

**Η Μουσικοπαιδαγωγική Εκπαίδευση των Βρεφονηπιοκόμων
Αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο Θεωρητικό Πλαίσιο της
Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

**Σπυριδούλα Ευθυμίου
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Μουσικών Σπουδών**

Κέρκυρα, 2018

**Η Μουσικοπαιδαγωγική Εκπαίδευση των Βρεφονηπιοκόμων
Αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο Θεωρητικό Πλαίσιο της
Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Σπυριδούλα Ευθυμίου
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Τριμελής Επιτροπή:

Ετμεκτσόγλου Ιωάννα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου (επόπτρια)
Κανελλόπουλος Παναγιώτης, αναπληρωτής καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Διονυσίου Ζωή, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου

Κέρκυρα, 2018

Στην Άννα και στην Κλειώ

Πρόλογος

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν το αποτέλεσμα έντονου ενδιαφέροντος για τη ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία στη χώρα μας. Με την ιδιότητα του επιστημονικού και εργαστηριακού συνεργάτη του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου για περίπου μια δεκαετία ήρθα κατά καιρούς αντιμέτωπη με έντονους προβληματισμούς σχετικά με το κατά πόσο το περιεχόμενο και η μεθοδολογία, που ακολουθείται στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την υλοποίηση κατάλληλων μουσικών προγραμμάτων στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Στους προβληματισμούς μου αυτούς προστέθηκαν λίγα χρόνια αργότερα και κάποιες ανησυχίες. Οι ανησυχίες ενός γονέα, που με μεγάλη του έκπληξη διαπιστώνει ότι παρά τα τόσα χρόνια διαφοράς τα παιδιά του αποκτούν παρόμοιες μουσικές εμπειρίες με αυτές που είχε ο ίδιος στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση. Η διερεύνηση των εμποδίων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά την εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων προέκυψε έτσι ως εσωτερική ανάγκη, πίσω από την οποία υπήρχε η ελπίδα ότι ένα τέτοιο εγχείρημα θα μπορούσε πιθανώς να συντελέσει στο να έχουν οι πιο ενθουσιώδεις μαθητές του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο μέλλον τη μουσική, που τους αξίζει.

Η διαδρομή δεν ήταν εύκολη, παρά τις πολλές στιγμές χαράς, επικοινωνίας, δημιουργίας, και ανακάλυψης που έκρυβε και είναι αλήθεια ότι δε θα έφτανα ως το τέρμα της, αν την πορεία μου δεν τη συντρόφευαν κάποιοι «όμορφοι» άνθρωποι, που τις δύσκολες στιγμές έκαναν τα σύνθετα να μοιάζουνε απλά. Αισθάνομαι λοιπόν την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διδακτορικής μου διατριβής, την κυρία Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, η οποία με την επιστημονική της κατάρτιση, την ερευνητική της εμπειρία και το ήθος της μου προσέφερε ακούραστα τις συμβουλές της καθώς και την ανατροφοδότηση και την εμπύχωση, που μου ήταν απαραίτητη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης θερμά τον κύριο Μπατσίδα Απόστολο, επίκουρο καθηγητή του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την πολύτιμη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας καθώς και για την υπομονή του, τις

εποικοδομητικές του παρατηρήσεις και συμβουλές ιδιαίτερα στα τελευταία στάδια αυτής της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω ακόμη στους καθηγητές της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κυρία Διονυσίου Ζωή, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, και τον κύριο Κανελλόπουλο Παναγιώτη, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις σημαντικές επισημάνσεις και συμβουλές τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ολόψυχα την προϊσταμένη των Βρεφονηπιακών και Παιδικών Σταθμών του Δήμου Ιωαννίνων, κυρία Ντίνου Φωτεινή, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τη διευθύντρια του Βρεφονηπιακού Σταθμού στον οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης, κυρία Θάνου Φωτεινή, για την άριστη συνεργασία και στήριξη καθώς και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του Σταθμού για όσα μου έμαθαν συμμετέχοντας με συνέπεια και αφοσίωση. Πολλές ευχαριστίες οφείλω ακόμη στην ομάδα των διδακτορικών φοιτητών του τομέα μουσικής παιδαγωγικής και μουσικής ψυχολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους και την ενθάρρυνσή τους κατά τις ομαδικές μας συναντήσεις και ιδιαίτερα τις κυρίες Αδαμοπούλου Χριστιάνα και Κοκκινομηλιώτη Λένα για την ενεργό συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων.

Τέλος ευχαριστώ τους γονείς μου, τον αδελφό μου, το σύζυγό μου και τις κόρες μου, που ήταν δίπλα μου με κάθε δυνατό τρόπο. Τους ευχαριστώ για την αμέριστη κατανόηση, τη συμπαράσταση και την αγάπη τους όλα αυτά τα χρόνια.

Ευθυμίου Σπυριδούλα, 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη	11
Abstract.....	13
Εισαγωγή	15

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Συνθέτοντας το «Σκηνικό»	
1.1. Η Εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής και οι Σύγχρονες Τάσεις	21
1.2. Η Σημασία της Πρώιμης Ημερήσιας Φροντίδας	24
1.3. Η Θέση της Μουσικής στα Αναλυτικά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Παρελθόν και Παρόν	25
2. Η Μουσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία	
2.1. Οι Παιδαγωγικές Διαστάσεις της Μουσικής στην Προσχολική Ηλικία	29
2.1.1. Πνευματική ανάπτυξη.....	30
2.1.1.1. Γνωστικές λειτουργίες.....	30
2.1.1.2. Γλωσσικές Ικανότητες	31
2.1.1.3. Μαθηματική Σκέψη	34
2.1.1.4. Ακουστική Αντίληψη.....	35
2.1.2. Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	38
2.1.2.1. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση	38
2.1.2.2. Το συναίσθημα	40
2.1.2.3. Δημιουργικότητα.....	42
2.1.3. Σωματική ανάπτυξη	44
2.2. Οι Έρευνες Σχετικά με τη Μουσική Αγωγή στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς	46
2.3. Οι Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής και οι Προσφερόμενες Μουσικές Εμπειρίες	48
3. Η Μουσική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής	
3.1. Η Δομή και το Περιεχόμενο της Αρχικής Μουσικοπαιδαγωγικής τους Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	52

Μέρος Δεύτερο

Η Έρευνα

5. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

5.1. Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα	118
5.2. Μεθοδολογία της Έρευνας	120
5.2.1. Είδος έρευνας	120
5.2.2. Δειγματοληψία	121
5.2.3. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και τεχνικές ανάλυσης	121
5.2.3.1. Συνέντευξη	122
5.2.3.2. Παρατήρηση	123
5.3. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας	129

6. Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1. Αποτελέσματα Συνέντευξης	130
6.1.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων	130
6.1.2. Η θέση της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών	133
6.1.3. Απόψεις και στάσεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία	136
6.1.4. Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς	145
6.1.4.1. Αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτικές μουσικής αγωγής.....	145
6.1.4.2. Μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται	149
6.1.5. Μεθοδολογική προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας	167
6.1.5.1. Διαθεματικότητα ή αυτονομία	167
6.1.5.2. Μοντελοποίηση ή ελεύθερος πειραματισμός	168
6.1.5.3. Διδακτικοί στόχοι ή διαδικασία μάθησης	169
6.1.5.4. Η συμμετοχή και η επιτυχία των παιδιών	170
6.1.5.5. Αξιολόγηση μουσικής διδασκαλίας	171
6.1.5.6. Δυσκολίες στο σχεδιασμό μουσικών μαθημάτων	173
6.1.5.7. Διδακτικές αντιλήψεις	174
6.1.6. Η αρχική μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων στα Α.Τ.Ε.Ι.	175

6.1.6.1.	<i>Τα μαθησιακά περιεχόμενα του ΑΠΣ της μουσικοπαιδαγωγικής των Α.Τ.Ε.Ι. – Μεθοδολογία, πρακτικές και διδακτικές τεχνικές ..</i>	175
6.1.6.2.	<i>Αξιολόγηση της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης</i>	179
6.1.6.2.1.	<i>Αίσθηση επάρκειας των βασικών μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών</i>	179
6.1.6.2.2.	<i>Κάλυψη των μουσικοπαιδαγωγικών αναγκών των βρεφονηπιακών & παιδικών σταθμών</i>	180
6.1.6.2.3.	<i>Κάλυψη μουσικών αναγκών των παιδιών πρώτης βρεφικής ηλικίας</i>	180
6.1.6.2.4.	<i>Συνάφεια μεταξύ μουσικοπαιδαγωγικών γνώσεων και επαγγελματικών απαιτήσεων και αίσθηση αξιοποίησής τους στο ξεκίνημα της επαγγελματικής πορείας</i>	181
6.1.6.2.5.	<i>Εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετώπισαν</i>	182
6.1.6.2.6.	<i>Τομείς αίσθησης αυτοπεποίθησης</i>	183
6.1.7.	<i>Η συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση</i>	185
6.1.7.1.	<i>Περαιτέρω ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων</i>	185
6.1.7.2.	<i>Ενημέρωση για την εξέλιξη στην έρευνα μουσικοπαιδαγωγικών θεμάτων</i>	186
6.1.7.3.	<i>Παρακολούθηση προγραμμάτων μουσικής ή μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης - Αναγκαιότητα επιμόρφωσης .</i>	187
6.1.8.	<i>Η μουσικοπαιδαγωγική τους φιλοσοφία</i>	189
6.1.8.1.	<i>Οι απόψεις τους για την θέση της μουσικής στην αγωγή των νηπίων</i>	189
6.1.8.2.	<i>Η αρχική τους φιλοσοφία για τη μουσική διδασκαλία στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς και οι αλλαγές που επέφερε η επαγγελματική εμπειρία.....</i>	190
6.1.8.3.	<i>Δυσκολία εφαρμογής στην τάξη της προσωπικής μουσικοπαιδαγωγικής φιλοσοφίας</i>	191
6.1.8.4.	<i>Ο μουσικός εγγραμματισμός των βρεφονηπιοκόμων</i>	192
6.1.8.5.	<i>Προτάσεις για το ΑΠΣ των Α.Τ.Ε.Ι.</i>	195
6.2.	<i>Αποτελέσματα Παρατήρησης</i>	199
6.2.1.	<i>Σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος</i>	202
6.2.2.	<i>Χρήση εποπτικών μέσων</i>	211
6.2.3.	<i>Παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων</i>	214

6.2.4. Μεθοδολογικές Πρακτικές	228
6.2.4.1. Τραγούδι	238
6.2.4.2. Ακουστική Αγωγή	247
6.2.4.3. Ενόργανη συνοδεία	257
6.2.4.4. Δραματοποίηση	264
6.2.4.5. Ρυθμική Αγωγή	270
6.2.4.6. Αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, ηχοϊστορίες	277
6.3. Οι Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής Αξιολογούν το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	285
6.3.1. Αποτελεσματικότητα επιμορφωτικού προγράμματος	286
6.3.1.1. Γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν	286
6.3.1.2. Τρόποι με τους οποίους το επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε το εκπαιδευτικό τους έργο	288
6.3.1.3. Ο βαθμός κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών	290
6.3.2. Δυσκολίες και εμπόδια στην επιμόρφωσή τους	292
6.3.3. Περιεχόμενο μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος μουσικής αγωγής	293

Μέρος Τρίτο

Συμπεράσματα και Προτάσεις

7. Συμπεράσματα και Προτάσεις

7.1. Συμπεράσματα	297
7.1.1. Η μουσική διδασκαλία στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς.....	298
7.1.1.1. Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας	298
7.1.1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση μουσικής διδασκαλίας και πρακτικές	299
7.1.2. Απόψεις και στάσεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία	311
7.1.3. Οι προσωπικές εκτιμήσεις των βρεφονηπιοκόμων για την αρχική και τη συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση	313
7.1.4. Η επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος	318

7.2. Προτάσεις	329
Βιβλιογραφία	337
Συντομογραφίες	361
Παράρτημα	
1. Θέματα Συνέντευξης	365
2. Φύλλα Παρατήρησης	373
3. Πίνακες	379
4. Έντυπο Αξιολόγησης Επιμορφωτικού Προγράμματος	395
5. Έντυπο Αξιολόγησης Μουσικών Δραστηριοτήτων	397

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις τρέχουσες μουσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι., στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς καθώς και τις ανάγκες της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, όπως αυτές αναφέρονται και αξιολογούνται από τους ίδιους. Ειδικότερα εντοπίζεται, περιγράφεται και αξιολογείται το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία της μουσικής αγωγής που ακολουθούν οι βρεφονηπιοκόμοι, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τα προγράμματα μουσικής αγωγής που προσφέρονται στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, καθώς και οι εκτιμήσεις τους για την αρχική και συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση. Επιπλέον διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο ένα πρόγραμμα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι δυνατόν να συντελέσει στη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην αναμόρφωση πρακτικών, όταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ακολουθεί τις αρχές μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν είχαν ποιοτικό χαρακτήρα και για τη συλλογή τους χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικές μέθοδοι, αυτή της συνέντευξης και της παρατήρησης. Μέσω θεωρητικής δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκαν δεκαεννέα ατομικές συνεντεύξεις σε βρεφονηπιοκόμους - εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών του δήμου Ιωαννιτών. Για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, προέκυψαν από το πρόγραμμα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης διάρκειας 5 μηνών που πραγματοποιήθηκε σε Βρεφονηπιακό Σταθμό της πόλης των Ιωαννίνων, στο οποίο συμμετείχαν και οι επτά βρεφονηπιοκόμοι, που αποτελούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σταθμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα εμπόδια και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι βρεφονηπιοκόμοι κατά την εφαρμογή προγραμμάτων μουσικής αγωγής, προκύπτουν κυρίως από το περιεχόμενο και τον τρόπο που υλοποιείται η αρχική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση, από την έλλειψη επίσημου αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου θεσμού εποπτείας και καθοδήγησης καθώς και από την απουσία επίσημου φορέα που οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες που αναδύονται. Στηριζόμενοι

στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε τομείς που αφορούν τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, όπως η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η χρήση των εποπτικών μέσων, η κατανόηση των διδακτικών στόχων, καθώς και στην αξιοποίηση μεθοδολογικών πρακτικών, όπως ο συντονισμός της εργασίας σε ομάδες, η συχνότητα των λεκτικών οδηγιών, η χρήση μουσικής ορολογίας. Μπορεί επίσης να είναι αποτελεσματικό στη διαμόρφωση στοιχείων που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως η ικανότητα προσαρμογής του μαθήματός στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών και η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, στην ανάπτυξη των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης κατάλληλων ηχητικών μοτίβων, η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων της προσωπικής τους μουσικής ανάπτυξης, καθώς και στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

Αν και τα συμπεράσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, μπορούν να συμβάλουν στον σχεδιασμό μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, που να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επίσης είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδεχομένως το έναυσμα για αναθεώρηση του περιεχομένου των μαθημάτων μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης, που περιέχει το Α.Π.Σ. των αντίστοιχων σχολών των Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας μας.

Abstract

The aim of the present study is to examine the current musical practices of pre-school teachers and graduates of tertiary education institutions based in Greece, in crèches and nurseries, as well as their professional needs for lifelong music education, as these are mentioned and evaluated by themselves. In particular, the study identifies, describes and evaluates the content and teaching methodology of music education, the perceptions of the nursery teachers for the music education offered, as well as their evaluations for their initial and continuing training for teaching music. Moreover, by setting the training of pre-school teachers in the theoretical framework of adult education, the study examines the way in which a music education training can contribute to the improvement of knowledge, skills, and to the reformation of practices, when its planning and implementation follow the learning principles of adult learners.

The study was based on the analysis of qualitative data that were collected through interviews and observation. Through theoretical sampling, nineteen individual interviews were carried out on pre-primary and nursery school teachers of the municipality of Ioannina, whereas the thematic content analysis technique was chosen in order to analyze the data extracted out of these interviews. Data was also collected through the observation of a five month long music education training program that took place at a nursery school in the city of Ioannina, with the participation of seven teachers, staff of the specific nursery school.

According to the results of the research, the obstacles and difficulties encountered by nursery school teachers in implementing music educational programs arise mainly from the content and the way that their initial training for teaching music is being delivered, from the lack of a formal curriculum, the lack of a corresponding supervising and mentoring institution, as well as the absence of an official body that provides educational programs that meet their emerging training needs. According to the results of this study, one can argue that a training program based on the principles of adult education can be effective in areas that are associated with the design and structure of a lesson, meaning time management in the classroom, the use of educational equipment, understanding of teaching objectives and the use of methodological practices, such as co-ordination of group work, frequency of verbal instructions and use of musical terminology. It can also be effective in defining the

pedagogical profile of the participating teachers and in shaping attitudes of preschool teachers towards teaching music. Regarding the pedagogical profile of teachers, it is argued that a training program based on the principles of adult education can have an effect on their ability to adapt their lessons to the level and needs of their students, the creation of an appropriate pedagogical environment in the classroom and the development of their musical skills and knowledge, such as their ability to produce appropriate sound patterns, their understanding of musical features and concepts, as well as raising awareness of their own potentials for musical development

Although the findings of the study cannot be generalized, they can contribute to the planning of music education programs that meet the training needs of preschool teachers. In addition to that, the findings of the survey may also trigger a review of the content of the music education curricula, which are included in the curriculum of the higher education institutes in our country.

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή επιχείρησε να διερευνήσει τις τρέχουσες μουσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αποφοίτων των Ελληνικών ΑΤΕΙ, στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς καθώς και τις ανάγκες της διαβίου μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, όπως αυτές αναφέρονται και αξιολογούνται από τους ίδιους. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με γνώμονα τις συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία, τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διαβίου μάθησης, καθώς και τον πολύ μικρό αριθμό αντίστοιχων ερευνητικών εγχειρημάτων στην Ελλάδα, που αφορούν τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, όπως προέκυψε από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου και της διδακτικής μεθοδολογία που ακολουθείται από τους βρεφονηπιοκόμους, των στάσεων και των απόψεών τους για τη μουσική αγωγή, που προσφέρεται, καθώς και των εκτιμήσεών τους για την αρχική και συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν προβλήματα και ελλείψεις στον τρόπο, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν προγράμματα μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Κύριος στόχος της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε, ήταν πρωτίστως να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτά τα προβλήματα και τις ελλείψεις μέσα από τα μάτια των ίδιων των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο να προχωρήσει σε μια παρέμβαση μικρής κλίμακας και να εξετάσει τις επιπτώσεις της στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες, στις οποίες αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται η τοποθέτηση της παρούσας έρευνας στο ιστορικό πλαίσιο της εξέλιξης της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στον κόσμο, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο, που αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση.

Στη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου αναλύονται οι παιδαγωγικές διαστάσεις της μουσικής αγωγής μέσω του τρόπου που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλαπλά επίπεδα. Προσεγγίζονται επίσης τα θεωρητικά πλαίσια, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, για την κατανόηση της σημασίας του μορφωτικού

επιπέδου, της κατάρτισης και εμπειρίας των επαγγελματιών προσχολικής αγωγής στην ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης.

Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η δομή, το περιεχόμενο και οι στόχοι της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας της χώρας μας. Μέσα από συγκριτική μελέτη των επίσημων Οδηγών Σπουδών των τριών τμημάτων προσχολικής αγωγής των ελληνικών ΑΤΕΙ παρουσιάζονται οι διαφορές τους, οι οποίες συσχετίζονται με την ποικιλομορφία της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, που παρατηρείται και διεθνώς. Στο τέλος της ενότητας αυτής συνδέεται ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η αρχική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση με τις ελλείψεις, που η σύγχρονη έρευνα διαπιστώνει σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, εστιάζοντας στις λύσεις, που προτείνονται, για την ποιοτική αναβάθμιση της μουσικής τους προετοιμασίας.

Στην τελευταία ενότητα του θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύεται το σύνολο των προϋποθέσεων, που είναι δυνατό να συμβάλουν, ώστε η μαθησιακή διεργασία της επιμόρφωσης, στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, να είναι καίρια. Αρχικά επιχειρείται η σύνδεση της μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η ένταξή της στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στην αποτελεσματικότητά της.

Στο δεύτερο τμήμα της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της διατριβής. Στην αρχή αναλύονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας καθώς και τα μέσα συλλογής και ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων. Ακολούθως παρουσιάζονται πρώτα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και στη συνέχεια αυτά που προέκυψαν από τη συνεκτίμηση των δεδομένων των δυο διαφορετικών τύπων παρατήρησης (συμμετοχική και μη συμμετοχική), που επιλέχθηκαν. Το τμήμα αυτό της διατριβής ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος, που πραγματοποιήθηκε στον 6^ο Βρεφονηπιακό Σταθμό Ιωαννίνων, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι αναφέρονται στον τρόπο που η συμμετοχή τους σε αυτό συνέβαλε στην ανάπτυξη των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων και επηρέασε το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της διατριβής η διατύπωση των συμπεράσματος της έρευνας οδηγεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ τέλος εκφράζονται σκέψεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το κεφάλαιο αυτό αρχικά θα επιχειρήσει να τοποθετήσει την παρούσα έρευνα στο ιστορικό πλαίσιο της εξέλιξης της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στις χώρες του δυτικού κόσμου. Θα παρουσιάσει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση και θα αναλύσει τις παιδαγωγικές διαστάσεις της μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία εξετάζοντας τον τρόπο που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλαπλά επίπεδα.

Στη συνέχεια θα προσεγγίσει τα θεωρητικά πλαίσια, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, για την κατανόηση της σημασίας του μορφωτικού επιπέδου, της κατάρτισης και εμπειρίας των επαγγελματιών προσχολικής αγωγής στην ποιότητα των παρεχόμενων μουσικών εμπειριών. Επίσης θα εξετάσει τη δομή, το περιεχόμενο και τους στόχους της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης στη χώρα μας και θα τα συνδέσει με τις ελλείψεις, που η σύγχρονη έρευνα διαπιστώνει. Τέλος θα αναδείξει το σύνολο των προϋποθέσεων, οι οποίες είναι δυνατόν να συμβάλλουν, ώστε η μαθησιακή διεργασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως ενήλικων εκπαιδευόμενων, να είναι καίρια.

1. Συνθέτοντας το «Σκηνικό»

1.1 Η Εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής και οι Σύγχρονες Τάσεις

Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση της εξέλιξης των συστημάτων αγωγής και εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία αποκαλύπτεται ότι το παραδοσιακό μοντέλο φροντίδας και αγωγής του μικρού παιδιού έχει επηρεαστεί καθοριστικά από τις ευρείας κλίμακας κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, που συντελέστηκαν στη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Ζαχαρενάκης, 1997· Κιτσαράς, 1997· Πετρογιάννης, 2001). Ιδιαίτερα στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες το μέγλωμα και η φροντίδα των παιδιών από την οικογένεια και το στενό οικογενειακό περιβάλλον ανατέθηκε σε μια θεσμοθετημένη ομάδα φροντίδας μικρών παιδιών. Καθώς ανατράπηκαν οι συνηθισμένες μορφές του τρόπου ζωής, οι συνηθισμένες λύσεις για τη φροντίδα των παιδιών σταμάτησαν να είναι πρακτικές και οι υπηρεσίες παροχής ημερήσιας φροντίδας προέβαλαν ως μια αναγκαιότητα.

Αρχικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής ιδρύθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των οικογενειών, ιδιαίτερα αυτών που οι μητέρες εργάζονταν. Αρκετά

αργότερα εντάχθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι στο πρόγραμμά τους. Στις μέρες μας η σχετική βιβλιογραφία τονίζει τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης που συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κιτσαράς, 2004· Πετρογιάννης, 2001). Σε αυτά συγκαταλέγονται η υψηλής ποιότητας τροφή, οι συνθήκες υγιεινής, η στοργή, η προστασία, τα διανοητικά ερεθίσματα, η αλληλεπίδραση και οι ευκαιρίες για μάθηση.

Από τις αρχές τις δεκαετίας του '90 η προσχολική εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο δημοφιλής, ενώ τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε αυτή ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Κατά μέσο όρο το 60% των παιδιών παγκοσμίως συμμετέχουν σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Τα υψηλότερα ποσοστά έχουν χώρες όπως το Βέλγιο, η Γαλλία και η Ιταλία, ενώ η Ελλάδα, ο Καναδάς και η Ιαπωνία έχουν τα μικρότερα ποσοστά συμμετοχής, από 30% έως 45% (Kamerman, 2000).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται να γίνεται σταδιακά ισχυρό το αίτημα για περισσότερες και καλύτερης ποιότητας υπηρεσίες παροχής φροντίδας σε παιδιά πρώιμης και προσχολικής ηλικίας. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή και η ανταλλαγή ιδεών οδήγησαν σταδιακά στη διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων για το τι είναι σημαντικό στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών και ποια είναι η φύση και η δυναμική των καλής ποιότητας προγραμμάτων προσχολικής αγωγής. Έχει διατυπωθεί η πρόταση, και ήδη κάποιες χώρες το έχουν επιτύχει, να εισαχθεί η προσχολική εκπαίδευση ως νόμιμο δικαίωμα των παιδιών και των οικογενειών τους και να γίνει για όλα τα παιδιά υποχρεωτικά προσβάσιμη, όπως ακριβώς συμβαίνει με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Πετρογιάννης, 2001, σελ. 41-42).

Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής περιλαμβάνουν μια ποικιλία πλαισίων, κρατικών ή ιδιωτικών, επίσημων ή άτυπων, μερικού ή πλήρους ωραρίου, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών ή των υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Κατά συνέπεια ο ρόλος της προσχολικής αγωγής διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα και αυτό, γιατί αλλού τα κέντρα προσχολικής αγωγής θεωρούνται κοινωνικά ιδρύματα, αλλού εκπαιδευτικά, σε κάποιες χώρες και τα δύο, ενώ σε άλλες τα έχουν αναλάβει ιδιωτικοί φορείς με πολλές διαφορές στον προγραμματισμό τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να παρατηρείται μεγάλη ποικιλία και στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, που σε κάποιες περιπτώσεις δίνουν απλώς κατευθυντήριες γραμμές, σε άλλες πιο αναλυτικές οδηγίες, ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις που

κάθε φορέας αναλαμβάνει τη σύνταξη δικού του αναλυτικού προγράμματος (Κιτσαράς, 1998).

Στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ακολουθούνται εκπαιδευτικά συστήματα με προγράμματα προσχολικής αγωγής, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις χώρες που θεωρήθηκε σημαντικό να υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης με κοινούς στόχους, όπως η Ελλάδα, η Αγγλία, η Γαλλία, το Βέλγιο, εφαρμόζεται ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής παντού. Σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, τα κέντρα προσχολικής αγωγής θεωρούνται «περιοχές ζωής» των παιδιών και δε θα πρέπει να παρεμβαίνουν στην ανάπτυξή τους, αλλά να τα βοηθούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο παίζοντας. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, αρκούν απλώς κάποιες κατευθυντήριες γραμμές (Κιτσαράς, 2004).

Στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή ως θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1870 και του 1880. Θεσμοποιημένη θεωρείται κάθε μορφή αγωγής που γίνεται σε ειδικά ιδρύματα από εξειδικευμένους παιδαγωγούς σύμφωνα με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Το προηγούμενο χρονικό διάστημα λειτουργούσαν στον ελλαδικό χώρο κέντρα προσχολικής αγωγής κυρίως από ιδιωτικούς φορείς. Επίσημα ο θεσμός αναγνωρίστηκε από το κράτος το 1929 με τον ιδρυτικό νόμο 4397/1929. Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1962, εκδόθηκε το πρώτο «Αναλυτικό Πρόγραμμα των νηπιαγωγείων του Κράτους», το οποίο καθόριζε με σαφήνεια τους παιδαγωγικούς στόχους, ανέλυε τους διάφορους τομείς αγωγής (θρησκευτική αγωγή, ηθική και κοινωνική αγωγή κ.α.) και τόνιζε το διττό ρόλο του εκπαιδευτικού, τον κοινωνικό και παιδαγωγικό (ο.π.).

Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν δυο πλαίσια προσχολικής αγωγής, τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί, βρεφονηπιακοί σταθμοί. Τα νηπιαγωγεία βρίσκονται κάτω από την εποπτεία των εκπαιδευτικών αρχών και αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Η λειτουργία τους στηρίζεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου παιδείας, το οποίο εξασφαλίζει ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στα ελληνικά νηπιαγωγεία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Η φοίτηση σε αυτά με τον τελευταίο νόμο 4521/2018 (άρθρο 33), που ψηφίστηκε πρόσφατα και θα εφαρμοστεί σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-2019, γίνεται

υποχρεωτική για τα νήπια, τα οποία συμπληρώνουν το τέταρτο έτος της ηλικίας τους (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Αρ. Φύλλου 38, 2/3/2018). Οι παιδικό βρεφονηπιακοί σταθμοί υπάγονται στις αρχές κοινωνικής πρόνοιας. Μέχρι πρότινος εποπτεύονταν από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ενώ τώρα υπάγονται στο Υπουργείο Εσωτερικών. Δικαίωμα εγγραφής σε αυτούς μέχρι τελευταία είχαν τα παιδιά ηλικίας από 6 μηνών έως την ηλικία εγγραφής τους στο Δημοτικό Σχολείο (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Αρ. Φύλλου 497, 22/4/02), κάτι που αναμένεται ότι θα τροποποιηθεί μετά το ψήφισμα της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Η λειτουργία των βρεφονηπιακών σταθμών δε στηρίζεται σε επίσημα αναλυτικά προγράμματα, παρόλα αυτά συνήθως εφαρμόζονται προγράμματα δραστηριοτήτων με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

1.2 Η Σημασία της Πρώιμης Ημερήσιας Φροντίδας

Για τους ερευνητές, τους ειδικούς στο χώρο της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά ακόμη και για τους πολιτικούς η ημερήσια φροντίδα αποτελεί μέρος του σύγχρονου τρόπου ζωής της οικογένειας, μια μόνιμη κατάσταση, που την επέβαλλαν οι συνεχείς κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές (Blum, 1983). Το πλαίσιο της ημερήσιας φροντίδας είναι ένα σύνθετο περιβάλλον, που δικαιολογημένα δημιουργεί έντονους προβληματισμούς στους γονείς και ωθεί τους ερευνητές στην προσπάθεια να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τις εμπειρίες των παιδιών στο συγκεκριμένο περιβάλλον καθώς και τις επιπτώσεις αυτών στην ανάπτυξη τους. Η είσοδος του παιδιού σε ένα πλαίσιο ημερήσιας φροντίδας, όπως ο βρεφονηπιακός σταθμός, συνεπάγεται την είσοδο του σε έναν κόσμο με διαφορετικές απαιτήσεις, σε έναν κόσμο που προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά· εμπειρίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και εκτός του συγκεκριμένου πλαισίου (Πετρογιάννης, 2001).

Ο Gardner (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα πρώτα έξι χρόνια στη ζωή ενός παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικά, γιατί εκεί κρύβονται τα περισσότερα μυστικά και η δύναμη της ανθρώπινης ανάπτυξης σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη φάση της ζωής του. Η αγωγή στην προσχολική ηλικία μπορεί να θέσει τα θεμέλια της ανάπτυξης του ατόμου, μέσω της ανάπτυξης των αντιληπτικών, των αισθησιοκινητικών και των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Τα χαρακτηριστικά, που διαμορφώνει το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια, και μαζί με αυτά οι γνώσεις, οι

δεξιότητες και οι στάσεις, που αποκτά, το ακολουθούν σε όλη τη ζωή του και το βοηθούν να αντιμετωπίζει τα προβλήματα σε μια πολυσύνθετη κοινωνία.

Τα κέντρα προσχολικής αγωγής μπορούν να προσφέρουν κίνητρα για μάθηση, να επιδιώξουν τη διανοητική αφύπνιση και την κάλυψη των αναγκών των παιδιών ως ατόμων (Maslow, 1987). Η προσχολική εκπαίδευση καλείται να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του παιδιού, να στηρίξει εμπράκτως την ολόπλευρη ανάπτυξη του μέσα σε ένα θετικό περιβάλλον, από όπου θα μπορεί να αντλεί ευχαρίστηση από όσα μαθαίνει, και να προετοιμάσει το παιδί για μια πιο ώριμη συμμετοχή στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης (Robinson, 1998).

Ιδιαίτερη έμφαση τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί στον καθοριστικό ρόλο που παίζουν τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής λειτουργίας των πλαισίων παροχής ημερήσιας φροντίδας στην πορεία της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αν και με τον όρο «ποιότητα» αναφερόμαστε σε μια σύνθεση στοιχείων, οι απόψεις των ερευνητών (Kamerman, 2000· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim, 2000· Young, 1996) συγκλίνουν στο ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της καλής ποιότητας στα προγράμματα προσχολικής αγωγής, πέρα από την παροχή τροφής, τις συνθήκες υγιεινής, την προστασία, τη στοργή, την υποστηρικτική αλληλεπίδραση, την αναλογία παιδιών - δασκάλου, το μέγεθος της ομάδας, είναι η κατάρτιση του προσωπικού και οι συνθήκες, που υποστηρίζουν τη συνεχή επιμόρφωσή του. Το ενδιαφέρον λοιπόν στρέφεται στην κατανόηση των γνώσεων, των στάσεων του εκπαιδευτικού και του τρόπου που θα πρέπει να εκπαιδεύεται, ώστε να παρέχει τις καλύτερες ποιοτικά υπηρεσίες, ενισχύοντας την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1.3 Η Θέση της Μουσικής στα Αναλυτικά Προγράμματα της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Παρελθόν και Παρόν

Παρόλο που στην Ελλάδα πρωτοαναγνωρίστηκε η αξία της μουσικής εκπαίδευσης, για πολλά χρόνια η μουσική ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο κατείχε μια περιθωριακή θέση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον όμως των τελευταίων χρόνων για τη μουσική αγωγή, ο μεγάλος αριθμός ερευνών, που συνδέουν τη μουσική με άλλες επιστήμες, όπως η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική, καθώς και οι μελέτες, που εστιάζουν στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού και στη διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών,

συνέβαλαν στο να επανακτήσει στη χώρα μας η μουσική εκπαίδευση τη χαμένη της αναγνώριση.

Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των Ελληνικών Σχολείων διαπιστώνουμε ότι αυτά αναφερόταν κυρίως στο περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής, χωρίς να επικεντρώνονται σε εξειδικευμένους στόχους ή στη διαμόρφωση γενικών αρχών και κατάλληλης μεθοδολογίας. Μέχρι το 1893 η διδασκαλία της μουσικής αντιμετωπιζόταν περισσότερο ως μια ευκαιριακή δραστηριότητα στο πλαίσιο της προετοιμασίας των σχολικών γιορτών. Πιο συγκεκριμένα το μάθημα της Μουσικής αναφέρεται για πρώτη φορά στο πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του 1894 (το ΦΕΚ 28/21-03-1894), σύμφωνα με το οποίο, χωρίς να τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι και χωρίς να αναλύεται ο τρόπος διδασκαλίας, επίκεντρο του μαθήματος ορίζεται η εκμάθηση θρησκευτικών τραγουδιών ή άλλων με θέμα τη φύση, τις εποχές κ.α. Μετά από είκοσι περίπου χρόνια (ΦΕΚ 174/1913) προστίθεται και η εκμάθηση δημοτικών τραγουδιών για την ενίσχυση της εθνικής αποστολής του σχολείου. Αρκετά αργότερα, το 1969 (ΦΕΚ 218/1969, Β. Δ. 702), πέρα από την προαγωγή του κοινωνικού, θρησκευτικού και εθνικού φρονήματος, ως στόχος του μαθήματος της μουσικής αναφέρεται και η εξευγένιση της ψυχής (Σταύρου, 2009).

Η προσέγγιση φαίνεται να αλλάζει το 1977. Στο ΦΕΚ 347/1977 ως γενικοί στόχοι της μουσικής αγωγής παρουσιάζονται η ψυχαγωγία, η ανάπτυξη του καλλιτεχνικού συναισθήματος, η αγάπη προς την ελληνική παραδοσιακή και κλασσική μουσική και ως ειδικοί στόχοι η ανάπτυξη των φωνητικών και ρυθμικών ικανοτήτων του παιδιού, η διδασκαλία απλών μουσικών οργάνων καθώς και η δημιουργία χορωδίας και ορχήστρας. Με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 η μουσική, ως μέρος του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής μαζί με τα Εικαστικά και τη Θεατρική Αγωγή, έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων, των ικανοτήτων εκτέλεσης και ρυθμού μέσω της κίνησης, ενώ λίγα χρόνια αργότερα (ΦΕΚ 53/1990, Π. Δ. 132) τονίζεται και η σημασία της ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού μέσω των μουσικών παιχνιδιών και του αυτοσχεδιασμού (Μαρκέα, 2008).

Το 1989 γίνεται η πρώτη προσπάθεια για ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση των νηπίων, η οποία καλύπτει τους κύριους τομείς της μουσικής αγωγής, όπως είναι η μουσική ακρόαση, το παίξιμο κρουστών οργάνων, το τραγούδι και τα μουσικοκινητικά δρώμενα. Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2001 (ΦΕΚ 1376/2001)

αναβαθμίζει τη μουσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο θέτοντας τις βάσεις για την άμεση και βιωματική επαφή του νηπίου με τη μουσική. Με το ΔΕΠΠΣ επιχειρείται για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης μια προσπάθεια σύνταξης ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της μουσικής, που να καλύπτει όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο έως την τρίτη Γυμνασίου. Η προσπάθεια αυτή είχε ως στόχο να επιτύχει την ομαλή ροή της γνώσης από βαθμίδα σε βαθμίδα, την ανάπτυξη συγκεκριμένης μεθοδολογίας στην προσέγγιση των μουσικών εννοιών και τη διασύνδεση της μουσικής με άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσω της παράλληλης χρήσης εννοιών (Πατσαντζόπουλος & Μαγάλιου, 2002).

Μελετώντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής διαπιστώνουμε την επιρροή των απόψεων του Άγγλου ερευνητή Swanwick, ο οποίος υποστήριξε ότι ένα μουσικό πρόγραμμα σπουδών, για να είναι ολοκληρωμένο, θα πρέπει να επικεντρώνεται σε πέντε βασικούς άξονες, τη σύνθεση (Composition), τη μελέτη των ιστορικών - κοινωνικών διαστάσεων της μουσικής (Literature), την κριτική ακρόαση (Audition), την απόκτηση δεξιοτήτων (Skills) και τη μουσική εκτέλεση (Performance) (Swanwick, 1979). Τα αρχικά των συγκεκριμένων λέξεων στην αγγλική γλώσσα συνθέτουν τη λέξη «C(l)a(s)p». Με την ονομασία αυτή είναι διεθνώς γνωστό το συγκεκριμένο μοντέλο. C(l)a(s)p σημαίνει αγκάλιασμα· δίνεται έμμεσα λοιπόν το μήνυμα ότι είναι απαραίτητο για την ολοκληρωμένη μουσική ανάπτυξη του παιδιού οι γνώσεις που αντιστοιχούν στους συγκεκριμένους άξονες να αναπτύσσονται παράλληλα και ταυτόχρονα.

Η προσέγγιση της μουσικής αγωγής, όπως οριοθετείται από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ (ΦΕΚ 304-B'/13-03-03, σελ. 4070), εξασφαλίζει ότι σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η κατανόηση και η εφαρμογή της μουσικής γνώσης θα πραγματοποιείται μέσα από την κριτική ακρόαση, τη σύνθεση, την εκτέλεση και την αξιολόγηση. Κρίνεται επίσης σημαντικό οι μουσικές επιδιώξεις του προγράμματος να σέβονται τις ανάγκες, τις επιλογές και την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, γι' αυτό ακριβώς το λόγο η μουσική διδασκαλία αναπτύσσεται σπειροειδώς και καθορίζονται τρία ηλικιακά επίπεδα. Το πρώτο αφορά παιδιά από 4 έως 8 ετών, που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη και δεύτερα τάξη του Δημοτικού, το δεύτερο παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών, από τρίτη έως έκτη δημοτικού, και το τρίτο παιδιά από 12 έως 15 ετών, που φοιτούν στο Γυμνάσιο.

Ο τρόπος που το Νηπιαγωγείο και οι δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζονται από το ισχύον πρόγραμμα σπουδών ως η διαρθρωτική βαθμίδα της μουσικής εκπαίδευσης, παραβλέποντας την αγωγή της πρώιμης βρεφικής και παιδικής ηλικίας, προκαλεί έντονο προβληματισμό. Η έλλειψη επίσημων προγραμμάτων μουσικής αγωγής για τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να καταφεύγουν στο Α.Π. του ΥΠΕΠΘ για το νηπιαγωγείο, το οποίο καλύπτει μόνο ένα μικρό φάσμα ηλικιών, που μέχρι τώρα ήταν κοινό για τους νηπιαγωγούς και τους βρεφονηπιοκόμους. Η έλλειψη αυτή, τη στιγμή που οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν την πρώιμη παιδική ηλικία σε θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης, δημιουργεί ένα αίσθημα αμηχανίας. Το πεδίο της αγωγής και της εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας στη χώρα μας φαίνεται αδύναμο. Η απουσία επίσημου αναλυτικού προγράμματος έχει ως συνέπεια και τη μη ύπαρξη αντίστοιχου θεσμού εποπτείας, με αποτέλεσμα τα όποια προγράμματα εφαρμόζονται με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδικών, βρεφονηπιακών σταθμών να μην υποστηρίζονται και να μην εποπτεύονται κατάλληλα και συνεπώς να τίθεται υπό αμφισβήτηση η ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης (Μουσένα & Πούμπρου, 2012).

2. Η Μουσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία

2.1 Οι Παιδαγωγικές Διαστάσεις της Μουσικής Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μελετώντας ιστορικά τη θεωρία, που αναπτύχθηκε, σχετικά με τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαπιστώνουμε τη διαχρονικότητα και τη σύμπτωση απόψεων, ιδεών, τάσεων, που τονίζουν την αποτελεσματικότητα της μουσικής αγωγής στην αρμονική ψυχοκινητική, συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη (Gordon, 1987· Σέργη, 1995· Stamou, 2001· Stamou, 2006). Τις τελευταίες δεκαετίες θίγεται από ερευνητές, εκπαιδευτικούς και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής η σπουδαιότητα των μουσικών εμπειριών στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών και η σημασία του εμπλουτισμού του περιβάλλοντός τους με πλούσια μουσικά ερεθίσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διέγερση των πνευματικών τους ικανοτήτων (Διονυσίου, 2014· Στάμου, 2009).

Η διεθνής έρευνα θεωρεί την πρώιμη παιδική ηλικία την πιο κρίσιμη περίοδο για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους λόγω της ευπλαστότητας του εγκεφάλου και της διαδικασίας ανάπτυξης νευρωνικών συνάψεων είναι καθοριστικά για την εξέλιξη της μουσικής τους δεκτικότητας (Begley, 1996· Gordon, 2003). Είναι η περίοδος που τα παιδιά είναι περισσότερο μουσικά «ανοιχτόμυαλα» από οποιαδήποτε άλλη φάση της ζωής τους. Δικαιολογημένα λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως η «χρυσή εποχή» της μουσικής τους εκπαίδευσης (Lee, 2009).

Στο κεφάλαιο, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικών μελετών, τα οποία καταδεικνύουν τον τρόπο που η μουσική εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη τους σε πολλαπλά επίπεδα. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων υποστηρίζεται ότι οι κύριοι στόχοι της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία δεν θα πρέπει να συνδέονται μόνο με την ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων. Βάζοντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί τα αναλυτικά προγράμματα μουσικής αγωγής θα πρέπει να στοχεύουν στην εκπαίδευση του ανθρώπινου όντος ως συνόλου προσεγγίζοντας ολιστικά τη μουσική (Heimonen, 2006) στηριζόμενα στις επιδράσεις της σε όλες τις όψεις της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς (Hodges, 2005). Το κύριο ερώτημα, που παραμένει, είναι ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης και τι θέλουμε τα σχολεία μας να κάνουν. Εάν ο σκοπός της

εκπαίδευσης είναι η συστηματική ανάπτυξη του νου και η διεύρυνση του δυναμικού του κάθε παιδιού, η μουσική έχει ένα μοναδικό και απαραίτητο ρόλο να επιτελέσει (Hodges, 2005).

2.1.1 Πνευματική ανάπτυξη

2.1.1.1 Γνωστικές λειτουργίες

Μια από τις θεωρίες, που επηρέασε σημαντικά τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών και τον τρόπο θεώρησης της μουσικής τους ανάπτυξης, είναι η θεωρία του Gardner (1983), η οποία αναγνωρίζει τη μουσική νοημοσύνη ως μια από τις εννέα διαφορετικές, που διαθέτει ο άνθρωπος. Οι γνωστικές νευροεπιστήμες εντόπισαν τα νευρωνικά δίκτυα στον εγκέφαλο που υποστηρίζουν κάθε μια από αυτές τις νοημοσύνες (Gould, 2006). Ο Bennet Reimer (2003) προχώρησε σε περαιτέρω ανάπτυξη της ιδέας του Gardner διακρίνοντας περισσότερες από μια μουσικές νοημοσύνες, τη σύνθεση, την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό, την ακρόαση, τη θεωρία της μουσικής, τη μουσικολογία και τη διδασκαλία της μουσικής. Σύμφωνα με τον Reimer η μουσική εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται ολοκληρωμένη όταν καλλιεργούνται όλες οι μουσικές τους νοημοσύνες, όταν βιώνουν τη μουσική με κάθε πιθανό τρόπο.

Κοινή συνισταμένη πολυάριθμων ερευνών σχετικά με την επίδραση της μουσικής στον ανθρώπινο εγκέφαλο αποτελεί η αναγνώριση της θετικής επιρροής της στην ανάπτυξη της διανοητικής του σφαίρας. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι η μουσική εμπειρία έχει βαθιές συνέπειες στη λειτουργία, αλλά και στην ανατομία του εγκεφάλου επηρεάζοντας σημαντικά την πλαστικότητά του. Η εντατική ενασχόληση με τη μουσική βελτιστοποιεί τα νευρωνικά κυκλώματα, αλλάζοντας τον αριθμό των νευρώνων που εμπλέκονται τη χρονική στιγμή του συγχρονισμού και τη δύναμη των διεγερτικών και ανασταλτικών συναπτικών συνδέσεων (Moreno et al, 2008). Οι Schlaug, Norton, Overy και Winner (2005) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά, που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες, μετά από τέσσερα χρόνια μουσικής εκπαίδευσης είχαν σημαντικά περισσότερο όγκο φαιάς ουσίας σε αρκετές περιοχές του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένου και του αισθητικοκινητικού φλοιού. Ερευνητές, όπως ο Schellenberg (2004), ανέδειξαν τον τρόπο που τα μαθήματα μουσικής προκαλούν αύξηση του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών και ωφελούν με ξεχωριστό τρόπο την ανάπτυξή τους. Αυτή η αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, όπως

υποστηρίζουν οι Catterall και Rauscher (2008), πιθανότατα επηρεάζεται από την ανάπτυξη της οπτικής και χωρικής νοημοσύνης, που συντελείται κατά την εμπλοκή τους σε μουσικές δραστηριότητες.

Η αναδιοργάνωση του φλοιού του εγκεφάλου, που προκαλείται από την εκτεταμένη και ενεργό εμπλοκή με τη μουσική, οδηγεί σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών (Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y. & Steinmetz, H., 1995a, 1995b, οπ. αναφ. στο Hallam, 2010). Αν η εμπλοκή με τη μουσική ξεκινήσει νωρίς, οι αλλαγές αυτές στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών γίνονται μόνιμες. Η έκταση αυτών των αλλαγών εξαρτάται από το χρόνο που διατίθεται και το είδος των μουσικών δραστηριοτήτων, στις οποίες εμπλέκεται το παιδί. Διαφορετικοί τύποι ενασχόλησης με τη μουσική δραστηριοποιούν διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου. Οι αλλαγές που συντελούνται δεν αντανakλούν μόνο το τι έχουμε μάθει αλλά και τον τρόπο που το μάθαμε. Οι ατομικές αυτές «βιογραφίες μάθησης» (Altenmuller, 2003, σελ. 349) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο αυτές οι δεξιότητες, που αναπτύχθηκαν μέσω της μουσικής εκπαίδευσης, μπορούν να μεταφερθούν σε άλλους τομείς μάθησης.

Η μεταφορά γνώσης από τον ένα τομέα στον άλλο θεωρείται γενικά ένας θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης και εξαρτάται σημαντικά από το πόσο όμοιες είναι οι σχετικές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα στις συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές. Οι Salomon και Perkins (1989, οπ. αναφ. στο Hallam, 2010) διακρίνουν δυο διαδρομές μεταφοράς τη «βραχεία» και τη «μακρά». Στη βραχεία διαδρομή η μεταφορά των δεξιοτήτων γίνεται αυθόρμητα και αυτοματοποιημένα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μουσικής και της γλώσσας: χρησιμοποιούμε τις ίδιες δεξιότητες για να διαβάσουμε ένα «γλωσσικό» και ένα «μουσικό» κείμενο (Hallam, 2010). Στη μακρά διαδρομή απαιτείται περισσότερη σκέψη και συνειδητή επεξεργασία. Για παράδειγμα στην επίλυση δυο πολύ διαφορετικών προβλημάτων, που απαιτούν όμοιες ικανότητες, η μεταφορά των δεξιοτήτων δεν γίνεται αυθόρμητα και αυτοματοποιημένα, αλλά απαιτεί περισσότερη λογική διεργασία (ο.π.).

2.1.1.2 Γλωσσικές ικανότητες

Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης στη μεταβολή των νοητικών λειτουργιών ενισχύεται με τη μελέτη της λειτουργίας της στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η εκμάθηση της μουσικής έχει πολλά κοινά στοιχεία με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου απαιτεί την ανάπτυξη της ακουστικής

ευαισθησίας. Οι θεωρίες των εξελικτικών ψυχολόγων αποτελούν τη βάση κάθε έρευνας που αφορά την επίδραση της μουσικής στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Οι Piaget και Inhelder (1969, 1973) εξέτασαν τη γλωσσική ανάπτυξη σε σχέση με την ευχέρεια στη συμβολική μαθηματική λογική. Ο Vygotsky (1978, 1986) τόνισε τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, ιδιαίτερα των «πιο ικανών συνομηλίκων» του, στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ευχέρειας. Ο Bruner (1960, 1966) επισήμανε τη σημασία της ανακάλυψης του ίδιου του παιδιού και το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοί του. Ενώ τέλος ο Gardner (1983) επέκτεινε τη θεωρητική βάση της γνωστικής θεωρίας εξετάζοντας τα συμβολικά συστήματα οπτικής-χωρικής, σωματικής-κινησθητικής, διαπροσωπικής και ενδο-ατομικής επικοινωνίας καθώς και τη χρήση των συμβόλων στη μουσική, καταλήγοντας στη διαπίστωση αναλογιών μεταξύ των πολλαπλών συμβολικών συστημάτων (Gromko & Rusell, 2002).

Τα μουσικά ερεθίσματα κατά τις πρώτες ώρες της ζωής μας φαίνεται να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία της επικοινωνίας και να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γλωσσικών μας ικανοτήτων (Reigado, Rocha & Rodrigues, 2011). Τα νεογέννητα βρέφη αντιδρούν στον ήχο έχοντας την ικανότητα να διακρίνουν την πηγή του, τις διαφορές στην ένταση και στο τονικό ύψος (Στάμου, 2009). Αναγνωρίζουν τη φωνή της μητέρας τους δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μουσικά στοιχεία της «διαισθητικής μητρικής ομιλίας», η οποία είναι πιο ρυθμική, με πολλές επαναλήψεις ήχων και περιγράμματα προσωδίας. Η μουσική συμπεριφορά των βρεφών συνυφαίνεται με όλες τις πτυχές της καθημερινής τους ζωής και επιβεβαιώνει την ύπαρξη της πρόωρης προδιάθεσής τους να λειτουργήσουν μουσικά (Campbell, 2000).

Μελέτες, που εξέτασαν την επικοινωνιακή αξία και τη φύση των φωνήσεων των βρεφών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτές οι φωνητικές τους εξερευνήσεις δεν είναι καθόλου τυχαίες (Longi, 2009· Welch, 1994). Ο Moog (1976, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2001) μελετώντας συστηματικά τη φωνητική συμπεριφορά των βρεφών διέκρινε τις μουσικές και τις μη μουσικές φωνήσεις τους και υποστήριξε ότι οι τελευταίες εμφανίζονται στο στάδιο της προετοιμασίας για την εκμάθηση της γλώσσας, ενώ οι πρώτες αρχίζουν στην ηλικία των 4-6 μηνών, όταν αρχίζουν εμφανώς να αντιδρούν κινητικά στη μουσική, και αποτελούν αντίδραση στα μουσικά ερεθίσματα, που δέχονται. Οι Reigado, Rocha και Rodrigues (2011), σε πρόσφατη έρευνα τους με βρέφη από 9 έως 11 μηνών διαπίστωσαν ότι τα μουσικά ερεθίσματα

αιχμαλωτίζουν την προσοχή ακρόασης του βρέφους, το οποίο στη συνέχεια παράγει φωνήσεις σε συγκεκριμένες στιγμές των μουσικών ερεθισμάτων. Η μελέτη τους έδειξε ότι τα βρέφη φαίνεται να έχουν μια αντίληψη του «μουσικού συνόλου» ή κάποια αίσθηση του «μουσικού μέρους», ιδιαίτερα όταν ο ενήλικας είναι σε θέση να αποδώσει το διαχωρισμό των μουσικών μερών με την ερμηνεία του. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ηλικίας τους αναπτύσσουν νοητικές αναπαραστάσεις των μουσικών πληροφοριών, τις οποίες αποθηκεύουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους (Pari & Sundara, 2009), ενώ σταδιακά οι ακουστικο-αντιληπτικές ικανότητες των βρεφών γίνονται τόσο εκπληκτικές, που τα βοηθούν να αντιλαμβάνονται, να διακρίνουν και να θυμούνται μεγάλη ποικιλία μουσικών και γλωσσικών ήχων, διευκολύνοντας την επικοινωνία τους.

Χωρίς τη συνειδητή τους επίγνωση τα παιδιά επεξεργάζονται μεγάλο όγκο πληροφοριών, όταν ακούν μουσική ή ομιλία. Η ευκολία με την οποία συντελείται αυτή η διεργασία εξαρτάται από τις προηγούμενες μουσικές και γλωσσικές τους εμπειρίες. Πρόκειται για μια γνώση που μαθεύτηκε αυθόρμητα και αυτοματοποιημένα μέσω της έκθεσης τους στο περιβάλλον. Οι αποτελεσματικές μουσικές εμπειρίες ενισχύουν την κωδικοποίηση των γλωσσικών ήχων. Έχουν επιπτώσεις στην επεξεργασία των γλωσσικών τονικών προτύπων, που συντελείται στο φλοιό του εγκεφάλου, οδηγώντας σε ανώτερες διεργασίες κωδικοποίησης. Η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει την ταχύτητα διάκρισης μεταξύ των ήχων που μεταβάλλονται ταχέως και την επεξεργασία των μελωδικών περιγραμμάτων του λόγου. Όσο πιο πρόωμη, όσο πιο μεγάλη σε διάρκεια και συμμετοχική είναι η επαφή με τη μουσική, τόσο μεγαλύτερο αντίκτυπο έχει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Hallam, 2010).

Έρευνες επισημαίνουν ότι η μουσική διδασκαλία μπορεί να ωφελήσει πολύ την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των μικρών παιδιών (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002· Gromko, 2005· Schlaug, Norton, Overy & Winner, 2005) βελτιώνοντας τις ικανότητες τους στην ανάγνωση και τις προγραφικές τους δεξιότητες (Standley & Hughes, 1990, οπ. αναφ. στο Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro & Besson, 2008). Ο ορισμός της φωνολογικής επίγνωσης, ως της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μεμονωμένους ήχους ή φωνήματα, εξηγεί τη σχέση της μουσικής διδασκαλίας με τις δεξιότητες ανάγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση αφορά τη δομή των λέξεων και όχι το νόημά τους. Επομένως η ικανότητα, που πρέπει να αναπτυχθεί, είναι η ακουστική

διάκριση των ομοιοτήτων και των διαφορών των ήχων που αποτελούν την κάθε λέξη. Εστιάζοντας στο συνδυασμό ήχου και συμβόλου και στην οργάνωση του ήχου χωρικά και χρονικά βοηθάμε σημαντικά τους μαθητές προσχολικής ηλικίας να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους συλλογισμούς και να συνειδητοποιήσουν ότι η γραπτή λέξη είναι απλά ο τρόπος κωδικοποίησης του ήχου της προφορικής λέξης (Gromko, 2005).

Η διδασκαλία της μουσικής συντελεί στην αύξηση της λεκτικής μνήμης, γιατί προκαλεί νευρο-ανατομικές αλλαγές στον εγκέφαλο των παιδιών, διευρύνοντας την αριστερή κρανιακή περιοχή, η οποία εμπλέκεται στην επεξεργασία πληροφοριών ακρόασης (Ho, Cheung & Chan, 2003). Αν τα παιδιά μάθουν να κάνουν λεπτές διακρίσεις στις διαφορές μεταξύ των τονικών και ρυθμικών προτύπων και τις συνδέσουν με τα αντίστοιχα οπτικά σύμβολα, αν είναι σε θέση να αναλύσουν ένα απλό τραγούδι σε μοτίβα, δεν θα ωφεληθούν μόνο μουσικά, αλλά θα αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με την επεξεργασία του ήχου, που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση. Η μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία μπορεί να αλλάξει ή ακόμη να δώσει άλλο προσανατολισμό στον τρόπο που προσεγγίζεται η γλώσσα στους βρεφονηπιακούς σταθμούς (Gromko, 2005).

2.1.1.3 Μαθηματική σκέψη

Ερευνητικές μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Geoghegan & Mitchelmore, 1996· Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis, & Newcomb, 1997) διαπιστώνουν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων μουσικής αγωγής στη μαθηματική τους αντίληψη. Σύμφωνα με τον G. Bachelard (1997) η πρώτη συνάντηση της μουσικής με τα μαθηματικά συντελείται μέσω της αίσθησης που έχουμε για το χρόνο. Ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να απομονώνει τις χρονικές στιγμές. Το διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ δυο στιγμών συγκροτεί την έννοια της διάρκειας. Η μουσική είναι ένα μέσο οργάνωσης του ήχου στο χρόνο, ακριβώς επειδή εξελίσσεται σε «πραγματικό» χρόνο και μας παρέχει τρόπους να τον αντιληφθούμε (Hodges, 2005).

Μέσω της μουσικής αναπτύσσεται ταυτόχρονα ο χωροταξικός μας συλλογισμός. Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι το άκουσμα της μουσικής διεγείρει τους νευρώνες του εγκεφαλικού φλοιού, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για τη χωρο-χρονική αντίληψη, που είναι απαραίτητη για ανώτερες εγκεφαλικές λειτουργίες, όπως τα μαθηματικά, η μηχανική, η μουσική σύνθεση, ενώ η εκμάθηση της μουσικής

σημειογραφίας και γενικότερα η μελέτη θεωρητικών μουσικών εννοιών ενεργοποιεί το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, την ίδια περιοχή που εμπλέκεται στην αναλυτική και μαθηματική σκέψη (Dickinson, 1993). Μουσικές δραστηριότητες, που εμπριέχουν γραφικές παραστάσεις, αποτελούν τη βάση για την κατανόηση των εννοιών της αλληλουχίας, της επανάληψης, της τροποποίησης και της αντίθεσης, έννοιες που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της ροής των γεγονότων στο χώρο και στον χρόνο (Portowitz & Klein, 2007).

Η μαθηματική σκέψη συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αφηρημένου συλλογισμού. Κατά την ενεργητική ακρόαση, τον καθορισμό και τη σύγκριση των ακουστικών ερεθισμάτων, την αξιολόγηση των ατομικών και ομαδικών τους αυτοσχεδιασμών οι μαθητές ασχολούνται με μουσικές δραστηριότητες, που απαιτούν σημαντικές δεξιότητες μάθησης. Η μουσική δημιουργία αναπτύσσει την ικανότητα τους να διαφοροποιούν και να συντονίζουν πολλές πτυχές της ίδιας εμπειρίας, όπως το τονικό ύψος, ο ρυθμός, η δυναμική και η έκφραση (Portowitz & Klein, 2007). Η εκτέλεση μουσικής απαιτώντας τη συνεχή υποδιαίρεση παλμών και ρυθμών αναπτύσσει συγκεκριμένες πτυχές των μαθηματικών τους ικανοτήτων, κυρίως αυτές που αφορούν προβλήματα σχετικά με το μέρος και το όλο (Rauscher, Le Mieux & Hinton, οπ. αναφ. στο Hallam, 2010).

2.1.1.4 Ακουστική αντίληψη

Η ακουστική αντίληψη καθώς και η επίδραση των ακουστικών ερεθισμάτων στη ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι ζητήματα που απασχόλησαν σημαντικά τη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα. Η ευαίσθητη ακρόαση είναι ένα ταλέντο, που σύμφωνα με τον A. Copland (1980) μπορεί να αναπτυχθεί. Ευρήματα σχετικών ερευνών καταλήγουν στη διαπίστωση ότι στην ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης έχει μεγαλύτερη επιρροή η μουσική εμπειρία από ότι η ηλικιακή ωρίμανση (Holahan, Saunders & Goldberg, 2000, οπ. αναφ. στο Gromko & Russell, 2002).

Προάγγελιοι των πιο σύγχρονων μεθόδων και προσεγγίσεων, που αφορούν την αγωγή της ακουστικής αντίληψης, αποδείχθηκαν οι αρχές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της Maria Montessori (1870-1952). Θέτοντας ως κύριο στόχο της μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία την ανάπτυξη του εσωτερικού αυτιού, το μοντεσσοριανό σύστημα παρείχε οργανωμένες ευκαιρίες άσκησης της ικανότητας ακρόασης των παιδιών. Η ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης ξεκινούσε μέσα από

την ηχητική εξερεύνηση με τις καμπάνες Montessori, ειδικά κατασκευασμένες για την εκπαίδευση του αυτιού, ενώ προβλέπονταν μαθήματα στη σιωπή με σκοπό την κατανόηση της σημασίας της και την ανακάλυψη των πιο ανεπαίσθητων ήχων του περιβάλλοντος χώρου (Montessori, 1912).

Η αγωγή της ακουστικής αντίληψης και ο κεντρικός της ρόλος στη μουσική αγωγή των παιδιών διαφαίνεται και στις απόψεις του John Paynter, ο οποίος αναφέρεται στη δημιουργική ακρόαση και στη δημιουργία ταλαντούχων ακροατών, που θα απολαμβάνουν την τέχνη της μουσικής. Η εμπλοκή των παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Paynter, αναπτύσσει την ευαίσθητη πρόσληψη ερεθισμάτων με κάθε τρόπο. Η εμπειρία της ακρόασης είναι μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από νοητικές και συγκινησιακές διαδικασίες αναπλάθουμε τον κόσμο του συνθέτη προβάλλοντας κάτι από τον εαυτό μας (Paynter, 1992).

Ιδιαίτερη έμφαση στην εμπειρία της ακρόασης δίνεται επίσης στην εκπαιδευτική προσέγγιση Waldorf, στα πλαίσια της οποίας κύριος στόχος της μουσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές εξερευνώντας και βιώνοντας τις βασικές ιδιότητες του ήχου να γίνουν ευαίσθητοι και ενεργητικοί ακροατές. Η συμμετοχή τους άλλοτε ως ακροατές και άλλοτε ως δημιουργοί και διαχειριστές του ήχου ενισχύει την ικανότητά τους όχι μόνο να ακούν προσεκτικά ό,τι πέφτει στην ακουστική τους αντίληψη, αλλά να κατανοούν τις παρορμήσεις και τις προθέσεις πίσω από κάθε απλό φυσικό ήχο (Child, 2007).

Η διαμόρφωση του αισθητικού κριτηρίου μέσω της ενεργητικής ακρόασης είναι επίσης ένας άλλος τομέας ενδιαφέροντος. Πέρα από τις διαφορετικές φιλοσοφικές αφετηρίες για τον προσδιορισμό της σημασίας της μουσικής ακρόασης στη διαμόρφωση του μουσικού γούστου των παιδιών, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα συνηγορεί υπέρ του θεμελιώδους ρόλου της μουσικής αγωγής στο να οδηγεί τα παιδιά να σκέφτονται μέσω της τέχνης, έχοντας τον έλεγχο των «υλικών» που χρησιμοποιούνται (Reimer, 1992). Οι Sparshott, Alperson και Elliott (στο Stamou, 2002) θεωρούν ότι για να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε ένα έργο ως ακροατές, είναι απαραίτητη η γνώση που μας προσφέρει η εμπειρία ως εκτελεστές. Ο Elliot (1993) υποστηρίζει ότι η δημιουργία διορατικών ακροατών με επαρκή κριτική ικανότητα είναι ευθύνη της μουσικής εκπαίδευσης και μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη δημιουργία ικανών «καλλιτεχνών» στο παρόν.

Για τον R. Murray Schafer η καλλιέργεια της ακουστικής αντίληψης αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Είναι το μόνο όπλο που έχουμε για να αντιμετωπίσουμε την παθητική πρόσληψη των ερεθισμάτων και την άμβλυνση της ακουστικής ικανότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Το ηχοτοπίο των αστικών κέντρων αλλάζει δραματικά, «... σήμερα ο κόσμος κατακλύζεται από ήχους οι οποίοι είναι πιο δυνατοί από οποτεδήποτε άλλοτε στην ιστορία. Τα αυτιά μας σταδιακά παραλούν...» (R.M. Schafer, 2011, σελ. 11). Στο βιβλίο του «The new Soundscape» ο M. Schaeffer (1969) τονίζει ότι ο μόνος τρόπος για να αποφύγουμε την καταστροφή του παγκόσμιου ηχοτοπίου είναι η κατάλληλη παιδεία, μέσω της οποίας θα δημιουργήσουμε ακροατές ανοιχτούς σε κάθε ερέθισμα, ικανούς να συμμετέχουν και να κρίνουν. Η διαμόρφωση μιας στάσης απέναντι στα ηχητικά φαινόμενα της ζωής, η ανάπτυξη της ακουστικής παρατήρησης, που οδηγεί στην εσωτερική ακρόαση, είναι σημαντικές πτυχές της παιδαγωγικής αξίας της μουσικής αγωγής (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Ιδιαίτερα η επαφή των παιδιών με τους ήχους της φύσης μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα πολύ διαφορετικά στην ποιότητα και το βάθος τους. Οι ήχοι της φύσης σηματοδοτούν τις εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας και με αυτό τον τρόπο καταγράφονται στη μνήμη μας. Η ανθρώπινη φωνή και οι φυσικοί ήχοι από το εμβρυακό ακόμη στάδιο αποτελούν τροφή για τον εγκέφαλο, που τον ενεργοποιεί χωρίς να τον κουράζει σε ψυχικό ή νοητικό επίπεδο. Οι πολλαπλές θετικές εμπειρίες των παιδιών με τους ήχους της φύσης μπορούν να γίνουν πηγή ευχαρίστησης. Οι ήχοι γύρω τους γίνονται γνώριμοι, μπορούν να «παίξουν» μαζί τους. Η επαφή των μικρών παιδιών με τους ήχους που τα περιβάλλουν τα οδηγεί στο να μη χάνουν το μέτρο για τις σχετικές αξίες των πραγμάτων. Οτιδήποτε στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας φαντάζει μεγάλο στα μάτια των παιδιών, αν τοποθετηθεί στο φυσικό περιβάλλον θα φανεί διαφορετικό. Ο δάσκαλος δεν είναι τόσο ψηλός σε σχέση με το μαθητή δίπλα σε ένα δέντρο, οι φωνές των παιδιών ακούγονται διαφορετικά σε ένα δάσος, οι εξερευνήσεις τους παίρνουν άλλες διαστάσεις. Οι εικόνες και οι ήχοι της φύσης τα βοηθούν να τοποθετούν τα πράγματα στο πραγματικό τους πλαίσιο, να τα προσεγγίζουν περισσότερο ολιστικά (Ετμεκτσόγλου, 2003).

2.1.2 Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

2.1.2.1 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση

Η λειτουργία της μουσικής ως κανάλι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τονίστηκε ιδιαίτερα από μουσικοπαιδαγωγούς και ερευνητές, οι οποίοι επισήμαναν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία (Forrai, 1990· Hodges, 2002· Papousek, 1996). Μέσω της μουσικής μας συμπεριφοράς «αναπαράγουμε πολλές από τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες που είναι απαραίτητες στην ανθρώπινη επικοινωνία» (Peery & Peery, 1986, σελ. 3). Από την αρχή της ζωής μας οι μουσικές μας ικανότητες συμμετέχουν στη διαδικασία της επικοινωνίας με τα άτομα γύρω μας.

Ο Colwyn Trevarthen (1979) εισάγοντας την έννοια της διωποκειμενικότητας αναφερόμενος στα ψυχικά βιώματα και στη νόηση που μοιραζόμαστε με τους άλλους, ανέτρεψε τις παλαιότερες θεωρίες σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των νεογνών τονίζοντας τη σημασία των πρώιμων αλληλεπιδράσεων των βρεφών και των προσώπων που τα φροντίζουν. Ιδιαίτερα οι συναλλαγές μεταξύ του βρέφους και της μητέρας στα παιχνίδια πρόσωπο με πρόσωπο του παρέχουν κοινωνικές εμπειρίες, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη πιο σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο Trevarthen παρομοιάζει τις πρώτες αυτές μορφές επικοινωνίας, τις "πρωτοσυνομιλίες" του βρέφους με τη μητέρα του με τον αυτοσχεδιασμό ενός μουσικού ζευγαριού. Είναι η στιγμή που παρατηρούμε την πραγματική ανθρώπινη επαφή ανάμεσα σε δυο συντρόφους που «πολύ πρόθυμα κατανοούν ο ένας τις ορμές του άλλου και επιδεικνύουν την κατανόηση αυτή με ακριβή και αμοιβαίο συντονισμό» (Trevarthen, 1997).

Το νεογέννητο βρέφος εκφράζει τις ανάγκες του και τις διάφορες συναισθηματικές του διαθέσεις βασιζόμενο στο χειρισμό φωνητικών ήχων. Οι εκφραστικές, μη λεκτικές φωνήσεις είναι οι πρώτοι τρόποι με τους οποίους συνδέεται με τους άλλους. Οι αναλύσεις των αλληλεπιδράσεων των βρεφών με τις μητέρες έχουν δείξει ότι διαμορφώνεται μια ειδική μορφή «μουσικού λόγου» (Hodges, 2002, σελ. 2), ένα πρώτο προγλωσσικό αλφάβητο (Papousek, M., 1996), στο οποίο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bullowa, «η κίνηση, ο ήχος και ο ρυθμός αποτελούν την κοινή εμπειρία μητέρας και παιδιού» (στο Bunt, 1994, σελ. 93).

Στο πλαίσιο των πρώιμων αυτών αλληλεπιδράσεων η χρονική αλληλουχία των συναλλαγών γίνεται με μεγάλη ακρίβεια. Οι εκφράσεις των βρεφών

οργανώνονται σε φράσεις δημιουργώντας έναν κύκλο διέγερσης και χαλάρωσης, μια διαδοχή από χαμόγελα και φωνούλες σε ένα αργό ρυθμό *adagio*. Η μητέρα χρησιμοποιεί μελωδικό λόγο επαναλαμβάνοντας σύντομες φράσεις με απαλή φωνή μετρίου ύψους και τραγουδιστούς τονισμούς. Αυτή η ομιλία, γνωστή και ως "βρεφικά προσανατολισμένη ομιλία" είναι παρόμοια σε χρονική αλληλουχία και παλμό σε γλώσσες που διαφέρουν πολύ μεταξύ τους (Trevarthen, 1997). Η αμοιβαία συναισθηματική επικοινωνία μεταξύ γονιών και βρέφους δημιουργεί το πλαίσιο για μια υγιή ανάπτυξη και είναι καθολική στους πολιτισμούς. Η εμπλοκή του βρέφους σε αυτή τη μουσική επικοινωνία, που αναπτύσσεται, συνθέτει την εικόνα ενός παιδιού πολύ ικανού μουσικά (Custodero, 2006).

Ο ηχητικός δεσμός, ο οποίος χτίζεται ανάμεσα στο βρέφος και στα πρόσωπα, που το φροντίζουν, ενισχύεται από τη χρήση του τραγουδιού. Το ειδικό ρεπερτόριο νανουρισμάτων και βρεφικών τραγουδιών, που διαθέτουν οι μητέρες, αποτελεί τη βάση και οικοδομεί μια επικοινωνιακή σχέση με το παιδί, η οποία κρίνεται καθοριστική στη μετέπειτα συναισθηματική ανταλλαγή του παιδιού με το περιβάλλον (Welch, 2005). Το ομαδικό τραγούδι, ένας από τους σημαντικότερους άξονες της μουσικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ουσιαστική επικοινωνία με την ομάδα. Σύμφωνα με τον Rimsky (1995) το να τραγουδάς το ίδιο τραγούδι με άλλους και να συμμετέχεις στην ίδια αρμονία είναι σαν να μιλάς την ίδια γλώσσα, να επικοινωνείς πνευματικά και συναισθηματικά, να δημιουργείς ένα είδος σχέσης με την ομάδα. Η μουσική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη καθιέρωση μιας οικειότητας, μιας υγιούς αίσθησης εμπιστοσύνης, κάτι που για τα μικρά παιδιά αποτελεί σημαντικό εφόδιο στο να κυριαρχήσουν και να ελέγξουν τον κόσμο γύρω τους (Eccles, 1999).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύεται επίσης και από την κιναισθητική ανταπόκριση στη μουσική. Η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να συντονίζουν τις κινήσεις τους με τη μουσική αυξάνεται συνεχώς, ιδιαίτερα μετά την ηλικία των τριών ετών. Οι μουσικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με κίνηση είναι από τις πρώτες εμπειρίες των μικρών παιδιών που τα βοηθούν να κοινωνικοποιηθούν. Η ρυθμική κίνηση και ο συντονισμός τους με τη μουσική είναι μια εμπειρία που επηρεάζει τη διάθεσή τους και ενισχύει τη μεταξύ τους επικοινωνία (Moog, 1976). Οι Portowitz και Klein (2007) σε έρευνα τους με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μελετώντας τον τρόπο, που η μουσική μπορεί να ενισχύσει τις γενικές γνωστικές τους λειτουργίες, εστίασαν στο πώς οι μαθητές τους μέσω της ακρόασης, της ρυθμικής

συνοδείας τραγουδιών και της κίνησης εξελίχθηκαν από διστακτικούς σε «ενεργούς παρευρισκόμενους». Η μουσική ως μέσο εστιασμένης διέγερσης οδήγησε τα παιδιά στο να θέσουν περισσότερα ερωτήματα, στο να μοιραστούν συναισθήματα, προτιμήσεις, ιδέες, αντανακλώντας την αυξανόμενη περιέργειά τους και το ενδιαφέρον τους για τη σύνδεση με τους άλλους ανθρώπους.

Οι μελέτες εθνομουσικολόγων (Blacking, 1973· Σμωλ, 1983) επισημαίνουν τον τρόπο που στις μη δυτικές κοινωνίες οι συμμετέχοντες είτε χτυπώντας παλαμάκια, είτε τραγουδώντας, είτε χορεύοντας ενσωματώνονται με το σύνολο, μετέχοντας σε μια εμπειρία όπου η ατομική συνείδηση ενώνεται με τη συλλογική. Σε αυτούς τους πολιτισμούς οι ενήλικες θεωρούν καθήκον τους να ενθαρρύνουν, να καθοδηγούν και να διδάσκουν τα μουσικά εργαλεία, τις τεχνικές και το ρεπερτόριο τους στα παιδιά από τη βρεφική ηλικία. Η διαδικασία μετάδοσης της μουσικής είναι ολιστική και αυτογενής και εντάσσεται πλήρως στο παιχνίδι των παιδιών και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους. Η μουσική ικανότητα θεωρείται μέσο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των μικρότερων παιδιών. Τα παιδιά παίζουν, ανταποκρίνονται ρυθμικά με τρόπο φυσικό, όπως περπατάνε και μιλάνε (Campbell, 2000). Αν και η μουσική νοημοσύνη, η μουσική συμπεριφορά είναι ένα ανθρώπινο γνώρισμα, μια ξεχωριστή πνευματική ικανότητα που σχετίζεται και με άλλους τομείς δραστηριοτήτων (Gardner, 1983) στη Δύση πραγματοποιείται μόνο μέσω της εκπαίδευσης.

2.1.2.2 Το συναίσθημα

Τη ξεχωριστή θέση της μουσικής ανάμεσα στις τέχνες και τη σχέση της με το ανθρώπινο συναίσθημα εξέφρασε ο φιλόσοφος Arthur Schopenhauer τονίζοντας τη δύναμή της να εκφράζει τη βαθύτερη φύση των ανθρώπινων συναισθημάτων και όχι απλώς επιφανειακά συναισθήματα (στο Storr, 1993). Σύμφωνα με τη Langer η στενή σχέση της μουσικής με το συναίσθημα οφείλεται στο ότι και τα δυο αποτελούν δυναμικές και όχι στατικές δομές. Η μουσική δεν είναι απλά ένα μέσο έκφρασης, αλλά ένας τρόπος μορφοποίησης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των νοητικών εντάσεων και πεποιθήσεων. Στηριζόμενη στις απόψεις του W. Koehler, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές διεργασίες εξελίσσονται με μορφές στις οποίες μπορούν να δοθούν ονομασίες που χρησιμοποιούνται για μουσικές έννοιες, όπως *crescendo diminuendo*, *accelerando* και *ritardando*, η Langer

διαπιστώνει ότι «η μουσική είναι το τονικό ανάλογο της συναισθηματικής ζωής» (Langer, 1953, σελ. 27). Υποστηρίζει ότι υπάρχει στενή λογική συνάφεια μεταξύ των τονικών δομών της μουσικής και των μορφών των ανθρώπινων συναισθημάτων. Όψεις των συναισθηματικών διεργασιών εμφανίζουν μορφικές ιδιότητες παρόμοιες με αυτές της μουσικής, όπως είναι οι μορφές ροής και στασιμότητας, έντασης και εκτόνωσης, συμφωνίας και σύγκρουσης, ταχύτητας και ανακοπής, προετοιμασίας, εκπλήρωσης κ.α. (Langer, 1979). Η μουσική μπορεί να αναπαραστήσει την ποιότητα του ανθρώπινου συναισθήματος και αυτό είναι ίσως ένας από τους σημαντικότερους λόγους που ο άνθρωπος ωθείται προς την τέχνη αυτή (Ετμεκτσόγλου, 2003).

Τη συναισθηματική δύναμη της μουσικής υπογραμμίζουν οι McDonald και Ramsey (1978) επισημαίνοντας τη λειτουργία ενός οικείου τραγουδιού ως «μεταβατικής μελωδίας» (transition tune). Ο όρος «μεταβατική μελωδία» συγγενεύει με αυτό που οι ψυχολόγοι ονομάζουν «μεταβατικό αντικείμενο», το οποίο παρέχει στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας παίζοντας το ρόλο του ενδιάμεσου μεταξύ του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και της εξωτερικής πραγματικότητας. Τα παιδιά επιλέγουν ένα αγαπημένο τους τραγούδι, που τα βοηθά να ελαττώσουν τα άγχη τους και να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους. Τις ιδιότητες του μεταβατικού αντικειμένου είναι δυνατόν να πάρει και ένα μουσικό όργανο, το οποίο μπορεί να ειδοωθεί ως προέκταση του σώματος μέσω της επαφής με τα χέρια και το στόμα (Winnicot, 1971, *οπ. αναφ. στο Bunt, 1994*). Στην ομαδική δημιουργία και εκτέλεση μουσικής, το μουσικό όργανο μπορεί να γίνει ο συνδετικός κρίκος του ατόμου με την ομάδα και να φορτιστεί με όλων των ειδών τα προσωπικά συναισθήματα.

Οι εμπειρίες και οι θετικές σκέψεις των παιδιών στην προσχολική ηλικία έχουν επιρροές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και θεωρούνται κρίσιμες για όλες τις πτυχές της ανάπτυξής τους. Οι θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής διευρύνουν το ρόλο της στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προσφέροντας του εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, δυνατότητες εκτόνωσης του άγχους και ευκαιρίες ελέγχου των προσωπικών του συναισθημάτων (Ετμεκτσόγλου, 1999· Portowitz & Klein, 2007). Η αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, όπως η απομάκρυνση από το προστατευτικό περιβάλλον του σπιτιού και η είσοδος στο βρεφονηπιακό σταθμό, μέσω της μουσικής διαφέρει από τις άλλες μεθόδους, διότι στοχεύει κατευθείαν στο συναίσθημα, προσπερνώντας τη γλώσσα, και μετατρέπει τη

διερεύνηση του κόσμου και την έκθεση σε αυτόν σε μια ευχάριστη περιπέτεια (Eccles, 1999).

Η δυνατότητα συναισθηματικής απελευθέρωσης μέσω της μουσικής τονίζεται στη μέθοδο του Orff, στην οποία επισημαίνεται και η ψυχολογική αξία δραστηριοτήτων, όπως ο μουσικός αυτοσχεδιασμός. Η δύναμή του να δίνει φωνή στη σκέψη των παιδιών, να προωθεί την επικοινωνία και την ομαδική έκφραση, να επιτρέπει την αμφισβήτηση και να εκτιμά την ποικιλομορφία βοηθά τους μικρούς μαθητές να εμπιστευθούν τον εαυτό τους, να διαμορφώσουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες, να δημιουργήσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και να αυτονομηθούν (Κανελλόπουλος, 2007, 2010). Η ομαδική μουσική δημιουργία, η αίσθηση του ανήκειν, που αναπτύσσεται μέσω μουσικών δραστηριοτήτων όπως ο αυτοσχεδιασμός, το συναίσθημα της επάρκειας και η βίωση της επιτυχίας προσφέρει στο παιδί μια θετική άποψη για τις ικανότητές του και μια θετική στάση απέναντι στις προκλήσεις της ζωής, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σε άλλους τομείς γνώσης (Hallam, 2010).

2.1.2.3 Δημιουργικότητα

Από τις αρχές κιόλας του 20ου αιώνα η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα για κριτικό στοχασμό, αντιμετωπίστηκε ως ζήτημα με μεγάλη παιδευτική αξία. Ο John Dewey (1934) στο έργο του «Art as experience» επισημαίνει ότι μέσω της αισθητικής εμπειρίας, που μας προσφέρει η επαφή μας με τις τέχνες, αναπτύσσεται η φαντασία μας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Το Πρόγραμμα «Project Zero» του Πανεπιστημίου Harvard, που οργανώθηκε για να μελετήσει και να βελτιώσει την εκπαίδευση μέσω της τέχνης, κατέληξε στη διαπίστωση ότι σε συγκεκριμένες όψεις ενός έργου τέχνης, όπως είναι το ύφος, η έκφραση, το στυλ, μπορούν να ανταποκριθούν ακόμη και τα μικρά παιδιά ηλικίας έξι ετών. Υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, που στηρίζονται στη στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση (Gardner, 1990).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Reggio Emilia θεωρεί τη μουσική μια από τις χίλιες «γλώσσες» του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Τα σχολεία, που εμπνεύστηκαν από αυτή την προσέγγιση, δεν αντιμετωπίζουν τη μουσική μόνο ως ένα ξεχωριστό

διδασκτικό αντικείμενο, αλλά και ως έναν τρόπο τα παιδιά να ερευνήσουν και να ερμηνεύσουν το περιβάλλον τους εκφράζοντας την κατανόηση πολλών διαφορετικών θεμάτων. Η προσέγγιση αυτή οδηγεί τους μικρούς μαθητές σε υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας και δεξιοτήτων συμβολισμού, μέσω των οποίων οι μη παρατηρήσιμες σκέψεις και ιδέες των παιδιών γίνονται πλέον εμφανείς. Σε αυτή την παρατήρηση στηρίζεται η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής, που φαίνεται να αναδύονται φυσικά στηριζόμενα στο ρόλο του εκπαιδευτικού, που περισσότερο παρατηρεί, καθοδηγεί και αλληλεπιδρά, παρά ελέγχει, σεβόμενος τις ιδέες ενός πολύ ικανού μουσικά παιδιού (Edwards, Gandini & Forman, 2017· Bond, 2015).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία στα πλαίσια του προγράμματος *Sounds of Intent in the Early Years* με στόχο τη διερεύνηση της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών από τη γέννησή τους ως τα πέντε τους χρόνια επισημαίνει τη σημασία του πλούτου των μουσικών εμπειριών και του τρόπου εμπλοκής των παιδιών σε αυτές. Αν και το συγκεκριμένο πρόγραμμα ορίζει με σαφήνεια έξι διαφορετικά επίπεδα μουσικής ανάπτυξης καθώς και τρία διαφορετικά είδη εμπλοκής του παιδιού με τη μουσική (ως αντίδραση, ως ενέργεια, ως αλληλεπίδραση), υποστηρίζεται ότι τα παιδιά δεν κινούνται γραμμικά από το ένα επίπεδο μουσικής ανάπτυξης και εμπλοκής στο άλλο. Αντιθέτως διαμορφώνουν ένα προφίλ μουσικής εξέλιξης στο οποίο παρατηρείται εμπλοκή σε διαφορετικά επίπεδα ταυτοχρόνως με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Ως βασικός παράγοντας της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού αναδεικνύεται η πολυεπίπεδη μουσική του εμπλοκή, στην οποία συστήνεται να επικεντρώνονται όσοι ασχολούνται με τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία προκειμένου να υποστηρίξουν όχι μόνο τη μουσική ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ευρύτερης μάθησης του παιδιού (Voyajolu & Ockelford, 2016).

Η επιστήμη της μουσικοπαιδαγωγικής και η έρευνα, που πραγματοποιείται στα πλαίσιά της, έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της μουσικής. Ο Walker υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της μουσικής φαντασίας, η δημιουργία κινήτρων, που ωθούν τα παιδιά να σκέφτονται συνδυασμούς ήχων, μουσικών στοιχείων, ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων, είναι παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επομένως και της δημιουργικότητας (Walker, 1996, οπ. αναφ. στο Διονυσίου, 2008). Πολλοί ερευνητές (Burnard, 2000· Kanellopoulos, 1999·

Koutsouridou & Hargreaves 2009) έδωσαν επίσης έμφαση στον τρόπο που ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, δίνοντάς τους ευκαιρίες να αναπτύσσουν τις ιδέες τους, να αλληλεπιδρούν και να αναλύουν τα μουσικά στοιχεία. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων φαίνεται να εξαρτάται σημαντικά όχι μόνο από το είδος των μουσικών δραστηριοτήτων, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτές. Διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες που απαιτούν ενεργητική συμμετοχή ενισχύουν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης συγκριτικά με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις (Koutsouridou & Hargreaves 2009).

Η δημιουργικότητα και η ανάπτυξή της πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα της μουσικής εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των μικρών παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες, που εμπεριέχουν το στοιχείο του πειραματισμού και της εξερεύνησης, βοηθά να μη μείνουν αδρανείς και ανεκμετάλλευτες οι δημιουργικές τους ικανότητες (Kalmar, 1982, οπ. αναφ. στο Hallam, 2010· Swanwick & Tillman, 1986). Παρατηρώντας τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον μελετητές, όπως η Marsh (1995) και η Campbell (1998), κατέληξαν στη διαπίστωση ότι όλα τα παιδιά έχουν μεγάλα αποθέματα μουσικότητας και δημιουργικότητας, τα οποία μεταφέρουν από τους χώρους του παιχνιδιού στην τάξη. Αυτό που πραγματικά χρειάζεται είναι ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και γονείς, που να μπορούν να διακρίνουν και να ενισχύουν αυτή την έμφυτη μουσικότητα και δημιουργική διάθεση των παιδιών.

2.1.3 Σωματική ανάπτυξη

Η σύγχρονη επιστημονική έρευνα συνηγορεί υπέρ της σημαντικής επίδρασης που έχει ο ήχος στο σώμα μας, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να προκαλέσει ένα είδος σωματικής διέγερσης με κύρια χαρακτηριστικά τις αλλαγές στο εύρος και στη συχνότητα των εγκεφαλικών κυμάτων, την αύξηση του μυϊκού τόνου, της πίεσης του αίματος και των σφυγμών καθώς και τις αλλαγές στο ρυθμό της αναπνοής (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003). Μελετητές επισημαίνουν επίσης τον τρόπο που η εμπλοκή μας σε μουσικές δραστηριότητες επηρεάζει τη σωματική μας υγεία, όπως η ενασχόληση μας με το τραγούδι, η οποία ασκεί θετική επιρροή στην πνευμονική μας λειτουργία, στη φυσική μας ανάπτυξη και την κινητικότητα των οργάνων άρθρωσης, στη βελτίωση της στάσης του σώματός μας και στη χαλάρωση της σωματικής μας έντασης (Ashley, 2002· Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. & Whitmore, C., 2008· Kuhn, 2002, οπ. αναφ. στο Hallam, 2010).

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της Montessori, τονίζουν τη σημασία της κίνησης στις ρυθμικές δραστηριότητες και στις δραστηριότητες τραγουδιού στην ανάπτυξη τόσο των κινητικών ικανοτήτων, που αφορούν την ισορροπία και το συντονισμό του σώματος, όσο και των αισθητηριακών ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με τις πληροφορίες που παίρνουμε από το περιβάλλον (Montessori, 1912). Το παιχνίδι των μικρών παιδιών με τη μουσική στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους είναι καθαρά αισθησιοκινητικό. Μέσω της χρήσης των μουσικών οργάνων και των κινητικών παιχνιδιών οι μουσικές εμπειρίες γίνονται σωματικές και οδηγούν στην ανακάλυψη της λειτουργίας και του ρυθμού του σώματός τους. Η μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη διάρκεια, το βάρος και την ενέργεια των κινήσεών τους. Η γνωριμία με το σώμα τους και τις κινητικές του δυνατότητες τα οδηγεί στην ανάπτυξη της αδρής και της λεπτής κινητικότητας, στην ακρίβεια της κίνησης μέσω του ελέγχου των μυϊκών τους αντιδράσεων καθώς και στην καλύτερη επικοινωνία με το χώρο, που τα περιβάλλει (Abramson, 1986, οπ. αναφ. στο Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Κατά την αρχαία ελληνική αντίληψη η κίνηση αποτελεί σημαντικό μέσο διείσδυσης στο ρυθμό και στην αρμονία της μουσικής. Η σχετική βιβλιογραφία χαρακτηρίζει καθοριστική για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού τη βίωση της μουσικής μέσω της σωματικής κίνησης. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη βιωματική κατανόηση της μουσικής, όπως αυτή του Dalcroze και του Orff, θεωρούν τη ρυθμική κίνηση και το συντονισμό των παιδιών απαραίτητη προϋπόθεση για την αφομοίωση μουσικών εννοιών, την καλλιέργεια της αίσθησης του ρυθμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής εκτέλεσης (στο Stamou, 2002). Αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνουν ότι η ικανότητα του παιδιού να κινηθεί σωστά, ενώ τραγουδάει, είναι σημαντικό δείγμα ότι αργότερα θα είναι σε θέση να παίξει αυτό το τραγούδι με το σωστό ρυθμό και τονισμό (Bertaux, 1989· Gordon, 1990· Jordan, 1989· Στάμου, 1999, οπ. αναφ στο Stamou, 2002). Επίσης οι δυνατότητες εκφραστικής κίνησης στο πλαίσιο των μουσικών δραστηριοτήτων, πέρα του ότι λειτουργούν ως ένα είδος μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων, που δημιουργεί η μουσική, εντείνοντας το χαρακτήρα της «δράσης» λειτουργούν και ως αντίβαρο στον υψηλό βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής, που απαιτούν οι περισσότερες μουσικές δραστηριότητες (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

2.2 Οι Έρευνες Σχετικά με τη Μουσική Αγωγή στους Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς

Η μουσική αγωγή στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς και ο τρόπος που αυτή εφαρμόζεται αντανακλά την επιρροή των αντιλήψεων σχετικά με το τι πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά αυτής της ηλικίας, την επιρροή των κυβερνητικών πολιτικών, των απόψεων των δασκάλων, των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών οργανώσεων και των σύγχρονων απόψεων, που αφορούν την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών μεθόδων (Miranda, 2004).

Σε διεθνές επίπεδο σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση προγραμμάτων μουσικής αγωγής για την προσχολική ηλικία είχε το ρεύμα, που εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και επικεντρώθηκε στη μελέτη της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού. Πολλές έρευνες εστίασαν στην ανάλυση της μουσικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών και πολλά ζητήματα που αφορούσαν τη μουσική διδασκαλία και μάθηση άρχισαν να προσεγγίζονται με πιο επιστημονικό τρόπο. Ο προβληματισμός αυτός σχετικά με την παροχή ποιοτικής μουσικής αγωγής στα μικρά παιδιά συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, όπως και οι ερευνητικές μελέτες που προσπαθούν να παράσχουν προτάσεις για αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες θα οδηγήσουν στη βελτίωση των προγραμμάτων μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία.

Σημαντική επίδραση στις σύγχρονες κατευθύνσεις της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία άσκησε επίσης η εθνομουσικολογική έρευνα. Μελετώντας τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν μουσική σε άλλους πολιτισμούς, ιδιαίτερα στους μη δυτικούς, προκλήθηκαν νέοι προβληματισμοί σχετικά με το ποια μοντέλα μουσικής μάθησης είναι καταλληλότερα για τα μικρά παιδιά. Κοινή διαπίστωση των εθνομουσικολογικών ερευνών ήταν ότι στις μη βιομηχανοποιημένες κοινωνίες τα παιδιά αποκτούν μουσικές δεξιότητες μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους, συμμετέχοντας καθημερινά στις μουσικές εκδηλώσεις της ομάδας. Ο John Blacking (1928-1990) αναλύοντας την επίδραση της εθνομουσικολογίας στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζει ότι αυτή συνοψίζεται σε δυο βασικές αρχές, στο ότι η μουσικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων, είναι «μέρος της βιογραμματικής τους», και στο ότι οι μουσικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της πράξης και του πειραματισμού. Μέσα λοιπόν από την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν πολλές και εκτεταμένες

μουσικές ικανότητες, όπως το να ακούν, να εκτελούν και να δημιουργούν (Campbell, 2000).

Σχετικές έρευνες διαπιστώνουν μια ποικιλομορφία στο πώς και στο γιατί η μουσική χρησιμοποιείται στα προγράμματα σπουδών προσχολικής αγωγής (Denac, 2009· Guilbault, 2004· Lee, 2009· Miranda, 2004· Nardo, Custodero, Perselin, Fox, 2006· Tarnowski & Barrett, 1997). Κύριος στόχος φαίνεται να είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος, η βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, η διασκέδαση και η προώθηση της διδασκαλίας άλλων θεμάτων, παρά η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της δημιουργικότητας. Η μουσική συνήθως δεν αντιμετωπίζεται σαν ένα προγραμματισμένο διδακτικό αντικείμενο με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Οι μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται στηρίζονται περισσότερο σε ένα βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό και όχι σε μια προγραμματισμένη σειρά δραστηριοτήτων με καθορισμένους στόχους όσον αφορά το γνωστικό, συναισθηματικό και κιναισθητικό τομέα (Tarnowski & Barrett, 1997). Αυτός είναι και ο λόγος που συνήθως δεν υπάρχουν αρχεία στα οποία να καταγράφεται η ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τη συμπεριφορά των παιδιών και όχι τη μουσική τους ανάπτυξη (Miranda, 2004).

Μελέτες που εξετάζουν τη θέση της μουσικής στα προγράμματα των κέντρων προσχολικής αγωγής υποστηρίζουν ότι αυτή επηρεάζεται σημαντικά και από τη διοίκηση του κέντρου, η οποία κατευθύνει ως ένα βαθμό τον προσανατολισμό των προσφερόμενων δραστηριοτήτων (Nardo et al, 2006). Η πιο κοινή μουσική δραστηριότητα είναι το τραγούδι, ενώ λιγότερο προσφερόμενες, αν και θα έπρεπε να αποτελούν προτεραιότητα, οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (Guilbault, 2004· Temmerman, 2000). Η χρήση πολλές φορές κατάλληλου εξοπλισμού και υλικών δίνει την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς, ακόμα και στη διεύθυνση του παιδικού σταθμού ότι προσφέρεται ένα κατάλληλο πρόγραμμα μουσικής, ακόμα και όταν δεν χρησιμοποιείται η ενδεδειγμένη μεθοδολογία και οι κατάλληλες πρακτικές (Wilson, 1991, οπ. αναφ. στο Miranda, 2004). Η έλλειψη ιδεών, η αδυναμία οργάνωσης των μουσικών γωνιών της τάξης και η εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών, είναι στοιχεία που δε βοηθούν τους μικρούς μαθητές να κάνουν επιλογές με νόημα ή επιλογές που θα τους τονώσουν πνευματικά (De l' Etoile, 2001· Lee, 2009).

Ερευνητές κάνουν λόγο επίσης για τον «κίνδυνο» η μουσική να χάσει την αυτονομία της ως διδακτικό αντικείμενο, όταν στο πλαίσιο του ημερήσιου

προγράμματος των παιδικών σταθμών ενσωματώνεται σε δραστηριότητες που αφορούν άλλους τομείς τέχνης (Elliot, 1995). Στην υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων ο κίνδυνος αυτός γίνεται μεγαλύτερος, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς εξειδικευμένοι, οι διδακτικές λύσεις απλουστεύονται και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους γενικούς και όχι στους μουσικο-θεματικούς στόχους (Sicherl-Kafol, 2007, οπ. αναφ. στο Denac, 2009).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής «η μουσική ως ένα θεμελιώδες αντικείμενο, πρέπει να διδάσκεται αυτόνομα» (ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου 1366, τ.Β 18-10-2001). Η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δυστυχώς διαφέρει σημαντικά. Ο μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνει ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο δεν αντιμετωπίζεται καταυτόν τον τρόπο και τονίζει τη σημασία της καταγραφής των αναγκών και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με θέματα που αφορούν σημαντικές διαστάσεις της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης (Θεοδωρίδης & Αυγητίδου, 2008· Θεοδωρίδης, 2011).

