

Έρευνα και διδακτική πράξη: Διάλογος ή χάσμα;

Πολύβιος Ανδρούτσος

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση μεταξύ μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και διδακτικής πράξης. Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας υπάρχει χάσμα μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης. Καταρχήν παρουσιάζεται ο σχετικός προβληματισμός που απασχολεί τη διεθνή μουσικοπαιδαγωγική κοινότητα και εξετάζονται τα αίτια του προβλήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται επιτυχημένα παραδείγματα προσπαθειών γεφύρωσης του χάσματος, και αναζητούνται τρόποι για την επίτευξη γόνιμου και αποτελεσματικού διαλόγου. Προς αυτή την κατεύθυνση, γίνονται προτάσεις, βασισμένες σε επιτυχημένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, που μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Τέλος, προτείνονται κάποιοι τρόποι ώστε το πρόβλημα αυτό να μην παρουσιαστεί στην Ελληνική μουσικοπαιδαγωγική πραγματικότητα.

Εισαγωγικά

Η έρευνα θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς¹ ως μια εσωτερική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στα πανεπιστήμια και έχει πολύ μικρή σχέση με αυτό που οι ίδιοι κάνουν καθημερινά κατά τη διδασκαλία. Αυτό το σκεπτικό περιορίζει τις πηγές πληροφοριών που θα μπορούσαν να έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική πράξη, καθώς και να κατανοήσουν βαθύτερα τις ποικίλες πτυχές της μουσικής μάθησης. Στην πράξη, πολύ σπάνια τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιούνται κατά τη δημιουργία μεθόδων διδασκαλίας ή διδακτικού υλικού (Abeles, 1992: 227). Ακόμα περισσότερο, τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν χρησιμοποιούνται ώστε οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε αποφάσεις σχετικά με την καθημερινή διδακτική πράξη. Υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν καθοδήγηση για τη δουλειά τους στην έρευνα (Leglar & Collay, 2002: 867). Για παράδειγμα αν ένας εκπαιδευτικός μουσικής θέλει να διδάξει στην τάξη

¹ Εδώ γίνεται μια τεχνητή διάκριση ανάμεσα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς με την έννοια πως ως εκπαιδευτικοί εννοούνται όλοι όσοι διδάσκουν μουσική σε οποιαδήποτε βαθμίδα και εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκτός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η διάκριση είναι σαφώς τεχνητή, διότι οι πανεπιστημιακοί ερευνητές είναι τις περισσότερες φορές και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, αλλά είναι αναγκαία για την κατανόηση του προβλήματος που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία. Πάντως, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως εκπαιδευτικοί εννοούνται όσοι διδάσκουν σε σχολεία.

του την έννοια του μέτρου και θέλει να αποφασίσει με ποιόν τρόπο θα διδάξει αυτή την έννοια πιο αποτελεσματικά, οι πιθανότητες να ανατρέξει για βοήθεια σε κάποιο ερευνητικό περιοδικό είναι ελάχιστες. Σε τέτοιες περιπτώσεις τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι διδάχτηκαν (Gumm, 2003: 131-132), έναν τρόπο που έχουν ήδη χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, μια επιτυχημένη πρακτική για την οποία άκουσαν από κάποιο συνάδελφο, ή έναν τρόπο που πρότεινε κάποιος διδάσκοντας σε σχετικό σεμινάριο που παρακολούθησαν (Abeles, 1992: 227). Το παραπάνω και άλλα παρόμοια παραδείγματα και έχοντας πάντα υπόψη πως ένας από τους βασικούς στόχους της παιδαγωγικής έρευνας είναι να βελτιώνει την εκπαιδευτική πράξη, παραπέμπουν στο πολύ σημαντικό ερώτημα: υπάρχει διάλογος ή χάσμα μεταξύ της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και της διδακτικής πράξης;

Το πρόβλημα και τα αίτιά του

Σύμφωνα με απόψεις που εκφράζονται γενικότερα στη βιβλιογραφία,² η παιδαγωγική έρευνα³ δεν διαδραματίζει άμεσο ρόλο στη δουλειά των εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας φαίνεται να είναι αρκετά απόμακρο από τις καθημερινές ανησυχίες, τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την διατύπωση της Deans (1983: 5): «υπάρχει χάσμα μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών». Ήδη από τη δεκαετία του 1970 άρχισαν οι συζητήσεις περί αυτού του χάσματος και έγιναν κάποιες προσπάθειες για τη γεφύρωσή του. Στη δεκαετία του 1980 μια σειρά από άρθρα σε μουσικοπαιδαγωγικά περιοδικά, καθώς και ανακοινώσεις σε συμπόσια και συνέδρια ασχολούνται με αυτό το πρόβλημα. Σύμφωνα με τις αναφορές των Brand (1984: 1) και Regelski (1980: 7) πολλοί εκπαιδευτικοί της μουσικής αποδεδειγμένα αισθάνονται πως η έρευνα προσφέρει ελάχιστη καθοδήγηση σε αυτούς, όταν αναζητούν απαντήσεις σε σημαντικές παιδαγωγικές ερωτήσεις.

Το πρώτο πρόβλημα, σύμφωνα με την Lanier (1982: iii), εστιάζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η έρευνα τις περισσότερες φορές θέτει ερωτήματα προς εξέταση που έχουν λίγη ή καθόλου σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Ένα δεύτερο, εύκολα αναγνωρίσιμο σημείο είναι πως οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν με τον τρόπο

² Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν πηγές αποκλειστικά από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

³ Αυτή η διαπίστωση που ισχύει για την παιδαγωγική έρευνα γενικά, ισχύει και για την μουσικοπαιδαγωγική έρευνα ειδικότερα και επίσης ισχύει τις περισσότερες φορές και για την Βασική (Basic) και για την Εφαρμοσμένη (Applied) έρευνα. Ως Βασική ορίζεται η έρευνα κατά την οποία η απάντηση στην ερευνητική ερώτηση δίνει βασικές εξηγήσεις για τα αίτια παρατηρούμενων συμπεριφορών ή γεγονότων (λ.χ. πως οι άνθρωποι μαθαίνουν και πως ανταποκρίνονται στη μουσική). Ως Εφαρμοσμένη ορίζεται η έρευνα που προσφέρει πρακτικές λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που συναντώνται στη διδασκαλία της μουσικής (Rainbow & Froehlich, 1987: 63-64).

