

Εφαρμόζοντας την Κριτική Διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση

Ελισσάβητ Περακάκη

Στον κόσμο της πληροφορίας όπου ζούμε η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης προβάλλει ως ένα επιτακτικό εκπαιδευτικό αίτημα. Από την άλλη πλευρά, η δυνατότητα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης ήταν υπό αμφισβήτηση για πολλά χρόνια. Η σταδιακή, όμως, εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων και ερευνών οδήγησε στην άρση των αμφιβολιών αυτών. Το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας του Μασαγούρα, έχοντας εφαρμοστεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο στη χώρα μας, αποτελεί μια διέξοδο προς αυτή την κατεύθυνση. Βάσει αυτών, ερευνήθηκε η δυνατότητα προσαρμογής του σε ερευνητικό πλαίσιο στο μάθημα της Μουσικής. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνοπτικά το πρόγραμμα αυτό και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, διάρκειας 7 μηνών με τη συμμετοχή μαθητών Α΄ Γυμνασίου. Από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος στο συγκεκριμένο μάθημα είναι εφικτή και ταυτόχρονα ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων μαθητών αρκετά σημαντική.

Λέξεις – κλειδιά: Κριτική Σκέψη, Κριτική Διδασκαλία, Μουσική Διδασκαλία και Μάθηση

Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της έχουν προβληματίσει ιδιαίτερα τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τη χώρα μας από τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, όπως αποδεικνύεται από τις σχετικές έρευνες (Κοκκίδου & Παπαπαναγιώτου, 2009· Περακάκη, 2009β). Η έκδοση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), έδωσε και «επίσημα» τον προσανατολισμό προς την κατεύθυνση αυτή, παρασύροντας και το περιεχόμενο των νέων σχολικών εγχειριδίων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ήδη από το 2001 ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Σταμάτης Αλαχιώτης, στον πρόλογό του για το ΔΕΠΠΣ αναγνωρίζει το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, την αποσπασματικότητα και τη παθητική απόκτηση των γνώσεων και θέτει ως αφετηρία για την ένταξη της κριτικής σκέψης ένα σχολείο «μαθητοκεντρικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετοχους» (σ. 1). Στη νέα αυτή βάση έχουν γραφτεί και τα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής του Δημοτικού (Α΄-Στ΄ τάξης) και του Γυμνασίου (Β΄ και Γ΄ τάξης), τα οποία εμπεριέχουν στους γενικούς τους στόχους την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Τα βιβλία του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων παρέχουν ιδέες και προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής. Όμως, πέρα από τις οδηγίες που

δίνονται, τον πρώτο λόγο τον έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μέσα από τα προβλήματα που καθημερινά συναντά στη διδακτική πράξη, θα εμπλουτίσει τις δοσμένες ιδέες με τις δικές του και με τη βοήθεια των μαθητών οι ιδέες αυτές θα γίνουν ήχος, δράση, έκφραση, δημιουργία. Έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να μπορούν, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και αργότερα έξω από αυτό, να ασχοληθούν με τη μουσική, βλέποντάς την είτε ως κομμάτι του πολιτισμού και μέσο αισθητικής απόλαυσης είτε ως δημιουργική διέξοδο.

Ωστόσο, μια τέτοια μορφή στροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι εύκολη, γιατί οι περισσότερες μορφές διδασκαλίας ωθούν τους μαθητές στην στείρα απομνημόνευση πληροφοριών (Leshowitz et al., 1999), απομνημόνευση, η οποία σήμερα είναι περίπου περιττή (Μανωλάς, 2001). Η Κριτική Διδασκαλία και το σχετικό πρόγραμμα όπως έχει σχεδιαστεί από τον Ηλία Ματσαγγούρα (2001) αποτελεί βασικό εφόδιο σε αυτήν την προσπάθεια.

Η Κριτική Διδασκαλία (Teaching Thinking Skills)

Η Κριτική Διδασκαλία, ως μέθοδος, δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διεργασία της σκέψης, διδάσκοντας με συστηματικό τρόπο τις γνωστικές διεργασίες συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης, εφαρμογής και αξιολόγησης των δεδομένων της γνώσης (Χρυσοστόμου, 2001). Από τον Ματσαγγούρα (2001:138) ορίζεται ως εκείνη η μορφή διδασκαλίας, η οποία «μέσα σ' ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούν στο σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου». Αναφέρεται σε άμεσους ή έμμεσους εκπαιδευτικούς στόχους και ακολουθεί μια σειρά στρατηγικών, οι οποίες θα βοηθήσουν τους δασκάλους να πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους (Raths et al., 1986).

Το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας

Από τον ορισμό της Κριτικής Διδασκαλίας δίνονται οι βασικές κατευθύνσεις εφαρμογής και δραστηριοποίησης κατά τη διδακτική πράξη. Το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας στοχεύει στην οργάνωση της διδασκαλίας και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, έχοντας ως βάση την ωριαία διδασκαλία. Δίνει τις απαραίτητες ελευθερίες στον εκπαιδευτικό για ενεργό δράση, ακολουθώντας τις αρχές της και προσαρμόζοντάς τις στις συνθήκες και στο επίπεδο των μαθητών του. Βασική θεώρηση του προγράμματος είναι, ότι η σκέψη αποτελείται από λειτουργίες γενικής φύσης, που μπορούν να διδαχθούν. Παρουσιάστηκε αρχικά το 1990, και έκτοτε με τη βοήθεια πειραματικών

εφαρμογών και θεωρητικών παρεμβάσεων πήρε τη μορφή που έχει μέχρι σήμερα. Ανήκει στην κατηγορία των «συνδυαστικών» προγραμμάτων (infusion programmes), τα οποία επιχειρούν την ισορροπία της γνώσης και της σκέψης κατά τη διαδικασία, το περιεχόμενο και το γενικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Πλεονεκτεί ως προς τα προγράμματα γενικής παιδείας και γνωστικών δεξιοτήτων, στο γεγονός ότι δεν προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις από τους μαθητές προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτό (Κολιάδης, 2002). Περιέχεται στα 42 ευρωπαϊκά προγράμματα για τη διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης που παρουσιάζουν οι Hamers και Overtoom (1997) στο βιβλίο τους “Teaching Thinking in Europe” («Διδάσκοντας τη Σκέψη στην Ευρώπη»). Οι εφαρμογές και τα αποτελέσματά του στην ελληνική πραγματικότητα, όπως και η ευελιξία του, δηλώνουν, ότι τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και η υπάρχουσα κατάσταση των ελληνικών σχολείων, μπορεί να δεχθεί τις τροποποιήσεις ενός τέτοιου προγράμματος, χωρίς να παραβιάζονται οι βασικές αρχές του.