Αν και τα πορίσματα σχετικών μελετών καταδεικνύουν ότι στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής η μουσική φαίνεται να μην αποτελεί προτεραιότητα, εν τούτοις διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ίδιων για τη σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης (Nardo et al, 2006). Από το 1996 και μετά παρατηρείται διεθνώς μια ραγδαία αύξηση των άρθρων που αφορούν τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία, κάτι που μας οδηγεί στο να προβληματιστούμε ακόμη περισσότερο για το αν η μουσική έχει τη θέση που της αξίζει στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφικών και παιδικών σταθμών σήμερα και να θεωρήσουμε εκπαιδευτική αναγκαιότητα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν τη μουσική διδασκαλία τόσο κρίσιμων εκπαιδευτικά ηλικιών (ο.π.).

2.3 Οι Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής και οι Προσφερόμενες Μουσικές Εμπειρίες.

Η μελέτη του ρόλου της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα σε μια τόσο κρίσιμη ηλικιακά περίοδο, έχει στηρίξει την άποψη που θέλει τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων μουσικών προγραμμάτων. Οι αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, που οι εξελίξεις της

επιστήμης και της τεχνολογίας έχουν επιφέρει, επιβάλλουν αλλαγές και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ερμηνεύσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, να οργανώσει το μαθησιακό περιβάλλον και να καθορίσει τα ερεθίσματα, τα οποία θα μεταβιβάσουν αποτελεσματικά τη γνώση αποτελώντας τη γέφυρα ανάμεσα στην τρέχουσα γνώση, τις δεξιότητες των μαθητών και τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας (Robinson, 1998).

Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει κατά καιρούς το έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Για τον Dewey φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος της σχέσης και της αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσουν με τα παιδιά καθώς και τις επιλογές που κάνουν όσον αφορά την οργάνωση του περιεχομένου της μάθησης και της διδασκαλίας (στο Παναγόπουλος, 1980). Οι αντιλήψεις τους, το φιλοσοφικό πλαίσιο εργασίας τους, που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους, διαμορφώνονται από το μορφωτικό τους επίπεδο, την κατάρτιση και την εμπειρία τους (Phillips, 1987).

Έρευνες έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που προκαθορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σχετίζονται με το μορφωτικό του επίπεδο. Οι πιο μορφωμένοι και καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα πιο πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά, έχουν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες καθώς και πιο λογικές και σταθερές πεποιθήσεις για το τι είναι κατάλληλο για τη μαθησιακή διαδικασία (Burchinal, Howes & Kontos, 2002· Vartuli, 1999). Σύμφωνα με τον Phillips (1987) το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και οι όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις τους για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών τους εξασφαλίζουν καλύτερες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες στους τελευταίους.

Τα πορίσματα μελετών σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές μουσικής διδασκαλίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής (De I' Etoile, 2001· Lee, 2009· Miranda, 2004· Nardo et al, 2006) αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από περισσότερο λεπτομερή και εφαρμόσιμα μουσικά προγράμματα προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών κάτω των πέντε ετών, που παρακολουθούν τα προγράμματα των βρεφονηπιακών σταθμών, μεγαλώνει και τη δέσμευση του προσωπικού να συμπεριλάβει κατάλληλες μουσικές δραστηριότητες για τα μικρά παιδιά (De I' Etoile, 2001). Δεδομένου ότι η ευθύνη της

διαπαιδαγώγησης μετατοπίζεται ολοένα και περισσότερο από το σπίτι στο σχολείο, η παροχή ποιοτικών εμπειριών και η ενθάρρυνση της ισορροπημένης ανάπτυξης των παιδιών καθίσταται θέμα ζωτικής σημασίας (Lee, 2009).

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι οι κύριοι σχεδιαστές και καθοδηγητές των μουσικών εμπειριών που προσφέρουν στα παιδιά, χωρίς να έχουν τη βοήθεια κάποιου εξειδικευμένου στη μουσική συναδέλφου. Αυτός είναι και ένας από τους κύριους λόγους που το περιεχόμενο της προγραμματισμένης μουσικής αγωγής ποικίλει (Nardo et al., 2006). Κοινό σημείο πολλών ερευνητικών συμπερασμάτων είναι ότι οι ίδιοι νιώθουν ανασφαλείς σχετικά με τις μουσικές τους γνώσεις και δεξιότητες με σημαντικές συνέπειες στην ποιότητα και τη συχνότητα των μουσικών δραστηριοτήτων, που εντάσσουν στο ημερήσιο τους πρόγραμμα (De l' Etoile, 2001).

Αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πρωταρχική σημασία της μουσικής αγωγής στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν μουσική (Lee, 2009· Nardo et al., 2006). Η εφαρμογή δραστηριοτήτων πέρα από τις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες καθώς και η επικέντρωση στα μαθησιακά κυρίως αποτελέσματα της μουσικής διδασκαλίας είναι σοβαρές ενδείξεις της έλλειψης κατάλληλων γνώσεων για το σχεδιασμό εύστοχων μαθημάτων μουσικής (Andress, 1989). Οι έρευνες, που εξετάζουν τα οφέλη της μουσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, διαπιστώνουν ότι η μουσική τους εκπαίδευση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο τη στάση τους σχετικά με την εφαρμογή κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων, όσο και τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μουσική (Nichols & Honig, 1995· Scott-Kassner, 1994).

Οι μελέτες, που ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, θεωρούν ότι πρωταρχικό ρόλο στον επιτυχή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζουν οι κατευθύνσεις, οι στόχοι και η μεθοδολογία που προτείνει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Denac, 2009· Lee, 2009). Ο τρόπος όμως που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής «κατανοούν, ερμηνεύουν και τελικά μεταφέρουν στην πράξη» τις αρχές του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τους παιδικούς σταθμούς εξαρτάται από τη γνώση των ψυχολογικών, των παιδαγωγικών και των διδακτικών αρχών της μουσικής εκπαίδευσης (Denac, 2009, σελ. 70).

Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια και κίνητρα, προκειμένου να επιχειρήσουν την αναθεώρηση των πεποιθήσεών τους σχετικά με την ποιότητα του παιδαγωγικού τους έργου, την αλλαγή των διδακτικών τους πρακτικών και την αντιμετώπιση του μεταβαλλόμενου ρόλου του σχολείου λόγω των αλλαγών, που φέρνει η πρόοδος και οι αλλαγές στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 1982· Παπαναούμ, 2005). Η ενίσχυση των νέων γνώσεων, που αποκτούν μέσω της επιμόρφωσης, με συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και να οδηγηθούν στην εφαρμογή των όσων έμαθαν.

Ο μετασχηματισμός της μουσικής εκπαίδευσης χρειάζεται χρόνο. Μόνο «σταδιακά θα καταφέρει να φιλοξενήσει νέες ιδέες, να αλλάξει τα δεδομένα» και να επηρεάσει τα άτομα και τις ομάδες που ασχολούνται συστηματικά με αυτή (Heimonen, 2006, σελ. 133). Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων μουσικής προϋποθέτει τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων, που εντάσσουν στο ημερήσιο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν τον καθορισμό των στόχων, του περιεχομένου, της μεθοδολογίας καθώς και την υλοποίηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Denac, 2009).

3. Η Μουσική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής

Η ενότητα αυτή θα εξετάσει τη δομή, το περιεχόμενο και τους στόχους της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας της χώρας μας. Μετά από συγκριτική μελέτη των επίσημων Οδηγών Σπουδών (ακαδημαϊκό έτος 2017-2018) των τριών τμημάτων προσχολικής αγωγής των ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. θα παρουσιάσει τις διαφορές τους και θα τις συσχετίσει με την ποικιλομορφία της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, που παρατηρείται διεθνώς. Τέλος θα συνδέσει τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η αρχική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση με τις ελλείψεις, που η σύγχρονη έρευνα διαπιστώνει σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, και θα εστιάσει στις λύσεις, που προτείνονται, για την ποιοτική αναβάθμιση της μουσικής τους προετοιμασίας.

3.1 Η Δομή και το Περιεχόμενο της Αρχικής Μουσικοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης των Βρεφονηπιοκόμων στην Ελλάδα

Στη χώρα μας λειτουργούν τρία τμήματα βρεφονηπιοκομίας, τα οποία πλέον ονομάζονται Τμήματα Προσχολικής Αγωγής, στα Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Ηπείρου. Οι πτυχιούχοι των τμημάτων αυτών σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (ΦΕΚ 203/ τ.Α/ 23.12.1991) και με βάση τις εξειδικευμένες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους γνώσεις μπορούν να ασχοληθούν είτε αυτοδύναμα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς με τη μελέτη, οργάνωση και λειτουργία βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, με την αγωγή και φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, από δύο μηνών μέχρι τεσσάρων χρονών (βλ. ενότητα 1.1, σελ. 23-24), καθώς και με τη διδασκαλία και εφαρμογή της βρεφονηπιοκομίας. Έχουν δικαίωμα εργασίας είτε σαν στελέχη είτε σαν εκπαιδευτικό προσωπικό σε Κέντρα Βρεφών και Νηπίων και σε Νηπιακούς και Βρεφικούς Σταθμούς του Ιδιωτικού και του Δημόσιου τομέα με εξαίρεση τα εκπαιδευτικά κέντρα προσχολικής αγωγής, που υπάρχουν στο ΥΠΕΠΘ, τα νηπιαγωγεία. Μπορούν να εξελιχθούν σε όλο το φάσμα της διοικητικής ιεραρχίας της σχετικής με τους τομείς της ειδικότητάς τους.

Η δομή των σπουδών και στα τρία Τμήματα Προσχολικής Αγωγής των Α.Τ.Ε.Ι της χώρας μας είναι η ίδια. Η διάρκεια φοίτησης είναι οχτώ εξάμηνα. Τα επτά πρώτα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία θεωρητικών, εργαστηριακών και σεμιναριακού τύπου μαθημάτων καθώς και επισκέψεις σε αντίστοιχους χώρους εργασίας. Το

τελευταίο εξάμηνο των σπουδών τους προβλέπει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας, η οποία επιτρέπει στους τελειόφοιτους να εμβαθύνουν σε ένα σημαντικό και επίκαιρο θέμα εφαρμοσμένης έρευνας ή σε κάποιο, που έχει άμεση σχέση με την προσχολική αγωγή. Στο εξάμηνο αυτό εντάσσεται επίσης και η πρακτική άσκηση στο επάγγελμά τους, η οποία, όπως ορίζεται από τους Ν. 1404/83 και 1351/83, το Π.Δ. 174/85 και την απόφαση Ε5/6960/5.10.87 του ΥΠΕΠΘ, διαρκεί έξι ημερολογιακούς μήνες, είναι καθοδηγούμενη και αξιολογούμενη και πραγματοποιείται σε επιχειρήσεις, υπηρεσίες και άλλους συνεργαζόμενους φορείς, που έχουν άμεση σχέση με την ειδικότητα τους.

Διαφορές παρατηρούνται στο περιεχόμενο των σπουδών των τριών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής, οι οποίες αφορούν τόσο το είδος και τον αριθμό των γνωστικών αντικειμένων όσο και το εξάμηνο φοίτησης, που επιλέγεται για τη διδασκαλία τους. Για την ολοκλήρωση των σπουδών και τη λήψη του πτυχίου απαιτείται η παρακολούθηση μαθημάτων, τα οποία μπορεί να είναι θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά, να αποτελούνται και από θεωρητικό και από εργαστηριακό μέρος. Τα γνωστικά αντικείμενα, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους, διακρίνονται σε μαθήματα γενικού υπόβαθρου, ειδικού υπόβαθρου και ειδικότητας. Πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι Αθηνών ορίζει τις παρακάτω κατηγορίες:

- I. Μαθήματα γενικής υποδομής από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Ιατρικής. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται μαθήματα, όπως οι Επιστήμες της Αγωγής, οι Βασικές Αρχές Ψυχολογίας, η Παιδιατρική κ.α.
- II. Μαθήματα ειδικής υποδομής, που παρέχουν βασικές γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο της ειδικότητας τους. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται μαθήματα, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, η Μουσικοπαιδαγωγική, η Μουσικοκινητική Αγωγή, η Προσχολική Αγωγή και οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές κ.α.
- III. Μαθήματα ειδικότητας, τα οποία προσφέρουν απαραίτητες για την πρακτική εφαρμογή του επαγγέλματος γνώσεις, όπως είναι η Ημερήσια Αγωγή και Φροντίδα, οι Αρχές Οργάνωσης και Παιδαγωγικής Πράξης, οι Σύγχρονες Τάσεις στην Προσχολική Αγωγή κ.α.
- IV. Μαθήματα διοίκησης, διαχείρισης, νομοθεσίας και ανθρωπιστικών σπουδών, όπως Στοιχεία Δικαίου και Νομοθεσίας, Στοιχεία Οικονομίας και Διαχείρισης Βρεφονηπιακών Σταθμών, Κοινωνική Πρόνοια κ.α. Τα μαθήματα αυτής της

κατηγορίας αφορούν την οργάνωση και διοίκηση χώρων εργασίας, που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ειδικότητα.

Η μουσική προετοιμασία των βρεφονηπιοκόμων, αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας μας, υλοποιείται με τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικοπαιδαγωγικής και της Μουσικοκινητικής Αγωγής. Με εξαίρεση το Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των δυο άλλων τμημάτων το μάθημα της Μουσικοπαιδαγωγικής είναι μικτό, με θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος, διδάσκεται για δυο εξάμηνα και η παρακολούθησή του είναι υποχρεωτική. Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά:

- Τη βασική ορολογία και διάρθρωση του επιστημονικού πεδίου της μουσικής παιδαγωγικής.
- Τις αρχές της μουσικής διδακτικής στην προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης προβλέπει τη μελέτη των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων του Orff, του Kodaly και του Dalcroze και την εμπέδωση των διδακτικών «εργαλείων», που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο παιδαγωγός κατά την εφαρμογή αυτών των μεθόδων. Ενδεικτικά αναφέρονται τα φωνονιμικά σύμβολα της μεθόδου του Kodaly και οι ενορχηστρώσεις τραγουδιών σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση του Orff. Στο συγκεκριμένο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο διδασκαλίας των τραγουδιών σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, ενώ προβλέπεται και ο σχεδιασμός υποδειγματικών διδασκαλιών και η εφαρμογή τους σε ομάδες φοιτητών και όχι σε τμήματα παιδιών αντίστοιχης ηλικίας.
- Στοιχεία θεωρίας της μουσικής. Στο πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου αναφέρεται μόνο η λειτουργική σημειογραφία της δυτικής μουσικής παράδοσης, ενώ σε αυτό του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης εκτός της σημειογραφίας περιλαμβάνονται αναλυτικά τα είδη και τα μέρη του μέτρου, τα διαστήματα (τόνοι, ημιτόνια, τριημιτόνια, εναρμόνιοι φθόγγοι κ.α.), οι κλίμακες (μείζονες, ελάσσονες, πεντατονικές), η μεταφορά (τρανσπόρτο) κ.α.
- Την ανάπτυξη φωνητικών δεξιοτήτων μέσω της εκμάθησης τραγουδιών κατάλληλων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης το εργαστηριακό μέρος του μαθήματος περιλαμβάνει επιπλέον ασκήσεις ρυθμικού και μελωδικού σολφέζ.

- Δεξιότητες οργανοχρησίας, εκμάθηση μεταλλόφωνου (Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης), εκμάθηση φλογέρας (Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου), χρήση απλών μελωδικών και ρυθμικών κρουστών.
- Κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων κατάλληλες για τον παιδικό σταθμό. Ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης επικεντρώνεται κυρίως στο τραγούδι και στους τρόπους ενορχήστρωσής του, το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου εκτός από το τραγούδι περιλαμβάνει ακόμη τη μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση, την ακρόαση ήχων και μουσικής, τη χρήση μη συμβατικής σημειογραφίας, τη μουσικότητα της γλώσσας, δραματοποιήσεις, ηχοϊστορίες, τη χρήση οργάνων του σώματος (body percussion) και αυτοσχέδιων οργάνων, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση.
- Την ιστορία της Ελληνικής και της λόγιας δυτικής μουσικής από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας, η οποία περιλαμβάνεται μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Παρά τα κοινά σημεία που αφορούν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου στα Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας μας, οι επιδιωκόμενοι στόχοι διαφοροποιούνται σημαντικά. Το τμήμα προσχολικής αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης θέτει ως κύριο σκοπό του μαθήματος την εκμάθηση των απαιτούμενων βασικών θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων για τη διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση και επικεντρώνεται περισσότερο στη σωστή φωνητική απόδοση, στη διδασκαλία και στην εκτέλεση στο μεταλλόφωνο τραγουδιών, που κρίνονται κατάλληλα για τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα του τμήματος προσχολικής αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, όπως αυτό αναδιαμορφώθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 και ισχύει έως και σήμερα (ακαδημαϊκό έτος 2017-2018), στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικοπαιδαγωγικής προσανατολίζει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Πέρα από την ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ποικίλων μουσικών δραστηριοτήτων για τον παιδικό σταθμό κρίνει σημαντική την ανάπτυξη δεξιοτήτων συστηματικής και κριτικής θεώρησης του επιστημονικού πεδίου της Μουσικής Παιδαγωγικής, τη διεύρυνση των μουσικών οριζόντων των σπουδαστών και την ικανότητα αναστοχασμού τους πάνω στις δυνατότητες της ένταξης της μουσικής στην προσχολική αγωγή.

Το μάθημα της Μουσικοκινητικής Αγωγής περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης και του Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας. Είναι μικτό, με θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος. Στο Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης διδάσκεται στο τέταρτο εξάμηνο σπουδών ως υποχρεωτικό μάθημα, ενώ στο Α.Τ.Ε.Ι Αθήνας στο πρώτο και δεύτερο εξάμηνο επίσης ως υποχρεωτικό μάθημα. Το περιεχόμενό του αφορά:

- Την προσέγγιση των στόχων και των παιδαγωγικών αρχών της μουσικοκινητικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Στο Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης δίνεται έμφαση στους στόχους, που αφορούν την ανάπτυξη των κινητικών και μουσικών δεξιοτήτων καθώς και της δημιουργικότητας των παιδιών, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι Αθήνας επικεντρώνεται στη μετουσίωση των συναισθημάτων και στην κινητική τους απόδοση μέσω κατάλληλης μουσικής.
- Την ανάλυση των κοινών στοιχείων της μουσικής και της κίνησης. Στο Α.Τ.Ε.Ι Αθήνας προτείνεται η εξέταση βασικών εννοιών της ρυθμικής (ο χρόνος, ο χώρος, η δύναμη, η φόρμα), η εισαγωγή στη θεωρία της κίνησης και ιδιαίτερα σε βασικές έννοιες, όπως η εικόνα του σώματος, η συμμετρία, οι αντιθέσεις, η ταλάντωση, οι ομάδες στο χώρο, τα σχήματα στο χώρο (σημεία, γραμμές, επιφάνειες, όγκοι), οι κινησιολογικές φόρμες στο χώρο κ.α. Στο εργαστηριακό μέρος του μαθήματος συγκεκριμένα προβλέπονται χορευτικές ασκήσεις με σκοπό τη μυϊκή κυριαρχία και τη βελτίωση της μουσικότητας και της πλαστικότητας του σώματος.
- Τις διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι Αθήνας προβλέπει την επαφή των φοιτητών με τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα του Dalcroze, Orff και Kodaly, ενώ στο Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων.
- Το σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων μουσικοκινητικής για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης δίνει έμφαση στην κατανόηση της σημασίας του προσωπικού χώρου και των ηχηρών κινήσεων στις δραστηριότητες της μουσικοκινητικής αγωγής καθώς και στην αξιοποίηση παιδικών τραγουδιών για την οργάνωση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Στο Α.Τ.Ε.Ι Αθηνών προβλέπεται η

ανάπτυξη δεξιοτήτων χορευτικού αυτοσχεδιασμού, σχεδιασμού απλών χορογραφιών (κίνηση με σχέδιο, με χρήση αντικειμένων) καθώς και η οργάνωση μικρών παιδικών γιορτών στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς.

- Τη γνωριμία και τον πειραματισμό με τα κρουστά όργανα και την εκτέλεση ποικίλων μουσικών μέτρων και ρυθμικών μοτίβων με αυτά.
- Στοιχεία θεωρίας της μουσικής, τα οποία σχετίζονται με τη σημειογραφία της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής, με τα χαρακτηριστικά του ήχου (ύψος, διάρκεια, ένταση, χροιά), με τα διάφορα είδη μέτρων, με τα διαστήματα, και περιλαμβάνονται μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών μαζί με κάποια στοιχεία μορφολογίας (κανόνας, μίμηση, rondo, θέμα και παραλλαγές, συμφωνία, κονσέρτο, σονάτα, ορατόριο, χορωδία,) και οργανογνωσίας (οικογένειες μουσικών οργάνων).
- Την εκμάθηση φλογέρας, η οποία προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών, προκειμένου οι σπουδαστές να είναι σε θέση να παίξουν παιδικά τραγούδια και απλές ασκήσεις εφαρμογής της θεωρίας.
- Την εκμάθηση ελληνικών δημοτικών τραγουδιών με χορευτική απόδοσή τους στο χώρο, εμπλουτισμένη με στοιχεία της ιστορίας του χορού και παρακολούθηση σχετικών μουσικο-χορευτικών παραστάσεων. Προβλέπεται μόνο από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών.
- Την ιστορία της μουσικής προσανατολισμένη στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε εποχής και τους κύριους συνθέτες, που την εκπροσωπούν, η οποία αφορά μόνο το θεωρητικό μέρος του μαθήματος της Μουσικοκινητικής Αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών.

Αναλύοντας συγκριτικά το περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικοκινητικής Αγωγής στα δυο Τμήματα Προσχολικής Αγωγής διαπιστώνουμε ότι αυτό διαφοροποιείται σημαντικά. Ενδεχομένως οι διαφορές οφείλονται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι το μόνο που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών για τη μουσική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων. Αυτό δικαιολογεί και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου του με θέματα, που δε σχετίζονται άμεσα με τον τομέα της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως είναι η εκμάθηση φλογέρας και οι γνώσεις ιστορίας της μουσικής. Αντίθετα στο Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο φαίνεται να

λειτουργεί συμπληρωματικά σε ό,τι οι σπουδαστές διδάσκονται στο μάθημα της Μουσικοπαιδαγωγικής, το οποίο προηγείται, γι' αυτό και προσφέρεται στο τέταρτο εξάμηνο σπουδών.

Η διαφορετική προσέγγιση του περιεχομένου του μαθήματος της Μουσικοκινητικής Αγωγής στα δυο τμήματα προσχολικής αγωγής έχει ως αποτέλεσμα και τη διαφοροποίηση των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης θέτει ως στόχους του μαθήματος την κατανόηση των βασικών αρχών της μουσικοκινητικής αγωγής, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, την αξιοποίηση κομματιών από διάφορα είδη μουσικής καθώς και τη διαθεματική προσέγγιση της μουσικοκινητικής αγωγής. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας από την άλλη μεριά, πέρα από την παιδαγωγική εφαρμογή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων κατάλληλων για την προώθηση της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την εκμάθηση ενός απλού μουσικού οργάνου, θέτει ως στόχους του μαθήματος την απελευθέρωση της σωματικής έκφρασης καθώς και την απόκτηση μουσικής και κινησιολογικής παιδείας.

Η ανομοιομορφία του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών όσον αφορά τη μουσική προετοιμασία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, αυτή η ανομοιομορφία έχει σημαντικές συνέπειες τόσο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας όσο και στον τρόπο, που η μουσική εντάσσεται στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών.

3.2 Οι Έρευνες Σχετικά με την Αποτελεσματικότητα της Μουσικοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής

Η τρέχουσα παιδαγωγική έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα των τελευταίων δεκαετιών, σύμφωνα με τα οποία η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και εκπαίδευσης των μικρών παιδιών. Αν και σχετικές μελέτες (Lodman, Ryan & McLaughlin, 2005· Mc Mullen & Alat, 2002) έχουν επισημάνει την ανάγκη για αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών των αντίστοιχων τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμα δεν έχουν δοθεί οριστικές απαντήσεις σχετικά με το είδος, το

βάθος και το εύρος της εκπαίδευσης, που είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Έχει ωστόσο παρατηρηθεί, ότι τα ιδρύματα, που αναλαμβάνουν την αρχική τους εκπαίδευση σε πολλές χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου, διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών τους. Το αποτέλεσμα είναι τα προσόντα των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας να ποικίλουν τόσο, που στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς συναντάμε εκπαιδευτικούς όχι μόνο με διαφορετικούς τίτλους σπουδών, αλλά με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων σχετικά με την ανάπτυξη των βρεφών και των νηπίων, τις βασικές αρχές της προσχολικής αγωγής και τις διδακτικές προσεγγίσεις, που ενδείκνυνται για τις συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών. Παρ' όλα αυτά, ανεξάρτητα από τα επαγγελματικά τους εφόδια, όλοι αναγνωρίζονται ως ισάξιοι επαγγελματίες και αναλαμβάνουν τις ίδιες αρμοδιότητες με πολλές αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στην ποιότητα εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και στη διαμόρφωση των εργασιακών τους συνθηκών καθώς και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (McMullen & Alat, 2002).

Μεγάλο σώμα της σύγχρονης μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας συνηγορεί υπέρ της ανάγκης να εντοπιστούν οι παράγοντες εκείνοι, που επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των βρεφονηπιοκόμων και διαμορφώνουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις διδακτικές τους πρακτικές. Μια τέτοιου είδους γνώση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη όχι μόνο στον επαναπροσδιορισμό και στην αναδιάρθρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, αλλά και στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

3.2.1 Η ανάγκη να εξετάσουμε τα θέματα ποιότητας στα προγράμματα της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης

Αν και η αναβάθμιση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής θα πρέπει να είναι το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν είμαστε ακόμη σε θέση να γνωρίζουμε με σιγουριά κατά πόσο ένας συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χτίζουν την πρακτική τους, διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον, εφαρμόζουν προγράμματα και αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών τους (McMullen & Alat, 2002). Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι δεν

έχουμε ακόμη κατανοήσει επαρκώς το μηχανισμό διαμόρφωσης εκείνων των πεποιθήσεων, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (McMullen, 1998). Παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες, που επηρεάζουν τις φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις. Ανάμεσα στους πιο σημαντικούς αναφέρεται το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο της συνολικής τους εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των βασικών τους σπουδών και οι ευκαιρίες, που είχαν να εμπλακούν με παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης (Kontos & Wilcox, 2001· McMullen, 1998· Scarr et al. 1994, οπ. αναφ. στο McMullen & Alat, 2002)

Προκειμένου να αξιολογήσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των αντίστοιχων ιδρυμάτων, θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια της ποιότητας. Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι δείκτες για τον προσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει η τάση τα κριτήρια ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών να συνδέονται κυρίως με την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Hyson, Tomlinson & Morris, 2009). Η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC, 2001) στις Ηνωμένες Πολιτείες στην προσπάθειά της να εξασφαλίσει τον καθορισμό και την αξιολόγηση της ποιότητας στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όρισε συγκεκριμένα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία η επαγγελματική τους προετοιμασία θα πρέπει να κατοχυρώνει την επάρκειά τους στους εξής τομείς:

- Στις γνώσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν
- Στη δεξιότητα να επιλέγουν κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και να αξιολογούν υπεύθυνα την εκπαιδευτική διαδικασία
- Στην ικανότητα να χτίζουν σχέσεις επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών και την ευρύτερη κοινότητα
- Στα εξειδικευμένα προσόντα, που θα τους εξασφαλίσουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής.

Όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής η σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα επισημαίνει το θεμελιώδη ρόλο της ποιότητάς της εστιάζοντας στον τρόπο, που αυτή επηρεάζει την εφαρμογή των

μουσικών προγραμμάτων στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς και κατά συνέπεια την ενίσχυση της μουσικής ανάπτυξης των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Για τους περισσότερους ερευνητές (Ehril & Gustavsson, 2015· Lee, 2009· Mackenzie & Clift, 2008) η αξία της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης έγκειται στη δυνατότητα που έχει να τους εξασφαλίσει:

- επαρκείς μουσικές γνώσεις και δεξιότητες
- δυνατότητα να ανοίξουν τους προσωπικούς τους ορίζοντες μέσω της ανάπτυξης των δικών τους μουσικών ικανοτήτων και να διαμορφώσουν την προσωπική τους μουσική ταυτότητα
- προοπτική να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως ικανούς μουσικούς καθοδηγητές και να εμπλακούν όλο και πιο ενεργητικά στη μουσική πράξη
- διδακτική εμπειρία, η οποία θα τους κάνει ικανούς να αποφασίζουν όχι μόνο τι θα πρέπει να διδαχθεί, αλλά πότε και πώς πρέπει να διδαχθεί
- αναγνώριση και κατανόηση της σημασίας της μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει είναι αν πραγματικά η αρχική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση, όπως αυτή προσφέρεται στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, και να επηρεάσει τον τρόπο, που θα εντάξουν τη μουσική στη δουλειά τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών διεθνώς αλλά και στη χώρα μας δείχνουν ότι ο τρόπος που αυτή υλοποιείται δημιουργεί σημαντικές ελλείψεις, οι οποίες δεν επηρεάζουν μόνο τις αντιλήψεις και τις στάσεις των βρεφονηπιοκόμων απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά πολύ περισσότερο επηρεάζουν την ποιότητα, τη συχνότητα και τη συστηματικότητα των μουσικών δραστηριοτήτων, που εφαρμόζονται στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς.

3.2.2 Τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις τους

Τόσο στις ευρωπαϊκές χώρες όσο και στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο διαπιστώνεται, όπως ήδη αναφέρθηκε πρωτύτερα, ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν είναι τέτοιες, που να τους εξασφαλίζουν μια ομοιόμορφη επαγγελματική ταυτότητα. Η ποικιλία των τρόπων

εισόδου στην προσχολική εκπαίδευση είναι κυρίως αυτή που θέτει σε κίνδυνο την ομοιομορφία τους ως επαγγελματική ομάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την Αγγλία, όπου υπάρχουν δυο διαφορετικοί τύποι πτυχίων στην προσχολική αγωγή, βασικό πτυχίο Bachelor και μεταπτυχιακό πιστοποιητικό PGCE, με πολλές σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Συνώδη, 2004) και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου τουλάχιστον χίλια διακόσια τριτοβάθμια ιδρύματα με πολύ διαφορετικά προγράμματα σπουδών προσφέρουν πτυχίο στην προσχολική εκπαίδευση (Hyson et al. 2009).

Η έντονη διαφοροποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής υποδεικνύει τόσο την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε βάθος όσο και τη δυσκολία γενίκευσης των συμπερασμάτων μας σχετικά με την ποιότητά τους. Οι διαφορές τους αφορούν πολλούς τομείς, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους, όπως ο αριθμός των μαθημάτων, η επικέντρωση σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης, η χρήση της θεωρίας και της έρευνας καθώς και οι τρόποι ενίσχυσης της επάρκειας των φοιτητών (Hyson et al., 2009).

Σύμφωνα με τη NAEYC, την Εθνική Ένωση για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών των Η.Π.Α, και τα ερευνητικά της δεδομένα, που αφορούν τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2007 (Hyson, 2007, οπ. αναφ. στο Hyson et al., 2009), τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των μη αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής συνδέονται κυρίως με το ότι:

- επικεντρώνονται σε γενικές διδακτικές γνώσεις, χωρίς να εστιάζουν σε αυτές, που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση
- στοχεύουν περισσότερο στην απόκτηση γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων
- προσφέρουν λίγες ή πολλές φορές καθόλου ευκαιρίες για άσκηση με παιδιά προσχολικής ηλικίας και για συνεργασία με τους γονείς
- οι εργασίες που ανατίθενται στους φοιτητές γνωστικά δεν αποτελούν πρόκληση
- το διδακτικό προσωπικό δεν έχει την απαιτούμενη εξειδίκευση στην πρώιμη παιδική ηλικία και κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να στηρίζει προγράμματα υψηλής ποιότητας και να ωθήσει τους φοιτητές στο να χρησιμοποιήσουν κριτικά την έρευνα στην πράξη.

Έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας συνδέουν τις σημαντικότερες ελλείψεις της κυρίως με τη μικρή της διάρκεια, με την ποιότητα του περιεχομένου της και το βαθμό εμπάθυνσης σε αυτό καθώς και με την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Μελετητές (Ανδρούτσος & Στάμου 2001· Σίμου, 2004) υποστηρίζουν ότι ιδιαίτερα επιβαρυντικά λειτουργεί ο μικρός αριθμός των μαθημάτων μουσικής αγωγής, που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών. Στην πραγματικότητα οι σπουδαστές δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να κατανοήσουν σε βάθος το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των μαθημάτων, ώστε να είναι σε θέση να το μεταδώσουν (McDiarmid, 1994). Η μικρή σε διάρκεια μουσική τους εκπαίδευση, η οποία στη χώρα μας τόσο στα πανεπιστημιακά όσο και στα τμήματα προσχολικής αγωγής των Α.Τ.Ε.Ι. συνήθως ολοκληρώνεται σε δυο και πιο σπάνια σε τρία εξάμηνα, δεν επαρκεί, ώστε να καλυφθούν οι πραγματικές ανάγκες του επαγγέλματός τους στο συγκεκριμένο τομέα (Σίμου, 2004).

Η συρρίκνωση αυτή των προσφερόμενων μουσικών μαθημάτων λειτουργεί συνδυαστικά με την ποιότητα του περιεχομένου τους. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επικεντρώνονται κυρίως στην εκμάθηση θεωρητικών στοιχείων της μουσικής και της μουσικής παιδαγωγικής, ενώ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση ενός απλού μουσικού οργάνου (Chan & Leong, 2006· Dogani, 2004). Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσής τους στην ανάπτυξη των δικών τους μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων τους οδηγεί περισσότερο στην επίγνωση της προσωπικής τους μουσικής εξέλιξης και όχι των μαθητών τους. Η διδασκαλία μουσικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με κατάλληλη καθοδήγηση, που θα μπορούσε να ενισχύσει τη διδακτική τους επάρκεια, είτε δεν προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα είτε είναι περιορισμένη (Ehril & Gustavsson, 2015). Κατά συνέπεια η μουσική τους προετοιμασία δε φαίνεται να αποσκοπεί στο να παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής μια βαθιά και ευρεία γνώση των στρατηγικών και των μεθόδων μουσικής διδασκαλίας, οι οποίες είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και ανάλογες των δυνατοτήτων των μικρών παιδιών (MENC, 2000).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα κενά στην εκπαίδευσή τους δημιουργούν ακόμη οι μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, που επιλέγονται για τη μουσική τους προετοιμασία. Εφαρμόζονται κυρίως δασκαλοκεντρικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν την ενεργητική τους συμμετοχή, την ολιστική προσέγγιση της μουσικής και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους όσον αφορά τις μουσικές

τους γνώσεις και δεξιότητες (Dogani, 2004· Glover and Young, 1999). Οι σπουδαστές κατανοούν κυρίως θεωρητικά τις διαδικασίες μάθησης, χωρίς να τους δίνονται πολλές ευκαιρίες να προσεγγίσουν τη μουσική με πρακτικό τρόπο, μέσω δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας και έκφρασης, ώστε μελλοντικά να είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν τους μικρούς μαθητές τους μέσα από δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες (Chan & Leong, 2006· Ehril & Gustavsson, 2015· Ross, 1998).

Οι ελλείψεις της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής συνδέονται επίσης με τις παρεχόμενες γνώσεις σχετικά με τη χρήση και την παραγωγή μουσικού υλικού. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συνήθως δεν εξασφαλίζουν την τριβή των μελλοντικών εκπαιδευτικών με πλούσιο μουσικό υλικό και τη γνωριμία τους με εναλλακτικούς τρόπους παραγωγής του. Κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις υλοποίησης ενός μουσικά επικεντρωμένου προγράμματος, καταφεύγουν σε έτοιμο μουσικό υλικό και βοηθήματα, που κυκλοφορούν στο εμπόριο, η ποιότητα των οποίων είναι αμφίβολη (De l' Etoile, 2001· MENC, 2000). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν το μουσικό υλικό «με τρόπο, που να ενισχύει την ανάπτυξη των παιδιών, απαιτεί περισσότερο χρόνο και βαθύτερη κατανόηση» (Mackenzie & Clift, 2008, σελ. 238).

Τα εμπειρικά δεδομένα πολλών ερευνών επιβεβαιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις του τρόπου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα. Υποστηρίζεται ότι οι σημαντικές ελλείψεις της αρχικής μουσικής τους εκπαίδευσης ευθύνονται για το αίσθημα ανεπάρκειας, που τους χαρακτηρίζει, όσον αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (De l' Etoile, 2001· Ehril & Gustavsson, 2015· Lee, 2009· Sloboda, 1999). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης τους οδηγεί στο να αποφεύγουν να ακολουθούν τα προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα, που συνήθως δίνουν γενικές κατευθύνσεις, και να καταφεύγουν στην εφαρμογή πολύ απλών μουσικών δραστηριοτήτων, η ποιότητα, η ποικιλία και η εστίαση των οποίων τίθεται υπό αμφισβήτηση (De l' Etoile, 2001· Scott- Kassner, 1999).

Αν και δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικό καθοδηγητή (Ehril & Gustavsson, 2015), χρησιμοποιούν τη μουσική στη δουλειά τους ωθούμενοι κυρίως από τις προηγούμενες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες τους και όχι τόσο από αυτές που απέκτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση (Kelly, 1998). Το επίπεδο των

γνώσεών τους δεν τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά νέες προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα τη διαθεματικότητα, στη μουσική τους διδασκαλία, χωρίς να παραμελούν τους καθαρά μουσικούς στόχους, με αποτέλεσμα η μουσική να καταλήγει να λειτουργεί στην υπηρεσία άλλων θεμάτων (Andang' o, 2007). Ακόμη και όταν εφαρμόζουν μουσικές δραστηριότητες για τον εμπλουτισμό της μάθησης άλλων διδακτικών αντικειμένων, δε γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν παράλληλα να τροφοδοτήσουν και να καθοδηγήσουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών (Levinowitz, 1999). Πολλές φορές υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες δεν τους ωθούν στην εφαρμογή αναπτυξιακά καλών πρακτικών (De l' Etoile, 2001· Miranda, 2004).

Οι δυσκολίες που συναντούν κατά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων οφείλονται τόσο στη μικρή εξοικείωσή τους με τις σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας όσο και στην πολύ περιορισμένη διδακτική γνώση, που αποκτούν στα πλαίσια της πρακτικής τους στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Ehril & Gustavsson, 2015). Η εμπειρία τους μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπως αυτό των κέντρων προσχολικής αγωγής, όπου συχνά δεν υπάρχουν προγραμματισμένες μουσικές δράσεις ή προγράμματα με σωστά επικεντρωμένη μουσική κατεύθυνση (Andang' o, 2007· Scott-Kassner, 1999) δε μπορεί να τους εμπνεύσει, να τους βοηθήσει να διευρύνουν τις μουσικές τους γνώσεις και να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο των μουσικών τους δραστηριοτήτων καθώς και να τους πείσει για τη σημασία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση (Ehril & Gustavsson, 2015).

Σχεδιάζουν κατά κύριο λόγο μόνοι τους τα μαθήματα μουσικής, που εφαρμόζουν (Nardo et al, 2006), αγνοώντας τις μουσικές ικανότητες των παιδιών βάσει του αναπτυξιακού τους σταδίου, με αποτέλεσμα πολλές φορές να έχουν προσδοκίες για τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους, που δεν είναι ρεαλιστικές (De l' Etoile, 2001· Kenney, 1989). Οι αποκλίσεις, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, μεταξύ των προσδοκιών, που η αρχική τους εκπαίδευση δημιούργησε, και των πραγματικών αναγκών της εργασίας τους, είναι δυνατό, όπως υποστηρίζει η Ballantyne (2007) σε σχετική της έρευνα, να τους φέρουν πολλές φορές αντιμέτωπους με συναισθήματα έκπληξης, απογοήτευσης και εξάντλησης, που τους οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Συνειδητοποιώντας τις αδυναμίες τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναζητούν από μόνοι τους τρόπους να αναπτύξουν περαιτέρω τις λειτουργικές μουσικές τους δεξιότητες, που αφορούν το τραγούδι, το παίξιμο των μουσικών οργάνων, τη δημιουργική κίνηση και τις δραστηριότητες δράματος, προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη της εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς (Nardo et al, 2006). Αν και τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι κατανοούν τη σημασία της μουσικής αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, δε συνειδητοποιούν πόσο υψηλή θα πρέπει να είναι η ποιότητα ενός μουσικού προγράμματος προσχολικής αγωγής, ώστε να αντεπεξέλθει σε αυτές τις προσδοκίες (Scott- Kassner, 1999). Οι απόψεις που εκφράζουν για το ρόλο της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση στηρίζονται περισσότερο σε θεωρητικές παρά σε πρακτικές διδακτικές γνώσεις (Ehril & Gustavsson, 2015).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός ποιοτικά υψηλού προγράμματος προσχολικής αγωγής, κάνοντας συνειδητές επιλογές όσον αφορά το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της μουσικής τους διδασκαλίας και μετριάζοντας την απογοήτευση και την εξουθένωση, που οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες τους μπορούν να προκαλέσουν, πρέπει η βελτίωση της μουσικής τους προετοιμασίας να αντιμετωπιστεί ως μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσής τους.

3.2.3 Βελτίωση της ποιότητας της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής: Προτάσεις από τη σχετική βιβλιογραφία

Ένα πτυχίο στην προσχολική αγωγή, όσο σημαντικό εφόδιο και αν είναι για έναν εκπαιδευτικό, δεν μπορεί από μόνο του να εγγυηθεί τη δια βίου επάρκειά του. Παρόλα αυτά, επειδή ακριβώς χαμηλού επιπέδου προγράμματα εκπαίδευσης δε μπορούν να οδηγήσουν στην παραγωγή πραγματικά ικανών εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό η μελέτη της ποιότητάς τους να συντελεί στον εντοπισμό των παραγόντων, που μπορούν να βοηθήσουν στην αναβάθμισή τους (Hyson et al, 2009).

Οι διαπιστωμένες ελλείψεις των εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως ήδη αναφέραμε, αφορούν όλα τα είδη γνώσης, που απαιτούνται για την αποτελεσματική οργάνωση και εφαρμογή της διδασκαλίας της μουσικής στην

προσχολική εκπαίδευση και σχετίζονται τόσο με απόψεις και στάσεις, που αφορούν το ρόλο της μουσικής αγωγής, όσο με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της μουσικής διδασκαλίας καθώς και τη χρήση και την παραγωγή μουσικού υλικού. Για την κάλυψη αυτών των κενών οι σχετικές έρευνες (Ανδρούτσος & Στάμου 2001· De l' Etoile, 2001· Ehril & Gustavsson, 2015· Lee, 2009· Nardo et al, 2006· Σίμου, 2004), στον ελλαδικό χώρο και διεθνώς, προτείνουν τον επανασχεδιασμό και την αύξηση των μουσικών μαθημάτων, που περιλαμβάνει η αρχική τους εκπαίδευση, με βελτιώσεις στη δομή και στο περιεχομένου τους. Σε προπτυχιακό επίπεδο προτείνονται, εκτός των μαθημάτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των ίδιων των φοιτητών, πιο πρακτικά μαθήματα μεθοδολογίας, ώστε μελλοντικά να είναι σε θέση να παρέχουν άμεσες και ισορροπημένες μουσικές εμπειρίες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Οι Anna Ehril και Hans-Olof Gustavsson (2015) σε έρευνά τους σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στη Σουηδία συμπεραίνουν ότι αυτό που πραγματικά χρειάζονται οι σπουδαστές, πέρα από ελκυστικά μουσικοπαιδαγωγικά μαθήματα στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, είναι γνώσεις βασισμένες στην εμπειρία και ευκαιρίες να μάθουν σε αυθεντικές καταστάσεις. Στα πλαίσια των σπουδών τους μια πρακτική άσκηση εστιασμένη στη διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με κατάλληλη πάντα καθοδήγηση, θα μπορούσε να τους προσφέρει:

- μια πιο βαθιά ριζωμένη γνώση στηριζόμενη στην εμπειρία
- ευκαιρίες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη
- δυνατότητες να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους και να τις βελτιώσουν
- ανάπτυξη της διδακτικής τους σκέψης, προκειμένου να καταστούν ικανοί να αποφασίζουν για το τι, το πότε και το πώς στη διδασκαλία της μουσικής
- κίνητρο να εντάξουν μελλοντικά τη μουσική στη δουλειά τους.

Με τον προσανατολισμό βέβαια της μουσικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην εμπειρία και στην πρακτική δε σημαίνει αυτόματα ότι καλύπτονται όλες οι αδυναμίες της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για πολλούς ερευνητές συνδέεται παράλληλα με την πρόσληψη στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού με εκσυγχρονισμένες γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, με το άνοιγμα των

προγραμμάτων και τη δημιουργία δεσμών με τη σύγχρονη κοινωνία καθώς και με τη θεσμική αναγνώριση της αξίας της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία συνεπάγεται οικονομική στήριξη των ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού και μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων σπουδών (Hyson et al, 2009).

Σε πολλές χώρες ακολουθείται μια διαδικασία διαπίστευσης των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την οποία ελέγχεται ο βαθμός ευθυγράμμισης των προγραμμάτων σπουδών με τα εθνικά πρότυπα, που αφορούν τις βασικές αρχές της προσχολικής αγωγής. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης των Hyson, Tomlinson και Morris (2009), οι οποίοι διερεύνησαν τις δυνατότητες ποιοτικής αναβάθμισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής των Η.Π.Α. μέσα από την οπτική των διδασκόντων και των προγραμματιστών, είναι ότι η διαδικασία διαπίστευσης μπορεί να θεωρηθεί από εκείνες που αναβαθμίζουν ποιοτικά τα προγράμματα σπουδών. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων η διαδικασία αυτή κάνει πιο ξεκάθαρη την αποστολή του προγράμματος, τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του, ωθεί στην καλύτερη εκτίμηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των αναγκών των φοιτητών και οδηγεί στην ανανέωση και τον επαναπροσδιορισμό των προθέσεων του διδακτικού προσωπικού (Hyson et al., 2009).

Εμφανή, υποστηρίζουν επίσης οι Hyson, Tomlinson και Morris (2009), θα ήταν τα πλεονεκτήματα μιας διασύνδεσης μεταξύ των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής, παρά το διαφορετικό επίπεδο σπουδών τους. Η δυνατότητα του διδακτικού προσωπικού για συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, σχεδιασμό δράσεων και εκμετάλλευση πόρων από κοινού θα μπορούσε μεταξύ των άλλων να οδηγήσει όχι μόνο στην ποιοτική βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και στη δημιουργία συνάφειας μεταξύ τους εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα στους φοιτητές να μεταβούν με ασφάλεια από το ένα επίπεδο στο άλλο (ο.π.).

Όπως ήδη αναφέραμε προηγουμένως, κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο ποιοτικό και αν είναι, δε μπορεί από μόνο του να είναι υπεύθυνο για τις γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ένα οργανωμένο δίκτυο συμβούλων προσφέροντας την κατάλληλη καθοδήγηση θα μπορούσε να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και τις ειδικές μουσικές γνώσεις, που απαιτούνται για την ενίσχυση της ανάπτυξης

των παιδιών, ενώ ταυτοχρόνως θα μπορούσε να ελαχιστοποιήσει τις αμφιβολίες σχετικά με τις δικές τους μουσικές ικανότητες (Nardo et al, 2006) και να τους βοηθήσει να παρακολουθούν τις τρέχουσες εξελίξεις της έρευνας και να επωφελούνται από αυτές στην πράξη (Miranda, 2004).

Βασιζόμενοι στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις μουσικές τους ικανότητες οι απόφοιτοι των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και προβληματιζόμενοι για το πώς αυτό επηρεάζει τόσο τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας όσο και τις προσφερόμενες μουσικές δραστηριότητες στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς θα πρέπει να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό κατάλληλων προϋπηρεσιακών και ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων τους, η επιμόρφωση και η συμπληρωματική εκπαίδευση πρέπει να βιωθεί από τους ίδιους και να αντιμετωπιστεί από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια διαρκής προτεραιότητα (Ballantyne, 2007· De l' Etoile, 2001· Lee, 2009· Nardo et al, 2006).

4. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις για το Σχεδιασμό Κατάλληλων Προγραμμάτων Μουσικοπαιδαγωγικής Επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών (Δογάνη, 2007· Θεοδωρίδης, 2011· Mackenzie & Clift, 2008) οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, προκειμένου να καλύψουν τα κενά, που προέρχονται τόσο από την ελλιπή μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση όσο και από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής και εργασίας, επιζητούν λύσεις μέσω συστηματικών μορφών επιμόρφωσης και συνεχούς στήριξης. Η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, η αλλαγή των στάσεων και των απόψεών τους για το ρόλο της μουσικής στην αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η ανανέωση των μουσικών πρακτικών τους αποτελούν απαραίτητους όρους για οποιαδήποτε αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών της χώρας μας.

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να αναδείξει το σύνολο των προϋποθέσεων, οι οποίες είναι δυνατό να συμβάλλουν, ώστε η μαθησιακή διεργασία της επιμόρφωσης, στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, να είναι καίρια. Αρχικά επιχειρείται η σύνδεση της μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η ένταξή της στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στην αποτελεσματικότητά της και σχετίζονται με θέματα που αφορούν τόσο ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και περιεχομένου όσο και ζητήματα σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων.

4.1 Κατάρτιση, Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Με τους όρους κατάρτιση και επιμόρφωση αναφερόμαστε στην επιπλέον εκπαίδευση, που προσφέρεται σε εκείνους, οι οποίοι έχουν δεχθεί κάποια εκπαίδευση στο παρελθόν, με στόχο να διευρύνουν και να εκσυγχρονίσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες, να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους και να προχωρήσουν στη διαφοροποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Γκόλιαρης, 1998· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Η αναγκαιότητα της δια βίου επιμόρφωσης και κατάρτισης ενισχύεται από τις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και τη διεθνοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων, που έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα σε όλους τους εργασιακούς χώρους.

Σε μια προσπάθεια να διαχωρίσουμε τους δύο όρους θα λέγαμε ότι η επαγγελματική κατάρτιση εστιάζει στην άμεση κάλυψη των απαιτήσεων και των μεταβολών του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ η επιμόρφωση προωθεί τη διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη των εργαζομένων. Η επαγγελματική κατάρτιση διαχωρίζεται στην αρχική και στη συνεχιζόμενη. Στο χώρο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης εντάσσονται δραστηριότητες που προσφέρουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες και απευθύνονται ακόμη και σε εκείνους που επιζητούν την επανειδίκευση, προκειμένου να αλλάξουν επάγγελμα. Στη συνεχιζόμενη εντάσσεται η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης). Από την άλλη μεριά η επιμόρφωση αποτελεί συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση και πραγματοποιείται μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (Jarvis, 2004). Για τους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση δεν έρχεται απλώς να καλύψει τα κενά της αρχικής τους εκπαίδευσης, αλλά να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του εξελισσόμενου εκπαιδευτικού μας συστήματος ικανοποιώντας πρωτίστως την ανάγκη των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Harris, 2001· Μαυρογιώργος, 1996).

Για τον Tight (2002) δεν είναι απαραίτητη η εννοιολογική διάκριση της κατάρτισης, της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης, γιατί στην πραγματικότητα οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα είναι αυτοί που το διαφοροποιούν. Επομένως είναι πιθανό για κάποιους να λειτουργεί ως κατάρτιση, ενώ για άλλους ως εκπαίδευση, τη στιγμή που κάθε ενήλικας συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα για τους δικούς του σκοπούς (A. Rogers, 2005, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007). Για τις σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενήλικες, ανεξαρτήτως των στοιχείων εκπαίδευσης που περιέχουν (απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων, κατανόηση μαθησιακού περιεχομένου), θα ήταν περισσότερο σκόπιμο να χρησιμοποιείται η γενική έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων» (Moore, 1990, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007). Η χρήση του όρου σηματοδοτεί ένα ιδεώδες σύμφωνα με το οποίο «κάθε πρόγραμμα ενήλικης μάθησης πρέπει να σέβεται τη βαθύτατη ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν την πραγματικότητα και πρέπει να στοχεύει στο να τους καθιστά ικανούς να εναρμονίζονται με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της» (Κόκκος, 2007, σελ. 6).

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πλέον ως αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανέλιξης και συνδέεται

με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι ευρύτερες αλλαγές και ανακατατάξεις που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης με την εισαγωγή καινοτομιών και την ανανέωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής πράξης καθιστούν αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα, για αυτό και συνοδεύονται συνήθως από ρυθμίσεις, που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2006· Μαυρογιώργος, 1996). Οι λόγοι που οδηγούν στην οργάνωση της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εκμάθηση ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης, που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μπορεί να αναλύει, να ελέγχει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί το καθημερινό εκπαιδευτικό του έργο, ώστε να οδηγηθεί σταδιακά στην ανανέωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής του πράξης (Ανδρέου, 2001). Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει πρώτα από όλα την εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών που θα την υλοποιήσουν.

Σύμφωνα με τη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Φράγκος, 1993· Fullan & Hargreaves, 1992) οι στόχοι της επιμορφωτικής διαδικασίας για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να επικεντρώνονται:

- στη μύηση σε νέες μεθόδους και εκπαιδευτικά υλικά
- στην κάλυψη των κενών της βασικής τους εκπαίδευσης
- στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και στην απόκτηση νέων προσόντων
- στην κατάρτιση στη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων
- στην προώθηση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας
- στην ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας
- στην ενθάρρυνση των καινοτομιών στο σχολείο
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων
- στη διαχείριση των σχολικών μονάδων και την επίλυση προβλημάτων
- στη γενικότερη προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις.

Η επιμόρφωση ως τις αρχές τις δεκαετίας του 1990 ήταν όρος στενά συνδεδεμένος με την έννοια της «επαγγελματικής κατάρτισης», «training» (Henderson, 1978). Σταδιακά δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις γνώσεις που προσφέρει

το σχολείο στους μαθητές προκειμένου να τους προετοιμάσει για τη ζωή, επομένως ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε αυτός του «σωστού παιδαγωγού» (Power, 1981). Έτσι ο όρος κατάρτιση αντικαταστάθηκε από τον όρο «ανάπτυξη του προσωπικού», «staff development», και δόθηκε έμφαση στις επιδράσεις, που δέχεται ο εκπαιδευτικός στο εργασιακό του περιβάλλον (ο.π.). Τις τελευταίες δεκαετίες τονίστηκε ο συνεχής χαρακτήρας της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Κόκκος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίστηκαν ως «μαθητές μακρόχρονης θητείας» (Bolam, 1986) και ο όρος «ανάπτυξη του προσωπικού» αντικαταστάθηκε από τον όρο «δια βίου μάθηση».

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας, ωθείται ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας να αποκτήσει νέες γνώσεις και εμπειρίες στηριζόμενες στις προϋπάρχουσες (Cochran-Smyth & Lytle, 2001· Schoen, 1983). Δεν θεωρείται αποτελεσματικό πια η αρχική εκπαίδευση και η ένταξη στο επάγγελμα να ακολουθείται απλώς από την εισαγωγική επιμόρφωση. Κυριαρχεί ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), με την οποία αναφερόμαστε στη δια βίου επιμόρφωση του εκπαιδευτικού μέσω τυπικών (οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κ.α.) και άτυπων (επιστημονικά άρθρα, βιβλία, επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών) διαδικασιών μάθησης, προκειμένου να μετασχηματίσει την πρακτική του, να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες, να βελτιώσει τη σχολική πραγματικότητα (Glatthorn, 1995· Hargreaves, 1994· Fullan & Hargreaves, 1992).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για τον Day (1999) είναι μια πολυσύνθετη περιοχή δια βίου μάθησης, γιατί σε αυτή αλληλεπιδρούν η ιστορία της ζωής τους, η παρούσα φάση της ανάπτυξής τους καθώς και το περιβάλλον της τάξης, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται (Νικολακάκη, 2003). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως οι αξίες, οι γνώσεις, οι ερμηνείες, οι στάσεις, συμμετέχουν στη διαδικασία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία συμβαδίζει και προσδιορίζεται από την προσωπική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 1999). Η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η κατάρτιση είναι δραστηριότητες, οι οποίες μακροπρόθεσμα διαμορφώνουν ένα τρόπο σκέψης που ευνοεί την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και τη δημιουργία διάθεσης για συνεργασία, ενεργητική συμμετοχή, πειραματισμό και δοκιμή (Μαυρογιώργος, 2003).

Κοινή παράμετρος των ερευνών που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι ότι αυτή συνδέεται με την παροχή φροντίδας υψηλής ποιότητας στα παιδιά πρώιμης βρεφικής ηλικίας (Arnett, 1989· Doherty et al, 2006· Fukkink & Lont, 2007, οπ. αναφ. στο Weigel, Weiser, Bales & Moyses, 2012). Οι περισσότερο καταρτισμένοι βρεφονηπιοκόμοι, οι οποίοι αξιοποιούν τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, που τους δίνονται, παρέχουν καλύτερη εξατομικευμένη φροντίδα, τείνουν να είναι πιο ευαίσθητοι στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά γνωρίζοντας καλύτερα τις αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και ενισχύοντας πιο συστηματικά τις γλωσσικές, κοινωνικές, σωματικές και άλλες ικανότητες των παιδιών. Τα πορίσματα σύγχρονων μελετών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναγνωρίζουν τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσής τους, γι' αυτό και στην πλειοψηφία τους είναι ενεργοί συμμετέχοντες της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης αναζητώντας πηγές πληροφοριών και γνώσεων, που σχετίζονται με τις επαγγελματικές τους ανάγκες, και αδράττωντας κάθε ευκαιρία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά σεμινάρια, που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους (Clark, 2007· Fleet & Peterson, 2001· Norris, 2001, οπ. αναφ. στο Weigel et al, 2012).

Σύμφωνα με τη NAEYC (1993), για να είναι αποτελεσματικές και να οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους όσο και για τους ίδιους, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής θα πρέπει να συνδέουν την εμπειρία, το υπόβαθρο και τους ρόλους, που αναλαμβάνουν καθημερινά, με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών προσόντων και εμπειριών ευθυγραμμισμένων με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Byington & Tannock, 2011). Οι σημαντικές αλλαγές στη γνώση και στην πρακτική τους απαιτούν συνεχή υποστήριξη και τη δημιουργία ενός αισθήματος προσωπικής ευθύνης για την ανάπτυξή τους (ο.π.).

Μελέτες σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μουσικοπαιδαγωγικά θέματα (Denac, 2009· Lee, 2009· Θεοδωρίδης, 2011· Nardo et al, 2006) τονίζουν τόσο τις επιπτώσεις της στην ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, όσο και τη σημασία της στη διεύρυνση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στην επαγγελματική τους ανέλιξη και στη διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στη μουσική εκπαίδευση (Ballantyne, 2007· De l' Etoile, 2001). Όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. ενότητα 2.3) ο τρόπος, που οι εκπαιδευτικοί

προσχολικής αγωγής «κατανοούν, ερμηνεύουν και τελικά μεταφέρουν στην πράξη» τις φιλοσοφικές βάσεις και τις βασικές αρχές των μουσικών προγραμμάτων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις γνώσεις τους σχετικά με τις ψυχολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της μουσικής εκπαίδευσης (Denac, 2009, σελ. 70). Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων, λόγω των ελλείψεων της αρχικής και της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, των αδυναμιών των αναλυτικών προγραμμάτων και του υψηλού επιπέδου ανεξαρτησίας, που τους παρέχουν, καθώς και λόγω της έλλειψης επαρκούς και συνεχούς στήριξης, κάνουν πιο επιτακτικό το αίτημά τους για πιο ολοκληρωμένα, πιο εφαρμόσιμα και περισσότερο πρακτικά προϋπηρεσιακά και ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα μουσικής επιμόρφωσης (Denac, 2009· Lee, 2009).

Στην Ελλάδα, αν και το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις, ο μεγάλος αριθμός των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων των τελευταίων δεκαετιών αναδεικνύει τη σημασία της επιμόρφωσης ως μέσο υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Παρόλο που το θέμα της επιμόρφωσης απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τόσο την Πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς και αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, έρευνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005· Παπαναούμ, 2003· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000) διαπιστώνουν αμφιβολίες σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τους παράγοντες που υπεισέρχονται και που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Η σχετική βιβλιογραφία συνδέει την αποτελεσματικότητά τους με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εφόσον η επιμόρφωση είναι μια μορφή εκπαίδευσης και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι, για τους οποίους, ισχύουν οι ίδιοι περιορισμοί όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, που ισχύουν και για όλους τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, παρά τα ιδιαίτερα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

4.2 Η Θεωρία της Μάθησης των Ενηλίκων στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής

Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα το ενδιαφέρον αρκετών διανοητών στράφηκε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες, ο οποίος διαφέρει από αυτόν των ανηλίκων. Ο πρώτος που έδωσε έμφαση στην ανάγκη αυτής της νέας προσέγγισης της μάθησης, που να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1977), ο οποίος στα μέσα της δεκαετίας του '70 ανέπτυξε τη θεωρία της μάθησης ενηλίκων ασκώντας μεγάλη επιρροή. Στα χρόνια που ακολούθησαν πολλοί άλλοι διανοητές (St. Brookfield, P. Freire, K. Illeris, P. Jarvis, J. Mezirow, A. Rogers,) έστρεψαν το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα όπως τα κίνητρα στη μάθηση των ενηλίκων, η ικανότητά τους για αντιληπτικό μετασχηματισμό, τα εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια που συναντούν, καθώς και σε άλλα θέματα, που αναδεικνύουν την ειδοποιό διαφορά και τον ειδικό σκοπό της ενήλικης μάθησης (Κόκκος, χ.χ.).

Η ενηλικιότητα σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν προσδιορίζεται με βάση το κριτήριο της ηλικίας. Ο Alan Rogers (2002) θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα, με την έννοια της πλήρους ανάπτυξης του ατόμου και της αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων του, η ευθυκρισία σε ότι αφορά τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Κόκκος, 2007, σελ. 8-9). Ο Stephen Brookfield (1986) υπογραμμίζει ότι αρκετοί ηλικιακά ενήλικοι με τη συμπεριφορά τους καταργούν την ενηλικιότητά τους υιοθετώντας συμπεριφορές που δείχνουν μια σαφή άρνηση για αυτοδιάθεση. Από την άλλη πλευρά ακόμα και οι ενήλικες που θεωρούνται «ισορροπημένοι» έχουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα ενηλικιότητα είναι η πορεία προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό και από αυτή την άποψη δεν επιτυγχάνεται ποτέ απόλυτα. Κάθε ενήλικας αγωνίζεται συνεχώς να γίνει περισσότερο ώριμος, ισορροπημένος και υπεύθυνος (Rogers, 2002).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εντάσσονται όλες οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα, που θεωρούνται ενήλικα, και σκοπό έχουν την ανάπτυξη ικανοτήτων, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και τη βελτίωση ή τον επαναπροσδιορισμό των επαγγελματικών τους προσόντων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες μπορούν να επιφέρουν

αλλαγές στις στάσεις ή στη συμπεριφορά τους στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην ομαλή και δημιουργική τους ένταξη τόσο στο κοινωνικο-οικονομικό όσο και στο πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η εκπαίδευση ενηλίκων κατά συνέπεια αναδεικνύεται ως βασικός και αναγκαίος παράγοντας για την προσαρμογή των ατόμων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής (Βεργίδης, 2005· Jarvis, 2004).

Στον ορισμό της «εκπαίδευσης ενηλίκων» της UNESCO και του ΟΟΣΑ, εντοπίζουμε όλα τα παραπάνω στοιχεία που συνθέτουν το ιδεώδες του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Διαπιστώνουμε ότι οι παγκόσμιας εμβέλειας οργανισμοί αυτοί εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε σχεδιασμένη μάθηση, ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή το χαρακτήρα της (γενικό, τεχνικό, επαγγελματικό), που συμβάλει στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη, υιοθετώντας μια πιο διευρυμένη έννοια του όρου.

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, 1976, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007, σ. 6).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του

δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, 1977, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007, σ. 6).

Σύμφωνα με τον A. Rogers το κριτήριο που διαφοροποιεί ουσιαστικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες είναι η μαθησιακή μέθοδος που υιοθετούν. Τα προγράμματα συγκαταλέγονται στην «εκπαίδευση ώριμης ηλικίας» (adult education), όταν αντιμετωπίζουν τους συμμετέχοντες πρωτίστως ως ενήλικες, ως ώριμα, υπεύθυνα, ικανά, πεπειραμένα και ισορροπημένα άτομα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν οι ηλικιακά ενήλικες αντιμετωπίζονται ως ανήλικα άτομα, χωρίς σχετική εμπειρία, χωρίς την ικανότητα να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους, με μικρή δυνατότητα συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία, πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα ηλικιακά μόνο ενηλίκων (education of adults) (Rogers, 2002, 2003). Όταν ο διδάσκων έχει την απόλυτη ευθύνη και αποφασίζει τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, τότε θα διδαχθεί και αν αφομοιώθηκε, δεν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων (Knowles, Holton & Swanson, 1998). Σύμφωνα με τους Wiltshire και Brookfield η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία, που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο (Jarvis, 2004) και θα πρέπει να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης λαμβάνοντας υπόψη τη βαθύτερη ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν και να προσαρμόζονται στην επικρατούσα αντίληψη της πραγματικότητας (Brookfield, 1986).

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευομένων την καθιστά από μόνο του διακριτό επιστημονικό πεδίο. Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε έντονος θεωρητικός προβληματισμός και ένα σημαντικό σώμα της επιστημονικής έρευνας (Brookfield, 1986· Jarvis, 2004· Knowles, Holton & Swanson, 1998· Κόκκος, 2005· Rogers, 2002) ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διεργασίας που απορρέουν από αυτά. Προκειμένου να καταλήξουμε στο ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληροί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενηλίκων, ώστε να είναι αποτελεσματικό, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τον τρόπο που μαθαίνουν καθώς και τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη μάθησή τους.

4.2.1 Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνουμε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων με διαφορετικό επίκεντρο ενδιαφέροντος η καθεμία. Αυτές είναι:

- Η προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπο τον Malcolm Knowles (1913-1977), η οποία τονίζει ότι ο ενήλικας ως εκπαιδευόμενος έχει τη διάθεση αυτοκαθορισμού και την ανάγκη να συμμετέχει ενεργητικά στις διαδικασίες που τον αφορούν.
- Εκείνη που υπογραμμίζει ότι ο τρόπος ζωής και οι ρόλοι που καλείται να παίξει επηρεάζουν τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αντιπροσωπευτικές αυτής της προσέγγισης είναι οι απόψεις του Peter Jarvis, ο οποίος θεωρεί ως κύριο σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων.
- Τέλος αυτή που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι συνειδησιακές (εσωτερικές) μεταβολές του ενήλικα εκπαιδευόμενου διαμορφώνουν τον τρόπο εμπλοκής του στη μαθησιακή διεργασία, με κύριους εκπροσώπους τον Jack Mezirow και Paulo Freire.

Οι ιδιαιτερότητες των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενων σε σχέση με τους ανήλικους δεν προκύπτουν κυρίως από τη διαφορετική ηλικία, αλλά από τη μεγαλύτερη και πλουσιότερη εμπειρία, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και προσδοκίες, τη διαφορετική διανοητική ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής. Πιο αναλυτικά τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά τους είναι:

1. Η τάση για εκπλήρωση του δυναμικού τους και για αυτοκαθορισμό. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχοντας μια αίσθηση προοπτικής επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη, τη βελτίωση και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, την αυτόνομη και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων καθώς και τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 1999α). Έχουν τη ψυχολογική ανάγκη να ορίζουν την τύχη τους και συνεπώς να αντιμετωπίζονται ως αυτοκαθοριζόμενα άτομα. Η εκούσια επιλογή ενός ενήλικα να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δείχνει πάνω από όλα τη θέλησή του να ασκήσει στην πράξη την ενηλικιότητά του. Σύμφωνα με τον Knowles (1980) η ενηλικιότητα επιτυγχάνεται τη στιγμή

που ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ουσιαστικά ως αυτομορφούμενο (Knowles, 1980, *οπ. αναφ. στο Rogers, 1998*).

2. Η εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης. Οι ενήλικες βρίσκονται ακόμη σε μια διαδικασία εξέλιξης κατά την οποία η φυσική τους κατάσταση, το νοητικό και το συγκινησιακό τους πεδίο, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα ενδιαφέροντά τους συνεχώς αναπτύσσονται και μεταβάλλονται προς διαφορετικές κατευθύνσεις και με εντελώς προσωπικούς ρυθμούς. Σε αυτή τη διαδικασία ανάπτυξης σημαντικό ρόλο παίζουν οι νέες εμπειρίες και αντιλήψεις, ιδιαίτερα αυτές, που αποκτώνται από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Rogers, 1998).
3. Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους ένα αρκετά πλούσιο σύνολο εμπειριών, γνώσεων, αξιών και στάσεων με βιωματική και συναισθηματική επένδυση, μέσα από το οποίο προσδιορίζουν την ατομική και την κοινωνική τους ταυτότητα και διαμορφώνουν αυτό, που ο Mezirow (1991) αναφέρει ως πλαίσιο αναφοράς, το σύνολο των νοητικών συνηθειών, με βάση το οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, αξίες και στάσεις γίνονται η αφετηρία για τη νέα γνώση και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, το φίλτρο που καθορίζει το είδος των μηνυμάτων, που μπορεί να προσλάβει ο ενήλικας (Rogers, 1998). Δημιουργούν το νοητικό πλέγμα μέσα από το οποίο γίνεται κατανοητή κάθε καινούργια εμπειρία και γνώση. Κατά συνέπεια οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις μπορούν να αποτελέσουν θετικό στοιχείο μιας μαθησιακής διεργασίας, μπορεί όμως και να την εμποδίσουν λειτουργώντας ανασταλτικά στην πορεία οικοδόμησης της νέας γνώσης. Αν συνδεθεί και εναρμονιστεί με την παλιά, η νέα γνώση θα αφομοιωθεί πιο βαθιά και πιο σταθερά και οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν επίγνωση ότι την κατέκτησαν αποτελεσματικά (Κόκκος, 1999α).
4. Οι προθέσεις. Η συμμετοχή των ενήλικων σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι εμπρόθετη και συνδέεται με τις προσωπικές τους ανάγκες. Προκειμένου να επενδύσουν χρόνο στην εκπαίδευσή τους, παραμερίζουν άλλες προτεραιότητες και ενδιαφέροντα, γι' αυτό ακριβώς είναι σημαντικό για τους ίδιους η μάθησή τους να θέτει προς επεξεργασία θέματα, που τους απασχολούν ουσιαστικά (Courau, 2000). Σύμφωνα με

τον Houle (1961, οπ. αναφ. στο Rogers, 1998) τρεις είναι κυρίως οι προσανατολισμοί των ενηλίκων, που συμμετέχουν σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

- η επιτυχία ενός εξωτερικού στόχου, που μπορεί να είναι η κτήση ενός πτυχίου, η επίτευξη μιας προαγωγής ή η αντιμετώπιση ενός προβλήματος
- η συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, δηλαδή στη μαθησιακή διαδικασία, που αυτή καθ' αυτή δίνει νόημα και προσφέρει ικανοποίηση ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και το σκοπό για τον οποίο γίνεται
- η κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης ή της δεξιότητας, που αποτελεί και το σκοπό του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που οι ενήλικες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους (Κόκκος, 1999α).

5. Οι προσδοκίες και οι στάσεις. Αυτές διαμορφώνονται από τις γενικότερες αντιλήψεις τους για το τι είναι εκπαίδευση καθώς και από τα σχολικά τους βιώματα (Rogers, 1998). Όσοι έχουν θετικές σχολικές εμπειρίες περιμένουν να διδαχθούν από κάποιον εκπαιδευτή, που στα μάτια τους δείχνει «παντογνώστης», και παρουσιάζουν τάσεις συμμόρφωσης, ενώ όσοι δεν έχουν, αναζητούν ως ένα βαθμό την ανεξάρτητη μάθηση και ικανοποιούνται, όταν δε χρησιμοποιούνται μέθοδοι και περιεχόμενα, που μοιάζουν μ' αυτά που έχουν βιώσει ως μαθητές (Κόκκος, 1999α). Τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και αυτοαντίληψης που φέρνουν μαζί τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των προσδοκιών και των στάσεών τους (Jarvis, 2004).
6. Ο ατομικός τρόπος μάθησης. Οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει τους δικούς τους τρόπους εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Βάσει των προσωπικών τους ικανοτήτων και εμπειριών συγκροτούν εξατομικευμένες στρατηγικές και ρυθμούς μάθησης, που τους δίνουν τη δυνατότητα να πετύχουν καλύτερα και ευκολότερα τους μαθησιακούς τους στόχους (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με το Rogers (1998) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ανάλογα με τους μαθησιακούς τρόπους, που

χρησιμοποιούν, μπορούν να καταταγούν στις εξής κατηγορίες, (α) στους ενεργητικούς, (β) στους στοχαζόμενους, (γ) στους πραγματιστές και (δ) στους θεωρητικούς. Σύμφωνα με τον Piaget η ικανότητα μας να αφομοιώνουμε νέες πληροφορίες και να προσαρμοζόμαστε σε καινούργια δεδομένα επηρεάζεται σημαντικά και σε πολλές περιπτώσεις επιβραδύνεται από τον τρόπο που παγιώθηκαν τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και από το βαθμό απώλειας των μηχανισμών ενσωμάτωσης. Η προσπάθεια αλλαγής αυτού του εξατομικευμένου τρόπου μάθησης αποτελεί και το δύσκολο σημείο της διδασκαλίας σε ενήλικες και απαιτεί μεγάλη και επίπονη προσπάθεια (Jarvis, 2004).

7. Τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα καθήκοντα και οι δεσμεύσεις. Λόγω των πολλών υποχρεώσεων και δεσμεύσεων που έχουν οι ενήλικες από τους ρόλους που υποδύονται στην προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, η συμμετοχή τους σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συνήθως δεν αποτελεί το πρωταρχικό τους μέλημα. Μερικές απ' αυτές τις «πραγματικότητες» που ζουν στηρίζουν την εμπλοκή τους σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, άλλες όμως τη δυσχεραίνουν (ο.π.). Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και τα πολλά ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, που φέρνουν μαζί τους, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.2.2 Πώς μαθαίνουν οι ενήλικες

Με τον όρο «μάθηση» εννοούμε, κατά κύριο λόγο, τις μόνιμες αλλαγές, που συμβαίνουν εκούσια στα πρότυπα δράσης και σκέψης του ανθρώπου, καθώς και στα συναισθήματά του. Μαθαίνουμε στην προσπάθειά μας να προσαρμοστούμε στις διάφορες αλλαγές, που συμβαίνουν στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό μας περιβάλλον, και στην προσπάθειά μας να ικανοποιήσουμε τις εσωτερικές μαθησιακές μας ανάγκες και επιθυμίες (Rogers, 1998).

Για τον Kolb (1984, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007), ο οποίος ανέδειξε στη διεθνή βιβλιογραφία την εμπειρική μάθηση, η γνώση δημιουργείται μέσα σε ένα συνεχή κύκλο, όπου το άτομο δρα, αποκτά εμπειρίες, τις αξιολογεί και τις συνδέει με τις υπάρχουσες, βγάζει συμπεράσματα και οργανώνει νέες δράσεις. Η αξιοποίηση και η ανατροφοδότηση είναι τα κύρια σημεία του μοντέλου μάθησης του Kolb, στο

πλαίσιο του οποίου τονίζεται η ανάγκη η διδασκαλία στις μαθησιακές δραστηριότητες, που απευθύνονται σε ενήλικες, να βασίζεται πρωτίστως στις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά την ίδια τη διεργασία της μάθησης ο Mezirow (1991) διακρίνει τρεις διαφορετικές μορφές. Πρώτη είναι η «εργαλειακή» μάθηση, που σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων και επικεντρώνεται στη σχέση αίτιου αιτιατού. Η δεύτερη μορφή είναι η «επικοινωνιακή» μάθηση, η οποία αφορά την προσπάθειά μας να γίνουμε κατανοητοί και να κατανοήσουμε τις ιδέες των άλλων όχι μόνο μέσω του λόγου, αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας. Τρίτη μορφή μάθησης, είναι η «χειραφετητική» μάθηση, η οποία αφορά αποκλειστικά σχεδόν τους ενήλικους και σχετίζεται με την κατανόηση και αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσω του κριτικού στοχασμού. Σύμφωνα με τον Mezirow (1997) η τελευταία αυτή μορφή μάθησης αποτελεί το σημαντικότερο στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εφόσον τους οδηγεί μέσω του κριτικού στοχασμού στην επίγνωση. Η επίγνωση δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αναθεωρήσουν και να ανασκευάσουν τις αντιλήψεις τους, ώστε να οδηγηθούν σε έναν προσωπικό μετασχηματισμό και στη συγκρότηση μιας καλύτερα οργανωμένης εικόνας του κόσμου, των σχέσεων και του εαυτού (Παληός, 2003).

Μάθηση για έναν ενήλικα σημαίνει ότι του δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει όλο του το δυναμικό, όλη του την προσωπικότητα, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοεί τα φαινόμενα γύρω του και να ενεργοποιείται μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι (Mezirow, 1990). Σύμφωνα με τον A. Rogers (1998) η μάθηση συντελείται σε τρία αλληλοσχετιζόμενα πεδία, (α) το πεδίο των γνώσεων, (β) των δεξιοτήτων και (γ) των στάσεων και έχει καθαρά ατομικό χαρακτήρα.

Οι θεωρίες που διερευνούν τις μαθησιακές διεργασίες των ενηλίκων, παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους, τα τελευταία χρόνια συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία. Ένα από αυτά είναι ότι η μαθησιακή εμπειρία, που βασίζεται στη «μεταφορά γνώσεων», δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Η μάθηση, που επηρεάζει τη συμπεριφορά, είναι αυτή που αυτο-ανακαλύπτεται, αυτή που έχει αποκτηθεί προσωπικά (Rogers, 1998). Ο προτεινόμενος τρόπος για την αποτελεσματική μάθηση είναι η διδασκαλία, που επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και εξασφαλίζει την ενεργητική του συμμετοχή. Για την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων απαραίτητη κρίνεται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε

όλες τις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή στον καθορισμό του περιεχομένου (αντικείμενο μάθησης), στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος (μαθησιακό πλαίσιο) και στην ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής (Illeris, 2009). Στις θεωρίες διερεύνησης των μαθησιακών διεργασιών των ενηλίκων κεντρικό ρόλο κατέχει επίσης η βιωματική μάθηση, που αντιμετωπίζει τη μαθησιακή διεργασία ως απάντηση σε ένα πρόβλημα ή μια ανάγκη και την εμπειρία των εκπαιδευομένων ως αφετηρία για αναστοχασμό (Jarvis, 2004). Η εκπαιδευτική φιλοσοφία που συνάδει με το ιδανικό της ενηλικιότητας είναι αυτή που συνδυάζει την «ελεύθερη ανάπτυξη» και την «πειθαρχημένη δράση» (Rogers, 1998, σελ. 78).

Οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων είναι:

- Τα κίνητρα μάθησης. Η σχέση του εκπαιδευομένου με το μαθησιακό αντικείμενο είναι αυτή που επηρεάζει το ενδιαφέρον του για μάθηση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά, όταν ωθούνται από εσωτερικά παρά από εξωτερικά κίνητρα, όταν το γνωστικό αντικείμενο τους ενδιαφέρει άμεσα (Noyé & Piveteau, 1999). Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι σε έναν ενήλικα δημιουργείται η ανάγκη να μάθει, όταν διαπιστώνει έλλειψη σύμπτωσης μεταξύ του πώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή εμπειρίας. Αυτή η δυσαρμονία δημιουργεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση, για την απόκτηση νέων νοηματοδοτικών δομών.
- Η επίδραση της επιτυχίας και της αποτυχίας. Στην προσπάθεια κατάκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων η επιτυχία ή η αποτυχία ενός ενήλικα έχει σημαντικές συνέπειες στην παραπέρα μαθησιακή του πορεία. Η γνώση των αποτελεσμάτων μιας εργασίας είναι σημαντική για τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, όταν είναι άμεση, σαφής, λεπτομερής και δίνει τα αναγκαία περιθώρια για βελτίωση (Noyé & Piveteau, 1999).
- Η οργάνωση της μάθησης. Ο τρόπος οργάνωσης των μαθησιακών περιεχομένων και της μαθησιακής διαδικασίας, που θα ακολουθηθεί, οι ρυθμοί μάθησης και η κατανομή της μαθησιακής διεργασίας στο χρόνο, είναι θέματα που επηρεάζουν σημαντικά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η κατανομή της μαθησιακής διεργασίας στο χρόνο είναι σημαντική, γιατί ο ενήλικας αφομοιώνει πραγματικά τις γνώσεις και σταθεροποιεί τις δεξιότητες

περισσότερο κατά το χρόνο που ακολουθεί την εκπαιδευτική πράξη, παρά κατά τη διάρκειά της (ό.π.).

4.2.3 Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων

Διερευνώντας τη φύση της μάθησης διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για μια διαδικασία, που δεν συμβαίνει αδιάσπαστα και αβίαστα. Παρουσιάζονται εμπόδια που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Την εμπέδωση της νέας γνώσης μπορεί να παρακωλύει μια αντίληψη, μια συνήθεια, μια προκατάληψη, κάτι που υπάρχει ήδη και εμποδίζει την αλλαγή ή κάτι που λείπει και η απουσία του δεν επιτρέπει να συντελεστεί η μάθηση. Το σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε και να αποδεχτούμε τους παράγοντες, που λειτουργούν ως εμπόδια, πράγμα που μπορεί να μας οδηγήσει στο να τους υπερβούμε ή να συμφιλιωθούμε μαζί τους (Rogers, 1998).

Ο A. Rogers (1998) κατατάσσει τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων σε τρεις βασικές κατηγορίες, (α) σε αυτά που οφείλονται στο σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, (β) εκείνα που συνδέονται με την κατάσταση των εκπαιδευόμενων και (γ) στα εσωτερικά εμπόδια, που προκύπτουν από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Για τη τρίτη κατηγορία εμποδίων δεν υπάρχουν λύσεις καθολικής ισχύος, γιατί κάθε περίπτωση έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και απαιτεί ξεχωριστή αντιμετώπιση (Κόκκος, 1999α).

4.2.3.1 Εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαθεσιμότητά τους πρέπει τα μαθησιακά περιεχόμενα να επιλέγονται και να οργανώνονται προσεκτικά εξασφαλίζοντας την εύκολη πρόσβαση των εκπαιδευόμενων σε αυτά. Είναι σημαντικό επίσης να έχουν υψηλή μορφωτική και κοινωνική αξία, να συνδέονται με εμπειρίες και καταστάσεις τις οποίες ο ενήλικας βιώνει καθημερινά και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της ομάδας των συμμετεχόντων (Rogers, 1998).

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, που υιοθετεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να στοχεύουν στην αποδέσμευση των ενηλίκων από τα εμπόδια, που ανακόπτουν την πορεία τους προς την αυτοπραγμάτωση (Lindeman,

1925, οπ. αναφ. στο Brookfield, 1995). Τα προγράμματα με προκαθορισμένους στόχους, μαθησιακά περιεχόμενα και μεθόδους, τα οποία δε δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, δεν είναι αποτελεσματικά και δε διευκολύνουν τη μαθησιακή τους πορεία (Knowles et al., 1998). Η εκπαίδευση ενηλίκων δε μπορεί να θεωρηθεί ως εκπαίδευση που επιβάλλεται «εκ των άνω», αλλά εκπαίδευση «μεταξύ ίσων», γι' αυτό και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της συνιστά περισσότερο ένα συνεργατικό εγχείρημα, παρά υπόθεση μόνο ορισμένων ειδικών (Houle, 1996· Jarvis, 1985).

4.2.3.2 Εμπόδια που προκύπτουν από την κατάσταση των εκπαιδευόμενων

Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια, που προκύπτουν από φυσικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, από άλλες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις των ενήλικων συμμετεχόντων καθώς και από τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά:

- Τα εμπόδια που οφείλονται σε φυσικούς παράγοντες αποτρέπουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργώντας τους ένα αίσθημα ανεπάρκειας. Οι συμμετέχοντες λόγω των μόνιμων φυσικών αλλαγών, που τους συμβαίνουν, όπως για παράδειγμα η αδύνατη μνήμη, η μειωμένη όραση, η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής για αρκετό χρονικό διάστημα, καθώς και λόγω κάποιων προσωρινών καταστασιακών παραγόντων (κούραση, αδιαθεσία κ.α.) νιώθουν πως δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος (Rogers, 1998).
- Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορούμε να συμπεριλάβουμε το οικογενειακό, το επαγγελματικό και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνει τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενήλικων εκπαιδευομένων και το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη συμμετοχή τους σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το μαθησιακό περιβάλλον συγκαταλέγεται στην ίδια κατηγορία εμποδίων. Ο χώρος μέσα στον οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία, οι συνθήκες θερμοκρασίας, φωτός, θορύβου, εξαερισμού, αριθμού εκπαιδευομένων, εξοπλισμού με σύγχρονα μέσα και εργαλεία μάθησης

(ηλεκτρονικός υπολογιστής, τηλεόραση κ.α.) έχουν επιπτώσεις στη συγκέντρωση της προσοχής των ενηλίκων (ο.π.).

- Οι έγνοιες, οι υποχρεώσεις και οι δεσμεύσεις των εκπαιδευόμενων επηρεάζουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η σκέψη και ο χρόνος των ενηλίκων απορροφάται πολλές φορές από πολλά και ποικίλα ατομικά, οικογενειακά, επαγγελματικά, οικονομικά και άλλα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν. Όταν αυτά παρουσιάζονται έντονα και πειστικά είναι δυνατό να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αποφασίζουν να παρακολουθήσουν (Rogers, 1998).
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος. Ανυπέρβλητες δυσκολίες μπορεί να προκαλέσει η αποτυχία του εκπαιδευτή να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και η ελλιπής διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κόκκος, 1999α). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την αίσθηση ότι αγνοούνται τα συναισθήματα και οι ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να ατονεί σημαντικά η διάθεση τους για μάθηση (Κόκκος, 1998α, 1998β).

Σύμφωνα με τον A. Rogers (1998) τα εμπόδια, που προέρχονται από καταστασιακούς παράγοντες, συνήθως δε λειτουργούν μόνα τους. Προκαλούν κυρίως δυσχέρειες συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρά εμπόδια μάθησης. Αν εντοπιστούν οι αιτίες, που τα προκαλούν, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Εμφανίζονται, αφού πρώτα λειτουργήσουν άλλοι ανασταλτικοί μηχανισμοί, που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων (ο.π.)

4.2.3.3 Εσωτερικά εμπόδια

Οι φραγμοί που θέτει η προσωπικότητα μπροστά στην αλλαγή αποτελούν τα εσωτερικά εμπόδια και θεωρούνται ως τα πιο σημαντικά εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων. Αυτά σχετίζονται τόσο με ψυχολογικούς παράγοντες (συναισθηματικές μεταβλητές) όσο και με γνωστικούς (εννοιολογικές δυσκολίες). Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που ισχυρίζονται ότι δε θέλουν να μάθουν, επειδή πιστεύουν πως οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες, και εκείνοι που αισθάνονται ότι δε μπορούν να μάθουν, γιατί καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να τα καταφέρνουν. Αυτό που συμβαίνει στην

πραγματικότητα είναι ότι παρεμβάλλεται κάτι, που μπορεί να ανήκει στο ίδιο το θέμα ή στον τρόπο με τον οποίο η καινούργια γνώση συνδέεται με την παλιά και εμποδίζει τη μάθηση. Η δράση των εσωτερικών εμποδίων ενισχύεται συνήθως από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα οι πιέσεις, που ασκούνται από τον εκπαιδευτή ή την ομάδα των εκπαιδευόμενων (Rogers, 1998).

Τα εσωτερικά εμπόδια προκύπτουν είτε από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις του ατόμου, είτε απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και οδηγούν στην άρνηση ή την αδυναμία μάθησης. Η προσκόλληση των ενήλικων εκπαιδευόμενων στις παλιές γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις εμποδίζει πολλές φορές την απόκτηση νέων γνώσεων. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο, όταν η νέα γνώση όχι μόνο δε συνδέεται με την παλιά, αλλά την αμφισβητεί ή την απορρίπτει εντελώς (Κόκκος, 1999α). Η απόκτηση της παλιάς γνώσης και εμπειρίας είναι συναισθηματικά επενδυμένη και αυτό δικαιολογεί την αρνητική στάση των ενήλικων εκπαιδευόμενων και την ανάγκη τους να την υπερασπιστούν, όταν αυτή αμφισβητείται. Δημιουργείται έτσι ένα σημαντικό μαθησιακό εμπόδιο στη διαδικασία αφομοίωσης της νέας και μετασχηματισμού της παλιάς γνώσης, το οποίο εκφράζεται έντονα μέσω της αμφισβήτησης είτε της εγκυρότητας της πηγής, από την οποία αντλήθηκε, που συνήθως είναι μια σεβαστή αυθεντία, «ο σημαντικός άλλος», είτε του ίδιου του ατόμου, το οποίο επέλεξε να στηριχθεί στις συγκεκριμένες πηγές μάθησης (Rogers, 1998).

Οι προκαταλήψεις και οι συνήθειες μπορούν επίσης να αποτελέσουν αιτίες παρόμοιων εμποδίων στη μάθηση ενηλίκων. Οι προκαταλήψεις, αναφορικά με μια κατάσταση, που γίνονται αποδεκτές από τους ενήλικες χωρίς τη διάθεση για βαθύτερη και λεπτομερέστερη ανάλυση καθώς και η συνήθεια, της οποίας είναι πολλές φορές δέσμιοι στην προσπάθεια τους να νιώθουν ασφαλείς, είναι στάσεις και αυτές συναισθηματικά επενδεδυμένες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικές αιτίες εμποδίων στη μάθησή τους (ο.π).

Όπως σε όλες τις ανθρώπινες δράσεις, έτσι και στη μαθησιακή διεργασία ο ρόλος των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντικός. Στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, στη διαχείριση των οποίων η λογική μόνο δεν αρκεί, οι κοινωνιοβιολόγοι επισημαίνουν τον κυρίαρχο ρόλο των συναισθημάτων. Τη σημασία του τι νιώθουμε τη διαπιστώνουμε στις περιπτώσεις που τα συναισθήματά μας κλονίζονται και οι σκέψεις μας, η ευφυΐα μας δεν μπορούν να μας οδηγήσουν πουθενά (Goleman, 1997).

Στη μάθηση ενηλίκων τα εμπόδια, που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες, μπορούμε να τα διακρίνουμε σε δυο περιοχές, σε αυτά που είναι συνυφασμένα με το άγχος και σε αυτά που συνδέονται με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999α). Οι αιτίες που προκαλούν άγχος στους ενήλικες εκπαιδευόμενους μπορεί να είναι πολλές, δεν είναι όμως πάντοτε εμφανείς. Οι πιο συνηθισμένες αιτίες είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, η αμφιβολία για το αν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο φόβος της αποτυχίας, η ανησυχία μήπως απογοητεύσουν τους εαυτούς τους ή κάποιους άλλους, ο φόβος της αξιολόγησης, του αβέβαιου και της γελοιοποίησης καθώς και η παρουσία των άλλων, με τους οποίους ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή (Κόκκος, 1999α, 1998α, 1998β). Δε βιώνουν όλοι βέβαια με την ίδια ένταση μια αγχώδη κατάσταση. Ο βαθμός αντοχής του ατόμου στις πιέσεις που δέχεται, καθώς και η ατομική εκτίμηση της αιτίας, που προκαλεί το άγχος, επηρεάζουν την ένταση με την οποία το άτομο βιώνει μια τέτοια κατάσταση (Νασιάκου, 1982).

Ο ρόλος του άγχους στη μαθησιακή διαδικασία είναι αρκετά πολύπλοκος. Ένα άγχος μέσου βαθμού είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως κίνητρο για τον εκπαιδευόμενο, τον δραστηριοποιεί, τον οδηγεί σε εγρήγορση και τον βοηθάει να βελτιώσει την απόδοσή του (Καψάλης, 1995). Αντίθετα, το υπερβολικό άγχος αναστέλλει τη μάθηση, γιατί μειώνει τη διάθεση για συμμετοχή και για επίτευξη υψηλών στόχων. Η επίδραση του άγχους σχετίζεται και με την πολυπλοκότητα της εργασίας. Ενδυναμώνει τη μάθηση, όταν η εργασία είναι απλή, και την παρακωλύει, όταν είναι πολύπλοκη ή απαιτεί δημιουργικές δεξιότητες (Γεωργούσης, 1981). Επίσης το άγχος μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανάπτυξη νέων κινητικών δεξιοτήτων καθώς και στην πρωτότυπη σκέψη. Ο υπερβολικά αγχωμένος ενήλικας εκπαιδευόμενος δυσκολεύεται περισσότερο σε διανοητικές και δημιουργικές εργασίες παρά σ' αυτές που απαιτούν συμμόρφωση σε κανόνες ή σωματική άσκηση (Rogers, 1998). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εκφράζουν το άγχος τους είτε με σωματικές αντιδράσεις, είτε το κρύβουν μέσα σε άλλα συναισθήματα προσπαθώντας να μη το εκφράσουν. Πολλές φορές ακόμη, αντιμετωπίζουν το άγχος τους με το να αποφεύγουν τις εξεταστικές δοκιμασίες. Αυτό το πετυχαίνουν είτε με τη φυσική τους απουσία, είτε με τη διανοητική τους απουσία (ονειροπόληση), είτε με την άρνηση συμμετοχής (ο.π.).

Τα μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, που λειτουργούν ως εμπόδια στη μάθηση, είναι κυρίως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Στους ενήλικες με αυτά τα χαρακτηριστικά δημιουργούνται μαθησιακά εμπόδια, γιατί ο αυτοορίζοντάς τους είναι υπερβολικά στενός και η επαφή με τον εαυτό τους και το περιβάλλον προβληματική. Υποτιμώντας τον εαυτό τους πιστεύουν πως δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας περίπτωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα είτε να μην εμπλέκονται εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία, είτε να εγκαταλείπουν την προσπάθεια, στην πρώτη δυσκολία, που θα συναντήσουν, γιατί αισθάνονται αβοήθητοι. Η σταδιακή τους απόσυρση από κάθε μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην παράλυση της επιθυμίας και της ικανότητας για μάθηση (Rogers, 1998).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους εσωτερικά εμπόδια, όταν έχουν να διαχειριστούν μια απαιτητική μαθησιακή κατάσταση, υιοθετούν μια σειρά από συμπεριφορές, γνωστές ως «μηχανισμοί άμυνας του εγώ», όπως είναι η ταύτιση, η προβολή, η εκλογίκευση, η απόθεση κ.α. Η λειτουργία των μηχανισμών αυτών είναι να διατηρούν σταθερή και ακέραια την αυτοεικόνα του ατόμου και τη ψυχολογική του ισορροπία στις περιπτώσεις που νιώθει την απειλή της απογοήτευσης, της σύγκρουσης και άλλων οδυνηρών συναισθημάτων, προκειμένου να αποφύγει τη διανοητική κούραση και να κρατήσει τα προσχήματα προς τον εαυτό του και τους άλλους (ό.π.). Ο Freud ονόμασε αυτούς τους μηχανισμούς «τεχνάσματα» και εξήγησε ότι σκοπός τους είναι να καλύψουν τις πραγματικές αιτίες της αναταραχής που βιώνει ο άνθρωπος, οι οποίες μπορεί να είναι πιο οδυνηρές από το ίδιο το άγχος που βιώνουν (Νασιάκου, 1982).

4.3 Διερεύνηση των Προϋποθέσεων για μια Αποτελεσματική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τα ελληνικά, αλλά και για τα παγκόσμια εκπαιδευτικά δεδομένα αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων όσο και για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν και τα τελευταία χρόνια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επιμόρφωση αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται, την καθιστά ένα εξωτερικό στοιχείο, που δεν έχει ενταθεί οργανικά στη σχολική ζωή και στη ζωή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Οι πολυάριθμες μελέτες, που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, θέτουν υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο η συμμετοχή τους σε αυτά συντελεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Fullan, 1991 και 1993· Joyce & Showers, 1995· Little, 1989, οπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2003). Η εντύπωση που σχηματίζουμε από την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, είναι ότι πολύ λίγα από αυτά είναι αποτελεσματικά (Μαυρογιώργος, 1996· Μπουζάκης, 2000· Τρούλης, 1982). Οι λόγοι της αναποτελεσματικότητάς τους φαίνεται να συνδέονται με τη μη εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την οργάνωση και το περιεχόμενό τους (Βεργίδης, 1995). Ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται χωρίς κανένα συντονισμό και καμία συνέργεια, ενώ άλλα αποσκοπούν απλώς και μόνο στην απόκτηση τυπικών κυρίως και όχι ουσιαστικών προσόντων. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής πολλές φορές αισθάνονται ότι η επιμόρφωση, που τους παρέχεται, δεν σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, στα οποία διδάσκουν (Byington & Tannock, 2011). Το επακόλουθο της συμμετοχής τους σε μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης είναι να δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και κόπο τους (Ingvarson, 1988, οπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2003), υιοθετώντας μια αρνητική στάση απέναντι σε όποια οργανωμένη επιμορφωτική προσπάθεια (Βαλαβανίδης, 1992).

Η βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την επιτυχή τους έκβαση. Οι πιθανές προς αξιολόγηση διαστάσεις αυτού του θέματος είναι πολλές. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η ανάδειξη των κυριότερων παραμέτρων, που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία συντελούν στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και σχετίζονται τόσο με θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης, όσο και με ζητήματα, που αφορούν τους ενήλικες, επιμορφωτές και επιμορφωμένους, που συμμετέχουν σε αυτά.

4.3.1 Σχεδιασμός και οργάνωση επιμορφωτικού προγράμματος

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, για να ανταποκρίνεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1998, 1999, 2003) πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο ερευνάται η υπάρχουσα κατάσταση και εντοπίζονται τα κυριότερα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα. Μελετώνται επίσης τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μορφωτικά, επαγγελματικά, κοινωνικά, οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας καθώς και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ανομοιογένεια και ως προς τα χαρακτηριστικά τους και ως προς τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες προσδιορίζονται και αντικειμενικά και όχι μόνο υποκειμενικά (Βεργίδης, 1998).

