

Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο

Γιάννης Σταύρου

Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σε κάθε οργανωμένη κοινωνία, καθορίζει τους στόχους και τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης, την ύλη και το περιεχόμενο των βιβλίων, τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και κάθε άλλη παράμετρο που αφορά τομείς της εκπαίδευσης. Επομένως η θέση της μουσικής και της παραδοσιακής μουσικής στο σχολείο αντανακλά την άποψη της επίσημης πολιτείας, τις προτεραιότητες που θέτει, το μοντέλο προσωπικότητας του πολίτη που επιδιώκει να διαμορφώσει, τους άξονες, τις επιλογές και τις προτεραιότητές της. Είναι γεγονός επίσης ότι η θέση της μουσικής στην εκπαίδευση καθορίστηκε επιπλέον από παράγοντες όπως η αδυναμία των εκπαιδευτικών αλλά και η λανθασμένη αντίληψη που επικρατούσε σύμφωνα με την οποία η μουσική δεν αφορά τη γνώση και επομένως δεν είναι απαραίτητο μάθημα. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της «Μουσικής Αγωγής» στο Δημοτικό Σχολείο (ειδικοί δάσκαλοι μουσικής και δάσκαλοι γενικών μαθημάτων) σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη διδασκαλία, συνολικά, της μουσικής και, ειδικά, της παραδοσιακής μουσικής. Η ανάλυση των δεδομένων σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Πολιτεία δεν προάγει τη διδασκαλία της μουσικής με τα μέσα που διαθέτει. Δεν είναι, επίσης, ικανοποιημένοι από ορισμένους παράγοντες όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τα εποπτικά μέσα, την αίσθησα διδασκαλίας, τους Σχολικούς Συμβούλους, τις επιμορφώσεις και τα σεμινάρια που έχουν λάβει. Τέλος θεωρούν ότι για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας της μουσικής και της παραδοσιακής μουσικής, απαιτούνται αλλαγές σε όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

Λέξεις-κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική, εκπαιδευτική πολιτική

Είναι γεγονός ότι ο χαρακτήρας και ο προσανατολισμός του σχολείου καθορίζονται από την κοινωνία και επηρεάζονται από τις προτεραιότητες και τους στόχους που αυτή θέτει. Είναι, επίσης, ευρέως αποδεκτή σήμερα η άποψη ότι όσα συμβαίνουν έξω από το σχολείο είναι πιο σημαντικά από αυτά που συμβαίνουν μέσα σ' αυτό. Ο Robinson (1999) τονίζει σχετικά ότι τα σχολεία δεν είναι ούτε νησίδες ούτε «πολιτισμικά γκέτο». Αντίθετα, έχουν το ίδιο «πολιτισμικό στημόνι» με τον περίγυρό τους και διακατέχονται από τις ίδιες πολιτισμικές αξίες. Ακόμα και οι εκπαιδευτικές θεωρίες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μεθοδολογία αντανακλούν τις απόψεις της κοινωνίας για το σχολείο (Fletcher, 1991). Επομένως, αν θέλουμε να ερμηνεύσουμε τους προσανατολισμούς, τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να εξετάσουμε το

κοινωνικό σύστημα, τις αντιθέσεις και τα συμφέροντα που υπηρετεί, αφού το σχολείο είναι εξαρτημένο από το κράτος και ελέγχεται από αυτό.¹

Τα πλαίσια που θεσπίζει η Πολιτεία εκτείνονται σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (σχολικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, διδακτικό υλικό, έλεγχο των εκπαιδευτικών κ.α.).² Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται έχει επιπτώσεις στα μαθήματα καθώς από αυτή πηγάζουν οι στόχοι της εκπαίδευσης και του μαθήματος της Μουσικής, το περιεχόμενό της, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα βιβλία και βοηθήματα, οι υποδομές κ.ά. Η εκπαιδευτική πολιτική, επίσης, διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας του μαθήματος και για την προώθηση των στόχων του (εκπαίδευση εκπαιδευτικού, επιμόρφωση, παροχή εφοδίων κλπ.).

Λόγω του χαρακτήρα και του προσανατολισμού του σχολείου καθώς και του ρόλου που η μουσική επιτελούσε στην κοινωνία, η αξία της μουσικής και η χρησιμότητά της στην εκπαίδευση των νέων δεν αναγνωριζόταν πάντοτε στον ίδιο βαθμό. Όπως εκτιμά ο Elliott (1995) συχνά παρατηρείται μια αρνητική στάση όσων εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη θέση της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση. Αρκετοί μάλιστα, τονίζει, θεωρούν ότι η μουσική είναι σημαντική μόνο για μερικά ταλαντούχα παιδιά, ενώ άλλοι πιστεύουν πως δεν έχει ουσιαστική αξία στη ζωή του ανθρώπου και ότι, κι αν ακόμα είναι χρήσιμη, δεν αφορά τη γνώση αυτή καθ' εαυτή κι επομένως δεν πρέπει να έχει θέση στη γενική εκπαίδευση (ό.π.).

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται είναι να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο της Ελλάδας απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα και στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής, συνολικά και της παραδοσιακής μουσικής, ειδικότερα.³ Αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας η οποία διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε άλλους τομείς της διδασκαλίας της μουσικής.

Σύντομη ιστορική ανασκόπηση

Η ιστορική έρευνα διαπιστώνει μια σταθερή εξάρτηση του επιπέδου και του περιεχομένου της μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση, από τη γενικότερη πολιτικοκοινωνική κατάσταση που επεκράτησε στο νεοελληνικό κράτος καθώς και μια σταθερή υποτίμηση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Λέφας (1942) το κέντρο βάρους σε όλη την περίοδο του 19ου αιώνα καθώς και

¹ Σύμφωνα με την Charpan (1993) επειδή οι καλλιτεχνικές μορφές είναι αποτελεσματικό μέσο για τη μετάδοση ιδεών και πεποιθήσεων, χρησιμοποιούνται συχνά για πολιτικούς ή κοινωνικούς σκοπούς. Ο Bruno Nettl (1995), επίσης, αναφέρει σχετικά ότι το σχολείο είναι το ανάλογο του εργοστασίου και της εταιρίας. Απεικονίζει, δηλαδή, την κοινωνία της οποίας είναι μέρος.

² Σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βλ. Μπουζάκης (1994), Μαυροσκούφης (1997).

³ Υπενθυμίζεται ότι η Μουσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο διδάσκεται από ειδικούς δασκάλους μουσικής στις τάξεις Γ΄ έως ΣΤ΄. Στις υπόλοιπες τάξεις (Α΄, Β΄) καθώς και στα σχολεία στα οποία δεν έχει τοποθετηθεί μουσικός το μάθημα διδάσκεται από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων.

στις πρώτες δεκαετίες του 20ού, εστιαζόταν στα μαθήματα των Ελληνικών και ιδιαίτερα της Γραμματικής. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας της μουσικής προσαρμοζόταν στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης.⁴ Η όποια θετική στάση της Πολιτείας απέναντι στη μουσική, συνήθως, είχε ως προϋπόθεση τη διδακτική της χρησιμότητα και την προώθηση των κυρίαρχων ιδεωδών. Για την επιλογή των τραγουδιών κριτήριο αποτελούσε το περιεχόμενο το οποίο θα έπρεπε να συμβαδίζει με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης. Μέσα από τα τραγούδια, ανέφερε ο Ιατρίδης (1935), θα πρέπει «...να καλλιεργήσωμεν τον πατριωτισμόν, πίστιν προς ιδεώδη, θρησκείαν κλπ.» (σελ. 9). Τα δημοτικά τραγούδια σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα δεν αξιοποιήθηκαν. Εμφανίστηκαν στα αναλυτικά προγράμματα του 1913 ως αποτέλεσμα τόσο του κινήματος του δημοτικισμού όσο και των εθνικών εκκρεμοτήτων και της τάσης για εθνική διαπαιδαγώγηση και δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης.

Μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο στην εκπαίδευση πολλών χωρών παρατηρήθηκε σημαντική ενίσχυση της αισθητικής αγωγής. Στην Ελλάδα δεν υπήρξε η ανάλογη στροφή. Οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε πολιτικοκοινωνικό επίπεδο όχι μόνο δεν μετέβαλλαν την πορεία της εκπαίδευσης - και της μουσικής - αλλά τη σταθεροποίησαν προσδίδοντάς της χαρακτηριστικά μονιμότητας. Επιπρόσθετα, η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής καθώς και άλλου βοηθητικού υλικού είχε ως αποτέλεσμα κάθε δάσκαλος να διδάσκει με βάση τις γνώσεις του απ' την φοίτησή του στα Διδασκαλεία ή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Η Ιμβριώτη (1978/1985), αξιολογώντας την κατάσταση στην εκπαίδευση και τη θέση συνολικά της αισθητικής αγωγής αναφέρει επιπλέον:

Ως τώρα το εκπαιδευτικό σύστημα αγνόησε το ρόλο της τέχνης. Η μουσική αγνοείται κι όπου διδάσκεται γελοιοποιείται. Δάσκαλοι δεν υπάρχουν ανάλογα καταρτισμένοι, βιβλία δεν υπάρχουν, δεν υπάρχουν χώροι κατάλληλοι. Ούτε έχει μελετηθεί ο τρόπος και το περιεχόμενο μιας αισθητικής κατάρτισης (σελ. 286).

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων και της καθυστέρησης που παρουσίαζε η Ελλάδα έναντι του δυτικού μοντέλου ανάπτυξης, για πολλά χρόνια έμεινε ανεπηρέαστη από τις τάσεις και τα κινήματα που αναπτύσσονταν σε άλλες χώρες. Χωρίς η ίδια να εκπονεί έρευνες, να παράγει γνώση και να χαράσσει στρατηγικές ακολουθούσε με καθυστέρηση δεκαετιών κάποιες από αυτές τις θεωρίες οι οποίες στις χώρες εφαρμογής τους μπορεί, ωστόσο, να είχαν αναθεωρηθεί.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ιδεολογικό και αισθητικό πλαίσιο το οποίο κυριάρχησε στη μεταπολεμική Ελλάδα αντιμετώπιζε τη μουσική ως μέσο για τη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου προσωπικοτήτων που θα διαπνέονταν από τις κυρίαρχες αξίες. Αντιμετώπιζε, επίσης, την παραδοσιακή μουσική επιφανειακά, επιλεκτικά και με ρομαντική διάθεση.

⁴ Αρχικά προωθούσε την ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αργότερα και την εθνική (από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αρχές 20ού).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρατηρήθηκε μια διαφορετική - σε επίπεδο ποιοτικών χαρακτηριστικών - αντιμετώπιση της μουσικής και της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, γεγονός που αποτυπώθηκε στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου που εκδόθηκαν από τότε και ύστερα. Η εισαγωγή, επίσης, κατά τη δεκαετία του 1990, ειδικών δασκάλων μουσικής αποτέλεσε σταθμό στη διδασκαλία του μαθήματος. Τα παραπάνω όμως δεν συνιστούν, εκ των πραγμάτων, αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας. Συχνά υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν ή και την καθορίζουν. Για παράδειγμα οι υποδομές (κιβωτιό, εκπαιδευτικά μέσα και υλικά), η επιστημονική βοήθεια στο διδακτικό έργο, η επιμόρφωση, η αντιμετώπιση καθημερινών δυσκολιών, η πολυδιάσπαση των εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία - πιθανόν και άλλοι παράγοντες - δεν βοήθησαν στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος, στην εκπλήρωση των στόχων της μουσικής - και της παραδοσιακής μουσικής ως τομέα αυτής. Αρνητικά, επίσης, συνέβαλλε η έλλειψη συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας, ύλης και βιβλίου (ως το 1994), με αποτέλεσμα οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής να στηρίζονται περισσότερο στις εμπειρίες τους από τα Ωδεία στα οποία, αρχικά, οι ίδιοι σπούδασαν και λιγότερο στις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας.

Σήμερα ελάχιστα σχολεία διαθέτουν εργαστήρια ή άλλους χώρους κατάλληλους για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής. Στα παλαιότερα κτήρια δεν υπήρχε τέτοια πρόβλεψη όμως ούτε τα νεότερα σχεδιάζονται με ανάλογες προδιαγραφές. Έτσι το μάθημα, συνήθως, διδάσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών η οποία διαμορφώνεται ανάλογα ή παραμένει ως έχει και στα υπόλοιπα μαθήματα.

Ο εξοπλισμός των σχολείων είναι στοιχειώδης και περιλαμβάνει, συνήθως, ένα απλό σύστημα αναπαραγωγής ήχου (κασετόφωνο - CD), ένα αρμόνιο και ίσως κάποια κρουστά όργανα. Το ίδιο παρατηρείται και με άλλα εποπτικά και βοηθητικά μέσα (ηχογραφημένη μουσική, καρτέλες, φωτογραφίες κλπ.). Η προώθηση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στα σχολεία του περιορισμένου υλικού που κατά καιρούς έχει εκδώσει έγινε χωρίς προετοιμασία και ενημέρωση, δίχως να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας για βελτίωση του επιπέδου διδασκαλίας του μαθήματος και χωρίς την αξιοποίηση των Σχολικών Συμβούλων και όλου του πλέγματος της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Τέλος, η μη σύνδεση της μουσικής με την ιστορία της, η αποκοπή της από την ελληνική παράδοση και το ακουστικό περιβάλλον του μαθητή αποτελεί κοινή διαπίστωση. Η Επιτροπή Μουσικής, που συστάθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος «Μελίνα» αποτελούμενη από τους Κουρουπό, Μαραγκόπουλο, Μαυροειδή, Λιάβα, Βαφιαδάκη, Τριαντάρη & Μόσχο (1994) διαπίστωσε προβλήματα στη διδασκαλία της μουσικής στην εκπαίδευση που εστιάζονται στα εξής: έλλειψη και ανεπαρκές επίπεδο κατάρτισης διδασκόντων, έλλειψη βοηθητικού υλικού, ελλιπής υποδομή, ανεπαρκής ή και εσφαλμένος καθορισμός αντικειμένου διδασκαλίας, γενικότερη υποβάθμιση του μαθήματος καθώς και έλλειψη θεσμικού πλαισίου εκδηλώσεων των σχολείων. Η αισθητική αγωγή - επομένως και η μουσική - συνεχίζει να είναι παραμελημένη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,

ΥΠ.ΠΟ.& Γ.Γ.Α.Ε., 1997). Σ' αυτή την εξέλιξη, εκτός των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, συνέβαλε η αρνητική θέση προς την αισθητική όψη της ζωής, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος, πιθανά και άλλοι παράγοντες. Χρήσιμο, επίσης, είναι να τονιστεί μια άλλη διάσταση του προβλήματος που μας απασχολεί, ικανή να δυσχεράνει τις προσπάθειες για αλλαγές σε τομείς της εκπαίδευσης, η οποία αφορά τις παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος της παλαιάς σχολικής παράδοσης ενυπάρχει και εμφανίζεται στη διδακτική πράξη με τη μορφή «κρυμμένου» αναλυτικού προγράμματος (ή αλλιώς «παραπρογράμματος»)⁵. Επιπλέον, οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σύστημα σχημάτων αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, ικανό να παρακάμπτει συχνά το νομικο-διοικητικό πλαίσιο, τις θεσμοθετημένες σχολικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για το δάσκαλο.

