολική εμπειρία κατά τη διάρκεια της δεύτερης ομαδικής συνέντευξης σχολίασε χαρακτηριστικά:

...Εγώ πέρασα από δύο στάδια. Στην αρχή χάος, δηλαδή όταν σκάσανε στην αρχή όλα αυτά τα φωνήεντα, σύμφωνα, ανοιχτά, κλειστά, από δω από κει, τις διαφορετικές γλώσσες μέσα σ' αυτό, δηλαδή ήταν ένας κυκεώνας... και μετά όταν αρχίσανε πια να μπαίνουνε στις θέσεις τους παπ, παπ, παπ και να κουμπώνουν στα κουτάκια και να μπαίνει το κάθε κομμάτι στο παζλ... Ε, ανακούφιση! Μάλλον τρία στάδια λοιπόν, χάος, ανακούφιση και μόλις πια μπόρεσα να προφέρω και γαλλικά... καλά (γελάει)... Χαμός, πανηγύρι!! (γελάνε όλοι και συμφωνούν). (2^η ομαδική συνέντευξη)

Η αξία του IPA για τους συμμετέχοντες

Η απόκλιση που παρουσιάζει η ορθογραφία των λέξεων σε σχέση με το πως αποδίδονται στο φωνητικό αλφάβητο έφερε στο φως πολλές πτυχές της ασυνείδητης μίμησης των ήχων που αποτελούν την εκάστοτε γλώσσα, ακόμα περισσότερο όταν αυτοί οι ήχοι ανήκουν στη μητρική γλώσσα του κάθε συμμετέχοντα. Κάθε νέα πληροφορία για τους συμμετέχοντες, έφερνε μαζί και ένα άλλο επίπεδο συνειδητοποίησης των ιδίων τους των συνηθειών, ήχους που προφέρουν καθημερινά χωρίς όμως να τους έχουν αναλύσει.

Ερευνήτρια: Στη λέξη καρδιά που συναντάμε σε πολλές οπερέτες, λέμε καρ-δι-ά [kar di 'a] ή καρ-διά [kar 'ðja];

Όλοι: Σωστά, δεν υπάρχει /ι/! (1^η ομαδική συνάντηση)

Η μεταγραφή στο IPA οπτικοποίησε για τους συμμετέχοντες τις πιθανές διαφορές του γραπτού και του προφορικού λόγου. Στην πρώτη ομαδική συνάντηση εκτυλίχτηκε ο πιο κάτω διάλογος που καταδεικνύει την πιο πάνω θέση:

Ερευνήτρια: Στην καταγραφή των συμβόλων του IPA, πρέπει να φροντίζουμε να μεταγράφουμε τους ήχους που αποτελούν μια λέξη και όχι τα ορθογραφικά γράμματα...

Αφροδίτη: Μισό... Δηλαδή;

Ερευνήτρια: Παράδειγμα η λέξη might [maɪt] στα αγγλικά...

Αφροδίτη: Σωστά... Τα γράμματα gh δεν προφέρονται άρα δεν είναι γραμμένα...

Ενώ αργότερα στην ίδια συνάντηση.

Ερευνήτρια: Τα άηχα γράμματα δεν μεταγράφονται στο IPA... Όπως η λέξη chanteuse [ʃɑ̃ tœz] στα γαλλικά χωρίς τη μεταγραφή του τελικού e μιας και δεν ηχεί αλλά και του n γιατί το έχει απορροφήσει το ένρινο φωνήεν.

Πάρης: Μα αφού προφέρεται!!

Ερευνήτρια: *Non! Και το όχι (non) στα γαλλικά έχει η στο τέλος αλλά δεν το προφέρουμε, έτσι δεν είναι;*

Πάρης: *Α αυτό μου θυμίζει το Tiens, Manon! (από την όπερα Manon του J. Massenet) αναφωνεί, λέγοντάς το με προφορά και γυρνώντας προς το μέρος της καθηγήτριάς του που ήταν παρούσα, υποδεικνύοντας τη δυσκολία που είχε στην προφορά των λέξεων στο τραγούδι και όλοι γελάσανε.*

Με τη βοήθεια της οπτικής αναπαράστασης ενός ήχου μέσω των συμβόλων του IPA ήταν έκδηλη η προσαρμογή όλων στο να αντιστοιχίζουν ολοένα και πιο εύκολα τα «πάρα πολλά και διαφορετικά φωνήεντα» όπως είχε πει η Αφροδίτη στην 2^η ατομική συνέντευξη, με τα αντίστοιχα σύμβολα, και να μπορούν στη συνέχεια κάθε φορά να εκφέρουν ακριβώς τον ίδιο ήχο. Η ευκολία με την οποία μπορούσαν πλέον να προφέρουν λέξεις που πριν τους δυσκόλευαν, διαφάνηκε αργότερα (κατά το μέσο της εφαρμογής της παρέμβασης), με όλα τα δεδομένα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις να συγκλίνουν προς αυτό. Πιο κάτω ενδεικτικά παραδείγματα από τα δεδομένα:

Απόσπασμα 1

Γιατί μιλάμε και για λεπτομέρειες έτσι... Δηλαδή το γαλλικό (ρεπερτόριο) έχει αυτά τα διαφορετικά τα /ε/... Τώρα είναι πολύ πιο σαφές ποια είναι ίδια, ποια είναι στην ίδια κατηγορία... Ενώ πριν δεν ήτανε... Δηλαδή δεδομένου ότι δεν ξέρω και τη γλώσσα: [æ], [æ], [æ](κοροϊδεύοντας τον ουδέτερο ήχο /ε/ των γαλλικών), όλα [æ]. (γελάει) (Φοίβη, 2^η ατομική συνέντευξη).

Απόσπασμα 2

Μέχρι τώρα ήταν μια απλή προσπάθεια μίμησης αυτών που άκουγα από άλλους, αυτών που έλεγαν οι άλλοι, χωρίς κατανόηση, μια μιμητική αναπαραγωγή τελείως μηχανική και παπαγαλίστικη, ενώ τώρα πια ήταν μια δημιουργική διαδικασία που την ξεκινήσαμε μαζί και κατέληξα εγώ να παράγω ήχο και να εκφέρω λόγο που καταλαβαίνω γιατί τον εκφέρω. Πολύ διαφορετικό, είχε υφή και οργάνωση. (Πάρης, 3^η ομαδική συνέντευξη)

Η γνώση και εφαρμογή του IPA φάνηκε να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων σπουδαστών, βοηθώντας τους να επιλύσουν προσωπικές δυσκολίες και φοβίες. Ήδη από τις πρώτες ατομικές συνεντεύξεις και την πρώτη ομαδική συνέντευξη, οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να διακωμωδήσουν και να συγκαλύψουν μέσω του χιούμορ την εμφανή ανασφάλεια και έλλειψη αυτοπεποίθησης στην προσέγγιση κομματιών γραμμένα σε γλώσσες που δεν τους είναι τόσο οικείες. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πολλές φορές προτιμούν να αποφύγουν κάποιο κομμάτι παρά να «υποστούν» το κόστος που έχει η εκμάθηση κάποιου ξενόγλωσσου κειμένου. Ταυτόχρονα, έπρεπε να καταφύγουν σε

αυτοσχέδιους κώδικες προκειμένου να μπορούν να θυμηθούν την προφορά κάποιας λέξης, την οποία κατέγραφαν με βάση τις οδηγίες της καθηγήτριας τους. Πέραν των αντιπροσωπευτικών ηχογραφήσεων που λειτουργούσαν ως πηγή «μίμησης» της ορθής προφοράς, η καθηγήτριά τους ήταν κατά κοινή ομολογία, η «μόνη ελπίδα» (Φοίβη, 1^η ομαδική συνάντηση) στην προσπάθεια υπέρβασης αυτών των δυσκολιών. Αυτές οι παραδοχές έκαναν ακόμα πιο εμφανή την μετέπειτα αλλαγή των συμμετεχόντων όταν ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις μας.

Για τον Ορφέα, η ταύτιση των ήχων της μητρικής του γλώσσας (πορτογαλικά) με αυτούς άλλων γλωσσών τον βοήθησαν στην ευκολότερη προσέγγιση της ορθής προφοράς στο τραγούδι, φώτισαν για εκείνον επιπρόσθετες πτυχές τους, διώχνοντας τον φόβο που ένιωθε για την αντιμετώπιση νέου ρεπερτορίου. «Εννοείται (χρειάζεται) πολύ διάβασμα, να θυμηθείς όλα τα (σύμβολα)... τι πρέπει να κάνεις, αλλά δεν είναι τόσο δύσκολο πια, δε φοβάμαι πια, εγώ (!), εγώ δεν φοβάμαι τόσο πολύ όπως πριν» (Ορφέας, 3^η ομαδική συνέντευξη). Αντίστοιχα, ο Πάρης κατάφερε να τραγουδήσει στα γαλλικά που «τα απέφευγε με οποιοδήποτε τρόπο» (1^η ομαδική συνάντηση), η Φοίβη να εστιάσει σε θέματα που είχαν να κάνουν με το ψεύδισμά της, και η Αφροδίτη να διακρίνει και να κατηγοριοποιήσει ήχους που μέχρι πριν την μπέρδευαν και που τις έμοιαζαν όλοι ίδιοι.

Οι συμμετέχοντες σε αρκετά σημεία κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων φάνηκε να εκπλήσσονται για την ύπαρξη του IPA και να εκφράζονται πολύ θετικά για την αξία της εκμάθησης και χρήσης του IPA για έναν τραγουδιστή. Ανέφεραν συγκεκριμένα την ανάγκη υιοθέτησής του στο πρόγραμμα σπουδών και το κατέταξαν σε σημαντικότητα στην ίδια θέση με τα υπόλοιπα υποχρεωτικά μαθήματα, όπως θεωρία, αρμονία, σολφέζ, πιάνο, κ.τ.λ.

Χαρακτηριστικά ο Πάρης κατά τη διάρκεια της 3^{ης} ατομικής συνέντευξης του ανέφερε:

Το IPA με έκανε να καταλάβω πόσο σημαντική είναι πέραν της μουσικότητας, της μουσικής ερμηνείας, της φωνητικής τεχνικής όλο αυτό και η εκφορά, η σωστή εκφορά του λόγου...που βασίζεται σε κανόνες και δεν είναι έτσι αυθόρμητη, ή αυθαίρετη ή περίπου...μου άνοιξε τα μάτια...και μου κάλυψε λίγο κενά και αδυναμίες που είχα και με έκανε να καταλάβω ότι η εκφορά του λόγου...λέει πολλά... (Πάρης, 3^η ατομική συνέντευξη)

Στο ίδιο πλαίσιο ο Ορφέας είπε: «Αυτό πρέπει να είναι... ένα κεντρικό πράγμα που κάποιος πρέπει να μαθαίνει στο ωδείο. Νομίζω όλοι θα έπρεπε να το μαθαίνουν... οι τραγουδιστές εννοώ... Θα έπρεπε να είναι μάθημα!». (Ορφέας, 2^η ατομική συνέντευξη)

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης στόχευσε στην σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών μιας ομάδας τεσσάρων σπουδαστών ωδείου της Αθήνας, όταν στο μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων εντάχθηκε η διδασκαλία και πρακτική εφαρμογή του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (International Phonetic Alphabet – IPA). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση φώτισε τις επιμέρους πτυχές της χρήσης του IPA ως εργαλείου εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο τραγούδι με άξονες το λυρικό τραγούδι, την λυρική εκφορά λόγου, το IPA και το μάθημα της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων στα ελληνικά ωδεία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να ενισχύουν τις απόψεις ερευνητών που υπογραμμίζουν τη σημασία της ορθής εκφοράς λόγου και του κομβικού ρόλου της σωστής άρθρωσης στο τραγούδι (Adams, 2008· Blades-Zeller, 2003· Montgomery, 2020· Morris & Chapman, 2017· Paver, 2009· Stanley, 2018). Οι πληροφορίες που παρείχε το IPA για τον μηχανισμό της άρθρωσης λειτούργησαν ενισχυτικά στην τεχνική τους στο τραγούδι, ενώ η αποσαφήνιση των ήχων φάνηκε να επιταχύνει την εκμάθηση των ξένων κειμένων και να καθιστά την αναπαραγωγή τους πιο συνειδητή. Το IPA ως εργαλείο εκμάθησης της ορθής εκφοράς των ξένων γλωσσών στο τραγούδι αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά χρήσιμο και διαφωτιστικό, από όλους τους συμμετέχοντες, ενώ οι ίδιοι επισήμαναν τη συμβολή του στην αποσαφήνιση της άρθρωσης των ήχων, στην αντιμετώπιση προσωπικών δυσκολιών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους κατά την προσέγγιση νέων έργων του ξενόγλωσσου ρεπερτορίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μικρό αριθμό συμμετεχόντων στο καθορισμένο πεδίο στο οποίο διεξάχθηκε, κατ' επέκταση τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν. Αυτό όμως που διαφάνηκε είναι ότι η σταδιακή ενσωμάτωση του IPA στην ύλη του μαθήματος της Ορθής Προφοράς Ξένων Κειμένων θα αναβάθμιζε το ρόλο του μαθήματος και οι σπουδαστές μονωδίας θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την πρόσβαση που εξασφαλίζει αυτή η γνώση στην πλούσια διεθνή βιβλιογραφία της λυρικής εκφοράς λόγου.

Βιβλιογραφία

- Adams, D. (2008). *A handbook of diction for singers: Italian, German, French* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Blades-Zeller, E. L. (1993). *Vocal pedagogy in the United States: Interviews with exemplary teachers of applied voice* [Doctoral Dissertation]. The University of Rochester.

- Blyskal, E. (2018). *Mindfulness practice in the collegiate voice studio: A case study*. [Doctoral Essay]. University of Miami.
- Bresler, L. (1992). Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(1), 64-79.
- Chapman, J. L. (2017). *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice* (3rd ed.). Plural Publishing, Inc.
- Clemmons, M. J. (2007). *Rapport in the applied voice studio*. [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Creswell, J. W. A. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- De'Ath, L. (2001). The merits and perils of the IPA for singing. *Journal of Singing*, 57(4), 57-68.
- De'Ath, L. (2005). Materials for teaching a lyric diction class. I. *Journal of Singing*, 62(1), 61-73.
- De'Ath, L. (2006). Language and diction: Linguistic challenges in the voice studio. *Journal of Singing*, 63(2), 189-200.
- De'Ath, L. (2013). Language and diction: Phonetic transcription--what it doesn't tell us. *Journal of Singing*, 70(1) 59-74.
- De'Ath, L. (2019). Early articles on language and diction in NATS Journals. *Journal of Singing*, 76(1), 47-54.
- Dufault, J. E. (2008). *Three exemplary voice teachers: David Adams, Stephen King, & Patricia Misslin; their philosophies & studio techniques*. [Doctoral Dissertation]. University of Minnesota.
- Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 170, 7-19.
- Grubb, T. (1979). *Singing in French; a manual of French diction and French vocal repertoire*. Schirmer Books.
- International Phonetic Association (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Jander, O., Harris, E., Fallows, D., & Potter, J. (2001). Singing. *Grove Music Online*. Retrieved May 17, 2020, from www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-00000025869.
- Jander, O., & Harris, E. (2001). Bel canto. *Grove Music Online*. Retrieved 23 May, 2020, from www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000002551.
- Johnston, A. (2016). *English and German diction for singers: A comparative approach* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

- Joseph, C. K. (2011). *Integrating music education, music therapy and special education in a music classroom*. [Doctoral Dissertation]. Union Institute & University of Cincinnati, Ohio.
- LaBouff, K. (2008). *Singing and communicating in English: A singer's guide to English diction*. Oxford University Press.
- Lacey, A. & Luff, D. (2007). *Qualitative research analysis*. The NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber.
- Ladefoged, P. (2007). *Εισαγωγή στη φωνητική*. (Μ. Μπαλτατζάνη, μτφρ.). Πατάκη.
- Ladefoged, P. (2014). *Phonetics*. Σε *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved March 28, 2020 from www.britannica.com/science/phonetics
- Levasseur, S. (1994). *Nonverbal communication in the applied voice studio*. [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Mahaney, C. L. (2006). *Diction for Singers: A comprehensive assessment of books and sources*. [Doctoral Dissertation]. The Ohio State University.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Μαρτίνης, Σ. (2003). Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. 66.
- McKinney, J. C. (2005). *The diagnosis and correction of vocal faults: A manual for teachers of singing and for choir directors* (Repr. ed.). Waveland Press.
- Miller, R. (1996). *On the art of singing*. New York: Oxford University Press.
- Montgomery, C. (2020). Diction (still) belongs in the music department. *Journal of Singing*, 76(3), 301–309.
- Morris, R., & Chapman, J. L. (2017). Articulation. In J. L. Chapman (Ed.), *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice* (3rd ed., pp.105-137). Plural Publishing, Inc.
- Μποτίνης, Α. (2011). *Η φωνητική της ελληνικής* (Τομος Α'). Ελλάδα: Leader Books.
- Nespor, M. 1999. *Φωνολογία*. (Επιμέλεια και προσαρμογή Α. Ράλλη). Πατάκης.
- Παπαναστασίου Κ., & Παπαναστασίου, Κ. Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου, Μ. (2016). *Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. [Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publ.
- Paver, B. E. (2009). *Reconsidering Language Orientation for Undergraduate Singers* [Doctoral Dissertation]. University of Cincinnati.
- Royo, J. (2014). *Self-efficacy in music education vocal instruction: A collective case study of four undergraduate vocal music education majors*. [Doctoral Dissertation]. The University of Arizona.
- Sangiorgio, A. (2015). *Collaborative creativity in music education: Children's interactions in group creative music making* [Doctoral Dissertation]. University of Exeter, UK.

- Stanley, E. K. (2018). *The nature of applied voice teaching expertise: Common elements observed in the lessons of three exemplary applied voice instructors* [Doctoral Dissertation]. Boston University.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική γραμματική*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Ελλάδα.
- Wall, J. (1989). *International Phonetic Alphabet for singers: A manual for english and foreign language diction*. Pacific Isle Publishing.
- Watson, L. (2018). *Qualitative research design: An interactive approach*. White Press Academics.
- Zervanos, L. (2015). *Singing in Greek: A guide to Greek lyric diction & vocal repertoire*. Rowman & Littlefield.

Η Λυδία Ζερβάνου είναι είναι σοπράνο, τσελίστα και μουσικοπαιδαγωγός. Έχει αποφοιτήσει με διακρίσεις από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (M.Mus. Μουσική Παιδαγωγική), το Crane School of Music at SUNY Potsdam στην Αμερική (B.Mus. μονωδία & βιολοντσέλο), το Ωδείο Μουσικοί Ορίζοντες (Δίπλωμα Μονωδίας), το Ωδείο Κλασσικής & Σύγχρονης Μουσικής (Δίπλωμα Βιολοντσέλου) και το Εθνικό Ωδείο (Δίπλωμα Αρμονίας). Είναι υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και του Κοινωφελούς Ιδρύματος Ωνάση. Πλέον της δραστηριότητάς της ως βιολοντσελίστα, στο τραγούδι έχει ερμηνεύσει πρωταγωνιστικούς ρόλους και πρώτες εκτελέσεις έργων συνεργαζόμενη επανειλημμένα με οργανισμούς και ορχήστρες όπως: Όπερες των Ζητιάνων, Neuköllner Oper Βερολίνου, Εθνική Λυρική Σκηνή, Εναλλακτική Σκηνή ΕΛΣ, Φεστιβάλ Αθηνών, Μέγαρο Θεσσαλονίκης, Διεθνές Φεστιβάλ Αιγαίου, Alltagsoper Berlin, Φιλαρμονία Ορχήστρα Αθηνών, Εθνική Συμφωνική Ορχήστρα, κ.ά. Έχει παρουσιάσει ρεσιτάλ στην Ελλάδα, την Ελβετία, τη Γερμανία, την Τουρκία και την Αμερική, και έχει ηχογραφήσει ζωντανά για το Τρίτο Πρόγραμμα της ΕΡΤ. Είναι η συγγραφέας του πρώτου βιβλίου για τη λυρική εκφορά της ελληνικής γλώσσας και το λόγο ελληνικό φωνητικό ρεπερτόριο *Singing in Greek: A Guide to Greek Lyric Diction & Vocal Repertoire* (Rowman & Littlefield, 2015).

