

ΤΟΜΟΣ Α
Επιμέλεια: Μαρία Αργυρίου

Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές

Πρακτικά

2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής
με Διεθνή Συμμετοχή
Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
20 - 22 Απριλίου 2007
Αθήνα

Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή
της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)

20-22 Απριλίου 2007
Αθήνα



ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ (ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ), Α' ΤΟΜΟΣ

**Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές
Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή**

Copyright © ΕΕΜΑΠΕ

Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ηλεκτρονική έκδοση: Νοέμβριος 2009

Διορθώσεις: Γεωργία Παπαδοπούλου

Σελιδοποίηση - Σχεδιασμός Εξωφύλλου: Παύλος Παπαδάκης

URL: www.primarymusic.gr

E-mail: info@primarymusic.gr , gr.primarymusic@gmail.com

Κεντρική διάθεση: ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΕΜΑΠΕ), Ζ. Πηγής 2-4, 106 79, Αθήνα

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μιας σελίδας του παρόντος βιβλίου, κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λ.π – Ν.211/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για τις δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λ.π - Ν.211/93, άρθρο 18. Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάσχεση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66).

Επιστημονική Σύμβουλος του Συνεδρίου

Λένια Σέργη, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

Διονυσίου Ζωή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Πρόεδρος)

Κοκκίδου Μαίη, Παιδ. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Αντιπρόεδρος)

Καρτασίδου Λευκοθέα, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κουτσούμπα Μαρία, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καπ/κό Παν. Αθηνών

Λιάτσου Παυλίνα, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης

Οικονομίδου-Σταύρου Νατάσα, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Cyprus College, Κύπρος

Πανόπουλος Πάνος, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σπετσιώτης Ιωάννης, Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ

Τσοκανή, Λίτσα, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρυσafiδης Κώστας, Τμήμα Εκπ. και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καπ/κό Παν. Αθηνών

Χρυσοστόμου Σμαράγδα, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Οργανωτική Επιτροπή

Αργυρίου Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Πρόεδρος ΕΕΜΑΠΕ, Πρόεδρος Επιτροπής

Αντωνάτου Ανδρομάχη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Μέλος Δ.Σ. ΕΕΜΑΠΕ, Συντονισμός Επικοινωνίας Μελών

Γάκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Συντονισμός Παρουσίασης Χορηγών

Ευπατρίδου Μαρία, Εκπ. ΠΕ 16, Υπ. Πολ. Θεμάτων και Καλ/κών Αγώνων Π.Ε. Πειραιά, Συντ. Ανταποκριτών

Ζαλίδου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Γραμματεία

Θωμόπουλος Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Διαχείριση Χώρου

Ιορδάνογλου Γαβριήλ, Διευθυντής Κ.Ε.Κ ΣΒΙΕ, Διαχείριση Χώρου

Καββαδά Μαριλένα, Καθηγήτρια Χορού, Χορογράφος, υπ. ΜΑ Παν. Αθηνών, Πολιτιστικές Δραστηριότητες

Καμπύλης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μουσικοπαιδαγωγός, υπ. Διδ., Τεχνολογίες Επικοινωνιών

Καραντζή Μαριτίνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Ταμίας ΕΕΜΑΠΕ, Συντονισμός Επικοινωνίας Μελών

Κατσιπάνου Μάγδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Γραμματεία

Κουντουράκη Άννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Γραμματεία

Μητρόπουλος Βασίλης, Μουσικολόγος, Συντονισμός Επικοινωνίας

Μπουντουβή Ρέα, Διοικητικό Στέλεχος, Γραμματεία

Παπαδάκης Παύλος, υπ. ΒΑ Μηχανολόγος Μηχανικός, ΕΜΠ, Υπεύθυνος Ηλεκτρονικού Τύπου - Γραμματεία

Παπαδοπούλου Ελένη, Διοικητικό Στέλεχος, Γραμματεία

Παπαθανασίου Νίκος, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Εποπτικά και Τεχνικά Μέσα

Πριονάς Ανδρέας, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, Γενικός Γραμματέας ΕΕΜΑΠΕ, Διαχείριση Χώρου

Σαρρής Δημήτρης, Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, υπ. Διδ. Παντείου Πανεπιστημίου, Ανάπτυξη Ιστοχώρου

Τσούτσια Λουλάκη Ελένη, Μουσικοπαιδαγωγός, Συντονισμός Επικοινωνίας

Συνεργαζόμενοι φορείς

Πανεπιστήμιο Μουσικής Ferenc Liszt Βουδαπέστης

Πολιτιστικό Εργαστήριο - Φωνητικής και Μουσικής Έκφρασης, Τ.Ε.ΜΕ.ΠΟ., Πάντειο Πανεπιστήμιο

Επιστημονική Εταιρεία «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης»

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ

Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

International Kodály Society

Ελληνική Εταιρεία Kodály

Μουσικό Γυμνάσιο Αγρινίου

Μουσικό Γυμνάσιο Αλίμου

Τεχνική υποστήριξη Γραμματείας: Infotest

Χορηγοί του 2^{ου} Συνεδρίου

ΕΘΝΙΚΗ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕκΠΑΙΔΕΥΩ

INFOTEST



ΕΕΜΑΠΕ
www.primarymusic.gr

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγικό Σημείωμα / 9

Αντικείμενο του Συνεδρίου / 10

Χαιρετισμοί / 11

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ: ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ / 13

ΜΑΙΗ ΚΟΚΚΙΔΟΥ: Μοντέλα ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής: Η φιλοσοφία τους και ο σχεδιασμός τους / 15

ΛΕΛΟΥΔΑ ΣΤΑΜΟΥ - LORI CUSTODERO: Αναζητώντας ένα «άλλο» μάθημα μουσικής: Η μελέτη της εμπειρίας ροής στην Ελλάδα / 25

ΖΩΗ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μια έρευνα πεδίου / 48

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΑΛΤΕΡΗΣ: Η Ευέλικτη Ζώνη, ως ευκαιρία προώθησης των Καλών Τεχνών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο / 66

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ / 75

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ: Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση / 76

ΓΕΩΡΓΙΑ ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ: Μουσική πράξη, συνεργατικότητα και ΤΠΕ: Εξωτική πρόκληση ή προκλητική συνύπαρξη στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα; / 85

ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΒΙΒΙΤΣΟΥ, ΝΙΚΗ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΝΕΤΑΣ: Τα εργαλεία του νέου διαδικτύου και η χρήση τους στο τηλεμάθημα «Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας» του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου / 96

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ Ι / 109

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ: Εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκληση με προοπτική / 110

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΠΕΡΑΚΑΚΗ: Η Συνεργατική Μάθηση στην Τάξη της Μουσικής / 123

ΑΝΘΗ ΤΗΛΙΑΚΟΥ ΚΟΛΙΑΔΗ: Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών σχολικής ηλικίας / 130

ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΣΙΡΗΣ: Αυτοσχεδιασμός - Τέχνη - Δημιουργικότητα / 142

ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ: ΤΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΑΚΕΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ / 149

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ - ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΖΕΠΑΤΟΥ: Σχολικό βιβλίο «Μουσική Ε' δημοτικού»: στοχοι - μεθοδολογία - διδακτικές προσεγγίσεις / 150

ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ: Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΠΑΝΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ORFF / 159

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΠΑ: ΤΟ ORFF-SCHULWERK ΚΑΙ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ / 160

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ: ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ / 171

BRYNJULF STIGE: Η Πρόκληση της Συμμετοχής: Παραδείγματα από τη Μουσικοθεραπεία / 172

ΧΡΙΣΤΙΑΝΝΑ ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ: Μουσικοθεραπεία και μουσική στην ειδική αγωγή: Αναγκαιότητες και προοπτικές / 189

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΜΠΥΛΗΣ, ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΑΜΑΤΙΟΥ: Συνδημιουργία - συνεργασία - συνεκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μουσικής σε βιωματικά σενάρια μαθημάτων για όλους τους μαθητές / 199

Πρόγραμμα Συνεδρίου / 216

Βιογραφικά των συγγραφέων / 223



Εισαγωγικό Σημείωμα

Η Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σας καλωσορίζει με μεγάλη χαρά στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Ένα Συνέδριο το οποίο φιλοδοξούμε να αποτελέσει ζωντανή έκφραση του επιστημονικού διαλόγου. Η διάσταση του Συνεδρίου κατά τη διάρκεια της χρονιάς 2006-2007 είναι πρωτίστως επιστημονική: περιέλαβε συναντήσεις σε πολλές περιοχές της Ελλάδας με συζητήσεις, ανακοινώσεις, καλλιτεχνικά δρώμενα, έντυπες και ηλεκτρονικές εκδόσεις, οργανωτικά σχήματα για την έρευνα και την εκπαίδευση.

Ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2006 με τις προσυνεδριακές διημερίδες και θα ολοκληρωθεί ματασυνεδριακά με εκδόσεις και δράσεις που θα ακολουθήσουν. Κοινός παρανομαστής για τις δράσεις μας η καινοτομία, η ενημέρωση, η προώθηση της διεπιστημονικής συνεργασίας, η ευαισθητοποίηση του κοινού και η δραστηριοποίηση για τη Μουσική Αγωγή. Στο διαδύκτιο καταγράφεται αυτή η πορεία, μέσα μάλιστα από διαθέσιμα ηλεκτρονικά έντυπα και επιστημονικά δεδομένα. Ωστόσο, η επιστημονική μεθοδολογία οδεύει προς τον πραγματικό της σκοπό, όταν ο άνθρωπος παράγοντας βρίσκεται σε Πρώτη Βαθμίδα. Όταν το μεράκι των ανθρώπων γίνεται δύναμη για να υπερκεραστούν φαινομενικά ανυπέρβλητοι σκόπελοι. Όταν οι καιροί που δυσκολεύουν την καθημερινή συνύπαρξη γίνονται πρόκληση για συνεργατικότητα και ομαδική δράση.

Ίσως αυτό να είναι το κοινό σημείο του Συνεδρίου και της Ένωσης: και τα δύο, στις απαρχές τους, επιζητούν την ομαδική δραστηριότητα που μεταστρέφει τη δυσκολία σε εφόδιο, μπροστά στις αξίες που εμπνέει η επιστήμη και η τέχνη του πεδίου μας. Με αυτόν τον τρόπο, το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο τελικά σηματοδοτεί αλλά και συμπυκνώνει το όραμα που εξ αρχής χαρακτήρισε την Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια γίνονται προσκεκλημένοι μουσικοπαιδαγωγοί από 6 διαφορετικές χώρες με επιστημονικό λόγο και διάθεση να γίνουν πρεσβευτές των δικών τους εμπειριών μέσα και έξω από την τάξη.

Το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή ανοίγει φέτος τις πύλες του και καλεί όλους μπροστά ή πίσω από το έδρανο, το έντυπο ή την οθόνη να συμβάλλουν πιστοί στις επιστημονικές, επαγγελματικές αναζητήσεις και αρχές τους. Καλεί όλους να απολαύσουν το συνεδριακό φεστιβάλ, να βιώσουν τα εργαστηριακά δρώμενα, να συμμετέχουν στη μέθεξη της ιδιαίτερης αυτής συνεύρεσης των εκπαιδευτικών. Μια συνεύρεση, που, βέβαια, χάρη στις τεχνολογίες του διαδικτύου, των εκδόσεων και των συνεργασιών, όλο και μεγαλώνει. Το 2^ο Συνέδριο και η Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε, μας καλωσορίζει λοιπόν...

Η επιμελήτρια της έκδοσης

ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ

Αντικείμενο του Συνεδρίου

Η μουσική παιδαγωγική στην Ελλάδα του 21ου αιώνα καλείται να επαναπροσδιοριστεί ώστε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των νέων θεσμικών πλαισίων, των κοινωνικών αλλαγών, τις σύγχρονες ανάγκες του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Το 2ο Συνέδριο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) έχει στόχο να προσφέρει ένα βήμα διαλόγου, επικοινωνίας και γόνιμου προβληματισμού για τη μουσική παιδαγωγική. Το συνέδριο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της μουσικής αγωγής, της γενικής παιδείας κάθε βαθμίδας και ειδικότητας, στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους σπουδαστές και καθηγητές ωδείων. Μέσα από τις νέες ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που θα προκύψουν, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι προκλήσεις, τα προβλήματα και οι προοπτικές που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία της μουσικής. Εκτός από την επιστημονική συμμετοχή, στο συνέδριο δίνεται βήμα στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη προβληματισμών, την κριτική, τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μουσικής διδασκαλίας - μάθησης, καθώς και τις λύσεις που αναζήτησαν ή έδωσαν.

Θεματικοί άξονες

Αναζητώντας το γόνιμο προβληματισμό, τη διατύπωση προτάσεων και πιθανών λύσεων σε διάφορους τομείς της μουσικής παιδαγωγικής, οι θεματικοί άξονες του συνεδρίου αφορούν στη διδασκαλία της μουσικής σε σχέση με σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα και διαστάσεις της μουσικής εκπαίδευσης όπως:

1. Διδακτικές μέθοδοι, τεχνικές, υλικά και μέσα
2. Αναλυτικά και ημερήσια προγράμματα: σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση
3. Θεσμικά πλαίσια διεξαγωγής του μαθήματος της μουσικής (ολοήμερο σχολείο, μουσικά σχολεία, ευέλικτη ζώνη, καινοτόμες δράσεις, κλπ.)
4. Ειδική αγωγή
5. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δια βίου και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση
6. Έρευνα και διδακτική πράξη
7. Αξιολόγηση του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας
8. Πολυπολιτισμικότητα / Διαπολιτισμικότητα
9. Διαθεματικότητα/ Διεπιστημονικότητα
10. Κοινωνία της Πληροφορίας και Νέες Τεχνολογίες
11. Αγωγή των Μέσων και Πολιτισμός
12. Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας

Χαιρετισμοί

ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΑΘΗΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΣΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
κ.κ Χριστόδουλος

Εν Αθήναις, 19 Απριλίου 2007

Με ιδιαίτερη τιμή και χαρά απευθύνομαι σήμερα σε όλους τους διοργανωτές και σ' όλους, έλληνες και ξένους, μετέχοντες του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής και λόγια βγαλμένα από την καρδιάν μου επιθυμώ να σας διατυπώσω.

Νιώθω μεγάλη χαρά γιατί όλοι σας θητεύετε και καλλιεργείτε το θαυμαστό πολιτιστικό αγαθό που ονομάζεται μουσική. Και όχι μόνο μαθαίνετε την μουσική τέχνη, αλλά δι' αὐτ' ἑσείς ασκείτε και εκπαιδευτική αγωγή. Είναι εξάαιρετα τα λεγόμενα από τον αρχαίο φιλόσοφο Πλάτωνα. Ἰδού τι γράφει στο διάλογό του «Πρωταγόρας» για την παιδαγωγική αξία της μουσικής: «Οι δάσκαλοι της κιθάρας, από την πλευρά τους φροντίζουν ώστε οι νέοι να αυτοπειθαρχούν και να μην ξεπέφτουν σε κανένα κακό. Πέρα όμως από αυτό, μόλις οι νέοι μαθαίνουν να παίζουν κιθάρα, τους διδάσκουν ποιήματα άλλων σπουδαίων λυρικών ποιητών, μελοποιημένα στη μουσική της κιθάρας και κάνουν αναγκαστικά τους ρυθμούς και τις μελωδίες να γίνουν ένα με τις ψυχές των παιδιών. Ο σκοπός είναι να αποκτήσουν πιο ήμερα ήθη και με την εξοικείωσή τους με το ρυθμό και την αρμονία να γίνουν άνθρωποι που να δρουν και να πράττουν επιτυχημένα. Γιατί πραγματικά όλη η ανθρώπινη ζωή έχει ανάγκη, από σωστό ρυθμό και αρμονία».

Σκέπτομαι τι κρίες που θάταν οι καρδιές μας αν έλειπε η μουσική. Πόσο κενοί θάμασταν και τι καταχνιά θα μαύριζε τα αισθήματά αν διώχναμε την μουσική παιδεία. Χωρίς τις μουσικές μελωδίες, χάνει ένα κενό και η ψυχική μας διάθεση καταστρέφεται και καθίσταται άτονη. Ωστόσο αξίζει να προσέξουμε βέβαια και την ποιότητα της μουσικής, το είδος και την εκτέλεση. Η μουσική περνά μηνύματα, χαράσσει πορεία ζωής, άλλοτε αληθινή και άλλοτε παραπλανητική, διαμορφώνει στυλ ζωής, μερικές φορές δίνει αλλοιωμένη εικόνα της πραγματικότητας, και άλλοτε σε παραμυθιάζει και γίνεται δούλη των παθών. Αλλά η μουσική τέχνη έχει και την δύναμη να σε ανεβάξει πνευματικά και να καλλιεργεί το είναι σου. Η καλή μουσική προσφέρει υψηλές ανατάσεις και πραγματικά εξευγενίζει τον άνθρωπο.

Θα κλείσω με δύο ωραίες φράσεις. Η πρώτη είναι του μεγάλου λογίου ανδρός του 3ου αιώνα του Κλήμη Αλεξανδρέα, ο οποίος συμβουλεύει χαρακτηριστικά: « Απτέον μουσικής εις κατακόσμησιν ήθους και καταστολής», δηλαδή, είναι απαραίτητη η μουσική κατάρτιση για τη δημιουργία ανθρώπινου ήθους και ψυχικού πολιτισμού. Η δεύτερη είναι του μεγάλου αυστριακού μουσουργού Χάιντς που είπε προ του θανάτου του: «Δεν θα ξεχάσω ποτέ την χορωδία που άκουσα από τέσσερις χιλιάδες παιδικές φωνές. Αυτό το απλό και φυσικό άσμα μου χάρισε την μαγαλύτερη τέρψη από όσες ποτέ μου προξένησε μουσική εκτέλεση».

Αγαπητοί, προσφέρατε με την καρδιά σας μουσική παιδεία και αγωγή στα παιδιά μας. Εύχομαι καλή επιτυχία στο συνέδριό σας και ο Αναστάς Κύριος ημών Ιησούς Χριστός να σας ευλογεί και χαριτώνει πάντοτε.

Μετά πασχαλίων ευχών,

Ο Αθηνών Χριστόδουλος

ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Κα Μαριέττα Γιαννάκου

Αθήνα, 20 Απριλίου 2007

Η ψυχωφελής επίδραση της μουσικής αγωγής έχει ήδη επισυμανθεί στην αρχαία Ελλάδα. Για τους αρχαίους μάλιστα, η μουσική παιδεία αποτελούσε ένα από τα βασικά στοιχεία της εγκυκλίου μορφώσεως των νέων, ενώ οι Πυθαγόρειοι συσχετιζαν τη μουσική αρμονία με την ευταξία του σύμπαντος κόσμου.

Σήμερα, παρά τη ριζική αλλαγή των περί αγωγής αντιλήψεων, η μουσική και η διδαικτική αξιοποίησή της εντός του σχολικού περιβάλλοντος εξακολουθεί να αποτελεί καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση, που συμβάλλει πολλαπλάστην συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της μουσικής τέχνης και της ψυχοθεραπευτικής της επενέργειας στην περίπτωση της ειδικής αγωγής.

Είμαι βέβαιη, πως το Συνέδριο που διοργανώνετε με συμμετοχή ειδικών μουσικών και παιδαγωγών θα αναδείξει νέες πτυχές του θέματος και θα συμβάλλει στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις προοπτικές της διδαικτικής αξιοποίησης, τόσο της μουσικής, όσο και της τέχνης γενικότερα.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου σας.

Μαριέττα Γιαννάκου

Εισηγήσεις

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ



ΜΑΙΗ ΚΟΚΚΙΔΟΥ

Μοντέλα ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής: Η φιλοσοφία τους και ο σχεδιασμός τους

Περίληψη

Η εκπαιδευτική και κοινωνική φιλοσοφία αποτελεί το υπόβαθρο για το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών και το φίλτρο για την τελική μορφοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Δηλαδή οι αξίες που αποτιμώνται ως σημαντικές στην εκπαίδευση αποτελούν οδηγό για τον προσανατολισμό το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και εν γένει για τις πρακτικές που θα υιοθετηθούν.

Η Μουσική είναι ένα από τα παλαιότερα αντικείμενα στα προγράμματα σπουδών και της εκπαίδευσης αλλά η μουσική αγωγή όπως εννοείται σήμερα είναι αποτέλεσμα σπουδής και εξέλιξης των τελευταίων εξήντα ετών. Γενικά, η πορεία ανάπτυξης της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης παρουσίασε στασιμότητα για πολλές εκατοντάδες χρόνων, από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι τον 19^ο αιώνα. Αρχικά, η βάση της μουσικής εκπαίδευσης ήταν η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του άτομο και η ικανότητα της μουσικής να επηρεάζει τους ανθρώπους ώστε να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες. Δηλαδή, μέχρι τη δεκαετία του '50, η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης αφορούσε στην προώθηση εξωμουσικών ευεργετημάτων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης τονίζει τόσο τη σημασία των αισθητικών εμπειριών όσο και τον πραξιακό της χαρακτήρα και ως εκ τούτου, η μουσική στη σχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων α) περί τη μουσική, β) για τη μουσική, και γ) μέσω της μουσικής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της μουσικής έχουν δεχτεί κάποιες επικρίσεις από θεωρητικούς και ερευνητές του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης διότι στερούνται θεωρητικού υποβάθρου και μεθοδολογίας και εξαντλούνται στην παράθεση δραστηριοτήτων. Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται μία παρουσίαση των επικρατέστερων τάσεων ως προς τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών μουσικής. Επίσης, προσεγγίζονται συνοπτικά οι φιλοσοφικές θέσεις των θεωρητικών της μουσικής αναφορικά με τους άξονες που προτείνονται για το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών μουσικής.

Εισαγωγικά

Η Μουσική είναι ένα από τα παλαιότερα αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών και της εκπαίδευσης αλλά η μουσική αγωγή όπως εννοείται σήμερα είναι αποτέλεσμα σπουδής και εξέλιξης των τελευταίων εξήντα ετών. Γενικά, η πορεία ανάπτυξης της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης παρουσίασε στασιμότητα για πολλές εκατοντάδες χρόνων, από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι τον 19^ο αιώνα. Αρχικά, η βάση της μουσικής εκπαίδευσης ήταν η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του ατόμου και η ικανότητα της μουσικής να επηρεάζει τους ανθρώπους ώστε να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες. Δηλαδή, μέχρι τη δεκαετία του '50, η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης αφορούσε στην προώθηση εξωμουσικών ευεργετημάτων. Βαθμιαία, συντελέσθηκε μία μεταστροφή προς τη στήριξη της αξίας της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από την αξία της ίδιας της μουσικής. Έτσι, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, οι φιλόσοφοι της μουσικής εκπαίδευσης έκριναν ότι δεν υπήρχε ανάγκη σύνδεσης της μουσικής αγωγής με κοινωνικές ανάγκες και σκοπούς (Langer 1942, Leonhard 1965, Meyer 1967). Τα τελευταία είκοσι χρόνια, παράλληλα με την έμφαση στην αισθητική διάσταση, η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης

επιχειρεί να τονίσει συμπληρωματικά και τον πραξιακό της χαρακτήρα (το κίνημα του πραξιαλισμού - praxialism) και ως εκ τούτου η μουσική στη σχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων: α) περί τη μουσική (π.χ. στοιχεία μουσικολογίας) β) για τη μουσική (π.χ. εκτέλεση, σύνθεση, ακρόαση) και γ) μέσω της μουσικής (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, ανάπτυξη της δημιουργικότητας) (Mark 2002B). Ο Keith Swanwick (2003ζ:7-9) τονίζει πως στη μουσική εκπαίδευση η θεωρία δεν είναι το αντίθετο της πράξης αλλά αποτελεί τη βάση της και πως φιλοσοφία των προγραμμάτων μουσικής είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπικότητα των διδασκόντων.

Περί της φιλοσοφίας των προγραμμάτων σπουδών μουσικής

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της μουσικής έχουν δεχτεί κάποιες επικρίσεις από επιστήμονες και ερευνητές του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης διότι στερούνται θεωρητικού υπόβαθρου και μεθοδολογίας και εξαντλούνται στην παράθεση δραστηριοτήτων (Runfola & Rutkowski 1992, Shepherd & Vulliamy 1994, Reimer 2005). Κάθε πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής έχει τη δική του λογική, τη δική του φιλοσοφία καθώς και ιδιαίτερο σχεδιασμό. Επ' αυτού, ο Eisner (2002δ:53) δηλώνει ότι οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες των προγραμμάτων σπάνια αρθρώνονται με ρητό και ξεκάθαρο τρόπο, ενώ συνήθως αναδύονται από την ανάπτυξη του περιεχομένου και συμπεραίνονται άμεσα από τα πεδία στα οποία το πρόγραμμα δείχνει να εστιάζει. Τα πλέον σύγχρονα προγράμματα για τη σχολική μουσική εκπαίδευση δείχνουν να εστιάζουν στο ζήτημα της αισθητικής απόλαυσης της μουσικής, στην παράμετρο της διαπολιτισμικής - πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο ρόλο της παραδοσιακής μουσικής μέσα στο πρόγραμμα.

Η αισθητική εμπειρία μπορεί να περιγραφεί ως ένα είδος εμπειρίας που έχει συναισθηματική ποιότητα, με συγκίνηση και ευχαρίστηση, είναι σπάνια και είναι δύσκολο να επιτευχθεί αλλά αποκτά ιδιαίτερη σημασία και μένει για πάντα τυπωμένη (Eisner & Powell 2002). Ο Abeles (1980:105) διακρίνει την «αισθητική εμπειρία» από τις «συναισθηματικές αντιδράσεις», χαρακτηρίζοντας την πρώτη ως *έντονη, υποκειμενική και προσωπική* και τονίζοντας πως είναι ικανή να προσφέρει *ενόραση στη φύση της ανθρώπινης ζωής*. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις, εμπεριέχουν μεν κάποια συναισθηματικά στοιχεία αλλά είναι πιο επιφανειακές. Και οι δύο όροι μπορούν να θεωρηθούν ως ειδικές συνθήκες του όρου «κατανόηση». Ο Bennet Reimer (1991, 1989) υποστηρίζει ότι η μουσική υπάρχει, πάνω απ' όλα, για να υπηρετεί τη ψυχή μας και αποτελεί μία σημαντική διάσταση για μια ζωή που θα έχει πάθος, συγκίνηση και έκφραση συναισθημάτων. Η αισθητική εμπειρία πρέπει να είναι η βάση της μουσικής εκπαίδευσης και κάθε δάσκαλος μουσικής πρέπει πρώτιστα να στοχεύει στο να διεγερθεί συναισθηματικά και αισθητικά κάθε μαθητής. Ο γραμματισμός στο αισθητικό πεδίο αφορά σε δυνατότητες και διαθέσεις όπως α) πρόσληψης, διάκρισης, συναίσθησης και αξιολόγησης των μουσικών έργων, β) κατανόησης των έργων ως οντοτήτων και συμβάντων με διακριτά γνωστικά χαρακτηριστικά, γ) επίγνωσης του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, πολιτικού και θρησκευτικού πλαισίου στο οποίο υπάγονται τα μουσικά δημιουργήματα και δ) γνώσης αναφορικά με ζητήματα καθώς και διενέξεις /αμφισβητήσεις γύρω από αυτά. Ο Swanwick (2003ζ:140), μετά από έρευνες που διεξήγαγε, κατέληξε ότι μια αισθητική μουσική εμπειρία είναι κυρίως μια διανοητική εμπειρία και η ένταση και η ποιότητά της σχετίζονται με το βαθμό εμβάθυνσης στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Ο τελευταίος αναφέρει: *όταν τελειώνει (ενν. η μουσική αισθητική εμπειρία) αισθανόμαστε ένα ταρακούνημα, μία δόνηση, έχουμε την αίσθηση ότι πήγαμε σ' έναν άλλο κόσμο, όχι γιατί ο κόσμος της τέχνης είναι λιγότερο αληθινός, αλλά διότι είναι περισσότερο αληθινός, με πιο έντονες και παραστατικές εμπειρίες, πιο ζωντανός, μέσα στην καρδιά της ύπαρξής μας.*

Αναφορικά με τη θέση της παραδοσιακής μουσικής στα προγράμματα σπουδών μουσικής, οι ερευνητές δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον και υποστηρίζουν ότι είναι επιβεβλημένο να διδάσκεται συστηματικά η παραδοσιακή μουσική στα σχολεία και είναι σημαντικό να προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία να προσεγγίσουν εμπειρικά την παραδοσιακή μουσική, σε ένα αυθεντικό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, δηλαδή να μπορούν να συμμετέχουν σε δρώμενα με παραδοσιακό χαρακτήρα (Becker 1986, Bauman 1982). Η Hall (1984) υποστηρίζει ότι τα τραγούδια κάθε τόπου είναι αυτά που πρέπει να προσφέρουν τη βάση και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μουσικών σχολικών προγραμμάτων. Το ρεπερτόριο των τραγουδιών πρέπει να επικεντρώνεται σ' αυτά τα τραγούδια καθώς και σε παραλλαγές αυτών, με την επέμβαση μαθητών και δασκάλων. Η Hollander (2002) υπερθεματίζει λέγοντας πως μόνο μέσα από την παραδοσιακή μουσική τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται πρωτογενώς, διότι μόνο αυτή έχει τη δυνατότητα να διεισδύει με αμεσότητα στην παιδική ψυχή και στο παιδικό μυαλό.

Καθώς οι μουσικές μειονοτικές κοινωνικές ομάδες έγιναν αναγνωρίσιμες στη διεθνή σκηνή, ξεκίνησε μία σειρά προσπαθειών για τη διάσωση και διατήρηση μουσικών πολιτισμών από όλο τον κόσμο. Έτσι, σε πολλά προγράμματα μουσικής περιλαμβάνονται πλέον όχι μόνο τοπικά παραδοσιακά τραγούδια και τοπικοί χοροί αλλά και παραδοσιακά τραγούδια και χοροί από διάφορες χώρες της οικουμένης. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια κοινωνική αξία που εστιάζει στην κοινωνική συνοχή παρά τις όποιες πολιτισμικές διαφορές και ανάγεται σε φιλοσοφική τάση στα προγράμματα σπουδών μουσικής (Shepherd 1991, Dunbar-Hall 1992, Anderson 1991).

Ο Heath Lees (1994) τονίζει ότι όλες οι μουσικές παραδόσεις παρέχουν μία κοινή οπτική, μέσα από την οποία κατανοούμε τον κόσμο και διαχειριζόμαστε τις εμπειρίες μας και όλες προσφέρουν ένα μέσο για την αίσθηση της πληρότητας στους ανθρώπους. Η προσέγγιση της παραδοσιακής μουσικής άλλων λαών έχει τρεις διαστάσεις: την πρόσβαση σε πληροφορίες, τη γνώση και την κατανόηση - αποδοχή. Ο Swanwick (2003ζ:16 και 113) τονίζει ότι η βασική επιδίωξη ενός προγράμματος πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η έγερση της επίγνωσης στους μαθητές ότι η μουσική, όπως και κάθε πολιτισμός, έχει θρησκευτικά, εθνικά αλλά και οικουμενικά χαρακτηριστικά, *διότι το ζήτημα δεν είναι η εστίαση σε μια εναλλακτική μουσική κουλτούρα αλλά ο πλουραλισμός*. Τα διάφορα μουσικά στιλ πρέπει να προβάλλονται όχι ως παραδείγματα άλλων πολιτισμών, που επιλέχτηκαν με αυθαίρετο τρόπο, ως στερεότυπα που φέρουν ετικέτες, αλλά ως δημιουργήματα που έχουν ένα εκφραστικό περιεχόμενο, μία ηχητική μοναδικότητα και μία ενδιαφέρουσα συνεκτική μορφή. Κατά την Boyce-Tillman (2000:256-257) απαιτείται ακόμα σκληρή δουλειά για να επιτευχθεί η συνάντηση των διάφορων πολιτισμών στην εκπαίδευση σε ίσες βάσεις, καθώς η αποικιοκρατική νοοτροπία που χαρακτηρίζει τη Δυτική κλασική παράδοση στέκεται εμπόδιο σ' αυτό αφού θεωρεί εαυτώ ανώτερο ανάμεσα σε όλες τις άλλες κουλτούρες του κόσμου, εντός και εκτός των συνόρων της.

Περί του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών μουσικής

Κατά περιόδους το ζήτημα της εστίασης στην ανάπτυξη των μουσικών προγραμμάτων πέρασε από διάφορες φάσεις. Οι συντάκτες, άλλοτε πίστευαν ότι έπρεπε να ξεκινήσουν έχοντας ως βάση την εξέταση της μουσικής ως ακουστικό φαινόμενο, τις μουσικές ακροάσεις (*Learning-to-hear programs*) και τον ηχητικό πειραματισμό (*Problem-solving centered programs*), άλλοτε δίνοντας έμφαση στον παράγοντα της προσωπικής έκφρασης και της δημιουργικότητας (*music-making based curricula*), άλλοτε στο κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο κι άλλοτε στην εύρεση οδών για περισσότερη πρακτική εξάσκηση (*performance-oriented programs*). Σε γενικές όμως γραμμές, όλοι οι θεωρητικοί και φιλόσοφοι των μουσικών προγραμμάτων δείχνουν να συμφωνούν ότι η

διδασκαλία της μουσικής πρέπει να καλύπτει πολύ περισσότερα από την εκμάθηση συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων και να συνεισφέρει στην πνευματική, συναισθηματική, αισθητηριακή, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη.

Δύο ιδιαίτερα δημοφιλή μοντέλα ανάπτυξης προγραμμάτων, γενικότερα στον τομέα της Αισθητικής Παιδείας, είναι το «ανεξάρτητο» μοντέλο και το «μικτό», «ολιστικό» ή «ενοποιημένο» μοντέλο. Σύμφωνα με το «ανεξάρτητο» μοντέλο, κάθε τέχνη (μουσική, εικαστικά, χορός, θέατρο) πρέπει να μελετάται και να προσεγγίζεται ανεξάρτητα από τις άλλες, ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, εφόσον απαιτεί έναν ιδιαίτερο κορμό τεχνικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου τονίζουν ότι μόνο έτσι οι μαθητές θα ευεργετηθούν από τη μοναδικότητα κάθε τέχνης και θα μπορέσουν να φτάσουν στην ουσία της (Cameron 2001:8). Σύμφωνα με το «μικτό», «ενοποιημένο» ή «ολιστικό» μοντέλο, τα μαθήματα τέχνης πρέπει να διδάσκονται σε συνδυασμό - με συνένωση όλων των τεχνών - διότι μόνο έτσι θα αναδυθούν και θα γίνουν κατανοητές οι ουσιαστικές αξίες κάθε ξεχωριστής τέχνης (Plummeridge 2001, Kokkίδου et al 1998).

Στα νεότερα χρόνια, από τους πρώτους που αποπειράθηκαν να συγκεντρώσουν τις εκτιμήσεις τους και να συντάξουν ένα μουσικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν οι Charles Leonhard και Robert W. House (1972B:116). Το πρόγραμμά τους είχε κυρίως χαρακτήρα «αισθητικής παιδείας». Οι δύο συγγραφείς θεωρούσαν την εκτέλεση μουσικής, την ακρόαση και τη σύνθεση ως το μόνο και απόλυτο πλαίσιο των μουσικών δραστηριοτήτων.

Το πρώτο «καθαρό» μοντέλο για μουσικό curriculum είναι αυτό του Brocklehurst (1971:98-99) γνωστό ως «αλυσίδα μουσικής επικοινωνίας» (*“musical communication chain”*). Αυτό το μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί ως ανάλυση της φύσης μιας καθορισμένης μουσικής δραστηριότητας με τους όρους της σύνθεσης, της εκτέλεσης και της ακρόασης / αξιολόγησης, καθώς και της αναγνώρισης κάποιων κοινών στοιχείων μεταξύ αυτών. Θεωρεί ως θεμέλια το τραγούδι και το παίξιμο, από τα οποία θα «γεννηθούν» η δημιουργικότητα, η θεωρία της μουσικής, οι δεξιότητες εκτέλεσης, οι κινητικές δεξιότητες και η ικανότητα ακρόασης. Η ενεργειακή δράση όλων αυτών θα μπορεί να είναι κατά πρώτον παραγωγική, κατά δεύτερον αναπαραγωγική και κατά τρίτο δεκτική.

Με επικεφαλής τον Ronald Thomas, μία ομάδα δασκάλων μουσικής, μουσικών, και θεωρητικών δημιούργησε το 1970 το «Manhattanville Music Curriculum Project». Το εν λόγω πρόγραμμα έχει τη δομή ενός σπειροειδούς curriculum, το οποίο δίνει έμφαση στη συνάντηση της μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα και πλαισιώνεται από μία σειρά δραστηριοτήτων επίλυσης-προβλημάτων. Κατά το Manhattanville Music Curriculum Project, το πρόγραμμα πρέπει να συσπειρώνεται γύρω από τις μουσικές έννοιες. Για παράδειγμα, πολλά μουσικά έργα έχουν ως κοινό στοιχείο ότι είναι γραμμένα σε ελάσσονα τονικότητα· άλλα έργα εντάσσονται σε ίδια κατηγορία διότι είναι γραμμένα σε τριμερές μέτρο. Όταν έχουμε ως βάση τις μουσικές έννοιες, τα στοιχεία του ρυθμού, του τονικού ύψους, της χροιάς, της έντασης και της φόρμας προσεγγίζονται σε διάφορες χρονικές φάσεις, με διαφορετικό βαθμό εμβάθυνσης κάθε φορά, από διαφορετική οπτική γωνία και συσχετιζόμενα με άλλες περιοχές του μουσικού προγράμματος αλλά και του συνολικού σχολικού προγράμματος (Thomas 1970).

Ο Sidnell (1973:86-99) προσπάθησε να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της μπιχεβιοριστικής και της ανθρωπιστικής οπτικής στα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης. Η βασική του ιδέα αφορά στη δόμηση της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας «από το απλό στο σύνθετο» και, για την ανάπτυξη του curriculum, πρότείνει μία διαστρωμάτωση σε τέσσερις φάσεις: τη φάση της κατανόησης, τη φάση της κατάκτησης, τη φάση της απομνημόνευσης και τη φάση της ανάκτησης

Το τέταρτο μοντέλο είναι του Hart (1974:43) ο οποίος εστίασε περισσότερο στους «μουσικούς συσχετισμούς» (*musical relationships*) και σχεδίασε ένα μοντέλο όπου η διαδικασία είναι κυκλική και όλα τα μέρη αλληλοσχετίζονται: τραγούδι - ήχοι που παράγουμε - ήχοι που ακούμε - ήχοι που αποδίδουμε - ήχοι που εξερευνούμε - θεωρία της μουσικής - συνάντηση μουσικής με άλλα αντικείμενα - δημιουργικότητα - όργανα.

Παράλληλα, ο Thomas Regelski (1975) προτείνει τη δικιά του φιλοσοφία για τα μουσικά προγράμματα. Ο Regelski διακρίνει με σαφήνεια τις *εμφανείς* και *συγκεκαλυμμένες* όψεις της μουσικής συμπεριφοράς και καλεί τους δασκάλους μουσικής να εργαστούν και στα δύο αυτά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσει τις λεκτικές συμπεριφορές (μουσική ανάγνωση και γραφή), τις δημιουργικές συμπεριφορές (σύνθεση, αυτοσχεδιασμός, παραλλαγές, ενορχηστρώσεις) και τις συμπεριφορές εκτέλεσης (οργανική και φωνητική εκτέλεση, διεύθυνση, μουσικοκινητικές δράσεις, χορός). Στο δεύτερο επίπεδο, οικειοποιούμενος την ταξινομία του Bloom, διακρίνει τις γνωσιακές μεταβλητές (μουσική αντίληψη και κατανόηση, αναγνώριση και ανάλυση μουσικής και σύνθεση), τις συναισθηματικές μεταβλητές (υποκειμενική συναισθηματική αντίδραση στα μουσικά ερεθίσματα) και τις ψυχοκινητικές μεταβλητές (παρακολούθηση μουσικών σινιάλων, μίμηση και επανάληψη, αυτοέλεγχος).

Την ίδια περίπου περίοδο ο Greer (1980) θέτει τις βάσεις της πρότασής του για τη μουσική διδασκαλία, με σημείο εστίασης την εφαρμογή των αρχών του μπιχεβιορισμού, την αύξηση της προσοχής από τους μαθητές και την υιοθέτηση της «διδασκαλίας της μουσικής διαφοροποίησης» μέσα από τη μουσική ανάλυση, εκτέλεση και δημιουργία. Προτείνει το «Προσωποποιημένο Σύστημα Διδασκαλίας», το οποίο έχει επτά παραμέτρους: 1) τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των μαθητών αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους 2) το διδακτικό υλικό (δραστηριότητες που κατηγοριοποιούνται ιεραρχικά σε σχέση με τις συμπεριφορές που προκαλούν) 3) τα επίπεδα μάθησης και τον αριθμητικό έλεγχο αυτών 4) τις στρατηγικές διδασκαλίας 5) τις ειδικές τεχνικές για τους διδάσκοντες 6) τη συστηματική μέτρηση των στρατηγικών, των αρχών και της προόδου των μαθητών και την ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές και 7) την έμφαση στη θέση ότι ο διδάσκοντας είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των μαθητών και ότι η δύναμή του εναπόκειται στη γνώση και στη διάθεσή του για έρευνα. Το πρόγραμμα του Greer είναι πολύ λεπτομερές και απαιτεί τη διαρκή και συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών.

Μία δεκαετία αργότερα, ο Swanwick (2003ζ:18 και 63-64) παρουσίασε τη δική του πρόταση για τα επίπεδα που συγκροτούν τη δομή των curricula. Αυτά τα επίπεδα συνδυάζονται μεταξύ τους ως ένας οργανισμός εκφραστικών κινήσεων σε ένα σύνολο συνεκτικό, ελκυστικό και με νόημα. Τα επίπεδα - από κάτω προς τα πάνω - έχουν ως εξής: προσοχή στην ηχητική πηγή → αποτυπώσεις των ηχητικών μέσων → πρόσληψη του εκφραστικού χαρακτήρα → δομική πλαισίωση του έργου → αξιολογική θέση. Τα πεδία της διδασκαλίας πρέπει να είναι: σύνθεση, θεωρία της μουσικής, ακρόαση και απόκτηση δεξιοτήτων - μουσική εκτέλεση.

Ο Swanwick με την Tillman (1986) κατόπιν συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη του έργου του πρώτου και αποφάσισαν να ορίσουν τα επίπεδα δόμησης των curricula σε μία σπειροειδή/ελικοειδή ανάπτυξη. Ο κεντρικός άξονας - από κάτω προς τα πάνω - αφορά τις έννοιες: «υλικά», «έκφραση», «δομή», «αξία». Ο δεξιός και ο αριστερός πόλος του έλικα αφορά στη θέση του ατόμου στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι τρόποι (από κάτω προς τα πάνω) είναι: αισθητηριακός, προσωπικός, θεωρητικός, συμβολικός. Σε καθέναν από αυτούς αντιστοιχούν οι εξής παράμετροι: κυριαρχία, μίμηση, παιχνίδι φαντασίας και μεταγνώση. Η δεξιά πλευρά ορίζει την είσοδο των κοινωνικών παραμέτρων, αναφορικά με καθετί που είναι αποδεκτό και αντιληπτό από το κοινωνικό περιβάλλον (Swanwick 2003ζ:76).

Στη σχολική μουσική εκπαίδευση, τα επίπεδα μάθησης-διδασκαλίας έχουν ως εξής: στο πρώτο επίπεδο ο μαθητής θα γνωρίσει και θα μάθει να ελέγχει αρχικά τα υλικά με τα οποία δημιουργείται η μουσική (ηχοχρώματα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ήχου, τεχνικές παιξίματος σε διάφορα όργανα). Στο δεύτερο επίπεδο ο μαθητής γνωρίζει και ελέγχει την έκφραση (ατμόσφαιρα των μουσικών έργων, μουσικότητα, κίνηση ανάλογα με τις μουσικές φράσεις). Στο τρίτο επίπεδο ο μαθητής προσεγγίζει τη δομή (φόρμα) των μουσικών έργων (επανάληψη, αντίθεση, μίμηση, παραλλαγή, γέφυρες, καντέντσες). Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο ο μαθητής θα μάθει να εκτιμά τη μουσική ως φορέα πολιτισμικών αξιών και θα αποκτήσει αυτονομία και ανεξάρτητη σκέψη σχετικά με τη μουσική. Σε κάθε περίπτωση, δεν αρκεί να κατακτηθούν τα τέσσερα επίπεδα αλλά πρέπει να ανατροφοδοτούνται συνεχώς και οι μουσικοί να κινούνται σε όλα τα επίπεδα, ανεξαρτήτως του επιπέδου που έχουν φτάσει.

Αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε περαιτέρω και από τους δύο ερευνητές. Η Boyce-Tillman (1996) το επέκτεινε, συμπεριλαμβάνοντας ένα ακόμα επίπεδο στον κεντρικό άξονα, αυτό της «υπερβατικότητας» (*transcendence*), με το στάδιο του «μυστικισμού» στο δεξί πόλο και την «πνευματικότητα» στον αριστερό πόλο.

Στις ΗΠΑ, ο Banks (1991ε:17-19 και 33-37) επικέντρωσε τις μελέτες και έρευνές του στη δόμηση ενός πολυπολιτισμικού μουσικού curriculum και δημιούργησε ένα πειραματικό μοντέλο που αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, το οποίο ονομάζει επίπεδο της «δεσπόζουσας οπτικής» (*mainstream centric*) δεσπόζει μία συγκεκριμένη κουλτούρα στη μουσική διδασκαλία. Στο δεύτερο επίπεδο, το «εμπλουτισμένο εθνικό» (*ethnic additive*) υπάρχει πάλι στο κέντρο μία κυρίαρχη κουλτούρα αλλά δίνονται και στοιχεία από ένα πολιτισμό μιας μειονοτικής κοινωνικής ομάδας. Στο τρίτο επίπεδο κυριαρχεί το «πολυεθνικό μοντέλο» (*multiethnic model*). Σ' αυτό το επίπεδο, ο διδάσκων επικεντρώνει σε ένα συμβάν ή μία ιδέα και τα προσεγγίζει από διάφορες όψεις μιας συγκεκριμένης ποικιλίας εθνικών ομάδων. Στο τελευταίο στάδιο, το «εθνολογικό-εθνικό» (*ethno-national*), δίνεται έμφαση στην προσέγγιση ενός φαινομένου με μία πολυπολιτισμική προοπτική.

Στη Νορβηγία, ο Magne Espeland (1987) και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν τις αρχές και τη μεθοδολογία του διετούς project «Μουσική εν χρήσει», με βασικό άξονα τις μουσικές ακροάσεις. Η πρόταση της νορβηγικής ομάδας επικεντρώνονταν σε δραστηριότητες ακρόασης έργων διαφορετικού στιλ, με προσοχή και πολλές επαναλήψεις, καθώς και αξιοποίησης αυτών με ποικίλους τρόπους. Το εν λόγω μοντέλο ακρόασης είχε πέντε στάδια: α) παρουσίαση, β) ενεργοποίηση, γ) επεξεργασία δ) αξιολόγηση και ε) εκτίμηση.

Το 1993, ο Thomas Regelski με τον Terry Gates, με τη συνδρομή των Keith Swanwick, John Paynter και David Elliott, ίδρυσαν την «Πρωτομαγιάτικη Ομάδα», με κύριο στόχο την εκ βάθρων επανεξέταση όλων των αξόνων της μουσικής εκπαίδευσης, με βασικό εργαλείο την κριτική ανάλυση. Η «Πρωτομαγιάτικη Ομάδα» δεν προχώρησε στη δημιουργία ενός προγράμματος αλλά τόνισε την επιταγή της αναθεώρησης των θεωρητικών βάσεων της μουσικής εκπαίδευσης, τη διεύρυνση αυτών ως προς το θεωρητικό ενδιαφέρον και την πρακτική τους αξία και έθεσε τα κριτήρια και τις αρχές για το σχεδιασμό μουσικών αναλυτικών προγραμμάτων (Gates 1998). Τα κριτήρια αυτά έχουν ως εξής:

- υιοθέτηση της κριτικής σκέψης
- μουσική δράση και μουσική παραγωγή με συνείδηση του αποτελέσματος
- έμφαση στον κυρίαρχο ρόλο της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου
- έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της μουσικής

- αποφυγή του εγκλωβισμού στη δυτική μουσική παράδοση
- θωρακισμός των μαθητών απέναντι στις επιρροές της μαζικής μουσικής βιομηχανίας και των «ψευδομουσικών»
- υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης, της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών και εστίαση στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Το 1995 ο David Elliott ταρακουνάει τα νερά και πυροδοτεί πλήθος αντιπαραθέσεων και συζητήσεων με την έκδοση του βιβλίου του «Music Matters: A new Philosophy of Music Education». Ο Elliott, εμπνευστής της «πραξιακής φιλοσοφίας» (praxial philosophy) στη μουσική εκπαίδευση, επιδιώκει να στρέψει πάλι την προσοχή στην πραξιακή δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές και οι σπουδαστές θα εσωτερικεύουν τους κανόνες μέσω της δημιουργίας μουσικής, της μουσικής πράξης (music making), αυτό που ο ίδιος αποκαλεί “musicizing”. Το μοντέλο του Elliott (1995:198-199) έχει έξι διαστάσεις: εκτέλεση - ερμηνεία, μουσικός σχεδιασμός, παράγοντες και παραδόσεις της πρακτικής, έκφραση του συναισθήματος, μουσική απεικόνιση και πολιτισμικές - ιδεολογικές πληροφορίες.

Στις ΗΠΑ και στον Καναδά, με κύριο εμπνευστή τον Bennett Reimer έχει αναπτυχθεί το πρόγραμμα «μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση» (MEAE-*music-education-as-aesthetic-education*), στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με επιλεγμένες σημαντικές δημιουργίες του μουσικού ρεπερτορίου, κυρίως δυτικής μουσικής του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο προγράμματος, τα παιδιά μαθαίνουν μουσική μόνο όταν βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης με μουσικά έργα, μέσω της ακρόασης και της ανάλυσης, ακόμα και αν τα περισσότερα από τα μουσικά έργα αφορούν σε ένα «αφηρημένο» ηχητικό υλικό, και όχι όταν καταναλώνουν ή αναπαράγουν τη μουσική (Reimer 2003γ:10-11, Hanley 1989). Τα τελευταία χρόνια, ο Reimer, επικεντρώνει τη φιλοσοφία του για το σχεδιασμό προγραμμάτων για τη σχολική μουσική εκπαίδευση, στη βάση των αξιών του Ανθρωπισμού, σε δύο επιγραμματικές φράσεις: 1)πολιτισμική ενδυνάμωση (*Cultural Empowerment*) και 2)ολοκλήρωση για κάθε παιδί (*Each Child Fulfilled*).

Τέλος, με ιδιαίτερα γοργούς ρυθμούς, αναπτύσσεται ο τομέας ανάπτυξης μουσικών προγραμμάτων μέσα από το Internet ή μέσα από CD-Rom για Η/Υ. Έχουν δημιουργηθεί πολλά μουσικά προγράμματα που περιλαμβάνουν διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής, ανάλυση και μορφολογία, ανάγνωση παρτιτούρας, υπαγόρευση μουσικού κειμένου, τεχνική του ταμπούρου, τεχνικές του τζαζ αυτοσχεδιασμού, σύνθεση κα., αλλά τα περισσότερα από αυτά αφορούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα πλεονεκτήματά τους συγκαταλέγονται η άμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής αναφορικά με την ορθότητα των απαντήσεών του ή των λύσεων που προτείνει, η συστηματική καταγραφή της προόδου του μαθητή καθ’ όλη τη διάρκεια του προγράμματος και το ότι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να προχωρήσουν με τους δικούς τους ρυθμούς, χωρίς να αγωνίζονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμμαθητών τους, όπως συμβαίνει με τα ομαδικά μαθήματα. Έχουν όμως παράλληλα δεχθεί και πολλές επικρίσεις, αφενός γιατί δεν μπορούν να προσφέρουν την ευρύτητα του πεδίου μάθησης που παρέχουν οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας και αφετέρου γιατί στερούν τον δέκτη από το κοινωνικό περιβάλλον μάθησης, που θεωρείται μείζον πλεονέκτημα στην εκμάθηση μουσικής (Rose 2004, Barlow 2004).

Επιλογικές παρατηρήσεις

Το γενικότερο πρόβλημα με τα μοντέλα ανάπτυξης μουσικών προγραμμάτων, όπως και με τα μοντέλα ανάπτυξης των προγραμμάτων όλων των διδακτικών αντικειμένων, είναι ότι σχεδόν πάντοτε ξεπερνιούνται. Κάποια στιγμή, νέες πληροφορίες και νέες θεωρητικές οπτικές έρχονται στο προσκήνιο και το προηγούμενο μοντέλο καταρρίπτεται, ή στην καλύτερη περίπτωση παραμερίζεται και αναφερόμαστε σε αυτό περιστασιακά ή μόνο από ιστορικό ενδιαφέρον. Οι πιο πρόσφατες τάσεις στα προγράμματα της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης επισημαίνουν την προτεραιότητα της μουσικής εμπειρίας, προωθούν την ενημερότητα, τη διάκριση και την ευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα και προβάλλουν τη σημασία της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού (Floyd 2003).

Επιπροσθέτως, την τελευταία εικοσαετία έχουν πολλαπλασιαστεί τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο που ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τα μουσικά ερεθίσματα και έχουν γίνει πολλές έρευνες που πιστοποιούν ότι η μουσική πράξη είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση και ότι είναι πολλαπλά τα ευεργετικά αποτελέσματα της μουσικής στις γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δημιουργοί και συντάκτες, γενικά, των προγραμμάτων σπουδών πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους αυτά τα ευρήματα και να αναβαθμίσουν τον τομέα της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Weinberger 1999, Orsmond & Miller 1999).

Ίσως τελικά είναι σημαντικό να μην εγκλωβιζόμαστε σε μία φιλοσοφική θέση και στο πλαίσιο ενός ορισμένου προγράμματος αλλά να ακολουθούμε τη μεταμοντέρνα τάση, που θέτει στο κέντρο την αξία της διαδικασίας. Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αναζητά τρόπους για να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν μία θέση και έναν προορισμό μέσα στο σχολείο και την κοινωνία, και να επιλέξουν, με τη μεγαλύτερη δυνατή οξυδέρκεια, τον καλύτερο τρόπο συμμετοχής στις μουσικές δράσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABELES, H.F. (1980). Responses to music. Στο D. Hodges (επιμ) *Handbook of music psychology*. Lawrence, Kansas: National Association for Music Therapy.
- ANDERSON, W. (επιμ) (1991). *Teaching Music with a Multicultural Approach*. Reston, VA: MENC.
- BANKS, J.A. (1991ε). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- BARLOW, C. (2004). Teaching music technology - The zero option. Εισήγηση στο 26ο Διεθνές Συνέδριο της ISME, που πραγματοποιήθηκε στην Τενερίφη της Ισπανίας (11-16/07/2004).
- BAUMAN, R. (1982). Ethnography of Children's Folklore. Στο P. Gilmore & Glatthorn, A. (επιμ.) *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Washington DC: Center for Applied Linguistics and Harcourt Brace Jovanovich, σσ.172-186.
- BECKER, J. (1986). Is Western Art Music Superior? *Musical Quarterly*, 72, σσ.341-359.
- BLOCKLEHURST, B. (1971). *Response to music: Principles of music education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BOYCE-TILLMAN, J. (1996). A framework for intercultural dialogue in music. Στο M. Floyd (επιμ) *World musics in education* (σσ.80-82). Aldershot: Scolar, England.
- BOYCE-TILLMAN, J. (2000). *Constructing Musical Healing: The Wounds that sign*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- CAMERON, S.D. (2001). *The ArtsSmarts Story*. Ottawa, ON: Canadian Conference of the Arts.

- DUNBAR-HALL, P. (1992). Towards a Definition of Multiculturalism in Music Education. *Music Education: Sharing Musics of the World* (σσ.186-193). Seoul: ISME.
- EISNER, E. (2002δ). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Schools Programs*. New York: McMillan (αναθεωρημένη έκδοση).
- EISNER, E. & POWELL, K. (2002). Art in Science? *Curriculum Inquiry*, 32 (2), σσ. 131-159.
- ELLIOTT, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- ESPELAND, M. (1987). Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School. *B, J Music*, 4 (3), σσ.283-297.
- FLOYD, M. (2003). Modeling Music Education: Britain and Kenya. *International Journal of Music Education*, 40, σσ.59-80.
- GATES, T. (1998). International Theorizing in Music Education: The Work of the MayDay Group. Στο C. Niekerk (επιμ) *ISME '98 Conference Proceedings* (σσ.198-211). Pretoria: University of Pretoria.
- GREER, R.D. (1980). *Design for music learning*. New York: Teachers College Press.
- HALL, H. (1984). A Study of the Relationship between Speech and Song in the Playground Rhymes of Primary School Children, Unpublished doctoral dissertation. Melbourne: Monash University. Στο K. Marsh (1992) (επιμ) *An Ethical Framework for the Study and Pedagogical Use of Australian Children's Playground Singing Games*. Πρακτικά του 20ου Διεθνούς Συνεδρίου της ISME: "Music Education - Sharing Musics of the World" (σσ.133-139). Seoul: ISME.
- HANLEY, B. (1989). "Educators" Attitudes to Philosophies of Music Education. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 31(1), σσ.100-123.
- HART, M. (1974). *Music (Activity in the primary school)*. London: Heinemann Educational Books.
- HOLLANDER, L. (2002). Folk music, mythology and enlightenment - Music, Creativity and the Transformation of Education. *American Music Teacher*. Άρθρο που ανασύρθηκε τον Δεκέμβριο του 2006 από τον δικτυακό τόπο www.findarticles.com/
- LEONHARD, C. (1965). The Philosophy of Music Education - Present and Future. Στο *Comprehensive Musicianship: The Foundation for College Education*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- LEONHARD, C. & HOUSE, R. W. (1972B). *Foundations and Principles of Music Education*. New York: McGraw Hill.
- MARK, L. M. (2002B). *Music education: Source readings from ancient Greece to today*. New York, London: Routledge.
- MEYER, L.B. (1967). *Music, the arts, and ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGER, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LEES, H. (1994). "Something Rich and Strange": Musical Fundamentals and the Tradition of Change. Στο H. Lees (επιμ.) *Musical Connections: Tradition and Change -Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (σσ.1-7). Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- MENC TASK FORCE. (1991). *Teaching General Music: A Course of Study*. US: MENC.
- ORSMOND, G.I. & MILLER, L.K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27, σσ.18-37.
- PLUMMERIDGE, C. (2001). The justification for music education. Στο C. Philpott & C. Plummeridge (επιμ) *Issues in music teaching* (σσ.21-31). London and New York: Routledge / Falmer.
- PLUMMERIDGE, C. (2001). Music and combined arts. Στο Chris Philpott & Charles Plummeridge (επιμ) *Issues in music education* (σσ.131-141). London and New York: Routledge/ Falmer.

- REGELSKI, T.A. (1975). *Principles and problems of music education*. Englewood Cliffs.
- REIMER, B. (2005). The danger of music education advocacy. *International Journal of Music Education*, 23(2), σσ.139-142.
- REIMER, B. (2003γ). *A Philosophy of Music Education - Advancing the Vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- REIMER, B. (1991). Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), σσ.193-214.
- REIMER, B. (1989). Music Education as aesthetic education: toward the future. *Music Educator's Journal*, 75(7), σσ.26-32.
- ROSE, A. (2004). Challenges, implications and possibilities regarding web-based delivery formats in music education: A case study in Newfoundland and Labrador, Canada. Εισήγηση στο 26ο Διεθνές Συνέδριο της ISME, που πραγματοποιήθηκε στην Τενερίφη της Ισπανίας (11-16/07/2004).
- RUNFOLA, M. & RUTKOWSKI, J. (1992). General Music Curriculum. Στο R. J. Colwell (επιμ) *Handbook of research on music teaching and learning* (σσ.697-709). New York: Schirmer Books.
- SHEPHERD, J. (1991). *Music as Social Text*. London: Polity
- 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*, 15 (1), σσ. 25-40.
- SIDNELL, R. (1973). *Building instructional programs in music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- SWANWICK, K. & TILLMAN, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3 (3), σσ.305-339.
- SWANWICK, K. (2003ζ). *Music, Mind and Education*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- THOMAS, R. (1970). *Manhattanville Curriculum Program. Final Report*. Purchase, NY: Manhattanville College. (ERIC document number ED 045865AA000653.).
- WEINBERGER, N.M. (1999). Brain Anatomy and Music. *MuSICA Research Notes*, VI, (2).
- KOKKIDΟΥ, Μ., ΓΚΑΝΑ, Γ. & ΚΑΡΑΧΑΛΙΟΥ, Κ. (1998). Μουσική Αγωγή στο Σχολείο, μέσα από το μονοπάτι της Τέχνης. *Μουσική Εκπαίδευση - Ειδική Έκδοση: Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ*, 64-71.

ΛΕΛΟΥΔΑ ΣΤΑΜΟΥ

LORI CUSTODERO

Αναζητώντας ένα «άλλο» μάθημα μουσικής: Η μελέτη της εμπειρίας ροής στην Ελλάδα*

Περίληψη

Ξεκινώντας από την εμπειρία ροής όπως αυτή ορίζεται στον χώρο της ψυχολογίας (Csikszentmihalyi, 1975, 1978, 1990, 1997) αλλά και της μουσικής παιδαγωγικής (Custodero, 1998, 2002ab, 2003, 2005, 2006; St. John, 2003, 2004, 2005, 2006; Custodero & Stamou, 2006) και των κριτηρίων/προϋποθέσεων για να βιώνει κανείς τέτοιες εμπειρίες, στήθηκε μία ολόκληρη προσπάθεια, μέσω από την διεξαγωγή μίας ερευνητικής μελέτης, να αναζητήσει μία ομάδα εκπαιδευτικών της μουσικής, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, ένα καλύτερο, πιο μουσικό και πιο ουσιαστικό για τον δάσκαλο και το μαθητή μάθημα μουσικής. Εργαλεία στην προσπάθεια αυτή ήταν, μέσα από έρευνα δράσης, ο εντοπισμός ενός προσωπικού διδακτικού προβληματισμού από κάθε εκπαιδευτικό, ο σχεδιασμός και η εκπόνηση δραστηριοτήτων/παρεμβάσεων που βασισμένες στα κριτήρια της εμπειρίας ροής, θα μπορούσαν να προσφέρουν έναυσμα για επίλυση του προβλήματος, βελτίωση του διδακτικού περιβάλλοντος, και ουσιαστικότερη μουσική εμπειρία και μάθηση.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να καταστήσει γνωστά τα ευρήματα που προέκυψαν ως προς τις ανάγκες για αυτο-βελτίωση που εκφράζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της μουσικής, καθώς και τις - δημόσια και ιδιωτικά- εκφραζόμενες απόψεις τους για τα στοιχεία που θεωρούν ότι σηματοδοτούν 'καλή μουσική διδασκαλία'. Η εργασία επιδιώκει επίσης να δείξει πώς τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στη ζωντανή εμπειρία δύο έμπειρων δασκάλων μουσικής που μελετώνται ως περιπτώσεις στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Απώτερος στόχος είναι να θιγεί η σημασία αυτών των ευρημάτων για τη σημασία της παιδοκεντρικής διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός αφουγκράζεται και 'αφήνει χώρο' στο μαθητή να υποδεικνύει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τη μουσικότητά του. Τέλος, η εργασία, συνειδητοποιώντας τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης του έλληνα εκπαιδευτικού της μουσικής, υπογραμμίζει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η έρευνα δράσης στην δημιουργία ενός ικανού πλαισίου επιμόρφωσης και αυτο-μόρφωσης μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα αφουγκράζεται τις ανάγκες του και, καθοδηγούμενος, θα σχεδιάζει παρεμβάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας του.

Εισαγωγή

Σε μία ερευνητική μελέτη (Μπέσσας & Κοκκίδου, 2004) σχετικά με το ρόλο του δασκάλου της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα από το 1964 ως το 2004, οι συγγραφείς αναφέρουν ευρήματα σύμφωνα με τα οποία «οι καθηγητές μουσικής [...] ομολογούν χωρίς συστολή την αδυναμία τους να φανούν αποτελεσματικοί, ιδίως σε μία τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (σελ. 69). Όπως σημειώνουν οι ερευνητές, «αν και μερικοί συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων υποστηρίζουν ότι συστηματοποιημένα σχεδιάσματα,

* Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υποέργου του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II - Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με τίτλο «Στάθμιση εργαλείων μέτρησης του μουσικού ταλέντου στην Ελλάδα - Διαπολιτισμικές συγκρίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό ταλέντο και τη μουσική αίσθηση και συμπεριφορά», Κατηγορία Πράξης 2.2.3.στ, Ενέργεια 2.2.3., Μέτρο 2.2. το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και συγχρηματοδοτείται μέσω του ΥΠΕΠΘ από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης) κατά 75% από την Κοινοτική Συμμετοχή (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και κατά 25% από Εθνικούς Πόρους.

βασισμένα σε θεμελιώδεις εκπαιδευτικούς κανόνες θα έχουν ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική, απρόσκοπτη και ομαλή διδασκαλία, η πραγματικότητα τους διαψεύδει» (σελ. 69). Αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με το ρόλο του δασκάλου στο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής του 1990, έδειξαν ότι «σε περίπτωση πάλι που το μάθημα καλούνταν να διδάξει μουσικός, τα πράγματα δεν ήταν λιγότερο δύσκολα, αφού - σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία - η μέθοδος και το περιεχόμενο του προγράμματος του φαίνονταν δυσνόητα και ένοιωθε ότι αδυνατεί να τα χειριστεί, είτε είχε σπουδάσει σε μουσικά ιδρύματα είτε είχε σπουδάσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σελ. 72-73).

Ακόμη κι όταν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Όπως σημειώνει η Οικονομίδου-Σταύρου (2004) στην ερευνητική αναφορά σχετικά με τη διερεύνηση του κατακτηθέντος από τους μαθητές αναλυτικού προγράμματος και τον βαθμό στον οποίο αυτό συσχετίζεται με το επίσημο, δημοσιευμένο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, «η πρόθεση του αναλυτικού προγράμματος, από τη μία και η πραγματικότητα από την άλλη, συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά απέχουν πάντα μεταξύ τους, άλλοτε σε μικρό και άλλοτε σε μεγάλο βαθμό» (σελ. 50) Το ίδιο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ισχύει και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα 'θέτει τον πήχυ' πολύ υψηλότερα από το επίπεδο που είναι σε θέση να διδάξει ο μέσος εκπαιδευτικός της μουσικής και από τα μέσα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε μία άλλη ερευνητική μελέτη (Στάμου, υπό δημοσίευση) σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών της μουσικής σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας για τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους καθώς και σχετικά με την αντίληψή τους για την επάρκειά τους να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν το νέο Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής, τα ευρήματα έδειξαν την ύπαρξη φόβου και αισθημάτων ανεπάρκειας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής ως προς το να διδάξουν αποτελεσματικά και να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών στο ελληνικό σχολείο για το μάθημα της μουσικής και τις μουσικές δραστηριότητες έχουν επίσης ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Ερευνητικά ευρήματα (Στάμου, 2004) σχετικά με τις απόψεις μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχετικά με τη μουσική του σχολείου και τη μουσική γενικότερα, αποκαλύπτει πιθανόν την απογοήτευση και την κούραση των μαθητών από την υπάρχουσα μουσική διδασκαλία που τους έχει ουσιαστικά στρέψει αρνητικά προς κάθε σχολική μουσική δραστηριότητα. Όπως σημειώνει η Στάμου σχολιάζοντας τα ερευνητικά αυτά ευρήματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό μουσικό σύστημα, «φαίνεται ότι η γενική μουσική διδασκαλία την οποία και βίωναν οι μαθητές της παρούσας μελέτης δεν κατάφερε αυτό που οι Runfola & Rutkowski (1992) σημειώνουν ως τον απώτερο στόχο της μουσικής εκπαίδευσης, δηλαδή «την θετική στάση απέναντι στη μουσική, συμπεριλαμβανομένης και της επιθυμίας για συνεχή συμμετοχή σε αυτή» (σελ. 697). Τα ευρήματα της έρευνας συμπίπτουν με αυτά άλλων ερευνητικών μελετών (Runfola & Rutkowski, 1992; Broquist, 1961; Austin & Vispoel, 1998; Thompson, 1994; Leming, 1987; Steinell, 1984), σύμφωνα με τα οποία πολλοί από τους αποδέκτες της γενικής μουσικής διδασκαλίας έχουν απογοητευθεί και δημιουργήσει αρνητική εικόνα για το μάθημα της μουσικής, παρόλο που οι ίδιοι θεωρούν γενικότερα τη μουσική πολύ σημαντική για τη ζωή τους. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της Οικονομίδου-Σταύρου (2004) από τη διερεύνηση των στάσεων μαθητών έκτης δημοτικού στην Κύπρο ως προς το μάθημα της μουσικής, σύμφωνα με τα οποία «στην ερώτηση ποιο είναι το αγαπημένο μάθημα των μαθητών, η μουσική βγήκε 7^η στην κατάταξη 12 συνολικά μαθημάτων, ενώ στην ερώτηση ποιο είναι το λιγότερο αγαπημένο τους μάθημα, η μουσική βγήκε 2^η» (σελ. 62)

Όσον αφορά σε δυνατότητες επιμόρφωσης και υποστήριξης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς της μουσικής, ευρήματα σχετικής διερεύνησης (Σταύρου, 2006) έδειξαν ότι 90,9% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον παράγοντα 'επιμόρφωση-σεμινάρια', δηλώνοντας ουσιαστικά την ένδεια σε προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια ή εργαστήρια για τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό της μουσικής. Όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν αλλαγές, η μεγάλη πλειοψηφία (93,2%) των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι τα μαθήματα επιμόρφωσης είναι μία βασική τους ανάγκη.

Η απογοήτευση που δηλώνεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς της μουσικής σχετικά με τις υπάρχουσες ή τις ως τώρα ευκαιρίες για επιμόρφωση, το σταθερό αίτημά τους για καθοδήγηση στη διδασκαλία τους, και το χάσμα ανάμεσα στις προθέσεις και τα αποτελέσματα του αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης και οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της μουσικής, δημιούργησαν την ανάγκη να εξετασθεί προσεκτικά το πώς διδάσκει ο Έλληνας εκπαιδευτικός της μουσικής. Τα παραπάνω καθόρισαν επίσης την ανάγκη να προταθούν τρόποι για αποτελεσματική καθοδήγηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της μουσικής στη διδασκαλία τους και στην αναζήτησή τους για αυτο-βελτίωση και δια βίου μάθηση.

Συνοψίζοντας, μπορεί να πει κανείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό μουσικό σύστημα παρουσιάζει στοιχεία προβληματισμού, που πυροδοτούνται από μία ασυνέχεια μεταξύ θεωρίας και πράξης. Παρόλο που αναγνωρίζεται ότι η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων μουσικής σε ωδεία και πανεπιστήμια δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τις πραγματικές καταστάσεις της σχολικής ζωής και τάξης, οι προσπάθειες να διορθωθεί η κατάσταση μέσα από την παροχή υλικών δεν είναι αρκετές για να καλύψουν τις ανάγκες ενός ανομοιογενούς πληθυσμού δασκάλων που εργάζονται με ένα εξίσου ανομοιογενές σύνολο μαθητών που και αυτοί δεν φαίνονται ικανοποιημένοι με τις μουσικές εκπαιδευτικές εμπειρίες τους. Όπως σημειώνει ο Σταύρου (2006) στα συμπεράσματα της μελέτης του:

Η διαμορφωμένη κατάσταση που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της μουσικής στην εκπαίδευση δεν είναι ενθαρρυντική. Είναι σαφές ότι οι αλλαγές που έγιναν σε επίπεδο σύνταξης και έκδοσης αναλυτικών προγραμμάτων- ακόμα κι αν συμφωνεί κανείς απόλυτα με αυτές - δεν είναι αρκετές για να διαφοροποιήσουν αισθητά την υπάρχουσα κατάσταση. Προυπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε εγχειρήματος αποτελεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή η εκπαίδευσή του, η ενημέρωσή του, τελικά η δυνατότητά του να αξιοποιεί, να κρίνει, να αξιολογεί, να προτείνει, να δημιουργεί. Και αυτή η δυνατότητα, με βάση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική (δάσκαλοι γενικών μαθημάτων - ειδικοί δάσκαλοι μουσικής) δεν είναι δεδομένη. (σελ. 46)

Με δεδομένη την δηλωμένη ανάγκη των εκπαιδευτικών της μουσικής για αυτο-βελτίωση και τη σύσταση για μία επιμόρφωση που να επικεντρώνεται στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων τους, φάνηκε σημαντικό να αναζητηθεί ένα νέο μοντέλο επιμόρφωσης. Ένα τέτοιο μοντέλο θα έβλεπε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως τους βασικούς εισηγητές και διαχειριστές των αλλαγών στην τάξη ή στο στούντιο, και θα αφορούσε λιγότερο τις απαντήσεις, όπως για παράδειγμα την παροχή έτοιμων υλικών ή συνταγών μαθήματος, και περισσότερο τη διαδικασία της αναζήτησης, με την έννοια της συνειδητοποίησης των προσωπικών διδακτικών προβλημάτων και την ανεύρεση λύσεων με γνώμονα τους μαθητές και το συγκεκριμένο κάθε φορά διδακτικό περιβάλλον. Τα παραπάνω οδήγησαν στην επιλογή της έρευνας δράσης ως βασικού εργαλείου βασισμένου σε ένα καθαρά πρακτικό - εμπειρικό πλαίσιο για την διερεύνηση της κοινωνικής και μουσικής φύσης της διδασκαλίας του έλληνα εκπαιδευτικού της μουσικής.

Η Εμπειρία Ροής και η Μουσική Διδασκαλία

Μιλάμε για ‘εμπειρία ροής’ όταν το άτομο βρίσκεται ψυχή τε και σώματι συγκεντρωμένο και δοσμένο σε αυτό που κάνει μία δεδομένη χρονική στιγμή, όταν ξεχνά τον περιβάλλοντα χώρο και χρόνο, και αφοσιώνεται ολοκληρωτικά σε αυτό με το οποίο ασχολείται (Csikszentmihalyi, 1975, 1978, 1990, 1997). Η εμπειρία ροής εμφανίζεται αρχικά στη βιβλιογραφία ως αναφορά προσωπικών βιωμάτων και πιο πρόσφατα ως ένα παρατηρήσιμο φαινόμενο σε συνθήκες μουσικής μάθησης (π.χ. Custodero, 2005). Χαρακτηριστικά κριτήρια για τη δημιουργία εμπειριών ροής είναι η ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό δυσκολίας και στην πρόκληση που παρουσιάζει μία ασχολία, απαιτείται δηλαδή η ασχολία να κεντρίζει το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες του ατόμου, μέσα από ένα επίπεδο πολυπλοκότητας που δεν την καθιστά ούτε βαρετή, ούτε και απειλητική ως προς τις πιθανότητες αποτυχίας. Η εμπειρία ροής παρουσιάζεται χαρακτηριστικά όταν τα παιδιά παίζουν απορροφημένα, αλλά και κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικής ή άλλης εργασίας ατόμων, όπου συνυπάρχουν υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης και ενθουσιασμού (Custodero 2002, 2005; St. John, 2004). Η σχέση ανάμεσα στην εμπειρία ροής και τη μάθηση υπονοεί ότι η ικανότητα του δασκάλου να αναγνωρίζει δείκτες τέτοιων εμπειριών στους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Έρευνες που έγιναν με κύριο στόχο την παρατήρηση εμπειριών ροής σε μουσικά διδακτικά περιβάλλοντα περιλάμβαναν προγράμματα προσχολικής μουσικής αγωγής (Custodero 1998, 2002, 2005; St. John, 2004) και ατομικά μαθήματα φωνητικής (Matthews, 2002). Από τις έρευνες αυτές προέκυψαν ευρήματα με σημαντικές συνέπειες για τη διδασκαλία. Με βάση τα ευρήματα αυτά, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως διαχειριστής της ίδιας του της μάθησης, μέσα σε ένα περιβάλλον όπου του δίνονται ευκαιρίες να ερμηνεύσει δημιουργικά και να επεκτείνει τα μουσικά υλικά και τις δράσεις που παρέχει ο δάσκαλος, ενώ σηματοδοτείται ο ρόλος των συμμαθητών ως μοντέλων μίμησης, και η ανάγκη για παροχή χρόνου ώστε να επιτευχθεί σταδιακά η βαθιά γνώση μέσα από την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα.

Η Custodero (1998, 2002, 2005) έχει αναγνωρίσει 6 δείκτες της εμπειρίας ροής, τους οποίους μπορεί κανείς να εντοπίσει παρατηρώντας τις μουσικές εμπειρίες μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τους Δείκτες Αναζήτησης Πρόκλησης και τους Δείκτες Στάθμισης Πρόκλησης. Η πρώτη κατηγορία επικεντρώνεται στον μαθητή ως διαχειριστή της μάθησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και περιλαμβάνει την αυτο-ανάθεση, την αυτο-διόρθωση, και την εκούσια χειρονομία. Καθένας από τους δείκτες αυτούς έχει στοιχειοθετηθεί μέσα από παρατήρηση, όπου ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στους τρόπους ή τις πηγές που χρησιμοποιεί αυτός που μαθαίνει προκειμένου να αναζητήσει την πρόκληση στο διδακτικό περιβάλλον του. Οι πηγές αυτές είναι συχνά άλλοι άνθρωποι στη σχετική εμπειρία των οποίων υπάρχει πρόσβαση. Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώνεται στην αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τα μουσικά υλικά (π.χ. τη μουσική παρτιτούρα ή μία κλίμακα) με τρόπους που διατηρούν την κατάσταση ροής. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές αφορούν στην προσδοκία/πρόβλεψη, την επέκταση και την προέκταση. Η στάθμιση ή χειρισμός της πρόκλησης στη στιγμή είναι θέμα ελέγχου του χρόνου που περνά. Έτσι, η προσδοκία της απάντησης ή λύσης σε ένα πρόβλημα που δίνεται από έναν δάσκαλο, ή συμμαθητή ή τον ίδιο τον εαυτό είναι μία προσπάθεια από τον ίδιο το μαθητή να μειώσει τον χρόνο που καταναλώνει στο να ‘μην γνωρίζει’, επέκταση είναι η εμβάθυνση κατά τον χρόνο που καταναλώνει σε μία δραστηριότητα, ενώ η προέκταση, ένας από τους πιο δύσκολα παρατηρήσιμους δείκτες σε πραγματικό χρόνο, είναι η παράταση του χρόνου που βιώθηκε, δηλαδή η επανεμφάνιση της μουσικής ιδέας αργότερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή σε επόμενα μαθήματα, ή έξω από το περιβάλλον της τάξης.

Σε μία μελέτη της ροής μεταξύ δασκάλων μουσικής και των μαθητών τους (Bakker, 2005), βρέθηκε ότι η αυτονομία, η ανατροφοδότηση στην εκτέλεση/διδασκαλία, η κοινωνική στήριξη, και η εποπτική καθοδήγηση επηρεάζουν θετικά την ισορροπία ανάμεσα στις προκλήσεις και δεξιότητες των δασκάλων, κάτι που με τη σειρά του συμβάλλει στο να βιώνουν εμπειρίες ροής (απορρόφηση πληροφοριών, απόλαυση της εργασίας, και εσωτερικά κίνητρα για εργασία). Η θεωρία της συναισθηματικής μετάδοσης επίσης επιβεβαιώθηκε, με την έννοια ότι η ροή μπορεί να περάσει από τους δασκάλους στους μαθητές (σελ. 26). Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους τους, την σπουδαιότητα της ομαδικής εργασίας, και της λειτουργίας του δασκάλου με τρόπο που όχι μόνο να μην ελέγχει αλλά αντίθετα να δημιουργεί τις πιο κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να εργάζονται με συγκεκριμένο στόχο και εν τέλει να μαθαίνουν.

Καθώς οι έρευνες παρατήρησης που μελετούν τις εμπειρίες ροής και τη μουσική μάθηση έγιναν από δασκάλους-ερευνητές που παρακινήθηκαν από τις δικές τους εμπειρίες μέσα στην τάξη, είναι λογικό ότι η παρατήρηση των δεικτών ροής μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών. Αρχικά, για να ελεγχθεί η εγκυρότητα αυτής της θεώρησης για το συγκεκριμένο πληθυσμό εκπαιδευτικών της μουσικής, εξετάσαμε πολλαπλές αυτο-αναφορές, μέσα από τις οποίες αναδύθηκαν θέματα-κλειδιά όσον αφορά στις αξίες και στις ανάγκες τους σχετικά με τη μουσική διδασκαλία. Κατά δεύτερον, εξετάσαμε (μελέτη περιπτώσεων - case studies) δύο από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που είχαν την πιο πολύχρονη διδακτική πείρα, ώστε να διαπιστώσουμε πώς τα παραπάνω θέματα ή άλλα σχετικά αναδυόμενα ζητήματα εκδηλώνονταν και εκφράζονταν στην ζωή και τις εμπειρίες τους στη διδασκαλία. Σε μία προσπάθεια να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, χρησιμοποιούμε την εμπειρία ροής ως το πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπουμε τόσο τις πρακτικές όσο και τις αναλυτικές διαδικασίες.

Μέθοδος

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η συμμετοχική έρευνα δράσης (Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000; Torbert, 1991) επιλέχθηκε ως η μεθοδολογική προσέγγιση που θα βοηθούσε περισσότερο στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με την χρησιμότητα της παρατήρησης των δεικτών ροής ως εργαλείου για τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής των δασκάλων μουσικής. Βασισμένο σε ένα ανθρωπιστικό μοντέλο συνεργαστικής δουλειάς με τους συμμετέχοντες στην ερευνητική μελέτη, η προσέγγιση αυτή φάνηκε να ταιριάζει ιδανικά με την χρήση της εμπειρίας ροής ως πρίσματος θέασης των διαδικασιών, διότι απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν διάφορους δείκτες ροής μέσα στην ίδια της διαδικασία της εκπόνησης της έρευνας δράσης από τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι έπρεπε να επιδείξουν αυτό-ανάθεση μέσα από το σχεδιασμό των μαθημάτων, προσδοκία σχετικά με το τι μπορούσε να συμβεί, αυτοδιόρθωση τη στιγμή της διδασκαλίας, και επέκταση της διδακτικής τους εμπειρίας μέσα από την παρουσίασή της στην ομάδα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα σεμινάρια (Custodero & Stamou, 2006). Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει «την ανάπτυξη γνώσης στα πεδία της έρευνας ως καταλύτη αλλαγών» (Bray et al., 2000, p. 3). Στη μελέτη αυτή οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν τους δείκτες ροής στο δικό τους περιβάλλον διδασκαλίας. Η έρευνα δράσης επιτρέπει τον συνδυασμό του προσωπικού (Torbert, 1991) και του επαγγελματικού, έναν συνδυασμό κατάλληλο και απαραίτητο για αυτή την επικεντρωμένη στη

διδασκαλία μελέτη, που τόσο στενά συνδέεται με την ανθρώπινη, προσωπική μας ταυτότητα (Hansen, 1995).

Οι συμμετέχοντες και το περιβάλλον της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 4 άνδρες και 24 γυναίκες εκπαιδευτικοί της μουσικής από όλη την Ελλάδα, ηλικίας μεταξύ 24 και 49 ετών. Μεταξύ αυτών, άλλοι δίδασκαν μουσική σε δημοτικά σχολεία, άλλοι σε γυμνάσια και λύκεια, ενώ άλλοι δίδασκαν πιάνο, βιολί, και κιθάρα σε ωδεία, μουσικές σχολές ή ιδιαίτερα μαθήματα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν, εκούσια, δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα μέσα από σχετική ανακοίνωση πρόσκλησης ενδιαφέροντος που είχε δημοσιοποιηθεί για το έργο. Μερικοί από τους συμμετέχοντες είχαν επανειλημμένα στο παρελθόν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, διαλέξεις ή συμπόσια που διοργανώθηκαν από την πρώτη συγγραφέα του παρόντος κειμένου. Τα σεμινάρια (σύνολο 25 ώρες) πραγματοποιήθηκαν σε 3 Σαββατοκύριακα του μήνα Μαρτίου του 2006 στις εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη. Οι συμμετέχοντες ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν το σύνολο των συναντήσεων και ωρών σεμιναρίων καθώς επίσης να συμμετέχουν στο έργο της έρευνας δράσης που περιγράφεται στη συνέχεια.

Το έργο της έρευνας δράσης

Στα πλαίσια του έργου, ζητήθηκε από τους δασκάλους που δίδασκαν ομαδικά μαθήματα μουσικής να επιλέξουν μία ομάδα μαθητών τους οποίους έβλεπαν τακτικά και οι οποίοι αποτελούσαν μία δυσκολία, μία 'πρόκληση' για τους ίδιους και την διδακτική τους προσέγγιση. Οι δάσκαλοι ατομικών μαθημάτων έπρεπε να επιλέξουν 2-3 από τους μαθητές τους στους οποίους και θα επικεντρώνονταν για τη συγκεκριμένη μελέτη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα σεμινάρια εργάστηκαν σε ζευγάρια στα πλαίσια των οποίων συμφώνησαν και καθόρισαν κοινή συναινέσει τους ρόλους τους. Ο ένας ήταν ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής (ΕΕ) -που ήταν και δάσκαλος των μαθητών- και ο άλλος ο Συνεργάτης Ερευνητής (ΣΕ). Ο ΕΕ και ο ΣΕ σε κάθε ζευγάρι εργάστηκαν από κοινού για να επινοήσουν σχέδια δράσης με βάση τις ανάγκες ή προβλήματα που αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχαν στην τάξη ή στην ομάδα των μαθητών που είχαν επιλεγεί να μελετηθούν (και με στόχο να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά), καθώς και να συμπεριλάβουν μία εικαστική (ζωγραφική) δράση για τα παιδιά. Ως προς το τελευταίο, ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής ζήτησε από τους μαθητές να φτιάξουν ο καθένας μία ζωγραφιά που να απεικονίζει τον εαυτό του στην τάξη της μουσικής, και στη συνέχεια ο Συνεργάτης Ερευνητής πήρε συνέντευξη από τους μαθητές σχετικά με το τι ζωγράρισαν. Πολλοί συμμετέχοντες λειτούργησαν και στους δύο ρόλους προκειμένου να βιώσουν ολοκληρωμένη την εμπειρία κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ, παρέχοντας υποστήριξη ως Συνεργάτες Ερευνητές και λειτουργώντας και ως Εκπαιδευτικοί Ερευνητές. Ο Εκπαιδευτικός Ερευνητής τηρούσε λεπτομερές ημερολόγιο όπου και κατέγραφε αξιοσημείωτες εμφανίσεις των δεικτών ροής στους υπό μελέτη μαθητές. Κάθε Συνεργάτης Ερευνητής βιντεοσκόπησε ένα μάθημα του Εκπαιδευτικού Ερευνητή, και στη συνέχεια είδαν μαζί το βιντεοσκοπημένο μάθημα αναζητώντας και καταγράφοντας εμφανιζόμενους δείκτες ροής, προετοιμάζοντας αποσπάσματα για τη 15-λεπτη παρουσίασή τους στην τελευταία σεμιναριακή συνάντηση του προγράμματος.

Το περιεχόμενο των σεμιναρίων

Κάθε σεμινάριο του προγράμματος είχε μία συγκεκριμένη λειτουργία ως προς το πόνημα έρευνας δράσης κάθε συμμετέχοντος εκπαιδευτικού. Τα σεμινάρια του πρώτου Σαββατοκύριακου

επικεντρώθηκαν στην προετοιμασία και τον σχεδιασμό των πρότζεκτ, το δεύτερο στις βασικές αρχές της έρευνας δράσης, και το τρίτο στη διαδικασία υλοποίησης. Στην τελευταία συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τα πρότζεκτ τους στους υπόλοιπους και παρουσίασαν σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με την όλη εμπειρία.

Η δεύτερη συγγραφέας του παρόντος κειμένου, ήταν βασική εισηγήτρια στο αρχικό σεμινάριο, όπου τα θέματα αφορούν αντιλήψεις του εαυτού ως εκπαιδευτικού, προσωπικές φιλοσοφίες σχετικά με το τι είναι η καλή διδασκαλία, ορισμούς σχετικούς με την εμπειρία ροής, και πρακτική παρουσίαση των δεικτών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα Ερωτηματολόγιο Διδασκαλίας δίνοντας σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις και έφτιαξαν μία ζωγραφιά που απεικόνιζε τους εαυτούς τους ως δασκάλους. Οι δείκτες ροής διερευνήθηκαν μέσα από αυτοσχεδιαστική κίνηση, βιντεοσκοπημένα παραδείγματα, και καταγραφή προσωπικών εμπειριών και εμπειριών διδασκαλίας, και εικασίες σχετικά με τις παιδαγωγικές συνθήκες που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τέτοιες εμπειρίες. Κυρίαρχη θέση κατά το πρώτο Σαββατοκύριακο κατείχε η εργασία των συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες, κάτι που κατέληξε στο σχηματισμό των ερευνητικών ζευγαριών (ΕΕ και ΣΕ), με βάση τις ομοιότητες των δύο μερών ως προς το περιβάλλον στο οποίο δίδασκαν και τη γεωγραφική περιοχή. Στη συνέχεια, τα ερευνητικά ζευγάρια σχεδίασαν και υπέβαλαν πλάνα δράσης για το πρότζεκτ που περιγράφηκε νωρίτερα.

Η δεύτερη συγγραφέας του παρόντος κειμένου ήταν βασική εισηγήτρια στη δεύτερη σεμιναριακή συνάντηση στόχος της οποίας ήταν οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν καλύτερα τις στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας, και να δώσει απαντήσεις σε οποιαδήποτε ερωτήματα των συμμετεχόντων σχετικά με την εξέλιξη του πρότζεκτ. Το τρίτο και τελευταίο Σαββατοκύριακο περιλάμβανε τις παρουσιάσεις βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων διδασκαλίας από κάθε ερευνητικό ζευγάρι, με σχόλια σχετικά με τους παρατηρήσιμους δείκτες ροής. Κάθε παρουσίαση συνοδεύονταν από σύντομη κριτική συζήτηση από τους εισηγητές των σεμιναρίων και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες προσκλήθηκαν να δώσουν ατομικά (και χωρίς παρουσία άλλου προσώπου) συνέντευξη μπροστά σε κάμερα, αποκρινόμενοι σε έναν καθορισμένο κατάλογο ερωτήσεων που στόχο είχαν να κάνουν τους συμμετέχοντες να στοχαστούν και να αποκριθούν σε σχέση με τις εμπειρίες τους. Ο κατάλογος αυτός παρουσιάζεται στη συνέχεια.

1. Κοιτάζοντας (ή σκεπτόμενος/η) την ζωγραφιά του εαυτού σου την οποία έφτιαξες πριν 2 εβδομάδες, σε παρακαλούμε να μας πει για ο,τιδήποτε θα άλλαζες σε αυτήν σήμερα. Μίλησέ μας για ο,τιδήποτε νομίζεις ότι καταλαβαίνεις καλύτερα όσον αφορά στον εαυτό σου ως αποτέλεσμα αυτής της έρευνας.
2. Σε παρακαλούμε να μας μιλήσεις για το μοντέλο της εμπειρίας ροής και για το αν και τι βρίσκεις περισσότερο ενδιαφέρον σε αυτό, είτε ως εκπαιδευτικός είτε γενικότερα.
3. Τι έκανες διαφορετικά στη διδασκαλία σου ως αποτέλεσμα αυτής της έρευνας; Θα επιθυμούσες να συνεχίσεις να το κάνεις; Αν ναι, πώς σχεδιάζεις να το κάνεις;
4. Τι έμαθες για τους μαθητές σου αυτές τις δύο εβδομάδες; Τι θέλεις να μάθεις όσον αφορά στους μαθητές σου;
5. Τι σε εξέπληξε περισσότερο από τη συμμετοχή σου στην έρευνα;

Σε ποιο βαθμό είχαν κάποια σημασία για σένα οι παρακάτω πτυχές της έρευνας αυτής;

- Συνεργασία με έναν άλλο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό
- Καταγραφή των σκέψεών μου σχετικά με τη διδασκαλία
- Παρατήρηση των μαθητών
- Παρακολούθηση των σεμιναρίων

Ερευνητικά Ερωτήματα

Στα πλαίσια της έρευνας που περιγράφεται εδώ, είχαμε δύο βασικά ερωτήματα: “Ποια στοιχεία αναγνώρισαν ως ενδεικτικά της καλής διδασκαλίας οι 28 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της μουσικής;” και “πώς εκδηλώνονται τα στοιχεία αυτά και άλλα αναδυόμενα σχετικά στοιχεία στις εμπειρίες δύο έμπειρων δασκάλων μουσικής δημοτικού σχολείου;”. Προκειμένου να απαντηθεί η πρώτη ερώτηση, εξετάσθηκαν στοιχεία από τις ακόλουθες πηγές:

- 1) Οι απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα του Ερωτηματολογίου Διδασκαλίας (Βλέπε Παράρτημα Α)
 - α) «Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα ως δάσκαλος;»
 - β) «Περιέγραψε μία στιγμή διδασκαλίας που θυμάσαι ως ιδιαίτερα ικανοποιητική. Τι έκανες τότε; Τι έκαναν οι μαθητές; Ποιο ήταν το μουσικό αντικείμενο / περιεχόμενο; Γιατί νομίζεις ότι θυμάσαι ακόμα αυτή τη στιγμή;»
- 2) Αποκρίσεις των συμμετεχόντων σε συζήτηση που έγινε με θέμα «Τι είναι καλός δάσκαλος;», με αφορμή την παρακολούθηση δύο βιντεοσκοπημένων παραδειγμάτων από το αμερικάνικο ντοκιμαντέρ του 2005 *Mad Hot Ballroom*.
- 3) Αποκρίσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες με τους δείκτες ροής.

Τα δεδομένα εμφανίζονται παραπάνω με τη σειρά με την οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του πρώτου σαββατοκύριακου των σεμιναρίων. Το *Ερωτηματολόγιο Διδασκαλίας* συμπληρώθηκε στην έναρξη του σεμιναρίου και πρόσφερε στοιχεία στοχασμού των συμμετεχόντων σχετικά με τις εμπειρίες τους. Οι αποκρίσεις τους στην πρώτη ερώτηση αποκάλυψαν τις προσδοκίες τους σχετικά με την απόδοσή τους ως δάσκαλοι, ενώ μέσα από τη δεύτερη άρθρωσαν ένα προσωπικό σύστημα αξιών σχετικά με τη διδασκαλία. Η δεύτερη πηγή (συζήτηση) συνεισέφερε μία βαθύτερη ματιά στην αντίληψη περί καλής διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται δημοσίως (προφορικά και παρουσία των άλλων συμμετεχόντων). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποκριθούν αντικειμενικά σε δύο διαφορετικές αλλά συνήθεις προσεγγίσεις στη διδασκαλία των τεχνών. Η τρίτη πηγή περιλαμβάνει στοιχεία που συλλέχθηκαν τη δεύτερη ημέρα των σεμιναρίων και αντλούνται και πάλι από την εκφρασμένη προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές/συγγραφείς εξέτασαν τα στοιχεία αναζητώντας επαναλαμβανόμενα θέματα και στα τρία παραπάνω σετ δεδομένων, καθώς και θέματα ψυχοσύνθεσης. Όλα τα κείμενα (γραπτά και προφορικά) που χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές μεταφράστηκαν από τα ελληνικά στα αγγλικά, και επιβεβαιώθηκε από την πρώτη συγγραφέα του παρόντος κειμένου η σημασιολογική αντιστοιχία των πρωτότυπων με τα μεταφρασμένα κείμενα.

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, εξετάσθηκαν διάφορες πηγές, και επιπροσθέτως έγιναν εκ νέου συνεντεύξεις με τους δύο συμμετέχοντες υπό μελέτη εκπαιδευτικούς (case studies). Οι πηγές αυτές περιλάμβαναν:

- α) Παρακολούθηση του βιντεοσκοπημένου σεμιναρίου για να εντοπιστούν οι αποκρίσεις των δύο εκπαιδευτικών
- β) Οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών στο *Ερωτηματολόγιο Διδασκαλίας*
- γ) Αυτοπροσωπογραφία (ζωγραφιά) των δύο εκπαιδευτικών
- δ) Δήλωση *Ερευνητικού Προβλήματος* και *Σχεδιασμός Δραστηριότητας Ροής* των δύο εκπαιδευτικών

- ε) Οι βιντεοσκοπημένες δεκαπεντάλεπτες παρουσιάσεις των ερευνητικών ζευγαριών στα οποία συμμετείχαν οι δύο υπό μελέτη εκπαιδευτικοί
- στ) Γραπτές αναφορές συνοδευτικές των 15λεπτων παρουσιάσεων
- ζ) Ατομική συνέντευξη των υπό μελέτη εκπαιδευτικών στο τέλος των σεμιναρίων

Τα στοιχεία μελετήθηκαν και ερμηνεύθηκαν με βάση τα ευρήματα/θέματα που προέκυψαν από το Ερευνητικό Ερώτημα 1. Τα ευρήματα συζητήθηκαν μεταξύ των δύο ερευνητών/συγγραφέων και τα τελικά αποτελέσματα υποβλήθηκαν στους δύο συμμετέχοντες (περιπτώσεις) προκειμένου για έλεγχο και επιβεβαίωση της ορθότητάς τους.

Αποτελέσματα

Η κάθε έρευνα δράσης που εκπονήθηκε από τους συμμετέχοντες στα σεμινάρια δασκάλους μουσικής θα είχε σημασία μόνο εφόσον οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ένα πρόβλημα στη διδασκαλία τους το οποίο θα ήθελαν να το διερευνήσουν και τελικά να το επιλύσουν. Η ερώτηση «Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα ως δάσκαλος;» του Ερωτηματολογίου Διδασκαλίας, καθώς και η Δήλωση Ερευνητικού Προβλήματος και ο Σχεδιασμός Δραστηριότητας Ροής λειτούργησαν προς αυτή την κατεύθυνση, να ωθήσουν δηλαδή τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν προβλήματα και να αναπτύξουν στρατηγικές βασισμένες στα κριτήρια της εμπειρίας ροής προκειμένου να ερευνήσουν πιθανές λύσεις.

Διερευνώντας εκ των έσω: Οι ανάγκες του παρόντος και οι εμπειρίες του παρελθόντος

Από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε και από τους δύο ερευνητές στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Τι θα ήθελες να κάνεις καλύτερα ως δάσκαλος;», αναδύθηκαν τα τέσσερα βασικά θέματα που αναφέρονται στη συνέχεια:

1. Παιδοκεντρική διδασκαλία (σε αντιδιαστολή με τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στη διδασκόμενη ύλη) / Επαφή-ταύτιση με τους μαθητές
 - i. Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τότε οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι
 - ii. Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τότε οι μαθητές είναι χαρούμενοι
2. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου
3. Βελτίωση της διδασκαλίας
 - i. Ως προς τον τρόπο εκπόνησης της διδασκαλίας
 - ii. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας
4. Έλεγχος της τάξης: Οι δάσκαλοι ανέφεραν δύο αντιθετικούς τρόπους να αλλάξουν τα κακώς κείμενα στο 'ήθος' της τάξης - ο ένας τρόπος περιελάμβανε τη δημιουργικότητα και την έκφραση και ο άλλος περιελάμβανε τον έλεγχο/εξουσία

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που τους ζητούσε να ανακαλέσουν και να περιγράψουν μία αξιομνημόνευτη στιγμή στη διδασκαλία τους, αποκάλυψε τις προσωπικές τους θεωρήσεις για τα χαρακτηριστικά της καλής μουσικής διδασκαλίας. Από τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου στην ερώτηση αυτή, προέκυψαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Η καλή μουσική διδασκαλία

1. Είναι διαδραστική (μεταδοτική της ροής)
2. Έχει κάποιο μετρήσιμο αποτέλεσμα (περιλαμβάνει εργασία με κάποιο στόχο)

3. Λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα των μαθητών
4. Είναι απολαυστική
5. Επιτρέπει στο δάσκαλο και/ή στους μαθητές να δημιουργήσουν, να αυτοσχεδιάσουν, να 'αποδράσουν' από το προγραμματισμένο, και παρέχει ανατροφοδότηση στη στιγμή.

Διερευνώντας με Άλλους: Δημόσια Έκφραση των Απόψεων περί Καλής Διδασκαλίας

Κατά το πρώτο Σαββατοκύριακο των σεμιναρίων, και αφού οι δάσκαλοι είχαν συμπληρώσει το Ερωτηματολόγιο Διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας. Από τη συζήτηση αυτή αναδύθηκε μία «δημόσια άποψη για την καλή διδασκαλία», και αποκάλυψε διάφορα στοιχεία τα οποία είχαν επίσης εκφρασθεί και κατ' ιδίαν μέσα από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στις δύο ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Διδασκαλίας που αναφέρθηκε παραπάνω. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στη συζήτηση εκπαιδευτικούς:

Ένας καλός δάσκαλος μουσικής:

- Έχει ως κέντρο της διδασκαλίας του τους μαθητές
- Προσέχει την εκφραστικότητα των μαθητών
- Ενθαρρύνει την ανεξαρτησία των μαθητών
- Ενθαρρύνει τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν
- Συνδέεται ψυχικά με τους μαθητές
- Ενδιαφέρεται για τη ζωή των μαθητών
- Χρησιμοποιεί χιούμορ
- Είναι οργανωτικός
- Του αρέσει να διδάσκει
- Μιλάει λιγότερο, πράττει περισσότερο
- Εκτιμά το πνεύμα συνεργασίας
- Σχεδιάζει δραστηριότητες που είναι πράγματι 'μουσικές'
- Συμμετέχει κι ο ίδιος σε όσα λαμβάνουν χώρα
- Βάζει όρια όπου χρειάζεται (αυστηρότητα)
- Ενθαρρύνει παρά ελέγχει τη μάθηση των μαθητών
- Εναγκαλίζει την πιθανότητα να πάρει το μάθημα άλλες τροχιές

Όπως είναι φανερό, οι απόψεις αυτές που εκφράστηκαν δημόσια από τους εκπαιδευτικούς στην προφορική συζήτηση που έγινε αφορούν στα ίδια θέματα που εκφράστηκαν και κατ' ιδίαν, όπως για παράδειγμα, η παιδοκεντρική διδασκαλία και η ψυχική επαφή με τους μαθητές, στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου, ζητήματα που αφορούν στον τρόπο και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, όπως επίσης και ζητήματα ελέγχου/ενθάρρυνσης των μαθητών και χειρισμού της τάξης.

