

## Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου Από την Πρόθεση στην Πραγματικότητα

Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου

*Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα πορίσματα έρευνας για το μάθημα της Μουσικής, η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει το κατακτηθέν από τα παιδιά Αναλυτικό Πρόγραμμα και το βαθμό συνάφειάς του με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος. Η έρευνα έγινε στην Κύπρο και το δείγμα αποτέλεσαν 1196 τελειόφοιτοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Τα πορίσματα επιβεβαιώνουν πανηγυρικά την άποψη ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ της θεωρίας του Α.Π. και της εφαρμογής του. Αναλυτικότερα, η έρευνα έδειξε ότι οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από τα παιδιά στα έξι χρόνια της φοίτησής τους στο Δημοτικό απέχουν κατά πολύ από τις προθέσεις του επίσημου Α.Π. της Μουσικής, το οποίο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και επικεντρώνεται στο γνωσιολογικό τομέα, αγνοώντας πολύ σημαντικές πτυχές του μαθήματος. Ακόμα, φάνηκε ότι το μάθημα της Μουσικής είναι ένα από τα λιγότερο αγαπημένα μαθήματα των παιδιών και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα, διαφέρουν εντελώς από εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά θα ήθελαν να συμμετέχουν.*

### Εισαγωγή

Δεν υπάρχει σήμερα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το τι είναι και τι περιλαμβάνει ο όρος "Αναλυτικό Πρόγραμμα". Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία πάνω από εκατόν είκοσι ορισμοί του όρου "Αναλυτικό Πρόγραμμα", σε μια προσπάθεια, ενδεχομένως, των διάφορων συγγραφέων να θέσουν όρια ή να δώσουν νέες ερμηνείες στο τι είναι και τι περιλαμβάνει (Marsh and Willis, 1995). Σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει μια ασυμφωνία για το αν το Α.Π. αναφέρεται σε διδακτέα ύλη, σε σύνολο στόχων ή σε σύνολο εμπειριών, αλλά και για το αν περιλαμβάνει ό,τι λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα ή και έξω από αυτήν (Χατζηγεωργίου, 1998). Οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρονται σε ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 1997, Χατζηγεωργίου, 1998).

Ωστόσο, η άποψη αυτή που θεωρεί το Α.Π. ως ένα κείμενο, ως ένα προϊόν, δεν φαίνεται να γίνεται πια αποδεκτή στο χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αφού βλέπει μόνο μια από τις διαστάσεις του Α.Π., αυτήν που ονομάζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως το "επίσημο" ή "επιδιωκόμενο" Α.Π.. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σαφής διάκριση του Αναλυτικού Προγράμματος από ειδικούς

σε "επίσημο", σε "προσφερόμενο" και σε "κατακτηθέν" Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το "επίσημο" ορίζεται ως το Αναλυτικό Πρόγραμμα που είναι διατυπωμένο σε οδηγούς και προγράμματα, το "προσφερόμενο" ως αυτό που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, ενώ το "κατακτηθέν" Αναλυτικό Πρόγραμμα ως η πραγματικότητα των εμπειριών των παιδιών, αυτό που βρίσκεται στην καρδιά και στο μυαλό τους (Kelly, 1999, Middlewood, 2001, Preedy, 2001, Regelski, 1999). Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται, που προσλαμβάνει το Α.Π. ο κάθε εκπαιδευτικός διαφέρει, αφού το εντάσσει στα δικά του προσωπικά πλαίσια. Από την άλλη, ο κάθε μαθητής βιώνει το Α.Π. με το δικό του τρόπο και τέλος, η κάθε σχολική μονάδα συχνά προτείνει τον τρόπο εφαρμογής του Α.Π. μέσα από συντονισμό και κοινές διαδικασίες (Κουτσελίνη, 2001). Η διδασκαλία δεν οδηγεί πάντοτε στη μάθηση, γι' αυτό κάποιες φορές ακούμε τους εκπαιδευτικούς να λένε "Μα το δίδαξα στα παιδιά. Αν δεν το έμαθαν είναι δικό τους λάθος (ή είναι λάθος των γονιών, ή της κοινωνίας κλπ.). Όμως, αυτό που στην ουσία εννοούν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι κάλυψαν την ύλη που περιλαμβάνει το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η πρόθεση του Α.Π. από τη μια και η πραγματικότητα από την άλλη, συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά απέχουν πάντα μεταξύ τους, άλλοτε σε μικρό και άλλοτε σε μεγάλο βαθμό. Πεδίο μελέτης των ερευνητών του τομέα των Α.Π. θα πρέπει να είναι ουσιαστικά αυτή η σχέση μεταξύ επιδίωξης και πραγματικότητας, αφού σε τελική ανάλυση, το κεντρικό πρόβλημα στο πεδίο των Α.Π. είναι το κενό μεταξύ των προσδοκιών μας και των προσπαθειών μας να τις εφαρμόσουμε στην πράξη (Stenhouse, 1995). Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι επίσημες γραπτές κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται μέσα από ένα Α.Π. δε συμπίπτουν απαραίτητα ούτε με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και με τον τρόπο που εκλαμβάνονται οι προθέσεις αυτές από τους μαθητές. Το Α.Π. ξεκινά απλά ως ένα διάγραμμα, ένα θεσμικό κείμενο. Γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς με πραγματικούς μαθητές, σε πραγματικές τάξεις.

Τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο το επίσημο Α.Π. για κάθε γνωστικό αντικείμενο αποτελεί το θεσμικό κείμενο του Α.Π., το οποίο εκπονείται συνήθως από μια ομάδα "ειδικών" και συνοδεύεται από τα Διδακτικά Εγχειρίδια για κάθε τάξη. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου, η τελευταία μεταρρύθμιση στον τομέα των Α.Π. έγινε το 1994, με την έκδοση "Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης", έκδοση που αναθεωρήθηκε δύο χρόνια αργότερα (1996), χωρίς όμως να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα. Μέρος της μεταρρύθμισης αυτής αποτελεί και το ισχύον Α.Π. για το μάθημα της Μουσικής, αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Το επίσημο Α.Π. της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου αποτελείται από μια σύντομη εισαγωγή, το σκοπό, τους στόχους, το περίγραμμα της ύλης για κάθε τάξη, ένα μέρος που παρουσιάζει τις μουσικές δραστηριότη-