E-mail: lydiazervanos@gmail.com

Η Δρ Μαρία Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Συντονίζει και διδάσκει μαθήματα μουσικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και είναι Συντονίστρια του Διδακτορικού Προγράμματος στη Μουσική. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στις κοινωνιολογικές διαστάσεις της μουσικής παιδαγωγικής και των μουσικών ταυτοτήτων, στη μουσική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, στις άτυπες πρακτικές μάθησης και στη δια βίου μουσική ενασχόληση και ευημερία. Έχει παρουσιάσει και δημοσιεύσει έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιβλέπει μεταπτυχιακές και διδακτορικές έρευνες και εμπλέκεται ενεργά στην εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Έχει εργαστεί στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο ως μουσικοπαιδαγωγός για 25 χρόνια και ως Συντονίστρια Μουσικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου,

ΥΠΠΑΝ. Η Δρ Παπαζαχαρίου-Χριστοφόρου έχει ιδρύσει και διευθύνει την Ερευνητική Μονάδα *LifeLong Music Engagement* στο διεπιστημονικό Κέντρο Αριστείας για την Έρευνα και Καινοτομία *SOSIEATH* στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η Ερευνητική Μονάδα συμμετέχει ενεργά σε ερευνητικά προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές παγκοσμίως.
E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

Lyric diction: The introduction of the International Phonetic Alphabet in a group of voice students in a conservatory of Athens

Lydia Zervanos², Maria Papazachariou – Christoforou

Proper lyric diction is an integral part of an opera singer's well-rounded interpretation (Adams, 2008). The International Phonetic Alphabet (IPA), which functions as a standard representation of the sounds of a language, is used internationally as a practical tool for explaining and teaching diction in classical singing (Mahaney, 2006· Paver, 2009· Montgomery, 2020). The absence of the application of the IPA as part of voice studies in conservatories of Greece, mobilized the researcher's interest for the present research. The purpose of this research was to investigate the experiences of four purposefully selected voice students, when in the course of Proper Pronunciation of Foreign Texts, IPA was integrated and instructed. More specifically, the views, thoughts and perceptions of the students on the use of the IPA in their course were explored, as well as the value of its application, from their own point of view. The case study lasted four months using qualitative methods for data collection. The thematic analysis of the data revealed that despite the initial difficulties in its implementation, the participants experienced the use of the IPA for the instruction of lyric diction in a very positive manner, and noted its contribution in clarifying the articulation of sounds, in dealing with personal difficulties and in strengthening their self-confidence when approaching new works of the foreign language repertoire. The use of the IPA seemed to strongly support the participants' interpretation in classical singing.

Key words: International Phonetic Alphabet, classical singing, case study

Lydia Zervanos is a soprano, cellist and music educator. She has graduated with distinction from the: European University of Cyprus (M.Mus. Music Education), Crane School of Music at SUNY Potsdam, USA (B.Mus. voice & cello), Musical Horizons Conservatory (Voice Diploma), Classical & Modern Music Conservatory (Cello Diploma) and National Conservatory (Harmony Diploma) in Athens, Greece. Scholarships: Greek State Scholarship Foundation, Alexander S. Onassis Foundation. Her extensive activity as a cellist aside, she has sung main roles and premiered vocal works in repeated collaboration with the: Beggars' Operas of Athens, Neuköllner Oper Berlin, Greek National Opera, GNO Alternative Stage, Athens Festival, International Festival of the

² The first author is the main researcher referred to as music educator-researcher in the article, and the second author is the supervisor of the first author's master thesis.

Aegean, Thessaloniki Concert Hall, Alltagsoper-Berlin, Athens Philharmonia Orchestra, a. o. She has presented recitals in Greece, Germany, Switzerland, Turkey and the United States, and has recorded live for the Third Program of the Greek National Radio. She is the author of the first book on Greek lyric diction and vocal repertoire, Singing in Greek (Rowman & Littlefield, ©2015). E-mail: lydiazervanos@gmail.com

Dr. Maria Papazachariou-Christoforou is an Assistant Professor of Music Education and Pedagogy at the European University of Cyprus. She coordinates and teaches music education courses in undergraduate and postgraduate programs at European University Cyprus, and she is the Coordinator of the Ph.D. program in Music. Her research interests include sociological dimensions of music pedagogy and musical identities, music education in early childhood, informal learning practices, and lifelong music engagement and well-being. She has presented and published research papers internationally. She is currently the supervisor of several master's and Ph.D. students contacting research in the field. She has worked in Public Primary Education in Cyprus as a music educator for 25 years and as the Director for Music Education at the Pedagogical Institute Cyprus, Ministry of Education, Culture, Sport and Youth. Dr. Papazachariou-Christoforou is also the founder and director of the LifeLong Music Engagement Research Unit at the interdisciplinary Centre of Excellence in Research and Innovation SOSIEATH at European University Cyprus. The Research Unit is actively involved in music education research projects in collaboration with music educators and researchers worldwide.
E-mail: m.papazachariou@euc.ac.cy

«Music(al) disciplinary literacy»: Από τον «γραμματισμό πεδίου», στον «μουσικό γραμματισμό πεδίου»

Δημήτριος Σαρρής

Η παρούσα εργασία εισάγει σε μια από τις μορφές γραμματισμού που εφαρμόζονται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τον γραμματισμό πεδίου (disciplinary literacy) και ειδικότερα στο μουσικό γραμματισμό πεδίου (music ή musical disciplinary literacy). Καθώς ο γραμματισμός αυτός συνδέει το μάθημα με μεθοδολογίες και στρατηγικές γραμματισμού που απορρέουν από το σχετιζόμενο επιστημονικό πεδίο, η μαθησιακή εμπειρία επωφελείται με βιωματικότητα και ο εκπαιδευτικός διευρύνει τα μέσα του για ένα μάθημα αποτελεσματικό, όπου πολλά καθημερινά προβλήματα και δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν. Με αφορμή μια συζήτηση που κάνουμε για τον τρόπο απόδοσης των όρων στην ελληνική γλώσσα, αναπτύσσουμε ένα κομμάτι της θεωρίας του γραμματισμού που είναι συναφές με τον γραμματισμό πεδίου. Τέλος, εξετάζεται ο μουσικός γραμματισμός πεδίου ως μια δυνατότητα και για την ελληνική μουσική εκπαίδευση, η οποία, όπως διαφαίνεται, όχι απλά έχει πολλές οδούς διασύνδεσης με αυτόν, αλλά και θέτει καταστατικούς στόχους που συμβαδίζουν με τις προτεραιότητες του μουσικού γραμματισμού πεδίου.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, γραμματισμός πεδίου, μουσικός γραμματισμός πεδίου.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο «μουσικός γραμματισμός πεδίου» (music(al) disciplinary literacy) που αναπτύσσεται διεθνώς με έντονο ενδιαφέρον, λόγω του βιωματικού του χαρακτήρα, ο οποίος ενισχύει τη μάθηση πολύ αποτελεσματικά (Shanahan & Shanahan, 2014). Ο μουσικός γραμματισμός πεδίου απορρέει από τον γραμματισμό πεδίου, τον οποίο επίσης θα παρουσιάσουμε. Με τον μουσικό γραμματισμό πεδίου, ο εκάστοτε επιθυμητός μουσικός γραμματισμός εισάγεται έμπρακτα με τους μαθητές να δρουν ως μουσικοί στο «πεδίο», και να «μαθαίνουν μουσική» μέσα από ορχήστρες και χορωδίες οργανωμένες με κατάλληλο σχεδιασμό (Alvermann et al., 2013· Antonacci et al., 2015· Vacca et al., 2016· Fang, 2012· Fang & Coatoam, 2013).

Στον αντίποδα βρίσκεται ο γραμματισμός περιεχομένου (content area literacy ή content literacy), όπου οι μαθητές «μαθαίνουν για τη μουσική», με πρακτικές αποστήθισης, ανάγνωσης και επεξεργασίας κειμένων και πληροφοριών, όπως μπορεί να συμβαίνει σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Τότε εστιάζουμε στο περιεχόμενο (content) και όχι στις ξεχωριστές μαθησιακές στρατηγικές του κάθε πεδίου (discipline), όπως συμβαίνει στον γραμματισμό πεδίου.

Στην ελληνική μουσική εκπαίδευση όταν γίνεται χρήση σχολικών βιβλίων, τετραδίων εργασιών, όπως συμβαίνει τα τελευταία χρόνια, αλλά και φωτοτυπημένων ασκήσεων, εργασιών σε υπολογιστές κ.λπ., οπότε οι μαθητές «μαθαίνουν για τη μουσική» μέσα από μια μεθοδολογία απόκτησης διαμεσολαβημένων γνώσεων από τα εποπτικά βοηθήματα αυτά, έχουμε μουσικό γραμματισμό περιεχομένου.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει *γραμματισμό πεδίου* αν οργανώσει με συγκεκριμένο τρόπο βιωματικά το μάθημά του, συστηματοποιώντας το, για παράδειγμα, γύρω από μια μαθητική ορχήστρα ή και χορωδία της τάξης ή του σχολείου και αν χρησιμοποιήσει τελικά τα μέσα αυτά για τον μουσικό γραμματισμό των μαθητών. Με τη μεθοδολογία του πεδίου θα διδάξει τον μουσικό γραμματισμό τηρώντας μεν τους αρχικούς του στόχους, αξιοποιώντας όμως τις δικές του προσωπικές δεξιότητες ως μουσικός καλλιτέχνης και επιστήμονας (Σαρρής, 2020). Στον μουσικό γραμματισμό πεδίου, τα βιβλία δεν θα ήταν εγχειρίδια διαμεσολαβημένης γνώσης, αλλά μουσικά κείμενα του πεδίου, όπως, για παράδειγμα, παρτιτούρες (μαθητικής) ορχήστρας.

Στη βάση των διεθνών προτύπων ανάπτυξης του μουσικού γραμματισμού πεδίου η εφαρμογή αυτών των ιδιαίτερων στρατηγικών μάθησης που απορρέουν από το πεδίο – στην περίπτωση μας της μουσικής – θα πρέπει να είναι ζήτημα ευρύτερης εφαρμογής του γραμματισμού πεδίου στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζεται πολυεπίπεδα και όλο το πλαίσιο θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στον γραμματισμό πεδίου, ο οποίος δεν θα αφορά βέβαια μόνο το μάθημα της μουσικής, αλλά θα συνιστά έναν γενικότερο προσανατολισμό στη μάθηση. Στον γραμματισμό πεδίου η μάθηση γίνεται μέσα από αυθεντικές εμπειρίες των μαθητών από τα επιστημονικά πεδία τα οποία διδάσκονται (Bernard & Abramo, 2019· Evers, 2011· Hallmark, 2019· Stickney, 2018· Tennessee Department of Education, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α, 2019β, 2022).

Στην εργασία αυτή θα δούμε διαδοχικά τον τρόπο που ο γραμματισμός πεδίου εκκινεί από τη σχέση του γραμματισμού με την επιστήμη και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τον γραμματισμό πεδίου και τον γραμματισμό περιεχομένου. Έπειτα θα δώσουμε το πλαίσιο που μας οδήγησε στους όρους αυτούς, καθώς το «πεδίο» (discipline) προϋπάρχει με κάποιους συγγενείς όρους στον τρόπο που αναπτύχθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα τα τελευταία χρόνια. Τέλος θα παρουσιάσουμε τον μουσικό γραμματισμό πεδίου και θα προβούμε σε κάποια συμπεράσματα.

Ο γραμματισμός και η επιστημονική μεθοδολογία

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο *γραμματισμός* έχει εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αναλυθεί καλύτερα η διδακτική διαδικασία και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κάνει έναν πιο ενδεδειγμένο σχεδιασμό του μαθήματός του (Αλαχιώτης, 2001· Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012· Μαλίτσα, 2015). Η εισαγωγή αυτή

συμβαίνει ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας για το γραμματισμό, που συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξη του γραμματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία (Σαρρής, 2020).

Στη συζήτησή μας, ο γραμματισμός νοείται με το σύγχρονό του διευρυμένο περιεχόμενο (Barton, 2009) ως το σύνολο των «δεξιοτήτων που αποκτά το άτομο καθώς εξοικειώνεται με ένα σύστημα επικοινωνιακών σημείων, κωδίκων ή ιδεών που διέπουν ένα συγκεκριμένο χώρο ή ένα 'περιβάλλον', ώστε το άτομο να μπορεί να κινείται με άνεση σ' αυτό» (Σαρρής, 2020:28). Όταν το περιβάλλον αυτό είναι η μουσική, τότε αναφερόμαστε στον «μουσικό γραμματισμό» (Brown, 2003· Gordon, 2004· Hansen & Milligan, 2012· Σαρρής, 2020).

Ο γραμματισμός, που αναφέρεται διεθνώς ως «disciplinary literacy», αποτελεί μια τάση στον τρόπο διδασκαλίας των επιστημονικών πεδίων (disciplines), η οποία καταγράφεται τα τελευταία χρόνια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο του όρου *disciplinary literacy*, για τον οποίο υιοθετούμε στην εργασία μας την απόδοση «γραμματισμός (επί του) πεδίου», διέπεται, όπως αναφέραμε εισαγωγικά, από την εφαρμογή της μεθοδολογίας του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους.

Ο όρος στη διεθνή βιβλιογραφία προέκυψε ως αναγκαιότητα για την περιγραφή του ιδιαίτερου τρόπου ερευνητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της πραγματικότητας που χαρακτηρίζει κάθε επιστημονικό κλάδο, όταν αυτός πρόκειται να διδαχθεί. Γι' αυτό βλέπουμε τον όρο να χρησιμοποιείται ήδη από τη δεκαετία του 1980, για να περιγράψει την εξοικείωση των φοιτητών στο επιστημονικό αντικείμενο που διδάσκονται (Berkenkotter et al., 1988). Έτσι ξεκινάει και η σχέση του γραμματισμού με την επιστημονική μεθοδολογία.

Στις μέρες μας βλέπουμε ότι ο γραμματισμός πεδίου περιγράφει την ικανότητα των μαθητών «να ασχολούνται με κοινωνικές, σημειωτικές και γνωστικές πρακτικές», ανάλογες εκείνων που χρησιμοποιούν οι ειδικοί του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου (Fang, 2012: 19). Ο γραμματισμός πεδίου αναγνωρίζει ότι οι δεξιότητες / στρατηγικές γραμματισμού και το περιεχόμενο του (εκάστοτε) επιστημονικού πεδίου (disciplinary content) συνδέονται άρρηκτα. Η άποψη αυτή βασίζεται στην πεποίθηση ότι:

α) τα σχολικά μαθήματα είναι «επιστημονικός λόγος» (discipline discourse), ο οποίος έχει μορφοποιηθεί σε νέα βάση για τους ισχύοντες εκπαιδευτικούς σκοπούς,

β) τα επιστημονικά πεδία (disciplines) δεν διαφέρουν μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στον τρόπο που παράγεται, αξιολογείται, αναπτύσσεται και διαμοιράζεται το περιεχόμενο αυτό,

γ) τα επιστημονικά πεδία έχουν πρακτικές (disciplinary practices), συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες, είναι προτιμητέο να διδάσκονται με το οικείο πλαίσιο του κάθε πεδίου και

δ) εγγράμματος σε ένα πεδίο είναι κάποιος που κατανοεί αφενός το περιεχόμενο του πεδίου, αφετέρου τις συγκεκριμένες διανοητικές συνήθειες του κάθε πεδίου, είτε αυτές αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, τη σκέψη και συλλογιστική, την κριτική, είτε ακόμη και την επικοινωνία του κλάδου αυτού (Fang & Coatoam, 2013: 628· Σαρρής, 2020: 55).

Στην ελληνική εκπαίδευση, δεν καταγράφεται μέχρι στιγμής λόγος για τον γραμματισμό πεδίου, ενώ στην ελληνική γλώσσα μόλις πρόσφατα έγιναν κάποιες συστηματικές αναφορές στη μεθοδολογία του (Σοφοκλέους, 2015, 2019, 2020).

Ο μουσικός γραμματισμός πεδίου, τον οποίο παρουσιάζουμε στην εργασία μας, έχει μέχρι στιγμής αναφερθεί στο πλαίσιο έρευνας δράσης στην τάξη που αφορά το μουσικό και τον ηχητικό γραμματισμό (Σαρρής, 2020). Σε διεθνές επίπεδο, όμως, καταγράφεται μια διευρυμένη «στροφή» κάποιων εκπαιδευτικών συστημάτων στον γραμματισμό πεδίου γενικότερα αλλά και στον μουσικό γραμματισμό πεδίου ειδικότερα (Bernard & Abramo, 2019· Evers, 2011· Hallmark, 2019· Stickney, 2018· Tennessee Department of Education, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019β).

Σε όλες τις περιπτώσεις που εμφανίζεται ο γραμματισμός πεδίου αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι ο επιθυμητός για την εκπαίδευση γραμματισμός επιτυγχάνεται μέσω μιας σύνδεσης του μαθήματος με την επιστημονική μεθοδολογία του. Οι βιωματικές δραστηριότητες στο μάθημα, που μπορεί να προϋπήρχαν, αποκτούν ένα νέο πλαίσιο γιατί οργανώνονται στη βάση επίτευξης συγκεκριμένων στόχων γραμματισμού.

Γραμματισμός πεδίου και γραμματισμός περιεχομένου

Αυτό που προτείνουν οι εισηγητές του γραμματισμού πεδίου στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να συνοψιστεί στη δημιουργία μιας μεθοδολογικής βάσης που θα συνίσταται σε «ειδικές επιστημονικές στρατηγικές», οι οποίες θα πρέπει να τηρηθούν προκειμένου να κατακτηθούν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες, τρόποι σκέψης και διανοητικές συνήθειες που επιδρούν στις εκάστοτε πρακτικές, καθώς και άλλοι συναφείς γραμματισμοί, που οδηγούν στη γνώση ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, καθώς απορρέουν από αυτό. Πρακτικά αυτό σημαίνει χρήση εξειδικευμένων δεξιοτήτων γραμματισμού, συγκεκριμένων στρατηγικών και πρακτικών που οδηγούν σε μια συγκεκριμένη επιστημονική μάθηση, αλλά και κοινωνικοποίηση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο (Fang & Coatoam, 2013).

Η κατανόηση όλων των νέων στοιχείων που εισηγείται ο γραμματισμός πεδίου γίνεται ευκολότερα αν τα μελετήσουμε συγκριτικά με τον *γραμματισμό περιεχομένου*, ο οποίος κατά παράδοση εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς αυτή βασίζεται στη χρήση σχολικών εγχειριδίων. Ο γραμματισμός περιεχομένου είναι ο γραμματισμός που αναπτύσσεται κυρίως στη βάση της

ικανότητας των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν, ώστε να χρησιμοποιούν κείμενα με ομοιογενές ύφος σχετικά με το περιεχόμενο του πεδίου που διδάσκονται. Πρακτικές όπως η ανάγνωση πληροφοριών, για τις οποίες στο τέλος κάνουμε μια σύνοψη – ανακεφαλαίωση, κρατάμε σημειώσεις, ή λαμβάνουμε σημειώσεις (π.χ. με εξειδικευμένες φωτοτυπημένες πληροφορίες), η χρήση εννοιολογικών χαρτών, η διενέργεια συγκρίσεων και θεωρητικών συσχετισμών, η ανατροφοδότηση με ασκήσεις επανάληψης, πολλαπλών επιλογών και συναφή κουίζ, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα μεθοδολογίας γραμματισμού περιεχομένου, τα οποία δεν αλλάζουν και παραμένουν κοινά στα διάφορα επιστημονικά πεδία όταν αυτά διδάσκονται με αυτό τον τρόπο (Alvermann et al., 2013· Antonacci et al., 2015· Vacca et al., 2016· Fang, 2012· Fang & Coatoam, 2013).

Οι εισηγητές του γραμματισμού περιεχομένου θεωρούν ότι υπάρχει ένα κοινό επίπεδο απαιτήσεων γραφής και ανάγνωσης από τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου, οπότε το μόνο που διαφοροποιεί τελικά τα πεδία είναι το περιεχόμενο που προσεγγίζεται με την ανάγνωση και τη γραφή (Shanahan & Shanahan, 2012) και όχι το σύνολο της μεθοδολογίας που συναντούμε στο πεδίο. Σε μια τέτοια μορφή γραμματισμού που εστιάζει στο *περιεχόμενο* (content area) και όχι στη επιστημονική μεθοδολογία του *πεδίου* (discipline) αναμένουμε ότι οι μαθητές μαθαίνουν με κοινές για όλα τα πεδία – άρα και διδακτικά αντικείμενα – δεξιότητες και στρατηγικές γραμματισμού. Σκοπός είναι να διδαχθούν και να αποστηθίσουν εν τέλει πληροφορίες και γνώσεις από κείμενα, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου.

Ο γραμματισμός πεδίου εστιάζει σε στοιχεία που εκ των πραγμάτων οδηγούν σε διαφοροποιήσεις στον τρόπο που οι μαθητές γνωρίζουν τα διδακτικά αντικείμενα. Μια πρώτη διαφοροποίηση αφορά στη μεθοδολογία κάθε διδακτικού αντικειμένου. Κατά τους Giray και Oare (2018) ο γραμματισμός πεδίου καθίσταται ως αναγκαία συνθήκη μπροστά στις διαφορές μεθοδολογιών και στρατηγικών γραμματισμού που προκύπτουν από τις διαφορετικές καταβολές πεδίου των διδακτικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, αν και δεν έχουμε ακόμη αναφερθεί ειδικά στη μουσική, μπορούμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο που οι καταβολές αυτές υφίστανται στο μάθημα της μουσικής, στο οποίο παράγοντες που δρουν διαφοροποιητικά ως προς τις μεθοδολογικές εφαρμογές του εκάστοτε εκπαιδευτικού μουσικής, όπως το φύλο, ο τόπος καταγωγής και διαβίωσης, αλλά κυρίως οι μουσικές σπουδές, τα ιδρύματα σπουδών τους, τα οικεία μουσικά είδη καθώς και εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών (Διονυσίου, 2007), υπό το πρίσμα του μουσικού γραμματισμού πεδίου μπορούν να μετατραπούν γονιμοποιητικά σε σημαντικές πηγές ποιοτικής και κυρίως βιωματικής απόδοσης του μαθήματος της μουσικής.