Μελέτη Περιπτώσεων

Τα θέματα που αναδύθηκαν σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, και τις απόψεις που εξέφρασαν δημόσια σχετικά με το τι συνιστά καλή μουσική διδασκαλία, παρείχαν τη βάση για τη μελέτη δύο περιπτώσεων εκπαιδευτικών της μουσικής (της Ελένης και της Σάρας) που δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε να διερευνηθεί αν και με ποιον τρόπο οι δύο αυτές δασκάλες μουσικής είχαν χαρακτηριστικά από το 'προφίλ του καλού δασκάλου', και αν εξέφραζαν προβληματισμούς ή σκέψεις για ζητήματα

σχετικά με τα θέματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις περιεχομένου των αποκρίσεων των δασκάλων στα ερωτήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως (επαφή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές, παρατήρηση της συγκέντρωσης και της χαράς των μαθητών, ζητήματα προσωπικότητας όπως εκφράστηκαν από τις ίδιες, αλληλεπίδραση μεταξύ μεθοδολογίας και περιεχομένου στη διδασκαλία τους, ζητήματα ελέγχου ή χειρισμού της τάξης).

Η ιστορία της Ελένης

Η Ελένη διδάσκει σε ένα μεγάλο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Το σχολείο εξυπηρετεί κυρίως παιδιά οικογενειών από το μέσο και ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα. Το μάθημα της μουσικής πραγματοποιείται σε μία μεγάλη αίθουσα με αφθονία μουσικών υλικών και εξοπλισμού για το σχεδιασμό και την εκπόνηση μαθημάτων με ενδιαφέρον για τους μαθητές. Η Ελένη είναι μία εκπαιδευτικός με αυτοπεποίθηση και 20 χρόνια εμπειρίας να την καθοδηγούν. Περιγράφει τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό της οποίας η διδασκαλία έχει ανάγκη από περισσότερη ποικιλία, λέγοντας ότι αισθάνεται «πως βαριέται τρομερά να κάνει συνεχώς τα ίδια πράγματα». Το ίδιο αυτό χαρακτηριστικό της ποικιλίας (όσον αφορά τους μαθητές της) είναι όμως που την απογοητεύει και την αναστατώνει, καθώς επιθυμεί να χειρίζεται πιο αποτελεσματικά μη ομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Η Ελένη έκανε αρκετές θυσίες προκειμένου να μπορέσει να παρακολουθήσει τα σεμινάρια, συμπεριλαμβανομένης και της ακύρωσης μαθημάτων, γεγονός που καταδεικνύει την αφοσίωσή της στο πρότζεκτ. Για τη δική της έρευνα δράσης, επέλεξε να μελετήσει δύο τάξεις, πράγμα που δείχνει ότι ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδης και ευσυνείδητη στην επιθυμία της να αξιοποιήσει την ευκαιρία που της δινόταν. Στην παρουσίασή της, αφιέρωσε περισσότερο χρόνο στην 6^η τάξη δημοτικού, μία τάξη 25 παιδιών που επηρέαζαν σημαντικά το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής κάθε τρίμηνο. Οι μαθητές είχαν αποφασίσει να εστιάσουν τις μουσικολογικές τους προσπάθειες στη σύγχρονη δημοφιλή μουσική, αντί για τους συνθέτες της Ρομαντικής Εποχής. Την ημέρα που η Ελένη βιντεοσκόπησε τους μαθητές της, πραγματοποιήθηκαν δύο παρουσιάσεις από τα παιδιά, μία για το συγκρότημα των Doors (που παρουσιάστηκε από ένα αγόρι), και μία για το συγκρότημα των Backstreet Boys (που παρουσιάστηκε από μία μικρή ομάδα κοριτσιών). Μετά τις παρουσιάσεις, οι μαθητές χωρίστηκαν μόνοι τους σε δύο ομάδες με βάση το συγκρότημα που προτιμούσαν, και είχαν μία ιδιαίτερα δυναμική συζήτηση και αντιπαράθεση σχετικά με τους λόγους για τους οποίους άξιζε το κάθε συγκρότημα.

Πριν την παρουσίασή της στα σεμινάρια, η Ελένη έγραψε για την τάξη αυτή και τη δυναμική της. Φαίνεται να ήταν χαρούμενη γιατί είχε καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους, και σημείωσε πώς τα παιδιά επέλεξαν μόνο τους το συγκρότημα ή τον καλλιτέχνη που θα μελετούσαν, κάτι που περιλάμβανε μία γραπτή αναφορά αντίγραφο της οποίας θα μοιράζονταν στην τάξη, καθώς και CD, φωτογραφίες και σχετικά DVD. Η Ελένη παρατήρησε το πόσο πολύ ασχολήθηκαν τα παιδιά με το πρότζεκτ αυτό, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό κατά την άποψή της. Η ίδια μίλησε επίσης για την παρουσίαση/εξέταση ως έναν τρόπο να δώσει στους μαθητές της τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην προφορική επικοινωνία και κριτική. Όπως ανέφερε η ίδια, «Μετά από κάθε παρουσίαση οι μαθητές έχουν ένα τεστ με ανοικτά βιβλία. Το τεστ αυτό δεν έχει σκοπό να μετρήσει τη γνώση τους ή την ποσότητα των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει πάνω στο θέμα, αλλά είναι μία πρόκληση για τους μαθητές να αντιμετωπίσουν την παρουσίαση κριτικά, με επιχειρήματα υπέρ ή εναντίον [του κάθε παρουσιαζόμενου συγκροτήματος ή καλλιτέχνη] να διαμορφώσουν τη γνώμη τους και να την υποστηρίξουν, να συγκρίνουν, να κριτικάρουν, να κρίνουν, κλπ.»

Η δραστηριότητα που περιγράφει η Ελένη πληροί όλα τα κριτήρια που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί όρισαν για την ‘καλή διδασκαλία’. Είναι διαδραστική, ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών, κάτι που φαίνεται να συνδέεται σε υψηλό βαθμό με την εμπειρία ροής (St. John, 2006). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον επιδιωκόμενο στόχο ή μετρήσιμο αποτέλεσμα - που δεν είναι άλλο, από την ικανότητά τους να εκφράζουν μία, μουσικολογικά τεκμηριωμένη, άποψη κατά την παρουσίαση, την αντιπαράθεση, ή το τεστ. Η δραστηριότητα στοιχειοθετείται πάνω στο ενδιαφέρον των παιδιών, και η παρουσίαση της δραστηριότητας μέσα από το βίντεο μαρτυρεί ξεκάθαρα πόσο απολαυστική ήταν η δραστηριότητα για τους μαθητές.

Παρόλο που δικαίως η Ελένη είναι υπερήφανη για αυτή τη ρουτίνα μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, επιστρέφει το ίδιο θέμα το οποίο φαίνεται να διαποτίζει και γενικότερα την εμπειρία της. «ΩΣΤΟΣΟ, μέσα σε αυτό το μοναδικό περιβάλλον υπάρχει ένα πρόβλημα: η επανάληψη της ίδιας διαδικασίας που τελικά εμποδίζει την εμπειρία της ροής. Κουράστηκε, βαρέθηκα!». Η Ελένη συνειδητοποιεί το πρόβλημα που έχουν οι μαθητές στη δουλειά των παρουσιάσεων στους συμμαθητές τους ως το ίδιο με το πρόβλημα που η ίδια αντιμετωπίζει στη διδασκαλία. «Τώρα πρέπει να παίξω με το στοιχείο της ‘έκπληξης’ από παρουσίαση σε παρουσίαση. Είναι πραγματικά κουραστικό, διότι αντιλαμβάνεσαι ότι εάν θέλεις μία συνεχή ποιότητα στη δουλειά σου, δεν μπορείς να χαλαρώσεις. Παρόλο που είναι κουραστικό όμως, μου αρέσει».

Αυτή η ενδοσκόπηση της Ελένης σε σχέση με τον εαυτό της και τη διδασκαλία της ταιριάζει με εκείνη την αναγνωρισμένη ποιότητα της καλής διδασκαλίας, που μπορεί να μην χαρακτηρίζει το σχεδιασμό της δραστηριότητας σε αυτή την 6^η τάξη δημοτικού, δηλαδή, η παροχή ευκαιριών στο δάσκαλο και/ή στους μαθητές να δημιουργήσουν, να αυτοσχεδιάσουν, να ‘ξεφύγουν’ από το προσχεδιασμένο. Στα σχόλιά της για την παρουσίαση αυτή, η Ελένη δήλωσε ότι ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για την τάξη αυτή να εκφραστεί και ότι ήταν μία δύσκολη τάξη στον χειρισμό της. Αnéφερε επίσης την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών αυτών για τραγούδι ή παίξιμο στη φλογέρα, και το πώς η δραστηριότητα αυτή ήταν ο δικός της τρόπος να λύσει το πρόβλημα της έλλειψης ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών. Μίλησε επίσης εκτενώς για το πώς ο δάσκαλος πρέπει να αφήνει χώρο στα παιδιά να αναπτύσσουν ιδέες που προκύπτουν από τη δραστηριότητα. Με κάποιους τρόπους, η φύση της δραστηριότητας έδωσε τον χώρο αυτό στους μαθητές, καθώς το ‘ντιμπέιτ’ δημιούργησε σκέψεις και ερωτήματα από τους συμμαθητές του παιδιού που παρουσίαζε.

Σε μία ολοφάνερη αντίθεση με τη βασισμένη στο λόγο δραστηριότητα της 6^{ης} τάξης, η αυτοσχεδιαστική μουσική πράξη ήταν ο πυρήνας της δραστηριότητας για την 4^η τάξη δημοτικού, όπου τα παιδιά τραγούδησαν και έπαιξαν φλογέρα στο τραγούδι «Σε ένα παπόρο μέσα». Η Ελένη σημειώνει ότι τα παιδιά «προσπαθούν να φτιάξουν δικούς τους στίχους και να επεκτείνουν το τραγούδι. Ύστερα, προτείνουν μία διαφορετική ενορχήστρωση για το τραγούδι, με τη χρήση κρουστών οργάνων που είναι διαθέσιμα μέσα στην αίθουσα. Στο τέλος, εκτελούν το κομμάτι που συνέθεσαν.» Ένα μεγάλο μέρος αυτού που η Ελένη παρουσιάζει στο βίντεο δείχνει την επέκταση που κάνουν τα παιδιά σε σχέση με την ‘εργασία’ τους, δοκιμάζοντας πράγματα μόνα τους -η ευχαρίστηση της ανακάλυψης αποτυπώνεται στις φανερές θετικές εκφράσεις στα πρόσωπα των παιδιών.

Στην τελική συνέντευξη, όταν ρωτήθηκε τι ήταν διαφορετικό στην προσέγγισή της κατά τη διδασκαλία αυτών των δύο τάξεων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στην έρευνα αυτή, απάντησε «Έδωσα στους μαθητές μου περισσότερο χώρο και ελευθερία και προσπάθησα να εμποδίσω τον εαυτό μου να τους λέει ότι έκαναν λάθος, όποτε έκαναν κάποιο λάθος...

Προσπάθησα να εφαρμόσω αυτό που έλεγε το φυλλάδιό μας ‘ενθαρρύνετε αλλά μην εξουσιάζετε τους μαθητές’.» Πιο κάτω στη συνέντευξή της, λέει:

Πιστεύω ότι υπάρχουν στοιχεία στη διδασκαλία μου που θα άξιζε να αλλάξω. Πρέπει να πολεμήσω με τον εαυτό μου για να τα αλλάξω, όπως αυτό που ανέφερα νωρίτερα, να γίνω πιο υποστηρικτική και όχι κριτική ή εξουσιαστική. Αλλά υπάρχουν κάποια στοιχεία που είναι πολύ δύσκολο να τα εφαρμόσεις γενικά. Δεν νομίζω ότι είναι δυνατό να δουλεύεις 5 ώρες την ημέρα, να διδάσκεις 5 ώρες την ημέρα, και να δίνεις πολύ ελευθερία στους μαθητές, ομάδες των 25 που έρχονται στην τάξη. Νομίζω ότι μπορείς να το κάνεις κάθε άλλη φορά, όχι πάντα, αλλά αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι πρέπει να είσαι προετοιμασμένος να κάνεις αυτό που δεν σχεδίασες να κάνεις στην προηγούμενη τάξη.. Δεν είμαι σίγουρη γι’ αυτό. Θα το δω...

Αυτή η εσωτερική μάχη ανάμεσα στην στη δική της παιδαγωγική ελευθερία και στην παροχή στον εαυτό της χώρου για δημιουργικότητα, και στην πίεση να αισθάνεται προετοιμασμένη και υπόλογη για το τι μαθαίνουν οι μαθητές, μπορεί να είναι αυτό με το οποίο πάλευε στην αυτοπροσωπογραφία που ζωγράφισε.

Εικόνα 1



Όταν, στην τελική συνέντευξη ρωτήθηκε αν θα άλλαζε κάτι σε αυτή τη ζωγραφιά που ζωγράφισε την πρώτη ημέρα των σεμιναρίων, είπε «Θα προσπαθούσαν να αλλάξω το μέρος εκείνο που δείχνει την καλή μου διάθεση και να το κάνω μεγαλύτερο από το μέρος που δείχνει την κακή μου διάθεση, αλλά δεν ξέρω αν αυτό είναι εφικτό...»

Μπορεί κανείς να εμβαθύνει περισσότερο σε αυτά που η Ελένη εκτιμά στη διδασκαλία της, μέσα από την περιγραφή που κάνει για μία στιγμή της διδασκαλίας της που τη θυμάται ως ιδιαίτερα ικανοποιητική:

Αυτό που έκανα είναι ότι προσάρμοσα το ‘πρέπει’ του μαθήματος ή το δικό μου σε αυτό που ήθελαν ή άντεχαν τα παιδιά εκείνη τη στιγμή. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ‘φτιαχτούμε’ όλοι από αυτό στο οποίο συμμετείχαμε. Η δραστηριότητα και ο τρόπος υλοποίησης προσαρμόστηκε στη ‘διάθεση’. Όπως είπα και πριν, το καθοριστικό δεν ήταν το αντικείμενο αλλά η διάθεση των παιδιών και το πόσο εγώ ήμουν από την πλευρά μου σε διάθεση να πιάσω αυτή τους τη διάθεση και να την κάνω να ‘ακουμπήσει’ με μια από τις δραστηριότητες των μαθητών έτσι ώστε να περνάμε καλά όλοι! Τη στιγμή τη θυμάμαι γιατί και περνάγαμε καλά και έβγαине καλή δουλειά.

Η ανταπόκριση σε αυτό που τα παιδιά χρειάζονταν εκείνη τη στιγμή είναι ξεκάθαρα μία στρατηγική που οδηγεί σε επιτυχία - χωρίς να δίνει λεπτομέρειες, η Ελένη αναφέρει ότι μεταμόρφωσε τον στόχο, από κάτι απλά μουσικό σε ένα στόχο που επικεντρωνόταν στο συναίσθημα των παιδιών, ωστόσο διαφαίνεται ότι υπήρχε ένα είδος εκτέλεσης από τους μαθητές μέσα από την οποία μπορούσε να αξιολογήσει τη μουσική δεξιότητα («έβγαινε καλή δουλειά»). Η ποιότητα των σχέσεων είναι αμφετροβαρής - αυτό που ο Bakker (2005) αναφέρει ως «διασταύρωση ροής» (σελ. 27) - και επιβεβαιώνει την ερμηνεία μας σχετικά με τη συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων δασκάλων για τη σπουδαιότητα των σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Η Ελένη αναγνωρίζει ότι μπορεί να σκέφτεται διαφορετικά από αυτό που θεωρείται γενικά ως ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη, και επισημαίνει ότι είναι συχνά δύσκολο για τη διεύθυνση ενός σχολείου να κατανοήσει αυτό το είδος μουσικής διδασκαλίας. Όπως λέει η ίδια, «δεν νομίζω ότι αυτός ο τρόπος δουλειάς ταιριάζει με το συνηθισμένο προφίλ του σημερινού δασκάλου - δημοσίου υπαλλήλου, ή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά επιτρέπει τέτοια ποιότητα δουλειάς.» Οι απόψεις της αυτές διαφαίνονται και μέσα από άλλες πηγές δεδομένων. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής της, σχολίασε ότι το μάθημα ροκ κριτικής που έκανε στην 6^η τάξη δημοτικού ίσως να μην θεωρείται ένα κανονικό μάθημα μουσικής από τη διεύθυνση ενός σχολείου. Αυτή η αντιπαράθεση ανάμεσα στην επίγνωση της Ελένης σχετικά με την αξία αυτού που κάνει καθώς βλέπει τα αποτελέσματά του στους μαθητές της, και τα μπερδεμένα μηνύματα απαξίωσης που μπορεί να δέχεται από εξωτερικές πηγές, της δημιουργούν μία ένταση που συχνά είναι δύσκολο να επιλυθεί.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι εντοπίζουμε τέσσερις λέξεις-κλειδιά που χαρακτηρίζουν την αναζήτηση της Ελένης για βελτίωση της διδασκαλίας της: Υπευθυνότητα, ενθάρρυνση, στρατηγική, και επίγνωση. Οι πρώτες δύο αφορούν σε πιθανά εμπόδια, ενώ οι άλλες δύο αναφέρονται στα στοιχεία εκείνα που αντιλαμβάνεται κανείς ως τα 'δυνατά' στοιχεία της Ελένης. Μεταξύ αυτών μπορεί συχνά να δημιουργούνται 'εσωτερικές εντάσεις', όπως φαίνεται και από το πορτραίτο που σχεδίασε. Το αίσθημα ευθύνης που έχει ως προς το ότι οφείλει να παρέχει εμπειρίες ροής στα παιδιά των τάξεών της συχνά γίνεται αβάσταχτο και δυνητικά μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην διάθεσή της για δράση. Είναι αλήθεια, ότι η έλλειψη στήριξης από την διοίκηση ως προς πρωτοποριακές παιδαγωγικές δράσεις είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα, και μπορεί να επηρεάσει σοβαρότατα την επιθυμία του δασκάλου να πράξει αυτό που διαφαίνεται ως το καλύτερο για τους μαθητές του. Η Ελένη διατηρεί τον ενθουσιασμό της εξαιτίας αυτού που αντιλαμβάνεται ως δυναμική φύση της τάξης - η φύση αυτή που μπορεί να την κάνει να αγανακτεί, αλλά πάντα την προκαλεί και την εκπλήσσει - καθώς και η ικανότητά της να 'ακούει' τα παιδιά και να τα αντιμετωπίζει ως πηγές στρατηγικών διδασκαλίας τις οποίες και δομεί μαζί τους. Με τον ίδιο τρόπο που η εμπειρία ροής διατηρείται όσο έχει κανείς την ικανότητα να εντοπίζει προβλήματα ή προκλήσεις προς επίλυση, έτσι και η αυτογνωσία της Ελένης θα λειτουργεί ως πηγή συνεχούς βελτίωσης. Το θάρρος της να εκπονήσει αυτή την έρευνα δράσης με αντικείμενο μελέτης ουσιαστικά τον ίδιο της τον εαυτό, το μοιράστηκε μαζί μας στην απόκρισή της σε μία ερώτηση σε συνέντευξη που έδωσε την τελευταία ημέρα των σεμιναρίων.

Αυτό που με εξέπληξε και επίσης με ζόρισε λίγο ήταν ένιωση έτοιμη και ήθελα να αμφισβητήσω τον εαυτό μου και να τον βάλω στο μικροσκόπιο κάτω από τα νέα δεδομένα έρευνας στη μουσική παιδαγωγική... έτσι ώστε, θα το πω σύντομα, να μη χάσω το τρένο (να μη μείνω πίσω). Δεν είναι καθόλου εύκολο να βάλεις τον εαυτό σου σε μία θέση αμφισβήτησης, αλλά είναι κάτι που σίγουρα αξίζει.

Η ιστορία της Σάρας

Την εποχή που συλλέχθηκαν τα στοιχεία, η Σάρα ήταν δασκάλα μουσικής σε δύο δημοτικά σχολεία στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία αυτά αναφέρονται ως ‘διαπολιτισμικά’, με την έννοια ότι είναι δύο από τα συγκεκριμένα σχολεία της Θεσσαλονίκης που μπορούν να δεχθούν μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, πρόσφυγες, και τσιγγάνους. Τα σχολεία στα οποία διδάσκει βρίσκονται σε μία υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης. Ο μαθητικός πληθυσμός στο πρώτο σχολείο αποτελείται από τσιγγάνους (62%), 15% των οποίων ζουν στην περιοχή και στον τσιγγάνικο καταυλισμό εκεί, 5% είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, τα Βαλκάνια και τη Ρωσία, ενώ το υπόλοιπο 15% είναι Έλληνες. Στο άλλο δημοτικό σχολείο όπου διδάσκει, υπάρχουν πολύ περισσότεροι τσιγγάνοι (70% των μαθητών), μισοί εκ των οποίων ζούνε στον τσιγγάνικο καταυλισμό της περιοχής. Η Σάρα διδάσκει μουσική από την γ’ ως την στ’ τάξη, αλλά η ίδια διδάσκει και μεγαλύτερα παιδιά ως δασκάλα χορωδίας εκτός σχολείου.

Η Σάρα δεν έχει αίθουσα μουσικής, αλλά διδάσκει στις κανονικές τάξεις των παιδιών. Σε αντίθεση με το σχολείο της Ελένης, τα σχολεία της Σάρας είναι δημόσια και φτωχά, εξυπηρετώντας τον πληθυσμό μίας προβληματικής περιοχής της πόλης. Το ένα από τα σχολεία τελούσε υπό κατάληψη για 10 ημέρες (κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων) από τους γονείς των μαθητών που διαμαρτύρονταν για την κακή κατάσταση του κτιρίου (το οποία σύμφωνα με τη Σάρα «ήταν έτοιμο να καταρρεύσει»).

Η Σάρα διδάσκει εδώ και 12 χρόνια, και όπως και η Ελένη, είναι μία από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στα σεμινάρια με την μακρύτερη διδακτική εμπειρία. Θεωρεί ότι ένα από τα δυνατά σημεία της είναι ο τρόπος που προσεγγίζει τους μαθητές της, ενώ θα ήθελε να μπορεί να οργανώνει πιο αποτελεσματικά την τάξη της σε ομάδα. Παρόλο που αισθάνεται ότι θα χρειάζεται βελτίωση ως προς αυτή την πτυχή της διδασκαλίας, θέτει στον εαυτό της μία πρόκληση, επιλέγοντας για την δική της έρευνα δράσης και επακόλουθη παρουσίαση στα σεμινάρια, να μελετήσει μία τάξη δ’ δημοτικού που αποτελείται από μαθητές διαφόρων τμημάτων που έτυχε να πάνε στο σχολείο την πρώτη μέρα μετά το δεκαήμερο της κατάληψης. Η τάξη αυτή περιελάμβανε μερικούς μαθητές που η Σάρα δεν είχε ποτέ διδάξει πριν. Όχι μόνο επιλέγει να προκαλέσει τον εαυτό της αναλαμβάνοντας αυτό το πρότζεκτ σε ένα πολύ δύσκολο σχολείο και σε μία δύσκολη περίοδο για το σχολείο, αλλά επιλέγει να επικεντρώσει τη μελέτη σε τέσσερα ‘δύσκολα’ παιδιά, δύο από τα οποία δεν είναι καν μαθητές της. Όπως λέει η ίδια, «διάλεξα αυτούς τους τέσσερις μαθητές, επειδή τους θεωρώ ‘δύσκολα’ παιδιά». Οι μαθητές αυτοί είναι τρία κορίτσια, η Ελιάννα, η Αντριάννα, και η Ελένη και ένα αγόρι, ο Στάθης. Η Σάρα χαρακτηρίζει την Ελιάννα ως ‘παράξενο’ παιδί, επειδή παρόλο που είναι πολύ καλή μαθήτριά, απορρίπτεται συχνά από τους συμμαθητές της, διότι όπως λέει, «προσπαθεί να τονίσει ότι είναι διαφορετική», επειδή είναι μάρτυρας του Ιεχωβά, και παρόλο που τα τσιγγανόπαιδα δεν έχουν προβλήματα με τις διάφορες θρησκείες, αυτή, κατά έναν τρόπο προκαλεί την αντίδρασή τους. Το δεύτερο κορίτσι, η Αντριάννα, επιλέχθηκε εξαιτίας της ζωγραφιάς που έκανε (μέρος του πρότζεκτ ήταν επίσης να ζητήσουν οι δάσκαλοι από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την τάξη της μουσικής). Η Αντριάννα ζωγράφισε μία εικόνα με την «κυρία θυμωμένη και τα παιδιά να φωνάζουν, μία εικόνα που όμως δεν περιλάμβανε την ίδια, επειδή όπως είπε «εκείνη δεν είναι ένα από τα παιδιά που φωνάζουν». Όταν η Σάρα την ρώτησε πώς αισθάνεται, απάντησε ότι φοβάται ότι η δασκάλα μπορεί να στεναχωριέται. Τα άλλα δύο παιδιά, η Ελένη και ο Στάθης, είναι οι χειρότεροι μαθητές της τάξης τους, και δεν ανήκουν στους μαθητές της Σάρας. Απλά τα γνωρίζει, γιατί τα συνοδεύει δύο φορές την εβδομάδα μαζί με άλλα παιδιά, από το σχολείο στο συσσίτιο που προσφέρει η εκκλησία στα παιδιά της περιοχής. Η εθελοντική αυτή δραστηριότητα που έχει αναλάβει η Σάρα δείχνει ότι νοιάζεται για τα παιδιά και πέρα από το πλαίσιο των μαθημάτων της.

Η δραστηριότητα που η Σάρα επιλέγει να παρουσιάσει στους άλλους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στα σεμινάρια ως μέρος της έρευνας δράσης που εκπόνησε δεν είναι μία ‘μουσική δραστηριότητα’ (όπως λέει η ίδια, αλλά ένα θεωρητικό μάθημα για τις νότες στις γραμμές του πενταγράμμου. Αυτό που μπορεί κανείς να δει στο βίντεο που παρουσιάζει, είναι ένα σύντομο μάθημα ‘ερωτήσεων - απαντήσεων’, στο οποίο όμως οι μαθητές συμμετέχουν με εξαιρετική προσοχή και ενθουσιασμό. Χρησιμοποιούν τις παλάμες και τα δάχτυλά τους για να μπορούν να θυμούνται τις πέντε νότες, και περιμένουν με αγωνία την επόμενη ερώτηση της δασκάλας, όντας κυριολεκτικά απορροφημένα με τη δραστηριότητα. Ο Στάθης βρίσκεται σε κατάσταση ροής, ζητά από τη δασκάλα να κάνει ακόμα πιο δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώντας να προκαλέσει παραπέρα τον εαυτό του και τους συμμαθητές του.

Είναι έκπληξη να βλέπει κανείς στο βίντεο ένα συνηθισμένο, θεωρητικό μάθημα, τυπικό για την ελληνική πραγματικότητα, που όμως να το απολαμβάνουν τόσο αυτά τα τέσσερα ‘δύσκολα’ παιδιά. Στο βίντεο μπορεί κανείς να ακούσει τη Σάρα που κάνει τις ερωτήσεις στα παιδιά. Ακούει μία χαλαρή και ζωντανή φωνή, κάτι που δείχνει ότι και η ίδια το απολαμβάνει. Παρόλο που πρόκειται για ένα ‘θεωρητικό’ μάθημα, είναι ενδιαφέρον και διαδραστικό, και τα παιδιά συμμετέχουν ενθουσιωδώς. Υπάρχει μία ατμόσφαιρα παιχνιδιού, παρόλο που οι μαθητές κάθονται στα θρανία τους σε μία μικρή τάξη χωρίς διακόσμηση ή μουσικό εξοπλισμό. Η Σάρα σταδιακά κάνει πιο δύσκολες ερωτήσεις, κάτι που κάνει δημιουργεί μεγαλύτερη πρόκληση και ενθουσιασμό στα παιδιά, που δείχνουν σημάδια εμπειρίας ροής. Υπάρχει κάτι στην προσωπικότητα του δασκάλου εδώ, διότι η Σάρα φαίνεται να έχει μία τόσο ιδιαίτερη ψυχική επαφή με τα παιδιά... Κατά την παρουσίασή της, συνεχώς αναφέρει πόσο χαρούμενη είναι η ίδια για τον Στάθη, ο οποίος παρόλο που σύμφωνα με τους δασκάλους του δεν ενδιαφέρεται ποτέ για τίποτα, στη δική της τάξη εμφανίζει αυτό-ανάθεση, σκόπιμη χειρονομία, και επέκταση, τρεις δείκτες ότι βιώνει εμπειρίες ροής.

Η Σάρα ενδιαφέρεται για τους μαθητές, όχι μόνο στα πλαίσια των μαθημάτων, αλλά γενικότερα τα νοιάζεται σε ανθρώπινο επίπεδο. Η αύρα της αγγίζει τους ανθρώπους γύρω της, και χαρακτηρίζεται από ευγένεια και παιδικό αυθορμητισμό, δεν προσποιείται κάτι που δεν είναι, ενώ είναι άτομο μετριοφρον, που θέλει πάντα να μαθαίνει περισσότερα και να γίνεται καλύτερη. Από τον τρόπο με τον οποίο μιλάει για τα παιδιά, μπορεί κανείς να σκεφτεί ότι ‘αισθάνεται παιδί’, ότι δεν έχει ξεχάσει πώς είναι να είσαι παιδί. “Όπως λέει στο τέλος της παρουσιάσής της

Αυτό που κατάλαβα είναι ότι όσο περισσότερο νοιαζόμαστε για τους μαθητές μας, τόσο περισσότερο ανοίγονται και μπορούν να βιώσουν εμπειρίες ροής. Το λέω αυτό, σκεπτόμενη την Ελένη και τον Στάθη, που είναι πολύ κλειστοί στην τάξη τους, αλλά στη δική μου τάξη συμπεριφέρθηκαν διαφορετικά επειδή τους ήξερα από πριν... Αν συμμετείχαν στην τάξη μου πριν από ένα μήνα, μπορεί να ήταν διαφορετικά, διότι ο Στάθης θα φοβόταν να συμμετέχει, επειδή οι δάσκαλοί του συνέχεια τον μαλώνουν αφού 9 στις 10 φορές απαντά λάθος. Μπορεί να μην καταλαβαίνετε τη χαρά μου, αλλά είμαι πολύ χαρούμενη για αυτόν.

Η Σάρα διαισθητικά γνωρίζει ότι για να συμμετέχει ένα παιδί και να είναι χαρούμενο στην τάξη, πρέπει να αισθάνεται ελεύθερο, να μην έχει το φόβο της αποτυχίας. Θεωρεί ότι η Ελένη και ο Στάθης αισθάνονται ασφάλεια μαζί της επειδή την γνωρίζουν από το συσσίτιο της εκκλησίας, αλλά στην πραγματικότητα είναι η έγνοια της για τους μαθητές, περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο, που τους κάνει να αισθάνονται ασφάλεια. Ενδιαφέρεται αληθινά για τη ζωή των μαθητών,

και δεν πρόκειται για επαγγελματική στάση αλλά για χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς της. Στην παρουσίαση βίντεο, αναφέρεται στη ζωγραφιά που έκανε ένας μαθητής της, ο Γιώργος, ο οποίος ζωγράφησε το σχολείο, το σπίτι του, τη δασκάλα μουσικής, τη Σάρα, τον εαυτό του, και πολλά μάτια γύρω τους. Όταν η Σάρα τον ρώτησε γιατί έφτιαξε μόνο τα μάτια και όχι τους ανθρώπους, εκείνος απάντησε «γιατί, όταν είμαι με τη δασκάλα μου, θέλω να είμαι μόνος μαζί της». Η απάντηση αυτή δεν μπορεί παρά να είναι αποκαλυπτική της ασφάλειας που νιώθει ο Γιώργος με τη δασκάλα της μουσικής, ιδιαίτερα αν σκεφθεί κανείς ότι ο Γιώργος ζει χωρίς γονείς, μαζί με την αδερφή του. Η Σάρα αναφέρει ότι η έρευνα δράσης και τα σεμινάρια τη βοήθησαν να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της επαφής με τους μαθητές, το γεγονός ότι «το να αισθάνονται τα παιδιά ασφαλή και άνετα είναι προϋπόθεση για να νιώσουν ικανοποίηση στην τάξη της μουσικής και αργότερα να μάθουν». Όπως λέει, «δεν ξέρω αν αυτό είναι που εσείς [οι εισηγητές των σεμιναρίων/ ερευνητές] θέλατε να πάρουμε μαζί μας με το πέρας των σεμιναρίων, αλλά αυτό είναι που αντιλαμβάνομαι εγώ».

Η Σάρα προβληματίζεται σχετικά με τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της στο βαθμό που αυτό επηρεάζει το κατά πόσο οι μαθητές αισθάνονται χαρούμενοι στην τάξη της μουσικής. Η ίδια λέει ότι δεν τη νοιάζουν οι γνώσεις που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα του μαθήματος, διότι ο στόχος της είναι «οι μαθητές να αγαπούν πολύ το μάθημα της μουσικής και να ανυπομονούν για αυτό». Δεν επικεντρώνεται τόσο στην αποστήθιση πληροφοριών ή στην εξάσκηση τεχνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, όσο επικεντρώνεται στο να κάνουν μουσική και να χαίρονται για αυτό. Λέει χαρακτηριστικά:

Τους διδάσκω τη φλογέρα και το γκλόκενσπιλ, και βλέπω ότι το λατρεύουν και ανυπομονούν να παίξουν. Από ένα σύνολο 20 παιδιών στην τάξη, τα 16 τα καταφέρνουν καλά. Φυσικά, δεν με πειράζει αν κρατούν τη φλογέρα λίγο στραβά ή αν η στάση του αγκώνα δεν είναι η σωστή ή... Μου είναι αρκετό το ότι παίζουν (και λατρεύω όταν παίζουν και κινούνται στον παλμό). Το ρεπερτόριό μας είναι υπό συζήτηση. Αν κάποιος προτείνει κάτι που μπορεί εύκολα να παιχτεί, είναι μέσα. Αρχίζουμε με το τραγούδι «Σήκωσέ το» (το τραγούδι που παιζόταν για την ελληνική ομάδα ποδοσφαίρου όταν κέρδισε το Πανευρωπαϊκό Πρωτάθλημα) και συνεχίζουμε με ... [εδώ αναφέρει γνωστά ποπ τραγούδια από την τηλεόραση, παιδικά τραγούδια, τον Ύμνο της Χαράς του Μπετόβεν, και εύκολα ελληνικά τραγούδια]. Τους διδάσκω τα ονόματα και τις αξίες των φθόγγων, γιατί τελικά τους αρέσει. Γενικά όμως, είναι ανεκτική. Αν κάποιος δεν ξέρει, δεν μπορεί να παίζει, δεν μπορεί να το κάνει, δεν πειράζει, δεν έγινε και τίποτα.

Η Σάρα δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα χειρισμού της τάξης Αναφέρεται στη 'δημιουργική φασαρία' που έχει μέσα στην τάξη της ως αποτέλεσμα του ενθουσιασμού των παιδιών καθώς εργάζονται για να πετύχουν κάτι. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι παρόλο που ο κύριος στόχος της δεν είναι η απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παιδιά, προσπαθεί πολύ για να ετοιμάσει και να κάνει ποιοτικό μάθημα μουσικής. Αυτό είναι σημαντικό να ειπωθεί, διότι ανεξάρτητα από το πόσο κάποιος ενδιαφέρεται για τους μαθητές και την ευτυχία τους μέσα στην τάξη, αν δεν μπορεί να τους προκαλέσει με ενδιαφέροντα και καλά οργανωμένα μαθήματα, είναι εύκολο να χάσει τον έλεγχο της τάξης. Και όταν χάνεται ο έλεγχος της τάξης, η διαδικασία, η εργασία και ο στόχος της καταρρέουν, και τότε ο δάσκαλος έρχεται αντιμέτωπος με την τόσο γνωστή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβληματική κατάσταση της 'εκτός ελέγχου' τάξης, κάτι που αναφέρθηκε συχνότατα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως κάτι που θα επιθυμούσαν να βελτιώσουν. Η Σάρα έχει επίγνωση ότι η καλή διδασκαλία χρειάζεται πολύ προσπάθεια. Λέει χαρακτηριστικά

Θέλω οι μαθητές μου να αγαπούν τη μουσική και να κατανοούν ότι το μάθημα της μουσικής δεν είναι μόνο τραγούδι. Προσπαθώ πολύ, μου αρέσει πολύ, και κουράζομαι πολύ. Αλλά, το ομολογώ, δεν μπορώ να διδάσκω για όλη μου τη ζωή. Νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο και κουραστικό, τόσο πνευματικά όσο και σωματικά. :

Οι μαθητές της Σάρας όχι μόνο μαθαίνουν, αλλά και έχουν επίγνωση της μάθησης αυτής. Η ατμόσφαιρα της ασφάλειας και αποδοχής που δημιουργεί, η επαφή της με τους μαθητές, αλλά και η προετοιμασία της για το μάθημα, συντελούν σε αυτό. Η Σάρα αναφέρει:

Πρόσφατα, μία τάξη μου είπε κάτι εντυπωσιακό. «Κυρία, έχουμε μάθει τόσο πολλά μαζί σας. Δεν είχαμε μάθει τίποτα με την προηγούμενή μας δασκάλα». Ωστόσο, είχαν ένα παχύ ντοσιέ με 10 ιλλουστρασιόν φύλλα με τη βιογραφία του Μότσαρι και άλλα δέκα με τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας. Αλλά τα παιδιά θεωρούν μάθηση - έτσι τουλάχιστον εξηγώ εγώ τις αντιδράσεις του - ό,τι μπορούν να τραγουδήσουν ή να παίξουν.

Η Σάρα σχολιάζει την ποιότητα και την επίδραση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τους δασκάλους μουσικής. Όπως αναφέρει στην παρουσίασή της στα σεμινάρια, είναι οπαδός τέτοιων δραστηριοτήτων και έχει παρακολουθήσει έναν μεγάλο αριθμό σεμιναρίων ως σήμερα. Εκφράζει μία αρνητική αίσθηση σύμφωνα με την οποία στα περισσότερα από αυτά εκφράζονται οι ίδιες απόψεις συνεχώς, και ο συμμετέχων δεν είναι σε θέση να πει αν αποκόμισε κάτι από αυτά. Σχολίασε ωστόσο τα σεμινάρια στην έρευνα δράσης ως επιτυχημένα, διότι άλλαξαν τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό της και τους μαθητές της. Στην συνέντευξη στο τέλος των σεμιναρίων, η Σάρα ανέφερε:

Η διδασκαλία μου άλλαξε σίγουρα από τότε που άρχισα να συμμετέχω στην έρευνα, κυρίως ο τρόπος που βλέπω τους μαθητές μου και οργανώνω το πλάνο μαθήματος... σίγουρα ανακάλυψα κάποια σημεία που έλειπαν από τη διδασκαλία μου και νομίζω ότι είμαι σε καλό δρόμο να ανακαλύψω πώς να τα αλλάξω. [...]. Τι με εξέπληξε περισσότερο σε αυτή τη μελέτη; Πρώτα από όλα... Ο τρόπος που βλέπω τον εαυτό μου ως δασκάλα άλλαξε... Ήταν μία έντονη εμπειρία, θα έλεγα... και πολύ πολύ γρήγορα ήμουν σε θέση να ξεκαθαρίσω μέσα μου τα μειονεκτήματά μου ως δασκάλα, κατάλαβα σε τι είμαι καλή, σε τι μπορώ να επεκταθώ και να αναπτυχθώ, και τι λείπει από τη διδασκαλία μου και από μέσα μου. Είδα μία αλλαγή στην τάξη μου, στην πολύ σύντομη ευκαιρία που είχα να αλλάξω το πλάνο του μαθήματός μου για να μπορέσω να δώ την αλλαγή τους, ..., και έτσι είδα μία αλλαγή στην τάξη μου και ήταν πολύ ωραίο και με έκανε να νιώσω καλύτερα. [...] Σίγουρα, έμαθα να παρατηρώ τους μαθητές μου πιο προσεκτικά και να προσπαθώ να εξηγώ τις πράξεις τους και μερικές από τις κινήσεις τους που πριν μπορεί να μην φαίνονται σημαντικές, τώρα μπορώ να τα δώ με έναν πιο κριτικό τρόπο και να εξηγήσω γιατί συμβαίνει και σε τι αποσκοπεί.

Από τα λόγια της είναι φανερό ότι η έρευνα δράσης στην εμπειρία ροής βοήθησε τη Σάρα να συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικό είναι να αφήνει κανείς λίγο χώρο, να κοιτά και να σκέφτεται τον εαυτό του ως δάσκαλο, και επίσης να κάνει πίσω και να αφουγκράζεται τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν, να δώσουν ιδέες και να δημιουργήσουν. Περίπου έναν χρόνο μετά τα σεμινάρια, σε μία συνέντευξη, η Σάρα αναφέρει:

Ο τρόπος που διδάσκω σίγουρα άλλαξε. Έμαθα να ερμηνεύω τα νεύματα των παιδιών και τις συμπεριφορές τους. Το γεγονός ότι κουνούν τα πόδια τους ή τον πισινό τους δεν σημαίνει πάντα ότι θέλουν να πάνε στην τουαλέτα. Μπορεί να σημαίνει ότι περιμένουν με

ανυπομονησία (και αυτό είναι υπέροχο). Είμαι πιο ανεκτική τώρα, δεν θυμώνω, δεν φωνάζω ούτε αγριοκοιτάζω όταν ένα παιδί αρχίζει να παίζει το γκλόκενσπιλ ενώ τραγουδούμε, ή σηκώνεται και χορεύει ή κουνά τα χέρια του προσποιούμενος τον μαέστρο. Γενικά - και αυτό μπορεί να είναι κακό- επιτρέπω θόρυβο στην τάξη μου. Μάλιστα του έχω δώσει και όνομα. Είναι ο 'δημιουργικός θόρυβος' και δεν με ενοχλεί καθόλου. Αυτή η αλλαγή οφείλεται πραγματικά στην εμπειρία μου από τα σεμινάρια ροής. Έχει κάνει τη ζωή μου στην τάξη πιο δύσκολη και θορυβώδη, αλλά νομίζω ότι οι μαθητές μου πραγματικά το απολαμβάνουν.

Επίσης σημειώνει:

Πρακτικά, αυτό που αποκόμισα από τα σεμινάρια και προσπαθώ να χρησιμοποιώ είναι η επέκταση. Στις δραστηριότητες που κάνουμε στην τάξη, προσπαθώ να συλλάβω νεύματα ή χειρονομίες των παιδιών για να δημιουργήσουμε μια άλλη δραστηριότητα. Συνήθως πάντως τείνω να ρωτώ τα παιδιά «σκεφθείτε κάτι που μπορούμε να κάνουμε με βάση αυτή την ιδέα-θέμα-δραστηριότητα. Και τα παιδιά έχουν πάντα κάτι να προτείνουν.

Η Σάρα εκφράζει τις σκέψεις της σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της μουσικής όσον αφορά επιμόρφωση ή σεμιναριακά μαθήματα. Πιστεύει ότι το να ανταλλάσει κανείς απόψεις με άλλους δασκάλους είναι πολύ σημαντικό και βοηθητικό, αλλά επίσης θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν έχουν επαρκή υλικά και ιδέες.

Σκέψου ότι βλέπουμε 24 τάξεις την εβδομάδα. Καμία δεν είναι ίδια με την άλλη. Χρειαζόμαστε μία τεράστια ποσότητα υλικού από το οποίο να αντλούμε, και δεν το έχουμε. Για αυτό τον λόγο τα σεμινάρια πρέπει να έχουν έναν βασικό στόχο, ή μάλλον δύο στόχους. Πρώτον να προσφέρουν ή να δημιουργούν υλικό, και δεύτερον να μας εφοδιάζουν με όσα είναι απαραίτητα ώστε να δημιουργούμε εμείς αυτό το υλικό. Αυτό που πήρα από τα σεμινάρια ροής ήταν το δεύτερο, το οποίο θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο. Αλλά δεν είμαι σίγουρη αν άλλοι δάσκαλοι θα συμφωνούσαν με την άποψή μου. Για να μπορείς να δημιουργήσεις υλικό στην τάξη σου, πρέπει να αισθάνεσαι άνεση και ασφάλεια (ω,,, το ίδιο ακριβώς που είχα πει ότι θέλω και οι μαθητές μου να νιώθουν στην τάξη). Όποιος δεν έχει ακόμη φτάσει σε αυτό το σημείο, χρειάζεται το πρώτο, δηλαδή συνταγές επιτυχίας, έτσι ώστε να αισθανθεί ασφάλεια για να προχωρήσει στο δεύτερο.

Μελετώντας τη Σάρα, μπορούμε να πούμε ότι ευθυγραμμίζεται με τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απόψεων των εκπαιδευτικών της μουσικής, όσον αφορά στην μαθητοκεντρική διδασκαλία και επαφή με τους μαθητές, και επίσης ως προς το σημαντικότερο ρόλο της 'προσωπικότητας του δασκάλου'. Επίσης φαίνεται να πληροί τα κριτήρια που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί όρισαν για την 'καλή διδασκαλία'. Τα μαθήματά της είναι διαδραστικά, βάζει τους μαθητές να δουλεύουν με συγκεκριμένο στόχο, λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ζητά ιδέες για επέκταση και δημιουργικές δράσεις, και κάνει ευχάριστα μαθήματα, αποδεικνύοντας ότι η καλή διδασκαλία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη διαθεσιμότητα υλικών, τη μεγάλη αίθουσα μουσικής, ή τις επιδόσεις των μαθητών στα άλλα μαθήματα. Όχι μόνο λεκτικά αλλά και πρακτικά δίνει αξία στη δημιουργικότητα, την υπομονή, την αγάπη για τα παιδιά και τη μουσική, και την ικανότητα να επικοινωνεί και να πλησιάζει τους μαθητές της.

Συζήτηση

Εξετάζοντας τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών της μουσικής στην αρχή των σεμιναρίων σχετικά με το τι θα ήθελαν να βελτιώσουν, τι εκτιμούν στη διδασκαλία τους, και γενικά τι χαρακτηριστικά θεωρούν ότι έχει ένας καλός δάσκαλος, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά την ικανότητά τους να χειρίζονται την τάξη και να συνδέονται με τους μαθητές, και επίσης όσον αφορά στην ικανότητά τους ή τη γνώση τους σχετικά με το πώς να παρέχουν παιδοκεντρική και πιο ‘μουσική’ διδασκαλία (να διδάσκουν μουσική και όχι ‘περί της μουσικής’). Φαίνεται ότι έχουν μία ‘εικόνα’ του πώς θα ήθελαν να φαίνεται και τι αίσθηση να δίνει το μάθημά τους στους μαθητές αλλά και στους ίδιους, αλλά δεν φαίνεται να αναζητούν συγκεκριμένα εργαλεία προκειμένου να το επιτύχουν. Γνωρίζουν ότι θέλουν μία πιο χαρούμενη, πιο ενεργητική τάξη μουσικής, αλλά δεν φαίνεται να γνωρίζουν συνειδητά ή συγκεκριμένα τι λείπει από την διδασκαλία τους που μπορεί να συνεισφέρει σε αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής εκτιμούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και τη μάθησή τους μέσα από παιγνιώδεις στρατηγικές που είναι ευχάριστες. Ωστόσο, υπάρχει κάτι στον ανθρώπινο ψυχισμό (ιδιαίτερα σε αυτόν του μουσικού, που έχει δουλέψει σκληρά τόσο καιρό για να φτάσει να κατέχει πλήρως το αντικείμενό του), που αντιστέκεται στην παρόρμησή του για μουσική απόλαυση ως κάτι που δεν είναι σοβαρό ή εκπαιδευτικό. Οι δάσκαλοι συνειδητά γνωρίζουν (αφού μπορούν να το εκφράσουν καθαρά) ότι χρειάζεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στον τρόπο διδασκαλίας τους, ενώ εκτιμούν την ικανότητα να δημιουργεί κανείς μαθήματα που να έχουν ως κέντρο τους μαθητές, τη μουσική, και να είναι ενδιαφέροντα. Όταν τους ζητήθηκε να θυμηθούν , αναγνώρισαν στοιχεία στη διδασκαλία τους που έχουν αποδειχθεί ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικά στη δημιουργία αυτής της ‘ατμόσφαιρας’. Ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα, καθώς και το να λαμβάνει κανείς υπόψη του τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες ώστε οι μαθητές να εργάζονται προς έναν στόχο, είναι ‘τρόποι’, ‘εργαλεία’ μέσα από τα οποία μπορεί να δημιουργηθεί η ατμόσφαιρα αυτή.

Αυτά που σύμφωνα με τη Σάρα θα έπρεπε να παρέχονται από επιμορφωτικά μαθήματα προς τους εκπαιδευτικούς της μουσικής είναι σημαντικά. Η Σάρα αναγνωρίζει ότι δεν έχουν όλοι οι δάσκαλοι τις ίδιες ανάγκες (κάτι που ισχύει και για τους μαθητές μας). Ένας αρχάριος ή ανασφαλής δάσκαλος χρειάζεται να αισθανθεί ασφαλής. Και για να αισθανθεί ασφαλής πρέπει να του δοθούν συνταγές για επιτυχή διδασκαλία. Αυτό πραγματικά υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής. Η μεθοδολογία είναι μία πτυχή που παραμελείται συχνά στη διδασκαλία των μουσικοπαιδαγωγικών μαθημάτων σε πανεπιστήμια και ωδεία στην Ελλάδα. Ωστόσο, ασφαλής δάσκαλος δε σημαίνει απαραίτητα καλός δάσκαλος. Για να αναπτυχθεί κανείς ως δάσκαλος, χρειάζεται να δεχθεί καθοδήγηση ώστε να μάθει πώς να κάνει ένα βήμα πίσω για να αφουγκράζεται τις ανάγκες του και τους μαθητές του, επιτρέποντας λάθη να συμβούν, και δίνοντας τον απαραίτητο χώρο και χρόνο να παρατηρήσει και να κατανοήσει τον εαυτό του και τους μαθητές του. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Όπως ανέφερε η Ελένη αναγνωρίζοντας αυτό το βήμα πίσω ως ένα άξιο στοιχείο για να το προσπαθήσει στη διδασκαλία της, «χρειάζεται να πολεμήσω με τον εαυτό μου για να αλλάξω [...], για να είμαι περισσότερο υποστηρικτική και όχι να κριτικάρω ή να εξουσιάζω».

Η έρευνα δράσης στην εμπειρία ροής αποδείχθηκε ότι ήταν ένα πετυχημένο εργαλείο στη δουλειά μας για έναν ‘καλύτερο δάσκαλο μουσικής’ στις δύο αυτές περιπτώσεις που μελετήσαμε και παρουσιάσαμε. Αυτό συνέβη, διότι η ίδια η έρευνα δράσης επιτρέπει στον δάσκαλο να οπισθοχωρήσει και να αφουγκραστεί τις ανάγκες του, τα προβλήματα ή τα ερωτήματά του, τον

καθοδηγεί να ανακαλύψει τα κριτήρια επιτυχημένων δραστηριοτήτων και διδασκαλίας, και τον προκαλεί να τα εφαρμόσει και να παρατηρεί προσεκτικά, με διαυγές ερευνητικό πνεύμα και επιθυμία για βελτίωση. Η έρευνα δράσης στην τάξη δίνει μία ευκαιρία στον δάσκαλο να γίνει ο ίδιος ερευνητής, προσεκτικός παρατηρητής των μαθητών και της διδακτικής/ μαθησιακής διαδικασίας, τον κάνει εξωτερικό παρατηρητή ενώ είναι ο ίδιος συμμετέχων μέσα στην κατάσταση, προσφέροντάς του τα εργαλεία να ψάξει για λύσεις στα προβλήματά του ή στα ερωτήματά του μέσα στην τάξη. Αυτή η οπισθοχώρηση και παρατήρηση των μαθητών μπορεί να επιφέρει μία μεγάλη αλλαγή στον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους και τις συμπεριφορές τους. Όπως είπε και η Σάρα,

Ο τρόπος που διδάσκω σίγουρα άλλαξε. Έμαθα να ερμηνεύω τα νεύματα των παιδιών και τις συμπεριφορές τους. Το γεγονός ότι κουνούν τα πόδια τους ή τον πισινό τους [...] μπορεί να σημαίνει ότι περιμένουν με ανυπομονησία.

Δεν είναι μόνο η αλλαγή που μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα ενός προγράμματος επιμόρφωσης που έχει σημασία. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι ο συμμετέχων εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί αυτή την αλλαγή και μπορεί να την χειριστεί με τον τρόπο που επιθυμεί. Είναι σημαντικό όχι μόνο να δουλεύουμε με τους δασκάλους προκειμένου να παρατηρήσουν τη διδασκαλία τους και να τους καθοδηγούμε ώστε να βρουν τρόπους να τη βελτιώσουν, αλλά επίσης να τους βοηθούμε να συνειδητοποιούν και πλήρως να κατανοούν την όλη διαδικασία, έτσι ώστε να 'κατέχουν' αυτή τη διαδικασία αυτοβελτίωσης, με λύσεις όχι δοσμένες εκ των άνω, αλλά μέσα από τον ίδιο τον δάσκαλο. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα γίνεται τρόπος ζωής για αυτούς και είναι πρακτική και ουσιαστική.

Τα σεμινάρια που κάναμε στην έρευνα δράσης πρόσφεραν στους εκπαιδευτικούς της μουσικής που συμμετείχαν την ευκαιρία να μοιραστούν εμπειρίες και απόψεις με άλλους, να αισθανθούν αυτό το αίσθημα του ανήκειν και ασφάλεια. Το αίσθημα ότι είμαστε ελεύθεροι αλλά και ταυτόχρονα αυτό-ελεγχόμενοι, και ικανοί να παράγουμε το καλύτερο αποτέλεσμα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ροή, όταν προκαλούμε τους εαυτούς μας (όπως έκαναν η Έλενα και η Σάρα) και αναζητούμε στους άλλους ιδέες για να διατηρήσουμε το επίπεδο μάθησης. Μπορεί να χρειάζεται να αισθανθούμε ότι δεν είμαστε μόνοι μας σε αυτήν την προσπάθεια, σε αυτό το μονοπάτι αναζήτησης τρόπων αυτοβελτίωσης και καλύτερης διδασκαλίας. Είναι επιτακτική ανάγκη, όποιος αναπτύσσει και εκπονεί επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, να εργάζεται για να χτίσει μία ατμόσφαιρα ασφάλειας και αποδοχής. Και αυτό είναι αληθινό, διότι οι δάσκαλοι γίνονται μαθητές στα μαθήματα αυτά, και έχουν τις ίδιες ανάγκες, φόβους και επιθυμίες βαθιά μέσα τους, όπως και οι μαθητές μας. Πρέπει να το κάνουμε αυτό πραγματικότητα, διότι όλοι μας επιθυμούμε βαθιά να βελτιώσουμε προς το καλύτερο τη ζωή των παιδιών. Όπως αναφέρει η Σάρα κατά τη διάρκεια του σχολιασμού του πορτρέτου που ζωγράφησε έναν χρόνο πριν:

Υπήρχε ένας ποταμός, μεγάλος και μπλε, και πολλά δέντρα γύρω του. Ούτε θυμάμαι ούτε μπορώ να φανταστώ γιατί ζωγράφισα κάτι τέτοιο ή τι ήθελα να εκφράσω. Η αλήθεια είναι ότι μου αρέσει πολύ το χρώμα μπλε και το νερό. Τέλος, ωστόσο, νομίζω ότι η ζωγραφικά αυτή με αντιπροσωπεύει ως δασκάλα. Ένας μεγάλος μπλε ποταμός, στη μέση του δάσους που δίνει ζωή σε παραπόταμους, προσφέρει δροσιά και ζωή στα μικρά δέντρα και η ύπαρξή του αποκτά νόημα μέσα από αυτά. Θα επιθυμούσα η εικόνα αυτή σε κάποια στιγμή στο μέλλον, να έχει έναν μικρό ποταμό, μεγάλους και πολλούς παραποτάμους και πολλά μεγάλα δέντρα.

Εικόνα 2



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 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. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- BAKKER, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66, 26-44.
- BRAY, J. N., LEE, J., SMITH, L., L., & YORKS, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BROQUIST, O. H. (1961). A survey of the attitudes of 2594 Wisconsin elementary school pupils toward their learning experience in music. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- CUSTODERO, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- CUSTODERO, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27.
- CUSTODERO, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- CUSTODERO, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- CUSTODERO, L., & STAMOU, L. (2006). *Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation*. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition - 6th ESCOM Conference, Μπολόνια, Ιταλία, 22-26 August 2006, pp. 1666-1673.
- HANSEN, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- LEMING, J. (1987). Rock music and the socialization of moral values in early adolescence. *Youth and Society*, 18(4), 263-283.
- MATTHEWS, E. (2002). *Improvisation as a core teaching strategy in adult beginning vocalists*. Unpublished Ed.D. dissertation, Teachers College, Columbia University, New York
- ΜΠΕΣΣΑΣ, Δ., & ΚΟΚΚΙΔΟΥ, Μ (2004). Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (1969-2004). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, σελ. 67-83.

- ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ - ΣΤΑΥΡΟΥ, Ν. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, σελ. 49-66.
- RUNFOLA, M., & RUTKOWSKI, J. (1992). General music curriculum. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 697-709). New York: Schirmer Books.
- ST. JOHN, P. (2004). *A community of learners: An investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, New York City.
- STAMOU, L. (2004). Discovering the musical world of preadolescents: A research investigation. Proceedings of the *International Society for Music Education (ISME) 26th World Conference - ISME 2004*, Tenerife, Spain, July 11 - 16, 2004. (CD-rom)
- ΣΤΑΥΡΟΥ, Ι. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, σελ. 31-50.
- STEINEL, D. V. (Ed.) (1984). *Music and music education: Data and information*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- THOMPSON, K. P. (1994). Adolescents and media music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 12(2), 9-15.
- TORBERT, W. R. (1991). *The power of balance*. Thousand Oaks, CA: Sage.



ΖΩΗ ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ

Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μια έρευνα πεδίου

Περίληψη

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτικός μουσικής εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι όταν ο εκπαιδευτικός μουσικής διδάσκει, ξεχνάει όσα έμαθε στις προπτυχιακές του σπουδές περί διδακτικής, και διδάσκει έτσι όπως διδάχθηκε ο ίδιος μουσική από τους δασκάλους του. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Πόσο καθοριστικές είναι οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης του κάθε εκπαιδευτικού και πόσο επηρεάζουν τη διδακτική του; Αν είναι όντως τόσο καθοριστικές μπορεί ο εκπαιδευτικός να τις υπερβεί και πώς; Το παρόν άρθρο βασίζεται σε έρευνα ερωτηματολογίου που διεξήχθη σε καθηγητές μουσικής 26 Μουσικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και ερευνήσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους μεθόδους στη διδασκαλία δυτικής (κλασικής) ή ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, καθώς επίσης και τους παράγοντες που επηρέασαν τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Παράγοντες που φάνηκε να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των διδακτικών μεθόδων των καθηγητών ήταν: το φύλο τους, ο τόπος καταγωγής τους ή ο τόπος όπου μεγάλωσαν, οι μουσικές τους σπουδές, τα ιδρύματα όπου σπούδασαν μουσική, τα είδη μουσικής που μελέτησαν, και οι παράλληλες εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού παρελθόντος του δασκάλου, γιατί μόνο με τη συνειδητοποίηση αυτού, μπορεί να έρθει η επέμβαση και βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας του.

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα εύρος μεθόδων και τεχνικών στη διδασκαλία της μουσικής, τις οποίες αποκτά συνήθως κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Οι μέθοδοι αυτές εξαρτώνται από πολλούς τομείς: από τις σπουδές του, τις μουσικές και άλλες γνώσεις, την παιδαγωγική του κατάρτιση, την ωριμότητα και προσωπικότητά του και πολλούς άλλους παράγοντες.

Υπάρχει όμως πάντα κάτι πέρα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την παιδαγωγική και μουσική κατάρτιση, που καθιστά τον κάθε δάσκαλο μουσικής και το στιλ διδασκαλίας του/της μοναδικό. Ανεξάρτητα από το πόσο συγκεκριμένα είναι αυτά που αναγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της μουσικής και από σχολικά βιβλία και οδηγίες που υπάρχουν, η διδασκαλία παραμένει μια βαθύτατα προσωπική υπόθεση. Στις μέρες μας για να γίνει κάποιος δάσκαλος μουσικής απαιτείται συνήθως μουσική και μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση, μουσικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες σε διάφορους τομείς. Παράλληλα η παιδαγωγική κατάρτιση γίνεται ολοένα πιο απαραίτητη τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά από άποψη τεχνικών μεθόδων διδασκαλίας της μουσικής, παιδαγωγικής και διδακτικής, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στον προγραμματισμό, την υλοποίηση του προγράμματος, την αξιολόγηση, κ.α., θέματα που διδάσκονται στην ανώτατη εκπαίδευση των τμημάτων μουσικών σπουδών κατά την προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων μουσικής. Εντούτοις, οι δάσκαλοι μουσικής μεταφέρουν πάντα το δικό τους μουσικο-εκπαιδευτικό παρελθόν στην τάξη, το οποίο επηρεάζει και καθορίζει τη διδασκαλία τους και μπορεί να παίζει πολύ πιο σημαντικό ρόλο από οτιδήποτε άλλο, όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια.

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι όταν ο εκπαιδευτικός μουσικής διδάσκει, ξεχνάει όσα έμαθε στις προπτυχιακές του σπουδές περί διδακτικής και μεθοδολογίας, και διδάσκει έτσι όπως διδάχθηκε ο ίδιος μουσική από τους δασκάλους του. Σε έρευνα που διεξήγαγε η Schmidt (1994) διαπίστωσε ότι οι νέοι εκκολαπτόμενοι μουσικοί (φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής) κατά τις πρακτικές τους ασκήσεις βασίζονταν περισσότερο στις προηγούμενες γνώσεις τους από το κοινωνικό περιβάλλον και τις προσωπικές τους εμπειρίες, παρά από τις γνώσεις που αποκόμισαν στα μαθήματα. Οι φοιτητές μάθαιναν μόνο εκείνες από τις ιδέες και πρακτικές που ταίριαζαν στις προηγούμενες αντιλήψεις τους (Schmidt, 1994). Ακόμα και οι αντιλήψεις των φοιτητών της για το ποιος είναι καλός δάσκαλος βασιζόταν όχι στις παιδαγωγικές γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια (Schmidt, 1998). Σε μια έρευνα που εστίασε στην ικανότητα των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής στη διαχείριση της τάξης τους, ο Snyder (1996) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα, ότι οι τρόποι διαχείρισης της τάξης τους επηρεαζόταν περισσότερο από τις προσωπικές τους εμπειρίες, παρά από τη διδακτική μεθοδολογία που έμαθαν στο πανεπιστήμιο.

Έχοντας αυτή την υπόθεση ως αφετηρία, δηλαδή πόσο οι προηγούμενες ατομικές εμπειρίες του κάθε δασκάλου είναι ίσως πιο καθοριστικές από τις σπουδές τους, στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στο μουσικοπαιδαγωγικό παρελθόν κάθε εκπαιδευτικού, δηλαδή το πώς, πού και από ποιον έμαθε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μουσική, και σε ποιο βαθμό αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκει ο ίδιος μουσική στην επόμενη γενιά. Μέσα από αυτό το ερώτημα εξετάζουμε αν και κατά πόσο είναι καθοριστικό το παρελθόν μας για τη δόμηση του τρόπου ή των τρόπων, μεθόδων που διδάσκουμε μουσική.

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά δεδομένα που περιγράφονται βασίζονται σε στοιχεία που αντλήθηκαν από έρευνα ερωτηματολογίου που διεξήγαγε η γράφουσα στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας τη σχολική χρονιά 1998-99. Η έρευνα μελέτησε τις διδακτικές μεθόδους και τις απόψεις των καθηγητών για διάφορα είδη μουσικής και εστίασε ιδιαίτερα στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής (εκκλησιαστικό μέλος και δημοτικό τραγούδι) στα Μουσικά Σχολεία της χώρας μας.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διαμορφώθηκε (μετά από διερευνητικές συνεντεύξεις και πιλοτικό ερωτηματολόγιο) και διανεμήθηκε σε όλους τους καθηγητές μουσικής που εργαζόταν στα 26 - τη χρονιά εκείνη - Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας¹ είτε προσωπικά από την ερευνήτρια είτε ταχυδρομικά. Συνολικά, 680 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και 313 επιστράφηκαν. Ανάμεσα στους 313 που απάντησαν ήταν 202 καθηγητές της Δυτικής (κλασικής) μουσικής, 60 καθηγητές Δημοτικής μουσικής² και 28 καθηγητές εκκλησιαστικής Βυζαντινής μουσικής³. Κάποιος μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που δίδασκαν περισσότερο από ένα είδος μουσικής (π.χ. Δυτική και Δημοτική, ή Βυζαντινή και Δημοτική), ή ήταν καθηγητές άλλου αντικειμένου και δίδασκαν

¹ Τα Μουσικά Σχολεία είναι ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν ένα πρόγραμμα σπουδών μουσικών μαθημάτων επιπλέον του γενικού προγράμματος σπουδών των Γυμνασίων και Λυκείων. Το μουσικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει 15-17 ώρες μαθημάτων την εβδομάδα που περιλαμβάνουν τη μελέτη ελληνικής παραδοσιακής, Βυζαντινής εκκλησιαστικής και Δυτικής μουσικής. Το πρώτο μουσικό σχολείο στην Ελλάδα ιδρύθηκε το 1988 στην Παλλήνη και από τότε 34 σχολεία έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν σε πολλές περιοχές της χώρας. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα Μουσικά Σχολεία, την ίδρυση, το μουσικό τους πρόγραμμα σπουδών και τη λειτουργία τους, βλ.: Dionyssiou (2000); Dionyssiou (2002).

² Ο όρος *Δημοτική μουσική* ή *δημοτικό τραγούδι* αναφέρεται στις λαϊκές μουσικές παραδόσεις των Ελλήνων που ζούσαν στην ανατολική Μεσόγειο, οι οποίες έχοντας ρίζες στον αγροτικό τρόπο ζωής αναπτύχθηκαν μέσα από κοινές αλληλεπιδράσεις με άλλους πολιτισμούς. Βλ.: Chianis & Brandl (2001).

³ Ως Βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική ή Βυζαντινή ορίζεται η μουσική της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας που αναπτύχθηκε στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και μετέπειτα από τους Έλληνες Ορθόδοξους της ανατολικής Μεσογείου. Βλ.: Levy & Troelsgard (2001).

μουσική επιπρόσθετα των άλλων μαθημάτων τους, εξαιρέθηκαν από τις παρούσες αναλύσεις, προκειμένου να εξεταστούν οι τρεις παραπάνω ομάδες καθηγητών αναλυτικά.

Η ανάλυση των στοιχείων έχει κι ένα εθνογραφικό ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μου, μια που η χρονική στιγμή που διεξάχθηκε η έρευνα (1998-99) αποτελεί μία σημαντική περίοδο καμψής για τις μουσικές σπουδές στην Ελλάδα. Ας σημειωθεί εδώ ότι τότε η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών μουσικής ήταν απόφοιτοι Ωδείων, ενώ μόλις είχαν ξεκινήσει να διορίζονται ως μόνιμοι, ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές οι απόφοιτοι των τριών από τα τέσσερα τμήματα μουσικών σπουδών⁴. Τώρα μετά από αρκετά χρόνια λειτουργίας μουσικών τμημάτων στην Ελλάδα, όλο και περισσότεροι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών τμημάτων διορίζονται στα Μουσικά Σχολεία, κάτι που φαίνεται ότι θα επιφέρει διαφορές στον τρόπο σκέψης, τη διδακτική των καθηγητών, και τις δραστηριότητές τους εντός και εκτός σχολείου. Είναι κάτι που, κατά τη γνώμη της γράφουσας, θα άξιζε να μελετηθεί κάποια στιγμή σε σχέση με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα, ώστε να διαφανούν πιθανές διαφορές στη σύσταση του πληθυσμού των καθηγητών μουσικών σχολείων.

Σε προηγούμενη έρευνα αναλύθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους οι καθηγητές των μουσικών σχολείων με έμφαση σε τάσεις όσον αφορά τη Δημοτική μουσική (Διονυσίου, 2002). Στην παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό προφίλ των καθηγητών μουσικής. Ξεκινώντας από μία συνοπτική περιγραφή των διδακτικών μεθόδων των τριών ειδικοτήτων καθηγητών θα εξετάσουμε κάποιες παραμέτρους που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τη συσχέτιση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό παρελθόν και παρόν των εκπαιδευτικών. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων το δείγμα καθηγητών διαχωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες: τους καθηγητές δυτικής μουσικής, τους καθηγητές εκκλησιαστικής μουσικής και τους καθηγητές δημοτικής μουσικής.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Στην ερώτηση που αναφερόταν στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε ο κάθε καθηγητής⁵, οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν σε επτά τρόπους διδασκαλίας και μία ανοιχτή κατηγορία (συνολικά 8) που χρησιμοποιούσε κλίμακα 5 διαβαθμίσεων (πάντα, συχνά, περιστασιακά, σπάνια, ή ποτέ). Οι απαντήσεις σε κάθε μέθοδο του συνολικού πληθυσμού και οι αναλύσεις της χρήσης τους αριθμητικά και ποσοστιαία για τις τρεις ειδικότητες καθηγητών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1)⁶.

Πίνακας 1: Διδακτικές μέθοδοι και η χρήση τους από τους καθηγητές μουσικής τριών ειδικοτήτων (συχνότητες και ποσοστά)

	Καθηγητές	Αρνητική χρήση	Περιστασιακά	Θετική χρήση
Διδάσκω από θεωρητικά βιβλία	Δυτικής	81 (41%)	17 (9%)	99 (50%)
	Δημοτικής	33 (57%)	7 (12%)	18 (31%)
	Βυζαντινής	10 (37%)	0 (0%)	17 (63%)
Διδάσκω από παρτιτούρες Δυτικής	Δυτικής	10 (5%)	6 (3%)	182 (92%)

⁴ Λόγος γίνεται για τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που λειτουργεί από το 1985, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που λειτουργεί από το 1991, και του Ιονίου Πανεπιστημίου που λειτουργεί στην Κέρκυρα από το 1992. Δεν υπήρχαν απόφοιτοι του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που λειτουργεί από το 1998, ούτε του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου που λειτουργεί από το 2000.

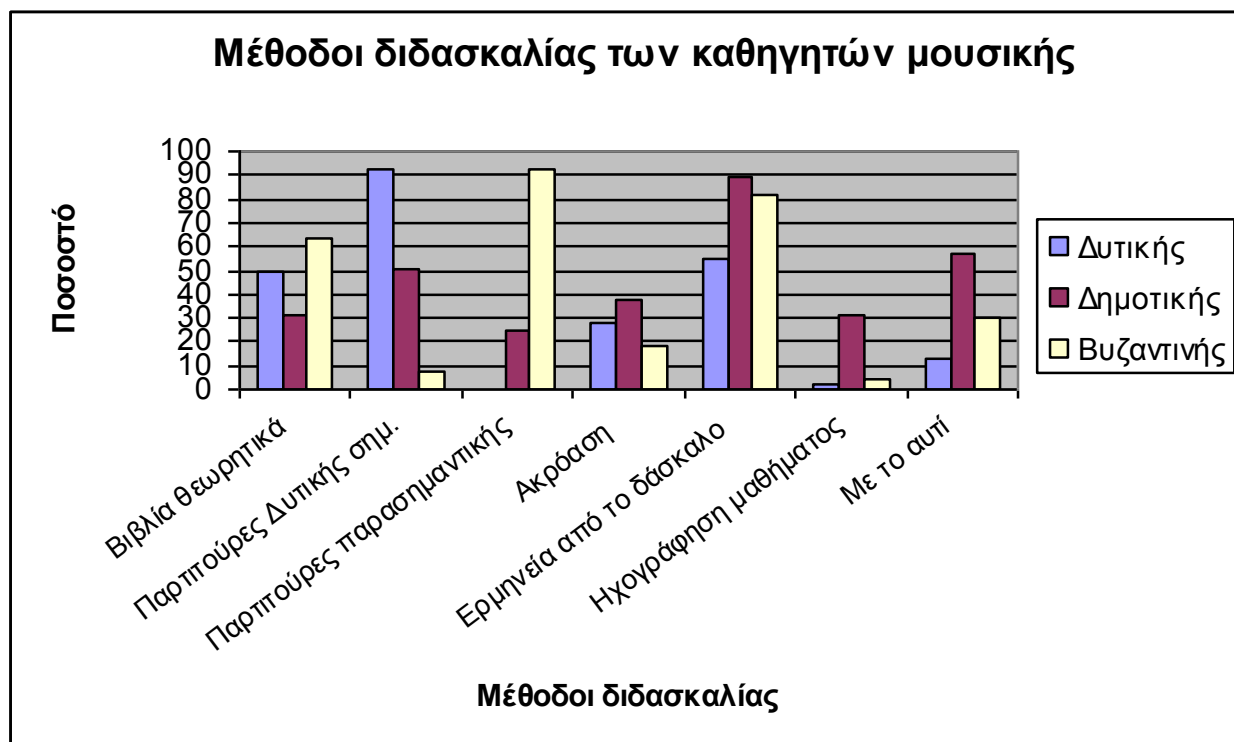
⁵ Η ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Παρακαλώ σημειώστε όποια/ες από τις παρακάτω τεχνικές ή υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας.»

⁶ Στην περιγραφή των αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις «πάντα» και «συχνά» θεωρούνται εδώ ως θετική χρήση, οι κατηγορίες «ποτέ» και «σπάνια» ως αρνητική χρήση και η κατηγορία «περιστασιακά» παραμένει ως έχει.

σημειογραφίας	Δημοτικής	23 (40%)	5 (9%)	30 (51%)
	Βυζαντινής	21 (78%)	4 (15%)	2 (7%)
Διδάσκω από παρτιτούρες Παρασημαντικής	Δυτικής	194 (99%)	3 (1%)	0 (0%)
	Δημοτικής	34 (60%)	9 (15%)	15 (25%)
	Βυζαντινής	0 (0%)	2 (7%)	25 (93%)
Ακούμε κομμάτια από δίσκους ή κασέτες	Δυτικής	117 (59%)	27 (13%)	56 (28%)
	Δημοτικής	30 (52%)	6 (10%)	22 (38%)
	Βυζαντινής	15 (56%)	7 (26%)	6 (18%)
Ερμηνεύω/ τραγουδώ το κομμάτι ο ίδιος	Δυτικής	68 (34%)	21 (11%)	109 (55%)
	Δημοτικής	5 (8%)	2 (3%)	51 (89%)
	Βυζαντινής	3 (11%)	2 (7%)	22 (82%)
Ηχογραφούμε το μάθημα σε κασέτα	Δυτικής	177 (90%)	15 (8%)	6 (2%)
	Δημοτικής	33 (57%)	7 (12%)	18 (31%)
	Βυζαντινής	25 (92%)	1 (4%)	1 (4%)
Ο μαθητής μαθαίνει το κομμάτι ακούγοντας το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (με το αυτί)	Δυτικής	156 (79%)	15 (8%)	27 (13%)
	Δημοτικής	18 (31%)	7 (12%)	33 (57%)
	Βυζαντινής	18 (67%)	1 (3%)	8 (30%)

Τα ποσοστά των παραπάνω αποτελεσμάτων που σηματοδοτούν τη θετική μόνο χρήση της κάθε διδακτικής προσέγγισης για κάθε μία από τις τρεις ειδικότητες καθηγητών απομονώθηκαν και παρουσιάζονται στο Γράφημα 1 παρακάτω.

Γράφημα 1: Μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τις τρεις ειδικότητες των καθηγητών μουσικής



Τα αποτελέσματα που περιγράφηκαν παραπάνω δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων από τους καθηγητές μουσικής των μουσικών σχολείων. Για να εξετάσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των καθηγητών μουσικής και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη χρησιμοποιήθηκαν Τεστ χ^2 ⁷ (χι τετράγωνο) (Chi-square tests), η ανάλυση των οποίων έδωσε σημαντικές διαφορές σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Τεστ συσχέτισης ανάμεσα στις ειδικότητες των καθηγητών μουσικής και τις διδακτικές μεθόδους

	Ειδικότητα	N	Mean Rank	Std. Deviation	K.W. Chi-Square	df	Sig.
Βιβλία θεωρητικά	Δυτικής	197	147.96	1.71	11.277	2	0.004
	Δημοτικής	58	111.63				
	Βυζαντινής	27	158.50				
Παρτιτούρες δυτικής σημειογραφίας	Δυτικής	198	172.64	1.49	122.733	2	0.001
	Δημοτικής	58	83.34				
	Βυζαντινής	27	43.31				
Παρτιτούρες παρασημαντικής	Δυτικής	198	115.41	1.35	174.750	2	0.001
	Δημοτικής	58	175.73				
	Βυζαντινής	27	264.54				

⁷ Το τεστ χ^2 μετρά το συσχετισμό ανάμεσα σε δύο ονομαστικές μεταβλητές δύο ή περισσότερων κατηγοριών.

Ακρόαση	Δυτικής	198	138.03	1.44	2.737	2	0.254
	Δημοτικής	58	156.96				
	Βυζαντινής	27	139.00				
Ερμηνεία από το δάσκαλο	Δυτικής	198	125.01	1.63	32.134	2	0.001
	Δημοτικής	58	178.72				
	Βυζαντινής	27	187.70				
Ηχογράφηση μαθήματος	Δυτικής	198	132.07	1.08	33.011	2	0.001
	Δημοτικής	58	185.58				
	Βυζαντινής	27	121.20				
Με το αυτί	Δυτικής	198	123.35	1.47	51.386	2	0.001
	Δημοτικής	58	201.55				
	Βυζαντινής	27	150.81				

Το τεστ συσχετισμού Kruskal-Wallis⁸ που ανέλυσε το συσχετισμό ανάμεσα στις ειδικότητες των καθηγητών και τις διδακτικές τους μεθόδους δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις διδακτικές μεθόδους εκτός από την ακρόαση μουσικής. Οι συσχετισμοί δείχνουν ότι οι καθηγητές Βυζαντινής και Δυτικής μουσικής χρησιμοποιούν βιβλία θεωρητικά της μουσικής σημαντικά περισσότερο από τους καθηγητές Δημοτικής μουσικής [$p < 0.004$]. Αυτό ήταν αναμενόμενο, εφόσον η Δυτική και η Βυζαντινή μουσική είναι σαφέστερα πιο θεωρητικής φύσης από τη Δημοτική. Όσον αφορά τη χρήση της σημειογραφίας, οι καθηγητές της Δυτικής και της Βυζαντινής μουσικής χρησιμοποιούν το πεντάγραμμο και την Παρασημαντική⁹ αντίστοιχα και σχεδόν αποκλειστικά, όπως αναμενόταν. Οι καθηγητές της Δημοτικής μουσικής χρησιμοποιούν και τους δύο τύπους σημειογραφίας, αλλά παρουσιάστηκε υψηλότερο ποσοστό χρήσης της στη Δυτική σημειογραφία. Οι καθηγητές της Βυζαντινής και Δημοτικής μουσικής πολύ πιο συχνά εκτελούν ή ερμηνεύουν οι ίδιοι τα κομμάτια που διδάσκουν από ότι οι καθηγητές της Δυτικής μουσικής [$p < 0.001$]. Η ηχογράφηση του μαθήματος δεν είναι διαδομένη τεχνική διδασκαλίας, αλλά εδώ παρατηρούμε ότι στα μουσικά σχολεία τη χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά οι καθηγητές Δημοτικής μουσικής με στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις άλλες δύο ειδικότητες καθηγητών [$p < 0.001$]. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι ηχογραφήσεις μουσικών αποσπασμάτων και η ζωντανή εκτέλεση της ηχογραφημένης μουσικής, είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από τους παραδοσιακούς μουσικούς προκειμένου να καταγράψουν και να απομαγνητοφωνήσουν λαϊκούς σκοπούς και τραγούδια παραδοσιακών κοινοτήτων. Η μάθηση με το αυτί, δηλαδή η τεχνική κατά την οποία ο δάσκαλος μαθαίνει το κομμάτι ακούγοντας το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς παρτιτούρα ή ηχογράφηση, είναι επίσης διαδομένη τεχνική της λαϊκής παραδοσιακής μουσικής, και όπως είναι αναμενόμενο οι καθηγητές της Δημοτικής μουσικής τη χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερο από τις άλλες δύο ειδικότητες [$p < 0.001$]. Οι καθηγητές Βυζαντινής μουσικής διδάσκουν «με το αυτί» σε κάποιο βαθμό, ενώ οι καθηγητές Δυτικής μουσικής δε τη

⁸ Το τεστ συσχετισμού Kruskal-Wallis μετρά τη συσχέτιση ανάμεσα σε μία ονομαστική μεταβλητή με άνω των 2 κατηγοριών [στην παρούσα περίπτωση: οι ειδικότητες των καθηγητών είναι μία ονομαστική μεταβλητή τριών κατηγοριών] και μία τακτική μεταβλητή [στην περίπτωση αυτή οι διδακτικές μέθοδοι] (Kinnear & Gray, 1999).

⁹ Η σημειογραφία που χρησιμοποιείται για την καταγραφή και απόδοση της εκκλησιαστικής Βυζαντινής υμνογραφίας, η οποία αναπτύχθηκε στην υπάρχουσα μορφή από το 1828 (Levy & Troelsgaard, 2001).

χρησιμοποιούν. Τελικά όλες οι ειδικότητες χρησιμοποιούν τη μουσική ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής χωρίς σημαντικές διαφορές.

Αυτές οι διαφορές φάνηκαν και από άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων της έρευνας, όπως συνεντεύξεις με καθηγητές και των τριών ειδικοτήτων, συνεντεύξεις με μαθητές, διευθυντές και επιτόπια παρατήρηση (Διονυσίου, 2002). Κατά την ανάλυση των διαφορών των ειδικοτήτων στις διδακτικές μεθόδους τους, έγινε εμφανές ότι κάποιοι παράμετροι από τα στοιχεία που αφορούν τις προηγούμενες γνώσεις και σπουδές τους επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Οι σημαντικότεροι παράμετροι που βρέθηκε να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δόμηση του εκπαιδευτικού προφίλ των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών είναι οι παρακάτω:

Το φύλο τους,

Ο τόπος καταγωγής τους ή ο τόπος όπου μεγάλωσαν,

Οι μουσικές και άλλες σπουδές τους,

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου σπούδασαν μουσική,

Τα είδη μουσικής που έχουν σπουδάσει και

Οι παράλληλες με τη διδασκαλία εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τους παραπάνω παράγοντες και θα δούμε αν και πώς ο κάθε ένας από αυτούς επηρεάζει τη διδασκαλία των καθηγητών μουσικής.

Α. Φύλο

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών¹⁰, το 57% (177) από τους 313 καθηγητές είναι άντρες και το 43% (136) είναι γυναίκες. Παρά το ότι στο συνολικό πληθυσμό τα νούμερα φαίνονται σχεδόν ισομεγέθη, μετά τη διαστρωμάτωση (stratification) του δείγματος στις τρεις κύριες ειδικεύσεις τα αποτελέσματα δίνουν ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Το τεστ χ^2 συσχετισμού ανάμεσα στις ειδικεύσεις των καθηγητών και το φύλο τους περιγράφεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Το φύλο των καθηγητών ανά ειδικότητα (συχνότητα και ποσοστό) και τεστ συσχετισμού

	Γυναίκες	Άντρες
Δυτική	123 (61%)	79 (39%)
Δημοτική	7 (12%)	53 (88%)
Βυζαντινή	3 (11%)	25 (89%)

Chi-Square - χ^2	df	Sig.
60.565	2	0.001

Το τεστ χ^2 συσχετισμού ανάμεσα στο φύλο και στην ειδικότητα των καθηγητών μουσικής δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ειδικότητες [$p < 0.01$], φανερώνοντας ότι στατιστικά μεγαλύτερος αριθμός ανδρών είναι καθηγητές Βυζαντινής και Δημοτικής μουσικής, ενώ η Δυτική μουσική δείχνει να είναι γυναικοκρατούμενος χώρος. Φυσικά αυτό σχετίζεται με τη μακρά ιστορία των ανδρών ψαλτών στην ελληνική Ορθόδοξη εκκλησία και των ανδρών λαϊκών οργανοπαικτών και τραγουδιστών κοινού στις παραδοσιακές κοινωνίες, το οποίο σταδιακά

¹⁰ Η ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Φύλο: ☐ Άνδρας, ☐ Γυναίκα»

αλλάζει στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Οι καθηγητές της Βυζαντινής δείχνουν παρόμοιες στάσεις με τους καθηγητές Δημοτικής μουσικής σε αρκετά θέματα, απόψεις και συμπεριφορές, κυρίως όσον αφορά τον μουσικό και μουσικο-εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, τις απόψεις και τις τεχνικές τους, και συχνά διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις και στάσεις των καθηγητών Δυτικής μουσικής.

Β. Τόπος καταγωγής

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών Δυτικής μουσικής προέρχονται ή έχουν μεγαλώσει σε πόλεις και αστικές περιοχές (94%), ενώ μόνο το 6% αυτών κατάγεται από ή έχει μεγαλώσει σε αγροτική ή ημιαστική περιοχή¹¹. Μάλιστα οι τιμές του τεστ χ^2 καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών της Δυτικής μουσικής από τους καθηγητές της Βυζαντινής (50%) και της Δημοτικής μουσικής (54%) [$p < 0.001$], οι μισοί από τους οποίους έχουν μεγαλώσει σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές (κωμοπόλεις) σε ποσοστό 50% και 46% αντίστοιχα, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ο τόπος καταγωγής των τριών ειδικοτήτων των καθηγητών (συχνότητα και ποσοστό) και τεστ συσχετισμού

	Χωριό	Κωμόπολη	Πόλη
Δυτικής	5 (3%)	5 (3%)	183 (94%)
Δημοτικής	18 (31%)	9 (15%)	32 (54%)
Βυζαντινής	10 (36%)	4 (14%)	14 (50%)

Chi-Square - X2	Df	Sig.
72.199	4	0.001

Γ. Μουσικές και άλλες σπουδές

Μια άλλη παράμετρος που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση διδακτικών μεθόδων των καθηγητών είναι οι προηγούμενες σπουδές τους, μουσικές και μη μουσικές. Τα αποτελέσματα στην ερώτηση που κατέγραψε τις προηγούμενες μουσικές και μη μουσικές σπουδές τους¹² περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Οι σπουδές των καθηγητών ανά ειδικότητα (συχνότητα και ποσοστό) και τεστ συσχετισμού

	Δυτικής	Δημοτικής	Βυζαντινής
Όργανο/α δυτικής μουσικής	194 (96%)	22 (37%)	9 (32%)
Όργανο/α λαϊκής παραδοσιακής μουσικής	14 (7%)	58 (97%)	8 (29%)
Κλασσικό τραγούδι – Μονωδία	25 (12%)	1 (2%)	2 (7%)

¹¹ Η ερώτηση που διερεύννησε αυτή την κατηγορία ήταν:
«Πού μεγαλώσατε; ☐ Πόλη, ☐ Κωμόπολη, ☐ Χωριό - Νομός:.....».

¹² Η ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Τι σπουδές έχετε κάνει;», και περιλάμβανε τις κατηγορίες που αναφέρονται στους πίνακες καθώς και την υποκατηγορία «άλλες σπουδές».

Θεωρητικά Ευρωπαϊκής μουσικής	158 (78%)	28 (47%)	15 (54%)
Βυζαντινή μουσική	25 (12%)	35 (58%)	28 (100%)
Μουσικολογία	45 (22%)	4 (7%)	1 (4%)
Μεταπτυχιακές σπουδές μουσικής	21 (10%)	1 (2%)	2 (7%)
Πτυχίο Πανεπιστημίου σε αντικείμενο διαφορετικό από τη Μουσική	48 (24%)	19 (32%)	15 (54%)
Μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενο διαφορετικό από τη Μουσική	6 (3%)	3 (5%)	1 (4%)

	Chi-Square - X ²	df	Sig.
Όργανο/α δυτικής μουσικής	130.577	2	0.001
Όργανο/α λαϊκής παραδοσιακής μουσικής	186.490	2	0.001
Κλασσικό τραγούδι – Μονωδία	6.307	2	0.043
Θεωρητικά Ευρωπαϊκής μουσικής	25.258	2	0.001
Βυζαντινή μουσική	117.366	2	0.001
Μουσικολογία	11.959	2	0.003
Μεταπτυχιακές σπουδές μουσικής	4.696	2	0.096
Πτυχίο Πανεπιστημίου σε αντικείμενο διαφορετικό από τη Μουσική	11.203	2	0.004
Μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενο διαφορετικό από τη Μουσική	0.574	2	0.751

Τα αποτελέσματα συσχετισμού μέσω του τεστ χ^2 καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους καθηγητές των τριών ειδικοτήτων σε όλες τις προηγούμενες σπουδές τους, πλην των μεταπτυχιακών σπουδών μουσικής και των μεταπτυχιακών σπουδών σε αντικείμενο διαφορετικό από τη μουσική. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι καθηγητές Δυτικής μουσικής έκαναν σπουδές σε όργανα Δυτικής μουσικής, θεωρητικά δυτικής μουσικής και κλασσικό τραγούδι σημαντικά περισσότερο από τις άλλες δύο κατηγορίες· οι καθηγητές Βυζαντινής και Δημοτικής μουσικής έχουν σπουδάσει Βυζαντινή μουσική σημαντικά περισσότερο από τους καθηγητές Δυτικής μουσικής. Οι καθηγητές Δημοτικής μουσικής, όπως ήταν φυσικό, έχουν σχεδόν όλοι σπουδάσει παραδοσιακό όργανο. Οι καθηγητές Δυτικής μουσικής σε ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο από τις άλλες ομάδες καθηγητών είναι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων μουσικών σπουδών (πανεπιστήμια και μουσικές ακαδημίες). Οι καθηγητές Βυζαντινής μουσικής είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό πτυχιούχων σε μη μουσικό αντικείμενο. Τέλος σε μεταπτυχιακές σπουδές στη μουσική όλες οι κατηγορίες καθηγητών είχαν παρόμοια ποσοστά.

Δ. Εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου σπούδασαν μουσική

Από την ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε στο πού σπούδασαν μουσική¹³, οι περισσότεροι καθηγητές μουσικής του δείγματος ολοκλήρωσαν τις μουσικές τους σπουδές σε Ωδεία (88%), γεγονός που επιβεβαιώνει την μέχρι πρότινος κυρίαρχη και αποκλειστική τους θέση στη μουσική παιδεία της χώρας. Ακολουθούν τα ιδιαίτερα μαθήματα (21%), τα πανεπιστήμια και

¹³ «Πού σπουδάσατε μουσική (όργανο ή τραγούδι);»

μουσικές ακαδημίες (17%), τα περιστασιακά μαθήματα (13%), οι αυτοδίδακτοι (12%), οι μπάντες φιλαρμονικών (9%) και όσοι έμαθαν χάρη στο οικογενειακό τους περιβάλλον (8%). Το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ο θεσμός στο οποίο σπουδάσει κάποιος είναι καθοριστικό για την κατάρτιση, αλλά και για την συνολική μουσική παιδεία και φιλοσοφία ου αναπτύσσει κάποιος. Τα τεστ χ² ανάμεσα στο εκπαιδευτικά ιδρύματα μουσικής και τις τρεις κατηγορίες καθηγητών έδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Τα εκπαιδευτικά μουσικά ιδρύματα σπουδών των καθηγητών ανά ειδικότητα (συχνότητες και ποσοστά) και τεστ συσχετισμού

	Δυτικής (N=202)	Δημοτικής (N=60)	Βυζαντινής (N=28)
Πανεπιστήμιο - Μουσική ακαδημία	45 (22%)	4 (7%)	1 (4%)
Ωδείο	200 (99%)	36 (60%)	24 (86%)
Ιδιαίτερα μαθήματα	35 (17%)	19 (32%)	7 (25%)
Περιστασιακά μαθήματα	13 (7%)	18 (30%)	3 (11%)
Μπάντες Φιλαρμονικών	13 (6%)	9 (15%)	2 (7%)
Οικογενειακό περιβάλλον	4 (2%)	15 (35%)	2 (7%)
Αυτοδίδακτος	5 (3%)	27 (45%)	2 (7%)

	Chi-Square - X ²	df	Sig.
Πανεπιστήμιο - Μουσική ακαδημία	11.959	2	0.003
Ωδείο	76.421	2	0.001
Ιδιαίτερα μαθήματα	6.020	2	0.049
Περιστασιακά μαθήματα	24.850	2	0.001
Μπάντες Φιλαρμονικών	4.522	2	0.104
Οικογενειακό περιβάλλον	36.595	2	0.001
Αυτοδίδακτος	81.457	2	0.001

Τα τεστ συσχετισμού χ² ανάμεσα στις ειδικότητες των καθηγητών και στο εκπαιδευτικό ίδρυμα - θεσμό που σπούδασαν μουσική έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους περισσότερους συσχετισμούς. Παρατηρούμε ότι οι καθηγητές Δυτικής μουσικής στο μεγαλύτερό τους ποσοστό σπούδασαν σε πανεπιστήμια ή μουσικές ακαδημίες και σε ωδεία σημαντικά περισσότερο από ότι οι καθηγητές της Βυζαντινής και Δημοτικής μουσικής. Οι καθηγητές Δημοτικής μουσικής έλαβαν ατομικά περιστασιακά ή τακτικά ιδιαίτερα μαθήματα, έμαθαν μουσική στο οικογενειακό τους περιβάλλον και είναι αυτοδίδακτοι, με σημαντικά μεγάλη διαφορά με τις άλλες δύο κατηγορίες καθηγητών. Όλοι αυτοί οι τρόποι συντείνουν στο επονομαζόμενο ελεύθερο (μη συστηματικό) ή ημισυστηματικό μοντέλο μάθησης (informal or semi-formal learning) (LaBelle, 1984· Henze,

1992)14. Οι καθηγητές της Βυζαντινής μουσικής σπούδασαν κυρίως σε Ωδεία (συνήθως σε Σχολές Βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής που λειτουργούν σε διάφορα Ωδεία) και ιδιαίτερα μαθήματα, που καταγράφονται ως συστηματικοί τύπο μουσικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τις σπουδές σε μπάντες φιλαρμονικών (ημισυστηματικό μοντέλο μάθησης) καμία ομάδα του δείγματος δεν έδειξε σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά από άλλη, αλλά επικυρώνει ότι μέχρι πρόσφατα ή και σήμερα σε πολλές πόλεις και χωριά λειτουργούσαν μπάντες φιλαρμονικών εταιρειών και συχνά ήταν τα μόνα μουσικοεκπαιδευτικά ιδρύματα, μια που δεν υπήρχαν αρκετά ωδεία στη χώρα.

Συσχετίζοντας τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι καθηγητές των τριών ειδικοτήτων, φαίνεται ότι οι καθηγητές της Δημοτικής μουσικής που έμαθαν οι ίδιοι μουσική με μη συστηματικές μεθόδους διδασκαλίας, τείνουν να χρησιμοποιούν παρόμοιες μη συστηματικές μεθόδους όταν διδάσκουν μουσική (συχνά εκτελούν οι ίδιοι στην τάξη, ηχογραφούν το μάθημα και διδάσκουν με το αυτί). Οι καθηγητές της Δυτικής και της Βυζαντινής μουσικής που σπούδασαν οι ίδιοι σε πιο συστηματικά παιδαγωγικά πλαίσια επίσης τείνουν να χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους στη διδασκαλία τους σημαντικά περισσότερο από ότι οι συνάδελφοί τους καθηγητές της δημοτικής μουσικής (διδάσκουν από βιβλία θεωρίας της μουσικής και κατά βάση από σημειογραφία). Παρ' όλα αυτά, εξαιτίας του ειδικού χαρακτήρα της Βυζαντινής μουσικής, που είναι και έντεχνη και παραδοσιακή οι δάσκαλοι της εκκλησιαστικής μουσικής χρησιμοποιούν κάποιες μεθόδους μη συστηματικής διδασκαλίας σχεδόν το ίδιο με τους συναδέλφους τους της Δημοτικής μουσικής (ζωντανή εκτέλεση στην τάξη και διδασκαλία με το αυτί). Αυτό φανερώνει ότι οι καθηγητές της εκκλησιαστικής μουσικής κάνουν χρήση και συστηματικών και μη συστηματικών μεθόδων διδασκαλίας.

Ε. Είδη μουσικής που έχουν μελετήσει

Μία άλλη παράμετρος που δείχνει να συνδέεται με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στη διδασκαλία τους είναι τα είδη μουσικής που έχουν μελετήσει οι ίδιοι. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη σχετική ερώτηση¹⁵ του ερωτηματολογίου παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες (πίνακας 7 και πίνακας 8).

Πίνακας 7: Είδη μουσικής που έχουν μελετήσει οι καθηγητές (ποσοστά)

Είδη μουσικής που έχουν μελετήσει	Ποσοστά
Δυτική Κλασική	74%
Ελληνική Κλασική	42%
Βυζαντινή	35%
Δημοτική	48%
Έντεχνη	32%
Ρεμπέτικα	25%
Λαϊκά	22%

¹⁴ Ως προς τους τρόπους εκμάθησης της μουσικής στην παρούσα μελέτη οι σπουδές σε Πανεπιστήμιο ή Μουσική Ακαδημία, σε Ωδείο και σε ιδιαίτερα μαθήματα χαρακτηρίστηκαν ως «συστηματικό μοντέλο εκμάθησης μουσικής», οι σπουδές σε περιστασιακά μαθήματα, μπάντες φιλαρμονικών ως «ημισυστηματικό μοντέλο» και οι σπουδές στο οικογενειακό περιβάλλον ή αυτοδίδακτοι ως «μη συστηματικό μοντέλο» εκμάθησης μουσικής, ακολουθώντας το διαχωρισμό της La Belle (1984) σε εκπαίδευση άλλου αντικειμένου.

¹⁵ «Τι είδη μουσικής έχετε μελετήσει;»

Τζαζ	17%
Δυτική Ποπ και Ροκ	13%
Ελληνική Ποπ και Ροκ	10%
Έθνικ	21%

Πίνακας 8: Είδη μουσικής που έχουν μελετήσει οι καθηγητές (συχνότητες και ποσοστά) και τεστ συσχετισμού τους ανά ειδικότητα

	Κλασσικής N=202	Δημοτικής N= 60	Βυζαντινής N=28
Δυτική Κλασική	194 (96%)	16 (27%)	9 (32%)
Ελληνική Κλασική	108 (54%)	8 (13%)	6 (21%)
Βυζαντινή	33 (16%)	35 (58%)	28 (100%)
Δημοτική	52 (26%)	58 (97%)	23 (82%)
Έντεχνη	63 (31%)	25 (42%)	5 (18%)
Ρεμπέτικα	37 (18%)	25 (42%)	7 (25%)
Λαϊκά	34 (17%)	22 (37%)	4 (14%)
Τζαζ	46 (23%)	5 (8%)	0 (0%)
Δυτική Ποπ και Ροκ	34 (17%)	5 (8%)	0 (0%)
Ελληνική Ποπ και Ροκ	24 (12%)	6 (10%)	0 (0%)
Έθνικ	36 (18%)	24 (40%)	2 (7%)

	Chi-Square - X2	df	Sig.
Δυτική Κλασική	151.950	2	0.001
Ελληνική Κλασική	35.989	2	0.001
Βυζαντινή	99.473	2	0.001
Δημοτική	110.151	2	0.001
Έντεχνη	5.205	2	0.074
Ρεμπέτικα	13.935	2	0.001
Λαϊκά	11.866	2	0.003
Τζαζ	13.268	2	0.001
Δυτική Ποπ και Ροκ	7.686	2	0.021
Ελληνική Ποπ και Ροκ	3.753	2	0.153
Έθνικ	17.274	2	0.001

Όπως αναμένονταν, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι κάθε ειδικότητας έχουν σπουδάσει τη μουσική που διδάσκουν. Οι καθηγητές δυτικής μουσικής δείχνουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για όλα τα είδη μουσικής, κάτι που δεν παρατηρείται στους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Οι καθηγητές της Δημοτικής μουσικής έχουν σπουδάσει κυρίως το αντικείμενό τους, καθώς επίσης και Βυζαντινή, ρεμπέτικα, λαϊκά και έθνικ μουσική (ή μουσική του κόσμου) περισσότερο από ότι οι συνάδελφοί τους της Βυζαντινής μουσικής. Η προτίμησή τους για αυτά τα είδη μουσικής δείχνει τον ξεκάθαρο προσανατολισμό τους προς την ελληνική και παραδοσιακή μουσική - ρεμπέτικα, λαϊκά και έθνικ - με στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ σημαντικά περισσότεροι καθηγητές Δυτικής μουσικής σπούδασαν περισσότερο είδη γενικότερης αποδοχής κυρίως στην παραδοσιακή μουσική εκπαίδευση, όπως κλασική, ελληνική έντεχνη, τζαζ, ξένη κι ελληνική ποπ και ροκ. Οι καθηγητές της Βυζαντινής μουσικής σπούδασαν κυρίως Βυζαντινή και δημοτική μουσική και δήλωσαν σαφώς λιγότερο ενδιαφέρον για τα ρεμπέτικα, λαϊκά, έθνικ και καθόλου για τη Τζαζ, ελληνική και ξένη ποπ και ροκ μουσική. Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι οι καθηγητές Βυζαντινής μουσικής έδειξαν μεγαλύτερη συχνότητα σπουδών στη Βυζαντινή μουσική, αλλά οι καθηγητές της Δημοτικής μουσικής δεν έδειξαν καθόλου αξιοσημείωτη συχνότητα σπουδών Βυζαντινής μουσικής. Όσον αφορά προηγούμενες σπουδές στην Έντεχνη και στην Ελληνική ποπ και ροκ μουσική, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ειδικότητες καθηγητών, που σημαίνει ότι έδειξαν ποικίλες στάσεις.

Τα παραπάνω αποτελέσματα σε συσχετισμό με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι οι καθηγητές Δυτικής μουσικής έχουν μεγαλύτερη ποικιλία στα είδη μουσικής στα οποία αναφέρονται, αλλά τα διδάσκουν περισσότερο συστηματικά (χρησιμοποιώντας αυστηρά σημειογραφία και θεωρία), οι καθηγητές Δημοτικής μουσικής έχουν ένα μέτρο εύρος και είναι προσανατολισμένοι προς τη διδασκαλία της Ελληνικής μουσικής με μη συστηματικές μεθόδους, όπως είδαμε παραπάνω, ενώ οι καθηγητές της Βυζαντινής μουσικής έχουν το μικρότερο εύρος προηγούμενων μουσικών σπουδών συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες και χρησιμοποιούν ποικιλία συστηματικών και μη συστηματικών μεθόδων.

