

Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση: μία συγκριτική θεώρηση σύμφωνα με προγράμματα σπουδών μουσικής της Ευρώπης

Μαίη Κοκκίδου

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο. Τα τελευταία χρόνια, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας δεν ταυτίζεται μόνο με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών αλλά αποβλέπει στην επανατροφοδότηση των μαθητών αλλά και στην επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στη διδασκαλία-μάθηση και με δυσκολίες, αδυναμίες και ελλείψεις των μαθητών, ώστε να προβεί στις απαραίτητες παρεμβάσεις. Το ζήτημα της αξιολόγησης στη σχολική μουσική εκπαίδευση απασχολεί πολλούς θεωρητικούς, ερευνητές και δασκάλους μουσικής οι οποίοι επικεντρώνουν στο πώς η αξιολόγηση μπορεί να προάγει την ανάπτυξη μίας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του παιδιού και του μουσικού έργου και την ανοιχτότητα και το δια βίου ενδιαφέρον του παιδιού για την τέχνη της μουσικής. Οι σύγχρονες τάσεις, αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής εστιάζουν στην ανάπτυξη δεικτών αναφορικά με το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και στην υιοθέτηση της «τεχνικής του χαρτοφύλακα» (portfolio). Επίσης, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη συνολική στάση που διαμορφώνει ο μαθητής απέναντι στα είδη της μουσικής, για την επιθυμία του για έκφραση και δημιουργία μέσα από μουσική, για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του που προκαλούνται από ένα μουσικό ερέθισμα και για την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και προθυμίας για συμμετοχή στις μουσικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας μελετήθηκαν και εξετάστηκαν συγκριτικά οι τρόποι αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας για το μάθημα της μουσικής, όπως δηλώνονται ρητά, ή αναδύονται, στα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της μουσικής επτά χωρών/περιφερειών της Ευρώπης, με στόχο τη συμβολή στη βαθύτερη κατανόηση πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πεδίο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Μαθησιακή Διαδικασία, Σχολική Μουσική Εκπαίδευση, Συγκριτική Μουσική Εκπαίδευση

Περί της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας

Σήμερα, παρατηρείται μεγάλη πίεση για μία εκπαίδευση που θα παρέχει τις ευκαιρίες και θα οπλίζει τους νέους έτσι ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στην «κοινωνία της γνώσης», σε ένα φάσμα που δεν περιορίζεται στα παραδοσιακά όρια και σύνορα. Ως αποτέλεσμα αυτού, έχει διαπιστωθεί τάση υιοθέτησης εκπαιδευτικών δράσεων που μπορούν να αξιολογηθούν μέσα από ρητές και ποσοτικές μετρήσεις. Τα άτομα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα εν γένει,

επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις μετρήσεις και τις συγκρίσεις επιδόσεων και επιτευγμάτων, καθώς τις θεωρούν ως το κλειδί για επιβίωση και ανάδειξη στο ανταγωνιστικό περιβάλλον για το κυνήγι της τεχνογνωσίας. Κατ' αυτή την έννοια, η εκπαίδευση εννοείται ως ένα κλειστό σύστημα παραλαβής και διαχείρισης προκαθορισμένων και αδιαπραγμάτευτων στόχων, οι οποίοι προέκυψαν από αυστηρές διαδικασίες ανάλυσης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της μάθησης, και ως ένα σύστημα όπου η αξιολόγηση κατέχει κομβική θέση (Broadfoot 2000). Ο Tyler (1949:105-110) ήταν από τους πρώτους που έθεσαν τις βάσεις της αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο θεώρησης, υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγηση δεν είναι μόνο οι γραπτές εξετάσεις και ότι στο σχολείο, εργαλεία για αξιολόγηση είναι *η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο* (προκειμένου να διαπιστωθούν αλλαγές στις στάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών) και *η συλλογή και επεξεργασία γραπτών αναφορών και εργασιών των μαθητών* (σε αυτές συμπεριλαμβάνονται διάφορα είδη εργασιών όπως είναι οι ζωγραφιές, οι χειροτεχνίες, οι εκθέσεις). Σύμφωνα με τον Tyler, *η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντική για να προσδιοριστεί σε ποια έκταση έχουν πραγματικά επιτευχθεί οι εκπαιδευτικές επιδιωξεις του προγράμματος και της εκπαίδευσης.*

Η μία όψη της αξιολόγησης πρέπει να διαπραγματεύεται την αποτίμηση των αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή. Η δεύτερη όψη αφορά το χρόνο που απαιτήθηκε για να λάβουν χώρα αυτές οι αλλαγές. Ως εκ τούτου, είναι εύλογο ότι για να αξιολογηθούν οι μαθητές είτε στο τέλος είτε σε κάποια φάση του προγράμματος, πρέπει καταρχήν να έχουν αξιολογηθεί κατά την εκκίνηση του προγράμματος, ώστε να μπορούν να εξακριβωθούν και να εκτιμηθούν οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν καθώς και το εύρος και βάθος αυτών. Τέλος, ένα ζήτημα κομβικής σημασίας είναι να εντοπίσει ο διδάσκων τις καταστάσεις μέσα από τις οποίες θα μπορούσε να αξιολογήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι καταστάσεις αυτές είναι κατάλληλες όταν προκαλούν ή ενθαρρύνουν τις προς αξιολόγηση συμπεριφορές. Άρα, η αξιολόγηση είναι δυνατή μόνο όταν οι στόχοι καθορίζουν με σαφήνεια την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των μαθητών.

Παραδοσιακά, η αξιολόγηση ταυτιζόταν με τους ελέγχους για την εξαγωγή συμπερασμάτων και με την απόδοση βαθμολογίας. Συνήθως εστίαζε στην προσεχτική παρακολούθηση κατά την ώρα της διδασκαλίας, στην προσπάθεια και στη στάση μέσα στην τάξη, παράγοντες που αφενός έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα και αφετέρου αγνοούν άξονες όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ειδικές δεξιότητες. Για τα περισσότερα μαθήματα, οι μαθητές αξιολογούνται γραπτά ή προφορικά, σχετικά με αυτά που άκουσαν από τους διδάσκοντες ή με όσα διάβασαν στα σχολικά εγχειρίδια. Το σωστό θα ήταν όμως, να προσφερόταν στους μαθητές περισσότερες επιλογές, περισσότεροι τρόποι για να εκφράσουν όσα γνωρίζουν και οι σχεδιαστές των curricula θα έπρεπε να

προβλέπουν ανάλογες περιπτώσεις και να προσφέρουν εναλλακτικές προτάσεις. Μία λύση για αυτό θα ήταν η αξιολόγηση να βασίζεται σε κριτήρια, τέτοιου είδους ώστε να επιδέχονται προσαρμογής, να επιδέχονται της χρήσης διαφόρων μέσων και υλικών και να είναι λειτουργικά σε διάφορα πλαίσια και συνθήκες, καθώς αυτό που φαίνεται σωστό για μια περίπτωση δεν ταιριάζει απαραίτητα και σε όλες τις άλλες (Eisner 2002δ:147-152).

Η Broadfoot (2000) υποστηρίζει ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα διαιωνίζουν την ανισότητα στην εκπαίδευση και πως οι μαθητές που αποφοιτούν από τα επίσημα μορφωτικά ιδρύματα δεν έχουν τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις που απαιτούνται και κυρίως δεν έχουν διάθεση για δια βίου μάθηση. Μολονότι οι μαθητές δείχνουν αρχικά ότι δεσμεύονται από το βαθμολογικό σύστημα και παρακινούνται από τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις, χάνουν σταδιακά την εσωτερική παρώθηση, με αποτέλεσμα αρκετοί να διακόπτουν τη φοίτησή τους, ενώ από αυτούς που συνεχίζουν, οι περισσότεροι να αποσυνδέουν τη σχολική μάθηση από τη ζωή.

Η αξιολόγηση είναι, κατά γενική ομολογία, ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο. Στη σχολική εκπαίδευση επηρεάζεται από τη φιλοσοφία, τις σύγχρονες αντιλήψεις και τις θεωρίες γύρω από την αγωγή και τα τελευταία χρόνια δεν ταυτίζεται μόνο με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών αλλά αποβλέπει και στην επανατροφοδότηση (*feedback*) του εκπαιδευτικού με πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στη διδασκαλία-μάθηση και με δυσκολίες, αδυναμίες και ελλείψεις των μαθητών, ώστε να προβεί στις απαραίτητες παρεμβάσεις. Ακόμα, δίνει στόχους στους μαθητές, προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνει τη συνολική πρόοδο (McTighe & O'Connor 2005:10-17, Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2004:8-21, Σταυρίδης 1985:83-88).

