

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ,
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

της φοιτήτριας

Δημητρίου Δέσποινας

ΑΕΜ: 1978

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Νικόλαος Ζαφρανάς/αναπληρωτής καθηγητής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Δήλωση μη λογοκλοπής

«Δηλώνω με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα διπλωματική εργασία είναι εξ' ολοκλήρου αποτέλεσμα δικού μου ερευνητικού έργου, δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλων των ειδών οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας περιλαμβάνονται στην βιβλιογραφία της εργασίας».

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	7
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	11
Εισαγωγή	13

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	16
1.1. Ιστορική αναδρομή	16
1.1.1. Η μουσική εκπαίδευση μέσα από το πέρασμα των χρόνων	19
1.2. Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ	24
2.1. Ιστορικά γεγονότα που επηρέασαν την εκπαίδευση στην Κύπρο	24
2.2 Η εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα	27
2.3. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα.....	30
2.3.1. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από το σχολείο	31
2.3.2. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από τα μουσικά σχολεία	42
2.3.3. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από τα μουσικά ωδεία	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	46
3.1. Μουσική διδασκαλία	46
3.2. Βιωματικότητα.....	48
3.3. Δημιουργικότητα	49
3.4. Διαθεματικότητα.....	51
3.5. Διαπολιτισμικότητα	53
3.6. Διδακτικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας	55
3.6.1. Μέθοδοι και στρατηγικές μουσικής διδασκαλίας.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	61
4.1. Μουσική διδασκαλία σε τυπικά, άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης	61
4.1.1. Τυπικά περιβάλλοντα μάθησης.....	62
4.1.2. Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.....	63
4.1.3. Μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης.....	64

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΦΕΤΗΡΙΑ-ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
---	-----------

5.1. Σκοπός της έρευνας.....	66
5.2. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	66
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα	67
5.4. Περιγραφή του δείγματος	68
5.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	71
5.6. Επιλογή εργαλείου συλλογής ποιοτικών δεδομένων	72
5.7. Περιορισμοί της έρευνας	74
5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	77
--	-----------

6.1. Αποτελέσματα της έρευνας.....	77
6.2. Συζήτηση και Συμπεράσματα	84
6.3. Προτάσεις.....	87

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97
------------------------	-----------

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών κατά φύλο.....	69
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών κατά τάξη.....	69
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών κατά επαρχία διαμονής.....	70
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών σχετικά με την εκμάθηση μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή στο παρόν.....	70
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν περισσότερη πράξη ή θεωρία στο μάθημα της μουσικής.....	77
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής.....	78
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν είναι θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι στην προσθήκη μιας ώρας περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό τους πρόγραμμα.....	80
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος.....	83

Κατάλογος γραφημάτων

- Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν περισσότερη πράξη ή θεωρία στο μάθημα της μουσικής..... 78
- Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής.....79
- Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν είναι θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι στην προσθήκη μιας ώρας περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό τους πρόγραμμα.....81
- Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος.....83

Περίληψη

Το μάθημα της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση έχει προκαλέσει ιδιαίτερο προβληματισμό. Στόχο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η παρουσίαση απόψεων μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής στα σχολεία της Κύπρου. Βασικός σκοπός της εργασίας, είναι να ερευνηθεί κατά πόσο ευχαριστημένοι ή όχι είναι οι μαθητές/τριες με το μάθημα της μουσικής στο σχολείο και τι αλλαγές θα έκαναν αν τους δινόταν η ευκαιρία. Επίσης, έμμεσα διερευνάται κατά πόσο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ) φέρνει εις πέρας τους στόχους που το ίδιο έχει θέσει μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ), αναφορικά με το μάθημα της μουσικής στη μέση γενική εκπαίδευση.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος, που αποτελεί και το μεγαλύτερο κομμάτι της διπλωματικής εργασίας, είναι το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο βασίζεται στην βιβλιογραφική έρευνα και αναφέρεται στη μουσική εκπαίδευση γενικότερα καθώς επίσης εμβαθύνει στην βαρύτητα των ιστορικών γεγονότων που οδήγησαν την κυπριακή κοινωνία στη σημερινή παιδεία. Αναλύεται ιδιαίτερα το τρέχον πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της μουσικής τόσο από το σχολείο όσο και από άλλους φορείς της μουσικής παιδείας. Επιπρόσθετα, πρόκειται να αναφερθούν σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις στη μουσική διδασκαλία και τα βασικά πλαίσια μάθησης μέσα από τυπικά, άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της έρευνας. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική ερευνητική μελέτη και για τη συλλογή δεδομένων διεξήχθησαν συνεντεύξεις, με το δείγμα της έρευνας να αποτελείται από 10 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τριών επαρχιών της Κύπρου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές/τριες δεν είναι αρκετά ευχαριστημένοι με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο και θα εκτελούσαν αρκετές αλλαγές αν τους δινόταν η ευκαιρία. Επιπλέον, οι στόχοι, οι διδακτικές μεθοδολογίες και το περιεχόμενο των μαθημάτων που προτείνει το ΥΠΠ συμπίπτει κατά πολύ λίγο με την πραγματικότητα στα κυπριακά σημερινά σχολεία. Από τα παραπάνω αποτελέσματα και λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, στρέφεται η προσοχή σε απόψεις των καθηγητών/τριών για το μάθημα της μουσικής και τον τρόπο διεξαγωγής του και τέλος, προβληματισμοί και απορίες σχετικά το αν οι απόψεις μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συμπίπτουν με τις αυτές των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το μάθημα της μουσικής.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, μουσική παιδαγωγική, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημόσια σχολεία Κύπρου, μουσική εκπαίδευση Κύπρου, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, απόψεις μαθητών, μέθοδοι διδασκαλίας, περιβάλλοντα μάθησης

Abstract

Music education in public schools has been a subject of controversy. The aim of the present study is to demonstrate and analyze the opinions of secondary education students regarding the music course that the schools of Cyprus provide. The purpose of this research is to investigate how pleased the students are with the music lesson at school and what kind of changes they would make if they were given the opportunity. Moreover, it's investigated whether the Ministry of Education and Culture of Cyprus (Ministry of Culture) fulfills the goals that it has set through the curriculum (APS), regarding the music lesson in secondary public education.

The dissertation is divided into two parts. The first part, which is the largest one, consists of the theoretical framework, which is based on bibliographic research and refers to music education in general as well as the effect of important history events of Cyprus on today's education system. The current curriculum of the music teaching is analyzed by both the school and other institutions of music education. In addition, contemporary pedagogical currents in music teaching and learning contexts will be reported through formal, informal and non-formal environments. In the second part, the emerging data of the research are presented and analyzed. In order to accomplish the presentation and analysis of the data, qualitative research was conducted and interviews were conducted for data collection, with the research sample consisting of 10 students of secondary education in three cities of Cyprus.

According to the results, the students aren't pleased enough with the way the music lesson is conducted at school and would make several changes if given the opportunity. Further to this, the goals, teaching strategy and content of the music class suggested by the Ministry of Education and Culture scantily coincide with the reality in the current Cypriot schools. From the above results, attention is drawn to teachers' opinions on the music lesson and the way it is accomplished, and finally, concerns and questions about whether the opinions of primary school students could coincide with those of secondary school students on music lesson.

Key words: music education, music pedagogy, secondary education, public schools in Cyprus, Cyprus music education, curriculum, students' views, teaching methods, learning environments

Πρόλογος

Η επιλογή μου να ασχοληθώ με τον κλάδο της μουσικής εκπαίδευσης είχε γίνει από πολύ νωρίς. Ερχόμενη όμως στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών, η απόφαση αυτή έγινε πιο συνειδητά και πιο ώριμα μέσα από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μου για τα μαθήματα του κλάδου της εκπαίδευσης, ψυχολογίας και μουσικοθεραπείας. Γνωρίζω καλά πια, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρειάζεται αφοσίωση, προσήλωση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός σε κάθε είδους πρόκληση και εξέλιξη που πρόκειται να αντιμετωπίσει.

Οι βασικοί προβληματισμοί που προέκυψαν με την απόφαση μου να εμβαθύνω τις γνώσεις μου στο αντικείμενο της εκπαίδευσης ήταν δυο. Σχετίζονται άμεσα με το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας και αφορούν περισσότερο τη μουσική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο, αφού αυτές είναι και οι επαγγελματικές επιδιώξεις μου. Ο πρώτος και μεγαλύτερος προβληματισμός μου, σχεδόν από πάντα, είναι ποια η αντιμετώπιση του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο από τους/τις μαθητές/τριες. Αδιαμφισβήτητα, στο πίσω μέρος του μυαλού μας όλοι έχουμε τις συμπεριφορές των μαθητών σε καλλιτεχνικά μαθήματα ή σε «όχι και τόσο σημαντικά» για αυτούς. Αλλά ποιος είναι ο πραγματικός λόγος αυτών των συμπεριφορών και ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός θα μπορούσε να λύσει το «θέμα» αυτό; Επίσης, κάτι άλλο που με προβληματίζει ιδιαίτερα είναι τι διδάσκονται οι μαθητές/τριες στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο και κατά πόσο ακολουθείται η δοσμένη ύλη του Υπουργείου Παιδείας, συγκεκριμένα της Κύπρου. Επομένως, τι αποκομίζουν στην τελική οι μαθητές/τριες από το μάθημα της μουσικής στο σχολείο; Οι προβληματισμοί αυτοί με βοήθησαν να καταλήξω στον σκοπό της διπλωματικής μου εργασίας και φυσικά να αναζητήσω τις κατάλληλες απαντήσεις που θα με ικανοποιούσαν.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας, ήταν αρχικά η αποσαφήνιση του θέματος. Ήθελα να αφοσιωθώ στις απόψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών για το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, αφού πιστεύω ακράδαντα ότι εκτός του ότι είναι οι αυστηρότεροι κριτές της διδασκαλίας και των καθηγητών/τριών τους, είναι και το πιο τρανταχτό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Έπειτα όταν κλήθηκα να αποφασίσω ποιας βαθμίδας σχολείου θα ήταν οι μαθητές/τριες που θα έδιναν τα δεδομένα επέλεξα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τον λόγο του ότι αρχικά θεωρώ πως συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο ώριμη ηλικία και κατ' επέκταση οι απαντήσεις που θα μου έδιναν. Σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, αποφασίστηκε ότι η μεθοδολογία που θα προσέγγιζα το θέμα θα ήταν μια πιλοτική ερευνητική μελέτη και ο τρόπος συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Αφού έγινε μια βασική μελέτη γύρω

από την σχετική βιβλιογραφία του θέματος και έθεσα τα ερευνητικά μου ερωτήματα, σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή αποτυπώθηκαν οι ερωτήσεις που θα απευθύνονταν στους δέκα μαθητές και μαθήτριες. Στην συνέχεια, όταν το ερευνητικό μέρος διεξήχθη με επιτυχία, επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νικόλαο Ζαφρανά, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που μέσα από τα μαθήματα που παρέδιδε στο τμήμα αποτέλεσε για μένα πηγή έμπνευσης από το πρώτο έτος φοίτησης μου. Θεωρώ ότι η θετική του ενέργεια και το ενδιαφέρον του ήταν πολύτιμα κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας και τον ευχαριστώ θερμά.

Η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας θα ήταν αδύνατη χωρίς την συνεργασία των δέκα μαθητών και μαθητριών, που με μεγάλη προθυμία και χαρά έλαβαν μέρος στην έρευνα και με βοήθησαν με τις απαντήσεις τους στη συλλογή των δεδομένων που χρειαζόμουν. Τους ευχαριστώ όλους και τον καθένα ξεχωριστά μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου.

Τέλος, σε προσωπικό επίπεδο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Δημήτρη Δημητρίου και Φιφίνα Χρίστου, για την ψυχολογική και συναισθηματική τους στήριξη κατά τη διάρκεια όλου του κύκλου των σπουδών μου. Η πίστη και η αγάπη τους σε μένα, αποτελεί κινητήριο δύναμη για την συνέχεια των επαγγελματικών στόχων και της εξέλιξης μου. Επίσης ευχαριστώ τον αδερφό μου και την Λάλλα μου, που βρίσκονται πάντα στο πλάι μου σαν φύλακες άγγελοι μου. Τέλος, είμαι ευγνώμων για όλους και όλες μου τους/τις φίλους και φίλες και την εμπύχωση που μου έδιναν.

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο ερευνητικό πεδίο το οποίο φημίζεται για μια ιδιαίτερα δραστήρια επιστημονική κοινότητα. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, οι επιστημονικές έρευνες και μελέτες, άρθρα, βιβλία, συνέδρια και εργασίες πάνω σε τομείς της μουσικής εκπαίδευσης και της επίδρασης της στον άνθρωπο, έχουν αυξηθεί ραγδαία. Σε ένα παιδί που παρέχεται μουσική εκπαίδευση, εκτός του ότι κατακτά μουσικές δεξιότητες και γνώσεις μέσα από μια διαδικασία ενεργής και βιωματικής μάθησης, ταυτόχρονα συνεργάζεται, εξοικειώνεται και αλληλεπιδρά με άλλα άτομα-μέλη που απαρτίζουν την ομάδα (Γεωργοπούλου, 2020).

Αφορμή για την συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η προσωπική μου αντίληψη σχετικά με την ελλιπή μουσική εκπαίδευση που παρέχεται μέσα από τα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Η ανάγκη για διερεύνηση του σχετικού πλαισίου είναι εμφανής, όχι μόνο επειδή δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες και μελέτες αλλά και για εύρεση λύσεων και προσωπική ικανοποίηση. Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν οι εξέταση απόψεων για το μάθημα της μουσικής στη μέση γενική εκπαίδευση, τόσο από καθηγητές όσο και από μαθητές/τριες. Θεωρήσαμε όμως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα την μελέτη του δεύτερου σκέλους, καθώς οι έκφραση απόψεων παιδιών δεν συναντάται τόσο συχνά. Στη συνέχεια θα παρατηρήσουμε πως, ενώ υπάρχει ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρητικά, το τι όντως συμβαίνει στην σχολική τάξη του μαθήματος της μουσικής δεν φαντάζει καθόλου όμοιο, σύμφωνα πάντα με την οπτική των μαθητών/τριών. Ένα ιδανικό σενάριο θα ήταν η εύρεση της αιτίας που συμβαίνει αυτό.

Παρ' όλα αυτά, η όλη προσπάθεια έμοιαζε ιδιαίτερα δύσκολη, αφού οι σχετικές πηγές και βιβλιογραφικές αναφορές ήταν περιορισμένες, γεγονός που συνιστούσε ιδιαίτερη προσοχή στην θεωρητική εξαγωγή της εργασίας. Ωστόσο, το γεγονός αυτό προσέδωσε την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και εμβάθυνση του θέματος, και ανέδειξε την σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της έρευνας μας. Είναι αξιοσημείωτο το ότι δεν έχει γίνει καμία άλλη προσπάθεια μέχρι τώρα για καταγραφή απόψεων μαθητών/τριών στην Κυπριακή κοινωνία σχετικά με το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, γεγονός που φανερώθηκε μέσα από την ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας.

Στην συνέχεια πρόκειται να γίνει επισκόπηση της βιβλιογραφικής έρευνας και να παρουσιαστεί μια ιστορική αναδρομή της μουσικής γενικότερα και της μουσικής αγωγής. Επίσης, πρόκειται να παρουσιαστούν τα ιστορικά γεγονότα τα οποία διαμόρφωσαν και εξέλιξαν όχι μόνο την κυπριακή εκπαίδευση, αλλά και την μουσική παιδεία που παρέχει η κυπριακή κοινωνία. Ακόμη, θα γίνει μια

επισκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όπως αυτά παρουσιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου με αναφορές στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και στον τρόπο αξιολόγησης που επιδιώκει η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα σχολείου. Ακολούθως, παρουσιάζονται σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις που επικρατούν γύρω από το αντικείμενο της μουσικής διδασκαλίας και τέλος, γίνεται αναφορά στα περιβάλλοντα μάθησης που πλαισιώνουν μια μουσική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, πρόκειται να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την ολοκλήρωση συνεντεύξεων με ανοικτού και κάποιες κλειστού τύπου ερωτήσεις. Κλείνοντας, θα παρατεθούν τα συμπεράσματα που έγιναν μέσα από την σχετική ανάλυση περιεχομένου και προτάσεις για περαιτέρω εξέταση και μελέτη παρόμοιων θεμάτων.

Όταν τον χειμώνα του 2021, άρχισε η οργάνωση της διπλωματικής εργασίας και σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Ζαφρανά, ολοκληρώθηκαν οι πρώτες συνεντεύξεις προς τους μαθητές και μαθήτριες, το αποτέλεσμα ήταν η συνειδητοποίηση ότι ο αρχικός προβληματισμός ισχύει σχετικά με την ελλιπή παροχή μουσικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, γεγονός που έντεινε την προσωπική αρχική επιθυμία για την συγκεκριμένη έρευνα. Η αύξηση των περιοριστικών μέτρων σχετικά με την πανδημία του κορονοϊού, δυσκόλεψε την συλλογή περισσότερων δεδομένων από δέκα μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και το δείγμα θεωρήθηκε επαρκές τελικά προκειμένου να διεξαχθούν τα ασφαλή συμπεράσματα που χρειάζονταν για την μελέτη.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η μουσική ορίζεται ως η τέχνη του αρμονικού συνδυασμού των ήχων (Μαντάλα, 2005), είναι γνωστή και ως «απολλώνια τέχνη» και φέρει την ονομασία της από τις εννέα μούσες της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας (Vaerting, 2014). Για μια μεγάλη περίοδο, οι αρχαίοι Έλληνες με τον όρο μουσική εννοούσαν κάθε τέχνη¹ που βρισκόταν υπό την προστασία των μουσών και αποτελείτο από ένα άρρηκτα συνδεδεμένο σύνολο λόγου, ήχου και κίνησης (Μιχαηλίδης, 2003). Συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη του ανθρώπου, για τον λόγο του ότι έρευνες χρονολογούν την δημιουργία μουσικής παράλληλα με την εξέλιξη της γλώσσας.

Αξιοσημείωτες προσπάθειες διερεύνησης της προέλευσης της μουσικής αποτελούν οι θεωρίες του Δαρβίνου (Charles Darwin, 1809-1882) και του Karl Bücher (1847-1930), αλλά οι παρατηρήσεις στις οποίες στηρίζονται δεν ερμηνεύονται σωστά. Ο Δαρβίνος θεωρούσε ότι η μουσική προήλθε από την προσπάθεια του ανθρώπου για αναζήτηση συντρόφου μέσω της φωνής και ο Bücher ότι η μουσική και ο ρυθμός ήταν αποτέλεσμα διαρκώς τελειοποιημένου συντονισμού ομαδικών εργασιών. Ωστόσο, ένα «παραγωγικό» σφάλμα και των δυο θεωριών είναι η προσπάθεια για εντοπισμό μιας συγκεκριμένης αιτίας προέλευσης της μουσικής (Γιάννου, 2007).

Η μουσική στις πρωτόγονες κοινωνίες ορίζεται ως συνειδητή διαδικασία δημιουργίας και χρήσης ήχων με κάποιο νόημα, σημασία ή αξία για τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον. Η διάκριση ανάμεσα σε φωνή και κραυγή² αποτελεί στοιχείο σύνδεσης ανάμεσα σε ηχητικά φαινόμενα και στην οργανωμένη κοινωνική συλλογική δραστηριότητα για την επιβίωση του ανθρώπου (Γιάννου, 2007). Αρχαιολογικά ευρήματα όπως τοιχογραφίες ή σφυρίχτρες (80000 π.Χ. περίπου), αποτελούν τεκμήρια για την ύπαρξη μουσικής κατά τις πρωτόγονες κοινωνίες.

Έπειτα, στους μουσικούς πολιτισμούς της Αρχαιότητας και πιο συγκεκριμένα στην Αρχαία Ελλάδα, η μουσική εντοπιζόταν σε δημόσιες εορτές (συνοδεύονταν από τελετουργικούς ύμνους σε λιτανείες και θυσίες), σε ιδιωτικού χαρακτήρα γεγονότα (γάμους, κηδείες, κ.ά.), σε προσωπική και κατ' οίκον δημιουργία της και ως συντροφιά στις διάφορες ασχολίες των Ελλήνων (West, 2010).

¹ την λυρική ποίηση, την όρχηση και τη μουσική ως μια τέχνη των ήχων

² η φωνή ήταν μια δυνατότητα αναφοράς σε κάτι, ενώ η κραυγή μια δυνατότητα εξωτερικής συναισθηματικών καταστάσεων (πόνος, φόβος, χαρά, κ.λπ.)

Τον 6^ο αιώνα π.Χ., ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος και μαθηματικός Πυθαγόρας ίδρυσε «την θεωρία της μουσικής» και την συνέδεσε με τα μαθηματικά, ανακαλύπτοντας τη δυνατότητα αναπαράστασης των θεμελιώδη μουσικών σχέσεων στην οκτάβα με αριθμητικές αναλογίες (Μπρας και σύν., 2003). Εν συνεχεία, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, ήταν οι πρώτοι φιλόσοφοι που προσέγγισαν θεωρητικά την επιρροή της μουσικής στη ψυχική και συναισθηματική υγεία του ανθρώπου (Παπαδοπούλου και σύν. 2003). Κατά τον Δάμωνα³, «η της μουσικής δύναμις» επεξηγείται ως «το γεγονός ότι η μουσική εκφράζει κινήσεις της ψυχής και ανάλογα με το είδος της που καθορίζεται από τον ρυθμό, το μουσικό όργανο, τον μουσικό τρόπο κ.λπ., εξαρτάται και η επίδραση που έχει στον άνθρωπο». Παράλληλα, οι αρχαίοι Έλληνες ήταν εξοικειωμένοι στο γεγονός ότι η μουσική έχει την δύναμη να ορίζει τη διάθεση όσων την ακούν και ομολογούσαν ότι «η δύναμη της μουσικής καταπραΰνει, παρηγορεί, αποσπά τον νου, χαροποιεί, συναρπάζει, οιστρηλατεί και τρελαίνει» (West, 2010).

Κατά την εποχή του Μεσαίωνα, επινοήθηκε η μουσική σημειογραφία, η χρήση νευμάτων που έδειχνε την άνοδο και την κάθοδο της μελωδίας, οι ονομασίες των φθόγγων από τον Guido d'Arezzo⁴ (ut, re, mi, fa, sol, la) και τα πρώτα στοιχεία πολυφωνικής μουσικής (Headington, 2000). Κύριος φορέας της μουσικής θεωρείτο η εκκλησία, αφού εκτός από χώρο διαφύλαξης της μάθησης λειτουργούσε και ως το μοναδικό κέντρο εξουσίας (Γιάννου, 2007). Με την ίδρυση των πρώτων μοναστηριών, η μάθηση πήρε νέα ώθηση και άνθισε το ενδιαφέρον των ανθρώπων για τη μουσική ως αυτόνομη τέχνη (Headington, 2000).

Η περίοδος της Αναγέννησης χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της καθαρά ενόργανης μουσικής και την άνοδο της πολυφωνίας (Headington, 2000). Η μουσική ανανεώνεται μαζί με την φιλοσοφία, την τέχνη, την επιστήμη και την ιατρική, χωρίς να έχει πια αποκλειστική σχέση με την λατρεία αλλά με ένα πιο βιωματικό και ανθρώπινο τρόπο ύπαρξης και εκφραστική δυνατότητα (Ψαλτοπούλου, 2005). Η βασική μουσική εκπαίδευση ήταν απαραίτητη για όλους και η ανατροφή των ευγενών περιλάμβανε διδασκαλία οργάνων⁵ (Ανδρόνης, 2020). Ο Baldassare Castiglione στο βιβλίο του *Il libro del cortegiano*⁶ (1528), αναφέρει ότι στα παιδιά της ανερχόμενης αστικής τάξης παρεχόταν η ίδια μόρφωση με αυτή που αποκτούσαν τα παιδιά των αριστοκρατών (Ανδρόνης, 2020).

³ μεγάλος θεωρητικός της μουσικής και δάσκαλος του Σωκράτη και του Περικλή

⁴ Ιταλός δάσκαλος που επινοήσε και τελειοποίησε ένα σύστημα νευμάτων

⁵ κυρίως λαούτο, μικρά πληκτροφόρα και τραγούδι

⁶ βιβλίο για τους καλούς τρόπους, το οποίο ανατυπωνόταν μέχρι τον 18^ο αι. και μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες

Προχωρώντας προς την εποχή του Μπαρόκ, όπου καλλιεργείται η πολυτέλεια και η λαμπρότητα, ο άνθρωπος αγαπούσε την αφθονία, τις ακρότητες και επέκτεινε τα όρια της πραγματικότητας μέσω της χαρακτηριστικής για την εποχή, ψευδαίσθησης (Michels, 1999). Για τον λόγο αυτό, η μουσική της εποχής Μπαρόκ θεωρείται πλούσια σε διαφωνίες, αρμονικά συγκεχυμένη, αφύσικη, αδέξια και μελωδικά δύσκολη, καθώς επίσης οι καλλιτέχνες έρχονται σε αντίθεση με την φύση και προχωρούν σε μια νέα εξέταση του κόσμου (Ανδρώνης, 2020). Οι βασικοί φορείς της τότε μουσικής ήταν οι αυλές, η πόλη (μουσική του δήμου), η εκκλησία (χορωδίες), η αστική μουσική δωματίου, τα σχολεία (παιδικές χορωδίες), και η όπερα (Michels, 1999).

Κατά την εποχή του Κλασικισμού, δημιουργήθηκε μια νέα αντίληψη για τον κόσμο πιο ορθολογιστική, αποτελώντας και την αρχή του πολιτιστικού κλίματος, το οποίο «γέννησε» τον Διαφωτισμό⁷. Η μουσική χαρακτηριζόταν από αρμονία και κάλλος και ως «συνδυασμός των ήχων κατά τρόπο ευχάριστο στο αυτί» (Michels, 1999). Οι συνθέτες κλασικής μουσικής και οι κλασικές σχολές βρίσκονταν στο επίκεντρο της εποχής και ο τότε μουσικός καλείται να ζήσει ως ελεύθερος καλλιτέχνης σε έναν νέο αστικό μουσικό πολιτισμό με την ύπαρξη μουσικής στο σπίτι και τα σαλόνια, στο ανώνυμο κοινό, στις δημόσιες συναυλίες και την όπερα, στους εκδοτικούς οίκους και τη μουσικοκριτική (Headington, 2000).

Ο Ρομαντισμός θεωρείται το πιο γόνιμο, ισχυρό και επιβλητικό πνευματικό κίνημα στην Ευρώπη μετά την εποχή της Αναγέννησης. Κατά την εποχή του Ρομαντισμού, κυριαρχούσε μία τάση απελευθέρωσης της έκφρασης των συναισθημάτων που δεν είχε σημειωθεί τις προηγούμενες εποχές και οι καλλιτέχνες εξέφραζαν την χαρά, την αγάπη και τον πόνο χωρίς το αίσθημα της ανάγκης να τα κρύψουν. Η περίοδος αυτή είναι χαρακτηριστική από έντονες αναφορές σχετικά με τον άνθρωπο και με την παιδεία του, την ελευθερία έκφρασης του αλλά και την σχέση του με τη φύση (Γουίτελ, 1997). Υιοθετούνται όλα τα προηγούμενα είδη της κλασικής μουσικής, με την διαφορά ότι μεταβάλλονται και επεκτείνονται. Η αρμονία φτάνει στα όρια της ατονικότητας, η μελωδία καθορίζεται από την ποιότητα των ψυχικών εκφράσεων, ο ρυθμός εμπλουτίζεται ποιητικά και ψυχολογικά και το ηχόχρωμα προτιμά ήχους συγγενείς με τους φυσικούς (Michels, 1999). Επίσης, ο ρομαντισμός ευνόησε την ανάπτυξη της όπερας, του πιάνου, των εθνικών σχολών, της θρησκευτικής μουσικής, του χορωδιακού τραγουδιού και της μουσικής δωματίου. (Headington, 1994).

⁷ πνευματικό κίνημα του 17^{ου} αι. που πρέσβευε τον ορθολογισμό, την πρόοδο και τις αλλαγές στην ανθρώπινη δραστηριότητα, πολιτικοκοινωνικούς θεσμούς, οικονομία, εκπαίδευση και θρησκεία

Είναι δύσκολο να ορίσουμε πότε ακριβώς ξεκίνησε η Σύγχρονη εποχή, για τον λόγο του ότι τα στοιχεία όπως οι έντονες αμφισβητήσεις και αναζητήσεις των συμβατικών ακουσμάτων των προηγούμενων εποχών, υπήρχαν από την ύστερη Ρομαντική εποχή. Ωστόσο, οι τάσεις που επικράτησαν και θεμελίωσαν την Σύγχρονη εποχή ήταν οι εξωτικές κλίμακες, οι διαφωνίες, τα μεγάλα μελωδικά πεδία, η ιδιόρρυθμη χρήση μουσικών οργάνων, οι μεταβολές της δυναμικής και η προσπάθεια κατάργησης οποιασδήποτε έννοιας της τονικότητας (Blood, 2020). Ο 19^{ος} και ο 20^{ος} αιώνας καταγράφουν τις περισσότερες εξελίξεις και τάσεις στην ιστορία, γι' αυτό και γεννήθηκαν τόσα πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους κινήματα⁸. Οι συγκοινωνίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μίκρυναν τις αποστάσεις, αντίθετα μεγεθύνθηκαν οι καταστροφές του πολέμου, ο κίνδυνος ολικού αφανισμού, καθώς και οι αντιθέσεις φτώχειας και πλούτου, βορρά και νότου, ανατολής και δύσης (Michels, 1999). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στον 20^ο αιώνα γίνεται για πρώτη φορά η προσπάθεια να αποτυπωθεί η μουσική ιστορία με την οπτική της κάθε εποχής, πάνω στην βάση των εκάστοτε αντιλήψεων για τη μουσική. Για αυτή τη προσπάθεια βοηθούν οι νέες εκδόσεις πηγών, οι μελέτες, η γνώση του ύφους και η ανακατασκευή και συντήρηση παλαιών μουσικών οργάνων (Michels, 1999).