Στ. Παράλληλες εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες

Τέλος, μια άλλη παράμετρος που έδειξε να επηρεάζει το εκπαιδευτικό προφίλ των καθηγητών είναι η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές καλλιτεχνικές μουσικές δραστηριότητες. Στη σχετική ερώτηση¹⁶ προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα (Πίν. 9).

Πίνακας 9: Παράλληλες εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες ανά ειδικότητα (συχνότητες και ποσοστά) και τεστ συσχετισμού

Είδος δραστηριοτήτων	Καθηγητές μουσικής στο σύνολο	Καθηγητές μουσικής:		
		Δυτικής N=202	Δημοτικής N=60	Βυζαντινής N=28
Καμία εξωσχολική δραστηριότητα	10%	20 (10%)	3 (5%)	2 (7%)
Ορχήστρα/γκρουπ δυτικής μουσικής	14%	34 (17%)	4 (7%)	0 (0%)
Χορωδία δυτικής μουσικής	14%	36 (18%)	4 (7%)	1 (4%)

¹⁶ «Εκτός από τη σχολική σας εργασία, συμμετέχετε ενεργά σε άλλες μουσικές δραστηριότητες συστηματικά σήμερα; ☐ Ναι, ☐ Όχι. Αν ναι, παρακαλώ αναφέρετε σε ποιες».

Ρεσιτάλ δυτικής μουσικής	19%	58 (29%)	0 (0%)	1 (4%)
Χορωδία Βυζαντινής μουσικής	13%	3 (2%)	12 (20%)	19 (68%)
Ψάλτης σε εκκλησία	12%	4 (2%)	5 (8%)	21 (75%)
Μπάντα/σχήμα δημοτικής μουσικής	23%	4 (2%)	50 (83%)	7 (25%)
Χορωδία δημοτικής μουσικής	11%	5 (3%)	10 (17%)	13 (46%)
Παίζω δημοτικά σε γάμους και πανηγύρια	13%	4 (2%)	32 (53%)	2 (7%)
Μπάντα/σχήμα ρεμπέτικων	7%	5 (3%)	15 (25%)	1 (4%)
Παίζω ελαφρά ή έντεχνη μουσική σε νυχτερινά μαγαζιά	6%	13 (7%)	5 (8%)	0 (0%)
Παίζω λαϊκά σε νυχτερινά μαγαζιά	8%	8 (4%)	14 (23%)	0 (0%)
Μπάντα/γκρουπ μουσικής Τζαζ	2%	5 (3%)	0 (0%)	0 (0%)
Δισκογραφία	23%	29 (14%)	27 (45%)	7 (25%)
Συνθέτω μουσική ή τραγούδια	18%	31 (15%)	14 (23%)	7 (25%)
Διδασκαλία σε Ωδείο	73%	157 (78%)	39 (65%)	18 (64%)



	Chi-Square - X2	df	Sig.
Καμία εξωσχολική δραστηριότητα	1.496	2	0.473
Ορχήστρα/γκρουπ δυτικής μουσικής	8.871	2	0.012
Χορωδία δυτικής μουσικής	7.593	2	0.022
Ρεσιτάλ δυτικής μουσικής	28.914	2	0.001
Χορωδία Βυζαντινής μουσικής	109.678	2	0.001
Ψάλτης σε εκκλησία	141.702	2	0.001
Μπάντα/σχήμα δημοτικής μουσικής	184.617	2	0.001
Χορωδία δημοτικής μουσικής	58.727	2	0.001
Παίζω δημοτικά σε γάμους και πανηγύρια	108.106	2	0.001
Μπάντα/σχήμα ρεμπέτικων	35.563	2	0.001
Παίζω ελαφρά ή έντεχνη μουσική σε νυχτερινά μαγαζιά	2.337	2	0.311
Παίζω λαϊκά σε νυχτερινά μαγαζιά	27.309	2	0.001
Μπάντα/γκρουπ μουσικής Τζαζ	2.216	2	0.330
Δισκογραφία	25.741	2	0.001
Συνθέτω μουσική ή τραγούδια	3.058	2	0.217
Διδασκαλία σε Ωδείο	5.321	2	0.070

Η διδασκαλία της μουσικής εκτός σχολείου (σε ωδεία, ιδιαίτερα μαθήματα, σεμινάρια, κλπ.) συναντάται συχνότερα από κάθε άλλη δραστηριότητα στους περισσότερους καθηγητές μουσικής. Διαφοροποιήσεις των καθηγητών ανάλογα με τις ειδικότητές τους συμβαίνουν σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες, όπως δείχνει το χ^2 . Αν εξαιρέσουμε τις αναμενόμενες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δυτική, εκκλησιαστική και δημοτική μουσική, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τα παρακάτω: δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με έντεχνη και ελαφρά μουσική, τζαζ, σύνθεση, διδασκαλία και στην κατηγορία «καμία δραστηριότητα». Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών από κάθε ειδικότητα ασχολείται με τη σύνθεση και τη διδασκαλία. Οι καθηγητές δημοτικής μουσικής δείχνουν μεγαλύτερο ποσοστό ενασχόλησης με τη δισκογραφία σχετικά με τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες [$p < 0.001$].

Αθροίζοντας όλες τις δραστηριότητες, το τεστ συσχετισμού Kruskal-Wallis ανάμεσα στις ειδικότητες των καθηγητών και τις δραστηριότητές τους έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$\chi^2 = 53.874$; $df = 2$; $p < 0.05$]. Ο συσχετισμός δείχνει ότι οι καθηγητές δημοτικής και εκκλησιαστικής μουσικής ασχολούνται με σημαντικά περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες από τους συναδέλφους τους της δυτικής μουσικής. Οι ενασχολήσεις αυτές ίσως τους παρέχουν μία άνεση

χρήσης διαφόρων μεθόδων στη διδασκαλία τους. Εν τούτοις, οι μέθοδοι διδασκαλίας των καθηγητών εκκλησιαστικής μουσικής παραμένουν πιο τυπικές συγκριτικά με αυτές των καθηγητών δημοτικής μουσικής.

Συζήτηση

Από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων φαίνεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών και ο τόπος καταγωγής τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή της ειδικότητας την οποία θα ακολουθήσουν. Οι μουσικές και άλλες σπουδές τους, τα είδη μουσικής που έχουν σπουδάσει, οι μέθοδοι ή τα ιδρύματα στα οποία σπούδασαν μουσική, και οι εξωσχολικές μουσικές τους δραστηριότητες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας τους και το περιεχόμενο του μαθήματος (είδη μουσικής που διδάσκουν και δραστηριότητες που εφαρμόζουν). Επομένως, τα μουσικά προφίλ των εκπαιδευτικών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο εκείνοι σπούδασαν μουσική ή των τρόπων με τους οποίους μυήθηκαν στη μουσική. Με άλλα λόγια διδάσκουμε μουσική σύμφωνα με τον τρόπο που σπουδάσαμε μουσική.

Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν σε αρκετές σχετικές έρευνες που ερεύνησαν τα προφίλ των εκπαιδευτικών μουσικής και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η διαμόρφωσή τους. Ο Brendan Drummond (2001) στην έρευνα που έκανε σε νέους εκπαιδευτικούς μουσικής βρήκε ότι σε όλους τους δασκάλους οι εμπειρίες τους ως παιδιά έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να συνεχίσουν αυτή την καριέρα. Πιο αναλυτικά στην ερώτηση έρευνας πεδίου ποιοι ήταν οι πιο καθοριστικοί παράγοντες στην απόφασή τους να ακολουθήσουν μουσική καριέρα, 58% απάντησαν «ένας δάσκαλος», 22% «οι μουσικές δραστηριότητες στο σχολείο εκτός των ωρών μαθημάτων», 14% «ένας δάσκαλος μουσικής στο σχολείο», και μόνο 2% «το μάθημα της μουσικής στο σχολείο» (Drummond, 2001: 6-7).

Γιατί συμβαίνει αυτό; Παίζουμε τόσο σημαντικό ρόλο για τους μαθητές μας που και αυτοί, μετά από τις όποιες σπουδές ακολουθήσουν, αν επιλέξουν μουσική καριέρα θα διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο; Αυτό αν μη τι άλλο μας θυμίζει τις τεράστιες ευθύνες μας τόσο για το μουσικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουμε, αλλά και κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε.

Η βιβλιογραφία στην παιδαγωγική θεωρία (Claparede, Montessori) και την εκπαιδευτική ψυχολογία (Piaget, Wallon, Gessel) υποστηρίζει ότι κάθε παιδί είναι ένας οργανισμός που αναπτύσσεται αυτόνομα και οι άνθρωποι που ασχολούνται με την εκπαίδευσή του δημιουργούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες το παιδί θα έχει την καλύτερη ανάπτυξη. Τόσο το περιβάλλον των αντικειμένων, όσο και το περιβάλλον των ανθρώπων συμβάλουν σε αυτή την ανάπτυξη, αλλά το ανθρώπινο περιβάλλον είναι αυτό που έλκει το παιδί πρώτα και του δίνει τα μέσα να επικοινωνήσει με το περιβάλλον των αντικειμένων (Φράγκος, 1985). Ο δάσκαλος βοηθά το παιδί να δημιουργήσει σχέσεις με το περιβάλλον και την κοινωνία. Επομένως η μάθηση μπορεί να προχωρήσει μόνο εφόσον η επικοινωνία με τους ανθρώπους έχει σιγουρευτεί. Αυτή η διαπίστωση βάζει τον δάσκαλο στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προτείνει ότι η μάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν έχει προηγηθεί καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο (Φράγκος, 1985: 95). Παρομοίως η Henze (1992) καταλήγει σε παρόμοια θέση σχετικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των συμμετεχόντων (δάσκαλου, μέλους της οικογένειας, συμμαθητή, συγγενή, κλπ.) στην μη συστηματική μάθηση (informal learning), ώστε να είναι «στα ίδια κανάλια σκέψης και αντίληψης» για την προώθηση της μάθησης..

Επομένως, ο δάσκαλος μουσικής δεν είναι απλά κάποιος που θα διδάξει στους μαθητές του μουσική, αλλά αυτός που θα τους βοηθήσει να δημιουργήσουν συσχετισμούς με το μουσικό

κόσμο γύρω τους, αυτός που θα τους διευκολύνει και θα εποπτεύει τη μάθηση, το προσωπικό ταξίδι του καθενός στη γνώση, αυτός που θα βοηθήσει το μαθητή να «βρει τη δική του αλήθεια στη μουσική» (Ross, 1995).

Αυτό εξηγεί γιατί ο δάσκαλος είναι πιθανό να επηρεάσει το μαθητή του στις επιλογές και απόψεις του. Γιατί όταν σπουδάζουμε μουσική, δεν μαθαίνουμε απλά μουσική, αλλά μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε, να ακούμε, να καταλαβαίνουμε με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που συνήθως εξαρτάται από το με ποιο «δάσκαλο καθίσαμε», τι σπουδές κάναμε, σε ποιο ίδρυμα πήγαμε.

Αλλά τι συμβαίνει όταν διαπιστώνουμε ότι οι μουσικο-εκπαιδευτικές μας εμπειρίες αποκλίνουν από αυτό που πιστεύουμε ότι είναι καλή διδασκαλία; Έχουμε τη δύναμη να αλλάξουμε αυτά τα σχήματα και συνήθειες μέσα μας; Το σίγουρο είναι ότι τότε είμαστε σε καλό δρόμο, όταν κριτικάρουμε ή αμφισβητούμε την ίδια τη διδασκαλία μας.

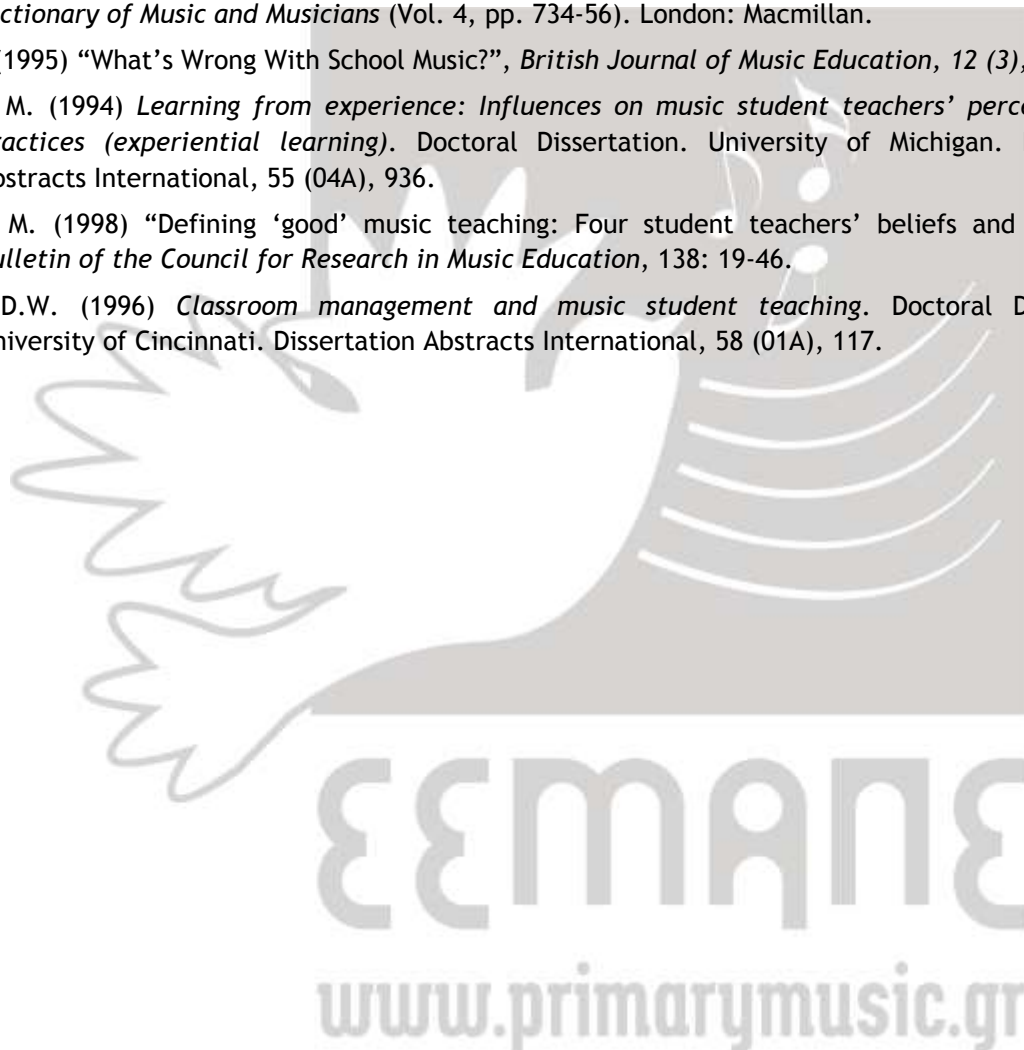
Οι περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με το πώς το παρελθόν επηρεάζει το παρόν στη διδασκαλία της μουσικής αναζητούν να εξηγήσουν τους τρόπους σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν. Μία εποικοδομητική χρήση του παρελθόντος θα περιλάμβανε αναζήτηση στο δικό μας παρελθόν και παρόν, έτσι ώστε να αναθεωρήσουμε τις θέσεις, απόψεις και τη φιλοσοφία μας όσον αφορά τη διδασκαλία της μουσικής (Cox, 1999· DeVries, 2000).

Αυτή η έρευνα προσπάθησε να δείξει πώς κάποιες συγκυρίες και επαναλαμβανόμενα μοτίβα στις προηγούμενες εμπειρίες μας προκαθορίζουν τη σχέση μας με συγκεκριμένα είδη μουσικής και την ειδικότητά μας. Το φύλο και ο τόπος καταγωγής μπορούν να προκαθορίζουν σχήματα ή δομές ως προς την επιλογή της μουσικής μας ειδίκευσης. Οι μουσικές σπουδές, τα είδη μουσικής που έχουμε σπουδάσει, το ίδρυμα όπου σπουδάσαμε και οι εξωσχολικές μουσικές δραστηριότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στη δόμηση του εκπαιδευτικού μας προφίλ, στο τι και πώς το διδάσκουμε. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής πάντα φέρνουμε μαζί μας μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού παρελθόντος. Παρόλα αυτά έχουμε τη δύναμη να επέμβουμε σε αυτά τα επαναλαμβανόμενα σχήματα, αφού φυσικά τα συνειδητοποιήσουμε. Μπορούμε να ξανασκεφτούμε το εκπαιδευτικό μας παρελθόν σε σχέση με το παρόν (μέθοδοι, τεχνικές, είδη μουσικής, κλπ.), ώστε να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό μας μέλλον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- CHIANIS, S. AND BRANDL, R. M. (2001) "Greece, IV. Folk Music". In S. Sadie and J. Tyrrell (eds), *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp. 353-9). London: Macmillan.
- COX, G. (1999) "Towards a usable past for music educators", *History of Education*, 28 (4): 449-458.
- DEVRIES, P. (2000) "Learning how to be a music teacher: an autobiographical case study", *Music Education Research*, 2 (2): 165-179.
- DIONYSSIOU, Z. (2000) "The Effect of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music". *Music Education Research*, 2 (2): 141-163.
- DIONYSSIOU, Z. (2002) *Use and function of traditional Greek music in Music Schools of Greece*. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education University of London, London.
- ΔΙΟΝΥΣΙΟΥ, Ζ. (2002) «Προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής». *Μουσική Εκπαίδευση*, Τόμος 3 (2): 154-168.
- DRUMMOND, B. (2001) "The classroom music teacher - inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland", *British Journal of Music Education*, 18 (1): 5-25.

- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ.Π. (1985) *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις: Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία - Παλιά και νέα Παιδαγωγική - Αντιθέσεις - Εισαγωγή στην μεθοδολογία της Ψυχοπαιδαγωγικής*. 1^η έκδοση: 1983. Αθήνα: Gutenberg.
- HENZE, R.C. (1992) *Informal Teaching and Learning: A Study of Everyday Cognition in a Greek Community*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- KINNEAR, P.R. & GRAY, C.D. (1999) *SPSS for Windows: Made Simple* (3rd edition). Hove, UK: Psychology Press.
- LABELLE, T. (1984), "Liberation, Development, and Rural Nonformal Education". *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 80-93.
- LEVY, K. AND TROELSGARD, C. (2001), "Byzantine chant". In S. Sadie and J. Tyrrell (eds), *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 4, pp. 734-56). London: Macmillan.
- ROSS, M. (1995) "What's Wrong With School Music?", *British Journal of Music Education*, 12 (3), 185-201.
- SCHMIDT, M. (1994) *Learning from experience: Influences on music student teachers' perceptions and practices (experiential learning)*. Doctoral Dissertation. University of Michigan. Dissertation Abstracts International, 55 (04A), 936.
- SCHMIDT, M. (1998) "Defining 'good' music teaching: Four student teachers' beliefs and practices", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138: 19-46.
- SNYDER, D.W. (1996) *Classroom management and music student teaching*. Doctoral Dissertation, University of Cincinnati. Dissertation Abstracts International, 58 (01A), 117.



ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΑΛΤΕΡΗΣ

Η Ευέλικτη Ζώνη, ως ευκαιρία προώθησης των Καλών Τεχνών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

«Μέσα στην ιστορία βρίσκεται η αρχή της ελευθερίας από την ιστορία»¹⁷

Περίληψη

Η εισήγηση προτείνει μια αναλυτική προσέγγιση της «Ευέλικτης Ζώνης», ως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επιχειρεί, μεταξύ άλλων, να προωθήσει την παρουσία των Καλών Τεχνών στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον όρο «Ευέλικτη Ζώνη» καθορίζεται η παρουσία στα επίσημα προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, μιας ποσότητας χρόνου, αναλογικά κατανεμημένου ανά Τάξη, ο οποίος είναι αφιερωμένος σε ελεύθερες αλλά καλά οργανωμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μιας τάξης ή του συνόλου της σχολικής μονάδας, η οποία κατανοείται ως μια κοινότητα γνώσης.

Η εισήγηση εξετάζει συνολικά τα κεντρικά χαρακτηριστικά της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Επίσης, παρουσιάζει, ως ένα παράδειγμα «καλής πρακτικής», τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου, μαθητών και δασκάλου μουσικής μιας Τάξης της 2ης Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, που αποσκοπεί στην προώθηση της παρουσίας των Καλών Τεχνών στο σχολείο τους.

Εισαγωγή: θεωρητικές αφετηρίες και προθέσεις

Κορυφαίος αναλυτής του πεδίου της Τέχνης και γενικότερα της πολιτιστικής παραγωγής παρατηρεί ότι στο «καλλιτεχνικό πεδίο που έχει φτάσει σ' ένα στάδιο της εξέλιξής του, δεν υπάρχει θέση για εκείνους που αγνοούν την ιστορία του πεδίου και όλα όσα αυτή έχει δημιουργήσει» (Bourdieu, 2006). Μάλιστα, η λογική του πεδίου, «που έχει κατακτήσει υψηλό βαθμό αυτονομίας» με τη σειρά της επιτρέπει να αναπαράγεται σταθερά στο εσωτερικό του μια «μόνιμη ρήξη με την αισθητική παράδοση», προϋποθέτει τη γνώση της ιστορίας του πεδίου από τα υποκείμενα, ως τμήμα της συμβολικής και πρακτικής πληρωμής των «διοδίων» που οφείλουν να καταβάλουν για την «είσοδο» τους στο οποιοδήποτε επιμέρους πεδίο Τέχνης. Τα εν λόγω διόδια επιπλέον καταβάλλονται απ' όλους τους εισερχόμενους ανεξάρτητα από τη θέση που θα καταλάβουν στο εσωτερικό του πεδίου: παραγωγού, διαχειριστή ή ακόμα και απλού καταναλωτή των προϊόντων της Τέχνης της εποχής τους¹⁸.

Η προηγούμενη προσέγγιση είναι αλήθεια ότι σε θεωρητικό επίπεδο δεν έχει συνδεθεί ακόμη επαρκώς, όπως ο ιστορικός των ιδεών θα ανέμενε, με τις αναλύσεις της σχολής της Φραγκφούρτης για την pop κουλτούρα, τα πορίσματα της σύγχρονης Κοινωνιολογίας της

¹⁷ Bourdieu, P., (2006). Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού πεδίου. Αθήνα: Πατάκης, σ.378

¹⁸ Η σχετική διαπίστωση αποτελεί δείγμα του είδους της κοινωνιολογικής σκέψης που υπαγορεύει. Για παράδειγμα μια μελέτη του πεδίου της Μουσικής θα έπρεπε να συμπεριλάβει τους έφηβους στους παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα και τη μελλοντική εξέλιξη (μουσική και οικονομική) του πεδίου. Αυτοί στις μέρες μας συμμετέχοντας με το κινητό τους σε διάφορες «ψηφοφορίες» ή αγοράζοντας CD αλληλοεπιδρούν με τα οικονομικά επιτελεία της μουσικής βιομηχανίας κι έτσι συμβάλλουν στον «προσανατολισμό» της ποιότητας των μελλοντικών μουσικών προϊόντων, δηλαδή εμμέσως καθορίζουν τις ποσοστώσεις ανά «είδος» μουσικού προϊόντος που προωθούνται, ενώ ταυτόχρονα, τόσο οικονομικά όσο και συμβολικά καταβάλλουν το «αντίτιμο» της εισόδου τους στο πεδίο και παράλληλα αυτο-προσδιορίζονται ως προς το είδος μελλοντικού καταναλωτή και από το επίπεδο της μουσικής παιδείας που διαθέτουν.

Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο της ταξικής καταγωγής και του πολιτισμικού κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 1985), της κοινωνιογλωσσολογίας και των συμπερασμάτων της για τη σπουδαιότητα των επιμέρους γλωσσικών κωδίκων στην εκπαιδευτική - παιδαγωγική διαδικασία (Berstein, 1991) αλλά και της σύγχρονης Παιδαγωγικής, που με τη σειρά της ως πολυσυλλεκτικό επιστημονικό αντικείμενο, αξιοποιεί τα πορίσματα επιμέρους κλάδων μετατρέποντάς τα σε ιδεολογικο-επιστημονικές προτάσεις για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης.

Η αναζήτηση θεωρητικών λύσεων στην κατεύθυνση που σκιαγραφήθηκε μπορεί να αποδώσει νέα ισχυρά μεθοδολογικά εργαλεία αλλά και σημαντικά γνωσιολογικά και ανθρωπολογικά επιχειρήματα για τη σημασία για τη βαρύτητα της Τέχνης, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, και το ρόλο που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στην επαναπροσανατολισμό των σχολικών Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002), αξιοποιώντας με τον καλλίτερο δυνατό τρόπο και τα συμπεράσματα του κοινωνικο-πολιτισμικού εποικοδομητισμού¹⁹.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα παρόμοιων αναζητήσεων αποδίδουν νέου τύπου θεωρητικό και επιστημολογικό εξοπλισμό που υπερβαίνει τα κυρίαρχα νεο-θετικιστικά μοντέλα προσέγγισης του φαινομένου των πολιτικών στο χώρο της Εκπαίδευσης, μοντέλα που αναπαράγουν εν πολλοίς το δυϊσμό σκοπών - διαδικασιών (κοινωνικές πολιτικές - εκπαιδευτικές πολιτικές / επίσημη εκπαιδευτική πολιτική - κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα / κυρίαρχες και σαφώς διατυπωμένες επιδιώξεις πολιτικής ηγεσίας - εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πρακτικές εκπαιδευτικών / νομικά προσδιορισμένες πολιτικές - ιδεολογία και δράση (Παπαδάκης, 2004).

Το εκπαιδευτικό πεδίο και ο νεωτερισμός της Ευέλικτης Ζώνης

Η σύλληψη, ο σχεδιασμός, η πειραματική εφαρμογή (Αλαχιώτης, 2002) και τελικά η καθιέρωση στην Ελλάδα της Ευέλικτης Ζώνης (Υ.Α. Φ.12.1/605/97282/Γ1/23-9-2005) ως υποχρεωτική αποτελούν ως ενιαία πράξη εκπαιδευτικής πολιτικής ένα εξαιρετικό δείγμα προώθησης ενός εν μέρει «ανοικτού» εκπαιδευτικού νεωτερισμού μεγάλης έκτασης και σημαντικής βαρύτητας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σαλτερής 2004). Ως εκπαιδευτικός νεωτερισμός διαθέτει διακριτό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό, η σύλληψή του εδράζεται σε θεωρητικά μοντέλα και αναζητήσεις συγκερασμού των διεπιστημονικών με τα διαθεματικά μοντέλα οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.), στην επιδίωξη προώθησης εκτός της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσεις σ' αυτά, σε συνδυασμό με την προώθηση νεο-βιγκοστανής καταγωγής και σύλληψης μοντέλων διδασκαλίας που υποστηρίζουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης και τη σπουδαιότητα της διάδρασης στις ανθρώπινες ομάδες με στόχο την

¹⁹ Υπογραμμίζεται ότι το «παιδί», ως έννοια, σε μια παρόμοια προσέγγιση αποκαθάρεται από το εν μέρει μαγικό περιεχόμενο που έχει προσλάβει στο χώρο της Τέχνης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν στα πλαίσια της ιδεολογίας της «Τέχνης για την Τέχνη» και του «αδημιούργητου δημιουργού», ανακαλύφθηκε η «ακατέργαστη, δηλαδή φυσική, μη καλλιτεργνημένη τέχνη» και η γοητεία του «καλλιτέχνη» εν «απουσία κάθε μαθητείας» και προσδιορίστηκε ως Τέχνη η παραγωγή σχιζοφρενών και παιδιών (Bourdieu, 2006). Ανεξάρτητα από τον έλεγχο που μπορεί να ασκηθεί στη σχετική θεωρητική προσέγγιση (πρόκειται για την αποθέωση της μεταφυσικής προσέγγισης του καλλιτεχνικού φαινομένου), καθίσταται σαφές ότι η κυριαρχία της ιδέας «η Τέχνη για την Τέχνη» επέτρεψε τον ορισμό του παιδικού έργου ως «καλλιτεχνική παραγωγή» και παρά την υπερβολή της αρχικής προσέγγισης έστρεψε την προσοχή των θεωρητικών στο χαρακτήρα και τα χαρακτηριστικά αυτή της παραγωγής και όχι στην προσπάθεια διόρθωσής της. Όμως από τη μεριά της φυλογένεσης για να αποκτηθεί αυτό που η κριτική θεωρία αποκαλεί «καθαρό βλέμμα», δηλαδή την ικανότητα της κατανόησης του έργου τέχνης ως μορφή και λειτουργία στην προκειμένη περίπτωση, το υποκείμενο αναπόφευκτα πρέπει να «κατοικεί» στο καλλιτεχνικό πεδίο και να κατέχει την ιστορία του. Για να σταθεί δυνατή αυτή η εξέλιξη το άτομο, από τη πλευρά της οντογένεσης, συνδέεται με μια μακρά περίοδο με ιδιαίτερες συνθήκες μαθητείας και προπαρασκευής για την εισαγωγή στο πεδίο της καλλιτεχνίας. Η περίοδος αυτή εμπεριέχει επισκέψεις σε μουσεία, συστηματική επαφή με καλλιτεχνικά προϊόντα, παρατεταμένη σχολική εκπαίδευση και επιπλέον εκμάθηση διαχείρισης τηςσχόλης, δηλαδή ότι ονομάζουμε ελεύθερο χρόνο, ως διάσταση του ανθρώπινου βίου αποσπασμένη από περιορισμούς και πιέσεις της βιωτής. Μόνο τότε το άτομο καθίσταται ικανό να αναγνωρίζει «το νόημα και την αξία» του έργου τέχνης, αφού συμβολικά και οικονομικά έχει πληρώσει και πάλι το τίμημα εισόδου στο καλλιτεχνικό πεδίο και έχει ενσωματώσει τις έξεις και διαθέσεις που το πεδίο απαιτεί και διαμορφώνει μέσα από την επαφή με τα πράγματά του (καλλιτεχνικά προϊόντα).

ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών- αυριανών πολιτών σε ό,τι αφορά τις επιπτώσεις της ανάπτυξης της Επιστήμης και της Τέχνης στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και τη διαμόρφωση ανάλογων στάσεων και αξιών ενεργητικής εμπλοκής στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Ματσαγγούρας 2002Β).

Με την έννοια του ανοικτού νεωτερισμού εννοούμε, σε σχέση με την πραγματικότητα του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έναν εκπαιδευτικό νεωτερισμό που α) ο αρχικός του σχεδιασμός εδράζεται σε επιστημονική εργασία και συμπεράσματα (αρχική πειραματική εφαρμογή), β) η προώθηση και μετατροπή του σε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική - «πραγματικότητα» παραμένει στην αποκλειστική ευχέρεια της κεντρικής πολιτικής ηγεσίας, γ) και η υλοποίησή του στην πράξη εξαρτάται απόλυτα από τις πιθανότητες που έχει ως σχεδιασμός, περιεχόμενο, διαδικασία, πολιτικό γεγονός, στοιχείο κουλτούρας και εκπαιδευτική πρακτική i) να γίνει αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα όπου προεξέχοντα ρόλο διαδραματίζουν τόσο η εκπαιδευτική ιδεολογία των εκπαιδευτικών αλλά και οι πολιτική στρατηγική και τακτική της συλλογικής τους έκφρασης, δηλαδή της Δ.Ο.Ε. (Σαλτερής 1998) και ii) εν τέλει, να αναπλαστεί, διευρυνθεί και αναπροσαρμοστεί στην πρακτική της καθημερινής εκπαιδευτικής εργασίας, μετατρεπόμενος σταδιακά σε αναπόσπαστο στοιχείο της κυρίαρχης εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο νεωτερισμός της Ε.Ζ. διαθέτει όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά συν ένα επιπλέον: υλοποιήθηκε χάρη στους πόρους του Β' ΕΠΕΑΕΚ, οπότε και συμπεριέλαβε βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος στην αρχική λογική του. Πρόκειται για ιδιότητες που προσδίδει στο όλον επιστημονικό εγχείρημα η οικονομική λογική και ο ρόλος του Τεχνικού Δελτίου, οι οποίες μερικώς αναστέλλουν το παιδαγωγικό χαρακτήρα του, όπως έχει δείχθει αναλυτικότερα αλλού (Σαλτερής 2006Β). Πρέπει να σημειωθεί επιπλέον ότι η Ε.Ζ. ως εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί δομικό στοιχείο και ως εκ τούτου υποστηρίζεται και υποστηρίζει με συνέπεια αρχές, προθέσεις και στόχους του επίσημου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, ΦΕΚ 303-304/13-3-06) που ισχύει ήδη από τις αρχές του 2003 για την υποχρεωτική εκπαίδευση και με βάση το οποίο σχεδιάστηκαν και παράχθηκαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια που κυκλοφόρησαν πρόσφατα. Συνεπώς η εκπαιδευτική κοινότητα γνώριζε εκ των προτέρων το ρόλο που θα διαδραμάτιζε η σχετική επιλογή στη διαμόρφωση του «τοπίου» του Δημοτικού Σχολείου (τουλάχιστον δίωρη παρουσία της στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα), όπως και επιβεβαιώθηκε με την επίσημη ένταξης της Ε.Ζ. στο αναμορφωμένο Ω.Π. του (Υ.Α. ΦΕΚ 1139/23-08-06).

Παρά τα προηγούμενα η μετατροπή της Ε.Ζ. από πειραματική εφαρμογή σε υποχρεωτικό μέρος του Α.Π. προκάλεσε συγκρούσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ιδιαίτερα στις αρχές του σχολικού έτους 2005-2006, που εκδηλώθηκαν με μετατοπίσεις τόσο της συνδικαλιστικής όσο και της πολιτικής ηγεσίας (ΔΟΕ-ΥΠΕΠΘ). Η πρώτη αρνήθηκε με επιχειρήματα διαδικαστικού ή και γενικότερου ιδεολογικού χαρακτήρα τη μετατροπή της Ε.Ζ. σε υποχρεωτική και κάλεσε τους Συλλόγους Διδασκόντων να μην εφαρμόσουν μια επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, που είχε εμπράκτως στηρίξει με πολλούς τρόπους τα προηγούμενα έτη (Λαμπρίνα, 2005), ενώ η δεύτερη υπαναχώρησε ακυρώνοντας επί της ουσίας και διαμέσου εγκυκλίων την Υπουργική Απόφαση μετατροπής της πειραματικής εφαρμογής σε υποχρεωτική. Οι εκατέρωθεν διαφοροποιήσεις αποτυπώνουν τον τρόπο δεξίωσης των εκπαιδευτικών νεωτερισμών σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και αναδεικνύουν την ανάγκη σχεδιασμού ευρύτερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με τη συμμετοχή και την επιδοκιμασία και της εκπαιδευτικής κοινότητας, πρακτική που δείχνει να έχει εγκαταλειφθεί από τις ευρωπαϊκές πολιτικές αρχηγεσίες (Σαλτερής 2004).

Η Ευέλικτη Ζώνη, το ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και οι Καλές Τέχνες στο Δημοτικό Σχολείο

Στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, ανεξάρτητα από τις αξιοσημείωτες ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί για τις γνωσιολογικές τους αφετηρίες και πρακτικές επιλογές (Νούτσος, 2005) καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια ανάδειξης της σπουδαιότητας προσέγγισης και καλλιέργειας των Καλών Τεχνών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως εξειδίκευση ανάλογων προβλέψεων του 1566/85 (4 άρθρο, παράγραφος στ'), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές πρέπει «να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα». Το ίδιο το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του που σκιαγραφήθηκαν προηγουμένως κάνει λόγο για «ικανότητα "ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης" και δημιουργία τέχνης» και προβλέπει τη διδασκαλία των Καλών Τεχνών τόσο ως ανεξάρτητα γνωστικά αντικείμενα (Αισθητική Αγωγή, Μουσική) από την πρώτη Τάξη του Δ.Σ., όσο και την εμπλοκή των Τεχνών στη βιωματική έκφραση της υπάρχουσας ή κατακτημένης πρόσφατα γνώσης των μαθητών μέσα από ατομικές ή ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες και Σχέδια Εργασίας.

Παράλληλα, η παρουσία της Ε.Ζ. ως ενιαία δραστηριότητα μείωσε εκ των πραγμάτων τις ώρες της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και της Αισθητικής Αγωγής.

Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται αναλυτικά ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο:

Χρόνος διδασκαλίας Αισθητικής Αγωγής σύμφωνα με το Ω.Π.				
Τάξη	Εβδομαδιαίος	Ετήσιος	Για διαθεματικές προσεγγίσεις (10%)	Ως μέρος του συνολικού χρόνου διδασκαλίας
Α' - Β'	3 (2 +1) (Εικαστικά + Μουσική)	105 70+35	10,5 7+3,5	(875) 12%
Γ' - Δ'	3 (2 +1) (Εικαστικά + Μουσική)	105 70+35	10,5 7+3,5	(1050) 10%
Ε' - Στ'	2 (1 +1) (Εικαστικά + Μουσική)	70	7 3,5+3,5	(1120) 6,25*

** Πλήρης εφαρμογή από το σχολικό έτος 2007-2008*

Η αδυναμία αυτή όμως είναι δυνατό όχι μόνο να αντισταθμιστεί αλλά και να αντιστραφεί από τη συγκεκριμένη μορφή που θα προσλάβει η εφαρμογή της Ε.Ζ. στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

Γίνεται λόγος για συγκεκριμένη μορφή, εννοώντας τις επιπτώσεις που έχουν πρακτικές που συνδέονται με το «παραπρόγραμμα» τόσο για την υλοποίηση-πραγματοποίηση της Ε.Ζ., όσο και για τη νοηματοδότηση του περιεχομένου της από τις ρητές και άρρητες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση Γνώσης-Τέχνης και Ακαδημαϊκής διατύπωσης - Βιωματικής έκφρασης των περιεχομένου της Γνώσης. Σε κάθε περίπτωση όμως ο διατιθέμενος σχολικός χρόνος για τη διδασκαλία των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο φαίνεται να είναι επαρκής μόνο αν η Ευέλικτη Ζώνη «μπολιαστεί» σε σημαντικό βαθμό από την Τέχνη, όπως και συστήνεται από το ΔΕΠΠΣ.

Ο επόμενος πίνακας αποτυπώνει το διατιθέμενο σχολικό χρόνο για την Ε.Ζ. στο Α.Π..

Παρουσία Ευέλικτης Ζώνης στο Ω.Π.			
Τάξη	Εβδομαδιαίος	Ετήσιος	Μέρος όλου
Α΄ - Β΄	3	105	(875) 12%
Γ΄ - Δ΄	3	105	(1050) 10%
Ε΄ - ΣΤ΄	2	70	(1120) 6,25%

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις ισχύουν ιδιαίτερα για τα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία όπου και οι προηγούμενοι πίνακες έχουν ως εξής:

Χρόνος διδασκαλίας Αισθητικής Αγωγής στα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία				
Τύπος Δ.Σ. Τριθέσιο	Εβδομαδιαίος	Ετήσιος	Για διαθεματικές προσεγγίσεις (10%)	Ως μέρος του συνολικού χρόνου διδασκαλίας
Α΄ - Β΄	3/2	52,5	5,25	(875) 6%
Γ΄ - Δ΄	4/2	70	7	(945) 7,4 % *
Ε΄ - ΣΤ΄	3/2	52,5	5,25	(945) 5,5% *
Διθέσιο	Εβδομαδιαίος	Ετήσιος	Για διαθεματικές προσεγγίσεις (10%)	Ως μέρος του συνολικού χρόνου διδασκαλίας
Α΄ - Γ΄ - Δ	1/2+1/2=1	35	3,5	(1050) 3,3%
Β΄ - Ε΄ - ΣΤ΄	1/2+1/2=1	35	3,5	(1050) 3,3%

Παρουσία Ευέλικτης Ζώνης στα ολιγοθέσια Δ.Σ.			
Τριθέσιο	Εβδομαδιαίος	Ετήσιος	Μέρος όλου
Α΄ - Β΄	3/2	52,5	(875) 6%
Γ΄ - Δ΄	2	70	(945) 7,4%
Ε΄ - ΣΤ΄	3/2	52,5	(945) 5,5%
Διθέσιο			
Α΄ - Γ΄ - Δ	3	105	(1050) 10%
Β΄ - Ε΄ - ΣΤ΄	5/2	87,5	(1050) 8,3%

Η ανάδειξη του ζητήματος του χρόνου διδασκαλίας των Καλών Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο και η υπόδειξη της ανάγκης οργανικής σύνδεσης των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής με την Ευέλικτη Ζώνη θεωρούμε ότι εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο τις θεωρητικές προθέσεις των συντακτών του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ («η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής αντιμετώπισης της Γνώσης»), όσο και τις επιμέρους στοχεύσεις των ΑΠΣ των Εικαστικών και της Μουσικής. Εξάλλου οι επιμέρους σκοποί και στόχοι των δύο αντικειμένων είναι αδύνατο να υλοποιηθούν στον ελάχιστο διδακτικό χρόνο που προβλέπεται για αυτά²⁰ και επιπλέον σε κάθε περίπτωση εξυπηρετούνται με τον καλύτερο τρόπο, αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υλοποιήσουν στην πράξη τη ρητορική διαπίστωση της σπουδαιότητας που έχει η Τέχνη στον ανθρώπινο βίο προσανατολίζοντας την Ε.Ζ. προς δραστηριότητες περισσότερο βιωματικού, αισθητικού χαρακτήρα και λιγότερο ακαδημαϊκού γνωσιο-κεντρικού.

«Η Τέχνη στην Τάξη μας», ένα παράδειγμα καλής πρακτικής

Ένα παράδειγμα αυξημένου ενδιαφέροντος των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη σχέση καλών Τεχνών και Σχολείου αποτελεί το πρόγραμμα που αναπτύχθηκε με την τεχνική του *βαθμιαίου σχεδιασμού* δράσεων μακράς πνοής (μίνιμουμ ενός διδακτικού έτους)²¹.

Συγκεκριμένα στο 26^ο Δ.Σ. Πειραιά κατά το σχολικό έτος 2005-2006 η Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, κ. Πολέττα Παπαϊωάννου, που ανέλαβε τη διδασκαλία των εικαστικών στην Δ' Τάξη, αποφάσισε να αναζητήσει υλικό για τη διδασκαλία της εξέλιξης της Ζωγραφικής από την Αναγέννηση μέχρι τις μέρες μας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό να το χρησιμοποιήσει για την οργάνωση του μαθήματος. Το αρχικό υλικό εντοπίστηκε στο διαδίκτυο (ιστοσελίδα καθηγητή Ράπτη) και μετά τον εμπλουτισμού του από την ίδια, ο οποίος απαίτησε τη συστηματική της ενασχόληση με τα κινήματα Τέχνης της ως άνω περιόδου, προέκυψε ένα σημαντικό και συστηματικό οργανωμένο υλικό σε Power Point 210 και πλέον διαφανειών. Η οργάνωση αφορούσε τόσο την παρουσίαση του συνόλου των βασικών κινήματων και περιόδων εξέλιξης της Τέχνης (Αναγέννηση μέχρι Graffiti art), καθώς και των σημαντικότερων εκπροσώπων τους και των βασικών χαρακτηριστικών τους (ιδεολογικών και αισθητικών), ενώ ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικός χαρακτήρας του εγχειρήματος εξασφαλίστηκε με το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας προσέγγισης του αντικειμένου, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού ειδικών ασκήσεων και παιχνιδιών γνώσεων, το σχεδιασμό της βιωματικής επαφής με την Ζωγραφική μέσα από τη αναπαραγωγή αλλά και πρότυπη παραγωγή έργων τέχνης από τους μαθητές της Τάξης με παραδοσιακά μέσα αλλά και τη χρηστική διδασκαλία του Workshop - Art gaze για την παραγωγή ζωγραφικών έργων με τη βοήθεια υπολογιστή.

Ο ενθουσιασμός που προκάλεσε το πρόγραμμα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και τα αποτελέσματά του (εξοικείωση μαθητών με τέχνη, παραγωγή έργων τέχνης, χρήση τεχνολογίας με πολιτιστικές προθέσεις, διεύρυνση πολιτιστικού ορίζοντα) οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής ομάδας στη διεύρυνση και επανασχεδιασμό του όλου προγράμματος επαφής των μαθητών με την Τέχνη κατά το σχολικό έτος 2006 - 2007.

Αυτή τη φορά το όλο εγχείρημα έλαβε μορφή εκτεταμένου Σχεδίου Εργασίας για την εκτέλεση του οποίου συνεργάστηκαν οι δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων της Γ' Τάξης, οι κ.κ. Κέλλυ Μητράκου και Κωνσταντίνος Μαστομανώλης, η κ. Διευθύντρια, Πολέττα Παπαϊωάννου και η

²⁰ Σημειώνουμε χαρακτηριστικά ότι ένας Μουσικός στην ουσία διδάσκει το αντικείμενό του 30 διδακτικές ώρες το χρόνο.

²¹ Πρόκειται για πρακτική εργασία που λαμβάνει υπόψη τους εξαναγκασμούς της ζωής στη σχολική μονάδα, σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις με βάση πολύ συγκεκριμένες πραγματικότητες (διάθεση, προσφερόμενος χρόνος ενασχόλησης, δυνάμεις υλοποίησης κ.ά) που υπάρχουν ή διαμορφώνονται στη συγκεκριμένη μονάδα και αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και το δυναμικό και τις επιθυμίες των μαθητών της

μουσικός της σχολικής μονάδας κ. Κυριακή Δεϊμετζή. Η ενεργοποίηση τους ενδιαφέροντος των μαθητών και των δύο τμημάτων επιτεύχθηκε με την εικονική επίσκεψη σε δύο μουσεία: Ματίς - Βαν Γκόγκ. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την καλλιτεχνική παραγωγή των δυο εμπρεσιονιστών ζωγράφων, πλοηγήθηκαν στην έννοια του καλλιτεχνικού κινήματος και ξεναγήθηκαν στα υπόλοιπα (χρήση P.P. προηγούμενου έτους), ασκήθηκαν στην κατανόηση της τέχνης, στη μελέτη πινάκων με βιωματικό και λογικό τρόπο, στην ελεύθερη αναπαραγωγή έργων με ανάλογα αισθητικό χαρακτήρα και τέλος με τη βοήθεια και καθοδήγηση της μουσικού της σχολικής μονάδας οργάνωσαν ακροάσεις ανάλογων μουσικών έργων, αναπαρήγαν και τέλος «δημιούργησαν» μουσική που «αντιστοιχεί» σε πίνακες των δύο καλλιτεχνών και συνέθεσαν με χρώμα και σχέδια τις δικές τους «ζωγραφικές» παρτιτούρες²².

Με δεδομένο το γεγονός της συνέχισης του εν λόγω προγράμματος, η μέχρι τώρα πορεία του οδηγεί αβίαστα στα εξής συμπεράσματα:

- Το ενδιαφέρον των μαθητών από την πρώτη διαφάνεια μέχρι σήμερα παραμένει έντονο και αμείωτο
- Κατά τη διάρκειά του προγράμματος στα τμήματα επικρατεί χαρά, παραγωγικότητα και συνεργασία των μαθητών
- Η συμμετοχή στο πρόγραμμα α.με.α., που προϋπήρχαν στα εν λόγω τμήματα, είναι συγκινητική και τα αποτελέσματα της εργασίας εξαιρετικά, όπως αξιολογήθηκαν από τις επιμέρους ομάδες μαθητών που συμμετείχαν και α.με.ε.α.
- Η αξιολόγηση της παραγωγής τους ως θετική αλλά και της συμμετοχής τους στην ομάδα συνέβαλε στην αποδοχή των μαθητών α.μ.ε.α. από το σύνολο της Τάξης
- Εξαφανίστηκε κάθε ανάγκη τήρησης «πειθαρχίας» κατά τις ώρες διεξαγωγής του προγράμματος και γενικότερα μειώθηκε συνολικά η «φασαρία» στα δύο τμήματα
- Οι διατομικές και ομαδικές σχέσεις των μαθητών βελτιώθηκαν αισθητά
- Προέκυψε εξαιρετικά υψηλής αισθητικής και μεγάλης πρωτοτυπίας έργο από την πλευρά των μαθητών ικανό να στηρίξει σημαντική έκθεση στο τέλος του διδακτικού έτους
- Η δηλωτικού και διαδικαστικού χαρακτήρα γνώση σε σχέση με τις δύο τέχνες (Ζωγραφική - Μουσική) αυξήθηκε κατακόρυφα και εντάχθηκε με βιωματικό τρόπο στα γνωστικά σχήματα των μαθητών και των δύο τμημάτων
- Προέκυψε ένα συνολικότερο άνοιγμα στον κόσμο της τέχνης για τους συγκεκριμένους μαθητές και τη σχολική μονάδα
- Αυξήθηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών και νομιμοποιήθηκε στην αντίληψη τους ως μορφή δράσης που υποστηρίζει και την επίτευξη προσωπικών στόχων
- Διευρύνθηκε ο γνωστικός ορίζοντας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με θέματα Καλών Τεχνών
- Εντάχθηκε δημιουργικά και με συγκεκριμένο τρόπο το εργαστήριο των Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία και τη ζωή της σχολικής μονάδας.

²² Στο σημείο παρουσιάζεται P.P. όπου έχει αποτυπωθεί και παρουσιάζεται η όλη εργασία τις σχολικής μονάδας και τα έργα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Δ., «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που φιλοδοξεί να ανανεώσει το παραδοσιακό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 4, Φεβρουάριος 2005.
- ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ ΣΤ., Η ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Οδηγός Σχεδίων Εργασίας, ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., Αθήνα 2002.
- BERNSTEIN B., Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αλεξάνδρεια 1991
- BOURDIEU P., Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού πεδίου, Πατάκης 2006.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ Γ., Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, Gutenberg 2005.
- ΗΣΑΪΑΔΟΥ ΠΑΝ., κ.α., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην Ευέλικτη Ζώνη», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 74, Μάιος 2005.
- HAGREAVES A., FULLAN M., (επιμ.), Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Πατάκης 1995.
- ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ ΑΛ., Σχέδια Εργασίας στην Τάξη. Στόχος, τρόπος, αξιολόγηση, Πατάκης 2004.
- ΛΑΜΠΡΙΝΑ Γ. (επιμ.), Ι.Π.Ε.Μ.- Δ.Ο.Ε., «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 4, Φεβρουάριος 2005.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Γρηγόρης 2002^α.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., «Η Ευέλικτη Ζώνη των καινοτομιών: Διαθεματικές Δραστηριότητες και Σχέδια Εργασίας», στο Οδηγός Σχεδίων Εργασίας, ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., Αθήνα 2002β.
- ΝΟΥΤΣΟΣ ΜΠ., «Διζωνική παιδαγωγική», *Παιδεία και Κοινωνία*, εφ. Κυριακάτικη Αυγή, 6/10/2005, 8-9
- ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ Ν., Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Ελληνικά Γράμματα 2004.
- ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν., Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία. Ελλάδα 1974-1989, διδακτορική διατριβή (δακτυλόγραφο), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας 1998, στο:
- <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/grss4peir>
- ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν., «Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από την μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό», *Νέα Παιδεία*, Ιούνιος 2004.
- ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν., «Ομάδες συμφερόντων: Από τις ισχυρές ταυτότητες στα δυναμικά αιτήματα και την επιβολή τους ως περιεχόμενα εκπαιδευτικών πολιτικών. Το παράδειγμα των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών κατά την περίοδο 1974- 89», στα Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης (cd-rom), 2005.
- ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν., *Ευέλικτη Ζώνη: Ερωτήματα και απαντήσεις*, Κιβωτός 2006^α.
- ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν., Διάρκης Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, Ταξιδευτής 2006β.
- ΣΥΦΑΝΤΟΣ Ν, «Καρικατούρα προοδευτικής εκπαίδευσης», *Παιδεία και Κοινωνία*, εφ. Κυριακάτικη Αυγή, 6/10/05, 10-11
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης 1985.

ΙΣΤΟΧΩΡΟΙ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr

Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων: www.pess.gr

Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Πειραιά: <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/grss4peir>

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας: <http://www.doe.gr/>



Εισηγήσεις

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ

Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρουσίαση αφορά το τμήμα της οργάνωσης στη σχολική εκπαίδευση που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς της μουσικής. Ειδικότερα, επιχειρεί μια διερεύνηση της δυνατότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στα παιδαγωγικά μέσα από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό περιγράφεται το προφίλ των εκπαιδευτικών της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση. Διαπιστώνονται, έτσι, οι εκπαιδευτικές και οργανωτικές ανάγκες ως προς τη διάσταση των παιδαγωγικών που καθορίζουν με τη σειρά τους, τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους άξονες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής. Βασική παράμετρος στην περίπτωση αυτή, αποτελεί το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση έχουν πολύ μικρή έως καθόλου σπουδή στα παιδαγωγικά.

Στη συνέχεια, εξετάζονται συγκριτικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπλοκότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η πολυπλοκότητα αυτή καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως: τόπος, χρόνος, αριθμός εκπαιδευτικών μουσικής, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, κ.λ.π. Τέλος, προτείνεται ένα μοντέλο εκπαίδευσης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής στα παιδαγωγικά. Καταδεικνύεται ότι οι ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης την καθιστούν πιθανά τη μοναδική εκπαιδευτική μεθοδολογία που μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο τεράστιο οργανωτικό και εκπαιδευτικό εγχείρημα της ενημέρωσης και, κυρίως, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά.

Εισαγωγή

Τα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλάζουν δραματικά και με πολύ γρήγορους πια ρυθμούς. Παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί, τεχνολογικοί από τη μια μεριά, αλλά και αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που εμφανίζονται στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης ως απόρροια θεωρητικών αναζητήσεων και εξελίξεων από την άλλη, έχουν ως αποτέλεσμα τη ραγδαία εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης. Το ζητούμενο σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι ο τρόπος και ο βαθμός ανταπόκρισης της εκπαιδευτικής κοινότητας στις ραγδαίες αυτές εξελίξεις που αφορούν όχι μόνο τη γνώση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων αλλά και τα παιδαγωγικά γενικότερα. Πόσο μάλλον στην περίπτωση, μεταξύ άλλων, των εκπαιδευτικών της μουσικής, που στην ελληνική σχολική πραγματικότητα παρουσιάζουν μια ιδιαιτερότητα. Ειδικότερα, στην πλειονότητά τους προερχόμενοι από τα ωδεία στερούν ως προς την παράμετρο των παιδαγωγικών και της μουσικοπαιδαγωγικής. Κι όμως η τεχνογνωσία εξειδικευμένων στα εκπαιδευτικά δεδομένα ατόμων συνιστά σημείο κλειδί για την επιτυχία της ίδιας της εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση αυτή, και σίγουρα όχι μόνο, η επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών της μουσικής στα παιδαγωγικά γενικότερα, αλλά και στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα σε σχέση με την μουσική αγωγή ειδικότερα μοιάζει να είναι υποχρεωτική. Από την άλλη έχουν ήδη καταγραφεί οι ενστάσεις που οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν στην έννοια και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, αλλά και τα επιχειρήματα που αντιπαρά τίθενται στις όποιες αντιδράσεις (βλ. ενδεικτικά Κουζέλης 2005). Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους, το θέμα που

τίθεται στο σημείο αυτό σχετίζεται με την υιοθέτηση μορφών επιμόρφωσης που όχι μόνο θα άρουν τα όποια εμπόδια υλοποίησής της, αλλά, παράλληλα, θα συμβάλλουν καίρια προς την πραγμάτωσή της.

Στη βάση αυτή, η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση που στην Ελλάδα γνωρίζει μια αλματώδη ανάπτυξη (Λιοναράκης 2001) και συζητείται εκτενώς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω από μια δεκαετία (βλ. ενδεικτικά Παιδαγωγικό Ινστιτούτου 1995), παρ' όλη την έλλειψη που παρατηρείται ως προς την καθαυτό υλοποίησή της (βλ. ενδεικτικά Γαλανοπούλου 2000, Μανούσου 2005) φαίνεται να αποτελεί μια ουσιαστική απάντηση. Σκοπός λοιπόν αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής μέσα από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό περιγράφεται το προφίλ των εκπαιδευτικών της μουσικής και προσδιορίζεται το εύρος και το είδος της απασχόλησής τους καθώς και η παιδαγωγική και μουσικοπαιδαγωγική τους παιδεία. Διαπιστώνονται έτσι οι εκπαιδευτικές και οργανωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της μουσικής που καθορίζουν με τη σειρά τους και τους άξονες της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, προτείνεται ένα μοντέλο εκπαίδευσης από απόσταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής, εξετάζοντας τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπλοκότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

1. Μουσική Παιδαγωγική - Σχολική Παιδαγωγική - Σχολική Εκπαίδευση

Σημείο εκκίνησης για την ακόλουθη συζήτησή μας αποτελεί η παραδοχή ότι κάθε εκπαιδευτικός της μουσικής από τη στιγμή που ενσωματώνεται στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, οφείλει να γνωρίζει τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου του στο συγκεκριμένο αυτό χώρο. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να έχει τα εφόδια της Μουσικής Παιδαγωγικής, αλλά και της Παιδαγωγικής και συγκεκριμένα της σχολικής Παιδαγωγικής. Τι συνεπάγονται όμως τα παραπάνω; Ας εξετάσουμε συνοπτικά το περιεχόμενο των όρων αυτών.

Θα συνεχίσουμε στη βάση μιας ακόμα παραδοχής σύμφωνα με την οποία δεν νοείται εκπαίδευση, ως εκ τούτου και σχολική εκπαίδευση, χωρίς την ύπαρξη διδακτικής πράξης, δηλαδή Διδακτικής. Η Διδακτική, δηλαδή η τέχνη του διδάσκειν, διακρίνεται σε Γενική και Ειδική. Η πρώτη που απαντάται και ως σχολική Παιδαγωγική όταν αναφέρεται στο σχολείο (Κρίβας 2005:145), αφορά τα μορφωτικά αγαθά, τους σκοπούς, τους στόχους, την μορφή, την μέθοδο, τα μέσα και την αξιολόγηση της διδασκαλίας ή γενικότερα τις θεμελιώδεις αρχές που προσδιορίζουν την μαθησιακή διαδικασία, ενώ η δεύτερη την υλοποίηση των αρχών αυτών στην διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων (Ιωάννου, α.χ.:19-20), στην περίπτωση μας της μουσικής, δηλαδή μουσικοπαιδαγωγική (Καραδήμου-Λιάτσου 2003) ή μουσική αγωγή (Τσαφταρίδης 2005:231). Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι διαδικασίες της διδασκαλίας (συστηματική) και της μάθησης είναι άμεσα συνυφασμένες με την Διδακτική και συνιστούν τις δύο όψεις της (βλ. ενδεικτικά Γκιρτζή 2005).

Στο πλαίσιο αυτό σημαντικά στοιχεία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας συνιστούν ο σκοπός και οι στόχοι, ο μαθητής και μάθηση, ο δάσκαλος και η διδασκαλία (συστηματική), το μαθησιακό / διδακτικό υλικό (σχεδιασμός, ανάπτυξη, παραγωγή και διανομή του), η μορφή και η μέθοδος, η επικοινωνία, ο τόπος και ο χρόνος, ο εκπαιδευτικός φορέας, τα μέσα, η αξιολόγηση κ.ά. (βλ. ενδεικτικά Πετρουλάκης 1963, Λιοναράκης 2005). Είναι προφανές δε ότι τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να είναι προσφιλή σε κάθε εκπαιδευτικό πριν από τη διεξαγωγή της καθαυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και μάλιστα όχι μόνο ως προς το γενικότερο περιεχόμενό τους, αλλά

και ως προς τις αλλαγές και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτά σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και που προσδιορίζουν κάθε φορά τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η παράθεση συγκεκριμένου παραδείγματος από την ελληνική πραγματικότητα θα αναδείξει τα παραπάνω.

Σε συνάρτηση με τα όσα πραγματοποιούνται σήμερα στο χώρο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, έννοιες επανεισάγονται, νέες μέθοδοι και τεχνικές υιοθετούνται, νέες μορφές αναλυτικών προγραμμάτων προτείνονται. Έτσι, έννοιες όπως αυτές της ενιαιοποίησης, της διεπιστημονικότητας, της διαθεματικότητας, της πολυεπιστημονικότητας κ.ά. βρίσκονται σε καθημερινή συζήτηση είτε όσο αφορά την εκπαίδευση γενικότερα, είτε σε συνάρτηση με το αντικείμενο της μουσικής ειδικότερα. (CIDREE, 1999:15-35; Θεοφιλίδης 1997; Σέργη 2003α; Χρυσοστόμου 2005:28-30). Παράλληλα, το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) υιοθετήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως και η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε συνδυασμό με την υλοποίηση πλείστων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (www.pischools.gr). Στο πλαίσιο αυτό, το ζητούμενο είναι μια ενεργητική, ποιοτική μάθηση (Attanasio 2000:74, Μπαγάκης 2000:14) που διέπεται από τη φιλοσοφία του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Αλαχιώτης 2006) και όπου συνίσταται μια «μαθητοκεντρικού τύπου εκπαιδευτική διαδικασία», όπου υιοθετούνται νέες «εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής» (ομαδοκεντρική, διαλογοκεντρική, project, αξιοποίηση εμπειρίας κ.λπ.) με τον εκπαιδευτή και σε ρόλο εμψυχωτή (Παπαδόπουλος και Γεωργιάδης 2000:53, Σαμαντάς 2000:59, Σολομών 2000:20).

Παρομοίως, ιδιαιτερότητες παρουσιάζονται και ως προς την Μουσική Παιδαγωγική. Κατ' αρχάς ο όρος περιλαμβάνει μια σειρά από μεθόδους, συστήματα και συγκεκριμένες προτάσεις για μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα (μέθοδος Dalcroze, Kodály, Martenot, Willems, Suzuki, σύστημα Orff, «Μουσικό ξεκίνημα» της Struth, «Μουσική προπαιδεία» των Steiner κ.ά., κ.λπ.) (βλ. αναλυτικά Καραδήμου-Λιάτσου 2005) για τα οποία οφείλει να είναι ενημερωμένος κάθε εκπαιδευτικός της μουσικής. Περιλαμβάνει επίσης βασικές έννοιες της μουσικής οι οποίες μάλιστα μπορούν να διακριθούν σε επίπεδα (Σταυρίδης 2001:27-34), μέσα μουσικής έκφρασης και μουσικές δραστηριότητες (Σέργη 2003β), γνώση των συντελεστών διαμόρφωσης προγραμμάτων μουσικής αγωγής (Σέργη 1994:23) κ.ά. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτό δεν παύουν να εμφανίζονται συνεχώς καινούργιες απόψεις. Είναι χαρακτηριστικά, για παράδειγμα, τα όσα αναφέρει η Παυλίνα Καραδήμου-Λιάτσου ως προς τις μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους σύμφωνα με τα οποία «μέχρι πρόσφατα η σύνθεση διαφορετικών μεθόδων θεωρούνταν αδιανόητη. Όσοι πίστευαν σε μια μέθοδο θεωρούσαν ότι έπρεπε να εφαρμοστεί πιστά χωρίς να αναμειγνύονται στοιχεία από άλλες μεθόδους... Παρόλα αυτά, η εξέλιξη υπήρξε ραγδαία και οι συνεχιστές της κάθε μεθόδου άρχισαν να προσθέτουν στοιχεία που έβλεπαν ότι έλλειπαν από την πρακτική τους» (2005:217), ή, αντίστοιχα, για τους μουσικοπαιδαγωγούς οι οποίοι «άρχισαν προοδευτικά, και χωρίς να το παραδέχονται, να [τις] συνθέτουν» τις παραπάνω μεθόδους, συστήματα και προγράμματα (2005:219).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η εντύπωση στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής αλλά και της Παιδαγωγικής γενικότερα, καθώς και οι νέες ιδέες που εμφανίζονται σε σχέση με αυτές θα πρέπει να αποτελούν δεδομένο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση. Άλλωστε τα νέα δεδομένα έχουν επηρεάσει και το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής τόσο ως προς τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όσο και ως προς τη θέση της μουσικής στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (βλ. χαρακτηριστικά Χρυσοστόμου 2005). Πόσο όμως όλα αυτά συνιστούν όντως δεδομένα στην περίπτωση, μεταξύ άλλων, των εκπαιδευτικών της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση;

2. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση: προφίλ, παιδαγωγικό / μουσικοπαιδαγωγικό υπόβαθρο και επιμορφωτικές ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση υπολογίζονται γύρω στις τριεσήμερις χιλιάδες. Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό, γύρω στις δύομισι χιλιάδες προέρχονται από ωδείς, ενώ οι υπόλοιποι από τα πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών. Όσο αφορά την παιδαγωγική και μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση αυτή θα πρέπει να συζητηθεί σε σχέση με το υπόβαθρό τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής που προέρχονται από ωδείς έχουν ελλείψεις έως καθόλου μουσικοπαιδαγωγικό αλλά και παιδαγωγικό υπόβαθρο. Και αυτό γιατί στα ωδείς δεν διδάσκεται ούτε η Μουσική Παιδαγωγική αλλά ούτε η σχολική Παιδαγωγική. Υπάρχει βέβαια το μάθημα «Πρακτικό Διδασκαλείο» διάρκειας δύο ετών κατά το πτυχίο ή το δίπλωμα, όμως αυτό περιλαμβάνει τη διδασκαλία του μουσικού οργάνου στο οποίο ο κάθε σπουδαστής εξειδικεύεται σε κάποιο νέο μαθητή και αφορά διαδικασία που δεν υπόκεινται σε οργανωμένες παιδαγωγικές αρχές²³. Όπως δε χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσαφταρίδης (2005:32) «η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος των ωδείων αντιμετωπίζει το μαθητή ως τον μελλοντικό σολίστα ενός οργάνου ή τον μελλοντικό καθηγητή των θεωρητικών μαθημάτων».

Ως προς τους εκπαιδευτικούς της μουσικής που προέρχονται από πανεπιστημιακά τμήματα, στην περίπτωση αυτή το μουσικοπαιδαγωγικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο είναι σε πολύ καλύτερο επίπεδο αφού υφίστανται αντίστοιχα μαθήματα τα οποία όμως δεν έχουν σε όλα τα τμήματα υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ σίγουρα δεν καλύπτουν τους εκπαιδευτικούς της μουσικής που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πριν από κάποια χρόνια ως προς τα νέα δεδομένα στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Επομένως, και στην περίπτωση αυτή, να μην υφίστανται μουσικοπαιδαγωγική και παιδαγωγική σπουδή, όμως ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας της σε συνδυασμό με το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών συνεπάγεται ότι το μουσικοπαιδαγωγικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των αντίστοιχων εκπαιδευτικών της μουσικής δεν είναι αυτονόητο ή πλήρες.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση ως προς το μουσικοπαιδαγωγικό αλλά και το παιδαγωγικό τους υπόβαθρο καθώς και ως προς τις απαιτήσεις των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων παρουσιάζουν ελλιπή ή/και πλήρη απουσία παιδαγωγικής αλλά και μουσικοπαιδαγωγικής σπουδής ενώ, επιπλέον, αναδεικνύεται η απαίτηση για υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών, για υιοθέτηση νέων ρόλων των εκπαιδευτικού, για απόκτηση όχι μόνο γνώσεων, αλλά και αλλαγής στάσεων και απόκτηση δεξιοτήτων. Ως προς το προφίλ τους διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μουσικής που έχουν διάφορους τόπους διαμονής, εκπαιδευτικό περιβάλλον (Α/θμια, Β/θμια), εργασιακή κατάσταση (πρωί, απόγευμα) και εκπαιδευτικό υπόβαθρο (ωδείς και πανεπιστημιακά τμήματα).

Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής στη σχολική εκπαίδευση στα μουσικοπαιδαγωγικά και παιδαγωγικά γενικότερα, αλλά και στις νεώτερες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης. Μάλιστα προτείνεται ότι «η... επιμόρφωσή τους θα πρέπει να αναδειχθεί σε προτεραιότητα ενός μακροχρόνιου σχεδιασμού» (Χρυσόστομου 1999:131). Οι άξονες μιας τέτοιας επιμόρφωσης (Γκίτσος και Κουτσούμπα 2001:110-111) προτείνονται ως ακολούθως στη συγκεκριμένη περίπτωση: α) Προσανατολισμός (Orientation): θέματα γενικής φύσης (πληροφόρηση, γνώση και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μουσικοπαιδαγωγικά, τα

²³ Ευχαριστώ πολύ τους Βασίλη Δημητρόπουλο και Διονυσία Μπλαζάκη για την παροχή των παραπάνω πληροφοριών.

παιδαγωγικά και στις νεώτερες εξελίξεις, περιεχόμενο, σχολική εκπαίδευση διδακτική, διδασκαλία, μάθηση κ.λπ.). Β) Εργασιακή εκπαίδευση (Job education): ανάπτυξη ικανότητας των εκπαιδευτικών της μουσικής για αποδοτική εργασία με βάση τα παιδαγωγικά και τις επιμέρους παραμέτρους (ειδικές γνώσεις, ειδικές τεχνικές γνώσεις, γνώση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδων και τεχνικών κ.λπ.) και γ) Εργασιακή εξοικείωση (On-the-job familiarisation training): αντιμετώπιση πραγματικών, αλλά και απρόοπτων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα παραπάνω δεδομένα καταδεικνύουν επίσης τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της επιμόρφωσης αυτής εξαιτίας του προφίλ των επιμορφούμενων. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό είναι κατά πόσο είναι δυνατή, εάν είναι, η ύπαρξη κάποιας μορφής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής στην οποία να καλύπτονται οι απαιτήσεις που προκύπτουν από τα προηγούμενα τόσο ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, όσο και ως προς τα ίδια τα μουσικοπαιδαγωγικά, παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί μια ενδιαφέρουσα απάντηση στο ερώτημα αυτό. Τι είναι όμως η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση και πως υλοποιείται;

3. Η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση και η συμβατότητά της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής

Ας ξεκινήσουμε με τον τρόπο που η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση υλοποιείται. Ως προς τον τρόπο που υλοποιείται, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ορίζει «μια και μοναδική αντίληψη, αλλά... μια πολυμορφικότητα που της επιτρέπει να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επιμέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της» (Λιοναράκης 2006:11-12). Ως προς το τι είναι, θα μπορούσαμε συνοπτικά να πούμε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια εκπαιδευτική μεθοδολογία (Λιοναράκης 2001:54) που συνδέθηκε στενά με την υλοποίηση του ιδεώδους της ανοικτής αλλά και δια βίου εκπαίδευσης (Λιοναράκης, Λυκουργιώτης 1998:34) και η οποία γνώρισε τεράστια ανάπτυξη με την ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (Λιοναράκης 2005α:18). Σήμερα αντιμετωπίζεται ως μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης (Keegan 2001:138-139) αποτελώντας ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό πεδίο (Race 2001:194). Θα πρέπει δε στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική μεθοδολογία τα συστατικά στοιχεία της οποίας παραμένουν τα ίδια ως προς το είδος τους όπως σε όλες τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες (μαθητής/μάθηση, δάσκαλος/διδασκαλία, τόπος, χρόνος κ.λπ.), κάποια όμως από αυτά αποκτούν νέο περιεχόμενο και διάσταση στο πλαίσιο της (Λιοναράκης 2005α).

Όσο αφορά τη χρήση της σε διαδικασίες επιμόρφωσης που είναι και το ζητούμενό μας, η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση παρουσιάζει επιπλέον πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση είναι εκτός των άλλων μια εκπαιδευτική μεθοδολογία που δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου σε αίθουσες διδασκαλίας, απευθύνεται σε ευρύτατο φάσμα ηλικιών και σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων, καλύπτει όλα τα μορφωτικά-εκπαιδευτικά επίπεδα, προσφέρει αυτοτελείς μορφωτικούς κύκλους με μικρή σχετικά διάρκεια (Λιοναράκης και Λυκουργιώτης 1998). Επιπλέον, δεν απαιτεί κτιριακές εγκαταστάσεις και μετακίνηση των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους, μειώνει τις απαιτούμενες εργατοώρες σε επίπεδο διδάσκοντα, μιας και οι περισσότερες εμπεριέχονται στο ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εμπεριέχει ως

συστατικό της στοιχείο την εμπύχωση και την παρακίνηση και χρησιμοποιεί νέες εκπαιδευτικές τεχνικές (Γκιόσος και Κουτσούμπα 2001:113-114, Κόκκος και Λιοναράκης 1998). Διέπεται δε από μια φιλοσοφία που συνοψίζεται στη φράση: «Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν» (Λιοναράκης 2003, 2005B).

Θα μπορούσε λοιπόν η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση να καλύψει τις ανάγκες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα πρέπει κατ' αρχάς να διαπιστώσουμε την ύπαρξη συμβατότητας ή μη μεταξύ των δύο αυτών χώρων. Η ύπαρξη συμβατότητας ή μη επιχειρείται με την αντιστοίχιση στοιχείων της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης με αυτά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής όπως αυτά παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα 1. Παρατηρείται, για παράδειγμα, ότι η μη απαίτηση φυσικής παρουσίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ικανοποιεί το δεδομένο της διαφορετικής διαμονής και εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών της μουσικής. Ή ότι ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών της μουσικής δεν συνιστά εμπόδιο στην επιμόρφωσή τους με την εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση.

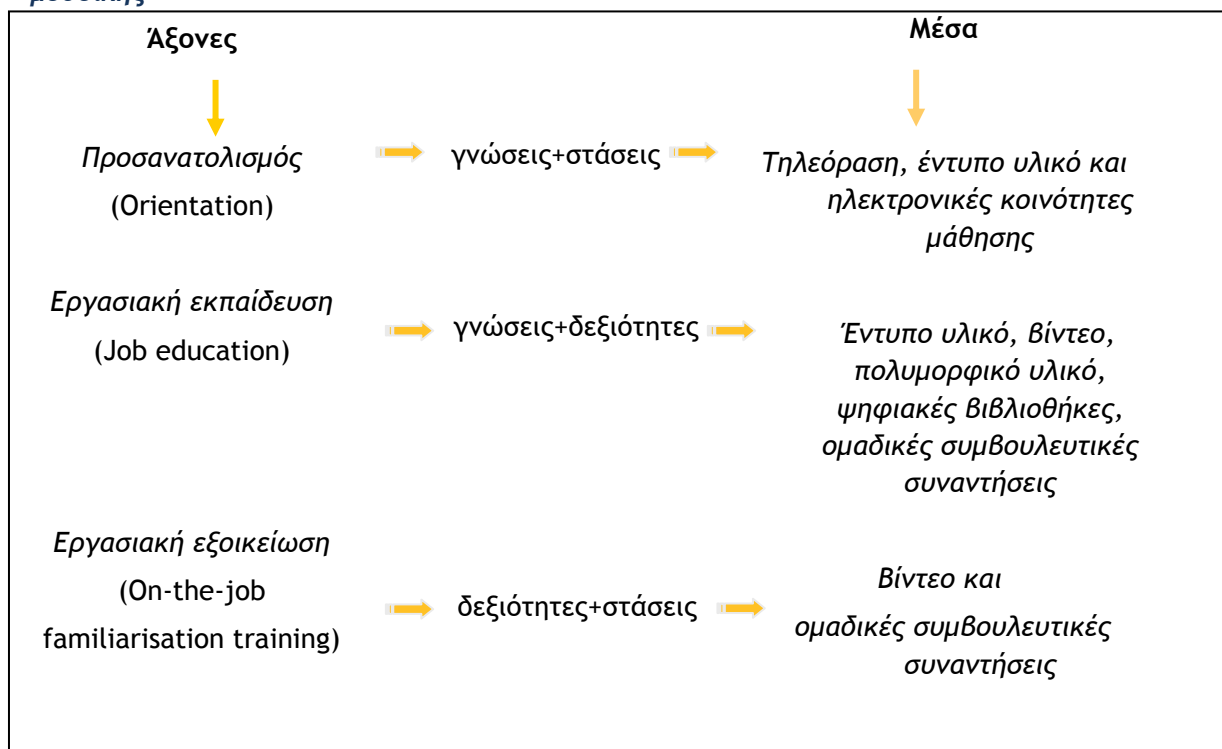
Πίνακας 1: Συμβατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της μουσικής

Δεν απαιτεί φυσική παρουσία	↔	Διαφορετικοί τόποι διαμονής- Διάφορη εργασιακή κατάσταση
Μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων	↔	Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μουσικής
Εφαρμογή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα	↔	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής
Χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών	↔	Εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής
«Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν»	↔	«Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» κ.ά.
Πολυμορφικότητα κ.ά.	↔	Ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικών της μουσικής κ.ά.

Καταληκτικά διαπιστώνεται πλήρης συμβατότητα μεταξύ της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής. Μάλιστα η συμβατότητα αυτή ενισχύεται από την πολυμορφικότητα της υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη βάση αυτή, οι όποιες ιδιαιτερότητες ανακύπτουν που να αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής μπορούν να αντιμετωπιστούν. Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους επιμόρφωση και ποια μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση αυτή.

Ως προς το πρώτο, αναμφισβήτητα η συνεργασία μεταξύ ειδικών στην παιδαγωγική, τη μουσικοπαιδαγωγική, την εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση αλλά και εκπαιδευτικών μουσικής θεωρείται απαραίτητη. Μια τέτοια συνεργασία όχι μόνο θα καλύψει πλήρως όλες τις πλευρές που εμπλέκονται σε μια τέτοιου είδους διαδικασία, αλλά θα συνδυάσει και τις «πρακτικές της θεωρίας» με τις «θεωρίες της πρακτικής» όπως πολύ χαρακτηριστικά αυτές αναφέρονται από τον Κουζέλη (2005:55-65). Όσο αφορά το δεύτερο, δηλαδή τα επιλεγόμενα μέσα, αυτά θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται με βάση τους τρεις άξονες που προαναφέρθηκαν, δηλαδή του προσανατολισμού, της εργασιακής εκπαίδευσης και της εργασιακής εξοικείωσης, αλλά και στη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων με βάση την τεχνολογία. Τα μέσα που προτείνονται σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους άξονες παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Άξονες, εκπαιδευτικοί στόχοι και επιλεγόμενα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μουσικής



Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια διερεύνησης της δυνατότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στη Μουσική Παιδαγωγική, την Παιδαγωγική αλλά και τα νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι με βάση το προφίλ, το υπόβαθρο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας επιμορφούμενων, η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση είναι απολύτως συμβατή με τη χρήση όμως κατάλληλων μέσων καθώς και μέσα από τη συνεργασία των σχετικών με το θέμα ειδικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, Ν. Σ. (2006), 'Πρόλογος', στο www.pi-schools.gr/programs/EuZin/Eu.Zin.htm, ανάκτηση από διαδίκτυο στις 10.4.2006.
- ΑΤΤΑΝΑΣΙΟ, Α. Μ. (2000), 'Ευρωπαϊκή συνεργασία για τη βελτίωση της ποιότητας στο σχολείο', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:71-74.
- ΓΑΛΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (2000), 'Αναζητώντας πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:417-429.
- CIDREE (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης) (1999), *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, μτφρ. Ν. Ηλιάδης και Α. Γαλανοπούλου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- ΓΚΙΟΣΟΣ, Ι. ΚΑΙ ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ, Μ. (2001), 'Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Ολυμπιακοί Αγώνες', στο Λιοναράκης Α. (επιστ. επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός, σελ:103-120.
- ΓΚΙΡΤΖΗ, Μ. (2005), 'Μάθηση-Διδασκαλία. Μήπως είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;', στο Lionarakis A. (ed.), *Applications of Pedagogy and Technology*, Proceedings of the 3rd International Conference on Open and Distance Learning, vol:A, Αθήνα: Προπομπός, σελ:155-173.
- ΙΩΑΝΝΟΥ, Θ., (α.χ.), *Διδάσκοντας Ιστορία. Από τις Θεωρίες Μάθησης στην Στοχοθετική Στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1997), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΡΑΔΗΜΟΥ-ΛΙΑΤΣΟΥ, Π. (2003), *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα. Οι Σημαντικότερες Απόψεις για την Προσχολική Ηλικία*, Αθήνα: Orpheus.
- ΚΕΕΓΑΝ, D. (2001), *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΚΟΚΚΟΣ, Α. (1998), 'Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις', Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων*, τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ:187-240.
- ΚΟΚΚΟΣ, Α. & ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (1998), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*, τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (2005), 'Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής', στο Βρατσάλης Κ. Α. (επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος, σελ:55-66.
- ΚΡΙΒΑΣ, Σ. (2005), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2001), 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού', στο Λιοναράκης Α. (επιστ. επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός, σελ:33-52.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2003), 'Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;', στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Εργαστηριακό μάθημα «ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν»*, Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σελ:9-16.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2005α), 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης' στο Λιοναράκης, Α. (επιστ. επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ: 13-38.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2005β), 'Διαδικασίες μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση', στο Αναστασιάδης Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, Πρακτικά 1^{ης} Πανελλήνιας Διημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα: Προπομπός, σελ:335-345.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2006), 'Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης', στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, Αθήνα: Προπομπός 2006, σελ:11-41.
- ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. & ΛΥΚΟΥΡΓΙΩΤΗΣ Α. (1998), 'Ανοικτά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης', στο Βεργίδης, Δ. και συν., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ:29-35.
- ΜΑΝΟΥΣΟΥ, Ε. (2005), 'Εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση', στο Αναστασιάδης Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, Πρακτικά 1^{ης} Πανελλήνιας Διημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα: Προπομπός, σελ:303-310.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ. (2000), 'Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:11-16.

- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1995), *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Λ. ΚΑΙ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ, Ν. (2000), 'Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κριτική προσέγγιση - προτάσεις', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:46-55.
- ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν. (1963), *Γενική Διδακτική*, Αθήνα: Καμπανάς.
- RACE, P. (2001), *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, μτφρ. Μ. Βακαλοπούλου, Κ. Ζουγανέλη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΑΜΑΝΤΑΣ, Χ. (2000), 'Οι σχολικές δραστηριότητες μοχλός υποστήριξης του εθελοντισμού και αντίδοτο αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:56-59.
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (1994), *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (2003α), *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (2003β), *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg, 10^η έκδοση.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (2000), ' "Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;" Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση', στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ:17-27.
- ΣΤΑΥΡΙΔΗΣ, Γ. Μ. (2001), *Μουσική Αγωγή και Παιδεία. Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΑΦΤΑΡΙΔΗΣ, Ν. (2005), 'Επιμόρφωση και μουσική αγωγή. Μουσική αγωγή και Παιδαγωγικές Ακαδημίες', στο Βρατσάλης Κ. Α. (επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος, σελ:231-260.
- ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, Σ. (2005), *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*, Αθήνα: Παπαρηγορίου Νάκας.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ

Μουσική πράξη, συνεργατικότητα και ΤΠΕ: Εξωτική πρόκληση ή προκλητική συνύπαρξη στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα;

Περίληψη

Η φύση του μαθήματος της μουσικής και των μουσικών δραστηριοτήτων στο σχολείο απαιτούν συχνά την ανάπτυξη συνεργασίας, ενεργοποιώντας έτσι ένα συνειδητό ή ασυνειδητό επίπεδο συνεργατικής μάθησης. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, οφείλει να υποστηρίζει μια στρατηγική συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία, στοχεύοντας στην ανάπτυξη συνεργατικού διαλόγου, υποθέσεων, διαφωνιών, συμφωνιών, αξιολογήσεων, στη διατύπωση προτάσεων και στη διαμόρφωση πιθανών λύσεων, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα που σχετίζονται με μουσικές πράξεις. Δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της ενσωμάτωσής τους σε πολλαπλές κοινωνικές δραστηριότητες, θεωρείται αναμενόμενη η επίδρασή τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο, προκαλώντας ολοκληρωτική αναμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσων και διαδικασιών, ενσωματώνοντας μοντέλα και ευφυή συστήματα διευκόλυνσης της συνεργατικότητας και παροχής υποστηρικτικού υλικού, τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, εάν επικεντρωθούμε στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια διακριτή απόσταση των ΤΠΕ από τη μουσική εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το αντιφατικό, κατά μία έννοια, περιβάλλον, η παρούσα εργασία εξερευνά την αποτελεσματικότητα ενός προτεινόμενου μοντέλου ανάλυσης του διαλόγου και των πράξεων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σύνθεσης μουσικής με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (H/Y) (ανά ζεύγη) στην τάξη. Εξετάζονται τόσο ο διάλογος και οι πράξεις των μαθητών όσο και η διαδραστικότητά τους με τον H/Y, με στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας και την (α)συμμετρία της συνεργασίας τους μέσα από ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες. Έτσι, παρέχεται στον εκπαιδευτικό ένας πιο ακριβής τρόπος αξιολόγησης και υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης της μουσικής, βοηθώντας τον να τροφοδοτήσει με κατάλληλη ανάδραση τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν σημαντική συμβολή του H/Y στην ανάπτυξη συνεργατικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών, που πολλές φορές οδήγησε σε από κοινού συμφωνημένες πράξεις, συγκλίνοντας, σταδιακά, σε ισόρροπη συνεργασία, υποδηλώνοντας το θετικό ρόλο των ΤΠΕ και της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, τόσο στη μουσική όσο και στη συνεργασία τους.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Συνεργατική Μάθηση

Το σχολείο για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει συνεχώς να μετασχηματίζει σε διδακτικές προσεγγίσεις τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει πάντα να αξιολογεί και να βελτιώνει τις πρακτικές του και να αναζητεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Συνεπώς, εύλογα δημιουργείται το ερώτημα: 'υποστηρίζει ή όχι η συνεργατικότητα τη διαδικασία της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;' Οι Barnes και Todd (1977), ερευνώντας την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα των μαθητών σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη, υποστηρίζουν ότι, παραμερίζοντας το παραδοσιακό μοντέλο, η μάθηση γίνεται μια κοινωνική εμπειρία, τοποθετώντας τους μαθητές σε

καταστάσεις όπου αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν και αντίθετες απόψεις από τις δικές τους, οδηγώντας τους σε διάλογο ή/και σε διαπραγμάτευση. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kutnick και Thomas (1990), όταν οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη αποδίδουν πολύ περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές που δουλεύουν ατομικά, ακόμα και εάν τα μέλη των ζευγών δεν είναι ισοδύναμα ως προς τη γνώση. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις-συνεργασία με το περιβάλλον τους (π.χ. τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους). Έτσι, η συνεργατική μάθηση σαφώς ενισχύει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους με υψηλότερου επιπέδου γνωστικές διεργασίες (Bennet και Dune, 1992).

Η χρήση του διαλόγου, η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών που συνεργάζονται και η δημιουργία ενός κοινού χώρου επίλυσης προβλημάτων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη συμβολή της συνεργατικότητας στη διαδικασία της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί θα πρέπει να συνδυαστούν και με το φύλλο, την ηλικία, την ικανότητα μάθησης, και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιήσουν τον ευεργετικό ρόλο της συνεργασίας των μαθητών στην ομαλή ανάπτυξή τους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Τα συνεργατικά χαρακτηριστικά της μουσικής

Η μουσική μπορεί να ειπωθεί ως μία συνεργατική μορφή τέχνης (John-Steiner, 2000). Για παράδειγμα, οι μουσικοί, ως μέλη μιας ορχήστρας (χορωδίας, μπάντας κλπ) δουλεύουν συνεργατικά κατά τη διάρκεια των προβών και του ρεσιτάλ, με μέλη ισοδύναμων δυνατοτήτων ή με υψηλότερων (π.χ. διάσημους σολίστες, μαέστρους), κάτω από ένα κοινό στόχο: την καλύτερη δυνατή ερμηνεία της μουσικής. Το ίδιο συμβαίνει και με συνθέτες, οι οποίοι συνεργάζονται με χορογράφους, σκηνοθέτες, ηθοποιούς κλπ. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι η μουσική εμπεριέχει ενδογενείς ιδιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία προκαλούν τη συνεργατικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική παρέχει στα παιδιά εμπειρίες οι οποίες αυξάνουν την κριτική σκέψη τους (Durant and Welch, 1995). Συζητήσεις στην τάξη για μουσικά θέματα ενισχύουν τις γνώσεις τους, βοηθούν να συνεργάζονται και αυξάνουν την κριτική σκέψη τους (Totten *et al.*, 1991).

Η δημιουργικότητα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μουσικής το οποίο υποστηρίζει τη συνεργατικότητα. Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στην ατομική δημιουργικότητα, η οποία δραστηριοποιείται σε μία κοινότητα (τάξη) ανθρώπων που σκέφτονται (μαθητές). Έτσι, όταν περισσότεροι από έναν μαθητή προσπαθούν να λύσουν ένα συγκεκριμένο μουσικό πρόβλημα, η δημιουργικότητα αυτών που συνεργάζονται είναι αυτή που διατηρεί τη συνεργασία, μέχρις ότου να βρεθεί μια ικανοποιητική, κοινά αποδεκτή λύση (Rogoff, 1990).

Η κοινωνικοποίηση είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μουσικής που σχετίζεται με τη συνεργατικότητα. Εμφανίζεται συχνά ως το αποτέλεσμα μουσικών παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Τα παιχνίδια αυτά, ωθούν τα παιδιά να υιοθετήσουν διαφορετικούς ρόλους, οι οποίοι τους οδηγούν, μέσω της κοινωνικοποίησης, στη συνεργασία με τους άλλους, δρώντας ως ενεργά μέλη μιας μαθησιακής κοινότητας (Abeles *et al.*, 1984).

Η σταδιοποίηση της μάθησης της μουσικής γνώσης διευκολύνει τη συνεργατικότητα. Συνδέεται άμεσα με μια σταδιοποιημένη μελέτη περίπτωσης (case-study), η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το δάσκαλο μουσικής για τη συνεργασία των μαθητών, ξεκινώντας από το πιο απλό και σταδιακά καταλήγοντας στο πιο πολύπλοκο περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό, η συνεργατικότητα διευκολύνει την αξιολόγηση των μαθητών, αφού μέσω παρατηρήσεων του αποτελέσματος της κάθε ομάδας στο τέλος του κάθε βήματος, είναι δυνατή μια πιο ολοκληρωμένη απεικόνιση της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών από ότι τα τεστ ατομικής επίδοσης (Scanlon *et al.*,

1999). Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες, όπως η ομαδική σύνθεση μουσικής, η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, η κοινή ακρόαση και σχολιασμός μουσικών έργων, αποκαλύπτουν το στενό σύνδεσμο της μουσικής με τη συνεργατικότητα, είτε σε εκπαιδευτικό ή/και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Οι Τ.Π.Ε ως μέσο υποστήριξης της συνεργατικότητας

Η εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν διεθνώς διαδεδομένη μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Από τότε όμως μέχρι σήμερα, έχει καλυφθεί σημαντικό έδαφος στον τομέα αυτό (τουλάχιστο στο εξωτερικό). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση νέων τεχνολογιών όχι μόνο στο να παρέχουν ευκαιρίες συνεργασίας, αλλά να ενισχύσουν την καθαυτό συνεργατική μάθηση σε επίπεδο τάξης (Cohen, 2001; Kerr, 2001; Freedman, 2001). Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα υπέρβασης των τοπικών κέντρων παροχής γνώσης, υποστηρίζοντας την πρόσβαση σε διεθνή επικαιροποιημένη πληροφορία, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα συνεργασίας με απομακρυσμένους χρήστες (π.χ. μέσω χρήσης του Διαδικτύου). Έτσι, τα σύνορα της γνώσης καταργούνται και αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της ευρύτερης συνεργασίας με στόχο την επέκταση της μάθησης.

Η χρήση της νέας τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση απαιτεί από το δάσκαλο της μουσικής επιπλέον γνώσεις, έτσι ώστε να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για μια επιτυχημένη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη συνεργατική μάθηση των μαθητών. Έτσι, οι δάσκαλοι της μουσικής θα πρέπει να επεκτείνουν τις ικανότητές τους, για να εφαρμόσουν τις νέες τεχνολογίες στη μουσική εκπαίδευση (Kerr, 2001). Παρόλα αυτά, ο ρόλος τους παραμένει ο ίδιος: να ρωτήσουν τα παιδιά τις σωστές ερωτήσεις στο σωστό χρόνο και να τα καθοδηγήσουν σε μια νέα κατεύθυνση, ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης (Freedman, 2001). Αυτό που διαφοροποιείται είναι τα μέσα. Οι νέες τεχνολογίες προσδίδουν στο δάσκαλο το ρόλο του διαμεσολαβητή-διευκολυντή, ο οποίος παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες για τη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος στην τάξη, βασισμένο σε πολλαπλές δραστηριότητες, στη σύνδεση νέας πληροφορίας με προηγούμενη γνώση, στην παροχή ευκαιριών συνεργασίας και αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Tinzmann *et al.*, 1990). Με αυτόν τον τρόπο, η τάξη κρατιέται 'ζωντανή' και ο μαθητής από παθητικό μέλος μετατρέπεται σε συνεργάτη και ενεργό συμμετέχων. Μαθαίνει να αξιολογεί τον εαυτό του, να παρακολουθεί τις επιδόσεις του και να ενσωματώνεται (κοινωνικά) με το περιβάλλον του.

Κατάλληλη μοντελοποίηση με τη χρήση νέων τεχνολογιών (π.χ. τεχνητής ευφυΐας), μπορεί να ποσοτικοποιήσει την επίδοση στη συνεργατικότητα των μαθητών, παρέχοντας μια ανάδραση στους ίδιους, αλλά και έναν τρόπο καλύτερης αξιολόγησης από το δάσκαλο. Ένα τέτοιο μοντέλο προτείνεται στην παρούσα εργασία, όπως περιγράφεται στις επόμενες παραγράφους.

Διάλογος και συνεργία ως μέσα συνεργατικής μάθησης

Είναι γενικά αποδεκτό ότι «[...] στην τάξη, [...] ο διάλογος χρησιμοποιείται για να αναπτυχθούν διάφορες δραστηριότητες» (Mercer, 1995). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές μπορούν να τον χρησιμοποιούν για την πραγματοποίηση των στόχων τους. Χρησιμοποιώντας τη συνομιλία τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν θέτοντας κοινά κανάλια εργασίας και να εκπληρώσουν ένα κοινό στόχο.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διαλογικής επικοινωνίας, αναπτύσσεται μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και έτσι εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και βελτιώνεται η κριτική τους αντίληψη. Εστιάζοντας στην παραπάνω άποψη, η λειτουργία της μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία συνεργατική διαδικασία (προσπάθεια), η οποία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από πραγματικές δεξιότητες. Έτσι όταν τα παιδιά συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους αναπτύσσοντας διαλογικές διαδικασίες μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους με σαφήνεια και στη συνέχεια να αξιολογούν με τους συμμαθητές τους τις ιδέες αυτές. Ακόμα μπορούν να εξηγούν και να αιτιολογούν από κοινού παρέχοντας συμπεράσματα τα οποία εξελίσσονται σε καινούρια γνώση. Παρομοίως, ο Kruger (1993) αναφέρει ότι στην συνεργατική διαδικασία αυτό που είναι χρήσιμο για την εκμάθηση είναι η ανάμειξη στην διαλογική διαδικασία αναλύοντας κάποια συγκεκριμένο θέμα, η οποία περιλαμβάνει εξηγήσεις, επεξηγήσεις ή και αναθεωρήσεις των ιδεών και ακόμα το γεγονός ότι κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να συγκρίνει τις απόψεις του με αυτές των συμμαθητών του οι οποίοι είναι μέλη της ίδιας ομάδας εργασίας. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να ειπωθεί ότι η ιδιαιτερότητα της συνεργατικής μάθησης δεν είναι μόνο το από κοινού μοίρασμα της γνωστικής εργασίας αλλά πολύ περισσότερο τα διαφορετικά είδη των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και οι ιδιαίτερες γνωστικές επιδράσεις που αναπτύσσονται.

Εκτός από το διάλογο κατά τη διάρκεια της συνεργατικής διαδικασίας οι μαθητές αναπτύσσουν δράση η οποία αποτελεί μέρος της συνέργιας. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Bruner (1986), «σκέψη είναι ο τρόπος οργάνωσης της αντίληψης και της δράσης». Οι Altman και Rogoff (1987) επίσης τοποθετούν τη δράση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφέροντας ότι «δεν υπάρχουν ξεχωριστοί ρόλοι δράσης σε ένα γεγονός, αντιθέτως, υπάρχουν σχέσεις δράσης, όπως π.χ., οι δράσεις ενός προσώπου που μπορούν να περιγραφούν και να κατανοηθούν σε σχέση με τις δράσεις άλλων προσώπων σε συνδυασμό με τις σχετικές και προσωρινές συνθήκες με τις οποίες τα πρόσωπα δρουν.» Συνεπώς, η δράση μπορεί να αποτελέσει ένα επιπρόσθετο μέσο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της συνέργιας ανάμεσα στους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία τα είδη των πράξεων που εξετάζονται προκύπτουν από α) τις πράξεις των παιδιών σε σχέση με τις λειτουργίες του μουσικού λογισμικού (το οποίο χρησιμοποίησαν για να συνθέσουν) και δεν συνδέονται με τη διαλογική διαδικασία και β) τις πράξεις των παιδιών σε σχέση με το βαθμό της συνεργατικότητας που ανέπτυξαν εξετάζοντας την εξέλιξη του διαλόγου που δημιουργήθηκε κατά την συνεργασία. Άρα ο διάλογος και η δράση μπορούν να αποτελέσουν μέσα τα οποία συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά καθώς αυτά συνεργάζονται.

Μεθοδολογία

Εστιάζοντας στην σημασία του επικοινωνιακού διαλόγου κατά τη διάρκεια μιας συνεργασίας, οι Wegerif και Mercer (1996) παρουσιάζουν τρεις τύπους διαλόγων οι οποίοι αναπτύσσονται καθώς τα παιδιά συνεργάζονται. Σε αυτό το σημείο είναι εμφανές το πως ο διάλογος μπορεί να δημιουργήσει περιεχόμενο, αλλά, αντίστοιχα, και το τι αντίκτυπο έχουν τα στοιχεία του περιεχομένου στο διάλογο που αναπτύσσεται. Με βάση τα προηγούμενα, η παρούσα εργασία αναλύει τους διαλόγους των παιδιών και τις πράξεις τους χρησιμοποιώντας κάποιο λογισμικό στηριζόμενο σε ένα μοντέλο ανάλυσης συνεργατικότητας το οποίο αναπτύχθηκε με βάση τα χαρακτηριστικά των δεδομένων. Έτσι η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στα 5 διαφορετικά είδη διαλόγων (disputational, cumulative, exploratory, reflective και operational) οι οποίοι περιέχουν 28 διαφορετικά είδη λεκτικών συμβολών όπως πρόταση, αντιπρόταση, συμφωνία,

διαφωνία, επεξήγηση κλπ (Nikolaïdou, 2005), που προέκυψαν χρησιμοποιώντας grounded theory (Glaser and Strauss, 1967). Ακόμα, στο ίδιο μοντέλο ανάλυσης κατηγοριοποιούνται και δύο κύριες κατηγορίες πράξεων με τις υποκατηγορίες τους οι οποίες προέκυψαν από τη συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Η πρώτη κύρια κατηγορία περιλαμβάνει πράξεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την συμπεριφορά των παιδιών όπως α) *προσωπικές* (AC-1) (όταν δρουν με βάση τη δική τους πρωτοβουλία), *επιβαλλόμενες* (AC-2) (όταν δρουν σαν αποτέλεσμα κάποιας επιβολής από τον συμμαθητή τους) και τέλος οι *από κοινού* (AC-3, AC-4) (όταν δρουν αφού πρώτα έχει προηγηθεί ή όχι προφορική κοινή συνεννόηση). Αυτές οι πράξεις συνοδεύονται ή όχι από τις λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών. Η δεύτερη κύρια κατηγορία περιλαμβάνει πράξεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την διαχείριση του λογισμικού. Εδώ κωδικοποιούνται οι κινήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια που συνεργάζονται για να συνθέσουν μουσική με την υποστήριξη του ειδικού λογισμικού (Finale 2005) όπως εισαγωγή ή αφαίρεση μιας νότας, εισαγωγή ή αφαίρεση ενός μουσικού συμβόλου με αναφορά στην ένταση, το ρυθμό κλπ, και από την άλλη πλευρά πράξεις οι οποίες αποσκοπούν στο να πάρουν οι μαθητές μία ανατροφοδότηση για το προϊόν το οποίο δημιουργούν και διαχειρίζονται, όπως εκτέλεση της σύνθεσης από τον Η/Υ (Nikolaïdou, 2005). Το χρησιμοποιούμενο μοντέλο ονομάζεται *Computer mediated under Synergy and Logos* (ComPLuS) (Nikolaïdou, 2005a, 2005b), και παρέχει τη δυνατότητα για μία συστηματική ανάλυση της συνεργατικής δράσης, η οποία εξερευνά και ερμηνεύει το βαθμό συνεργατικότητας των παιδιών με τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια μιας σύνθεσης, αναλύοντας το διάλογο και τις πράξεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της συνέργειας. Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης του βαθμού της (α)συμμετρίας της συνεργασίας των μαθητών μέσα από ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες προσπαθώντας να κατανοηθεί ο βαθμός σύγκλισης-απόκλισης μεταξύ των μαθητών τόσο στο διαλογικό όσο και στο δραστικό επίπεδο (Nikolaïdou, 2005a, 2005b).

Μελέτη Περίπτωσης: Συνεργατική σύνθεση μουσικής στο δημοτικό σχολείο

Η Ελλάδα δεν ακολούθησε παράλληλη πορεία στον τομέα ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το εξωτερικό. Παρόλα αυτά, η έρευνα που διεξήχθη στην πόλη της Θεσσαλονίκης έδειξε ότι υπάρχει ένας σοβαρός αριθμός δημόσιων σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου τα σχολεία διαθέτουν εξοπλισμό (π.χ. Η/Υ, πρόσβαση στο Διαδίκτυο, εξειδικευμένο λογισμικό/υλικό για κάποια μαθήματα όπως γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία). Εάν όμως επικεντρωθούμε στο ειδικό κομμάτι της χρήσης νέων τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τότε τα πράγματα γίνονται απελπιστικά. Περιορισμένος αριθμός δημοτικών σχολείων (κυρίως ιδιωτικά) έχουν να επιδείξουν κάτι στον τομέα αυτό, και αυτό με κίνητρο το προσωπικό ενδιαφέρον των καθηγητών μουσικής.