Επίσης, ο γραμματισμός πεδίου, καθώς συνδέεται με τις αυθεντικές εμπειρίες (experiences) πεδίου (Cullen, 2016) και αποκτά βιωματικό χαρακτήρα, είναι πρόσφορος για βιωματική εκπαίδευση. Η βιωματική εκπαίδευση μπορεί να εστιάζει στην ενδυνάμωση ή ακόμη και την θεραπευτική μέριμνα για μαθησιακά προβλήματα

που καθημερινά συναντάμε στην τάξη (Vos, et al., 2019). Ως μια κατάσταση ποιοτικότερης εκπαίδευσης στην οποία συμβάλλει ο γραμματισμός πεδίου καταγράφεται και η σύνδεσή του με αυθεντικές εμπειρίες, κατάλληλες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Shanahan & Shanahan, 2012· Wisconsin Department of Public Instruction, 2022).

Στον αντίποδα της βιωματικότητας, εκεί που τα διδακτικά αντικείμενα διδάσκονται μέσα από κείμενα που χαρακτηρίζονται από τον ιδιαίτερο «λόγο» (discourse) του εκάστοτε πεδίου κι εκεί ο γραμματισμός πεδίου έρχεται να δώσει έμφαση στις διαφοροποιήσεις αυτές, αντί να τις αμβλύνει με διαμεσολαβημένα από συγγραφείς κείμενα εγχειριδίων. Στον γραμματισμό πεδίου καθώς «διάφορα επιστημονικά πεδία όπως οι θετικές επιστήμες, η ιστορία, τα μαθηματικά και η λογοτεχνία παρουσιάζουν μοναδικούς τρόπους γραπτής και λεκτικής επικοινωνίας» αυτό που πραγματικά επιδιώκουμε είναι «η ικανότητα να διαβάζουμε και να γράφουμε κάνοντας χρήση αυτών των μοναδικών «λόγων» (discourses) του εκάστοτε πεδίου». Η ικανότητα αυτή αναφέρεται και ως μια «προστιθέμενη αξία» του γραμματισμού πεδίου (Meacham et al., 2019: 7).

Η ανάπτυξη της βιωματικότητας υπό ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με βάση τους στόχους του για γραμματισμό, η αξιοποίηση των διαφορετικών κειμένων και λόγων ως αυθεντικές πηγές που προσεγγίζονται αδιαμεσολάβητα αλλά και μεθοδικά, δηλαδή όλα όσα εισηγείται ο γραμματισμός πεδίου εφαρμόζονται ανάλογα το ηλικιακό επίπεδο με σχετικές προσαρμογές. Ο γραμματισμός πεδίου, αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια (Fang, 2012), έως και την τριτοβάθμια, στην οποία έχει μάλλον και την περισσότερη μακροχρόνια παρουσία (Berkenkotter et al., 1988). Οι Fang και Coatoam (2013:628) προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημα «πότε ξεκινάει ο γραμματισμός στο επιστημονικό πεδίο;» αναφέρονται σε ένα αποτυπωμένο, λίγα χρόνια νωρίτερα, σχήμα εξέλιξης του γλωσσικού γραμματισμού (Halliday, 2004).

Σύμφωνα με το σχήμα αυτό πρώτα εμφανίζεται ο «προ-γραμματισμός» (preliteracy) στο διάστημα από 0 έως 4 έτη, ακολουθεί ο «βασικός γραμματισμός» (basic literacy) στο διάστημα από 4 έως 9 έτη και έπειτα έρχεται ο γραμματισμός πεδίου από το 9^ο ως το 18^ο έτος (Fang, 2012: 22· Σαρρής, 2020: 60). Επίσης σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα (Fang & Coatoam, 2013) τα παιδιά ακόμη και του νηπιαγωγείου μπορεί να έχουν την ικανότητα μιας διαφοροποιημένης μορφής αφηγηματικότητας κειμένων, η οποία μπορεί να θεωρηθεί πρόδρομος «ενός γραμματισμού που εστιάζει στο επιστημονικό πεδίο». Οι Fang και Coatoam (2013) καταλήγουν ότι ο γραμματισμός πεδίου είναι ένας γραμματισμός που αναπτύσσεται με συγκεκριμένες στρατηγικές και μεθοδολογία που αντλούνται από το πεδίο και δεν περιορίζεται ηλικιακά.

Η ελληνική απόδοση του όρου «disciplinary literacy»

Στο σημείο αυτό, πριν αναφερθούμε στην πορεία από τον γραμματισμό πεδίου, τον οποίο παρουσιάσαμε, στον *μουσικό γραμματισμό πεδίου*, θα κάνουμε μια αναφορά στην πορεία απόδοσης του όρου στην ελληνική γλώσσα, ώστε να είναι πιο σαφής η θέση του γραμματισμού πεδίου στην θεωρία του γραμματισμού και της εκπαίδευσης.

Προκειμένου να αποδώσουμε τον όρο «disciplinary literacy» στα ελληνικά, προκύπτουν δύο ξεχωριστά ζητήματα. Το ένα αφορά το «literacy», που προηγείται χρονολογικά, καθώς ο όρος «literacy» βλέπουμε να αποδίδεται ήδη τρεις δεκαετίες πριν ως «παιδεία» (McLuhan, 1990). Έκτοτε ο όρος «literacy», έχει πορεία με προτεινόμενες αποδόσεις όπως «γραμματική παιδεία», «γραπτότητα», «γραφογνωσία», «γραμματική μόρφωση», «γραμματική γνώση», «εγγραμματοσύνη», «αλφαριθμητισμός» και «εγγραμματοσμός», με ίσως πιο σύγχρονο και μάλλον πιο επικρατούντα τον όρο «γραμματισμός» (Σαρρής, 2020: 28-29).

Το άλλο ζήτημα απόδοσης αφορά τον όρο «disciplinary». Αυτός εκκινεί από τον όρο «discipline», όρος ο οποίος αν και παραπέμπει ταυτόχρονα στην «επιστήμη» και στην «πειθαρχία» προφανώς προσιδιάζει εδώ στην *επιστήμη*. Ένας πρώτος μεταφραστικός συνειρμός, θα μπορούσε να είναι η απόδοση «πειθαρχικός γραμματισμός». Παρατηρήθηκε, μάλιστα ότι ο όρος προτείνεται από αυτόματες μεταφράσεις λογισμικών. Όμως, δεν ενδείκνυται γιατί η «πειθαρχία» δεν είναι ο κανόνας απόδοσης του «discipline» όταν μιλάμε για επιστήμη στην ελληνική γλώσσα (Σαρρής, 2020: 57). Παρ' όλα αυτά, η σύνδεση του «discipline» με την «πειθαρχία» ως συνώνυμο της «επιστήμης», δεν είναι ανύπαρκτη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Παρατηρείται μέσα από την απόδοση του «interdiscipline», ως «διαπειθαρχικός» (Γεωργούλας, 2017: 544), σε σύγχρονες εργασίες (Κατερέλος & Τσέκερης, 2009) αλλά και διπλωματικές εργασίες ελληνικών πανεπιστημίων (Καψωμένος, 2008: 3). Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να αποδοθεί και ως «επιστημονικός γραμματισμός», ούτε «ακαδημαϊκός γραμματισμός» γιατί οι όροι αυτοί προϋπάρχουν και έχουν τη δική τους πορεία στη θεωρία του γραμματισμού.¹

¹ Η απόδοση «επιστημονικός γραμματισμός» θα δημιουργούσε σύγχυση με τον «scientific literacy», που παραπέμπει στις θετικές επιστήμες (Jerman & McClune, 2007) και έχει ήδη την ίδια χρήση και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Κόλλας, 2015), χωρίς και πάλι αυτό να είναι πολύ ασφαλές μεταφραστικά. Ο λόγος της επισφάλειας αυτής είναι ότι στην ελληνική γλώσσα συνηθίζεται να αποκαλούμε «επιστήμες» τόσο τις θετικές όσο και τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, οπότε όταν στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως «scientific literacy» εννοείται ο γραμματισμός των θετικών επιστημών, αυτό δεν εννοείται απαραίτητα και στην απόδοση «επιστημονικός γραμματισμός» (Σαρρής, 2020: 58· Πράμας, 2009: 1). Γι' αυτό και έχει παρατηρηθεί η αναγκαιότητα χρήσης μιας πιο σαφούς απόδοσης του «scientific literacy», όπως είναι το «γραμματισμός στις φυσικές επιστήμες» (Πράμας, 2009). Επίσης δε θα πρέπει να συγχέουμε τον «ακαδημαϊκό γραμματισμό» (academic literacy) (Μουράτογλου & Τσιρώνη, 2013) με τον γραμματισμό πεδίου, καθώς είναι διακριτά διαφορετικοί γραμματισμοί (Baird Giordano, χ.χ.). Τέλος, καταγράφουμε και την πρόσφατη απόδοση του Σ. Σοφοκλέους (2019, 2020) στον όρο ως «Γραμματισμός των Γνωστικών Αντικειμένων». Τουλάχιστον για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όμως, τα γνωστικά αντικείμενα δεν ταυτίζονται πάντα με τα επιστημονικά πεδία (disciplines).

Άλλες αποδόσεις θα μπορούσαν να είναι «πεδιακός γραμματισμός», ή ακόμη «τομεακός γραμματισμός». Στην περίπτωση αυτή εμφανίζεται ως μακροβιότερη λέξη το «πεδιακός», καθώς την καταγράφουν οι Liddel και Scott (1843), όπως βρίσκουμε στην διαδικτυακή έκδοση του λεξικού τους (2019), χωρίς εκεί να βρίσκουμε καταγεγραμμένη τη λέξη «τομεακός». Υπάρχουν όμως και ισχυρές ενδείξεις² ότι θα ήταν πιο εύστοχο να προτιμήσουμε γενικότερα το «πεδίο» και να πούμε «γραμματισμός πεδίου», από τον «τομέα», οπότε θα είχαμε «γραμματισμό τομέα» (Σαρρής, 2020: 58).

Καταλήγοντας, θα παρατηρήσουμε ότι από τη μία, υπάρχει μια εύλογη πορεία σύνδεσης του γραμματισμού πεδίου με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως μέσα από τον όρο «διεπιστημονικότητα» και τις διάφορες περιπτώσεις που η εκπαίδευση γίνεται έτσι κι αλλιώς βιωματική μέσα από συνδέσεις του μαθήματος με πρακτικές του πεδίου.³ Αυτή η πορεία, όμως δεν δημιουργεί κάποια άμεση σύνδεση με τον γραμματισμό πεδίου, που εμφανίζεται στις μέρες μας ως μια σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένη στο γραμματισμό. Από την άλλη υπάρχει και η προαναφερθείσα συλλογιστική η οποία μας οδηγεί να υιοθετήσουμε ως περισσότερο πρόσφορη απόδοση του «disciplinary literacy» τον «γραμματισμό πεδίου», προκειμένου να συνδεθούμε μέσω του όρου αυτού με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Έτσι την υιοθετούμε, χωρίς βέβαια να θεωρούμε ότι δεν μπορεί να υπάρχει μια περισσότερο δόκιμη, τεκμηριωμένη και αποδεκτή εκδοχή.

² Ο όρος «τομεακός» συνδέεται με τον «τομέα», δηλαδή κάτι «που έχει σχέση με έναν τομέα ή πραγματοποιείται κατά τομείς». Αν και μια προφανής σύνδεση του «τομεακός» θα ήταν με το «sectorial» ίσως φαίνεται πιο λογική, παρόλα αυτά το «τομεακός» τελικά παραπέμπει σε «καθορισμένο πεδίο της ανθρώπινης γνώσης ή δραστηριότητας» (Χαραλαμπίδης, 2014: 1598) και όχι γενικά σε κάποιον τομέα (sector). Αν συνυπολογίσουμε και τις καταγεγραμμένες τάσεις της ελληνικής γλώσσας να χρησιμοποιείται στο γραπτό λόγο περισσότερο η έκφραση «επιστημονικό πεδίο», παρά «επιστημονικός τομέας» και περισσότερο το «πεδίου» από το «πεδιακό(ς)» (Σαρρής, 2020: 58), καταλήγουμε ότι από τις δύο παραπάνω προφανείς μεταφραστικές προσεγγίσεις είναι περισσότερο δόκιμο να αποδοθεί το «disciplinary literacy» ως «γραμματισμός πεδίου», εννοώντας έναν γραμματισμό «επί του» πεδίου.

³ Η πιο άμεση σύνδεση της έννοιας του «πεδίου» (discipline) με το θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται μέσα από τους όρους «διεπιστημονικότητα» και «διαθεματικότητα» οι οποίοι εισήχθησαν πριν περίπου δύο δεκαετίες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Την ίδια περίοδο επισημαίνεται «ιστορική συγκρότηση» της έννοιας «διαθεματικότητα» και η διάκρισή της από την έννοια «διεπιστημονικότητα» συγκεκριμένα μέσα από την εξέλιξη της εθνικής εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Από εκεί αντλούνται οι όροι «inter-disciplinarity» (ή «multi-disciplinarity» ή «cross-disciplinarity») και «curriculum integration» (ή «thematic teaching» ή «cross curricular themes») οι οποίοι τελικά και αποδίδονται ως «διεπιστημονικότητα» και ως «διαθεματικότητα» αντίστοιχα στη Ελλάδα (Γρόλλιος κ.ά., 2003). Ένα «ασφαλές κριτήριο» για να διακρίνουμε τη «διαθεματική» από τη «διεπιστημονική» μεθοδολογία θα ήταν μόνο ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται η κάθε προσέγγιση, με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά ρεύματα (Beane, 1997). Στη διαθεματικότητα δεν λαμβάνονται υπ' όψη οι διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων ενώ στην διεπιστημονικότητα ξεκινούμε από την «αναγνώριση της ταυτότητας των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων τα οποία περιέχονται σ' αυτά», γεγονός που αποτελεί μια πρώτη έμμεση σύνδεση του μαθήματος με το (επιστημονικό) πεδίο (Γρόλλιος, 2006· Σαρρής, 2020: 61).

Ο μουσικός γραμματισμός πεδίου

Σε ό,τι αφορά τον γραμματισμό πεδίου στη μουσική, θα δούμε ότι κι εκεί διεθνώς οι αναφορές στο *μουσικό γραμματισμό πεδίου* μας δίνουν σημαντικά αποτελέσματα από εφαρμογές που έχουν ήδη γίνει. Παρατηρώντας τη σχετική βιβλιογραφία ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Σαρρής, 2020: 89) καταλήγουμε ότι «η σύνδεση του γραμματισμού πεδίου με τη μουσική εκπαίδευση φαίνεται να έχει πλέον μια παγιωμένη θέση στη συνείδηση των μελετητών» (Bernard & Abramo, 2019) αλλά και της σχετικής συστηματικής ακαδημαϊκής έρευνας (Hyun-ju, 2014).

Αρχικά, σε ό,τι αφορά την χρήση των διαφόρων μορφών κειμένων που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο εμφανίζονται στο μάθημα της μουσικής, ο μουσικός γραμματισμός πεδίου, κατά τους Bernard και Abramo (2019:134) αποτελεί μια οδό ώστε «όχι μόνο να συμπεριληφθούν αλλά και να προεκταθούν» διαφορετικές προσεγγίσεις κειμένων «μέσα από την εργασία και τη βαθύτερη ενασχόληση με το 'κείμενο' σε ένα ιδιαίτερο θέμα». Ως «κείμενο» στις αναφορές αυτές μπορούμε να θεωρήσουμε από ένα βιβλίο ή ένα μουσικό κομμάτι, έως ένα εικαστικό έργο ή μια ηχογράφηση, κειμενικά πολιτισμικά στοιχεία δηλαδή, που μπορεί να συνδέονται με τη μουσική. Οι διαφορετικές, βιωματικές προεκτάσεις προσέγγισης των «κειμένων» αυτών προσφέρουν την άμεση επαφή των μαθητών με ζητήματα ταυτότητας και ρόλων των ανθρώπων που ασχολούνται με τη μουσική, φέρνοντάς τους σε αμεσότερη επαφή με τον τρόπο που ένας μουσικός, ερμηνευτής, συνθέτης, ή άλλος δραστηριοποιούμενος στο πεδίο της μουσικής προσεγγίζει τα κείμενα αυτά.

Μια ακόμη σύνδεση των μαθητών με κείμενα που προέρχονται από το πεδίο του διδακτικού αντικειμένου, μέσα από τον βιωματικό αλλά και κατάλληλα προετοιμασμένο από τον εκπαιδευτικό τρόπο του γραμματισμού πεδίου, σε ό,τι αφορά τη μουσική γίνεται από τους Meacham και συν. (2019). Αυτοί, μελετώντας τον μουσικό γραμματισμό πεδίου στη βάση ενός συγκεκριμένου πλαισίου έρευνας που έγινε σε μαθητές (Aleshinskaya, 2013) κάνουν λόγο για είδη *μουσικού λόγου πεδίου*. Στην πραγματικότητα αυτό που κάνουν είναι να επισημαίνουν τρόπους που οι μαθητές θα έρθουν σε απευθείας επαφή με κείμενα – με την ευρεία έννοια που τα έχουμε ήδη αναφέρει – μέσα από μάθηση σχεδιασμένη στη βάση του γραμματισμού πεδίου. Διαχωρίζουν τους τρόπους αυτούς σε κατηγορίες οι οποίες είναι: α) οι στίχοι των τραγουδιών, β) οι ζωντανές παραστάσεις, γ) οι μουσικές συνεντεύξεις, δ) οι μουσικές κριτικές, ε) τα διαδικτυακά φόρουμ, στ) οι ακαδημαϊκές εκδόσεις, και ζ) το αυτοσχεδιαστικό παίξιμο μουσικής (jam sessions). Οι συγγραφείς τονίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη χρήση των παραπάνω ειδών μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές μέσα από τις παρεμβάσεις του σε νέο υλικό, μουσικό ή και στιχουργικό και φυσικά στην παραγωγή διαφόρων έργων με μουσική, όπως ακριβώς θα συνέβαινε με μουσικούς και ανθρώπους από το πεδίο της μουσικής. Όλα αυτά, όμως, στη βάση των στόχων τους για ανάπτυξη συγκεκριμένου μουσικού γραμματισμού.

Σε ό,τι αφορά τη βιωματική προσέγγιση του πεδίου, αν θεωρήσουμε ότι το πεδίο της μουσικής είναι το πεδίο των «μουσικών», ο μουσικός γραμματισμός πεδίου συναρτάται με την καλλιτεχνική δράση των μαθητών. Το παίξιμο των μουσικών οργάνων, η μελέτη των μουσικών κομματιών, οι μουσικές παραστάσεις, η σύνθεση, η ενορχήστρωση, η σχολική ορχήστρα, τα μουσικά σύνολα, η παραγωγή μουσικής με οποιοδήποτε τρόπο που προέρχεται από το πραγματικό πεδίο της μουσικής, εφόσον οι στόχοι μας συνδέονται με την ανάπτυξη του μουσικού γραμματισμού των μαθητών και δεν είναι ένας γενικός προγραμματισμός δραστηριοτήτων, είναι πρακτικές που συντελούν στο μουσικό γραμματισμό πεδίου.

Γι' αυτό και οι Bernard και Abramo (2019: 134) κρίνουν ότι στο μάθημα της μουσικής, ο γραμματισμός πεδίου βρίσκεται πολύ κοντά στον «καλλιτεχνικό γραμματισμό» («artistic literacy»). Κατά τους ίδιους, ο γραμματισμός στο πεδίο της μουσικής οδηγεί τους μαθητές να ασχοληθούν με «καλλιτεχνικά καλλιεργημένες πρακτικές» (artistically literacy practices) «μέσα από την ανάγνωση, τη γραφή, τη σημειογραφία και τη μάθηση που βασίζεται σε προδιαγραφές μάθησης (standards-based learning) των καλλιτεχνικών».