τες και τέλος ένα εκτενές κομμάτι σχετικό με την αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος βασίστηκε στην Ακαδημαϊκή Θεωρία, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται οι εμπειρίες μάθησης, οι γνώσεις και οι ικανότητες για το κάθε διδακτικό αντικείμενο και μεταδίδονται στο παιδί από το δάσκαλο, με τον τρόπο που ο συντάκτης έχει προκαθορίσει (Φλουρής, 1999). Είναι ξεκάθαρο ότι μέσω του επίσημου Α.Π. της Μουσικής γίνεται μια προσπάθεια για να εξασφαλιστεί η μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, με μεγάλη έμφαση σε μουσικές έννοιες, οι οποίες επιλέγηκαν ως η "αξιόλογη γνώση" στη Μουσική για το παιδί του Δημοτικού Σχολείου. Όσον αφορά στα Μοντέλα Σχεδιασμού Α.Π. που διακρίνονται μέσα από το Α.Π. της Μουσικής, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο Α.Π. στηρίχτηκε στο μοντέλο σκοπών και στόχων, συνδυασμένο ωστόσο με το μοντέλο περιεχομένων. Ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στη διατύπωση στόχων προς επίτευξη, το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος δε φαίνεται να επιλέγηκε για να εξυπηρετήσει τους συγκεκριμένους στόχους. Μάλλον φαίνεται ότι οι συντάκτες επέλεξαν τις πιο σημαντικές (κατά τη γνώμη τους) γνώσεις και δεξιότητες, ανεξάρτητα με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Στο Α.Π. της Μουσικής το περίγραμμα της ύλης δίνεται ξεχωριστά για καθεμιά από τις έξι τάξεις του Δημοτικού. Για την κάθε τάξη υπάρχει ένας πίνακας με πέντε στήλες, στις οποίες γίνεται ο διαχωρισμός των μουσικών εννοιών ανάλογα με την κατηγορία τους (ρυθμικές, μελωδικές, αρμονικές, μορφολογικές, εκφραστικές). Η ύλη είναι δομημένη ακολουθώντας ένα συνδυασμό γραμμικής και σπειροειδούς μορφής δόμησης. Ωστόσο, βλέπουμε ότι η επιλογή της ύλης είναι τέτοια που μόνο γνωσιολογικούς στόχους εξυπηρετεί, μια και αποτελείται μόνο από μουσικές έννοιες. Σε έκθεση του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο "Σχολική Αποτυχία", επισημαίνεται, μεταξύ άλλων αιτιών για τη σχολική αποτυχία το υπερφορτωμένο και υπερακαδημαϊκό Α.Π. (Παπαδόπουλος, 1990). Έτσι, και στο μάθημα της Μουσικής, τρομάζει κανείς βλέποντας τι περιλαμβάνεται στην ύλη του Δημοτικού και αντικρίζοντας τις πολύπλοκες ρυθμικές αξίες, τις τρίφωνες ελάσσονες συγχορδίες, τα μικτά μέτρα, τους ιταλικούς όρους ρυθμικής αγωγής. Από την Α΄ κιόλας τάξη, ζητείται από τα παιδιά μέσα από τα βιβλία της Μουσικής και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να είναι σε θέση να διαβάζουν ρυθμικά και μελωδικά νότες από το πεντάγραμμα, και μάλιστα στο μέσο της σχολικής χρονιάς, όταν τα παιδιά δεν μπορούν ακόμα να διαβάσουν και να γράψουν με άνεση, απαιτείται από αυτά να παίξουν τις νότες και στον αυλό. Μέχρι να τελειώσουν τα παιδιά το Δημοτικό Σχολείο, αναμένεται από αυτά να γνωρίζουν όλη σχεδόν τη θεωρία, τη μορφολογία και την οργανογνωσία της Μουσικής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα Α.Π. της Μουσικής έχουν δεχτεί ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Καταρχήν, επισημάνθηκε η τάση να επικεντρώνονται στις δραστηριότητες αντί να βασίζονται σε μοντέλα τα οποία αναπτύχθηκαν μεθοδικά (Runfola & Rutkowski, 1992). Εντοπίστηκε, επίσης, η έλλειψη γνώσης για το

τι πραγματικά κάνουν οι μαθητές μέσα στην τάξη (Wing, 1992) καθώς και χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης (Shepherd & Vulliamy, 1994), μεταξύ των προσδοκιών του Α.Π. της Μουσικής και της εφαρμογής του (Reimer, 1989). Φαίνεται ότι δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του Α.Π., λιγότερη στην εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς και ακόμα λιγότερη στην επίδραση που έχει το Α.Π. στους μαθητές (Hanley & Montgomery, 2002).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το κατακτηθέν από τα παιδιά Αναλυτικό Πρόγραμμα και το βαθμό συνάφειάς του με το επίσημο Α.Π., όσον αφορά στο μάθημα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα:

1) Διερευνώνται οι στάσεις των παιδιών της Στ΄ τάξης προς το μάθημα της Μουσικής

2) Διερευνάται ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά έχουν κατανοήσει κάποιες βασικές, σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια, έννοιες.

3) Γίνεται μια απόπειρα να σκιαγραφηθεί η φυσιγνωμία του μαθήματος της Μουσικής όπως αυτό διδάσκεται σήμερα στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου, αλλά και όπως θα ήθελαν οι μαθητές να διδάσκεται.

## Μεθοδολογία

Καταλήξαμε στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων, αφού ήταν ουσιαστικά ο μόνος τρόπος που θα επέτρεπε τη συμμετοχή στην έρευνα ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών από όλες τις πόλεις της Κύπρου. Για την κατάρτιση του εργαλείου έρευνας έγιναν το Μάρτιο του 2002 τρεις άτυπες ομαδικές συναντήσεις με παιδιά της Στ΄ τάξης από τρία διαφορετικά σχολεία. Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας μισής ώρας περίπου και οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στο να διερευνήσουν το τι γίνεται συνήθως σε ένα μάθημα Μουσικής, τη στάση των παιδιών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής, το τι προτιμούν τα ίδια τα παιδιά να κάνουν, και τέλος, σε ποιο βαθμό κατέχουν κάποιες βασικές έννοιες σύμφωνα με το Α.Π. και τα διδακτικά εγχειρίδια. Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν στη συνέχεια και ένας σημαντικός αριθμός από τις δηλώσεις, χαρακτηρισμούς και απόψεις τους συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Η κύρια έρευνα, η οποία διεξήχθη κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2002 ήταν παγκύπρια και το δείγμα αποτέλεσαν 1196 παιδιά της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, μαθητές 23 Δημοτικών Σχολείων, τα οποία επιλέγηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κατά στρώματα. Ως γενικότερο πλήθος μελέτης θεωρήθηκαν οι 9429 μαθητές που φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα τα σχολεία της Κύπρου των οποίων ο αριθμός των μαθητών της Στ΄ τάξης ή-

ταν ίσος ή μεγαλύτερος του 20 ( $n = 188$ ) και διενεργήθηκε διαστρωματική δειγματοληψία ανά επαρχία. Σε κάθε επαρχία η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία. Με βάση τα στοιχεία του συνολικού αριθμού των παιδιών και της στρωματοποίησης του πληθυσμού η πιθανότητα σφάλματος είναι μικρότερη του 1% στα 997 από τα 1000 δείγματα (Παπαναστασίου, 1990), πιθανότητα που καθιστά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα. Το δείγμα αποτέλεσαν 560 (48,5%) αγόρια και 616 (51,5%) κορίτσια. Από τα 1996 παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα τα 178 παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής, ένα ποσοστό δηλαδή 14,9%.