Η πρώτη εξέταση για τη δυνατότητα εφαρμογής του προγράμματος έγινε με την εθελοντική συμμετοχή 12 δασκάλων της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, σχολείων της Αθήνας. Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι αρχικά επιμορφώθηκαν και έπειτα εφάρμοσαν το πρόγραμμα στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκαν συνολικά 36 διδασκαλίες¹. Μεταξύ των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε, ότι ως μέθοδος είναι εφαρμόσιμη, αυξάνει τη συμμετοχικότητα των μαθητών, αλλά «ανήκει στις μορφές διδασκαλίας που απαιτεί περισσότερο χρόνο» (Ματσαγγούρας, 1998:273).

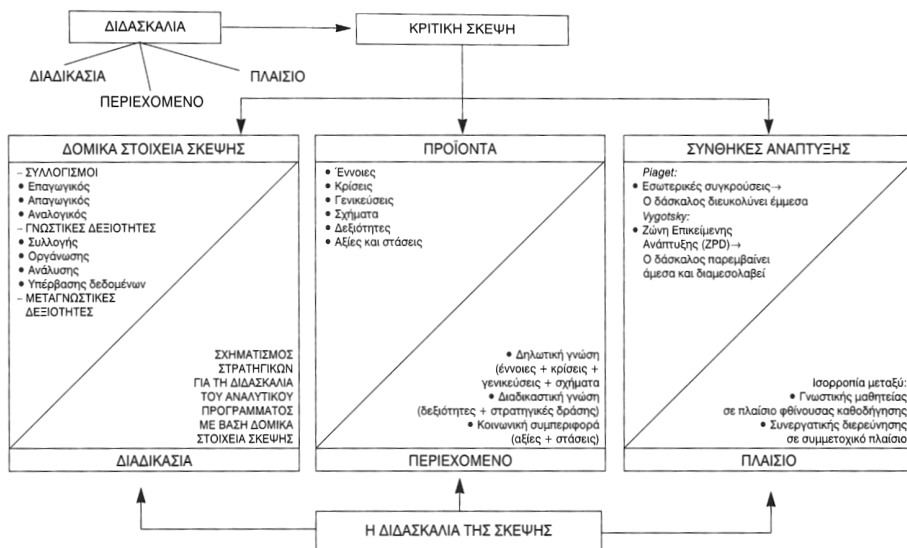
Η Κριτική Διδασκαλία εφαρμόστηκε με επιτυχία και στο Γυμνάσιο, σε έρευνα που διεξήχθη σε 28 μαθητές της Γ΄ τάξης σε σχολείο του Ν. Αττικής, στο μάθημα της Χημείας. Έλαβε χώρα το σχ. έτος 2000-2001 και είχε διάρκεια 13 διδακτικών ωρών. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν ήταν της κατευθυνόμενης διερεύνησης και της προ-οργανωτικής διδασκαλίας. Με το τέλος της έρευνας, η Φαληρέα (2001) οδηγήθηκε, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι η Κριτική Διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί και στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ παράλληλα βοηθά και στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των μαθητών για αυτό το γνωστικό αντικείμενο.

Συνοπτική περιγραφή προγράμματος

Όπως κάθε διδασκαλία, έτσι και η διδασκαλία της σκέψης, χωρίζεται στα μέρη που την αποτελούν: διαδικασία, περιεχόμενο και πλαίσιο (Σχ. 1). Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της κριτικής σκέψης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να

¹ Η μεθοδολογία έρευνας και τα αποτελέσματά της δημοσιεύθηκαν στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (Ματσαγγούρας, 1998).

επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας ώστε να περιέχονται τα δομικά στοιχεία της σκέψης.



Σχήμα 1. Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτσι (1999:307)

Στο πρόγραμμα προτείνεται μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μία από τις στρατηγικές ή να εφαρμόσει περισσότερες κατά την ωριαία διδασκαλία. Οι στρατηγικές αυτές σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας ονομαστικά είναι:

- ✓ Οι στρατηγικές της επαγωγικο-υποθετικής και της απαγωγικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων.
- ✓ Η στρατηγική της επαγωγικο-απαγωγικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία πολλαπλών γενικεύσεων ανωτέρου επιπέδου.
- ✓ Η στρατηγική της προ-οργανωτικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία οργανωμένων γνώσεων και την ανάδειξη σχέσεων.
- ✓ Η στρατηγική της μονολογικο-διαλεκτικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία οργανωμένων επιστημονικών γνώσεων.
- ✓ Η στρατηγική της νοηματικής προσέγγισης γραπτού λόγου για τη διδασκαλία αφηγημάτων και πραγματειών.

- ✓ Η στρατηγική της αποτελεσματικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία της διαδικαστικής γνώσης.
- ✓ Η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης για τη διδασκαλία γενικεύσεων και αιτιωδών σχέσεων.
- ✓ Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία γνώσεων και κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων.

Η κριτική σκέψη ως οργανωμένη διαδικασία επεξεργασίας μετασχηματίζει τα πρωτογενή δεδομένα και τις πληροφορίες και παράγει γνωστικά προϊόντα, που μπορούν να πάρουν τη μορφή α) εννοιών, β) κρίσεων, γ) γενικεύσεων, δ) σχημάτων, ε) διαδικασιών και στ) αξιών και στάσεων (Ματσαγγούρας, 2001). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας της σκέψης αποτελείται από τα γνωστικά αυτά προϊόντα, τα οποία οδηγούν στη δηλωτική και διαδικαστική γνώση και την κοινωνική συμπεριφορά.

Για να πραγματοποιηθούν όλα τα παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Ο δάσκαλος διευκολύνει έμμεσα το μαθητή στις εσωτερικές συγκρούσεις που προκύπτουν από το ρυθμό ανάπτυξης του (θεωρία του Piaget) και άμεσα διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσοντας σχέσεις ανάμεσα στον ίδιο, το μαθητή και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Το πλαίσιο στήριξης, η φθίνουσα καθοδήγηση και η γνωστική μαθητεία (θεωρία του Vygotsky) έχουν κεντρικό ρόλο στην Κριτική Διδασκαλία.