Στη νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική, η μουσική και γενικότερα οι τέχνες, έχουν πολύ σημαντική θέση μέσα στο προοδευτικό κλίμα παιδοκεντρικής εκπαίδευσης. Ο John Dewey⁹ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, θεωρεί τη μουσική ιδιαίτερα σημαντική στη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού και την τοποθετεί στο επίκεντρο της αγωγής του (Σέργη, 2003).

Συμπερασματικά, από την προϊστορία μέχρι και σήμερα, η μουσική εξυπηρετούσε και συνεχίζει να εξυπηρετεί τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του ανθρώπου της κάθε εποχής.

1.1.1. Η μουσική εκπαίδευση μέσα από το πέρασμα των χρόνων

Η αξία της μουσικής διδασκαλίας γεννήθηκε από Έλληνες φιλόσοφους, από τους οποίους παραδειγματίστηκαν και οι επόμενες γενιές. Συγκεκριμένα όπως προαναφέρθηκε, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, συνιστούσαν τη μουσική παιδεία πιστεύοντας ότι προσέφερε την καλύτερη αγωγή για το πνεύμα και τόσο οι Χαλδαίοι¹⁰ όσο και ο Πυθαγόρας υποστήριζαν ότι η μουσική εκφράζει την αρμονία του κόσμου. Η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου και η εκπαίδευση της φωνής σε

⁸ για παράδειγμα ο ιμπρεσιονισμός, εξπρεσιονισμός, φουτουρισμός, νεοκλασικισμός, σειραϊκή μουσική, ηλεκτρονική μουσική κλπ.

⁹ Αμερικανός εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, φιλόσοφος και ψυχολόγος και του οποίου οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είχαν μεγάλη επιρροή στην κοινωνική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

¹⁰ κάτοικοι της Χαλδαίας, μιας χώρας που υπήρχε μεταξύ 10^{ου} και 6^{ου} αι. π.Χ. στην Μεσοποταμία

χορωδιακές ομάδες χαρακτηρίζονταν ως γενικευμένες ασχολίες, ενώ στη Σπάρτη πιστεύαν πως η μουσική διαπαιδαγώγηση βοηθούσε τους πολίτες να υπακούνε τους νόμους (West, 2010).

Οι πρώτες αναφορές γύρω από την μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, εντοπίζονται κατά την Αρχαϊκή περίοδο όπου ερευνητές στηρίζουν ότι γινόταν κάποιου είδους άτυπη διδασκαλία μουσικού οργάνου ή τραγουδιών από έναν φίλο, έναν συγγενή ή κάποιον δεξιότηχνη και αυτό ήταν το μόνο υπάρχον είδος διδασκαλίας μέχρι τότε (Μιχαηλίδης, 2003). Ωστόσο, το πρώτο σύστημα μουσικής παιδείας οργανώθηκε στις αρχές του 5^{ου} αιώνα π.Χ. στην Αθήνα κυρίως με χορωδίες (West, 2010). Σύμφωνα με τον West (2010), γινόταν εκπαίδευση των χορών έτσι ώστε να τραγουδούν και να χορεύουν στις γιορτές και σε άλλες περιστάσεις. Μάλιστα, ο χοραγός¹¹ ήταν ο δάσκαλος που δίδασκε τόσο γράμματα όσο και μουσική και το ρήμα χοραγεῖν σήμαινε την τότε σχολική διδασκαλία (West, 2010).

Διευρύνθηκε το πρόγραμμα σπουδών του Πλάτωνα, συμπεριλαμβάνοντας τις «επτά ελευθέρια τέχνες»¹², με τη μουσική να καταλαμβάνει μια σημαντική θέση. «Καθιερώθηκε ως το πρόγραμμα σπουδών, αρχικά της μεσαιωνικής αυλής, των καθεδρικών ναών και των κοινοτικών σχολείων, και αργότερα των πανεπιστημίων» (Humphreys, 2007). Τα στοιχεία της κλασικής και ελληνιστικής αρχαιότητας πέρασαν και στα σχολεία της πρωτοχριστιανικής εποχής μέσα από το ελληνορωμαϊκό σχολείο. Έτσι, στο εκπαιδευτικό σύστημα που αναπτύχθηκε κατά τον Μεσαίωνα, η μουσική και τα μαθηματικά κατείχαν κεντρικό ρόλο. Παράλληλα, αναπτύχθηκε η Βυζαντινή/Εκκλησιαστική μουσική που διδασκόταν σε ειδικές μουσικές σχολές (Headington, 2000) και προς το τέλος του Μεσαίωνα, η μουσική διδασκόταν και επίσημα στα πρώτα πανεπιστήμια, ενώ ιδρύθηκε και αντίστοιχη πανεπιστημιακή έδρα (Γεωργοπούλου, 2020).

Στα επόμενα χρόνια και μέχρι τον 19^ο αιώνα, η μουσική διδασκαλία, που άνηκε μέχρι τότε στην υψηλή κοινωνία, προσεγγίστηκε και από τους υπόλοιπους. Η μουσική παιδεία θεωρήθηκε σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν και οι πρώτες έρευνες σχετικά με την διδακτική της μουσικής στην γενική εκπαίδευση (Χρυσοστόμου, 2005). Η συγγραφή εκπαιδευτικών μυθιστορημάτων και μουσικών διδακτικών βιβλίων υποδηλώνουν την εξέλιξη της μουσικής εκπαίδευσης τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Ωστόσο, μεταβατική περίοδο για την διδασκαλία της μουσικής αποτέλεσε ο 19^{ος} αιώνας, όταν πια αναζητούσαν μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας μουσικής γραφής, ανάγνωσης και καλλιέργειας της ακοής. Αναπτύχθηκε ιδιαίτερα το solfège, καθώς ένα «καλλιεργημένο αυτί» ήταν

¹¹ Στις Συρακούσες της Ιταλίας, αρχές του 5^{ου} αιώνα

¹² Γραμματική, λογική, αριθμητική, γεωμετρία, ρητορική, μουσική και η αστρονομία

σημαντικό εργαλείο για έναν επαγγελματία μουσικό της τότε εποχής και η ίδια αντίληψη συνεχίστηκε και τον 20^ο αιώνα (Γεωργοπούλου, 2020).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι πάνω στη μουσική αγωγή εφαρμόζονται σε περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία προσφέρουν κίνητρα και προϋποθέσεις, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή και βιωματική εμπειρία όλων των μαθητών/τριών χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Για την καλύτερη αντίληψη και κατανόηση της μουσικής, χρησιμοποιείται ο συνδυασμός τριών πεδίων μάθησης, α) της ψυχοκινητικής, β) της συναισθηματικής και γ) της γνωστικής. Τις μουσικοπαιδαγωγικές απόψεις επηρέασαν οι νέες θεωρίες μάθησης, επιτυγχάνοντας έτσι, τη δημιουργία καινούργιων μεθόδων μάθησης και προσθέτοντας καινούργια στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Νταουτίδου, 2020).

Σήμερα, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η παροχή μιας αισθητικής/καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, μπορεί να ενισχύσει την καθημερινότητα και γενικότερα τη ζωή των παιδιών, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και φυσικά τη νόηση τους, διευρύνοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο και ανοίγοντας δρόμους σε νέες ιδέες, νέους τρόπους συσχέτισης επιμέρους πεδίων και στη όρεξη για περαιτέρω εξερεύνηση και πειραματισμό (Κοκκίδου, 2015). Στις μέρες μας, η μουσική αποκτά όλο και περισσότερο ρόλο στα σχολικά προγράμματα των πλειίστων χωρών, εφόσον η γνώση γύρω από τη μουσική εκτός από ευχάριστη και ενδιαφέρουσα είναι από παιδαγωγικής πλευράς απαραίτητη (Headington, 1994).

1.2. Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης

Η φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης κατά τον Ανδρούτσο (2009), «περιλαμβάνει το χτίσιμο μιας θεωρίας που σχετίζεται με το νόημα και την αξία της μουσικής και το ρόλο της στη ζωή του ανθρώπου» (Ανδρούτσος, 2009). Κάθε εκπαιδευτικός της μουσικής διδάσκει, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, με βάση τη δική του φιλοσοφία, και κατά τη διάρκεια του διδακτικού του έργου θα αναγκαστεί να προβεί σε αποφάσεις, οι οποίες έχουν συνέπειες αλλά και φιλοσοφικές αφετηρίες (Regelski, 2002).

Στην αρχαιότητα, η μουσική εκπαίδευση σχετιζόταν με την καλλιέργεια του πνεύματος, της ψυχής αλλά και του σώματος (Περακάκη, 2009) και μέσα από τη χρήση των μουσικών οργάνων, οι μαθητές στόχευαν στο να αναγνωρίζουν, να προτιμούν, να επιλέγουν και να αξιολογούν την «ωραία» μουσική με κύρια δραστηριότητα το τραγούδι (Χρυσοστόμου, 2005).

Η επανεκκίνηση της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης συνέβη τον 19^ο αιώνα (Ανδρούτσος, 2009), ενώ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα πολλές δημοσιεύσεις για τη μουσική εκπαίδευση βασίστηκαν σε θεωρίες δανεισμένες από τη ψυχολογία και τη φιλοσοφία. Ο Αμερικανός μουσικός εκπαιδευτικός Charles Leonhard, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά την έκφραση «αισθητική εκπαίδευση» το 1953, βασιζόμενος σε αισθητικές θεωρίες για την εκπαίδευση (Ανδρούτσος, 2009). Η δεκαετία αυτή σημάδεψε την ιστορική εξέλιξη της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς εκδόθηκαν και πολλά βιβλία με σημαντικό φιλοσοφικό περιεχόμενο. Όλα αυτά συντέλεσαν στην ανάδειξη της σημασίας τόσο της μουσικής όσο και της μουσικής εκπαίδευσης και μέσα από μελέτες προέκυψε η εξέλιξη των μουσικών προγραμμάτων στα σχολεία. Η εξέλιξη αυτή, η οποία αναφέρεται σε όλες τις τέχνες στην εκπαίδευση, είναι γνωστή ως «αισθητική εκπαίδευση» (“aesthetic education”).

Ο μουσικοπαιδαγωγός Bennett Reimer, αναφέρει στο βιβλίο του «A Philosophy of Music Education» ότι η μουσική εκπαίδευση έχει την ίδια αξία με όλες τις τέχνες στην εκπαίδευση, η οποία αναλυτικότερα είναι «η ανάπτυξη της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων μέσω της ενίσχυσης του ανθρώπινου συναισθήματος» (Reimer, 1989 όπως παραθέτει ο Ανδρούτσος, 2009). Από την άλλη, ο David Elliott στηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση είναι μια κατευθυνόμενη ασχολία στη δράση-πράξη και προσθέτει ένα νέο όρο στη μουσική αγωγή, που ονομάζει Πραξιαλισμό¹³ (Ανδρούτσος, 2009). Έτσι ο Reimer, επηρεασμένος από την εμφάνιση και ανάπτυξη του Πραξιαλισμού, το 1996¹⁴ εισάγει τις παρακάτω θεωρίες:

- Θεωρία του Φορμαλισμού, που δίνεται έμφαση στο παράγωγο-προϊόν της μουσικής δημιουργίας και η ανθρώπινη εμπειρία θεωρείται αισθητική εμπειρία
- Η θεωρία του Πραξιαλισμού, που όπως προαναφέρθηκε βαρύνεται έχει η διαδικασία της πράξης με τη μουσική
- Η θεωρία του Συσχετισμού, όπου συμπεριλαμβάνει μια διαφορετικά είδη θέσεων για τη σπουδαιότητα της φύσης και της μουσικής αγωγής και τέλος,
- Η θεωρία του Πλαισίου, που υποστηρίζει πως τα μουσικά προϊόντα που παράγονται και τα καλούπια έκφρασης τους, υπήρχαν από πάντα μέσα στα «πλαίσια» κάποιου πολιτισμού, χρόνου ή και τόπου (Reimer, 1996 όπως παραθέτει η Γεωργοπούλου, 2020).

¹³ Όρος από την ελληνική λέξη «πράξις» που αποδίδεται στο «ενεργώ με ένα σκοπό»

¹⁴ στο 22^ο Παγκόσμιο Συνέδριο της ISME (International Society of Music Education)

Φτάνοντας στον 21^ο αιώνα, μπορούμε να πούμε ότι ακόμη υπάρχουν σημαντικές εξελίξεις στη φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης, με σημαντικότερο βήμα την ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης για τη Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης (International Society for the Philosophy of Music Education) το 2003 από την Αυστραλή καθηγήτρια μουσικής εκπαίδευσης, Estelle Jorgensen. Ο κοινός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης σήμερα, είναι «η δημιουργία ώριμων και ολοκληρωμένων πολιτών, οι οποίοι θα οραματίζονται τον προσωπικό τους ιδανικό κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν» (Σέργη, 2003). Με την προϋπόθεση ότι οι διδάσκοντες μουσικής γνωρίζουν, κατανοούν και στηρίζουν τις έννοιες της φιλοσοφίας της μουσικής, τότε είναι σε θέση εκτός του να ανοίξουν τους ορίζοντές τους αλλά και να υιοθετήσουν μια ολοκληρωμένη δική τους άποψη και κατεύθυνση (Ανδρούτσος, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

2.1. Ιστορικά γεγονότα που επηρέασαν την εκπαίδευση στην Κύπρο

Η ιστορία της Κύπρου, δηλώνει συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες που είχαν αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές ιδεολογίες και γενικότερα στην παιδεία. Τα ιστορικά γεγονότα αποτελούν τη βάση του σημερινού Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς έπαιξαν τον πιο καθοριστικό ρόλο.

Οι περισσότεροι ερευνητές της κυπριακής εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν χρονολογική ταξινόμηση σύμφωνα με τα μεγάλα πολιτικά γεγονότα για τον λόγο του ότι η πολιτική, έχει καθορίσει ρητά τα πλαίσια και τους στόχους της εκπαίδευσης του νησιού σε κάθε εποχή (Farrari, 2005).

Η εκπαίδευση της Κύπρου γενικότερα έχει αλλάξει αρκετές φορές μέσα από το πέρασμα των αιώνων. Ο κύριος λόγος είναι ότι το νησί έχει κατακτηθεί και ακόμη περισσότερο επηρεαστεί από πολλούς λαούς όπως Ρωμαίους, Αιγύπτιους, Πέρσες, Άγγλους και μέχρι σήμερα βρίσκεται υπό μισή κατοχή από τους Τούρκους. Έτσι, τις πλείστες περιπτώσεις οι κατακτητές διοικούσαν εξ' ολοκλήρου το νησί και ήταν υπεύθυνοι για την επιβολή του πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος (Therapontos, 2013).

Κατά την Τουρκοκρατία (1571-1878), επικρατούσε στο νησί μεγάλη φτώχεια, δυστυχία, στασιμότητα και πλήρης αναλφαβητισμός. Η Κύπρος δεν συμβάδιζε με την τότε εξέλιξη του πολιτισμού που επικρατούσε στην Ευρώπη (Farrari, 2005). Ενώ, η λιγοστή εκπαίδευση ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την εκκλησία, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα κοινωνικούς και εθνικούς σκοπούς. Η μουσική εκπαίδευση εκείνη την περίοδο, δεν είχε ενσωματωθεί πλήρως στο πρόγραμμα μαθημάτων των νέων και η εκμάθηση της βυζαντινής μουσικής λειτουργούσε περισσότερο ως ένα εργαλείο ενίσχυσης της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων. Το 1811, ο εθνομάρτυρας Αρχιεπίσκοπος Κυπριανός έδωσε εντολή για ίδρυση της «Ελληνικής Σχολής», η οποία αποτέλεσε πρόδρομο του αρχαιότερου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο, του Παγκύπριου Γυμνασίου.

Το 1879 οι Τούρκοι πούλησαν την Κύπρο στους Άγγλους και μέχρι το 1959 το νησί βρισκόταν υπό Αγγλική κατοχή. Η εκπαίδευση στην Κύπρο κατά την Αγγλοκρατία αναπτύχθηκε με ραγδαίους ρυθμούς και ιδρύθηκαν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα (ΥΠΠ, 2022). Είχε ψηφιστεί η πρώτη νομοθεσία περί δημοτικής εκπαίδευσης, όπου οι πρώτοι εκπαιδευτές ήταν ιερείς και τα πρώτα επιμορφωτικά κέντρα εκκλησίες και καφενεία. Επίσης το 1937, ιδρύθηκε το «Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου» στην σημερινή Μόρφου, υπεύθυνο για την μόρφωση διδασκάλων και

παράλληλα δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως σχολεία, η Γεωργική Σχολή, η Νοσηλευτική Σχολή και η πρώτη Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή (Therapontos, 2013). Όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση κατά την Αγγλοκρατία, έγιναν εξίσου σημαντικά βήματα, αφού διδασκόταν πια και επίσημα στο σχολείο μετά από απαίτηση των Άγγλων (Samson & Demetriou, 2015) και κατά την δεκαετία 1910-1920, οι Κύπριοι άρχισαν να ασχολούνται με την κλασική μουσική σχηματίζοντας χορωδίες και ορχήστρες από μαντολίνα και πνευστά και εκτός από Βυζαντινή μουσική διδάσκονταν πια και παραδοσιακή μουσική.

Το 1955 ξεκίνησε απελευθερωτικός αγώνας έναντι των Βρετανών με στόχο την ένωση της Κύπρου και της Ελλάδας και τελείωσε μετά από τέσσερα χρόνια, το 1959 όπου υπογράφηκαν οι συμφωνίες Ζυρίχης-Λονδίνου¹⁵. Το 1960 η Κύπρος ανακηρύχθηκε επίσημα ως ανεξάρτητο Κυπριακό κράτος και οι τομείς που αφορούσαν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό ήταν ολοκληρωτική ευθύνη της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης Κύπρου (ΕΚΣΚ) από το 1960 έως το 1965. Μεγάλο μέρος των σχολικών εγχειριδίων παραχωρείται δωρεάν από την Ελληνική Κυβέρνηση από τότε μέχρι σήμερα (Samson & Demetriou, 2015). Από το 1960 και έπειτα ο θεσμός των Σχολικών Εφορειών, ήταν αρμόδιος και υπεύθυνος για την επιμέλεια του οποιουδήποτε σχολικού εξοπλισμού και την οικοδόμηση και συντήρηση των σχολικών κτηρίων, ενώ το 1961 καθιερώθηκε ο θεσμός των Επιθεωρητών για τη διοίκηση και σωστή λειτουργία των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης και το 1962 η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική. Έπειτα, το 1965 ιδρύθηκε το Υπουργείο Παιδείας Κύπρου¹⁶ όπου ανέλαβε όλες τις ευθύνες και αρμοδιότητες σχετικά με την παιδεία (ΥΠΠ, 2022) και το 1972, ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ), το οποίο είναι υπεύθυνο από το 1973 για τη εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ανεξαιρέτως και για την ενημέρωση τους σχετικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις (ΥΠΠ, 2022). Όσον αφορά την εκπαίδευση εκείνη την περίοδο, υπήρχε ξεκάθαρη ανάγκη μιας πιο επαγγελματικής εκπαίδευσης των κύπριων και για διαμόρφωση μιας νέας εθνικής ταυτότητας (Farrari, 2005).

Το 1974 θεωρείται χρονιά-σταθμός για το νησί, για τον λόγο του ότι ξέσπασε πραξικόπημα μεταξύ των κυπριακών και τουρκικών κοινοτήτων και από τότε μέχρι σήμερα, το νησί χωρίζεται στα δύο¹⁷ με βάση την εθνικότητα των κοινοτήτων. Ο διαχωρισμός των δύο κοινοτήτων επηρέασε όλες τις πτυχές της Κύπρου, συμπεριλαμβανομένου βεβαίως και του εκπαιδευτικού συστήματος (Samson & Demetriou, 2015). Περίπου 150.000 Ελληνοκύπριοι, δηλαδή περισσότερο από το 1/4 του

¹⁵ Συνθήκες που επικύρωναν το τέλος της βρετανικής κυριαρχίας επί της Κύπρου και την ίδρυση ως ανεξάρτητο Κυπριακό κράτος

¹⁶ από το 1993 μέχρι σήμερα ονομάζεται Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ)

¹⁷ η Τουρκία κατέχει και διοικεί το 37% της Κύπρου

συνολικού πληθυσμού του νησιού, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους καταφεύγοντας στις ελεύθερες περιοχές και υπολογίζεται ότι το ένα τρίτο από τους μαθητές μετά το 1974 ήταν προσφυγόπουλο (ΥΠΠ, 2022). Καταλήφθηκαν τα 18 γυμνάσια από τα 45, οι 2 τεχνικές σχολές από τις 8 και 3 ακόμη σχολεία. Στη Μέση Γενική Εκπαίδευση μετά τα γεγονότα του 1974 τίθεται σε λειτουργία η «απογευματινή φοίτηση» και οι πρόσφυγες μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα συνέχισαν να παρακολουθούν μαθήματα σε σχολεία των ελεύθερων περιοχών ή στα αντίσκηνα των καταυλισμών (ΥΠΠ, 2022). Στις κατεχόμενες περιοχές, όπου υπήρχαν εγκλωβισμένοι λειτούργησαν για κάποιο διάστημα αργότερα τα δημοτικά και τα γυμνάσια αλλά σήμερα επαναλειτούργησε μόνο το Γυμνάσιο στο κατεχόμενο Ριζοκάρπασο. Ωστόσο, κάθε μία από τις δύο κοινότητες είναι υπεύθυνη να ελέγχει την εκπαίδευση και τον πολιτισμό της δικής της πλευράς μέσω των Κοινοτικών Επιμελητηρίων (Forrari, 2005).

Μετά την τούρκικη εισβολή, η πολιτική, η οικονομία και η κοινωνία της Κύπρου απαιτούσαν αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), έδειξε ενδιαφέρον για την φιλοσοφία της εκπαίδευσης που ακολουθούσαν και τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά έθνη την περίοδο εκείνη (Samson & Demetriou, 2015). Η Therapontos, θεωρεί ότι το αίσθημα για αποδοχή, ανεκτικότητα και κατανόηση της διαφορετικότητας ήταν σημαντικό για τη διατήρηση της κοινωνίας της Κύπρου σε ισορροπία (Therapontos, 2013).

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόστηκε δινόταν έμφαση στη εκμάθηση ξένων γλωσσών και στην τεχνολογία και το 1980, καταργείται ο θεσμός του εξατάξιου γυμνασίου και τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης (ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) διαχωρίζονται σε γυμνάσια και λύκεια ή τεχνικές σχολές. Οι μαθητές/τριες μετά την αποφοίτηση τους από το γυμνάσιο, είχαν την επιλογή για φοίτηση σε τεχνική σχολή ή σε γενικό λυκείο επιλέγοντας την επαγγελματική κατεύθυνση ενός από τους παρακάτω πέντε κλάδους. Του κλασικού, των θετικών επιστημών, του οικονομικού, του εμπορικού/γραμματειακού ή των ξένων γλωσσών (ΥΠΠ, 2022).

Το 2004 η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αλλά το κεκτημένο εξετάζει μόνο τους τομείς που ελέγχει η κυβέρνηση της Κυπριακής δημοκρατίας, αφού οι δύο κοινότητες εξακολουθούν να εφαρμόζουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με την ένταξη της Κύπρου στην Ε.Ε., θα ακολουθήσουν καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια προσπάθεια του νησιού για υιοθέτηση ευρωπαϊκής κουλτούρας και παιδείας (Samson & Demetriou, 2015).

2.2 Η εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα

Οι αποφάσεις που αφορούν την παιδεία στην Κύπρο, όπως προαναφέρθηκε, καθορίζονται από το υπουργείο παιδείας και πολιτισμού (ΥΠΠ) του κυβερνώντος κόμματος από το 1965. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τους τομείς της υγείας, οικονομίας, άμυνας, δικαιοσύνης και δημόσιας τάξεως κ.λπ., όπου υπάγονται σε ξεχωριστά υπουργεία (Fogari, 2005). Ωστόσο, ο πρόεδρος της δημοκρατίας διορίζει ένα συμβουλευτικό σώμα, την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ), θεωρείται ανεξάρτητο και είναι αρμόδιο για το διορισμό, τη μετάθεση, την προαγωγή, την απόσπαση και την πειθαρχία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των επιθεωρητών (ΥΠΠ, 2022). Όσον αφορά την πηγή χρημάτων, η εκπαίδευση χρηματοδοτείται εξ' ολοκλήρου από την κυβέρνηση ή μέσω των σχολικών συμβουλίων (Fogari, 2005).

Το ΥΠΠ στηρίζει την ανθρωπιστική φιλοσοφία στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων με βασικό στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών και σύμφωνα με τα αναδιαμορφωμένα ωρολόγια προγράμματα, τα μαθήματα στο σχολείο προσφέρουν στον κάθε μαθητή τα χαρακτηριστικά και προσόντα για μια ποιοτική ζωή στην σημερινή κοινωνία και παράλληλα παρέχουν βοήθεια στην επαγγελματική του πορεία, βοηθώντας τον να επιλέξει τις ακόλουθες σπουδές και το επάγγελμα που τον ενδιαφέρει (ΥΠΠ, 2017).

Η δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελείται από πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Φυσικά, για όλα τα στάδια της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών υπάρχει ένα σύστημα επιβεβαιωμένης και αξιόπιστης ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου οι γονείς έχουν την επιλογή να εγγράψουν εκεί τα παιδιά τους εκεί αν το επιθυμούν.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορά παιδιά ηλικίας τριών με πέντε ετών και στην Κύπρο παρέχονται δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα νηπιαγωγεία που ιδρύονται και λειτουργούν από το κράτος (δημόσια), άρχισαν την λειτουργία τους τον Σεπτέμβριο του 2004, όταν πέρασε η εισαγωγή της δωρεάν υποχρεωτικής προ δημοτικής εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (Υ.Π.Π.Α.Ν.) είναι αρμόδιο για τις δαπάνες των κρατικών νηπιαγωγείων¹⁸ ενώ παράλληλα, «αναλαμβάνει την συνεχή επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πάνω σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις» (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2022). Ο αριθμός των 25 παιδιών σε κάθε τμήμα και στους τρεις τύπους νηπιαγωγείου δεν θα πρέπει να υπερβαίνεται. Μια σχολική μέρα αρχίζει στις 7:45 και ολοκληρώνεται στις 13:05 και το θεματολόγιο επιλέγεται και τροποποιείται από τον νηπιαγωγό, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών

¹⁸ παιδαγωγικός εξοπλισμός, μισθοί εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, κτιριακές δαπάνες, γραφική ύλη, έξοδα καθαριότητας, θέρμανσης και ηλεκτρισμού κ.ά.

και λαμβάνοντας υπόψη τυχόν ιδιαιτερότητα μιας σχολικής τάξης. Τα θέματα θα πρέπει να κατανέμονται ισορροπημένα έτσι ώστε οι μαθητές «να επιτυγχάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης» (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2022).

Η δημοτική εκπαίδευση δέχεται παιδιά από έξι μέχρι δώδεκα ετών και είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι το ίδιο με του νηπιαγωγείου, (7:45-13:05) με την διαφορά ότι υπάρχουν επτά 40λεπτες εκπαιδευτικές περιόδους με τρία διαλείμματα κατά την διάρκεια μιας σχολικής μέρας. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, σκοπός της προ δημοτικής και της δημοτικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει, να οργανώνει και να εξασφαλίζει σε όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως φύλου, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης, χώρας προέλευσης, πνευματικές δυνατότητες και κοινωνικού υπόβαθρου, ίσες ευκαιρίες στην μάθηση με τρόπο που:

- Να εξελίσσονται αρμονικά στον συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και φυσικά γνωστικό τομέα, χρησιμοποιώντας στον όσο το δυνατό μέγιστο βαθμό τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας.
- Να βρίσκουν επιτυχώς λύσεις στα διάφορα προβλήματα που πρόκειται να συναντήσουν και τις δυσκολίες προσαρμογής που ίσως προκύψουν σε ένα σχολικό ή και εξωσχολικό περιβάλλον και να είναι πιο προετοιμασμένοι για μια δημιουργική και ενεργή μετέπειτα ζωή.
- Να είναι θετικοί απέναντι στην νέα μάθηση.
- Να δημιουργήσουν το αίσθημα σεβασμού, προσήλωσης και αγωνιστικότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ανθρωπιστικές αξίες και την πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Να θαυμάζουν την ωραιότητα σε κάτι και να εξελίσσουν την δημιουργικότητα και αγάπη τους για τη φύση και τη ζωή, ώστε να διατηρήσουν και να βελτιώσουν μια ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2022).