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε με το Στατιστικό Πακέτο SPSS (Social Package for Social Sciences). Αρχικά δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων ανά μεταβλητή και στη συνέχεια αναζητήθηκαν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (εξαρτωμένων και ανεξάρτητων). Για την αναζήτηση της ύπαρξης ή όχι στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος  $\chi^2$ .

## Αποτελέσματα

### 1. Στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της Μουσικής

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν από τα δώδεκα μαθήματα που διδάσκονται στην Στ' τάξη α) το πιο αγαπημένο και β) το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα, χωρίς να γνωρίζουν ότι το ερωτηματολόγιο που θα συμπλήρωναν στη συνέχεια αφορούσε στο μάθημα της Μουσικής. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών προέκυψε ο Πίνακας 1.

Μάθημα	Πιο Αγαπημένο	
	n	%
Γυμναστική	395	33.0
Μαθηματικά	227	19.0
Σχεδιασ./Τεχνολ.	108	9.0
Ελληνικά	89	7.4
Οικοκυρικά	83	6.9
Τέχνη	72	6.0
Μουσική	55	4.6
Γεωγραφία	48	4.0
Επιστήμη	44	3.7
Ιστορία	39	3.3
Αγγλικά	25	2.1
Θρησκευτικά	11	0.9
Σύνολο	1196	100.0

Πίνακας 1: Επιλογή των μαθητών της Στ' τάξης για το πιο αγαπημένο τους μάθημα

Όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, φάνηκε ότι το πιο αγαπημένο μάθημα των παιδιών είναι η Γυμναστική, με ένα ποσοστό 33% (n= 395), με το μάθημα των Μαθηματικών να ακολουθεί με ποσοστό 19% (n= 227). Το τρίτο πιο αγαπημένο μάθημα των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου είναι το μάθημα Σχεδιασμός και Τεχνολογία, με πολύ μικρότερο ποσοστό από τα πρώτα δύο μαθήματα, μόλις 9% (n= 108) και το τέταρτο τα Ελληνικά, με ποσοστό 7,4% (n= 89). Από τα υπόλοιπα πιο "πρακτικής φύσης" μαθήματα (Οικοκυρικά, Μουσική και Τέχνη), η Μουσική φαίνεται να είναι το λιγότερο αγαπημένο μάθημα των παιδιών, αφού μόνο 55 παιδιά από τα 1196 δήλωσαν ότι είναι το πιο αγαπημένο τους μάθημα.

Έγινε μια προσπάθεια με την κατασκευή πινάκων διασταυρώσεων και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο  $X^2$  να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιλογής ή όχι του μαθήματος της Μουσικής ως του πιο αγαπημένου τους μαθήματος με μια σειρά από ανεξάρτητες μεταβλητές. Θεωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και το εάν τα παιδιά παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής. Ο πίνακας διασταυρώσεων έδειξε ότι από τα 55 παιδιά που επέλεξαν τη Μουσική ως το πιο αγαπημένο τους μάθημα μόνο τα δέκα ήταν αγόρια, ενώ τα υπόλοιπα 45 ήταν κορίτσια. Όπως φάνηκε και από την ανάλυση  $X^2$  υπήρξε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της επιλογής ή όχι του μαθήματος της Μουσικής ως του πιο αγαπημένου μαθήματος ( $X^2 = 21.209$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ). Εξάλλου, σημαντική συσχέτιση στην επιλογή ή όχι του μαθήματος της Μουσικής υπήρξε και με τη μεταβλητή που δήλωνε κατά πόσο τα παιδιά παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα μουσικής ( $X^2 = 53.255$ ,  $df = 1$ ,  $p<0.01$ ). Από τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής μόνο ένα ποσοστό 2.8% επέλεξαν το μάθημα της Μουσικής ως το αγαπημένο τους μάθημα.

Αποφασίστηκε να συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο και ερώτηση που να ρωτά τα παιδιά για το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα, γιατί υποθέσαμε ότι ένα μάθημα το οποίο είναι μόνο για ένα μικρό αριθμό παιδιών το πιο αγαπημένο δεν είναι απαραίτητα και ένα από τα λιγότερο αγαπημένα τους μαθήματα.

Στην ερώτηση "ποιο είναι το λιγότερο αγαπημένο σας μάθημα", το μάθημα της Μουσικής κατέλαβε, προκαλώντας ομολογουμένως μεγάλη έκπληξη και συγχρόνως ανησυχία, τη δεύτερη θέση με ποσοστό 12,9% (N= 154) ως το δεύτερο λιγότερο αγαπημένο μάθημα των παιδιών μετά το μάθημα της Ιστορίας. Αντίθετα, μαθήματα όπως Οικοκυρικά, Τέχνη, Σχεδιασμός και Τεχνολογία και Γυμναστική φαίνεται να είναι τελευταία στις επιλογές των μαθητών ως τα λιγότερο αγαπημένα τους μαθήματα.

Με τους πίνακες διασταυρώσεων και τη μέθοδο  $X^2$  διερευνήθηκε και στην περίπτωση αυτή κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επιλογής του μαθήματος της Μουσικής ως του λιγότερο αγαπημένου μαθήματος και των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών που εξετάστηκαν και στην προηγούμενη ερώτηση. Όπως

Μάθημα	Λιγότερο Αγαπημένο	
	n	%
Ιστορία	268	22,4
Μουσική	154	12,9
Μαθηματικά	148	12,4
Επιστήμη	125	10,5
Αγγλικά	124	10,4
Γεωγραφία	107	8,9
Ελληνικά	71	5,9
Θρησκευτικά	59	4,9
Οικοκυρικά	57	4,8
Τέχνη	45	3,8
Σχεδιασμ./Τεχνολ.	23	1,9
Γυμναστική	14	1,2
Missing Value	1	0,1
Σύνολο	1196	100,0

Πίνακας 2: Επιλογή των μαθητών της Στ' τάξης για το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα

έδειξε η στατιστική ανάλυση, υπήρξε και πάλι σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής "φύλο" στην επιλογή των παιδιών ( $X^2 = 14.954$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ). Το 16.8% των αγοριών ( $n= 97$ ) επέλεξαν τη Μουσική ως το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα, ενώ το 9.3% των κοριτσιών ( $n= 57$ ) είχαν την ίδια στάση προς το μάθημα. Υπήρξε, επίσης, συσχέτιση και με το κατά πόσο τα παιδιά παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής στην επιλογή τους ( $X^2 = 9.844$ ,  $df=1$ ,  $p=0.02$ ). Από τα παιδιά που παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής μόλις το 5.6% ( $n= 10$ ) επέλεξαν το μάθημα ως το λιγότερο αγαπημένο, ενώ από τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής το 14.2% ( $n= 144$ ) είχαν την ίδια στάση προς το μάθημα.