Διερευνώνται ακόμη οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (διαθέσιμα μέσα, πόροι κ.α.) με βάση τις οποίες καθορίζονται οι στόχοι, τα κριτήρια επίτευξης και αξιολόγησης του προγράμματος καθώς και οι προτεραιότητες. Οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος δε συμβαδίζουν πολλές φορές με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, γι' αυτό, προκειμένου να αποφευχθεί ο μονόπλευρος προσανατολισμός των στόχων του προγράμματος, προτείνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο στάδιο του σχεδιασμού του προγράμματος επιμόρφωσης.

- Στο δεύτερο στάδιο προσδιορίζονται οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος με βάση την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου σταδίου, που σχετίζονται με τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων.
- Το τρίτο είναι το στάδιο του προγραμματισμού κατά το οποίο επιλέγεται και δομείται το περιεχόμενο του προγράμματος. Ο προσδιορισμός του περιεχομένου θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες των εμπλεκόμενων φορέων, όσο και τη διαθέσιμη υποδομή, τον προϋπολογισμό, το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος.
- Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων καθώς και των εκπαιδευτικών μέσων, που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν.
- Στο πέμπτο στάδιο ορίζονται με σαφήνεια ποιες προϋποθέσεις πρέπει να εξασφαλιστούν ώστε να υλοποιηθεί σωστά το επιμορφωτικό πρόγραμμα,

όπως για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός, ο χώρος, ο χρόνος, οι εκπαιδευτές, η διοικητική και επιστημονική υποστήριξη, ο προϋπολογισμός.

- Στο τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού προσδιορίζονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές αξιολόγησης του προγράμματος. Στα μουσικοπαιδαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής προτείνεται να αξιολογείται κυρίως:

- ✓ ο βαθμός που βελτιώθηκαν οι ικανότητες των εκπαιδευομένων στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων
- ✓ η μεταβολή των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεών τους για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία και τις αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες μουσικής
- ✓ ο τρόπος, που η εφαρμογή των προτεινόμενων από το πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων, επηρεάζει τη συμπεριφορά των βρεφών και των νηπίων (De l' Etoile, 2001).

4.3.2 Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Η κατηγοριοποίηση και η ιεράρχηση των αναγκών μας σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (1970), μας οδηγεί στο να συνδέσουμε τις γνωστικές μας ανάγκες, που αυτονόητα ενδιαφέρουν τους σχεδιαστές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, με άλλες σημαντικές ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες. Η μη ικανοποίηση των βασικών μας αναγκών, βιολογικών και κοινωνικών, δεσμεύει όλη μας την ενέργεια και δεν μας επιτρέπει να ασχοληθούμε με τα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας, στα οποία βρίσκονται και οι διανοητικές μας ανάγκες (στο Fontana, 1996).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν είναι σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής σταθερές. Διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φάση της σταδιοδρομίας τους, στην οποία βρίσκονται. Ο Huberman (1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003) διακρίνει πέντε διαφορετικές τέτοιες φάσεις, την είσοδο στο επάγγελμα (1-3 χρόνια διδασκαλίας), τη σταθεροποίηση (4-6 χρόνια), τη φάση των νέων προκλήσεων και ανησυχιών (7-18 χρόνια), το ανώτερο επαγγελματικό επίπεδο, το οποίο το χαρακτηρίζει η γαλήνη και ο συντηρητισμός (19-30 χρόνια) και το τελικό στάδιο (31-40 χρόνια). Δικαιολογημένα ο νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα εκπαιδευτικός, ο οποίος επιχειρεί να συνδυάσει το προσωπικό του όραμα με τις πραγματικές συνθήκες της δουλειάς του και να ενταχθεί ομαλά στη σχολική μονάδα, δεν έχει τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες με τους πιο έμπειρους συναδέλφους του (Day, 2003).

Ανάλογα με το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητές και μη συνειδητές ή λανθάνουσες. Σε πολλές περιπτώσεις όμως, ιδιαίτερα όταν η έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων είναι κοινωνικά κατακριτέα, ακόμη και οι συνειδητές επιμορφωτικές ανάγκες δεν εκφράζονται ρητά ή εκφράζονται έμμεσα. Η διάκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές και λανθάνουσες μας οδηγεί στο να επιλέξουμε την κατάλληλη μέθοδο για τη συλλογή και ανάλυση τέτοιων στοιχείων. Για την περίπτωση των συνειδητών και ρητών αναγκών πιο κατάλληλη κρίνεται η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος, με ερωτηματολόγια ή κατευθυνόμενες συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Οι ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές είναι πιο αποτελεσματικές, όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε σημαντικό βαθμό μη ρητές ή λανθάνουσες. Τέτοιου είδους μέθοδοι επιτρέπουν τη διεύθυνση του ερευνητή στον υποκειμενικό κόσμο των εκπαιδευομένων δίνοντας έμφαση «στην κατανόηση των πράξεων, των προσωπικών νοημάτων και των αναγκών των ατόμων από τη σκοπιά των ίδιων (Βεργίδης, 1999). Οι πιο ενδεδειγμένες ποιοτικές μέθοδοι είναι οι ιστορίες ζωής, όπου με μια ήπια καθοδήγηση μέσω της αφήγησης συλλέγονται στοιχεία για τα προσωπικά τους προβλήματα και τις ανάγκες τους, οι μελέτες περίπτωσης με διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσω συμμετοχικής ή μη συμμετοχικής παρατήρησης και οι ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις (Cohen & Manion, 1994).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί μια πολύ-μεθοδική και διεπιστημονική προσέγγιση, προκειμένου να διασφαλιστεί η μη διαστρέβλωση των δεδομένων της (Βεργίδης, 1999). Δεν πρόκειται για μια ενέργεια κοινωνικά ουδέτερη, αλλά αντιθέτως επηρεάζεται σημαντικά από το ποιος διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες και για ποιο σκοπό (Wilson & Easen, 1995). Η διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών, με την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος, αναπτύσσει τη διαθεσιμότητά τους και συμβάλλει στην υπέρβαση πιθανών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων (Βεργίδης, 1999).

Σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές μελέτες (Ballantyne, 2007· De l' Etoile, 2001· Denac, 2009· Lee, 2009· Nardo et al, 2006) επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης ενός μακροπρόθεσμου οργανωμένου σχεδίου για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη δημιουργική διδασκαλία της μουσικής (Lee, 2009· Nardo et al, 2006), την εξέταση των

επιμορφωτικών τους αναγκών, που αφορούν λειτουργικές μουσικές τους δεξιότητες (Lee, 2009· Mc Donald, 1984, οπ. αναφ. στο Nardo et al, 2006·), καθώς και τη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών μουσικής και των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα (Nardo et al, 2006). Ανάμεσα στις κύριες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι σχετικές έρευνες αναφέρουν:

- την εξοικείωση με τα μουσικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας
- την καλή γνώση των φιλοσοφικών βάσεων του αναλυτικού μουσικού προγράμματος σπουδών
- την ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων
- την παροχή επαρκούς στήριξης και τη διεύρυνση των ικανοτήτων τους για άρτιο σχεδιασμό των μουσικών μαθημάτων όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία
- την αντιμετώπιση του κινδύνου η μουσική να χάσει την αυτονομία της ως διδακτικό αντικείμενο λόγω των διαθεματικών συσχετίσεων και της έλλειψης ξεκάθαρων μουσικών στόχων (De l' Etoile, 2001· Denac, 2009· Lee, 2009).

Στο χώρο της εκπαίδευσης εξαιτίας των συχνών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών οφείλει να είναι μια συνεχής διαδικασία, τα δεδομένα της οποίας θα πρέπει να έχουν προσωρινό χαρακτήρα (Βαλαβανίδης, 1992) και να αντιπροσωπεύουν το παρόν των εκπαιδευτικών, όπως πραγματικά είναι και όχι όπως θα όφειλε να είναι ή όπως πιστεύουμε ότι θα είναι στο μέλλον (Kaufman, 1972, οπ. αναφ. στο Βαλαβανίδης, 1992). Η διαδικασία αυτή πρέπει να οδηγεί περισσότερο σε ένα «συνεχώς αναπροσαρμοζόμενο προγραμματισμό», παρά σε ένα «άκαμπτο πρόγραμμα» (Βεργίδης, 2003, σελ. 113).

4.3.3 Το περιεχόμενο και οι στόχοι του προγράμματος

Κατά την επιλογή και τη δόμηση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος προκύπτουν ζητήματα, τα οποία συνδέονται με την ευελιξία του και την ενσωμάτωση στοιχείων, που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, στους οποίους

απευθύνεται (Houle, 1996· London, 2003). Το περιεχόμενο αυτού του είδους εκπαίδευσης δε μπορεί να περιοριστεί στα στενά όρια ενός αναλυτικού προγράμματος τυπικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους ως σύνολο, χωρίς να εξατομικεύεται (Cranton, 2000· Houle, 1996· Smith, 1996, 2000). Προτείνεται να δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει την αυτονομία των συμμετεχόντων, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ικανότητα αυτο-οργάνωσης της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης (Cranton, 2000· Langenbach, 1988).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής η σύνδεση των μαθησιακών περιεχομένων μ' αυτά, που ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τα θέματα, που εξετάζονται στη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, συστήνεται να αφορούν περιπτώσεις και προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη. Εάν τα μαθησιακά περιεχόμενα δε σχετίζονται με την πραγματικότητα των συμμετεχόντων και δε συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους, με τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και ανάγκες, είναι αδύνατο να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος (Courau, 2000).

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, που απευθύνεται σε ενήλικες, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999), θα πρέπει να δομείται σε τρία επίπεδα:

- Το επίπεδο των απαραίτητων γνώσεων για τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευομένων.
- Το επίπεδο της πρακτικής άσκησης, η οποία κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες του προγράμματος.
- Το επίπεδο της ανάπτυξης θετικών στάσεων και συμπεριφορών, η οποία επιδιώκεται να γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια της θεωρητικής εκπαίδευσης όσο και κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να είναι καλά οριοθετημένο, ώστε να διευκολύνει τον κάθε συμμετέχοντα να αποφασίσει κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του (Courau, 2000). Η διαίρεση του περιεχομένου του σε εκπαιδευτικές ενότητες, η χρονική τους διαδοχή, ο ρυθμός τους, η ταξινόμησή τους, η περιχάραξη των συνόρων τους είναι επίσης παράγοντες, που επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την

αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος (Βεργίδης, 1999). Κάθε μια από τις εκπαιδευτικές ενότητες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μικρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο διαχωρισμός του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος σε ενότητες με συγκεκριμένους στόχους βοηθά τους εκπαιδευόμενους να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή σε ποιο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται. Το θετικό της σφαιρικής αυτής προσέγγισης της επιμόρφωσης είναι ότι συντελεί στην κατανόηση των λεπτομερειών, εφόσον προηγουμένως έχει κατακτηθεί η λογική του συνόλου (Courau, 2000). Η περιχάραξη και η ταξινόμηση του περιεχομένου συστήνεται να αφήνει περιθώρια ανανέωσης και προσαρμογής του, να προσφέρει τη δυνατότητα ένταξης των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας τη διαθεσιμότητά τους και δίνοντας νόημα στη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 1999).

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος πέρα από συγκεκριμένοι και λειτουργικοί θα πρέπει να γίνονται κατανοητοί και αποδεκτοί από τους συμμετέχοντες, επομένως θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και να έχουν άμεση σχέση με τις προσδοκίες τους. Κάθε επιμέρους διδακτική ενότητα, που λειτουργεί σαν ένα μικρότερο επαγωγικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτείνεται να έχει τους δικούς της στόχους, που σχετίζονται με γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές. Αν και ορισμένες ενότητες μπορούν να εστιάσουν αποκλειστικά σε έναν από τους παραπάνω τομείς, δεν είναι αποτελεσματικό να επικεντρώνονται μόνο στον τομέα της συμπεριφοράς, γιατί οι αλλαγές στη στάση των εκπαιδευομένων απαιτεί τη διαδοχική διάνυση διαφόρων διδακτικών ενοτήτων (Courau, 2000).

Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι προσδιορίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σκοπού του προγράμματος και καθορίζονται με βάση:

- τις γνώσεις και δεξιότητες που θα κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι
- τις δραστηριότητες που θα μάθουν να επιτελούν
- τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα πραγματοποιηθούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες
- τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν
- τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Βεργίδης, 1999· Κόκκος, 1998γ· Rogers, 1999)

Η διαθεσιμότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους πρέπει να έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα στην επαγγελματική τους ζωή ή στην προσωπική τους καλλιέργεια (Courgau, 2000), εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την προσαρμογή των ειδικών στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος στις ανάγκες και στις συνθήκες, στις οποίες ζουν και εργάζονται. Σχετικές έρευνες (Ballantyne, 2007) αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βελτιωθεί, εάν το περιεχόμενό της τους βοηθούσε να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, τη γενική εκπαίδευση με τη μουσική εκπαίδευση, παρέχοντάς τους μια γέφυρα μεταξύ των μουσικών και των γενικών παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό θα γινόταν πιο σαφείς για τους εκπαιδευτικούς οι δεσμοί μεταξύ της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης, της αρχικής μουσικής τους εκπαίδευσης στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και των απαιτήσεων του σχολείου σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Μελέτες που αφορούν πιο συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Lee, 2009· Mackenzie & Clift, 2008· Nardo et al, 2006) αναφέρονται στην ανάγκη τους για επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την ανάπτυξη των δικών τους λειτουργικών μουσικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι η σωστή χρήση των μουσικών οργάνων, καθώς και στην ανάγκη τους για περισσότερα προγράμματα πρακτικής μεθοδολογίας, τα οποία να τους δίνουν ιδέες και να τους προσφέρουν ένα πιο πλούσιο ρεπερτόριο μουσικών δραστηριοτήτων, που να εξασφαλίζει στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας ισορροπημένες μουσικές εμπειρίες στο τραγούδι, στο παιχνίδι, στην κίνηση, στην ακρόαση και στη μουσική δημιουργία. Επισημαίνοντας τα οφέλη της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής οι ίδιες μελέτες αναφέρονται κυρίως στην ευαισθητοποίησή τους για τη σημασία της μουσικής αγωγής, στην αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις μουσικές τους ικανότητες καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ενσωματώνουν τη μουσική και σε άλλους τομείς μάθησης. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνουν και τη δυσκολία ανάπτυξης ορισμένων πιο απαιτητικών μουσικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι η δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών, ρυθμικών παιχνιδιών ή μουσικών διαλόγων με τα μικρά παιδιά, στα πλαίσια ενός και μόνο μουσικού επιμορφωτικού προγράμματος (Mackenzie & Clift, 2008). Η ανάπτυξη τέτοιου είδους

δεξιοτήτων φαίνεται να απαιτεί περισσότερο συστηματική κατάρτιση και καθοδήγηση.

4.3.4 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές

Θέλοντας να κάνουμε μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικές μεθόδους θα λέγαμε ότι η μέθοδος είναι μια έννοια ευρύτερη της τεχνικής. Με τον όρο εκπαιδευτική μέθοδος αναφερόμαστε στις γενικές αρχές και προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Το μέσο, το παιδαγωγικό «εργαλείο», με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος, είναι η τεχνική. Συνήθως για την εφαρμογή μιας μεθόδου επιλέγονται περισσότερες από μία εκπαιδευτικές τεχνικές (Noue, D. , Piveteau, J., οπ. αναφ. στο Κόκκος, 1999β).

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται σε ενήλικες, οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι αυτές, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο κάθε συμμετέχοντας μαθαίνει (Κόκκος, 1999β). Δεδομένου ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συναντούν σημαντικά εμπόδια, όπως ήδη αναλύσαμε προηγουμένως, η σωστή επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών κρίνεται καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της μάθησης στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που αποφασίζουν να παρακολουθήσουν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί όροι για τις μεθόδους, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η Courau (2000) κάνει λόγο για μεθόδους εξερεύνησης και εφαρμογής, ο Rogers (1998) για συμμετοχικές και ευρετικές μεθόδους, ενώ οι Noue και Piveteau (1999) για ερωτηματικές και ενεργητικές. Παρά το γεγονός ότι δεν έχει επικρατήσει μια συγκεκριμένη ορολογία, είναι φανερό ότι οι απόψεις των μελετητών συγκλίνουν στο ότι κατάλληλες για τους ενήλικες εκπαιδευομένους είναι οι μέθοδοι, που αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα προσφέροντάς τους ευκαιρίες να αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν πράττοντας, καθώς και αυτές, που προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους (Κόκκος, 1999β). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, μέσω των οποίων υλοποιούνται οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι.

- I. Καταιγισμός Ιδεών. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική, που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βγουν από το προσωπικό τους πλαίσιο, να απελευθερώσουν τη σκέψη τους, να ανοιχτούν και να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους χωρίς το φόβο της αξιολόγησης. Ο καταιγισμός ιδεών δίνει έναν πιο ενεργητικό ρυθμό στην εκπαίδευση και πραγματοποιείται κυρίως στην αρχική φάση προσέγγισης ενός γνωστικού αντικείμενου, ώστε να διερευνηθούν οι συνιστώσες του, δημιουργώντας μια τράπεζα ιδεών, η οποία θα φανεί χρήσιμη στην πορεία. Η τεχνική αυτή αποσκοπεί κυρίως στη διαχείριση και στη βελτίωση των σχέσεων μέσα στην ομάδα, στη δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, παρά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Courau, 2000).
- II. Ομάδες Εργασίας. Μέσω της εργασίας σε ομάδες οι εκπαιδευόμενοι εκθέτουν την εμπειρία τους και τις απόψεις τους στους άλλους, εμπλέκονται σε δράση, αναλύουν κριτικά τα αποτελέσματά της, οδηγούνται στην εξαγωγή αρχών και συμπερασμάτων, που συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνώμενου ζητήματος, και σχεδιάζουν νέα δράση (Κόκκος, 1998γ). Για αρκετούς μελετητές (Noue & Piveteau, 1999· Rogers, A. 1999) η τεχνική αυτή θεωρείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί αποτελεί τον πιο ώριμο τρόπο να διαπιστώσουν οι συμμετέχοντες τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προσεγγίσουν αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκος, 1999β).
- III. Ερωτήσεις-Απαντήσεις, Συζήτηση. Οι εκπαιδευτικές αυτές τεχνικές αποσκοπούν στην προσέγγιση του αντικείμενου μάθησης μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων με στόχο να προκύψουν εναλλακτικές λύσεις και συμπεράσματα. Η διαφορά των δυο αυτών πολύ συγγενικών εκπαιδευτικών τεχνικών είναι ότι στη συζήτηση οι ερωτήσεις είναι προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτή, ώστε να οδηγήσουν σταδιακά στην πιο συστηματική επεξεργασία του θέματος, ενώ οι ερωτήσεις-απαντήσεις γίνονται πιο αυθόρμητα, δημιουργώντας ένα κλίμα επικοινωνίας και συμμετοχής. Οι δυο αυτές τεχνικές συνήθως συνδυάζονται ή εναλλάσσονται με άλλες, όπως αυτή της εισήγησης και της πρακτικής άσκησης, ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της ομάδας, προκειμένου να εμπλέξουν ενεργητικά τους συμμετέχοντες, να

τονώσουν το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία και να τους βοηθήσουν να οικειοποιηθούν με μεγαλύτερη ευκολία το προς διερεύνηση ζήτημα (Κόκκος, 1998γ, 1999β). Σχετικά με την εφαρμογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής οι ερευνητές (Nardo et al, 2006) τονίζουν τη σημασία της χρήσης της σωστής γλώσσας, ώστε να διεγείρονται προβληματισμοί, να δίνονται απαντήσεις, να προωθείται η αμοιβαία μάθηση και να προβάλλεται ένα όραμα για συνεργασία.

- IV. Πρακτική Άσκηση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική πλήρως εναρμονισμένη με τους τρόπους, με τους οποίους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά, γιατί προωθεί τη μάθηση μέσω της πράξης, την οποία συνδέει μεθοδικά με τη θεωρία (Κόκκος, 1999β). Μπορεί να έχει πολλές μορφές ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων, που συμμετέχουν σε αυτή (ατομική ή συλλογική), και το χρόνο, που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της. Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και η αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων, που προκύπτουν, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και τους καθιστά σταδιακά περισσότερο υπεύθυνους για τη μάθησή τους (Κόκκος, 1998γ).

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προϋπηρεσιακής μουσικής επιμόρφωσης η πρακτική άσκηση αξιολογείται από τους εκπαιδευόμενους ως το πιο σημαντικό μέρος της εκπαίδευσής τους, γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που αποκτούν μέσω αυτής, είναι πιο εύκολα εφαρμόσιμες στη μουσική τους διδασκαλία (Ballantyne, 2007). Η εμπειρία της πρακτικής άσκησης μπορεί να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ των θεωρητικών τους γνώσεων και των πραγματικών αναγκών της εφαρμογής των μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Ballantyne, 2007· Θεοδωρίδης, 2011· Mackenzie & Clift, 2008). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την προετοιμασία, που τους προσφέρει η πρακτική άσκηση, για τις πραγματικές καταστάσεις, που τους επιφυλάσσει ο επαγγελματικός χώρος, στον οποίο επέλεξαν να δραστηριοποιηθούν (Ballantyne, 2007).

- V. Μελέτη Περίπτωσης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τεχνικής παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, το οποίο περιγράφει μια κατάσταση, με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος. Η περίπτωση προς μελέτη μπορεί να είναι είτε ένα πρόβλημα

προς επίλυση, για το οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να προτείνουν λύσεις, είτε ένα παράδειγμα αναφοράς, με βάση το οποίο θα πρέπει να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης σε παρόμοιες καταστάσεις. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια εκπαιδευτική τεχνική, που επιτρέπει την εφαρμογή των όσων έχουν ήδη αποκομίσει οι εκπαιδευόμενοι, όμως επιλέγεται πολλές φορές και στις περιπτώσεις, που η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων δεν έχει ολοκληρωθεί με στόχο να υποκινηθεί η ευρετική πορεία προς τη γνώση. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους, χωρίς να χρειαστεί να τα δοκιμάσουν στην πράξη, και αυτό συμβάλλει καθοριστικά στο μετασχηματισμό των στάσεών τους (Κόκκος, 1998γ).

- VI. Παιξίμο Ρόλων. Η τεχνική αυτή εξασφαλίζει τη μάθηση μέσα από τη δράση και την παρατήρηση με ευχάριστο τρόπο. Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν βαθύτερα την εξεταζόμενη κατάσταση, με την οποία συνδέονται οι ρόλοι, που υποδύονται, όντας απαλλαγμένοι από οποιονδήποτε κίνδυνο. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ικανότητες διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας και ευνοεί την αλλαγή των στάσεών τους δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποστασιοποιηθούν και να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους, τις συμπεριφορές τους και τον τρόπο, που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις καθημερινά (Courau, 2000).
- VII. Επίδειξη. Πρόκειται για εκπαιδευτική τεχνική, που επιλέγεται για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, και προϋποθέτει την εξασφάλιση των αναγκαίων βοηθημάτων (μουσικά όργανα, πληροφοριακό υλικό, έντυπα, εικόνες κ.τ.λ.) καθώς και του αναγκαίου χώρου και χρόνου, ώστε να έχουν την ευκαιρία όλοι οι συμμετέχοντες να πειραματιστούν. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν παρατηρώντας την εκτέλεση μιας εκπαιδευτικής πράξης, την οποία καλούνται να επαναλάβουν υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη του διδάσκοντα (Κόκκος, 1998γ). Η επίδειξη στη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική περισσότερο στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων εκτέλεσης, που αφορούν κυρίως τη σωστή

χρήση των μουσικών οργάνων της τάξης, παρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που αφορούν τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό (Δογάνη, 2012).

- VIII. Εισήγηση. Σύμφωνα με τον Brookfield οι εισηγήσεις είναι από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, που δεν είναι αποτελεσματικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, γιατί δε δίνουν τη δυνατότητα για συζήτηση, για συμμετοχική διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και δεν επιδιώκουν τη σύνδεση των εμπειριών των εκπαιδευομένων με το ζήτημα, που αναλύεται (St. Brookfield, 1986, οπ. αναφ. στο Κόκκος, 1999β). Η εισήγηση είναι μια τεχνική «φτώχη» για το μετασχηματισμό των στάσεων, που επιβαρύνει την ήδη μειωμένη ικανότητα απομνημόνευσης των ενηλίκων, οι οποίοι μπορούν να συγκρατήσουν το 20% με 30% των πληροφοριών, που μεταδίδονται σε αυτούς, χωρίς να μπορούν να μείνουν συγκεντρωμένοι πάνω από είκοσι λεπτά (Courau, 2000). Αναφερόμενη στα αποτελέσματα μιας εισήγησης η J. Rogers υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι «οι συμβατικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η εισήγηση και η επίδειξη, συχνά οδηγούν το διδάσκοντα και το διδασκόμενο να συνωμοτήσουν προκειμένου να συγκαλυφθεί η αποτυχία» (Rogers, J., 1989, σελ. 120).

Η τεχνική της εισήγησης έχει δυνατότητες βελτίωσης, αν ακολουθηθούν κάποιες προδιαγραφές, που είναι συναφείς με τις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Τέτοιες προδιαγραφές είναι οι σαφείς και εμφανείς στόχοι στο επίπεδο των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων, η ανακοίνωση των βασικών θεμάτων της εισήγησης από την αρχή, η σωστή αξιοποίηση του χρόνου και του χώρου, η χρήση εύστοχων εκπαιδευτικών μέσων και έντυπων βοηθημάτων, η καλή χρήση του προφορικού λόγου και της γλώσσας του σώματος καθώς και ο εμπλουτισμός της με άλλες πιο συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 1999β).

4.3.5 Εποπτικά μέσα

Στην εκπαίδευση ενηλίκων τα εποπτικά μέσα δεν είναι απλώς εργαλεία, που υποβοηθούν τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών τεχνικών, αλλά αποτελούν «μέσα επικοινωνίας», τα οποία διευκολύνουν την ατομική πορεία μάθησης των συμμετεχόντων και επιδρούν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

(Βαλάκας, 1999α). Η σωστή χρήση τους μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων προσδίδοντας μεγαλύτερη σαφήνεια στα μηνύματα του διδάσκοντος και προσφέροντας σημαντικά εναύσματα για σκέψη και διάλογο. Η αξιοποίησή τους μπορεί να αυξήσει τη δημιουργικότητα της εργασίας τους ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής τους και τη συγκράτηση περισσότερων πληροφοριών (Κόκκος, 1998γ).

Είτε πρόκειται για οπτικά βοηθήματα (πίνακες, προβολείς εικόνων ή διαφανειών κ.α.) και έντυπο υλικό, είτε για μηχανήματα καταγραφής (video, cd player, H/Y κ.α.) και αντικείμενα προς χειρισμό (μουσικά όργανα, υλικά κ.α.) τα εποπτικά μέσα έχουν συγκεκριμένες δυνατότητες (Courau, 2000). Δε μπορούν να υποκαταστήσουν τον εκπαιδευτή, αλλά δυναμικά μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία του πιο παραστατική προκαλώντας τη σύμπραξη των αισθήσεων και της νόησης. Ο εκπαιδευτής εξακολουθεί να είναι η πηγή δημιουργίας του μηνύματος, αυτός που αξιοποιεί το εκπαιδευτικό μέσο για τη μετάδοση της πληροφορίας. Ο τρόπος, με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί το ηχογραφημένο υλικό, ένα βιντεοσκοπημένο στιγμιότυπο, είναι αυτό που δίνει στο κάθε ένα από αυτά τα εποπτικά μέσα την εκπαιδευτική του αξία (Βαλάκας, 1999α).

Σε προγράμματα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης η προβολή βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων σχετικών με την εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προτείνεται ως ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο ανάλυσης τόσο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, όσο και του βαθμού εμπλοκής των παιδιών, που συμμετείχαν σε αυτές (De l' Etoile, 2001). Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον εαυτό του με πιο άμεσο και αντικειμενικό τρόπο, να διαπιστώσει τη βελτίωση, που έχει επιτευχθεί, και να αξιολογήσει τις προσωπικές του δεξιότητες. Η προβολή της βιντεοσκόπησης μπορεί να λειτουργήσει ως ένας «ηλεκτρονικός καθρέφτης», ως ένα μέσο ανατροφοδότησης, που ενισχύει την τάση επανάληψης των θετικών στοιχείων (Βαλάκας, 1999α, σελ. 153).

Σύμφωνα με τους Noue και Pivetau (1999) μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές χρήσεις των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Στην πρώτη τα εποπτικά μέσα υποστηρίζουν το ρόλο του εκπαιδευτή και χρησιμοποιούνται κυρίως για την παρουσίαση και μετάδοση πληροφοριών διασαφηνίζοντας κάποια κεντρικά μηνύματα και κάνοντας τη διδασκαλία πιο ζωντανή. Στη δεύτερη λειτουργούν ως «συνεργάτες διδασκαλίας», οι οποίοι επεκτείνουν το εκπαιδευτικό έργο προσφέροντας τη

δυνατότητα διερεύνησης των πηγών άντλησης των μεταδιδόμενων γνώσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτή την περίπτωση είναι να κατευθύνει τη σκέψη και τον προβληματισμό των ενήλικων συμμετεχόντων. Στη τρίτη, οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τα εποπτικά μέσα για την παρουσίαση των εργασιών τους και για πρακτικές εφαρμογές εναρμονισμένες με τους στόχους της διδασκαλίας. Στην τελευταία περίπτωση, η οποία αποτελεί και παράδειγμα προς αποφυγή, κυριαρχεί το «θέαμα», που μπορούν να προσφέρουν τα εποπτικά μέσα, και η διδασκαλία οργανώνεται με βάση το μέσο και την παραγωγή εντυπώσεων (Noue & Pivetau, 1999).

Ανάλογα με τους στόχους, που έχει θέσει, και τη διδακτική μέθοδο, που έχει επιλέξει, ο εκπαιδευτής μπορεί να διαλέξει τα εποπτικά μέσα, που ενισχύουν τον προφορικό λόγο, προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, προσφέρουν ευκαιρίες για εξάσκηση και πειραματισμό, ενεργοποιούν ταυτόχρονα περισσότερες αισθήσεις και δημιουργούν επαφή με την ίδια την πραγματικότητα. Για παράδειγμα ο ήχος του πιάνου, που είναι δύσκολο να περιγραφεί με λόγια, μπορεί να παρουσιαστεί από μέσα, που αναπαράγουν την πραγματικότητα, όπως το βίντεο ή ο Η/Υ. Η επίδειξη σε ένα πραγματικό πιάνο θα επιτρέψει την παρατήρηση, ενώ ακόμη καλύτερα η εξάσκηση των εκπαιδευομένων σε αυτό θα τους προσφέρει την άμεση εμπειρία και τη μάθηση μέσω της δράσης (Βαλάκας, 1999α). Στα μουσικοπαιδαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα τα εποπτικά μέσα, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται και από τους ίδιους τους επιμορφωμένους, μπορούν να συντελέσουν στην προσαρμογή της διεργασίας της μάθησης στους τρόπους που ο ενήλικας αποκτά νέες γνώσεις, ικανότητες και συμπεριφορές, μέσω της δράσης και της άμεσης αντίληψης των πραγμάτων. Η γνωριμία των επιμορφούμενων με νέο μουσικό εκπαιδευτικό υλικό, η χρήση των μουσικών οργάνων, καθώς και η δημιουργία μουσικών γωνιών αξιολογείται από τους ίδιους ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να εκτιμήσουν την αξία των εργαλείων της συγκεκριμένης τέχνης και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν με τρόπο που να υποστηρίζει και να προωθεί τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Mackenzie & Clift, 2008).

4.3.6 Εκπαιδευτικός χώρος και χρόνος

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού χώρου, ακόμη και αυτά που δε σχετίζονται με την υλική του διάσταση, αντανakλούν τις κοινωνικές πρακτικές και τις μορφές συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, που επικρατούν σε αυτόν. Πορίσματα

σχετικών ερευνών (Fleet & Robertson, 1998· Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2004· Lang, 2002) κάνουν λόγο για τη διδακτική, τη ψυχολογική, την κοινωνική και την παιδαγωγική αξία του χώρου (Συγκολλίτου, 1997), ο οποίος επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος, στην οικοδόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην ποιότητα των βιωμάτων και των εμπειριών, που αποκομίζουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας, η σωστή τοποθέτηση των εποπτικών μέσων, η διάταξη των θέσεων, ασκούν σημαντική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επικοινωνία των συμμετεχόντων καθώς και στην ενεργητική συμμετοχή και το βαθμό αυτοδέσμευσής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να διαμορφώσει το σχέδιο διάταξης της αίθουσας με τρόπο που να ευνοείται η ανταλλαγή απόψεων, ο διάλογος, η πρακτική άσκηση και η αμεσότητα στις σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων (Βαλάκας, 1999β).

Η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού χώρου όμως δεν αφορά μόνο θέματα που σχετίζονται με τον εξοπλισμό και τη διαμόρφωση της αίθουσας και των βοηθητικών χώρων, αλλά και με ζητήματα διαστάσεων, ακουστικής, φωτισμού, εξαερισμού, κλιματισμού. Η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε ο εκπαιδευόμενος να βλέπει, να ακούει, να κινείται και να λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον, που του παρέχει άνεση και αισθητική ισορροπία, «παραπέμπει σε έναν άρτιο σχεδιασμό και οργάνωση» του εκπαιδευτικού προγράμματος (Βαλάκας, 1999β, σελ. 180-183).

Ο χρόνος είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η διάρκεια και η συχνότητα των μαθημάτων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δυο θέματα, τα οποία απασχόλησαν ιδιαίτερα τους ερευνητές. Ο Sparks (1983) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα διάρκειας δυο ή τριών ημερών, είναι σε μεγάλο βαθμό μη αποτελεσματικά, ενώ η Wade (1985) επισημαίνει ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που διαρκούν πέντε με έξι μήνες, σε σχέση με αυτά, που διαρκούν ακόμη περισσότερο. Επίσης η συχνότητα των μαθημάτων ανά επιμορφωτικό πρόγραμμα και η ανατροφοδότηση που προσφέρεται ενδιάμεσα, έχουν σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες (Ponte et al, 1986, οπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2003). Η μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ των επιμορφωτικών συναντήσεων, ιδιαίτερα αν δε δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να δοκιμάσουν με

κατάλληλη καθοδήγηση στην πράξη τα όσα έμαθαν, μπορεί να κλονίσει το ενδιαφέρον τους και τον έλεγχο των όσων έχουν διδαχθεί (Νικολακάκη, 2003). Οι Joyce & Showers (1995, οπ. αναφ. στο Νικολακάκη, 2003) θεωρούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πιο αποτελεσματικά, όταν πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων περιλαμβάνουν στο χρονικό διάστημα μεταξύ των επιμορφωτικών συναντήσεων δομημένη και ανοιχτή ανατροφοδότηση και πρακτική άσκηση μέσα στην τάξη με κατάλληλη υποστήριξη.

Ο χειρισμός του χρόνου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει μεταξύ των άλλων να ακολουθεί τους βιορυθμούς τους δημιουργώντας τους ταυτοχρόνως την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα εντατικό και πλούσιο σε περιεχόμενο πρόγραμμα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες τους για τον πολύτιμο χρόνο, που επενδύουν σε αυτό (Courau, 2000). Σχετικές έρευνες που αφορούν τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (De l' Etoile, 2001· Mackenzie & Clift, 2008) προτείνουν την ένταξη των επιμορφωτικών συνεδριών στο χρόνο και στο χώρο εργασίας τους με τρόπο, ώστε να μη παραμερίζονται τα καθήκοντά τους. Αντιμετωπίζοντας την επιμόρφωσή τους ως μέρος των εργασιακών υποχρεώσεών τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν ανησυχούν για τον επιπλέον απαιτούμενο χρόνο (Del' Etoile, 2001), ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες στο πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον με την κατάλληλη καθοδήγηση (Mackenzie & Clift, 2008).

4.3.7 Ο εκπαιδευτής

Την αφετηρία κάθε μαθησιακής διεργασίας αποτελεί ο εκπαιδευτής, ο οποίος στηριζόμενος στις γνώσεις του (επιστημονικές, παιδαγωγικές, τεχνικές), στην εμπειρία του και στις επικοινωνιακές του ικανότητες καθορίζει τους μαθησιακούς στόχους, επιλέγει τις εκπαιδευτικές τεχνικές και οργανώνει το διδακτικό υλικό. Είναι αυτός που τηρώντας τις προϋποθέσεις μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίνοντας κίνητρα, ελέγχοντας το ρυθμό του προγράμματος και διασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνει το κλίμα του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν κακές ομάδες, αλλά κακοί εκπαιδευτές συνεπάγεται τις τεράστιες απαιτήσεις, που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτή ενήλικων στην οικοδόμηση ολοκληρωμένων κύκλων μάθησης (Courau, 2000).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής η ικανότητα του εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των εκπαιδευομένων είναι αυτό που κάνει την επιμόρφωσή τους σχετική και προσβάσιμη (Mackenzie & Clift, 2008). Είναι σημαντικό να είναι ο ίδιος ενεργός συμμετέχων στη δική του διεργασία μάθησης φροντίζοντας να αξιοποιεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας για την αγωγή των νηπίων (Byington & Tannock, 2011). Ανάλογα με τις συνθήκες της εκπαίδευσης και τη δυναμική των σχέσεων, που έχουν αναπτυχθεί, ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να είναι αυτός του συντονιστή, του καταλύτη, του διαμεσολαβητή, του καθοδηγητή μάθησης, και του υποστηρικτή-εμπυχωτή (Courau, 2000· Jarvis, 2004· Noye & Pivetau, 1999· Rogers, 1999).

Στο πλαίσιο του συντονιστικού του ρόλου ο εκπαιδευτής ορίζει με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος, προβάλλει την αξία των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και εκτιμά την πρόοδο της ομάδας των εκπαιδευομένων και την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Rogers, 1998). Βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες προσπαθεί να είναι ισότιμο μέλος της ομάδας τους παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και συντονίζοντας τη μάθησή τους, προκειμένου όλοι να μπορέσουν να φτάσουν τους μαθησιακούς στόχους κατακτώντας ένα επίπεδο αυτογνωσίας.

Ο ρόλος του καταλύτη απαιτεί από τον εκπαιδευτή να ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε συμμετοχικές τεχνικές, οι οποίες για κάποιους ενδέχεται να είναι πρωτόγνωρες. Νιώθοντας και ο ίδιος ως εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει σε βάθος τις δυσκολίες, αλλά και τα οφέλη από την εκπαιδευτική διαδικασία (ο.π.). Ο Heron (1999) στο ρόλο του εκπαιδευτή ως καταλύτη διακρίνει έξι διαφορετικές διαστάσεις, τις οποίες συνδέει με αντίστοιχες δραστηριότητες:

- Δραστηριότητα σχεδιασμού, κατά την οποία ο εκπαιδευτής επιλέγει τα μέσα και τους τρόπους που θα οδηγήσουν την ομάδα στην επίτευξη των στόχων της.
- Δραστηριότητα απόδοσης νοήματος, στην οποία ο εκπαιδευτής ως καταλύτης απαντά στο ερώτημα «Πώς οι εκπαιδευόμενοι θα αποδώσουν νοήματα στις εμπειρίες του παρελθόντος και στις πράξεις του παρόντος;» (Heron, 1999, σελ.6)

- Δραστηριότητα συνειδητοποίησης, κατά την οποία οι συμμετέχοντες θα πρέπει να οδηγηθούν στο να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους και να αναπτύξουν τρόπους και μέσα αντιμετώπισής τους.
- Δραστηριότητα χειρισμού των συναισθηματικών αντιδράσεων, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτής αναζητά το βέλτιστο τρόπο αντίδρασης απέναντι στις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευομένων.
- Δραστηριότητα οργάνωσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτής καλείται να προβληματιστεί σχετικά με το πώς θα αξιοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι την κάθε δραστηριότητα, ώστε να μεγιστοποιήσουν κατά το δυνατό τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Δραστηριότητα δημιουργίας θετικού και γνήσιου κλίματος ισοτιμίας και αμοιβαίου σεβασμού, κατά την οποία αποδίδεται αξία στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης κάθε μιας και κάθε ενός εκπαιδευομένου.

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτή ως διαμεσολαβητή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν μια σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, συνδέοντάς το με τις μαθησιακές τους ανάγκες και με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο εκπαιδευτής, αναλύοντας την κατάσταση, κατανοώντας τις συνθήκες και τους παράγοντες, που λειτουργούν ως εμπόδια, επιλέγει τις κατάλληλες διαδικασίες και διευκολύνει την αξιοποίηση των μαθησιακών πηγών από τους εκπαιδευομένους, φροντίζοντας να αναλαμβάνουν οι ίδιοι όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες σχετικά με το περιεχόμενο, τους στόχους και την αξιολόγηση της ακολουθούμενης πορείας (Κόκκος, 1999α, 1999β).

Ο εκπαιδευτής ως καθοδηγητής υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Εξατομικεύει τα μαθησιακά τους προβλήματα αναλύοντας τις προσπάθειες τους και τους προτείνει καλές πρακτικές και τρόπους, με τους οποίους μπορούν να διορθώσουν τα λάθη τους. Αυτό λειτουργεί ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι συνειδητοποιώντας τις δυνατότητές τους ωθούνται να αναπτύξουν προσωπικούς τρόπους μελέτης και να διευρύνουν τη σκέψη τους (Mezirow, 2007). Ο Thompson (1980) έχει περιγράψει την εκπαίδευση ενηλίκων «ως μια δραστηριότητα, όπου οι ρόλοι των συμμετεχόντων εναλλάσσονται σε αυτούς του εκπαιδευόμενου, του εκπαιδευτή και του ατόμου» (Thompson, 1980, οπ. αναφ. στο Rogers, A., 1998). Η εναλλαγή αυτή των ρόλων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, γιατί

επιτρέπει στον ενήλικα εκπαιδευόμενο να παρουσιάσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που απέκτησε, να αξιολογήσει την εργασία των υπολοίπων συμμετεχόντων και να αναλάβει διδακτικά καθήκοντα παρουσιάζοντας την καινούρια γνώση με άλλους τρόπους.

Τέλος οι ικανότητες εμπύχωσης είναι από εκείνες, που ασκούν ιδιαίτερα θετική επιρροή στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και μαρτυρούν το βαθμό επαγγελματισμού του εκπαιδευτή. Το να εμπυχώνεις δεν είναι ένα έμφυτο χάρισμα, αλλά συνεπάγεται κατανόηση των λόγων, για τους οποίους συμβαίνουν κάποια πράγματα, γνώση των αρχών συντονισμού μιας ομάδας και διαχείριση των ρόλων και των σχέσεων, που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Courau, 2000). Ο ρόλος του εμπυχωτή απαιτεί από τον εκπαιδευτή την εμπλοκή του σε συγκρουσιακού χαρακτήρα καταστάσεις, για την επίλυση των οποίων θα πρέπει να αξιοποιήσει τις επικοινωνιακές του ικανότητες στηριζόμενος στη διάθεσή τους για αλληλεπίδραση. Η ποιότητα της επικοινωνιακής σχέσης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους είναι αυτή, που θα διαμορφώσει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια, που είναι δυνατό να εμφανιστούν είτε λόγω της ασυμβατότητας των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, των εξωτερικών ή εσωτερικών θορύβων (ψυχική ένταση, άγχος, φόβος κ.τ.λ.), είτε λόγω του διαφορετικού συστήματος αντιλήψεων των συμμετεχόντων, βάσει του οποίου ο καθένας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα (Βαϊκούση, 1999).

4.3.8 Η ομάδα των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin (1948) ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων σε αλληλεξάρτηση, το οποίο δεν είναι στατικό, αλλά εξελίσσεται (Kurt Lewin, 1948, οπ. αναφ. στο Βαϊκούση, 1999). Ανάλογα με τη δομή της μια ομάδα μπορεί να είναι είτε ομάδα έργου με σαφείς στόχους και συγκεκριμένη δομή, είτε κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα προσανατολισμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της. Θεωρείται υγιές και σκόπιμο η ίδια ομάδα να μεταβαίνει ομαλά από τη μια δομή στην άλλη λειτουργώντας με διαφορετικούς τρόπους. Στην εκπαίδευση ενηλίκων και οι δυο δομές της ομάδας των εκπαιδευομένων συνεισφέρουν στη μάθηση, ακόμη και όταν η κοινωνικο-συναισθηματική της δομή μοιάζει να κυριαρχεί προσωρινά και αναδύονται ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις, που δε συνδέονται με το έργο της. Αρκεί να διατηρούνται οι ισορροπίες στην κίνηση της ομάδας εντός και

εκτός του πλαισίου της κυρίαρχης δομής της και οι εκπαιδευόμενοι να τίθενται εμπρός των κοινών μαθησιακών τους στόχων (Rogers, 1998).

Η εξέλιξη της ομάδας των ενήλικων εκπαιδευομένων διέρχεται από διάφορες φάσεις. Μελετητές (Courau, 2000· Tuckman, 1965· Rogers, 1998) υποστηρίζουν ότι το κάθε στάδιο στη ζωή μιας ομάδας χαρακτηρίζεται από διαφορετικά είδη σχέσεων μεταξύ των μελών της. Τα στάδια αυτά, που δεν είναι πάντα τόσο ξεκάθαρα, αντιπροσωπεύουν μια περισσότερο θεωρητική διαίρεση της ζωής μιας ομάδας. Δε διέρχονται όλες οι ομάδες ενήλικων από όλα τα στάδια, οπωσδήποτε όμως όντας δυναμικές και όχι στατικές βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη πορεία περνώντας σταδιακά από διαφορετικές φάσεις. Σημαντική είναι η όσο το δυνατόν πιο ομαλή και αρμονική εξέλιξη αυτών των σταδίων, προκειμένου η ομάδα να φτάσει σε ένα τέτοιο επίπεδο αυτοσυνείδησης, που να της επιτρέπει να θέτει στόχους και να μεθοδεύει την επίτευξη τους (Rogers, 1998).

Το πρώτο στάδιο, αυτό του προσανατολισμού, στην αρχή του προγράμματος τείνει να χαρακτηρίζεται από μια ατμόσφαιρα αμηχανίας. Οι συμμετέχοντες δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη σχέσεις μεταξύ τους, οι συνθήκες γι' αυτούς είναι άγνωστες και σε συναισθηματικό επίπεδο μπορεί να βιώνουν μεγάλο άγχος και ανησυχία. Είναι λοιπόν σημαντικό στο στάδιο αυτό να εξασφαλίζεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται, ώστε να βρουν σημεία επαφής με τους υπόλοιπους και να οριοθετήσουν τη θέση τους στην ομάδα (Courau, 2000).

Το στάδιο της αντιπαράθεσης, που ακολουθεί, επιτρέπει στους συμμετέχοντες μέσω διαφωνιών και συγκρούσεων, να εκφράσουν την ανάγκη τους για αναγνώριση και να αναλάβουν τους ρόλους τους μέσα στην ομάδα. Πρόκειται για ένα στάδιο απαραίτητο προκειμένου να φτάσει η ομάδα σε ένα επίπεδο ωριμότητας, κατά το οποίο να αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου από τους υπόλοιπους. Για να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά οι αντιπαράθεσεις και οι διαφωνίες, συνίσταται να επιλέγονται συμμετοχικές τεχνικές, που εξασφαλίζουν δυνατότητες έκφρασης και αναγνώρισης και να αποφεύγονται οι πολύ παθητικές δραστηριότητες (ο.π.).

Το στάδιο κατά το οποίο η επικοινωνία ομαλοποιείται είναι αυτό της σύνθεσης. Οι συμμετέχοντες όντας περισσότερο αυτόνομοι και συνειδητοποιώντας την ανάγκη συνοχής της ομάδας συγκεντρώνονται στο έργο της ακολουθώντας τον τρόπο λειτουργίας της και εστιάζοντας στους επιδιωκόμενους στόχους. Το στάδιο της σύνθεσης διαδέχεται το στάδιο της απόδοσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από σύμπνοια

και ενότητα οδηγώντας την ομάδα των εκπαιδευομένων σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας και τελικά στην επίτευξη του έργου της (Carple, 1978, οπ. αναφ. στο Βαϊκούση, 1999).

Τελευταίο είναι το στάδιο του τερματισμού. Το επιθυμητό είναι το στάδιο αυτό να συμπίπτει με το τέλος του προγράμματος, όπου η ομάδα έχει επιτύχει τους στόχους της και είτε διαλύεται, είτε μετασχηματίζεται σε μια νέα ομάδα με καινούργιους στόχους. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν το τέλος της ομάδας προκύπτει σε οποιαδήποτε άλλη χρονική στιγμή κατά τη διάρκεια του προγράμματος δημιουργώντας μια κατάσταση φυγής, απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου της, αναδιατύπωση των στόχων και της πορείας, που πρέπει να διανυθεί, ώστε να γίνει ένα νέο ξεκίνημα (Courau, 2000). Μετά το στάδιο του τερματισμού στα μουσικοπαιδαγωγικά επιμορφωτικά προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι, που έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τη μουσική τους επιμόρφωση, είναι αυτοί, που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο μουσικό τους καθορισμό, στις μουσικές τους γνώσεις και δεξιότητες, στο βαθμό που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικό διαμορφωτή του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης τους (Mackenzie & Clift, 2008).

Μελετητές, όπως οι Noue, και Piveteau (1999) και ο A. Rogers (1998), τονίζουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματά της, μεταξύ των οποίων είναι η δέσμευση και ο συντονισμός για την επίτευξη του ίδιου έργου, το ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης, που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επιχειρήσουν μαθησιακές αλλαγές, η δυναμική και η ενεργητικότητα της ομάδας, που αυξάνει τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων και αποτελεί πηγή αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και η οικοδόμηση ευρύτερων και πιο πολύπλοκων γνωστικών δομών λόγω των περισσότερων μεθόδων, που είναι διαθέσιμες στη διεργασία μάθησης.

Με τον ίδιο τρόπο, που η ομάδα μπορεί να φανεί χρήσιμη στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, μπορεί και να την εμποδίσει θέτοντας περιορισμούς τόσο στους ρόλους που θα αναλάβουν τα μέλη της και στην ανάγκη τους για ελεύθερη άσκηση και πειραματισμό, όσο και στους προσωπικούς ρυθμούς και τρόπους με τους οποίους ο κάθε συμμετέχων εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1998). Ακόμη και οι ευκαιρίες και οι ικανότητες για ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας ανάμεσά τους (Mackenzie & Clift, 2008). Επαφίεται στον εκπαιδευτή να ελαχιστοποιήσει τα μειονεκτήματα της ομαδικής μάθησης και να φροντίσει για

την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας με τη δημιουργία ατμόσφαιρας αποδοχής, με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και την ύπαρξη ενός κοινού στόχου, ο οποίος να εμπεριέχει και τους ατομικούς στόχους των μελών της (Βαϊκούση, 1999).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Έρευνα

5. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας βασίστηκαν στην επισκόπηση και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, που αφορά τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία, το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας.

Η εμπειρική έρευνα, που διεξήχθη, είχε ως στόχο να διερευνήσει τις τρέχουσες μουσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, τις ανάγκες της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης καθώς επίσης και τον τρόπο που η υλοποίηση ενός μουσικοπαιδαγωγικού επιμορφωτικού προγράμματος βασιζόμενου στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Αρχικά, όπως αναλυτικά θα περιγραφεί στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των βρεφονηπιοκόμων σχετικά με τη μουσική αγωγή, που προσφέρεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες μέσα από τις προσωπικές τους εκτιμήσεις για την επαγγελματική μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση.

Στη συνέχεια με βάση τα δεδομένα της συνέντευξης σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, στόχος του οποίου δεν ήταν να προτείνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, αλλά να λειτουργήσει ως διαγνωστικό εργαλείο των προβλημάτων και των ελλείψεων του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν προγράμματα μουσικής αγωγής και να εξετάσει τις επιπτώσεις της επιμόρφωσής τους στην ανάπτυξη των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλούνταν σε εβδομαδιαία βάση να παρακολουθούν δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις, που πραγματοποιούνταν στον εργασιακό τους χώρο και χρόνο, και να εφαρμόζουν τις προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες, τις οποίες αξιολογούσαν γραπτά. Επιπλέον καλούνταν να βιντεοσκοπούν μέρος των δραστηριοτήτων που υλοποιούσαν στην τάξη τους

προκειμένου να είναι δυνατή η αξιολόγηση του τρόπου που ο αρχικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε στην πράξη. Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων πολλά από αυτά τα βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα αναλύθηκαν κριτικά από την ομάδα των συμμετεχόντων, τα σχόλια των οποίων τροφοδοτούσαν την ερευνήτρια με σημαντικές πληροφορίες, που αποτέλεσαν το πλαίσιο ερμηνείας τόσο των δυσκολιών, που αντιμετώπιζαν, όσο και του γενικότερου τρόπου αντιμετώπισης του σχεδιασμού και της υλοποίησης της μουσικής τους διδασκαλίας. Τέλος οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά σε ερωτηματολόγιο, που σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο, που η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων και επηρέασε το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

5.1 Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις τρέχουσες μουσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι., στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς καθώς και τις ανάγκες της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, όπως αυτές αναφέρονται και αξιολογούνται από τους ίδιους.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της ήταν να εντοπίσει, να περιγράψει και να αξιολογήσει (α) το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία της μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, (β) τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή, που προσφέρεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, (γ) τις εκτιμήσεις τους για την επαγγελματική μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση καθώς και το περιεχόμενο της αρχικής και της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης και τον τρόπο, που αυτή υλοποιείται και (δ) την επιρροή ενός μουσικοπαιδαγωγικού επιμορφωτικού προγράμματος στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με γνώμονα (α) τις συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία, (β) τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται σε ενήλικες καθώς και (γ) την ύπαρξη πολύ μικρού αριθμού αντίστοιχων ερευνητικών εγχειρημάτων στην Ελλάδα, που αφορούν τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων, όπως προέκυψε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η σημαντικότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος επομένως προκύπτει από το γεγονός ότι έχουν γίνει ελάχιστες ερευνητικές μελέτες στο χώρο των επαγγελματιών βρεφονηπιοκόμων, που να καταγράφουν και να αξιολογούν την επαγγελματική τους επάρκεια στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και τη δια βίου μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση. Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στην ένταξη του υπό εξέταση θέματος στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν ήταν:

1. Ποιό είναι το μαθησιακό περιεχόμενο, οι στόχοι και η μεθοδολογική προσέγγιση της μουσικής αγωγής, που προσφέρεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς;
2. Ποιές είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία;
3. Ποιές είναι οι προσωπικές εκτιμήσεις των βρεφονηπιοκόμων, που αφορούν την αρχική και τη συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση;
4. Πώς η εφαρμογή του προτεινόμενου βιωματικού, επιμορφωτικού, μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος, καθώς και η υλοποίησή του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενός βρεφονηπιακού σταθμού, επηρεάζει τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;

Η χρησιμότητα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας απορρέει από τη δυνατότητα αξιοποίησης των συμπερασμάτων της στην κατανόηση των παραγόντων, που λειτουργούν ως εμπόδια στην υλοποίηση μουσικών προγραμμάτων στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς καθώς και στο σχεδιασμό και την

οργάνωση πιο σύγχρονων και πιο ρεαλιστικών προγραμμάτων δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των βρεφονηπιοκόμων στη χώρα μας.

5.2 Μεθοδολογία της Έρευνας

5.2.1 Είδος έρευνας

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με το είδος της έρευνας, το οποίο ενδείκνυται για την ανάλυση μιας επαγγελματικής ομάδας με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής της λειτουργίας και επάρκειας, επιβεβαίωσε την επιλογή της μελέτης περίπτωσης, έρευνας - δράσης ως ερευνητικής μεθόδου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η έρευνα, που περιγράφεται στη συνέχεια σχεδιάστηκε, για να αποτυπώσει και να αναλύσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αποφοίτων των Ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι., αναγνωρίζοντας τη σημασία του πλαισίου στη διαμόρφωσή τους (ο.π.), ενώ ταυτοχρόνως είχε το χαρακτήρα μιας παρέμβασης μικρής κλίμακας με σκοπό την εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994).

Ως μελέτη περίπτωσης επιχείρησε τη σκιαγράφηση της πολυπλοκότητας της κατάστασης καθώς και την προσέγγιση των προς διερεύνηση ζητημάτων μέσα από τα μάτια των «δρώντων υποκειμένων» (Hitchcock & Hughes, 1995, οπ. αναφ. στο Cohen et all, 2008, σελ 310). Ως έρευνα – δράσης ήταν εμπειρική, βασίστηκε κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς. Ήταν επίσης συμμετοχική και συνεργατική, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής συμμετείχαν σε αποφάσεις, είχαν τη δυνατότητα να διευρύνουν κάποιες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι απόψεις τους συνεισέφεραν στην κατανόηση της κατάστασης (Κατσαρού, 2010). Ήταν τέλος αυτό-αξιολογούμενη, καθώς οι συμμετέχοντες ωθούνταν σε κριτική διερεύνηση της δράσης τους με κύριο στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση των πρακτικών τους (Carr & Kemmis, 1997· Cohen & Manion, 1994). Ο σχεδιασμός της στηρίχθηκε σε *«ελικοειδείς κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και συλλογισμού»* (Kemmis, 1999, σελ. 242), καθώς τα δεδομένα του κάθε σταδίου διέτρεχαν και ανατροφοδοτούσαν όλα τα βήματα σχεδιασμού και διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας αποτελώντας έναυσμα για σκέψη και προβληματισμό.

5.2.2 Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής των δημόσιων βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών του δήμου Ιωαννιτών, απόφοιτοι των Α.Τ.Ε.Ι. Προσχολικής Αγωγής της χώρας μας. Στην επιλογή των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, η οποία δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής συνεχίζει τη δειγματοληψία, έως ότου να επέλθει κορεσμός στα δεδομένα κάθε κατηγορίας, να μην προκύπτουν δηλαδή νέα ή συναφή δεδομένα. Ο θεωρητικός κορεσμός επέρχεται, όταν η αντιπαραβολή των νέων δεδομένων, που παράγονται στο ερευνητικό πεδίο, με τις θεωρητικές κατηγορίες, τις ιδιότητές τους και το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων, δεν προσφέρει καινούργιες θεωρητικές προοπτικές, ούτε δημιουργεί την ανάγκη για το μετασχηματισμό της ήδη παραχθείσας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Mason, 2011).

Ο βρεφονηπιακός σταθμός, που επιλέχθηκε για την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος, είναι αντιπροσωπευτικός των ευρύτερων χαρακτηριστικών των δημόσιων βρεφονηπιακών σταθμών της Ελλάδας. Το πλαίσιο λειτουργίας του ακολουθεί τις διατάξεις του Πρότυπου Κανονισμού Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών, που συντάχθηκε σύμφωνα με το άρθρο 12 του Ν.2880 (ΦΕΚ 9/τ.Α/30.1.2001). Ο πρότυπος κανονισμός αποτελείται από είκοσι ένα (21) άρθρα, τα οποία ορίζουν με ακρίβεια τις προϋποθέσεις λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών. Εκτός των άλλων, οι προϋποθέσεις αυτές αναφέρονται στα ειδικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού καθώς επίσης και σε συγκεκριμένες υπηρεσίες, που πρέπει να προσφέρονται στα παιδιά, οι οποίες αφορούν την υγιεινή και ασφαλή παραμονή τους, την απασχόληση, τη διαπαιδαγώγησή τους και τη μέριμνα για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

5.2.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και τεχνικές ανάλυσης

Τα δεδομένα, που συλλέξαμε είχαν ποιοτικό χαρακτήρα και για τη συλλογή τους χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικές μέθοδοι, αυτή της συνέντευξης και της παρατήρησης. Επιλέχθηκε ο συνδυασμός της συνέντευξης και της παρατήρησης,

γιατί αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές «μεθοδολογικής τριγωνοποίησης» (Cohen & Manion, 1994, σελ. 325). Η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα ελέγχου των συνεντεύξεων, ενώ η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά στις εσωτερικές πτυχές της δράσης των υποκειμένων (Bird et al. 1999· Patton, 1990).

5.2.3.1 Συνέντευξη

Πραγματοποιήθηκαν δεκαεννέα ατομικές συνεντεύξεις σε βρεφονηπιοκόμους - εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών του δήμου Ιωαννιτών. Ο βαθμός δόμησης των συνεντεύξεων ήταν μεγάλος, δεδομένου του ότι οι μεταβλητές, που ενδιέφεραν την παρούσα μελέτη, ήταν ξεκάθαρες και η ανάγκη προσεκτικής καταγραφής όλων των προς διερεύνηση ζητημάτων μεγάλη. Ο υψηλός βαθμός δόμησης κρίθηκε επίσης απαραίτητος λόγω του ότι τον πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτελούσαν εκπαιδευτικοί, που χρησιμοποιούν τη μουσική στη δουλειά τους και όχι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί μουσικής. Θεωρήθηκε επομένως σοβαρό το ενδεχόμενο κάποια σημαντικά θέματα να μην προκύψουν καθόλου στο πλαίσιο μιας λιγότερο δομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με βάση τους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η συνέντευξη στην πρώτη της μορφή διεξήχθη δοκιμαστικά, προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες, δυσκολίες και ελλείψεις, πριν πάρει την τελική της μορφή (βλ. Παράρτημα, σελ. 365).

Για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Cohen & Manion, 1994· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο τρόπος αυτός ανάλυσης εστιάζει σε έννοιες, νοήματα ή θέματα, που αναδύονται από τα δεδομένα αναφορικά με το προς μελέτη αντικείμενο, και οδηγεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν, εκφράζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους αναφορικά με τα προς συζήτηση θέματα. Η διάκριση του περιεχομένου σε ενότητες ανάλυσης επέτρεψε την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων, με αποτέλεσμα τα στοιχεία, που προέκυψαν, να εκφράζουν τη ζωντανή επικοινωνία της ερευνήτριας με τα υποκείμενα της έρευνας (Silverman, 2000) και να επιτρέπουν την περαιτέρω σύγκρισή τους με τα δεδομένα της παρατήρησης.

Από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψαν στοιχεία σχετικά με:

- τη θέση της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών
- τις απόψεις και στάσεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία
- το περιεχόμενο και τις πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς
- την αρχική μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων στα Α.Τ.Ε.Ι. Πιο αναλυτικά, στοιχεία που αφορούν τα μαθησιακά περιεχόμενα, τη μεθοδολογία και τις διδακτικές τεχνικές του Α.Π.Σ. των μουσικοπαιδαγωγικών των Α.Τ.Ε.Ι. καθώς και τις αξιολογήσεις τους σχετικά με την επάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα
- τις ανάγκες της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης.

5.2.3.2 Παρατήρηση

Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, προέκυψαν από το δεύτερο στάδιο της έρευνας, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης, διάρκειας 5 μηνών, σε Βρεφονηπιακό Σταθμό της πόλης των Ιωαννίνων, στο οποίο συμμετείχαν και οι επτά βρεφονηπιοκόμοι, που αποτελούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σταθμού. Οι συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα ανήκαν στους εκπαιδευτικούς που είχαν πάρει μέρος στη διαδικασία της συνέντευξης.

Ακολουθώντας τις θεματικές ενότητες, που ήδη είχαν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του βρεφονηπιακού σταθμού, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μαθήματα μουσικής αγωγής, που μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση κάλυπταν όλους τους βασικούς άξονες της μουσικής αγωγής, που προβλέπονται για την προσχολική ηλικία. Ο ρόλος μας σε αυτό το στάδιο της έρευνας δεν ήταν μόνο συμβουλευτικός. Στις δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις μας, που πραγματοποιούνταν στο χώρο του Βρεφονηπιακού Σταθμού, προσπαθήσαμε να καλύψουμε όλες τις ανάγκες της μουσικής προετοιμασίας των βρεφονηπιοκόμων, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τις προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες.

Για να αποφευχθούν τα προβλήματα, που θα δημιουργούσε η φυσική μας παρουσία κατά την υλοποίηση των μαθημάτων, δόθηκε η ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, να αποφασίσουν μόνοι τους ποια στιγμιότυπα του μαθήματος άξιζε να βιντεοσκοπηθούν, ώστε να έχουμε το υλικό που χρειαζόμαστε, για να αξιολογήσουμε την πορεία του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, δόθηκαν κάποια περιθώρια στους συμμετέχοντες να έχουν ως ένα βαθμό τον έλεγχο της επιμορφωτικής διαδικασίας. Για τη μαγνητοσκόπηση χρησιμοποιήθηκε μικρή ψηφιακή κάμερα, ώστε να διευκολυνθεί η ευέλικτη κίνηση κατά τη χρήση της και να αποφευχθούν οι δυσκολίες, που θα δημιουργούσε στην τάξη ο μεγαλύτερος τεχνολογικός εξοπλισμός (Altricher, Posch & Somekh, 2001). Μέρος των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων αξιολογήθηκε και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η προφορική κριτική ανάλυση των δραστηριοτήτων, που εφάρμοζαν, τροφοδοτούσε την ερευνήτρια με πληροφορίες, που αποτέλεσαν το πλαίσιο ερμηνείας τόσο των δυσκολιών, που αντιμετώπιζαν στην πράξη, όσο και του γενικότερου τρόπου αντιμετώπισης του σχεδιασμού και της υλοποίησης της μουσικής τους διδασκαλίας.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος στηρίχθηκε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Schoen, 1983), που εισέρχεται στο επάγγελμα του με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, καλείται να αποκτήσει νέα γνώση και εμπειρία στηριζόμενη στην προϋπάρχουσα (Cochran-Smyth & Lytle, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες, αλλά και ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, ως ενήλικων εκπαιδευομένων, ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος έλαβε υπόψη τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να καταλαβαίνουν καλά αυτά που ακούν, βλέπουν και πράττουν. Η μάθησή τους συνίσταται να μη στηρίζεται στη μνήμη, αλλά στην κατανόηση (Rogers, 1998). Για την εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων στις εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις δινόταν σε έντυπη μορφή η περιγραφή των στόχων, των μεθόδων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών για την κάθε μια από τις προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες. Ακολουθούσε συζήτηση και εφαρμογή στην πράξη του αρχικού σχεδιασμού, προκειμένου να

διαπιστωθούν γνώσεις και δεξιότητες προς ανάπτυξη καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών ή στον τρόπο εφαρμογής του.

- Η διαίρεση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος σε θεματικές ενότητες καθώς επίσης και η διάκριση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σε άξονες με συγκεκριμένους στόχους έγιναν με σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευμένους να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική εικόνα της επιμόρφωσής τους και να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή σε ποιο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος (Βεργίδης, 1999· Courau, 2000).
- Τα μαθησιακά περιεχόμενα του επιμορφωτικού προγράμματος προτείνεται να έχουν άμεση σχέση μ' αυτά, που ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες, και να συνδέονται με τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές τους ανάγκες (Courau, 2000). Αξιοποιώντας τα δεδομένα της συνέντευξης, προτάθηκε η διαθεματική προσέγγιση των μουσικών δραστηριοτήτων ακριβώς γιατί, όπως αποδείχθηκε, αυτός είναι κυρίως ο τρόπος, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εντάσσουν τη μουσική στο ημερήσιο τους πρόγραμμα. Η ταξινόμηση και η περιχάραξη του περιεχομένου του προγράμματος ήταν τέτοια, ώστε να αφήνει περιθώρια ανανέωσης και προσαρμογής του, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαθεσιμότητα των εκπαιδευμένων και να έχει νόημα η συνεχής διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 1999). Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προτείνουν οι ίδιοι δραστηριότητες, που εφάρμοζαν στο παρελθόν, καθώς και να τροποποιούν τις προτεινόμενες βάσει της εμπειρίας τους και των γνώσεών τους. Δεδομένου ότι ο κύριος στόχος της επιμόρφωσής τους ήταν να τους προβληματίσει σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους και πιθανότατα να τις αλλάξει, οτιδήποτε εφάρμοζαν μέχρι τότε δεν απορρίφθηκε, ούτε αποδοκιμάστηκε, αλλά αντιμετωπίστηκε κριτικά μέσα σε μια προσπάθεια να χτιστεί κάτι καινούργιο πάνω στο ήδη υπάρχον (βλ. Αυγητίδου, 2014).
- Οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να είναι κατανοητοί και να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμετέχοντες (Courau, 2000). Στη συγκεκριμένη περίπτωση από την αρχή προσδιορίστηκαν με σαφήνεια οι γενικοί και ειδικοί

στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάστηκε από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης, που αφορούσαν τα προβλήματα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Οι στόχοι ορίστηκαν με βάση τις γνώσεις, που θα πρέπει να εμπεδώσουν, τους τομείς δραστηριοτήτων, που θα μάθουν να επιτελούν, τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα πραγματοποιηθούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, καθώς και τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα (Βεργίδης, 1999). Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, τονίστηκε ιδιαίτερα η σύνδεση των ειδικών στόχων με τις ανάγκες και τις συνθήκες, στις οποίες ζουν και εργάζονται καθώς και τα αποτελέσματα της μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ζωή (Courau, 2000).

- Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος αναπτύσσοντας την ικανότητα αυτό-οργάνωσης της εκπαίδευσής τους (Cranton, 2000· Κόκκος, 1999). Στην προκειμένη περίπτωση δόθηκαν περιθώρια στους συμμετέχοντες να οργανώσουν ως ένα βαθμό μόνοι τους την επιμόρφωσή τους. Επέλεξαν οι ίδιοι τις θεματικές ενότητες, στις οποίες διαθεματικά θα ενσωματώνονταν οι προτεινόμενες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα μουσικές δραστηριότητες. Αποφάσιζαν επίσης μόνοι τους ποιες από αυτές τις δραστηριότητες θα εφαρμόσουν και ποιες θα βιντεοσκοπήσουν, ενώ ταυτόχρονα η αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων από τους ίδιους τους έδωσε έναν ακόμη ρόλο, αυτόν του συνερευνητή, που αναλύει και ερμηνεύει τον τρόπο, που εφαρμόστηκε ο αρχικός σχεδιασμός στην πράξη.
- Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα των εκπαιδευόμενων και ότι γίνεται αποδεκτός από αυτούς (Courau, 2000) μέσα σε ένα γόνιμο μαθησιακό κλίμα (Κόκκος, 1998). Στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, η μαθησιακή διαδικασία βασίστηκε περισσότερο στην ομαδική παρά στην ατομική δράση, ενώ απορρίφθηκαν πρακτικές που, αν και θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, εμπειρείχαν έντονα τον κίνδυνο έκθεσης των επιμορφούμενων στην ομάδα. Χαρακτηριστικό είναι το

παράδειγμα της ομαδικής πρακτικής τραγουδιού, που επιλέχθηκε στις επιμορφωτικές συναντήσεις, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουμε τις πιθανότητες προβολής των αδυναμιών των συμμετεχόντων στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. ενότητα 6.2.4.1, σελ. 240-241)

- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να προάγουν τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, (Courau, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτή συνίσταται να είναι κυρίως ρόλος καθοδηγητή και συντονιστή των δράσεων των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999α). Στο πλαίσιο των εβδομαδιαίων επιμορφωτικών συναντήσεων, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όπως η εργασία σε ομάδες, η πρακτική άσκηση, το παίξιμο ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δουλεύοντας σε ομάδες είχαν την ευκαιρία να εκθέσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (Κόκκος, 1998γ), ενώ υποδουόμενοι ρόλους είχαν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τον τρόπο, που αντιμετωπίζουν τη μουσική τους διδασκαλία. Η μέθοδος της πρακτικής άσκησης επιλέχθηκε προκειμένου να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ των θεωρητικών τους γνώσεων και των πραγματικών αναγκών της εφαρμογής των μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Ballantyne, 2007· Θεοδωρίδης, 2011· Mackenzie & Clift, 2008).
- Ο εκπαιδευτικός χρόνος είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στην προκειμένη περίπτωση, η ένταξη των επιμορφωτικών συναντήσεων στον εργασιακό χώρο και χρόνο των συμμετεχόντων με τρόπο, που να μη παραμερίζονται τα καθήκοντά τους, εξασφάλισε τη διαθεσιμότητά τους και διασκέδασε τις ανησυχίες τους, για τον πολύτιμο χρόνο, που θα έπρεπε να αφιερώσουν. Για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετώπιζαν την επιμόρφωσή τους ως μέρος των εργασιακών τους υποχρεώσεων, ενώ η χρονική απόσταση των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν τέτοια, που τους επέτρεπε να δοκιμάζουν στην πράξη τα όσα έμαθαν (Νικολακάκη, 2003) στο πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον (De l' Etoile, 2001· Mackenzie & Clift, 2008).

Η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης είχε ως στόχο την αποτύπωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων κάθε επιμορφωτικής συνάντησης. Συνολικά καταγράφηκαν σημειώσεις πεδίου για 20 συναντήσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα πέντε μηνών. Οι σημειώσεις, που καταγράφηκαν, αφορούν το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων (προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις), την πορεία των συμμετεχόντων ως ενήλικων εκπαιδευόμενων (δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, γνώσεις και δεξιότητες προς ανάπτυξη, τομείς που σημείωσαν πρόοδο), τη λειτουργία της ομάδας των επιμορφούμενων (συνεργασία, αλληλεπίδραση, σημαντικά σχόλια και απόψεις) καθώς και την προφορική αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων (Cohen et al., 2008). Τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης έδωσαν τη δυνατότητα επικύρωσης και ερμηνείας των δεδομένων της δομημένης, μη συμμετοχικής παρατήρησης των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων.

Για την αξιολόγηση των βιντεοσκοπήσεων χρησιμοποιήθηκε πλάνο παρατήρησης, το οποίο κατασκευάστηκε βάσει του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας (βλ. Παράρτημα, σελ. 373-378). Οι κατηγορίες παρατήρησης, που το απαρτίζουν, αντανακλούν τις σύγχρονες απόψεις για το τι συνεπάγεται «καλή» μουσική διδασκαλία στην προσχολική αγωγή, καθώς και τις επίκαιρες τάσεις για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο βαθμός δόμησής του ήταν υψηλός, λόγω της σαφήνειας των ερευνητικών στόχων. Επιλέχθηκε πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης των κατηγοριών παρατήρησης, προκειμένου να διασφαλιστεί κατά το δυνατό το ακριβές επίπεδο απόδοσης του εκπαιδευτικού σε κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά με πιο αξιόπιστο τρόπο. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατασκευαστική εγκυρότητα του πλάνου παρατήρησης, πέραν του ότι βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Παπαδοπούλου, 2013), το περιεχόμενό του ελέγχθηκε από δυο άλλους ερευνητές, ειδικούς στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, οι παρατηρήσεις των οποίων διαμόρφωσαν την τελική του μορφή. Η αξιοπιστία της μεθόδου παρατήρησης, που επιλέχθηκε, διασφαλίστηκε με την παρατήρηση μέρους των δραστηριοτήτων από δυο άλλους αξιολογητές, η συμφωνία των οποίων με την ερευνήτρια ελέγχθηκε με το συντελεστή Intraclass Correlation Coefficient (ICC) (Koch, Gary, 1982). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων παρουσιάζονται αρχικά μέσω πινάκων συχνοτήτων και δεικτών της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, ενώ, όπου πληρούνταν οι κατάλληλες προϋποθέσεις,

εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Στατιστικής Συμπερασματολογίας (βλ. ενότητα 6.2, σελ. 201).

Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων από την παρατήρηση, τόσο από την δομημένη και συστηματική (βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα), όσο και από τη μη δομημένη και συμμετοχική (επιμορφωτικές συναντήσεις), δεν είναι η παρουσίαση μιας αντικειμενικής και μοναδικής «πραγματικότητας» των εν ενεργεία βρεφονηπιοκόμων, αλλά η ανάδειξη «των διαφορετικών όψεων της βιωμένης εμπειρίας τους» στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων καθώς και «η ανάδειξη του προσωπικού τους προφίλ σκέψης και πρακτικής» (Αυγητίδου, 2014, σελ.73).

5.3 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Αν και στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα, τόσο κατά τη φάση σχεδιασμού όσο και κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια να τηρηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διασφάλισή τους. Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (μεθοδολογική τριγωνοποίηση), που στην προκειμένη περίπτωση ήταν η συνέντευξη σε συνδυασμό με συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και η συμμετοχή δυο ανεξάρτητων παρατηρητών (ερευνητική τριγωνοποίηση) εξασφάλισε τη διεξαγωγή πιο έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων (Cohen et al., 2007). Επίσης η κριτική αξιολόγηση των ερευνητικών «εργαλείων» (περιεχόμενο συνέντευξης και πρωτόκολλου παρατήρησης) από ειδικούς στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής καθώς και οι συστηματικές προσπάθειες επανεκτίμησης από την ερευνήτρια σε όλα τα στάδια της μελέτης με τη συμβολή συνεργατών με εμπειρία στο χώρο της μουσικής - παιδαγωγικής έρευνας, βοήθησαν προς αυτή την κατεύθυνση.

6. Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1 Αποτελέσματα Συνέντευξης

Στις ατομικές συνεντεύξεις συμμετείχαν δεκαεννέα βρεφονηπιοκόμοι-εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής των δημοσίων β/ν και παιδικών σταθμών του δήμου Ιωαννίνων. Από την ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων κειμένων προκύπτουν τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται με τον κωδικό Β (Βρεφονηπιοκόμος), που συνοδεύεται από τον αριθμό κάθε συνέντευξης σύμφωνα με τη χρονική τους διαδοχή. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι δεν ακολουθείται η σειρά των ερωτήσεων, όπως αυτές διατυπώθηκαν κατά τη συνέντευξη, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εντάσσονται σε τρεις βασικούς εννοιολογικούς άξονες, οι οποίοι αναφέρονται στις στάσεις και τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία, στο περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση της επαγγελματικής τους επάρκειας στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα και τις εκτιμήσεις τους για το περιεχόμενο της αρχικής και της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης.

6.1.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων

Από τις προκαταρκτικές ερωτήσεις της συνέντευξης παίρνουμε στοιχεία, όπως το φύλο, η επαγγελματική εμπειρία, οι σπουδές, η μουσική κατάρτιση, η επαγγελματική ικανοποίηση, που αντλούν από τη δουλειά τους, οι δυσκολίες και τα εμπόδια, που συναντούν στην υλοποίηση του παιδαγωγικού τους έργου, τα οποία μας βοηθούν να συνθέσουμε το προφίλ των βρεφονηπιοκόμων, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, και να τα συνδέσουμε με τις απόψεις, τις στάσεις τους και τις γενικότερες αντιλήψεις, που εκφράζουν σε όλα τα προς συζήτηση θέματα. Το προφίλ λοιπόν των συμμετεχόντων διαμορφώνεται ως εξής:

- Συμμετείχαν 18 γυναίκες και 1 άνδρας.
- Οι περισσότεροι βρεφονηπιοκόμοι (8) είχαν πάνω από δεκαπέντε χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, οι έξι (6) είχαν από πέντε έως δέκα, ενώ οι υπόλοιποι πέντε (5) κάτω από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας.
- Όλοι οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι των Α.Τ.Ε.Ι. Βρεφονηπιοκομίας.

- Οι δεκαεπτά (17) από τους ερωτώμενους δεν έχουν ασχοληθεί με τη μουσική πέρα από τα πλαίσια των βασικών τους σπουδών. Ωστόσο μια βρεφονηπιοκόμος αναφέρει τη συμμετοχή της σε χορωδίες από μικρή (B6) και μια δεύτερη τα μαθήματα φωνητικής, που παρακολούθησε σε ωδείο για ένα χρόνο (B4).
- Και οι δεκαεννέα βρεφονηπιοκόμοι νιώθουν δικαιωμένοι για την επαγγελματική τους επιλογή. Εκφράζουν την ευχαρίστηση που αντλούν από τη δουλειά τους:

B5: «Δεν θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο και δεν έχω κουραστεί καθόλου από τη δουλειά μου»

B10: «... με ευχαριστεί, με γεμίζει, μου δίνει χαρά και αισιοδοξία. Είναι ό,τι καλύτερο να δουλεύω με τα παιδάκια»

B15: «Νιώθω δικαιωμένη. Μ' αρέσει η δουλειά μου...»

Ακόμα και οι βρεφονηπιοκόμοι που βρέθηκαν στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο χωρίς να είναι από τις πρώτες τους προτιμήσεις δείχνουν ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους λέγοντας:

B1: «Δεν ήταν επιλογή μου το επάγγελμα. Δεν μου άρεσε καθόλου να φοιτήσω σ' αυτή τη σχολή. Δεν ήθελα να το ακολουθήσω. Τελικά οι συνθήκες προέκυψαν, έτσι ώστε διορίστηκα, δούλεψα σ' ένα ιδιωτικό, διορίστηκα, τελικά όμως μ' αρέσει αυτό..»

B9: «... δεν ήταν η επιλογή μου στο μηχανογραφικό, ήταν από τις τελευταίες μου επιλογές, όχι από τις πρώτες, αλλά δε θα το άλλαζα.»

B7: «Το αγάπησα πιο πολύ στην πορεία.»

- Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη τρίτη εισαγωγική ερώτηση της συνέντευξης σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει μια/ένας βρεφονηπιοκόμος στην επαφή του με τα νήπια, τους γονείς και τους συναδέλφους. Πιο αναλυτικά προκύπτουν οι ακόλουθες βασικές κατηγορίες εμποδίων, οι οποίες σε αρκετές απαντήσεις συνδυάζονται μεταξύ τους:

Πίνακας 1
Εμπόδια και Δυσκολίες που Αντιμετωπίζει μια Βρεφονηπιοκόμος

Δυσκολίες σε σχέση με τα νήπια	Αριθμός αναφορών
Προσαρμογή των νηπίων στο πρώτο στάδιο	6
Ιδιαιτερότητες νηπίων	9
Δυσκολίες σε σχέση με τους γονείς	
Συνεργασία	8
Επικοινωνία	3
Εμπιστοσύνη	2
Αποδοχή	2
Άρνηση αποκόλλησης από το παιδί	2
Δυσκολίες σε σχέση με τους συναδέλφους	
Συνεργασία	3
Σχέσεις	2
Δυσκολίες σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας	
Παιδαγωγικό υλικό	3
Αριθμός παιδιών ανά παιδαγωγό	1

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τα παιδιά:

- Από τους δεκαεννέα (19) βρεφονηπιοκόμους οι έξι (6) θεωρούν το στάδιο προσαρμογής των νηπίων στο βρεφονηπιακό/παιδικό σταθμό τους πρώτους μήνες κάθε σχολικής χρονιάς μια από τις πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά. Χαρακτηριστικά μια από τους συμμετέχοντες με πολλά χρόνια υπηρεσίας αναφέρει: «... μετά από δεκαοχτώ χρόνια, οι προσαρμογές μ' έχουν κουράσει...» (B15).
- Στις αναφορές τους στις ιδιαιτερότητες των νηπίων, που μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια, συμπεριλαμβάνουν την επιθετική συμπεριφορά (B7), τη ζωνιέρα, η οποία συνδέεται με προβλήματα προσαρμογής στην τάξη (B18), την ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή, που μπορεί να έχουν κάποια πιο «χαϊδεμένα παιδιά» (B17, B7) καθώς και τα προβλήματα τα οποία τα παιδιά μεταφέρουν από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και δημιουργούν δυσκολίες (B5, B13).
- Υπάρχουν ωστόσο και δυο απαντήσεις, που δεν εντάχθηκαν στον παραπάνω πίνακα, γιατί διαφοροποιούνται αρκετά από τις υπόλοιπες. Μια από τους συμμετέχοντες αναφέρεται γενικά σε προβλήματα επικοινωνίας με τα παιδιά χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις (B4), ενώ μια άλλη εκφράζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ιδιαίτερα με τα πιο μικρά παιδιά στο να προσαρμόσει το θέμα που θέλει να δουλέψει στην ηλικία τους, λέγοντας: «... πώς να

παρουσιάσω ανάλογα με τις ηλικίες τη διδασκαλία, τα θέματα. Γιατί έχουμε και πολύ μικρές ηλικίες, από δύομισι. Είναι πιο δύσκολο σ' αυτές τις περιπτώσεις» (B9).

Στις δυσκολίες που συναντούν με τους γονείς αναφέρουν την ανάγκη τους να συνεργάζονται αποτελεσματικά μαζί τους, «... θέλουμε να τους έχουμε με το μέρος μας, να μας βοηθούν και να συνεργαζόμαστε...» (B2), να επικοινωνούν και να εμπιστεύεται ο ένας τον άλλο, «... ο κάθε γονιός είναι διαφορετικός, θέλει διαφορετικό χειρισμό...» (B6), και να γίνεται αποδεκτός ο τρόπος που οι ίδιοι χειρίζονται τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Επισημαίνονται επίσης από ορισμένους τα προβλήματα που δημιουργεί η άρνηση κάποιων γονιών να αποκολληθούν από το παιδί τους, «... αυτοί είναι πιο ευαίσθητοι και πιο ευάλωτοι και με τα παιδάκια τους αισθάνονται λίγο γιατί τα φέρνω, πώς τα παίρνω, γιατί μου κλαίει το παιδί και τι θα κάνω. Το βγάζουν αυτό συνέχεια...» (B10).

Στις αναφορές τους στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τους συναδέλφους τους από ορισμένους ερωτώμενους δίνεται έμφαση στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους (B11, B17) καθώς και στην καλή συνεργασία (B1, B17, B11), ενώ όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας, εκτός μιας μεμονωμένης αναφοράς στα προβλήματα που δημιουργεί ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά παιδαγωγό (B16), εστιάζουν κυρίως στην έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας:

B3: «... Αν είχαμε πιο πολλά υλικά θα κάναμε και πιο πολλά πράγματα.»

B4: «... Δεν μπορούμε να πάρουμε, να προμηθευτούμε CD ή κασέτες ή οτιδήποτε. Ό,τι κασέτες έχω κι ό,τι CD είναι από το Παράθυρο στην Εκπαίδευση, από ένα περιοδικό, το οποίο έχουμε όλες εδώ και είμαστε συνδρομητρίες και το παίρνουμε.»

B19: «... το παιδαγωγικό υλικό, που στους παιδικούς σταθμούς δεν υπάρχει γενικώς, στους δήμους...»

6.1.2 Η θέση της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών

Με τις τρεις πρώτες από τις κύριες ερωτήσεις της συνέντευξης (βλ. σχετικά στο Παράρτημα, σελ. 365) διερευνήθηκε η βαρύτητα που δίνεται στη μουσική αγωγή στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών. Πιο συγκεκριμένα:

- Οι επτά (7) από τους δεκαεννέα (19) ερωτηθέντες πιστεύουν πως δίνεται μεγάλη βαρύτητα, τονίζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις ότι οι ίδιοι θεωρούν τη μουσική απαραίτητο και πολύ σημαντικό εργαλείο για τη δουλειά τους (B4, B5). Οι δυο (2) από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η βαρύτητα που δίνεται κάθε φορά στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο εξαρτάται καθαρά από τον εκπαιδευτικό (B16, B17).

Οι βρεφονηπιοκόμοι που θεωρούν ότι δε δίνεται, παρόλο που θα έπρεπε, ιδιαίτερη βαρύτητα στη μουσική στο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, δέκα (10) στον αριθμό, αναφέρουν και τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι συμβαίνει αυτό, που είναι κυρίως η έλλειψη εξοπλισμού, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και η μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος:

B2: *«Πιστεύω ότι χρειάζεται (η μουσική), θέλουμε, αλλά δεν είχαμε ούτε εξοπλισμό, ούτε τα μέσα»*

B9: *«... στην πράξη δεν δίνεται και τόσο, γιατί δεν έχουμε και την κατάλληλη εκπαίδευση...»*

B10: *«Όχι (δε δίνεται αρκετή βαρύτητα), δεν τη χρησιμοποιούμε. Αυτά που μαθαίνουμε στα Τ.Ε.Ι. δε μας δίνουν τη δυνατότητα να έχουμε τις κατάλληλες γνώσεις, για να μπορέσουμε να τα εφαρμόσουμε στο σχολείο»*

B14: *«... σαν αναλυτικό πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται κάτι εδώ, οπότε δεν το έχω εφαρμόσει κι εγώ.»*

- Απαντώντας στην ερώτηση, αν θεωρούν ότι υπάρχει στη δουλειά τους κάποια μορφή καθοδήγησης στο τι είναι σημαντικό να διδάξουν στα παιδιά, σε σχέση με τη μουσική, οι δεκαέξι (16) από τους δεκαεννιά (19) βρεφονηπιοκόμους δηλώνουν πως δεν υπάρχει επισημαίνοντας ότι έχουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας. Πιστεύουν ότι είναι θέμα καθαρά «προσωπικής πρωτοβουλίας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους συμμετέχοντες «... αυτό το επιλέγουμε μόνοι μας, το αποφασίζουμε μόνοι μας και το συντονίζουμε μόνοι μας, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας που έχουμε.» (B5).

Ωστόσο υπάρχουν δυο από αυτές τις δεκαέξι αρνητικές απαντήσεις που διαφοροποιούνται λίγο από τις υπόλοιπες. Έτσι μια από τις βρεφονηπιοκόμους αναφέρει ότι δεν υπάρχει κάποια μορφή καθοδήγησης από

τη διεύθυνση του σταθμού, αλλά τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες δράσεις με μορφή σεμιναρίων από την κεντρική διεύθυνση των παιδικών σταθμών, όχι απαραίτητα με θέμα τη μουσική αγωγή (B8), ενώ άλλη μια ξεκινά την τοποθέτησή της διαχωρίζοντας την καθοδήγηση σε αρνητική και θετική, τονίζοντας στη συνέχεια την ανάγκη τους να ενημερώνονται σχετικά με όλους τους τομείς διδασκαλίας, που τους αφορούν: «Καθοδήγηση δεν υπάρχει και ίσως η καθοδήγηση να έχει και αρνητική έννοια. Θα θέλαμε να υπάρχει καθοδήγηση με τη θετική έννοια, όχι μόνο για τη μουσική και για όλες τις αλλαγές που γίνονται...» (B9).

Δυο από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια μορφή καθοδήγησης, αλλά με πολλά περιθώρια αυτενέργειας, δηλώνοντας χαρακτηριστικά: «Υπάρχει ένας σκοπός, ένας στόχος για να βγάλουμε όλη τη χρονιά, αλλά μπορούμε να εντάξουμε κι εμείς μέσα οτιδήποτε θέλουμε» (B3) και «... Δε χρειάζεται να μπει στη διαδικασία (η παιδαγωγός) να ακολουθήσει αυτό που μπορεί να πει η διευθύντρια. Μπορεί να κάνει αυτό που θα πει η διευθύντρια, αλλά μπορεί και μόνη της με βάση την εμπειρία να εφαρμόσει το πρόγραμμά της» (B10).

Τέλος μια βρεφονηπιοκόμος θεωρεί ότι δεν υπάρχει καθοδήγηση, αλλά έλεγχο: «... Έχουμε το ελεύθερο να κάνουμε ό,τι θεωρούμε εμείς σωστό. Βέβαια, υπάρχει έλεγχος, δεν μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε, ό,τι μας κατέβει» (B10).

- Κατά την άποψη των ερωτώμενων, όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί, οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί στη διδασκαλία των τεχνών δίνουν προτεραιότητα κυρίως στα εικαστικά, ενώ πολύ μικρότερη βαρύτητα δίνουν στη μουσική και στο θέατρο.

Πίνακας 2

Η Διδασκαλία των Τεχνών

Προτεραιότητα σε κάποια από τις τέχνες	Αριθμός Αναφορών
Εικαστικά	10
Μουσική- Μουσικοκινητική	2
Θέατρο- Δραματοποίηση-Κουκλοθέατρο	2
Σε όλες	1
Καμία συγκεκριμένη προτεραιότητα	5

6.1.3 Απόψεις και στάσεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία

Από την ανάλυση των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις, που ακολουθούν, προκύπτουν οι απόψεις και οι στάσεις των βρεφονηπιοκόμων σχετικά με τη σημασία της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα:

- Θεωρούν τη μουσική πολύ σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρόλο που, όπως λίγο πριν αναφέραμε, δε δίνεται κατά τη γνώμη τους η απαραίτητη βαρύτητα στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους προκύπτουν οι ακόλουθοι λόγοι, για τους οποίους θεωρούν τη μουσική αγωγή σημαντική:

Πίνακας 3

Η Σημασία της Μουσικής στην Αγωγή των Νηπίων

Λόγοι για τους οποίους η μουσική είναι σημαντική στην αγωγή των νηπίων	Αριθμός Αναφορών
Ψυχική εκτόνωση και ηρεμία	5
Ενίσχυση κίνησης	3
Απήχηση μουσικών δραστηριοτήτων στα παιδιά	3
Μέσο έκφρασης	1
Κοινωνικοποίηση	1

Στις αναφορές τους στην επίδραση της μουσικής στη ψυχική ηρεμία και εκτόνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμπεριλαμβάνεται η δύναμή της να «τα χαλαρώνει» και να «τα ξεκουράζει» και αντίθετα κάποιες φορές να «τα ξεσηκώνει» και να τα βοηθάει «να εκτονωθούν». Σημαντικός κρίθηκε από ορισμένους ερωτώμενους ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά «... το μουσικο-κινητικό κομμάτι είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για μας στη δουλειά μας... είναι η ηλικία αυτή, που η κίνηση, η μουσική, ο χορός, όλα αυτά είναι σε όλες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια» (B5), «... μουσική και κίνηση είναι ό,τι καλύτερο μπορώ να κάνω μέσα στην τάξη» (B15). Επίσης έμφαση δόθηκε από τρεις βρεφονηπιοκόμους στη θετική αντίδραση που έχουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μουσική, «αρέσει πάρα πολύ στα παιδιά», «κινεί το ενδιαφέρον τους», «διασκεδάζουν». Υπάρχουν ωστόσο μεμονωμένες αναφορές στη συμβολή της μουσικής ως μέσο κοινωνικοποίησης «... η μουσική, τα βοηθάει να μπαίνουν σε ομάδες, σε ομαδικά παιχνίδια... είναι η κοινωνικοποίηση πιο εύκολο να γίνει με τη βοήθεια της μουσικής» (B8) και ως μέσο έκφρασης (B19). Μία από τους

ερωτώμενους χαρακτηρίζει τη μουσική «αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών» (B14) χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις, γι' αυτό το λόγο και δεν εντάχθηκε στον παραπάνω πίνακα.

- Οι έξι (6) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι προσπαθούν να δίνουν την ίδια βαρύτητα στη διδασκαλία όλων των τεχνών, ανάλογα βέβαια «... με το θέμα που θα κάνουμε, με τι θα ασχοληθούμε.» (B8). Ωστόσο μια από αυτούς τονίζει και τη δυσκολία που έχει η ενασχόλησή τους με όλες τις τέχνες λόγω των γνώσεων, που απαιτεί κάτι τέτοιο:

B9: «Πιστεύω ότι σε όλα θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα, με το χρόνο που αναλογεί στο καθένα... κάποιες φορές μειονεκτούμε στη μουσική, στο θέατρο, γιατί... το θεωρούμε πολύ πιο δύσκολο... Γιατί άλλο από το τραγούδι κ.λπ. δε ξέρουμε περισσότερα, πώς να δώσουμε τη μουσική στα παιδιά.»

Τέσσερις (4) από τους ερωτώμενους δηλώνουν ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα εικαστικά και στη μουσική είτε λόγω του πιο πρακτικού τους χαρακτήρα (B5), και της μεγαλύτερης απήχησης, που έχουν στα παιδιά, είτε λόγω των περισσότερων δυνατοτήτων, που προσφέρουν, για έκφραση (B6, B14). Τρεις (3) από τους ερωτώμενους δίνουν βαρύτητα μόνο στα εικαστικά, τέσσερις (4) μόνο στη μουσική, ενώ ένας μόνο σε ό,τι έχει σχέση με το θέατρο και τη δραματοποίηση.

- Περιγράφοντας συνοπτικά τον τρόπο που οι ίδιοι εντάσσουν τη μουσική στη δουλειά τους οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η ένταξη της μουσικής στο καθημερινό τους πρόγραμμα είναι περισσότερο αυθόρμητη παρά προγραμματισμένη, επομένως ο χρόνος που αφιερώνουν συνήθως δεν είναι συγκεκριμένος, ενώ οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά. Πιο αναλυτικά:
- Επτά (7) από τους ερωτώμενους ισχυρίζονται ότι οι ίδιοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη μουσική τους προετοιμασία:

B6: «Εγώ δίνω προσωπικά πολύ βαρύτητα, γιατί μου αρέσει...»

B5: «Βεβαίως (δίνω βαρύτητα στην καθημερινή μου προετοιμασία)! Πάντα αφιερώνουμε (χρόνο), ίσως αν όχι καθημερινά, γιατί πρέπει να συντονίσουμε κι άλλα πράγματα, το κυρίως κομμάτι ειδικά στις πιο μικρές ομάδες είναι το μουσικοκινητικό».

B17: «... θέμα χωρίς να έχει τραγούδι ή χωρίς να έχει μέσα τη μουσική, εγώ δεν το προχωράω.»

- Η ένταξη της μουσικής στο πρόγραμμα του σταθμού είναι προγραμματισμένη μόνο για τους τρεις (3) από τους ερωτώμενους, ενώ για τους δέκα (10) από τους υπόλοιπους είναι περισσότερο αυθόρμητη, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία, στηριγμένη στη μέχρι τώρα εμπειρία τους:

B2: «Αυθόρμητα και πιο πολύ από την εμπειρία παίρνουμε, μετά από τόσα χρόνια τώρα.»

B4: «Στα βρέφη πιο πολύ αυθόρμητα... Είναι δύσκολο να προγραμματίζεις κάτι και να πάει κατά γράμμα κάθε μέρα... Είναι κάτι που βγαίνει αυθόρμητα...»

B8: «Αυθόρμητα και καμιά φορά όπως πάει το πρόγραμμα. Εγώ δεν το κανονίζω από πριν, προσπαθώ να βρω σχετικά, έχω στο μυαλό μου κάποια πράγματα...»

B15: «... μετά από δεκαοχτώ χρόνια δεν κάθομαι να (προετοιμαστώ)...»

Ο ημερήσιος χρόνος που αφιερώνουν στη μουσική δεν είναι συγκεκριμένος για τους έντεκα (11) από τους συμμετέχοντες:

B11: «Μπορεί να μη γίνεται στο ημερήσιο (πρόγραμμα), αλλά μέσα στη βδομάδα θα γίνει οπωσδήποτε λίγες φορές.»