Πολλοί παιδαγωγοί επισημαίνουν ως πρόβλημα ότι η διδασκαλία-μάθηση συχνά εκλαμβάνονται ως ξεχωριστά πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς τις επιδιώξεις, με αποτέλεσμα τη διακοπή της συνέχειας και της συνάφειας που όφειλαν να έχουν. Γενικά, οι προδιαγραφές αξιολόγησης σε ένα curriculum, είναι ένας οδηγός που μπορεί να υποστηρίξει το πρόγραμμα, να ελέγχει την επίτευξη των στόχων, να αναδεικνύει τις αδυναμίες του προγράμματος, να επιτρέπει τη βελτίωση του προγράμματος (αλλαγές στους στόχους και στη μεθοδολογική προσέγγιση) και να προωθή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Γνωστές ταξινομίες για τη συστηματοποίηση της αξιολόγησης είναι αυτές του Bloom, του Krahtwohl και της Harrow (1956). Μέτρα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται συνηθέστερα στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι οι προφορικές και γραπτές δοκιμασίες, η συζήτηση, οι εργασίες και η παρατήρηση ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι ακόμα σε πρωτόλειο επίπεδο. Για την ενδυνάμωση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της θετικής επίδρασης του συστήματος αξιολόγησης, οι σχεδιαστές του curriculum πρέπει:

- να παρέχουν δικλείδες ασφαλείας ενάντια στον αποκλεισμό μαθητών
- να διασφαλίζουν ότι το σύστημα αξιολόγησης κάθε χρονιάς είναι ανάλογο με αυτό των προηγούμενων ετών
- να αποφεύγουν να μεγιστοποιούν το ρόλο των τελικών γραπτών δοκιμασιών (εξετάσεων) και να προτείνουν πολλαπλούς δείκτες αξιολόγησης
- να δίνουν περισσότερη έμφαση στη σύγκριση των επιδόσεων του μαθητή από χρονιά σε χρονιά
- να χειρίζονται με προσοχή το πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας και
- να επιτρέπουν την επισήμανση, από τους εμπλεκόμενους, των θετικών και αρνητικών παραμέτρων του συστήματος αξιολόγησης.

Ο Perrenoud (1991) διαπιστώνει ότι σε κάθε σχολική τάξη, πάντα υπάρχουν μαθητές που θέλουν να εργαστούν σκληρότερα και να μάθουν περισσότερα καθώς και μαθητές που είναι εγκλωβισμένοι είτε στην «ετικέτα του κακού μαθητή» είτε στον «πόλεμο της βαθμοθηρίας». Άρα, κάθε δάσκαλος που θέλει να εφαρμόσει την εποικοδομητική αξιολόγηση πρέπει να την εξισορροπήσει ανάλογα με τις τάσεις και τις στάσεις των μαθητών του. Οι Frederiksen και Collins (1989) χρησιμοποίησαν τον όρο «διαφάνεια» στην παρουσίαση των κριτηρίων αξιολόγησης στους μαθητές από τους διδάσκοντες και αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να παρέχει μία βάση για την ανάπτυξη μεταγνωστικής ενημερότητας αναφορικά με τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά για τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, για τη γραπτή έκφραση, για την τεκμηριωμένη ιστορική ανάλυση, για τον πειραματισμό κοκ. Επιπλέον, τέτοιου είδους αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στο αποτέλεσμα της μάθησης αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στις νοητικές συμπεριφορές που συμβάλλουν στην αποτελεσματική έκφραση και στην επίλυση προβλημάτων».

Οι σύγχρονες τάσεις περί αξιολόγησης εστιάζουν σε ζητήματα επανατροφοδότησης των μαθητών, στενής σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση και στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και ανάδειξης των κοινωνικών παραμέτρων κατά την αξιολόγηση. Οι διδάσκοντες πρέπει να θεωρούν την αξιολόγηση ως ένα μέσο για την αφομοίωση της γνώσης και για παροχή συγκεκριμένης βοήθειας και όχι ως τρόπο επιβράβευσης, ενίσχυσης ή ακόμα και τιμωρίας. Αυτό το πλαίσιο (Shepard 2000) εξυπηρετείται από ιδιαίτερες στρατηγικές αξιολόγησης όπως:

- *Δυναμική αξιολόγηση*: γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μόνο στο τέλος αυτής. Στοχεύει κύρια στο να αναδείξει όλα όσα μπορεί να διεκπεραιώσει ο μαθητής, μόνος και ανεξάρτητος, καθώς και σε αυτά που χρειάζεται την καθοδήγηση του διδάσκοντα.
- *Αξιολόγηση της υπάρχουσας γνώσης*: ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προσπάθεια των διδασκόντων να γνωρίσουν όσο καλύτερα γίνεται το

- κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και να έχουν γνώση των εμπειριών τους.
- *Χρήση της επανατροφοδότησης*: ο απώτερος στόχος της επανατροφοδότησης είναι να εισαχθεί επιτυχώς ο μαθητής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και να αυξηθεί η θέλησή του για βελτίωση.
 - *«Μεταφορά» της γνώσης*: σε αντίθεση με την απομνημόνευση, η πραγματική κατανόηση και απόκτηση γνώσης επιτρέπει την ευέλικτη χρήση αυτής, τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά πεδία, τη γενίκευσή της και την αξιοποίησή της σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες.
 - *Προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης*: οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατανοούν με πληρότητα όλα τα κριτήρια αξιολόγησης.
 - *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου*: αν οι διδάσκοντες στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών που αγαπά και επιζητά τη γνώση, τότε είναι λογικό να προσφέρουν οι ίδιοι με τη συμπεριφορά τους ένα τέτοιο μοντέλο και να επιδιώκουν να αξιολογούν συστηματικά το δικό τους ρόλο και τη δική τους συνεισφορά στη διδακτική διαδικασία.

Περί της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής

Η τέχνη μάς βοηθά να δομήσουμε νοήματα – όχι με την αφαιρετική σύλληψη μίας ερμηνείας γνωστικού τύπου – αλλά με τη θέσπιση προσωπικών στόχων και με την υιοθέτηση νέων στάσεων και αντιλήψεων. Η τέχνη μας προσφέρει μία γεύση «ολοκληρωτικής ευτυχίας», γίνεται σημείο αναφοράς για όλα τα ερεθίσματα που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας.

Οι καλλιτεχνικές δράσεις, γνώσεις και εμπειρίες, ως μέρος της εκπαίδευσης φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην φυλογενετική και οντογενετική ανάπτυξη (Csikszentmihalyi & Schiefele 2002β:199). Ειδικότερα, τα παιδιά και οι νέοι του σήμερα δείχνουν εξαιρετικά αυξημένο ενδιαφέρον για τη μουσική, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της σημερινής κοινωνίας και αυτό οφείλεται στο ότι η μουσική είναι πανταχού παρούσα σε όλες τις σημαντικές στιγμές του ανθρώπου αλλά και στη σημερινή εποχή, σε μεγάλο βαθμό, στη μαζική παρουσία και διάδοση της μουσικής μέσα από τα Μ.Μ.Ε. και το Internet καθώς και στην ανάπτυξη της τεχνολογίας αναφορικά με τα μηχανήματα αναπαραγωγής και εγγραφής ήχου (Olsson 2005, Plummeridge 2002, Elliott 1993).

Η μουσική – μεταξύ άλλων – είναι τέχνη, επικοινωνία, έκφραση και δημιουργία. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ρητή και τεκμηριωμένη και κάποιες φορές θεωρείται ένα γραφειοκρατικό κατασκευάσμα που υποβάλλει σε έλεγχο για επιβράβευση ή απόρριψη. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δρόμοι της μουσικής και της αξιολόγησης δεν φαίνεται να τέμνονται. Παρόλα αυτά, μπορούμε να εντοπίσουμε

αρκετά κοινά στοιχεία: τόσο η μουσική όσο και η αξιολόγηση έχουν κάτι το υποκειμενικό, το απροσδιόριστο, που μορφοποιείται/συγκεκριμενοποιείται όταν δίνουμε μορφή σε έννοιες, συναισθήματα, ιδέες και αξίες· τόσο η μουσική όσο και η αξιολόγηση αντανακλούν και ανακαλύπτουν εκ νέου τον κόσμο που μας περιβάλλει, δημιουργούν νέες πραγματικότητες· και οι δύο είναι κοινωνικές πρακτικές, επαναπροσδιορίζονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εξάλλου, κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης αποτελεί προϊόν κριτικής τόσο από τον ίδιο τον καλλιτέχνη όσο από το κοινό και τους επαΐοντες (Eisner 1997, Soep 2005).

Η έμφαση στην αξιολόγηση στα μαθήματα αισθητικής αγωγής πιθανά συνδέεται με την ανάγκη κάποιων θεωρητικών, ερευνητών και φιλόσοφων του εν λόγω πεδίου, όπως οι John Dewey, Ernst Cassirer και Susanne Langer, σε συνδυασμό και με παραμέτρους της γνωστικής ψυχολογίας όπως τις έθεσε ο Jean Piaget, για να αιτιολογήσουν την αναγκαιότητα εισαγωγής των τεχνών στην επίσημη εκπαίδευση και με όρους που αφορούν στο περιεχόμενο, στην οικειοποίηση υψηλών νοημάτων και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Reimer & Smith 1992).