Αρκετές από τις παραπάνω επισημάνσεις δεν περιορίζονται μόνο στην ελληνική πραγματικότητα παρά το γεγονός ότι παρατηρούνται διαφορές με χώρες της Δύσης. Μελετητές τονίζουν ότι σε όλο το δυτικό κόσμο, παρά την γενική παραδοχή για την αξία της αισθητικής αγωγής και ειδικότερα της μουσικής, αυτές είναι γενικά παραμελημένες από τα σχολικά προγράμματα και την εκπαιδευτική πρακτική. Παρατηρείται μια ανισομερής κατανομή του σχολικού χρόνου υπέρ των λεγόμενων «βασικών μαθημάτων», τα οποία συχνά προβάλλονται ως οι μόνες αληθινές πηγές γνώσης. Όπως αναφέρει ο Robinson (1999) όλα τα υπόλοιπα μαθήματα - και ιδιαίτερα η γνώση που βρίσκεται στις τέχνες - «είναι “απλώς υποκειμενικά” και άρα εξόχως ύποπτα» (σελ. 77).

Μέθοδος

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών περιφερειών της Ελλάδας επιλέχθηκαν αντιπροσωπευτικά μία περιοχή από την Αττική (Περιστερί) και μία από την περιφέρεια (Νομός Ιωαννίνων). Οι εκπαιδευτικοί αυτών των περιοχών, που δίδασκαν το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας (δάσκαλοι γενικών μαθημάτων και ειδικοί δάσκαλοι μουσικής). Επειδή το δείγμα των μουσικών ήταν μικρό - τριάντα τρεις (33) μουσικοί - διευρύνθηκε, συμπεριλαμβάνοντας ολόκληρη τη περιφέρεια της Γ' Αθήνας (Δήμοι: Αιγάλεω, Χαϊδαρίου, Περιστερίου, Ιλίου, Πετρούπολης, Καματερού, Αγίων Αναργύρων) και το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου (Νομοί: Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων).

⁵ Πρόκειται για το πρόγραμμα που συχνά εφαρμόζεται άτυπα στα σχολεία και το οποίο παρακάμπτει το επίσημο. Συνήθως, δηλαδή, δίνεται βαρύτητα στα θεωρούμενα «βασικά» μαθήματα, σε βάρος των υπολοίπων μαθημάτων από τα οποία αφαιρούνται ώρες. Ένα από τα πρώτα θύματα του «παραπρογράμματος» είναι η Μουσική.

Από τους 542 εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκε το ερωτηματολόγιο συμμετείχαν οι 440 (ποσοστό ανταπόκρισης 81.2%). Πιο συγκεκριμένα, απάντησαν 374 δάσκαλοι γενικών μαθημάτων και 66 μουσικοί. Οι 166 συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν άντρες και οι 274 γυναίκες. 298 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 76 Παιδαγωγικού Τμήματος, 50 σπούδασαν σε Ωδείο, 9 σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών και τέλος 7 είχαν σπουδάσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία ή/και σε Παιδαγωγικό Τμήμα με επιπλέον σπουδές σε Ωδείο.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς απ' τον ερευνητή προσωπικά στα σχολεία που εργαζόνταν, από όπου και παραλήφθηκε, εκτός από τριάντα ένα (31) ερωτηματολόγια τα οποία αφορούσαν ιδιαίτερα απομακρυσμένες περιοχές και στάλθηκαν ταχυδρομικά. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ατομικά στοιχεία του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και το δεύτερο ερωτήσεις σχετικές με τους σκοπούς της έρευνας. Το μέρος της έρευνας το οποίο παρουσιάζεται εδώ αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εκπαιδευτική πολιτική. Τέθηκαν τρεις ερωτήσεις με πέντε υποερωτήματα η καθεμιά και μία με έξι υποερωτήματα. Για την απάντηση κάθε ερώτησης δινόταν ισοδιαστημική κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων μέτρησης μεγέθους. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και έπρεπε να απαντηθούν όλες.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, πριν την κυρίως έρευνα, προηγήθηκε πιλοτική μελέτη με τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability). Η πιλοτική μελέτη διήρκεσε ένα (1) μήνα και συμμετείχαν είκοσι τέσσερις (24) δάσκαλοι από τέσσερα σχολεία του λεκανοπεδίου Ιωαννίνων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν ικανοποιητικοί δείκτες εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα οι δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων κυμάνθηκαν από το $r = .73$ έως το απόλυτο $r = 1.00$.

Τα δεδομένα της μελέτης αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, ο δείκτης συσχέτισης Pearson r (Pearson r correlation), στατιστικές μέθοδοι όπως t -test, ανάλυση διακύμανσης (analysis of variance - ANOVA) και πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (multivariate analysis of variance - MANOVA).

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από ορισμένους παράγοντες οι οποίοι κρίνονται καθοριστικοί για την επιτυχία του μαθήματος της Μουσικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ικανοποιημένο (από 1.2% έως 5.6%). Αντίθετα σε ποσοστά που ξεκινούν από 73.4% και φτάνουν το 90.9% δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από κανένα παράγοντα.

Πίνακας 1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από ορισμένους παράγοντες διδασκαλίας της Μουσικής Αγωγής

Βαθμός ικανοποίησης από:	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N	Τιμή Κλίμακας	Συχνοτική Κατανομή	Συχνοτική Κατανομή %
Αναλυτικά προγράμματα Μουσικής Αγωγής *	2.01	.76	429	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	315 5	73.4 1.2
Εποπτικά και άλλα μέσα διδασκαλίας	1.88	.83	425	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	327 11	76.9 2.6
Αίθουσα διδασκαλίας	1.74	.94	428	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	340 20	79.4 4.7
Σχολικός Συμβούλος	1.63	.95	424	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	350 24	82.5 5.6
Επιμορφώσεις, -Σεμινάρια	1.42	.74	429	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	390 9	90.9 2.1

καθόλου, λίγο = 1,2 πολύ, πάντα = 4,5

* Αφορά τα προγράμματα που ίσχυαν πριν από τα Δ.Ε.Π.Σ.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ δασκάλων γενικών μαθημάτων και ειδικών δασκάλων μουσικής (Wilks' $\Lambda = .932$, $F = 5.951$, $p = .000$, Pillai's $V = .067$, $F = 5.951$, $p = .000$) και μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής και της Ηπείρου (Wilks' $\Lambda = .959$, $F = 3.466$, $p = .004$, Pillai's $V = .040$, $F = 3.466$, $p = .004$), ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους από τους παραπάνω παράγοντες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι, σε σχέση με τους δασκάλους γενικών μαθημάτων, από τα αναλυτικά προγράμματα, από τις επιμορφώσεις και τα σεμινάρια που δέχτηκαν. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Αττική φαίνεται να έχουν καλύτερη συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου.

