

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης  
της φοιτήτριας Καλογεράκη Βασιλικής

Θέμα : «Η συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στην επίτευξη στόχων  
της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Εποπτεύων καθηγητής:	Κανάκης Ιωάννης
Συνεπόπτες καθηγητές:	Ανδρεαδάκης Νικόλαος Χρυσοστόμου Σμαράγδα

Ιανουάριος 2009

**Ρέθυμνο**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>1</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>4</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ.....</b>	<b>5</b>
1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	5
1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	6
1.3. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	8
1.4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ..	10
1.5. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ.....	11
1.6. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	13
1.7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	15
1.8. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ.....	16
1.9. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ.....	17
1.10. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ.....	21
1.11. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ (ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ- ΠΟΙΗΣΗ).....	24
1.12. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ.....	28
1.13. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ.....	29
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>31</b>
2.1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ.....	31
2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	33
2.3. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΙ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΟΙ.....	35
2.4. ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ.....	36
2.5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ.....	37
2.6. ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ.....	40

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....43**

3.1. ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	43
3.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	44
3.3. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	45
3.4. ΦΑΣΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	47
3.5. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	48
3.6. ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ.....	50
3.7. ΔΙΑΛΟΓΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	52
3.8. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	53
3.9. ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	55
3.10. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	58

### **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....61**

4.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	62
4.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	66

#### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....68**

### **1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....69**

1.1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
1.2. ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
1.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.....	70
1.4. Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	71
1.5. ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	71
1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	74

1.7. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ.....	75
1.8. ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	78
1.9. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	79
1.10. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	81
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>83</b>
2.1. ΕΡΕΥΝΑ- ΔΡΑΣΗΣ.....	83
2.2. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΤΕΣΤ.....	91
2.4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	94
2.5. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	97
2.6. ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΣΗ.....	103
2.7. ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ.....	107
2.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ.....	108
2.9. ΔΟΚΙΜΙΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....	110
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>114</b>
3.1. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ.....	114
3.2. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ.....	119
3.3. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	124
3.4. ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	137
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>162</b>
4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	162
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>166</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>176</b>
<b>ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.....</b>	<b>216</b>

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας I:</b> Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης για το μάθημα της Μουσικής.....	115
<b>Πίνακας II:</b> Κατανομή συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων του δοκιμίου επίδοσης στο μάθημα της Μουσικής .....	116
<b>Πίνακας III:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 1 Α του δοκιμίου επίδοσης.....	117
<b>Πίνακας IV:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 2 Α του δοκιμίου επίδοσης.....	117
<b>Πίνακας V:</b> Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στο μάθημα της Μουσικής.....	118
<b>Πίνακας VI:</b> Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης στην κατανόηση εννοιών που έχουν σχέση με την Ποίηση.....	119
<b>Πίνακας VII:</b> Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στις έννοιες που έχουν σχέση με την Ποίηση.....	120
<b>Πίνακας VIII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης στα Εικαστικά.....	120
<b>Πίνακας IX:</b> Κατανομή συχνοτήτων της επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στα Εικαστικά.....	121
<b>Πίνακας X:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 9 του δοκιμίου επίδοσης.....	121
<b>Πίνακας XI:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στο δοκίμιο επίδοσης στην Γεωγραφία.....	122
<b>Πίνακας XII:</b> Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στη Γεωγραφία.....	122
<b>Πίνακας XIII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων του δοκιμίου επίδοσης στη Γλώσσα, στα Εικαστικά και τη Γεωγραφία.....	123
<b>Πίνακας XIV:</b> Κατανομή συχνοτήτων της επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης.....	124
<b>Πίνακας XV:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών που ασχολούνται με μουσικό όργανο.....	125
<b>Πίνακας XVI:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μουσικών οργάνων που ασχολούνται οι μαθητές του δείγματος.....	125

<b>Πίνακας XVII:</b> Κατανομή συχνοτήτων του συνολικού χρόνου που οι μαθητές του δείγματος έχουν ασχοληθεί με κάποιο μουσικό όργανο.....	125
<b>Πίνακας XVIII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το αν χρειάζεται το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο.....	126
<b>Πίνακας XIX:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας του μαθήματος της Μουσικής.....	127
<b>Πίνακας XX:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αφορούν τη στάση τους προς το μάθημα της Μουσικής.....	130
<b>Πίνακας XXI:</b> Κατανομή συχνοτήτων της απάντησης των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αφορούν τη διαθεματική προσέγγιση.....	132
<b>Πίνακας XXII:</b> Κατανομή συχνοτήτων της απάντησης των μαθητών που αφορά στη στάση των γονιών τους απέναντι στο μάθημα της Μουσικής.....	132
<b>Πίνακας XXIII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τα θετικά στοιχεία του μαθήματος.....	135
<b>Πίνακας XXIV:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος.....	135
<b>Πίνακας XXV:</b> Κατανομή συχνοτήτων των γενικών παρατηρήσεων των μαθητών.....	135
<b>Πίνακας XXVI:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος.....	137
<b>Πίνακας XXVII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των μαθημάτων που οι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας.....	137
<b>Πίνακας XXVIII:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη στάση τους απέναντι στην εργασία σε ομάδες σε σχέση με το φύλο.....	146
<b>Πίνακες XXIX έως XXXIV:</b> Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών της εργασίας τους σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ανάλογα με τον τρόπο διαίρεσης σε ομάδες.....	153-156
<b>Πίνακας XXXV:</b> Κατανομή συχνοτήτων της στάσης των μαθητών απέναντι στην εργασία σε ομάδες.....	161
<b>Πρώτος κοινωνιομετρικός πίνακας.....</b>	139
<b>Δεύτερος κοινωνιομετρικός πίνακας.....</b>	140
<b>Πρώτο συλλογικό κοινωνιόγραμμα.....</b>	141
<b>Δεύτερο συλλογικό κοινωνιόγραμμα.....</b>	142

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, αν και οι πρώτες αναφορές σε αυτό έχουν γίνει αρκετά χρόνια πριν. Το ίδιο συμβαίνει και στο χώρο της Μουσικής εκπαίδευσης, που ταλανίζεται πολλά χρόνια προκειμένου να βρει ένα μοτίβο διδασκαλίας αποδοτικό και αξιόπιστο.

Η θεμελίωσή της πάντως στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003) έχει θέσει τις βάσεις προς την κατεύθυνση της πραγματοποίησής της στο χώρο του σχολείου, που, όμως, εξαιτίας της δυσκολίας του ελέγχου των αποτελεσμάτων του πολύπλευρου διδακτικού αντικειμένου της Μουσικής δεν υπάρχουν ακόμα εγγυημένα σχέδια μαθημάτων διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής που έχουν αποδεδειγμένα αποτελέσματα.

Επιχειρούμε με αυτή την έρευνα- δράση περιορισμένου χρόνου να ερευνήσουμε τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης σειράς διδασκαλιών στο Γυμνάσιο που διασυνδέει τη μουσική με τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, τα Εικαστικά και την Κίνηση ως μέρος της Φυσικής και Θεατρικής αγωγής με έννοιες της μουσικής, όπως είναι η μουσική μορφολογία, οι εκφραστικοί χρωματισμοί και η εθνομουσικολογία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου κύριο Κανάκη Ιωάννη για την πολύτιμη συμπαράστασή του σε κάθε βήμα της έρευνάς μου και τις πολύτιμες παρατηρήσεις του τόσο στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, όσο και στην πρακτική εφαρμογή και αποκωδικοποίησή της. Ευχαριστώ, επίσης, το συνεπόπτη καθηγητή κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο για το χρόνο που αφιέρωσε, προκειμένου να μελετήσουμε συγκεκριμένες πτυχές της έρευνας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και την καθηγήτριά μου στις προπτυχιακές μου σπουδές από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, κυρία Χρυσοστόμου Σμαράγδα που δέχτηκε πρόθυμα να γίνει μέλος της επιτροπής του, προσφέροντας σημαντική βοήθεια με τις παρατηρήσεις και τις βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούσαν το μέρος της έρευνας που σχετίζεται με τη μουσική και μουσική παιδαγωγική.

Πολύτιμοι συμπαραστάτες στην έρευνά μου ήταν οι καθηγητές των δύο Γυμνασίων που διδάσκω, καθώς με τις συζητήσεις πάνω στα διδακτικά τους αντικείμενα με οδήγησαν σε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστες διασυνδέσεις με τα διδακτικά αυτά αντικείμενα και τη μουσική. Στο Γυμνάσιο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τόσο οι καθηγητές όσο και η διεύθυνση του σχολείου με ενθάρρυναν λεκτικά, αλλά και

έμπρακτα, διευκολύνοντας οποιαδήποτε αλλαγή έπρεπε να γίνει στο πρόγραμμα των μαθητών. Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τη συμφοιτήριά μου Κριτσωτάκη Μαρία για της συζητήσεις που τροφοδοτούσαν με νέα στοιχεία την πορεία της έρευνας.

Τέλος να ευχαριστήσω τους μικρούς δεκαεννέα μαθητές, που στα πρώτα αυτά βήματα της πορείας μου στην εκπαίδευση έγιναν άθελά τους, ίσως, συμπαραστάτες στην αγωνία μου να γίνω καλύτερη σε αυτό το έργο, μέσα από μια προσπάθεια επιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Μουσικής έχει θεσμικά κατοχυρωθεί μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ένα πλήθος άρθρων, βιβλίων και μελετών έχουν δώσει πολλοί θετικές προοπτικές στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση (Zdzinski, 2007, 56). Ωστόσο οι ερευνητές σημειώνουν ότι υπάρχει έλλειψη μιας συστηματικής οργάνωσης των ερευνών αυτών (Applebee, 2007, 1003).

Ο εκπαιδευτικός μουσικής οφείλει, όμως, ωστόσο να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που τον απασχολούν κατά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα της Μουσικής, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί εν μέρει με την εφαρμογή μιας έρευνα – δράσης, όπου οι εκπαιδευτικοί, ερευνητές προσπαθούν να ερευνήσουν οι ίδιοι τα ερωτήματά τους και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Στάμου, 2001, 29).

Στην έρευνα αυτή, γίνεται προσπάθεια με την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου προγράμματος διαθεματικής προσέγγισης να ερευνηθούν τα αποτελέσματα σε μια τάξη του Γυμνασίου. Ερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου τόσο στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής όσο και στα γνωστικά αντικείμενα που διασυνδέθηκαν με αυτό κατά τη διάρκειά της. Μελετήθηκε ακόμα η στάση των μαθητών απέναντι στην προσέγγιση αυτή αλλά και στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν, όπως η εργασία σε ομάδες.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μεγάλα τμήματα, στο θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να δοθούν θεωρητικές αναφορές στη διαθεματική προσέγγιση σε σχέση με το μάθημα της Μουσικής και στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται όροι που σχετίζονται με την έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο συνδέεται η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής και η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε κάποιες σημαντικές έρευνες που αφορούν τη σύνδεση του μαθήματος της Μουσικής με τη διαθεματική προσέγγιση και τη σύνδεση της Μουσικής και της εργασίας σε μικρές ομάδες.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι στόχοι της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων και στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας με αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων συλλογής των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με την διασταύρωση των ερευνητικών εργαλείων και στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

## ***ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ***

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

### 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

##### *1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ*

Ο όρος διαθεματική προσέγγιση (ενιαιοποίηση/integration/cross-curricular thematic) χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική σκέψη και πράξη, προκειμένου να περιγράψει τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2003, 48).

Η έννοια της διαθεματικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της διεπιστημονικότητας (interdisciplinary) η οποία περιγράφει τη διδασκαλία, που διατηρεί τη διάκριση σε ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα, αλλά επιχειρούνται με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις, διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Φύκαρης, 2005, 25).

Ιστορικά η έννοια της διαθεματικότητας εμφανίζεται τον 4ο αιώνα π.Χ. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του επεσήμανε την ανάγκη συσχέτισης των επιμέρους γνώσεων και τόνισε πως τα μαθήματα πρέπει να διαταχθούν έτσι, ώστε να αποτελέσουν μια αρμονική ενότητα, σύμφωνα με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους και, όπως η βαθύτερη ουσία της πραγματικότητας (Κώστιος, 1993, 6).

Ενώ, προκειμένου να διευκολυνθεί η μετάδοση της γνώσης από τα ελληνορωμαϊκά χρόνια, η οργάνωση της εκπαίδευσης βασίστηκε στα επιμέρους επιστημονικά αντικείμενα ως διακριτά μαθήματα που διδάσκονταν ξεχωριστά, για πολλά χρόνια υπήρχε προβληματισμός για την αναντιστοιχία του συστήματος αυτού με την πραγματικότητα. Ο Rousseau υποστήριξε ότι ο μαθητής δεν πρέπει να έχει ως πηγή γνώσης τον εκπαιδευτικό και τα βιβλία, αλλά πρέπει να αφεθεί μόνος του να αντλήσει πληροφορίες από το περιβάλλον, ελεύθερος (Χρυσοστόμου, 2002, 8). Ο Pestalozzi

ονόμασε το δάσκαλο και το μαθητή ως συνυποκείμενα της αγωγής, ενώ ο Froebel αναφέρει ότι η μάθηση πρέπει να ξεκινάει από τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Χρυσοστόμου, 2005, 22).

Στην Αμερική όλη αυτή η αναζήτηση εκφράζεται με τον John Dewey και το κίνημα της «Προοδευτικής Αγωγής» τη δεκαετία του 1930 (Ματσαγγούρας, 1999, 391). Εμφανίζεται με ολοκληρωμένο πρόγραμμα που συνεχώς τίθεται σε αναδιαρθρώσεις στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως ανάγκη να δοθεί έμφαση στο ρόλο του σχολείου στην προώθηση της ατομικότητας (Copland, 2005, 249).

Στην στήριξη της αυτενέργειας του ατόμου στόχευε και το «Σχολείο Εργασίας» στη Γερμανία, του οποίου κύριος εκπρόσωπος θεωρείται ο Georg Kerchensteiner (Κανάκης, 2001, 34).

Στη Γαλλία η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης εκφράστηκε με το «Ενεργητικό Σχολείο» και με τη «Λειτουργική Παιδαγωγική» (Θεοφιλίδης, 2002, 31), ενώ στην Αγγλία με την «ενοποιημένη μέρα» (integrated day), με την «εργασία κατά θέματα» (topic work) και την «εργασία κατά ενότητα» (unit teaching) (Χρυσοστόμου, 2002β, 6).

Στην Ελλάδα, ενώ επίσημα η Πολιτεία έχει εισάγει στα Αναλυτικά Προγράμματα τον όρο της διαθεματικότητας από το 2001 (Κοκκίδου, 2007, 249) οι πρώτες ενδείξεις εμφανίζονται στην εισαγωγή του «Σχολείου Εργασίας» από τον Αλέξανδρο Δελμούζο που μαζί με το Δημήτριο Γληνό προώθησαν την αλλαγή στην εκπαίδευση (Χρυσοστόμου, 2005, 24). Αργότερα στην «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» η διδασκαλία οργανώνεται με βάση θεματικούς άξονες, προκειμένου η μάθηση να ακολουθεί τις φυσικές ενότητες της ζωής (ό.π., 24).

## *1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ*

Τις θεωρητικές βάσεις της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση μπορούμε να τις αναζητήσουμε στη μορφολογική ψυχολογία που πρεσβεύει ότι η ολότητα υπερβαίνει τα στοιχεία που τη συνθέτουν (Χρυσοστόμου, 2002β, 3). Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, τα πράγματα ως ολότητες, τις οποίες διακρίνει ορισμένη μορφή και οργάνωση, και όχι ως σύνολα ασύνδετων στοιχείων (Χρυσοστόμου, 2005, 26). Η μάθηση δεν αποτελεί φαινόμενο αθροιστικού τύπου,

αλλά διείσδυση στην ουσία των πραγμάτων, σύλληψη των σχέσεων που υπάρχουν (Θεοφιλίδης, 2002, 42).

Οι πρόσφατες σχολές ψυχολογίας παραπέμπουν στον εποικοδομισμό, ο οποίος παραπέμπει σε ενιαιοποιημένα σχήματα αναλυτικού προγράμματος και διδακτικής προσέγγισης, ενώ βασική του ιδέα είναι ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αλλά «οικοδομείται» από αυτόν όχι με διαδικασίες άθροισης πληροφοριακών δεδομένων, αλλά με διαδικασίες ένταξης των νέων πληροφοριακών στοιχείων στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα (Ματσαγγούρας, 2003, 37).

Ο κωνστροκτιβισμός, που αναπτύχθηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και πιο συγκεκριμένα ο κοινωνικός κωνστροκτιβισμός πρεσβεύει πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποκτώνται μέσα από περιβάλλοντα τα οποία αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής των αποκτημένων γνώσεων (Χρυσοστόμου, 2005, 27). Η απλούστευση του περιβάλλοντος μάθησης, που συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο δεν είναι η κατάλληλη διαδικασία προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, γιατί ο μαθητής μαθαίνει κατασκευάζοντας τη γνώση, προσθέτοντάς την στην ήδη υπάρχουσα μέσα από συσχετισμούς (ό.π., 27). Επομένως, ο μαθητής πρέπει να έχει άμεση επαφή και εμπειρία με την πραγματικότητα (Κοσσυβάκη, 2003, 46).

Η επιστημολογική αντίληψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών παραχώρησε τη θέση της στην αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών, όπου καμία επιστήμη δεν μπορεί μεμονωμένα με τα δικά της μέσα, όπως έννοιες, θεωρίες, μέθοδοι και σχήματα να κατανοήσει τη φύση, την εξέλιξη και τη συμπεριφορά φαινομένων, αφού η πραγματικότητα απαρτίζεται από πολύπλοκα σχήματα που αλληλεπιδρούν (Ματσαγγούρας, ό.π., 34).

Οι φιλοσοφικές βάσεις πάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι αρχές της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία βρίσκονται στον πραγματισμό και τον υπαρξισμό. Ο John Dewey συσχέτισε τη θεωρία του πραγματισμού με την επιστήμη της παιδαγωγικής, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση πραγματώνεται μέσα από διαδικασίες δράσης, καθώς τόνισε τη σημασία της ανθρώπινης εμπειρίας (Χρυσοστόμου, ό.π., 27). Ο υπαρξισμός τονίζει τη σημασία της ατομικής ελευθερίας και της υπευθυνότητας του ατόμου, ώστε να θεωρεί ότι η πραγμάτωση του ατόμου έρχεται μέσα από τις προσωπικές του επιλογές (Θεοφιλίδης, ό.π., 45).

### 1.3. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Ανάλογα με το βαθμό συσχέτισης των μαθημάτων μεταξύ τους και τα επίπεδα της νοητικής διασύνδεσης που επιτελούνται κάθε φορά, η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας παίρνει άλλη μορφή (Burton, 2001, 20). Στις κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς βλέπουμε να επαναλαμβάνονται οι διάφοροι όροι και να διαφέρουν λίγο, αλλά είναι ένδειξη ότι η διαθεματικότητα απασχολεί τους ερευνητές και αποτελεί πεδίο προβληματισμού.

Η πρώτη μορφή αναλυτικού προγράμματος είναι το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο κάθε μάθημα διδάσκεται μέσα από μία μόνο επιστήμη (Χρυσοστόμου, 2005, 44).

Ο πρώτος τύπος διεπιστημονικού προγράμματος είναι η σύνθεση – συγχώνευση, στην οποία ένα θέμα εισάγεται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα ψυχοακουστικά ζητήματα εντάσσονται στο μάθημα της μουσικής (ό.π., 44).

Η ενιαία γνωστική περιοχή ενιαιοποιεί επιστήμες κάτω από ένα κοινό γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, η μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά εμφανίζονται ως «Αισθητική Αγωγή» (ό.π., 45).

Στην πολύ-επιστημονικότητα οι επιστήμες συνδέονται μέσα από ένα θέμα στο ίδιο χρονικό πλαίσιο, αλλά σε διαφορετικό χώρο από τους μαθητές, οι οποίοι βρίσκουν μόνοι τους τις συνδέσεις (Copland, 2005, 251).

Στη διεπιστημονικότητα υπάρχουν και εδώ ξεκάθαρα τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά συνδέονται πέρα από κοινά θέματα με καθοδηγητικές ερωτήσεις, κοινές κεντρικές έννοιες και στόχους και μεθοδολογικές διαδικασίες, προκειμένου να εξασφαλιστεί πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (ό.π.).

Διατηρούνται οι επιστημονικοί κλάδοι και στη δια-επιστημονικότητα ή μετα-επιστημονικότητα (transdisciplinary), αλλά προσπαθεί να τις ξεπεράσει κάτω από ένα θέμα που πηγάζει από το πραγματικό περιβάλλον (ό.π.). Τα αποτελέσματά της διατρέχουν τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευθύνη (ό.π.).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος από άλλες κατηγοριοποιήσεις που έχουν κοινά στοιχεία με την παρακάτω και θα τις αναφέρουμε ενδεικτικά. Έτσι, ο Snyder αναφέρει τρεις τρόπους, προκειμένου να διασυνδεθούν τα επιστημονικά αντικείμενα: τη σύνδεση (connection) στην οποία υλικό από ένα μάθημα βοηθά να διδάξουμε κάτι

σε κάποιο άλλο μάθημα, τη συσχέτιση (correlation) στην οποία δύο ή περισσότερα διδακτικά αντικείμενα χρησιμοποιούν γνώσεις ή δεξιότητες από κοινού και τη διαθεματικότητα (integration), όπου επιλέγεται ένα θέμα και κάθε κλάδος το επεξεργάζεται από τη δική του οπτική γωνία (Copland, 2005, 252). Από τους τρεις αυτούς τύπους σύμφωνα με το Snyder ο πρώτος είναι ο πιο δημοφιλής και πιο εύκολα κατανοητός, ενώ ο δεύτερος απαιτεί τη συνεργασία των καθηγητών των αντίστοιχων ειδικοτήτων που θα εργαστούν μαζί (ό.π.).

Στον Jacobs η διάκριση γίνεται ανάμεσα στη διεπιστημονικότητα (interdisciplinary) που παίρνει παιδαγωγικά εργαλεία από περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, προκειμένου να περιγράψει ένα θέμα ή μια έννοια, τη διεπιστημονική διασταύρωση (cross-disciplinary) στην οποία εξετάζεται ένα αντικείμενο μιας επιστήμης μέσα από μια άλλη, την πολυεπιστημονικότητα (multidisciplinary) που, χωρίς προσπάθεια διασύνδεσης των αντικειμένων, πολλά αντικείμενα επικεντρώνονται σε ένα θέμα (ό.π., 250-251). Επίσης αναφέρεται ο όρος pluridisciplinary που περιγράφει τη σύμπραξη επιστημών που θεωρούν ότι συνδέονται με κάποιο τρόπο, όπως τα μαθηματικά και η φυσική και η μετ-επιστημονικότητα (transdisciplinary) στην οποία με αφορμή ένα πρόβλημα προκύπτει γνώση που πηγάζει από τα επιστημονικά αντικείμενα (Χρυσοστόμου, 2005, 29).

Όμως, εκτός από τη διάκριση στις διάφορες μορφές της διαθεματικής προσέγγισης έτσι, όπως φαίνεται από την πρακτική εφαρμογή της αλλά και την επίσημη αναφορά που γίνεται στα αναλυτικά προγράμματα σε διάφορες χώρες, έχουμε και τη διάκριση που γίνεται σύμφωνα με τα επίπεδα νοητικής διασύνδεσης που γίνεται από τον Burton έτσι, όπως σχεδιάστηκαν από το Curriculum Research and Development Group του Πανεπιστημίου της Χαβάης (Burton, 2001, 20).

Ο Burton διακρίνει τρία επίπεδα νοητικής διασύνδεσης στη διαθεματικότητα. Ως πρώτη αλλά με πολλές ελλείψεις διακρίνει τη θεματική διασύνδεση, στην οποία επιλέγεται ένα θέμα και μετά επιλέγονται σχολικά μαθήματα των οποίων το περιεχόμενο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα το θέμα (ό.π.).

Επίσης, αναφέρει τη γνωσιολογική διασύνδεση, η οποία επιτυγχάνεται, όταν σε δύο ή περισσότερα αντικείμενα βρεθούν σύνδεσμοι γνώσεων ή δεξιοτήτων (ό.π.). Στο επίπεδο αυτό επιτυγχάνεται διασύνδεση υψηλότερου επιπέδου, καθώς βοηθούν το μαθητή να αντιληφθεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα αντικείμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και γνώσεις που μπορεί να αφορούν μόνο μια επιστήμη (Χρυσοστόμου, ό.π., 52).

Τέλος, αναφέρεται η διασύνδεση που πραγματοποιείται από τον ίδιο το μαθητή που είναι και η πιο σύνθετη, καθώς το πρόγραμμα διδασκαλίας οργανώνεται έτσι, ώστε ο μαθητής να μην επιτυγχάνει μόνο γνωσιολογική διασύνδεση στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων, αλλά να ενισχύει παλιά και καινούρια πληροφορία ανεξάρτητος από καθοδήγηση (Burton, 2001, 20). Άρα, εδώ έχουμε την επίτευξη δεξιοτήτων σκέψης (Χρυσοστόμου, 2005, 53).

#### *1.4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2002, 51) τα στάδια από τα οποία περνάει μια διδασκαλία διαθεματικής προσέγγισης είναι ο προγραμματισμός της ενότητας από τον Εκπαιδευτικό, ο προσανατολισμός των μαθητών στην ενότητα, η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και η παρουσίαση και αξιολόγηση της εργασίας.

Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα που συχνά μπορεί να προκύψει από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ξεκαθαρίζει τις βασικές πτυχές του, καθορίζει τις δραστηριότητες και προετοιμάζει τα υλικά και ό, τι άλλο απαιτείται.

Στο δεύτερο στάδιο διατυπώνει ερωτήσεις στους μαθητές και τους κεντρίζει το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ στη συνέχεια τους επισημαίνει τις βασικές πτυχές του.

Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτικός ωθεί τα παιδιά να αναζητήσουν πηγές πληροφόρησης μέσα και έξω από το σχολείο και στο τελευταίο στάδιο έχουμε παρουσίαση της εργασίας και αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω η διδακτική ώρα δεν περιορίζεται στα σαράνταπέντε λεπτά, ενώ συχνά υπάρχει συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα επιστημονικά αντικείμενα που εμπλέκονται κάθε φορά.

Η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνεται κυρίως με το σχέδιο εργασίας ή αλλιώς μέθοδος project ή συνθετική δημιουργική εργασία (Σουλιώτη και Παγγέ, 2004, 45). Ως σχέδιο εργασίας ορίζουμε κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας, 2002, 221). Έτσι,



ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση του προβλήματος (Χρυσυφίδης, 2000, 43).

Όταν η διδασκαλία οργανώνεται σε ομάδες εργασίας, οι μαθητές μιας τάξης συγκροτούν μικρότερες ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται για την εκτέλεση μιας διδακτικής δραστηριότητας (Κανάκης, 2001α, 69).

### *1.5. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ*

Προσπαθώντας να ορίσουμε τη μουσική, πάντοτε βρισκόμαστε σε βαθύ προβληματισμό, καθώς είναι μια έννοια με πολλές διαστάσεις τόσο στην ουσία της όσο και στην έκφασή της στην ανθρώπινη πραγματικότητα. Συνοδεύει τον άνθρωπο από τα πρώτα βήματά του και από τότε αποτελεί στοιχείο κάθε πολιτισμού (Πατσέας, 2000, 2). Έστω και αν περιοριστούμε στον ορισμό ότι η μουσική είναι «η τέχνη των ήχων» (Swanwick, 1979, 7) και παρά τη ρομαντική διάθεση κάποιων να τη θεωρούν παγκόσμια γλώσσα, σήμερα πιστεύουμε ότι είναι ένα είδος γλώσσας διαφορετικής όμως, σε κάθε πολιτισμό με κώδικες και αναφορές που μπορούν να γίνουν αντιληπτοί πλήρως μόνο από τους φορείς του κάθε πολιτισμού (Goldberg και Scott, 2002, 1054). Κατά τον Dietrich, η μουσική όπως και η γλώσσα είναι «το σύνολο των εκφραστικών ικανοτήτων του ανθρώπου διοχετευμένων μέσω των ήχων, που μπορεί να γίνει κατανοητό από ένα τουλάχιστον άλλο άτομο» (Τόμπρας, 1998, 107).

Η λέξη μουσική έχει την ίδια ρίζα με τη λέξη «μούσα» που προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων μονθ (= βουνό) και ja (= θεά) (Κώστιος, 1993, 12). Η λέξη μουσική εμφανίζεται πρώτη φορά τον 5<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα σε κείμενα του Πινδάρου και του Ηροδότου (Κώστιος, 2007, 15). Η λέξη μουσική στην πρώτη αυτή εμφάνισή της περιέκλειε όλες τις τέχνες που ήταν υπό την προστασία των Μουσών και τα Γράμματα, ενώ ως αυτόνομη τέχνη εμφανίζεται τον 4<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα (Ulrich, 1994, 12). Την περίοδο αυτή έχουμε και την κατασκευή μουσικών οργάνων και τη μελέτη της θεωρίας της μουσικής με επιστημονική βάση κάτι που ακόμα και σήμερα αποτελεί πεδίο συζητήσεων καθώς αμφισβητείται αν η μουσική είναι και επιστήμη (Κώστιος, 1993, 9).

Ο Πυθαγόρας ήταν ο πρώτος που υποστήριξε την επιστημονική βάση της μουσικής και ο οποίος βάσισε τη φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου στην πίστη ότι κάθε τι στον

κόσμο διέπεται από την αρμονία των αριθμών (Κώστιου, 2007, 16). Κύριος εκπρόσωπος της ιδέας ότι η μουσική είναι επιστήμη είναι και ο Boethius (480-524) και κύριος εκπρόσωπος της άποψης ότι η μουσική είναι τέχνη ήταν ο Aurelius Augustinus (354- 430) (Πατσέα, *ό.π.*, 8). Ο Magnus Aurelius Cassiodorus Senator , μαθηματικός και θεωρητικός της μουσικής, την όρισε ως μαθηματική επιστήμη και έτσι εντάχθηκε το 16<sup>ο</sup> αιώνα στα εγκύκλια μαθήματα των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ την εποχή του Ρομαντισμού αναφέρουν ως σημαντικό στοιχείο της μουσικής την πρόκληση συναισθήματος και άλλοτε την ταυτίζουν με το υπερφυσικό (Κώστιου, 1993, 11-12).

Προκειμένου σήμερα να θεωρήσουμε κάτι ως επιστήμη χρησιμοποιούμε κάποια κριτήρια που θα μπορούσαμε να τα συγκεντρώσουμε κυρίως σε τρία: 1) το αντικείμενο αυτό έχει ένα οργανωμένο σώμα γνώσης, 2) συγκεκριμένη μεθοδολογία, 3) μια κοινότητα ερευνητών που συμφωνούν στις θεμελιώδεις ιδέες του αντικειμένου τους (Goldberg και Scott, 2002, 1054).

Η μουσική πράγματι αποτελείται από ένα σύνολο εννοιών, συμβόλων και ορολογίας που αποτελούν το βασικό σώμα του γνωστικού πεδίου της, το οποίο, βέβαια, επιτρέπει μεταβολές όταν αλλάζουν και οι συνθήκες στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Χρυσοστόμου, 2002β, 16). Χρησιμοποιείται, μάλιστα, συγκεκριμένη μεθοδολογία, αρχές και διαδικασίες για την κατανόηση του αντικειμένου προκειμένου να διερευνηθούν οι διάφορες πτυχές της , οι οποίες αρκετές φορές είναι παρεμφερείς με τις μεθοδολογίες των επιστημών που την αφορούν, καθώς είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο (*ό.π.*, 15). Τέλος, έχουν συσταθεί διεθνείς οργανώσεις από τους ανθρώπους που ασχολούνται με τη μελέτη μουσικών και μουσικολογικών θεμάτων, όπως είναι η ISME, η Μουσική Οργάνωση για τη Διεθνή Εκπαίδευση (Χρυσοστόμου, 2005, 80).

Όσο, όμως, κι αν θεωρήσουμε τη μουσική ως επιστημονικό αντικείμενο δεν μπορούμε να της αφαιρέσουμε την ιδιότητα της τέχνης, τουλάχιστον στις δυτικά οργανωμένες κοινωνίες, καθώς έχουμε ενδείξεις σε κάποιους πολιτισμούς πως η μουσική και οι τέχνες γενικότερα ήταν τόσο πολύ ενσωματωμένες στη καθημερινότητα, ώστε δεν τις ξεχώριζαν από αυτήν με διαφορετική ονομασία (Goldberg και Scott, *ό.π.*).

Από την αρχαιότητα είχε καταχωρηθεί ανάμεσα στις τέχνες και μάλιστα ο Αριστοτέλης στην «Ποιητική» αναφέρει ότι ενώ η ζωγραφική και η γλυπτική απευθύνονται στην όραση και μιμούνται εξωτερικά πράγματα και πρόσωπα με τη

βοήθεια των χρωμάτων και των σχημάτων, οι μουσικές τέχνες, δηλαδή η ποίηση, η μουσική και η όρχηση ενεργούν μέσω της ακοής, μιμούνται τα ψυχικά συναισθήματα και τις πράξεις με το ρυθμό, το λόγο και τις μελωδικές διαδοχές (Κώστιος, 1993, 9). Συγκρίνοντάς την με τις δύο αυτές τέχνες παρατηρούμε ότι, ενώ στη ζωγραφική και τη γλυπτική το αποτέλεσμα μπορούμε να το έχουμε μπροστά μας, η μουσική επιτέλεση ολοκληρώνεται τη στιγμή που εκτελείται και αμέσως γίνεται παρελθόν και αυτό δυσκολεύει ιδιαίτερα και τη μουσικολογική μελέτη αλλά κάνει και μοναδική κάθε μουσική διαδικασία (Χρυσοστόμου, 2002, 50).

### *1.6. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

Το μάθημα της μουσικής θεωρείται από κάποιους ερευνητές ότι έχει τεθεί στο περιθώριο της εκπαίδευσης, καθώς ακόμα και τώρα δεν υπάρχει η αντίληψη ότι πρέπει να ασχολούνται με αυτό όλα τα παιδιά, όπως ισχύει με τα Μαθηματικά ή τη Γλώσσα (Walker, 2005, 136).

Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ασχολήθηκαν με τη σημασία της μουσικής στην εκπαίδευση και την επίδρασή της στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου (Αντωνοκάκης, 2007, 27). Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» ορίζει τη θέση της μουσικής στο παιδαγωγικό του σύστημα, σημειώνοντας πως «ό,τι αφορούσε το σώμα ήταν η γυμναστική και για ό,τι την ψυχή η μουσική» (Κώστιος, 1993, 6). Ο Αριστοτέλης στην «Ποιητική» του αναφέρει πως οι μουσικές τέχνες, οι οποίες ενεργούν μέσω της ακοής, μιμούνται τα ψυχικά συναισθήματα (ό.π., 9). Τα παιδιά με το τραγούδι, την ακρόαση ή και την κίνηση βρίσκουν διέξοδο στην έκφραση των συναισθημάτων τους με καθαρά προσωπικό τρόπο, καθώς η μουσική δεν χρησιμοποιεί λέξεις που θα περιόριζαν πιθανόν την έκφραση αυτή, αλλά σύμβολα (Χρυσοστόμου, 2005, 86).

Με τον τρόπο αυτό διευρενούμε τα ενδιαφέροντα, τις ελπίδες, τη συμπεριφορά αλλά και την ταυτότητα του κάθε ατόμου, καθώς η μουσική πάντοτε αποτελούσε φορέα των αξιών και της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού (Gruhn, 2004, 98). Η Merriam παρατηρεί έπειτα από εθνομουσικολογικές μελέτες ότι η μουσική βοηθάει στην επικοινωνία, αφού οι μουσικοί κώδικες σε κάθε πολιτισμό μεταφέρουν μηνύματα και συναισθήματα (Goldberg και Scott, 2002, 1054).

Στην ίδια μελέτη υπογραμμίζεται η σημασία της μουσικής ως αισθητική απόλαυση, καθώς με τη μουσική μπορούν όλοι οι άνθρωποι, αλλά και τα μικρά παιδιά να βιώσουν το ωραίο μέσα από συναισθηματικές διεργασίες και αισθητικές εμπειρίες (Goldberg και Scott, 2002, 1055).

Η μουσική πρέπει να έχει ένα κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, αφού σκοπός της είναι να αναπτύξει τις ικανότητες κάθε παιδιού και να οξύνει το νου, και αυτό γιατί το βοηθά να ανακαλύψει, κατανοήσει, βιώσει και εκφράσει αισθήματα, αισθητικές εμπειρίες, σκέψεις, το χρόνο και το χώρο, την αυτογνωσία (Hodges, 2005, 111-113).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι με μουσικά φαινόμενα τα παιδιά έρχονται σε επαφή καθημερινά, επομένως είναι μέρος της καθημερινότητάς τους και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους (Χρυσοστόμου, 2005, 85). Είναι, λοιπόν, καθοριστικής σημασίας να γνωρίζει το παιδί, πώς θα ακούει ουσιαστικά και να αντιληφθεί τη δύναμη της μουσικής να αντικατοπτρίζει συναισθηματικές καταστάσεις, ώστε να μην γίνεται ένας χωρίς επίγνωση καταναλωτής της μουσικής βιομηχανίας (Walker, 2005, 137).

Ο John Dewey στην Αμερική ήταν πρωτεργάτης στην προσπάθεια να θεωρούνται οι τέχνες αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης, καθώς καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες χρήσιμες στους μαθητές, όπως είναι η δημιουργικότητα και ο αυτοσχεδιασμός (Σέργη, 1995, 67). Οι μουσικές δραστηριότητες ασκούν το παιδί στην αυτοπειθαρχία, στον έλεγχο και το συντονισμό των κινήσεών του και έχουν τη δύναμη να κεντρίσουν τη φαντασία και να ενθαρρύνουν το παιδί να επικοινωνήσει με τον κόσμο (Σέργη, 1987, 4).

Επίσης, η δημιουργία θετικών συναισθημάτων στους μαθητές κατά τη διαδικασία του μαθήματος της μουσικής προσφέρει όχι μόνο ένα ευχάριστο περιβάλλον διδασκαλίας- μάθησης για τον διδάσκοντα και τον μαθητή αλλά ενδυναμώνει στο μαθητή τις νευροβιολογικές εκείνες λειτουργίες που χρειάζεται ο εγκέφαλός του για την καλύτερη επεξεργασία της διδασκόμενης μουσικής πληροφορίας και έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία μουσικών εμπειριών αναπτύσσονται και περισσότερα νευρωνικά δίκτυα του εγκεφάλου για την επεξεργασία τους (Κονιάρη, 2007, 332-333).

Η μουσική θεωρείται, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, και ένας μοναδικός και αναντικατάστατος τρόπος γνώσης, αφού αναπτύσσει τη μουσική νοημοσύνη του ανθρώπου (Χρυσοστόμου, 2005, 93). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή κάθε άνθρωπος έχει οκτώ αυτόνομους και ισοδύναμους

τρόπους γνώσης και ένας από αυτούς είναι και η μουσική νοημοσύνη (Φλουρής, 2006, 127).

### *1.7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ*

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών εμφανίζεται επίσημα η αναθεώρηση των απόψεων για τη μουσική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικότητας (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β', 3737).

Ως σκοπός της μουσικής αγωγής περιγράφεται εκεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής. Αποβλέπει, επίσης, στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

Για κάθε μία από τις πτυχές αυτές δίνονται περιγραφές πιο αναλυτικές με γενικούς διδακτικούς σκοπούς, οι οποίοι χωρίζονται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο, την πρώτη και δεύτερα δημοτικού, το δεύτερο τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού και το τρίτο τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Σε κάθε επίπεδο απαιτείται η κατανόηση εννοιών με μεγαλύτερο βάθος και απαιτήσεις στις μεγαλύτερες τάξεις.

Σημαντικό στοιχείο που μας δίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής είναι ότι το πρόγραμμα της μουσικής αναπτύσσεται και στα τρία επίπεδα σπειροειδώς. Το «σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα» το εισήγαγε για πρώτη φορά ο Bruner (Χατζηγεωργίου, 1998, 108) και οι έννοιες σε αυτό εισάγονται σε μικρότερες ηλικίες και επαναλαμβάνονται αργότερα σε μεγαλύτερο βάθος. Δίνονται και για τα τρία επίπεδα γενικοί διδακτικοί στόχοι και διαθεματικές έννοιες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάποια ενδεικτικά και συγκεκριμένα παραδείγματα που πάντοτε συνδέονται και αναφέρονται με τη συγκεκριμένη τέχνη ή επιστήμη που ανήκουν. Αυτό μας κάνει να πιστεύουμε ότι το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής είναι διεπιστημονικό περισσότερο παρά διαθεματικό.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση ως απαραίτητη διαδικασία και τονίζεται η ανάγκη αξιολόγησης του μαθητή να εστιάζεται περισσότερο στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και δευτερευόντως στον γνωστικό τομέα.

Ακολουθεί η περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, του εκπαιδευτικού, τετράδιο ασκήσεων και εργασιών του μαθητή, ανθολόγια μαθητών και εκπαιδευτικούς δίσκους ακτίνας. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι αν και προβλέπεται η συγγραφή των βιβλίων αυτών ακόμα δεν έχουν δοθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, αφού απουσιάζει το διδακτικό εγχειρίδιο που είναι το βασικό διδακτικό εργαλείο που υπηρετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η διδακτική πράξη του είναι πάρα πολύ δύσκολη έως αδύνατη. Εδώ, η ευθύνη ολόκληρη ανήκει στον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος έχει στη διάθεσή του βιβλία, που υπηρετούν σκοπούς πολύ παλιών αναλυτικών προγραμμάτων και πρέπει να οργανώσει διεπιστημονικά προγράμματα προς το παρόν με ολοκληρωτικά δική του πρωτοβουλία.

Αντίθετα στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και πολύ περισσότερο στο πρόγραμμα Μελίνα, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά την περίοδο 1995-2001 σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου (Αντωνάκης, 2007, 115), υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες διασύνδεσης των αντικειμένων με τις τέχνες και τη μουσική (Κοκκίδου, 2007, 245).

### *1.8. ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ*

Σύμφωνα με το Snyder (Χρυσοστόμου, 2005, 105-108) τρεις είναι οι μορφές διασύνδεσης της μουσικής με άλλα αντικείμενα:

- Η απλή διασύνδεση με την οποία γίνεται η διδασκαλία ενός αντικειμένου με τη βοήθεια της μουσικής. Με τον τρόπο αυτό βοηθά η μουσική στη διδασκαλία ενός αντικειμένου χωρίς, όμως, να μαθαίνει το άτομο τίποτα από το χώρο της μουσικής. Απλή διασύνδεση έχουμε όταν τα παιδιά μαθαίνουν για παράδειγμα τα γράμματα της αλφαβήτας με τη μορφή ενός τραγουδιού.

Παρατηρούμε ότι ενώ μια τέτοια μέθοδος μπορεί να φανεί χρήσιμη και να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στη διδασκαλία, αν περιοριστούμε μόνο σε αυτό υποβιβάζεται η μουσική ως αυτόνομη επιστήμη και τέχνη.

- Η συσχέτιση ή σύνθεση αφορά τη διασύνδεση δύο ή περισσότερων αντικειμένων που κάποια από αυτά ανήκουν στα αντικείμενα της αισθητικής αγωγής. Η σύνθεση αυτή γίνεται κάτω από ένα θέμα με την επιλογή δραστηριοτήτων από τα διάφορα αντικείμενα με την ανάμειξη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών, αλλά δεν προχωρά σε διασύνδεση βαθύτερων ιδεών.

- Η διεπιστημονικότητα θεωρείται η τρίτη μορφή διασύνδεσης στην οποία ένα θέμα εξετάζεται από κάθε επιστημονικό αντικείμενο. Εδώ είναι ξεκάθαρη η διάκριση σε ξεχωριστά επιστημονικά αντικείμενα και αυτό ισχύει και για τη μουσική, που το καθένα προσφέρει τη μεθοδολογία του και το γνωστικό του αντικείμενο, προκειμένου να γίνει το θέμα κατανοητό από το μαθητή.

Η διαδικασία αυτή γίνεται κυρίως με την οργάνωση σε μικρές ομάδες εργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός μεταφέρει γνώσεις, αλλά και οργανώνει την ανακάλυψη της πληροφορίας από το μαθητή και τη δημιουργία της δικής του εικόνας για αυτό που συμβαίνει κάθε φορά. Η μουσική βοηθά εδώ να κατανοηθεί καλύτερα ένα θέμα, αλλά και το θέμα βοηθά να κατανοηθεί καλύτερα η μουσική.

### *1.9. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ*

Η μουσική πρέπει να τοποθετείται μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο που ορίζει τις αξίες, τις βαθύτερες σημασίες, τις κοινωνικές δομές και τις πολιτισμικές αντιλήψεις (Σέρρη, 1995, 74). Σχετίζεται άμεσα με την ιστορία και τον πολιτισμό, Αποτελεί μίμηση των κοινωνικών δομών και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση μαζί τους, επομένως μόνο μέσα από την κατανόηση όλων αυτών μπορούμε να αντιληφθούμε το βαθύτερο νόημά της (Goldberg και Scott, 2002, 1054).

Νοηματοδοτούνται άλλες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας και αναζητούνται ικανότητες του ατόμου που το ολοκληρώνουν ως οντότητα με πολλαπλές πτυχές. Σύμφωνα και με τη θεωρία του Gardner (Φλουρής, 2006, 127) αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο μάθησης. Σε κάθε κοινωνικό ρόλο του ανθρώπου απαιτείται ένας συνδυασμός από τις νοημοσύνες του, αν και είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη (Gardner, 2006, 22). Ο επιδέξιος βιολιστής, για παράδειγμα, πρέπει να έχει και κιναισθητική επιδεξιότητα και ικανότητα επικοινωνίας με το ακροατήριο (ό.π.).

Γίνεται και μια γλώσσα κατανόησης, όταν η γλώσσα επικοινωνίας αποτελεί εμπόδιο για κάποια άτομα ως προς την έκφραση συναισθημάτων ή από τα παιδιά που δεν

επιθυμούν να εκφραστούν λεκτικά ή που δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς το γλωσσικό κώδικα (Σωτηροπούλου, 2005, 61).

Έχει αποδειχτεί ότι η ενασχόληση του ατόμου με μουσικές δραστηριότητες προσφέρει στον εγκέφαλο τα στοιχεία εκείνα που χρειάζεται για να αναπτυχθεί πιο ισορροπημένα σε λειτουργικό επίπεδο (Κονιάρη, 2007, 332), καθώς ενεργοποιούνται συνάψεις των δομικών κυττάρων του εγκεφάλου, οι οποίες εάν δε χρησιμοποιηθούν χάνονται (ό.π., 329).

Έχει αποδειχτεί σε έρευνες σχετικές με την αισθητηριακή και αισθητική αγωγή ότι τα παιδιά μαθαίνουν το 25% αυτών που αντιλαμβάνονται μέσω όρασης, το 40% όσων βλέπουν και ακούν συγχρόνως, το 60% όσων βλέπουν, ακούν και αισθάνονται και το 95% όσων βλέπουν, ακούν, αισθάνονται και πράττουν (Σωτηροπούλου, ό.π., 61). Θεωρείται ως εκείνη που μπορεί να συνδέσει το σώμα, το μυαλό και το πνεύμα και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται και ως θεραπευτικό μέσο (Hodges, 2005, 113).

Σίγουρα πάντως αποτελεί μέσω έκφρασης και επομένως δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, προκειμένου να δεχθεί ο μαθητής πιο εύκολα τη γνώση. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν όταν ενδιαφέρονται, τους αρέσει το μάθημα, όταν δημιουργούν και καλλιεργούν τα συναισθήματά τους, ευκαιρίες που δεν τους δίνονται από άλλα διδακτικά αντικείμενα (Goldberg και Scott, 2002, 1059).

Ιδιαίτερα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας η μουσική βοηθά να κατανοήσουμε τον πολιτισμό μέσα από τον πολιτισμό των άλλων λαών, ανιχνεύοντας και τις ιστορικές του διαστάσεις (ό.π., 1054).

Ο εκπαιδευτικός μουσικής με τη σειρά του με αυτό τον τρόπο αποκτά κι ένα ουσιαστικό ρόλο στο χώρο του σχολείου, αφού γεγονός είναι ότι η πρώτη του πρόκληση είναι να πείσει τους μαθητές ότι το μάθημά του είναι σημαντικό, πρόβλημα που δεν αντιμετωπίζουν οι καθηγητές των υπόλοιπων ειδικοτήτων (Swanwick, 1979, 89). Αυτό συμβαίνει λόγω της γνωσιοκεντρικής κατεύθυνσης του ως τώρα προγράμματος της εκπαίδευσης που δεν μπορεί να δεχθεί ένα μάθημα με διαφορετικό προσανατολισμό που δεν υπάρχει και στο πρόγραμμα των εξετάσεων που το σχολείο κατευθύνει προς τα εκεί.

Ο εκπαιδευτικός μουσικής είναι ανάγκη να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των άλλων τεχνών, αφού έχουν κοινούς στόχους και προκειμένου να δώσουν στις τέχνες τη θέση που τους αξίζει στο σχολικό πρόγραμμα (Eisner, 2001, 11). Επομένως, με τη διαθεματικότητα και την ενιαιοποίηση των τεχνών κάτω από την «αισθητική αγωγή»



ο εκπαιδευτικός μουσικής νιώθει ικανοποιημένος και ενθουσιασμένος με η δυνατότητα να διερευνήσει όλες τις πτυχές του αντικειμένου του μέσα από τα άλλα αντικείμενα (Χρυσοστόμου, 2005, 40).

Καλλιεργεί επιπλέον αρετές, όπως τη συνεργασία με τους συναδέλφους και το λειτούργημά του γίνεται πιο ευχάριστο, καθώς καλλιεργεί και περισσότερες παιδαγωγικές ικανότητες (Bresler, 2002, 1074). Τέλος, η μεγαλύτερη αυτονομία που του δίνεται τον κρατά σε εκγρήγορση και τονώνει τη δημιουργικότητά του.

Υπάρχουν δύο μορφές με τις οποίες εμπλέκονται οι τέχνες και η διαθεματικότητα: η διαθεματική προσέγγιση μεταξύ των τεχνών και άλλων επιστημονικών αντικειμένων, και η διαθεματική προσέγγιση που γίνεται μεταξύ των τεχνών (Copland, 2005, 252).

Ο χορός και η μουσική έχουν τα περισσότερα κοινά στοιχεία από τις τέχνες (Χρυσοστόμου, 2002, 42). Για το λόγο αυτό πολλά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα θεωρούν το χορό αναπόσπαστο τμήμα τους, όπως είναι το σύστημα Orff, το σύστημα Kodaly και η Μοντεσοριανή Αγωγή (Σέργη, 1995, 74). Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται η κίνηση για τις μικρότερες ηλικίες που τα παιδιά όταν αφεθούν ελεύθερα στο χώρο κινούνται συνεχώς. Επίσης, μέσα από την κίνηση το παιδί βιώνει με το σώμα του διάφορες πτυχές της μουσικής, όπως είναι ο ρυθμός (περπατώντας με το ρυθμό ή χορεύοντας), ο παλμός, η ένταση και η ταχύτητα (Χρυσοστόμου, 2005, 134). Όμως, σε αρκετούς πολιτισμούς, όπως και στην ελληνική δημοτική μουσική, η μουσική αποτελεί αδιάσπαστη ενότητα από το χορό επομένως και για το λόγο αυτό πρέπει να είναι ένα αδιάσπαστο στοιχείο ενεργητικής προσέγγισης (Σέργη, *ό.π.*, 74).

Η μουσική και τα εικαστικά είναι οι δύο τέχνες που σχετίζονται λιγότερο, καθώς χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά. Η πρώτη χρησιμοποιεί τον ήχο και η δεύτερη το χώρο (Χρυσοστόμου, *ό.π.*, 140). Παρόλα αυτά έχουν κοινή ορολογία που μπορούν να μοιραστούν, όπως είναι η μορφή και τα μοτίβα, αλλά ιστορικά δανείζονται και κοινούς τρόπους έμπνευσης, όπως για παράδειγμα στον ιμπρεσιονισμό, όπου και οι μουσικοί που ασχολήθηκαν με τέτοια έργα και οι ζωγράφοι δημιουργούσαν με αφορμή την αίσθηση που τους προκαλούσε μια ιδέα ή ένα ποίημα.

Επομένως η συμπληρωματικότητα των δύο τεχνών επιβάλλεται τόσο στις μεγαλύτερες τάξεις για να αντιληφθούν τα διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα που επηρέαζαν ταυτόχρονα όλες τις τέχνες, αλλά και για να γίνονται κατανοητές οι κοινές τους αναφορές. Το παιδί μέσω των εικαστικών μπορεί να κάνει ορατό στο χώρο σχεδιάζοντας τη μορφή ενός κομματιού, τις επαναλήψεις ή ακόμα και τα συναισθήματα που του δίνει ένα κομμάτι καθώς το ακούει. Μην ξεχνάμε ότι και

αρκετά μουσικά κομμάτια έχουν δημιουργηθεί με αφορμή εικόνες, όπως είναι οι «Εικόνες από μια Έκθεση» του Mussorgsky.

Η μουσική με το θέατρο έχουν κοινό στοιχείο το ότι εξελίσσονται στο χρόνο, ενώ στοιχεία όπως οι αντιθέσεις και ο αυτοσχεδιασμός είναι κοινά στην πραγμάτωσή τους (Χρυσοστόμου, 2005, 140). Από την αρχαιότητα το θέατρο συνδέεται με τη μουσική. Στο σχολείο η μουσική μπορεί να περιγράφει χαρακτήρες ή καταστάσεις, που μπορεί να απασχολήσουν τους μαθητές πώς γίνεται αυτό ή ακόμα μπορεί να χρειαστεί να δημιουργήσουν μια θεατρική παράσταση με μουσική.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε την παρατήρηση ότι η λέξη «παίζω» χρησιμοποιείται και όταν λέμε «παίζω ένα μουσικό όργανο» και όταν λέμε «παίζω ένα ρόλο» κάτι που γίνεται σε αρκετές γλώσσες και δείχνει τη συγγένεια αυτών των τεχνών (Swanwick, 1988, 38).

Η μουσική και η γλώσσα έχουν κοινά στοιχεία το ρυθμό, το ύψος και τον τονισμό (Τόμπρας, 1998, 30). Η μουσική και οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν πολλές φορές μια κατάσταση, ένα συναίσθημα, ένα πρόσωπο ή πράγμα ή και μια φανταστική κατάσταση (Swanwick, *ό.π.*).

Συχνά σχετίζουν την ανάγνωση με τη μουσική σημειογραφία γιατί :1) και η μουσική σημειογραφία και η γραφή διαβάζονται από αριστερά προς τα δεξιά 2) έχουν το στοιχείο της επανάληψης και σημεία στίξης 3) η απεικόνιση και στις δύο περιπτώσεις έχει να κάνει με τον ήχο.

Ο Πυθαγόρας πρώτος μίλησε για τη σχέση των μαθηματικών με τη μουσική τον 6<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. (Κώστιος, 1993, 15). Ενώ έχει παρατηρηθεί ότι άνθρωποι με ιδιαίτερη επίδοση στα μαθηματικά έχουν ασχοληθεί με τη μουσική δεν έχουν γίνει μελέτες που να το επιβεβαιώνουν με σιγουριά (Pierce, 1981, 644). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι όταν ακούγεται μουσική την ώρα που οι μαθητές σκέφτονται προκειμένου να λύσουν μια μαθηματική άσκηση, αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέλθουν, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Το γεγονός αυτό προβληματίζει τους ερευνητές, αν το θετικό αποτέλεσμα της μουσικής ακρόασης κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τα μαθηματικά επηρεάζει μόνο τη μαθηματική σκέψη ή και τη μελέτη άλλων επιστημονικών αντικειμένων και αν αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα απλά της χαλάρωσης που προκαλεί η μουσική ακρόαση (Bresler, 2002, 1069).

Γενικά προτείνονται εδώ δραστηριότητες που βοηθούν με ευχάριστο τρόπο μέσα από τη μουσική να κατανοηθούν βαθύτερα μαθηματικές έννοιες, χωρίς να αναφέρονται ως ορολογία συγκεκριμένη στους μαθητές στις μικρότερες ηλικίες.

Παρόμοιες σχέσεις και σημεία αναφοράς μπορούμε να διερευνήσουμε και μεταξύ της μουσικής με την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Φυσική Αγωγή και τις Φυσικές Επιστήμες, τα οποία ήδη φαίνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων αυτών που δόθηκαν φέτος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε αυτά που αφορούν την Πρωτοβάθμια (ΦΕΚ 303,304/13-03-2003).

#### *1.10. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ*

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στη βιβλιογραφία συναντάμε τη σχέση της μουσικής με την κίνηση και κατ' επέκταση τη σχέση της με το χορό, που είναι η μορφή της τέχνης που βασίζεται εξ'ολοκλήρου στην κίνηση (Χρυσοστόμου, 2005, 133-134). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β', 4286-4306) είναι εκείνο που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών από τις πιο απλές ως τις πιο σύνθετες, την ανάπτυξη της εκφραστικής, δημιουργικής κίνησης και του κινητικού αυτοσχεδιασμού και τη μύηση στην χορευτική κίνηση. Σημειώνουμε ότι στο Γυμνάσιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθορίζει ότι πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων σχετικών με τα αθλήματα.

Την ιδεολογία και της μεθόδους του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τις κινητικές δεξιότητες, έθεσε υπό αμφισβήτηση ένα από τα τρία ρεύματα της χρησιμοποίησης της σωματικής έκφρασης στην Ευρώπη, το «παιδαγωγικό ρεύμα», που χρησιμοποιεί τη σωματική έκφραση ως μέσο επέμβασης στην εκπαίδευση (Ρήγα, 2001, 14). Θεωρεί, λοιπόν, ότι η Φυσική Αγωγή επικεντρώνεται και ασχολείται περισσότερο με τη μηχανοποίηση και την αποτελεσματικότητα της κίνησης, ενώ η Σωματική Έκφραση με τη συνειδητοποίηση και την αυθεντικότητά της (ό.π., 15). Για την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης δίνονται πολλά ερεθίσματα στο παιδί, προσπαθώντας να εμπλουτιστεί η καθημερινή του κινητικότητα και η αντίληψή του σε τρεις βασικές κατηγορίες, την αντίληψη της κίνησης, την οπτική αντίληψη και την ακουστική αντίληψη, δηλαδή την ένταση, τη διάρκεια, την τονικότητα και την απόχρωση (ό.π., 17-18).

Για την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης γίνεται αναφορά περισσότερο στη Θεατρική Αγωγή (Μουγιακάκος, χ.χ., 8). Η Θεατρική Αγωγή στοχεύει στην καλλιέργεια των σωματικών και φωνητικών ικανοτήτων, καθώς θεωρεί την αναπνοή και τη φωνή κομμάτι του σώματος και θέτει ως στόχο την εξερεύνηση από το μαθητή

του σώματός του στο χώρο και την ανάπτυξη σχέσης με το ρυθμό (ό.π.,13,14,19). Εξάλλου, μια από τις αρχέτυπες μορφές θεάτρου είναι η Χορομimική, στην οποία ενυπήρχε ο ρυθμός της κίνησης με το ρυθμικό λόγο (Μουγιακάκος, 42).

Ο Gardner θεωρεί την κιναισθητική νοημοσύνη ως μια από τις οκτώ νοημοσύνες του ανθρώπου, η οποία προϋποθέτει την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν όλο ή μέρος του σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν συναισθήματα, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις του σώματος (Φλουρής, 2006, 127). Επομένως, μουσική και χορός είναι τέχνες αυτόνομες με τις οποίες μπορεί ο άνθρωπος με καθεμιά ξεχωριστά να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο φτάνοντας σε μια τελειότητα (Σέργη, 1987, 29).

Κατά καιρούς, όμως, οι μουσικοπαιδαγωγοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική και η κίνηση θα πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής των παιδιών, καθώς οι πρώτες καλλιτεχνικές απόπειρές τους είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα θεμελιώδη γνωρίσματα του χορού, όπως είναι οι κινήσεις, και της μουσικής, που εκδηλώνονται με φωνητικές και ηχητικές εξερευνήσεις (Σέργη, 1987, 29).

Ο Γερμανός παιδαγωγός Friedrich Wilhelm Froebel (1783-1852) σημειώνει την αναπτυξιακή, παιδαγωγική και θεραπευτική σημασία της μουσικής και του χορού ως μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας και έκφρασης του παιδιού, ενώ η Ιταλίδα παιδαγωγός και γιατρός Maria Montessori (1870-1952), που έκανε επιτομή του έργου της γνωστή σήμερα ως «Μοντεσοριανή αγωγή», συνδύαζε στις ασκήσεις τη μουσική με τη ρυθμική γυμναστική (Αντωνάκης, 2007, 37, 46). Η εκμάθηση της μουσικής γίνεται μέσα από εμπειρίες, όπως οι ρυθμικές κινήσεις συνοδευμένες από πιάνο (Πατσέας, 2000, 22), αλλά ταυτόχρονα επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά να ελέγχουν τις κινήσεις των χεριών, των ποδιών και του σώματός τους γενικά (Αντωνάκης, ό.π., 46).

Ο Ελβετός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) υποστήριζε ότι για την ολοκληρωμένη μουσική αγωγή απαιτείται η σωματική αντίδραση των μαθητών, όπου μέσα από τις φυσικές κινήσεις του σώματός τους αποκτούν και νοητική αντίληψη των μουσικών ρυθμών (ό.π.,63). Σημείωνε τη σημασία μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ ακοής, κίνησης και συναισθήματος, που λειτουργεί σαν γέφυρα νου και σώματος (ό.π.).