B17: «Δεν μπορώ να πω καθημερινά, αλλά πολύ συχνά.»

B18: «... αρκετό χρόνο, στα βρέφη περισσότερο, λιγότερο στα μεγαλύτερα παιδιά.»

Οι υπόλοιποι οχτώ (8) δήλωσαν ότι η μουσική υπάρχει στο πρόγραμμα τους καθημερινά:

B9: «Όχι (δε γίνεται περιστασιακά), καθημερινά.»

B19: «Αυτό το σκέφτομαι πάντα (τι θα κάνω αύριο σε σχέση με τη μουσική)...»

B7: «... στην αρχή ειδικά της ημέρας, για να κινήσει καλά η μέρα»

- Το περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας εστιάζει περισσότερο σε δραστηριότητες μουσικοκινητικής και τραγουδιού. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 4
Περιεχόμενο Μουσικής Διδασκαλίας

Μουσικές Δραστηριότητες	Αριθμός Αναφορών
Μουσικοκινητική	12
Τραγούδι	7
Μουσικά Παιχνίδια	2
Μουσική Ακρόαση	2
Παιχνίδια με τα χαρακτηριστικά του ήχου (ένταση, ύψος, χροιά)	2
Ρυθμικές δραστηριότητες	1

Στις δραστηριότητες μουσικοκινητικής αναφέρονται κάποιες που σχετίζονται με τη γνωριμία του σώματος (B4), με το χορό (B5, B16) και με βασικές κινήσεις (περπάτημα, τρέξιμο) συνοδευόμενες από αντίστοιχα ρυθμικά μοτίβα (B12), οι περισσότερες όμως αναφορές είναι σε «μουσικοκινητικά παιχνίδια» γενικά, χωρίς να δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα. Όσον αφορά τη διδασκαλία τραγουδιού στις περισσότερες απαντήσεις επισημαίνεται η ανάγκη σύνδεσης του τραγουδιού με το θέμα της ημέρας, ενώ δύο βρεφονηπιοκόμοι εκτός των άλλων στόχων, που έχουν, αναφέρουν ότι «όταν βλέπω ότι τα παιδιά κουράζονται, με ένα τραγούδι ηρεμούν κάπως» (B17), «...μπορούμε να το βάλουμε σαν μουσικό διάλειμμα στην όλη μέρα και να πούμε τα τραγούδια που μας αρέσουν, μας ευχαριστούνε» (B9). Υπάρχουν επίσης κάποιες αναφορές σε μουσικά παιχνίδια, όπως οι μουσικές καρέκλες (B10), σε παιχνίδια που αφορούν τα χαρακτηριστικά του ήχου, όπως η ένταση και το τονικό ύψος, «...έχει να κάνει με την ένταση της φωνής και με το πώς φωνάζουν δυνατά οι νότες, μιλάνε σιγά, χοντρά, ψηλά...» (B8), και η χροιά, «...παρατηρούσαμε τι ήχους κάνει το σώμα μας» (B9), καθώς και κάποιες μεμονωμένες αναφορές σε ρυθμικά παιχνίδια (B8) και σε ακρόαση μουσικής με κύριο στόχο τη χαλάρωση των παιδιών ιδιαίτερα σε ώρες, όπως το χρονικό διάστημα που υποδέχονται τα παιδιά στο σχολείο το πρωί ή μετά το μεσημεριανό γεύμα (B12).

- Με εξαίρεση τρεις, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες ιδιαίτερα με τη δραματοποίηση:

B8: «... να πούμε ένα παραμύθι και μετά να το κάνουμε σαν θεατρικό παιχνίδι και με ρυθμό... Ή να κάνουμε τα βήματα των ζώων.»

B9: «... δραματοποιούμε τα τραγούδια ανάλογα με τους στίχους και κάνουν τις αντίστοιχες μιμητικές κινήσεις.»

Λιγότεροι είναι αυτοί που συνδυάζουν τη μουσική με το κουκλοθέατρο (B10, B12, B19), με τη ζωγραφική (B8, B9) και με κατασκευές (B2, B23, B19) καθώς και με δραστηριότητες ρυθμικής (B5). Υπάρχουν επίσης αναφορές στη μουσική επένδυση παραμυθιών, «Έχουμε δουλέψει ιστορίες και έχουμε βάλει μουσική μέσα στις ιστορίες βάσει εικόνων, δηλαδή» (B7), και στη χρήση της μουσικής για την πλαισίωση των σχολικών γιορτών, «... φυσικά σε όλες τις γιορτές. Χωρίς μουσική δεν κάνουμε γιορτή» (B17).

- Αυτό που λαμβάνουν κυρίως υπόψη τους κατά το σχεδιασμό των μουσικών δραστηριοτήτων είναι η ηλικία των παιδιών και το θέμα. Πολύ λιγότερο φαίνεται να τους απασχολεί ο καθορισμός των στόχων, το γνωστικό επίπεδο και η ανταπόκριση των παιδιών, ενώ ζητήματα μεθοδολογίας δε θίχτηκαν καθόλου. Τα κριτήρια επιλογής των μουσικών δραστηριοτήτων όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις τους είναι:

Πίνακας 5
Επιλογή Μουσικών Δραστηριοτήτων

Κριτήρια Επιλογής Μουσικών Δραστηριοτήτων	Αριθμός Αναφορών
Ηλικία παιδιών	11
Θέμα	9
Επίπεδο παιδιών	3
Στόχοι	3
Απήχηση στα παιδιά	2
Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό	2
Προτιμήσεις εκπαιδευτικού	1
Διαθέσιμος χρόνος	1

Ως στόχοι και στις τρεις απαντήσεις, που εστιάζουν σε αυτό το κριτήριο, αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά μόνο αυτοί που αφορούν τη διαμόρφωση της διάθεσης των παιδιών, χωρίς καμία αναφορά σε γνωστικούς ή άλλους στόχους:

B16: «Τη διάθεση των παιδιών. Αν θέλω να τα ηρεμήσω, θα τους βάλω κάτι... , αν έχουν κάνει όλη την ημέρα πολλά πράγματα και χρειάζονται χαλάρωση, θα τους βάλω κάτι χαλαρό, αναλόγως. Αν θέλω να τους δώσω να εκτονωθούν... Ναι (ανάλογα τον στόχο κάθε φορά).»

B18: «Τη διάθεση των παιδιών πρώτα, και αναλόγως με το πώς είναι τα παιδιά, αν έχουν τη διάθεση να εκτονωθούν, θα τους βάλω ένα παιχνίδι μουσικοκινητικό ή κάτι πιο έντονο. Αν τα βλέπω ότι είναι πάρα πολύ ζωντά και πρέπει να ηρεμήσουν, θα βάλουμε μια πιο χαλαρή μουσική.»

B12: «Αναλόγως τι θέλω να κάνω. Αν θέλω να ηρεμήσουν τα παιδιά θα βάλω μια πιο απαλή μουσική... Ναι (με οδηγούν οι στόχοι που έχω κάθε φορά). Αν θέλω να ζωντανέψουν λίγο, γιατί είναι σαν στενοχωρημένα, θα βάλω κάτι πιο ζωηρό, πιο χαρούμενο.»

Όσο για την απήχηση των δραστηριοτήτων στα παιδιά κύριος οδηγός, όπως επισημαίνει μια από τους ερωτώμενους, είναι η εμπειρία:

B11: «Αυτό που βοηθάει είναι η εμπειρία. Όταν το έχουμε δει, το έχουμε κάνει, πώς (είναι) τα παιδιά σε κάποιες μουσικές, πώς τις αποδέχονται, πώς αυτά λειτουργούν σ' αυτές»

- Εμφανείς είναι οι διαφοροποιήσεις ως προς το τι λειτουργεί ως παρόθηση για την ενσωμάτωση της μουσικής στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Για τους επτά από τους δεκαεννιά ερωτώμενους ώθηση σε αυτό το ζήτημα τους δίνει τόσο η μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών όσο και η προσωπική τους μουσική κουλτούρα και κατάρτιση.

Πέντε από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι είναι αποκλειστικά και μόνο θέμα της δικής τους σχέσης με τη μουσική, «*Η δική μου ανάγκη που ήρθα σε επαφή με τη μουσική και η δική μου επαφή με τη μουσική*» (B4), ενώ μόνο ένας θεωρεί ότι οι σπουδές του στα Α.Τ.Ε.Ι. και ό,τι έμαθε εκεί είναι το μόνο κίνητρο που τον ωθεί να εντάσσει δραστηριότητες μουσικής στο πρόγραμμά του (B3).

Υπάρχουν επίσης απαντήσεις (B5, B10, B12, B13), οι οποίες αναφέρονται στη δύναμη της επαγγελματικής εμπειρίας, η οποία τους δίνει τα εφόδια που χρειάζονται, για να μπορούν να ενσωματώσουν τη μουσική στη δουλειά τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους βρεφονηπιοκόμους «*Η μουσική κατάρτιση όχι (δε μου δίνει ώθηση), γιατί δεν έχω επαρκή. Αυτά που έμαθα στη διάρκεια αυτών των χρόνων*» (B10).

Τέλος για δυο από τους συμμετέχοντες (B1, B15), ώθηση δίνει η ευχαρίστηση και η ανταπόκριση των παιδιών στη μουσική «*Εμένα με ωθεί στο να βάζω μουσική το ότι βλέπω πως τα παιδιά ανταποκρίνονται*» (B15).

- Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις προκύπτουν και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την προσωπική βαρύτητα που δίνουν σε συγκεκριμένους μουσικούς στόχους. Αν και κλήθηκαν να απαντήσουν μονολεκτικά λέγοντας πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου ανάλογα με το βάρος, που οι συγκεκριμένοι στόχοι έχουν σε ό,τι εφαρμόζουν στην πράξη, πολλοί

βρεφονηπιοκόμοι δεν αρκέστηκαν σε μια μονολεκτική απάντηση, αλλά προσπάθησαν εν συντομία να δικαιολογήσουν τη στάση τους. Πιο αναλυτικά η βαρύτητα που δίνουν στους προτεινόμενους στόχους φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 6
Προσωπική Βαρύτητα σε Μουσικούς Στόχους

Μουσικοί Στόχοι	Αριθμός Αναφορών	
	Μεγάλη έως αρκετή βαρύτητα	Μικρή έως καθόλου βαρύτητα
Εκτέλεση απλών ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων	9	10
Ομαδικό τραγούδι	14	1
Παίξιμο μουσικών οργάνων	8	11
Αναγνώριση ήχων από το περιβάλλον	11	8
Απλές συνθέσεις	2	17
Ακρόαση διαφόρων ειδών μουσικής	6	13
Χρήση απλών μουσικών όρων	9	7
Ενεργητική μουσική ακρόαση (συγκέντρωση, εσωτερίκευση και ανάκληση ήχων)	17	2
Οργάνωση και χρήση στοιχείων τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής.	3	16

Η ενεργητική μουσική ακρόαση και το ομαδικό τραγούδι προκύπτει να είναι οι στόχοι στους οποίους οι συμμετέχοντες δίνουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα, σε αντίθεση με αυτούς, που αφορούν την οργάνωση και χρήση στοιχείων, όπως το τονικό ύψος, η διάρκεια, η δυναμική, η ρυθμική αγωγή, καθώς και τη δημιουργία απλών συνθέσεων.

Κοινό επιχείρημα για τους περισσότερους παραμελημένους στόχους ήταν η μικρή ηλικία των παιδιών:

B14: «Δεν το έχω κάνει, γιατί τα παιδάκια θεωρώ ότι είναι πολύ μικρά για να μπορέσουν.»

B10: «Όχι, δεν είναι και η ηλικία τους.»

B18: «Ούτε αυτό... είναι και η ηλικία που περιορίζει.»

B1: «Σ' αυτή την ηλικία είναι δύσκολο να παίζουν (ένα ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα).»

B5: «Αυτό είναι λίγο δύσκολο μου φαίνεται για την ηλικία τη δική μας, τουλάχιστο για το τμήμα που είμαι εγώ τώρα, τα μικρότερα.»

B7: «Βάσει ηλικίας τώρα, λίγο.»

B8: «Αυτό είναι πιο δύσκολο στα μικρά. Λίγο λιγότερο.»

B12: «Όχι, γιατί είναι μικρή η ηλικία.»

B16: «Όχι, γιατί είναι πιο μικρά, γιατί εγώ έχω το βρεφονηπιακό τμήμα.»

Υπάρχουν βέβαια και μεμονωμένες περιπτώσεις, στις οποίες τίθεται ζήτημα έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού:

B5: «Δε γίνεται συχνά βέβαια, γιατί έχουμε έλλειψη μουσικών οργάνων.»

B8: «Προσπαθώ, δεν είναι πάντα εφικτό, γιατί δεν έχουμε τα μουσικά όργανα.»

καθώς και κάποιες αναφορές στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων:

B5: «Πιο δύσκολο κι νομίζω ότι δεν είμαστε οι κατάλληλοι, ίσως θέλουμε βοήθεια να το δουλέψουμε.»

- Οι δεκαπέντε (15) από τους δεκαεννέα (19) βρεφονηπιοκόμους χρησιμοποιούν πολλές μουσικές δραστηριότητες για την επίτευξη μη μουσικών στόχων. Ο κινητικός συντονισμός των παιδιών (B7), η γνωριμία με το σώμα τους (B13, B19), με τα συναισθήματά τους (B8), η ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου (B5), η γλωσσική τους ανάπτυξη (B1), και η κοινωνικοποίησή τους (B5), ήταν οι μη μουσικοί στόχοι που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Αξιοσημείωτο είναι βέβαια το γεγονός ότι δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες σε θέση να αναφέρουν ένα σχετικό και πολύ συγκεκριμένο παράδειγμα μιας τέτοιου είδους δραστηριότητας. Έτσι πολλά από τα παραδείγματα που δόθηκαν ήταν γενικά «Δίνω προτεραιότητα... σε ό,τι έχει σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, και αυτό μπορώ να το επενδύσω κάπως με μουσική» (B1), «Παράδειγμα, όταν μιλάμε για τα συναισθήματα χρησιμοποιούμε μουσική. Προσπαθούμε στο γρήγορο ρυθμό να τα φέρουμε ή στο χαμηλό. Ανάλογα αν είμαστε λυπημένοι...» (B8), ενώ σε κάποια δεν ήταν εμφανείς οι μη μουσικοί στόχοι «Είναι οι ουρίτσες, που παίζουμε συνέχεια, κι όταν σταματάει η μουσική, μένουμε ακίνητοι, όταν η μουσική παίζει, προσπαθούμε να βγάλουμε τις φωνές...» (B3).

Από τους υπόλοιπους τέσσερις, που δε χρησιμοποιούν δραστηριότητες για μη μουσικούς στόχους, μια μόνο ερωτώμενη διαφοροποιείται ελαφρώς. Αν και αρχικά δηλώνει ότι δε ξέρει κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο η μουσική, σκεπτόμενη περισσότερο αναφέρει κάποια ρυθμικά τραγουδάκια, που χρησιμοποιεί και που θα μπορούσαν, επειδή κατά τη γνώμη της είναι διαφορετικά, να θεωρηθούν ότι έχουν και μη μουσικούς στόχους, λέγοντας χαρακτηριστικά «Και να απασχοληθούμε με κάτι άλλο, με κάτι το

διαφορετικό. Να μη μένουμε στα ίδια... γιατί κάνουμε της Κυνηγού Φλάμπουρα ένα βιβλίο το οποίο έχει για τα ψαράκια. Έχει διάφορα τέτοια ρυθμικά τραγουδάκια» (B10).

- Στην πλειονότητά τους (οι 18 στους 19) οι συμμετέχοντες προσπαθούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους μια θετική στάση απέναντι στη μουσική. Παρακάτω κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν σχεδόν αυτούσιες κάποιες απαντήσεις ενδεικτικές για τη στάση που οι ίδιοι έχουν στο συγκεκριμένο ζήτημα:

B1: «Θα ήθελα να τους αρέσει, να τη νιώθουν και να μπορούν να εκφραστούν.»

B2: «Να μάθουν να ακούνε μουσική.»

B3: «Να αποκτήσουν έτσι μία σχέση με τη μουσική, με τα μουσικά όργανα, να καλλιεργηθούν λίγο, να μάθουν. Γιατί κάποια παιδιά μπορεί να έχουν και κάποια κλίση πάνω σ' αυτό, για να τα βοηθήσουμε κι εμείς ακόμη περισσότερο, σε συνεργασία με τους γονείς...»

B4: «Θετική, ναι, και την έχουν. Δεν έχω δει ποτέ παιδί που να μη θέλει να τραγουδήσει.»

B5: «... να καλλιεργήσουμε αυτό που λένε μουσικότητα και να τους αρέσει η καλή μουσική, να μη διαλέγουνε ό,τι να 'ναι, ότι ακούμε... Να μπορούμε να επιλέγουμε καλές μουσικές, εντός εισαγωγικών, ποιοτικές... όχι μουσικές που ακούμε παντού κι όπου να 'ναι. Μας τις επιβάλλουνε, ενώ δεν τις επιλέγουμε εμείς.»

B7: «... ελεύθερη έκφραση ψυχικά και σωματικά.»

B9: «Απλά θα ήθελα έτσι να νιώθουν να τους αρέσει και να μην το συνδυάζουν με το έχω καλή φωνή ή δεν έχω καλή φωνή, έχω καλό ρυθμό, δεν έχω καλό ρυθμό.»

B12: «(Να αισθάνονται) χαρούμενοι... και να τη ζητάνε.»

B18: «Θα ήθελα να αγαπούν τη μουσική, να τους αρέσει, να μάθουν κάποια πράγματα, να διασκεδάζουν μέσα απ' αυτή.»

Η απάντηση μιας μόνο βρεφονηπιοκόμου διαφέρει από τις υπόλοιπες, η οποία δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένη στάση θεωρώντας ότι δε χρειάζεται κάποια μεθόδευση, αλλά ότι «... βγαίνουν αβίαστα αυτά τα πράγματα» (B17).

6.1.4 Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, αρχικά παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ για την προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα τις πηγές ιδεών, που χρησιμοποιούν, τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, στα οποία βασίζονται, τους τομείς μουσικής διδασκαλίας, στους οποίους δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα καθώς και τα ζητήματα σχεδιασμού και τη μεθοδολογική προσέγγιση, που ακολουθούν.

6.1.4.1 Αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτικές μουσικής αγωγής

Με την ερώτηση 11 (βλ. Παράρτημα, σελ. 367) της συνέντευξης ζητήθηκε η άποψη των βρεφονηπιοκόμων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ για την προσχολική ηλικία, αν δηλαδή το γνωρίζουν, αν το χρησιμοποιούν και πώς το αξιολογούν. Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι ανεξάρτητα από το χρόνο προϋπηρεσίας τους στο επάγγελμα, αν και είναι ενήμεροι για την ύπαρξη του Α.Π. Προσχολικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ για το νηπιαγωγείο, δεν το γνωρίζουν σε βαθμό, που θα τους επέτρεπε να το χρησιμοποιούν στα μαθήματα μουσικής, που σχεδιάζουν. Τα στοιχεία που προκύπτουν είναι:

- Οι δώδεκα (12) από τους δεκαεννιά (19) συμμετέχοντες δε γνωρίζουν καθόλου το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που αφορά τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Από τους υπόλοιπους, οι πέντε (5) θεωρούν ότι το γνωρίζουν πολύ λίγο λέγοντας χαρακτηριστικά «*Όχι, ακριβώς, ξέρω στο περίπου, αλλά δεν έχω ασχοληθεί μ' αυτό ιδιαίτερα*» (B5), «*... ναι, αλλά δεν το έχω διαβάσει πολύ*» (B19), «*Αυτό μέσες άκρες... ξέρω περίπου...*» (B6), ενώ μόνο δύο (2) θεωρούν ότι το γνωρίζουν αρκετά «*Σαν αναλυτικό πρόγραμμα το έχω και το έχω διαβάσει.*» (B9), «*Έχω ενημερωθεί, αλλά χωρίς να έχω παραπέρα...*» (B17).
- Η μη γνώση του αναλυτικού προγράμματος έχει ως φυσική συνέπεια και τη μη εφαρμογή του. Μόνο δύο από τους ερωτώμενους δηλώνουν ότι το εφαρμόζουν, αλλά «*Όχι κατά γράμμα*» (B6), ή «*... κάποιες φορές έτσι για να πάρω κάποιες ιδέες*» (B9).

- Η συνδρομή του αναλυτικού προγράμματος στην οργάνωση των μουσικών δραστηριοτήτων αξιολογήθηκε μόνο από δύο συμμετέχοντες. Η μεν πρώτη βρεφονηπιοκόμος ισχυρίζεται ότι τη βοηθάει, της δίνει τις βάσεις, αλλά δεν την καθοδηγεί με τρόπο που να την απαλλάσσει από προσωπική αναζήτηση περισσότερου υλικού:

***B5:** «Με βοηθάει, αλλά δε με καθοδηγεί. Πιστεύω πως εγώ, αν ψάξω μόνη μου, κάτι θα μπορέσω να κάνω. Βέβαια, είναι ένα στάτους, κάτι δηλαδή που μπορούμε να βασιστούμε και να πατήσουμε σ' αυτό.»*

Η δε δεύτερη φέρνει στην επιφάνεια μια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι βρεφονηπιοκόμοι στη δουλειά τους μη γνωρίζοντας σε ποιους επιμέρους τομείς εντάσσονται τα όσα εφαρμόζουν με πιθανές συνέπειες στη στοχοθεσία και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό των μουσικών δραστηριοτήτων, που οργανώνουν. Εστιάζει λοιπόν στο γεγονός ότι η καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος την οδηγεί στο να εντάσσει σωστά τα όσα εφαρμόζει στα παιδιά από μουσικής άποψης:

***B9:** «Ναι, (με βοηθάει να οργανώσω το μάθημα της μουσικής)... Γιατί κάποιες φορές μπορεί να κάνουμε πράγματα τα οποία όμως δε ξέρουμε πού να τα εντάξουμε. Αυτό με οδηγεί για να δω τι είναι ακριβώς.»*

- Υπάρχει μια μόνο μεμονωμένη αξιολόγηση των στόχων, της μεθοδολογίας και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του Α.Π. (B9), στην οποία διαφαίνεται η εμπιστοσύνη της συγκεκριμένης βρεφονηπιοκόμου σε όλα όσα προτείνονται. Το γεγονός και μόνο ότι γράφτηκε από ανθρώπους που γνωρίζουν και που, όπως η ίδια αξιολογεί, είναι κοντά στα παιδιά, θεωρεί ότι δεν της δίνει πολλά περιθώρια αμφισβήτησης, «... έχω μια διάθεση να δίνω εμπιστοσύνη... γράφτηκε από κάποιους ανθρώπους που γνωρίζουν κάποια πράγματα... πιστεύω ότι είναι κοντά στα παιδιά. Είναι ενημερωμένοι». Αναγνωρίζει την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, τονίζει όμως τη σημασία της ενημέρωσης «Σίγουρα από τη θεωρία στην πράξη υπάρχει ένα διάστημα, αλλά δε μπορώ να το αμφισβητήσω... αν δε μπορέσω να εφαρμόσω το ένα, θα εφαρμόσω το άλλο. Πιστεύω όταν είσαι ενημερωμένος και όταν κάτι σου δίνεται, προσφέρεις πολύ περισσότερα από το να αμφισβητείς τα πάντα και όλους... Αν ήμουν όμως ενημερωμένη, θα μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα από αυτά τα απλά που γίνονται». Στην απάντησή της

διακρίνεται και η ανασφάλειά της για τις μουσικές της γνώσεις, η οποία, όπως αναφέρει, χαρακτηρίζει και τους συναδέλφους της «...πιστεύω ότι όλα μπορούν να εφαρμοστούν, απλά σε μας, επειδή πάντοτε τη μουσική λέγαμε ή ξέρω μουσική ή δεν ξέρω, την αντιμετωπίζαμε λίγο όπως τη γυμναστική, όπως τη ζωγραφική, ή ξέρω ή δεν ξέρω, οπότε είσαι λίγο απόμακρος, πράγμα που εγώ τη φοβάμαι, με την έννοια ότι δεν μπορώ να την εφαρμόσω (τη μουσική), όπως θα έπρεπε να την εφαρμόσω...». Κλείνει την τοποθέτησή της τονίζοντας την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο λεπτομερούς Α.Π. με «πιο πρακτικής φύσης δραστηριότητες. Προτείνοντας πέντε δέκα πράγματα μπορείς να φτιάξεις και πέντε παραπάνω εσύ από μόνη σου», ισχυριζόμενη παράλληλα ότι ακόμη μεγαλύτερη καθοδήγηση και βοήθεια θα μπορούσε να προσφέρει μια σχετική επιμόρφωση «...περισσότερο θεωρώ ότι έχουμε ανάγκη όλοι να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι, να γίνονται κάποια σεμινάρια, κάποιες ενημερώσεις.»

Σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό των μουσικών τους πρακτικών στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς πήραμε τις παρακάτω πληροφορίες:

- Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (17 βρεφονηπιοκόμοι) σχεδιάζει μόνη της τα προγράμματα μουσικής αγωγής, που εφαρμόζει μαζεύοντας υλικό από διάφορες πηγές «... τα σχεδιάζουμε μόνοι μας. Από ότι υλικό μπορώ να συγκεντρώσω εγώ, βιβλία και ό,τι μπορώ...» (B1), «... μέρα με τη μέρα, γενικά ψαχνόμαστε. Μπορούμε να δούμε κάτι στο ιντερνέτ, ανάλογα» (B6), και σε συνεργασία κάποιες φορές με τους συναδέλφους τους «... αν συναντήσω κάποια δυσκολία, μπορεί να ζητήσω τη βοήθεια κάποιου συναδέλφου» (B11). Δύο μόνο απαντήσεις διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες, έτσι μία βρεφονηπιοκόμος αναφέρει ότι συμβουλευεται το Α.Π. εμπλουτίζοντάς το ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας των παιδιών (B5), ενώ άλλη μια ακολουθεί μόνο ένα συγκεκριμένο υλικό, που έχει από παλιά, «Χρησιμοποιώ τα βιβλία και τις κασέτες της Φλάμπουρα» (B15).
- Οι δέκα (10) από τους δεκαεννέα (19) βρεφονηπιοκόμους ισχυρίζονται ότι δεν τους έχουν δοθεί κάποια άλλα έτοιμα προγράμματα μουσικής αγωγής, που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν. Από τους υπόλοιπους εννιά (9), που έχουν διαφορετική άποψη, αναφέρεται το υλικό από σχετικά σεμινάρια (B5, B17), από συναδέλφους (B16), από συγκεκριμένα βιβλία (B15), ενώ τρεις

αναφέρουν τα προγράμματα που τους δόθηκαν στα Α.Τ.Ε.Ι., τα οποία αξιολογούν λέγοντας:

B13: «Δεν πετυχαίνουν όλα.»

B19: «Κάποια ναι, κάποια τα θεωρώ δύσκολα για την ηλικία των δύο, τριών χρονών.»

B4: «Εντάξει, βοηθάνε.»

Αξιοσημείωτο βέβαια είναι το γεγονός ότι κανείς από τους ερωτώμενους δεν έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια της μέχρι τότε επαγγελματικής του πορείας να έχει τη βοήθεια κάποιου πιο εξειδικευμένου στη μουσική συναδέλφου.

- Κανείς από τους ερωτώμενους δε δημιουργεί ξεχωριστούς ατομικούς φακέλους (portfolios) σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών και τις μουσικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Μόνο τέσσερις (B1, B6, B7, B11) αναφέρουν ότι στο φάκελο του κάθε παιδιού εντάσσουν κυρίως τα λόγια των τραγουδιών, που έχουν διδαχθεί ή κάποιες από τις μουσικές δραστηριότητες που έχουν εφαρμοστεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας τους «Ό,τι μπορεί να μπει στο φάκελο το βάζουμε. Δεν κάνουμε ξεχωριστό όμως.» (B11).

Οι δεκατέσσερις (14) από τους δεκαεννιά (19) βρεφονηπιοκόμους δεν εντάσσουν καμία μουσική δραστηριότητα στον ατομικό φάκελο του κάθε παιδιού, τονίζοντας κάποιοι από αυτούς ότι συνηθίζουν να συμπεριλαμβάνουν μόνο τις εικαστικές δραστηριότητες:

B12: «Δεν έχει τύχει προς το παρόν να κάνουμε τέτοιους φακέλους, κυρίως εικαστικές δραστηριότητες βάζουμε στους φακέλους.»

B18: «Υπάρχει (ατομικός φάκελος), αλλά δεν έχει σχέση με τη μουσική. Πιο πολύ με τα εικαστικά.»

B10: «Με τις μουσικές (δραστηριότητες) όχι... Μπορεί να υπάρχει μια φωτοτυπία ή φωτοτυπίες με μουσικά όργανα. Μπορεί τα παιδάκια να κάνουν κάποια χειροτεχνία πάνω σ' αυτή. Να ζωγραφίσουν ή να προσθέσουν κάτι...»

Μια μόνο από τους συμμετέχοντες διαφοροποιείται λέγοντας ότι τα τραγούδια που διδάσκονται τα παιδιά εντάσσονται στον ατομικό τους φάκελο, αλλά ως δραστηριότητα που αφορά τον τομέα της γλωσσικής τους ανάπτυξης και της προφορικής επικοινωνίας «Ένα ποιηματάκι ή ένα τραγούδι που φτιάχνουμε... πάντα το βάζουμε στο παιδί και γλώσσα, προφορική επικοινωνία» (B9), αναδεικνύοντας με τη δήλωσή της τη σημασία που δίνεται στη

λειτουργία της μουσικής στους άλλους τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

- Οι γονείς των μαθητών τους, όπως αναφέρουν επτά (7) από τους συμμετέχοντες, δεν ενημερώνονται για θέματα που αφορούν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών τους και τις μουσικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Μόνο δυο βρεφονηπιοκόμοι ισχυρίζονται ότι ενημερώνουν τους γονείς κυρίως προφορικά (B11, B19), ιδιαίτερα, όπως τονίζει η μια από τις δυο, όταν παρατηρεί ότι κάποιος από τους μαθητές της έχει κάποια κλίση στη μουσική, «... αν δούμε ότι κάποιο παιδάκι έχει έφεση και του αρέσει ή με τα μουσικά όργανα βλέπεις ότι ασχολείται λίγο παραπάνω. Εγώ προσωπικά τους λέω, να το πάτε σ' ένα ωδείο, γιατί του αρέσει» (B19). Από τους υπόλοιπους αναφέρονται οι παρακάτω τρόποι ενημέρωσης των γονέων:
 - ✓ Ενημερώνονται μόνο από ό,τι υπάρχει στον ατομικό φάκελο του παιδιού (B1, B7, B13).
 - ✓ Ενημερώνονται μέσω των σχολικών εορτών (B5, B17).
 - ✓ Ενημερώνονται μόνο αν δείξουν οι ίδιοι ενδιαφέρον (B6, B10, B12).
 - ✓ Ενημερώνονται από ό,τι τα παιδιά μεταφέρουν στο σπίτι (B18, B17).

6.1.4.2 Μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται

Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας:

- Σχεδιάζοντας και οργανώνοντας κυρίως μόνοι τους, όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες, τις μουσικές δραστηριότητες, που εφαρμόζουν, χρησιμοποιούν ως κύριες πηγές ιδεών βιβλία, περιοδικά και υλικό, που μπορούν να βρουν στο διαδίκτυο. Θεωρούν επίσης την ανταλλαγή ιδεών κυρίως με τους παλιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους ιδιαίτερα σημαντική (B11, B16, B18, B19) καθώς και το ηχογραφημένο υλικό (CD, κασέτες), από όπου και αν το προμηθεύονται, πολύ χρήσιμο (B8, B12, B17, B19).

Όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί, πολύ λίγοι είναι οι βρεφονηπιοκόμοι, που χρησιμοποιούν τις σημειώσεις από τη σχολή τους (B3, B7, B8, B11, B17) ως πηγή άντλησης ιδεών, γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία από τους ερωτώμενους με πολλά χρόνια

υπηρεσίας, «... στις σπουδές δεκαοχτώ χρόνια πριν, νομίζω πως λειτουργούσαμε αλλιώς. Τα πράγματα εξελίσσονται πάρα πολύ» (B8), ενώ άλλη συνάδελφός της θεωρεί ότι «... αυτά που διδασκόμαστε στο Τ.Ε.Ι. δε μπαίνουν σε εφαρμογή εδώ στους παιδικούς. Δηλαδή, είναι πολύ διαφορετικά... πας ανάλογα με το τι μπορεί να καταλάβει το παιδάκι και να το προσαρμόσεις ανάλογα» (B10).

Υπάρχουν επίσης και κάποιες μεμονωμένες αναφορές σε υλικό από σεμινάρια (B2, B17), σε ιδέες από την τηλεόραση, γιατί «... τα παιδιά συνήθως βλέπουν τηλεόραση και τραγούδια γνωρίζουν πολλά, οπότε παίρνουμε υλικό κι από εκεί» (B12), σε δικές τους ιδέες (B6) καθώς και στο καθιερωμένο, «κλασσικό» υλικό, που χρησιμοποιείται στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς και μεταδίδεται με τη μορφή προφορικής παράδοσης (δεν είναι «τυπωμένο»), το οποίο φαίνεται να βοηθάει πολύ τον νεότερο σε ηλικία συμμετέχοντα (B7) με μόλις λίγους μήνες επαγγελματική εμπειρία.

Πίνακας 7

Πηγές Ιδεών Μουσικών Δραστηριοτήτων

Πηγές Ιδεών	Αριθμός Αναφορών
Βιβλία και περιοδικά	13
Διαδίκτυο	12
Συνάδελφοι	5
Σημειώσεις από τα Τ.Ε.Ι.	5
Κασέτες-CD	4
Σεμινάρια	2
Καθιερωμένο υλικό	1
Τηλεόραση	1
Δικές τους ιδέες	1

Οι δεκαοχτώ (18) από τους δεκαεννιά (19) βρεφονηπιοκόμους δε βασίζονται σε κάποιο από τα γνωστά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα. Από τις μικρές διαφοροποιήσεις των απαντήσεών τους μπορούμε να διακρίνουμε:

- Αυτούς (13 βρεφονηπιοκόμοι) που δεν τους απασχολεί καθόλου το συγκεκριμένο θέμα

B9: «Όχι, δεν ασχολούμαι μ' αυτό.»

B10: «Δε δίνω σημασία σ' αυτό. Με ενδιαφέρει απλά να το καταλαβαίνει το παιδάκι και να μπορεί...»

B11: «Δε με ενδιαφέρει σε ποιο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα ανήκουν. Με ενδιαφέρει η δραστηριότητα να είναι κατάλληλη, να αρέσει στα παιδιά, να φέρει κάποιο αποτέλεσμα.»

B14: «Όχι, εμένα δε με ενδιαφέρει.»

B17: «Αυτό ασυναίσθητα γίνεται. Όχι δεν επιλέγω κάτι, γιατί αυτό είναι του Orff. Απλά μου προκύπτει...»

- Αυτούς (B1, B2, B3, B4) που θεωρούν ότι συνδυάζουν στοιχεία από διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα

B1: «... κάνω συνδυασμό δραστηριοτήτων, μπορεί να μου αρέσει κάτι από δω, να πάρω κάτι από κει, μπορεί αυτά τα δύο να τα συνδυάσω κι έτσι να βγάλω ένα καινούριο...»

B2: «Είναι συνδυασμός (συστημάτων), ό,τι βρίσκεται στη βιβλιογραφία.»

B4: «Συνδυασμός, συνδυασμός όλων αυτών. Αν μπορεί να επιτευχθεί.»

Δυο απαντήσεις διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες. Έτσι μια από τις βρεφονηπιοκόμους αναφέρεται στην έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων, που δεν της επιτρέπει να ακολουθήσει κάποιο συγκεκριμένο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα «Εγώ λειτουργώ έτσι ξέχωρα. Θα είμαι πολύ ειλικρινής μαζί σου. Δεν κατέχω (κάποιο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα). Τον Orff έχω ακούσει, αλλά δε μπορώ να πω ότι δουλεύω πάνω σε κάποιον» (B8), ενώ η δεύτερη, αν και προσπαθεί να συνδυάσει στοιχεία, ακολουθεί κυρίως το σύστημα Orff, γιατί «έχω κάνει σύστημα Orff πολύ παλιά, όντας φοιτήτρια. Ναι, μ' αρέσει το Orff, γιατί έχει να κάνει ο ρυθμός από κάθε τι, από το πιο απλό πράγμα που είναι πιο κοντά στην καθημερινότητά μας» (B5).

- Οι μουσικές δραστηριότητες, που εφαρμόζουν, οι εννέα (9) από τους συμμετέχοντες είναι περισσότερο προγραμματισμένες. Οι μαθητές τους έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες για ελεύθερο πειραματισμό με το μουσικό περιβάλλον της τάξης «... Τα παιδιά εδώ δεν έχουν την πρόσβαση να πάνε να πάρουν τα μουσικά όργανα και να παίζουν μόνα τους...» (B8). Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ο περιορισμένος αριθμός των μουσικών οργάνων που έχουν στη διάθεσή τους «Είναι λίγο πιο προγραμματισμένο... δε μπορούμε να τα αφήσουμε ελεύθερα (με τα μουσικά όργανα), γιατί τα παιδιά μπορεί και να τα χαλάσουν κιόλας και δεν υπάρχουν και πολλά στο σχολείο...» (B6), «... είναι λίγα τα μουσικά όργανα, δεν κυκλοφορούν στην τάξη να μη χαλάσουν.» (B19).

Οι έξι (6) από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές τους είναι περισσότερο ελεύθερες *«Δε θεωρώ ότι είναι κάτι το προγραμματισμένο. Όταν τα παιδιά θέλουν να παίζουν ή να δούνε τα μουσικά όργανα, που είναι φυσικά στο ύψος των παιδιών για να τα φτάνουν, δε μπορώ να τους πω ξέρετε κάτι, μην παίζετε. Μπορούν να κινηθούν ελεύθερα.»* (B14), *«Ναι, βέβαια (υπάρχει δυνατότητα να πειραματιστούν ελεύθερα)!... Παρότι είναι μικρά τους αρέσουν κάποιες μουσικές και θέλουν επανάληψη...»* (B5), ενώ πολύ λιγότεροι (B2, B11, B12, B16) είναι οι βρεφονηπιοκόμοι που προσπαθούν να συνδυάζουν και προγραμματισμένες και ελεύθερες δραστηριότητες μαζί *«... συνήθως τα καθοδηγούμε πρώτα να το γνωρίσουν κι ύστερα παίζουν ελεύθερα»* (B12).

- Ένα από τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούν όλοι οι ερωτώμενοι είναι τα κρουστά μουσικά όργανα της τάξης. Επισημαίνονται όμως οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, κυρίως λόγω του μικρού τους αριθμού και της κακής τους ποιότητας, γιατί *«... είναι σε παιδικό στυλ... δεν είναι αυτό καθαυτό το μουσικό όργανο.»* (B4). Κάποιοι καταφεύγουν σε λύσεις, όπως να χρησιμοποιήσουν κάποια αυτοσχέδια ξυλάκια για την εκτέλεση ρυθμών ή κάποια από τα παιχνίδια των παιδιών, που προσφέρονται για τέτοιου είδους χρήση (B13), να κατασκευάσουν κάποια αυτοσχέδια μουσικά όργανα με τα παιδιά (B8, B18), ή ακόμη και *«... τα παιδιά μπορούν να φανταστούν, ότι είναι κάποιο μουσικό όργανο να κάνουμε κάποια πράγματα...»* (B18).

Επίσης πολλοί είναι οι βρεφονηπιοκόμοι (11) που αναφέρουν το cd player ή το κασετόφωνο ως ένα από τα κύρια εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούν, ενώ γίνονται και κάποιες μεμονωμένες αναφορές στη χρήση της τηλεόρασης μόνο *«βοηθητικά»* και για *«μικρό χρονικό διάστημα»* (B12), στη χρήση καρτελών με ήχους (B13) καθώς και στη φωνή που, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους ερωτώμενους *«... είναι καλύτερη από τα μουσικά όργανα...»* (B7).

Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ακόμη ότι, αν και κάποιοι (B1, B5, B9, B14, B19) θεωρούν αποτελεσματική τη χρήση του H/Y, γιατί *συνδυάζει «ήχο και εικόνα»* και *«κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών»*, οι συνθήκες της δουλειά τους δεν τους επιτρέπουν τη χρήση του. Μόνο πέντε από τους ερωτηθέντες χρησιμοποιούν περισσότερο περιστασιακά H/Y, ακόμη και το

προσωπικό τους laptop, γιατί «δεν υπάρχει (H/Y) στις τάξεις» και είναι «πρακτικά δύσκολο».

- Στην πλειονότητά τους (15 από τους 19) οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μουσικές δραστηριότητες για την επίτευξη μη μουσικών στόχων, όπως ο κινητικός συντονισμός των παιδιών (B7), η γνωριμία με το σώμα τους (B13, B19), η ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου (B5), η αναγνώριση των συναισθημάτων τους (B8), η κοινωνικοποίησή τους (B5, B14), η γλωσσική τους ανάπτυξη (B1).

Κάποιοι ερωτώμενοι αναφερόμενοι στους μη μουσικούς στόχους της διδασκαλίας τους εστίασαν κυρίως στους γνωστικούς, στους οποίους αποσκοπούν κάποιες μουσικές δραστηριότητες, που εφαρμόζουν, στο πλαίσιο μιας πιο διαθεματικής προσέγγισης:

B18: «*Ας πούμε για τη βροχή, έχουμε πει τραγούδια, έχουμε κάνει μιμητικές κινήσεις. Έχουμε ακούσει τη βροχή πώς πέφτει, όταν πέφτει γρήγορα ή όταν πέφτει σιγά.*»

B8: «*... Ακόμη και στο περπάτημα των ζώων. Ο ελέφαντας περπατάει βαριά, η χελώνα πηγαίνει αργά, τα μουλάρια μπορεί να πηγαίνουν πιο γρήγορα...*»

B9: «*Μπορεί να κάνουμε ένα παιχνιδάκι που σίγουρα μπορεί να έχει κάποιο μουσικό όργανο ή κάποιο τραγούδι που να συνοδεύει... Μπορεί να κάνω εικαστικά και να εμπλέκονται στόχοι από άλλους τομείς.*»

Από τους υπόλοιπους τέσσερις βρεφονηπιοκόμους, που δε χρησιμοποιούν μουσικές δραστηριότητες για μη μουσικούς στόχους, οι δυο εκφράζουν και μια αβεβαιότητα σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, λέγοντας χαρακτηριστικά: «*Δεν το έχω επιχειρήσει, όχι... δε ξέρω αν είναι σωστό ή λάθος...*» (B4), «*Δεν το ξέρω αυτό κατά πόσο μπορεί να (γίνει)...*» (B10).

- Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται αναλυτικά οι κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι ερωτώμενοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Αν και τους ζητήθηκε να διαβαθμίσουν τις απαντήσεις τους λέγοντας πολύ, αρκετά, λίγο ή καθόλου ανάλογα με το βαθμό με τον οποίο ασχολούνται με την κάθε κατηγορία ξεχωριστά, πολλοί ανταποκρίθηκαν με διαφορετικό τρόπο είτε περιγράφοντας μια σχετική δραστηριότητα, είτε αναφέροντας το

ενδιαφέρον των παιδιών στη συγκεκριμένη κατηγορία, είτε πιο μονολεκτικά με ένα ναι ή ένα όχι χωρίς καμία διαβάθμιση.

Πίνακας 8

Κατηγορίες Μουσικών Δραστηριοτήτων

Κατηγορίες Μουσικών Δραστηριοτήτων	Αριθμός Αναφορών				
	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Ενασχόληση χωρίς διαβάθμιση
Τραγούδι	10	8	-	-	1
Μουσική Ακρόαση	6	6	4	-	3
Γνωριμία, πειραματισμός με τα μουσικά όργανα	-	7	4	1	7
Κατασκευή μουσικών οργάνων	-	-	8	8	3
Κίνηση με βάση τη μουσική	8	3	-	-	8
Σύνθεση μουσικής	-	1	6	7	5
Μουσικό παιχνίδι	5	4	1	-	9
Ηχητικοί περίπατοι	-	3	2	7	6

Από την ανάλυση των δεδομένων στη συγκεκριμένη ερώτηση διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο τραγούδι, στις δραστηριότητες με κίνηση, στα μουσικά παιχνίδια και στην ακρόαση μουσικής. Μικρότερη βαρύτητα δίνουν στη γνωριμία με τα μουσικά όργανα της τάξης και στην κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων καθώς και σε ηχητικούς περιπάτους, ενώ ασχολούνται ελάχιστα ή καθόλου με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας λέγοντας χαρακτηριστικά:

B8: «... Δεν το έχω κάνει τόσο οργανωμένα. Βέβαια κάποιες φορές, ανάλογα με το θέμα, προσπαθούμε να κάνουμε μόνοι μας τραγουδάκια. Ή να βγάλουμε ομοιοκαταληξίες απ' αυτά, αλλά δεν το πάω στοχευμένα. Μας βγαίνει αυθόρμητα.»

B9: «... Βάζεις κάποια λόγια και τους δίνεις μουσική. Συνήθως δίνουν μουσική από κάποιο που το ξέρουν.»

B13: «Μια μουσική ιστορία. Μόνο αυτό.»

B17: «... καμιά φορά και τα παιδιά θέλουν να λένε ποιήματα που έφτιαζαν αυτά. Τους λέω, τραγουδήστε και ξεκινούν κάτι αυτοσχέδιο. Το κάνουν πολλές φορές.»

- Το ακριβές περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας διερευνήθηκε με τις ερωτήσεις 14-20 της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 368-369), κάποιες από τις οποίες συμπεριλαμβάνουν υποερωτήματα, που αναφέρονται σε ζητήματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας για τον κάθε τομέα ξεχωριστά. Οι

δεκαεννέα βρεφονηπιοκόμοι ανακαλώντας από την εμπειρία τους αναφέρουν τα παρακάτω στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται ανά τομέα μουσικής διδασκαλίας, όπως ακριβώς τέθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα στο:

I. Τραγούδι

Όσον αφορά την πιο συνηθισμένη μουσική δραστηριότητα, το τραγούδι:

- ✓ Το κύριο κριτήριο επιλογής για τους δώδεκα (12) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες είναι το θέμα του τραγουδιού, το οποίο θεωρείται σημαντικό να σχετίζεται με την *«ευρύτερη ενότητα»* που δουλεύουν κάθε φορά με τα παιδιά.

Από αρκετούς βρεφονηπιοκόμους (6) δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τραγουδιού, που επηρεάζουν τις επιλογές τους, όπως ο απλός και με ομοιοκαταληξία στίχος του (B1, B3, B13), το μικρό του μέγεθος (B13), το είδος του (B12), οι κινήσεις που υποβάλλει, ιδιαίτερα αν αυτές είναι *«ζωηρές»* και *«χαρούμενες»* (B18), το ύψος του (B2) καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργεί (B12).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες (B9, B11, B15, B16, B19) τόνισαν τη σημασία της απήχησης που πρέπει να έχει το κάθε τραγούδι στα παιδιά, ενώ άλλοι (B4, B13) θεώρησαν την ηλικία των μαθητών τους καθοριστική στην επιλογή των τραγουδιών.

Τέλος τρεις βρεφονηπιοκόμοι (B10, B11, B19) αισθάνονται πιο ασφαλείς να αντλούν τραγούδια από το συνηθισμένο ρεπερτόριο των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, *«... θα πούμε τα κλασικά τραγούδια, θα πούμε αυτά που γνωρίζουμε εμείς...»* (B11), γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια άλλη συνάδελφός τους, *«Πρώτα να το ξέρω πολύ καλά εγώ και να το λέω σωστά... δεν μπορώ σε κάθε περίπτωση να πω ένα τραγούδι που το γνωρίζω λίγο...»* (B17).

- ✓ Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, στο ρεπερτόριό τους συμπεριλαμβάνουν:

Πίνακας 9
Ρεπερτόριο Τραγουδιών

Είδος Τραγουδιών	Αριθμός Αναφορών
Σύγχρονα	15
Παραδοσιακά	12
Παιδικά	9
Τραγούδια άλλων πολιτισμών	7

- ✓ Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται με τη διδασκαλία τραγουδιού είναι κατά κύριο λόγο:

- η εκμάθηση της γλώσσας

B5: «... λέξεις που δεν τις λένε σωστά, να τις μάθουν σωστά, να τις συλλαβίζουν...»

B13: «Κι ακόμη και στην ομιλία τους... βοηθάει τη γλωσσική ανάπτυξη στα πιο μικρά παιδάκια.»

- η έκφραση

B11: «Με τα τραγούδια εκφράζονται τα παιδιά, εξωτερικεύουν τα συναισθήματα.»

- η ψυχαγωγία

B5: «Να χαίρονται, βασικά να ψυχαγωγούνται, πολύ σημαντική η ψυχαγωγία γι' αυτή την ηλικία... λέγοντας ένα παιδί ένα τραγούδι, να το ευχαριστηθεί, να συμμετέχει με όλες του τις δυνάμεις... είναι πολύ σημαντικό για μένα αυτό...»

- η δημιουργία διάθεσης

B12: «... ένα παιδί που κλαίει, όταν ακούσει μια ήρεμη μουσική ή χαρούμενη το κάνει να ξεχαστεί.»

B17: «... η μουσική εξημερώνει τα ήθη και εξημερώνει και τα παιδάκια, σε εισαγωγικά...»

- η κατανόηση του θέματος

B18: «Το τραγούδι μπορεί να αναφέρεται στο χελιδόνι και να περιγράφει το χελιδόνι... Μαθαίνουν τα παιδιά μέσα απ' αυτό...»

Λιγότερες αναφορές έχουμε και σε κάποιους άλλους διδακτικούς στόχους όπως:

- η εκμάθηση μουσικής

B9: «... να γνωρίσουν τη μουσική μέσα από το τραγούδι...»

B10: «... να είμαστε στο ρυθμό.»

- η ανάπτυξη της φαντασίας

B13: «Ένα τραγούδι μπορεί εκείνη τη στιγμή τα παιδάκια να μην το λένε, αλλά και μόνο που θα μπουν στη διαδικασία να το σκεφτούν, να το φανταστούν με εικόνα μπροστά τους...»

- ο συντονισμός και ο έλεγχος της φωνής

B5: «... να υπάρχει ένας συντονισμός... να μάθουν τα παιδιά μέσα απ' το τραγούδι να ελέγχουν τη φωνή τους, να μην τσιρίζουν πολύ, την ένταση... να αποκτήσουν ορθοφωνία, λέξεις που δεν τις λένε σωστά, να τις μάθουν...»

- ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης και η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων

B14: «Μπορούν μέσα από το τραγούδι να κάνουν κάποιες ρυθμικές κινήσεις... πιο πολύ να τα βοηθήσω να εκφραστούν και να κινηθούν, να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες.»

Υπήρξαν και κάποιες μεμονωμένες αναφορές σε στόχους όπως η ενεργητική ακρόαση της μουσικής (B2) και η ενδυνάμωση της μνήμης (B4), ενώ μια από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν έχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους λέγοντας χαρακτηριστικά «Δεν πιστεύω, δε θεωρώ πως με το τραγούδι θα μάθουν κάτι, απλά τους αρέσει.» (B15).

- ✓ Σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας τραγουδιού, που χρησιμοποιούν, από την ανάλυση των απαντήσεών τους συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι έντεκα (11) από τους δεκαεννέα (19), προτιμούν αρχικά να παρουσιάζουν οι ίδιοι το τραγούδι στα παιδιά και στη συνέχεια τα παροτρύνουν να τραγουδήσουν και αυτά μαζί τους. Κάποιοι από αυτούς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα λόγια (B8, B17, B19) «... Το πρώτο που κάνουμε είναι να λέμε τα λογάκια... Σαν ποίημα. Το ακούνε τα παιδιά, το συζητάμε λίγο και μετά το ντύνουμε με μουσική.» (B8), άλλοι (B5, B6, B13) τονίζουν τη σημασία των κινήσεων «... προτιμώ τραγούδια που να έχουν κινήσούλες και αν δεν έχουν βάζω εγώ δικές μου, γιατί τους αρέσει πιο πολύ και το επαναλαμβάνουν...» (B6), ενώ υπάρχουν και αυτοί (B2, B5, B6, B10, B12) που επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των συχνών επαναλήψεων «...βοηθάει πολύ η επανάληψη, να το κατακτήσει το παιδί το συγκεκριμένο τραγούδι και να οικειοποιηθεί τη μελωδία. Γιατί είναι λίγο δύσκολο για το παιδί αυτό.» (B5).

Υπάρχουν κάποιες μεμονωμένες αναφορές στην παρουσίαση του τραγουδιού από κάποιον μαθητή, «*αν το ξέρει το παιδάκι, θα το παρουσιάσει...*» (B9) καθώς και στην ένταξη άλλων εννοιών, όπως η ένταση, κατά τη διάρκεια της εκμάθησης τραγουδιών «*... όταν το μάθουν το λένε δυνατά και σιγά...*» (B2). Επίσης μία από τους συμμετέχοντες στην ανάλυση του τρόπου διδασκαλίας του τραγουδιού τονίζει τη σημασία της σωστής εκτέλεσής του από τον παιδαγωγό, ο οποίος πρέπει κατά την άποψή της να έχει και περιθώρια να τροποποιήσει τη μελωδία του «*... να είναι σωστή η μελωδία μας, όσο πιο πολύ μπορούμε να μην είμαστε κι εμείς παράφωνοι... Να λέμε σωστά ένα τραγούδι, όπως το μάθαμε ή να βάζουμε και δικό μας λίγο χρώμα, να το τροποποιήσουμε, αλλά όμως δε μπορούμε να δημιουργήσουμε εμείς μουσική, μας είναι δύσκολο...*» (B5).

Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων τους όσον αφορά τη χρήση ηχογραφημένων τραγουδιών. Για τέσσερις ερωτώμενους (B1, B7, B18, B19) το CD είναι ο κύριος τρόπος παρουσίασης των τραγουδιών στους μαθητές τους, «*Το ακούμε δυο τρεις φορές, το ακούμε στο CD, το λέω εγώ και προσπαθούν να το πούνε κι αυτά...*» (B18), ενώ από τους υπόλοιπους οι τρεις (3) το χρησιμοποιούν το ίδιο συχνά με τη φωνή τους (B9, B14, B15), κάποιιοι το χρησιμοποιούν ελάχιστα έως καθόλου (B6, B10, B12, B13) και άλλοι (B2, B4, B5, B8, B11, B16) απλώς βοηθητικά «*... Αν υπάρχει σε CD θα το ακούσουμε και σε CD. Το βάζω στο τέλος, δε μου αρέσει να το βάζω στην αρχή να το ακούνε έτοιμο*» (B8).

Πολλοί λίγοι επιλέγουν να χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες τραγουδιού κάποιες φορές συνοδεία μουσικών οργάνων, όπως η μελλόντικα (B13, B14), η φλογέρα (B17) και το ντέφι (B12), ή έστω συνοδεία ηχητικών κινήσεων του σώματος (B1). Η εκμάθηση των τραγουδιών για τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι μια ομαδική δραστηριότητα, «*τραγουδούν όλα τα παιδιά μαζί*», αρκεί, όπως τονίζει μια από τους βρεφονηπιοκόμους, να «*... τους αρέσει και (να) τραβήξει την προσοχή τους, είναι θέμα μελωδίας, δεν τους αρέσουν όλα τα τραγούδια...*», και να είναι στο επίπεδό τους «*... η ευκολία στη γλώσσα... οι συλλαβές... η ηλικία των παιδιών. Δε μπορούν δύσκολες λέξεις να τις τραγουδήσουν...*» (B5).

Η χρήση βιντεοσκοπημένων τραγουδιών, αν και θεωρούν πολλοί από τους ερωτώμενους ότι στα παιδιά «... αρέσει, γιατί συνδυάζει το οπτικό με το ακουστικό, οπότε τους τραβά το ενδιαφέρον» (B8), είναι πολύ περιορισμένη είτε λόγω συνθηκών, «είναι λίγο δύσκολο, γιατί δεν έχουμε τα μέσα...» (B2), είτε γιατί κάποιιοι την αξιολογούν αρνητικά:

B14: «Θεωρώ ότι το βίντεο γενικά καθηλώνει λίγο τα παιδιά, οπότε προσπαθώ να το λέω η ίδια.»

B6: «Όχι (δε βοηθάει) στο να το μάθουν νομίζω πιο εύκολα. Δεν παίζει ρόλο αυτό... Πιο εύκολα νομίζω το μαθαίνουν με τις κινήσεις...»

B5: «... Ό,τι έχουμε τώρα στο σπίτι, να μην το έχουμε και στο σχολείο... άμα τους αρέσει κάτι και το δώσεις σωστά, όσο πιο καλά γίνεται ένα τραγούδι με έκφραση προσώπου, με κίνηση, τα τραβάει κι αυτό πάρα πολύ. Και δεν είναι ανάγκη (να χρησιμοποιήσεις βίντεο)...»

- ✓ Το κριτήριο επιλογής δραστηριοτήτων, που μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία των τραγουδιών, ποικίλει. Επομένως από τις απαντήσεις τους διακρίνουμε τους συμμετέχοντες:

- σε αυτούς χωρίς κανένα κριτήριο (B10, B12, B14, B16)

B14: «Δε ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί αυτό.»

- σε αυτούς με αόριστο κριτήριο (B9, B13, B17, B18)

B13: «Δεν είναι όλα τα τραγούδια το ίδιο.»

- σε αυτούς που τους καθοδηγεί το τραγούδι (εννέα βρεφονηπιοκόμοι), οι οποίοι εστιάζουν κυρίως στην κίνηση, που μπορεί να υποβάλλει, και λιγότερο σε κάποιο είδος ενόργανης συνοδείας:

B1: «... υπάρχουν τραγούδια που μπορείς εύκολα να κάνεις μιμητικές κινήσεις...»

B2: «Κάποια τραγούδια μπορούμε να τα χορέψουμε, κάποια μπορούμε να τα κάνουμε με ρυθμό, με κίνηση.»

B7: «... απλά σε καθοδηγεί το τραγούδι... μπορείς να προσθέσεις και κίνηση μαζί... μπορεί να κάνουμε και μια δραματοποίηση.»

B5: «Κυρίως... την κίνηση. Μας βγαίνει πιο αυθόρμητα κι εμάς η κίνηση...»

Οι απαντήσεις δυο μόνο βρεφονηπιοκόμων διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες. Η μια αναφέρει ότι εφαρμόζει ότι παίρνει από τη σχετική

βιβλιογραφία χωρίς να το αξιολογεί, «Όπως το παίρνω απ' το βιβλίο.» (B15), και η άλλη έχει ως κύριο κριτήριο τη διάθεση των παιδιών, «... βλέπω τη διάθεση από τα παιδιά, αν θέλουν, αν αρέσει...» (B10).

II. Μουσική Ακρόαση

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης τα κριτήρια επιλογής κατάλληλης μουσικής για τα παιδιά διαφοροποιούνται σημαντικά. Πιο αναλυτικά, αυτά που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ως τα σημαντικότερα κριτήρια είναι:

- ✓ Η δημιουργία συγκεκριμένης διάθεσης (B1, B8, B11, B12, B13, B15, B18), η οποία συνήθως εξαρτάται από τη χρονική στιγμή της ημέρας:
 - B1:** «Ο χρόνος, δηλαδή ποια χρονική στιγμή της ημέρας είμαι... όταν είναι μεσημέρι, θα αφήσεις τα παιδιά να ηρεμήσουν, θα βάλεις κάτι πιο μαλακό να ακούσουν, να ηρεμήσουν, αν είναι πρωί να ακούσουν για να διασκεδάσουν...»
 - B15:** «Ανάλογα με την ώρα. Αν είναι πρωί, που έχουν περισσότερη ενέργεια τα παιδιά, κάτι που θα τα κινήσει πιο πολύ. Το μεσημέρι θα βάλουμε μια πιο απαλή μουσική, για να χαλαρώσουν, να ξεκουραστούν.»
 - B8:** «... Όταν βλέπω ότι τα παιδιά είναι πολύ υπερκινητικά θα βάλω κάποια χαμηλή μουσική, θα χαλαρώσουμε... Ή πάλι, όταν βλέπω ότι μπορεί να είναι υποτονικά, θα βάλω μια δυνατή μουσική, ένα ρυθμικό να χοροπηδήσουν.»
- ✓ Τα χαρακτηριστικά του μουσικού κομματιού (B2, B4, B7, B9, B12, B13, B19), όπως το ύφος του «... να είναι χαρούμενο...» (B2), η γλώσσα του, όταν πρόκειται για τραγούδι, να έχει «...ωραία λόγια» (B19) και « ... απλά... να μπορούν να τα επαναλάβουν... να καταλαβαίνουν τι λέει...» (B12), ο ρυθμός του (B9), η μελωδία του (B19), η ποιότητά του, «να είναι κάτι ποιοτικό...» (B19) και η πρωτοτυπία του «Να ακούσουν και κάτι άλλο, κάτι το διαφορετικό.» (B4), «... παράδειγμα η κλασική μουσική... είναι ευκαιρία το σχολείο να δώσει και κάτι άλλο.» (B9).
- ✓ Η θεματική ενότητα (B3, B5, B11, B14, B18), που δουλεύουν κάθε φορά:
 - B3:** «... Είναι ανάλογα με το θέμα που θα έχουμε... εκεί χρησιμοποιούμε πάλι την κλασική μουσική. Έτσι με το χειμώνα που είναι πιο... με μια ήρεμη μουσική.»
- ✓ Τα χαρακτηριστικά των παιδιών (B2, B7, B10, B12, B16), όπως η ηλικία τους «Να είναι για παιδιά η μουσική, για την ηλικία τους...» (B12), το επίπεδό τους,

«... να μπορούν τα παιδιά...» (B2) και οι προτιμήσεις τους, «...τους αρέσει, διασκεδάζουν, το επαναλαμβάνουν, το τραγουδούν» (B10).

- ✓ Η ενίσχυση της κίνησης (B3, B6, B14)

B14: «... Όταν κάτι θεωρώ πως είναι γρήγορο ή κατάλληλο, ούτως ώστε να κάνουν κάποιες κινήσεις τα παιδιά, να τα βοηθήσει δηλαδή κινητικά...»

B6: «... πιο πολύ μπορεί να τους βάλω μουσική για να χορέψουνε...»

- ✓ Η ψυχαγωγία των μαθητών (B5, B7), «... το να χαίρεται το παιδί αυτό που κάνει.» (B5).
- ✓ Η δημιουργία μουσικής υπόκρουσης (B5, B7), είτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είτε κατά τη διάρκεια εικαστικών δραστηριοτήτων.

Επίσης γίνονται μεμονωμένες αναφορές και σε κάποια άλλα κριτήρια για την επιλογή κατάλληλης μουσικής, όπως είναι οι στόχοι της διδακτικής ενότητας «... αυτό που θέλω να κάνω, το στόχο που επιδιώκω...» (B5), οι προσωπικές προτιμήσεις του παιδαγωγού «... Φαντάζομαι και το δικό μου γούστο, δε μπορώ να το αποφύγω...» (B17), καθώς και η χρήση ηχογραφημένης μουσικής για την εκμάθηση ενός τραγουδιού «... για να ακούσουμε ίσως κάποια τραγουδάκια που μπορεί εγώ να μην τα έχω μάθει ακόμη να τα λέω ή να μην τα ξέρω και να μας βοηθά...» (B6).

Οι μαθητές των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών έρχονται σε επαφή κατά κύριο λόγο με παιδικά τραγούδια, για τα οποία, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει μια βρεφονηπιοκόμος «... και στο σπίτι τους ακούνε κάτι αντίστοιχο» (B17). Πολύ λιγότερο οι συμμετέχοντες επιλέγουν λόγια μουσική «... όταν βάζω CD ελεύθερα, επιλέγω κλασική μουσική...» (B5), «... κλασική, βάζουμε το μεσημέρι, έτσι για ηρεμία...» (B19), «... την κλασική τη χρησιμοποιούμε και στις γιορτές πολύ. Ειδικά τη χριστουγεννιάτικη, Τσαϊκόφσκι. Εκεί σε βοηθάει, γιατί ταιριάζει με το θέμα.» (B8), και παραδοσιακή «... παραδοσιακά τραγούδια. Τους αρέσει πάρα πολύ να κάνουμε κύκλο και να χορεύουμε όλοι μαζί.» (B16), «... παραδοσιακά όταν έχουμε γιορτές...» (B19). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα εξής είδη μουσικής:

Πίνακας 10
Μουσική Ακρόαση

Είδος Μουσικής	Αριθμός Αναφορών
Παιδικά τραγούδια	18
Λόγια μουσική	7
Παραδοσιακή μουσική	4
Σύγχρονη	2
Χορευτική μουσική	2

Σύμφωνα με την απάντηση μιας εκ των ερωτώμενων (B9), η οποία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, τα παιδιά «απορροφούνται» με όλα τα είδη μουσικής, γι' αυτό και η ίδια προσπαθεί, όσο της επιτρέπει το υλικό που έχει στη διάθεσή της, να τους προσφέρει μια ποικιλία ακουσμάτων.

Στην πλειονότητά τους οι βρεφονηπιοκόμοι λαμβάνουν υπόψη τους τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών «... όταν τους αρέσει κάτι το ζαναβάζουμε...» (B5), «... αν δω πως ένα τραγούδι δεν τους αρέσει... Δεν επιμένω.» (B6), με κάποιους όμως περιορισμούς, όπως αναφέρουν δύο από τους ερωτώμενους «... πολλές προτιμήσεις είναι, ας πούμε, τα σύγχρονα τραγούδια, τα λαϊκά... Αυτά δεν τα βάζουμε... Δεν είναι ποιοτικές, δεν είναι εκπαιδευτικές (μουσικές).» (B4), «... τους το βάζω, όταν το ζητάνε επίμονα... όχι πάντα. Τους βάζω κι άλλη μουσική, για να ακούσουν κι άλλα είδη» (B19).

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν τις μουσικές τους προτιμήσεις τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων συμμετεχόντων λεκτικός, «... το ζητάνε... ξέρουν ακριβώς τι θέλουν...» (B1), όμως, όπως τονίζει μια από τους ερωτώμενους «... απλά τα παιδιά επαναλαμβάνουν. Αν θέλουν να ακούσουν τα στρουμφάκια θα πουν, κυρία θέλουμε τα στρουμφάκια, χωρίς να έχουν ακούσει κάτι καινούργιο. Αν ακούσουν και το καινούργιο μπορεί να θέλουν κάτι άλλο και να πουν το άλλο.» (B9). Τρεις βρεφονηπιοκόμοι (B5, B6, B10) θεωρούν ενδεικτική των προτιμήσεών τους και την αντίδραση των μαθητών τους, «... βλέπω ότι τους αρέσει, διασκεδάζουν, το επαναλαμβάνουν, το τραγουδούν.» (B10), «... συμμετέχουν έντονα σ' αυτό που κάνουν... Όταν πλέον δεν τους ενδιαφέρει... αρχίζουν και φεύγουν απ' την ομάδα... γιατί αλλάζει κι εύκολα το ενδιαφέρον τους... η ομάδα μας καθοδηγεί...» (B5), ενώ μια από τους συμμετέχοντες (B9) αναφέρει και την περίπτωση «Κάποιες φορές φέρνουν κάποιο CD, όπως φέρνουν και DVD, αλλά πιο σπάνια».

Ζητήθηκε τέλος από τους ερωτώμενους να περιγράψουν ενδεικτικά μια δραστηριότητα που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των ακροάσεων, ώστε οι μαθητές

τους να κατανοούν τα χαρακτηριστικά της μουσικής που ακούν. Αν και χρειάστηκαν αρκετές διευκρινίσεις προκειμένου να αποσαφηνίσουμε σε τι είδους δραστηριότητες αναφερόμαστε, τέσσερις (B7, B10, B12, B17), από τους δεκαεννέα βρεφονηπιοκόμους δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν κάτι αντίστοιχο, είτε γιατί «*τέτοιες εφαρμογές τελικά είναι λίγο δύσκολο... στο βρεφικό τμήμα*» (B7) είτε γιατί «*... αν κάνουν (και) κάτι άλλο μπορεί να τα μπερδέψουν*» (B10).

Έξη από τους ερωτώμενους (B2, B4, B6, B9, B11, B14) αναφέρουν ότι εφαρμόζουν τέτοιου είδους δραστηριότητες, χωρίς να μας δίνουν όμως μια σαφή εικόνα περί τίνος πρόκειται:

B6: «*... Έχω κάνει ένα σχετικό παιχνίδι με κορδέλες από γκοφρέ... όχι πολύ συχνά, αλλά έχει τύχει να το συμπεριλάβουμε στο πρόγραμμα.*»

B9: «*... Έχω κάνει κατά καιρούς, μπορεί να ακούσουν κάτι και στη συνέχεια να το ζωγραφίσουν. Κάτι τέτοιο. Ή να ακούσουν και να αυτοσχεδιάσουν. Δε ξέρω αν είναι αυτό που με ρωτήσατε. Ακούγοντας μουσική χωρίς λόγια και εκείνη την ώρα να αυτοσχεδιάσουν... κινητικά.*»

B11: «*... ακούν τον ήχο, πώς θροΐζουν τα φύλλα, κι αυτά απλώς να κάνουν τα φυλλαράκια... Χαρακτηριστικά της μουσικής, όχι... Με τραγούδι όχι, με τους ήχους περισσότερο.*»

Στις σχετικές δραστηριότητες που αναφέρουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διαπιστώνεται πολλές φορές μια όχι τόσο ξεκάθαρη χρήση εννοιών, όπως «*χαμηλή μουσική*» (B1), «*ήρεμη μουσική*» (B3). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν χαρακτηριστικά της μουσικής όπως:

α. Η ένταση (B3, B8, B16)

B8: «*... Έχει τύχει ανάλογα με την ένταση τις μουσικής, τα παιδιά να κάνουν και κινήσεις του σώματος.*»

β. Η ταχύτητα (B1, B13, B15, B18, B19)

B1: «*Με κορδέλες κάνουμε δραστηριότητες, όταν η μουσική είναι χαμηλή το μαντίλι κινείται πιο αργά, όταν... ανεβαίνει ο ρυθμός της, κινείται πιο γρήγορα...*»

γ. Η ενορχήστρωση (B5)

B5: «*... μάλιστα τους λέω και τα μουσικά όργανα. Να παίζουμε βιολί τώρα; Να παίζουμε ταμπούρλο, να παίζουμε πιάνο, μιμούμενοι τις κινήσεις...*»

III. Μουσική Σύνθεση

Οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας εντάσσονται σπάνια στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 17 της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 368). Έντεκα (11) ερωτώμενοι αναφέρουν ότι εφαρμόζουν αλλά όχι τόσο συχνά και όχι πάντα πολύ οργανωμένα (B4), δραστηριότητες μουσικής σύνθεσης, όπως η μουσική επένδυση ποιήματος (B1, B9), η μελοποίηση των ονομάτων των παιδιών (B8), ο αυτοσχεδιασμός (B4, B6, B10), οι ηχοϊστορίες (B3, B13):

B1: «... αυτό θα το κάνω με ένα ποίημα. Θα το επενδύσω με μουσική που εμείς οι ίδιοι παράγουμε ...»

B8: «... μπορούμε να μελοποιούμε τα ονόματά μας... να τα λένε τραγουδιστά και με παλαμάκια...»

B6: «Να φτιάξουν ένα αυτοσχέδιο τραγουδάκι... Έχει τύχει να δώσουμε συνέχεια σε ένα τραγουδάκι που είναι μικρό, να το μεγαλώσουμε.»

B3: «Σ' ένα παραμύθι να βάλουμε ήχους πιο πολύ... μπορούμε να κάνουμε έναν κεραυνό από... χαρτόνι που κουνιέται...»

Από τους οχτώ συμμετέχοντες που δεν εφαρμόζουν καθόλου ή εφαρμόζουν εξαιρετικά σπάνια δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας οι δυο το δικαιολογούν αναφερόμενοι στη μικρή ηλικία των μαθητών τους και στη δική τους αδυναμία στο συγκεκριμένο τομέα:

B2: «Όχι, γιατί είναι και η ηλικία μικρή των παιδιών, πολύ σπάνια αυτό. Σε μεγάλα παιδιά, αν τύχει καμιά φορά.»

B5: «Όχι... λόγω της ηλικίας, είναι πιο δύσκολο να γίνει κάτι τέτοιο... ίσως είναι πιο εύκολο με μεγαλύτερη ομάδα. Δε νομίζω όμως ότι έχουμε ασχοληθεί πολύ μ' αυτό το θέμα γενικά. Είναι δύσκολο για μας, αυτό πιστεύω εγώ.»

IV. Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες

Περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο εντάσσουν την κίνηση, οι συμμετέχοντες καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος μουσικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται σε:

- Μιμητικές κινήσεις είτε στα πλαίσια ενός τραγουδιού, μιας ακρόασης, είτε με ρυθμική συνοδεία που ενισχύει την κίνηση

B19: «... Στα τραγούδια βάζουμε κίνηση πολύ, όταν κάνουμε μιμητικές κινήσεις, όπως τα ζώα, τα δέντρα... είχαμε κάνει (κινήσεις) ακούγοντας ένα CD... με καθοδήγηση... είχε διάφορους ήχους, γλιστρώ, πατάω σε καρφιά...»

B10: «... εγώ μπορεί να χτυπάω ένα μουσικό όργανο και να ζητάω από τα παιδάκια να κάνουν διάφορες κινήσεις, να παριστάνουν ένα ζώο...»

- Μουσικοκινητικά παιχνίδια

B9: «... να περπατήσουν αργά ή γρήγορα ή να σταματήσουν ανάλογα με το μουσικό όργανο που θα έχουμε επιλέξει.»

B1: «... χρησιμοποιούμε κορδέλες, το σώμα μας πολύ... μπάλες, χαρτιά, οτιδήποτε...»

- Χορογραφίες

B5: «Χορογραφίες... Όταν ακούνε μουσική πέρα απ' την ελεύθερη έκφραση... μπορούμε να κάνουμε κάτι, τους συντονίζουμε.»

B9: «Μπορεί να ακούσουν μουσική και να χορέψουν. Η μοντέρνα μουσική ή παραδοσιακή...»

- Δραματοποίηση παραμυθιού

B14: «Πολλές φορές στην αφήγηση παραμυθιού... και γενικά στην εξιστόρηση... μπορεί να χρησιμοποιήσω μια μουσική για να δείξω τον αργό τρόπο που μπορεί να περπατάει το κοριτσάκι, ή το γρήγορο τρόπο που...»

- Κατανόηση μουσικών εννοιών

B19: «... Σε κάποιες έννοιες, όπως το ψηλά, το χαμηλά.»

B5: «... μπορούμε να έχουμε συντονισμό κινήσεων, ακούσματος, να κατανοούμε το πιο γρήγορα, έννοιες, το πιο αργά. Στη μουσική που παίζει αργά δεν τρέχουμε, προσπαθούμε αυτό να το κάνουμε με το σώμα μας.»

V. Δημιουργική χρήση μουσικών οργάνων

Στην ερώτηση σχετικά με το τι είδους δραστηριότητες επιλέγουν, ώστε οι μαθητές τους να μάθουν να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα μουσικά όργανα της τάξης τους, με εξαίρεση δυο βρεφονηπιοκόμους (B7, B18), που δηλώνουν ότι δεν τα χρησιμοποιούν, οι οχτώ (8) από τους δεκαεννέα ερωτώμενους αναφέρονται κυρίως σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες:

B6: «Μουσικοκινητικά παιχνίδια, δηλαδή με κάποιον ήχο του οργάνου να σταματάμε, να ξεκινάμε, να κάνουμε κάτι. Συνήθως, αυτά χρησιμοποιούμε σ' αυτή την ηλικία με τα μουσικά όργανα. Κάποιες κινήσεις δηλαδή...»

B8: «... Τα περπατήματα των ζώων συνήθως με τα μουσικά οργανάκια. Ή και το συναίσθημα... όταν χτυπάει κάτι πολύ δυνατά είναι θυμωμένα, κάνουν ότι κοιμούνται, είναι πολύ απαλό.»

B10: «... κάνουμε κινητικές ασκήσεις... μουσικές καρέκλες... κάνουν κινήσεις, με τα ζωάκια...»

Πέντε (5) βρεφονηπιοκόμοι εστιάζουν στις ευκαιρίες, που έχουν οι μαθητές τους, για πειραματισμό με τα μουσικά όργανα της τάξης, είτε ελεύθερο (B4, B9, B14, B17) είτε πιο δομημένο (B17, B4):

B4: «... να πειραματιστούν μόνο τους, αυθόρμητα...»

B9: «... Τους αρέσει πάρα πολύ να τα χρησιμοποιούν μόνο τους.»

B17: «... πειραματίζονται ελεύθερα... Τώρα... αν πάρουμε όλοι ένα μουσικό όργανο, θα ξεκινήσει ο καθένας με τη σειρά να κουνήσει το μουσικό όργανο, να το χρησιμοποιήσει όπως πρέπει... ή δυο-δυο. Ή θα σταματάει ο ένας και θα ξεκινάει ο άλλος, να μάθουν πότε πρέπει να ξεκινήσουν, να περιμένει ο καθένας τη σειρά του.»

Λιγότερες αναφορές (B1, B2, B14, B19), έγιναν σε μουσικά παιχνίδια, χωρίς όμως από την περιγραφή τους να είναι ευδιάκριτοι οι στόχοι:

B1: «Χωρίζονται σε ομάδες και παίζουν οι μισοί τη μία ομάδα των μουσικών οργάνων, που έχουν αναλάβει, η άλλη ομάδα, όλοι μαζί...»

B19: «... Συνήθως χωρίζω τα μουσικά όργανα σε ομάδες, κάποια παιδιά έχουν το τύμπανο, κάποια τα κουδουνάκια, τα ξυλάκια... και ανάλογα να τους πω, όπως χτυπώ εγώ να χτυπάτε ταυτόχρονα όλα τα μουσικά όργανα. Ή μια φορά μόνο τα τύμπανα ή...»

Οι ερωτώμενοι αναφέρονται επίσης στη χρήση μουσικών οργάνων σε δραστηριότητες που αποσκοπούν:

- Στην εκμάθηση μουσικών εννοιών (B3, B8, B9, B14), όπως η ένταση, η ταχύτητα, το τονικό ύψος, η διάρκεια:

B3: «... μπορεί να μάθουν τις αξίες έτσι με τα όργανα...»

B8: «... Και έννοιες, το πάνω κάτω, το χαμηλά ψηλά...»

B9: «... πιο δυνατά, πιο σιγά.»

- Στην αναγνώριση και διάκριση των ήχων (B1, B5)

B1: «... Πρώτα τα γνωρίζουν, ακούνε τους ήχους, αναγνωρίζουν τον ήχο από κάθε μουσικό όργανο...»

B5: «Να ξεχωρίσουμε τι όργανο είναι από τον ήχο... το ένα κάνει πιο δυνατό ήχο, το άλλο πιο σιγανό... να διακρίνουν τα όργανα από τους ήχους.»

- Στην ενοργανη συνοδεία τραγουδιών (B9, B10, B16)

B9: «... να συνοδεύει το τραγουδάκι, τη φωνή μας να συνοδεύει το όργανο, η φωνή μας να μη ξεφεύγει, να κάνουν παρεούλα. Η να σταματάμε μαζί, να ξεκινάμε μαζί. Πρώτα η μαράκα μετά το ταμπορίνο.»

B16: «Να πούμε ένα τραγουδάκι και να χτυπάμε στο ρυθμό του τραγουδιού και να το δώσουμε και στα παιδιά να το κάνουν.»

6.1.5 Μεθοδολογική προσέγγιση της μουσικής διδασκαλίας

Με την ερώτηση 21 της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 369), επιχειρήθηκε η διερεύνηση των μεθοδολογικών κατευθύνσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε σχέση με τη διδασκαλία της μουσικής στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Οι συμμετέχοντες μέσω πολλών υποερωτημάτων αναφέρθηκαν στις επιλογές τους όσον αφορά συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές (διαθεματικότητα, θεματοκεντρική προσέγγιση, μοντελοποίηση, ελεύθερος πειραματισμός), στον προσανατολισμό τους στη διαδικασία της μάθησης ή στους διδακτικούς στόχους, στη σημασία της εξασφάλισης της συμμετοχής και της επιτυχίας των μαθητών τους, στον τρόπο που αξιολογούν τη μουσική διδασκαλία, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά το σχεδιασμό των μουσικών τους μαθημάτων καθώς και στις γενικότερες διδακτικές τους αντιλήψεις.

6.1.5.1 Διαθεματικότητα ή αυτονομία

Αν και ο όρος διαθεματικότητα δεν ήταν γνωστός σε όλους, στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι, οι έντεκα (11) από τους δεκαεννέα (19), εντάσσουν τις μουσικές δραστηριότητες στις ευρύτερες θεματικές ενότητες, που δουλεύουν με τα παιδιά:

B3: «... Ακολουθούμε ένα θέμα και μέσα απ' αυτό θα βγάλουμε απ' όλες τις δραστηριότητες και μουσικοκινητικές...»

B4: «... μιλήσαμε χθες, ας πούμε, για τα χειμωνιάτικα ρούχα, και στα πλαίσια αυτής της ενότητας σκεφτήκαμε και μερικά τραγούδια που έχουν σχέση με το χειμώνα...»

B9: «... Όχι πιο εξειδικευμένα... Δεν ακούγονται ποτέ αυτοί οι όροι (ρυθμός, ένταση κ.α.)...»

B5: «Κυρίως διαθεματική (προσέγγιση), δε νομίζω να προλαβαίνουμε... Είναι λίγο δύσκολο να συντονιστούμε, να κάνεις και κάτι ξεκομμένο...»

Δύο μόνο από τους συμμετέχοντες (B15, B16) δηλώνουν ότι οι μουσικές δραστηριότητες, που εφαρμόζουν, είναι αυτόνομες και ανεξάρτητες. Οι υπόλοιποι έξι (6) αναφέρουν ότι συνδυάζουν τη διαθεματική και τη θεματοκεντρική προσέγγιση, επομένως σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι είναι καθαρά μουσικοί, «... αν εγώ θα τους διδάξω κάτι για το βιολί, εννοείτε ότι θα τους βάλω κάτι κατάλληλο...» (B14). Μια από τους βρεφονηπιοκόμους, που ακολουθεί και τις δυο προσεγγίσεις, θέτει ως κριτήριο την ηλικία των παιδιών λέγοντας «... στα μεγαλύτερα παιδιά... προσπαθώ να υπάρχει... θέμα μουσικής... Να βάλουμε τα μουσικά όργανα, να τα διαχωρίσουμε, γιατί μπορούν σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά. Κάποιους ρυθμούς, τις νότες τις κάνεις ακόμη και χωρίς τα παιδιά να έχουν υπόψη τους τι είναι η νότα και το πεντάγραμμα... Όχι πως εδώ (στις μικρότερες ηλικίες) δε μπορούμε να πούμε κάποια πράγματα για τα μουσικά όργανα, για τη μουσική, για τους μουσικούς ...» (B8).

6.1.5.2 Μοντελοποίηση ή ελεύθερος πειραματισμός

Η πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας θεωρείται από τους περισσότερους συμμετέχοντες ο συνδυασμός του ελεύθερου πειραματισμού και της μοντελοποίησης, της δημιουργίας δηλαδή ενός προτύπου προς μίμηση. Σε κάποιες απαντήσεις διαχωρίζεται η επιλογή των δυο διαφορετικών μεθόδων ανάλογα με την ηλικία των παιδιών (B12, B16, B5) τονίζοντας ότι οι μικρότεροι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να μιμηθούν, «...αναλόγως την ηλικία νομίζω. Τα πιο μικρά παιδάκια θέλουν λίγο καθοδήγηση σε κάποια ρυθμική, στη μουσικοκινητική. Τα πιο μεγάλα μπορεί να τα αφήσεις και μόνα τους να πειραματιστούν... γιατί για μας στους παιδικούς είναι μεγάλο το φάσμα των ηλικιών» (B16). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η επιλογή μεθόδου γίνεται ανάλογα με τον τομέα της μουσικής διδασκαλίας, έτσι για παράδειγμα στο τραγούδι η εκπαιδευτικός ή το C.D λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση, ενώ στη χρήση μουσικών οργάνων είναι πιο αποτελεσματικός ο ελεύθερος πειραματισμός (B2). Παρ' όλα αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις διαφαίνεται η ιδιαίτερη σημασία που δίνουν στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσω του πειραματισμού:

B1: «... είναι ωραίο να πειραματιστούν μόνα τους. Νομίζω όμως πως το συνδυάζω κάπως... δηλαδή θα τους γνωρίσω τα μουσικά όργανα, θα κάνουμε

δυο τρία πράγματα μ' αυτά και μετά μόνα τους θα βρούνε και τον τρόπο που θα τα παίζουν και.. θα πειραματιστούνε, θα κάνουν και τη δικιά τους μουσική... Το ίδιο όπως και στη ζωγραφική, δεν τους δίνω κατευθύνσεις, έτοιμο σχέδιο... να έχει μια ισορροπία και να καταλαμβάνει περισσότερο χώρο η δική τους πρωτοβουλία...»

B18: «... Νομίζω ότι είναι διαφορετικοί οι στόχοι στις δυο περιπτώσεις. Δηλαδή, θα τους δείξω εγώ, κάτι θα μάθουνε... Όταν πειραματίζονται πηγαίνουν και κάπου αλλού, λίγο παραπάνω...»

B5: «... θέλω να εκφράζονται τα παιδιά, γιατί από εκεί, από την έκφραση των παιδιών, μπορούμε κι εμείς να πάρουμε πράγματα και να προχωρήσουμε...»

B10: «... μπορούν αυτά να εκφραστούν πιο καλύτερα από εμένα»

Από τους υπόλοιπους ερωτώμενους τρεις μόνο (B4, B6, B17) επιλέγουν ως αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας τη δημιουργία προτύπων προς μίμηση, ενώ οι έξη (B3, B7, B8, B11, B13, B14) αποκλειστικά τον ελεύθερο πειραματισμό τονίζοντας ότι «... το πείραμα μας δίνει εμάς περισσότερες ευκαιρίες διδασκαλίας...» (B13). Σε κάποιες βέβαια περιπτώσεις αυτός ο πειραματισμός συνοδεύεται και από κάποια λεκτική καθοδήγηση «... σε όλα ελεύθερα... συνήθως (όμως) τους εξηγώ πρώτα και μετά πάμε να το κάνουμε και στην πράξη.» (B8).

6.1.5.3 Διδακτικοί στόχοι ή διαδικασία μάθησης

Προβληματιζόμενοι για το αν η μουσική τους διδασκαλία επικεντρώνεται στη διαδικασία μάθησης ή στο μαθησιακό αποτέλεσμα οι επτά (7) από τους δεκαεννέα συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ανήκουν στους εκπαιδευτικούς, που δίνουν βαρύτητα πρωτίστως στην επίτευξη των στόχων, «Ξεκινάς με στόχους. Στο τέλος βέβαια κάνεις μια αποτίμηση του τι πετυχαίνεις και τι όχι. Εγώ ξεκινάω με στόχους. Προσπαθώ να περάσω κάποια πράγματα στα παιδιά. Το τι θα πετύχεις στο τέλος, τι θα καταφέρουμε...» (B8), ενώ οι τέσσερις εστιάζουν στον τρόπο, που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν, λέγοντας χαρακτηριστικά:

B2: «... Στον τρόπο, ο τρόπος πιστεύω μας οδηγεί στο να μάθουμε αυτά που θέλουμε. Γιατί μπορώ να το πω εγώ κάπως και να μην το καταλάβουν τα παιδιά, όμως αν τους το δώσουμε με τρόπο να το καταλάβουν, θα έχω και το αποτέλεσμα...»

B9: «... Θέτονται οι στόχοι, αλλά πιστεύω ότι είναι περισσότερο η διαδικασία, γιατί πολλές φορές μπορεί να μη φτάσεις στον εφικτό στόχο... γιατί η διάθεση

και μόνο του παιδιού φτάνει να μη φτάσεις στο στόχο... Είναι αστάθμητος παράγοντας το παιδί...»

B16: *«... τη διαδικασία... δε βάζω στάνταρ. Θέλω κάποια πράγματα να γίνουν, αλλά είναι αναλόγως και με τη διάθεση των παιδιών κάθε μέρα...»*

Οι υπόλοιποι οχτώ συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δίνουν την ίδια σημασία τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στην επίτευξη των στόχων, *«... δίνω και στα δύο σημασία, δηλαδή με ενδιαφέρει αυτό που θα γίνει να γίνει σωστά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών... γιατί αν γίνει σωστά και κάτι πάρουν τότε θα έχω επιτύχει και το στόχο...»* (B1). Ενδιαφέρονται οι μαθητές τους να *«... φαίνεται ότι έχουν προοδέψει αρκετά...»* (B10) χωρίς όμως *«... να τα κουράζω με την έννοια, ότι είναι μικρά κι έχουν πολλές ακόμη βαθμίδες στη ζωή τους... Πιο πολύ με ενδιαφέρει να μάθουν τα παιδιά πέντε πράγματα, όχι τόσο να κάνουν συσσωρευμένες εργασίες, αλλά με πιο απλούς τρόπους σταδιακά να τους μένει κάτι.»* (B19).

6.1.5.4 Η συμμετοχή και η επιτυχία των παιδιών

Η εξασφάλιση της συμμετοχής και της επιτυχίας των παιδιών στις δραστηριότητες, που ετοιμάζουν, για την πλειονότητα των συμμετεχόντων (13 αναφορές) είναι ένας από τους παράγοντες που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό μαθημάτων μουσικής. Ωστόσο σε κάποιες απαντήσεις διακρίνουμε έναν προβληματισμό και μια διάθεση αυτοκριτικής αναφορικά με τους λόγους στους οποίους μπορεί να οφείλεται η μη συμμετοχή των μαθητών:

B8: *«... αν τα παιδιά δε συμμετέχουν ή κάτι εγώ δεν έχω κάνει σωστά ή αυτό που έχω επιλέξει δεν τους αρέσει πολύ, δεν τους τραβάει την προσοχή...»*

B3: *«... πρέπει να πάμε σιγά σιγά, να καταλάβουν τα παιδιά τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, να το κρατήσουν.»*

B9: *«... δε μπορεί να το βάλεις σαν στόχο σώνει και καλά να τα καταφέρουν, γιατί ίσως θα πιεστούν τα παιδιά... Αλλά σίγουρα το κάνεις για να το πετύχεις. Θα δώσεις έμφαση στη διαδικασία και σίγουρα, όταν επιτευχθεί, θα το χαρείς κιόλας.»*

Οι ερωτώμενοι, που δηλώνουν ότι η συμμετοχή και η επιτυχία των μαθητών στις μουσικές δραστηριότητες που σχεδιάζουν δεν τους *«απασχολεί ιδιαίτερα»* επιχειρηματολογούν λέγοντας:

B1: «... είναι πολύ σχετικό το αν θα τα καταφέρουν, να καταφέρουν τι; ... μπορεί να βγάλεις ένα άλλο αποτέλεσμα από αυτό που η δραστηριότητα έχει ως στόχο και μπορεί να βγει και πιο ωραίο.»

B6: «... Θα το καταφέρουν; Βασικά το θέμα είναι να το ευχαριστηθούν. Δηλαδή, για μένα μεγαλύτερη ευχαρίστηση είναι να τελειώσει το παιχνίδι και να πουν, κυρία πάλι...»

B13: «... Δε με ενδιαφέρει αν θα πετύχει ή όχι. Με ενδιαφέρει να καταλάβουν κάποια πράγματα, σ' αυτή την ηλικία τουλάχιστο. Ίσως σε μεγαλύτερη ηλικία να ήθελα να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι.»

B4: «... Όχι (δεν το λαμβάνω υπόψη), είμαι σίγουρη, γιατί την κίνηση και την έκφραση με το σώμα, την έχουν όλα μέσα τους... και η μουσική και το τραγούδι είναι μέσα τους.»

B5: «... Όχι, δεν το σκέφτομαι... Αν δούμε ότι κάτι δεν προκύπτει απ' τη συγκεκριμένη ομάδα, θα κάνουμε κάτι άλλο, που είναι πιο οικείο... κυρίως έτσι δουλεύω εγώ, να μπορώ να προσαρμόσω και το εικαστικό κομμάτι και τα πάντα στην ομάδα που έχω, όχι να προσαρμόζεται η ομάδα... πρέπει να μπορεί και η ομάδα να το κάνει... αν δεν αρέσει κάτι στην ομάδα, δεν έχει νόημα εμείς να το επιβάλουμε»

6.1.5.5 Αξιολόγηση μουσικής διδασκαλίας

Απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούν τη μουσική τους διδασκαλία οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη αναφέρθηκαν σε πολλές διαφορετικές παραμέτρους τις οποίες λαμβάνουν υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι βρεφονηπιοκόμοι αξιολογούν:

Πίνακας 11
Παράμετροι Αξιολόγησης

Τι αξιολογείται	Αριθμός Αναφορών
Απήχηση στα παιδιά	10
Μέθοδος	8
Επίτευξη στόχων	3
Μαθησιακό αποτέλεσμα	3
Περιεχόμενο διδασκαλίας	1
Δυνατότητες βελτίωσης	1

Η απήχηση των μουσικών δραστηριοτήτων στα παιδιά είναι το βασικό κριτήριο αξιολόγησης για τους περισσότερους βρεφονηπιοκόμους. Στις απαντήσεις

τους αναφέρονται στην ευχαρίστηση που πρέπει οι μαθητές τους να βιώνουν, «... αν δε διασκεδάσουν, δεν έχει νόημα» (B4), την οποία πολλές φορές εκφράζουν με το να ζητούν συνεχώς την επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας, «όταν δηλαδή θέλουν, ας πούμε, ένα παιχνίδι να το κάνουν δύο και τρεις φορές, σημαίνει ότι τους άρεσε, ότι πέτυχε, ότι τα ενθουσίασε.» (B6). Μία όμως από τους συμμετέχοντες θεωρεί την αξιολόγησή της αυτή επιφανειακή λέγοντας χαρακτηριστικά: «Θα το αξιολογήσω επιφανειακά με την έννοια ότι δε γράφω. Απλά αν επιτεύχθηκε, με την έννοια, αν τα παιδιά πέρασαν καλά, αν το ευχαριστήθηκαν, αν συμμετείχαν.» (B9).

Η μέθοδος, ο τρόπος διδασκαλίας, είναι επίσης μια από τις παραμέτρους που αξιολογούν οι οχτώ (8) από τους δεκαεννέα συμμετέχοντες τονίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την παιγνιώδη μορφή με την οποία πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, «... με τη μορφή παιχνιδιού, να μπορέσουν να κατανοήσουν κάποια βασικά πράγματα...» (B5). Στις περισσότερες απαντήσεις αυτής της κατηγορίας διακρίνουμε έναν προβληματισμό όσον αφορά το δικό τους τρόπο διδασκαλίας και τις δυνατότητες βελτίωσης του:

B17: «... Μπορεί να κρίνω τον εαυτό μου, τον τρόπο, αν κάτι έκανα ή δεν έκανα σωστά. Νομίζω από εκεί εξαρτάται, από εμένα πιο πολύ πρώτα. Τη στιγμή που θα τους δείξω και τα παιδιά είναι απλοί δέκτες, αν το παρουσίασα καλά θα το μάθουν.»

B9: «... Κι αν δε συμμετείχαν... εγώ δε μπόρεσα να το θέσω, όπως έπρεπε να το θέσω.»

B10: «... τι μπορώ να κάνω κάτι καλύτερο για να κατανοήσουν τα παιδιά, να καταλάβουν πώς πρέπει...»

Τρεις (3) από τους συμμετέχοντες αξιολογούν την επίτευξη των στόχων της μουσικής τους διδασκαλίας, ενώ ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων επικεντρώνεται στο μαθησιακό κάθε φορά αποτέλεσμα, «αυτό είναι το αίσθημα μετά από πολλές φορές που έχουμε κάνει κάτι, που βλέπω τα παιδιά να το έχουν μάθει και το κάνουν από μόνα τους, χωρίς να τους δείχνουμε, εκεί ναι, είναι μια ευχαρίστηση, που λες πετύχαμε το στόχο, το μάθανε...» (B16). Μεμονωμένες αναφορές γίνονται επίσης στην αξιολόγηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, με τον κεντρικό προβληματισμό να αφορά την εξάντληση του θέματος, «... υπήρξαν κι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσα να ασχοληθώ και ασχολήθηκα μόνο με έναν...» (B13) και στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων βελτίωσης που υπάρχουν «... τι μπορώ να κάνω καλύτερο για να κατανοήσουν τα παιδιά, να καταλάβουν...» (B10). Τέλος δυο από τους συμμετέχοντες

(B11, B12) αναφέρουν ότι «*όλα τα σκεφτόμαστε*» (B11) χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις για το τι αξιολογούν ακριβώς, γι' αυτό και οι απαντήσεις τους δεν εντάχθηκαν στον παραπάνω πίνακα.

6.1.5.6 Δυσκολίες στο σχεδιασμό μουσικών μαθημάτων

Αναφερόμενοι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά το σχεδιασμό των μουσικών τους μαθημάτων οι οχτώ (8) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην επιλογή της μεθόδου τονίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την ανάγκη τους για καθοδήγηση:

B5: «*Η μέθοδος πιο πολύ, πώς θα κάνουμε κάτι... πιστεύω αν μας δείξει και κάποιος κάποια πράγματα, από κει και πέρα, άμα το δουλέψουμε, δε θα είναι δύσκολο κομμάτι...*»

B8: «*... η μέθοδος, θα έλεγα. Τις δραστηριότητες, απλά με τα μέσα που έχουμε τώρα στη διάθεσή μας, είναι πιο εύκολο, αν το ψάξεις, να βρεις...*»

B10: «*... Το πιο δύσκολο μπορεί να είναι ο τρόπος, να δώσω να καταλάβουν τα παιδάκια τι πρέπει να κάνουν.*»

Η επιλογή των μουσικών δραστηριοτήτων που «*... πρέπει να είναι κατάλληλες για όλα τα παιδιά...*» (B3) περιπλέκει το σχεδιασμό των μαθημάτων για τέσσερις από τους συμμετέχοντες (B3, B6, B7, B13) ίσως λόγω έλλειψης πολλών σχετικών γνώσεων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία τους: «*Δεν έχω πολλές γνώσεις πάνω στη μουσική. Με δυσκολεύει αυτό στην αρχή, γι' αυτό μένω στα απλά πράγματα. Βέβαια, παραπάνω γνώσεις θεωρώ ότι βοηθάνε στο να προσεγγίσεις το θέμα και διαφορετικά...*» (B13).