δημοσιοποίησης και **διάχυσης** (dissemination) των αποτελεσμάτων της έρευνας στο ευρύτερο κοινό. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί πως γενικά η ερευνητική κοινότητα κατηγορείται πως περιγράφει με εξαιρετικά πολύπλοκο τρόπο και δυσνόητη γλώσσα τη διεξαγωγή και τα ευρήματα της έρευνας. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές δεν είναι δυνατόν να βρει στοιχεία που θα βελτιώσουν τη διδασκαλία του και πολύ περισσότερο να τα προσαρμόσει και να τα εφαρμόσει παρακολουθώντας την προφορική παρουσίαση μιας έρευνας ή μια αναρτημένη ανακοίνωση (poster) σε κάποιο συνέδριο, ή ακόμα και διαβάζοντας ένα ερευνητικό άρθρο σε κάποιο περιοδικό.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως τα ερευνητικά ευρήματα για το ίδιο ζήτημα είναι αντιφατικά πολλές φορές σε μια έρευνα από μια άλλη και ακόμα πως πολλές φορές οι έρευνες δημιουργούν περισσότερες ερωτήσεις παρά απαντήσεις (Brand, 1984: 2). Έτσι, στην ουσία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως η έρευνα δεν βοηθά καθόλου στο να βελτιωθεί η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και δεν αναζητούν λύσεις ή καθοδήγηση για τα προβλήματά τους στην έρευνα (Leglar & Collay, 2002: 867).

Κατά τον Brand (1984: 2) η κατάσταση αυτή στην ουσία παραπέμπει στο ότι εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν αποτύχει να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο και να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Elliott (1996: 2) είναι θεμελιώδους σημασίας για το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης να συνεχίσουμε να αναδεικνύουμε το πρόβλημα και να προσπαθήσουμε να εξαλείψουμε τη διάσταση μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο να γίνουν κάποια βήματα για να πλησιάσει η μια πλευρά την άλλη.

Επισκόπηση προσπαθειών γεφύρωσης του χάσματος

Εκτός από αρκετά άρθρα που έχουν γραφεί διαχρονικά και τα οποία αναφέρονται στο ζήτημα αυτό (ενδεικτικά: Brand, 1984, Heller, 1988, Tallarico, 1990), έγιναν και κάποιες έρευνες (ενδεικτικά: Hedden, 1979, Madsen, 1985, και Flowers, Gallant, & Single, 1995) οι οποίες αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του ζητήματος. Η έρευνα του Madsen είναι αρκετά ενδιαφέρουσα σε αυτό το σημείο. Στην έρευνά του που παρουσιάζεται αναλυτικά στο άρθρο του με τίτλο *Making research apply to your classroom* διαπίστωσε πως μέσω της μελέτης της ερευνητικής διαδικασίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν (μέσω εκπαίδευσης) να κάνουν *μεταφορές* (transfers) των ερευνητικών ευρημάτων στις ιδιαίτερες καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και να αποκτήσουν επίγνωση για τις ευρύτερες οπτικές αυτού που προσπαθούν να κάνουν. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ειδικά σχεδιασμένα σεμινάρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν το πώς να μπορούν να κάνουν τέτοιου είδους *μεταφορές*. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια πιστεύει ο Madsen (1985: 19) θα αναζητούν έρευνες που είναι σχετικές με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους και θα κάνουν τις κατάλληλες *μεταφορές* προσπαθώντας να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας μπορούν να μάθουν από τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε στην

πρωτοβάθμια. Τέτοιου είδους προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι θεμιτό να περνούν απαρατήρητες αλλά πρέπει να συνοδεύονται από αμοιβαίες προσπάθειες των ερευνητών να ερμηνεύσουν και να εφαρμόσουν τα αποτελέσματα της έρευνας στη διδακτική πράξη.

Επίσης μερικοί από τους πολύ γνωστούς ερευνητές μουσικοπαιδαγωγικής αναγνώρισαν αρκετά νωρίς το πρόβλημα και έκαναν προσπάθειες εξεύρεσης τρόπων επίλυσής του. Ενδεικτικά τέτοιες προσπάθειες να γεφυρωθεί το επικοινωνιακό κενό, ώστε να γίνουν τα ευρήματα της έρευνας προσιτά και εφαρμόσιμα από τους εκπαιδευτικούς της μουσικής, μεταξύ άλλων, αποτελούν:

- Οι μονογραφίες των Zimmerman (1971), Duerksen (1972), Benner (1972) στη συλλογή με τίτλο *From Research to the Music Classroom* (MENC, Reston, VA).
- Ο Colwell σε άρθρο του (1981) προσπάθησε να ερμηνεύσει και να κάνει προσιτά τα ερευνητικά ευρήματα διδακτορικών διατριβών σε καθηγητές μουσικών οργάνων.
- Προς αυτή την κατεύθυνση δηλαδή εξεύρεση τρόπων να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης, κινήθηκαν τρεις βασικές συνεδρίες στο *Ann Arbor Symposium (Documentary report of the Ann Arbor Symposium, 1981, MENC, Reston, VA)*.
- Επίσης οι Madsen, C. K. και Madsen, C. H. (1983) προσπάθησαν να μεταφέρουν σε απλή γλώσσα τα ευρήματα πολλών ερευνών οι οποίες προσέφεραν ερευνητικές απαντήσεις σε πολύπλοκες ερωτήσεις που αφορούσαν την πειθαρχία στην τάξη.

Παράλληλα ενεργοποιήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση και κάποιες μουσικοπαιδαγωγικές ενώσεις όπως η ISME (International Society for Music Education) και στις ΗΠΑ η MENC (National Association for Music Education).