Ο Mihaly Csikszentmihalyi (1997) θέτει τα εξής ερωτήματα: Είναι δυνατόν να αξιολογήσουμε ποσοτικά την επίδραση, το αποτέλεσμα και την απήχηση μίας αισθητικής εμπειρίας; Ποια είναι η προσφορότερη οδός για να αξιολογήσουμε τους μαθητές στο πεδίο της αισθητικής αγωγής; Ο ίδιος απαντά ότι, στο εν λόγω πεδίο, αν θέλουμε να εκτιμήσουμε κατά πόσο η τέχνη έχει βελτιώσει πραγματικά την ποιότητα ζωής ενός ατόμου δεν μπορούμε να εγκλωβιζόμαστε σε απλά τεστ, διότι το βασικό είναι να εστιάζουμε σε διαστάσεις όπως *τι μάθαμε από την επαφή μας με το έργο τέχνης, αν αισθανθήκαμε κάποια εσωτερική δόνηση, και αν θέλουμε να συνεχίσουμε την αναζήτηση στον κόσμο της τέχνης*.

Δηλαδή, τα ερωτήματα που πρέπει ουσιαστικά να μας απασχολούν είναι: Μέσα από την αισθητική αγωγή ο μαθητής δείχνει αυξημένο ενδιαφέρον για τον κόσμο που τον περιβάλλει; Απολαμβάνει περισσότερο την καθημερινότητα; Δείχνει να αλλάζει ως προς τη δυναμική των συναισθηματικών του αντιδράσεων; Γίνεται περισσότερο συμπονετικός; Γίνεται περισσότερο ικανός στη μορφοποίηση των εμπειριών του; Ή ακόμα, απορρίπτει τους παθητικούς τρόπους διασκέδασης, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις; (Csikszentmihalyi & Schiefele 1992).

Είναι σχετικά δύσκολο να οριστεί τι σημαίνει και τι πρέπει να περιλαμβάνει αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής, διότι η μουσική πράξη έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα, η μουσική αγωγή είναι μια σύνθετη και διαρκής διαδικασία αισθητικής και διανοητικής ευαισθητοποίησης και ψυχοσωματικής ενεργοποίησης και γιατί δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση. Οι δύο αντιμαχόμενοι πόλοι είναι η συνολική αξιολόγηση με σημείο αναφοράς τις προγραμματισμένες δράσεις και με

κύριο εργαλείο την παρατήρηση των μαθητών, έναντι των μετρήσιμων στόχων. Ο Gary Spruce (2001), μετά από έρευνες που έχει διεξάγει, διαπιστώνει ότι το «τι» και το «πώς» διδάσκουμε έχει άμεσο αντίκτυπο στο «τι» και το «πώς» αξιολογούμε. Ο Boyle (1974, 1982) κατέγραψε όλους τους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη σχολική μουσική εκπαίδευση των ΗΠΑ και κατέληξε ότι οι τεχνικές αξιολόγησης αφορούν κυρίως σε ακουστικές δοκιμασίες, σε τεστ επίδοσης, σε αναφορές για την πρόοδο των μαθητών και σε κλίμακες στάσεων. Οι μη-μπιχεβιοριστικοί στόχοι του συναισθηματικού τομέα συνήθως αποκλείονται από την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Ρόμπινσον (1999:186-200) η πρωταρχική λειτουργία της αξιολόγησης στα σχολεία είναι η παροχή πληροφόρησης σχετικά με τις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών. Αυτό εκπληρώνει το σημαντικό έργο της ευαισθητοποίησης των γονιών, του προσωπικού και των μαθητών ως προς το επίπεδο εργασίας. Η αξιολόγηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές... Καταρχήν, η μορφή και η μεθοδολογία της αξιολόγησης θα πρέπει να ποικίλλει ανάλογα με τη δραστηριότητα και τον τύπο της ζητούμενης πληροφορίας. Οι αξιολογήσεις των μαθητών όμως δεν είναι – ούτε μπορούν να εκλαμβάνονται ως απόλυτες ενδείξεις ικανότητας. Πρόκειται για ενδείξεις περί των επιδόσεων μέσα στα πλαίσια των ευκαιριών για μόρφωση που έχουν εντέλει δοθεί... Σε ό,τι αφορά στις τέχνες, τα επιχειρήματα αυτά υποδηλώνουν την ανάγκη για κάποιον είδους συνολική αξιολόγηση, που διασαφηνίζει τη συμβολή των καλλιτεχνικών μαθημάτων στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή και υποδεικνύει το επίπεδο των επιδόσεών του. Αυτό είναι και το πραγματικό καθήκον και όχι η επινόηση εξετάσεων ως αυτοσκοπός.

Πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής είναι διχασμένοι στα ζητήματα αξιολόγησης. Αυτό που τους απασχολεί είναι η υποψία ότι δεν αξιολογούνται αυτά που πρέπει αλλά αυτά που απλά προσφέρονται για αξιολόγηση. Επίσης υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να βρεθεί ένας απόλυτος και ακριβοδίκαιος τρόπος αξιολόγησης (Κοκκίδου 2003). Οι σύγχρονες τάσεις, αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής, δείχνουν να απορρίπτουν τις δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής και άλλα παρόμοια εργαλεία μέτρησης και εστιάζουν είτε στην ανάπτυξη δεικτών αναφορικά με το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής είτε στην υιοθέτηση της «τεχνικής του χαρτοφύλακα» (*portfolio*). Δηλαδή, οι ερευνητές επικεντρώνουν στο ζήτημα της βελτίωσης των τρόπων αξιολόγησης κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, το ενδιαφέρον σήμερα εστιάζεται περισσότερο στη συνολική στάση που διαμορφώνει ο μαθητής απέναντι στα είδη της μουσικής, αλλά και της τέχνης γενικότερα, στο αυξημένο του ενδιαφέρον, στην επιθυμία του για έκφραση μέσα από μουσική, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του που προκαλούνται από ένα μουσικό ερέθισμα και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και προθυμίας για συμμετοχή στις μουσικές δραστηριότητες. Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης στο μάθημα της μουσικής

ενέχει τον κίνδυνο να μη λειτουργεί θετικά και ενισχυτικά για όλους τους μαθητές αλλά να γίνεται διαδικασία επιλογής των ικανότερων ή των πιο ταλαντούχων (Hargreaves 2004:292, Κοκκίδου 2003, Aspin 1984).

Η προβληματική της έρευνας και η μεθοδολογία αυτής

Η συστηματική παρακολούθηση και η μελέτη των εξελίξεων στα προγράμματα σπουδών άλλων χωρών αποτελεί πλέον ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο και παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, διότι βοηθά στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης στο χώρο των επιστημών της αγωγής, ικανοποιεί την ανάγκη των λαών για επικοινωνία και αλληλοκατανόηση, συντελεί στην ανάδειξη αδυναμιών σε κάθε πρόγραμμα και πολλαπλασιάζει τις εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων και το σχεδιασμό κάποιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Jones 1971:22-23). Όταν οι δάσκαλοι μουσικής – και γενικότερα οι εμπλεκόμενοι στο χώρο της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης – έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν άλλες προσεγγίσεις και προγράμματα άλλων χωρών για τη μουσική εκπαίδευση, διευρύνουν τις προοπτικές τους και έτσι βοηθούνται να αξιολογήσουν εκ νέου τις δικές τους θέσεις και να εμπλουτίσουν τις δράσεις τους και το σχεδιασμό τους. Είναι σημαντικό να αναλύουμε τις θέσεις για τη μουσική εκπαίδευση άλλων περιοχών ή χωρών και να τις αντιπαραθέτουμε (επίσημα ή ανεπίσημα) με τις δικές μας ώστε να αναπτυχθεί εν τέλει ένα αντιληπτικό πλαίσιο για ανάλυση και σύγκριση (Lepherd 1988:131-135).

Ενώ στη γενική εκπαίδευση έχουν γίνει αρκετές συγκριτικές μελέτες, στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης έχουν εκπονηθεί ελάχιστες έρευνες με εργαλείο τη σύγκριση. Το είδος συγκριτικής μελέτης που έχει κύρια επιχειρηθεί αφορά στη σύγκριση εθνικών μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες πολιτικές επιλογές και τη γεωγραφική θέση κάθε κράτους. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν συγκριτικά οι μέθοδοι αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο όπως δηλώνονται ρητά ή αναδύονται στα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της μουσικής επτά χωρών/περιφερειών της Ευρώπης, με στόχο τη συμβολή στη βαθύτερη κατανόηση πτυχών της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Για την αξιολόγηση και τη σύγκριση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα καινούριο μοντέλο που βασίστηκε στις μεθόδους του Bereday (1964) και του Holmes (1981, 1984), εμπλουτισμένον και με ποιοτικά κριτήρια τα οποία αφορούν στην οπτική και στις αρχές του Eisner (1996, 2002δ), της Broadfoot (2002) and του Stenhouse (1979). Η εν λόγω μελέτη αποτελεί τμήμα ενός μεγαλύτερου ερευνητικού έργου που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο σε χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης, με σημείο εστίασης το πρόγραμμα σπουδών κάθε χώρας, την αξιολόγηση του σχεδιασμού

των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής καθώς και τη σύγκριση αυτών ως προς τα δομικά τους στοιχεία και ως προς τους δείκτες που προτάσσει η MENC (*Music Educators National Conference*).

