

Η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση μαθητών μουσικών γυμνασίων

Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε αντιλήψεις για τη σημασία της θετικής αυτοεικόνας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς και στην πεποίθηση για τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην καλλιέργεια του συναισθηματικού τομέα. Ο γενικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της μουσικής αγωγής με την αυτοεκτίμηση μαθητών Μουσικών Γυμνασίων. Συγκεκριμένα, διερευνάται το πώς βλέπουν τα ίδια τα παιδιά τις ικανότητές τους γύρω από τη μουσική και πώς αυτή η μουσική τους αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους. Πρώτος στόχος της έρευνας είναι η ανάλυση των σχέσεων μεταξύ: α) «Μουσικής Αυτοαντίληψης» και «Γενικής Αυτοεκτίμησης», β) «επιμέρους αυτοαντιλήψεων μουσικών ικανοτήτων» και «γενικής Μουσικής Αυτοαντίληψης» και γ) «Μουσικής Αυτοαντίληψης»-«Γενικής Αυτοεκτίμησης» και «φύλο» των μαθητών Μουσικών Γυμνασίων. Δεύτερος στόχος είναι η μελέτη διαφορών που τυχόν υπάρχουν όσον αφορά τη «Γενική Αυτοεκτίμηση» μεταξύ μαθητών Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι: α) η μουσική αυτοαντίληψη των μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και ορισμένες επιμέρους αυτοαντιλήψεις μουσικών ικανοτήτων που έχουν σχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμησή τους, β) οι μαθητές συνδέουν νοητικά ορισμένες αυτοαντιλήψεις μουσικών ικανοτήτων με τη γενική μουσική τους ικανότητα, γ) τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη μουσική αυτοαντίληψη από τα αγόρια και δ) οι μαθητές που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Επισημαίνεται η σημασία της καλλιέργειας υψηλής μουσικής αυτοαντίληψης και η αναγκαιότητα για αναβάθμιση της μουσικής εκπαιδευτικής πράξης για την ανάπτυξη θετικότερης αυτοεικόνας. Τέλος, προτείνονται τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της μουσικής μπορούν να καλλιεργήσουν τη μουσική αυτοαντίληψη, τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις μουσικών ικανοτήτων και τη γενικότερη αυτοεκτίμηση των μαθητών τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε αντιλήψεις για τη σημασία της θετικής αυτοεικόνας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς και στην πεποίθηση για τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα. Αρχικά επιχειρείται η οριοθέτηση ενός θεωρητικού πλαισίου και η αποσαφήνιση εννοιών όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η μουσική αυτοαντίληψη. Έπειτα, τίθεται ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς επίσης και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίησή της. Ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων και τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις σε πρακτικό επίπεδο.

Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση

Η αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και ικανότητες είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές. Δηλαδή, η «αυτοεικόνα» ενέχει διαπιστώσεις είτε περιγραφικού, είτε συναισθηματικού χαρακτήρα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνίσταται στην **αυτοαντίληψη** και στην **αυτοεκτίμηση**. Με τον όρο **αυτοαντίληψη** δηλώνεται η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια «περιγραφή», ή μια δήλωση που κάνει ένα άτομο για τις ικανότητες του και γενικότερα για τον εαυτό του. Από την άλλη μεριά, με τον όρο **αυτοεκτίμηση** δηλώνεται η συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και ο βαθμός στον οποίο το άτομο αποδέχεται ή επιδοκιμάζει τον εαυτό του, δηλαδή αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Marsh & Hattie, 1996. Λεονταρή, 1996. Harter, 1999. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνει ότι με τον όρο «γενική έννοια του εαυτού» αποδίδεται η αυτοεκτίμησή του ατόμου (Rosenberg, 1965, 1986. Marsh & Hattie, 1996. Harter, 1999. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) και τονίζεται διαρκώς η σπουδαιότητα της θετικής εικόνας του εαυτού για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας. Οι σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν ότι το άτομο που διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στον εαυτό του, μπορεί να προστατευθεί από αρνητικά συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, να αποδεχτεί πλήρως τον εαυτό του με τα μειονεκτήματά του, να έχει αυτοπεποίθηση, να είναι προσανατολισμένο προς την επιτυχία, ενώ η αποτυχία να μην αποτελεί τροχοπέδη για την περαιτέρω εξέλιξή του. Τα άτομα με θετική αυτοεικόνα παρουσιάζουν καλή κοινωνική προσαρμογή, δημοτικότητα, ανεξαρτησία, είναι περισσότερο ειλικρινή με τον εαυτό τους, χρησιμοποιούν σπανιότερα μηχανισμούς άμυνας, έχουν χαμηλό βαθμό άγχους, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία (Bandura, 1977. Κολιάδης, 2005). Αντιθέτως, άτομα με αρνητική αυτοεικόνα υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν μια στάση άμυνας απέναντι στους άλλους, νιώθουν συναισθήματα μοναξιάς και υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με άλλα άτομα και να φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990). Είναι προφανές πως η θετική αυτοεικόνα θεωρείται σημαντική όχι μόνο για τον ενήλικα, αλλά και για τα ίδια τα παιδιά, διότι μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η επιτυχής συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Τα βιώματα και οι εμπειρίες της σχολικής ηλικίας καθορίζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, αλλά και τη μελλοντική τους συμπεριφορά (Bryne, 1984. Marsh, Relich & Smith, 1983).

Στη σύγχρονη έρευνα προβλήθηκε μια *πολυσύνθετη, πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική* προσέγγιση στην έννοια του εαυτού, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος έχει πολλές επιμέρους «αυτοεικόνες» που αυξάνονται με την πάροδο της ηλικίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Διατηρούμε δηλαδή αυτοεικόνες ως προς τις γνωστικές μας ικανότητες, τις σωματικές, τις κοινωνικές, κλπ., οι οποίες αποτελούν τις *επιμέρους αυτοαντιλήψεις στους διάφορους τομείς της ζωής μας*. Κάθε μία απ' αυτές υποδηλώνει τη διαφορετική σημασία που δίνεται σε κάθε πτυχή του εαυτού, καθώς και τις ποικίλες εμπειρίες που αντανακλώνται σ' αυτές. Κάποιοι τομείς μπορεί να θεωρούνται σημαντικοί για ένα άτομο και άλλοι δευτερεύουσας σημασίας. Οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι αν κάποιος είναι επιτυχημένος σε τομείς που ο ίδιος κρίνει σημαντικούς, το αποτέλεσμα θα είναι υψηλή αυτοεκτίμηση, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του (James, 1890/1963. Rosenberg, 1965. Marsh, 1986. Hattie, 1992. Harter, 1996.).

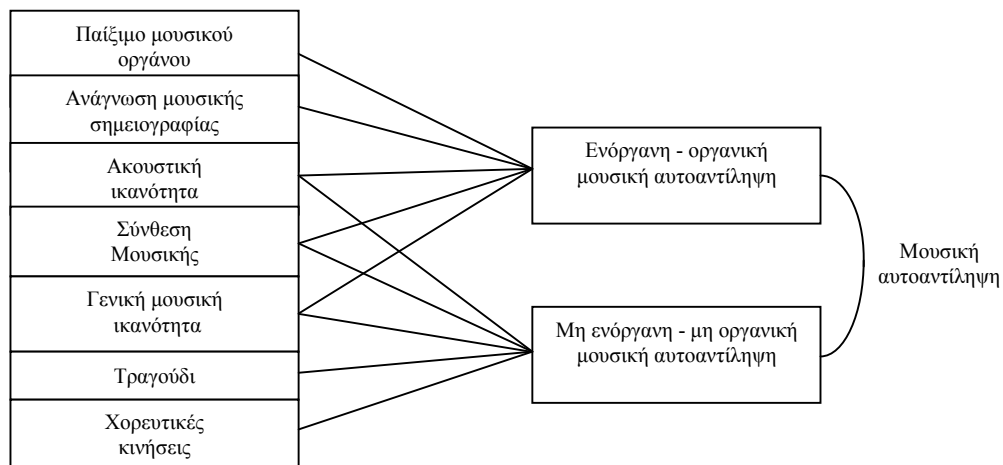
Μουσική Αυτοαντίληψη

Πρόσφατα έχει υποστηριχθεί ότι, πέρα από τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις μας, υπάρχει μια γενική καλλιτεχνική αυτοαντίληψη, η οποία επιμερίζεται σε διαφορετικούς τομείς καλλιτεχνικής έκφρασης: τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες, το χορό και το θέατρο (Vispoel, 1993a, 1994, 1995), ενώ παράλληλα έχει υποστηριχθεί η πολυδιάστατη φύση και η ιεραρχική δομή της (Yeung, McInerney & Russell-Bowie, 1999). Κάθε καλλιτεχνικός τομέας χωρίζεται με τη σειρά του σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες αντανακλούν αντίστοιχες αυτοαντιλήψεις. Ένας από τους τομείς αυτοαντίληψης που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη είναι η *μουσική αυτοαντίληψη*, δηλ. *το πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει δια μέσου της συστηματικής μουσικής αγωγής*. Κάποιοι δηλαδή που έχει υψηλή μουσική αυτοαντίληψη, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάποιον με υψηλές επιδόσεις σε κάποια μουσική δεξιότητα (Vispoel, 1994, 2000).