Η ISME ήδη από το 1967 με την ίδρυση της Επιτροπής Έρευνας (Research Commission), η οποία με τα σεμινάρια που διοργάνωσε και διοργανώνει, καθώς και με τις δημοσιεύσεις της, προσπαθεί μεταξύ άλλων να κάνει την έρευνα προσιτή στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, στο περιοδικό της ISME, *International Journal of Music Education*, ενώ στο παρακλάδι του με τον υπότιτλο *Research*, παρουσιάζονται ερευνητικά αποτελέσματα, στο δεύτερο με τον υπότιτλο *Practice*, γίνεται προσπάθεια να δημοσιεύονται άρθρα που συνδέουν τη θεωρία και την έρευνα με την διδακτική πράξη (Burnard & Hentschke, 2004: 187).

Η MENC άρχισε να εκδίδει το επιστημονικό περιοδικό *Journal of Research in Music Education* ήδη από το 1953, στο οποίο παρουσιάζονται μουσικοπαιδαγωγικές έρευνες. Μάλιστα σύμφωνα με τον Dillon (1982: 11) η μουσικοπαιδαγωγική ερευνητική κοινότητα ανταποκρίθηκε στην κριτική που της ασκήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 70 – αρχές 80 και έδωσε έμφαση στην δημοσίευση ερευνών που θα ήταν χρήσιμες για την εκπαιδευτική πράξη στις επικείμενες εκδόσεις του παραπάνω περιοδικού.

Επίσης η MENC το 1960 συνέδραμε σημαντικά με την ίδρυση της *Society for Research in Music Education* και το 1982 με τη δημιουργία ενός νέου περιοδικού,

του *Update: Applications of Research in Music Education*, το οποίο, όπως υποδηλώνει και ο τίτλος του, αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης. Λίγο αργότερα, άρχισαν να εμφανίζονται άρθρα παρουσίασης ερευνών σε κατανοητή γλώσσα και στο *Music Educators Journal* της MENC το οποίο απευθύνεται στο ευρύτερο κοινό των εκπαιδευτικών της μουσικής. Παρόλες όμως τις παραπάνω προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος, σύμφωνα με τον Brand (1984: 2) η έρευνα την εποχή εκείνη συνεχίζει να αντιμετωπίζεται με καχυποψία από πολλούς εκπαιδευτικούς.

Η επιτροπή της MENC, *Task Force on Teacher Education* το 1987 και η ένωση *Holmes Group* το 1990 έδωσαν έμφαση στην επιτακτική ανάγκη σύμπραξης πανεπιστημίων και σχολείων ώστε να βελτιωθεί η κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής. Τέτοιου είδους συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν μαζί με πανεπιστημιακούς, εκτός του ότι θα βελτιώναν την κατάρτιση των πρώτων, θα προσέφεραν ένα πεδίο για έρευνα στην οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν από κοινού εκπαιδευτικοί και ερευνητές. Όμως, αν και τέτοιου είδους συνεργασίες πραγματοποιήθηκαν και μάλιστα με επιτυχία, σύμφωνα με την άποψη των Leglar & Collay (2002: 867), οι προσπάθειες αυτές στο σύνολό τους, όπως και αυτές που είχαν γίνει πιο πριν (κυρίως από την MENC) δεν φαίνεται να έχουν κάποια αισθητή επίδραση μέχρι και πολύ πρόσφατα.

Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσει κανείς μια αλλαγή στην εικόνα αυτή που άρχισε να γίνεται ορατή όλο και περισσότερο μέσω της ανάδειξης όλων αυτών των προβληματισμών και των αναζητήσεων. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν τις προσπάθειες να επικοινωνούν και να εργάζονται από κοινού καθώς και το ότι οι ερευνητικές προτεραιότητες άρχισαν να γίνονται σιγά σιγά πιο στενά συνδεδεμένες με τις πρακτικές ανάγκες.

Επιτυχημένα παραδείγματα που γεφυρώνουν το χάσμα

Οι ερευνητές Eaker και Huffman δημιούργησαν ένα επιτυχημένο μοντέλο συνεργασίας γνωστό ως *consumer-validation process*, σε συνεργασία με σχολεία στο Murfreesboro (Tennessee). Η προσέγγισή τους προσφέρει μια διαδικασία για την διάδοση ερευνητικών ευρημάτων σε εκπαιδευτικούς τάξης και επίσης ένα πλαίσιο για την εφαρμογή και δοκιμή τους στις τάξεις των εκπαιδευτικών (Brand, 1984: 8). Το μοντέλο είναι βασισμένο στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί όντας οι «καταναλωτές» της έρευνας στη διδασκαλία είναι οι καλύτερα εξοπλισμένοι να δοκιμάσουν ερευνητικά ευρήματα στις τάξεις τους. Ο Brand (1984: 8-9) στο άρθρο του περιγράφει όλη τη διαδικασία αυτή συνεργασίας ερευνητών και εκπαιδευτικών και καταλήγει πως αυτό το μοντέλο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν ερευνητικά ευρήματα αποτελεί μια πρακτική και υγιή επαγγελματικά σύμπραξη μεταξύ δύο ομάδων μέσα στο ίδιο επάγγελμα προς όφελος και των δύο πλευρών. Οι ερευνητές μπορούν να δουν τη δουλειά τους να χρησιμοποιείται και να δοκιμάζεται στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο με νέες ιδέες, προερχόμενες από

την ερευνητική διαδικασία. Το παραπάνω παράδειγμα σύμπραξης ακολούθησαν και άλλες παρόμοιες συνεργασίες αργότερα.⁴

Κατά την τελευταία δεκαετία έρχεται στο προσκήνιο όλο και περισσότερο, ένα είδος έρευνας (ήδη γνωστής από τη δεκαετία του '50), η Έρευνα Δράσης (Action Research), η οποία φέρνει πολύ κοντά την ερευνητική διαδικασία με την εκπαιδευτική πράξη και δίνει έμφαση περισσότερο στην ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών παρά στο μετρούμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την Bresler (1995a: 10) η έρευνα δράσης βασίζεται στην στενή αλληλεπίδραση πράξης, θεωρίας και αλλαγής (αναθεώρησης).