Πίνακας 2. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -values) (MANOVA) μεταξύ δασκάλων και μουσικών και μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών γεωγραφικών διαμερισμάτων στο βαθμό ικανοποίησης από ορισμένους παράγοντες της διδασκαλίας της Μουσικής Αγωγής

Βαθμός ικανοποίησης από:	Δάσκαλοι M/SD	Μουσικοί M/SD	F	Ήπειρος M/SD	Αττική M/SD	F
Αναλυτικά προγράμματα	1.97/.74	2.21/.79	5.82*	1.99/.73	2.02/.78	.05
Εποπτικά και άλλα μέσα διδασκαλίας	1.89/.82	1.78/.90	1.23	1.90/.88	1.86/.78	.58
Αίθουσα διδασκαλίας	1.76/.89	1.63/1.14	2.68	1.80/.96	1.70/.91	.99
Σχολικός Συμβούλος	1.67/.97	1.42/.77	2.82	1.48/.83	1.77/1.03	10.08**
Επιμορφώσεις-Σεμινάρια	1.39/.71	1.60/.88	4.34*	1.36/.69	1.48/.78	1.79

* $p < .05$ ** $p < .01$

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες προτάσεις για αλλαγές που αφορούν τομείς της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής. Με βάση τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να βελτιωθεί η επιμόρφωσή τους (93.2%), τα εποπτικά μέσα και το βοηθητικό υλικό (92.6), το βιβλίο του εκπαιδευτικού (82.3), οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος (80.2%), οι σκοποί και οι επιδιώξεις του (65.9%) και τέλος θεωρούν ότι πρέπει να εκδοθεί βιβλίο για τον μαθητή (82.4%).

Πίνακας 3. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των απόψεων των εκπαιδευτικών για αλλαγές σε ορισμένους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης που αφορούν το μάθημα της Μουσικής

Αλλαγές	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N	Τιμή Κλίμακας	Συχνοτική Κατανομή	Συχνοτική Κατανομή %
Σκοποί - επιδιώξεις του μαθήματος	3.73	.91	420	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	47 277	11.2 65.9
Μέθοδοι διδασκαλίας Μουσικής	4.04	.80	423	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	20 339	4.7 80.2
Εποπτικά μέσα – βοηθητικό υλικό	4.37	.64	429	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	3 397	0.7 92.6
Βιβλίο εκπαιδευτικού	4.14	.79	418	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	14 344	3.3 82.3
Συγγραφή βιβλίου μαθητή	4.16	.91	420	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	27 346	6.4 82.4
Επιμόρφωση εκπαιδευτικού	4.46	.65	425	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	3 396	0.7 93.2

καθόλου, λίγο = 1,2

πολύ, πάντα = 4,5

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας (δάσκαλοι γενικών μαθημάτων – ειδικοί δάσκαλοι μουσικής) (Wilks' $\Lambda = .929$, $F = 5.115$, $p = .000$, Pillai's $V = .070$, $F = 5.115$, $p = .000$) και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό γεωγραφικό διαμέρισμα (Ήπειρο – Αττική) (Wilks' $\Lambda = .987$, $F = .880$, $p = .509$, Pillai's $V = .012$, $F = .880$, $p = .509$) ως προς τις παραπάνω αλλαγές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων, θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές στους σκοπούς και στις επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής, στα εποπτικά μέσα και στο βοηθητικό υλικό, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού καθώς και στην έκδοση βιβλίου του μαθητή.

Πίνακας 4. Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-values) (MANOVA) μεταξύ δασκάλων και μουσικών και εκπαιδευτικών της Ηπείρου και της Αττικής σε αλλαγές τομέων της εκπαιδευτικής πράξης

Αλλαγές	Δάσκαλοι	Μουσικοί	<i>F</i>	Ήπειρος	Αττική	<i>F</i>
	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>		<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	
Σκοποί - επιδιώξεις	3.66/.90	4.11/.87	12.50***	3.80/.85	3.67/.96	1.99
Μέθοδοι διδασκαλίας	4.02/.79	4.12/.84	.78	4.01/.81	4.06/.79	.48
Εποπτικά μέσα - βοηθητικό υλικό	4.33/.64	4.59/.58	10.57***	4.33/.66	4.40/.63	.83
Βιβλίο εκπαιδευτικού	4.08/.77	4.46/.82	12.62***	4.09/.81	4.18/.77	.94
Συγγραφή βιβλίου μαθητή	4.12/.87	4.37/1.07	3.89*	4.13/.94	4.18/.88	.19
Επιμόρφωση εκπαιδευτικού	4.44/.64	4.57/.73	2.33	4.44/.66	4.48/.65	.18

* $p < .05$ *** $p < .001$

Στους Πίνακες 5 έως 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν ειδικότερα τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής. Συγκεκριμένα στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό προώθησης της παραδοσιακής μουσικής από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τα διάφορα μέσα που διαθέτει. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής δεν προωθείται με τα αναλυτικά προγράμματα (66%), ούτε με το βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1» (59%). Το ίδιο δηλώνουν για τους σχολικούς Συμβούλους (84.1%), για τις επιμορφώσεις και τα σεμινάρια (87.2%) και σε μικρότερο βαθμό για το βοηθητικό υλικό που υπάρχει στα σχολεία σχετικά με τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής (54.9%). Τα ποσοστά της θετικής γνώμης για τα παραπάνω μέσα κυμαίνονται από 3,5% έως 16%.

Πίνακας 5. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής του βαθμού προώθησης της παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο με τα μέσα που διαθέτει το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μέσα προώθησης	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N	Τιμή Κλίμακας	Συχνοτική Κατανομή	Συχνοτική Κατανομή %
Αναλυτικά προγράμματα	2.16	.81	424	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	280 15	66.0 3.5
«Μουσική Αγωγή 1»	2.34	.78	420	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	248 23	59.0 5.4
Σχολικοί Σύμβουλοι	1.59	.87	421	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	354 18	84.1 4.3
Επιμορφώσεις - Σεμινάρια	1.52	.85	421	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	367 19	87.2 4.5
Βοηθητικό υλικό	2.46	1.04	428	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	235 69	54.9 16.1

καθόλου, λίγο = 1,2

πολύ, πάντα = 4,5

Σε ότι αφορά διάφορες κατηγορίες των εκπαιδευτικών (Πίνακας 6) οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής θεωρούν ότι η παραδοσιακή μουσική προωθείται στο Δημοτικό Σχολείο με τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και με το βοηθητικό υλικό που χορηγείται, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων (Wilks' $\Lambda = .892$, $F = 9.742$, $p = .000$, Pillai's $V = .107$, $F = 9.742$, $p = .000$). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Αττική δηλώνουν - σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου - ότι η παραδοσιακή μουσική προωθείται με τους Σχολικούς Συμβούλους, με το βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1», καθώς επίσης και με επιμορφώσεις - σεμινάρια (Wilks' $\Lambda = .946$, $F = 4.556$, $p = .000$, Pillai's $V = .053$, $F = 4.556$, $p = .000$).