Ο Γερμανός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός Carl Orff (1895-1982) πίστευε ότι η εκμάθηση της μουσικής πρέπει να γίνεται μέσα από τη ρυθμισμένη κίνηση του

σώματος, και για το λόγο αυτό στο μουσικοπαιδαγωγικό του σύστημα περιλαμβάνει ηχητικές κινήσεις από το σώμα, όπως κτυπήματα με τις παλάμες, τα δάχτυλα, τα πόδια και τους μηρούς, θεωρώντας το σώμα ως ένα κρουστό όργανο (Σέργη, 1987, 29,38,39). Για την πλατιά και σε βάθος γνωριμία με τη μουσική και την κίνηση χρησιμοποιούνταν εκτός από τις ηχηρές κινήσεις του σώματος, η ρυθμική κίνηση ή κινητικές δραστηριότητες με τη συνοδεία φωνής και οργάνων και η δημιουργική, εκφραστική κίνηση ως ελεύθερη απόδοση χαρακτηριστικών της μουσικής και μέσο για την περιγραφή ιστορίας (Πατσέας, 2000, 17-18).

Τέλος, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodaly, του Ούγγρου εθνομουσικολόγου Zoltan Kodaly, η κίνηση δεν αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα, χρησιμοποιούνται, όμως, κάποια απλά στοιχεία της ρυθμικής Dalcroze, όπως ο ρυθμικός βηματισμός, τα παλαμάκια και οι ρυθμικές κινήσεις (Αντωνακάκης, 2007, 71).

Η Coleman (Σέργη, 1994, 64), σημειώνει ότι «μπορεί κάποιος να αισθανθεί την πληρέστερη νοητική και συναισθηματική ανταπόκριση σε μια μουσική σύνθεση, μόνο όταν υπάρχει η δυνατότητα το νευρικό του σύστημα να προσθέσει μια προηγούμενη εμπειρία, μια κινητική ερμηνεία και έξαρση» (Σέργη, 1994, 64).

Τη σημασία της κίνησης στην ακρόαση της μουσικής τόνισε η Pierce (2007, 2), η οποία υποστηρίζει ότι να κατανοείς τη μουσική μέσω κινήσεων είναι μια πιο χρονοβόρα διαδικασία απ' ότι με ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα ακρόασης, αλλά έχει καταγραφεί ως αποτελεσματικό, καθώς κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών και οξύνει την ακουστική τους ικανότητα.

Σύμφωνα και με την νευροδιδακτική<sup>1</sup>, η διδακτική προσέγγιση της μουσικής, που εμπλέκει τον μαθητή σε μια άμεση διάδραση της μουσικής με την κίνηση επιφέρει μια πιο εκτεταμένη ενεργοποίηση του εγκεφάλου του και την ανάπτυξη εγκεφαλικών δομών, υπεύθυνων, τόσο για την επεξεργασία της μουσικής πληροφορίας, όσο και για την ανάπτυξη αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η οποία θα τον ακολουθεί και εκτός του διδακτικού περιβάλλοντος (Κονιάρη, 2007, 333).

Στην ενεργητική προσέγγιση της μουσικής μέσω της κίνησης οδηγούν και τα συμπεράσματα της εθνομουσικολογίας που καταλήγουν ότι σε αρκετούς πολιτισμούς η μουσική είναι αδιαχώρητη από το χορό (Σέργη, 1995, 74). Ενεργητική προσέγγιση σημαίνει ότι προσέχουν την εξέλιξη της μουσικής, δηλαδή τη μελωδική της γραμμή,

---

<sup>1</sup> Η «νευροδιδακτική» εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ορίζει έναν νέο επιστημονικό χώρο, ο οποίος συνδέει τις επιστήμες μελέτης λειτουργιών του εγκεφάλου (νευροεπιστήμες) με την επιστήμη της παιδαγωγικής (Κονιάρη, 2007, 327).

τα ρυθμικά της στοιχεία και τις ηχοχρωμικές και εκφραστικές της ιδιαιτερότητες (Whewey, 2002, 11). Παρατηρείται, επίσης, ότι οι ρυθμοί της μουσικής παλαιότερων πολιτισμών ήταν πιο πολύπλοκοι, εξαιτίας μιας αξιόλογης επιδεξιότητας στην κίνηση των χεριών, των δαχτύλων και των ποδιών και εξαιτίας των περίπλοκων αντανακλαστικών κινήσεων των μελών του σώματος (Finkelstein, χ.χ., 11).

Η Coleman σημειώνει ότι ο χορός βοηθά στην ανάπτυξη της ρυθμικής αίσθησης του παιδιού, βοηθά στην ανάπτυξη της μουσικής του αντίληψης και πιο συγκεκριμένα σημειώνει τη συμβολή του στην κατανόηση της φόρμας (Σέργη, 1994, 62). Αναφέρει, λοιπόν, ότι «εμπειρίες δραστηριοτήτων με τη μορφή χορού είναι η φυσική προετοιμασία για την κατανόηση της φόρμας στη φωνητική και ενόργανη μουσική. Το παιδί που θα έχει την αίσθηση της φόρμας στο χορό του, θα έχει επίσης την ικανότητα να αισθανθεί τη φόρμα στο τραγούδι του, στις ενόργανες εκτελέσεις και τις συνθέσεις που δημιουργεί. Μέσα από αυτή τη διεργασία, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία για πρωτότυπη έκφραση, συνδυάζοντας οικείους βηματισμούς σε δικές τους καινούργιες φόρμες» (ό.π.). Μορφολογικά η μουσική και ο χορός χρησιμοποιούν και οι δύο τέχνες την επανάληψη και την αντίθεση (Σέργη, 1987, 32). Ο Ιωαννίδης (2002, 5) υποστηρίζει ότι η συνειδητή οργάνωση της κίνησης (οργάνωση της οποίας τα κυρίαρχα συστατικά είναι η περιοδικότητα και η επαναληπτικότητα), δηλαδή ο ρυθμός είναι μια αίσθηση καθαρά σωματική.

Συμπερασματικά, ο ρυθμός και η δυναμική κινήσεων στις διαφορετικές χορευτικές μορφές μπορεί να συνδεθεί με τη μουσική με ουσιαστικό τρόπο μέσω των εννοιών του τέμπο, της ρυθμικής αγωγής, του τονικού ύψους, της δυναμικής, της χροιάς και της διάρθρωσης μιας μουσικής σύνθεσης (φόρμα - μορφή), αξιοποιώντας την κιναισθητική μάθηση (Χρυσοστόμου, 2005, 136).

### *1.11. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ (ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ- ΠΟΙΗΣΗ)*

Η μουσική είναι μαζί με τη γλώσσα μια από τις πρωταρχικές εκδηλώσεις του ανθρώπου, που οι ρίζες τους χάνονται στα βάθη της προϊστορίας, χωρίς να έχει ακόμα εξακριβωθεί πια είναι αρχαιότερη (Τόμπρας, 1998, 20). Ο Γερμανός διανοητής Herder υποστηρίζει πως η πρώτη εκδήλωση του ανθρώπου ήταν το τραγούδι (ό.π.), αλλά ο Θρασύβουλος Γεωργιάδης θεωρεί τη γλώσσα ως υπερκείμενη της μουσικής, καθώς της έδωσε νόημα η συμβίωσή της με τη γλώσσα (Γεωργιάδης, 1994, 10, 20).

Στην αρχαιότητα ήταν ενωμένες ως μία δραστηριότητα, αφού ο Αρχαίος ελληνικός στίχος ήταν μια γλωσσική και ταυτόχρονα μουσική πραγματικότητα έτσι, ώστε ο μουσικός ρυθμός περιεχόταν στην ίδια τη γλώσσα (ό.π., 21-22). Από τον 4<sup>ο</sup> αιώνα ως τους πρώτους Χριστιανικούς αιώνες ολοκληρώθηκε η εξαφάνιση αυτής της μουσικότητας από την ελληνική γλώσσα και έτσι προέκυψε ο πεζός λόγος (ό.π., 23). Η πορεία τη μουσικής εξακολούθησε, όμως, να έχει βασικές αναλογίες με την πορεία του λόγου, του γλωσσικού κειμένου (Τόμπρας, 1998, 159).

Γεγονός είναι ότι και σε άλλους πολιτισμούς έχει παρατηρηθεί σύνδεση γλώσσας και μουσικής, όπως ερμηνεύονται τα λόγια κάποιων τελετουργιών τραγουδιστά ή στην Ισπανική λαϊκή μουσική που έχουμε τονικό χρωματισμό πάνω στον τύπο της ομιλίας και στην Αφρική έχει διαμορφωθεί μια μουσική που μοιάζει με συνομιλία, στοιχεία χρήσιμα και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Filkelstein, χ.χ., 12,15).

Πέρα του ότι η μουσική παρουσιάζει ομοιότητες με τη γλώσσα και τις εκφάνσεις της, που είναι η ποίηση και η λογοτεχνία, θεωρείται και η ίδια μια γλώσσα και ως τέτοια είναι μέσο έκφρασης, προσιτό στον καθένα σύμφωνα και με τον παιδαγωγό John Paynter (1931-...) (Αντωνακάκης, 2007, 81). Ως γλώσσα, μπορούμε, επομένως να εφαρμόσουμε γλωσσολογικά μοντέλα για την ανάλυσή της (Τόμπρας, ό.π., 109).

Η συσχέτιση της Μουσικής με τη Γλώσσα μέσα από τα θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος προτείνεται να γίνει μέσα από τη ρυθμική επεξεργασία των λέξεων και του συνθετότερου λόγου, ενώ μπορεί να αποτελέσει και κίνητρο για δημιουργικό γράψιμο (Σέργη, 1987, 132). Γενικά τα κοινά τους στοιχεία, που μπορεί να γίνουν αφορμή για διασύνδεσή τους στο σχολείο είναι:

Έχουν γραμμική εξέλιξη μέσα στο χρόνο και είναι δύο καθαρά ηχητικά φαινόμενα, επομένως μεταδίδονται μέσω της ακοής (Τόμπρας, 1998, 22, 116). Για το λόγο αυτό απαιτούν καλή μνήμη για την κατανόησή τους (Brown, 1987).

Στη γλώσσα διακρίνονται στοιχεία μουσικά, κυρίως στον έμμετρο ποιητικό λόγο και είναι αυτά που βοηθούν στη μελοποίησή του (Τόμπρας, 21). Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις διαθέτουν μουσικά στοιχεία, όπως ο ρυθμός και ο τονισμός (Χρυσοστόμου, 2005, 151). Η ανθρώπινη ομιλία ενέχει όλα τα στοιχεία που συνιστούν και τη μουσική, όπως εναλλαγές τονικού ύψους και ηχοχρωμάτων, εντάσεων και εναλλαγές στις διάρκειες (Ιωαννίδη, 2002, 5).

Πολλές λέξεις είναι ηχοποιητές, όπως το νιαούρισμα ή το πλατσούρισμα (Χρυσοστόμου, 2005, 151). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν εικόνες της φαντασίας (ό.π.).

Γίνεται παραλληλισμός ανάμεσα στον αυθόρμητο χαρακτήρα της ομιλίας, που διέπεται από σταθερές και προσδιορισμένες σχέσεις κάθε γλωσσικής πράξης και του αυτοσχεδιασμού στη μουσική, όπου δεν είναι μια αυθαίρετη, παρορμητική δημιουργία μουσικής, αλλά διέπεται από περισσότερο ή λιγότερο αυστηρούς κανόνες (Γιάννου, 1994, 73-74). Έτσι, η Αμερικανίδα Satis Coleman σημειώνει ότι «το παιδί αυτοσχεδιάζει τις δικές του λέξεις στη συνομιλία, και θα έπρεπε να είναι ικανό να αυτοσχεδιάζει το ίδιο ελεύθερα και με τη φωνή του στο τραγούδι» (Σέρρη, 1994, 64). Στη μουσική, κατά τρόπο ανάλογο προς το λόγο, οι αλληλουχίες και οι συνδυασμοί των ήχων (ή των «φθόγγων»), γίνονται αντιληπτοί ως ενότητες με συγκεκριμένη σχηματική παρουσία (Ιωαννίδης, 2001, 33, 34).

Η επανάληψη και η παραλλαγή, η ισορροπία και η αντίθεση μπορεί να γίνουν εμφανή τόσο στη λογοτεχνία, όσο και στη μουσική (Brown, 1987, 103, 122). Η αντίθεση είναι εμφανής σε κάθε μουσικό κομμάτι, αφού σε κάποιο σημείο του θα υπάρχουν αντιθέσεις στην ένταση, στην ταχύτητα και στο τονικό ύψος (ό.π., 122). Στη λογοτεχνία, στα μεγάλης έκτασης κείμενα συναντάμε περισσότερο επανάληψη και παραλλαγές κομματιών, απ' ότι μεμονωμένων λέξεων ή σκέψεων (ό.π., 108). Ενώ, βέβαια η επανάληψη και οι παραλλαγές στη μουσική χρησιμοποιείται σε μεγάλη έκταση γιατί της προσδίδει ενδιαφέρον και εσωτερική συνοχή, στην ποίηση δεν μπορεί να γίνει αυτό λόγω της έκτασης των ποιημάτων, αλλά και στη λογοτεχνία γενικά μπορεί να απομακρυνθούμε με τον τρόπο αυτό από το νόημα (ό.π., 108).

Η συχνότητα των φαινομένων είναι τέτοια, ώστε οι ερευνητές έχουν βρει παραλληλισμούς στις φόρμες που χρησιμοποιούνται στην ποίηση και στη μουσική και μάλιστα κάποιες φορές παρατηρούν την τάση των συγγραφέων να μιμηθούν τις μουσικές φόρμες ή των μουσικών, λιγότερο, να μιμούνται ποιητικά δομικά στοιχεία (ό.π., 127). Έτσι, χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία η μουσική μορφή «θέμα και παραλλαγές» με τις ιδιαιτερότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και στην ποίηση η μορφή «ABA» πάντα με διαφοροποιήσεις, χωρίς να έχει αποδειχτεί επιρροή από την αντίστοιχη μουσική μορφή (ό.π., 136).

Αντίθετα η μορφή ροντό, που μπορούμε σχηματικά να την παρουσιάσουμε «ABAΓΑΒΔ...A», αφού έχουμε συνεχή επανάληψη κάποιου υλικού (A) φαίνεται να είναι παλαιότερη στην ποίηση παρά στη μουσική, σε στίχους λαϊκών πιο πολύ



τραγουδιών ή σε ποίηση που ήταν απομίμηση αυτών (Brown, 1987, 140). Η επανάληψη εδώ, αν και ποιητικά κείμενα εξηγείται από το γεγονός ότι ήταν γραμμένα για να τραγουδηθούν (ό.π., 141).

Στην περίπτωση της προγραμματικής μουσικής, η οποία χρησιμοποιεί εξωμουσικά στοιχεία, ώστε να ανταποκρίνεται στο λογοτεχνικό προσανατολισμό του 19<sup>ου</sup> αιώνα που αναπτύχθηκε, και γενικά της οργανικής μουσικής, φαίνεται η επιρροή της λογοτεχνίας και η προσπάθεια των συνθετών να δανειστούν στοιχεία από αυτήν (ό.π., 219, 255).

Συχνά συνδυάζεται η ποίηση με τη μουσική, ώστε να δημιουργηθεί ένα τραγούδι (Χρυσοστόμου, 2005, 152). Το ποίημα γίνεται πιο ευχάριστο στα παιδιά, όταν επενδύεται με μουσική, και μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι με τον τρόπο αυτό, αν και τα παιδιά μπορεί να μη γνωρίζουν να διαβάζουν ή να έχουν άλλη μητρική γλώσσα, αυτό δεν τους εμποδίζει από το να αντιληφθούν το νόημα και τη διάθεση του ποιήματος (Barker, 1992, 98). Άλλες φορές πάλι, ένα μουσικό αριστούργημα βασίζεται σε κείμενο μικρότερης αξίας, που όμως χάρη στη δύναμη του συνθέτη, του χαρίζει αθάνατη αξία, ενώ συμβαίνει και το αντίστροφο (Τόμπρας, 1998, 233-234).

Η Saperstone απέδειξε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο να χειρίζεται κάποιος καλά τη γλώσσα και την ικανότητα να τραγουδά (Pierce, 1981, 644). Μελέτες της κλινικής ψυχολογίας απέδειξαν ότι και η ομιλία και η μουσική ικανότητα εξαρτώνται από την ακοή και έτσι, η έλλειψη ικανότητας ακοής δημιουργεί ανωμαλία και στην ομιλία και στην μουσική ικανότητα του ατόμου (Seashore, 1967, 310).

Ο Άγγλος συγγραφέας και μουσικός Yorke Trotter (1854-1934) μελετώντας και τις διαθέσιμες για την εποχή θεωρίες της αναπτυξιακής φιλοσοφίας διατύπωσε ότι υπάρχουν ομοιότητες στην κατάκτηση και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας με την ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών (Αντωνάκης, 2007, 62). Ο Zoltan Kodaly μίλησε για μητρική μουσική γλώσσα των παιδιών, που είναι η παραδοσιακή μουσική του τόπου και θεώρησε απαραίτητο τα παιδιά να ξεκινούν με αυτή τη μουσική παιδεία τους (Πατσέας, 2000,13), καθώς εκείνη μόνο έχει μελωδίες που είναι φτιαγμένες έτσι, ώστε να υποστηρίζουν την εκφορά του λόγου (Αντωνάκης, ό.π., 68).

Ο Carl Orff πιστεύει ότι η εκμάθηση της μουσικής πρέπει να γίνεται και μέσα από το ρυθμό των λέξεων (Σέργη,1987, 29), παρουσιάζοντας ως μέσο της μεθόδου του το

ρυθμικό λόγο με σκοπό την κατανόηση του ρυθμού των λέξεων, των φράσεων, όπως οι ρίμες, οι παροιμίες και τα γνωμικά (Πατσέας, 2000, 18).

Ο Jaques- Dalcroze στην μουσικοπαιδαγωγική του μέθοδο χρησιμοποιεί το λεκτικό αυτοσχεδιασμό (Αντωνακάκης, 2007, 64).

Κάποιες διαφορές της γλώσσα και της μουσικής, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε να μην ξεχνάμε και στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ότι είναι αυτόνομες είναι:

- Η μουσική περισσότερο από τη γλώσσα, απαιτεί την ηχητική της παρουσία για να εδραιωθεί ως τέχνη (Brown, 1987, 23).

- Η μουσική δεν μπορεί να εκφράσει πεζές έννοιες και ορθολογισμούς, όπως για παράδειγμα «Ο καιρός χθες ήταν βροχερός» (ό.π., 104).

- Η μουσική φαίνεται να έχει μια οικουμενικότητα, παρόλο που έχουμε πολλές μορφές μουσικής έκφρασης, πάντα συνυφασμένες με τις γλώσσες (ό.π., 131).

- Η μουσική έχει γλωσσικά στοιχεία, όπως το μουσικό αλφάβητο και τις νότες, αλλά της λείπει η μουσική λέξη (ό.π., 139).

- Η γραμμένη γλώσσα αντιπροσωπεύει σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλώσσα, απ' ότι η καταγεγραμμένη μουσική, τη μουσική (Νταλχάουζ, 2006, 36).

## *1.12. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ*

Η μουσική και τα εικαστικά εμφανίζουν πολλές διαφορές και μια από αυτές είναι ότι τα εικαστικά αναπτύσσονται μέσα στο χώρο, ενώ η μουσική μέσα στο χρόνο (Brown, ό.π., 10).

Η ομοιότητα της μουσικής και των εικαστικών στηρίζεται στο ότι από τη φύση τους χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη πολυσημία, δηλαδή από μεγαλύτερη ελευθερία στη χρήση του συμβόλου τους και στην ερμηνεία από πλευράς του δέκτη (Τόμπρας, 1998, 216). Γι' αυτό, ο Γερμανός παιδαγωγός Foebel σημειώνει πως η μουσική και τα εικαστικά αποτελούν σημαντικά εναλλακτικά μέσα έκφρασης και ιδιαίτερα για τα παιδιά που δε θέλουν ή δεν μπορούν κάποιες φορές να εκφραστούν με λέξεις (Αντωνακάκης, ό.π., 37).

Τα εικαστικά μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση εννοιών που αφορούν τη μορφολογία γιατί τα εικαστικά έργα είναι απέναντι από τον παρατηρητή και μπορεί, είτε αμέσως, είτε έπειτα από προσεκτική παρατήρηση να συλλάβει τη μορφή τους,

ενώ στη μουσική τα στοιχεία που συνθέτουν τη μουσική σύνθεση ακούγονται διαδοχικά και μόνο με τη βοήθεια της μνήμης επιτυγχάνεται στη φαντασία μας η σύνδεσή τους και η αντίληψη της ενότητας την οποία έχουν (Ιωαννίδης, 1978, 42). Κάποιος, δηλαδή που δεν έχει ανεπτυγμένη μνήμη είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσει το θέμα ή της παραλλαγές σε ένα μουσικό κομμάτι (Brown, 1987, 11).

Εκτός από την κατανόηση της μουσικής μορφολογίας, ο συνδυασμός των Εικαστικών με τη Μουσική μπορεί να γίνει ως κίνητρο για τη δημιουργία εικαστικών ή μουσικών έργων από τα παιδιά, αλλά είναι και απαραίτητος για την κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης και των δύο τεχνών (Σέργη, 1987, 132).

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μεταδίδονται ιδέες και συναιθήματα μέσα από τις δύο τέχνες μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της επικοινωνίας των μουσικών στοιχείων και των συναισθημάτων (Χρυσοστόμου, 2005, 142). Έχει σημειωθεί ότι η μελέτη των εικαστικών έργων, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, να κατασκευάσουν θεωρίες και να ενοποιήσουν και να συσχετίσουν έννοιες ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα (Chanda, 2007, 9).

### *1.13. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ*

Η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων κυρίως στο εξωτερικό, αφού εκεί εφαρμόζεται αρκετά χρόνια, έχει δείξει κάποια προβλήματα που είναι σημαντικά (Burton, 2001, 17).

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής, λοιπόν, αν και ενθουσιάζονται με την ιδέα της διαθεματικότητας, στην πράξη παρατηρούν πολλά προβλήματα. Είναι πολύ επίφοβο η μουσική κατά την διάρκεια διεπιστημονικών προσεγγίσεων να υποβιβάζεται, όπως όταν, όπως σημειώνει η Bresler, χρησιμοποιείται μόνο ως υπόβαθρο την ώρα που ασχολούνται τα παιδιά με κάποιο άλλο μάθημα ή όταν μαθαίνουν κάτι που αφορά άλλο μάθημα μέσα από ένα τραγούδι χωρίς, όμως, να μαθαίνουν τίποτα που να αφορά τη μουσική (Χρυσοστόμου, 2005, 103). Επομένως, συχνά περιορίζεται ο χρόνος που αφιερώνεται για τη γνώση που αφορά αποκλειστικά τη μουσική και προχωρούν σε διασύνδεση δημιουργώντας σύγχυση στους μαθητές που δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα κάθε αντικειμένου (Copland, 2005, 259). Η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι ένα επιπλέον πρόβλημα, που επιβαρύνεται από την έλλειψη

εξειδικευμένων βιβλίων και υλικοτεχνικής υποστήριξης, που κάνουν το έργο του εκπαιδευτικού πιο δύσκολο (Applebee, 2007, 1037).

Επίσης, επιπόλαιες συνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων απομακρύνουν από ουσιαστικές έννοιες, ενώ κάποιες φορές υπάρχει κίνδυνος στην προσπάθεια να βρεθούν συνδέσεις μεταξύ των αντικειμένων να μην είναι τελικά οι κατάλληλες για το θέμα που επεξεργάζονται (Copland, 2005, 259).

Κάποιες φορές παρατηρείται από τα παραπάνω απογοήτευση των εκπαιδευτικών που δυσπιστούν απέναντι στο νέο αυτό τρόπο διδασκαλίας, ενώ σίγουρα απαιτεί από αυτούς περισσότερο χρόνο να αφιερώνουν στην προετοιμασία τους (Barrett, 2001, 27). Η συσχέτιση, η ενιαιοποίηση και η σύνθεση πληροφοριών απαιτεί ευλυγισία, κριτική ικανότητα και διαθεματική σκέψη, αρετές που βαραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού (Chanda, 2007, 9).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

#### 2.1. ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Στη μουσική ο όρος μορφή αναφέρεται στα δομικά χαρακτηριστικά του κάθε μουσικού έργου και στα γενικά μουσικά πρότυπα σύνθεσης που έχουν προκύψει μέσα από την ιστορία της μουσικής (Michels, 1994, 105).

Η μουσική μορφή περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία (Michels, *ό.π.*):

- το ηχητικό υλικό
- τις αρχές δόμησης και
- τις ιδέες

Ως **ηχητικό υλικό** εννοούμε τις παλμικές δονήσεις που προέρχονται από κάποιο παλλόμενο αντικείμενο. Όταν οι παλμικές κινήσεις είναι ακανόνιστες και ασύμμετρες δεν δημιουργούν την αίσθηση ήχων με κάποια συγκεκριμένη οξύτητα και γι' αυτό ονομάζονται θόρυβοι (Αμαραντίδης, 1990, 31). Οι δομικές κατηγορίες του ηχητικού υλικού είναι οι ιδιότητες του ήχου δηλαδή το ύψος, η διάρκεια, η ένταση και το ηχόχρωμα (Σέργη, 1987, 13).

Ακολουθώντας τις **αρχές δόμησης**, είτε της γενικής αισθητικής, όπως είναι η ισορροπία, η αντίθεση και η εναλλαγή, είτε καθ' αυτό μουσικές, όπως είναι η επανάληψη και η παραλλαγή, οδηγείται το επιλεγμένο ηχητικό υλικό στη δημιουργία μουσικής σύνθεσης (Michels, *ό.π.*).

Ως μουσικά παραδείγματα με αισθητική αξία και επομένως αξιόλογα για τα παιδιά θεωρούνται εκείνα που υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην επανάληψη και την αντίθεση, καθώς στις συνθέσεις που επαναλαμβάνονται διαρκώς νέες μελωδίες χάνεται η σημασία τους, ενώ σε εκείνες που δεν έχουν καθόλου στοιχεία επανάληψης χάνεται η αίσθηση της κατεύθυνσης (Χρυσοστόμου, 2002, 89).

Οι **ιδέες** είναι οι κινητήριες δυνάμεις της μουσικής σύνθεσης με κίνητρό τους τις εξωμουσικές διαθέσεις, συναισθηματικές καταστάσεις, νοητικές εικόνες, καθώς και καθαρά μουσικά γνωστά ή νέα θέματα (Michels, *ό.π.*).

Η μελέτη των σχέσεων αυτών ενός μουσικού έργου, που ακολουθούν εσωτερικούς κανόνες και πληρούν μια λειτουργία που αφορά το συγκεκριμένο μουσικό έργο και μόνο, αποτελεί αντικείμενο μιας ιδιαίτερης επιστήμης, της μορφολογίας της μουσικής (Michels, *ό.π.*, 107).

Τα πιο απλά μουσικά σχήματα βάσει των οποίων μπορούμε να περιγράψουμε τη μορφή ενός μουσικού έργου είναι το μοτίβο, η φράση και το θέμα (Σέργη, *ό.π.*).

Μοτίβο είναι η μικρότερη νοηματική ενότητα, το απλούστερο μουσικό σχήμα και βασικό δομικό στοιχείο που μπορεί να υπάρχει μέσα σε μια φράση ( Τόμπρας, 1998, 118 ). Φράση είναι η αμέσως μεγαλύτερη ενότητα μετά το μοτίβο και το θέμα και αναφέρεται σε μια ολοκληρωμένη μουσική ενότητα με σαφή οργάνωση χαρακτηριστική για το κομμάτι (Michels, *ό.π.*).

Εκτός του ότι υπάρχουν κάποιες ονομασίες που χαρακτηρίζουν τα μουσικά έργα ανάλογα με τη μορφή τους, όπως είναι η μορφή σονάτας ή η φούγκα, συνηθίζεται να συμβολίζουν κάθε μεγάλο τμήμα ενός μουσικού κομματιού που παρουσιάζει ομοιότητες και εσωτερική συνοχή με ένα γράμμα της αλφαβήτας (Schmidt, 2007).

Έτσι, μπορούμε να έχουμε τη **Διμερή μορφή (binary): A B** που σημαίνει ότι εμφανίζεται αρχικά μια μουσική ιδέα A αλλά μετά εμφανίζεται μια διαφορετική που τη συμβολίζουμε με το γράμμα B (Σέργη, 1987, 23).

Μπορούμε να έχουμε την **Τριμερή μορφή (ternary): A B A**, στην οποία η μουσική σύνθεση που αποτελείται από τρία μέρη αρχίζει και τελειώνει με ίδιο μουσικό υλικό, ενώ στη μέση παρεμβάλλεται κάτι διαφορετικό (Μουσική Αγωγή 1, 37).

Κάποιες μουσικές συνθέσεις μπορεί να έχουν μία μουσική ιδέα η οποία επαναλαμβάνεται. Τότε υπάρχει μόνο το υλικό A (Schmidt, 2007). Εάν μετά το A επαναλαμβάνεται ένα μουσικό υλικό που μοιάζει με το A, αλλά έχει σημαντικές διαφορές τότε συνηθίζουμε να βάζουμε ένα τόνο στο A (A') ή τον αριθμό 1 (A<sup>1</sup>) και εάν εμφανιστεί στη συνέχεια ένα άλλο A λίγο διαφορετικό βάζουμε δύο τόνους στο A (A'') ή τον αριθμό 2 (A<sup>2</sup>) κ.ο.κ. (Schmidt, 2007). Έτσι, έχουμε τη μορφή **θέμα και παραλλαγές (variations): A A' A'' A'''**, στην οποία ένα βασικό θέμα A επαναλαμβάνεται με διάφορες παραλλαγές είτε στο ρυθμό, είτε στην μελωδία, είτε στην αρμονία. Στους ρομαντικούς και στους σύγχρονους συνθέτες η τεχνική των παραλλαγών είναι τόσο περίπλοκη που μπορούμε δύσκολα να αντιληφθούμε πότε τελειώνει η μία παραλλαγή και πότε αρχίζει η επόμενη (Αμαραντίδης, 1990, 202).

Υπάρχει και η μορφή **Ροντό (rondo): A B A Γ A Δ A**, που το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η συχνή επανάληψη του κύριου θέματος A και η παρεμβολή ανάμεσα σε αυτές τις επαναλήψεις άλλων μουσικών θεμάτων (B, Γ, Δ) (*ό.π.*, 199). Η μορφή αυτή

εμφανίζεται το 17<sup>ο</sup> αιώνα και γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη το 19<sup>ο</sup> αιώνα στη δυτική μουσική ( Michels, 1994,109).

Όπως είναι παγκόσμιο φαινόμενο της ανθρώπινης φύσης να έχει την τάση να βλέπει τα πάντα ως μορφή, έτσι και η μουσική μορφολογία προκύπτει από την ανάγκη μας να κατανοούμε ευδιάκριτα σύνολα και ταυτόχρονα να δημιουργούμε με αυτά νέους συνδυασμούς (Swanwick,1988, 31).

Την ικανότητα να κατανοούμε τη μουσική δομή μπορεί να την αποκτήσει κάποιος είτε μέσα στην κοινωνία μέσα από την καθημερινή τριβή με τη μουσική κουλτούρα της, είτε από την εκπαίδευση που πρέπει να μπορεί να διευρύνει και να διευκολύνει την ψυχολογική αυτή προσέγγιση της μουσικής (ό.π.,33). Η ενασχόληση με τη δομή των μουσικών συνθέσεων ακολουθεί την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τα υλικά και την έκφραση και για το λόγο αυτό γόνιμες μουσικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν ή να δημιουργούν τα ίδια ξαφνική αντίθεση ή σταδιακή αλλαγή, αλλά και να βρίσκουν τον τρόπο με δύο διαφορετικές εκφραστικές ιδέες να δημιουργούν αντιφατικές ή ευχάριστες μουσικές σχέσεις (Swanwick, 1994,137).

Για τους λόγους αυτούς ο Keith Swanwick θεωρεί ότι ένα από τα τέσσερα στρώματα στα οποία αναπτύσσεται η μουσική γνώση είναι και η δομή, καθώς στο πρώτο στρώμα ο μαθητής γνωρίζει και ελέγχει τα υλικά της μουσικής, στο δεύτερο την έκφραση, στο τρίτο μαθαίνει και ελέγχει τη δομή των μουσικών έργων και δίνει στα μουσικά έργα μια ενιαία μορφή, ελέγχοντας για παράδειγμα τη σύνδεση των μουσικών φράσεων και στο τέταρτο στρώμα ο μαθητής εκτιμά τη μουσική ως φορέα πολιτιστικών αξιών (Μαρκέα, 2003, 25,26).

## *2.2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ*

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι εμφανής η σημασία που δίνεται στη μουσική δομή των συνθέσεων, αφού αναφέρεται και στους γενικούς στόχους και στους άξονες γνωστικού περιεχομένου και στα τρία επίπεδα (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β', 4070-4081).

Έτσι, στο 1<sup>ο</sup> Επίπεδο (Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Τάξεις Δημοτικού) στους γενικούς στόχους αναφέρεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται:

-να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής.

-να αυτοσχεδιάζουν, συνθέτουν και διασκευάζουν στα πλαίσια της ομάδας ή ατομικά μια ποικιλία μορφών.

Στο 2<sup>ο</sup> Επίπεδο (Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Τάξεις Δημοτικού) επιδιώκεται ως θεματική ενότητα:

-στο τραγούδι των μαθητών να υπάρχει έλεγχος της μουσικής φράσης, και ως στόχος

-να επινοούν και να αναπτύσσουν μουσικές ιδέες που έχουν απλή δομή, συμπεριλαμβανομένης της επανάληψης και της αντίθεσης.

Στο 3<sup>ο</sup> Επίπεδο (Γυμνάσιο) επιδιώκεται:

-η εξάσκηση, η δοκιμή και εκτέλεση μουσικών κομματιών με κατανόηση των διαφορών μερών του

-ο αυτοσχεδιασμός, η εξερεύνηση και η ανάπτυξη μουσικών ιδεών με επιλογή και συνδυασμό πηγών μέσα σε μουσικές δομές

Οι στόχοι, επομένως, αφορούν την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών, ώστε:

-να εξερευνούν, να επιλέγουν να ταξινομούν και να ελέγχουν ήχους για να συνθέσουν ένα κομμάτι που έχει μια αντιληπτή μουσική φόρμα.

-να επινοούν και να αναπτύσσουν μουσικές ιδέες με απλή δομή, συμπεριλαμβανομένης της επανάληψης και της αντίθεσης

-να τραγουδούν και να παίζουν ομαδικά ένα ευρύ ρεπερτόριο, δείχνοντας ότι κατανοούν τα μουσικά του χαρακτηριστικά

-να αυτοσχεδιάζουν, συνθέτουν και διασκευάζουν σε ποικιλία μορφών

-να δημιουργούν, αξιολογούν και να αναθεωρούν συνθέσεις που διατηρούν και αναπτύσσουν μουσικές ιδέες και δείχνουν ποικιλία, ενότητα και συνοχή.

-να ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες του παρελθόντος και του παρόντος, αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά και τα ξεχωριστά τους στοιχεία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω παρατηρούμε ότι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη μουσική μορφολογία επιδιώκεται οι μαθητές να έχουν την ικανότητα

1. να τραγουδούν αντιλαμβανόμενοι τη μορφή του τραγουδιού που ερμηνεύουν
2. να αντιλαμβάνονται τη μουσική μορφή κομματιών που ακούνε
3. να συνθέτουν απλές μουσικές φόρμες



4. να αξιολογούν και να αναθεωρούν τις μουσικές φόρμες που συνθέτουν.

### 2.3. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΙ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η έκφραση στη μουσική προκύπτει από το συνδυασμό, τις μεταβολές και τις διαφοροποιήσεις της χροιάς των ήχων, της έντασης, του ύψους και της διάρκειάς τους (Βουλιάκης, 2008).

Οι εκφραστικοί χρωματισμοί είναι εκείνες οι λέξεις που χρησιμοποιούνται και γράφονται επάνω στο μουσικό κομμάτι από το συνθέτη, για να μας υποδείξουν πώς θα ερμηνευθεί αυτό από εκφραστική άποψη, στο σύνολό του ή σε ένα μέρος του ή ακόμα και μεμονωμένοι φθόγγοι του (ο.π.).

Στη βιβλιογραφία τους εκφραστικούς χρωματισμούς τους συναντάμε και ως «όροι που αφορούν στο ύφος της ερμηνείας» (Αντωνακάκης, 2007, 428).

Μερικές από αυτές τις λέξεις, οι οποίες έχουν ιταλική ετυμολογία και περιέχονται στο βιβλίο του μαθητή της Α΄ Γυμνασίου «Εισαγωγή στη Μουσική» είναι:

*Agitato* (=ταραγμένα), *affetuoso* (=στοργικά), *amabile* (=με αγάπη), *appassionato* (=παθητικά), *brillante* (λαμπερά), *cantabile* (=μελωδικά), *capriccioso* (ιδιότροπα), *comodo* (=ήσυχα), *con brio* (=με κέφι και ζωντάνια), *deciso* (αποφασιστικά), *dolce* (=γλυκά), *espressivo* (=εκφραστικά), *lacrimoso* (με δάκρυα, θλιμμένα).

Η καλλιέργεια της ικανότητας να τραγουδούν οι μαθητές ένα ευρύ φάσμα τραγουδιών με αυξανόμενο έλεγχο της μουσικής έκφρασης τονίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, στους στόχους και στα τρία επίπεδα, επομένως και στο γυμνάσιο (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β΄, 4077), ενώ η ανάγκη για κατανόηση και χρήση των μουσικών συμβόλων είναι επίσης, εμφανής (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β΄, 4079).

## 2.4. ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ

Η εθνομουσικολογία ασχολείται με τη μουσική πολιτισμών που έχουν άλλο αισθητήριο από εκείνο της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, που δεν ανήκουν στο δυτικό πολιτισμό (Τόμπρας, 1998, 135-136).

Το ενδιαφέρον για την εξωευρωπαϊκή μουσική ανάγεται στην εποχή του Orlando di Lasso, ο οποίος ενδιαφέρθηκε για τη μουσική των ναπολιτάνων νέγρων, καθώς και από την εποχή των ισπανικών αποστολών στο Μεξικό και την επίδραση της μουσικής των ινδιάνων του Μεξικού στην ισπανική μουσική, ενώ η συστηματική μελέτη της άρχισε το 18<sup>ο</sup> αιώνα (ό.π., 136). Σήμερα εξαιτίας της εθνομουσικολογίας είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τη μουσική πολιτισμών πολύ απομακρυσμένων από εμάς και γεωγραφικά και πολιτισμικά και αυτό έχει δώσει ένα εύρος στην ακουστική εμπειρία και έδαφος για να αναδιφήσει ο σύγχρονος άνθρωπος σε ανάλογες καταστάσεις του δικού του μουσικού παρελθόντος (ό.π.).

Οι εθνομουσικολόγοι, μετά από τη συγκριτική μελέτη μορφών μουσικής έκφρασης πέρα από τη Δυτική μουσική παράδοση καταλήγουν σε συμπεράσματα πολύ χρήσιμα και στη διαμόρφωση του προγράμματος μάθησης, όπως (Σέργη, 1995, 71):

1. Η μουσική είναι συνυφασμένη με άλλες όψεις του πολιτισμού
2. Η μουσική είναι αντανάκλαση των στάσεων, των αξιών και των ιδεών του κόσμου.
3. Η μουσική εισάγει στον πολιτισμό – εκπολιτίζει.

Μάλιστα μερικά από τα συμπεράσματα στο Wesleyan Symposium το 1985 για τις προοπτικές της κοινωνικής ανθρωπολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν (ό.π., 73):

1. Η μελέτη άλλων πολιτισμών μέσα από την ανθρωπολογική προοπτική ενός παγκόσμιου πλαισίου είναι σημαντική στην εκπαίδευση.
2. Ο συνδυασμός της μουσικής, του χορού, του δράματος, των τελετουργιών και των εικαστικών στοιχείων, που υπάρχουν σε ένα πολιτισμό είναι σημαντικός κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης.
3. Μια από τις βασικές αρχές για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος διδασκαλίας – μάθησης στη μουσική αγωγή είναι ότι η μουσική μαθαίνεται μέσα από την πράξη, τον πειραματισμό και τη δημιουργική ενασχόληση με αυτή και όχι με τη μάθηση γύρω από τη μουσική, επομένως είναι απαραίτητη μια ενεργητική προσέγγιση κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας- μάθησης.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία, που έχει για το παιδί, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας να δημιουργεί μουσική σε διάφορα είδη, που σχετίζονται με συγκεκριμένους πολιτισμούς, αλλά πολύ περισσότερο να μπορεί να αναγνωρίσει τη μουσική του κάθε τόπου όταν την ακούει, είτε ηχογραφημένη, είτε σε κάποια συναυλία (Barker, 1992, 123).

Η ευθύνη, βέβαια, στο να προσεγγίσουν τα παιδιά τη μουσική κουλτούρα άλλων πολιτισμών σωστά, βαραίνει τον εκπαιδευτικό, ώστε να παρουσιάσει τις κουλτούρες αυτές όχι ως ελλειμματικές ή κατώτερες, απλά ως διαφορετικές (Swanwick, 1979, 104-105).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β', 4070-4081) για το Γυμνάσιο αναφέρεται ανάμεσα στους ειδικούς σκοπούς ότι οι μαθητές πρέπει «να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών», θέτοντας ως στόχους:

- να ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες, του παρελθόντος και του παρόντος, αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά και τα ξεχωριστά τους στοιχεία,
- να αναγνωρίζουν, σε σχέση με το ηχόχρωμα, την υφή και τα αρμονικά μελωδικά πρότυπα, τα συνηθέστερα ιδιώματα μουσικής που ανήκει σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή κουλτούρα.

## *2.5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ*

Η αξιολόγηση στο σχολείο αποβλέπει παραδοσιακά στη μέτρηση, όταν αυτή είναι δυνατή, των επιτευγμάτων των παιδιών και την κατάταξή τους σε μια σειρά επιτυχίας, στην επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για πιθανή αναπροσαρμογή που χρειάζεται το μάθημά του, στην πληροφόρησή του για αδυναμίες, ελλείψεις και δυσκολίες των παιδιών για να ακολουθήσει αναθεωρητική εργασία (Σταυρίδης, 1985, 85). Συμπερασματικά, λοιπόν, η αξιολόγηση πληροφορεί κατά πόσο μια συγκεκριμένη ενέργεια ή διαδικασία υπήρξε αποτελεσματική, αξιολογη και κατάλληλη (Θεοφιλίδης, 2002, 87).

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής, καθώς και στα διαθεματικά προγράμματα διδασκαλίας κρίνεται ως ιδιαιτέρως προβληματική, καθώς δεν έχουν βρεθεί δοκιμασμένες λύσεις συγκεκριμένες που να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών

(Χρυσοστόμου, 2005, 56). Αν και θεωρείται η διαδικασία αυτή ιδιαίτερης σημασίας στα προγράμματα αυτά, παρουσιάζονται και εδώ δυσχέρειες στην παρατήρηση και τη μέτρηση (ό.π.).

Με αυτές τις επιφυλάξεις και ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορούμε να πούμε πως η αξιολόγηση στο μάθημα της Μουσικής στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, μπορεί να πάρει επίσημη μορφή με την επίδοση γραπτού δοκιμίου ή ανεπίσημη (Θεοφιλίδης, ό.π., 87). Στην ανεπίσημη μορφή ο εκπαιδευτικός, εκτός από μια ανοιχτή συζήτηση που μπορεί να κάνει με τους μαθητές, τους παρατηρεί, ενώ εργάζονται ως άτομα ή σε ομάδες, προκειμένου να διερευνήσει:

1. τη δυσκολία που είχαν να κατανοήσουν βασικές έννοιες και γενικεύσεις,
2. την αποτελεσματικότητα των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν,
3. την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων,
4. το επίπεδο εργασίας των μαθητών, τόσο από πλευράς γνώσεων, όσο και από πλευράς στάσεων εργασίας (ό.π.).

Επίσης, η παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας μπροστά στο κοινό αποτελεί άλλον ένα τρόπο αξιολόγησης, που θεωρείται μοναδικός για το μάθημα της μουσικής (Αντωνακάκης, 2007, 134).

Προκειμένου να εκτιμηθεί η επίτευξη των στόχων της μαθησιακής εμπειρίας, σύμφωνα με παιδαγωγούς, δεν αρκεί απλά η παρατήρηση των παιδιών, προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά πόσο εμφανίζουν το επιθυμητό είδος συμπεριφοράς, αλλά απαιτούνται ειδικά προγραμματισμένες ευκαιρίες για αυτή τη συμπεριφορά (Fontana, 1995, 203). Η επιλογή των τεχνικών αξιολόγησης επηρεάζεται από το επίπεδο, που έχει σχεδιαστεί να αποκτηθεί η μάθηση, έτσι, ώστε σε καλλιτεχνικά μαθήματα το γραπτό δοκίμιο, που συνηθίζεται και προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στα άλλα μαθήματα, δεν είναι ιδανικό για να υπολογιστούν τα σύνθετα γνωστικά και συναισθηματικά επίπεδα (ό.π.).

Η αξιολόγηση της μάθησης είναι πολύ σημαντική στις τέχνες αν και από κάποιους λόγω της ιδιαίτερης φύσης των μαθημάτων αυτών, θεωρείται μικρότερης σημασίας και αφήνεται στην τύχη (Gardner, 2006, 155). Πρέπει να μην προσαρμόζονται τα αναλυτικά προγράμματα στην αξιολόγηση, αλλά να επινοηθεί αξιολόγηση που να εκτιμά εκείνα τα οποία είναι ουσιώδη στις τέχνες (ό.π.).

Τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογεί ο εκπαιδευτικός μουσικής, πρέπει να έχουν σχέση περισσότερο με ποιοτικά στοιχεία, παρά να δείχνουν ποσοτικές μεταβολές, κι αυτό γιατί ένα γραπτό δοκίμιο, που απλά έχει να κάνει «με το χαρτί και το μολύβι» έχει πραγματικά πολύ λίγη σχέση με τον πραγματικό κόσμο της μουσικής και της τέχνης γενικότερα (Swanwick, 1988,150-151).

Ωστόσο, στις μέρες μας έχει επικρατήσει η ορθολογική οργάνωση του σχολείου, το οποίο οφείλει να κάνει ακριβή, αναλυτικό και πλήρη έλεγχο της λειτουργικότητάς του, ώστε να παράγει σαν εργοστάσιο τη μέγιστη δυνατή παραγωγικότητα, και οι εκπαιδευτικοί μουσικής χρησιμοποιούν τα γραπτά δοκίμια και ως μέσο για την ικανοποίηση των γονιών, προκειμένου να τους δώσουν ακριβή και αντικειμενική απάντηση στα ερωτήματα που θέτουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους (Βάμβουκας, 2002, 297-298).

Πάντοτε, όμως, πρέπει και στο μάθημα της μουσικής να έχει καθοριστεί το τι επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε και έπειτα να επιλεγθεί ο κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης (Αντωνακάκης, 2007, 133).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β΄, 4083-4084), σημειώνει αυτή τη διαφορετική φιλοσοφία της αξιολόγησης για το μάθημα της μουσικής και την ανάγκη να εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και δευτερευόντως στο γνωστικό. Έτσι, τονίζεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με τη χρήση κατάλληλων αξιολογικών μέσων, όπως:

- Δραστηριότητες εκτίμησης της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τα στοιχεία της μουσικής σε δημιουργικές εργασίες, όπως για παράδειγμα στη σύνθεση τραγουδιών.
- Δραστηριότητες ελέγχου της ικανότητας για αυτοσχεδιασμό, της μουσικής ευαισθησίας και του γούστου.
- Δραστηριότητες για την διερεύνηση της ικανότητας για ακρόαση και κατανόησης της σημειωγραφίας.
- Δραστηριότητες ανάγνωσης της μουσικής.

Σημαντικό πτυχή της αξιολόγησης, η οποία προβλέπεται και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β΄, 4083), είναι να μπορέσει ο μαθητής να προχωρήσει στην αυτοαξιολόγηση.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών γίνεται από τους διδάσκοντες, μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των

μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την καθημερινή φυσική πορεία του μαθήματος και μέσα από ένα πλήθος βιωματικών δραστηριοτήτων (Αντωνακάκης, 2007, 133-134). Περισσότερο ενδιαφέρει και στις διαθεματικές δραστηριότητες η συντρέχουσα ή διαμορφωτική αξιολόγηση, που έχει ως αντικειμενικό σκοπό να εκτιμήσει κατά πόσο ένα σχέδιο εργασίας είναι αποτελεσματικό και να προχωρήσει σε διορθωτικές κινήσεις, από την τελική αξιολόγηση που διενεργείται στο τέλος της ενότητας (Θεοφιλίδης, 2002, 87).

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2002, 88) σε μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας πρέπει να αξιολογούνται, γιατί αναμένεται και να καλλιεργηθούν το συναίσθημα της υπευθυνότητας, η επιμονή για τελειότητα στην εργασία, η προσοχή στις απόψεις των άλλων, η συνεργασία με άλλα άτομα, η διάθεση για συμμετοχή στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της εργασίας.

## *2.6. ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ*

Στην παράγραφο αυτή θα δώσουμε κάποιες πτυχές της μελέτης των στάσεων που αφορούν την έρευνά μας, χωρίς να φιλοδοξούμε να καλύψουμε την τρισδιάστατη αυτή έννοια, που αποτελείται από τη γνωστική, τη συναισθηματική διάσταση και τη συμπεριφορά του ατόμου (Γεώργας, 1990, 133).

Στην έννοια «στάση» ο Κυπριωτάκης περικλείει τη διάθεση, την ετοιμότητα του ανθρώπου να αντιδρά με έναν ορισμένο τρόπο απέναντι σε άτομα, καταστάσεις ή πράγματα (Γεωργιάδης, 2002, 60). Για τον Thurstone αποτελεί το σύνολο των αισθήσεων, ιδεών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων ενός υποκειμένου σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο (Κοσμόπουλος, 1995, 384).

Ο όρος στάση σε ορισμένες έρευνες χρησιμοποιείται ως μια νοητική έννοια που προσδίδει θετικό ή αρνητικό αίσθημα προς ένα «αντικείμενο», όπως για παράδειγμα η δήλωση ότι «μου αρέσει η μουσική» (Παπαναστασίου, 1999, 151). Ο όρος αυτός διαφοροποιείται από τον όρο «αντιλήψεις» που έχουν τα άτομα και αντιπροσωπεύουν πληροφορίες για ένα «αντικείμενο» που είναι είτε γνωστές, είτε έτσι προσλαμβάνονται από το άτομο (ό.π.).

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου, πώς δηλαδή το άτομο βλέπει τα διάφορα κοινωνικά στοιχεία

στον περίγυρό του (Γεώργας, 1990, 121). Οι στάσεις μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον και διαμορφώνονται από την οικογένεια (ό.π.).

Αν και ο Debaty παρουσιάζει τις στάσεις ως μια πραγματική ψυχολογική οντότητα που δεν παρατηρείται άμεσα παρά μόνο μέσα από τις εκδηλώσεις της η αντιστοιχία συμπεριφοράς και στάσης δεν είναι εύκολο να υποστηριχθεί επιστημονικά (Κοσμόπουλος, 1995, 385, 391). Όμως, υπάρχουν θεωρίες, όπως του Τριάντη και των Ajzen και Fishbein που τονίζουν την ασυνέπεια μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς, δηλαδή τονίζουν ότι το άτομο συνήθως δεν εκφράζεται ή δεν συμπεριφέρεται σύμφωνα με την πραγματική του στάση προς κάποιο θέμα με το ενδεχόμενο η έκφραση της πραγματικής του στάσης να εξαρτάται από το συνδυασμό πολλών παραμέτρων, όπως είναι τα ατομικά στοιχεία, οι κανόνες συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία και τέλος οι συνθήκες κάτω από τις οποίες τυχαίνει να βρίσκεται (Γεώργας, 1990, 139). Ωστόσο η σύγχρονη Κοινωνική Ψυχολογία θεωρεί τη στάση ως ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (ό.π., 124).

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι Frazer και Butts (1982), κάνοντας μια επισκόπηση σε έρευνες του Wisslon, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει επαρκής μαρτυρία που να υποστηρίζει ότι οι στάσεις και η επίδοση του μαθητή συσχετίζονται σημαντικά, ενώ ο Eisenhardt (1977) σε έρευνά του υποστηρίζει ότι η στάση επηρεάζεται από τα επιτεύγματα του μαθητή όχι τα επιτεύγματα από τις στάσεις (Παπαναστασίου, 1999, 151). Συμπερασματικά θεωρείται ότι οι στάσεις των μαθητών επηρεάζονται από τη διδασκαλία, τα κίνητρα των μαθητών, τις αντιλήψεις τους και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (ό.π.). Επίσης, κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι συνομήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των εφήβων (Γεώργας, 1990, 165).

Αντίστοιχα ο Κοσμόπουλος (1995, 386) σημειώνει ότι δεν μπορεί να γίνει παιδαγωγικός χειρισμός ενός παιδιού με τις παρακάτω στάσεις στις τρεις διαστάσεις τους<sup>2</sup>, χωρίς να γίνει προσπάθεια αλλαγής των στάσεων αυτών:

A) Γνωστικό στοιχείο: πιστεύει ότι η ενασχόληση με τη Μουσική είναι ανιαρή και αποτελεί χάσιμο χρόνου.

B) Συναισθηματικό στοιχείο: αντιπαθεί τη Μουσική ως τέχνη και επιστήμη και ως μάθημα.

---

<sup>2</sup> Ο Γεώργας αναφέρεται στα Μαθηματικά, εμείς κάνουμε τη μεταφορά στο μάθημα της Μουσικής.

Γ) Στοιχείο δράσης και συμπεριφοράς : όσο μπορεί αποφεύγει το μάθημα της Μουσικής.

Η αλλαγή σε ένα από τα τρία στοιχεία μπορεί να επιφέρει αλλαγή και στα υπόλοιπα (Γεώργας, 1990, 168). Η αλλαγή των στάσεων συνίσταται στην προσπάθεια αντικατάστασης μιας ήδη υπάρχουσας στάσης από μια διαφορετική στάση (ό.π., 165). Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο αξιόπιστος είναι ο ομιλητής που επιδιώκει να αλλάξει τη στάση κάποιου, ο πομπός του μηνύματος τόσο πιο πιθανό είναι να μπορέσει να αλλάξει τη στάση του δέκτη (ό.π.,170). Η αξιοπιστία έχει δύο επιμέρους παραμέτρους, τις γνώσεις και τις εμπειρίες της πηγής και την εμπιστοσύνη του ακροατή στην πηγή (ό.π.). Επίσης, θεωρείται απαραίτητη η προσπάθεια από την πλευρά της πηγής να διατηρεί το ακροατήριο σε καλή συναισθηματική κατάσταση, να διάκεινται φιλικά προς τον ομιλητή, αφού και ο ψυχολογικός χωρο –χρόνος επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα το άτομο να αλλάξει τη στάση του (ό.π., 181, 189). Άλλοι παράγοντες σημαντικοί είναι η προσωπικότητα του κάθε ατόμου και η αντίσταση που φέρνει στην αλλαγή, όπως και η νοημοσύνη του (ό.π.,183-185). Κατά τους Ben και Kiesler οι άνθρωποι αλλάζουν τη στάση, τις ψυχολογικές τους στάσεις και τις αντιλήψεις σύμφωνα με τη συμπεριφορά που θέλουν να έχουν και κατά τον Kats οι ψυχολογικές στάσεις λειτουργούν και ως «μηχανισμοί άμυνας» (Κοσμόπουλος, 1995, 392).



### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

##### 3.1. ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να φέρει σε πέρας το διδακτικό του έργο επιλέγει:

1. τη μέθοδο διδασκαλίας,
2. την πορεία διδασκαλίας,
3. τη μορφή διδασκαλίας,
4. τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης (Ματσαγγούρας, 1987, 7).

Οι κύριες μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης είναι η μετωπική διδασκαλία ή ολομέλεια, η ατομική εργασία, η εταιρική εργασία και η ομαδική ή συνεργατική εργασία (Σοφός, χ.χ.).

Στην μετωπική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί λεκτικές και μη λεκτικές μορφές προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου προς τους μαθητές, οι οποίοι οφείλουν να έχουν προσοχή και ενδιαφέρον προς αυτό, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με νέες γνώσεις και διαδικασίες (Κοσσυβάκη, 2003, 337). Κύριος σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η μετάδοση γνώσεων και οι μαθητές κάθονται απέναντί του και απαντούν μετωπικά αν χρειαστεί ή επεξεργάζονται ατομικά τις ασκήσεις τους (Δερβίσης, 1996, 40).

Στην ατομική εργασία ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται ατομικά εργασίες, επιδιώκει ανεξάρτητα από τους συμμαθητές του να επιτύχει τους σκοπούς του, χωρίς να συνεργάζεται ή να συναγωνίζεται μαζί τους (Ματσαγγούρας, 1987, 8).

Στην εταιρική εργασία δύο μόνο μαθητές αναλαμβάνουν να εκτελέσουν μια κοινή εργασία ως ισότιμα μέλη στην ομάδα, αφού επικοινωνούν άμεσα, ανταλλάσσουν πληροφορίες, εκφράζουν απόψεις, συναποφασίζουν δραστηριότητες και νιώθουν συνυπεύθυνοι για το αποτέλεσμα της εργασίας τους (Κανάκης, 2001α, 88,89). Η κοινωνική αυτή οργάνωση της τάξης θεωρείται «γέφυρα» που οδηγεί από τη μετωπική διδασκαλία και την ατομική εργασία στην ομαδική, συνεργατική διδασκαλία, καθώς δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα οργανωτικά προβλήματα και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας-μάθησης (ό.π., 88).

Στην εργασία σε ομάδες, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ολιγομελείς ομάδες μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1987, 8).

### 3.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο κάθε επιστήμονας ανάλογα με τη σκοπιά, που προσεγγίζει την έννοια της ομάδας, δηλαδή κοινωνική, ψυχολογική ή ανθρωπολογική, διατυπώνει τον ορισμό δίνοντάς του μια άλλη διάσταση (Αραβανής, 2000, 69).

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία, ομάδα είναι ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, έτσι, ώστε το σύνολο να επιδιώκει και να πετυχαίνει κοινούς σκοπούς, να προδιαγράφει τους ρόλους των μελών του και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά της ομάδας και του κάθε μέλους χωριστά με βάση ορισμένες αξίες (Καψάλης, 2000, 421).

Σύμφωνα με την Κοινωνιολογία, ομάδα θεωρούνται δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία:

- επιδιώκουν κοινούς σκοπούς,
- νιώθουν ότι αποτελούν ισότιμα και συνυπεύθυνα μέλη της ομάδας και αποδέχονται άλλα άτομα ως ισότιμα μέλη της ομάδας τους,
- επιδρούν το ένα πάνω στο άλλο,
- είναι αλληλοεξαρτώμενα,
- αποδέχονται κανόνες που αφορούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος και συμμετέχουν σε ένα σύστημα αλληλοσυνδεόμενων ρόλων και συνεργατικών διαδικασιών,
- επηρεάζουν το ένα το άλλο,
- ικανοποιούνται με τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης, 1998, 83).

Ο Bass θεωρεί την ομάδα ως ένα σύνολο ατόμων, που η ύπαρξή τους ικανοποιεί τις ψυχικές ανάγκες των μελών τους, ενώ ο Gutvitch θεωρεί ότι «είναι μια συλλογική προσπάθεια που αποβλέπει στην πραγματοποίηση ενός κοινωνικού έργου, εκδηλώνεται με κοινές στάσεις και συμπεριφορές και τείνει προς κάποια ισορροπία, όπου κεντρομόλες δυνάμεις υπερτερούν των φυγόκεντρων» (Αραβανής, 2000, 70).

Σύμφωνα με το Homans είναι «ένας αριθμός προσώπων, τα οποία συναντιούνται κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα και ο αριθμός των οποίων είναι τόσο μικρός,

ώστε κάθε πρόσωπο να μπορεί να επικοινωνεί με τα άλλα όχι μόνο έμμεσα, αλλά και άμεσα – πρόσωπο με πρόσωπο (Τσιπλητάρης, 1996, 52).

Ο Newcomb σημειώνει ότι η ομάδα «αποτελείται από δύο ή περισσότερα πρόσωπα, τα οποία έχουν κοινούς κανόνες αναφορικά με ορισμένα πράγματα και προβλήματα και των οποίων οι κοινωνικοί ρόλοι είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1995, 283) ομάδα ονομάζεται ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων ατόμων που διαθέτουν τη συνείδηση της συμμετοχής και έχουν δύο βασικά κίνητρα: την εκτέλεση κάποιου κοινού έργου και την ικανοποίηση κοινών συναισθηματικών αναγκών.

Την έννοια της ομάδας πρέπει να τη διαχωρίσουμε από την έννοια της μάζας, που προσδιορίζεται ως ένα πλήθος που εμφανίζει βίαιη δράση, την έννοια του πλήθους, που αποτελεί μια ομάδα ανθρώπων που βρίσκονται τυχαία σε κάποιο χώρο την ίδια χρονική στιγμή και την έννοια του όχλου που είναι μια ομάδα προσώπων στον ίδιο χώρο που προβαίνει σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις παρασυρμένο από ψυχολογικά και συναισθηματικά άστατη κατάσταση (Αραβανής, 2000, 771-72).

### *3.3. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ*

Συχνά οι όροι συνεργατική οργάνωση της τάξης, συνεργατική διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες και ομάδοκεντρική διδασκαλία χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμα, όμως ο πρώτος όρος αναφέρεται στο γενικό οργανωτικό πλαίσιο της τάξης, ενώ οι τρεις επόμενοι σε συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές, που συνεπάγεται το οργανωτικό αυτό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 1987, 8).

Η μαθητική εργασία σε μικρές ομάδες εντάσσεται στην εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και ανήκει στις εναλλακτικές μορφές οργάνωσής της (Κανάκης, 2001β, 78, 285).

Έτσι, η οργάνωση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι η εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες έτσι, ώστε το κάθε παιδί να συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες που έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια και φέρνουν σε πέρας το έργο τους, χωρίς την άμεση και απευθείας παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Σταυρίδου, 2000, 17).

Διδασκαλία σε ομάδες δε σημαίνει απλά μια εξωτερική διαίρεση της σχολικής τάξης σε μικρές ομάδες, αλλά τη μεταβολή της τάξης, αλλά και της κάθε ομάδας σε μια

κοινωνική μονάδα, μέσα στην οποία, με βάση την εσωτερική σύνδεση που υπάρχει για ένα ορισμένο χρόνο (όσος είναι αναγκαίος για ενασχόληση με ένα πεδίο προβλημάτων), η συμπεριφορά του ατόμου κανονίζεται τόσο από ένα κοινό σκοπό, όσο και από τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Meyer, 1987, 9).