Μία προσπάθεια προσδιορισμού της μουσικής αυτοαντίληψης έγινε από τον Αμερικανό ερευνητή W. P. Vispoel, ο οποίος ορίζει τη μουσική αυτοαντίληψη ως *«το σύνολο των εκτιμήσεων που κάνει κάποιος για την ικανότητά του στη μουσική, οι οποίες διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που προέρχονται τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον, όσο και από τον τρόπο που ερμηνεύονται αυτές οι εμπειρίες. Οι εκτιμήσεις που κάνει κάποιος για τον εαυτό του επηρεάζονται από τις αξιολογήσεις των άλλων, τις ενισχύσεις που παρέχουν αλλά και από τις προσδοκίες τους για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του»* (Vispoel, 1994, σελ. 53). Επιπλέον, ο Vispoel επισημαίνει πέντε βασικά χαρακτηριστικά της:

1. Είναι οργανωμένη και πολυδιάστατη: α) τα άτομα κωδικοποιούν τις μουσικές τους εμπειρίες σε κατηγορίες, πράγμα που τα διευκολύνει να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, β) η μουσική αυτοαντίληψη αποκτά ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις, αλλά και περισσότερες όψεις καθώς κάποιος μεγαλώνει και αποκτά περισσότερες μουσικές εμπειρίες.
2. Είναι ιεραρχικά δομημένη καθώς τα άτομα κατηγοριοποιούν τις απόψεις τους για τις μουσικές τους ικανότητες σε επίπεδα, με τις πιο συγκεκριμένες να βρίσκονται σε κατώτερο επίπεδο και τις πιο γενικές και αφηρημένες στην ανώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας.
3. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ιεραρχίας της αυτοαντίληψης και κομμάτι μιας ειδικότερης κατηγορίας, της καλλιτεχνικής αυτοαντίληψης.
4. Η σχέση της με την αυτοεκτίμηση καθορίζεται από τον παράγοντα της σπουδαιότητας που δίνει κάποιος στον τομέα της μουσικής.
5. Οι διαστάσεις της μουσικής αυτοαντίληψης διαφοροποιούνται μεταξύ τους, αλλά και από άλλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης, καθώς και από άλλες εννοιολογικές κατασκευές, με τις οποίες συνδέονται σε θεωρητικό επίπεδο (π.χ. την επίτευξη μουσικών στόχων, τη μουσική επίδοση, το ενδιαφέρον και τις στάσεις απέναντι στη μουσική, την απόδοση σε ορισμένους παράγοντες για την επιτυχία ή αποτυχία στη μουσική, κ.α.)

Ο Vispoel (βλ. σχ. 1) πρότεινε μια ιεράρχηση, όπου η μουσική αυτοαντίληψη αποτελείται από επιμέρους υποκατηγορίες και αποτελεί μία από τις πολλές πιθανές κατηγοριοποιήσεις που μπορεί να αντανακλούν τη μουσική αυτοαντίληψη, και ότι αυτές ποικίλουν ανάλογα με την ατομικότητα, το δείγμα του πληθυσμού ή το πολιτιστικό υπόβαθρο (Vispoel, 1994):



Σχ. 1.: Ένα πιθανό Ιεραρχικό Μοντέλο της Μουσικής Αυτοαντίληψης κατά το Vispoel

Ερευνητικά δεδομένα

Η υπάρχουσα έρευνα γύρω από τη μουσική αυτοαντίληψη είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, ούτε ένα ολοκληρωμένο και σαφές θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης, ελάχιστα νέα μεθοδολογικά εργαλεία έχουν κατασκευασθεί για την αξιολόγηση της μουσικής αυτοαντίληψης, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο εμπίπτει σε πεδία και έννοιες όπως είναι η *μουσική επίδοση*, η *μουσική επιτυχία*, η *επίτευξη μουσικών στόχων*, δηλαδή έννοιες που αποδίδουν τον αγγλικό όρο «*musical achievement*». Ο όρος αυτός θεωρείται σύνθετος και περικλείει έννοιες σχετικές με το ενδιαφέρον και τις *στάσεις* απέναντι στη μουσική, την *απόδοση* σε ορισμένους παράγοντες για την επιτυχία ή αποτυχία στη μουσική, κ.α.

Η ελλιπής βιβλιογραφία σχετικά με τη μουσική αυτοαντίληψη εμπλουτίζεται με την έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο άλλων θεωριών όπως είναι η α) «Θεωρία της Απόδοσης Κινήτρων» (Weiner, 1986), β) το θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της «*αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας*» (Bandura, 1986. Dweck & Leggett, 1988) και γ) η θεωρία γύρω από το «Αντισταθμιστικό Μοντέλο» (Winnie & Marx, 1981). Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, οι αυτοαντιλήψεις των μαθητών για τους λόγους που οδήγησαν στην επιτυχία ή αποτυχία μιας ενέργειας τους καθορίζουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα μιας ενέργειας καθορίζεται από τέσσερις αιτίες: την ικανότητα του ατόμου, την προσπάθεια που καταβάλλει, το βαθμό δυσκολίας του έργου και την τύχη. Η ικανότητα και η προσπάθεια αποτελούν εσωτερικές διεργασίες του ανθρώπου και προέρχονται απ' αυτόν, ενώ η τύχη και η δυσκολία του έργου θεωρούνται αντικειμενικά εξωτερικά γνωρίσματα, αποτελούν σταθερά μεγέθη και δεν αλλάζουν (τουλάχιστον σε μεγαλύτερες ηλικίες), ενώ αντίθετα, η προσπάθεια και η τύχη θεωρούνται μεταβλητά μεγέθη. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, δηλαδή την «*αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας*», μαθητές που εξισώνουν την ικανότητα με την επίτευξη του στόχου είναι πιο πιθανόν να έχουν ως κίνητρο την τάση τους να «προστατέψουν» την αυτοεκτίμησή τους και το «εγώ» τους, παρά την ίδια την επιθυμία τους να επιτύχουν το στόχο αυτό καθαυτό. Σύμφωνα τέλος με το «Αντισταθμιστικό Μοντέλο», οι πλευρές της αυτοαντίληψης σχετίζονται αντίστροφα μεταξύ τους, παρά αναλογικά η μία από την άλλη. Δηλαδή, κάποιος που είναι ικανός σε κάποιο τομέα και αισθάνεται καλά για την επίδοσή του σ' αυτόν, αντισταθμίζει την τυχόν αδυναμία του σε άλλους τομείς. Μαθητές που δεν έχουν καμιά ιδιαίτερη επίδοση στο σχολικό τομέα, έχουν την τάση να θεωρούν τον εαυτό τους επιτυχημένο σε άλλους τομείς. Με βάση αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, ή απλώς η ύπαρξη μουσικής τάξης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε μαθητές με χαμηλές αθλητικές και γενικότερα σχολικές επιδόσεις να επιτύχουν και να διαπρέψουν (Raynolds, 1992).

Με βάση τις προηγούμενες θεωρίες συνάγεται το συμπέρασμα ότι, μαθητές με υψηλή αυτοαντίληψη των μουσικών τους ικανοτήτων και προσδοκία για επιτυχία θα δείξουν περισσότερη επιμονή σε μία δύσκολη μουσική δραστηριότητα, ενώ μαθητές με χαμηλή μουσική αυτοαντίληψη και ελάχιστες προσδοκίες για επιτυχία πιθανόν να εγκαταλείψουν την ίδια δραστηριότητα (Weiner, 1986). Δεδομένου όμως ότι στη μουσική εκπαίδευση η επίτευξη ενός μουσικού στόχου απαιτεί ιδιαίτερη αφοσίωση και επιμονή, η ενθάρρυνση των μαθητών και η καλλιέργεια υψηλής μουσικής αυτοαντίληψης θεωρείται σημαντική. Η υψηλή αυτοαντίληψη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών καλλιεργείται ευκολότερα στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, όπου η γενική έννοια του εαυτού δεν έχει ακόμη οριστικοποιηθεί (Harter 1999). Συνεπώς, θετικές μουσικές εμπειρίες που αποκτώνται σε μικρή ηλικία έχουν σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια υψηλής μουσικής αυτοαντίληψης, πράγμα που συνάδει και με τις απόψεις μεγάλων μουσικοπαιδαγωγών.

Από την πλευρά εκπαιδευτικών της μουσικής έχει διαπιστωθεί ότι η πλειοψηφία των μικρών παιδιών συμμετέχει με μεγάλη προθυμία και ευχαρίστηση σε μουσικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Αυτό οφείλεται πιθανόν στη φύση του μουσικού παιχνιδιού και στο γεγονός ότι η προσπάθεια και η ακόλουθη άμεση επιβράβευση έχει ιδιαίτερη σημασία για τα μικρά παιδιά. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας θεωρούν ότι η προσπάθεια προάγει την ικανότητα σε κάποιο τομέα και συνεπώς καθορίζει την επιτυχία, ενώ μεγαλύτερα παιδιά πιστεύουν ότι η ευφυΐα, το ταλέντο και η ικανότητα είναι σταθερά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την επιτυχία και δεν επηρεάζονται, ούτε μεταβάλλονται με την προσπάθεια (Asmus, 1985, 1986).