Τρεις από τους ερωτώμενους (B1, B2, B9) εκφράζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικά σε όλη την οργάνωση των μουσικών τους μαθημάτων λέγοντας:

B9: «*Όλα με δυσκολεύουν με την έννοια ότι τη φοβάμαι. Ήταν πάντοτε κάτι ή ξέρω μουσική ή δε ξέρω.*»

B1: «*... έχει μια δυσκολία αυτό γιατί δεν έχω αυτή την ειδικότητα στη μουσική, δεν υπάρχει κάποια καθοδήγηση, γιατί μόνη μου πρέπει να επιλέξω ένα μουσικό κομμάτι, να το επενδύσω με κινήσεις και με ό,τι όργανα μπορώ να έχω κι ό,τι εποπτικό υλικό μπορώ να χρησιμοποιήσω, έχει μια δυσκολία, θέλει μια προετοιμασία*»

Μεμονωμένες αναφορές έγιναν στα εμπόδια που συναντούν λόγω τεχνικών προβλημάτων, όπως «... *ας πούμε κάποιες φορές η έλλειψη κασετοφώνου...*» (B14), ή λόγω της δυσκολίας που έχουν να βρουν «... *τραγούδια που μπορείς... να μιλήσεις για (ένα) συγκεκριμένο θέμα...*» (B4).

Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων τριών βρεφονηπιοκόμων που ισχυρίζονται ότι δε συναντούν καμία δυσκολία, είτε γιατί η εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων αποτελεί γι' αυτούς μια «*αυθόρμητη διαδικασία*» (B8), που δεν απαιτεί «*τόσο περίπλοκες σκέψεις*» (B17), είτε γιατί η συνεχής εφαρμογή των ίδιων δραστηριοτήτων τους εξασφαλίζει σίγουρα αποτελέσματα (B15):

B17: «*Δε μπορώ να πω ότι έχω, δηλαδή δεν κάνω τόσο περίπλοκες σκέψεις. Χρησιμοποιώ κάτι που νομίζω ότι ταιριάζει ή που χρειάζεται το τμήμα εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή. Έχω στη διάθεση και το υλικό και αναλόγως και τις συνθήκες, αλλά χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία.*»

B18: «*Γενικά είναι αυθόρμητη η διαδικασία, δηλαδή δε θα σκεφθώ τόσο πολύ. Πιο πολύ παίρνω υπόψη τη διάθεση των παιδιών και το αν τραβάει μια δραστηριότητα και γενικά βλέπω ότι τους αρέσει η μουσική και συνήθως πηγαίνουν καλά αυτά...*»

B15: «*Οι δραστηριότητες που επιλέγω να κάνω εννοείται ότι τις έχω κάνει πολλές φορές, δε θεωρώ ότι έχω κάποια δυσκολία μ' αυτές.*»

6.1.5.7 Διδακτικές αντιλήψεις

Με την ερώτηση 22 της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 369-370) διερευνήθηκαν οι γενικότερες διδακτικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε διατυπωμένες προτάσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των λαθών και τα αποτελέσματα της καλής και μεθοδικής δουλειάς καθώς και τις μουσικές ικανότητες και τη δυνατότητα συμμετοχής μαθητών και παιδαγωγών στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει πως όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι:

- τα λάθη στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ευπρόσδεκτα, γιατί από αυτά μαθαίνουμε,

- η μουσική δεν είναι μόνο για τους χαρισματικούς, η μουσική είναι για όλους. Μπορεί να αισθάνονται ότι δεν είναι ειδικοί στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, «... εγώ μπορεί να μην είμαι μουσικός...» (B8), όμως αυτό δε σημαίνει ότι «... δε μπορώ να κάνω κάποια πράγματα. Να στερήσω τα παιδιά...» (B9). Παρ' όλα αυτά δύο (B4, B19) από τους δεκαεννέα συμμετέχοντες πιστεύουν ότι « όλοι δε μπορούμε να κάνουμε μουσική»,
- τα αποτελέσματα της καλής δουλειάς είναι αδιαμφισβήτητα, όμως η μεθοδικότητα για κάποιους μπορεί να μην τους εξασφαλίζει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους ερωτώμενους: «Εμείς εδώ σαν βρεφονηπιοκόμοι πρέπει να είμαστε και ζωγράφοι και μουσικοί και χορευτές και θεατρολόγοι. Οπότε εκ των πραγμάτων τα λάθη θα υπάρχουν... Απλά πιστεύω ότι λάθος είναι το ότι δεν ενημερωνόμαστε, δεν είμαστε γνώστες των νέων εξελίξεων» (B9).

6.1.6 Η αρχική μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων στα Α.Τ.Ε.Ι.

Στην πέμπτη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται στοιχεία, που αφορούν τα μαθησιακά περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των Α.Τ.Ε.Ι. καθώς και τη μεθοδολογία, τις πρακτικές και τις διδακτικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, όπως αυτά προσδιορίζονται και περιγράφονται από τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη. Η αυτοαξιολόγηση της μουσικής τους εκπαίδευσης εστιάζει στην αίσθηση επάρκειας και συνάφειας των γνώσεών τους, με τις απαιτήσεις, που οι μουσικοπαιδαγωγικές ανάγκες των β/ν & παιδικών σταθμών δημιουργούν. Εστιάζει επίσης στα εμπόδια και τις δυσκολίες, που αντιμετώπισαν ως εκπαιδευόμενοι καθώς και στους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων, στους οποίους νιώθουν περισσότερη ή λιγότερη αυτοπεποίθηση.

6.1.6.1 Τα μαθησιακά περιεχόμενα του ΑΠΣ της μουσικοπαιδαγωγικής των Α.Τ.Ε.Ι. - Μεθοδολογία, πρακτικές και διδακτικές τεχνικές

Οι συμμετέχοντες περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο γινόταν το μάθημα της μουσικοπαιδαγωγικής κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών αναφέρονται αναλυτικά τόσο στα μαθησιακά περιεχόμενα του ΑΠΣ όσο και στη μεθοδολογία, τις

πρακτικές και τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης στα Α.Τ.Ε.Ι.

Πιο αναλυτικά σχετικά με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου γίνονται αναφορές:

- Στην εκμάθηση ενός απλού μουσικού οργάνου, που «επέλεγε η σχολή» και ήταν συνήθως μελλόντικα ή φλογέρα και στο οποίο δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα, «... μπορούσαμε να κοπούμε αν δε ξέραμε το τραγούδι να το παίζουμε στη φλογέρα» (B2). Αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσής τους, όπως επισημαίνουν ορισμένοι ερωτώμενοι, τους δημιούργησε σημαντικές δυσκολίες χωρίς στη συνέχεια να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο:

B4: «... μας έδωσαν τη φλογέρα και προσπαθούσαμε να μάθουμε τις νότες... Πάρα πολύ δύσκολο. Πάρα πολύ δύσκολο, γιατί ήμουν δεκαεννιά χρονιών. Δεν είχα ασχοληθεί ποτέ με τη μουσική, ποτέ με ένα μουσικό όργανο.»

B5: «... Παπαγαλίσαμε κάποια κομμάτια, γιατί έπρεπε να τα βγάλουμε στη φλογέρα... είχαμε κάποια τραγούδια στο πεντάγραμμο, σ' αυτά εξεταζόμαστε. Τα μαθαίναμε όσο έπρεπε να γίνει η εξέταση, μόλις φεύγαμε δεν έμεινε κάτι.»

B6: «Ήταν λίγο πιεστική η μελλόντικα, βασικά..., θεωρώ πώς έπρεπε να γίνεται σε πιο χαλαρούς ρυθμούς και να εντάσσονται κι άλλα πράγματα στο μάθημα. Ήταν λίγο πιεστικό το ότι έπρεπε να μάθουμε ένα τραγούδι οπωσδήποτε, να το τελειώσουμε και μετά να κάνουμε ότι άλλο ήταν να κάνουμε. Η δε μελλόντικα δε μας βοήθησε και τόσο πολύ μετέπειτα στην πράξη.»

B18: «... κάναμε και αυτό το μουσικό όργανο, τη φλογέρα. Το οποίο εντάζει, στη χάση και στη φέξη, όλο κι όλο τέσσερα πέντε τραγούδια μάθαμε, αυτό ήταν.»

B19: «... Με τη μελλόντικα δεν είχαμε μάθει και πολλά τραγούδια. Αν μαθαίναμε κι εκεί περισσότερα, θα μας βοηθούσε πιστεύω κι αυτό... εντάζει εκεί λίγο δυσκολευτόμωνα...»

- Σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες, οι οποίες αξιολογούνται περισσότερο θετικά από ορισμένους συμμετέχοντες (B5, B8, B9), γιατί «εκεί ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα», «... ήταν βιωματικό το μάθημα...» και «... μας βοήθησε το κομμάτι αυτό μετά πολύ στη δουλειά μας...». Το μέρος αυτό της εκπαίδευσής τους περιελάμβανε κυρίως κινητικούς αυτοσχεδιασμούς (B17), δραματοποιήσεις (B8, B9) καθώς και μουσικοκινητικά παιχνίδια με τη χρήση

μουσικών οργάνων (B6) ή με χρήση άλλων αντικειμένων, που ενίσχυαν την κίνηση, όπως υφάσματα (B3, B9).

- Στη θεωρία της μουσικής, για την οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους συμμετέχοντες, «Όταν ήμουν στο T.E.I. θεωρούσα τη θεωρία περιττή, αλλά τελικά η βασική θεωρία ήταν το σκαλί για να ξεκινήσουν όλα τα υπόλοιπα.» (B13).
- Στην εκμάθηση τραγουδιών, που είχε κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευσή τους.
- Σε μουσικά παιχνίδια, τα οποία ήταν κατά την κρίση κάποιων εκ των συμμετεχόντων (B4, B6, B13, B16) πολύ πιο λίγα από αυτά που θα έπρεπε να περιλαμβάνει η εκπαίδευσή τους.

Μεμονωμένες αναφορές έγιναν στη δημιουργική χρήση των μουσικών οργάνων της τάξης (B1), στην ενόργανη συνοδεία τραγουδιού (B7) καθώς και στη δημιουργία κριτηρίων επιλογής κατάλληλης μουσικής χωρίς όμως να εμβαθύνουν ιδιαίτερα, «... σχεδόν επιγραμματικά...» (B1).

Για τους βρεφονηπιοκόμους με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας το μάθημα της μουσικοπαιδαγωγικής ήταν διηρημένο σε μουσική και ρυθμική, ενώ για τους νεώτερους συναδέλφους τους σε θεωρία και εργαστήριο. Η μεθοδολογία και οι πρακτικές της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης στα T.E.I. αποτυπώνονται στα παρακάτω τρία αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

B1: *«Το μάθημα της μουσικής ήταν αυτό που είπα, δηλαδή η καθηγήτρια έλεγε το τραγούδι, τις νότες κι εμείς έπρεπε να το παίζουμε με τη φλογέρα. Το έπαιζε εκείνη κι έπρεπε κι εμείς να το παίζουμε. Αυτό, και να το τραγουδήσουμε. Στη ρυθμική... ασχοληθήκαμε με ρυθμικά τραγούδια μουσικοκινητικά και μουσικά όργανα, αλλά ήταν πάρα πολύ λίγα.»*

B5: *«Πολύ θεωρητικό, ούτε είναι εύκολο να μάθεις σ' εκείνη την ηλικία να διαβάξεις πεντάγραμμο. Παπαγαλίσαμε κάποια κομμάτια, γιατί έπρεπε να τα βγάλουμε στη φλογέρα. Αλλά από κει και πέρα όμως... ήταν στείρα γνώση, γιατί δε σου μένει και δεν τη χρησιμοποιείς μετά. Ήταν δύσκολο, είχαμε κάποια τραγούδια στο πεντάγραμμο, σ' αυτά εξεταζόμαστε. Τα μαθαίναμε όσο έπρεπε να γίνει η εξέταση, μόλις φεύγαμε δεν έμεινε κάτι... Η ρυθμική ήταν πολύ καλή. Εγώ ήμουν τυχερή, είχαμε μια καταπληκτική καθηγήτρια, κι ας είμαι παλιάς γενιάς T.E.I. Τέλειωσα το '89, που ακόμη δεν είχαμε ούτε αίθουσα στο T.E.I., δεν υπήρχε το T.E.I. με τη μορφή που το ξέρετε εσείς, ούτε βιβλιοθήκη, ούτε*

τίποτα, τέλος πάντων τα καταφέραμε. Η κυρία εκεί μας έφερνε πάρα πολλές κασέτες, ήταν βιωματικό το μάθημα, δηλαδή τρέλαινε εμάς τους μεγάλους. Ήταν δασκάλα χορού η ίδια, ήξερε να δίνει το ρυθμό. Ήξερε να μας καθοδηγεί. Μας έφερνε πάρα πολλά πράγματα σε κασέτες. Κάναμε πολλά πράγματα μαζί.»

B19: « Είχαμε θεωρία, που κάναμε πιο πολύ για τις νότες, το πεντάγραμμο..., θεωρία της μουσικής... Και μετά στο εργαστήριο που δουλεύαμε ανά ομάδες θυμάμαι, και κάναμε αυτά με τους ρυθμούς. Τα κάναμε και στο εργαστήριο δηλαδή, το αργά, το γρήγορα, την παύση, ρυθμικά παιχνίδια. Κάναμε ηχοιστορίες θυμάμαι και μουσική με κίνηση... κάναμε και μελλοντικά.»

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αναλυτικά για τις διδακτικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών (ερώτηση 31στ, βλ. Παράρτημα, σελ. 372) και οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 12
Διδακτικές Τεχνικές

Διδακτικές Τεχνικές	Αριθμός Αναφορών			
	Χρησιμο- ποιήθηκε	Χρησιμο- ποιήθηκε περιορισμένα	Δε χρησιμοποιή- θηκε	Δε θυμάμαι
Επίδειξη	14	-	4	1
Διάλογος-Συζήτηση	11	-	8	-
Εφαρμογή στην πράξη	17	1	-	1
Ομαδικές Εργασίες	13	-	4	2
Παιχνίδι Ρόλων	11	-	7	1
Μελέτη Περίπτωσης	1	3	15	-
Δραστηριότητες Προσομοίωσης	10	1	8	-
Έρευνα	-	4	15	-
Λύση προβλήματος	3	3	13	-

Πιο αποτελεσματική από τις διδακτικές τεχνικές κρίθηκε από την πλειοψηφία των ερωτώμενων (οχτώ αναφορές) η εφαρμογή στην πράξη, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται ό,τι εφαρμόσανε στην πράξη «... βοηθάει πιο πολύ» (B19). Πολύ λιγότεροι συμμετέχοντες θεωρούν επίσης αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές αυτή της προσομοίωσης «Με βοήθησε, όταν μας έλεγαν να κάνουμε ότι είμαστε εμείς τα παιδιά, για να δούμε πώς αισθάνονται τα ίδια. Κάνοντας τα παιδιά νιώθαμε κι εμείς πιο ελεύθεροι...» (B12, B17), της επίδειξης (B3, B15), του διαλόγου (B3, B7), ενώ υπάρχουν και κάποιες μεμονωμένες αναφορές στις ομαδικές εργασίες

(B7), στο παιχνίδι ρόλων (B7) και στη λύση προβλήματος «να εντοπίζουμε κάποια θέματα και να συζητάμε για τη λύση τους» (B11).

Δύο βρεφονηπιοκόμοι (B14, B17) θεωρούν ότι όλες οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης ήταν αποδοτικές, ενώ τέσσερις (B1, B2, B9, B18) δεν αξιολογούν καμία από αυτές ως αποτελεσματική επισημαίνοντας ότι «... κι άλλα θα μπορούσαν να έχουν ενσωματώσει στη διδασκαλία της διδακτικής της μουσικής και να βοηθήσουν περισσότερο» (B1). Τέλος δυο βρεφονηπιοκόμοι (B8, B19) αξιολογούν αρνητικά ό,τι αφορά τη μέθοδο εκμάθησης οργάνου λέγοντας «... στη φλογέρα και πιστεύω ότι οι περισσότερες από εμάς ήταν λίγο του μαθαίνω απέξω τις νότες και το παίζω... Δηλαδή μάθαμε συγκεκριμένα κομμάτια... Για να φτάσεις όμως στο στάδιο να παίζεις μουσική, να πάρεις ένα τραγουδάκι με τις νότες και να το παίζεις, αυτό ήταν δύσκολο για μας.» (B8).

6.1.6.2 Αξιολόγηση αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης

6.1.6.2.1 Αίσθηση επάρκειας των βασικών μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (14 άτομα) αισθάνεται ότι οι βασικές μουσικοπαιδαγωγικές τους σπουδές δεν τους εξασφάλισαν τα απαραίτητα εφόδια σε τέτοιο βαθμό, ώστε να συνειδητοποιούν τις μουσικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να ετοιμάζουν κατάλληλες μουσικές δραστηριότητες. Κάποιοι χαρακτηρίζουν «ωραία αλλά λίγα» τα όσα έμαθαν, απλώς ένα « ξεκίνημα», που θα μπορούσε να «περιλαμβάνει πολύ περισσότερα».

Η ελλιπής μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση κάνει πιο έντονη σε ορισμένους (B5, B8, B15, B17) την ανάγκη επιμόρφωσης, ενώ ταυτοχρόνως τους δημιουργεί την αίσθηση ότι σε μεγάλο βαθμό η κάλυψη αυτών των ελλείψεων είναι προσωπική τους υπόθεση, «... εσύ προσθέτεις ό,τι άλλο βρίσκεις στην πορεία.» (B17). Η «πείρα», η συνεχής τριβή με το αντικείμενο, αναφέρεται (B8) ως ένας από τους παράγοντες που λειτουργούν συμπληρωματικά μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να καλύπτουν συνεχώς τις ελλείψεις τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους ερωτώμενους: «... Εγώ θα απαιτούσα περισσότερα, γιατί μια ζωή προσπαθούμε μέσα από σεμινάρια μετά να οικειοποιηθούμε το κομμάτι που μας έλειψε, αν και δε νομίζω

ότι καλύπτεται αυτό ποτέ, πρέπει πάντα μόνοι μας να ψάχνουμε. Αυτά τα πράγματα δεν τελειώνουν ποτέ.» (B5).

Μόνο οι πέντε (5) από τους δεκαεννέα (19) βρεφονηπιοκόμους θεωρούν ότι οι βασικές τους σπουδές τους έδωσαν μια αίσθηση επάρκειας στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα, αν και οι δυο από αυτούς (B2, B9) με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας τονίζουν ότι αν «για το τότε» αυτά που μαθαίνανε ήταν αρκετά, τα πράγματα «στην πράξη, έτσι καθώς εξελίσσονται» δημιουργούν διαφορετικές ανάγκες.

6.1.6.2.2 Κάλυψη των μουσικοπαιδαγωγικών αναγκών των β/ν & παιδικών σταθμών

Προβληματιζόμενοι σχετικά με το κατά πόσο η βασική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες της μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς οι ερωτώμενοι στην πλειονότητά τους, οι δεκαεπτά (17) από τους δεκαεννέα (19), πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει μόνο εν μέρει, είτε γιατί η εκπαίδευσή τους δε γίνεται σε βάθος, «... μαθαίνεις τυπικά πράγματα, τα κύρια, όχι αναλυτικά» (B12), είτε γιατί είναι αρκετά «μονομερής» εστιάζοντας κυρίως στην εκμάθηση οργάνου, «... φλογέρα, να μάθουμε φλογέρα. Η αλήθεια είναι ότι εγώ δεν τη ξαναχρησιμοποίησα μετά τα μαθήματα της σχολής... πολύ λίγο τα πρώτα χρόνια και μετά τα ξεχάσαμε, τα εγκαταλείψαμε τελείως...» (B5).

Οι δυο απαντήσεις, που διαφοροποιούνται από όλες τις υπόλοιπες, είναι εκ δια μέτρου αντίθετες, έτσι ο ένας από τους δύο ερωτώμενους (B1) θεωρεί ότι η βασική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση δεν καλύπτει καθόλου τις ανάγκες της μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, ενώ ο δεύτερος (B11) ισχυρίζεται ότι τις καλύπτει σε μεγάλο βαθμό.

6.1.6.2.3 Κάλυψη μουσικών αναγκών των παιδιών πρώτης βρεφικής ηλικίας

Κατά κοινή ομολογία οι αρχικές μουσικοπαιδαγωγικές σπουδές των βρεφονηπιοκόμων δεν περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών πρώτης βρεφικής ηλικίας. Για τους δεκαέξι (16) από τους δεκαεννέα (19) ερωτώμενους αυτό αποτελεί σημαντικό κενό στην εκπαίδευσή τους, τη στιγμή που η μουσική «παίζει τον κύριο ρόλο στα βρέφη» (B18.) τα οποία «δε μπορούν ακόμη ούτε να δημιουργήσουν τόσο πολύ στο εικαστικό κομμάτι, ούτε σε παραμύθι» (B6).

Ορισμένοι από αυτούς (B3, B8, B9, B14) στις απαντήσεις τους τονίζουν τη σημασία της μουσικής ακόμη και από την ενδομήτρια περίοδο της ζωής ενός

βρέφους. Κάποιοι (B6, B8, B14) εστιάζουν στην ιδιότητα της μουσικής να ηρεμεί τα παιδιά της πρώτης βρεφικής ηλικίας, ενώ άλλοι εκφράζουν τη δυσκολία να βρουν μόνοι τους κατάλληλο υλικό, το οποίο να μπορούν να δουλέψουν με βρέφη, «*δε βρήκα ποτέ... κάτι που να είναι για τα μωρά... βρήκα τυχαία κάποια CD που είναι νανουρίσματα με μουσικές απ' όλον τον κόσμο...*» (B17) και την επιθυμία τους να διδάσκονταν «*τα παλιά τραγουδάκια, τα παραδοσιακά, τα ταχαρίσματα*» (B13), γιατί υπάρχουν «*πολύ συγκεκριμένα τραγουδάκια που λες στα μικρότερα από δεκαοχτώ μηνών*» (B4, B12).

Οι συμμετέχοντες (B7, B10, B11) που θεωρούν λιγότερο σημαντικό αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσής τους αναφέρουν χαρακτηριστικά:

B7: «*... τα μικρά τα παιδιά δεν έχουν και μεγάλες απαιτήσεις...*»

B10: «*Είναι καλό, έστω κι από μωρό να έχει κάποια μουσικά ερεθίσματα, να ακούει μια μουσική. Μέχρι εκεί. Δε μπορείς να κάνεις κάτι παραπάνω, γιατί είναι βρέφη...*»

B11: «*Δεν είναι αυτό ένα κενό, γιατί με βρέφη οκτώ, δέκα μηνών που έχω ασχοληθεί δυο σχεδόν χρόνια, δε μπορείς να κάνεις μουσικοκινητική, δε μπορείς να κάνεις κάποια πράγματα. Απλώς μπορείς να βάλεις μουσική να ακούνε τα μωρά...*»

6.1.6.2.4 Συνάφεια μεταξύ μουσικοπαιδαγωγικών γνώσεων και επαγγελματικών απαιτήσεων και αίσθηση αξιοποίησής τους στο ξεκίνημα της επαγγελματικής πορείας

Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συνάφειας που πιστεύουν ότι έχουν οι μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις, που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, με τις απαιτήσεις των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, οι έντεκα (11) από τους δεκαεννέα (19) βρεφονηπιοκόμους εκτιμούν ότι η συνάφεια ήταν μεγάλη έως ικανοποιητική. Επισημαίνουν εντούτοις τις πρακτικές δυσκολίες που συνάντησαν τόσο στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων (B8, B9), όσο και στην αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως η περίοδος προσαρμογής των παιδιών (B7). Γίνονται επίσης μεμονωμένες αναφορές στην προσωπική ευθύνη του καθενός για το τι μαθαίνει κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών (B9), καθώς και στη σημασία του να δίνεται χρόνος στην εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων (B13).

Οι οχτώ (8) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι η συνάφεια των μουσικοπαιδαγωγικών τους γνώσεων και των επαγγελματικών απαιτήσεων ήταν

μικρή. «Δούλεψα πάρα πολύ για να μάθω να δουλεύω» αναφέρει χαρακτηριστικά μια από τους συμμετέχοντες (B1), ενώ άλλη συνάδελφός της τονίζει «... δε σου φτάνουν αυτά που έμαθες σε κανέναν τομέα στη σχολή, όχι μόνο στη μουσική, θεωρώ σε κανένα τομέα...» (B6). Έμφαση δίνεται επίσης και στην αλλαγή των επαγγελματικών τους απαιτήσεων σε σχέση με παλιότερα. Μια από τους βρεφονηπιοκόμους με εικοσιπέντε χρόνια υπηρεσίας αναφέρει «... όταν πρωτοδιορίστηκα... δεν ήταν οργανωμένοι οι παιδικοί σταθμοί, όπως είναι σήμερα... η δικιά μας η σειρά, ας πούμε, αγωνίστηκε για να υπάρχει αυτό που λέμε αναλογία παιδιών νηπιαγωγού, ηλικίες χωριστές. Ειδικά στην επαρχία είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα...» (B5).

Η αίσθηση αξιοποίησης των μουσικοπαιδαγωγικών τους γνώσεων στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ενασχόλησης ήταν για τους περισσότερους (9 αναφορές) μικρή. Αξιοσημείωτο είναι ότι έξη (6) από τους ερωτηθέντες (B1, B5, B7, B12, B18, B19) θεωρούν ότι βίωσαν στην αρχή ένα είδος «σοκ», το οποίο απαιτεί χρόνο (B12) και πολύ προσωπική δουλειά (B1, B5, B12, B19) για να ξεπεραστεί. Τρεις βέβαια από τους υπόλοιπους (B2, B6, B8), που δε βίωσαν με τον ίδιο τρόπο την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας επισημαίνουν τη σημασία της «πρακτικής» κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, η οποία τους έδωσε την επαφή με τα παιδιά και το διδακτικό αντικείμενο, που τους ήταν απαραίτητη, ώστε να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα της δουλειά τους.

6.1.6.2.5 Εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετώπισαν

Με την ερώτηση 31ε της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 371) επιχειρήθηκε η διερεύνηση των εμποδίων και δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Οι επτά (7) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι δε συνάντησαν κανένα εμπόδιο, ενώ οι απαντήσεις των υπολοίπων επικεντρώνονται κυρίως στα μαθησιακά περιεχόμενα που τους δυσκόλεψαν. Πιο αναλυτικά γίνονται αναφορές:

- στις απαιτήσεις εκμάθησης μουσικού οργάνου (B2, B4, B5, B6)

B4: «... μας έδωσαν τη φλογέρα και προσπαθούσαμε να μάθουμε τις νότες με τη φλογέρα. Πάρα πολύ δύσκολο. Πάρα πολύ δύσκολο, γιατί ήμουν δεκαεννιά χρονιών. Δεν είχα ασχοληθεί ποτέ με τη μουσική, ποτέ με ένα μουσικό όργανο... Το είδα πολύ απαιτητικό, ναι, και δυσκολεύτηκαν, ας πούμε, όλες...»

B5: «... Παπαγαλίσαμε κάποια κομμάτια, γιατί έπρεπε να τα βγάλουμε στη φλογέρα. Αλλά από κει και πέρα όμως... ήταν στείρα γνώση, γιατί δε σου μένει και δεν τη χρησιμοποιείς μετά...»

B6: «... Ήταν λίγο πιεστική η μελλοντικά... θεωρώ πώς έπρεπε να γίνεται σε πιο χαλαρούς ρυθμούς και να εντάσσονται κι άλλα πράγματα στο μάθημα... δε μας βοήθησε και τόσο πολύ μετέπειτα στην πράξη.»

- στην εκμάθηση στοιχείων θεωρίας της μουσικής, η οποία συνδέθηκε και με ικανότητες απομνημόνευσης (B5, B10, B13)

B13: «... Εγώ δυσκολεύομαι στο να απομνημονεύσω... Η θεωρία με δυσκόλεψε...»

B5: «... Όλα με δυσκόλεψαν, γιατί έπρεπε στα δεκαοχτώ μου να μάθω νότες στο πεντάγραμμα, που δε με ενδιέφεραν και δεν τις ήξερα... Πολύ θεωρητικό, ούτε είναι εύκολο να μάθεις σ' εκείνη την ηλικία να διαβάζεις πεντάγραμμα... Ήταν δύσκολο... Τα μαθαίναμε όσο έπρεπε να γίνει η εξέταση, μόλις φεύγαμε δεν έμεινε κάτι.»

- στην επιφανειακή προσέγγιση των μαθησιακών περιεχομένων (B18)

B18: «... Είχα πολλές απορίες, πολλά κενά. Αισθάνομαι δηλαδή ότι δεν έγινε κάτι απ' την αρχή να μπορέσω να έχω βάσεις και να πάρω τα πράγματα... Απλά έμαθα κάτι πολύ επιφανειακά, πέντε πράγματα...»

- στην ελλιπή καθοδήγηση (B12)

B12: «... Πολύ προσωπική (δουλειά) και τελικά αυτή η δουλειά δεν είχε και την κατάλληλη ανταπόκριση στον παιδικό. Μπορεί να μην είχαμε εμπειρία με τις ηλικίες των παιδιών και κάναμε και λάθη, που δυστυχώς δε μας τα διόρθωνε κάποιος».

6.1.6.2.6 Τομείς αίσθησης αυτοπεποίθησης

Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, που αφορούν τις μουσικές τους ικανότητες καθώς και τις κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων στις οποίες νιώθουν περισσότερη ή λιγότερη αυτοπεποίθηση. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 13
Αυτοπεποίθηση στην Εφαρμογή Μουσικών Δραστηριοτήτων

Κατηγορίες δραστηριοτήτων στις οποίες έχουν αυτοπεποίθηση	Αριθμός Αναφορών
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	8
Τραγούδι	7
Ηχοϊστορίες	1
Ικανότητες στις οποίες έχουν αυτοπεποίθηση	
Εκτέλεση τραγουδιών στη μελλοντικά	1
Επιλογή μουσικής	1
Αίσθηση γενικής επάρκειας	2
Κατηγορίες δραστηριοτήτων στις οποίες δεν έχουν αυτοπεποίθηση	
Δραματοποίηση	1
Ηχοϊστορίες	1
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	1
Σύνθεση μουσικής	1
Ικανότητες στις οποίες δεν έχουν αυτοπεποίθηση	
Χρήση μουσικών οργάνων	8
Σωστή φωνή	3
Αξιοποίηση στοιχείων θεωρίας της μουσικής	1
Επικέντρωση στην επίτευξη των μουσικών στόχων	1
Αίσθηση γενικής ανεπάρκειας	1

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι οι δραστηριότητες μουσικοκινητικής και τραγουδιού είναι αυτές στις οποίες οι βρεφονηπιοκόμοι αισθάνονται ότι «τα καταφέρνουν καλύτερα», είτε γιατί το έχουν «ψάξει» και το έχουν «προσπαθήσει» μόνοι τους, είτε γιατί ορισμένοι το «έχουν κατακτήσει μέσω σεμιναρίων». Δύο από τους ερωτηθέντες (B9, B17) θεωρούν ότι, ακόμη κι αν δεν κάνουν «τίποτε το ιδιαίτερο», επειδή όλα είναι «προσωπικές τους επιλογές», είναι επαρκείς σε ό,τι δουλεύουν από μουσικής πλευράς.

Έλλειψη αυτοπεποίθησης οι ίδιοι διαπιστώνουν κυρίως στη χρήση μουσικών οργάνων και ιδιαίτερα στο να συνοδεύουν το τραγούδι τους με ένα μελωδικό όργανο, κάτι που κατά την προσωπική τους εκτίμηση θα τους βοηθούσε αρκετά, γιατί ακόμη και με τη μελλοντικά ή τη φλογέρα, που έμαθαν στη σχολή, δεν αισθάνονται ασφαλείς να το προσπαθήσουν, «στη μελλοντικά δε μπορώ να παίζω πάρα πολλά τραγουδάκια... είναι τα ίδια και τα ίδια κατά κάποιο τρόπο...» (B19), «ένα καινούργιο τραγούδι νομίζω δε μπορώ να το παίζω» (B16). Τρεις βρεφονηπιοκόμοι (B1, B4, B7) τονίζουν την αδυναμία τους σχετικά με την τονική ακρίβεια της φωνής τους, όμως στη μια από τις τρεις απαντήσεις προκαλεί εντύπωση η δήλωση της ερωτώμενης, η

οποία, αν και θεωρεί ότι δεν έχει σωστή φωνή, στα παιδικά τραγούδια συγκεκριμένα μπορεί και αντεπεξέρχεται, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό και τις απαιτήσεις της για την ποιότητα του αποτελέσματος: *«Εγώ δεν έχω τη σωστή φωνή, δεν τραγουδάω σωστά. Τα τραγουδάκια όμως τα παιδικά μέσες άκρες τα πετυχαίνω»* (B4). Μεμονωμένα αναφέρονται και άλλοι τομείς, στους οποίους δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, όπως η σύνθεση μουσικής, οι ηχοϊστορίες, η δραματοποίηση, η επίτευξη των μουσικών στόχων.

Μια από τις απαντήσεις, που διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες, γι' αυτό και δε συμπεριλήφθηκε στον παραπάνω πίνακα, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η μουσική τους εκπαίδευση αρχίζει και τελειώνει στα Α.Τ.Ε.Ι., και αυτό κάνει την επιμόρφωσή τους σε όλους τους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων αναγκαία, *«... περισσότερα σεμινάρια πάνω στη μουσική, γιατί η πλειοψηφία των περιπτώσεων από τους συναδέλφους, απ' όσο γνωρίζω, έχουν ασχοληθεί με τη μουσική μόνο στις σπουδές τους. Δεν έχει γίνει κάτι περαιτέρω.»* (B14).

6.1.7 Η συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων που ακολουθεί παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τη δια βίου μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα τους τρόπους με τους οποίους μεθοδεύουν τη μουσική τους εξέλιξη, ενημερώνονται για τη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα και συμμετέχουν σε προγράμματα μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης.

6.1.7.1 Περαιτέρω ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων

Η αναζήτηση τρόπων περαιτέρω ανάπτυξης στον τομέα των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων διερευνήθηκε με τις ερωτήσεις 26β, 27α και 27β της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 370), από την οποία προκύπτει ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (οι 14 στους 19) αναζητούν τρόπους περαιτέρω ανάπτυξης ιδιαίτερα σε τομείς όπως το τραγούδι (6 αναφορές) και η δημιουργική κίνηση (4 αναφορές).

Οι τρόποι με τους οποίους μεθοδεύουν τη μουσική τους εξέλιξη ποικίλουν. Στις απαντήσεις τους εστιάζουν κυρίως στη διεύρυνση των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω:

- σεμιναρίων (5 αναφορές), τα οποία, όπως σε ορισμένες περιπτώσεις τονίζεται, είναι λίγα αλλά πολύ χρήσιμα, γιατί οι ίδιοι χρειάζονται «...

βοήθεια. Δε μπορείς μόνος σου, ότι κι αν κάνεις πάλι πατάς σε ερασιτεχνικό επίπεδο, δε μπορείς να το κάνεις τέλεια, σωστά, θέλει... να έχεις ασχοληθεί με τη μουσική», (B5).

- υλικού από συναδέλφους (5 αναφορές), ιδιαίτερα από αυτούς με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία,
- προσωπικής προσπάθειας (5 αναφορές), «δοκιμάζοντας στην πράξη» στηριζόμενοι κυρίως στην «εμπειρία» τους,
- Διαδικτύου (4 αναφορές).

Μεμονωμένες αναφορές γίνονται επίσης στους φοιτητές, που κάνουν την πρακτική τους στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, οι οποίοι λειτουργούν για ορισμένους ως πηγή νέου υλικού, «... από τις φοιτήτριες που έρχονται, έχω πάρει πολλές φορές κι έχω βγάλει τις φωτοτυπίες που έχουν, ότι μπορώ...» (B17) καθώς και στη βοήθεια που μπορούν να ζητήσουν από κάποιον πιο ειδικό στη μουσική (B4). Μια μόνο βρεφονηπιοκόμος (B1) θεωρεί ότι δεν υπάρχουν άλλοι τρόποι να βελτιώσεις και να εμπλουτίσεις τις μουσικές σου γνώσεις πέρα από το να «πας να το μάθεις σε μια σχολή...» τονίζοντας ταυτοχρόνως και το γεγονός ότι δε γίνεται κάποια προσπάθεια επιμόρφωσης από τον επίσημο φορέα.

6.1.7.2 Ενημέρωση για την εξέλιξη στην έρευνα μουσικοπαιδαγωγικών θεμάτων

Ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων (οι 17 στους 19), θεωρεί απαραίτητη την ενημέρωσή του σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας σε μουσικοπαιδαγωγικά θέματα. Ορισμένοι εκτιμούν ότι η επαφή τους με τη σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα θα τους βοηθούσε να εισάγουν τα παιδιά προσχολικής αγωγής πιο σωστά στο συγκεκριμένα διδακτικό αντικείμενο έχοντας βαθύτερη γνώση του τι αρέσει στους μαθητές αυτής της ηλικίας (B5), θα τους έδινε διαφορετικά «ερεθίσματα» (B6), καθώς και την ευκαιρία να ανανεώσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους ανακαλύπτοντας «καινούργιες δουλειές», που θα κέντριζαν το ενδιαφέρον τους (B17). Η αίσθηση αυτή της ανάγκης για ενημέρωση, όπως επισημαίνει μια από τους συμμετέχοντες (B2), γίνεται πιο έντονη όσο περνούν τα χρόνια, ενώ για κάποιους άλλους (B13, B19) η μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος την καθιστά ακόμη πιο επιτακτική.

Αν και οι περισσότερες απαντήσεις (10) συγκλίνουν στο γεγονός ότι δεν υπάρχει επίσημος φορέας που να τους ενημερώνει για τέτοιου είδους θέματα, τρεις

από τους συμμετέχοντες (B2, B5, B16) αναφέρονται σε «συλλόγους», που οργανώνουν σεμινάρια, τα οποία όμως σπάνια έχουν σαν κεντρικό θέμα τη μουσική. Το κενό αυτής της ενημέρωσης καλύπτεται από το προσωπικό εγχείρημα των περισσότερων να αναζητούν μόνοι τους πηγές ενημέρωσης, όπως το διαδίκτυο (4 αναφορές), η σχετική βιβλιογραφία (4 αναφορές) καθώς και η ανταλλαγή νέων δεδομένων και εμπειριών με συναδέλφους (19 αναφορές), η οποία θεωρείται από όλους ιδιαίτερα σημαντική.

6.1.7.3 Παρακολούθηση προγραμμάτων μουσικής ή μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης - Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Σχετικά με την προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή μουσική και μουσικοπαιδαγωγική τους κατάρτιση από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 28 και 29 της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 371) προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Οι δεκατρείς (13) από τους ερωτώμενους δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δύο μόνο από αυτούς (B2, B6) αναφέρουν σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν, που είχαν κάποια «στοιχεία μουσικής» χωρίς όμως το κεντρικό θέμα να είναι σχετικό.
- Οι υπόλοιποι έξι (6) δηλώνουν ότι έτυχε να παρακολουθήσουν μόνο μια φορά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής σεμινάριο σχετικό με τη μουσική αγωγή.
- Αξιολογώντας τα επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία συμμετείχαν, αρχικά όλοι επισημαίνουν ότι λόγω του «βιωματικού» τους χαρακτήρα εξασφαλίστηκε η ενεργητική τους συμμετοχή και δεν αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια ή δυσκολίες. Μια μόνο από τους βρεφονηπιοκόμους αναφέρεται σε έναν περιοριστικό γι' αυτήν παράγοντα λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «... δεν αισθάνεσαι πολύ ασφαλής να συμμετέχεις» (B9). Όσον αφορά την κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών οι τέσσερις (4) από τους έξι (6) θεωρούν ότι αυτές καλύφθηκαν σε μικρό βαθμό:

B2: «... Χρειαζόταν πιο πολλά, σε μια μέρα δε μαθαίνονται...»

B9: «Ποτέ δε μαθαίνεις και να πει κανείς ότι τελειώνει. Αλλά τέλος πάντων μπορούσε να ακούσει κάποιος απλά πραγματάκια, γιατί μουσικός δε θα γίνει κανένας...»

B15: «... Ήταν κάτι που το δούλευα ήδη εγώ...»

- Οι δεκατέσσερις (14) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα πολύ χρήσιμη και ωφέλιμη για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Παρ' όλα αυτά τονίζουν ότι αν και «... είναι πολύ σημαντικό κομμάτι η μουσική μέσα στον παιδικό σταθμό για τα παιδιά» (B16) «δυστυχώς δε γίνονται πολύ συχνά... και δεν έχουν και μεγάλη διάρκεια» (B5) οι επιμορφώσεις τους, κάτι που τους κάνει να αισθάνονται ότι «... την προσχολική αγωγή δεν την προσέχουν» (B1).
- Πολλοί συμμετέχοντες (9 αναφορές) τονίζουν την πρακτική φύση που θεωρούν απαραίτητο να έχει κάθε επιμορφωτική προσπάθεια που απευθύνεται στην επαγγελματική τους ομάδα:
B10: «... Να μάθουμε πράγματα που να μπορούμε να τα εφαρμόσουμε άνετα στην τάξη...»
B8: «Η θεωρία είναι καλή ως ένα βαθμό, αλλά από κει και πέρα και στην πράξη να εφαρμοστεί.»
B19: «... θέματα που να μπορείς να τα βάλεις και στη δουλειά σου... πρακτικά.»
- Τα προγράμματα μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης, που θα τους ενδιέφερε να παρακολουθήσουν ποικίλουν και αφορούν τομείς οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 14

Είδη Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

Επιμορφωτικά Μουσικοπαιδαγωγικά Προγράμματα που αφορούν	Αριθμός Αναφορών
την ανάπτυξη των δικών τους λειτουργικών μουσικών δεξιοτήτων	4
τη μουσική ανάπτυξη των νηπίων	3
τη χρήση των μουσικών οργάνων	3
το σχεδιασμό μουσικών μαθημάτων	2
τη μεθοδολογία	2
την επιλογή κατάλληλης μουσικής για παιδιά	2
μουσικές δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής ηλικίας	2
το συνδυασμό των επιμέρους μουσικών τομέων	5

Γίνονται επιπλέον μεμονωμένες αναφορές σε δύο ακόμη τομείς, στα θεωρητικά στοιχεία της μουσικής (B18) και στη χρήση της μουσικής για παιδιά με «ιδιαιτερότητες». Όπως χαρακτηριστικά θίγει το ζήτημα αυτό η συγκεκριμένη βρεφονηπιοκόμος «πολλά παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες... μπορούν μόνο με τη μουσική να εκφραστούν, χωρίς να μιλήσουν. Είναι πολλά παιδιά που δε μπορούν, δεν

έχουν αυτοπεποίθηση. Η μουσική, η κίνηση, η ηρεμία που βγάζει, αυτά τα παιδάκια τα ξεκλειδώνει λίγο...» (B13).

6.1.8 Η μουσικοπαιδαγωγική τους φιλοσοφία

Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αρχικά οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη θέση της μουσικής στην αγωγή των νηπίων σήμερα καθώς και για τον τρόπο που άλλαξε η αρχική τους φιλοσοφία για τη μουσική διδασκαλία στους β/ν & παιδικούς σταθμούς. Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τις μουσικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες πρέπει να έχει ένας βρεφονηπιοκόμος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς του, και τις αλλαγές, που πρέπει να γίνουν στο υπάρχον ΑΠΣ των Α.Τ.Ε.Ι., όπως τις αξιολογούν οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη.

6.1.8.1 Οι απόψεις τους για τη θέση της μουσικής στην αγωγή των νηπίων

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (οι 17 από τους 19) πιστεύει ότι η μουσική δεν έχει τη θέση που της αξίζει στην αγωγή των νηπίων σήμερα. Στην προσπάθειά τους κάποιοι να εξηγήσουν το γεγονός επισημαίνουν αιτίες όπως:

- Η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας, που αυτή συνεπάγεται, στο τι θα διδάξουν στα παιδιά (B6, B8, B19).

B8: «... Είναι θέμα του καθενός, πώς θα το χειριστεί ο ίδιος. Δεν έχεις κάποιο γενικό πλάνο να δουλέψεις. Είναι λίγο υποκειμενικό, προσωπικής πρωτοβουλίας.»

B19: «... δεν υπάρχει και μια συγκεκριμένη φόρμουλα που πρέπει να ακολουθηθεί...»

- η έλλειψη αυτοπεποίθησης στις μουσικές τους ικανότητες (B6)

B6: «... δε θεωρώ ότι όλοι οι συνάδελφοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη μουσική... θεωρώ δηλαδή, ότι υπάρχουν συνάδελφοι... (που) θεωρούν ότι δεν είναι γι' αυτές η μουσική, ότι δεν είναι για μένα, γιατί δεν έχω καλή φωνή, ας πούμε.»

- η έλλειψη ενημέρωσης (B8)

B8: «... Ίσως φταίει το γεγονός πως κι εμείς δεν έχουμε τόσο πολύ ενημερωθεί...»

- η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού (B14)

B14: *«Θα μπορούσαν να γίνουν ακόμη περισσότερα πράγματα. Θα μπορούσαν τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί να εξοπλιστούν με περισσότερα μουσικά όργανα, ώστε να πειραματιστούν τα παιδιά...»*

- η έλλειψη οργάνωσης στους παιδικούς σταθμούς (B16)

Οι δυο βρεφονηπιοκόμοι (B5, B15), που διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, θεωρούν ότι δίνεται αρκετή βαρύτητα στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, *«...γενικά σαν σύνολο προσπαθούμε να περάσουμε ωραίους ήχους, καλές μουσικές στα παιδιά»* (B5), αν και στις απαντήσεις τους φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στις προσωπικές τους επιλογές, *«Εγώ θεωρώ ότι ασχολούμαστε αρκετά μ' αυτό το κομμάτι... Όσο αφορά εμένα, εγώ δουλεύω πολύ με CD και με μουσικά παιχνίδια και...»* (B15).

6.1.8.2 Η αρχική τους φιλοσοφία για τη μουσική διδασκαλία στους β/ν & παιδικούς σταθμούς και οι αλλαγές που επέφερε η επαγγελματική εμπειρία

Προβληματιζόμενοι με την τελευταία ερώτηση της συνέντευξης για το αν άλλαξε η φιλοσοφία τους σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς από τότε που αποφοίτησαν οι δεκαπέντε (15) από τους δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες, ακόμη και αυτοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους εμπειρία επέφερε σημαντικές αλλαγές. Οι υπόλοιποι πέντε εκτιμούν ότι δεν άλλαξε καθόλου η στάση τους, ενώ μια από αυτούς θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στην αρχική τους εκπαίδευση *«... είχα καλή εικόνα και στο T.E.I., δεν ήταν αδιάφορο το μάθημα, πώς να το περάσουμε. Ήταν στοχευμένο.»* (B11).

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων που δηλώνουν ότι άλλαξε η αρχική τους φιλοσοφία για τη διδασκαλία της μουσικής, οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων σχετικά με τους τομείς στους οποίους επήλθαν αλλαγές. Πιο αναλυτικά άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους σχετικά με:

- Τη σημασία της μουσικής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (6 αναφορές)

B1: *«... όταν αποφοίτησα και ξεκίνησα για τη δουλειά μου δεν έδινα και τόση βαρύτητα στη μουσική... Αυτό βέβαια στην πορεία αλλάζει, γιατί βλέπεις ότι τα παιδιά τους αρέσει, πετυχαίνεις πράγματα μέσα από αυτό... και θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό κομμάτι για τη ψυχή τους και για το σώμα τους.»*

B6: *«... Πιο πολύ στην πορεία, δηλαδή έμαθα πώς πρέπει να είναι η σχέση των παιδιών με τη μουσική...»*

B19: «... άλλαξε, γιατί είδα ότι η μουσική, ενώ δεν το περίμενα, είναι ένα μέσο που βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να εκφραστούν και να περάσουν όμορφα.»

- Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας (3 αναφορές)

B10: «... Όταν βγήκα από τη σχολή είχα στο μυαλό μου τι έμαθα στο Τ.Ε.Ι. για τη μουσική, δυο, τρία τραγουδάκια. Στην πράξη είδα ότι αυτό δε μπορεί να λειτουργήσει. Να περιορίζεται μόνο σ' αυτό...»

B9: «... άλλαξε με την έννοια ότι μουσική δεν είναι μόνο τραγούδι, ότι μπορείς να κάνεις πάρα πολλά πράγματα και ότι... όλα τα θέματα μπορούν να δουλεψτούν μέσα από τη μουσική, όλοι οι τομείς...»

- Τη μεθοδολογία της μουσικής διδασκαλίας (2 αναφορές)

B5: «Άλλαξε, γιατί αυτό που κάναμε εμείς στη σχολή ήταν να μάθουμε εμείς κάτι για να ακούν τα παιδιά. Ναι, αλλά τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σ' όλο αυτό... όχι να ακούνε μόνο...»

B8: «Το είχα αλλιώς, η αλήθεια είναι αυτή. Αλλά όταν μπαίνεις στα παιδιά και βλέπεις πώς είναι αυτές οι ηλικίες... δουλεύεις εντελώς διαφορετικά. Το θεωρητικό κομμάτι φεύγει για μένα και πας μέσα απ' τα παιδιά, μέσα απ' το σώμα τους, μέσα από πολύ απλά πράγματα καθημερινά, μέσα απ' το παιχνίδι, απ' όλα. Ξεφεύγεις απ' το θεωρητικό κομμάτι που είχες στο μυαλό σου, από τις παρωπίδες.»

- Τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου (2 αναφορές)

B14: «... Όταν ασχολείσαι όμως με το αντικείμενο, βλέπεις ότι έχει σαφώς μεγαλύτερο βαθμό χρησιμότητας απ' ότι όταν το διδάσκεισαι.»

Δύο από τις απαντήσεις που διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες (B3, B7) δεν επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους τομείς στους οποίους επήλθαν αλλαγές, αλλά παρουσιάζουν την αλλαγή φιλοσοφίας και στάσης ως φυσική εξέλιξη των πραγμάτων, εφόσον «μαθαίνουν» και «εξελισσονται» στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις τους και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούν.

6.1.8.3 Δυσκολία εφαρμογής στην τάξη της προσωπικής μουσικοπαιδαγωγικής φιλοσοφίας

Κανείς από τους συμμετέχοντες δε βρίσκει δύσκολο το να εφαρμόσει στην τάξη την προσωπική του μουσικοπαιδαγωγική φιλοσοφία. Η απάντηση μιας

ερωτώμενης αποτυπώνει την πεποίθηση όλων ότι *«υπάρχει μια ελευθερία, εντάζει πάντα βέβαια με μέτρο, αλλά μπορείς να εκφραστείς και να δουλέψεις μέσα στην τάξη σου, όπως πιστεύεις καλύτερα»* (B19). Σύμφωνα με την άποψη ορισμένων η έλλειψη περιορισμών οφείλεται εν μέρει στο ότι *«δεν εφαρμόζεται αναλυτικό πρόγραμμα»* (B14), οπότε *«δεν έχεις τον έλεγχο ότι πρέπει να ακολουθήσεις αυτό, δεν πρέπει να κάνεις εκείνο»* (B1). Ωστόσο αναφέρονται κάποιες συνθήκες οι οποίες πρέπει να εξασφαλιστούν, ώστε να μπορούν να *«εκφραστούν ως παιδαγωγοί»* και να *«αφήσουν το στίγμα τους»*, όπως για παράδειγμα η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, *«... όσες φορές είμαι δεσμευμένη, είμαι δεσμευμένη επειδή δε γνωρίζω κάτι»* (B9), η αυτοπεποίθηση στις ικανότητες τους, *«... θέλει θάρρος. Δεν το έχουμε σαν φοιτήτριες, που πάμε να δουλέψουμε μόλις ξεκινήσαμε... δεν αποκτήσαμε αυτοπεποίθηση»* (B13), και η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (B2, B18).

6.1.8.4 Ο μουσικός εγγραμματισμός των βρεφονηπιοκόμων

Οι μουσικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας βρεφονηπιοκόμος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς του, όπως τις αξιολογούν οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη, είναι:

- Μουσικές γνώσεις:

- I. Γνώσεις που αναπτύσσουν τη δυνατότητα εύρεσης κατάλληλου μουσικού υλικού (B5, B9, B18, B19), οι οποίες είναι αποτελεσματικό, όπως τονίζει μια από τους ερωτώμενους, να συνδυάζονται και με την ικανότητα του παιδαγωγού να προσαρμόζει αυτό το υλικό στις δυνατότητές του, γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει με μια διάθεση αυτοκριτικής, *«... δεν είμαστε και καλλιτέχνες, και τι μπορούμε να κάνουμε κι αυτό σχετικό είναι. Πρέπει να προσαρμόσουμε αυτό σ' αυτό που μπορούμε να κάνουμε εμείς καλύτερα, για να το δώσουμε στα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα...»* (B5). Η ενημέρωση για τη χρήση του νέου μουσικού υλικού απαιτεί *«λίγη βοήθεια από πιο εξειδικευμένους»* (B9), *«μια καλή βιβλιογραφία»* (B18), καθώς και διάθεση από μέρους τους να μαθαίνουν και να ψάχνουν συνεχώς (B5, B19).
- II. Πρακτικές μουσικές γνώσεις (B1, B11, B16)

B11: *«Γνώσεις, θεωρώ πως αυτές που έχουμε πάρει από το T.E.I. είναι αρκετές, αλλά θεωρώ πως δεν είναι οι γνώσεις που βοηθάνε στην πράξη, γιατί τη βιώνεις διαφορετικά την πράξη με τα παιδιά...»*

B1: «... ωραία είναι αυτά τα θεωρητικά, αλλά θα έπρεπε να οργανώνονται κάποια σεμινάρια μουσικής, πρακτικά, γιατί η δουλειά μας με τα παιδιά είναι πρακτική, δεν είναι θεωρητική, δεν παραδίδω μάθημα.»

III. Γνώσεις σχετικά με την επιλογή κατάλληλης μουσικής για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (B5, B11)

B5: «Να έχει η ίδια κάποια μουσική παιδεία, που μπορεί να τη βοηθάει στο να επιλέγει μουσικές που θα ασχοληθεί στις διαθεματικές της... κι από κλασική μουσική και πιο σύγχρονη, να μπορεί να ψάχνει...»

B11: «... Να βάλει στα παιδιά (μουσική), έτσι που να τους αρέσει και να εξωτερικεύουν πράγματα μ' αυτό, συναισθήματα.»

IV. Γνώσεις που εξασφαλίζουν τη δημιουργία μιας καλής «πρώτης επαφής» και σχέσης του παιδιού με τη μουσική (B8, B12)

B8: «... μια πρώτη επαφή των παιδιών με τη μουσική, στο να κατανοήσουν τη μουσική...»

B12: «... να νιώθουν κι αυτά καλύτερα, να εκφραστούν μέσα από τη μουσική. Να τους δείξεις εσύ το δρόμο...»

V. Γνώσεις θεωρίας της μουσικής (B18, B19), οι οποίες, όπως επισημαίνουν, βοηθούν περισσότερο τους ίδιους και όχι τα παιδιά.

Δίνονται στο συγκεκριμένο ερώτημα και κάποιες πιο γενικές απαντήσεις, όπως αυτές που αναφέρονται στις «βασικές μουσικές γνώσεις» (B8, B14) που πρέπει να έχει ένας βρεφονηπιοκόμος, χωρίς να δίνονται περαιτέρω διευκρινήσεις, καθώς και σε «γνώσεις για οτιδήποτε σχετίζεται με τη μουσική» (B9) γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συγκεκριμένη βρεφονηπιοκόμος, «μουσική δεν είναι μόνο το τραγούδι. Απλά για μας εδώ είναι πολύ σημαντικό και ίσως είναι πολύ εύκολο. Γι' αυτό συνδύαζαν πάντα τη μουσική με το τραγούδι».

Επίσης γίνονται αναφορές και σε γνώσεις που δεν είναι μουσικές, όπως «γνώσεις ψυχολογίας και ανάπτυξης του παιδιού» (B11, B17), καθώς και σε ορισμένα χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να έχει κάθε βρεφονηπιοκόμος, όπως η θετική στάση και η αγάπη για τη μουσική, ώστε «να εμπνέεται κατά κάποιο τρόπο, να ψάχνει... να ασχολείται.» (B10), γιατί «... είναι κάτι που δεν το εφαρμόζουν καθόλου. Λένε, αυτό δεν το έχω και το βγάζουν έξω. Ενώ νομίζω η μουσική... είναι βασικό...» (B13).

- Μουσικές δεξιότητες:

I. Φωνητικές δεξιότητες (9 αναφορές) στις οποίες, όπως τονίζει μια από τους συμμετέχοντες, πρέπει να συγκαταλέγεται και η εκφραστικότητα της φωνής,

ώστε «να είναι παραστατική στα τραγούδια...» (B6). Για ορισμένους όμως (B4, B12, B15) η έλλειψη φωνητικών ικανοτήτων δε θα πρέπει να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στο να εντάξουν το τραγούδι στο μουσικό τους πρόγραμμα:

B4: «... Είναι σημαντική (η φωνή), αλλά και να μην το 'χει, θα βρει έναν τρόπο να τραγουδήσει...»

B15: «... Αν τραγουδάς σωστά, ακόμη καλύτερα. Αν δεν τραγουδάς σωστά, όχι δε θα πω τραγούδι, (γιατί) δεν είμαι καλλίφωνη...»

II. Ικανότητες συνδυασμού μουσικής και κίνησης (4 αναφορές), γιατί οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες «αρέσουν πολύ στα παιδιά».

III. Ικανότητες σύνθεσης (1 αναφορά)

B14: «... να μπορεί να συνθέσει μια μελωδία, κυρίως αυτό.»

IV. Δεξιότητες εκτέλεσης μουσικού οργάνου, οι οποίες κρίνονται πολύ σημαντικές από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (οι 14 από τους 19) γιατί, όπως επισημαίνουν

B2: «... με ένα μουσικό όργανο πιστεύω πως είναι καλύτερα να παρουσιάσεις και να διδάξεις κάτι»

B7: «... (μπορείς) να συνοδεύεις τη φωνή με τα τραγούδια... τα παιδιά... να ακούν το ηχόχρωμα»

B16: «... Είναι ωραίο να μαθαίνεις ένα μουσικό όργανο, όπως μαθαίναμε εμείς μελλοντικά. Εγώ τη χρησιμοποιώ πάρα πολύ, ειδικά στις προσαρμογές. Κινούσε το ενδιαφέρον... Με έβλεπαν να παίζω αυτό το όργανο με κοιτούσαν και ηρεμούσαν.»

Μια από τους συμμετέχοντες (B4) πιστεύει ότι λόγω ηλικίας η εκμάθηση μουσικού οργάνου αποτελεί για την ίδια ένα δύσκολο εγχείρημα, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερεις (B12, B13, B15, B18) που θεωρούν λιγότερο χρήσιμη για ένα βρεφονηπιοκόμο την ικανότητα αυτή, έχουν επιχειρήματα όπως:

B12: «... θα μπορούσε (ο βρεφονηπιοκόμος) να κάνει μόνο παλαμάκια, να έχει έναν ρυθμό»

B15: «... Όταν τελείωσα τη σχολή τότε μας μάθαιναν φλογέρα, δεν τη χρησιμοποίησα ποτέ...»

B18: «... σημαντικό μπορεί να μην είναι, δηλαδή, μπορείς να το καλύψεις κάπως, αλλά είναι καλό όμως, είναι ένα συν...»

Όσον αφορά το ποιο μουσικό όργανο θα ήταν το πιο κατάλληλο γι' αυτούς, οι περισσότεροι (11 αναφορές) εκτιμούν ότι ένα ηλεκτροφόρο όργανο, ιδιαίτερα το πιάνο και το αρμόνιο, που «με το πάτημα κάποιων κουμπιών βγαίνει πιο εύκολα ο ήχος» (B5) και αφήνει «ελεύθερο το στόμα» (B6), ώστε να μπορείς «συγχρόνως να παίζεις, να τραγουδάς... και να ελέγχεις την τάξη» (B8, B10, B13), θα ήταν πιο εύχρηστο. Πολύ λιγότερες αναφορές γίνονται σε μουσικά όργανα, όπως η μελλοντικά (4 αναφορές), το μεταλλόφωνο (1), τα ρυθμικά κρουστά (3 αναφορές), η κιθάρα (1) καθώς και η φλογέρα (2 αναφορές), για την οποία ειπώθηκαν από ορισμένους αρκετά αρνητικά σχόλια, που αφορούν τη χρησιμότητά της:

B5: «... Η φλογέρα ήταν δύσχρηστο... αν δεν είσαι καλός μουσικός, θα σου φύγει η νότα, θα γίνει παράφωνο το τραγούδι. Μετά δε μπορείς να τραγουδάς παράλληλα... μας κλείνει το στόμα.»

B8: «... Εμείς τότε τελειώσαμε με φλογέρα... Να σας πω την αλήθεια, εγώ δεν την έχω χρησιμοποιήσει, παρά λίγο στα πρώτα χρόνια. Την άφησα μετά... Για μένα δεν ήταν και το κατάλληλο μουσικό όργανο...»

B18: «... Εμείς στη σχολή μάθαμε φλογέρα, η οποία εμένα δε με βοήθησε καθόλου. Μάθαμε τέσσερα πέντε τραγουδάκια κι αυτό ήταν όλο. Ενώ αν μαθαίναμε πιάνο, θα μπορούσαμε κάποια βασικά πράγματα, διαβάζοντας τις νότες, να μπορούσαμε να βγάλουμε ένα τραγούδι...»

Τέλος ορισμένες απαντήσεις (B1, B3, B9, B14), που διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες υποστηρίζουν ότι οποιοδήποτε μουσικό όργανο θα τους βοηθούσε, «το καθένα έχει τη δική του λειτουργία», αρκεί «να το παίζουμε σωστά», «να μην έχει επαφή με το στόμα» και να «έχει περισσότερη ένταση» από αυτή της φλογέρας.

6.1.8.5 Προτάσεις για το ΑΠΣ των Α.Τ.Ε.Ι.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα βασικότερα θέματα της μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης, που θα έπρεπε να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολών βρεφονηπιοκομίας των Α.Τ.Ε.Ι., διερευνήθηκαν με τις ερωτήσεις 31β και 31γ της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ. 371). Με εξαίρεση μια βρεφονηπιοκόμο (B18) η οποία θεωρεί επαρκείς τις μουσικές γνώσεις, που απέκτησε στο πλαίσιο των βασικών της σπουδών, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους προτείνουν αλλαγές στο υπάρχον ΑΠΣ, οι οποίες αφορούν τομείς όπως:

- Χρήση μουσικών οργάνων (12 αναφορές)

Πέρα από τον πειραματισμό με περισσότερα μουσικά όργανα κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών (B4, B6, B7, B12, B14), προτείνεται και η εκμάθηση ενός άλλου οργάνου, πέρα από τη φλογέρα και τη μελλοντικά που μέχρι τώρα διδάσκεται, κατ' επιλογή του φοιτητή. Η δήλωση μιας βρεφονηπιοκόμου είναι αντιπροσωπευτική της άποψης που εκφράζουν αρκετοί συνάδελφοί της:

B18: «Εμείς κάναμε περισσότερο... φλογέρα. Θα άφηνα την επιλογή στο φοιτητή να επιλέξει ποιο μουσικό όργανο θέλει να μάθει αυτά τα τρία χρόνια. Και θα ήθελα να γίνεται πιο εξειδικευμένα, πιο σχολαστικά. Εμείς μάθαμε πέντε τραγούδια κι αυτό ήταν... να μπορούμε λίγο να διαβάζουμε (τις νότες).»

- Διδασκαλία τραγουδιού (8 αναφορές)

Η σημασία απόκτησης ενός πλούσιου ρεπερτορίου τραγουδιών, το οποίο θα πρέπει να εξασφαλίζεται ως ένα μεγάλο βαθμό στα πλαίσια της αρχικής τους εκπαίδευσης, τονίστηκε στις περισσότερες απαντήσεις (B4, B8, B12, B13, B19), ενώ αναφέρθηκε ακόμη και η ανάγκη πρόσβασης στη σωστή βιβλιογραφία (B18), ώστε να ενημερώνονται για τα τραγούδια που απευθύνονται σε παιδιά (B18). Επισημαίνεται επίσης η σπουδαιότητα της εκπαίδευσής τους στον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας του τραγουδιού στους μαθητές προσχολικής ηλικίας (B1, B17), όπως αναφέρει σχετικά ένας από τους συμμετέχοντες:

B17: «... Αν θυμάμαι καλά μαθαίναμε τραγούδι κι έπρεπε να μάθουμε τις νότες, (για) να το παίζουμε. Σταματάει κάπως εκεί. Θα έπρεπε (να μαθαίνουμε) το πώς το προχωράμε με τα παιδιά, το πώς το δουλεύουμε με τα παιδιά... εκεί πιο πολύ.»

Ο τρόπος που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη διδασκαλία τραγουδιού κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους στους βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι κατά την άποψη μιας βρεφονηπιοκόμου η ζωντανή απόδειξη των ελλείψεων της εκπαίδευσής τους στο συγκεκριμένο τομέα:

B1: «... το τραγούδι δεν το ξέρουν, το βλέπω από τα T.E.I. που έρχονται εδώ... Φαίνεται, τα παιδιά έχουν μια δυσκολία, δε μπορούν, είναι θεωρητικά όλα αυτά που κάνουν και έρχεται κάποια στιγμή τη θεωρία να την κάνουν πράξη και δυσκολεύονται πάρα πολύ.»

- Περιεχόμενο μουσικής διδασκαλίας (6 αναφορές)

Προκειμένου να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας κρίνουν αναγκαία την εκπαίδευση τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια.

B4: «... Περισσότερα πράγματα για τη μουσικοκινητική... ό,τι εφαρμόζω τώρα, είναι με αυτά που έχω δει από άλλους.»

- Μεθοδολογία μουσικής διδασκαλίας (5 αναφορές)

Πιο συγκεκριμένα θεωρούν απαραίτητη την εκπαίδευσή τους στο να μπορούν να εντάξουν τη μουσική στις θεματικές ενότητες που επιλέγουν (B18, B19), καθώς και στη μέθοδο με την οποία μπορούν να «δουλέψουν με τα παιδιά» οποιοδήποτε μουσικό θέμα.

- Θεωρία της μουσικής (4 αναφορές)

Η αξία της θεωρίας της μουσικής, όπως επισημαίνεται από ορισμένους, είναι κάτι που οι βρεφονηπιοκόμοι συνήθως συνειδητοποιούν στην πορεία της επαγγελματικής τους ζωής και όχι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους

B13: «... Όταν ήμουν στο Τ.Ε.Ι. θεωρούσα τη θεωρία περιττή, αλλά τελικά η βασική θεωρία ήταν το σκαλί για να ξεκινήσουν όλα τα υπόλοιπα. Αναγκαστικά έπρεπε να μαθευτεί κι αυτό. Εγώ δυσκολευόμουν πάρα πολύ... Τελικά και ο ρυθμός και η μελωδία και η μουσική, όλα ξεκινούν από αυτές τις πέντε νότες...»

Αν και αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσής τους πρέπει με κάποιον τρόπο να «εμπλουτιστεί», όπως επισημαίνει μια από τους συμμετέχοντες (B19), κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για την εκμάθηση μουσικού οργάνου (B16), όσο και για τη διεύρυνση της γενικότερης θεωρητικής μουσικής παιδείας, που θα πρέπει να έχουν (B18).

- Διάρκεια μουσικής εκπαίδευσης (3 αναφορές)

Ο μεγαλύτερος αριθμός μουσικών μαθημάτων είναι επίσης μια από τις προτεινόμενες αλλαγές στο ΑΠΣ των Α.Τ.Ε.Ι., ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη τριβή τους με το αντικείμενο, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα.

- Πρακτική άσκηση (3 αναφορές)

Οι συμμετέχοντες που κρίνουν σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσής τους την πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους προτείνουν να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σ' αυτόν τον τομέα, γιατί, όπως τονίζουν χαρακτηριστικά, «... ωραία η θεωρία, είναι πολύ ωραία, αλλά αυτή η δουλειά είναι πρακτική δουλειά...» (B1) και «... στους παιδικούς σταθμούς... είναι ενεργή και η συμμετοχή των παιδιών» (B16).

- Ορθοφωνία (2 αναφορές)

Η ένταξη μαθημάτων «ορθοφωνίας» στο υπάρχον ΑΠΣ θεωρείται σημαντική λόγω των δυσκολιών που συναντούν στη φωνητική απόδοση των τραγουδιών, οι οποίες, όπως φαίνεται στη δήλωση, που ακολουθεί, σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται έντονα αντιληπτές

B5: «... πολλοί από τη φύση μας κάνουμε λάθη και, όταν πρέπει να τραγουδήσουμε κάτι, γινόμαστε παράφωνοι. Εντάξει, δεν είμαστε και τραγουδιστές. Δουλειά στη φωνή.»

Τέλος προτείνονται μεμονωμένα και αλλαγές που αφορούν τη μεγαλύτερη κατάρτισή τους σε θέματα σχετικά με τη μουσική στην προσχολική ηλικία (B8) καθώς και σε θέματα που αφορούν το σχεδιασμό των μουσικών τους μαθημάτων (B1), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται σημαντική επίσης η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μουσικής ακρόασης (B4) κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να επιλέγουν κατάλληλη μουσική για όλες τις ώρες του ημερήσιου προγράμματος του βρεφονηπιακού σταθμού, «στην εργασία, στο παιχνίδι, στην ελεύθερη ώρα» (B19).

6.2 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος βιντεοσκοπήθηκαν διακόσιες μία (201) δραστηριότητες 6 διαφορετικών τύπων, δραστηριότητες τραγουδιού, ρυθμικής και ακουστικής αγωγής, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης καθώς και δραστηριότητες ενόργανης συνοδείας και δραματοποίησης. Οι δραστηριότητες αυτές διενεργήθηκαν από τους επτά (7) εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου βρεφονηπιακού σταθμού μέσα σε διάστημα 15 εβδομάδων.

Για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο κατασκευάστηκε βάσει του θεωρητικού πλαισίου ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Ο βαθμός δόμησής του ήταν υψηλός λόγω της σαφήνειας των ερευνητικών στόχων και της ακρίβειας των πληροφοριών, που βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας συνδέονται με την ποιότητα της διδασκαλίας και πρέπει να αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης (Παπαδοπούλου, 2013). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατασκευαστική εγκυρότητα του πλάνου παρατήρησης, το περιεχόμενό του ελέγχθηκε από δυο άλλους ερευνητές ειδικούς στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, οι παρατηρήσεις των οποίων διαμόρφωσαν την τελική του μορφή (βλ. Παράρτημα σελ. 373-378).

Η αξιοπιστία της μεθόδου παρατήρησης, που επιλέχθηκε, διασφαλίστηκε με την παρατήρηση μέρους των δραστηριοτήτων από δυο άλλους αξιολογητές με εμπειρία στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Η συμφωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των άλλων αξιολογητών διερευνήθηκε αρχικά με το συντελεστή Intraclass correlation ή Intraclass correlation coefficient, abbreviated ICC (Koch, Gary, 1982). Ο συντελεστής παίρνει τιμές μεταξύ 0-1. Η μέγιστη τιμή του είναι το 1 και υποδηλώνει τέλεια συμφωνία, ενώ το 0 δηλώνει πλήρη ασυμφωνία. Σύμφωνα με τον Cicchetti (1994), η ερμηνεία των διαφόρων τιμών του συντελεστή είναι η εξής: <0.20 Ανύπαρκτη Συμφωνία, 0.21 – 0.40 Ανεπαρκής, 0.41 – 0.60 Μέτρια, 0.61 – 0.80 Καλή, 0.81 – 1.00 Πολύ καλή. Από τον πίνακα, που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι η συμφωνία της ερευνήτριας με τους δύο άλλους αξιολογητές, αλλά και η συμφωνία των αξιολογητών μεταξύ τους ήταν πολύ καλή, με εξαίρεση το βαθμό συμφωνίας των δύο άλλων αξιολογητών στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, που κρίθηκε ως καλός.

Πίνακας 15

Συμφωνία Αξιολογητών (στρογγυλοποίηση στα δυο δεκαδικά ψηφία)

Τομείς Δραστηριοτήτων	Συμφωνία ερευνήτριας με αξιολογητή 1	Συμφωνία ερευνήτριας με αξιολογητή 2	Συμφωνία αξιολογητή 1 με 2
Ακουστική αγωγή	0,97	0,97	0,95
Ρυθμική αγωγή	0,91	0,87	0,80
Αυτοσχεδιασμός	0,89	0,89	0,76
Δραματοποίηση	0,96	0,93	0,91
Ενόργανη συνοδεία	0,98	0,96	0,93
Τραγούδι	0,94	0,92	0,86

Για κάθε τομέα δραστηριοτήτων ορίστηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες παρατήρησης, οι οποίες αφορούν τόσο τις μουσικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσο και στοιχεία, που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τις μεθοδολογικές πρακτικές, που επιλέχθηκαν, καθώς και στοιχεία, που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι κατηγορίες παρατήρησης πληρούν τις σημαντικότερες προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα κατηγοριών για την καταγραφή μιας συμπεριφοράς. Είναι διακεκριμένες και ανεξάρτητες, δεν υπάρχει δηλαδή καμιά επικάλυψη μεταξύ τους (Cohen et al, 2008). Για την αποτύπωση του βαθμού έντασης ή έκτασης κάθε κατηγορίας παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαβάθμισης με τη μορφή αριθμητικής κλίμακας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδος, που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στους παραπάνω τομείς, εξετάστηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στην απόδοσή τους ανάλογα με το χρόνο πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Για το σκοπό αυτό το διάστημα των δεκαπέντε (15) εβδομάδων ταξινομήθηκε σε δυο επιμέρους χρονικές περιόδους. Στην πρώτη χρονική περίοδο ταξινομούνται οι δραστηριότητες, που πραγματοποιήθηκαν από την 1η έως και την 4η εβδομάδα, οι οποίες μας δίνουν την εικόνα του αρχικού επιπέδου των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη, ταξινομούνται οι δραστηριότητες, που διενεργήθηκαν από την 5η ως τη 15η εβδομάδα, διάστημα κατά το οποίο οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία μέσω των εβδομαδιαίων επιμορφωτικών συναντήσεων να εξελίσσουν κάποιους από τους τομείς των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων και να εφαρμόσουν στην πράξη τις προτεινόμενες μεθοδολογικές πρακτικές.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences). Ως κατώτερο όριο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε, το κοινώς αποδεκτό στην ερευνητική μεθοδολογία των επιστημών της αγωγής (Μαρκαντώνης, 1991), το μέτρο της τάξης

του 5% ($p < 0,05$). Ο μεγάλος αριθμός των κατηγοριών παρατήρησης για κάθε τομέα δραστηριοτήτων οδήγησε στην ανάγκη ομαδοποίησής τους. Η εσωτερική συνάφεια αυτών των ομαδοποιήσεων ελέγχθηκε με βάση το δείκτη Cronbach's alpha (α). Η διερεύνηση της σχέσης συσχέτισης μεταξύ των κατηγοριών παρατήρησης έγινε με την εφαρμογή του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας (χ^2 test of independence), με το οποίο εξετάζεται η ανεξαρτησία δύο μεταβλητών. Το σκεπτικό του συγκεκριμένου ελέγχου στηρίζεται στην αρχική μας υπόθεση ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζουμε. Υπολογίζουμε τις συχνότητες βάσει της υπόθεσής μας, τις οποίες στη συνέχεια τις συγκρίνουμε με τις πραγματικές. Αν αυτές διαφέρουν πολύ απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση ανεξαρτησίας και λέμε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης ή αλλιώς σχέση συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (Εμβαλωτής, Κατσής, Σιδέρης, 2006).

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης παρουσιάζονται αρχικά συνοπτικά μέσω πινάκων συχνοτήτων και δεικτών της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, όπως είναι οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες, ραβδογράμματα και πίνακες συνάφειας. Επιπλέον, όπου πληρούνταν οι κατάλληλες προϋποθέσεις διεξήχθησαν στατιστικοί έλεγχοι της ισότητας δύο μέσων τιμών με ανεξάρτητα δείγματα και της ανεξαρτησίας δύο διαστάσεων, δηλαδή του t-test και του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας, με επίπεδο σημαντικότητας, όπως ήδη αναφέραμε, 5%. Κατά αυτόν τον τρόπο έχουν εφαρμοσθεί σε τμήματα της διατριβής μέθοδοι της Στατιστικής Συμπερασματολογίας¹.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει σύμφωνα με τις ενότητες, που προέκυψαν από την ομαδοποίηση των κατηγοριών παρατήρησης. Τα δεδομένα της δομημένης παρατήρησης (βιντεοσκοπήσεις) θα παρουσιαστούν συνδυαστικά με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των εβδομαδιαίων επιμορφωτικών συναντήσεων (μη δομημένη παρατήρηση), τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τους ερευνητικούς άξονες. Η συνεκτίμηση των δεδομένων, που προέκυψαν από τα δύο διαφορετικά είδη παρατήρησης, κρίθηκε σημαντική για την ασφαλή τους ερμηνεία και τη διατύπωση πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων.

¹ Η Στατιστική Συμπερασματολογία είναι ο πυρήνας της Μαθηματικής Στατιστικής και έχει ως αντικείμενο την εξαγωγή συμπερασμάτων από τα δεδομένα, για κάποιο χαρακτηριστικό, του πληθυσμού. Πληθυσμός είναι το σύνολο των οντοτήτων, για τα οποία μελετούμε ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα (βλέπε μεταξύ άλλων Κουρούκλης, Σ., Πετρόπουλος, Κ., Πιπερίγκου, Β., 2015. *Θέματα παραμετρικής στατιστικής συμπερασματολογίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5687>)

6.2.1 Σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος

Οι ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών συνδέουν την ποιότητα της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης στα κέντρα προσχολικής αγωγής με τις μεθοδολογικές αποφάσεις του εκπαιδευτικού, που αφορούν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Είτε πρόκειται για ένα μακροπρόθεσμο είτε για ένα βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, οι μεθοδολογικές αυτές αποφάσεις περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επιμέρους περιοχών, οι οποίες σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος όσο και με όλους εκείνους τους παράγοντες, που επηρεάζουν τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τονίζοντας τον ανοιχτό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής αγωγής, τα οποία φαίνεται να προσδιορίζουν κυρίως το γενικό πλαίσιο του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου (Δογάνη, 2012), σχετικές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο διαπιστώνουν προβλήματα στον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατανοούν, ερμηνεύουν και τελικά μεταφέρουν στην πράξη τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος (Denac, 2009· Lee, 2009). Ο μη συστηματικός τρόπος υλοποίησης των δραστηριοτήτων έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο, που αντιμετωπίζονται οι ανάγκες και οι επιθυμίες των μαθητών, καθώς επίσης και στον τρόπο, που προσανατολίζονται οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Κοσσυβάκη, 1997).

Δεδομένης της σημασίας της παιδαγωγικής οργάνωσης της διδασκαλίας οι κατηγορίες παρατήρησης, που είχαν ως στόχο να αξιολογήσουν το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων ήταν:

- Ο κατάλληλος τρόπος παρουσίασης και η σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, κατηγορίες, που αφορούν τη φάση αφόρμησης του μαθήματος, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προΐδεάζει τους μαθητές για το τι πρόκειται να ακολουθήσει προσπαθώντας να κινήσει το ενδιαφέρον τους.

Στην εισαγωγική αυτή φάση της διδασκαλίας, που είναι ιδιαίτερα σημαντική στην προσχολική εκπαίδευση, επιδιώκεται η εξασφάλιση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και των συνθηκών εκείνων, που θα εξασφαλίσουν την επικέντρωση της προσοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Κιτσαράς, 2004).

- Η ροή της δραστηριότητας και ο ρυθμός διδασκαλίας, κατηγορίες, που αφορούν τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Η οργάνωση του χρόνου επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης διευκολύνοντας ή παρεμποδίζοντας την παρέμβαση πιο σημαντικών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα των παιδαγωγικών μεθόδων και σχέσεων (Perez, G. 1992, οπ. αναφ. στο Σοφού 2002).
- Η επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων τόσο της ευρύτερης ενότητας όσο και των μουσικών στόχων, κατηγορίες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του μαθήματος. Η γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων, η περιγραφή των δραστηριοτήτων και η παροχή κατευθύνσεων, που αναφέρονται στον τρόπο εργασίας, είναι μέθοδοι, οι οποίες προσανατολίζουν τη διδασκαλία στους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ ταυτοχρόνως βοηθούν τους μαθητές να συσχετίσουν τις ενέργειες του δασκάλου αλλά και τις δικιές τους με αυτούς (Ματσαγγούρας, 1998).
- Η λειτουργική διαμόρφωση του χώρου. Ο δομημένος χώρος της τάξης αποτελεί ένα δυναμικό παράγοντα, που προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα δηλώνοντας με έμμεσο τρόπο τι αναμένεται να ακολουθήσει στην πράξη, ενώ ταυτοχρόνως παραπέμπει σε συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ των αλληλοεπιδρώντων προσώπων (Κιτσαράς, 2004· Κοσσυβάκη, 1997). Κρίνεται σημαντική η δυνατότητα πολλαπλής χρήσης του χώρου, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες της στιγμής καθώς και η ελεύθερη χρήση του για την οικειοποίησή του από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 1998).

Η διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας αυτών των κατηγοριών παρατήρησης, προκειμένου να συνθέσουν μια κλίμακα, την κλίμακα Σχεδιασμού και Οργάνωσης του μαθήματος, έγινε με το συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο βαθμός αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός (0.610) και η κλίμακα έχει γενική μέση τιμή 2,768. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις σε κάθε μία από τις κατηγορίες παρατήρησης παρατίθενται στον πίνακα, που ακολουθεί. Σημειώνεται ότι 0=Καθόλου, 1= λίγο, 2=αρκετά, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Πίνακας 16
Κατηγορίες Παρατήρησης

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Αριθμός Παρατηρήσεων
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης	1,93	1,62	195
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες	,46	1,28	195
Ροή δραστηριότητας	3,96	1,14	195
Ρυθμός διδασκαλίας	3,36	1,24	195
Στόχοι ευρύτερης ενότητας	2,31	1,86	195
Μουσικοί στόχοι	2,66	1,29	195
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	4,69	,77	195

Οι παραπάνω κατηγορίες παρατήρησης επομένως μπορούν να συνθέσουν μια αξιόπιστη κλίμακα. Από την εννοιολογική δομή των ερωτήσεων, που τη συνθέτουν, προκύπτει ότι σε αυτήν την κλίμακα υπεισέρχονται ερωτήματα που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες, τις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε στον πίνακα, που ακολουθεί. Μελετήθηκε η συνάφεια των ειδικών αυτών κατηγοριών παρατήρησης, που συνθέτουν την κλίμακα Σχεδιασμός και Οργάνωση του μαθήματος. Στην περίπτωση των τριών πρώτων (φάση αφόρμησης, διαχείριση διδακτικού χρόνου, προσανατολισμός μαθήματος) με πλήθος επιμέρους κατηγοριών δύο (2) εργαστήκαμε, όπως νωρίτερα, θεωρώντας ότι είναι υποκλίμακες, παρότι ο συντελεστής Cronbach είναι μικρός (τιμές 0,337- 0.560- 0.308 αντίστοιχα). Οι μέσες τιμές στις υποκλίμακες αυτές είναι 1.190, 3.683, 2.532 αντίστοιχα. Ο χαμηλός συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach στην προκειμένη περίπτωση δε μας προβληματίζει, γιατί στόχος μας δεν ήταν η καθιέρωση ενός πλάνου παρατήρησης που θα αποτελέσει κλίμακα της αφόρμησης, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου κ.ο.κ., δηλαδή στόχος μας δεν ήταν η εισαγωγή μίας κλίμακας για αυτή τη μη μετρήσιμη ποσότητα. Αποκλειστικός στόχος μας είναι μέσω αυτής της έστω και μη ικανοποιητικής σε αξιοπιστία κλίμακας η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στο μέσο όρο των κατηγοριών παρατήρησης, που τη συνθέτουν. Τέλος η Λειτουργική Διαμόρφωση του χώρου αποτελεί μόνη της μια διάσταση του Σχεδιασμού και της Οργάνωσης του μαθήματος και θα αναλυθεί ξεχωριστά.

Εξετάστηκε στη συνέχεια αν η μέση τιμή στην κλίμακα και στις 3 υποκλίμακες διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυο χρονικές περιόδους. Για αυτό το σκοπό διεξήχθη έλεγχος μέσων τιμών ανεξάρτητων δειγμάτων με το t-test. Τα

περιγραφικά στατιστικά καθώς και τα αποτελέσματα παρατίθενται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 17

Στατιστικά για το Σύνολο της Κλίμακας Σχεδιασμός και Οργάνωση του Μαθήματος

	Χρονική περίοδος	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Σχεδιασμός και οργάνωση	Εβδομάδες 1-4	63	2,87	,63
	Εβδομάδες 5-15	132	2,72	,79
Φάση αφόρμησης	Εβδομάδες 1-4	64	1,41	,70
	Εβδομάδες 5-15	133	1,09	1,28
Διαχείριση διδακτικού χρόνου	Εβδομάδες 1-4	63	3,30	,96
	Εβδομάδες 5-15	137	3,86	,96
Προσανατολισμός μαθήματος	Εβδομάδες 1-4	64	2,95	1,08
	Εβδομάδες 5-15	136	2,34	1,27

Πίνακας 18

Έλεγχος Μέσων Τιμών Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Τεστ του Levene ισότητας πληθυσμιακών διακυμάνσεων		t test ισότητας μέσων τιμών		
	Τιμή F στατιστικού	p- τιμή	Τιμή T στατιστικού	Βαθμοί Ελευθερίας	p- τιμή δίπλευρου ελέγχου
Σχεδιασμός και οργάνωση	2,943	,088	1,335	193	,183
Φάση αφόρμησης	22,102	,000	2,272	192,047	,024
Διαχείριση διδακτικού χρόνου	,360	,549	-3,792	198	,000
Προσανατολισμός μαθήματος	3,886	,050	3,367	198	,001

Από τον έλεγχο αυτό προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη γενική κλίμακα Σχεδιασμού και Οργάνωσης του μαθήματος (t test τιμή=1,335, βαθμός ελευθερίας=193, $p=0,183 > 0.05$). Εξετάζοντας όμως τις επιμέρους κατηγορίες παρατήρησης, που συνθέτουν τη γενική κλίμακα, παρατηρούμε ότι:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη Διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η μέση τιμή της οποίας κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο είναι μεγαλύτερη ($p=0,000 < 0.05$). Μπορούμε με βεβαιότητα να συμπεράνουμε ότι στην υλοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων βελτιώθηκε αισθητά ο τρόπος, που οι συμμετέχοντες δομούν το χρόνο της διδασκαλίας τους, ώστε να μην προκαλείται χαλάρωση της προσοχής ή

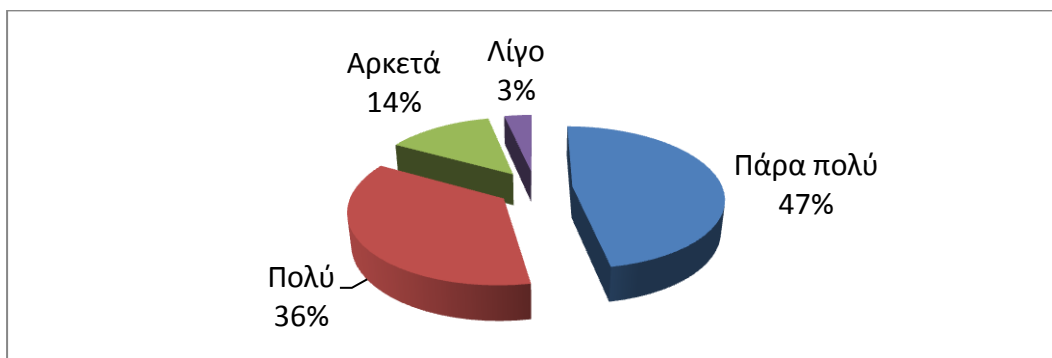
δυσκολία παρακολούθησης, ενώ βελτιώθηκε και ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο της δραστηριότητας στο άλλο. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής σταδιακά εμφανίζονται πιο ευέλικτοι στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου, τον οποίο προσάρμοζαν στο ρυθμό, που οι μαθητές τους επιθυμούσαν και μπορούσαν να ανταποκριθούν. Εξετάζοντας πιο αναλυτικά την ατομική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού διαπιστώνουμε, ότι οι πέντε (5) από τους επτά (7) συμμετέχοντες παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στο συγκεκριμένο τομέα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1).

- Στη Φάση αφόρμησης προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο χρονικές περιόδους παρατήρησης (t test τιμή=2,272 β.ε.=192.047, $p=0,024<0.05$). Ο τρόπος, με τον οποίο οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν τις μουσικές δραστηριότητες και τις συνέδεαν με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους, δεν παρουσίασε βελτίωση. Παρατηρούμε μάλιστα ότι κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έδιναν μικρότερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας τους. Πιθανότατα ο διαθεματικός τρόπος ένταξης των μουσικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ευρύτερης ενότητας καθώς και το μεγάλο χρονικό διάστημα (3-4 εβδομάδες) ενασχόλησης με την κάθε θεματική ενότητα ξεχωριστά να μείωσε την ανάγκη συνεχούς ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών γύρω από το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την αναζήτηση και την ανάκληση της προηγούμενης γνώσης τους (βλ. Λώλη, 2007). Πρέπει επίσης να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι η βιντεοσκόπηση μεμονωμένων μουσικών δραστηριοτήτων και όχι ολόκληρης της διδασκαλίας, βάσει της ελεύθερης επιλογής που είχαν οι συμμετέχοντες (βλ. ενότητα 5.2.3.2 σελ. 124), ενδεχομένως να επηρέασε τα δεδομένα, που συλλέξαμε για τη συγκεκριμένη κατηγορία παρατήρησης.
- Στατιστικά σημαντικά μικρότερη ($p=0,001<0.05$) είναι η μέση τιμή στον Προσανατολισμό του μαθήματος κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο. Είναι προφανές ότι από το σύνολο των μουσικών δραστηριοτήτων, που εφαρμόστηκαν, είναι περιορισμένος ο αριθμός όσων ο σχεδιασμός και η οργάνωση επικεντρώνονταν στην επίτευξη των μουσικών στόχων καθώς και αυτών της ευρύτερης ενότητας.

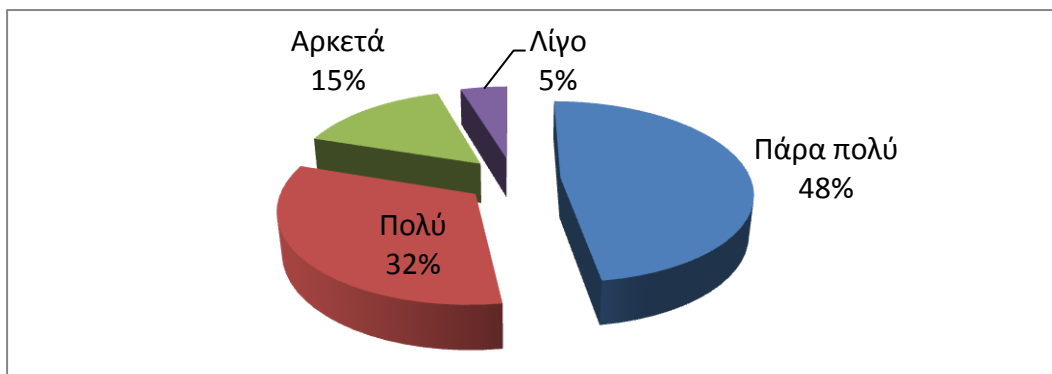
Από τις πρώτες εβδομάδες της επιμόρφωσης διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να τροποποιούν τις προτεινόμενες

δραστηριότητες στο επίπεδο των μαθητών τους, χωρίς να παραλείπουν σημαντικές πτυχές τους, που συνδέονταν με την επίτευξη των αρχικών στόχων. Εμφανής ήταν ακόμη η δυσκολία τους να θέτουν σαφείς μουσικούς στόχους στις δραστηριότητες, που συμπληρωματικά πρότειναν οι ίδιοι.

Αν και αρχικά στην αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων, δε διατυπώνονταν από τους συμμετέχοντες σχόλια, που να αφορούν την επίτευξη των στόχων, απαντώντας γραπτά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του έντυπου αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα, σελ. 397) σχετικά με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η δραστηριότητα προώθησε τους στόχους της ευρύτερης ενότητας, η αξιολόγηση τους είναι πολύ θετική. Όπως προκύπτει από τα σχεδιαγράμματα, που ακολουθούν, το ίδιο θετική είναι και η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι μουσικοί στόχοι.



Γράφημα 1. Αξιολόγηση του βαθμού προώθησης των γενικότερων στόχων της θεματικής ενότητας



Γράφημα 2. Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των μουσικών στόχων της δραστηριότητας

Πιθανότατα η θετική εκτίμηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην προκειμένη περίπτωση οφείλεται σε μια μέχρι τότε πιο επιφανειακή αντιμετώπιση του σχεδιασμού των μαθημάτων μουσικής, τα οποία δεν προσεγγίζονταν ως μια προγραμματισμένη σειρά δραστηριοτήτων με ξεκάθαρους γνωστικούς,

συναισθηματικούς, κιναισθητικούς στόχους (Tarnowski & Barrett's, 1997). Όπως άλλωστε προκύπτει και από τα δεδομένα της συνέντευξης, η ένταξη της μουσικής στο καθημερινό τους πρόγραμμα γινόταν περισσότερο αυθόρμητα παρά προγραμματισμένα, ενώ κατά το σχεδιασμό των μουσικών δραστηριοτήτων λάμβαναν κυρίως υπόψη τους την ηλικία των παιδιών και το θέμα και πολύ λιγότερο τον καθορισμό των στόχων, το γνωστικό επίπεδο και την ανταπόκριση των μαθητών (βλ. ενότητα 6.1.3, σελ. 140).

Σταδιακά οι συμμετέχοντες συνειδητοποιώντας την αδυναμία τους να προσανατολίζουν τις διδακτικές τους ενέργειες στους προκαθορισμένους στόχους, θεώρησαν πιο αποτελεσματικό να δουλεύουν στο πλαίσιο κάθε θεματικής ενότητας για μικρό χρονικό διάστημα τον κάθε τομέα δραστηριοτήτων ξεχωριστά. Κατά κοινή τους ομολογία αυτό τους βοήθησε σταδιακά να κατανοούν και να εμβαθύνουν περισσότερο στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του κάθε τομέα καθώς και να κατευθύνουν πιο εύστοχα το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης μεταξύ των δυο συγκεκριμένων κατηγοριών παρατήρησης, του βαθμού επικέντρωσης στους μουσικούς στόχους και στους στόχους της ευρύτερης ενότητας, από τον πίνακα, που ακολουθεί, διαπιστώνουμε ότι εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p=0,008$). Παρατηρούμε ότι στις περιπτώσεις που ο βαθμός επικέντρωσης στους στόχους της ευρύτερης ενότητας είναι μεγάλος (άνω του μετρίου) το ίδιο μεγάλος αξιολογείται στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων (61,6%) και ο βαθμός επικέντρωσης στους μουσικούς στόχους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη των στόχων σε μια διαθεματική προσέγγιση, όπως αυτή που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, δε σχετίζεται με το είδος των στόχων, που τίθενται, αλλά περισσότερο με τον τρόπο και το βαθμό, που η πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στη μουσική τους διδασκαλία είναι προσανατολισμένη σε ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους.

Πίνακας 19

Μουσικοί Στόχοι - Στόχοι Ευρύτερης Ενότητας, Πίνακας Συνάφειας

			Στόχοι ευρύτερης ενότητας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Μουσικοί στόχοι	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	58	38	96
		% εντός: Μουσικοί στόχοι	60,4%	39,6%	100,0%
		% εντός: Στόχοι ευρύτερης ενότητας	57,4%	38,4%	48,0%
		% Συνολικά	29,0%	19,0%	48,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	43	61	104
		% εντός: Μουσικοί στόχοι	41,3%	58,7%	100,0%
% εντός :Στόχοι ευρύτερης ενότητας		42,6%	61,6%	52,0%	
	% Συνολικά	21,5%	30,5%	52,0%	
Σύνολο		Συχνότητες	101	99	200
		% εντός: Μουσικοί στόχοι	50,5%	49,5%	100,0%
		% εντός: Στόχοι ευρύτερης ενότητας	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	50,5%	49,5%	100,0%

Όσον αφορά τη λειτουργική διαμόρφωση του χώρου, παρατηρήθηκε ότι εξ αρχής υπήρχε πάρα πολύ καλή αξιολόγηση. Το αρχικό μας αυτό συμπέρασμα επαληθεύτηκε και με το χι-τετράγωνο τεστ ανεξαρτησίας, στο οποίο προβήκαμε, αφού κάναμε συγχωνεύσεις των θέσεων λίγο-αρκετά-μέτρια σε μία κατηγορία, ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του ($p=0.590>0.05$).

Πίνακας 20

Λειτουργική Διαμόρφωση Χώρου

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Λίγο-Αρκετά-Μέτρια	17	8,5	8,5	8,5
	Πολύ-Πάρα πολύ	184	91,5	91,5	100,0
	Σύνολο	201	100,0	100,0	

Από τον πίνακα, που ακολουθεί, προκύπτει ότι ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η λειτουργική διαμόρφωση του χώρου ήταν μια από τις διαστάσεις του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθήματος, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έδιναν ιδιαίτερο βάρος. Οι συμμετέχοντες αναδιοργάνωναν το χώρο ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας, ώστε να πραγματοποιούνται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά και οι ομαδικές δραστηριότητες σε κυκλική συνήθως διάταξη και αυτές, που απαιτούσαν μικρές

ομάδες παιδιών, σε ζευγάρια ή ατομικά. Εξασφάλιζαν επίσης αρκετό ελεύθερο χώρο, ώστε να διευκολύνονται οι δομημένες και οι ελεύθερες δραστηριότητες κίνησης.