Η έρευνα δράσης πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος αισθάνεται ότι κατέχει και κατέχει όντως σημαντικό μέρος της διαδικασίας, καθώς η έρευνα ξεκινά από τα δικά του προβλήματα-ερωτήματα μέσα στο παιδαγωγικό περιβάλλον και έχει στόχο την παροχή απαντήσεων και λύσεων στα προβλήματα αυτά με άμεση εφαρμογή στο περιβάλλον αυτό. Η έρευνα δράσης αντιδιαστέλλεται με την παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα η οποία ως τώρα γινόταν από τη μια με συμμετέχοντες τους δασκάλους και μαθητές και από την άλλη τους ερευνητές, δηλαδή κάποια άτομα άσχετα με το σχολικό περιβάλλον, τα οποία συνήθως προέρχονταν από πανεπιστήμια ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. «Η παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα έχει ως αποτέλεσμα να ορίζονται οι ρόλοι των δασκάλων και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με βάση την οπτική γωνία του ερευνητή και όχι αυτή του δασκάλου. Η έρευνα δράσης είναι η απάντηση στο παραπάνω πρόβλημα, και παρέχει στους δασκάλους έναν τρόπο να ερευνήσουν οι ίδιοι τα ερωτήματά τους για να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους» (Στάμου, 2001: 29). Οι δάσκαλοι-ερευνητές έχουν πλήρη κυριότητα πάνω στην έρευνα που κάνουν γιατί τα ζητήματα που ερευνώνται έχουν επιλεγεί από τους ίδιους. Κατά συνέπεια, οποιοσδήποτε αλλαγές μπορεί να εισαχθούν στη συνέχεια μέσα στο διδακτικό περιβάλλον ως αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, θα αντανakλούν αλλαγές στις στάσεις και στα πιστεύω του δασκάλου και δεν θα είναι μια «εκ των άνωθεν» επιβολή (Bresler, 1995a: 12-13). Σημαντικό στοιχείο βέβαια της έρευνας αυτής είναι πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις ερευνητικές τεχνικές για να μπορέσει να την πραγματοποιήσει σωστά. Γι' αυτό το λόγο συνήθως τέτοιου είδους έρευνες πραγματοποιούν εκπαιδευτικοί που παράλληλα παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο ερευνητικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ένα πολύ γνωστό παράδειγμα τέτοιας έρευνας είναι η έρευνα του Soby.⁵ Ο Soby καθηγητής μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανησυχούσε για την ανικανότητα πολλών από τους μαθητές του να ακούνε προσεκτικά ένα μουσικό κομμάτι και να παραμένουν σιωπηλοί κατά την ακρόασή του. Ήθελε να διαπιστώσει μεταξύ άλλων: α) αν οι μαθητές του είχαν διαφορετικούς τρόπους να ακούνε, β) αν η ακρόαση επηρεάζονταν από το γεγονός ότι στη συνέχεια έπρεπε

⁴ Βλ. για άλλα παραδείγματα Bresler, 1995b: 2-3 και Leglar & Collay, 2002: 866-867.

⁵ Η έρευνα αυτή του Soby ήταν μέρος ενός μεγαλύτερου project με την ονομασία *Berkshire Study* και πραγματοποιήθηκε το 1989. Για λεπτομέρειες σχετικές με το *Berkshire Study* βλ. Bresler, 1995b: 11-14.

να παίξουν μουσική ή να συνθέσουν, και γ) αν και πώς θα μπορούσε να μετρηθεί τη δεξιότητα ακρόασης των μαθητών του (Bresler, 1995b: 12). Τα εργαλεία του Soby για τη συλλογή των στοιχείων περιλάμβαναν ένα ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις με τους μαθητές, παρατήρηση από έναν εξωτερικό παρατηρητή, μαγνητοσκοπήσεις μαθημάτων, ομαδικές δραστηριότητες και συζήτηση, καθώς και πειραματικά εργαλεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συνήθειες ακρόασης των μαθητών ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές του δασκάλου-ερευνητή και ότι ο ίδιος έτεινε να επιβάλει πάνω τους τα δικά του προσωπικά κριτήρια ακρόασης. Βρήκε ότι για τους μαθητές η μουσική ήταν, τις περισσότερες φορές, ένα φόντο (background) για τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους. Συμπέρανε επίσης πως όταν η ακρόαση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της μουσικής εκτέλεσης και σύνθεσης, τότε η εκπαιδευτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων ακρόασης δεν μπορεί να γίνει ξέχωρα από την αξιολόγηση της μουσικής δημιουργίας. (Bresler, 1995a: 12).⁶

Κάτι άλλο που εμφανίζεται αρκετά συχνά πια σήμερα και φέρνει πιο κοντά την έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη είναι η πραγματοποίηση ερευνών από εκπαιδευτικούς που παράλληλα είναι και ερευνητές (στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών ή ερευνητικών προγραμμάτων κτλ.). Σε αυτή την περίπτωση τα πλεονεκτήματα είναι πολλά, αφού γνωρίζουν την εκπαιδευτική πράξη και τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα προβλήματα που υπάρχουν και από την άλλη είναι γνώστες των ερευνητικών μεθοδολογιών.⁷

Προτάσεις για την περαιτέρω αντιμετώπιση του προβλήματος

Ήδη από την αρχή της δεκαετίας του 1980 ο Madsen (1982: 74-75) προτείνει ως μια προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος την εισαγωγή και έμφαση σε μαθήματα που αφορούν την έρευνα και τις μεθόδους της στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών της μουσικής. Σύμφωνα με την άποψη όμως του Brand (1984: 7) το προπτυχιακό επίπεδο είναι ήδη φορτωμένο οπότε θα ήταν ίσως πιο σωστό να δοθεί έμφαση στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Και συνεχίζει πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές (αυριανοί εκπαιδευτικοί) που παρακολουθούν σπουδές με έμφαση στην έρευνα και ακόμα περισσότερο αν κάνουν οι ίδιοι έρευνα θα βοηθήσουν να γεφυρωθεί το χάσμα. Στην ίδια γραμμή κινούνται και οι απόψεις του Reimer (1992: 11), ο οποίος πιστεύει πως στα προγράμματα εκπαίδευσης