Μια μελέτη (Austin & Vispoel, 1992) έδειξε ότι η αποτυχία αποδιδόταν στη χρήση ακατάλληλων στρατηγικών ή σε ανεπαρκή προσπάθεια παρά σε έλλειψη ικανοτήτων. Οι υψηλές προσδοκίες που είχαν οι μαθητές για την επίδοσή τους έκαναν το χειρισμό της αποτυχίας τους δύσκολη υπόθεση, επειδή απέδιδαν τόσο την επιτυχία τους, όσο και την αποτυχία τους στο πόσο ικανοί ή ταλαντούχοι ήταν. Αντιθέτως, σε μια πιο πρόσφατη μελέτη των Austin και Vispoel (1998) στις Η.Π.Α. διαπιστώθηκε ότι παράγοντες, όπως η οικογένεια, ο δάσκαλος και οι συνομήλικοι φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τη μουσική επίδοση των μαθητών κατά την άποψή τους, αλλά και το αποτέλεσμα οποιασδήποτε άλλης μουσικής δραστηριότητας. Με βάση τα ευρήματα, προτάθηκε από τους ερευνητές, πρώτον, να λαμβάνουν οι δάσκαλοι της μουσικής σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις των μαθητών, ειδικότερα όταν οι τελευταίοι έχουν την τάση να αποδίδουν την αποτυχία τους σε έλλειψη ικανότητας ή σε αρνητική οικογενειακή επιρροή. Δεύτερον, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν άλλοι παράγοντες όπως είναι η προσπάθεια, η επιμονή, η μελέτη, η επιλογή κατάλληλης στρατηγικής, η μεταγνώση, κ.α. για την επίτευξη ενός

μουσικού στόχου και, τρίτον, να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που προωθούν την ανάπτυξη της μουσικής αυτοαντίληψης των μαθητών τους. (Austin & Vispoel, 1998).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη μουσική αυτοαντίληψη

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν γίνει έρευνες που υποστηρίζουν ότι η μουσική αυτοαντίληψη μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη αυτοεικόνα του μαθητή και συνεπώς τη γενική μελλοντική συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, η αυτοαντίληψη ενός μαθητή για τις μουσικές του ικανότητες μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του στην τάξη και τα κίνητρά του να συμμετάσχει σε μουσικές δραστηριότητες (Austin, 1990). Μπορεί βέβαια να συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή να παρατηρείται αύξηση της μουσικής αυτοαντίληψης εξαιτίας της συμμετοχής σε κάποιες μουσικές δραστηριότητες, όπως διαπιστώθηκε από τον Austin σε παλαιότερη έρευνά του (Austin, 1988), πράγμα που σημαίνει ότι η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με τη συμπεριφορά του ατόμου είναι αμφίδρομη. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις οι οποίες όμως δεν έχουν ακόμη τεκμηριωθεί, ότι η χαμηλή μουσική αυτοαντίληψη πολλών ανθρώπων είναι αποτέλεσμα αρνητικών μουσικών εμπειριών που αποκτήθηκαν σε μικρή ηλικία, όταν για παράδειγμα αναγκάστηκαν οι ίδιοι να είναι «σιωπηροί τραγουδιστές» σε μια χορωδία, ή δεν τους επιτράπηκε να συμμετάσχουν σε κάποιο μουσικό σύνολο (Mc Lendon, 1982). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τη μουσική αυτοαντίληψη είναι η *συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, το φύλο και η στήριξη των γονέων*.

Εκτός από τον Austin (1990), κι άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στη μουσική μπάντα του σχολείου τους, σημείωναν επιτυχία και ένιωθαν ικανοποίηση από την ποιότητα της μουσικής τους εκτέλεσης μπροστά στο κοινό, ήταν προθυμότεροι να συμμετάσχουν σε μια απαιτητικότερη παράσταση, αποδίδοντας την επιτυχία τους στο έμφυτο μουσικό τους ταλέντο, στην προσπάθεια και στην καλή τεχνική. Αντιθέτως, η αποτυχία και η μη ικανοποίηση μετά από κάποια παράσταση οδηγούσε σε άρνηση για περεταίρω προσπάθεια και εκτέλεση ανώτερου βαθμού δυσκολίας έργου (Chandler, Chiarella & Auria (1988). Επίσης, μια άλλη μελέτη αναφέρει ότι η ικανοποίηση των φοιτητών από τη συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα και σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες αποτελούσε τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης υψηλής μουσικής αυτοαντίληψης. Ευχάριστες δημιουργικές μουσικές εμπειρίες πιθανόν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, η οποία με τη σειρά της μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την αναζήτηση περαιτέρω μουσικών εμπειριών (Sanders, 1998). Επίσης, ο Austin (1990) βρήκε μεγάλες ατομικές διαφορές σε μαθητές αναφορικά με τις απόψεις τους για τη γενική μουσική τους ικανότητα, τις

ιδιαίτερες μουσικές τους δεξιότητες, τις επιθυμίες τους για μουσική εκτέλεση μπροστά σε κοινό και την αναγνώρισή τους από τους άλλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μουσική αυτοαντίληψη ήταν υψηλότερη στα κορίτσια και ότι αυτή αποτελούσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για συμμετοχή σε ενδοσχολικές ή εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων παρατηρήθηκαν και σε νεότερες έρευνες. Τα κορίτσια δηλαδή παρουσίαζαν θετικότερη στάση απέναντι σε μαθήματα μουσικής και εμφάνιζαν υψηλότερη αυτοαντίληψη απ' ότι τα αγόρια στο τραγούδι αλλά και σε άλλους μουσικούς τομείς (Boswell, 1991, Mizener, 1993). Κάποιες άλλες μελέτες έδειξαν ότι τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα και αρκετά εξαρτημένα από την επιβεβαίωση, τη στήριξη και την επιβράβευση των ενηλίκων (Schmidt, 1995), πράγμα που επηρεάζει τη μουσική τους αυτοαντίληψη. Εντούτοις, σε μια έρευνα του Zdzinski (1992), αγόρια με χαμηλή γονεϊκή στήριξη και χωρίς καμία ιδιαίτερη κλίση στη μουσική είχαν χαμηλότερη επίδοση στη μουσική εκτέλεση, ενώ κορίτσια με τα ίδια χαρακτηριστικά είχαν υψηλότερη επίδοση και από τα αγόρια, και από άλλα κορίτσια με υψηλή γονεϊκή στήριξη, αλλά χωρίς κανένα ιδιαίτερο ταλέντο στη μουσική. Παλαιότερα είχε βρεθεί ότι αγόρια με χαμηλή μουσική αυτοαντίληψη, είχαν την τάση να υποτιμούν τις ικανότητες των άλλων, ενώ κορίτσια συστηματικά απαξίωναν τις δικές τους ικανότητες (Convington & Omelich, 1979). Νέοτερη έρευνα (Sichivitsa, 2002) σε μαθητές-μέλη χορωδιακών συνόλων έδειξε ότι η πρόθεσή τους να συνεχίσουν ή όχι τη μελέτη της μουσικής επηρεαζόταν από προηγούμενες εμπειρίες σε χορωδιακό σύνολο, από την ενθάρρυνση των γονέων τους για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και από την ομαλή ένταξή τους στη μικροκοινότητα της σχολικής τάξης. Μαθητές με γονείς που ασχολούνταν ενεργά με τη μουσική και που παρότρυναν τα παιδιά τους να ασχοληθούν κι αυτά, είχαν την τάση να έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στη μουσική. Επίσης, μαθητές με περισσότερες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες, φαίνονταν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις μουσικές τους ικανότητες και μαθητές που πίστευαν στο ταλέντο τους ήταν πιθανότερο να ανταποκριθούν θετικά σε υψηλότερες μουσικές απαιτήσεις. Επιπλέον, μαθητές που θεωρούνταν επιτυχημένοι μέσα στο χορωδιακό σύνολο απολάμβαναν περισσότερο τη διαδικασία της πρόβας, συμμετείχαν πρόθυμα σε άλλες μουσικές δραστηριότητες και εντάσσονταν καλύτερα μέσα στην κοινωνική ομάδα του χορωδιακού συνόλου.