Η μαθητική ομάδα ορίζεται ως ένα σύνολο μαθητών που βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και αναπτύσσουν συντονισμένες συνεργατικές προσπάθειες για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους (Ματσαγγούρας, 2000, 70).

Στο σύνολό της η σχολική τάξη είναι μια μορφή άτυπης ομάδας που τη χαρακτηρίζουν:

- συγκεκριμένο σύνολο μελών,
- σκοποί,
- ρόλοι των μελών,
- αξίες
- διαπροσωπικές σχέσεις των μελών (Καψάλης, 2000, 421).

Στην ομάδα των μαθητών υπάρχει:

- οργάνωση, δηλαδή σκόπιμη λειτουργική σχέση μεταξύ των μαθητών,
- συνειδητοποιημένη ένταξη του Εγώ στο Εμείς, που έχει ως συνέπεια την απόκτηση ομαδικής συνείδησης και ταυτότητας, το κάθε άτομο έχει συνείδηση ότι ανήκει σε μία συγκεκριμένη ομάδα και ξεχωρίζει το εαυτό του και ξεχωρίζεται από τους άλλους,
- αίσθηση πραγματοποίησης από κοινού κοινών σκοπών,
- αίσθηση κοινής ευθύνης,
- αντίληψη ειδικής θέσης, ειδικών ρόλων και ύπαρξη ιεραρχίας,
- συνειδητή υπακοή σε κοινούς κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας,
- συνοχή και δομή της ομάδας,
- αλληλοβοήθεια, αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση (Δερβίσης, 1998,14-15).

Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα και στην περίπτωση των μικρών ομάδων των μαθητών που αποτελούνται από δύο έως τέσσερα μέλη: (Ματσαγγούρας, 2000, 71):

- Τα μέλη έχουν τη δυνατότητα άμεσης προσωπικής επικοινωνίας.

- Υπάρχει συναισθηματική ταύτιση των μελών με την ομάδα τους και αποδοχή κάθε μέλους από τα υπόλοιπα.
- Τα μέλη έχουν κοινούς στόχους για την επιτυχία των οποίων συνεργάζονται άμεσα και συστηματικά.
- Μεταξύ των μελών της ομάδας υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης.
- Μεταξύ των μελών της ομάδας κυριαρχεί παρωθητική αλληλεπίδραση.
- Όλα τα μέλη της ομάδας αποδέχονται κανόνες συλλογικής συμπεριφοράς.
- Μεταξύ των μελών της ομάδας κυριαρχεί ένα είδος συλλογικότητας, που εκφράζεται άμεσα και έμμεσα.

Με τη μορφή αυτή διδασκαλίας αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εφόσον μαθαίνει στους μαθητές στρατηγικές μάθησης, γίνονται συζητητές και συνεργευνητές, απλά καθοδηγούν και βοηθούν όταν παρουσιάζονται δυσκολίες και αξιολογούν γενικότερα από παιδαγωγική, μαθησιακή και ψυχολογική άποψη τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Δερβίσης, 1995, 41).

Δημιουργούνται προϋποθέσεις για ένα ερευνητικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, όπου οι μαθητές αναλύουν, κατανοούν και εξηγούν τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που παρατηρούν (Ανδρέου, 1988, 16). Η ομάδα γίνεται πηγή πληροφοριών, ερεθισμάτων και απόψεων, από την οποία ο μαθητής λαμβάνει εξηγήσεις και απαντήσεις στις απορίες του (Αβέρωφ - Ιωάννου, 1990, 18,19). Ο μαθητής γίνεται υπόλογος στην ομάδα του και μόνο έμμεσα ως μέλος της ομάδας του είναι υπόλογος στον εκπαιδευτικό (ό.π., 18).

#### *3.4. ΦΑΣΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ*

Η ομάδα ως ένας δυναμικός «ζωντανός» οργανισμός περνάει από κάποια στάδια, που το καθένα αποτελεί βάση, προϋπόθεση και αφετηρία για το επόμενο (Δερβίσης, 1998):

1. Η φάση του προσανατολισμού και της προσαρμογής. Στην αρχική φάση αυτή τα άτομα μπαίνουν στην ομάδα σε ετοιμότητα, προσπαθώντας να προστατέψουν τον εαυτό τους. Τα άτομα είναι επιφυλακτικά, γνωρίζονται μεταξύ τους και μαθαίνουν με την αλληλεπίδραση πώς πρέπει να φερθούν για να παίξουν με επιτυχία το ρόλο τους και να πετύχει ως ομάδα τους σκοπούς της.

2. Η φάση των συγκρούσεων. Το κάθε άτομο προσπαθεί να αναγνωριστεί και να αποκτήσει μια θέση στην ομάδα κάτι που δημιουργεί φυσιολογικές συγκρούσεις.
3. Η φάση της σύνδεσης, όπου η επιφυλακτικότητα υποχωρεί και τη θέση τους παίρνουν αισθήματα αλληλοαποδοχής και αλληλοεκτίμησης.
4. Η φάση της απόδοσης, όπου τα μέλη των ομάδων εργάζονται δημιουργικά για να παράγουν έργο.
5. Η φάση της σταθερότητας. Εδώ παγιώνονται οι σχέσεις, οι στάσεις, οι θέσεις και οι ρόλοι της ομάδας που δύσκολα πλέον αλλάζουν και ελοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν κλειστές ομάδες που δε δέχονται νέο μέλος, παρόλο που τώρα τα μέλη εργάζονται δημιουργικά για να παράγουν έργο.

### *3.5. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ*

Η ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα εργασίας προϋποθέτει την επικοινωνία με τα άλλα άτομα με την έννοια της διαδικασίας ανταλλαγής πληροφοριών, συναισθημάτων, ιδεών και μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας (Αραβανής, 2000, 79).

Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη τριών στοιχείων: του πομπού, της πληροφορίας και του δέκτη, ενώ μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω γλωσσικών συμβόλων, είτε μέσω μη γλωσσικών συμβόλων, όπως είναι οι μορφασμοί, οι κινήσεις και οι χειρονομίες (Τσιπλητάρης, 1996, 23).

Η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας, αφού η σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ως ένα πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας με συνεχή ροή μηνυμάτων, που το υποκείμενο, ο μαθητής, είναι ζωντανός δέκτης, αλλά και ταυτόχρονα πομπός των μηνυμάτων αυτών όχι μόνο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, αλλά και με την ομάδα των συμμαθητών του (Κοσμόπουλος, 2000, 204). Την ώρα που ακούει ο μαθητής τον εκπαιδευτικό, βρίσκεται σε συνειδητή ή ασυνειδητή επαφή με τον εαυτό του και με τα πολυπληθή του "περιβάλλοντα", τα οποία αλληλεπιδρούν μαζί του και επηρεάζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα θετικά ή αρνητικά (ό.π.).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ του πομπού και του δέκτη είναι:

1. Οι δύο φορείς επικοινωνίας – ο πομπός και ο δέκτης- πρέπει να έχουν κοινό κώδικα επικοινωνίας για να κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν τα μηνύματα.
2. Οι δύο φορείς επικοινωνίας να έχουν κοινό γνωσιολογικό και κοινωνιο-πολιτιστικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν να κατανοούν τα μηνύματα.
3. Η επικοινωνία να πραγματοποιείται σε φιλικό και θερμό ψυχολογικό κλίμα, να υπάρχουν κίνητρα, θέληση και έκδηλο ενδιαφέρον και από τα δύο μέρη. Στο σχολείο απαραίτητη είναι η δυνατότητα ψυχικής επαφής.
4. Θεωρείται απαραίτητος ο μηχανισμός ανατροφοδότησης. Στο σχολείο η ανατροφοδότηση επιδρά και στους δύο φορείς επικοινωνίας και στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. (Αραβανής, 2000, 81, 82).

Οι βασικότερες μορφές επικοινωνίας είναι η μονόπλευρη, στην οποία η πληροφόρηση ξεκινάει από τον πομπό και κατευθύνεται μονογραμμικά προς τους δέκτες, την αμφίδρομη, στη οποία ο δέκτης επεξεργάζεται την πληροφορία και στέλνει μήνυμα και αυτός στον πομπό και η κυκλική, στην οποία ο δέκτης επεξεργάζεται και εδώ το μήνυμα του δέκτη, αλλά μπορεί να αναπτύξει τις απόψεις του, να δώσει πληροφορίες, να συνεργαστεί με τους άλλους και με τον πομπό (ό.π., 83-85).

Στη σχολική πραγματικότητα, στην εργασία σε ομάδες αναπτύσσεται η κυκλική επικοινωνία, επομένως, αφού υπάρχει το στοιχείο της επιρροής μιλάμε για την ύπαρξη πολύπλοκων και ενεργητικών επιδράσεων (ό.π., 85). Η ουσιαστική επικοινωνία των μελών της ομάδας επιτυγχάνεται μόνο όταν κάθε μέλος της ομάδας έχει την ικανότητα να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, ώστε να κατανοήσει τον άλλο και ταυτόχρονα να επηρεάσει και να επηρεαστεί από τους άλλους (Jaques, 1995, 51). Στις ομάδες εργασίας ο βαθμός απλότητας ή πολυπλοκότητας του συστήματος ενδοομάδικης επικοινωνίας, εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών που αποτελούν την ομάδα και για το λόγο αυτό προτείνεται αρχικά να δημιουργούνται μικρές ομάδες για να προετοιμάζονται οι μαθητές να επικοινωνήσουν σε πιο πολύπλοκα συστήματα (Ματσαγγούρας, 1988, 12). Το απλούστερο σύστημα είναι το σύστημα της εταιρικής ομάδας των δύο μαθητών που διαθέτει δύο κανάλια επικοινωνίας (ό.π.). Στην ομάδα των τριών μαθητών έχουμε έξι κανάλια, των τεσσάρων δώδεκα κανάλια, των πέντε είκοσι και των έξι τριάντα κανάλια (ό.π.).

Εκτός από το πλήθος των μελών μιας ομάδας, η επικοινωνία τους επηρεάζεται και από :

1. την ένταξή της στο χώρο, καθώς έχει αποδειχτεί ότι διευκολύνεται μέσα σε ένα χώρο ευχάριστο και ήσυχο ή από τη σωστή διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου,
2. τη νοοτροπία της ομάδας, δηλαδή τις αντιλήψεις των μελών που επηρεάζουν τη μεταδοτικότητα,
3. το επίπεδο των μελών,
4. τη σωστή διανομή των ρόλων και την ανταποκριτική λειτουργία τους, με την έννοια της προσδοκίας που ο καθένας έχει για τη θέση του στην ομάδα και αν αυτή ανταποκρίνεται σε αυτή που τελικά του δίνεται (Κοσμόπουλος, 1995, 198).

### *3.6. ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ*

Τα φαινόμενα, που παρατηρούνται όταν τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες εργασίας, μπορούν να μελετηθούν καλύτερα μέσα από τη δυναμική της ομάδας και των προσώπων που δρουν μέσα σε αυτή (Αραβανής, 2000, 87).

Η δυναμική των ομάδων, με την οποία ασχολήθηκε πρώτος ο K.Lewin ερευνά:

1. τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας,
2. τα ψυχοκοινωνιολογικά φαινόμενα, όπως παρουσιάζονται στις μικρές ομάδες και τους κανόνες που τα ρυθμίζουν,
3. τις μεθόδους παρέμβασης και τεχνικής, ώστε να διευκολύνει τη δράση και τη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας. (ό.π.)

Η δυναμική των ομάδων δομείται :

1. από την αίσθηση του κάθε μέλους ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα,
2. από την αίσθηση της συνευθύνης,
3. από την αίσθηση ότι έχουν να πετύχουν από κοινού κοινούς σκοπούς,
4. από την αναγνώριση ότι υπόκεινται σε κοινούς κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στην ομάδα,
5. από τις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις,
6. από την ένταξη του Εγώ στο Εμείς και τη δημιουργία ομαδικής συνείδησης,
7. από τη θέση που έχουν και τους ρόλους που έχουν αναλάβει και
8. από την αλληλοβοήθεια, την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση και την αλληλοσυμπλήρωση. (Δερβίσης, 1998, 38)



Αλληλεπίδραση λέγεται η αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων, η οποία αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων και διεξάγεται:

1. μέσω της δύναμης επιρροής του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
2. μέσω της καθοδήγησης του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
3. μέσω της επιβολής ποινών ή απονομής αμοιβών του δυνατού προς τον αδύνατο ή τους αδύνατους και
4. μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από τον άλλο ή τους άλλους (Τσιπλητάρης, 1996, 27).

Ενώ η επικοινωνία στοχεύει κυρίως στην πληροφόρηση, η αλληλεπίδραση μέσω της πληροφόρησης στοχεύει στην άσκηση επιρροής ενώ και οι δύο έννοιες έχουν ως κοινό τους την απαραίτητη ύπαρξη αμοιβαιότητας (ό.π., 24). Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αναγκαία για τη μάθηση δεν είναι όμως πάντοτε ικανή, αφού δεν αρκεί απλά η ανταλλαγή απόψεων των μαθητών στο πλαίσιο μιας ομάδας (Χατζηγεωργίου, χ.χ., 73). Μόνο όταν η επικοινωνία των μαθητών είναι αμοιβαία και αμφίπλευρη, τότε αυτή ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση (Τσιπλητάρης, ό.π., 29).

Μάλιστα, το «ψυχο- κοινωνιολογικό μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς» του Stendenbach αποδεικνύει ότι οι διαδικασίες μάθησης είναι περισσότερο θετικές όταν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνούν και να συνδιαλέγονται περισσότερο μεταξύ τους, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στην όμοια διάρθρωση των κινήτρων που δραστηριοποιούν τα άτομα γιατί έτσι δέχονται και διατηρούν την αλληλεπίδρασή τους (ό.π., 34).

Η Θεωρία του Δυναμικού Πεδίου για της Ομάδες αναγνωρίζει την ομάδα ως ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος, που προκαλεί διάφορα φαινόμενα, όπως υποομάδες, κυκλώματα επικοινωνίας, ρόλους, στόχους, σταθερές, συνοχή, αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή (Μπακιρτζής, 1996, 44). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα στοιχεία της ομάδας και του περιβάλλοντος γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της σε σχέση με τη συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνεται εκείνη τη στιγμή (ό.π., 45). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οδηγεί στο συμπέρασμα πως η στάση μιας ομάδας μπορεί να αλλάξει, μόνο αν αλλάξει ένα στοιχείο του ζωτικού χώρου της ομάδας (ό.π.).

### 3.7. ΔΙΑΛΟΓΟΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι έρευνες και η εμπειρία έχουν αποδείξει ότι ο διάλογος είναι πιο αποτελεσματικός σε μικρές ομάδες και μάλιστα ομοιογενείς ως προς το φύλο και τις ικανότητες (Dillon, 1995, 56). Γι' αυτό χρησιμοποιείται συχνά στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, καθώς καλύπτει τις αδυναμίες που παρουσιάζονται από τη χρήση του σε όλη την ομάδα της τάξης (Φλουρής, 1995, 156).

Με την έννοια του διαλόγου εννοούμε μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία τα άτομα συζητούν μεταξύ τους για ένα θέμα ή μια ερώτηση που τους απασχολεί έτσι, ώστε να διαμορφώσουν μαζί μια απάντηση ή να κατανοήσουν, να διατυπώσουν κρίσεις και να αποκωδικοποιήσουν ένα θέμα (Dillon, 1995, 5,7).

Η χρήση της γλώσσας είναι ένα νοητικό εργαλείο και ένα μέσο επικοινωνίας (Χατζηγεωργίου, χ.χ., 73). Βέβαια, για την κοινωνική ψυχολογία ο διάλογος μεταξύ των ανθρώπων αποτελεί μια μόνο μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, αν και πολύ σημαντική γιατί εξυπηρετεί διάφορες κοινωνικές λειτουργίες (Χινιστ, χ.χ., 100).

Οι μαθητές μέσα στην ομάδα, μέσω του διαλόγου επικοινωνούν άμεσα, δραστηριοποιούνται πνευματικά, ανταλλάσσουν σκέψεις, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, εμπλουτίζουν τη γλωσσική τους έκφραση και αποκτούν έμπρακτα δημοκρατική συμπεριφορά (Κανάκης, 2001, 81).

Γίνεται διάκριση ανάμεσα στο διάλογο (recitation ) και στη συζήτηση (discussion), όπου υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός εκεί έχει λιγότερο διδακτικό και άμεσο ρόλο ή ρόλο ελέγχου, αλλά περισσότερο δίνει παραδείγματα και διευκολύνει τη ροή της επικοινωνίας (Dillon, *ό.π.*, 59).

Πολύ σημαντικά στοιχεία είναι να κάθονται οι συνομιλούντες άνετα, έχοντας οπτική επαφή ο ένας του άλλου, να μιλούν χαμηλόφωνα και να κατανοούν αυτά που λέγονται σε ήρεμο περιβάλλον (Dillon, *ό.π.*, 56). Απαραίτητες προϋποθέσεις για ένα επικοινωνιακό διάλογο είναι η διάθεση των συζητητών για ανοιχτή επικοινωνία, οι ίσες δυνατότητες σε όλους τους συνομιλητές να εκθέσουν τις απόψεις τους, η ενεργητική ακρόαση κάθε ομιλητή χωρίς διακοπές, ο σεβασμός των αντίθετων γνώμων (Κανάκης, *ό.π.*, 81).

Υπεύθυνος για τα παραπάνω είναι και πάλι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να έχει υπόψη του ότι δεν είναι απαραίτητο η συζήτηση ή ο διάλογος να φτάσει σε ένα συμπέρασμα, αλλά στο τέλος της διαδικασίας μπορεί :

- να επαναλάβει την ερώτηση ή το θέμα,
- να ελέγξει αν κάποιος δεν εξέφρασε τη γνώμη του,
- να διατυπώσει αν συνέθεσαν τα μέλη της ομάδας μια απάντηση ή αν έφτασαν σε ένα κοινό συμπέρασμα και
- να ζητήσει από τα μέλη να αναγνωρίσουν εκείνες τις ιδέες που ακούστηκαν και τους οδήγησαν να αναπτύξουν τη σκέψη τους, να αλλάξουν τη γνώμη τους και να διαμορφώσουν το συμπέρασμά τους ή την τελική εικόνα τους για το θέμα (Dillon, 1995, 75,76).

### *3.8. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ*

Πολλοί εκπαιδευτικοί, βλέποντας ότι η εργασία σε ομάδες δημιουργεί προβλήματα οργανωτικής κυρίως φύσης, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία σε ομάδες είναι κάτι που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές από μικρή ηλικία, διαφορετικά δεν μπορεί να λειτουργήσει (Sharan, 1990, 293). Πολλές μελέτες και πειραματικά σχέδια -όπως των Huber και Erppler, των Lazarowits και Karsenty- όμως, το διαψεύδουν αυτό, καθώς απέδειξαν ότι ακόμα και στις τάξεις του Λυκείου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν σχετικά εύκολα ικανότητες που απαιτούνται για να οργανωθούν σε ομάδες και να επικοινωνήσουν μέσα σε αυτές (ό.π.).

Η ευθύνη της οργάνωσης, παρουσίασης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της ομαδικής εργασίας ανήκει στον εκπαιδευτικό (Ματσαγούρας, 1987, 39). Λειτουργεί ως «μεσολαβητής» συναισθηματικός, γλωσσικός και γνωστικός, που θα φροντίζει για τη δημιουργία ενός ήρεμου, μη απειλητικού ψυχολογικά άνετου και αποδεκτικού κλίματος (Κοσμόπουλος, 2000, 210), απαραίτητου για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την αυτενεργό εργασία και αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών (Κανάκης, 2001β, 285). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να απέχει από κάθε είδους πειθαναγκασμό που οδηγεί στην ενίσχυση του εγωκεντρισμού του παιδιού, καλλιεργώντας κλίμα ισότητας των μελών των ομάδων και αμοιβαίου σεβασμού (Ρεϊμόν – Ριβιέ, 1989, 104).

Οφείλει να εγκαταλείψει την εξουσία που ασκεί ως ηγέτης πάνω στην ομάδα της τάξης, η οποία με τον τρόπο αυτό δεν αποπροσανατολίζεται όπως θα περίμενε κάποιος, αλλά αντίθετα τα μέλη της κινητοποιούνται, δρουν ομαδικά, συνεργάζονται και επικοινωνούν (Μπακιρτζής, 1996, 151). Αν λειτουργήσει ως καθοδηγητής,

δίνοντας σε όλα τα παιδιά ίδια δικαιώματα, δυνατότητες αυτοαναπτύξεως και επιδράσεως πάνω στους άλλους, τότε οι ομάδες όχι μόνο θα λειτουργούν αρμονικά, αλλά και τα μεμονωμένα μέλη τους θα είναι πιο ευχαριστημένα και πρόθυμα να συνεργαστούν (Χινστ, χ.χ., 139).

Γεγονός είναι ότι πρέπει να υπάρχουν όλες οι στοιχειώδεις αναγκαίες, αντικειμενικές και υποκειμενικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών στις μικρές ομάδες, κάτι που επιτυγχάνεται και με της εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής υποδομής (Κανάκης, ό.π.).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την πορεία μιας ομάδας, προκειμένου να κάνει τις σωστές ρυθμίσεις και αυτοί είναι: (Αραβανής, 2000, 76)

1. Η δομή της ομάδας, από την οποία εξαρτάται η πορεία της. Η ομάδα θα φτάσει στην τελική μορφή της εάν τα μέλη της λειτουργούν οργανωμένα, διαφορετικά αν δεν υπάρχει συντονισμός υπάρχουν ελάχιστες πιθανότητες να επιτύχει.
2. Ο στόχος της ομάδας. Πρόβλημα για την ομάδα αποτελούν οι ασαφείς στόχοι ή οι στόχοι που υπερβαίνουν τις δυνατότητες ή δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της ομάδας.
3. Η πίεση από το περιβάλλον. Οι αρνητικές πιέσεις από το περιβάλλον συχνά οδηγούν σε συσπείρωση την ομάδα για να διατηρήσει τις ισορροπίες.
4. Η συμμετοχή των μελών. Η εκούσια συμμετοχή οδηγεί σε ποιοτική συμμετοχή.
5. Τα χαρακτηριστικά των μελών. Τα μέλη μιας ομάδας είναι προτιμότερο να έχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ τους, όπως η ηλικία, κοινωνική και πολιτιστική θέση, ενδιαφέροντα, προκειμένου μέσα στα πλαίσια της ομάδας να μη δημιουργηθούν υποομάδες (Αραβανής, 2000, 78).

Η αξιολόγηση της ομάδας στηρίζεται στην επιτυχία των ακαδημαϊκών στόχων και στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας μέσα στα συνεργατικά πλαίσια (Ματσαγγούρας, 1987, 76). Έχουν διατυπωθεί, όμως, προβληματισμοί αν και κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια μιας ομάδας να παρακολουθήσει αν δημιούργησε κίνητρα στους μαθητές και αν προσέλκυσε την προσοχή όλων, αλλά και αν πέτυχε την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων από τους μαθητές (Φλουρής, 1995, 154).

Για το λόγο αυτό εκτός από την αξιολόγηση της ομάδας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβεί στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης κάθε μαθητή ξεχωριστά, κάτι

που πραγματοποιείται με διάφορες τυπικές και άτυπες μορφές αξιολόγησης με κύρια επιδίωξη τη διάγνωση των ελλείψεων, την ανατροφοδότηση των μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού και τη διαμορφωτική παρέμβαση για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης (Κανάκης, 2001β, 289).

### *3.9. ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΡΑΞΗ*

Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας, όταν εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, όπως για παράδειγμα στη Μουσική, προσδιορίζεται από δύο σημαντικές συνιστώσες, την Παιδαγωγική και τη Διδακτική του συγκεκριμένου αντικειμένου (Σταυρίδου, 2000, 13). Η Παιδαγωγική καθορίζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα διεξαχθεί η διδασκαλία και η μάθηση και η Διδακτική ασχολείται με το μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε διδακτέα ύλη στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (ό.π.).

Το μάθημα της μουσικής απαιτεί από τη φύση του τη δημιουργία ομάδων (Swanwick, 1979, 69), αφού η μουσική συνδέεται στενά με την ομαδική δράση (Ρώτας, 1985, 7). Μάλιστα, χαρακτηριστικό της μουσικής είναι ότι αποτελεί ένα μέσο με το οποίο βιώνουμε την ταυτότητα μιας ομάδας, είτε επειδή βοηθάει να εδραιωθεί και να αποκτήσουν δεσμούς τα μέλη της που έχουν ίδια πιστεύω, ιδέες και συμπεριφορές, είτε να απομονώσει και να διαχωρίσει μια ομάδα από μια άλλη (Hodges, 2005, 113).

Η δημιουργία του δημοτικού τραγουδιού και η μετάδοσή του πραγματοποιούνταν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, όπως η ομαδική εργασία, τα γλέντια και οι χοροί, οι τελετουργίες, ενώ τα μικρά παιδιά στις παραδοσιακές κοινωνίες έρχονταν σε επαφή με τα δημοτικά παιχνιδοτραγούδα που τραγουδούσαν τα μεγαλύτερα κορίτσια και τα παρακολουθούσαν για να μάθουν τα μικρότερα και τα «κάλαντα» (Πατσέας, 2000, 2).

Βάση του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος του Carl Orff ήταν η διδασκαλία σε ομάδες γιατί θεωρούσε σημαντική την επικοινωνία και τη συνεργασία των ανθρώπων (ό.π., 17), ενώ ο Zoltan Kodaly υποστήριζε ότι η χορωδία είναι το απλούστερο μουσικό σύνολο, που μπορεί να δημιουργηθεί οπουδήποτε, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να έρθουν σε επαφή με αξιόλογα μουσικά έργα (ό.π., 13).

Παρόλα αυτά μια σπουδαία Ιταλίδα γιατρός που συνέδεσε το όνομά της με την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στον 20<sup>ο</sup> αιώνα η Maria Montessori (1870- 1952), υποστήριζε ότι αν ένα παιδί έκανε την ίδια μουσική άσκηση με άλλα παιδιά, δε θα ένιωθε ελεύθερο, γι' αυτό και υποστήριζε την ατομική διδασκαλία (Αντωνακάκης, 2007, 41). Το μάθημα της σιωπής, η γυμναστική και το τραγούδι είναι οι μοναδικές ομαδικές δραστηριότητες στη μοντεσοριανή αγωγή (ό.π.).

Η μουσική δραστηριότητα, που μπορεί, βέβαια να είναι και ατομική, παίρνει τη μορφή ομαδικής εργασίας υποχρεωτικά, όταν σχηματίζουμε ορχήστρες οργάνων, μεικτές χορωδίες, αλλά και σε άλλες μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, που αναπτύσσουν δεξιότητες, που απαιτούν το συντονισμό των δράσεών τους μέσα σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον (Αντωνακάκης, 2007, 114-115).

Η διδασκαλία της μουσικής σε ομάδες έχει κάποια θετικά στοιχεία και αυτά είναι:

1. Διευρύνεται το πλήθος των εμπειριών των παιδιών σε ό, τι αφορά την κριτική αξιολόγηση των μουσικών έργων, γιατί η μουσική και μαθαίνεται και κατανοείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Swanwick, 1994, 150).
2. Η μουσική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη μίμηση και τη σύγκριση με άλλους ανθρώπους (ό.π., 151).
3. Η παρατήρηση των συνομιλήκων έχει πιο άμεση επιρροή στη μάθηση του ατόμου παρά η επίδραση του εκπαιδευτικού. (ό.π.). Ο μαθητής παίρνοντας μέρος σε αυτές τις αναλυτικές διεργασίες οδηγείται στην αυτονομία και ανεξαρτησία από τον εκπαιδευτικό (ό.π., 153).
4. Το τραγούδι και η μουσική ερμηνεία γενικά, απαιτούν ομαδική ερμηνεία, προκειμένου να μαθαίνει το άτομο πώς να ακούει τον εαυτό του, ακούγοντας ταυτόχρονα και τους υπόλοιπους (Eisner, 2001, 8).
5. Έχουμε τη δυνατότητα εκτός από την ομαδική ερμηνεία να έχουμε ως κοινό κάποιους από τους μαθητές με αυτόν τον τρόπο, που είναι απαραίτητο σε κάθε μουσική δραστηριότητα (Swanwick, 1979, 71). Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν με διάφορα είδη κοινού την μάθηση, τον αυτοσχεδιασμό ή την πρωτότυπη εκτέλεσή τους, γιατί αυτό λειτουργεί και ως κίνητρο για τη μουσική δημιουργία και έκφραση (Barker, 1992, 87).
6. Τη σπουδαιότητα της μουσικής εκτέλεσης ως στοιχείο τόνωσης της αυτοπεποίθησης υπογράμμισε η Coleman (Σέργη, 1994), υπογραμμίζοντας ότι «η αυτοπεποίθηση του παιδιού στη δική του δύναμη όταν δουλεύει με άλλους είναι ένα αναπόφευκτο

αποτέλεσμα της ομαδικής εκτέλεσης και η ευχαρίστηση που παίρνει από αυτή, ευρύνει τη στάση του για ομαδική εργασία όλων των ειδών ».

7. Το ομαδικό τραγούδι συμβάλλει στη δημιουργία ευχάριστων συναισθημάτων και αρμονικής συνύπαρξης (Αντωνακάκης, 2007, 33).

8. Όταν τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν σε ομάδες μέσω συστηματικών αισθητικών παρεμβάσεων, ενδυναμώνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, εκφράζουν συναισθήματα, εκφράζουν ιδέες και απόψεις, έρχονται σε επαφή με ποικίλα πολιτισμικά, ιστορικά, γεωγραφικά περιβάλλοντα και εξοικειώνονται με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά (Σωτηροπούλου, 2005, 61, 62).

Βέβαια τα αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για να είναι θετικά απαιτούν και την παρουσία ενός ικανού εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος πριν από κάθε μάθημα (Swanwick, 1994, 151,153). Στόχος του πρέπει να είναι να φροντίζει όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες (Swanwick, *ό.π.*,151).

Για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων ορίζεται ο αριθμός των επιθυμητών μελών για να λειτουργήσει ικανοποιητικά τα έξι με δεκαπέντε παιδιά, ώστε να είναι ικανός ο εκπαιδευτικός να ελέγχει τα σφάλματα που γίνονται κατά την εκτέλεση, να παρακολουθεί και να ελέγχει τις αδυναμίες και να μην αφήνει κάποια ερωτήματα αναπάντητα (Swanwick, *ό.π.*, 153).

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, μπορεί να αποτελεί λύση στις δυσκολίες που παρουσιάζει η ενιαιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα διαχωριστικά ανάμεσα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα είναι έντονα και ακόμα και στα πρώτα στάδια διασύνδεσης των μαθημάτων (Χρυσοστόμου, 2005, 71,73).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Β΄, 4070- 4084), προτάσσεται ως σκοπός να μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας και υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας.

Ως στόχοι αναφέρεται, ότι οι μαθητές επιδιώκεται να:

- κατανοούν την ανάγκη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους ακροατές τους κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης.
- εκτελούν σε μια ομάδα απλά μουσικά κομμάτια, ανεξάρτητα από μια άλλη ομάδα,
- τραγουδούν και παίζουν ομαδικά,
- δείχνουν αυτοπεποίθηση στο ομαδικό παίξιμο.

Έμμεσα αναφέρονται στόχοι που υποβοηθούνται από τις ομαδικές διεργασίες, όπως είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης των μουσικών στοιχείων και η αξιολόγηση και αναθεώρηση των συνθέσεών τους ή ακόμα και η κατανόηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας με τους ακροατές τους κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης.

Αναφέρεται ακόμα ότι στο γυμνάσιο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μαζί με τους συμμαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους πάνω στη μουσική και να δημιουργήσουν τις δικές τους ομάδες, φωνητικά και ορχηστρικά σύνολα.

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να κατανοήσουν την παιδαγωγική οντότητα της τέχνης και να βιώσουν τη «γοητεία» της αισθητικής δράσης απαιτείται να προετοιμάζονται από το πρόγραμμα σπουδών τους μέσα από τη βιωματική προσέγγιση εμβόλιμη στη θεωρητική (Σωτηροπούλου, 2005, 69). Στη διάρκεια των Σπουδών τους είναι απαραίτητη η ύπαρξη πολυχρηστικότητας των χώρων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα και ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών να διασπάται σε μικρές ομάδες εργασίας (ό.π.).

### *3.10. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας εκτός από την προσωπική δημιουργία, κυρίαρχη και απαραίτητη μορφή εργασίας είναι η ομαδική, στην οποία ο μαθητής μυείται στην οργάνωση, τον προγραμματισμό, στη συνεργασία, τη συνεισφορά για τους σκοπούς της ομάδας και έτσι, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή του (Θεοφιλίδης, 2002, 26). Η εργασία σε ομάδες και η διαθεματική προσέγγιση συνδέονται, καθώς ως μέθοδος εργασίας η πρώτη μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της δεύτερης, όπως την αυτενεργό μάθηση, την αγωγή στην αυτομόρφωση (ό.π., 17, 21) και τη βιωματική μάθηση (Αντωνακάκης, 2007, 113).

Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες, στηριζόμενη στην άποψη ότι η εκπαίδευση από τους ενηλίκους δεν αρκεί για να κοινωνικοποιήσει το παιδί, καθώς δαπλάθει υποταγμένα και εξαρτημένα άτομα, αντίκλινα να δράσουν με δική τους πρωτοβουλία, απασχολεί πολύ τους ερευνητές (Ρεϊμόν- Ριβιέ, 1989, 128). Έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες,



κυρίως στους πληθυσμούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότερο της πανεπιστημιακής κοινότητας, οι οποίες είχαν αντικειμενικό στόχο τη μελέτη των αποτελεσμάτων της συνεργασίας ή τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων, που προέρχονταν από την εφαρμογή διαφορετικού μαθησιακού κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1996, 112, 113).

Οι μελέτες των Kurt Lewin, Johnson και Johnson και Smith έδειξαν ότι το συνεργατικό μαθησιακό κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικό από το ανταγωνιστικό και από την ομαδική εργασία τόσο από πλευράς ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων όσο και αποτελεσμάτων σε άλλους τομείς, όπως η κριτική σκέψη και η κατανόηση του τρόπου σκέψης των άλλων ατόμων (Θεοφιλίδης, 1996, 112, 113).

Έχει αποδειχτεί βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μελών της ομάδας γιατί οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν πολύ περισσότερο μέσα στην ομάδα και τους δίνεται η ευκαιρία για λειτουργική χρήση της γλώσσας, μια και ο λόγος τους αφορμάται κατά κύριο λόγο από πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας: να εκφράσουν το δισταγμό τους, τις υποθέσεις τους, τη διαφωνία τους, να διηγηθούν ή να τεκμηριώσουν θέσεις (Κουτσελίνη, 1998, 117).

Είναι ένας πολύ βοηθητικός και αποτελεσματικός τρόπος για τον εκπαιδευτικό που καλείται να οργανώσει την κοινωνική ομάδα των εικοσιπέντε με τριάντα ατόμων της τάξης και ως προς την ομαλή τους συνύπαρξη και ως προς τη μετάδοση γνώσεων και μάλιστα σε πολύ περιορισμένο χρόνο (Sharan, 1990, 286). Η Βαϊνά αναφέρει πως στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης «το αυστηρό χρονικό πλαίσιο της παραδοσιακής σχολικής ώρας αντικαθίσταται από ένα νέο χρονικά πολύ μεταλύτερο και ευέλικτο σχήμα, που σέβεται τους ρυθμούς του ατόμου και της ομάδας, όντας σε ένα μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο» (Θεοφιλίδης, 2002, 14).

Ο μαθητής εντάσσεται στη μαθητική ομάδα, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, την κοινωνική και οικονομική του προέλευση και το φύλο του, έτσι, ώστε και οι πιο αδύναμοι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Σουλιώτη, 2004, 44), καθώς συνειδητοποιούν ότι δεν απορρίπτονται οι ίδιοι, αλλά οι ιδέες τους που είναι αστήρικτες, οι δικές τους ή κάθε άλλου μαθητή (Κουτσελίνη, 1998, 118). Ταυτόχρονα, αισθάνονται ισότιμα και συνυπεύθυνα μέλη, αποκτώντας θετική εικόνα για τον εαυτό τους (ό.π.).

Ο μαθητής αποκτά αυτονομία σε σχέση με τον εκπαιδευτικό (Ανδρέου, 1988, 17). Προετοιμάζεται για την ενήλικη ζωή, που μέσα στα πλαίσια της καπιταλιστικής

κοινωνίας η ανάγκη για συνεργασία και συναναστροφή είναι επιτακτική στον επαγγελματικό στίβο (Greenwood, 1998, 225, 226).

Μέσα από τις εργασίες, τη συζήτηση ή το «παιχνίδι ρόλων», που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο μιας ομάδας το παιδί βιώνει αξίες, όπως η δημοκρατία και απομακρύνεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα ή παρανοήσεις, αφού ακούει πολλές απόψεις (Gardner, 2006, 141).

Προετοιμάζεται ένας υπεύθυνος αυριανός πολίτης, αφού καλλιεργεί ο μαθητής την ικανότητά του να αυτοπροσδιορίζει τις ατομικές και κοινωνικές του σχέσεις, να συναποφασίζει και να γίνεται αλληλέγγυος, συμπράττοντας με εκείνους που τους στερείται ή περιορίζεται το δικαίωμα του αυτοκαθορισμού και συναπόφασης (Κανάκης, 2001β, 283).

Κάθε κοινωνική ομάδα προβάλλει μοντέλα σωστής συμπεριφοράς σε επίπεδο τρόπων και ηθικών αρχών (Αραβανής, 2000, 98). Έτσι, η ετερόνομη ηθική την οποία τα παιδιά δέχονται «απ' έξω», αντικαθίσταται βαθμιαία από μια αυτόνομη ηθική, που γεννιέται από τη συνεργασία τους και στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλεγγύη (Ρεϊμόν- Ριβιέ, 1989, 128).

Έτσι, η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο ευχάριστη με την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά και την ενεργό συμμετοχή, κάτι που μειώνει τα προβλήματα απειθαρχίας, που προκύπτουν από ένα ανιαρό μάθημα (Sharan, 1990, 287).

Υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί διάλογος ανάμεσα στους μαθητές, κάτι που είναι πιο δύσκολο σε μια ολόκληρη ομάδα τάξης (Dillon, 1995, 56).

Βελτιώνεται το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αφού μειώνονται οι διατομικές ανταγωνιστικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 1988, 13).

Γενικά μέσα από την ομάδα μπορούμε να πούμε ότι επιτυγχάνεται κάποια μορφή κοινωνικής μάθησης, όπως είναι η ανάγκη για κανόνες πειθαρχίας και η υποταγή των επιθυμιών του ατόμου για το καλό της ομάδας, η εξωτερίκευση της ανάγκης του παιδιού για κάποια συναισθηματική ανταπόκριση από την πλευρά των συνομηλίκων του, η ικανοποίηση της ανάγκης να ανήκει σε κάποια ομάδα (Αραβανής, 2000, 101).

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στην Ελλάδα η μουσική παιδαγωγική έρευνα βρίσκεται ακόμα στο ξεκίνημά της (Στάμου, 2001, 16). Ο αριθμός, επομένως και των ερευνών που αφορούν τη μουσική εκπαίδευση σε σχέση με τη διαθεματική προσέγγιση ή την εργασία σε μικρές ομάδες περιορίζεται ακόμα πιο πολύ. Στις έρευνες, που αφορούν τη μουσική στην εκπαίδευση ακολουθείται πιο πολύ η μεθοδολογία των φυσικών επιστημών ως πιο «ασφαλής» και «έγκυρη», ενώ η ύπαρξη λίγων σχετικά επιστημόνων που κατέχουν τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας ενισχύει την τάση αυτή προς την ποσοτική έρευνα (ό.π., 16,17).

Στο εξωτερικό, ενώ η συζήτηση για την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική γνώση έχει ξεκινήσει από το 1920 και 1930, η έλλειψη συστηματικής έρευνας που να αφορά το θέμα αυτό δυσκολεύει την πρόοδο προς αυτή την κατεύθυνση (Applebee, 2007, 1002, 1003).

Πιο συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει ένα πλήθος αρθρογραφίας που αναφέρεται στη διασύνδεση της Μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα, υπάρχουν λίγες έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης και επικεντρώνονται σε τρία είδη:

1. στις έρευνες που επικεντρώνονται στη διαθεματική προσέγγιση των τεχνών στην εκπαίδευση,
2. στις έρευνες που σχετίζονται με τη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης, εστιάζοντας στο να ανακαλύψουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και
3. σε αυτές, που σχετίζονται με τους μαθητές, στον τρόπο που μαθαίνουν, μέσω της μουσικής (Goldberg, 2002, 1058).

#### *4.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*

Ο Πολύβιος Ανδρούτσος (2006) μελέτησε την πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφαρμόζοντας το πειραματικό σχέδιο με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με έλεγχο μόνο μετά. Το μοντέλο διδασκαλίας στόχευε στο να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες ιστορικής αντίληψης και κατανόησης της ιστορικής συνέχειας, τοποθέτησης μουσικοϊστορικών γεγονότων σε χρόνο και σε χώρο, πρόσληψης ιστορικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνδέσεων και συγκρίσεων και ακουστικής αναγνώρισης και τοποθέτησης των μουσικών έργων στα ιστορικά τους πλαίσια. Επομένως, δεν επιχειρήθηκε μόνο η μελέτη της μουσικής, των συνθετών και των μουσικών εννοιών, αλλά και η διερεύνηση των δημοσίου ή ιδιωτικού είδους κοινωνικών δραστηριοτήτων που οδηγούν στη δημιουργία της μουσικής, καθώς και η κοινωνικοπολιτικοπολιτιστική κατάσταση της κοινωνίας, που γεννά τη μουσική, τοποθετημένη στα χωροχρονικά της πλαίσια (ό.π., 55, 56). Έχουμε ένα συνδυασμό ουσιαστικά του μαθήματος της Μουσικής με τη Γεωγραφία και τη Γενική Ιστορία (ό.π., 65).

Πραγματοποιήθηκαν δέκα μαθήματα (πέντε Μπαρόκ και πέντε Κλασικής περιόδου) σε τέσσερα τμήματα μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου σε σύνολο 176 μαθητών, από τα γενικά δημόσια σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Στους τέσσερις καθηγητές της πειραματικής έρευνας δόθηκαν σημειώσεις για κάθε μάθημα, ενώ άλλα υλικά διδασκαλίας ήταν οι διαφάνειες, κασσέτα μαγνητοφώνου και βιντεοκασέτα. Στο ενδέκατο μάθημα έγινε επανάληψη όλης της διδαχθείσας ύλης και οι μαθητές υποβλήθηκαν σε Τεστ Εξάσκησης, από την ανάλυση του οποίου αλλά και από την όλη διαδικασία της έρευνας, προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το μοντέλο αυτό διδασκαλίας πολύ αποτελεσματικά με λίγη εκπαίδευση.
2. Το συγκεκριμένο Τεστ Εξάσκησης αποτελεί επιτυχημένο εργαλείο αξιολόγησης.
3. Η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ελέγχου και πειραματικής υπέρ της τελευταίας, κατέδειξε την επιτυχία του μοντέλου και των συστατικών του στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν.
4. Το μοντέλο κρίθηκε χρήσιμο και εφαρμόσιμο και τα υλικά διδασκαλίας αποδείχθηκαν κατάλληλα για χρήση στο σχολείο.

Το θέμα της έρευνας που πραγματοποίησαν δύο ερευνητές, η Χρυσοστόμου και ο Σωκράτους και μια νηπιαγωγός, η Οικονομίδου ήταν «Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική αγωγή» (Economidou, 2004). Εφαρμόστηκε μια σειρά διδασκαλιών που κάλυπτε δύο ενότητες, που η κάθε μια αποτελούνταν από τρία μαθήματα των τριάντα λεπτών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν η διασύνδεση άλλων αντικειμένων στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής βοηθάει τη μουσική μάθηση και αν η μουσική διδασκαλία επηρεάζει τη μουσική μάθηση. Οι διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν από τους ερευνητές και τη νηπιαγωγό και αφορούσαν το τονικό ύψος και το ρυθμό είχαν στοιχεία από τα εικαστικά, την κίνηση ως στοιχείο του χορού και της Φυσικής Αγωγής, τα Μαθηματικά, αλλά και το θέατρο και τη λογοτεχνία. Από την βιντεοσκόπηση και τη συνέντευξη από τη νηπιαγωγό, σε αυτή την έρευνα- δράσης, που πραγματοποιήθηκε σε είκοσι τέσσερα παιδιά, πέντε και έξι χρονών παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

-Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιούνται δραστηριότητες από τα άλλα μαθήματα.

-Η μουσική μάθηση επωφελείται, όταν σχεδιάζονται, επιλέγονται και πραγματοποιούνται δραστηριότητες μέσα από τα άλλα μαθήματα στο μάθημα της Μουσικής.

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο A+ School Programm στη Βόρεια Καρολίνα παρακολούθησε για τέσσερα χρόνια 25 δημοτικά σχολεία, που καθημερινά συμμετείχαν οι μαθητές τους σε διδασκαλίες από εξειδικευμένους καθηγητές εικαστικών, μουσικής, χορού και θεατρικής αγωγής, που βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να διασυνδέουν τις τέχνες με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα με ουσιαστικό τρόπο (Goldberg, 2002, 1059). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε, καθώς θεωρούσαν το μάθημα πιο ευχάριστο και τόνωθηκε η αυτοπεποίθηση των παιδιών (Goldberg, 2002, 1059).

Η Sharon Blecher και η Kathy Jaffee στο βιβλίο τους «Weaving in the Arts: Widening the Learning Circle» του 1998, καταγράφουν την έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε για δύο χρόνια στην Πρώτη και Δευτέρα τάξη του Δημοτικού σε μια σειρά διδασκαλιών επικεντρωμένη στην ανάγνωση, τη γραφή και την ποίηση, που διασυνδέονταν με τα εικαστικά και τη μουσική (ό.π., 1061). Το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών περιλάμβανε ένα δημιουργικό περιβάλλον με τη χρήση της μουσικής και της κίνησης (ό.π.). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι:

1. όταν τα παιδιά άρχισαν να μαθαίνουν από διαφορετικές οπτικές το ίδιο θέμα έπεσε ο διαχωρισμός των ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων στην αντίληψή τους,
2. η κατάσταση μάθησης εννοιών και εμπειριών από διάφορα διδακτικά αντικείμενα ταυτόχρονα οδήγησαν τα παιδιά που δυσκολεύονταν με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης σε θετικά αποτελέσματα,
3. δημιουργήθηκαν συνδέσεις με την ευρύτερη κοινωνία και
3. οι καθηγητές βοηθήθηκαν από τους εξειδικευμένους καλλιτέχνες να βρουν νέες πτυχές των διδακτικών τους αντικειμένων (ό.π.).

Πριν το 1992, πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα από τον Tunks, προκειμένου να διερευνηθεί αν η μουσική μάθηση, επηρεάζει άλλες ικανότητες των μαθητών (Bresler, 2002, 1067). Ο Tunks αναφέρει ότι οι μέθοδοι μουσικής διδασκαλίας Suzuki και Kodaly είχαν θετικά αποτελέσματα στις ικανότητες των μαθητών, που σχετίζονταν με το χώρο και το χρόνο, όχι όμως και στις λεκτικές τους ικανότητες (ό.π., 1068).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Getty Center και από το College Board ως μελέτη περιπτώσεων σε πέντε Λύκεια στα οποία εφαρμόστηκε διαθεματική προσέγγιση των τεχνών με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα και χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές και τους γονείς και μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και των εργασιών των μαθητών, αναδείχθηκαν και τα παρακάτω:

1. οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό προς τη διαδικασία της μάθησης και τη σχολική αυτή εμπειρία,
2. οι μαθητές απέκτησαν υψηλότερο επίπεδο κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.
3. η αξιολόγηση μέσω των εργασιών και των πορτφόλιο (portfolios) ήταν πιο ευέλικτη και ουσιαστική από τα δοκίμια σχολικής επίδοσης (ό.π., 1075).

Οι ερευνητές Zdzinski S., Ogawa M., Dell C., Yap C., Adderley C., και Dingle R. (2007) μελέτησαν τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών μουσικής δημοτικών σχολείων της Ιαπωνίας και της Αμερικής για τη διασύνδεση της μουσικής με άλλα μαθήματα. (Zdzinski, 2007, 55). Η μελέτη αυτή έγινε με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 271 εκπαιδευτικοί μουσικής και από τις δύο χώρες. Μερικά από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι:

1. Αν και οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες ενδιαφέρονται να συνδυάσουν τη μουσική με τη Γλώσσα, της ανάγνωση, τα Μαθηματικά και άλλα μαθήματα, στην

Ιαπωνία ήταν σπάνια η σύνδεσή της με την Ιστορία και τις Κοινωνικές Σπουδές, ενώ στην Αμερική τα μαθήματα αυτά ήταν στην πρώτη θέση ανάμεσα στα μαθήματα που χρησιμοποιούσαν σε διασύνδεση με τη Μουσική.

2. Στην Ιαπωνία οι περισσότεροι καθηγητές της Μουσικής του δείγματος δεν είναι εξειδικευμένοι μουσικοί, αλλά δάσκαλοι που διδάσκουν μουσική, οι οποίοι δεν βλέπουν τη μουσική ως κεντρικής σημασίας μάθημα από τη στιγμή που δεν δίνουν τα παιδιά εξετάσεις και δεν θεωρούν και τη διδασκαλία του ως πρώτη τους προτεραιότητα. Αντίθετα, οι μουσικοί στην Αμερική ως εξειδικευμένοι στο αντικείμενο αυτό, θεωρούν τη διδασκαλία της μουσικής ως πρώτη τους προτεραιότητα και τη διασυνδέουν με τα άλλα μαθήματα, προκειμένου να ακολουθήσουν τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος.

3. Η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής διαφοροποιείται σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε χώρα, τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού. (Zdzinski, 2007, 63-64)

Στην έρευνα των Chu Jia- Ying και Copland -Kennedy Mary (2005) δόθηκε έμφαση στα βιβλία που προορίζονται για τη διαθεματική προσέγγιση των τεχνών στην Ταϊβάν και τις Η.Π.Α μες στόχο να μελετήσουν τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ της μουσικής και των άλλων διδακτικών αντικειμένων και τον τρόπο οργάνωσης αυτής της διαδικασίας.

Μελετώντας, λοιπόν, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία των δύο χωρών και διενεργώντας συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς μουσικής της Ταϊβάν διαπίστωσαν:

1. Τα καινούρια βιβλία της Ταϊβάν θα ήταν σημαντικό να εφαρμοστούν πιλοτικά για αρκετά χρόνια σε κάποια σχολεία, προκειμένου να είναι κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

2. Το κεντρικό θέμα κάθε κεφαλαίου στα βιβλία αυτά πρέπει να αλλάξει, καθώς πολλά από αυτά δεν είναι κατάλληλα για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Κάποια είναι κατάλληλα για τα Εικαστικά και τις ανθρωπιστικές σπουδές, αλλά όχι για το μάθημα της Μουσικής.

4. Τα βιβλία αυτά δίνουν έμφαση στις ομοιότητες των διδακτικών αντικειμένων μη κατάλληλη τεχνική για το μάθημα της μουσικής γιατί είναι πολύ σημαντικό πρώτα να παρουσιάζονται τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε διδακτικού αντικειμένου, που αφορά τις τέχνες και μετά να ενσωματώνονται οι διασυνδέσεις μεταξύ τους. (Copland, 2005, 258,259).

Οι Saar T., Hugardt A. και η Lindqvist G. (χ.χ.) σχεδίασαν μια έρευνα – δράσης σε ένα δημοτικό και ένα γυμνάσιο, όπου ερευνητές, εκπαιδευτικοί και μαθητές μαζί οργάνωσαν, πραγματοποίησαν και αξιολόγησαν δραστηριότητες που διασυνδέουν μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος με δραστηριότητες από τη μουσική, το χορό και το θέατρο. Η έρευνα αυτή, που περιλάμβανε παρατήρηση, συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μαγνητοσκοπήσεις και αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήθηκε για ενάμιση χρόνο και τα συμπεράσματα δεν έχουν ολοκληρωθεί, καθώς χρειάζονται πρόσθετη επεξεργασία. Ωστόσο παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

1. Εμπόδια για τη διασύνδεση των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τα άλλα μαθήματα αποτελεί η τάση των εκπαιδευτικών να μετατρέπουν την καλλιτεχνικές εμπειρίες των μαθητών σε λεκτικές περιγραφές αποκλείοντας έτσι, την καλλιτεχνική οπτική από την εμπειρία και την κατασκευή της γνώσης. Επιπροσθέτως, ο διαχωρισμός των ακαδημαϊκών από τα μαθήματα αισθητικής καλλιέργειας έχει αποτελέσματα όπως να χρησιμοποιείται η μουσική ως υπόβαθρο και χαλαρωτικός παράγοντας σε άλλες δραστηριότητες των μαθητών και όχι ως ειδικό εργαλείο για να αυξηθεί η ικανότητά τους στο να ερευνήσουν ένα θέμα με διαφορετικό τρόπο.
2. Παρατηρήθηκαν δύο μορφές διασύνδεσης των τεχνών με τα άλλα μαθήματα. Εκείνη η μορφή που χρησιμοποιεί την τέχνη ως εργαλείο για την κατανόηση και υποστήριξη της ακαδημαϊκής γνώσης και η μορφή κατά την οποία έχοντας ως κέντρο τις τέχνες ενδυναμώνουν την αισθητική γνώση, δίνοντας νέες προοπτικές στη γνώση και τη μάθηση.
3. Με τη διασύνδεση των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα αυξάνονται οι δυνατότητες για δημιουργικές δραστηριότητες (Saar, χ.χ., 3-6).

#### *4.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ*

Ο Martin Fautley (2004) μελέτησε τις στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες σύνθεσης μουσικής από τους μαθητές στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Οι διαδικασίες σύνθεσης μουσικής γίνονται μέσα σε μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα που έχει η κάθε ομάδα και το



μουσικό κομμάτι που προκύπτει ερμηνεύεται από την ίδια την ομάδα. Η μελέτη αυτή οργανώθηκε ως μελέτη περίπτωσης με τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή της κανονικής διαδικασίας του προγράμματος των μαθημάτων σε φυσικό περιβάλλον, ενώ έγινε και μαγνητοσκόπηση. Η μελέτη αφορούσε τέσσερα σχολεία της Αγγλίας από τα οποία μελετήθηκαν τέσσερις ομάδες μαθητών. Η μία περιελάμβανε τέσσερα αγόρια, οι άλλες δύο αποτελούνταν από κορίτσια μόνο, ενώ μία τέταρτη είχε κορίτσια και αγόρια. Μόνο στην τελευταία αυτή ομάδα η επιλογή των μελών έγινε από την εκπαιδευτικό, ενώ στις υπόλοιπες τα παιδιά επέλεξαν τα μέλη. Στην έρευνα αυτή κάποια από τα αποτελέσματα ήταν:

1. Η συνήθης παρέμβαση των εκπαιδευτικών όταν οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες ήταν να πηγαίνουν από την μία ομάδα στην άλλη κάνοντας σύντομες αξιολογικές κρίσεις.
2. Πολύ συχνή στάση των εκπαιδευτικών ήταν να μην παρεμβαίνουν καθόλου στη διαδικασία της σύνθεσης, κάτι που οδηγεί τα παιδιά σε ανεμπόδιστη χωρίς χρονικούς περιορισμούς διαδικασία εργασίας.
3. Ενδείξεις για παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σύνθεση των παιδιών παρατηρήθηκαν σε δύο σχολεία, όπου εντόπιζαν, διέκοπταν τη διαδικασία, σχολίαζαν και μοιραζόταν με τους μαθητές τα στοιχεία που απαιτούνταν για μια πιο ολοκληρωμένη εργασία.
4. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής, λόγω του μικρού δείγματος δεν είναι δυνατόν να βγουν συμπεράσματα για το πια από τις δύο μεθόδους είναι πιο αποτελεσματική. (Saar, χ.χ., 211, 212, 215)

Από τον Σεπτέμβρη του 1996 έως το Σεπτέμβρη του 1997 η Ruth Wright (2001) πραγματοποίησε μια έρευνα σε ένα γυμνάσιο, προκειμένου να μελετήσει τη σχέση του φύλου με την επίδοση στη μουσική εκπαίδευση. Ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις από τα παιδιά, καθώς και πληροφορίες από τις εθνικές βάσεις δεδομένων, στατιστικά στοιχεία και το αρχείο του σχολείου. Στην έρευνα αυτή αποδείχτηκε ότι τα κορίτσια υπερέχουν στην επίδοση από τα αγόρια στο μάθημα της Μουσικής, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Και τα δύο φύλα όμως, δείχνουν μια σταθερή προτίμηση στην εργασία σε ομάδες και στην εταιρική εργασία γιατί τη βρίσκουν πιο ευχάριστη. Παρότι λίγα αγόρια εξέφρασαν την διάθεση να εργάζονται μόνο τους, παρατηρείται πρόοδός τους σε δραστηριότητες πρακτικές, όπως η μουσική εκτέλεση, όπου μπορούν να επιλέξουν τα ίδια πώς θα εργαστούν, δείχνοντας ενθουσιασμό στη δημιουργία ομάδων ή ζευγαριών.

***ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ***

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

### 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

##### *1.1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*

Στην έρευνά μας θα διερευνήσουμε τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής σε μια τάξη του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε αν επιτυγχάνονται στόχοι που έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο. Έτσι, θα εστιάσουμε σε στόχους που αφορούν : 1) τη μουσική μορφολογία 2) τη μελέτη της μουσικής άλλων πολιτισμών και 3) τους εκφραστικούς χρωματισμούς.

Παράλληλα μας ενδιαφέρει αν αυτές οι έννοιες μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση μπορούν να γίνουν αφορμή να κατανοηθούν στοιχεία που αφορούν και τα διδακτικά αντικείμενα που θα συνδυαστούν με το μάθημα της μουσικής. Έτσι, θα διερευνηθούν οι έννοιες αυτές κάτω από το πρίσμα της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, της Κίνησης και του Χορού ως μέρος της Φυσικής και Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών.

Σε μια τέτοια διαδικασία μας ενδιαφέρει ακόμα η στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της. Πιο συγκεκριμένα θα μελετήσουμε τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, σε ποιες από αυτές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και την αποδοχή ή όχι του μαθήματος της μουσικής με τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση.

##### *1.2. ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*

Από το γενικό σκοπό προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε:

1. Η διαθεματική προσέγγιση στη μουσική διευκολύνει την επίτευξη στόχων που έχουν σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής στο Γυμνάσιο; Πιο συγκεκριμένα η μουσική μορφολογία, η μουσική άλλων πολιτισμών

και οι εκφραστικοί χρωματισμοί κατανοούνται από τους μαθητές μέσω της διαθεματικής προσέγγισης των εννοιών αυτών;

2. Η μελέτη των εννοιών αυτών μέσω ενός διαθεματικού προγράμματος μουσικής μπορούν να γίνουν αφορμή για κατανόηση στοιχείων που αφορούν τα άλλα διδακτικά αντικείμενα;

3. Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, προκειμένου να διερευνηθεί καλύτερα, θα επιμεριστεί σε τρία υποερωτήματα:

α) οι μαθητές εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της μουσικής;

β) πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές την εργασία σε ομάδες ως μέθοδο κατά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της Μουσικής;

γ) η διαθεματική προσέγγιση προωθεί τη συνεργασία των μαθητών;

Επειδή το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας εφαρμόστηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, δεν θα παρουσιάσουμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας ξεχωριστά. Σε ιδιαίτερη ενότητα θα παρουσιαστούν οι αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό.

### *1.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ*

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα δεκαεννέα μαθητών της πρώτης τάξης του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Χανίων, που στεγάζεται στο κέντρο της πόλης. Το δείγμα αυτό αποτελούνταν από δέκα αγόρια και εννέα κορίτσια, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί:

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>ΑΓΟΡΙΑ</b>	10	73,7
<b>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</b>	9	26,3
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	19	100

#### *1.4. Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*

Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα Αισθητικής Αγωγής του σχολείου που βρίσκεται στο υπόγειο του Γυμνασίου. Σε αυτό το χώρο πραγματοποιούνται τα μαθήματα των Εικαστικών και της Μουσικής.

Παρόλο που δεν φωτίζεται και δεν αερίζεται επαρκώς, ώστε να έχει ευεργετική επίδραση στην ψυχική κατάσταση των μαθητών (Κανάκης, 2001, 73) έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με τη χρήση της αίθουσας διδασκαλίας των γενικών μαθημάτων και αυτά είναι:

1. Διευκολύνεται η εργασία σε ομάδες με τον τρόπο οργάνωσης του χώρου, καθώς δεν υπάρχουν θρανία, τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη και έχουν οπτική επικοινωνία (Ματσαγούρας, 1988, 12).
2. Υπάρχουν συγκεντρωμένα τα απαραίτητα εποπτικά μέσα. Στις συγκεκριμένες διδασκαλίες υπήρχε ο προβολέας, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το μαγνητόφωνο, ένα ακκορντεόν και τα κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff.
3. Διευκολύνεται η τοποθέτηση της κάμερας λήψης σε σταθερό σημείο.

#### *1.5. ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*

Οι συνολικά δεκαοκτώ διδακτικές ώρες πραγματοποιήθηκαν από τις 31 Μαρτίου 2008 έως στις 4 Μαΐου 2008, με σκοπό να καλύψουν στοιχεία από τις ενότητες της μουσικής μορφολογίας, των εκφραστικών χρωματισμών και της εθνομουσικολογίας, συνδυάζοντάς τις με στοιχεία από τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, την κίνηση ως μέρος της Φυσικής και Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών.

Πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως, όπως φαίνεται και από το χρονοδιάγραμμα της έρευνας αν και το μάθημα της Μουσικής πραγματοποιείται στο Γυμνάσιο μια φορά την εβδομάδα για τις ανάγκες της έρευνας και προκειμένου να καλυφθούν οι δεκαοκτώ διδασκαλίες που είχαν προγραμματιστεί, έγιναν διδασκαλίες και τέσσερις φορές την εβδομάδα και μάλιστα σε μία περίπτωση και τρεις διδακτικές ώρες την ίδια μέρα στα πλαίσια πάντα του σχολικού προγράμματος στη θέση κάποιου άλλου μαθήματος.

Επίσης, μια εβδομάδα πριν την έναρξη των διδασκαλιών η εκπαιδευτικός –ερευνητής έδωσε στους μαθητές επιστολή προς τους γονείς τους η οποία έπρεπε να επιστραφεί

στην εκπαιδευτικό υπογεγραμμένη, προκειμένου να εξασφαλίσει την έγκρισή τους, καθώς τους γνωστοποιούνταν ότι οι διδασκαλίες θα μαγνητοσκοπηθούν.

Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας διαμορφώθηκε ως εξής:

**31- 4- 2008:** 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα: Επίδοση κοινωνιομετρικού τεστ και ερωτηματολογίου.

<i>Ενότητα: Μουσική Μορφολογία</i>
------------------------------------

**1<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 1- 4- 2008 :5η διδακτική ώρα

*Σύσφιξη σχέσεων της ομάδας – Μουσική μορφή Α μέσα από την κίνηση και τα εικαστικά.*

**2<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 4- 4- 2008 : 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα :

*Σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας – Μουσική μορφή Α. Συσχέτιση με την κίνηση και τα εικαστικά.*

**3<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 7- 4- 2008 : 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Εταιρική εργασία – Διαθεματική μουσική μορφή. Συσχέτιση με την κίνηση.*

**4<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 7- 4- 2008 : 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Ομαδική εργασία – Δημιουργία στίχων επάνω στη μουσική του τραγουδιού «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν». Μουσική και Γλώσσα.*

**5<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 8- 4- 2008 : 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Ομαδική εργασία – Παρουσίαση τραγουδιού, Επανάληψη και Κυκλικό Σχήμα στην ποίηση. Μουσική και Ποίηση.*

**6<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 9- 4- 2008 : 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Επανάληψη και Κυκλικό Σχήμα στην ποίηση. Ομαδική εργασία για δημιουργία ποιήματος.*

**7<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 11- 4- 2008 : 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Επανάληψη και Κυκλικό Σχήμα στην ποίηση. Ομαδική εργασία για δημιουργία ποιήματος.*

**8<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 14- 4- 2008 : 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Ομαδική εργασία για τη δημιουργία μορφής ABA με ηχομιμητικές λέξεις.*

**9<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 14- 4- 2008: 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Ομαδική εργασία για τη δημιουργία μορφής ABA με ηχομιμητικές λέξεις – Παρουσίαση.*

**10<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 15- 4- 2008: 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Ομαδική εργασία για τη δημιουργία μορφής ABA με τη χρήση κρουστών Orff – Παρουσίαση.*

*Ενότητα: Εκφραστικοί Χρωματισμοί*

**11<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 17- 4- 2008: 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Εκφραστικοί χρωματισμοί στην απόδοση των λέξεων και στην απόδοση μουσικών κομματιών- ομαδική εργασία. Μουσική και Γλώσσα.*

**12<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 6- 5- 2008 : 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Εκφραστικοί χρωματισμοί στην απόδοση των λέξεων και στην απόδοση μουσικών κομματιών- ομαδική εργασία.*

*Ενότητα: Εθνομουσικολογία*

**13<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 7- 5- 2008 : 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Η μουσική της Ινδονησίας μέσα από τη Γεωγραφία.*

**14<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 8- 5- 2008 : 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Η μουσική της Ινδονησίας.*

**15<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 12- 5- 2008: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Σύνθεση ρυθμικής σύνθεσης βασισμένη στην Ινδονησιακή μουσική.*

**16<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 12- 5- 2008: 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Η μουσική της Δυτικής Αφρικής μέσα από τη Γεωγραφία. Άσκηση σε ομάδες.*

**17<sup>η</sup> Διδασκαλία :** 12- 5- 2008: 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Η μουσική της Δυτικής Αφρικής.*

**18<sup>η</sup> Διδασκαλία:** 13- 5- 2008: 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα

*Εργασία σε ομάδες: Αυτοσχεδιασμός ρυθμικών σχημάτων.*

**9- 5- 2008 :** 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα : Επίδοση του κοινωνιομετρικού τεστ, του ερωτηματολογίου και του δοκιμίου επίδοσης.

#### *1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ*

Στην κοινωνική οργάνωση της τάξης, σύμφωνα και με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, ο οποίος δε διαφοροποιήθηκε στην πράξη στον τομέα αυτό, χρησιμοποιήσαμε συνδυασμό μορφών κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις ανάγκες κάθε διδακτικού αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 1987, 45, 46) και να ανταπεξέρχεται στους πολύπλευρους στόχους που θέσαμε.

Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τη μετωπική διδασκαλία στις ενότητες που ήταν αναγκαίο να εισάγει τους μαθητές στις νέες γνωστικές περιοχές και να θέσει προβληματισμούς και ερωτήματα (Κοσσυβάκη, 2003, 325) που στη συνέχεια θα επεξεργάζονταν οι μαθητές σε ομάδες εργασίας. Αυτή η διαδικασία δεν γινόταν απαραίτητα σε κάθε μάθημα, αλλά ακολουθούσε τους ρυθμούς των μαθητών με αποτέλεσμα κάποιες φορές να είχαμε μετωπική διδασκαλία σε συνδυασμό με ομαδική εργασία και κάποιες τη μια από τις μορφές αυτές σε μια διδακτική ώρα. Στα πλαίσια της μετωπικής διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν οι διδακτικές μορφές της παρουσίασης, της επίδειξης στην αρχή κάθε ενότητας και έπειτα και στη λήξη της η διδακτική μορφή του διαλόγου (ό.π., 340, 343, 344). Μέθοδοι και τεχνικές κατά τη διδασκαλία αποτελούσαν η σύγκριση, η ακρόαση, η ανακεφαλαίωση, η χρήση



σηματικών αναπαραστάσεων και εποπτικών διδακτικών μέσων και εναλλαγή δραστηριοτήτων το πολύ κάθε δέκα λεπτά (Ανδρούτσος, 2006, 53).

Ατομική εργασία είχαμε μόνο στην 1<sup>η</sup> Διδασκαλία, προκειμένου να εκφραστεί ατομικά το κάθε παιδί.

Η κοινωνικο – λειτουργική αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών (Δερβίσης, 1998, 14). Η εργασία σε ομάδες είχε κυρίαρχο ρόλο στις διδασκαλίες, καθώς ήταν και αντικείμενο της έρευνάς μας. Η εταιρική εργασία που χρησιμοποιήθηκε σκόπιμα στη 2<sup>η</sup> διδασκαλία ως προετοιμασία για την ομαδική εργασία σε μεγαλύτερες ομάδες (Ματσαγγούρας, 1987, 47), προέκυψε και στη συνέχεια όταν κλήθηκαν τα παιδιά να χωριστούν με δική τους επιλογή. Η εργασία σε ομάδες πραγματοποιούνταν σε κάθε διδακτική ενότητα μετά την μετωπική παρουσίαση του θέματος από την εκπαιδευτικό.

### *1.7. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ*

#### *ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ*

Το περιεχόμενο των διδασκαλιών αφορά τον τύπο της διεπιστημονικής προσέγγισης της μουσικής που σκοπό έχει την διαθεματική προσέγγιση με άξονα τις τέχνες (Χρυσοστόμου, 2005, 108), αφού αποτελεί την καταλληλότερη και πλέον εφικτή λύση για τη διδασκαλία της μουσικής στη γενική εκπαίδευση σύμφωνα με το Σύνδεσμο Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης (ό.π., 131). Οι μαθητές στον τύπο αυτό μαθαίνουν μέσα από τις τέχνες, αλλά και για τις τέχνες, αφού η γνώση και η μάθηση στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής προηγείται και αποτελεί προϋπόθεση των διασυνδέσεων οποιασδήποτε μορφής και εύρους (ό.π., 108). Βέβαια, στην περίπτωση της διδασκαλίας της μουσικής άλλων πολιτισμών έχουμε συσχέτιση – σύνθεση, καθώς διατηρούνται και εδώ τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά δεν προχωράμε απαραίτητα στη σύνθεση ιδεών η στη θεματική σύνθεση σε μεγάλο βάθος (ό.π., 107).

Τόσο η στοχοθεσία, όσο και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή της έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και στο *Κεφάλαιο 1.2.*, γι' αυτό και στο κεφάλαιο αυτό δεν κάνουμε τη διάκριση αυτή.

Οι στόχοι κάθε διδασκαλίας φαίνονται και από το χρονοδιάγραμμα τη έρευνας. Εάν δούμε τους στόχους σε ευρύτερες ενότητες μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω:

**1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> Διδασκαλία:** Στόχος τους ήταν η σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας της τάξης. Εισαγωγή στη Μορφολογία της μουσικής. Σύνδεση με τα Εικαστικά και την Κίνηση.

**Διδακτικές Μέθοδοι:** Προκειμένου να νιώσει η ομάδα της τάξης ότι αποτελεί μια ομάδα χρησιμοποιήσαμε τα παιχνίδια και την αλλαγή δραστηριοτήτων κάθε δέκα λεπτά, προκειμένου οι δραστηριότητες να μη γίνονται βαρετές. Αυτές είχαν σχέση με τη μουσική μορφολογία και έτσι από την πράξη οδηγηθήκαμε στη θεωρία σε αυτή την πρώτη προσέγγιση. Η συζήτηση και ο διάλογος ήταν απαραίτητα στοιχεία όταν γινόταν οι παρουσίαση των εικαστικών έργων που έχουν απλή μορφή.

**3<sup>η</sup> Διδασκαλία έως και 10<sup>η</sup> :** Στόχος ήταν η διδασκαλία της μουσικής μορφολογίας και περισσότερο η κατανόηση των μονοθεματικών, διθεματικών μορφών, του θέματος και παραλλαγές και του ροντό μέσα από τη διασύνδεση της κίνησης ( 3<sup>η</sup> διδασκαλία), των Εικαστικών και της Γλώσσας (4<sup>η</sup> – 10<sup>η</sup> διδασκαλία). Πιο συγκεκριμένα στην 4<sup>η</sup> διδασκαλία στόχος τέθηκε η δημιουργία στίχων σε μια δεδομένη μουσική φόρμα, στην 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> είχαμε τη διασύνδεση με το κυκλικό σχήμα και την επανάληψη στην ποίηση με στόχο τη δημιουργία ενός τέτοιου ποιήματος από τα παιδιά και στις διδασκαλίες από την 8<sup>η</sup> έως την 10<sup>η</sup> στόχος ήταν η δημιουργία μιας σύνθεσης με ηχοποιητές λέξεις και κρουστά όργανα Orff.

**Διδακτικές Μέθοδοι:** Αρχικά γινόταν η ακρόαση των μουσικών έργων και με διάλογο καταλήγαμε στη μορφή τους και γινόταν οι διασυνδέσεις με τα ποιητικά έργα και τα Εικαστικά. Η μονολογο – διαλογική διδασκαλία γινόταν προκειμένου να δοθούν οι οδηγίες στις ομάδες και να συνοψιστούν τα συμπεράσματα και να δοθούν οι ορισμοί των μουσικών όρων, αλλά και εκείνων που αφορούσαν την Ποίηση. Η εργασία σε ομάδες ήταν σε όλες τις διδασκαλίες αυτές απαραίτητη.

**11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> Διδασκαλία:** Οι εκφραστικοί χρωματισμοί της Μουσικής διδάχτηκαν μέσα από την αντίστοιχη εκφορά του Λόγου. Η διασύνδεση μουσικής και Γλώσσας είχε ως στόχο την κατανόηση των εκφραστικών χρωματισμών και τη καλλιέργεια της ικανότητας να τους ξεχωρίζουν και να τους χρησιμοποιούν σε ένα τραγούδι.

**Διδακτικές Μέθοδοι:** Ξεκινήσαμε με παιχνίδι διασύνδεσης των εκφραστικών χρωματισμών και της γλώσσας. Ακολουθούσε διάλογος για τη δημιουργία συμπερασμάτων και παρέμβαση της εκπαιδευτικού για την οριοθέτηση του όρου. Στη συνέχεια είχαμε τη δημιουργία ομάδων και ακρόαση για την πρακτική εξάσκηση με τους όρους και πρωτότυπη μεταφορά των όρων από τις ομάδες σε δεδομένο κομμάτι. Ολοκληρώνουμε τη διδασκαλία με διάλογο για την αξιολόγηση και τα συμπεράσματά μας.

**13<sup>η</sup> – 15<sup>η</sup> Διδασκαλία:** Στόχος των ενοτήτων ήταν η κατανόηση της μουσικής της Ινδονησίας μέσα από τη Γεωγραφία και η δημιουργία μιας σύνθεσης στηριγμένη στη φιλοσοφία της μουσικής αυτής.

**16<sup>η</sup> – 18<sup>η</sup> Διδασκαλία:** Στόχος των ενοτήτων ήταν η κατανόηση της μουσικής της Δυτικής Αφρικής μέσα από τη Γεωγραφία και η δημιουργία μιας σύνθεσης στηριγμένη στη φιλοσοφία της μουσικής αυτής.

**Διδακτικές Μέθοδοι:** Στις διδασκαλίες αυτές προκειμένου να δοθεί στα παιδιά η νέα γνώση είχαμε παρουσίαση των στοιχείων που αφορούσαν τη γεωγραφία από την εκπαιδευτικό με συνδρομή του προβολέα. Στη συνέχεια η παρουσίαση της μουσικής έγινε μέσα από εικόνες που προβλήθηκαν και με διάλογο οδηγηθήκαμε στα συμπεράσματα και ανακεφαλαίωση των στοιχείων, καθώς και σύγκριση των δύο πολιτισμών. Εδώ γινόταν και ακρόαση της μουσικής στην οποία τα παιδιά εργάζονταν σε ομάδες προκειμένου να τη σχολιάσουν. Στο τέλος της κάθε μια ομάδας διδασκαλιών της Ινδονησίας και της Δυτικής Αφρικής γινόταν η εργασία σε ομάδες με στόχο την κατανόηση και τη δημιουργική ανάμειξη των παιδιών σε μουσική που έχει στοιχεία από τους δύο αυτούς πολιτισμούς.

Σημειώνουμε πως για τις ανάγκες των διδασκαλιών το κάθε παιδί, αν και εργαζόταν στο πλαίσιο μιας ομάδας είχε τα φύλλα εργασίας του, που συμπλήρωνε κατά τη διάρκεια της δράσης, που ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες της διδασκαλίας, καθώς και το φύλλο αξιολόγησης που το συμπλήρωναν τα παιδιά στο τέλος.

Στόχος των πρώτων μαθημάτων αποτελούσε η συζήτηση με τους μαθητές για τους στόχους της έρευνας και τη σημασία της δικής τους συμμετοχής. Στις πρώτες διδασκαλίες σκοπός ήταν και η εξοικείωση με την κάμερα λήψης καθώς και η απάντηση στις σχετικές απορίες των μαθητών.

### *1.8. ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ*

Οι ομάδες εργασίας οργανώθηκαν, σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειες που έγιναν φανερές με το κοινωνιομετρικό τεστ. Επίσης, σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό των ομάδων είχε το φύλο και η σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής με την έννοια του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής. Οι ομάδες ήταν ανομοιογενείς ως προς την επίδοση των μαθητών – στις ομάδες επιλογής της εκπαιδευτικού - αφού στόχος ήταν η ψυχολογική ασφάλεια των αδύνατων (Ματσαγγούρας, 1988, 13). Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών σχηματίστηκαν πέντε διαφορετικοί συνδυασμοί ομάδων καθεμιά για δύο έως τρεις διδακτικές ώρες, που άλλοτε γινόταν σύμφωνα με την υπόδειξη της εκπαιδευτικού, άλλοτε σύμφωνα με την επιθυμία των μαθητών και μία φορά από κοινού (Κανάκης, 2001, 130).

Προκειμένου να προωθήσουν το διάλογο ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ορισμένοι ερευνητές προτείνουν να δίνονται συγκεκριμένοι ρόλοι στα παιδιά, όπως συντονιστής και γραμματέας, πρόταση που δεν έχει καθολική αποδοχή και δεν την πραγματοποιούμε, μια και είναι πιο χρήσιμη στην επεξεργασία τυπικής γνώσης (Σταυρίδου, 2000, 23) και όχι δημιουργικών δραστηριοτήτων όπως ταιριάζει στο μάθημα της Μουσικής. Ο Ματσαγγούρας (1988, 13) υποστηρίζει ότι η ιεραρχική οργάνωση των ομάδων οδηγεί τους μαθητές σε διαβαθμίσεις και εξαρτήσεις που δεν εξασφαλίζουν την εθελοντική συμμετοχή στο κοινό έργο.

Σημειώνουμε ότι στις αρχικές διδασκαλίες οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών σύσφιξης των σχέσεων επικοινωνήσαν σε ζευγάρια. Μάλιστα φροντίσαμε να εκμεταλλευτούμε θετικά το γεγονός, ότι κάθονταν στον κύκλο δεξιά πάντα τα αγόρια και αριστερά τα κορίτσια. Στη δραστηριότητα έπρεπε να σχηματίσουν ζευγάρι με τον απέναντί τους και έτσι, αναγκάστηκαν να μπου με άτομο του άλλου φύλου και να συνεργαστούν.

Την πρώτη φορά (4<sup>η</sup> – 5<sup>η</sup> Διδασκαλία) σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες ομοιογενείς ως προς το φύλο με τέσσερις έως πέντε μαθητές. Όλα τα μέλη συνδέονταν με σχέσεις συμπάθειας μεταξύ τους και αυτό έγινε προκειμένου να προσαρμοστούν ομαλά στη δημιουργία ομάδων και να επικεντρωθούν σε αυτό χωρίς να έχουν επιπλέον το πρόβλημα επικοινωνίας.

Τη δεύτερη φορά (6<sup>η</sup> – 7<sup>η</sup> Διδασκαλία) με προτροπή της εκπαιδευτικού σχηματίστηκαν πέντε ομάδες με τρία έως τέσσερα μέλη η καθεμιά. Μόνο η μία

ομάδα είχε μόνο κορίτσια, ενώ οι υπόλοιπες ήταν μεικτές. Στις ομάδες αυτές η εκπαιδευτικός φρόντισε ότι δύο τουλάχιστον μαθητές είχαν ενδιαφέρον για το μάθημα και σε κάθε ομάδα κάθε μέλος να έχει κάποιον τον οποίο συμπαθεί ιδιαίτερα. Επίσης, έγινε προσπάθεια οι μαθητές που εμφανίζονται ως περιθωριοποιημένοι ή απομονωμένοι να έχουν στην ομάδα τους κάποιον που συμπαθούν και να υπάρχει και κάποιος που ενώ εκείνοι τον συμπαθούν αυτός τους απορρίπτει με σκοπό να παρατηρήσουμε την εξέλιξή τους και να προσαρμοστούν στο σύνολο της τάξης.

Την τρίτη φορά (8<sup>η</sup> – 9<sup>η</sup> – 10<sup>η</sup> Διδασκαλία) ακολουθήσαμε την ίδια λογική με τη δεύτερη δίνοντας βάρος αυτή τη φορά στις επιθυμίες των υπόλοιπων μαθητών, ώστε να μη νιώσουν αδικημένοι.

Την τέταρτη φορά (12<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> και 15<sup>η</sup> Διδασκαλία) ο σχηματισμός των ομάδων έγινε από τους μαθητές, έπειτα από δική τους επιθυμία.. Σχηματίστηκαν έξι ομάδες από δύο έως τέσσερις μαθητές, όλες ομοιογενείς ως προς το φύλο.

Την πέμπτη φορά (16<sup>η</sup> – 18<sup>η</sup> Διδασκαλία) οργανώθηκαν σύμφωνα με την επιθυμία και της εκπαιδευτικού και των μαθητών πέντε ομάδες από τρεις έως έξι μαθητών.

### *1.9. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*

Παράλληλα με τους στόχους που θέσαμε που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής και των άλλων διδακτικών αντικειμένων θέσαμε ορισμένους στόχους που αφορούν τις ομάδες και με βάση αυτούς η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια οργάνωσε τις διδακτικές της πρακτικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν:

1. Η εργασία σε ομάδες να γίνει σταδιακά ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Τα παιδιά είχαν αρχικά μια εμπειρία από εταιρική εργασία και επιπλέον έγινε κατά τα πρώτα μαθήματα προετοιμασία των μαθητών με συζήτηση για τα οφέλη που έχει η εργασία σε ομάδες και τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται αυτή ομαλά. Η εκπαιδευτικός έδινε αρχικά περισσότερες κατευθύνσεις στις ομάδες (Αβέρωφ, 1990, 20).

2. Η εργασία σε ομάδες εργασίας να αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Δόθηκε προσοχή στο σχηματισμό των ομάδων, προκειμένου κάθε παιδί να έχει στην ομάδα του κάποιον που συμπαθεί και οι δραστηριότητες να

είναι ευχάριστες για τα παιδιά. Λεκτικά τονίζαμε τη σημασία της κάθε δραστηριότητας και την αξία της ολοκλήρωσής της.

3. Κάθε παιδί να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα του εκφράζοντας τη γνώμη του ή τον προβληματισμό του και να μην αδιαφορεί.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Η εκπαιδευτικός τόνιζε τη σημασία της συμμετοχής κάθε παιδιού προκειμένου να έχει επιτυχία το έργο που αναλαμβάνει η ομάδα του και τη δυνατότητα καθενός να προσφέρει εκθέτοντας απλώς την ιδέα του.

4. Να ενταχθούν στις ομάδες τα άτομα που είναι απομονωμένα ή παραμελημένα.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Η δημιουργία των ομάδων έγινε από την εκπαιδευτικό – ερευνητή, προκειμένου να ενταχθούν οι απομονωμένοι μαθητές σε ομάδες συνομηλίκων, καθώς είναι απαραίτητη αυτή για την κοινωνικότητα των παιδιών και για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους (Δεληκωστοπούλου, 1981, 59). Τα άτομα αυτά φρόντισε να βρίσκονται με άτομα που επιθυμούν, έστω κι αν αυτά τα απορρίπτουν, ενώ ενθαρρύνονται λεκτικά από την εκπαιδευτικό, καθώς ο απομονωμένος μαθητής πρέπει να «αναγνωριστεί» πρώτα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και μετά από τους μαθητές (Δεληκωστοπούλου, *ό.π.*, 58).

5. Να εργάζονται αρμονικά άτομα διαφορετικού φύλου.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Όλα τα παιδιά πέρασαν από μεικτές ομάδες.

6. Να σέβεται η κάθε ομάδα την παρουσίαση των άλλων και να την αξιολογεί χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση για τη δική της εργασία.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Δόθηκε έμφαση στη συζήτηση που ακολουθεί έπειτα από κάθε παρουσίαση των εργασιών των ομάδων και εμφανίστηκε η διαδικασία των ομάδων ως ευχάριστη δραστηριότητα.

7. Να μην ενοχλούν οι μαθητές την ομάδα τους ή τις άλλες ομάδες.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Παρουσιάσαμε στην πράξη τα καταστροφικά αποτελέσματα της ομάδας που το ένα μέλος της αδιαφορεί και ενοχλεί τους συμμαθητές της ομάδας του. Επισημάνθηκε ότι δεν πρέπει να αποσπάται ένα παιδί από τις ενοχλήσεις παιδιού άλλης ομάδας γιατί αυτό είναι εις βάρος της δικής του ομάδας.

8. Να προσαρμόζονται τα παιδιά σε ομάδες που δεν είναι όλα τα μέλη από εκείνα που ως τότε είχαν στις προτιμήσεις τους.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Σημειώσαμε στους μαθητές τη σημασία να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και με ανθρώπους που «δεν είναι φίλοι μας», ενώ αποδείχτηκε και δόθηκε έμφαση και στην πράξη καθώς ομάδες που τα μέλη τους δεν είχαν δώσει μεταξύ τους θετική ψήφο έβγαλαν πολύ ωραία αποτελέσματα.

9. Συνοχή των ομάδων και μεταξύ τους.

**Διδακτικές Πρακτικές:** Οι ομάδες αναλάμβαναν το ίδιο έργο και αξιολογούνταν θετικά η καλύτερη, αφού ο ανταγωνισμός συμβάλλει θετικά στη συνοχή της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000, 95). Σε άλλη περίπτωση, όμως, η συμβολή κάθε ομάδας ήταν σημαντική για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (15<sup>η</sup> και 18<sup>η</sup> Διδασκαλία), ώστε να επιτευχθούν συνεργατικές διομαδικές σχέσεις (ό.π., 94).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εργασίας σε μικρές ομάδες είναι καθοδηγητικός και ενεργητικός περισσότερο όσο παρακολουθεί δυσλειτουργίες σε κάποια ομάδα (Ματσαγγούρας, 1987, 75). Οι οδηγίες που δίνει σε καθεμία ομάδα χωριστά πηγαίνοντας δίπλα τους ή σε όλες μαζί όταν το κρίνει αναγκαίο έχουν τη μορφή απλών πληροφοριών για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας ή παραινέσεων προς τα παιδιά να αλληλοβοηθούνται και να συζητούν (Σταυρίδου, 2000, 23).

#### *1.10. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ*

Κατά τη διάρκεια των εργασιών σε ομάδες γινόταν μια συνεχής και πολλαπλή αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι μαθητές κατέγραφαν τα αποτελέσματα της συνεργασίας τους (Κανάκης, 2001, 150) σε ένα φύλλο αξιολόγησης που τους δίνονταν κάθε φορά. Στην αρχή το φύλλο αξιολόγησης είχε ανοικτές ερωτήσεις (στην 1<sup>η</sup> και την πρώτη φορά της 2<sup>ης</sup> εργασίας σε ομάδες) και έπειτα πήρε τη μορφή κλειστών ερωτήσεων (την δεύτερη φορά της 2<sup>ης</sup> εργασίας σε ομάδες, στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>). Στην τελευταία διδασκαλία δόθηκε πάλι στα παιδιά ανοικτή ερώτηση (στην 5<sup>η</sup> εργασία σε ομάδες).

Έπειτα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων της κάθε ομάδας εργασίας γινόταν και προφορική αξιολόγηση όλων των εργασιών από κάθε ομάδα και άτομο που το επιθυμούσε. Γινόταν στην τάξη ανακεφαλαίωση των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν, σημειώνονταν οι παραλείψεις και οι δυνατές βελτιώσεις

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της ενότητας για τη Δυτική Αφρική, τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ως ομάδες και όχι ως άτομα, όπως τις άλλες φορές. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, εφόσον ήταν καλλιτεχνικές και είχαν το στοιχείο της πρωτότυπης δημιουργίας δεν τίθεται σίγουρα θέμα

αντικειμενικής αξιολόγησης (Κανάκης, *ό.π.*, 150), αλλά αυτή περιορίζονταν σε παρατηρήσεις των ομάδων για τη δική τους ομαλή ή όχι λειτουργία και της έκφρασης της γνώμης τους για την εργασία των άλλων.



## 2<sup>Ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα κρίθηκε αναγκαία η χρήση πολλών μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων. Επιδίωξη ήταν να μελετηθούν πολύπλοκα περιβάλλοντα, όπως το μάθημα της Μουσικής και η πορεία διδασκαλίας, οι στάσεις των μαθητών και οι κοινωνικές σχέσεις εξελικτικά.

Τα αδύνατα σημεία, που επισημαίνει η κριτική σε κάθε μέθοδο οδηγούν στην τακτική του συνδυασμού των μεθόδων, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι θετικές πλευρές της κάθε μεθόδου και να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα της έρευνας (Αδάλογλου, 1993, 280). Η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων θα γίνει μέσα από τη διασταύρωση των στοιχείων (Στάμου, 2001, 18).

Γι' αυτό συνδυάσαμε τις παρακάτω μεθόδους έρευνας και τεχνικές συλλογής δεδομένων:

1. την έρευνα- δράση,
2. το κοινωνιομετρικό τεστ,
3. το ερωτηματολόγιο,
4. την παρατήρηση με τη συνδρομή
  - α. της μαγνητοσκόπησης και
  - β. των σημειώσεων και του προσωπικού ημερολογίου,
5. το δοκίμιο επίδοσης

#### 2.1. ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ

Η έρευνα – δράση κρίθηκε κατάλληλη για την έρευνά μας, γιατί στην Ελλάδα, η μουσική παιδαγωγική έρευνα βρίσκεται ακόμα στο ξεκίνημά της (Στάμου, 2001, 17) και η έρευνα – δράση είναι κατάλληλη, για να αντιληφθούμε το σύνολο των προβλημάτων που υπάρχουν, προκειμένου στη συνέχεια να ακολουθηθεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο με προσδιορισμό συγκεκριμένων μεταβλητών (Βάμβουκας, 2001, 90). Είναι ένας κατάλληλος και λογικός τρόπος να ξεκινήσει κανείς τη

διερεύνηση κάποιων ερωτημάτων και τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης θα παρέχουν τη βάση για έρευνες με μεγαλύτερο εύρος και μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης (Στάμου, *ό.π.*, 31).

Παράλληλα ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, όπως και εμείς εφαρμόζουμε μια παρέμβαση, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα (Cohen, 1997, 260). Ο ερευνητής είναι και ο εκπαιδευτικός της τάξης, όπως στην έρευνά μας, και επιδιώκει την ακριβή γνώση για μια συγκεκριμένη κατάσταση και για ένα συγκεκριμένο σκοπό (*ό.π.*), με στόχο την επίλυση του δικού του άμεσου εκπαιδευτικού προβλήματος ή ερωτήματος (Στάμου, *ό.π.*, 29).

Ο Kurt Lewin χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο αυτό ως τρόπο να μάθουμε για οργανισμούς, επιχειρώντας να τους αλλάξουμε, θεωρώντας την ως μια ενσάρκωση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα, αφού ο ίδιος δραστηριοποιήθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Robson, 2007, 256). Προσέγγιση δημοφιλή και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια, υποκινήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, αρχικά από επαγγελματίες ερευνητές, ιδιαίτερα τον John Elliot και τους συνεργάτες του στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο East Anglia και στη συνέχεια άρχισε να δίνεται λιγότερη έμφαση στους εξωτερικούς ερευνητές και περισσότερη στους επαγγελματίες που διεξάγουν έρευνες στη δική τους κατάσταση, αν και συνδέονταν όλοι αυτοί με κάποιο τρόπο (*ό.π.*).

Θεωρείται δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός, μια και η χρήση του όρου ποικίλει ανάλογα με το χρόνο, το μέρος και το πλαίσιο, ωστόσο θεωρείται γενικά ότι είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen, 1997, 258). Σύμφωνα με τους Cohen και Manion είναι μια «επιτόπια διαδικασία, που διαπραγματεύεται ένα συγκεκριμένο ζήτημα, σε διάφορες χρονικές περιόδους και μέσα από μια ποικιλία μηχανισμών (για παράδειγμα ερωματολογία, ημερολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων), έτσι ώστε οι πληροφορίες που αντλούνται να μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από τροποποιήσεις, προσαρμογές και κατευθυντικές αλλαγές- επαναπροσδιορισμοί, που είναι σημαντικοί, ώστε να αναβαθμίζουν συνεχώς την ίδια εν εξελίξει διαδικασία» (Bell, 2001, 29).

Η ελικοειδής ή κυκλική διαδικασία που ακολουθείται στην έρευνα- δράση παρουσιάζεται από τους Kemmis και Wilkison και τροποποιείται από τον Bassegry ως εξής (Robson, 2007, 258-259):

1. Προσδιορισμός της διερεύνησης, στον οποίο θέτει ο ερευνητής το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτούς που θα εμπλακούν, τον τόπο και το χρόνο.
2. Περιγραφή της κατάστασης, δηλαδή παρουσίαση του τι πρέπει να γίνει και ποιες σκέψεις ενισχύουν αυτό που κάνει.
3. Συλλογή των αξιολογικών δεδομένων και ανάλυσή τους, χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους.
4. Κριτική αξιολόγηση των δεδομένων και αναζήτηση αντιφάσεων μεταξύ αυτού που επιθυμούμε να συμβαίνει και αυτού που συμβαίνει.
5. Αντιμετώπιση της αντίφασης εισάγοντας μια αλλαγή.
6. Παρακολούθηση του τι συμβαίνει μέρα με τη μέρα από την εισαγωγή της αλλαγής.
7. Ανάλυση των αξιολογικών δεδομένων σχετικών με την αλλαγή, πώς γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες και τα αποτελέσματά της, κάνοντας χρήση ερευνητικών μεθόδων.
8. Κριτική αξιολόγηση της αλλαγής. Στο τελικό στάδιο ο ερευνητής μελετά αν η αλλαγή ήταν αξιόλογη και επαρκής, αν θα τη συνεχίσει στο μέλλον και τι πρόκειται να κάνει μετά.

Επομένως, η έρευνα – δράση χρειάζεται να έχει σχεδιαστεί με τον ίδιο συστηματικό τρόπο, όπως και κάθε άλλος τύπος έρευνας με μεθόδους που θα επιλέγονται με βάση τη φύση των πληροφοριών που απαιτούνται (Bell, 2001, 30). Βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς (Cohen, 1997, 268). Οι στρατηγικές για τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους στα πλαίσια της έρευνα – δράση μπορούν να περιλαμβάνουν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά κριτήρια και μεθόδους, όπως συνεντεύξεις, άμεση παρατήρηση, μαγνητοσκόπηση και ερωτηματολόγια (Στάμου, 2001, 30).

Χαρακτηριστικά στοιχεία, λοιπόν της έρευνας – δράση είναι:

1. Σκοπός της είναι ο μετασχηματισμός της κοινωνικής πραγματικότητας και η βελτίωση της ζωής των ατόμων που μετέχουν σε αυτήν και μάλιστα πλήρως ισότιμα, χωρίς να έχει καμία εξουσία το ένα πάνω στο άλλο (Βάμβουκας, 2002, 90).
2. Συνδυάζει τη δράση και την έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003, 61).

3. Προϋποθέτει μια συνεχή διαδικασία ανάδρασης από την πλευρά του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο με τις αξίες και τις ιδέες του (ό.π.,62).
4. Η βελτίωση αποτελεί κεντρική έννοια, καθώς υπάρχει βελτίωση της πρακτικής κάποιου είδους, βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν και βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική (Robson, 2007, 256).
5. Η εμπλοκή είναι κεντρική έννοια, καθώς ο ερευνητής είναι ένας δεσμευμένος μέτοχος της διαδικασίας, που αγωνίζεται και συμμετέχει, είναι μέλος της ομάδας που ενεργεί, αλλά και συγχρόνως εργάζεται σαν ερευνητής (Βάμβουκας, 2002, 90).
6. Γίνεται πάντοτε στο χώρο εργασίας των υποκειμένων, χωρίς συστηματικό πλαίσιο διερεύνησης (ό.π., 91). Δε γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί ένας συγκεκριμένος παράγοντας και να μελετηθεί αποκομμένος από το πλαίσιο που του δίνει νόημα (Cohen, 1997, 267).
7. Έχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (ό.π., 268).
8. Μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα που έχουν ευρύτερη επίδραση (Βάμβουκα., ό.π., 62).

Έχουν παρατηρηθεί τρεις βασικές μορφές εφαρμογής της μεθόδου στην εκπαίδευση (Cohen, 1997, 262-263):

1. Ο εκπαιδευτικός είναι ερευνητής στην τάξη του, όπου ενοποιεί το θεωρητικό με τον πρακτικό του προσανατολισμό.
2. Ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται από κοινού σε ένα σχολείο εφαρμόζουν την έρευνα – δράση , ενώ μπορεί να τους συμβουλεύει ή και να μην τους συμβουλεύει κάποιος εξωτερικός ερευνητής.
3. Ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί εργάζονται παράλληλα με έναν ή περισσότερους ερευνητές, ενδεχομένως και μαζί με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως σύμβουλοι, πανεπιστημιακά τμήματα και χορηγοί. Αυτή η περίπτωση είναι, ίσως και η πιο χαρακτηριστική στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια.

Ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνα – δράση μπορούμε να πούμε ότι η διερεύνηση κάποιων ερωτημάτων μέσα στο φυσικό διδακτικό περιβάλλον μπορεί να κάνει την έρευνα περισσότερο εφαρμόσιμη και ενδεχομένως πιο μεταβιβάσιμη σε άλλα διδακτικά ή μουσικά διδακτικά περιβάλλοντα (Στάμου, 2001, 30). Για να μπορέσει κάποιος να κρίνει κατά πόσο το

πρόβλημα που διερευνάται είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα είναι απαραίτητη η λεπτομερής κατάγραφή των ερωτημάτων της έρευνας, της ανάλυσης των στοιχείων και των ευρημάτων (ό.π., 30,31). Επειδή, άλλωστε, η έρευνα – δράση έχει μια άμεση σχέση με το φυσικό διδακτικό περιβάλλον, τα στοιχεία που προκύπτουν μπορεί τελικά να είναι πιο έγκυρα από πειραματικές έρευνες με ελεγχόμενες μεταβλητές (Στάμου, 2001, 31).

Η μέθοδος αυτή είναι ελκυστική για τους επαγγελματίες ερευνητές, γιατί είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται καλύτερα την αξία της διερεύνησης ενός προβλήματος που αντιμετωπίζουν, αλλά και τους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους (Bell, 2001, 30). Είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης και γενικά των κοινωνικών επιστημών για περισσότερη πρακτική γνώση και γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έρευνα και στις καθημερινές απαιτήσεις (Nolen, 2001, 401). Μάλιστα, οποιεσδήποτε αλλαγές μπορεί να εισαχθούν στη συνέχεια μέσα στο διδακτικό περιβάλλον ως αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, θα αντανακλούν αλλαγές στις στάσεις και στα πιστεύω του δασκάλου και δε θα είναι μια εκ των άνωθεν επιβολή (Στάμου, ό.π., 29).

Η σημασία της προσέγγισης αυτής βρίσκεται στο ότι τις τελευταίες δεκαετίες το πώς θα κάνουμε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα να δουλεύουν στην πράξη αποθαρρύνει και προκαλεί όλο και περισσότερη σύγχυση (Robson, 2007, 260).

Η έρευνα – δράση εκτός του ότι είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων και καινοτόμων προσεγγίσεων, αποτελεί και μέσο επιμόρφωσης, που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους (Cohen, 1997, 262).

Διάφορες πλευρές έχουν ασκήσει ισχυρή κριτική στην έρευνα- δράση και τις παραλλαγές της λέγοντας, ότι σπάνια διεξάγεται σύμφωνα με κανόνες επιστημονικής εγκυρότητας, αλλά αντίθετα διακρίνεται από προχειρότητα στο σχεδιασμό και την οργάνωση και συχνά παρουσιάζει λάθη (Βάμβουκας, 2002, 91-92). Ο Adelman, επίσης, παρατηρεί ότι μια τέτοια έρευνα είναι χαμηλής ποιότητας, διότι «προσανατολίζεται προς τα εσώτερα και στερείται ιστορικότητας», ενώ οι Atkinson και Delamont άσκησαν αρνητική κριτική για την αθεωρητική στάση αυτής της προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα και την άρνησή της για ανάγκη για συστηματικές μεθόδους (Robson, ό.π., 256).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρόλο που λείπει η αυστηρότητα της πραγματικής επιστημονικής έρευνας είναι μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής

λύσης προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπειριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη, όπως συμβαίνει συνήθως (Cohen, *ό.π.*, 262).

Πέρα από τις επικρίσεις αυτές, υπάρχει προβληματισμός γύρω από τα ηθικά θέματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της και ιδιαίτερα, επειδή αυτά έχουν να κάνουν με παιδιά (Nolen, 2001, 402). Αν και μια αρχή για όλες τις κοινωνικές έρευνες είναι ο σεβασμός του ατόμου, συνεπώς η ελευθερία του να αποφασίσει αν θα συμμετέχει στην έρευνα ή όχι, το ερώτημα που τίθεται είναι, αν και κατά πόσο τα παιδιά έχουν την ωριμότητα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητα που πραγματοποιεί ο δάσκαλός τους, από τον οποίο εξαρτώνται οι βαθμοί τους, οι πηγές της γνώσης τους και ο εμπλουτισμός των εμπειριών τους στο σχολείο (*ό.π.*, 401-402).

Πάντως, γεγονός είναι ότι, από τη στιγμή που απαιτείται η γονική συγκατάθεση για να πραγματοποιηθεί μια τέτοια έρευνα, ο ερευνητής έχει μια επιπλέον επίπονη διαδικασία να φέρει εις πέρας, κάτι που επιμηκύνει το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και κάποιες φορές τον αποθαρρύνει από τον ενθουσιασμό που πιθανόν είχε να βρει λύση σε ένα επείγον εκπαιδευτικό πρόβλημα της καθημερινότητάς του (Nolen, 2001, 401).

Δικαίωμα των συμμετεχόντων είναι να ενημερωθούν οι ίδιοι ή οι κηδεμόνες τους για τους ενδεχόμενους κινδύνους που επιφυλάσσει η έρευνα και τις ενδεχόμενες συνέπειες για αυτούς και να δώσουν τη συγκατάθεσή τους (*ό.π.*, 401). Παράλληλα οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι έγγυρες και τα αποτελέσματα ποιοτικά, όταν οι παρατηρούμενοι, τα παιδιά έχουν δεχθεί τα ίδια να συμμετάσχουν, αλλά τους δίνεται και η αίσθηση ότι συνεργάζονται όχι επειδή το απαιτεί ο δάσκαλός τους, αλλά επειδή τα ίδια το επιθυμούν, έχουν δηλαδή ελευθερία και αυτονομία (*ό.π.*, 403).

Ταυτόχρονα πρέπει να νιώθουν ασφάλεια και τα παιδιά και οι κηδεμόνες τους, παρά τη χρήση ψευδωνύμων που χρησιμοποιούνται στις έρευνες αυτές και τις αόριστες περιγραφές, ότι τα στοιχεία που συλλέγονται είναι πραγματικά εμπιστευτικά (*ό.π.*).

Η μη διαρροή των πληροφοριών και των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων, αποτελεί ευθύνη του ερευνητή, κάτι που γίνεται σήμερα πιο πολύπλοκο με τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς αν οι εκπαιδευτικοί – ερευνητές δεν έχουν εξοικιωθεί αρκετά και ενδέχεται να μη μπορούν να αντιληφθούν τον κίνδυνο της συλλογής των δεδομένων μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, της αποθήκευσης και της μετάδοσής τους (ασφάλεια του διαδικτύου) (*ό.π.*).

Επομένως, είναι απαραίτητη η έγκριση των γονιών, προκειμένου τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην παρατήρηση, ενώ ο ερευνητής πρέπει να αναφέρει τις μεθόδους

συλλογής των δεδομένων, προκειμένου να μην νιώθουν ανασφάλεια (ό.π., 404). Σε περίπτωση, που κάποιος μαθητής αρνηθεί, αυτό δεν πρέπει να έχει επίπτωση στους βαθμούς του ή κάποια άλλη επίπτωση (ό.π.). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, οφείλει ο ερευνητής – εκπαιδευτικός να δείξει ευαισθησία στο διπλό του ρόλο, ώστε η σχέση του με τα παιδιά να είναι όσο γίνεται δημοκρατική, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων σε όλα τα στάδια της έρευνας – δράσης (Nolen, 2001, 405).

Είναι σημαντικό, επίσης, να γνωρίζουν οι ερευνητές ότι οποιοσδήποτε αρχικός ορισμός του προβλήματος είναι σχεδόν βέβαιο, ότι θα τροποποιηθεί καθώς η έρευνα εξελίσσεται, ωστόσο είναι σημαντικός προκειμένου να τεθούν τα όρια στην έρευνα (Cohen, 1997, 265). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο σκοπός της έρευνας πρέπει να ακολουθείται με συνέπεια, χωρίς καμία αναθεώρηση έως ότου ολοκληρωθεί η διαδοχή των βημάτων που παραθέσαμε, αλλά η δράση είναι αδεσμευτη, δοκιμαστική και ευπροσάρμοστη (Cohen, ό.π., 273).

Είναι αναπόφευκτο, επίσης, μια τέτοια διαδικασία να είναι επίπονη και μάλιστα και μετά το τέλος των εργασιών, καθώς οι ερευνητές συνεχίζουν να ανασκοπούν, να αξιολογούν και να βελτιώνουν την πρακτική τους (Bell, 2001, 29).

Μια από τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει η εφαρμογή μιας έρευνας – δράσης στο σχολείο είναι και η αρνητική αντίδραση των διευθυντών των σχολείων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, που προκύπτει από τον τρόπο διάρθρωσης του σχολείου, που διατηρεί σε απομόνωση τον εκπαιδευτικό στην τάξη, ώστε να αντιστέκεται στην κριτική, την αλλαγή και τη βελτίωση (Cohen, 1997, 274). Γενικά ο εκπαιδευτικός-ερευνητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή είναι μια αποθαρρυντική και αποκαρδιωτική δουλειά, γιατί ενέχει αβεβαιότητα και αμφιβολία και απαιτεί χρόνο (Robson, 2007, 261), και ότι ως ανατρεπτική διαδικασία για να επιτύχει πρέπει να δουν τη διδακτική πρακτική και το πλαίσιο της ως πολιτισμικά κατασκευάσματα και όχι ως κοινωνικά δεδομένα (Cohen, 1997, 275).

Η συνεργασία μεταξύ των ερευνητών και εκείνων που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας, συνήθως θεωρούνται κεντρικά στην έρευνα – δράση (Robson, 2007, 256). Πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος να διάκεινται ευνοϊκά προς το πρόγραμμα, να συμμετέχουν πραγματικά, να γνωρίζουν τους στόχους και να είναι ανοιχτοί στο να δεχτούν νέες ιδέες (Cohen, 1997, 271). Σημαντικός παράγοντας, είναι, επομένως, να υπάρχει και καλή συνεργασία με το γενικότερο περιβάλλον της

έρευνας και αυτό συμβαίνει χωρίς διχόνοιες όταν ένα πρόγραμμα οργανώνεται από το ίδιο το σχολείο (ό.π.).

## 2.2. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της έρευνας – δράσης είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν τροποποιήσεις στο αρχικό σχέδιο δράσης, καθώς χαρακτηριστικό της είναι η διαρκής αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης και τελικός της στόχος η βελτίωση της πρακτικής με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Cohen, 1997, 258). Οι παρατηρήσεις που έγιναν και οι διορθωτικές παρεμβάσεις παρουσιάζονται σε διάφορες πτυχές της έρευνας.

- Ο προγραμματισμός της έρευνας προέβλεπε την πρώτη φορά να σχηματιστούν ομάδες από τα παιδιά και τις επόμενες με τη φροντίδα της εκπαιδευτικού και λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνιομετρικό τεστ, προκειμένου να δημιουργηθούν μεικτές ομάδες και να βοηθηθούν οι μαθητές με δύσκολη κοινωνική συμπεριφορά. Μετά από ορισμένες διδασκαλίες, όμως, οι μαθητές αντέδρασαν έντονα και παρά την εκτεταμένη συζήτηση που έγινε τελικά σχηματίστηκαν άλλη μια φορά ομάδες, όπως οι μαθητές το επιθυμούσαν, ώστε την επόμενη να σχηματιστούν αυτή τη φορά χωρίς αντίδραση ομάδες από κοινού με τους μαθητές. Ο χωρισμός σύμφωνα με την επιθυμία των μαθητών δημιούργησε δύο ζευγάρια, ενώ ο προγραμματισμός ήταν να μην κάνουμε εταιρική εργασία εκτός από την αρχή.

- Η αντίδραση των παιδιών στο σχηματισμό σε ομάδες μέσα στις οποίες δεν ήταν παιδιά απαραίτητα που είχαν δηλώσει ότι προτιμούν οι μαθητές, πιθανόν οφείλεται στην εντύπωση που τους δημιούργησε η εκπαιδευτικός ότι η δημιουργία των ομάδων θα γίνει αποκλειστικά σύμφωνα με τις προτιμήσεις που θα συμπληρώσουν στο κοινωνιομετρικό τεστ. Επιβεβαιώνεται έτσι, η θεωρία ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πραγματοποιεί τις υποσχέσεις του σχετικά με την αφορμή που τον οδήγησε στο κοινωνιομετρικό τεστ (Δεληκωστοπούλου, 1981, 37).

- Έπειτα από παρατήρηση της ανησυχίας που παρουσιάζεται από το σχηματισμό των ομάδων, η εκπαιδευτικός κατανόησε ότι πρέπει να γίνεται διαρκώς συζήτηση με τα παιδιά για τη σημασία των ομάδων, το ότι πρέπει να συμμετέχουν και ότι θα παρουσιάζουν κάτι μαζί και όχι μόνο απλά στην αρχή της δραστηριότητας.



- Το φύλλο εργασίας των μαθητών προβλεπόταν να είναι ένα για κάθε διδασκαλία. Από την πορεία της διδασκαλίας προτιμήθηκε να γίνει σεβαστός ο ρυθμός της ομάδας της τάξης και να είναι η διδασκαλία προσαρμοσμένη σε αυτόν, ώστε κάθε φύλλο εργασίας μπορεί να έμεινε το ίδιο για δύο διδασκαλίες και οι δραστηριότητες να ολοκληρώνονταν την επόμενη φορά.

- Το φύλλο αξιολόγησης των μαθητών στην 1<sup>η</sup> εργασία σε ομάδες και την πρώτη φορά της 2<sup>ης</sup> εργασίας σε ομάδες είχε τη μορφή ανοιχτών ερωτήσεων. Αφού παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές περιορίζονται απλά σε εκφράσεις «μου άρεσαν όλα» και τις τελευταίες φορές δεν απαντούσαν καθόλου δημιουργήσαμε ερωτήσεις κλειστού τύπου και μόνο την τελευταία φορά ήταν πάλι ανοιχτού τύπου, προκειμένου να εκφραστούν τα παιδιά.

Τέλος, σημειώνουμε ότι ο μαθητής 16 σε κάποια διδασκαλία ζήτησε να περάσει έξω και σύμφωνα με τη φιλοσοφία της έρευνας, όπως αυτή παρουσιάστηκε για την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που μαγνητοσκοποούνται του επιτράπηκε να μη συμμετέχει. Αυτό το ζήτησε μια φορά.

### *2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΤΕΣΤ*

Προκειμένου να διαπιστώσουμε και να αξιοποιήσουμε τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και να τους εντάξουμε σε ομάδες σχολικής εργασίας, δημιουργώντας ένα εξαρχής ευνοϊκό κοινωνικό κλίμα σε κάθε ομάδα (Δερβίσης, 1998, 25-26), αλλά και να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη των σχέσεων αυτών μέσα στις ομάδες εφαρμόσαμε το κοινωνιομετρικό τεστ.

Το κοινωνιομετρικό τεστ ή κοινωνιομετρική μέθοδος ή κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο (Δερβίσης, *ό.π.*, 28) προέκυψε από την προσπάθεια του ουγγρικής καταγωγής ψυχίατρου και ψυχοκοινωνικού ερευνητή J.L. Moreno να μελετήσει τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας (Πυργιωτάκης, 2000). Θεωρείται η πιο πολύχρηστη από τις κοινωνιομετρικές τεχνικές για τη διερεύνηση και τον ανασχηματισμό των κοινωνικών ομάδων και ως όργανο πειραματισμού και μέτρησης αποσκοπεί στο να ανακαλύψει και να περιγράψει τη σχέση αμοιβαίας αποδοχής ή και απόρριψης, που παρατηρείται μεταξύ των ατόμων μέσα στη δεδομένη κοινωνική ομάδα (Βάμβουκας, 2002, 324).

Η εφαρμογή του τεστ στη σχολική τάξη υπαγορεύεται από τη διαπίστωση, που προκύπτει από πολλές έρευνες, ότι υπάρχει διάσταση των εντυπώσεων του εκπαιδευτικού με την πραγματικότητα των σχέσεων των μαθητών, ότι δηλαδή η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους είναι πολύ διαφορετική από τις πραγματικές σχέσεις των συμμαθητών (Μπίκος, 117-118). Το τεστ αυτό επιτρέπει την αναγνώριση των συναισθηματικών σχέσεων των μελών μιας ομάδας, τις έλξεις και τις απώσεις, τα λανθάνοντα κυκλώματα επικοινωνίας, τα ζευγάρια, τις κλίκες και τις διάφορες υποομάδες, τους «αρχηγούς», τους απομονωμένους (Μπακιρτζής, 1996, 82).

Ο ερευνητής ζητά από κάθε παιδί να του υποδείξει ποια πρόσωπα της ομάδας στην οποία ανήκει θα ήθελε να έχει για συντρόφους του σε μια δεδομένη περίπτωση και ποια δε θα ήθελε σε καμία περίπτωση (Ρεϊμόν- Ριβιέ, 1989, 108). Εφαρμόζοντας το κοινωνιομετρικό τεστ στη σχολική τάξη σχηματίζουμε μια εικόνα των έλξεων και των απωθήσεων που επικρατούν σ' αυτή, καθώς η μέθοδος περιλαμβάνει δύο βασικά ερωτήματα (Δεληκωστοπούλου, 1981, 30):

- α) Κάθε μέλος της ομάδας ονομάζει γραπτώς τους συμμαθητές του με τους οποίους θέλει να βρίσκεται ευχαρίστως μαζί.
- β) Καταγράφει, αν επιθυμεί, εκείνον ή εκείνους με τους οποίους δε θέλει να βρίσκεται μαζί.

Διατυπώνονται επιφυλάξεις για το αν πρέπει να ζητείται από το παιδί να δηλώνει αρνητική προτίμηση, καθώς με την κατονομασία της αντιπάθειας προκαλείται αντιπάθεια, ενώ τα παιδιά δείχνουν ανησυχία όταν μπαίνουν σε μια τέτοια διαδικασία (Δερβίσης, 1998, 30). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι εάν κατά την εφαρμογή του δεν δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, εξαναγκάζουμε τους μαθητές να αναζητήσουν μη αποδεκτά πρόσωπα και τους εξωθούμε στην καλλιέργεια αρνητικών συναισθημάτων και σχέσεων (Πυργιωτάκης, 2000, 336). Αν και έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές κατά την απάντησή τους συνειδητοποιούν για πρώτη φορά ότι απορρίπτουν ορισμένα άτομα, ο δάσκαλος δεν πρέπει να πιέζει τους μαθητές να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα αν δεν το επιθυμούν (Καρακατσάνης, 1994, 75-76). Θεωρείται ότι είναι χρήσιμο να γνωρίζει ο δάσκαλος τις αντιπάθειες που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών της τάξης του, αρκεί να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και να τους έχει διαβεβαιώσει ότι οι αρνητικές τους τοποθετήσεις δε θα έχουν καμία αρνητική επίπτωση ούτε σε αυτούς, ούτε στους άλλους (Δερβίσης, 1998, 30).

Στην εκφώνηση κάθε κοινωνιομετρικού ερωτήματος πρέπει, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002, 325-326) να αναφέρονται:

- 1) Η ακτίνα προτίμησης, δηλαδή τα όρια της περιοχής στην οποία το υποκείμενο θα στραφεί για να αναζητήσει τα πρόσωπα της προτίμησής του.
- 2) Το σημείο προτίμησης, δηλαδή εάν η κατεύθυνση των ψυχοσυναισθηματικών παρορμήσεων του υποκειμένου προς τα άλλα μέλη της ομάδας είναι θετική ή αρνητική, δηλώνει αποδοχή ή απόρριψη, έλξη ή άπωση.
- 3) Το κριτήριο αποδοχής ή και απόρριψης, δηλαδή η φύση της κοινής δραστηριότητας, για την οποία το άτομο της δεδομένης ομάδας καλείται να επιλέξει ή και να απορρίψει ένα ή περισσότερα υποκείμενα που του προτείνονται.
- 4) Ο αριθμός των εκλογών ή απορρίψεων, ο οποίος μπορεί να είναι απεριόριστος ή περιορισμένος.
- 5) Η σειρά προτίμησης, δηλαδή η σειρά με την οποία το υποκείμενο θα εκφράσει τις εκλογές ή απορρίψεις του.

Ο κυριότερος τύπος γραφικής παράστασης του κοινωνιομετρικού τεστ είναι η κοινωνική μήτρα ή κοινωνιομήτρα ή κοινωνιομετρικός πίνακας, ο οποίος είναι ένας πίνακας με διπλή είσοδο, όπου μεταφέρονται οι επιλογές και απορρίψεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Μπακιρτζής, 1996, 83).

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ καταγράφονται και σε ένα άλλο τύπο γραφικής παράστασης, στο κοινωνιόγραμμα, το «γεωγραφικό» κατά κάποιον τρόπο χάρτη της ομάδας, στον οποίο βλέπουμε αμέσως τη θέση του καθένα, καθώς και τη σχηματική παράσταση της ομάδας (Ρεϊμόν- Ριβιέ, 1989). Ο όρος "κοινωνιόγραμμα" σημαίνει μια γραμμική παράσταση που σχηματίζεται από τις προτιμήσεις και απορρίψεις των μελών μιας ομάδας, στοιχεία που αναπαριστούνται με κύκλους τα κορίτσια και με τρίγωνα τα αγόρια, με γραμμές ή με τόξα οι προτιμήσεις και με τόξα οι απορρίψεις (Δερβίσης, 1998, 31).

Έτσι, στην πρακτική διενέργεια στη σχολική τάξη διακρίνουμε τα παρακάτω στάδια (Πυργιωτάκης, 2000, 326- 327):

- Συλλογή δεδομένων με το κοινωνιομετρικό τεστ.
- Σχηματισμός κοινωνιομετρικού πίνακα.
- Κατάρτιση του κοινωνιογράμματος ή κοινωνιογραφήματος.
- Τήρηση ατομικού δελτίου κοινωνικών σχέσεων.

Το κοινωνιομετρικό τεστ το εφαρμόσαμε σε δύο φάσεις, στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Κατά την επίδοση ζητήσαμε από τους μαθητές να σημειώσουν «τρεις συμμαθητές τους με τους οποίους θα ήθελαν να είναι στην ίδια ομάδα, όταν θα σχηματίζαμε τις ομάδες εργασίας». Μόλις ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος και αφού τονίσαμε ότι πάντοτε υπάρχουν κάποια άτομα που συνεργαζόμαστε καλύτερα και κάποια που η συνεργασία μας παρουσιάζει προβλήματα, ζητήσαμε να σημειώσουν και «ένα συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους που δεν θα μπορούσαν να συνεργαστούν τόσο καλά, εάν υπάρχει κάποιος». Δηλώνοντας στα παιδιά πως οι απαντήσεις τους θα ληφθούν υπόψη στο σχηματισμό των ομάδων, δηλαδή ότι θα παίζουν ρόλο σε κάτι που τους αφορά, στις κοινωνικές ρυθμίσεις που θα ακολουθήσουν, είναι πιο πιθανό να έκαναν τις δηλώσεις τους με ειλικρίνεια (Φίλιας, 1996, 179).

#### *2.4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ*

Προκειμένου να σχεδιάσουμε επακριβώς την αλλαγή, που στην έρευνά μας θα έχει τη μορφή μιας διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής, θα πρέπει να διερευνήσουμε αντιφάσεις ανάμεσα σε αυτό που θα επιθυμούσαμε να συμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε αυτό που φαίνεται ότι συμβαίνει (Robson, 2007, 259). Ως ερευνητικό εργαλείο, προκειμένου να γίνουν σαφείς οι αντιφάσεις αυτές, που έχουν σχέση με τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, θα χρησιμοποιήσουμε στην αρχή της έρευνας και πριν την έναρξη των μαθημάτων ένα ερωτηματολόγιο που θα δοθεί στους μαθητές. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων θα δοθούν στα παιδιά για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που θα διερευνά τη στάση τους απέναντι στο μάθημα.

Το ερωτηματολόγιο, τεχνική συλλογής πληροφοριών στις έρευνες της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής ψυχολογίας, είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες (Βάμβουκας, 2002, 246).

Το θεωρητικό σχήμα, πάνω στο οποίο στηρίζεται η πρακτική των ερευνών με ερωτηματολόγιο είναι, ότι για να μελετήσει κάποιος ένα δεδομένο πρόβλημα είναι προτιμότερο να ερωτηθούν τα ίδια τα άτομα, τα οποία θεωρείται ότι τα αφορά (Javeau, 1996, 31). Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να αναφέρονται στις γνώσεις, τις

γνώμες, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αξίες και τα γενικά χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητας του ατόμου και στη συμπεριφορά του σε προκαθορισμένες καταστάσεις (Βάμβουκας, 2002, 246).

Με κριτήριο το είδος των πληροφοριών που επιδιώκουν οι ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στα ερευνητικά ερωτηματολόγια, διακρίνονται σε ερωτήσεις γεγονότων, γνώμων ή προθέσεων, επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές, ακυρωτικές ή ερωτήσεις «παγίδες» και ακόμα υπάρχει η εισαγωγική ερώτηση ή προπόνησης και η διηθητική ερώτηση (Βάμβουκας, *ό.π.*, 249,250).

Τα θετικά της χρήσης του ερωτηματολογίου είναι ότι με μικρό σχετικά κόστος και μέσα σε λίγο χρόνο ερευνώνται πολλά υποκείμενα και συλλέγονται πολλά στοιχεία (Πυργιωτάκης, 2000, 134-135). Παράλληλα το ερωτηματολόγιο μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες, καθώς χωρίς την παρουσία του ερευνητή ενδέχεται να δώσει ο ερωτώμενος ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτές ερωτήσεις, ενώ είναι πρόσφορο μέσο συλλογής πληροφοριών για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν (Βάμβουκας, *ό.π.*, 248-249).

Η χρήση του ερωτηματολογίου περιορίζεται από το γεγονός ότι δεν μπορεί να το συμπληρώσει κάποιος που δεν έχει την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και έκφρασης (Βάμβουκας, *ό.π.*, 247). Η λανθασμένη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μπορεί να οφείλεται σε μη κατανόηση της ερώτησης ή σε πρόθεση να μην παρουσιαστεί ο ερωτώμενος με αρνητικό τρόπο ή να επηρεαστεί από κάποιον και ακόμα από άγνοια ή ελλιπή ενημέρωση (Πυργιωτάκης, 2000, 135). Οι αξιοπιστία των απαντήσεων σε κάθε περίπτωση ακόμα και αν ο ίδιος ο συντάκτης, ερευνητής έχει επηρεάσει τον ερωτώμενο με τον τρόπο που θέτει την ερώτηση σύμφωνα με τις δικές του αντιλήψεις είναι δύσκολο να ελεγχθεί (Ξωχέλλης, 1989, 18).