Εφαρμογή στην ωριαία διδασκαλία

Περνώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Διδασκαλίας στην πρακτική εφαρμογή της, το μοντέλο διδασκαλίας της κριτικής σκέψης διαμορφώνεται από τον Ματσαγγούρα (2001) ως ακολούθως:

Πρώτη Φάση: Προετοιμασία Ψυχολογική και Γνωσιολογική

- Εξέταση προηγούμενου μαθήματος
- Ψυχολογική προετοιμασία
- Προβληματοποίηση διδακτικού αντικειμένου
- Γνωσιολογική προετοιμασία
- Μεθοδολογική προετοιμασία

Δεύτερη Φάση: Επαφή Μαθητή με Δεδομένα

- Πληροφόρηση, επίδειξη ή αναζήτηση δεδομένων
- Ενεργοποίηση σχημάτων κατανόησης

Τρίτη Φάση: Επεξεργασία Δεδομένων και Εξαγωγή Συμπερασμάτων

- Οργανωτική επεξεργασία

- Αναλυτική επεξεργασία
- Παραγωγική επεξεργασία
- Συστηματοποίηση συμπερασμάτων

Τέταρτη Φάση: Εφαρμογή Νέας Γνώσης

- Εξάσκηση μαθητών σε παρόμοιες καταστάσεις
- Γενίκευση της νέας γνώσης
- Μεταφορά της νέας γνώσης

Πέμπτη Φάση: Έλεγχος και Ανατροφοδότηση Κατανόησης

- Έλεγχος της κατανόησης με ερωτήσεις
- Έλεγχος ατομικών εργασιών
- Ανατροφοδότηση με επαναλήψεις ή διορθώσεις και ασκήσεις εμπλουτισμού

Έκτη Φάση: Ανακεφαλαίωση

- Λεκτική ανακεφαλαίωση
- Σχηματική ανακεφαλαίωση
- Απολογιστική ανακεφαλαίωση

Έβδομη Φάση: Μαθησιακή και Μεταγνωστική Αξιολόγηση

- Μαθησιακή αξιολόγηση:
 - ο αξιολόγηση δηλωτικής γνώσης,
 - ο αξιολόγηση διαδικαστικής γνώσης,
 - ο αξιολόγηση στάσεων.
- Μεταγνωστική αξιολόγηση:
 - ο προγραμματισμός σκέψης,
 - ο καθοδήγηση σκέψης,
 - ο αξιολόγηση σκέψης,
 - ο συναισθηματική αντίδραση,
 - ο γνωστικές στάσεις και έξεις.

Κάθε ένα από τα παραπάνω στάδια διαρκεί 5'-6' κατά μέσο όρο περίπου. Το πέραςμα από τη μία φάση στην άλλη επιτυγχάνεται με αλυσιδωτό τρόπο, ώστε να μην είναι ευδιάκριτα τα όρια της κάθε μίας και η διδασκαλία να έχει μια συνεχή ροή.

Αναλυτικότερα:

Πρώτη Φάση: Προετοιμασία Ψυχολογική και Γνωσιολογική

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές να δεχτούν τη νέα γνώση, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, αντιλαμβάνεται τις γνώσεις των μαθητών για το θέμα και τυχόν παρερμηνείες ή ελλείψεις που έχουν. Η υποδοχή αρχικά και η αποδοχή της στη συνέχεια μπορεί να:

- αναφέρεται στη χρησιμότητα της νέας γνώσης,
- στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις των μαθητών,
- συνδέεται με το προηγούμενο μάθημα,

- συνδέεται με ένα επίκαιρο γεγονός,
- παρουσιαστεί με τη μορφή εικόνας ή σχεδιαγράμματος.

Δεύτερη Φάση: Επαφή Μαθητή με Δεδομένα

Τρίτη Φάση: Επεξεργασία Δεδομένων και Εξαγωγή Συμπερασμάτων

Στη δεύτερη και τρίτη φάση οι μαθητές έρχονται σε άμεση ή έμμεση επαφή με δεδομένα, τα επεξεργάζονται και εξαγουν συμπεράσματα. Στο σημείο αυτό της διδασκαλίας οι δεξιότητες σκέψης έχουν πρωταρχική θέση. Οι μαθητές, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και τις κατάλληλες ερωτήσεις που θέτει, οδηγούνται τελικά στη γνώση. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα δεδομένα, εξαρτάται από τη μεθοδολογία που θέλει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός. Σημαντικό χαρακτηριστικό κατά την πορεία διδασκαλίας, και ιδιαίτερα στο στάδιο αυτό, είναι η εξωτερίκευση του τρόπου σκέψης του εκπαιδευτικού. Ο Nisbet (1990) σημειώνει, ότι με το να σκέπτεται ο εκπαιδευτικός δυνατά, βοηθούνται οι μαθητές στην παρακολούθηση του συλλογισμού της αιτιολόγησης.

Τέταρτη Φάση: Εφαρμογή Νέας Γνώσης

Με την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, ομαδικές ή ατομικές, οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα γνώση και διατυπώνουν τυχόν απορίες. Στη φάση αυτή γίνεται πια κατανοητή η σημασία και η χρησιμότητα της νέας γνώσης.

Πέμπτη Φάση: Έλεγχος και Ανατροφοδότηση Κατανόησης

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές ελέγχει το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης και με κατάλληλα ερωτήματα και επισημάνσεις ανατροφοδοτεί την κατανόηση. Η φάση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ξεχωριστά από τις υπόλοιπες ή/και να ενταχθεί μέσα στις άλλες. Οι απαντήσεις, οι απορίες και οι απόψεις των μαθητών υποδηλώνουν ως ένα σημείο το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης. Καθίσταται αυτονόητο, ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα περιμένει το στάδιο αυτό της διδασκαλίας του για να παρέμβει και να εξηγήσει, αλλά θα πρέπει να επεμβαίνει άμεσα και αποτελεσματικά όποτε χρειάζεται, διασαφηνίζοντας ό,τι δεν έγινε κατανοητό.

Έκτη Φάση: Ανακεφαλαίωση

Έβδομη Φάση: Μαθησιακή και Μεταγνωστική Αξιολόγηση

Στα τελευταία αυτά στάδια οι μαθητές φέρνουν πάλι στο νου τους τη θεματική ενότητα και αποκτούν μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα για αυτήν. Επαναλαμβάνουν τον τρόπο που την επεξεργάστηκαν, εντοπίζουν λάθη και παραλείψεις και αναθεωρούν ή επιβεβαιώνουν τη στάση τους πάνω στο θέμα. Αν και η σπουδαιότητα των φάσεων αυτών είναι μεγάλη, συχνά, λόγω έλλειψης

χρόνου παραλείπονται. Θα πρέπει να γίνει, όμως, κατανοητό, ότι στο στάδιο αυτό ολοκληρώνεται / συμπληρώνεται η εικόνα του μαθητή για τη θεματική ενότητα, ενώ ταυτόχρονα «αποκτά» το μάθημα αρχή, μέση και τέλος.

Η αξιολόγηση της Κριτικής Διδασκαλίας στηρίζεται στα στοιχεία που την αποτελούν: τη διαδικασία, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της. Διεξάγεται τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική αξιολόγηση), όσο και με την ολοκλήρωσή της, έχοντας ως κριτήρια το βαθμό ενεργοποίησης της σκέψης, παραγωγής της γνώσης και συμμετοχικότητας των μαθητών (τελική αξιολόγηση).