Μουσική Αγωγή και Αυτοεκτίμηση

Η επικρατούσα αντίληψη ότι η μουσική, αλλά και οι άλλες καλές τέχνες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τη γενική αυτοεκτίμηση του ατόμου, έχει εδραιωθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα, ειδικότερα στη Μουσικοπαιδαγωγική (McLendon,

1982. Mehuron, 1990. Trusty & Oliva, 1994. Luftig, 2000). Ένα από τα αποτελέσματα ενός ποιοτικού μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος, ή οποιοδήποτε καλλιτεχνικού, είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η δημιουργική έκφραση μέσα από τις καλές τέχνες είναι ευεργετική και βοηθάει τους ανθρώπους να έχουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Warner, 1999). Υπάρχει πλήθος θεωρητικών απόψεων και εκτιμήσεων, στοιχείων και φιλοσοφικών θέσεων, οι οποίες περιγράφουν την επίδραση της μουσικής στη γενική αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ οι έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα της μουσικής, αλλά και της μουσικής αγωγής σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, επικεντρώνονται σε δύο διαφορετικά πεδία: α) τη Μουσικοθεραπεία και β) τη Μουσική Παιδαγωγική. Στη συγκεκριμένη μελέτη εστιαζόμαστε στο πεδίο της Μουσικής Παιδαγωγικής έχοντας ως βασική πεποίθηση ότι η καλλιτεχνική αγωγή γενικότερα αναπτύσσει την τάση για μάθηση και δημιουργεί θετικά συναισθήματα απέναντι στην εκπαίδευση και στο σχολείο (Corn & Baily, 1991). Οι καλές τέχνες θεωρούνται ως κλάδοι που αναπτύσσουν τη γνώση του εαυτού και τη δημιουργικότητα στους μαθητές. Ο Reynolds (1991) σε συγκριτική έρευνα διαπίστωσε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις από άλλα όσον αφορά τη δημιουργικότητα, την κοινωνική αυτοεκτίμηση, την εκτίμηση προς το πρόσωπο των γονέων και την αξιολόγηση των καλών τεχνών. Άλλη συγκριτική μελέτη (Marsh & Roche, 1996) έδειξε ότι οι μαθητές που είχαν άμεση και καθημερινή σχέση με καλλιτεχνικά μαθήματα είχαν πολύ υψηλότερη αυτοαντίληψη στη μουσική, στο χορό και στο θέατρο σε σχέση με άλλους μαθητές που παρακολουθούσαν αυτά τα μαθήματα κατ' επιλογή, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε στην πρώτη ομάδα ισχυρότερη συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και γενικής σχολικής αυτοαντίληψης.

Παλαιότερη μελέτη (Nolin & VanderArk, 1977) έδειξε ότι μαθητές που συμμετείχαν στη μπάντα και στη χορωδία του σχολείου τους είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα της αυτοεκτίμησης από άλλους συμμαθητές τους που δεν είχαν επαφή με τη μουσική, ενώ φάνηκε επίσης ότι το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μπορεί να είναι πολυπλοκότερο απ' ό,τι απλώς η επίδραση της μουσικής διδασκαλίας και μόνο. Μεταγενέστερη μελέτη των ιδίων (VanderArk, Nolin & Newman, 1980) έδειξε ότι α) υπήρχε στενή συσχέτιση μεταξύ φύλου και αυτοεκτίμησης όσον αφορά την πρόβλεψη στάσεων απέναντι σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες, β) μαθητές μεσαίου κοινωνικού επιπέδου είχαν στατιστικά θετικότερη στάση απέναντι στη μουσική απ' ότι άλλοι συμμαθητές τους που προέρχονταν από χαμηλότερα ή υψηλότερα κοινωνικά στρώματα και γ) η αυτοεκτίμηση αποτελούσε ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης συμμετοχής σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες.

Σύγχρονοι ερευνητές μελέτησαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ μουσικής εκπαίδευσης και θετικής εικόνας του εαυτού. Οι ισχυρισμοί τους αντανακλούν

μαρτυρίες και εμπειρίες μαθητών που απολαμβάνουν τη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετέχουν ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες. Ο Payne (1990) μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών και άλλων λειτουργών της εκπαίδευσης σχετικά με την αξία της μουσικής εκπαίδευσης, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού είναι η σημαντικότερη προσφορά και αξία της μουσικής εκπαίδευσης. Η Hoffman (1995) αναφέρει πως η ενασχόληση με τη μουσική οδηγεί τα παιδιά σε μια αίσθηση υπερηφάνειας γι' αυτή την ικανότητά τους, ενώ παράλληλα, ενοποιεί και εξομαλύνει παρά τονίζει τις διαφορές των επιμέρους μουσικών ικανοτήτων. Επίσης, η μουσική εκτέλεση ή παράσταση μπροστά σε κοινό δημιουργεί μια αίσθηση ικανοποίησης και πληρότητας, η οποία οδηγεί στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Darrow & Duerksen, 1991). Ακόμη, οι μαθητές αποκομίζουν μια αίσθηση πειθαρχίας, εκτίμησης του εαυτού τους και υπερηφάνεια για την επιτυχία τους μετά από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια δραστηριότητα. Μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην ομάδα, να προβαίνουν στη λύση προβλημάτων και να χρησιμοποιούν δημιουργικότητα στη σκέψη (Straub, 1994).

Σύγχρονες έρευνες επίσης τονίζουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ μουσικής εκπαίδευσης και αυτοεκτίμησης (Hietolahti & Kalliopuska, 1990. Warner, 1999). Πρόσφατη έρευνα (Costa-Giomi, 2004) με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης τριχρόνης διδασκαλίας πιάνου στη σχολική επίδοση, στην έκβαση μιας σχολικής παράστασης και στην αυτοεκτίμηση, έδειξε ότι η διδασκαλία του πιάνου είχε επιδράσει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, στη βαθμολογία τους στο μάθημα της μουσικής, αλλά όχι στην επίδοση στα μαθηματικά ή στη γλώσσα. Άλλη πρόσφατη μελέτη με στόχο τη διερεύνηση των λόγων που οδήγησαν μαθητές Γυμνασίου να ασχοληθούν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου με μουσικές και αθλητικές δραστηριότητες, έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν τόσο στις μουσικές όσο και στις αθλητικές δραστηριότητες, δήλωσαν ότι ένιωθαν ικανοποίηση όταν μοιράζονταν με άλλους συνομήλικούς τους κάποια δραστηριότητα, ανακούφιση μετά την έκφρασή τους μέσα από τη μουσική ή αθλητική κίνηση, θετικά συναισθήματα αυταξίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους και αίσθηση αυτοπεποίθησης για την ικανότητά τους (Ebie, 2005).

Αντιθέτως, υπήρξαν και ερευνητές που έκαναν μελέτες χωρίς να βρουν κάποια συσχέτιση μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, μετά από εξέταση τυχόν επίδρασης του παράγοντα «συμμετοχή στη σχολική μπάντα» στην αυτοεκτίμηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zimmerman, 2001), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Επίσης, ο Linch (1994) δε βρήκε σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε μαθητές που συμμετείχαν σε ενόργανο μουσικό σύνολο και σε μαθητές που δε συμμετείχαν.

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η θετική αυτοεικόνα θεωρείται σημαντική όχι μόνο για την ανάπτυξη γενικά της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά και για την ανάπτυξη της μαθησιακής πορείας του παιδιού, διότι μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η επιτυχής συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης, η θετική στάση του απέναντι στο σχολείο και μακροπρόθεσμα η ανάπτυξη μιας υγιούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Επίσης, παλαιότερες και νεότερες έρευνες έχουν επισημάνει τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα, στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας και συνεπώς στην καλλιέργεια μιας ισχυρής και υγιούς προσωπικότητας του παιδιού. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι, παιδιά με υψηλή μουσική αυτοαντίληψη συμμετέχουν περισσότερο σε απαιτητικές μουσικές δραστηριότητες, έχουν υψηλές μουσικές επιδόσεις, έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της μουσικής και κατά συνέπεια μπορούν να διαμορφώσουν και θετική αυτοεικόνα. Επιπλέον, συγκριτικές έρευνες μεταξύ μαθητών που ανήκουν σε μουσικά σύνολα και μαθητών που δεν ανήκουν, σημειώνουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στον τομέα αυτοεκτίμησης (Corn & Baily, 1991. Marsh & Roche, 1996. Costa-Giomi, 2004). Διαπιστώθηκε λοιπόν μια τάση η μουσική αγωγή να επιδρά τόσο στην αυτοαντίληψη, όσο και στην αυτοεκτίμηση, ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, η σχέση μεταξύ μουσικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Δεδομένου επίσης ότι η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων (π.χ. οι διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια, το πρότυπο του δασκάλου, οι συνομήλικοι στο χώρο του σχολείου, το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, η προσωπική ιστορία και εμπειρίες του ίδιου του ατόμου, κ.α.), τίθεται το ερώτημα για το πώς θα μπορούσε η μουσική αγωγή και κατ' επέκταση η μουσική αυτοαντίληψη να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας του ατόμου.