## 2. Γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν ένα δοκίμιο γνώσεων με στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσον οι πραγματικές γνώσεις των παιδιών ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών εγχειριδίων της Μουσικής.

Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν το πιο αγαπημένο κομμάτι κλασικής Μουσικής από αυτά που άκουσαν στο σχολείο. Η ερώτηση αυτή συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο για να φανεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είχαν εμπειρίες με τέτοιου είδους ακροάσεις τα έξι χρόνια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο και κατά πόσον είχαν αντιληφθεί τη διαφορά της κλασικής μουσικής από άλλα είδη μουσικής. Θεωρήθηκε ότι η συγκεκριμέ-

νη ερώτηση δε θα δυσκόλευε ιδιαίτερα τα παιδιά, εφόσον, σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια δίνεται μεγάλη έμφαση στην ακρόαση κλασικής Μουσικής. Το συμπέρασμα, ωστόσο, που συνάγεται μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών είναι ότι στον τομέα "κλασική μουσική" υπάρχει μεγάλη άγνοια ή παρερμηνεία από τη μεριά των μαθητών. Μόνο 103 παιδιά από τα 1196, ένα ποσοστό μόλις 8,3% έγραψαν τον τίτλο ενός κομματιού κλασικής μουσικής, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά είτε δεν έδωσαν καμιά απάντηση ή έδωσαν λάθος απάντηση.

Με τους πίνακες διασταύρωσης και την ανάλυση  $X^2$  διερευνήθηκε κατά πόσο η απάντηση των παιδιών στην ερώτηση αυτή σχετίζεται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Υπήρξε μεγάλη συσχέτιση των απαντήσεων των παιδιών με την ανεξάρτητη μεταβλητή "φύλο" ( $X^2 = 27.225$ ,  $df=7$ ,  $p<0.01$ ), με τα κορίτσια να καταλαμβάνουν ψηλότερο ποσοστό στις σωστές απαντήσεις. Το αν τα παιδιά παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής ή όχι συσχετίζεται επίσης άμεσα με τις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση ( $X^2 = 39.091$ ,  $df=7$ ,  $p<0.01$ ). Αναλυτικότερα, από τα παιδιά που δήλωσαν ότι παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002, το 19.1% ( $n = 34$ ) έδωσαν σωστή απάντηση, ενώ, από τα υπόλοιπα παιδιά μόνο το 6.6% ( $n= 69$ ) απάντησαν σωστά.

Στη δεύτερη ερώτηση δόθηκε στα παιδιά το τραγούδι "Βαι τσιβιτσέλλο", ένα πολύ γνωστό κυπριακό τραγούδι που αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, το τραγούδι βρίσκεται τόσο στο βιβλίο του μαθητή για τη Δ' τάξη όσο και στο Ανθολόγιο Τραγουδιών για το Δημοτικό Σχολείο. Στο δοκίμιο αφαιρέθηκαν τα λόγια και ο τίτλος του τραγουδιού και υπήρχε μόνο η μελωδία και οι συγχορδίες γραμμένες από πάνω. Τα παιδιά κλήθηκαν στην ερώτηση αυτή να απαντήσουν σε όσες από τις 10 υποερωτήσεις μπορούσαν, αφού πρώτα μελετούσαν λίγο το τραγούδι. Τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στις ερωτήσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 3.

Θέμα Ερώτησης	Επίσημο Α.Π. Διδακτ.Εγχειρ.	Σωστές Απαντήσεις	
		n	%
1. Αναγνώριση του φθόγγου ρε	B'	811	67
2. Αναγνώριση του φθόγγου σολ	A'	948	79
3. Αναγνώριση του φθόγγου ρε'	B'-Δ'	447	37
4. Πόσα ♪ διαρκεί το ♩	Δ'	305	26
5. Συνολική αξία ♪♪♪♪	Δ'	293	25
6. Μορφή του τραγουδιού (Διμερής)	Δ'-E'	253	21
7. Μέτρο του Τραγουδιού	B'	612	51
8. Έλλιπές Μέτρο	Δ'	123	10
9. Αναγνώριση συμβόλου #	Δ'-E'	455	38
10. Κλίμακα τραγουδιού(Σολ μείζονα)	E'	162	14

Πίνακας 3: Συνοπτικός Πίνακας σωστών απαντήσεων



Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις καλούσαν τα παιδιά να ονομάσουν συγκεκριμένους φθόγγους μέσα από την παρτιτούρα του τραγουδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών κρίνονται αρκετά ικανοποιητικές στις δύο πρώτες ερωτήσεις, όπου οι σωστές απαντήσεις ξεπέρασαν το 65%. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν ύλη η οποία σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα διδάσκεται στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στην τρίτη ερώτηση, η οποία ζητούσε το όνομα της πιο ψηλής νότας του τραγουδιού (ρε ψηλό), μόνο 447 παιδιά, ποσοστό 37,4%, έδωσαν σωστή απάντηση. Ο φθόγγος ρε ψηλό διδάσκεται στα παιδιά στο τέλος της Β' τάξης, σύμφωνα με το διδακτικό εγχειρίδιο της Μουσικής ή στην Δ' τάξη, σύμφωνα με το Α.Π. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν ρυθμικές έννοιες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ρωτήθηκαν πόσα όγδοα διαρκεί ένα παρεστιγμένο τέταρτο και κλήθηκαν να βρουν τη συνολική αξία τεσσάρων δέκατων έκτων (ύλη που σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια διδάσκεται στη Δ' τάξη). Μόνο 305 παιδιά απάντησαν σωστά στην πρώτη από τις δύο ερωτήσεις (25,5%) και μόνο 293 παιδιά (24,5%) στη δεύτερη.