Πίνακας 21

Λειτουργική Διαμόρφωση Χώρου - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	Λίγο	Συχνότητες	2	1	3
		% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	66,7%	33,3%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	3,1%	0,7%	1,5%
		% Συνολικά	1,0%	0,5%	1,5%
	Αρκετά	Συχνότητες	0	2	2
		% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	0,0%	100,0%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	0,0%	1,5%	1,0%
		% Συνολικά	0,0%	1,0%	1,0%
	Μέτρια	Συχνότητες	2	10	12
		% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	16,7%	83,3%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	3,1%	7,3%	6,0%
		% Συνολικά	1,0%	5,0%	6,0%
	Πολύ	Συχνότητες	4	14	18
		% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	22,2%	77,8%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	6,3%	10,2%	9,0%
		% Συνολικά	2,0%	7,0%	9,0%
	Πάρα πολύ	Συχνότητες	56	110	166
		% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	33,7%	66,3%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	87,5%	80,3%	82,6%
		% Συνολικά	27,9%	54,7%	82,6%
Σύνολο	Συχνότητες	64	137	201	
	% εντός: Λειτουργική διαμόρφωση χώρου	31,8%	68,2%	100,0%	
	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%	

6.2.2 Χρήση εποπτικών μέσων

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της παιδαγωγικής επιστήμης, η διδασκαλία που συνδυάζεται με τη χρήση εποπτικών μέσων διευκολύνει, επιταχύνει και προάγει τη μάθηση δίνοντας στους μαθητές δυνατότητες πολλαπλών έμμεσων και άμεσων εμπειριών. Ο βαθμός αξιοποίησης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, τόσο των κλασικών όσο και των πιο σύγχρονων (Η/Υ, διαδίκτυο, κινητό τηλέφωνο), είναι συνάρτηση του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τον τρόπο χρήσης τους καθώς και του βαθμού ενημέρωσής τους για τις δυνατότητες, που προσφέρουν (Ζευκίλης, 1989). Η καταλληλότητα των διδακτικών μέσων εξαρτάται από τη μεθοδολογική χρήση τους. Η επιλογή τους θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο τόσο το βαθμό, που εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους, όσο και τον τρόπο, που δραστηριοποιούν συγκεκριμένα αισθητηριακά κανάλια ενισχύοντας συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών (Βαλάκας, 1999α· Κοσσυβάκη, 1997· Χαραλαμπίδης, 1982).

Όσον αφορά τη χρήση των μουσικών οργάνων, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά τα αξιοποιούν στο αυθόρμητο μουσικό τους παιχνίδι (Young, 2003) και στη σύνθεση της δικής τους μουσικής (Glover, 2000) ενδυναμώνει την παιδαγωγική τους αξία και επιβάλλει την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση τους μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων συμβάλλει αποτελεσματικά στην εξοικείωση των μαθητών με μουσικές έννοιες καθώς και στην ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων. Παρά την αδιαμφισβήτητη χρησιμότητά τους, πορίσματα σύγχρονων μελετών (Δογάνη, 2012· Lee, 2009· Nardo et al, 2006) συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη χρήση των μουσικών οργάνων με σκεπτικισμό. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δικές τους ικανότητες μουσικής εκτέλεσης φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο, που καθοδηγούν και συντονίζουν τα παιδιά στα πλαίσια οργανωμένων δραστηριοτήτων, καθώς και το βαθμό, που ικανοποιούν την ανάγκη τους για εξερεύνηση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σχεδιασμός των προτεινόμενων μουσικών δραστηριοτήτων προέβλεπε συγκεκριμένη μεθοδολογική χρήση του μουσικού εξοπλισμού, εναρμονισμένη με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων δεν αξιολογήθηκαν τα κριτήρια επιλογής του, αλλά η επάρκεια και η ασφαλής χρήση του. Για τον προσδιορισμό των συγκεκριμένων κατηγοριών παρατήρησης ακολουθήθηκε

παρόμοια μεθοδολογία με πριν, συγχωνεύσεις των θέσεων, λίγο-αρκετά-μέτρια σε μία κατηγορία καθώς και το πολύ – πάρα πολύ σε μια άλλη, και χι-τετράγωνο τεστ για τον έλεγχο της υπόθεσης αν η χρήση μουσικού εξοπλισμού επηρεάζεται-εξαρτάται-διαφοροποιείται από τη μία χρονική περίοδο στην άλλη.

Πίνακας 22

Χρήση Μουσικού Εξοπλισμού (συγχωνεύσεις θέσεων)

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Εγκυρες Καθόλου	123	61,2	61,2	61,2
Πιμές Λίγο-Αρκετά-Μέτρια	15	7,5	7,5	68,7
Πολύ-Πάρα πολύ	63	31,3	31,3	100,0
Σύνολο	201	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό των δραστηριοτήτων (61,2%), που υλοποιήθηκαν, δε χρησιμοποιήθηκε ο μουσικός εξοπλισμός. Από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της επιμόρφωσης διαπιστώθηκε η μικρή εξοικείωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με τη χρήση των μουσικών οργάνων καθώς και η πεποίθησή τους ότι η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη απαιτεί πολύ εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις. Η στάση τους για το συγκεκριμένο τομέα δεξιοτήτων αποτυπώνεται στη φράση τους «*αν και κάπως αργά, ήρθε η ώρα να γίνουμε μουσικοί*». Αυτή τους τη διστακτικότητα την εξέφραζαν και στη γραπτή αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, που εφάρμοσαν, χωρίς όμως να την αιτιολογούν τις περισσότερες φορές:

«Τα παιδιά έκαναν τους ήχους με το σώμα τους όλα μαζί, χωρίς να χωριστούν σε ομάδες. Σ' αυτή τη δραστηριότητα προτίμησα να μη χρησιμοποιήσουμε μουσικά όργανα.» (B₆)

«... Τραγουδήσαμε και μάθαμε την πρώτη, δεύτερη και τέταρτη στροφή και χτυπήσαμε το ρυθμό με τα χέρια κι όχι με τα μουσικά όργανα.» (B₅)

«Δεν έπαιζαν τη μελωδία της μουσικής στο μεταλλόφωνο ή σε άλλο μουσικό όργανο, αλλά χρησιμοποιήσαμε κασετόφωνο.» (B₅)

Ωστόσο στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιήθηκε ο μουσικός εξοπλισμός, (31,3%), η αξιολόγηση της επάρκειας και της ασφαλούς χρήσης του είναι πολύ θετική. Στις γραπτές αξιολογήσεις τους οι συμμετέχοντες τονίζουν τον τρόπο, που η αξιοποίησή του επηρέασε τη συμμετοχή των μαθητών τους:

«... Το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε με τη χρήση μουσικών οργάνων, τα οποία ενθουσίασαν τα παιδιά.» (B₁)

«Στην κατανομή των ρόλων προτιμούν όλα τα παιδιά να παίρνουν μουσικά όργανα, αντί να κάνουν ήχους με το στόμα τους.» (B₆)

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι δεν υπήρξε σε αυτόν τον τομέα στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p=0.937>0.05$) κατά τις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Πίνακας 23

Χρήση Μουσικού Εξοπλισμού - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

		Χρονική περίοδος		Σύνολο
		Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Καθόλου	Συχνότητες	38	85	123
	Αναμενόμενες Συχνότητες	39,2	83,8	123,0
	% εντός: Χρήση μουσικού εξοπλισμού	30,9%	69,1%	100,0%
	% εντός: Χρονική περίοδος	59,4%	62,0%	61,2%
	% Συνολικά	18,9%	42,3%	61,2%
Λίγο-Αρκετά-Μέτρια	Συχνότητες	5	10	15
	Αναμενόμενες Συχνότητες	4,8	10,2	15,0
	% εντός: Χρήση μουσικού εξοπλισμού	33,3%	66,7%	100,0%
	% εντός: Χρονική περίοδος	7,8%	7,3%	7,5%
	% Συνολικά	2,5%	5,0%	7,5%
Πολύ-Πάρα πολύ	Συχνότητες	21	42	63
	Αναμενόμενες Συχνότητες	20,1	42,9	63,0
	% εντός: Χρήση μουσικού εξοπλισμού	33,3%	66,7%	100,0%
	% εντός: Χρονική περίοδος	32,8%	30,7%	31,3%
	% Συνολικά	10,4%	20,9%	31,3%
Σύνολο	Συχνότητες	64	137	201
	Αναμενόμενες Συχνότητες	64,0	137,0	201,0
	% εντός: Χρήση μουσικού εξοπλισμού	31,8%	68,2%	100,0%
	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
	% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%

Πίνακας 24
Τεστ χ^2

	Τιμή	Β.ε.	Ασυμπτωτική p-τιμή
Pearson Chi-Square Αριθμός έγκυρων παρατηρήσεων	,131 ^a 201	2	,937

Όσον αφορά τη χρήση τεχνολογικών μέσων διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χρησιμοποίησαν κυρίως έτοιμες ηχογραφήσεις σε cd (compact disk) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2). Το αξιοσημείωτο στη χρήση του cd είναι ότι δε λειτουργούσε απλώς ως βοηθητικό μέσο στη διδακτική διαδικασία ή ως μέσο επεξεργασίας (βλ. Κοσσυβάκη, 1997), αλλά τις περισσότερες φορές είχε τόσο κυρίαρχο ρόλο, που έμοιαζε να υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας όλες τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Το αποτέλεσμα, όπως θα διαπιστώσουμε και στην ενότητα, που ακολουθεί, ήταν να παρακωλύεται η άμεση επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων, η οποία θα επέτρεπε την ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδρασή τους (ο.π.).

Σε τρεις μόνο περιπτώσεις βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων παρατηρούμε τη χρήση κινητού τηλεφώνου, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί συνήθως ηχογραφούσαν τα καινούργια τραγούδια, που μάθαιναν στις εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις. Ελλείπει έτοιμων ηχογραφήσεων, οι ηχογραφήσεις στο κινητό τους τηλέφωνο βοηθούσαν τους συμμετέχοντες να θυμηθούν τις μελωδίες των τραγουδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αν και μικρός ο αριθμός των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων με χρήση κινητού τηλεφώνου, οι ηχογραφήσεις τέτοιου τύπου ήταν μια πάγια τακτική ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, που είχαν δυσκολία να χρησιμοποιήσουν τη μουσική σημειογραφία, για να αναπαράγουν τις μελωδίες των τραγουδιών, που καλούνταν να διδάξουν.

6.2.3 Το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων

Το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού αναφέρεται στον τρόπο, με τον οποίο αλληλεπιδρά, καθοδηγεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές του, και διαμορφώνεται από τη γενικότερη φιλοσοφία, που έχει αναπτύξει ο ίδιος για τη διδασκαλία της μουσικής. Η διερεύνησή του αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, δεδομένου του ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις, που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός δεν αποτελούν πάντα μια συνειδητή επιλογή (Slavin, 2007), ενώ πολλές φορές οι

θεωρητικές του απόψεις έρχονται σε αντίθεση με αυτό, που τελικά εφαρμόζει στην πράξη (Δογάνη, 2012· Strauss, 1993).

Η διδασκαλία όντας μια σύνθετη και απρόβλεπτη διαδικασία, εξαρτάται από ένα πλέγμα παραγόντων και διαμορφώνει ένα δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων, το οποίο στηρίζεται σε σημαντικές αποφάσεις του εκπαιδευτικού. Η ικανότητά του να αντιμετωπίζει το σύνθετο χαρακτήρα του διδακτικού του έργου δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα μόνο της θεωρητικής του κατάρτισης, αλλά εξαρτάται ταυτοχρόνως και από τη δυνατότητά του να αξιοποιεί τις εμπειρίες του και να εξετάζει προσεκτικά την εκάστοτε περίπτωση (Shulman, 2004).

Οι κατηγορίες παρατήρησης, που είχαν ως στόχο να αξιολογήσουν το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων αφορούν τους παράγοντες εκείνους, που βάσει του θεωρητικού πλαισίου διευκολύνουν τη μάθηση (Φλουρής, 1995) και ενισχύουν τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών, προσφέροντάς τους τις καταλληλότερες συνθήκες ενεργούς εμπλοκής στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι κατηγορίες παρατήρησης ήταν:

- Η προσχεδιασμένη παρουσίαση και υλοποίηση της δραστηριότητας και η προσαρμογή της στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών, κατηγορίες που σχετίζονται τουλάχιστον ως ένα σημείο με το βαθμό προετοιμασίας του εκπαιδευτικού. Η διερεύνηση και η εκτίμηση των ικανοτήτων, των γνώσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών αποτελεί σημείο εκκίνησης οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης, που στοχεύει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού πλαισίου εναρμονισμένου στις ατομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές τους ανάγκες και εμπειρίες (Ireson & Hallam, 2005· Κοσσυβάκη, 1997· Μπρούζος, 1995).
- Η αντιμετώπιση των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών, η οπτική επαφή με τους μαθητές, ο βαθμός ανατροφοδότησης, η ένταξη ιδεών τους στην υλοποίηση της δραστηριότητας, η ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, κατηγορίες που σχετίζονται με τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του καθώς και με τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης του. Η διεθνής έρευνα συνδέει τη συμπεριφορά και τις στάσεις του εκπαιδευτικού τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με την ποιότητα των

διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται (Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου & Κανδιανάκη, 2006· Μπίκος, 2004· Ξωχέλλης, 1999). Το στυλ διδασκαλίας, που υιοθετεί, η οργάνωση της τάξης, που επιλέγει, η υποστήριξη και η καθοδήγηση, που παρέχει στους μαθητές του, καθώς και ο ευέλικτος χαρακτήρας της διδακτικής του προσέγγισης συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η διερεύνηση της εσωτερικής συνέφειας αυτών των κατηγοριών παρατήρησης, προκειμένου να συνθέσουν μια κλίμακα έγινε και σε αυτή την περίπτωση με το συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach. Από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι ο βαθμός αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός (0.655) και η κλίμακα έχει γενική μέση τιμή 2,621. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις σε κάθε μία από τις κατηγορίες παρατήρησης παρατίθενται στον πίνακα, που ακολουθεί.

Πίνακας 25

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα του Cronbach	Συντελεστής άλφα του Cronbach με τυποποιήσεις	Πλήθος υποκατηγοριών
,655	,669	8

Πίνακας 26

Κατηγορίες Παρατήρησης της Κλίμακας Παιδαγωγικό Προφίλ Συμμετεχόντων

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Αριθμός Παρατηρήσεων
Βαθμός ανατροφοδότησης	3,01	1,61	153
Ένταξη ιδεών των μαθητών	,63	1,45	153
Αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών	1,84	1,86	153
Οπτική επαφή	4,50	,80	153
Παιδαγωγικό κλίμα	3,55	1,07	153
Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	3,37	1,16	153
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	3,89	1,14	153
Ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού	,19	,83	153

Για λόγους στατιστικής ανάλυσης οι παραπάνω κατηγορίες παρατήρησης ομαδοποιήθηκαν και με αυτό τον τρόπο προέκυψαν τρεις υποκατηγορίες, τις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε στον πίνακα, που ακολουθεί. Μελετήθηκε η συνέφεια των

ειδικών αυτών κατηγοριών παρατήρησης, που συνθέτουν την κλίμακα Παιδαγωγικό Προφίλ των επιμορφούμενων. Εξετάστηκε στη συνέχεια αν η μέση τιμή στην κλίμακα και στις τρεις (3) υποκλίμακες διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυο χρονικές περιόδους. Για αυτό το σκοπό διεξήχθη έλεγχος μέσων τιμών ανεξάρτητων δειγμάτων με το t-test. Τα περιγραφικά στατιστικά καθώς και τα αποτελέσματα παρατίθενται στους πίνακες, που ακολουθούν.

Πίνακας 27

Στατιστικά για το Σύνολο της Κλίμακας

	Χρονική περίοδος	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα για Μέση Τιμή
Παιδαγωγικό προφίλ	Εβδομάδες 1-4	58	2,72	,83	,11
	Εβδομάδες 5-15	95	2,56	,60	,06
Διαχείριση τάξης	Εβδομάδες 1-4	58	2,41	,90	,12
	Εβδομάδες 5-15	95	2,21	,58	,06
Βαθμός Προετοιμασίας	Εβδομάδες 1-4	64	3,60	,97	,12
	Εβδομάδες 5-15	137	3,46	1,09	,09
Αλληλεπίδραση	Εβδομάδες 1-4	64	2,02	1,46	,18
	Εβδομάδες 5-15	137	1,52	,92	,09

Πίνακας 28

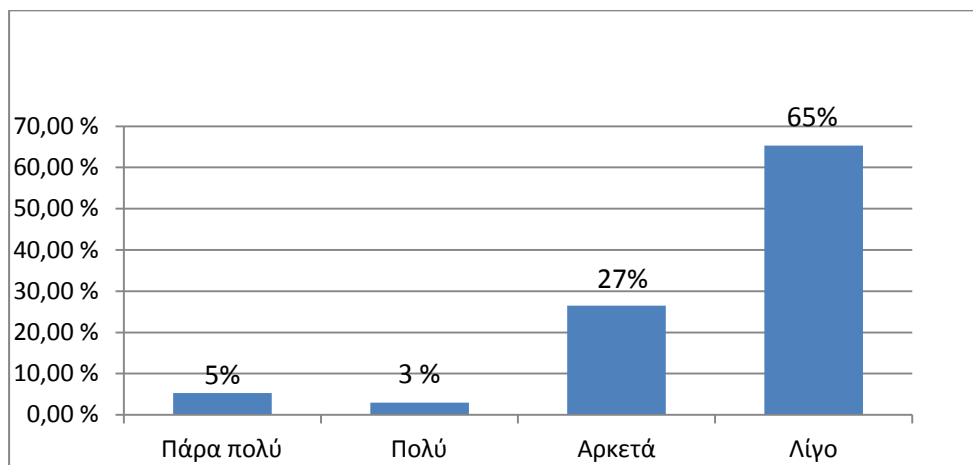
Έλεγχος Μέσων Τιμών Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Τεστ του Levene ισότητας πληθυσμιακών διακυμάνσεων		t-test ισότητας μέσων τιμών		
	Τιμή F στατιστικού	p- τιμή	Τιμή T στατιστικού	Βαθμοί Ελευθερίας	p- τιμή δίπλευρου ελέγχου
Παιδαγωγικό προφίλ	12,684	,000	1,247	93,421	,216
Διαχείριση τάξης	21,080	,000	1,511	86,065	,134
Βαθμός Προετοιμασίας	1,113	,293	,889	199	,375
Αλληλεπίδραση	25,516	,000	2,907	199	,004

Αν και δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p > 0,05$) στους τομείς, που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων, στις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους, εξετάζοντας στους παραπάνω πίνακες τις ειδικές κατηγορίες παρατήρησης, που συνθέτουν τη συγκεκριμένη κλίμακα, παρατηρούμε στατιστικά σημαντική βελτίωση στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, ενώ αναδύονται επίσης σημαντικά στοιχεία, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της πρακτικής των συμμετεχόντων στη διδασκαλία της μουσικής. Πιο αναλυτικά:

- Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής προσάρμοζαν τις δραστηριότητες στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών τους σε ικανοποιητικό βαθμό (τιμή 3,373), χωρίς όμως να μπορούν με ευκολία να εντάσσουν ιδέες τους (τιμή 0,627) στην υλοποίηση της δραστηριότητας και χωρίς να είναι ευέλικτοι σε αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού (τιμή 0,190), που στην πράξη διαπίστωναν ότι είναι απαραίτητες. Η δυσκολία τους εντοπίζεται κυρίως στην αναπροσαρμογή της δραστηριότητας τη δεδομένη στιγμή, που διαπιστωνόταν εναλλαγή των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών τους (βλ. Κοσσυβάκη, 1997· Lee, Baik & Charlesworth, 2006).

Αξιολογώντας γραπτά το βαθμό, που άλλαξε ο αρχικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων κατά την υλοποίησή τους, οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων άλλαξε λίγο (65%), σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό δραστηριοτήτων άλλαξε αρκετά (27%), ενώ είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις (8%), που η εφαρμογή της δραστηριότητας απείχε πολύ από τον αρχικό της σχεδιασμό.



Γράφημα 3. Σε τι βαθμό άλλαξε κατά την εφαρμογή ο αρχικός σχεδιασμός

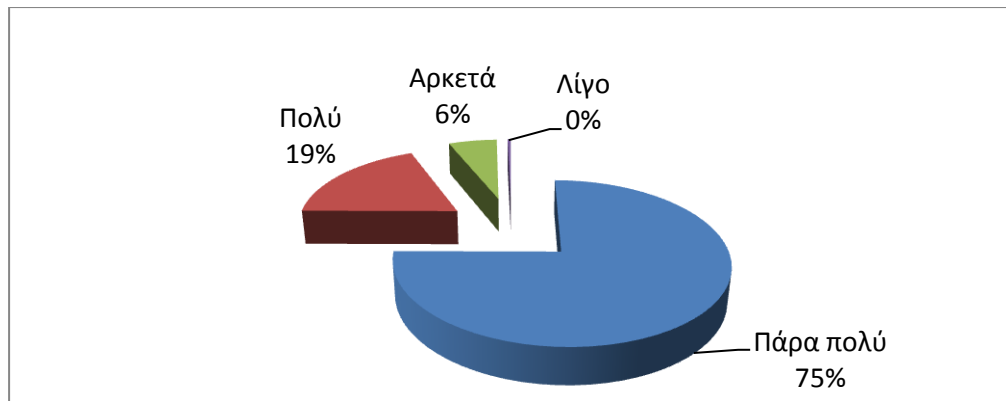
- Οι συμμετέχοντες εξασφάλιζαν σε ικανοποιητικό βαθμό ένα φιλικό και συνεργατικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη τους (τιμή 3,549). Από τον πίνακα, που ακολουθεί, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση στη συγκεκριμένη κατηγορία παρατήρησης ανάμεσα στις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Πίνακας 29

Παιδαγωγικό Κλίμα – Χρονική Περίοδος, Πίνακας Σνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Παιδαγωγικό κλίμα	Κάτω μετρίου	του Συχνότητες	22	21	43
		% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα	51,2%	48,8%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	34,4%	15,3%	21,4%
		% Συνολικά	10,9%	10,4%	21,4%
	Άνω μετρίου	του Συχνότητες	42	116	158
		% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα	26,6%	73,4%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	65,6%	84,7%	78,6%
		% Συνολικά	20,9%	57,7%	78,6%
Σύνολο		Συχνότητες	64	137	201
		% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα	31,8%	68,2%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%

Από τα σχόλια των ίδιων κατά την αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων διαπιστώθηκε ότι ένα από τα κύρια κριτήρια, που έθεταν για την επιτυχή εφαρμογή των δραστηριοτήτων, ήταν το κατά πόσο οι μαθητές τους εμπλέκονταν ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα οι πιο διστακτικοί από αυτούς. Στις γραπτές τους αξιολογήσεις εκτιμούν ότι στην πολύ μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (75%) τα παιδιά συμμετείχαν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.



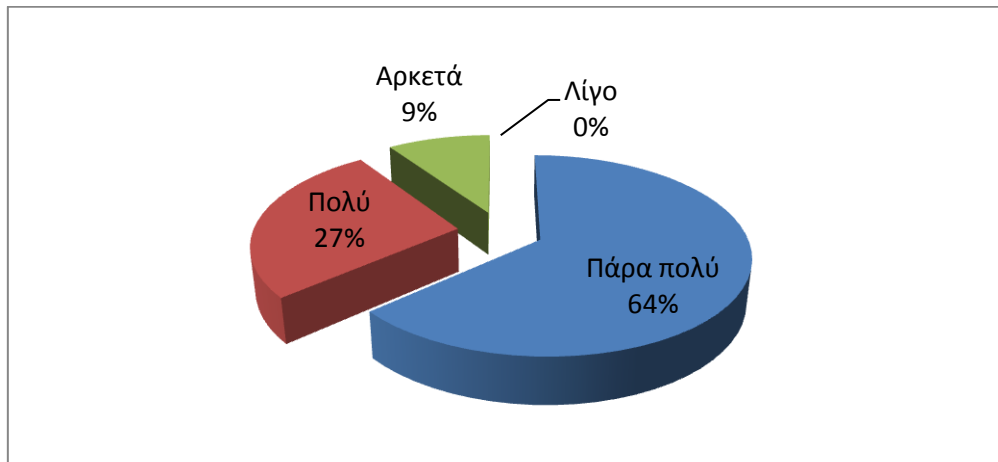
Γράφημα 4. Ήταν για τα παιδιά μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία;

Συνειδητοποιώντας σε σημαντικό βαθμό την ενισχυτική επίδραση της επιβράβευσης (Καψάλης, 1995), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν παρέλειπαν να επαινούν τις προσπάθειες των μαθητών τους, τους οποίους ενθάρρυναν, βοηθούσαν και ανατροφοδοτούσαν αρκετά (μέσος όρος 3,007), δημιουργώντας για αυτούς ένα περιβάλλον αποδοχής. Η μικρή σωματική απόσταση, που φρόντιζαν να έχουν μεταξύ τους, τους εξασφάλιζε μια πολύ καλή οπτική επαφή (μέσος όρος 4,497), η οποία τους βοηθούσε να λειτουργούν όχι μόνο ως ακουστικό, αλλά και ως οπτικό ερέθισμα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 1998).

Αξιοσημείωτος είναι ακόμη ο τρόπος χειρισμού των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η αξιολόγηση του οποίου στην ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων βρίσκεται κάτω του μετρίου (μέσος όρος 1,837). Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επέλεξαν να προσπερνούν αυτού του είδους τις συμπεριφορές. Αν και η στάση τους αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένας τρόπος μεθόδευσης της αυτοπειθαρχίας των νηπίων (Κιτσαράς, 2004), η έλλειψη οποιασδήποτε άμεσης παρέμβασης στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα η αντιμετώπιση αυτή να οφείλεται στην αδυναμία τους να παρέχουν διαφορετικούς τρόπους ένταξης και συμμετοχής των μαθητών αυτών.

- Οι εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις εξασφάλισαν ένα υψηλό βαθμό προετοιμασίας (τιμή 3,889) στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όσον αφορά την παρουσίαση και υλοποίηση της δραστηριότητας. Όπως προκύπτει από το σχεδιάγραμμα, που ακολουθεί, και οι ίδιοι στις γραπτές αξιολογήσεις τους

εκτιμούν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων (91%) αισθάνθηκαν πολύ έως πάρα πολύ προετοιμασμένοι.



Γράφημα 5. Αισθανθήκατε προετοιμασμένοι κατάλληλα για την εφαρμογή της δραστηριότητας;

Ο υψηλός αυτός βαθμός προετοιμασίας τους αποδεικνύεται ότι είναι στατιστικά σημαντικά συσχετιζόμενος ($p=0,012$) με το παιδαγωγικό κλίμα, που διαμόρφωναν στην τάξη τους. Διαπιστώνουμε ότι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δραστηριοτήτων η θετική αξιολόγηση (άνω του μετρίου) του βαθμού προετοιμασίας τους συνδυάζεται με θετική αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης (82%). Συμπεραίνουμε ότι η εξασφάλιση ενός σαφούς πλαισίου, που στην προκειμένη περίπτωση τους παρείχε η προετοιμασία των βασικών σταδίων της διδασκαλίας και ο καθορισμός των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, προσέφερε στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής τα περιθώρια να εστιάσουν στη δημιουργία ενός θετικού και ενθαρρυντικού κλίματος στην τάξη τους.

Πίνακας 30

Προσχεδιασμένη Υλοποίηση και Παρουσίαση - Παιδαγωγικό Κλίμα, Πίνακας Συνάφειας

			Παιδαγωγικό κλίμα		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	12	17	29
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	41,4%	58,6%	100,0%
		% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα	27,9%	10,8%	14,4%
		% Συνολικά	6,0%	8,5%	14,4%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	31	141	172
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	18,0%	82,0%	100,0%
% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα		72,1%	89,2%	85,6%	
	% Συνολικά	15,4%	70,1%	85,6%	
Σύνολο		Συχνότητες	43	158	201
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	21,4%	78,6%	100,0%
		% εντός: Παιδαγωγικό κλίμα	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	21,4%	78,6%	100,0%

Σύμφωνα με τους πίνακες, που ακολουθούν, προκύπτει ότι κάποιοι από τους τομείς, που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, συσχετίζονται σημαντικά με τομείς, που αφορούν το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος. Εξετάζοντας τη σχέση συσχέτισης του βαθμού προετοιμασίας της παρουσίασης και υλοποίησης της δραστηριότητας με το βαθμό επικέντρωσης στους μουσικούς στόχους διαπιστώνουμε ότι οι δυο αυτές κατηγορίες παρατήρησης εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,001$). Παρατηρούμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δραστηριοτήτων (51,7%) έχει ταυτόχρονα την ίδια θετική (άνω του μετρίου) αξιολόγηση και στους δυο τομείς. Αποδεικνύεται ότι ο βαθμός προετοιμασίας των συμμετεχόντων επηρέασε σημαντικά τον τρόπο, που κατήχθουναν

την πρακτική τους και ταυτοχρόνως και το ενδιαφέρον των μαθητών τους στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακας 31

Προσχεδιασμένη Υλοποίηση και Παρουσίαση - Μουσικοί Στόχοι, Πίνακας Συνάφειας

			Μουσικοί στόχοι		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	28	1	29
		% εντός:			
		Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	96,6%	3,4%	100,0%
	Άνω του μετρίου	% εντός:	29,2%	1,0%	14,4%
		Μουσικοί στόχοι	13,9%	0,5%	14,4%
		% Συνολικά			
Συνολικά	Συχνότητες	% εντός:	68	104	172
		Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	39,5%	60,5%	100,0%
		% εντός:	70,8%	99,0%	85,6%
		Μουσικοί στόχοι	33,8%	51,7%	85,6%
Συνολικά	Συχνότητες	% εντός:	96	105	201
		Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	47,8%	52,2%	100,0%
		% εντός:	100,0%	100,0%	100,0%
		Μουσικοί στόχοι	47,8%	52,2%	100,0%

Ο βαθμός προετοιμασίας της παρουσίασης και υλοποίησης της δραστηριότητας συσχετίζεται επίσης στατιστικά σημαντικά ($p < 0,001$) με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Διαπιστώνουμε ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, στις οποίες η αξιολόγηση είναι πολύ θετική (άνω του μετρίου) στο βαθμό προετοιμασίας του εκπαιδευτικού είναι ταυτοχρόνως θετική στη ροή δραστηριότητας (77,6%) και στο ρυθμό διδασκαλίας (73,5%). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο προετοιμασμένοι είναι για την υλοποίηση της δραστηριότητας οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, τόσο πιο αποτελεσματικά τείνουν να δομούν το διδακτικό τους χρόνο, επιτυγχάνοντας την ομαλή μετάβαση από

το ένα στάδιο της δραστηριότητας στο άλλο, χωρίς να προκαλούνται μεγάλα διαστήματα χαλάρωσης ή παρατεταμένης εγρήγορσης.

Πίνακας 32

Προσχεδιασμένη Υλοποίηση και Παρουσίαση - Ροή δραστηριότητας, Πίνακας Συνάφειας

			Ροή δραστηριότητας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	12	17	29
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	41,4%	58,6%	100,0%
		% εντός: Ροή δραστηριότητας	42,9%	9,8%	14,4%
		% Συνολικά	6,0%	8,5%	14,4%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	16	156	172
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	9,3%	90,7%	100,0%
% εντός: Ροή δραστηριότητας		57,1%	90,2%	85,6%	
	% Συνολικά	8,0%	77,6%	85,6%	
Σύνολο		Συχνότητες	28	173	201
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	13,9%	86,1%	100,0%
		% εντός: Ροή δραστηριότητας	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	13,9%	86,1%	100,0%

Πίνακας 33

Προσχεδιασμένη Υλοποίηση και Παρουσίαση - Ρυθμός διδασκαλίας, Πίνακας Σννάφειας

			Ρυθμός διδασκαλίας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	20	9	29
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	69,0%	31,0%	100,0%
		% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας	45,5%	5,8%	14,5%
		% Συνολικά	10,0%	4,5%	14,5%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	24	147	171
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	14,0%	86,0%	100,0%
% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας		54,5%	94,2%	85,5%	
	% Συνολικά	12,0%	73,5%	85,5%	
Σύνολο		Συχνότητες	44	156	200
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	22,0%	78,0%	100,0%
		% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	22,0%	78,0%	100,0%

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου φαίνεται επίσης να συσχετίζεται σημαντικά με την προσαρμογή της δραστηριότητας στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών. Όπως διαπιστώνουμε από τους πίνακες, που ακολουθούν, αυτές οι κατηγορίες παρατήρησης εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p=0,001$ και $p<0,001$). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η θετική αξιολόγηση (άνω του μετρίου) στη προσαρμογή της δραστηριότητας στο επίπεδο των παιδιών συνδυάζεται με θετική

αξιολόγηση τόσο στη ροή της δραστηριότητας (91,3%) όσο και στο ρυθμό διδασκαλίας (89,9%).

Πίνακας 34

Προσαρμογή στο Επίπεδο και στις Ανάγκες των Παιδιών – Ροή Δραστηριότητας, Πίνακας Συνάφειας

			Ροή δραστηριότητας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	15	37	52
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	28,8%	71,2%	100,0%
		% εντός: Ροή δραστηριότητας	53,6%	21,4%	25,9%
		% Συνολικά	7,5%	18,4%	25,9%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	13	136	149
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	8,7%	91,3%	100,0%
% εντός: Ροή δραστηριότητας		46,4%	78,6%	74,1%	
	% Συνολικά	6,5%	67,7%	74,1%	
Σύνολο		Συχνότητες	28	173	201
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	13,9%	86,1%	100,0%
		% εντός: Ροή δραστηριότητας	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	13,9%	86,1%	100,0%

Πίνακας 35

Προσαρμογή στο επίπεδο και στις Ανάγκες των Παιδιών - Ρυθμός διδασκαλίας, Πίνακας Συνάφειας

			Ρυθμός διδασκαλίας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	29	23	52
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	55,8%	44,2%	100,0%
		% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας	65,9%	14,7%	26,0%
		% Συνολικά	14,5%	11,5%	26,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	15	133	148
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	10,1%	89,9%	100,0%
		% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας	34,1%	85,3%	74,0%
		% Συνολικά	7,5%	66,5%	74,0%
Σύνολο	Συχνότητες	44	156	200	
	% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	22,0%	78,0%	100,0%	
	% εντός: Ρυθμός διδασκαλίας	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	22,0%	78,0%	100,0%	

Τέλος από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι η προσαρμογή της δραστηριότητας στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών επηρεάζεται αισθητά από τη σύνδεσή της με προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους. Οι δυο αυτές κατηγορίες παρατήρησης φαίνεται να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά ($p=0,029$). Είναι προφανές ότι κατά τη φάση αφόρμησης, η σύνδεση του περιεχομένου της δραστηριότητας με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών εξασφάλιζε σε μεγάλο ποσοστό (95%) τη δόμησή της σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ (βλ. Δογάνη, 2012). Αν και οι περιπτώσεις, στις οποίες επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο είναι πολύ λίγες για τους λόγους που ήδη αναφέραμε (βλ. σελ. 206), αποδεικνύεται ότι η πρακτική αυτή έκανε τα μαθησιακά περιεχόμενα λιγότερο αφηρημένα και περισσότερο προσαρμοσμένα στην

πραγματικότητα και τη δεδομένη κατάσταση των μαθητών (βλ. Κοσσυβάκη, 1993, 1997).

Πίνακας 36

Προσαρμογή στο Επίπεδο των Μαθητών - Σύνδεση με Προηγούμενες Γνώσεις, Πίνακας Συνάφειας

			Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	51	1	52
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	98,1%	1,9%	100,0%
		% εντός: Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες	28,8%	5,0%	26,4%
		% Συνολικά	25,9%	0,5%	26,4%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	126	19	145
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	86,9%	13,1%	100,0%
		% εντός: Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες	71,2%	95,0%	73,6%
		% Συνολικά	64,0%	9,6%	73,6%
Σύνολο		Συχνότητες	177	20	197
		% εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	89,8%	10,2%	100,0%
		% εντός: Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	89,8%	10,2%	100,0%

6.2.4 Μεθοδολογικές πρακτικές

Με τον όρο «μεθοδολογικές πρακτικές» αναφερόμαστε στο σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού, που αποσκοπούν στη μεθοδική διεξαγωγή του μαθήματος, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα εξασφαλίζοντας τη μεγιστοποίηση της μαθητικής συμμετοχής (Ματσαγγούρας, 1998). Οι μορφές μεθοδικής εργασίας, που επιλέγονται, δε θα πρέπει να λειτουργούν ως αυτοσκοπός, αλλά ως διαδικασία μέσα από την οποία ο μαθητής αντιμετωπιζόμενος μεθοδικά μαθαίνει να σκέφτεται με τον ίδιο τρόπο και να

διαμορφώνει ατομικά, συνειδητά και δημιουργικά τη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 1997).

Η μεθοδική δράση εκπαιδευτικών και μαθητών επιβάλλεται να βρίσκεται σε μια συνεχή εναλλαγή και διαφοροποίηση, προκειμένου οι μουσικές εμπειρίες, που παρέχονται, να είναι ολοκληρωμένες (Young & Glover, 1998). Αποφεύγοντας τον εκτελεστικό της χαρακτήρα, η μουσική εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να προτάσσει τη διαλογική της μορφή λειτουργώντας ως μέσο εξερεύνησης των δυνατοτήτων και της ελευθερίας των παιδιών (Κανελλόπουλος, 2009). Οι σύγχρονες έρευνες (Campbell & Scott- Kassner, 2010· Hargreaves, Marshall & North, 2003· Lee et al, 2006· Wood, Smith & Grossniklaus, 2001· Woodward, 2009), που επικεντρώνονται στις παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες συνίσταται να στηρίζεται η σύγχρονη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου της μουσικής, εστιάζουν στη μαθητοκεντρική και βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας καθώς και σε μαθησιακές στρατηγικές προσαρμοσμένες στον τρόπο, που τα παιδιά κατανοούν τη μουσική.

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων οι κατηγορίες παρατήρησης, που είχαν ως στόχο να αξιολογήσουν τις μεθοδολογικές πρακτικές των συμμετεχόντων, θα παρουσιαστούν ανά τομέα δραστηριοτήτων. Οι κοινές κατηγορίες, που αφορούν όλους τους τομείς είναι:

- Η συχνότητα και η ποιότητα των λεκτικών οδηγιών, κατηγορίες παρατήρησης που αφορούν τη λεκτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού με στοχευμένα και κατάλληλα προετοιμασμένα σχόλια.
- Η συχνότητα και η ποιότητα της μοντελοποίησης, κατηγορίες που σχετίζονται με την εξωτερική ενίσχυση του μαθητή, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια μουσική συμπεριφορά λειτουργώντας ως μοντέλο προς μίμηση (Hargreaves 1986/ 2004).
- Η χρήση μουσικών όρων, η οποία αφορά την αξιοποίηση ακριβής ορολογίας για τον προσδιορισμό των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών.
- Η λειτουργία των υποομάδων, κατηγορία παρατήρησης, η οποία αφορά τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δόμησης της μουσικής διδασκαλίας.

Προκειμένου να εξεταστεί η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των παραπάνω κατηγοριών παρατήρησης στις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους προβήκαμε σε συγχωνεύσεις των θέσεων λίγο- αρκετά- μέτρια σε μια κατηγορία και αντίστοιχα πολύ-πάρα πολύ σε άλλη, ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του χι-

τετράγωνο τεστ, που δεν είναι άλλες από το να είναι οι αναμενόμενες συχνότητες σε κάθε κελί του πίνακα συνάφειας μεγαλύτερες από 5 (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002).

Παρατηρώντας τη συχνότητα των λεκτικών οδηγιών διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p=0,006$) στις δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η χρήση του λόγου μειώθηκε αισθητά κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα, στο οποίο η συχνότητα των λεκτικών οδηγιών αξιολογείται κάτω του μετρίου στο 60,6% των δραστηριοτήτων (από 39,1% στο πρώτο χρονικό διάστημα). Ενδεχομένως η περιορισμένη χρήση του λόγου κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο αποτελεί ένδειξη εξασθένησης της εσωτερικής ανάγκης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να παρεμβαίνουν λεκτικά, προκειμένου να ελέγξουν το αποτέλεσμα. Ένας από τους συμμετέχοντες εξέφρασε και γραπτά αυτή την ανάγκη ελέγχου αναφέροντας χαρακτηριστικά «... εγώ έλεγα ποιον ήχο είχε παράγει το προηγούμενο παιδί και τα προέτρεπα να προσθέσουν κι έναν δικό τους» (B₂). Υποθέτουμε ότι η σταδιακή μείωση της λεκτικής καθοδήγησης στην προκειμένη περίπτωση εξασφάλισε περισσότερο χρόνο μουσικής σκέψης και δράσης στους μαθητές.

Πίνακας 37

Λεκτικές Οδηγίες: Συχνότητα- Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	25	83	108
		% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	23,1%	76,9%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	39,1%	60,6%	53,7%
		% Συνολικά	12,4%	41,3%	53,7%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	39	54	93
		% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	41,9%	58,1%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	60,9%	39,4%	46,3%
		% Συνολικά	19,4%	26,9%	46,3%
Σύνολο	Συχνότητες	64	137	201	
	% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	31,8%	68,2%	100,0%	
	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%	

Όσον αφορά την ποιότητα των λεκτικών οδηγιών δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p=0,093$) μεταξύ των δυο χρονικών περιόδων. Γενικότερα στο μεγαλύτερο ποσοστό των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων (52%) η λεκτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δεν κρίθηκε ικανοποιητικά κατάλληλη. Ωστόσο είναι εξίσου μεγάλο το ποσοστό των περιπτώσεων (48%), που οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν εύστοχα και καλά προετοιμασμένα σχόλια, προκειμένου να κατευθύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους σε συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά και έννοιες. Μελετώντας τη σχέση συσχέτισης της ποιότητας των λεκτικών οδηγιών με τις υπόλοιπες κατηγορίες παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι αυτή εξαρτάται στατιστικά σημαντικά ($p<0,001$) από το βαθμό προετοιμασίας του εκπαιδευτικού όσον αφορά την παρουσίαση και υλοποίηση της δραστηριότητας. Στο σχετικό πίνακα παρατηρούμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό των περιπτώσεων (58%) η θετική αξιολόγηση του βαθμού προετοιμασίας του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο τομέα συνεπάγεται την εξίσου θετική αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο καθοδηγεί λεκτικά τους μαθητές του.

Πίνακας 38

Λεκτικές Οδηγίες: Ποιότητα - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	36	58	94
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	38,3%	61,7%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	57,1%	43,6%	48,0%
		% Συνολικά	18,4%	29,6%	48,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	27	75	102
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	26,5%	73,5%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	42,9%	56,4%	52,0%
		% Συνολικά	13,8%	38,3%	52,0%
Σύνολο	Συχνότητες	63	133	196	
	% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	32,1%	67,9%	100,0%	
	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	32,1%	67,9%	100,0%	

Πίνακας 39

Ποιότητα Λεκτικών Οδηγιών - Προσχεδιασμένη Υλοποίηση δραστηριότητας, Πίνακας Συνάφειας

			Ποιότητα λεκτικών οδηγιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση δραστηριότητας	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	23	4	27
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	85,2%	14,8%	100,0%
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	24,5%	3,9%	13,8%
		% Συνολικά	11,7%	2,0%	13,8%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	71	98	169
		% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	42,0%	58,0%	100,0%
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	75,5%	96,1%	86,2%
		% Συνολικά	36,2%	50,0%	86,2%
Σύνολο	Συχνότητες	94	102	196	
	% εντός: Προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση	48,0%	52,0%	100,0%	
	% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	48,0%	52,0%	100,0%	

Εξετάζοντας τη συχνότητα και την ποιότητα μοντελοποίησης παρατηρούμε ότι στην πολύ μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (74,2%), οι συμμετέχοντες επέλεξαν να λειτουργήσουν ως μοντέλο προς μίμηση για τους μαθητές τους, το οποίο ποιοτικά ως επί το πλείστον (61,7%) αξιολογήθηκε πολύ θετικά (άνω του μετρίου). Από τους πίνακες που ακολουθούν προκύπτει ότι δεν υπήρξε σε αυτόν τον τομέα σημαντική διαφοροποίηση κατά τις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους ($p=0,366$ και $p=0,406$ αντίστοιχα).

Η διευρυμένη χρήση αυτή της πρακτικής σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής το μοντέλο αυτό αποτελεί πιθανότατα μια ασφαλή παιδαγωγική προσέγγιση, ακριβώς γιατί, όπως υποστηρίζει και ο Hargreaves (1986, 2004), εξασφαλίζει μια περισσότερο ελεγχόμενη αντίδραση από τους μαθητές.

Διαπιστώνουμε ότι η μάθηση στηρίζεται κυρίως στη μίμηση και στην επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία του δασκάλου για όσα ο μαθητής πρέπει να πράξει. Πολλές φορές, ακόμη και στους τομείς δραστηριοτήτων, που θα έπρεπε να αποτελούν μια πιο διαισθητική μουσική εμπειρία για τα παιδιά, παρατηρούμε ότι αυτά απλώς αναπαράγουν το πρότυπο του παιδαγωγού, χωρίς πάντα να συνειδητοποιούν το λόγο για τον οποίο το κάνουν (βλ. Δογάνη, 2012).

Πίνακας 40

Μοντελοποίηση: Συχνότητα - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Συχνότητα μοντελοποίησης	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	17	31	48
		% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης	35,4%	64,6%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	30,4%	23,8%	25,8%
	% Συνολικά	9,1%	16,7%	25,8%	
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	39	99	138
		% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης	28,3%	71,7%	100,0%
% εντός: Χρονική περίοδος		69,6%	76,2%	74,2%	
% Συνολικά	21,0%	53,2%	74,2%		
Σύνολο		Συχνότητες	56	130	186
		% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης	30,1%	69,9%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	30,1%	69,9%	100,0%

Πίνακας 41

Μοντελοποίηση: Ποιότητα – Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Ποιότητα μοντελοποίησης	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	18	51	69
		% εντός: Ποιότητα μοντελοποίησης	26,1%	73,9%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	33,3%	40,5%	38,3%
		% Συνολικά	10,0%	28,3%	38,3%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	36	75	111
		% εντός: Ποιότητα μοντελοποίησης	32,4%	67,6%	100,0%
% εντός: Χρονική περίοδος		66,7%	59,5%	61,7%	
	% Συνολικά	20,0%	41,7%	61,7%	
Σύνολο		Συχνότητες	54	126	180
		% εντός: Ποιότητα μοντελοποίησης	30,0%	70,0%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	30,0%	70,0%	100,0%

Όπως προκύπτει από τους ακόλουθους πίνακες η ομαδοσυνεργατική δόμηση της μουσικής διδασκαλίας, η οποία, σύμφωνα με τους Dogani και Hennessy (2002), μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές «χώρο» και «χρόνο» να σκεφτούν μουσικά, δεν αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής μια συνηθισμένη πρακτική. Αυτός μάλλον είναι και ο λόγος, που δε χρησιμοποιήθηκε εργασία σε ομάδες στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων (91%). Πιθανότατα οι συμμετέχοντες συναντούν δυσκολίες στο να διαχειριστούν ή να συντονίσουν πολλές διαφορετικές μουσικές δράσεις ταυτόχρονα, για αυτό επέλεγον να δουλεύονται οι μουσικές δεξιότητες με όλη την ομάδα. Στις γραπτές τους αξιολογήσεις αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Δε χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες, ούτε βάλουμε τη μελισσούλα στο δάκτυλο των παιδιών, γιατί είναι δύσκολος ο συντονισμός... Κάναμε όλα τα παιδιά μελισσούλες...» (B₅)

«Τα παιδιά δε χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Ακολούθησαν όλα τους ίδιους ρυθμούς για να μη μπερδευτούν και κάναμε την κίνηση των πλανητών σαν μια μικρή ιστορία.» (B₅)

«Τα παιδιά έκαναν τους ήχους με το σώμα τους όλα μαζί, χωρίς να χωριστούν σε ομάδες...» (B₆)

Παρόλα αυτά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p=0,014$) στη συγκεκριμένη κατηγορία παρατήρησης μεταξύ των δύο διαφορετικών χρονικών περιόδων. Η θετική (άνω του μετρίου) αξιολόγηση της εργασίας σε ομάδες κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο από 1,6% έγινε 12,4%. Συμπεραίνουμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στις εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις συντέλεσε στο να αποκτήσουν μια διαφορετική θεώρηση του ρόλου τους και να αισθανθούν ότι αυτός μπορεί να διαφοροποιείται από τον πιο αυστηρά καθορισμένο, που αφορά τη μετάδοση γνώσεων, σε έναν πιο διακριτικό ρόλο, που αφορά την καθοδήγηση και ενίσχυση των συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές (βλ. Ματσαγγούρας, 1998, 2006).

Πίνακας 42

Λειτουργία Υποομάδων - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Λειτουργία υποομάδων	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	63	120	183
		% εντός:			
		Λειτουργία υποομάδων	34,4%	65,6%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	98,4%	87,6%	91,0%
		% Συνολικά	31,3%	59,7%	91,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	1	17	18
		% εντός:			
		Λειτουργία υποομάδων	5,6%	94,4%	100,0%
% εντός: Χρονική περίοδος		1,6%	12,4%	9,0%	
	% Συνολικά	0,5%	8,5%	9,0%	
Σύνολο	Συχνότητες	64	137	201	
	% εντός:				
	Λειτουργία υποομάδων	31,8%	68,2%	100,0%	
	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%	

Η χρήση μουσικών όρων αποδεικνύεται εξαιρετικά σπάνια στην υλοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων. Χωρίς να παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών περιόδων ($p=0,537$), στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (98,4% και 99,3%) δε χρησιμοποιείται μουσική ορολογία.

Διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες προτιμούν να περιγράψουν τα μουσικά χαρακτηριστικά και τις μουσικές έννοιες. Η περιορισμένη χρήση ακριβής ορολογίας ενδεχομένως εκφράζει την πεποίθησή τους ότι τα παιδιά προσχολικής αγωγής αρχικά πρέπει να κατανοούν χαρακτηριστικά και έννοιες, πριν τις συνδέσουν με συγκεκριμένους όρους. Ωστόσο οι εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις εξασφάλιζαν στους συμμετέχοντες τη γνώση των απαραίτητων μουσικών όρων, γι' αυτό και, όπως ήταν αναμενόμενο, στις εξαιρετικά λίγες περιπτώσεις, που χρησιμοποιήθηκε μουσική ορολογία, η χρήση της κρίθηκε σωστή.

Πίνακας 43

Χρήση Μουσικών Όρων: Συχνότητα - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

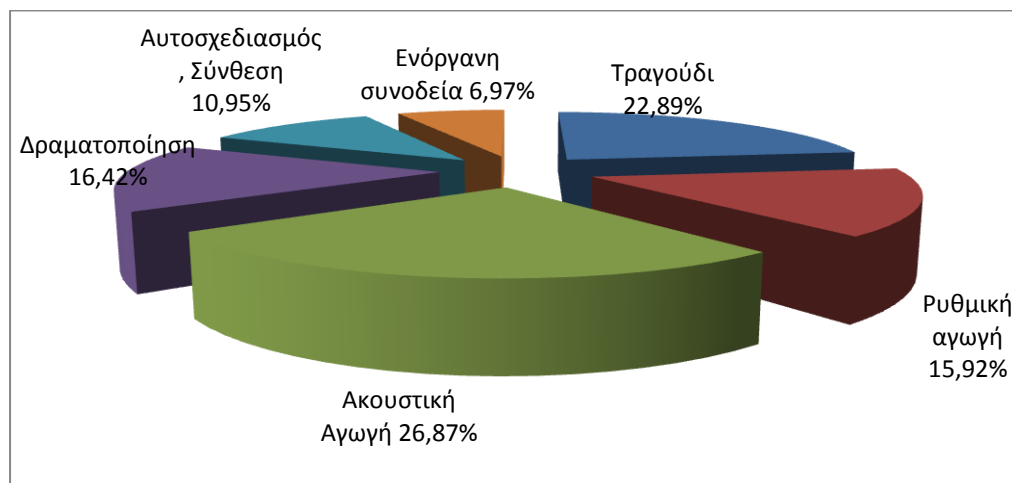
			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Συχνότητα χρήσης μουσικών όρων	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	63	136	199
		% εντός: Συχνότητα χρήσης μουσικών όρων	31,7%	68,3%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	98,4%	99,3%	99,0%
		% Συνολικά	31,3%	67,7%	99,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	1	1	2
		% εντός: Συχνότητα χρήσης μουσικών όρων	50,0%	50,0%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	1,6%	0,7%	1,0%
		% Συνολικά	0,5%	0,5%	1,0%
Σύνολο		Συχνότητες	64	137	201
		% εντός: Συχνότητα χρήσης μουσικών όρων	31,8%	68,2%	100,0%
		% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%

Πίνακας 44

Μουσικοί Όροι: Σωστή Χρήση - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
Σωστή χρήση μουσικών όρων	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	62	136	198
		% εντός: Σωστή χρήση μουσικών όρων	31,3%	68,7%	100,0%
	Άνω του μετρίου	% εντός: Χρονική περίοδος	96,9%	99,3%	98,5%
		% Συνολικά	30,8%	67,7%	98,5%
Σύνολο	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	2	1	3
		% εντός: Σωστή χρήση μουσικών όρων	66,7%	33,3%	100,0%
	Άνω του μετρίου	% εντός: Χρονική περίοδος	3,1%	0,7%	1,5%
		% Συνολικά	1,0%	0,5%	1,5%
Σύνολο	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	64	137	201
		% εντός: Σωστή χρήση μουσικών όρων	31,8%	68,2%	100,0%
	Άνω του μετρίου	% εντός: Χρονική περίοδος	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%

Πριν αναλυθούν οι κατηγορίες παρατήρησης, που είχαν ως στόχο να αξιολογήσουν τις μεθοδολογικές πρακτικές των συμμετεχόντων ανά τομέα δραστηριοτήτων, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, όπως προκύπτει από το γράφημα, που ακολουθεί, κατά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα επέλεξαν να εφαρμόσουν κυρίως δραστηριότητες ακουστικής αγωγής, τραγουδιού, δραματοποίησης και ρυθμικής αγωγής, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό ασχολήθηκαν με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (αυτοσχεδιασμός, σύνθεση) και ενόργανης συνοδείας.



Γράφημα 6. Τομείς δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν

6.2.4.1 Τραγούδι

Η ανάλυση των δεδομένων τόσο της συμμετοχικής όσο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στον τομέα του τραγουδιού επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Denac, 2009· Lee, 2009· Nardo et al, 2006), τα οποία αναφέρονται στην έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στις φωνητικές τους ικανότητες και στον τρόπο διδασκαλίας του τραγουδιού. Αν και πρόκειται για τον τομέα δραστηριοτήτων, που επιλέγεται περισσότερο στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τραγουδούν σωστά, ενώ λανθασμένα έχουν σχηματίσει την εντύπωση ότι δε μπορούν να έχουν πολλές απαιτήσεις από το τραγούδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τη στιγμή που σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο (Welch, 2006).

Δεδομένου του ότι δεν υπάρχουν σταθερές, αλλά αναπτυσσόμενες ικανότητες στο τραγούδι (Welch et al, 1996, 1997), οι επιμορφωτικές συναντήσεις, εστίασαν τόσο στην ανάπτυξη των φωνητικών τους ικανοτήτων όσο και στην ανάπτυξη της διδακτικής τους επάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα (Ehril & Gustavsson, 2015). Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες:

- ήρθαν σε επαφή με θέματα, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της φωνής των παιδιών και τις φάσεις ανάπτυξης του τραγουδιού στην προσχολική ηλικία.
- ασχολήθηκαν με ζητήματα σχετικά με τη σωστή στάση του εκπαιδευτικού καθώς και την κατάλληλη μεθοδολογία, η οποία αφορά συγκεκριμένα βήματα, όπως η σωστή επιλογή τραγουδιού, το ξεκίνημα στο σωστό τόνο, οι συνοδευτικές κινήσεις και χειρονομίες, η ενίσχυση της προσεκτικής ακρόασης, η καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών (Δογάνη, 2012).
- ασκήθηκαν για τη βελτίωση των φωνητικών τους ικανοτήτων αρχικά σε απλά μελωδικά μοτίβα και στη συνέχεια σε πιο σύνθετες μελωδίες χωρίς λόγια, προκειμένου να επικεντρωθούν στο τονικό ύψος (Leighton & Lamont, 2006).
- πειραματίστηκαν με τρόπους απλής οργανικής συνοδείας.

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων για τον προσδιορισμό της φωνητικής απόδοσης των τραγουδιών από τους εκπαιδευτικούς εξετάστηκε η τονική και η ρυθμική τους ακρίβεια, η τεχνική τους (αναπνοή, στάση σώματος) καθώς και η εκφραστικότητά τους. Από τους παρακάτω πίνακες προκύπτει ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των δραστηριοτήτων (26,1%), στις οποίες η τονική τους ακρίβεια αξιολογήθηκε άνω του μετρίου σε αντίθεση με τη ρυθμική τους ακρίβεια,

που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (69,6 %) κρίθηκε από πολύ καλή (26,1%) έως πάρα πολύ καλή (43,5%).

Πίνακας 45

Τονική Ακρίβεια των Συμμετεχόντων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Ελάχιστη	12	6,0	26,1	26,1
	Αρκετή	11	5,5	23,9	50,0
	Μέτρια	11	5,5	23,9	73,9
	Μεγάλη	7	3,5	15,2	89,1
	Πολύ μεγάλη	5	2,5	10,9	100,0
	Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 46

Ρυθμική Ακρίβεια των Συμμετεχόντων στις Δραστηριότητες Τραγουδιού

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Ελάχιστη	1	,5	2,2	2,2
	Αρκετή	1	,5	2,2	4,3
	Μέτρια	12	6,0	26,1	30,4
	Μεγάλη	12	6,0	26,1	56,5
	Πολύ μεγάλη	20	10,0	43,5	100,0
	Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		201	100,0		

Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης μεταξύ τονικής και ρυθμικής ακρίβειας διαπιστώνουμε ότι αυτές δεν εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$). Με επιφύλαξη μόνο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο σύνολο των περιπτώσεων (100%), που οι συμμετέχοντες επέδειξαν πολύ καλή (άνω του μετρίου) τονική ακρίβεια αυτό συνδυαζόταν και με μια εξίσου πολύ καλή ρυθμική ακρίβεια (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 3). Όσον αφορά την τεχνική τους, για την οποία πιο συγκεκριμένα στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων εξετάστηκε η στάση του σώματος και η σωστή αναπνοή, διαπιστώνουμε από τους πίνακες, που ακολουθούν, ότι αυτή, όπως και η εκφραστικότητά τους, αποτελούν δυο πολύ αδύναμα σημεία της φωνητικής απόδοσης των τραγουδιών από τους συμμετέχοντες. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των δραστηριοτήτων τραγουδιού αξιολογήθηκε άνω του μετρίου και στις δυο αυτές κατηγορίες παρατήρησης (τεχνική 17,1%, εκφραστικότητα 23,9%).

Πίνακας 47

Τεχνική (Στάση Σώματος, Αναπνοή-Διάφραγμα)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Ελλιπής	3	1,5	7,3	7,3
	Αρκετά καλή	12	6,0	29,3	36,6
	Μέτρια καλή	19	9,5	46,3	82,9
	Πολύ καλή	7	3,5	17,1	100,0
	Σύνολο	41	20,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Μη διαθέσιμη πληροφορία	5	2,5		
	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		160	79,6		
		201	100,0		

Πίνακας 48

Εκφραστικότητα των Συμμετεχόντων στις Δραστηριότητες Τραγουδιού

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Λίγη	15	7,5	32,6	32,6
	Αρκετή	14	7,0	30,4	63,0
	Μέτρια	6	3,0	13,0	76,1
	Πολύ	8	4,0	17,4	93,5
	Πάρα πολύ	3	1,5	6,5	100,0
Σύνολο		46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		201	100,0		

Στις εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις η φωνητική απόδοση των προτεινόμενων τραγουδιών φαίνεται να διαφέρει αισθητά από αυτή στις βιντεοσκοπήσεις. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής τείνουν να τραγουδούν τονικά και ρυθμικά πολύ πιο σωστά, όταν το τραγούδι τους συνοδεύεται οργανικά καθώς και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να ακολουθήσουν ένα σωστό φωνητικό πρότυπο. Ιδιαίτερα αποτελεσματική φάνηκε η χρήση κινήσεων – χειρονομιών στην αντίληψη του τόνου και των διαστημάτων, που έπρεπε να τραγουδηθούν. Επίσης η χρήση των κινήσεων και χειρονομιών από τους ίδιους τους συμμετέχοντες λειτούργησε σαν ένα είδος οπτικής αξιολόγησης για την επιμορφώτρια, μέσω της οποίας μπορούσε να διαπιστώσει το βαθμό, που το μελωδικό περίγραμμα γινόταν αντιληπτό από τους επιμορφούμενους (βλ. Liao & Davidson, 2007).

Παρά την προφανή αδυναμία των εκπαιδευτικών να τραγουδήσουν με μεγάλη τονική ακρίβεια στις βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι τρεις (3) από τους επτά (7) συμμετέχοντες παρουσίασαν κάποια μικρή πρόοδο σε αυτό τον τομέα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 4). Κύριος στόχος βέβαια της ομαδικής

πρακτικής τραγουδιού, που ακολουθήθηκε στις επιμορφωτικές συναντήσεις, δεν ήταν μόνο η βελτίωση των φωνητικών τους ικανοτήτων, αλλά η επίγνωση των δυνατοτήτων της προσωπικής τους μουσικής ανάπτυξης στο συγκεκριμένο τομέα (βλ. Ehril & Gustavsson, 2015). Αν και οι πρακτικές ατομικού τραγουδιού, σύμφωνα με τους Leighton και Lamont (2006) θα βελτίωναν πιο αποτελεσματικά τις φωνητικές τους ικανότητες, δεν επιλέχθηκαν, γιατί κρίθηκε πιο σημαντική η ελαχιστοποίηση των πιθανοτήτων έκθεσης των αδυναμιών τους στην ομάδα. Ήταν απαραίτητη για τους συμμετέχοντες η ψυχολογική ενθάρρυνση και η διαβεβαίωση ότι αρχικά αυτού του τύπου οι δυσκολίες, που αφορούν τονικά ή ρυθμικά προβλήματα ή ακόμη και προβλήματα συγχρονισμού, όπως υποστηρίζει ο Vitale (2009), είναι φυσιολογικές.

Μια από τις κύριες ανησυχίες, που εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, ήταν αν θα μπορέσουν να θυμηθούν σωστά τη μελωδία των τραγουδιών, όταν θα έρθει η ώρα να τα διδάξουν στα παιδιά. Αυτό δικαιολογεί και το πιο συνηθισμένο αίτημά τους, να τους δοθούν τα προτεινόμενα για διδασκαλία τραγούδια σε cd. Από την αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων τραγουδιού από τους ίδιους τις πρώτες εβδομάδες, διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν σε θέση να διακρίνουν τα τονικά προβλήματα στη φωνή τους, παρά μόνο όταν αυτά ήταν πολύ σοβαρά, ενώ ταυτοχρόνως δε συνέδεαν την «περίπου» σωστή φωνητική απόδοση του τραγουδιού από τους ίδιους με την «περίπου» σωστή εκμάθησή του από τα παιδιά. Η στάση τους για τη φωνητική απόδοση των τραγουδιών αποτυπώνεται στη φράση τους *«έχουμε γίνει ειδικοί στο να παραλλάσουμε τις μελωδίες!»*. Η λανθασμένη απόδοση της μελωδίας κυρίως λόγω αδυναμίας ανάκλησής της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η ερμηνεία αυτής της απόδοσης ως «παραλλαγή», πιθανότατα αποτελεί ένδειξη της ελλιπούς αίσθησης της τονικότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Αν και μετά την όγδοή εβδομάδα της επιμόρφωσης σημείωσαν σημαντική βελτίωση στον τρόπο, που συνόδευαν τη φωνή τους στο μεταλλόφωνο, εξακολουθούσαν μέχρι τέλος, ιδιαίτερα εκείνοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, να θεωρούν την οργανική συνοδεία της φωνής τους ιδιαίτερα απαιτητική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στη γραπτή αξιολόγησή της μια από τους συμμετέχοντες *«Το τραγούδι το διαβάσαμε, το τραγουδήσαμε σιγά και δυνατά και το χορέψαμε με μιμητικές κινήσεις. Χρησιμοποίησα το μεταλλόφωνο, όμως αυτό έχει δυσκολία, να παίζεις και να τραγουδάς ταυτόχρονα»* (B₁). Αυτός είναι πιθανότητα και ο λόγος, που επέλεξαν να βιντεοσκοπήσουν ελάχιστες από αυτές τους τις προσπάθειες. Παρόλα αυτά θεώρησαν την κιθάρα με το εναλλακτικό κούρδισμα, που

τους προτάθηκε, ώστε πολύ πιο εύκολα να μπορούν να παίζουν τις κύριες συγχορδίες ενός τραγουδιού γραμμένου στη σολ μείζονα κλίμακα, πολύ πιο προσιτή για το σκοπό αυτό. Πιο συγκεκριμένα μέσω του εναλλακτικού κουρδίσματος με ανοιχτές χορδές μπορούσαν να παίζουν τη συγχορδία σολ μείζονα, ενώ πατώντας όλες τις χορδές στο πέμπτο και έβδομο τάστο να παράγουν την τέταρτη και την πέμπτη συγχορδία της κλίμακας αντίστοιχα (προσωπική επικοινωνία με την κα. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου). Ενδεικτική του πόσο επηρέασε τη στάση τους η χρήση της κιθάρας στη συνοδεία του τραγουδιού και στην εφαρμογή και άλλων τύπων μουσικών δραστηριοτήτων είναι η γραπτή δήλωση βρεφονηπιοκόμου, η οποία συγκεκριμένα αναφέρει:

«Η χρήση της κιθάρας μου έδωσε το ερέθισμα να προσπαθήσω να τραγουδήσω με τη συνοδεία της κι ένα άλλο τραγούδι, άσχετο με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, απλά σαν άκουσμα. Με τον ίδιο τρόπο την προηγούμενη ημέρα διηγήθηκα στα παιδιά μια ιστορία (το μέρμηγκα και τον τζιτζικα) με τον ήχο της κιθάρας. Τα παιδιά καθλώθηκαν και παρακολούθησαν όλη την ιστορία» (B₅).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η έλλειψη οργανικής συνοδείας στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων τραγουδιού (87%), που βιντεοσκοπήθηκαν, δε μπορούσε να εξασφαλίσει το ξεκίνημά του στο σωστό τόνο. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν εξαιρετικά σπάνια να συνοδεύσουν τη φωνή τους, έστω και στην αρχή του τραγουδιού. Ακόμη και στις περιπτώσεις, που επιχειρήθηκε οργανική συνοδεία, αυτή δεν κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, για αυτό και μόνο στο 4,3% των περιπτώσεων αυτών αξιολογήθηκε ως πολύ καλή.

Πίνακας 49

Οργανική Συνοδεία Τραγουδιού από του Συμμετέχοντες

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	40	19,9	87,0	87,0
	Αρκετά καλή	2	1,0	4,3	91,3
	Μέτρια καλή	2	1,0	4,3	95,7
	Πολύ καλή	2	1,0	4,3	100,0
	Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
	Σύνολο	201	100,0		

Αξιοσημείωτη στη διδασκαλία του τραγουδιού ήταν η ανάγκη χρήσης έτοιμων ηχογραφήσεων από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, η οποία δεν

εκφραζόταν μόνο λεκτικά. Τα τραγούδια, που οι ίδιοι καλούνταν να προτείνουν, ανήκαν στα πολύ παλιά παιδικά τραγούδια, στα οποία υπήρχε η δυνατότητα χρήσης cd. Αντίθετα επιφυλακτική ήταν η στάση τους για τα πιο σύγχρονα παιδικά τραγούδια, τα οποία, αν και τα θεωρούσαν «ποιοτικά» και έβλεπαν την ανταπόκριση των μαθητών τους σε αυτά, τα απέρριπταν λόγω έλλειψης έτοιμης ηχογράφησης.

Το κατά πόσο η χρήση έτοιμων ηχογραφήσεων (CD) βοήθησε τους συμμετέχοντες να είναι περισσότερο ακριβείς τονικά και ρυθμικά προκύπτει από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων. Αν και σε αυτή την περίπτωση οι δυο κατηγορίες παρατήρησης δε συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά ($p>0,05$), με επιφύλαξη μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο υψηλός βαθμός (άνω του μετρίου) χρήσης CD στη διδασκαλία των τραγουδιών επηρέασε θετικά την τονική ακρίβεια στο 62,5% των περιπτώσεων και τη ρυθμική στο 87,5% (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5 και Πίνακας 6).

Παρ' όλα αυτά, η χρήση έτοιμων ηχογραφήσεων στις δραστηριότητες τραγουδιού αποδεικνύεται ότι επηρέασε στατιστικά σημαντικά τη συχνότητα ($p<0.001$) και την ποιότητα των λεκτικών οδηγιών ($p=0.005$). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνουμε ότι ο υψηλός βαθμός χρήσης έτοιμων ηχογραφήσεων στην προκειμένη περίπτωση συνεπάγεται μικρότερη λεκτική καθοδήγηση, η οποία μόνο στο 17,9% αξιολογήθηκε θετικά (άνω του μετρίου). Φαίνεται ότι η χρήση του cd (compact disk) στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είχε τόσο κυρίαρχο ρόλο, που όχι μόνο αντικαθιστούσε τη φωνητική απόδοση του κομματιού από τον εκπαιδευτικό, αλλά μείωνε σημαντικά την ανάγκη του να καθοδηγεί λεκτικά τους μαθητές του με κατάλληλα προετοιμασμένα σχόλια.

Πίνακας 50

Συχνότητα Λεκτικών Οδηγιών - Χρήση CD, Πίνακας Συνάφειας

			Συχνότητα Λεκτικών Οδηγιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Χρήση CD	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	92	55	147
		% εντός: Χρήση CD	62,6%	37,4%	100,0%
		% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	85,2%	59,1%	73,1%
		% Συνολικά	45,8%	27,4%	73,1%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	16	38	54
		% εντός: Χρήση CD	29,6%	70,4%	100,0%
		% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	14,8%	40,9%	26,9%
		% Συνολικά	8,0%	18,9%	26,9%
Σύνολο	Συχνότητες	108	93	201	
	% εντός: Χρήση CD	53,7%	46,3%	100,0%	
	% εντός: Συχνότητα λεκτικών οδηγιών	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	53,7%	46,3%	100,0%	

Πίνακας 51

Ποιότητα Λεκτικών Οδηγιών - Χρήση CD, Πίνακας Συνάφειας

			Ποιότητα Λεκτικών Οδηγιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Χρήση CD	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	79	67	146
		% εντός: Χρήση CD	54,1%	45,9%	100,0%
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	84,0%	65,7%	74,5%
		% Συνολικά	40,3%	34,2%	74,5%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	15	35	50
		% εντός: Χρήση CD	30,0%	70,0%	100,0%
		% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	16,0%	34,3%	25,5%
		% Συνολικά	7,7%	17,9%	25,5%
Σύνολο	Συχνότητες	94	102	196	
	% εντός: Χρήση CD	48,0%	52,0%	100,0%	
	% εντός: Ποιότητα λεκτικών οδηγιών	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Συνολικά	48,0%	52,0%	100,0%	

Αν και οι δραστηριότητες τραγουδιού ήταν από τις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, φαίνεται ότι οι χαμηλές προσδοκίες τους για το τραγούδι των παιδιών, όπως αναφέρθηκε και προωύτερα, ήταν πιθανότατα ο λόγος που δεν προσέφεραν στους μαθητές τους τις κατάλληλες κατευθύνσεις, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τον τρόπο που τραγουδούν και να βελτιώσουν τη συνολικότερη κίνηση της φωνής τους στο τραγούδι.

Από τους πίνακες που ακολουθούν, διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι συμμετέχοντες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό επέμειναν στην εκμάθηση των στίχων ενισχύοντας τη λεκτική μνήμη των παιδιών, χωρίς να επικεντρώνονται καθόλου στην τονική και ρυθμική τους ακρίβεια. Χρησιμοποίησαν ελάχιστα μεθοδολογικές πρακτικές, όπως η χρήση χειρονομιών ή κινήσεων, η χρήση συμβόλων ή εικονικών αναπαραστάσεων, η επισήμανση μοτίβων, που επαναλαμβάνονται, οι οποίες θα κατηύθυναν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία και θα ενίσχυαν την τονική τους ακρίβεια και τη γενικότερη ανάπτυξη των φωνητικών τους ικανοτήτων.

Πίνακας 52
Ενίσχυση της Λεκτικής Μνήμης

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	19	9,5	41,3	41,3
	Αρκετά	6	3,0	13,0	54,3
	Μέτρια	7	3,5	15,2	69,6
	Πολύ	7	3,5	15,2	84,8
	Πάρα πολύ	7	3,5	15,2	100,0
	Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 53
Ενίσχυση Τονικής Ακρίβειας: Χρήση Χειρονομιών, Κινήσεων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	45	22,4	97,8	97,8
	Πάρα πολύ	1	,5	2,2	100,0
	Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 54

Ενίσχυση Τονικής Ακρίβειας: Χρήση Συμβόλων, Εικονικές Αναπαραστάσεις

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές Καθόλου	46	22,9	100,0	100,0
Ελλιπείς τιμές Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο	201	100,0		

Πίνακας 55

Ενίσχυση Τονικής Ακρίβειας: Επισήμανση Μοτίβων, που επαναλαμβάνονται

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές Καθόλου	45	22,4	97,8	97,8
Αρκετά	1	,5	2,2	100,0
Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο	201	100,0		

Πίνακας 56

Ενίσχυση Ρυθμικής Ακρίβειας

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές Καθόλου	44	21,9	95,7	95,7
Λίγο	1	,5	2,2	97,8
Μέτρια	1	,5	2,2	100,0
Σύνολο	46	22,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές Δεν αφορά τη δραστηριότητα	155	77,1		
Σύνολο	201	100,0		

Διαπιστώνουμε ότι για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, όπως συμβαίνει και στα παιδιά βάσει σύγχρονων ερευνών (Leighton & Lamont, 2006), το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του τραγουδιού είναι τα λόγια. Δίνοντας κυρίως βαρύτητα στο κείμενο του τραγουδιού καλλιεργούν την ίδια εντύπωση και στους μαθητές τους, οι οποίοι μεγαλώνοντας ταυτίζουν την εκμάθηση του τραγουδιού με την εκμάθηση των στίχων (ο.π.). Ακόμη και στις γραπτές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων τραγουδιού, οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται κυρίως στις δυσκολίες των παιδιών στην απομνημόνευση του κειμένου, τονίζοντας τη σημασία των συχνών επαναλήψεων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Τα παιδιά το διασκέδασαν πολύ χορεύοντάς το, αλλά δεν κατάφεραν ακόμη να απομνημονεύσουν τους στίχους του

τραγουδιού. Πιστεύω πως με την επανάληψη θα το καταφέρουν, γιατί οι στίχοι είναι πολλοί.» (B₆), «Το τραγούδι έχει μια δυσκολία στα λόγια. Παρόλα αυτά άρεσε πολύ στα παιδιά, που προσπάθησαν να το τραγουδήσουν και να το χορέψουν. Χρειάζονται πολλές επαναλήψεις για να μάθουν όλα τα λόγια.» (B₁).

Η περιορισμένη χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της τονικής και ρυθμικής ακρίβειας των παιδιών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής πολύ λίγο εστιάζουν στον τρόπο που τα παιδιά τραγουδούν. Παρατηρώντας τις βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες τραγουδιού μπορούμε να διακρίνουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικός και μαθητές κινούνται σε παράλληλες τροχιές (βλ. Δογάνη, 2012), χωρίς να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλο. Αυτή η έλλειψη επικοινωνίας στη συγκεκριμένη περίπτωση πιθανότατα οφείλεται σε δυο βασικούς λόγους: αφενός οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις φωνητικές τους ικανότητες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη δική τους φωνητική απόδοση, αφετέρου τα παιδιά λόγω ελλιπούς καθοδήγησης και ανατροφοδότησης δεν επικεντρώνονται σε αυτό που ακούν, ώστε να είναι σε θέση να το μιμηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια, τραγουδούν δυνατά χωρίς να μπορούν να ακούσουν τον εαυτό τους ή το διπλανό τους και το κυριότερο, χωρίς να μπορούν να αξιολογήσουν το τελικό αποτέλεσμα (ο.π).

Ενδεχομένως η εξασφάλιση περισσότερου χρόνου για επεξεργασία θα συντελούσε σε μεγαλύτερη και ευρύτερη βελτίωση τόσο των φωνητικών τους ικανοτήτων, όσο και της διδακτικής τους επάρκειας στον τομέα του τραγουδιού. Οι ρυθμοί της επιμόρφωσης πιθανότατα δεν επέτρεπαν οι περίοδοι δράσης (επιμόρφωση και εφαρμογή δραστηριοτήτων) να ακολουθούνται από περιόδους σκέψης, τέτοιες, που να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εστιάσουν στις λεπτομέρειες, να επικεντρωθούν στον ακριβή στόχο και να σκεφτούν λύσεις (βλ. Vitale, 2009).

6.2.4.2 Ακουστική Αγωγή

Τα ευρήματα της παρατήρησης στον τομέα της ακουστικής αγωγής επιβεβαιώνουν αυτά των συνεντεύξεων, στα οποία διαπιστώθηκε ένας ασαφής προσανατολισμός στις δραστηριότητες ακρόασης με σημαντικές συνέπειες, όπως υποστηρίζουν οι Nuti και Filra (2009), στην ανάπτυξη του τρόπου, που τα παιδιά μαθαίνουν να επεξεργάζονται τα μουσικά ερεθίσματα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα, οι οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με την

κατανόηση των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών καθώς και με τον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών τους.

Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των πρώτων εβδομάδων διαπιστώθηκε η έλλειψη εξοικείωσης των συμμετεχόντων με έννοιες, που αναφέρονται τόσο στα χαρακτηριστικά του ήχου όσο και σε μορφολογικά στοιχεία της μουσικής. Εμφανής ήταν επίσης η μικρή τους επαφή με την αντίστοιχη μουσική ορολογία (*forte*, *piano*, *legato*, *staccato* κ.α.) καθώς και η περιορισμένη γνώση έργων λόγιας μουσικής, που ενδείκνυνται για τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναφερόμενοι στους περιορισμούς, που αντιμετώπιζαν με τα έργα λόγιας μουσικής, εστίαζαν στη δυσκολία τους να διακρίνουν τα όργανα της ορχήστρας, να παρακολουθήσουν την κίνηση της μελωδίας και να αντιληφθούν τη δομή, τα διαφορετικά μέρη του μουσικού έργου.

Στις αρχικές αξιολογήσεις των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής από τους ίδιους διαπιστώθηκε ότι αντιμετώπιζαν την ακρόαση περισσότερο ως μια υποκειμενική, εσωτερική διαδικασία, η οποία εξαρτάται κυρίως από την προσωπική διάθεση του ακροατή, χωρίς να απαιτείται κάποιος συγκεκριμένος προσανατολισμός ως προς τη δυνατότητα αγωγής μέσω αυτής (βλ. Δογάνη, 2012). Αυτός πιθανότατα να είναι και ο λόγος, που δεν είχαν αναπτύξει μέχρι τότε μεθοδολογικές πρακτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση των μαθητών και εστιάζουν στη μουσική κατανόηση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάπτυξη μιας διδακτικής της ακρόασης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βασικό μέσο πρόσβασης στη μουσική γνώση (Badolato, 2009), η επιμόρφωσή τους εστίασε τόσο στη διεύρυνση του ρεπερτορίου δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής, που εφάρμοζαν, όσο και στη βελτίωση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την υλοποίησή τους. Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες:

- Ασκήθηκαν στη διάκριση των χαρακτηριστικών του ήχου (τονικό ύψος, διάρκεια, χροιά, ένταση) και στη χρήση της αντίστοιχης μουσικής ορολογίας.
- Ήρθαν σε επαφή με μορφολογικά στοιχεία της μουσικής και εφάρμοσαν πρακτικές, που διευκολύνουν τη μεταφορά των στοιχείων αυτών σε γραφικές απεικονίσεις και την έκφρασή τους με κίνηση (Nutti & Filpa, 2009).
- Ασχολήθηκαν με τα χαρακτηριστικά διαφορετικών μουσικών στυλ και τον τρόπο που μπορούν να τα εντάξουν στο ημερήσιο τους πρόγραμμα (Marshall, Shidazaki & Addessi, 2009).

- Επικεντρώθηκαν στην ανάλυση των στόχων των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα.

Αρχικά οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί με τους στόχους των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Τα σχόλιά τους αναδείκνυαν έναν έντονο προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσο οι επιδιωκόμενοι στόχοι ανταποκρίνονταν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους. Αυτό δικαιολογεί και την ανάγκη τους τον πρώτο καιρό να απλοποιούν τις δραστηριότητες, στη γραπτή αξιολόγηση των οποίων αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«... Δεν ακολουθήσαμε την εφαρμογή στο σημείο παύσεις – αγάλματα, γιατί θεωρήσαμε ότι θα κούραζε την ομάδα των μικρών παιδιών.» (B₅)

«Δε δώσαμε σε όλα τα παιδιά να κρατούν κάρτες, για να μην παρασύρονται και (τις) σηκώνουν όλοι μαζί... αφού πρώτα ακούσουμε τον ήχο.» (B₅)

«Δεν το κάναμε με τις εικόνες, μόνο ακούσαμε τους ήχους και τους αναγνωρίσαμε.» (B₃)

«Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε λίγο διαφορετικά από τον αρχικό σχεδιασμό. Εγώ έλεγα ποιον ήχο είχε παράγει το προηγούμενο παιδί και τα προέτρεπα να προσθέσουν κι έναν δικό τους.» (B₂)

«Δεν ηχογραφήσαμε ήχους με ομιλίες παιδιών, για να μη μπερδευτούν...» (B₅)

Πέρα από τους προτεινόμενους υπήρχαν φορές, που έθεταν και οι ίδιοι τους δικούς τους στόχους, τους οποίους όμως δε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ρεαλιστικούς. Ενδεικτικά δυο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν στις αξιολογήσεις τους:

«(Τα παιδιά) μπορούν να λένε τις νότες με τη σειρά, δε μπορούν να ξεχωρίσουν μεμονωμένα το διαφορετικό άκουσμα κάθε νότας.» (B₂)

«Δύσκολα αναγνώριζαν τις νότες, όταν τις παίζαμε μόνες τους, με τη σειρά τις γνώριζαν...» (B₃)

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής διέψευδε την αρχική τους πεποίθηση, ότι οι μαθητές τους κυρίως λόγω της ηλικίας τους δεν είναι σε θέση να καταλάβουν έννοιες, όπως η διάρκεια, η ένταση, το ύψος, να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές, να κατανοήσουν τη μουσική δομή κ.α. Όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνει μια από τους συμμετέχοντες: *«Το λάθος στην αρχή ήταν ότι του έλεγα ψιθυριστά (την απάντηση), για να μη μπερδέψω το παιδί... Το προσάρμοσα στην πορεία μια χαρά.» (B₄)*. Υποτιμώντας τις ικανότητες των παιδιών

εμμέσως εξέφραζαν πιθανά τις ανησυχίες τους για το πόσο οι ίδιοι είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα.

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων για τον προσδιορισμό των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες ακουστικής αγωγής, αξιολογήθηκε η κατανόηση μουσικών εννοιών και χαρακτηριστικών, η ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης κατάλληλων ηχητικών μοτίβων καθώς και η εξασφάλιση συνθηκών απρόσκοπτης ακρόασης.

Από τους ακόλουθους πίνακες προκύπτει ότι η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών, που αφορούν τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (67,3%) κρίθηκε πολύ ικανοποιητική (άνω του μετρίου). Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης αυτής της κατηγορίας παρατήρησης με άλλες διαπιστώνουμε ότι εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ποιότητα μοντελοποίησης ($p=0,009$) καθώς και με τον προσανατολισμό του μαθήματος στους μουσικούς στόχους ($p<0,001$). Τα υψηλά ποσοστά των δραστηριοτήτων, που έχουν ταυτόχρονα θετική αξιολόγηση στους συγκεκριμένους τομείς (58,7% και 57,7% αντίστοιχα, βλ. Παράρτημα, Πίνακας 7 και Πίνακας 10), μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής βασική προϋπόθεση, προκειμένου να λειτουργούν εύστοχα ως μοντέλα προς μίμηση για τους μαθητές τους και να κατανοούν καλύτερα τους μουσικούς στόχους του μαθήματος, ώστε να προσανατολίζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους στην επίτευξή τους.

Πίνακας 57

Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών και Εννοιών (Ακρίβεια)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	17	31,5	32,7	32,7
	Άνω του μετρίου	35	64,8	67,3	100,0
	Σύνολο	52	96,3	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Μη διαθέσιμη πληροφορία	2	3,7		
Σύνολο		54	100,0		

Στις περιπτώσεις, που απαιτούνταν η παραγωγή ηχητικών μοτίβων από τους εκπαιδευτικούς, αυτή αξιολογήθηκε σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (35,2%) από πολύ

έως πάρα πολύ καλή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι αξιολογώντας την ατομική πορεία των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο τομέα διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες παρουσίασαν κάποια πρόοδο όσον αφορά την ικανότητά τους να παράγουν τα κατάλληλα ηχητικά μοτίβα στους μαθητές τους (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 8).

Πίνακας 58

Ικανότητα Παραγωγής Κατάλληλων Ηχητικών Μοτίβων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	30	14,9	55,6	55,6
	Ελάχιστη	3	1,5	5,6	61,1
	Αρκετή	1	,5	1,9	63,0
	Μέτρια	1	,5	1,9	64,8
	Μεγάλη	2	1,0	3,7	68,5
	Πολύ μεγάλη	17	8,5	31,5	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
Σύνολο		201	100,0		

Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων και της κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών διαπιστώνουμε ότι οι δυο αυτές κατηγορίες παρατήρησης εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p=0.001$). Το μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής (95%), που αξιολογήθηκαν άνω του μετρίου στην ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης κατάλληλων ηχητικών μοτίβων, έχει την ίδια αξιολόγηση και στην κατανόηση των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών. Αποδεικνύεται λοιπόν, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι η σωστή επιλογή και εκτέλεση των ηχητικών μοτίβων, που θα εντάξουν στην υλοποίηση της δραστηριότητας οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, προαπαιτεί την κατανόηση των σχετικών μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών.

Πίνακας 59

Ικανότητα Παραγωγής Ηχητικών Μοτίβων – Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών,
Πίνακας Συνάφειας

			Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	16	1	17
		% εντός: Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	94,1%	5,9%	100,0%
		% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	50,0%	5,0%	32,7%
		% Συνολικά	30,8%	1,9%	32,7%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	16	19	35
		% εντός: Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	45,7%	54,3%	100,0%
% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων		50,0%	95,0%	67,3%	
	% Συνολικά	30,8%	36,5%	67,3%	
Σύνολο		Συχνότητες	32	20	52
		% εντός: Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	61,5%	38,5%	100,0%
		% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	61,5%	38,5%	100,0%

Στατιστικά σημαντικά φαίνεται να συσχετίζονται επίσης η ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων και η συχνότητα μοντελοποίησης ($p=0.022$). Ενδεχομένως όσο πιο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να παράγουν τα κατάλληλα ηχητικά μοτίβα, τόσο πιο συχνά προσφέρουν παραδείγματα προς μίμηση στους μαθητές τους. Το 80% των δραστηριοτήτων, που στην παραγωγή κατάλληλων ηχητικών μοτίβων αξιολογούνται από πολύ έως πάρα πολύ θετικά (άνω του μετρίου), έχουν την ίδια αξιολόγηση και στη συχνότητα μοντελοποίησης.

Πίνακας 60

Ικανότητα Παραγωγής Κατάλληλων Ηχητικών Μοτίβων – Συχνότητα Μοντελοποίησης,

Πίνακας Συνάφειας

			Συχνότητα μοντελοποίησης		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	16	14	30
		% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	53,3%	46,7%	100,0%
		% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης	80,0%	46,7%	60,0%
		% Συνολικά	32,0%	28,0%	60,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	4	16	20
		% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	20,0%	80,0%	100,0%
% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης		20,0%	53,3%	40,0%	
	% Συνολικά	8,0%	32,0%	40,0%	
Σύνολο		Συχνότητες	20	30	50
		% εντός: Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων	40,0%	60,0%	100,0%
		% εντός: Συχνότητα μοντελοποίησης	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνολικά	40,0%	60,0%	100,0%

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι η εξασφάλιση συνθηκών απρόσκοπτης ακρόασης θεωρήθηκε πολύ σημαντική για την υλοποίηση δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής, για αυτό και αυτές, όπως προκύπτει από τον πίνακα που ακολουθεί, εξασφαλίστηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων αυτού του τομέα (59,2%).

Πίνακας 61
Συνθήκες Απρόσκοπτης Ακρόασης

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Αρκετά καλές	5	2,5	9,3	9,3
	Μέτρια καλές	17	8,5	31,5	40,7
	Καλές	6	3,0	11,1	51,9
	Πολύ καλές	26	12,9	48,1	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
Σύνολο		201	100,0		

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της σιωπής ως απαραίτητο στάδιο προετοιμασίας των δραστηριοτήτων ακρόασης. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής συνειδητοποιώντας την αξία της επέλεξαν να εφαρμόζουν πολλά από τα προτεινόμενα παιχνίδια σιωπής, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, ενώ κάποιοι μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν μόνοι τους τέτοιου τύπου δραστηριότητες: «... *επινόησα μια ιστορία... Είπα πως καθώς ερχόμουν στο σχολείο, βρήκα στο δάσος το γίγαντα να κοιμάται. Του έκλεψα την εφημερίδα και την έφερα στο σχολείο... φύγαμε όλοι στις μύτες αθόρυβα... Ήταν μια υπέροχη δραστηριότητα και έμειναν αρκετή ώρα ήσυχα.*» (B₅).

Εξετάζοντας τις μεθοδολογικές πρακτικές, που επέλεξαν, προκειμένου να ενισχύσουν την προσοχή, την ακουστική αντίληψη και μνήμη καθώς και τη φαντασία των παιδιών διαπιστώνουμε ότι αυτές χρησιμοποιήθηκαν σε μεμονωμένες περιπτώσεις και όχι πάντα ιδιαίτερα εύστοχα. Πιο συγκεκριμένα, η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσικής δεν επιλέχθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής (68,5%). Ακόμη και στις περιπτώσεις, που οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να περιγράψουν τι συμβαίνει στη μουσική εστιάζοντας σε συγκεκριμένες μουσικές έννοιες ή χαρακτηριστικά, αυτό, όπως προκύπτει από τον πίνακα, που ακολουθεί, δεν έγινε ιδιαίτερα αποτελεσματικά.

Πίνακας 62

Ενίσχυση Ακουστικής Αντίληψης: Ανάδειξη Ιδιαίτερων Χαρακτηριστικών της Μουσικής

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	37	18,4	68,5
	Ελλιπής	6	3,0	79,6
	Αρκετά καλή	2	1,0	83,3
	Μέτρια καλή	3	1,5	88,9
	Καλή	1	,5	90,7
	Πολύ καλή	5	2,5	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1	
Σύνολο		201	100,0	

Ο αποδοτικός τρόπος χρήσης της μεθοδολογικής πρακτικής, φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p=0,023$) με την κατανόηση των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών, η αρνητική αξιολόγηση (κάτω του μετρίου) της οποίας σε όλες τις περιπτώσεις (100%) συνδυάζεται με μια εξίσου αρνητική αξιολόγηση της προσπάθειας ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσικής (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9). Όπως είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αδυνατούν να εστιάσουν και πολύ περισσότερο να αναδείξουν έννοιες και χαρακτηριστικά, τα οποία και οι ίδιοι δεν τα έχουν κατανοήσει επαρκώς.

Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των πρώτων εβδομάδων ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής περιέγραφαν τη μουσική ήταν περισσότερο μια απλή έκφραση της στιγμιαίας εντύπωσης που τους δημιουργούσε το μουσικό απόσπασμα. Ο λόγος τους ήταν περισσότερο περιφραστικός και επικεντρωνόταν στην περιγραφή της αισθητικής τους εμπειρίας (βλ. Badolato, 2009), με χαρακτηρισμούς, όπως «μελαγχολικό», «χαρούμενο», «λαμπερό» μουσικό κομμάτι. Σταδιακά η αυξανόμενη τριβή τους με τα χαρακτηριστικά του ήχου, τη μουσική δομή και την εννοχρήστρωση έκανε τον λόγο τους πιο εξειδικευμένο. Αν και οι καινούργιες γνώσεις, που απέκτησαν, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι απαιτούνταν περισσότερος χρόνος προκειμένου να χτίσουν ένα προφορικό λόγο, που να εστιάζει στη μουσική κατανόηση.

Από τους πίνακες, που ακολουθούν, προκύπτει ότι πολύ λίγες είναι επίσης οι περιπτώσεις, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα ή γραφική σημειογραφία (11,2%) για την ενίσχυση της ακουστικής αντίληψης των μαθητών καθώς και

εικονικές αναπαραστάσεις (7,4%) ή δημιουργία ιστορίας (13%) για την ενίσχυση της φαντασίας τους.

Πίνακας 63

Ενίσχυση Ακουστικής Αντίληψης: Χρήση Συμβόλων, Γραφικής Σημειογραφίας

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	48	23,9	88,9	88,9
	Μέτρια καλή	1	,5	1,9	90,7
	Πολύ καλή	5	2,5	9,3	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 64

Ενίσχυση της Φαντασίας: Εικονικές Αναπαραστάσεις

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	50	24,9	92,6	92,6
	Ελλιπής	1	,5	1,9	94,4
	Μέτρια καλή	1	,5	1,9	96,3
	Πολύ καλή	2	1,0	3,7	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 65

Ενίσχυση της Φαντασίας: Δημιουργία Ιστορίας

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	47	23,4	87,0	87,0
	Μέτρια καλή	2	1,0	3,7	90,7
	Καλή	3	1,5	5,6	96,3
	Πολύ καλή	2	1,0	3,7	100,0
	Σύνολο	54	26,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
Σύνολο		201	100,0		

Η μέθοδος, που φαίνεται να είναι περισσότερο οικεία στους συμμετέχοντες, είναι να προσκαλούν τα παιδιά να αντιδράσουν κινητικά στη μουσική που ακούν. Η ανταπόκριση στα μουσικά χαρακτηριστικά μέσω χειρονομιών και κινήσεων

επιλέχθηκε στο 79,2% των δραστηριοτήτων, από τις οποίες το 58,5% είχε πολύ θετική αξιολόγηση (1,9% καλή, 56,6% πολύ καλή).

Πίνακας 66

Ενίσχυση Ακουστικής Αντίληψης: Ανταπόκριση μέσω Χειρονομιών, Κινήσεων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	11	5,5	20,8	20,8
	Ελλιπής	2	1,0	3,8	24,5
	Αρκετά καλή	3	1,5	5,7	30,2
	Μέτρια καλή	6	3,0	11,3	41,5
	Καλή	1	,5	1,9	43,4
	Πολύ καλή	30	14,9	56,6	100,0
	Σύνολο	53	26,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Μη διαθέσιμη πληροφορία	1	,5		
	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	147	73,1		
	Σύνολο	148	73,6		
Σύνολο		201	100,0		

6.2.4.3 Ενόργανη συνοδεία

Ο τομέας της ενόργανης συνοδείας ήταν αυτός, που επιλέχθηκε λιγότερο από όλους τους άλλους τομείς. Το γεγονός ότι από τις διακόσιες μια (201) βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες μόνο οι δεκατέσσερις (14) ανήκουν σε αυτόν (το 7%), επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, στις οποίες δεν αναφέρεται η ενόργανη συνοδεία ως μέρος του περιεχομένου της μουσικής τους διδασκαλίας. Η υλοποίηση ενός τόσο μικρού αριθμού δραστηριοτήτων αποτελεί ταυτοχρόνως ένδειξη της έλλειψης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όσον αφορά τις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο τομέα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή εμπειρία των συμμετεχόντων στην ενόργανη συνοδεία παιδικών τραγουδιών οι επιμορφωτικές συναντήσεις, εστίασαν:

- Στην κατανόηση της έννοιας του μέτρου και στον τρόπο, που αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να κατηγοριοποιήσουμε τις ακουστικές πληροφορίες (Habegger, 2010).
- Στην ακουστική αναγνώριση των ρυθμικών μοτίβων και των μετρικών διαιρέσεων (Hoffman, Pelto, White, 1996).
- Στη διάκριση της ρυθμικής και της μελωδικής ενόργανης συνοδείας. Πιο συγκεκριμένα επικεντρώθηκαν στους τέσσερις βασικούς τύπους ρυθμών

(ρυθμός του μέτρου, του ισχυρού, της μελωδίας, ρυθμικό ostinato), που μπορούμε να έχουμε συνοδεύοντας ρυθμικά ένα παιδικό τραγούδι (Ardita, 2009), καθώς και στις τρεις διαφορετικές μελωδικές γραμμές (bordun, descant, ostinato), που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε συνοδεύοντάς το μελωδικά (Σέργη, 1991).

- Στη χρήση συμβολικών αναπαραστάσεων των διαφορετικών ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων (Ardita, 2009).
- Στον τρόπο που η επιλογή οργάνου επηρεάζει την απόδοση των ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων (Abril, 2011).
- Στη σημασία του συγχρονισμού με το ρυθμό της μουσικής, ως ενός από τους κύριους στόχους της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής αγωγής (Drake, Jones & Baruch, 2000).

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων για τη διερεύνηση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο τομέα, αξιολογήθηκε η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών, η ικανότητα εκτέλεσης ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων καθώς και η επιλογή κατάλληλων μουσικών οργάνων ανάλογα με το είδος της ενόργανης συνοδείας και το ύφος του τραγουδιού.

Από την αρχή οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εξέφρασαν την επιφυλακτικότητά τους σχετικά με την ικανότητα τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα. Όπως χαρακτηριστικά σχολίασε μια από τους συμμετέχοντες, η ενόργανη συνοδεία τραγουδιών τους έκανε να αισθάνονται ότι *«μπαίνουν στα βαθιά»*. Η αυξανόμενη ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα καθώς και η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους ήταν από τους παράγοντες, που συντέλεσαν στο να αλλάξει ως ένα βαθμό αυτή τους η στάση και να επιχειρήσουν να βιντεοσκοπήσουν αυτό το μικρό αριθμό δραστηριοτήτων, που υλοποίησαν με τους μαθητές τους.

Για να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί, που τόσο η έλλειψη εμπειρίας όσο και η επιφυλακτική τους στάση δημιουργούσε, θεωρήθηκε σκόπιμο η προσέγγιση του συγκεκριμένου τομέα δραστηριοτήτων να ακολουθήσει μια πορεία κλιμακωτής διαβάθμισης. Προτάθηκαν αρχικά δραστηριότητες ρυθμικής κυρίως συνοδείας σε παιδικά τραγούδια γραμμένα σε δίσημους και τρίσημους ρυθμούς. Η πρόοδος των συμμετεχόντων στην ικανότητα εκτέλεσης των προτεινόμενων ρυθμικών μοτίβων

άρχισε να γίνεται περισσότερο εμφανής από την πέμπτη εβδομάδα της επιμόρφωσης. Τα προβλήματα συγχρονισμού, που παρουσιάστηκαν έντονα στις πρώτες προσπάθειες, αντιμετωπίστηκαν σαν ένα απαραίτητο στάδιο, προκειμένου να κερδίσουν την υποκειμενική αίσθηση του να είναι συγχρονισμένοι (Aschersleden, 2002).