Προκειμένου να αμβλυνθούν τα ηθικά και δεοντολογικά προβλήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου πρέπει αρχικά να εξαλείφεται κάθε ίχνος ταυτότητας πάνω στα ερωτηματολόγια (Javeau, 1996, 35).

Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από τον ερωτώμενο εάν δε γίνεται ανιαρό και αυτό επιτυγχάνεται όταν είναι σύντομο, με σαφείς ερωτήσεις που δε δημιουργούν σύγχυση με τη χρήση άρνησης ή διπλής άρνησης (Jackson, 1995, 368,377). Οι ερωτώμενοι πρέπει να νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και ότι οι απαντήσεις τους είναι πολύτιμες και αποδεκτές (*ό.π.*, 368).

Οι ερωτήσεις που αγγίζουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα ή ασκούν επιθετικότητα ρωτώντας "γιατί κάναμε κάτι" πρέπει να αποφεύγονται ( Jackson, 1995, 369,383).

Αυτός οποίος συντάσσει ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να επιλέξει μεταξύ των παρακάτω τύπων ερωτήσεων (Javeau, 1996, 95,98,100) :

1) Τις κλειστές ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις καθορίζονται από πριν και ο ερωτώμενος οφείλει υποχρεωτικά να επιλέξει μεταξύ όλων αυτών που προτείνονται.

2) Τις ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες η απάντηση δεν προκαθορίζεται και ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να εκφραστεί όπως θέλει.

3) Τις ερωτήσεις ημι- ανοιχτές, ημι-κλειστές στις οποίες προβλέπονται οι κυριότερες πιθανές απαντήσεις, αλλά αφήνεται επίσης το περιθώριο να προσθέσει ο ερωτώμενος, από μόνος του και άλλες απαντήσεις έξω από τα καθοριζόμενα πλαίσια.

Από τις έρευνες αυτές έχει αποδειχτεί ότι πρέπει να μειώνουμε τις ανοιχτές ερωτήσεις γιατί είναι δύσκολες στην κωδικοποίησή τους, αλλά και συχνά δεν απαντώνται γιατί απαιτούν περισσότερο χρόνο και σκέψη (Jackson, *ό.π.*, 372-373).

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο στην αρχική χορήγησή του πριν την έναρξη των διδασκαλιών, ως ανιχνευτικό μέσο (Javeau, *ό.π.*, 33), προκειμένου να γίνει γνωστή σε μας:

1. η εξωσχολική γνώση των μαθητών σε σχέση με τη μουσική: ερωτήσεις 1, 1A και 1B,
2. η επαφή τους με την ομαδική εργασία ως τώρα: ερώτηση 2 και 2A,
3. η στάση τους απέναντι στο μάθημα της μουσικής: ερωτήσεις 3, 3A, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7., 4. 9., 4.10, 4.11., 4.16., 4.17.,
4. η στάση των γονιών των μαθητών απέναντι στο μάθημα: ερώτηση 4.15.,
5. η στάση τους απέναντι στην ομαδική εργασία: ερωτήσεις 4.12., 4.13.,
6. η στάση τους απέναντι στη συνεργασία με το άλλο φύλο: ερώτηση 4.14. και
7. η στάση τους απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση: ερώτηση 4.8.

Οι ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου, εκτός από τρεις. Δύο από αυτές (ερωτήσεις 1α ,2β) είναι ανοιχτού τύπου για πρακτικούς απλά λόγους, γιατί τίθεται η ερώτηση με ποιο μουσικό όργανο έχουν ασχοληθεί τα παιδιά και σε πια μαθήματα έχουν συνεργαστεί σε ομάδες. Η τρίτη ερώτηση επιλέχθηκε να είναι ανοιχτή γιατί θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να εκφράσουν τα παιδιά τη γνώμη τους για τη χρησιμότητα του μαθήματος της μουσικής (ερώτηση 3β)

Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές και μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν αλλαγές στη στάση τους απέναντι στο μάθημα, τη διαθεματική προσέγγιση και απέναντι στην ομαδική εργασία.

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, που θα δόθηκαν για συμπλήρωση πριν και μετά τις διδασκαλίες θα αναλυθούν μέσω του προγράμματος SPSS.

## 2.5. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η παρατήρηση, η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με ένα ερευνητικό πρόβλημα (Βάμβουκας, 2002, 194), συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και πλαισίων (Ιωσηφίδης, 2003, 50). Η παρατήρηση σύμφωνα με το Βάμβουκα (2002, 195) είναι η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας.

Η παρατήρηση, φυσική προέκταση της φαινομενολογικής μεθόδου, αποτελεί τη βάση από την οποία αποσπάστηκαν και διαμορφώθηκαν οι άλλες εμπειρικές μέθοδοι και κυρίως το πείραμα (Πυργιωτάκης, 2000, 120). Ως επιστημονική μέθοδος, είναι ένα είδος ανεπίγνωστου πειραματισμού (Βάμβουκας, 2002, 195), όπου η παρατηρούμενη διαδικασία προκαλείται και απομονώνεται κατά βούληση, έτσι, ώστε να είναι δυνατή η επανάληψή της σε κάθε στιγμή, καθώς και η αλλαγή των συνθηκών που την προσκαλούν ή τη συνοδεύουν (Ξωχέλλης, 1986, 17).

Μπορούμε να διακρίνουμε με βάση διαφορετικά κριτήρια, διαφορετικούς τύπους παρατήρησης στη βιβλιογραφία (Πυργιωτάκης, 2000, 121). Έτσι, έχουμε την αυτοπαρατήρηση ή ενδοσκόπηση, όταν η προσωπική ζωή του υποκειμένου γίνεται αντικείμενο προσοχής και παρατήρησης από το ίδιο το υποκείμενο (Βάμβουκας, *ό.π.*, 197), με το σκεπτικό ότι το υποκείμενο μπορεί περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο να αντιληφθεί τον εαυτό του (Πυργιωτάκης, *ό.π.*, 121), αν και διατυπώνονται προβληματισμοί αν και κατά πόσο το άτομο μπορεί να διαιρεθεί στα δύο και το ένα θα σκέπτεται και το άλλο θα παρατηρεί (Βάμβουκας, *ό.π.*, 197). Όταν το υποκείμενο

παρατηρεί αντικείμενα ή φαινόμενα που βρίσκονται έξω από αυτό, έχουμε ετεροπαρατήρηση (Πυργιωτάκης, 2000, 122).

Η ετεροπαρατήρηση μπορεί να είναι τυχαία ή συστηματική (Ξωχέλλης, 1986, 17). Η τυχαία ή ευκαιριακή ή συμπτωματική παρατήρηση γίνεται χωρίς συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό, αλλά με συλλογή δεδομένων που βρίσκονται στο πεδίο δραστηριότητας του ερευνητή, ενώ ο παρατηρούμενος δεν αντιλαμβάνεται ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης έτσι, ώστε η τυχαία παρατήρηση να έχει επιστημονική εγκυρότητα (Βάμβουκας, 2002, 198-199). Η συστηματική ή μεθοδική παρατήρηση αν και γίνεται σκόπιμα, έχει προκαθορισμένο σχέδιο και έχει επαναληπτικό χαρακτήρα, μπορεί και αυτή να γίνει στα πλαίσια των καθημερινών δραστηριοτήτων των υποκειμένων καταγράφοντας την αυθόρμητη συμπεριφορά τους (ό.π.).

Ανάλογα με τη δόμηση και την αυστηρότητα της παρατήρησης υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην ελεγχόμενη παρατήρηση, που προϋποθέτει την αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και τη μη ελεγχόμενη παρατήρηση, όπου ο ερευνητής αναζητά την κατανόηση στοιχείων από το πεδίο, που πολλές φορές δεν είχαν τυποποιηθεί από πριν και δεν ήταν αναμενόμενα (Ιωσηφίδης, 2003, 52). Με βάση το κριτήριο της αμεσότητας της παρατήρησης έχουμε την πρωτογενή παρατήρηση, στην οποία έχουμε τη φυσική παρατήρηση του ερευνητή και την άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων και τη δευτερογενή παρατήρηση, όπου ο ερευνητής απλά ερμηνεύει και επαναξιολογεί δεδομένα από παρατηρήσεις άλλων ερευνητών (ό.π.).

Επίσης, στη βιβλιογραφία συναντάμε τη διάκριση ανάμεσα στην άμεση παρατήρηση, στην οποία ο ερευνητής παρατηρεί το αντικείμενο της έρευνάς του μέσω των αισθητήριων οργάνων και την έμμεση παρατήρηση, στην οποία επειδή δεν είναι το αντικείμενο παρατήρησης άμεσα προσπελάσιμο με τα αισθητήρια του ανθρώπου ο ερευνητής στρέφεται στις εκδηλώσεις του (Βάμβουκας, ό.π., 202).

Ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους: την πλήρη παρατήρηση, την πλήρη συμμετοχή, τη συμμετοχή ως παρατήρηση και την παρατήρηση ως συμμετοχή (Jorgesen, 1989, 55).

Ενώ στη συστηματική παρατήρηση συνήθως υπάρχουν ειδικές εγκαταστάσεις, που επιτρέπουν την παρατήρηση των ατόμων από έναν αθέατο παρατηρητή, έτσι ώστε ο παρατηρητής να μην είναι μέρος της κατάστασης που ερευνάται και να αποφεύγονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου της έρευνας (Βάμβουκας, ό.π., 200-201), στη συμμετοχική παρατήρηση, που είναι από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες,



γίνεται συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, φυσικό, περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2003, 51).

Όταν ο ερευνητής εμφανίζεται ως πλήρως συμμετέχων, ενσωματώνεται τελείως στην ομάδα και συμμετέχει μαζί τους, με όσο το δυνατόν πιο φυσικό τρόπο, στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αποκρύπτοντας την επιστημονική του ιδιότητα (Κυριαζή, 2003, 251). Υπάρχει προβληματισμός γύρω από αυτή τη μορφή παρατήρησης, αν και κατά πόσο δικαιολογείται η χρησιμοποίηση τέτοιων πλάγιων μεθόδων για επιστημονικούς σκοπούς ή αν παραβιάζονται έτσι, τα ατομικά δικαιώματα των ερευνώμενων, ενώ έχει παρατηρηθεί κάποιες φορές να ενσωματωθεί ο ερευνητής τόσο στην ομάδα, ώστε να παραμελήσει το ερευνητικό του έργο ( *ό.π.*, 252-253). Πάντως, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ερευνητής και στο να είναι πειστικός στην προσαρμογή του στην ομάδα και στην καταγραφή των παρατηρήσεων, καθώς, αφού αποκρύπτει την ταυτότητά του δεν γίνονται στο χώρο της έρευνας, η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για μελέτη "κλειστών" κοινωνικών ομάδων ή συλλογικοτήτων, που δεν επιτρέπουν την πρόσβαση σε μη μέλη (Ιωσηφίδης, *ό.π.*, 52).

Αντίθετα, ο συμμετέχων ως παρατηρητής, αποκαλύπτωντας την ερευνητική του ταυτότητα και επιδιώκοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας με την οποία αναπτύσσει συχνά φιλικές σχέσεις, κάποιες φορές πιθανόν να επηρεάζει με την παρουσία του και οι ερευνώμενοι να αποσπώνται από τις καθημερινές τους λειτουργίες δίνοντας μια εικόνα μη χαρακτηριστική (Κυριαζή, *ό.π.*, 253-254). Ο παρατηρητής ως συμμετέχων παρουσιάζεται και αυτός ως ερευνητής και παρευρίσκεται στις καθημερινές τους συνήθειες, αλλά ο ίδιος δε συμμετέχει, απλά παρατηρεί (*ό.π.*, 255). Στην περίπτωση της πλήρους παρατήρησης, η ιδιότητα του παρατηρητή δεν είναι γνωστή και δεν λαμβάνει μέρος ο ίδιος, έτσι, ώστε δεν επηρεάζει με την παρουσία του τους ερευνώμενους, αλλά συγχρόνως δεν έχει τη δυνατότητα να ερευνήσει το θέμα σε βάθος από τη δική τους οπτική (*ό.π.*, 255).

Ανάλογα τον αριθμό των υποκειμένων τα οποία μελετώνται στην παρατήρηση μπορούμε να έχουμε ομαδική ή ατομική παρατήρηση (Πυργιωτάκης, 2000, 125).

Η παρατήρηση εκτός από τεχνική για τη συλλογή δεδομένων, ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας αφορά την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους (Βάμβουκας, 2002, 194).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι ότι επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς, αφού σε άλλες περιπτώσεις η ανάμνηση και η χρονική απομάκρυνση από τα γεγονότα πιθανόν να διαστρεστέβλωνε τη φύση των στοιχείων (Φίλιας, 1996, 97-98). Αυτή ή άμεση άντληση πληροφοριών για ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές βοηθά στην κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνει το φαινόμενο ή η κοινωνική διαδικασία και μάλιστα η διεξαγωγή της έρευνας γίνεται σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα, δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2003, 50).

Παράλληλα οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από το πεδίο είναι ανεξάρτητες από τη δυνατότητα ή την ικανότητα ή την επιθυμία των παρατηρούμενων να τις εκφράσουν λεκτικά και έτσι, ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει γεγονότα που οι καλύτεροι πληροφοριοδότες του δεν σκέφτηκαν καν να αναφέρουν (Φίλιας, *ό.π.*, 98).

Αν και απαιτεί κάποιες φορές λιγότερο ενεργή συμμετοχή εκ μέρους των παρατηρούμενων, η παρατήρηση θεωρείται επίπονη, χρονοβόρα και απαιτεί έμπειρους και απόλυτα συγκεντρωμένους παρατηρητές, καθώς η παραουσία του ερευνητή- παρατηρητή αλλάζει, τις κοινωνικές συμπεριφορές και διαστρέφει το ποιοτικό υλικό (Ιωσηφίδης, *ό.π.*, 50). Ταυτόχρονα η δυνατότητα άμεσης καταγραφής των αυθόρμητων συμβάντων αν και είναι πλεονέκτημα δημιουργεί δυσκολίες, καθώς το υλικό που συγκεντρώνεται είναι ογκώδες και η επεξεργασία του προβληματική (Αδάλογλου, 1993, 279). Επίσης, το αυθόρμητο συμβάν δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί, ώστε να παρίσταται εκεί ο ερευνητής, ενώ πολλοί απρόβλεπτοι παράγοντες μπορεί να αναμιχθούν και να αποπροσανατολίσουν από το αρχικό σχέδιο έρευνας (Φίλιας, *ό.π.*, 99).

Επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων έτσι, ώστε μια παρατηρούμενη κατάσταση μπορεί να είναι τυχαίο γεγονός και όχι στοιχείο της συμπεριφοράς του παρατηρούμενου, ο παρατηρητής οφείλει να κάνει ένα μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων προκειμένου να μελετήσει αυτό που επιθυμεί (Βάμβουκας, *ό.π.*, 211).

Σύμφωνα με το Miliaret G. (Βάμβουκας, 2002, 212-215) ανάλογα με τις θέσεις που κατέχουν τα υποκείμενα στο πλαίσιο κατάστασης της παρατήρησης, μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις συνθήκες παρατήρησης και στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα:

1. Ο παρατηρητής βρίσκεται έξω από την κατάσταση που παρατηρεί και η παρουσία του δεν επηρεάζει καθόλου.

2. Ο παρατηρητής βρίσκεται στο πεδίο της έρευνας και, ακόμα και αν δεν το επιθυμεί η παρουσία του επηρεάζει τους παρατηρούμενους.

3. Ο παρατηρητής βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο της παρατηρούμενης κατάστασης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη των γεγονότων.

Σύμφωνα με την τρίτη αυτή συνθήκη παρατήρησης, που θα εφαρμόσουμε και στην έρευνά μας, αφού ο παρατηρητής θα είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που κάνει μάθημα, επιδρά στους παρατηρούμενους έχοντας κάποιο σκοπό. Στη συνέχεια ανάλογα με την αντίδρασή που παρατηρεί σε αυτούς, σε σχέση με τους στόχους του, τροποποιεί τη συμπεριφορά του. Σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης είναι σημαντικό να περιοριστεί η επίδραση μη συνειδητών ή προσωπικών ή άλλων παραγόντων.

Σε κάποιες κατηγοριοποιήσεις η συνθήκη αυτή, που τη συναντάμε και ως «Ανθρωπολογική προσέγγιση» και ξεκίνησε από τις επιστήμες της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Εθνογραφίας, σημειώνεται ότι εφαρμόζεται σε μικρό δείγμα, όπως είναι μια τάξη, ενώ η περίοδος της παρατήρησης είναι μεγάλη, όχι δηλαδή μόνο μερικές ώρες (Αδάλογλου, 1993, 278).

Υπάρχουν δύο κυρίως είδη καταγραφής της παρατήρησης, η περιγραφική και η κωδικοποιημένη καταγραφή (Πυργιωτάκης, 2000, 123). Στην κωδικοποιημένη καταγραφή έχουν σχηματιστεί όλες οι εκδοχές και έχει διαμορφωθεί μια κατάσταση με τις πιθανές συμπεριφορές που ενδέχεται να εμφανιστούν έτσι, ώστε τοποθετούμε απλά ένα σύμβολο στην αντίστοιχη θέση δίπλα σε κάθε συμπεριφορά όταν αυτή παρουσιάζεται (Πυργιωτάκης, *ό.π.*). Στη συγκρότηση αυτού του καταλόγου προκαθορισμένων κατηγοριών συμπεριφοράς είναι σημαντικό να προηγηθεί μεγάλης διάρκειας ασυστηματοποίητες και συμμετοχικές παρατηρήσεις για τη συγκέντρωση του συνόλου των δυνατών μορφών συμπεριφοράς των υποκειμένων, ώστε να συγκροτηθεί ο προσωρινός κατάλογος και έπειτα από δοκιμαστικά ο τελικός (Βάμβουκας, *ό.π.*, 203). Η εφαρμογή της παρατήρησης αυτού του είδους στην εκπαιδευτική έρευνα έχει ως πλεονέκτημα ότι μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί από μη ειδικούς παρατηρητές, εφόσον απλώς καταγράφουν τα φαινόμενα

που είναι ήδη επιλεγμένα και κατηγοριοποιημένα, αλλά καθώς τα φαινόμενα αυτά καταγράφονται κομματιαστά, ξεχωριστά μπορεί να χαθεί η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή ως σύνολο (Αδάλογλου, 1993, 279).

Αντίθετα η περιγραφική καταγραφή μπορεί να είναι σαφής ακριβής και πλήρης, αφού ο παρατηρητής έχει μπροστά του ένα σχέδιο και καταγράφει τις παρατηρήσεις που τον ενδιαφέρουν (Πυργιωτάκης, 2000, 125). Η καταγραφή αυτού του είδους είναι επίπονη και μπορεί να ενοχλήσει τους παρατηρούμενους με αποτέλεσμα να αλλοιώσουν τη συμπεριφορά τους, αφού η παρουσία του ερευνητή που καταγράφει είναι εμφανής (ό.π.).

Σε κάθε περίπτωση στο αρχικό στάδιο της έρευνας, ο παρατηρητής προσπαθεί να αποκτήσει μια γενική εικόνα για το χώρο που μελετάται και να εξοικειωθεί με αυτόν, ώστε να επικεντρωθεί στη συνέχεια σε πιο συγκεκριμένα ερωτήματα που θα θεωρηθούν ως κεντρικού ενδιαφέροντος (Κυριαζή, 2003, 258).

Η συλλογή, λοιπόν, των δεδομένων μπορεί να γίνει είτε με σημειώσεις που κρατά ο ερευνητής με δική του ή όχι συμμετοχή στις διαδικασίες, από οργανωμένες ή μη οργανωμένες, μη δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις ή συλλογή γραπτών ή άλλων τεκμηρίων (Ιωσηφίδης, 2003, 56), όπως ημερολόγια, εφημερίδες και γράμματα, είτε με τη βοήθεια μαγνητοφώνου, φωτογραφίας ή βίντεο (Jorgensen, 1989, 22).

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχική παρατήρηση της ομάδας της τάξης και μάλιστα με τη μορφή αυτή της συμμετοχής ως παρατήρησης, αφού η καθηγήτρια ήταν και ερευνήτρια, προκειμένου να παρατηρήσει αν μια σειρά διδασκαλιών της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης διευκολύνει την επίτευξη στόχων που έχουν σχέση με το μάθημα της Μουσικής και τα άλλα μαθήματα, αλλά και τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση, καθώς και πώς αυτοί αντιμετωπίζουν την εργασία σε ομάδες. Η παρατήρηση έγινε στο φυσικό περιβάλλον που πραγματοποιούνται οι διδασκαλίες, ενώ η συλλογή των πληροφοριών έγινε μέσω της τήρησης ημερολογίου και την καταγραφή σημειώσεων από την ερευνήτρια, αλλά και της μαγνητοσκόπησης. Η καταγραφή της παρατήρησης έγινε με περιγραφικό τρόπο και όχι μέσω κάποιας κωδικοποίησης, καθώς μας ενδιέφεραν και απρόβλεπτοι παράγοντες της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με τη διδακτική μέθοδο.

## 2.6. ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΣΗ

Η παρατήρηση με την μαγνητοσκόπηση σκοπό έχει να ερευνήσει την εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διαδικασία και τις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα αντιδράσεις τους ανάλογα με τις δραστηριότητες. Δίνει τη δυνατότητα να εκμεταλλευθούμε τα θετικά της μεθόδου σε σχέση με την αδυναμία κάποιων πραγμάτων να καταγραφούν στο χαρτί συγχρονικά (Bogdan, 1992, 101).

Η οπτικοακουστική εγγραφή με χρήση βιντεοκάμερας είναι ένα από τα σύγχρονα μέσα εγγραφής των μορφών συμπεριφοράς (Βάμβουκας, 2002, 208). Η τεχνική αυτή, έχει μακρά ιστορία στην επιστήμη της Ανθρωπολογίας, αφού καταγράφει την καθημερινή ζωή της ομάδας η οποία μελετάται (Marshall, 1999, 124). Η συνεχής μαγνητοσκόπηση αναλαμβάνει να λύσει ορισμένα προβλήματα της απλής παρατήρησης, αφού αποτελεί συνδυασμό των μεθόδων της παρατήρησης: ο παρατηρητής-κάμερα μένει αθέατος, αλλά η «μαρτυρία» του απηχεί την πραγματικότητα (Αδάλογλου, 1993, 282). Ως σημαντική μέθοδος στην επιτόπια εθνογραφική έρευνα έχει σαφή πλεονεκτήματα και στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου μπορούν να παρατηρηθούν ποικίλες δραστηριότητες και "φαινόμενα" στη διδακτική πράξη (Hitchcock, 1995, 178).

Η μαγνητοσκόπηση καταγράφει τη διαδικασία ή δραστηριότητα στο φυσικό της χώρο, ενώ μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να καταγράψει μια δραστηριότητα που το ανθρώπινο μάτι αδυνατεί να συλλάβει (Marshall, 1999, 125).

Η χρήση της οπτικοακουστικής εγγραφής επιτρέπει την καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων μιας χρονικής περιόδου και πλήθος από λεπτομέρειες, απαραίτητες για να μελετηθεί ένα τόσο σύνθετο περιβάλλον, όπως είναι η τάξη και η διδασκαλία (Βάμβουκας, *ό.π.*, 208). Επιτρέπει να παρακολουθήσει ο ερευνητής μια συμπεριφορά πολλές φορές και εάν το επιθυμεί σε αργή κίνηση (Stigler, 1999, 4). Η κινηματογραφική κάμερα, που ο χειρισμός της σήμερα είναι απλός, επιτρέπει ακόμα μικρύνσεις, μεγεθύνσεις, επιτάχυνση του ρυθμού ή ακινητοποίηση της εικόνας (Κανάκης, 1999, 106).

Στην περίπτωση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, όπως στην έρευνά μας, ο δάσκαλος επικοινωνεί με κάποιες μόνο από αυτές κάθε δεδομένη στιγμή, ενώ με τη συνεχή μαγνητοσκόπηση σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και στο σύνολο της τάξης μπορεί να αντιληφθεί τι συμβαίνει σε ομάδες που είναι έξω από την οπτική γωνία του, πώς εργάζονται και να ερευνήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε κάθε

μια από αυτές (Αδάλογλου, 1993, 282). Μελέτες στην Αμερική επισημαίνουν ότι με αυτό τον τρόπο μπορούν να επισημανθούν μαθητές που υποτιμούνται από το δάσκαλό τους εξαιτίας της εσωστρέφειάς τους ή για άλλους λόγους (ό.π.).

Η κινηματογραφική κάμερα μπορεί να καταγράψει τη μη-λεκτική συμπεριφορά, όπως τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου και τα συναισθήματα (Marshall,, 1999, 125). Υπάρχει και η δυνατότητα απομόνωσης του ήχου και της φωνής, η οποία αν και στερεί από τον παρατηρητή από μια σημαντική κατηγορία παρατήρησης, μπορεί να του δώσει πληροφορίες, ακόμα και εάν δεν είναι ειδικός παρατηρητής, αν, και ποιοι μαθητές, παρακολουθούν και συμμετέχουν ή περιμένουν τη λήξη του μαθήματος, αν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους (Βρεττός, 1994, 15). Οι ερευνητές έχουν αντιληφθεί τις δυσκολίες της μελέτης της μη- λεκτικής συμπεριφοράς σε τεχνητά περιβάλλοντα, όπου απομονώνονται και εξετάζονται ελάχιστες μεταβλητές, και προσπαθούν να παρατηρήσουν τα υποκείμενα σε καθημερινές καταστάσεις με την εφαρμογή των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων (ό.π., 12).

Το υλικό που προκύπτει αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει παρατηρώντας νέες ή αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, αποφεύγοντας συμπεριφορές που δεν βοηθούν στο έργο του (Stigler, 1999, 5).

Μια παρατήρηση θεωρείται αντικειμενική, όταν δύο ή περισσότεροι παρατηρητές της ίδιας κατάστασης συμφωνούν στις εκτιμήσεις ή διαπιστώσεις τους, διαφορετικά δεν έχει νόημα και ό,τι συλλέγεται δεν είναι παρά υποκειμενικές εντυπώσεις (Βάμβουκας, 2002, 203). Με τη μαγνητοσκόπηση το ποιοτικό υλικό μπορεί να παρατηρηθεί από ερευνητές που δεν θα ήταν δυνατόν να βρίσκονται στο χρόνο και τον τόπο της παρατήρησης ή ακόμα να εξεταστεί διεπιστημονικά από ερευνητές διαφορετικών ειδικοτήτων (Stigler, 1999, 4). Με τον τρόπο αυτό το υλικό αποκτά διαχρονικότητα, αφού με την αλλαγή των θεωριών μπορούν ερευνητές αργότερα να βγάλουν συμπεράσματα τελείως διαφορετικά από αυτά που προέκυψαν το χρόνο που συλλέχθηκε το υλικό με ευέλικτο πέρασμα από την ποσοτική στην ποιοτική επεξεργασία (ό.π., 4-5).

Η χρησιμοποίηση, όμως, των οπτικοακουστικών μέσων δεν αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων, που σχετίζονται με την παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Βάμβουκας, ό.π., 208).

Πολλοί ερευνητές, αν και γνωρίζουν η σημασία της μαγνητοσκόπησης, αποφεύγουν τη χρήση κινηματογραφικής κάμερας, γιατί πιστεύουν ότι χρειάζεται περισσότερο κόπο απ' ό τι αξίζουν οι πληροφορίες που προσφέρει, καθώς δεν νιώθουν ικανοί να τη χειριστούν ή θεωρούν ότι τους αποσπά την προσοχή από το έργο τους (Bogdan, 1992, 101).

Επίσης, θεωρούν ότι κάνει την παρουσία τους περισσότερο εμφανή στο χώρο που μελετούν με αποτέλεσμα οι παρατηρούμενοι να είναι απρόθυμοι στο να συμπεριφέρονται, όπως στην καθημερινότητά τους (ό.π., 101-102). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μπροστά στην κινηματογραφική κάμερα δείχνουν κάποια σύγχυση και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία, η οποία είναι εντελώς καινούρια για αυτά, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την άλλη αν και προετοιμάζουν καλύτερα τη διδασκαλία τους, απλά παρουσιάζουν μια ιδανική κατάσταση της διδασκαλίας που θα έκαναν συνήθως (Stigler, 1999, 6).

Συχνά, επίσης, διατυπώνονται προβληματισμοί για το αν μπορεί η κάμερα να αποτυπώσει την πραγματικότητα και δεν αποτυπώνει τελικά τις επαγγελματικές προκαταλήψεις και τα ενδιαφέροντα του ερευνητή που κάνει τις λήψεις (Marshall, 1999, 126).

Εκτός του ότι ο ερευνητής χρειάζεται τεχνολογική ειδίκευση, θεωρείται μια ακριβή τεχνική συλλογής πληροφοριών, που δεν μπορεί να δημοσιευθεί ως τμήμα ενός βιβλίου, μιας έρευνας ή μιας πραγματείας (ό.π.).

Ένα από τα προβλήματα που προκύπτουν είναι ότι ο όγκος των πληροφοριών που προκύπτουν, καθιστά δύσκολη την επιστημονική τους εκμετάλλευση κάτι που μπορεί να αποφευχθεί με την τήρηση χρονοδιαγράμματος κατά την εγγραφή των παρατηρήσεων (Βάμβουκας, 2002, 208). Έτσι, υπάρχει δυσκολία στην κωδικοποίηση των στοιχείων, κάτι που ελέγχεται σήμερα και με ειδικό λογισμικό των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Stigler, ό.π., 7).

Απαραίτητο είναι, λοιπόν, ο δάσκαλος – ερευνητής να έχει προετοιμάσει τους μαθητές για την τοποθέτηση της κινηματογραφικής κάμερας, ενημερώνοντας για τους σκοπούς της παρουσίας της, δίνοντας απαντήσεις σε κάθε ερώτησή τους, και προτρέποντάς τους να μην επηρεάζονται, αλλά να κάνουν ό, τι κάθε μέρα (Bogdan, ό.π., 102). Παράλληλα απαιτείται να έχει τη συγκατάθεσή τους και η παρουσίασή του καλό είναι να γίνεται από κάποιο πρόσωπο κύρους, όπως το διευθυντή του σχολείου (Βάμβουκας, ό.π., 201).

Η αξιοπιστία αυτής της καταγραφής εξαρτάται από την ικανότητα του ερευνητή να θέσει τα κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να δημιουργηθούν οι πιο κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να καταγραφούν οι συμπεριφορές που επιθυμεί (Kemp, 1988, 118). Ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του τη φύση του μαθήματος και των διδακτικών αντικειμένων, την ηλικία και τη φύση των μαθητών, τη μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Hitchcock, 1995,179)

Η μαγνητοσκόπηση προϋποθέτει, εάν είναι δυνατόν, να υπάρχουν διαθέσιμα, εκτός από το βίντεο και μικρόφωνα, χωρίς καλώδιο και "διακριτικά" τοποθετημένες κάμερες, έτσι, ώστε οι μαθητές να μην αντιλαμβάνονται ότι καταγράφεται η κάθε τους κίνηση και συνομιλία (Αδάλογλου, 1993, 282). Σε κάποιες μελέτες τοποθετούνται κινηματογραφικές κάμερες σε διάφορα σημεία και καταγράφουν διαφορετικές όψεις της τάξης, ώστε να υπάρχει ολοκληρωμένη εικόνα (Stigler, 1999, 6). Ο ερευνητής επιβάλλεται να δώσει προσοχή στο σημείο που θα τοποθετηθεί η κινηματογραφική κάμερα, καθώς θα προκύψουν άλλες πληροφορίες εάν τοποθετηθεί η κάμερα πίσω, μπροστά ή στα πλάγια της αίθουσας ή εάν χρησιμοποιηθεί τρίποδο (Hitchcock, *ό.π.*,179).

Έχει, πάντως, παρατηρηθεί ότι οι ευχάριστες δραστηριότητες αποσπούν την προσοχή των παρατηρούμενων από την κάμερα (Bogdan, 1992, 102).

Στην έρευνά μας τοποθετήθηκε μια κάμερα λήψης σε τρίποδο στο πίσω μέρος της αίθουσας με σκοπό να καταγράφει τις κινήσεις και εκφράσεις των μαθητών, καθώς και τα λόγια τους, ώστε να γίνει ένα συμπληρωματικό εργαλείο σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα στοιχεία αυτά είτε δεν γινόταν αντιληπτά είτε δεν καλύπτονταν επαρκώς από τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Η μαγνητοσκόπηση έγινε σε όλες τις διδασκαλίες. Η αποκωδικοποίηση των στοιχείων έγινε και εδώ περιγραφικά και η απουσία δεύτερου ερευνητή για την ανάλυση αυτή έγινε προσπάθεια να καλυφθεί με τη χρήση των υπόλοιπων ερευνητικών εργαλείων.



## 2.7. ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Οι σημειώσεις του ερευνητή–εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντική πτυχή της έρευνάς του, γιατί όχι μόνο καταγράφει εκεί τα γεγονότα και δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα ασχολείται σε πρώτο στάδιο με την προκαταρκτική ανάλυση απ’ όπου θα προσδιοριστούν οι ιδέες και οι κατευθύνσεις της έρευνας (Hitchcock, 1995, 66).

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας είναι σημαντικό η γραπτή περιγραφή να γίνεται χωρίς καθυστέρηση, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν ή το γρηγορότερο δυνατό μετά τη λήξη της παρατήρησης (Κυριαζή, 2003, 259). Οι σημειώσεις αυτές και στην εκπαιδευτική έρευνα μπορούν να καταγράφονται φανερά την ώρα του μαθήματος από τον ερευνητή–εκπαιδευτικό ή αμέσως μετά τη λήξη του, ιδιαίτερα εάν η ταυτότητά του ως ερευνητή δεν είναι γνωστή (Αδάλογλου, 1993, 278).

Σε μια τάξη είναι σαφές ότι, όταν ο ερευνητής είναι και ο εκπαιδευτικός και είναι απασχολημένος με τους μαθητές, οι σημειώσεις του πιθανόν να είναι πολύ ακατάστατες και κατανοητές μόνο από τον ίδιο (Hitchcock, *ό.π.*,67). Σε περιπτώσεις που η άμεση–λεπτομερής λήψη σημειώσεων δεν είναι δυνατή, μπορεί ο ερευνητής να σημειώνει λέξεις ή φράσεις–κλειδιά με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και αυτό μπορεί να γίνει σε μικρά χαρτιά, ένα φάκελο ή άλλα αντικείμενα που περνούν απαρατήρητα (Φίλιας, 1996, 108). Για το λόγο αυτό, οι σημειώσεις πρέπει να μεταγράφονται πιο συστηματικά σε σύντομο χρονικό διάστημα, προκειμένου να μην υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση από τα γεγονότα και μετατραπούν σε κρυπτογραφικό κώδικα (*ό.π.*).

Άλλος ένα κίνδυνος που ελοχεύει, όταν ο ερευνητής είναι και παρατηρητής, είναι στις σημειώσεις του να έχει παραλείψει ορισμένες σημαντικές πτυχές της κατάστασης, καθώς μοιράζει την προσοχή του ανάμεσα στην παρατήρηση και στις σημειώσεις που κρατάει, κάτι που ορισμένοι προσπερνούν επινοώντας τεχνάσματα μνήμης, προσαρμοσμένα στους ίδιους, προκειμένου να θυμούνται τι παρατήρησαν (*ό.π.*, 107-108).

Εάν καταγράφονται τα λόγια των παρατηρούμενων καλό είναι να παρουσιάζονται με ακρίβεια, χωρίς διορθώσεις ή αλλαγές από τον ερευνητή (Hitchcock, *ό.π.*,69).

Σε κάθε περίπτωση στις σημειώσεις πρέπει να διαφοροποιούνται τα περιγραφικά στοιχεία από την ανάλυση και την ερμηνεία τους (Κυριαζή, *ό.π.*, 258). Έτσι, διαχωρίζονται σε περιγραφικές σημειώσεις, που αφορούν την ακριβή μεταφορά αυτών που άκουσε και είδε ο ερευνητής, δίχως προσπάθεια ανάλυσης, σε θεωρητικές

σημειώσεις, που ερμηνεύουν και αποδίδουν νόημα στα περιγραφικά στοιχεία και στις μεθοδολογικές σημειώσεις που μαρτυρούν κατά πόσο ο ερευνητής έγινε αποδεκτός από εκείνους που ερευνά ή ταυτίζεται μαζί τους για να μελετηθεί αργότερα η επίδραση που μπορούν να έχουν στην εγκυρότητα των στοιχείων (Κυριαζή, 2003., 261-262).

Η καταγραφή, που ξεκινάει από την αρχή της έρευνας, τερματίζεται όταν επέλθει θεωρητικός κορεσμός, όταν δηλαδή παύουν να εμπλουτίζουν τις υπάρχουσες εννοιολογικές κατηγορίες πρόσθετα στοιχεία, που συλλέγονται και απλώς επαναλαμβάνονται (ό.π., 258-259).

Στην έρευνά μας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρησιμοποιώντας προτάσεις και λέξεις-κλειδιά. Οι σημειώσεις αυτές περιορίστηκαν στα στοιχεία που παρατηρούσε και όχι στην ερμηνεία τους. Η πιο συστηματική καταγραφή των σημειώσεων αυτών έγινε μετά το τέλος της διδασκαλίας. Ο κίνδυνος της παράλειψης σημαντικών στοιχείων περιορίστηκε με τη χρήση, όπως είπαμε, της μαγνητοσκόπησης.

## *2.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ*

Το ημερολόγιο του ερευνητή θα βοηθήσει ως προσωπική καταγραφή να περιγράψει η ερευνήτρια σε πρώτο πρόσωπο τη δράση, τις εμπειρίες και τα πιστεύω της πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα ή άλλους προβληματισμούς που θα προκύψουν (Bogdan, 1992, 134). Προκειμένου να θεωρηθεί κάτι ως προσωπική καταγραφή πρέπει να αποκαλύπτει τις εμπειρίες ενός ατόμου από τη δική του οπτική γωνία (ό.π.).

Ο ερευνητής συνηθίζεται να διατηρεί ημερολόγιο ιδιαίτερα στη συμμετοχική παρατήρηση (Jorgensen, 1989, 22) και μάλιστα όταν δεν αποκαλύπτει την ταυτότητά του, ώστε να καταγράψει έπειτα από ενδοσκόπηση, σκέψεις, συναισθήματα και εξομολογήσεις (Αδάλογλου, 1993, 279). Το προσωπικό ημερολόγιο είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο και ο εκπαιδευτικός - ερευνητής διαλέγεται με τον εαυτό του και μπορεί να καταγράψει τους φόβους του, τις ελπίδες, τα προβλήματα και τις ιδέες του ιδιαίτερα εάν οι έρευνά του διαρκεί πολλούς μήνες ( Hitchcock, 1995, 69).

Η φύση των ημερολογίων αυτών διαφέρει από ερευνητή σε ερευνητή (ό.π. , 69). Η τήρηση προσωπικού ημερολογίου έχει μεγάλη αξία, καθώς μπορεί να εκφράζει

συναισθήματα, αποφορτίζοντας τον εκπαιδευτικό -ερευνητή από τις δυσκολίες της έρευνας, αλλά μπορεί να είναι και τεχνικό, αναλυτικό, ώστε να του δίνει τη δυνατότητα να ερευνήσει ξανά τις καταστάσεις με σκοπό να επανεξετάσει τις ιδέες του και τις θεωρητικές του κατευθύνσεις (Hitchcock, 1995, 69).

Αν και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στους ερευνητές, που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα στο να καταγράφει τη διάθεση του ατόμου και τις πιο ενδόμυχες σκέψεις του, αφού γράφεται σχεδόν ταυτόχρονα με την επιρροή της εμπειρίας, εκείνοι δεν συνηθίζουν να το χρησιμοποιούν στις έρευνές τους (Bogdan, 1992, 134). Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού που καταγράφει τις πρώτες διδακτικές εμπειρίες του, τα προβλήματα που παρουσιάζονται με τους μαθητές ή άλλο τέτοιο υλικό είναι σημαντικές πηγές για τους ερευνητές (ό.π.).

Οι προσωπικές αυτές αντιδράσεις του ερευνητή σκόπιμο είναι να διαχωρίζονται από εκείνα που βλέπει και ακούει και οφείλει να τα καταγράφει χρονολογημένα και με μεγαλύτερη συνέπεια (Κυριαζή, 2003, 259). Επομένως, η προσωπική φύση του ημερολογίου πρέπει να διαχωρίζεται από την επαγγελματική των σημειώσεων που κρατά ο ερευνητής στο πεδίο της έρευνας ( Hitchcock, ό.π., 69).

Κατά την παρατήρηση και την τήρηση προσωπικού ημερολογίου, αλλά και στην ανάλυση του περιεχομένου της μαγνητοσκόπησης καταγράφουμε τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών ως προς την ποιότητα και την ποσότητα, όπως για παράδειγμα ποιος με ποιον συνομιλεί, πόσο φιλικά, πόσο εχθρικά ή σε τόνο διαταγής, ποιος μιλάει, πόσο χρόνο, πόσο συχνά, με ποιον συμφωνεί, ποιος δεν υπολογίζεται ή δεν του δίνουν σημασία, ποιος μιλάει με ποιον, ποιος μιλάει με τον διπλανό του την ώρα που οι άλλοι συνομιλούν (Δερβίσης, 1998, 27). Παρατηρούμε, όμως, και την επικοινωνία των μαθητών και με τα παραγλωσσικά ή μη γλωσσικά στοιχεία, όπως τις κινήσεις των χεριών και του σώματος, την ένταση και τον τόνο της φωνής (ό.π., 17).

Η καταγραφή των σημειώσεων στο προσωπικό ημερολόγιο γινόταν από την ερευνήτρια αμέσως μετά το τέλος της διδασκαλίας και κάποιες φορές την ίδια μέρα λίγο αργότερα, καθώς η χρονική απόσταση από τα γεγονότα έδινε τη δυνατότητα να τα δει αποφορτισμένη από την πίεση της χρονικής τους στιγμής. Στο προσωπικό ημερολόγιο καταγράφονταν οι σκέψεις και οι προσωπικές εκτιμήσεις και ερμηνείες της ερευνήτριας, οι οποίες είχε ενδιαφέρον να παρακολουθήσει αν σχετίζονται λογικά ή όχι με τις περιγραφικές σημειώσεις ή ακόμα περισσότερο με την ανάλυση των μαγνητοσκοπήσεων, καθώς εμπλέκουν προβληματισμούς και συναισθηματικές πτυχές των γεγονότων.

## 2.9. ΔΟΚΙΜΙΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Θα δοθεί στους μαθητές στο τέλος της παρέμβασης ένα δοκίμιο επίδοσης, κατασκευασμένο από την ερευνήτρια, προκειμένου να έχουμε απλά μια ένδειξη για την επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα της Μουσικής, της Γεωγραφίας, των Εικαστικών και της Γλώσσας. Είμαστε επιφυλακτικοί για την αξιοπιστία του και θα χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με τις άλλες μεθόδους, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα δοκίμια επίδοσης δεν καταφέρνουν πάντα να αξιολογούν σωστά ή επαρκώς και τις μουσικές συμπεριφορές (Στάμου, 2001,32).

Το δοκίμιο επίδοσης, που συναντάται στη βιβλιογραφία και ως εκπαιδευτικό τεστ ή γραπτό δοκίμιο, είναι μέρος της επίσημης αξιολόγησης, που μπορεί να εφαρμοστεί σε μια παρέμβαση διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 2002, 88).

Το δοκίμιο επίδοσης, που τις περισσότερες φορές κατασκευάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης και χορηγείται μόνο στην τάξη αυτή για την οποία κατασκευάστηκε, μετράει το επίπεδο της κατανόησης ή της εκμάθησης συγκεκριμένων ικανοτήτων, που προκύπτουν, συνήθως, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Abeles, 1995, 309). Οι εκπαιδευτικοί, τόσο της μουσικής, όσο και των άλλων διδακτικών αντικειμένων, χρησιμοποιούν το δοκίμιο επίδοσης για να προσδιορίσουν με συστηματικό τρόπο την πρόοδο των μαθητών της τάξης τους, αλλά και για να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των διάφορων μοντέλων διδασκαλίας (ό.π.).

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός που προετοιμάζει ένα δοκίμιο επίδοσης να κάνει ένα σαφή και ακριβή καθορισμό των σκοπών και στόχων που επιδιώκει η διδασκαλία του σχετικού αντικειμένου στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό επίπεδο – τάξη (Βάμβουκας, 2002, 289).

Στη μουσική εκπαίδευση η κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου μπορεί να εκτιμηθεί με δύο είδη δοκιμίων επίδοσης (Abeles, ό.π., 313):

- τα τεστ αντικειμενικών κριτηρίων, όπως είναι το τεστ πολλαπλής επιλογής, το σωστό ή λάθος, η αντιστοίχιση και η συμπλήρωση σύντομης απάντησης. Σε αυτά η βαθμολόγηση είναι εύκολη, γίνεται γρήγορα με ελάχιστες πιθανότητες λάθους. Η συμπλήρωσή τους, επίσης, γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Κάποιες φορές τα αποτελέσματα μπορούν να βγουν αμέσως με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα αρνητικά στοιχεία είναι ότι ένα καλό αντικειμενικό τεστ χρειάζεται πολύ χρόνο για

να κατασκευαστεί, αλλά απευθύνεται και σε κατώτερες γνωστικές περιοχές του μαθητή.

- Τα τεστ που απαιτούν πιο εκτεταμένες απαντήσεις, έχουν το πλεονέκτημα ότι αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του ατόμου και μπορούν πιο γρήγορα να κατασκευαστούν, αλλά από την άλλη απαιτούν πιο πολύ χρόνο για να διορθωθούν και η βαθμολόγησή τους μπορεί να είναι υποκειμενική.

Τα τεστ αντικειμενικών κριτηρίων, που εφαρμόζονται εδώ και μερικές δεκαετίες στην Η.Π.Α. και στην Ευρώπη με κάποιες αμφισβητήσεις, προέκυψαν από την ανάγκη να είναι η αξιολόγηση του μαθητή απαλλαγμένη από την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού και να στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια (Πυργιωτάκης, 2000, 136).

Ανάλογα με την πρακτική σκοπιμότητα που επιδιώκει η κατασκευή και η χρησιμοποίηση των δοκιμών επίδοσης, διακρίνονται σε προγνωστικά, διαγνωστικά ή αναλυτικά και τεστ απολογισμού ή επίδοσης (Βάμβουκας, 2002, 297).

Το τεστ απολογισμού ή επίδοσης έχει ως σκοπό του την καταγραφή και μέτρηση της μάθησης σε έναν ή στο σύνολο των επιστημονικών κλάδων, καθώς έχει τη δυνατότητα να προσφέρει (ό.π., 301):

1. Αντικειμενική εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα μουσικής και των άλλων διδακτικών αντικειμένων.
2. Αντικειμενική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.
3. Εντοπισμό των μη αφομοιωμένων γνώσεων και γενικά τομέων του προγράμματος διδασκαλίας.
4. Την πρόγνωση και τον καθορισμό του πότε και πώς πρέπει να διδάσκεται μια ορισμένη ύλη.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε ένα τεστ απολογισμού ή επίδοσης που έχει κατασκευαστεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για τις ανάγκες των συγκεκριμένων διδασκαλιών και προκειμένου να έχουμε κάποια στοιχεία για την αποτελεσματικότητά της.

Το προσωπικό στοιχείο στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων θα δώσει πνοή στο αριθμητικό (Βάμβουκας, ό.π., 305), για το λόγο αυτό βάλαμε και έξι ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους και να προβληματιστούν για μια πιο ολοκληρωμένη πραγμάτευση των θεμάτων που τέθηκαν (Πυργιωτάκης, ό.π., 137).

Η εγγυρότητα του δοκιμίου επίδοσης, δηλαδή η ιδιότητά του να μετράει πραγματικά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί, μπορεί να ελεγχθεί με την παρακολούθηση της ομάδας των μαθητών στις δραστηριότητες-μαθήματα για τις οποίες έχει κατασκευαστεί το τεστ και οι οποίες θα καταγραφούν με την παρατήρηση (Βάμβουκας, 2002, 287).

Στο συγκεκριμένο δοκίμιο επίδοσης δόθηκε προσοχή να καλυφθούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα που περιείχε η διδασκαλία και το περιεχόμενό τους, εκείνο στο οποίο είχε δοθεί έμφαση (Abeles, 1995, 309), της Μουσικής, της Γλώσσας, των Εικαστικών και της Γεωγραφίας, εκτός από εκείνο της Φυσικής Αγωγής, του χορού.

Στο μάθημα της Μουσικής οι συνολικά έξι ερωτήσεις, που μαζί με τα υποερωτήματα σχηματίζονταν δεκατρείς κάλυπταν τις διδακτικές ενότητες της εθνομουσικολογίας, της μουσικής μορφολογίας και των εκφραστικών χρωματισμών. Από αυτές τις δεκατρείς ερωτήσεις οι τρεις ήταν ανοιχτού τύπου. Οι δύο πρώτες ανοιχτού τύπου - η 1β και η 2β- ζητούσαν από τους μαθητές να δικαιολογήσουν ουσιαστικά τις απαντήσεις τους στην 1 α και στη 2 α. Στις πέντε πρώτες ερωτήσεις τα παιδιά καλούνταν να ακούσουν μουσικά κομμάτια κατά τη διάρκεια επίδοσης τους γραπτού δοκιμίου για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, ενώ στην ερώτηση 6 υπήρχαν έξι υποερωτήματα σωστού ή λάθους.

Οι δύο ερωτήσεις, η 7 και η 8, που αφορούσαν το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας και συγκεκριμένα της ποίησης ήταν ανοιχτού τύπου, προκειμένου να αποφύγουμε την περίπτωση να δόθηκε μια απάντηση στην τύχη.

Το ίδιο ισχύει και για την ερώτηση των Εικαστικών, την ερώτηση 8, που ήταν και αυτή ανοιχτή καθώς ζητήσαμε σχολιασμό από τα παιδιά ενός εικαστικού έργου, που τους υποδείξαμε.

Η ερώτηση 6, που περιελάμβανε έξι κλειστά υποερωτήματα, αφορούσε το μάθημα της Γεωγραφίας σχετικά με την Αφρική και την Ινδονησία.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι ερωτήσεις, τα διδακτικά αντικείμενα που αφορούσαν και οι ειδικές ενότητες των διδακτικών αντικειμένων.

<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>					
<b>A/A</b>		<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ</b>	<b>ΕΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ</b>	<b>ΤΥΠΟΣ</b>
<b>1</b>	<b>A</b>	<b>ΜΟΥΣΙΚΗ</b>	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Μουσική στη Δ. Αφρική	Κλειστή
	<b>B</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Μουσική στη Δ. Αφρική	Ανοιχτή
<b>2</b>	<b>A</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Μουσική στην Ινδονησία	Κλειστή
	<b>B</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Μουσική στην Ινδονησία	Ανοιχτή
<b>3</b>			ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Μορφή ΑΒΑ	Κλειστή
<b>4</b>			ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Μορφή Α	Κλειστή
<b>5</b>			ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΙ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΟΙ		Ανοιχτή
<b>6</b>	<b>A</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Δ. Αφρική	Κλειστή
	<b>B</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Δ. Αφρική	Κλειστή
	<b>Γ</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Δ. Αφρική	Κλειστή
	<b>Δ</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Ινδονησία	Κλειστή
	<b>Ε</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Ινδονησία	Κλειστή
	<b>ΣΤ</b>		ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Ινδονησία	Κλειστή
<b>7</b>		<b>ΓΛΩΣΣΑ</b>	ΠΟΙΗΣΗ	Κυκλικό σχήμα	Κλειστή
	<b>A</b>		ΠΟΙΗΣΗ	Κυκλικό σχημα	Ανοιχτή
<b>8</b>			ΠΟΙΗΣΗ	Επανάληψη	Ανοιχτή
<b>9</b>		<b>ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ</b>		Μινιμαλισμός	Ανοιχτή
<b>10</b>	<b>A</b>	<b>ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ</b>		Ινδονησία	Κλειστή
	<b>B</b>			Ινδονησία	Κλειστή
	<b>Γ</b>			Ινδονησία	Κλειστή
	<b>Δ</b>			Αφρική	Κλειστή
	<b>Ε</b>			Αφρική	Κλειστή
	<b>ΣΤ</b>			Αφρική	Κλειστή

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θα παρουσιάσουμε ξεχωριστά κάθε ερευνητικό ερώτημα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα εργαλεία της έρευνας. Κάποιες φορές θα συσχετίζονται τα ερωτήματα της έρευνας, καθώς σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία οι παράγοντες που την επηρεάζουν αλληλοεξαρτώνται.

#### *3.1. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ*

1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:

**Η διαθεματική προσέγγιση στη Μουσική διευκολύνει την επίτευξη στόχων που έχουν σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής στο Γυμνάσιο; Πιο συγκεκριμένα η μουσική μορφολογία, η μουσική άλλων πολιτισμών και οι εκφραστικοί χρωματισμοί, γίνονται κατανοητά από τους μαθητές μέσω της διαθεματικής προσέγγισης των εννοιών αυτών;**

Προκειμένου να αξιολογήσουμε το επίπεδο κατανόησης από την πλευρά των παιδιών των εννοιών που αφορούσαν το μάθημα της Μουσικής, θα παρακολουθήσουμε το δοκίμιο επίδοσης, διατηρώντας τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Στον Πίνακα I παρατηρούμε τα αποτελέσματά του δοκιμίου, που είχαν σχέση με το μάθημα της Μουσικής με τις απόλυτες και τις σχετικές συχνότητες.



Πίνακας Ι:

Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης για το μάθημα της Μουσικής

α/α	ΜΟΥΣΙΚΗ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Σωστή Απάντηση	Σωστό		Λάθος	
			f	%	f	%
1.	Αυτή τη μουσική σύνθεση είναι πιθανό να την ακούσουμε στην: Α) Ινδονησία Β) Δ. Αφρική	B	16	84,2	3	15,8
1.A.	Γιατί.....		14	73,7	5	26,3
2.	Αυτή τη μουσική σύνθεση είναι πιθανό να την ακούσουμε στην: Α) Ινδονησία Β) Δ. Αφρική	A	17	89,5	2	10,5
2 A.	Γιατί.....		13	68,4	6	31,6
3.	Το κομμάτι που ακούμε έχει τη μορφή A            ABA        AB	ABA	18	94,7	1	5,3
4.	Το κομμάτι που ακούμε έχει τη μορφή A            ABA        AB	A	15	78,9	4	21,1
5.	Με ποιο εκφραστικό τρόπο έχει ερμηνευτεί το μουσικό κομμάτι που ακούμε;	Ζωηρά Παιχνι- διάρικα	19	100	0	0,0
6.	Σωστό ή Λάθος:					
6 A.	Στη Δυτική Αφρική συναντάμε το κρουστό μουσικό όργανο μπίρα	Σωστό	17	89,5	2	10,5
6 B.	Η μουσική στη Δυτική Αφρική βασίζεται στη σημειογραφία	Λάθος	15	78,9	4	21,1
6 Γ.	Η μουσικής στη Δυτική Αφρική έχει μεγάλη ποικιλία κρουστών	Σωστό	14	73,7	5	26,3
6 Δ.	Ο βασικός φορέας της παραδοσιακής μουσικής στην Ινδονησία είναι η ορχήστρα κρουστών γκάμελαν	Σωστό	18	94,7	1	5,3
6 E.	Στις ορχήστρες γκάμελαν δε συμμετέχουν μικρά παιδιά	Λάθος	12	63,2	7	36,8
6 ΣΤ.	Συχνά συνοδεύουν οι ορχήστρες γκάμελαν παραστάσεις θεάτρου σκιών	Σωστό	17	89,5	2	10,5

Παρατηρούμε ότι στις 9 ερωτήσεις -στις ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6 A, 6 B, 6 Δ και 6 ΣΤ- από τις 13 είχαμε ποσοστά επιτυχίας πάνω από το 75%, ενώ σε δύο -1 A και 6Γ- το ποσοστό ήταν 73,7%. Μόνο σε δύο ερωτήσεις στην 2 A και 6 E παρατηρούμε ποσοστό 68,4% και 63,2%, που και αυτό δεν είναι απογοητευτικό.

## Πίνακας II

Κατανομή συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων του δοκιμίου επίδοσης στο μάθημα της Μουσικής

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ			Σωστές Απαντήσεις	
A/A	ΜΟΥΣΙΚΗ - ΕΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ	<i>f</i>	%
1	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	16	84,2
A	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Ανοιχτή	14	73,7
2	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	17	89,5
A	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Ανοιχτή	13	68,4
3	ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	18	94,7
4	ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	15	78,9
5	ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΙ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΟΙ	Ανοιχτή	19	100
6	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	17	89,5
B	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	15	78,9
Γ	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	14	73,7
Δ	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	18	94,7
E	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	12	63,1
ΣΤ	ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ	Κλειστή	17	89,5

Παρατηρούμε από τον Πίνακα II ότι στην ενότητα που αφορούσε τους **εκφραστικούς χρωματισμούς** όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά, ενώ στη **μουσική μορφολογία** τα ποσοστά επιτυχίας που σημείωσαν ήταν πάνω από 78,9%, επομένως έχουμε μια ένδειξη ότι τα παιδιά κατανόησαν τις ενότητες αυτές. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η μουσική μορφολογία διδάχθηκε μέσω της **κίνησης** και της **Γλώσσας**, επιβεβαιώνονται οι θεωρίες της Pierce και της Coleman και άλλες μελέτες που έχουν γίνει, όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος (σελίδα 23) και τονίζουν ότι η κίνηση βοηθά στην κατανόηση της μουσικής μορφής, η οποία έχει παραλληλισμούς με τις φόρμες που χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνία.

Στην ενότητα της **εθνομουσικολογίας** τα παιδιά φαίνεται ότι κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τα θέματα που διδάχθηκαν, με μια ένδειξη δυσκολίας να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, γιατί μια μουσική ανήκει σε αυτήν την περιοχή και για το λόγο αυτό σημείωσαν χαμηλή επίδοση στην ερώτηση 2 A (68,4%) και από τις πιο χαμηλές στην 1 A (73,7%), που ήταν ανοιχτές ερωτήσεις. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις της εθνομουσικολογίας τα ποσοστά επιτυχίας ήταν υψηλά και πάνω από το 73,7% εκτός από την ερώτηση 6 E που είχαμε το 63,1%. Παρόλο, δηλαδή που ήξεραν να

απαντήσουν στην 1 (84,2%) και τη 2 (89,5%) για το μέρος από το οποίο θα μπορούσαμε να ακούσουμε τη μουσική δεν μπορούσαν στη συνέχεια κάποια παιδιά να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Έχουμε ενδείξεις, πάντως, ότι όντως η αντιμετώπιση της μουσικής ως οργανικό μέρος ενός συγκεκριμένου πολιτισμού ενισχύει την καλύτερη κατανόηση και αντίληψη των εννοιών και δομών της κουλτούρας και του μουσικού πολιτισμού της, καθώς και του ρόλου του στη συγκεκριμένη κοινωνία (Χρυσοστόμου, 2005, 128).

Πίνακας III

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 1 Α του δοκιμίου επίδοσης

1 <sup>A</sup>	Γιατί αυτή τη μουσική σύνθεση θα μπορούσαμε να την ακούσουμε στη Δυτική Αφρική;	f	%
1	Κυριαρχούν τα κρουστά	4	21,1
2	Ευρεία χρήση ανθρώπινης φωνής	4	21,1
3	Έχουμε έντονο ρυθμό	4	21,1
4	Χρησιμοποιούν μαράκες	1	5,3
5	Προσπαθούν με τη φωνή να μιμηθούν μουσικά όργανα	1	5,3
6	Έχουμε τέτοιο άκουσμα στην Δ. Αφρική	5	26,3

Πίνακας IV

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 2 Α του δοκιμίου επίδοσης

2 <sup>A</sup>	Γιατί αυτή τη μουσική σύνθεση θα μπορούσαμε να την ακούσουμε στην Ινδονησία;	f	%
1	Ακούγονται μεταλλικά κρουστά	10	52,6
2	Ακούγεται η ορχήστρα γκάμελαν	2	10,5
3	Κάθε ομάδα οργάνων παίζει διαφορετικό ρυθμικό σχήμα	1	5,3
4	Ακούω μελωδίες που επαναλαμβάνονται	1	5,3
5	Ακούγεται ξυλόφωνο	1	5,3
6	Έχουμε συνεχείς ρυθμικές αλλαγές	1	5,3
7	Η μουσική στην Ινδονησία έχει τέτοιο άκουσμα	5	26,3
8.	Στην Αφρική η μουσική είναι διαφορετική	2	10,5

Στους Πίνακες III και IV παρατηρούμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές. Κάθε μαθητής μπορεί να έδωσε περισσότερες από μια απαντήσεις. Στον Πίνακα III η απάντηση 6 δε θεωρήθηκε σωστή, αλλά την παραθέτουμε γιατί το 26,3% που την έδωσε θεωρείται μεγάλο ποσοστό. Θεωρούμε ότι απάντησαν με το γενικό αυτό τρόπο «έχουμε τέτοιο άκουσμα στη Δυτική Αφρική» γιατί λόγους ευκολίας.

Αντίστοιχα στον Πίνακα IV το ποσοστό που απάντησε γενικά «η μουσική στην Ινδονησία έχει τέτοιο άκουσμα» και «στην Αφρική η μουσική είναι διαφορετική» χωρίς να μας δώσει ουσιαστικά απάντηση είναι 26,3% και 10,5% στις απαντήσεις 7 και 8 αντίστοιχα. Θετικό στοιχείο είναι ότι την απάντηση 1 την παρουσίασαν 52,6% των μαθητών και είναι και η πιο αντιπροσωπευτική για τη μουσική της Ινδονησίας.