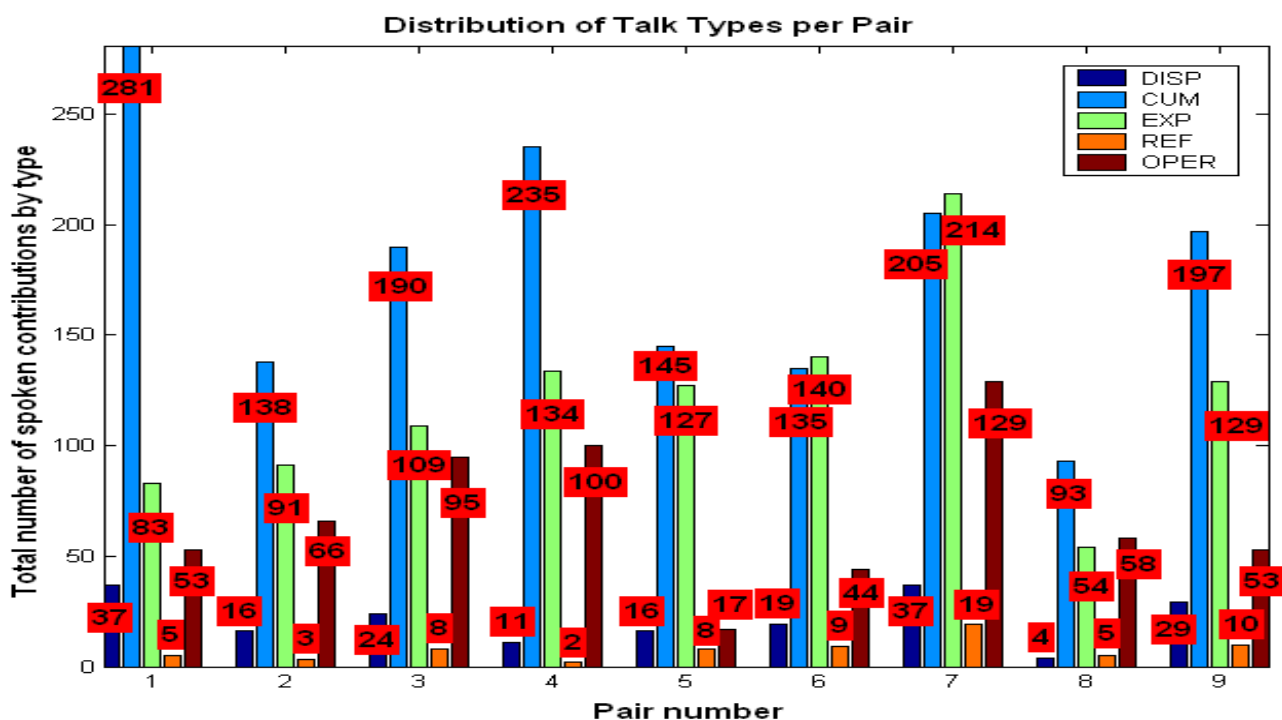
Δείγμα

Στα πλαίσια της διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές από τρία δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης στα οποία υπήρχε σχετική υποδομή από Η/Υ και ικανοποιητική σχολική μουσική δραστηριότητα. Τα παιδιά ήταν 11 χρονών, αγόρια και κορίτσια. Τους ζητήθηκε να δουλέψουν ανά ζεύγη χρησιμοποιώντας ένα μουσικό λογισμικό *Finale 2005* και να συνθέσουν μικρές μελωδίες για επιλεγμένα γλωσσικά κείμενα τα οποία δημιουργήθηκαν για την παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών. Συνολικά 18 μαθητές (9 αγόρια, 9 κορίτσια) επιλέχθηκαν από τρία σχολεία ως αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των διαλόγων έδειξαν ότι το είδος του *Cumulative* διαλόγου ήταν αυτό το οποίο κυριάρχησε στην διαλογική επικοινωνία των περισσότερων ζευγαριών κατά τη διάρκεια της συνθετικής τους συνεργασίας με χρήση των ΤΠΕ. Ο αμέσως επόμενος τύπος διαλόγου που αναπτύχθηκε ήταν ο *Exploratory*. Η Εικόνα 1 παρουσιάζει τη διανομή των διαφορετικών ειδών των διαλόγων ανά ζεύγος.

Εικ.1 Η κατανομή των διαφορετικών διαλόγων ανά ζευγάρι (1-9).



Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα μουσικό λογισμικό για σύνθεση εκφράζουν και αναπτύσσουν τις ιδέες τους εκδηλώνοντας ένα μέτριο ποσοστό εξερευνητικότητας και δεν προσεγγίζουν ομοφωνικές λύσεις.

Επιπρόσθετα, εκδηλώνεται ένας υψηλός αριθμός *Cumulative* διαλόγου καθώς οι μαθητές βρίσκουν ένα κοινό σημείο συμφωνίας στις ιδέες τους αλλά δεν αποζητούν κάποια λογική επεξήγηση για το σημείο που έχουν συμφωνήσει. Επιπλέον, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε κάθε ζευγάρι υπάρχει μία σημαντική ανάπτυξη του διαλόγου αναφορικά με τη χρήση του λογισμικού, χωρίς όμως να κυριαρχεί στους διαλόγους των ζευγαριών. Έτσι θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη εξοικείωση με τη χρήση του λογισμικού και ασχολήθηκαν με το κύριο μέρος της εργασίας που ήταν η σύνθεση. Συνεπώς, το γεγονός ότι τα παιδιά έκαναν χρήση για πρώτη φορά του λογισμικού δεν επηρέασε αρνητικά την κύρια δραστηριότητα.

Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση δείχνουν για άλλη μια φορά ότι εξετάζοντας το λεκτικό επικοινωνιακό πλαίσιο των μαθητών ο *Cumulative* διάλογος επικρατεί με ένα ποσοστό 45.2% έναντι του *Exploratory* με 30.2%, του *Operational* με 17.2% ο, του *Disputational* με 5,4% και του *Reflective* με 2.0%. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι πολλές φορές τα παιδιά αναπτύσσουν και δουλεύουν με πιο γενικές ιδέες οι οποίες τους οδηγούν να αποζητούν συνεχόμενη επιβεβαίωση και επανάληψη από τον συμμαθητή με τον οποίο δουλεύουν μαζί.

Το απόσπασμα από τον επόμενο διάλογο δείχνει ένα παράδειγμα από τα παραπάνω αποτελέσματα.

Χρόνος	Μαθητές	Καταγραφή διαλόγου	Συνεργατικές Συνεισφορές	Είδη Διαλόγων
04:56	Κώστας	Πολύ γρήγορο ακούγεται. Σταμάτα και τον κέρσορα...	CRI US	EXP OPER
04:58	Νίκος	Ναι. Τότε αφού είναι πολύ γρήγορα θέλεις να το κάνουμε να κρατάει ένα χρόνο;	AGR PQ	CUM CUM
05:09	Κώστας	Ναι. Ας βάλουμε τέταρτα.	AGR PO	CUM CUM
05:13	Νίκος	Και μετά να χρησιμοποιήσουμε στακάτο. Και έτσι θα ακούγεται πιο κοφτά.	PO EXPL	CUM EXP
05:20	Κώστας	Τα,τα, τα-τα. [Μουρμουρίζει]	ELAB	EXP
05:28	Νίκος	...Σι και μετά είπαμε Φα και Ντο. (Επαναλαμβάνει αυτό που είχε συμφωνηθεί πρωτύτερα) Τώρα Σι ή Ντο να βάλουμε; Ας δοκιμάσουμε πρώτα το Ντο. Συμφωνείς;	R PQ PO QAGR	CUM CUM CUM CUM
05:42	Κώστας	Ναι, φυσικά.	AGR	CUM

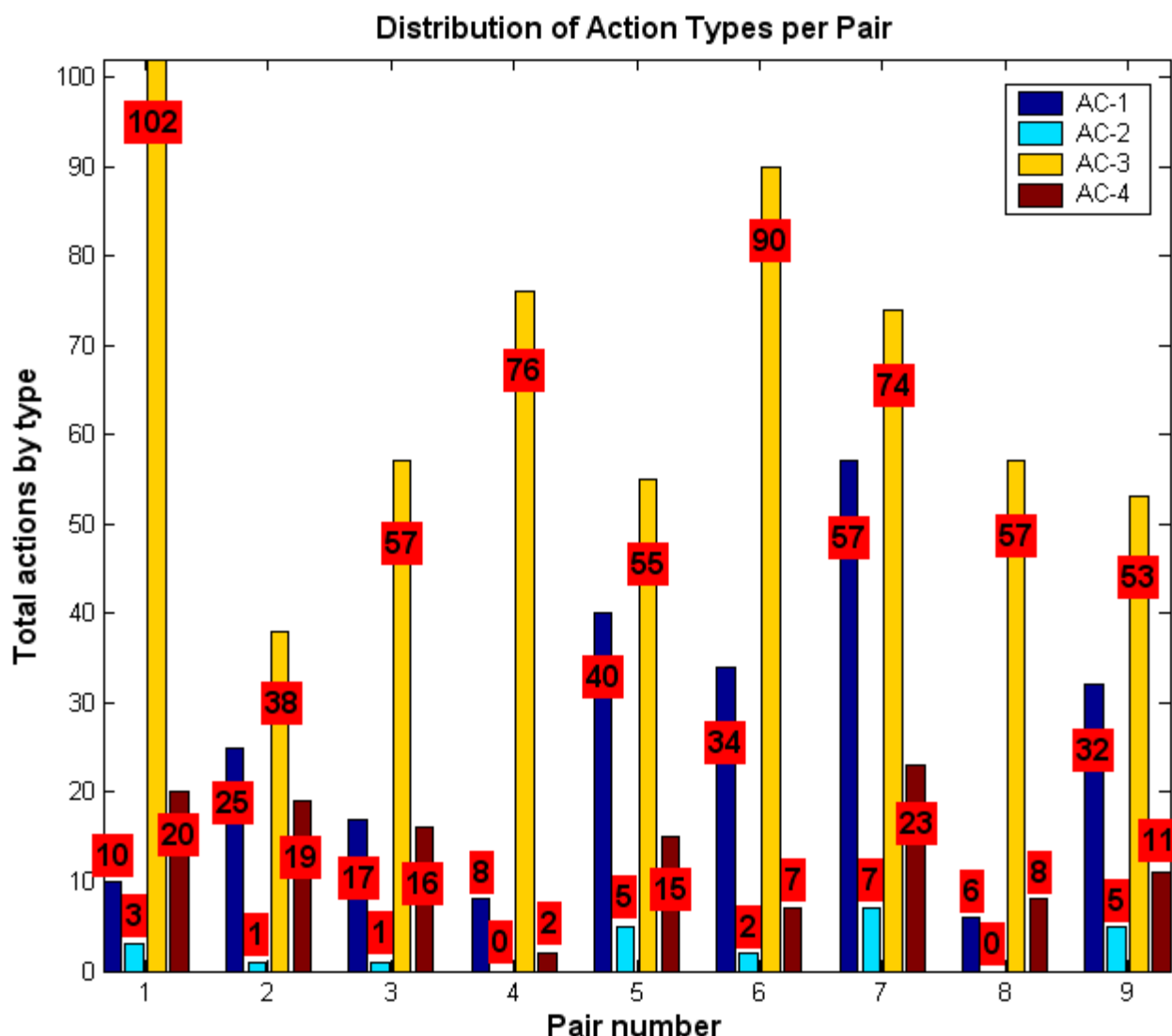
Επίσης το γεγονός ότι ο Exploratory διάλογος ήταν εκείνος τον οποίο ανέπτυξαν οι μαθητές μετά τον Cumulative φανερώνει ότι στη αναλυτική σκέψη των παιδιών εμφανίζεται μια ενδιαφέρουσα τάση να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο πήραν κάποια απόφαση από κοινού τη στιγμή που εργάζονταν (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Απόσπασμα από τον διάλογο του πέμπτου ζευγαριού ο οποίος δείχνει την ανάπτυξη του Exploratory διαλόγου

Χρόνος	Μαθητές	Καταγραφή διαλόγου	Συνεργατικές Συνεισφορές	Είδη Διαλόγων
03:38	Σοφία	Ποιο Σολ χρειαζόμαστε?	QEL	EXP
03:42	Κων/νος	Όχι, το ψηλό.	CLAR	EXP
03:44	Σοφία	Χρειαζόμαστε το Σολ το χαμηλό;	QAGR	CUM
03:45	Κων/νος	Ναι , το χαμηλό.	AGR	CUM
03:55	Σοφία	Λοιπόν... Σολ χαμηλό, αλλά μετά πως θα καλύψουμε τη διαφορά από το Ντο στο Σολ;	QEL	EXP
04:05	Κων/νος	Προτείνω να πάμε στο Λα γιατί έτσι το «πλουκ» θα ακουστεί πιο χαμηλά από όλα .	EXPL	EXP

Στη συνέχεια αναλύοντας τον αριθμό των πράξεων των παιδιών παρατηρείται ότι ο μέσος όρος αυτών ανά ζευγάρι ήταν 108, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές ήταν σημαντικά δραστήριοι κατά τη διάρκεια της συνεργίας.

Εικ.2 Η κατανομή των πράξεων ανά ζευγάρι οι οποίες συνδέονται άμεσα με την συμπεριφορά των παιδιών όπως α) προσωπικές AC-1 (όταν δρουν με βάση τη δική τους πρωτοβουλία), επιβαλλόμενες AC-2 (όταν δρουν σαν αποτέλεσμα κάποιας επιβολής από τον συμμαθητή τους, και τέλος οι από κοινού AC-3 και AC-4 (όταν δρουν ομόφωνα).



Στην παραπάνω εικόνα παρουσιάζεται η κατανομή των πράξεων των παιδιών αναφορικά με την συμπεριφορά τους ακολουθώντας μια ποσοτική ανάλυση. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι κατηγορίες «πράξεις από κοινού» και «προσωπικές πράξεις» κυριαρχούν σε όλα τα ζευγάρια με εξαίρεση τα ζευγάρια 1 και 8 όπου ο ψηλότερος αριθμός εμφανίζεται στην κατηγορία «πράξεις από κοινού». Επιπλέον, η κατηγορία «επιβαλλόμενες πράξεις» εμφανίζεται σε πολύ χαμηλό ποσοστό σε όλα τα ζευγάρια. Τέλος τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση σχετικά με τις πράξεις των παιδιών σε σχέση με την χρήση του μουσικού λογισμικού και την ανατροφοδότηση για το προϊόν το οποίο δημιουργούν έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις από κοινού πράξεις και τις πράξεις ανατροφοδότησης γεγονός που παραπέμπει στην επιβεβαίωση ότι η χρήση του λογισμικού υποστήριξε και διευκόλυνε την μουσική δημιουργικότητα των παιδιών καθώς επίσης και την από κοινού εργασία τους. Επιπλέον, η συμμετρία των πράξεων τους κινήθηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι χρησιμοποιώντας τη μουσική σύνθεση ως μέσο συνεργατικής μάθησης αποδίδει θετικά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται τα

εγγενή συνεργατικά χαρακτηριστικά της αφού δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δραστηριοποιηθούν και η συμμετοχή τους να οδηγήσει σε αυθόρμητη διαδικασία μάθησης. Έτσι, καθώς ο μαθητής συνεργάζεται ως μέλος του ζευγαριού συνειδητοποιεί το ρόλο του ως προσωπικότητα και κοινωνικοποιείται. Ο ρόλος των ΤΠΕ στο σημείο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο δεδομένου ότι παρέχει ένα περιβάλλον κατάλληλο για την ανάπτυξη των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Έτσι οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο ζευγάρι σχετικά με την ανάπτυξη του συνεργατικού διαλόγου και των δράσεων με τη χρήση του μουσικού λογισμικού αρκετά συχνά οδηγούν σε ομοφωνίες, συγκλίνοντας σταδιακά σε ισόρροπη συνεργασία, υποδηλώνοντας το θετικό ρόλο των ΤΠΕ και της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, σε μουσικό και συνεργατικό πλαίσιο.

Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε διαδικασίες διαμόρφωσης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο, με στόχο την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης σε ένα συνδυαστικό πλαίσιο μουσικής έκφρασης και χρήσης των ΤΠΕ αναμορφώνοντας τη μουσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας. Με αυτό τον τρόπο δύναται να υπάρξει μία θετική προσέγγιση της ένταξης των ΤΠΕ στη μουσική διδασκαλία του δημοτικού σχολείου αποδεικνύοντας ότι μέθοδοι όπως η συνεργατική μάθηση με την χρήση των ΤΠΕ δεν θα πρέπει να αποτελούν πανάκια για το Ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα αλλά μία σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση.

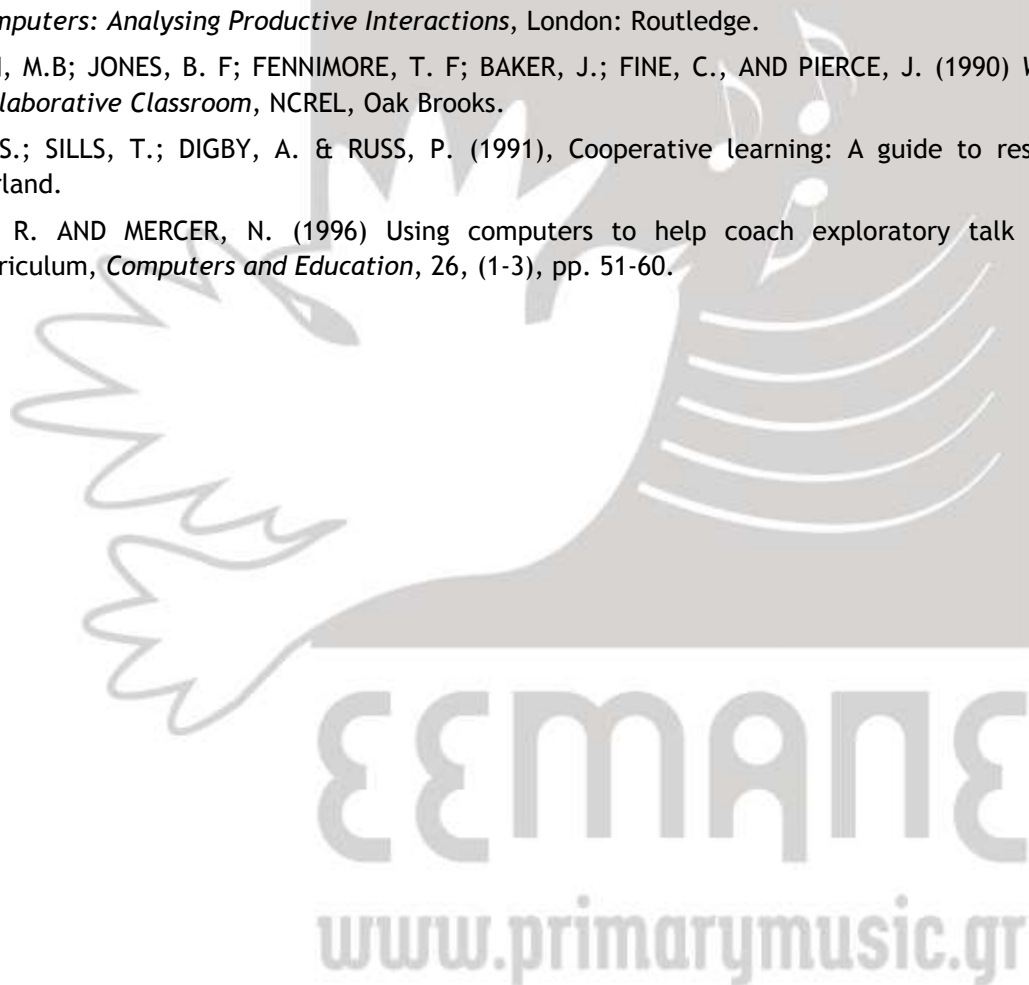
Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους διευθυντές, στους δασκάλους μουσικής και πάνω από όλα στα παιδιά των τριών δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABELES, H. F.; HOFFER, C., R.; AND KLOTMAN, R. H. (1984) *Foundations of Music Education*, New York, Schirmer Books.
- ALTMAN, I. AND ROGOFF, B. (1987) World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In D. Stokolis and I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, New York, Wiley.
- BARNES, D. AND TODD, F. (1977) *Communication and Learning in Small Groups*, London, Routledge and Kegan Paul.
- BENNETT, C. AND DUNNE, E. (1992) *Managing Classroom Groups*, Hemel Hempstead, Simon and Schuster.
- BRUNER, J. S. (1986) *Actual Minds, Possible Words*, London, Harvard University Press.
- COHEN, M. (2001), Primary 3, *Guardian*, 7(12), 7.
- DURRANT, C. & WELCH, G. (1995) *Making Sense of Music* London, Cassell.
- FREEDMAN, T. (2001), What Do You Need to Teach ICT to the Very Young? *Guardian*, 7(12), 15.
- GLASER, B. G. AND STRAUSS, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, New York.
- JOHN-STEINER, V. J. (2000) *Creative Collaboration*, Oxford, Oxford University Press.
- KERR, J. (2001) Primary 3, *Guardian*, 7(12), 15.
- KRUGER, A. C. (1993) Peer collaboration: conflict, cooperation, or both? *Social Development*, 2, (3), pp. 165-182.

- KUTNICK, P. AND THOMAS, M. (1990) Dyadic Pairings for the Enhancement of Cognitive Development in the School Curriculum, *British Educational Research Journal*, 16, (4), pp. 399-406.
- MERCER, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*, Clevedon, Multilingual Matters.
- NIKOLAIDOU, N. G. (2005a) On estimating the quality of collaboration during pupils' ICT-based music compositional activities. In *Proceedings of the 4th International Conference for Research in Music Education*, Exeter, UK.
- NIKOLAIDOU, N. G. (2005b) On Modelling the Nature of Collaborative Learning during Computer-Based Composition in Primary Music Education, *PhD Thesis at Bristol University*, Bristol, U.K.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*, New York, Oxford University Press.
- SCANLON, E., ISSROFF, K., AND MURPHY, P. (1999) Collaboration in a Primary Classroom: Mediating Science Activities Through New Technology, In K. Littleton and P. Light (Eds.), *Learning with Computers: Analysing Productive Interactions*, London: Routledge.
- TINZMANN, M.B; JONES, B. F; FENNIMORE, T. F; BAKER, J.; FINE, C., AND PIERCE, J. (1990) *What is the Collaborative Classroom*, NCREL, Oak Brooks.
- TOTTEN, S.; SILLS, T.; DIGBY, A. & RUSS, P. (1991), *Cooperative learning: A guide to research*, NY: Garland.
- WEGERIF, R. AND MERCER, N. (1996) Using computers to help coach exploratory talk across the curriculum, *Computers and Education*, 26, (1-3), pp. 51-60.



ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΒΙΒΙΤΣΟΥ

ΝΙΚΗ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΝΕΤΑΣ

Τα εργαλεία του νέου διαδικτύου και η χρήση τους στο τηλεμάθημα «Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας» του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου

Περίληψη

Οι εξελίξεις στην εποχή της Τεχνολογίας, της Επικοινωνίας και της Συνεργασίας δημιουργούν νέες ανάγκες στον τομέα της εκπαίδευσης. Για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών είναι απαραίτητο να προσαρμόσουμε τις δεξιότητες που έχουμε ήδη αναπτύξει σε νέες. Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και η εξέλιξη του διαδικτύου κάνουν δυνατή τη γρήγορη μετάδοση της πληροφορίας και την άμεση πρόσβαση στη γνώση. Ωστόσο η δομή του διαδικτύου είναι διδαλώδης και η διευκόλυνση της εύρεσης της πληροφορίας αναγκαία. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που απορρέουν από αυτή την κατάσταση στα 35 χρόνια ζωής του διαδικτύου μεταξύ άλλων έχουν δημιουργηθεί στον κυβερνοχώρο λίστες συζητήσεων και ομάδες επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, και έχουν σχεδιαστεί χώροι σύγχρονων και ασύγχρονων συζητήσεων. Μ' αυτόν τον τρόπο σταδιακά μορφοποιούνται κοινότητες χρηστών που μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον και σε τακτά χρονικά διαστήματα ανταλλάσσουν πληροφορίες και απόψεις για θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Το διανοητικό κεφάλαιο που παράγεται μέσα στις κοινότητες συνίσταται όχι μόνο στην καλύτερη γνώση του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και στη βελτίωση της γνώσης του υπολογιστή και στην ανάπτυξη των διαδικτυακών δεξιοτήτων των χρηστών. Σήμερα πλέον, εκτός από τις εφαρμογές και τα εργαλεία που αναφέραμε παραπάνω, έχουν σχεδιαστεί και χρησιμοποιούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου, όπως τα συστήματα διαχείρισης της μάθησης (ΣΔΜ), που έχουν ως στόχο τη συστηματοποίηση της κατασκευής γνώσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) (www.sch.gr) είναι ο φορέας στη χώρα μας που παρέχει τηλεματικές υπηρεσίες και διασυνδέει τα περισσότερα ελληνικά σχολεία, διοικητικές μονάδες του ΥΠΕΠΘ, εκπαιδευτικούς και μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Επιπλέον, για την ενημέρωση των μελών-χρηστών του έχει δημιουργηθεί η πλατφόρμα η-μάθησης / τηλεκπαίδευσης moodle (<http://e-learning.sch.gr>). Στόχος της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση των εργαλείων συνεργατικής μάθησης του Moodle που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του τηλεμαθήματος 'Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας' για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών-χρηστών του ΠΣΔ που συμμετέχουν σ' αυτό.

www.primarymusic.gr

1. Εισαγωγή

Η ταχεία τεχνολογική εξέλιξη επηρεάζει όχι μόνο τους τομείς της επικοινωνίας και της διαχείρισης πληροφοριών, αλλά και τον ρυθμό ανανέωσης της γνώσης. Μέσα στο πλαίσιο των νέων προκλήσεων, η δια βίου μάθηση προκύπτει ως θεμελιώδες στοιχείο για τη συνεχή ενημέρωση και κατάρτιση των επαγγελματιών - εργαζόμενων έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται δυναμικά στις αλλαγές που συμβαίνουν και να διατηρούν ένα αναβαθμισμένο επαγγελματικό προφίλ.

Τα λογισμικά ανοικτού κώδικα (ΛΑΚ) παρέχουν ένα ανοικτό σε πολλούς χρήστες ηλεκτρονικό περιβάλλον διαχείρισης της μάθησης (ΣΔΜ). Το ΣΔΜ που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες του

τ/μαθήματος (δηλαδή το ΛΑΚ Moodle, που χρησιμοποιείται από την υπηρεσία τηλεκαίτευσης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου <http://e-learning.sch.gr>) βασίζεται στις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες της μάθησης. Σύμφωνα με αυτές, η γνώση οικοδομείται σταδιακά μέσω αλληλεπιδράσεων σε κοινωνικό πλαίσιο, που ενθαρρύνουν τη δημιουργία νέων νοητικών σχημάτων. Η ενσωμάτωση σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας στα ΛΑΚ - ΣΔΜ δημιουργεί τη συνθήκη για συνεργατική ανάπτυξη, διαμοίραση και επεξεργασία περιεχομένου, συμβάλλοντας κατά συνέπεια στο νέο μοντέλο της συλλογικής παραγωγής της γνώσης μέσα σε μια κοινότητα που εξελίσσεται δυναμικά. Αυτή η νέα πραγματικότητα, αργά αλλά με σταθερά βήματα, εισβάλλει όλο και περισσότερο στην προσωπική και επαγγελματική ζωή μας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί ολοένα και περισσότερο ένα μετρήσιμο 'αντίπαλο' δέος ως προς τα υπάρχοντα συμβατικά συστήματα, τα οποία δεν έχει στόχο να αντικαταστήσει, αλλά μάλλον να συμπληρώσει για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης.

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη των Ελλήνων εκπαιδευτικών για ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας (Lambropoulos, 2005) μέσω κοινωνικών δικτύων, οι συγγραφείς αυτού του άρθρου σχεδίασαν το η-μάθημα 'Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας'. Το η-μάθημα είχε στόχο να φέρει τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε επαφή με τις σύγχρονες αρχές και μεθοδολογίες ώστε να αναστοχαστούν ως προς την αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων και των πρακτικών που έχουν υιοθετήσει, να τις βελτιώσουν και να εισάγουν και έμμεσες πρακτικές στην καθημερινή διδακτική πράξη, ακολουθώντας έτσι μια προσέγγιση που εστιάζει στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά και τις ανάγκες του. Το τ/μάθημα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο - Δεκέμβριο 2006, είχε 3 η-εκπαιδευτές, 45 εγγεγραμμένους, χρήστες του ΠΣΔ, και 13 ενεργούς συμμετέχοντες (δηλ. εγγεγραμμένους που συνέβαλαν σε κάποια/ες δραστηριότητα/ες πάνω από μία φορά). Επανασχεδιάστηκε με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν στη διάρκεια της υλοποίησής του και τις εξελίξεις ως προς τη χρήση του Διαδικτύου και τα εργαλεία δεύτερης γενιάς.

Η εισήγηση αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει τα συμπεράσματα από την 1^η φάση, που οδήγησαν στο σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου του η-μαθήματος (Φεβρουάριος - Μάρτιος 2007). Επιπλέον, θα επικεντρωθεί στη μεθοδολογία και τις τεχνικές που αναπτύχθηκαν ώστε το ηλεκτρονικό μέσο να αποτελέσει εργαλείο επικοινωνίας, εξερεύνησης, συνεργασίας και μάθησης τόσο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους.

2. Το διαδικτυακό μάθημα «Η Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας και τα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία»: Βασικές θεωρητικές αρχές

Ο 2^{ος} κύκλος του η-μαθήματος βρίσκεται σε εξέλιξη στη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εισήγησης, επομένως δεν είναι δυνατή η παρουσίαση αναλυτικών στατιστικών στοιχείων. Ωστόσο η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής (εγγεγραμμένοι: 158, ενεργοί συμμετέχοντες: 120, η αύξηση συμμετοχής ξεπερνά κατά πολύ τις 100 ποσοστιαίες μονάδες) είναι ενδεικτική του ενδιαφέροντος των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση νέων τεχνικών και εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας στις ήδη υπάρχουσες στο διδακτικό τους πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός του τ/μαθήματος 'Η Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας και τα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία' βασίστηκε στις ακόλουθες θεωρητικές αρχές:

Εξελίξεις και αλλαγές στην αρχή της νέας χιλιετίας: Ο 21^{ος} αιώνας σηματοδοτεί τη στροφή από τη βιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας και της συνεργασίας (Lambropoulos, 2006). Αυτή η αλλαγή ανέδειξε την ανάγκη επεξεργασίας νέων δεδομένων προκειμένου οι ενήλικες να

προσαρμόσούν στις εξελίξεις για να πραγματοποιήσουν επαγγελματικούς στόχους μέσα σε ένα κοινωνικό, διαλογικό-διαδραστικό πλαίσιο (Dede, 2005). Οι επιπτώσεις που προκύπτουν για την η-μάθηση από τη νέα πραγματικότητα αναλύονται σε δύο βασικές παραμέτρους που επηρεάζουν την κατασκευή γνώσης μέσω της ενεργού συμμετοχής σε κοινωνικό πλαίσιο. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν τη διαχείριση της μάθησης και τη δημιουργία κοινοτήτων επικοινωνίας, εξερεύνησης, κριτικού αναστοχασμού και δημιουργικής παραγωγής γνώσης.

Διαχείριση μάθησης: Ο σχεδιασμός του η-περιβάλλοντος που χρησιμοποιήθηκε (Moodle@ΠΣΔ) βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού (Dewey, 1933, Piaget, 1972 Vygotsky, 1978 Bandura, 1986 Bruner, 1991 Papert, 1991, Mercer, 1995). Οι προσεγγίσεις αυτές υπογραμμίζουν την ανάγκη να δούμε την πραγματικότητα ως τρέχουσα, δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν μέσω των εμπειριών που αποκτούν συμμετέχοντας ενεργά σε δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές. Τα σύγχρονα και ασύγχρονα εργαλεία που ενσωματώνονται στο περιβάλλον Moodle@ΠΣΔ, καθώς και η εικονική τάξη, διευκολύνουν τη διαδικασία πρόσβασης και ανάκτησης πληροφοριών, αποθήκευσης, σχηματισμού υπόθεσης, εφαρμογής, αξιολόγησης, αναστοχασμού και της σταθερής δυναμικής αναπροσαρμογής υποθέσεων που έχουν ήδη σχηματιστεί. Επομένως, με δεδομένο ότι επιλέγουν να εγγραφούν σε ένα ή μια σειρά η-μαθημάτων που διευκολύνουν την κατασκευή γνώσης και ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, οι εκπαιδευτικοί-μέλη του Σχολικού Δικτύου βρίσκονται ήδη σε ένα αρχικό στάδιο συνεργατικής μάθησης (Mercer, 1995).

Μάθηση στο πλαίσιο μιας κοινότητας: Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από ειδικότητες και ειδικεύσεις, αποτελούν μια μεγάλη ομάδα επαγγελματιών που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον για εκπαιδευτικά θέματα, κοινά προβλήματα κοινές ανησυχίες και προσδοκίες για θέματα σχετικά με την εκπαίδευση. Επομένως, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, αυτή η μεγάλη ομάδα μπορεί να μετεξελιχθεί σε μια Κοινότητα της Πρακτικής (ΚΠ) (Lave & Wenger 1991). Η συμμετοχή σε μια ΚΠ είναι ισότιμη για όλα τα μέλη και ξεκινά αρχικά περιφερειακά (για τα νέα μέλη). Σταδιακά εξελίσσεται, γίνεται πιο κεντρική, καθώς τα μέλη εμβαθύνουν και επεκτείνουν τη γνώση και την εμπειρία τους στις κοινές περιοχές μέσω σταθερής επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών (Wenger κ.ά., 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο χώρος 'εικονικών συναντήσεων' των μελών προσφέρεται στην πλατφόρμα Moodle@ΠΣΔ.

Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης: Τα η-περιβάλλοντα παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετόχους στην εκπαίδευση να δημιουργήσουν έναν νέο τύπο κοινότητας: μια ηλεκτρονική και δυναμικά εξελισσόμενη κοινότητα. Οι η-κοινότητες, σύμφωνα με την Preece, (2001), μπορούν να σχηματιστούν σε οποιοδήποτε εικονικό κοινωνικό χώρο, όπου οι χρήστες συναντώνται για να ανταλλάξουν πληροφορίες, να βρουν υποστήριξη, να μάθουν, ή απλά να 'επικοινωνήσουν' σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονα) ή όταν είναι διαθέσιμοι (ασύγχρονα). Οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εστιάζοντας κυρίως σε νέες μεθοδολογίες και τεχνικές, καθώς και στην επίδρασή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Wellman, 2001). Εντούτοις, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα έρευνας για το Σχολικό Δίκτυο της Αυστραλίας (Hartnell-Young et al, 2006), η δημιουργία και εξέλιξη μιας η-κοινότητας σε εθνική βάση είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, κατάλληλο σχεδιασμό (π.χ. παιδαγωγικό σενάριο, χωρισμό σε κοινότητες ενδιαφερόντων, υπο-ομάδες κλπ) και συνεχή υποστήριξη σε τρία επίπεδα: παιδαγωγικό, διαχειριστικό και τεχνικό).

Με βάση το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω, στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει η παρουσίαση της οργάνωσης του τ/μαθήματος, της μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε και των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια της υλοποίησής του.

3. Το διαδικτυακό μάθημα ‘Η Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας και τα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία’: Οργάνωση - Τεχνικές υλοποίησης

3.1 Σκεπτικό του γενικότερου σχεδιασμού

Το αρχικό σχέδιο του τ/μαθήματος συμπεριέλαβε στόχους με δύο βασικές κατευθύνσεις: παιδαγωγική και τεχνολογική. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις και διδακτικές καινοτομίες, το τ/μάθημα είχε στόχο την ανάπτυξη των μεταγνωστικών (δηλ. την αυτό-συνείδηση που αναπτύσσουμε για τη μαθησιακή πορεία και την κατάκτηση της γνώσης) δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Ένας ακόμη βασικός στόχος ήταν η ανάπτυξη διαδικτυακών - συνεργατικών - διαδραστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Βιβίτσου κ.ά., 2006, Κονετάς κ.ά., 2006, Λαμπροπούλου κ.ά., 2006) προκειμένου να διευκολυνθεί η δημιουργία κοινού περιβάλλοντος κατάθεσης προβληματισμών και προβλημάτων και επίλυσής τους από τους συμμετέχοντες (Teasley et al, 1993) σε ατομικό και συνεργατικό επίπεδο. Έτσι, στη διάρκεια του 1^{ου} κύκλου αποτυπώθηκε ξεκάθαρα η νέα τάση για την η-μάθηση, που χαρακτηρίζεται όχι μόνο από την αναζήτηση της πληροφορίας (Διαδίκτυο 1.0) αλλά και την κριτική αποδόμησή της, καθώς και την κατασκευή νέας γνώσης σε κοινωνικό πλαίσιο μέσω της διασύνδεσης και της συνεργασίας των χρηστών (Διαδίκτυο 2.0).

3.2 Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας

Παράλληλα με το ενημερωτικό και επιστημονικό υλικό υποστήριξης (π.χ. άρθρα σχετικά με τη ΜΣΕ και την εφαρμογή της, παραδείγματα σχεδίων εργασίας κλπ) που αναρτήθηκε στο περιβάλλον εικονικής τάξης στη διάρκεια του 1^{ου} κύκλου, οι περιοχές ασύγχρονων συζητήσεων (fora) και συζητήσεων σε πραγματικό χρόνο (chats) έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός προφίλ για τους συμμετέχοντες που περιείχε στοιχεία διάδρασης, συνεργασίας και νοητικής επεξεργασίας των δεδομένων, δηλαδή, κοινωνικο-γνωστικής παρουσίας. Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τους Garrison κ.ά. (2001), είναι απαραίτητα συστατικά μιας κοινότητας πρακτικής, της οποίας τα μέλη αντιμετωπίζουν κριτικά την πληροφορία, και, μέσω της εξερεύνησης, της συμμετοχής και της συνεργασίας, ανανεώνουν τη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει και εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη Ελληνική Διαδικτυακή Εκπαιδευτική Κοινότητα εδραιώθηκε σταδιακά και έδωσε σαφή δείγματα συνέχισης και μετεξέλιξης, αφού οι ενεργοί συμμετέχοντες:

Εξερεύνησαν αρχικά, και στη συνέχεια εφάρμοσαν νέες διδακτικές τεχνικές στην πράξη (υιοθέτηση της Μεθόδου και διαπραγμάτευση σχεδιασμού και υλοποίησης σχεδίων εργασίας με μαθητές, δημιουργία ιστοχώρων για αξιοποίησή τους με τη μορφή διδακτικών εργαλείων)

Συνεργάστηκαν στο πλαίσιο των απαιτήσεων των δραστηριοτήτων του μαθήματος και σταδιακά ανέλαβαν νέους ρόλους (π.χ. διευκολυντή του τ/μαθήματος, αναλαμβάνοντας το ρόλο του αρχηγού ομάδας και του συντονιστή σύγχρονων συζητήσεων). Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η σχέση ισοτιμίας που χαρακτηρίζει τη δομή και λειτουργία μιας ΚΠ ενισχύθηκε από το γεγονός ότι 3 από τους ενεργούς συμμετέχοντες έγιναν η-εκπαιδευτές στην επόμενη φάση του τ/μαθήματος.

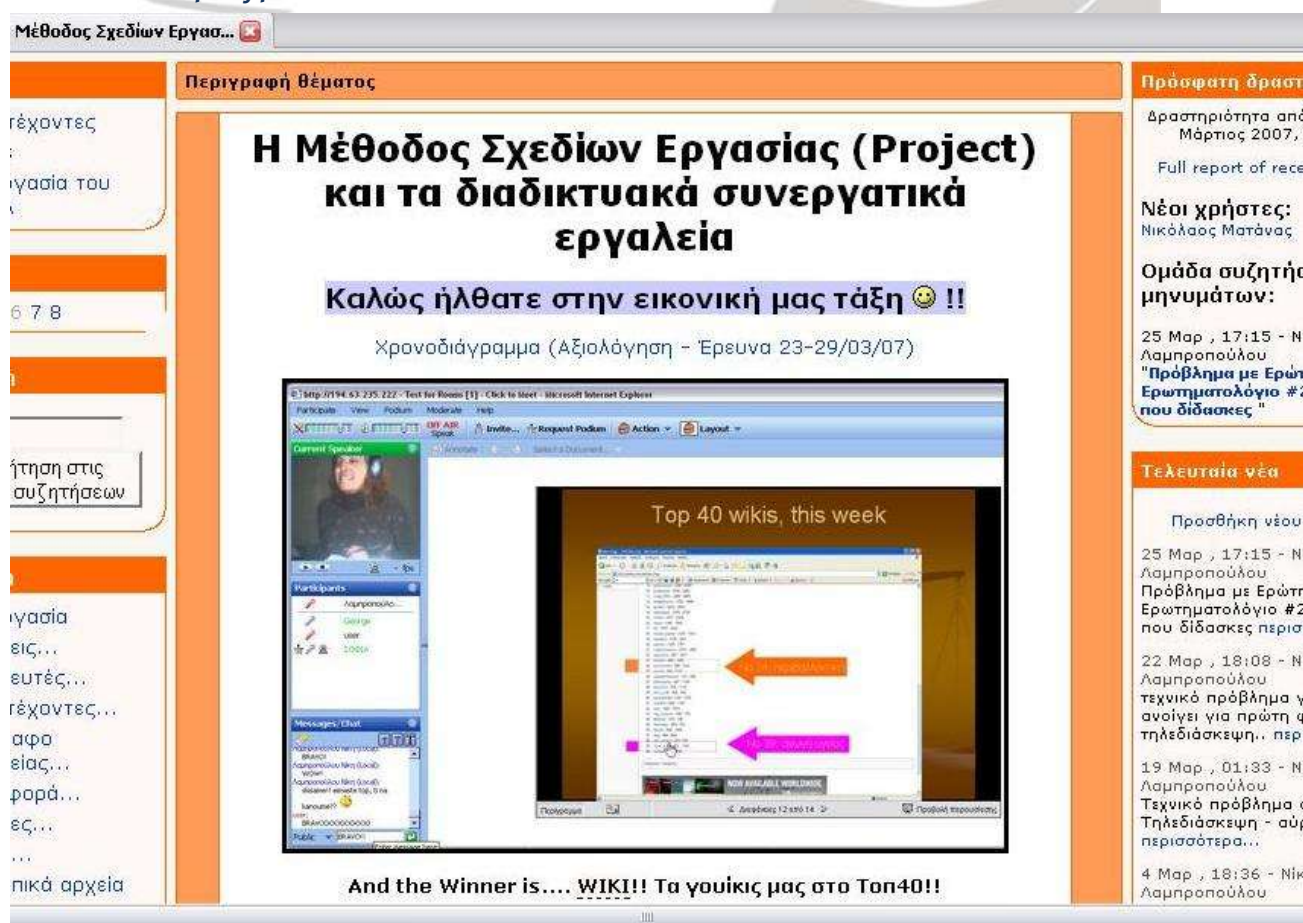
Ανέπτυξαν την αίσθηση του 'ανήκειν' σε μια κοινότητα, όπως αποδεικνύεται από τα προηγούμενα αλλά και από το γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες του 1^{ου} κύκλου βελτίωσαν το ποσοστό συμμετοχής τους στη διάρκεια του 2^{ου} κύκλου.

Ενσωμάτωσαν αρχές και πρακτικές της ΜΣΕ με την απόφαση να συμμετάσχουν με κοινή εργασία τους σε συνέδριο για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής προσπάθειας που συμμετείχαν (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20/5/2007, <http://conf2007.edu.uoi.gr/index.html>, πρόταση υπό αξιολόγηση).

Τα συμπεράσματα και οι παρατηρήσεις από την 1^η φάση, καθώς και το γεγονός ότι η μάθηση είναι και εμπειρική διαδικασία (όπως προκύπτει από τις αρχές που διέπουν τη Μέθοδο Project, Frey, 1998, Ματσαγγούρας, 2003), οδήγησαν στον επανασχεδιασμό του τ/μαθήματος αφενός πάνω στις ίδιες θεωρητικές προσεγγίσεις. Αφετέρου, έγινε διεύρυνση των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν σε σχέση με τις απαιτήσεις του νέου Διαδικτύου (Web 2.0) και αφού για μια φορά ακόμη επιβεβαιώθηκε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική προς όφελος της μάθησης. Τα νέα εργαλεία εξυπηρετούν τόσο συνθήκες ασύγχρονης επικοινωνίας (ιστολόγιο, wiki) όσο και επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο (τηλεδιάσκεψη) και θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω.

Ο 2^{ος} κύκλος του τ/μαθήματος (εικ. 1) τη στιγμή της συγγραφής αυτού του άρθρου βρίσκεται σε εξέλιξη. Ωστόσο η παρουσίαση τεχνικών και εργαλείων και η συζήτηση που ακολουθεί αναδεικνύουν την πρακτική τους αξία όσον αφορά την ένταξή τους στο διδακτικό πρόγραμμα και την αξιοποίησή τους ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης.

Εικ. 1. Εικονική τάξη



Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας (Project) και τα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία

Καλώς ήλθατε στην εικονική μας τάξη 😊 !!

Χρονοδιάγραμμα (Αξιολόγηση - Έρευνα 23-29/03/07)

Top 40 wikis, this week

And the Winner is.... WIKI!! Τα γουίκις μας στο Top40!!

Πρόσφατη δραστηριότητα

Δραστηριότητα από Μάρτιος 2007, : Full report of rece

Νέοι χρήστες:
Νικόλαος Ματάνας

Ομάδα συζήτησης μηνυμάτων:

25 Μαρ , 17:15 - Νί Λαμπροπούλου
"Πρόβλημα με Ερώτη Ερωτηματολόγιο #2 που δίδασκες"

Τελευταία νέα

Προσθήκη νέου

25 Μαρ , 17:15 - Νί Λαμπροπούλου
Πρόβλημα με Ερώτη Ερωτηματολόγιο #2 που δίδασκες περισσ

22 Μαρ , 18:08 - Νί Λαμπροπούλου
τεχνικό πρόβλημα γ ανοίγει για πρώτη φ τηλεδιάσκεψη.. περι

19 Μαρ , 01:33 - Νί Λαμπροπούλου
Τεχνικό πρόβλημα σ Τηλεδιάσκεψη - αύρ περισσότερα...

4 Μαρ , 18:36 - Νί Λαμπροπούλου

4. Τα νέα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία

4.1 Ιστολόγιο

Ιδιότυπη δυναμική ιστοσελίδα που επιτρέπει στο χρήστη-δημιουργό να τη διαμορφώνει ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του. Οι 'ιστολόγοι' (bloggers) τη χρησιμοποιούν ως ημερολόγιο, αφού μπορούν να καταγράφουν σκέψεις και εμπειρίες σε μορφή δημοσιεύσεων (posts) σε χρονολογική σειρά. Η κριτική της καθημερινότητας αλλά και η δημοσιογραφική 'οπτική' και καταγραφή της πραγματικότητας αποτελούν επίσης δημοφιλείς τρόπους αξιοποίησης του ιστολογίου. Πολλές αντικρουόμενες συζητήσεις έχουν γίνει κατά καιρούς για το αν και κατά πόσο οι δημοσιεύσεις μπορούν να συγκριθούν με τη δημοσιογραφική 'πένα', ωστόσο πολλές εφημερίδες (π.χ. η Guardian) (<http://blogs.guardian.co.uk/news/>) διατηρούν τα δικά τους ιστολόγια σήμερα.

Η υπηρεσία προσφέρεται δωρεάν στο Διαδίκτυο από διάφορους πάροχους χώρου φιλοξενίας (π.χ. blogger, pathfinder, wordpress κλπ). Τα ιστολόγια φιλοξενούνται από διαφορετικούς web hosts, ωστόσο η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει με τη χρήση παρόμοιων, εύχρηστων εργαλείων και απλών ρυθμίσεων. Το γεγονός ότι το λογισμικό προσφέρει τη δυνατότητα στους επισκέπτες να δημοσιεύουν σχόλια σχετικά με τα ήδη δημοσιευμένα κείμενα προσθέτει το στοιχείο της διαδραστικότητας μεταξύ των χρηστών (δημιουργού-επισκέπτη). Επιπλέον, ανάλογα με τις ρυθμίσεις, η δημοσίευση κειμένων μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ομαδικό, δηλαδή μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας με άλλους χρήστες, φοιτητές, μαθητές, εργαζόμενους κλπ. Το Technorati (<http://technorati.com>) (μηχανή αναζήτησης) καταγράφει την ύπαρξη ιστολογίων που αριθμούν πάνω από 60 εκατομμύρια, ενώ περισσότερα από 5000 έχουν σχετικό με την εκπαίδευση περιεχόμενο.

Στη διάρκεια του 2^{ου} κύκλου του τηλεμαθήματος δημιουργήθηκαν περίπου 30 ιστολόγια από τους η-εκπαιδευόμενους (εικ. 2). Το περιεχόμενό τους είναι πολύ συχνά συνδεδεμένο με την εκπαίδευση και διαπραγματεύονται θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, διατροφής, αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος. Επίσης προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων (π.χ. ευρωπαϊκών) και σχεδίων εργασίας, τη χρήση εποπτικών εργαλείων, τη διαδικτυακή εκπαίδευση κλπ., ενώ το κοινό στο οποίο απευθύνονται θα μπορούσε να αποτελείται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές, καθώς και γονείς.

Εικ. 2. Ιστολόγιο που δημιουργήθηκε στη διάρκεια του η-μαθήματος

Η ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗ Ε...

SEARCH BLOG FLAG BLOG Next Blog» Create

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

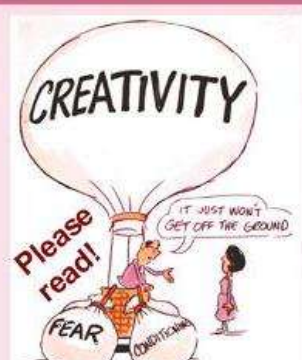
creative, inventive, problem solving

MONDAY, MARCH 5, 2007

BLOGS τηλεσυμμεταθητών



Τάσος Ανδριανόπουλος <http://aan.pblogs.gr/>
 Οικονομάκος Ηλίας: <http://iliasec.blogspot.com/>
 Γιάννης Σαλονικίδης <http://salnk.blogspot.com/>
 Γιώργος Παπαδόπουλος <http://geopap.pblogs.gr/>
 Σοφία Παπαδημητρίου <http://sofia-esperanza.blogspot.com/>
 Πέτρος Αγγελόπουλος <http://pangelopoulos.blogspot.com/>
 Παντελής Έλληνας <http://kalymnos-aegean.blogspot.com/>



About Me
 Αγγελική Νικολάου
 Αρχιτ. Μηχ/κός-Εκπ/κός
[View my complete profile](#)

4. Τα νέα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία

4.1 Ιστολόγιο

Ιδιότυπη δυναμική ιστοσελίδα που επιτρέπει στο χρήστη-δημιουργό να τη διαμορφώνει ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του. Οι 'ιστολόγοι' (bloggers) τη χρησιμοποιούν ως ημερολόγιο, αφού μπορούν να καταγράφουν σκέψεις και εμπειρίες σε μορφή δημοσιεύσεων (posts) σε χρονολογική σειρά. Η κριτική της καθημερινότητας αλλά και η δημοσιογραφική 'οπτική' και καταγραφή της πραγματικότητας αποτελούν επίσης δημοφιλείς τρόπους αξιοποίησης του ιστολογίου. Πολλές αντικρουόμενες συζητήσεις έχουν γίνει κατά καιρούς για το αν και κατά πόσο οι δημοσιεύσεις μπορούν να συγκριθούν με τη δημοσιογραφική 'πένα', ωστόσο πολλές εφημερίδες (π.χ. η Guardian) (<http://blogs.guardian.co.uk/news/>) διατηρούν τα δικά τους ιστολόγια σήμερα.

Η υπηρεσία προσφέρεται δωρεάν στο Διαδίκτυο από διάφορους πάροχους χώρου φιλοξενίας (π.χ. blogger, pathfinder, wordpress κλπ). Τα ιστολόγια φιλοξενούνται από διαφορετικούς web hosts, ωστόσο η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει με τη χρήση παρόμοιων, εύχρηστων εργαλείων και απλών ρυθμίσεων. Το γεγονός ότι το λογισμικό προσφέρει τη δυνατότητα στους επισκέπτες να δημοσιεύουν σχόλια σχετικά με τα ήδη δημοσιευμένα κείμενα προσθέτει το στοιχείο της διαδραστικότητας μεταξύ των χρηστών (δημιουργού-επισκέπτη). Επιπλέον, ανάλογα με τις ρυθμίσεις, η δημοσίευση κειμένων μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ομαδικό, δηλαδή μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας με άλλους χρήστες, φοιτητές, μαθητές, εργαζόμενους κλπ. Το Technorati (<http://technorati.com>) (μηχανή αναζήτησης) καταγράφει την ύπαρξη ιστολογίων που αριθμούν

πάνω από 60 εκατομμύρια, ενώ περισσότερα από 5000 έχουν σχετικό με την εκπαίδευση περιεχόμενο.

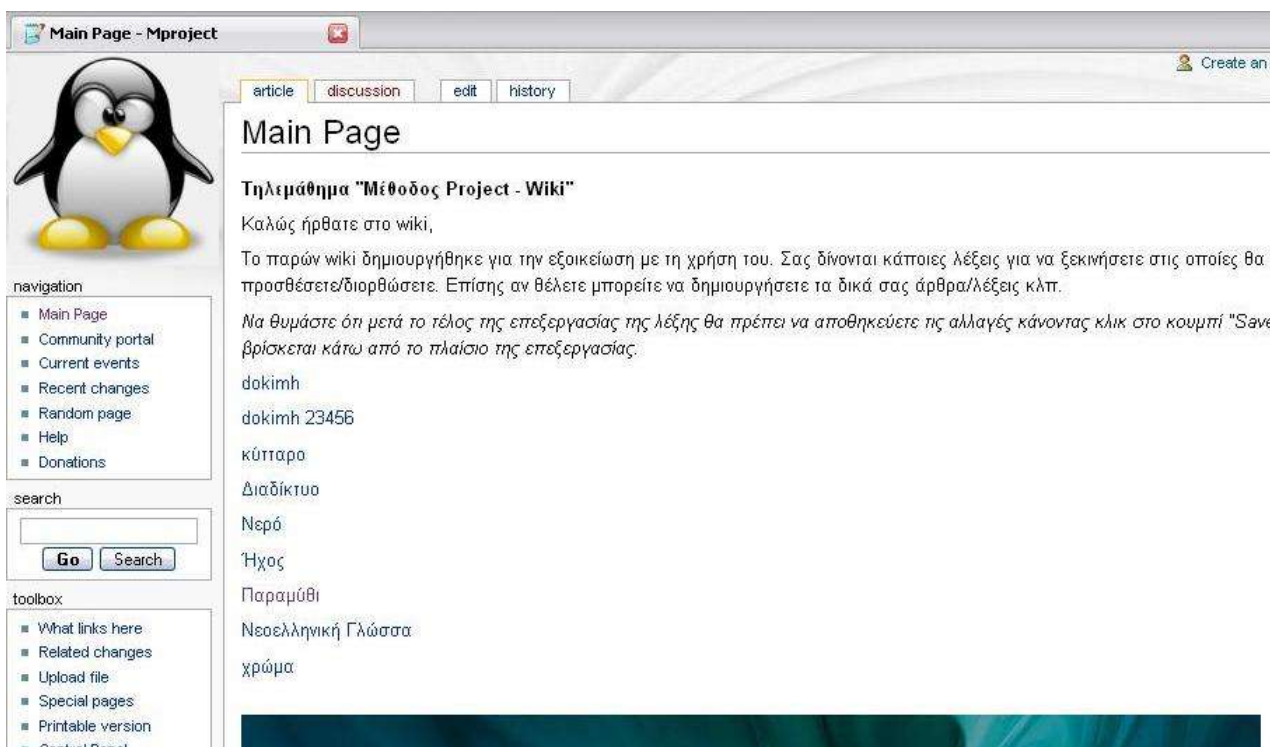
Στη διάρκεια του 2^{ου} κύκλου του τηλεμαθήματος δημιουργήθηκαν περίπου 30 ιστολόγια από τους η-εκπαιδευόμενους (εικ. 2). Το περιεχόμενό τους είναι πολύ συχνά συνδεδεμένο με την εκπαίδευση και διαπραγματεύονται θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, διατροφής, αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος. Επίσης προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων (π.χ. ευρωπαϊκών) και σχεδίων εργασίας, τη χρήση εποπτικών εργαλείων, τη διαδικτυακή εκπαίδευση κλπ., ενώ το κοινό στο οποίο απευθύνονται θα μπορούσε να αποτελείται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές, καθώς και γονείς.

4.2 Διαδραστικό συνεργατικό εργαλείο παραγωγής γραπτού λόγου (wiki)

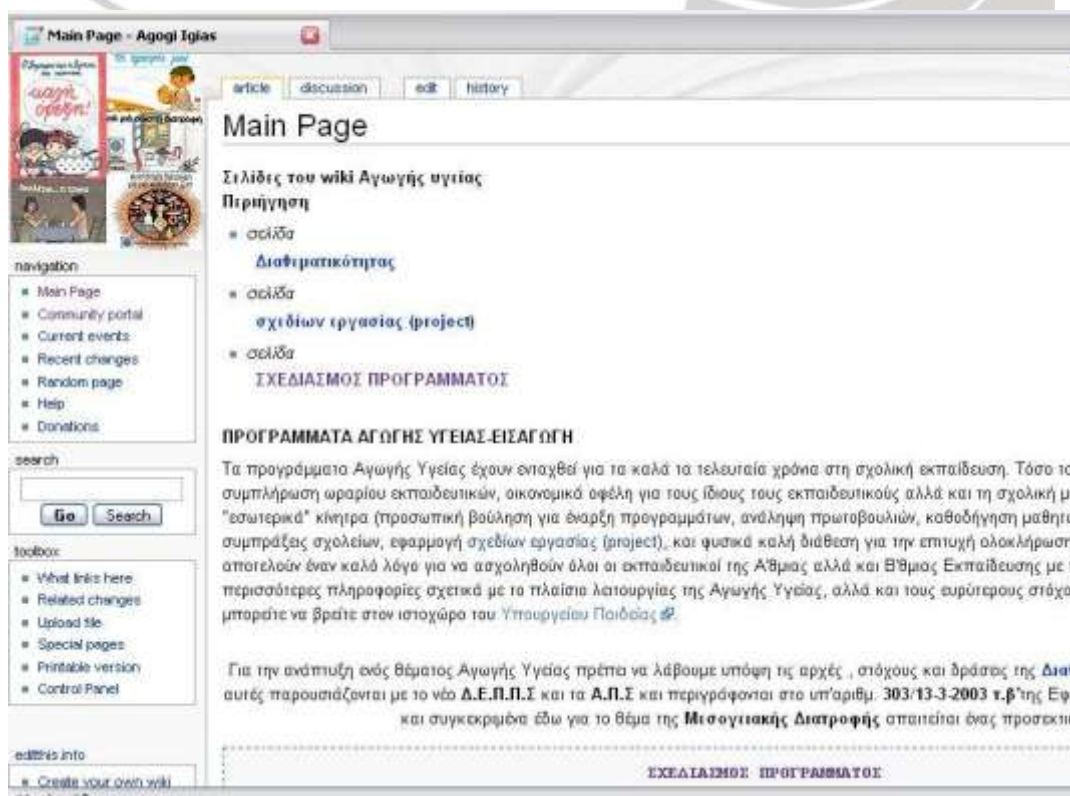
Διαδικτυακό λογισμικό που ενθαρρύνει την από κοινού σύνθεση και οργάνωση / δόμηση κειμένου πάνω σε ένα ή περισσότερα θέματα και συνδυάζει την ανοικτή συμμετοχή (η πρόσβαση μπορεί να είναι ελεύθερη σε όλους τους χρήστες), καθώς και τη δυνατότητα παρέμβασης στη διαμόρφωση ενός 'λήμματος' ή 'άρθρου'. Αξιοπρόσεκτο παράδειγμα χρήσης του λογισμικού είναι η η-εγκυκλοπαίδεια wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page). Σε μελέτη που έγινε στο Nature αποδείχτηκε ότι η ακρίβεια των πληροφοριών που υπάρχουν στη wikipedia ανταγωνίζεται επάξια αυτήν της διεθνούς κύρους Britannica (πρακτικά συνεδρίου για την η-μάθηση http://www.jisc.ac.uk/elp_conference06.html). Ο χρήστης που πιστεύει ότι έχει να πει κάτι, να προσθέσει στοιχεία σχετικά με ένα θέμα (ή και το δημιουργήσει) εμπεριστατωμένα και με αναφορές στην κατάλληλη βιβλιογραφία χρησιμοποιώντας την επιλογή Edit επεξεργάζεται το υπάρχον υλικό ή δημιουργεί ένα καινούριο λήμμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η όλη προσπάθεια γίνεται σε εθελοντική βάση. Το wiki, όπως και το ιστολόγιο, είναι ένα συνεργατικό εργαλείο και αποτελεί έκφραση της νέας πραγματικότητας, αυτής που το περιοδικό TIME συνόψισε στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς ως εξής: το Διαδίκτυο είσαι ΕΣΥ (<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html>).

Στη διάρκεια του τηλεμαθήματος δημιουργήθηκαν 5 wikis από τους η-εκπαιδευτές: το αρχικό wiki (εικ. 3) είχε στόχο την εξοικείωση των συμμετεχόντων με το περιβάλλον, ενώ τα επόμενα 4 εστίασαν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που επιλέχτηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, όπως αναδείχτηκαν στις περιοχές συζητήσεων και στις σύγχρονες κουβέντες. Στους χώρους αυτούς, οι η-εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν τα παρεχόμενα εργαλεία και συνεργάστηκαν σε ομάδες για την παραγωγή και επεξεργασία κειμένων σχετικών με το κεντρικό θέμα. Στη συνέχεια τα κείμενα εμπλουτίστηκαν με εικονιστικό υλικό, καθώς και αρχεία κινούμενης εικόνας και ήχου (εικ. 4). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι δεν εντασσόταν στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που τους προτάθηκαν, αρκετοί από τους συμμετέχοντες δημιούργησαν τα δικά τους wikis με στόχο να τα εντάξουν στο διδακτικό πρόγραμμά τους.

Εικ. 3. Wiki εξοικείωσης



Εικ. 4. Wiki - Αγωγή Υγείας



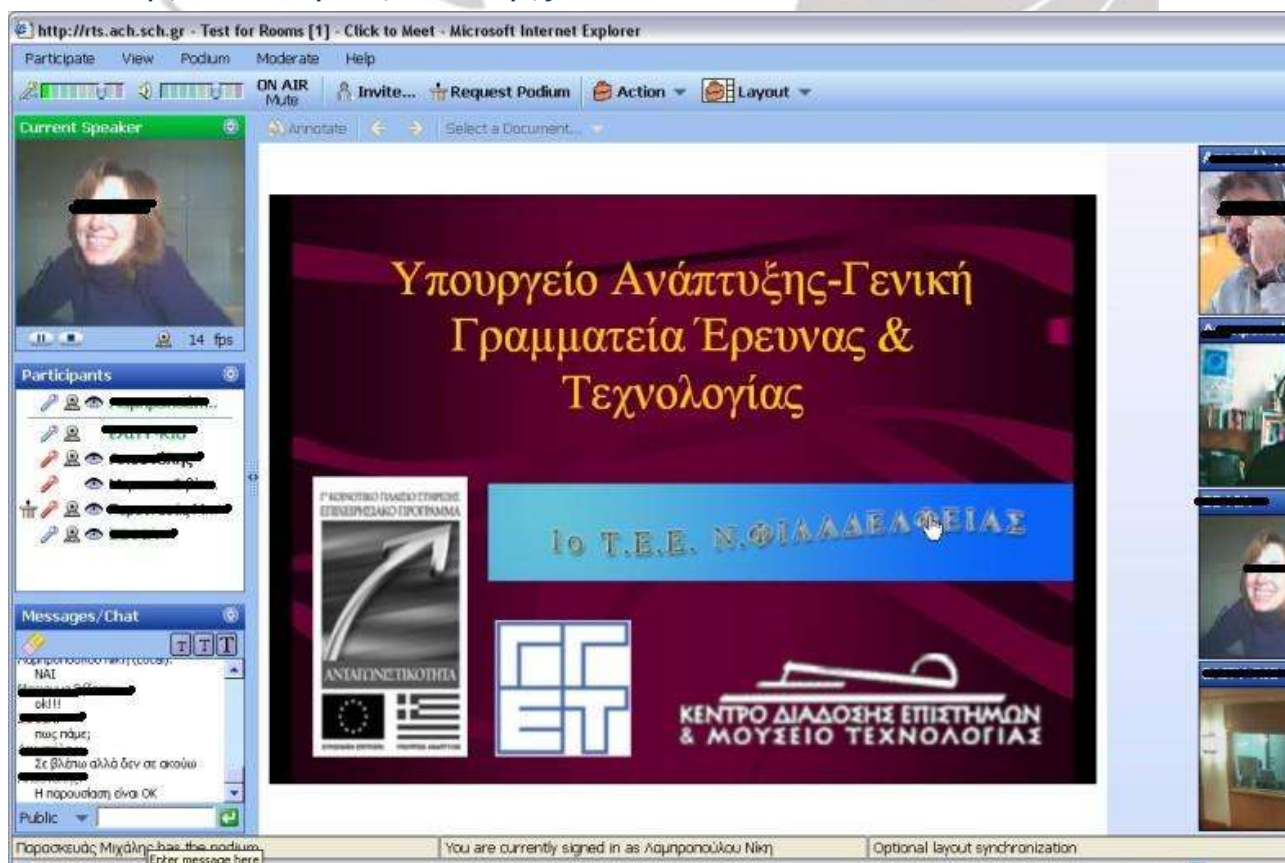
4.3 Τηλεδιάσκεψη

Η τηλεδιάσκεψη είναι ένα διαδικτυακό συνεργατικό εργαλείο (Riesbeck, 1996) που επιτρέπει τη σύγχρονη διάδραση των συμμετεχόντων με ήχο, βίντεο, κείμενο, ανταλλαγή αρχείων,

διαμοίραση εφαρμογών, καθοδηγούμενη πλοήγηση στο Διαδίκτυο, whiteboard και εύκολη διαχείριση της επικοινωνίας της εικονικής τάξης. Υπάρχουν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις της τηλεδιάσκεψης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η τηλεδιάσκεψη πολλαπλών σημείων με χρήση προσωπικού υπολογιστή, (multi-point videonference, Newman κ.ά., 2006). Ο κάθε χρήστης χρησιμοποιεί τον προσωπικό υπολογιστή του χωρίς να συμμετέχει μέσω μιας οργανωμένης αίθουσας τηλεκπαίδευσης/τηλεδιάσκεψης. Η τηλεδιάσκεψη πολλαπλών σημείων με χρήση προσωπικού υπολογιστή έχει συγκεκριμένους σκοπούς, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και απαιτήσεις.

Στη διάρκεια του τ/μαθήματος πραγματοποιήθηκαν επίσημες/ προγραμματισμένες και άτυπες τ/διασκέψεις που φιλοξενήθηκαν στον ειδικά σχεδιασμένο χώρο του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (<http://rts.ach.sch.gr/clicktomeet>) (εικ. 5). Οι πρώτες είχαν στόχο την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την παρουσίαση σχεδίων εργασίας που είχαν πραγματοποιήσει με τους μαθητές τους, καθώς και των ιστοχώρων που δημιούργησαν στο πλαίσιο του τ/μαθήματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν για τα αποτελέσματα των εργασιών των υπόλοιπων ομάδων, συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις και διαπίστωσαν την αξία της χρήσης του εργαλείου ως διδακτικό μέσο. Οι άτυπες τ/διασκέψεις πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία των η-εκπαιδευόμενων με ή χωρίς την παρουσία των η-εκπαιδευτών για να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τη λειτουργία του.

Εικ. 5. Άποψη από συνεδρία τηλεδιάσκεψης



5. Συμπεράσματα και επίλογος

Είναι γεγονός ότι ο ευρύτερος κοινωνικός αντίκτυπος της διαδικτυακής κοινότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την δομή των ΚΠ που προτείνει ο Wenger (1998), χρήζει περαιτέρω συστηματοποίησης και έρευνας. Εντούτοις, τα δεδομένα που προκύπτουν από τον 1^ο και το 2^ο κύκλο του τ/μαθήματος 'Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας' παρέχουν σαφείς ενδείξεις ότι διαμορφώνεται σταθερά μια 'κουλτούρα' διαδικτυακής μάθησης μέσω συμμετοχής σε δυναμικές κοινότητες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Παρότι ακόμη στα αρχικά στάδια της υιοθέτησης των νέων πρακτικών, οι συμμετέχοντες και η-εκπαιδευόμενοι του τ/μαθήματος αποτελούν πρότυπο συνεργατικής μάθησης για τα ελληνικά δεδομένα και απόδειξη της αναγκαιότητας για καινοτομίες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που ενθαρρύνουν την ατομική πρωτοβουλία και την πρόθεση προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης σε γνωστικό επίπεδο. Αν και η ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εκκρεμεί, ωστόσο η μέχρι τώρα δραστηριότητα στην προσπάθεια αυτή για διαδικτυακή εκπαίδευση αποδεικνύει την ύπαρξη των απαραίτητων στοιχείων για το σχηματισμό και τη μετεξέλιξη της διαδικτυακής κοινότητας της πρακτικής, της κριτικής σκέψης και της μάθησης.

Στην περίπτωση του ΠΣΔ, η συνολική διαδικασία όσον αφορά την προσέγγιση της η-μάθησης από τους εκπαιδευτικούς-χρήστες εμφανίζει 3 διαφορετικά στάδια: το πρώτο χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση και ανάσυρση πληροφοριών. Σήμερα διανύουμε το δεύτερο και πρόκειται για τη μετάβαση σε μια φάση κριτικού αναστοχασμού και διασύνδεσης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Η διατήρηση και μετεξέλιξη της κοινότητας σε εθνικό επίπεδο με την υποστήριξη της πολιτείας θα αποτελέσουν τα στοιχεία που θα χαρακτηρίσουν το τρίτο στάδιο. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση αρχών και προσεγγίσεων τόσο άτυπης όσο και επίσημης μάθησης (Livingston, 2000 Colley et Al, 2002 Cook & Smith, 2004 Gulati, 2004) στα προγράμματα διαδικτυακής εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και ειδικότερα στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η θεσμοθέτηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα, και, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν μέχρι τώρα από τους δύο κύκλους του πιλοτικού διαδικτυακού μαθήματος, θα αποτελέσει ρυθμιστικό παράγοντα στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους συναδέλφους συν-η-εκπαιδευτές Ηλία Οικονομάκο, Καθηγητή Πληροφορικής, Νίκο Μηνάογλου, Δάσκαλο, Αλέξανδρο Γκίκα, Θεολόγο και Παναγιώτη Καμπύλη, Δάσκαλο, καθώς και όλους τους συναδέλφους η-εκπαιδευόμενους για τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την υποστήριξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BIBITΣΟΥ, Μ., ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ν., ΚΟΝΕΤΑΣ, Δ. (2006). *Η Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας (project) στο πλαίσιο της η-μάθησης*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες», www.eeep.gr, 30 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου, Αθήνα, 2006, ISBN 960-88368-3-2.
- FREY, K. (1998). *Η μέθοδος Project* (μτφ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΚΟΝΕΤΑΣ, Δ., BIBITΣΟΥ, Μ., ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. (2006). *Χρήση πληροφορικής σε συνδυασμό με εικαστικές τέχνες για την προσέγγιση περιβαλλοντικών προβλημάτων με τη μέθοδο Project*. Όπως έχει εγκριθεί

για τα Πρακτικά 2^{ου} συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, Μυτιλήνη, Ελλάδα.

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ν., ΚΟΝΕΤΑΣ, Δ. & ΒΙΒΙΤΣΟΥ, Μ. (2006). Σχεδιασμός Πρότυπου Διαδικτυακού Μαθήματος στην Τηλεκπαίδευση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου 4η Προσυνεδριακή Εκδήλωση της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) «Από το διαδίκτυο ως τα δίκτυα της γνώσης: η σύγχρονη "εκπαίδευση των εκπαιδευτικών"». Πάτρα, 25-26 Νοεμβρίου 2006.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

BEZZINA, L. (2006). A Pedagogy for e-Learning. In the Quality Assurance Committee, Staff Development Seminar, University of Malta, 03/05/2006. Available at http://home.um.edu.mt/qac/e-learning_seminar/pedagogy_02.pdf Last access 13/12/2006.

BRUNER, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*, Critical Inquiry, 18:1, 1-21.

COLLEY, H., HODKINSON, P. AND MALCOM, J. (2002). *Non-Formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report*, Lifelong Learning Institute, University of Leeds, November 2002.

COOK, J. AND SMITH, M. (2004). Beyond Formal Learning: Informal Community eLearning. *Computers and Education*, CAL03 Special Issue, 43(1-2), 35-47.

DEDE, C. (2005). *Planning for Neomillennial Learning Style: Shifts in students' learning style will prompt a shift to active construction of knowledge through mediated immersion*, Educause, 28(1). [Available online]. <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm05/eqm0511.asp?bhcp=1> (4/4/2006).

DEWEY, J. (1933). *How We Think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, D. C. Heath.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), pp. 7 - 23.

GULATI, S (2004) Constructivism and emerging online learning pedagogy: a discussion for formal to acknowledge and promote the informal. Paper presented at the Annual Conference of the Universities Association for Continuing Education - Regional Futures: Formal and Informal Learning Perspectives, Centre for Lifelong Learning, University of Glamorgan, 5-7 April 2004. Available at <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003562.htm>. Last access 13/12/2006.

HARTNELL-YOUNG, E. MCGUINNESS, K. & CUTTANCE, P. (2006). Evaluation of an online community: Australia's National Quality Schooling Framework, in

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAMBROPOULOS, N. (2005). EEEP Online Community of Practice: The First to Boldly Go in Greece. In "Open Education", The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology. Volume 2, 2005, pp. 29-56

MERCER, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

NEWMAN, D.L., BARBANELL, P. & FALCO, J. (2006). Videoconferencing Communities: documenting online user interactions. In Lambropoulos, N. & Zaphiris, P. (2006). *User-Centred Design of Online Learning Communities*. Hershey, PA, USA: Idea Publishing.

- PAPERT, S., HAREL, I. (1991). Situated Constructionism. In S. Papert and I. Harel (1991) *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. Available online at <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>. Last access 20/11/2006.
- PIAGET, J. (1972). *The epistemology of interdisciplinary relationship*. Paris: OECD.
- PREECE, J. (2001). Sociability and usability: Twenty years of chatting online. *Behaviour and Information Technology Journal*, 20(5), 347-356.
- REISBECK, C. K. (1996). Case-based teaching and constructivism: carpenters and tools. In B. G. Wilson (ed.), *Constructivist Learning Environments: case studies in instructional design*. Englewood, New Jersey: Educational Technology Publications, pp. 49-61.
- TEASLEY, S. D., & ROSCHELLE, J. (1993). Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. In S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.), *Computers as Cognitive Tools* (pp. 229-258). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Available Online at <http://ctl.sri.com/publications/downloads/JointProblemSpace.pdf>. Last access 13/12/2006.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- WELLMAN, B. (2001). Physical Place and Cyberplace: The rise of networked individualism. In L. Keeble & B. Loader (Eds.), *Community Informatics: shaping computer-mediated social relations* (pp. 17-43). New York: Routledge.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R., & SNYDER, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Εισηγήσεις

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ Ι

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ

Εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκληση με προοπτική.

Περίληψη

Πρόκληση αλλά ταυτόχρονα καινοτόμος και ουσιαστική δράση για ριζική αλλαγή στην αντιμετώπιση της μουσικής αγωγής στη χώρα μας, κατά την άποψη της γράφουσας, αποτελεί η εισαγωγή εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη λειτουργία του Μουσικού Σχολείου-Γυμνασίου και Λυκείου-στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την εννιάχρονη πλέον διαδρομή του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που προσφέρει ειδικεύσεις εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών, καθώς επίσης και των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Μουσικών Σπουδών, προκύπτουν δύο τουλάχιστον θεμελιώδη ερωτήματα: Με ποιο τρόπο ένα κατεξοχήν ωριαίο ανά εβδομάδα μάθημα είναι δυνατό να προσφέρει την υποδομή για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον ενδιαφερόμενο; Πως είναι δυνατό να απουσιάζουν εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Στα πλαίσια της παρούσας πρότασης διερευνώνται οι δυνατότητες σχεδιασμού και υλοποίησης εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στα πλαίσια ενός πειραματικού-πilotικού προγράμματος. Επιχειρείται η επικοινωνία των θεσμών του ημερήσιου και ολοήμερου δημοτικού σχολείου με το Μουσικό Σχολείο και κατά συνέχεια και συνέπεια με τα Πανεπιστημιακά Μουσικά Ιδρύματα της χώρας, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου ανάμεσα στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η εισήγηση βρίσκεται σε συνάφεια τόσο με το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, όσο και τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τους άξονες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος. Αναφέρονται χαρακτηριστικά στοιχεία από τη διδακτική εμπειρία και συμμετοχή της γράφουσας στην οργάνωση «Προγράμματος Μαθημάτων Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας για τα Δημοτικά Σχολεία» στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Διερευνάται η αξιοποίηση των καθηγητών μουσικής, που διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση για την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος και η δυνατότητα διαβάθμισης ενιαίου προγράμματος σπουδών από την πρωτοβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τοιουτοτρόπως θεωρείται ότι το μάθημα της μουσικής αποκτά ζωτικό και ουσιαστικό ρόλο στη σχολική ζωή και επιτυγχάνεται η ικανοποίηση της διαρκούς επιθυμίας των μαθητών για την εκμάθηση οργάνου στο σχολείο.

Η Μουσική Εκπαίδευση ως θεωρία και πράξη

Το θεμελιώδες ερώτημα, που τίθεται, σε μια πρόταση για ένταξη εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφορά στους λόγους, που την καθιστούν ουσιαστική και αναγκαία.

Οι θεσμοθετημένες κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα βασικές αρχές της επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής ορίζουν ως πέντε τους άξονες της μουσικής εμπειρίας προσδίδοντάς της τόσο θεωρητικές, όσο και πρακτικές συνισταμένες. Η μουσική αγωγή οφείλει να παρέχει θεωρητικές ενέργειες *Ακρόασης, Μελέτης έργων, Ανάλυσης και Σύνθεσης*, αλλά και βιωματικές

πρακτικές *Απόκτησης Δεξιοτήτων και Εκτέλεσης*, να απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες μαθητών προσφέροντας ευκαιρίες πρόσληψης ερεθισμάτων, που να ενεργοποιούν την ενασχόλησή τους με τη μουσική ως ακροατές και εκτελεστές. (ISME, 1994). Ολοκληρωμένη μουσική αγωγή σημαίνει, επομένως, προσφορά εμπειρίας σύμπνοιας θεωρίας και πράξης καθώς αποδέκτης είναι η ενότητα νόησης, ψυχής και σώματος.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τον τρόπο και τις δυνατότητες διεξαγωγής της μουσικής αγωγής ως προς τους άξονες της απόκτησης δεξιοτήτων εκτέλεσης, καθώς θεωρείται ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας ο τομέας της παιδικής οργανικής εμπειρίας δεν αντιμετωπίστηκε με τη δέουσα φροντίδα από την πλευρά της επίσημης πολιτείας στη δημόσια εκπαίδευση.

Φιλοσοφικό Υπόβαθρο

Ο Πλάτωνας (428-347π.Χ) θέτει ως σκοπό της μουσικής εκπαίδευσης την καλλιέργεια της ψυχής, αφού τα στοιχεία του ρυθμού και της αρμονίας έχουν τη δύναμη να διεισδύουν και να ασκούν σε αυτήν καταλυτική επίδραση, και όχι την εξειδίκευση. Θεωρεί ότι ο ήχος κάθε μουσικού οργάνου επηρεάζει κατά διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματα και το χαρακτήρα. Η κιθάρα και η λύρα εξυψώνουν την ψυχή, ενώ ο αυλός έχει οργιαστική επίδραση πάνω της. (Laws, Book II 653b, p.32, και 670a, 2-3). Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει η ενεργός μουσική δημιουργία, η εκμάθηση εκτέλεσης μουσικού οργάνου και η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν τη μουσικότητά τους, να διακρίνουν την ποιότητα των μουσικών ερεθισμάτων που δέχονται, να απολαμβάνουν και να ψυχαγωγούνται, καλλιεργώντας την ψυχή και το πνεύμα τους. (Stamou, 2002:10).

Η πραξιακή φιλοσοφία του David Elliott, (1995), βασισμένη στις απόψεις των Ελλήνων φιλοσόφων και καταγόμενη από την ελληνική λέξη *πράξις*, δηλαδή ενέργεια με σκοπό, θεωρεί ότι η μουσική εκπαίδευση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην πράξη, διότι η εκτελεστική δημιουργία είναι εξίσου σημαντική με την εκπαίδευση για ακρόαση και ανάλυση. Η χαρά και η συναισθηματική απήχηση που έχει η δημιουργία ήχων από τα ίδια τα παιδιά με τη χρήση οργάνων, θέτουν την ένταξή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή μιας φιλοσοφίας με πραξιακό περιεχόμενο και παράλληλα καθιστούν ουσιαστικά επιτεύξιμους τους παιδαγωγικούς σκοπούς και διδακτικούς στόχους. Ούτε ο σύγχρονος πραξιασμός στοχεύει στην εξειδίκευση, αλλά στο δικαίωμα της βιωματικής μουσικής ευδαιμονίας, της κατάκτησης αυτοεκτίμησης που προκύπτει κατά την απόκτηση δημιουργικών εκτελεστικών δεξιοτήτων. Ο Bennet Reimer (1970/1989), θέτει την *Αισθητική Φιλοσοφία* στον αντίποδα της Πραξιακής του Elliot, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της δεκτικότητας και του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών. Ωστόσο, το αιτούμενο και η ουσία της δημιουργικής αγωγής δεν παραμένει πάντοτε ο συγκεκρισμός αισθητικού και πρακτικού; (Σέργη 2002:21, Ανδρούτσος 2006)

Επιστημονικά- Ερευνητικά Δεδομένα

Η σημασία της μουσικής μελέτης για την ανάπτυξη του παιδιού κατά την παιδική ηλικία έχει υπογραμμισθεί και υποστηριχθεί ερευνητικά και επιστημονικά από ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τη *Θεωρία Μουσικής Μάθησης* του Edwin Gordon προς το τέλος της *Αφομοίωσης* (3-5 ως 4-6), του τρίτου σταδίου μουσικής ανάπτυξης, (0 ως 2-4 *Προσαρμογή*, 2-4 ως 3-5 *Μίμηση*), ηλικία που συμπίπτει με την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο, το παιδί

παρουσιάζει *Μουσική Ετοιμότητα* για τυπική μουσική διδασκαλία ή και εκμάθηση οργάνου. Κατά τον ψυχολόγο *Howard Gardner* το ποσοστό των παιδιών, που σκέφτονται μουσικά, μπορεί να αυξηθεί, αν δεχθούν μουσική διδασκαλία σε πολύ μικρή ηλικία, καθώς ενυπάρχει η ικανότητα της ενστικτώδους κατανόησης μέσω της εκτέλεσης και της σύνθεσης. (1983: 99). Σύμφωνα με τον *Jean Piaget* (1896-1980) η καλύτερη περίοδος αρχής της διαδικασίας εκμάθησης μουσικής εντοπίζεται στο *προσυλλογιστικό στάδιο* των 2-7 χρόνων, που τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται και να αντιδρούν μέσω συμβόλων. Σε έρευνα της *Frances Rauscher*, 1997 πανεπιστήμιο Wisconsin, αναφέρεται ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έλαβαν μαθήματα αρμονίου και εμπειρίες ομαδικού τραγουδιού, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε τεστ χωρο-χρονικής ικανότητας από τις ομάδες που περιορίστηκαν σε μαθήματα υπολογιστών και την ομάδα ελέγχου. Η χωροχρονική ικανότητα μελετήθηκε επειδή θεωρείται ότι σχετίζεται με την ικανότητα στα μαθηματικά. Μελέτη του *Gordon Shaw*, πανεπιστήμιο Καλιφόρνιας, απέδειξε βελτίωση βαθμολογίας στα μαθηματικά σε παιδιά γυμνασίου, που έλαβαν μαθήματα πιάνου. (Neurological Research February 1997 & March 1999 στο Barden, Kowalchuk, Lancaster 2004:9). Έρευνες υποστήριξαν τη φιλοσοφία του *Zimmerman* σύμφωνα με την οποία η μουσική για τα μικρά παιδιά είναι η ανακάλυψη του ήχου και σε αυτό συμβάλλει η ευρηματική χρήση των οργάνων. (Campbell 2001). Κατά τους *Bowles* 1998 και *Temmerman* 2000, τα παιδιά προτιμούν μουσικές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν κίνηση και παίξιμο οργάνων. (Kilian, Basinger 2004) Προτιμότερο, επομένως είναι να ασχοληθούμε με το είδος των οργάνων που προτιμούν, να ερευνήσουμε ποια αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και προκαλούν τον πειραματισμό και την ενασχόληση τους.

Η εκμάθηση και μελέτη οργάνου σύμφωνα με μουσικο-παιδαγωγούς και καθηγητές οργάνων επιδρά και συνεισφέρει στην ισόρροπη συναισθηματική, νοητική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Η διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων μελέτης συμβάλλει στην ανάπτυξη υπομονής και επιμονής, προωθεί την αυτοσυγκέντρωση και τη δέσμευση στην εκπόνηση και ολοκλήρωση εργασιών. Η συχνή μουσική εκτέλεση προκαλεί αισθήματα ικανοποίησης και νηφαλιότητας, αυτοσεβασμού και αυτοπεποίθησης για την πρόοδο στην απόκτηση δεξιοτήτων. Ο σωματικός έλεγχος, η ενδυνάμωση των κατά περίπτωση χρησιμοποιούμενων μυών και ο συντονισμός τους αποφέρουν οφέλη στην κιναισθητική τους εγρήγορση. Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η δημιουργία φιλικών σχέσεων εφοδιάζει με πλατφόρμα επικοινωνίας συναισθημάτων, ενισχύοντας την έκφραση, τη δημιουργικότητα, τη χρήση της φαντασίας και προσφέρει ψυχαγωγία και χαλάρωση. Η εκμάθηση οργάνου σε μικρή ηλικία δε σημαίνει απαραίτητα πιο εξειδικευμένη εκτέλεση κατά την εφηβεία, συνεισφέρει όμως σε πιο έντονη αίσθηση του ρυθμού, μεγαλύτερη μουσική αντίληψη και κατανόηση και επίδειξη αυτοπεποίθησης στις εκτελεστικές δεξιότητες.

Οι μουσικές προτιμήσεις κυμαίνονται σε σχέση με την ηλικία και σχετίζονται με τη μουσική παιδεία. Τα παιδιά του δημοτικού αποδέχονται πιο θετικά όλα τα είδη μουσικής, ενώ οι έφηβοι προτιμούν είδη πιο «νεανικά». Η εκπαίδευση σε όργανο κλασικής ή παραδοσιακής μουσικής επηρεάζει θετικά τις προτιμήσεις τους. Στις διαπιστώσεις αυτές κατέληξαν πρόσφατες έρευνες της κ. *Παπαπαναγιώτου*, με συμμετοχή 120 μαθητών σε ομάδες της Ε΄ Δημοτικού, Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Γυμνασίου Μουσικού Σχολείου επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις των *Hargreaves* 1982 και *LeBlanc* 1991, ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο δεκτικά σε μουσικά ερεθίσματα και η ανταπόκριση τους είναι πιο θετική από ότι οι άλλες ηλικίες. (2006:5-30). Ενισχύεται έτσι το επιχείρημα ότι η συστηματική εκμάθηση οργάνου είναι προτιμότερο να ξεκινήσει από τις δεκτικές και τρυφερές ηλικίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο Anello (1972), βρήκε ότι μαθητές με εμπειρίες συμμετοχής σε μπάντα ή σε ορχήστρα του σχολείου είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στα μαθηματικά, τη γλώσσα και τις κοινωνικές σπουδές του λυκείου, σε σχέση με μαθητές, που δεν συμμετείχαν στα σύνολα. Η έρευνα των Bush, Humphreys, Allen και Lohr του 1988, περιέλαβε 24.599 μαθητές δευτέρας γυμνασίου από 1052 σχολεία, απέδειξε ότι σημαντικά περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν σε οργανικά σύνολα, κατατάχθηκαν πάνω από το 50% στη βαθμολογία των άλλων μαθημάτων, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Τα ευρήματα ίσχυαν για τα τέσσερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, για τα δύο φύλα και για όλες τις εθνικότητες (2000:147-154).

Δημόσια και Ιδιωτική Μουσική Εκπαίδευση

Η Δημόσια Μουσική Εκπαίδευση στη χώρα μας, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας διενεργείται στα ιδρύματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ως μάθημα γενικής παιδείας και με θεωρητικές κατευθύνσεις στα ακόλουθα τμήματα της Τριτοβάθμιας: Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών τεχνών Θεσσαλονίκης (1985), Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών(1992). Εφαρμοσμένες μουσικές σπουδές ευρωπαϊκής και παραδοσιακής μουσικής πραγματοποιούνται μόνο στα Μουσικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας και στα τμήματα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (1992), και Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (1998).

Η Ιδιωτική Μουσική Εκπαίδευση, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού αποτελεί το πλαίσιο σπουδών οργανικής μουσικής εκτέλεσης κατά κύριο λόγο, απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει περισσότερα από 650 ωδεία και μουσικές σχολές, τα Δημοτικά Ωδεία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και την εξαίρεση του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης με δωρεάν φοίτηση και εισαγωγή σπουδαστών κατόπιν εξετάσεων.

Τα Μουσικά Σχολεία

Ως τομείς του προγράμματος σπουδών των 34 σχολείων της χώρας, των οποίων η ίδρυση και λειτουργία κυρώθηκε με το άρθρο 16 του Ν. 1824/88 (ΦΕΚ 296/τ.Α') ορίζονται: Ευρωπαϊκή και Παραδοσιακή, φωνητική και οργανική Μουσική, Χορωδία, Σύγχρονη Μουσική Τεχνολογία, Εργαστήρι των τεχνών του λόγου, Πολύτεχνη έκφραση, Υμνολογία και Ατομικά μαθήματα οργάνων, με υποχρεωτική την εκμάθηση παραδοσιακού. Συμπεριλαμβάνουν 17 ώρες μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, των οποίων η ειδική διδακτική τους καθορίζεται με οδηγίες του ΥΠΕΠΘ. (ΦΕΚ 453, Τεύχος 2°, Αθήνα 12/06/1989 Παρ.13). Η συμμετοχή των μαθητών σε οργανικά και χορωδιακά σύνολα ευρωπαϊκής και παραδοσιακής μουσικής, είναι συνεχής, καθώς συναυλίες και εκδηλώσεις με έντονο μουσικό χαρακτήρα πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Το «Πρόγραμμα Μαθημάτων Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας για τα Δημοτικά Σχολεία» του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

Η διερεύνηση του συγκεκριμένου προγράμματος στοχεύει να αναδείξει την προσπάθεια παροχής εφαρμοσμένων μουσικών σπουδών στους μαθητές των δημοτικών σχολείων, γεγονός που ενθαρρύνει σκέψεις και προτάσεις για παρόμοιες μελλοντικές δράσεις, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνει την αναγνώριση της ανάγκης από την πλευρά του κράτους. Ακολουθούν στοιχεία για τα έτη εφαρμογής και τη διάρκεια του προγράμματος, τη διάρθρωση των σπουδών, τους

αριθμούς των μαθητών ανά έτος και όργανο, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων, την πρόκληση διαλόγου και έκθεσης προβληματισμών και την αξιολόγηση μιας τέτοιας προσπάθειας.

Η κοινοποίηση προς τα Μουσικά Σχολεία για την οργάνωση Μαθημάτων Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας για μαθητές των δημοτικών της περιοχής, με ευθύνη των διευθυντών των Μουσικών Σχολείων, γίνεται με έγγραφο του ΥΠΕΠΘ στις 12/11/1999 (Αρ. Πρωτ. Γ2/5293). Ως σκοπός της διενέργειας των μαθημάτων αναφέρεται η ανίχνευση κλίσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών στη μουσική. (ΥΠΕΠΘ, 29/12/2000, Αρ. Πρωτ. Γ2/5433). Η στελέχωση του προγράμματος γίνεται από έκτακτους καθηγητές ειδικών μαθημάτων και ο τόπος, ο χρόνος, η διάρκεια και το περιεχόμενο των προγραμμάτων ορίζονται από την Καλλιτεχνική Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ.

ΤΑΞΕΙΣ	ΕΙΔΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ
Δ' Δημοτικού	Στοιχεία Θεωρίας της Μουσικής- Μουσική Ανάγνωση (Σολφέζ)	1 ώρα
	Ειδικά Όργανα (τα διδασκόμενα στα Μουσικά Σχολεία)	2 ώρες
	Πολύτεχνη Έκφραση-Σύνολα	3 ώρες
Ε' Δημοτικού	Θεωρία της Μουσικής	1 ώρα
	Μουσική Ανάγνωση (Σολφέζ)	1 ώρα
	Ειδικά Όργανα (τα διδασκόμενα στα Μουσικά Σχολεία)	2 ώρες
	Βυζαντινή	1 ώρα
	Πολύτεχνη Έκφραση-Σύνολα	3 ώρες
ΣΤ' Δημοτικού	Θεωρία της Μουσικής	1 ώρα
	Μουσική Ανάγνωση (Σολφέζ)	1 ώρα
	Ειδικά Όργανα (τα διδασκόμενα στα Μουσικά Σχολεία)	2 ώρες
	Βυζαντινή	1 ώρα
	Πολύτεχνη Έκφραση-Σύνολα	3 ώρες

Κατά το σχολικό έτος **2001-2002** στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης διδάχτηκαν τα ακόλουθα όργανα με κατανομή μαθητών ανά τάξη ως εξής:

A/A	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΟ 2001-2002	ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΟΡΓΑΝΟ	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1	Πιάνο	40	10	9	21
2	Κιθάρα	8	2	1	5

3	Βιολί	5	1	1	3
4	Βιολοντσέλο	4	1	2	1
5	Φλάουτο-Φλογέρα	10	3	4	3
6	Φαγκότο	1	0	0	1
7	Κλαρινέτο	1	1	0	0
8	Σαξόφωνο	1	0	1	0
9	Ακορντεόν	2	2	0	0
10	Ευρωπαϊκά Κρουστά	1	1	0	0
11	Παραδοσιακά Κρουστά	3	0	1	2
12	Τουμπελέκι	1	0	0	1
13	Ποντιακή Λύρα	1	0	0	1
14	Κανονάκι	1	0	1	0
Σύνολα	14	79	21	20	38

Σχολικό Έτος	Σύνολο μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
2002-2003	81	43	40
Δ' Δημοτικού	27	14	13
Ε' Δημοτικού	34	18	16
ΣΤ' Δημοτικού	22	11	11

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που παρακολούθησαν τα Τμήματα Προαιρετικής Μουσικής Παιδείας κατά το επόμενο έτος **2003 - 2004** αυξήθηκε κατακόρυφα σε 190 μαθητές, όπως προκύπτει από έγγραφο του διευθυντή του σχολείου (19/11/2004, Αριθμός Πρωτοκόλλου: 616) προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχολικό Έτος 2003-2004	Σύνολο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Τάξεις	189	84	105
Δ' Δημοτικού	41	17	24
Ε' Δημοτικού	52	19	33

ΣΤ' Δημοτικού	96	48	48
---------------	----	----	----

Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΧΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΟ 2003-2004	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
1	Θεωρητικά	54
2	Βυζαντινή	28
3	Χορωδία	16
4	Ορχήστρα	7
5	Βιολί	22
6	Φλάουτο	24
7	Κλαρινέτο	6
8	Σαξόφωνο	6
9	Κρουστά	6
10	Ακορντεόν	16
11	Ούτι	4
12	Παραδοσιακό Κλαρίνο	4
13	Τρομπέτα	2
14	Κιθάρα	110
15	Τρ. Μπουζούκι	8
16	Πιάνο	120

Κατά το έτος 2003-2004 η λειτουργία των μαθημάτων προαιρετικής μουσικής παιδείας επεκτάθηκε και στο 5^ο Γυμνάσιο Νεάπολης ως παράρτημα στις Δυτικές Συνοικίες σύμφωνα με έγγραφο της 16-12-2003, Αρ. Πρωτ.:2326 του διευθυντή προς τη Διεύθυνση Δ. Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης και την Καλλιτεχνική Επιτροπή σύμφωνα με τις Γ₂ / 3345 / 2 - 9 - 1988, Γ₂ / 5293 / 12 - 11 - 1999, Γ₂ / 5433 / 29 - 12 - 2000 .

Από την υποβολή στατιστικών στοιχείων του σχολείου προς τη Διεύθυνση Μουσικών Σχολείων (έγγραφο της 16 - 06 - 2006 και Αρ. Πρωτ.: 1580) διαπιστώνεται ότι οι αριθμοί των αιτήσεων υποψηφίων για εισαγωγή στην Α' Γυμνασίου κατά τα πέντε τελευταία έτη, σημειώνουν πτώση, που συνδέεται και με τη διακοπή εφαρμογής του προγράμματος προαιρετικής μουσικής παιδείας:

Α/α	Έτη	Αριθμοί	Εισακτέοι
-----	-----	---------	-----------

		Αιτήσεων	
1	Ιούνιος 2002	150	
2	Ιούνιος 2003	115	
3	Ιούνιος 2004	142	
4	Ιούνιος 2005	134	72
5	Ιούνιος 2006	111	72

Η λειτουργία του Μουσικού Σχολείου (από το 1992), γνωστοποιείται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το διευθυντή του (25 / 05 / 2006). Ως σκοπός του διατυπώνεται η παροχή ολοκληρωμένης μουσικής παιδείας και η προετοιμασία των μαθητών για περαιτέρω μουσικές σπουδές, χωρίς τον αποκλεισμό άλλων κατευθύνσεων. Η εισαγωγή στο σχολείο γίνεται κατόπιν αίτησης για συμμετοχή σε δοκιμασίες διαπίστωσης μουσικής κλίσης, με ενότητες αξιολόγησης *το ρυθμό, την ακουστική και φωνητική ικανότητα, τη διάκριση ηχοχρωμάτων, και προαιρετικά ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό όργανο*, σε επίπεδο αντίστοιχο της Κατωτέρας Σχολής των Ωδείων. Το ρεπερτόριο διαφέρει για τους υποψηφίους παραδοσιακού οργάνου.

Η προσωπική εμπειρία της γράφουσας ως διδάσκουσας πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης κατά τα έτη 1999-2003 και ως υπεύθυνης του προγράμματος, αποτιμάται ως θετική, παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα των σύντομων περιόδων λειτουργίας και της μη έγκαιρης πρόσληψης ειδικευμένων καθηγητών. Ο ενθουσιασμός, η χαρά, το ενδιαφέρον και η διάθεση των μαθητών και των οικογενειών τους αποδείχτηκε επί σειρά ετών με την προσέλευσή τους για την παρακολούθηση προγράμματος επιπλέον 4 ωρών στις ήδη 6 του πρωινού τους κύκλου, με προσωπική τους ευθύνη ακόμη και από απομακρυσμένες περιοχές της πόλης. Η συνεχής και διαρκής επαναλειτουργία των προπαρασκευαστικών μαθημάτων προαιρετικής μουσικής παιδείας, δοκιμασμένη επιτυχώς στην πράξη έστω και με αποσπασματικό τρόπο, θα καταστήσει αξιοποιήσιμες τις εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή των Μουσικών Σχολείων, επιλύοντας βασικά προβλήματα στην εφαρμογή διδασκαλίας οργάνων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα

Ο σκοπός της εκπαίδευσης εκφράζεται στο σχεδιασμό στόχων και περιεχομένων διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων, που καθορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους ανάλογα με την προσωπικότητα του πολίτη, που επιδιώκει να διαμορφώσει. Η θέση της μουσικής στην ελληνική εκπαίδευση στιγματίστηκε από διευρυμένα προβλήματα έλλειψης αιθουσών, εκπαιδευτικών και ανεπαρκούς κατάρτισης τους, υλικοτεχνικής υποδομής και ανεφάρμοστων προγραμμάτων. Οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών μουσικής, σύμφωνα με την έρευνα του κ. Σταύρου συνοψίζονται στο ότι η πολιτεία δεν προάγει επαρκώς τη διδασκαλία της μουσικής με τα μέσα που διαθέτει για το σκοπό αυτό. (2006:31,46)

1. Αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής 1985

Η προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας της μουσικής εκφράστηκε με το πρώτο ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα του 1985, (Ν.Δ. 1566/85), που συντάχθηκε από ειδική

ομάδα εργασίας, βασίστηκε σε συγκεκριμένες αρχές και συνοδεύτηκε από βιβλία για το γυμνάσιο και την πρώτη λυκείου. (ΦΕΚ 158/19-9-1985, τεύχος Α' και ΦΕΚ 170/7-10-1985, τεύχος Α').

2. Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών μουσικής αγωγής 1999

Κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1999, προτάθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα η διαμόρφωση Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών από το δημοτικό ως το λύκειο με ενιαίους στόχους και αρχές για το σύνολο των μαθημάτων όλων των τάξεων. (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2000α: 157). Στο πλαίσιο αυτό εκπονήθηκε το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής (ΦΕΚ 1645/24-8-1999, τεύχος Β'). Το περιεχόμενο του μαθήματος καθορίζεται από τις εξής γενικές ενότητες με τριάντα επιμέρους περιεχόμενα, και βαθμό δυσκολίας ανάλογο με το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2000β): 1. Προσέγγιση και κατανόηση των βασικών εννοιών και συστατικών της μουσικής, 2. Ανακάλυψη των ειδών και επικοινωνία με τη μουσική, 3. Γνωριμία της παγκόσμιας μουσικής κληρονομιάς, 4. Σύνδεση με τις άλλες τέχνες και επιστήμες, 5. Δημιουργία μουσικής, παρουσίαση και έκφραση με αυτή. Το Ε.Π.Π.Σ. ίσχυσε τυπικά κατά τα έτη 1999-2001 και δεν συνοδεύτηκε από βιβλία και εποπτικό υλικό. (Ανδρούτσος 2002:62-69)

3. Το διαθετικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών. (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1366 Τ.Β' 18-10-2001, (αρ. 1&2, §.1-369)

Καινοτομία του Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από την οριζόντια σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Με την οργάνωση της διδασκτέας ύλης εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών του ίδιου ή διαφορετικών τομέων επιστήμης, ώστε να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους, (ΦΕΚ 1366/18-10-2001, Τεύχος 2^ο) δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ολιστική αντίληψη της γνώσης.

Σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής είναι η καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, η ανάπτυξη της κατανόησης και απόλαυσης της και η απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών με ενεργητική ακρόαση και δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης. Αναγνωρίζεται ότι η μουσική συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας, στη γνωριμία και εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη της επινοητικότητας και της ικανότητας για ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, στην ευαισθητοποίηση, την καλλιέργεια της μνήμης και την ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας.

Οι Γενικοί διδακτικοί στόχοι στο Δ. Ε. Π. Π. Σ. σχετίζονται με τους γνωσιολογικό (αντίληψη), ψυχοκινητικό (δεξιότητες) και συναισθηματικό(στάσεις), τομείς μάθησης. Ως άξονες γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων που ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζονται οι δεξιότητες εκτέλεσης- έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνου, οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και ανάπτυξης μουσικών ιδεών, οι δεξιότητες αξιολόγησης και η ακρόαση και εφαρμογή γνώσης. (Παπαζαρχής 2005:163-168)

Η διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μολονότι στις διατυπώσεις στόχων του ΔΕΠΠΣ συμπεριλαμβάνεται η συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη των ατομικών μουσικών ικανοτήτων, των μεταβιβάσιμων επιδεξιοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως η προσοχή στη λεπτομέρεια και ικανότητα συγκέντρωσης, η γνώση

συμβόλων σημειογραφίας για την εκτέλεση μουσικών κειμένων και ενώ αναγνωρίζεται ότι η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και των δεξιοτήτων εξαρτάται από την ποιότητα, ποικιλία και καταλληλότητα των μουσικών εμπειριών και ότι περισσότερες εξειδικευμένες, μουσικές δραστηριότητες καθιστούν πιο χρήσιμη την αλληλεπίδραση των γνωστικών πεδίων, εντούτοις απουσιάζουν οι προϋποθέσεις που επιτρέπουν την πραγμάτωση τους. Έτσι, παρότι το μήνυμα φροντίδας της πολιτείας φαίνεται αισιόδοξο, παραμένει θεωρητικό. Το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής στα δημοτικά σχολεία εξαντλείται κατά βάση στα τραγούδια, που πλαισιώνουν τις σχολικές γιορτές και στον εναπομείναντα χρόνο σε ελάχιστα στοιχεία θεωρίας και ακρόασης, με μόνες πραξιακές εφαρμογές τις εκτελεστικές δραστηριότητες ρυθμικών σχημάτων μέσω οργάνων Orff, αν υπάρχουν. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του αντικειμένου που εντάσσεται στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την απουσία ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών, εποπτικού και ηχητικού υλικού, ούτε στη θέαση περιπλανώμενων εκπαιδευτικών στις πολυπληθείς τάξεις 2 ή 3 σχολείων και τις 24 ώρες διδασκαλίας. Η αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και ουσιαστικής επικοινωνίας στην τρυφερή αυτή ηλικία, στα πλαίσια ενός 45λεπτου μαθήματος είναι εμφανής, πόσο μάλλον η επίτευξη και εφαρμογή των στόχων και περιεχομένων του ΔΕΠΣ.

Ανάπτυξη προτάσεων εφαρμογής

Η εικόνα της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθιστά αποτρεπτική τη βιώσιμη και ουσιαστική εισαγωγή εφαρμοσμένων σπουδών στην πρωτοβάθμια βαθμίδα. Ωστόσο, η αρχή αποτελεί το ήμισυ του παντός και η ανακοίνωση ενός τέτοιου προβληματισμού φιλοδοξεί να αφυπνίσει την έναρξη γόνιμου διαλόγου μεταξύ πολιτείας, εκπαιδευτικών, μουσικών και ειδικών σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων. Το Δ. Ε. Π. Π. Σ θέτοντας ως προϋπόθεση τη δημιουργία αιθουσών μουσικής, την απόκτηση οργάνων και νέων εγχειριδίων, σηματοδοτεί μια θετική εξέλιξη, που ενθαρρύνει τη σκέψη ότι η εφαρμογή ενός πραξιακού μοντέλου στην εκπαίδευση δεν θα θεωρείται πάντα ουτοπική πραγματικότητα. Σε μια τέτοια κατεύθυνση το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Κάθε νέα προσπάθεια απαιτεί δυναμικές διεκδικήσεις για την επίτευξη των στόχων της, ιδιαίτερα όταν προσανατολίζεται στην αναβάθμιση της ποιότητας, των παροχών και των επιλογών εκπαίδευσης, στη δημιουργία αντιστάσεων στην κοινωνία της τεχνολογίας και πληροφόρησης, σε εξισορροπητικές δράσεις για τη διαμόρφωση ανθρώπων που θα επιδιώκουν να ζουν με νου, ψυχή και σώμα υγιή, σε κοινωνία αρμονίας.

Η διδασκαλία ατομικού οργάνου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί ακατόρθωτο εγχείρημα. Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου θεωρείται ο κατάλληλος χωρο-χρονικός προσδιορισμός εφαρμογής της αποτρέποντας την επιβάρυνση του πρωινού κύκλου με επιπλέον ώρες διδασκαλίας, εξασφαλίζει τον επιλεγόμενο και μη υποχρεωτικό χαρακτήρα της σπουδής οργάνου και απευθύνεται στους μαθητές που πραγματικά το επιθυμούν και στερούνται της συγκεκριμένης δυνατότητας λόγω οικογενειακών, κοινωνικο-οικονομικών δυσχερειών ή αποκλεισμών. Η εισαγωγή της οργανικής εκτέλεσης ως επιλεγόμενου μαθήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί, αρχικά, αξιοποιώντας την πιστοποιημένη εξειδίκευση σε όργανο των ήδη υπάρχοντων εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρέχεται έτσι δυνατότητα για συμπλήρωση του ωραρίου τους σε ένα σχολείο, καθιστά τις εργασιακές τους συνθήκες πιο ανθρώπινες, προσφέρει κίνητρα για αποδοτικότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον, ενισχύει τη σημασία του μαθήματος ως αντικειμένου, που απαιτεί ιδιαίτερη αντιμετώπιση και συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια τέτοια πρόταση πιθανόν να εγείρει ερωτήματα ως προς τον

τρόπο και το πλαίσιο της εφαρμογής της. Ωστόσο, παρά τους προβληματισμούς, τις αντιρρήσεις, τις δυσκολίες, και τους περιορισμούς που μπορούν να τεθούν σε διάλογο, διαφαίνεται ως ο πιο εφικτός τρόπος για την επίτευξη ενός πρώτου βήματος. Η προτεινόμενη εφαρμογή δίνει αφορμή και τοποθετεί βάση για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης στη διδασκαλία της μουσικής ενισχύοντας το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου με ακουστικά ερεθίσματα, το καθιστά χώρο πολιτισμού και τεχνών μαζί με τα μαθήματα θεάτρου, καλλιτεχνικών και ολυμπιακής παιδείας και συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων.

Η συνδρομή της πολιτείας σε μια πιλοτική ή θεσμοθετημένη τέτοια ενέργεια είναι αναγκαία, και αφορά στην παροχή ευέλικτης διάρθρωσης προγράμματος σπουδών στο ολόημερο σχολείο, τη διάθεση επιπλέον ωρών διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό μουσικής ανάλογα με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών ή και την πρόσληψη εξειδικευμένων καθηγητών οργάνων, διευρύνοντας το μουσικό ορίζοντα του σχολικού περιβάλλοντος. Η ύπαρξη ήχων οργάνων προσδίδει πιο ζωντανό και ζωτικό χαρακτήρα στην καθημερινότητα ενός δημοτικού σχολείου, ικανοποιώντας τη διαρκή επιθυμία των μαθητών για εκμάθηση οργάνου. Η εξασφάλιση εξάχρονης ή τετράχρονης παρακολούθησης μαθημάτων οργανικής εκτέλεσης ενθαρρύνει και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία σχολικών οργανικών συνόλων, που θα ενεργοποιήσουν τη θετική στάση όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής ζωής καθώς θα αναδείξουν το ζωτικό και ενεργό ρόλο της μουσικής σε όλες τις εκφάνσεις της.

Η διαμόρφωση ενιαίου πλαισίου σπουδών οργανικής εκτέλεσης με το σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων Εφαρμοσμένων Μουσικών Σπουδών ώστε να καθορίζονται στόχοι, περιεχόμενα και διάρθρωση επιπέδων από το πρωτοβάθμιο επίπεδο, θα διασφαλίσει την ομαλή συνέχεια στο δευτεροβάθμιο και συνακολούθως στο τριτοβάθμιο επίπεδο. Η επίτευξη σύμπνοιας στο περιεχόμενο των σπουδών οργανικής εκτέλεσης της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον ως προς βασικές κατευθυντήριες γραμμές, σημαίνει ύπαρξη αξόνων πραγμάτωσης και αξιολόγησης και τοποθετεί θεμέλιο λίθο για τη μεθοδική και ποιοτική αναβάθμιση τους. Ταυτόχρονα εξασφαλίζεται και μέρος των προϋποθέσεων για καθιέρωση συστήματος εξετάσεων εισαγωγής οργάνων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που επιθυμούν να διασφαλίσουν ποιοτικό επίπεδο σπουδών, εφάμιλλο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του εξωτερικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΣ, Π. (2002). *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ., 62-69.
- ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΣ, Π. (1995). *ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ- Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής, Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των Μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Μ. Νικολαΐδης, Β' έκδ. 2004.
- BUSH, J.E., HUMPHREYS, J. T., ALLEN, D., LOHR, S.(2000). Σχέσεις ανάμεσα στη συμμετοχή σε σχολικά μουσικά σύνολα και την ακαδημαϊκή επίδοση στις Η.Π.Α. *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ* Τεύχος 7, τόμος II, 147-154
- HUMPHREYS, J. T. (2002). Σύνδεση Θεωρίας και πράξης στη Μουσική Εκπαίδευση: Μερικές ιστορικές, φιλοσοφικές και πρακτικές απόψεις. *Μουσική Εκπαίδευση Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΜΕ*, Τεύχος 11, τόμος III, σ.σ.39-52
- ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ) Απόσπασμα από το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1366 τ.Β' 18-10-2001, (αρ. 1&2, σ.1-369)
- ΔΗΜΟΥ, Γ. (1991). *Προγράμματα διδασκαλίας μουσικής σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (1829-1931)*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

- ΠΑΠΑΖΑΡΗΣ, Α. (2005) Μουσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 163-178
- ΠΑΠΑΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ, Ξ. (2006). Η ηλικία και η μουσική εκπαίδευση ως παράγοντες διαμόρφωσης των μουσικών προτιμήσεων Ελλήνων μαθητών, *Μουσικοπαιδαγωγικά* Τεύχος 3, 5-30.
- READ, H. (1992). Πέντε δοκίμια για την τέχνη. Η αισθητική του φιλμ (μετ. Δ. Θεοδωρακάτος). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις και Μουσική Αγωγή. *Μουσική Εκπαίδευση/ Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΜΕ.*, Τεύχος 11, τόμος III, 15-25
- ΣΙΩΨΗ, Α. (2000), Νέες Προοπτικές στη μουσική εκπαίδευση σε συνάρτηση με μια δυναμικά εξελισσόμενη αγορά εργασίας μουσικών στην Ελλάδα του 2000, *Μουσική Εκπαίδευση, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ*, Τεύχος 7, τόμος II, 155-167
- ΣΤΑΜΟΥ, Λ. & ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΣ, Π. (2006), Πρακτικά της Ημερίδας με θέμα *Ειδικές Εισιτήριες Εξετάσεις σε Καλλιτεχνικά Πανεπιστημιακά Τμήματα: Αναγκαιότητα και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.
- ΣΤΑΥΡΟΥ, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Τεύχος 3, 31-50.
- SOLBU, E. (2002). Ο καλλιτέχνης ερμηνευτής στη μουσική εκπαίδευση. Σκέψεις ορμώμενες από τη Νορβηγική Εμπειρία *Μουσική Εκπαίδευση Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου της ΕΕΜΕ*, Τεύχος 11, τόμος III, 58-72
- ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, Σ. (1993). *Η διδασκαλία της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σήμερα*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (1999). Προγράμματα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής (Εικαστική-Θεατρική-Μουσική Αγωγή): Δημοτικό-Γυμνάσιο-Ενιαίο Λύκειο. Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (2000a). Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2000-2001. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2000b). Συμπληρωματικές οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Σχολικό έτος 2000-2001. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ANDROUTSOS, P. (2006). *Praxial Philosophy and Educational Praxis*, στο 27^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της ISME, (16-21/7/2006) στη Μαλαισία (CDRom Proceedings, ISME 2006).
- ARISTOTLE, *POLITICS* (1340b20-33, 1340a13-18), trans. Jonathan Barnes, ed. Stephen Everson (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), pp. 192-193.
- BARDEN, C.H., KOWALCHYK, G., LANCASTER, E.L. (2004) *Music for Little Mozarts. A Piano Course to Bring Out the Music in Every Young Child*. Alfred Publishing Co., Inc. USA
- CONNORS, A. (2006). Early Childhood: The magic of Rhythm Instruments, *Teaching Music*, 14:2, October, p.p. 40-43.
- ELLIOTT, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- ELLIOTT, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- HUMPHREYS, J. T. (1996). "Book Review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education." *Bulletin of Historical Research in Music Education* 17 (January): 153-159.
- KILIAN, J.K. & BASINGER, L. (2004). Classroom Instrument Preferences Among 4- to 9-Year-Olds in a Free-Play Setting, *Research in Music Education* (Online) 23 no 1 Fall/Wint
- LEBLANC, A. (1996). "Book review of Music Matters: A New Philosophy of Music Education." *Music Educators Journal*, 82, 4: 61-62.
- LEPHERD, L. Ed. (1995). *Music Education in International Perspective: National Systems England, Namibia, Argentina, Russia, Hungary, Portugal, Singapore, Sweden, The United States of America*. Usq Press, Faculty of Arts, University of Southern Queensland.
- REGELSKI, T. A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 6, 1: 22-59.
- REIMER, B. (1997). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewoods Cliffs.
- REIMER, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education*, 29: 4-21.
- REIMER, B. (1996). David Elliott's 'New' Philosophy of Music Education: Music for Performers Only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 128 (Spring): 59-89.
- RUNFOLA, M., RUTKOWSKI, J. (1992). General Music Curriculum. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 697-705). New York: Schirmer Books.
- SMALL, C. (1977). *Music, Society, Education*. London: John Calder.
- STAMOU, L. (2002). Plato and Aristotle On Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece, *International Journal of Music Education*, 39; p.p.3-16.
- SHULAMIT, K. (2006). Getting an Early Start: Children and Historical Performance-A Heartening Report on the Powerful Effect of Early Music Education, *Early Music America*, 12:2 Summer, p.p.21-27, 40-46.

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΠΕΡΑΚΑΚΗ

Η Συνεργατική Μάθηση στην Τάξη της Μουσικής

Περίληψη

Στην ελληνική διδακτική πραγματικότητα, η συνεργατική μάθηση και οι ομαδοκεντρικές γενικότερα διδασκαλίες δεν λαμβάνουν χώρα συχνά στην σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό όμως, παραμελείται ένας σημαντικός τομέας ανάπτυξης των μαθητών, ο συναισθηματικός και κατ'έκταση ο κοινωνικός. Από την ίδια τη φύση του, το μάθημα της μουσικής διαφέρει τόσο ως προς τους σκοπούς που καλείται να εκπληρώσει όσο και ως προς τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί. Έτσι, λοιπόν, η εφαρμογή τέτοιων μορφών διδασκαλίας προβάλλεται πιο «εύκολη». Η διδασκαλία καθ'ομάδας και ο εμπλουτισμός του με αυτή, βοηθά τους μαθητές να ανταλλάσσουν απόψεις, να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και να συμμετέχουν σε ανοικτό διάλογο. Οι μαθητές που μαθαίνουν να είναι μέλη μιας δημιουργικής ομάδας στην τάξη, φαίνεται να λειτουργούν και να εντάσσονται ευκολότερα και σε μεγαλύτερες ομάδες, όπως η χορωδία και τα ορχηστρικά σύνολα.

Παρά το γεγονός, ότι η σπουδαιότητα της εφαρμογής τέτοιων διδασκαλιών γίνεται κατανοητή, η πρακτική εφαρμογή παρουσιάζει συχνά, δυσκολίες και εμπόδια. Οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να οργανώσουν και να συντονίσουν μια τέτοια διδασκαλία, και από την άλλη μεριά, οι μαθητές, μη συνηθισμένοι σε αυτή τη μορφή μάθησης, τείνουν να παρουσιάσουν φαινόμενα απειθαρχίας. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της εισήγησης είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της μουσικής όλων των τάξεων να προετοιμάσει, να καθοδηγήσει και να αξιολογήσει μια ομαδοκεντρική διδασκαλία, η οποία είτε μπορεί να συνδυαστεί με άλλους τύπους διδασκαλίας, είτε να εφαρμοστεί αμιγώς.

Αναλυτικότερα, η εισήγηση θα περιλαμβάνει τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- A) τη σύντομη περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής μιας διδασκαλίας σε ομάδες
- B) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας τέτοιας διδασκαλίας
- Γ) τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επιτυχία της
- Δ) ενδεικτικά παραδείγματα και ιδέες; Για δράση - πρακτικές εφαρμογές
- E) συμπεράσματα

Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι οι ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες και η συνεργατική μάθηση έγιναν περισσότερο «γνωστές» στην εκπαιδευτική κοινότητα από τη δεκαετία του 1980, πολλά χρόνια μετά η σημερινή διδακτική πρακτική δεν την περιέχει συχνά. Όμως τα οφέλη της στους μαθητές είναι πολλά και αναφέρονται περισσότερο στο συναισθηματικό τομέα, ιδιαίτερα παραμελημένο στο σύγχρονο σχολείο.

Ο Χαραλάμπους²⁴ ορίζει τη συνεργατική μάθηση ως «ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων», ενώ η διδασκαλία μέσα στην οποία επιτυγχάνεται καλείται συχνά ομαδοσυνεργατική (cooperative learning) (Ματσαγγούρας, 2004). Η διδασκαλία καθ'ομάδας (ομαδοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και η συνεργατική μάθηση εμπλουτίζουν το μάθημα και βοηθούν τους μαθητές «να ανταλλάσσουν απόψεις, να τις

²⁴ www.geocities.com/pee2000mac/symbosio/neofytf.doc

αιτιολογούν, να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη²⁵ και να συμμετέχουν σε ανοιχτό διάλογο» (Tinzmann, κ.ά., 1990). Με την ολοκλήρωση διεξαγωγής της οι μαθητές παράγουν αποτελέσματα και έργο, εκπληρώνοντας τους εκάστοτε καθορισμένους στόχους. Η ύπαρξη ομάδων στην τάξη δεν συνδέεται από μόνη της με την παραγωγή αποτελέσματος, παρά μόνο εάν η συνεργασία των μαθητών είναι γόνιμη και δημιουργική.

Η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία είναι πλούσια σε ιδέες, εφαρμογές και πρακτικές της συνεργατικής μάθησης. Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στο να παρουσιάσει πολύ σύντομα τον τρόπο διεξαγωγής μιας διδασκαλίας σε ομάδες, να προβάλλει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, να καταγράψει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της και να προβάλλει ενδεικτικά παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών που αφορούν στο μάθημα της Μουσικής.

Τρόπος Διεξαγωγής της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (σύντομη περιγραφή)

Η οργάνωση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητες για την καλύτερη εφαρμογή της και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι φάσεις διεξαγωγής της, σύμφωνα με τη στρατηγική της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας, που προτείνονται από το Πρόγραμμα της Κριτικής Διδασκαλίας του Η. Μатσαγγούρα.

Αναλυτικότερα:

Πρώτη Φάση: Προδιδασκτικές ενέργειες Οργάνωσης

Οργάνωση μαθητικών ομάδων

Οργάνωση χώρου

Η διεξαγωγή της στρατηγικής αυτής απαιτεί από τον εκπαιδευτικό καλή οργάνωση πριν από τη διδασκαλία. Ο τρόπος με τον οποίον θα χωριστούν σε ομάδες οι μαθητές²⁶ και η κατάλληλη για την επικοινωνία και συνεννόηση της ομάδας διευθέτηση του χώρου είναι τα πρώτα στοιχεία που πρέπει να λάβει υπόψη του. Ο Μатσαγγούρας (2001) αναφερόμενος στην οργάνωση των ομάδων θέτει τα βασικά της κριτήρια: «η ηλικία των μαθητών, οι συνεργατικές εμπειρίες που έχουν, ο διαθέσιμος χρόνος και η φύση του διδακτικού αντικειμένου...καθορίζουν το μέγεθος της ομάδας και το βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων, καθώς και των ικανοτήτων²⁷ που προϋποθέτουν αυτές» (:530). Επιπλέον, η αλλαγή της θέσης των επίπλων είναι αναγκαία, προκειμένου ο μαθητής «να εξοικειωθεί περισσότερο ή ευκολότερα με το διδακτικό περιβάλλον» (Παπανδρέου, 2001:421).

Δεύτερη Φάση: Προετοιμασία Ψυχολογική και Γνωσιολογική

Γνωστοποίηση διδακτικών στόχων

Καθορισμός αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς

Γνωστοποίηση διαδικασιών συνεργασίας

²⁵ Βλ. και Χαραλάμπους, www.geocities.com/pee2000mac/symbosio/neofytf.doc

²⁶ Αν και ο αριθμός των μελών της κάθε ομάδας ποικίλλει, ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος, τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Παπανδρέου, 2001), οι έρευνες έχουν αποδείξει, ότι αποτελεσματικές είναι οι ομάδες με 3-4 μέλη (Μатσαγγούρας, 2001).

²⁷ Η εργασία σε ομάδες, όπως προαναφέρθηκε, δίνει τη δυνατότητα και σε μαθητές που δε συμμετέχουν συχνά στην τάξη (σε ντροπαλούς μαθητές) να έχουν ενεργητικό ρόλο, αισθανόμενοι περισσότερο άνετα μιλώντας σε μικρή ομάδα (Tinzmann, κ.ά., 1990).

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τους διδακτικούς του στόχους και τον τρόπο που θα επεξεργαστούν το διδακτικό υλικό, καθ' ομάδας σε αυτήν την περίπτωση, αλλά επιπλέον θα πρέπει να θέσει τους απαραίτητους κανόνες συνεργασίας. Οι κανόνες αυτοί, ιδιαίτερα σε μαθητές και τάξεις που δεν έχουν εξασκηθεί στον τρόπο αυτό διδασκαλίας, είναι απαραίτητοι. Πολλά προβλήματα που παρουσιάζονται στις ομάδες κατά τη διάρκεια της συνεργασίας οφείλονται στην απουσία σαφών και ξεκάθαρων κανόνων. Η κακή συνεργασία οδηγεί στο μη επιθυμητό γνωστικό αποτέλεσμα, ενώ θεωρείται χάσιμο χρόνου για την ομάδα. Παράλληλα, δημιουργεί προβλήματα και στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τα οποία μπορεί να δυσχεραίνουν και τις μετέπειτα εφαρμογές της στρατηγικής αυτής.

Τρίτη Φάση: Παρουσίαση και επεξεργασία διδακτικού αντικειμένου

Παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων για το διδακτικό υλικό

Καταμερισμός έργου ομάδας στις υποομάδες

Σύνθεση έργου υποομάδων

Για την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τη συνεργασία των μελών της ομάδας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάσει το διδακτικό υλικό και τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ασχολούνται περισσότερο με το διδακτικό υλικό και την επεξεργασία του και λιγότερο με διαδικαστικού τύπου θέματα.

Τέταρτη Φάση: Καθοδήγηση της ομαδικής εργασίας

Οργανωτικό-διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού

Μαθησιακές και συνεργατικές δραστηριότητες μαθητών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη στρατηγική αυτή είναι περισσότερο οργανωτικός, ανατροφοδοτικός και «ελεγκτικός» για τις ομάδες εργασίας. Συχνά δημιουργούνται απορίες, μικροπροβλήματα και ζητούνται διευκρινήσεις από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαντά και να συμβουλεύει τους μαθητές, όταν αυτό του ζητείται. Η καθοδήγηση αυτή σταδιακά μειώνεται, όσο οι μαθητές συνηθίζουν σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας.

Πέμπτη Φάση: Αξιολόγηση έργου

Αξιολόγηση ακαδημαϊκής μάθησης

Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας

Μεταγνωστική θεώρηση επιλογών

Για να μπορέσει να γίνει σωστά η αξιολόγηση του έργου των ομάδων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σαφής ως προς τα κριτήρια και τον τρόπο από πριν.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τίθεται το εξής πρόβλημα αξιολόγησης: καθ' ομάδας ή κατ' άτομα. Η εφαρμογή της στρατηγικής αυτής έχει δείξει ότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα μέλη των ομάδων δεν εργάζονταν ισόβαθμα. Για το λόγο αυτό προτείνονται από το Ματσαγγούρα (2001) δύο σχήματα συσχέτισης των δύο αυτών τύπων βαθμολόγησης: της ατομικής και της ομαδικής. Το πρώτο αναφέρεται ως «σχήμα απόλυτης συσχέτισης» όταν κάθε μέλος της ομάδας βαθμολογείται με το μέσο όρο της και το δεύτερο ως «σχήμα ηπιότερης συσχέτισης» στο οποίο πριμοδοτείται ή αφαιρείται μια μονάδα, για παράδειγμα, «στις ατομικές επιδόσεις, αν όλα τα μέλη της ομάδας ξεπεράσουν ένα προκαθορισμένο επίπεδο... ή αν πέσουν κάτω από το όριο» (:534). Με τον πρώτο τύπο συσχέτισης συμφωνεί και ο Χατζηγεωργίου (1998), σημειώνοντας ότι:

«αν μιλάμε πραγματικά για ομάδες συνεργασίας θα πρέπει κάθε μέλος να «ανταμειφθεί» με τον ίδιο βαθμό. Αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση γίνεται σε ατομικό επίπεδο, προφανώς θα υπάρχει ανταγωνισμός μέσα στην ίδια την ομάδα. Με άλλα λόγια, ο ανταγωνισμός, από το επίπεδο της τάξης μεταφέρεται στο επίπεδο της ομάδας» (:438).

Το κατά πόσο η εργασία των ομάδων ήταν λειτουργική και απέδωσε αξιολογείται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Εκτός από το γραπτό τρόπο, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο ή ένα φύλλο αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη συζήτηση με τους μαθητές, για να εκτεθούν τα προβλήματα συνεργασίας, και γενικότερα προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται σταδιακά και η συμμετοχική ικανότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα μειώνονται τα μελλοντικά προβλήματα.

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

Είναι φανερό ότι πέρα από τις γνώσεις που προσφέρονται στους μαθητές, υπηρετούνται κοινωνικοί σκοποί και στόχοι²⁸ λόγω της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, (Παπανδρέου, 2001). Ο κοινωνικός αυτός χαρακτήρας αιτιολογείται από τον Παπανδρέου (2001) με τα παρακάτω:

«μια τάξη που εργάζεται με τη συνεργατική μέθοδο, δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν βιώματα δημοκρατικών διαδικασιών. Η συνεργατική τάξη δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να προσκομίσει μέσα στην τάξη τα δικά του βιώματα και τις δικές του συνήθειες, και να επιβεβαιώσει την κοινωνική απήχυσή τους - αποδοχή ή μη αποδοχή - μέσα από τη δημοκρατική διαδικασία λειτουργίας της ομάδας» (:416)

Με τον τρόπο αυτό άρονται προβλήματα που μπορούν να δημιουργηθούν από μαθητές που διαφέρουν μεταξύ άλλων στο φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα και τα επίπεδα γνωστικών και λοιπών επιτευξών.

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσεται η κοινωνικότητα, μια αίσθηση «εντελώς απαραίτητη, ιδιαίτερα στα ντροπαλά παιδιά και σ' αυτά που για διάφορους λόγους αρνούνται συνεργασία» (Σέργη, 1998:4). Ο Ματσαγγούρας (1998) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία αυτή δίνει τη δυνατότητα τόσο στον αδύναμο μαθητή και σε εκείνον με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, να αποκτήσει ρόλο, να «αισθάνεται αποδεκτός και ασφαλής και όχι απειλούμενος και ηττημένος, όπως ένιωθε μέχρι τώρα με την παραδοσιακή (ανταγωνιστική) τάξη» (:138), όσο και στον άριστο μαθητή να ωφεληθεί μέσα από τις «αναδιοργανώσεις, τους μετασχηματισμούς και τις επεξηγήσεις που αναγκάζονται να κάνουν, προκειμένου να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές» (:139). Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών, υποστηρίζει ότι έχουν τη δυνατότητα «να εξασφαλίσουν ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό τομέα, μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικοποίησης, καλύτερη ψυχική υγεία και ταχύτερη νοητική ανάπτυξη» (:139) (βλ. σχ. και έρευνα του Χαραλάμπους)²⁹.

Ακόμα, οι ομαδικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να ακούν μια ποικιλία απόψεων, να συγκρίνουν τις αντιδράσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους και να κατανοούν πώς οι ιδέες τους συγκρίνονται με τις ιδέες των άλλων στην τάξη, και ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ακούσια, ως ένα βαθμό, η κριτική τους σκέψη. Η γνώση αυτή που αποκτούν μόνοι τους οι

²⁸ Στην τάξη της μουσικής οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν ένα πολύ σημαντικό, αλλά σύνθετο ρόλο (McClung, 2000).

²⁹ www.geocities.com/pee2000mac/symbosio/neofytf.doc

μαθητές (self-knowledge) είναι απαραίτητη όταν πρόκειται να προοδεύσουν στη μάθηση της αξιολόγησης των δικών τους διδακτικών δεξιοτήτων (Richardson, 1997). Η ικανότητα επίτευξης ενός στόχου ή διεκπεραίωσης ενός καθήκοντος, καθώς και η κατανόηση του τρόπου επιτυχίας του καθενός είναι συχνά δεμένα με την επιτυχία των άλλων (McClung, 2000:37). Η Δραγώνα (1998) υποστηρίζει ότι «η συμμετοχή στην ομαδική διεργασία είναι ιδιαίτερα ευεργετική και για τα δύο φύλα - το καθένα με τις ιδιαιτερότητές του - διότι η ευθύνη «μοιράζεται», το άγχος μειώνεται και ενθαρρύνεται η συναισθηματική διαφοροποίηση» (:18).

Προϋποθέσεις Επιτυχίας

Ήδη από την περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας αναφέρθηκαν κάποιες προϋποθέσεις σημαντικές, προκειμένου να είναι επιτυχής η διδασκαλία. Ο Nuhn (2000) τις συνοψίζει στις ακόλουθες:

Οι κανόνες που θα διέπουν τη συνεργασία των μελών της ομάδας θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και σαφείς

Η επιλογή και η επεξεργασία του προς διδασκαλία θέματος, όπως και οι στόχοι θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι (τα γενικά θέματα αποπροσανατολίζουν τους μαθητές και δυσχεραίνεται η συνεργασία της ομάδας)

Αρκετός χρόνος είναι πάντα απαραίτητος

Ο κατάλληλος τρόπος οργάνωσης και επιλογής των μελών της ομάδας μειώνει τα προβλήματα της εκάστοτε ομάδας

Η ύπαρξη συγκεκριμένων εργασιών, που θα πρέπει να διεκπεραιωθούν συμβάλλουν στη συντομότερη ολοκλήρωση των εργασιών

Η ενεργός παρουσία και η συνεχής βοήθεια του δασκάλου προς τους μαθητές³⁰, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο και αναγκαίο, ενθαρρύνει και βοηθά τους μαθητές και την καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα μαθήματα, όταν και οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τον τρόπο αυτό διδασκαλίας

Ο τρόπος αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιείται έγκαιρα στους μαθητές.

Από τη Θεωρία στη Δράση - Ενδεικτικά Παραδείγματα

Οι ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας και να είναι σύντομες (20' περίπου) ή να καλύπτουν ολόκληρη τη διδακτική ώρα, όταν αυτό απαιτείται και ανάλογα με την προσαρμοστικότητα των μαθητών στον τρόπο αυτό διδασκαλίας και μάθησης και είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού. Στο τέλος της κάθε δραστηριότητας οι υπόλοιπες ομάδες σχολιάζουν και διορθώνουν την εκάστοτε ομάδα παρουσίασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται σύντομα κάποιες ιδέες οι οποίες έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές Γυμνασίου και μεγάλων τάξεων του Δημοτικού:

Ενορχήστρωση - επεξεργασία - παρουσίαση διδαγμένου τραγουδιού

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες οργανώνονται και παρουσιάζουν ένα διδαγμένο τραγούδι. Σημαντικό είναι πως παρόλο που διαφορετικές ομάδες μπορούν να επεξεργαστούν το ίδιο

³⁰ Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τον Gudjons (2002), ο οποίος θεωρεί πολύ σημαντικό για τους μαθητές να γνωρίζουν πως ο δάσκαλος είναι άμεσα διαθέσιμος σε κάθε πρόβλημα και δεν έχει μόνο το ρόλο του «αποστολέα» (:9) πληροφοριών.

τραγούδι, η ενορχήστρωση και η παρουσίαση ποικίλει. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σχολιασμό και συζήτηση.

Μελοποίηση ποιήματος - ηχητική επένδυση κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο

Μετά από συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο μελοποίησης ενός ποιήματος ή επένδυσης κειμένου, οι μαθητές εφαρμόζουν τις ιδέες τους. Το μελοποιούν ή το επενδύουν ηχητικά και το παρουσιάζουν στην τάξη, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα, ηχογραφημένο υλικό ή/και με όποιον άλλο τρόπο επιθυμούν. Η ποικιλία των εκτελέσεων είναι και εδώ ενδιαφέρουσα.

Οι μαθητές σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν 4 μέτρα των 7/8 για παράδειγμα, βάζοντας και στίχους. Το «απαγγέλλουν» ομαδικά και το συνοδεύουν με αυτοσχέδια μουσικά όργανα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο (παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, χτύπημα του μολυβιού στο θρανίο, κίνηση κ.ά.). Φτιάχνουν, τέλος, τη δική τους παρτιτούρα.

Συμπεράσματα

Γίνεται εύκολα κατανοητό από όλα τα παραπάνω οι λόγοι για τους οποίους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα αγαπητή και δημοφιλής στους μαθητές: οι μαθητές «επιτέλους» δρουν, επικοινωνούν, διαφωνούν, παράγουν έργο, δημιουργούν, αυτοαξιολογούνται. Το μάθημα της Μουσικής ανήκει στα μαθήματα εκείνα που «απαιτούν» τέτοιους τρόπους προσέγγισης του διδακτικού υλικού. Κατ' επέκταση, η διδακτική πράξη δείχνει, πως οι μαθητές εντάσσονται καλύτερα σε μεγαλύτερα σύνολα (φωνητικά και ορχηστρικά), ενώ επιπλέον πολλοί από τους τρόπους επεξεργασίας μπορούν να επιλεγούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για εορταστικές και επετειακές εκδηλώσεις.

Η «ασφάλεια» που προσφέρεται από την παραδοσιακή διδασκαλία, η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη για την κάλυψη όλο και περισσότερης διδακτέας ύλης, αλλά και η άγνοια των εκπαιδευτικών για άλλες μορφές παροχής μάθησης είναι μερικοί μόνο από τους λόγους και τα βασικότερα εμπόδια εξαιτίας των οποίων η συνεργατική μάθηση δεν «μπαίνει» στην τάξη. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι από την ίδια του φύση το μάθημα της Μουσικής διαφέρει τόσο ως προς τους σκοπούς που καλείται να εκπληρώσει όσο και ως προς τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί, καθώς επίσης κι ότι είναι μάθημα το οποίο «αντέχει» και παραμένει «ανοικτό» στις καινοτομίες και στις καινούριες ιδέες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (1998) *Η Εφηβεία στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, Καστανιώτη, Αθήνα
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (1998) *Η Σχολική Τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Γρηγόρη, Αθήνα
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2001) *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση, Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*, Γρηγόρης, Αθήνα
- ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ, Α. Π. (2001) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (1998) *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*, Gutenberg,
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Ν. *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*, Ανασύρθηκε από : www.geocities.com/pee2000mac/symbosio/neofytf.doc στις 01/02/2007

- ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ. *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Ατραπός
- GUDJONS, H. (2002) In Gruppen Lernen - Warum Nicht, Zur Einfuehrung in den Themenschwerpunkt. *Paedagogik* 1, 6-10
- McCLUNG, A. C. (2000) Extramusical Skills in the Music Classroom. *Music Educators Journal* 86, 37-42 και 68
- NUHN, H.- E. (2000) Die Sozialformen des Unterrichts. *Paedagogik* 2, 10-13
- RICHARDSON, C. P. (1997) Using Case Studies in the Methods Classroom. *Music Educators Journal* 84, 17-21
- TINZMANN, M.B., JONES, B.F., FENNIMORE, T.F., BAKKER, J. FINE, C., PIERCE, J. (1990) *What Is the Collaborative Classroom?* Ανασύρθηκε από: www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm στις 25/03/2005



ΑΝΘΗ ΚΟΛΙΑΔΗ ΤΗΛΙΑΚΟΥ

Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών σχολικής ηλικίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε αντιλήψεις για τη σημασία της θετικής αυτοεικόνας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της μαθησιακής πορείας του παιδιού. Παράλληλα, βασίζεται στην πεποίθηση για τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα, στη διαδικασία για κοινωνική ωρίμανση των παιδιών και στην καλλιέργεια της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αποδοχή από τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Αρχικά επιχειρείται η οριοθέτηση ενός θεωρητικού πλαισίου και η αποσαφήνιση εννοιών όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η μουσική αυτοαντίληψη και η κοινωνική συμπεριφορά.

Έπειτα, τίθεται ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς επίσης και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας. Ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας 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. Με άλλα λόγια, η «αυτοεικόνα» ενέχει διαπιστώσεις είτε περιγραφικού, είτε συναισθηματικού χαρακτήρα και σύμφωνα με την κοινά αποδεκτή ορολογία, συνίσταται στην *αυτοαντίληψη* και στην *αυτοεκτίμηση*. Με τον όρο *αυτοαντίληψη*, θετική ή αρνητική, 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*, η οποία μπορεί να είναι υψηλή ή χαμηλή, 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. Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997. 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 μια 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 και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, καθώς επίσης και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία (Covington & Beery, 1976. 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 (Hansford & Hattie, 1982. Bryne, 1984. Marsh, Relich & Smith, 1983).

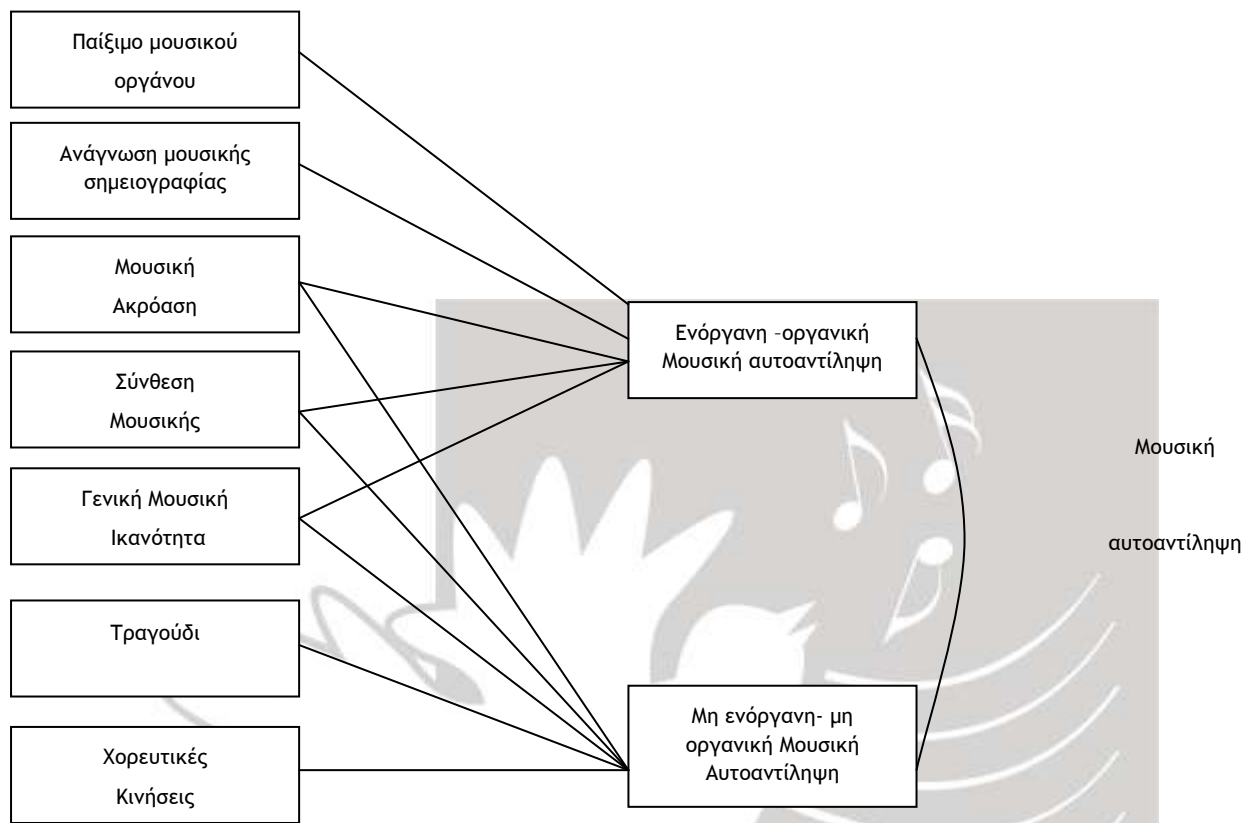
Στη σύγχρονη έρευνα προβλήθηκε μια *πολυσύνθετη, πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική* προσέγγιση στην έννοια του εαυτού, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος έχει πολλές επιμέρους «αυτοεικόνες» που αυξάνονται με την πάροδο της ηλικίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Διατηρούμε δηλαδή αυτοεικόνες ως προς τις γνωστικές 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 αντανakλώνται 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. Harter, 1996. Marsh, 1986. Hattie, 1992).

Μουσική Αυτοαντίληψη

Η γενική έννοια του εαυτού, όπως ειπώθηκε πριν, χωρίζεται σε επιμέρους τομείς αυτοαντιλήψεων. Ειδικότερα, στα πολυδιάστατα μοντέλα που έχουν επικρατήσει σήμερα γίνεται διάκριση των επιμέρους τομέων που απαρτίζουν τη γενική έννοια του εαυτού. Πρόσφατα έχει υποστηριχθεί ότι, πέρα από τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις μας, υπάρχει μια γενική καλλιτεχνική αυτοαντίληψη, η οποία επιμερίζεται σε διαφορετικούς τομείς καλλιτεχνικής έκφρασης όπως είναι η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, ο χορός και το θέατρο (Visroel, 1993a, 1994, 1995), ενώ παράλληλα έχει υποστηριχθεί η πολυδιάστατη φύση, καθώς και η ιεραρχική δομή της (Yeung, McInerney & Russell-Bowie, 1999). Επίσης, κάθε καλλιτεχνικός τομέας χωρίζεται με τη σειρά του σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες αντανakλούν 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*. Κάποιος δηλαδή που έχει υψηλή μουσική αυτοαντίληψη, σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάποιον που έχει υψηλές επιδόσεις σε κάποια μουσική δεξιότητα (Visroel, 1994, 2000).

Μία προσπάθεια προσδιορισμού της μουσικής αυτοαντίληψης έγινε από τον Αμερικανό ερευνητή W. P. Visroel, 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*» (Visroel, 1994, σελ. 53). Ο Visroel (βλ. σχήμα 1) πρότεινε μια ιεράρχηση, όπου η μουσική αυτοαντίληψη αποτελείται από επιμέρους υποκατηγορίες και αποτελεί μία από τις πολλές πιθανές κατηγοριοποιήσεις που μπορεί να αντανakλούν 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

Κοινωνική Συμπεριφορά

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς αναφέρεται στην επικοινωνία και δράση μεταξύ προσώπων, καθώς επίσης και στην ατομική τους δραστηριότητα, η οποία οδηγεί σε κάποιες κοινωνικές συνέπειες, που διαφέρουν ανάλογα με το αν η κοινωνική συμπεριφορά που παρουσιάζει ένα άτομο είναι θετική, αρνητική, ή ουδέτερη (Merrell, Sanders, & Ropinga, 1993). Ως **θετική κοινωνική συμπεριφορά** αναφέρεται ο θετικός τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους ή η συμπεριφορά εκείνη που όταν εκδηλωθεί, αυξάνει την πιθανότητα της επιβράβευσης, ενώ παράλληλα ελαχιστοποιεί την πιθανότητα των δυσάρεστων κοινωνικών επιπτώσεων για το άτομο που τις εκδηλώνει (Gresham, 1986. Gresham & Reschly, 1987). Η **αρνητική κοινωνική συμπεριφορά** περιλαμβάνει τον αρνητικό τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους ή η εκδήλωση που έχει αρνητικά κοινωνικά επακόλουθα, είτε για το πρόσωπο που την παρουσιάζει, είτε για τα πρόσωπα που είναι αποδέκτες αυτών των αρνητικών εκδηλώσεων (ο.π.). Η **ουδέτερη κοινωνική συμπεριφορά** είναι η συμπεριφορά που δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ούτε καθαρά θετική, ούτε καθαρά αρνητική. Το αντίκτυπο που έχει μια συμπεριφορά στο πρόσωπο που την εκδηλώνει και στο πρόσωπο που απευθύνεται καθορίζει κατά κάποιο τρόπο και την ταξινόμησή της σε κάποια από τις κατηγορίες αυτές (Hartup et al., 1967). Επισημαίνεται γενικά ότι η θετική και η αρνητική κοινωνική συμπεριφορά ποικίλουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το ευρύτερο

κοινωνικό-οικονομικό, αλλά και το πολιτιστικό επίπεδο, τη φυλή και τη γεωγραφική προέλευση του ατόμου.

Η κοινωνική αποδοχή από συνομηλίκους, η οποία αποτελεί συνέπεια μιας θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και η γενικότερη ομαλή ένταξη σε μια ομάδα στη σχολική ηλικία, φαίνεται να είναι πιο σημαντική ακόμα και από τη σχολική επίδοση, όπως αξιολογείται από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η ικανότητα ενός εφήβου να αλληλεπιδρά θετικά μαζί τους αποτελούν έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Αντίθετα, μια αρνητική κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί σε κοινωνική απόρριψη με δυσάρεστες συνέπειες για τη μετέπειτα ζωή του. Μια μορφή αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η *επιθετικότητα*, μπορεί να έχει οδυνηρές συνέπειες για το άτομο που την εκδηλώνει λόγω των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, αλλά και για τα υπόλοιπα άτομα προς τα οποία απευθύνεται (Herbert, 1996, 1999).

Η προβληματική της ερευνάς - γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι

Έχει ευρύτατα υποστηριχθεί η συμβολή της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ανθρώπου και ιδιαίτερα του νέου, έχοντας ως βασικό στόχο την *«αγωγή του ανθρώπινου συναισθήματος μέσα από την ανάπτυξη της ανταπόκρισης στις αισθητικές ιδιότητες του ήχου»* (Σέργη, 1994, σελ. 17). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού έχει υποστηριχθεί θεωρητικά, αλλά επιπλέον έχει αποδειχθεί και εμπειρικά και γενικά έχει αναγνωρισθεί η παιδευτική της δύναμη. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η μουσική αγωγή επιδρά καταλυτικά σε ποικίλους τομείς της προσωπικότητας του ατόμου όπως είναι ο γνωστικός-μαθησιακός, ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός τομέας.

Υπάρχουν επίσης αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες παιδιά που έχουν υψηλή μουσική αυτοαντίληψη ανταποκρίνονται θετικά στο να συμμετάσχουν σε απαιτητικές μουσικές δραστηριότητες, έχουν υψηλές μουσικές επιδόσεις, θετική στάση απέναντι στο μάθημα της μουσικής, καθώς επίσης 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, καθώς και στον τομέα κοινωνικής αυτοαντίληψης όσον αφορά στην πρώτη ομάδα (Corn & Baily, 1991. Marsh & Roche, 1996. Costa-Giomi, 2004). Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της μουσικής αυτοαντίληψης, μπορεί να διαφέρει από μαθητή σε μαθητή και πιθανόν να επηρεάζει τη γενικότερη του αυτοεικόνα. Δεδομένου όμως ότι η διαμόρφωση της αυτοεικόνας είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα οι διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια, το πρότυπο του δασκάλου, οι συνομηλικοί 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 και η μουσική αγωγή να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας του ατόμου.

Από την ανασκόπηση επίσης άλλων μελετών προκύπτει επίσης ότι η μουσική αγωγή μπορεί να αναπτύξει την κοινωνικότητα των παιδιών μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων που παρέχουν ευκαιρίες για συλλογική συμμετοχή, συνεργασία, αλληλεπίδραση και ευθύνη. Συνεπώς, η μουσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διαδικασία για κοινωνική ωρίμανση των παιδιών και στην καλλιέργεια της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αποδοχή από τα άτομα του περιβάλλοντός τους και ιδιαίτερα από τους συνομηλίκους τους, ενώ,

μια αρνητική κοινωνική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα, μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί σε κοινωνική απόρριψη με δυσάρεστες συνέπειες για τη μετέπειτα ζωή του. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις ενδείξεις που υπάρχουν για τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην καλλιέργεια θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, και λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, δημιουργείται επίσης ένα άλλο ερώτημα για το αν θα μπορούσε η μουσική αγωγή να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, ή αν επηρεάζει τα παιδιά όσον αφορά τη γενικότερή τους συμπεριφορά και ιδιαίτερα την επιθετική.

Ο γενικός και απώτερος σκοπός της έρευνας λοιπόν είναι η *διερεύνηση της σχέσης της μουσικής αγωγής με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική συμπεριφορά 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 και την κοινωνική τους συμπεριφορά. 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. Παρουσιάζουν διαφορές οι μαθητές μεταξύ τους όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους, ή την κοινωνική τους συμπεριφορά; Υπάρχουν διαφορές όσον αφορά τους τομείς της γενικής αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και μαθητών που δεν ασχολούνται συστηματικά με τη μουσική σε καθημερινή βάση, δηλαδή μαθητές Γενικών Γυμνασίων; Η προβληματική αυτή έθεσε τη βάση για τη διατύπωση επιμέρους στόχων της έρευνας υπό τη μορφή των εξής διερευνητικών ερωτημάτων:

- α) Ποια είναι σχέση μεταξύ Μουσικής Αυτοαντίληψης και γενικής Αυτοεκτίμησης μαθητών που ασχολούνται με τη μουσική και ειδικότερα μαθητών Μουσικών Γυμνασίων;
- β) Ποια είναι η σχέση μεταξύ Μουσικής Αυτοαντίληψης και Διαγωγής/Συμπεριφοράς, Σχέσεις με Συνομηλίκους και Επιθετικότητας μαθητών Μουσικών Γυμνασίων;
- γ) Υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους τομείς της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Διαγωγής/Συμπεριφοράς, των Σχέσεων με Συνομηλίκους και της Επιθετικότητας μεταξύ μαθητών Μουσικών Γυμνασίων και μαθητών Γενικών Γυμνασίων;

Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική με στοιχεία «σύγκρισης διαφορετικών ομάδων» (Παρασκευόπουλος, 1993) και έχει ως δείγμα μαθητές της Β' και Γ' τάξης Μουσικών και Γενικών Γυμνασίων του αστικού πληθυσμού της πόλης των Αθηνών. Το συνολικό δείγμα των μαθητών ήταν $N_{ολ}=490$, εκ των οποίων οι 246 φοιτούσαν στα Μουσικά και οι 244 στα Γενικά. Οι δύο υποομάδες, 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 τη διαδικασία της κλήρωσης. Συνολικά απασχολήθηκαν 8 σχολεία, από τα οποία επελέγησαν αυτούσιες σχολικές τάξεις, τόσο από τη Β', όσο 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 χορηγήθηκε το *Music Self-Perception Inventory-Adolescent Form* του W. Visroel (1993b) προσαρμοσμένο και μεταφρασμένο από την ίδια την ερευνήτρια και δόθηκε αποκλειστικά στους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Αναφορικά με την Αυτοεκτίμηση, την Αυτοαντίληψη της Διαγωγής/Συμπεριφοράς και την Αυτοαντίληψη των Σχέσεων των παιδιών με τους Συνομηλίκους τους χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ III) της Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001B), το οποίο αποτελεί ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile for Children της S. Harter (1985) και χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες, δηλαδή και στα Γενικά Γυμνάσια και στα Μουσικά. Για την αξιολόγηση της επιθετικότητας μαθητών Γυμνασίου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Πώς Αντιδρώ» (The Aggression Questionnaire) των Buss & Perry (1992) προσαρμοσμένο στα ελληνικά από την Ε. Μακρή-Μπότσαρη, και το οποίο χορηγήθηκε επίσης και στις δύο ομάδες. Αξιολογεί επιμέρους μορφές της επιθετικότητας, όπως είναι η Σωματική Επιθετικότητα, η Λεκτική Επιθετικότητα, ο Θυμός και η Εχθρότητα

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, δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η αυτοαντίληψη των μαθητών Μουσικών Γυμνασίων, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έχουν ($r=0,37$), (βλ. πίνακα 2):

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

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Γενική Μουσική Αυτοαντίληψη	1									
2. Ικανότητα στο τραγούδι	0,56	1								
3. Ικανότητα στο παίξιμο μουσικού οργάνου	0,74	0,43	1							
4. Ικανότητα στη μουσική	0,68	0,35	0,62	1						

ανάγνωση										
5. Ικανότητα στη σύνθεση μουσικής	0,46	0,34	0,46	0,28	1					
6. Ικανότητα στη μουσική ακρόαση	0,61	0,47	0,59	0,42	0,49	1				
7. Ικανότητα στη δημιουργική έκφραση με χορευτικές κινήσεις	0,44	0,40	0,37	0,37	0,29	0,31	1			
8. Αυτοεκτίμηση	0,37	0,41	0,38	0,39	0,21	0,39	0,31	1		
9. Σχέσεις με συνομηλίκους	0,22	0,31	0,17	0,23	0,16	0,15	0,36	0,43	1	
10. Διαγωγή-Συμπεριφορά	0,30	0,18	0,26	0,38	0,19	0,18	0,16	0,56	0,43	1

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

Παρόμοια συμπεράσματα μπορούμε να διατυπώσουμε και για τις αυτοαντιλήψεις των επιμέρους μουσικών ικανοτήτων, οι οποίες αποτελούν διαφορετικές όψεις της μουσικής αυτοαντίληψης. Δηλαδή, 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 ($r=0,39$), στη μουσική ακρόαση ($r=0,39$) και στο παίξιμο μουσικού οργάνου ($r=0,38$), επηρεάζει 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) Αναφορικά με τη μουσική αυτοαντίληψη και τις αυτοαντιλήψεις για τις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και τη διαγωγή/συμπεριφορά μαθητών Μουσικών Γυμνασίων, η στατιστική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη γενικά χαμηλής θετικής συνάφειας ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές. η οποία όμως σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν μέτρια προς ισχυρή. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ικανότητα σωματικής έκφρασης ($r=0,36$) και ικανότητα στο τραγούδι ($r=0,31$) παρουσιάζουν συστηματικά

καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η *μουσική αυτοαντίληψη* των μαθητών έχει την τάση να επιδρά θετικά στη *διαγωγή* τους και να παρουσιάζουν γενικότερα καλή *συμπεριφορά* ($r=0,30$). Επίσης, βρέθηκε συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής *διαγωγή/συμπεριφορά* της *ικανότητας ανάγνωσης μουσικής σημειογραφίας* ($r=0,38$), ενώ όσον αφορά τη σχέση μεταξύ *μουσικής αυτοαντίληψης* και *επιθετικότητας*, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν έδειξαν την ύπαρξη κάποιας ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών.

γ) Για την επίτευξη του τρίτου στόχου, δηλαδή τη διερεύνηση των διαφορών αναφορικά με τους τομείς της *γενικής αυτοεκτίμησης*, της *διαγωγής/συμπεριφοράς*, των *σχέσεων με συνομηλίκους* και *επιθετικότητας* 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 (βλ. πίνακα 3):

Πίνακας 3.: Κατανομή μέσων όρων Μεταβλητών της έρευνας (Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA για τέσσερις μεταβλητές), ως προς τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές του δείγματος (κανονικό - μουσικό γυμνάσιο).

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	
Σχέσεις με Συνομηλίκους	Γενικό	244	3,14	0,64	F(1,489)=4,37 p<0,037
	Μουσικό	246	2,8	0,74	
Διαγωγή – Συμπεριφορά	Γενικό	244	2,51	0,65	F(1,489)=3,56 p<0,05
	Μουσικό	246	3,12	0,64	
Σωματική Επιθετικότητα	Γενικό	244	15,9	6,1	F(1,489)=5,19 p<0,023
	Μουσικό	246	12,24	6,1	

Αναφορικά με τη *γενική αυτοεκτίμηση*, τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο (3,24) σε σχέση με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (2,81). Όσον αφορά τις *σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους* τους, οι μαθητές των Γενικών Γυμνασίων παρουσίασαν πάλι λίγο υψηλότερο μέσο όρο (3,14) συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (2,8). Αντιθέτως, όσον αφορά τη *διαγωγή/συμπεριφορά*, τα παιδιά που φοιτούν στα Γενικά Γυμνάσια παρουσίασαν χαμηλότερο μέσο όρο (2,51) συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (3,12), ενώ ταυτόχρονα, παρουσίασαν και λίγο υψηλότερο μέσο όρο (15,9) στη *σωματική επιθετικότητα* σε σχέση με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων (12,24).

Γενικά συμπεράσματα - προτάσεις

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. 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 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 μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επιπλέον, 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 παίξιμο ενός 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. Θα μπορούσαμε γενικά να ισχυριστούμε ότι 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 στη 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.

Αναφορικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του δεύτερου στόχου, διαπιστώθηκε ότι οι ικανότητες που έχουν τα παιδιά στην έκφραση με το τραγούδι ή το χορό βελτιώνουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Το τραγούδι πάλι φαίνεται πως διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί, εκτός από την αυτοεκτίμηση, επιδρά και στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες με κύριο άξονα το τραγούδι και το χορό φαίνεται πως αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με κοινά ενδιαφέροντα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Γενικότερα πάντως, η διαπίστωση ότι η γενική μουσική τους αυτοαντίληψη έχει την τάση να επιδρά θετικά στη διαγωγή τους και να παρουσιάζουν γενικότερα καλή συμπεριφορά, θα πρέπει κατά την άποψή μας να αποτελέσει ερέθισμα για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον προσανατολισμό της προς μια πιο κοινωνική διάσταση. Η μουσική και οι τέχνες γενικότερα, μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες ομαδικού τύπου, μπορούν να συνδράμουν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και να λειτουργήσουν ως αντιστάθμισμα σε ενδεχόμενη εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς.

Αναφορικά τέλος με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του τρίτου στόχου, δηλαδή τη σύγκριση των παιδιών Μουσικών Γυμνασίων με παιδιά από Γενικά Γυμνάσια, 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. Επίσης, όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, οι μαθητές των Γενικών Γυμνασίων παρουσίασαν πάλι λίγο υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως τα παιδιά που ασχολούνται με τη μουσική απομονώνονται συχνά λόγω της πρακτικής εξάσκησης και μελέτης που απαιτείται για μακρές χρονικές περιόδους, πράγμα που πιθανόν να επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές επαφές με άλλα άτομα και συνεπώς να δυσχεραίνει γενικά τις ανθρώπινες σχέσεις. Η αφοσίωση και η συγκέντρωση αυτή πιθανόν να συντελεί στην ανάπτυξη μιας εσωστρέφειας και μιας ιδιοσυγκρασίας, η οποία να επιτρέπει στο άτομο να νιώθει ασφάλεια και άνεση στον προσωπικό του «κλειστό χώρο» (Kemp, 1996). Αντίθετα, διαπιστώθηκε μια σαφής υπεροχή των μαθητών των Μουσικών Γυμνασίων όσον αφορά την κοινωνική τους συμπεριφορά. Τα παιδιά δηλαδή Μουσικών Σχολείων έχουν καλύτερη εικόνα για την κοινωνική τους συμπεριφορά και εκδηλώνουν λιγότερη σωματική βία και χειροδικία. Φαίνεται λοιπόν ότι ο τύπος του σχολείου στο οποίο φοιτά ένα παιδί επιδρά στον παράγοντα κοινωνική συμπεριφορά και ιδιαίτερα στην επιθετική, γεγονός που μας οδηγεί στο να υποθέσουμε ότι η φοίτηση σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο και η μουσική αγωγή που παρέχεται μέσα απ' αυτό φαίνεται να λειτουργεί κατασταλτικά στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Αυτό το εύρημα θα πρέπει να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής, οι οποίοι έχουν την «τύχη» να λειτουργούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα πειθαρχίας, παραβατικής συμπεριφοράς, εγκατάλειψης του σχολείου, κ.α. σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς μουσικής που θητεύουν σε γενικά σχολεία και αντιμετωπίζουν συχνότερα τέτοιες καταστάσεις.

Όλα τα παραπάνω πιστεύουμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη μουσική, αλλά και γενικότερη αισθητική παιδεία, βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο, υψηλότερη αυτοαντίληψη και κατ' επέκταση, θετικότερη αυτοεκτίμηση. Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι

θερμό και 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.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- HERBERT, M. (1996). Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- HERBERT, M. (1999). Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. 1^{ος} Τόμος: Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Γ' Έκδοση (Βελτιωμένη). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (2001α). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (2001β). Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Μαθητών Γυμνασίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος 1 & 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (1994). Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ, Α. & ΠΑΤΕΡΑΚΗ, Λ. (1997). Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων. Αθήνα-Ιωάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Ξενόγλωσση

- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change in *Psychological Review*, vol. 84, p. 191-215.
- 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.
- BUSS, A. & PERRY, M. (1992). The Aggression Questionnaire in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, No. 3, p.452-459.
- COVINGTON, M. V. & BEERY, R. G. (1976). Self-Worth and School Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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.
- DEVAL, 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.
- GRESHAM, F. M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment on Social Competence in Children in P. S. Stain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds), *Children's Social Behavior*, p. 143-179. Orlando, FL: Academic Press.
- GRESHAM, F. M. & RESCHLY, D. J. (1987). Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behaviour, Social Skills and Peer Relations in *Journal of School Psychology*, Vol. 25, p. 367-381.

- HANSFORD, B. C. & HATTIE, S. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures in *Review of Educational Research*, Vol. 52, p. 123-142.
- HARTER, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children. Denver, CO: Denver University Press.
- 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.
- HARTUP, W. W., GLAZER, G. A. & CHARLSWORTH, R. (1967). Peer Reinforcement and Sociometric Status in *Child Development*, Vol. 38, p. 1017-1024.
- HATTIE, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- JAMES, W. (1890/1963). The Principles of Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KEMP, A. (1996). The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians. U.K.: Oxford University Press.
- 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.
- MERRELL, K.W., SANDERS, E.D. & POPINGA, R.M. (1993). Teachers Ratings of Children's Social Behavior as a Predictor of Special Education Status: Discriminal Validity Of the School Social Behavior Scales in *Journal of Psychoeducational assessment*, II., p.220-231.
- 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.
- YEUNG, A. S., MCINERNEY, D. M., & RUSSEL-BOWIE, D. (1999). 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. (1993a). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents in *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 53, p. 1023-1033.
- 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.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΣΙΡΗΣ

Αυτοσχεδιασμός - Τέχνη - Δημιουργικότητα

Περίληψη

Η διεπιστημονικότητα, εν όψει των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα, αποτελεί το κλειδί για την εξέλιξη της μουσικής παιδαγωγικής. Κατά αυτόν τον τρόπο, η διεξαγωγή έρευνας και η εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων μουσικής οφείλει να βασίζεται σε ένα ευρύ πλαίσιο δράσης όπου αξιοποιούνται στοιχεία από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όμως, προαπαιτείται η σε βάθος διερεύνηση των εννοιών του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας, καθώς αυτές οι έννοιες αποτελούν το υπόβαθρο κάθε διεπιστημονικής προσπάθειας στο χώρο. Ακριβώς σε αυτό το σημείο εστιάζεται το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, το πλαίσιο της οποίας σκιαγραφείται από αναζητήσεις σχετικά με τη σχέση αυτοσχεδιασμού-τέχνης-δημιουργικότητας, αλλά και με τον ρόλο του ατόμου ως “αυτοσχεδιαστής” ή “δημιουργός”. Μέσα από αυτές τις αναζητήσεις γίνεται πιο διαυγής η βάση κάθε διεπιστημονικής προσέγγισης στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια διευκολύνεται η διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων. Πρόκειται για μία προσπάθεια αναζήτησης βαθύτερου νοήματος για το ρόλο του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας στη ζωή του ανθρώπου.

Εισαγωγή

Εν όψει του 21^{ου} αιώνα, η μουσική παιδαγωγική καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θέτουν τα νέα νομοθετικά πλαίσια, οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις, αλλά και οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Με κύριο όχημα τη διεπιστημονική προσέγγιση, η μουσική εκπαίδευση αναζητά διόδους επικοινωνίας με διαφορετικούς τομείς της γνώσης. Αναζητά πεδία εφαρμογής λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις πολλαπλές όψεις της καθημερινής σύγχρονης ζωής, ενώ προσπαθεί να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του ατόμου.

Κοινή προέλευση όλων αυτών των αναζητήσεων είναι η θεμελιώδης σχέση κάθε μορφής τέχνης με τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα. Ακριβώς σε αυτό το σημείο εστιάζεται και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, όπου αναλύεται η έννοια του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται και δημιουργούν ένα ενιαίο πλέγμα. Μέσα από αυτήν την ανάλυση βέβαια, προκύπτουν σημαντικές διαστάσεις σχετικά με τη θέση και το ρόλο του ατόμου στη δημιουργική διαδικασία, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Η ανάλυση αυτή λαμβάνει μέρος σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο αποσκοπώντας στην κατανόηση του ενιαίου υποβάθρου κάθε διεπιστημονικής ή διαθεματικής προσπάθειας στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο διευκολύνει την επιτυχή εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου ή οπουδήποτε αλλού η τέχνη αποτελεί μέσο επικοινωνίας.

Αρχική διερεύνηση των εννοιών

«Αυτοσχεδιάζω» σημαίνει «ενεργώ αυθόρμητα σύμφωνα με την ανάγκη ή την έμπνευση της στιγμής, χωρίς να ακολουθώ την τυπική ή συνήθη διαδικασία» (Μπαμπινιώτης 1998, 328). Μέσα από αυτήν την προοπτική, ο αυτοσχεδιασμός συνδέεται άμεσα με το *απρόβλεπτο*. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία και με τον αντίστοιχο αγγλικό όρο *improvisation* ο οποίος προέρχεται από τη λατινική λέξη *improvisio* που σημαίνει *απρόβλεπτο*. Κατά αυτόν τον τρόπο,

εμπεριέχεται η έννοια του «να δημιουργείς ή να διασκευάζεις κάτι “εδώ και τώρα”» (Ruud 1998, 117) χρησιμοποιώντας οτιδήποτε είναι διαθέσιμο.

Η λέξη «τέχνη» από την άλλη μεριά, προέρχεται από το ρήμα *τίκτω* που σημαίνει *γεννώ, δημιουργώ* (Χατζηθωμάς & Αλέφαντος 1995, 314). Η παρατήρηση αυτή ως σημείο έναρξης, αναδεικνύει άμεσα την αδιάσπαστη σχέση μεταξύ τέχνης και δημιουργίας (*creation*), αναδημιουργίας (*re-creation*) και, ακόμα παραπέρα, ψυχαγωγίας (*recreation*) (Whone 1994, 185). Το πρωταρχικό στοιχείο δηλαδή που είναι έκδηλο σε κάθε μορφή τέχνης, είναι η δημιουργικότητα (Osborne 2003, 414).

Πιο συγκεκριμένα, η λέξη «δημιουργικότητα» προέρχεται από το ουσιαστικό *δημιουργός* (δήμιος + εργός < έργον) που σημαίνει «αυτός που κάνει κάποιο έργο για το δήμο, το λαό» (Χατζηθωμάς & Αλέφαντος 1995, 325). Η δημιουργικότητα αναφέρεται στη «δυνατότητα οργάνωσης των στοιχείων τα οποία συνθέτουν το αντιληπτικό μας πεδίο, καθώς και των πληροφοριών που έχουμε στη διάθεσή μας». Με αυτόν τον τρόπο «εκφράζει την τάση του ανθρώπου να δημιουργεί, να εφευρίσκει, να επινοεί νέες λύσεις ή μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων του, [...] να πραγματώνει αλλά και να πραγματώνεται» (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica 1984, 196). Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη δυνατότητα του ανθρώπου να ανακαλύπτει νέες δυνατότητες και σχέσεις, στα πλαίσια της οποίας ο αυθορμητισμός, ο ενθουσιασμός, η φαντασία, και η αποκλίνουσα σκέψη αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η τέχνη, ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα είναι τρεις αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες. Κεντρικός τους άξονας είναι η ικανότητα του ατόμου να αναδεικνύει νέες σχέσεις, να παράγει ασυνήθιστες ιδέες, να προτείνει νέες προοπτικές και να ανακαλύπτει νοηματικούς κόσμους διαφορετικούς από τους ήδη υπάρχοντες.

Ανάλυση της σχέσης Αυτοσχεδιασμού-Τέχνης-Δημιουργικότητας

Η τέχνη, σύμφωνα με τον ορισμό που προτείνει ο Alland (1977, 39), ορίζεται ως ένα «παιχνίδι με μορφή, παράγοντας κάποια αισθητικά επιτυχημένη μεταμόρφωση». Μέσα από αυτήν την προοπτική λοιπόν, το παιχνίδι, η μορφή, η αισθητική και η μεταμόρφωση αναδεικνύονται ως σημαντικά στοιχεία της τέχνης όπως αναλύεται παρακάτω (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Βασικά στοιχεία της Τέχνης

Βασικά στοιχεία της Τέχνης	
Παιχνίδι	Αναφέρεται στη διασκεδαστική, αυτο-ενισχυόμενη διάσταση μίας δραστηριότητας, η οποία δεν σχετίζεται με ωφελιμιστικές ή λειτουργίες επιβίωσης.
Μορφή	Ορίζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με τη χωρο-χρονική οργάνωση του “παιχνιδιού” της τέχνης.
Αισθητική	Ορίζει την ύπαρξη μίας καθολικής ανθρώπινης ικανότητας για συναισθηματική απαντητικότητα εκτίμησης και ευχαρίστησης όταν η τέχνη είναι επιτυχημένη (σύμφωνα πάντα με υποκειμενικά κριτήρια).
Μεταμόρφωση	Σχετίζεται με την επικοινωνιακή διάσταση της τέχνης. Η τέχνη επικοινωνεί πληροφορίες μέσω των οποίων δημιουργεί διάφορες αναπαραστάσεις, οι οποίες μεταμορφώνονται σε ένα μεταφορικό ή συμβολικό επίπεδο.

Προεκτείνοντας τον ορισμό του Alland, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως αυτά τα τέσσερα στοιχεία δεν περιορίζονται στην τέχνη. Αντιθέτως, χαρακτηρίζουν παρομοίως τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα, υποδηλώνοντας (και ταυτόχρονα επιβεβαιώνοντας) την άμεση σύνδεση των τριών αυτών εννοιών. Ακριβώς αυτή η σύνδεση αυτοσχεδιασμού-τέχνης-δημιουργικότητας διερευνάται παρακάτω όπως προκύπτει μέσα από τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: το παιχνίδι, τη μορφή, την αισθητική και τη μεταμόρφωση.

Παιχνίδι

Η τέχνη έχοντας το παιχνίδι ως πρωταρχικό και βασικό της στοιχείο, σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης διαφόρων δραστηριοτήτων, παρά με μία συγκεκριμένη ομάδα δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι, και κατά συνέπεια η τέχνη, αναδεικνύει την πολλαπλότητα, καθώς και τη σχετικότητα των διαφόρων προοπτικών της καθημερινής ζωής δίνοντας την ευκαιρία στο άτομο να απεγκλωβιστεί από τους περιορισμούς της πραγματικότητας (Κοντογιάννη 2004, 64). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μπορεί να συνειδητοποιεί τους διάφορους εναλλακτικούς τρόπους αντίληψης των πραγμάτων και να του δίνεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές πράξεις, γεγονός που ενισχύει την ικανότητα του ατόμου για δημιουργικότητα. Αυτή η υποθετική διάσταση που χαρακτηρίζει το παιχνίδι όμως, δεν αναιρεί τη σύνδεσή του με την πραγματικότητα. Τόσο το παιχνίδι, όσο και η τέχνη, λειτουργούν ως ένας τύπος ανακαλυπτικής συμπεριφοράς που επιτρέπει στο άτομο να δοκιμάσει νέους πιθανούς τρόπους απαντητικότητας μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον ή πλαίσιο (Harris 1997, 393).

Κατά παρόμοιο τρόπο, ο αυτοσχεδιασμός δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εκφραστούν διάφορες φαντασίες υποδηλώνοντας πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα, και όχι το πώς είναι αναγκαστικά στην πραγματικότητα. Αποτελεί στην ουσία ένα πλαίσιο έκφρασης των εν δυνάμει καταστάσεων και ανθρώπινων εκφράσεων, όπου ενισχύεται η πρωτοτυπία ως κεντρικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας (Σέργη 1995, 61). Ο αυτοσχεδιασμός, έχοντας το παιχνίδι ως βασικό του στοιχείο, αντιστέκεται στη μονόπλευρη πνευματική εκπαίδευση και επιστρέφει στην παιδική προοπτική που αντιδρά στην κατάτμηση και νοητικοποίηση (Ruud 1998).

Μορφή

Ο χρόνος και ο χώρος, στα πλαίσια των οποίων λαμβάνει μέρος μία δραστηριότητα, οριοθετούν τη μορφή η οποία αποτελεί το δεύτερο χαρακτηριστικό στοιχείο της τέχνης και κατ' επέκταση του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας,

Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος και ο χώρος αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του τρόπου οργάνωσης μίας δραστηριότητας, εφόσον κάθε προσπάθεια αναζήτησης και έκφρασης διαφόρων επιλογών / προοπτικών αντίληψης των πραγμάτων, γίνεται σε συγκεκριμένα χωρο-χρονικά πλαίσια. Αυτά τα πλαίσια καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη μορφή της τέχνης, του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας.

Η άμεση σύνδεση της μορφής με το πλαίσιο νοηματοδοτεί την τέχνη, τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργική πράξη. Η τοποθέτηση ενός αντικειμένου ή φαινομένου με συγκεκριμένο τρόπο μέσα σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο, αποδίδει άμεσα αξία σε αυτό. Διάσημο παράδειγμα αποτελεί το κομμάτι "4:33" του John Cage, όπου η σιωπή των 4 λεπτών και 33 δευτερολέπτων πήρε τη μορφή τέχνης. Το γεγονός αυτό συμβαίνει καθώς η πλαισίωση ενός αντικειμένου ή φαινομένου επιτρέπει την ανάδειξη νέων διαστάσεων ή αξιών σε αυτό (Stige 1998).

Αισθητική

Η αισθητική, ως τρίτο βασικό χαρακτηριστικό της τέχνης, ορίζεται σύμφωνα με το National Curriculum Council (1992) της Μεγάλης Βρετανίας ως την ικανότητα να κάνουμε συνειδητές κρίσεις αναφορικά με την τέχνη. Αναφέρεται στην ικανότητα για συναισθηματική απαντητικότητα εκτίμησης και ευχαρίστησης, όταν η τέχνη είναι επιτυχημένη. Ο ορισμός της τέχνης ωστόσο ως «επιτυχημένη» ή «καλή» είναι ριψοκίνδυνος, καθώς δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Το πλαίσιο, αντιθέτως, μέσα στο οποίο παρουσιάζεται οποιαδήποτε μορφή τέχνης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο αισθητικής της ερμηνείας (Osborne 2003, 414), καθώς η κάθε εκτίμηση στηρίζεται σε συμβάσεις που δεν έχουν διαχρονικό ή καθολικό χαρακτήρα.

Η αισθητική δεν σχετίζεται μόνο με το *τι είναι* “όμορφο”, αλλά και με το *τι γίνεται* αντιληπτό από τις αισθήσεις μας (Hargreaves 1989· Osborne 2003, 415). Αναφέρεται δηλαδή, στις αισθητικές εμπειρίες οι οποίες συνδέονται με κάποιο συναίσθημα, καθώς η αισθητική προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “αισθάνομαι” που εμπεριέχει πρωταρχικά την έννοια του αντιλαμβάνομαι κάτι (Stige 1998, 122). Μέσα από αυτό το πρίσμα, η αισθητική συνδέεται άμεσα με τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι προσανατολισμένη και η έννοια της «αισθητικής γνώσης», η οποία εισήχθη από τον Ward (1989). Αυτός ο τύπος γνώσης βασίζεται γενικότερα στις ευκαιρίες για αισθητηριακή εμπειρία που προσφέρονται στο άτομο μέσω της τέχνης. Συστατικά στοιχεία της «αισθητικής γνώσης» αποτελούν κατά σειρά η αίσθηση, η αντίληψη, η αναπαράσταση, η σύνθεση και η δόμηση - στοιχεία τα οποία οφείλουν να κατέχουν εξέχουσα θέση σε κάθε είδους θεραπευτική ή εκπαιδευτική παρέμβαση.

Μεταμόρφωση

Ουσιώδες και απαραίτητο χαρακτηριστικό της τέχνης είναι η μεταμόρφωση. Το στοιχείο αυτό λειτουργεί και ως διαφοροποιητικό γνώρισμα του ανθρώπου από τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς, καθώς η έρευνα έχει δείξει πως ορισμένα ζώα επιδεικνύουν συμπεριφορές παιχνιδιού, εμμονή στη μορφή και την αισθητική, αλλά δεν έχουν την ικανότητα για μετατροπή και αναπαράσταση σε μεταφορικό ή συμβολικό επίπεδο. Ακριβώς αυτή η ικανότητα για μεταμόρφωση του ανθρώπου δημιουργεί τις διάφορες συμβολικές και ιδεολογικές υπερδομές (όπου περιλαμβάνονται ηθικές αξίες, θρησκευτικές πεποιθήσεις και η τέχνη), οι οποίες αποτελούν τη βάση όλων των κοινωνικο-πολιτισμικών συστημάτων (Harris 1997, 390-393).

Ο όρος «μεταμόρφωση» ή «μετασχηματισμός» εγκλείει ταυτόχρονα μία ερμηνεία της αλλαγής (Γκότοβος 1990, 17), ενώ ο όρος «αναπαράσταση» σημαίνει τη συμβολική πράξη η οποία δομείται με ένα συγκεκριμένο μέσο. Βασική δεξιότητα του ατόμου για την επίτευξη της μεταμορφωτικής λειτουργίας της τέχνης είναι η νοητική και συμβολική αναπαράσταση ενός αντικειμένου με ένα άλλο αντικείμενο, μία κίνηση, μία μελωδία ή οποιοδήποτε άλλο μέσο. Παράλληλα, απαιτείται η ικανότητα ανάκλησης του αρχικού αντικειμένου στη μνήμη του ατόμου, χωρίς αυτό να είναι παρόν τη συγκεκριμένη στιγμή (Golomb 2002, 4-5). Φυσικά, αυτές οι δεξιότητες κατέχουν αντίστοιχα σημαντική θέση στον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα.

Το χαρακτηριστικό της μεταμόρφωσης είναι βασικό στον αυτοσχεδιασμό, όπως και σε κάθε άλλη μορφή δημιουργικής πράξης, καθώς δημιουργεί ευκαιρίες για αλλαγή η οποία οδηγεί από ένα επίπεδο ή σημείο, σε κάποιο άλλο. Αυτή η δυνατότητα υποδηλώνει την αλλαγή της θέσης του

ατόμου απέναντι στους άλλους ανθρώπους, φαινόμενα, καταστάσεις, ακόμα και σε σχέση με τον ίδιο τον εαυτό του (Ruud 1998, 118). Με παρόμοιο τρόπο, η δημιουργικότητα σχετίζεται με το μεταμορφωτικό στοιχείο της τέχνης. Ο Whone (1994, 188) υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως όταν ένας άνθρωπος δημιουργεί αναπαριστά την ίδια τη ζωή. Όλα τα παραπάνω βέβαια, επιτυγχάνονται μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης των συστημάτων του οργανισμού του ατόμου με το περιβάλλον του, όπου εκφράζονται αναπαραστάσεις σε ένα συμβολικό επίπεδο.

Το άτομο ως “αυτοσχεδιαστής” και “δημιουργός”

Η ανάλυση της σχέσης αυτοσχεδιασμού-τέχνης-δημιουργικότητας βάσει αυτών των τεσσάρων εννοιών (παιχνίδι, μορφή, αισθητική, μεταμόρφωση), διαμορφώνει ανάλογα τη θεώρηση και την προσέγγιση του ατόμου ως “αυτοσχεδιαστή” ή “δημιουργό”. Το γεγονός αυτό έχει ζωτική σημασία καθώς η διαμόρφωση της προσέγγισης που υιοθετείται για το άτομο λειτουργεί αμφίδρομα διαμορφώνοντας αντίστοιχα την προσέγγιση κάθε τύπου ανθρώπινης δραστηριότητας και συγκεκριμένα τον τρόπο δόμησης των διαφόρων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων τέχνης.

Σύμφωνα λοιπόν με την προσέγγιση του ατόμου ως “αυτοσχεδιαστή” ή “δημιουργό”, το κάθε στοιχείο λαμβάνεται υπ’ όψιν σε σχέση με τον άνθρωπο ως ύπαρξη. Ασπάζεται δηλαδή ένα ευρύτερο μοντέλο όπου η ικανότητα του ατόμου για αυτοσχεδιασμό και δημιουργία / δημιουργικότητα βασίζεται στην ίδια την ύπαρξη του, θέτοντας παράλληλα εκ νέου τις βάσεις για μία ολιστική θεώρηση του ατόμου ως ενότητα σώματος-ψυχής-πνεύματος (Τσίρης 2006).

Αυτή η θεώρηση για την τριαδική υπόσταση του ανθρώπου θέτει τις ορθές βάσεις για τη διερεύνηση των εννοιών της τέχνης, του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας, καθώς όταν το άτομο συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοσχεδιασμού και δημιουργίας ενεργοποιεί διάφορες σωματικές του λειτουργίες, συμμετέχει συναισθηματικά στο έργο, ενώ αξιοποιεί ταυτοχρόνως το διανοητικό δυναμικό του. Σε περίπτωση που έστω μία από αυτές τις διαστάσεις του ατόμου παραμένει ανενεργή, τότε δεν μπορεί να γίνει λόγος για εμπλοκή σε δημιουργικές δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και τέχνης.

Αυτή η ολιστική θεώρηση του ατόμου επιβεβαιώνεται σε κάθε δημιουργική δράση του ατόμου, πόσο μάλλον στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του Berliner (1994, 189-190), ο νους και το σώμα των συμμετεχόντων είναι τόσο στενά συνδεδεμένα ώστε να είναι πλήρως απορροφημένα στην άμεση διαδικασία της μουσικής δημιουργίας. Όσον αφορά τη σωματική / κινητική ικανότητα του ατόμου, παίζει σημαντικό ρόλο για τον τρόπο εμπλοκής στον αυτοσχεδιασμό. Ο ρόλος αυτός έχει διττή σημασία. Κατ’ αρχήν, θέτονται ορισμένα πλαίσια δράσης βάσει της σωματικής ικανότητας και σε σχέση με τις κινητικές απαιτήσεις για παίξιμο και εξερεύνηση του εκάστοτε οργάνου. Κατά δεύτερον, το σώμα μέσω των κινητικών του δεξιοτήτων παίζει ενεργό ρόλο στην ερμηνεία και ανταπόκριση στους ήχους ως φυσικές εντυπώσεις.

Φυσικά, η ολιστική θεώρηση του ατόμου διαμορφώνει και μία αντίστοιχη θεώρηση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως ενότητα ήχου-κίνησης-λόγου-ρυθμού. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται λόγος για τον αυτοσχεδιασμό στην ευρύτερή του σημασία (Τσίρης 2005· Καρτασίδου & Τσίρης 2006) όπου δεν προσεχίζονται γνώσεις μουσικής ή μουσικές δεξιότητες από το άτομο. Ο καθένας μπορεί να συμμετέχει στο μουσικό δρώμενο με αυθόρμητο τρόπο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η επίτευξη της αυτο-έκφρασης και της αλληλεπίδρασης μέσω της μουσικής.

Η συγκεκριμένη ολιστική θεώρηση του ατόμου ως “αυτοσχεδιαστή” και “δημιουργό”, καθώς και η διεύρυνση της έννοιας του μουσικού αυτοσχεδιασμού οφείλει να γίνει κατανοητή στον

ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της σχέσης αυτοσχεδιασμού-τέχνης- δημιουργικότητας που παρουσιάστηκε παραπάνω.

Εν όψει του 21^{ου} αιώνα...

Ο αυτοσχεδιασμός, η τέχνη και η δημιουργικότητα αποτελούν μία αναπόσπαστη ολότητα η οποία αποτελεί τη βάση κάθε διεπιστημονικής προσέγγισης στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής και όχι μόνο. Κατά αυτόν τον τρόπο, κάθε αντίστοιχη προσπάθεια οφείλει να δομείται έχοντας ως γνώμονα αυτούς τους κοινούς “νόμους” μεταξύ των εννοιών. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ενθαρρύνεται η περαιτέρω αναζήτηση και άλλων σχέσεων και δυναμικών μεταξύ θεωρίας και πράξης ποικίλων επιστημονικών πεδίων.

Εν όψει του 21^{ου} αιώνα και των προκλήσεων που τον συνοδεύουν, η απάντηση σχετικά με τη θέση της τέχνης και του τρόπου συσχέτισής της με τις ποικίλες διαστάσεις της ζωής φαίνεται πως πρέπει να αναζητηθεί στον ύψιστο σκοπό που είχε θέσει ο Kandinsky (1996, 17): στη δημιουργία μέσα από την επιστήμη της τέχνης, μίας καινούργιας τέχνης και προπάντων μίας καινούργιας καθολικής επιστήμης που να υπερβαίνει την τέχνη και να επιτρέπει να ξαναβρούμε τους μεγάλους νόμους που είναι κοινοί στους χώρους της τέχνης και της φύσης και που εκφράζουν την ενότητα του ανθρώπου και του κόσμου όπου κατοικεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ALLAND, A. (1977) *The artistic animal: An inquiry into the biological roots of art*. Garden City, NY: Doubleday
- BERLINER, P. (1994) *Thinking in Jazz*. Chicago: The University of Chicago Press
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1990) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΠΑΠΥΡΟΣ LAROUSSE BRITANICA (1984) Αθήνα: Πάπυρος
- GOLOMB, C. (2002) *Child art in context: A cultural and comparative perspective*. Washington, DC: American Psychological Association
- HARGREAVES, D. J. (1989) *Children and the arts*. Buckingham: Open University Press
- HARRIS, M. (1997) *Culture, people, nature: An introduction to general anthropology*. Florida: Longman
- KANDINSKY, W. (1996) *Σημείο Γραμμή Επίπεδο*. Αθήνα: Δωδώνη
- ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ, Α. & ΤΣΙΡΗΣ, Γ. (2006). Μουσικός αυτοσχεδιασμός και Ειδική Αγωγή. Στο Α. Καρτασίδου & Α. Στάμου (επιμ.) *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006 (σσ. 61-71). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- KONTOGIANNH, Α. (2004) Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Β' τόμος (σσ. 59-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1992) *National curriculum non-statutory guidance: ART*. London: NCC
- OSBORNE, J. (2003) Art and the child with autism: Therapy or education?, *Early Child Development and Care*, 173 (4), pp. 411-423
- RUUD, E. (1998) *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum

NH: Barcelona Publishers

ΣΕΡΓΗ, Λ. (1995) Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας. Αθήνα: Gutenberg

STIGE, B. (1998) Aesthetic practices in music therapy, *Nordic Journal of Music Therapy*, 7, (2), pp 121-134

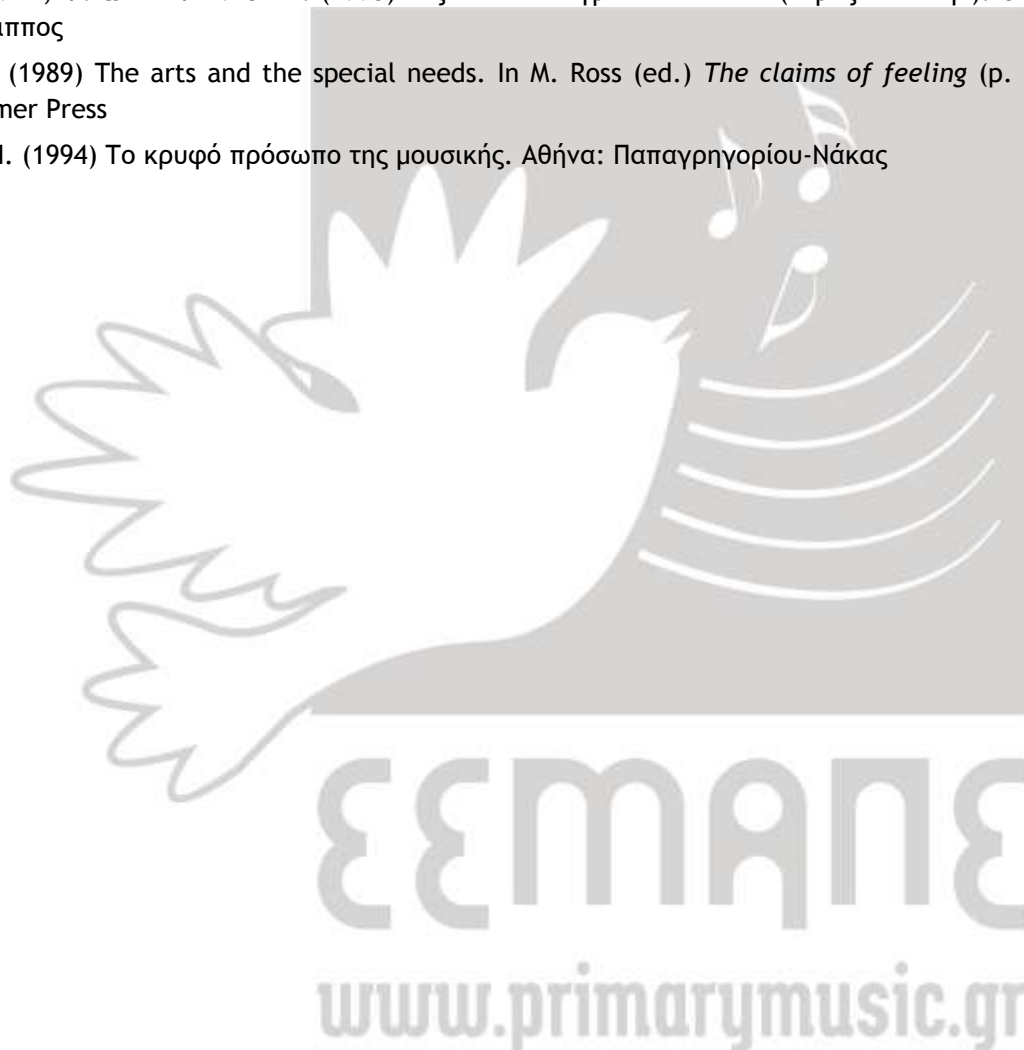
ΤΣΙΡΗΣ, Γ. (2005). Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό - μια μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΤΣΙΡΗΣ, Γ. (2006) Δημιουργικότητα στη μουσική και τη ζωή, Πρακτικά Ημερίδας «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: Έρευνα - διδακτική πράξη - κοινωνική προσφορά», 9-10 Δεκεμβρίου 2006, Μουσικό Γυμνάσιο Αθηνών

ΧΑΤΖΗΘΩΜΑΣ, Φ. & ΑΛΕΦΑΝΤΟΣ Π. (1995) Λεξικό αναπτυγμένων εννοιών (τόμος α' και γ'). Θεσσαλονίκη: Φίλιππος

WARD, D. (1989) The arts and the special needs. In M. Ross (ed.) *The claims of feeling* (p. 5). London: Falmer Press

WHONE, H. (1994) Το κρυφό πρόσωπο της μουσικής. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας



Στρογγυλή Τράπεζα

ΤΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΑΚΕΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ

ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΖΕΠΑΤΟΥ

Σχολικό βιβλίο «Μουσική Ε΄ δημοτικού»: στοχοι - μεθοδολογία - διδακτικές προσεγγίσεις

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2007 - 2008 θα εισαχθούν για πρώτη φορά σχολικά βιβλία Μουσικής για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από μια δεκάχρονη - και πλέον - διδασκαλία του μαθήματος από Εκπαιδευτικό Μουσικής.

Η συγγραφή των νέων βιβλίων έγινε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) για τη Μουσική [ΦΕΚ. 303/13 - 03 - 03 τεύχος Β΄, ΦΕΚ. 304/13 - 03 - 03, τεύχος Β΄]. Η δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού υλικού εντάσσεται στην Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α «Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» του Έργου «Συγγραφή διδακτικών βιβλίων και δημιουργία υποστηρικτικού υλικού με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο» που υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που χρηματοδοτείται από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο. Στήριξης (Κ.Π.Σ).

Συγκεκριμένα, για τη Μουσική της Ε΄ Δημοτικού αντικείμενο της Πράξης ήταν η συγγραφή Βιβλίου Μαθητή, Τετραδίου Εργασιών και Βιβλίου Εκπαιδευτικού η οποία έγινε σύμφωνα με τις διαδικασίες, τις προδιαγραφές που προβλέπονταν για την υλοποίηση της Πράξης.

Ως συγγραφείς του διδακτικού πακέτου «Μουσική Ε΄ Δημοτικού» επικεντρώσαμε τις προσπάθειές μας σε δύο άξονες. Αφενός, να προτείνουμε ένα πολύμορφο διδακτικό υλικό που ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να το διαχειριστεί και να το προσαρμόσει ο ίδιος στη διδασκαλία του, αφετέρου να παράξουμε ένα ελκυστικό μουσικοπαιδαγωγικό υλικό που θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον πολυδιάστατο ρόλο της Μουσικής στη ζωή των ανθρώπων. Άλλωστε, ως παιδαγωγοί γνωρίζουμε ότι το μάθημα της Μουσικής δεν είναι μια μορφή «εύκολης» ψυχαγωγικής «απασχόλησης» ή αντίθετα μια «επίπονη» θεωρητική ενασχόληση αλλά υπηρετεί σύνθετους παιδαγωγικούς στόχους: αναπτύσσει τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, καλλιεργεί τον ψυχοκινητικό και κοινωνικο - συναισθηματικό τομέα και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών ως ατόμων και μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Πλαίσιο συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων Μουσικής Ε΄ Δημοτικού

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Μουσική «σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου».

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Μουσικής ορίζονται τρεις άξονες γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το κείμενο και οι δραστηριότητες του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών για την Ε΄ Δημοτικού έχουν αναπτυχθεί σύμφωνα με τους τρεις προαναφερθέντες άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Άξονες κατηγοριών μαθησιακών στόχων στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής

Δεξιότητες εκτέλεσης	Έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνων
Δεξιότητες μουσικής δημιουργίας	Δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών
Δεξιότητες αξιολόγησης	Ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας

Στο Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Φ.Ε.Κ 303/13 - 03 - 2003, τεύχος Β΄) αναφέρεται ότι: «πρέπει να αναζητηθούν, στο πλαίσιο του εφικτού, μέσα από τα Α.Π.Σ και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μία ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης». Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής ορίστηκαν από το Δ.Ε.Π.Π.Σ οι Θεμελιώδεις Διαθεματικές έννοιες και αναλύθηκαν από το Π.Ι όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Θεμελιώδεις Διαθεματικές έννοιες από το Δ.Ε.Π.Π.Σ και ανάλυση του Π.Ι

Θεμελιώδεις (Κυρίαρχες) έννοιες	Δευτερεύουσες έννοιες
1. Αλληλεπίδραση	συνεργασία, συλλογικότητα, εξάρτηση, ενέργεια
2. Διάσταση	χώρος – χρόνος
3. Επικοινωνία	κώδικας, συμβολισμός, πληροφορία
4. Μεταβολή	εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα
5. Μονάδα - Σύνολο	άτομο, μόριο, κύτταρο, κοινότητα, κοινωνία
6. Ομοιότητα – Διαφορά	ισότητα, ομοιότητα, διαφορά
7. Πολιτισμός	παράδοση, τέχνη
8. Σύστημα	δομή, ταξινόμηση, οργάνωση, νόμος, συμμετρία

Οι θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών που μπορούν να «αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων» ονομάζονται διαθεματικές καθώς έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

«α) είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης,

β) εμφανίζονται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων,

γ) συμβάλλουν στην προώθηση στάσεων και αξιών που συνδέονται άμεσα με τους βασικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης» (Γενικό μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ)».

Ο πολυδιάστατος ρόλος του μαθήματος της Μουσικής και η διασύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος «υπαγόρευσαν» ακριβώς την αβίαστη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο και τη μορφή των δραστηριοτήτων του σχολικού

Βιβλίου σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ του μαθήματος. Η συγγραφή του διδακτικού πακέτου βασίστηκε επίσης και στις Συμπληρωματικές Προδιαγραφές Εκπαιδευτικού Υλικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου [Παράρτημα Τόμος Γ΄, τεύχος α΄, εκδ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μάιος 2003] καθώς και στη Διασαφήνιση των Περιεχομένων του ισχύοντος ΑΠΣ Μουσικής που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι Συμπληρωματικές Προδιαγραφές Εκπαιδευτικού Υλικού ορίζουν λεπτομερώς τη διάθρωση και το περιεχόμενο του Βιβλίου Μαθητή, του Τετραδίου Εργασιών και του Βιβλίου Εκπαιδευτικού όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συμπληρωματικές προδιαγραφές για τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό (Π.Ι)

Α) Βιβλίο μαθητή	
Διάθρωση Βιβλίου	25 ενότητες (κεφάλαια βιβλίου) Ένα θέμα μπορεί να καλύψει περισσότερο από 1 διδακτική ώρα
	Θεωρία και πράξη διαπλέκονται με λειτουργικό τρόπο
	Διαδοχή διδακτικών ενοτήτων που παρέχει ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών στον εκπαιδευτικό
	Παραπομπές στο επιλεγμένο από τους συγγραφείς ηχητικό υλικό που προβλέπεται να συνοδεύει το διδακτικό πακέτο
	Παράρτημα με παρτιτούρες τραγουδιών ή εκκλησιαστικών μελών σε σχέση με εορτές, επετείους ή τις διδακτικές ενότητες του βιβλίου
	Παράρτημα που περιλαμβάνει: Γλωσσάριο, Αλφαβητικό ευρετήριο όρων και ονομάτων, Βιβλιογραφία
Δομή κεφαλαίου	Προοργανωτές ποικίλης φύσης
	Ασκήσεις εμπέδωσης κι επέκτασης της νέας γνώσης
	Παραθέματα, όπου κρίνεται αναγκαίο
	Ανακεφαλαίωση της ενότητας
	Παράθεση βασικών όρων της θεματικής ενότητας

Β) Τετράδιο Εργασιών	
Περιεχόμενα Τετραδίου	Ερωτήσεις ως προς έννοιες που μαθεύτηκαν, ως τεστ ακουστικής διάκρισης κ.ά.
	Δημιουργία και γραφή μελωδιών, ρυθμικών ostinati, ηχοσυνθέσεων
	Δραστηριότητες-παιχνίδια
	Δραστηριότητες πολύτεχνης έκφρασης
	Γραπτή έκθεση απόψεων, σχολίων ή κριτικής
	Κατασκευή αυτοσχέδιου μουσικού οργάνου
	Συλλογή και καταγραφή στοιχείων

Κίνητρα-αξίες δραστηριοτήτων	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης, φαντασίας, εκφραστικής ικανότητας
	Ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και ενδιαφέροντος για τη μουσική
	Ανάπτυξη συνεργασίας μαθητών – ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση

Γ) Βιβλίο Εκπαιδευτικού	
Σκοποί	Λειτουργεί ως: • συγκεκριμένος οδηγός για το υπόλοιπο διδακτικό πακέτο, • ευρύτερο βιβλίο αναφοράς
Περιεχόμενο	Κείμενα συμπληρωματικά: αποσπάσματα βιβλίων, άρθρα, βιβλιογραφικές παραπομπές
	Δισκογραφία, προτάσεις – μέθοδοι ακροάσεων
	Παρτιτούρες
	Τρόποι υλοποίησης μουσικών παιχνιδιών, κουίζ στην τάξη
	Προτάσεις σύνδεσης με εκδηλώσεις, επτετίους, γεγονότα
	Τραγουδία ή μέρη έργων από ένα ευρύ φάσμα του ελληνικού και διεθνούς ρεπερτορίου
	Οργανική συνοδεία τραγουδιών ή ασκήσεων Βιβλίου Μαθητή – Τετραδίου Εργασιών
	Τρόποι αξιολόγησης
	Παράρτημα τραγουδιών για εναλλακτική ή προαιρετική χρήση

Για να μην υπάρξουν αλληλοεπικαλύψεις της ύλης από τάξη σε τάξη έγινε η Διασαφήνιση των περιεχομένων του ισχύοντος ΑΠΣ Μουσικής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στον πίνακα 4 παρατίθεται η επιλεγμένη ύλη για την Ε΄ Δημοτικού.

Πίνακας 4. Διασαφήνιση περιεχομένων ΑΠΣ Μουσικής για την Ε΄ Δημοτικού από το Π.Ι

Ήχος	Στοιχεία ακουστικής (εμπειρικά): ηχώ, βάθος, ανάκλαση, ηχοαπορρόφηση, κατεύθυνση. Ακουστική οργάνων.
Ρυθμός	Πιο πολύπλοκοι ρυθμοί (μουσική και χορός). Ρυθμική συνοδεία τραγουδιών. Τρίηχα, αντιχρονισμοί (εμπειρικά). Ρυθμοί από διάφορα είδη μουσικής (latin, αφρικανική, jazz, κ.ο.κ).
Μουσική Σημειογραφία	Φθογγόσημα, ολόκληρο - παύση ολόκληρου, τρίηχο ογδών. Γνωριμία με τη χρήση συμβόλων δυναμικής. Γνωριμία με τα βασικά σύμβολα Βυζαντινής σημειογραφίας. Τυχαίες αλλοιώσεις, αναίρεση.
Μουσικά Όργανα	Όργανα συμφωνικής ορχήστρας κατά είδη. Ακροάσεις συνόλων.
Φωνή Τραγούδι	Απλές μελοποιήσεις έμμετρου λόγου (χρησιμοποιώντας διάφορους ρυθμούς). Απλά βυζαντινά μέλη. Πιο σύνθετες διφωνίες.
Έκφραση Δημιουργία Επιτέλεση	Μελοποίηση και απόδοση ποιημάτων και κειμένων. Προετοιμασία και ερμηνεία απλών μουσικών έργων.