Παρά την προφανή τους εξέλιξη στη συντονισμένη εκτέλεση των προτεινόμενων ρυθμικών μοτίβων, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων με τα παιδιά δεν ακολουθούσαν την ίδια προσέγγιση. Απέφευγαν να χρησιμοποιούν πάνω από δυο διαφορετικούς ρυθμούς, τους οποίους συνήθως επέλεγαν να εκτελούν με ηχητικές κινήσεις του σώματος παρά με μουσικά όργανα, ενώ τις περισσότερες φορές η ομάδα των μαθητών τους δούλευε αυτούς τους ρυθμούς ξεχωριστά, παραλείποντας συχνά το στάδιο ταυτόχρονης εκτέλεσής τους παράλληλα με το τραγούδι τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στις γραπτές τους αξιολογήσεις:

«Τα παιδιά κατάφεραν να συγχρονιστούν όλα μαζί στο ρυθμό του μέτρου... όχι χωρισμένα σε ομάδες» (B₆)

«Χρησιμοποιήσαμε δυο από τους τρεις ρυθμούς και τον ένα χωρίς μουσικά όργανα, χτυπώντας τον με παλαμάκια.» (B₂)

«Κάναμε το ένα μόνο νανούρισμα και το κάναμε μόνο με το ρυθμό του μέτρου και το ρυθμό του ισχυρού, γιατί μπερδεύτηκαν και με τους τρεις ρυθμούς μαζί.» (B₂)

«Δεν κάναμε το ρυθμό της μελωδίας.» (B₃)

Η μελωδική ενόργανη συνοδεία τραγουδιού, με την οποία οι συμμετέχοντες δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή, εντάχθηκε την όγδοη εβδομάδα της επιμόρφωσης. Παρά τις αρχικές δυσκολίες, που αντιμετώπισαν, σταδιακά ήταν σε θέση να παίζουν τις προτεινόμενες συνοδευτικές μελωδίες ακολουθώντας τη μουσική σημειογραφία. Θεώρησαν την εκτέλεση αυτών των μελωδιών, ενδεχομένως λόγω του επαναλαμβανόμενου χαρακτήρα τους, πολύ πιο εύκολη από αυτή της κύριας μελωδίας του τραγουδιού. Παρόλα αυτά εξακολούθησαν μέχρι τέλους, να θεωρούν το συντονισμό μιας μελωδικής συνοδείας ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Αυτός είναι πιθανότατα και ο λόγος, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, όπως προκύπτει και από τον πίνακα, που ακολουθεί, επέλεξαν να μη χρησιμοποιήσουν καθόλου μελωδικά μοτίβα στις βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες που εφάρμοσαν.

Πίνακας 67
 Ικανότητα Παραγωγής και Εκτέλεσης Μελωδικών Μοτίβων

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές Δεν υπήρχε	14	7,0	100,0	100,0
Ελλιπείς τιμές Δεν αφορά τη δραστηριότητα	187	93,0		
Σύνολο	201	100,0		

Η ικανότητά τους να εκτελούν σωστά ρυθμικά μοτίβα αξιολογήθηκε θετικά (άνω του μετρίου) σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των δραστηριοτήτων ενόργανης συνοδείας (66,7%). Η ικανότητά τους αυτή φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,002$) με την κατανόηση των σχετικών μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών. Από το υψηλό ποσοστό (66,7%) των δραστηριοτήτων, που έχουν ταυτόχρονα θετική αξιολόγηση και στις δύο κατηγορίες παρατήρησης (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 11) διαπιστώνεται ότι η αντίληψη των μουσικών στοιχείων (ρυθμός, διάρκεια κ.α.) συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εκτελούν τα μοτίβα, τα οποία εντάσσουν στη ρυθμική συνοδεία τραγουδιών.

Πίνακας 68
 Ικανότητα Παραγωγής και Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων, Ρυθμικής Απαγγελίας

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	4	28,6	33,3
	Άνω του μετρίου	8	57,1	66,7
	Σύνολο	12	85,7	100,0
Ελλιπείς τιμές Μη διαθέσιμη πληροφορία	2	14,3		
Σύνολο	14	100,0		

Αξίζει βέβαια να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες μέχρι το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος δεν έφτασαν στο επίπεδο να μπορούν μόνοι τους να σκεφτούν με ευκολία ποιες θα μπορούσαν να είναι οι συνοδευτικές μελωδίες ή τα συνοδευτικά ρυθμικά μοτίβα σε ένα άλλο μουσικό κομμάτι πέρα από τα προτεινόμενα. Φαίνεται ότι η επιμόρφωσή τους πιθανότατα λόγω του πρακτικού της χαρακτήρα, όντας πιο κοντά στην έννοια της δοκιμής και της δράσης, είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βελτίωση των ικανοτήτων εκτέλεσης παρά στην ανάπτυξη

της αντίληψης του ρυθμού και της μελωδίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Abril, 2011).

Όσον αφορά την επιλογή των ρυθμικών κρουστών μουσικών οργάνων, που χρησιμοποιήθηκαν, αυτή κρίθηκε σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα (78,6%) από πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλη. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις (21,4%) οι συμμετέχοντες προτίμησαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, να μη χρησιμοποιήσουν μουσικά όργανα, αλλά ηχητικές κινήσεις του σώματος. Πιθανότατα αυτή η επιλογή τους δείχνει ότι η χρήση των μουσικών οργάνων αντιμετωπίζεται ως ένα βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με επιφυλακτικότητα, ακόμη και όταν η φύση της δραστηριότητας είναι τέτοια που την απαιτεί.

Πίνακας 69

Επιλογή Κατάλληλων Μουσικών Οργάνων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	3	21,4	21,4	21,4
	Άνω του μετρίου	11	78,6	78,6	100,0
	Σύνολο	14	100,0	100,0	

Η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών που αφορούν τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (57,1%) κρίθηκε πολύ ικανοποιητική (άνω του μετρίου). Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης αυτής της κατηγορίας παρατήρησης με άλλες διαπιστώνουμε ότι εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ποιότητα μοντελοποίησης ($p < 0,001$). Το υψηλό ποσοστό των δραστηριοτήτων (61,5%), που έχουν ταυτόχρονα θετική αξιολόγηση (άνω του μετρίου) και στις δύο κατηγορίες (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 12), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μάθηση μέσω της μίμησης στην προσχολική αγωγή και η αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού ως μοντέλο, που διαμορφώνει μια μουσική συμπεριφορά, προαπαιτεί την κατανόηση συγκεκριμένων μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών.

Πίνακας 70

Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών και Εννοιών (Ακρίβεια)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	6	42,9	42,9	42,9
	Άνω του μετρίου	8	57,1	57,1	100,0
	Σύνολο	14	100,0	100,0	

Η χρήση των μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης των παιδιών ήταν και σε αυτό τον τομέα δραστηριοτήτων περιορισμένη. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν κυρίως χειρονομίες ή κινήσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικές στο 21,4% των δραστηριοτήτων ενόργανης συνοδείας. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι, αξιολογώντας την ατομική πορεία των συμμετεχόντων στη χρήση των μεθοδολογικών πρακτικών στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, διαπιστώνουμε ότι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες παρουσίασαν πρόοδο όσον αφορά την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν χειρονομίες ή κινήσεις (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 13). Πολύ πιο περιορισμένα (7,1%) χρησιμοποιήθηκε ο ρυθμός του λόγου, ενώ δεν επιλέχθηκε καθόλου η χρήση εικονικών αναπαραστάσεων και συμβόλων καθώς και η επισήμανση της λειτουργίας των διαφορετικών ρυθμικών μοτίβων.

Πίνακας 71
Χρήση Χειρονομιών, Κινήσεων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	7	3,5	50,0	50,0
	Ελλιπής	1	,5	7,1	57,1
	Αρκετά καλή	2	1,0	14,3	71,4
	Μέτρια καλή	1	,5	7,1	78,6
	Πολύ καλή	2	1,0	14,3	92,9
	Πάρα πολύ καλή	1	,5	7,1	100,0
	Σύνολο	14	7,0	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	187	93,0		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 72
Χρήση Εικονικών Αναπαραστάσεων, Συμβόλων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	14	7,0	100,0	100,0
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	187	93,0		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 73
Ρυθμός του Λόγου

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	13	6,5	92,9	92,9
	Πολύ καλός	1	,5	7,1	100,0
	Σύνολο	14	7,0	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	187	93,0		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 74
Επισημάνση Λειτουργίας των Ρυθμικών Μοτίβων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	14	7,0	100,0	100,0
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	187	93,0		
Σύνολο		201	100,0		

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων ενόργανης συνοδείας τραγουδιού προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία τα οποία αποτυπώνουν ως ένα βαθμό τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εφαρμόζουν δραστηριότητες μουσικής εκτέλεσης. Παρότι ένας από τους κύριους στόχους σε ομαδικό επίπεδο είναι ο συντονισμός των παιδιών, ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στη μουσική τους ωρίμανση (Drake, Jones & Barucha, 2000· Provasi & Bobin-Begue, 2003), διαπιστώνεται αδυναμία στην επίτευξή του με αρνητικές συνέπειες τόσο στον παραγόμενο ήχο όσο και στο αισθητικό αποτέλεσμα. Τα υψηλά επίπεδα θορύβου κατά την υλοποίηση τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα εξαιτίας της έλλειψης συγχρονισμού, δεν επιτρέπουν στους μαθητές να διακρίνουν τον ήχο που παράγουν, και κατά συνέπεια να αντιληφθούν τη λειτουργία του στο σύνολο (Δογάνη, 2012). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντες στην έρευνα εστίασαν κυρίως στη σωστή εκτέλεση των ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων. Αυτό δείχνει να τους απορροφά τόση ενέργεια, που δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν περισσότερο με τον έλεγχο του παραγόμενου ήχου, το συντονισμό των παιδιών, τη μείωση των επιπέδων θορύβου καθώς και τους διαφορετικούς πιθανούς συνδυασμούς των

μουσικών οργάνων, ώστε να έχουν τα περιθώρια να προχωρήσουν στην αισθητική αξιολόγηση του αποτελέσματος.

6.2.4.4 Δραματοποίηση

Η ανάλυση των δεδομένων τόσο της συμμετοχικής όσο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στον τομέα της δραματοποίησης επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο εντάσσουν την κίνηση στο ημερήσιο πρόγραμμά τους, αναφέρονται κυρίως σε μιμητικές κινήσεις στα πλαίσια ενός τραγουδιού, μιας ακρόασης ή ακόμα και μιας δραματοποίησης παραμυθιού. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν την εξοικείωση τους με το συγκεκριμένο είδος κίνησης τονίζοντας ταυτοχρόνως την ανάγκη να δίνονται στα παιδιά σε καθημερινή βάση σημαντικές ευκαιρίες για εκφραστική κίνηση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Nardo et al, 2006· Σέργη, 1987· Σταυρίδης, 2001).

Στηριζόμενοι στην αναμφισβήτητη σχέση της μουσικής με την κίνηση και στον τρόπο, που αυτή μπορεί να παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης, στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος προτάθηκαν δραστηριότητες, που ενισχύουν τη δραματική τους έκφραση. Πιο συγκεκριμένα σχεδιάστηκαν και επιλέχθηκαν:

- κινητικοί αυτοσχεδιασμοί με τη συνοδεία μουσικής ή διαφόρων ήχων για την ερμηνεία ανθρώπινων χαρακτήρων, ζώων και άλλων καταστάσεων
- δραματοποιήσεις βασιζόμενες στο κείμενο των στίχων ενός τραγουδιού
- ακροάσεις προγραμματικής μουσικής για κινητική ερμηνεία μικρών μουσικών «σκηνών»
- δραματοποιήσεις ποιημάτων, ιστοριών ή ακόμη και μουσικών έργων των ίδιων των παιδιών
- εικόνες και σχήματα σαν ερεθίσματα για δραματική έκφραση

Θεωρώντας την κίνηση αναπόσπαστο μέρος οποιασδήποτε μουσικής εμπειρίας, οι επιμορφωτικές συναντήσεις, εστίασαν στη σημασία της τόσο ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας όσο και ως μη λεκτικό μέσο, που ενισχύει και συνάμα κάνει περισσότερο ορατή τη μουσική αντίληψη και ερμηνεία (Abril, 2011). Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες:

- ήρθαν σε επαφή με θέματα που αφορούν τα μέσα μουσικής έκφρασης (φωνή, σώμα, κρουστά όργανα) και τα κίνητρα (αισθήσεις, εμπειρίες, ιδέες, ιστορίες, τραγούδια), που μπορούν να ενδυναμώσουν τη δραματική έκφραση του παιδιού (Σέργη, 1987),
- πειραματίστηκαν με τους τρόπους, που η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως κίνητρο, ως αφετηρία, είτε ως μέσο για την υποβολή μιας ατμόσφαιρας στη δραματική επεξεργασία ενός θέματος (Σέργη, 1987· Σταυρίδης, 2001),
- εφάρμοσαν τρόπους χρήσης των διαφορετικών επιπέδων του χώρου,
- ασχολήθηκαν με την κατασκευή και τη χρήση βοηθητικών αντικειμένων στην κίνηση,
- επικεντρώθηκαν στον τρόπο που η εκφραστική κίνηση αντανακλά μουσικές γνώσεις και λειτουργεί ως εννοιολογική γέφυρα για τη μουσική μάθηση (Abril, 2011).

Αν και πρόκειται για τον τομέα δραστηριοτήτων, που επιλέγεται πολύ συχνά στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, από την αρχή διαπιστώθηκε η μικρή βαρύτητα, η οποία αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στα μουσικά στοιχεία, που μπορεί να εκφράσει μια κίνηση. Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των πρώτων εβδομάδων, χαρακτηριστική ήταν η έκπληξη κάποιων συμμετεχόντων στις προσπάθειες επεξεργασίας χορογραφιών με τρόπο, που να αποδίδονται στοιχεία της φόρμας του κομματιού. Μέχρι τότε οι αλλαγές στην κίνηση γινόταν περισσότερο χάριν ποικιλίας, παρά για να εκφράσουν οποιαδήποτε αλλαγή, στη μελωδική, ρυθμική ή δυναμική δομή ενός μουσικού έργου.

Σε όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν εμφανής η ευκολία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να σκεφτούν τις μιμητικές κινήσεις σε ένα τραγούδι ή στη δραματοποίηση ενός παραμυθιού ή μιας ηχοϊστορίας, ήταν όμως μικρή η έμφαση, που αποδίδονταν σε στοιχεία της κίνησης όπως το βάρος, η ταχύτητα, η διάρκεια, τα σημεία εκκίνησης και κατάληξης, η θέση των μελών, οι αλλαγές στο κέντρο βάρους κ.α. (Ambrason, 1986). Εκεί πιθανότατα οφείλεται και η διατύπωση ενός μόνο προβληματισμού στις γραπτές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων δραματοποίησης μιας εκ των συμμετεχόντων, για το κατά πόσο οι μαθητές της θα μπορούσαν να αποδώσουν την προτεινόμενη κίνηση:

«... δε βάλουμε τη μελισσούλα στο δάκτυλο των παιδιών, γιατί είναι δύσκολος ο συντονισμός σ' ένα σημείο του σώματος... την κίνηση την έδωσε αρχικά μια μέλισσα – νεραϊδούλα ακουμπώντας τα στο χέρι και μετά δίναμε λεκτικές εντολές. Το λιγότερο που μπορούμε να πούμε είναι ότι ενθουσιάστηκαν.» (B₅)

Σε πολλές δραστηριότητες δραματοποίησης, που υλοποίησαν με τους μαθητές τους, οι συμμετέχοντες δε δίστασαν από την αρχή να χρησιμοποιήσουν βοηθητικά αντικείμενα, που κατασκεύασαν με απλά υλικά. Λόγω της μεγάλης εξοικείωσής τους με τις κατασκευές, ήταν ιδιαίτερα εφευρετικοί και ενέπλεκαν συχνά τους μαθητές τους στην προετοιμασία των βοηθητικών αντικειμένων, τα οποία, όπως σχολιάζουν, κέντριζαν το ενδιαφέρον τους και ενίσχυαν τη δραματική τους έκφραση:

«Φτιάξαμε καπελάκια, γίναμε μυρμηγκάκια, χωριστήκαμε σε τριάδες, βάλουμε χαρτόνι γκοφρέ γαλάζιο, στο οποίο περνούσαν από πάνω.» (B₄)

«Η λίμνη των κύκνων τους άρεσε πάρα πολύ, γιατί μπήκαν στο ρόλο των κύκνων – κυνηγών αντίστοιχα. Η ιδέα να γίνει δραματοποίηση, να βαφούν και να έχουν φτερά... ήταν κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ και ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και στο άκουσμα της μουσικής και στο ρόλο... διασκέδασαν πάρα πολύ.» (B₅)

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων, στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα αξιολογήθηκε το είδος της κίνησης, που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, η χρήση διαφορετικών κατευθύνσεων και επιπέδων στο χώρο, ο βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης καθώς και οι μεθοδολογικές πρακτικές, που επιλέχθηκαν για την ενίσχυση της κινητικής ερμηνείας των μαθητών.

Όπως προκύπτει από τους ακόλουθους πίνακες, στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων δραματοποίησης οι συμμετέχοντες προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν προκαθορισμένες κινήσεις, παρά να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να πειραματιστούν κινητικά. Στον τρόπο υλοποίησης των δραματοποιήσεων φαίνεται να λείπει έντονα το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού. Τα περιθώρια αυτενέργειας, που δίνονται στους μαθητές είναι πολύ μικρά, τη στιγμή που το κινητικό μοντέλο του εκπαιδευτικού πολλές φορές παρουσιάζεται ως η μόνη σωστή επιλογή. Η εξασφάλιση μιας καλής τελικής παρουσίασης φαίνεται να είναι για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής περισσότερο σημαντική από μια δημιουργική διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με τη Σέργη (1987), προσφέρει ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να αντλήσουν από την εμπειρία και τη φαντασία τους. Με τον τρόπο αυτό δεν

καταργείται η σχέση επιτυχίας - αποτυχίας, παρά το γεγονός ότι η φύση αυτού του είδους των δραστηριοτήτων θα το επέτρεπε (Κουρετζής, 1991).

Παρόλα αυτά, η επιλογή των προκαθορισμένων κινήσεων στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων (84,8%) κρίθηκε από πολύ έως πάρα πολύ εύστοχη, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις ελεύθερης κίνησης, οι οποίες αξιολογήθηκαν σε ένα σημαντικό ποσοστό (39,4%) αρνητικά (από λίγο έως μέτρια). Ενδεχομένως η δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς έγκειται στον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών τους στην ελεύθερη κίνηση καθώς και στον τρόπο επισήμανσης των στοιχείων εκείνων της μουσικής, που πρέπει να αποδοθούν κινητικά. Αυτός είναι πιθανότατα και ο λόγος, που οι συμμετέχοντες επέλεξαν να εντάξουν σε πολύ μικρότερο βαθμό αυτού του είδους την κίνηση στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα.

Πίνακας 75

Είδος Κίνησης: Προκαθορισμένες (Βαθμός)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Αρκετά	3	1,5	9,1	9,1
	Μέτρια	2	1,0	6,1	15,2
	Πολύ	4	2,0	12,1	27,3
	Πάρα πολύ	24	11,9	72,7	100,0
	Σύνολο	33	16,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 76

Είδος Κίνησης: Ελεύθερος Πειραματισμός (Βαθμός)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	15	7,5	45,5	45,5
	Λίγο	6	3,0	18,2	63,6
	Αρκετά	4	2,0	12,1	75,8
	Μέτρια	3	1,5	9,1	84,8
	Πολύ	2	1,0	6,1	90,9
	Πάρα πολύ	3	1,5	9,1	100,0
	Σύνολο	33	16,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
Σύνολο		201	100,0		

Εξετάζοντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης μεταξύ της ελεύθερης και προκαθορισμένης κίνησης, διαπιστώνουμε ότι οι δυο αυτές κατηγορίες παρατήρησης

εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά ($p=0.010$). Φαίνεται ότι τα όρια στην επιλογή του ενός ή του άλλου είδους είναι ξεκάθαρα για τους συμμετέχοντες, γι' αυτό και είναι λίγες οι περιπτώσεις (15,2%), στις οποίες τα δυο είδη κίνησης συνδυάζονται με τρόπο, που να εξισορροπείται ο βαθμός ελευθερίας και ο βαθμός καθοδήγησης της κινητικής ερμηνείας των μαθητών (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 14). Είναι έκδηλη η ανάγκη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για λεκτική καθοδήγηση στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα, την οποία κάποιοι εκφράζουν πολλές φορές και στις γραπτές τους αξιολογήσεις: «*Τα παιδιά συμμετείχαν στη δραματοποίηση καθοδηγούμενα από τους παιδαγωγούς...*» (B₅), «*Υπενθυμίζαμε στα παιδιά το πώς πρέπει να κάνουν τις κινήσεις.*» (B₃). Ενδεχομένως η εξασφάλιση χρόνου για περισσότερες επαναλήψεις των δραματοποιήσεων θα συντελούσε στο να γίνουν πιο προβλέψιμες οι συμπεριφορές των μελών της ομάδας δημιουργώντας στον καθένα τους συγκεκριμένες προσδοκίες (Capelli, 2009). Αυτό πιθανότατα θα περιόριζε την ανάγκη των συμμετεχόντων να καθοδηγούν λεκτικά τους μαθητές τους.

Από την αξιολόγηση της κίνησης στο χώρο συμπεραίνουμε ότι η επιλογή της στις δραστηριότητες δραματοποίησης στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (75,7% ελάχιστη - αρκετή- μέτρια) δεν εξασφάλισε τη μεγαλύτερη δυνατή χρήση των επιπέδων και των κατευθύνσεων στο χώρο. Παρόλα αυτά, ο βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης, η ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να συντονίζονται και να ερμηνεύουν κινητικά μουσικά χαρακτηριστικά και έννοιες, αξιολογήθηκε σε ένα σημαντικό ποσοστό δραστηριοτήτων (33,3%) από πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιητική. Επισημαίνεται επίσης ότι τρεις (3) από τους επτά (7) συμμετέχοντες σημείωσαν βελτίωση στον τομέα αυτό (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 15).

Πίνακας 77
Κίνηση στο Χώρο (Χρήση Κατευθύνσεων και Επιπέδων)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Ελάχιστη	9	4,5	27,3	27,3
	Αρκετή	8	4,0	24,2	51,5
	Μέτρια	8	4,0	24,2	75,8
	Πολύ	6	3,0	18,2	93,9
	Πάρα πολύ	2	1,0	6,1	100,0
	Σύνολο	33	16,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 78

Απόδοση της Μουσικής μέσω της Κίνησης (Βαθμός)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	1	,5	3,3	3,3
	Ελλιπής	6	3,0	20,0	23,3
	Αρκετά καλή	6	3,0	20,0	43,3
	Μέτρια καλή	7	3,5	23,3	66,7
	Πολύ καλή	5	2,5	16,7	83,3
	Πάρα πολύ καλή	5	2,5	16,7	100,0
	Σύνολο	30	14,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Μη διαθέσιμη πληροφορία	3	1,5		
	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
	Σύνολο	171	85,1		
Σύνολο		201	100,0		

Εξετάζοντας τις μεθοδολογικές πρακτικές, που επιλέχθηκαν για την ενίσχυση της κινητικής ερμηνείας των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι δόθηκε πολύ μικρή βαρύτητα στην εκφραστική κίνηση, η οποία αγνοήθηκε στο 72,7% των δραστηριοτήτων δραματοποίησης. Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χωρίς να αξιοποιούν τους τρόπους έκφρασης, που η κίνηση του σώματος μπορεί να προσφέρει, δίνουν λίγες ευκαιρίες στους μαθητές τους να αντιδράσουν αυθόρμητα και να εξερευνήσουν τον τρόπο, με τον οποίο θα εκφραστούν κινητικά. Φαίνεται ότι η κίνηση δεν αντιμετωπίζεται στο βαθμό, που θα μπορούσε, ως ένα σημαντικό μέσο ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης και εκφραστικότητας καθώς και της συνολικής μουσικότητας των παιδιών (Campbell & Scott-kassner, 2006· Schnebly-Black & Moore, 1997).

Πίνακας 79

Ενίσχυση Εκφραστικής Κίνησης

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	24	11,9	72,7	72,7
	Λίγη	3	1,5	9,1	81,8
	Αρκετή	2	1,0	6,1	87,9
	Μέτρια	4	2,0	12,1	100,0
	Σύνολο	33	16,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
Σύνολο		201	100,0		

Η κινητική απόδοση φαίνεται να απασχόλησε περισσότερο (75,8%) τους εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση της είναι πολύ θετική στο μικρότερο ποσοστό των δραστηριοτήτων (27,2%). Αν και τα περιθώρια βελτίωσης του τρόπου προσδιορισμού των πληροφοριών, που μεταφέρει η κίνηση του σώματος (βάρος, ταχύτητα, διάρκεια, κέντρο βάρους κ.α.), ήταν ακόμη μεγάλα, μετά την όγδοη εβδομάδα της επιμόρφωσης, τα σχόλια και οι προτάσεις των συμμετεχόντων για την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δραματοποίησης ήταν πολύ πιο εύστοχα, όπως και οι προσπάθειες προσαρμογής της κίνησης στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών τους.

Πίνακας 80

Ενίσχυση Κινητικής Απόδοσης

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	8	4,0	24,2	24,2
	Λίγη	2	1,0	6,1	30,3
	Αρκετή	7	3,5	21,2	51,5
	Μέτρια	7	3,5	21,2	72,7
	Πολύ	4	2,0	12,1	84,8
	Πάρα πολύ	5	2,5	15,2	100,0
	Σύνολο	33	16,4	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	168	83,6		
Σύνολο		201	100,0		

6.2.4.5 Ρυθμική Αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων, εντάσσουν σε μεγάλο βαθμό δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής στο ημερήσιο πρόγραμμά τους, τις οποίες ως επί το πλείστον σχεδιάζουν και οργανώνουν μόνοι τους. Η ανάλυση των δεδομένων τόσο της συμμετοχικής όσο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στον τομέα αυτό επιβεβαιώνει την αρχική μας αίσθηση ότι στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτού του τομέα οι βρεφονηπιοκόμοι στηρίζονται σε ρυθμικές αντιληπτικές ικανότητες που δε φαίνεται να προήλθαν από κάποιο είδος τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των πρώτων εβδομάδων διαπιστώθηκε ότι η ένταξη της κίνησης στις δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τους συμμετέχοντες. Στην πλειοψηφία τους, μη γνωρίζοντας επαρκώς τις ρυθμικές αξίες καθώς και τις σχέσεις μεταξύ τους θεωρούσαν πιο αποτελεσματικό να στηρίζουν την εκτέλεση των ρυθμικών μοτίβων στην κίνηση. Για την ακρίβεια, η κίνηση προηγούνταν και καθοδηγούσε αποκλειστικά την εκτέλεση, χωρίς αυτό να εξασφαλίζει πάντα τη σωστή απόδοση των ρυθμικών στοιχείων. Επιπλέον, αναφερόμενοι στους λόγους ένταξης της κίνησης στις δραστηριότητες αυτού του τομέα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής τόνιζαν το βαθμό, που τα παιδιά την απολαμβάνουν, χωρίς να μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτές τους τις δηλώσεις κάποιον βαθύτερο προβληματισμό για τα «πώς» και τα «γιατί» στη χρήση της κίνησης στις ρυθμικές δραστηριότητες.

Δεδομένων των ρυθμικών αντιληπτικών δεξιοτήτων των βρεφών και των νηπίων (Bergeson & Trehub, 2006· Hannon & Johnson, 2005· Hannon & Trehub, 2005) καθώς και της σημασίας της επίσημης μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ρυθμικής τους αντίληψης (Habergger, 2010), οι επιμορφωτικές συναντήσεις, εστίασαν τόσο στη βελτίωση των ρυθμικών δεξιοτήτων εκτέλεσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όσο και στην ανάπτυξη της διδακτικής τους επάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες:

- ήρθαν σε επαφή με παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που αφορούν τη ρυθμική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συνέδεσαν τις ρυθμικές επιδόσεις των νηπίων με την ικανότητα ανάκλησης και αναγνώρισης των ρυθμικών μοτίβων, με το στάδιο ωρίμανσής τους καθώς και με την πολυτροπικότητα της μουσικής εμπειρίας (Abril, 2009· Habergger, 2010),
- ασκήθηκαν στην εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων με τη χρήση ρυθμικών συλλαβών και την αξιοποίηση του ρυθμού του λόγου (Brainin, 2009· Hoffman et al, 1996),
- πειραματίστηκαν με την κινητική απόδοση ρυθμικών ερεθισμάτων, εστιάζοντας στον τρόπο, που η κίνηση μπορεί να ενδυναμώσει τη ρυθμική αντίληψη (Abril, 2009),
- εφάρμοσαν τρόπους οπτικής αναπαράστασης των ρυθμικών μοτίβων (Ardita, 2009),

- ασχολήθηκαν με ζητήματα μεθοδολογίας και έθεσαν τις βασικές διδακτικές αρχές, οι πιο σημαντικές εκ των οποίων είναι η ανάγκη δημιουργίας ρυθμικού λεξιλογίου, η χρήση ρυθμικών μοτίβων με περιορισμένο αριθμό χτύπων (αύξηση με την ηλικία και τη μουσική εμπειρία), η βίωση του ρυθμού με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (κρουστά όργανα, κίνηση, λόγος, εικονική και συμβολική αναπαράσταση) και η προσαρμογή του στις ατομικές ικανότητες του παιδιού (Habergger, 2010).

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων για τον προσδιορισμό των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής αξιολογήθηκε η ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης κατάλληλων ρυθμικών μοτίβων, στην οποία συμπεριλήφθηκε και η ικανότητα ρυθμικής απαγγελίας, η κατανόηση μουσικών εννοιών καθώς και η επιλογή κατάλληλων μουσικών οργάνων. Αξιολογήθηκε επίσης η χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της κατανόησης και της εκτέλεσης των ρυθμικών μοτίβων από τους μαθητές.

Αρχικά οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν δυσκολίες τόσο με την εκτέλεση των ρυθμικών σχημάτων και ιδιαίτερα αυτών, που ξεκινούσαν με πιο γρήγορες ρυθμικές αξίες (όγδοα), όσο και με την απόδοση του ρυθμού του λόγου σε μικρά δίστιχα ή παροιμίες. Στις γραπτές αξιολογήσεις των πρώτων εβδομάδων διακρίνουμε την ανάγκη απλούστευσης κάποιων δραστηριοτήτων:

«Δεν ακολουθήσαμε την εφαρμογή στο σημείο παύσεις- αγάλματα, γιατί θεωρήσαμε ότι θα κούραζε την ομάδα των μικρών παιδιών.» (B₅)

«Τα παιδιά δε χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Ακολούθησαν όλοι τους ίδιους ρυθμούς για να μη μπερδευτούν και κάναμε την κίνηση των πλανητών σαν μια μικρή ιστορία.» (B₅)

Απέφευγαν επίσης να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα, *«... χτυπήσαμε το ρυθμό με τα χέρια και όχι με τα μουσικά όργανα.» (B₅)*, *«Δεν το κάναμε με μουσικά όργανα. Μόνο με κινήσεις και ήχους του σώματος» (B₂)*, και παρέλειπαν να δικαιολογούν τη μη επίτευξη κάποιων στόχων παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα σαν αδυναμία των μαθητών τους να ανταποκριθούν. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Λίγα παιδιά κατάφεραν να αυτοσχεδιάσουν με το ρυθμό του λόγου.» (B₅)

«... τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν την αλλαγή του ρυθμού...» (B₁)

«... δυσκολεύτηκαν να χτυπούν στις κουκίδες (γραφική σημειογραφία)...» (B₃)

Μετά την έβδομη εβδομάδα της επιμόρφωσης, ήταν περισσότερο εμφανής η βελτίωση των ρυθμικών τους δεξιοτήτων εκτέλεσης, την οποία διαπίστωναν και οι ίδιοι στην αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων ρυθμικής αγωγής. Ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευσή τους φάνηκε η χρήση ρυθμικών συλλαβών καθώς επίσης και η λεκτική απόδοση των ρυθμών. Η μέχρι τότε πρακτική τους να μεταφράζουν την κίνηση σε ρυθμό προκειμένου να εκτελούν ρυθμικά μοτίβα δεν απορρίφθηκε. Αντιθέτως ενισχύθηκε, δόθηκε όμως ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που η μεγαλύτερη ακρίβεια της κίνησης οδηγεί σε μεγαλύτερη ακρίβεια της ρυθμικής της απόδοσης. Κυρίως σκοπός ήταν όλες αυτές οι πρακτικές στον τομέα της ρυθμικής αγωγής να αποτελέσουν για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής εργαλεία για δια βίου χρήση (Hoffman et al, 1996).

Στη μεγάλη πλειοψηφία (73,3%) των δραστηριοτήτων ρυθμικής αγωγής, που υλοποιήθηκαν, όπως προκύπτει από τον πίνακα, που ακολουθεί, η ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης κατάλληλων ρυθμικών μοτίβων καθώς και η ικανότητα των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν το ρυθμό του λόγου αξιολογήθηκε πολύ θετικά (άνω του μετρίου). Μελετώντας την ατομική πορεία των συμμετεχόντων, διαπιστώνεται ότι και στους δύο τομείς δραστηριοτήτων (ρυθμική αγωγή και ενορχήστρωση), στους οποίους αξιολογήθηκε η συγκεκριμένη κατηγορία παρατήρησης, πέντε (5) από τους επτά (7) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής σημείωσαν πρόοδο (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 16).

Πίνακας 81

Ικανότητα Παραγωγής και Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων, Ρυθμικής Απαγγελίας

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	8	25,0	26,7
	Άνω του μετρίου	22	68,8	73,3
	Σύνολο	30	93,8	100,0
Ελλιπείς τιμές	Μη διαθέσιμη πληροφορία	2	6,3	
Σύνολο		32	100,0	

Διαπιστώθηκε επίσης η ύπαρξη σχέσης συσχέτισης ($p=0,048$) της συγκεκριμένης κατηγορίας παρατήρησης με την ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής στο επίπεδο των μαθητών τους. Στον σχετικό πίνακα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 17)

παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό δραστηριοτήτων (70%) έχει ταυτόχρονα θετική αξιολόγηση και στις δυο κατηγορίες παρατήρησης. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως η ευχέρεια που απέκτησαν σταδιακά οι συμμετέχοντες, να εκτελούν τα κατάλληλα ρυθμικά σχήματα, η αίσθηση του εσωτερικού παλμού καθώς και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν το ρυθμό του λόγου και να αυτοσχεδιάζουν με αυτόν, αύξησε τις δυνατότητές τους. Κατά συνέπεια στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα δεν είχαν ως μοναδικό κριτήριο στην επιλογή των ρυθμικών μοτίβων τι μπορούν οι ίδιοι να εκτελέσουν, αλλά τι βρίσκεται πιο κοντά στο επίπεδο και στις δυνατότητες των μαθητών τους.

Η κατανόηση μουσικών εννοιών κρίθηκε πολύ ικανοποιητική (άνω του μετρίου) στη μεγάλη πλειοψηφία (71,9%) των δραστηριοτήτων ρυθμικής αγωγής. Ερευνώντας την ύπαρξη σχέσης συσχέτισης της συγκεκριμένης κατηγορίας παρατήρησης με άλλες, διαπιστώνουμε ότι αυτή εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με κατηγορίες, που σχετίζονται τόσο με το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος όσο και με τις μεθοδολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η σε βάθος αντίληψη των μουσικών εννοιών, που αφορούν τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, συμβάλλει:

- στην παραγωγή κατάλληλων ρυθμικών μοτίβων ($p < 0,001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 18), πράγμα που καθιστά τον εκπαιδευτικό ένα σωστό μοντέλο προς μίμηση ($p = 0,002$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 21)
- στην προετοιμασία κατάλληλης λεκτικής καθοδήγησης ($p = 0,0049$), ώστε να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 19)
- στη δυνατότητα προσαρμογής του τρόπου διδασκαλίας στο επίπεδο, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών ($p = 0,004$), (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 20).

Πίνακας 82

Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών και Εννοιών (Ακρίβεια)

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	9	28,1	28,1
	Άνω του μετρίου	23	71,9	100,0
	Σύνολο	32	100,0	100,0

Η επιλογή των μουσικών οργάνων κρίθηκε κατάλληλη στις περισσότερες δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής (62,5%), όπως ακριβώς και στους άλλους δύο

τομείς δραστηριοτήτων, στους οποίους αξιολογήθηκε (ενορχήστρωση, αυτοσχεδιασμός). Αποδεικνύεται ότι, αν και η χρήση τους αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με επιφυλακτικότητα, όπως ήδη αναφέραμε, η συστηματική ένταξη των μουσικών οργάνων στις δραστηριότητες, που εφαρμόζουν, μπορεί να τους δώσει την ευχέρεια να κάνουν πιο εύστοχες επιλογές.

Πίνακας 83

Επιλογή Κατάλληλων Μουσικών Οργάνων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	12	37,5	37,5	37,5
	Ανω του μετρίου	20	62,5	62,5	100,0
	Σύνολο	32	100,0	100,0	

Η χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης και κατανόησης των ρυθμικών μοτίβων ήταν και σε αυτό τον τομέα δραστηριοτήτων πολύ περιορισμένη. Στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους θεωρήθηκε σημαντικό οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν τις καινούργιες ρυθμικές έννοιες και ρυθμικές σχέσεις ακολουθώντας τη διαδοχή από την ενεργό στη συμβολική αναπαράσταση τους (Bruner, 1974). Παρόλα αυτά, αν και πειραματίστηκαν με πρακτικές όπως η χρήση χειρονομιών και κινήσεων, οι εικονικές και γραφικές παραστάσεις καθώς και η χρήση ρυθμικών συλλαβών, μάλλον δεν αισθάνθηκαν έτοιμοι να τις εντάξουν στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων ρυθμικής αγωγής στον ίδιο βαθμό. Το αξιοσημείωτο είναι βέβαια ότι στις περισσότερες περιπτώσεις όπου ακολουθήθηκε κάποια από αυτές τις μεθοδολογικές πρακτικές, η εφαρμογή της αξιολογήθηκε θετικά.

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν κυρίως χειρονομίες και κινήσεις, οι οποίες κρίθηκαν πάρα πολύ αποτελεσματικές στο μεγαλύτερο ποσοστό (50%) των δραστηριοτήτων ρυθμικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες σημείωσαν βελτίωση στον τρόπο χρήσης αυτής της πρακτικής (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 22). Πολύ πιο περιορισμένα (15,6 %) χρησιμοποιήθηκαν εικονικές αναπαραστάσεις, οι οποίες ως επί το πλείστον αξιολογήθηκαν πολύ θετικά, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις επιλέχθηκε η χρήση γραφικής σημειογραφίας (6,3%) και ρυθμικών συλλαβών (3,1 %).

Πίνακας 84

Ενίσχυση Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων: Χειρονομίες, Κινήσεις

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	12	6,0	37,5	37,5
	Λίγη	1	,5	3,1	40,6
	Αρκετή	1	,5	3,1	43,8
	Μέτρια	2	1,0	6,3	50,0
	Πάρα πολύ	16	8,0	50,0	100,0
	Σύνολο	32	15,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	169	84,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 85

Ενίσχυση Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων: Εικονικές Αναπαραστάσεις

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	27	13,4	84,4	84,4
	Αρκετή	1	,5	3,1	87,5
	Πάρα πολύ	4	2,0	12,5	100,0
	Σύνολο	32	15,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	169	84,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 86

Ενίσχυση Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων: Σύμβολα, Γραφική Σημειογραφία

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	30	14,9	93,8	93,8
	Πάρα πολύ	2	1,0	6,3	100,0
	Σύνολο	32	15,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	169	84,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 87

Ενίσχυση Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων: Ρυθμικές Συλλαβές (τα, τι-τι)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Καθόλου	31	15,4	96,9	96,9
	Αρκετή	1	,5	3,1	100,0
	Σύνολο	32	15,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	169	84,1		
Σύνολο		201	100,0		

6.2.4.6 Αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, ηχοϊστορίες

Ο τομέας μουσικής δημιουργίας, στον οποίο ανήκουν οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, επιλέχθηκε πολύ λιγότερο (10,9%) συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς. Αυτό αποτελεί σημαντική ένδειξη της πολύ μικρής εξοικείωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με αυτό το είδος δραστηριοτήτων, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία δίνονται λίγες ευκαιρίες στους μαθητές προσχολικής ηλικίας να παίξουν δημιουργικά με τους ήχους και να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη προσωπική σχέση με τη μουσική (Δογάνη, 2012· Nardo et al, 2006· Young, 2009). Αν και σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών επισημαίνουν την παιδαγωγική αξία των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας, ως μια ιδιαίτερη μορφή βιωματικής γνώσης (Κανελλόπουλος, 2010), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην καθοδήγηση μουσικών εμπειριών σε ένα πλαίσιο δημιουργικής εξερεύνησης και ελεύθερης μουσικής έκφρασης (βλ. Woodward, 2009).

Αντιμετωπίζοντας τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας ως τον ακρογωνιαίο λίθο μιας μουσικής παιδαγωγικής που στοχεύει στον περιορισμό του διδακτισμού και αναδεικνύει τη σημασία της προσωπικής νοηματοδότησης της μουσικής εμπειρίας (Κανελλόπουλος, 2010), το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων επικεντρώθηκε:

- στην παιδαγωγική αξία και λειτουργία των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας (Κανελλόπουλος, 2010· Kartomi, 1991),
- στους τύπους δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας, που έχουν νόημα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kratus, 1991, 1995),
- στο ρόλο του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα (Κανελλόπουλος, 2010· Scott-Kassner, 1999),
- στα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών σταδίων των αυτοσχεδιαστικών ικανοτήτων των παιδιών (Kratus, 1991, 1995),
- στη χρήση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων καθώς και απλών δομικών χαρακτηριστικών στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (ο.π.),

- στη σημασία του αναστοχασμού στις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (Κανελλόπουλος, 2010).

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων για τη διερεύνηση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο τομέα αξιολογήθηκε:

- η ενσωμάτωση μουσικών δομών,
- τα χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης, όπως η ύπαρξη σταθερού ρυθμού, η ένταξη μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων, η εύστοχη αξιοποίηση μουσικών ιδεών των μαθητών,
- η ικανότητα μεταφοράς διάθεσης μέσω του μουσικού πειραματισμού,
- η κατάλληλη επιλογή και η δημιουργική χρήση των μουσικών οργάνων,
- η χρήση της φωνής.

Κατά την προετοιμασία των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας στις εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις, θεωρήθηκε σημαντικό να εξασφαλιστεί ένα κλίμα αποδοχής και θετικής εξερεύνησης, το οποίο, σύμφωνα με τη Woodward (2009), ενισχύει την ελεύθερη μουσική έκφραση των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ήρθαν αντιμέτωποι με μια διαφορετική ερμηνεία του «λάθους», που τους έδωσε τη δυνατότητα να διευρύνουν το δυναμικό των ιδεών τους και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες, που τους προσέφεραν οι προσπάθειες για πιο εύστοχες επιλογές ήχων, ρυθμών και μελωδιών (Κανελλόπουλος, 2010). Έχοντας την αίσθηση ότι ο κίνδυνος παρέκκλισης ήταν πολύ πιο μικρός, ενεπλάκησαν στη δημιουργική διαδικασία με πιο αυθόρμητο τρόπο, μπαίνοντας στο ρόλο του μουσικού δημιουργού. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, η επαφή τους με τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα ήταν για τους ίδιους μια αποκαλυπτική εμπειρία, η οποία τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι είναι σε θέση να παράγουν μουσική.

Από τους πρώτους κιόλας πειραματισμούς τους διαπιστώθηκε ότι αισθάνονταν περισσότερο ασφαλείς με τις πιο δομημένες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης. Πιθανότατα αυτές κάλυπταν την εσωτερική τους ανάγκη για έλεγχο του παραγόμενου αποτελέσματος (Woodward, 2009), η οποία εκφραζόταν πολλές φορές και λεκτικά. Έκδηλη ήταν η έκπληξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μετά τις πρώτες ακροάσεις των ηχογραφημένων αυτοσχεδιασμών τους, ενδεχομένως λόγω της δυσκολίας τους να φανταστούν από πριν το αποτέλεσμα των μουσικών τους

πειραματισμών. Η ακρόαση των αυτοσχεδιασμών τους τους επέτρεπε την «αναδρομική» θεώρηση του παραγόμενου έργου καθώς και τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς του (Κανελλόπουλος, 2010). Για την επιμορφώτρια, ο λεκτικός σχολιασμός λειτούργησε ως ένα σημαντικό μέσο αξιολόγησης της μουσικής κατανόησης των συμμετεχόντων και ταυτοχρόνως ως ένα αποτελεσματικό μέσο προσανατολισμού της προσοχής τους σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή και η ανάπτυξη των μουσικών ιδεών. Ο εντοπισμός των μορφολογικών και δομικών στοιχείων στις πιο δομημένες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, έκανε το παραγόμενο έργο να έχει περισσότερο «νόημα» για τους συμμετέχοντες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ίδιοι, ίσως λόγω των αναγνωρίσιμων μουσικών χαρακτηριστικών του.

Παρόλα αυτά, στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας διαπιστώνουμε, σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (95,5%), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν ενσωμάτωσαν μουσικές δομές στις συνθέσεις τους. Μόνο σε ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,5%) των δραστηριοτήτων αυτού του τομέα διακρίνουμε την προσπάθεια ύπαρξης κάποιας συγκεκριμένης φόρμας. Αν και ο προτεινόμενος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων περιελάμβανε προτάσεις, που αφορούσαν τον τρόπο επεξεργασίας των μουσικών ιδεών με επαναλήψεις, παραλλαγές ή άλλους τρόπους σύνδεσης, οι λίγες προσπάθειες των συμμετεχόντων προς αυτή την κατεύθυνση κρίθηκαν ελλιπείς.

Πίνακας 88
Ενσωμάτωση Μουσικών Δομών (Φόρμα)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	21	10,4	95,5	95,5
	Ελλιπής	1	,5	4,5	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μουσικών τους συνθέσεων, σε πολύ λίγες περιπτώσεις παρατηρήθηκε η ύπαρξη σταθερού ρυθμού (13,6%), ενώ πολύ περιορισμένη ήταν η χρήση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων (22,7%), η οποία στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων δεν κρίθηκε ικανοποιητικά επαρκής.

Πίνακας 89
Σταθερός Ρυθμός

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	19	9,5	86,4	86,4
	Ελλιπής	2	1,0	9,1	95,5
	Πολύ καλός	1	,5	4,5	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Πίνακας 90
Χρήση Μελωδικών και Ρυθμικών Μοτίβων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	17	8,5	77,3	77,3
	Ελλιπής	3	1,5	13,6	90,9
	Αρκετά καλή	1	,5	4,5	95,5
	Πολύ καλή	1	,5	4,5	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε καμία από τις βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας δεν επιχειρήθηκε η ένταξη μουσικών ιδεών των μαθητών, όπως προκύπτει από τον πίνακα που ακολουθεί. Ακόμη και στις ηχοϊστορίες, με τις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση, δίνονταν πολύ λίγες ευκαιρίες στα παιδιά να προτείνουν τρόπους δημιουργικής ένταξης των ήχων καθώς επίσης και μικρά χρονικά περιθώρια στις μουσικές ιδέες να αναπτυχθούν. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνονται αμήχανοι μπροστά στη διατύπωση προτάσεων, που θα άλλαζαν τον αρχικό σχεδιασμό της δραστηριότητας. Κατά πάσα πιθανότητα, η δυσκολία έγκειται στον τρόπο διαχείρισης αυτών των ιδεών και στον τρόπο ένταξής τους στη διαδικασία υλοποίησης της μουσικής σύνθεσης.

Πίνακας 91
Εύστοχη Ένταξη των Ιδεών των Μαθητών στις Δραστηριότητες Αυτοσχεδιασμού

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	22	10,9	100,0	100,0
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Συνήθως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυριαρχικός. Δεν καθοδηγούσε, άλλα πρότεινε έναν συγκεκριμένο τρόπο μουσικής εκτέλεσης, μουσικής έκφρασης, τον οποίο οι μαθητές του καλούνταν να μιμηθούν. Το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας δεν είχε το χαρακτήρα μιας παιγνιώδους εξερεύνησης. Αναλύοντας περισσότερο τον τρόπο, με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα, προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία, που αντικατοπτρίζουν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να ισορροπήσουν την ανάγκη ελέγχου των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων με την ανάγκη να καλλιεργήσουν την ελεύθερη μουσική έκφραση των παιδιών (βλ. Woodward, 2009). Στην πραγματικότητα, οι μικροί μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να έρθουν αντιμέτωποι με τα αληθινά «μουσικά προβλήματα», που εμφανίζονται μέσα από την καθεαυτό μουσική πράξη (Elliot, 1995, 2005) και να βρουν κάποια λύση. Οι εμπειρίες στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, που τους εξασφάλισε η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, φαίνεται, ότι ήταν αρκετές, ώστε να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ένα δημιουργικό στοχασμό σχετικά με τις δυνατότητες των ίδιων και των παιδιών να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Ωστόσο δεν ήταν αρκετές, ώστε να διαμορφώσουν την πρακτική τους και τον τρόπο, που καθοδηγούν τους μαθητές τους.

Από τον ακόλουθο πίνακα, διαπιστώνουμε ότι, αν και πρόκειται για δραστηριότητες, που αποτελούν τον κατεξοχήν τομέα του μουσικού πειραματισμού και της εξερεύνησης, σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δραστηριοτήτων (40,9%) δε δόθηκαν τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές. Ακόμη και στις περιπτώσεις, που τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παίξουν δημιουργικά με τους ήχους, αυτό έγινε σε πολύ μικρό βαθμό (22,7 % ελάχιστες και 13,6% αρκετές ευκαιρίες).

Πίνακας 92

Ευκαιρίες για Πειραματισμό (οι μαθητές συν – ερευνητές του ήχου)

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχαν	9	4,5	40,9	40,9
	Ελάχιστες	5	2,5	22,7	63,6
	Αρκετές	3	1,5	13,6	77,3
	Πολλές	4	2,0	18,2	95,5
	Πάρα πολλές	1	,5	4,5	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Παρά την προφανή λοιπόν αδυναμία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να δημιουργήσουν στους μαθητές τους τον κατάλληλο «χώρο και χρόνο, ώστε να σκέφτονται μουσικά» (Dogani & Henessy, 2002, σελ. 174), από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων αποδεικνύεται ότι ήταν σε θέση να εξασφαλίσουν τα κατάλληλα υλικά για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας. Σύμφωνα με τους πίνακες, που ακολουθούν, η επιλογή των μουσικών οργάνων κρίθηκε κατάλληλη στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων (63,3%), χωρίς όμως οι μαθητές να έχουν πολλές ευκαιρίες να εξερευνήσουν τη μουσική, που προκύπτει από τους διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού ή τους διαφορετικούς συνδυασμούς των μουσικών οργάνων (βλ. Glover, 2000).

Πίνακας 93

Επιλογή Κατάλληλων Μουσικών Οργάνων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Κάτω του μετρίου	8	36,4	36,4	36,4
	Ανω του μετρίου	14	63,6	63,6	100,0
	Σύνολο	22	100,0	100,0	

Πίνακας 94
Δημιουργική Χρήση Μουσικών Οργάνων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	19	9,5	86,4	86,4
	Ελάχιστη	2	1,0	9,1	95,5
	Πάρα πολύ	1	,5	4,5	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Αξιοσημείωτη στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα είναι η χρήση της φωνής. Διαπιστώνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων (59,1%) οι συμμετέχοντες επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους στους μουσικούς τους πειραματισμούς με τα παιδιά και αυτό το έκαναν ως ένα βαθμό (31,8% μέτρια-πολύ-πάρα πολύ καλή) με τον κατάλληλο τρόπο. Αξίζει να επισημανθεί ότι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες σημείωσαν πρόοδο στη χρήση της φωνής τους στις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 23), η οποία έγινε περισσότερο εμφανής από την ένατη εβδομάδα της επιμόρφωσης και έπειτα.

Πίνακας 95
Χρήση Φωνής στον Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση από τους Συμμετέχοντες

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	9	4,5	40,9	40,9
	Ελλιπής	1	,5	4,5	45,5
	Αρκετά καλή	5	2,5	22,7	68,2
	Μέτρια καλή	2	1,0	9,1	77,3
	Πολύ καλή	1	,5	4,5	81,8
	Πάρα πολύ καλή	4	2,0	18,2	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

Τέλος η ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να εκφράσουν κάποια συγκεκριμένη διάθεση μέσω των μουσικών τους πειραματισμών αποδείχθηκε ένα από τα λιγότερο δυνατά σημεία των μουσικών τους δεξιοτήτων. Παρατηρούμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας (77,3%) δεν

έγινε καμία τέτοια προσπάθεια, ενώ στις περιπτώσεις, στις οποίες επιχειρήθηκε, το αποτέλεσμα δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Πιθανότατα η αδυναμία τους να εκφράσουν μουσικά μια εξωμουσική κατάσταση απαιτεί μια πιο δημιουργική κατανόηση και χρήση των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (Glover & Young, 1999, οπ. αναφ. στο Κανελλόπουλος, 2010). Λύση θα μπορούσε να προσφέρει η συστηματικότερη ενασχόληση με την αυτοσχεδιαστική δημιουργία, η οποία ξεκινώντας ακόμη και με αφορμή μια μουσική έννοια θα μπορούσε να συντελέσει στην ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου τρόπου σκέψης για τη μουσική πράξη (Κανελλόπουλος, 2010) προσανατολισμένου στη δημιουργία νοήματος.

Πίνακας 96

Έκφραση Διάθεσης μέσω των Μουσικών Πειραματισμών των Συμμετεχόντων

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες τιμές	Δεν υπήρχε	17	8,5	77,3	77,3
	Ελλιπής	1	,5	4,5	81,8
	Μέτρια καλή	2	1,0	9,1	90,9
	Πολύ καλή	2	1,0	9,1	100,0
	Σύνολο	22	10,9	100,0	
Ελλιπείς τιμές	Δεν αφορά τη δραστηριότητα	179	89,1		
Σύνολο		201	100,0		

6.3 Οι Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής Αξιολογούν το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τον τρόπο, που η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων και επηρέασε το εκπαιδευτικό τους έργο, διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε από την ερευνήτρια στο χώρο εργασίας τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να δοθούν περαιτέρω διευκρινήσεις. Αν και προβλέφθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών κατά τη συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες προτίμησαν να συμμετάσχουν σε αυτή τη διαδικασία επώνυμα.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε έξι (6) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (βλ. Παράρτημα, σελ. 395), ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους να διατυπώσουν ποικίλα σχόλια και παρατηρήσεις, τα οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν ενδιαφέροντα στοιχεία και να συμβάλουν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων του. Με τις δυο πρώτες ερωτήσεις διερευνάται ο βαθμός, στον οποίο το επιμορφωτικό πρόγραμμα κάλυψε τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων και ο τρόπος με τον οποίο επηρέασε την πρακτική τους. Με τις δυο επόμενες, διερευνώνται οι γνώσεις και δεξιότητες, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν ότι ανέπτυξαν καθώς και ποιες από αυτές κρίνουν ότι θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον. Η πέμπτη ερώτηση αναφέρεται στις δυσκολίες και στα εμπόδια που αντιμετώπισαν, ενώ η τελευταία αφορά το περιεχόμενο ενός μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος μουσικής αγωγής, που θα τους ενδιέφερε να παρακολουθήσουν.

Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων απορρέουν τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, χωρίς να ακολουθείται σε όλες τις περιπτώσεις η συγκεκριμένη σειρά των ερωτήσεων. Τα δεδομένα, τα οποία προκύπτουν, εντάσσονται σε τρεις βασικούς εννοιολογικούς άξονες, οι οποίοι αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος, στους παράγοντες εκείνους, που λειτούργησαν ως εμπόδια και δυσκολίες, καθώς και στα χαρακτηριστικά ενός χρήσιμου για τους συμμετέχοντες μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος μουσικής αγωγής. Προκειμένου να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα προς διερεύνηση ζητήματα στα σημεία που κρίνεται

σκόπιμο τα δεδομένα του ερωτηματολογίου συνδυάζονται με αυτά που προκύπτουν από την ανάλυση των γραπτών αξιολογήσεων των δραστηριοτήτων, οι οποίες εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

6.3.1 Αποτελεσματικότητα επιμορφωτικού προγράμματος

6.3.1.1 Γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν

Με βάση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συντέλεσε στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για το μέλλον. Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Η ικανότητα χρήσης και ένταξης των μουσικών οργάνων στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν είναι από τις δεξιότητες, που αναφέρθηκε από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες, με μια μόνο εξαίρεση (B5):

B6: «Θεωρώ ότι βελτιώθηκα αρκετά στη χρήση κάποιων μουσικών οργάνων...»

B3: «... Μάθαμε να χρησιμοποιούμε και να εντάσσουμε τα μουσικά όργανα πάνω στην κίνηση...»

B4: «... Να αναγνωρίζω τις νότες και να μπορώ να εκτελώ ρυθμικά μοτίβα με τα μουσικά όργανα...»

B2: «... Να χρησιμοποιώ μουσικά όργανα στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων...»

- ✓ Οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) βρεφονηπιοκόμους εστίασαν στη σωστή τοποθέτηση της φωνής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, το πρόγραμμα τους βοήθησε:

B3: «... Να αντιλαμβανόμαστε το ρυθμό, την τονικότητα των τραγουδιών. Αναπτύξαμε ισορροπία... στη μελωδία, στη φωνή.»

B2: «... να ξεκινώ πιο σωστά τονικά τα τραγούδια..»

B6: «... στο συνδυασμό μουσικών οργάνων και φωνής.»

- ✓ Η ανάπτυξη της κίνησης (B3, B5) και η εξοικείωση με την εκφραστική κίνηση στις δραστηριότητες δραματοποίησης (B1) ήταν μια από τις δεξιότητες την οποία τρεις (3) από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι ανέπτυξαν.
- ✓ Δύο (2) από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής αναφέρονται στην ανάπτυξη του τρόπου αντίληψης των χαρακτηριστικών του ήχου:

B1: «(Ανέπτυξα την) ανταπόκριση στα χαρακτηριστικά του ήχου, μέσα από πολλές δραστηριότητες (κίνηση, τραγούδι, ακρόαση, χρήση μουσικών οργάνων) με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων...»

B4: «... (έμαθα) να εκφράζομαι μέσα από ήχους και να το μεταφέρω και στα παιδιά.»

- ✓ Η κατανόηση μουσικών όρων είναι ακόμη μια από τις δεξιότητες, που αναγνωρίζουν δύο (B6, B7) εκ των συμμετεχόντων, ενώ γίνονται μεμονωμένες αναφορές στη γνώση της μουσικής σημειογραφίας (B4) και σε κάποιες μη μουσικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης (B1) καθώς και η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικότητας (B1).

Επισημαίνεται ότι και οι επτά (7) εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες, που ανέπτυξαν στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Οι τέσσερις (B1, B2, B5, B7) από αυτούς στις απαντήσεις τους επικεντρώνονται στη μελλοντική εφαρμογή των προτεινόμενων από το επιμορφωτικό πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων, τονίζοντας την ανάγκη προσαρμογής τους στο επίπεδο των μαθητών τους:

B7: «Ό,τι διαπραγματευτήκαμε στο (επιμορφωτικό) πρόγραμμα, θα το προσαρμόσω και θα το χρησιμοποιήσω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο κάθε φορά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.»

B2: «Όλες (θα τις εφαρμόσω), ανάλογα κάθε φορά με το επίπεδο και την ηλικία των παιδιών»

Κάποιο άλλοι (B6, B4) εστιάζουν στην ένταξη των μουσικών οργάνων στη μελλοντική εφαρμογή δραστηριοτήτων μουσικής:

B6: «Πιστεύω σίγουρα ότι στο μέλλον οι περισσότερες μουσικές δραστηριότητες θα καλύπτονται με μουσικά όργανα, λόγω της εξοικείωσής μου μ' αυτά.»

B4: «(Θα) συνοδεύω με μουσική από τα μουσικά όργανα παιχνίδια και δράσεις των παιδιών. Θα βάλω στο ημερήσιο πρόγραμμα μουσικά όργανα...»

Μια μόνο από τις απαντήσεις διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες και επικεντρώνεται στις συνέπειες που θα έχει για τα παιδιά η ανάπτυξη των δικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων: «Όλες ανεξαιρέτως (οι δεξιότητες) είναι σημαντικές και απαραίτητες... Τα παιδιά θα αγαπήσουν τη μουσική, θα έρθουν πιο κοντά με τα μουσικά όργανα και θα αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητά τους.» (B3).

6.3.1.2 Τρόποι με τους οποίους το επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε το εκπαιδευτικό τους έργο

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε θετικά το εκπαιδευτικό έργο και των επτά (7) συμμετεχόντων. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν χαρακτηριστικά:

B1: «Το πρόγραμμα ήταν μια καταπληκτική εμπειρία, που πλούτισε και αναβάθμισε το εκπαιδευτικό μας έργο...»

B6: «Το επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και μάλιστα θετικά. Έχουμε ήδη εντάξει στο καθημερινό μας πρόγραμμα πολλές δραστηριότητες μουσικής αγωγής...»

B7: «Το πρόγραμμα μουσικής αγωγής λειτούργησε προσθετικά στις γνώσεις μου για το θέμα...»

Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τους τομείς, στους οποίους η επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν περισσότερο αισθητή για τους συμμετέχοντες:

- Οι πέντε (B1, B2, B5, B6, B7) από τους επτά ερωτώμενους εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα μεθοδολογίας και θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα τους βοήθησε :
 - να μάθουν τρόπους προσαρμογής των δραστηριοτήτων στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών τους (B1, B5),
 - να συνειδητοποιήσουν πως «τελικά όλες οι δραστηριότητες μπορούν να καλυφθούν με μουσική...» (B6) και να προσεγγίσουν τρόπους διαθεματικής ένταξης των μουσικών δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών (B5, B6, B7). Αντιπροσωπευτική είναι η απάντηση «Έμαθα να δουλεύω όλα όσα ήξερα με... μουσική...» (B5),
 - να έρθουν σε επαφή με «... καινούργιες ιδέες στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων...» ενώ, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει μια από τους εκπαιδευτικούς, «... κάποιες δραστηριότητες, που ήδη εφάρμοζα, έμαθα να τις ταξινομώ και να βάζω στόχους ανάλογα με το θέμα, που θέλω να εφαρμόσω.» (B2).
- Η ένταξη περισσότερων μουσικών δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού και η συνειδητοποίηση της αξίας τους στην αγωγή των παιδιών προσχολικής αγωγής αναφέρεται στις απαντήσεις τεσσάρων εκ των συμμετεχόντων:

B3: «... με βοήθησε να εντάξω τη μουσικοκινητική σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή διδασκαλία, να αντιληφθώ την αξία της μουσικής και να καλύψω τις ανάγκες των παιδιών.»

B6: «Έχουμε ήδη εντάξει στο καθημερινό μας πρόγραμμα πολλές δραστηριότητες μουσικής αγωγής και επίσης συνειδητοποιήσαμε ότι τελικά όλες οι δραστηριότητες μπορούν να καλυφθούν με μουσική.»

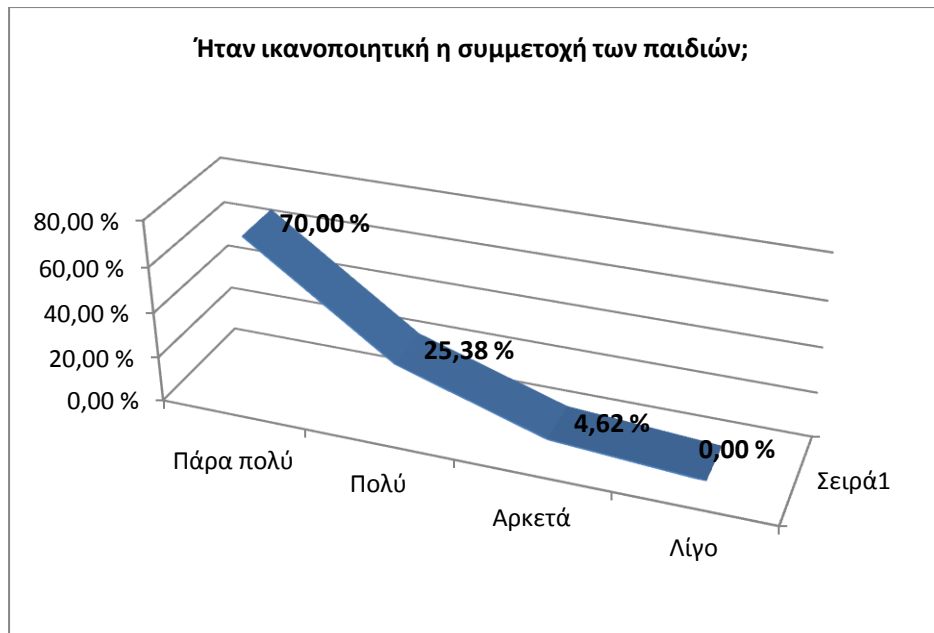
B4: «... μέσα απ' αυτές (τις δραστηριότητες) τα παιδιά ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες (π.χ. να αυτοσχεδιάζουν... να εξερευνούν κ.λ.π.).»

B7: «... Η επένδυση των δραστηριοτήτων με μουσική και μουσικά όργανα τις κάνουν πιο ελκυστικές και ενδιαφέρουσες.»

- Μια από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, πέρα από όλα τα άλλα επισημαίνει και κάποια χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος, που εξασφάλισαν τη συμμετοχή τους

B1: «... μας διασκέδασε, μας ψυχαγώγησε και μας έκανε πιο χαρούμενους κι αυτό φάνηκε από τη συμμετοχή των παιδιών σ' όλες τις δραστηριότητες. Ακόμη κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον μας ως την τελευταία στιγμή και μας έδωσε την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουμε...»

Η συμμετοχή των παιδιών, η οποία στην παραπάνω απάντηση χρησιμοποιήθηκε ως απόδειξη του αντίκτυπου που είχε στους μαθητές η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών, στις γραπτές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων κρίνεται από το σύνολο των ερωτώμενων ιδιαίτερα ικανοποιητική (70% πάρα πολύ και 25% πολύ).



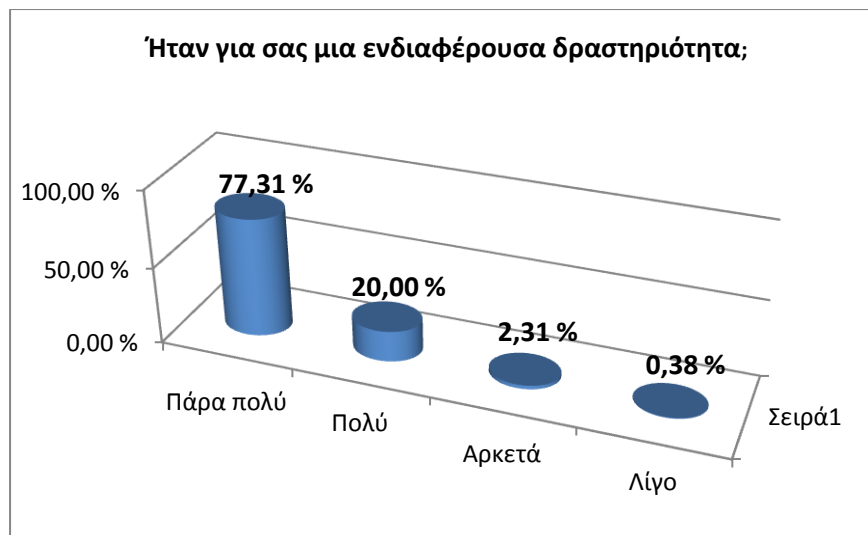
Γράφημα 1. Πόσο ικανοποιητική ήταν η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες;

6.3.1.3 Ο βαθμός κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών

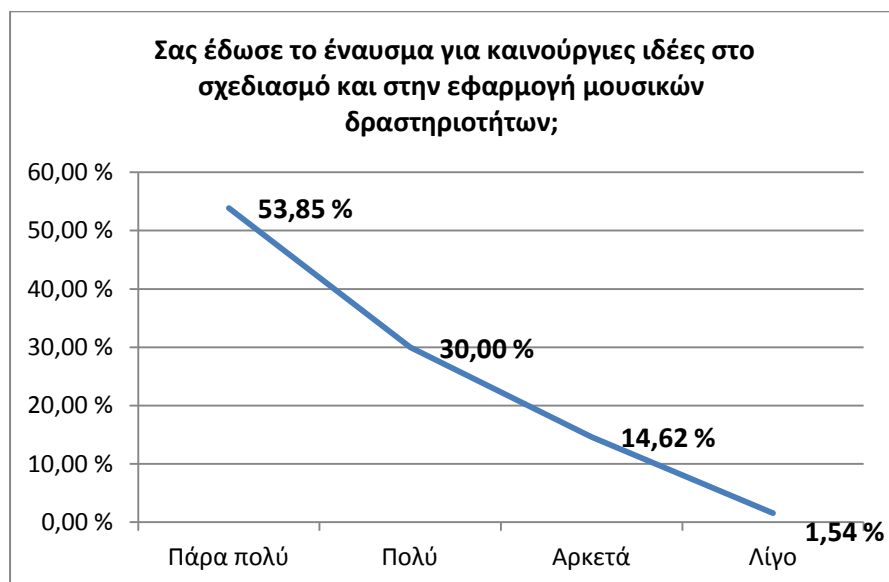
Το ερευνητικό πρόγραμμα κάλυψε σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιμορφωτικές ανάγκες και προσδοκίες και των επτά συμμετεχόντων, μια εκ των οποίων δηλώνει χαρακτηριστικά «Τις κάλυψε σε βαθμό πολύ περισσότερο από το προσδοκώμενο...», ενώ στη συνέχεια τονίζει «... Σίγουρα με έκανε να δω τη μουσική μ' άλλο μάτι στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.» (B6).

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (B2, B4, B5, B7) δικαιολογούν την απάντησή τους αναφερόμενοι στα μαθησιακά περιεχόμενα του προγράμματος, τα οποία ήταν «πολλά», «ποικίλα» και «καλά οργανωμένα», ταυτοχρόνως κάλυπταν «πολλές θεματικές ενότητες, απ' αυτές που εφαρμόζουμε στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα» (B2), ενώ το γεγονός ότι «οι δράσεις ήταν ανάλογες της ηλικίας και του επιπέδου των παιδιών» (B4) είχε ως αποτέλεσμα «τις περισσότερες φορές» την επίτευξη των στόχων.

Εκτιμώντας τα μαθησιακά περιεχόμενα και στις γραπτές αξιολογήσεις των δραστηριοτήτων, που εφάρμοσαν με τους μαθητές τους, οι συμμετέχοντες, θεωρούν ότι ήταν πάρα πολύ ενδιαφέροντα (77%) και τους έδωσαν σε σημαντικό βαθμό (54% πάρα πολύ και 30% πολύ) το έναυσμα για καινούργιες ιδέες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων.



Γράφημα 2. Πόσο ενδιαφέρουσα ήταν η μουσική δραστηριότητα που υλοποιήσατε;



Γράφημα 3. Σε τι βαθμό έδωσε το έναυσμα για καινούργιες ιδέες

Επίσης στις απαντήσεις τους όσον αφορά το βαθμό κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών τους, τρεις (B1, B3, B5) από τους συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην προσωπική συναισθηματική ικανοποίηση, που ένιωσαν, είτε γιατί γι' αυτούς το επιμορφωτικό πρόγραμμα «... ήταν μια μεγάλη ανάσα για το εκπαιδευτικό έργο που έχουμε αναλάβει.» (B3) και το «ευχαριστηθήκαμε πολύ» (B5), είτε γιατί η συμμετοχή τους σε αυτό βελτίωσε κατά κάποιον τρόπο την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκ των ερωτώμενων:

B1: «... Παράλληλα με συγκίνησε και με ενθουσίασε, γιατί με ώθησε να κάνω πράγματα, που δεν ήξερα ότι μπορούσα να ανταποκριθώ στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»

6.3.2 Δυσκολίες και εμπόδια στην επιμόρφωσή τους

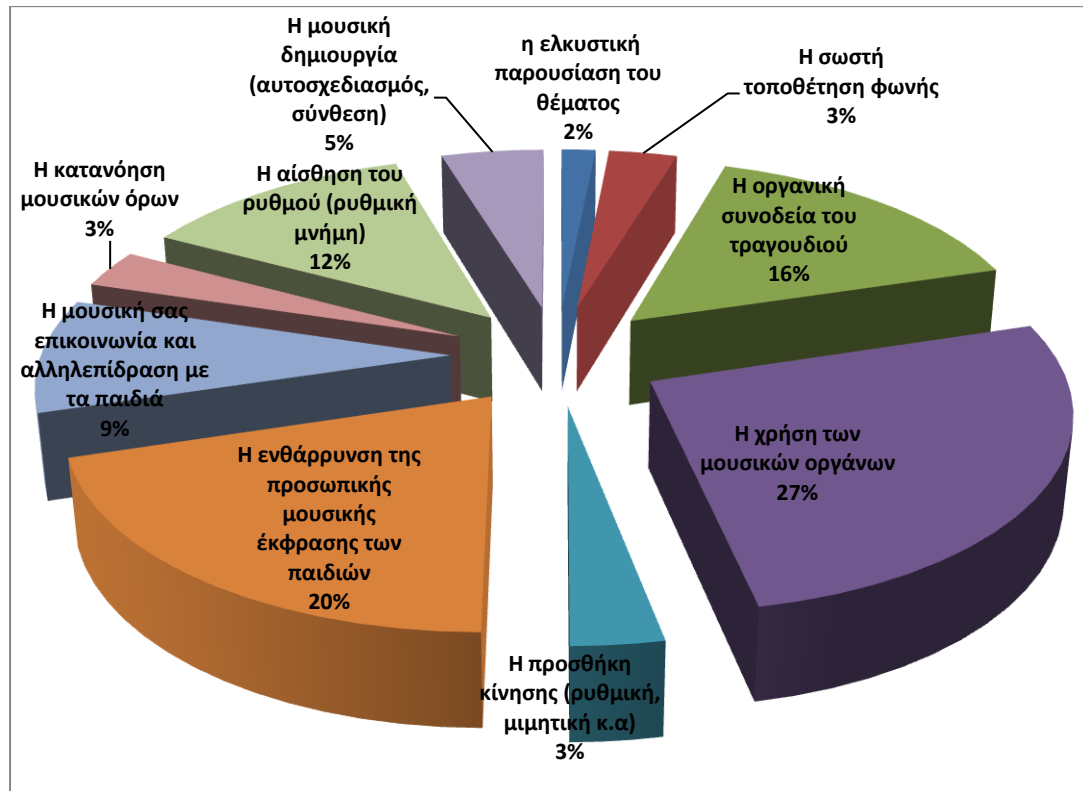
Απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δυσκολίες ή εμπόδια αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι τέσσερις (B1, B2, B6, B7) από τους επτά (7) συμμετέχοντες εστιάζουν στη χρήση των μουσικών οργάνων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους εκπαιδευτικούς «... η μόνη δυσκολία ήταν η χρήση μουσικού οργάνου, γιατί δε ξέρω μουσική ή μουσικό όργανο.» (B1). Επίσης τρεις από τους ερωτώμενους (B3, B6, B7) θεωρούν ότι η σωστή τοποθέτηση της φωνής ήταν πολύ απαιτητική γι' αυτούς, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με ενόργανη συνοδεία, δηλώνοντας χαρακτηριστικά: «Σίγουρα υπήρχε μια δυσκολία στο να συνδυάσω τη χρήση μουσικού οργάνου και τη σωστή τοποθέτηση φωνής, καθώς δεν ήμουν τόσο εξοικειωμένη μ' αυτό.» (B6).

Υπάρχουν και κάποιες μεμονωμένες απαντήσεις οι οποίες αναφέρονται σε δυσκολίες στην «κατανόηση μουσικών όρων από τα παιδιά» (B5), σε περιορισμούς που δημιούργησε η έλλειψη συντονισμού με τους συναδέλφους, με τους οποίους συνεργάζονταν στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων (B5), καθώς και σε προβλήματα στο «... κομμάτι προσαρμογής των δραστηριοτήτων με βάση την ηλικία των παιδιών...» (B3).

Αν και δε ζητήθηκε, μια εκ των συμμετεχόντων επισήμανε στην απάντησή της και τους παράγοντες, που διευκόλυναν τη συμμετοχή της στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, τονίζοντας: «Η συνεργασία μας με την υπεύθυνη του προγράμματος ήταν καταπληκτική. Το υλικό που μας παρείχε σε CD, κάρτες, μουσικά όργανα, φυλλάδια ήταν πλήρες και μας βοήθησε πολύ...» (B1).

Συσχετίζοντας τα παραπάνω δεδομένα με αυτά των γραπτών τους αξιολογήσεων, τα οποία αφορούν τους παράγοντες που τους δυσκόλεψαν κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή των προτεινόμενων μουσικών δραστηριοτήτων, εξάγονται κάποια επιπλέον ενδιαφέροντα στοιχεία. Σύμφωνα λοιπόν με το σχεδιάγραμμα, που ακολουθεί, οι ερωτώμενοι αξιολογούν ότι σε σημαντικό βαθμό (στο 20% των δραστηριοτήτων) τους δυσκόλεψε η ενθάρρυνση της προσωπικής μουσικής έκφρασης των παιδιών, η αίσθηση του ρυθμού (στο 12% των δραστηριοτήτων) καθώς και η μουσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους

μαθητές τους (στο 9% των δραστηριοτήτων). Σε πολύ μικρότερο βαθμό αναφέρονται δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς δραστηριοτήτων, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση (στο 5%) καθώς και άλλοι παράγοντες, όπως η προσθήκη κίνησης (στο 3%) και η ελκυστική παρουσίαση του θέματος (στο 2%).



Γράφημα 4. Τι τους δυσκόλεψε στην προετοιμασία και στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων που υλοποίησαν

6.3.3 Περιεχόμενο μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος μουσικής αγωγής

Με την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να σκεφτούν ποιο θα ήθελαν να είναι το περιεχόμενο ενός μελλοντικού επιμορφωτικού προγράμματος μουσικής αγωγής, που θα τους ενδιέφερε να παρακολουθήσουν. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει ότι οι έξι (6) από τους επτά (7) ερωτώμενους θεωρούν ότι θα τους ενδιέφερε «Ένα πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τη χρήση μουσικών οργάνων, που θα μας βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία...» (B1), όμως «όχι πνευστών», όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει μια εκ των συμμετεχόντων (B6).

Η διαθεματική προσέγγιση του επιμορφωτικού προγράμματος, η σύνδεση των περιεχομένων του με όσο το δυνατόν περισσότερες θεματικές ενότητες εφαρμόζουν στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, τονίστηκε από τρεις εκπαιδευτικούς (B5, B6, B7), οι οποίοι ενδεικτικά αναφέρουν:

B7: *«Θα με ενδιέφερε να περιέχει προσεγγίσεις σε όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα, απ' αυτά που διαπραγματευόμαστε στον παιδικό σταθμό...»*

B6: *«Θα ήθελα να καλύπτει όσο το δυνατόν περισσότερες θεματικές ενότητες, με τις οποίες ασχολούμαστε πιο συχνά στο καθημερινό μας εκπαιδευτικό πρόγραμμα...»*

Γίνονται επιπλέον μεμονωμένες αναφορές σε τρεις ακόμη τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίοι αφορούν τη βελτίωση των φωνητικών τους ικανοτήτων (B2), τη χρήση διαφορετικών μέσων διδασκαλίας (B4) καθώς και την προσέγγιση δραστηριοτήτων ακουστικής οικολογίας προσαρμοσμένων σε μικρότερα παιδιά (B1), όπου φαίνεται και η επιρροή των προτάσεων του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος, στο οποίο οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με τέτοιου είδους θέματα.

Τέλος, μια από τις απαντήσεις τους διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες εστιάζοντας στην κάλυψη των αναγκών της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως χαρακτηριστικά θίγει το ζήτημα αυτό ο συγκεκριμένος ερωτώμενος: *«Στο μέλλον θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα μουσικής αγωγής, το οποίο να καλύπτει τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των παιδιών, να αναπτύσσει τις δεξιότητές τους ως προς την κίνηση, τη χρήση μουσικών οργάνων, όπως ακριβώς επιτεύχθηκε με το συγκεκριμένο πρόγραμμα μουσικής αγωγής.»* (B3).

Μέρος Τρίτο

7. Συμπεράσματα και Προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρέχουσες μουσικές πρακτικές των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, η αρχική επαγγελματική μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στα Ελληνικά Α.Τ.Ε.Ι., όπως αυτή αναφέρεται και αξιολογείται από τους ίδιους, καθώς και οι ανάγκες της δια βίου μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης. Ένας από τους επιμέρους στόχους της ήταν να εντοπίσει, να περιγράψει και να αξιολογήσει τα προβλήματα και τις ελλείψεις στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν προγράμματα μουσικής αγωγής, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτές τις ελλείψεις μέσα από τα μάτια των «δρώντων υποκειμένων» (Cohen et all, 2008), με απώτερο στόχο να προχωρήσει σε μια παρέμβαση μικρής κλίμακας και να εξετάσει τις επιπτώσεις της στη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν ήταν:

- Ποιό είναι το μαθησιακό περιεχόμενο, οι στόχοι και η μεθοδολογική προσέγγιση της μουσικής αγωγής, που προσφέρεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς;
- Ποιές είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία;
- Ποιές είναι οι προσωπικές εκτιμήσεις των βρεφονηπιοκόμων, που αφορούν την αρχική και τη συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση;
- Πώς η εφαρμογή του προτεινόμενου βιωματικού, επιμορφωτικού, μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος, καθώς και η υλοποίησή του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενός βρεφονηπιακού σταθμού, επηρεάζει τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;

Συνδέοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με το θεωρητικό της πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν τα συμπεράσματα, που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό.

7.1.1 Η μουσική διδασκαλία στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς

Η θέση της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών διερευνήθηκε με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας καθώς και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

7.1.1.1 Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, θεωρούν ότι δε δίνεται η βαρύτητα, που θα έπρεπε, στη μουσική στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, ιδιαίτερα σε σύγκριση με τις άλλες τέχνες. Οι λόγοι για τους οποίους πιστεύουν ότι συμβαίνει αυτό είναι κυρίως η έλλειψη εξοπλισμού, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και η μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος.

Μη έχοντας καμιά μορφή καθοδήγησης σχετικά με το τι είναι σημαντικό να διδάξουν σε σχέση με τη μουσική, όπως επισημαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Nardo et al., 2006), αισθάνονται ότι τα περιθώρια «προσωπικής πρωτοβουλίας» είναι μεγάλα. Η ένταξη της μουσικής στο καθημερινό τους πρόγραμμα είναι περισσότερο αυθόρμητη παρά προγραμματισμένη, επομένως και ο χρόνος που αφιερώνεται σε εβδομαδιαία βάση συνήθως δεν είναι συγκεκριμένος. Αν και αρκετοί από αυτούς ισχυρίζονται ότι δίνουν βαρύτητα στη μουσική τους προετοιμασία, οι περισσότεροι στην υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων λειτουργούν διαισθητικά στηριζόμενοι στη μέχρι τώρα εμπειρία τους.

Στην πλειοψηφία τους είναι ενήμεροι για την ύπαρξη του Α.Π. Προσχολικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ για το νηπιαγωγείο, όμως δεν το γνωρίζουν σε βαθμό που θα τους επέτρεπε να το χρησιμοποιούν στα μαθήματα μουσικής που σχεδιάζουν. Ελάχιστοι είναι αυτοί, που παίρνουν «κάποιες ιδέες» από αυτό, τονίζοντας ότι τους δίνει τις βάσεις, τους βοηθάει στη στοχοθεσία και στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, όμως δεν τους απαλλάσσει από την προσωπική αναζήτηση επιπρόσθετου υλικού. Αναγνωρίζοντας επίσης την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη οι ίδιοι επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο λεπτομερούς Α.Π., με «*πιο πρακτικής φύσεως δραστηριότητες*», η εφαρμογή του οποίου θα έπρεπε να ενισχύεται με την καθοδήγηση και βοήθεια, που θα μπορούσε να προσφέρει η σχετική επιμόρφωση.

Η μουσική τους διδασκαλία δε βασίζεται σε κάποιο από τα γνωστά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα. Κύριες πηγές ιδεών τους είναι βιβλία, περιοδικά και υλικό, που μπορούν να βρουν στο διαδίκτυο, ενώ λιγότερο χρήσιμες φαίνεται να είναι οι σημειώσεις της σχολής τους, οι οποίες για κάποιους είναι πεπαλαιωμένες και σε μικρό βαθμό εφαρμόσιμες. Πολύ σημαντική θεωρείται επίσης η ανταλλαγή ιδεών κυρίως με τους παλιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους καθώς και το ηχογραφημένο υλικό (CD, κασέτες), από όπου και αν το προμηθεύονται.

Σχεδιάζοντας και οργανώνοντας κυρίως μόνοι τους, τα προγράμματα μουσικής αγωγής, που εφαρμόζουν, οι τομείς διδασκαλίας στους οποίους δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα είναι το τραγούδι, το οποίο πολλές φορές εξυπηρετεί τη διδασκαλία άλλων θεμάτων, οι δραστηριότητες με κίνηση, τα μουσικά παιχνίδια, που σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις αφορούν χαρακτηριστικά του ήχου και μουσικές έννοιες, καθώς και η ακρόαση μουσικής με κύριο στόχο τη χαλάρωση των παιδιών.

Λιγότερο χρόνο φαίνεται να αφιερώνουν στη γνωριμία και στην κατασκευή μουσικών οργάνων, τη χρήση των οποίων εντάσσουν κυρίως σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες και λιγότερο συχνά σε αυτές, που αποσκοπούν στην εκμάθηση μουσικών εννοιών, στην αναγνώριση και διάκριση των ήχων καθώς και στην ενόργανη συνοδεία τραγουδιών. Επίσης πιο περιορισμένα ασχολούνται με ηχητικούς περιπάτους, ενώ ελάχιστα ή καθόλου με δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Guilbault, 2004· Temmerman, 2000). Αυτό συμβαίνει, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, κυρίως λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, καθώς και της δικής τους αδυναμίας να προσεγγίσουν αυτόν τον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, που ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν αλλά «όχι τόσο συχνά» και «όχι πάντα πολύ οργανωμένα» δραστηριότητες μουσικής σύνθεσης, αναφέρουν τη μουσική επένδυση ποιήματος, τη μελοποίηση των ονομάτων των παιδιών, αυτοσχεδιασμούς και ηχοϊστορίες.

7.1.1.2 Μεθοδολογική προσέγγιση μουσικής διδασκαλίας και πρακτικές

Κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των μουσικών δραστηριοτήτων αυτό που κυρίως λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, είναι η ηλικία των παιδιών και το θέμα. Πολύ λιγότερο φαίνεται να τους απασχολεί ο καθορισμός των στόχων καθώς και το γνωστικό επίπεδο και η ανταπόκριση των παιδιών. Στις απαντήσεις τους δε τίγονται καθόλου ζητήματα μεθοδολογίας.

Κυρίως λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής θεωρούν ότι δε μπορούν να διαμορφώσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μουσικό περιβάλλον στην τάξη τους, με το οποίο οι μαθητές τους θα μπορούσαν να πειραματιστούν ελεύθερα. Ωστόσο η λειτουργική διαμόρφωση του χώρου, όπως αποδείχθηκε, είναι μια από τις διαστάσεις του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθήματος στην οποία δίνουν ιδιαίτερο βάρος εξασφαλίζοντας κατάλληλες συνθήκες εφαρμογής τόσο των ομαδικών όσο και των ατομικών δραστηριοτήτων καθώς και αυτών, που απαιτούν δομημένες ή ελεύθερες κινήσεις.

Όσον αφορά τα εποπτικά μέσα, τα κρουστά μουσικά όργανα είναι αυτά, που, όπως ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις, χρησιμοποιούνται κατά κόρον, με τους περιορισμούς βέβαια, που συνήθως θέτει ο μικρός τους αριθμός και η κακή τους ποιότητα. Εντούτοις τις πρώτες εβδομάδες της επιμόρφωσης διαπιστώθηκε η επιφυλακτικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η χρήση τους στην υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων, καθώς και η πεποίθησή τους ότι η αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη απαιτεί πολύ εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις. Σχετικά με την ένταξη τεχνολογικών μέσων διαπιστώνουμε ότι χρησιμοποιούν κυρίως το CD (compact disk), το οποίο βέβαια στην πράξη αποδείχθηκε ότι δε λειτουργεί απλώς ως βοηθητικό μέσο στη διδακτική διαδικασία ή ως μέσο επεξεργασίας. Τις περισσότερες φορές έχει τόσο κυρίαρχο ρόλο, που μοιάζει να υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας όλες τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (βλ. Κοσσυβάκη, 1997) με συνέπειες στον τρόπο, που αλληλεπιδρά ο ίδιος με τους μαθητές του. Αν και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής αξιολογούν ιδιαίτερα αποτελεσματική τη χρήση Η/Υ στη μουσική τους διδασκαλία, θεωρούν ότι οι συνθήκες της δουλειά τους δεν τους την επιτρέπουν.

Παρόλο που ως επί το πλείστον οι στόχοι των μουσικών τους δραστηριοτήτων αφορούν τη διαμόρφωση της διάθεσης των μαθητών τους, προκύπτει ότι η ενεργητική μουσική ακρόαση και το ομαδικό τραγούδι είναι οι μουσικοί στόχοι, στους οποίους δίνουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Πολύ λιγότερο επικεντρώνονται σε στόχους, που αφορούν την οργάνωση και χρήση μουσικών στοιχείων, όπως το τονικό ύψος, η διάρκεια, η δυναμική, ο ρυθμός, καθώς και τη δημιουργία απλών συνθέσεων. Κοινό επιχείρημα για τους περισσότερους παραμελημένους στόχους είναι η μικρή ηλικία των παιδιών. Υπάρχουν βέβαια και μεμονωμένες περιπτώσεις, στις οποίες τίθεται ζήτημα έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού.

Αν και οι περισσότεροι θεωρούν πολύ σημαντική τόσο τη διαδικασία μάθησης όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι εξίσου αρκετοί αυτοί που εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους πρωτίστως για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Παρόλα αυτά, κατά την εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε η αδυναμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να τροποποιούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες χωρίς να παραλείπουν σημαντικές πτυχές τους οι οποίες συνδέονται με την επίτευξη των αρχικών στόχων. Εμφανής ήταν ακόμη η δυσκολία τους να θέτουν σαφείς μουσικούς στόχους στις δραστηριότητες που συμπληρωματικά πρότειναν οι ίδιοι. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών μελετών, οι οποίες επισημαίνουν προβλήματα στον καθορισμό των στόχων στις μουσικές δραστηριότητες που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Tarnowski & Barrett, 1997). Από το σύνολο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν είναι περιορισμένος ο αριθμός όσων η οργάνωση και υλοποίηση επικεντρώνονταν στην επίτευξη των μουσικών στόχων.

Με λίγες εξαιρέσεις, οι βρεφονηπιοκόμοι συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες ιδιαίτερα με το θεατρικό παιχνίδι και λιγότερο με τη ζωγραφική και τις κατασκευές. Στην πλειοψηφία τους εντάσσουν τις μουσικές δραστηριότητες στις ευρύτερες θεματικές ενότητες που δουλεύουν με τα παιδιά, ενώ λιγότερο συχνά συνδυάζουν τη διαθεματική με τη θεματοκεντρική προσέγγιση με καθαρά μουσικούς στόχους. Συνηθίζουν να χρησιμοποιούν επίσης μουσικές δραστηριότητες για την επίτευξη μη μουσικών στόχων, όπως ο κινητικός συντονισμός των παιδιών, η γνωριμία με το σώμα τους, η ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου, η αναγνώριση των συναισθημάτων τους, η κοινωνικοποίησή τους και η γλωσσική τους ανάπτυξη.

Η πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας θεωρείται από τους περισσότερους ο συνδυασμός του ελεύθερου πειραματισμού και της μοντελοποίησης, της δημιουργίας δηλαδή ενός προτύπου προς μίμηση. Κύριο κριτήριο για την επιλογή των δυο αυτών διαφορετικών μεθόδων φαίνεται να είναι η ηλικία των μαθητών καθώς επίσης και το είδος της δραστηριότητας. Ενώ από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις διαφαίνεται η ιδιαίτερη σημασία που θεωρούν ότι έχει η ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσω του πειραματισμού, στη μεγάλη πλειοψηφία των δραστηριοτήτων, που εφάρμοσαν, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να λειτουργήσουν ως μοντέλο προς μίμηση για τους μαθητές τους. Η διευρυμένη χρήση αυτής της πρακτικής σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων ακόμα και σε αυτούς που θα έπρεπε να αποτελούν μια πιο διαισθητική μουσική εμπειρία για τα παιδιά, μας οδηγεί στο

συμπέρασμα ότι για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής το μοντέλο αυτό αποτελεί πιθανότατα μια ασφαλή παιδαγωγική προσέγγιση. Η μικρή σωματική απόσταση, που φροντίζουν να έχουν με τους μαθητές τους, ενισχύει αυτή την πρακτική τους εξασφαλίζοντας μια πολύ καλή οπτική επαφή και διευκολύνοντάς τους να λειτουργούν όχι μόνο ως ακουστικό, αλλά και ως οπτικό ερέθισμα.

Παρά το γεγονός ότι κανείς από τους συμμετέχοντες βρεφονηπιοκόμους δε δημιουργεί ξεχωριστούς ατομικούς φακέλους (portfolios) σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών και τις μουσικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος, όπως διαπιστώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Miranda, 2004), η εξασφάλιση της συμμετοχής και της επιτυχίας τους, είναι ένας από τους παράγοντες, που στην πλειοψηφία τους παίρνουν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό μαθημάτων μουσικής. Τόσο από τα δεδομένα των συνεντεύξεων όσο και από δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει ότι η αξιολόγηση της μουσικής τους διδασκαλίας γίνεται κατά κύριο λόγο με κριτήριο την απήχυσή της στους μαθητές, το πόσο ευχάριστα εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα οι πιο διστακτικοί από αυτούς. Σε μικρότερο βαθμό αξιολογούνται ως σημαντικές οι διδακτικές μέθοδοι, η επίτευξη των στόχων και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αν και δίνεται αρκετή βαρύτητα στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο γνωστικό επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε να δυσκολεύονται να εντάξουν ιδέες τους και να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους τη δεδομένη στιγμή, που διαπιστώνεται εναλλαγή των ενδιαφερόντων ή των ικανοτήτων των μαθητών τους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που διαπίστωναν ότι το ενδιαφέρον των παιδιών ελαττώνεται σημαντικά ή ότι κάτι τους δυσκολεύει περισσότερο από το αναμενόμενο, επέμεναν στον αρχικό σχεδιασμό, ο οποίος, όπως οι ίδιοι εκτιμούν, άλλαζε πολύ λίγο κατά την εφαρμογή του.

Η ομαδοσυνεργατική δόμηση της μουσικής διδασκαλίας αποδεικνύεται μια λιγότερο συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Στην υλοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων ως επί το πλείστον δε χρησιμοποιήθηκε εργασία σε ομάδες. Αντίθετα οι συμμετέχοντες επέλεξαν να καλλιεργούνται οι μουσικές δεξιότητες με όλη την ομάδα των μαθητών πιθανότατα λόγω των περισσότερων απαιτήσεων, που συνεπάγεται η διαχείριση και ο συντονισμός πολλών μουσικών δράσεων ταυτόχρονα.

Όλοι τους σχεδόν θεωρούν σημαντική τη διδακτική αξιοποίηση των λαθών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνειδητοποιώντας την ενισχυτική επίδραση της

επιβράβευσης δεν παραλείπουν να επαινούν τις προσπάθειες των μαθητών τους, τους οποίους ενθαρρύνουν και ανατροφοδοτούν αρκετά δημιουργώντας για αυτούς ένα περιβάλλον αποδοχής. Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε να ιδωθεί και ο τρόπος αντιμετώπισης των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τις οποίες επιλέγουν συνήθως να προσπερνούν. Όπως ήδη επισημάναμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο (βλ. σελ. 220), αν και υπό άλλες συνθήκες η στάση τους αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένας τρόπος μεθόδευσης της αυτοπειθαρχίας των νηπίων, η έλλειψη οποιασδήποτε άμεσης παρέμβασης στο μεγαλύτερο ποσοστό των μουσικών δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα η αντιμετώπιση αυτή να οφείλεται στην αδυναμία τους να παρέχουν διαφορετικούς τρόπους ένταξης και συμμετοχής των μαθητών αυτών.

Αναφερόμενοι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά το σχεδιασμό των μουσικών τους μαθημάτων οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής επικεντρώνονται στην επιλογή της μεθόδου, τονίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την ανάγκη τους για καθοδήγηση, ενώ επισημαίνονται και δυσκολίες που σχετίζονται με το περιεχόμενο της μουσικής τους διδασκαλίας. Για αυτούς βέβαια που πραγματικά αισθάνονται ότι η εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων αποτελεί μια *«αυθόρμητη διαδικασία»*, ο σχεδιασμός και η οργάνωσή τους δε δημιουργεί δυσκολίες, είτε γιατί δεν απαιτεί *«τόσο περίπλοκες σκέψεις»*, είτε γιατί η συνεχής εφαρμογή των ίδιων δραστηριοτήτων τους εξασφαλίζει σίγουρα αποτελέσματα.

Εξετάζοντας τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις και πρακτικές ανά τομέα δραστηριοτήτων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

- **Τραγούδι**

Αν και πρόκειται για τον τομέα δραστηριοτήτων που επιλέγεται περισσότερο στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι έχουν μικρή εμπιστοσύνη στις φωνητικές τους ικανότητες, κάτι που αποτελεί κοινό σημείο πολλών ερευνητικών συμπερασμάτων (Denac, 2009· Lee, 2009· Nardo et al, 2006). Διαπιστώθηκε επίσης ότι έχουν λίγες απαιτήσεις από το τραγούδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτός πιθανότατα είναι και ο λόγος που δεν προσφέρουν στους μαθητές τους τις κατάλληλες κατευθύνσεις, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τον τρόπο που τραγουδούν και να βελτιώσουν τη συνολικότερη κίνηση της φωνής τους στο τραγούδι.