Πίνακας 6. Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-values) (MANOVA) μεταξύ δασκάλων - μουσικών, εκπαιδευτικών Ηπείρου - Αττικής σε απόψεις σχετικά με το βαθμό προώθησης της παραδοσιακής μουσικής με διάφορα μέσα

Μέσα προώθησης	Δάσκαλοι <i>M/SD</i>	Μουσικοί <i>M/SD</i>	<i>F</i>	Ηπειρος <i>M/SD</i>	Αττική <i>M/SD</i>	<i>F</i>
Αναλυτικά προγράμματα	2.09/.78	2.50/.86	12.67***	2.09/.79	2.21/.83	1.30
«Μουσική Αγωγή 1»	2.33/.76	2.36/.87	.00	2.24/.73	2.42/.81	4.47*
Σχολικοί Σύμβουλοι	1.58/.85	1.66/1.00	.66	1.43/.74	1.73/.95	13.93***
Επιμορφώσεις-σεμινάρια	1.49/.84	1.71/.93	3.54	1.44/.76	1.60/.93	5.12*
Βοηθητικό υλικό	2.53/1.04	2.11/.99	10.86***	2.48/1.00	2.44/1.08	.59

* $p < .05$ *** $p < .001$

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με συγκεκριμένες αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν και οι οποίες θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της θέσης της παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτές τις προτάσεις σε ποσοστά που κυμαίνονται από 38% έως 95%. Πιο συγκεκριμένα το 95% συμφωνεί με χορήγηση πρόσθετου βοηθητικού υλικού, το 92% με σεμινάρια - επιμορφώσεις, το 90% με έκδοση βιβλίου για το μαθητή, το 70% με ανάλογη προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και το 38% με αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής.

Πίνακας 7. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των προτάσεων για βελτίωση της θέσης της παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο

Προτάσεις	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N	Τιμή Κλίμακας	Συχνοτική Κατανομή	Συχνοτική Κατανομή %
Προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων	3.07	1.20	419	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	24 297	5.7 70.1
Αύξηση ωρών διδασκαλίας Μουσικής	3.07	1.20	419	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	134 159	32.0 38.0
Έκδοση βιβλίου Μουσικής μαθητή	4.32	.74	434	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	10 392	2.3 90.4
Χορήγηση βοηθητικού υλικού	4.56	.62	434	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	4 411	0.9 94.7
Επιμορφώσεις - σεμινάρια	4.47	.68	431	Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα	6 398	1.4 92.4

καθόλου, λίγο = 1,2

πολύ, πάντα = 4,5

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής δηλώνουν, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων, ότι απαιτείται αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο και χορήγηση επιπλέον βοηθητικού υλικού (Wilks' $\Lambda = .824$, $F = 14.522$, $p = .000$, Pillai's $V = .175$, $F = 14.522$, $p = .000$). Το ίδιο, με μικρότερη όμως διαφορά, παρατηρείται στην έκδοση βιβλίου μουσικής για το μαθητή και στην παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων - επιμορφώσεων. Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς τα παραπάνω μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό γεωγραφικό διαμέρισμα (Ήπειρος - Αττική, Wilks' $\Lambda = .986$, $F = .952$, $p = .457$, Pillai's $V = .013$, $F = .952$, $p = .457$).

Πίνακας 8. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -values) (MANOVA) μεταξύ δασκάλων και μουσικών και μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών γεωγραφικών διαμερισμάτων σε προτάσεις για βελτίωση της θέσης της παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο

Προτάσεις	Δάσκαλοι	Μουσικοί	F	Ήπειρος	Αττική	F
	M/SD	M/SD		M/SD	M/SD	
Προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων των Δ.Σ.	3.79/.78	3.84/.88	.14	3.78/.81	3.81/.78	.90
Αύξηση των ωρών διδασκαλίας Μουσικής στο Δ.Σ.	2.91/1.13	3.95/1.24	48.41***	3.08/1.15	3.05/1.25	.03
Έκδοση βιβλίου Μουσικής μαθητή	4.29/.71	4.49/.89	4.17*	4.30/.71	4.34/.76	.09
Χορήγηση βοηθητικού υλικού	4.51/.64	4.83/.41	15.70***	4.52/.66	4.60/.59	2.40
Επιμορφώσεις - σεμινάρια	4.43/.67	4.66/.69	5.91*	4.41/.74	4.52/.62	2.91

* $p < .05$

*** $p < .001$

Τέλος χρήσιμο είναι να τονιστεί ότι η καταγωγή των εκπαιδευτικών, το φύλο, η περιοχή που εργάζονται (αγροτική – αστική), η ηλικία καθώς και τα διαφορετικά χρόνια διδασκαλίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους για τα παραπάνω. Εξαίρεση αποτελεί η έκδοση βιβλίου για τον εκπαιδευτικό και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, προτάσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο όσοι έχουν μεγαλώσει σε αστικά κέντρα.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο (ειδικοί δάσκαλοι μουσικής – δάσκαλοι γενικών μαθημάτων) αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή εκφράζεται στη διδασκαλία του μαθήματος, με ειδική αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σημείωσε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ορισμένους παράγοντες οι οποίοι καθορίζονται από την Πολιτεία και αφορούν στη διδασκαλία της μουσικής δεν είναι θετική. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το διαπιστωμένο κενό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής δεν καλύφτηκε με επιμορφώσεις και σεμινάρια. Η μεγάλη πλειοψηφία αυτών - και ιδιαίτερα οι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων - δηλώνει ότι δεν έχει ενημερωθεί μέσα από τέτοιες διαδικασίες. Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι απόφοιτοι Ωδείων, κλήθηκαν να διδάξουν μουσική χωρίς να έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση και χωρίς να ενημερωθούν στοιχειωδώς για παράγοντες της διδακτικής πράξης πριν την είσοδό τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον είναι κοινή πεποίθηση ότι η λειτουργία επιμορφωτικών κύκλων είναι αναγκαία και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της διδασκαλίας όλων των διδακτικών αντικειμένων. Αυτοί πιθανόν είναι οι λόγοι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - σε ποσοστά που αγγίζουν το απόλυτο – αναδεικνύοντας, για άλλη μια φορά, τη σημασία της στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιστημονική βοήθεια και στήριξη, επομένως για στενή συνεργασία και καθοδήγηση από το Σχολικό Σύμβουλο. Το υφιστάμενο επίπεδο συνεργασίας δεν φαίνεται να ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς καθώς στη συντριπτική τους πλειοψηφία το κρίνουν ανεπαρκές. Παράλληλα αναδεικνύεται το πρόβλημα του μικρού αριθμού των Σχολικών Συμβούλων Μουσικής (δύο σε όλη την Ελλάδα και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης) κι ενώ είναι δεδομένη η αδυναμία των Σχολικών Συμβούλων γενικών μαθημάτων να καλύψουν αυτό το κενό. Η διαφορά που εμφανίζεται μεταξύ εκπαιδευτικών της Αττικής και της Ηπείρου δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Αττική έχουν τη δυνατότητα στοιχειώδους επαφής με τα νέα δεδομένα, παρακολούθησης των εξελίξεων, πιθανά και σχετική βοήθεια από τον Σχολικό Σύμβουλο Μουσικής, σε αντίθεση με τους