Ο γενικός σκοπός της παρούσας λοιπόν είναι η *διερεύνηση της σχέσης της μουσικής αγωγής με την αυτοεκτίμηση παιδιών σχολικής ηλικίας*, και πιο συγκεκριμένα η αξιολόγησή της από την σκοπιά των ίδιων των παιδιών που ασχολούνται με τη μουσική, δηλαδή το πώς βλέπουν τα ίδια τις ικανότητές τους γύρω από τη μουσική και πώς η διαμορφούμενη μουσική τους αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους. Για την επιλογή μαθητών που ασχολούνται συστηματικά με τη μουσική, προτιμήθηκε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με πλούσια μουσικά ερεθίσματα όπως είναι τα μουσικά σχολεία, όπου η μουσική αποτελεί καθημερινό βίωμα των μαθητών μέσω ενός πολύωρου αναλυτικού προγράμματος (Σίμος, 2004). Η προβληματική έθεσε τη βάση για τη διατύπωση επιμέρους στόχων της έρευνας υπό τη μορφή των εξής διερευνητικών ερωτημάτων:

- α) Ποια είναι σχέση της Μουσικής Αυτοαντίληψης και των επιμέρους αυτοαντιλήψεων μουσικών ικανοτήτων με τη γενικής Αυτοεκτίμηση μαθητών που ασχολούνται με τη μουσική και ειδικότερα μαθητών Μουσικών Γυμνασίων;
- β) Ποια η σχέση των επιμέρους τομέων μουσικής αυτοαντίληψης (επιμέρους αυτοαντιλήψεις μουσικών ικανοτήτων) με τη γενική Μουσική Αυτοαντίληψη;
- γ) Ποια η σχέση των μεταβλητών «Μουσική Αυτοαντίληψη» και «Γενική Αυτοεκτίμηση» με το φύλο των μαθητών των Μουσικών Γυμνασίων;
- δ) Υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους τομείς της Γενικής Αυτοεκτίμησης μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και μαθητών Γενικών Γυμνασίων;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική με στοιχεία «σύγκρισης διαφορικών ομάδων» (Παρασκευόπουλος, 1993) και έχει ως δείγμα μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων της πόλης των Αθηνών. Το δείγμα των μαθητών ήταν $N_{ολ}=490$, εκ των οποίων οι 246 φοιτούσαν στα Μουσικά και οι 244 στα Γενικά. Οι δύο υπο-ομάδες, διέφεραν ως προς μία μεταβλητή, τη συστηματική μουσική αγωγή στο χώρο του σχολείου και έγινε προσπάθεια να εξομοιωθούν οι δύο αυτές ομάδες ως προς κάποια γενικά χαρακτηριστικά: τον αριθμό των συμμετεχόντων, τις σχολικές τάξεις και τις περιοχές που βρίσκονταν τα σχολεία. Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μαθητές και από τα τέσσερα Μουσικά Σχολεία της Αθήνας και μαθητές από 4 Γενικά Σχολεία, που βρίσκονταν στις ίδιες περιφέρειες με τα Μουσικά, των οποίων η επιλογή έγινε με κλήρωση. Συνολικά απασχολήθηκαν 8 σχολεία, από τα οποία επελέγησαν αυτούσιες σχολικές τάξεις από τη Β΄ και από τη Γ΄ Γυμνασίου, δηλαδή 32 στο σύνολο του δείγματος (βλ. πίνακα 1):

Πίνακας 1.: Κατανομή δείγματος ανά σχολεία και σχολικές τάξεις

Σχολεία	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Σύνολο
4 Μουσικά	από 2 τάξεις	από 2 τάξεις	16 τάξεις
4 Γενικά	από 2 τάξεις	από 2 τάξεις	16 τάξεις
Σύν.: 8 Σχολεία	16 τάξεις	16 τάξεις	32 τάξεις

Μέσα Συλλογής Δεδομένων.

Για την αξιολόγηση της Μουσικής Αυτοαντίληψης Μαθητών Γυμνασίου και των επιμέρους αυτοαντίληψεων μουσικών ικανοτήτων χορηγήθηκε το *Music Self-Perception Inventory-Adolescent Form* του W. Vispoel (1993b), το οποίο δόθηκε αποκλειστικά στους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Το MU.S.P.I. έχει εκδοθεί σε δύο φόρμες, μία για εφήβους και μία για φοιτητές κολλεγίου, εκ των οποίων χρησιμοποιήσαμε την πρώτη για τη μέτρηση γενικών και ειδικότερων μουσικών ικανοτήτων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο 84 συνολικά ερωτήσεων περιλαμβάνει επτά εξαβάθμια κλίμακες: μία ξεχωριστή κλίμακα 12 ερωτήσεων για τη μέτρηση της γενικής μουσικής αυτοαντίληψης και άλλες έξι κλίμακες 12 ερωτήσεων η κάθε μία για τη μέτρηση των αυτοαντίληψεων επιμέρους μουσικών ικανοτήτων (τραγούδι, παίξιμο οργάνου, μουσική ανάγνωση, σύνθεση μουσικής, ακουστική ικανότητα και δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις. Το MU.S.P.I. χορηγήθηκε από τον ίδιο το Vispoel σε δείγμα 2.000 ατόμων στις Η.Π.Α. και κατά την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εσωτερική εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου κυμάνθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα, με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α να φτάνει στο 0,91 έως και 0,96. Επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι ερωτηθέντες μπορούν να διαφοροποιήσουν τον κάθε επιμέρους τομέα της αυτοαντίληψης, ενώ οι υποκλίμακες στα σύνολά τους παρουσίασαν τις αναμενόμενες συσχετίσεις με εξωτερικά κριτήρια που αφορούν στις έννοιες που οι υποκλίμακες προορίζονται να αξιολογούν. Στην Ελλάδα, το MU.S.P.I. χορηγήθηκε αυτούσιο και κρατήθηκε ακριβώς η αρχική του δομή και μορφή και με την ίδια σειρά ερωτήσεων. Μεταφράστηκε και αναπροσαρμόστηκε λεκτικά στην ελληνική πραγματικότητα από την ίδια την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια πιλοτικής έρευνας σε 67 μαθητές του Μουσικού Γυμνασίου Ρόδου. Η χορήγησή του έγινε σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, αφενός μεν για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου ως προς το κριτήριο σταθερότητας των αποτελεσμάτων κατά τις επαναληπτικές μετρήσεις, αφετέρου δε για να οριστικοποιηθεί η τελική διατύπωση των ερωτήσεων. Οι συντελεστές κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα (από 0,72 έως και 0,95), ενώ οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach α επιβεβαιώνουν την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των ερωτήσεων (από 0,83 έως και 0,96).

Αναφορικά με την *Αυτοεκτίμηση*, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο Ερωτηματολόγιο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου*» (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ) της Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001β), το οποίο αποτελεί το τρίτο μέρος μιας ολοκληρωμένης σειράς τεσσάρων ερωτηματολογίων για μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile for Children της S. Harter (1985) και χορηγήθηκε και στα Γενικά Γυμνάσια και στα Μουσικά. Το ΠΑΤΕΜ 55 συνολικά ερωτήσεων για

μαθητές Γυμνασίου (13-15 ετών) περιλαμβάνει δέκα τετραβάθμιες ψυχομετρικές κλίμακες. Οι εννέα κλίμακες πέντε ερωτήσεων αξιολογούν επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, ενώ η δέκατη κλίμακα περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις και αξιολογεί τη γενική αυτοεκτίμηση¹. Το μεγάλο πλεονέκτημα του PATEM είναι το ότι οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις και η αυτοεκτίμηση μπορούν να εκτιμηθούν χωριστά και ανεξάρτητα, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να επιλέξουμε *μόνο* την κλίμακα της «αυτοεκτίμησης», η οποία μας ενδιέφερε και χορηγήσαμε στους μαθητές. Προκειμένου να αποφευχθούν οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, το εργαλείο κατασκευάστηκε με δυαδική μορφή ερωτήσεων, δηλ. η κάθε ερώτηση απαρτίζεται από δύο μέρη αντίθετα μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο και το καθένα περιγράφει συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου που «ταιριάζει» ή όχι στον κάθε μαθητή. Το PATEM αποτελεί αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού, με τους συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων και τους συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach α να κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα (από 0,86 έως και 0,97). Όσον αφορά την εγκυρότητα του PATEM, έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με χρήση των κριτηρίων Cattell και Kaiser Guttman, τα οποία υπέδειξαν την εξαγωγή δέκα παραγόντων, που ερμηνεύουν από κοινού το 56% της συνολικής διασποράς των τιμών των ερωτήσεων. Με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση φάνηκε από κάποιους δείκτες ότι το μοντέλο των δέκα παραγόντων έχει ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα του δείγματος και, τέλος, με τη χρήση της «τεχνικής πολυχαρακτηριστικών-πολυμέσων» (multitrait-multimethod) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β, σελ. 27), ελέγχθηκε η συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα του PATEM².

¹ Οι 9 τομείς αυτοαντίληψης που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, είναι: *Γενική σχολική ικανότητα, Ικανότητα στα μαθηματικά, Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα, Σχέσεις με τους συνομηλίκους, Σχέσεις με τους γονείς, Στενοί φίλοι, Αθλητική ικανότητα, Φυσική εμφάνιση, Διαγωγή-συμπεριφορά*, ενώ ο 10^{ος} είναι η *γενική αυτοεκτίμηση*.

² Για το συγκεκριμένο έλεγχο διαμορφώθηκε Πίνακας με στοιχεία τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων των τριών ψυχομετρικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Τα τρία αυτά ψυχομετρικά μέσα ήταν το PATEM III, το ερωτηματολόγιο του Marsh και το ερωτηματολόγιο των Piers-Harris. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β, σελ. 27-29)

Πίνακας 2.: Συνάφειες pearson r και ενδοσυνάφειες γενικής μουσικής αυτοαντίληψης, επιμέρους μουσικών ικανοτήτων και γενικής αυτοεκτίμησης.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Γενική Μουσική Αυτοαντίληψη	1							
Ικανότητα στο τραγούδι	0,56	1						
Ικανότητα στο παίξιμο μουσικού οργάνου	0,74	0,43	1					
Ικανότητα στη μουσική ανάγνωση	0,68	0,35	0,62	1				
Ικανότητα στη σύνθεση μουσικής	0,46	0,34	0,46	0,28	1			
Ακουστική Ικανότητα	0,61	0,47	0,59	0,42	0,49	1		
Ικανότητα στη δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις	0,44	0,40	0,37	0,37	0,29	0,31	1	
Αυτοεκτίμηση	0,37	0,41	0,38	0,39	0,21	0,39	0,31	1

Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας για όλες τις τιμές $p < 0,01$.