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην επισήμανση των Giray και Oare (2018), οι οποίοι ξεκινώντας από την παραδοχή ότι «οι ειδικοί στην εκπαίδευση, σε διάφορα επιστημονικά πεδία διαφοροποιούνται ως προς τους σκοπούς τους και τις ειδικές στρατηγικές ανάγνωσης που προωθούν» παρατηρούν, τελικά, ότι η ιδέα (concept) ενός γραμματισμού πεδίου, «προέκυψε ακριβώς για να αντιμετωπίσει τις διαφοροποιήσεις αυτές». Η παρατήρηση αυτή διατυπώθηκε ενώ μελετούσαν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης σχολικών μαθημάτων, το «Common Core State Standards (CCSS)» και αναφέρεται και στο μάθημα της μουσικής. Επίσης αναφέρονται ειδικότερα στα Εθνικά Εκπαιδευτικά Πρότυπα που αφορούν τις Τέχνες (National Coalition for Core Arts Standards – CAS) και επισημαίνουν πως αυτά «περιγράφουν τον εγγράμματο μουσικό ως κάποιον που έχει τα απαραίτητα προσόντα και την αντίληψη για να δρα μουσικά ανεξάρτητος, κάνοντας χρήση μιας ποικιλίας από μουσικές μορφές προκειμένου να μεταδώσει τις ιδέες του, ως κάποιον που συνδέει τη μουσική με την κουλτούρα και βρίσκει χαρά και νόημα μέσα από τη μουσική συμμετοχή ως μέρος μιας κοινότητας». Επικαλούνται την επισήμανση αυτή για να δώσουν έμφαση στην αναγκαιότητα του μουσικού γραμματισμού πεδίου στην επίτευξη των στόχων που αφορούν στη μουσική των προγραμμάτων σπουδών που μελετούν (National Coalition for Core Arts Standards, 2012).

Οι Giray και Oare (2018: 31) αναφέρονται στις πολλές πτυχές του μουσικού γραμματισμού πεδίου, όπως η μουσική ανάγνωση, η τεχνική, η συναισθηματική κατανόηση της μουσικής και μας παροτρύνουν «να εμπλέξουμε τους μαθητές σε όλες τις πτυχές της μουσικής παράστασης, από την επιλογή της μουσικής, την δομική κατανόησή της και την τοποθέτησή της σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο, μέχρι την ερμηνεία και την τεχνική προετοιμασία και εκτέλεση», αφού πρώτα αναπτύξουμε την

αναγκαία γνώση και επαφή με τη μουσική ορολογία και τις πρακτικές μουσικής δραστηριοποίησης. Από μια άποψη, όλα αυτά δεν είναι απαραίτητα καινούργια στοιχεία στη μουσική παιδαγωγική, καθώς «σημαντικοί δάσκαλοι μουσικών οργάνων το εφαρμόζουν αυτό εδώ και δεκαετίες» (Giray & Oare, 2018: 31). Αυτό που προσφέρει ο μουσικός γραμματισμός πεδίου είναι ότι συνδυάζει τα οφέλη της θεωρητικής προσέγγισης του εκάστοτε μουσικού γραμματισμού με την «προστιθέμενη αξία» του γραμματισμού πεδίου, που απορρέει από την ιδιαίτερη, βιωματική επαφή με το πεδίο (Meacham et al., 2019: 7).

Σε ό,τι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα ο μουσικός γραμματισμός πεδίου μπορεί να αναφέρεται ως προτεραιότητα για τη διδασκαλία της μουσικής (Evers, 2011· Stickney, 2018· Hallmark, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α). Αναφέρεται και με τη συντομογραφία «DL» αν πρόκειται γενικά για το γραμματισμό πεδίου (disciplinary literacy) ή ως «Music DL» (music disciplinary literacy) αν πρόκειται για το μουσικό γραμματισμό πεδίου (Stickney, 2018: 2· Weidner, 2017).

Σε μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Τμήματος Εκπαίδευσης του Arkansas που συντάσσεται με τις πολιτειακές προδιαγραφές εκπαίδευσης (Common Core State Standards [CCSS] for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects) παρακολουθούμε τα σημεία από το πεδίο της μουσικής που προτείνονται να εισάγει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, μέσα από την κατάλληλη κατάρτισή του. Αυτά που προτείνονται είναι α) ο τρόπος σκέψης των μουσικών, β) η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο χώρο της μουσικής δημιουργίας, γ) το λεξιλόγιο του χώρου της μουσικής δημιουργίας, δ) οι τύποι των κειμένων και των μουσικών κειμένων που χρησιμοποιούνται από τους μουσικούς, ε) οι τρόποι γραπτής και προφορικής τους επικοινωνίας, και στ) οι απαιτήσεις σε δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μουσικοί κατά τη σταδιοδρομία τους (Hallmark, 2019).

Στο ίδιο επιμορφωτικό υλικό προτείνεται να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες και τα διανοητικά εργαλεία που αρμόζουν στη μουσική δημιουργία, τα οποία μπορεί να είναι γνώριμα και να χρησιμοποιούνται γενικότερα στο μάθημα της μουσικής, όμως εδώ υπάρχει η διαφοροποίηση ότι ο μαθητής είναι ταυτόχρονα ένας δημιουργικός μουσικός εν δράσει, κριτικά σκεπτόμενος. Τα εργαλεία αυτά θα μπορούσαν να διακριθούν α) σε μια παρακαταθήκη αισθητηριακών εμπειριών από μουσικά έργα που οι μαθητές έχουν ακούσει και εκτιμήσει αισθητικά, β) σε μια παρακαταθήκη γνώσεων που θα τους φανεί χρήσιμη κατά την δημιουργία και την εκτέλεση της μουσικής, γ) στην ικανότητα να δημιουργούν «νόημα» μέσα από τη μουσική τους και να μην αναπαράγουν απλά κάποιο μουσικό κείμενο που τους δίνεται, δ) στην ικανότητα να συνδέουν τους ήχους και τη μουσική με οπτικοποιήσεις που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της μουσικής, ε) στην εξάσκηση πάνω σε θέματα ερμηνείας της μουσικής με τα μουσικά όργανα καθώς και την δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων μέσα από αυτή, στ) στην ικανότητα να εντοπίζουν αντιθετικά στοιχεία στη μουσική, τα οποία σχετίζονται με διάφορες παραμέτρους της, ζ) στην ικανότητα να μπορούν να

ταξινομήσουν τα διάφορα μουσικά γεγονότα που αφορούν στην ερμηνεία της μουσικής, ώστε να τα ανακαλούν κατά την εκτέλεση, και η) στην ικανότητα να μπορούν να μορφοποιούν την έμπνευσή τους σε κάποιας μορφής σύνθεση (Hallmark, 2019). Η ειδοποιός διαφορά για όλα τα παραπάνω τα οποία θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στον γραμματισμό περιεχομένου, είναι ότι τώρα με τον γραμματισμό πεδίου μπαίνουν σε πρώτη προτεραιότητα και βιώνονται με την κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της μουσικής ερμηνείας με μουσικά όργανα, της μαθητικής ορχήστρας και χορωδίας και γενικότερα της παραγωγής μουσικής από τους μαθητές.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μαθητικής δημιουργίας, ως «δημιουργικές πρακτικές» για να αναπτύξουν οι μαθητές αναφέρονται: α) η φαντασία ως γενικότερη δεξιότητα, β) ο εντοπισμός προβλημάτων κατά τη μουσική διαδικασία και η ανάλυσή τους, γ) η ικανότητα να κατανοούν τις μορφές και φόρμες της μουσικής και να δημιουργούν τις δικές τους και τέλος, δ) ο αναστοχασμός σε βαθύτερα ζητήματα της μουσικής τέχνης (Hallmark, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019β· Tennessee Department of Education, 2019). Και πάλι θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι πρόκειται για βιωματικές πρακτικές και όχι ασκήσεις επί χάρτου συνδυασμένες με ακρόαση, για αποφάσεις που τελικά θα αφορούν την δράση των μαθητών ως μουσικοί καλλιτέχνες και όχι δραστηριότητες που αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος και υλοποιούνται διαμεσολαβημένα με εκπαιδευτικά μέσα στην τάξη.

Συμπεράσματα

Ο μουσικός γραμματισμός πεδίου, στο πλαίσιο της γενικότερης ανάπτυξης του γραμματισμού πεδίου διεθνώς τα τελευταία χρόνια, λαμβάνεται όλο και περισσότερο υπόψη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Bernard & Abramo, 2019· Evers, 2011· Hallmark, 2019· Stickney, 2018· Tennessee Department of Education, 2019· Wisconsin Department of Public Instruction, 2019α, 2019β, 2022).

Συνδέει το μάθημα με την πράξη στο πραγματικό επιστημονικό πεδίο το οποίο σχετίζεται, με αυθεντικές στρατηγικές και μεθοδολογίες από το πεδίο που σχετίζεται με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, χωρίς την κυριαρχία της διαμεσολάβησης των σχολικών εγχειριδίων και των συναφών εποπτικών βοηθημάτων. Ο λόγος είναι ότι τα διαμεσολαβητικά εποπτικά μέσα εστιάζουν σε δεξιότητες που θέτουν στο επίκεντρο κυρίως την γραφή και την ανάγνωση και μάλιστα με τρόπο κοινό για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και όχι συγκεκριμένες στρατηγικές γραμματισμού που απορρέουν από το κάθε πεδίο ξεχωριστά.

Αυτή όμως η σύνδεση πεδίου και μαθήματος από μόνη της δεν είναι κάτι καινούργιο για τη μουσική εκπαίδευση (Giray & Oare, 2018: 31). Το ιδιαίτερο που κομίζει ο μουσικός γραμματισμός πεδίου είναι η στοχευμένη στο πεδίο οργάνωση του

μαθήματος, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει το μάθημά αξιοποιώντας τις προσωπικές δεξιότητές του στο πεδίο αυτό, όσο και από την πλευρά των μαθητών που καλούνται να ανταποκριθούν σε μια καινούργια βιωματική, μάλλον πολύ ενδιαφέρουσα και σπάνια μαθησιακή εμπειρία (Shanahan & Shanahan, 2014).

Η αξιοποίηση αυτή των προσωπικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού σημαίνει πως όσο διαφορετικές και ιδιαίτερες κι αν είναι οι δεξιότητες αυτές κάθε φορά, η βιωματική σύνδεσή τους με το μάθημα θα το καταστήσει ενδιαφέρον, αποτελεσματικό, με τις δεξιότητες αυτές να αποτελούν το μέσο για την επίτευξη των στόχων που αφορούν στο μουσικό γραμματισμό.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο μουσικός γραμματισμός πεδίου, θα πρέπει να ενισχυθούν τα μέσα εκείνα που θα δημιουργήσουν το πεδίο αυτό εντός της σχολικής ζωής. Αυτό μπορεί να σημαίνει έμφαση σε δραστηριότητες, μαθητικές ορχήστρες και χορωδίες, μουσικά όργανα, χώρους για την απερίσπαστη μουσική δημιουργία των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος και άλλα μέσα που σχετίζονται με τη δράση στο πεδίο.

Ο μουσικός γραμματισμός πεδίου προϋποθέτει πως όλα αυτά που μπορεί να υπάρχουν ήδη, να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται στο σχολείο εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό σχεδιασμό όπου θα μπορέσουν να αναπτυχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου μουσικού γραμματισμού. Γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στον τρόπο που εισάγονται τα διάφορα «κείμενα» του πεδίου.

Η διεθνής εμπειρία δείχνει πως ο μουσικός γραμματισμός πεδίου εντάσσεται στον γενικότερο σχεδιασμό της εκπαίδευσης και παρέχεται σχετική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό που θα τον εφαρμόσει. Έχει ήδη αναπτυχθεί μια επιχειρηματολογία που όλο και περισσότερο επισημαίνει την αξία εφαρμογής του γραμματισμού πεδίου στην εκπαιδευτική πολιτική (Wisconsin Department of Public Instruction, 2022: 23), ως μια «αλλαγή στην εκπαίδευση που έχει νόημα» («a shift that makes sense» [Lent, 2017]) και η μουσική δεν εξαιρείται από την επιχειρηματολογία αυτή. Η διεθνής εμπειρία δείχνει επίσης πως ο γραμματισμός πεδίου δεν αφορά ένα συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος, αλλά με κατάλληλες προσαρμογές αφορά όλες τις ηλικίες των μαθητών και των σπουδαστών.

Ένα πρώτο βήμα για την κατανόηση και την κατάκτηση του γραμματισμού πεδίου είναι να προσδιοριστεί σε σχέση με τον γραμματισμό περιεχομένου. Ο γραμματισμός περιεχομένου συνδέεται με περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας. Ο γραμματισμός πεδίου από την άλλη μπορεί να εμπεριέχει βιωματικές δραστηριότητες που φαινομενικά προϋπάρχουν σε παραδοσιακά μοντέλα ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος. Συνεπώς είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο γραμματισμός πεδίου αφενός δεν χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία του γραμματισμού περιεχομένου, αφετέρου αναπλαισιώνει και επαυξάνει

δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, όπως μαθητικές ορχήστρες και χορωδίες, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα στόχους που αφορούν το μουσικό γραμματισμό.

Ο μουσικός γραμματισμός αυτός δεν είναι ανάγκη να ορίζεται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά, καθώς πολλά πράγματα κατά περίπτωση μπορούν να θεωρηθούν μουσικός γραμματισμός. Όπως σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, έτσι και στη μουσική, η προστιθέμενη αξία του γραμματισμού πεδίου έγκειται στον τρόπο που θα δομηθούν οι δραστηριότητες αυτές και στα όσα θα παρουσιαστούν στους μαθητές που θα κληθούν να δράσουν ως μουσικοί στο πεδίο.

Όλα αυτά αποτελούν το επόμενο βήμα, που είναι βέβαια ένα πολύ σημαντικό επόμενο κεφάλαιο για τον γραμματισμό πεδίου. Πρόκειται για το στάδιο, όπου αφού ο μουσικός γραμματισμός πεδίου ενταχθεί στον θεσμικό σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής, ενδεχομένως στο πλαίσιο ενός γενικότερου σχεδιασμού των μαθημάτων στη βάση του γραμματισμού πεδίου, θα πρέπει να διαμορφωθεί και το κατάλληλο κομμάτι του πλαισίου αυτού που θα δρα υποστηρικτικά και θα διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού μουσικής προς την κατεύθυνση αυτή.

Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει πως η εφαρμογή του γραμματισμού πεδίου φέρνει πολύ θετικά αποτελέσματα σε όλα τα μαθήματα. Ιδιαίτερα, όμως στη μουσική, ο γραμματισμός πεδίου, θα λέγαμε «συναρπάζει» (Shanahan & Shanahan, 2014), με την έννοια ότι κάνει το μάθημα εξαιρετικά ενδιαφέρον για τους μαθητές και κατά κοινή ομολογία όσων το εφαρμόζουν «μεταμορφώνει» τη σχολική ζωή σε μια βιωματική, ενδιαφέρουσα για τη σχολική κοινότητα, καθημερινή μαθησιακή εμπειρία

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Ν., Σ. (2001). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (1-20)*. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Alvermann, E. D., Gills, R. V., & Phelps, F. S. (2013). *Content area reading and literacy. Succeeding in today's diverse classrooms. Seventh Edition*. Pearson.
- Aleshinskaya, E. (2013). Key components of musical discourse analysis. *Research in Language*, 11(4), 423-444. <http://dx.doi.org/10.2478/rela-2013-0007>
- Antonacci, A. P., O'Callaghan, M. C., & Berkowitz, E. (2015). *Developing content area literacy. 40 strategies for middle and secondary classrooms* (2nd ed). Sage.
- Baird Giordano, J. (χ.χ.). General academic literacy and disciplinary literacy. In N. Mantyla (ed.), *Open English at SLCC. Texts on writing, language, and literacy*. Pressbook. (pp. 657-665).
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. Teacher College Press.

- Berkenkotter, C., Hulkan, T. N., & Ackerman, J. (1988). Conventions, conversations and the writer: case study of a student in a rhetoric Ph.D. program. *Research in the Teaching of English*, 22, 9–44.
- Bernard, C. F., & Abramo, J. M. (2019). *Teacher evaluation in music: A guide for music teachers in the U.S.* Oxford University Press.
- Brown, D. K. (2003). An alternative approach to developing music literacy skills in a transient society. *Music Education Journal*, 90(2), 46–54. <https://doi.org/10.2307/3399934>
- Γεωργούλας, Α. (2017). *Μετασχηματισμοί της εκπαίδευσης. Σύγχρονη ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας*. Τόπος.
- Giray, S., & Oare, S. (2018). Common core to common score: Implementing the common core state standards in orchestra classes. *American String Teacher*, 68(1), 30–34. <https://doi.org/10.1177/0003131317742342>
- Gordon, E. (2004). *The Aural/visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*. GIA Publications.
- Cullen, A., K. (2016). Culturally responsive disciplinary literacy strategies instruction. In A. K. Munger (ed.). *Steps to success: Crossing the bridge between literacy research and practice* (pp. 173-190). Open SUNY textbooks.
- Γρόλλιος, Γ. (2006). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα. Στο Α. Διονυσόπουλος (επιμ.). *Φυσική Αγωγή. Άρθρα Καθηγητών*. Φ.Α.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπάκης, Δ. Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*. Μεταίχμιο.
- Διονυσίου, Ζ. (2007). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μια έρευνα πεδίου. Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.) *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή* (48-65) (Α' Τόμος). ΕΕΜΑΠΕ.
- Evers, T. (2011). *Common core State standards for literacy in all subjects*. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Jerman, R., & McClune, B. (2007). *Developing scientific literacy: Using news media in the classroom*. Open University Press – McGraw Hill.
- Halliday, M. A. K., (2004). *The language of science*. Continuum.
- Hallmark, L. (2019). *Disciplinary literacy*. Arkansas Department of Education –Division of Elementary and Secondary Education – Common core State standards initiative.
- Hansen, D., & Milligan, A. S. (2012). Aural skills: At the juncture of research in early reading and music literacy. *Music Educators Journal*, 99(2), 75–80. <https://doi.org/10.1177/0027432112462894>
- Hyum–ju, K. (2014). *Exploring disciplinary and multimodal literacy practices in music education*. University of Michigan.
- Κατερέλος, Ι., & Τσέκερης, Χ. (2009). Πολύπλοκα συστήματα και κοινωνικές προσομοιώσεις. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.), *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου* (16–17–01–2009) (445/1–457/13). Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Καψωμένος, Γ.–Ε. (2008). *Η έννοια του «intérêt» στο έργο του P. Bourdieu και ο ανθρωπολογικός λόγος για την αμοιβαιότητα και το συναίσθημα*. [Διπλωματική Εργασία] Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Κελεπούρη, Μ., & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα γλωσσικά μαθήματα. Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας – Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Κόλλας, Σ. (2015). *Επιστημονικός γραμματισμός στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων*. [Διδακτορική διατριβή] Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Lent, R. (2017). Disciplinary literacy: A shift that makes. *Educational Leadership*, 12(12).
- Liddell, H. G., & Scott, R. (1843). *A Greek–English Lexicon*. Oxford University Press.
- Liddell, H. G., & Scott, R. (2019). *πεδικός (λήμμα λεξικού). A Greek–English Lexicon*. Oxford University Press.
- McLuhan, M. (1990). *Media. Οι προεκτάσεις του ανθρώπου* (Σ. Μάνδρος, μτφρ.). Κάλβος.
- Μαλίτσα, Δ., Μ. (2015). Η πολυτροπικότητα της επικοινωνίας και η προσέγγιση των πολυγραμματισμών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη–Παπαδοπούλου (επιμ.). *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τόμος Γ'.* (195-206). Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Meacham, S., Meacham, S., Thompson, M., & Graves, H. (2019). Hip–Hop early literacy in K–1 Classrooms. *The Reading Teacher*, 73(4), 1–9. <https://doi.org/10.1002/trtr.1809>
- Μουράτογλου, Ν., & Τσιρώνη, Π. (2013). Η κατάρκτηση του ακαδημαϊκού γραμματισμού στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Στο Συλλογικό (2013). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου, 2013*.
- National Coalition for Core Arts Standards (2012). *The Inclusion of Media Arts in Next Generation Arts Standards*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. ΥΠΕΠΘ.
- Πράμας, Χ. (2009). *Προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών Ε' και ΣΤ' δημοτικού στην κατεύθυνση του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες* [Διδακτορική Διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαρρής, Δ. (2020). *Ο μουσικός και ηχητικός γραμματισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή]. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders* 32(1), 7–18.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Σοφοκλέους, Σ. (2015). Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης στον γραμματισμό στα γνωστικά αντικείμενα: Πραγματικότητες και προοπτικές στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Γραμματισμός και*

- Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο–Πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές. Λευκωσία, 23–24 Οκτωβρίου. Περίληψης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σοφοκλέους, Σ. (2019). Επαναεναξιολόγηση κειμένων στα μαθηματικά σε ΣΤ΄ Τάξεις Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Στο Δ. Σοφοκλέους (επιμ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, κείμενα, θεσμοί». 11-12 Οκτωβρίου 2019. Πρακτικά Συνεδρίου (607-629). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Σοφοκλέους, Σ. (2020). Γραμματισμοί των μαθηματικών μέσω διερευνητικής μάθησης: Έρευνα δράσης στη ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου της Κύπρου [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Stickney, P. (2018). *Deering High School Band unit plan*. Portland Public Schools, Music Department.
- Tennessee Department of Education (2019). *Disciplinary literacy approaches*. Tennessee State Government.
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy: What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19–34. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>
- Vacca, T. R., Vacca, J. A. L., & Mraz, M. (2016). *Content Area reading. Literacy and learning across the curriculum* (12th ed.). Pearson.
- Vos, S., Kooyman, C., Feudo, D., Goliak, L. K., Kieser, M., Legg, J., Parent-Stevens, L., Walker, C. P., & Rodriguez, R. (2019). When experiential education intersects with learning disabilities. *American Journal of Pharmaceutical education*, 83(8), 1660-1663. <https://doi.org/10.5688%2Fajpe7468>
- Χαραλαμπίδης, Χ. (επιμ.) (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Ακαδημία Αθηνών.
- Weidner, B. (2017). Bridging the literacy gap: Defining disciplinary literacy for music. *Conference: Symposium for Music Teacher Education* [poster presentation]. Northwestern University.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2019α). *Disciplinary literacy in music*. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2019β). *8 Steps to Building Arts Knowledge through Literacy*. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2022). *Common core state standards for literacy in all subjects*. DPI.