⁶ Περισσότερες λεπτομέρειες για την έρευνα δράσης και σχετικά παραδείγματα, βλ. Bresler, 1995b: 11-14 και Leglar & Collay, 2002: 867-868. Επίσης βλ. μια πολύ χαρακτηριστική και ενδιαφέρουσα έρευνα δράσης του Jonathan Savage στο διαδίκτυο στη διεύθυνση: <http://www.jsavage.org.uk/researchpapers/resepap.html>

⁷ Ένα τέτοιο παράδειγμα από την ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί η έρευνα του γράφοντα που έγινε στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής με τίτλο *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ., 2002). Η περιγραφή και τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν δημοσιευθεί σε εργασίες με αντίστοιχους τίτλους στα αγγλικά στα πρακτικά του 26^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της ISME (Proceedings CDRom, ISME 2004, *Sound Worlds to Discover*) και στα ισπανικά στο περιοδικό *Boletín de Investigación Educativo Musical*, 34 (Απρίλιος 2005), 5-13.

καθηγητών μουσικής πρέπει να ενσωματωθούν κατάλληλα είδη και ποσότητες εκπαίδευσης σχετικά με την έρευνα που θα επιτρέψουν στους αυριανούς εκπαιδευτικούς να δουν την έρευνα ως έναν σημαντικό ρόλο που θα κληθούν να παίξουν οι ίδιοι είτε ως απλοί εκπαιδευτικοί είτε ως ερευνητές. Και προσθέτει πως πρέπει να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι μέσω μιας εκ νέου θεώρησης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, η οποία θα μπορεί να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να γίνουν και αποτελεσματικοί ερευνητές (Reimer, 1992: 11). Την τάση αυτή στηρίζει λίγο αργότερα και ο Elliott (1996: 2), ο οποίος πιστεύει πως οι αυριανοί εκπαιδευτικοί της μουσικής πρέπει μπαίνοντας στην διαδικασία της διδασκαλίας να έχουν ήδη αποκτήσει έναν ερευνητικό προσανατολισμό (από τις σπουδές τους), να αντιλαμβάνονται το ρόλο της έρευνας και την αναγκαιότητά της, διότι μόνο τότε η έρευνα και τα ευρήματά της θα αρχίσουν να έχουν θετική επίδραση στη διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία.

Μια άλλη τάση σύμφωνα με την Bresler (1995b: 5) στην οποία πιστεύουν αρκετοί σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων και σύμφωνα με την οποία, η έρευνα που βασίζεται στις ανησυχίες και τα ερωτήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και ενσωματώνει την συσσωρευμένη γνώση τους, επιτρέπει στα πραγματικά προβλήματα της τάξης και τις λύσεις τους να οδηγούν αυτά τη θεωρία. Κάτι τέτοιο βοηθά δραστικά να μειωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Μερικές πολύ γνωστές τέτοιου είδους έρευνες που βασίστηκαν στην προϋπόθεση ότι η γνώση για να πραγματοποιηθεί η έρευνα πρέπει να στηρίζεται σε μια βαθιά κατανόηση της ζωής και των ιδιαίτερων συνθηκών της τάξης, είναι των Paynter (1977, 1982), Stake, Bresler, & Mabry (1991), Wiggins (1992) και Berkshire Local Education Authority (1989).⁸

Όπως αναφέρουν, μεταξύ άλλων συγγραφέων, η Bresler (1995b: 2) και οι Leglar & Collay (2002: 867) μέσω συνεργατικών μορφών εκπαιδευτικής έρευνας μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων μπορεί να γεφυρωθεί σε σημαντικό βαθμό το χάσμα μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης.

Ακολουθώντας το πετυχημένο παράδειγμα του Murfreesboro μια τέτοια σύμπραξη πανεπιστημίου - σχολείου θα μπορούσε να περιλαμβάνει το παρακάτω τετράπτυχο δραστηριοτήτων:

- Σεμινάρια: Στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα αποκομίσουν γνώση για επιλεγμένα ερευνητικά ευρήματα
- Καταγραφή συμπεριφορών: Με βάση τη γνώση που αποκόμισαν από τα σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις νέες προς εφαρμογή συμπεριφορές που είναι βασισμένες στα ερευνητικά ευρήματα
- Εφαρμογή: των ερευνητικών ευρημάτων στην τάξη με τη βοήθεια και την παρουσία των ερευνητών
- Συνεδρίες ανταλλαγής απόψεων: στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους ερευνητές για το τί συνέβη κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Brand, 1984: 8).

⁸ Για αναλυτική περιγραφή αυτών των ερευνών βλ. Bresler, 1995b: 5-14.

Στη συνέχεια παρατίθενται βασικά ερωτήματα στα οποία η μουσικο-παιδαγωγική κοινότητα καλείται να αναζητήσει απαντήσεις προκειμένου να αμβλυνθεί ή και να απαλειφθεί το χάσμα μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης, ώστε να υπάρξει γόνιμος διάλογος μεταξύ τους. Τα ερωτήματα αυτά συνοψίζουν τον σχετικό προβληματισμό των δύο τελευταίων δεκαετιών και διατυπώθηκαν από την Επιτροπή *Research Task Force* της MENC (1998, 10).

- Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά των επιτυχών συνεργασιών (σχολείο-πανεπιστήμιο, συνεργασίες εκπαιδευτικών μεταξύ τους) για την απάντηση ερωτήσεων μέσω της έρευνας;
- Πώς μπορούν οι σπουδαστές, οι εκπαιδευτικοί, οι αρμόδιοι φορείς να μάθουν να διαβάζουν και να κατανοούν την έρευνα, να κάνουν τις απαραίτητες μεταφορές, και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τα ευρήματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους;
- Ποιά βήματα πρέπει να γίνουν ώστε να επιτευχθεί γρήγορη διάδοση των ερευνητικών ευρημάτων και των επαναλήψεων/επαληθεύσεών τους;
- Πώς μπορεί η τεχνολογία όπως οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και τα σε απευθείας σύνδεση περιοδικά να χρησιμοποιηθεί για να διαδώσει την έρευνα σε ένα ευρύ ακροατήριο;
- Πώς μπορεί η γνώση που αποκτιέται από ερευνητικές προσπάθειες να κοινοποιηθεί και να εφαρμοστεί στη διεθνή κοινότητα;

Προς έναν μελλοντικό ουσιαστικό και γόνιμο διάλογο - προτάσεις

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω είναι επιτακτική η ανάγκη για να υπάρξει ουσιαστικός και γόνιμος διάλογος μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης να γίνουν συστηματικές προσπάθειες συνεργασίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, τόσο σε επίπεδο συνεργατικών μορφών έρευνας, όσο και σε επίπεδο συνειδητοποίησης του προβλήματος και καθορισμού ενός πλαισίου δράσεων που θα οδηγήσουν στην επίλυσή του. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιες σχετικές προτάσεις.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι θεμιτό να γίνεται με τέτοιο προσανατολισμό, ώστε να μπορούν να εκτιμούν και να κατανοούν την έρευνα (τις λειτουργίες και τους περιορισμούς της) και να είναι θετικοί σε συνεργασίες με τους ερευνητές ή ακόμα και να διενεργούν οι ίδιοι έρευνες.⁹ Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να γίνει:

- Μέσω των βασικών και των μεταπτυχιακών σπουδών τους.
- Από ερευνητές μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης, επιδοτούμενα προγράμματα, κλπ.

⁹ Η εκπαίδευση στην έρευνα ως μια πλευρά της γενικότερης εκπαίδευσης των καθηγητών μουσικής έχει συζητηθεί, προταθεί και αναλυθεί σε αρκετές εργασίες που δημοσιεύθηκαν στο περιοδικό της MENC με τίτλο *Journal of Music Teacher Education*.

- Συμμετοχή σε ερευνητικά έργα (projects), όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα και σε συνεργασία με τους πανεπιστημιακούς ερευνητές αποφασίζεται η μεθοδολογία έρευνας, εκπονείται η έρευνα από κοινού (για τη συλλογή στοιχείων), γίνεται ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους ανάλυσης, και στη συνέχεια εξαγωγή και από κοινού συγγραφή συμπερασμάτων και προτάσεων. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει ο ίδιος έρευνα προκειμένου να την κατανοήσει. Είναι θεμιτό λοιπόν τέτοιου είδους συμπράξεις να έχουν τέτοια κατεύθυνση. Υπάρχουν αρκετές μαρτυρίες εκπαιδευτικών για τη θετική επίδραση που είχε στη διδασκαλία τους είτε η συμμετοχή τους σε κάποιου είδους συνεργατική έρευνα είτε η διενέργεια έρευνας από τους ίδιους.¹⁰
- Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης: σχετικά νέος θεσμός που βασίζεται σε συστηματική συμμετοχή ενεργών εκπαιδευτικών σε διαδικασίες μετεκπαίδευσης.¹¹

Είναι εξίσου σημαντικό να γίνουν βήματα από τους ίδιους τους ακαδημαϊκούς ερευνητές για ερευνητική θεματολογία που να βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα μέσα από σειρά ερευνητικών μελετών. Μία μεμονωμένη έρευνα σπάνια μπορεί να λύσει αποτελεσματικά ένα πρόβλημα. Χρειάζεται σειρά μελετών.¹² Επομένως, πρέπει να το λαμβάνουν υπόψη τους αυτό οι ακαδημαϊκοί ερευνητές που συχνά τα ερευνητικά τους θέματα είναι ασύνδετα το ένα με το άλλο, ή συχνά δεν προχωρούν σε ουσιαστική συνέχιση έρευνας μετά τη διδακτορική τους διατριβή (Brand, 1984: 6). Είναι επίσης πολύ σημαντικό οι ερευνητές να παίρνουν ερωτήματα απευθείας από τους εκπαιδευτικούς (Leglar & Collay, 2002: 867).

Είναι ακόμα φανερό πως για να προσφέρει η έρευνα θετική επίδραση στον κλάδο, η δουλειά των ερευνητών δεν μπορεί να σταματά όταν τελειώνει η έρευνα και δημοσιεύεται σε κάποιο περιοδικό. Οι ερευνητές είναι θεμιτό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με τα ερευνητικά ευρήματα καθώς και να τα εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Η πρόταση του *consumer-validation process* αν και αρκετά παλιά ίσως πια, είναι πολλά υποσχόμενη, ιδιαίτερα αν κατά τη διαδικασία δουλέψουν ως ισότιμοι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί. Διαχρονικά από τότε που πρωτοεφαρμόστηκε το μοντέλο αυτό μέχρι σήμερα, έχουν γίνει κάποια βήματα που οδηγούν στην εξασθένιση της διάκρισης μεταξύ εκπαιδευτικών (καταναλωτών) και ερευνητών (παραγωγών) της

¹⁰ Ενδεικτικά βλ. Wiggins (1994), Hookey (1994) και Wiggins & Bodoïn (1998).

¹¹ Εννοείται πως για να είναι ρεαλιστικά και εφικτά τα παραπάνω θα πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως σε σχέση με την αναζήτηση τρόπων μείωσης του φόρτου εργασίας που έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι *μάχμοι* εκπαιδευτικοί. Επίμαχο ερώτημα επίσης εδώ παραμένει το κατά πόσο μπορούν να αλλάξουν έτσι οι δομές του σχολικού συστήματος ώστε η έρευνα να αποτελέσει μια από τις βασικές λειτουργίες του (Reimer, 1992: 11).

¹² Χαρακτηριστικό παράδειγμα τα 35 και παραπάνω χρόνια έρευνας του Edwin Gordon για να θεμελιώσει τελικά το *Jump Right In: The music Curriculum*.