Μεθοδολογία έρευνας

Έχοντας εφαρμοστεί το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας ήδη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (βλ. παραπάνω), μέσω της έρευνας αυτής επιχειρείται να διαπιστωθεί εάν είναι δυνατή η εφαρμογή του στο μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, μέσα από την αξιολόγηση της διδασκαλίας διερευνάται ο βαθμός καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών. Η έρευνα είχε διάρκεια επτά μηνών (Νοέμβριος 2002 - Μάιος 2003) και συμμετείχαν 50 μαθητές (δύο τμήματα) Α΄ Γυμνασίου, δύο αγροτικών σχολείων. Στηρίζεται στην έρευνα-δράσης και χαρακτηρίζεται ποιοτική.

Με τη βοήθεια της συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου και της μαγνητοφώνησης παρατηρήθηκαν δύο τμήματα της Α΄ τάξης (ομαδική μελέτη περίπτωσης) και δύο τυχαία επιλεγμένοι μαθητές από κάθε τμήμα (ατομική μελέτη περίπτωσης). Κατά τη διάρκεια της έρευνας μαγνητοφωνήθηκαν όλα τα μαθήματα (20 μαθήματα σε κάθε τμήμα), ενώ παράλληλα συμπληρωνόταν και η ακόλουθη κλειδα παρατήρησης που αφορούσε:

1. στον αριθμό των ερωτήσεων που περιείχαν τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης,
2. στις απαντήσεις των μαθητών και
3. στη συμμετοχικότητά τους (να μη δίνονται απαντήσεις από τους ίδιους μαθητές, αλλά να συμμετέχουν ολόένα και περισσότεροι).

Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκαν έξι προκαταρκτικά μαθήματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας των οποίων στηρίχθηκαν στο μονόλογο, στο διάλογο και, όπου κρινόταν αναγκαίο, στην επίδειξη (μουσική ακρόαση και εκτέλεση). Οι ιδιότητες του ήχου, η αξιοποίησή τους από τη μουσική, οι βασικές έννοιες μορφολογίας και δομής, η μουσική σημειογραφία (νότες), οι κατηγορίες των μουσικών οργάνων, τα είδη της μουσικής, η ενορχήστρωση, ο παλμός και η διδασκαλία ενός τραγουδιού ήταν τα θέματα που παρουσιάστηκαν συνοπτικά στις πρώτες αυτές διδασκαλίες. Για την επιλογή των θεμάτων, λήφθηκαν υπόψη οι ενότητες του σχολικού εγχειριδίου (Βασιλειάδης Στ. κ.ά., 2001) και οι

προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, οι οποίες διαφοροποιούνταν, κατά κάποιο βαθμό, σε κάθε σχολείο. Από τα προκαταρκτικά αυτά μαθήματα διαπιστώθηκε, ότι όλοι οι μαθητές είχαν ασχοληθεί με τα μουσικά όργανα και την κατηγοριοποίησή τους, καθώς και τα μουσικά είδη που συνηθέστερα συναντώνται, στο Δημοτικό και τους ήταν οικεία. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα θέματα κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, τα οποία περιείχαν δύο ανοικτές ερωτήσεις. Η συμπλήρωσή του είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν και με το τέλος της έρευνας. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές, για την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Content Analysis).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που επιλέχθηκαν από το μοντέλο της Κριτικής Διδασκαλίας ήταν: της κατευθυνόμενης διερεύνησης, της αποτελεσματικής και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κάθε διδασκαλία συνδύαζε τα χαρακτηριστικά δύο στρατηγικών (συνηθέστερα συνδυαζόταν η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης και της αποτελεσματικής με την ομαδοσυνεργατική), ενώ η αμιγής εφαρμογή μιας στρατηγικής έλαβε χώρα ελάχιστες φορές. Κυρίαρχες δραστηριότητες ήταν το τραγούδι, η εκτέλεση οργάνων, οι δημιουργικές εργασίες και οι μουσικές ακροάσεις².

Ομαδική μελέτη περίπτωσης

Η Α΄ τάξη του Σχ.1, αποτελούμενη από 24 μαθητές στην πλειοψηφία τους κορίτσια, ήταν ένα τμήμα που περιείχε μαθητές όλων των σχολικών επιδόσεων³. Στην πλειοψηφία τους ήταν μαθητές μέσης επίδοσης, ενώ ξεχώριζαν δύο-τρεις μαθήτριες με υψηλές επιδόσεις. Οι επιλεγμένες θεματικές κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και μετά τα πρώτα μαθήματα άρχισαν να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά. Οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης τους δυσκόλευαν αρκετά, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα μαθήματα. Ενεργητικότερη συμμετοχή είχαν οι μαθητές υψηλότερης και μέσης επίδοσης, ενώ οι μαθητές χαμηλής επίδοσης συναντούσαν δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Στα τελευταία μαθήματα άρχισε να λειτουργεί η τάξη ως ομοιογενής ομάδα. Το γεγονός αυτό σημειώνεται στο ημερολόγιο:

² Για περιγραφή ενδεικτικής δραστηριότητας που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της έρευνας βλ. Περακάκη, 2005.

³ Ο χαρακτηρισμός των σχολικών επιδόσεων των μαθητών στηρίζεται στους μέσους όρους επίδοσης του Α΄ και Β΄ Τριμήνου όπως αποτυπώνεται στις αντίστοιχες Προόδους Ελέγχου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

«Η συμμετοχή ολόκληρης της τάξης ήταν εκπληκτική...Σωστές απαντήσεις δίνονταν από όλους τους μαθητές, ακόμα και από εκείνους που αρχικά είχαν παθητική στάση στο μάθημα. Φαίνεται πως κάποιοι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο να προσαρμοστούν σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας».

(Από το ημερολόγιο, 04-03-2003)

Η Α΄ τάξη του Σχ.2, έχοντας 26 μαθητές και στην πλειοψηφία τους αγόρια, περιείχε μαθητές υψηλών σχολικών επιδόσεων. Η πλειοψηφία της τάξης συμμετείχε ενεργά και θετικά στις δραστηριότητες, με πρωτότυπες ιδέες. Η Κριτική Διδασκαλία, μετά τον πρώτο μήνα εφαρμογής της, έκανε τη συμμετοχή τους περισσότερο ενεργητική. Αξιοσημείωτη διαφορά υπήρχε στις απαντήσεις σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης και στη συζήτηση που συχνά ακολουθούσε. Οι απαντήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους ορθές και σταδιακά δίνονταν ταχύτερα και με λιγότερες διευκρινήσεις από τον εκπαιδευτικό. Ακόμα, βελτιώθηκε ο τρόπος συνεργασίας τους στις ομαδικές δραστηριότητες, μαθαίνοντας να δουλεύουν γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά. Ενδεικτικά, στο ημερολόγιο αναφέρεται:

«Οι μαθητές άρχισαν να λειτουργούν καλύτερα σε ομάδες. Οι ομαδικές εργασίες τους ήταν κατά πολύ βελτιωμένες και οργανωμένες. Η συμμετοχή τους σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης άρχισε να γίνεται πιο ενεργητική και δίνεται η εντύπωση πως απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα τώρα από πριν, αν ληφθεί υπόψη η αρχική αμηχανία την οποία είχαν συχνά σε τέτοιου τύπου ερωτήσεις».