Η επιλογή των χωρών/ περιφερειών, τα προγράμματα των οποίων συμπεριελήφθησαν στην έρευνα, έγινε έτσι ώστε να υπάρχει ποικιλία και διαφορετικότητα και ως προς το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και ως προς τις δαπάνες για την παιδεία και ειδικότερα ως προς τον τύπο και τη δομή των επίσημων μουσικών προγραμμάτων σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένα ακόμα κριτήριο για την επιλογή των χωρών ήταν ο ρόλος που διαδραματίζουν στην ευρωπαϊκή, αλλά και διεθνή, σκηνή της μουσικής παιδαγωγικής, της μουσικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης. Όμως, εν κατακλείδι, η όποια επιλογή χωρών/ περιφερειών εμπεριέχει και το στοιχείο της αυθαιρεσίας, καθώς όλες οι χώρες/ περιφέρειες έχουν – εν δυνάμει – εκπαιδευτικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ομοιότητα στο σχεδιασμό των προγραμμάτων απορρίφθηκε ως κριτήριο καθώς οι πρόσφατες επιστημονικές τάσεις διακρίνουν την ομοιότητα από τη συγκρισιμότητα (Farrell 1986). Σύμφωνα με τα ως άνω κριτήρια επιλέχθηκαν τα πλέον πρόσφατα και επίσημα προγράμματα μουσικής των παρακάτω χωρών / περιφερειών: Αυστρίας, Βουλγαρίας, Βερολίνου (Γερμανία), Ελλάδα, Καταλονίας (Ισπανία), Ρωσίας και Σουηδίας.

Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών μουσικής επτά Ευρωπαϊκών χωρών/περιφερειών

Στο πρόγραμμα σπουδών της Αυστρίας για το μάθημα της μουσικής, δεν εντοπίστηκε καμία άμεση αναφορά στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, είτε επί της διαδικασίας είτε επί των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας - μάθησης.

Στο εισαγωγικό μέρος του γενικού προγράμματος (όλων των μαθημάτων) αναφέρεται ότι οι διδάσκοντες πρέπει να οργανώνουν την ανατροφοδότηση και να αξιολογούν κάθε παιδί αναφορικά με τους στόχους που έχουν θέσει για το συγκεκριμένο παιδί. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της αξιολόγησης αλλά και της αυτοαξιολόγησης. ... Οι μαθησιακές και σχολικές επιδόσεις δεν αφορούν μόνο στη γνώση ενός διδακτικού αντικειμένου αλλά εξίσου και στις συμπεριφορές στην κοινωνία του σχολείου και στην διεκπεραίωση των καθηκόντων τους... Η αξιολόγηση και η παρατήρηση πρέπει να ωθούν τους διδάσκοντες να επανεξετάζουν τις προσχεδιασμένες δράσεις τους και να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες αναφορικά με το διδακτικό τους έργο. Οι διδάσκοντες πρέπει να πληροφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς για την πρόοδο κάθε μαθητή ξεχωριστά, σε προγραμματισμένες, για αυτό το σκοπό,

συναντήσεις. Οι επιδόσεις των μαθητών καθορίζονται από την αυτοπεποίθηση και από την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους... (Lehrplan der Volksschule:σ.317).

Στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής του Βερολίνου η μοναδική αναφορά στη διαδικασία της αξιολόγησης εντοπίσθηκε στην ενότητα «Ειδικοί στόχοι του μαθήματος της μουσικής στη Βασική Εκπαίδευση», στην υποενότητα «Παρατηρήσεις», όπου αναγράφεται ότι *στο μάθημα της μουσικής ο έλεγχος είναι δύσκολο να γίνει μέσα από δοκιμασίες (tests) και είναι κυρίως εφικτός μέσα από τους συναισθηματικούς ειδικούς στόχους.*

Στο **διδακτικό πρόγραμμα της Βουλγαρίας**, υπάρχει ιδιαίτερη ενότητα με τίτλο «Χαρακτηριστικές μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης» για όλες τις τάξεις. Η συγκεκριμένη ενότητα είναι μικρής έκτασης και το περιεχόμενό της είναι σχεδόν το ίδιο σε όλες τις τάξεις. Σύμφωνα μ' αυτή την ενότητα, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται τόσο ο διδάσκων όσο και οι μαθητές. Ο διδάσκων θα αξιολογήσει τη δουλειά και τα επιτεύγματα των μαθητών, σε ομαδικές δραστηριότητες και σε ατομικές εκδηλώσεις και οι μαθητές θα πρέπει να παρακινηθούν στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Βουλγαρίας 2002:σ.67). Ειδικά για την ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών, υπάρχουν αρκετές αναφορές και πέρα από την εν λόγω ενότητα, οι περισσότερες εκ των οποίων ανιχνεύτηκαν στην ανάπτυξη του προγράμματος σε πίνακες, στη στήλη «Πλαίσιο και δραστηριότητες». Ενδεικτικά αναφέρονται:

- (ενν. Πρέπει να δοθεί δυνατότητα στους μαθητές) να προσπαθούν να αξιολογούν εκτελέσεις δικές τους και άλλων.
- (ενν. Πρέπει να δοθεί δυνατότητα στους μαθητές) να δείχνουν αντικειμενικότητα προς τις δυνατότητες και τις ικανότητες των άλλων.
- (ενν. Πρέπει να δοθεί δυνατότητα στους μαθητές) να κάνουν αξιολόγηση δικής τους και ξένης εκτέλεσης.

Στην εν λόγω ενότητα, δίνονται τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών που δεν έχουν εμφανή μουσικά χαρίσματα, ενώ για όσους δείχνουν να διαθέτουν ταλέντο στη μουσική δεν υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά. Για τους πρώτους, τα κριτήρια αφορούν:

- στο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για συμμετοχή στις μουσικές δραστηριότητες
- στη θέληση που δείχνουν για τη συμμετοχή τους στις μουσικές δραστηριότητες
- στην πρόοδό τους (ανάπτυξη των ικανοτήτων τους) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και
- στη συμμετοχή τους στις διάφορες επιμέρους δραστηριότητες.

Στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής της Ελλάδας** (ΑΠΣ) δεν υπάρχει κάποια ενότητα σχετικά με την αξιολόγηση. Στο **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών** (ΔΕΠΠΣ) αφιερώνεται ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με τους συντάκτες του προγράμματος, η αξιολόγηση στη Μουσική Αγωγή θα πρέπει να εστιάζει στο *συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως στο γνωστικό τομέα ... και στόχος είναι να βοηθηθεί (ενν. ο μαθητής) να βελτιώσει την αυτοαντίληψή του και να ξεπεράσει τις τυχόν αδυναμίες του μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης, ώστε να μπορέσει σταδιακά να προχωρήσει σε αυτοαξιολόγηση της προσπάθειάς του* (ΔΕΠΠΣ:109). Άλλες παράμετροι που δίνονται είναι (ΔΕΠΠΣ:108-110):

- Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνει συνεχώς *παλίνδρομη τροφοδότηση*.
- Για την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές ανάπτυξης μεταξύ των διαφόρων ατόμων αλλά και οι βελτιώσεις που προκύπτουν μέσα από την επανάληψη.
- Ως κατάλληλα αξιολογικά μέσα θεωρούνται οι δραστηριότητες διερεύνησης της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τα στοιχεία της μουσικής σε δημιουργικές εργασίες, οι δραστηριότητες ελέγχου της ικανότητας για τον αυτοσχεδιασμό, τη μουσική ευαισθησία και το γούστο, οι δραστηριότητες που διερευνούν την ικανότητα των μαθητών στην ακρόαση και στην κατανόηση της μουσικής σημειογραφίας και στη μουσική ανάγνωση και οι στάσεις και οι διαθέσεις των μαθητών σχετικά με τις εκδηλώσεις της αγάπης προς τη μουσική και με το βαθμό συμμετοχής τους σε μουσικές δραστηριότητες.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι τόσο *διαμορφωτική*¹ όσο και *αθροιστική*.
- Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή ατομικά θα πρέπει να αντανακλά και τα επιτεύγματά του στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας.
- Δίνεται προσοχή τόσο στην αξιολόγηση της διαδικασίας όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος, και δια μέσου αυτών στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών.
- Είναι απαραίτητο, ο διδάσκων να βλέπει συγκεντρωτικά τις αξιολογήσεις που έγιναν από όλους όσους εμπλέκονται με κάθε μαθητή, πριν αποφασίσει σε μια αθροιστική αναφορά στο τέλος των στόχων κάθε επιπέδου.