Πίνακας V

Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στο μάθημα της Μουσικής

<b>ΜΟΥΣΙΚΗ</b>	<b>Αποτελέσματα</b>		
	<b>Επίδοση</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
	8	1	5,3
	9	2	10,5
	10	5	26,3
	11	4	21,1
	12	6	31,6
	13	1	5,3
<b>Σύνολο</b>		19	100

Στον Πίνακα V, παρατηρούμε πως αν σε κάθε ερώτηση σωστή βάζαμε ένα βαθμό επίδοσης και έτσι, συγκεντρώνονταν 13, ένα μόνο παιδί, δηλαδή το 5,3% της τάξης δεν έκανε κανένα λάθος στις ερωτήσεις αυτές. Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά σε πάνω από 8 ερωτήσεις, δηλαδή πάνω από τις μισές και μάλιστα το 31,6% συγκέντρωσε βαθμολογία 12, το 21,1% βαθμολογία 11 και το 26,3% βαθμολογία 10. Παρατηρώντας τα στοιχεία αυτά, αλλά και τα αναλυτικά στοιχεία που παρουσιάσαμε παραπάνω μπορούμε να θεωρήσουμε τη διδασκαλία της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης επιτυχημένη, αφού τα παιδιά είχαν πολύ καλές επιδόσεις, όπως φαίνεται από το δοκίμιο επίδοσης στις ενότητες που διδάχθηκαν.

### 3.2. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:

**Η μελέτη των εννοιών αυτών τη Μουσικής, μέσω ενός διαθεματικού προγράμματος μουσικής, μπορούν να γίνουν αφορμή για κατανόηση στοιχείων που αφορούν τα άλλα διδακτικά αντικείμενα;**

#### **Α. Λογοτεχνία – Ποίηση**

Πίνακας VI

Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης στην κατανόηση εννοιών που έχουν σχέση με την Ποίηση

α/α	ΠΟΙΗΣΗ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Σωστή Απάντηση	Σωστό		Λάθος		Καμία απάντηση	
			f	%	f	%	f	%
7.	«Μονάχη το δρόμο επήρες, εξανάρθες μονάχη» Σε αυτήν την ποιητική πρόταση έχουμε κυκλικό σχήμα ή απλά επανάληψη;	Κυκλικό Σχήμα	17	89,5	2	10,5	0	0,0
7.Α.	Γιατί;		14	73,7	1	5,3	4	21,1
8.	«Όρκος στα νερά της Στυγός Όρκος τρομερός, μόνο για θεούς. Έμειναν παράλυτοι για ένα χρόνο, Για εννέα χρόνια δεν μπορούσαν Να ζήσουν με τους άλλους θεούς.» Στο παραπάνω ποίημα υπάρχει το κυκλικό σχήμα ή απλά επανάληψη;	Επανάληψη	17	89,5	2	10,5	0	0,0

Στις τρεις ερωτήσεις, που αφορούσαν την Ποίηση παρατηρούμε στον Πίνακα VI ότι το 89,5% των παιδιών απάντησε σωστά στις δύο ερωτήσεις 7 και 8 και στην ανοιχτή ερώτηση 7Α το 73,7%. Και εδώ φαίνεται η δυσκολία των παιδιών να δικαιολογήσουν

τη σωστή απάντηση που έδωσαν στην ερώτηση 7 και μάλιστα 4 παιδιά δεν έδωσαν καμία απάντηση. Τα 14 παιδιά που απάντησαν σωστά, όλα ανέφεραν ότι είναι κυκλικό σχήμα διότι «αρχίζει η ποιητική πρόταση και τελειώνει με την ίδια λέξη, δηλαδή τη λέξη μονάχη».

#### Πίνακας VII

Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στις έννοιες που έχουν σχέση με την Ποίηση

<b>ΠΟΙΗΣΗ</b>	<b>Αποτελέσματα</b>	
	<b>Επίδοση</b>	<b>f</b>
1	2	10,5
2	5	26,3
3	12	63,2
<b>Σύνολο</b>	19	100

Στο συγκεντρωτικό Πίνακα VII φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών στα στοιχεία που είχαν σχέση με την Ποίηση ήταν άριστη, αφού απάντησαν σωστά και στις τρεις ερωτήσεις σε ποσοστό 63,2%.

Η κατανόηση του στοιχείου της επανάληψης και του κυκλικού σχήματος διαφαίνεται και στις δημιουργίες των παιδιών μέσα από τις ομάδες εργασίας, όπως παρουσιάζονται στο παράρτημα στις σελίδες 199 και 200.

#### **B. Εικαστικά**

Όπως φαίνεται στους Πίνακες VIII και IX στην ερώτηση που αφορούσε τα εικαστικά και ήταν ανοιχτή απάντησαν όλοι οι μαθητές σωστά.

#### Πίνακας VIII

Κατανομή συχνοτήτων των αποτελεσμάτων του δοκιμίου επίδοσης στα Εικαστικά

	<b>ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>Σωστό</b>		<b>Λάθος</b>	
		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
9.	Ο πίνακας ανήκει στο κίνημα του μινιμαλισμού γιατί....	19	100	0	0,0

### Πίνακας ΙΧ

Κατανομή συχνοτήτων της επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στα  
Εικαστικά

ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ Επίδοση	Αποτελέσματα	
	<i>f</i>	%
1	19	100
<b>Σύνολο</b>	19	100

### Πίνακας Χ

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 9 του δοκιμίου επίδοσης

9.	Ο Πίνακας αυτός ανήκει στο κίνημα του μινιμαλισμού γιατί...	Ναι		Όχι	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	Υπάρχουν κύβοι που επαναλαμβάνονται σε διάφορα χρώματα	10	52,6	9	47,4
2	Επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο	4	21,1	15	78,9
3	Επανάληψη κύβων στο ίδιο σχήμα και μέγεθος	3	15,8	16	84,2
4	Έχουμε επανάληψη με κάποιες διαφορές, όπως: Α, Α', Α'', Α'''...	2	10,5	17	89,5
5	Επαναλαμβάνονται τα τετράγωνα όπως: Α, Α, Α...	1	5,3	18	94,7
6	Επανάληψη στο μαύρο χρώμα	1	5,3	18	94,7

Έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε στον Πίνακα Χ τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές προκειμένου να δικαιολογήσουν, γιατί ο πίνακας ανήκει στο κίνημα του μινιμαλισμού. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το 21,1% έχει εξοικειωθεί και χρησιμοποιήσει τον όρο «μοτίβο», ενώ τρία παιδιά - στις απαντήσεις 3 και 4- έκαναν παραλληλισμό με τις μουσικές μορφές, προσπαθώντας να εξηγήσουν τη μορφή του εικαστικού έργου, αποδεικνύοντάς μας πως είναι δυνατόν οι μαθητές να αντιληφθούν ομοιότητες στα υλικά ανάμεσα σε δύο τέχνες, χωρίς να τους ζητηθεί κάτι τέτοιο στην εκφώνηση της ερώτησης.

### Γ. Γεωγραφία

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη Γεωγραφία το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν πάνω από το 84% εκτός από την ερώτηση 10 Γ που φαίνεται ότι το 63,1 % κατάφερε να την απαντήσει σωστά, όπως φαίνεται στον Πίνακα ΧΙ.

## Πίνακας XI

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων στο δοκίμιο επίδοσης στην Γεωγραφία

α/α	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Σωστή Απάντηση	Σωστό		Λάθος	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
10	Σωστό ή Λάθος:					
10 Α	Η Ινδονησία είναι ένα νησιωτικό κράτος της νοτιοανατολικής Ασίας	Σωστό	17	89,5	2	10,5
10 Β	Στην Ιάβα υπάρχουν μόνο φτωχές συνοικίες	Λάθος	17	89,5	2	10,5
10 Γ	Η Ινδονησία δεν έχει ανεπτυγμένο τουρισμό	Λάθος	12	63,1	7	36,8
10 Δ	Η Αφρική αποτελείται από περίπου 20 χώρες	Λάθος	16	84,2	3	15,8
10 Ε	Στην Αφρική υπάρχουν 1000 διαφορετικές γλώσσες	Σωστό	16	84,2	3	15,8
10 ΣΤ	Η Αφρική βρέχεται στα δυτικά από τον Ατλαντικό Ωκεανό	Σωστό	17	89,5	2	10,5

## Πίνακας XII

Κατανομή συχνοτήτων της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης στη Γεωγραφία

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	Αποτελέσματα	
Επίδοση	<i>f</i>	%
1	1	5,3
3	2	10,5
4	1	5,3
5	6	31,6
6	9	47,4
<b>Σύνολο</b>	19	100

Στο συγκεντρωτικό Πίνακα XII φαίνεται ότι σε ποσοστό 47,4% απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις και συγκέντρωσαν και τους 6 βαθμούς, ενώ το 31,6% απάντησε λάθος σε μια μόνο ερώτηση, επομένως η διδασκαλία στοιχείων από το μάθημα της Γεωγραφίας κρίνεται ως επιτυχημένη.

### Δ. Κίνηση – Χορός

Η κίνηση ως μέρος των διδασκαλιών έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στις διδασκαλίες, ιδιαίτερα στην κατανόηση της μουσικής μορφολογίας. Ωστόσο δεν μπορούμε να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό αυτό έγινε αφορμή για την κατανόηση εννοιών σχετικών με την κίνηση, όπως έχει διατυπωθεί και στη βιβλιογραφία (Χρυσοστόμου, 2000, 57).



Με επιφυλάξεις και για την παρατήρηση της εξέλιξης των μαθημάτων (ό.π., 56) διατυπώνουμε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις κινητικές δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με την κίνηση ως μέρος μιας φόρμας. Μπορούσαν να ξεχωρίσουν στην πράξη και να δημιουργήσουν κινήσεις με διαφορετικά μέλη του σώματος και μεταξύ τους πραγματοποιούσαν κινήσεις με μίμηση, επανάληψη ή αντίθετη (ό.π.).

#### Ε. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

#### Πίνακας XIII

Κατανομή συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων του δοκιμίου επίδοσης στη Γλώσσα, στα Εικαστικά και τη Γεωγραφία

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ					Σωστές Απαντήσεις	
A/A	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΕΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ	f	%	
7	ΓΛΩΣΣΑ	ΠΟΙΗΣΗ	Κλειστή	17	89,5	
A			Ανοιχτή	14	73,7	
8	ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	ΠΟΙΗΣΗ	Κλειστή	17	89,5	
9			Ανοιχτή	19	100	
10	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ		Κλειστή	17	89,5	
B			Κλειστή	17	89,5	
Γ			Κλειστή	12	63,1	
Δ			Κλειστή	16	84,2	
E			Κλειστή	16	84,2	
ΣΤ			Κλειστή	17	89,5	

Παρατηρώντας τον Πίνακα XIII βλέπουμε ότι το χαμηλότερο ποσοστό 63,1% εμφανίζεται στη ερώτηση 10 Γ, που αφορά τη Γεωγραφία, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις εμφανίζονται υψηλά ποσοστά πάνω από το 80%, εκτός από την 7 Α που έχουμε ποσοστό 73,7%.

Παρατηρώντας τον Πίνακα II, που αφορούσε το μάθημα της Μουσικής και τον Πίνακα XIII, που αφορά τα άλλα διδακτικά αντικείμενα βλέπουμε ότι το χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων, το 63,1% παρατηρείται σε δύο ερωτήσεις, στην 6 Ε και τη 10 Γ, που ήταν κλειστές ερωτήσεις και αφορούσαν την **εθνομουσικολογία** και τη **Γεωγραφία** αντίστοιχα. Σε δύο ερωτήσεις απαντά το σύνολο της τάξης σωστά, σε

αυτή που αφορά τους **εκφραστικούς χρωματισμούς** της μουσικής, την 5 και τα **Εικαστικά**, την 9.

Πίνακας XIV

Κατανομή συχνοτήτων της επίδοσης των μαθητών στο δοκίμιο επίδοσης

<b>ΔΟΚΙΜΙΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ</b>	<b>Αποτελέσματα</b>	
	<b>Επίδοση</b>	<b>f</b>
12	1	5,3
16	2	10,5
18	3	15,8
19	2	10,5
20	5	26,3
21	2	10,5
22	3	15,8
23	1	5,3
<b>Σύνολο</b>	19	100

Στον Πίνακα XIV φαίνονται τα συνολικά αποτελέσματα του δοκιμίου επίδοσης εάν σε κάθε σωστή ερώτηση της δώσουμε το βαθμό 1. Εάν κάποιος απαντήσει σε όλο το δοκίμιο επίδοσης σωστά τότε θα συγκεντρώσει 23 βαθμούς. Όλοι οι μαθητές συγκέντρωσαν βαθμολογία πάνω από τη μισή με το μεγαλύτερο ποσοστό 26,3% να συγκεντρώνεται στο 20. Ένα μαθητής/τρια συγκέντρωσε 23 βαθμούς, ενώ το 15, 8% 22 και το 10, 5% 21 βαθμούς.

### *3.3. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της στάσης των μαθητών απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της Μουσικής, παρατηρούμε στους Πίνακες XV, XVI και XVII που προέκυψαν από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου ότι από τα 19 παιδιά τα 5, δηλαδή το 26,3% της τάξης έχει ασχοληθεί με κάποιο μουσικό όργανο. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι ασχολούνται και σήμερα με το μουσικό όργανο αυτό, γνωρίζοντας ότι στις έρευνες που έχουν γίνει μόνο το 10% των μαθητών ασχολείται με κάποιο μουσικό όργανο (Walker, 2005, 137), θεωρούμε ότι είναι ικανοποιητικό ποσοστό.

Είναι ικανοποιητικό για το επίπεδο της τάξης, αφού θεωρείται ότι τα παιδιά αυτά έχουν ασχοληθεί με αρμόνιο, ηλεκτρική κιθάρα, φλογέρα και πιάνο και τα περισσότερα, δηλαδή το 15,8% για λιγότερο από ένα χρόνο.

Πίνακας XV

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών που ασχολούνται με μουσικό όργανο

1.	Έχεις ασχοληθεί με κάποιο/α μουσικό/ά όργανο/α εκτός του σχολείου;	Ναι		Όχι		Σύνολο	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
		5	26,3	14	73,7	19	100

Πίνακας XVI

Κατανομή συχνοτήτων των μουσικών οργάνων που ασχολούνται οι μαθητές του δείγματος

1 A.	Αν ναι, ποιο είναι αυτό;	<i>f</i>	%
	Αρμόνιο	1	5,3
	Ηλεκτρική κιθάρα	1	5,3
	Φλογέρα	2	10,5
	Πιάνο	1	5,3
	Δε δήλωσαν τίποτα	14	73,7
	Σύνολο	19	100

Πίνακας XVII

Κατανομή συχνοτήτων του συνολικού χρόνου που οι μαθητές του δείγματος έχουν ασχοληθεί με κάποιο μουσικό όργανο

1 B.	Για πόσο καιρό συνολικά;	<i>f</i>	%
	Λιγότερο από ένα χρόνο	3	15,8
	1- 2 χρόνια	0	0,0
	3- 4 χρόνια	1	5,3
	Πάνω από τέσσερα χρόνια	1	5,3
	Δεν ασχολήθηκαν με μουσικό όργανο	14	73,7
	Σύνολο	19	100

3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:

**Α) Οι μαθητές εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Μουσικής;**

Πίνακας XVIII

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το αν χρειάζεται το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο

3.	Πιστεύεις ότι χρειάζεται να υπάρχει το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο;	Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Καθόλου	0	0,0	1	5,3
	Λίγο	0	0,0	0	0,0
	Αρκετά	10	52,6	5	26,3
	Πολύ	9	47,4	13	68,4
	Σύνολο	19	100	19	100

Παρατηρώντας τα στοιχεία που παρουσιάζονται από το ερωτηματολόγιο πριν από τις διδασκαλίες της διαθεματικής προσέγγισης και μετά από αυτές η στάση των μαθητών φαίνεται ότι δε διαφοροποιείται για το μάθημα της μουσικής και τη θέση του μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Έχει, όμως, ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε κάποιες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται και δίνουν αφορμή για προβληματισμό.

Η ερώτηση «αν πιστεύεις ότι χρειάζεται το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο» τέθηκε καθώς δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να διδάξει τους μαθητές αν δεν γνωρίζει κατά πόσο χρειάζονται την προσφορά του (Κοσμόπουλος, 2000, 206).

Στον Πίνακα XVIII φαίνεται ότι στην ερώτηση «αν πιστεύεις ότι χρειάζεται το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο» από 47,4% των μαθητών που πίστευε ότι χρειάζεται «πολύ» το ποσοστό αυξήθηκε σε 68,4% μετά της διδασκαλίες του μαθήματος μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Μας προβληματίζει η μετατόπιση του 5,3% στην δήλωση ότι δε χρειάζεται το μάθημα «καθόλου», προκειμένου να κατανοήσουμε την αιτία.

Πίνακας XIX

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας του μαθήματος της Μουσικής

3 a/a	Μπορείς να δικαιολογήσεις σύντομα την απάντησή σου;	Πριν		Μετά	
		f	%	f	%
1	Αποκτώ γνώσεις για τη μουσική	10	52,6	6	31,6
2	Χαλαρώνω από τα άλλα μαθήματα.	5	26,3	4	21,1
3	Είναι διασκεδαστικό.	5	26,3	5	26,3
4	Μαθαίνω ενδιαφέροντα πράγματα	2	10,5	1	5,3
5	Με βοηθά να μάθω κάποιο μουσικό όργανο	2	10,5	3	15,8
6	Εκφράζω τα συναισθήματά μου	1	5,3	1	5,3
7	Συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξή μου	1	5,3	2	10,5
8	Μαθαίνω χρήσιμα πράγματα για το μέλλον	4	21,1		
9	Φέρνει σε αρμονία το σώμα και το πνεύμα	1	5,3		
10	Είναι εύκολο μάθημα	1	5,3		
11	Βοηθάει όποιον θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μουσική	1	5,3		
12	Με κάνει δημιουργικό	1	5,3		
13	Ακούω τη μουσική άλλων λαών			2	10,5
14	Αποκτώ γνώσεις που αφορούν και άλλα μαθήματα του σχολείου			2	10,5
15	Μου αρέσει η μουσική			2	10,5
16	Μου δίνει τη δυνατότητα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου			1	5,3
17	Οι Αρχαίοι Έλληνες το θεωρούσαν σημαντικό			1	5,3

Στον Πίνακα XIX φαίνεται η αιτιολόγηση της απάντησης των μαθητών, που η ερώτησή της διατυπώθηκε με τη μορφή ανοιχτής ερώτησης. Οι δηλώσεις 1 έως 7 έγιναν και στις δύο χορηγήσεις. Οι δηλώσεις 8 έως 12 έγιναν μόνο στην πρώτη χορήγηση και οι δηλώσεις 13 έως 17 έγιναν στη δεύτερη χορήγηση μετά το τέλος των διδασκαλιών.

Τα πιο υψηλά ποσοστά στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου συγκέντρωσαν οι δηλώσεις ότι στο μάθημα της Μουσικής «*αποκτώ γνώσεις για τη μουσική*» (52,6%), «*χαλαρώνω από τα άλλα μαθήματα*» (26,3%) και ότι το μάθημα «*είναι διασκεδαστικό*» (26,3%).

Στη δεύτερη χορήγηση το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσαν οι ίδιες δηλώσεις σε μικρότερο ή ίδιο ποσοστό. Έτσι, οι μαθητές απάντησαν ότι χρειάζεται το μάθημα της μουσικής στο σχολείο γιατί «*αποκτούν γνώσεις για τη μουσική*» (31,6%), «*χαλαρώνουν από τα άλλα μαθήματα*» (21,1%) και ότι το μάθημα «*είναι διασκεδαστικό*» (26,3%). Κατά τη δεύτερη χορήγηση δεν είχαμε δηλώσεις, όπως ότι «*είναι εύκολο μάθημα*», «*μαθαίνω χρήσιμα πράγματα για το μέλλον*» και ότι «*με κάνει να νιώθω δημιουργικός*». Αντίθετα εμφανίζονται καινούριες δηλώσεις, όπως ότι «*μου δίνει τη δυνατότητα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου*» σε ποσοστό 5,3% και «*αποκτώ γνώσεις που αφορούν και τα άλλα μαθήματα του σχολείου*», «*ακούω τη μουσική άλλων λαών*» σε ποσοστό 10,5%. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν ανοιχτή και τα ποσοστά αυτά των καινούριων δηλώσεων αν και είναι μικρά αποτελούν ένδειξη ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα τις αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενό της και δείχνουν θετική στάση. Σημείωσαν τις αλλαγές αυτές παρόλο που δεν τους είχαν δοθεί έτοιμες οι απαντήσεις και πιθανόν θα μπορούσαν να μην τις αναφέρουν.

Το γεγονός ότι στη δήλωση «*αποκτώ γνώσεις για τη μουσική*», το ποσοστό από 52,6% έγινε κατά τη δεύτερη χορήγηση 31,6% μας κατευθύνει στην άποψη ότι οι μαθητές μέσα σε ένα πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος της μουσικής αντιλαμβάνονται ότι δε δίνεται βάση μόνο στις γνώσεις που αφορούν τη μουσική, αλλά και στις γνώσεις που αφορούν και τα άλλα μαθήματα, όπως φαίνεται στην απάντηση 14, σε ποσοστό 10,5% και στην ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, όπως φαίνεται στην απάντηση 16 σε ποσοστό 5,3%, οι οποίες εμφανίστηκαν μόνο στη δεύτερη χορήγηση.

Μετά τις διδασκαλίες εμφανίστηκε η δήλωση «*μου αρέσει η μουσική*» σε ποσοστό 10,5%, ενώ δεν υπάρχουν τώρα δηλώσεις όπως «*είναι εύκολο μάθημα*», ή δηλώσεις για τη χρηστική αξία του μαθήματος, όπως «*μαθαίνω χρήσιμα πράγματα για το μέλλον*» και «*βοηθάει όποιον θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μουσική*». Παρόλο που και αυτές είναι σημαντικές απαντήσεις και σημειώνουν τη σημασία του

μαθήματος οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται μέσα από τις διδασκαλίες μέσω της διαθεματικής προσέγγισης ότι ενώ εξακολουθούν όπως και πριν να χαλαρώνουν και να διασκεδάζουν με το μάθημα (απαντήσεις 2,3) με τη νέα προσέγγιση τους δημιουργείται πιο θετική εικόνα για τη μουσική (απάντηση 15) και παρατηρούν την δυνατότητα που τους δίνεται να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους (απάντηση 14) και να αποκτούν γνώσεις για άλλα μαθήματα (απάντηση 14).

Πίνακας XX: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αφορούν τη στάση τους προς τη Μουσική.

4.	Ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της Μουσικής.	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.1	Με βοηθά να γίνω πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα	1	5,3	1	5,3	9	47,4	6	31,6	8	42,1	11	57,9	1	5,3	1	5,3
4.2	Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τα συναισθήματά μου	0	0,0	0	0,0	4	21,1	2	10,5	5	26,3	9	47,4	10	52,6	8	42,1
4.3	Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τις σκέψεις μου	1	5,3	0	0,0	8	42,1	3	15,8	10	52,6	9	47,4	0	0,0	7	36,8
4.4	Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράζω τη γνώμη μου	1	5,3	0	0,0	7	36,8	4	21,1	10	52,6	10	52,6	1	5,3	5	26,3
4.5	Με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή	0	0,0	0	0,0	4	21,1	3	15,8	7	36,8	8	42,1	8	42,1	8	42,1
4.6	Με βοηθά να σχηματίζω δική μου άποψη για θέματα που αφορούν τη μουσική	0	0,0	0	0,0	4	21,1	4	21,1	7	36,8	10	52,6	8	42,1	5	26,3



4.	Ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της Μουσικής.	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.7	Με βοηθά να διευρύνω τις μουσικές μου γνώσεις	1	5,3	0	0,0	3	15,8	1	5,3	7	36,8	7	36,8	8	42,1	11	57,9
4.9	Κατανοώ τις μουσικές έννοιες με ευκολία	0	0,0	0	0,0	2	10,5	3	15,8	11	57,9	11	57,9	6	31,6	5	26,3
4.10	Ασχολούμαστε με έννοιες που τις συναντώ στην καθημερινή μου ζωή	2	10,5	0	0,0	3	15,8	6	31,6	12	63,2	6	31,6	2	10,5	7	36,8
4.11	Το μάθημα μου φαίνεται ενδιαφέρον	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,3	8	42,1	10	52,6	11	57,9	8	42,1
4.16	Αυτά που κάνω στο μάθημα θα μου χρειαστούν στη ζωή μου	0	0,0	1	5,3	6	31,6	3	15,8	9	47,4	10	52,6	4	21,1	5	26,3
4.17	Προσπαθώ να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στο μάθημα	0	0,0	0	0,0	2	10,5	1	5,3	6	31,6	8	42,1	11	57,9	10	52,6

Πίνακας XXI

Κατανομή συχνοτήτων της απάντησης των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αφορούν τη διαθεματική προσέγγιση

4.	Ερωτήσεις που αφορούν τη διαθεματική προσέγγιση της μουσικής	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.8	Με βοηθά να καταλάβω έννοιες που έχουν σχέση με άλλα μαθήματα του σχολείου	1	5,3	1	5,3	14	73,7	4	21,1	3	15,8	11	57,9	1	5,3	3	15,8

Πίνακας XXII

Κατανομή συχνοτήτων της απάντησης των μαθητών που αφορά στη στάση των γονιών τους απέναντι στο μάθημα της Μουσικής

4.	Ερωτήσεις που αφορούν τη στάση των γονιών απέναντι στο μάθημα της μουσικής	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.15	Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να είμαι καλός/ή μαθητής/ μαθήτρια στο μάθημα της μουσικής	1	5,3	2	10,5	7	36,8	6	31,6	8	42,1	7	36,8	3	15,8	4	21,1

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ερώτησης 4 (Πίνακας XX) του ερωτηματολογίου και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα πριν και μετά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται αισθητή αλλαγή της στάσης των μαθητών μόνο στις ερωτήσεις 4.3 και 4.4. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι το μάθημα της Μουσικής *«τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους»* «πολύ» κατά 36,8% μετά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, ενώ πριν κανένας μαθητής δεν είχε εκφράσει τη δήλωση αυτή. Αντίστοιχα *«λίγο»* δήλωσε το 15,8% σε αντίθεση με το 42,1% που είχαν δηλώσει οι μαθητές την πρώτη φορά. Αντίστοιχα στην δήλωση *«μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράζω τη γνώμη μου»*, η απάντηση *«πολύ»* συγκέντρωσε ποσοστό 26,3% αντί του 5,3% που είχε στην αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου, ενώ η δήλωση *«λίγο»* συγκέντρωσε ποσοστό 21,1% αντί του 36,8% που είχε πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Ενώ, όμως, το μάθημα της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, όπως δηλώνουν, να εκφράζουν τη γνώμη τους στη δήλωση *«με βοηθά να σχηματίζω δική μου άποψη για θέματα που αφορούν τη μουσική»* τα αποτελέσματα δε δείχνουν το ίδιο αποτέλεσμα, καθώς η δήλωση *«πολύ»* επιλέχθηκε από το 26,3%, ενώ πριν ήταν το 42,1% αν και η δήλωση *«αρκετά»* έφτασε στο 52,6% αντί του 36,8% που ήταν πριν. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η διαθεματική προσέγγιση της Μουσικής τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους περισσότερο από πριν, αλλά και πάλι έχουν μια δυσκολία να σχηματίσουν τη γνώμη τους αυτή. Σ' αυτό το αποτέλεσμα μας οδηγούν και οι ελάχιστες διαφοροποιήσεις που έχει από πριν η δήλωση ότι το μάθημα της Μουσικής *«με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή»*. Μάλιστα στην ανοιχτή ερώτηση *«γιατί πιστεύεις ότι χρειάζεται να υπάρχει το μάθημα της μουσικής στο σχολείο»*, η δήλωση *«γιατί με κάνει δημιουργικό»* δεν εμφανίστηκε καθόλου μετά τις διδασκαλίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα XIX. Αν και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δόθηκε πολλές φορές στα παιδιά η δυνατότητα να δημιουργήσουν κάτι δικό τους φαίνεται ότι εξίσου δημιουργικά αισθάνονται τα παιδιά και κατά τη διδασκαλία της Μουσικής χωρίς τη διαθεματική προσέγγιση, αφού τα ποσοστά και πριν και μετά τις διδασκαλίες δεν είναι αρνητικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα XX.

Στη δήλωση *«με βοηθά να γίνω πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα»* έχουμε άνοδο του ποσοστού στο *«αρκετά»* από 42,1% στο 57,9% και μείωση του ποσοστού στο *«λίγο»* από 47,4% στο 31,6%. Μικρή άνοδο στη δήλωση του *«πολύ»* και μείωση του ποσοστού στη δήλωση *«λίγο»* και *«καθόλου»* έχουμε και στη δήλωση *«με βοηθά να διευρύνω τις μουσικές μου γνώσεις»*, ενώ πιο θετικά μηνύματα μας δίνει η δήλωση *«ασχολούμαστε με έννοιες που*

τις συναντώ στην καθημερινή ζωή μου», αφού η δήλωση του «αρκετά» έφτασε το 36,8% αντί του 10,5% που ήταν πριν τις διδασκαλίες.

Στις δηλώσεις «κατανοώ τις μουσικές έννοιες με ευκολία», «αυτά που κάνω στο μάθημα θα μου χρειαστούν στη ζωή μου» και «προσπαθώ να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στο μάθημα» είχαμε ελάχιστες αλλαγές στα ποσοστά.

Από τις δηλώσεις μας προβληματίζει η αλλαγή στα ποσοστά στο «αρκετά» από 52,6% στο 42,1% στη δήλωση «μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τα συναισθήματά μου», γεγονός που εξισορροπείται από την αλλαγή στο «αρκετά» από 26,3% στο 47,4% και η μείωση του ποσοστού στη δήλωση «λίγο».

Η δήλωση «το μάθημα μου φαίνεται ενδιαφέρον» έχει πτώση στο ποσοστό στη δήλωση του «πολύ» από 57,9% σε 42,1% με μικρή αύξηση στη δήλωση του «αρκετά» από 42,1% σε 52,6%. Επομένως μας βάζει σε προβληματισμό το γεγονός ότι τα παιδιά ίσως δεν θεωρούν το μάθημα της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης περισσότερο ενδιαφέρον από το μάθημα της Μουσικής ως τότε και πιθανόν να το θεωρούν και λιγότερο ενδιαφέρον. Η τάση αυτή φαίνεται από τον Πίνακα XIX, όπου δύο μαθητές στην ανοιχτή ερώτηση θεώρησαν ότι μαθαίνουν ενδιαφέροντα πράγματα στο μάθημα της Μουσικής, ενώ μετά τις διδασκαλίες ένας μόνο μαθητής έδωσε αυτή την απάντηση.

Στον Πίνακα XXI παρατηρούμε ότι στην ερώτηση αν «το μάθημα της Μουσικής με βοηθά να καταλάβω έννοιες που έχουν σχέση με άλλα μαθήματα του σχολείου» το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν «πολύ» έγινε από 5,3%, 15,8% και εκείνων που απάντησαν «αρκετά» έγινε από 15,8%, 57,9% με μείωση της δήλωσης «λίγο». Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως με τη διδασκαλία της Μουσικής με τη διασύνδεση με άλλα μαθήματα μπορούν να κατανοήσουν έννοιες και των μαθημάτων αυτών.

Στη δήλωση (Πίνακας XXII) αν «οι γονείς σε ενθαρρύνουν να είσαι καλός/καλή μαθητής/μαθήτρια στο μάθημα της Μουσικής» τα παιδιά δήλωσαν 36,8% «λίγο», 42,1% «αρκετά» και μόνο το 15,8% «πολύ» ποσοστά που δεν άλλαξαν ιδιαίτερα στη δεύτερη χορήγηση. Παρόλο που οι γονείς είχαν ενημερωθεί για την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής αυτό δεν είχε κάποια διαφοροποίηση στην στάση τους, όπως δε διαφοροποιήθηκε, όπως είδαμε η προσπάθεια των μαθητών να είναι καλοί στο μάθημα της Μουσικής (Πίνακας XX). Τα αποτελέσματα των ερευνών εξάλλου δείχνουν ότι οι γονείς των παιδιών θεωρούν τη μουσική ως ωραία αλλά όχι απαραίτητη και ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν σε μεγάλο ποσοστό την εκπαιδευτική της λειτουργία (Eisner, 2001, 5).

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας παρακολουθώντας την εξέλιξη της διαδικασίας των διδασκαλιών από τη σκοπιά των μαθητών αποσπούμε στους πίνακες XXIII, XXIV και XXV την αξιολόγηση που έκαναν οι ίδιοι οι μαθητές στην εξέλιξη των μαθημάτων μετά το τέλος τους την κάθε φορά. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν σε ερώτηση ανοιχτού τύπου.

Πίνακας XXIII

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τα θετικά στοιχεία του μαθήματος

1 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες	Σήμερα μου άρεσε στο μάθημα...			Καμία Απάντηση	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Τα τραγούδια που ακούσαμε	8	42,1	1	5,3
	Οι δραστηριότητες	6	31,6		
	Όλα μου άρεσαν	5	26,3		
	Περάσαμε όμορφα	6	31,6		
	Έμαθα καινούρια πράγματα	1	5,3		

Πίνακας XXIV

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος

1 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες	Σήμερα δε μου άρεσε στο μάθημα...			Καμία Απάντηση	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Δεν υπήρχε κάτι αρνητικό	3	15,8	11	57,9
	Που ενοχλούσαν κάποια παιδιά	3	15,8		
	Κάποια από τα τραγούδια	2	10,5		

Πίνακας XXV

Κατανομή συχνοτήτων των γενικών παρατηρήσεων των μαθητών

	Παρατηρήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες σήμερα.			Καμία απάντηση	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες	Μου άρεσαν οι δραστηριότητες	4	21,1	4	21,1
	Κάποιοι έκαναν φασαρία	2	10,5	4	21,1
5 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες	Περάσαμε όμορφα	7	36,8	5	26,3
	Κάποιοι ενοχλούσαν	2	10,5	5	26,3

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δηλώνουν ότι τους άρεσαν τα τραγούδια που άκουσαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της μουσικής μορφολογίας σε ποσοστό 42,1% και οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν όσο και ότι πέρασαν όμορφα σε ποσοστό 31,6% (Πίνακας XXIII). Τα ποσοστά αυτά άλλαξαν σε 21,1% για την πρώτη δήλωση στο δεύτερο χωρισμό σε ομάδες και 36,8% για τη δεύτερη στην τελευταία εργασία (Πίνακας XXV).

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εκφράστηκαν προφορικά και καταγράφηκαν στο προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή παρατηρήσεις από το μαθητή 11 όπως: «οι δραστηριότητες αυτές είναι πολύ δύσκολες για την ηλικία μας», καθώς και όταν τους ζητήθηκε να γράψουν στίχους σε κυκλικό σχήμα ή με σημεία επανάληψης ο ίδιος μαθητής είπε «εγώ δεν είμαι στιχουργός. Δεν μπορώ να γράψω κάτι που δεν έχει αξία και να το παρουσιάσω στους άλλους». Τα υπόλοιπα παιδιά δεν παρουσίασαν αντιδράσεις στα μαθήματα για τις δραστηριότητες.

Στους Πίνακες XXIV και XXV υπάρχει ένδειξη ότι η απειθαρχία των παιδιών δημιουργεί πρόβλημα στις δραστηριότητες, αφού καταγράφεται σε ποσοστό 10,5% από τους μαθητές ως πρόβλημα. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι η απειθαρχία των μαθητών ήταν ένα πρόβλημα σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και λόγω του περιορισμένου χώρου της αίθουσας διδασκαλίας η εγγύτητα των μαθητών διευκόλυνε και τις κουβέντες εκτός των θεμάτων που συζητούσαμε. Οι μαθητές εξέφραζαν συχνά παράπονα και ιδιαίτερα για τον μαθητή 17. Η απειθαρχία των παιδιών δεν μπορεί να συνδεθεί με τη μικρή αρνητική μετατόπιση των παιδιών στη δήλωση του ερωτηματολογίου «το μάθημα μου φαίνεται ενδιαφέρον», γιατί παρόλα αυτά. 18 παιδιά έχουν συγκεντρωθεί στις δηλώσεις «αρκετά» και «πολύ» (Πίνακας XX).

### 3.4. ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

#### **Β) Η διαθεματική προσέγγιση προωθεί τη συνεργασία των μαθητών;**

Στα δύο υποερωτήματα του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος αρχικά μελετάμε τη σύσταση του δείγματος που έχουμε σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία που έχουν από την ομαδική εργασία, προκειμένου να αντιληφθούμε πόσο εξοικειωμένα είναι τα παιδιά με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας. Τις πληροφορίες αυτές τις παίρνουμε από την ανάλυση των αντίστοιχων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με το spss.

Πίνακας XXVI

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος

2.	Έχεις συμμετάσχει με τους συμμαθητές σου στο πλαίσιο μιας ομάδας, για να επεξεργαστείτε ένα θέμα στο σχολείο κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος;	<i>f</i>	%
	Όχι, ποτέ	4	21,1
	Ναι, σπάνια	10	52,6
	Ναι, αρκετά συχνά	5	26,3
	Ναι, πολύ συχνά	0	0,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Πίνακας XXVII

Κατανομή συχνοτήτων των μαθημάτων που οι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας

2 Α.	Σε ποιο μάθημα έχεις εργαστεί σε ομάδες;	Ναι		Όχι		Σύνολο	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Μαθηματικά	13	68,4	6	31,6	19	100
	Ευέλικτη Ζώνη	8	42,1	11	57,9	19	100
	Φυσική Αγωγή	2	10,5	17	89,5	19	100
	Ολυμπιακή Παιδεία	2	10,5	17	89,5	19	100
	Πρόγραμμα «Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας»	2	10,5	17	89,5	19	100
	Εργασία στο περιοδικό του σχολείου	1	5,3	18	94,7	19	100
	Μουσική	1	5,3	18	94,7	19	100

Στον Πίνακα XXVI παρατηρούμε ότι 4 μόνο παιδιά, δηλαδή το 21,1% της τάξης δεν έχουν ποτέ ξανά συνεργαστεί σε ομάδες στο σχολείο. Αρκετά συχνά έχει εργαστεί στο παρελθόν το 26,3% της τάξης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 52,6 έχει εργαστεί σε ομάδες «σπάνια».

Μελετώντας τα στοιχεία αυτά, που δείχνουν ότι δεν έχει γίνει συστηματική προετοιμασία των μαθητών σε προηγούμενες τάξεις, η οποία απαιτείται για να επιτύχει η διδασκαλία-μάθηση σε ομάδες εργασίας (Κανάκης, 2001,80), στην έρευνα γνωρίζουμε επομένως, ότι θα συναντήσουμε προβλήματα προσαρμογής, αν λάβουμε υπόψη μας ότι και στα γενικά τμήματα κάθονται σε μετωπική διάταξη και μάλιστα εννέα παιδιά κάθονται μόνα τους σε όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.

Στον Πίνακα XXVII παρουσιάζονται τα μαθήματα στα οποία έχουν εργαστεί τα παιδιά σε ομάδες στο σχολείο με το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών 68,4% να συγκεντρώνεται στα *Μαθηματικά* και έπειτα το 42,1% στην *Ευέλικτη Ζώνη*. Στη *Μουσική* έχει εργαστεί σε ομάδες μόνο το 5,3%, δηλαδή ένας μόνο μαθητής.

Αν και είχαμε διατυπώσει κάποιους στόχους σε σχέση με τις ομάδες που θα σχημάτιζαν οι μαθητές που διατυπώθηκαν παραπάνω, μετά την επεξεργασία του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ και στα πλαίσια της έρευνας-δράσης οι στόχοι που είχαμε θέσει συγκεκριμενοποιήθηκαν.

Μετά την κατασκευή του κοινωνιομετρικού πίνακα, προκειμένου να μελετήσουμε τις σχέσεις των μελών που υπάρχουν στην ομάδα της τάξης κατασκευάσαμε ένα ομαδικό κοινωνιόγραμμα στο οποίο φαίνονται οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις των μελών της ομάδας και επιπλέον οι αμοιβαίες προτιμήσεις και απορρίψεις, το σύνολο των θετικών και αρνητικών ψήφων που πήρε το κάθε παιδί.

Επιλέξαμε εκείνο το κοινωνιόγραμμα που θα ήταν πιο κατάλληλο για να προσεγγίσουμε αυτά τα χαρακτηριστικά της ομάδας που επιθυμούμε (Μπίκου, 2004, 154).











Πρώτος κοινωνιομετρικός πίνακας

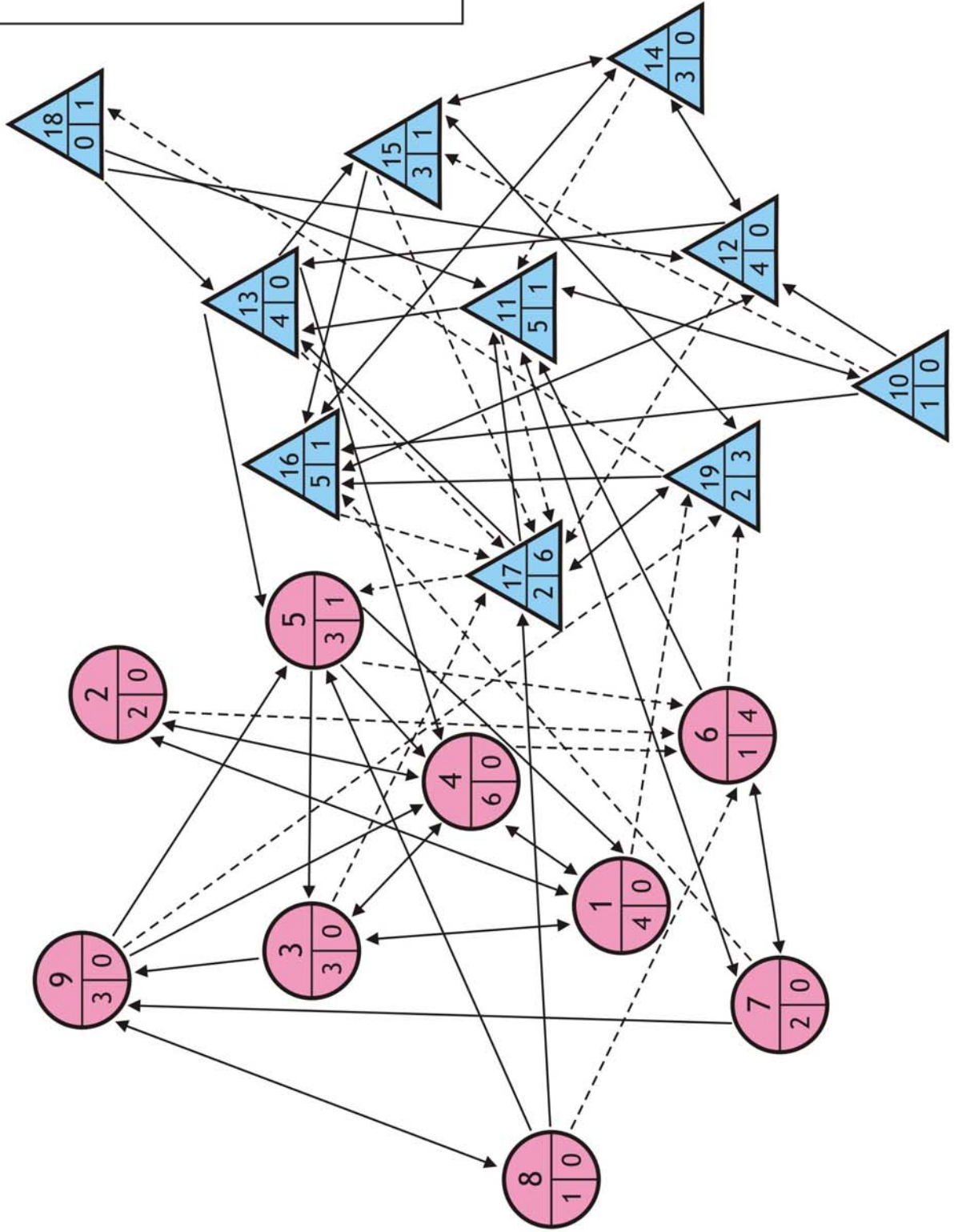
	A/A	Κορίτσια									Αγόρια									Έδωσε				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Θετικά +	Αρνητικά -	Σύνολο +-	
Κορίτσια	A/A	Κ.Δ.	Κ.Α.	Λ.Δ.	Μ.Α.	Μ.Β.	Μ.Φ.	Μ.Ν.	Ν.Α.	Ν.Τ.	Κ.Γ.	Κ.Ν.	Λ.Χ.	Λ.Ι.	Μ.Χ.	Μ.Α.Ν.	Μ.Ι.	Μ.Ε.	Μ.Ν.	Ο.Φ.				
1	Κ.Δ.		+	+	+															-	3	1	4	
2	Κ.Α.	+			+		-															2	1	3
3	Λ.Δ.	+			+					+								-				3	1	4
4	Μ.Α.	+	+	+			-															3	1	4
5	Μ.Β.	+		+	+		-															3	1	4
6	Μ.Φ.							+				+								-		2	1	3
7	Μ.Ν.						+			+							-					3	1	4
8	Ν.Α.					+	-			+								+				3	1	4
9	Ν.Τ.				+	+			+											-		3	1	4
Αγόρια	10	Κ.Γ.										+	+		-	+						3	1	4
	11	Κ.Ν.						+				+		+				-				3	1	4
	12	Λ.Χ.											+	+		+		-				3	1	4
	13	Λ.Ι.				+	+								+			-				3	1	4
	14	Μ.Χ.											-	+		+	+					3	1	4
	15	Μ.Α.Ν.													+		+	-		+		3	1	4
	16	Μ.Ι.												+	+			-				2	1	3
	17	Μ.Ε.						-						+	+					+		3	1	4
	18	Μ.Ν.												+	+	+						3	0	3
	19	Ο.Φ.														+	+	+	-			3	1	4
Θετικά +			4	2	3	6	3	1	2	1	3	1	5	4	4	3	3	5	2	0	2	<b>54</b>		
Αρνητικά -			0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	0	0	1	1	6	1	3			<b>18</b>	
Σύνολο +-			4	2	3	6	4	5	2	1	3	1	6	4	4	3	4	6	8	1	5			<b>72</b>

Δεύτερος κοινωνιομετρικός πίνακας

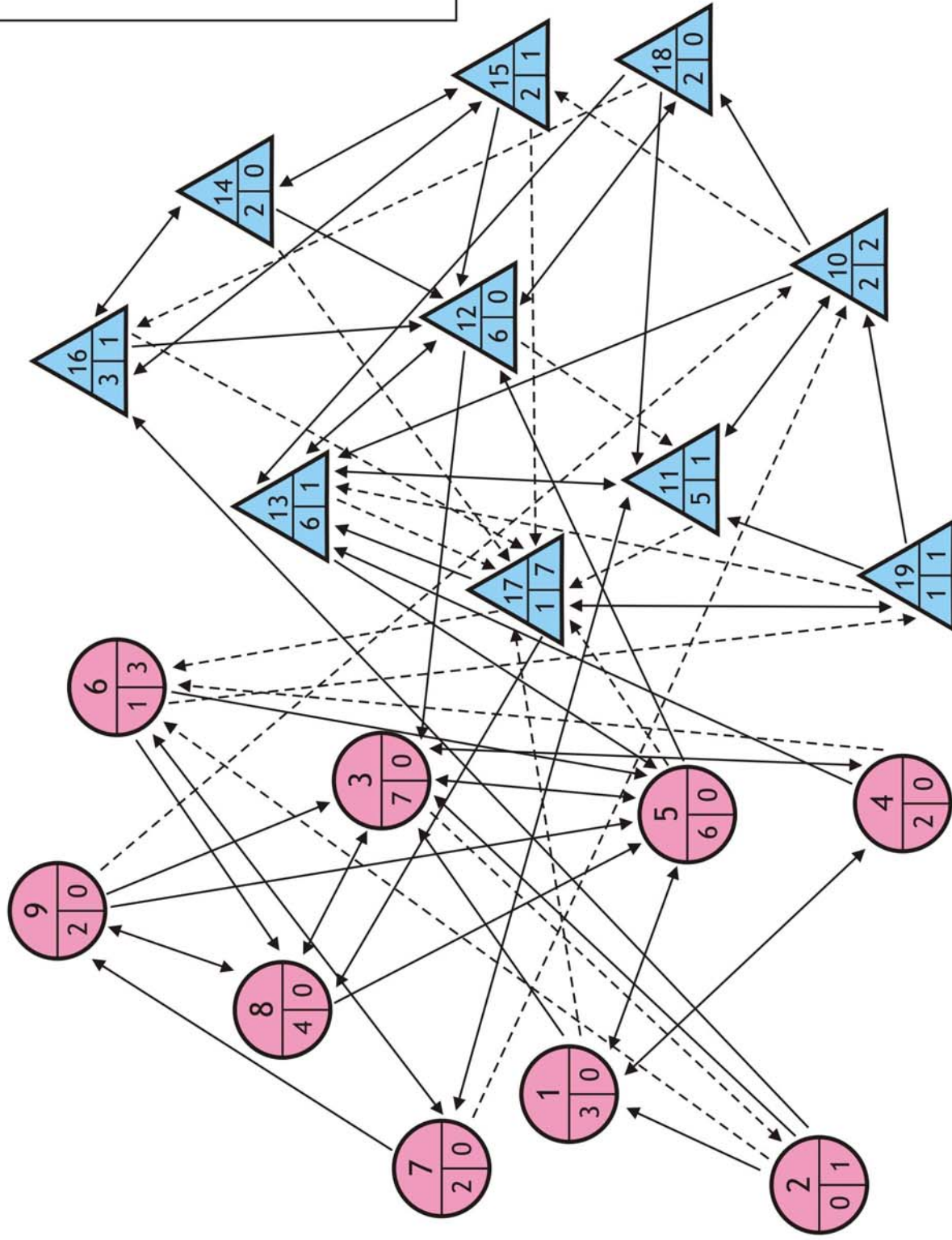
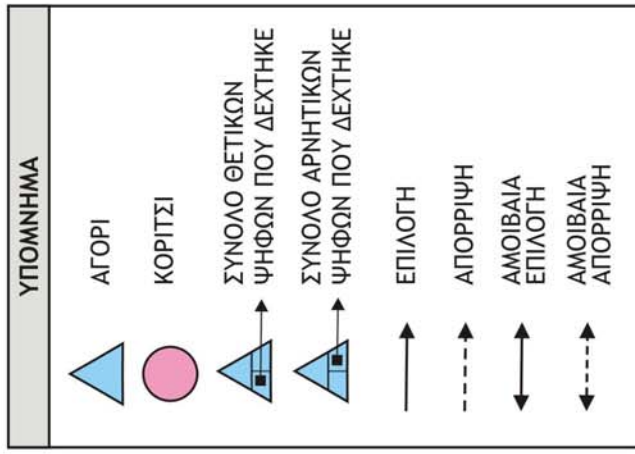
		Κορίτσια										Αγόρια									Έδωσε		
	A/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Θετικά +	Αρνητικά -	Σύνολο +-
	A/A	Κ.Δ.	Κ.Α.	Λ.Δ.	Μ.Α.	Μ.Β.	Μ.Φ.	Μ.Ν.	Ν.Α.	Ν.Τ.	Κ.Γ.	Κ.Ν.	Λ.Χ.	Λ.Ι.	Μ.Χ.	Μ.Α.Ν.	Μ.Ι.	Μ.Ε.	Μ.Ν.	Ο.Φ.			
Κορίτσια	1	Κ.Δ.			+	+	+											-			3	1	4
	2	Κ.Α.	+		+			-									+				3	1	4
	3	Λ.Δ.		-		+	+			+											3	1	4
	4	Μ.Α.	+		+			-						+							3	1	4
	5	Μ.Β.	+		+								+					-			3	1	4
	6	Μ.Φ.					+		+	+										-	3	1	4
	7	Μ.Ν.						+			+	-	+								3	0	3
	8	Ν.Α.			+		+				+										3	1	4
	9	Ν.Τ.			+		+			+		-									3	1	4
Αγόρια	10	Κ.Γ.										+		+		-			+		3	1	4
	11	Κ.Ν.							+		+			+				-			3	1	4
	12	Λ.Χ.			+							-		+					+		3	1	4
	13	Λ.Ι.					+					+	+					-			3	1	4
	14	Μ.Χ.											+			+	+	-			3	1	4
	15	Μ.Α.Ν.											+		+		+	-			3	1	4
	16	Μ.Ι.											+		+	+			-		3	1	4
	17	Μ.Ε.						-		+				+						+	3	1	4
	18	Μ.Ν.										+	+	+				-			3	1	4
	19	Ο.Φ.									+	+		-				+			3	1	4
Θετικά +		3	0	7	2	6	1	2	4	2	2	5	6	6	2	2	3	1	2	1	57		
Αρνητικά -		0	1	0	0	0	3	0	0	0	2	1	0	1	0	1	1	7	0	1		18	
Σύνολο +-		3	1	7	2	6	4	2	4	2	4	6	6	7	2	3	4	8	2	2			75

# 1° ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

ΥΠΟΜΝΗΜΑ	
	ΑΓΟΡΙ
	ΚΟΡΙΤΣΙ
	ΣΥΝΟΛΟ ΘΕΤΙΚΩΝ ΨΗΦΩΝ ΠΟΥ ΔΕΧΤΗΚΕ
	ΣΥΝΟΛΟ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΨΗΦΩΝ ΠΟΥ ΔΕΧΤΗΚΕ
	ΕΠΙΛΟΓΗ
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ
	ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗ
	ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗ



## 2° ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ



Χρησιμοποιώντας την ορολογία που χρησιμοποιεί ο Βάμβουκας (2002, 339), θεωρούμε τα υποκείμενα που δέχονται πολύ μεγάλο αριθμό εκλογών, τα πιο δημοφιλή ως άσους ή αστέρες, εκείνα με πολύ μικρό αριθμό εκλογών ως παραμελημένα ή αγνοημένα, τα υποκείμενα που δέχονται πολλές απορρίψεις ως απομονωμένα ή αποκλεισμένα. Τα αποτελέσματα του πρώτου στη χορήγηση κοινωνιογραφήματος μας δίνουν τα παρακάτω στοιχεία:

- Όπως, έχει συνήθως παρατηρηθεί έτσι, και εδώ σχηματίζονται δύο επιμέρους ομάδες: η υπο-ομάδα των αγοριών και η υπο-ομάδα των κοριτσιών. Από την πλευρά των κοριτσιών έχουμε τρεις θετικές ψήφους προς τα αγόρια και πέντε απορριπτικές, ενώ τα αγόρια δίνουν τρεις θετικές ψήφους προς τα κορίτσια και μία απορριπτική.

Έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε το αγόρι 11 με το κορίτσι 6, που δείχνουν αμοιβαία προτίμηση, ενώ το κορίτσι 7 που έχει αμοιβαία προτίμηση με το 6 ψηφίζει και αυτή το αγόρι 11.

Παράλληλα το κορίτσι 8, που έχει δεχθεί μόνο μία θετική ψήφο δείχνει την προτίμησή του στο απομονωμένο αγόρι 17.

- Ως αστέρες εμφανίζονται το κορίτσι 4, ο 16 και ο 11 οι οποίοι εκτός από τους περισσότερους θετικούς ψήφους δέχονται και το μεγαλύτερο αριθμό αμοιβαίων επιλογών (Μπίκος, 2004, 156). Η 4 έχει τους περισσότερους θετικούς ψήφους και καμία αρνητική, ενώ τα άλλα δύο αγόρια έχουν από μια αρνητική. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα δημοφιλή άτομα επιλέγονται με βάση την ευγένεια, την εμπιστοσύνη και την κατανόηση με βάση, δηλαδή, ποιοτικών χαρακτηριστικών των μελών (Μπίκος, 2004, 157), ενώ σε άλλες μελέτες εμφανίζονται τα παιδιά να επιλέγουν με βάση την επίδοση στο σχολείο και τη συμπεριφορά τους στο μάθημα, ενώ γενικά θεωρούνται αντιπαθητικά (Ρεϊμόν-Ριβιέ, 1989, 111).

Δεν φαίνεται πάντως να υπάρχει ένα πρόσωπο σε όλη την τάξη που να συγκεντρώνει αρκετούς ψήφους και να χαρακτηρίζεται έτσι, ως ηγέτης της τάξης.

- Το απομονωμένο παιδί είναι το αγόρι 17, που έχει συγκεντρώσει 6 αρνητικές ψήφους και μόλις 2 θετικές, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για άτομο με δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή, επιθετική συμπεριφορά και κακή σχολική επίδοση (Βάμβουκας, 2002, 340).

Παρατηρώντας τις θετικές προτιμήσεις του βλέπουμε πως ψηφίζεται αμοιβαία με τον 19 που εμφανίζεται ως παραμελημένος με 2 μόνο θετικές ψήφους και ψηφίζει και τον 11, που είναι αστέρας και με άριστη σχολική επίδοση, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που αναφέρει ότι βασική αιτία επιλογής είναι η ομοιότητα (Μπίκος, 2004, 158), αλλά

και ότι ο παραμελημένος μαθητής δεν θέλει να αποδεχτεί αυτή του τη θέση και επιχειρεί να συνάψει σχέσεις με τον δημοφιλή μαθητή για να περάσει στο επίκεντρο της ομάδας (Πυργιωτάκης, 2000, 334).

Υπάρχει κίνδυνος, αν η προσπάθειά του αυτή αποτύχει να αδιαφορήσει για την κοινωνική του ένταξη και επίσης, η δυάδα 17-19 να αποτελέσουν μελλοντικά μια περιθωριακή δυάδα (Πυργιωτάκης, *ό.π.*).

Επίσης, μας κάνει εντύπωση ότι παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες απορριπτικές ψήφους τους πήρε από τους συμμαθητές του (5), εκείνος ψήφισε αρνητικά μια συμμαθήτριά του, την 5.

- Η μαθήτριά 6 φαίνεται να έχει πρόβλημα στη συμβίωσή της μέσα στην τάξη, καθώς έχει δυσανάλογα αρνητικό αριθμό απορρίψεων, καθώς έχει τέσσερις αρνητικές ψήφους από κορίτσια και μία θετική από μια συμμαθήτριά της, την 7 που ψηφίζονται αμοιβαία. Και εδώ υπάρχει πρόβλημα να ισχυροποιηθεί η κλίκα ανάμεσά τους.

- Ως παραμελημένοι ή αγνοημένοι εμφανίζονται από τα κορίτσια το 8, που δέχεται μία θετική προτίμηση και καμία αρνητική, και το 2 και το 7 με δύο θετικές προτιμήσεις. Μας κάνει εντύπωση που η μαθήτριά 2 έχει άριστη σχολική επίδοση. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρά το ανταγωνιστικό πνεύμα που κυριαρχεί στο σχολείο (Δεληκωστοπούλου, 1981, 58), οι κρίσεις που εκφράζουν στο κοινωνιομετρικό τεστ έχουν και άλλες πτυχές ποιοτικού χαρακτήρα.

Από τα αγόρια το 18 εμφανίζει μόνο αρνητική ψήφο που του την έδωσε ο επίσης παραμελημένος 19. Ο 18 δε δίνει αρνητική ψήφο σε κανέναν, ενώ τις θετικές ψήφους της δίνει στους 11, 12, 13, που ανήκουν στην ενδιάμεση κοινωνική κατάσταση. Ως παραμελημένος εμφανίζεται και το 10 με μία θετική προτίμηση,

- Είναι θετικό στοιχείο για τις δυνατότητες καλυτέρευσης της ομάδας το γεγονός ότι κανένας από τους παραμελημένους ή απομονωμένους μαθητές δεν απωθεί κανέναν από εκείνους που τους απορρίπτουν (Τσιπλητάρης, 1996, 77). Επίσης, το γεγονός ότι δεν έχουμε αμοιβαίες απωθήσεις στο σύνολο της τάξης, κάτι που θα σήμαινε την επιβράδυνση της κοινωνικοποίησης της σχολικής ομάδας (Δεληκωστοπούλου, 1981, 60).

- Η ενδιάμεση κοινωνική κατάσταση με μεσαίο αριθμό εκλογών και με μία ή καθόλου απορρίψεις φαίνεται να είναι οι 3, 9, 1, 5, 12, 14, 13 και 15.

- Τριγωνικές σχέσεις έχουμε στα αγόρια μία: 16, 12, 14 και στα κορίτσια τρεις από τις οποίες οι 3, 1, 4 και η 1,2,4 διαπλέκονται και την 3, 5, 4. Τα κορίτσια 3,1,2,4 μας προβληματίζουν για την ύπαρξη κλίκας με τις αμοιβαίες ψήφους προτίμησης.
- Δυαδικές σχέσεις έχουμε αρκετές (8,9- 6,7- 19,17- 10,11-11,7- 15,14 ), όχι όμως και διακλαδώσεις, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης της συνοχής της ομάδας, προκειμένου οι μαθητές να έχουν αρκετά καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Τσιπλητάρης, 1996, 75).
- Δεν έχουμε φαινόμενα αυτοαπομόνωσης δηλαδή παιδιών που δε δίνουν ψήφους σε κανέναν (Τσιπλητάρης, *ό.π.*, 77).

Τα παραπάνω μας οδηγούν στη διατύπωση των στόχων που θα επικεντρωθεί η δράση μας, μετά από τα παραπάνω συμπεράσματα:

- Πώς θα μπορέσουμε να δημιουργήσουμε σχέσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών, λαμβάνοντας υπόψη ως θετικό στοιχείο τη μη υψηλή συχνότητα απόρριψης συμμαθητών του άλλου φύλου που συναντάται συνήθως, ενώ εδώ όχι (Μπίκος, 2004, 158).
- Η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων όλης της ομάδας.
- Παρατήρηση της κλίκας 3, 1, 4, 5 που εμπλέκεται με τη τριγωνική σχέση 1, 4, 2.
- Πώς θα βοηθήσουμε τους απομονωμένους 17 και 6 και τους παραμελημένους 18 και 10 να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τις συμμαθήτριάς τους, αφού πρώτα κατανοήσουμε μέσω της παρατήρησης γιατί υπάρχει η απομόνωση αυτή.
- Παρουσιάζεται μια αντίφαση : Ενώ με το κοινωνιόγραμμα παρουσιάζεται η τάξη να έχει συνοχή στην τάξη δημιουργούνται εντάσεις και αλληλοπειράγματα.