(Από το ημερολόγιο, 17-12-2002)

Η βελτίωση της συμμετοχικότητας των μαθητών φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, όπως αυτή προκύπτει από τα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης, πριν και μετά. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 που αφορούν στην ερώτηση: «Δίνονται τα παρακάτω όργανα: κανονάκι, φαγκότο, μαράκες, πίκολο, σαντούρι, τρομπόνι, λαούτο, καστανιέτες, γκονγκ, φουσαρόνικα. Κατηγοριοποιείτε κάποια από τα παραπάνω όργανα με ένα δικό σας κριτήριο (αποκλείονται οι κατηγορίες: πνευστά, κρουστά και έγχορδα)», κάνουν φανερό την καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

	πριν		μετά	
	N	%	N	%
Ελλιπής απάντηση	20	40	3	6
Λάθος απάντηση	16	32	6	12
Σωστή απάντηση	14	28	41	82
Σύνολο	50	100	50	100

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στην ερώτηση αυτή αυξήθηκε κατακόρυφα, από το 28% στο 82%, ενώ μειώθηκαν οι ελλείψεις και λάθος απαντήσεις. Η ποσοστιαία αύξηση δεν είναι τόσο μεγάλη στην επόμενη ερώτηση: «Επιλέξτε όποια και όσα όργανα θέλετε και δημιουργήστε ένα δικό σας είδος μουσικής. Παρουσιάστε τα χαρακτηριστικά του (π.χ. από ποιο ή ποια είδη μουσικής παίρνει στοιχεία, ποιος είναι ο ρόλος του κάθε οργάνου κ.ά.)». Η διαφορά φτάνει τις 10 ποσοστιαίες μονάδες, διαφορά στατιστικά σημαντική. Και στην ερώτηση αυτή δεν υπάρχουν μη δοσμένες απαντήσεις, ενώ η αυξομείωση των ελλειπών και λανθασμένων απαντήσεων δεν είναι τόσο σημαντική (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

	πριν		μετά	
	N	%	N	%
Ελλιπής απάντηση	9	18	5	10
Λάθος απάντηση	10	20	9	18
Σωστή απάντηση	31	62	36	72
Σύνολο	50	100	50	100

Συμπεράσματα ομαδικής μελέτης περίπτωσης

Με τη βοήθεια του ημερολογίου και της κλείδας παρατήρησης, αλλά και μέσα από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε, ότι το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα της Μουσικής. Όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες (Ματσαγγούρας, 1998· Φαληρέα, 2001) αυξήθηκε η συμμετοχικότητα των μαθητών, καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες κριτικής σκέψης τους και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι κατά την οργάνωση και το σχεδιασμό των πρώτων διδασκαλιών, περιγράφονταν περισσότερες δραστηριότητες από αυτές που τελικά μπορούσαν να εφαρμοστούν. Ωστόσο, κάτι τέτοιο μπορεί να συνέβη: α) γιατί οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου τύπου ερωτήσεις, άρα δίνονταν από τον εκπαιδευτικό περισσότερες διευκρινήσεις, γεγονός που απαιτεί χρόνο και β) γιατί το μοντέλο διδασκαλίας της Κριτικής Διδασκαλίας εμβαθύνει αρκετά σε κάθε έννοια, περιορίζοντας τη δυνατότητα κάλυψης περισσότερων θεματικών μακροπρόθεσμα. Το στοιχείο αυτό επαληθεύει και τη διαπίστωση του Ματσαγγούρα (1998), ότι ως μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί χρόνο.

Ατομική μελέτη περίπτωσης

Όπως προαναφέρθηκε κατά την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, από κάθε τμήμα επιλέχθηκαν τυχαία δύο μαθητές (συνολικά τέσσερις μαθητές).

Παρατηρήθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα, οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης και οι απαντήσεις τους στα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης. Από το πρώτο σχολείο (Σχ.1) επιλέχθηκαν η Ευαγγελία και η Φωτεινή και από το δεύτερο (Σχ.2) ο Αντώνης και ο Δημήτρης.

Σχ.1: Μαθήτρια 1: Ευαγγελία: Πρόκειται για μαθήτρια με τελικό σχολικό μέσο όρο «Καλά» 14 8/11). Η συμμετοχή της στην τάξη ήταν περιορισμένη. Στην αρχή δυσκολευόταν πολύ να απαντήσει σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης. Στο ημερολόγιο σημειώθηκε ότι:

«...συμμετέχει ενεργά, σηκώνοντας χέρι συχνά και απαντώντας σωστά σε ερωτήσεις γνώσεων, ενώ φαίνεται να δυσκολεύεται ιδιαίτερα να απαντήσει σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης (ψάχνει στο βιβλίο να βρει την απάντηση ή κοιτάει με απορία)».

(Από το ημερολόγιο, 19-11-2002)

Έδειχνε να νιώθει περισσότερο άνετα, όταν η δραστηριότητα ήταν ομαδική. Συχνά όμως, είχε παθητική στάση στην ομάδα και φαινόταν να ακολουθεί τις αποφάσεις των άλλων. Η συμπεριφορά αυτή άλλαξε τα τελευταία μαθήματα, διαδραματίζοντας πιο ενεργό ρόλο στην ομάδα. Επιπλέον, το διάστημα αυτό, συμμετείχε περισσότερο σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης, χωρίς όμως, να απαντά σωστά σε όλες. Ενδεικτικά, στο ημερολόγιο της 4^{ης} Μαρτίου αναφέρεται:

«...κρίνοντας από τη σημερινή συμμετοχή της στο μάθημα φαίνεται να αρχίζει να καλλιεργεί τις δεξιότητες σκέψης της και να εξοικειώνεται με τέτοιου τύπου ερωτήσεις. Δεν απαντά σωστά πάντα, όμως προχωρά τη σκέψη της βασισμένη στις απαντήσεις των συμμαθητών της, ενώ οι δικές της απαντήσεις βοηθούν τη σκέψη των υπολοίπων».

Μελετώντας προσεκτικά τα παραπάνω αποσπάσματα από το ημερολόγιο διαπιστώνεται, ότι ο αριθμός μαθημάτων με την Κριτική Διδασκαλία δεν φαίνεται να επαρκεί για μια μαθήτρια με τα χαρακτηριστικά της Ευαγγελίας. Το συμπέρασμα αυτό αποδεικνύεται καλύτερα και από τις απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις κριτικής σκέψης του Α΄ με του Β΄ γίνεται φανερό, ότι από τις δύο απαντήσεις του Α΄ η μία είναι λανθασμένη και η άλλη ελλιπής, ενώ του Β΄ η πρώτη σωστή και η δεύτερη ελλιπής.