Το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο (Π.Ο.Σ.), είναι η επέκταση του πρωινού και λειτουργεί για όσα παιδιά ενδιαφέρονται από οποιαδήποτε τάξη, με τέσσερις πρόσθετες 40λεπτες περιόδους. Πλέον από το σχολικό έτος 2015-2016 λειτουργεί για πέντε μέρες την εβδομάδα, ενώ αρχικά λειτουργούσε για τέσσερις ημέρες (Δευτέρα, Τρίτη, Πέμπτη, Παρασκευή). Στο απογευματινό πρόγραμμα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ολοκληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους, να διδαχτούν ενισχυτικά κάποιο μάθημα του πρωινού σχολείου καθώς επίσης και να επιλέξουν μαθήματα ενδιαφέροντος όπως Μουσική, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Αγγλικά, Τέχνη, Γυμναστική, και Σχεδιασμός και Τεχνολογία.

Η μέση ή δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση χωρίζεται σε γυμνάσιο και ενιαίο λύκειο ή τεχνική σχολή, όπου το γυμνάσιο αποτελείται από μαθητές ηλικίας δώδεκα μέχρι δεκαπέντε ετών και το λύκειο από μαθητές δεκαπέντε μέχρι δεκαοκτώ ετών. Να σημειωθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να φοιτήσουν οι μαθητές στο λύκειο είναι να έχουν τελειώσει το γυμνάσιο και μετά τα δεκαπέντε τους χρόνια υπάρχει η επιλογή διακοπής τους από το σχολείο. Το γυμνάσιο και λύκειο προσφέρει ένα τριετές πρόγραμμα μαθημάτων το καθένα, η διάρκεια μιας σχολικής ημέρας είναι από τις 7:30 - 13:35, και η σχολική βδομάδα διαρκεί πέντε μέρες με κάθε μέρα να περιλαμβάνει επτά περιόδους διάρκειας 45 λεπτών η καθεμία. Τα εξεταζόμενα μαθήματα του γυμνασίου είναι τα νέα ελληνικά, τα μαθηματικά, τα φυσικά (βιολογία, χημεία και φυσική) και η ιστορία. Όσον αφορά το λύκειο, μετά το 2015, μετατράπηκε σε Λύκειο επιλογής μαθημάτων ή αλλιώς στους λεγόμενους κλάδους προσπαθώντας να μοιάσει στο σύστημα που επικρατούσε το 1980, με αρκετές αλλαγές όμως. Πιο αναλυτικά, στην Α' λυκείου οι 31 από τις 35 περιόδους διδασκαλίας είναι τα μαθήματα Κοινού Κορμού και για τις υπόλοιπες 4 περιόδους που απομένουν, οι μαθητές/τριες επιλέγουν δύο μαθήματα από δύο 45λεπτα το καθένα. Τα μαθήματα αυτά βρίσκονται στις τέσσερις Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού (ΟΜΠ), οι οποίες είναι τα αρχαία ελληνικά/αρχαιογνωσία-ιστορία, τα μαθηματικά-φυσική, τα μαθηματικά-οικονομικά και τα οικονομικά-αγγλικά. Στην Β' λυκείου, οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν μια από τις έξι παρακάτω κατευθύνσεις που έχουν καθοριστεί. Κλασικών και ανθρωπιστικών σπουδών, οικονομικών επιστημών, ξένων γλωσσών και ευρωπαϊκών σπουδών, εμπορίου και υπηρεσιών, θετικών επιστημών-βιοεπιστημών-πληροφορικής-τεχνολογίας και καλών τεχνών. Τέλος, στην Γ' λυκείου οι μαθητές συνεχίζουν στην Κατεύθυνση που έχουν ήδη επιλέξει από την Β' Λυκείου. Σύμφωνα με το Υ.Π.Π.Α.Ν., η Μέση Γενική Εκπαίδευση στοχεύει:

- Στην ανάπτυξη και προαγωγή μιας ηθικής και πνευματικής προσωπικότητας,
- Στη δημιουργία δημοκρατικών, νομοταγών και ικανών πολιτών,
- Στην κατανόηση των πολιτιστικών αξιών, της εθνικής ταυτότητας, και των παγκόσμιων ιδανικών για ειρήνη, δικαιοσύνη και ελευθερία και
- Στην καλλιέργεια του αισθήματος σεβασμού και αγάπης προς τους ανθρώπους, με σκοπό την συνεργασία και την αλληλοκατανόηση των ανθρώπων αλλά και λαών (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2022).

Τα δωρεάν πανεπιστήμια στον τομέα της Ανώτερης/Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει η Κύπρος, είναι δύο. Το πανεπιστήμιο Κύπρου, που ιδρύθηκε το 1992 και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΤΕ.ΠΑ.Κ.), το οποίο ιδρύθηκε το 2004. Απαραίτητη προϋπόθεση για εισαγωγή στα δημόσια πανεπιστήμια είναι το απολυτήριο ή ένα ισότιμο προσόν και έπειτα οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές γίνονται δεκτοί στα προγράμματα σπουδών με βάση τα αποτελέσματα

που εξασφάλισαν και της σειράς κατάταξης τους στις παγκύπριες εξετάσεις πρόσβασης (Forrari, 2005). Επίσης, οι Κύπριοι φοιτητές, έχουν την ευκαιρία να υποβάλουν αίτηση και να διεκδικήσουν θέση στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΑΕΙ) της Ελλάδας, ως αλλογενής, με βάση και πάλι τον γενικό βαθμό κατάταξης - πρόσβασης, που εξασφάλισαν από τις παγκύπριες εξετάσεις. Έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις παγκύπριες εξετάσεις για εισαγωγή στα δημόσια ΑΑΕΙ της Κύπρου ή Ελλάδας: α) οι Κύπριοι πολίτες ή όσων τουλάχιστον ο ένας γονέας έχει κυπριακή καταγωγή και οι όσοι είναι τελειόφοιτοι μαθητές ή έστω απόφοιτοι δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης, β) Ευρωπαίοι υπήκοοι των οποίων η χώρα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και τελειόφοιτοι υπήκοοι τρίτων χωρών ή έστω απόφοιτοι σχολείου και γ) τελειόφοιτοι υπήκοοι τρίτων χωρών, κοινοτικοί υπήκοοι και γενικότερα όσοι είναι απόφοιτοι σχολείου μέσης γενικής εκπαίδευσης (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2022). Δίνεται και η επιλογή για φοίτηση σε ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού στην Κύπρο λειτουργούν 45 εγγεγραμμένες ιδιωτικές σχολές, όπως για παράδειγμα το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο (European University of Cyprus), το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (University of Nicosia), το University of Central Lancashire Cyprus (UCLan), το Alexander Collage και άλλα πολλά. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο εκτιμάται ιδιαίτερα από τους κατοίκους του νησιού, αν και οι γονείς τείνουν να προωθούν τις σπουδές στο εξωτερικό στα παιδιά τους (Forrari, 2005).

2.3. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα

Αφού αναλύθηκε η ιστορία της εκπαίδευσης στην Κύπρο και έπειτα φτάσαμε στο σήμερα, το επόμενο βήμα θα είναι να δούμε τι είδους μουσική εκπαίδευση παρέχεται στους μαθητές και ποιες επιλογές τους δίνονται για περαιτέρω μουσική μάθηση. Οι βασικοί φορείς τυπικής μουσικής εκπαίδευσης στο νησί είναι τρεις, τα σχολεία, τα μουσικά σχολεία και τα ωδεία. Τα πρώτα δύο είναι δημόσια ενώ τα ωδεία ιδιωτικά. Σημαντική αναφορά είναι ότι το ΥΠΠ μετά την διακήρυξη της Σαλαμάνκας¹⁹, παρέχει και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δωρεάν μουσική εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία που υπάρχουν σε κάθε επαρχία της Κύπρου μέσω ειδικών εκπαιδευτικών μουσικοθεραπείας. Η ειδική μουσική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνεται στις αντίστοιχες ενότητες της εργασίας, καθώς αποτελεί μια διακριτή περιοχή που τη διαπραγματεύονται σε βάθος άλλες μελέτες.

¹⁹ Η UNESCO με τη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα» (1994) προωθεί ένα Σχέδιο Δράσης με σκοπό την ευκαιρία μάθησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και ατόμων με αναπηρίες, με την υλοποίηση της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (inclusive education) και του «Σχολείου για όλους».

2.3.1. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από το σχολείο

Στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία, η μουσική εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης των παιδιών. Βασικός στόχος της είναι να αναπτύξει νοητικά, συναισθηματικά, σωματικά, αισθητικά και κοινωνικά κάθε μαθητή, μέσα από την χρήση των παραμέτρων της σύνθεσης, της ακρόασης και της ερμηνείας (Therapontos, 2013). Η δωρεάν μουσική εκπαίδευση που παρέχει η κοινωνία στους μαθητές μέσα από το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου, αρχίζει από το νηπιαγωγείο και τελειώνει στην πρώτη τάξη ενιαίου λυκείου.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του μαθήματος της μουσικής στη μέση γενική εκπαίδευση, «Όραμα του Κλάδου Μουσικής Μέσης Εκπαίδευσης αποτελεί η ενθάρρυνση και προετοιμασία της νέας γενιάς για ενεργό, δια βίου συμμετοχή στα πολιτιστικά δρώμενα, αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία της μουσικής έκφρασης και εμπειρίας στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πολιτιστικό γίνεσθαι του 21ου αιώνα» (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2021). Προσθέτει ότι «Αποστολή του Κλάδου Μουσικής ΜΕ αποτελεί η συνεχής ανάπτυξη και διαμόρφωση μιας σύγχρονης, πολύπλευρης Μουσικής Εκπαίδευσης, η οποία μέσα από τη γνωριμία με τη μουσική πολιτιστική κληρονομιά και την καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων στοχεύει:

- στη διαχρονική ανάπτυξη ακροατηρίου και των μελλοντικών δημιουργών πολιτισμού,
- στη σύνδεση της εκπαίδευσης με άλλους πολιτιστικούς φορείς και την πολιτισμική ζωή της κοινότητας,
- στη ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα με έμφαση στη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την αυτοανάπτυξη, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία, την κριτική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, την πολιτότητα και την κοινωνική υπευθυνότητα,

ενισχύοντας το σύγχρονο πολιτιστικό γίνεσθαι και μακροπρόθεσμα την πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου» (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2021).

Τέλος, σύμφωνα με το Υ.Π.Π.Α.Ν. (2021), οι αξίες οι οποίες εδράζουν το όραμα και την αποστολή του κλάδου μουσικής αποτελούν:

- ο σεβασμός στην προσωπική έκφραση
- η αποδοχή της διαφορετικότητας
- η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία
- ο εμπλουτισμός της ποιότητας ζωής
- η ομαδικότητα και συνεργασία

- η συνέπεια και ο επαγγελματισμός
- η ευελιξία και ανθεκτικότητα (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2021).

Στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της μουσικής παιδείας στην Κύπρο, το ΥΠΠ χρηματοδοτεί την διεξαγωγή κάποιων υπεύθυνων προγραμμάτων όπως για παράδειγμα:

- **MusEd Tech:** Στοχεύει στην παρουσίαση ψηφιακών εργαλείων και πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν ή γίνεται εισήγηση χρήσης τους παράλληλα με ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών μουσικής και των επιστημών από την Κύπρο και την Ελλάδα.
- **MusEduFair:** Ημερίδα που στοχεύει στην ενημέρωση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών που φοιτούν στα Μουσικά Σχολεία, για πανεπιστημιακές σπουδές στη μουσική, τόσο στην Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Γίνεται παράλληλα ενημέρωση στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Γίνονται παρουσιάσεις για ορισμένα πανεπιστήμια και χώρες σε σχέση με το προγραμμάτων σπουδών τους, τους προσφερόμενους τίτλους σπουδών τους, και τις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους, ενώ συγχρόνως λειτουργεί μια έκθεση των πανεπιστημίων, με σκοπό την άμεση ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μαθητών με αντιπροσώπους τους ίδιους τους φοιτητές ή/και αποφοίτους.
- **MusEdX:** Μια εκδήλωση εμπνευσμένη από παρόμοιες διεθνείς σύγχρονες διοργανώσεις, για παράδειγμα οι TEDx, Ignite, IdeaCity κ.ά. Για τη συγκεκριμένη δράση καλούνται νέοι και νέες από 12 μέχρι 23 χρονών να ετοιμάσουν μια ζωντανή παρουσίαση ενδιαφέρουσας και πρωτότυπης ιδέας, που να σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τη μουσική, και να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την συγκίνηση του ακροατηρίου.
- **Παγκύπρια ορχήστρα σχολείων μέσης εκπαίδευσης:** Παγκύπριο σύνολο Επαρχιακών Ορχηστρών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, που εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας, ενισχύοντας παράλληλα την πολιτιστική προσφορά στην κοινότητα και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη του εθελοντισμού μέσα από φιλανθρωπικές δράσεις. Επίσης, διοργανώνονται εργαστήρια και συναυλίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε διάφορες επαρχίες παγκύπρια, με την υποστήριξη δημοσίων και ιδιωτικών φορέων.
- **Ετήσιος θεσμός «Κυπρίων Συναυλία»:** με διοργανωτή το Κυπριακό Πολιτιστικό Κέντρο Βιέννης (Zypriotisches Kulturzentrum Wien) που συνεργάζεται με το Υ.Π.Π.Α.Ν. και τη Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Κύπρου (ΣΟΝΚ) και με την παγκύπρια συμμετοχή των Μουσικών Σχολείων και με την καλλιτεχνική επιμέλεια του κύπριου βαρύτονου και προέδρου του Κυπριακού Πολιτιστικού Κέντρου Βιέννης κ. Κύρου Πατσαλίδη. Τελεί κάθε χρόνο υπό την αιγίδα του εκάστοτε Υ.Π.Π. και πραγματοποιείται στο «Musikverein» (Μέγαρο φίλων

μουσικής της Βιέννης) με την καλλιτεχνική παρουσία καταξιωμένων Κυπρίων και Ελλήνων καλλιτεχνών, καθώς και νεαρών ταλαντούχων μουσικών από την Κύπρο, Ελλάδα και Αυστρία.

- Διαγωνισμούς: οι μαθητές και μαθήτριες που ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε διαγωνισμούς, καλούνται να υποβάλουν τις ιδέες τους είτε μέσα από τη δημιουργία τραγουδιού, είτε μέσα από μια εικαστική δημιουργία, είτε μέσα από μια έκθεση ιδεών.
- Εκπαιδευτικές Συναυλίες: Η Συμφωνική Ορχήστρα Κύπρου (ΣΟΚ), σε συνεργασία με τη Μέση Εκπαίδευση πραγματοποιούν εκπαιδευτικές συναυλίες
- Πρόγραμμα μουσικής στην κοινότητα: Το Πρόγραμμα άρχισε τη λειτουργία του ως Πρόγραμμα Εκμάθησης Πνευστών Οργάνων και το 2018 εντάχθηκε πιλοτικά η εκμάθηση βιολιού για παιδιά δημοτικών σχολείων σε συνεργασία με την Επιθεώρηση Μουσικής Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα παιδιά που συμμετέχουν, επιλέγονται μετά από ειδική διαδικασία επιλογής, όπου εξετάζεται η μελωδική και ρυθμική αντίληψή τους, καθώς και η δυνατότητα εκτέλεσης του συγκεκριμένου οργάνου επιλογής. Στα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέχεται δωρεάν το μουσικό όργανο.
- Φεστιβάλ σύνθεσης «Μάριος Τόκας - Κώστας Μόντης»: Το πολιτιστικό και επιστημονικό ίδρυμα «Φώτος Φωτιάδης» χορηγεί και οργανώνει το φεστιβάλ, με συνδιοργανωτή και χορηγό επικοινωνίας το Ραδιοφωνικό Ίδρυμα Κύπρου (ΡΙΚ). Στόχοι του φεστιβάλ είναι η ανάδειξη και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας των μαθητών/τριών και η δημιουργία θετικών στάσεων όσον αφορά την συμμετοχή τους σε πολιτιστικά δρώμενα του νησιού. Επίσης, στοχεύει στην εξέλιξη του τραγουδιού σε ένα πλαίσιο ειδικού σχεδιασμού έτσι ώστε να προωθηθεί η φωνητική μουσική στη μουσική εκπαίδευση της Κύπρου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.
- Μουσικές Συνέργειες: Συνέργειες μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού, όπως για παράδειγμα μεταξύ του ΥΠΠ και του Ιδρύματος ΣΟΚ, διακεκριμένων καλλιτεχνών από την Κύπρο και το εξωτερικό, άλλων πολιτιστικών φορέων, δήμων, κοινοτήτων και πανεπιστημίων.
- Διεθνής Μουσική Ολυμπιάδα: Μαθητές/τριες που εκπροσωπούν την Κύπρο και διαγωνίζονται στις κατηγορίες μουσικών γνώσεων, μελωδική και ρυθμική ανάγνωση, φωνητική εκτέλεση και σύνθεση (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2021).

Η φιλοσοφία γύρω από τη δημόσια μουσική εκπαίδευση, όπως δηλώνεται είναι η ανθρωπιστική παιδεία²⁰ (ΥΠΠ, 2017). Το Υ.Π.Π. καθορίζει την διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, και αυτά αποτελούνται από τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογίες και τις

²⁰ η παιδεία ή εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον άνθρωπο και τις ηθικές και πνευματικές του ανάγκες, στοχεύοντας έτσι σε μια ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη.

προτάσεις αξιολόγησης. Επίσης, διαχωρίζουν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες από την προ-δημοτική μέχρι και τη Γ΄ Λυκείου σε πέντε βαθμίδες που θα αναφερθούν αναλυτικά πιο κάτω. Οργανώνονται δίνοντας έμφαση στους δείκτες επάρκειας (διδασκτέα μαθησιακά αποτελέσματα) καθώς επίσης και στους δείκτες επιτυχίας (επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα) και δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τα εμπλουτίσουν και να τα συμπληρώσουν. Η βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη βοήθεια των αναλυτικών προγραμμάτων και τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, σύμφωνα με το ΥΠΠ (2017), είναι η κύρια επιδίωξη των δημόσιων σχολείων (ΥΠΠ, 2017).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής (ΑΠΜ), ορίζεται ως μια ρύθμιση που δημιουργήθηκε από το ΥΠΠ το 2010 και όπως αναφέρει, «δίνει βάρος σε ένα κοινωνικό και ανθρωπιστικό πρότυπο μάθησης, όπου αξιοποιούνται οι γνώσεις, το ενδιαφέρον και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών και τους δίνεται η ευκαιρία να πραγματεύονται το περιεχόμενο και τις μαθησιακές διαδικασίες του μαθήματος» (ΥΠΠ, 2017). Ο κύριος σκοπός του ΑΠΜ είναι οι ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες στη μουσική για όλους τους μαθητές και μαθήτριες και για τον λόγο αυτό «γίνεται πρόνοια έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν ευκαιρίες για προσωπική μουσική ανάπτυξη και ευκαιρίες να βιώσουν την επιτυχία και τη χαρά στο μάθημα της μουσικής, μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον που ρυθμίζεται από σεβασμό στην αξιοπρέπεια του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες» (ΥΠΠ, 2017).

Ο βασικότερος σκοπός της μουσικής διδασκαλίας στα σχολεία της Κύπρου, σύμφωνα με το ΑΠΜ, είναι «η μουσική ανάπτυξη μέσα από εμπειρίες, που θα θεμελιώσουν τις δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών/τριών». Καθώς επίσης, οι μαθητές/τριες με μια ενεργητική συμμετοχή ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες, θα είναι σε θέση να επικοινωνούν και να έχουν μια δημιουργική σχέση μέσω της μουσικής (ΥΠΠ, 2017).

Οι στόχοι που θέτει το ΥΠΠ, μέσα από το ΑΠΜ για τους μαθητές και μαθήτριες είναι οι εξής:

- «Να αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης
- Να αποκτήσουν δεξιότητες στην φωνητική εκτέλεση
- Να αναπτύξουν δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων
- Να αναπτύξουν δεξιότητες σύνθεσης μουσικής και αυτοσχεδιασμού
- Να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης μουσικής σημειογραφίας

- Να γνωρίζουν βασικές μουσικές έννοιες όπως ρυθμό, μελωδία, αρμονία/υφή, μορφή, χροιά, δυναμική, ταχύτητα και άρθρωση και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στυλ μουσικής
- Να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης» (ΥΠΠ, 2017).

Το περιεχόμενο ή η ύλη των μαθημάτων της μουσικής αγωγής στο σχολείο, βάση το Υ.Π.Π., στηρίζεται στην ακρόαση, την εκτέλεση και τη σύνθεση, μέσα από μουσικές δράσεις. Επιδιώκεται από της μαθητές και μαθήτριες η γνωριμία τόσο με τον τοπικό όσο και με τον παγκόσμιο μουσικό πολιτισμό, αφού ζητείται από της να διδαχθούν μουσική διαφορετικών ειδών και στυλ, τον σκοπό δημιουργίας της και συνθέτες που αντιπροσωπεύουν την κάθε εποχή. Της, εστιάζει στην ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών σε προσωπικό επίπεδο μέσω της μουσικής αλλά και στην αλληλεπίδραση με την κοινωνία και μεταξύ της. Οι θεματικές ενότητες που προτείνονται είναι οι εξής:

- «κυπριακή και ελληνική μουσική
- μουσικές του κόσμου
- δυτική μουσική
- δημοφιλής μουσική
- μουσική σε συνδυασμό με της μορφές τέχνης»

και ζητείται από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ενότητες που να απαρτίζονται όσο το δυνατό περισσότερο από την πιο πάνω θεματολογία (ΥΠΠ, 2017). Της η διασφάλιση της ανάπτυξης γνώσεων. Δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών/τριών, σύμφωνα πάντα με το περιεχόμενο του ΥΠΠ, είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού και αρχή για το σχεδιασμό μαθημάτων και μιας ενότητας μπορεί να αποτελέσει μια μουσική ακρόαση, ένα τραγούδι, ένα μουσικό είδος ή στυλ, μια συγκεκριμένη μουσική δεξιότητα, ένα εξωμουσικό θέμα, ή μια συγκεκριμένη μουσική έννοια. Της και να έχει, ο εκπαιδευτικός καλείται να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ακρόαση, στη φωνητική εκτέλεση, στην εκτέλεση μουσικών οργάνων και στον αυτοσχεδιασμό και σύνθεση των μαθητών/τριών του (ΥΠΠ, 2017).

Της προαναφέραμε, η μουσική εκπαίδευση διδάσκεται βάση του ΑΠΜ, το οποίο εφαρμόζεται από το 2010, με μικρές αναθεωρήσεις το 2014 και χωρίζει τη μουσική διδασκαλία στη δημόσια εκπαίδευση σε πέντε βαθμίδες. Η πρώτη βαθμίδα απευθύνεται στην προ-δημοτική, Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού και στοχεύει στην αφύπνιση της μουσικής μνήμης και σκέψης ως μια νέα μορφή

σκέψης, στην αντίληψη του τονικού ύψους, στην εκμάθηση βασικών τεχνικών χειρισμού των κρουστών οργάνων τάξης, στην παραγωγή ήχου σε έγχορδα και σοπράνο αυλό και στην αντίληψη της μουσικής σημειογραφίας ως της ολοκληρωμένου συστήματος συμβόλων (ΥΠΠ, 2017).

Η δεύτερη βαθμίδα αναφέρεται σε μαθητές και μαθήτριες από Γ΄ μέχρι και Ε΄ δημοτικού και επιδιώκει από της να αναπτύξουν την δεξιότητα ενεργητικής ακρόασης, με σκοπό την αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων, καθώς της και την ορθή περιγραφή του θέματος, του αισθήματος και του πλαισίου δημιουργίας της. Ακόμη να πειραματιστούν και να ανακαλούν οι ίδιοι μελωδίες και ρυθμούς από διαφορετικές τονικότητες και μέτρα και να μάθουν να εντοπίζουν διαφορές στην κατεύθυνση μελωδίας και πόσο μάλλον στο τονικό ύψος. Η εκμάθηση ονομασιών και παιξίματος κρουστών τάξης είναι ακόμη της στόχος της δεύτερης βαθμίδας, και τέλος η ανάπτυξη ικανότητας παιξίματος με ακρίβεια ενορχηστρώσεων μέχρι τέσσερα στρώματα (έμφαση, παλμός, μελωδικά και ρυθμικά οστινάτι), με βάση της οδηγίες που θα δώσει ο μαέστρος και με αίσθημα της υπευθυνότητας ως της της μουσικές εκτελέσεις της σε φιλικό ακροατήριο. Συμπληρώνοντας, στο επίκεντρο της δεύτερης βαθμίδας βρίσκονται οι ομαδικές εργασίες (ΥΠΠ, 2017).

Η τρίτη βαθμίδα αφορά της μαθητές και μαθήτριες ΣΤ΄ δημοτικού, Α΄ και Β΄ γυμνασίου. Οι στόχοι της είναι «τα παιδιά να μπορούν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη μουσική σκέψη για να ανακαλούν και να αποκωδικοποιούν μουσική που ακούνε, να είναι σε θέση να περιγράφουν ακροάσεις χρησιμοποιώντας μουσική ορολογία, έχοντας συναίσθηση του ρόλου των μουσικών εννοιών ως στοιχείων έκφρασης του σκοπού του συνθέτη/δημιουργού και να αντιλαμβάνονται και να αρχίσουν να μελετούν της τρόπους με της οποίους τα διαφορετικά είδη και στιλ μουσικής επηρεάζονται από το περιβάλλον και τον χρόνο στον οποίο δημιουργήθηκαν». Της, στοχεύει στην ανάπτυξη της εκφραστικής φωνητικής δεξιότητας, με μελωδική και ρυθμική ακρίβεια σε ένα ή δύο στρώματα, με την σωστή χρήση του τονικού ύψους και έχοντας βέβαια την αίσθηση των διαφορετικών μερών. Ο σεβασμός στη διαφορετική φωνή του κάθε συμμαθητή και συμμαθήτριας του αλλά και η φροντίδα όσον αφορά την υγεία της φωνής της είναι δύο ακόμη πολύ σημαντικοί στόχοι. Ακόμη, η κατάκτηση σε ένα ικανοποιητικό βαθμό της τεχνικής επάρκειας στα κρουστά τάξης και η κατάκτηση ικανότητας στο παίξιμο μελωδιών στον σοπράνο αυλό με ευκολία, καθώς και βασικές συγχορδίες και εύκολες μελωδίες στα έγχορδα. Τέλος, οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευκολία, μεθοδικότητα και με συνείδηση της έννοιες μουσικής σε ομαδικές και ατομικές συνθέσεις της και στη βαθμίδα αυτή πρόκειται να μπου οι βασικές της της μουσικής τεχνολογίας και κάποιες προσπάθειες αξιοποίησης της στην εκτέλεση

και στη μουσική δημιουργία. Στη Τρίτη βαθμίδα, «γίνονται και οι πρώτες συνειδητές προσπάθειες για αυτόνομη μουσική ανάγνωση» (ΥΠΠ, 2017).

Προχωρώντας της την τέταρτη βαθμίδα, η οποία απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες από Γ΄ γυμνασίου μέχρι Α΄ λυκείου, αναμένεται από της μαθητές να μπορούν να περιγράφουν και να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά μουσικών έργων από ένα μεγάλο αριθμό ρεπερτορίου, της της να έχουν την ικανότητα να τα εντοπίζουν στην παρτιτούρα, με τη χρήση της κατάλληλης μουσικής ορολογίας. Της επιδιώκεται η συμμετοχή της σε φωνητικά ή σε ατομικά σύνολα και η ορθή ερμηνεία της σε ένα δύσκολο τεχνικά ρεπερτόριο από διαφορετικούς πολιτισμούς, εποχές και τόπους. Ακόμη, να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν της προηγούμενες δεξιότητες της στην μουσική ανάγνωση, ακρόαση και σημειογραφία, έτσι ώστε να εκτελούν διαφορετικού είδους ρεπερτόριο και να αποκτήσουν μια βασική τεχνική επάρκεια στην εκτέλεση οργάνων. Στόχος της της τέταρτης βαθμίδας είναι οι μαθητές να εκπαιδευτούν σε μία μεγάλη γκάμα μελωδικών και ρυθμικών σχημάτων, τα οποία να ξέρουν να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν σε έναν αυτοσχεδιασμό και τέλος, να είναι σε θέση να συνθέτουν μια μουσική σταδιακά με βάση απλές τεχνικές σύνθεσης και χαρακτηριστικά συγκεκριμένων στιλ και ειδών μουσικής (ΥΠΠ, 2017).