Ο Δημήτριος (Δημήτρης) Σαρρής (ΠΕ79.01, ΠΕ80) είναι Εκπαιδευτικός Δημοτικών Σχολείων, με διδακτικό έργο σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Υπεύθυνος του Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας και Επιστημονικός Υπεύθυνος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου για το υπό ανάπτυξη Ερευνητικό και Επιμορφωτικό Κέντρο Ταυγέτου στη Μεσσηνία και την Ορεινή Ακαδημία Ταυγέτου. Έχει διδάξει αντικείμενα Μουσικής, Επικοινωνίας και Πολιτισμού προπτυχιακά στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το ΤΕΙ Ηπείρου (σημερινό Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Στον τομέα της επιμόρφωσης ενηλίκων έχει συνεργασίες με το Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο, τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενώ το 2022 επιλέχθηκε μέλος στο Περιφερειακό Συμβούλιο Έρευνας και Καινοτομίας της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Στο χώρο των επιστημονικών ενώσεων, έχει τιμηθεί για το επιστημονικό του έργο σε αυτές, ενώ είναι ιδρυτικό μέλος της «Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας» και του «Νέου Παιδαγωγού». Από το 2020 συνεργάζεται με το Π.Μ.Σ. «Μουσική Παιδαγωγική» του Τ.Μ.Σ. του Ιονίου Πανεπιστημίου. Στα μουσικοπαιδαγωγικά βιβλία που έχει συγγράψει περιλαμβάνονται, από τη σειρά «Τετράδια Σχολικών Δραστηριοτήτων», οι τόμοι που αφορούν το «Ακουστικό Αποτύπωμα» και το πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγική», και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Εθνικού Επιστημονικού Δικτύου «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός», του οποίου είναι και συντονιστικός υπεύθυνος. Είναι δημιουργός του «Εκπαιδευτικού Εργαστηρίου Ήχου», στο πλαίσιο του οποίου έχουν εκδοθεί οι τόμοι «Ανακυκλωμένα Μουσικά» και «Γνωριμία με τα Λαϊκά Κρουστά». Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα στο χώρο αυτό επικεντρώνονται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών με το μοντέλο «bottom-up», και σε νέους και αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης της Μουσικής στις σύγχρονες μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική ζωή, μέσα από τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών μουσικού και ηχητικού γραμματισμού.
E-mail: sarris@sch.gr

From Disciplinary Literacy to Music(al) Disciplinary Literacy

Dimitrios Sarris

This paper introduces us to one of the forms of literacy applied in contemporary educational systems, disciplinary literacy and in particular to music or musical disciplinary literacy. As this literacy connects the lesson with methodologies and literacy strategies derived from the related scientific field, the learning experience benefits with experientiality and the teacher expands his aids for an effective lesson, where many everyday problems and difficulties can be addressed. On the occasion of a discussion, we are having about the way terms are rendered in the Greek language, we develop a part of literacy theory that is relevant to disciplinary literacy. Finally, disciplinary music literacy is examined as a possibility for Greek music education, which, as it appears, not only has many ways of connecting with it, but also sets statutory goals that are in line with the priorities of music disciplinary literacy.

Key words: literacy, disciplinary literacy, music disciplinary literacy.

Dimitrios (Dimitris) Sarris is a music teacher in primary education, experienced in special education, head of the Experiential Education Lab of the Directorate of Primary Education of Messinia and scientific head of the Regional Directorate of Education of Peloponnese for the under development Taygetos Research and Training Center in Messinia and the Taygetos Mountain Academy. He has taught undergraduate subjects related to Music, Communication and Culture at the Panteion University, the University of Athens, and the University of Ioannina. In the field of adult training, he has been collaborated with the Pedagogical Institute, the Teacher Training Organization, and the Educational Policy Institute. In 2022 he was selected as a member

of the Regional Council for Research and Innovation - Peloponnese Region. In the field of Scientific Associations, he has been honored for his scientific work in them, and also he is a founding member of the "Hellenic Society of Acoustic Ecology" and the "New Pedagogue". Since 2020 he teaches at the MA Program "Music Pedagogy" of the Department of Music Studies, Ionian University. He is author of music pedagogic books about Sound in Education and pedagogy that focuses on sound. He is in charge for the development of the Greek National Network for Sound in Education and the International Network for Sound in Education. He is the Educational SoundLab Project that publishes music education research books. His research interests in this area are focused on the training of teachers with the "bottom-up" model, and on new and effective ways of music intervention in modern learning difficulties and school life, through the formation of musical and sound literacy educational policies.

E-mail: sarris@sch.gr

Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματίζουσα Μάθηση με Εργαλείο τη Μουσική

Μαρία Κοτσοπούλου

Στο παρόν κείμενο προσεγγίζεται βιβλιογραφικά η συμβολή της μουσικής στον προσανατολισμό των ατόμων για κριτικό στοχασμό και μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη εμπειρικών και θεωρητικά θεμελιωμένων συμβολών για τη συνεισφορά της μουσικής στην κινητοποίηση της κριτικοστοχαστικής λειτουργίας και στην ενίσχυση της διεργασίας μετασχηματισμού. Η θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι η μουσική τέχνη δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στην εμπειρία, αποκαλύπτει συναισθηματικά εκφραστικά μοτίβα και προσφέρει εναύσματα κατανόησης του εαυτού και του κόσμου που περιβάλλει τα άτομα. Ταυτόχρονα οι μουσικές εμπειρίες προωθούν την ενδυνάμωση της ταυτότητας, την αναθεώρηση ριζωμένων ιδεών και στάσεων και αποτελούν ένα εργαλείο ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, της συλλογικότητας και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Τέλος, στο κείμενο αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξιοποίηση της μουσικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να ερεθιστεί το ενδιαφέρον για αναζήτηση, η εκφραστική και συναισθηματική δυνατότητα των ατόμων και να ενθαρρυνθεί η ικανότητα για κριτικό στοχασμό.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική Τέχνη, Κριτικός Στοχασμός, Μετασχηματίζουσα Μάθηση.

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαπενταετία έχει αναδειχθεί το ενδιαφέρον για τον ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Κορυφαίοι μελετητές (Kokkos, 2021· Lawrence, 2005· Mezirow, 2000· O'Neill, 2018· Wiessner, 2009) έχουν διατυπώσει το αίτημα της αξιοποίησης της μουσικής για την προώθηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο κριτικός στοχασμός αφορά στη συνειδητοποίηση, στην αναθεώρηση και στον επαναπροσδιορισμό του εμπειρικού συστήματος του ατόμου και αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1990, 1991). Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί ένα είδος μάθησης, μέσω του οποίου τα άτομα ανασυγκροτούν και ανασυνθέτουν νοητικά σχήματα μεταβάλλοντας τον εαυτό και την προσωπικότητά τους (Illeris, 2015). Τη μετασχηματίζουσα μάθηση ανέπτυξε ο Jack Mezirow δίδοντας σε τούτη τη διάσταση της ενδυνάμωσης του εαυτού μέσα από την κριτική εξέταση παραδοχών και την υιοθέτηση στρατηγικών για δράση (Mezirow, 1990, 1991). Τη θεώρηση του Mezirow συμπλήρωσε ο John Dirkx (2001) αναδεικνύοντας τη σημασία των συναισθημάτων και των εικόνων του ψυχισμού των ατόμων στη μάθηση.

Σημαντικές συμβολές προβάλλουν τον ρόλο της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας στην ενίσχυση της μετασχηματίζουσας μάθησης (βλ. Hoggan, Simpson & Stuckey, 2009· Κόκκος, 2017β, 2021· Lawrence, 2005· Wiessner, 2009). Ο Κόκκος (2017β, 2021) επιχειρηματολογώντας για τη συνεισφορά της τέχνης στη μάθηση και εκπαίδευση επισκοπεί τις θεωρητικές αρχές και τις προσεγγίσεις που διανοίγουν πεδία κατανόησης της πολύπλευρης δυναμικής που ενέχει η αξιοποίησή της. Μεταξύ των άλλων τεχνών και η μουσική δύναται να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, προκαλώντας εναλλακτικούς τρόπους νοηματοδότησης, μέσω της ανάδειξης της φαντασίας και του συναισθήματος, που αποτελούν μεσάζοντες της μουσικής και των βιωμάτων των ατόμων (βλ. Hargreaves, Hargreaves & North, 2012· Juslin & Sloboda, 2010· Laurance, 2005, 2008· Mezirow, 2000· Wiessner, 2009). Συμπληρωματικά οι μουσικές εμπειρίες μπορούν να ενδυναμώσουν τη μουσική ταυτότητα των ατόμων, να ανατρέψουν καθιερωμένες πεποιθήσεις και ιδέες και να προωθήσουν την κοινωνική συνοχή, τη συλλογικότητα και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (βλ. Fenwick & Albergato-Muterspaw, 2008· Godwin, 2018· Meyer & Tisdell, 2012· Olson, 2005· Qi & Cesetti, 2019· Qi & Veble, 2016· Varvarigou & Creech, 2021).

Στο παρόν κείμενο αρχικά θα ερμηνευθεί η διεργασία παραγωγής νοήματος μέσα από τη μουσική και θα επιχειρηθεί η προσέγγισή της με βάση τους μηχανισμούς που αναδύονται κατά την αλληλενέργεια με τα μουσικά έργα (βλ. Juslin, 2013· Juslin & Västfjäll, 2008). Ακολούθως θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη συμβολή της μουσικής στον μετασχηματισμό των ατόμων. Τέλος θα μελετηθεί η παιδαγωγική αξιοποίηση της μουσικής για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Η συνεισφορά του συγκεκριμένου άρθρου έγκειται στην ενίσχυση της στοχαστικής διάθεσης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη σημασία της μουσικής εμπειρίας στη διεργασία του μετασχηματισμού και τη δυναμική της μουσικής τέχνης στην προώθηση της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας.

Νοηματοδότηση και Μουσική

Κομβική έννοια για την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης που ανέπτυξε ο Mezirow (1990, 1991, 2000, 2015) αποτελεί η διαδικασία της νοηματοδότησης. Η έννοια της νοηματοδότησης αφορά στην εξέταση, ερμηνεία και στην άντληση νοήματος μέσα από την εμπειρία (Παρθένη & Ζαρίφης, 2009). Η νοηματοδότηση εκκινεί από το «πλαίσιο αναφοράς» των ατόμων, το οποίο ενέχει «γνωστικά, βουλητικά και συναισθηματικά στοιχεία» και ενεργοποιείται από συνειδητές και ασυνειδητές διεργασίες (Mezirow, 2015: 129). Μολονότι η θεώρηση του Mezirow έχει δεχθεί κριτική σχετικά με την ορθολογική διάσταση της νοηματοδότησης που προτάσσει (βλ. Dirkx 2001· Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006) ο ίδιος αναγνωρίζει τη «διαίσθηση», τη «φαντασία» και τα «όνειρα» ως αξιοσημείωτες παραμέτρους σε

τούτη τη διεργασία. Ταυτόχρονα δίνει σημασία στη «συναισθηματική ποιότητα» της εμπειρίας και στη συναισθηματική χροιά της γνώσης (Mezirow, 2000: 6). Τα παραπάνω τονίζονται emphaticά στη θεώρηση του Dirkx, ο οποίος διατείνεται ότι η διεργασία της νοηματοδότησης βασίζεται στα συναισθήματα, στη φαντασία που συνενώνει τα άτομα με τον βαθύτερο εαυτό και τον κόσμο που τα περιβάλλει και στις εικόνες (images) που φωτίζουν την ψυχή των ανθρώπων (Dirkx, 2001). Η επαφή με την τέχνη είναι δυνατό να συνεισφέρει στην ανάδειξη εικόνων, στην υποκίνηση της φαντασίας και στην προβολή και διερεύνηση των συναισθημάτων (Laurance, 2005, 2008). Τις εν λόγω διαπιστώσεις φαίνεται να αναγνωρίζει σε μεταγενέστερο χρόνο και ο Mezirow (2000), σημειώνοντας ότι η μουσική αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο μέσω του οποίου μπορούμε να προσεγγίσουμε την εμπειρία.

Τα παραπάνω μπορούν να γίνουν κατανοητά αν εξετάσουμε τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που αναδύονται κατά την αλληλεπίδραση με τη μουσική. Έρευνες στη μουσική ψυχολογία (Juslin, 2013· Juslin & Västfjäll, 2008) επεξηγούν τον τρόπο που τα άτομα εναρμονίζονται με τις μουσικές μελωδίες. Σύμφωνα με τους Juslin (2013) και Juslin και Västfjäll (2008) όταν ο ήχος εισβάλλει και ενσωματώνεται στον ψυχισμό του ατόμου ενεργοποιείται ένα σύνολο αντιδράσεων γνωστό ως BRECVEM, το οποίο αφορά στη διέγερση των αντανakλαστικών του εγκεφάλου (Brain Stem Reflex), στη ρυθμική ενεργοποίηση (Rhythmic Entrainment), στην αξιολόγηση των ερεθισμάτων (Evaluative Conditioning), στη συναισθηματική μετάδοση (Emotional Contagion), στην οπτική απεικόνιση (Visual Imagery), στην επεισοδιακή μνήμη (Episodic Memory) και στη μουσική προσδοκία (Musical Expectancy). Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί πυροδοτούν και συναισθηματικές διεργασίες, αναδεικνύοντας στοιχεία των ψυχικών πεδίων των ατόμων και οδηγώντας τα να αποκτήσουν συνείδηση σχετικής διαύγειας.

Ειδικότερα κατά την ακρόαση της μουσικής προκύπτουν οπτικές εικόνες, οι οποίες αποτελούν έναν από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τα συναισθήματα (Juslin, 2013· Juslin & Västfjäll, 2008). Η οπτική απεικόνιση χρησιμοποιεί τη φαντασία ως μεσάζοντα μεταξύ της μουσικής και των εικόνων που σχηματίζει το άτομο ακούγοντας τη μουσική. Η φαντασία ενέχει καίριο ρόλο στη διεργασία της νοηματοδότησης, καθώς προκαλεί τα άτομα να οραματιστούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας και να ανακαλύψουν αόρατες και άγνωστες πτυχές της εμπειρίας (βλ. Greene, 1995). Ο Dirkx (2001) ενισχύει την παραπάνω άποψη, επισημαίνοντας ότι η φαντασία οδηγεί στα βαθύτερα επίπεδα της ανθρώπινης ύπαρξης και στην αυτογνωσία. Σύμφωνα με τον ίδιο η φαντασία συνενώνει το άτομο με την εσωτερικότητά του, αναδεικνύοντας εικόνες που συνδέουν τον εαυτό με τις αθέατες εμπειρίες της ψυχής και το συναίσθημα. Ο Dirkx επικαλείται τις συναισθηματικές εμπειρίες και την φωνή του εσωτερικού κόσμου που έρχεται στην επιφάνεια στο άκουσμα ενός μουσικού έργου (Dirkx, όπ. αναφ. στο Δολιώτη & Ζαρίφης, 2009).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται η Laurance (2005), η οποία επισημαίνει ότι η μουσική αποκαλύπτει συναισθηματικά εκφραστικά μοτίβα και εικόνες, δίδοντας τη δυνατότητα στα άτομα να εμβαθύνουν στην εσωτερική τους υπόσταση και να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτεπίγνωση. Οι αναδυόμενοι διάλογοι με τον εσωτερικό εαυτό μπορούν να εμπλουτίσουν ή και να τροποποιήσουν τη σημασία που αποδίδουν τα άτομα στην εμπειρία. Έτσι αρχίζουν να τίθενται προϋποθέσεις διερεύνησης και αναζήτησης νέων ερμηνειών της εμπειρίας, που προωθούν τη μετασχηματιστική διεργασία.

Παρόμοια η αξιολόγηση των μουσικών ερεθισμάτων δίνει αφορμές για βαθύτερη κατανόηση του εσωτερικού εαυτού. Η αξιολόγηση των μουσικών ερεθισμάτων προκύπτει γιατί το μουσικό έργο έχει συνδεθεί με ευχάριστα ή δυσάρεστα βιώματα, με αποτέλεσμα να προκαλείται ο ανάλογος συναισθηματικός συνειρμός (Juslin, 2013· Juslin & Västfjäll, 2008). Η εξέταση του συναισθηματικού απόηχου και των συναισθηματικών εμπειριών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση, προάγοντας την αποκάλυψη πτυχών του ψυχισμού του ατόμου (Dirkx, 2001).

Η μουσική ενεργοποιεί την επεισοδιακή μνήμη, που υπενθυμίζει στο άτομο βιώματα και γεγονότα της ζωής του (Gabrielsson 2002· Juslin, 2013· Juslin & Västfjäll, 2008). Ειδικότερα οι ενήλικοι τείνουν να ανακαλούν και να νοσταλγούν περιόδους των νεανικών τους χρόνων, διότι σημαντικές εμπειρίες που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους λαμβάνουν χώρα στη συγκεκριμένη περίοδο (Juslin & Västfjäll, 2008). Η επίκληση των εξομολογήσεων που προκαλεί η μουσική συμβάλλει στην εξέταση προσωπικών και συναισθηματικών συνειρμών και στον επαναπροσδιορισμό αξιών και ατομικών πεποιθήσεων. Οι εμπειρίες που αναδύονται είναι δυνατό να αξιοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ως περιστατικά αλληλεπίδρασης, ανάπτυξης και αυτεπίγνωσης, υποστηρίζοντας τη διαδικασία νοηματοδότησης.

Ο μηχανισμός της μουσικής προσδοκίας συνδέεται με την πρόκληση συναισθημάτων που πυροδοτούνται εξαιτίας αναπάντεχων μουσικών αλλαγών. Μεταβολές στην αρμονική διαδοχή, σε στοιχεία της μουσικής δομής, τονικές αλλαγές μπορούν να καθηλώσουν ή να διεγείρουν ευχάριστα τον ακροατή, επιβεβαιώνοντας ή ανατρέποντας την προσδοκία του για τη μουσική (Juslin & Västfjäll, 2008). Ο συγκεκριμένος ψυχολογικός μηχανισμός αποτελεί μία καθοριστική πρόκληση για την ενεργοποίηση των ατόμων, εφόσον ενισχύει τη συναισθηματική αντίδραση απέναντι στη μουσική και συνεισφέρει στην υποκίνηση της προσήλωσης και της προσοχής κατά την αποτίμηση του μουσικού γεγονότος.

Τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας προωθούν και η ρυθμική ενεργοποίηση, που αναφέρεται στον συντονισμό της μουσικής με το σώμα, προκαλώντας σωματική διέγερση και ενίσχυση των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε μια μουσική εμπειρία (Juslin, 2013). Προσεγγίζοντας με πιο διευρυμένο τρόπο τον συγκεκριμένο μηχανισμό θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε τη μουσική με τη σωματική κίνηση που προκαλεί. Πράγματι η μουσική

ενέχει τη δυναμική να επιδρά σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου, ωθώντας τα άτομα να εκφραστούν μέσω του χορού (McClellan, 1991). Οι Merriam και Heuer (1996, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2009) σημειώνουν ότι η αναπτυξιακή πορεία του ατόμου περιλαμβάνει τη σωματική εμπλοκή του εαυτού με την εμπειρία. Οι χορευτικές, σωματικές αντιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κριτικοστοχαστική διεργασία, διότι δημιουργούν ένα μαθησιακό κλίμα ανοικτότητας, ελεύθερης έκφρασης, ψυχικής απελευθέρωσης και ταύτισης με τους άλλους, διευκολύνοντας την πρόσβαση στον εσωτερικό κόσμο των ατόμων και την προώθηση ενσυναισθηματικών δεσμών και διασύνδεσης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση για τη Συμβολή της Μουσικής στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση για τη συσχέτιση της μουσικής με τη μετασχηματίζουσα μάθηση αναδεικνύει τη συμβολή της στην αναθεώρηση ιδεών, αξιών, στάσεων και συναισθημάτων που ωθούν σε επανανοηματοδότηση και επανερμηνεία της πορείας του βίου, τη συνεισφορά της στη μεταβολή της ταυτότητας των ατόμων και τη δυναμική της στην ενίσχυση της κοινωνικής δράσης, της αλληλεγγύης και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Στο κείμενο των Varvarigou και Creech (2021) αποτυπώνονται μελέτες περίπτωσης που καταδεικνύουν τη σχέση της μουσικής με τον συγκεκριμένο τύπο μάθησης σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης.