Σχ.1: Μαθήτρια 2: Φωτεινή : Πρόκειται για μαθήτρια με τελικό σχολικό μέσο όρο «Πολύ Καλά» 17 6/11). Η προσπάθεια συμμετοχής της ήταν έκδηλη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τη χαρακτήριζε η μεθοδικότητα, ενώ ταυτόχρονα

έπαιρνε πρωτοβουλίες στις ομαδικές δραστηριότητες και είχε ενεργό συμμετοχή στην ομάδα της. Από την έναρξη των μαθημάτων της κύριας φάσης της έρευνας έδειξε ενδιαφέρον για τις ερωτήσεις κριτικής σκέψης, για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ ταυτόχρονα η συμμετοχή της διατηρούνταν ενεργή σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Το ενδιαφέρον της αυτό έγινε αντιληπτό από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, στοιχείο που καταγράφεται και στο ημερολόγιο της 12^{ης} Νοεμβρίου:

«Το ενδιαφέρον της Φωτεινής για το μάθημα είναι έκδηλο...Αν και δεν έχει ασχοληθεί με τη μουσική, εκτός σχολικού περιβάλλοντος, σηκώνει χέρι σε όλες τις ερωτήσεις κριτικής σκέψης, απαντά σωστά στην πλειοψηφία τους ξεδιπλώνοντας τον τρόπο σκέψης της. Σε εκείνες που δεν απαντούσε σωστά με τις οδηγίες που της δίνονταν έκανε διορθώσεις. Το γεγονός αυτό είναι εντυπωσιακό, αν ληφθεί υπόψη και η τάξη φοίτησης».

Οι απαντήσεις των Α΄ και Β΄ Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης ήταν: για την πρώτη ερώτηση: σωστές (πριν και μετά), ενώ για τη δεύτερη: στο Α΄ δόθηκε ελλιπής απάντηση και στο Β΄ σωστή.

Σχ.2: Μαθητής 1: Αντώνης : Πρόκειται για μαθητή με τελικό σχολικό μέσο όρο «Πολύ Καλά»: 17 5/11). Οι πρώτες του αντιδράσεις στο άκουσμα των δραστηριοτήτων ήταν συχνά επιφυλακτικές. Η συνεργασία του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, σε ομαδικές δραστηριότητες, ήταν πολύ καλή. Παρακολουθούσε μαθήματα κιθάρας τρία χρόνια και έδειχνε ενδιαφέρον για το μάθημα της Μουσικής. Στα πρώτα μαθήματα η συμμετοχή του ήταν περιορισμένη. Από το δεύτερο τρίμηνο και μετά, ξαφνικά η επίδοσή του στο μάθημα βελτιώθηκε σημαντικά, συμμετέχοντας ενεργά και εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον του γι' αυτό. Στο ημερολόγιο της 16^{ης} Ιανουαρίου σημειώνεται η διαφορά αυτή:

«Η συμμετοχή του στο μάθημα και ιδιαίτερα στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης ήταν ενεργή! Έκανε πολύ ωραίες απορίες και ήταν έκδηλο το ενδιαφέρον του σε όλο το μάθημα...Μεγάλη διαφορά από το προηγούμενο τρίμηνο!!!»

Στην πλειοψηφία των ερωτήσεων κριτικής σκέψης απαντούσε σωστά, ενώ οι ελλιπείς απαντήσεις του αποτελούσαν συχνά αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση και προβληματισμό από την υπόλοιπη τάξη. Στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης και των δύο ερωτηματολογίων απάντησε σωστά.

Σχ. 2: Μαθητής 2: Δημήτρης : Είναι μαθητής με τελικό σχολικό μέσο όρο «Καλά» 13 5/11. Είναι ζωηρός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με προβλήματα

συγκέντρωσης και η επίδοσή του δεν είναι σταθερή. Στις διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια της έρευνας συμμετείχε δείχνοντας ενδιαφέρον, ενώ σε ομαδικές δραστηριότητες είχε συχνά πρωταγωνιστικό και οργανωτικό ρόλο. Η συμμετοχή του σε ερωτήσεις κριτικής σκέψης δεν ήταν από την αρχή των μαθημάτων ενεργητική, ενώ εν γένει χαρακτηρίζεται αποσπασματική (σε κάποια μαθήματα συμμετέχει περισσότερο, σε άλλα λιγότερο). Η έλλειψη σταθερούς συμμετοχής μπορεί και να οφείλεται στον αριθμό απουσιών του. Απουσίαζε σε έξι μαθήματα, αρκετά για το εβδομαδιαίο μάθημα της Μουσικής (στο 1/3 περίπου των μαθημάτων), και ιδιαίτερα για την επαφή του με το συγκεκριμένο τύπο διδασκαλίας που απαιτεί τη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης. Ενδιαφέρον και επιμονή έδειχνε σε επιμέρους θέματα, όπως του ρυθμού και του τραγουδιού.

Οι απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης ήταν στο Α΄ λανθασμένες και στο Β΄ ελλιπείς.

Συμπεράσματα ατομικής μελέτης περίπτωσης

Παρατηρώντας τις γενικές επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα συνολικά και το βαθμό συμμετοχής τους στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης διαπιστώνεται, ότι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (όπως η Ευαγγελία και ο Δημήτρης) δυσκολεύονται ιδιαίτερα να συμμετέχουν σε τέτοιου τύπου ερωτήσεις. Ενώ καλλιεργούνται οι δεξιότητες σκέψης τους, δεν ανταποκρίνονται επιτυχώς σε δραστηριότητες κριτικής σκέψης. Η Κριτική Διδασκαλία όμως, φαίνεται να τους εγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα της Μουσικής και να τους βοηθά στο να ενθαρρύνονται και να συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή του μαθήματος. Περισσότερα μαθήματα θα τους οργάνωναν καλύτερα ίσως, τη σκέψη τους και πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν θετικότερα, αν το μάθημα διδασκόταν περισσότερες φορές την εβδομάδα ή/και εάν η έρευνα είχε μεγαλύτερη διάρκεια, ίσως και πέραν του ενός διδακτικού έτους. Άλλωστε, η κριτική σκέψη ως δεξιότητα για τους Bloom & Krathwohl (1986) ανήκει στο συναισθηματικό τομέα, του οποίου οι δεξιότητες απαιτούν περισσότερο χρόνο για να καλλιεργηθούν (συγκριτικά με το γνωστικό και τον ψυχοκινητικό τομέα).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές υψηλών σχολικών επιδόσεων, όπως η Φωτεινή και ο Αντώνης, θέλουν λιγότερο χρόνο για να εξοικειωθούν με τον τύπο αυτό των ερωτήσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του μαθήματος και να συμμετάσχουν ενεργά και σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της σεiriάς μαθημάτων.