Μετά το τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήσαμε το δεύτερο κοινωνιόγραμμα. Εκεί παρατηρήσαμε τις παρακάτω εξελίξεις σε σχέση με τους στόχους που βάλαμε έπειτα από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ:

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών και των κοριτσιών δείχνουν μια καλή εξέλιξη, αν και οι δύο υπο-ομάδες παραμένουν, καθώς τώρα έχουμε αύξηση των θετικών επιλογών από τα αγόρια προς τα κορίτσια και το αντίστροφο κατά μία ψήφο. Οι αρνητικές ψήφοι προς το άλλο φύλο έμειναν σταθερές αν και άλλαξαν πρόσωπα. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι τώρα τα αγόρια και τα κορίτσια εμπλέκονται σε διασταυρώσεις.

Έτσι θετικές ψήφους από τα κορίτσια προς τα αγόρια έχουμε από τα 2,4,5,7 προς τα 16,13,12,11 αντίστοιχα και αρνητικές από την 1 και την 5, την 7 και την 9, την 6 προς τα 17, 10, 19 αντίστοιχα. Τα αγόρια 11,12,13,17 ψηφίζουν θετικά τις 7,3,5,8 αντίστοιχα και το αγόρι 17 ψηφίζει αρνητικά την 6.

Η αντίδραση των παιδιών και πιο πολύ των κοριτσιών είναι αρνητική, όταν ανακοινώνουμε ότι θα συνεργαστούν με άτομα του άλλου φύλου. Τα κορίτσια δυσανασχετούν έντονα, ενώ τα αγόρια απλά εκφράζουν ερωτήσεις, όπως ο 14: «Με τα κορίτσια θα κάνουμε ομάδες; Δηλαδή το ανάμεικτο;»

### Πίνακας XXVIII

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη στάση τους απέναντι στην εργασία σε ομάδες σε σχέση με το φύλο

4.	Ερωτήσεις που αφορούν την εργασία σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4.14	Στην ομάδα που θα επεξεργαζόμαστε ένα θέμα θα προτιμούσα να είναι συμμαθητές/ συμμαθήτριές μου του ίδιου φύλου με εμένα	7	36,8	3	15,8	7	36,8	12	63,2	4	21,1	3	15,8	1	5,3	1	5,3

Στον Πίνακα XXVIII, όμως, φαίνεται ότι στην ερώτηση «αν στην ομάδα που θα επεξεργαζόμαστε ένα θέμα θα προτιμούσα να είναι συμμαθητές/ τρεις του ίδιου φύλου με εμένα» παρατηρούμε ότι στην αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου 14 παιδιά από τα 19 επέλεξαν τις δηλώσεις «καθόλου» και «λίγο», 4 επέλεξαν τη δήλωση «αρκετά» και 1 μόνο τη δήλωση «πολύ». Αν και δείχνουν στο ερωτηματολόγιο μια διάθεση να συνεργάζονται με συμμαθητές και συμμαθήτριές τους του άλλου φύλου μέσα στην τάξη, όπως είπαμε αντέδρασαν και στην αρχή όταν έγινε ο χωρισμός σε ομάδες και μετά από δύο εργασίες σε ομάδες που συνεργάστηκαν σε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Η αναντιστοιχία των απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο με την πραγματική εικόνα που έχουν οι μαθητές για τη σχέση των δύο φύλων έχει παρατηρηθεί και σε άλλες μελέτες και οι ίδιοι οι μαθητές την αιτιολογούν ως επιρροή



από τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας που ζουν (Ράλλειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θηλέων Πειραιά, 2006).

Στη δεύτερη χορήγηση του ερωτηματολογίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα XXVIII, τα παιδιά εξακολουθούν να έχουν θετική διάθεση στο να συνεργαστούν με του συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους διαφορετικού φύλου από τα ίδια, αφού στις δηλώσεις «καθόλου» και «λίγο» συγκεντρώνονται ποσοστά αρχικά 73,6% και έπειτα από τις διδασκαλίες 79%. Η μείωση της δήλωσης «καθόλου» από 36,8% στο 15,8% και η μικρή αύξηση στη δήλωση «λίγο» από 36,8% σε 63,2% μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με την εργασία με τα άτομα του άλλου φύλου εντόπισαν δυσκολίες, αλλά αυτό δεν τους εμποδίζει από τη διάθεση να επιθυμούν να εργάζονται σε μεικτές ομάδες.

Παρόλα αυτά στην πράξη κάποιες μεικτές ομάδες όπως προέκυψε από την παρατήρηση συνεργάστηκαν αρκετά καλά, κάνοντας καταμερισμό των εργασιών και με περισσότερο σθένος, πιθανόν γιατί απαιτούνταν περισσότερη προσπάθεια για να συνεννοηθούν μεταξύ τους.

Στην ομάδα που ήταν τα αγόρια 14,15 και τα κορίτσια 1,2 κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε ομάδες συζητούσαν, γελούσαν και συμμετείχαν και οι τέσσερις στη συζήτηση. Στην ομάδα των αγοριών 13,12 και κοριτσιών 4,5 παρακολουθούμε όχι τόσο πολύ συζήτηση αλλά καταμερισμό των εργασιών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα αγόρια συζητάνε μεταξύ τους και μετά απευθύνονται στην 5, ενώ η 4 με μικρές εμβόλιμες παρατηρήσεις που κάνει απευθυνόμενοι σε όλους έχει αναλάβει να καταγράφει τις ιδέες και η 5 κάνει την ανακεφαλαίωση. Στην ίδια διδασκαλία οι ομάδα των αγοριών 16,18 με τα κορίτσια 6 και 7 τελείωσε πολύ γρήγορα χωρίς να συζητήσουν και ο 16 άρχισε να πειράζει τους συμμαθητές των άλλων ομάδων. Σημειώνουμε πως στην ομάδα υπάρχει η απομονωμένη κοπέλα 6. Παρά την αντίδρασή τους, στις ομάδες που είναι μεικτές κατά φύλο φαίνεται από την παρατήρηση ότι τα μέλη μπορούν να συνεργαστούν, περνάνε όμορφα, έχουν καλό αποτέλεσμα και υπάρχει και η διάθεση, όπως αυτή εκφράζεται στο ερωτηματολόγιο εκτός από περιπτώσεις που στις ομάδες υπάρχουν παιδιά με προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως καταγράφηκαν εδώ με το κοινωνιόγραμμα. Γενικά παρατηρούμε ότι στις μεικτές ομάδες συχνά τα παιδιά κάνουν καταμερισμό και αναλαμβάνουν αγόρια ξεχωριστά και κορίτσια από ένα μέρος της εργασίας, άλλοτε σκέφτονται και λειτουργούν ανά μονάδες και μετά συζητούν και άλλοτε συζητούν όλοι μαζί. Τα κορίτσια συνήθως παρουσιάζονταν να συζητούν με κάποια συστολή.

Κάποια στιγμή η ομάδα των αγοριών 16,18 με τα κορίτσια 6 και 7 έμεινε με ένα αγόρι, τον 18 γιατί ο 16 βγήκε από την τάξη. Ο 18 δεν συμμετείχε στην ομάδα και το ίδιο συνέβει και από τη μαθήτριά 5 όταν ήταν σε ομάδα ως μόνο κορίτσι με δύο αγόρια.

Παρατηρήσαμε ότι προς το τέλος των διδασκαλιών πάλι, όταν ζητήσαμε στα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο κάθισαν από τη μια πλευρά τα κορίτσια και από την άλλη τα αγόρια όπως και στα πρώτα μαθήματα. Επίσης, στο σχηματισμό από τους ίδιους στον 4<sup>η</sup> εργασία σε ομάδες επέλεξαν να μπουν σε ομάδες του ίδιου φύλου.

- Σημεία βελτίωσης έχουμε και στις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας. Έχουμε δύο τριγωνικές σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών 1, 5, 3 και των αγοριών 14, 15, 16. Έχουμε αύξηση των δυαδικών και εκτεταμένες διακλαδώσεις: 6,7,11,13,12,18 - 6,7,11,10 - 9,8,3,5,1,4, που εμπλέκουν τα αγόρια και τα κορίτσια και αποδεικνύουν ότι τα παιδιά δε συνάπτουν στενότερες σχέσεις φιλίας, αλλά η στροφή τους προς τα έξω τα οδηγεί σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων (Δεληκωστοπούλου, 1981, 56).

Από την παρατήρηση προκύπτει ότι οι μαθητές συχνά όταν τους δινόταν αφορμή για συζήτηση ή κατά τη διάρκεια της προφορικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων συζητούσαν μεταξύ τους για το θέμα αυτό ανά τρία άτομα με πολύ σοβαρότητα. Τα αλληλοπειράγματα δηλαδή εξακολουθούσαν και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

- Παρατηρώντας την εξέλιξη της κλίκας των κοριτσιών 3, 1, 4 και 5, που εμπλέκονταν με την τριγωνική σχέση 1,4,2 βλέπουμε πως υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Τα κορίτσια αυτά, με καλές σχολικές επιδόσεις και ιδιαίτερα προσεκτικά και ήσυχα την ώρα της διδακτικής διαδικασίας παρουσίαζαν μια εικόνα κλίκας. Τώρα έσπασαν οι τόσο κλειστές σχέσεις τους, καθώς ψηφίζονται αμοιβαία, αλλά δε σχηματίζουν τριγωνικές σχέσεις, παραμελώντας όμως το 2. Έτσι ψηφίζονται αμοιβαία 1,4 - 4,3 - 3, 5 - 5- 1.

Μας προκαλεί εντύπωση ο αποκλεισμός και η απομόνωση του 2, ιδιαίτερα από τα κορίτσια που φαινότανε ότι είχαν στενές σχέσεις. Μάλιστα μια εξίσου καλή μαθήτριά, που εξελίχθηκε σε αστέρας στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα, η 3 της δίνει την αρνητική της ψήφο. Η συνεργασία τους στα πλαίσια της ομάδας ίσως προκάλεσε ανταγωνισμό, αντίθετα με τη θεωρία ότι ο ανταγωνισμός παρατηρείται σε τάξεις που ο εκπαιδευτικός υποθάλλει τον ατομικό ανταγωνισμό μεταξύ των συμμαθητών (Μπίκος, 2004, 81). Το ίδιο συμβαίνει και με τους πολύ καλούς μαθητές 12 και 11. Οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται η θεωρία ότι

όσο τα παιδιά εκφράζονταν στα πλαίσια της μετωπικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο οι σχέσεις τους ήταν απλουστευμένες και στερεοτυπικές, ενώ με την εργασία σε ομάδες η μεγαλύτερη εξοικείωση τους δίνει τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα γνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του άλλου (Μπίκος, *ό.π.*, 95) και κάποιες φορές τα ελαττώματά του.

Ο 12 εκδηλώνει αντιπάθεια προς τον 11. Ο 12 πέρα του ότι προστατεύει τον 19 και πολύ συχνά με νεύμα στην πλάτη τον ενθαρρύνει και τον βοηθά, όπως παρατηρούμε από τις μαγνητοσκοπήσεις, παρουσιάζει μια τάση να μη συνεργάζεται και να δουλεύει μόνος τους τις εργασίες. Μάλιστα όταν κάποιος από την ομάδα του αντιδρά, εκείνος δηλώνει «αφού δεν κάνουν τίποτα οι άλλοι, να βλέπουν μόνο θέλουν».

- Στους μαθητές με την προβληματική κοινωνική συμπεριφορά δεν παρουσιάστηκε βελτίωση. Ο 17 παραμένει να εμφανίζεται ως «μαύρο πρόβατο», καθώς μείωσε τις θετικές του ψήφους κατά μία και αύξησε τις αρνητικές κατά μία.

Στην ανάλυση των μαγνητοσκοπήσεων και στο προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή γίνεται φανερό η μη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του 17. Εμφανίζεται συνεχώς κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων να ενοχλεί τα παιδιά της ομάδας του και τα παιδιά των άλλων ομάδων, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετική και ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών και την απόρριψη από τους συμμαθητές του (Μπίκος, 2004, 111, 112). Σημειώνουμε εδώ, πως αν και για δύο φορές του δόθηκε η δυνατότητα να μπει με τον 11, τον οποίο είχε βάλει στις προτιμήσεις του και θα μπορούσε ως καλός μαθητής να τον βοηθήσει και να τον ενσωματώσει, ο 11 με την υποτιμητική του στάση τον αποθάρρυνε περισσότερο. Ενώ, λοιπόν, φάνηκε ότι προσπαθεί να διατυπώνει τις ιδέες του και συμμετείχε και στο μάθημα κατά τη διάρκεια της μετωπικής διδασκαλίας, η αδιαφορία του 11 να συμμετέχει στην ομαδική διαδικασία, η περιφρόνηση προς τον 17 και η άρνησή του να διατυπώσει και να συζητήσει τις σκέψεις του, οδήγησαν τον 17 προς το τέλος στην αρχική του απείθαρχη συμπεριφορά. Κάποια στιγμή ο 17 συζητά πάνω στη διαδικασία με τον 11, αλλά αυτό έγινε για μια φορά από τις τέσσερις που συνυπήρχαν στη μια ομάδα και από το προσωπικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού διατυπώνεται η σκέψη *«μήπως τα παιδιά στο ότι μαθαίνουν να συμβιώνουν στην ομάδα δε σημαίνει ότι τα πηγαίνουν και καλά»*, κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από τα υπόλοιπα εργαλεία.

Βέβαια, όταν ο 17 μπήκε σε ομάδα με την 8 που του είχε δώσει θετική ψήφο, την 6 που είναι και αυτή, όπως είδαμε απομονωμένη και τον 13 που είχε ψηφήσει αρνητικά

τον 17 λειτούργησε θετικά και δεν ενοχλούσε τους υπόλοιπους. Ο 13 δεν του έδινε σημασία και δεν συζητούσε μαζί τους, αλλά ο 17 ήταν η μόνη φορά που εξέφραζε τη γνώμη του και είχε πάρει τη θέση αρχηγού, έδειχνε υπευθυνότητα που εκφραζόταν με φράσεις όπως «*ναι, δεν πάει ωραία να το κάνουμε με αυτό τον τρόπο, γι' αυτό σας είπα να κάνουμε το άλλο*».

Επίσης, η εμφανιζόμενη ως απομονωμένη 6 εμφανίζεται με μειωμένες τις θετικές ψήφους κατά μία. Σε όλες τις ομάδες που συμμετείχε διατύπωναν τα παιδιά παράπονα για τη συμπεριφορά της διότι ενοχλούσε. Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι και στο ερωτηματολόγιο ενώ στην πρώτη χορήγηση η μαθήτρια αυτή είχε διατυπώσει την άποψη ότι πρέπει να υπάρχει το μάθημα της μουσικής, στην επαναχορήγησή του δήλωσε «καθόλου» και ήταν και η μοναδική που το έκανε αυτό. Επομένως, μας δημιουργείται ο προβληματισμός μήπως η μη προσοχή τέτοιων παιδιών στα πλαίσια μιας ομαδικής διδασκαλίας μπορεί ακόμα και να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα στα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά, αφού με την μεγαλύτερη επαφή με τους συμμαθητές τους τα ελαττώματά τους εμφανίζονται πιο έντονα εάν ο εκπαιδευτικός δεν έχει λάβει επιπλέον μέριμνα. Έτσι, μπορεί τα παιδιά αυτά να οδηγηθούν και σε απόρριψη του μαθήματος που τους δημιουργεί περισσότερα προβλήματα.

Οι μαθητές αυτοί οι 17 και η 6 στον χωρισμό που έγινε από τους μαθητές των ομάδων μετά από αρκετές διδασκαλίες σε ομάδες μπήκαν τελικά με άλλον ένα φίλο τους – ο 17 με τον 19 και η 6 με την 7 – που είχαν από την αρχή δημιουργώντας ζευγάρια, αποδεικνύοντας ότι δεν ενσωματώθηκαν στην ομάδα της τάξης και δεν δημιούργησαν επιπλέον σχέσεις με κανένα συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους.

Αντίθετα με τα απομονωμένα παιδιά τα παραμελημένα εμφανίζονται με λίγο βελτιωμένες τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς ο 18 απέκτησε δύο θετικές ψήφους και δεν έχει πια αρνητική βγαίνοντας από το περιθώριο της τάξης. Ο 10 αποκτά ένα θετικό ψήφο παραπάνω έχοντας τώρα 2 και δύο αρνητικούς.

Παρατηρήσαμε, λοιπόν, πως τα παιδιά με προβλήματα σοβαρά περιθωριοποίησης δεν μπόρεσαν να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης μέσα από αυτό το μικρό αριθμό διδασκαλιών που αφορούσε το μάθημα μόνο της μουσικής.

Εκτός από τις διαφοροποιήσεις ή όχι που παρακολουθήσαμε με βάση τα θέματα που προέκυψαν από το πρώτο κοινωνιογράφημα, προέκυψαν και άλλα στοιχεία ενδιαφέροντα όπως:

- Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει η 5, η οποία από την ενδιάμεση κοινωνική κατάσταση πέρασε να γίνει αστέρας, αφού έχει έξι θετικές ψήφους από τρεις που είχε και καμία αρνητική. Το ίδιο συμβαίνει και με την 3, με επτά θετικές προτιμήσεις από τρεις που είχε την πρώτη φορά και καμία αρνητική. Και οι δύο μαθήτριες επιλέγονται και από ένα συμμαθητή τους.

Συγκεκριμένα η μαθήτρια 3, που στις αρχικές διδασκαλίες ήταν συγκρατημένη και λιγομίλητη προς τα τελευταία μαθήματα έχει κινητοποιηθεί τόσο, ώστε κάποια στιγμή να χτυπήσει ένα τυμπανάκι στο αυτί του συμμαθητή της. Από την παρατήρηση της μαγνητοσκόπησης παρατηρούμε την 3 ότι στις αρχικές διδασκαλίες καθόταν απομακρυσμένη από την ομάδα της, την επόμενη φορά προσέγγισε την καρέκλα της και εξέφραζε τη γνώμη της. Η κινητοποίησή της δε προήλθε από καμία λεκτική παρότρυνση των συμμαθητών της, αφού δε συνέβει κάτι τέτοιο παρά μόνο με δική της πρωτοβουλία. Άλλωστε εκφράσεις, όπως «μίλα και εσύ» που ακούγονταν συχνά στις διδασκαλίες δεν φαίνεται να λειτουργούσαν θετικά στους αδιάφορους ή μη μετέχοντες μαθητές.

- Καμία ή ελάχιστες αλλαγές στην κατάστασή τους παρουσίασαν οι μαθητές που κατά τη διαδικασία των ομαδικών εργασιών ήταν αδιάφοροι. Ο 11, ένας πολύ καλός μαθητής που συγκέντρωνε τις προτιμήσεις των συμμαθητών και των συμμαθητριών του παρέμεινε στην ίδια κατάσταση, ενώ ήταν και ο μοναδικός που δεν άλλαξε καθόλου τα άτομα στα οποία έδωσε τις θετικές και αρνητικές του ψήφους. Ο 18, επίσης, έδωσε τις ίδιες θετικές ψήφους και ενώ στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ δεν έδωσε αρνητική ψήφο, εδώ δίνει μία.

- Οι υπόλοιποι μαθητές εμφανίστηκαν με διαφοροποιήσεις στα ίδια επίπεδα. Στις διδασκαλίες σε τόσο μικρό αριθμό δεν περιμέναμε να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών αφού δόθηκε βάση σε εκείνους με προβληματική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι :

- 1) Παρατηρήσαμε βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδας και των σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
- 2) Παρατηρήσαμε σημαντική βελτίωση των μαθητών και των μαθητριών που ανήκαν στην ενδιάμεση κοινωνική κατάσταση, καθώς κάποιοι έγιναν αστέρες.
- 3) Δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στους απομονωμένους μαθητές. Ως ερμηνεία στην κατάσταση αυτή μπορούμε να δώσουμε το μικρό αριθμό διδασκαλιών και την

εργασία σε ομάδες μόνο στο μάθημα της Μουσικής. Στα υπόλοιπα μαθήματα οι μαθητές αυτοί κάθονται μόνοι τους στο θρανίο. Πιθανόν για να έχουμε βελτίωση στη συμπεριφορά τους να απαιτείται η αλλαγή φιλοσοφίας σε όλο το διδακτικό τους περιβάλλον και η ένταξή τους στην ομάδα της τάξης με συντονισμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων διδακτικών αντικειμένων.

4) Εμφανίστηκαν κάποιες εκδηλώσεις ανταγωνισμού μεταξύ των καλών μαθητών. Οι καλοί μαθητές δεν φαίνεται, όπως διατυπώνεται στη βιβλιογραφία να λειτουργούν σε ένα καλύτερο πλαίσιο σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική και κοινωνική πλευρά τους (Ματσαγγούρας, 2000, 53).

3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

**Γ) Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές την εργασία σε ομάδες ως μέθοδο κατά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της Μουσικής;**

Στους Πίνακες XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII και XXXIV παρουσιάζονται οι δηλώσεις που έκαναν τα παιδιά μετά από κάθε φορά που εργάζονταν σε ομάδες, όταν τους δινόταν και ένα φύλλο αξιολόγησης της εργασίας τους αυτής. Σε κάθε πίνακα σημειώνεται σε πιο χωρισμό σε ομάδες έγινε η αξιολόγηση, ενώ με την πρώτη και δεύτερη φορά δηλώνεται πότε έκαναν τα παιδιά την αξιολόγηση με την ίδια σύσταση ομάδας σε άλλη εργασία.

*ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ  
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΑΙΡΕΣΗΣ ΣΕ  
ΟΜΑΔΕΣ*

Πίνακας XXIX (ομάδες με άτομα του ίδιου φύλου, όπως τις συνέθεσαν οι μαθητές)

1η εργασία σε ομάδες	Παρατηρήσεις σχετικά με την ομάδα μου.	Απαντή- σεις		Καμία Απάντη- ση	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Υπήρχε καλή συνεργασία	12	63,2	1	5,3
	Μου άρεσε που ήμουν στην ίδια ομάδα με τους φίλους μου	3	15,8		
	Συμπληρώναμε ο ένας τον άλλο	2	10,5		
	Μου άρεσε που δημιουργήσαμε κάτι μαζί με τους συμμαθητές/τριές μου	1	5,3		
	Κάποιοι δεν βοήθησαν καθόλου	4	21,1	1	5,3
	Δε μου άρεσε η ομάδα μου	3	15,8		
	Κάποιος ενοχλούσε από την ομάδα	3	15,8		
	Κάποιος διαφωνούσε συνέχεια	1	5,3		

Πίνακας XXX (σύσταση μεικτών ομάδων από κοινού μαθητών και εκπαιδευτικού)

5η εργασία σε ομάδες	Παρατηρήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες σήμερα.	Απαντήσεις		Καμία Απάντηση	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Υπήρχε καλή συνεργασία	8	42,1	5	26,3
	Περάσαμε όμορφα	7	36,8		
	Είχαμε ένα ωραίο αποτέλεσμα	5	26,3		
	Δεν μου άρεσε η ομάδα μου	3	15,8	5	26,3
	Κάποιοι ενοχλούσαν	2	10,5		
	Υπήρχε καλή συνεργασία αλλά θα ήθελα να είμαι σε άλλη ομάδα την επόμενη φορά	2	10,5		

Πίνακας XXXI (σύσταση μεικτών ομάδων από την εκπαιδευτικό)

2η εργασία σε ομάδες (1 <sup>η</sup> φορά)	Παρατηρήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες σήμερα.	Απαντήσεις		Καμία Απάντηση	
		f	%	f	%
	Υπήρχε καλή συνεργασία	8	42,1	4	21,1
	Μου άρεσε η ομάδα μου	5	26,3		
	Μου άρεσαν οι δραστηριότητες	4	21,1		
	Όλα τα παιδιά συμμετείχαν εξίσου	3	15,8		
	Δε μου άρεσε η ομάδα μου	3	15,8	4	21,1
	Κάποιοι έκαναν φασαρία	2	10,5		
	Θα ήθελα να ήμουν με άλλους συμμαθητές μου στην ίδια ομάδα	2	10,5		
	Κάποιοι αδιαφορούσαν στην ομάδα μου	1	5,3		
	Δε μου άρεσε που ήμουν με συμμαθητρίες μου και όχι με συμμαθητές μου	1	5,3		

Πίνακας XXXII (σύσταση μεικτών ομάδων από την εκπαιδευτικό)

α/α	2 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες (2 <sup>η</sup> φορά)	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Καμία Απάντηση	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας	1	5,3	1	5,3	8	42,1	8	42,1	1	5,3
2.	Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά	4	21,1	6	31,6	4	21,1	4	21,1		
3.	Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας	1	5,3	3	15,8	9	47,4	5	26,3		
4.	Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου	1	5,3	1	5,3	7	36,8	9	47,4		
5.	Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας	0	0,0	1	5,3	6	31,6	11	57,9		



Πίνακας XXXIII (σύσταση μεικτών ομάδων από την εκπαιδευτικό)

3 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες (1 <sup>η</sup> και 2 <sup>η</sup> φορά)		Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας	3	15,8	2	10,5	0	0,0	3	15,8	9	47,4	6	31,6	7	36,8	8	42,1
2	Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά	5	26,3	4	21,1	3	15,8	4	21,1	3	15,8	4	21,1	8	42,1	7	36,8
3	Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας	1	5,3	0	0,0	3	15,8	2	10,5	7	36,8	9	47,4	8	42,1	8	42,1
4	Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου	3	15,8	3	15,8	2	10,5	2	10,5	6	31,6	6	31,6	8	42,1	8	42,1
5	Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας	4	21,1	3	15,8	3	15,8	3	15,8	2	10,5	7	36,8	10	52,6	6	31,6

Πίνακας XXXIV (σύσταση των ομάδων με επιλογή των μαθητών)

4 <sup>η</sup> εργασία σε ομάδες (1 <sup>η</sup> και 2 <sup>η</sup> φορά)	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ				Καμία Απάντηση	
	1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		1 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά		2 <sup>η</sup> φορά	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,3	6	31,6	11	57,9	13	68,4	5	26,3	2	10,5
2 Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά	6	31,6	5	26,3	6	31,6	5	26,3	1	5,3	3	15,8	6	31,6	4	21,1	2	10,5
3 Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	31,6	10	52,6	13	68,4	7	36,8	2	10,5
4 Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	31,6	5	26,3	13	68,4	12	63,2	2	10,5
5 Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας	0	0,0	0	0,0	1	5,3	1	5,3	5	26,3	10	52,6	13	68,4	6	31,6	2	10,5

*Πίνακας XXIX (χωρισμός σύμφωνα με την επιλογή των παιδιών – ομοιογενείς ομάδες κατά φύλο).*

Τα παιδιά δήλωσαν σε ανοιχτή ερώτηση κατά την αξιολόγηση των ομάδων τους ότι υπήρχε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους σε ποσοστό 63,2% και σε μεγάλο ποσοστό 21,1% ότι κάποιος δε βοηθούσαν από την ομάδα καθόλου. Σε ποσοστό 15,8% δήλωσαν αντίστοιχα ότι τους άρεσε η ομάδα γιατί ήταν με τους φίλους τους, ενώ μας κάνει εντύπωση ότι το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι δεν του άρεσε η ομάδα παρά το γεγονός ότι οι ομάδες έγιναν με δική τους επιλογή. Το ότι κάποιος ενοχλούσε στην ομάδα σημείωσε επίσης το 15,8%.

*Πίνακας XXXI και XXXII (χωρισμός σύμφωνα με την επιλογή της εκπαιδευτικού – μεικτές ομάδες κατά φύλο).*

Στις ομάδες που συστάθηκαν με σκοπό να είναι μεικτές και να βοηθήσουν ορισμένα παιδιά να βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά τα παιδιά φαίνεται πως δυσανασχέτησαν καθώς το ποσοστό εκείνων που δήλωσε ότι του άρεσε η συνεργασία με τα άλλα παιδιά από 63,2% έπεσε στο 42,1%, ενώ είναι θετικό πως το ίδιο ποσοστό πιστεύει ότι όλα τα παιδιά της ομάδας συμμετείχαν εξίσου στην εργασία δηλώνοντας «αρκετά» και αντίστοιχα «πολύ» κατά τη δεύτερη αξιολόγησή τους (*Πίνακας XXXII*). Προβλήματα εντόπισαν σε ποσοστά μικρότερα του 11% ως ότι «κάποιοι έκαναν φασαρία», «κάποιοι αδιαφορούσαν», ότι «ήταν στην ίδια ομάδα με άτομα διαφορετικού φύλου» ή ότι «δεν τους άρεσε η ομάδα». Παρόλα αυτά 47,4% και 57,9% δήλωσαν αντίστοιχα τη δήλωση «πολύ» στο «πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας» και «μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία». Φαίνονται πάντως διστακτικά στο να συναναστραφούν σε ομάδες με άλλα παιδιά αφού το πιο μεγάλο από τα υπόλοιπα ποσοστά, το 31,6% συγκεντρώθηκε στο «λίγο» στη δήλωση «θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά». Να σημειώσουμε ότι δεν έδωσε απαντήσεις το 21,1% στις ανοιχτές ερωτήσεις (*Πίνακας XXXI*), ποσοστό που μειώθηκε στο 5,3% όταν οι ερωτήσεις έγιναν κλειστού τύπου (*Πίνακας XXXII*).

*Πίνακας XXXIII (χωρισμός σύμφωνα με την επιλογή της εκπαιδευτικού – μεικτές ομάδες κατά φύλο).*

Ο χωρισμός και εδώ, όπως και την προηγούμενη φορά έγινε σύμφωνα με την επιλογή της εκπαιδευτικού. Τα ποσοστά στην αξιολόγηση των παιδιών δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από την προηγούμενη σύσταση των ομάδων με τη διαφορά ότι τώρα τα παιδιά εκφράζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό 42,1% και 36,8% αντί του 21,1 (*Πίνακας*

XXXII) τη διάθεση ότι θέλουν «πολύ» να συνεργαστούν την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά. Η διάθεση αυτή δεν οφείλεται, όπως παρατηρήσαμε στην τάξη στην διάθεση να γνωρίσουν καλύτερα και άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, αλλά στο γεγονός ότι ήθελαν να είναι όλη η σύσταση της ομάδας δικής τους επιλογής. Αυτό εκφράστηκε λεκτικά από τα παιδιά μετά το τέλος και αυτής της εργασίας και ομάδες και μάλιστα με έντονο τρόπο, αφού συμφωνούσαν τα περισσότερα σε αυτό.

*Πίνακας XXXIV (χωρισμός σύμφωνα με την επιλογή των μαθητών).*

Φαίνεται εδώ ότι οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με τη σύσταση των ομάδων, αφού απάντησαν σε μεγαλύτερα ποσοστά την πρώτη φορά 31,6% και τη δεύτερη 26,3% ότι «λίγο» ή «καθόλου» «θα ήθελαν να συνεργαστούν την άλλη φορά με άλλα παιδιά». Επίσης, εδώ εμφανίζονται και μεγάλα ποσοστά από 31,6% έως και 68,4% ότι «αρκετά» ή «πολύ» «συμμετείχαν εξίσου τα παιδιά της ομάδας στην εργασία», ποσοστά που ήταν από 31,6% έως και 42,1% στην προηγούμενη σύσταση των ομάδων.

Υψηλά ποσοστά που έφτασαν το 68,4% εμφανίστηκαν και στις δηλώσεις ότι «πέρασα πολύ όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου» και «μου άρεσε πολύ το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας». Την τελευταία απάντηση δήλωσε «πολύ» το 68,4% και 31,6% την πρώτη και δεύτερη φορά από 52,6% και 31,6% που ήταν κατά το χωρισμό σε ομάδες από την εκπαιδευτικό. Αύξηση είχαμε και στη δήλωση «αρκετά», ενώ το καθόλου δεν το δήλωσε κανένα παιδί, γεγονός που δείχνει ότι τους άρεσε περισσότερο το αποτέλεσμα που προέκυψε από τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές και συμμαθήτριες που οι ίδιοι επέλεξαν.

Στην απάντηση «είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας» είναι σημαντικό να δούμε ότι κανένα παιδί δεν απάντησε «λίγο» ή «καθόλου», ενώ όταν η σύσταση έγινε από την εκπαιδευτικό εμφανίστηκαν οι δηλώσεις αυτές, ενώ οι απαντήσεις στο «πολύ» ήταν στο 68,4% αντί του 42,1% όταν η σύσταση έγινε από την εκπαιδευτικό (Πίνακας XXXIII). Τις ίδιες αλλαγές παρατηρούμε και στην απάντηση «πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου».

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα παιδιά περνούν πιο όμορφα με τους συμμαθητές τους όταν η ομάδα έχει σχηματιστεί με δική τους επιλογή και νιώθουν πιο ικανοποιημένοι από τη συμβολή τους στην εργασία της ομάδας και νιώθουν ότι συμμετέχουν όλοι το ίδιο, από όταν η σύσταση της ομάδας γίνεται από την εκπαιδευτικό, παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις τους αρέσει το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

*Πίνακας XXX (χωρισμός σύμφωνα με την επιλογή των μαθητών και της εκπαιδευτικού).*

Εδώ επειδή τέθηκε ανοιχτή ερώτηση στα παιδιά το 26,3% δεν απάντησαν και έτσι τα στοιχεία που μας δόθηκαν θεωρούνται όχι και τόσο αντιπροσωπευτικά. Πάντως και εδώ η συνεργασία θεωρήθηκε καλή από το 42,1% των παιδιών που απάντησαν και το 36,8% δήλωσε ότι πέρασε όμορφα, ενώ το 26,3% δήλωσε ότι του άρεσε το αποτέλεσμα. Ποσοστό 15,8% δήλωσε ότι δεν έμεινε ικανοποιημένο από την ομάδα του, ενώ το 10,5% δήλωσε ότι κάποιος ενοχλούσαν και αντίστοιχα ότι επιθυμεί να είναι σε κάποια άλλη ομάδα.

Συμπερασματικά από την αξιολόγηση που κάνουν τα ίδια τα παιδιά παρατηρούμε ότι θεωρούν ότι συνεργάζονται καλά σε όλες τις ομάδες που δημιουργούνται είτε από τους ίδιους, είτε από την εκπαιδευτικό με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται στις ομάδες που δημιουργούν από μόνοι τους. Τότε, δεν εκφράζουν την ανάγκη σε μεγάλο ποσοστό να συνεργαστούν με άλλα παιδιά, ανάγκη που εκφράζεται όταν οι ομάδες δημιουργούνται από την εκπαιδευτικό. Περνούν ωραία σε κάθε σύσταση ομάδας, αλλά περισσότερο όμορφα περνούν όταν φτιάχνουν τις ομάδες τα ίδια και τότε νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένα και από τη συμβολή τους στην ομάδα. Το αποτέλεσμα δήλωσαν ότι τους αρέσει περισσότερο όταν δημιουργούν τις ομάδες από μόνοι τους.

Στην προφορική αξιολόγηση, όμως, μετά από εργασία σε ομάδες που ήταν επιλογή των μαθητών και αφού είχε παρατηρηθεί απειθαρχία και κατά τη γνώμη των παιδιών όχι και τόσο καλό αποτέλεσμα ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με την ερώτηση αν ο χωρισμός αυτός σε ομάδες ήταν πιο αποδοτικός από αυτόν που κάνει η εκπαιδευτικός. Ενώ, λοιπόν, τρία παιδιά σημείωσαν ότι ήταν πιο ωραία και αποδοτικά ένας μαθητής από τη θορυβώδη ομάδα στην παρατήρηση ότι «παρόλο που ήσασταν με τους φίλους σας στην ομάδα δεν είχατε αρμονική συνύπαρξη» σημείωσε ότι «οι φίλοι μας, μας διασκεδάζουν περισσότερο παρά είναι καλοί για συνεργασία».

Η απειθαρχία που παρουσιάστηκε στα τελευταία μαθήματα ιδιαίτερα, όπως προέκυψε από την παρατήρηση διαφοροποιείται από την φασαρία που έκαναν τα παιδιά απλώς επειδή δούλευαν με κέφι και ζωντάνια (Αβέρωφ, 2000, 41), όταν δούλευαν κυρίως στις ομάδες που δεν ήταν της επιλογής τους. Σε αυτές τις ομάδες το αποτέλεσμα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των μαθητών ήταν πιο αποδοτικό όταν το συζητούσαμε αμέσως μετά την παρουσίασή του και όχι στο τέλος των διδασκαλιών. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι κάθε μαθητής για να κερδίσει την αποδοχή μέσα σε μια τέτοια

ομάδα πρέπει να προσπαθήσει και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του, ενώ στις ομάδες με τους φίλους του εφησυχάζει γιατί νιώθει ασφάλεια (Μπίκος, 2004, 77).

Πάντως, η εργασία σε ομάδες, όπως φαίνεται από την παρατήρηση και το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή αν και δημιουργούσε κάποιες φορές προβλήματα απειθαρχίας ήταν πολύ πιο αποδοτική για τα παιδιά, όπως φαίνεται και από τις εργασίες τους στο παράρτημα. Τα προβλήματα απειθαρχίας ήταν πιο περιορισμένα από τις στιγμές που η εκπαιδευτικός προσπαθούσε μετωπικά να μεταδώσει πληροφορίες στους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η εργασία σε ομάδες σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών τους ικανοποιούσε περισσότερο όταν οι ομάδες δημιουργούνταν από τους ίδιους ή από κοινού με την εκπαιδευτικό, ενώ εξέφραζαν αρνητική στάση όταν οι ομάδες δημιουργούνταν από την εκπαιδευτικό αποκλειστικά. Παρόλα αυτά δηλώνουν ότι το αποτέλεσμα της εργασίας τους είναι πολύ καλό όταν εργάζονται και με συμμαθητές τους που επέλεξε η εκπαιδευτικός, ενώ από την παρατήρηση προκύπτει ότι συνεργάζονται περισσότερο όταν η επιλογή της ομάδας γίνεται από την εκπαιδευτικό, κάτι που αιτιολογούν τα ίδια ως ότι *«οι φίλοι μας είναι για να μας διασκεδάζουν όχι να συνεργαζόμαστε μαζί τους»*.

Παρατηρώντας τον Πίνακα XXXV που έχει απομονώσει τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τη στάση των μαθητών για την εργασία σε ομάδες παρατηρούμε ότι μας δίνουν μια ένδειξη ότι η εργασία σε ομάδες παρουσίασε προβλήματα, καθώς στην ερώτηση «αν θα προτιμούσα στο σχολείο να κάνουμε δραστηριότητες χωρισμένοι σε ομάδες» το ποσοστό στη δήλωση «πολύ» έπεσε από το 73,7% στο 36,8% αν και αυξήθηκε στο «αρκετά» από 10,5% σε 42,1% και στο «λίγο» από 5,3% σε 15,8%. Τη δήλωση «καθόλου» προτίμησε ένας μαθητής αντί για δύο που την είχαν δηλώσει την πρώτη φορά. Στην ερώτηση αν η εργασία σε ομάδες δημιουργεί προβλήματα μικρές διαφοροποιήσεις είχαμε στο «αρκετά», που το δήλωσε το 26,3%, ενώ πριν το είχε δηλώσει το 10,5%, ενώ μειώθηκε το «καθόλου» από 42,1% σε 26,3%. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν είναι πολύ μεγάλες, όμως, αποτελούν ενδείξεις για προβλήματα που παρουσιάζονται και πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός προσεκτικός, προκειμένου να τα αντιμετωπίσει. Από την παρατήρηση μέσα στην τάξη πιθανόν η δυσφορία για την εργασία σε ομάδες να παρουσιάζεται εξαιτίας των εντάσεων που δημιουργούνται στις ομάδες όταν δεν είναι επιλογή των μαθητών.

Πίνακας XXXV: Κατανομή συχνοτήτων της στάσης των μαθητών απέναντι στην εργασία σε ομάδες

4.	Ερωτήσεις που αφορούν την εργασία σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής	Καθόλου				Λίγο				Αρκετά				Πολύ			
		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.12	Θα προτιμούσα στο σχολείο να κάνουμε δραστηριότητες χωρισμένοι σε ομάδες	2	10,5	1	5,3	1	5,3	3	15,8	2	10,5	8	42,1	14	73,7	7	36,8
4.13	Η εργασία σε ομάδες στο μάθημα δημιουργεί προβλήματα	8	42,1	5	26,3	8	42,1	9	47,4	2	10,5	5	26,3	1	5,3	0	0,0

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης που πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Α΄ τάξης του Γυμνασίου για δεκαοκτώ διδακτικές ώρες μας οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής με το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης κρίθηκε επιτυχημένη στο να κατανοήσουν οι μαθητές έννοιες που έχουν σχέση με το μάθημα της Μουσικής και πιο συγκεκριμένα με τη μουσική μορφολογία, τους εκφραστικούς χρωματισμούς και τη μουσική άλλων πολιτισμών.

2. Οι μαθητές κατέκτησαν γνώσεις που σχετίζονται με τα διδακτικά αντικείμενα που διασυνδέθηκε το μάθημα της Μουσικής, δηλαδή της Γλώσσας πιο συγκεκριμένα της ποίησης, των Εικαστικών και της Γεωγραφίας.

Οι διαπιστώσεις αυτές είναι αντίστοιχες με τις διαπιστώσεις της έρευνας που πραγματοποίησαν οι δύο ερευνητές, η Χρυσοστόμου και ο Σωκράτους και μια νηπιαγωγός, η Οικονομίδου (Economidou, 2004) ότι η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιούνται δραστηριότητες από τα άλλα μαθήματα.

3. Η στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης είναι θετική, αφού βοηθά τους μαθητές, όπως δηλώνουν να **εκφράζουν τη γνώμη τους και τη σκέψη τους** περισσότερο από πριν. Οι μαθητές παρατηρούν την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας, τη δυνατότητα που τους δίνεται να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να αποκτούν γνώσεις για άλλα μαθήματα, στοιχεία που δεν είχε η απλή διδασκαλία.

4. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η εργασία σε ομάδες επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις των αγοριών και των κοριτσιών μεταξύ τους, αφού παρουσίασαν βελτίωση που προκύπτει από τη συγκριτική μελέτη του κοινωνιογράμματος που έγινε πριν και μετά τις διδασκαλίες. Ωστόσο, αν και τα αγόρια και τα κορίτσια και πριν την εργασία σε ομάδες και έπειτα εξακολουθούν να επιθυμούν να εργαστούν σε ομάδες με συμμαθητές και συμμαθήτριες διαφορετικού φύλου με αυτά, όπως προκύπτει από το ερωτηματολόγιο, στην καθημερινή εργασία



σε ομάδες δηλώνουν αρνητική στάση απέναντι στον χωρισμό αυτό και δείχνουν προτίμηση λεκτικά στη συνεργασία τους με άτομα του ίδιου φύλου. Όπως παρατηρήσαμε, όμως, τη συνεργασία των παιδιών με συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους από το άλλο φύλο κατά τη διάρκεια των εργασιών σε ομάδες ήταν επιτυχημένη, καθώς γινόταν καταμερισμός εργασιών από τα ίδια τα παιδιά και η εργασία τους ήταν αποδοτική. Η αναντιστοιχία της γραπτής και της προφορικής δήλωσης των μαθητών σε θέματα των δύο φύλων έχει παρατηρηθεί και σε άλλες μελέτες και αποδίδεται από τα παιδιά στις επιρροές των προκαταλήψεων που δέχονται από τους μεγαλύτερους (Ράλλειο Πειραματικό Λύκειο Θηλέων Πειραιά, 2006).

5. Οι μαθητές εκφράζουν θετική στάση για το σχηματισμό των ομάδων που έχει γίνει από τους ίδιους ή από κοινού με την εκπαιδευτικό, ενώ εκφράζουν αρνητική στάση όταν οι ομάδες δημιουργούνται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους τα ικανοποιεί σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ από την παρατήρηση προκύπτει ότι συνεργάζονται περισσότερο όταν η επιλογή γίνεται από την εκπαιδευτικό. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι αυτό συμβαίνει διότι προκειμένου να προσαρμοστούν με συμμαθητές τους που δεν έχουν συνηθίσει να συναναστρέφονται καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, ενώ αποφεύγεται η απειθαρχία που προκαλείται από την οικειότητα.

6. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών βελτιώθηκαν, όπως προκύπτει από τη μελέτη των κοινωνιομετρικών τεστ, αφού χάνονται οι κλειστές τριγωνικές σχέσεις των κοριτσιών και δημιουργείται ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων

7. Ταυτόχρονα η εργασία σε ομάδες οδήγησε σε μεγαλύτερο ανταγωνισμό κάποιους καλούς μαθητές της τάξης και βελτίωσε την κοινωνική θέση των μαθητών που ήταν στην ενδιάμεση κοινωνική θέση. Ο ανταγωνισμός που παρατηρήθηκε μεταξύ λίγων παιδιών και η συνειδητοποίηση των δυσκολιών που έχει η εργασία με άτομα του άλλου φύλου, όπως εκφράστηκε από τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώνει τη θεωρία ότι στην εργασία σε ομάδες η μεγαλύτερη εξοικείωση δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα (Μπίκος, 2004, 81) και επομένως να γνωρίσουν εκτός από τα θετικά στοιχεία και τα αρνητικά των συμμαθητών τους, γεγονός που αποδεικνύεται ωφέλιμο για την κοινωνική ζωή της τάξης, καθώς τη φέρνουν αντιμέτωπη με την πραγματικότητά της.

8. Πρέπει, επίσης να σημειώσουμε ότι οι μαθητές που ήταν αδιάφοροι για τις δραστηριότητες και τους συμμαθητές τους και οι μαθητές με προβληματική κοινωνική συμπεριφορά δεν παρουσίασαν καμία μεταβολή σύμφωνα με τα

κοινωνιομετρικά τεστ, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση. Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν και απείθαρχη συμπεριφορά κατά την διάρκεια των διδασκαλιών, η οποία παρουσιάστηκε ως πρόβλημα από τους μαθητές.

Παρόλο που η στάση μιας ομάδας τάξης που εκφράζει επιθετικότητα μέσα από την απόρριψη ενός μαθητή (φαινόμενο του «αποδιοπομπαίου τράγου») μπορεί να αλλάξει εάν αλλάξει ένα στοιχείο του ζωτικού χώρου της ομάδας, π.χ. το ύφος ηγεσίας του δασκάλου (Μακιρτζής, 1996, 45), εμείς δεν παρατηρήσαμε αλλαγή της στάσης αυτής εφαρμόζοντας την εργασία σε ομάδες δίνοντας βάση στους μαθητές αυτούς.

Πιθανό να πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή κάποιου άλλου στοιχείου, καθώς οι σχέσεις των μελών της ομάδας είναι πολύπλοκες και ενεργητικές (Αραβανής, 2000, 85). Κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα είναι καλύτερα όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια των εργασιών σε ομάδες (Μακιρτζής, 1996, 136). Επιπροσθέτως, αναφέρεται ότι η κοινωνικοποίηση προϋποθέτει:

1. την σε ψυχολογικό πεδίο κατακτημένη τόλμη και δυνατότητα εξόδου από το γνωστό και οικείο προς το άγνωστο και

2. την θετική εικόνα για τον εαυτό (Κοσμόπουλος, 2000, 209), δεδομένα που πρέπει να μελετηθούν για της πρακτικές διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν.

9. Η απειθαρχία που παρατηρήθηκε αφορούσε περισσότερο τη μετωπική διδασκαλία που ήταν απαραίτητη στα τελευταία μαθήματα που αφορούσαν τη μουσική άλλων λαών και όχι τόσο τη διαδικασία της εργασίας σε ομάδες. Η εγγύτητα των μαθητών λόγω του περιορισμένου χώρου της αίθουσας ίσως διευκόλυνε τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών.

10. Επίσης, αν και το μάθημα της Μουσικής διατηρεί στο ίδιο επίπεδο τη θετική στάση των μαθητών, αφού, όπως δηλώνουν τα βοηθά να «χαλαρώνουν» και να «διασκεδάζουν», δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δηλώσεις τους στο ερωτηματολόγιο σε ό,τι αφορά τη στάση τους για το μάθημα της Μουσικής πριν και μετά τις διδασκαλίες μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, όπως εάν «*βοηθά να γίνω πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα*», «*μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τα συναισθήματά μου*», «*με κάνει να νιώθω δημιουργικός*» ή «*κατανοώ τις μουσικές έννοιες με ευκολία*».

Θεωρούμε ότι η στάση αυτή δεν είναι αρνητική, καθώς το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα και οι μικρές διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν είναι θετικές ενδείξεις για την διδασκαλία της Μουσικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Στις αδυναμίες της έρευνας αυτής προστίθενται η διακοπή που έγινε

λόγω των διακοπών του Πάσχα που πιθανόν να είχε αντίκτυπο στους μαθητές, οι συχνές αλλαγές των ομάδων και οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα και έτσι, έγιναν και τρεις ώρες την εβδομάδα αντί για μία ώρα που είναι το μάθημα της Μουσικής.

Στην έρευνα αυτή που πραγματοποιήσαμε δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, καθώς το δείγμα μας ήταν μικρό, δεκαεννέα άτομα και οι διδασκαλίες περιορισμένες στο σύνολό τους δεκαοκτώ. Επίσης, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου, προκειμένου να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής με τα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τις αδυναμίες αυτές έγινε προσπάθεια να αντισταθμιστούν από τη χρήση πολλών ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να διασταυρωθούν οι πληροφορίες.

Τα στοιχεία της έρευνας που προέκυψαν από την παρατήρηση εκπίπτουν σε δύο περιορισμούς: 1. εφόσον δεν μπορούσαμε να προβλέψουμε την ροή των πραγμάτων προέκυπταν νέα ενδεχόμενα, περισσότερα από εκείνα που αρχικά είχαμε σκεφτεί και υπήρχε κίνδυνος αποπροσανατολισμού από τους στόχους και 2. η πολυπλοκότητα των καταστάσεων, όπως για παράδειγμα αν έπρεπε η εκπαιδευτικός να απασχολείται με τα παρατηρούμενα άτομα, την αλληλεπίδρασή τους και τη συμπεριφορά τους, δυσκόλεψαν την εξαγωγή εύλογων συμπερασμάτων από τις παρατηρήσεις (Φίλιας, 1996, 118).

Επίσης, θα ήταν δυνατόν να λάβουμε υπόψη μας ότι:

- για να επιτευχθούν περισσότερο ποιοτικά αποτελέσματα η εκπαίδευση σε ομάδες οφείλει να έρθει σε επαφή με το οικογενειακό και καθημερινό περιβάλλον των παιδιών (Μακιρτζής, 1996, 136).

- η στάση των μαθητών προς το δάσκαλο σχεδόν πάντα μεταφέρεται και στο κοινωνικό αγαθό (Κοσμόπουλος, 2000, 222), κάτι που εμείς δεν μελετήσαμε.

- πρέπει να ερευνηθούν πρωταρχικά οι ακριβείς μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και η διδασκαλία να προσανατολίζεται στη συγκέντρωση του μαθητή προς τον εαυτό του (Κοσμόπουλος, *ό.π.*, 208).

Μελλοντικές έρευνες που θα ασχοληθούν με τη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Μουσικής θα ήταν ενδιαφέρον να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο δείγμα. Η χρήση πολλών τεχνικών συλλογής δεδομένων, που στην έρευνά μας ήταν πολύ χρήσιμη θα ήταν ενδιαφέρον να εστιάσουν σε κάποιες μόνο από τις πτυχές των διδασκαλιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αβέρωφ- Ιωάννου Τ. (1990), Συνεργασία στη Μάθηση, Αθήνα, Θυμάρι, Εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα.

Αδάλογλου- Παπαδογιάννη Κ. (1993), Η έρευνα που προσανατολίζεται στη σχολική τάξη. Κατευθύνσεις και εφαρμογές, στο *Φιλολόγος*, 74, 275-285.

Αμαραντίδης Α. (1990), Μουρφολογία της μουσικής, Αθήνα, Κ Παπαγρηγορίου – Χ. Νάκας.

Ανδρεαδάκης Ν. και Βάμβουκας Μ. (2005), Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής, Αθήνα, Ατραπός.

Ανδρέου Α. (1988), Αναλυτικό Πρόγραμμα και ομάδες εργασίας. Περιορισμοί και δυνατότητες, *Ανοιχτό Σχολείο*, 19, 12-13.

Ανδρούτσος Π. (2006), Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Ε.Ε.Μ.Ε., 3, 51-69.

Αντωνάκης Δ. και Χιωτάκη Ε. (2007), Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά, Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αραβανής Γ. (2000), Ψυχοκοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαλκάνος Ν. (2006), Οδηγός πολιτιστικών εκδηλώσεων, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ- Ο.Ε.Δ.Β..

Βάμβουκας Μ. (2002), Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Bell J. (2001), Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός Γ. (1994), Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις art of text.

Γεώργας Δ. (1990), Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α', Αθήνα, χ.ε.

Γεωργιάδης Μ. (2002), Οι στάσεις των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου απέναντι στα παιδιά με χρόνιες ασθένειες, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 59-76

Γεωργιάδης Θ. (1994), Μουσική και Γλώσσα, Αθήνα, Νεφέλη.

Γιάννου Δ. (1994), Θέματα Μουσικολογίας, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Campbell D. και Stanley J. (1974), Σχέδια Πειραματικής Έρευνας, Αθήνα, εκδ.. Ιωάννης Περγάμαλης.

- Cohen L. και Manion L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Δεληκωστοπούλου Μ. και Γράψα Σ. (1981), *Η κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Εκδοτική Εστία.
- Δερβίσης Σ. (1998), *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δερβίσης Σ. (1996), *Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή- μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας*, στη *Νέα Παιδεία*, 79, 40-64.
- Finkelstein S. (χ.χ), *Εισαγωγή στη νόημα της Μουσικής*, Αθήνα, Εκδοτική Εστία.
- Fontana D. (1996), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Ζεμπύλα Μ. (2007), *Η αγωγή της τέχνης και η αισθητική στο δημοτικό σχολείο: μεταμοντέρνες προκλήσεις και προοπτικές*, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 43-52.
- Θεοφιλίδης Χ. (2002), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης Χ. (1996), *Αποτελέσματα της Συνεργατικής μάθησης, όπως τα αντιλήφθηκαν πρωτοετείς φοιτητές*, στο *Νέα Παιδεία*, 80, 112-124.
- Ιωαννίδης Γ. (2002), *Γλώσσα και Μουσική*, Αθήνα, Μουσική Εταιρία Αθηνών.
- Ιωαννίδης Γ. (2001), *Μύθοι και Παραμύθια*, Αθήνα, Μουσική Εταιρία Αθηνών.
- Ιωαννίδης Γ. (1978), *Μουσική: στοιχεία θεωρίας, αρμονίας, μορφολογίας, οργανογνωσίας και ιστορίας της μουσικής*, χ.τ., χ.ε.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Javeau C. (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα, τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κάβουρας Π. (2007), *Ινδονησία*, στο *Μουσική*, Εκδοτική Αθηνών, 249-253.
- Κανάκης Ι.Ν. (1999), *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας (Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές)*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανάκης Ι. Ν. (2001α), *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα, τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κανάκης Ι. Ν. (2001β), *Η μαθητική εργασία σε μικρές ομάδες, το σχέδιο δράσης και η εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο*, στο Χατζηδήμου Δ., (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Ξοχέλλη*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 279-302.

Καρακατσάνης Γ. (1994), Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Art of Text.

Καψάλης Α. (2000), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κοκκίδου Μ. (2007), Διδακτικοί- μαθησιακοί στόχοι στο μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών (1969-2005): Μια κριτική θεώρηση, στα *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Gutenberg, 238-254.

Κόνιαρη Δ. (2007), Διδασκαλία της μουσικής και νευροδιδακτικής: τι μαθαίνουμε από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος των παιδιών για το ποιες είναι οι καλύτερες συνθήκες μάθησης στην Π.Ε., στα *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Μάιος, 327- 334.

Κοσσυβάκη Φ. (2003), Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg.

Κοσμόπουλος Α. (2000), Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας», στο *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση* (Επιμ. Ματσαγγούρα Η.), Αθήνα, Gutenberg, 195-229.

Κοσμόπουλος Α. (1995), Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσελίνη Μ. και Θεοφιλίδης Χ. (1998), Διεύρυνση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυριαζή Ν. (2003), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κώστιος Α. (2007), Μουσική: ορισμός και ιστορική επισκόπηση, στο *Μουσική*, Εκδοτική Αθηνών, 15-24.

Κώστιος Α. (1993), Ιστορία της Μουσικής, Διδακτικές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Λιάβας Λ. (2007), Αφρικανική Μουσική, Εκδοτική Αθηνών, 257-258.

Μαλλιάρης Ν. (2007), Μουσική Εκπαίδευση, στο *Μουσική*, Εκδοτική Αθηνών, 25-35.

Μαρκέα Γ. (2003), Μαθαίνοντας πιάνο στα Ωδεία της Αθήνας, στη *Μουσική Εκπαίδευση*, 13, 22-31.

Ματσαγγούρας Η. (2003), Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση , Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Η. (2000), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Η. (Επιμ.) (2000), Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση, Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η. (1999), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Αθήνα, Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η. (1988), Η Σύνθεση της Ομάδας, στο *Ανοιχτό Σχολείο*, 19, 12-13.

Ματσαγγούρας Η. (1987), Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Meyer E. (1987), Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυρακίδη.

Michels U. (1994), Άτλας της Μουσικής, Αθήνα, Φίλιππος Νάκας.

Μουγιακάκος Π., Μώρου Α. κ.α. (χ.χ.), Θεατρική Αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β.

Μπακιρτζής Κ. (1996), Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers, Αθήνα, Gutenberg.

Μπίκος Κ. (2004), Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νταλχάουζ Κ. (2006), Αισθητική της Μουσικής, Αθήνα, Εκδόσεις Στάχυ.

Ξωχέλλης Π. (1986), Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Οικονομίδου Σ. Ν. (2006), Το μάθημα της μουσικής μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια – η περίπτωση της Κύπρου, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 189-207.

Παπαζαρήs Α.Χ. (1991), Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία, Κατερίνη, Εκδόσεις «ΤΕΡΤΙΟΣ».

Παπαναστασίου Κ. (1999), Επίδραση μεταβλητών που σχετίζονται με το σχολείο και το οικογενειακό υπόβαθρο στη δημιουργία των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών για τα μαθηματικά και η επίδρασή τους στην επίδοση, στην *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα – Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, Αθήνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.

Πατσέας Μ. (2000), Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα, Διδακτικές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

- Πυργιωτάκης Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεϊμόν- Ριβιέ Μ. (1989), *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ρήγα Β. (2001), *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, τυπωθήτω.
- Robson C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ρώτας Ν. (1985), *Πώς ακούμε μουσική: ένα βιβλίο για τη μουσική και το κοινό της*, Αθήνα, Κέδρος.
- Σέργη Λ. (1995), *Προσχολική μουσική αγωγή : η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σέργη Λ. (1994), *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σέργη Λ. (1987), *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σουλιώτη Ε. και Παγγέ Τ. (2004), *Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project*, στο *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.
- Στάμου Α. (2001), *Η ποιοτική Έρευνα στην Επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής*, στο *Μουσική Εκπαίδευση*, 8, 16-35.
- Σταυρίδη Μ. (1985), *Η μουσική στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σταυρίδου Ε. (2000), *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*, Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σωτηροπούλου -Ζορμπαλά Μ. (2005), «Αισθητική Ευαισθητοποίηση»: Στόχοι, Προϋποθέσεις και Χαρακτηριστικά των Εφαρμοζόμενων Δραστηριοτήτων, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 55-70.
- Τόμπρας Σ. (1998), *Μουσική και Σημειολογία: Μια μέθοδος ερμηνευτικής προσπέλασης του μουσικού έργου*, Αθήνα, Γκοβόστης.
- Τσιπλητάρης Α. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι».
- Φίλιας Β. (γενική εποπτεία) (1996), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Φλουρής Γ. (2006), *Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις*, στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 124-154.



- Φλουρής Γ. (1995), Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φύκαρης Ι. (2005), Η Διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, συσχετίσεις, δυνατότητα εφαρμογών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 21-34.
- Φύκαρης Ι. (2006), Η διδακτική των Μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο βάση της διαθεματικής προσέγγισης, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 203-210.
- Χατζηγεωργίου Γ. (1998), Γνώθι το curriculum, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου Γ. (χ.χ.), Κείμενα παιδείας, John Dewey, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Χινστ Κ. (χ.χ.), Εμείς κι οι Άλλοι, Αθήνα, Εκδόσεις Δημητρίου Κωτσιανά.
- Χρυσ αφίδης Κ. (2000), Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα, Gutenberg.
- Χρυσοστόμου Σ. (2002α), Διδακτική της μουσικής – Πρακτική, Διδακτικές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Χρυσοστόμου Σ. (2002β), Η Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής, Διδακτικές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Χρυσοστόμου Σ. (2005), Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας, Αθήνα, Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Ulrich M. (1994), Άτλας της Μουσικής, Τόμος Ι, Αθήνα, Φίλιππος Νάκας.
- Wheway D. και Thomson S. (2002), Εξερευνώντας τη Μουσική μέσα από την Ποίηση, την Τέχνη, την Επιστήμη, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κίνηση, τα Παιχνίδια Λόγου, τους Μύθους, Αθήνα, νήσος.

## Ξενόγλωσση

Abeles H. Hoffer C. (1995), *Foundations of Music Education*, United States of America, Simon & Schuster Macmillan.

Applebee A. Adler M. (2007), *Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction*, στο *American Educational Research Journal*, 44, 1002-1039.

Barker B. (1992), *Practical Guides – music- Teaching within the curriculum*, Warwickshire, Scholastic Publications.

Barrett J. (2001), *Inderdisciplinary work and musical integrity*, στο *Music Educators Journal.*, 87, 27 – 31.

Bridges Doreen (1988), *Yet Another Spotlight on Music Education Research*, στο *Research in music education: a festschrift for Arnold Bentley*, ISME, 116-122.

Bogdan R and Biklen S. (1992), *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Brown C.S. (1987), *Music and Literature*, London, University Press of New England.

Bresler L. (2002), *Research: A Foundation for arts education advocacy*, στο *Music Educators National Conference*, Oxford University Press, 1066 – 1085.

Burton L. (2001), *Special Focus: Interdisciplinary Curriculum – Interdisciplinary Curricullum: Retrospect and Prospect*, στο *Music Educators Journal*, 87, 17-21.

Chanda J. (2007), *Learning from images: a source of interdisciplinary knowledge*, στο *International Journal of Education through Art*, Intellect Ltd, 3, 7-18.