Αναφορικά με τη μετασχηματιστική δύναμη της μουσικής στο τυπικό πλαίσιο μάθησης οι συγγραφείς επικαλούνται τη συμβολή της Lucy Green, η οποία εφαρμόζοντας πρακτικές άτυπης μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προωθεί εμπειρίες που σχετίζονται με αλλαγές στις τρεις διαστάσεις της μάθησης (διάσταση του περιεχομένου, της υποκίνησης και της αλληλεπίδρασης), όπως ορίζονται από τον Illeris (2015). Σύμφωνα με τον Illeris (2015: 47) η πρώτη διάσταση της μάθησης αφορά στο «αντικείμενο της μάθησης». Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με «το κίνητρο, το συναίσθημα και τη βούληση» για μάθηση (Illeris, 2015: 48) και η τρίτη με «τη διεργασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον» (Illeris, 2015: 46). Εκκινώντας από την εν λόγω θεώρηση οι Varvarigou και Creech (2021) περιγράφουν τη μετασχηματιστική δύναμη της μουσικής η οποία προκύπτει εφαρμόζοντας ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών μουσικής σε σχολεία, το οποίο στηρίζεται σε άτυπες θεωρήσεις της μάθησης. Αναλυτικότερα αξιοποιούνται τα μουσικά ενδιαφέροντα των μαθητών, η μουσική τεχνολογία, δημιουργούνται κίνητρα μέσα από την ηχογράφηση και εκτέλεση της μουσικής εντός και εκτός των πυλών της τάξης, προωθείται η μουσική αυτονομία και αναδύεται «μια ισχυρή αίσθηση μιας μουσικής κοινότητας στο σχολείο» (Varvarigou & Creech, 2021: 177). Οι συγκεκριμένες μουσικές

εμπειρίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μουσική, ενισχύουν τις μουσικές τους δεξιότητες, τονώνουν και ενδυναμώνουν τη μουσική τους ταυτότητα.

Η διδακτορική μελέτη του Sparks (2014) εστιάζει στη μετασχηματιστική δύναμη της χορωδιακής εκπαίδευσης και λαμβάνει χώρα σε δημόσιο σχολείο καλών τεχνών στον Καναδά. Η έρευνά του βασίζεται σε εθνογραφικές συνεντεύξεις με μαέστρους χορωδιών από την Κούβα, την Κένυα, την Ουκρανία και τη Δανία και σε έρευνα δράσης, μέσω του σχεδιασμού προγράμματος, που εξετάζει τις ερμηνείες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετασχηματιστική δύναμη του τραγουδιού. Καταληκτικά σημαντικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θετικές μετατοπίσεις και αλλαγές στον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως τραγουδιστή και στον τρόπο που αναπλάθουν αντιλήψεις για την επικοινωνιακή αξία του τραγουδιού. Επίσης διαπιστώνονται οφέλη από την εμπλοκή σε ανάλογες μουσικές δράσεις, που αφορούν στην καλλιέργεια της εκφραστικότητας, στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της δέσμευσης απέναντι στον κοινό στόχο. Ο ίδιος κάνει σημαντική μνεία στην κριτική μουσική παιδαγωγική, που αναπτύσσει τις στοχαστικές διαθέσεις και εμπλέκει τους μαθητές σε ουσιώδεις και ενδυναμωτικές διεργασίες μάθησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται στο κείμενο των Qi και Veble (2016), η οποία αφορά σε πρόγραμμα που υλοποιείται σε σχολείο σε υποβαθμισμένη πόλη στη βορειοανατολική Βραζιλία, στο οποίο φοιτούν περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες μαθητών. Οι μαθητές έχοντας ενστερνιστεί τη βία και την ανομία ως μέρος της καθημερινότητάς τους έχουν αναπτύξει μια περιορισμένη συλλογιστική για τη μελλοντική τους πορεία. Η συμμετοχή στο τριετές μουσικό πρόγραμμα που προσφέρει το σχολείο λειτουργεί λυτρωτικά για αυτούς, δίδοντάς τους την ευκαιρία να οικοδομήσουν ουσιαστικές κοινωνικές επαφές, να στοχαστούν κριτικά για τις διεξόδους του βίου τους και «να αναλάβουν ενεργά τον έλεγχο της ζωής τους» (Qi & Veble, 2016: 105).

Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης οι Qi και Veble (2016) κάνουν λόγο για έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό στη Βραζιλία που αγκαλιάζει παιδιά και εφήβους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ασχοληθούν με τη μουσική και να υιοθετήσουν έναν νέο τρόπο ζωής, που απέχει από την εγκληματικότητα και την εμπλοκή με ναρκωτικές ουσίες. Ουσιαστικά οι μαθητές δραπετεύουν από τη δύσκολη και παραβατική καθημερινότητά τους και διαχειρίζονται καλύτερα και με μεγαλύτερη ευελιξία τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται. Στο ίδιο κείμενο αποτυπώνεται μια ακόμα μελέτη περίπτωσης, που αφορά σε κοινωνικοπολιτιστικό πρόγραμμα στη Βραζιλία, που υποστηρίζει παιδιά και εφήβους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η εκμάθηση οργάνων, το χορωδιακό τραγούδι, η ενεργητική μουσική ακρόαση, η μουσική σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός δημιουργούν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του καθορισμού νέων στόχων, ενώ ταυτόχρονα αναδύεται η

ανάγκη για επανακαθορισμό της ζωής, των σχέσεων με τους γονείς και ο οραματισμός μιας κοινωνίας χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις.

Σχετικά με τη μετασχηματιστική δύναμη της μουσικής στην κοινότητα ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Olson (2005). Ο Olson (2005) μέσα από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις εξετάζει τις εμπειρίες οχτώ μουσικών που αξιοποιούν τη μουσική σε προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης, που έχουν σκοπό τη μελέτη και τη διάδοση των πολιτισμικών παραδόσεων και την ανάπτυξη δημοκρατικών εκπαιδευτικών εμπειριών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του καταδεικνύουν ότι η μουσική ευνοεί την πληρέστερη κατανόηση του εαυτού και του κόσμου που πλασιώνει τα άτομα και προκαλεί το συναίσθημα και την πνευματικότητα. Η μουσική συμβάλλει στην καλλιέργεια της συλλογικής ταυτότητας, αναπτύσσει τον αλληλοσεβασμό και προωθεί την ενεργητική συμμετοχή στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα. Παράλληλα, ενισχύει την πολιτισμική ταυτότητα και πυροδοτεί την ενσυναίσθηση μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σημαντικός είναι ο ρόλος της μουσικής στην εξέταση των ηγεμονικών πεποιθήσεων και των εξουσιαστικών δομών που προκαλούν κοινωνικές αδικίες. Έτσι η μουσική τέχνη αποτελεί ένα εργαλείο ενίσχυσης της κοινωνικής δράσης, που πυροδοτεί την κριτική εξέταση και ερμηνεία των κοινωνικών αδικιών που βιώνουν ομάδες ατόμων, συνεισφέροντας στην ενδυνάμωση και χειραφέτησή τους.

Τοιούτοτρόπως, οι Fenwick και Albergato-Muterspaw (2008) εστιάζουν στο τραγούδι των ενηλίκων και στη χορωδιακή μουσική της κοινότητας ως εργαλεία προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Οι Fenwick και Albergato-Muterspaw (2008) υποστηρίζουν ότι το χορωδιακό τραγούδι τόνώνει την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και το αίσθημα συλλογικής ευθύνης. Παράλληλα, η μουσική διεγείρει το συναίσθημα και κινητοποιεί τα άτομα να δράσουν για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Μάλιστα η χορωδιακή μουσική προάγει την αξία της δημοκρατίας, προωθώντας την ελεύθερη συμμετοχή όλων στην ομάδα. Στο κείμενό τους δίδουν παραδείγματα κοινοτικών χορωδιών, που διεγείρουν την κριτική επίγνωση της κοινότητας σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων.

Στη μελέτη της Godwin (2018) προβάλλεται η κοινωνική και ηθική διάστασης της εμπλοκής με τη μουσική πράξη. Η Godwin (2018) ερευνά υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow ένα πρόγραμμα αυστραλιανής ορχήστρας που έχει σαν σκοπό τη διαπολιτισμική κατανόηση των ασιατικών παραδόσεων. Με εργαλεία την παρατήρηση και το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο εξετάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τις δεξιότητες που συμβάλλουν στη διαπολιτισμική συνύπαρξη, η σημασία του αυτοσχεδιασμού και ο ρόλος του προγράμματος στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αξιοποιώντας τον μουσικό αυτοσχεδιασμό πυροδοτούν κριτικοστοχαστικούς συλλογισμούς πάνω σε καθιερωμένες ιδέες και

αντιλήψεις, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη «της διαπολιτισμικής συνείδησης και ευθύνης» (Godwin, 2018: 165).

Στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Yan, κινέζου μετανάστη, ο οποίος αναζητά μια καλύτερη τύχη αποδημώντας στη Βραζιλία. Ο Yan μέσα από την υιοθέτηση και εκτέλεση ενός βραζιλιάνικου αυθεντικού μουσικού είδους καταφέρνει, να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους και να ενσωματωθεί στη νέα πατρίδα. Η μουσική τον ενδυναμώνει, τον ωθεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος και λειτουργεί προς την κατεύθυνση προσαρμογής στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Ο Yan με το ταλέντο και τις μουσικές του δεξιότητες προσελκύει το βραζιλιάνικο κοινό και το ωθεί σε μετασχηματισμό, αποδομώντας στερεότυπα για τα άτομα με διαφορετική εθνική προέλευση (Qi & Cesetti, 2019· Qi & Veble, 2016· Varvarigou & Creech, 2021).

Οι παραπάνω συμβολές εξετάζουν τον κρίσιμο ρόλο της μουσικής στη μεταβολή της ταυτότητας και στην κριτική ερμηνεία αντιλήψεων, που οδηγούν σε επανερμηνεία και επανανοηματοδότηση των διαδρομών ζωής. Παράλληλα αποδίδουν τη μετασχηματιστική δυναμική της μουσικής στην εγκαθίδρυση της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συλλογικής δράσης. Σε παραπλήσια συμπεράσματα καταλήγουν οι Dawson (2007) και Meyer και Tisdell (2012), οι οποίοι συσχετίζουν την κίνηση και τον ήχο με τη μετασχηματιστική διεργασία. Η Dawson (2007) προωθώντας την ιδέα διασύνδεσης των ατόμων με το σώμα και τον ρυθμό προτείνει σε συνέδριο τον πειραματισμό με ιαπωνικά κρουστά. Το «taiko drumming» έχει τις ρίζες του στην ιαπωνική λαϊκή κουλτούρα, στις ιαπωνικές θρησκευτικές παραδόσεις, στον ιαπωνικό και δυτικό τρόπο εκτέλεσης των κρουστών. Μέσω του ήχου, του ρυθμού, της κίνησης και της συνεργασίας τα άτομα συνδέονται με τον εαυτό τους και με τους άλλους, επανανοηματοδοτούν αξίες και ιδέες και προωθείται η διαπολιτισμική κατανόηση. Μία τέτοια βιωματική εμπειρία οδηγεί σε μετασχηματίζουσα μάθηση, σε αναθεώρηση αξιών και ιδεών και σε προώθηση της κοινωνικής και διαπολιτισμικής ενότητας. Ανάλογα οι Meyer και Tisdell (2012) συστήνουν την αξιοποίηση της μουσικής, της κίνησης και των αυτοσχεδιαστικών δραστηριοτήτων για την εμπλοκή των ατόμων σε μια διεργασία συντονισμού με τους άλλους. Οι Meyer και Tisdell (2012) βασίζονται στην ιδέα ότι οι αυτοσχεδιαστικές μουσικές εμπειρίες προκαλούν δέσμευση στη συλλογική επίτευξη στόχων και ότι τα άτομα αποκτούν συνείδηση του εαυτού τους και των άλλων μελών της ομάδας. Σύμφωνα με τις συγγραφείς όταν τα άτομα εμπλέκονται σε μουσικές δραστηριότητες δημιουργείται ένα πλαίσιο συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης και κινητοποιείται η ομαδική δύναμη, με την ανακατάταξη των ψυχικών δυνάμεων από το «εγώ» στο «εμείς».

Καταληκτικά διαπιστώνεται η μετασχηματιστική διεργασία που υποκινείται μέσω της μουσικής σε περιβάλλοντα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Οι παραπάνω συμβολές τονίζουν τη σημασία της μουσικής στην ενδυνάμωση της

μουσικής ταυτότητας και τη συνεισφορά της στην αναδιαμόρφωση πεποιθήσεων, αξιών και συναισθημάτων συσχετίζοντάς τη με διανοητική, συμπεριφορική, σωματική και συναισθηματική υπέρβαση. Σε θεωρητικές και ερευνητικές καταγραφές που αναφέρθηκαν αναδεικνύεται η θεωρητική πλαισίωση που προτείνει ο Mezirow (1990, 1991, 2000, 2015) και ο Illeris (2015) για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, που αφορούν στην αμφισβήτηση και αναπλαισίωση των δυσλειτουργικών παραδοχών, στην ενδυνάμωση του εαυτού και στις τρεις διαστάσεις της μάθησης αντίστοιχα. Ωστόσο υπάρχουν αναφορές και σε άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που δίδουν έμφαση στον ρόλο της συναισθηματικής διάστασης της μετασχηματίζουσας μάθησης (βλ. Boyd & Meyers, 1988, όπ. αναφ. στο Olson, 2005· Dirkx, 2001), συμπληρώνοντας τις συμβολές που ήδη αναγνωρίστηκαν.

Διδακτική Αξιοποίηση της Μουσικής για την Ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Εδώ θα τεθεί ο προβληματισμός σχετικά με την αξιοποίηση της μουσικής σε διδακτικό επίπεδο με στόχο την ενθάρρυνση της στοχαστικής διάθεσης. Πολλοί μελετητές συνδέουν τη μουσική με την προώθηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, κυρίως σε τυπικά περιβάλλοντα σχολικής εκπαίδευσης. Ο πυρήνας της συλλογιστικής τους είναι ότι η μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη νοητικών διεργασιών μέσα από την ανάλυση, κατανόηση, αξιολόγηση της μουσικής, την επίλυση προβλημάτων και ότι η δημιουργικότητα προωθεί την κριτική σκέψη (βλ. Boubel, 2006· Johnson, 2006· Kokkidou, 2013· May, 1989· Pogonowski, 1987· Small, 1987). Εκτός από τα παραπάνω θέλοντας να αξιοποιήσουμε τη δυναμική της μουσικής να οδηγεί σε αυτογνωσία και αυτεπίγνωση (βλ. Laurance, 2005) και τη συμβολή του Dirkx (2001) για τη σημασία της ερμηνείας των εικόνων (images) που ενυπάρχουν πίσω από τα συναισθήματα στην προώθηση της μάθησης προτείνουμε ειδικά σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων η μουσική ακρόαση να συνοδεύεται από ερωτήματα που συνεισφέρουν στην προβολή του εσωτερικού εαυτού και της συσχέτισής του με άλλα άτομα και το περιβάλλον. Για παράδειγμα ερωτήσεις όπως: Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται από την ακρόαση του μουσικού έργου; Τι σας θυμίζει η μουσική; Περιγράψτε γεγονότα και βιώματα που έχουν συνδεθεί με το συγκεκριμένο μουσικό έργο, κ.ά. μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη γνώση του εαυτού και να αποκαλύψουν συναισθηματικά σχήματα και νοήματα που βρίσκονται σιωπηλά στο ασυνείδητο. Οι εμπειρίες που ξεδιπλώνονται είναι δυνατό να ενεργοποιήσουν ενσυναισθηματικές διαθέσεις, αναγνωρίζοντας τα άτομα κοινές νοηματοδοτήσεις και να αποτελέσουν αφορμές για περαιτέρω συζητήσεις. Παρόμοια ο Dirkx (2001) προτείνει να προσεγγίζονται και να αποκωδικοποιούνται τα συναισθηματικά μοτίβα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη αξιοποιώντας ερωτήσεις όπως: «Τι μου θυμίζουν» [αυτά τα συναισθήματα], «Πόσες άλλες φορές έχω αισθανθεί παρόμοια;», «Τι συνέβαινε τότε;», «Ποιος έχει

εμπλακεί σε αυτό περιστατικό;» (σελ. 69). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όταν αξιοποιούν τη δυναμική της μουσικής ακρόασης για να παροτρύνουν τα άτομα να συμμετέχουν σε μία κριτικοστοχαστική διαδικασία ανάδειξης του ψυχικού κόσμου. Οι συναισθηματικοί συνειρμοί και οι εικόνες που ενδεχομένως προβληθούν είναι απρόβλεπτες και μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματικές εντάσεις και εξάρσεις. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοριστικός στη διαχείριση της συναισθηματικής διέγερσης των ατόμων και απαιτεί διαρκή εγρήγορση και ικανότητα οριοθέτησης της διεργασίας.

Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην υλοποίηση της μεθόδου που ανέπτυξε ο Αλέξης Κόκκος και αφορά στη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (Kokkos, 2021). Η εν λόγω μέθοδος αποτελείται από επτά στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των διδασκομένων και προωθεί μια διεργασία αμφισβήτησης τούτων. Στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες στη διαδικασία διατυπώνουν τις απόψεις τους, ενώ στο τρίτο στάδιο καταγράφονται οι «νοητικές συνήθειες» και «απόψεις» που χρήζουν κριτικής επεξεργασίας (Kokkos, 2021: 141). Παράλληλα τίθενται «κριτικά ερωτήματα» (Kokkos, 2021: 144), ώστε η μετασχηματιστική διαδικασία να εστιάσει στις δυσλειτουργικές ιδέες που έχουν ήδη επισημανθεί. Στο τέταρτο στάδιο της μεθόδου ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την ομάδα του επιλέγει έργα τέχνης και επομένως και μουσικά έργα για να προσεγγίσει τα κριτικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω, ενώ παράλληλα καθορίζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν στη συγκεκριμένη διαδικασία. Στο πέμπτο στάδιο γίνεται η επεξεργασία των μουσικών έργων και η σύνδεση των νοημάτων που προκύπτουν από τούτα με τα κριτικά ερωτήματα. Στο επόμενο στάδιο οι διδασκόμενοι εμπλέκονται σε μια πιο διεισδυτική επανερμηνεία του αρχικού συστήματος παραδοχών τους, ενώ το τελευταίο στάδιο αφορά στον προγραμματισμό για περαιτέρω ενέργειες, που θα συμβάλλουν στη μετασχηματιστική τους εξέλιξη (Kokkos, 2021). Επιπλέον προτάσεις αξιοποίησης της μουσικής περιγράφονται στην έκθεση αξιολόγησης του ερευνητικού προγράμματος ARTiT (2012), το οποίο στοχεύει στην προώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διεργασία. Παρόμοια, η μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί στο τρίτο στάδιο της διδακτικής μεθόδου «Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων», που διαμόρφωσε ο Κόκκος, η οποία προσφέρει ένα μεθοδολογικό εργαλείο στους εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και στους εκπαιδευτικούς γενικότερα για να συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό των νοητικών πλαισίων σημασιοδότησης της εμπειρίας των μαθητών τους (Κόκκος, 2017α). Στο εν λόγω θεωρητικό μοντέλο η μουσική είναι δυνατό να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, προσανατολίζοντας τα άτομα να σκεφθούν με κριτικό τρόπο και να διερευνήσουν τις οπτικές που προβάλλονται μέσα από αυτήν. Τα μουσικά έργα δύνανται να συσχετιστούν με ποικίλα θέματα, οδηγώντας τους ακροατές να αντιληφθούν τον κόσμο πιο ευδιάκριτα και να προσδιορίσουν τη θέση τους μέσα σε αυτόν (Barrett &

Veblen, 2018). Συμπληρωματικά δίνουν το έναυσμα για να νοηματοδοτηθούν κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός, τα κοινωνικά δικαιώματα, η ισότητα, ο πόλεμος (βλ. Bohonos, Otchere & Pak, 2019· Soden & Castro, 2013· White & McCormack, 2006). Ιδιαίτερα η μουσική που επενδύεται με στίχους ή συνδέεται με μία συγκεκριμένη ιστορική περίοδο ή συνθήκη προβάλλει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό, που ενδυναμώνει πρακτικές κριτικοστοχαστικής υφής.