Συζήτηση

Η επιτυχής εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε άλλα μαθήματα (της Γλώσσας, της Ιστορίας και των Μαθηματικών στο Δημοτικό και της Χημείας στο Γυμνάσιο), όπως αυτή περιγράφεται από τους Ματσαγγούρα (1998) και Φαληρέα (2001) για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης αντίστοιχα, επιβεβαιώνει τη δυνατότητα προσαρμογής του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και για τη συγκεκριμένη έρευνα στη μουσική εκπαίδευση με τη μορφή που έχει στο σχολικό χώρο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πλεονεκτεί συγκριτικά με άλλα προγράμματα κριτικής σκέψης που υπάρχουν και εφαρμόζονται κυρίως στην Ευρώπη (Hamers & Overtoom, 1999) και την Αμερική (Τριλιανός, 1997), γιατί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν απαιτείται επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό (Κολιάδης, 2002) και ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή. Άλλωστε, η κριτική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί στον καθένα (Walsh & Paul, 1988), ανεξάρτητα από το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό του υπόβαθρο (Swartz & Parks, 1993· Κολιάδης, 2002). Το γεγονός αυτό αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό της Μουσικής να διαμορφώσει και να εμπλουτίσει το μάθημά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη, ακολουθώντας και προσαρμόζοντας ανάλογα τις μουσικές τους προτιμήσεις και τις προσωπικές τους ανάγκες για έκφραση και δημιουργία (Naughton, 1996). Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την άποψη αυτή, υπογραμμίζουν όμως, το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης της κριτικής σκέψης από μαθητή σε μαθητή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές με γερές βάσεις και υψηλές σχολικές επιδόσεις συμμετέχουν ενεργά και με ενδιαφέρον κατά τη διεξαγωγή τέτοιου τύπου διδασκαλίας. Επιπλέον, η συμμετοχικότητα των μαθητών φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το γενικό τους γνωστικό επίπεδο. Η ατομική μελέτη περίπτωσης, με τη συνδρομή του ημερολογίου και της συμμετοχικής παρατήρησης, έδειξε ότι, πράγματι, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές με υψηλή και μέση σχολική επίδοση να ελευθερώσουν τη σκέψη τους και να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες σκέψης τους. Το διάστημα αυτό ήταν πολύ μικρό για μαθητές χαμηλής επίδοσης, οι οποίοι κατάλαβαν τον τρόπο σκέψης διεξαγωγής τέτοιου τύπου διδασκαλίας στα τελευταία μαθήματα. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο και επιπλέον, επιμονή και υπομονή από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Η εστίαση του εκπαιδευτικού της Μουσικής, όσο είναι δυνατό αυτό, στους μαθητές αυτού του επιπέδου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πιθανόν να είχε σημαντικά αποτελέσματα.

Θα πρέπει ακόμα να υπογραμμιστεί, ότι, είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο, το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας τους κινητοποίησε. Άρα, ο ίδιος ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη συμμετοχή των

μαθητών, χωρίς την ύπαρξη του οποίου οι μαθητές, σύμφωνα με τον Werpy (1987), δε μπορούν να συμμετάσχουν σε ένα μάθημα Μουσικής.

Coda

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια όλων των βαθμίδων, βασισμένα στα καινούρια Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Μουσικής, προτείνουν μια σειρά δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι έρευνες όμως, δείχνουν, ότι μόνο η συστηματική καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να αποδώσει καρπούς. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής και ο εκπαιδευτικός της Μουσικής κάθε βαθμίδας οφείλει να οργανώνει το μάθημά του⁴ ακολουθώντας το Πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας και να καλλιεργεί τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών, δεξιότητες που θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο εφόδιο στη μετέπειτα προσωπική και κοινωνική εξέλιξή τους.

Βιβλιογραφία

- Bloom, B.S. & Krathwohl, D. (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. Γνωστικός Τομέας, τόμ. 1^{ος}. Μετάφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού. Αθήνα: Κώδικας.
- Hamers J. H. M. & Overtom M. T. (1999). Teaching thinking: Programmes and evaluation, *Ψυχολογία*, 6 (3), 265-277.
- Leshowitz B., DiCerbo K.E. & Symington S. (1999). Effective thinking: An active-learning course in critical thinking. Ανασύρθηκε από <http://cie.asu.edu/volume2/number5/index.html>, στις 18 Μαΐου 2005.
- Naughton, C. (1996). Thinking skills in music education. *British Journal of Music Education* 13 (1), 15-20.
- Nisbet, J. (1990). The thinking curriculum. Ανασύρθηκε από www.scre.ac.uk/rie/nl47nisbet.html, στις 3 Ιουλίου 2003.
- Raths, L.E., Wasserman S., Jonas A. & Rothstein A. (1986). *Teaching for thinking: Theory, strategies, & activities for the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Swartz R. & Parks S. (1993). *Infusing critical and creative thinking into content instruction: Selections from the elementary and secondary lesson design handbooks*. California, Pacific Grove: Critical Thinking Press and Software.

⁴ Σχετικά με σχέδια μαθημάτων που ακολουθούν τις στρατηγικές διδασκαλίας όπως προτείνονται από το πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας βλ. Περακάκη, 2008.

- Walsh D. & Paul R. (1988) *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington: American Federation of Teachers.
- Werpy, S. F. (1987). Choosing music that motivates. *Music Educators Journal* 74 (1), 50-52.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). Πρόλογος του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. ΦΕΚ 1373/18-10-2001, τ. Β΄.
- Βασιλειάδης, Στ., Ζεάκις-Γλυνιάς, Α., Κανάρης, Δ., Φραγκούλη, Α. (2001). *Εισαγωγή στη Μουσική, Α΄ Γυμνασίου*. Έκδοση Συντομευμένη. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κοκκίδου, Μ. & Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2009). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 53-72.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2002) *Γνωστική Ψυχολογία: Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μανωλάς, Ε. Ι. (2001). Η συνθετική-δημιουργική εργασία στο Λύκειο: Μερικά εμπόδια στην κριτική σκέψη και η αντιμετώπισή τους. *Παιδαγωγικός Λόγος Ζ΄* (2), 113-123.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη: Πειραματική εφαρμογή ενός προτεινόμενου προγράμματος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 27, 251-275.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. & Κουλουμπαρίτση Α. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία* 6, 3, 299-326.
- Περακάκη, Ελ. (2005). Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στο Γυμνάσιο: Μια πρόταση συνδυασμού τους στη διδακτική πράξη. Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΜΕ, σ. σ. 91-97. Κάστρο Λαμίας.
- Περακάκη, Ελ. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Περακάκη, Ελ. (2009α). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η Κριτική Διδασκαλία. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Περακάκη, Ελ. (2009β). Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: Από τη γνώση στη μεταγνώση. Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΜΕ, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, έκδοση σε CD-ROM.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φαληρέα, Α. (2001). Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του μαθήματος της Χημείας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Χημείας, Μεταπτυχιακή εργασία.