γνώσης και γίνεται προσπάθεια τη θέση της διάκρισης να πάρει η συνεργασία.¹³ Κινούμενος προς αυτή την κατεύθυνση ο κλάδος φαίνεται να είναι έτοιμος για έναν γόνιμο διάλογο ο οποίος μπορεί στο μέλλον να πάρει τη μορφή συνεχόμενης ανατροφοδότησης ανάμεσα στην έρευνα και τη διδακτική πράξη αλλά είναι σημαντικό να αποδεχθεί κανείς πως ίσως η διδασκαλία της μουσικής ποτέ να μην είναι απόλυτα βασισμένη στην έρευνα.¹⁴

Όλες οι παραπάνω προτεινόμενες πρακτικές τείνουν να λύσουν σταδιακά και το πρόβλημα της διάχυσης των ερευνητικών ευρημάτων. Γενικά πάντως και όχι μόνο στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης υπάρχει η ανάγκη σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας και της κοινωνίας σε forums με τη συμμετοχή όλων των αρμόδιων φορέων και με *απλουστευμένη* παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.¹⁵

Στην ελληνική πραγματικότητα, επειδή στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης οι έρευνες που έχουν γίνει είναι ελάχιστες, δεν υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνητικών ευρημάτων προς διάχυση. Αυτή η κατάσταση στην ουσία μετατρέπεται σε πλεονέκτημα, διότι υπάρχει χρόνος να φτιαχτεί μια τέτοια υποδομή, με βάση την εμπειρία και τις προτεινόμενες λύσεις της διεθνούς μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας, που θα εξασφαλίσει την ομαλή και γόνιμη σχέση διαλόγου ανάμεσα στην έρευνα και τη διδακτική πράξη. Ξεκινώντας από την εκπαίδευση των αυριανών εκπαιδευτικών μουσικής, μπορούν να γίνουν όλα όσα προαναφέρθηκαν μέσω της δημιουργίας ανάλογων προγραμμάτων σπουδών. Από την πλευρά τους και οι ερευνητές μπορούν να δημιουργήσουν τέτοιες προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε γόνιμες συνεργασίες (λ.χ. πανεπιστημίων-σχολείων). Ίσως βέβαια οι (παραδοσιακά εκπαιδευμένοι)¹⁶ ερευνητές να μην είναι οι κατάλληλότεροι για να προωθούν τη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία θα μπορούσε να παίξει ένα πρόσωπο που θα μπορούσε να είναι ή να μην είναι ενεργός ερευνητής που θα εργαζόταν ως μεσολαβητής, *μεταφραστής* της έρευνας. Θα έπρεπε να μελετά την έρευνα, να αναλύει και να ερμηνεύει τα ευρήματά της για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής και ακόμα με υποδειγματικές διδασκαλίες να τους οδηγεί στο πως θα μπορούν να τα χρησιμοποιούν. Τέλος θα μπορούσε να αναλύει μαζί με τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να τους παρέχει ανατροφοδότηση. Για το ρόλο αυτό του *μεσάζοντα* θα πρέπει ίσως να δημιουργηθεί κάποιος νέος θεσμός ή στο ελληνικό

¹³ Βλ. και Brand, 1984: 10, Bresler, 1995b: 2-3 και Leglar & Collay, 2002: 867-868.

¹⁴ Αυτό είναι κάτι εξάλλου που μπορεί να μην είναι και θεμιτό. Πάντως πρόκειται για κάτι που ισχύει γενικότερα και για τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων, απλά η κατάσταση στη μουσική εκπαίδευση έχει κάποιες παραπάνω ιδιαιτερότητες λόγω του αντικειμένου μελέτης.

¹⁵ Φυσικά σε αυτό το σημείο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή διότι η υπεραπλούστευση ενέχει σοβαρούς κινδύνους.

¹⁶ Το παραδοσιακά εκπαιδευμένοι αναφέρεται σε ερευνητές από χώρες που έχουν πολύχρονη παράδοση εκπαίδευσης στην έρευνα.

εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσαν να τον παίξουν πιθανόν οι σχολικοί σύμβουλοι.¹⁷

Σε γενικές γραμμές είναι επίσης αναγκαίες ειδικές παρουσιάσεις ουσιαδών ερευνητικών αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία σε ημερίδες ή ακόμα και συνέδρια διοργανωμένα από διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας, το Υπουργείο Πολιτισμού, επιστημονικές ενώσεις, κλπ.

Πάντως ο διάλογος - που όπως φάνηκε έχει κάνει τα πρώτα του βήματα αμβλύνοντας το χάσμα - ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και στη διδακτική πράξη είναι το κλειδί για την περαιτέρω εξέλιξη του κλάδου μας, διότι συνενώνει δύο μεγάλες δυνάμεις: τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς. Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη να τον στηρίξουν όλοι.

Βιβλιογραφία

- Abeles, H. (1992). A guide to interpreting research in music education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 227-243). New York: Schirmer Books.
- Brand, M. (1984). Music teachers versus researchers: a truce. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 80, 1-13.
- Bresler, L. (1995a). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*. 6(3), 4-16.
- Bresler, L. (1995b). Teacher knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 118, 1-20.
- Burnard, P., Hentschke, L. (2004). Editorial. *International Journal of Music Education: Practice*, 22(3), 187-188.
- Colwell, R.J. (1981). What's new in music education research. *The Instrumentalist*, 36, 40.
- Deans, K. (1983). Overtones. *Music Educators Journal*. 69, 5.
- Dillon, W. D. (1982). Relate research efforts to learning. *Music Educators Journal*, 69, 11.
- Eaker, E. R., Huffman, J. O. (1980). *Helping teachers use research findings: The Consumer-Validation Process*. East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Elliott, C. A. (1996). Comments from the editor. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14(2), 2.

¹⁷ Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι να τους παρέχεται ειδική προετοιμασία για τον ρόλο αυτό και επίσης να υπάρχει αρκετός αριθμός συμβούλων που να μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες του αριθμού των εκπαιδευτικών της μουσικής. Με τα σημερινά δεδομένα, δηλαδή με μόνο δύο σχολικούς συμβούλους για όλη την επικράτεια κάτι τέτοιο είναι σαφώς αδύνατον.