Στατιστική ανάλυση

α) Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τη *μουσική αυτοαντίληψη* και την *αυτοεκτίμηση* των μαθητών έδειξε την ύπαρξη θετικής συνάφειας ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές ($r=0,37$), (βλ. πίνακα 2). Επίσης, διαπιστώθηκε θετική συνάφεια μεταξύ σχεδόν όλων των αυτοαντιλήψεων με την αυτοεκτίμηση των παιδιών που ασχολούνται με τη μουσική. Συγκεκριμένα, η άποψη των παιδιών για τις *ικανότητές τους στο τραγούδι* ($r=0,41$), στη *μουσική ανάγνωση* ($r=0,39$), στην *ακουστική* ($r=0,39$) και στο *παίξιμο μουσικού οργάνου* ($r=0,38$), σχετίζεται θετικά με τη *γενική τους αυτοεκτίμηση*. Επιπλέον, η *γενική αυτοεκτίμηση* των παιδιών των Μουσικών Σχολείων βρέθηκε να σχετίζεται με μέτρια συνάφεια με το *χορευτικό αυτοσχεδιασμό*, δηλαδή τη σωματική έκφραση ($r=0,31$), ενώ χαμηλή συνάφεια ($r=0,21$) βρέθηκε με την αυτοαντίληψη που αξιολογεί την *επιμέρους ικανότητα σύνθεσης μουσικής*.

β) Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος, εξετάστηκαν οι ενδοσυνάφειες μεταξύ των επιμέρους υποκλίμακων, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ ισχυρές μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη τιμή που βρέθηκε ήταν για την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της γενικής μουσικής αυτοαντίληψης και της επιμέρους ικανότητας *παίξιματος μουσικού οργάνου* ($r=0,74$). Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματός μας θεωρούν ότι είναι καλοί στη μουσική όταν μπορούν να αναγνώσουν με ευκολία τη μουσική σημειογραφία ($r=0,68$), όταν έχουν καλό «μουσικό αυτί» ($r=0,61$), όταν έχουν ικανότητες στο τραγούδι ($r=0,56$) και λίγο λιγότερο όταν εκφράζονται δημιουργικά με τη σύνθεση ενός κομματιού ($r=0,46$) ή αυτοσχεδιάζοντας με χορευτικές κινήσεις ($r=0,44$).

γ) Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των μεταβλητών «Μουσική Αυτοαντίληψη» και «Γενική Αυτοεκτίμηση» με το «φύλο», των μαθητών των Μουσικών Γυμνασίων, πραγματοποιήσαμε μονοπαράγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Συγκεκριμένα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες «αυτοαντίληψη ικανότητας στο τραγούδι», «αυτοαντίληψη στο παίξιμο οργάνου» και «αυτοαντίληψη στη μουσική ανάγνωση». Και στις τρεις περιπτώσεις, τα κορίτσια (Μ.Ο. = 56,65, 57,78 και 57,68 αντίστοιχα) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 51,98, 54,96 και 53,09 αντίστοιχα) φαίνεται ότι είχαν πολύ καλύτερη εικόνα για τις ικανότητές τους στο τραγούδι, στο παίξιμο οργάνου και στην ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας (βλ. πίνακα 3):

Πίνακας 3.: Κατανομή μέσων όρων Μεταβλητών της έρευνας - Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA για τρεις μεταβλητές ως προς το φύλο των μαθητών Μουσικών Σχολείων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

N = 246	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.	
Αυτοαντίληψη στο Τραγούδι	Αγόρια	93	51,98	11,86	F(1,245)=10,44 p<0,001
	Κορίτσια	153	56,65	10,43	
Αυτοαντίληψη στο Παίξιμο Οργάνου	Αγόρια	93	54,96	11,24	F(1,245)=5,21 p<0,02
	Κορίτσια	153	57,78	8,13	
Αυτοαντίληψη στη Μουσική Ανάγνωση	Αγόρια	93	53,09	13,31	F(1,245)=9,68 p<0,002
	Κορίτσια	153	57,68	9,76	

N: Αριθμός μαθητών (απόλυτη τιμή), M.O.: Μέσος όρος, T.A.: Τυπική Απόκλιση

δ) Για τη διερεύνηση των διαφορών αναφορικά με τη γενική αυτοεκτίμηση μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων (πειραματική ομάδα) και μαθητών Γενικών Γυμνασίων (ομάδα ελέγχου), χρησιμοποιήσαμε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) και παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των εξεταζόμενων μεταβλητών. Δηλαδή, τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (3,24) σε σχέση με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (2,81) (βλ. πίνακα 4):

Πίνακας 4.: Κατανομή μέσων όρων Μεταβλητών της έρευνας - Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA για μία μεταβλητή ως προς τύπο του σχολείου (Γενικά και Μουσικά Γυμνάσια)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

N = 490	ΤΥΠΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	N	M.O.	T.A.	
Αυτοεκτίμηση	Γενικό	244	3,24	0,49	F(1,489)=4,22 p<0,04
	Μουσικό	246	2,81	0,59	

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

α) Αναφορικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του πρώτου στόχου της μελέτης μας, διαπιστώθηκε η αλληλεπίδραση της μουσικής αυτοαντίληψης, αλλά και των επιμέρους αυτοαντιλήψεων μουσικών ικανοτήτων με τη γενική αυτοεκτίμηση των παιδιών Μουσικών Γυμνασίων. Δηλαδή, η άποψη των παιδιών για τη γενική μουσική τους ικανότητα επηρεάζει την εικόνα για τον εαυτό τους και θα μπορούσε να λεχθεί ότι αυτό εν μέρει οφείλεται και στο γεγονός ότι η μουσική, εφόσον πρόκειται για μια διαδικασία την οποία τα παιδιά βιώνουν καθημερινά μέσα στο σχολείο τους, αποτελεί σημαντικό τομέα της ζωής τους, στον οποίο δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα (James, 1890/1963. Rosenberg, 1965. Marsh, 1986. Hattie, 1992. Harter, 1996. Vispoel, 2000.). Ορισμένες μουσικές ικανότητες φάνηκε ότι είχαν περισσότερη βαρύτητα για τον καθορισμό της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών, όπως, για παράδειγμα, το τραγούδι φάνηκε ότι συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας από ό,τι η ικανότητα κάποιου μαθητή να συνθέτει μουσική. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν αφενός να γενικεύσουν και να αξιοποιούν διαρκώς δραστηριότητες αναφορικά με το τραγούδι, αφετέρου όμως να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας διότι, όπως διαπιστώθηκε, πρόκειται για μια σχεδόν παραμελημένη δραστηριότητα, που θα μπορούσε ωστόσο να δώσει σε πολλά παιδιά τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να εξωτερικεύσουν πτυχές και ικανότητες που πιθανόν αγνοούν. Επίσης, άρτια οργανωμένες και επιτυχείς συμμετοχές χορωδιακών συνόλων σε μουσικούς διαγωνισμούς, η δημιουργία μικρών μουσικών συνόλων και η συχνή εκτέλεση μουσικών έργων στο κοινό του σχολείου ή σε χώρο έξω απ' αυτό, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια υψηλότερη αυτοαντίληψη στο τραγούδι και στο παίξιμο μουσικού οργάνου, καθώς και μια αίσθηση «ασφάλειας», εφόσον δεν εκτίθενται μόνα τους όπως σε μια «σόλο» εκτέλεση, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε απογοήτευση μετά από πιθανή αποτυχία. Η καλλιέργεια των επιμέρους μουσικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη δημιουργία ευχάριστων μουσικών εμπειριών και θετικού παιδαγωγικού κλίματος, πρέπει να αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διατήρηση υψηλής αυτοαντίληψης, καθώς και μια γενικευμένη θετική αυτοεικόνα των παιδιών συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχή διαδικασία της εκπαίδευσης και οδηγεί στην επίτευξη κι άλλων επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων, όπως είναι η προσπάθεια για κατάκτηση και διατήρηση της γνώσης, επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για μελέτη, σχολική επιτυχία, κ.α.