Η πέμπτη και τελευταία βαθμίδα, που αφορά μαθητές και μαθήτριες Β΄ και Γ΄ λυκείου, είναι η ομαλή συνέχεια των προηγούμενων βαθμίδων/τάξεων, αφού ακολουθεί ακριβώς την ίδια φιλοσοφία σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Γενικός σκοπός της βαθμίδας της, είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων μουσικής γραφής, ενεργητικής ακρόασης, μουσικής ανάλυσης και εναρμόνισης μελωδίας. Το μάθημα εξελίσσεται μέσα από της τομείς της αρμονίας-ακουστικών αλλά και των μουσικών πολιτισμών. Σκοπός του αντικείμενου «μουσικοί πολιτισμοί» είναι «να προσφερθούν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε ποικίλα μουσικά στιλ και πολιτισμούς μέσα από έργα που άφησαν το στίγμα της στην εξέλιξη της μουσικής πράξης και δημιουργίας, ενώ το αντικείμενο της αρμονίας αναφέρεται στη θεωρία και πράξη της τονικής αρμονίας και σκοπός του αντικείμενου αυτού είναι να καλλιεργήσει της δεξιότητες των μαθητών στην αναγνώριση και κατανόηση της αρμονικής δομής της ευρωπαϊκής μουσικής και ο συνειδητός χειρισμός του μουσικού υλικού μέσω ανάλυσης έργων και εναρμόνισης δοσμένης μελωδίας» (ΥΠΠ, 2017). Παράλληλα, με το αντικείμενο της αρμονίας-ακουστικών, «διδάσκεται το αντικείμενο των ακουστικών όπου στόχος του είναι η ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων, μέσα από το σολφέζ και τη μουσική ορθογραφία (dictée)» (ΥΠΠ, 2017).

Ένα ακόμη σημείο που προσφέρει καθοδήγηση το Υ.Π.Π., είναι σχετικά με της διδακτικές μεθοδολογίες που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή στον σχεδιασμό του μαθήματος μουσικής. Της αναφέρεται, κάποιες από της βασικές αρχές αποτελεσματικής διδασκαλίας στη μουσική είναι να τεθούν ορισμένοι «μουσικοί στόχοι» όπου βασίζονται της ανάγκες των μαθητών/τριών, η μουσική να είναι το επίκεντρο κάθε μαθήματος που σχεδιάζεται και διδάσκεται, να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες όσον αφορά την πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τέλος, να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τη μουσική όχι ως μεμονωμένες μουσικές δεξιότητες ή έννοιες αλλά ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο.

Η επίσημη ιστοσελίδα του Υ.Π.Π. προτείνει και επεξηγεί της παρακάτω παιδαγωγικές μεθοδολογίες:

1. Βιωματική προσέγγιση: «η συνειδητή συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε ποικίλες μουσικές εμπειρίες και δραστηριότητες, όπου θα γίνονται βιωματικά. Η γνώση της μουσικής έρχεται μέσα από την εξερεύνηση και της ευκαιρίες που δίνονται της μαθητές/τριες έτσι ώστε να αναλύσουν, να πειραματιστούν και να αναζητήσουν λύσεις. Στόχος είναι η ενεργή εμπλοκή του μαθητή/τριας και η μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση. Η νέα γνώση παρουσιάζεται σταδιακά μέσα από τα τρία επίπεδα αναπαράστασης της γνώσης που προτείνει ο Bruner²¹ (το πραξιακό, το εικονικό και το συμβολικό). Η βιωματική μάθηση πρέπει να δίνει προβάδισμα στη χαρά, στην αισθητική απόλαυση, στην συναισθηματική έκφραση και στην ευχαρίστηση των μαθητών» (ΥΠΠ, 2017).
2. Άτυπες μαθησιακές πρακτικές στη μουσική: «μια διαδεδομένη διδακτική προσέγγιση όπου η ανάπτυξη των μουσικών και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών πραγματοποιείται μέσα από ένα ιδιότυπο πλαίσιο μαθησιακών στρατηγικών και πρακτικών, στο οποίο οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπαράγουν μουσική χρησιμοποιώντας της ακουστικές της δεξιότητες (με το αυτί). Μέσα από αυτό το πλαίσιο μάθησης, το τρίπτυχο εκτέλεσης – ακρόασης – σύνθεσης είναι ίσο και καμία δεξιότητα δεν προάγεται μεμονωμένα» (ΥΠΠ, 2017).
3. Συνεργατική μάθηση: «μια από της σημαντικότερες διδακτικές στρατηγικές, η οποία μπορεί να βελτιώσει μαζί με τα μαθησιακά αποτελέσματα, την αυτοεκτίμηση και της κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών αν εφαρμοστεί σωστά. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή εκ μέρους

²¹ Ο Jerome Seymour Bruner (1915-2016) υπήρξε Αμερικανός ψυχολόγος με μεγάλη συμβολή στην ανθρώπινη γνωστική ψυχολογία και στη θεωρία της γνωστικής μάθησης στην εκπαιδευτική ψυχολογία.

του/της εκπαιδευτικού όταν επιλέγει την συνεργατική μάθηση, αφού πιθανό είναι κάποιοι μαθητές/τριες να μην συμμετέχουν καθόλου. Κάποιες από τις ευθύνες του/της εκπαιδευτικού είναι η ανάθεση διαφορετικών ρόλων και η καθοδήγηση των μαθητών/τριών να δουλεύουν όχι ανταγωνιστικά αλλά αλληλοσυμπληρώνοντας ο της τον άλλον της ομάδες. Βασικοί στόχοι της προσέγγισης της είναι η ενίσχυση της ατομικής μάθησης μέσω της ομαδικής εργασίας, η ανάπτυξη θετικών στάσεων στο μάθημα μουσικής, η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών» (ΥΠΠ, 2017).

4. Διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις: «η εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέει το καθημερινό περιβάλλον με τον πολιτισμό και την επιστημονική γνώση. Σε αυτό το επιστημονικό πλαίσιο, επιχειρείται η υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων που έχουν θέσει άλλοι επιστημονικοί κλάδοι μέσα από το πέρασμα των χρόνων, ώστε να επιτευχθεί μια οριζόντια σύνδεση μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων. Παραδείγματα τέτοιων προσεγγίσεων είναι οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνδέσεις μουσικών έργων, η γνωριμία με της φυσικές και μαθηματικές καταβολές του μουσικού ήχου και των μουσικών οργάνων, η σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες μέσα από την οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης ή ενός μιούζικαλ, κ.ά.» (ΥΠΠ, 2017).
5. Σχέδια εργασίας (projects): «μια σύνθετη μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης στην οποία εμπεριέχονται μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η συνεργατική μάθηση και η διαθεματικότητα. Ενθαρρύνονται ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες και απαιτείται συντονισμένη συλλογική δράση, με αποτέλεσμα το αίσθημα ευθύνης και ανάπτυξης συναισθηματικής κατανόησης των μαθητών/τριών. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί και να κατευθύνει τον προγραμματισμό αλλά και να επεμβαίνει όταν το θεωρήσει απαραίτητο έτσι ώστε να βοηθάει το μαθητές/τριες του στην αναζήτηση νέων τρόπων προσπέλασης πιθανών εμποδίων. Τα σχέδια εργασίας αναπτύσσουν τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών με στόχο την διευκόλυνση της μάθησης και των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από την ανάπτυξη μουσικών σχεδίων εργασίας προσφέρεται η δυνατότητα για πολύπλευρη ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, οικοδόμηση μουσικών γνώσεων και ενίσχυση θετικών στάσεων, συνδέοντας το σχολείο με την καθημερινή πραγματικότητα» (ΥΠΠ, 2017).

6. Διαφοροποίηση: «το είδος διδασκαλίας που αναπτύσσεται με βάσει ποικίλους και ιεραρχημένους τρόπους, μέσα από διαδικασίες, ώστε να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας. Είναι η ανταπόκριση στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, στην ετοιμότητα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα από διαφοροποιημένα μέσα, περιεχόμενο, δραστηριότητες, ρυθμό μαθήματος, αποτελέσματα, τρόπων αξιολόγησης κ.λπ. Η αναγκαιότητα ενός τέτοιου είδους διδακτικής μεθοδολογίας, έγκειται στο γεγονός ότι, αφενός όλα τα παιδιά πρέπει να προοδεύουν και να βιώνουν το αίσθημα της σχολικής επιτυχίας, αφετέρου, το κάθε παιδί είναι μοναδικό και διαφέρει από τα υπόλοιπα. Η διαμόρφωση του περιεχομένου και των διδακτικών στρατηγικών στο μάθημα, εφαρμόζονται σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας σε γνώσεις και δεξιότητες, μαθησιακό στυλ, προφίλ νοημοσύνης, φάσμα αναγκών, ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να διαφοροποιηθεί οργανώνοντας την πορεία του μαθήματος στις βασικές, προαπαιτούμενες και μετασχηματιστικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Επίσης, φροντίζοντας να γίνονται δραστηριότητες στο μάθημα που να ανταποκρίνονται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και τύπους μάθησης. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις μουσικές εμπειρίες τους εκτός σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής κουλτούρας» (ΥΠΠ, 2017).
7. Δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης: «η εφεύρεση διάφορων νέων ιδεών και λύσεων του/της μαθητή/τριας, οι οποίες διέπονται από ευρηματικότητα και καινοτομία. Καλλιεργείται ως στάση και αναπτύσσεται ως δεξιότητα σε όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες μέσα από τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό που αποτελούν άκρως δημιουργικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενισχύσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών και να προσφέρουν περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και το ρίσκο» (ΥΠΠ, 2017).

Κλείνοντας, η επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΠ, παρέχει επίσης και τρόπους αξιολόγησης του μαθήματος της μουσικής, που απευθύνονται στον εκπαιδευτικό. Στόχος της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, είναι «η καλύτερευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανίχνευση των τυχών μαθησιακών ελλείψεων». Βασικός όρος για μια αξιόπιστη αξιολόγηση των διδακτικών αποτελεσμάτων θεωρείται η διάταξη μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και την αξιολόγηση.

Προτείνονται στον/στην εκπαιδευτικό οι πιο κάτω μέθοδοι και εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων:

1. Κλίμακα ελέγχου, checklist: «ένας κατάλογος ο οποίος μπορεί να δημιουργηθεί από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό ή οποιοδήποτε άλλο αξιολογητή/τρια και ακόμη και ο /η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να βάλει ένα \surd ανάλογα με μια ζητούμενη συμπεριφορά, δεξιότητα, στάση, διάθεση, γνώση, κλπ.» (ΥΠΠ, 2017).
2. Ανέκδοτη καταγραφή: «μια τυπική ή άτυπη, ανοιχτή, αφηγηματική μορφή παρατήρησης μιας συμπεριφοράς ενός παιδιού βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων» (ΥΠΠ, 2017).
3. Συνέντευξη: «η ευκαιρία να συζητηθεί με τον/την μαθητή/τρια ένα θέμα σε βάθος και να συγκεντρωθούν σημαντικές πληροφορίες. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται μπορεί να είναι είτε ανοικτού είτε κλειστού τύπου και ο/η εκπαιδευτικός θα καταγράφει τις παρατηρήσεις του/της» (ΥΠΠ, 2017).
4. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων/rubrics: «ποσοτικό εργαλείο που αξιολογεί μια δραστηριότητα του μαθητή/τριας όπως ακρόαση, σύνθεση ή εκτέλεση» (ΥΠΠ, 2017).
5. Ημερολόγιο (journal)/αναλυτικό σημειωματάριο: «η ευκαιρία στον/στην μαθητή/τρια να καταγράψει τις απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα του/της μετά από κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από τον/την εκπαιδευτικό» (ΥΠΠ, 2017).
6. Φωτογραφίες: «η φωτογραφική γεγονότων που διαδραματίζονται στην τάξη έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός ή ο/η μαθητής/τρια να μπορεί να ανατρέξει σε αυτά για να τα ανακαλέσει. Το φωτογραφικό υλικό, μετά την εξυπηρέτηση του στόχου μπορεί να αρχειοθετηθεί σε λεύκωμα συνοδευόμενο από σχόλια» (ΥΠΠ, 2017).
7. Βιντεογραφήσεις: «μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή συμπεριφορών των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων στο μάθημα» (ΥΠΠ, 2017).
8. Ηχογραφήσεις: «μια από τις αποτελεσματικότερες τεχνικές καταγραφής της ανάπτυξης μαθητών/τριών σε όλους τους τομείς, με την προϋπόθεση ότι πραγματοποιούνται συστηματικά. Η αξιοποίηση του ηχογραφημένου υλικού μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό στην

εξαγωγή συμπερασμάτων για την εξελικτική πορεία των μαθητών και μαθητριών» (ΥΠΠ, 2017).

9. Φύλλα αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης: «τα εργαλεία αυτά μπορεί να δράσουν επικουρικά, αφού πρώτα προκαθοριστούν τα κριτήρια, στην παρατήρηση και στον φάκελο εργασιών. Όταν οι μαθητές/τριες αναπτύξουν την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (κριτική ανάμεσα στους μαθητές), γίνονται ανεξάρτητοι ερευνητές της μάθησης και της γνώσης» (ΥΠΠ, 2017).
10. Εννοιολογικοί χάρτες/concept maps: «αποτελούν μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, όπου οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και οι συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Είναι μια τεχνική αναπαράστασης της γνώσης, μια δομιστική άποψη για τη μάθηση και το πώς κατανοούν τα παιδιά μια έννοια» (ΥΠΠ, 2017).
11. Φάκελος επιτευγμάτων/portfolios: «όλα τα πιο πάνω μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα φάκελο επιτευγμάτων ανά μαθητή/τρια. Είναι μια σκόπιμη, συστηματική και πολυδιάστατη συλλογή πειστήριων της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η οποία περιέχει τις προσπάθειες, τα επιτεύγματα και την πρόοδο τους. Για τον/την εκπαιδευτικό, τα portfolios λειτουργούν ως ένα αποτελεσματικό αρχείο συγκέντρωσης πληροφοριών για το τι γνωρίζουν και το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές/τριες του και σε επόμενο στάδιο τις ταξινομεί και τις αναλύει» (ΥΠΠ, 2017).

2.3.2. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από τα μουσικά σχολεία

Όταν η Κύπρος εντάχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη επανεκκίνηση σε όλους τους τομείς και εκφράστηκε η έντονη επιθυμία για προσαρμογή στα καλλιτεχνικά και μουσικά εκπαιδευτικά δεδομένα των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών (Samson & Demetriou, 2015). Σύμφωνα με το Υ.Π.Π.Α.Ν. (2021), «Το ποιοτικό και αξιόλογο έργο αλλά και η πολύπλευρη προσφορά των Μουσικών Σχολείων δίνει τη δυνατότητα και στους μαθητές/τριες των Μουσικών Σχολείων, ως αυριανοί πολίτες, να συμβάλουν στη μουσική και πολιτισμική ανάπτυξη της χώρας μας, τοποθετώντας την, ταυτόχρονα, σε μια επάξια θέση που θα αφήνει το στίγμα της στον ευρύτερο παγκόσμιο πολιτισμό» (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2021).

Ο θεσμός του μουσικού σχολείου εισήχθη το 2006 με την ίδρυση μουσικών λυκείων αρχικά, και έπειτα το 2015 αποφασίστηκε η επέκταση του θεσμού και στον γυμνασιακό κύκλο καθιστώντας τα έτσι εξατάξια μουσικά σχολεία. Τα πρώτα μουσικά λύκεια ιδρύθηκαν το 2006 και αρχικά λειτουργούσαν μόνο στις επαρχίες Λευκωσίας και Λεμεσού, και ακολούθως το 2012, εντάχθηκαν και οι υπόλοιπες επαρχίες της Κύπρου (Λάρνακα, ελεύθερη Αμμόχωστος και Πάφος) στον θεσμό.

Τα μουσικά σχολεία σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του ήδη υπάρχον εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά με τη μορφή του ολοήμερου σχολείου, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να διδάσκονται κανονικά το εβδομαδιαίο πρόγραμμα των πρωινών μαθημάτων, αλλά με ενισχυμένο το μάθημα της μουσικής σε όλες τις τάξεις (Α΄ γυμνασίου – Γ΄ λυκείου) και σε απογευματινό χρόνο το υπόλοιπο ειδικό πρόγραμμα (Κυριακίδου Νεοφύτου, 2022). Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι υπάρχουν μουσικά σχολεία σε κάθε επαρχία της Κύπρου πλέον, και στεγάζονται σε διάφορα πρωινά γυμνάσια και λύκεια κάθε πόλης. Υπεύθυνοι για την εποπτεία, οργάνωση, επάνδρωση και έλεγχο των μουσικών σχολείων είναι οι λειτουργοί του γραφείου επιθεώρησης μουσικής (επιθεωρητής/τρια, συντονιστές μουσικών σχολείων, διευθυντές των σχολείων που φιλοξενούν τα μουσικά σχολεία και διευθυντές μουσικών σχολείων) (Κυριακίδου Νεοφύτου, 2022).

Το ΥΠΠ, με την ολοκλήρωση του θεσμού των μουσικών σχολείων στοχεύει:

- στην ποιοτική αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης
- σε υψηλό επίπεδο μουσικών σπουδών για τα ταλαντούχα παιδιά
- στην καλλιέργεια δια-βίου σχέσης των παιδιών με τη μουσική
- στην δημιουργία πολιτών που οι ίδιοι θα παράγουν πολιτισμό
- στην επιλογή «πολιτιστικής εμψύχωσης»
- στη συνέχεια μουσικής και πολιτισμικής ανάπτυξης του τόπου

Δικαιούχοι μαθητές και μαθήτριες είναι όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων οι οποίοι πρόκειται να φοιτήσουν σε δημόσιο γυμνάσιο. Για την εισαγωγή στην Α΄ τάξη μουσικού γυμνασίου όλοι οι ενδιαφερόμενοι μαθητές περνάνε από εισαγωγικές γραπτές εξετάσεις και ακροάσεις. Οι γραπτές εξετάσεις αφορούν τη ρυθμική και μελωδική αντίληψη και τις ακουστικές δεξιότητες των υποψήφιων μαθητών και μαθητριών. Οι μουσικές δραστηριότητες στις ακροάσεις γίνονται υπό τύπο παιχνιδιού με βασικό στόχο τη διάγνωση της ρυθμικής και μελωδικής

αντίληψης, ικανότητας και μνήμης με την παρουσία κριτικής επιτροπής.²² Μία ήδη υπάρχουσα μουσική δεξιότητα και γνώση στην εκτέλεση οποιουδήποτε μουσικού οργάνου δεν είναι απαραίτητη για εισδοχή στα μουσικά γυμνάσια, ωστόσο όσα παιδιά έχουν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής καλούνται να ερμηνεύσουν στην κριτική επιτροπή έργα από το ρεπερτόριο που μελετούν (Κυριακίδου Νεοφύτου, 2022). Για την Α΄ τάξη μουσικού γυμνασίου, επιλέγονται 25 μαθητές και μαθήτριες σε κάθε σχολείο και επαρχία και όσοι εξασφαλίζουν θέση μεταγράφονται αυτόματα στο σχολείο που στεγάζεται το μουσικό γυμνάσιο της πόλης τους.

Οι μαθητές Β΄, Γ΄ γυμνασίου και Α΄ λυκείου που ενδιαφέρονται να διεκδικήσουν θέση στα μουσικά σχολεία, θα πρέπει να υποβάλουν σχετική αίτηση και να περάσουν από κατατακτήριες εξετάσεις τον Ιούνιο ή Σεπτέμβριο, αφού πρώτα εμφανιστεί κενή θέση. Δίνεται προτεραιότητα στους μαθητές και μαθήτριες που έχουν τις βάσεις και το αντίστοιχο επίπεδο των υφιστάμενων μαθητών/τριών, ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν ευκολότερα στις απαιτητικές ανάγκες του τμήματος και του θεσμού (Κυριακίδου Νεοφύτου, 2022).

Το ωράριο λειτουργίας του μουσικού σχολείου είναι ευέλικτο και με την λήξη της πρωινής ζώνης τα παιδιά μένουν στο σχολείο μεταξύ 14:00 - 18:30, ανάλογα με τα μαθήματα της απογευματινής ζώνης. Ο κάθε μαθητής/τρια έχει το προσωπικό του πρόγραμμα, το οποίο διαμορφώνεται αναλόγως των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων της επιλογής του όπως. Πιο αναλυτικά, στα υποχρεωτικά μαθήματα περιλαμβάνεται η χορωδία, το σολφέζ - ακουστικά, η θεωρία της μουσικής, η παραδοσιακή μουσική, το όργανο κατεύθυνσης και η μουσική δωματίου και τα μαθήματα επιλογής του/της μαθητή/τριας είναι η ενισχυμένη αρμονία, το φωνητικό σύνολο, το σύνολο κρουστών, ο παραδοσιακός χορός, ο βυζαντινός χορός και η οργανογνωσία - ενορχήστρωση (ΥΠΠ, 2017). Ωστόσο, έχουν καθοριστεί αναλυτικά προγράμματα για κάθε τάξη του μουσικού σχολείου, των οποίων ο ρόλος τους είναι να βοηθούν στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών όλων των τάξεων.

Οι μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι αποφοιτούν από το μουσικό σχολείο, λαμβάνουν ένα απολυτήριο λυκείου Γενικής Παιδείας, ένα πιστοποιητικό σπουδών μουσικού σχολείου και ένα πιστοποιητικό αναλυτικής βαθμολογίας όλων των μαθημάτων του μουσικού σχολείου που παρακολούθησαν (Κυριακίδου Νεοφύτου, 2022).

²² παραδείγματος χάρι, στο ρυθμικό σκέλος το παιδί θα ακούσει διάφορα ρυθμικά σχήματα και θα του ζητηθεί να χτυπήσει πίσω με παλαμάκια ότι έχει ακούσει και στο μελωδικό σκέλος, με την ίδια λογική να τραγουδήσει την μελωδία που άκουσε.

2.3.3. Η μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο σήμερα, μέσα από τα μουσικά ωδεία

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός φορέας της μουσικής αγωγής, είναι τα ωδεία. Θεωρούνται μουσικές ιδιωτικές σχολές και αναλόγως του ωδείου, προσφέρουν εκπαίδευση σε μουσικά όργανα επιλογής των ενδιαφερόμενων παιδιών, στη μονωδία, στη θεωρία και αρμονία της μουσικής, στο σολφέζ και ακουστικά. Μια σχετικά πρόσφατη προσθήκη στα μουσικά ωδεία είναι η μουσική προπαίδεια²³. Στην Κύπρο, κυρίως λόγω κατάλοιπων της Αγγλοκρατίας, στα μουσικά ωδεία ακολουθείται το Βρετανικό σύστημα ABRSM, το Trinity Collage London και πολύ λιγότερο το Ελληνικό σύστημα μουσικών σπουδών (Farrari, 2005).

Το σύστημα «Associated Board of the Royal Schools of Music» (ABRSM), είναι από τους μεγαλύτερους φορείς μουσικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και κορυφαίος πάροχος μουσικών εξετάσεων (ABRSM, 2014). Αξιολογεί τους μαθητές και μαθήτριες μουσικών ωδείων, μέσω εξετάσεων μουσικής εκτέλεσης σε μουσικά όργανα ορχήστρας ή στη μονωδία και στη θεωρία - αρμονία. Η υψηλότερη και δυσκολότερη βαθμίδα (grade) είναι η 8^η τόσο στα μουσικά όργανα όσο και στη μουσική θεωρία και με την ολοκλήρωση της με επιτυχία, ο/η εκτελεστής/στρια είναι σε θέση να διδάξει αν το επιθυμεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το σύστημα ABRSM, αναγνωρίζεται σε τέσσερις Βασιλικές Σχολές της Αγγλίας, οι οποίες είναι το «Royal Academy of Music», το «Royal College of Music», το «Royal Conservatoire of Scotland» και το «Royal Northern Collage of Music».

Το σύστημα «Trinity Collage London» (TCL), είναι πολύ πιο παλιό αφού ιδρύθηκε το 1877, ως επέκταση του Trinity College of Music (σημερινό «Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance»). Προσφέρει εξετάσεις στη μουσική εκτέλεση (όχι μόνο μουσικών οργάνων ορχήστρας) και θεωρία καθώς επίσης στο θέατρο και στον χορό.

Όπως προαναφέρθηκε κάποια ωδεία στην Κύπρο, ακολουθούν το σύστημα που ακολουθείται στα πλείστα ωδεία της Ελλάδας και οι τίτλοι αποφοίτησης επικυρώνονται με την σφραγίδα του Ελληνικού κράτους. Οι βαθμίδες διαμορφώνονται ως εξής: Προκαταρκτική, Κατωτέρα, Μέση και Ανωτέρα και τα χρόνια σπουδών εξαρτώνται από την σχολή επιλογής των μαθητών/τριών (π.χ. τα χρόνια σπουδών στο πιάνο είναι 11-12, στη μονωδία 8-9 κ.λπ.) (Εθνικό Ωδείο, 2020).

²³ η μουσική διδασκαλία που γίνεται σε παιδιά από 0-7 ετών περίπου, μέσα από την εκμάθηση και την εξοικείωσή τους με ήχους, νότες, και με μουσικά όργανα με έναν ψυχαγωγικό τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Μουσική διδασκαλία

Η διδακτική ορίζεται ως «ένας τομέας των επιστημών της αγωγής που διαμεσολαβεί ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την παιδαγωγική πράξη» (Κοσσυβάκη, 1998). Γενικότερα όμως η διδακτική επιστήμη ερευνά την μεθοδολογία και οργάνωση της εκπαίδευσης, τις μορφές μάθησης και τη χρήση τους στην λύση προβλημάτων και στην σχέση δασκάλου-μαθητών (Διονυσίου, 2009). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επιστήμη της διδακτικής συνοψίζεται ως α) η επιστήμη που ασχολείται κυρίως με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) ως ένα πεδίο με στόχο την ανάπτυξη μεθόδων και μορφών διδακτικής στρατηγικής και γ) ως ένα διευρυμένο πεδίο της διδακτικής και ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο που επηρεάζει τη διδασκαλία. Κάθε μία από τις παραπάνω όψεις είναι χρήσιμη, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται σε ποιο πλαίσιο θα χρησιμοποιήσει την κάθε προσέγγιση, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας του.

Η διδασκαλία της μουσικής, αφορά το «ποιος και ποιόν διδάσκει», το «τι και πως διδάσκεται και μαθαίνεται», το «γιατί και για ποιο σκοπό πρέπει να διδαχθεί κάτι», καθώς και το «σε τι βοηθάει την εξέλιξη του μαθητή προς μια γενική ολοκλήρωση του» (Διονυσίου, 2009). Οι απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα, εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και βασίζονται σε ένα συνεχή διάλογο του εκπαιδευτικού με τα τρέχοντα ζητήματα τόσο της παιδαγωγικής, όσο και της εκπαιδευτικής.

Η μουσική παιδαγωγική από την άλλη, ορίζεται ως ο επιστημονικός τομέας που δίνει έμφαση στη συστηματική μελέτη των φαινομένων της μουσικής διδασκαλίας, της μουσικής εκπαίδευσης και της μάθησης της μουσικής σε νοητικό, συναισθηματικό και βουλητικό επίπεδο του ανθρώπου σε σχέση με τη μουσική (Κόνιαρη, 2019). Πρωτοεμφανίζεται ως επιστήμη στην δυτική Ευρώπη τον 18^ο αιώνα, με κύριους εκπροσώπους τους Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967) και Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Οι οποίοι μάλιστα, έθεσαν και κάποιες βασικές αρχές της μουσικής διδακτικής. Σύμφωνα με τον Orff, η μουσική εκπαίδευση συσχετίζεται με τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας και θα πρέπει να ακολουθεί την ανάπτυξη του ατόμου (Goodkin, 2001). Ο Kodály, θεωρεί ότι η άσκηση δεξιοτήτων και η απόκτηση κριτικής σκέψης σχετικά με τη μουσική θα πρέπει ιδανικότερα να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και το σύστημα που ανέπτυξε ακολουθεί μια αυστηρή δομή σχετικά με μελωδικές και ρυθμικές έννοιες, τόνους (κλειδιά), μέτρα, και άλλες έννοιες και θεωρητικά σύμβολα (Κόνιαρη, 2019).

Η «παιδαγωγική ελευθερία» ενσαρκώνεται μέσα από τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού για την επιλογή της διδακτικής-μαθησιακής μεθόδου και του επιτρέπει να αποφασίσει για τη μέθοδο που θεωρεί πιο αποτελεσματική σύμφωνα με την ομάδα των μαθητών του. Επίσης, έχει την δυνατότητα να ελίσσεται και να επιλέγει κατά περίπτωση την καταλληλότερη και προσφορότερη μεθοδολογική προσέγγιση, χωρίς να πρέπει να υιοθετεί μια και μόνο (Κοκκίδου, 2015). Η σύγχρονη θεώρηση εστιάζει στις αρχές και τις στρατηγικές που σκοπό έχουν να ενισχύσουν τους νέους τρόπους επικοινωνίας και μάθησης, τονίζοντας τόσο το «τι», όσο και το «πώς», ενώ καταδεικνύουν τη σημασία του «μαθαίνω πως να μαθαίνω» (Κοκκίδου, 2015).

Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015), ως διδακτικές αρχές γενικά προτείνονται:

- Η αρχή της εκμετάλλευσης των ενδιαφερόντων και των μουσικών εμπειριών των μαθητών.
- Η αρχή της εγγύτητας και της οικειότητας (μελέτη του άμεσου ηχητικού και μουσικού περιβάλλοντος και της άμεσης πραγματικότητας των μαθητών και του λιγότερο οικείου στη συνέχεια).
- Η αρχή της ελεύθερης έκφρασης και της διασφάλισης των ατομικών προτιμήσεων.
- Η αρχή της δημιουργίας φιλερευνητικής διάθεσης και της ανακάλυψης σε ατομικό επίπεδο και συλλογικό επίπεδο.
- Η αρχή της ενεργητικής σύμπραξης και της υπευθυνότητας για τη μάθηση.
- Η αρχή των εμπειριών - δράσεων με νόημα.
- Η αρχή της αυτενέργειας.
- Η αρχή της αποδοχής της αυτόνομης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.
- Η αρχή της χωροχρονικής υπέρβασης (που έρχεται σε αντίθεση με τη γραμμικότητα στις διαδικασίες διδασκαλίας - μάθησης).
- Η αρχή των χρονικών και χωρικών συνειρμών και προεκτάσεων.
- Η αρχή της ανακύκλισης της διδασκαλίας - μάθησης.

Στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου, πρόκειται να παρουσιαστούν και να αναλυθούν κάποιες από τις επικρατέστερες και πιο σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες, που μπορούν να προσφερθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της μουσικής.

3.2. Βιωματικότητα

Η λέξη βίωμα ορίζεται ως «προσωπική εμπειρία» και το αντίστοιχο ρήμα βιώνω ως «ζώ με ενσυνείδητο τρόπο, με πλήρη συνείδηση καταστάσεων» (Μαντάλα, 2005). Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα βιώματα που πρέπει να ζήσει ένας μαθητής, όπως για παράδειγμα «το βίωμα της φυσικής υγείας» με το οποίο ο μαθητής ασκεί και αναπτύσσει τις φυσικές δυνάμεις του, «το γλωσσικό βίωμα» με το οποίο επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, «το κοινωνικό βίωμα», με το οποίο επέρχεται η διαμόρφωση των σχέσεων του ατόμου με άλλα άτομα και ομάδες και φυσικά «το τεχνικό και καλλιτεχνικό βίωμα» με το οποίο εκδηλώνεται και αναπτύσσεται η προτίμηση του μαθητή για δράση και καλλιτεχνική έκφραση (Παυλάτου, Γεωργιάδου & Σπυρέλλης, 2019). Σημαντικοί παιδαγωγοί του 20^{ου} αιώνα, όπως η Maria Montessori (1870-1952) και ο John Dewey (1859-1952), μίλησαν πρώτοι σχετικά με την βιωματική προσέγγιση και όλο και περισσότεροι σύγχρονοι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι η μάθηση ως βίωμα είναι μονόδρομος (Διονυσίου, 2009)

Το ΑΠΣ μουσικής στην Κύπρο, είναι βασισμένο στη διδακτική μεθοδολογία της βιωματικής προσέγγισης. Σύμφωνα με το ΥΠΠ (2017), η μουσική μαθαίνεται μέσα από τις ευκαιρίες και την εξερεύνηση που παρέχονται στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναζητήσουν να πειραματιστούν και να αναλύσουν λύσεις, ώστε να επέλθει η γνώση για τη μουσική. Ακόμη, η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής θα πρέπει να δίνει προβάδισμα στη χαρά, στην αισθητική απόλαυση, στην συναισθηματική έκφραση και στην ευχαρίστηση των μαθητών (ΥΠΠ, 2017). Κατά τον Μπακιρτζή (2000), «το εύρος και η ποιότητα των εμπειριών που είναι δυνατόν να βιωθούν στα πλαίσια του ανθρώπινου και του φυσικού περιβάλλοντος και η στάση των ατόμων που λειτουργούν παιδαγωγικά διευκολύνοντας τις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης είναι τα δύο βασικά σημεία της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας» (Μπακιρτζής, 2000). Εξ' άλλου, «το συγκινησιακό βίωμα σύμφωνα με ευρήματα των ερευνών, είναι προϋπόθεση της ουσιαστικής μάθησης» (Μπακιρτζής, 2000).

Ο εκπαιδευτικός μέσω της βιωματικής μουσικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της βιωματικής σχέσης των μαθητών με τη μουσική. Ωστόσο, στο μάθημα της μουσικής προσφέρονται πολλοί τρόποι για την επίτευξη αυτή, όπως για παράδειγμα η μουσική δράση, η ακρόαση, και πόσο μάλλον η σύνθεση η οποία δίνει τη ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μοιραστούν τις ιδέες και τα συναισθήματα τους. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2005), «οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα μέσα από το μάθημα της μουσικής να κατακτήσουν με

πολλούς τρόπους και δυναμική τον τρόπο σκέψης και μάθησης, την αξιολόγηση, την εκτίμηση, την έκφραση συναισθημάτων και να διαμορφώσουν τις στάσεις τους».

Όταν η πληροφορία συνδυάζεται με τη συγκίνηση και το βίωμα, τόσο οι μικρές ηλικίες όσο και οι μεγαλύτερες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και είναι δυσκολότερο να ξεχάσουν αυτό που έχουν μάθει (Στάμου, 2005). Η διενέργεια βιωματικών - δημιουργικών δραστηριοτήτων σε μία τάξη μουσικής αγωγής, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως:

- τη δημιουργική συμμετοχή και συνεισφορά όλων των μαθητών αλλά και του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες, το επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του
- την άμεση ή έμμεση ενθάρρυνση των μαθητών να θυμηθούν και να εφαρμόσουν προηγούμενες γνώσεις σε καινούργια δεδομένα μουσικής δημιουργίας ή μουσικών προβλημάτων
- την προσέγγιση της μουσικής ως μια ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε κανονισμούς, ακούσματα – ακροάσεις, τεχνικές δεξιότητες, πληροφορίες ιστορικού και θεωρητικού περιεχομένου, κ.λπ.
- το βασικό δομικό υλικό και ιδέες για εκδηλώσεις, γιορτές, παραστάσεις κ.α., όπου συνήθως οι μαθητές εργάζονται με πάθος για την επιτυχία αυτών, αφού αφορά τις παρουσιάσεις των ομαδικών και προσωπικών δημιουργιών τους
- «ισορροπία» μεταξύ της συγκινησιακής και νοητικής λειτουργίας της μουσικής, για τον λόγο του ότι ο μαθητής θυμάται και χρησιμοποιεί είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και ταυτόχρονα καλείται να συμμετάσχει και να δημιουργήσει, σαν ένα παιδί που παίζει με κάτι νέο (Στάμου, 2005).

3.3. Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα ορίζεται ως «η δημιουργική διαδικασία της επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων μέσω των ήχων, που μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από διαφορετικές διόδους μουσικής λειτουργίας» (Στάμου, 2005). Σχετίζεται με την δεξιότητα κάποιου να βλέπει τα πράγματα με νέους τρόπους, να συλλέγει περισσότερες από τα δεδομένα που ήδη υπάρχουν, να κάνει πράγματα μοναδικά και να μη σκέφτεται συμβατικά, ενώνοντας συνήθως άσχετα πράγματα σε κάτι νέο (Διονυσίου, 2009). Η έννοια της δημιουργικότητας μπορεί να δεχτεί πολλούς και αρκετά συχνά ασύμφωνους ορισμούς, καθώς «η δημιουργική δράση είναι μια από τις πιο σύνθετες περιπτώσεις νόησης και συμπεριφοράς του ανθρώπου» (Κοκκίδου, 2015). Μέσω της δημιουργίας ένα παιδί αισθάνεται ότι είναι άξιο να κάνει κάτι ξεχωριστό και μοναδικό, επομένως, αποκτά και πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Σίμου, 1997). Εκφράζεται η διάθεση για συστηματοποιημένη

και συνολική διερεύνηση της μουσικής δημιουργικότητας καθώς επίσης, προβληματισμοί και σκέψεις για τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που «μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών» (Στάμου, 2005).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Ellis Paul Torrance (1915-2003), είναι γνωστός για την έρευνα του στη δημιουργικότητα. Την ορίζει ως μια πρωτότυπη, αποκλίνουσα, ευέλικτη, διερευνητική και εκφραστική συμπεριφορά (1975) και ορίζει τα εξής κριτήρια:

- «Νοητική ευχέρεια ή ρευστότητα ιδεών
- Νοητική ευελιξία
- Πρωτοτυπία της σκέψης
- Ικανότητα σύνθεσης
- Ικανότητα μετασχηματισμών
- Ικανότητα επεξεργασίας
- Ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα του περιβάλλοντος»

Στα προηγούμενα κεφάλαια όταν έγινε αναφορά στις προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογίες του ΥΠΠ μέσω των ΑΠΣ, αναλύθηκαν οι επιδιωκόμενες δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Κατά το ΥΠΠ (2017), «η δημιουργικότητα δεν θεωρείται πλέον ότι αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των λίγων και χαρισματικών ατόμων, αλλά καλλιεργείται ως στάση και αναπτύσσεται ως δεξιότητα σε όλους τους μαθητές». Σύμφωνα με τους Hickey & Webster (2001), μια αίθουσα διδασκαλίας της μουσικής θα πρέπει να ορίζεται ως ένας χώρος που ενισχύει τον πειραματισμό και την εξερεύνηση και που ενθαρρύνει την δημιουργία ιδεών μέσα από ένα διασκεδαστικό κλίμα δημιουργίας (Hickey & Webster, 2001). Είναι αποδεδειγμένο ότι, το περιβάλλον του μαθητή είναι ένας από τους παράγοντες που δίνουν ώθηση στη δημιουργικότητα του, σε συνδυασμό με την παροχή κινήτρων, την προσωπικότητα, ενώ η άσκηση της δημιουργικής σκέψης έχει πάντα κεντρικό ρόλο (Διονυσίου, 2009). Μπορεί να εκδηλωθεί, είτε στο τυπικό περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας, είτε άτυπα εν ώρα παιχνιδιού, ή ακόμα και με τη χρήση καινοτόμων τρόπων μάθησης, όπως η τεχνολογία (Coulson & Burke, 2013).

Εκτός από την παραγωγή μουσικής, οι αλληλεπιδράσεις και οι συνεργασίες που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, θεωρούνται παράγοντες που επιφέρουν ποιοτική μουσική δημιουργικότητα, καθορίζουν το επίπεδο της και αναπτύσσουν την γενικότερη μουσική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών (Hickey & Webster, 2001). Από την άλλη, οι συνθήκες ανταγωνισμού, τα εξωτερικά κίνητρα και οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών και η έμφαση στην

αξιολόγηση μόνο του αποτελέσματος δεν βοηθούν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας (Κοκκίδου, 2015).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι από τους σημαντικότερους, αφού η διαδικασία εκπαίδευσης αρχίζει από αυτόν, με την σωστή οργάνωση της έτσι ώστε να παρέχονται ερεθίσματα στους μαθητές για προβληματισμούς, έρευνες, αξιολογήσεις, επαληθεύσεις και αξιοποιήσεις (Κοκκίδου, 2005). Η θέση του, είναι κρίσιμης σημασίας και περίπλοκη για τον λόγο του ότι θα πρέπει να καταφέρει να ισορροπήσει την ελευθερία με την αυθεντία και να ενθαρρύνει τους μαθητές του για δημιουργική δουλειά αποδίδοντας αξία στις πρωτότυπες ιδέες και λύσεις αυτών (Κοκκίδου, 2005). Από την άλλη, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ενισχύσουν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, με το φόβο ότι θα επικρατήσει στη τάξη άναρχο κλίμα και ότι θα χάσουν τον έλεγχο των διαδικασιών (Κοκκίδου, 2015). Κατά την Κοκκίδου (2015), ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να απογοητεύεται αν οι πρώτες δημιουργικές προσπάθειες των μαθητών του είναι φτωχές, αλλά θα πρέπει να δώσει ώθηση με δικές του ιδέες έμμεσα ή άμεσα. Γενικά, οι μαθητές επιθυμούν συνθήκες μάθησης στις οποίες μπορούν να αυτοσχεδιάσουν, να πειραματιστούν και να κάνουν λάθη νιώθοντας ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Κοκκίδου, 2015). Ο Torrance (1975), προτείνει στους εκπαιδευτικούς κάποια σημεία εκκίνησης της δημιουργικής διαδικασίας όπως να διαβεβαιώσουν τους μαθητές από την αρχή ότι οι δημιουργικές προσπάθειες είναι ευπρόσδεκτες, να παρέχουν υλικά για χρήση από τους μαθητές, να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές για σχεδιασμό, να ζητήσουν από τους μαθητές να αναφέρουν παραδείγματα δημιουργικότητας που οι ίδιοι συναντούν μέσα από εμπειρίες τους και τέλος, να στηρίζουν την πρωτοτυπία (Torrance, 1975).

3.4. Διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα ορίζεται ως «μια διδακτική φιλοσοφία, κατά την οποία τα περιεχόμενα διδασκαλίας διαχέονται σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, με άξονες συγκεκριμένες έννοιες, δεξιότητες ή θεματικά πεδία» (Κοκκίδου, 2015). Η φιλοσοφία της διαθεματικότητας βρίσκει εφαρμογή και στη θεωρία του Howard Garner (1999), με τις πολλαπλές νοημοσύνες. Αν θεωρήσουμε κάθε νοημοσύνη του Garner ως μια περιοχή αντίληψης, οι πολλαπλές νοημοσύνες προσδιορίζουν ποικίλες περιοχές για την προσέγγιση της γνώσης και συνηγορούν στην αξία της διαθεματικότητας και στην ουσία της μεταφοράς της γνώσης (Κοκκίδου, 2015).

Στη φιλοσοφία της διαθεματικότητας, πέρα από την ενσωμάτωση ενός θέματος από έναν άλλο κλάδο στο περιεχόμενο ενός μαθήματος, ανήκουν και α) οι θεματικές προσεγγίσεις όπου τα θέματα οργανώνονται γύρω από κοινούς θεματικούς άξονες, β) οι ολιστικές προσεγγίσεις που στηρίζονται

στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, γ) οι πολυκλαδικές προσεγγίσεις όπου προβάλλεται μια κατάσταση όπως την διαχειρίζονται οι διάφοροι κλάδοι, δ) οι διακλαδικές προσεγγίσεις όπου εξετάζεται ένα πρόβλημα από την οπτική διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και ακολουθεί η σύνθεση αυτών με στόχο μία γενική θεώρηση, ε) οι μεταθεματικές προσεγγίσεις που αφορούν τη σύγκριση των πρακτικών μέσα σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο και στ) οι διαθεματικές προσεγγίσεις που αφορούν την εξέταση εννοιών όπως χρησιμοποιούνται σε διάφορους κλάδους (Κοκκίδου, 2015). Κάποιες βασικές διαθεματικές έννοιες μπορεί να είναι: Χρόνος, Χώρος, Πολιτισμός, Άτομο-Ομάδα, Επικοινωνία, Αλληλεπίδραση, Ιδέα, Αντίθεση, Σύστημα, Δομή, Σύμβολο, Εξάρτηση, Παράδοση, Ήχος, Ομοιότητα-Διαφορά, Συμμετρία, Αίτιο-Αποτέλεσμα, Μεταβολή-Εξέλιξη, Παραλλαγή, Τυχαίο, Υπερβολή (Κοκκίδου, 2015).

Όσον αφορά το περιβάλλον του σχολείου, η διαθεματικότητα αναλύεται ως «η σύνδεση των γνώσεων που προέρχονται από ξεχωριστούς επιστημονικούς κλάδους που μελετώνται στα μαθήματα, με στόχο να συνδεθεί η συχνά αποσπασματική γνώση που επιδιώκεται σε κάθε μάθημα, καθώς και οι γνώσεις του παιδιού από τη ζωή του εντός και εκτός σχολείου» (Διονυσίου, 2009). Οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις ανήκουν στις διδακτικές μεθοδολογίες που στηρίζονται από το ΑΠΣ μουσικής, και αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Όπως ορίζεται στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ, «Επιχειρείται η υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων, ώστε να επιτευχθεί μια οριζόντια προσέγγιση από όλες τις δυνατές πλευρές» (ΥΠΠ, 2017). Οι μαθητές μέσω των διαθεματικών συνδέσεων, είναι σε θέση να αντιληφθούν τα κοινά σημεία ανάμεσα σε πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, τη διαχείριση ιδεών, τη χρήση συμβόλων και τις ερευνητικές τους πρακτικές (Κοκκίδου, 2015). Ωστόσο, κάθε δράση διδασκαλίας που βασίζεται στη διαθεματικότητα, σίγουρα απαιτεί περισσότερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και άλλες συνεργασίες μεταξύ των διδασκόντων και ανάμεσα στους διδάσκοντες με τους μαθητές (Διονυσίου, 2009).

Συνοπτικά, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015), η διαθεματικότητα έχει ως κέντρο την ίδια τη ζωή και όχι την απόκτηση αποσπασματικών πληροφοριών. Έχει τις ρίζες της στη θεώρηση της μάθησης ως συνεχή ενσωμάτωση νέων γνώσεων και εμπειριών, με στόχο την εμπάθυνση και τη διεύρυνση της κατανόησης του κόσμου και του εαυτού μας. Συνεχίζει αναφέροντας ότι, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι η προοπτική της διαθεματικότητας, δεν είναι ένα χαρακτηριστικό της μάθησης αλλά ένα ακόμη σημείο εκκίνησης για την κατάκτηση της γνώσης (Κοκκίδου, 2015).

3.5. Διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας πρωτοεμφανίστηκε το 1971 όταν ο πρώην καναδός πρωθυπουργός, Pierre Trudeau, πρότεινε τον όρο αυτό με σκοπό να καθιερωθεί ένα πεδίο για εφαρμογή και ρύθμισή των σχέσεων μεταξύ των πολιτών της χώρας και μεταξύ των μεταναστών ή αποίκων. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα, δημιουργήθηκε ως «μια πιο εκπαιδευτική έννοια στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας» (Θεοδωρίδης, 2019). Σύμφωνα με τον Parekh (1997), «μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν προσφέρει ή ωφελεί κάπου τους μαθητές, για τον λόγο του ότι περιορίζει την καλλιέργεια της περιέργειας, της φαντασίας, του κριτικού στοχασμού και ενθαρρύνει την αδιαφορία προς τους άλλους, την αυταρέσκεια και την άγνοια». Είναι γνωστό, ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και τα Α.Π.Σ., κατευθύνουν τα σχολεία ώστε να λειτουργούν αντισταθμιστικά και πλουραλιστικά απέναντι στην διαφορετικότητα, με απώτερο στόχο να παρέχει κοινές αρχές και αξίες, ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη προς για όλους τους μαθητές και μαθήτριες (Θεοδωρίδης, 2019).

Η μουσική μπορεί να θεωρηθεί σύμβολο της εθνικής ταυτότητας, αφού μέσα από αυτήν είναι πιθανόν να αναδειχθεί η κουλτούρα ενός τόπου ή λαού και παράλληλα να εκδηλωθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Ως συνέχεια της παραπάνω διατύπωσης, εκφράστηκε ένα έντονο ενδιαφέρον για μια πολυπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής (Volk, 1998). Ο David J. Elliot, υποστήριξε ότι οι έννοιες μιας πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης εξελίσσονται στα παρακάτω έξι στάδια που αντιπροσωπεύουν τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας:

1. Αφομοίωση: «Η χρήση της μουσικής της ισχυρότερης πολιτισμικά ομάδας, συνήθως της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης του «ωραίου» και την επαφή με την «ανώτερη» μορφή μουσικής. Οι υπόλοιπες μουσικές θεωρούνται υποδεέστερες της κλασικής μουσικής και γι' αυτό παραγκωνίζονται».
2. Αμαλγαματοποίηση: «Σε αυτό το στάδιο γίνεται χρήση κάποιων εθνικών μουσικών, οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί από καταξιωμένους κλασικούς συνθέτες. Οι διάφορες εθνικές μουσικές μπορούν να γίνουν ανεκτές, προκειμένου να προτείνουν διαφορετικούς μουσικούς τρόπους στην επικρατούσα μουσική παράδοση, αλλά έως το σημείο που δεν απειλούν την κυριαρχία της».
3. Ανοιχτή κοινωνία: «Η διατήρηση της μουσικής παράδοσης του κάθε μέλους της ομάδας θεωρείται ότι υπονομεύει την κοινωνική συνοχή και επιβραδύνει την ενσωμάτωση των μελών της μειονότητας στο νέο κοσμικό έθνος- κράτος. Κυριαρχεί η πεποίθηση ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποομάδων αποτελούν εμπόδια για την πρόοδο της κοινωνίας

και ότι δεν έχουν θέση στη σύγχρονη δομή του έθνους. Είναι διάχυτη μια νεωτεριστική τάση που διαφαίνεται από την ανάπτυξη νέων μουσικών ειδών ως μέσο προσωπικής έκφρασης, αλλά μόνο στο στενό πλαίσιο εξέλιξης της κυρίαρχης ομάδας».

4. Εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα: «Σε αυτό το στάδιο δίνεται χώρος σε μια ή δυο μουσικές παραδόσεις που αντιπροσωπεύουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Η προσέγγιση όμως αυτών των μουσικών γίνεται επιδερμικά και στερείται οποιασδήποτε ουσίας».
5. Τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα: «Την κύρια διάκριση του σταδίου αυτού από τα προηγούμενα αποτελεί η εισαγωγή στα προγράμματα σπουδών διαφόρων μουσικών του κόσμου. Οι μουσικές επιλέγονται με κριτήριο τα γεωγραφικά σύνορα των περιοχών αλλά και τα διακριτικά χαρακτηριστικά της εθνότητας, της θρησκείας και της φυλής των ατόμων που συνθέτουν την συγκεκριμένη κοινωνία. Προτείνεται η κριτική προσέγγιση και η μελέτη των ιδιαίτερων στοιχείων τους αλλά και των διαδικασιών, των ρόλων και των συμπεριφορών που συνδέονται με αυτές. Επιπλέον, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια διατήρησης του αυθεντικού τους ύφους».
6. Δυναμική πολυπολιτισμικότητα: «Ένα μεγάλο εύρος μουσικών του κόσμου αξιοποιείται με βάση μια πανανθρώπινη προοπτική. Συμβαίνει μια ενεργητική και δυναμική διεργασία ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών πάνω στις διάφορες μουσικές παραδόσεις και είδη, με αποτέλεσμα την εξέλιξη τόσο του ρεπερτορίου, όσο και όλων των συμμετεχόντων στην μουσική διαδικασία. Οι γνήσιες μουσικές αντιλήψεις της κάθε κουλτούρας παίρνουν τη θέση της μονοδιάστατης δυτικοευρωπαϊκής προσέγγισης».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να «εκμεταλλεύεται» τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του προκαλώντας και μεταδίδοντας σεβασμό, κριτική σκέψη, εμπάθυση στις αιτίες, επικοινωνία και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων σε συνεργασία με τους γονείς (Ζάχος, 2014). Είναι ευρέως γνωστό εξάλλου, ότι ένα από τα καθημερινά προβλήματα που αυξάνεται ραγδαία στην αρμονική συνύπαρξη στο περιβάλλον του σχολείου, είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού και των στερεοτύπων. Το μέγεθος των αυξανόμενων απαιτήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο θέμα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και συνοπτικά ονομάζεται «έλλειψη διαπολιτισμικής δεξιότητας», δηλαδή την έλλειψη ικανότητας, επάρκειας ή ετοιμότητας «να ανταποκριθούν άριστα προς όλα τα παιδιά, κατανοώντας τόσο τον πλούτο όσο και τους περιορισμούς οι οποίοι αναδύονται από το προσωπικό τους κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο καθώς και από τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια των μαθητών που διδάσκουν» (Θεοδωρίδης, 2019).

Τα τρία σημαντικά οφέλη κατά την διδασκαλία της μουσικής όλων των χωρών είναι τα εξής: α) η μουσική έχει την ικανότητα να λειτουργεί ως εργαλείο στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και εφοδίων, ώστε οι μαθητές να προσαρμοστούν εύκολα στις απαιτήσεις αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, όπου υπάρχει η αποδοχή του «ξένου» και η εξάλειψη των προκαταλήψεων, β) η διεύρυνση της μουσικής σκέψης μέσα από τη γνωριμία μιας μεγάλης ποικιλίας μουσικών εκφράσεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μπου σε μια διαδικασία αναστοχασμού συγκρίνοντας τη δική τους μουσική παράδοση με τις άλλες. και γ) η κατανόηση της παγκόσμιας διάστασης, μέσω της τεχνολογίας που αποφέρει νέα δεδομένα στο πεδίο της μουσικής, μεταφέροντας, πραγματοποιώντας μουσικές ανταλλαγές και συνθέτοντας νέα είδη μουσικής (Volk, 1998).

3.6. Διδακτικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας

Έννοιες όπως «μέθοδος, πορεία, μοντέλο, πρότυπο και στρατηγικές διδασκαλίας» ανήκουν στην ομπρέλα της διδακτικής και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους, δηλώνοντας όμως πάντα διδακτικές διαδικασίες απαραίτητες για το μεθοδολογικό σχέδιο όπου πρόκειται να συμβουλευτεί ο εκπαιδευτικός (Διονυσίου, 2009). Αφορούν το «πως» της διδακτικής πράξης και είναι σχετικές με την οργάνωση της διδασκαλίας, την πορεία ή άρθρωση της διδασκαλίας, τις εφαρμοζόμενες μορφές εργασίας, τα μέσα διδασκαλίας και το στιλ διδασκαλίας, με λίγα λόγια το πώς ο εκπαιδευτικός θα φέρει σε επαφή τη διδακτική ύλη με το μαθητή του (Κοκκίδου 2015). Η Κοσσυβάκη (1998), εντόπισε τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας:

1. Δασκαλοκεντρική διδασκαλία: Ο δάσκαλος είναι το επίκεντρο του μαθήματος όντας αυθεντία και πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του, οι οποίοι δέχονται χωρίς αμφισβήτηση ό,τι τους προτείνει. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν επιτύχει τα απαιτούμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τότε χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα, όπως επιπλήξεις, τιμωρίες κ.ά.
2. Μαθητοκεντρική διδασκαλία: Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων, ενώ ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τον μονοπωλιακό του ρόλο. Χαρακτηρίζεται από την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή.
3. Προγραμματισμένη διδασκαλία: Όταν ανάμεσα στον μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο επιβάλλεται ένα έτοιμο πρόγραμμα, ενώ ο εκπαιδευτικός αντικαθίσταται σχεδόν τελείως από τεχνικά μέσα.

4. Επιστημονική διδασκαλία: Η περίπτωση που η διδασκαλία προσανατολίζεται από τα πορίσματα και έρευνες ειδικών επιστημών.
5. Διδασκαλία project: ομαδική διδασκαλία, όπου τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενοποιούνται γύρω ένα δικό τους θέμα και μαθαίνουν μέσω της ομαδικής δουλειάς και της συνεργασίας.
6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η επικράτηση ανοιχτής επικοινωνίας, κριτικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, ανθρωπιστικής εκπαίδευσης όπου δεν κυριαρχούν τα αναλυτικά προγράμματα αλλά οι μαθητές.

Στη συνέχεια πρόκειται να γίνει αναφορά σε ορισμένες από τις πιο σημαντικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην θεμελιώδη αρχή της πλήρους συμμετοχής του παιδιού στη μάθηση. Χαρακτηρίζονται και ως παιδοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές και βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι η θέση του εκπαιδευτικού, είναι συμβουλευτική και υποβοηθητική. Αυτές οι μέθοδοι άρχισαν να εμφανίζονται και παράλληλα να αναπτύσσονται το 1972, μετά τη έκδοση του έργου του φιλοσόφου Jean-Jacques Rousseau «Αιμίλιος η περί νέας αγωγής». Δεν έχουν ως στόχο να τροποποιήσουν το παιδί όσο το δυνατό πιο γρήγορα σε ώριμο άνθρωπο, αλλά στο να αναπτύξουν την ξεχωριστή προσωπικότητα του (Παυλάτου, Γεωργιάδου & Σπυρέλλης, 2019). Μερικές από τις πιο γνωστές παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι:

- Η διδακτική μέθοδος του Pestalozzi: στηρίζεται στο σκηνικό πραγματικών ή φυσικών αντικειμένων και καταστάσεων και εκτελείται με βάση στην άμεση προβολή και εντύπωση των πραγμάτων που βρίσκονται στον κόσμο, γιατί οι αναπαραστάσεις, οι εικόνες και οι λέξεις διατυπώνουν τα αντικείμενα με συμβολική και όχι με ρεαλιστική έννοια. Η παρουσίαση από τον καθηγητή γίνεται μέσα σε τάξη μερικών φυσικών αντικειμένων και κυρίως με επισκέψεις σε εκθέσεις, μουσεία, εκδρομές, κ.λπ.
- Η διδακτική μέθοδος του Froebel: είναι μια συνέχεια των απόψεων του Pestalozzi, όμως θεσπίζει ως κύριο για την ανάπτυξη του παιδιού το γεωμετρικό σχήμα.
- Η διδακτική μέθοδος του Decroly: θεωρείται η αρχή για την καθιέρωση της επαγωγικότητας («από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο») και της συνολικότητας («από το ολικό στο μερικό»).
- Η διδακτική μέθοδος της Montessori: βασίζεται στην συμμετοχή «χωρίς όρια» του παιδιού στις εργασίες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και θεωρείται περισσότερο ατομική παρά ομαδική μέθοδος. Στοχεύει στην ανάπτυξη των νοητικών, αισθητικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, μέσα από την κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των ειδών. Επίσης, στηρίζει το ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες θα ήταν καλό να φτιάξουν τον δικό τους χαρακτήρα μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και να έρθουν σε επαφή με μια μείζων πορεία πνευματικής ανάπτυξης.