Colwell R. και Richardson C. (2002), *The new handbook of research on music teaching and learning*, Oxford. Oxford University Press.

Copland K. (2005), *Integrated arts textbooks in Taiwan and the USA: a single series examination*, στο *International Journal of music education*, 3, 249-260.

Economidou- Stavrou N., Chrysostomou S. και Socratous H. (2004), *Interdisciplinary approaches in teaching music in early childhood*, στα πρακτικά του *International conference in Malta*, European Early Childhood Education Research Association (EECERA).

Frank M. (1997), *The secret of teaching science and math through music*, Newport News, Franc Publishers.

Dillon J. (1995), *Using Discussion in Classrooms*, Buckingham, Open University Press.

Eisner E. (2001), *Music Education Six Months After the Turn of the Century*, στο *International Journal of Music Education*, SAGE Publications, 37, 5-12.

Fautley M. (2004), Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students, στο *International Journal of Music Education*, SAGE Publications, 22, 201- 218.

Gardner H. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York, Basic Books.

Goldberg M. και Scott – Kassner K. (2002), Teaching other subjects through music, στο *Music Educators National Conference*, Oxford University Press, 1, 1053 – 1065.

Greenwood D. και Levin M. (1998), *Introduction to Action Research*, Thousand Oak: California, SAGE Publications.

Gruhn W. (2004), Editors Comments, στο *International Journal of music education*, SAGE Publications, 2, 93-101.

Hitchcock G. και Hughes D. (1995), *Research and the teacher: A Qualitative Introduction to School- based Research*, New York, Routledge.

Jaques D. (1995), *Learning in Groups*, London, Kogan Page.

Jackson W. (1995), *Methods :Doing Social Research*, Scarborough, Prentice- Hall Canada.

Jorgensen D. (1989), *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*, Newbury Park, Sage Publications.

Kutnick P. και Rogers C. (εκδ.) (1994), *Groups in Schools*, London, Cassell.

Marshall C. και Rossman G. (1999), *Designing qualitative research*, Thousand Oaks, California, SAGE Publications.

Nolen A. και Putten V. (2007), Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices, στο *Educational Researcher*, 36, 401- 407.

Pierce A. (2007), *Deepening Musical Performance through Movement*, Bloomington, Indiana University Press.

Rosamund S. (1981), *The Psychology of Musical Ability*, London & New York, Methuen.

Seashore C.E. (1967), *Psychology of music*, New York, Dover.

Sharan S. (εκδ.) (1990), *Cooperative Learning: theory and research*, London, Praeger.

Sharan S. (1990), *Cooperative Learning: A Perspective on Research and Practice*, στο *Cooperative Learning: theory and research*, London, Praeger, 285- 300.

Stigler J. και Conzales P. (1999), *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth – Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan and the United States*, Washington, DS: U.S.Government Printing Office.

Swanwick K. (1979), *A basis for music education*, London, Routledge.

Swanwick K. (1988), *Music, mind, and education*, London, Routledge.

Swanwick K. (1994), *Musical knowledge*, London, Routledge

Walker R. (2005), A worthy function for music in education, στο *International Journal of Music Education*, 23, 135-138.

Wright R. (2001), Gender and achievement in music education: the view from the classroom, στο *British Journal of Music Education*, Cambridge University Press, 18, 275- 191.

Zdzinski S. και Ogawa M. (2007), Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards intergrating music with other subjects, στο *International Journal of Music Education*, 25, 55-71.

## Διευθύνσεις από το Internet

Βουλιάκης Π., Τα χαρακτηριστικά του ήχου, [http://vouliakis.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=33&Itemid=1](http://vouliakis.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=1), 2008.

Γιαμάλογλου Τ., «Η μουσική αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση». Βιωματική ή Θεωρητική προσέγγιση, [http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=23&Itemid=40](http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=40)

Dally N., The Berkshire Gamelan, <http://www.gamelannetwork.co.uk/groups/berkshire-gamelan.html>, χ.χ.

Νταλιάνη Μ., Ενότητα μέσω της διαφορετικότητας, [http://tovima.dolnet.gr/print\\_article.php?e=B&f=12391&m=C12&aa=1](http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=12391&m=C12&aa=1), 1996.

Μυστιλιάδης Χ., ΜΠΑΛΙ : το « νησί των Θεών», <http://www.rodosport.gr/enlefko/bali.htm>, 1998.

Ράλλειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θηλέων Πειραιά, Οι σημερινοί έφηβοι, [http://lyk-ralleion.att.sch.gr/Erg\\_Mathitriou/erg\\_2006\\_1.htm](http://lyk-ralleion.att.sch.gr/Erg_Mathitriou/erg_2006_1.htm), 2006.

Saar T., Hugardt A. και Lindqvist G., Deneloping artistic pedagogical in primary and secondary education, <http://www.imh.kau.se/sidor/pdf/Summary,%20Tomas%20Saar.pdf>, χ.χ.

Schmidt – Jones Catherine, Form in music, <http://cnx.org/content/m10842/latest/>, 2007.

Σοφός Λ., Μιντιακή Αγωγή και Εκπαίδευση, <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/sofos/%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CE%9C%CE%AD%CF%83%CE%B1.ppt#35>, χ.χ.

Stigler J. και Conzales P., [http://nces.ed.gov/programs/quarterly/Vol\\_1/1\\_2/6-esq12-a.asp](http://nces.ed.gov/programs/quarterly/Vol_1/1_2/6-esq12-a.asp), 1

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	177
2. ΔΟΚΙΜΙΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....	180
3. ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	183

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>Δ</b>

ΣΤΟ (Α) ΒΑΛΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΕΠΩΝΥΜΟΥ ΣΟΥ.

ΣΤΟ (Β) ΒΑΛΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΟΝΟΜΑΤΟΣ ΣΟΥ.

ΣΤΟ (Γ) ΒΑΛΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΟΝΟΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΣΟΥ.

ΣΤΟ (Δ) ΒΑΛΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΟΝΟΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΟΥ

ΦΥΛΟ :  ΑΓΟΡΙ  ΚΟΡΙΤΣΙ

1. Έχεις ασχοληθεί με κάποιο/κάποια μουσικό/ά όργανο/α εκτός του σχολείου;

Ναι  Όχι

A. Αν ναι, ποιο/α είναι αυτό/ά; .....

B. Για πόσο καιρό συνολικά:

Λιγότερο από 1 χρόνο

1 – 2 χρόνια

3 - 4 χρόνια

πάνω από 4 χρόνια

2. Έχεις συμμετάσχει με τους συμμαθητές σου στο πλαίσιο μιας ομάδας για να επεξεργαστείτε ένα θέμα στο σχολείο κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος;

όχι, ποτέ  ναι, σπάνια  ναι, αρκετά συχνά  ναι, πολύ συχνά

2Α. Αν ναι, μπορείς να θυμηθείς σε ποιο/α μάθημα/τα έχεις εργαστεί σε ομάδες;

.....

3. Πιστεύεις ότι χρειάζεται να υπάρχει το μάθημα της Μουσικής στο σχολείο;

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

3 Α. Μπορείς να δικαιολογήσεις σύντομα την απάντησή σου;

.....

.....

.....

4. Οι παρακάτω προτάσεις στις οποίες μπορείς να εκφράσεις τη γνώμη σου επιλέγοντας μία απάντηση αφορούν αποκλειστικά το **μάθημα της Μουσικής στο σχολείο.**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
4.1. Με βοηθά να γίνω πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα				
4.2. Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τα συναισθήματά μου				
4.3. Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράσω τις σκέψεις μου				
4.4. Μου δίνει τη δυνατότητα να εκφράζω τη γνώμη μου				
4.5. Με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή				
4.6. Με βοηθά να σχηματίζω δική μου άποψη για θέματα που αφορούν τη μουσική				
4.7. Με βοηθά να διευρύνω τις μουσικές μου γνώσεις				



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
4.8. Με βοήθά να καταλάβω έννοιες που έχουν σχέση με άλλα μαθήματα του σχολείου				
4.9. Κατανοώ τις μουσικές έννοιες με ευκολία				
4.10. Ασχολούμαστε με έννοιες που τις συναντώ στην καθημερινή ζωή μου				
4.11. Το μάθημα μου φαίνεται ενδιαφέρον				
4.12. Θα προτιμούσα στο σχολείο να κάνουμε δραστηριότητες χωρισμένοι σε ομάδες				
4.13. Η εργασία σε ομάδες στο μάθημα δημιουργεί προβλήματα				
4.14. Στην ομάδα που θα επεξεργαζόμαστε ένα θέμα θα προτιμούσα να είναι συμμαθητές/ συμμαθήτριες μου του ίδιου φύλου με εμένα				
4.15. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να είμαι καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στο μάθημα της Μουσικής				
4.16. Αυτά που κάνω στο μάθημα θα μου χρειαστούν στη ζωή μου				
4.17. Προσπαθώ να είμαι καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στο μάθημα.				

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ !**

Όνοματεπώνυμο:.....

Ημερομηνία:.....

1) Αυτή τη μουσική σύνθεση είναι πιθανόν να την ακούσουμε στην:

A) Ινδονησία

B) Δυτική Αφρική

γιατί.....

.....

2) Αυτή τη μουσική σύνθεση είναι πιθανόν να την ακούσουμε στην:

A) Ινδονησία

B) Δυτική Αφρική

γιατί.....

.....

3) Το κομμάτι που ακούμε έχει τη μορφή:

A

ABA

AB

4) Το κομμάτι που ακούμε έχει τη μορφή:

A

ABA

AB

5) Με ποιο εκφραστικό τρόπο έχει ερμηνευτεί το μουσικό κομμάτι που ακούμε;

.....

6) Γράψτε δίπλα σε κάθε πρόταση εάν είναι Σωστή ή Λάθος.

A) Στη δυτική Αφρική συναντάμε το κρουστό μουσικό όργανο μπίρα.

B) Η μουσική στη δυτική Αφρική βασίζεται στη σημειογραφία.

Γ) Η μουσική στη δυτική Αφρική έχει μεγάλη ποικιλία κρουστών

Δ) Ο βασικός φορέας της παραδοσιακής μουσικής στην Ινδονησία είναι η ορχήστρα κρουστών γκάμελαν.

E) Στις ορχήστρες γκάμελαν δε συμμετέχουν μικρά παιδιά.

ΣΤ) Συχνά συνοδεύουν οι ορχήστρες γκάμελαν παραστάσεις θεάτρου σκιών.

7) «Μονάχη το δρόμο επήρες, εξανάρθρες μονάχη»

Σε αυτήν την ποιητική πρόταση έχουμε κυκλικό σχήμα ή απλά επανάληψη;

Γιατί;.....  
.....

8) «Όρκος στα νερά της Στυγός

*Όρκος τρομερός, μόνο για θεούς.*

*Έμειναν παράλυτοι για ένα χρόνο,*

*Για εννέα χρόνια δεν μπορούσαν*

*Να ζήσουν με τους άλλους θεούς. »*

Στο παραπάνω ποίημα υπάρχει το κυκλικό σχήμα ή απλά επανάληψη;:

.....  
.....

9) Ο πίνακας αυτός ανήκει στο κίνημα του μιμητισμού γιατί.....

.....  
.....

10) Γράψτε δίπλα σε κάθε πρόταση εάν είναι Σωστή ή Λάθος.

A) Η Ινδονησία είναι ένα νησιωτικό κράτος της νοτιοανατολικής Ασίας.

B) Στην Ιάβα υπάρχουν μόνο φτωχές συνοικίες.

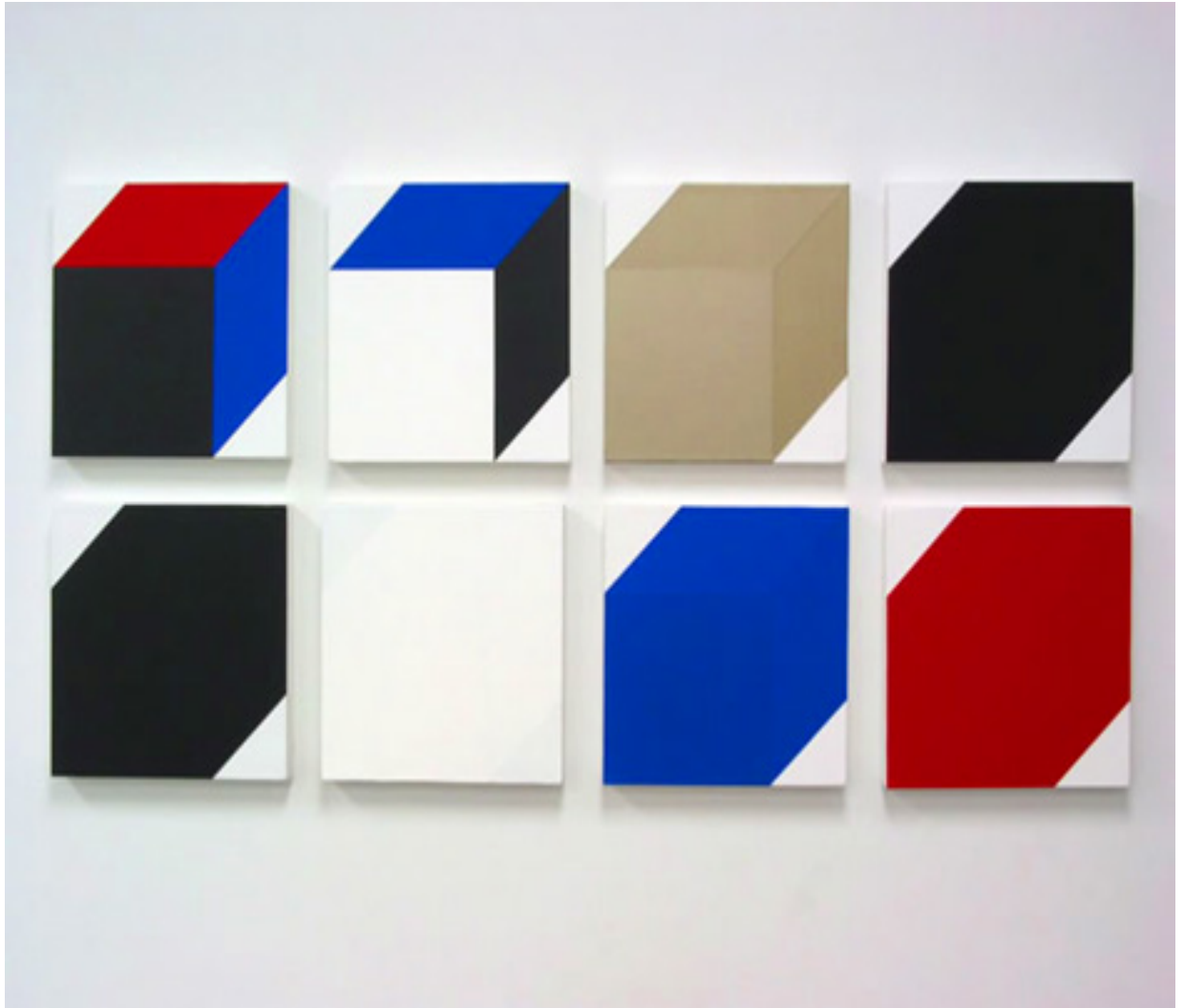
Γ) Η Ινδονησία δεν έχει ανεπτυγμένο τουρισμό.

Δ) Η Αφρική αποτελείται από περίπου 20 χώρες.

E) Στην Αφρική υπάρχουν 1000 διαφορετικές γλώσσες.

Z) Η Αφρική βρέχεται στα δυτικά από τον Ατλαντικό Ωκεανό.

*ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 9 ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ ΕΠΙΔΟΣΗΣ*



1<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*ΘΕΜΑ: Σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας – Μουσική μορφή Α μέσα από την κίνηση και τα εικαστικά*

**Υλικά:** ξυλάκια, ηλεκτρονικός υπολογιστής και προβολέας, σημειώσεις μαθητή.

**1η δραστηριότητα:**

**Σκοπός:** Ενεργοποίηση της ομάδας – Σύσφιξη των σχέσεων

**Προηγούμενη γνώση:** Αναγνώριση της αξίας του τετάρτου.

**Πορεία:** Η εκπαιδευτικός χτυπά τα ξυλάκια ερμηνεύοντας τέταρτα και τα παιδιά περπατούν στο χώρο με τον ρυθμό. Όταν διακόπτει δίνει στα παιδιά μία οδηγία λέγοντας ποιο μέρος του σώματός τους να ακουμπήσουν ανά δύο. Μετά συνεχίζει με τα ξυλάκια ώσπου να διακόψει ξανά. Όταν χτυπά δύο συνεχόμενες φορές τα ξυλάκια τα παιδιά κάθονται στις καρέκλες τους που είναι τοποθετημένες σε κύκλο.

**2η δραστηριότητα:** Μουσική μορφολογία και κίνηση

**Σκοπός:** Κινητική ευαισθητοποίηση σε ένα θέμα- Δημιουργία μορφής Α με μια κίνηση.

**Στόχοι:** Οι μαθητές δημιουργούν μία μόνο δική τους πρωτότυπη κίνηση η οποία επαναλαμβανόμενη μπορεί να μας δώσει μια μορφή ΑΑΑΑ...Α, σε αντιστοιχία με τη μουσική φόρμα.

Εξάσκηση της μνήμης. Αυτοσχεδιασμός.

**Πορεία :** Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Σκέφτονται για λίγο μία κίνηση και της δίνουν ένα όνομα. Όταν όλοι είναι έτοιμοι ξεκινάει ένα – ένα παιδί μας λέει το όνομα της κίνησής του, την ερμηνεύει και οι υπόλοιποι ένας- ένας την επαναλαμβάνουν μέχρι να φτάσουμε ξανά στο παιδί που την εμπνεύστηκε. Η δραστηριότητα τελειώνει όταν όλα τα παιδιά παρουσιάσουν την κίνησή τους.

Στη συνέχεια κάνει κάποιος την κίνηση κάποιου άλλου, ο οποίος πρέπει να θυμηθεί και να ερμηνεύσει την κίνηση κάποιου άλλου κ.ο.κ.

**3η δραστηριότητα:** Μουσική μορφολογία – Εικαστικά

**Σκοπός:** Να παρατηρήσουν οι μαθητές την επανάληψη των μοτίβων στα εικαστικά έργα.

**Πορεία:** Δείχνουμε στους μαθητές σε σκοτεινή αίθουσα με τον προβολέα εικαστικά έργα με επανάληψη μοτίβων τεχνοτροπίας του μινιμαλισμού.

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Ακρόαση κομματιών με επανάληψη ενός θέματος Α

**Σκοπός:** Πρώτη επαφή με τη μονοθεματική μουσική φόρμα.

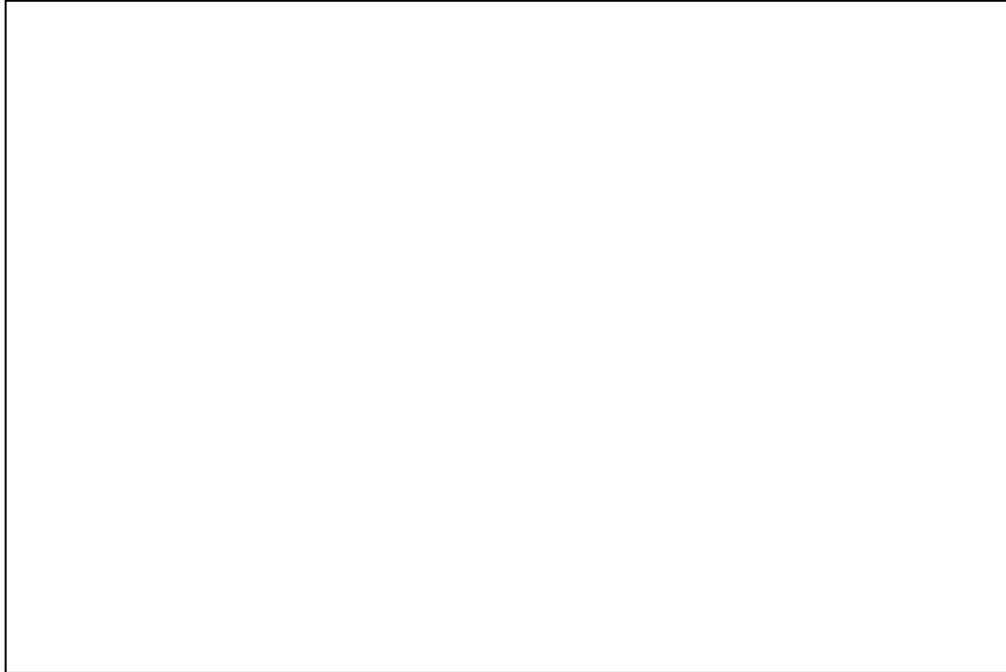
**Πορεία:** Ακούμε ένα κομμάτι (Philip Glass - Opening) με ένα θέμα και συζητάμε αν μπορούμε να κάνουμε καμία σύνδεση με τα έργα ζωγραφικής που είδαμε ή τις κινήσεις που κάναμε.

**Αξιολόγηση**

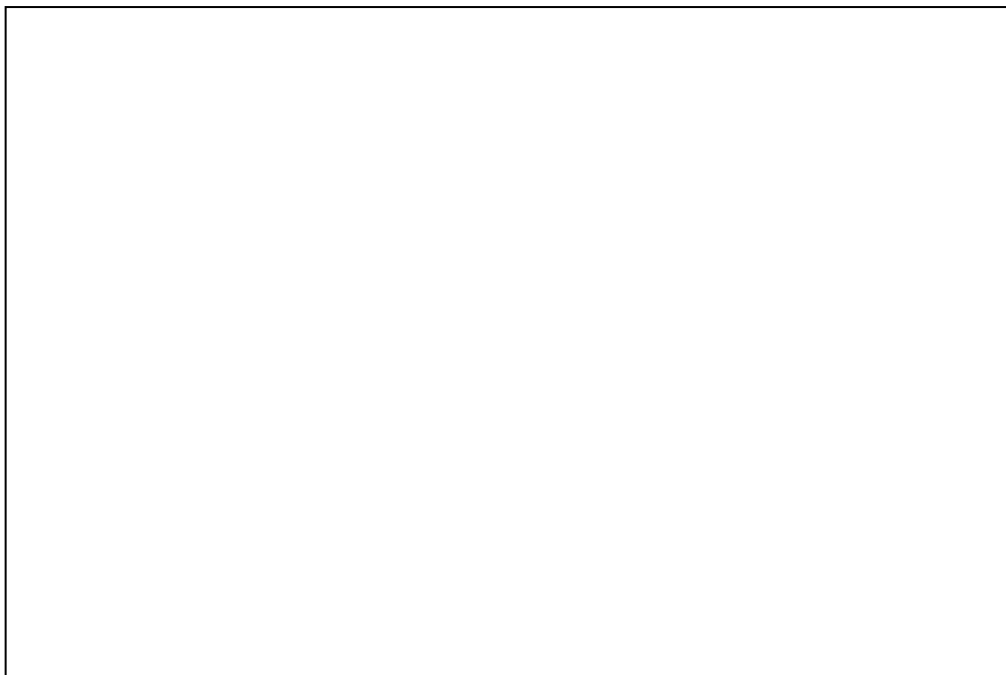
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

Δική μου σύνθεση:



Τίτλος μουσικής σύνθεσης:



Σήμερα μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Σήμερα δε μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Άλλες παρατηρήσεις

.....  
.....  
.....



## 2<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*ΘΕΜΑ: Σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας – Μουσική μορφή Α. Συσχέτιση με την κίνηση και τα εικαστικά*

**Υλικά:** ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας, φύλλο εργασίας μαθητή, μαγνητόφωνο, κρουστά όργανα Orff

Μουσικές συνθέσεις : 1.Μότσαρντ, Μικρή νυχτερινή μουσική: 4<sup>ο</sup> μέρος: Rondo  
2..Μάρκου Βαμβακάρη «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν»

**Στόχοι :** Σύσφιξη των σχέσεων, εξοικίωση με το μουσικό κομμάτι που θα αναλύσουμε, αναγνώριση της μορφής Α στη μουσική, σύνδεση με εικαστικά και κίνηση.

### **Πορεία:**

1. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο μαζί με την εκπαιδευτικό. Ένα αντικείμενο (κρουστά όργανα Orff) ξεκινά από την εκπαιδευτικό και πηγαίνει από μαθητή σε μαθητή λέγοντας «Παίρνω- δίνω», σε κάθε λέξη στο παλμό ενός τετάρτου. Όταν συγχρονιστούν να μπαίνουν στον κύκλο πολλά αντικείμενα χωρίς να χάνουν τον ρυθμό τους, βάζουμε το μουσικό κομμάτι του Μότσαρντ, Μικρή νυχτερινή μουσική: 4<sup>ο</sup> μέρος: Rondo και κάνουμε την κίνηση στον παλμό του κομματιού.
2. Συζητάμε με τους μαθητές για τη μουσική μορφολογία και για την έννοια του μοτίβου και του θέματος και συγκεκριμένα στο κομμάτι που ακούσαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα, στο οποίο ψάχνουμε να βρούμε αν έχει ένα ή πολλά θέματα.
3. Αφού αναλύσουμε τους όρους ακούμε ξανά το κομμάτι. Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο μόλις βλέπουν ότι ξεκινάει ξανά το Α στο κομμάτι αλλάζουν θέσεις.
4. Παρατηρούμε πίνακες Οπ Αρτ και Μινιμαλισμού και σχολιάζουμε το μοτίβο και τις επαναλήψεις του τώρα που έχουμε μιλήσει και θεωρητικά.
5. Τραγουδάμε «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν» του Μάρκου Βαμβακάρη και βρίσκουμε πιο είναι το θέμα που επαναλαμβάνεται.
6. Αξιολόγηση.

### 3<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*ΘΕΜΑ: Εταιρική εργασία – Διθεματική μουσική μορφή. Συσχέτιση με την κίνηση.*

**Υλικά:** μαγνητόφωνο

**Σκοπός:** Κατανόηση της μουσική φόρμας με δύο θέματα και ικανότητα αναγνώρισής της στα μουσικά κομμάτια των θεμάτων που ακούγονται.

**Στόχοι:** Συνεργασία μεταξύ δύο μελών και αναγνώριση της έννοιας της όμοιας και διαφορετικής κίνησης.

**Πορεία:**

1. Οι μαθητές κάθονται απέναντι ο ένας στον άλλο σε ζευγάρια. Σε ένα – ένα ζευγάρι η εκπαιδευτικός μπορεί να πει «Α-Α» ή «Α-Β». Εάν πει «Α-Α» ,τότε ο μαθητής που είναι αριστερά στο ζευγάρι κάνει μια κίνηση και το άλλο μέλος πρέπει να επαναλάβει την ίδια. Αν η εκπαιδευτικός πει «Α-Β», τότε το πρώτο μέλος από αριστερά πρέπει να κάνει μια κίνηση και το δεύτερο μια διαφορετική. Όταν κάνουν όλα τα ζευγάρια από μια πλευρά αλλάζουν ρόλους. Όταν ένα ζευγάρι κάνει λάθος δε συμμετέχει στη συνέχεια μέχρι να μείνει ένα ζευγάρι.
2. Ακούμε τα μουσικά κομμάτια και συζητάμε πάνω στη μουσική τους μορφολογία. Συμπληρώνουμε τη μορφή τους με τα κεφαλαία γράμματα της αλφαβήτας και έπειτα αν είναι μονοθεματικά, διθεματικά ή πολυθεματικά. Κάθε μουσικό κομμάτι το ακούμε δύο φορές και μετά σχολιάζουμε.
3. Αξιολόγηση.

2<sup>η</sup> ΚΑΙ 3<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ  
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

♪ 1) Yuri Kazakov, Παραλλαγές σε ρώσικο παραδοσιακό τραγούδι

--	--	--	--

--

♪ 2) Μόντεστ Μουσόργκσκι, Εικόνες από μια Έκθεση: Κεραμεικός

--	--	--

--

♪ 3) Μότσαρντ, Μικρή νυχτερινή μουσική: 4<sup>ο</sup> μέρος: Rondo

--	--	--	--	--

--

♪ 4) Greenday, Boulevard of Broken Dreams

--	--	--	--	--	--

--

Σήμερα μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Σήμερα δε μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Η ομάδα μου

.....  
.....

## 4<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*ΘΕΜΑ: Ομαδική εργασία – Δημιουργία στίχων επάνω στη μουσική του τραγουδιού «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν»*

**Υλικά:** φύλλο εργασίας μαθητή

Μουσική σύνθεση του Μάρκου Βαμβακάρη «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν ».

**Πορεία:**

1. Τραγουδάμε «Τα ματόκλαδά σου λάμπουν» του Μάρκου Βαμβακάρη και σχολιάζουμε τη μορφή.
2. Χωριζόμαστε σε ομάδες και κάθε ομάδα καλείται να φτιάξει στίχους πρωτότυπους επάνω στη μουσική του τραγουδιού, διατηρώντας τη μουσική του μορφή.
3. Αξιολόγηση.

Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

Ημερομηνία:.....

Θετικά:.....

Αρνητικά:.....

Παρατηρήσεις:.....

.....

.....

Σήμερα μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Σήμερα δε μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Η ομάδα μου

.....  
.....

## 5<sup>η</sup> ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*ΘΕΜΑ: Ομαδική εργασία – Παρουσίαση τραγουδιού  
Επανάληψη και Κυκλικό Σχήμα στην ποίηση*

**Υλικά:** ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας, μαγνητόφωνο.

**Σκοπός:** Παρουσίαση της εργασίας των ομάδων μπροστά σε κοινό. Κατανόηση της έννοιας της επανάληψης στην ποίηση.

**Πορεία:**

1. Κάθε ομάδα τραγουδά τους στίχους που έφτιαξε για το μουσικό κομμάτι.
2. Τα παιδιά συζητούν για τους στίχους και αξιολογούν τη δουλειά τους και των άλλων ομάδων εντοπίζοντας τα αρνητικά και τα θετικά.
3. Εισαγωγή στο Κυκλικό σχήμα και στη χρήση της επανάληψης στην ποίηση.



## Τα ματόκλαδά σου λάμπουν Μ. Βαμβακάρης

### ΟΜΑΔΑ 1

Δέκα λεπτά είναι το κήρυγμα  
κι άλλα δέκα το μαρτύρημα,  
δέκα λεπτά είναι το κήρυγμα  
τέλος πια το παρατήρημα.

### ΟΜΑΔΑ 2

Θα' θελα να πάω πάρτυ, βρε  
διασκέδαση να δούμε  
διασκέδαση να δούμε βρε  
θα' θελα να πάω πάρτυ.

Θα' θελα σπίτια να χτίζω, βρε  
αλλά μόνο τα γκρεμίζω  
αλλά μόνο τα γκρεμίζω, βρε  
θα' θελα σπίτια να χτίζω.

Θα' θελα να πάω "swimming", βρε  
αλλά έμεινα από βενζίνη,  
αλλά έμεινα από βενζίνη, βρε  
θα' θελα να πάω "swimming".

### ΟΜΑΔΑ 3

Το κρεβάτι το ζεστό μου, βρε  
πού' ναι μόνο του στο σπίτι  
πού' ναι μόνο του στο σπίτι, βρε  
το κρεβάτι το ζεστό μου.

Το σκυλάκι το γλυκό μου , βρε  
μου γαβγίζει όλη μέρα  
μου γαβγίζει όλη μέρα , βρε  
το σκυλάκι το γλυκό μου.

Πάμε γρήγορα στο σπίτι, βρε  
πριν μας πιάσει η βροχούλα  
πριν μας πιάσει η βροχούλα, βρε  
πάμε γρήγορα στο σπίτι.

### ΟΜΑΔΑ 4

Το καροτσάκι μου θα πάρω, βρε  
για να πάω στην αγορά  
για να πάω στην αγορά, βρε  
το καροτσάκι μου θα πάρω.

Και πάρω ντοματούλες, βρε  
για να φτιάξω γεμιστά  
για να φτιάξω γεμιστά, βρε  
και θα πάρω ντοματούλες.

*ΘΕΜΑ: Επανάληψη και Κυκλικό Σχήμα στην ποίηση.*

*Ομαδική εργασία για δημιουργία ποιήματος.*

**Υλικά :** Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας, μαγνητόφωνο, φύλλο εργασίας μαθητή.

**Στόχοι:** Κατανόηση επανάληψης και κυκλικού σχήματος στην ποίηση. Δημιουργία ενός ποιήματος που να έχει στοιχεία επανάληψης ή να δημιουργείται κυκλικό σχήμα.

**Πορεία:**

1. Ακούμε τη μελοποίηση του «Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» του Ελύτη και επισημαίνουμε τις λέξεις που επαναλαμβάνονται, ενώ βλέπουμε τους στίχους με τη βοήθεια του προβολέα.
2. Διαβάζουμε τους στίχους ποιημάτων με τη βοήθεια του προβολέα, όπως «Η Μάγια» του Οδυσσέα Ελύτη και επισημαίνουμε το κυκλικό σχήμα που εμφανίζεται.
3. Χωριζόμαστε σε ομάδες και προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα κείμενο ή ποίημα που να εμφανίζει στοιχεία επανάληψης ή να δημιουργείται κυκλικό σχήμα. Στα παιδιά δίνουμε ως αφορμή λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως τίτλο.
4. Αξιολόγηση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

Ημερομηνία:.....

.

Θετικά:.....

Αρνητικά:.....

Παρατηρήσεις:.....

.....

.....

Σήμερα μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Σήμερα δε μου άρεσε στο μάθημα:

.....  
.....

Η ομάδα μου

.....  
.....

*ΣΤΙΧΟΙ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΑΝ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ  
ΣΤΙΧΟΙ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΑΝ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ ΚΥΚΛΙΚΟ  
ΣΧΗΜΑ*

ΟΜΑΔΑ 1

Η κυρία με το σκυλάκι

Η κυρία με το σκυλάκι  
πάει βόλτα στο παρκάκι  
και φοράει ένα ροζάκι  
ένα μίνι φορεματάκι.

Ξέγνοιαστη περπατάει  
και το σκυλάκι την αγαπάει,  
όμως, ήρθε η στιγμή  
να το αποχωριστεί.

Ο Θεός το αγαπούσε,  
το θερμοπαρακαλούσε:  
«Έλα εδώ βρε κουτό,  
φύγε από το παρτσακλό».

Και έτσι, το σκυλάκι περπατάει,  
το φορτηγάκι το πατάει  
και πάει προς τα πάνω,  
στον Παράδεισο τον άνω.

Η κυρία με το σκυλάκι  
πάει βόλτα στο παρκάκι  
και φοράει ένα ροζάκι  
ένα μίνι φορεματάκι

ΟΜΑΔΑ 2

Το κοτόπουλο

Το κοτόπουλο το πονηρό,  
πάει στο γιαλό να πιεί νερό,  
πάει στο γιαλό να πιεί νερό  
το κοτόπουλο το πονηρό.

Και στο δρόμο βρίσκει μια αλεπού,  
που ζει στα πέρατα του αγρού,  
που ζει στα πέρατα του αγρού,  
η πανούργα η αλεπού.

«Τι κάνεις κοτοπουλάκι μου γλυκό  
που ήρθες ως εδώ στο μακρινό γιαλό;»  
«Ήρθα για να πιω νερό  
και να ξαποστάσω λίγο εδώ».

«Γεια σου κοτοπουλάκι μου γλυκό  
που είσαι σαν τον ήλιο λαμπερό,  
φεύγω τώρα εγώ  
να παιδεύσω το βοσκό».

### ΟΜΑΔΑ 3

#### Θάλασσα

Η θάλασσα είναι γεμάτη μυστικά  
και υπάρχουν πολλά φανταστικά.

Θα ήθελα να την εξερευνήσω  
για να τα ανακαλύψω.

Με ένα υποβρύχιο στο βυθό,  
είμαι έτοιμος να τα δω.

Η θάλασσα είναι γεμάτη μυστικά  
και υπάρχουν πολλά φανταστικά.

### ΟΜΑΔΑ 4

#### Το βιβλίο

Θα ήθελα να πάω βιβλιοπωλείο  
για να πάρω ένα βιβλίο,  
για να πάρω ένα βιβλίο,  
θα ήθελα να πάω βιβλιοπωλείο.

#### Το μαντήλι

Καθώς περπατούσα είδα μια τρελή,  
που είχε ένα μαντήλι στην κεφαλή  
και μου το έδωσε.

Εγώ το πήρα και το πέταξα,  
ένας τρελός το πήρε από τα σκουπίδια  
Καθώς περπατούσα είδα μια τρελή,  
Που είχε ένα μαντήλι στην κεφαλή.

### ΟΜΑΔΑ 5

#### Η Εκδρομή

Μια ηλιόλουστη μέρα δύο κοπέλες πήγαν εκδρομή. Η μία στο βουνό και η άλλη στο λιμάνι.

Φτάνοντας η κοπέλα στο βουνό, χάιδεψε το αεράκι τα απαλά μαλλιά της.  
Ψηλά στο βουνό συνάντησε τον έρωτά της.  
Η άλλη κοπέλα φτάνοντας στο λιμάνι συνάντησε ένα χτυπημένο γλάρο.  
Τον λυπήθηκε και τον φρόντισε.

Μια ηλιόλουστη μέρα δύο κοπέλες πήγαν εκδρομή. Η μία στο βουνό και η άλλη στο λιμάνι.

*ΘΕΜΑ: Ομαδική εργασία για τη δημιουργία μορφής ABA*

*A) με τη χρήση ηχομιμητικών λέξεων*

*B) με εμπλουτισμό της από κρουστά όργανα του συστήματος Orff.*

**Υλικά :** Φύλλο εργασίας μαθητή, περιοδικά κόμικς.

**Στόχοι:** Κατανόηση της μορφής ABA μέσα από πρωτότυπη δημιουργία.

Σωστή εκφορά των ηχομιμητικών λέξεων.

Ένταξη κρουστών οργάνων στη σύνθεση.

Παρουσίαση της σύνθεσης στους συμμαθητές.

**Πορεία:**

1. Κάθε ομάδα έχει ένα κόμικς από το οποίο σημειώνει στο φύλλο εργασίας τις ηχομιμητικές λέξεις (όπως είναι η λέξη «μπαμ», «γκλουπ» κ.ο.κ.).
2. Δημιουργεί με τις λέξεις αυτές μια μορφή ABA. Φτιάχνει με τις λέξεις σε διαδοχή μια μορφή A, μετά παρεμβάλλει ένα B τελείως διαφορετικό και έπειτα επαναλαμβάνει ακριβώς το A. Δίνει ένα τίτλο στη σύνθεσή της. Αποφασίζει ποιος και με πιο τρόπο θα πει τι.
3. Παρουσίαση του κομματιού στους συμμαθητές τους.
4. Αξιολόγηση προφορική και συζήτηση για τυχόν βελτιώσεις μεταξύ των ομάδων.
5. Στο κομμάτι που έχουν ήδη φτιάξει προσθέτουν σε όποια σημεία θέλουν ήχους από τα κρουστά όργανα Orff και κάνουν διορθώσεις σε σχέση με τα σχόλια που άκουσαν στην πρώτη φάση.
6. Παρουσίαση της σύνθεσης μπροστά στους συμμαθητές τους.
7. Αξιολόγηση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Ομάδα:.....

Όνόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

Ημερομηνία:.....

**Λέξεις:**

**Τίτλος:.....**

**A**

**B**

**A**



Όνοματεπώνυμο:.....

1.Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

2.Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

3.Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

4.Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

5.Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

*ΘΕΜΑ: Εκφραστικοί χρωματισμοί:*

*A) στην απόδοση των λέξεων*

*B) στην απόδοση μουσικών κομματιών*

**Υλικά:** Φύλλο εργασίας, μαγνητόφωνο.

**Στόχοι:** Καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης, καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργίας και έκφρασης

**Πορεία:**

1. Κάθονται σε κύκλο οι μαθητές και ένας- ένας λέει το όνομά του με διαφορετικό τρόπο δείχνοντας ένα συναίσθημα.
2. Διαβάζουμε την κατάσταση με τους εκφραστικούς χρωματισμούς. Συζητάμε για τη χρησιμότητά τους στη μουσική και λέμε ξανά τα ονόματά μας διαλέγοντας την ορολογία από την κατάσταση. Στη συνέχεια κάποιος ξεκινά λέγοντας το όνομα με τον τρόπο που το είπε ο συμμαθητής του και εκείνος πρέπει να θυμηθεί τον τρόπο κάποιου άλλου κ.ο.κ.
3. Καθόμαστε σε ομάδες. Ακούμε τρία κομμάτια και πρέπει κάθε ομάδα να επιλέξει μια ορολογία ταιριάζει. Στο τέλος κάθε ομάδα αναφέρει τη γνώμη της και αξιολογούμε και απορρίπτουμε εκείνες που δεν ταιριάζουν.
4. Στο γνωστό κομμάτι «τα ματόκλαδά σου λάμπουν» του Μάρκου Βαμβακάρη διαλέγει κάθε ομάδα δύο στροφές και επιλέγει με πιο τρόπο θα τις ερμηνεύσει. Οι υπόλοιπες σημειώνουν την άποψή τους. Στο τέλος αξιολογούμε ποιες ομάδες πέτυχαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.
5. Αξιολόγηση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

### Εκφραστικοί χρωματισμοί

Όροι που καθορίζουν την εκφραστική ερμηνεία ενός μουσικού έργου στο σύνολό του ή μέρους του έργου.

1	<b>Agitato</b>	Ατζιτάτο	Ταραγμένα
2	<b>Affetuoso</b>	Αφετουόζο	Στοργικά
3	<b>Amabile</b>	Αμάμπιλε	Με αγάπη
4	<b>Brillante</b>	Μπριλάντε	Λαμπερά
5	<b>Cantabile</b>	Καντάμπιλε	Μελωδικά
6	<b>Capriccioso</b>	Καπριτσόζο	Ιδιότροπα, Παράξενα
7	<b>Comodo</b>	Κόμοντο	Ήσυχια
8	<b>Con anima</b>	Κον άνιμα	Με ψυχή
9	<b>Con brio</b>	Κον μπρίο	Με κέφι και ζωντάνια
10	<b>Deciso</b>	Ντετσιόζο	Αποφασιστικά
11	<b>Dolce</b>	Ντόλτσε	Γλυκά
12	<b>Doloroso</b>	Ντολορόζο	Πονεμένα
13	<b>Dramatico</b>	Ντραμάτικο	Δραματικά
14	<b>Espressivo</b>	Εσπρεσίβο	Εκφραστικά
15	<b>Furioso</b>	Φουριόζο	Βίαια, ορμητικά
16	<b>Giocoso</b>	Τζοκόζο	Παιχνιδιάρικα
17	<b>Lacrimoso</b>	Λακριμόζο	Με δάκρυα, θλιμμένα
18	<b>Maestoso</b>	Μαεστόζο	Μεγαλόπρεπα
19	<b>Nobile</b>	Νόμπιλε	Ευγενικά
20	<b>Religioso</b>	Ρελιτζόζο	Με θρησκευτικότητα
21	<b>Risoluto</b>	ΡΙζολούτο	Αποφασιστικά
22	<b>Semplice</b>	Σέμπλιτσε	Απλά, με ειλικρίνεια
23	<b>Sostenuto</b>	Σοστενούτο	Συγκρατημένα
24	<b>Vivace</b>	Βιβάτσε	Πολύ ζωντά

Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

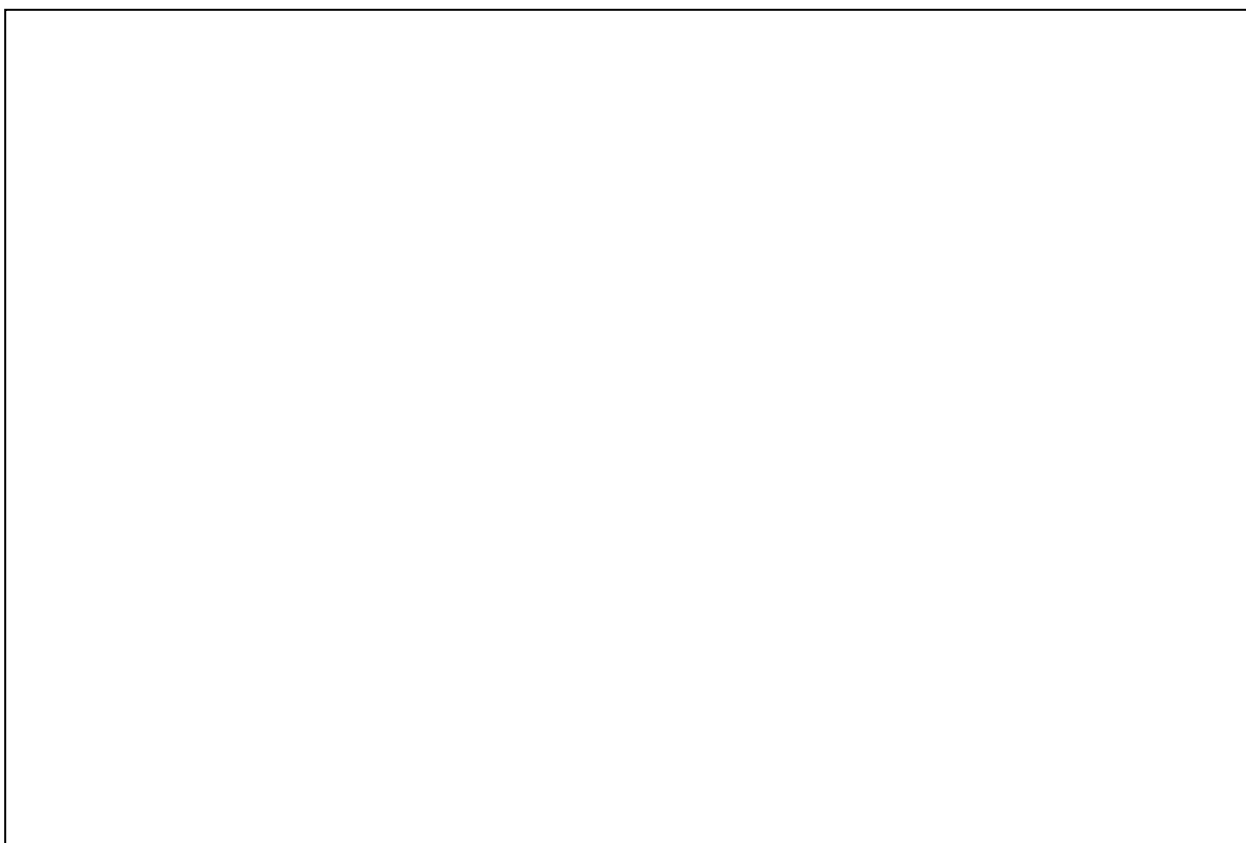
Ημερομηνία:.....

Μόντεστ Μουσόργκι. Εικόνες από μια Έκθεση

1. Το Μπαλέτο των κλωσσόπουλων μέσα στο τσόφλι τους.....

2. Gnomus.....

3. Η μεγάλη πύλη του Κιέβου.....



Όνοματεπώνυμο:.....

1.Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

2.Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

3.Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

4.Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

5.Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

*ΘΕΜΑ: Η μουσική της Ινδονησίας μέσα από τη Γεωγραφία.*

**Πορεία:**

1. Δίνουμε στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με την Ινδονησία. Επικεντρωνόμαστε στα χαρακτηριστικά που αφορούν τη Γεωγραφία και τη καθημερινή ζωή των ανθρώπων.
2. Σχηματίζουμε ομάδες. Δείχνουμε με τον προβολέα εικόνες από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και κάθε ομάδα γράφει τις σκέψεις τις για αυτήν, ενώ επιλέγει μια εικόνα και την περιγράφει πιο αναλυτικά.
3. Δείχνουμε εικόνες από τη μουσική ζωή της Ινδονησίας. Ακούμε τρία κομμάτια και κάθε ομάδα γράφει σχόλια για τα κομμάτια αυτά. Τι μουσικά όργανα ακούει και τη μορφή των κομματιών.
4. Ακούμε ξανά τα κομμάτια και κάθε ομάδα σχολιάζει. Στο τέλος βγάζουμε συμπεράσματα στα οποία συμφωνούμε και με τη βοήθεια του προβολέα η εκπαιδευτικός μιλά για τη μουσική της Ινδονησίας.
5. Μιλάμε για το «Χορό των μαϊμούδων», ένα μύθο από την Ινδονησία.
6. Κάθε ομάδα σημειώνει στο φύλλο εργασίας της μια παυλίτσα κάτω από κάθε αριθμό που θέλει και συμφωνεί με πιο τρόπο θα χτυπήσει ένα τέταρτο σε κάθε αριθμό που έχει τοποθετήσει την παύλα.
7. Όταν κάθε ομάδα έχει μάθει τον τρόπο που επιθυμεί να ερμηνεύσει αυτή τη γραμμή και δεν κάνει λάθη, βάζουμε σταδιακά τις ομάδες μέχρι να ακουστούν όλες μαζί που θα ερμηνεύουν τη γραμμή τους.
8. Αξιολόγηση

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

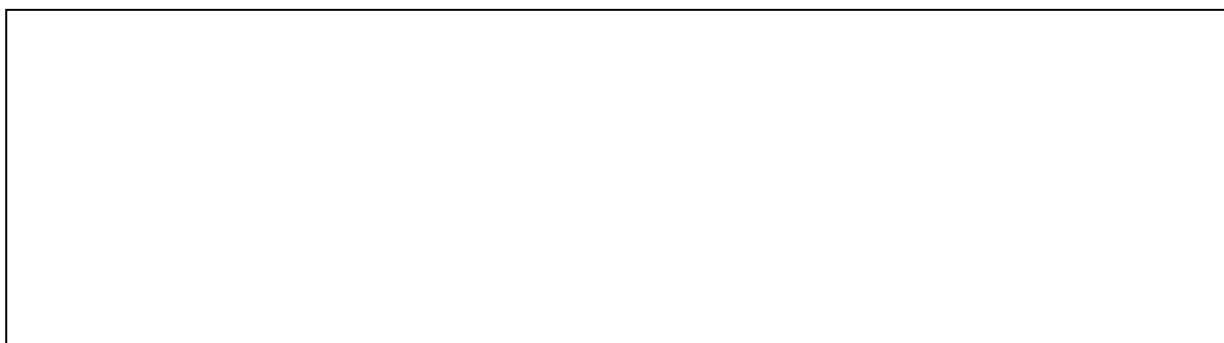
3).....

4).....

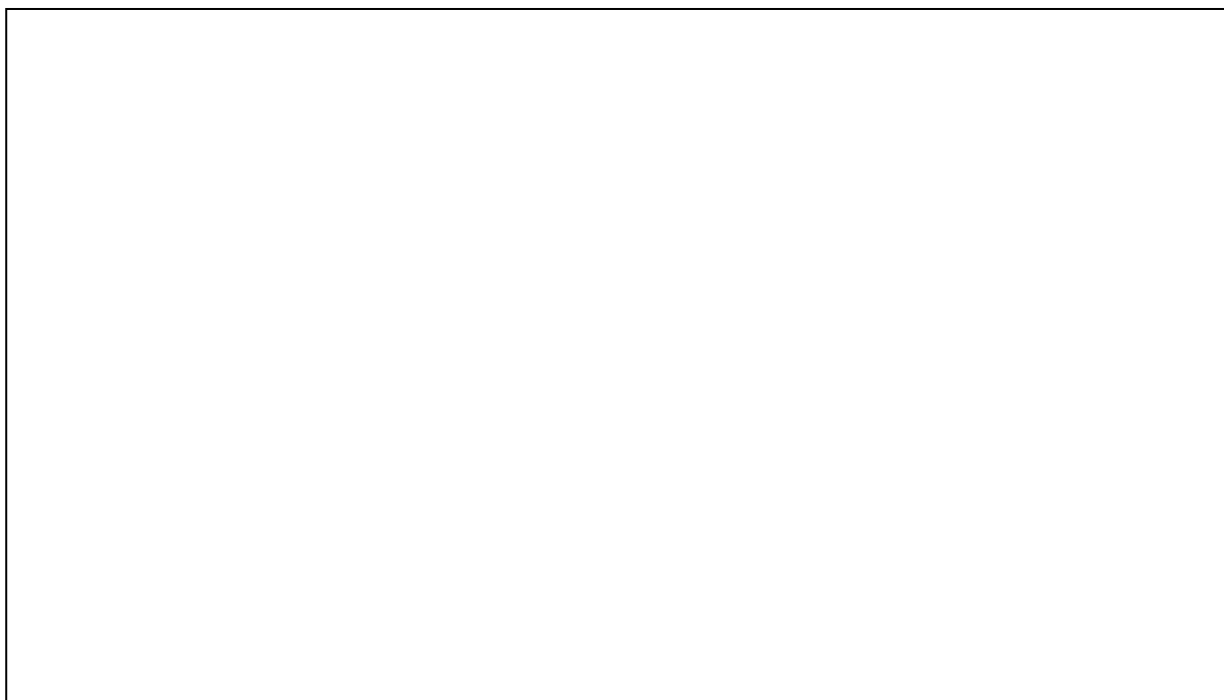
5).....

Ημερομηνία:.....

Η ζωή στα νησιά της Ινδονησίας όπως φαίνεται από τις εικόνες:



Η ιστορία μας βλέποντας την εικόνα .....



Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

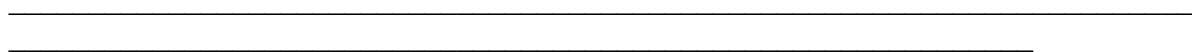
3).....

4).....

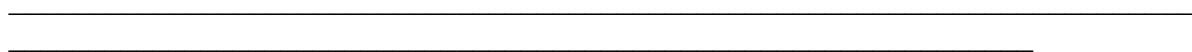
5).....

Ημερομηνία:.....

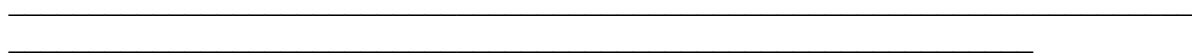
♪ Μουσική Γκάμελαν από την Ιάβα



♪ Μουσική Γκάμελαν από το Μπαλί



♪ Μουσική από το παραδοσιακό θέατρο σκιών



## Α) Ο χορός των μαιμούδων

1 2 3 1 2 3 1 2 1 2 3 1 2 3 1 2



Όνοματεπώνυμο:.....

1. Όλα τα παιδιά της ομάδας μου συμμετείχαν εξίσου στην εργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

2. Θα ήθελα να συνεργαστώ την άλλη φορά με κάποια άλλα παιδιά:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

3. Είμαι ικανοποιημένος από τη συμβολή μου στην εργασία της ομάδας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

4. Πέρασα όμορφα με τα παιδιά της ομάδας μου:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

5. Μου άρεσε το αποτέλεσμα που βγήκε από τη συνεργασία μας:

πολύ       αρκετά       λίγο       καθόλου

*ΘΕΜΑ: Η μουσική της Δυτικής Αφρικής μέσα από τη Γεωγραφία.*

**Πορεία:**

1. Δίνουμε στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με την Αφρική. Επικεντρωνόμαστε στα χαρακτηριστικά που αφορούν τη Γεωγραφία και τη καθημερινή ζωή των ανθρώπων.
2. Σχηματίζουμε ομάδες. Δείχνουμε με τον προβολέα εικόνες. Κάθε ομάδα καλείται να γράψει μια ερώτηση πάνω σε αυτά που ακούσαμε. Στη συνέχεια απευθύνουμε τις ερωτήσεις στην κάθε ομάδα και υπολογίζουμε ποιες απάντησαν σωστά.
3. Δείχνουμε εικόνες από τη μουσική ζωή της Δυτικής Αφρικής. Ακούμε τρία κομμάτια και κάθε ομάδα γράφει σχόλια για τα κομμάτια αυτά. Τι μουσικά όργανα ακούει και τη μορφή των κομματιών.
4. Ακούμε ξανά τα κομμάτια και κάθε ομάδα σχολιάζει. Στο τέλος βγάζουμε συμπεράσματα στα οποία συμφωνούμε και με τη βοήθεια του προβολέα η εκπαιδευτικός μιλά για τη μουσική της Δυτικής Αφρικής
- 5.. Κάθε ομάδα σημειώνει στο φύλλο εργασίας της ένα ρυθμικό σχήμα 4/4 χρησιμοποιώντας τις αξίες που έχουμε μάθει τέταρτο, μισό, όγδοο και παύση τετάρτου. Στην αρχή το ερμηνεύει με παλαμάκι και όταν το κάνει σωστά επιλέγει κάποιο άλλο τρόπο να χτυπάει τις αξίες
6. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες τις βάζουμε σταδιακά, ώστε να ακουστούν ταυτόχρονα όλα τα ρυθμικά σχήματα.
7. Αξιολόγηση

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Ομάδα:.....

Ονόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

Ημερομηνία:.....

**Ερώτηση 1:**.....

.....

.....

**Απάντηση:**.....

.....

.....

**Ερώτηση 2:**.....

.....

.....

**Απάντηση:**.....

.....

.....

Ομάδα:.....

Όνόματα: 1).....

2) .....

3).....

4).....

5).....

Ημερομηνία:.....

Δυτική Αφρική

1.....

.....

2.....

.....

Τίτλος Μουσικής Σύνθεσης:.....

--	--	--	--

Όνοματεπώνυμο:.....

Αξιολόγηση του μαθήματος

.....  
.....  
.....  
.....

## ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΑΛΟΓΕΡΑΚΗ

ΟΝΟΜΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΣΠΟΥΔΕΣ

- 1998-2003 :Πτυχίο **Τμήματος Μουσικών Σπουδών** του Πανεπιστημίου Αθηνών (πενταετούς φοίτησης -βαθμός πτυχίου: «Άριστα»).
- 2000 :Πτυχίο **Ειδικού Αρμονίας** από το Ωδείο Φίλιππος Νάκας με καθηγητή το Μηνά Αλεξιάδη.  
Ακκορντεόν: τάξη Ηρακλή Βαβάτσικα στο Ωδείο Φίλιππος Νάκας.

### ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ- ΣΥΝΕΧΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

- 2007 : «Διδάσκοντας σε πολυπολιτισμική τάξη», **Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.**, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., 12 ώρες.
- 2007 : «2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής: Μουσική Παιδαγωγική στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές», **Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.**
- 2006 : «27<sup>th</sup> International Conference of the Stress and Anxiety Research Society», **Πανεπιστήμιο Κρήτης.**
- 2006 : «Σύγχρονοι προβληματισμοί στην εκπαίδευση με αφορμή το παράδειγμα της Φιλανδίας», **Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.**
- 2005 : «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», **Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.**, 30 ώρες.
- 2004 : «Θεατρικό Σεμινάριο για τους καθηγητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης», ΔΗ.Π.Ε.Θ.Ε. Κρήτης, 48 ώρες.
- 2004 : «Τα αρχαία Ελληνικά εντός και εκτός αιθούσης διδασκαλίας», Σύνδεσμος Φιλολόγων Νομού Χανίων.
- 2004 : «Βιωματικό Σεμινάριο: Μουσικοκινητική και Παιχνιδοτράγουδα», **Ειδικό Σχολείο Ρεθύμνου, Φιλιππάκης Μανόλης**, 3 ώρες.
- 2004 : «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών=Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής / Διδακτική του μαθήματος», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων –Δ/ση Πρωτ. Εκπ/σης Ν. Ρεθύμνης
- 2003 : «Επιμορφωτική Δημερίδα για το Ολοήμερο Σχολείο», Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- 2002 : «Η Μουσική στην ειδική αγωγή και θεραπεία», με καθηγητή το Μ.Τόμπλερ, Χώρος Παιδικής Καλλιτεχνικής Αγωγής « το Πολύτεχνο», 30 ώρες.
- 2002 : «Μουσικοθεραπεία -Χοροθεραπεία - Δραματοθεραπεία», Χώρος Παιδικής Καλλιτεχνικής Αγωγής «το Πολύτεχνο», 10 ώρες.
- 2002 : Μουσική και Κινητική Αγωγή – Εφαρμογές στην Προσχολική και πρώτη Σχολική ηλικία», **Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.**
- 2002 : «Κατασκευή μουσικών οργάνων και μουσικά ιδιώματα», Τμήμα

- Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 2002-2003: «Δημιουργική κίνηση», με καθηγήτρια τη Β.Ρήγα, **Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης**, 10 ώρες.
- 2000-2001: «Θεατρικό παιχνίδι- Ψυχόδραμα», με καθηγητή το Λ.Κουρετζή, **Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης**, 36 ώρες.
- 1999-2000: «Μουσικοθεραπεία-Orff I» και «Μουσικοθεραπεία -Orff II», με καθηγητή τον Κ.Πατσαντζόπουλο, **Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης**, χειμερινό και εαρινό εξάμηνο.

#### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

- 2004-..... :Εκπαιδευτικός Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- 2003-2004: Εκπαιδευτικός Μουσικής σε ολόημερα Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνης.

#### ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

- 2002-2003: Εθελοντική εργασία στο πρόγραμμα Μουσικοθεραπείας για άτομα με νοητική στέρηση στο Σικιαρίδειο Ίδρυμα Αθηνών.

#### ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

- Μουσική Επιμέλεια στην παράσταση του 6<sup>ου</sup> Γυμνασίου Χανίων «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ που απέσπασε το Β΄ Βραβείο στους Περιφερειακούς Αγώνες Κρήτης Αρχαίου Δράματος & Σύγχρονου Θεάτρου 2005.
- Επιμέλεια του ήχου στην παράσταση «Που να σας θυμηθώ... που να σας μνημονεύσω» υπό την επιμέλεια της Μαρινέλλας Βλαχάκη που παρουσιάστηκε από το Δήμο Χανίων.
- Συμμετείχε ως εξωτερικός συνεργάτης στο ερευνητικό πρόγραμμα «Καταγραφή, μελέτη και προβολή της μουσικοχορευτικής παράδοσης της Θράκης», του Συλλόγου Οι Φίλοι της Μουσικής του Οργανισμού Μεγάλου Μουσικής Αθηνών.
- Συνεργάστηκε με ραδιοφωνικό σταθμό του Ρεθύμνου ως παραγωγός.
- Συμμετείχε σε παρουσίαση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Φεστιβάλ Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff που πραγματοποιήθηκε στις 27, 28 και 29 Σεπτεμβρίου του 2002.
- Συμμετείχε στη χορωδία του Ωδείου Φίλιππος Νάκας σε εμφανίσεις στο Παλλάς και στη Σχολή Μωραΐτη.
- Υπήρξε μέλος της Δημοτικής Φιλαρμονικής Ορχήστρας Ρεθύμνου παίζοντας κλαρινέτο.
- Είναι μέλος της μουσικής ομάδας *Νυχτοβάτες*.