Ενεργητική Ακρόαση	Σύνδεση της μουσικής με γεωγραφικά και ιστορικά στοιχεία, καθώς και με άλλες τέχνες. Παρατήρηση του λειτουργικού χαρακτήρα της μουσικής. Σύνδεση της μουσικής με την καθημερινή ζωή και την κοινωνία (π.χ. τραγούδια εργασίας, διασκέδασης, έντεχνη, λόγια, δημοφιλής μουσική, soundtracks, video clips).
---------------------------	--

Δομή και Περιεχόμενο Διδακτικού Πακέτου Μουσικής Ε΄ Δημοτικού

Από το Δ.Ε.Π.Π.Σ, το Α.Π.Σ, τη Διασαφήνιση περιεχομένων του ΑΠΣ Μουσικής και τις Συμπληρωματικές Προδιαγραφές Εκπαιδευτικού Υλικού, διαμορφώσαμε ένα πλέγμα 15 θεματικών ενότητων για τη συγγραφή του Διδακτικού Πακέτου. Κάθε κεφάλαιο αντιστοιχεί σε κάποια θεματική ενότητα. Οι 15 θεματικές ενότητες και η αντιστοιχία με τα 25 Κεφάλαια παρτίθενται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Θεματικές ενότητες Διδακτικού Πακέτου Μουσικής Ε΄ Δημοτικού

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΤΙΤΛΟΙ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ
1. Μουσική και κοινωνία	Μουσική των ανθρώπων τέχνη... Οι μουσικές του κόσμου
2. Ηχόχρωμα	Θέλεις να γίνεις «εξερευνητής» του ήχου; Πρόβα Συμφωνικής Ορχήστρας
3. Μορφή	Μορφή Α Β, Α Β Α και Ρόντο Θέμα και παραλλαγές
4. Δυναμική Αγωγή	Η ένταση του ήχου
5. Ρυθμική Αγωγή	Η «ταχύτητα» της μουσικής
6. Μουσική και ελληνική ιστορία	Η πατρίδα τραγουδάει (28η Οκτωβρίου) Η πατρίδα τραγουδάει (17η Νοεμβρίου) Η πατρίδα τραγουδάει (25η Μαρτίου)
7. Η γραφή της μουσικής	Τα Μαθηματικά...της μουσικής! Το μουσικό αλφάβητο Το βυζαντινό μουσικό αλφαβητάρι
8. Ρυθμός	Ας «κρατήσουμε» το ρυθμό! (1) Ας «κρατήσουμε» το ρυθμό! (2) Ρυθμικό μουσικό «ταξίδι»
9. Τονικό ύψος	Νότες...στοιχηθείτε!
10. Η ελληνική μουσική στον κύκλο του χρόνου	Να τα πούμε; Χριστός Ανέστη
11. Αρμονία – Συνήχηση	«Συνήχηση»...παρακαλώ!
12. Μουσική και κίνηση	Παίζω, κινούμαι και χορεύω με τη μουσική

13. Μουσική τεχνολογία	Μουσική για όλους
14. Μουσικές κατασκευές	Μελωδικά μαστορέματα
15. Μουσικά παιχνίδια	Ας παίξουμε μουσικά παιχνίδια και ας λύσουμε γρίφους

Λειτουργικά, το Βιβλίο Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο Εκπαιδευτικού συνδέονται μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή τα 25 Κεφάλαια. Σε μακρο - επίπεδο παρουσιάζουν τη δομή που φαίνεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Δομή Διδακτικού Πακέτου Μουσικής Ε΄ Δημοτικού

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Πρόλογος	Πρόλογος	Εισαγωγικό σημείωμα
Κεφάλαια (25)	Κεφάλαια (25)	Κεφάλαια (25)
Ανθολόγιο τραγουδιών		Εναρμονίσεις τραγουδιών
Ευρετήριο όρων και εννοιών		Ανθολόγιο τραγουδιών
Βιβλιογραφία για τη μουσική		Βιβλιογραφία (Επιστημονική για τον εκπαιδευτικό)
Εικονιστικό υλικό (Πηγές)		Δισκογραφία (του επιλεγμένου ηχητικού υλικού)
Σύνολο σελίδων: 72	Σύνολο σελίδων: 48	Σύνολο σελίδων: 96

Στον Πίνακα 7 φαίνεται η δομή σε μικρο - επίπεδο, δηλαδή η δομή κάθε κεφαλαίου στο Βιβλίο Μαθητή, στο Τετράδιο Εργασιών και στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού.

Πίνακας 7. Δομή κεφαλαίου Βιβλίου μαθητή, Τετραδίου Εργασιών και Βιβλίου Εκπαιδευτικού

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
Προοργανωτής ποικίλης μορφής		Εισαγωγή στη διδακτική ενότητα
Κείμενο αναφοράς Εικόνες - σκίτσα	Κείμενο αναφοράς Εικόνες - σκίτσα	Οργάνωση διδασκαλίας – Σχέδιο μαθήματος:
Δραστηριότητες	Δραστηριότητες	•μεθοδολογία διδασκαλίας •στόχοι •αφόρμηση •ανάπτυξη •τετράδιο εργασιών (κατευθύνσεις) •εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας •αξιολόγηση
Ανακεφαλαίωση Λέξεις -κλειδιά		Παράρτημα: θέματα αναφοράς και ειδικότερες γνώσεις (σε ορισμένα κεφάλαια)

Λειτουργικά χαρακτηριστικά του Διδακτικού Πακέτου

Στο Βιβλίο Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών θεωρία και μουσική πράξη διαπλέκονται λειτουργικά. Η θεωρία υπηρετεί τη μουσική πράξη, που αποτελεί άλλωστε την πρωταρχική επιδίωξη του μαθήματος. Στο Βιβλίο Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών συναντούμε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ποικίλων μορφών³¹ που μπορούν να προσαρμοστούν στις δυνατότητες της τάξης και στον εξοπλισμό που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν δραστηριότητες:

ενεργητικής μουσικής ακρόασης,

εκτέλεσης μουσικής με τη φωνή, με μουσικά όργανα,

με αυτοσχέδια μέσα,

δημιουργίας μουσικής: σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού,

μουσικοκινητικές,

πολύτεχνης έκφρασης,

κατασκευής αυτοσχεδίων οργάνων,

σχέδια εργασίας - project διαθεματικού χαρακτήρα που συνδέουν τη Μουσική με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Οι μαθητές τραγουδούν και παίζουν μουσικά όργανα, αυτοσχεδιάζουν, δημιουργούν ηχοϊστορίες, μελοποιούν ποιήματα, ακούν ενεργητικά μουσική, κατασκευάζουν μουσικά όργανα κ.ά. Όλα αυτά γίνονται συνδέοντας τη μουσική με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή, τη σχολική πραγματικότητα, την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, τα ζητήματα που αφορούν το σύγχρονο κόσμο, την ιστορία και τις παραδόσεις του τόπου και της πατρίδας τους.

Τα μουσικά παραδείγματα που έχουν επιλεγεί προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα μουσικών ιδιωμάτων: την κλασική μουσική, τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική, την ελληνική παραδοσιακή μουσική, την ελληνική έντεχνη και σύγχρονη μουσική, την ξένη παραδοσιακή μουσική, την έθνικ - world music, τη τζαζ, τη ροκ, τη ρέγγε και την ποπ μουσική.

Με το ποικιλόμορφο αυτό ηχητικό - διδακτικό υλικό επιδιώκεται η διεύρυνση του μουσικού ηχοτοπίου (musical soundscape) του μαθητή και ο εμπλουτισμός του με νέα ακούσματα. Ο μαθητής μπορεί να εξελιχθεί σ' έναν ευαίσθητο δέκτη αλλά και αποδέκτη νέων ερεθισμάτων. Αυτή η «μύηση» σε νέα ακούσματα γίνεται αβίαστα και σταδιακά μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φαντασία και το ενδιαφέρον του. Για παράδειγμα, σ' ένα κεφάλαιο μπορεί να αποδίδει τον ισοκράτη ενός βυζαντινού εκκλησιαστικού ύμνου και σ' ένα άλλο να χτυπάει ένα ostinato για να συνοδεύσει ένα τραγούδι από την Αφρική.

Παράλληλα, επιδίωξη μας είναι η αποφυγή δημιουργίας πολιτισμικών στερεοτύπων όπως π.χ. η έμμεση «παραδοχή» ότι άτομα με συγκεκριμένα κοινωνικά ή φυλετικά γνωρίσματα αποδέχονται ή απορρίπτουν ορισμένα είδη μουσικής. Κι αυτό αποκτά ιδιαίτερη διάσταση στη σύγχρονη τάξη, όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη, όπου γίνεται αναφορά σε θέματα μουσικών προτιμήσεων και επιλογών ή μουσικής ποικιλομορφίας υιοθετήσαμε την αρχή του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας, τη σύνθεση κι όχι την αντιπαράθεση.

³¹ Μια δραστηριότητα μπορεί να περιλαμβάνει παράλληλα δύο ή και περισσότερες μορφές μουσικής πράξης, συνδυάζοντας έτσι περισσότερους από έναν άξονες μαθησιακών στόχων (δεξιότητες μουσικής εκτέλεσης - μουσικής δημιουργίας - αξιολόγησης).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εικονογράφηση και στην επιλογή φωτογραφιών. Υπάρχουν αρκετές φωτογραφίες και σκίτσα μαθητών που παίζουν μουσική ή τραγουδούν. Οι εικόνες αυτές τονίζουν τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματος και παροτρύνουν τους μαθητές σε μουσική δράση.

Στο τέλος του Βιβλίου Μαθητή υπάρχει το Ανθολόγιο Τραγουδιών και το Ευρετήριο όρων και εννοιών. Το Ανθολόγιο Τραγουδιών περιλαμβάνει τραγούδια και εκκλησιαστικά μέλη που σχετίζονται άμεσα με εορτές, επετείους και διδακτικές ενότητες του Βιβλίου. Το Ευρετήριο όρων και εννοιών που περιλαμβάνει έννοιες και όρους που θεωρήσαμε ότι πρέπει να διευκρινιστούν στους μαθητές. Μουσική ορολογία και γενικές έννοιες βρίσκονται από κοινού στο ευρετήριο προς διευκόλυνση των μαθητών αλλά και για να τονιστεί ο διαθεματικός χαρακτήρας της Μουσικής.

Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού δίνονται σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις για τη διδακτική διαδικασία. Υπάρχει σχέδιο μαθήματος για κάθε κεφάλαιο και προτείνονται τρόποι εναλλακτικού χειρισμού του περιεχομένου του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών. Γίνεται επίσης αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με τη στοχοθεσία κάθε διδακτικής ενότητας. Παρέχεται τέλος υποστηρικτικό και συμπληρωματικό υλικό για τον εμπλουτισμό του μαθήματος (Ανθολόγιο τραγουδιών, Εναρμονίσεις τραγουδιών του Βιβλίου Μαθητή - Τετραδίου Εργασιών, Πληροφοριακό υλικό, Δισκογραφία, Βιβλιογραφία κ.ά).

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι πρόθεσή μας ήταν να δώσουμε ένα πολύμορφο εκπαιδευτικό υλικό με ευέλικτες προτάσεις και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Με βάση το υλικό αυτό ο εκπαιδευτικός ως δρώσα προσωπικότητα και ως εμπυχωτής σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές θα τους οδηγήσει σε μία «συνάντηση» με τη Μουσική, δηλαδή σε μία ολοκληρωμένη διαδικασία αίσθησης, σκέψης και ενέργειας μέσα από το μουσικό βίωμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2003). Φ.Ε.Κ. τ. Β' 304/13-3-03: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Μουσικής Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2003). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο*: Παράρτημα Τόμος Γ' τ. α', Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αισθητικής Αγωγής (Μουσικής Αγωγής στην Α' Βάθμια και στη Β' Βάθμια Εκπαίδευση. Β' έκδοση*, Αθήνα.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1990) Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990. Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (1994). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Τόμος 2*, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ Χ. Α (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1994). *Μουσική Αγωγή 1 Παιχνίδια με ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες -Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2000). Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Αισθητική Αγωγή και Σχέδιο: Πρόγραμμα Μουσικής Αγωγής*, Αθήνα..



Στρογγυλή Τράπεζα

Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΠΑΝΤΕΧΝΙΑΣ
ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ORFF

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΠΑ

Το Orff-Schulwerk και τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα για το δημοτικό σχολείο. Μια ιστορική προσέγγιση.

Περίληψη

Το Orff Schulwerk³² (ή Μουσικοκινητική Αγωγή Orff, όπως αναφέρεται στα ελληνικά), είναι μια παιδαγωγική πρόταση που προέκυψε μέσα από μακροχρόνια ενασχόληση του γνωστού γερμανού συνθέτη Carl Orff με τη μουσικοκινητική αγωγή. Πρόκειται για μια βιωματική διαδικασία μύησης του παιδιού στον κόσμο των αισθητικών μορφών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, μέσα από δραστηριότητες και εργαλεία κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ικανότητες και την ηλικία του. Η παιδαγωγική αυτή πρόταση βρήκε σύντομα διεθνή απήχηση και διαδόθηκε και στην Ελλάδα από την Πολυξένη Ματέυ, δασκάλα ρυθμικής αγωγής, μαθήτρια και συνεργάτιδα του Orff.

Μια πολύ σημαντική διάσταση του Orff Schulwerk, είναι αυτό που δηλώνει ο ίδιος ο τίτλος του: Schul-werk, δηλαδή, έργο για το σχολείο. Αυτό σημαίνει, πως φυσική θέση αυτού του τρόπου δουλειάς αφορά στη σχολική τάξη και απευθύνεται όχι μόνο σε προικισμένα παιδιά ή παιδιά που θέλουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την τέχνη, αλλά σε κάθε παιδί, σαν ένα βασικό υποστηρικτικό μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Κατά πόσο, όμως, το παιδαγωγικό αυτό εργαλείο κατάφερε να βρει θέση στην ελληνική σχολική τάξη;

Μια απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, σε ένα πρώτο, θεωρητικό επίπεδο, επιχειρείται μέσα από προσεκτική ανάγνωση των κατά καιρούς ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων για τα δημοτικά σχολεία. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, κάποια στοιχεία της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης, μαζί με στοιχεία άλλων σύγχρονων της μεθόδων, αρχίζουν να εμφανίζονται αποσπασματικά στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της μουσικής, αργότερα και της φυσικής αγωγής. Χωρίς να μπορεί κανείς να μιλήσει για ολοκληρωμένη μέθοδο ή πρόγραμμα, ιδέες από τη βασική παιδαγωγική φιλοσοφία του Orff ανιχνεύονται στη στοχοθεσία των προγραμμάτων, ενώ συγκεκριμένες δραστηριότητες και υλικά μέσα που προτείνονται, παραπέμπουν άμεσα στις τεχνικές και στην πρακτική του Schulwerk. Θεωρητικά, επομένως, αυτά τα σημεία μπορούν να θεωρηθούν ένα μικρό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Το Orff-Schulwerk (Ορφ Σούλβερκ) είναι μια παιδαγωγική πρόταση του Γερμανού συνθέτη Carl Orff (1895 - 1982). Βασικός πυρήνας της σκέψης του Orff, που εκφράστηκε ποικιλότροπα μέσα από το συνθετικό και το παιδαγωγικό του έργο, είναι η «Μουσική» με την αρχαιοελληνική έννοια (ετυμολογικά: η Τέχνη των Μουσών), δηλαδή η Τέχνη που ενώνει τον ήχο, το λόγο και την κίνηση σε μια συλλογική μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης (Lohmüller, 1965).

Ξεκινώντας να εξερευνήσει τη σχέση της μουσικής με την κίνηση, που τον ενδιέφερε ιδιαίτερα για τα σκηνικά του έργα, ο Orff ασχολήθηκε για χρόνια στην πράξη με τη συνδυασμένη διδασκαλία μουσικής και κίνησης σε ενήλικους σπουδαστές μιας σχολής χορού στο Μόναχο. (Twittenhoff, 1935, Günther, 1935, Orff, 1963, 1976: 7-211, Kugler, 2002, Jungmair, 2003: 92-95,). Οι μακροχρόνιοι πειραματισμοί του σ' αυτά τα πεδία, σε συνδυασμό με το θεωρητικό του ενδιαφέρον για τις σύγχρονες του παιδαγωγικές και εθνομουσικολογικές

³² Ο όρος Schulwerk σημαίνει κατά λέξη Σχολικό έργο ή Έργο για το σχολείο. Επειδή χρησιμοποιήθηκε από τον Orff για να χαρακτηρίσει μουσικό υλικό που κατέγραψε για τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες (σε αντιδιαστολή με τα υπόλοιπα έργα του), μπορεί να το μεταφράσει κανείς και σαν Παιδαγωγικό έργο Orff. Στην Ελλάδα έγινε (και παρέμεινε για πολλά χρόνια) γνωστό σαν Σύστημα Orff. Τελευταία ο όρος αυτός έχει εγκαταλειφθεί, καθώς η λέξη «σύστημα» παραπέμπει σε κάτι κλειστό και σταθερό, πράγμα που αντίκειται στη βασική φιλοσοφία της παιδαγωγικής αυτής πρότασης. Έτσι σήμερα στην Ελλάδα επικρατεί περισσότερο ο πιο περιγραφικός χαρακτηρισμός Μουσικοκινητική Αγωγή Orff. Διεθνώς χρησιμοποιείται συνήθως ο αρχικός όρος Orff-Schulwerk.

απόψεις, του έδωσαν την ευκαιρία να διαμορφώσει σταδιακά τις παιδαγωγικές του ιδέες κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου (Orff, 1931-33, 1976, Twittenhoff, 1935: 27-29, Regner, 2002, Kugler, 1995). Η παιδαγωγική του φιλοσοφία όμως γνώρισε περαιτέρω εξέλιξη και ευρύτερη διάδοση τη δεκαετία του '50, χάρη σε μια σειρά ραδιοφωνικών εκπομπών της Βαυαρικής Ραδιοφωνίας (Orff, 1963, 1976: 212-225, Hasselbring, 1995). Οι εκπομπές αυτές παρουσίαζαν μουσική παιγμένη από παιδιά και μεταδίδονταν σε ώρες σχολικού μαθήματος. Σύντομα έγιναν δημοφιλέστατες στα σχολεία και αυτός ο τρόπος δουλειάς, που βασιζόταν στις δυνατότητες των παιδιών και προκαλούσε τη φαντασία τους, γρήγορα αναγνωρίστηκε από τους παιδαγωγικούς κύκλους σαν ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο (Orff 1976: 227, Rapofsky, 1962). Η τεράστια απήχηση που δημιουργήθηκε, οδήγησε σε μια πρώτη σειρά εκδόσεων με σχετικό υλικό για εργασία σε παιδικές τάξεις (Orff/Keetman 1950-1954), ενώ δεν άργησε να εκδηλωθεί και διεθνές ενδιαφέρον (Orff, 1976: 239-240). Το Orff-Schulwerk προσαρμόστηκε από συνεργάτες του Orff και σε άλλες γλώσσες, πάντα με τη βασική αρχή, πως σε κάθε χώρα, το υλικό (μουσικό, λεκτικό, κινητικό) πρέπει να προέρχεται από το δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο (Regner, 1984, Ματέυ, 1963, 1978, Σέργη, 1994, Τσαφταρίδης, 1997, Varelas, 2002). Τη διαρκώς αυξανόμενη διεθνή ζήτηση για υλικό και σχετική υπεύθυνη εκπαίδευση των δασκάλων, ήρθε να καλύψει το 1961 η ίδρυση του Orff-Institut στο Salzburg, που αποτελεί παράρτημα του πανεπιστημίου Mozarteum. Επίσης στόχος του Orff-Institut είναι να φροντίζει ώστε το Schulwerk να μην παγιδεύεται σε συγκεκριμένες μεθόδους και μανιέρες, αλλά να εξελίσσεται διαρκώς, να δοκιμάζει νέους τρόπους και να απορρίπτει ό,τι χρειάζεται κάθε φορά να απορριφθεί, προσαρμοζόμενο στις παιδαγωγικές ανάγκες κάθε εποχής (Keller, 1965).

Η βασική παρατήρηση, στην οποία στηρίζεται όλη η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Orff, είναι πως στον κάθε άνθρωπο ενυπάρχει η δυνατότητα (αλλά και η ανάγκη) να εκφραστεί καλλιτεχνικά (Orff, 1932, Thomas, 1987), και πως αυτή η ενστικτώδης, ή «στοιχειώδης» όπως τη χαρακτήριζε αυτοέκφραση, συμπεριλαμβάνει σπέρματα πολλών καλλιτεχνικών μορφών, όπως η μουσική, ο χορός και η τέχνη του λόγου, που κοινή τους ρίζα έχουν την αρχέγονη δύναμη του ρυθμού. Την ποικιλότητα αυτή έκφραση, την ονομάζει ο ίδιος Elementare Musik (Orff, 1963, Keller, 1962, Liess, 1955). Βασισμένη στο θεμέλιο λίθο αυτής της ιδέας, η παιδαγωγική πρόταση του Orff, δε στοχεύει ακριβώς στο να «διδάξει» κάποια συγκεκριμένη ύλη στους μαθητές, αλλά περισσότερο να εκμαιεύσει με τον κατάλληλο τρόπο, αυτά που υπάρχουν ήδη μέσα τους. Γι' αυτό και κεντρικό ρόλο στην Orff διδασκαλία, παίζει η ενθάρρυνση του αυτοσχεδιασμού (Orff, 1930/31, Varelas, 2002: 48-50, Jungmair, 2003:199,202). Αυτό δε σημαίνει πως δεν υπάρχει καταγεγραμμένο υλικό (ίσα - ίσα, κυκλοφορεί πληθώρα βιβλίων σε πάρα πολλές γλώσσες), τονίζεται όμως πάντα ότι το υλικό αυτό καταγράφηκε αφού πρώτα δουλεύτηκε στην τάξη και πως ο σκοπός των καταγεγραμμένων παραδειγμάτων είναι να λειτουργήσουν σαν «μοντέλα», δηλαδή σαν μια αποθήκη ιδεών, που δε θα «εκτελεστούν» κατά γράμμα, αλλά θα εμπνεύσουν νέα δημιουργικότητα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους (ενδεικτικά: Orff, 1932/33, 1976:30, Jungmair, 2003:117-124, Regner, 2002, 1984, Nyrkin, 1995, Ματέυ/Σλάβικ, 1993:3, Steen, 1992:17, Thomas, 1965, 1970:12, 1977:20, Keller, 1963:5, Walter, 1956, Twittenhoff, 1935:13)

Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία Orff ξεκινάει με ρυθμοκινητικά παιχνίδια που αξιοποιούν τη φωνή (ρυθμική εκφορά του λόγου και τραγούδι) σε συνδυασμό με άλλες ηχητικές δυνατότητες του ίδιου του σώματος (body percussion) και σταδιακά επεκτείνεται στη χρήση μουσικών οργάνων με απλές τεχνικές παιξίματος (Orff, 1932/33, 1976, Liess, 1955:62, Σέργη, 1995: 95): αρχικά μόνο μικρά ρυθμικά κρουστά που διευκολύνουν την ταυτόχρονη κινητική δραστηριότητα (Orff, 1930/31), στη συνέχεια και απλά μελωδικά όργανα, όπως το ξυλόφωνο (Orff, 1931/32), το μεταλλόφωνο, η φλογέρα. Η μουσική εξάσκηση (φωνητική και οργανική) εξελίσσεται

ταυτόχρονα με την κινητική, ενώ από την αρχή και με κατάλληλα σχεδιασμένες παιγνιώδεις ασκήσεις, ενθαρρύνεται σε κάθε μέλος της ομάδας ο αυτοσχεδιασμός (π.χ. σε μια δεδομένη ρυθμική «ερώτηση» ζητείται μια αντίστοιχου ύφους αυτοσχεδιαζόμενη «απάντηση») (Keetman, 1970, Keller, 1963). Έτσι με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο, οι μαθητές ασκούνται σε διάφορες απλές τεχνικές κίνησης και παραγωγής ήχου, ενώ παράλληλα αξιοποιούν το ρεπερτόριο των εκφραστικών δυνατοτήτων που έχουν αναπτύξει, ώστε να παρουσιάσουν τις δικές τους ιδέες και να τις δουλέψουν σε συνεργασία με την ομάδα.³³

Πρόκειται λοιπόν για μια πρόταση μουσικοκινητικής αγωγής, της οποίας βασικό στοιχείο είναι η *συμμετοχή* του παιδιού στη μουσική δημιουργική διαδικασία, μέσα από το ρυθμό, την κίνηση, το λόγο, τον αυτοσχεδιασμό και το ομαδικό παιχνίδι (Haselbach, 1975). Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται σταδιακά, από την αρχική ρυθμική εκφορά του λόγου πάνω σε μικρές φράσεις και ρίμες σε συνδυασμό με ρυθμικές κινήσεις, για να φτάσει μέχρι αρκετά πολύπλοκες μορφές μουσικής, κινητικής και ενορχηστρωτικής επεξεργασίας, στο κάθε βήμα της οποίας τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, αναλαμβάνοντας εκ περιτροπής ρόλους οδηγού, ή απλού μέλους της ομάδας, αυτοσχεδιαστή, δημιουργού, μουσικού εκτελεστή. Στη διάρκεια αυτού του «ταξιδιού», ανακαλύπτουν τις φωνητικές και κινητικές τους δυνατότητες, εξασκούνται στη χρήση μουσικών οργάνων μέσα σε ένα σύνολο, αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην οργάνωσή του, μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, αλλά και να εκφράζουν την ατομική τους έμπνευση μέσα από την ομαδική δημιουργία. Μ' αυτό τον τρόπο ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους, ενθαρρύνεται η έμφυτη δημιουργική τους προδιάθεση, εξασκείται η κοινωνική και συλλογική τους αντίληψη, επιτυγχάνονται δηλαδή όχι μόνο μουσικοκινητικοί, αλλά και ευρύτεροι παιδαγωγικοί στόχοι (Orff, 1966, Haselbach, 1975, Flitner-Σκούφου, 1999/2000, Jungmair, 2003:203).

Είναι σαφές ότι μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση απευθύνεται:

στον άνθρωπο σαν σωματικό - πνευματικό - ψυχικό σύνολο (Jungmair, 2003:200, Ματέυ, 1990)

σε όλα τα παιδιά σε μια σχολική τάξη γενικής παιδείας (Ματέυ, 1992, Thomas, 1964, Orff, 1965, Nyarkin, 1995), στοχεύοντας όχι στην εκπαίδευση επαγγελματιών μουσικών, αλλά στη συμμετοχή όλων στη χαρά της μουσικής πράξης και την αφύπνιση του μουσικού αισθητηρίου κάθε παιδιού. Εξάλλου, η λέξη *Schulwerk*, δηλώνει αυτό ακριβώς, δηλαδή *Έργο για Σχολεία*, με το συνθετικό "Schule", να συνδυάζει ιδανικά τις αρχαιοελληνικές έννοιες της Παιδείας και της Σχολής (με την έννοια του παιχνιδιού) (Thomas, 1964: 49)

Στην Ελλάδα το Orff-Schulwerk έγινε γνωστό από την Πολυξένη Ματέυ, πιανίστα και παιδαγωγό μουσικοκινητικής αγωγής, που υπήρξε μαθήτρια του Orff κατά το μεσοπόλεμο και συνεργάτις του αργότερα (Τσούτσουρα, 1999, Κ.Σ.Ο.Τ., 1998, Ματέυ 1990). Από το 1962 το δίδασκε επίσημα στη δική της, ιδιωτική σχολή χορού, ενώ μέσα από μια συνεχή και πολύπλευρη δραστηριότητα που περιελάμβανε άρθρα, διαλέξεις, σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, παραστάσεις, εκπομπές κ.α., φρόντισε να το κάνει γνωστό σε ευρύτερους κύκλους στην Ελλάδα (Ματέυ, 1975, 1990). Αυτό που τόνιζε σε κάθε ευκαιρία σχετικά με το Ο.Σ., είναι πως δε θα πρέπει να αποτελεί ένα καρύκευμα στα προγράμματα σπουδών, αλλά τη βάση για μια ανθρωπιστική αγωγή, που να βοηθάει το κάθε παιδί στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματέυ, 1992β, 1987, 1977α). Μάλιστα πρότεινε ότι θα ήταν χρήσιμο να διδάσκεται στις παιδαγωγικές ακαδημίες, καθώς η θέση του είναι η γενική σχολική τάξη (Ματέυ, 1977β).

Το ερώτημα, αν το παιδαγωγικό αυτό εργαλείο έχει βρει πράγματι τη θέση του στην ελληνική σχολική τάξη, οδηγεί κατ' αρχήν στην εξερεύνηση της θεωρητικής του πλευράς, την πιθανή εξεύρεση δηλαδή σχετικών στοιχείων στα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής αγωγής για το

³³ Elementar = βασικός, στοιχειώδης

δημοτικό σχολείο. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή σ' αυτά, βοηθά στην κατανόηση της εξέλιξής τους.

Από τη συνολική τους εξέταση, είναι σαφές πως η έννοιά του μαθήματος της μουσικής ταυτίζεται για πάρα πολλά χρόνια αποκλειστικά ή σχεδόν αποκλειστικά με την έννοια «τραγουδι».

Στο πρώτο σχετικό διάταγμα του 1834, στον κατάλογο των διδασκομένων μαθημάτων εμφανίζεται και η «Φωνητική μουσική», αλλά την εποχή εκείνη δεν υπάρχει καν ωρολόγιο ή αναλυτικό πρόγραμμα (Δημαράς, 1973: 45-50). Το 1881, περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα «Μουσική και απαγγελία ποιημάτων, αναλόγων τη ηλικία και τη τάξει των μαθητών», αλλά δεν αναφέρεται διδακτέα ύλη, ή κάποια άλλη πληροφορία, όπως συμβαίνει για τα περισσότερα άλλα μαθήματα (Ανδρέου/Τζήκας, 1988: 40-57). Πάντως οι τίτλοι των μαθημάτων και στα δύο αυτά πρώτα διατάγματα, είναι γενικά ενδεικτικοί του περιεχομένου του μαθήματος την εποχή εκείνη.

Το 1894, εμφανίζεται για πρώτη φορά διδακτέα ύλη για το μάθημα της «Ωδικής», όπως ονομάζεται τώρα. Περιλαμβάνει μόνο έναν κατάλογο με τίτλους τραγουδιών για κάθε τάξη, ο οποίος χωρίζεται σε «Ώσματα» και «Εκκλησιαστικά άσματα» (Ανδρέου/Τζήκας, 1988: 81-104). Αυτή η μορφή της διδακτέας ύλης (κατάλογος τίτλων τραγουδιών) ακολουθεί τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής σχεδόν για έναν αιώνα ακόμα.

Το πρόγραμμα του 1913 για την «Ωδική» διευρύνει κάπως το ρεπερτόριο με δημοτικά και κλέφτικα, καθώς και τραγούδια σύγχρονων συνθετών (Βασιλικό Διάταγμα 10/9/1913). Επίσης προτείνει για τις μεγαλύτερες τάξεις δίφωνα και τρίφωνα τραγούδια. Πάλι δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας στρέφεται γύρω από το τραγούδι, ενώ για πρώτη φορά προτείνεται και η διδασκαλία μουσικής θεωρίας και solfège στην Ε' και την Στ'. Το πρόγραμμα αυτό θα ισχύσει για ένα πολύ μεγάλο μέρος του 20ού αιώνα, ως το 1969.

Στο πρόγραμμα του 1969 (Β.Δ. 702, 10/11/1969), το μάθημα ονομάζεται «Μουσική» και η διδακτέα ύλη του περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο τραγούδια και ελάχιστα στοιχεία θεωρίας από την Γ' δημοτικού. Για πρώτη φορά αναφέρεται στο πρόγραμμα αυτό ο σκοπός της διδασκαλίας των μαθημάτων. Για τη Μουσική περιλαμβάνει «την εξευγένισιν της ψυχής [...] και την προαγωγή του κοινωνικού, θρησκευτικού και Εθνικού φρονήματος». Για την επίτευξη των στόχων αυτών, προτείνεται η διδασκαλία «*δημωδών ασμάτων, πατριωτικών εμβατηρίων, θρησκευτικών ύμνων και καταλλήλων παιδικών ασμάτων*», το βάρος δίνεται δηλαδή στο νόημα των στίχων των τραγουδιών. Για τις δύο πρώτες τάξεις, ανάμεσα στον κατάλογο των τραγουδιών αναφέρεται και η φράση: «*Διάφορα άσματα ρυθμικών παιγνίων*», με άμεση παραπομπή στο πρόγραμμα του μαθήματος της Γυμναστικής, όπου παρατίθενται συγκεκριμένοι τίτλοι ρυθμικών παιχνιδιών με μιμικές κινήσεις. Το πρόγραμμα του 1969 προτείνει για πρώτη φορά τη συγκρότηση χορωδίας στα δημοτικά σχολεία, τον εφοδιασμό του κάθε σχολείου με πικάπ ή μαγνητόφωνα και σχετική δισκοθήκη και παρατηρεί ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν και «*ενόργανον μουσικόν*».

Μετά τη μεταπολίτευση, το πρόγραμμα του 1977 (Προεδρικό Διάταγμα 1034, 12/11/1977) για τη «Μουσική αγωγή», ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη δομή των προηγούμενων του, αποτελείται δηλαδή στο μεγαλύτερο μέρος του από καταλόγους με τίτλους τραγουδιών, που συνοδεύονται από κάποια λίγα στοιχεία μουσικής θεωρίας. Μπορεί όμως κανείς να αναγνωρίσει σε ένα μικρό ποσοστό και κάποιες καινοτομίες:

Οι στόχοι του φαίνεται να έχουν περισσότερο μουσικοπαιδαγωγική κατεύθυνση (π.χ. αναφέρεται «*η αφύπνιση και η ανάπτυξη της έμφυτης ροπής του παιδιού για τη μελωδία και το ρυθμό*»), σε σχέση τουλάχιστον με το προηγούμενό του, που χρησιμοποιούσε κυρίως τους στίχους των

τραγουδιών για την εξυπηρέτηση εξωκαλλιτεχνικών στόχων (όπως π.χ. η «*προαγωγή του Εθνικού φρονήματος*»). (Στα προηγούμενα προγράμματα δεν αναφέρονταν καν οι στόχοι).

Για τις μικρές τάξεις αναφέρονται, επιγραμματικά μόνο, τεχνικές όπως η αναγνώριση μαγνητοφωνημένων ήχων και η συνοδεία τους με μιμητικές κινήσεις ή οι μουσικές ασχολίες με τη μορφή παιχνιδιού.

Προτείνεται η δημιουργία δίφωνης χορωδίας, από παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων (συγκρότηση χορωδίας πρότεινε για πρώτη φορά το προηγούμενο πρόγραμμα).

Εδώ προτείνεται για πρώτη φορά και η δημιουργία παιδικής ορχήστρας. Για τις 3 πρώτες τάξεις από μικρά κρουστά όργανα: «*ντέφια, μικρά τύμπανα, κουδουνάκια, κουδουνίστρες, τρίγωνα, ξυλάκια κ.λ.π.*». Από την Τετάρτη τάξη, προτείνεται οι μαθητές να διδασχτούν «*απλά μουσικά όργανα*» όπως, «*μελώντικά, φλογέρα, μεταλλόφωνο, ξυλόφωνο*» και αργότερα να οργανώσουν μια μικρή ορχήστρα με τα όργανα αυτά.

Όπως βλέπουμε, παρατηρείται στο κείμενο του προγράμματος του 1977 (αν και σε μικρό ποσοστιαία τμήμα), μια προσπάθεια ανανέωσης σε σχέση με το παρελθόν, τόσο στους στόχους, όσο και στα μέσα. Ιδιαίτερα η εισαγωγή μουσικών οργάνων στη σχολική τάξη για χρήση από τα ίδια τα παιδιά, αποτελεί σημαντική καινοτομία, ενώ η αναφορά συγκεκριμένων οργάνων όπως μικρά τύμπανα, ξυλάκια, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα, παραπέμπει κατ' ευθείαν στα υλικά μέσα της διδασκαλίας Orff, που είναι εντωμεταξύ από δεκαπενταετίας γνωστή στον ελληνικό χώρο, χάρη στην πολύπλευρη δράση της Πολυξένης Ματέυ. Παρ' όλα αυτά, η αναφορά τους αποτελεί εξωτερικό μόνο στοιχείο που κοσμεί το πρόγραμμα, καθώς σε άλλα σημεία, ουσιαστικά αναιρείται η βασική φιλοσοφία στην οποία βασίζεται η χρήση των οργάνων αυτών στο μάθημα. Όργανα όπως τα μικρά ρυθμικά κρουστά και τα ραβδόφωνα, είχαν διαλεχτεί από τον Orff, με βασικό κριτήριο ότι προσφέρουν άμεση προσβασιμότητα στον ήχο, χωρίς πολύπλοκη τεχνική εξάσκηση, έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν βιωματικά τις δυνατότητες της μουσικής πράξης (Orff, 1931/32), πριν καν χρειαστεί να μάθουν να σημειώνουν αυτά που παίζουν (Orff, 1930/31). Εδώ όμως ορίζεται πως η διδασκαλία των οργάνων πρέπει να αρχίσει αφού πρώτα διδασχτούν τα θεωρητικά στοιχεία (φθογγόσημα, διάρκειες, μέτρα και διαστολές κ.λ.π.).

Αν στο πρόγραμμα του 1977 προτείνονται για πρώτη φορά ακροθιγώς ορισμένοι νεωτερισμοί, με το μεγαλύτερο ποσοτικά μέρος του να προσομοιάζει στα παλιότερα προγράμματα, στο επόμενο του (Π.Δ. 583, 31/8/1982), διακρίνεται μια βαθύτερη αλλαγή νοοτροπίας, που απορρίπτει τα παλιότερα στοιχεία και εστιάζει περισσότερο στη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση του παιδιού, προτείνοντας πιο σύγχρονους τρόπους για την καλλιέργειά της. Το πρόγραμμα αφορά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και το μάθημα της «*Μουσικής*» αποτελεί τώρα τμήμα της γενικότερης «*Αισθητικής Αγωγής*». Μορφολογικά διαφέρει από όλα τα προηγούμενά του, καθώς για πρώτη φορά, δεν περιλαμβάνονται κατάλογοι με τραγούδια ή θεωρητικά στοιχεία που πρέπει να διδασχτούν. Αντίθετα αφιερώνεται μεγάλο μέρος στον προσδιορισμό των στόχων και ακολουθεί ένα πλαίσιο προτεινόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων, μαζί με παρατηρήσεις - οδηγίες, που υποστηρίζουν τους αρχικούς στόχους.

Στις παρατηρήσεις γίνεται και λεκτικά σαφής η διάθεση για αλλαγή νοοτροπίας και αναβάθμιση του μαθήματος. Αναφέρεται ότι: «*Η μουσική παιδεία ίσαμε σήμερα στηριζόταν σχεδόν αποκλειστικά στο περιστασιακό τραγούδι, που υπηρετούσε τις ανάγκες του λοιπού σχολικού προγράμματος. Έτσι η αισθητική πλευρά του μαθήματος της Μουσικής αγνοήθηκε και καταστρατηγήθηκε....*» καθώς «*...άλλοι πρωτογενείς και βασικοί παράγοντες του μουσικού αισθήματος έμειναν έξω από το διδακτικό πλαίσιο*». Τονίζεται λοιπόν πως το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στη διόρθωση της μέχρι τότε λανθασμένης πρακτικής και στην τοποθέτηση του μαθήματος στη σωστή του βάση, καθώς: «*το βάρος πέφτει στην καλλιέργεια πρωταρχικά του*

μουσικού αισθήματος του παιδιού μέσω των κατάλληλων ήχων και ρυθμών και την προσωπική συμμετοχή του παιδιού στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Το τραγούδι δεν είναι παρά ένα μέρος της μουσικής αγωγής και συνδυάζεται με την κίνηση, το παιχνίδι και τη δημιουργική έκφραση». Στο τμήμα των παρατηρήσεων επίσης εξαγγέλλεται η έκδοση δύο μεθόδων με τραγούδια για την Α' και τη Β', που πράγματι ακολούθησε ένα χρόνο μετά, αλλά επίσης τονίζεται πως «*απαιτείται η προμήθεια οργάνων της τάξης και διάφορων ηχητικών αντικειμένων (τρίγωνο, ντέφι, κύμβαλα, καστανιέτες, κουδουνάκια, μαράκες, κυλινδρικά ξύλα ή καλάμια, ταμπούρλα, ξυλόφωνο κ.α.)*». Αυτού του τύπου τα όργανα, που προέρχονται σαφώς από το Instrumentarium του Orff, υιοθετούνται επίσημα σαν «*όργανα της τάξης*» και από όλα τα επόμενα προγράμματα.

Στο κύριο μέρος του προγράμματος, που αφορά τις προτεινόμενες δραστηριότητες, είναι σαφής η επίδραση των παιδαγωγικών ιδεών και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας Orff, χωρίς όμως αυτή να κατονομάζεται. Πρόκειται για ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που συνδυάζει την ακρόαση και διάκριση ήχων με τη ρυθμική κίνηση, το χορό, το τραγούδι, το ρυθμοκινητικό παιχνίδι, τη παραγωγή ήχων από τα παιδιά με σωματικές ηχητικές κινήσεις, απλά όργανα και ηχητικά αντικείμενα σαν ρυθμική συνοδεία τραγουδιού, τη χρήση όλων αυτών των στοιχείων σε διαφόρων ειδών αυτοσχέδιασμούς, την αξιοποίησή τους σε συνδυασμό με παραστατικές τέχνες, όπως κουκλοθέατρο και δραματοποιημένες ιστορίες.

Η συνέχεια του προγράμματος για την Αισθητική Αγωγή στις υπόλοιπες τάξεις θα ακολουθήσει το 1990 (Π.Δ. 132, 10/4/1990), διατηρώντας την ίδια γενική δομή και τη στοχοθεσία, καθώς και τους τρόπους παιδαγωγικής προσέγγισης που προτείνονται. Μάλιστα στις μεθοδολογικές οδηγίες αναφέρεται ρητά πως «*Βάση της διδακτικής διαδικασίας μπορούν να αποτελέσουν συστήματα όπως του Ορφ και του Κοντάγυ*».

Εκτός από την επίσημη αυτή αναγνώριση, ένα πλήθος στοιχείων που σχετίζονται με τις πρακτικές του Orff-Schulwerk, μπορούν να ανιχνευτούν στις μεθοδολογικές οδηγίες και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και υλικά που προτείνονται.

Ενδεικτικά:

«*Να μάθουν να συνδέουν το ρυθμό με το λόγο (προτάσεις ή λέξεις) και να κατασκευάζουν το έλλογο ρυθμικό κύτταρο*³⁴ Μιμούνται διάφορα ρυθμικά κύτταρα και σχηματίζουν «*διαλόγους*»»

«*Το τραγούδι είναι απαραίτητο να συνυφαίνεται με τις άλλες μουσικές δραστηριότητες, π.χ. την κίνηση, το παιχνίδι*»

«*Να χρησιμοποιούν αλλά και να κατασκευάζουν απλά κρουστά, κυρίως όργανα, όπως ντέφια, τρίγωνα κ.α.*³⁵ ...Η χρήση απλών οργάνων από τα ίδια τα παιδιά κρίνεται ως ιδιαίτερα αναγκαία».

«*Βάση για τη διδασκαλία της μουσικής αποτελεί η αρχή ότι το παιδί πρέπει να έρχεται σε άμεση επαφή με τον ήχο*».

³⁴ Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αυτών (χωρίς συγκεκριμένο χρονικό σημείο) είναι πιθανό τα παιδιά να επιδιώξουν να καταγράψουν τις μελωδίες που μαθαίνουν ή εφευρίσκουν, ώστε να τις θυμούνται αργότερα (Orff, 1930/31). Μόνο τότε, και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, είναι η στιγμή να ανακαλύψουν διάφορους τρόπους καταγραφής του ήχου. Σε μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να προταθεί και η συμβατική ευρωπαϊκή σημειογραφία (Keetman, 1970: σελ.67), ενώ όλα, μικρά και μεγάλα, μπορούν να πειραματιστούν με διάφορους αυτοσχέδιους, ζωγραφικούς τρόπους αποτύπωσης των ήχων, πράγμα που οδηγεί και στην ανάμιξη των εικαστικών τεχνών στην όλη διαδικασία (π.χ.: Orff-Schulwerk. Music for children. American Edition, vol.1, σελ.33).

³⁵ Βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής Orff, αποτελούν τα Ρυθμικά δομικά στοιχεία (rhythmische Bausteine) (Keetman, 1970), δηλαδή απλά ρυθμικά σχήματα, που τα παιδιά τα μαθαίνουν συνδυάζοντάς τα με λέξεις (π.χ. το ρυθμικό σχήμα: ♩ ♩ ♩ μπορεί να εκτελεστεί με παλαμάκια ταυτόχρονα με τη ρυθμική εκφορά των λέξεων κού-κε εί-σαι δω; ή μή-λα, κά-στα-να ή Άν-να, Δή-μη-τρα). Στη συνέχεια, τα ρυθμικά δομικά στοιχεία, που τα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί μ' αυτό τον τρόπο, χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία πιο πολύπλοκων δομών, όπως π.χ. ρυθμικοί διάλογοι.

«Το σχολείο πρέπει να δίνει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε το καθένα, να πλησιάζει και να αφομοιώνει την ύλη της μουσικής με το δικό του τρόπο.³⁶ Παράλληλα θα πρέπει να κάνει το παιδί να καταλάβει ότι η μουσική δεν είναι μια τέχνη για τους λίγους, αλλά μια μορφή έκφρασης για όλους, μια «παγκόσμια γλώσσα»».

«Κάθε διδακτική προσπάθεια παίρνει απαραίτητα τη μορφή μιας διαδικασίας παιχνιδιού...»³⁷

«Οι διάφορες μουσικές δραστηριότητες (ακρόαση, τραγούδι, εκμάθηση οργάνου, αναγνώριση ρυθμών κτλ.) δεν αποτελούν ανεξάρτητους τομείς εργασίας, αλλά διαπλέκονται κατάλληλα, ώστε να αποτελέσουν κάτι το ενιαίο και αδιάσπαστο, που είναι η μουσική έκφραση»

«...σε ότι αφορά το δυτικό τρόπο γραφής της μουσικής, σε καμιά περίπτωση αυτό δε θα πρέπει να αποτελεί τον τελικό σκοπό της διδασκαλίας, που είναι η ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας του παιδιού και κυρίως η ελεύθερη έκφρασή του μέσω της μουσικής»

Το 1995, παρουσιάζεται για πρώτη φορά σε ελληνικό πρόγραμμα ο όρος «Μουσικοκινητική Αγωγή». Δεν πρόκειται όμως για αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής, αλλά για το *Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού σχολείου* (Π.Δ. 377/1995). Η μουσικοκινητική αγωγή σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό αποτελεί διδακτική ενότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής για τις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Προτείνονται διάφορες ρυθμοκινητικές δραστηριότητες με συνδυασμό κίνησης, λόγου και ρυθμικής ακρίβειας, αλλά και τραγούδια με ρυθμική, κινητική συνοδεία, ή συνοδεία μικρών κρουστών. Τα μέτρα αυτά για τη μουσικοκινητική αγωγή σαν τμήμα της φυσικής αγωγής για τις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού, επαναλαμβάνονται σε όλα τα προγράμματα φυσικής αγωγής που ακολουθούν τα επόμενα χρόνια.

Στην αυγή του 21ου αιώνα, τα νέα προγράμματα σπουδών για όλα τα μαθήματα, διέπονται από μια νέα φιλοσοφία. Αποτελούν τμήματα ενός γενικότερου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο), που ονομάζεται Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με το κείμενο του νόμου (Φ.Ε.Κ.1366 τ.Β' 18/10/2001): «Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το βασικό πλαίσιο των σκοπών της ελληνικής εκπαίδευσης, προς το οποίο θα πρέπει να συγκλίνουν τα επιμέρους προγράμματα σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων». Το γενικό αυτό πλαίσιο διέπεται από τη γενική αρχή της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικής προσέγγιση της γνώσης, που *κυριαρχούν στο σύγχρονο θεωρητικό στοχασμό της διδακτικής και της μάθησης* (Χρυσοστόμου, 2006). Βασική επιδίωξή τους αποτελεί δηλαδή η οριζόντια σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων, που στοχεύει στην άρση του κατακερματισμού της γνώσης και στην ολιστική προσέγγισή της.

Κινούμενα μέσα σ' αυτό το νέο πλαίσιο, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Αγωγής, αν εξαιρέσει κανείς την προσπάθεια σύνδεσής τους με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα, δε διαφέρουν ιδιαίτερα στη βασική τους νοοτροπία και στις πρακτικές διδασκαλίας που προτείνουν από το προηγούμενο πρόγραμμα (1982/1990). Κι εδώ βασικός άξονας είναι οι πολυποίκιλες (μουσικές, κινητικές, αναπαραστατικές) δραστηριότητες, που προωθούν τη δημιουργικότητα του παιδιού με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Η διαπλοκή των δραστηριοτήτων, η παιγνιώδης μορφή της διδασκαλίας, η προσωπική έκφραση μέσα από τη μουσική και την κίνηση, η κεντρική θέση του αυτοσχεδιασμού, στοιχεία που και στα νέα προγράμματα αποτελούν σημαντικό τμήμα,

³⁶ Η κατασκευή οργάνων από τα ίδια τα παιδιά συμπεριλαμβάνεται επίσης στις βασικές πρακτικές του Orff-Schulwerk (Orff, 1932/33, Regner, 1977, Wieblitz, 1977, Jungmair, 2003: 201)

Σύμφωνα με τη Σέρρη (1994: 46) βασική αρχή του Orff-Schulwerk είναι πως «Το κάθε παιδί, ανάλογα με το μουσικό επίπεδό του, συμμετέχει σε ανάλογα διαβαθμισμένες μουσικές δραστηριότητες».

³⁷ «Η μουσική μάθηση στο παιδί, δεν αρχίζει στην ώρα του μαθήματος της μουσικής, η αφετηρία είναι η ώρα του παιχνιδιού» (Orff, 1931/32)

έλκουν την καταγωγή τους από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του Orff και του Dalcroze.³⁸ Αλλά και στοιχεία που προέρχονται αμιγώς από το Orff-Schulwerk μπορούν κι εδώ να ανιχνευτούν, όπως η δημιουργία «μουσικών προτύπων», η χρήση ρυθμικών και μελωδικών οργάνων από τα παιδιά για τη συνοδεία τραγουδιού, η κατασκευή οργάνων, η εξερεύνηση των ηχητικών δυνατοτήτων, η χρήση μουσικών δομών όπως το *ostinato*, η ομαδική αυτοσχεδιαστική δημιουργία. Επίσης, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, τα προγράμματα αυτά προτείνουν ιδιαίτερα συχνά τη σύνδεση του μουσικού μαθήματος με τα μαθήματα της γλώσσας και της φυσικής αγωγής. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, βασικός ιδεολογικός πυρήνας της μουσικοκινητικής αγωγής Orff είναι το χτίσιμο του μαθήματος πάνω σ' αυτό ακριβώς το αδιαίρετο τρίπτυχο: Μουσική - Κίνηση - Λόγος.

Από τη συνολική εξέταση των μέχρι τώρα παρουσιασθέντων αναλυτικών προγραμμάτων, προκύπτουν κάποια γενικότερα συμπεράσματα. Από το τέλος του 19ου αιώνα (1894) που για πρώτη φορά εμφανίζεται αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, είναι σαφής η εξέλιξη της φιλοσοφίας τους. Το μάθημα αυτό στην αρχή ταυτιζόταν αποκλειστικά και μόνο με το τραγούδι, που κυρίως μέσω των στίχων του εξυπηρετούσε συμπληρωματικά τους γενικούς στόχους του σχολείου. Στην πορεία του χρόνου και με μεγαλύτερη ένταση προς το τέλος του 20ου αιώνα και την αρχή του 21^{ου}, το βάρος μετατοπίζεται σε μια πληθώρα ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν στόχο την αφύπνιση και την καλλιέργεια των εγγενών εκείνων δυνάμεων, που διαμορφώνουν την αντιληπτική και δημιουργική στάση του παιδιού απέναντι στη μουσική τέχνη. Είναι φανερό, πως ανάμεσα στις επιρροές που διαμόρφωσαν τη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική αντίληψη, όπως αυτή αντανakλάται και στα ελληνικά προγράμματα, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει και το γνωστό αυτό παιδαγωγικό ρεύμα του 20^{ου} αιώνα, το Orff-Schulwerk.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α./ ΤΖΗΚΑΣ, Χ. (1988) *Προγράμματα Δημοτικού Σχολείου Αναλυτικά και Ωρολόγια*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΣ, Π. (1995) *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: edition orpheus
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α. (1973) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. τ.Α' Αθήνα: Εκδοτική Ερμής
- FLITNER - ΣΚΟΥΦΟΥ, Κ. (1999/2000) «Πέρα από τη μουσική και την κίνηση. Το παιδαγωγικό νόημα της μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff». *Ρυθμοί*, τευχ.30-31 σελ.61 - 64
- GÜNTHER, D. (1935) «Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer». Δοκίμιο στο βιβλίο του Twittenhoff (1935) *Orff-Schulwerk, Einführung in Grundlagen und Aufbau* Mainz: Edition Schott
- HASELBACH, B. (1975) Symposium „Orff-Schulwerk 1975“: Einführung στο: *Symposion “Orff-Schulwerk 1975” Eine Dokumentation*, σελ. 5. Salzburg, Orff-Institut
- HASSELBRING, B. (1995) *Carl Orff im Bayerischen Rundfunk. Dokumentation zum 100 Geburtstag von Carl Orff* München: Buchendorfer Verlag
- JUNGMAIR, U. (2003): *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungs-erziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz: Schott Musik International
- KEETMAN, G. (1970) *Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

³⁸ Η μέθοδος του Dalcroze υπήρξε από τις βασικές επιρροές του Orff στις αρχές του 20ου αιώνα (Orff, 1976: 7-12, Ανδρούτσος, 1995: 81), μάλιστα ο Orff την έχει χαρακτηρίσει «αδελφή προσπάθεια» (Orff, 1932).

- KELLER, W. (1965): «Das Orff-Institut und seine Aufgabe». *Musik im Unterricht*, τόμος 1965, τεύχος 7-8, Ιούλ./Αύγ. 1965, σελ. 235 - 237
- KELLER, W. (1963): *Einführung in "Musik für Kinder."* Mainz: Schott's Söhne A' έκδοση: 1954
- KELLER, W. (1962) «Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung» Thomas, W./Götze, W. (Επιμ.) *Orff-Institut, Jahrbuch 1962* σελ. 31-35. Mainz: Schott's Söhne
- ΚΡΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΟΡΧΗΣΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ (εκδ.) (1998) *Για την Πολυξένη Ματέυ* (λεύκωμα) Αθήνα
- KUGLER, M. (1995): «Die Wurzeln des Orff-Schulwerks und die Begegnung mit dem Fremden» στο: Orff-Institut: *Das Eigene - das Fremde - das Gemeinsame. Internationales Symposium Orff-Schulwerk 1995. Dokumentation* σελ. 54 - 56. Salzburg, Orff-Schulwerk Forum
- KUGLER, M. (2002) *Elementarer Tanz - Elementare Musik, Die Günther-Schule München 1924 - 1944.* Mainz, Schott Musik International
- LIESS, A. (1955) *Carl Orff. Idee und Werk.* Zürich, Atlantis Verlag
- LOHMÜLLER, H. (1965) «Carl Orffs Bekenntnis» (από μια συζήτηση του Orff με τον Helmut Lohmüller, δημοσιευμένη στο τεύχος Ιουνίου 1965 του περιοδικού "Melos", που είναι αφιερωμένο στον Orff). *Musik im Unterricht, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, τόμος 1965, τεύχος 7-8, Ιούλ./Αύγ. 1965, σελ. 233
- MATEY, Π. (1992α) *Ρυθμός.* Αθήνα, Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff
- MATEY, Π. (1992β) «Διάλεξη στο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής και πρωτοσχολικής Αγωγής», *Ρυθμοί*, τεύχος 30/31, Χειμώνας 1999-2000 σελ. 55 - 58
- MATEY, Π. (1990): «Das Orff-Schulwerk in Griechenland» στο: Regner, H. (επιμ.) *Begegnungen* σελ. 78 - 79 Salzburg: Orff-Schulwerk Forum
- MATEY, Π. (1987) «Η τέχνη είναι βάση της παιδείας» *Βήμα*, 4/10/1987 Αναδημοσίευση στο βιβλίο *Ρυθμός* (1992)
- MATEY, Π. (1978): *Ρυθμική.* Αθήνα, ιδιωτική έκδοση, Πολυξένη Ματέυ
- MATEY, Π. (1977α) «Ποιότητα ζωής και εκπαίδευση» *Βήμα*, 16/3/1977
- MATEY, Π. (1977β) «Το Σύστημα Ορφ. Ένα νέο σύστημα αγωγής των παιδιών με τη μουσική», συνέντευξη στο περιοδικό *Γονείς*, Μάιος 1977
- MATEY, Π. (1975) «Das Orff-Schulwerk in Griechenland», στο: *Symposion "Orff-Schulwerk 1975" Eine Dokumentation*, σελ. 55 -56 Salzburg, Orff-Institut
- MATEY, Π. (1963): *Orff-Schulwerk. Ελληνικά, παιδικά τραγούδια και χοροί*, Mainz, Schott Musik International
- MATEY, Π./ ΣΛΑΒΙΚ, Α., (1993) *RRRRRO Orff-Schulwerk. A supplement to Music for children*, Schott Music Corporation
- NYRKIN, R. (1995): «Orff-Schulwerk. Blicke in das Kaleidoskop» *Musik in der Schule* 3/1995 σελ. 149 - 164
- ORFF, C. (1976) *Carl Orff und sein Werk, Dokumentation* τόμος III: *Schulwerk, Elementare Musik.* Tutzing, Hans Schneider
- ORFF, C. (1966) «Denkschrift über Einrichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen», Orff-Institut, Jahrbuch III (1969), σελ. 266 - 269 Mainz: Schott's Söhne
- ORFF, C. (1965) «Memorandum: Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland». Orff-Institut, Jahrbuch III (1969), σελ.263 - 265 Mainz: Schott's Söhne
- ORFF, C. (1964) «Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick» Orff Institut Jahrbuch II, 1963 σελ. 13 - 20. Mainz: Schott's Söhne
- ORFF, C. (1932/33): «Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung» Διάλεξη του Orff στα πλαίσια μιας ημερίδας για το Orff-Schulwerk, η οποία στη συνέχεια δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Die*

- Musikpflege*. Αναδημοσιευμένο στο Kugler, M. (2002) *Elementarer Tanz - Elementare Musik, Die Günther-Schule München 1924 - 1944*. σελ.183-192 Mainz, Schott Musik International
- ORFF, C. (1932): «Musik aus der Bewegung», εφημ.: *Börsencourier Berlin*, Nr. 395, 25/8/1932 Kugler 2002, σελ. 178 - 182
- ORFF, C. (1931/32): «Gedanken über Musik mit Kindern und Laien», *Die Musik*, τευχ.24, 1931/32, Kugler 2002, σελ. 173 - 177
- ORFF, C. (1930/31): «Bewegungs- und Musikerziehung als Einheit» *Die Musik*, τεύχ. 23 1930/31, Kugler 2002, σελ. 169 - 172
- ORFF C. / KEETMAN G. (1950 - 1954) *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*. 5 τεύχη. Mainz, Schott
- PANOFISKY, W. (1962) «Orff-Schulwerk im Rundfunk» Thomas, W./Götze, W. (Επιμ.) *Orff-Institut, Jahrbuch 1962* σελ. 70 - 73. Mainz: Schott's Söhne
- REGNER, H. (2002) «Carl Orff und seine pädagogische Ideen» στο: Kugler, M. (2002) *Elementarer Tanz - Elementare Musik, Die Günther-Schule München 1924 - 1944*. σελ. 66 - 75. Mainz, Schott Musik International
- REGNER, H. (1984) «Musik für Kinder - Music for Children - Musique pour enfants. Anmerkungen zur Rezeption und Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Ländern». *Musik und Bildung*, τόμος 1984, σελ. 784 - 791
- REGNER, H. (1977) «Orff-Schulwerk heute», *Orff-Schulwerk Informationen*, τευχ. 20 Salzburg: Orff-Institut
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (1995): *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg. Α΄ έκδοση: 1982
- ΣΕΡΓΗ, Λ. (1994) *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg
- ΣΤΑΥΡΟΥ, Ι. (2001) «Το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ιστορική ανασκόπηση και κριτική προσέγγιση» *Θέματα Παιδείας* Τεύχος 1 /2001, σελ. 40 - 50
- STEEN, A. (1992): *Exploring Orff. A Teacher's Guide*, Schott Music Corporation, New York
- THOMAS, W.(1987) «Vom Wesen und Wirken des Orff-Schulwerks» στο: Orff-Schulwerk Gesellschaft: *Musik +Tanz + Erziehung, 25 Jahre Orff Gesellschaft* σελ. 30 - 34.
- THOMAS, W. (1977): *Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Schulwerks*, Tutzing
- THOMAS, W. (1970) Εισαγωγή στο Βιβλίο της Gunild Keetman: *Elementaria - Erster Umgang mit dem Orff - Schulwerk* Stuttgart, Ernst Klett Verlag
- THOMAS, W. (1965): «Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule» *Musik im Unterricht*, τόμος 1965, τεύχος 7-8, Ιούλ./Αύγ. σελ. 224 - 233
- THOMAS, W. (1964) «Orff-Schulwerk in der Schule», στο: Thomas, W./Götze, W. (εκδ.) *Orff-Institut, Jahrbuch 1963*, σελ. 37 - 53 (Mainz 1964), Mainz, Schott's Söhne
- THOMAS, W./GÖTZE, W. (εκδ.) *Orff-Institut, Jahrbuch 1962* (Mainz 1962), *Orff-Institut, Jahrbuch 1963* (Mainz 1964), *Orff-Institut, Jahrbuch III, 1964 - 1968* (Mainz 1969). Mainz, Schott's Söhne
- ΤΣΑΦΤΑΡΙΔΗΣ, Ν. (1997): *Μουσική, Κίνηση, Λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Αθήνα, εκδ. νήσος,
- ΤΣΟΥΤΣΟΥΡΑ, Μ. (1999) «Μια γυναίκα, μια εποχή», *Τα Νέα*, 23/10/1999
- TWITTENHOFF, W. (1935) *Orff-Schulwerk. Grundlagen und Aufbau*. Mainz, Schott's Söhne
- VARELAS, D. (2002). *Orff-Schulwerk applications in Greek settings*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Reading
- WIEBLITZ, E. (1977) «Über das Bauen einfacher Instrumente mit Kindern». στο *Orff-Schulwerk Informationen*, τευχ. 20, σελ. 23-25 Salzburg: Orff-Institut
- ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, Σ. (2006) «Η Διαθεματικότητα, η Διεπιστημονικότητα και η Μουσική Εκπαίδευση: Μερικές Εισαγωγικές Διευκρινίσεις». *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, τεύχ. 2, σελ. 15 - 23 Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΤΟΣ	ΗΜ/ΝΙΑ	Φ.Ε.Κ.	ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΤΙΤΛΟΣ
1834	6/2		Νομοθετικό Διάταγμα	Περί οργανώσεως της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως
1881	28/2		Εγκύκλιος 2017	Πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου
1881	Ιούν.		Έκδοση εθνικού τυπογραφείου	Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγίες διά την διδασκαλίαν των μαθημάτων εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις Δ. Πετρίδης
1894	12/3		Β.Δ.	- Περί προγράμματος των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων - Περί προγράμματος των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των θηλέων
1913	10/9	174/Α΄	Β.Δ.	Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων
1969		218/Α΄	Β.Δ. 702	Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου
1977		347/Α΄	Προεδρικό Διάταγμα 1034	Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου
1982	31/8	107/Α΄	Π.Δ. 583	Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου
1983			Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.	Μαζαράκη, Δ. & Κεφάλου – Χορς, Ε. & Δημητράτου, Β. Μέθοδος διδασκαλίας τραγουδιών. Για την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β. Μαζαράκη, Δ. & Κεφάλου – Χορς, Ε. & Δημητράτου, Β. Τραγούδια – Παιχνίδια. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.
1990	10/4	53/Α΄	Π.Δ. 132	Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου
1994			Έκδοση Ο.Ε.Δ.Β.	Μουσική Αγωγή 1 Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες Βιβλίο για το δάσκαλο
1995	10/10	209/Α΄	Π.Δ. 377	Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού σχολείου
2001	18/10	1366/Β΄	Υπουργική Απόφαση Αριθ. Γ2/5051α	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
2003	13/3	304/Β΄	Υ.Α. Αριθ. 21072β/Γ2	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Εισηγήσεις

ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ORFF

Η Πρόκληση της Συμμετοχής: Παραδείγματα από τη Μουσικοθεραπεία

Μετάφραση: Γιώργος Τσίρης³⁹

Περίληψη

Τι μπορούμε να μάθουμε από μουσικούς με νοητική καθυστέρηση; Αυτή η κεντρική ομιλία βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση μουσικοθεραπευτικών εργαστηρίων για ομάδες συμμετεχόντων με νοητική καθυστέρηση και εξερευνά πώς η συμμετοχή και η συν-ύπαρξη εκφράζεται και αναπτύσσεται μέσα από τον ήχο και την κίνηση σε αυτό το πλαίσιο. Θεωρητικά, η μελέτη διαπνέεται από πολιτισμικο-κεντρικές προοπτικές και από τη θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης (interaction ritual theory). Τα ευρήματα περιλαμβάνουν:

τα εργαστήρια μουσικοθεραπείας περιλάμβαναν την χρήση τεσσάρων κεντρικών τελετουργικών συστατικών αλληλεπίδρασης: σωματική συν-ύπαρξη, φραγμός στα άτομα που δεν ανήκουν στην ομάδα, αμοιβαία εστίαση της προσοχής και συμμεριζόμενη διάθεση.

πέντε διαφορετικές μορφές τελετουργικής συμμετοχής μπόρεσαν να αναγνωριστούν: μη-συμμετοχή (να μην είναι εκεί), σιωπηλή συμμετοχή (να είναι παρών), συμβατική συμμετοχή (να λαμβάνει μέρος), περιπετειώδης συμμετοχή (να εξέχει) και εκκεντρική συμμετοχή (να διασχίζει).

τουλάχιστον οι ακόλουθες τρεις τελετουργικές εκβάσεις ήταν παρούσες στα εργαστήρια: παραγωγή ομαδικής ενότητας, συσώρευση συναισθηματικής ενέργειας και χρήση συμβόλων.

οι δεξιότητες και οι στρατηγικές των μουσικοθεραπευτών όταν προσπαθούν να κάνουν μία τελετουργική εργασία περιλαμβάνουν: συλλογή επαρκούς μουσικού υλικού, συγκινησιακή εναρμόνιση (affect attunement) και ενσυναίσθηση, ευαίσθητη μουσική παρουσία (ευέλικτη μεταβολή μεταξύ μουσικής εκτέλεσης, υποστήριξης, ενθάρρυνσης, αποδοχής κλπ.), αποδοχή της διαφορετικότητας σε συνδυασμό με μία αίσθηση καθοδήγησης και με χρήση του χιούμορ με κατανόηση και πλήρη σεβασμό.

η προθυμία των μουσικοθεραπευτών να αποδεχτούν περιπετειώδεις και εκκεντρικές συμμετοχές θα μπορούσε να ειδωθεί σε σχέση με μία βάση αξιών η οποία αναγνωρίζει τη σημασία μίας συμμετοχικής προσέγγισης, εκδημοκρατίζοντας τα μουσικά εργαστήρια.

Πιθανοί υπαινιγμοί για την κατανόησή μας σχετικά με τη συμμετοχή στη μουσική, καθώς και με τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική στην ειδική αγωγή θα συζητηθούν.

Εισαγωγή

Αυτή η κεντρική ομιλία θα διερευνήσει την κατανόησή μας σχετικά με το τι σημαίνει να συμμετέχει κάποιος στη μουσική. Η ανοιχτή εξέταση αυτής της ερώτησης συνεπάγεται την αλλαγή του τρόπου σκέψης του επαγγελματία, εστιάζοντας τουλάχιστον τόσο στο τι μπορούμε να μάθουμε, όσο και στο πώς πρέπει να διδάξουμε όταν προσεγγίζουμε ανθρώπους με νοητική

³⁹ Το παρόν κείμενο προέρχεται από την κεντρική ομιλία του Brynjulf Stige. Στα πλαίσια της παρακάτω μετάφρασης προσπαθώ να διατηρήσω τόσο το άμεσο ύφος που διαπνέει το κείμενο της εισήγησής του Stige, όσο και τον σύνθετο τρόπο γραφής του. Σημειώνω πως ορισμένοι όροι αποδίδονται κατά προσέγγιση, ενώ σε μερικές περιπτώσεις παραθέτω σε παρένθεση την αντίστοιχη αγγλική ορολογία που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον συγγραφέα.

καθυστέρηση που συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες. Παρακάτω θα παρουσιάσω ευρήματα από μία έρευνα επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης εργαστηρίων μουσικοθεραπείας με νοητικά καθυστερημένους συμμετέχοντες και θα συνδέσω αυτά τα ευρήματα με τη θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης (interaction ritual theory). Ακόμη θα συζητηθούν οι υπαινιγμοί σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική στην ειδική αγωγή.

Ο Jerome Frank (1989, 1991) έχει υποστηρίξει πειστικά ότι υπάρχουν συσχετιστικά και τελετουργικά στοιχεία σε όλες τις μορφές ψυχοκοινωνικής θεραπείας. Αυτό το επιχείρημα δεν θα πρέπει να είναι λιγότερο σχετικό για μία εκφραστική θεραπεία όπως η μουσικοθεραπεία, από ότι για τις πιο διαδεδομένες λεκτικές μορφές ψυχοκοινωνικής θεραπείας. Το ενδιαφέρον για τις τελετουργίες στα πλαίσια της βιβλιογραφίας για τη μουσικοθεραπεία έχει συνδεθεί με την περιγραφή των παραδοσιακών τελετουργιών, με τη σύγκριση μεταξύ των παραδοσιακών τελετουργιών και της σύγχρονης μουσικοθεραπείας, καθώς και με τη συζήτηση των τελετουργικών στοιχείων στη μουσικοθεραπεία (Kenny 1982, 1985, 1989, 1994/2006, 2002a, 2002b· Stige 1983, 2002· Beer 1990· Aigen 1991, 1998, 2005· Ruud 1991, 1995· Moreno 1988, 1995· Sekeles 1996· Kigunda 2004). Αλλά τι ακριβώς εννοείτε εδώ με τον όρο “ομαδικές τελετουργίες” και ποιοι είναι οι υπαινιγμοί της χρήσης αυτής της έννοιας; Πολλά κείμενα φαίνεται να επιβεβαιώνουν ότι η τελετουργία είναι ένα θέμα που αξίζει πιο προσεκτική εξέταση, αλλά η βοήθεια που προσφέρουν σε αυτήν την αναζήτηση είναι περιορισμένη (πιθανόν να αναφέρουν τελετουργικά στοιχεία, αλλά δεν αναπτύσσουν ή εξηγούν αυτήν την έννοια).

Οι θεωρητικά τεκμηριωμένες περιγραφές της τελετουργίας στη μουσικοθεραπεία περιλαμβάνουν τις εργασίες της Carolyn Kenny και του Even Ruud. Και οι δύο βασίζονται στην ανθρωπολογική βιβλιογραφία για τη μελέτη των τελετουργιών, στην παράδοση που καινοτόμησε ο van Gennep (1909/1999) και που ανέπτυξε ο Victor Turner (1967, 1969) και αργότερα πολυάριθμοι ερευνητές. Η Kenny έχει ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για τις σχέσεις μεταξύ μύθων και τελετουργιών (Kenny 1982) και έχει συμπληρώσει αυτές τις σχέσεις με συζητήσεις σχετικά με το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και την αισθητική (Kenny 1989, 1994/2006, 2002a, 2002b). Ο Ruud (1991, 1995) έχει ενδιαφερθεί για την οριακή φάση (liminal phase) των τελετουργικών μετάβασης, διερευνώντας τις δυνατότητες για δημιουργία κοινότητας (communitas) και για αλλαγή που πιθανόν ενσωματώνουν. Η Kenny και ο Ruud ακόμη, προτείνουν ότι οι περιγραφές των τελετουργιών ως στερεότυπες πράξεις θα πρέπει να συμπληρωθούν με περιγραφές των τελετουργιών ως *υποστηρικτικά πλαίσια* που μπορούν να καθιστήσουν εφικτές κοινωνικές, δημιουργικές και κριτικές διαδικασίες.

Σε αυτό το κείμενο θα κινηθώ στο ίδιο πνεύμα, αλλά όχι κατά γράμμα. Έχω επιλέξει να πάρω μία ελαφρώς διαφορετική πορεία στη διερεύνηση της συνάφειας των τελετουργιών με τη μουσικοθεραπεία. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζω τη σημασία της ανθρωπολογικής παράδοσης σύμφωνα με τους van Gennep και Turner, θα επικεντρωθώ στην κοινωνιολογική παράδοση των μελετών για τις τελετουργίες, όπως καινοτομήθηκε από τους Durkheim και Goffman και αναπτύχθηκε αργότερα από τον Collins. Αυτή είναι μία παράδοση που έχει επιμείνει στις κοσμικές (μη θρησκευτικές) ερμηνείες των τελετουργιών, εστιάζοντας λιγότερο στην τελετουργία ως ιδιαίτερη περίπτωση και τελετή, και περισσότερο στην τελετουργία ως καθημερινή δραστηριότητα απαραίτητη για τη δομή της κοινωνικής ζωής. Στις επεξηγήσεις που ακολουθούν θα διευκρινίσω το λόγο που θεωρώ την παραπάνω παράδοση ως μία επικοδομητική προοπτική για τις τελετουργίες στη Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα (Community Music Therapy⁴⁰).

⁴⁰ Σημείωμα του μεταφραστή: Για μία σύντομη εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία στην Κοινότητα (Community Music Therapy) ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο ακόλουθο ελληνικό άρθρο: Τσίρης, Γ. (2007). Η μουσικοθεραπεία στις σκανδιναβικές χώρες:

Τελετουργίες Αλληλεπίδρασης

Στη δημιουργική του εργασία *The Elementary Forms of Religious Life*, ο Emile Durkheim ανέπτυξε μία περιεκτική κοινωνική προοπτική σε ποικίλες όψεις της ανθρώπινης ζωής βασιζόμενος στον ισχυρισμό ότι η θρησκεία είναι βασικά ένα κοινωνικό ζήτημα. Ο Durkheim σύνδεσε την κοινωνιολογία της θρησκείας με τις θεωρίες της γνώσης και υποστήριξε ότι οι θεμελιώδεις κατηγορίες της σκέψης έχουν θρησκευτική και συνεπώς κοινωνική προέλευση: «Επειδή οι άνθρωποι διαμόρφωσαν ομάδες ήταν σε θέση να ομαδοποιήσουν τα πράγματα» (Durkheim, 1912/1995, σελ. 145). Κατά αυτόν τον τρόπο, η συνάφεια της έρευνας του Durkheim για αυτό που αποκάλεσε στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής, προεκτείνεται πέρα από την επιστήμη της θρησκείας και προετοιμάζει το έδαφος για κοσμικές προοπτικές της λειτουργίας των τελετουργιών στην ανθρώπινη ζωή.

Η έρευνα του Durkheim ανέπτυξε μία πολύ πιο δυναμική κατανόηση των τελετουργιών από αυτό που ήταν κοινό προηγουμένως, η οποία αργότερα στον εικοστό αιώνα αποτέλεσε σημαντική έμπνευση στις μελέτες του Erving Goffman για τη σύγχρονη καθημερινή ζωή ως τελετουργίες αλληλεπίδρασης. Ο Goffman (1959/1990) ανέπτυξε μία δραματουργική προσέγγιση για την κατανόηση της σύγχρονης καθημερινής ζωής, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες παρατηρήσεις της επικοινωνιακής συμπεριφοράς ως βάση για τη διατύπωση πιο γενικών αρχών της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής. Αυτή η προσέγγιση περιελάμβανε τη μελέτη ανθρώπινων συναντήσεων/αλληλεπιδράσεων με επίκεντρο τους ρόλους και τη διαχείριση της εντύπωσης στα αποκαλούμενα παρα- και προ-σκηνιακά πλαίσια, και αναπτύχθηκε αργότερα σε μία θεωρία της ανθρώπινης πρόσωπο-με-πρόσωπο συμπεριφοράς ως “τελετουργική αλληλεπίδραση” (“interaction ritual”). Η “κοινωνιολογία των περιπτώσεων” του Goffman υπέθεσε ότι «η κατάλληλη μελέτη της αλληλεπίδρασης δεν είναι το άτομο και η ψυχολογία του, αλλά μάλλον οι συντακτικές σχέσεις μεταξύ των πράξεων διαφορετικών προσώπων που είναι αμοιβαία παρόντα το ένα στο άλλο» (Goffman, 1967, σελ. 2). Με άλλα λόγια, όπως το έθεσε πιο ξεκάθαρα: «Όχι, τότε, οι άνθρωποι και οι στιγμές τους. Μάλλον οι στιγμές και οι άνθρωποί τους» (σελ. 3). Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η κατάσταση και όχι το άτομο είναι το κεντρικό επίπεδο ανάλυσης σε μία μικρό-κοινωνιολογική έρευνα για την ανθρώπινη ζωή.

Στην ερμηνεία του Goffman (1967) οι τελετουργίες είναι μέρος αυτού που αποτελεί την καθημερινή κοινωνική πράξη. Ο Goffman, για παράδειγμα, θεωρεί τους χαιρετισμούς, τις φιλοφρονήσεις και τις απολογίες που παρεμβάλλονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση ως “τελετουργίες σεβασμού”. Ο Goffman, κατόπιν, επεκτείνεται στην έννοια του Durkheim για το ιερό αντικείμενο. Σε ένα άλλο δοκίμιο, ο Goffman (1955/1967) εξετάζει άλλες πτυχές της πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδρασης και προτείνει ότι το πρόσωπο κάποιου είναι πράγματι μία ιερή ύπαρξη. Μία ανθρώπινη αναζήτηση για αξιοπρέπεια και σεβασμό απαιτεί από τους συμμετέχοντες να ρυθμίζουν σε οποιαδήποτε κοινωνική αλληλεπίδραση τις πράξεις τους σύμφωνα με τους τρόπους που καθορίζονται από την παράδοση, καθώς επίσης και από την συγκεκριμένη κατάσταση.

Το βιβλίο *Interaction Ritual Chains* του Collins Randall (2004) κάνει μία επανερμηνεία και επεξεργασία της θεωρητικής παράδοσης που καινοτομήθηκε από τους Durkheim και Goffman, και θα είναι κεντρικό στην επιχειρηματολογία μου. Ο Collins επεκτείνει τη μικρο-κοινωνιολογική έννοια της τελετουργίας και υποστηρίζει ότι οι τελετουργίες είναι πανταχού παρούσες. Μία

προφανής κριτική αυτής της άποψης είναι ότι μία τέτοια επέκταση της έννοιας τελικά την εκκενώνει. Εάν όλα είναι τελετουργίες, τι δεν είναι; Το επιχείρημα που προβάλλει ο Collins προς απάντηση αυτής της κριτικής είναι ότι η ενδιαφέρουσα συζήτηση σχετικά με τις τελετουργίες δεν είναι τι πρέπει και τι δεν πρέπει να καταμετρηθεί ως τελετουργία, αλλά ποια είναι τα συστατικά, οι διαδικασίες, και οι εκβάσεις των τελετουργιών. Προτείνει ότι η θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης, που καινοτομήθηκε από τους Durkheim και Goffman, προσφέρει «μία πολύ γενικώς εφαρμόσιμη θεωρία με την οποία φαίνεται πόση ενότητα, πόση αφοσίωση σε κοινό συμβολισμό και σε άλλα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δράσης, θα παρατηρηθεί σε μία ποικιλία καταστάσεων» (Collins, 2004, σελ. 15).

Τα “χαρακτηριστικά των ανθρώπινων δράσεων” που τονίζει κυρίως ο Collins είναι η *αμοιβαία εστίαση* και η *συναισθηματική συμπαράσυρση* και ένα από τα πράγματα που κρίνω σχετικό με τη μουσικοθεραπεία είναι ο ισχυρισμός του ότι η θεωρία αυτή προσφέρει τρόπους κατανόησης του πώς οι τελετουργίες μερικές φορές αποτυγχάνουν, ενώ άλλες φορές είναι επιτυχείς. Αναφερόμενος στην παράδοση των μελετών για τις τελετουργίες που καινοτομήθηκαν από τους Durkheim και Goffman, ο Collins καθορίζει την τελετουργία με τον ακόλουθο τρόπο:

Η τελετουργία είναι ένας μηχανισμός αμοιβαίως εστιασμένου συναισθήματος και προσοχής παράγοντας μία στιγμιαία συμμεριζόμενη πραγματικότητα, η οποία με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί ενότητα και σύμβολα συμμετοχής στην ομάδα (Collins, 2004, σελ. 7).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έννοια της τελετουργίας που υποστηρίζεται από τον Collins διαφέρει με την αρκετά κοινή καθημερινή χρήση της τελετουργίας ως τήρηση των τύπων ή τελετή. Η έννοια της τελετουργίας που έχει αναπτυχθεί στη θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης επικεντρώνεται στη δημιουργία αμοιβαίας εστίασης και συναισθηματικής συμπαράσυρσης σε κοινωνικές καταστάσεις. Σύμφωνα με αυτήν την χρήση του όρου, μία τελετουργία θα μπορούσε -χωρίς όμως να απαιτείται- να περιλαμβάνει τελετικά στοιχεία και επαναλαμβανόμενες εθιμοτυπίες. Ποικίλες παραδόσεις μελετών των τελετουργιών και ανθρωπολογικής έρευνας πιθανόν να αλληλο-επικαλύπτονται με κάπως μπερδεμένο τρόπο· μερικές φορές με το σχέδιο «αμοιβαίας εστίασης / συναισθηματικής συμπαράσυρσης» του Durkheim και Goffmann, άλλες φορές με την καθημερινή χρήση της τελετουργίας ως τήρηση των τύπων και τελετή (Collins, 2004, σελ. 7).

Ο ισχυρισμός που εξετάζεται σε αυτό το κείμενο συνεπώς, είναι ότι η μουσικοθεραπεία, ειδικά στις ομάδες, λειτουργεί ως μία σειρά *τελετουργιών αλληλεπίδρασης* που καθιερώνουν αμοιβαία εστίαση της προσοχής, αυξάνουν τη συναισθηματική ενέργεια μεταξύ των συμμετεχόντων και χτίζουν την κοινότητα και τη συμμετοχή στην ομάδα.

Η μουσική δημιουργία ως τελετουργία αλληλεπίδρασης

Σε μία προηγούμενη δημοσίευσή μου έχω αναφερθεί στις κοινοτικές δυνατότητες των τελετουργιών στη μουσικοθεραπεία στην κοινότητα (Community Music Therapy):

Μία τελετουργία είναι μία κοινοτική δυνατότητα για τους συμμετέχοντες· μπορεί να οδηγήσει στην εμπειρία των κοινοτήτων (communitas). Οι τελετουργίες ωστόσο μπορεί να είναι ενταξιακές ή εκλεκτικές. Η συμβατική μουσικοθεραπεία (κατά τρόπο θεμιτό) αναπτύσσεται προς την κατεύθυνση των εκλεκτικών τελετουργιών με πολύ αυστηρούς και σαφείς κανόνες για το ποιος μπορεί να συμμετέχει, πώς και πότε. Η μουσικοθεραπεία στην κοινότητα (εξίσου θεμιτά) αναπτύσσεται στην κατεύθυνση των ενταξιακών τελετουργιών με πιο ανοιχτούς και ευέλικτους κανόνες συμμετοχής (Stige, 2003, σελ. 420).

Προκειμένου να επεξηγήσω αυτόν τον ισχυρισμό θα παρουσιάσω τα ευρήματα από μία συμμετοχική παρατήρηση σε ένα Πολιτιστικό Φεστιβάλ για ανθρώπους με νοητική καθυστέρηση. Οι μουσικοθεραπευτές ήταν οι κεντρικοί πολιτισμικοί λειτουργοί αυτού του φεστιβάλ που προγραμματίστηκε από τη NFU η οποία είναι ένας σύλλογος που υποστηρίζει τα δικαιώματα ανθρώπων με νοητική καθυστέρηση στη Νορβηγία και αγωνίζεται για τις δυνατότητες συμμετοχής τους στη Νορβηγική κοινωνία. Το φεστιβάλ περιλαμβάνει τέσσερα διαφορετικά εργαστήρια μουσικής, που για λόγους απλότητας ονομάζονται παρακάτω ως ομάδες Α, Β, Γ και Δ. Η διερεύνησή μου θα εστιαστεί στην ομάδα Β. Ας αρχίσουμε με μία πιο στενή ματιά σε μία από τις τελετουργίες χαιρετισμού με την οποία άρχισαν σχεδόν όλα τα εργαστήρια για τις συμμετέχουσες ομάδες στο φεστιβάλ και να δούμε τι μπορούμε να μάθουμε από αυτήν τη σύντομη τελετουργία σε σχέση με το κεντρικό ερώτημα για το πώς θα μπορούσαμε να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε τις δυνατότητες για συμμετοχή στη μουσική.

Η τελετουργία χαιρετισμού στην οποία θα εστιάσουμε την προσοχή μας είναι αυτή της ομάδας Β, σε μία συνεδρία της δεύτερης ημέρας του φεστιβάλ. Ενώ ο ένας μουσικοθεραπευτής συνοδεύει στην κιθάρα ή το πιάνο, η άλλη μουσικοθεραπεύτρια περπατά ολόγυρα στον ανοιχτό χώρο ο οποίος έχει δημιουργηθεί από το ημικύκλιο που σχηματίζεται από τα καθίσματα των συμμετεχόντων. Κοιτάζει κάθε συμμετέχοντα στην ομάδα με προνοητικότητα. Καθώς αρχίζει να τραγουδά το τραγούδι τα μάτια της περιπλανιούνται τριγύρω, μερικές φορές εστιάζοντας σε έναν συμμετέχοντα, μερικές φορές σε έναν άλλο που κάθεται κάπου αλλού στο χώρο. Ως παρατηρητής προσελκύομαι στην κατάσταση: «Ποιος θα τραγουδήσει τον επόμενο στίχο; Η Μαρία». Η μουσικοθεραπεύτρια την προσεγγίζει και της απευθύνεται με έναν συνδυασμό απαλών λέξεων, ήχων και κινήσεων. Η θεραπεύτρια επιβραδύνει το τραγούδι της για να προσαρμοστεί στο τραγούδι της Μαρίας η οποία γνωρίζει καλά τόσο τις λέξεις, όσο και τη μελωδία. Και οι δύο τους τεντώνουν τα χέρια τους, τα οποία αγγίζουν το ένα το άλλο με λεπτότητα. Σε αυτήν τη θέση, με τη μουσικοθεραπεύτρια να γονατίζει και τη Μαρία να κάθεται με τα χέρια της μέσα στα ανοικτά χέρια της θεραπεύτριας, τραγουδούν μία αργή και εκλεπτυσμένη εκδοχή του στίχου που οι συμβάσεις αυτής της τελετουργίας χαιρετισμού έχουν καθορίσει για αυτήν την στιγμή. Καθώς τραγουδούν, οι γύρω συμμετέχοντες γυρίζουν το κεφάλι και το σώμα τους προς τη Μαρία και τη μουσικοθεραπεύτρια. Παρατηρούν με αμεσότητα. Φαίνεται ότι ακούνε προσεκτικά και χαμογελούν.

Το παραπάνω είναι ένα παράδειγμα μίας μερικώς προκαθορισμένης τελετουργίας. Το τραγούδι ήταν αρκετά γνωστό στους συμμετέχοντες και παρείχε ένα πλαίσιο που τους επέτρεπε να προβλέψουν (έως έναν βαθμό) τις επικείμενες δράσεις και να συμβάλλουν με ενεργούς τρόπους. Ακολουθώντας τη λογική της θεωρίας της τελετουργικής αλληλεπίδρασης ωστόσο, αυτή η προκαθορισμένη δομή δεν είναι το κεντρικό στοιχείο της τελετουργίας. Είναι μία υποστηρικτική διαρρύθμιση, μία σκαλωσιά που λέει ο λόγος. Τα κεντρικά συστατικά της τελετουργίας είναι η σωματική συν-ύπαρξη, ο φραγμός στα άτομα που δεν ανήκουν στην ομάδα, η αμοιβαία εστίαση της προσοχής και η συμμεριζόμενη διάθεση (Collins, 2004, σελ. 47-101). Ας δούμε πώς αυτά τα συστατικά στοιχειοθετούνται σε αυτήν τη συγκεκριμένη περίπτωση:

Η *σωματική συν-ύπαρξη* καθιερώνεται μέσω της χρήσης διάφορων μέσων:

- Κατ' αρχήν, η ομάδα συγκεντρώνεται σε έναν χώρο και κάθεται σε ημικύκλιο έτσι ώστε ο ένας είναι ορατά παρών για τον άλλο με έναν πολύ σαφή και τακτικό τρόπο.
- Δεύτερον, η δομή του τραγουδιού είναι ρυθμισμένη έτσι ώστε κάθε στίχος να δίνει προσοχή σε έναν συμμετέχοντα κάθε φορά.
- Η μουσικοθεραπεύτρια εντείνει έπειτα τη σωματική συν-ύπαρξη προσεγγίζοντας το εν λόγω άτομο, γονατίζοντας μπροστά του.

Η λογική του γονατίσματος θα μπορούσε να βασίζεται στο ότι εδραιώνει την οπτική επαφή στο ίδιο οριζόντιο επίπεδο και θα μπορούσε έτσι να προωθήσει την αλληλεπίδραση σε ίσο επίπεδο. Στην πραγματικότητα, η θεραπεύτρια βάζει μερικές φορές τον εαυτό της σε χαμηλότερη θέση από αυτήν του άλλου ατόμου. Αυτό θα μπορούσε να είναι αυθαίρετο, αλλά θα μπορούσε επίσης να ερμηνευθεί ως μία πράξη η οποία επικοινωνεί σεβασμό. Αυτό στην προκειμένη περίπτωση προτείνει εκείνο το μέρος της διαδικασίας που περιλαμβάνει αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε “καθαγίαση” του προσώπου του άλλου συμμετέχοντος. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ο Goffman (1955/1967) υποστήριξε ότι το πρόσωπο κάποιου είναι μία ιερή ύπαρξη στην καθημερινή πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση. Μεγαλοποιώντας τις καθημερινές διαδικασίες χαιρετισμού του άλλου, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ότι η μουσικοθεραπεύτρια προσπαθεί να καθαγιάσει το πρόσωπο του άλλου (υπό τον όρο ότι η πράξη αυτή δεν ερμηνεύεται ως υπερβολή και συνεπώς ως “ιερόσυλη”).

Πώς η *αμοιβαία εστίαση της προσοχής* εδραιώνεται στην τελετουργία χαιρετισμού αυτού του τραγουδιού; Πριν απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, ας σταματήσουμε μία στιγμή για να συλλογιστούμε τι είναι στην ουσία η αμοιβαία εστίαση της προσοχής. Είναι το τραγούδι και η κοινή δραστηριότητα, ή είναι η σειρά του ατόμου που έχει την στιγμή ιδιαίτερης προσοχής του ή της; Πιθανόν είναι και τα δύο. Η προσφώνηση ενός ατόμου κάθε φορά εξασφαλίζει ότι αυτός ή αυτή λαμβάνει μέρος και εμπλέκεται στη δραστηριότητα. Συγχρόνως η προσοχή της ομάδας εστιάζεται στο εν λόγω άτομο. Αλλά δεν είναι μόνο το άτομο. Είναι η συμμετοχή του ατόμου στη δραστηριότητα που φαίνεται να έχει το περισσότερο ενδιαφέρον τόσο για τη μουσικοθεραπεύτρια, όσο και για τους άλλους συμμετέχοντες στην ομάδα.

Αυτή η παρατήρηση σχετίζεται με το επόμενο σημείο στη λίστα των τελετουργικών συστατικών αλληλεπίδρασης του Collins: *την καθιέρωση συμμεριζόμενης διάθεσης*. Περιγράφει τις τελετουργίες αλληλεπίδρασης ως “μετασχηματιστές των συναισθημάτων” (Collins, 2004, σελ. 92) που θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να μετατρέψουν αρνητικά συναισθήματα σε θετικά. Στην περίπτωση της ομάδας Β του Πολιτιστικού Φεστιβάλ τα συναισθήματα μετασχηματίστηκαν στις σκηνές που ο στίχος κάθε συμμετέχοντα αντιπροσώπευσε. Με τη Μαρία, συμπεριλήφθηκε μία αναμφίβολη απαλότητα. Η μουσικοθεραπεύτρια επιβράδυνε το ρυθμό του τραγουδιού και τραγούδησε επίσης απαλότερα, προκειμένου να προσαρμοστεί στις συνεισφορές της Μαρίας.

Με τον Γιάννη, ήταν μία απολύτως διαφορετική υπόθεση. Ο Γιάννης κάθισε υπομονετικά, αλλά με εμφανή ενθουσιασμό περιμένοντας τη σειρά του. Όταν η μουσικοθεραπεύτρια έφτασε στη δική του σειρά το τραγούδι και η κατάσταση μεταμορφώθηκε αμέσως. Ο Γιάννης άρπαξε τα χέρια της μουσικοθεραπεύτριας, άρχισε μία κίνηση λικνίσματος και επιτάχυνε το ρυθμό του τραγουδιού. Η μουσικοθεραπεύτρια εναρμόνισε τη συνεισφορά της αυξάνοντας την ένταση της φωνής της και η κατάσταση ενεργοποιήθηκε σημαντικά.

Θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη συμβολή του Γιάννη *περιπετειώδη*: άλλαξε την κατεύθυνση της δραστηριότητας και μετέτρεψε την ατμόσφαιρα της κατάστασης. Σε αυτήν την περίπτωση η δραστηριότητα δεν σταμάτησε με αυξανόμενη ταχύτητα, ένταση και κινήσεις λικνίσματος από την καρέκλα όπου καθόταν. Ο Γιάννης ξαφνικά σηκώθηκε όρθιος και αγκάλιασε τη μουσικοθεραπεύτρια θερμά και με ενθουσιασμό για αρκετή ώρα.

Η μικρή σκηνή που έχω περιγράψει εδώ εξηγεί ότι ακόμα κι αν μία τελετουργία πιθανόν είναι προκαθορισμένη, στην προκειμένη περίπτωση μέσω της χρήσης ενός γνωστού τραγουδιού και της δομής που αυτό προσφέρει, οι συμμετέχοντες σε μία ομάδα μπορούν μόνο μέχρι ενός ορισμένου βαθμού να προβλέψουν τις επικείμενες δράσεις και γεγονότα. Υπάρχει πάντα χώρος για αυτοσχεδιασμό και απροσδόκητα επεισόδια. Φυσικά, υπάρχει τεράστια παραλλαγή μεταξύ των τελετουργιών σχετικά με το περιθώριο που παραχωρείται για αυθόρμητα γεγονότα. Ένα

συμφωνικό κονσέρτο και μία δραστηριότητα μουσικοθεραπείας, όπως το τραγούδι χαιρετισμού που περιγράφηκε εδώ, βρίσκονται πιθανώς σε διαφορετικούς πόλους μίας κλίμακας. Σε ένα συμφωνικό κονσέρτο συνήθως παραχωρείται χώρος για περιπετειώδη συμμετοχή μόνο στο μαέστρο και ίσως στον σολίστα. Ως μέλος του ακροατηρίου αυτός ο χώρος είναι πράγματι περιορισμένος. Το να χτυπήσεις το πόδι σου στο ρυθμό της μουσικής θα θεωρούνταν στις περισσότερες περιπτώσεις ως πολύ ενεργή και αυθόρμητη συμμετοχή. Το τραγούδι χαιρετισμού της ομάδας Β είναι αναμφίβολα διαφορετικό. Η εκτέλεση αυτού φαίνεται να έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να δίνει χώρο σε κάθε συμμετέχοντα και η προδιάθεση του “μαέστρου” (της μουσικοθεραπεύτριας) είναι να καλωσορίζει θερμά τις προσωπικές και αυθόρμητες συνεισφορές από τον καθένα.

Μερικές φορές οι τελετουργίες είναι λιγότερο ή περισσότερο αυθόρμητες, δημιουργημένες από παρόρμηση που λέει ο λόγος. Στην ομάδα Α του Πολιτιστικού Φεστιβάλ για παράδειγμα, παρόμοιες τελετουργίες με αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω -με αμοιβαία προσαρμογή του ρυθμού, της τονικότητας, της χροιάς και της έντασης- αναπτύχθηκαν μέσω αυτοσχεδιασμού, βάσει των αυθόρμητων συνεισφορών από μερικούς συμμετέχοντες, στη μορφή αποσπασματικών ήχων ή κινήσεων. Οι προκαθορισμένες δομές επομένως δεν είναι αυτές που αποτελούν τις τελετουργίες. Η αμοιβαία εστίαση της προσοχής και η συναισθηματική συμπαράσυρση είναι πολύ πιο κεντρικές. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, οι προκαθορισμένες δομές μπορούν να λειτουργήσουν ως σκαλωσιά, ως ένα δοχείο για δράσεις και συναισθήματα.

Μορφές τελετουργικής συμμετοχής

Μέχρι τώρα θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο στόχος της μουσικοθεραπείας, τουλάχιστον σε πλαίσια παρόμοια με αυτό το Πολιτιστικό Φεστιβάλ, είναι να καθιερώσει αποτελεσματικά τελετουργικά πλαίσια τα οποία παρέχουν χώρο για διάφορες μορφές συμμετοχής. Ο όρος συμμετοχή χρησιμοποιείται μερικές φορές συνώνυμα με το να λαμβάνει κανείς μέρος ή με τη σύμπραξη σε κάτι που κάνουν ήδη οι άλλοι. Παρ’ όλα αυτά, το να λαμβάνει κανείς μέρος μπορεί να υποδηλώνει ότι δεν αλλάζει μόνο το δικό του μέρος, αλλά ότι αλλάζει και το σύνολο. Για το λόγο αυτό προτείνω, σύμφωνα με την εργασία των Lave και Wenger (1991), τον ακόλουθο ορισμό της συμμετοχής:

Η συμμετοχή είναι μία διαδικασία όπου τα άτομα εργάζονται ή παίζουν μαζί σε μία κοινωνικά και πολιτισμικά οργανωμένη δομή, δημιουργούν αγαθά γηγενή στην κοινωνική και πολιτισμική δομή, αναπτύσσουν σχέσεις με τις δραστηριότητες, τα προϊόντα, τους συντελεστές, τους χώρους και τις ημερήσιες διατάξεις που εμπλέκονται, και διαπραγματεύονται τις αξίες που μπορούν να αναπαραγάγουν ή να μεταμορφώσουν την κοινωνική και πολιτισμική δομή.

Αυτός ο ορισμός διευκρινίζει ότι η συμμετοχή προϋποθέτει αμοιβαιότητα και ότι ως διαδικασία είναι ανοιχτή για αλλαγή. Αρκετά συχνά όμως, η συμμετοχή ενός ατόμου είναι αρκετά συμβατική: το άτομο λαμβάνει μέρος και εκτελεί αυτό που είναι αναμενόμενο στην κατάσταση. Αυτό για παράδειγμα χαρακτηρίζει τη συμμετοχή των περισσότερων μελών σε χορωδίες και ορχήστρες. Όπως θα επεξηγήσω παρακάτω, το Πολιτιστικό Φεστιβάλ είναι ένα πλαίσιο όπου η συμμετοχή είναι πολύ πιο διαφοροποιημένη από αυτό, αλλά σίγουρα η συμβατική συμμετοχή δεν είναι σπάνια ούτε και σε αυτό το πλαίσιο, όπως όταν μερικοί συμμετέχοντες παίρνουν το μικρόφωνο για να τραγουδήσουν ένα τραγούδι ή προσπαθούν να παίξουν το βασικό ρυθμό σε ένα τύμπανο κλπ.

Το γεγονός ότι η συμμετοχή μπορεί να είναι συμβατική δεν σημαίνει απαραίτητως ότι είναι μονότονη ή δίχως αφοσίωση. Οι συμμετέχοντες μπορούν να εσωτερικοποιήσουν καλά τις αξίες και τους κανόνες της κατάστασης και να αυτο-εκφραστούν μέσω των περίπλοκων συμβάσεων. Επίσης, υπάρχουν συνήθως περιθώρια για ορισμένο βαθμό προσωπικής ανάπτυξης εντός των συμβάσεων. Μία πτυχή αυτού έχει διερευνηθεί από τον εθνομουσικολόγο Charles Keil (1994) σε ένα δοκίμιο σχετικά με τις πολυπλοκότητες του “πώς-παίζουμε-αυτό-που-παίζουμε”. Ο Keil εστιάζει στην τρέχουσα μουσική διαδικασία όταν μία ομάδα μουσικών παίζει μαζί. Υποστηρίζει ότι συχνά αυτό που μας ενδιαφέρει όταν παίζουμε και ακούμε μουσική είναι οι *συμμετοχικές ανακολουθίες* (participatory discrepancies). Οι συμμετοχικές ανακολουθίες μπορούν να περιγραφούν ως οι «εκτός-του-χρόνου-και-εκτός-του-τόνου» διαστάσεις της μουσικής δημιουργίας. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι όταν ένας κιθαρίστας παίζει με τον τόνο κάμπτοντας τις χορδές (bending) ή όταν ένας τυμπανιστής επιλέγει να παίζει πιο “πίσω” ή πιο “μπροστά” από το ρυθμό. Σύμφωνα με αυτό, ο Keil προτείνει ότι μεγάλο μέρος της μουσικής δημιουργίας δεν σχετίζεται κυρίως με την ανάπτυξη προηγμένων μουσικών μοτίβων και δομών, αλλά με το συντονίζεσαι μέσω προηγμένου παιξίματος με συμμετοχικές ανακολουθίες.