- Η διδακτική μέθοδος του Dewey: στηρίζεται στην βασική αρχή «μανθάνειν δια του πράττειν» (learning by doing) των περιστάσεων που υπάρχουν στην κοινωνία (βιωματικότητα) και στα σχέδια ή projects. Ο Dewey θεωρούσε πως «για να νιώσει ο μαθητής το βίωμα πρέπει να έχει ελευθερία δράσης, εργασίας, σκέψης, οργάνωσης και έκφρασης».
- Η διδακτική μέθοδος Winnetka: είναι ένα είδος αυτό-διδασκαλίας, αυτοέλεγχου και ατομικής διδασκαλίας επειδή εστιάζει σε ένα σύστημα πολλών test, διασφαλίζοντας έτσι τον έλεγχο της μάθησης που επιτεύχθηκε. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές εκδηλώσεις και εργασίες για την διασφάλιση της κοινωνικοποίησης του. Ακόμη, οι ηλικίες γνώσεων σε αυτήν την διδακτική μέθοδο, προσαρμόστηκαν μετά από πολλές έρευνες καθορίζοντας το απαραίτητο επίπεδο των σχολικών γνώσεων, για κάθε ηλικία των μαθητών.
- Η διδακτική μέθοδος Cousinet: ονομάζεται «μέθοδος ελεύθερης εργασίας με ομάδες» και το μεγαλύτερο βάρος της μάθησης το αναλαμβάνουν οι μαθητές αφού συγκροτηθούν πρώτα μόνοι τους σε μικρές ομάδες έπειτα εργάζονται και ο καθηγητής επεμβαίνει μόνο όταν ζητηθεί από τα μέλη της ομάδας. Είναι μια διαδικασία αυτό-μόρφωσης των μαθητών και η κοινωνικοποίηση τους αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο μάθησης.

3.6.1. Μέθοδοι και στρατηγικές μουσικής διδασκαλίας

«Τεχνικές διδασκαλίας», «διδασκτική τεχνική» ή «εκπαιδευτική τεχνική» είναι ορισμοί που αναφέρονται στις στρατηγικές και στους παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη εκτέλεση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων (Νταουτίδου, 2020). Οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται ανάλογα με το περιεχόμενο, την ύλη και τους επιδιωκόμενους στόχους του κάθε μαθήματος που διδάσκεται και λειτουργούν ως «εργαλείο», ώστε να επιφέρουν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο/η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να επιλέξει μία ή περισσότερες τεχνικές διδασκαλίας, ή συνδυασμό αυτών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Το σημείο που απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, είναι η σωστή επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας για κάθε ομάδα μαθητών, για κάθε τάξη και για κάθε σχολείο (Κοκκίδου, 2015). Ο Elliot (1996), διευκρινίζει πως «δεν υπάρχει κάποια μουσική πρακτική που είναι εγγενώς καλύτερη από οποιαδήποτε άλλη». Όπως «καμία μουσική δεν είναι εγγενώς ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη, έτσι και κάποιες μουσικές πρακτικές μπορούν να είναι εκπαιδευτικά πιο κατάλληλες από άλλες».

Είναι καλό να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχουν απόλυτα κέντρα στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης. Άλλοτε κέντρο είναι ο μαθητής, άλλοτε ο εκπαιδευτικός, άλλοτε το γνωστικό

αντικείμενο, άλλοτε οι ίδιες οι διαδικασίες και άλλοτε οι διαπροσωπικές σχέσεις (Κοκκίδου, 2015). Ωστόσο, οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας εστιάζουν στον μαθητή ως προς τη συμμετοχή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στοχεύουν στην απομάκρυνση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου. Στις προσεγγίσεις αυτές έχουν δοθεί διαφορετικές ονομασίες από πάρα πολλούς ερευνητές όπως «μαθητοκεντρική μάθηση» (Rogers), «πειραματική μάθηση» (Dewey), «δραστήρια διδακτική δουλειά» (Button), «συμμετοχική μάθηση» κ.λπ. (Νταουτίδου, 2020).

Η επιλογή για την κατάλληλη τεχνική διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνεται με κριτήρια όπως τους στόχους που τίθενται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση, τα μαθησιακά αντικείμενα που μπορεί να απαιτούν τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης διδακτικής τεχνικής, και τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Επίσης, κριτήρια αποτελούν οι πόροι που είναι διαθέσιμοι, ο διαθέσιμος χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή ορισμένων τεχνικών και το κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. (Κόκκος, 1999).

Κάποια βασικά στάδια όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει την πορεία του μαθήματος είναι: α) Προετοιμασία, β) Επανάληψη της παλιάς γνώσης, γ) Εισαγωγή στη νέα γνώση, δ) Πειραματισμός - Επεξεργασία, ε) Αξιολόγηση και στ) Κλείσιμο μαθήματος. Μέσα από αυτά τα βήματα, θα κινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, θα οδηγηθούν από το γνωστό στο άγνωστο, θα δημιουργηθούν κίνητρα για μάθηση και θα συμβάλουν στην καλή απόδοση τους.

Υπάρχει πληθώρα απόψεων και προτάσεων για την πραγματοποίηση αποτελεσματικότερων μαθημάτων μουσικής. Ο Keith Swanwick (1999) στο βιβλίο του «Teaching Music Musically», προτείνει ένα τρίπτυχο που αποδεικνύεται χρήσιμο εργαλείο για την υλοποίηση και αξιολόγηση του μαθήματος μουσικής. Οι τρεις αυτές αρχές για τη διδασκαλία της μουσικής «με μουσικότητα» είναι 1) το ενδιαφέρον για τη μουσική ως κώδικα επικοινωνίας (care for music as discourse), 2) το ενδιαφέρον για το μουσικό κώδικα επικοινωνίας των μαθητών (care for the musical discourse of students) και 3) τη μουσική ευχέρεια/ροή πάνω από όλα (fluency first and last) (Swanwick, 1999). Οι αρχές που προαναφέρθηκαν, εκτός από το ότι μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διατηρήσει ποιότητα σε κάθε μάθημα μουσικής, μπορούν να τον βοηθήσουν και να διατηρεί τη μουσικότητα του μαθήματος υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας (Διονυσίου, 2009).

Στη συνέχεια πρόκειται να παρουσιαστούν και να αναλυθούν κάποιες τεχνικές διδασκαλίας, που σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα μπορούν να αξιοποιηθούν και σε μια τάξη μουσικής διδασκαλίας.

- Συζητήσεις ή διάλογος: Η ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και προβληματισμών μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων για ένα αντικείμενο ή πρόβλημα που μπορεί να προκύψει, στοχεύοντας στην προσέγγιση ή αποκάλυψη της αλήθειας και τελικά, να προκύψουν σχετικά συμπεράσματα (Λιβαθινός & Μωραΐτη, 1999). Η ανάπτυξη ενός διαλόγου στη διαδικασία της διδασκαλίας, μπορεί να λάβει την μορφή της ερωταπόκρισης, της συζήτησης, της αντιπαράθεσης ή αλλιώς δομημένης συζήτησης (debate), της συλλογικής διερεύνησης και του ελεύθερου διαλόγου (Δεβετζή, 2018). Οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανόν να εκπαιδευτούν στο να στηρίζουν μια άποψη, να λαμβάνουν υπόψη τους συνομιλητές τους, να ακούν αρκετές πληροφορίες και να βρίσκουν αξία τόσο στην άποψη τους όσο και στην άποψη των συνομιλητών τους (Tannenbaum & Cridland- Hughes, 2015). Όσον αφορά την προσαρμογή της τεχνικής του διαλόγου - συζήτησης στο μάθημα της μουσικής, θα μπορούσαν να εκφραστούν οι μουσικές ιδέες σε κοινό, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ικανό για την δημιουργία και ανάδειξη μουσικών ιδεών και για ανατροφοδότηση τους (Κουτσοπίδου, 2008).
- Ομάδες εργασίας: Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου σχεδιάζεται και μελετάται ένα θέμα, χωρίς την απαραίτητη παρουσία του εκπαιδευτικού (Jarvis, 2004). Μέσα από αυτήν την τεχνική διδασκαλίας, προωθείται η κοινωνικοποίηση, αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και μέσα από το δημιουργικό περιβάλλον που επικρατεί τονώνεται η αυτοπεποίθηση τους, με αποτέλεσμα να τους ικανοποιεί η κοινή δραστηριότητα που επιτυγχάνεται από κοινού (McLeod, 2013). Η μουσική εκτέλεση και σύνθεση παρουσιάζει κοινά με τις ομάδες εργασίας, αφού ο κάθε μαθητής/τρια μπορεί να οδηγηθεί σε διαφορετικά αποτελέσματα συγκριτικά από μια ατομική εκτέλεση και σύνθεση (Κουτσοπίδου, 2008). Μια δημιουργική μουσική διδασκαλία περιέχει την σύνθεση μουσικής, τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τη συνεργασία, την παρουσίαση και την εκτέλεση. Συνεπώς, υπάρχουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα και οι γνώσεις που αποκτούνται γίνονται βίωμα που συνοδεύει τον μαθητή στην προσωπική του μουσική και γνωστική εξέλιξη (Κουτσοπίδου, 2008).
- Καταιγισμός ιδεών: Η εμβάθυνση σε ένα θέμα ή μια έννοια μέσω της προτροπής/υποκίνησης των μαθητών να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις ιδέες τους (Στυλιαράς & Δήμου, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης, για να μπορέσουν οι μαθητές να διατυπώσουν τις ιδέες τους. Επίσης, αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να πληροφορήσει από νωρίς τους μαθητές για το θέμα το οποίο θα διαπραγματευτούν, να θέσει ένα ανάλογο ερώτημα με στόχο τον προβληματισμό των

μαθητών, να διεγείρει τη φαντασία τους και σε επόμενο στάδιο, να κατηγοριοποιήσει τις ιδέες και τις απόψεις που διατυπώθηκαν ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Σε μια τάξη μουσικής διδασκαλίας, με την τεχνική του καταγισμού ιδεών, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να μοιραστούν απόψεις μέχρι να εξαντληθούν οι μουσικές ιδέες και να αντιληφθούν ότι ένα μουσικό ζήτημα μπορεί να λυθεί με περισσότερες από μια λύσεις (Robinson, Bell & Polonowski, 2011). Τέλος, η τεχνική διδασκαλίας του καταγισμού ιδεών, παρατηρείται υψηλή συμμετοχή των μαθητών/τριών, χρησιμοποιούνται προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, και προωθούνται η σκέψη, η έκφραση, η κριτική προσέγγιση και η συνεργασία (Kastner, 2014).

- Χρήση νέων τεχνολογιών: Ο πολλαπλασιασμός των ψηφιακών μέσων, όπως τα laptops, τα smart phones και τα tablets σε συνδυασμό με την εξέλιξη του διαδικτύου, αλλάζουν τον τρόπο της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αντικαταστήσουν τα εγχειρίδια με διαδραστικά ψηφιακά μέσα, να υλοποιούν multimedia μαθήματα και να χρησιμοποιούν παιχνίδια που παρακινούν τους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα (Κοκκίδου, 2015). Στόχο του ΥΠΠ, αποτελεί η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδασκαλία και μάθηση (ΥΠΠ, 2017), αλλά ενώ ο κόσμος της μάθησης επεκτείνεται, το σχολείο φαίνεται να επιμένει σε μια περιορισμένη εκδοχή της (Κοκκίδου, 2015). Οι νέες τεχνολογίες «μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο μάθημα της μουσικής προκειμένου α) να χρησιμοποιήσουν και να εξερευνήσουν ήχους και δομές, β) να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στον τομέα της μουσικής σύνθεσης, γ) να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στα διάφορα είδη μουσικής και δ) να διευρύνουν το πεδίο της δημιουργικότητας τους» (Παναγιωτάκου & Παγγέ, 2011). Ωστόσο, μελλοντικά θα πρέπει να ισχυροποιηθεί ο διάλογος σχετικά με την ένταξη της μουσικής τεχνολογίας στη διδασκαλία της μουσικής, αφού η επισκόπηση των ερευνών για την ανάπτυξη της μουσικής τεχνολογίας φανερώνει μια σημαντική αύξηση στον πλούτο και τη διαθεσιμότητα υλικού και λογισμικών για τη μουσική διδασκαλία - μάθηση (Κοκκίδου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1. Μουσική διδασκαλία σε τυπικά, άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης

Ένας βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης κατά τον Elliot Eisner (2001), είναι να σχεδιάζονται περιβάλλοντα που θα έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν και να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες του ατόμου (Eisner, 2001). Τα τυπικά, άτυπα και μη τυπικά πλαίσια μάθησης στη μουσική διαδικασία, μπορούν να θεωρηθούν θεμελιώδεις βάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κουλτούρας (Νταουίδου, 2020). «Ανεξάρτητα από τις φιλοσοφικές διαστάσεις που έχουν δοθεί στη μουσική, είναι εμφανές ότι παγκοσμίως οι άνθρωποι απολαμβάνουν τη μουσική ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, κουλτούρας, ιστορίας και πολιτισμού, αποτελώντας μοναδικό και ξεχωριστό τρόπο γνώσης του εαυτού τους και της κοινωνίας στην οποία ζουν» (Παπαζαχαρίου Χριστοφόρου, 2016). Σχεδόν όλοι έχουν πια την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή σε καθημερινή βάση με τη μουσική, όπως για παράδειγμα διαμέσου του διαδικτύου, της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου, του κινηματογράφου ή ακούγοντας μουσικά CD (Σβαρνιά, 2013).

Οι τρόποι όπου μπορεί να δημιουργηθεί, να ακουστεί, να εκτελεστεί και να διανεμηθεί η μουσική είναι αμέτρητοι πια, χάριν της εξέλιξης της τεχνολογίας και του διαδικτύου (Robinson, Bell & Rogonowski, 2011). Επίσης, οποιοσδήποτε με πρόσβαση στο διαδίκτυο έχει την δυνατότητα να μάθει κάποιο μουσικό όργανο ή τραγούδι, να παρακολουθήσει ολόκληρες συναυλίες οποιουδήποτε είδους μουσικής επιθυμεί, να μελετήσει βιβλία σε ανοιχτές ψηφιακές βιβλιοθήκες κ.ά. Πιο πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η εκπαίδευση μέσω διαδικτύου λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, όπου ήταν τρανταχτή απόδειξη πως όλα τα μαθήματα σχολείου ή πανεπιστημίου μπορούν να διδαχτούν εξ αποστάσεως.

Το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση, παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ποιότητας του αντικειμένου της μάθησης. Τα περιβάλλοντα μάθησης που διακρίνονται και πρόκειται να αναλυθούν στην συνέχεια, σύμφωνα με τον Harwood (1998), είναι τα εξής:

- Τυπικά περιβάλλοντα μάθησης
- Μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης
- Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

4.1.1. Τυπικά περιβάλλοντα μάθησης

Ως τυπική εκπαίδευση, ορίζεται το οργανωμένο, δομημένο και ιεραρχημένο εκπαιδευτικό σύστημα σε χρονικές βαθμίδες, από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Spencer & Maynard, 2014). Αυτού του είδους η μάθηση εμπεριέχει τόσο τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης όσο και τις τυπικές ακαδημαϊκές σπουδές (Jeffs & Smith, 1999). Η Green (2002) ορίζει την τυπική μάθηση ως συνειδητή και πιστεύει ότι «λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές μαθαίνουν συνειδητά, οπότε και υπάρχει προσωπική πρόθεση για τη μάθηση». Επίσης σε μια τυπική μάθηση, υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες και καθορισμένοι στόχοι ενώ οι δραστηριότητες συνήθως είναι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό (Green, 2002).

Τυπικά περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης θεωρούνται τόσο τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα (το νηπιαγωγείο και η πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση) όσο και τα ιδιωτικά ιδρύματα (ωδεία). Στα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κείμενα που προτείνουν μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και διδακτικό υλικό σχετικά με την μουσική εκπαίδευση (Green, 2006). Επιπρόσθετα, στο θεσμοποιημένο πλαίσιο των ωδείων υπάρχει αξιολόγηση των μουσικών επιδόσεων και δεξιοτήτων με προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, πτυχία, διπλώματα, πιστοποιήσεις επάρκειας κ.λπ. (Green, 2008). Στα πλαίσια των τυπικών περιβαλλόντων μάθησης της μουσικής περιλαμβάνονται και τα μουσικά σχολεία, στα οποία πραγματοποιείται η προετοιμασία και η μουσική εκπαίδευση των μαθητών/τριών που εκφράζουν την επιθυμία να ακολουθήσουν σε επαγγελματικό επίπεδο τη μουσική, χωρίς να στερούνται τη γενική παιδεία (Γεωργουλή, 2016).

Σύμφωνα με τους Core και Smith (1997) «η θεσμοθετημένη μουσική μάθηση υπερτονίζει την εκμάθηση της θεωρίας της μουσικής (μουσική γραφή και ανάγνωση), δίνει έμφαση στην διδασκαλία της κλασικής δυτικής μουσικής, ενώ δεν περιλαμβάνει αρκετές δραστηριότητες σχετικά με την ανάπτυξη της μάθησης με το αυτί». Συνεχίζουν διατυπώνοντας ότι «τα προγράμματα σπουδών, η δομή, και οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα πλαίσια της τυπικής μουσικής μάθησης, συνδέονται με τη δυτική μουσική παιδαγωγική, ενώ μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει προσπάθεια για συμπερίληψη και άλλων μουσικών ειδών» (Green, 2002). Ο Jenkins (2011) αναφέρει ότι, «η επίσημη μάθηση είναι προγραμματισμένη και συστηματική, εστιάζοντας στην συμπεριφορά που καθορίζεται από κανόνες και την ανάπτυξη εννοιών». Εν κατακλείδι, η τυπική εκπαίδευση περιγράφεται ως η οριοθετημένη διδακτική και η τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διαδικασία, μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου.

4.1.2. Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης θεωρούνται η οικογένεια, η εργασία, η γειτονία, οι ελεύθερες ασχολίες, οι βιβλιοθήκες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι συναυλίες, κ.ά. Πιο αναλυτικά, «το περιβάλλον όπου κάθε άτομο μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες-δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις του» (Jeffs & Smith, 1999). Είναι πολύ πιθανό το άτομο να μην συνειδητοποιεί ότι εκείνη τη στιγμή εμπλέκεται σε μια διδακτική διαδικασία, για τον λόγο του ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι δυνατό να δημιουργηθούν μέσα από την αλληλεπίδραση με μουσικά περιβάλλοντα ή με άτομα όπως γονείς, συνομήλικους, μουσικούς όπου συγκλίνουν οι αξίες, τα ενδιαφέροντα, οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, κ.λπ. (Spencer & Maynard, 2014)

Η Green (2002), μέσα από μια σχετική μελέτη της, όρισε κάποια κύρια χαρακτηριστικά των άτυπων διαδικασιών μάθησης. Οι μουσικοί στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, παρατηρήθηκε να υιοθετούν τα εξής:

1. «επιλέγουν αγαπημένα μουσικά κομμάτια που τους εκφράζουν και τα απολαμβάνουν»,
2. «μαθαίνουν μόνοι ή με φίλους τους, αναπαράγοντας με το αυτί ηχογραφημένα μουσικά κομμάτια (ακουστική προσέγγιση)»,
3. «μαθαίνουν μουσική ολιστικά, δηλαδή μέσα από την παρατήρηση, την ακρόαση, τον πειραματισμό, τη δοκιμή, και την εκτέλεση μουσικής μέσα στα μουσικά συγκροτήματα που σχηματίζουν»,
4. «μαθαίνουν με ανοργάνωτο και με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο»,
5. «ενσωματώνουν κατά τη διαδικασία μάθησης, εκτός από την ακρόαση και την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό και την σύνθεση».

Μουσικές πρακτικές που εντάσσονται στον όρο της άτυπης μάθησης, είναι η προσεκτική ακρόαση ή η αντιγραφή μιας μελωδικής φράσης με το αυτί, όπου μπορεί να πραγματοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα (Green, 2008). Οι πρακτικές αυτές είναι ευχάριστες, απλές, ευέλικτες και κυρίως αποτελεσματικές καθώς μέσα από αυτές, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν σε πολύ υψηλό επίπεδο κάποιες δεξιότητες όπως να αυτοσχεδιάζουν και να παίζουν με το αυτί (Green, 2008).

Ο Folkestad (2006) με μια δική του θεώρηση, εντοπίζει τις βασικές διαφορές μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης μέσα από 4 παραμέτρους:

1. «τον τόπο διεξαγωγής της διαδικασίας μάθησης (μέσα και έξω από το σχολείο)»

2. «το στίλ μάθησης (π.χ. χρήση σημειογραφίας ή μάθησης από το αυτί)»
3. «την πρόθεση εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (αναφέρει ότι στις άτυπες καταστάσεις μάθησης η γνώση και βελτίωση συμβαίνει πιο ασυνείδητα ενώ στις τυπικές καταστάσεις ο μαθητής προτίθεται συνειδητά να το κάνει)»
4. «τον έλεγχο της διαδικασίας (στις άτυπες διαδικασίες ο έλεγχος βρίσκεται στα χέρια των συμμετεχόντων, ενώ στις τυπικές στα χέρια του εκπαιδευτικού ή ενήλικα που κατευθύνει τη διαδικασία μάθησης)».

Με βάση τα πιο πάνω, ο Folkestad (2006) πιστεύει ότι ένας μουσικός βρίσκεται σε μια συνεχόμενα διαλεκτική σχέση μεταξύ των δυο τρόπων μουσικής δραστηριότητας (άτυπης ή θεσμοθετημένης) και είναι σε θέση να περνούν από τη μια στη άλλη κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος.

4.1.3. Μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης

Στα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης συμπεριλαμβάνονται οι οργανωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες όμως εκτελούνται εκτός των τυπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συστημάτων (Νταουτίδου, 2020). Είναι η σκόπιμη εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, δεξιοτήτων και στάσεων. Επίσης, χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική. Μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να εντοπιστεί σε μουσεία, ενυδρεία, ζωολογικούς κήπους, κέντρα ενημέρωσης - ευαισθητοποίησης, σε μια χορωδία ή σε ένα πρόγραμμα μουσικής ανάπτυξης (Σκαναβή, 2015).

Τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, καλλιεργούν συνειδητά την ομαδική πειθαρχία, τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών μιας ομάδας, την κοινωνικότητα, τον αυτοέλεγχο και την ατομική υπευθυνότητα. Συμβάλλουν επίσης, στην πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου και προσφέρουν σημαντικά βιώματα και γνώσεις, τα οποία ενισχύουν την διαμόρφωση μιας τεκμηριωμένης προσωπικής θεώρησης (Ashworth Bartle, 1993). Για παράδειγμα, η συμμετοχή του παιδιού σε μια χορωδία είναι μια ολοκληρωμένη εμπειρία, γιατί μέσα από αυτή καλλιεργούνται ορισμένες μουσικές δεξιότητες, όπως η μουσική ανάγνωση και η μουσική ερμηνεία ανάλογα με το ύφος και την εποχή του διδασκόμενου ρεπερτορίου ή βασικά στοιχεία της τεχνικής του τραγουδιού (Μελιγκοπούλου, 2016). Κλείνοντας, «συχνά οι γονείς δηλώνουν ότι ο λόγος που εγγράφουν το παιδί τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι περισσότερο για την κοινωνικοποίησή του και λιγότερο γιατί έχουν βλέψεις ως προς τη μουσική ανάπτυξη του» (Στάμου & Θεοδωρίδης, 2016).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΦΕΤΗΡΙΑ-ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας

Ο βασικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε κατά πόσο το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στους στόχους που έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ), για το μάθημα της μουσικής μέσα από συνεντεύξεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για μια βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της έρευνας και των συνθηκών κάτω από τις οποίες έγινε η διεξαγωγή της, θεωρείται απαραίτητη η συζήτηση και ανάλυση των ζητημάτων που την αφορούν.

Αρχικά, γίνεται μια αναφορά στην η αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας και στη συνέχεια ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθόρισαν το είδος του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση του δείγματος που έχει λάβει μέρος στην έρευνα, η ερευνητική μέθοδος και η περιγραφή του εργαλείου συλλογής των δεδομένων. Τέλος, περιγράφονται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, οι περιορισμοί της έρευνας και τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της.

5.2. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η παρούσα έρευνα στοχεύει να παρουσιάσει και να ερευνήσει βασικά θέματα της μουσικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, με στόχο τον προβληματισμό σχετικά με απόψεις των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για αυτήν. Πιο αναλυτικά, πρόκειται να διερευνήσει α) κατά πόσο τηρούνται οι στόχοι που έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ) για το μάθημα της μουσικής και β) ποιες οι ανάγκες των μαθητών/τριών σχετικά με το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες του μαθήματος. Η διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται σχεδόν απαραίτητη, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη πρόσφατων και παρόμοιων ερευνών που αφορούν την σχολική μουσική εκπαίδευση στην Κύπρο. Επίσης, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί και το γεγονός εάν η εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που αναβαθμίστηκαν το έτος 2017 και εφαρμόζονται μέχρι σήμερα, είναι ικανοποιητικά και πρακτικά μέσα από τις απόψεις των μαθητών/τριών.

Εάν η έρευνα αναδείξει αποκλίσεις των μαθησιακών πρακτικών, του εκπαιδευτικού υλικού και των στόχων που υποδεικνύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για προβληματισμό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των υπεύθυνων φορέων. Επίσης, με την παρούσα έρευνα, επιδιώκεται στην περίπτωση που εντοπιστεί θετική ή αρνητική στάση των μαθητών/τριών ως προς το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, να γίνει μια επανεξέταση της εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθοδολογιών και διδακτέας ύλης. Τέλος, όπως αποτυπώνουν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), η έρευνα είτε βρίσκεται σε συμφωνία με τις αξίες (ενισχύοντας τες ή συμφωνώντας με αυτές) είτε βρίσκεται σε ασυμφωνία με αυτές (ερχόμενη σε σύγκρουση μαζί τους). Το ερευνητικό πρόβλημα, οτιδήποτε αξιολογείται, η πολιτική των επιλογών, το επιστημονικό παράδειγμα, η θεωρία και το ερευνητικό πλαίσιο πρέπει να βρίσκονται σε συμφωνία (συγχρονισμός αξιών), προκειμένου να παράγει η έρευνα αποτελέσματα τα οποία θα έχουν κάποιο νόημα.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τυπικές διαδικασίες που συγκεκριμενοποιούν τον σκοπό της έρευνας και αποτελούν σαφείς ερωτήσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα που μέσα από την εξέταση και την ανάλυσή του, μπορεί να δώσει νέες χρήσιμες πληροφορίες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέρχονται από το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας και κατ' επέκταση διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

- Πως θα διαμόρφωναν οι μαθητές/τριες το μάθημα μουσικής στο σχολείο αν τους δινόταν η ευκαιρία; Τι αλλαγές θα έκαναν;
- Είναι ικανοποιητική για τους μαθητές/τριες η μία ώρα μουσικής διδασκαλίας στο σχολείο;
- Ποιες είναι οι πρώτες αντιδράσεις των μαθητών/τριών όταν σκέφτονται τη μουσική στο περιβάλλον του σχολείου;

5.4. Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δέκα μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή από τις τάξεις Α΄ γυμνασίου μέχρι Α΄ λυκείου²⁴, τριών επαρχιών της Κύπρου. Έγινε επιλογή της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, για τον λόγο του ότι θεωρήθηκε πως οι μαθητές και μαθήτριες αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να εκφράσουν κατάλληλα τη γνώμη τους σε αντίθεση με μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράδειγμα. Ακόμη, οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας θεωρούνται αρκετά ώριμοι, ώστε να έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα της τάξης, του σχολικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών τους, φοιτώντας τόσα χρόνια στα σχολεία της κυπριακής κοινωνίας. Κατά συνέπεια, έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα διδασκαλίας για τη μουσική αγωγή του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και ορισμένοι και του γυμνασίου.

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος, αποφασίστηκε να λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία δέκα μαθητές και μαθήτριες για τον λόγο του ότι το μικρό μέγεθος δείγματος θα ήταν πιο πιθανό να μας εξασφαλίσει και αντιπροσωπευτικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ακόμη, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται να γίνει και υπολογισμός συμπερασματολογικών στατιστικών.

Όσον αφορά την επιλογή τοποθεσίας για την διεξαγωγή της έρευνας, αρχικά στόχος ήταν να γίνει συλλογή δεδομένων από όλες τις ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου, αλλά η πανδημία του κορονοϊού και τα απαραίτητα μέτρα προστασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της, δυστυχώς δεν το επέτρεψαν. Έτσι, οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο έγιναν στην επαρχία Λάρνακας, ενώ οι υπόλοιπες τηλεφωνικές συνεντεύξεις κάλυπταν και μαθητές/τριες από την επαρχία της Λευκωσίας και της ελεύθερης Αμμοχώστου.