β) Μετά τη διερεύνηση των σχέσεων των αυτοαντιλήψεων των επιμέρους μουσικών ικανοτήτων τόσο μεταξύ τους, όσο και με την γενική μουσική αυτοαντίληψη, διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη τιμή βρέθηκε για τη σχέση μεταξύ

της γενικής μουσικής αυτοαντίληψης και της επιμέρους ικανότητας παιξίματος μουσικού οργάνου. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι οι μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων έχουν σχεδόν ταυτίσει τη γενική τους μουσική ικανότητα με την ευχέρεια παιξίματος ενός μουσικού οργάνου. Δηλαδή όσο καλύτεροι είναι στο να παίζουν ένα μουσικό όργανο, τόσο καλύτερους θεωρούν τους εαυτούς τους στη μουσική γενικά. Επίσης, όσο μεγαλύτερη ευχέρεια έχει κάποιος μαθητής στην ανάγνωση μουσικής παρτιτούρας, αλλά και όσο καλύτερο «μουσικό αυτί» έχει, δηλαδή είναι ικανός ακροατής, τόσο καλύτερο θεωρεί τον εαυτό του στη μουσική. Αξίζει επίσης να αναφερθούν τα αντικρουόμενα αποτελέσματα που προέκυψαν στην έρευνά μας σε σχέση με έρευνα του Vispoel (1994). Συγκεκριμένα, οι μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων του δείγματός μας έχουν σχεδόν ταυτίσει το τραγούδι με τη γενική τους μουσική ικανότητα περισσότερο από Αμερικανούς μαθητές αντίστοιχων σχολείων, ενώ, αντιθέτως, οι Αμερικανοί μαθητές του δείγματος του Vispoel δείχνουν να θεωρούν πιο σημαντική την ικανότητά τους στη σύνθεση μουσικής ως κριτήριο γενικής μουσικής ικανότητας από τους μαθητές των ελληνικών Μουσικών Γυμνασίων. Αυτή η διαφοροποίηση πιθανόν αποτελεί ένδειξη ότι στα ελληνικά Μουσικά Σχολεία, δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνθεση μουσικής και δε θεωρείται βασικό αντικείμενο που θα πρέπει να διδαχθεί και να αξιολογηθεί, αντανακλώντας το γεγονός ότι γενικά η καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικής ικανότητας είναι ίσως πιο υποβαθμισμένη από ό,τι στο εξωτερικό, όπου τόσο η σύνθεση, όσο και ο αυτοσχεδιασμός έχουν εισαχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα (Hallam, 1998). Παρομοίως, αναφορικά με την ικανότητα στη σωματική έκφραση και τη δημιουργική κίνηση μέσα από τη μουσική διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του Μουσικού Γυμνασίου δεν τη θεωρούν τόσο σημαντικό κριτήριο γενικής μουσικής ικανότητας.

γ) Όσον αφορά τη μεταβλητή «φύλο» και τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις των μουσικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα τις ικανότητες που σχετίζονται με το τραγούδι, το παίξιμο μουσικού οργάνου και την ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας, βρέθηκαν αξιόπιστες διαφορές. Και στις τρεις περιπτώσεις, τα κορίτσια είχαν σαφέστερα πολύ καλύτερη εικόνα για τις ικανότητές τους στο τραγούδι, στο παίξιμο οργάνου και στη μουσική ανάγνωση. Αυτό υποδηλώνει ίσως και τις στερεότυπες αντιλήψεις γύρω από τη μουσική και την ενασχόλησή της, ότι δηλαδή αποτελεί κυρίως «γυναικεία» απασχόληση, ιδιαίτερα όσον αφορά τα στάδια εκμάθησης, ενώ αντιθέτως οι άντρες είναι καλύτεροι όσον αφορά τον επαγγελματισμό γύρω από τη μουσική και την καριέρα τους ως σολίστες, μαέστροι, συνθέτες, κ.α., όπου διαπρέπουν περισσότερο από τις γυναίκες (Hallam, 1998). Τέλος, δεν διαπιστώθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με τη γενική αυτοεκτίμηση, δηλαδή η εικόνα που έχει κάποιος μαθητής για τον εαυτό του δεν επηρεάζεται από το φύλο του, παρόλο που

συνήθη ευρήματα παλαιότερων ερευνών αναφορικά με τη σχέση φύλου και αυτοεκτίμησης είναι ότι οι γυναίκες γενικά έχουν λιγότερο θετική αυτοεικόνα από τους άνδρες (Broverman et al, 1972, στο: Λεονταρή, 1996, σελ. 151. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

δ) Αναφορικά τέλος με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του τέταρτου στόχου, δηλαδή τη σύγκριση των παιδιών Μουσικών Γυμνασίων με παιδιά από Γενικά Γυμνάσια όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, διαπιστώθηκε ότι η φοίτηση σε ένα Μουσικό Σχολείο και συνεπώς η μουσική αγωγή ως ανεξάρτητος παράγοντας, δε συμβάλλει από μόνος του στη διαμόρφωση θετικότερης αυτοεικόνας. Ενώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σαφώς τη συσχέτιση μουσικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης για τα παιδιά που φοιτούσαν στα Μουσικά Γυμνάσια, εντούτοις όταν συγκρίθηκαν με τα παιδιά των Γενικών Γυμνασίων, είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στον τομέα της γενικής αυτοεκτίμησης. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι το σύνολο των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι πιο σύνθετο απ' ότι η επίδραση της μουσικής αγωγής και μόνο, να υπεισέρχονται δηλαδή παράγοντες που απορρέουν από την προσωπικότητα του ίδιου του ατόμου, το οικογενειακό του περιβάλλον, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του, αλλά και από τις ευρύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η διαπιστωμένη όμως χαμηλότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών των μουσικών σχολείων μας προβλημάτισε ιδιαίτερα. Οι εκπαιδευτικοί που θητεύουν σε μουσικά σχολεία οφείλουν κατά την άποψή μας να στηρίζουν περισσότερο τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτά, διότι ακολουθούν ένα βεβαρημένο αναλυτικό πρόγραμμα που πιθανόν να επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Ίσως θα μπορούσε να εισαχθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατευθύνσεων και να θεσμοθετηθεί μια φόρμα που να επιτρέπει σε μαθητές που θα συνεχίσουν τις μουσικές σπουδές σε πανεπιστημιακό επίπεδο να παρακολουθούν εντατικότερα μουσικά μαθήματα σε περισσότερες διδακτικές ώρες, ειδικότερα στο Λύκειο. Αυτό πιθανόν να αποτελέσει τρόπο αφενός να προετοιμάσει καλύτερα τα παιδιά αυτά στο να αποκτήσουν υψηλές μουσικές ικανότητες, αφετέρου να δώσει στα παιδιά που θα ακολουθήσουν άλλους μη μουσικούς κλάδους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την ευκαιρία να ολοκληρώσουν μεν έναν κύκλο υποχρεωτικών γενικών μουσικών σπουδών, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί τροχοπέδη για τη μετέπειτα πορεία τους.

Όλα τα παραπάνω πιστεύουμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη μουσική και αισθητική παιδεία, υψηλότερη αυτοαντίληψη και κατ' επέκταση, θετικότερη αυτοεκτίμηση. Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι δεκτικό προς το παιδί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, τότε του παρέχει ασφάλεια και σιγουριά, καλλιεργεί την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την

αυτοπεποίθησή του και του δίνει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη θεμελίωση μιας ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Asmus, E. P. Jr. (1985). Six Graders' Achievement motivation: Their Views of Success and Failure in Music in *Council for Research in Music Education*, Vol. 85, p. 1-13.
- Asmus, E. P. Jr. (1986). Students' Beliefs About the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement motivation in *Journal for Research in Music Education*, Vol. 34, p. 262-278.
- Austin, J. R. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement and attitude of Elementary Band Students in *Journal of Research in Music Education*, Vol. 36, p. 95-107.
- Austin, J. R. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-school Music Activities Among Upper Elementary Students in *Contributions in Music Education*, Vol. 17, p. 20-31.
- Austin, J. R., Vispoel, W. P. (1992). Motivation After Failure in School Music Performance Classes: the Facilitative Effects of Strategy Attributions in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 111, p. 1-23.
- Austin, J. R., Vispoel, W. P. (1998). How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self Concept and Achievement in *Psychology of Music*, Vol. 26, No.1, p. 26-45.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change in *Psychological Review*, vol. 84, p. 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Boswell, J. (1991). Comparisons of Attitudinal Assessments in Middle and Junior High School General Music in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, p. 49-57.
- Broverman, I. K., Vogel, S., Broverman, D. M., Clarkson, F. E. & Rosenkranz, P. S. (1972). Sex Role Stereotypes: A current Appraisal in *Journal of Social Issues*, Vol. 28, p. 59-78.
- Bryne, B. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation in *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 3, p. 427-456.