¹ Διαμορφωτική ή παραγωγική αξιολόγηση (*formative evaluation*): γίνεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού του προγράμματος ή κατά τη διάρκεια της πειραματικής εφαρμογής και στοχεύει στη βελτίωση του τελικού αποτελέσματος. Ταυτόσημοι όροι αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι: «προκαταρκτική αξιολόγηση», «προδρομική αξιολόγηση», «μελέτη σκοπιμότητας», «αξιολόγηση πλαισίου» και «αξιολόγηση εισόδου». Βλ. Δημητρώπουλος, Ε.Γ. (1997). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.35.

Στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής της Καταλονίας υπάρχει ιδιαίτερη ενότητα για τη αξιολόγηση με τον τίτλο «Διδακτικοί προσανατολισμοί για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων αξιολόγησης». Όπως προδίδεται και από τον τίτλο, ο διδάσκων είναι αυτός που θα σχεδιάσει και θα οργανώσει τις δραστηριότητες αξιολόγησης. Το πλαίσιο του προγράμματος για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων αξιολόγησης αφορά (Προεδρικό Διάταγμα της Καταλανικής Κυβέρνησης, «Primer nivell de concreció», σσ.58-59):

- στην πρόοδο κάθε μαθητή ξεχωριστά
- στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής
- στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων κάθε μαθητή με έμφαση στην ανταπόκρισή του σε ατομικό επίπεδο
- στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων κάθε μαθητή, στο πλαίσιο της ομαδικής εξάσκησης, με έμφαση στην ιδιαίτερη συμμετοχή και αντίδραση του μαθητή.
- στην αξιολόγηση τόσο με προφορικό όσο και με γραπτό τρόπο
- στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών τόσο μετά από προετοιμασία, όσο και σε εξέταση χωρίς προετοιμασία, αλλά με έμφαση στην πρώτη περίπτωση
- στην εστίαση στην οικειοποίηση της διαδικασίας
- στην αξιοποίηση της παρατήρησης της στάσης κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης για τους μαθητές με *δυσκολίες αντίληψης στο ρυθμό ή στη μελωδία*
- στην περιγραφή των ιδιαιτεροτήτων στην αξιολόγηση αναφορικά με το τραγούδι, την ακρόαση μουσικών έργων και τη μουσική δημιουργία (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός)
- στην ακριβή αξιολόγηση του βαθμού αφομοίωσης των εννοιών που διδάχθηκαν
- στην ακριβή αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών για εκτέλεση, αναπαραγωγή και σύνθεση

Στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής της Ρωσίας δεν εντοπίστηκε καμία ειδική αναφορά για την αξιολόγηση των μαθητών.

Στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής της Σουηδίας δεν υπάρχει ειδική ενότητα για την αξιολόγηση. Η μοναδική σχετική αναφορά που εντοπίστηκε είναι: «Η ορθότητα στο μέτρο και στην τονικότητα, καθώς και στους στίχους, είναι χαλαρή για να προσδώσει περιθώριο για έναν πιο ελεύθερο και πιο προσωπικό τρόπο έκφρασης» (Compulsory School – Syllabuses, σ.36).

Στο Σουηδικό «Διάταγμα για την Εκπαίδευση 1100/1985» (σ.18), το οποίο βρίσκεται και επί του παρόντος εν ισχύ, δηλώνεται ότι *το σχολείο πρέπει να προσπαθεί για να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές:*

- θα αναπτύσσουν σταδιακά μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης για τις σπουδές τους
- θα αναπτύσσουν την ικανότητά τους για την εξ ιδίων αποτίμηση των αποτελεσμάτων και για συσχέτιση της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης των άλλων με τα επιτεύγματά τους και με τις ιδιαίτερες περιπτώσεις.
- Στο ίδιο Διάταγμα (σ.19) αναφέρεται πως ο δάσκαλος θα πρέπει:
- να βοηθά στην περαιτέρω ανάπτυξη των μαθητών μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις σχετικά με τη γνώση και την κοινωνική επίγνωση,
- να αξιολογεί, βάσει των απαιτήσεων που προσδιορίζονται στα προγράμματα των μαθημάτων, τη μάθηση κάθε μαθητή και να την αναφέρει, προφορικά και γραπτά, στο μαθητή και στο σπίτι καθώς και στον διευθυντή,
- να θέτει ως σημείο αναφοράς τις επιθυμίες των γονιών και να ενημερώνει συνέχεια τους μαθητές και το σπίτι σχετικά με την πρόοδο στο σχολείο και με την απαιτούμενη εξέλιξη και
- για την κατακύρωση των βαθμών, να κάνει χρήση όλων των πληροφοριών που έχει αναφορικά με τις γνώσεις των μαθητών και σε σχέση με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, και να αξιολογεί το εύρος της αποκτηθείσας γνώσης.

Συζήτηση

Σχετικά με τα προγράμματα και τα συμπληρωματικά δεδομένα (από συνεντεύξεις² και από σχετικές βιβλιογραφικές πηγές) που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αξιολογικές διαπιστώσεις είναι:

Σύμφωνα με τα **προγράμματα σπουδών μουσικής της Αυστρίας** και της **Ρωσίας**, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας δεν πρέπει να αποτελεί ζωτικό μέρος της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης.

Από τη μοναδική αναφορά που εντοπίστηκε στο **πρόγραμμα του Βερολίνου**, συνάγεται πως οι σχεδιαστές του προγράμματος θέλουν να δώσουν τη μικρότερη

² Πέρα από την αναζήτηση των προγραμμάτων σπουδών μουσικής, έγιναν και δομημένες συνεντεύξεις με συγκεκριμένα άτομα, με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τη διερεύνηση του πλαισίου της διεξαγωγής του μαθήματος της μουσικής σε κάθε μια από τις χώρες/ περιφέρειες που επιλέχθηκαν για την έρευνα. Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε κύρια για να επιβεβαιώσει και να συμπληρώσει τις πληροφορίες και το υλικό που είχαν συλλεχθεί από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε συγκεκριμένα άτομα από κάθε χώρα τα οποία είτε εμπλέκονται στο σχεδιασμό είτε στην υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων. Ανάλογο μοντέλο – δηλαδή σύγκριση προγραμμάτων, εκπαιδευτικών συστημάτων και συνεντεύξεις με άτομα από άλλες χώρες που μπορούσαν να δώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες - χρησιμοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε μία έρευνα που σκόπευε στη βελτίωση των προγραμμάτων διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Βλ. στο δικτυακό τόπο <http://www.cal.org/resources/countries.html>

δυνατή έμφαση στο φάσμα των γνωστικών στοιχείων και να αναδείξουν τις παραμέτρους της δημιουργικής επαφής των παιδιών με τη μουσική, της απόκτησης εμπειριών και της αίσθησης χαράς από τη συμμετοχή σε μουσικές δράσεις.

Το πρόγραμμα της Βουλγαρίας φαίνεται να δείχνει ενδιαφέρον για την αξιολόγηση τόσο της πορείας όσο και του αποτελέσματος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, αλλά δεν παραθέτει συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (π.χ. για το βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής των μαθητών στις δραστηριότητες ακρόασης, για την τεχνική ακρίβεια στην εκτέλεση τραγουδιών).