Οι Fenwick και Albergato-Muterspaw (2008) προτείνουν τρόπους αξιοποίησης της μουσικής για την ενίσχυση της κριτικής διάθεσης των ατόμων και συγκεκριμένα συστήνουν να εξετάζεται η σημασία των δομικών χαρακτηριστικών της μουσικής στη μετάδοση των μηνυμάτων. Συμπληρωματικά συνιστούν τη χρήση δημοφιλών τραγουδιών για να προσεγγιστούν κριτικά τα ζητήματα που παρουσιάζονται. Για τις συγγραφείς σημαντική είναι η πρόκληση συζητήσεων για θέματα που προβάλλονται μέσα από τη μουσική, αλλά και για άλλα ζητήματα, όπως η επιλογή των μουσικών έργων. Η συμμετοχή στον διάλογο προωθεί την κριτική ερμηνεία των δικών τους απόψεων και τη σύγκριση με τις απόψεις των άλλων. Επιπλέον είναι δυνατό να εξεταστεί η συνεισφορά της μουσικής στην ταυτότητα των ατόμων και η συζήτηση να επεκταθεί στο μουσικό γούστο και στις προτιμήσεις. Τέλος, οι Fenwick και Albergato-Muterspaw (2008) παροτρύνουν τη διερεύνηση της συμβολής της μουσικής στη συγκρότηση μιας κοινότητας και την ερμηνεία των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στην πρόσληψη και δημιουργία της. Όπως τονίζουν είναι σημαντικό να καλλιεργείται η ενεργητική μουσική ακρόαση και να υιοθετείται ένας τρόπος σκέψης που παραπέμπει στο ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δημιουργικές δραστηριότητες που προβάλλονται στο κείμενο «Using Creative Expression in Adult Learning Contexts» των Hoggan, Simpson και Stuckey (2009). Οι συγγραφείς προκειμένου να ενισχυθεί ο κριτικός στοχασμός των ενηλίκων για τις διαπολιτισμικές και διαγενεακές διαφορές συστήνουν δημιουργικές πρακτικές, όπως τη σύνταξη ομάδων τεσσάρων ή πέντε δεκαετιών και την ενσωμάτωση των υποκειμένων στη δεκαετία που κατά τη γνώμη τους ανήκουν. Στη συνέχεια τα άτομα επιλέγουν και τραγουδούν μουσικά έργα που αντιπροσωπεύουν την ηλικιακή κατηγορία που εντάχθηκαν. Τοιουτοτρόπως δύνανται να παραχθούν σημαντικές και γόνιμες συζητήσεις για τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μουσικών έργων. Μία άλλη ενδιαφέρουσα πρόκληση αφορά στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων να παρουσιάσουν και να μιλήσουν για ένα τραγούδι, το οποίο τους έχει δημιουργήσει μια νέα μορφή ευαισθησίας και τους έχει ωθήσει να προσεγγίσουν με πιο εμπλουτισμένο τρόπο τις εμπειρίες τους (Wiessner, 2009).

Ένα σημαντικό ζήτημα για το οποίο έχει γίνει πολλή συζήτηση αφορά στην καταλληλότητα των έργων τέχνης που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διεργασία για την προώθηση της κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017β) σε μια εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να αξιοποιούνται έργα τέχνης

που ενισχύουν την πνευματική και συναισθηματική εγρήγορση των ατόμων και δεν τα εγκλωβίζουν σε ρηχές και απλοποιημένες αντιδράσεις και όχι τούτα που ανήκουν στην πολιτιστική βιομηχανία και εμπεριέχουν μηνύματα αλλοτριωτικά και περιορισμένα. Παρόμοια ο Λαπιδάκης (2004) υποστηρίζει ότι η λεγόμενη «κοινή μουσική συνθετικά είναι κοινότοπη και στοχεύει στην εύκολη και άμεση κατανόηση» (σελ. 52). Οι παραπάνω θέσεις ενισχύονται από τον Λόβενταλ (1984), σύμφωνα με τον οποίο τα έργα της μαζικής κουλτούρας ευνουχίζουν την πρωτοτυπία και ουσιαστικά χειραγωγούν τα άτομα προβάλλοντας τις επιταγές των εξουσιαστικών δομών. Σε αυτήν την περίπτωση τα μουσικά θέματα προωθούν ισοπεδωτικούς και εξομοιωτικούς μηχανισμούς σύλληψης της πραγματικότητας, καθλώνοντας τους ακροατές σε συγκεκριμένες ανταποκρίσεις.

Οστόσο προκειμένου να καταστεί ολοκληρωμένη η συγκεκριμένη συζήτηση οφείλουμε να προβάλλουμε και την άποψη, σύμφωνα με την οποία στην εκπαιδευτική διεργασία είναι σημαντικό να αξιοποιούνται και έργα δημοφιλούς μουσικής, που ανήκουν στον ηχητικό χάρτη της καθημερινότητας των μαθητών (βλ. Κοκκίδου, 2016). Η Green (2012) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από την κυριαρχία και τη δέσμευση των στερεοτύπων για την αξία της μουσικής και επιχειρηματολογεί υπέρ της ενσωμάτωσης μιας ποικιλίας μουσικών ειδών στην τάξη, αξιοποιώντας οι εκπαιδευτικοί πρακτικές άτυπης και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Συμπληρωματικά οι Davis και Blair (2012: 72) επισημαίνουν ότι ένα μουσικό έργο δημοφιλούς μουσικής «βρίθει ρυθμικής, τονικής και τεχνολογικής συνθετότητας», απαντώντας στις απόψεις που το χαρακτηρίζουν απλό και τετριμμένο. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι η δημοφιλής μουσική μπορεί να διαδραματίσει κομβικό ρόλο στην τάξη, παρέχοντας εναύσματα πυροδότησης της κριτικής και δημιουργικής διάθεσης των μαθητών.

Τέλος βασιζόμενοι στους Boud, Keogh και Walker (1987), οι οποίοι δίδουν έμφαση στα θετικά συναισθήματα και στις ευχάριστες εμπειρίες για την προώθηση της στοχαστικής μάθησης και στους Taylor και Cranton (2013), που υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσυναίσθησης για την επίτευξη της μετασχηματιστικής διεργασίας προτείνουμε μουσικά έργα, που διεγείρουν αισθήματα ευφορίας και ενσυναίσθησης. Τα ευχάριστα συναισθήματα, η βαθιά συναίσθηση της προσωπικής ικανοποίησης μέσα από την πρόσληψη της μουσικής και η συναισθηματική αλληλοκατανόηση δύνανται να προωθήσουν την ψυχολογική ευεξία, τη θετική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και να ενισχύσουν ένα μαθησιακό κλίμα προωθητικό της δεκτικής μάθησης.

Αντί επιλόγου

Η μουσική τέχνη αποτελεί ένα εργαλείο ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού, διότι προκαλεί πνευματική, συναισθηματική και σωματική κινητοποίηση. Η βιβλιογραφική

ανασκόπηση που προηγήθηκε πρόβαλε τη συμβολή της μουσικής στην ενεργοποίηση συναισθημάτων, εικόνων, αφηγήσεων, που δίδουν τη δυνατότητα στα άτομα να εμβαθύνουν στην εμπειρία τους και να οδηγηθούν στην αυτογνωσία. Παράλληλα η συνάντηση με τη μουσική τέχνη μπορεί να προτρέψει σε αναθεώρηση ιδεών, αξιών και στάσεων προωθώντας τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι παρεπόμενες θετικές μετασχηματιστικές εξελίξεις της ενασχόλησης των ατόμων με τη μουσική αφορούν στην ενδυνάμωση του μουσικού εαυτού και στη δημιουργία τάσεων συνύπαρξης, συμπόρευσης, αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού. Η προσέγγιση της μουσικής με όρους διεπιστημονικότητας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάδειξη πολλαπλών ζητημάτων, στην αποκάλυψη εμπειριών, αντιλήψεων και απόψεων και στην επέκταση των περιοχών επίγνωσης και κατανόησης. Στα συμπεράσματα οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σε μια κριτικοστοχαστική διεργασία ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής οφείλει αδογμάτιστος και με ανοικτή κρίση να αξιοποιεί μια ποικιλία μουσικών έργων, δίδοντας κίνητρα για ελεύθερη έκφραση των νοηματικών και ψυχολογικών συνειρμών, συντελώντας στη συναισθηματικοδιανοητική αφύπνιση, στην ενδυνάμωση και στη χειραφέτηση των ατόμων.

Βιβλιογραφία

- ARTIT (2012). *Η μεθοδολογία και τα υλικά του ARTIT*. Έκθεση αξιολόγησης. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Barrett, J. R., & Veblan, K. K. (2018). Meaningful connections in a comprehensive approach to the music curriculum. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence: An Oxford handbook of music education*, vol. 2 (pp. 141-159). Oxford University Press.
- Bohonos, J. W., Otchere, K. D., & Pak, Y. (2019). Using artistic expression as a teaching strategy for social justice: Examining music from the civil rights and Black Lives Matter movements. *Advances in Developing Human Resources*, 21(2), 250-266. <https://doi.org/10.1177/1523422319827942>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1987). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18-40). RoutledgeFalmer.
- Boubel, K. (2006). *Critical thinking in the process of writing music*. Retrieved October 18, 2018 from http://www.mnsu.edu/grants/ipess/proposals/Boubel_Critical_Thinking_in_the_Process_of_Writing_Music.pdf
- Davis, S. G., & Blair, D. V. (2012). Η δημοφιλής μουσική στην αμερικανική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια ματιά σε ένα πρόγραμμα διδακτικής μεθοδολογίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 10, 68-93.
- Dawson, J. (2007). Only connect: Taiko drumming as an integrative arts practice. In P. Cranton & Ed. Taylor (Eds.), *Proceedings Seventh International Transformative*

- Learning Conference. Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity, 24-26 October 2007* (pp. 382-387). Albuquerque, New Mexico.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1 (89), 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>
- Δολιώτη, Α. & Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως προϋπόθεση μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος των συναισθημάτων. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.), *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 103-135). Παπαζήσης.
- Fenwick, T. J., & Albergato-Muterspaw, F. (2008). Pedagogies of song: Music as/in adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 17, 37-50.
- Gabrielsson, A. (2002). Old people's remembrance of strong experiences related to music. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18(1-2), 103–122. <https://doi.org/10.1037/h0094048>
- Godwin, L. (2018). Musical Improvisation and Intercultural Collaboration as Transformative Learning. In P. D. Pike (ed.), *Proceedings of the 22nd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM). The musician's career lifespan, 11–13 July 2018* (pp. 154-170). Kazakhstan.
- Green, L. (2012). Music education, cultural capital, and social group identity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (eds.), *The cultural study of music. A critical introduction* (pp. 206-216). Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., & North, A.C. (2012). Imagination and creativity in music listening. In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (eds), *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 156-172). Oxford University Press.
- Hoggan, C., Simpson, S., & Stuckey, H. (2009). Using creative expression in adult learning contexts. In C. Hoggan, S. Simpson & H. Stuckey (eds.), *Creative expression in transformative learning. Tools and techniques for educators of adults* (pp. 157-177). Krieger publishing company.
- Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, D. C. (2006). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), 1161- 1169.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>

- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). Introduction. Aims, organization, and terminology. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications* (pp. 3-12). Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: Literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). <https://doi.org/10.21977/D9912644>
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια, στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης*, 27-29 Νοεμβρίου 2015 (3-36). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κόκκος, Α. (2017α). Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων: Διδακτική μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 47-51.
- Κόκκος, Α. (2017β). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring art for perspective transformation*. Brill Sense.
- Λαπιδάκης, Μ. (2004). Το μεταμοντέρνο και η επικοινωνιακή κρίση της σύγχρονης μουσικής. Στο Β. Κίτσος (επιμ.), *Συμπόσιο Σύγχρονης Μουσικής. Ζητήματα αισθητικής και ταυτότητας στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*, 10-11 Φεβρουαρίου 2001 (47-64). Λαμία.
- Lawrence, R. L. (2005). Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3-11. <https://doi.org/10.1002/ace.184>
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77. <https://doi.org/10.1002/ace.317>
- Λόβενταλ, Λ. (1984). Ιστορικές προοπτικές τής προοριζόμενης για το πλατύ κοινό κουλτούρας. Στο Χ. Μαρκούζε, Τ. Β. Αντόρνο, Μ. Χορκχάιμερ & Λ. Λοουεντάλ (επιμ.), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (139-157). Ύψιλον.
- May, W.T. (1989). *Understanding and critical thinking in elementary art and music*. Retrieved 8 Feb., 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308982.pdf>
- McClellan, R. (1991). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. Fagotto.
- Meyer, P., & Tisdell, E. J. (2012). Transforming the learning space from “I” to “we” through movement, music and improvisation. In M. Schwartz, C. Lubell, R. Gall & A. Omer (eds.), *The Proceedings of the 10th International Conference on Transformative Learning. A Future for Earth: Re-imagining Learning for a Transforming World*, 1-4 November 2012 (pp. 345-348). San Francisco
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2015). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης* (126-146). Μεταίχμιο.
- Olson, K. (2005). Music for community education and emancipatory learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 55-64. <https://doi.org/10.1002/ace.189>
- O'Neill, S. A. (2018). Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. In G. E. McPherson & G. F. Welch (eds.), *Music and Music Education in people's lives. An Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 1. Oxford University Press.
- Παρθένη, Μ., & Ζαρίφης, Γ. (2009). Αποτίμηση της σχέσης μεταξύ νοσηματοδότησης και κριτικού στοχασμού στη μάθηση των ενηλίκων. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.), *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων* (77-102). Παπαζήσης.
- Pogonowski, L. (1987). Developing skills in critical thinking and problem solving. *Music Educators Journal*, 73(6), 37-41. <https://doi.org/10.2307/3400260>
- Qi, N., & Cesetti, D. (2019). Transformative music learning experiences: A Chinese Immigrant in Northeastern Brazil and his love for Música Sertaneja. *Per Musi*, 39, 1-22. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2019.5324>
- Qi, N., & Veblen, K. (2016). Transformative learning through music: Case studies from Brazil. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (2), 101–125. Retrieved May 12, 2018 from act.maydaygroup.org/articles/QiVeblen15_2.pdf
- Small, A. (1987). Music teaching and critical thinking: What do we need to know? *Music Educators Journal*, 74(1), 46-49. <https://doi.org/10.2307/3401236>
- Sparks, J. A. (2014). *Transformative singing engagement: A study of cross-cultural leadership and pedagogical implications for choral music education*. [Doctoral Dissertation]. Simon Fraser University, Canada.
- Soden, G. J., & Castro, A. J. (2013). Using contemporary music to teach critical perspectives of war. *Social Studies Research & Practice*, 8(2), 55-67.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1), 33-47. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>
- Varvarigou, M., & Creech, A. (2021). Transformational models of music learning. In A. Creech, D. A. Hodges & S. Hallam (eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 169-184). Routledge.
- White, C., & McCormack, S. (2006). The message in the music: Popular culture and teaching in Social Studies. *The Social Studies*, 97 (3), 122-127. <https://doi.org/10.3200/TSSS.97.3.122-127>
- Wiessner, C. (2009). Noting the Potential for Transformation: Creative Expression through Music. In C. Hoggan, S. Simpson & H. Stuckey (eds.), *Creative Expression in Transformative Learning. Tools and Techniques for Educators of Adults* (pp. 103-128). Krieger publishing company.

Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως “ex facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.), *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (47-75). Παπαζήσης.

*Η Μαρία Κοτσοπούλου είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης είναι Διδάκτωρ του ιδίου τμήματος στο γνωστικό αντικείμενο της μετασχηματίζουσας μάθησης με εργαλείο τη μουσική σε ενήλικες. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση» από το ΕΑΠ. Είναι διπλωματούχος πιανίστα και πτυχιούχος αρμονίας, αντίστιξης, φυγής και ενοργάνωσης πνευστών οργάνων. Έχει πολυετή εμπειρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μετασχηματιστική μουσική παιδαγωγική και στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, στην ψυχολογία και κοινωνιολογία της μουσικής, στη διδασκαλία και ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ενήλικες.
E-mail: mkotsopoulou@yahoo.com*

Critical Reflection and Transformative Learning with Music as a Tool

Maria Kotsopoulou

This paper examines the existing literature evaluating the contribution of music art to individuals' orientation for critical reflection and transformative learning. The aim of this article is to identify empirical and theoretical studies that demonstrate the contribution of music to the development of critical reflection, as well as studies that capture music's dynamics in the process of individuals' transformation. Theoretical and research studies show that music enables deepening of experience, reveals emotional expressive patterns and offers triggers for understanding the self and the world that surrounds individuals. Moreover, musical experiences empower the identity, promote the revision of perspectives and attitudes and are deemed as a tool for enhancing social cohesion, collectivity and intercultural coexistence. Finally, this study illustrates the pedagogical utilization of the art of music in the educational process to stimulate the interest for search, expressiveness and emotional capacity and to strengthen the ability for critical reflection among individuals attending education.

Key words: Music Art, Critical Reflection, Transformative Learning.

*Maria Kotsopoulou is a graduate of the Department of Music Studies of the School of Philosophy of the University of Athens. She holds a PhD from the same department in the subject of transformative learning with music as a tool in adults. Also she holds a master's degree in "Studies in Education" from HOU. She has a diploma in piano and a degree in harmony, counterpoint, fugue and orchestration of wind instruments. She has many years of experience in secondary and adult education. She is a certified adult educator from EOPPEP. Her research interests focus on transformative music education and the enhancement of critical reflection, psychology and sociology of music, teaching and adult skills development.
E-mail: mkotsopoulou@yahoo.com*

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Αγαλιανού, Ολυμπία (2021). Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός. Fagottobooks.

ISBN 978-960-6685-90-3

Ζωή Διονυσίου



Η Ολυμπία Αγαλιανού είναι από τις πλέον αναγνωρισμένες μουσικοπαιδαγωγούς με ειδίκευση στη μουσικοκινητική αγωγή Orff στην Ελλάδα. Στην πλούσια επαγγελματική της πορεία έχει καταφέρει να προάγει τη μουσικοκινητική αγωγή Orff με ευρύτητα πνεύματος και με διεπιστημονική διάσταση, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη. Μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και επίτιμη πρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Orff (ΕΣΜΑ). Πρόκειται λοιπόν για μία ώριμη κατάθεση της πλέον ειδικής ερευνητήριας στη μουσικοκινητική αγωγή Orff στη χώρα μας.

Το βιβλίο «Η μουσικοκινητική αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός» δεν είναι ένα βιβλίο ειδικού ενδιαφέροντος, αλλά ακριβώς το αντίθετο, ένα βιβλίο που ανοίγει

δρόμους σε όποιον ασχολείται με τη μουσική, την κίνηση και τον άνθρωπο, όπως έκανε ο ίδιος ο Carl Orff μέσα από το έργο του. Στο πρώτο μέρος του βιβλίου η συγγραφέας προσκαλεί τον αναγνώστη σε μία άρτια περιήγηση στη μουσικοκινητική αγωγή Orff και στις διαδρομές της στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, τοποθετώντας την στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο της εποχής. Το δεύτερο μέρος του βιβλίου καταλήγει σε μία προσεκτική περιγραφή των εννοιών και χαρακτηριστικών της μουσικοκινητικής αγωγής Orff, χρήσιμη σε κάθε εκπαιδευτικό μουσικής, παιδαγωγό κίνησης, ή παιδαγωγό γενικής παιδείας που επιλέγει να χρησιμοποιήσει τις τέχνες στη δουλειά του.

Επιλέξαμε τρεις άξονες μέσα από τους οποίους θα περιηγηθούμε στο βιβλίο και θα επιχειρήσουμε να οσμιστούμε τη συμβολή της μουσικοκινητικής αγωγής Orff στη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική πράξη.

Α. Ο πρώτος άξονας διαμορφώνεται γύρω από το ερώτημα: Πού βρίσκονται οι βάσεις της μουσικοκινητικής αγωγής Orff; Για να απαντήσουμε το ερώτημα αυτό θα ταξιδέψουμε σε κάποια γεγονότα της πορείας του Carl Orff, όπως πολύ προσεκτικά μας καθοδηγεί η συγγραφέας.

Γεννημένος στο Μόναχο το 1895 και ενώ σπουδάζει σύνθεση στην Ακαδημία Μουσικής του Μονάχου, ο Orff έρχεται σε επαφή με τον σύγχρονο χορό και με άλλες τέχνες (την ποίηση, το θέατρο, τις εικαστικές τέχνες), εμπνέεται από αυτές και αρχίζει να αναζητά τις μεταξύ τους συνδέσεις. Στην πορεία αυτή ο Carl Orff βασίστηκε σε συνεργασίες, διαμορφώθηκε θα λέγαμε μέσα από την πλούσια καλλιτεχνική κίνηση της Γερμανίας της εποχής του μεσοπολέμου. Το 1924 με την Dorothee Günther ιδρύουν τη Σχολή Güntherschule, στην οποία ο Orff διδάσκει μουσική κάνοντας διαρκείς συνδέσεις με τον χορό και την κίνηση. Συνεργάζεται με την Dorothee Günther και την Mary Wigman, εκπροσώπους του μοντέρνου χορού στη Γερμανία, καθοδηγεί μουσικά τη σπουδαία χορευτική ομάδα της Güntherschule στην οποία συμμετέχει η μετέπειτα στενή συνεργάτιδα του Gunild Keetman και μεταξύ των ετών 1931-34 εκδίδει μουσικό υλικό με τον τίτλο Orff-Schulwerk, που απευθύνεται σε δασκάλους μουσικής. Εστιάζει στη ρυθμική κίνηση και ταυτόχρονα μεταφέρει στη μουσική σύνθεση τη δική του κατανόηση του χορού, με έντονο το στοιχείο του ρυθμού (π.χ. η σκηνική καντάτα Carmina Burana, 1937).