Συνοψίζοντας, ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι 10 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τριών επαρχιών της Κύπρου, εκ των οποίων οι 5 είναι αγόρια και οι 5 είναι κορίτσια.

²⁴ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από Α΄ γυμνασίου μέχρι Γ΄ λυκείου, αλλά σε αυτή τη περίπτωση δεν διδάσκεται μουσική στην Κύπρο στις Β΄ και Γ΄ τάξεις λυκείου.

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών κατά φύλο

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών κατά φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	5	50
Κορίτσια	5	50
Σύνολο	10	100

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών και μαθητριών στην ερώτηση σχετικά με το φύλο τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το δείγμα αποτελείται από 10 μαθητές/τριες, από τους οποίους 5 είναι αγόρια (ποσοστό 50%) και 5 κορίτσια (ποσοστό 50%).

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών ανά τάξη

Τάξη	N	%
A' γυμνασίου	1	10
B' γυμνασίου	4	40
Γ' γυμνασίου	3	30
A' λυκείου	2	20
Σύνολο	10	100

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών και μαθητριών στην ερώτηση σχετικά με την τάξη που φοιτούν. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 1 μαθητής/τρια φοιτούν στην A' γυμνασίου (10%), 4 μαθητές/τριες στην B' γυμνασίου (40%), 3 μαθητές/τριες στην Γ' γυμνασίου (30%) και 2 μαθητές/τριες στην A' λυκείου (20%).

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών ανά επαρχία διαμονής

Επαρχία Κύπρου	N	%
Λάρνακα	6	60
Λευκωσία	2	20
Ελεύθερη Αμμόχωστος	2	20
Σύνολο	10	100

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών και μαθητριών στην ερώτηση σχετικά με επαρχία διαμονής τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το δείγμα αποτελείται από 6 (ποσοστό 60%) μαθητές/τριες οι οποίοι κατάγονται από την επαρχία Λάρνακας, 2 (ποσοστό 20%) μαθητές/τριες από την επαρχία Λευκωσίας και 2 (ποσοστό 20%) μαθητές/τριες από την επαρχία ελεύθερης Αμμοχώστου.

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών σχετικά με την εκμάθηση μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή στο παρόν

Έχεις ασχοληθεί με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή ασχολείσαι στο παρόν;	N	%
Ναι	4	40
Όχι	6	60
Σύνολο	10	100

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν οι μαθητές/τριες έχουν ασχοληθεί με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή ασχολούνται στο παρόν. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 4 (40%) δήλωσαν «ναι», ενώ 6 μαθητές/τριες (60%) δήλωσαν «όχι».

5.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Το επόμενο βήμα μετά τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και του ερευνητικού δείγματος, ήταν να καθοριστεί η ερευνητική μέθοδος και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, προσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την πορεία που θα ακολουθήσει η έρευνα, ώστε να μελετηθεί εις βάθος το θέμα που μελετά και να συλλέξει πληροφορίες σύμφωνα με τις οποίες θα διεξαχθούν συμπεράσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μια διαδικασία όπου ο ερευνητής καθορίζει και αξιολογεί τις μεθόδους που πρόκειται να χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000).

Οι πιο διαδεδομένες ερευνητικές μέθοδοι είναι οι ποιοτικές έρευνες και οι ποσοτικές έρευνες. Μια ποιοτική ή μικτή έρευνα χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες και προσπαθεί να διερευνήσει και να ερμηνεύσει σε βάθος ένα κοινωνικό φαινόμενο, ενώ αντιθέτως η ποσοτική έρευνα διερευνά συστηματικά τα φαινόμενα με αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές μεθόδους και στοχεύει στην ανακάλυψη των αιτιών της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων, καταλήγοντας σε γενικεύσεις μέσω ερευνητικών υποθέσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελεί προϊόν πιλοτικής ερευνητικής μελέτης, δηλαδή «μιας διαδικασίας δειγματοληπτικής μελέτης μικρής κλίμακας που διεξάγεται πριν την κύρια έρευνα». Οι Teijlingen και Hundley (2001) διατυπώνουν κάποια πλεονεκτήματα στην επιλογή διεξαγωγής μιας πιλοτικής έρευνας όπως «βελτίωση μιας υπόθεσης ή ενός συνόλου υποθέσεων», «προσδιορισμός και επίλυση όσο το δυνατόν περισσότερων πιθανών προβλημάτων ή ζητημάτων», «προσδιορισμός και αξιολόγηση δείγματος πληθυσμού, ερευνητικού πεδίου ή συνόλου δεδομένων» και «παραγωγή αποτελεσμάτων που μπορούν να βοηθήσουν στη διασφάλιση χρηματοδότησης και άλλων μορφών θεσμικών επενδύσεων» (Van Teijlingen, E., Hundley, V., 2001). Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν οι δομημένες συνεντεύξεις,²⁵ αφού είναι αποδεδειγμένο ότι μέσω μιας συνέντευξης δημιουργείται μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο, που αυτό ήταν και το ζητούμενο σε αυτήν την περίπτωση.

²⁵ ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων που προκαθορίζεται από το έντυπο της συνέντευξης.

5.6. Επιλογή εργαλείου συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων όπως προαναφέραμε, πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις οι οποίες δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας και προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικία του κοινού. Λόγω του ότι η έρευνα απευθύνεται σε έφηβους μαθητές και μαθήτριες, είναι πολύ σημαντικό να αποφευχθεί η δημιουργία κλίματος πίεσης στους συμμετέχοντες, γι' αυτό τον λόγο οι ερωτήσεις που συντάχθηκαν ήταν ευκολονόητες και σύντομες. Εξ' άλλου, η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968). Επίσης, οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Παράλληλα, υπήρξαν και ορισμένες πηγές όπως για παράδειγμα ερευνητικά άρθρα ή άλλες έρευνες/μελέτες απ' όπου αντλήθηκε το υλικό για τη δημιουργία συνεντεύξεων.

Οι πλείστες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ κάποιες μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας²⁶. Συγκριτικά, οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις τείνουν να είναι συντομότερες, περισσότερο εστιασμένες και χρήσιμες για επαφή με πολυάσχολα άτομα σε σχέση με τις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η επιλογή ερωτηματολογίου απορρίφθηκε επειδή αρχικά τείνει να θεωρείται πιο «απρόσωπο» σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις. Επίσης, ίσως οι συνεντευξιαζόμενοι ήθελαν κάποια περεταίρω διευκρίνηση στις απαντήσεις ή εμβάθυνση του θέματος, που μέσω του ερωτηματολογίου τα πιο πάνω δεν θα ήταν εφικτά. Τέλος, μια συνέντευξη μπορεί να ρυθμιστεί ως προς την ταχύτητα ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, ενώ τα ερωτηματολόγια συχνά συμπληρώνονται βιαστικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Από την πλευρά της ερευνήτριας, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε η συνέντευξη να είναι λειτουργική. Αρχικά, ξεκαθάρισαν οι γενικοί σκοποί της συνέντευξης οι οποίοι ήταν α) να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας, β) να ελέγξει ή να διατυπώσει υποθέσεις και γ) να παρακολουθήσει αποτελέσματα. Έπειτα, οι σκοποί αυτοί μετατράπηκαν σε μια σειρά στόχων και ερευνητικών αξόνων και μέσα από

²⁶ Η τηλεφωνική συνέντευξη είναι μια σημαντική μέθοδος συλλογής δεδομένων ιδιαίτερα εδραιωμένη στον τομέα της έρευνας επισκόπησης.

έρευνα πηγών ή παρόμοιων ερευνών και μελετών αντλήθηκε σχετικό υλικό για την διατύπωση των ερωτήσεων που αποτελούνταν οι συνεντεύξεις.

Όλοι οι συμμετέχοντες δέχτηκαν τις ίδιες ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονταν σε τυποποιημένη ανοικτού τύπου συνέντευξη, με κάποιες απαντήσεις όμως να περιλαμβάνονται σε κλειστού τύπου ποσοτική συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά των τυποποιημένων ανοικτού τύπου συνεντεύξεων είναι η ακριβής διατύπωση και σειρά των ερωτήσεων να καθορίζεται εκ των προτέρων και όλα τα άτομα που συμμετέχουν στις συνεντεύξεις απαντούν στις ίδιες βασικές ερωτήσεις με την ίδια σειρά, σε αντίθεση με των κλειστού τύπου ποσοτικών συνεντεύξεων όπου οι απαντήσεις είναι τυποποιημένες και ο απαντών επιλέγει μεταξύ αυτών των καθορισμένων απαντήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τέλος, σε ορισμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πρακτική τμηματοποίησης και της διατύπωσης υποερωτήσεων (Q3, Q9), για να επιτευχθεί η ομαδοποίηση των ερωτήσεων με το ίδιο θέμα. Τα ερωτήματα που αφορούν τη συνέντευξη έχουν προκύψει από την βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με τη μουσική αγωγή και εκπαίδευση στην Κύπρο.

Η συνέντευξη διαχωρίστηκε συνολικά σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία του κάθε μαθητή/τριας, όπως το φύλο, τον τόπο διαμονής, την τάξη που φοιτούν και το αν ο μαθητής/τρια έχει ασχοληθεί με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή ασχολείται στο παρόν.

Η δεύτερη ενότητα αποτελεί το ειδικό μέρος της έρευνας και αποτελείται από 9 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1-3 αφορούν το πρώτο ερευνητικό άξονα και αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για το πως θα διαμόρφωναν το μάθημα της μουσικής στο σχολείο αν τους δινόταν η ευκαιρία και τι αλλαγές θα έκαναν. Οι ερωτήσεις 4 και 5 αφορούν τον δεύτερο ερευνητικό άξονα και έχουν σκοπό να εξακριβώσουν αν είναι ικανοποιητική για τους μαθητές/τριες η μια ώρα μουσικής διδασκαλίας στο σχολείο. Τέλος, οι ερωτήσεις 6-9 σχετίζονται με τον τρίτο ερευνητικό άξονα, που εστιάζει στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες το μάθημα της μουσικής στο περιβάλλον του σχολείου.

Οι ερωτήσεις είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να δείχνουν ενδιαφέρον, ελκυστικές, εύκολες και ξεκάθαρες χωρίς να είναι ασαφείς και περίπλοκες για τους συνεντευξιζόμενους. Όπως τονίζουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008), η σειρά και ο σκελετός των ερωτήσεων της συνέντευξης πρέπει να ληφθούν υπόψη, διασφαλίζοντας ότι οι ευκολότερες, λιγότερο απειλητικές, μη αμφιλεγόμενες ερωτήσεις θα τοποθετηθούν νωρίτερα στη συνέντευξη για να χαλαρώσουν οι απαντώντες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπλέον, πραγματοποιείται μια εισαγωγή για

τους μαθητές/τριες που πρόκειται να συμμετέχουν στην έρευνα, η οποία παρέχει κάποιες πληροφορίες σχετικά με την ερευνήτρια, διατυπώνοντας τον σκοπό της συνέντευξης, καθώς επίσης και διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας.

Όσον αφορά στην ανάλυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των απαντήσεων, έρευνες υποστηρίζουν ότι επειδή οι συνεντεύξεις είναι διαπροσωπικές είναι αναπόφευκτο ο ερευνητής να επηρεάζει τον συνεντευξιαζόμενο και ως εκ τούτου, και τα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, δεδομένου του ότι πρόκειται για συνεντεύξεις με μικρό δείγμα συμμετεχόντων, επομένως και σχετικά λίγο αριθμό απαντήσεων, θα χρησιμοποιηθεί η μέτρηση συχνότητας εμφάνισης και η επισήμανση μοτίβων και θεμάτων που μπορεί να πηγάζουν από επαναλαμβανόμενα θέματα και αιτίες ή αιτιολογίες ως μέσα για την παραγωγή νοήματος από τα δεδομένα για την διατύπωση συμπερασμάτων.

5.7. Περιορισμοί της έρευνας

Οι πιθανότητες να μην προκύψει κανένα σφάλμα σε μια ερευνητική μελέτη είναι πολύ λίγες. Παράγοντες, όπως ο σχεδιασμός και τα προβλήματα που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης, μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Cone & Foster, 1997).

Στην παρούσα μελέτη καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, για συλλογή παραγωγικού υλικού της συνέντευξης. Σύμφωνα με τον Merton και Kendall κάποια κριτήρια για παραγωγικό υλικό των συνεντεύξεων είναι η ελάχιστη καθοδήγηση του ερευνητή, η ολοκληρωμένη και συγκεκριμένη έκφραση των απαντώντων, η μεγιστοποίηση του πεδίου των προκλητικών ερεθισμάτων και απαντήσεων και τέλος, η αποκάλυψη των συναισθηματικών και ιδιαίτερα σημαντικών απαντήσεων των υποκειμένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ακόμη, στην παρούσα μελέτη, όπως σε κάθε έρευνα με τη χρήση συνεντεύξεων, δεν θα μπορούσαν να μην υπάρχουν αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στην έλλειψη ελέγχου για την ακρίβεια των απαντήσεων. Συγκεκριμένα οι αποκλίσεις μπορεί να δικαιολογηθούν από την έλλειψη ειλικρίνειας των ερωτηθέντων και στην ακατανόησία των ερωτήσεων.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψη το νεαρό της ηλικίας του ερωτώμενου κοινού που απευθύνονταν οι ερωτήσεις. Πιο κάτω αναφέρονται κάποια προβλήματα που εμπλέκονται στη διαδικασία της συνέντευξης με παιδιά, όπως τα έχουν αποτυπώσει ο Simons (1982), και οι

McCormick και James (1988). «Να κατοχυρωθεί η εμπιστοσύνη, να υπερνικηθεί η επιφυλακτικότητα, να διατηρηθεί η ανεπισημότητα, να αποφευχθεί το συμπέρασμα ότι τα παιδιά «γνωρίζουν τις απαντήσεις», να ξεπεραστούν τα προβλήματα των παιδιών που έχουν δυσκολία έκφρασης, να γίνεται έλεγχος του επιπέδου των ερωτήσεων, να γίνει επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου και να εντοπιστούν μη λεκτικές νύξεις». Συνεχίζουν εστιάζοντας στον ερευνητή, όπου καλό θα ήταν να μην προχωρήσει πέρα από την αναμενόμενη απάντηση ή να αφουγκραστεί τι νομίζουν τα παιδιά ότι θέλει ο συνεντευκτής να ακούσει, να μην προσεγγιστεί ως κατάσκοπος της εξουσίας ή ως κοριός, να μείνει κοντά στο θέμα, να σπάσει τη σιωπή σε θέματα ταμπού και να μην θεωρήσει ότι τα παιδιά είναι λιγότερο σημαντικά από τους ενήλικες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα-μελέτη, για καλύτερα αποτελέσματα θα μπορούσε ο αριθμός του ερευνητικού δείγματος να είναι μεγαλύτερος από τους 10 μαθητές και μαθήτριες. Επίσης, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν μαθητές/τριες από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για διασταύρωση και σύγκριση των απαντήσεων τους μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η έννοια της εγκυρότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα μιας έρευνας, καθώς στη περίπτωση που μια έρευνα δεν είναι έγκυρη, τότε δεν μπορεί να έχει καμία αξία. Η έννοια της αξιοπιστίας εκφράζει τη συνέπεια και τη δυνατότητα αναπαραγωγής των δεδομένων που μετρήθηκαν σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες απαντώντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι δυο όροι της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μπορούν να εντοπιστούν τόσο στις ποσοτικές όσο και στις ποιοτικές έρευνες, έχοντας διαφορετική εφαρμογή σε καθεμιά από αυτές τις προσεγγίσεις. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Mason (2010), η εγκυρότητα και η αξιοπιστία συνδέονται με το κατά πόσο οι ερευνητικές μέθοδοι που ακολουθούνται βοηθούν στην διερεύνηση των εννοιών που εξετάζονται και σχετίζονται με τον τρόπο που ο ερευνητής εντοπίζει, παρατηρεί, μετρά και κατανοεί αυτές τις έννοιες.

Ο Hammersley (1992), ισχυρίζεται πως «η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αντικαθιστά τη βεβαιότητα με την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα». Έχει επίσης υποστηριχτεί (Agar, 1993) ότι, «κατά τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η εντατική προσωπική ανάμειξη και οι εις βάθος απαντήσεις των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, διασφαλίζουν ένα επαρκές επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας».

Μελέτες που αναφέρουν οι Cannell και Kahn (1968), στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, μοιάζουν να δείχνουν ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ήταν ένα επίμονο πρόβλημα. Επίσης, ίσως ο πιο πρακτικός τρόπος να επιτύχει κάποιος μεγαλύτερη εγκυρότητα είναι να ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μεροληψία (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Προκειμένου να εδραιωθεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, έγινε ανάλυση της αναγκαιότητας και της σπουδαιότητας της έρευνας, που αφορά τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών για το μάθημα της μουσικής στο σημερινό σχολείο της Κύπρου, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η διδακτική της μουσικής και η διδασκαλία. Επίσης, έγινε σαφής περιγραφή του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται το μάθημα της μουσικής, σύμφωνα με τις αρχές που υιοθέτησε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ).

Επιπρόσθετα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μεθόδων και των εργαλείων παραγωγής ερευνητικών δεδομένων και εξετάστηκε αν η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε (συνεντεύξεις ανοικτού τύπου με συγκριτική ανάλυση δεδομένων) είναι κατάλληλη για τα ερευνητικά ερωτήματα του τέθηκαν. Όπως σε όλες τις ποιοτικές έρευνες, έτσι και στην συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με μέτρηση συχνότητας εμφάνισης και με επισήμανση μοτίβων και θεμάτων από επαναλαμβανόμενες απαντήσεις του δείγματος.

Τέλος, να αναφερθεί ότι για να βελτιωθεί η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήθηκε η διαδικασία τριγωνοποίησης. «Ένας τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας στις ποιοτικές έρευνες, όπου μπορεί να περιγραφεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων» (Cohen & Manion, 2000). Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση παρατηρητή (ή «τριγωνοποίηση ερευνητών») όπου υποβλήθηκαν η μεθοδολογία, τα εργαλεία και τα ευρήματα σε δύο ανεξάρτητους ερευνητές²⁷ του ευρύτερου χώρου της μουσικής εκπαίδευσης.

²⁷ Νικόλαο Ζαφρανά και Αθανάσιο Μπιλιλή, αναπληρωτή καθηγητή και μέλος του εργαστηριακού διδακτικού προσωπικού αντίστοιχα του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκειται να παρουσιαστούν με συνδυασμό ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων στις ερωτήσεις που το επιτρέπουν, και παράλληλα με μέτρηση συχνοτήτων εμφάνισης και με επισήμανση μοτίβων και θεμάτων από επαναλαμβανόμενες απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών.

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν περισσότερη πράξη ή θεωρία στο μάθημα της μουσικής

Θα προτιμούσες να υπήρχε περισσότερη πράξη ή θεωρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο;	N	%
Πράξη	8	80
Θεωρία	2	2
Σύνολο	10	100

Γράφημα 1

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση του αν θα προτιμούσαν να υπήρχε περισσότερη πράξη ή θεωρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο



Στον πίνακα 4 και στο γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να υπήρχε περισσότερη πράξη ή θεωρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 8 μαθητές (ή ποσοστό 80%) θα ήθελαν περισσότερη πράξη και 2 μαθητές (ή ποσοστό 20%) περισσότερη θεωρία.

Πίνακας 6

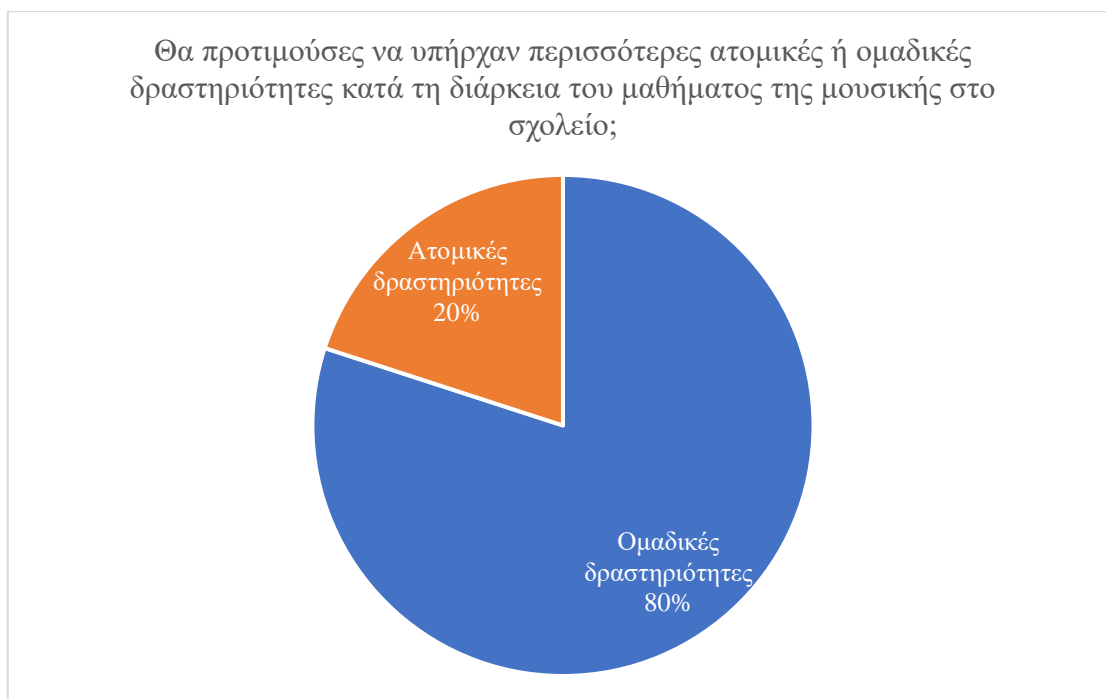
Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής

Θα προτιμούσες να υπήρχαν	N	%
περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια		

του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο;		
Ομαδικές δραστηριότητες	8	80
Ατομικές δραστηριότητες	2	20
Σύνολο	10	100

Γράφημα 2

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο



Στον πίνακα 5 και στο γράφημα 2, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση του αν θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 8 μαθητές (ή ποσοστό 80%) θα ήθελαν περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες και 2 μαθητές (ή ποσοστό 20%) περισσότερες ατομικές δραστηριότητες.

Στην συνέχεια της έρευνας, λόγω του ότι οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και αποτύπωναν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και μαθήτριας, για τις απαντήσεις θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση δεδομένων με επισήμανση μοτίβων και θεμάτων από επαναλαμβανόμενες απαντήσεις του δείγματος.

Συνεπώς, στην ερώτηση αν ήταν οι ίδιοι καθηγητές μουσικής τι θα δίδασκαν στους μαθητές τους παρατηρήθηκε επανάληψη της απάντησης ότι θα συνδύαζαν θεωρία με πράξη. Δηλαδή, θα δίδασκαν πρώτα θεωρία και έπειτα θα έπαιζαν σε μουσικά όργανα κάτι σχετικό με αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, 6 μαθητές (ή ποσοστό 60%) απάντησαν ότι θα ανέλυαν, συζητούσαν ή περιέγραφαν στην τάξη ένα θέμα και έπειτα στην υπόλοιπη ώρα που θα περίσσευε θα μοίραζαν μουσικά όργανα και θα εκτελούσαν σε αυτά κάτι σχετικό με το προηγούμενο θεωρητικό κομμάτι, 3 μαθητές (ή ποσοστό 30%) απάντησαν ότι θα μοίραζαν μουσικά όργανα στους μαθητές τους και μια μαθήτρια (ποσοστό 10%) απάντησε ότι στην αρχή του μαθήματος θα ρωτούσε τους μαθητές τι θα ήθελαν να διδαχτούν και ακολούθως θα δίδασκε ότι θα ζητούσε η πλειοψηφία.

Στην συνέχεια θα εξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πόσο ικανοποιητική είναι για τους μαθητές/τριες η μια ώρα μουσικής διδασκαλίας στο σχολείο.

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν είναι θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι στην προσθήκη μιας ώρας περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό τους πρόγραμμα

Πως θα σου φαινόταν αν προσθέταμε μια ώρα περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο πρόγραμμα του σχολείου;	N	%
Θετικοί	5	50
Αρνητικοί	2	20
Ουδέτεροι	3	30
Σύνολο	10	100

Γράφημα 3

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση αν οι μαθητές/τριες είναι θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι στην προσθήκη μιας ώρας περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό τους πρόγραμμα



Στον πίνακα 6 και στο γράφημα 3, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν είναι θετικοί, αρνητικοί ή ουδέτεροι στην προσθήκη μιας ώρας περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό τους πρόγραμμα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 5 μαθητές/τριες (ή ποσοστό 50%) είναι θετικοί, 2 μαθητές/τριες (ή ποσοστό 20%) είναι αρνητικοί και 3 μαθητές/τριες (ή ποσοστό 30%) είναι ουδέτεροι σε αυτό.

Ακολούθως, στην ερώτηση του τι διδάσκονται αυτήν την περίοδο, πολλοί μαθητές και μαθήτριες (5 στους 10) απάντησαν ότι διδάσκονται μουσικά στυλ και είδη (π.χ. blues, ηλεκτρονική μουσική, αφρικάνικη μουσική), 3 μαθητές/τριες ότι μαθαίνουν τις ονομασίες των μουσικών οργάνων ένας μαθητής ότι διδάσκεται τις νότες του πενταγράμμου ένας μαθητής ότι διδάσκεται ρυθμικά μοτίβα.

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις των μαθητών/τριών όταν συζητούν για το μάθημα της μουσικής στο περιβάλλον του σχολείου. Ο απαντών είχε την ελευθερία να δώσει τις δικές του απαντήσεις με τον τρόπο που επιθυμούσε, χωρίς να περιορίζεται από τη φύση της ερώτησης. Έτσι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, θα αναλυθούν με επισήμανση μοτίβων και θεμάτων από επαναλαμβανόμενες απαντήσεις τους, ενώ η τελευταία ερώτηση να αναλυθεί ποσοτικά.

Επομένως, στην ερώτηση πως φαντάζονται οι μαθητές και μαθήτριες ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο, 3 μαθητές/τριες από τους 10 (ή 30%) απάντησαν ότι ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής θα περιλάμβανε αρκετό παίξιμο και πειραματισμό με μουσικά όργανα, 2 μαθητές/τριες από τους 10 (20%) απάντησαν ότι σε ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής θα διδάσκονταν πιο ενδιαφέρον για αυτούς μουσική, δηλαδή υλικό που θα τους ενδιέφερε περισσότερο. Επίσης 2 μαθητές/τριες από τους 10 (20%) απάντησαν ότι σε ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής, θα διδάσκονταν μουσικά όργανα και φωνητική, 1 μαθήτρια από τους 10 (10%) φτιάξιμο του δικού τους τραγουδιού, 1 μαθήτρια από τους 10 (10%) θα περιλάμβανε μουσικό παιχνίδι και τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση 1 μαθήτριας (10%) όπου απάντησε ότι θα ήθελε αλλαγή περιβάλλοντος διεξαγωγής του μαθήματος.

Συνεχίζοντας, ζητήθηκε από τους μαθητές και μαθήτριες στην συνέντευξη να περιγράψουν ένα μάθημα μουσικής στο σχολείο που τους ενέπνευσε. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών έχουν ως εξής, 3 από τους 10 μαθητές/τριες (30%) απάντησαν ότι δεν υπήρξε κανένα μάθημα μουσικής στο σχολείο που να τους ενέπνευσε, 2 μαθήτριες (20%) απάντησαν ότι η εκμάθηση κυπριακής μουσικής τους ενέπνευσε να γράψουν «τσιαττιστά»²⁸, ενώ 2 μαθητές (20%) μέσα από τη μουσική στο σχολείο συνέθεσαν κάτι δικό τους. Ακόμη, 3 μαθητές/τριες (30%) απάντησαν ότι όταν διδάχτηκαν μουσική άλλων λαών στο σχολείο εμπνευστήκαν στο να ψάξουν περαιτέρω για τους λαούς εκείνους.

Η επόμενη ερώτηση στη συνέντευξη ζητούσε από τους μαθητές και μαθήτριες να πουν ποιο σημείο του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο είναι το αγαπημένο τους. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες δηλαδή οι 4 από τους 10 (ποσοστό 40%) απάντησαν ότι το αγαπημένο τους σημείο είναι όταν τους δίνεται η ευκαιρία να παίξουν στα μουσικά όργανα. Οι 4 μαθητές/τριες από τους 10 (40%) απάντησαν ότι απολαμβάνουν να μαθαίνουν νέα ύλη, με άλλα λόγια το θεωρητικό κομμάτι. Τέλος, 2 από τους 10 μαθητές/τριες (ποσοστό 20%) είπαν ότι αγαπημένο τους κομμάτι στο μάθημα είναι όταν τραγουδάνε όλοι μαζί.

Οι απαντήσεις για την τελευταία ερώτηση θα αναλυθούν ποσοτικά, αφού οι απαντήσεις ήταν επιλογής.

²⁸ τα «τσιαττιστά» αποτελούν αυτοσχέδια ποιητικά δημιουργήματα στην κυπριακή διάλεκτο. Είναι στιγμιαίας έμπνευσης που αποκτούν αρκετές φορές διαγωνιστικό χαρακτήρα.