εκπαιδευτικούς της Ηπείρου οι οποίοι βρίσκονται μακριά από την έδρα του Σχολικού Συμβούλου (Θεσσαλονίκη).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το μάθημα της Μουσικής, συνήθως, διδάσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών η οποία διαμορφώνεται ανάλογα ή παραμένει ως έχει για τα υπόλοιπα μαθήματα. Είναι σαφές ότι η έλλειψη εργαστηρίου σε συνδυασμό με τις μικρές δυνατότητες που προσφέρει η κοινή αίθουσα διδασκαλίας δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς και περιορίζει τα περιθώρια πολύπλευρης αντιμετώπισης της διδασκαλίας της μουσικής με αρνητικές συνέπειες στην ποιότητά της. Επίσης, το ηχογραφημένο - και άλλο - υλικό που έχει εκδώσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν αξιοποιείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος, μάλιστα, αυτών αγνοεί την ύπαρξή του. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός ότι σε πολλά σχολεία δεν βρέθηκε από τον ερευνητή το σχετικό υλικό. Με βάση τις παραπάνω διευκρινίσεις μπορεί να ερμηνευτεί το γεγονός ότι περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι ούτε από την αίθουσα διδασκαλίας του μαθήματος ούτε από τα εποπτικά μέσα και το βοηθητικό υλικό των Δημοτικών Σχολείων. Από την άλλη πλευρά η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών καθώς και το ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό το οποίο θεωρεί αναγκαία την βελτίωση του υλικού υποδηλώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης όλων των παραπάνω μέσων, ως προϋποθέσεις για την επιτυχία του μαθήματος.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δείχνει ότι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα οι μουσικοί, δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα αναλυτικά προγράμματα μουσικής. Αντίθετα συμφωνούν με συγκεκριμένες αλλαγές των προγραμμάτων που αναφέρονται στους σκοπούς, στις επιδιώξεις του μαθήματος καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας. Είναι, ωστόσο, γνωστό ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο συνήθως δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς για τα περισσότερα μαθήματα υπάρχει διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο κατευθύνει τον εκπαιδευτικό και τηρείται σχεδόν απαρέγκλιτα. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί με τον καιρό μια απαξίωση προς τα αναλυτικά προγράμματα με προεκτάσεις σε όλα τα μαθήματα. Σημαντικό παράγοντα, επίσης, διαμόρφωσης αυτού του αποτελέσματος αποτέλεσε η απουσία ενημέρωσης σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τη χρησιμότητά τους, τον τρόπο αξιοποίησής τους κλπ. Έτσι ανεξάρτητα από τις παρατηρήσεις που μπορεί κανείς να κάνει για τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν και ισχύουν και την κριτική που μπορεί να ασκήσει σε πλευρές - ή και στο σύνολό τους - θεωρείται βέβαιο ότι αυτά δεν εφαρμόζονταν και επομένως δεν έφεραν αυτά την κύρια ευθύνη για την αποτυχία του μαθήματος.

Η ερώτηση για το βιβλίο του εκπαιδευτικού παρέπεμπε στο βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1» το οποίο εκδόθηκε από τον Ο.Ε.Δ.Β. το 1994. Το βιβλίο έφτασε στα σχολεία χωρίς να υπάρξει σχετική ενημέρωση των εκπαιδευτικών των οποίων οι περιορισμένες μουσικές και μεθοδολογικές γνώσεις δεν τους άφηναν πολλά περιθώρια αξιοποίησής του. Έτσι αυτό έμεινε αναξιοποίητο από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι το βιβλίο χαρακτηρίστηκε

δύσκολο βοήθημα, ιδιαίτερα από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων.⁶ Τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώνουν πως οι εκπαιδευτικοί (και κυρίως οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής) θεωρούν ότι αυτό πρέπει να αλλάξει. Όμως, παρά την κριτική που μπορεί να ασκηθεί στο βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1» είναι γεγονός ότι αυτό εισήγαγε καινούργιες απόψεις στη μουσική εκπαίδευση της Ελλάδας. Έκανε αναφορά στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, περιείχε μουσικά παιχνίδια, προήγαγε τη δημιουργικότητα κλπ. Επομένως η θέση αυτή των εκπαιδευτικών δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το βοήθημα έχει μελετηθεί και συνειδητά έχει απορριφτεί - τουλάχιστον από το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών. Είναι πιθανό η άποψη που εκφράζεται να πηγάζει από το γενικότερο αρνητικό κλίμα και από την αίσθηση του «ανικανοποίητου» που νοιώθουν από τη διδασκαλία, κυρίως οι μουσικοί οι οποίοι λόγω της ειδικότητάς τους έχουν αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες από το μάθημα.

Αναφορικά με την έκδοση βιβλίου Μουσικής για τους μαθητές αυτή κρίνεται θετική από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εκτιμάται ότι θα έλυνε πλήθος προβλημάτων. Σ' αυτή την περίπτωση, όπως συμβαίνει με τα μαθήματα για τα οποία υπάρχει διδακτικό εγχειρίδιο, η ύλη δίνεται έτοιμη, η επιλογή και η διάρθρωσή της γίνεται από ειδικούς και η ευθύνη για τις αδυναμίες της δεν βαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Ανακύπτουν όμως άλλης φύσης προβλήματα σχετιζόμενα με τον περιορισμό του εκπαιδευτικού σε στενά και αυστηρά ελεγχόμενα πλαίσια λειτουργίας τα οποία μειώνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της επινοητικότητας, της προσωπικής του και των παιδιών (απόψεις που τέθηκαν στον ερευνητή προφορικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς). Το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη βιβλίου μουσικής για το μαθητή πηγάζει πιθανά από την αδυναμία αυτών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και την ανάγκη προγραμματισμού της διδασκαλίας. Τέλος, τα πολύ υψηλά ποσοστά που καταγράφηκαν σε προτάσεις σχετικές με τη χορήγηση βοηθητικού υλικού, επιμορφώσεων και σεμιναρίων των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν τόσο τη σημερινή αρνητική κατάσταση όσο και τη διάθεσή τους για βελτίωση της προσφοράς τους.

Τα συμπεράσματα που καταγράφηκαν ως τώρα από τις θέσεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη στάση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. απέναντι στη διδασκαλία της μουσικής και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την επιτυχία του μαθήματος, επαναλαμβάνονται και για τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής. Πιο συγκεκριμένα η άποψη των

⁶ Σε σχετικές διαπιστώσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που στηρίχθηκαν στην αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 1994-95 (Πανεπιστήμιο Πατρών, 1996), αναφέρονται τα εξής: «Τα στατιστικά στοιχεία από την απήχηση του βιβλίου “Μουσική Αγωγή 1” στους δασκάλους είναι μελαγχολικά. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση Σχολικού Συμβούλου: Οι περισσότεροι ξεφύλλισαν το βιβλίο, το οποίο με την πρώτη ματιά τους φάνηκε δύσκολο και το άφησαν στην άκρη» (σελ. 20). Οι κυριότερες παρατηρήσεις των Σχολικών Συμβούλων εστιάζονται στη δυσκολία αξιοποίησης του βιβλίου κυρίως από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων λόγω έλλειψης σχετικής παιδείας.

εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέτρα που παίρνει η Πολιτεία για την προώθησή της στην εκπαίδευση είναι αρνητική. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν προωθεί την παραδοσιακή μουσική με κανένα από τα μέσα που διαθέτει. Αυτός πιθανόν είναι και ο λόγος διαμόρφωσης υψηλών ποσοστών συμφωνίας - από όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρουσιάστηκαν μεταξύ τους - με όλες τις προτάσεις που τέθηκαν και οι οποίες αφορούσαν την ενίσχυση της θέσης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, εκτός από την πρόταση για αύξηση των ωρών διδασκαλίας της μουσικής.