Στο δοκίμιο συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση σχετική με μορφολογικές έννοιες, στην οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις απαντήσεις την απάντηση εκείνη που περιέγραφε τη μορφή του τραγουδιού. Μόλις 253 παιδιά έδωσαν σωστή απάντηση (21,2 %), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το τραγούδι ήταν γραμμένο σε διμερή μορφή, την πιο απλή και την πιο συχνά εμφανιζόμενη σε παιδικά τραγούδια, ύλη που διδάσκεται στη Δ' και στην Ε' τάξη σύμφωνα με το Α.Π.. Τα παιδιά, σύμφωνα πάλι με το επίσημο Α.Π. και τα διδακτικά εγχειρίδια, διδάσκονται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο πολύ πιο δύσκολες μορφολογικές έννοιες, όπως η τριμερής μορφή, η μορφή ροντό, το θέμα και οι παραλλαγές. Επομένως, θα ανέμενε κανείς ότι πολύ εύκολα θα αναγνώριζαν ένα τραγούδι γραμμένο σε διμερή μορφή.

Οι ερωτήσεις 7 και 8 ήταν επικεντρωμένες σε στοιχεία που αφορούν το μέτρο ενός τραγουδιού. Η ερώτηση 7 ζητούσε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το μέτρο του τραγουδιού, έννοια που διδάσκεται από τη Β' τάξη και επαναφέρεται συνέχεια και σε μεγαλύτερες τάξεις σε πιο σύνθετη μορφή. Ενώ θα ανέμενε κανείς ότι σχεδόν όλα τα παιδιά θα έδιναν σωστή απάντηση στην ερώτηση αυτή, μόνο 612 παιδιά (51,2%) απάντησαν σωστά. Η ερώτηση 8 ρωτούσε τα παιδιά να εντοπίσουν τι συνέβαινε με το τελευταίο μέτρο του τραγουδιού, το οποίο ήταν "ελλιπές" και να εξηγήσουν το λόγο (ύλη που διδάσκεται στη Δ' τάξη σύμφωνα με το Α.Π.). Μόνο 123 από τις 1196 ήταν σωστές, ένα ποσοστό μόλις 10,3%. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του μέρους αυτού επικεντρώθηκαν στην ενότητα "κλίμακες". Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 9, η οποία ζητούσε από τα παιδιά να ονομάσουν το σύμβολο # (δίεση) τα ποσοστά επιτυχίας ακούμπησαν το 38% των απαντήσεων, σύμβολο που σύμφωνα με το Α.Π. διδάσκεται στην Ε'

τάξη αλλά στα διδακτικά εγχειρίδια παρουσιάζεται από την Δ΄ τάξη. Η τελευταία ερώτηση, η οποία ήταν και η πιο απαιτητική, ζητούσε από τα παιδιά να ονομάσουν τη μείζονα κλίμακα στην οποία ήταν γραμμένο το τραγούδι, ύλη που διδάσκεται στην Ε΄ τάξη. Μόνο 13,6% των παιδιών έδωσαν τη σωστή απάντηση (n= 162).

Μέσα από τους πίνακες διασταύρωσης και την ανάλυση  $X^2$  έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών με τις απαντήσεις που έδωσαν στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου.

- Η παρακολούθηση απογευματινών μαθημάτων μουσικής φάνηκε να συσχετίζεται με την επίδοσή τους και στις δέκα πιο πάνω ερωτήσεις, όπου το  $p < 0.01$  και στις δέκα περιπτώσεις. Τα ποσοστά σωστών απαντήσεων των παιδιών που παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα Μουσικής ήταν σαφέστερα ψηλότερα από τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν και στις 10 ερωτήσεις.
- Υπήρξε συσχέτιση της επίδοσης με τη μεταβλητή "φύλο" σε όλες τις ερωτήσεις ( $p < 0.05$ ), εκτός από την ερώτηση που αφορούσε τη μορφή του τραγουδιού, όπου δε βρέθηκε να υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Τα κορίτσια φάνηκε, μέσα από τους πίνακες διασταύρωσης, να έχουν ψηλότερο ποσοστό επιτυχίας από τα αγόρια στις απαντήσεις τους.

### 3. Φυσιογνωμία του μαθήματος της Μουσικής- Προτιμήσεις των μαθητών

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έγινε μια απόπειρα να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικής και κατά πόσον οι προτιμήσεις τους αυτές συμπίπτουν με το τι διδάσκεται στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν σε πρώτο βήμα τις πέντε από δεκαέξι δοσμένες δραστηριότητες που έκαναν πιο συχνά στο μάθημά τους. Οι απαντήσεις των παιδιών συνοψίζονται στον Πίνακα 4.

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ανέδειξε την εκμάθηση των τραγουδιών της χορωδίας για τις διάφορες γιορτές (n=998) αλλά και τη διδασκαλία του αυλού (n=942) ως τις πιο συχνές δραστηριότητες σε ένα μάθημα Μουσικής, όπως διδάσκεται σήμερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Μεγάλη έμφαση, σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές, φάνηκε να δίνεται και στη διδασκαλία δημοτικών τραγουδιών αλλά και στη διδασκαλία ρυθμικών εννοιών και φθόγγων στο πεντάγραμμο, όπως επίσης και στη χρήση κρουστών οργάνων. Διαβάζοντας τον πίνακα από κάτω προς τα πάνω, είναι απογοητευτικό να βλέπουμε ότι ενώ στους στόχους του Α.Π. διακηρύσσεται ότι οι μαθητές αναμένεται "να εκτιμούν τη Μουσική κληρονομιά άλλων λαών", δεν τους δίνεται συχνά η ευκαιρία να έλθουν σε επαφή με τέτοιου είδους μουσικά ακούσματα, αλλά και ούτε λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους προτιμήσεις σε συγκεκριμένα είδη Μουσικής.