- Flowers, J. P., Gallant, W. M., & Single, A. N. (1995). Research dissemination in music education—Teacher’s research questions and preference for writing style. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14(1), 23-30.
- Gumm, A. (2003). *Music Teaching Style: Moving beyond tradition*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Hedden, S. K. (1979). Dissemination of music education research: Are researchers the problem? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, 35-39.
- Heller, G. (1988). Special topics in music education research: A new look at some well-established questions. *Update: Applications of Research in Music Education*, 7(1) 41-44.
- Hookey, M. (1994). Music education as a collaborative project: Insights from teacher research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 39-46.
- Lanier, J. E. (1982). Editor’s comments. *Action in Teacher Education*, 4, iii-iv.
- Leglar, M., Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell, C. Richardson, (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 855-873).
- Madsen, C. K. (1975). *Research in music behaviour: modifying music behaviour in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Madsen, C. K. (1982). Graduate versus undergraduate experimental scholarship. *Symposium*, 22, 73-77.
- Madsen, C. K., Madsen, C. H. (1983). *Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. 3rd edition, MA: Allyn & Bacon.
- Madsen, C. K. (1985). Making research apply to your classroom. *Music Educators Journal*, 71 (8), 18-19.
- MENC Research Task Force. (1998). A research agenda for music education - Thinking ahead. *Teaching Music*, 5(4) (special insert). [Επίσης στο διαδίκτυο, στη διεύθυνση:
<http://www.menc.org/information/research/agenda.html>]
- Merrion, M. (Ed.). (1989). *What works: Instructional Strategies for Music Education*. Reston, VA: MENC.
- Radocy, R. E. (1983). The research efforts-why we care. *Music Educators Journal*, 69,29.
- Rainbow, E. L., & Froehlich, H. (1987). *Research in music education: An introduction to systematic inquiry*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, A. T. (1980). The bee, the ant, or the spider?—Models for music research and music education. In P. Tallarico (Ed.), *Bowling Green State University Symposium on Music Teaching and Research*. Ohio: Bowling Green State University.
- Reimer, B. (1992). An agenda for music teacher education Part II. *Journal of Music Teacher Education*, 1(2), 5-11.
- Reimer, B. (1993). Avoiding extremes of theory and practice in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 2(1), 12-22.

- Στάμου, Λ. (2001). Η Ποιοτική Έρευνα στην επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(8), 14-35.
- Tallarico, P. (1990). Communicating the results of music education research: The significance of the previous decade in the search for improvement. *Triad*, 57(5), 20-21.
- Wiggins, J. H. (1994). Teacher-research in a general music classroom: Effects on the teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 31-35.
- Wiggins, J. & Bodoin, K. (1998). Painting a big soup: Teaching and learning in a second grade general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 281-302.

Ο Πολύβιος Ανδρούτσος (PhD) είναι μουσικοπαιδαγωγός-ερευνητής. Έχει δημοσιεύσει ένα βιβλίο και πάνω από 50 άρθρα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά για την μουσική εκπαίδευση, καθώς επίσης έχει πραγματοποιήσει διαλέξεις και σεμινάρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει διδάξει μουσική σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην ειδική εκπαίδευση και Μουσική Παιδαγωγική στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι.Θ. και στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επίσης έχει διδάξει στα ΠΕΚ σε καθηγητές μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα προγράμματα εξειδίκευσης μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σήμερα εργάζεται στη δευτεροβάθμια γενική μουσική εκπαίδευση. Διατέλεσε αξιολογητής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα βιβλία Μουσικοκινητικής των ΤΕΕ Βρεφονηπιοκομίας (2001) και των DVD του γυμνασίου (2003). Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά του περιλαμβάνουν: ανάπτυξη νέων στρατηγικών και μοντέλων διδασκαλίας της μουσικής και έλεγχος της εφαρμογής τους μέσω πειραματικής έρευνας, μελέτη και αξιολόγηση των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας της μουσικής σε διάφορες βαθμίδες, καθώς και η εφαρμογή ερευνητικών ευρημάτων στη μουσική εκπαιδευτική πράξη. Είναι από τα ιδρυτικά μέλη της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) όπου διετέλεσε πρόεδρος (1997-2003) και σήμερα υπηρετεί ως αντιπρόεδρος, ενώ είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού Μουσικοπαιδαγωγικά. Είναι επίσης μέλος της ISME και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*.

Research and Educational Practice: Dialogue or gap?

Polyvios Androutsos

This paper explores the relationship between music education research and educational practice. As it is evident in the relevant literature there is a gap between research and educational practice. The speculation in which the international music education community is engaged is presented and the causes of the problem are examined. Following this, successful examples of efforts to bridge the gap are presented, and ways to achieve a fruitful and efficient dialogue are explored. Towards this direction proposals are given that are based in successful practices of collaboration between researchers and teachers. Finally some suggestions are given to avoid this problem in the Greek music education reality.

Polyvios Androutsos (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. He received his BA and Ph.D. degrees from the Musical Studies Department of the Aristotle University of Thessaloniki in the field of music education. He has published a book and over 50 articles in Greek and International journals for music education as well as given lectures and held seminars in Greece and abroad and has been part of editorial boards for music education and musicology journals. His research interests include: Developing new teaching strategies and models for teaching music in secondary schools and test them through experimental research, Adaptation and assessment of different methods of teaching music in kindergarten and primary schools, and Applications of research in music educational praxis. He has taught music in primary schools, worked with children with special needs, as well as music education courses at the Department of Music Science and Arts, University of Macedonia, Thessaloniki and at the Faculty of Training Teachers for nursery schools at the Technological Educational Institute of Thessaloniki. He now works as a secondary school general music teacher. In 2001 and 2003 was appointed by the Pedagogical Institute to serve in critique committees for textbooks and supplementary teaching materials. He is one of the founding members of the Greek Society for Music Education (GSME), where he served as president (1997-2003) and at the moment as vice-president. He is a member of the Editorial Board of the journal Musical Pedagogics published by GSME and the International Journal of Music Education: Practice published by ISME. He is also a member of ISME.

email: pandr@sch.gr