Η Güntherschule κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κλείνει προσωρινά, αλλά το 1944 η σχολή και όλο το προσωπικό αρχείο του Orff (όργανα, παρτιτούρες, δίσκοι, σημειώσεις, αρχεία, φωτογραφίες, σκηνικά, κοστούμια, κλπ.) καταστρέφονται ολοσχερώς από τον βομβαρδισμό. Ο Orff απογοητευμένος αποφασίζει να ασχοληθεί αποκλειστικά με τη σύνθεση. Όμως το 1948 ένας παραγωγός του Βαυαρικού Ραδιοφώνου ανακαλύπτει τυχαία κάποιες παρτιτούρες του σε ένα παλαιοπωλείο και τον καλεί να συνθέσει έργα για παιδιά για να τα παρουσιάσει στο ραδιόφωνο. Μία νέα εποχή για το Orff-Schulwerk ξεκινά. Αυτή τη φορά απευθύνεται στα παιδιά,

γράφει απλά, στοιχειακά, καταφέρνει να υλοποιήσει την αρχική του ιδέα να αναζητήσει το στοιχειακό στη μουσική, αξιοποιεί περισσότερο τον λόγο, την ομιλία και τις ρίμες, ενώ γίνεται πιο εμφανής η σύνδεση λόγου-μουσικής-κίνησης στο έργο του. Το 1949, ο Orff γράφει μουσική για την παράσταση «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, όπου εμπνέεται από το ρυθμικό μέτρο της αρχαίας ελληνικής ποίησης και συμβάλει στην αναβίωση του αρχαίου ελληνικού δράματος στην Ευρώπη. Ο ρυθμικός λόγος γίνεται τραγούδι, μέσα από έντονους ρυθμούς και τη χρήση κρουστών οργάνων. Παραγγέλλει την κατασκευή ξυλόφωνων και μεταλλόφωνων που διαμορφώνουν το Orff instrumentarium. Μετά από 2 χρόνια ραδιοφωνικών εκπομπών, στα τέλη του 1950, ξεκινά η παρουσίαση τηλεοπτικών εκπομπών σε επιμέλεια της συνεργάτιδος Gunild Keetman, οι οποίες συνεχίστηκαν για 3 χρόνια, και έδωσαν και τη διάσταση του χορού και της κίνησης και νέα ώθηση στο Orff-Schulwerk. Μεταξύ των ετών 1950 και 1954 ο Orff σε συνεργασία με την Gunild Keetman κυκλοφορούν τη δεύτερη έκδοση του πεντάτομου έργου Orff-Schulwerk, με τον τίτλο *Musik für Kinder [Μουσική για παιδιά]*.

Το 1963 ιδρύεται το Orff Institute (Ινστιτούτο Orff), προσαρτημένο στο Mozarteum του Salzburg, το μεγαλύτερο ίδρυμα αφιερωμένο στη μελέτη και διάδοση της μουσικοκινητικής αγωγής Orff. Το 1962 στο Μόναχο ιδρύεται το Διεθνές Φόρουμ Orff-Schulwerk (International Orff-Schulwerk Forum Salzburg), που αναλαμβάνει τη διάδοση των ιδεών σε όλο τον κόσμο σε μία πορεία εν εξελίξει.

Στην Ελλάδα η μουσικοκινητική αγωγή Orff έχει γνωρίσει μεγάλη διάδοση με την Πολυξένη Ματέυ να είναι η πρώτη Ελληνίδα που σπούδασε με τον Orff στη σχολή Gunther του Μονάχου (1935). Το 1954 ο Orff έρχεται στην Ελλάδα. Το 1963 η Ματέυ εκδίδει το πρώτο τεύχος του ελληνικού Orff-Schulwerk και το 1968 το δεύτερο, καταφέροντας να μεταφέρει τη μουσικοκινητική αγωγή στο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας μας. Το 1986 ιδρύθηκε ο διετής επαγγελματικός κύκλος Orff στη Σχολή Μωραΐτη, που λειτουργεί μέχρι σήμερα, και το 1990 ιδρύθηκε ο Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (ΕΣΜΑ).

Ο Orff οσμίζεται το δημιουργικό στοιχείο στη σύνδεση της μουσικής, του λόγου και του χορού, εμπνέεται από τη σύμπραξη αυτή, ζει μέσα στην ευρωπαϊκή πρωτοπορία, αφήνει τον εαυτό του να παρασυρθεί από την κίνηση και τον χορό για να φτάσει στο ουσιώδες της μουσικής. Αναζητά το «πρωταρχικό» ή το «στοιχειακό» ανάμεσα στη μουσική, την κίνηση και στον λόγο. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η βάση της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff-Schulwerk δεν είναι ούτε τα όργανα, ούτε οι ενορχηστρώσεις και το υλικό που ο ίδιος δημιούργησε, αλλά η ιδέα της στοιχειακής μουσικής. Εύστοχη η ελληνική μετάφραση του όρου “elemental” σε «στοιχειακό» από τον Νικόλα Τσαφταρίδη (1997). Ο όρος «στοιχειακό» αναφέρεται στο γήινο, το πρωταρχικό, αυτό που βιώνεται σωματικά και όχι διανοητικά. Η κεντρική σημασία του Orff-Schulwerk δεν είναι το απλοϊκό, αλλά αυτό που απευθύνεται στην αισθητηριακή

εμπειρία και οδηγεί τον άνθρωπο στην κατανόηση της μουσικής μέσα από το λόγο και την κίνηση.

Β. Ο δεύτερος άξονας διαμορφώνεται γύρω από το ερώτημα: Η μουσικοκινητική αγωγή Orff είναι μία προσέγγιση μουσικής αγωγής με τη χρήση κίνησης ή μια προσέγγιση κινητικής αγωγής με τη χρήση μουσικής;

Η κίνηση, η κινητήριος δύναμη του σώματος, του νου και της ψυχής για τον Orff στάθηκε αφορμή για μουσική δημιουργία. Δεν τα συνδύασε απλά, ούτε έκανε μία συνθετική μέθοδο με αναλυτικά βήματα και στρατηγικές. Ερμήνευσε τις καινοτομίες του Emile Jaques Dalcroze και του Rudolf Laban μέσα από το πρίσμα της διακαλλιτεχνικότητας. Αφού πέταξε όλα τα περιττά στοιχεία με τα οποία οι άνθρωποι συχνά φορτώνουν τις τέχνες, σμίλεψε τα συνδεδεμένα συστατικά της μουσικής, του λόγου και της κίνησης, για να φτάσει στην πιο απλή και ουσιώδη κατανόησή τους. Πώς μπορεί να υπηρετήσει κάποιος τη μουσική εκπαίδευση χωρίς να έχει βουτήξει στην κίνηση. Πώς μπορεί να αρθρώσει μουσικό λόγο, όταν δεν αισθάνεται και τον λόγο και τη μουσική ως μέρη ενός όλου; Πώς μπορεί να χορέψει όταν δεν αφήνει το ίδιο το σώμα διαθέσιμο να ανταποκριθεί στον ήχο και να καθοδηγηθεί από αυτόν;

Τα ρυθμικά και τα μελωδικά κομμάτια του Orff-Schulwerk δεν προορίζονται να διαβαστούν ως αυτοτελή μουσικά έργα, δηλαδή να εκτελεστούν ως συμβατικές παρτιτούρες, αλλά γίνονται αφορμή για μουσική δημιουργία στην τάξη ή στην ομάδα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται να αξιοποιήσουν τα πρωτογενή συστατικά των μουσικών έργων ή ασκήσεων ώστε να αναπτύξουν επιτόπου τη δική τους πρωτότυπη μουσικοκινητική δημιουργία. Κάθε κομμάτι είναι πρόταση για μια δημιουργική διεργασία η οποία περιλαμβάνει μουσική, λόγο και κίνηση, και ανάμεσα σε αυτά αξιοποιεί μουσικά όργανα, τραγούδι, σύνθεση, αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργικότητα των μαθητών κλπ. (Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).

Για να επανέλθουμε στην αρχική ερώτηση, σημασία δεν έχει αν η ζυγαριά βαραίνει προς τη μουσική ή την κίνηση, αλλά αυτό το αέναο ταξίδι του ανθρώπου προς το βίωμα και την κατανόηση του ήχου με κάθε δυνατό μέσο. Αυτή η κυκλική διαδικασία δημιουργίας λόγου-μέλους-κίνησης, με τέτοιο τρόπο που δεν ξέρει κανείς πού αρχίζει και πού τελειώνει ο κύκλος, μας αφήνει με το ερώτημα αναπάντητο, αλλά με πολύ βαθύτερη κατανόηση. Έτσι, η μουσικοκινητική αγωγή Orff-Schulwerk οδηγεί το παιδί να βιώσει την πολυτροπικότητα της καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσα στην ομάδα.

Τα σημερινά παιδιά έχουν άπειρη ανάγκη για κίνηση, και δυστυχώς ο τρόπος ζωής και η καταλυτική δύναμη της τεχνολογίας τα καθηλώνουν μπροστά σε μία μικρή ή μεγάλη οθόνη. Από την άλλη έχουν εγκλωβιστεί σε ένα γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που αφήνει πολύ μικρό χώρο στην κίνηση και στην καλλιτεχνική έκφραση. Πόσο μεγάλη ανάγκη έχουν τα παιδιά να κινηθούν, να εξερευνήσουν, ώστε να δημιουργήσουν τέχνη! Πόσο απαραίτητο είναι οι καλλιτέχνες και οι παιδαγωγοί των

τεχνών να εμπνέονται από άλλες τέχνες για να κατανοήσουν βαθύτερα την καλλιτεχνική δημιουργία; Η μουσικοκινητική αγωγή Orff βουτά στις τέχνες για να αναδείξει τον άνθρωπο, κάνει διάλογο με στόχο τη συνεχή εξέλιξη, την αέναη δημιουργία, να μην είναι τίποτα στατικό και δεδομένο, γιατί μόνο τότε προχωρά ο άνθρωπος.

Γ. Ο τρίτος άξονας αφορά την ανάγκη για αέναη καλλιτεχνική εξέλιξη του δασκάλου μέσα από διαρκή διάλογο με τις τέχνες.

Η Ολυμπία Αγαλιανού βλέπει τη μουσικοκινητική αγωγή Orff υπό το πρίσμα της ανθρωπολογίας, της ομάδας και της κοινότητας. Καλεί τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει με αυθεντικό τρόπο την ομάδα ή την τάξη του, να βιώνει κάθε νέο μάθημα στο εδώ και τώρα. Έτσι είναι δυνατόν να επιτύχει την εξέλιξη των μαθητών του, αλλά παράλληλα και τη δική του προσωπική διεύρυνση και εξέλιξη. Μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση, την επανάληψη και την παραλλαγή επιτυγχάνεται ένα ασφαλές πλαίσιο, γιατί μόνο τότε η μάθηση μπορεί να προκύψει. Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης πρέπει ο ίδιος να θέτει τον εαυτό του σε διαρκή διάλογο με τις τέχνες. Να βιώνει καλλιτεχνικές εμπειρίες, να αναπτύσσει δεξιότητες, να μην σταματά να πειραματίζεται. Πόσο δύσκολο είναι αυτό για το γνωσιοκεντρικό σχολείο!

Η δυσκολία αυτή αποτυπώνεται ακόμα και στις πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σπουδές τουλάχιστον στη χώρα μας. Ενώ στα Τμήματα Νηπιαγωγών τα προγράμματα σπουδών έχουν καταφέρει να θέσουν το παιδί στο επίκεντρο και να μετατρέψουν τις τέχνες σε εκπαιδευτική διαδικασία, στα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης η έμφαση μετατοπίζεται στη μάθηση με ελάχιστα ή καθόλου μαθήματα τεχνών στα προγράμματα σπουδών τους. Η ίδια πορεία διαγράφεται και στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, με τους νηπιαγωγούς να είναι πάντα πιο ανοιχτοί στους καλλιτεχνικούς πειραματισμούς από τους δασκάλους και τους καθηγητές. Το ζητούμενο στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να ασκηθούν στο να χρησιμοποιούν τις τέχνες με τρόπο ώστε να προσεγγίζουν όλα τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, όπως τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την ιστορία, τη γεωγραφία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, κλπ.

Στο σχολείο που οραματιζόμαστε θέλουμε δασκάλους με καλλιτεχνικά βιώματα, ώστε να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες μουσικής, κινητικής και εικαστικής έκφρασης στη διδασκαλία τους. Η μουσικοκινητική αγωγή Orff, όπως πολύ πετυχημένα διαγράφεται στο παρόν βιβλίο, μάς δίνει τα εργαλεία να αναζητήσουμε το στοιχειακό, τη διακαλλιτεχνικότητα και την πολυτροπικότητα στην τάξη, να μετατρέψουμε τις τέχνες σε βίωμα για τα παιδιά, να βιώσουμε τη μουσική μέσα από την κίνηση, αλλά και το αντίστροφο την κίνηση μέσα από τη μουσική.

Η μουσικοκινητική αγωγή Orff αξιοποιεί πολλές έννοιες της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης, όπως πολύ εύστοχα μας μεταφέρει η συγγραφέας. Τιμά τη

δημιουργικότητα, τη δύναμη της ομάδας, δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο μαθησιακό αποτέλεσμα, αναγνωρίζει τις ταυτότητες κάθε ανθρώπου, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τον μουσικό και κινητικό γραμματισμό του κάθε μαθητή. Σέβεται το παιδαγωγικό τρίγωνο, καθώς μαθητής, εκπαιδευτικός και μορφωτικό αγαθό βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο. Ο εκπαιδευτικός δουλεύει παράλληλα με τον μαθητή, αναστοχάζεται, αξιολογεί, βρίσκεται και ο ίδιος εκτεθειμένος στη δημιουργική διαδικασία. Έτσι αποδεικνύεται ότι όλοι διδάσκοντες και μαθητές πλέον μαζί στο ταξίδι των καλλιτεχνικών πειραματισμών και της δια βίου μάθησης.

Τα θετικά του βιβλίου αυτού πολλά. Η συγγραφέας τάσσεται υπέρ της διακαλλιτεχνικότητας, της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, της αποφυγής των έτοιμων συνταγών. Τιμά τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που είναι ταυτόχρονα και ερευνητής και θέλει να μαθαίνει και να εξελίσσεται. Αποδεικνύει πώς το Orff-Schulwerk ζυμώθηκε και αναπτύχθηκε μέσα στα καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής του μεσοπολέμου, προερχόμενο από ανθρώπους με βαθιά θεωρητική συγκρότηση, αλλά και με άμεση σύνδεση με την πράξη. Σκιαγραφείται έτσι υποσυνείδητα το μοντέλο του αναστοχαστικού μουσικοπαιδαγωγού που διαμορφώνεται συσχετιζόμενος με τα καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής του, ενώ ταυτόχρονα διαθέτει στέρεη θεωρητική συγκρότηση και τόλμη να εξερευνά το καινούριο. Κάπως έτσι η συγγραφέας Ολυμπία Αγαλιανού μάς περιγράφει το δικό της ταξίδι:

«Κατέληξα ότι ο ρόλος μου είναι να δημιουργώ και να εξασφαλίζω τις συνθήκες εκείνες οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές μου να «γεύονται» τον ρυθμό, να μετέχουν στη μουσική και στον χορό από την πρώτη στιγμή και με τον δικό τους μοναδικό τρόπο αλλά και να διευκολύνω την πορεία τους στην τέχνη. [...] Όταν βρούμε τον τρόπο να επιτρέψουμε στον ρυθμό και στις τέχνες να υπάρξουν και να λειτουργήσουν ως ατμόσφαιρα στη διδασκαλία, αρχίζουν οι ίδιες να μας διδάσκουν. Αυτό-συστήνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες και αναλαμβάνουν τον ρόλο της δασκάλας. Κάθε φορά που καθοδηγώ ένα μάθημα μουσικοκινητικής αγωγής Orff αισθάνομαι ότι δασκάλες είναι οι τέχνες και όχι εγώ.» (Αγαλιανού, 2021: 288)

Μέσα από το παρόν βιβλίο, η μουσικοκινητική αγωγή Orff αποδεικνύεται σύγχρονη και επίκαιρη, διαχρονική και διαθεματική. Με άλλα λόγια το βιβλίο αυτό είναι μία πραγματεία περί της διακαλλιτεχνικότητας με παιδαγωγική στόχευση, όπως άλλωστε και η ίδια η μουσικοκινητική αγωγή Orff. Τέλος να σημειώσουμε την καλαισθητή και ιδιαίτερα φροντισμένη έκδοση του εκδοτικού οίκου Fagotto, που στηρίζουν με μεράκι και συνέπεια το μουσικό βιβλίο στη χώρα μας εδώ και πολλά χρόνια.

Παραπομπές

- 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 7^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (87-95). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική - κίνηση - λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Νήσος.

Η **Ζωή Διονυσίου** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Είναι διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο και στην κοινότητα», συντονίστρια της Θερινής Ακαδημίας Μουσικής Παιδαγωγικής, Επιστημονική Υπεύθυνη του Επιμορφωτικού Προγράμματος «Μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία» (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ιονίου Πανεπιστημίου). Συντονίζει μια σειρά μουσικών δράσεων του Πανεπιστημίου στην κοινότητα (Μουσική αγωγή για βρέφη και νήπια, κλπ.). Είναι συνδιευθύντρια σύνταξης του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) και μέλος επιστημονικών επιτροπών πολλών συνεδρίων και διεθνών περιοδικών. Έχει συνσυγγράψει τρία βιβλία (*Early Childhood Music Education in the Mediterranean*, 2017· Για μια εκπαίδευση βασισμένη στον ήχο: Ακούγοντας, Κατανοώντας και Συν-δημιουργώντας το Ηχοτοπίο Στο Οποίο Ζούμε, 2019· Ένα ταξίδι στο ρεμπέτικο για μικρούς και μεγάλους, 2022). Έχει επιμεληθεί δύο Ψηφιακές υπηρεσίες/ Αποθετήρια μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου («Ευτέρπη - Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο», «Τραγουδώντας Ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ») και έχει δημοσιεύσει ευρέως σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική εκπαίδευση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδα, και τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.
E-mail: dionyssiou@gmail.com

Book review

Agalianou, Olympia (2021). *Music and movement education Orff as starting point and destination*. Fagottobooks.

Zoe Dionysiou is Associate Professor of Music Education at the Department of Music Studies, Ionian University, Greece. She is the Director of the MA Program "Music Education in Schools and the Community" at Ionian University, academic coordinator of the Post-graduate Training Program "Music in Early Childhood Education" (Centre for Life Long Learning, Ionian University) and academic coordinator of the Ionian Summer Academy in Music Education. She coordinates a series of community music educational programs organized by Ionian University. She is co-editor of the scientific journal *Musical Pedagogics*. She is co-author in three books (*Early Childhood Music Education in the Mediterranean*, 2017; *For a Sound-Based Education: Listening, Understanding and Co-creating the Soundscape we live in*, 2019; *A Journey to Rebetiko for young readers and adults*, 2022). She is the scientific coordinator of two Digital services / Repositories of music pedagogical content ("*Euterpe - Digital Music Anthology*", "*Singing Greek with*

the songs of Mariza Koch”) and she has published extensively in scientific journals, edited volumes and conference proceedings. Some of her main research interests include early childhood music education, teaching of folk and traditional music.

E-mail: dionyssiou@gmail.com



Πληροφορίες για την αποστολή άρθρων

Το περιοδικό **Μουσικοπαιδαγωγικά** είναι 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, κ.λπ. 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 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 **βιβλιογραφία** θα πρέπει να γράφεται αλφαβητικά σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο της American Psychological Association (APA, 7th edition). Μπορείτε να συμβουλευτείτε την ιστοσελίδα της APA για περισσότερες πληροφορίες (<http://www.apastyle.org>).

Η **πρώτη σελίδα του κειμένου** 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 email του συγγραφέα. Στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέα, πρέπει να αναφέρεται ο υπεύθυνος επικοινωνίας του άρθρου.

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

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”.

Καταληκτική ημερομηνία αποστολής άρθρων για το επόμενο τεύχος (21, 2023):
1 Μαΐου 2023

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις αποστολής άρθρων:

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



Information for authors

Musical Pedagogics is an annual peer-reviewed 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 (2023): **May 1, 2023**

E-mail for submissions: dionyssiou@gmail.com, charisraptis@yahoo.com, musicalpedagogics@eeme.gr

Piano