Από την μελέτη της ενότητας περί αξιολόγησης στο πρόγραμμα της Ελλάδας εντοπίστηκαν κάποιες αδυναμίες, οι οποίες έχουν ως ακολούθως:

- Ο τρόπος γραφής είναι σε πολλά σημεία δυσνόητος και αφήνει αναπάντητα ερωτήματα στον αναγνώστη. Για παράδειγμα, η φράση «Εφόσον οι μουσικές ικανότητες – δεξιότητες και η κατανόηση της μουσικής κατακτώνται μέσω μιας διαδικασίας ανάκλησης και ‘επίσκεψης’ περιοχών δεξιοτήτων αλλά και δημιουργικών εργασιών που πραγματοποιούνται, η αξιολόγηση πρέπει να λάβει υπόψη διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα ανάπτυξης στα άτομα και τα αποτελέσματα της ‘επανεπίσκεψης’ συγκεκριμένων περιοχών δεξιοτήτων» (ΔΕΠΠΣ:110) δεν είναι κατανοητή. Επίσης, η διαδικασία του ελέγχου της μουσικής ευαισθησίας και του γούστου κάθε μαθητή αποτιμάται ως μη ορθόδοξη, καθώς κανένας δεν είναι σωστό να κρίνεται για τις μουσικές του ευαισθησίες και τα μουσικά του γούστα.
- Η διατύπωση ενίοτε είναι άστοχη και μη ορθή γραμματικά. Ενδεικτικά, παρατίθενται τα αποσπάσματα από το κείμενο: «τα παιδιά αναπτύσσουν κατανόηση ... με μια διαδικασία συνεχούς επανάληψης δεξιοτήτων και ασκήσεων» και «η πλειοψηφία των μαθητών μπορούν να πετύχουν...» (ΔΕΠΠΣ, σ.109 και σ.110 αντίστοιχα).
- Η περιγραφή των αρχών που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση κάποιες φορές είναι ελλιπής. Για παράδειγμα, στην πρώτη αρχή, όπου αναγράφεται ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση πρέπει να είναι πλήρως κατανοητά, αποδεκτά ως λογικά και πέρα από κάθε ασαφή ερμηνεία στην εφαρμογή τους (ΔΕΠΠΣ:110), δεν διασαφηνίζεται ότι τα κριτήρια πρέπει να καταστούν κατανοητά και από τους μαθητές.
- Ενώ συμπεριλαμβάνονται πολλές παράμετροι για την αξιολόγηση, δεν υπάρχει εμβάθυνση και το κείμενο αναλώνεται σε αοριστολογίες. Τομείς όπως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και η αξιολόγησή τους ως μέλη μιας ομάδας αναφέρονται μόνο επιγραμματικά και δεν ορίζονται τα κριτήρια για τη διαχείρισή τους. Ακόμα, κρίνεται ως πρακτικά μη εφαρμόσιμο το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να βλέπει συγκεντρωτικά

τις αξιολογήσεις που έγιναν από όλους όσους εμπλέκονται με κάθε μαθητή, πριν αποφασίσει σε μια αθροιστική αναφορά.

- Παρόλο που οι συντάκτες διατείνονται ότι ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων θα πρέπει να εστιάζει δευτερευόντως στο γνωστικό τομέα, από την κριτική μελέτη όλου του προγράμματος αλλά και της ενότητας περί αξιολόγησης συνάγεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γνωστικό τομέα και στις επιδόσεις των μαθητών.
- Συνοψίζοντας, οι παράμετροι για την αξιολόγηση στο ΔΕΠΠΣ δεν δίνονται με συγκροτημένο τρόπο και δεν εξασφαλίζουν τη χρήση μετρήσιμων ή αντικειμενικών κριτηρίων. Οι σχεδιαστές του προγράμματος, παρόλο που υπογραμμίζουν τη σημασία της αξιολόγησης, ταυτόχρονα αναιρούν αυτή τη θέση υποστηρίζοντας πως είναι σίγουρο ότι σχεδόν όλα τα παιδιά θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επιθυμητών στόχων στο τέλος κάθε επιπέδου και δηλώνουν πεπεισμένοι ότι όλα τα παιδιά θα μπορούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις που προβλέπονται για το προτεινόμενο τέλος των στόχων επίτευξης των επιπέδων (ΔΕΠΠΣ, σ.109 και σ.110).

Από τη μελέτη της ενότητας περί αξιολόγησης στο **πρόγραμμα της Καταλονίας** αλλά και από την εξαντλητική ανάγνωση όλου του προγράμματος διαπιστώνεται ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συνάφειας και συνέπειας μεταξύ των διδακτικών προσανατολισμών για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μάθησης-διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων αξιολόγησης (π.χ. ανάδειξη του «πραξιακού» χαρακτήρα του προγράμματος, έμφαση στη διαδικασία). Επίσης, διαφαίνεται μια ισχυρή τάση «μαθητοκεντρικότητας» διότι γίνεται αρκετές φορές μνεία για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης αναφορικά με μαθητές που δεν διακρίνονται από σταθερότητα και ακρίβεια στις μουσικές δράσεις και έχουν δυσκολίες αντίληψης. Αυτή η τάση γίνεται καθαρά εμφανής στην τελευταία παράγραφο της ενότητας περί αξιολόγησης όπου αναγράφεται ότι *σε όλες τις περιπτώσεις, για τη μουσική εκπαίδευση είναι απαραίτητη η υιοθέτηση ενός τύπου θετικής αξιολόγησης, για να μην αποθαρρυνθούν οι μαθητές εξαιτίας των τεχνικών δυσκολιών της μουσικής, μιας και μολοντί δεν έχουν όλοι τις ίδιες δεξιότητες για τη μουσική άσκηση, πάντα θα είναι δυνατό να βρεθεί εκείνη η παράμετρος, εκείνη η συνθήκη, στην οποία το παιδί θα μπορέσει να εκδηλώσει την ικανότητά του στην εκτέλεση και στην απόλαυση της μουσικής*. Γενικά, το πρόγραμμα δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης, επιμένει ιδιαίτερα στην αξία της παρατήρησης και προτείνει στο δάσκαλο τη συστηματοποίηση της παρατήρησης μέσα από σύντομες σημειώσεις, οι οποίες σταδιακά θα αποτελέσουν ένα υλικό αναφορικά με τη συνολική στάση και την πορεία εξέλιξης κάθε μαθητή. Δηλαδή, έμμεσα πλην σαφώς, προτείνεται η υιοθέτηση του τρόπου αξιολόγησης με δημιουργία και τήρηση χαρτοφυλακίου

(μέθοδος portfolio). Η μοναδική ανακολουθία που επισημάνθηκε αφορά στην απουσία αναφορών στα πεδία της κίνησης και του χορού και της μουσικής σημειογραφίας. Τέλος, το κείμενο αυτής της ενότητας είναι καλά δομημένο, κατανοητό και χωρίς αοριστολογίες και πλατειασμούς.

Από την εξέταση του συνόλου του **προγράμματος της Σουηδίας** συνάγεται ότι το παρόν πρόγραμμα στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές μία προσωπική και δια βίου σχέση με τη μουσική και να την οικειοποιηθούν ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας. Γενικά επίσης, το πρόγραμμα επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς για αυτοαξιολόγηση και υπεύθυνους για την πορεία τους στην κατάκτηση της γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Οι διαπιστώσεις και οι εκτιμήσεις που προέκυψαν από τη συγκριτική αντιπαράθεση, εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας έχουν ως εξής:

Από τα προγράμματα που συμπεριελήφθησαν στη παρούσα έρευνα, μόνο τα προγράμματα της Βουλγαρίας, της Καταλονίας και το ελληνικό ΔΕΠΠΣ έχουν ξεχωριστή ενότητα, στην οποία διαπραγματεύονται τα περί αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Εξ αυτών, μόνο τα δύο τελευταία κάνουν λόγο για τη σύνδεση της αξιολόγησης με διορθωτικές ενέργειες αναφορικά με το διδακτικό έργο. Τα προγράμματα της Αυστρίας, του Βερολίνου, της Βουλγαρίας, της Ελλάδας και της Καταλονίας εμπεριέχουν δεδομένα για την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα αποκτήσουν οι μαθητές, με διαφορετικό όμως βαθμό έμφασης το καθένα: ο βαθμός έμφασης είναι μέτριος στα προγράμματα της Αυστρίας και της Ελλάδας, υψηλός στα προγράμματα της Βουλγαρίας και της Καταλονίας και πολύ χαμηλός στο πρόγραμμα του Βερολίνου. Από την άλλη πλευρά, όλα τα προγράμματα, πλην της Ρωσίας, στο οποίο εντοπίστηκαν πιο έμμεσες αναφορές, σημειώνουν εμφανικά το ζήτημα της αξιολόγησης της διαδικασίας (συμμετοχή, ενδιαφέρον, θέληση, προθυμία). Στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών αναφέρονται τα προγράμματα της Αυστρίας, της Βουλγαρίας, της Ελλάδας και της Σουηδίας. Ειδικά για το πεδίο της αξιολόγησης της διεκπεραίωσης καθηκόντων κάνουν λόγο τα προγράμματα της Αυστρίας, της Ελλάδας και της Καταλονίας. Τέλος, στην αξιολόγηση τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό επίπεδο αναφέρονται τα προγράμματα της Βουλγαρίας, της Ελλάδας και της Καταλονίας.