Είναι γεγονός ότι οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τη θέση της μουσικής, συνολικά και ειδικά της παραδοσιακής μουσικής, στο Δημοτικό Σχολείο. Περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς εκτιμά ότι απαιτείται αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Το ποσοστό των ειδικών δασκάλων μουσικής που υποστηρίζει αυτή την άποψη είναι διπλάσιο αυτού των δασκάλων γενικών μαθημάτων. Προφανώς αυτή η διαφορά οφείλεται στην ιδιαίτερη σημασία που έχει για τους μουσικούς η διδασκαλία της μουσικής. Επιπρόσθετα, οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής, επειδή διδάσκουν αποκλειστικά αυτό το μάθημα, αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες, διαπιστώνουν τα κενά και τις αδυναμίες και οδηγούνται στη θέση πως μια από τις λύσεις των προβλημάτων θα μπορούσε να είναι η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος. Απ' την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων, έχοντας σφαιρικότερη αντίληψη του προγράμματος, των αναγκών και της διδακτικής διαδικασίας, γνωρίζοντας παράλληλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται και σε άλλα μαθήματα, είναι επιφυλακτικότεροι σε τέτοιες προτάσεις. Τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αποδοχής προτάσεων με στόχο τη βελτίωση της θέσης της παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο καταδεικνύουν, επίσης, τόσο την αναγνώριση της διδακτικής και κοινωνικής της αξίας - χρησιμότητας όσο και τη μικρή της παρουσία στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω μεταβλητές που αφορούσαν προτεινόμενες αλλαγές τέθηκαν υπό το πρίσμα αναμενόμενων αλλαγών, οι οποίες είχαν ήδη δρομολογηθεί (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).⁷ Στόχος ήταν να καταγραφεί η άποψη των εκπαιδευτικών τόσο σχετικά με τις αδυναμίες του παλιού προγράμματος που ήταν, ωστόσο, σε ισχύ όσο και με τις αλλαγές που θεωρούσαν ότι ήταν σκόπιμο να γίνουν. Η συμφωνία των εκπαιδευτικών με όλες τις προτάσεις που τέθηκαν δεν θεωρείται βέβαιο πως είναι αποτέλεσμα γνώσης και άρα απόρριψης όλων όσων ίσχυαν ως τότε, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος. Είναι πιθανό στη διαμόρφωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών να συνέβαλε η ελλιπής γνώση πλευρών του ζητήματος, η αρνητική κατάσταση που είχε διαμορφωθεί σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής και το αίσθημα «εγκατάλειψης» που διακατείχε την πλειοψηφία αυτών. Ωστόσο, τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά που καταγράφηκαν

⁷ Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ψηφίστηκαν το 2001 χωρίς να έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί σε αναμονή έκδοσης των βιβλίων μαθητή και εκπαιδευτικού. Επομένως μέχρι την έκδοση αυτών των βιβλίων ισχύουν τα παλιά βιβλία τα οποία στηρίζονται στα παλιά αναλυτικά προγράμματα.

τονίζουν την ανάγκη για αλλαγές, αν όχι στο σύνολο, σίγουρα σε τομείς του μαθήματος και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν ως τώρα σκόπιμο είναι να τονιστεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πραγματικότητας που αφορά γενικότερα την εκπαίδευση και ειδικότερα τη μουσική στην εκπαίδευση, καθώς όλες οι παράμετροι που διαμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα καθορίζονται από την Πολιτεία. Από την άλλη πλευρά η στάση της Πολιτείας απέναντι στην μουσική και στην παραδοσιακή μουσική φανερώνει τον γενικότερο προσανατολισμό της και το μοντέλο προσωπικότητας που προωθεί. Ιστορικά, η θέση της μουσικής στην εκπαίδευση καθορίστηκε, επιπλέον, από τα προβλήματα που αντιμετώπιζε το εκπαιδευτικό σύστημα (ελλείψεις αιθουσών, δασκάλων, υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία διαμόρφωσης προγραμμαμάτων, κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κ.ά.). Οι προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. για την αντιμετώπιση της, διαπιστωμένα, αρνητικής κατάστασης ήταν αποσπασματικές. Συγκεκριμένα, η διοίκηση επιχειρούσε να λύσει μέρος του προβλήματος χωρίς να λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα για την επιτυχία των λιγοστών προσπαθειών της.⁸ Η έλλειψη οργανωμένης παρέμβασης καθιστούσε τις όποιες προσπάθειες ανενεργές. Κατά συνέπεια το υλικό που εκδόθηκε δεν χρησιμοποιήθηκε ευρέως και συχνά δεν είναι γνωστή η ύπαρξή του.

Η διαμορφωμένη κατάσταση που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της μουσικής στην εκπαίδευση δεν είναι ενθαρρυντική. Είναι σαφές ότι οι αλλαγές που έγιναν σε επίπεδο σύνταξης και έκδοσης αναλυτικών προγραμμάτων – ακόμα κι αν συμφωνεί κανείς απόλυτα με αυτές – δεν είναι αρκετές για να διαφοροποιήσουν αισθητά την υπάρχουσα κατάσταση. Προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε εγχειρήματος αποτελεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή η εκπαίδευσή του, η ενημέρωσή του, τελικά η δυνατότητά του να αξιοποιεί, να κρίνει, να αξιολογεί, να προτείνει, να δημιουργεί. Και αυτή η δυνατότητα, με βάση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική (δάσκαλοι γενικών μαθημάτων – ειδικοί δάσκαλοι μουσικής) δεν είναι δεδομένη.

Τέλος, στις σημερινές συνθήκες όπου οι τάσεις λαμβάνουν όλο και γρηγορότερα παγκόσμιο χαρακτήρα γίνεται επιτακτικότερη η ανάγκη σαφούς καθορισμού του ρόλου του σχολείου, των στόχων της εκπαίδευσης, του ρόλου της μουσικής και της παραδοσιακής μουσικής ως τομέα αυτής. Είναι εμφανές ότι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, στο δυτικό τουλάχιστον κόσμο, στοχεύει όλο και περισσότερο στη γνώση, στην παροχή δεξιοτήτων και τελευταία στην κατάρτιση. Επιπλέον, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων ενημέρωσης και επικοινωνίας - τα οποία επηρεάζουν την αντίληψη του παιδιού για το «...τι αξίζει να κάνει, να έχει και να επιδιώκει» (Chapman, 1993, σελ. 10) – προσδίδει στη

⁸ Η καθυστερημένη, για παράδειγμα, έκδοση βιβλίου του δασκάλου (1979 και 1994) καθώς και άλλου βοηθητικού υλικού, δεν συνοδεύτηκε με παράλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους.

μουσική αγωγή πρόσθετους ρόλους.⁹ Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Read (1992) η μουσική στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην εξουδετέρωση της αφύσικης πλευράς του μηχανικού πολιτισμού με τέτοιο τρόπο ώστε «...το πνεύμα να μην καλλιεργείται σε βάρος των αισθήσεών του [του μαθητή] ή οι αισθήσεις του σε βάρος του πνεύματός του» (σελ. 116). Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο, για να παίξει δηλαδή η μουσική το σημαντικό της ρόλο στο σημερινό κοινωνικό – εκπαιδευτικό περιβάλλον, απαιτείται αλλαγή του προσανατολισμού του σχολείου, αποσύνδεσή του από τη στείρα γνώση και σύνδεσή του με τον ιστορικά δικαιωμένο ρόλο του για διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. New York: Schirmer Books.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, (μετ. Λαπούρτας, Α. Χαραλαμπίδης, Γ. Κυπραίου, Ε. Βαρδάλου Α.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Elliot, D. (1995). *Music matters. A new philosophy music education*. New York: Oxford University Press.
- Fletcher, P. (1991). *Education and music*. New York: Oxford University Press.
- Ιατροίδης, Γ. (1935). *Αναλυτικόν και Ωρολόγιον Πρόγραμμα της Ύλης του εξαταξίου Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1978/1985). *Παιδεία και Κοινωνία. Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Κουρετζής, Λ. (1998). “Η Αισθητική Αγωγή στη σύγχρονη εκπαίδευση”. Πρακτικά συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής: *Το παιδί και η αισθητική αγωγή*, Αθήνα, σελ.43-57.
- Κουρουπός, Γ., Μαραγκόπουλος, Δ., Μαυροειδής, Μ., Λιάβας, Λ., κα Βαφιαδάκη, κα Τριαντάρη & Μόσχος, Κ. (1994). *Πόρισμα Επιτροπής Μουσικής του Προγράμματος «Μελίνα»*. Αθήνα.
- Λεμπέση, Λ. & Τσαφταρίδης, Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή 1. Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). “Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας”, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 26, 37-59.
- Mark, D. (1994). “Digital Revolution as a Challenge to Music Education”, στο Lees H. (Ed.), *Musical Connections: Tradition and Change*, Auckland New Zealand: Printed by Uniprint, σελ.75-83.