- Chandler, T. A., Chiarella, D. & Auria, C. (1988). Performance Expectancy, Success, Satisfaction and Attributions as Variables in Band Challenges in *Journal of Research in Music Education*, Vol. 35, p.249-258.
- Corn, A. L. & Baily, G. L. (1991). Profiles of Music Programs at Residential Schools for Blind and Visually Impaired Students in *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Vol. 85, No. 9, p. 379-382.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem in *Psychology of Music*, Vol. 32, No. 2, p. 139-152.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Are Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive Model of Achievement Motivation in *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p. 1487-1504.
- Darrow, A. & Duerksen, G. L. (1991). Music Class for the At-Risk: A Music Therapist's Perspective in *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 3, p. 46-49.
- Devai, M. K. (1990). The Relationship of the Development of Types of Self-Concept in Childhood to Personality Characteristics in L. Oppenheimer (Ed.) *The Self-Concept: European Perspectives on its Development, Aspects and Applications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality in *Psychological Review*, vol. 95, p.256-273.
- Ebie, B. D. (2005). An Investigation of Secondary School Students' Self-Reported Reasons for Participation in Extracurricular Musical and Athletic Activities in *Research and Issues in Music Education*, Vol. 3, No. 1.
- Hallam, S. (1998). Instrumental Teaching. Oxford: Heinemann.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues concerning Self-Concept in B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. (p. 1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). The Construction of the Self: a Developmental Perspective. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hietolahti, A. M. & Kalliopuska, M. (1990). Self-Esteem and Empathy Among Children Actively Involved in Music in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 71, No. 3, Pt. 2, p.1364-1366.
- Hoffman, E. (1995). Music is Key to Active Happy Lives in *Teaching Music*, Vol. 3, No. 2, p. 44-45.
- James, W. (1890/1963). The Principles of Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Linch, S. A. (1994). Differences in Academic Achievement and Level of Self-Esteem among High School Participants in Instrumental Music, Non

- Participants and Students who Discontinue Instrumental Music Education. Dissertation Abstracts International, 54(9): 3362A.
- Luftig, R. L. (2000). An Investigation of an Arts Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels in *Students Arts Education*, Vol. 42, No. 3, P. 208-227.
- Marsh, H.W. (1986). Global Self-Esteem: It's Relation to Specific Facets of Self-Concept and Their Importance in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, p. 1224-1236.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-Concept: The Construct Validity of Interpretations Based Upon SDQ in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, p. 173-187.
- Marsh, H.W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-concept in B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1996). Structure of Artistic Self-Concepts for Performing Arts and Non-Performing Arts Students in a Performing Arts High School: "Setting the Stage" with Multigroup Confirmatory Factor Analysis in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 3.
- Mc Lendon, G. H. (1982). When the class Sang, I played the Drum in *Music Educators Journal*, 68 (6), p. 36-37.
- Mehuron, T. A. (1990). Can Performing Arts Bring the Curtain Down on Poverty? in *Children Today*, Vol. 19, No. 5, p. 22-27.
- Mizener, C. P. (1993). Attitudes of Children Toward Singing and Choir Participation and Assessed Singing Skill in *Journal for Research in Music Education*, Vol. 41, p. 233-245.
- Nolin, W. H. & VanderArk, S. D. (1977). A Pilot Study of Patterns of Attitudes Toward School Music Experiences, Self-Esteem and Socio-economic Status in Elementary and Junior High Students in *Contributions to Music Education*, Vol. 5, p. 31-46.
- Payne, B. S. (1990). Justifying Music in the American Public School: A Survey of Selected Ohio School Personnel. Dissertation Abstracts International, 51, 2194A. (University Microfilms No. 90 31128).
- Raynolds, J. W. (1991). The Effect of Music Instruction on Student Self-Concept. Unpublished Manuscript.
- Raynolds, J. W. (1992). Music Education and Student Self-Concept: A Review of the Literature. [On Line]. Available: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rmpereyn.htm>
- Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Schmidt, C. P. (1995). Attributions of Success, Grade Level and Gender as Factors in Choral Students' Perceptions of Teacher Feedback in *Journal for Research in Music Education*, Vol. 43, p. 313-329.
- Sanders, P. D. & Browne, L. A. (1998). The Music Self-Concept of Non-Music Majors in *Contributions to Music Education*, Vol. 25, No. 1, p. 74-86.
- Sichivitsa, V. (2002). Influences of Parental Support in Music, Prior Choral Experience, Self-Efficacy, Formal and Informal Integration upon College-Student Persistence in Music in *Journal of Integrative Psychology*. Vol. 2 [on line]. Available: http://www.integrativepsychology.org/articles/vol2_article1.htm
- Straub, D. A. (1994). Music as an Academic Discipline: Breaking New Ground in *NASSP Bulletin*, Vol. 78, No. 56.
- Trusty, J. & Oliva, G. (1994). The Effect of Arts and Music Education on Students' Self-Concept in *Update: Applications for Research in Music Education*, Vol. 13, No. 1, p. 23-28.
- Yeung, A. S., McInerney, D. M., & Russel-Bowie, D. (1999, February). Potential teachers' hierarchical, multidimensional artistic self-concept. Paper presented at the International Conference on Teacher Education at the Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Vispoel, W. P. (1993b). The Music Self-Perception Inventory (Adolescence Form). Iowa City, IA: Author.
- Vispoel, W. P. (1994). Integrating Self- Perceptions of Music Skill into Contemporary Models of Self-Concept in *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 4, p. 42-57.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of the Shavelson, Hubner & Stanton (1976) Model in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, No.1, p. 134-153.
- Vispoel, W. R. (2000). Music Self-Concept: Instrumentation, Structure and Theoretical Linkages. Paper presented in the Inaugural Biennial International Conference entitled: "*Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances from the New Millennium*". October, 2000, Australia.
- Warner, L. (1999). Self-Esteem: A Byproduct of Quality Classroom Music in *Childhood Education*, Vol. 76, No. 1, p. 19-23.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Winnie, P. H. & Marx, R. W. (1981). Convergent and Discriminant Validity in Self-Concept Measurement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.

- Zdzinski, S. F. (1992). Relationships Among Parental Involvement, Music Aptitude, And Musical Achievement of Instrumental Music Students in *Journal for Research in Music Education*, Vol. 40, p. 114-125.
- Zimmermann, P. B. (2001). Playing in the School Band: Its Effect on the Self-Esteem of Elementary Students in At-Risk Environments. (Doctoral Dissertation, The Union Institute). Dissertation Abstracts International, 62, (02), 505A.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κολιάδης, Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. 1^{ος} Τόμος: Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Γ' Έκδοση (βελτιωμένη). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα».
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: «Ελληνικά Γράμματα».
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ (PLATEM ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμος 1 & 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σίμος, Δ. (2004). *Η Μουσική Εκπαίδευση στη Νεώτερη και Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΡΦΕΑΣ (Μ. Νικολαΐδης & ΣΙΑ).

Η Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (κατεύθυνση Ψυχολογίας), καθώς και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ταυτόχρονα, είναι Πτυχιούχος Πιάνου (απόφοιτος του Εθνικού Ωδείου) και Διπλωματούχος Φούγκας (απόφοιτος του Ελληνικού Ωδείου). Με υποτροφία από το Ι.Κ.Υ. μετεκπαιδεύτηκε στην Αγγλία και είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Τίτλου Master of Arts in Music Education (University of Reading). Είναι υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα Μουσικών Σπονδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και το θέμα της διδακτορικής της διατριβής εμπίπτει στα πεδία της Μουσικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Από το 2000 εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου με αντικείμενο τη διδασκαλία του Πιάνου και ως καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής στο Ελληνικό Ωδείο (Παράρτημα Ρόδου). Έχει εργαστεί ως μουσικοπαιδαγωγός σε παιδικούς σταθμούς, ως εμψυχώτρια εκπαιδευτικών στα πλαίσια του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», ως καθηγήτρια Μουσικής στα Προγράμματα Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας για τα Δημοτικά Σχολεία, ως καθηγήτρια Πιάνου, αλλά και ως Φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει σε Συνέδρια και σε ερευνητικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών και είναι ενεργό μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε.

The relation of Music Self-Concept with Self Esteem of Music School students

Anthoula Koliadi-Tiliakou

The present study is based on the general consensus about the importance of positive self-image and its contribution to the development of children's personality, as well as on the notion about the importance of music education for children's emotional development. The general aim of the research is the examination of the relationship between music education and Music School student's general self esteem. Specifically, music self-concept (children's view of their musical abilities) is examined in relation to their general self esteem. The first objective of the research is the analysis of the relationship between: a) "Music Self-Concept" and "General Self-Esteem", b) "sub-domains of Music Self-Concept" and "General Music Self-Concept" and c) "Music Self-Concept", "General Self-Esteem" and "Gender" of Music School Students. The second objective is the exploration of group differences regarding General Self-Esteem among Music School Students and Non-Music School Students. Data analysis showed: a) a positive relationship between Music Self-Concept (and specific sub-domains of Music Self-Concept) and General Self-Esteem of Music School students, b) students associate intellectually specific sub-domains of music self-concept with their general musical ability, c) statistically significant differences among boys and girls, with girls showing higher music self-concept and d) statistically significant differences among Music School Students and Non-Music School Students, with Non-Music Students showing higher General Self-Esteem. The importance of the development of higher Music Self-Concept, as well as the necessity of upgrading music educational practices in order to achieve a better self-image is considered. Finally, there are suggestions for music teachers concerning the development of high Music Self-Concept and its sub-domains, as well as the General Self Esteem of their students.

Anthoula Koliadi-Tiliakou is a graduate from the Department of Philosophy, Pedagogics and Psychology (Faculty of Psychology), as well as from the Department of Primary Education, University of Athens. She also holds a Degree in Piano (National Conservatory) and a Diploma in Fugue (Greek Conservatory). After gaining a full scholarship by the Greek Institute of Scholarships (I.K.Y.), she completed her post-graduate studies in England and holds a Master of Arts in Music Education (University of Reading). She is now a doctorate candidate in the Department of Musical Studies at the University of Athens and her Thesis focuses on Music Education and Psychology. Since 2000 she has been working as a piano teacher in the Music School of Rhodes and as a teacher of "Music and Movement" Education in the Greek Conservatory of Rhodes. Additionally, she has worked as a music educator in nursery schools, as a teacher's animator participating in the MELINA program, as a music teacher in Primary Education, as a piano teacher, as well as a Greek Literature Teacher in Secondary Schools. She has participated in conferences and research projects in the Department of Primary Education, University of Athens and she is a member of the Greek Society for Music Education (GSME). Email: matil@otenet.gr