Είναι εμφανές ότι παρόλο που τα περισσότερα προγράμματα δεν αφιερώνουν ειδική ενότητα στο ζήτημα της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχουν αρκετά δεδομένα αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, κυρίως ως προς την αξιολόγηση συμπεριφοράς, στάσεων και αντιλήψεων και πολύ λιγότερο για την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές. Το πρόγραμμα της Ρωσίας είναι το

μοναδικό στο οποίο δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά για την αξιολόγηση και αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί με τη μεγάλη βαρύτητα που δίνει αυτό το πρόγραμμα σε διαστάσεις που δεν αξιολογούνται, όπως είναι οι αισθητικές μουσικές εμπειρίες. Επίσης, είναι άμεσα διακριτή η έμφαση που δίνεται από το πρόγραμμα της Καταλονίας στο ζήτημα της αξιολόγησης. Αυτό συνάδει με τα μικρά περιθώρια ευελιξίας που αφήνει το πρόγραμμα για την τήρησή του και με τη ρητή διατύπωση των στόχων του. Τέλος, ενώ όλα τα προγράμματα προβάλλουν ως μεθοδολογική αρχή τις συμμετοχικές μορφές εργασίας, μόνο τρία προγράμματα (Βουλγαρία, Ελλάδα, Καταλονία) κάνουν λόγο για αξιολόγηση σε ομαδικό επίπεδο.

Συνολικά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διακρίνουμε ένα πρόγραμμα ως καινοτόμο στο πεδίο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της μουσικής ή κάποιο που να υπερτερεί σημαντικά έναντι όλων των άλλων. Κάθε πρόγραμμα έχει τα πλεονεκτήματά του αλλά και τις αδυναμίες του. Οι γενικές τάσεις που αναδύονται είναι: αξιολόγηση της διαδικασίας έναντι του αποτελέσματος, αποφυγή – ακόμα και απαξίωση – της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών, εστίαση στην παρακίνηση και στην ανατροφοδότηση των μαθητών, παραμέληση του ζητούμενου της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, προσαρμογή των μέτρων αξιολόγησης στις ειδικές δυνατότητες κάθε μαθητή και, ανάδειξη δράσεων που δεν προσφέρονται για αξιολόγηση αλλά είναι σημαντικές διότι προάγουν τη δια βίου σχέση με τη μουσική και δίνουν χαρά στους μαθητές.

Επιλογικές παρατηρήσεις - Προτάσεις

Ο Swanwick υποστηρίζει ότι διδάσκω σημαίνει αξιολογώ, εξετάζω, αποτιμώ· σημαίνει όμως και προσπαθώ να διασφαλίσω τη μέγιστη δυνατή ανταπόκριση των μαθητών, πασχίζω να τους βοηθήσω να μάθουν να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο τα έργα τέχνης. Οι τέχνες δεν πρέπει να θεωρούνται ως το τελευταίο σκληρό, που δεν απαιτεί διαδικασίες ανάλυσης, μια μυσταγωγική περιοχή, ένα πεδίο μαγικό, ένα πεδίο η ολότητα του οποίου κινδυνεύει να διασαλευτεί, να καταστραφεί αν θέσουμε κριτήρια αξιολόγησης. Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η τέχνη επιδρά πάνω μας και των κριτηρίων εκτίμησης ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την άμεση αντίδραση σε ένα έργο τέχνης ή σε ένα καλλιτεχνικό φαινόμενο ή συμβάν. Ένα έργο τέχνης πρέπει – ή θα έπρεπε – να το αντιμετωπίζουμε διαισθητικά, ολιστικά και η γνώση μας για αυτό, αρχικά, πρέπει να είναι άδηλη, χωρίς ανάλυση. Αλλά όταν αρχίζουμε να μοιραζόμαστε αυτή την εμπειρία με άλλους, τότε η κριτική ανάλυση είναι αναπόφευκτη... Τα «τεστ» στο μάθημα της μουσικής χρειάζονται κάτι παραπάνω από μολύβι και χαρτί... Δεν πρέπει να θεωρούμε την αξιολόγηση ως επιστέγασμα της διδασκαλίας... Αλλά πρέπει να θέτουμε και κριτήρια αξιολόγησης, ειδάλλως η σχέση μας με τους μαθητές θα αναπτυχθεί ατελώς... Τέτοια κριτήρια μπορεί να

είναι η υποστήριξη ενός στίλ, η αξιοποίηση ενός μέσου και η συνολική μας στάση απέναντι σε ένα μουσικό έργο... Τα κριτήρια, για να είναι χρηστικά, θα πρέπει να καταδεικνύουν τις ποιοτικές αλλαγές και όχι τις ποσοτικές διαφορές (2003ζ:149-151).

Δεν είναι εύκολο να οικειοποιηθούμε νέους τρόπους στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας διότι είναι δύσκολο να απαρνηθούμε το πρότυπο της αξιολόγησης που έχουμε βιώσει ως μαθητές και του οποίου η επίδραση είναι έντονη και μακροχρόνια. Και ακόμα, δεν είναι εύκολο να βρούμε το χρόνο και την ενέργεια για δραστηριότητες αξιολόγησης, όταν τις αντιλαμβάνομαστε ως ξεχωριστό κομμάτι της διδασκαλίας-μάθησης. Η συνθηκολόγηση με τη «γνωστική κυριαρχία» όμως μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδα. Το πεδίο στο οποίο θα πρέπει να εστιάζουμε είναι το βάθος και το εύρος της ευαισθητοποίησης απέναντι στα μουσικά δημιουργήματα, των συναισθημάτων και των ιδεών που θα εκφράσει ο μαθητής.

Το πρώτο βήμα είναι να αναθεωρήσουμε την έμφαση που δίνεται στην απόκτηση της γνώσης. Η γνώση είναι σημαντική αλλά είναι απλά ένα εργαλείο που πρέπει να μάθει ο μαθητής πώς και γιατί να το χρησιμοποιεί. Από την άλλη μεριά, οι αισθητικές μουσικές εμπειρίες συνδέονται άμεσα με τη ζωή και είναι η μοναδική οδός για την αγάπη προς τη μουσική και την δια βίου εσωτερική και προσωπική ανάγκη για ενασχόληση με αυτή. Η εμμονή σε γραπτές δοκιμασίες (τεστ) μουσικής ανάγνωσης και γραφής, στην τελειότητα της εκτέλεσης και στην απομνημόνευση γνώσεων (π.χ. ιστορίας της μουσικής) απομακρύνει από τον απώτερο σκοπό της αισθητικής παιδείας και της μουσικής αγωγής δηλαδή από τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση με την επαφή με τα έργα τέχνης. Τέλος, τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι αποδεκτά από τους μαθητές, να υπόκεινται σε καθεστώς διαπραγμάτευσης και αναπροσαρμογής ανάλογα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όταν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι απόλυτα και αδιαπραγμάτευτα, η αξιολόγηση παύει να είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, μία παιδαγωγική αξία (Trend 1997). Η Elizabeth Cohen (2002) διαπίστωσε ότι όταν οι μαθητές συμμετέχουν στο έργο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας παρακινούνται και εστιάζουν περισσότερο σε τρόπους βελτίωσης της μάθησης και των επιδόσεών τους (αισθητικό αποτέλεσμα, καλλιτεχνική ποιότητα, τεχνική).

Μία μέθοδος αξιολόγησης που προκρίνεται τελευταία από αρκετούς ερευνητές είναι η μέθοδος portfolio. Η αξιολόγηση με τη μέθοδο portfolio στη σχολική μουσική εκπαίδευση απαιτεί τη δημιουργία μίας βάσης ηχογραφημένων δεδομένων από δημιουργίες των μαθητών (φωνητικές και οργανικές εκτελέσεις, αυτοσχεδιασμούς και συνθέσεις), φακέλων όπου θα καταχωρούνται τα κείμενα των μαθητών (μουσικά κείμενα, κείμενα περί τη μουσική, κείμενα που εμπνεύστηκαν και έγραψαν οι μαθητές μετά από μουσικές ακροάσεις ή κατά τη

διάρκεια αυτών κοκ.) και πιθανά κασέτες βιντεοσκοπημένων μουσικών δράσεων. Η μουσικές δράσεις που θα «καταχωρούνται» θα πρέπει να είναι και ατομικές και συλλογικές. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτούς τους «φακέλους» ώστε να γίνονται υπεύθυνοι για την προσωπική τους πρόοδο. Επιπλέον η μουσική έχει το πλεονέκτημα της δημόσιας έκθεσης, της παρουσιάσης σε κοινό μίας δράσης που έχουν προετοιμάσει οι μαθητές, όχι ως περίπτωση ειδικής αξιολόγησης αλλά ως μέρος ολοκλήρωσης ενός έργου. Αυτή η πρακτική ενέχει το γνώρισμα του «αυθεντικού» και παρέχει μοναδική ευκαιρία στους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν, να αποτιμήσουν τη δυναμική της προσπάθειάς τους να σταθούν κριτικά απέναντι στο αποτέλεσμα.

Καθώς η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου προχωράει, αυξάνεται το ενδιαφέρον για να κατανοήσουμε σε βάθος πώς επιτυγχάνεται η μάθηση και πώς μπορούμε να μορφοποιήσουμε μία καθολικά αποδεκτή θεωρία για τη μάθηση. Ειδικά για την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, οι διδάσκοντες πρέπει να παραιτηθούν από τον μονόδρομο της αναζήτησης της «σωστής απάντησης», να θεωρήσουν τους μαθητές συνοδοιπόρους και συντρόφους στην απόκτηση μαθησιακών εμπειριών και να ωθήσουν τους μαθητές να συνεργαστούν με τους ίδιους και με τους συμμαθητές τους για μία δημιουργική διαδικασία και για ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα.