⁹ Βλ. επιπλέον σχετικές αναφορές στο Mark (1994), Campbell & Scott-Kassner (1995), Κουρετζής (1998).

- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. τ. Α΄ Αθήνα: Gutenberg.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological Reflections on School of Music*. Urbana: University of Illinois Press.
- Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. (1996). *Αξιολόγηση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ*. Προσωρινή έκθεση. Πάτρα.
- Read, H. (1992). *Πέντε δοκίμια για την τέχνη. Η αισθητική του φιλμ* (μετ. Δ. Θεοδωρακάτος). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, (μετ. Ζαφειρίου Α.). Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. (1997). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΥΠΠΟ.

Ο Γιάννης Σταύρου είναι δάσκαλος με σπουδές βυζαντινής μουσικής, κιθάρας και θεωρητικών ευρωπαϊκής μουσικής. Στις σπουδές του συμπεριλαμβάνεται η διετής μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες). Επί σειρά ετών υπήρξε μουσικός παραγωγός ραδιοφώνου. Παράλληλα, ως μέλος συλλόγων και σωματείων έχει ασχοληθεί με την οργάνωση μουσικών και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων. Είναι διδάκτορας μουσικοπαιδαγωγικών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (υποτροφία από το Ι.Κ.Υ.). Διδάσκει μουσική σε Ειδικά Σχολεία των Ιωαννίνων και «Μουσική Παιδαγωγική» στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Το επιστημονικό του ενδιαφέρον εστιάζεται στην ιστορία του μαθήματος της Μουσικής στην εκπαίδευση, στα τραγούδια που διδάχτηκαν στα ελληνικά σχολεία από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, καθώς και στα βιβλία που εκδόθηκαν αναφορικά με τη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο.

The educational policy related to the teaching of music in Primary School

Yannis Stavrou

The educational policy applied in every society determines the educational goals and orientation, the subject matter and the content of books, the targets of the syllabus as well as every other parameter concerning the educational sections. Therefore, the place of music, traditional music in particular, in school reflects the attitude of the state, the priorities that it puts the model of personality of the citizens that it aims at formulating, its directions, its choices and its priorities. But it's a fact that the place of music in school has been determined by factors such as the inadequacy of the educationalists as well as the wrong perception that prevailed, according to which music is not connected with knowledge and consequently it should not be regarded as an essential school subject. In this article are presented the results of a research that aimed at investigating the attitudes and the opinions of educationalists who teach the subject of Music Education in Primary School (teachers specialized in the teaching of music as well as teachers in general), in terms of the educational policy related to the teaching of music as a whole, and traditional music in particular. The analysis of the data reveals that educationalists believe that the State does not promote the teaching of music with the means available to it. They are also dissatisfied with certain factors such as the syllabus, the visual aids, the classroom, the School Counselors, the seminars and further training sessions they have attended. Finally, they consider that in order for the targets aiming at the teaching of music to be fulfilled (including traditional music) it is necessary to make alterations in every factor that affects the potentiality of the subject.

Keywords: Primary School, educational policy, music

Yannis Stavrou is a teacher with studies in Byzantine music, guitar and European music theorists. His biennial further training in Special Education (education of children with Special Needs) is included in his studies as well. For many years he worked as a radio musical producer. At the same time, as a member of associations and unions, he has dealt with the organization of musical and other cultural events. He is a PhD in the Department of Musical Studies of the Ionian University (scholarship of I.K.Y. - STATE INSTITUTE OF SCHOLARSHIPS). He teaches music in Special Schools in Ioannina and "Musical Pedagogy" at the Department of Traditional Music T.E.I. of Epirus. His scientific interest is focused on the history of the course of Music in education, on the songs that have been taught in Greek schools since the foundation of the Greek State, as well as on the books that have been published with regard to the teaching of music in Primary School.

e-mail: syanis@mycosmos.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Με βάση την ακόλουθη κλίμακα, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό:

Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πάντα/Απόλυτα 5	
1. Σε ποιο βαθμό είστε σήμερα <u>ικανοποιημένοι από:</u>					
• Ισχύοντα προγράμματα «Μουσικής Αγωγής».....	1	2	3	4	5
• Εποπτικά και άλλα μέσα διδασκαλίας.....	1	2	3	4	5
• Αίθουσα διδασκαλίας.....	1	2	3	4	5
• Επιστημονική βοήθεια και συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο.....	1	2	3	4	5
• Επιμορφώσεις - σεμινάρια.....	1	2	3	4	5
2. Σε ενδεχόμενη αλλαγή των προγραμμάτων της Μουσικής, πού νομίζετε ότι πρέπει να <u>δοθεί βαρύτητα</u> και πόσο;					
• Στους σκοπούς και τις επιδιώξεις του μαθήματος.....	1	2	3	4	5
• Στις μεθόδους διδασκαλίας της Μουσικής.....	1	2	3	4	5
• Στα εποπτικά μέσα και το βοηθητικό υλικό.....	1	2	3	4	5
• Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού.....	1	2	3	4	5
• Στη συγγραφή βιβλίου για το μαθητή.....	1	2	3	4	5
• Στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.....	1	2	3	4	5
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>προωθεί η Πολιτεία</u> τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών στα Δημοτικά Σχολεία με τα παρακάτω μέσα;					
• Με τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου.....	1	2	3	4	5
• Με το βιβλίο «Μουσική Αγωγή 1».....	1	2	3	4	5
• Με τους Σχολικούς Συμβούλους.....	1	2	3	4	5
• Με επιμορφώσεις – σεμινάρια.....	1	2	3	4	5
• Με βοηθητικό υλικό (δίσκους, κασέτες, μουσικά όργανα, βιβλία κλπ.).....	1	2	3	4	5

Με βάση την ακόλουθη κλίμακα, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό:

Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πάντα/Απόλυτα 5	
4. Παρακάτω διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για τη <u>βελτίωση της θέσης της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής</u> στο Δημοτικό Σχολείο. Πόσο συμφωνείτε μ' αυτές;					
• Να προσαρμοστούν ανάλογα τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου.....	1	2	3	4	5
• Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής.....	1	2	3	4	5
• Να εκδοθεί βιβλίο μουσικής για τους μαθητές, που να περιέχει επιλεγμένα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια..	1	2	3	4	5
• Να δοθεί βοηθητικό υλικό στους εκπαιδευτικούς (βιβλία, κασέτες, μουσικά όργανα κλπ.).....	1	2	3	4	5
• Να γίνουν ειδικά γι' αυτό το λόγο σεμινάρια – επιμορφώσεις.....	1	2	3	4	5