Χρυσοστόμου, Σ. (2001). *Σημειώσεις για το μάθημα Διδακτική της Μουσικής-Πρακτική*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Παράρτημα

Ενδεικτικές σωστές απαντήσεις και κριτήρια αξιολόγησης

Ερώτηση 1. Δίνονται τα παρακάτω όργανα: κανονάκι, φαγκότο, μαράκες, πίκολο, σαντούρι, τρομπόνι, λαούτο, καστανιέτες, γκονγκ, φουσαρμόνικα. Κατηγοριοποιείτε κάποια από τα παραπάνω όργανα με ένα δικό σας κριτήριο (αποκλείονται οι κατηγορίες πνευστά, χρουστά και έγχορδα).

«Θα έχουμε τα μεταλλικά και τα ξύλινα. Μεταλλικά: τρομπόνι, πίκολο, γκονγκ, φαγκότο και φουσαρμόνικα και ξύλινα: κανονάκι, μαράκες, σαντούρι, λαούτο και καστανιέτες».

(Μαρία-Αγγελική)

«Τα μικρά και τα μεγάλα σε μέγεθος όργανα. Το πίκολο, οι μαράκες, οι καστανιέτες, το γκονγκ και η φουσαρμόνικα είναι τα μικρά και το κανονάκι, το σαντούρι, το φαγκότο, το τρομπόνι και το λαούτο τα μεγάλα».

(Σεμίνα)

Κριτήριο σωστής απάντησης: Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν όποιες κατηγορίες ήθελαν, αρκεί να ήταν ξεκάθαρο το κριτήριο διαχωρισμού [στην προκειμένη περίπτωση ανάλογα με το υλικό κατασκευής (μεταλλικό, ξύλινο) και το μέγεθος (μικρό, μεγάλο)].

Ερώτηση 2. Επιλέξτε όποια και όσα όργανα θέλετε και δημιουργήστε ένα δικό σας είδος μουσικής. Παρουσιάστε τα χαρακτηριστικά του (π.χ. από ποιο ή ποια είδη μουσικής παίρνει στοιχεία, ποιος είναι ο ρόλος του κάθε οργάνου κ.ά.).

«Διαλέγω το βιολί, το πιάνο, την άρπα, το τρομπόνι και το σαξόφωνο. Το νέο είδος μουσικής παίρνει στοιχεία από την κλασική και τη τζαζ και λέγεται κλασική-τζαζ. Τη μελωδία και το σημαντικό ρόλο στην ορχήστρα θα τον παίζουν το βιολί, το

πίανο και το σαξόφωνο, ενώ τα άλλα όργανα κρατούν το ρυθμό και έχουν δευτερεύοντα ρόλο. Απευθύνεται σε ανθρώπους μέσης ηλικίας».

(Μαρία)

«Θα πάρουμε το γκονγκ, το κανονάκι και το πίκολο. Το γκονγκ εμπλουτίζει τη μουσική και δίνει μια ξεχωριστή «νότα» στο ρυθμό, το κανονάκι είναι το πρώτο κύριο όργανο που παίζει τη μελωδία και το πίκολο δίνει μακριές και ψιλές νότες, για να βοηθήσει το α΄ όργανο. Παίρνει στοιχεία από την ελληνική και κινεζική και παραδοσιακή μουσική και την κλασική. Απευθύνεται σε μορφωμένους ανθρώπους».

(Χαρούλα)

Κριτήριο σωστής απάντησης: Σε πρώτο επίπεδο οι μαθητές θα έπρεπε να απαντήσουν σε όλα τα σκέλη της ερώτησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύνδεση των επιλεγμένων μουσικών οργάνων με το είδος μουσικής το οποίο θα δημιουργούσαν.

Η Ελισσάβετ Περακάκη είναι διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Αθήνας (2009) στο τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής και απόφοιτος του ίδιου τμήματος (1997). Διδάσκει μουσική στη δημόσια εκπαίδευση από το 1998. Είναι πτυχιούχος κιθάρας από το Εθνικό Ωδείο και έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά. Το διάστημα 1998 – 2003 συνεργάστηκε με ωδεία και μουσικές σχολές στη διδασκαλία κιθάρας και θεωρητικών μαθημάτων. Στο ίδιο διάστημα συνεργάστηκε με τη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη Λίλιαν Βουδούρη στη συγγραφή παρουσιάσεων αγγλικών και γερμανικών βιβλίων. Έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις και εργαστήρια σε πολλά σεμινάρια μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου. Στα επιστημονικά της ενδιαφέροντα είναι η ένταξη δεξιοτήτων σκέψης στις δραστηριότητες του σχολικού μαθήματος μουσικής και η εύρεση ελκυστικών τρόπων προσέγγισης των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, της μουσικής εκτέλεσης και της σύνθεσης. Είναι συγγραφέας των βιβλίων από τις εκδόσεις Fagotto: «Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα Μουσικής» (2008) και «Παίζοντας μουσική με τα Boomwhackers» (2009).

Teaching Thinking Skills and Music Education

Elissavet Perakaki

During the last decades in the Syllabus and within the educational field in general, the importance of developing critical thinking skills as a means of learning is greatly emphasized. This is in contrast to the knowledge-oriented way of learning implemented until today. The development of critical thinking skills should be systematic in order to be effective. E. Matsagouras's Programme on teaching pupils about Critical Thinking emphasizes on the development of critical thinking skills based on Vygotsky's and Piaget's theories of learning and development. This Programme has already been implemented in Primary and Secondary Education in Greece and has also been the basis for this particular music lesson research. In this case study research participated 50 pupils from two High Schools in rural areas in Greece, aged 12. The aim of the research was to explore whether a critical thinking development programme could be adapted within a music lesson and develop pupils' critical thinking skills on music. The results can be summarized that the Critical Teaching Programme can be adapted within music lessons, increasing pupil's interest on music and enhancing their participatory skills.

Keywords: Critical Thinking Skills, Teaching Critical Thinking, Music Teaching and Learning

Elissavet Perakaki holds a Ph.D in the field of Music Education (University of Athens, department of Musical Studies, 2009) and has a degree in Musical Studies from the same University. She has worked in primary and secondary schools and in conservatories. She wrote book reviews for the Music Library of Greece "Lilian Boudouri" (1997-2003). She has actively participated in a number of seminars relating to her work and interests.

email: perakaki1@yahoo.gr