Στο Πολιτιστικό Φεστιβάλ παρατήρησα περιπτώσεις αυτού που θα περιέγραφα ως συμμετοχικές ανακολουθίες, αλλά όχι πολύ συχνά, τουλάχιστον εάν διαφοροποιήσουμε μεταξύ αυτού που θα ερμήνευα ως περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες προσπαθούν να βρουν τη μελωδία ή το ρυθμό και όπου παίζουν ενεργά με αισθητές ανακολουθίες και παραλλαγές. Για πολλούς από τους συμμετέχοντες, η συμβατική συμμετοχή είναι μία σημαντική επίτευξη. Αντ’ αυτού, ανακάλυψα ότι μία διαφορετική κλίμακα απόκλισης ήταν σε λειτουργία. Υπήρξε αφθονία περιπτώσεων αυτού που θα ήθελα να ονομάσω *συμμετοχική διαφοροποίηση* (participatory diversification), γεγονότα όπου η συμμετοχή δεν ήταν συμβατική, αλλά εισήγαγε κάτι πολύ διαφορετικό, όπως η περιπετειώδης τελετουργία χαιρετισμού του Γιάννη που περιγράφηκε νωρίτερα. Στη συνέχεια θα παρουσιάσω μία επισκόπηση των διάφορων μορφών τελετουργικής συμμετοχής που ανακάλυψα σε αυτό το Πολιτιστικό Φεστιβάλ.

Με βάση τις παρατηρήσεις των διάφορων εργαστηρίων του Πολιτιστικού Φεστιβάλ και μίας ανάλυσης που περιλαμβάνει τη χρήση σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς επίσης και της προηγούμενης κλινικής μου εμπειρίας, προτείνω ότι θα μπορούσαν να προσδιοριστούν⁴¹ πέντε διαφορετικές μορφές τελετουργικής συμμετοχής:

- Μη-συμμετοχή (να μην είναι εκεί)
- Σιωπηλή συμμετοχή (να είναι παρών)
- Συμβατική συμμετοχή (να λαμβάνει μέρος)
- Περιπετειώδης συμμετοχή (να εξέχει)
- Εκκεντρική συμμετοχή (να διασχίζει)

Παρακάτω, θα εξηγήσω εν συντομία κάθε μορφή τελετουργικής συμμετοχής.

Η *μη-συμμετοχή* ενέχει το “να μην είναι εκεί” το άτομο, γεγονός το οποίο μπορεί να προσλάβει τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τύπους: να μην είναι κυριολεκτικά το άτομο στο χώρο (φεύγοντας ή μην φθάνοντας ποτέ σε αυτόν) ή σωματικά να είναι εκεί αλλά να μην υπάρχει οποιοδήποτε σημάδι ότι είναι ψυχολογικά και κοινωνικά παρών. Η πρώτη εναλλακτική ήταν πολύ σπάνια σε αυτό το Πολιτιστικό Φεστιβάλ, ενδεχομένως επειδή υπήρξε ήδη μία σχετική επιλογή: οι συμμετέχοντες είχαν επιλέξει να έρθουν στο φεστιβάλ και να λάβουν μέρος σε μία από τις ομάδες μουσικής εκεί. Παρ’ όλο που αυτό το φεστιβάλ κατά συνέπεια δεν παρείχε πολλές πληροφορίες για αυτόν τον τύπο μη-συμμετοχής, ο τύπος αυτός μπορεί να είναι αρκετά

⁴¹ Βλέπε Stige (in press) για λεπτομέρειες σχετικά με τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε και τα αποτελέσματα.

σημαντικός σε άλλα πλαίσια μουσικοθεραπείας [βλέπε για παράδειγμα τη συζήτηση του Warner (2005) σχετικά με αυτό το θέμα]. Κατά πόσο ελεύθερη και ενεργή είναι η επιλογή για συμμετοχή στη μουσικοθεραπεία των ανθρώπων με νοητική καθυστέρηση; Τι δυνατότητες υπάρχουν για να γίνονται διαθέσιμες οι πραγματικές επιλογές και πότε και πώς θα πρέπει η μη-συμμετοχή να αναγνωρίζεται; Ο δεύτερος τύπος της μη-συμμετοχής που περιγράφηκε παραπάνω (να είναι σωματικά παρών το άτομο, αλλά να μην υπάρχει οποιοδήποτε σημάδι ότι είναι ψυχολογικά και κοινωνικά παρών) παρατηρήθηκε περιστασιακά, καθώς μερικοί από τους συμμετέχοντες κατά περιόδους αποσύρονταν, κοιτούσαν έξω από το παράθυρο, περπατούσαν γύρω στο δωμάτιο κλπ. Αυτό φυσικά επηρέαζε κατά διαστήματα και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Έτσι, κάποιος μπορεί να φανταστεί ότι υπήρχαν σύνθετα πρότυπα του “να είναι κάποιος εκεί με το να μην είναι εκεί”.

Η *σιωπηλή συμμετοχή* περιλαμβάνει το “να είναι παρών” το άτομο, αλλά να μη συμμετέχει ή παίρνει μέρος με οποιοδήποτε συμβατικό τρόπο. Αντιπαραβάλλω το δεύτερο τύπο μη-συμμετοχής που περιγράφηκε παραπάνω με τη σιωπηλή συμμετοχή η οποία εμπεριέχει την εντύπωση ότι το άτομο είναι διανοητικά και κοινωνικά παρών. Στην περίπτωση της βλεμματικής προσοχής ή στην απουσία αυτής, αυτή η αντιπαραβολή είναι συνήθως αρκετά προφανής. Είναι συνήθως πιο δύσκολο όμως να γνωρίζεις αν όντως ένας σιωπηλός συμμετέχοντας ακούει ή όχι, ακόμα κι αν έχουμε συνήθως μία “διαίσθηση” εάν αυτό συμβαίνει ή όχι. Αυτή η διαίσθηση βασίζεται πιθανόν στις παρατηρήσεις της στάσης, της γλώσσας του σώματος και των μιμήσεων. Δεδομένου ότι καθόρισα τη συμμετοχή ως μία αμοιβαία διαδικασία, το ερώτημα σε σχέση με τη σιωπηλή συμμετοχή (και τη μη-συμμετοχή) δεν είναι μόνο εάν ο συμμετέχοντας παρατηρεί ή ακούει, αλλά εάν η παρουσία ή η έλλειψη της παρουσίας του επιβεβαιώνεται από τη μουσικοθεραπεύτρια και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Η *συμβατική συμμετοχή* περιλαμβάνει, όπως περιγράφηκε παραπάνω, το να λαμβάνει μέρος το άτομο και να εκτελεί αυτό που αναμένεται από την κατάσταση με έναν από τους διαθέσιμους ρόλους (όπως τραγούδι, χορός, παίξιμο ή διεύθυνση μουσικής). Η συμβατική συμμετοχή περιλαμβάνει τη μίμηση ή/και το συγχρονισμό με αυτό που κάνουν ή έκαναν οι άλλοι. Ένας βαθμός επέκτασης ή προσωπικής διάνθισης μπορεί να εμπλέκεται, όπως στις συμμετοχικές ανακολουθίες που περιγράφονται παραπάνω.

Η *περιπετειώδης συμμετοχή* διαφέρει από τη συμβατική συμμετοχή στο ότι η συμβολή του ατόμου εξέχει. Δεν είναι μόνο μία διάνθιση αυτού που θα αναμενόταν, αλλά μία απόκλιση που συμβάλλει με κάτι ουσιαστικά καινούργιο στην κατάσταση. Δύο παραδείγματα είναι τα εξής: Πρώτον, ο “ντροπαλός συμμετέχοντας” στην ομάδα Δ του οποίου η συμμετοχή στην κινητική δραστηριότητα που ορίστηκε από τους μουσικοθεραπευτές ήταν σιωπηλή, ώσπου απροσδόκητα σηκώθηκε όρθιος, μπήκε στο κέντρο της δράσης, πήρε την αρχηγία και μεταμόρφωσε τις κινήσεις σε χορό. Δεύτερον, ο Γιάννης της ομάδας Β που άλλαξε το χαρακτήρα του χαιρετιστήριου τραγουδιού εισάγοντας διαφορετικές και πιο δυναμικές κινήσεις αγκαλιάζοντας όρθιος τη μουσικοθεραπεύτρια.

Η *εκκεντρική συμμετοχή* είναι πιο δραματική από ότι η περιπετειώδης συμμετοχή. Διασχίζει αυτό που συμβαίνει στην ομάδα. Ένα παράδειγμα δόθηκε στην περίπτωση του φεστιβάλ, όπου ένας συμμετέχοντας εισήγαγε ξαφνικά ένα απολύτως διαφορετικό τραγούδι από αυτό που είχαν εισαγάγει οι μουσικοθεραπευτές και δούλευαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η εκκεντρική μουσική συμπεριφορά τέτοιου τύπου σπάνια μπορεί να αγνοηθεί. Συνήθως είτε θα εδραιώσει ένα νέο κέντρο αμοιβαίας προσοχής και δράσης, είτε θα γκρεμίσει τις υπάρχουσες δομές. Στην πρώτη περίπτωση προκαλείται η αρχηγία. Στη δεύτερη περίπτωση προκαλείται η συνοχή της ομάδας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πέντε μορφές τελετουργικής συμμετοχής στη μουσική που προτείνω δεν αντιπροσωπεύουν ξεχωριστές κατηγορίες. Έως κάποιο βαθμό, η μη-συμμετοχή του δεύτερου τύπου μπορεί να μετασχηματιστεί σε σιωπηλή συμμετοχή που πάλι μπορεί να μετατραπεί σε συμβατική συμμετοχή. Η ανεπτυγμένη συμβατική συμμετοχή γίνεται ως ένα βαθμό περιπετειώδης, και εάν κλιμακωθεί περαιτέρω μπορεί να μετατραπεί σε εκκεντρική συμμετοχή. Παρ' όλα αυτά, η διαδικασία δεν είναι απαραίτητα γραμμική. Όπως έχουμε δει, η σιωπηλή συμμετοχή μπορεί μερικές φορές να μετατραπεί σε περιπετειώδη συμμετοχή και η εκκεντρική συμμετοχή μπορεί, σε ακραίο βαθμό, να μετατραπεί σε μη-συμμετοχή. Κατά αυτόν τον τρόπο, όλες μαζί οι μορφές συμμετοχής αντιπροσωπεύουν ένα ρεπερτόριο δυνατοτήτων το οποίο μπορούμε να απεικονίσουμε με ένα κυκλικό σχήμα (σχήμα 1):

Σχήμα 1: Μορφές τελετουργικής αλληλεπίδρασης



Εάν σε αυτό το σημείο ξαναγυρίσουμε στο αρχικό συμπέρασμα που συνάγαμε παραπάνω, ότι ο στόχος της μουσικοθεραπείας είναι να δημιουργήσει αποτελεσματικά τελετουργικά πλαίσια, έχουμε προχωρήσει ένα βήμα προς τη διευκρίνιση του τι αυτό θα μπορούσε να σημαίνει. Στα πλαίσια του Πολιτιστικού Φεστιβάλ κάτι τέτοιο περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από την ικανότητα της μουσικοθεραπείας να παρουσιάζει, να οργανώνει, να συνοδεύει και να κατευθύνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων. *Συνεπάγεται την ικανότητα να αντιμετωπίζει μία ποικιλία μορφών συμμετοχής, η οποία κυμαίνεται από αυτήν των ατόμων που είναι μη-παρόντα ή σιωπηλά σε αυτή των ατόμων που εισάγουν τελείως νέες κατευθύνσεις και προκαλούν έτσι την αρχηγία της μουσικοθεραπείας και / ή τη συνοχή της ίδιας της ομάδας.*

Οι παρατηρήσεις που έγιναν προτείνουν ότι οι μουσικοθεραπευτές δούλεψαν σκληρά για να εξασφαλίσουν ότι η τελετουργία έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να συμμετέχει με τρόπο ουσιαστικό για τον ίδιο, εφ' όσον αυτό δεν είχε (πολύ) αρνητικές συνέπειες για την ίδια την τελετουργία. Οι δεξιότητες και οι στρατηγικές των μουσικοθεραπευτών περιελάμβαναν:

- συλλογή επαρκούς μουσικού υλικού,
- συγκινησιακή εναρμόνιση (affect attunement) και ενσυναίσθηση,
- ευαίσθητη μουσική παρουσία (ευέλικτη μεταβολή μεταξύ μουσικής εκτέλεσης, υποστήριξης, ενθάρρυνσης, αποδοχής κλπ.),
- αποδοχή της διαφορετικότητας,
- χρήση του χιούμορ με κατανόηση και πλήρη σεβασμό,

- αίσθηση καθοδήγησης.

Τελετουργικές εκβάσεις και θεραπευτικά αποτελέσματα

Με βάση την πρωτοποριακή εργασία του Durkheim (1912/1995) και την πρόσφατη έρευνα στα πλαίσια αυτής της παράδοσης, ο Collins (2004) συζητά το θέμα των τελετουργικών εκβάσεων σε ένα γενικό επίπεδο. Προτείνει ότι εάν τα τελετουργικά συστατικά που περιγράφηκαν νωρίτερα σε αυτήν την εργασία (σωματική συν-ύπαρξη, φραγμός στα άτομα που δεν ανήκουν στην ομάδα, αμοιβαία εστίαση της προσοχής και συμμεριζόμενη διάθεση) συνδυαστούν επιτυχώς και καθίστανται εντονότερα σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικά κοινής προσοχής, οι συμμετέχοντες έχουν την εμπειρία:

1. ομαδικής ενότητας, ένα συναίσθημα του “ανήκειν” στην ομάδα.
2. συναισθηματικής ενέργειας στο άτομο: ένα συναίσθημα αυτοπεποίθησης, χαράς, δύναμης, ενθουσιασμού και πρωτοβουλίας στη λήψη δράσεων.
3. συμβόλων που αντιπροσωπεύουν την ομάδα: εμβλήματα ή άλλες αναπαραστάσεις (οπτικές αναπαραστάσεις, λέξεις, χειρονομίες) με τις οποίες τα μέλη αισθάνονται ότι συνδέονται συλλογικά· αυτά είναι τα “ιερά αντικείμενα” του Durkheim. Τα άτομα που αντλούν συναισθήματα ομαδικής ενότητας μεταχειρίζονται τα σύμβολα με μεγάλο σεβασμό και τα υπερασπίζονται ενάντια στην έλλειψη σεβασμού από τους ξένους και ακόμα περισσότερο από τα “μέλη-αποστάτες”.
4. συναισθημάτων ηθικής: η αίσθηση ορθότητας στην προσκόλληση στην ομάδα, στο σεβασμό των συμβόλων της και στην υπεράσπιση αυτών ενάντια στους παραβάτες. Μαζί με αυτό συνδυάζεται η αίσθηση της κακής ηθικής ή της απρέπειας στην παραβίαση της ομαδικής ενότητας και των συμβολικών της αναπαραστάσεων (Collins, 2004, σελ. 49).

Επομένως, μία απλουστευμένη περίληψη δύο κεντρικών ισχυρισμών στη θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης είναι η εξής: Η ομαδική ενότητα είναι μία προϋπόθεση για την παραγωγή συναισθηματικής ενέργειας, ενώ τα σύμβολα είναι μία συνθήκη για τη συντήρηση αυτής.

Ο πρώτος ισχυρισμός έχει συζητηθεί ήδη. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε άτομο θα μπορούσε ή χρειάζεται να έχει έναν ίσο ρόλο έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η τελετουργία. Θα πρότεινα ότι αυτό που έχει σημασία είναι οι ευκαιρίες για συμμετοχή, η οποία περιλαμβάνει την εμπειρία της συνεργασίας και της συνεισφοράς. Εάν αναθεωρήσουμε τα εργαστήρια μουσικοθεραπείας μέσα από αυτήν την προοπτική, γίνεται αρκετά σαφές πως οι μουσικοθεραπευτές εργάστηκαν αρκετά ενεργά ώστε να καθιερώσουν τις συνθήκες για ομαδική συνεργασία και για τη συμβολή κάθε συμμετέχοντα. Αυτό έγινε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Προφανή παραδείγματα σε όλες τις ομάδες ήταν οι σκηνές τραγουδιού στην κοινότητα με δυνατότητες για προσωπικές συνεισφορές σε μορφή σόλο κλπ. Ένα από τα δημοφιλέστερα τραγούδια στην ομάδα Β ήταν ένα παραδοσιακό μουσικοκινητικό Νορβηγικό τραγούδι όπου οι στίχοι περιγράφουν μία “πεισματάρικη ρίζα” που απαιτεί μία μακριά γραμμή συνεργατών ώστε να την ξεριζώσουν.

Όπως έχει ήδη περιγραφεί, φάνηκε πως πράγματι οι τελετουργίες του φεστιβάλ ήταν επιτυχείς σε σχέση με την παραγωγή συναισθηματικής ενέργειας σε κάθε εργαστήριο. Ποιοι, κατά συνέπεια, είναι οι υπαινιγμοί του ισχυρισμού ότι τα σύμβολα είναι μία συνθήκη για τη συντήρηση της συναισθηματικής ενέργειας; Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση αυτού του ισχυρισμού από τον πολυσυζητημένο ισχυρισμό της ψυχαναλυτικά προσανατολισμένης θεραπείας, όπου οι θεραπευτικές εμπειρίες πρέπει να επεξεργάζονται λεκτικά προκειμένου να έχουν ένα μακροχρόνιο αποτέλεσμα. Η θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης στηρίζεται σε μία διαφορετική μετα-θεωρία της ανθρώπινης συνείδησης και δεν γίνεται κανένας ισχυρισμός σε σχέση με τις λεκτικές εμβαθύνσεις στο πρωτότερα ασυνείδητο υλικό. Ο Durkheim έγραψε για τη

σημασία των συμβόλων σε σχέση με τη συναισθηματική ενέργεια (που ονόμασε κοινωνικά συναισθήματα) με τον ακόλουθο τρόπο:

Χωρίς σύμβολα, τα κοινωνικά συναισθήματα θα μπορούσαν να έχουν μόνο μία ασταθή ύπαρξη. Αυτά τα συναισθήματα είναι πολύ ισχυρά όσο τα άτομα είναι συναθροισμένα, επηρεάζοντας αμοιβαία το ένα το άλλο, αλλά όταν η συνάθροιση τελειώσει, επιζούν μόνο υπό τη μορφή αναμνήσεων που βαθμιαία εξασθενούν και αποσύρονται τελείως αν αφεθούν μόνα τους. Δεδομένου ότι η ομάδα δεν είναι πλέον παρούσα και ενεργή, οι ατομικές ιδιοσυγκρασίες αναλαμβάνουν γρήγορα πάλι. [...] Αλλά εάν οι δράσεις από τις οποίες αυτά τα συναισθήματα έχουν εκφραστεί τελικά καταχωρηθούν σε αντικείμενα που είναι μακροχρόνια, τότε γίνονται και αυτές μακροχρόνιες. Αυτά τα αντικείμενα συνεχίζουν να φέρνουν τα συναισθήματα στις ατομικές μνήμες και τα κρατούν μονίμως ξύπνια, ακριβώς όπως θα συνέβαινε εάν η αιτία που τα προκάλεσε αρχικά ήταν ακόμα ενεργή (Durkheim, 1912/1995, σελ. 232-233).

Ο Durkheim περιγράφει αυτήν τη διαδικασία ως *εμβληματισμό* και προτείνει ότι χρειάζεται για την κοινωνία ώστε να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού της, αλλά και για τη διαιώνιση αυτής της συνείδησης. Τα εμβλήματα μπορούν να είναι λέξεις και αφηγήσεις, αλλά όπως αποκαλύπτουν οι πηγές, θα μπορούσε να είναι το κάθετι υπό τον όρο ότι είναι ανθεκτικό και “εγγεγραμμένο” με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό είναι μία δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία· τα σύμβολα είναι ανθεκτικά μόνο στο βαθμό που (ξανα-)φορτίζονται με συναισθήματα από τη συμμετοχή στις τελετουργίες. Με άλλα λόγια, οι τελετουργίες πρέπει να επαναλαμβάνονται σε εύθετο χρονικό διάστημα ώστε αυτή η διαδικασία να προκαλέσει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Collins, 2004, σελ. 37).

Οι δημοφιλείς μουσικές μπάντες εμβληματίζουν τις συναυλίες και τις δημόσιες παρουσίες τους με το να έχουν ένα ευδιάκριτο όνομα, να τροφοδοτούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με διάφορες λίγο ή πολύ συναρπαστικές αφηγήσεις για τους εαυτούς τους, με την παραγωγή κάθε τύπου ειδών όπως μπλούζες και κονκάρδες κλπ. Σε σύγκριση με αυτές τις μπάντες, ποιες ήταν οι διαδικασίες εμβληματισμού στις μουσικές ομάδες του Πολιτιστικού Φεστιβάλ; Δεν παρατήρησα καμία προσπάθεια εύρεσης ενδιαφέροντων ονομάτων για τις ομάδες (ή παραγωγής συναρπαστικών αφηγήσεων για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για αυτό το θέμα...). Αυτό που παρατήρησα ήταν ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες δραστηριοποιήθηκαν αρκετά για την καταγραφή της συμμετοχής τους. Για παράδειγμα, έφεραν μαζί τους ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και βιντεοκάμερες. Αυτές οι φωτογραφικές μηχανές ήταν, παρεπιπτόντως, σπάνια σε λειτουργία κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όπου η ενεργή μουσική δημιουργία φαινόταν να απορροφά όλη την ενέργεια και συγκέντρωσή τους. Οι φωτογραφικές μηχανές όμως εμφανίζονταν στα διαλείμματα μεταξύ των εργαστηρίων και υπήρξε επίσης μεγάλο ενδιαφέρον για το μοίρασμα των φιλμ. Ένα σχετικό φαινόμενο ήταν ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα βίντεο που κατέγραφα και ρώτησαν εάν θα μπορούσαν να έχουν ένα αντίγραφο.

Τι άλλα σύμβολα δημιουργήθηκαν στις ομάδες; Η ομάδα Δ χρησιμοποίησε ενεργά τα κοστούμια τα οποία πιθανώς δεν συνέβαλαν μόνο στην παραγωγή του μουσικού θεάτρου, αλλά συμβόλισαν και την συμμετοχή τους ως μέλη στην ομάδα για όσο διάστημα διήρκησαν τα εργαστήρια. Η εργασία με πιο μόνιμα σύμβολα ήταν λίγο πιο δύσκολο να προσδιοριστεί. Προτείνω, ωστόσο, ότι τα τραγούδια με τα οποία οι περισσότερες ομάδες δούλεψαν θα μπορούσαν να έχουν εμβληματικές λειτουργίες, στο βαθμό που αυτά τα τραγούδια θα απομνημονευθούν από τους συμμετέχοντες μετά από το φεστιβάλ. Υπάρχει κάποια ένδειξη ότι αυτό όντως συμβαίνει. Στα εργαστήρια πολλοί συμμετέχοντες αναγνώρισαν αμέσως τα τραγούδια που είχαν χρησιμοποιηθεί

από την προηγούμενη χρονιά στο φεστιβάλ και έλαβαν μέρος με εμφανή ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Επίσης, πολλοί από τους συμμετέχοντες είχαν αγαπημένα τραγούδια και δραστηριότητες από προηγούμενα φεστιβάλ που πρότειναν να ξανα-χρησιμοποιηθούν φέτος. Άλλα παραδείγματα θα μπορούσαν πιθανώς να προστεθούν και η εργασία με τα σύμβολα της ιδιότητας του μέλους στην ομάδα και με την τελετουργική συμμετοχή για τους συμμετέχοντες με τη νοητική καθυστέρηση είναι ένα θέμα που κρίνω ότι αξίζει περαιτέρω διερεύνηση.

Ποιες είναι επομένως οι σχέσεις μεταξύ των τελετουργικών εκβάσεων και των θεραπευτικών αποτελεσμάτων; Η αρχική μου απάντηση είναι απλή: *Οι τελετουργικές εκβάσεις είναι τα θεραπευτικά αποτελέσματα*. Έτσι, η υψηλής ποιότητας μουσικοθεραπεία χαρακτηρίζεται από την καθιέρωση και τη δημιουργική διαχείριση σταθερών τελετουργιών αλληλεπίδρασης. Παρά το γεγονός ότι η εμπειρική έρευνα σε αυτό το θέμα είναι ακόμα κάπως ελλιπής, προτείνω ότι υπάρχουν θεωρητικοί λόγοι ώστε να προταθεί ότι οι τελετουργικές εκβάσεις της ενότητας, της συναισθηματικής ενέργειας, της χρήσης συμβόλων και ενδεχομένως ακόμη της ηθικής ανάπτυξης αποτελούν θεραπευτικά αποτελέσματα. Μία θεωρητική διασύνδεση θα μπορούσε να γίνει με την εργασία του Even Ruud (1997) αναφορικά με τη σχέση μεταξύ μουσικής και ποιότητας ζωής. Ο Ruud προτείνει ότι η μουσική θα μπορούσε να συμβάλει στην ποιότητα ζωής 1) με το να αυξάνει τα συναισθήματα ζωτικότητας και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων μας, 2) με το να παρέχει ευκαιρίες για αυξανόμενη αίσθηση δράσης, 3) με το να παρέχει μία αίσθηση του ανήκειν και κοινότητας, και 4) με το να δημιουργεί μία αίσθηση νοήματος και συνοχής στην ζωή. Υπάρχουν μερικοί ενδιαφέροντες και αρκετά ισχυροί παραλληλισμοί μεταξύ της λίστας του Ruud και της λίστας των τελετουργικών εκβάσεων, αλλά οι λεπτομέρειες αυτών των παραλληλισμών θα χρειαστεί να εξεταστούν σε μία επόμενη εργασία.

Αρχικό συμπέρασμα

Έχω υποστηρίξει ότι η θεωρία της τελετουργικής αλληλεπίδρασης, όπως καινοτομήθηκε από τους Durkheim (1912/1995) και Goffman (1967) και αναπτύχθηκε πιο πρόσφατα από τον Collins (2004), μας παρέχει μία προοπτική που μπορεί να μας βοηθήσει να ανακαλύψουμε σημαντικές πτυχές των εργαστηρίων μουσικοθεραπείας με ανθρώπους με νοητική καθυστέρηση. Οι παρατηρήσεις που έκανα στο φεστιβάλ και οι συλλογισμοί που έγιναν σε σχέση με αυτές προτείνουν ότι:

- τα εργαστήρια μουσικοθεραπείας περιελάμβαναν τη χρήση των τεσσάρων κεντρικών συστατικών της τελετουργικής αλληλεπίδρασης: σωματική συν-ύπαρξη, φραγμός στα άτομα που δεν ανήκουν στην ομάδα, αμοιβαία εστίαση της προσοχής και συμμεριζόμενη διάθεση.
- πέντε διαφορετικά είδη τελετουργικής συμμετοχής αναγνωρίστηκαν: μη-συμμετοχή (να μην είναι εκεί), σιωπηλή συμμετοχή (να είναι παρών), συμβατική συμμετοχή (να λαμβάνει μέρος), περιπετειώδης συμμετοχή (να εξέχει) και εκκεντρική συμμετοχή (να διασχίζει).
- οι δεξιότητες και οι στρατηγικές των μουσικοθεραπευτών όταν προσπαθούν να κάνουν μία τελετουργική εργασία περιλαμβάνουν: τη συλλογή επαρκούς μουσικού υλικού, συγκινησιακή εναρμόνιση και ενσυναίσθηση, ευαίσθητη μουσική παρουσία (ευέλικτη μεταβολή μεταξύ μουσικής εκτέλεσης, υποστήριξης, ενθάρρυνσης, αποδοχής κλπ.), αποδοχή της διαφορετικότητας σε συνδυασμό με μία αίσθηση καθοδήγησης και με χρήση του χιούμορ με κατανόηση και πλήρη σεβασμό.
- τουλάχιστον οι ακόλουθες τρεις τελετουργικές εκβάσεις ήταν παρούσες στο φεστιβάλ: παραγωγή ομαδικής ενότητας, συσώρευση συναισθηματικής ενέργειας και χρήση συμβόλων

- οι τελετουργικές εκβάσεις είναι τα θεραπευτικά αποτελέσματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τελευταία πρόταση θα μπορούσε να έχει υπαινιγμούς σχετικά με την αντίληψή μας για την έννοια της μουσικοθεραπείας. Θα υποστήριζε την ιδέα ότι η μουσικοθεραπεία δεν είναι απαραίτητα προσανατολισμένη μόνο (ή κυρίως) προς την πρόκληση ατομικής αλλαγής. Η μουσικοθεραπεία συνεπώς ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την τελετουργική αλλαγή, συμπεριλαμβάνοντας την επαναφόρτιση κοινωνικών συναισθημάτων και τη δημιουργία συμβόλων της ιδιότητας μέλους της ομάδας. Για ομάδες όπως αυτές που συμμετείχαν στο Πολιτιστικό Φεστιβάλ όμως, η μουσικοθεραπεία δεν είναι κάτι που θα μπορούσε ή θα έπρεπε να οριοθετηθεί σε μία περιορισμένη χρονική περίοδο. Οι τελετουργίες μουσικοθεραπείας, όπως όλες οι άλλες τελετουργίες, πιθανόν χρειάζεται να επαναλαμβάνονται τακτικά. Για παράδειγμα, πολλοί άνθρωποι πηγαίνουν στην εκκλησία ή άλλου είδους συναθροίσεις κάθε εβδομάδα. Ακόμα κι αν ποικίλα σύμβολα θα μπορούσαν να κάνουν τέτοιες εμπειρίες να διαρκέσουν, αυτές πρέπει να επαναλαμβάνονται. Αυτές οι επαναλαμβανόμενες τελετουργίες συνεπώς γεμίζουν τους συμμετέχοντες με συναισθηματική ενέργεια που συμβάλλει στο συναίσθημα δράσης και ένταξης τους στην κοινωνία. Παρόμοια, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι συμμετέχοντες στο Πολιτιστικό Φεστιβάλ χρειάζονται και δικαιούνται πολύ πιο συχνές συναθροίσεις από ότι το υπάρχον σχέδιο του ενός “ξεφαντώματος” ανά χρόνο. Χρειάζονται αυτούς τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται να συνεργαστούν για τη δημιουργία νέων τροχιών συμμετοχής για τους ανθρώπους με νοητική καθυστέρηση.

Υπαινιγμοί για τη μουσική εκπαίδευση και τη μουσική στην ειδική αγωγή

Κατά τη γνώμη μου, αυτή η εστίαση στη δημιουργία εποικοδομητικών και ρεαλιστικών τροχιών συμμετοχής είναι ένα από τα σημεία συνάντησης για επιστημονικούς κλάδους όπως η μουσικοθεραπεία, η μουσική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή. Όλοι -με ποικίλους τρόπους - εργαζόμαστε έχοντας ως στόχο να καθιστήσουμε την κοινωνική συμμετοχή εφικτή. Η μουσικοθεραπεία συμβάλλει με εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τον τρόπο παραγωγής τελετουργιών οι οποίες είναι ενταξιακές και ενισχυτικές για συμμετέχοντες με ιδιαίτερα προβλήματα και περιορισμούς. Η αξία αυτών των τελετουργιών όμως, δεν θα μπορούσε να περιοριστεί στο αποτέλεσμα συγκεκριμένων εργαστηρίων. Η καθιέρωση ενταξιακών τροχιών συμμετοχής δύναται να καθιερώσει πορείες ανάπτυξης που μπορούν να οδηγήσουν στην ένταξη σε ποικίλες κοινότητες. Αυτή η κοινοτικά-προσανατολισμένη εστίαση θα χρειαστεί να συμπληρώσει την καθορισμένη εργασία με συγκεκριμένους πελάτες. Η δημιουργία τροχιών συμμετοχής είναι ένα κοινωνικό εγχείρημα όπου ανειδίκευτοι άνθρωποι, καθώς επίσης και διάφοροι επαγγελματίες μπορούν να συμβάλλουν. Υπό αυτό το φως, θα πρότεινα ότι υπάρχει σημαντική ανάγκη για ενδυνάμωση των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ μουσικοθεραπευτών, εκπαιδευτικών μουσικής και ειδικών παιδαγωγών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AIGEN, KENNETH (1991). The Voice of the Forest. A Conception of Music for Music Therapy. *Music Therapy*, 10(1), pp. 77-98.
- AIGEN, KENNETH (1998). Creativity in Qualitative Music Therapy Research. *Journal of Music Therapy*, XXXV(3), pp. 150-175.
- AIGEN, KENNETH (2005). *Music-Centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona, Publishers.
- BECKER, JUDITH (2004). *Deep Listeners. Music, Emotion, and Trancing*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- BEER, LAURA E. (1990). Music Therapy: Sounding Your Myth, *Music Therapy*, 9(1), pp. 35-43.
- CLAYTON, MARTIN, SAGER, REBECCA & UDO WILL (2003). In Time With the Music: The Concept of Entrainment and its Significance for Ethnomusicology. ESEM CounterPoint, 1: XXX-XXX (Draft available from:
<http://www.ccs.fau.edu/~large/Publications/ClaytonSagerWill2004.pdf>).
- COLLINS, RANDALL (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- DISSANAYAKE, ELLEN (1992/1995). *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*. Seattle: University of Washington Press.
- DISSANAYAKE, ELLEN (2000a). Antecedents of the Temporal Arts in Early Mother-Infant Interaction. In: Wallin, Nils L., Björn Merker & Steven Brown (eds.). *The Origins of Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- DISSANAYAKE, ELLEN (2000b). *Art and Intimacy: How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.
- DISSANAYAKE, ELLEN (2001). An Ethological View of Music and its Relevance to Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(2), pp. 159-175.
- DOS SANTOS, ANDELINE (2005). The Role of Culture in Group Music Therapy in South Africa. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved February 7, 2006, from <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000180.html>
- DURKHEIM, EMILE (1912/1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. (Translated by Karen E. Fields). New York: The Free Press.
- ELIADE, MIRCEA (1951/1998). Sjamanisme. Henrykkelsens og ekstasens eldgamle kunst [Original title: Le chamanisme et les techniques archiques de l'extase]. Translated by Erik Ringen. Oslo, Norway: Pax forlag.
- FIELDS, KAREN (1995). Religion as an Eminently Social Thing. Translator's Introduction to Durkheim's *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- FRANK, JEROME D. (1982). Therapeutic Components Shared by all Psychotherapies. In: Harvey, J. H. & M. M. Parks (Eds.). The Master Lecture Series, Vol. I, *Psychotherapy Research and Behavior change* (pp. 5-37) Washington, DC: American Psychological Association.
- FRANK, JEROME D. (1989). Non-specific Aspects of Treatment: The View of a Psychotherapist. In: Shepherd, M. & N. Sartorius (Eds.). *Non-specific Aspects of Treatment*. Toronto, Canada: Hans Huber Publishers.
- FRANK, JEROME D. & JULIA B. FRANK (1991). *Persuasion & Healing. A Comparative Study of Psychotherapy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- GENNEP, ARNOLD VAN (1909/1999). *Rites de Passage. Overgangsriter* [Transitional Rites]. Oslo, Norway: Pax.
- GILHUS, INGVILD SÆLID (1999). Forord [Foreword (to the Norwegian translation of van Gennep's *Rites de Passage*)]. Oslo: Pax Forlag.
- GOFFMAN, ERVING (1959/1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books Ltd.
- GOFFMAN, ERVING (1955/1967). On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: Goffman, Erving (ed.). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- GOFFMAN, ERVING (1956/1967). The Nature of Deference and Demeanor. In: Goffman, Erving (ed.). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- GOFFMAN, ERVING (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- HALLAN TØNSBERG, GRO E. & STRAND HAUGE, TONHILD (2003). The Musical Nature of Human Interaction [online]. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved April 15, 2006, from <http://www.voices.no/mainissues/mi40003000116.html>
- HOLCK, ULLA (2004). Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), pp. 3-19.
- KEIL, CHARLES (1994). Participatory Discrepancies and the Power of Music. In: Keil, Charles & Steven Feld (ed.). *Music Grooves*. Chicago: The University of Chicago Press.

- KENNY, CAROLYN B. (1982). *The Mythic Artery. The Magic of Music Therapy*. Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Company.
- KENNY, CAROLYN B. (1985). Music: A Whole Systems Approach. *Music Therapy*, 5(1), pp. 3-11.
- KENNY, CAROLYN B. (1989). *The Field of Play. A Guide for the Theory and Practice of Music Therapy*. Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Company.
- KENNY, CAROLYN B. (1994/2006). Our Legacy: Work and Play. Reprinted in Kenny, Carolyn: *in press
- KENNY, CAROLYN B. (2002a). Blue Wolf Says Goodbye for the Last Time. *American Behavioral Scientist*, 45 (8).
- KENNY, CAROLYN B. (2002b). Keeping the World in Balance - Music Therapy in a Ritual Context. In: Kenny, Carolyn B. & Brynjulf Stige (eds.). *Contemporary Voices of Music Therapy: Communication, Culture, and Community*. Oslo: Unipub forlag.
- KENNY, CAROLYN B. & BRYNJULF STIGE (eds.) (2002). *Contemporary Voices of Music Therapy: Communication, Culture, and Community*. Oslo: Unipub forlag.
- KIGUNDA, BERNARD M. (2004). Music Therapy Canning and the Healing Rituals of Catholic Charismatics in Kenya. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved November 26, 2005, from <http://www.voices.no/mainissues/mi40004000163.html>
- LANGDON, GILLIAN STEPHENS, JUDITH PEARSON, PETER STASTNY & HELLE THORNING (1989). The Integration of Music Therapy into a Treatment Approach in the Transition of Adult Psychiatric Patients from Institution to Community. *Music Therapy*, (8)1, pp. 92-107.
- LAVE, JEAN & ETIENNE WENGER (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MORENO, JOSEPH (1988). Multicultural Music Therapy: The World Music Connection. *Journal of Music Therapy*, XXV(1), pp. 17-27.
- MORENO, JOSEPH (1995). Candomblé: Afro-Brazilian Ritual as Therapy. In: Kenny, Carolyn B. (Ed.). *Listening, Playing Creating. Essays on the Power of Sound*. Albany: State University of New York Press.
- ODDY, NICOLA (2001/2005). Convergences: Possibilities for Therapeutic Intervention in a Large Scale Community Performance. *Canadian Journal of Music Therapy*, VIII(1), pp. 48-63. Republished in: *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved January 26, 2006, from <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000187.html>
- RUUD, EVEN (1991). Improvisasjon som liminal erfaring - om jazz og musikkterapi som overgangsritualer [Improvisation as Liminal Experience - On Jazz and Music Therapy as Rites de Passage]. In: Stige, Brynjulf & Bente Østergaard (Eds.). *Levende musikk. Foredrag og referat fra 1. Nordiske Musikkterapikonferanse* [Live Music. Proceedings from the First Nordic Music Therapy Conference]. Sandane: Høgskuleutdanninga på Sandane.
- RUUD, EVEN (1995). Jazz and Music Therapy as Modern 'Rites de Passage.' In: Kenny, Carolyn (Ed.). *Listening, Playing, Creating. Essays on the Power of Sound*. Albany: State University of New York Press.
- RUUD, EVEN (1997). Music and the Quality of Life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2), pp. 86-97.
- RUUD, EVEN (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication and Culture*. Gilsum, NH: Barcelona.
- RUUD, EVEN (2000). 'New Musicology', Music Education and Music Therapy [online]. *Paper at the 13th Nordic Congress of Musicology, Århus, Denmark*. Retrieved March 31, 2002, from: www.njmt.no
- SEKELES, CHAVA (1996). Music in the Traditional Healing Rituals of Morocco. *Paper at the 8th World Congress of Music Therapy*, Hamburg, July 1996.
- STIGE, BRYNJULF (1983). Ngoma, musirør og anna rør [Ngoma, Music, and Movement]. Unpublished thesis. Oslo, Norway: Østlandets musikkonservatorium.
- STIGE, BRYNJULF (2002). *Culture-Centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- STIGE, BRYNJULF (2003). *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy*. Doctoral thesis, University of Oslo, published by: Unipub.
- STIGE, BRYNJULF (2005). Musikk som tilbud om deltakelse [Music as a Possibility of Participation]. In: Säfvenbom, Reidar (Ed.). *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekst - grunnbok i aktivitetsfag* [Leisure Activities in Modern Adolescence]. Oslo: Universitetsforlaget.

- STIGE, BRYNJULF (in press). Forms of Participation in Music
- TOMASELLO, MICHAEL (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TREVARTHEN, COLWYN & STEPHEN MALLOCH (2000). The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), pp. 3-17.
- TURNER, VICTOR W. (1967a). Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage. In: *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- TURNER, VICTOR W. (1967b). A Ndembu Doctor in Practice. In: *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- TURNER, VICTOR W. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine.
- WARNER, CATHERINE (2005). Music Therapy with Adults with Learning Difficulties and 'Severe Challenging Behaviour.' An Action Research Inquiry into the Benefits of Group Music Therapy within a Community Home. Unpublished doctoral dissertation, University of the West of England, Bristol, UK.



Μουσικοθεραπεία και μουσική στην ειδική αγωγή: Αναγκαιότητες και προοπτικές

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται μία παρουσίαση των θεμελιωδών παραγόντων που καθιστούν τη μουσικοθεραπεία ως μία αποτελεσματική παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, ο ρόλος και η λειτουργία της μουσικοθεραπείας και του μαθήματος της μουσικής στην ειδική αγωγή, εξετάζονται συγκριτικά και υπογραμμίζονται οι παράμετροι που συνδέουν αλλά και διαφοροποιούν τα δύο αντικείμενα τός σε επίπεδο εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσο και σε επίπεδο κατάρτισης μουσικοθεραπευτών και εκπαιδευτικών μουσικής για την ειδική αγωγή. Παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια σχετικά με τα οφέλη της μουσικοθεραπείας σε νήπια και παιδιά με αναπηρίες, καθώς και οι πολλαπλές λειτουργίες της μουσικοθεραπείας ως διαγνωστικού μέσου, θεραπευτικής παρέμβασης, πρόληψης και υποστήριξης των παιδιών με αναπηρίες αλλά και των γονέων τους.

Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν και στη χώρα μας τα αποτελέσματα της έρευνας και της πρακτικής της μουσικοθεραπείας στο εξωτερικό, με στόχο την υποστήριξη τόσο των μαθητών και των γονέων τους, όσο και των εκπαιδευτικών και λοιπών ειδικοτήτων που εργάζονται στους χώρους της ειδικής αγωγής.

Εισαγωγή

Παλαιότερα, υπήρχε η αντίληψη ότι η μουσική τέχνη και η μουσική ως εκπαιδευτικό αγαθό ήταν προνόμιο αποκλειστικά εκείνων που διέθεταν αυξημένες μουσικές δεξιότητες και θεωρούνταν ιδιαίτερα ταλαντούχοι. Ευτυχώς σήμερα, η αντίληψη αυτή έχει αναστραφεί και είναι κοινά παραδεκτό ότι κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από το ταλέντο, τις δεξιότητες ή από οποιαδήποτε αισθητηριακή βλάβη, νοητική ή συναισθηματική διαταραχή διαθέτει μία έμφυτη μουσικότητα, κρύβει το «μουσικό παιδί» σύμφωνα με τους Nordoff - Robbins (1977).

Ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον και στην Ελλάδα σχετικά με τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η μουσική στην βελτίωση της ζωής και ανάπτυξη του δυναμικού των ατόμων και ειδικότερα των παιδιών με αναπηρίες παράλληλα διαπιστώνεται ότι υπάρχει σύγχυση σχετικά με τις λειτουργίες της μουσικής ως παιδαγωγικού και ως θεραπευτικού αγαθού. Η σύγχυση αυτή επιτείνεται όταν αναφερόμαστε στην ένταξη της μουσικής στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η απουσία θεσμοθετημένων υποδομών για την κατάρτιση των λειτουργών της μουσικοθεραπείας και της μουσικής στην ειδική αγωγή δυσχεραίνει τη διάκριση των ορίων μεταξύ τους (Ετμεκτσόγλου & Αδαμοπούλου, 2006).

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να καταστήσει περισσότερο σαφή τα όρια ανάμεσα στους δύο αυτούς τομείς και να υπογραμμίσει την ανάγκη υποστήριξής τους από το εκπαιδευτικό και θεσμικό σύστημα. Το κείμενο περιλαμβάνει τρεις ενότητες: Στην πρώτη υπογραμμίζονται οι δυσκολίες στην διατύπωση ενός ενιαίου και κοινά αποδεκτού ορισμού για την μουσικοθεραπεία. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που οριοθετούν τους χώρους της μουσικοθεραπείας και της μουσικής στην ειδική αγωγή με άξονα την περιγραφή μίας μουσικοθεραπευτικής συνεδρίας. Τέλος, στην τελευταία ενότητα επισημαίνεται η ανάγκη θεσμοθέτησης τόσο της μουσικοθεραπείας όσο και της μουσικής για την ειδική αγωγή

προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρουν αλλά και να προωθηθεί η συνεργασία των λειτουργιών τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Μουσική, θεραπεία, μουσικοθεραπεία

Ο Bruscia στο βιβλίο του «Defining Music Therapy» (1998) αναφέρει περισσότερους από 60 ορισμούς για τη μουσικοθεραπεία και παρουσιάζει έναν μεγάλο αριθμό προσεγγίσεων που προτείνονται από μουσικοθεραπευτές σε ολόκληρο τον κόσμο. Σε μία προσπάθεια του Διεθνούς Οργανισμού για τη Μουσικοθεραπεία (World Federation of Music Therapy) να συμπεριλάβει τις διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό κατέληξε στην ακόλουθη περιγραφή:

Μουσικοθεραπεία είναι η χρήση της μουσικής και/ή μουσικών στοιχείων (ήχου, ρυθμού, μελωδίας και αρμονίας) από εξειδικευμένο μουσικοθεραπευτή, ατομικά ή σε ομάδα στο πλαίσιο μίας διαδικασίας σχεδιασμένης κατά τρόπο ώστε να διευκολύνεται και να προωθείται η επικοινωνία, οι σχέσεις, η μάθηση, η κινητικότητα, η έκφραση, η οργάνωση, και άλλοι σχετικοί θεραπευτικοί στόχοι οι οποίοι ανταποκρίνονται στις φυσιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες του/των πελάτη/τών. Η μουσικοθεραπεία στοχεύει στην ανάπτυξη του δυναμικού και/ή στην αποκατάσταση λειτουργιών του ατόμου έτσι ώστε ο τελευταίος να επιτύχει ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ενσωμάτωση και κατά συνέπεια καλύτερη ποιότητα ζωής μέσω της πρόληψης, αποκατάστασης ή θεραπείας (βλ. στο Darnley-Smith & Patey, 2003) .

Όπως γίνεται φανερό, ο παραπάνω ορισμός είναι εξαιρετικά ευρύς και θα μπορούσε να συμπεριλάβει σχεδόν οποιαδήποτε μορφή αξιοποίησης της μουσικής για τη θεραπεία. Σε πρώτη ανάγνωση, η ποικιλομορφία αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένδειξη σύγχυσης και αδυναμίας του νέου αυτού τομέα να προσδιορίσει την ταυτότητα του. Όμως το γεγονός αυτό σηματοδοτεί και μία ακόμη παράμετρο: Ότι η μουσικοθεραπεία αποτελεί ένα ευρύ, αναπτυσσόμενο τομέα με προσεγγίσεις τόσο διαφορετικές όσο οι φορείς αλλά και οι αποδέκτες της. Οι δυσκολίες στη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού προκύπτουν επίσης σε μεγάλο βαθμό και από τις διαφορετικές ερμηνείες αφενός των εννοιών «θεραπεία» και «μουσική» και αφετέρου της δυναμικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις δύο αυτές λειτουργίες (μουσική και θεραπεία) κατά την μουσικοθεραπευτική πρακτική ανά τον κόσμο. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι ένας ακόμη παράγοντας διαφοροποίησης καθώς ο ρόλος, οι λειτουργίες, και η ερμηνεία που αποδίδει κάθε πολιτισμός στις δύο αυτές έννοιες επηρεάζουν ανάλογα και τους ορισμούς της μουσικοθεραπείας⁴².

www.primarhythmusic.gr

⁴² Ωστόσο, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες τάσεις ανάμεσα στις ποικίλες εφαρμογές της μουσικοθεραπείας ανά τον κόσμο οι οποίες είναι οι ακόλουθες.

A) η χρήση της μουσικής ως μέσου αποκατάστασης με αφετηρία τις εγγενείς της ιδιότητες

B) η χρήση της μουσικής ως μέσου αλληλεπίδρασης και έκφρασης συναισθημάτων μέσα στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης (Darnley-Smith & Patey, 2003, σ.8)

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν προσεγγίσεις κατά την οποίες οι εγγενείς ιδιότητες του ήχου και της μουσικής χρησιμοποιούνται ως μέσα ίασης και αποκατάστασης. Παραδείγματα είναι η χρήση των δονήσεων και των ήχων με στόχο την αναδημιουργία του ηχητικού περιβάλλοντος της μήτρας, η χρήση ηχογραφημένης μουσικής προ-εγχειρητικά κ.α. Στις περιπτώσεις αυτές η σχέση μεταξύ θεραπευτή - πελάτη είναι δευτερεύουσας σημασίας και για αυτόν τον λόγο οι προσεγγίσεις αυτές υπάγονται στην είδος της δεκτικής μουσικοθεραπείας (receptive). Αντίθετα στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης μεταξύ πελάτη - θεραπευτή με όχημα τη μουσική αλληλεπίδραση και συγκεκριμένα τον κλινικό μουσικό αυτοσχεδιασμό. Στην παρούσα εισήγηση αναφερόμαστε στην δεύτερη ομάδα προσεγγίσεων οι οποίες έχουν ενεργητικό χαρακτήρα (active) και ως στοιχείο πρωτεύουσας σημασίας θεωρείται η εγκαθίδρυση της θεραπευτικής σχέσης μεταξύ θεραπευτή - πελάτη.

Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται επίσης ότι οι ορισμοί επηρεάζονται αναπόφευκτα και από το κλινικό ή εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η μουσικοθεραπεία ασκείται. Καθώς οι εφαρμογές της περιλαμβάνουν σχολεία, νοσοκομεία, κέντρα ημέρας, φυλακές, ψυχιατρικές κλινικές, γηροκομεία, αλλά και ιδιωτική άσκηση, είναι λογικό ότι οι στόχοι και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε καθένα από τα παραπάνω πλαίσια διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Πολύ συχνά όμως, οι προσεγγίσεις μουσικοθεραπευτών που ειδικεύονται και εργάζονται στον ίδιο χώρο μπορεί να ποικίλει σημαντικά ανάλογα με την εκπαίδευση, την κουλτούρα και τον προσανατολισμό τους. Για παράδειγμα, μουσικοθεραπευτές που ασχολούνται με τον τομέα των αναπτυξιακών διαταραχών μπορεί να έχουν διαφορετικό προσανατολισμό παρόλο που εργάζονται στον ίδιο τομέα. Έτσι άλλοι μπορεί να στηρίζονται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, άλλοι μπορεί να είναι επηρεασμένοι από την ψυχανάλυση και τις ψυχοδυναμικές θεωρίες ενώ άλλοι να εστιάζουν στην ακαδημαϊκή μάθηση. Όπως γίνεται φανερό οι επιπλοκές στη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού είναι τεράστιες.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω ο Bruscia κατέληξε σε έναν «ορισμό εργασίας» αφιερώνοντας ένα ολόκληρο βιβλίο όπου σε κάθε κεφάλαιό του αναλύονται διεξοδικά όλες οι έννοιες που αυτός περιλαμβάνει. Κατά τον Bruscia λοιπόν «μουσικοθεραπεία είναι μία συστηματική διαδικασία παρέμβασης όπου ο θεραπευτής βοηθά τον πελάτη προς την κατεύθυνση της προαγωγής της υγείας του χρησιμοποιώντας τις μουσικές εμπειρίες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτών, ως δυνάμεις αλλαγής» (Bruscia, 1998, σ.20). Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε μερικές από τις βασικότερες έννοιες του ορισμού αυτού.

Ο όρος «θεραπεία» είναι ίσως ο πλέον αμφιλεγόμενος όρος. Ποια είναι άραγε τα όρια της θεραπείας και ποια της ασθένειας; Υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην ασθένεια και τη θεραπεία; Ειδικά όταν μιλάμε για θεραπεία (και μουσικοθεραπεία κατ' επέκταση) στην ειδική αγωγή υπονοείται ότι η αναπηρία καθαυτή αποτελεί ασθένεια η οποία χρειάζεται ίαση; Ο Bruscia επηρεασμένος από τους Antonovsky και Wilber προσεγγίζει την έννοια της «υγείας» ως ένα συνεχές σε αντίθεση με την διαδεδομένη αντίληψη όπου οι έννοιες της υγείας και της ασθένειας έχουν διαζευκτικό χαρακτήρα. Όπως αναφέρει η Pavlicenic (1997), σε έναν κόσμο όπου η ιατρική έχει κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνική ζωή, η ασθένεια και η υγεία θεωρούνται ως δύο εκ διαμέτρου αντίθετες καταστάσεις. Η ασθένεια απομονώνεται, τα συμπτώματα ομαδοποιούνται και το κυριότερο κατονομάζονται: Έχω καρκίνο, γρίπη, σχιζοφρένεια, σπασμένο αστράγαλο, κ.ο.κ. (Pavlicenic, 1997). Μέσα από αυτό το πρίσμα η αναπηρία μπορεί να εκληφθεί ως η απώλεια, διαταραχή ή ανωμαλία των φυσιολογικών λειτουργιών. Ο Bruscia αποστασιοποιείται από την οπτική της «παθολογικής» αντιμετώπισης και υποστηρίζει ότι η υγεία δεν είναι μία κατάσταση διάζευξης παρά ένα συνεχές καταλήγοντας ότι αποτελεί «τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιοποιεί στο έπακρο το δυναμικό του με στόχο την προσωπική και οικολογική του ολοκλήρωση». Με αυτή την έννοια η υγεία όσο και η απώλειά της είναι εξίσου «συνήθεις» καταστάσεις. Ως υγιής μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να διαμορφώσει τις αντιστάσεις του και να διαχειριστεί την οποιαδήποτε απειλή της υγείας του. Για παράδειγμα καταστάσεις όπως μία σοβαρή οργανική βλάβη, η απώλεια κάποιας αισθητηριακής λειτουργίας ή οποιοδήποτε σύνδρομο αντί για αιτίες απώλειας της υγείας μπορούν να αντιμετωπιστούν ως πηγή άντλησης δύναμης και υγιών αντιστάσεων με στόχο την απομάκρυνση του ατόμου από την αρχή του συνεχούς όπου τοποθετείται η ασθένεια προς το τέλος του συνεχούς όπου η υγεία είναι ο τελικός στόχος.

Μέσα από αυτή την σκοπιά η μουσικοθεραπεία είναι ένας από τους παράγοντες που συνδέεται άμεσα με την προσπάθεια για την βελτίωση της ποιότητας ζωής. Ο ρόλος του θεραπευτή είναι να

στηρίζει το άτομο στην προσπάθειά για την βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Με βάση τα παραπάνω προκειμένου η παρέμβαση του θεραπευτή να είναι αποτελεσματική ως απαραίτητες προϋποθέσεις θεωρούνται α) να είναι εξειδικευμένος, β) να παρέχει αρωγή στα πλαίσια μίας σχέσης που διέπεται από κανόνες δεοντολογίας και στηρίζεται στην αμοιβαία δέσμευση. Στην περίπτωση της μουσικοθεραπείας όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις ισχύουν με την διαφορά ότι ο μουσικοθεραπευτής προσεγγίζει τις δυσκολίες του πελάτη μέσα από τη μουσική εμπειρία. Ο στόχος όμως στην περίπτωση αυτή δεν είναι το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (αν και πολύ συχνά το αποτέλεσμα μίας συνεδρίας μπορεί να είναι υψηλής αισθητικής) αλλά να δοθεί η ευκαιρία στον πελάτη ώστε να λειτουργήσει μουσικά σε ένα περιβάλλον πλήρους αποδοχής. Ο θεραπευτής όχι μόνο αποδέχεται οποιαδήποτε μορφή μουσικής έκφρασης του πελάτη χωρίς να την κρίνει αλλά επιπλέον του παρέχει ένα ευρύτερο μουσικό πλαίσιο του οποίου μέρος αποτελεί η μουσική του τελευταίου. Οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται με βάση αυτά τα τρία στοιχεία (πελάτη, θεραπευτή, μουσική) και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο η μουσική αλληλεπίδραση και σχέση μεταξύ θεραπευτή-πελάτη αναλύεται και διαμορφώνεται από τον θεραπευτή προάγουν τη θεραπευτική διαδικασία (Bruscia, 1998).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δοθεί έμφαση στον όρο «μουσικές εμπειρίες» που χρησιμοποιεί ο Bruscia αντί του όρου «μουσική». Η χρήση του όρου αυτού υποδηλώνει τα εξής: Ο θεραπευτικός παράγοντας στη μουσικοθεραπεία δεν στηρίζεται στην ίδια τη μουσική καθεαυτή αλλά στον τρόπο που βιώνει τη μουσική εμπειρία ο πελάτης. Όπως είναι ήδη γνωστό, η μουσικοθεραπεία είναι μία «βιωματική» μορφή θεραπείας κατά την οποία τόσο οι στόχοι όσο και το αποτέλεσμα στηρίζονται αποκλειστικά στη (μουσική) εμπειρία του πελάτη η οποία μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε αυτό που έχουμε συνηθίσει να ορίζουμε ως «μουσική». Έτσι, μπορεί να έχει χαρακτήρα προ-μουσικό, έξω-μουσικό, μη-μουσικό, ανάλογα με το βαθμό και τον τρόπο που η μουσική εμπλέκεται στη διαδικασία. Επομένως, αν ισχυριστεί κανείς ότι η μουσικοθεραπεία εμπλέκει αποκλειστικά και μόνο τη χρήση της μουσικής και όχι το σύνολο των συστατικών μίας μουσικής εμπειρίας τότε αρνούμαστε τον πλούτο της εμπειρίας αυτής και το πλήθος των δυνατοτήτων για τη θεραπεία. Η τελευταία παράμετρος που καθορίζει την επιλογή του όρου αυτού, είναι το γεγονός ότι η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στη μουσικοθεραπεία βασίζεται στην εμπειρία του πελάτη ως οδηγού και το επίκεντρο της θεραπευτικής πράξης. Με αυτή τη λογική όλες οι αποφάσεις του θεραπευτή λαμβάνονται με γνώμονα τις μουσικές εμπειρίες που χρειάζεται να βιώσει ο πελάτης και όχι τις εκ των προτέρων στάσεις του θεραπευτή.

Στην επόμενη ενότητα με αφετηρία τα παραπάνω θα καταστούν περισσότερο σαφή μέσα από την περιγραφή μίας μουσικοθεραπευτικής συνεδρίας με μαθητή σε ένα ειδικό σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου.

Μουσική και μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή

Ο John είναι έξι ετών. Πάσχει από αναιμία, είναι πολύ αδύνατος γιατί και συνεχώς αναγκάζεται να νοσηλεύεται για μακρές χρονικές περιόδους. Φοιτά σε ειδικό σχολείο γιατί είναι αυτιστικός. Είναι υπερκινητικός, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και η ομιλία του περιορίζεται σε δύο - τρεις λέξεις. Όπως είναι φυσικό, οι δάσκαλοί του δυσκολεύονται ιδιαίτερα να τον προσεγγίσουν ενώ η επίτευξη οποιουδήποτε γνωστικού στόχου μέσα στα πλαίσια της τάξης του θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη αφού ο John αποφεύγει την επικοινωνία.

Το παραπάνω παράδειγμα προέρχεται από την εμπειρία της γράφουσας κατά την κλινική τοποθέτησή της σε ειδικό σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου. Αποτελεί επίσης μία αρκετά τυπική

περίπτωση όπου οι δυνατότητες επικοινωνίας είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Στο σχολείο του διδάσκεται μουσική ως ομαδικό μάθημα. Ο/η εκπαιδευτικός μουσικής είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Με δεδομένο ότι κάθε μαθητής ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαταραχή ή αναπηρία έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και την αισθητική απόλαυση, το μουσικό υλικό προς διδασκαλία επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό με γνώμονα την ηλικία, το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο καθώς επίσης και τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Οι στόχοι του μαθήματος είναι κατά κύριο λόγο η ανάπτυξη της μουσικότητας, και η καλλιέργεια των μουσικών ικανοτήτων τους όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη της φωνής και των δεξιοτήτων εκτέλεσης μουσικών οργάνων. Πολύ συχνά η επιλογή των μουσικών οργάνων μπορεί να περιλαμβάνει ειδικές κατασκευές προσαρμοσμένες στις κινητικές δυνατότητες των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μουσικής οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν όχι μόνο τις μουσικές τους ικανότητες αλλά παράλληλα δεξιότητες όπως η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, και η βελτίωση της αδρής και λεπτής κινητικότητας. Με κατάλληλη επεξεργασία ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μουσική ως όχημα και εργαλείο για την υποστήριξη ποικίλων γνωστικών στόχων και την εκμάθηση εννοιών καθώς φροντίζοντας ώστε ο κάθε μαθητής να αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό τις υπάρχουσες δυνατότητές του και παράλληλα να τις επεκτείνει περαιτέρω προς την κατεύθυνση της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1993, 1997). Επίσης η συμμετοχή στο μάθημα της μουσικής μπορεί να γίνει αφετηρία για δημιουργικές δραστηριότητες που είναι δυνατό να συνδυάζουν διαφορετικά καλλιτεχνικά μέσα και υλικά (χορό, δράμα, κούκλες) έτσι ώστε να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες αισθητηριακές εμπειρίες που προκαλούνται από τα χρώματα, τα σχήματα στο χώρο και την κίνηση (Ward, 1990).

Παρόλο που η παρουσία του εκπαιδευτικού μουσικής είναι σημαντική ωστόσο η σχέση με τους μαθητές δεν αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο. Ας επιστρέψουμε όμως στον John. Κατά πάσα πιθανότητα ο John μπορεί να αντιδράσει θετικά σε κάποιο τραγούδι που διδάσκεται στο ειδικό σχολείο. Ίσως επίσης μπορέσει να αρθρώσει ύστερα από πάρα πολλούς μήνες κάποια λέξη χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας έχουν βελτιωθεί. Θα μπορούσε άραγε να επωφεληθεί από το μάθημα γενικής μουσικής έτσι όπως περιγράφηκε στις προηγούμενες παραγράφους; Η απάντηση είναι πως πολύ πιθανόν όχι καθώς οι διαταραχές στην επικοινωνία είναι τόσο σοβαρές που δεν του επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Σύμφωνα με τον Wing και Gould (1979) τρεις είναι οι κύριες περιοχές διαταραχής στις περιπτώσεις που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού: Η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και το παιχνίδι. Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν την τριάδα των διαταραχών, δηλαδή τον πυρήνα των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Wing & Gould, 1979). Ως αποτέλεσμα είναι σχεδόν αδύνατον να εγκαθιδρυθεί μία σχέση οποιαδήποτε μορφής, διαπροσωπική ή μουσική. Στην περίπτωση αυτή κατά ποιον τρόπο μπορεί να φανεί επαρκής μία μουσικοθεραπευτική παρέμβαση; Και τι την διαφοροποιεί από τις μουσικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο μάθημα μουσικής; Ποια μέσα και τεχνικές χρησιμοποιεί ένας μουσικοθεραπευτής προκειμένου να αναστρέψει αυτή την εικόνα; Προκειμένου να γίνει σαφές θα ακολουθήσει η περιγραφή μίας συνεδρίας με τον John κατά τη διάρκεια της κλινικής παρατήρησης.

Ο John μπαίνει για δεύτερη φορά στην αίθουσα μουσικοθεραπείας ιδιαίτερα ανήσυχος κοιτάζοντας στο πάτωμα. Η αίθουσα διαθέτει ένα πιάνο και ποικίλα μελωδικά και ρυθμικά κρουστά. Ο John γυρίζει διαρκώς μέσα στην αίθουσα χωρίς να σταματά ούτε ένα δευτερόλεπτο. Δεν υπάρχει βλεμματική επαφή με τη θεραπεύτρια ούτε οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας από μέρους του. Πολύ σύντομα βρίσκει μία μπαγκέτα, την πιάνει στα

χέρια του και την στριφογυρίζει αδιάκοπα μέσα στις παλάμες του. Η μουσικοθεραπεύτρια κάθεται αμέσως στο πιάνο και αυτοσχεδιάζοντας «καθρεφτίζει» το βάδισμα και την κίνηση του παιδιού. Εναλλάσσει το ρυθμό της μουσικής της ανάλογα με την ταχύτητά του. Επίσης ρυθμίζει τους τονισμούς και τις δυναμικές της ανάλογα με την ένταση των κινήσεών του. Εδώ πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η μουσική της δεν αναπαριστά απλώς την κίνηση του John αλλά αποδίδει μουσικά και την συναισθηματική του κατάσταση. Ακόμη πιο σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι η μουσική της μπορεί να «κρατήσει» όλα αυτά τα συναισθήματα με έναν τρόπο που ο ίδιος ο John δεν είναι σε θέση να επιτύχει. Κάποια στιγμή, κατά τη διάρκεια της σαραντάλεπτης συνεδρίας ο John πλησιάζει το πιάνο και «παίζει» τρεις - τέσσερις τυχαίες νότες. Η μουσικοθεραπεύτρια με αφορμή αυτή την αντίδραση στήνει στιγμιαία ένα μικρό μουσικό παιχνίδι: Σε απάντηση της μικρής αυτής μουσικής φράσης του John, παίζει μία φράση - απάντηση η οποία ενσωματώνει λειτουργικά το «μοτίβο» του παιδιού και στη συνέχεια σηκώνει τα χέρια της ψηλά. Η αντίδραση αυτή τραβά αμέσως την προσοχή του παιδιού που την κοιτά με περιέργεια και λίγο αργότερα «ξαναδοκιμάζει» την ίδια κίνηση παίζοντας πάλι μερικές σποραδικές νότες έχοντας την προσοχή του στραμμένη στην θεραπεύτρια. Μία μουσική (;) επικοινωνία έχει αρχίσει....

Με αφετηρία την παραπάνω περιγραφή θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε εν συντομία τα κυριότερα στοιχεία που καθιστούν διαφορετική την προσέγγιση της μουσικοθεραπείας από την εκπαιδευτική πράξη.

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας ο πρωταρχικός στόχος της θεραπεύτριας δεν ήταν σε καμία περίπτωση η διδασκαλία οποιασδήποτε μουσικής έννοιας. Αντιθέτως το σημαντικό στοιχείο εδώ ήταν η προσπάθεια της να αποσπάσει από τον John την επικοινωνία ώστε να χτίσει αργότερα τη θεραπευτική σχέση. Ο ρόλος του παιχνιδιού εδώ είναι πολύ σημαντικός καθώς η μουσική μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα, ή τον ενδιάμεσο χώρο κατά τον Winnicott (1971) όπου το παιχνίδι μπορεί να αναπτυχθεί. Έχει μεγάλη σημασία να τονιστεί εδώ ότι η μουσική δημιουργία και όλες οι διαστάσεις σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεραπευτή, το παιδί, και τη μουσική δραστηριότητα προάγουν τη θεραπευτική πράξη. Το τελικό προϊόν είναι αυτό που απασχολεί λιγότερο τη μουσικοθεραπεύτρια ενώ η αποκάλυψη του δημιουργικού εαυτού είναι ο πρωταρχικός στόχος.

Η στάση της μουσικοθεραπεύτριας δεν είχε ρυθμιστικό χαρακτήρα καθώς αυτή δεν επιχείρησε να κατευθύνει τον John προς κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά, διάθεση ή συναίσθημα αντίθετα επέλεξε να τον αφήσει να την καθοδηγήσει εκείνος και στη συνέχεια να τον ακολουθήσει μουσικά. Υπήρξε ιδιαίτερα ευέλικτη και ήταν ανά πάσα στιγμή έτοιμη να συντονιστεί μαζί του ενώ ήταν ιδιαίτερα προσεκτική ώστε να διακρίνει την οποιαδήποτε ένδειξη ανταπόκρισης από την πλευρά του (μουσική ή έξω-μουσική, λεκτική ή μη λεκτική) ώστε όχι μόνο να την εντάξει σε ένα μουσικό πλαίσιο αλλά και να την επεκτείνει. Ο L. Bunt (2003) πολύ εύστοχα παρομοιάζει τη μουσική του θεραπευτή με έναν « μουσικό ιστό» ο οποίος υφάινεται μέσω του ενόργανου ή/ και φωνητικού αυτοσχεδιασμού. Ο ιστός αυτός δένει και συγκρατεί τα ποικίλα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μουσικοθεραπείας αλλά και η μουσική της κατάρτιση της επέτρεψαν να είναι σε θέση να «διαβάξει» όχι μόνο τους ήχους που παράγονται μέσα στην αίθουσα από το παιδί αλλά και το ασυνείδητο υλικό που προκύπτει κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Η εκπαίδευσή της, το γεγονός ότι έχει δεχθεί ψυχοθεραπεία η ίδια αλλά και ότι βρίσκεται υπό εποπτεία της επιτρέπουν να ενισχύσει τον John ώστε να εκφράσει χωρίς περιορισμούς την ψυχική του κατάσταση. Έτσι μπορεί να εκπληρώσει τον ρόλο της που δεν είναι άλλος από το να δεχθεί, να εν-συγκρατήσει και να υποστηρίξει τα συναισθήματα του παιδιού όσο

αρνητικά κι αν είναι αυτά διατηρώντας παράλληλα ανέπαφες τις μουσικές της δεξιότητες (Warwick, 1995).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την επίτευξη μίας σχέσης σε ότι αφορά την εκπαίδευση και τις τεχνικές που μπορεί να ακολουθηθούν από την μουσικοθεραπεύτρια. Υπάρχουν όμως και κάποιες άλλες προϋποθέσεις απαραίτητες για τη δημιουργία και στήριξη της θεραπευτικής σχέσης στο παράδειγμά μας: Η συνεδρία πραγματοποιείται σταθερά, την ίδια μέρα και ώρα στον ίδιο χώρο, με τις ίδιες συνθήκες και έχει την ίδια διάρκεια. Η συνέπεια και η σταθερότητα της διαδικασίας μεταδίδουν στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης καθώς γνωρίζει εκ των προτέρων τι πρόκειται να συμβεί στη θεραπεία. Με αφετηρία τη σχέση εμπιστοσύνης που θα αναπτυχθεί σταδιακά μεταξύ τους το παιδί πιθανότατα θα μπορέσει να αναπτύξει στον όποιο δυνατό βαθμό τις δεξιότητες εκείνες που έχουν προσβληθεί πολύ σοβαρά με κύρια τις δεξιότητες επικοινωνίας και το συμβολικό παιχνίδι. Πρωτίστως όμως θα μπορέσει να βρει τρόπο να επικοινωνήσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του με τρόπο που η ομιλία δεν θα είναι προϋπόθεση.

Τα τελευταία χρόνια ειδικά στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο αριθμός μουσικοθεραπευτών που απασχολείται στα ειδικά αλλά και στα γενικά σχολεία αυξάνεται διαρκώς ενώ παράλληλα η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας στις περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες διευρύνεται, συστηματοποιείται και ενισχύει την εμπειρική πρακτική (Alvin 1975, 1976, Alvin & Warwick 1991, 1977, Brurcia 1991, Bunt, 1994, Pavlicevic 1999, Wigram et al. 1995, Wigram & De Backer, 1999). Σε έρευνα το 2000 (Stage, 2002, βλ. στο Bunt, 2003) που πραγματοποιήθηκε για τον Σύλλογο Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών του Η. Βασιλείου (APMT) και συμμετείχαν σχεδόν οι μισοί από τους μουσικοθεραπευτές που εργάζονται στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε ότι οι παραπομπές για μουσικοθεραπεία στα σχολεία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων ως εξής:

Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (64.8%)

Συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς (49.7%)

Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (49.1%)

Κινητικές αναπηρίες (43.4 %)

Αισθητηριακές βλάβες (42.8%)

Μέτριες μαθησιακές δυσκολίες (39%)

Δυσκολίες στην ένταξη (11.34%)

Αυτισμός (5%)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία ένας μεγάλος αριθμός παραπομπών οφείλεται σε διαταραχές συμπεριφοράς. Φαίνεται λοιπόν ότι η μουσικοθεραπεία αναγνωρίζεται σταδιακά ως ένας αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης όχι μόνο για τις ομάδες περιπτώσεων που υπάγονται στο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών, της νοητικής υστέρησης και του αυτισμού αλλά και στις περιπτώσεις όπου τα μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην ένταξή τους λόγω συναισθηματικών διαταραχών ή διαταραχών συμπεριφοράς και πολύ συχνά αναγκάζονται να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η απασχόληση μουσικοθεραπευτών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να υποστηρίξει τις ανάγκες όχι μόνο της ειδικής αγωγής αλλά να συμβάλλει επίσης στην υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα γενικά σχολεία.

Προτάσεις - Προοπτικές

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και κυρίως στις Η.Π.Α. ο διάλογος ανάμεσα στις ειδικότητες της Μουσικής Παιδαγωγικής στην Ειδική Αγωγή με τη μουσικοθεραπεία έχει προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα τελευταία χρόνια πολλά συνέδρια έχουν πραγματοποιηθεί με άξονα ανάπτυξη του διαλόγου αυτού και την προαγωγή της συνεργασίας ανάμεσα στους δύο αυτούς συμπληρωματικούς τομείς. Μερικά από τα ζητήματα προς συζήτηση ήταν ο προσδιορισμός του ρόλου της κάθε ειδικότητας, ο καθορισμός των πεδίων εργασίας τους, η καθιέρωση θεσμοθετημένων προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση τόσο των μουσικών για την ειδική αγωγή όσο και των μουσικοθεραπευτών. Εν συντομία θα συνοψίσουμε κάποιες από τις διαπιστώσεις αυτές με άξονα τα ελληνικά δεδομένα. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε με ποιους τρόπους οι δύο αυτές ειδικότητες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά.

Α) Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και μουσικοθεραπευτή είναι αποφασιστικής σημασίας για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών στα ειδικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης. Οι επαγγελματίες των δύο ειδικοτήτων και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα αποφασίσουν εάν κάποιος μαθητής θα κάνει χρήση τόσο της μουσικοθεραπείας όσο και της μουσικής, εάν θα πρέπει να ξεκινήσει ατομική ή ομαδική μουσικοθεραπεία για ένα διάστημα με στόχο να μπορέσει να ενταχθεί αργότερα στην τάξη της μουσικής ή αν θα ήταν καλό για εκείνον να παρακολουθεί μόνο το μάθημα της μουσικής ενώ ενδεχομένως ο δάσκαλός του θα παρακολουθεί προσεκτικά τις ανάγκες του σε συνεργασία με τον μουσικοθεραπευτή (Pratt, 1989). Στην Ελλάδα ο ρόλος των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΔΑΥ) θα μπορούσε να ενισχύσει την προσπάθεια για την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιολόγηση των αναγκών του κάθε μαθητή και τις παραπομπές καθώς διαθέτει προσωπικό ποικίλων ειδικοτήτων. Η πρόταση αυτής εισήγησης είναι να εντάσσεται τουλάχιστον ένας ειδικευμένος μουσικοθεραπευτής σε κάθε ομάδα ΚΔΑΥ καθώς για τη μουσικοθεραπεία θεωρείται μείζονος σημασίας η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδων που περιλαμβάνουν διαφορετικές ειδικότητες.

Β) Αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα δεν υφίσταται το θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη ενός περαιτέρω διαλόγου σχετικά με την ένταξη της μουσικής και της μουσικοθεραπείας στην ειδική αγωγή. Σε ιδανικές συνθήκες, τα προγράμματα των μουσικών τμημάτων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε συνεργασία με τα τμήματα ειδικής αγωγής και ψυχολογίας θα μπορούσαν να προσφέρουν ειδικευση στα πλαίσια των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μουσικής. Όσον αφορά την ειδικότητα της μουσικοθεραπείας ως πρώτο βήμα θεωρώ την αναγνώριση από το ελληνικό κράτος της ειδικότητας αυτής ως επαγγέλματος υγείας. Στην περίπτωση αυτή, οι προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος του μουσικοθεραπευτή θα πρέπει να είναι οι αντίστοιχες με αυτές που έχουν καθιερωθεί σε χώρες όπου η μουσικοθεραπεία είναι ένα θεσμικά κατοχυρωμένο επάγγελμα και τα κριτήρια για την χορήγηση της άδειας επαγγέλματος είναι σαφώς καθορισμένα και επηρεάζουν αντίστοιχα και τα προγράμματα σπουδών των προγραμμάτων σπουδών για τη μουσικοθεραπεία στα Πανεπιστήμια. Στην αντίστοιχη περίπτωση στην Ελλάδα θα ήταν ευκολότερο να αποφευχθούν οι περιπτώσεις «κακής πρακτικής», φαινόμενο ιδιαίτερα συχνό τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, ένας διαρκώς αυξανόμενος αποφοίτων μουσικοθεραπείας σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού θα μπορούσε αρχικά να αξιοποιηθεί εφόσον αναγνωριστεί η μουσικοθεραπεία ως αυτόνομος κλάδος στη χώρα μας.

Γ) Η απουσία υποδομών είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ουσιαστική αξιοποίηση των δύο αυτών ειδικοτήτων. Και στις δύο περιπτώσεις η μη ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού σε κάθε σχολείο ειδικής αγωγής ή τμημάτων ένταξης καθιστά αδύνατο το εκπαιδευτικό έργο ή την θεραπευτική πράξη.

Έχοντας κανείς υπόψη την κατάσταση που υπάρχει σήμερα στη χώρα μας την απουσία υποδομών, την έλλειψη πόρων και τη σύγχυση που επικρατεί, η εισήγηση αυτή ευελπιστεί ότι θα συμβάλει στην οριοθέτηση των χώρων και στην αναγνώριση του ρόλου κάθε ειδικότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ο εκπαιδευτικός μουσικής μπορεί να προσφέρει τη μουσική του ευαισθησία, τις ιδέες του, την παιδαγωγική ματιά και κυρίως την γνώση των μουσικών «κλειδιών» του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ο ίδιος όμως αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι μίας ευρύτερης ομάδας μέσα στην οποία καλείται να είναι δημιουργικός - καθώς συνήθως είναι ο πρώτος που θα κληθεί να «στήσει» ένα καλλιτεχνικό δρώμενο στο σχολείο ή την τάξη - να έχει την παιδαγωγική ικανότητα να υποστηρίξει όχι μόνο τους μουσικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς στόχους για κάθε μαθητή και πάνω από όλα να είναι σε θέση να συναντά με ευαισθησία και γνώση τις ανάγκες του.

Ο μουσικοθεραπευτής είναι εκείνος που συνεργάζεται στενά με τον μουσικό αλλά και το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, τους σχολικούς συμβούλους και το προσωπικό των ΚΔΑΥ προκειμένου να παρέχει εξειδικευμένη στήριξη στους μαθητές -όπου αυτό χρειάζεται- αλλά και να προάγει την συνεχή αξιολόγηση των αναγκών και την ανατροφοδότηση μέσα στο περιβάλλον της ομάδας. Έτσι ο ρόλος του καλύπτει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων σε επίπεδο πρόληψης, αξιολόγησης, διάγνωσης και θεραπευτικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

- ALVIN, J. (1975). *Music therapy*. London: Hutchinson
- ALVIN, J. (1976). *Music for the handicapped child*. London: Oxford University Press
- ALVIN, J., & WARWICK, A. (1991). *Music Therapy for the Autistic Child* London: Oxford University Press
- ΕΤΜΕΚΤΣΟΓΛΟΥ, Ι., & ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2006). Εισαγωγή. Στο Ετμεκτσόγλου, Ι. & Αδαμοπούλου, Χ. (Επιμ.), *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες*. Αθήνα: Ορφεύς-Νικολαΐδης
- BRUSCIA, K. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- BRURCIA, K. (Ed) (1991). *Case Studies in Music Therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona
- BUNT, L. (1994). *Music Therapy. An Art beyond Words*. London: Routledge.
- BUNT, L. (2003). Music Therapy with children. A complementary service to music education? In *British Journal of Music Education*, 20, (2), 179-195.
- DARNLEY-SMITH, R., & PATEY, H. M. (2003). *Music Therapy*. London: Sage Publications.
- NORDOFF, P. & ROBBINS, C. (1977). *Creative Music Therapy*. New York: John Day Company.
- PAVLICEVIC, M. (1997). *Music Therapy in Context. Music, Meaning, and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- PAVLICEVIC, M. (1999). *Intimate notes*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- PRATT, R. (1989). *Music therapy and music in special education, the international state of the art: proceedings of the ISME Commission on Music Therapy and Music in Special Education*, July 11-15, 1988. Melbourne, Australia, St. Louis: MMB Music.
- VYGOTSKY, L.S. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1934).
- VYGOTSKY, L.S., (1997). *Νους στην κοινωνία* (Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- WARD, D. (1990). *Μουσικοθεραπεία*. (Μ. Τόμπλερ, Μτφρ.) Αθήνα: Σ. & Μ. Νικολαΐδης.
- WARWICK, A. (1995): Music therapy in the education service: research with autistic children and their mothers. In T. Wigram, B. Saperston, and R. West (eds) *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*. (pp. 209-225). London: Harwood Academic Press
- WIGRAM, A., SAPERSTON, B., & WEST, R. (Eds.) (1995). *The Art and Science of Music Therapy. A Handbook*. London: Harwood Academic Press
- WIGRAM, T., & DE BACKER, J. (Eds) (1999). *Clinical applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publisher
- WING, L., & GOULD, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Winnicott, D.W. (1993/1971). *Playing and reality*. London: Routledge.



ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΜΠΥΛΗΣ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ

ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΑΜΑΤΙΟΥ

Συνδημιουργία - συνεργασία - συνεκπαίδευση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μουσικής σε βιωματικά σενάρια μαθημάτων για όλους τους μαθητές.

Περίληψη

Οι εισηγητές, αν και προέρχονται από διαφορετικούς χώρους και ειδικότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλος, σύμβουλος ειδικής αγωγής και μουσικός), έχουν τη Μουσική Αγωγή σαν κοινό τόπο και προτείνουν το σχεδιασμό συνεργατικών σεναρίων μάθησης ως απάντηση στην ανάγκη για μια σύγχρονη και δημιουργική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Τα συνεργατικά σενάρια μάθησης σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μια ομάδα εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων. Έχουν σαν βασικό στόχο να απελευθερώσουν το δημιουργικό δυναμικό μαθητών και εκπαιδευτικών και να δώσουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την υλοποίηση σεναρίων μάθησης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στους οποίους περιλαμβάνονται και οι μαθητές με ξεχωριστά ταλέντα) αλλά και οι μαθητές του «μέσου όρου» έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν το δημιουργικό τους δυναμικό μέσα από δραστηριότητες που είναι στο πλαίσιο των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων τους, που έχουν νόημα γι' αυτούς και τους κινητοποιούν. Οι αποκλεισμοί και η ισοπέδωση στο όνομα του «μέσου όρου» δεν έχουν θέση σε μια σύγχρονη και δημοκρατική εκπαίδευση που έχει σαν βασικό στόχο να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα όλων των μαθητών μέσα από τη συνεργασία και τη συνεκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τελευταία, όλο και πληθαίνουν οι φωνές που μιλούν για την ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Και ενώ όλοι φαίνεται να αποδέχονται πως η δημιουργική σκέψη είναι από τα πολυτιμότερα εφόδια του ανθρώπου για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις ενός κόσμου που ραγδαία μεταβάλλεται, κοινή είναι η διαπίστωση ότι δεν έχει τη θέση που της αξίζει στο σημερινό σχολείο. Η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται αποτελεσματικά όταν υπάρχει πνεύμα συνεργασίας τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και των μαθητών. Για να επιτευχθεί η συνεργατική μάθηση χρειάζεται να εξαλειφθεί η απομόνωση και ο ατομικισμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, της εξάλλειψης της απομόνωσης, εντάσσεται και το αίτημα για κοινή εκπαίδευση, για συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου βέβαια αυτό είναι δυνατό.

2.1 Συνδημιουργία

Πολλές έρευνες (π.χ. Chikszentmihalyi, 1988 & 1996; NACCCE, 1999; Craft 1999) δείχνουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι αποκλειστικά προσωπική υπόθεση. Το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον που ζει και εργάζεται το άτομο και η συνεργασία με τους άλλους, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εκδήλωση της δημιουργικότητας (creativity) και της συν-δημιουργικότητας (social creativity ή co-creativity). Για το λόγο αυτό, οι έννοιες της

συνεργατικής μάθησης και της συν-δημιουργίας, αποτελούν κεντρικούς άξονες της εισήγησης και του εργαστηρίου.

2.2 Η δημιουργικότητα στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε διεθνώς, ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου (π.χ. NACCCE, 1999; Craft, 2000; Starco, 2005). Το αίτημα για μια δημιουργική εκπαίδευση δεν είναι βέβαια καινούργιο και όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί τονίζουν τη σημασία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις σκέψεις του Jean Piaget (στο Jervis & Tobier, 1988): *«Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ανθρώπους που θα είναι ικανοί να κάνουν καινούργια πράγματα και όχι απλά να επαναλαμβάνουν ότι έκαναν οι προηγούμενες γενιές - ανθρώπους που θα είναι δημιουργοί, εφευρέτες, εξερευνητές, που θα μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν και όχι να δέχονται αβασάνιστα ότι τους προσφέρεται».*

Ο όρος «δημιουργικότητα» και τα παράγωγά του χρησιμοποιούνται ευρύτατα σε επίσημα έγγραφα (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εγκυκλίους, αναφορές κ.λπ.) αλλά χωρίς να δίνεται σαφής και ξεκάθαρος ορισμός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) στα οποία ο όρος δημιουργικότητα αναφέρεται σχεδόν 300 φορές αλλά πουθενά δε δίνεται ορισμός της ή σαφείς οδηγίες για την καλλιέργειά της. Μάλιστα ο όρος αναφέρεται άλλες φορές σαν ένας επιθυμητός τρόπος σκέψης και άλλες φορές σαν χαρακτηριστικό δραστηριοτήτων.

Η απουσία ενός συγκεκριμένου ορισμού και εκπαιδευτικών στόχων (σε αντίθεση με τη διεθνή πρακτική όπως για παράδειγμα NACCCE, 1999) δημιουργεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και δεν αφήνει περιθώρια για οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ειδικότερα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, ο όρος δημιουργικότητα αναφέρεται πενήντα (50) φορές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τους μαθητές (με τη γνωστή δεκάβαθμη κλίματα) με βάση την επίδοσή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Δυστυχώς, εκτός από την έλλειψη ορισμού, παρατηρούμε και έλλειψη οδηγιών για το πώς μπορεί να γίνει μια τέτοια αξιολόγηση!

Το αποτέλεσμα είναι ότι ο όρος δημιουργικότητα παραμένει αφηρημένος και ασαφής στο πλαίσιο της Ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα και της Μουσικής Αγωγής ειδικότερα· μια «ευχή» περισσότερο παρά ένας σαφής εκπαιδευτικός στόχος. Αν αυτό συνδυαστεί με την απουσία κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και των στελεχών της εκπαίδευσης για τα θέματα της δημιουργικότητας, καταλαβαίνουμε γιατί οι έλληνες μαθητές υποχρεώνονται να ξοδεύουν σχεδόν όλο το χρόνο και την ενέργειά τους στη μελέτη της εργασίας των άλλων, χωρίς να τους μένει διάθεση ή χρόνος για τη δική τους δημιουργική εργασία (Coleman, 1922).

2.3 Οι δυο βασικοί τύποι δημιουργικότητας

Η θεωρητική βάση της εισήγησης και του εργαστηρίου βρίσκεται στο χώρο της γνωσιακής επιστήμης (cognitive science) και ειδικότερα στο κομμάτι της που αφορά την ανθρώπινη δημιουργικότητα (Kamrylis, 2006). Η έννοια της δημιουργικότητας επιδέχεται πολλούς και πολλές φορές αντιφατικούς ορισμούς καθώς είναι μια από τις πιο σύνθετες και πολύπλοκες

δραστηριότητες της ανθρώπινης νόησης και συμπεριφοράς (Taylor, 1988). Σύμφωνα με τον P. N. Johnson-Laird (1988) «*Η δημιουργικότητα είναι σαν τον φόνο - και τα δυο χρειάζονται το κίνητρο, τα μέσα και την κατάλληλη ευκαιρία*».

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί -και πρέπει- να προσφέρει στους μαθητές τις ευκαιρίες και τα μέσα για να απελευθερώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Όσο για τα κίνητρα, η έρευνα (π.χ. Hennessey and Amabile, 1988) έχει δείξει ότι οι άνθρωποι είναι πιο δημιουργικοί όταν κινητοποιούνται από ενδιαφέρον, απόλαυση, ικανοποίηση και πρόκληση που προέρχονται από την ίδια την εργασία (εσωτερικά κίνητρα) και όχι από εξωτερικούς παράγοντες (εξωτερικά κίνητρα). Ο Elliott (1971) αναφέρει ότι μπορούμε να διακρίνουμε τη δημιουργικότητα σε δυο βασικούς τύπους: την *παραδοσιακή* και την *νέα*. Το 1999, Η Βρετανική Συμβουλευτική Επιτροπή για τη Δημιουργική και Πολιτισμική Εκπαίδευση (NACCCE, 1999) υιοθέτησε τους όρους *ελίτ* και *δημοκρατική δημιουργικότητα*. Την ίδια χρονιά η Craft (1999) πρότεινε τους όρους *Δημιουργιότητα με Δ κεφαλαίο* και *δημιουργικότητα με δ μικρό*.

Η παραδοσιακή, ελίτ ή Δημιουργικότητα με Δ κεφαλαίο, είναι αυτή που αναφέρεται σε λίγους και χαρισματικούς ανθρώπους που έχουν κάνει σημαντικές ανακαλύψεις όπως ο ΝταΒίντσι ή ο Αϊνστάιν. Αυτός ο τύπος της δημιουργικότητας τονίζει τη σημασία του δημιουργικού προϊόντος και του δημιουργικού ατόμου και δεν έχει άμεση εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως, η νέα, δημοκρατική ή δημιουργικότητα με δ μικρό, θεωρείται ότι είναι έμφυτη και μπορεί να εκδηλωθεί από όλους τους ανθρώπους. Τονίζει τη σημασία της δημιουργικής διαδικασίας και του περιβάλλοντος και είναι ο τύπος της δημιουργικότητας που ενδιαφέρει άμεσα την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με τη δημοκρατική δημιουργικότητα, τη δημιουργικότητα για όλους θα ασχοληθούμε στην εισήγηση και το εργαστήριο, παίρνοντας τη θέση της γνωσιακής προσέγγισης της δημιουργικότητας (*creative cognition approach*) σύμφωνα με την οποία η διαφορά μεταξύ της ελίτ και της δημοκρατικής δημιουργικότητας είναι ποσοτική και όχι ποιοτική (Ward, Smith & Finke, 1999). Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η ανθρώπινη δημιουργικότητα, ακόμα και στις πιο ξεχωριστές της εκφάνσεις, χρησιμοποιεί συνηθισμένες γνωσιακές διαδικασίες και δομές (Ward, Smith, & Finke, 1999). Μπορούμε λοιπόν να καλλιεργήσουμε τη δημιουργική σκέψη των μαθητών αν και η δημιουργικότητα εξαρτάται και από μη γνωσιακούς παράγοντες όπως τα κίνητρα και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον (Chikszentmihalyi, 1988).

2.4 Στρατηγικές για μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει (R. Sternberg 1996) να...

- ... λειτουργεί σαν πρότυπο δημιουργικού ανθρώπου και εμπνέει τους μαθητές
- ... παρακινεί τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν υποθέσεις
- ... «επιτρέπει» τα λάθη και «απεννοχοποιεί» την αποτυχία
- ... ενθαρρύνει τη λήψη ρίσκου (με όρια)
- ... σχεδιάζει και αναθέτει στους μαθητές δημιουργικές εργασίες και αξιολογήσεις
- ... παρωθεί τους μαθητές όχι μόνο να λύνουν αλλά και να θέτουν «προβλήματα»
- ... «ανταμείβει» τις δημιουργικές ιδέες και προϊόντα των μαθητών
- ... δίνει στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο για να λειτουργήσουν δημιουργικά
- ... δέχεται το αμφίσημο και το ασαφές που χαρακτηρίζει τη δημιουργική σκέψη

... αναγνωρίζει ότι οι δημιουργικοί μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στο σχολείο
... δείχνει προσήλωση στην εξέλιξη και δεν επαναπαύεται χρησιμοποιώντας συνέχεια τις ίδιες μεθόδους και εκπαιδευτικό υλικό
... γνωρίζει ότι για να εκδηλωθεί η δημιουργικότητα ενός μαθητή χρειάζεται το κατάλληλο περιβάλλον

2.5 Πολλαπλή νοημοσύνη - πολλαπλή δημιουργικότητα

«Ο νους είναι ένας. Η δημιουργικότητά του πρέπει να καλλιεργηθεί προς όλες τις κατευθύνσεις».

Τζ. Ροντάρι⁴³

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1993), κάθε άνθρωπος έχει νοημοσύνη που αποτελεί σύνθεση επιμέρους τύπων (βλ. σχήμα 1). Μια εκπαιδευτική διαδικασία που σέβεται τις δυνατότητες και τις ανάγκες όλων των μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που ταιριάζουν σε περισσότερους τύπους νοημοσύνης και όχι μόνο στη γλωσσική και λογικομαθηματική, όπως γίνεται συνήθως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μουσική, η κιναισθητική, η χωρική, η νατουραλιστική, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη μπορούν να καλλιεργηθούν παράλληλα με τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν στα παιδιά τις ευκαιρίες και τα μέσα να κατασκευάσουν, να κινηθούν στο χώρο, να δραματοποιήσουν, να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν λειτουργώντας ομαδικά, σε πνεύμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας (Kampylis, Berki, Saariluoma, 2006).

Σχήμα 1. Οι οχτώ τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία του H. Gardner



2.6 Οι «μύθοι» για τη δημιουργικότητα

Γύρω από τη δημιουργικότητα έχουν δημιουργηθεί ορισμένοι διαδεδομένοι «μύθοι» που επηρεάζουν ακόμα τις αντιλήψεις μας αν και η σύγχρονη έρευνα τους έχει καταρρίψει από καιρό. Ας δούμε ορισμένους από αυτούς με τη μορφή ερωτήσεων-απαντήσεων.

⁴³ Ροντάρι, 2001.

Η δημιουργία συμβαίνει σε μια στιγμή έμπνευσης, όπως με το «Εύρηκα» του Αρχιμήδη;

Όχι! Η έρευνα δείχνει ότι ο παράγοντας χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Ακόμα κι όταν η έμπνευση έρχεται σε μια στιγμή, όπως στην περίπτωση του Αρχιμήδη, έχουν προηγηθεί ατέλειωτες ώρες εργασίας, συζητήσεων, μελέτης και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και το περιβάλλον (Csikszentmihalyi, 1996).

Η δημιουργικότητα είναι ένα χάρισμα που έχουν λίγοι άνθρωποι;

Οι σύγχρονες έρευνες σε πολλά επιστημονικά πεδία δείχνουν ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί και ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από ένα συνδυασμό πολλών και «συνηθισμένων» δεξιοτήτων και όχι από ένα ξεχωριστό χάρισμα ή ταλέντο (NACCCE, 1999).

Η δημιουργικότητα είναι κάτι έμφυτο που δεν μπορεί να διδαχθεί;

Η δημιουργικότητα είναι μια πολυεπίπεδη ανθρώπινη δραστηριότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί με την εκπαίδευση. Απαιτείται γι' αυτό συστηματική προσπάθεια και είναι μια από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση.

Η εκδήλωση της δημιουργικότητας απαιτεί απόλυτη ελευθερία και απουσία συγκεκριμένου προγράμματος;

Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία της ελευθερίας αλλά και της συστηματικής δουλειάς για την εκδήλωση της δημιουργικότητας η οποία αποτελεί συνήθως συνισταμένη αντιφατικών στοιχείων. Έτσι η δημιουργική διαδικασία συχνά παρομοιάζεται με τον Ιανό, το θεό των Ρωμαίων με τα δυο πρόσωπα που κοιτούσαν σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Rothenberg, 1999). Η δημιουργικότητα σαφώς προϋποθέτει ελευθερία, πειραματισμό και αυτοσχεδιασμό. Από την άλλη πλευρά, απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες και αυτοέλεγχο. Ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές χρειάζονται συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινηθούν και να εκδηλώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό (NACCCE, 1999).

Μπορεί ένας μαθητής να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός ενώ έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές δέχονται ότι ένα άτομο μπορεί να είναι ιδιαίτερα χαρισματικό και δημιουργικό σε ορισμένους τομείς ενώ παράλληλα έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Στήβεν Χόκινγκς, που αν και είναι σχεδόν ολοκληρωτικά παράλυτος από ασθένεια του νευρικού συστήματος και καθηλωμένος σε αναπηρικό καροτσάκι, θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους φυσικούς της εποχής μας.

Πολλοί ερευνητές μάλιστα προτείνουν καινοτομίες, όπως την παρουσίαση επιστημονικών δεδομένων με τη χρήση μουσικών φθόγγων αντί γραφικών παραστάσεων, για να βοηθήσουν τους περισσότερους από 100.000 ερευνητές σε όλο τον κόσμο που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες να συνεχίσουν την έρευνά τους.

2.7 Τεχνικές που απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα

Πολλές τεχνικές που ονομάζονται και εργαλεία δημιουργικής σκέψης, έχουν χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσουν μικρούς και μεγάλους να παράγουν πρωτότυπες ιδέες και να απελευθερώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Οι περισσότερες από τις τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν αρχικά σε επιχειρήσεις όπου η παραγωγή νέων και καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών είναι ζωτικής σημασίας. Πολλές από τις τεχνικές αυτές, στη συνέχεια δοκιμάστηκαν σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και αρκετές από αυτές

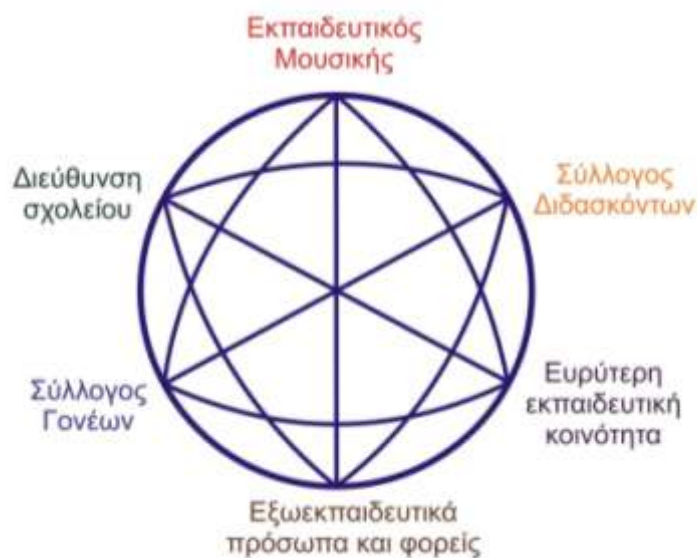
αποδείχθηκαν αποτελεσματικές και για τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν σε μερικές δοκιμασμένες τεχνικές παραγωγής ιδεών και επίλυσης προβλημάτων.

3.1 Συνεργασία

Οι απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και τα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) «επιβάλλουν» να ανασκευάσει κανείς την προσωπική θεωρία του περί μάθησης. Η διδακτέα ύλη όχι μόνο δεν μειώθηκε αλλά εξακολουθεί να είναι μεγάλη και προκαλεί άγχος και πίεση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ειδικά για τους μαθητές, η προσθήκη νέων διδακτικών αντικειμένων όπως η διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας, οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι σχολικές εργασίες, δεν τους αφήνουν χρόνο για παιχνίδι και δημιουργία.

Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να δώσουν στους μαθητές δημιουργικές διεξόδους «απαιτείται» να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής μπορεί παίξει ένα σημαντικό και πολύπλευρο ρόλο στο σχεδιασμό και υλοποίηση συνεργατικών σεναρίων μάθησης που θα απελευθερώνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών. Με όχημα την Αισθητική Αγωγή μπορεί να συμβάλει να συμβάλει καταλυτικά στην εμπέδωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής -και όχι μόνο- κοινότητας (Σχήμα 2).

Σχήμα 2



3.2 Παραδείγματα συνεργατικών σεναρίων μάθησης

3.2.1 Σενάρια μάθησης για όλες τις τάξεις ενός σχολείου

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2006-2007, στο 39^ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου μια δασκάλα και ένας εκπαιδευτικός μουσικής⁴⁴ άρχισαν να συνεργάζονται ενεργά, με στόχο να λειτουργήσει η Μουσική Αγωγή σαν συνδεδετικός κρίκος σε μια σειρά δημιουργικών δράσεων και σεναρίων μάθησης. Η πρωτοβουλία τους βρήκε έμπρακτη συμπαράσταση και κινητοποίησε τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το αποτέλεσμα ήταν να εμπλακούν όλες οι τάξεις στα σενάρια μάθησης και η Μουσική Αγωγή να αποκτήσει κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν αποφάσισαν να οργανωθεί ένα διαφορετικό σενάριο μάθησης για κάθε τάξη. Η Μουσική παίζει το ρόλο του συνδεδετικού κρίκου και έγινε συνειδητή προσπάθεια για να συνδυαστούν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με τις τέχνες, τις κατασκευές και τα παιχνίδια (Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2000; Μακροπούλου & Βαρελάς 2001, Τσαφταρίδης, 2002). Βασικός στόχος της όλης προσπάθειας είναι η ολιστική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και δημιουργικό παιχνίδι. Το θεωρητικό υπόβαθρο της προσπάθειας βρίσκεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993). Αναλυτικότερα:

Στην **Α΄ δημοτικού** το σενάριο μάθησης οργανώθηκε γύρω από το μάθημα της γλώσσας και ειδικότερα τον τονισμό. Ενδεικτική δραστηριότητα: Μουσικό παιχνίδι «τα τύμπανα της ζούγκλας» (παραλλαγή του παιχνιδιού «χαλασμένο τηλέφωνο») στο οποίο οι μαθητές βιώνουν τον τονισμό μέσα από τη χρήση αυτοσχέδιων κρουστών οργάνων.

Στην **Β΄ τάξη**, το σενάριο μάθησης είχε σαν βασικό στόχο να συνδέσει δημιουργικά τη Μουσική Αγωγή με τα μαθηματικά. Ενδεικτική δραστηριότητα: το μουσικό παιχνίδι «Ο ατσίδας Βάτραχος» στο οποίο οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις μουσικές αξίες για να βιώσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες και να έχουν μια ευχάριστη πρώτη γνωριμία με τα κλάσματα.