Δραστηριότητα	Συχνότητα Δραστηριοτήτων		
	n	%	%
Μαθαίνουμε τα τραγούδια της χορωδίας για τις διάφορες γιορτές	998	16,7	18,2
Παίζουμε αυλό	942	15,8	17,1
Τραγουδούμε δημοτικά τραγούδια	819	13,7	14,9
Μαθαίνουμε νότες στο πεντάγραμμο	711	11,9	12,9
Παίζουμε με τα κρουστά όργανα	479	8,0	8,7
Μαθαίνουμε ρυθμικές αξίες	386	6,5	7,0
Ακούμε κλασική μουσική	221	3,7	4,0
Ακούμε ελληνική και κυπριακή παραδοσιακή μουσική	179	3,0	3,3
Μαθαίνουμε για την ιστορία της μουσικής	171	2,9	3,1
Τραγουδούμε παιδικά τραγούδια	143	2,4	2,6
Φτιάχνουμε δικές μας συνθέσεις	110	1,8	2,0
Ακούμε μουσική και την αποδίδουμε με κίνηση	88	1,5	1,6
Τραγουδούμε μοντέρνα τραγούδια	87	1,5	1,6
Ακούμε μοντέρνα και λαϊκή μουσική	81	1,4	1,5
Ακούμε ξένη μουσική	46	0,8	0,8
Ακούμε μουσικές άλλων πολιτισμών	36	0,6	0,7
<b>Σύνολο</b>	<b>5497</b>	<b>91,9</b>	<b>100,0</b>
Missing Value	483	8,1	
<b>Σύνολο</b>	<b>5980</b>	<b>100,0</b>	

Πίνακας 4: Δραστηριότητες που γίνονται πιο συχνά σε ένα μάθημα Μουσικής σύμφωνα με τους μαθητές της Στ' τάξης

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν τις τρεις από τις δεκαέξι δοσμένες δραστηριότητες που οι ίδιοι θα προτιμούσαν να έκαναν στο μάθημα της Μουσικής. Στον Πίνακα 5 φαίνεται η σειρά που πήρε η κάθε δραστηριότητα σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών.

Μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση αυτή προέκυψε ότι απέχει πολύ το τι πραγματικά ενδιαφέρει και προσελκύει τα παιδιά σε ένα μάθημα Μουσικής με το τι γίνεται στην πράξη. Ενώ οι δύο πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών ήταν "να τραγουδάμε μοντέρνα τραγούδια" και να "ακούμε ξένη Μουσική", δραστηριότητες που έχουν, δηλαδή, να κάνουν με "μοντέρνα ακούσματα", με τη "δική τους "μουσική κουλτούρα", φαίνεται ότι πολύ σπάνια έχουν την ευκαιρία γι' αυτήν την ενασχόληση. Αντίθετα, άλλες δραστηριότητες που αφορούν την προετοιμασία της χορωδίας, την εκμάθηση φθόγγων και ρυθμικών αξιών και που δεν είναι από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών, είναι οι πιο συχνά εμφανιζόμενες στα πλείστα μαθήματα Μουσικής.

Δραστηριότητα	Επιθυμητές Δραστηριότητες		
	n	%	%
Τραγουδούμε μοντέρνα τραγούδια	542	15,1	15,9
Ακούμε ξένη μουσική	461	12,8	13,5
Παίζουμε με τα κρουστά όργανα	303	8,4	8,9
Ακούμε κλασική μουσική	259	7,2	7,6
Παίζουμε αυλό	241	6,7	7,1
Φτιάχνουμε δικές μας συνθέσεις	208	5,8	6,1
Τραγουδούμε δημοτικά τραγούδια	195	5,4	5,7
Ακούμε μουσικές άλλων πολιτισμών	184	5,1	5,4
Μαθαίνουμε για την ιστορία της μουσικής	179	5,0	5,2
Μαθαίνουμε τα τραγούδια της χορωδίας για τις διάφορες γιορτές	161	4,5	4,7
Ακούμε μοντέρνα και λαϊκή ελληνική μουσική	142	4,0	4,2
Ακούμε μουσική και την αποδίδουμε με κίνηση	126	3,5	3,7
Ακούμε ελληνική και κυπριακή παραδοσιακή μουσική	100	2,8	2,9
Μαθαίνουμε ρυθμικές αξίες	96	2,7	2,8
Μαθαίνουμε νότες στο πεντάγραμμο	89	2,5	2,6
Άλλη Δραστηριότητα	68	1,9	2,0
Τραγουδούμε παιδικά τραγούδια	61	1,7	1,8
<b>Σύνολο</b>	<b>3415</b>	<b>95,2</b>	<b>100,0</b>
Missing Value	173	4,8	5,1
<b>Σύνολο</b>	<b>3588</b>	<b>100,0</b>	<b>105,1</b>

Πίνακας 5: Δραστηριότητες που θα ήθελαν οι ίδιοι οι μαθητές της Στ' τάξης να γίνονται πιο συχνά σε ένα μάθημα Μουσικής

#### 4. Διερεύνηση των στάσεων των μαθητών της Στ' Δημοτικού ως προς το μάθημα της Μουσικής

Σε μια προσπάθεια να διερευνήσουμε τις στάσεις των παιδιών προς το μάθημα της Μουσικής ζητήσαμε από τα παιδιά να επιλέξουν τρία από δώδεκα δοσμένα επίθετα που χαρακτήριζαν καλύτερα το μάθημα της Μουσικής, όπως αυτά το έζησαν τα έξι χρόνια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο. Οι επιλογές των παιδιών φαίνονται στον Πίνακα 6.

Περισσότερα από τα μισά παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συγκεκριμένα 692, επέλεξαν το επίθετο "ευχάριστο". Πολλά ήταν επίσης και τα παιδιά που χαρακτήρισαν το μάθημα της Μουσικής ως "ενδιαφέρον" (n=434), "ξεκούραστο" (n=394) και "ζωντανό" (n=374). Αξίζει τον κόπο να σχολιαστεί ότι τα πέντε τελευταία σε σειρά προτίμησης επίθετα ήταν τα πέντε "αρνητικά" επίθετα του καταλόγου: Κουραστικό (n=215), Ανιάρο (n=191), Αχρείαστο

Επίθετα	Χαρακτηρισμός Μαθήματος Μουσικής		
	n	%	%
Ευχάριστο	692	19,3	19,9
Ενδιαφέρον	434	12,1	12,5
Ξεκούραστο	394	11,0	11,3
Ζωντανό	374	10,4	10,8
Εύκολο	316	8,8	9,1
Δημιουργικό	250	7,0	7,2
Χρήσιμο	223	6,2	6,4
Κουραστικό	215	6,0	6,2
Ανιαρό	191	5,3	5,5
Αχρειαστο	158	4,4	4,5
Δύσκολο	133	3,7	3,8
Απαιτητικό	98	2,7	2,8
<b>Σύνολο</b>	<b>3478</b>	<b>96,9</b>	<b>100,0</b>
Missing Value	110	3,1	
<b>Σύνολο</b>	<b>3588</b>	<b>100,0</b>	

Πίνακας 6: Επίθετα με τα οποία χαρακτήρισαν οι μαθητές της Στ' τάξης το μάθημα της Μουσικής

(n=158), Δύσκολο (n=133) και Απαιτητικό (n=98). Η επιλογή των πιο πάνω επιθέτων- χαρακτηρισμών από τα παιδιά ενισχύει την άποψη πως τα παιδιά αγαπούν σε γενικές γραμμές το μάθημα της Μουσικής, παρά το γεγονός ότι μπορεί αυτό να μην ανταποκρίνεται στα δικά τους ενδιαφέροντα και εμπειρίες.