Πηγές – Βιβλιογραφία

1. Lehrplan der Volksschule. (2000). Wien: Ödv & Hpt.
2. Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule – Fach Musik. (1993-94). Berlin.
3. Compulsory School – Syllabuses (LPO 94): Music (2000). Stockholm: Skolverket & Fritzes.
4. Кадобнова, И.В., Усаева, В.О., & Школяр, Л.В. (2001). Музыка Програма.
5. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Βουλγαρίας, τεύχος 48, παράρτημα 6/2002: Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Μουσικής στο Βουλγάρικο Σχολείο.
6. (Σουηδικό) Διάταγμα για την Εκπαίδευση 1100/1985: Curriculum for the Compulsory School, the Pre-School Class and the Leisure-Time Centre.
7. Προεδρικό Διάταγμα της Καταλανικής Κυβέρνησης 1593/13-5-1992: Πεδίο Καλλιτεχνικής Εκπαίδευση – Μουσική.
8. ΦΕΚ 1366, τ.Β´ - Εφημερίδα της Κυβέρνησης 18-10-2001: ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ για τη Μουσική Αγωγή.
9. Aspin, D. N. (1984). *Objectivity and Assessment in the Arts: The Problem of Aesthetic Education*. London: National Association for Education in the Arts.

10. Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
11. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
12. Bloom, B.S. (επιμ) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: McKay.
13. Boyle, J. D. (επιμ) (1974). *Instructional objectives in music: Resources for Planning instruction and evaluating achievement*. Vienna, Virginia: MENC.
14. Boyle, J.D. (1982). A study of the comparative validity of three published, standardized measures of music preference. *Psychology of Music, Special Issue*, 11-16.
15. Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36 (3), 357-371.
16. Broadfoot, P. (2002). Editorial: educational policy in comparative perspective. *Comparative Education*, 38 (2), 133-135.
17. Cohen, E. G. (2002). Can Groups Learn? *Teachers College Record*, March 2002, 1045-1068.
18. Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. Στο B. Reimer & R. A. Smith, (επιμ) *The arts, education and aesthetic knowing* (σσ. 169-191). Chicago: The University of Chicago Press.
19. Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: measuring the ability to "Ward off Chaos." *Arts Education Policy Review*, Ιανουάριος 1997. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Απρίλιο του 2005 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.highbeamresearch.com
20. Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (2002β). Arts Education, Human Development, and the Quality of Experience. Στο Mark, M. L. (επιμ) *Music Education: source readings from Ancient Greece to today* (σσ.199-204). New York and London: Routledge.
21. Eisner, E. (1996). Qualitative research in music education: past, present, perils and promise. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 1-14.
22. Eisner, E. (1997). Cognition and Representation: A Way to Pursue the American Dream? *Phi Delta Kappan*, January 1997, 348-353.
23. Eisner, E. (2002δ). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Schools Programs*. New York: McMillan (αναθεωρημένη έκδοση).
24. Elliott, D. J. (1993). On the Values of Music and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 1(2), 81-93.

25. Farrell, J. P. (1986). The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability. Στο P. G. Altbach & G. P. Kelly (επιμ). *New Approaches in Comparative Education* (σσ. 201-214). Chicago and London: University of Chicago Press.
26. Frederiksen, J.R. & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
27. Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής* (μτφρ. Ε. Μακροπούλου). Αθήνα: Fagotto.
28. Holmes, B. (1981). *Comparative Education: Some Considerations of Method*. London and Boston: George Allen & Unwin.
29. Holmes, B. (1984). Paradigm Shifts in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28(4), 584-604.
30. Jones, H. (1971). *Comparative Education: purpose and method*. Santa Lucia: University of Queensland Press, 22-23.
31. Lephed, L. (1988). The Challenge of Viewing World Music Education. *International Music Education, ISME Yearbook*, Volume XV, 131-135
32. McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven Practices for Effective Learning. *Educational Leadership*, 63 (3), 10-17.
33. Olsson, B. (2005). A music pedagogy credo. *International Journal of Music Education*, 23(2), 121-123.
34. Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. Στο Weston, P. (επιμ.) *Assessment of pupils' achievement: Motivation and school success* (σσ.77-101). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
35. Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. Στο C. Philpott & C. Plummeridge (επιμ) *Issues in music teaching* (σσ.21-31). London and New York: Routledge/Falmer.
36. Reimer, B. & Smith, R. A. (επιμ). (1992). *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*. Chicago: The University of Chicago Press.
37. Shepard, L. (2000). Using Assessment in the Process of Learning. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
38. Soep, E. (2005). Critique: where art meets assessment. *Phi Delta Kappan*, September 1, 2005. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Δεκέμβριο του 2006 από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη www.highbeamresearch.com
39. Spuce, G. (2001). Music assessment and the hegemony of musical heritage. Στο Chris Philpott & Charles Plummeridge (επιμ) *Issues in music education* (σσ.118-130). London and New York: Routledge/ Falmer.
40. Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: particularity and generalization. *Comparative Education*, 15(1), 5-10.
41. Swanwick, K. (2003ζ). *Music, Mind and Education*. London and New York: Routledge/ Falmer.

42. Trend, D. (1997). *The Fine Art of Teaching*. Στο Henry Giroux & Patrick Shannon (επιμ) *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice* (σσ. 249-258). New York: Routledge.
43. Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: University of Chicago Press.
44. Κοκκίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969-2002) – Εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Φλώρινα: Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.
45. Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία* (μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης.
46. Σταυρίδης, Μ. (1985). *Η μουσική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαίη Κοκκίδου: Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε Κλασική Κιθάρα, Ανώτερα Θεωρητικά (πτυχία Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης και Ενοργάνωσης) και Μουσική Παιδαγωγική. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ., κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Α.Π.Θ.) και διδάκτωρ στο πεδίο της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι μέλος του Δ.Σ. της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ", με την οποία έχει συγγράψει και εκδώσει τα βιβλία "Το σχολείο εργαστήριο τέχνης και δημιουργίας" (1994-εκδ.: Ι.Ν.Σ.-Α.Π.Θ.) και "Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση" (1999-εκδ.: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ) και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει εκπονήσει πρόγραμμα μουσικής και θεατρικής αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμπνευστρια σε θέματα καλλιτεχνικής παιδείας και μουσικής αγωγής. Είναι μέλος της ΕΕΜΕ, της ΕΕΜΑΠΕ, της ΟΜΕΡ, της ΕΑΣ, της ΙΣΜΕ και της ASCD. Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης, είναι επιμορφώτρια των Π.Ε.Κ. και διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο μάθημα της Διδακτικής της Μουσικής και σε μαθήματα επιλογής σχετικά με την Αισθητική Παιδεία και τη Μουσική Παιδαγωγική.

The Assessment of Learning Process in School Music Education: a Comparative Study according to European Music Curricula

May Kokkidou

Assessment in education comprises a very powerful instructional tool. Recently, the assessment of learning process is not considered as identical to student's outcomes evaluation but aims to give feedback to students and to inform teachers about the circumstances that dominate teaching-learning process and student's difficulties and weaknesses, so they can proceed to certain interposing acts. The issue of assessment in school music education concerns few theoreticians, researchers and music educators who mainly focalize in the ways that assessment could enhance the establishment of a dialectic relationship between child and music creation and child's openness and lifelong interest for the art of music. The current tendencies about assessment of learning process in school music education focus in standards development in regard to what students can achieve and promotes the "portfolio technique". Additionally, there is an increasing interest about student's attitudes in regard to various music styles appreciation, about student's wish to express themselves through music and to be creative, about student's abilities to express their feelings and, finally, about student's willingness for participation to music activities. In this particular research we have studied and comparatively examined the ways for assessing the learning process for the music course, as they are explicitly expressed, or emerged, in the music curricula of seven countries /regions of Europe. The research is aiming at the deeper comprehension of specific aspects of the educational process within the field of school music education.

Key- words: Assessment, Learning Process, School Music Education, Comparative Music Education

May Kokkidou was born in Thessaloniki. She is a Ph.D. student at the Department of Elementary Education of University of Western Macedonia, where she also teaches within the field of Music-Pedagogy. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education. She obtains a B.Sc. degree from the Preschool Education Academy of Thessaloniki and a B.Sc. from the Department of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki. She also obtains a M.Sc. Degree on the field of Language- History and Culture from the Department of Primary Education of Florina, Aristotle University of Thessaloniki. She has degrees in Classical Guitar, Higher Harmonic Theory, Counterpoint and Band Orchestration. She is a member of ISME, OMEP, EAS, ASCD, EEME and EEMAPE and of artistic - pedagogical groups. She is author of several articles and books on School Music Education, Music Pedagogy and Aesthetic Education.