Για την **Γ΄ τάξη**, οργανώθηκε ένα σενάριο μάθησης με θέμα τη μυθολογία. Ενδεικτική δραστηριότητα: ένα παιχνίδι ηχοχρωματικής διάκρισης και γνώσεων με τίτλο «Το μαγεμένο δάσος».

Για τη **Δ΄ τάξη**, το σενάριο μάθησης είχε σαν στόχο τη δημιουργική σύνδεση Μουσικής και Μελέτης Περιβάλλοντος. Ενδεικτική δραστηριότητα: η ηχοϊστορία «Μια βόλτα στο πάρκο» όπου οι μαθητές επιδίδονται σε ένα παιχνίδι γνωριμίας ακολουθώντας τους ήχους της φύσης (Kampylis, 2006).

Για την **Ε΄ τάξη** οργανώθηκε ένα πρωτότυπο σενάριο μάθησης με βάση μια διδακτική ενότητα από το μάθημα της Γεωγραφίας. Μεταξύ άλλων, οι μαθητές δραματοποίησαν και βιντεοσκόπησαν ένα φανταστικό «δελτίο καιρού» χρησιμοποιώντας μουσικά στοιχεία και όρους.

Η **ΣΤ΄ τάξη** μελέτησε βιωματικά τις έννοιες του ήχου που αποτελούν «κοινό τόπο» της Μουσικής και του Ερευνώ και ανακαλύπτω. Ενδεικτική δραστηριότητα: η δημιουργία μιας ορχήστρας με αυτοσχέδια όργανα και η εξερεύνηση των ιδιοτήτων του ήχου μέσα από μουσικές δραστηριότητες (Καμπύλης & Σπετσιώτης, 2000).

Σε όλα τα σενάρια μάθησης προηγήθηκαν κατασκευές μουσικών οργάνων από τους μαθητές και η διάρκεια ήταν από δύο έως τέσσερις διδακτικές ώρες. Η βάση κάθε σεναρίου μάθησης ήταν ένας μύθος, μια φανταστική ιστορία, που εξελίσσεται σαν μουσικό παιχνίδι. Στο παιχνίδι δόθηκε

⁴⁴ Δήμητρα Τσουρέλη και Χρήστος Σταματίου

ιδιαίτερη σημασία στη διανομή των ρόλων. Μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, κατά τη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης, έγινε δυνατή η ενεργοποίηση όλων των μαθητών. Σημαντικό ρόλο για την συμμετοχή όλων των μαθητών και την επιλογή της καταλληλότερης «αποστολή» που θα είχε ο κάθε ένας, έπαιξε η εμπλοκή και συνεργασία του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης.

Σενάρια μάθησης για το Τμήμα Ένταξης

Στο 25^ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου συνεργάστηκαν η δασκάλα του τμήματος ένταξης με τον μουσικό του σχολείου⁴⁵ για να δημιουργήσουν σενάρια μαθημάτων για το Τμήμα Ένταξης του σχολείου. Μερικοί ενδεικτικοί τίτλοι των σεναρίων μάθησης που εφαρμόστηκαν είναι:

Το rap των δίφθογγων

Το rap των μαθηματικών

Ένα τραγούδι για την ορθογραφία.

3.2.3 Μουσικό σύνολο δυο σχολείων

Η συγκρότηση ενός μουσικού συνόλου μέσα στο σχολείο ξεκίνησε από την ανάγκη να αξιοποιηθούν οι μαθητές που θα είχαν όφελος από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Επιλέχθηκαν 23 μαθητές από δύο δημοτικά σχολεία (25^ο - 39^ο Δ. Σ. Περιστερίου) από Γ' μέχρι Στ' τάξη. Η επιλογή έγινε με εξατομικευμένη ακρόαση και ύστερα από συνεννόηση με τους διευθυντές και τους δασκάλους των τάξεων και σε στενή συνεργασία με τους δασκάλους των Τμημάτων Ένταξης των δυο σχολείων⁴⁶. Τα σχολεία προμηθεύτηκαν μουσικά όργανα και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργάστηκαν οι γονείς καθώς κι οι καθηγητές μουσικής των παιδιών που φοιτούν σε ωδεία. Στο μουσικό σύνολο εντάχθηκαν τρεις ομάδες μαθητών:

- α) παιδιά που γνωρίζουν ήδη ένα μουσικό όργανο και διαβάζουν νότες ,
- β) μαθητές των Τμημάτων ένταξης και
- γ) μαθητές που έδειξαν ιδιαίτερη κλίση ή και θέληση να συμμετέχουν.

Η ορχήστρα έχει πραγματοποιήσει δύο συναυλίες και έχει συνοδεύσει μια θεατρική παράσταση σε μορφή μιούζικαλ.

3.3 Αξιολόγηση

Η αρχική πρωτοβουλία για ουσιαστική και πολυεπίπεδη συνεργασία ανάμεσα στην εκπαιδευτικό μιας τάξης, την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και το μουσικό του σχολείου, είχε σαν αποτέλεσμα την κινητοποίηση της σχολικής μονάδας. Ορισμένοι δάσκαλοι «τόλμησαν» να διδάξουν χωρίς βιβλίο, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μορφές τέχνης και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, σχεδίασαν και υλοποίησαν συνεργατικά και βιωματικά σενάρια μαθημάτων και συνεργάστηκαν στενά με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος ρόλος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο εκπαιδευτικός μουσικής είχε την δυνατότητα να γνωρίσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα των άλλων μαθημάτων, να βρει τρόπους δημιουργικής διασύνδεσης της Μουσικής με τα άλλα μαθήματα, να

⁴⁵ Σταυρούλα Παπαγιάννη και Χρήστος Σταματίου

⁴⁶ Σταυρούλα Παπαγιάννη και Γιώργο Τσιτσιμπή.

αξιοποιήσει τη δυναμική και το δυναμικό της κάθε τάξης, να ενημερωθεί σωστά και υπεύθυνα για τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα χαρίσματα (κάτι που ήταν σχεδόν αδύνατο στα 40' που διαρκεί το μάθημα της μουσικής) και το κυριότερο, να αναδείξει το σπουδαίο ρόλο που μπορεί να παίξει η μουσική και οι άλλες τέχνες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.1 Συνεκπαίδευση

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει μια ομάδα παιδιών που οι ικανότητές τους -και στη συνέχεια οι σχολικές τους επιδόσεις στα μαθήματα- είναι χαμηλές. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε όλα τα μαθήματα, σε ορισμένα ή σε κάποιες ενότητες των διαφόρων μαθημάτων. Για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να διαβάζει σωστά αλλά να κάνει ορθογραφικά λάθη.

4.2 Αιτιολογία - ταξινόμηση

Τα αίτια στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να αναζητηθούν σε μια από τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες ή σε συνδυασμό τους.

- Α) Ψυχικά προβλήματα: Διαταραχές συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής, παιδικές ψυχώσεις κ.ά.
- Β) Προβλήματα στο νοητικό επίπεδο: Νοητική καθυστέρηση, οριακή νοημοσύνη, υψηλή νοημοσύνη κ.ά.
- Γ) Προβλήματα υγείας: Διαταραχές όρασης και ακοής, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα...
- Δ) Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: Πολιτισμική αποστέρωση, διγλωσσία, φτώχεια, άθλιες συνθήκες διαβίωσης, δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.

Να σημειώσουμε πως τα θέματα αιτιολογίας και ταξινόμησης δύσκολα βρίσκουν κοινή αποδοχή, γι' αυτό και έχουν προταθεί διάφορα ταξινομητικά σχήματα με μικρές ή μεγαλύτερες διαφορές. Όλα αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως παιδιά με *μαθησιακές δυσκολίες*. Υπάρχουν περιπτώσεις που η μαθησιακή δυσκολία είναι τόσο μεγάλη ώστε οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του «κανονικού» σχολείου. Οι περιπτώσεις αυτές αναγνωρίζονται και εντοπίζονται εύκολα και εντάσσονται στο χώρο της ειδικής αγωγής.

4.3 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Υπάρχει όμως και μια άλλη ομάδα παιδιών, θα λέγαμε μια πέμπτη κατηγορία, τα οποία δεν υστερούν σε όλα γενικά τα μαθήματα αλλά σε ένα, όπως π.χ. στο γλωσσικό μάθημα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, παραγωγή λόγου ...). Η δυσλεξία και η δυσαναγνωσία αποτελούν κλασικά παραδείγματα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται περιπτώσεις παιδιών που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις χωρίς εμφανή αίτια. Φαίνεται εκ πρώτης όψεως ότι οι μαθητές αυτοί δεν αξιοποιούν και δεν εκμεταλλεύονται το πραγματικό τους δυναμικό. Για τους μαθητές αυτούς λέμε ότι έχουν *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*.

Θα πρέπει όμως να κάνουμε μια διάκριση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που συνήθως εμφανίζονται στη γλώσσα και στα μαθηματικά και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν πολλοί άνθρωποι σε άλλους τομείς αλλά συνήθως δεν τους δίνουμε τη σημασία που τους αξίζει. Είναι καιρός λοιπόν να δεχθούμε ότι ένα παιδί που δυσκολεύεται να

μάθει ένα μουσικό όργανο (ή κολύμβηση, χορό κ.λπ.) έχει και αυτό ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Torrance, 1995).

4.4 Ο εκπαιδευτικός της μουσικής και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (ε.ε.α.)

Οι μαθητές με ήπιες και μέτριες μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα φοιτούν κατά κανόνα στα «κοινά» σχολεία και έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Ορισμένοι, στις σοβαρότερες περιπτώσεις που αναφέραμε, υποστηρίζονται στα τμήματα ένταξης. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός της μουσικής έρχεται σε επαφή με τα παιδιά αυτά γιατί παρακολουθούν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής. Μάλιστα γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος των Τμημάτων Ένταξης ώστε οι μαθητές που τα παρακολουθούν να μην «χάνουν» το μάθημα της μουσικής που θεωρείται σημαντικό για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Ενδέχεται ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αρχικά να βιώσει αρνητικά ένα μουσικό ερέθισμα, ένα τραγούδι ή ένα μουσικό παιχνίδι. Κάποιος που βιώνει μια δύσκολη κατάσταση στη ζωή του μπορεί να δείξει την αντανάκλαση των συναισθημάτων του με ένα αρνητικό ή ακόμα και επιθετικό τρόπο σαν να θέλει να πει «Προσέξτε με! σας δημιουργώ πρόβλημα, γιατί βιώνω ένα πρόβλημα!». Τα παιδιά αυτά θα πρέπει να «απενοχοποιηθούν» και να ερευνηθεί βαθύτερα το πρόβλημα τους. Αυτές οι περιπτώσεις πρέπει να είναι αναγνωρίσιμες από τον εκπαιδευτικό μουσικής και να έχει συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ώστε να είναι χρήσιμος σε όλους τους μαθητές του αλλά και να κάνει τη δουλειά του ευκολότερα.

Επιπλέον, ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν και μαθητές που είναι ιδιαίτερα χαρισματικοί και ταλαντούχοι αλλά και μαθητές που αντιμετωπίζουν για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο προβλήματα υγείας (π.χ. σπασίμο χεριού, εγχειρήσεις κ.λπ.), οικογενειακά (χωρισμός γονιών, απώλεια γονιού ή προσφιλούς προσώπου κ.λπ.) ή άλλα (μετακόμιση, μετανάστευση κ.λπ.).

4.5 Ερωτήματα

Εύλογα, προκύπτουν αρκετά ερωτήματα για τη μουσική αγωγή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Αναφέρουμε ορισμένα από αυτά:

Πώς θα εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής τους μαθητές με ε.ε.α. και πώς θα πληροφορηθούν υπεύθυνα για τις ανάγκες τους;

Τι πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός της μουσικής κατά τη διδασκαλία μαθητών με ε.ε.α. αφού είναι κοινή η διαπίστωση ότι δεν έχει συνήθως την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση;

Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός της μουσικής να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά με ε.ε.α. και να αναδείξει τα πιθανά ταλέντα τους;

Ασφαλώς τα ερωτήματα αυτά τα αντιμετωπίζουν καθημερινά όλοι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής αγωγής, αφού σύμφωνα με διεθνείς έρευνες αλλά και καταγραφές που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, το 10% του μαθητικού πληθυσμού έχει μόνιμα ή προσωρινά ε.ε.α. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός μουσικής αντιμετωπίζει κάθε χρόνο περίπου τριάντα (30) μαθητές με ε.ε.α. αν δεχτούμε ότι έχει κατά μέσο όρο 300 μαθητές στα διάφορα σχολεία που συμπληρώνει το ωράριό του.

4.6 Δημιουργικότητα και μαθητές με Ε.Ε.Α.

Ο πρωτοπόρος στη μελέτη της ανθρώπινης δημιουργικότητας Ε. Ρ. Torrance (1995) αναφέρει αρκετά παράδειγμα μαθητών που αντιμετώπισαν τις μαθησιακές τους δυσκολίες με δημιουργικό τρόπο. Μια επτάχρονη μαθήτρια με δυσορθογραφία, ανακάλυψε ότι μπορούσε να θυμάται την ορθογραφία δύσκολων λέξεων όταν τις τραγουδούσε. Μια μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έμαθε «απέξω» τον περιοδικό πίνακα όταν συνέθεσε ένα τραγούδι και έφτιαξε μια σχετική χορογραφία με τα περιεχόμενά του. Με τον τρόπο αυτό, θυμόταν τον περιοδικό πίνακα ακόμα και μετά από δέκα ολόκληρα! Ο Torrance (1995) αναφέρει μάλιστα ότι ένα από τα «δυνατά» στοιχεία πολλών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι η ιδιαίτερα αναπτυγμένη δημιουργική τους σκέψη. Τονίζει μάλιστα ότι η χρήση μουσικών οργάνων, τραγουδιού, χορού και δημιουργικής κίνησης βοηθούν αποτελεσματικά στην εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά.

Η ερώτηση λοιπόν δεν είναι αν υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που να έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη δημιουργική σκέψη. Η ερώτηση που πρέπει να απαντήσουμε είναι: «Με ποιο τρόπο θα βοηθήσουμε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες να απελευθερώσουν το δημιουργικό τους δυναμικό για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;»

4.7 Μουσική ευαισθησία και επιδεξιότητα

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως άλλο πράγμα είναι η μουσική ευαισθησία και άλλο η μουσική επιδεξιότητα. Λέγοντας *μουσική ευαισθησία* εννοούμε την αντίδραση του ατόμου σε κάποιο μουσικό ερέθισμα και την ιδιαίτερη εκείνη διάθεση που προκαλείται στο άτομο από το άκουσμα ενός μουσικού έργου. Η μουσική ευαισθησία δεν έχει σχέση με τη νοημοσύνη και τη συναντάμε όχι μόνο στον άνθρωπο αλλά και σε ανώτερους και κατώτερους ζωντανούς οργανισμούς.

Η *μουσική επιδεξιότητα* έχει σχέση με το ταλέντο και τη φυσική κλίση. Είναι επιδεξιότητα που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με την προσπάθεια και την άσκηση και χαρακτηρίζει μόνο τον άνθρωπο. Άλλο λοιπόν πράγμα είναι η μουσική ευαισθησία και άλλο η μουσική επιδεξιότητα. Η διαφορά αυτή των δυο σε πρακτικό επίπεδο έχει ιδιαίτερη σημασία και σπουδαιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της μουσικής γιατί εκτός των άλλων αποτελεί ένα πολύ δραστικό «φάρμακο» στην ολόπλευρη αγωγή των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δημιουργικής συνύπαρξης μαθητών με ε.ε.α. και με ιδιαίτερα ταλέντο στο πλαίσιο της Μουσικής Αγωγής είναι η συμμετοχή στην ίδια μαθητική ορχήστρα της Χρύσας, μαθήτριας με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και του Παναγιώτη, μαθητή με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η Χρύσα συμμετέχει στην ορχήστρα του σχολείου παίζοντας ένα κρουστό που δεν απαιτεί ιδιαίτερη μουσική επιδεξιότητα. Διαβάζει μια ειδική παρτιτούρα στην οποία είναι χρωματισμένοι οι στίχοι στους οποίους πρέπει να παίξει. Ο Παναγιώτης, διαβάζει και εκτελεί με άνεση μια «κανονική» παρτιτούρα γιατί σπουδάζει κιθάρα εκτός σχολείου. Η συμμετοχή τους στην ίδια ορχήστρα βοήθησε και τα δυο παιδιά. Η Χρύσα μέσα από την ανάγνωση της παρτιτούρας βελτίωσε σημαντικά τις αναγνωστικές της δεξιότητες. Ο Παναγιώτης ανέλαβε να γράψει την ενορχήστρωση των κρουστών σε ορισμένα τραγούδια και έχει έναν πολύ ενεργό ρόλο στη μαθητική ορχήστρα. Και τα δύο παιδιά τα χαρακτηρίζει μουσική ευαισθησία ενώ αισθάνονται ότι συμμετέχουν ισότιμα σε μια κοινή προσπάθεια.

4.8 Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μαθητές λοιπόν με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο ευαίσθητοι από τους άλλους μαθητές, αντιδρούν δε και αποχτούν εμπειρίες όπως και οι «κανονικοί» μαθητές. Με τη βοήθεια που τους προσφέρουμε μέσω των κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων μπορούν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν καλύτερα, να πραγματοποιήσουν πολύ σημαντικά πράγματα και να προοδεύσουν στο σχολείο, όχι μόνο στο μάθημα της μουσικής αγωγής αλλά σε όλα τα μαθήματα. Ειδικότερα, ορισμένοι μαθητές έχουν και διατηρούν ανυπολόγιστες μουσικές επιδεξιότητες που είναι συνήθως εξασθενημένες ή μπλοκαρισμένες εξαιτίας της αναπηρίας και πολλές φορές καταστρέφονται. Όπως λοιπόν, με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκουμε να ανακαλύψουμε και να αναπτύξουμε στο ανώτερο δυνατό στάδιο τις λανθάνουσες δυνάμεις που υπάρχουν στο μαθητή, το ίδιο και με τη μουσική αγωγή και εκπαίδευση προσπαθούμε τις όποιες μουσικές επιδεξιότητες που υπάρχουν να τις απαλλάξουμε από τους παράγοντες εκείνους που τις καθιστούν δύσκολες έως αδύνατες να αναδειχθούν. Άλλωστε οι δυνατότητες αυτές όταν ενεργοποιηθούν θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

4.9 Διδακτικά προγράμματα

Το κρίσιμο ερώτημα για έναν εκπαιδευτικό της μουσικής που θέλει να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρίες και ε.ε.α. παραμένει: «Τι τροποποιήσεις θα πρέπει να γίνουν στο πρόγραμμα ώστε να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης;». Κατ' αρχή θα πρέπει να προσέξει αν υπάρχει κάποιο παιδί με αναπηρία όπως αυτές που αναφέρθηκαν πρωτύτερα. Πιθανώς να υπάρχει και κάποια διάγνωση για το μαθητή αυτό από ΚΔΑΥ ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Τότε είναι σωστό μέσα στο πρόγραμμά του να εντάξει δραστηριότητες τέτοιες -ομαδικές ή εξατομικευμένες- που να ευνοούν τη συμμετοχή του μαθητή. Δεν θα αλλάξει δηλαδή το κανονικό αναλυτικό του πρόγραμμα αλλά θα το εφαρμόσει τροποποιημένο σε ορισμένα σημεία ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή.

4.10 Αλλαγές σύμφωνα με τις αναπηρίες

4.10.1 Μαθητές με νοητική καθυστέρηση

Ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί ίσως «απορροφά» μέσα από τη μουσική πολύ περισσότερα στοιχεία από ότι αποκαλύπτουν οι αντιδράσεις του. Ο μαθητής με νοητική καθυστέρηση μαθαίνει μέσω της επανάληψης. Οι μέθοδοι επανάληψης όμως δεν θα πρέπει να είναι μονότονες. Η ίδια μελωδία π.χ. μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά και ξανά με διαφορετικές λέξεις, διαφορετική ταχύτητα ή ένταση. Σε θετική κατεύθυνση βρίσκεται και η προσπάθεια να ενταχθούν οι μαθητές αυτοί σε διάφορες μουσικές ομάδες, φωνητικές ή ορχηστρικές. Για παράδειγμα μπορούν να παίζουν όχι μόνο κρουστά με ακαθόριστο τονικό ύψος αλλά και πιο σύνθετα όργανα στα οποία οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν ένα τμήμα τους (π.χ μερικά μόνο πλήκτρα ενός αρμονίου).

4.10.2 Μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα

Τυφλά παιδιά

Οι τυφλοί μαθητές από τη φύση τους δεν είναι πιο ευαίσθητοι στη μουσική από τα άλλα παιδιά, όμως σύντομα αποκτούν αυτή την ευαισθησία, γιατί η μουσική έχει τη δύναμη να τους ικανοποιήσει πολλές από τις συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές ανάγκες. Από την

ημέρα που το παιδί αποκτά συνείδηση του ήχου, η μουσική πρέπει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Το τυφλό παιδί, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο, μπορεί να ωφεληθεί από τη εκμάθηση τραγουδιών σε μικρή ακόμη ηλικία, γιατί η φωνή του καλλιεργείται και γίνεται αρμονική και εκφραστική. Τα τυφλά μάτια ασφαλώς δεν είναι εκδηλωτικά και δεν αποκαλύπτουν τα συναισθήματα τους. Όμως η φωνή μπορεί να τα αντικαταστήσει και να γίνει το μέσο μιας βιωματικής επικοινωνίας. Το τυφλό παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί να χρησιμοποιεί τη φωνή του ως όργανο έκφρασης για να αναπληρώσει τα κενά που του δημιουργεί η αναπηρία. Επίσης το τυφλό παιδί μπορούμε εύκολα να το εντάξουμε σε ομαδικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν και το παίξιμο μουσικών οργάνων. Υπάρχουν μάλιστα τυφλά παιδιά που είναι ιδιαίτερα ταλαντούχα και πολλές φορές εξελίσσονται σε επαγγελματίες μουσικούς. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής θα πρέπει σε ένα ταλαντούχο παιδί να δώσει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες του και να τονώσει την αυτοεκτίμηση του.

Κωφά παιδιά

Η σχέση ενός παιδιού με επίκτητη κώφωση ή βαρηκοΐα με τη μουσική είναι εντελώς διαφορετική από αυτή του εκ γενετής, γεγονός που πρέπει ο εκπαιδευτικός της μουσικής να το έχει υπ' όψιν του. Το κωφό παιδί δεν αντιλαμβάνεται τις ηχητικές δονήσεις όπως οι ακούοντες και, για το λόγο αυτό, πρέπει να ενθαρρύνεται να δημιουργεί ήχο μόνο του. Για παράδειγμα, τα παλαμάκια, το παίξιμο ενός τυμπάνου, το κουδούνισμα μιας καμπάνας και τόσες άλλες δραστηριότητες με πνευστά και έγχορδα όργανα εκπαιδεύουν το κωφό παιδί να παράγει ήχους τους οποίους και συνειδητοποιεί. Παρά το γεγονός ότι η μουσική στους κωφούς ίσως δεν μπορεί να αποτελέσει βασικό στοιχείο αισθητικής και συναισθηματικής εμπειρίας, έχει όμως τη δύναμη να δημιουργεί επικοινωνία. Πριν τη παραγωγή λόγου είναι ευκολότερη η παραγωγή απλών θορύβων και αργότερα μουσικής, δηλαδή οργανωμένου ήχου.

4.10.3 Μαθητές με εγκεφαλική παράλυση

Ένα μουσικό πρόγραμμα κατάλληλο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση πρέπει να περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων εναρμονισμένων με τη φυσική, πνευματική και συναισθηματική τους κατάσταση. Οι μαθητές με εγκεφαλική παράλυση ανταποκρίνονται σε πολλά είδη μουσικής. Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι χρειάζονται να ακούνε ηρεμιστική μουσική. Όταν όμως τα ίδια τη δημιουργούν, προτιμότερη είναι η χρήση οργάνων που παράγουν δυνατό ήχο, όσο κι αν αυτό φαίνεται παράξενο και αντιφατικό. Ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση χρειάζεται στις αλλαγές του ρυθμού. Το παίξιμο των οργάνων και το τραγούδι βοηθούν το παιδί να εκφραστεί αυθόρμητα και ενεργητικά και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εκτοπίζοντας εντάσεις που του δημιουργεί η κατάστασή του. Μουσική χρησιμοποιείται επίσης στη φυσικοθεραπεία που κάνουν τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση για χαλάρωση και ενθάρρυνση.

4.10.4 Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Σ' αυτή ανήκουν παιδιά υπερκινητικά, επιθετικά, φοβισμένα, δειλά κ.λπ. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν δυο βασικές ανάγκες:

- α) Την ικανοποίησή τους με σχέσεις που θα συνάψουν με ανθρώπους που θα επηρεάσουν βαθιά το συναισθηματικό τους κόσμο
- β) Την ικανοποίηση συναισθηματικών εμπειριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές εκτός των προσωπικών επαφών.

Η μουσική ίσως βοηθάει στην κάλυψη των δυο σχέσεων και στην προσέγγιση του απρόσωπου συναισθηματικού κόσμου. Ας έχουμε όμως υπόψη μας πως η μουσική περιλαμβάνει και στοιχεία τα οποία δημιουργούν φόβο, ένταση, ύπνωση και ψυχολογικές αυτόματες αντιδράσεις τις οποίες το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει. Οι υψηλές νότες και οι απότομες αντιθέσεις ενοχλούν το παιδί επειδή είναι έντονες και ξαφνικές. Οι γρήγοροι ρυθμοί και η μεγάλη ένταση των κρουστών μπορούν να θέσουν μια ολόκληρη ομάδα παιδιών με διαταραχή εκτός ελέγχου, εξ αιτίας της «καταπιεστικής» επίδρασης τους. Ακόμα και η «ήρεμη» μουσική δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, όταν για παράδειγμα ο μαθητής έχει ανάγκη από πιο ζωηρές εμπειρίες.

Γενικά το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζεται σχεδιασμό μιας αισθητικής αγωγής πλούσιας σε προσλαμβάνουσες που να του παρέχει αισθήματα ασφάλειας και αποδοχής. Το παιδί μπορεί να ανακαλύψει στη μουσική στοιχεία που θα το βοηθούν, θα το ανακουφίζουν, και θα του προσφέρουν δημιουργικές διεξόδους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «Ορχήστρα νέων Σιμόν Μπολιβάρ» που έχει δημιουργηθεί στη Βενεζουέλα, μια χώρα που το 75% του πληθυσμού της ζει κάτω από το όριο της φτώχειας και που κυριαρχούν τα ναρκωτικά και το έγκλημα (Σπετσιώτης & Καμπύλης, 2007). Την «Ορχήστρα νέων Σιμόν Μπολιβάρ» αποτελούν εκατό (100) παιδιά με μαέστρο ένα συνομήλικό τους. Παίζουν έργα του συμφωνικού ρεπερτορίου με ορμή, ζωντάνια και τεχνική επάρκεια. Το κυριότερο όμως είναι ότι η συμμετοχή τους στην ορχήστρα, τους δίνει δημιουργικές διεξόδους και ελπίδα για μια καλύτερη ζωή.

4.10.5 Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία κ.ά. Αυτές προέρχονται από δυσκολίες που παρουσιάζει στο άτομο στην αντιληπτική ικανότητα, τη μνήμη, την προσοχή, τον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο κ.ά. Για τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές αυτοί, ο εκπαιδευτικός της μουσικής πρέπει να συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης, να γνωρίζει που υστερούν τα παιδιά και να επιλέγει κατάλληλες μουσικές ασκήσεις με τη μορφή παιχνιδιού.

4.10.6 Μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτισμός)

Η πρώτη μας φροντίδα, όπως είναι γνωστό με τα παιδιά που έχουν αυτισμό είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, την οποία να μπορεί να την αποδεχτεί ο μαθητής ως μέρος του περιβάλλοντός του. Η μουσική και ο ήχος έχουν τη δύναμη να «εισβάλλουν» και ίσως βοηθήσουν να σπάσουν οι αντιστάσεις και η «άμυνα» του παιδιού, ευνοώντας με αυτό τον τρόπο την επικοινωνία. Η μουσική μπορεί να δημιουργήσει ένα μη λεκτικό, φιλικό περιβάλλον στο οποίο ίσως επιτύχουμε κάποιου είδους επαφή και το παιδί κατορθώσει να εκφραστεί. Αυτή η επαφή μπορεί να πάρει πολλές φορές παράξενες μορφές. Ένα παράδειγμα είναι η προσέγγιση των γεωμετρικών σχημάτων, τα οποία αντιστοιχούν σε κάποιο μουσικό όργανο, όπως το κυκλικό σχήμα του τυμπάνου, οι παράλληλες γραμμές που δημιουργούνται από τις χορδές του βιολιού ή της κιθάρας, οι στρογγυλές τρύπες της φλογέρας κ.ά.

Το αυτιστικό παιδί συχνά εξετάζει προσεκτικά τα όργανα και εξερευνά τους ήχους, τις περισσότερες φορές αυθόρμητα. Η μουσική διδασκαλία πρέπει να είναι ιδιαιτέρως ελαστική, μέσα στο πλαίσιο της ασφάλειας, της τάξης και της προβλεψιμότητας, τις οποίες έχει ανάγκη το παιδί. Η ζωντανή (live) μουσική είναι πάντα προτιμότερη, εκτός κι αν το παιδί αρνείται την επαφή με τους ανθρώπους. Τα αυτιστικά παιδιά όταν εμπεδώσουν κάτι και το κάνουν κτήμα τους (πχ ένα ρυθμικό σχήμα) δεν το ξεχνάνε εύκολα. Μπορούν να το αναπαραγάγουν μετά από καιρό αλλά δεν μπορούν να κάνουν μεταφορά της γνώσης αυτής και να τη χρησιμοποιήσουν σε άλλο πλαίσιο.

5. Επίλογος

Πιστεύουμε ότι όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί για δημιουργικά επιτεύγματα αν τους δοθούν τα κίνητρα και τους παραχωρηθεί η κατάλληλη και αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας δεν είναι ένα ακόμα «πρέπει» της εκπαιδευτικής διαδικασίας· δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αλλά να διατρέχει ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, αποτελεί η ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από «ειδικότητες» και «θέσεις». Ας πάψουμε λοιπόν να είμαστε προσκολλημένοι σε καθιερωμένες πρακτικές και ας τολμήσουμε να δοκιμάσουμε νέα πράγματα όπως μας καλεί ο Ισοκράτης:

Τας επιδόσεις ίσμεν γιγνομένης και των Τεχνών και των άλλων απάντων ου δια τους εμμένοντας τοις καθεστώσιν αλλά δια τους επανορθούντας και τολμώντας αεί τι κινείν των μη καλώς έχόντων⁴⁷.

Βιβλιογραφία

- CHIKSEZNTMIHALYI, M. (1988). *Society, culture, and person: a systems view of creativity*. In Sternberg, R. (Ed.), *The nature of creativity - Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, S. (1922). *Creative school music*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- CRAFT, A. (1999). *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. London: Routledge.
- CRAFT, A. (2003). *The limits to creativity in education: dilemmas for the educator*. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- CRAFT, A. (2006). *Fostering creativity with wisdom*. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers
- ELLIOTT, R. K. (1971). *Versions of Creativity*. *Journal of Philosophy of Education*, 5(2), 139-152.
- EU. (2001). *Promoting young people's initiative, enterprise and creativity*. Retrieved 7/11/2006, from <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11051.htm>
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences* (New ed.). London: Fontana.
- HENNESSEY, B., & AMABILE, T. (1988). *The Conditions of Creativity*. In Sternberg R. (Ed.), *The nature of creativity - Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JERVIS, K & TOBIER, A. (Eds) (1988). *Education for Democracy*. Proceedings from the Cambridge School Conference on Progressive Education. Cambridge
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1988). *Freedom and Constraint in Creativity*. In Sternberg R. (Ed.), *The nature of creativity - Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAMPYLIS, P. (2006). *Creative Connection connection among Music, Art and Theatre Education through sound-images, sound-stories, hand-made musical instruments and ICT*. Proceedings of the Theatre/Drama and Education: Creating New Roles for the 21th Century. Athens.
- KAMPYLIS, P., BERKI, E., & SAARILUOMA, P. (2006). *Can we "see" the sound? New and creative solutions in Music and Physics Education through hands-on and ICT-based activities*. Proceedings of the EDEN 2006 Annual Conference. Vienna.

⁴⁷ Μετάφραση: Γνωρίζουμε ότι οι Τέχνες και όλα τα άλλα προοδεύουν όχι από εκείνους που είναι προσκολλημένοι στα καθιερωμένα, αλλά από εκείνους που τολμάνε να κινούν και να διορθώνουν κάτι από τα κακώς κείμενα.

- NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (1999), *All our futures: Creativity, culture and education*, London: DSEE
- PELZER D. (2000). *Ένα Παιδί που το Έλεγαν «Αυτό»*. Μετάφραση Γ. Κουσσουνέλου. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.
- QCA. (2005). Creativity: Find it! Promote it! Retrieved 7/11/06, from www.ncaction.org.uk/creativity/about.htm
- ROTHENBERG, A. (1999). *Janusian process*. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2). London: Academic Press.
- STERNBERG, R. J. (1996). *Investing in creativity - Many happy returns*. *Educational Leadership*, 53 (4), 80-84.
- TAYLOR, C. W. (1988). *Various approaches to and definitions of creativity*. In S. Robert (Ed.), *The nature of creativity - Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRANCE, E. P. (1995). *Why fly? A Philosophy of Creativity*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- WARD, T.B, SMITH, S.M, FINKE, R.A. (1999). *Creative cognition*. In Sternberg, R.J. (Ed), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ΑΠΟΣΤΟΛΑΚΗΣ, Ε. κ.ά. (2006) *Φυσικά Στ' Δημοτικού - Ερευνώ και ανακαλύπτω, Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. (Επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι - Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Γ. (1998). *Τα Εκπαιδεύσιμα Νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά κα Έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΒΕΡΝΑΔΟΣ, Μ. & ΤΕΡΕΖΑΚΗ, Μ. (2004), *Προσεγγίσεις σε Θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο
- ΓΕΝΑ, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα
- ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π. (2004). *Παιδαγωγικές Σπουδές εξ Αποστάσεως στη Μουσική Αγωγή*. Αθήνα: ΕΠΙ Παιδαγωγικό Σπουδαστήριο Ομίλου Ξυνή.
- ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π. (2005). *Αισθητική Αγωγή και Νέες Τεχνολογίες*. Στο Μ. Αλεξάκου & Κ. Σπετσιώτου (Επιμ.), *Η Συμβολή των Τεχνών στην Αγωγή και Εκπαίδευση των Παιδιών μας* (σελ. 57-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π., & ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. (2000). *Το Εργαστήρι της Μουσικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π., & ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. (2002). *Η Αόρατη Ορχήστρα Συνοδεύει τα Τραγούδια μας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π., ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι., ΣΤΑΜΑΤΙΟΥ, Χ. (2005). *Μουσική Δημιουργία και Τεχνολογία*. Εργαστήριο που παρουσιάστηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΜΑΠΕ με τίτλο: Η Αναγκαιότητα της Συστηματικής Μουσικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- ΚΟΥΡΕΤΖΗΣ, Λ. (1991). *Θεατρικό παιχνίδι - παιδαγωγική θεατρική πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- ΚΟΥΤΣΟΥΚΗ, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή, Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδ. Συμμετρία.
- ΜΑΚΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. & ΒΑΡΕΛΑΣ, Δ. (2001). *Μουσική - Το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto
- ΜΠΕΤΕΧΑΪΜ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών - Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 27/2/07 από www.pi-schools.gr/programs/depps.
- ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Β. (2002). *Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης*. Περιοδικό Νέα Παιδιατρικά Χρονικά, τομ. 1^{ος}, Τεύχος 2^ο, σελ. 141-149
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (1998). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα.
- ΠΡΙΝΟΥ-ΠΟΛΥΧΡΟΝΙΑΔΟΥ, Λ. (1989). *Μουσική και ψυχολογία*. Αθήνα: Θυμάρι

- ΡΟΝΤΑΡΙ, ΤΖ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας - Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΣΑΛΛΑ-ΔΟΚΟΥΜΕΤΣΙΔΗ, Σ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. (1993). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα.
- ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. (1994). *Άτομα με Αισθητηριακές Μειονεξίες*. Αθήνα.
- ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. & ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π. (2007). *Που να 'ξερε ο Μπετόβεν ότι θα τον προσεγγίζαμε... διαθεματικά. Επίκαιρο διαθεματικό σχέδιασμα σε 3 μέρη*. Περιοδικό Παράθυρο στην Εκπαίδευση. Τεύχος 43, Ιαν. - Φεβ. 2007.
- ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι., ΠΑΤΣΑΝΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Κ., ΚΑΜΠΥΛΗΣ, Π. (2001). *Προγράμματα Μουσικής Αγωγής για Παιδιά με και Χωρίς Ειδικές Ανάγκες* (σελ. 5-23). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Διδασκαλείο "Δημ. Γληνός".
- ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ, Ι. & ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ, ΣΤ. (2003). *Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορίων.
- ΤΣΑΦΤΑΡΙΔΗ, Ν. (2002). *Εξερευνώντας τη Μουσική*. Αθήνα: Νήσος
- ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση - Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου - Νάκας.



Πρόγραμμα Συνεδρίου

Παρασκευή 20 Απριλίου 2007

- 13:00 - 16:30 Προσέλευση - Εγγραφές
- 16:30 - 17:30 Έναρξη από τις Χορωδίες Λεοντείου Σχολής και Μουσικού Γυμνασίου Αγρινίου
- 17:30 - 18:00 Χαιρετισμοί
- 18:00 - 20:30 Εναρκτήρια Συνεδρία με συζήτηση:
Αγωγή, Εκπαίδευση, Μουσική: Αναζητώντας τις βάσεις ενός διαλόγου
Προεδρεύουσα: Μαρία Αργυρίου
ΛΕΝΙΑ ΣΕΡΓΗ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ
- 20:30 - 21:30 Παρουσίαση καλλιτεχνικού προγράμματος από την Εστουδιαντίνα Νέων:
«Ταξίδι στη Σμύρνη»

Σάββατο 21 Απριλίου 2007

- 09:00 - 09:30 Προσέλευση
- 09:30 - 10:30 Συνεδρία: *Στοχοθεσία και Οργάνωση της Μουσικής Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα*
Προεδρεύουσα: Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Α. Στάμου, L. Custodero: Αναζητώντας ένα «άλλο» μάθημα μουσικής:
Η μελέτη της εμπειρίας ροής
Ζ. Διονυσίου: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική;
Μ. Κοκκίδου: Μοντέλα Ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής:
Η φιλοσοφία τους και ο σχεδιασμός τους
Ν. Σαλτερής: *Η Ευέλικτη Ζώνη, ως ευκαιρία προώθησης των καλών Τεχνών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*
- 09:30 - 10:30 Παράλληλη συνεδρία: *Σχολείο και Νέες τεχνολογίες*
Προεδρεύουσα: Αναστασία Γεωργάκη
Μ. Κουτσούμπα: Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση
Δ. Βαρελάς: *Η χρήση μουσικού εκπαιδευτικού λογισμικού στο μάθημα της μουσικής*
Μ. Βιβίτσου, Ν. Λαμπροπούλου, Δ. Κονετάς: *Τα εργαλεία του νέου διαδικτύου και η χρήση τους στο τηλεμάθημα «μέθοδος σχεδίων εργασίας» του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου*
Γ. Νικολαΐδου: *Μουσική Πράξη, Συνεργατικότητα και ΤΠΕ: Εξωτική πρόκληση ή προκλητική συνύπαρξη στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα;*
- 10:30 - 11:50 Συνεδρία: *Ζητήματα Διδακτικής Ι*
Προεδρεύων: Νικόλαος Σαλτερής

Χ. Σιδηροπούλου: Εφαρμοσμένες Μουσικές Σπουδές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Πρόκληση με προοπτική

Ε. Περακάκη: Η συνεργατική μάθηση στην τάξη της μουσικής

Γ. Τσίρης: Αυτοσχεδιασμός - Τέχνη - Δημιουργικότητα

Ε. Χατζηκωνσταντίνου: Μην το πετάς, παίξε μουσική με ξύλο, αλουμίνιο, χαρτί!

Α. Τηλιακού - Κολιάδη: Μουσική Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας

Β. Παπαγιανοπούλου: Δημιουργία παιδικής χορωδίας στην σύγχρονη εκπαίδευση. Μουσικοί - γνωστικοί - κοινωνικοί στόχοι

11:50 - 12:30 **Στρογγυλή τράπεζα: Εναλλακτικές Εκπαιδευτικές Εφαρμογές και πολυμορφική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση**

Προεδρεύων: Αντώνης Λιοναράκης

Εισηγητές: Β. Χατζηνικήτα, Π. Αναστασιάδης

10:30 - 12:30 **Α΄ Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων**

Θωμάς Μαρόπουλος: Μουσική Ανάλυση... σε Πρώτη Βαθμίδα! Εισαγωγικές έννοιες στη δομή του θέματος και στις απλές μουσικές φόρμες με βάση τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του μουσικού ήχου

Στέλιος Πελασγός: Ένας ράπερ που λεγόταν Όμηρος: Η χρήση του ρυθμού στην τέχνη της προφορικής αφήγησης

Ολυμπία Αγαλιανού: Χαρτονένιοι σωλήνες: από τον κάδο της ανακύκλωσης στο μουσικοκινητικό παιχνίδι

Amelia Oldfield: Music activities to develop basic skills in small groups

12:30 - 13:00 **Διάλειμμα**

13:00 - 14:00 **Στρογγυλή τράπεζα: Τα νέα διδακτικά πακέτα στο Μάθημα της Μουσικής: Από την Γ΄ έως την ΣΤ΄ Δημοτικού**

Προεδρεύουσα: Γεωργία Μαρκέα

Εισηγητές: Κ. Αποστολίδου, Χ. Ζεπάτου, Δ. Σουγιούλ, Μ. Θεοδωρακοπούλου, Γ. Παπαντώνης, Χ. Παρασκευοπούλου, Γ. Παρπαρούση, Δ. Σαλκιτζόγλου, Ι. Σπετσιώτης

14:00 - 15:00 **Στρογγυλή Τράπεζα: Η ερμηνεία της έννοιας της μουσικοκινητικής αγωγής μέσα από το πρίσμα της παντεχνίας του συστήματος Orff**

Προεδρεύουσα: Ελένη Τσούτσια Λουλάκη

Εισηγητές: Ν. Μαστροκάλου, Α. Σλάβικ, Λ. Στάμου, Μ. Φιλιάνου, Α. Παπά

13:00 - 15:00 **Β΄ Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων**

Έφη Βετουλάκη: Βιωματικές ασκήσεις ενδυνάμωσης διαπροσωπικών σχέσεων στο χορωδιακό σύνολο

Γεωργία Γκανά, Ε. Ζησιμοπούλου, Μαρία Κοκκίδου

Ο Μολδάβας: δέκα δημιουργικά βήματα για τη δημιουργία μιας παράστασης

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΠΕΡΑΚΑΚΗ

Η δραστηριοποίηση της τάξης της μουσικής σε μικρές ομάδες

15:00 - 16:00 **ΓΕΥΜΑ**

16:00 - 18:00 **Συνεδρία με συζήτηση: Μουσικοπαιδαγωγική και Ειδική Αγωγή**

Προεδρεύουσα: Λευκοθέα Καρτασίδου

B. Stige: *Participation in music - personal strategies or interaction ritual? - experiences from music therapy with suggested implications for music education*

A. Oldfield: *Music therapy with primary age school children with a wide range of difficulties*

Τ. Ευαγγελοπούλου: *Κοινές ιδιότητες στην ακουστική αποκωδικοποίηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες*

Χ. Αδαμοπούλου: *Μουσικοθεραπεία και μουσική στην ειδική αγωγή: Αναγκαιότητες και προοπτικές*

Π. Καμπύλης - Ι. Σπετσιώτης - Χ. Σταματίου: *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της μουσικής στο σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών μαθημάτων για όλους τους μαθητές*

Δ. Αντωνακάκης: *Το Σύστημα Orff στη Μουσική Παιδαγωγική και στη Μουσικοθεραπεία*

Μ. Αργυρίου - Π. Θωμόπουλος: *Η συμβολή του μουσικού παιχνιδιού στην παιδαγωγική της ένταξης των ΑΜΕΑ*

16:00 - 18:00 Γ' Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων

S. Perkiö: *The wisdom of traditional children's songs and games*

Μ. Καββαδά: *Πολύτεχνες δραστηριότητες στην τάξη: Επινώντας διδακτικά μέσα εμπνευσμένοι από τον μοντέρνο τεχνολογικό πολιτισμό*

Ν. Οικονομίδου Σταύρου: *Τα παιδιά, οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και το μάθημα της Μουσικής: Μια πρόταση για σχεδιασμό μαθημάτων Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

Μ. Φιλιάνου: *Το Πολυμορφικό πρόσωπο της Παιδαγωγικής θέσης του Carl Orff*

18:00 - 19:00 Συνεδρία: Ζητήματα Διδακτικής II - Αξιολόγηση

Προεδρεύουσα: Μαρία Κουτσούμπα

Β. Τυροβολά: *Μουσικο-χορευτικός ρυθμός, αυτό-έκφραση και αισθητική αγωγή*

Ν. Μαστροκάλου. Δ. Χατζηχαριστός: *Ρυθμική Ακρίβεια και ρυθμική διατηρησιμότητα σε παιδιά ηλικίας 6-9 ετών*

Σ. Πετροπούλου, Μ. Ζιάκα: *Η μουσική και ο χορός ως στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού μιας περιοχής*

Θ. Κουτσουπίδου: *Αξιολόγηση της μουσικής δημιουργικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Γ. Κυριακίδου -Νεοφύτου: *Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της μουσικής εξετάζοντας την αξιοπιστία των φύλλων αυτοαξιολόγησης των μαθητών*

19:00- 19:40 Συνεδρία: Εθνογραφώντας στον «σχολικό ήχο»

Προεδρεύων: Πάνος Πανόπουλος

Ε. Θεοδοσοπούλου: *Ο εκπαιδευτικός της μουσικής ως μέλος της σχολικής και τοπικής κοινότητας: μια εθνομουσικολογική προσέγγιση*

Β. Συρακούλη: *Εθνο-εκπαιδευτές: Όταν η εθνομουσικολογία συναντά τη μουσική εκπαίδευση*

Δ. Σαρρής: *«Σιωπηρές Εργασίες», «διάπλασις» και «άσκησις της ακοής»: Το ηχητικό τοπίο στο ελληνικό σχολείο του 20ου αιώνα*

19:40 - 20:20 Συνεδρία: Αρχαιοελληνική γραμματεία και Μουσική

Προεδρεύων: Δημήτρης Σαρρής

Χ. Τσοκανή: *Η γέννηση της μουσικής από το Μύθο*

Χ. Ράπτης: «...διαπορήσειεν αν τις...» (Πολ. 1337b 27-28) Ψήγματα Μουσικής Παιδαγωγικής στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη

Ε. Αγγελίδου, Σ. Αγγελίδου: Παίζοντας με το μύθο και τη μουσική στην Αρχαία Ελλάδα

18:00 - 20:00 Δ' Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων

Β. Παπαγιαννοπούλου

Η διαδικασία της πρόβας σε μια σχολική χορωδία

Χ. Παρπαρά, Β. Τσουγκράνη

Οι 4 Εποχές του Βιβάλντι: προτάσεις δημιουργικής ακρόασης

Δ. Αντωννάκης

Θαλασσογαλιά: Μια μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή μάθησης και ανάπτυξης για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Λ. Ροντούλη

Παιχνιδίσματα στο βυθό: Μουσικοκινητική προσέγγιση στο Σύστημα Carl Orff

20:30 - 21:30 Μουσικό Γυμνάσιο Αλίμου: Μουσικοθεατρική παράσταση: «Μετανάστες»

Κυριακή 22 Απριλίου 2007

09:30 - 10:00 Προσέλευση

10:00 - 11:00 Στρογγυλή τράπεζα: Το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodaly μπροστά στις προκλήσεις του 21ου αιώνα

Προεδρεύων: Μιχάλης Πατσέας

Εισηγητές: Α. Batta, Β. Πατρικίδης, Ε. Δαμιανού

11:00-12:00 Στρογγυλή τράπεζα: διδασκαλία της Μουσικής στην Κύπρο: Από την Πρωτοβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Προεδρεύουσα: Νατάσα Οικονομίδου Σταύρου

Εισηγητές: Ε. Ρουσσιά, Λ. Χαραλάμπους, Μ. Σκορδή

10:00 - 12:00 Ε' Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων

Π. Καμπύλης - Γ. Σπετσιώτης - Χ. Σταματίου: Συνδημιουργία - συνεργασία - συνεκπαίδευση με επίκεντρο τη Μουσική Αγωγή

Δ. Καραπάνου: Εισαγωγή στη διδασκαλία του ρυθμού με βάση τη μέθοδο Dalcroze. Πρακτικές εφαρμογές για την πρωτοσχολική ηλικία

Δ. Ματθαίουπούλου: Μαθαίνουμε Μουσική μαζί με τον Αίσωπο

Α. Μποτονάκης: Σύγχρονες μουσικές προκλήσεις στο χώρο της τεχνολογίας - Ο ρόλος και η στάση του μουσικού απέναντι σε αυτές

12:00 - 12:30 Διάλειμμα

12:30 - 13:45 Συνεδρία: Ζητήματα Διδακτικής & Εφαρμογών

Προεδρεύουσα: Ζωή Διονυσίου

Ε. Πρωτοπαπάς: Στερεότυπα και μουσικές προτιμήσεις - μια έρευνα σε μαθητές της Ε και ΣΤ δημοτικού

Ε. Καρούμπαλη: Ακροάσεις Ευρωπαϊκής Έντεχνης Μουσικής στην τάξη. Κριτήρια επιλογής έργων. Οργάνωση

Ε. Κοψαλίδου, Μ. Ντέλλα: *Maurice Ravel: Το Παιδί που παιδιά διδάσκει. Παρουσίαση και διδασκαλία του έργου του «Το Παιδί και τα Μάγια» σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*

Σ. Πελασγός: *Ραψωδοί και τροβαδούροι: Η τέχνη της προφορικής αφήγησης και η μουσική*

Κ. Δογάνη: *Μια πρόταση για την εκπαίδευση νηπιαγωγών για τη χρήση της μουσικής στο ολοήμερο σχολείο: έρευνα και διδακτική πράξη*

Α. Φυτίκα: *Αναζητώντας στόχους και περιεχόμενο στη διδακτική του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία*

Ε. Κροκίδη, Σ. Λέκκας: *Η χρήση της διαθεματικότητας στα γνωστικά αντικείμενα της Οικιακής Οικονομίας και της Μουσικής ως φορέας ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών και της διατήρησης της παράδοσης*

13:45-14:45 **Στρογγυλή τράπεζα: Σχεδιασμός και Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Διεθνείς και Εθνικές προοπτικές**

Προεδρεύουσα: Κωνσταντίνα Δογάνη

Εισηγητές: Ε. Μακροπούλου, Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης, Β. Σωτηροπούλου, Α. Ζιακούλη

12:30 - 14:30 **ΣΤ΄ Ομάδα Παράλληλων Εργαστηρίων**

Δ. Σαρρής: *«Χορδίζοντας το περιβάλλον»:* διαθεματική μεθοδολογία με ηχητικές εποπτικές κατασκευές εμπνευσμένες από την Ακουστική Οικολογία

Μ. Πατσέας: *Διδακτικά εργαλεία του Συστήματος Kodaly για τον Δάσκαλο του δημοτικού*

Μ. Κυνηγού - Φλάμπουρα: *Ρυθμικοί, μελωδικοί και κινητικοί κανόνες*

Κ. Τσίτσα: *Σύνθεση Τραγουδιού από παιδιά*

14:45 - 16:30 **Συνεδρία: Μουσική, Εκπαίδευση και θεσμικά ζητήματα**

Προεδρεύων: Νίκος Παϊζης

Α. Χαρκιολάκης, Ε. Κρίκη: *Ο ρόλος της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη» στην εκπαιδευτική διαδικασία*

Κουρή Μαρία: *Μουσική: πολιτιστικοί οργανισμοί και εκπαίδευση*

Α. Καραγιάννης, Κ. Καραγιάννη, Α. Φούρου, Σ. Νίκας: *Το μουσικό σχολείο... προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*

Σ. Μαζέρα - Μάμαλη: *Η θέση του μαθήματος της Μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του 21ου αι. : προσέγγιση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους ή αναγκαία συμβιβαστική προσαρμογή;*

Γ. Σιτώτης, Λ. Γκόντζου: *Ο κίνδυνος απώλειας της ακοής των εκπαιδευτικών της μουσικής - ανάλυση και στρατηγικές αντιμετώπισης*

ΙΕΜΑ: *Μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις του Ινστιτούτου Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής*

14:45 - 15:45 **Συνεδρία: «Διάλογοι τεχνών» στην Εκπαίδευση (Αίθουσα 1) Προεδρεύων: Θεόδωρος Γραμματάς**

Γ. Πολυζώη: *Ανάγνωση και ανταπόκριση: μια πρόταση για τη διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης*

Ε. Λυρώνη: *Διδασκαλία Ελληνόφωνων Τραγουδιών σε δύο Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*

Μ. Μαυρίδου: *Λογοτεχνικό κείμενο και θεατρικό παιχνίδι: Μια πολυπολιτισμική συνάντηση*

Ι. Μακρής, Δ. Μακρή: *Ο ρόλος της μουσικής στη ψυχική υγεία των νέων: έρευνα στις αντιλήψεις των νέων*

15:45-16:30 **Στρογγυλή τράπεζα: «Διάλογοι τεχνών» στην Εκπαίδευση Προεδρεύων: Νίκος Γκόβας**

- 16:30 - 17:00 Διάλειμμα
- 17:00 - 17:15 Ζυγιά με τσαμπούνα και τουμπάκι
- 17:15 - 18:00 «Κατά φαντασίαν Ιατροί»: μουσικοθεατρική παράσταση από το 2ο Δημοτικό Σχολείο Ρέντη
- 18:00 - 18:45 «ConcertoPedia» από την ομάδα μεταήχων & μεταμουσικής - metasound project
- 18:45 - 18:15 Απολογισμός - Συμπεράσματα - Λήξη Εργασιών



Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή τους με καλλιτεχνικές εκδηλώσεις
τους παρακάτω φορείς και πρόσωπα:

Λεόντειο Σχολή, Δημοτικό Άγιος Διονύσιος, δ/νη: Ειρήνη Καμπούρη

Πειραματικό Μουσικό Σχολείο Αγρινίου, δ/νη: Μαρία Μαρσούλα

Εστουδιαντίνα Νέων, δ/νη: Νίκος Παπαθανασίου

Μουσικό Σχολείο Αλίμου, υπεύθυνη: Δήμητρα Μηλιώνη

2^ο Δημοτικό Σχολείο Ρέντη, δ/νη: Αντώνης Κυρμπάτσος

Ομάδα Μεταήχων και Μεταμουσικής, δ/νη: Δημήτρης Σαρρής

Παραδοσιακή ζυγιά, Κώστας Δαρδανός

Και ιδιαίτερα όλους τους αφανείς εθελοντές του συνεδρίου.



Βιογραφικά των συγγραφέων

Η **Ολυμπία Αγαλιανού** είναι πτυχιούχος του ΤΕΦΑΑ Αθήνας, με ειδικότητα «Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί». Υποψήφια διδάκτωρ στο Φ.Π.Ψ. (ΕΚΠΑ). Πτυχιούχος Αρμονίας, απόφοιτος της «Διετούς Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff», τελειόφοιτος χοροθεραπεύτρια. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια 420 ωρών στο Orff Institute (Univesität Mozarteum) και σεμινάρια χορού και θεάτρου στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει μαθητεύσει κοντά στους Μόσχο και Διακογιώργη (σαντούρι) και τους Κλαπάκη και Γευγελή (παραδοσιακά κρουστά). Έχει διδάξει σε προγράμματα των Πανεπιστημίων Dortmund και Bochum Γερμανίας, σε ΠΕΚ και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών. Έχει συνεργασθεί ως χορογράφος με το ΔΗΠΕΘΕ Λαμίας, και τις καλλιτεχνικές εταιρίες «ΣΠΙΖΑ», «ΑΙΩΡΙΑ» και «Θεατρικές μορφές του κόσμου». Από το 1994 ως το 2001 ήταν υπεύθυνη της σχολής μουσικής προπαιδείας του Δημοτικού Ωδείου Λαμίας. Συμμετείχε στην συγγραφική ομάδα των βιβλίων Φυσικής Αγωγής Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Δημοτικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (2003) . Συνεργάζεται με σχολές χορού και ωδεία. Είναι διορισμένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποσπασμένη στο ΤΕΦΑΑ Αθήνας.

Η **Κατερίνα Αποστολίδου** γεννήθηκε στην Αθήνα και είναι Εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει Δίπλωμα Πιάνου, Πτυχίο Ωδικής και Πτυχίο Φούγκας (Ελληνικό Ωδείο Αθηνών). Είναι Πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας (1984), Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας (2000) και Υποψήφια Διδάκτωρ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Εργάστηκε στην τηλεοπτική εκπομπή «Ο Κόσμος της Μουσικής» και έχει διδάξει μουσική στο Μοντεσσοριανό Κέντρο Προσχολικής Ηλικίας, στη Μουσική Σχολή Ιλίσίων, στο Αττικό Ωδείο Χολαργού και στο Μουσικό Γυμνάσιο - Λύκειο Παλλήνης. Υπήρξε μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού «Μουσικής Πράξης» και αρθρογραφεί στο παιδικό περιοδικό «Συνεργασία». Συμμετείχε σε Ομάδα Σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1997), σε Ομάδα Συγγραφής που κατέθεσε πρόταση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα Βιβλία Μουσικής για την Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (1999) καθώς και στην Ομάδα Συγγραφής του Διδακτικού Πακέτου «Μουσική Ε΄ Δημοτικού» που εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).

Η **Μαρία Αργυρίου** υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία δωδεκαετία ως μουσικός. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στον Ελληνικό Πολιτισμό. Από το 2004 είναι αποσπασμένη στη θέση της υπευθύνου Αγωγής Υγείας ΠΕ Πειραιά με έντονη δραστηριότητα στο χώρο των Καινοτόμων Δράσεων. Είναι Πρόεδρος του Διεθνούς Εργαστηρίου Για Τη Μουσική Εκπαίδευση και Έρευνα (International culture federation 21st Century) καθώς και Πρόεδρος της Ένωσης Εκπ/κών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ). Έχει την ευθύνη και την επιμέλεια των παιδαγωγικών εκδόσεων της ΕΕΜΑΠΕ καθώς και περιοδικών εκδόσεων προγραμμάτων τοπικής και εθνικής εμβέλειας για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την υγεία. Συμμετέχει σε συνέδρια και συμπόσια στην Ελλάδα και το εξωτερικό, καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα παρουσιάζοντας ποικίλο συγγραφικό έργο.

Η **Μαριάννα Βιβίτσου** είναι Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σήμερα εργάζεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος από

το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Επίσης είναι Γενική Γραμματέας της Πανελληνίας Ένωσης Καθηγητών Αγγλικής της Δημόσιας Εκπαίδευσης (ΠΕΚΑΔΕ) και εκδότης του περιοδικού *Aspects Today* της ΠΕΚΑΔΕ. Έχει κάνει εισηγήσεις σε επιστημονικά συνέδρια και διακρατικά προγράμματα και έχει δημοσιεύσει άρθρα και εργασίες πάνω σε θέματα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Τηλεκπαίδευσης και Αναπτυξιακής εκπαίδευσης.

Η **Ευγενία Γάκη** εργάζεται ως μουσικός στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας. Έχει πτυχίο εξομοίωσης Παιδαγωγικής Σχολής, ΠΤΔΕ., Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, πτυχίο Αντίστιξης, βεβαίωση φοίτησης Μεταπτυχιακού Τμήματος Σπουδών ΠΤΔΕ., Πανεπιστήμιου Δ. Μακεδονίας. Συμμετέχει σε εκπαιδευτικά και μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια καθώς και στη Θεατρική Ομάδα Συλλόγου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Η **Lori Custodero** είναι καθηγήτρια μουσικής παιδαγωγικής στο Teachers College, Columbia University. Η εμπειρία 25 χρόνων με μικρά παιδιά, γονείς και δασκάλους σε διάφορα μουσικά περιβάλλοντα καθοδηγεί την έρευνά της, η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη των παιδιών από τη βρεφική ως την προεφηβική ηλικία, και των ενηλίκων μουσικών, δασκάλων, και γονιών. Έχει παρουσιάσει και δημοσιεύσει εργασίες της σε θέματα μουσικής πρόκλησης, ενασχόλησης και σημασίας στη σχολική τάξη, την παιδική χαρά, και το οικογενειακό περιβάλλον. Υπήρξε προσκεκλημένη εκδότης για ένα τεύχος του περιοδικού *Journal of Zero to Three* με τίτλο "The Musical Lives of Babies and Families". Έχει υπηρετήσει σε διάφορες επαγγελματικές θέσεις, μεταξύ των οποίων στην προεδρία του Music Educators National Conference's Special Research Interest Group for Early Childhood και στην προεδρία του International Society for Music Education's Early Childhood Commission. Αυτόν τον καιρό ασχολείται με την ανάπτυξη προγραμμάτων για μικρά παιδιά και τους γονείς τους σε συνεργασία με το πρόγραμμα Jazz at Lincoln Center και την Φιλαρμονική της Νέας Υόρκης.

Η **Ζωή Διονυσίου** είναι Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σπούδασε Παιδαγωγική (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΑΠΘ) και Μουσική (Πιάνο, Ανώτερα Θεωρητικά και Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική). Έχει Μεταπτυχιακό (ΜΑ) και Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD) στη Μουσική Παιδαγωγική από το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Δημοσιεύσεις της περιλαμβάνουν έρευνες στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην ελληνική μουσική και μουσική εκπαίδευση, την εκμάθηση της μουσικής σε χώρους εντός και εκτός του σχολικού χώρου και άλλα. Έχει διδάξει στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία και σε σεμινάρια Μουσικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Η **Κωνσταντίνα Δογάνη** είναι Λέκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής (υπό διορισμό) στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ως μουσικοπαιδαγωγός έχει εργασθεί στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και στο Πανεπιστήμιο Έξωτερ Αγγλίας σε προπτυχιακά, μεταπτυχιακά καθώς και τμήματα εξομοίωσης και επιμόρφωσης νεοδιόριστων δασκάλων και νηπιαγωγών. Έχει διδάξει ως νηπιαγωγός στη δημόσια και ιδιωτική

εκπαίδευση και ως μουσικός στην ιδιωτική εκπαίδευση. Έχει δώσει ρεσιτάλ πιάνου στην Ελλάδα και το εξωτερικό και ασχολείται με τη σύνθεση μουσικής για θεατρικές και κουκλοθεατρικές παραστάσεις. Δημοσιεύει άρθρα της σε διεθνή περιοδικά και συνέδρια μουσικής παιδαγωγικής. Είναι επιστημονική υπεύθυνος για την Ελλάδα, στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα COMENIUS 3: Μουσικοπαιδαγωγικό Δίκτυο (meNet), (*A European Communication Network of Knowledge Management for Music Education*). Είναι μέλος σε διεθνείς οργανισμούς για τη μουσική και τη προσχολική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν σε βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας της μουσικής στο σχολείο, μουσική δημιουργικότητα και αναστοχαστική σκέψη ως μέσο διάρθρωσης της μουσικής διδασκαλίας.

Η **Χρυσάνθη Ζεπάτου** γεννήθηκε στη Μελβούρνη Αυστραλίας και είναι Εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος Πτυχίου Πιάνου (Ωδείο Αθηνών 1994) και Διπλώματος Πιάνου (Αθήναιον Ωδείο - ATHENEUM 1997) με Καθηγήτρια την Χάρι Κλαδάκη. Είναι τελειόφοιτη στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Υπήρξε Συνεργάτρια ερευνήτρια στην Έρευνα Πεδίου για τη Μουσική Αγωγή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1999), μέλος της Ομάδας Σύνταξης και Εισηγητών του Βιβλίου Καθηγητή Α΄ Τάξης Ενιαίου Λυκείου για το μάθημα της Μουσικής (ΟΕΔΒ) (1999), μέλος Ομάδας Συγγραφής που κατέθεσε πρόταση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα Βιβλία Μουσικής για την Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (1999) και μέλος της Γραμματείας Στήριξης της Ομάδας Εργασίας για Θέματα Μουσικής Πληροφορικής - Εξ αποστάσεως μάθησης - Σύγχρονα μέσα επικοινωνίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί μέλος της Ομάδας Συγγραφής του Διδακτικού Πακέτου «Μουσική Ε΄ Δημοτικού» που εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).

Η **Αικατερίνη Ζιακούλη** είναι εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1998. Γεννήθηκε στη Λάρισα το 1974. Είναι Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βαθμός: Λίαν Καλώς). Είναι Πτυχιούχος Βυζαντινής Μουσικής του Δημοτικού Ωδείου Λάρισας (Βαθμός: Άριστα). Είναι κάτοχος του Proficiency του Πανεπιστημίου του Camridge. Είναι κάτοχος του Mittelstufe από το Goethe Institut. Κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κατά το έτος 2004 παρακολούθησε το Πρόγραμμα Εξειδίκευσης «Μεθοδολογία και πράξη της πρότυπης διδασκαλίας της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Από τον Οκτώβριο του 2006 έχει αναλάβει τα καθήκοντα της Υπεύθυνης Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Πιερίας.

Η **Ειρήνη Θεοδοσοπούλου** είναι Διδάκτωρ Εθνομουσικολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Ολοκλήρωσε τη διδακτορική της διατριβή με υποτροφία από το ΙΚΥ (έπειτα από εξετάσεις). Υπεύθυνη ερευνητικού τομέα στο Εθνομουσικολογικό πρόγραμμα της Περιφέρειας Κρήτης και του Ινστιτούτου Μεσογειακών Σπουδών (Ι.Τ.Ε.) Crinno Music II: «Η μουσική παράδοση της λύρας στην κρητική δημοτική μουσική του Ν. Ρεθύμνης» (2004-2006). Επίσης, κατά τα έτη 1998-2003 παρήγαγε ερευνητικό έργο στα εξής ερευνητικά προγράμματα: «Θαλήτας: Η βιολιστική παράδοση στην κρητική δημοτική μουσική» (Ι.Μ.Σ. - Παν/μιο Αθηνών), «Αρχαία - Βυζαντινή - Παραδοσιακή μουσική» (Ι.Μ.Σ.), «Εμπλουτισμός του Αρχείου Παραδοσιακής Μουσικής» (Παν/μιο Αθηνών). Από το 1998 έχει διδάξει σε Α.Ε.Ι., Α.Σ.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της ημεδαπής. Έχει γράψει και εκδώσει δύο επιστημονικές μονογραφίες, έχει εκδώσει άρθρα σε

επιστημονικά περιοδικά και έχει λάβει μέρος με εισηγήσεις σε διεθνή κ.ά. συνέδρια. Τα ερευνητικά και διδακτικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στα εξής: α') Έρευνα πεδίου στην Κρήτη και τη Ρούμελη, β') Μορφολογία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, γ') Ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας, δ') Ζητήματα αυτοσχεδιασμού και προφορικότητας, ε') "Ημική και ητική" προσέγγιση.

Ο **Παναγιώτης Καμπύλης** γεννήθηκε στο Άστρος Κυνουρίας το 1967. Σπούδασε παιδαγωγικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και μουσική (πτυχίο Ωδικής) στο Απολλώνιο Ωδείο. Έχει μετεκπαιδευτεί, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών, στη γενική αγωγή, και υπηρετεί από το 1994 στη δημόσια εκπαίδευση. Από το 1994 έχει κάνει πλήθος εισηγήσεων σε Π.Ε.Κ., Ι.Ε.Κ., Διδασκαλεία, ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια (ελληνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή). Έχει γράψει μαζί με τον κ. Ι. Σπετσιώτη τα βιβλία «Το εργαστήρι της μουσικής» και «Η αόρατη ορχήστρα συνοδεύει τα τραγούδια μας» που έχουν εκδοθεί από τα Ελληνικά Γράμματα, (2000 και 2002). Αρθρογραφεί σε επιστημονικά περιοδικά και είναι μέλος της συντακτικής ομάδας του επιστημονικού περιοδικού της ΕΕΜΑΠΕ «Μουσική σε πρώτη βαθμίδα». Από το 2000 είναι μόνιμος συνεργάτης στο παιδαγωγικό περιοδικό Παράθυρο στην Εκπαίδευση. Από τον Οκτώβριο του 2005 είναι υποψήφιος διδάκτορας στο πανεπιστήμιο Jyväskylä της Φιλανδίας με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, την παιδαγωγική διάσταση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών και τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η **Μαίη Κοκκίδου** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε Κλασική Κιθάρα, Ανώτερα Θεωρητικά (πτυχία Ειδικού Αρμονίας, Αντίστιξης και Ενοργάνωσης) και Μουσική Παιδαγωγική. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ., κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Α.Π.Θ.) και διδάκτωρ στο πεδίο της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι μέλος του Δ.Σ. της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ" και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρείας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει εκπονήσει πρόγραμμα μουσικής και θεατρικής αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμπυχώτρια σε θέματα καλλιτεχνικής παιδείας και μουσικής παιδαγωγικής. Είναι μέλος της ΕΕΜΕ, της ΕΕΜΑΠΕ, της ΟΜΕΡ, της ΕΑΣ, της ΙΣΜΕ και της ASCD. Υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης και διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο μάθημα της Διδακτικής της Μουσικής και σε μαθήματα επιλογής σχετικά με την Αισθητική Παιδεία.

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). Μετεκπαιδεύτηκε στην Αγγλία και είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Τίτλου Master of Arts in Music Education από το University of Reading. Είναι υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών 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 Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει σε Συνέδρια και σε ερευνητικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών.

Ο **Δημήτρης Κονετάς** είναι υποψήφιος διδάκτωρ του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι Γραμματέας του ΔΣ της Ένωσης Πληροφορικών Ελλάδας. Έχει εργαστεί ως Σύμβουλος Πληροφορικής εθνικών και διακρατικών προγραμμάτων, υπεύθυνος επιδοτούμενων ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης, υπεύθυνος Μηχανοργάνωσης Βιβλιοθηκών του ΤΕΙ Ηπείρου και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σήμερα εργάζεται ως Καθηγητής Πληροφορικής ΤΕΙ και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έχει κάνει εισηγήσεις σε επιστημονικά συνέδρια και διακρατικά προγράμματα και έχει εκπονήσει μελέτες πάνω σε θέματα Εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ψηφιακών βιβλιοθηκών, ανάλυσης αλγορίθμων, Ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης, Εξ αποστάσεως μάθησης, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Ανάπτυξης Πληροφοριακών Συστημάτων.

Η **Αικατερίνη-Σπυριδούλα Κορακιανίτη** είναι φοιτήτρια, στο πέμπτο έτος, του τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου Κέρκυρας. Ακολουθεί την κατεύθυνση των Μουσικών Επιστημών (Μουσική Παιδαγωγική).

Η **Μαρία Κουτσούμπα** είναι Λέκτορας στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πτυχιούχος του ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Αθηνών (1989), ΜΑ στις Σπουδές Χορού από το University of Surrey, UK (1991), διδακτορικό στην Εθνοχορολογία από το University of London (1997), με υποτροφία του Ιδρύματος «Α. Σ. Ωνάσης» και μεταπτυχιακό τίτλο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). Παράλληλα, έχει ειδικευτεί στο σύστημα σημειογραφίας κίνησης και χορού του Laban στο Labanotation Institute της Αγγλίας. Έχει εργαστεί τρία χρόνια σε διαπολιτισμικό σχολείο και ως Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στα αντικείμενα της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Ελληνικής Μουσικής και Χορού. Συμμετείχε σε πολλά συνέδρια και συμπόσια στην Ελλάδα και το εξωτερικό, καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα και παρουσιάζει ποικίλο συγγραφικό έργο. Τα ενδιαφέροντά της εστιάζονται στην εθνοχορολογία και εθνογραφία του χορού και γενικότερα στις ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες και το χορό, τη σημειογραφία του χορού, αλλά και σε θέματα εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Η **Θεανώ Κουτσουπίδου** είναι διδάσκουσα Μουσικής Αγωγής και Διδακτικής της Μουσικής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών το 1997 με βαθμό άριστα και αναγορεύτηκε διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής από το Πανεπιστήμιο Surrey Μεγάλης Βρετανίας το 2006. Είναι κάτοχος πτυχίου και διπλώματος πιάνου με βαθμό άριστα παμψηφεί από το Εθνικό Ωδείο. Έχει διδάξει σε σεμινάρια μουσικής παιδαγωγικής στην Αγγλία, και έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια με πρωτότυπες ανακοινώσεις. Έχει επίσης δημοσιεύσει

ερευνητικές μελέτες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Είναι μέλος επιστημονικών οργανώσεων για τη μουσική εκπαίδευση όπως International Society for Music Education (ISME), Society for Education and Music Psychology Research (SEMPRE), European Network for Music Educators and Researchers for Young Children (MERYC). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών μουσικής και τη δημιουργική διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η **Νίκη Λαμπροπούλου** είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Centre for Interactive Systems Engineering, London South Bank University με υπεύθυνους καθηγητές τη Δρ Xristine Faulkner και τον Πρύτανη Fintan Culwin. Βρίσκεται σε εκπαιδευτική άδεια από το Γραφείο Α/θμιας Εκπ/σης Αχαΐας. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος και Μεταπτυχιακού Τίτλου στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Έχει δημοσιεύσει βιβλία, άρθρα και εργασίες στις επιστήμες της Διάδρασης Ανθρώπου-Μηχανής σε σχέση με την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Η **Ειρήνη Λυρώνη** γεννήθηκε στο Ρέθυμνο της Κρήτης το 1980. Σπούδασε στο Μουσικό Σχολείο Ρεθύμνου όπου πήρε τα πρώτα μαθήματα στη μουσική, στο ακορντεόν και τα πρώτα ερεθίσματα στις μουσικές παραδόσεις. Εισήχθη στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Μουσικών Σπουδών (Κέρκυρα) το Σεπτέμβριο του 1998 και αποφοίτησε το Σεπτέμβριο του 2003 κάνοντας μια έρευνα για τον τρόπο που χρησιμοποιείται το ακορντεόν σε έξι ελληνικές μουσικές παραδόσεις. Πήρε δίπλωμα Αρμονίας και Αντίστιξης από το Ιόνιο Ωδείο και το Ωδείο Φίλιππος Νάκας αντίστοιχα. Σήμερα διδάσκει μουσική για τέταρτη συνεχή χρονιά σε Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία στο Ρέθυμνο.

Η **Δήμητρα Μακρή**, διδάκτωρ επί υφηγεσία, εργάζεται ως παιδαγωγός και ως ψυχολόγος στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμιας Εκπαίδευση. Έχει σπουδάσει Γαλλική Φιλολογία, Οικιακή Οικονομία, Παιδαγωγικά - Ψυχολογία σε διάφορα πανεπιστήμια της Γαλλίας, όπως Paris X - Nanterre, Bourgogne, και το Χαροκοπειό Πανεπιστήμιο. Έχει μεταπτυχιακό στις επιστήμες της Αγωγής από το πανεπιστήμιο της Bourgogne, μεταπτυχιακό στις Ευρωπαϊκές Σπουδές από το πανεπιστήμιο Paris VIII. Είναι αριστούχος διδάκτορας της Ψυχολογίας της Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας και αριστούχος διδάκτορας Γραμμάτων και Ανθρωπιστικών επιστημών Paris X -Nanterre Γαλλίας. Είναι επίσης κάτοχος μεταδιδακτορικού διπλώματος στην Ψυχολογία από την Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας. Έχει συνεργαστεί σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στο εξωτερικό (Γαλλία - Πορτογαλία). Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο επικεντρώνεται στη Διδακτική των Ανθρωπιστικών μαθημάτων και στη Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών και της οικογένειας.

Ο **Ιωάννης Μακρής** εργάζεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1997. Σπούδασε ευρωπαϊκή μουσική, βυζαντινή μουσική, μουσικολογία, διεύθυνση χορωδίας, διεύθυνση ορχήστρας και διεύθυνση όπερας, στη Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, Αγγλία, Τσεχία, Ελλάδα, Βουλγαρία και Ρωσία. Είναι πτυχιούχος τεχνολόγος πολιτικός μηχανικός (ΤΕΙ-Α) και πτυχιούχος μουσικής- μουσικολογίας του πανεπιστημίου Paris-IV Sorbonne Γαλλία. Είναι αριστούχος διδάκτο της Ecole Pratique des Hautes Etudes Γαλλίας στη Νευροψυχολογία- Συμπεριφορές. Έχει συμμετάσχει σε πολλά παγκόσμια φεστιβάλ ως μαέστρος, ενώ το

καλλιτεχνικό του έργο έχει λάβει βραβεία από φορείς κρατών της Αμερικής, της Ευρώπης και της Αφρικής. Το ερευνητικό και συγγραφικό του έργο επικεντρώνεται κυρίως στην Ψυχολογία - Μουσική, στη Συγκριτική Μουσικολογία και στη Μουσική Παιδαγωγική. Δίδαξε στο Τμήμα της Νοσηλευτικής Β' του ΤΕΙ-Α το μάθημα «Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία».

Ο **Θωμάς Μαρόπουλος** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1963. Έκανε σπουδές πιάνου, κλασσικού τραγουδιού και θεωρίας της Μουσικής στο Ελληνικό Ωδείο και στο πρότυπο Πειραματικό Ωδείο, αποκτώντας πτυχία ανωτέρων θεωρητικών μαθημάτων και ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές του, λαμβάνοντας Δίπλωμα Σύνθεσης με καθηγητή τον Β. Φόστερ. Παράλληλα, παρακολουθεί για τρία έτη μαθήματα Μουσικής Ανάλυσης και Μουσικής του 20ού αιώνα, υπό την επίβλεψη του μουσικολόγου Γιώργου Ζερβού. Παρακολούθησε επίσης μαθήματα Ανάλυσης και Σύγχρονης Μουσικής με τον Θεόδωρο Αντωνίου και τον Χάρη Ξανθουδάκη, ενώ σε σεμινάρια μελέτησε το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodaly. Επί σειρά ετών δίδαξε μουσική θεωρία, Μορφολογία, Ανάλυση και Σύνθεση στην Ωδειακή εκπ/ση. Είναι καθηγητής μουσικής στην Α/Βάθμια δημόσια εκπ/ση. Τα Παν/μιακά έτη 1996-97 και 1997-98, δίδαξε το μάθημα 'Μουσική Ανάγνωση και Υπαγόρευση' στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Έχει γράψει μουσική για διάφορα σύνολα, χορωδία, ορχήστρα, μερικά έχουν παιχθεί σε διάφορες συναυλίες, ενώ έχει πάρει μέρος σε διεθνείς διαγωνισμούς σύνθεσης. Για πάνω από δώδεκα χρόνια εργάστηκε ως μαέστρος ιδρύοντας, διδάσκοντας και διευθύνοντας χορωδιακά, ορχηστρικά και φωνητικά σύνολα. Έχει γράψει και παρουσιάσει ορχηστρική και χορωδιακή σχολική μουσική και έχει εκπονήσει με τους μαθητές του σχολείου του διάφορα πολιτιστικά προγράμματα. Έχει διδάξει στα Π.Ε.Κ. και σε άλλα σεμινάρια επιμόρφωσης, ενώ έχει πάρει μέρος σε συνέδρια ως εισηγητής με αντικείμενο τη Μουσική Ανάλυση και έχει δημοσιεύσει διάφορα σχετικά άρθρα.

Η **Μάρθα Μαυρίδου** είναι νηπιαγωγός -εμπυχώτρια, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει εργαστεί σε παιδικούς σταθμούς και στέκια δημιουργικής απασχόλησης με αντικείμενο το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο. Σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έχει ανεβάσει θεατρικές παραστάσεις σε δικό τις κείμενο και σκηνοθεσία -εγκεκριμένες από την αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου- σε οργανωμένες παραστάσεις για σχολεία στο Βόλο και σε πολλές πόλεις της Ελλάδας. Είναι ιδρύτρια των παιδαγωγικών ομάδων *Ζίπι -Ζάπι* και *Έλα χαμογέλα*, ομάδες που ασχολούνται με εκπαιδευτικά προγράμματα και οργάνωση εκδηλώσεων για παιδιά. Με τις ομάδες της έχει πάρει μέρος σε φεστιβάλ εθνικού και πανευρωπαϊκού επιπέδου και ατομικά έχει παρουσιάσει εισηγήσεις σε ημερίδες και επιστημονικά συνέδρια.

Η **Δέσποινα Μπουλντή** γεννήθηκε στα Ψαχνά Ευβοίας το 1978. Είναι Πτυχιούχος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου εκπονεί τη διδακτορική της διατριβή με υποτροφία του Ιδρύματος 'Προποντίς'. Είναι επίσης Πτυχιούχος Πιάνου και Ανώτερων Θεωρητικών (Αρμονία, Αντίστιξη, Β' έτος Φούγκας). Έχει λάβει μέρος σε πολλά συνέδρια και σεμινάρια εκ των οποίων και ο Μονοετής Κύκλος Σπουδών των Μουσικοπαιδαγωγικών Συστημάτων C.Orff και Dalcroze της Σχολής Μωραΐτη. Έχει διδάξει Μουσική Αγωγή σε Ωδεία, Παιδικούς Σταθμούς και Νηπιαγωγεία, ενώ από το 2003 εργάζεται ως Νηπιαγωγός στην Δημόσια Προσχολική Εκπαίδευση. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε, της ISME και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στις συναισθηματικές

αντιδράσεις στη μουσική, παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όπως επίσης και ζητήματα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της μουσικής.

Η **Γεωργία Νικολαΐδου** γεννήθηκε το 1966 στη Θεσσαλονίκη στην Ελλάδα. Το 1993 διορίστηκε ως καθηγήτρια Μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1996 απέκτησε Δίπλωμα Πιάνου από το Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Τον Σεπτέμβριο του 2000 απέκτησε Μάστερ στην Σύγχρονη μουσική από το πανεπιστήμιο του Γιορκ στην Μ. Βρετανία. Τον Φεβρουάριο του 2006 ολοκλήρωσε την διδακτορική της διατριβή στην Μεταπτυχιακή σχολή Παιδαγωγικών του Μπρίστολ της Μ. Βρετανίας ερευνώντας τη συνεργατική μάθηση και την χρήση των ΤΠΕ στην μουσική εκπαίδευση. Είναι επισκέπτρας Ερευνήτρια στην Μεταπτυχιακή σχολή Παιδαγωγικών του Μπρίστολ. Επίσης, είναι ερευνήτρια στο Εργαστήριο Ψυχοακουστικής του Τομέα Νευροεπιστημών της Ιατρικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν εκμάθηση παιδιών δημοτικού, εκμάθηση ενηλίκων, συνεργατική μάθηση και ΤΠΕ, και Μουσική Εκπαίδευση και ΤΠΕ.

Η **Αναστασία Παπά** είναι απόφοιτη του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα την αξιοποίηση της μουσικοκινητικής αγωγής Orff στην ελληνική εκπαίδευση (επιβλέπων καθηγητής: Ν. Μαλιάρας). Έχει παρακολουθήσει μαθήματα κλασικής κιθάρας στο Δημοτικό Ωδείο Λάρισας (Α΄ ανωτέρα) και θεωρητικών στο Μακεδονικό Ωδείο (πτυχίο αρμονίας). Έχει πάρει μέρος σε κύκλους μαθημάτων μουσικής και μουσικοκινητικής αγωγής και σεμινάρια με σχετικά θέματα στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Επίσης έχει ασχοληθεί για χρόνια με το χορό (κλασικό, μοντέρνο, jazz, ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς) και έχει συμμετάσχει σε πολλές χορωδίες και μουσικά σχήματα. Από το 1996 εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σαν εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής.

Η **Χρυσή Παρπαρά** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, διπλωματούχος πιάνου και πτυχιούχος θεωρητικών και βυζαντινής μουσικής. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη ως καθηγήτρια μουσικής.

Η **Γεωργία Παρπαρούση** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. και πτυχιούχος αρμονίας, ωδικής, ενοργάνωσης, αντίστιξης και φούγκας. Έχει διδάξει μουσική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσια Ι.Ε.Κ. και θεωρητικά της μουσικής σε Ωδεία της Πάτρας. Από το 1998, διδάσκει ως Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) τα μαθήματα «Διδακτική της Μουσικής Ι, ΙΙ» στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και θεωρητικά της μουσικής στο Δημοτικό Ωδείο Πατρών. Είναι υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Κοινωνιολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Η **Ελισσάβετ Περακάκη** είναι πτυχιούχος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποψήφια διδάκτωρ στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Έχει διδάξει στην πρωτοβάθμια (πρόγραμμα «Μελίνα») και από το 1998 μέχρι

σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει συνεργαστεί με το Κέντρο Μουσικών Σπουδών του Δήμου Άμφισσας (1998-2003) και το Δημοτικό Ωδείο Ιτέας (2000-2003). Την περίοδο 1997-2003 συνεργάστηκε με τη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος Λίλιαν Βουδούρη στις περιγραφές βιβλίων. Είναι πτυχιούχος κιθάρας του Εθνικού Ωδείου και έχει σπουδάσει ανώτερα θεωρητικά. Ήταν μέλος της χορωδίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (1992-1997) με συμμετοχές σε πολλές συναυλίες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει πάρει μέρος σε πλήθος σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων μουσικοπαιδαγωγικού, κιθαριστικού και θεατρικού περιεχομένου. Συμμετέχει με εισηγήσεις σε συνέδρια της Ελλάδας (Βέροια:2002, Πειραιάς:2002, Σύρος:2004, Αθήνα: 2005, Χαλκίδα:2005, Λαμία:2005, Βόλος:2006, Πειραιάς: 2006) και του εξωτερικού (Exeter:2003), ενώ άρθρα της μουσικοπαιδαγωγικού περιεχομένου έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά περιοδικά (Μουσική Εκπαίδευση και Πολυφωνία).

Η **Κατερίνα Πουλαράκη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ. Σπούδασε επίσης Ανώτερα Θεωρητικά (πτυχίο Φούγκας). Διορίστηκε ως καθηγήτρια Μουσικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 1995. Από το 2000-2004 αποσπάστηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας στη Φλώρινα. Δίδαξε στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του ΙΕΚ Φλώρινας. Έχει παρακολουθήσει μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια με την κα Αμαλία Ζαχαριάδη. Ήταν υπεύθυνη για την μουσική επιμέλεια δύο παραστάσεων για παιδιά στο Π. Τ. Νηπιαγωγών Φλώρινας. Έχει προσφέρει εθελοντική εργασία στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης της Υδρούσας Φλώρινας. Είναι μέλος του συμβουλίου της μπάντας της Φλώρινας.

Ο **Θεοχάρης Ράπτης** γεννήθηκε στα Ιωάννινα και σπούδασε Φιλοσοφία-Παιδαγωγική και Ψυχολογία στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και μουσική στο Ηπειρωτικό Ωδείο «Τσακάλωφ». Ακολούθησαν σπουδές στους τομείς Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικολογία και Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, όπου και απέκτησε τον τίτλο Magister το 2002. Είναι υποψήφιος Διδάκτορας στο ίδιο Πανεπιστήμιο στο τμήμα Μουσικής Παιδαγωγικής. Υπήρξε για τρία χρόνια υπότροφος του «Ιδρύματος Αισθητικής Παναγιώτη και Έφης Μιχελή». Στο Μόναχο ήταν υπεύθυνος προγράμματος για προσχολική αγωγή (TreFam). Στην ίδια πόλη συμμετείχε ως μουσικός σε αρκετές συναυλίες Ελληνικής μουσικής και παρουσίασε, στα πλαίσια σειράς διαλέξεων του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του εκεί Πανεπιστημίου, το ρεμπέτικο τραγούδι. Από το 2004 είναι έκτατος επιστημονικός συνεργάτης στο Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του ΤΕΙ Ηπείρου, όπου και είναι υπεύθυνος των εργαστηρίων Μουσικής Παιδαγωγικής. Κύριοι τομείς έρευνας είναι η μουσική αγωγή στην αρχαία Ελλάδα, η συστηματική μουσική παιδαγωγική, η αισθητική της μουσικής και η διδακτική οργάνου.

Ο **Νικόλαος Σαλτερής** γεννήθηκε το 1956 στο Μοσχάτο Αττικής. Είναι Σχολικός Σύμβουλος στη 2^η Περιφέρεια Π.Ε. Πειραιά και διδάκτωρ του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, με εξειδίκευση στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Εκπαιδευτική Ιδεολογία και Ιστορία της Εκπαίδευσης. Έχει δημοσιεύσει δεκάδες άρθρα για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδεολογίας, καθώς και θέματα τα οποία σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ασχολείται, παράλληλα, και με τη λογοτεχνία. Τελευταίο επιστημονικό του έργο είναι το βιβλίο *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, εκδόσεις Ταξιδευτής 2006.

Ο Δημήτρης Σαρρής είναι μουσικός με οργανική θέση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ΕΛΕΠΑΠ Αγρινίου. Σπούδασε Διοίκηση Επιχειρήσεων και ειδικεύτηκε (ΜΑ) στην Πολιτιστική Πολιτική την Διοίκηση και την Επικοινωνία, στρέφοντας το ενδιαφέρον του στη σχέση κουλτούρας και εκπαίδευσης μέσα από την δυναμική της σύγχρονης, μουσειακής κουλτούρας. Έτσι, αρκετές ερευνητικές προσπάθειες ξεκίνησαν μέσα από τη σχολική καθημερινότητα. Ωστόσο, μέσα από ένα Εργαστήριο Τεχνολογίας και Πολιτισμού ανέπτυξε ως διδάσκων στο Τ.Λ.Π.Μ του ΤΕΙ Ηπείρου σχετικές ερευνητικές εφαρμογές, κοινοποιώντας τις σε σχετικές δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις. Σπούδασε στο Τ.Ε.ΜΕ.ΠΟ. του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου και δίδαξε στο Πολιτιστικό Εργαστήριο αντικείμενα Μουσικής και Επικοινωνίας. Εκεί, εστίασε στα ηχογόνα σώματα, το ηχητικό τοπίο (Ακουστική Οικολογία) και τις αυτοσχέδιες ηχητικές κατασκευές. Η διδακτική με τους «πνευστίκρουστους σωλήνες» και τα «αναστοχαστικά κρουστά», η ανάπτυξη ενός «ψηφιακού άβακα», η σύμπραξη ηχογόνων κατασκευών μέσα από μια «ομάδα μεταίχων», η εφαρμογή μιας θεωρίας της κρούσης, η διδακτική της ρυθμοκινητικής, εκκινούν ως ερευνητικές αναζητήσεις από τη θητεία στο Εργαστήριο αυτό, την περίοδο 2004-5 και στη συνέχεια αναπτύσσονται σε εργαστηριακές εργασίες σε όλη τη χώρα. Με τη θεωρία της προφορικότητας και του εγγραμματος ως αναλυτικό εργαλείο, (θέμα της μεταπτυχιακής εργασίας), εστίασε στις σύγχρονες χρήσεις της εικόνας. Ειδικότερα σ' ότι αφορά τις ηλικίες μάθησης στράφηκε στο κόμικ ως στοιχείο εγγραμματος. Εκπονεί διδακτορική διατριβή (υποτροφία Ι.Κ.Υ.) μελετώντας την πολιτισμική διάσταση του ήχου στην εκπαίδευση. Από το 1999 δραστηριοποιείται στην ακαδημαϊκή χρήση και ανάπτυξη του διαδικτύου με σημερινή ενεργή οικοσελίδα το www.cmc.gr.

Η Χριστίνα Σιδηροπούλου γεννήθηκε στην Κομοτηνή. Είναι κάτοχος Master of Music του LCM του Πανεπιστημίου Thames Valley με ειδικεύσεις Πιάνο, Μουσική Δωματίου, Συνοδεία, Ανάλυση και Μουσική του 20^{ου} αιώνα και διατριβή στην Ψυχολογία της Μουσικής Εκτέλεσης, Πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Διπλωματούχος Πιάνου του TVU, των Ωδείων Μουσικό Κολέγιο, Σύγχρονο Θεσσαλονίκης, και Πτυχιούχος Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας. Την καλλιτεχνική της πορεία συνθέτουν συμμετοχές σε σεμινάρια πιάνου, ρεσιτάλ, συναυλίες μουσικής δωματίου και συνεργασίες με Δ.Ο.Θ, Σύλλογο Κοντραμπασιστών και ΚΘΒΕ. Συγγραφική της παρουσία αποτελούν τα «Ιστορικά και Ερμηνευτικά Στοιχεία για τις 32 Σονάτες για Πιάνο του L.v.Beethoven», των εκδόσεων Μ. Μ. Μ. Δίδαξε στο Junior Music School του TVU, το Μουσικό Σχολείο, την πρωτοβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε Ωδεία της Θεσσαλονίκης. Παρακολούθησε ημερίδες και συνέδρια για τη διδασκαλία της μουσικής και ασχολήθηκε με την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων. Διδάσκει ως αποσπασμένη στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ο Ιωάννης Σπετσιώτης γεννήθηκε στην Ερμιόνη Αργολίδος και είναι πτυχιούχος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Μετεκπαιδεύτηκε στο Μ.Δ.Δ.Ε. στην Ειδική Αγωγή και παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό από το 1979 μέχρι σήμερα, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Είναι ακόμα πτυχιούχος των Πανεπιστημίων Παντείου (Πολιτικές Επιστήμες και Μεταπτυχιακό στο Διοικητικό Δίκαιο), Αθηνών (Θεολογία) και Μουσικών Σπουδών (Βυζαντινή, Ευρωπαϊκή, Μουσικοπαιδαγωγική). Έχει δημοσιεύσει βιβλία, άρθρα, μελέτες και έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, τη μουσική αγωγή και μουσικοθεραπεία. Επίκεντρο των ενδιαφερόντων του

είναι η ένταξη και η συνεκπαίδευση ατόμων με ε.ε.α., οι παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις παιδιών και εφήβων με κινητικές αναπηρίες, οι μαθησιακές δυσκολίες και θέματα μουσικοπαιδαγωγικής. Διδάσκει στο Μ.Δ.Δ.Ε. στα Π.Ε.Κ και συμμετέχει ως υπεύθυνος Προγραμμάτων, εισηγητής ή αξιολογητής σε προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ του Πανεπιστημίου Αθηνών για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Έχει κάνει πλήθος εισηγήσεων σε σεμινάρια και συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και είναι μέλος επιστημονικών, οργανωτικών και καλλιτεχνικών επιτροπών. Από το 1992 ως το 2006 υπηρέτησε ως Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής στην Αθήνα. Σήμερα υπηρετεί ως Ειδικός Σύμβουλος του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ο **Χρήστος Σταματίου** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1969 και σπούδασε πιάνο στο Εθνικό και στο Ελληνικό Ωδείο, πήρε πτυχίο αρμονίας και αντίστιξης ενώ διδάχτηκε jazz πιάνο και αρμονία. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στη Α' /θμια Εκπαίδευση ενώ παράλληλα ασχολείται με τη σύνθεση και ενορχήστρωση μουσικής για τα CDs του περιοδικού «Παράθυρο στην Εκπαίδευση», για ταινίες κινουμένων σχεδίων και για CDs που συνοδεύουν παιδικά βιβλία. Έχουν εκδοθεί παραμύθια που έγραψε με τη συνεργασία μαθητών του καθώς έχει επίσης δημιουργήσει τη παιδική ορχήστρα «Οι Πεισματάρηδες». Προκρίθηκε στον πανελλήνιο διαγωνισμό σύνθεσης παιδικού τραγουδιού «Άρση Φωνών» που οργάνωσε ο «Αθήνα 2004» και η «Ορχήστρα των Χρωμάτων». Έχει κάνει την ενορχήστρωση, την κατασκευή μουσικών οργάνων από αντικείμενα καθημερινής χρήσης καθώς και τη διεύθυνση ορχήστρας στη θεατρική παράσταση «Όπερα της πεντάρας» Κ.Weill / Β.Brecht. Συμμετέχει σε συναυλίες και ηχογραφήσεις για το θέατρο, τον κινηματογράφο, τη δισκογραφία, τη τηλεόραση και τη διαφήμιση. Συμμετέχει σε συναυλίες και ηχογραφήσεις ενώ διδάσκει μουσική στο Εργαστήριο Δημιουργικής Απασχόλησης «Παιδιών Δράσεις».

Η **Λελούδα Στάμου** είναι μουσικοπαιδαγωγός - ερευνήτρια και διδάσκει ως Λέκτορας στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών, Νηπίων και Παιδιών και υπεύθυνη Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έκανε πρόσθετες ειδικές σπουδές στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε διεθνή και παγκόσμια συνέδρια. Είναι μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της *Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (Ε.Ε.Μ.Ε.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*, καθώς και του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* της Ε.Ε.Μ.Ε. Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία του ιδρύματος «Α. Ωνάσης» και του ιδρύματος Fulbright.

Ο **Brynjulf Stige**, είναι καθηγητής μουσικοθεραπείας στην Ακαδημία του Grieg, Πανεπιστήμιο του Bergen, καθώς και επικεφαλής έρευνας στο Ερευνητικό Κέντρο Μουσικοθεραπείας της Ακαδημίας του Grieg (GAMUT). Ο Stige έχει δημοσιεύσει σχετικά με διάφορα θέματα όπως: μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός, μουσική εκπαίδευση, πολιτισμικο-κεντρική μουσικοθεραπεία (culture-centered music therapy) και μουσικοθεραπεία στην κοινότητα

(community music therapy). Έχει εκδόσει τέσσερα βιβλία στα Νορβηγικά και τρία στα Αγγλικά. Τα τελευταία είναι: *Culture-Centered Music Therapy* (2002), *Contemporary Voices in Music Therapy* (2002, επιμέλεια με την Carolyn Kenny) και *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy* (2003). Ο Stige είναι Νορβηγός συντάκτης του *Nordic Journal of Music Therapy* και συν-επιμελητής σύνταξης (μαζί με την Carolyn Kenny) του *Voices: A World Forum for Music Therapy*.

Ο Γιώργος Τσίρης είναι ειδικός παιδαγωγός, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα ανταλλαγής: University of Örebro (Department of Education) /Sweden ως υπότροφος του προγράμματος ERASMUS και University of Wisconsin-Oshkosh (College of Education and Human Services) /USA. Επίσης, είναι κάτοχος διπλώματος Κλασικών Κρουστών, Grade 5 στο Electone και πτυχίου Ανώτερων Θεωρητικών. Κατά καιρούς έχει αναλάβει τη μουσική επιμέλεια και συνοδεία θεατρικών έργων, ενώ συμπράττει με διάφορα μουσικά σχήματα ως πιανίστας/keyboardist και κρουστός. Τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται ως κρουστός με την Συμφωνική Ορχήστρα Βόλου, ενώ παράλληλα ασχολείται με τη μουσική εκπαίδευση και θεραπεία ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Η Χαρίκλεια Τσοκανή είναι Λέκτωρ Μουσικής και Επικοινωνίας στο Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου. Έχουν δημοσιευτεί μελέτες και άρθρα της κυρίως στους τομείς της δημοτικής παράδοσης, της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας σε σχέση με τη μουσική και των μουσικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας. Έχει λάβει μέρος με ανακοινώσεις της σε διεθνή συνέδρια και έχει δώσει διαλέξεις με θέματα μουσικής κουλτούρας και γλώσσας. Οι δημοσιεύσεις της αφορούν ζητήματα σχετικά με την μουσικότητα της ελληνικής γλώσσας, τους τρόπους επικοινωνίας στο χορευτικό τραγούδι, τη μουσική εμπειρία. Τα τελευταία χρόνια η έρευνά της εστιάζεται στις σημασίες και τα σύμβολα του ήχου στον αρχαίο και νεότερο ελληνικό πολιτισμό. Είναι υπεύθυνη του μουσικού Εργαστηρίου του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού στο οποίο έχει συνεργαστεί με διακεκριμένους προσκεκλημένους καλλιτέχνες. Από τις εκδόσεις Αλεξάνδρεια κυκλοφορεί το βιβλίο της με τίτλο «Η κραυγή της Μέδουσας, από τον μύθο στη μουσική».

Η Βασιλική Τυροβολά είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει βασικό πτυχίο στη Φυσική Αγωγή. Μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Φιλολογίας στον Τομέα Εθνομουσικολογίας-Θεατρολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Παν/μίου Κρήτης και διδακτορικό δίπλωμα στη Χορολογία από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Έχει εργασθεί πάρα πολλά χρόνια σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια-Τριτοβάθμια) και είναι Σύμβουλος - Καθηγήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο αντικείμενο της Ελληνικής Μουσικής και Χορού. Τα ερευνητικά της πεδία αφορούν στη Δομική και Μορφολογική προσέγγιση του Χορού, στην Ανάλυση και Κριτική του Χορού, καθώς και στα πεδία της τελετουργίας-μαγείας και του συμβολισμού στο πλαίσιο των Ανθρωπιστικών -Κοινωνικών επιστημών. Συμμετείχε σε πολλά συνέδρια και συμπόσια και έχει διδάξει σε ποικίλα Σεμινάρια. Είναι μέλος επιστημονικών Εταιρειών στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει γράψει ποικίλα άρθρα σχετικά με τον Ελληνικό χορό σε επιστημονικά περιοδικά. Παράλληλα, συμμετείχε σε ερευνητικά προγράμματα και έχει γράψει τρεις μονογραφίες.

Η Ελένη Χατζηκωνσταντίνου γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1973 και σπούδασε μουσική στο Μακεδονικό Ωδείο Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος πτυχίου και διπλώματος πιάνου, καθώς και πτυχίων όλων των ανώτερων θεωρητικών. Αποφοίτησε από το Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας το 2003 και εκτελεί τη διατριβή της στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Είναι εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής στην Α/θμια Εκπαίδευση εδώ και δέκα χρόνια. Έχει ασχοληθεί με κατασκευές μουσικών οργάνων από άχρηστα υλικά κι έχει κάνει σεμινάρια κι εργαστήρια στο ΤΕΦΑΑ του ΑΠΘ, στο μάθημα «Υγεία και Αναψυχή». Παρουσίασε επιστημονικές εργασίες και ήταν εισηγήτρια σε διημερίδες με θέμα την προσχολική μουσική αγωγή και την μουσικοκινητική αγωγή.