### Συμπεράσματα- Διαπιστώσεις

Αν θεωρήσει κανείς ότι η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ενός μαθήματος μπορεί να κριθεί, σε ένα μεγάλο βαθμό, από τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και από τις στάσεις τους προς αυτό, τότε μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από τα ευρήματα της έρευνας που διερεύνησε το κατακτηθέν από τους μαθητές Α.Π., το τι με άλλα λόγια "βρίσκεται στο μυαλό και στην καρδιά τους" (Middlewood, 2001, σ.σ. 109). Επιβεβαιώθηκε μέσα από την έρευνα ότι οι συντάκτες του Α.Π. έχουν πολύ μεγάλες προσδοκίες από τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, κάτι που εντοπίστηκε και μέσα από την κριτική ανάλυση του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Το κατακτηθέν Α.Π. της Μουσικής, όπως αποδεικνύεται μέσα από τις επιδόσεις των παιδιών στο δοκίμιο

που τους δόθηκε να απαντήσουν, απέχει πολύ από το επίσημο Α.Π.. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο, ως ένα βαθμό, εφόσον "εξ ορισμού, οι παιδαγωγοί ζητούν περισσότερα από αυτά που μπορούν να επιτύχουν" (Eisner, 2000, σ.σ. 343). Ωστόσο, τα αποτελέσματα ξεπέρασαν κάθε "προσδοκία".

Κρίνοντας από τα διδακτικά εγχειρίδια, θα ανέμενε κανείς ότι τα παιδιά θα είχαν πλούσιες εμπειρίες σε σχέση με την κλασική μουσική, αφού υπάρχουν εισηγήσεις για 423 μουσικές ακροάσεις κλασικής μουσικής στο τέλος των βιβλίων τους και μεγάλο μέρος από αυτές βρίσκεται στους ψηφιακούς δίσκους που συνοδεύουν το Α.Π.. Ωστόσο, στη σχετική ερώτηση, μόνο 103 από τα 1196 παιδιά, έδωσαν πράγματι τίτλο κομματιού κλασικής μουσικής.

Σε ένα σύνολο 10 ερωτήσεων που ακολούθησαν με επίκεντρο ένα τραγούδι και αφορούσαν ρυθμικές, μελωδικές και μορφολογικές έννοιες, μόνο σε τρεις ερωτήσεις απάντησαν σωστά τα μισά ή και περισσότερα παιδιά, και αυτές αφορούσαν ύλη που διδάσκεται σύμφωνα με το επίσημο Α.Π. στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματα στις υπόλοιπες επτά ερωτήσεις ήταν πολύ απογοητευτικά, μιλώντας πάντα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Α.Π.. Θα μπορούσαμε, χωρίς υπερβολή, να πούμε ότι έχουμε μια περίπτωση αυτού που ονομάζεται "σχολική αποτυχία", και σίγουρα δεν αποδίδεται στην ατομική παθολογία του μαθητή ή σε γενετικούς παράγοντες, γιατί μιλάμε για αποτυχία εκατοντάδων παιδιών. Οι επιδόσεις των παιδιών επιβεβαιώνουν πανηγυρικά την άποψη που συναντάται ευρέως στη βιβλιογραφία, ότι η σημειογραφία πρέπει να εισάγεται όταν και εφόσον τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει ένα σύνολο σχετικών μουσικών εμπειριών. Μόνο τότε έχει νόημα το σύμβολο και η θεωρία (Green, 2001, Gordon, 1997, Swanwick, 1999), όταν χρησιμοποιείται σαν μέσο προς επίτευξη κάποιου στόχου και όχι ως αυτοσκοπός.

Η σημαντικότερη όμως απογοήτευση αφορά στις στάσεις των παιδιών για το μάθημα της Μουσικής. Παρόλο που τα παιδιά χαρακτήρισαν ως επί το πλείστον τη Μουσική με επίθετα όπως "ευχάριστο", "ενδιαφέρον", "ξεκούραστο", "ζωντανό" μάθημα, στην ερώτηση για το πιο αγαπημένο τους μάθημα η Μουσική πήρε μόλις την έβδομη θέση από τα δώδεκα μαθήματα, με μόνο 55 παιδιά να την επιλέγουν ως το πιο αγαπημένο τους μάθημα, ενώ, σε ερώτηση για το λιγότερο αγαπημένο μάθημα, η Μουσική κατέλαβε τη δεύτερη θέση μετά από το μάθημα της Ιστορίας, με 154 παιδιά να την επιλέγουν ως το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται παρόμοιες περιπτώσεις "αποτυχίας" του μαθήματος της Μουσικής. Σε έρευνες που έλαβαν χώρα στην Αγγλία η Μουσική κατέλαβε στην μια περίπτωση την προτελευταία και στην άλλη, την τελευταία θέση στη λίστα για το πιο "δημοφιλές" μάθημα στις προτιμήσεις των παιδιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίθετα, τα μαθήματα όπως Σχεδιασμός και Τεχνολογία και Φυσική Αγωγή πήραν τις

πρώτες δύο θέσεις, ενώ το μάθημα της τέχνης κινήθηκε μεταξύ πέμπτης και έκτης θέσης (Ross, 1995). Περίπου τις θέσεις αυτές κατέλαβαν αντίστοιχα και στην παρούσα έρευνα τα υπόλοιπα "πρακτικής φύσεως" μαθήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής πρέπει να προβληματίσουν τόσο τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα της Μουσικής όσο και τους υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική του μαθήματος. Είναι ολοφάνερο ότι υπάρχει πρόβλημα όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Το τι τελικά μαθαίνουν οι μαθητές απέχει κατά πολύ από το επιθυμητό. Αλλά και πάλι, ποιος και πώς καθορίζει το επιθυμητό; Τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, κάτι που λαμβάνεται πολύ υπόψη σε μαθητοκεντρικά προγράμματα (Galton, 1998), δε φαίνεται να λήφθηκαν υπόψη στο συγκεκριμένο Α.Π. της Μουσικής στην Κύπρο, το οποίο ακολουθεί μια "ακαδημαϊκή" προσέγγιση αναφορικά με τη μάθηση και διδασκαλία, και στο οποίο οι μαθητές καταντούν συχνά απλοί αποδέκτες της μάθησης. Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής δεν είναι να κάνουμε όλα τα παιδιά μουσικούς, διδάσκοντάς τα όσο το δυνατό περισσότερες μουσικές έννοιες και δεξιότητες, τις οποίες θα ξεχάσουν τελειώνοντας το σχολείο, αλλά να τα κάνουμε να αποκτήσουν μια θετική στάση προς τη Μουσική, να αποκτήσουν μουσικές εμπειρίες και βιώματα τα οποία θα τα συντροφεύουν μια ζωή. Όπως φάνηκε μέσα από την παρούσα εργασία, δυστυχώς αποτύχαμε και στα δύο στην περίπτωση του μαθήματος της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Τα παιδιά ούτε έμαθαν αυτά που πρότεινε το Α.Π., ούτε αγάπησαν το μάθημα της Μουσικής, γεγονός που πρέπει να προβληματίσει τον καθένα από εμάς. Ως παιδαγωγοί της Μουσικής, πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι η Μουσική Εκπαίδευση έχει να κάνει περισσότερο με πράξη, συναίσθημα, εμπειρίες, ευκαιρίες και όχι με τη διδασκαλία στεγνής γνώσης. Σε τελική ανάλυση, ο μαθητής ως μελλοντικός ακροατής, δε θα ψάχνει να βρει ούτε τη μορφή αλλά ούτε και την κλίμακα.