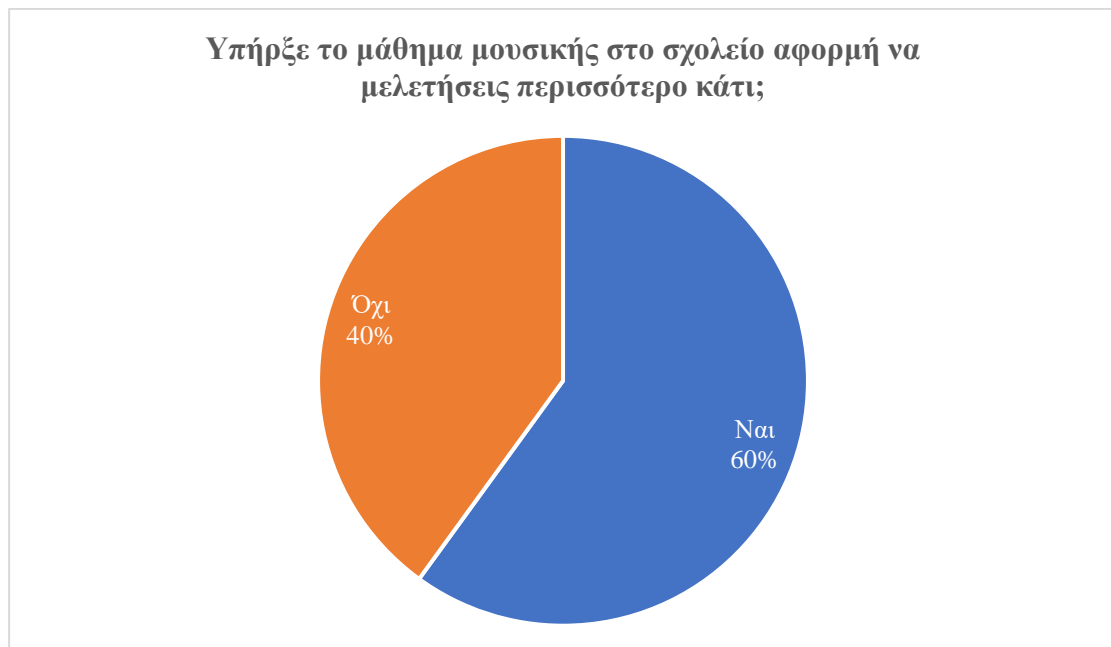
Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος

Υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή να μελετήσεις περισσότερο κάτι;	N	%
Ναι	6	60
Όχι	4	40
Σύνολο	10	100

Γράφημα 4

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος



Στον πίνακα 7 και στο γράφημα 4, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών στην ερώτηση αν υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 6 μαθητές/τριες (ή ποσοστό 60%) απάντησαν «ναι» και 4 μαθητές/τριες (ή ποσοστό 40%) απάντησαν «όχι».

6.2. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και συζητούνται τα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με σκοπό την εξαγωγή της εργασίας. Η έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των μαθητών και μαθητριών για το μάθημα της μουσικής στα σημερινά σχολεία της Κύπρου, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων που απαντήθηκαν από 10 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τριών επαρχιών της Κύπρου. Για την παρουσίαση των συμπερασμάτων, έγινε ανάλυση περιεχομένου.

Αναφορικά με το προφίλ των 10 μαθητών/τριών που συμμετείχαν, είναι τόσα αγόρια όσα και κορίτσια. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών που απάντησαν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων κατάγονται από την επαρχία Λάρνακας και όσον αφορά την τάξη που φοιτούν οι περισσότεροι είναι στην Β΄ γυμνασίου. Ακόμη, να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες, απάντησαν πως δεν έχουν ασχοληθεί με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου στο παρελθόν ή ασχολούνται στο παρόν.

Ο σκοπός της μελέτης του πρώτου άξονα, αφορά την άποψη των μαθητών/τριών στο πως θα διαμόρφωναν οι ίδιοι το μάθημα της μουσικής στο σχολείο αν τους δινόταν η ευκαιρία. Η παρούσα εργασία δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα ήθελαν στο μάθημα της μουσικής να υπήρχαν περισσότερες πρακτικές δραστηριότητες. Επίσης οι περισσότεροι μαθητές/τριες θα προτιμούσαν να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Στην ερώτηση που τους τέθηκε, αν ήταν οι ίδιοι καθηγητές μουσικής τι θα δίδασκαν στους μαθητές/τριες τους, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα συνδύαζαν το θεωρητικό με το πρακτικό κομμάτι, μιλώντας πρώτα στους μαθητές και έπειτα εκτελώντας κάτι σχετικό στα μουσικά όργανα. Κάποιες απαντήσεις ήταν ότι απλά θα μοίραζαν μουσικά όργανα στους μαθητές/τριες τους και μία απάντηση ότι θα ρωτούσε τους μαθητές/τριες τι θα ήθελαν να διδαχτούν και θα προσάρμοζε το μάθημα βάση της πλειοψηφίας.

Ως εκ τούτου, από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει η ξεκάθαρη ανάγκη των μαθητών/τριών για περισσότερη εκτέλεση μουσικής στα μουσικά όργανα.

Επιπλέον, την παραπάνω θέση επιβεβαιώνει το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλο εύρος απαντήσεων αναφορικά με την έλλειψη μουσικής πράξης στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος των μαθητών/τριών απάντησαν ότι θα προτιμούσαν περισσότερη πράξη είτε μέσω μουσικών οργάνων είτε μέσω τραγουδιών στο μάθημα μουσικής, και περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες (συνεργατική μάθηση). Εύλογο λοιπόν, είναι το ερώτημα εάν εφαρμόζονται και κατά πόσο από τους εκπαιδευτικούς, οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από το ΑΠΣ της μουσικής αγωγής, όπως για παράδειγμα η συνεργατική μάθηση και οι άτυπες μαθησιακές πρακτικές.

Ο σκοπός της μελέτης του δεύτερου άξονα, είναι κατά πόσο ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές και μαθήτριες με την μια ώρα μουσικής διδασκαλίας τη βδομάδα στο σχολείο. Η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος απάντησε ότι θα ήταν θετικοί στην προσθήκη μιας ακόμη ώρας μουσικής εκπαίδευσης στο σχολικό τους πρόγραμμα και μάλιστα κάποιοι μαθητές/τριες ανέπτυξαν την απάντησή τους και δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο θα τους ξεκούραζε από τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν μια ακόμη ώρα μουσικής διδασκαλίας στο πρόγραμμά τους, εξήγησαν ότι τους κουράζει η τόση θεωρία που διδάσκονται ή θα ήθελαν να επικεντρωθούν στα πιο «σημαντικά» για αυτούς μαθήματα τα οποία σχετίζονται με το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν. Οι παραπάνω απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως προβληματισμός όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος. Μια ερμηνεία είναι ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν το μάθημα της μουσικής στο σχολείο ως μια ξεκούραστη ώρα στο πρόγραμμά τους ή ότι τους αποφορτίζει από τα υπόλοιπα μαθήματα και έγνοιες του σχολείου. Επίσης, καλό θα ήταν να ληφθεί υπόψη η δήλωση ενός μαθητή ότι το μεγάλο θεωρητικό κομμάτι, που προφανώς διδάσκεται στα σχολεία, μόνο κουραστικό και βαρετό μπορεί να είναι για τους νεαρούς μαθητές και μαθήτριες.

Σχετικά με την ερώτηση του τι διδάσκονται αυτό το διάστημα, η πλειονότητα των μαθητών/τριών απάντησε ότι διδάσκονται μουσικά στυλ και μουσικά είδη. Πιο αναλυτικά blues, ηλεκτρονική μουσική, αφρικάνικη μουσική, άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις ως προς την επιλογή εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για τους μαθητές και μαθήτριες τους, όπου υπάρχει και στο αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠΠ. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι υπόλοιπες απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση, όπως για παράδειγμα ότι διδάσκονται ονομασίες μουσικών οργάνων, ρυθμικά μοτίβα και νότες του

πενταγράμμου, θα έπρεπε να είχαν ήδη διδαχτεί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται δηλαδή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του ΥΠΠ, αν και τηρεί το περιεχόμενο που προτείνεται, αρκετά συχνά δεν εφαρμόζεται χρονικά.

Η μελέτη του τρίτου άξονα αφορά την εξέταση των σκέψεων των μαθητών/τριών σχετικά με τις γενικές απόψεις τους γύρω από τη μουσική στο περιβάλλον του σχολείου. Οι απαντήσεις στην ερώτηση πως θα ήταν για αυτούς ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο, ποίκιλαν κατά πολύ και αυτό ήταν φυσικό επόμενο, αφού ο κάθε μαθητής έδωσε την δική του ερμηνεία, προσθέτοντας την προσωπική του άποψη. Η έρευνα έδειξε ότι για την πλειοψηφία, ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο για τους μαθητές/τριες περιλαμβάνει αρκετό παίξιμο με τα μουσικά όργανα είτε σε συνδυασμό με παράδοση διδακτικού υλικού πιο πριν, είτε μόνο παίξιμο σε μουσικά όργανα για ολόκληρο το μάθημα. Στις απαντήσεις αυτές, παρατηρούμε για ακόμη μια φορά την ξεκάθαρη ανάγκη των μαθητών/τριών για περισσότερη πράξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Έπειτα, κάποιοι μαθητές/τριες απάντησαν ότι η διδακτέα ύλη σε ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο θα ήταν πιο προσιτή και πιο ενδιαφέρουσα για αυτούς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση μιας μαθήτριας, ότι ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο θα διεξαγόταν σε άλλο χώρο εκτός από την τάξη. Όταν της ζητήθηκε να επεξηγήσει περαιτέρω την απάντηση της, είπε ότι φαντάζεται να διδάσκονται μουσική στην σχολική αυλή ή ακόμη σε ένα θέατρο ή μουσείο.

Σύμφωνα με την έρευνα, η πλειονότητα των μαθητών/τριών απάντησε ότι ένα μάθημα μουσικής όπου τους ενέπνευσε θα μπορούσε να ήταν όταν τους ζητήθηκε να συνθέσουν κάτι είτε σχετικά με κυπριακή μουσική, είτε με τις μουσικές του κόσμου. Εδώ παρατηρείται η επιλογή των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος και τις διδακτικές ενότητες που προτάθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα από το ΥΠΠ.

Η εργασία εξέτασε επίσης ποιο σημείο του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο είναι το αγαπημένο των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με την έρευνα, αρκετοί μαθητές/τριες απάντησαν ότι η αγαπημένη τους στιγμή στο μάθημα της μουσικής είναι όταν τους δίνεται η ευκαιρία να παίξουν με μουσικά όργανα, ενώ παράλληλα το ίδιο ποσοστό μαθητών/τριών απάντησε ότι απολαμβάνουν το θεωρητικό κομμάτι και την παράδοση νέα διδακτέας ύλης. Αν και με αυτή τη θέση αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν τόσο την πράξη όσο και τη θεωρία στο μάθημα μουσικής στο σχολείο, δεν θα μπορούσαν να μην ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες απαντήσεις τους στο γεγονός ότι αν και υπάρχει πράξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα ήθελαν περισσότερη.

Η συνέντευξη έκλεινε ζητώντας από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν αν αποτέλεσε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή για περαιτέρω μελέτη ενός θέματος. Όταν οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, τους ζητήθηκε να αναλύσουν το πως. Έτσι, κάποιοι είπαν ότι επιστρέφοντας στο σπίτι έψαξαν στο διαδίκτυο κάτι που τους κίνησε το ενδιαφέρον ή προσπάθησαν να παίζουν στα μουσικά όργανα τους μια μελωδία από παρτιτούρα που τους δόθηκε στο μάθημα. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι μια μαθήτρια άρχισε να φοιτά σε μουσικό σχολείο, λόγω του ότι η μουσική εκπαίδευση στο πρωινό σχολείο της κίνησε το ενδιαφέρον.

Ανακεφαλαιώνοντας, υπάρχει σύγκλιση ως προς το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες περνάνε ευχάριστα στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, με τις παραπάνω θέσεις αποτυπώνεται ο προβληματισμός που υπάρχει για το ζήτημα του περιεχομένου του μαθήματος, όπου αφενός δεν καλύπτει ικανοποιητικά τις θεματικές περιοχές που προτείνονται από το ΑΠΣ και αφετέρου ούτε χρήση των προτεινόμενων μεθοδολογιών γίνεται από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι αρχικές σκέψεις ότι οι διδακτικές μεθοδολογίες που επικρατούν στο μάθημα μουσικής στα σχολεία, είναι δασκαλοκεντρικές, δυστυχώς αποδείχτηκε ότι ισχύουν. Τέλος, συμπερασματικά, το ΑΠΣ λειτουργεί εν μέρει σωστά, αλλά με αργούς ρυθμούς και μη ρεαλιστικά. Οι απόψεις που αποτυπώνονται εγείρουν ερωτήματα ως προς τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ευχάριστα όσο και παραγωγικά η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία της Κύπρου, ώστε να αντιμετωπιστεί το μάθημα πιο επαγγελματικά από τους αρμόδιους.

6.3. Προτάσεις

Όπως διατυπώθηκε και στα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, στην έρευνα γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής στο σημερινό σχολείο της Κύπρου. Τα συμπεράσματα αφορούν ένα ιδιαίτερο πλαίσιο και δεν προχωρούν στη σύνδεση αυτών με το γενικό πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης.

Η δημιουργία εύλογων προβληματισμών όπως για παράδειγμα η ανάγκη για επαναξιολόγηση των θεωρητικών κατευθύνσεων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, καθώς και το Ανανεωμένο Πρόγραμμα Σπουδών της μουσικής αγωγής, ήταν φυσικό επόμενο να δημιουργηθούν με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Παίρνοντας ως δεδομένο ότι έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα από τους αρμόδιους του υπουργείου, που σχετίζεται με τη μεθοδολογία αποτελεσματικής διδασκαλίας στη μουσική και το περιεχόμενο που θα πρέπει να καλύπτεται μέσω των διδακτικών ενοτήτων του μαθήματος, θεωρούμε πως μέσα από τις απόψεις

των μαθητών/τριών σχετικά με το μάθημα της μουσικής αγωγής στο σχολείο, δεν είναι ικανοποιητικά τα αποτελέσματα ούτε οι ανάγκες τους καλύπτονται.

Στο πλαίσιο αυτό, ανοίγεται μια συζήτηση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ευκαιρίες για περαιτέρω έρευνα σχετικών θεμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τον ισχυρό ρόλο τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη, προτάσεις για περαιτέρω εμβάθυνση όπου θα μπορούσαν να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι ακόλουθες:

1. Απόψεις καθηγητών/τριών σχετικά με το μάθημα της μουσικής στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Κατά την άποψη μου, αναλύοντας το μάθημα της μουσικής από την ματιά των καθηγητών/τριών, θα διευκρινίζονταν πολλά αναπάντητα ερωτήματα αρχικά όσον αφορά την επιλογή διδακτέας ύλης και τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζουν. Επίσης, με ποια κριτήρια αξιολογούν τους μαθητές/τριες τους και κατά συνέπεια πως τους βαθμολογούν, Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναλυθεί το μορφωτικό επίπεδο των καθηγητών/τριών και ο τρόπος διορισμός τους.
2. Το μάθημα της μουσικής στα σχολεία της Κύπρου, μέσα από απόψεις μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και αυτή η πρόταση ίσως δυσκόλευε έναν ερευνητή επειδή θα είχε να αντιμετωπίσει και συνεπώς να αναλύσει απαντήσεις αρκετά μικρών ηλικιών, θα ήταν πολύ συναρπαστικό να ερευνηθούν απόψεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη μουσική διδασκαλία στο σχολείο του δημοτικού οι μαθητές και μαθήτριες. Θα μπορούσαν να ερωτηθούν ποια είναι η διδακτέα ύλη τους και τι τους αρέσει περισσότερο σε αυτό που διδάσκονται. Τέλος, αν μέσα από τη μουσική στο σχολείο θα τους ενδιέφερε να φοιτήσουν σε κάποιο μουσικό σχολείο ή να αρχίσουν εκμάθηση μουσικής σε ωδείο.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα ήθελα να αναφέρω ότι είναι προφανές το γεγονός ότι οι τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Είναι στο χέρι της πολιτείας, αν υπάρχει η επιθυμία, να ασχοληθεί με κάθε σοβαρότητα σχετικά με τη «Μουσική εκπαίδευση» συνειδητοποιώντας την επίδραση που αυτή μπορεί να έχει στο παιδί έτσι ώστε να αναπτύξει μια πιο ισορροπημένη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Σέργη, 1982). Ταυτόχρονα όμως, δημιουργείται και απο τους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ευθύνης και αρκετό πείσμα απέναντι στους μαθητές/τριες τους, αλλά και στους ίδιους τους εαυτούς τους για ουσιαστική αλλαγή της οπτικής του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Headington, Ch. (1994). Ιστορία της Δυτικής Μουσικής από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, τόμος II. Gutenberg.

Headington, Ch. (2000). Ιστορία της Δυτικής Μουσικής από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, τόμος I. Gutenberg.

Humphreys, J. (2007). Οι απόψεις του Πλάτωνα για τους τρεις τρόπους της Μουσικής Εκπαιδευτικής Πράξης: σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση. Μουσικοπαιδαγωγικά (4), 78-90.

Michels, U. (1999). Ο άτλας της μουσικής, τόμος II. Φίλιππος Νάκας.

Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα.

Vaerting, M. (2014). Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα. Εκδ. Θούλη.

West, M.L. (2010). Αρχαία ελληνική μουσική. Δημ.Ν. Παπαδήμα.

Ανδρούτσος, Π. (2009). Φιλοσοφικές τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική. Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Ε.Ε.Μ.Ε.

Ανδρώνης, Δ. (2020). Αναγέννηση: 1400 – 1600 μ.Χ.. Ο κύριος μουσικός, (14).

<https://dimandron.sites.sch.gr/wordpress/anagennisi-1400-1600-m-ch/>

Ανδρώνης, Δ. (2020). Εποχή Μπαρόκ. Ο κύριος μουσικός (10).

<https://dimandron.sites.sch.gr/wordpress/epochi-mparok/>

Ανδρώνης, Δ. (2020). Κλασικισμός. Ο κύριος μουσικός (10).

<https://dimandron.sites.sch.gr/wordpress/klasikismos/>

Γεωργοπούλου, Α. (2020). Ανίχνευση προσεγγίσεων του μαθήματος της μουσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία). Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/46944>

Γεωργουλή, Σ. (2016). Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία [πρακτικά συνεδρίου]. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας Μάθησης, Θεσσαλονίκη.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/142-150_Georgouli.pdf

Γιάννου, Δ. (2007). Ιστορία της μουσικής, σύντομη γενική επισκόπηση. University studio press.

Γουίτελ, Α. (1997). Ρομαντική μουσική. Ζαχαρόπουλος.

Δεβετζή, Ε. (2018). Η χρήση του διαλόγου στη διδασκαλία-απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βόρειου Έβρου. (Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου.

<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11033?locale=el>

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Ε.Ε.Μ.Ε.

Εθνικό Ωδείο, 2020. Οδηγός σπουδών. <https://www.ethnikoodeio.com/>

Ζάχος, Δ. (2014). Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.

Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: τάσεις, προβλήματα, προτάσεις [πρακτικά συνεδρίου]. Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί, Θεσσαλονίκη.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/Keimena_Prakt_2018/3%CE%95%CE%B9%CF%83_%CE%98%CE%B5%CE%BF%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_166-177.pdf

Κοκκίδου, Μ. (2005). Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: είναι δυνατόν να διδαχθεί; [πρακτικά συνεδρίου]. Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία και πράξη, Λαμία.

<https://www.eeme.gr/conferences/4th-conference.html>

Κοκκίδου, Μ. (2015). Διδακτική της μουσικής. Νεες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες. Fagotto books.

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων, το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόνιαρη, Δ. (2019). Μουσική νευροεκπαίδευση: Όταν οι επιστήμες της μουσικής αγωγής συνδιαλέγονται με τις επιστήμες του νου, του εγκεφάλου και της εκπαίδευσης. Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική, 1(10), 217-236. Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Gutenberg.

Κουτσοπιδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. Μουσικοπαιδαγωγικά (6), 43-65.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T6_2009/mp06-3_Koutsoupidou_43-65.pdf

Κυριακίδου Νεοφύτου, Γ. (2022). Η ταυτότητα του Μουσικού Σχολείου (ΜΣ) στην Κύπρο [πρακτικά συνεδρίου]. Παρελθόν, παρόν, μέλλον. Η μουσική εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει, Διαδικτυακό Συνέδριο.

Λιβαθινός, Α. & Μωραΐτη, Δ. (1999). Ο διάλογος στο μάθημα. Μία Κοινωνική, Παιδαγωγική και Διδακτική προσέγγιση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαντάλα, Μ. (2005). Μικρό ελληνικό λεξικό. Αθήνα: Τεγόπουλος - Φυτράκης

Μελιγκοπούλου, Μ-Ε. (2016). Η μουσική διδασκαλία - μάθηση στη χορωδιακή πρόβα. Τα αποτελέσματα μορφών τυπικής και άτυπης διδασκαλίας μέσα από μια πενταετή διαχρονική έρευνα σε παιδική πολυφωνική χορωδία ομοίων φωνών [πρακτικά συνεδρίου]. Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Θεσσαλονίκη.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/305-314_Meligkopoulou.pdf

- Μιχαηλίδης, Σ. (2003). Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής. Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μουσικό Σχολείο Λεμεσού - Music School of Limassol. (2021). Παγκύπρια Διαδικτυακή Ενημερωτική Συνάντηση για το Θεσμό του Μουσικού Σχολείου. [Βίντεο]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=UmawscyCXUEQ>
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. Παιδαγωγική επιθεώρηση(30), 87-109. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6804>
- Παναγιωτάκου, Χ. & Παγγέ, Τζ. (2011). Η διδακτική της μουσικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4, 25-36.
<http://dx.doi.org/10.12681/jret.8702>
- Παπαζαχαρίου Χριστοφόρου, Μ. (2016). Μουσική Βουτιά στα Βαθιά: Ενσωματώνοντας άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη δημοτικού σχολείου στην Κύπρο [πρακτικά συνεδρίου]. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Θεσσαλονίκη.
https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/361-371_Papazahariou.pdf
- Παυλάτου Ε.Α., Γεωργιάδου Α. & Σπυρέλλης Ν.Σ. (2019). Σημειώσεις παιδαγωγικής και οργάνωσης της διδασκαλίας. (Σχολή χημικών μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο).
file:///C:/Users/user/Downloads/PAIDAGOGIKA_TEXT.pdf
- Περακάκη, Ε. (2009). Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης και το Μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Κριτική Διδασκαλία. (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/27945>
- Σβαρνιά, Π. (2013). Η μουσική παιδαγωγική στην Ελλάδα μέσα από το διαδίκτυο. (Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής). Βιβλιοθήκη ΤΕΙ Ηπείρου.
<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/4637>
- Σέργη, Λ. (1982). Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας. Gutenberg.

Σέργη, Α. (2003). Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Gutenberg.

Σίμου, Ε. (1997). Η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση. Μουσική Εκπαίδευση 1, (1), 6-11.

Σκαναβή, Κ. (2015). Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Εκπαίδευση [πρακτικά μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://www1.aegean.gr/environment/environmental-education/documents/CVCUMGREEK.pdf>

Στάμου, Α., & Θεοδωρίδης, Ν. (2016). Παιδί, οικογένεια και μουσική: Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους σε προγράμματα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια. [πρακτικά συνεδρίου]. Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης, Θεσσαλονίκη. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference/477-492_Stamou_Theodoridis.pdf

Στάμου, Α. (2005). Δημιουργικότητα και Μουσική Εκπαίδευση [πρακτικά συνεδρίου]. Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία και πράξη, Λαμία. <https://www.eeme.gr/conferences/4th-conference.html>

Στυλιάρης, Γ. & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων. Κάλλιπος.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2022). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. <http://www.moec.gov.cy/dme/>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2022). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: ιστορική αναδρομή. <https://50chrona.moec.gov.cy/index.php/istoriki-anadromi/ypp>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2022). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας: Μάθημα Μουσικής Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. <https://mousm.schools.ac.cy/index.php/el/11-mathima-mousikis-mesis?start=10>

Υπουργείο Πολιτισμού. (16 Οκτωβρίου, 2015). Ταξίδι στον πολιτισμό: Ντοκιμαντερ Ρομαντισμός. Καλλιτεχνικά ρεύματα-Λύκειο. [Βίντεο]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dtlO5Mw_1-U&t=687s

Χρυσοστόμου, Σ. (2005). Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας. Παπαρηγορίου-Νάκας.

Ψαλτοπούλου, Ν. (2005). Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης). Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15425>

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

ABRSM. (2014). Welcome to ABRSM. [Βίντεο]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=G6mb-ij0a5U>

Ashworth Bartle, J. (1993). Lifeline for Children's Choir Directors. Alfred Music.

Blood, B. (2020). music history online: music of the 20th century. Dolmetsch Organisation 2000 - 2013. <https://www.dolmetsch.com/musictheory40.htm>

Cope, P. & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. British Journal of Music Education, 14(3), 283-289. <https://doi.org/10.1017/S026505170000125X>

Coulson, A. & Burke, B. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. International Journal of Music Education, 31(4), 428-441.

<https://doi.org/10.1177%2F0255761413495760>

Eisner, E. (2001). What does it mean to say a school is doing well? Research Article. 82(5), 367-372. <https://doi.org/10.1177%2F003172170108200506>

Elliot, A. D. (1996). Consciousness, culture and curriculum. International Journal of Music Education, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177%2F025576149602800101>

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. British Journal of Music Education, 23(2), 135-145.

<https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>

Ferrari, A. (2005). The voices of Cypriot music education: a sociology of music education. (Doctoral dissertation, Institute of Education University of London).

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006665/>

- Goodkin, D. (November, 2001). Orff-Schulwerk in the New Millennium. *Music educators journal*, pp. 17-23.
https://www.jstor.org/stable/pdf/3399753.pdf?refreqid=excelsior%3Ab4233e533ed098c0e37d399acbe39503&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&origin=
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-18.
<http://dx.doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2008). *Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
<http://dx.doi.org/10.4324/9781315248523>
- Harwood, E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52–60. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X9801100106>
- Hickey, M., Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23. <https://doi.org/10.2307%2F3399772>
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1999). *Informal Education: Conversation, democracy and learning*. Educational Heretics Press.
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review* 19(2), 179-197. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.179>
- Kastner, J. (2014). Exploring Informal Music Learning in a Professional Development Community of Music Teachers, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 202, 71-89.
<https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.202.0071>
- McLeod, J. (2013). *An Introduction to Counselling*. BetterWorldBooksUK.
- Regelski, T. (2002). “Methodolatry” and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*. 10(2), 102-123. <https://www.jstor.org/stable/40327184>
- Robinson, N. G., Bell, C. L., & Pogonowski, L. (2011). The Creative Music Strategy: A Seven-Step Instructional Model. *Music Educators Journal*, 97(3), 50-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919110>
- Samson, J. & Demetriou, N. (2015). *Music in Cyprus*. Ashgate publishing.

Spencer, J. & Maynard, S. (2014). Teacher Education in Informal Settings. *Journal of Museum Education*, 39(1), 54-66. <https://www.jstor.org/stable/43304996?seq=1>

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.

Tannebaum, R. P. & Cridland-Hughes, S. A. (2015). Preservice Social Studies Teachers' Conceptions of and Experiences with Discussion as a Pedagogical Approach: A Case Study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2015.090210>

Therapontos, N. (2013). *Evolving music education in the digital age, sound-based music in public schools of Cyprus*. (Doctoral dissertation, De Montfort University). https://www.academia.edu/2971103/Sound_based_music_lessons_in_public_schools_of_Cyprus

Torrance, E. P. (1975). Starting points for creativity. *The science teacher*, 42(10), 23-25. <https://www.jstor.org/stable/24127740>

Volk, T. M. (1998). *Music education and multiculturalism: Foundations and principals*. Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις συνεντεύξεων:

1. Στο μάθημα μουσικής στο σχολείο, θα ήθελες να υπάρχει περισσότερη πράξη (π.χ. παίξιμο με μουσικά όργανα, τραγούδι) ή περισσότερη θεωρία (π.χ. εκμάθηση βιογραφίας συνθετών, μουσικών στυλ κ.λπ.)?
2. Θα προτιμούσες να υπήρχαν περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες (πχ μουσικά σύνολα, χορωδίες) ή ατομικές δραστηριότητες?
3. Αν ήσουν καθηγητής/τρια μουσικής εσύ για ένα μάθημα, τι θα έκανες?
4. Πως θα σου φαινόταν αν υπήρχε μια ώρα περισσότερης μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό σου πρόγραμμα?
5. Τι διδάσκεσαι γενικότερα στο μάθημα της μουσικής αυτή τη περίοδο?
6. Περίγραψε ένα ιδεώδες μάθημα μουσικής στο σχολείο.
7. Περίγραψε ένα μάθημα μουσικής που σε ενέπνευσε.
8. Ποιο σημείο του μαθήματος είναι το αγαπημένο σου?
9. Υπήρξε το μάθημα μουσικής στο σχολείο αφορμή να ασχοληθείς περισσότερο?