## Βιβλιογραφία

- Eisner, E. W. (1997). Educational objectives- Help or Hindrance? Στο: Flinders, D.J. & Thorton S.J. (eds), *The curriculum Studies reader* (p.p. 69-75) New York: Routledge.
- Galton, M. (1998). Principles of Curriculum Building. Στο: Moyles, J. & Hargreaves, L. (eds). *The primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London: Routledge.
- Gordon, E.E. (1997). *Learning sequences in Music Skill, Content and Patterns* (5th edn). Chicago: GIA Publications.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Hampshire: Ashgate.
- Kelly, A. V.. (1999). *The Curriculum. Theory and Practice* (4th edn), London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Hanley B. & Montgomery J. (2002). Contemporary Curriculum Practices and their Theoretical Bases. Στο: R.J. Colwell & C. Richardson (eds). *The New Handbook of research on music teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (p.p.113-143).US: Oxford University Press.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως προϊόν και ως πράξη*. Λευκωσία.
- Marsh, C. & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the Curriculum: Setting the Vision. Στο: Middlewood, D. & Burton, N. (eds). *Managing the Curriculum* (p.p. 107-121). London: Paul Chapman Publishing.
- Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαδόπουλος, Μ. (επιμ) (1990). *Σχολική Αποτυχία*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας.
- Preedy, M. (2001). Curriculum Evaluation: Measuring what we value. Στο: Middlewood, D. & Burton, N. (eds). *Managing the Curriculum* (p.p. 89-104). London: Paul Chapman Publishing.
- Regelski, T. (1999). Action Learning: Curriculum and Instruction as and for Praxis. Στο: McCarthy, M. (ed). *Music Education as Praxis. Reflecting on Music Making as Human Action* (p.p.97-120). State of the Arts Series, 3, University of Maryland.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd edition). Eanglewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ross, M. (1995). What's Wrong With School Music?. *British Journal of Music Education*, Vol. 12, 185-201.
- Runfola M. & Rutkowski J. (1992). General Music Curriculum. Στο: R.J. Colwell (ed). *Handbook of research on music teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (p.p. 697-709). New York: Schirmer Books.
- Shepherd J. & Vulliamy G. (1994) The struggle for Culture: A sociological case study of the development of a National music Curriculum. *British Journal of Music Education*, Vol.15, No.1, 25-40..
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Swanwick, K. (1999). Music making and music teaching as thoughtful action. Στο: McCarthy, M.(ed) *Music education as Praxis. Reflecting on music - making as Human Action*. University of Maryland.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία.
- Φλουρής, Γ. (1999). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*



(6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Wing L.B.(1992). Curriculum and its study. Στο: R.J. Colwell (ed). *Handbook of research on music teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (p.p. 196-217). New York: Schirmer Books.

*Η Νατάσα Οικονομίδου-Σταύρου γεννήθηκε στην Κύπρο το 1974. Σπούδασε πιάνο στο Ελληνικό Ωδείο Αθηνών και Ανώτερα Θεωρητικά στο Εθνικό Ωδείο Αθηνών. Το 1997 αποφοίτησε με Άριστα από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών (υπότροφος του Ι.Κ.Υ). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στη Μουσική Παιδαγωγική (Master of Arts) στο Πανεπιστήμιο του Reading με υποτροφία του Ιδρύματος Λεβέντη. Είναι υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρουσίασε επιστημονικές εργασίες σε Διεθνή και Παγκόσμια συνέδρια με θέματα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής και τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα της Μουσικής. Είναι μέλος διαφόρων επιστημονικών εταιρειών και αντιπρόεδρος της Μουσικολογικής Εταιρείας Κύπρου. Από το 1998 διδάσκει στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου το αντικείμενο "Μουσική και η Διδακτική της" (μέλος Ε.Ε.Π.).*

## **Music Curriculum in First-grade Education in Cyprus - From Intention to Reality**

**Natassa Economidou Stavrou**

Intention and reality are two views of the curriculum that often differ widely. The main aim of this study was to investigate whether there was a mismatch between the official National Curriculum for Music and the one received by children in Primary Education in Cyprus. The reality of children's experience was investigated by an anonymous questionnaire administered by the researcher to 1196 out of the 9847 Cypriot 6th grade children. The questionnaire aimed to identify the level of musical Knowledge acquired by the children during their music lessons in primary school, their attitudes towards classroom music as well as their preferences on musical activities. The results showed that there is a huge gap between theory and practice as far as music teaching in Cypriot Primary Education is concerned. Music was very surprisingly found to be one of the children's least favourite subjects taught in primary school, the activities that according to children often took place in their music lessons differed extremely with the ones they would like to participate in, and finally, the musical knowledge acquired was far below the expected level.

*Natassa Economidou-Stavrou was born in Cyprus in 1974. She has degrees in piano, Harmony and Counterpoint and she is a graduate on Musical Studies, University of Athens (1997). She made postgraduate studies in Music Education: MA at the University of Reading and Phd candidate at the Department of Philosophy, Education, Psychology of the University of Athens. She presented papers in National and International Conferences, regarding Music Curriculum and teachers' and children' attitudes towards Music as a part of the School Curriculum. She is a member of several scientific organizations and the vice-president of the Cyprus Musicological Society. She has been teaching in the field "Methodology of Music Teaching and Learning" at the Department of Education at the University of Cyprus since 1998.*

email: [econom@ucy.ac.cy](mailto:econom@ucy.ac.cy)