Το κύριο κριτήριο επιλογής για τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι το θέμα του τραγουδιού, το οποίο θεωρείται σημαντικό να σχετίζεται με την εκάστοτε θεματική ενότητα, ενώ υπάρχουν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τραγουδιού που επηρεάζουν τις επιλογές αρκετών, όπως ο απλός και με ομοιοκαταληξία στίχος του, το μικρό του μέγεθος, το είδος του, οι κινήσεις, που υποβάλλει, το ύφος του καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργεί και η απήχηση που έχει στα παιδιά. Βέβαια υπάρχουν και αυτοί, λίγοι στον αριθμό, που δηλώνουν ότι αισθάνονται πιο ασφαλείς να αντλούν τραγούδια κυρίως από το συνηθισμένο ρεπερτόριο των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών.

Στο ρεπερτόριό τους συμπεριλαμβάνουν κυρίως σύγχρονα, παραδοσιακά και παιδικά τραγούδια και πολύ πιο σπάνια τραγούδια άλλων πολιτισμών. Οι διδακτικοί στόχοι, που τίθενται με τη διδασκαλία τραγουδιού, είναι κατά κύριο λόγο η εκμάθηση της γλώσσας, η έκφραση, η ψυχαγωγία, η δημιουργία διάθεσης και η κατανόηση του θέματος. Λιγότερες αναφορές έχουμε και σε κάποιους άλλους διδακτικούς στόχους, όπως ο συντονισμός και ο έλεγχος της φωνής, ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης και η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και σε πιο γενικούς στόχους, όπως η εκμάθηση μουσικής και η ανάπτυξη της φαντασίας.

Η εκμάθηση των τραγουδιών για τους περισσότερους είναι μια ομαδική δραστηριότητα, στην οποία σπάνια χρησιμοποιείται οργανική συνοδεία. Θεωρώντας ιδιαίτερα απαιτητικό να συνοδεύουν τη φωνή τους με κάποιο μελωδικό όργανο αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στη σωστή τονικά απόδοση των τραγουδιών, τα οποία συνηθίζουν να «*παραλλάσσουν*». Η λανθασμένη απόδοση της μελωδίας κυρίως λόγω αδυναμίας ανάκλησής της (Davidson, 1994) και η ερμηνεία αυτής της απόδοσης ως «*παραλλαγή*», αποτελεί ένδειξη της ελλιπούς αίσθησης της τονικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Διαπιστώνεται ότι δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα τονικά προβλήματα στη φωνή τους, παρά μόνο όταν αυτά είναι πολύ σοβαρά, ενώ ταυτοχρόνως δε συνδέουν την «*περίπου*» σωστή φωνητική απόδοση του τραγουδιού από τους ίδιους με την «*περίπου*» σωστή εκμάθησή του από τα παιδιά. Από τα δεδομένα της παρατήρησης επιβεβαιώνεται επίσης ότι τόσο η τεχνική (αναπνοή, σωστή στάση του σώματος) όσο και η εκφραστικότητα αποτελούν δυο πολύ αδύναμα σημεία της φωνητικής απόδοσης των τραγουδιών από τους συμμετέχοντες.

Οι περισσότεροι βρεφονηπιοκόμοι, αν και θεωρούν ιδιαίτερα βοηθητική τη χρήση έτοιμων ηχογραφήσεων, προτιμούν αρχικά να παρουσιάζουν οι ίδιοι το

τραγούδι στα παιδιά, επισημαίνοντας την αποτελεσματικότητα των συχνών επαναλήψεων. Λίγοι είναι αυτοί (τέσσερις από τους δεκαεννέα ερωτώμενους) για τους οποίους το CD στις δραστηριότητες τραγουδιού αποτελεί τον κύριο τρόπο παρουσίασης και εκμάθησης, ενώ εξαιρετικά περιορισμένη είναι και η χρήση βιντεοσκοπημένων τραγουδιών. Οι έτοιμες ηχογραφήσεις πολλές φορές λειτουργούν ως μέσο υπενθύμισης των μελωδιών γι' αυτούς, που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη μουσική σημειογραφία για να τις αναπαράγουν. Συχνά η χρήση τους στη διδασκαλία τραγουδιού επηρεάζει τη συχνότητα και την ποιότητα των λεκτικών οδηγιών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να νιώθουν λιγότερο έντονη την ανάγκη να αποδώσουν και οι ίδιοι φωνητικά το τραγούδι και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους με κατάλληλα προετοιμασμένα σχόλια.

Παρ' όλο που δεν είναι πολλές οι απαντήσεις των συνεντεύξεων στις οποίες τονίζεται η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στα λόγια, τα δεδομένα της παρατήρησης τόσο της συμμετοχικής όσο και της μη συμμετοχικής συνηγορούν στο ότι δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο κείμενο του τραγουδιού παρά στη μελωδική του γραμμή. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι επιμένουν ιδιαίτερα στην εκμάθηση των στίχων ενισχύοντας τη λεκτική μνήμη των παιδιών, χωρίς να επικεντρώνονται αρκετά στην τονική και ρυθμική τους ακρίβεια. Χρησιμοποιούν ελάχιστα μεθοδολογικές πρακτικές, όπως η χρήση χειρονομιών ή κινήσεων, η χρήση συμβόλων ή εικονικών αναπαραστάσεων, η επισήμανση μοτίβων, που επαναλαμβάνονται, οι οποίες θα κατηύθυναν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία και θα ενίσχυαν την τονική τους ακρίβεια και τη γενικότερη ανάπτυξη των φωνητικών τους ικανοτήτων.

Το κριτήριο επιλογής δραστηριοτήτων, που μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία των τραγουδιών, ποικίλει. Αν και είναι αρκετοί αυτοί με αόριστο ή ακόμη χωρίς κανένα κριτήριο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, που δηλώνουν ότι τους καθοδηγεί το τραγούδι, στις απαντήσεις τους εστιάζουν κυρίως στην κίνηση, που μπορεί να υποβάλλει (Σέργη, 1991), και λιγότερο σε κάποιο είδος ενόργανης συνοδείας του.

▪ **Ακουστική Αγωγή**

Στον τομέα της ακουστικής αγωγής διαπιστώνεται ένας ασαφής προσανατολισμός στις δραστηριότητες ακρόασης καθώς και σημαντικές δυσκολίες,

οι οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με την κατανόηση των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών καθώς και τον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να αντιμετωπίζουν την ακρόαση περισσότερο ως μια υποκειμενική, εσωτερική διαδικασία, χωρίς να θέτουν ζητήματα προσανατολισμού όσον αφορά τις δυνατότητες αγωγής μέσω αυτής (βλ. Δογάνη, 2012). Αυτός πιθανότατα να είναι και ο λόγος που δεν επικεντρώνονται αρκετά στην ανάπτυξη μεθοδολογικών πρακτικών οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση των μαθητών και εστιάζουν στη μουσική κατανόηση.

Η μικρή τους εξοικείωση με έννοιες που αναφέρονται τόσο στα χαρακτηριστικά του ήχου όσο και σε μορφολογικά στοιχεία της μουσικής φαίνεται να τους κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτικούς με τους στόχους των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα. Στις απαντήσεις των συνεντεύξεων ήταν ασαφής η περιγραφή τόσο του περιεχομένου όσο και των στόχων των όσων σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των ακροάσεων, προκειμένου οι μαθητές τους να κατανοούν τα χαρακτηριστικά της μουσικής που ακούν. Όσοι επιχείρησαν να περιγράψουν ενδεικτικά κάποιες προσεγγίσεις, αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες που αφορούν χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως η ταχύτητα, η ένταση και η ενορχήστρωση. Σχετικά με την εφαρμογή των όσων το επιμορφωτικό πρόγραμμα τους πρότεινε, οι συμμετέχοντες αναδείκνυαν έναν έντονο προβληματισμό σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών τους να ανταποκριθούν, πιθανώς εκφράζοντας εμμέσως τις ανησυχίες τους για τις ικανότητες των ίδιων να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης, τα κριτήρια επιλογής κατάλληλης μουσικής για τα παιδιά που ανέφεραν οι συμμετέχοντες ως τα πιο σημαντικά είναι (α) η δημιουργία συγκεκριμένης διάθεσης, η οποία συνήθως εξαρτάται από τη χρονική στιγμή της ημέρας, (β) τα χαρακτηριστικά του μουσικού κομματιού (ύφος, γλώσσα, ρυθμός, μελωδία κ.α.), (γ) το θέμα της ενότητας που δουλεύουν κάθε φορά, (δ) τα χαρακτηριστικά των παιδιών (ηλικία, επίπεδο, προτιμήσεις), (ε) η ενίσχυση της κίνησης, (στ) η ψυχαγωγία των μαθητών καθώς και (ζ) η δημιουργία μουσικής υπόκρουσης, είτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είτε κατά τη διάρκεια εικαστικών δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές τους έρχονται σε επαφή κατά κύριο λόγο με παιδικά τραγούδια και πολύ λιγότερο με παραδοσιακή και λόγια μουσική, με την οποία, όπως διαπιστώθηκε, οι συμμετέχοντες έχουν πολύ μικρή εξοικείωση. Οι περιορισμοί, που

αντιμετωπίζουν με τα έργα λόγιας μουσικής, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, αφορούν τη δυσκολία τους να διακρίνουν τα όργανα της ορχήστρας, να παρακολουθήσουν την κίνηση της μελωδίας και να αντιληφθούν τη δομή, δηλαδή τα διαφορετικά μέρη του μουσικού έργου. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής λαμβάνουν υπόψη τους τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών, οι οποίες πιστεύουν ότι εκφράζονται κυρίως λεκτικά.

Μία από τις μεθοδολογικές πρακτικές που φαίνεται να είναι περισσότερο οικεία στους συμμετέχοντες είναι να προσκαλούν τα παιδιά να αντιδράσουν κινητικά στη μουσική, που ακούν. Στην εφαρμογή δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής επιλέγουν κυρίως την ανταπόκριση στα μουσικά χαρακτηριστικά μέσω χειρονομιών και κινήσεων. Πολύ λιγότερο χρησιμοποιούν σύμβολα ή γραφική σημειογραφία για την ενίσχυση της ακουστικής αντίληψης των μαθητών, καθώς και εικονικές αναπαραστάσεις ή δημιουργία ιστορίας για την ενίσχυση της φαντασίας τους.

▪ **Ενόργανη συνοδεία τραγουδιού**

Πρόκειται για τον τομέα δραστηριοτήτων, που τείνει να αποτελεί σπάνια μέρος του περιεχομένου της μουσικής διδασκαλίας στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έδειξαν να είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά τις ικανότητές τους στην ενόργανη συνοδεία παιδικών τραγουδιών, η ενασχόληση με την οποία τους δίνει την αίσθηση ότι *«μπαίνουν στα βαθιά»*. Ενδεχομένως εκεί οφείλεται το γεγονός ότι στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος ο συγκεκριμένος τομέας επιλέχθηκε πολύ λιγότερο από όλους τους άλλους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων.

Μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε με τη ρυθμική ενόργανη συνοδεία παιδικών τραγουδιών, στη διδασκαλία των οποίων συνήθως αποφεύγουν να χρησιμοποιούν περισσότερους από δύο διαφορετικούς ρυθμούς. Παρόλο που η φύση των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα είναι τέτοια, που προσφέρεται για χρήση μουσικών οργάνων, οι ρυθμοί εκτελούνται συχνότερα με ηχητικές κινήσεις του σώματος. Η ομάδα των μαθητών δουλεύει κατά κύριο λόγο αυτούς τους ρυθμούς ξεχωριστά, παραλείποντας συχνά το στάδιο ταυτόχρονης εκτέλεσής τους. Η πρακτική αυτή δεν αφήνει πολλά περιθώρια βελτίωσης του συντονισμού των παιδιών. Στις περιπτώσεις όπου επιχειρείται παράλληλη με το τραγούδι εκτέλεση περισσότερων ρυθμικών μοτίβων, η αδυναμία συγχρονισμού

δείχνει να έχει αρνητικές συνέπειες στο παραγόμενο αποτέλεσμα, με σημαντικότερη τα υψηλά επίπεδα θορύβου, όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Δογάνη, 2012). Η σωστή εκτέλεση των ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων φαίνεται να απορροφά τόση ενέργεια, που δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να ασχοληθούν περισσότερο με τον έλεγχο του παραγόμενου ήχου, το συντονισμό των παιδιών, τη μείωση του θορύβου καθώς και τους διαφορετικούς πιθανούς συνδυασμούς των μουσικών οργάνων, ώστε να έχουν τα περιθώρια να προχωρήσουν στην αισθητική αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Η χρήση των μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης των παιδιών είναι και σε αυτόν τον τομέα δραστηριοτήτων περιορισμένη. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν κυρίως χειρονομίες ή κινήσεις, πολύ πιο περιορισμένα τον ρυθμό του λόγου, ενώ δεν επιλέγουν καθόλου τη χρήση εικονικών αναπαραστάσεων και συμβόλων καθώς και την επισήμανση της λειτουργίας των διαφορετικών ρυθμικών μοτίβων.

▪ **Δραματοποίηση**

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισημαίνοντας τη σημασία της κίνησης στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας και περιγράφοντας τον τρόπο με τον οποίο την εντάσσουν στο ημερήσιο πρόγραμμά τους, καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος μουσικών δραστηριοτήτων. Στις απαντήσεις τους δεν αναφέρονται μόνο σε μουσικοκινητικά παιχνίδια αλλά και σε μιμητικές κινήσεις στο πλαίσιο ενός τραγουδιού ή μιας ακρόασης, σε χορογραφίες και δραματοποιήσεις παραμυθιών.

Στις δραστηριότητες αυτού του τύπου συνηθίζουν να χρησιμοποιούν βοηθητικά αντικείμενα κατασκευασμένα με απλά υλικά. Λόγω της μεγάλης εξοικειώσής τους με τις κατασκευές, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα εφευρετικοί και εμπλέκουν συχνά τους μαθητές τους στην προετοιμασία των βοηθητικών αντικειμένων, τα οποία, όπως πιστεύουν, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και ενισχύουν τη δραματική τους έκφραση.

Παρά το γεγονός ότι η ένταξη της κίνησης, σύμφωνα με τα ευρήματα της συνέντευξης, αποτελεί κύριο μέλημα των βρεφονηπιοκόμων στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν, όπως διαπιστώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Nardo et al, 2006), στην πράξη αποδίδεται μικρή βαρύτητα στα μουσικά στοιχεία τα οποία μπορεί να εκφράσει μια κίνηση μέσω του βάρους της, της ταχύτητάς της, της διάρκειάς της, των

σημείων εκκίνησης και κατάληξης, των θέσεων των μελών του σώματος και των αλλαγών στο κέντρο βάρους.

Από τον τρόπο υλοποίησης των δραματοποιήσεων διαπιστώνεται ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν προκαθορισμένες κινήσεις παρά να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να πειραματιστούν κινητικά. Τα περιθώρια αυτενέργειας που τους δίνονται είναι πολύ μικρά, λείπει έντονα το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, ενώ το κινητικό μοντέλο του εκπαιδευτικού πολλές φορές παρουσιάζεται ως η μόνη σωστή επιλογή. Η εξασφάλιση μιας καλής τελικής παρουσίασης φαίνεται να είναι για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περισσότερο σημαντική από μια δημιουργική διαδικασία, η οποία μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να αντλήσουν από την εμπειρία και τη φαντασία τους. Με τον τρόπο αυτό, δεν καταργείται η σχέση επιτυχίας – αποτυχίας (Κουρετζής, 1991), παρά το γεγονός ότι η φύση αυτού του είδους των δραστηριοτήτων θα το επέτρεπε. Ενδεχομένως η δυσκολία των εκπαιδευτικών έγκειται στον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών τους στην ελεύθερη κίνηση καθώς και στον τρόπο επισήμανσης των στοιχείων εκείνων της μουσικής, που πρέπει να αποδοθούν κινητικά.

Επίσης, η επιλογή της κίνησης στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα δεν εξασφαλίζει τις περισσότερες φορές τη μεγαλύτερη δυνατή χρήση των επιπέδων και των κατευθύνσεων στο χώρο. Εκφράζοντας οι ίδιοι την ανάγκη λεκτικής καθοδήγησης των μαθητών τους, δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην κινητική απόδοση παρά στην εκφραστική κίνηση. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν λίγες ευκαιρίες στους μαθητές τους να αντιδράσουν αυθόρμητα και να εξερευνήσουν τον τρόπο, με τον οποίο θα εκφραστούν κινητικά. Φαίνεται ότι η κίνηση δεν αντιμετωπίζεται, στον βαθμό που θα μπορούσε, ως ένα σημαντικό μέσο ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης και εκφραστικότητας καθώς και της συνολικής μουσικότητας των παιδιών.

▪ **Ρυθμική Αγωγή**

Πρόκειται για τον τομέα δραστηριοτήτων, που εντάσσεται πολύ συχνά στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ως επί το πλείστον σχεδιάζουν και οργανώνουν μόνοι τους τις ρυθμικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στηριζόμενοι περισσότερο σε ρυθμικές αντιληπτικές ικανότητες που δε φαίνεται να προήλθαν από κάποιο είδος τυπικής μουσικής εκπαίδευσης.

Συνηθισμένη πρακτική τους είναι να βασίζονται την εκτέλεση των ρυθμικών μοτίβων στην κίνηση, η οποία προηγείται και καθοδηγεί αποκλειστικά την εκτέλεση, χωρίς αυτό να εξασφαλίζει πάντα τη σωστή απόδοση των ρυθμικών στοιχείων. Αν και συνειδητοποιούν το βαθμό που οι μαθητές τους απολαμβάνουν την κίνηση, δε διακρίνεται στη διατύπωση των απόψεών τους κάποιος βαθύτερος προβληματισμός για τα «πώς» και τα «γιατί» στη χρήση της στα πλαίσια ρυθμικών δραστηριοτήτων.

Η αξιοποίηση των μουσικών οργάνων αντιμετωπίζεται και σε αυτό τον τομέα με επιφυλακτικότητα, ενώ περιορισμένη είναι επίσης και η χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης και κατανόησης των ρυθμικών μοτίβων από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν φαίνονται πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση χειρονομιών και κινήσεων παρά με τη χρήση εικονικών παραστάσεων, γραφικής σημειογραφίας και ρυθμικών συλλαβών.

▪ Αυτοσχεδιασμός

Ο τομέας μουσικής δημιουργίας, στον οποίο ανήκουν οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, επιλέγεται πολύ λιγότερο. Η πολύ μικρή εξοικείωση των συμμετεχόντων βρεφονηπιοκόμων με αυτό το είδος δραστηριοτήτων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχεδιασμό και στην οργάνωσή τους, όπως επισημαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Woodward, 2009), έχουν ως αποτέλεσμα να δίνονται περιορισμένες ευκαιρίες στους μαθητές προσχολικής ηλικίας να παίξουν δημιουργικά με τους ήχους και να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη προσωπική σχέση με τη μουσική σε ένα πλαίσιο εξερεύνησης και ελεύθερης μουσικής έκφρασης.

Οι πιο δομημένες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης αποδεικνύεται ότι αποτελούν μια πιο ασφαλή επιλογή για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, πιθανότητα γιατί αυτές καλύπτουν σε σημαντικό βαθμό την εσωτερική τους ανάγκη για έλεγχο του παραγόμενου αποτελέσματος. Δε συνηθίζουν να ενσωματώνουν μουσικές δομές στις συνθέσεις τους, για αυτό και σπάνια παρατηρείται η ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης φόρμας. Σε λίγες περιπτώσεις επίσης στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται η ύπαρξη σταθερού ρυθμού, ενώ πολύ περιορισμένη είναι και η χρήση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων.

Η ικανότητα των συμμετεχόντων να εκφράσουν κάποια συγκεκριμένη διάθεση μέσω των μουσικών τους πειραματισμών αποδείχθηκε ένα από τα λιγότερο δυνατά σημεία των μουσικών τους δεξιοτήτων. Στην υλοποίηση δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας εντοπίζεται επίσης δυσκολία στον τρόπο ένταξης των μουσικών ιδεών των μαθητών. Ακόμη και στις ηχοϊστορίες, με τις οποίες έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση, δίνονται πολύ λίγες ευκαιρίες στα παιδιά να προτείνουν τρόπους δημιουργικής ένταξης των ήχων καθώς επίσης και μικρά χρονικά περιθώρια στις μουσικές ιδέες να αναπτυχθούν. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνονται αμήχανοι μπροστά στη διατύπωση προτάσεων που θα άλλαζαν τον αρχικό σχεδιασμό της δραστηριότητας. Συνήθως ο ρόλος τους είναι κυρίαρχος. Λιγότερο καθοδηγούν, ενώ κυρίως προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους εκτέλεσης και μουσικής έκφρασης, τους οποίους οι μαθητές τους καλούνται να μιμηθούν. Το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα δεν έχει το χαρακτήρα μιας παιγνιώδους εξερεύνησης, πιθανότατα λόγω της δυσκολίας τους να ισορροπήσουν την ανάγκη ελέγχου των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων με την ανάγκη να καλλιεργήσουν την ελεύθερη μουσική έκφραση των μαθητών τους.

7.1.2 Απόψεις και στάσεις των βρεφονηπιοκόμων για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία

Οι απόψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία προσεγγίστηκαν με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε ο τρόπος που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αξιολογούν τη σπουδαιότητα της μουσικής στην αγωγή των νηπίων, αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τη βαρύτητα των αποφάσεών τους όσον αφορά την ένταξή της στο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών και εκτιμούν την επιρροή, που η επαγγελματική τους εμπειρία ασκεί στη διαμόρφωση της μουσικοπαιδαγωγικής τους φιλοσοφίας.

Οι βρεφονηπιοκόμοι κατανοώντας τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα σχετικών μελετών (Lee, 2009· Nardo et al., 2006), αναφέρονται κυρίως στις δυνατότητες ψυχικής ηρεμίας και εκτόνωσης που προσφέρει, καθώς και στον τρόπο που ενισχύει την κίνηση. Έχοντας την πεποίθηση ότι η μουσική είναι για όλους και όχι μόνο για τους «χαρισματικούς», προσπαθούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους μια θετική στάση απέναντί της. Παρόλα αυτά αισθάνονται ότι δεν έχει τη θέση

που της αξίζει στην αγωγή των νηπίων σήμερα. Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν το γεγονός επισημαίνουν αιτίες, όπως π.χ. η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας που αυτή συνεπάγεται, η μικρή αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις μουσικές τους ικανότητες, η ανεπαρκής ενημέρωσή τους καθώς και η έλλειψη οργάνωσης των παιδικών σταθμών.

Συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των τεχνών στην προσχολική εκπαίδευση έχοντας ταυτοχρόνως επίγνωση των απαιτήσεων και των δυσκολιών που αυτή συνεπάγεται για τους ίδιους. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, δε μπορούν να είναι ταυτόχρονα *«και ζωγράφοι και μουσικοί και χορευτές και θεατρολόγοι»*. Αν και πιστεύουν λοιπόν στα αποτελέσματα της καλής δουλειάς και της μεθοδικότητας, θεωρούν ότι είναι δύσκολο να εξασφαλίσουν την ίδια βαρύτητα σε όλους τους τομείς της τέχνης. Οι περισσότεροι επικεντρώνονται στα εικαστικά και στη μουσική είτε λόγω του πιο πρακτικού τους χαρακτήρα και της μεγαλύτερης απήχησης που έχουν στα παιδιά, είτε λόγω των περισσότερων δυνατοτήτων έκφρασης που θεωρούν ότι προσφέρουν η μουσική και τα εικαστικά.

Παρόλο που οι ίδιοι δεν αισθάνονται «ειδικοί» στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αρκετοί είναι εκείνοι που εντάσσουν τη μουσική στο καθημερινό τους πρόγραμμα με εμφανείς διαφοροποιήσεις ως προς το τι τους οδηγεί σε αυτό. Η μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών καθώς και η προσωπική τους μουσική κουλτούρα και κατάρτιση είναι αυτά που φαίνεται να ωθούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να εφαρμόζουν δραστηριότητες μουσικής καθημερινά. Λιγότεροι είναι αυτοί που θεωρούν ότι είναι αποκλειστικά και μόνο θέμα είτε της δικής τους σχέσης με τη μουσική είτε της επαγγελματικής τους εμπειρίας, που τους δίνει τα απαραίτητα εφόδια.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν ότι η επαγγελματική τους εμπειρία επέφερε σημαντικές αλλαγές στη φιλοσοφία τους σχετικά με τη διδασκαλία της μουσικής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς από τότε που αποφοίτησαν. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη σημασία της μουσικής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της μουσικής διδασκαλίας καθώς και με τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου. Κανείς τους δε βρίσκει δύσκολο να εφαρμόσει στην τάξη την προσωπική του μουσικοπαιδαγωγική φιλοσοφία με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζονται κάποιες συνθήκες, όπως είναι η απόκτηση των απαραίτητων

γνώσεων, «... όσες φορές είμαι δεσμευμένη, είμαι δεσμευμένη επειδή δε γνωρίζω κάτι», η αυτοπεποίθηση στις ικανότητες τους, «... θέλει θάρρος. Δεν το έχουμε σαν φοιτήτριες... δεν αποκτήσαμε αυτοπεποίθηση» καθώς και η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

7.1.3 Οι προσωπικές εκτιμήσεις των βρεφονηπιοκόμων για την αρχική και τη συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση

Οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, που αφορούν την αρχική και τη συνεχιζόμενη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση διερευνήθηκαν με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτουν οι ελλείψεις της αρχικής τους εκπαίδευσης καθώς και ο τρόπος που αυτές σε συνδυασμό με τις πραγματικές απαιτήσεις της δουλειάς τους διαμορφώνουν τις δια βίου επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Αξιολογώντας τη μουσική τους εκπαίδευση οι βρεφονηπιοκόμοι που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αναφέρονται στο περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην αίσθηση επάρκειας και συνάφειας των γνώσεών τους με τις απαιτήσεις που δημιουργούν οι μουσικοπαιδαγωγικές ανάγκες των βρεφονηπιακών & παιδικών σταθμών. Αναφέρονται επίσης στα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως εκπαιδευόμενοι καθώς και στους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων στους οποίους νιώθουν περισσότερη ή λιγότερη αυτοπεποίθηση.

Σχετικά με το περιεχόμενο της αρχικής μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης εκτιμούν ότι δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση μουσικού οργάνου, όπως διαπιστώνεται και από αντίστοιχες μελέτες (Chan & Leong, 2006), που συνήθως ήταν μελόντικα ή φλογέρα. Αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσής τους, όπως επισημαίνουν ορισμένοι, τους δημιούργησε σημαντικές δυσκολίες χωρίς στη συνέχεια να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο. Η εκπαίδευσή τους περιελάμβανε ακόμη μουσικοκινητικές δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια, στοιχεία θεωρίας της μουσικής καθώς και την εκμάθηση τραγουδιών, η οποία είχε κεντρικό ρόλο. Κατά κοινή τους ομολογία, οι αρχικές τους σπουδές δεν περιλαμβάνουν τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών πρώτης βρεφικής ηλικίας. Έχοντας επίγνωση της σημασίας της μουσικής ακόμη και από την ενδομήτρια περίοδο της ζωής ενός βρέφους, θεωρούν ότι αυτό αποτελεί σημαντικό κενό στην εκπαίδευσή τους. Κάποιοι, επιπρόσθετα, εκφράζουν τη δυσκολία τους να βρουν μόνοι τους κατάλληλο υλικό το οποίο να μπορούν να δουλέψουν με βρέφη.

Αναφερόμενοι στη μεθοδολογία και στις πρακτικές της μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης στα Α.Τ.Ε.Ι. τονίζουν τον θεωρητικό χαρακτήρα του μαθήματος, ο οποίος αποτελεί κοινό σημείο συζήτησης πολλών ερευνητικών συμπερασμάτων (Chan & Leong, 2006· Ehril & Gustavsson, 2015· Ross, 1998), τη στείρα απομνημόνευση τραγουδιών στη φλογέρα καθώς και τον περιορισμένο, κατά τη γνώμη τους, αριθμό ρυθμικών παιχνιδιών, που τους προσφέρθηκαν. Από τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο κρίνουν πιο αποτελεσματικές την εφαρμογή στην πράξη, την τεχνική της προσομοίωσης, της επίδειξης και του διαλόγου.

Στην πλειοψηφία τους αισθάνονται ότι οι βασικές τους σπουδές δεν τους εξασφάλισαν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να συνειδητοποιούν τις μουσικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να ετοιμάζουν κατάλληλες δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό δεν διαφοροποιείται από τα ευρήματα άλλων διεθνών ερευνών (Del' Etoile, 2001· Ehril & Gustavsson, 2015· Lee, 2009· Sloboda, 1999), οι οποίες εντοπίζουν ελλείψεις στον τρόπο που υλοποιείται η αρχική μουσική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αρχική τους εκπαίδευση καλύπτει μόνο εν μέρει τις ανάγκες της μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, είτε γιατί δε γίνεται σε βάθος, είτε γιατί είναι αρκετά «μονομερής», εφόσον εστιάζει κυρίως στην εκμάθηση μουσικού οργάνου. Για ορισμένους, η ελλιπής μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση κάνει πιο έντονη την ανάγκη επιμόρφωσης. Σε κάποιους δημιουργεί την αίσθηση ότι σε μεγάλο βαθμό η κάλυψη αυτών των κενών είναι προσωπική τους υπόθεση, έτσι, όσο περισσότερο ασχολούνται με το διδακτικό αντικείμενο, τόσο περισσότερα μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να καλύπτουν συνεχώς τις ελλείψεις τους.

Προτείνοντας αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα των Α.Τ.Ε.Ι., που αφορούν τη μουσική και τη μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση, αναφέρονται κυρίως σε τομείς όπως:

- Η χρήση των μουσικών οργάνων και η πιο «εξειδικευμένη» και «σχολαστική» εκμάθηση κάποιου από αυτά, που να τους επιτρέπει να τραγουδούν ταυτόχρονα, κάτι που δε συμβαίνει με τη φλογέρα και τη μελλόντικα.

- Η διδασκαλία τραγουδιού και πιο συγκεκριμένα η απόκτηση ενός πλούσιου ρεπερτορίου τραγουδιών και η εκπαίδευση στον τρόπο διδασκαλίας τους στους μαθητές προσχολικής ηλικίας.
- Το περιεχόμενο της μουσικής διδασκαλίας, το οποίο κρίνουν απαραίτητο να εμπλουτιστεί με μουσικοκινητικές δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια.
- Η μεθοδολογία της μουσικής διδασκαλίας καθώς και η εκπαίδευσή τους στο να μπορούν να εντάξουν τη μουσική στις ευρύτερες θεματικές ενότητες, που επιλέγουν.
- Τα θεωρητικά στοιχεία της μουσικής, την αξία των οποίων, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, τη συνειδητοποιούν συνήθως στην πορεία της επαγγελματικής τους ζωής και όχι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.
- Η διάρκεια της μουσικής τους εκπαίδευσης και ο μεγαλύτερος αριθμός σχετικών μαθημάτων, τα οποία πιστεύουν ότι θα τους εξασφάλιζαν τη μεγαλύτερη τριβή τους με το αντικείμενο, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα.
- Η πρακτική άσκηση, η μεγαλύτερη βαρύτητα στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων τους.
- Η ένταξη μαθημάτων «ορθοφωνίας» στο υπάρχον Α.Π.Σ. λόγω των δυσκολιών, που συναντούν στη φωνητική απόδοση των τραγουδιών.

Η αίσθηση αξιοποίησης των μουσικοπαιδαγωγικών τους γνώσεων στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους ενασχόλησης ήταν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων μικρή. Κάποιοι μάλιστα από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής θεωρούν ότι βίωσαν στην αρχή ένα είδος «σοκ», το οποίο, όπως υποστηρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Ballantyne, 2007) αλλά και από τους συμμετέχοντες, απαιτεί χρόνο και πολύ προσωπική δουλειά για να ξεπεραστεί. Ακόμη και εκείνοι που αρχικά δηλώνουν ότι δουλεύοντας για πρώτη φορά ως βρεφονηπιοκόμοι αισθάνθηκαν ότι ο βαθμός συνάφειας των γνώσεών τους σε σχέση με τις επαγγελματικές απαιτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να αντεπεξέλθουν ήταν από μεγάλος έως ικανοποιητικός, επισημαίνουν τις σημαντικές πρακτικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων όσο και στη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων.

Ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών αφορούν κυρίως τα μαθησιακά

περιεχόμενα του διδακτικού αντικειμένου. Στις απαντήσεις τους εστιάζουν κυρίως στις απαιτήσεις εκμάθησης μουσικού οργάνου και στοιχείων θεωρίας της μουσικής, τα οποία συνδέθηκαν και με ικανότητες απομνημόνευσης. Σε μικρότερο βαθμό αποτιμούν ως εμπόδιο την «επιφανειακή» προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου καθώς και την ελλιπή καθοδήγηση.

Αν και ποικίλουν αρκετά οι τομείς μουσικών δραστηριοτήτων, στους οποίους νιώθουν μικρότερη ή μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει ότι λόγω μεγαλύτερης τριβής και προσωπικής προσπάθειας, αισθάνονται ότι *«τα καταφέρνουν καλύτερα»* στις δραστηριότητες μουσικοκινητικής και τραγουδιού. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και αυτοί, λίγοι στον αριθμό, που τους προβληματίζει η τονική αστάθεια της φωνής τους. Οι ίδιοι διαπιστώνουν επίσης έλλειψη αυτοπεποίθησης στη χρήση μουσικών οργάνων και ιδιαίτερα στην ενόργανη συνοδεία τραγουδιού, κάτι που εκτιμούν ότι θα τους βοηθούσε αρκετά. Ενδεικτική για το πώς αισθάνονται στην πλειοψηφία τους είναι η απάντηση μιας βρεφονηπιοκόμου, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά *«... πιστεύω ότι όλα μπορούν να εφαρμοστούν, απλά σε μας, επειδή πάντοτε... λέγαμε ή ξέρω μουσική ή δε ξέρω... είσαι λίγο απόμακρος... εγώ τη φοβάμαι, με την έννοια ότι δε μπορώ να την εφαρμόσω [τη μουσική], όπως θα έπρεπε να την εφαρμόσω... θεωρώ ότι έχουμε ανάγκη όλοι να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι, να γίνονται κάποια σεμινάρια, κάποιες ενημερώσεις.»*

Οι μουσικές γνώσεις, που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς του, όπως τις αξιολογούν οι ίδιοι, είναι κυρίως γνώσεις που αναπτύσσουν τη δυνατότητα εύρεσης κατάλληλου μουσικού υλικού. Αυτού του είδους οι γνώσεις είναι αποτελεσματικό, όπως τονίζεται, να συνδυάζονται και με την ικανότητα του παιδαγωγού να προσαρμόζει αυτό το υλικό στις δυνατότητές του, γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με μια διάθεση αυτοκριτικής *«... δεν είμαστε και καλλιτέχνες, και τι μπορούμε να κάνουμε κι αυτό σχετικό είναι...»*. Στις απαντήσεις τους επισημαίνεται επίσης το γεγονός ότι η ενημέρωση για τη χρήση του νέου μουσικού υλικού απαιτεί *«λίγη βοήθεια από πιο εξειδικευμένους»*, *«μια καλή βιβλιογραφία»* καθώς και διάθεση από μέρους τους να μαθαίνουν και να ψάχνουν συνεχώς. Σημαντικές θεωρούνται επίσης οι πρακτικές γνώσεις που σχετίζονται με την επιλογή κατάλληλης μουσικής, γνώσεις που εξασφαλίζουν τη δημιουργία μιας καλής *«πρώτης επαφής»* και σχέσης του παιδιού με τη μουσική, καθώς επίσης και κάποιες γνώσεις θεωρίας της μουσικής.

Αναφερόμενοι στις μουσικές δεξιότητες που κατά τη γνώμη τους είναι απαραίτητες για το επάγγελμά τους εστιάζουν κυρίως στις δεξιότητες εκτέλεσης μουσικού οργάνου και στις φωνητικές δεξιότητες, αν και για ορισμένους η έλλειψη φωνητικών ικανοτήτων δε θα πρέπει να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στο να εντάξουν το τραγούδι στο μουσικό τους πρόγραμμα. Λιγότερες αναφορές γίνονται στις ικανότητες συνδυασμού μουσικής και κίνησης και στις ικανότητες σύνθεσης.

Όσον αφορά το ποιο μουσικό όργανο θα ήταν το πιο κατάλληλο γι' αυτούς, οι περισσότεροι εκτιμούν ότι ένα ηλεκτροφόρο όργανο, ιδιαίτερα το πιάνο και το αρμόνιο, που *«βγαίνει πιο εύκολα ο ήχος»* και αφήνει *«ελεύθερο το στόμα»*, ώστε να μπορείς *«συγχρόνως να παίζεις, να τραγουδάς... και να ελέγχεις την τάξη»*, θα ήταν πιο εύχρηστο. Πολύ λιγότερες αναφορές γίνονται και σε άλλα μουσικά όργανα (μεταλλόφωνο, ρυθμικά κρουστά, κιθάρα), όμως υπάρχουν ορισμένοι, που δε θεωρούν κάποιο καταλληλότερο από κάποιο άλλο, αρκεί να μπορούν *«να το παίζουνε σωστά»*, να *«έχει περισσότερη ένταση»* από αυτή της φλογέρας και, όπως επισημαίνουν και οι υπόλοιποι, οπωσδήποτε να *«μην έχει επαφή με το στόμα»*.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναζητούν τρόπους περαιτέρω ανάπτυξης των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως άλλωστε υπογραμμίζεται και από σχετικές μελέτες (Nardo et al, 2006), ιδιαίτερα σε τομείς, όπως το τραγούδι και η δημιουργική κίνηση. Οι τρόποι με τους οποίους μεθοδεύουν τη μουσική τους εξέλιξη ποικίλουν. Στις απαντήσεις τους συγκλίνουν στο γεγονός, ότι δεν υπάρχει επίσημος φορέας, που να τους ενημερώνει για τέτοιου είδους θέματα. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει μια από τις συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις, η μουσική τους εκπαίδευση αρχίζει και τελειώνει στα Α.Τ.Ε.Ι. Ακόμη και στις αναφορές τους σε σεμινάρια που οργανώνονται από συλλόγους επισημαίνουν ότι σπάνια έχουν ως κεντρικό θέμα τη μουσική. Το κενό αυτής της ενημέρωσης καλύπτεται από το προσωπικό εγχείρημα των περισσότερων να αναζητούν μόνοι τους πηγές ενημέρωσης. Η διεύρυνση των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων γίνεται κυρίως μέσω υλικού και ιδεών που ανταλλάσσουν με συναδέλφους, μέσω σχετικής βιβλιογραφίας και διαδικτύου, μέσω όλων αυτών που δοκιμάζουν στην πράξη και πιο σπάνια μέσω σεμιναρίων.

Όλοι τους σχεδόν θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωσή τους σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας σε μουσικοπαιδαγωγικά θέματα. Ορισμένοι εκτιμούν ότι αυτό θα τους βοηθούσε να εισάγουν τα παιδιά προσχολικής αγωγής πιο σωστά στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, έχοντας βαθύτερη γνώση του τι αρέσει στους

μαθητές αυτής της ηλικίας, θα τους έδινε διαφορετικά «ερεθίσματα» καθώς και την ευκαιρία να ανανεώσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι η αίσθηση αυτή της ανάγκης για ενημέρωση, γίνεται πιο έντονη όσο περνούν τα χρόνια, ενώ η μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος την καθιστά ακόμη πιο επιτακτική.

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δεν έχει παρακολουθήσει κανένα μουσικοπαιδαγωγικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αυτοί που έχουν παρακολουθήσει επισημαίνουν ότι, αν και δεν καλύφθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο βαθμό που θα έπρεπε, λόγω του «βιωματικού» χαρακτήρα των σεμιναρίων αυτών εξασφαλίστηκε η ενεργητική τους συμμετοχή και δεν αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια ή δυσκολίες. Κατανοούν τη χρησιμότητα της μουσικοπαιδαγωγικής τους επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη, όμως θεωρούν ότι δεν τους δίνονται οι απαραίτητες ευκαιρίες, πράγμα που τους κάνει να αισθάνονται ότι «... την προσχολική αγωγή δεν την προσέχουν».

Τονίζοντας τον πρακτικό χαρακτήρα που θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχει οποιαδήποτε επιμορφωτική προσπάθεια απευθύνεται σε βρεφονηπιοκόμους, επισημαίνουν πολλούς τομείς, με τους οποίους θα τους ενδιέφερε να σχετίζεται ένα μελλοντικό πρόγραμμα μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Ανάμεσα σε αυτούς αναφέρεται κυρίως η ανάπτυξη των δικών τους λειτουργικών μουσικών δεξιοτήτων, ο τρόπος συνδυασμού διαφορετικών δραστηριοτήτων μουσικής, η μουσική ανάπτυξη των νηπίων και η χρήση των μουσικών οργάνων. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι πολύ λιγότερο θα τους ενδιέφερε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορά θέματα μεθοδολογίας ή κριτήρια επιλογής κατάλληλης μουσικής και μουσικών δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

7.1.4 Η επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος

Με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε ο τρόπος που η εφαρμογή ενός βιωματικού επιμορφωτικού μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, επηρεάζει τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές καθώς και τη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τομείς, στους οποίους η επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν εμφανής, καθώς και σημαντικά δεδομένα της τελικής αξιολόγησής του από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, τα οποία

λειτουργήσαν συμπληρωματικά και ενίσχυσαν πολλά από τα ευρήματα της παρατήρησης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα φάνηκε ότι επηρέασε σημαντικά τον τρόπο που διαχειρίζονται το διδακτικό τους χρόνο. Σταδιακά γίνονται πιο ευέλικτοι βελτιώνοντας τόσο τη ροή της δραστηριότητας όσο και το ρυθμό διδασκαλίας, ώστε να μην προκαλούνται μεγάλα διαστήματα χαλάρωσης ή παρατεταμένης εγρήγορσης και να γίνεται ομαλά η μετάβαση από το ένα στάδιο της δραστηριότητας στο άλλο. Διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε ο βαθμός προετοιμασίας τους καθώς και ο βαθμός προσαρμογής της δραστηριότητας στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών. Όσο περισσότερο προετοιμασμένοι είναι για την υλοποίηση της δραστηριότητας τόσο πιο αποτελεσματικά φάνηκε να δομούν το διδακτικό τους χρόνο, προσαρμόζοντάς τον στον ρυθμό που οι μαθητές τους μπορούν να αντεπεξέλθουν.

Η συστηματική εφαρμογή και αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων που υλοποίησαν οδήγησε τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής σταδιακά να συνειδητοποιήσουν την αδυναμία τους να προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους σε προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους. Αν και πρόκειται για μια από τις διαστάσεις του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθήματος στην οποία δινόταν μικρή βαρύτητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα σχετικών μελετών (Tarnowski & Barrett, 1997), οι συμμετέχοντες μπόηκαν στη διαδικασία να σκεφτούν ποια πρακτική θα μπορούσε να λειτουργήσει βοηθητικά προς αυτή την κατεύθυνση. Δοκίμασαν στο πλαίσιο κάθε θεματικής ενότητας να πειραματιστούν για μικρό χρονικό διάστημα με τον κάθε τομέα δραστηριοτήτων ξεχωριστά. Κατά κοινή τους ομολογία αυτό τους βοήθησε να κατανοούν και να εμβαθύνουν περισσότερο στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του κάθε τομέα καθώς και να κατευθύνουν πιο εύστοχα το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Φάνηκε ότι σημαντική επιρροή στον προσανατολισμό του μαθήματος έχει ο βαθμός προετοιμασίας τους. Φάνηκε επίσης ότι σε μια διαθεματική προσέγγιση, όπως αυτή που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην επίτευξη των στόχων δε σχετίζεται τόσο με το είδος των στόχων που τίθενται, όσο με τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο η πρακτική των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στη μουσική τους διδασκαλία είναι προσανατολισμένη σε ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους.

Αν και δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην αρχική επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όσον αφορά την αξιοποίηση του μουσικού εξοπλισμού, φάνηκε ότι η επιμόρφωσή τους εξασφάλισε την επάρκεια και την ασφαλή χρήση του. Η συστηματική ένταξη των μουσικών οργάνων στις προτεινόμενες δραστηριότητες τους έδωσε την ευχέρεια να κάνουν πιο εύστοχες επιλογές, ενώ ταυτοχρόνως τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών τους. Οι ίδιοι θεωρούν ότι η ένταξη και χρήση των μουσικών οργάνων είναι ένα είδος γνώσης, που ανέπτυξαν ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, το οποίο θα αξιοποιήσουν στη μελλοντική εφαρμογή δραστηριοτήτων μουσικής.

Σχετικά με τους τομείς που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ των συμμετεχόντων, φαίνεται πως ενισχύθηκε σημαντικά το φιλικό και συνεργατικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, θέτοντας ως βασικό κριτήριο για την επιτυχή εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων τη θετική ανταπόκριση των μαθητών τους, όπως διαπιστώνεται και από αντίστοιχες έρευνες (Miranda, 2004), εκτιμούν ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων τα παιδιά συμμετείχαν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Αν και στις γραπτές αξιολογήσεις τους η θετική ανταπόκριση των παιδιών συνδέεται με την καλή διάθεση που δημιούργησε στους ίδιους η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, φάνηκε ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε ο βαθμός προετοιμασίας τους. Η εξασφάλιση ενός σαφούς πλαισίου, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση τους παρείχε η οργάνωση των βασικών σταδίων της διδασκαλίας και ο καθορισμός των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, πιθανώς προσέφερε στους συμμετέχοντες τα περιθώρια να επικεντρωθούν στη δημιουργία μιας θετικής και ενθαρρυντικής ατμόσφαιρας στην τάξη τους.

Σημαντική ήταν επίσης η μείωση της συχνότητας των λεκτικών οδηγιών, γεγονός που πιθανότατα εξασφάλισε περισσότερο χρόνο μουσικής σκέψης και δράσης στους μαθητές τους. Υποθέτουμε ότι η σταδιακή μείωση της λεκτικής καθοδήγησης στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί ένδειξη εξασθένησης της εσωτερικής ανάγκης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να παρεμβαίνουν λεκτικά, προκειμένου να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο του αποτελέσματος. Δε μπορούμε ωστόσο να έχουμε σαφή εικόνα για την ποιότητα των λεκτικών οδηγιών, η οποία αποδείχθηκε ότι επηρεάζεται σημαντικά από τον βαθμό προετοιμασίας των συμμετεχόντων. Το υψηλό ποσοστό τόσο των λεκτικών παρεμβάσεων, που

αξιολογήθηκαν θετικά (48%), όσο και αυτών που αξιολογήθηκαν αρνητικά (52%), δε μας επιτρέπει να συμπεράνουμε με βεβαιότητα κατά πόσο το επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατευθύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους σε συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά και έννοιες με εύστοχα και καλά προετοιμασμένα σχόλια.

Η ομαδοσυνεργατική δόμηση της μουσικής διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε ήδη, ήταν μία πρακτική που εφαρμόστηκε πολύ λιγότερο. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση (από 1,6% έγινε 12,4%) της θετικής αξιολόγησης της εργασίας σε ομάδες κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν ως ένα βαθμό την ικανότητά τους να διαχειρίζονται και να συντονίζουν διαφορετικές μουσικές δράσεις ταυτόχρονα. Ενδεχομένως η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συντέλεσε στο να έρθουν σε επαφή με μια διαφορετική θεώρηση του ρόλου τους (Ματσαγγούρας, 1998, 2006) και του τρόπου με τον οποίο αυτός μπορεί να διαφοροποιείται από τον πιο αυστηρά καθορισμένο, που αφορά τη μετάδοση γνώσεων, στον πιο διακριτικό, που αφορά την καθοδήγηση και ενίσχυση των συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Παρόλο που η χρήση μουσικής ορολογίας ήταν κατά την υλοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων εξαιρετικά σπάνια, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν ότι η κατανόησή της αναπτύχθηκε σημαντικά στα πλαίσια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Το γεγονός ότι οι εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις βοήθησαν τους συμμετέχοντες στην κατανόηση των απαραίτητων μουσικών όρων επιβεβαιώνεται ακόμη από τη θετική αξιολόγηση των εξαιρετικά λίγων περιπτώσεων που επέλεξαν να μην περιγράψουν τα μουσικά χαρακτηριστικά και τις έννοιες, αλλά να χρησιμοποιήσουν μουσική ορολογία.

Αν και μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που βελτίωσαν τις φωνητικές τους ικανότητες, η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συνετέλεσε στην επίγνωση των δυνατοτήτων της προσωπικής τους μουσικής ανάπτυξης (Ehril & Gustavsson, 2015) στον συγκεκριμένο τομέα. Η ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων λειτούργησε ως «ηλεκτρονικός καθρέφτης» (Βαλάκας, 1999α) και τους έδωσε την ευκαιρία να αντιληφθούν τα προβλήματα στη φωνητική απόδοση των τραγουδιών. Οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις τους οδήγησαν στη διαπίστωση ότι τραγουδούν τονικά και ρυθμικά πολύ πιο σωστά, όταν το τραγούδι τους συνοδεύεται

οργανικά, καθώς και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να ακολουθήσουν ένα σωστό φωνητικό πρότυπο.

Περισσότεροι από τους μισούς (οι τέσσερις από τους επτά) θεωρούν ότι η σωστή τοποθέτηση της φωνής ήταν μια από τις μουσικές δεξιότητες που ανέπτυξαν ως ένα βαθμό κατά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ιδιαίτερα αποτελεσματική φάνηκε η χρήση κινήσεων και χειρονομιών στην αντίληψη του τόνου και των διαστημάτων που έπρεπε να τραγουδηθούν. Η σημαντική βελτίωση που σημείωσαν στον τρόπο που συνόδευαν τη φωνή τους στο μεταλλόφωνο, ιδιαίτερα μετά την όγδοη εβδομάδα της επιμόρφωσης, δεν ήταν αρκετή, ώστε να αλλάξει τη στάση τους. Μέχρι το τέλος εξακολουθούσαν να θεωρούν την οργανική συνοδεία της φωνής ιδιαίτερα απαιτητική. Μια άλλη οπτική τους έδωσε η χρήση της κιθάρας με εναλλακτικό κούρδισμα, η οποία θεωρήθηκε πολύ πιο προσιτή για το σκοπό αυτό και επηρέασε τον τρόπο προσέγγισης και άλλων τύπων δραστηριοτήτων.

Η συστηματική εφαρμογή των δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής στην τάξη διέψευσε την αρχική πεποίθηση των συμμετεχόντων, ότι οι μαθητές, κυρίως λόγω της ηλικίας τους, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν μουσικές έννοιες, να κατανοήσουν τη μουσική δομή, να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές. Συνετέλεσε επίσης στο να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των συνθηκών απρόσκοπτης ακρόασης, οι οποίες στο μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα εξασφαλίστηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Η σιωπή αντιμετωπίστηκε ως απαραίτητο στάδιο προετοιμασίας των δραστηριοτήτων ακρόασης. Για αυτό το σκοπό, θεωρήθηκαν αποτελεσματικά τα προτεινόμενα παιχνίδια σιωπής, καθώς και οι παρόμοιοι τύποι δραστηριότητες που κάποιοι από τους συμμετέχοντες σκέφτηκαν μόνοι τους.

Μια από τις δεξιότητες που ανέπτυξαν στο πλαίσιο υλοποίησης δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής οι τέσσερις από τους επτά συμμετέχοντες ήταν η ικανότητα να παράγουν τα κατάλληλα ηχητικά μοτίβα για τους μαθητές τους. Η σωστή επιλογή και εκτέλεσή τους, όπως διαπιστώθηκε, προαπαιτεί την κατανόηση των σχετικών μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών και επηρεάζει σημαντικά τη συχνότητα μοντελοποίησης. Όσο πιο σίγουροι αισθάνονται για την ικανότητά τους να παράγουν τα κατάλληλα ηχητικά μοτίβα, τόσο πιο συχνά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής προσφέρουν παραδείγματα προς μίμηση στους μαθητές τους. Η ποιότητα μοντελοποίησης διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται και αυτή σημαντικά με την κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών, η οποία

φαίνεται να μην επηρεάζει μόνο το πόσο εύστοχα λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν καλύτερα τους μουσικούς στόχους του μαθήματος και προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους στην επίτευξή τους.

Η υλοποίηση δραστηριοτήτων ακουστικής αγωγής επηρέασε ακόμη τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής περιέγραφαν τη μουσική. Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των πρώτων εβδομάδων ο λόγος τους ήταν περισσότερο περιφραστικός, επικεντρωνόταν στην περιγραφή της αισθητικής τους εμπειρίας (Badolato, 2009) ή της στιγμιαίας εντύπωσης που τους δημιουργούσε το μουσικό απόσπασμα. Σταδιακά, η αυξανόμενη τριβή τους με τα χαρακτηριστικά του ήχου, τη μουσική δομή και την εννοχρήστρωση έκανε το λόγο τους πιο εξειδικευμένο. Αν και οι καινούργιες γνώσεις που απέκτησαν ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και, όπως ισχυρίστηκαν ορισμένοι, επηρέασαν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του ήχου και εκφράζονται μέσω αυτών, φάνηκε ότι απαιτούνταν περισσότερος χρόνος προκειμένου να χτίσουν έναν προφορικό λόγο ο οποίος να εστιάζει στη μουσική κατανόηση.

Η συνεχής ενασχόληση των βρεφονηπιοκόμων με τις δραστηριότητες ενόργανης συνοδείας συντέλεσε στο να αλλάξει η επιφυλακτική στάση τους σχετικά με τις δυνατότητές τους στο συγκεκριμένο τομέα. Ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αντιμετώπιση των περιορισμών, που οφείλονταν στην έλλειψη εμπειρίας φάνηκε η κλιμακωτή διαβάθμιση της δυσκολίας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων καθώς και η αντιμετώπιση των προβλημάτων συντονισμού ως ένα απαραίτητο στάδιο, προκειμένου να κατακτήσουν την υποκειμενική αίσθηση του συγχρονισμού (Aschersleden, 2002).

Η επιμόρφωσή τους πιθανότατα λόγω του πρακτικού της χαρακτήρα, όντας πιο κοντά στην έννοια της δοκιμής και της δράσης, είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βελτίωση των ικανοτήτων εκτέλεσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Abril, 2011), και μικρότερο στη χρήση μεθοδολογικών πρακτικών. Από την πέμπτη εβδομάδα της επιμόρφωσης και έπειτα, ήταν εμφανής η πρόοδος τους στην εκτέλεση των προτεινόμενων ρυθμικών μοτίβων, ενώ σημαντική ήταν και η εξέλιξή τους στη μελωδική ενόργανη συνοδεία τραγουδιού, με την οποία δεν είχαν καμιά προηγούμενη επαφή. Παρά τις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν, σταδιακά ήταν σε θέση να παίζουν τις συνοδευτικές μελωδίες ακολουθώντας τη μουσική σημειογραφία. Αν και θεώρησαν την εκτέλεση αυτών των μελωδιών,

ενδεχομένως λόγω του επαναλαμβανόμενου χαρακτήρα τους, πολύ πιο εύκολη από αυτή της κύριας μελωδίας του τραγουδιού, εξακολούθησαν μέχρι τέλους να θεωρούν το συντονισμό μιας μελωδικής συνοδείας ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Η χρήση των μεθοδολογικών πρακτικών ήταν και σε αυτό τον τομέα δραστηριοτήτων περιορισμένη, όμως αξίζει να σημειωθεί ότι οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες παρουσίασαν πρόοδο όσον αφορά την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν χειρονομίες ή κινήσεις, προκειμένου να ενισχύσουν την ικανότητα εκτέλεσης των μαθητών τους.

Στον τομέα της ενόργανης συνοδείας η κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών στην πλειοψηφία των περιπτώσεων κρίθηκε πολύ ικανοποιητική. Όπως διαπιστώθηκε και στους άλλους τομείς, που εξετάστηκε, επηρεάζει σημαντικά τόσο την ικανότητα εκτέλεσης των ρυθμικών μοτίβων, όσο και την ποιότητα μοντελοποίησης. Διαπιστώνεται επομένως ότι η αντίληψη των μουσικών στοιχείων συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εκτελούν τα μοτίβα που εντάσσουν στην ενόργανη συνοδεία παιδικών τραγουδιών ενώ ταυτοχρόνως ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία τους ως μοντέλο που διαμορφώνει μια μουσική συμπεριφορά.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες δραματοποίησης από την αξιολόγηση του βαθμού απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης, διαπιστώθηκε βελτίωση της ικανότητας ορισμένων συμμετεχόντων (οι τρεις από τους επτά) να συντονίζονται και να ερμηνεύουν κινητικά μουσικά χαρακτηριστικά και έννοιες. Αν και τα περιθώρια βελτίωσης του τρόπου προσδιορισμού των πληροφοριών που μεταφέρει η κίνηση του σώματος (βάρος, ταχύτητα, διάρκεια, κέντρο βάρους κ.α.) ήταν ακόμη μεγάλα, μετά την όγδοη εβδομάδα της επιμόρφωσης τα σχόλια και οι προτάσεις των βρεφονηπιοκόμων για την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δραματοποίησης ήταν πολύ πιο εύστοχα, όπως και οι προσπάθειες προσαρμογής της κίνησης στο επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών τους. Αξιολογώντας γραπτά το ερευνητικό πρόγραμμα τρεις (3) από τους επτά (7) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της κίνησης γενικά και η εξοικείωση με την εκφραστική κίνηση στις δραστηριότητες δραματοποίησης ειδικότερα ήταν μια από τις δεξιότητες την οποία θεωρούν ότι ανέπτυξαν.

Στον τομέα της ρυθμικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (οι πέντε από τους επτά) απέκτησαν σταδιακά την ευχέρεια να εκτελούν τα κατάλληλα

ρυθμικά σχήματα και ανέπτυξαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον ρυθμό του λόγου και να αυτοσχεδιάζουν με αυτόν. Η σταδιακή αύξηση των δυνατοτήτων τους συντέλεσε στο να μην έχουν πια ως μοναδικό κριτήριο στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα το τι μπορούν οι ίδιοι να εκτελέσουν, αλλά περισσότερο το τι βρίσκεται πιο κοντά στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών τους. Ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευσή τους φάνηκε η χρήση ρυθμικών συλλαβών καθώς επίσης και η λεκτική απόδοση των ρυθμών. Προκειμένου οι πρακτικές αυτές να αποτελέσουν για τους συμμετέχοντες εργαλεία για δια βίου χρήση (Hoffman et al, 1996), επιχειρήθηκε η σύνδεσή τους με αυτές που μέχρι τότε εφαρμόζαν. Για τον λόγο αυτό, δεν απορρίφθηκε η μέχρι τότε πρακτική τους να μεταφράζουν την κίνηση σε ρυθμό, προκειμένου να εκτελούν ρυθμικά μοτίβα. Δοθηκε όμως ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που η μεγαλύτερη ακρίβεια της κίνησης οδηγεί σε μεγαλύτερη ακρίβεια της ρυθμικής της απόδοσης.

Η σε βάθος αντίληψη των μουσικών εννοιών που αφορούν τις δραστηριότητες ρυθμικής αγωγής αποδείχθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά (α) την παραγωγή κατάλληλων ρυθμικών μοτίβων, πράγμα που καθιστά τον εκπαιδευτικό ένα σωστό μοντέλο προς μίμηση, (β) την προετοιμασία κατάλληλης λεκτικής καθοδήγησης, ώστε να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία, καθώς και (γ) τη δυνατότητα προσαρμογής του τρόπου διδασκαλίας στο επίπεδο, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αν και η χρήση μεθοδολογικών πρακτικών για την ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης και κατανόησης των ρυθμικών μοτίβων ήταν πολύ περιορισμένη, αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, όπου ακολουθήθηκε κάποια από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές πρακτικές, η εφαρμογή της αξιολογήθηκε θετικά. Οι τέσσερις (4) από τους επτά (7) συμμετέχοντες σημείωσαν βελτίωση στον τρόπο χρήσης χειρονομιών και κινήσεων στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου τομέα.

Η επαφή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και θετικής εξερεύνησης μείωσε σημαντικά το φόβο του «λάθους» και τους έδωσε τη δυνατότητα να διευρύνουν το δυναμικό των ιδεών τους και να συνειδητοποιήσουν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους είναι σε θέση να «παράγουν» μουσική. Ο εντοπισμός των μορφολογικών και δομικών στοιχείων στις πιο δομημένες μορφές αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης έκανε το παραγόμενο έργο να έχει περισσότερο «νόημα» για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, πιθανώς λόγω των αναγνωρίσιμων μουσικών

χαρακτηριστικών του. Αξιοσημείωτη στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα είναι η χρήση της φωνής, στην οποία ορισμένοι από τους συμμετέχοντες (οι τέσσερις από τους επτά) σημείωσαν πρόοδο, που έγινε περισσότερο εμφανής από την ένατη εβδομάδα της επιμόρφωσης και έπειτα.

Ο κυριαρχικός τους ρόλος κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου τομέα καθώς και οι λίγες ευκαιρίες, που δόθηκαν στους μαθητές τους, για μουσικό πειραματισμό και εξερεύνηση οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εμπειρίες στις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης που τους εξασφάλισε η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν αρκετές, ώστε να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ένα δημιουργικό στοχασμό σχετικά με τις δυνατότητες των ίδιων και των παιδιών να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Ωστόσο δεν ήταν αρκετές, ώστε να επηρεάσουν σημαντικά την πρακτική τους και τον τρόπο που καθοδηγούν τους μαθητές τους.

Σύμφωνα με τη γνώμη και των επτά συμμετεχόντων, το επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρέασε θετικά το εκπαιδευτικό τους έργο, όπως τονίζεται και από άλλες έρευνες που εξετάζουν τα οφέλη της μουσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (Nichols & Honig, 1995· Scott-Kassner, C. 1994). Θεωρούν ότι αυτό επηρεάστηκε ιδιαίτερα σε ζητήματα μεθοδολογίας, όπως ο τρόπος προσαρμογής των δραστηριοτήτων στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών τους, η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής, η ταξινόμηση των μουσικών δραστηριοτήτων σε διαφορετικούς τομείς και η σωστή στοχοθεσία. Σημαντική αξιολογούν επίσης τη συμβολή του προγράμματος επιμόρφωσης στον εμπλουτισμό του ημερήσιου προγράμματος του βρεφονηπιακού σταθμού με μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες τους έδωσαν πολλές καινούργιες ιδέες που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον. Τέλος τονίζουν τον τρόπο, που η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν την αξία της μουσικής στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα τους προσέφερε συναισθηματική ικανοποίηση ωθώντας τους να επιχειρήσουν πράγματα, στα οποία «δεν ήξεραν» ότι είχαν τις δυνατότητες «να ανταποκριθούν».

Θεωρώντας ότι καλύφθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής πιστεύουν ότι θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες και τα εμπόδια, που αντιμετώπισαν, τους οδήγησαν στο να σκεφτούν σε βάθος τις δια βίου επιμορφωτικές

τους ανάγκες. Στις απαντήσεις τους τονίζεται η ανάγκη βελτίωσης του τρόπου χρήσης των μουσικών οργάνων και των διαφορετικών μέσων διδασκαλίας, η ανάγκη βελτίωσης των φωνητικών τους ικανοτήτων καθώς και του τρόπου ένταξης της μουσικής στις ευρύτερες θεματικές ενότητες, που εφαρμόζουν, ενώ εκφράστηκε ενδιαφέρον και για μεγαλύτερη επαφή με θέματα τα οποία προσέγγισαν για πρώτη φορά στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

7.2 Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ευρήματα σχετικών ερευνών (De I' Etoile, 2001· Denac, 2009· Guilbault, 2004· Lee, 2009· Miranda, 2004· Nardo et al, 2006· Tarnowski & Barrett, 1997) που διαπιστώνουν προβλήματα και ελλείψεις στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υλοποιούν προγράμματα μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Σκοπός της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε, ήταν πρωτίστως να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτές τις ελλείψεις μέσα από τα μάτια των «δρώντων υποκειμένων» (Cohen et all, 2008), με απώτερο στόχο να προχωρήσει σε μια παρέμβαση μικρής κλίμακας και να εξετάσει τις επιπτώσεις της στη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Βάσει των δεδομένων αυτής της εργασίας, τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες βρεφονηπιοκόμοι κατά την εφαρμογή προγραμμάτων μουσικής αγωγής οφείλονται κυρίως στο περιεχόμενο και τον τρόπο που υλοποιείται η αρχική μουσικοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση, στην έλλειψη επίσημου αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου θεσμού εποπτείας και καθοδήγησης, καθώς και στην απουσία επίσημου φορέα, που να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες, που αναδύονται (είτε ως απόρροια των εξελίξεων στην μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη, είτε λόγω των αλλαγών στις συνθήκες εργασίας κ.α.).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνωρίζουν τη σημασία της μουσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση, έχοντας ταυτοχρόνως επίγνωση των απαιτήσεων και των δυσκολιών που αυτή συνεπάγεται για τους ίδιους. Αισθανόμενοι ότι είναι μη «ειδικοί» και ότι έχουν ελλείψεις στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αναζητούν τρόπους περαιτέρω ανάπτυξης των μουσικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικό τόσο σε τομείς που αφορούν τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τις μεθοδολογικές πρακτικές, που υιοθετούνται, όσο και στη διαμόρφωση στοιχείων που συνθέτουν το παιδαγωγικό προφίλ και τη στάση των βρεφονηπιοκόμων απέναντι στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

Βασιζόμενοι σε στοιχεία που απορρέουν τόσο από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης της παρούσας διατριβής, όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία (Βεργίδης, 1999· Courau, 2000· Κόκκος, 1999β· Noue & Piveteau, 1999· Rogers 1999) θεωρούμε ότι τα χαρακτηριστικά ενός αντίστοιχου προγράμματος, τα οποία μπορούν να κάνουν την μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής περισσότερο αποδοτική είναι αυτά που συνδέονται με τις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων. Πιο αναλυτικά από τα ανωτέρω προκύπτει ότι:

- Η σύνδεση της νέας γνώσης με τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές δραστηριότητες και ανάγκες των συμμετεχόντων (Courau, 2000) μπορεί να συντελέσει στο να γίνουν πιο κατανοητοί και αποδεκτοί οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος.
- Ο τρόπος δόμησης του περιεχομένου του, η διαίρεσή του σε θεματικές ενότητες και η ταξινόμησή του σε τομείς δραστηριοτήτων (Βεργίδης, 1999· Courau, 2000) μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να έχουν μια πιο σφαιρική προσέγγιση της επιμόρφωσής τους και να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή σε ποιο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται. Οι συμμετέχοντες αρχικά αποκτούν τη λογική του συνόλου, προσεγγίζοντας τα είδη των μουσικών δραστηριοτήτων που μπορούν να επιλέξουν.
- Η εφαρμογή στην πράξη των προτεινόμενων δραστηριοτήτων (Βεργίδη 1999), πριν τις υλοποιήσουν στην τάξη, βοηθά τους συμμετέχοντες να είναι λιγότερο επιφυλακτικοί με αυτά που στο παρελθόν θεωρούσαν δύσκολα και περισσότερο τολμηροί απέναντι στο καινούργιο. Συντελεί επίσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες του προγράμματος.
- Η ομαδική δουλειά με τους συναδέλφους τους στις επιμορφωτικές συναντήσεις τους δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν γνώσεις συνειδητά και ασυνείδητα, βλέποντας και ακούγοντας ο ένας τον άλλο. Αυτό δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διαπιστώσουν τις ικανότητές τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προσεγγίσουν αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκος, 1999β· Noue & Piveteau, 1999· Rogers, 1999).

- Η δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες σχετικά με το ποιες θεματικές ενότητες θα δουλέψουν, ποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες θα εφαρμόσουν, πώς θα τις τροποποιήσουν και πώς θα τις αξιολογήσουν, τους κάνει να αισθάνονται ότι έχουν ενεργό ρόλο στην οργάνωση της επιμόρφωσής τους, ότι κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθηση προεσεγγίζοντας την γνώση με εναλλακτικούς τρόπους (Cranton, 2000· Langenbach, 1988).
- Τα περιθώρια ένταξης των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία δίνουν νόημα στη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών (Βεργίδης, 1999), η οποία θα πρέπει να συντελείται πριν την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη διαδικασία διερεύνησης αντιπροσωπεύουν το παρόν των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, όπως πραγματικά είναι (Kaufman, 1972, οπ. αναφ. στο Βαλαβανίδης, 1992), και οδηγούν περισσότερο σε ένα «συνεχώς αναπροσαρμοζόμενο προγραμματισμό», που εξασφαλίζει την ένταξη των εμπειριών και των ιδεών των συμμετεχόντων, παρά σε ένα «άκαμπτο πρόγραμμα» (Βεργίδης, 2003).
- Η υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος στον χώρο εργασίας και στο πλαίσιο του εργασιακού τους ωραρίου διευκολύνει τη συμμετοχή τους επηρεάζοντας σημαντικά τη διαθεσιμότητά τους (Courau, 2000· De l' Etoile, 2001· Mackenzie & Clift, 2008). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζοντας την επιμόρφωσή τους ως μέρος των εργασιακών τους υποχρεώσεων, δεν δείχνουν να ανησυχούν για τον επιπλέον απαιτούμενο χρόνο, ενώ ταυτοχρόνως έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες και γνώσεις στο πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον (De l' Etoile, 2001· Mackenzie & Clift, 2008).
- Η αυτοαξιολόγησή τους μέσα από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων, τους οδηγεί στο να αναθεωρήσουν τα κριτήρια, που χρησιμοποιούν για αυτόν το σκοπό, και να δουν την αξιολόγηση πιο θετικά. Η προβολή των βιντεοσκοπήσεων λειτουργεί ως ένας «ηλεκτρονικός καθρέφτης», που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να παρατηρήσουν τον εαυτό τους με πιο άμεσο και αντικειμενικό τρόπο, να αξιολογήσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και να διαπιστώσουν τους τομείς στους οποίους σημειώνουν βελτίωση. Ταυτοχρόνως είναι πιθανό

να λειτουργεί και ως μέσο ανατροφοδότησης που ενισχύει την τάση επανάληψης των θετικών στοιχείων (Βαλάκας, 1999α).

- Η μεγαλύτερη τριβή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με μουσικές δραστηριότητες και μουσικοπαιδαγωγικά θέματα μπορεί να αυξήσει την εμπιστοσύνη τους στις μουσικές τους ικανότητες και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δικές τους ιδέες, να προτείνουν νέες δραστηριότητες (Lee, 2009· Mackenzie & Clift, 2008· Nardo et al, 2006) καθώς και να συνδεθούν περισσότερο με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

Στην προκειμένη περίπτωση, αν και η δόμηση του επιμορφωτικού προγράμματος σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ενίσχυσε την αποτελεσματικότητά του και εξασφάλισε σε μεγάλο βαθμό τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, δημιούργησε ταυτοχρόνως κάποιους περιορισμούς, τους οποίους δεν πρέπει να αγνοήσουμε. Έτσι λοιπόν, τα περιθώρια, που δόθηκαν στους συμμετέχοντες να οργανώσουν ως ένα βαθμό μόνοι τους την επιμόρφωσή τους επιλέγοντας οι ίδιοι τις θεματικές ενότητες και αποφασίζοντας μόνοι τους ποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες θα εφαρμόσουν και ποιες θα βιντεοσκοπήσουν, επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το είδος, το πλήθος και κατά συνέπεια τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέξαμε, ιδιαίτερα για τους τομείς δραστηριοτήτων, οι οποίοι προτιμήθηκαν σε μικρότερο βαθμό. Επίσης η επιλογή γνώσεων και δεξιοτήτων προς ανάπτυξη, οι οποίες σχετίζονται με πολλές διαφορετικές κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εξασφαλίσουν μια πιο σφαιρική εικόνα των επιμορφωτικών τους αναγκών, ενδεχομένως επηρέασε σημαντικά το βαθμό στον οποίο αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες αναπτύχθηκαν. Επιπλέον η υιοθέτηση ομαδικών και όχι ατομικών πρακτικών για την ανάπτυξή τους, έτσι ώστε να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές πλαίσιο για πειραματισμό ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες ατομικής έκθεσης, ήταν ακόμη μια παράμετρος του σχεδιασμού και της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος που πιθανώς είχε σημαντικό αντίκτυπο στη διεύρυνση των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και στην αναμόρφωση πρακτικών.

Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να εστιάσουν στην εξέταση των μουσικών πρακτικών και αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μεμονωμένους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να εντοπιστούν και να εξεταστούν σε βάθος και άλλοι παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, παράγοντες τους οποίους η

παρούσα μελέτη δεν ανέδειξε. Ανάμεσα σε αυτούς θα μπορούσε να είναι το άγχος εκτέλεσης, για τη διερεύνηση του οποίου πιθανότατα απαιτούνται πιο συμμετοχικές μέθοδοι παρατήρησης κατά την υλοποίηση των μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Θα ήταν επίσης σκόπιμο να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των ατομικών πρακτικών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, καθώς επίσης και ο παράγοντας του χρόνου και ο βαθμός καθοδήγησης που απαιτείται για την ενδυνάμωση της μουσικής αντίληψης των επιμορφούμενων και την ανάπτυξη πιο απαιτητικών μουσικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται με τον τομέα της μουσικής σύνθεσης, όπως είναι η δημιουργία αυτοσχεδίων τραγουδιών και μουσικών διαλόγων.

Δεδομένου ότι κανένα πρόγραμμα αρχικής ή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης από μόνο του δε μπορεί να είναι υπεύθυνο για τη δια βίου γνώση και ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής να προάγουν τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους και την παραγωγική μάθηση (Hyson et al, 2009), είναι αναγκαία η συνεχής στήριξη υψηλής ποιότητας μέσω ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης. Αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και άλλοι παράγοντες, όπως:

- Ο καθορισμός κριτηρίων ευρείας αποδοχής που αφορούν την ποιότητα των προγραμμάτων αρχικής μουσικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.
- Η ανάπτυξη στρατηγικών ευαισθητοποίησης της κοινότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη σημασία της μουσικής στην αγωγή των βρεφών και των νηπίων, προκειμένου να αισθανθούν την επαγγελματική ανάγκη να προσεγγίσουν οργανωμένα και μεθοδικά το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.
- Η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μουσικής με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, ώστε να αναπτυχθεί ένα μοντέλο μουσικής πρακτικής το οποίο θα είναι προϊόν μιας σχέσης αλληλεπίδρασης.
- Η καθιέρωση ευέλικτων μορφών συνεχούς μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των βρεφονηπιοκόμων η οποία να ανταποκρίνεται στις σημερινές επαγγελματικές τους ανάγκες.
- Η συνεργασία της πολιτείας με τα Μουσικά Τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας μας, προκειμένου να παράγεται μουσικό υλικό κατάλληλο για την προσχολική εκπαίδευση και να παρέχονται αναγνωρισμένα προγράμματα

ενδοϋπηρεσιακής μουσικής επιμόρφωσης καθώς και άλλες μορφές καθοδήγησης.

- Η θεσμική αναγνώριση της αξίας της προσχολικής εκπαίδευσης και η ένταξη των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών στην επίσημη σχολική εκπαίδευση, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων για παιδιά (Hyson et al, 2009).

Αν και στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η κατανόηση κάποιων διαδικασιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Mason, 2011) και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων, η αντιπροσωπευτικότητα της περίπτωσης, που εξετάστηκε (βλ. ενότητα 5.2.2, σελ. 121), καθώς και «τα στενά και ισχυρά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα» (Cohen et al, 2008, σελ. 315) δεδομένα που συλλέχτηκαν μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι η έρευνα αυτή μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των παραγόντων, που τείνουν να λειτουργούν ως εμπόδια στην υλοποίηση μουσικών προγραμμάτων στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας, καθώς και στον σχεδιασμό μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Είναι δυνατόν τέλος να αποτελέσει το έναυσμα για αναθεώρηση του περιεχομένου των μαθημάτων μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης που περιέχει το Α.Π.Σ. των αντίστοιχων σχολών των Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας μας.

Αντί επιλόγου

«... Αν ήμουν όμως ενημερωμένη θα μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα από αυτά τα απλά που γίνονται... εγώ τη φοβάμαι, με την έννοια ότι δε μπορώ να την εφαρμόσω [τη μουσική], όπως θα έπρεπε να την εφαρμόσω... περισσότερο θεωρώ ότι έχουμε ανάγκη όλοι να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι, να γίνονται κάποια σεμινάρια, κάποιες ενημερώσεις.»

«... [χρειαζόμαστε] βοήθεια. Δε μπορείς μόνος σου, ό,τι κι αν κάνεις πάλι πατάς σε ερασιτεχνικό επίπεδο, δε μπορείς να το κάνεις τέλεια, σωστά, θέλει... να έχεις ασχοληθεί με τη μουσική... δυστυχώς δε γίνονται πολύ συχνά (επιμορφώσεις)... και δεν έχουν και μεγάλη διάρκεια.»

«... την προσχολική αγωγή δεν την προσέχουν.»

Οι απόψεις αυτές, χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές του συνόλου των συμμετεχόντων, είναι οι φωνές εκείνων που είναι επιφορτισμένοι με τη μουσική αγωγή των πιο μικρών μαθητών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις οποίες θα άξιζε να ακούσουμε προσεκτικά, προκειμένου να εξασφαλίσουμε υψηλής ποιότητας μουσικά προγράμματα εκπαίδευσης της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Altricher, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Κανδιανάκη, Μ. (2006). *Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης*. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Α. (2001). Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος 1* (σ. 43-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρούτσος, Π. & Στάμου, Λ. (2001). Αναβάθμιση ή υποβάθμιση της μουσικής κατάρτισης των αυριανών βρεφονηπιοκόμων, νηπιαγωγών και δασκάλων. *Τα νέα της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 12, 6-7.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: Παράγοντες που διαφοροποιούν τη μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 65-85.
- Βαϊκούση, Δ. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ* (σ. 199-219). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλαβανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβλήματα και Προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Βαλάκας, Ι. (1999α). Είδη και λειτουργία των εποπτικών μέσων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ* (σ. 87-167). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλάκας, Ι. (1999β). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ* (σ. 169-198). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Βαρσαμίδου Α., Ρεξ, Γ. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=141>
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, τόμος Γ* (σ. 11-61). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.). (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης και Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου, τόμος Α* (σ. 11-128). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα-Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Γεωργούσης, Π. (1981). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Φελέκη.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Copland, A. (1980). *Μουσική και φαντασία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Θέματα Σχεδιασμού, Μεθοδολογίας και Εφαρμογών* (43-63). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).
- Διονυσίου, Ζ. (2014). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 12, 9-33.
- Δογάνη, Κ. (2007). Τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της μουσικής ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας. Στο Μ. Αργυρίου και Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από Α έως και την ΄ΣΤ Δημοτικού: 1ο Πανελλήνιο Συνεδρίου της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Πρακτικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική ηλικία: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα.
- Edwards, G., Gandini, L., Forman, G. (2017). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (1999). Το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο- Λύκειο: Στρέφοντας την προσοχή μας σε παραμελημένους εκπαιδευτικούς και θεραπευτικούς στόχους. *Μουσική Εκπαίδευση*, 6, 26-39.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2003). Η επίδραση των ήχων της φύσης στον άνθρωπο: Μια θεωρητική προσέγγιση με εκπαιδευτικές διαστάσεις: *Σεμινάριο Κ.Π.Ε. Ποροιών, Νοέμβριος 2003*. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4368/1263_01_%CE%99%CE%95%CF%84%CE
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζαχαρενάκης, Κ. (1997). Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα και στα άλλα κράτη - μέλη της Ε.Ε.: Τάσεις και Προοπτικές. Στο Μ.Ι. Βαμβούκας και Α.Γ. Χουρδάκης, (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές: 7ο Διεθνές Συνέδριο: Πρακτικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζευκιλής, Χ.Α. (1989). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Hargreaves, D.J. (1986/2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής* (Ε. Μακροπούλου, μετ., επιμ.). Αθήνα: Fagotto
- Θεοδωρίδης, Ν. & Αυγητίδου, Σ. (2008). Η αποτελεσματικότητα του περιεχομένου της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Πρακτικά* (σ. 824-834). Αθήνα.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2011). Οι απόψεις και οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της μουσικής και τη μουσικοπαιδαγωγική τους επιμόρφωση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9, 62-78.
- Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανελλόπουλος, Π.Α. (2009). Μια κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση στη μελέτη της παιδικής μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας. Στο Μ.Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Σχεδιάγραμμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση και Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σ. 119-146). Αθήνα: Νήσος.
- Καραδήμου - Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσική παιδαγωγική τον 20^ο αιώνα: Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ορφείας.

- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Α.Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα, τόμος Α*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Kemmis, S. (1999). Έρευνα Δράσης. Στο Μ. Hammersley (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη* (σ. 241-257). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κιτσαράς, Γ. (1997). Προβλήματα και τάσεις της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα σε συνδυασμό με χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μ.Ι. Βαμβούκας και Α.Γ. Χουρδάκης, (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές: 7ο Διεθνές Συνέδριο: Πρακτικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιτσαράς, Γ. (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Διαχρονική και Συγχρονική Διερεύνηση, Συγκριτική Ανάλυση*. Ρέθυμνο.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα: Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων, τόμος Β* (σ. 19-50). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998β). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων, τόμος Β* (σ. 53-102). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1998γ). Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων, τόμος Β* (σ. 187-239). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999β). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων, τόμος Δ* (σ. 13-86). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό Πλαίσιο. *Δια Βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, 45.
- Κόκκος, Α. (χ.χ.). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Merizow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Ανακτήθηκε από <https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU243/KOKKOS.pdf>
- Κοσσυβάκη, Φ. (1993). *Διδασκαλία: Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική, Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λώλη, Ε. (2007). *Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1991). *Ανθρωπαγωγική: Στατιστική τεχνική και κριτική των κλιμάκων*. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Μαρκέα, Γ. Γ., (2008). Αγκαλιάζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική: Συμπόσιο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 11-12 Απριλίου 2008: Πρακτικά* (σ. 59-69). Αθήνα: Διάπλαση.
- Ματσαγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση σχολικής τάξης: Εφαρμογές της Σύγχρονης διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 91, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μουσένα, Ε. & Προύμπου, Μ. (2012). Οι Λέξεις και τα Πράγματα στην Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, 10-12 Νοεμβρίου 2012: Πρακτικά*. Αθήνα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών των δασκάλων/διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2007). Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νασιάκου, Μ. (1982). Πώς μαθαίνει ο ενήλικας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 42-45.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Noye, D. & Rivetau, J. (1999, 2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία: *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5-7 Οκτωβρίου 2012: Πρακτικά*. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf
- Ξωχέλλης, Π. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης. (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, 20-21 Μαρτίου 2008: Πρακτικά* (σ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/333/91.pdf>

- Παληός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, τόμος 1*, (σ. 59-84). Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας - ΕΚΕΠΙΣ.
- Παναγόπουλος, Α. (1980). *John Dewey: Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί- Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαϊωάννου, Π. & Λουκάς, Σ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πως; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσαντζόπουλος, Κ. & Μαγάλιου, Μ. (2002). Παρουσίαση του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών Μουσικής Αγωγής με επικέντρωση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και οι σχέσεις του με τις κυριότερες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. *Μουσική Εκπαίδευση*, 11(2), 299-309.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Οι επιδράσεις της σχολικής φροντίδας και αγωγής στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών: Ερωτήματα, προβληματισμοί, ευρήματα της διεθνούς έρευνας. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε.С. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα-Αγωγή-Ανάπτυξη: Ευρήματα από τη Διεθνή Έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από μια Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σίμου, Ι.Α. (2004). *Η Μουσική Εκπαίδευση στη Νεότερη και Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθηνά: Ορφέας.
- Slavin, R.E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 223-238.
- Στάμου, Λ. (2009). Μουσικότητα και μουσική καθοδήγηση στα πρώτα χρόνια της ζωής: Η συμβολή της «θεωρίας μουσικής μάθησης» στη μουσικοπαιδαγωγική πρακτική με βρέφη και νήπια. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Σταυρίδης, Γ.Μ. (2001). *Μουσική αγωγή και παιδεία: Σύγχρονες προσεγγίσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Ι. (2009). *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και τα Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συνώδη, Ε. (2004). *Προσχολική Αγωγή και Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τρούλης, Γ. (1982). *Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Στο Γ.Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής* (σ. 231-275). Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1993). Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1, 1-7.
- West, L.M. (2004). *Αρχαία Ελληνική Μουσική*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- West, L.M. (2010). *Αρχαία Ελληνική Μουσική*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Χαραλαμπίδης, Ι.Β. (1982). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Abramson, R. (1986). *The approach of E. J. Dalcroze, in Teaching Music in 20th Century*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Abril, R.C. (2011). Music, Movement and Learning. In R. Colwell and P.R. Webster (Eds), *MENC Handbook of Research on Music Learning, vol. 2* (pp. 92-129). New York: Oxford University Press.
- Altenmuller, E. (2003). How many music centers are in the brain? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 346-356). Oxford: Oxford University Press.
- Andang' o, E.J.A. (2007). An analysis of integrated music education in Kenyan Preschools. *In the fifth International Conference for Research in Music Education*. University of Exeter School of Education and Lifelong Learning, [cd rom].
- Andress, B. (1989). Music for every stage: How much? What Kind? How soon? *Music Educators Journal*, 76 (2), 22-27.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. & Levy, B.Z. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.
- Arbita, E. (2009). Musical Creativity. In A.R. Addressi & S. Young (Eds), *MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd – 25nd July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Aschersleben, G. (2002). Temporal control of movements in sensorimotor synchronization. *Brain and Cognition*, 48, 66-79.
- Bachelard, G. (1997). *Η εποπτεία της στιγμής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Badolato, N. (2009). Verbal Language, Music and Didactics of Listening, In A.R. Addressi & S. Young (Eds), *MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd – 25nd July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25, 119.

- Begley, S. (1996). Your child's brain: How kids are wired for music, math and emotion. *Newsweek*, 327 (8), 54-62.
- Bergeson, T.R. & Trehub, S.E. (2006). Infants' perception of rhythmic patterns. *Music Perception*, 23, 345-360.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blum, M. (1983). *The daycare dilemma*. Lexington, M.A: Lexington Books.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a musical programme on Kindergartner's phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27 (1), 37-47.
- Bolam, R. (1986). *Inservice training and educational development: An international survey*. London: Croom Helm.
- Bond, L.V. (2015). Sounds to Share: The state of Music Education in Three Reggio Emilia-Inspired North American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 462-484.
- Brainin, V. (2009). Development of "predictive perception" of music in children In A.R. Adessi & S. Young (Eds), *MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd – 25th July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1974). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bunt, L. (1994). *Music therapy: An art beyond words*. London: Routledge.
- Burchinal, M., Howes, C. & Kontos, S. (2002). Structural Predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 17-23.

- Byington, A. T. & Tannock, T. M. (2011). Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers. *Early Childhood Research & Practice, 13* (2).
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, S.P. (2000). How musical we are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding, *Journal of Research in Music Education, 48*, 336-359.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood: From preschool to the elementary grades* (2nd ed.). New York: Schirmer Books.
- Campbell, P.S. & Scott-kassner, C. (2006). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Schirmer.
- Campbell, P.S. & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood: From Preschool to Elementary Grades* (3rd ed.), Boston, MA: Schirmer Cengage Learning.
- Cappelli, F. (2009). Music as a means of communication in the child's first social interaction. In A.R. Addressi & S. Young (Eds), *MERYC 2009 Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd-25th July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Catterall, J.S. & Rauscher, F.H. (2008). Unpacking the impact of music in intelligent and intensive involvement in music and the theatre arts. In W. Gruhn & F.H. Rauscher (Eds), *Neuroscience in music pedagogy*, 171-201. New York: Nova Science Publishers.
- Chan, C.W. & Leong, S. (2006). Innovative Vision for Early Childhood Music Teacher Education of Hong Kong: Perspectives of Pre-school Principals, Teachers and Pre-school Teacher Educators on Education Reform. In *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference*. Kuala Lumpur, Malaysia: ISME.
- Child, J. (2007). Waldorf Music Education: Education for Life. *Insights: Into Waldorf Education*, Issue 5. Retrieved from: <http://waldorfmusic.org/waldorf-music-education-education-for-life/>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*(4), 284–290.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice*. New York: Teacher College Press.
- Coleman, S.N. (1922). *Creative School Music*. New York: G.P. Putman's Sons.
- Cranton, P. (2000). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Custodero, A.L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54, 37-56.
- Davidson, L. (1994). Songsinging by Young and Old: A developmental approach to music. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (pp. 99-130). Oxford: Oxford University Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. U.K.: Falmer Press.
- De' l Etoile, S. (2001). An In-service Training Program in Music for Child - Care Personnel Working with Infants and Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 49, 6-20.
- Denac, O. (2009). Place and role of music education in the planned curriculum for Kindergartens. *International Journal of Music Education*, 27, 69-81.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dickinson, D. (1993). *Music and the Mind*. New Orizon.
- Dogani, K. (2004). Teachers' Understanding of Composing in the Primary Classroom. *Music Education Research*, 6(3), 264-278.
- Dogani, K. and Hennessy, S. (2002). Asking better questions in teaching for creativity. In S.M. Digni (Ed.), *Creative Thinking: An indispensable asset for a successful future*, (pp.162-177).
- Drake, C., Jones, M. & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. *Cognition*, 77, 251-288.
- Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 9(2). Retrieved from: www. jstor. Org
- Ehril, A. & Gustavsson, H. (2015). The importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32-42.
- Elliot, D.J. (1993). Musicing, listening and musical understanding. *Contributions to Music Education*, 20, 64-83.

- Elliot, D.J. (1995). *Music Matters: A New philosophy of Music Education*. NY: Oxford University Press.
- Elliot, D.J. (Ed.). (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Fleet, A. & Robertson, J. (1998). *Unpacking Educational Environments: Visions from Reggio Emilia, Australia, Sweden, Denmark and the United States*. North Ryde: Institute of Early Childhood, Macquarie University.
- Forrai, K. (1990). *Music in Pre-school* (translated by J. Sinor). Budapest: Corina.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Geoghegan, N. & Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57–64.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press.
- Glover, J. (2000). *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer.
- Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary Music: Later Years*. London: Falmer Press.
- Gordon, E. (1987). *The nature, description, measurement and evaluation of music aptitudes*. Chicago IL: G.I.A. Publications.
- Gordon, E.E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Gould, E. (2006). Dancing composition: Pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, 24, 197-207.
- Gromko, E.J. & Russell, C. (2002). Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition and Accurate Reading of Graphic Listening Maps. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 333-342.
- Gromko, E.J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53, 199-209.

- Guilbault, M.D. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisation of children in kindergarten and first grade. *International Journal of Music Education*, 1, 64-76.
- Habegger, L. (2010). Number concept and rhythmic response in early childhood. *Music Education Research*, 12(3), 269-280.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development. *Journal of Research in Music Education*, 28, 269-289.
- Hannon, E.E. & Johnson, S.P. (2005). Infants use meter to categorize rhythms and melodies: Implications for musical structure learning. *Cognitive Psychology*, 50, 354-377.
- Hannon, E.E. & Trehub, S.E. (2005). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *PNAS*, 102(35), 12639-12643.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers: Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. (2001). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.J., Marshall, N.A., & North, A.C. (2003). Music Education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 1, 261-270.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the Right to Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141.
- Henderson, E.J. (1978). *The Evaluation of Teacher Training*. London: Croom Helm.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator Handbook*. London: Kogan.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2004). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. London: University of Newcastle.
- Ho, Y.C., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal exploration in children. *Neuropsychology*, 17, 439-450.
- Hodges, D.A. (2002). Musicality from Birth to Five. *IFMR*, 1(1). Retrieved from: <http://www.music-research>
- Hodges, D.A. (2005). Why study Music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111-115.

- Hoffman, R., Pelto, W. & White, W.J. (1996). Takadimi: A Beat - Oriented System of Rhythm Pedagogy. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 10, 7-30.
- Houle, C.O. (1996). *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hyson, M., Tomlinson, H. & Morris, C. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).
- Ilari, B. and Sundara, M. (2009). Music Listening Preferences in Early Life: Infants' responses to accompanied versus unaccompanied singing. *Journal of Research in Music Education*, 56, 357-369.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self - concept and perceptions of teaching. *British Journal of educational Psychology*, 75(2), 297-311.
- Jarvis, P. (1985). *The Society of Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Kamerman, S.B. (2000). Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 7-29.
- Kanellopoulos, P. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27, 175-191.
- Kanellopoulos, P. (2007). Children's Early Reflection on Improvised Music - Making as the Wellspring of Musico-Philosophical Thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141.
- Kartomi, M. (1991). Musical Improvisations by children at play. *The World of Music* 33(3), 53-65.
- Kelly, S. N. (1998). Preschool classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46, 374-383.
- Kenney, S. (1989). Music Centers: Freedom to explore. *Music Educators Journal*, 76(2), 32-36.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Koch, Gary G. (1982). Intraclass correlation coefficient. In Samuel Kotz and Norman L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences*. 4 (pp. 213-217). New York: John Wiley & Sons.

- Kontos, S. & Wilson-Herzog, A. (2001). How do education and experience affect teachers of young children? *Young Children*, 56(4), 85-91.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creativity thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78, 36.
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27-38.
- Lang, D.C. (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character*. Seattle: University of Washington.
- Langenbach, M. (1988). *Curriculum Models in Adult Education*. Malabar/ Florida: Krieger Publishing Company.
- Langer, S.(1953). *Feeling and Form: A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons
- Langer, S.(1979). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. Cambridge: Harvard University Press
- Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Society for Music Education*, 27(4), 356-371.
- Lee, Y.S., Baik, J. & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of Kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935-945.
- Leighton, G. & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: Do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8(3), 311-330.
- Levinowitz, L.M. (1999). The Importance of Music in Early Childhood. *Music Educators Journal: Special Focus: Music and Early Childhood*, 86(1), 17-18.
- Liao, M. & Davidson, W. J. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82-96.
- Lodman, C., Ryan, S. & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing Teacher Education to Prepare Qualified Preschool Teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).

- London, J. (2003). Program Development in Adult Education. In P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *Adult Continuing Education. Major Themes in Education* (pp. 253-270). London: Routledge.
- Longhi, E. (2009). 'Songese': Maternal structuring of musical interaction with infants. *Psychology of Music*, 37, 195–213.
- Mackenzie, K. & Clift, S. (2008). The Music Start Project: An evaluation of the impact of a training programme to enhance the role of music and singing in educational settings for children aged three to five years. *International Journal of Music Education*, 26, 229.
- Marsh, K. (1995). Children's singing games: Composition in the playground? *Research studies in Music Education*, 4, 2-11.
- Marshall, N., Shibazaki, K. & Addressi, R.A. (2009). Developing concepts of style sensitivity in Young Children, In A.R. Addressi & S. Young (Eds.), *MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd – 25nd July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Addison - Wesley Educational Publishers.
- Mc Mullen, B.M. & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2).
- McDiarmid, G.W. (1994). The arts and sciences as preparation for teaching. In K. Howey and N. Zimpher (Eds.), *Informing faculty development for teacher educators* (pp. 99-137). Norwood, NJ: Ablex.
- McDonald, T.D. & Ramsey, H.J. (1978). Awakening the artist: Music for Young Children. *Young Children*, 33(2), 26-32.
- McMullen, B.M. (1998). The beliefs and practices of early childhood educators in U.S.: Does specialized preparation make a difference in adoption of best practices? *International Journal of Early Childhood Education*, 18(2), 55-68.
- MENC. (2000). Start the Music: A Report from the Early Childhood Music Summit. Retrieved from: <https://nafme.org/my-classroom/journals-magazines/nafme-online-publications/start-music-report-early-childhood-summit/>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton, (Ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice, New Directions for Adult and Continuing Education*, 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, L.M. (2004). The Implications of Developmentally Appropriate Practice for the Kindergarten General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 52, 43-63.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as applied to child education in the "children's houses" with additions and revisions by the Author*. New York: Frederik A. Stokes Company.
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Preschool Child*. London: Schott & Co. Ltd.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. and Besson, M. (2008). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-year-old children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 12-723.
- Nardo, L.R., Custodero, A.L., Perselin, C.D. and Fox, B.D. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54, 278-292.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSCONF98.PDF>
- National Association for the Education of Young Children. (2001). *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Initial licensure programs*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/standards-professional-preparation>
- Nichols, B.L. & Honig, A.S. (1995). The influence of an inservice music education program on young children's responses to music. *Early Child Development and Care*, 113, 19-29.

- Nuti, G. & Filippa, M. (2009). Investigating the amodal perception in early childhood: Experience in Nurseries, In A.R. Addressi & S. Young (Eds.), *MERYC 2009. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna (Italy), 22nd – 25nd July 2009*. Bologna: Bononia University Press.
- Papousek, M. (1996). Intuitive Parenting: A Hidden Source of Music Stimulation in Infancy. In I. Deliège and J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 88-112). Oxford University Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: University Press.
- Peery, J.C. & Peery, I.W. (1986). The role of Music in Child Development. In J.C. Peery, I.W. Peery, & T.W. Draper (Eds.), *Music and Child Development* (pp. 3-31). New York: Springer Verlag.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press. Retrieved from: <http://learnweb.Harvard.edu>
- Perkins, D.N. (1993). Teaching for understanding. *American Educator*, 17(3), 28-35.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496.
- Phillips, D.A. (1987). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* Washington D.C.: NAEYC.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. New York: Basic Books.
- Pogonowski, L. & Biasini, A. (1979). *MMCP Interaction*. New York: Americole.
- Portowitz, A. & Klein, S.P. (2007). Misc - Music: A music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties. *International Journal of Music Education*, 25, 259-267.
- Power, C. (1981). Promoting Professional Development of Teachers. *Unicorn*, 7(2).
- Provasi, J. & Bobin-Begue, A. (2003). Spontaneous motor tempo and rhythmical synchronization in 2^{1/2} and 4 year old children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 220-231.

- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities. *Neurological Research, 19*, 1–8.
- Reigato, J., Rocha, A. and Rodrigues, H. (2011). Vocalizations of infants (9-11 months old) in response to musical and linguistic stimuli. *International Journal of Music Education, 29*(3), 241-256.
- Reimer, B. (1992). What Knowledge is of most worth in the arts? In B. Reimer & R.A. Smith (Eds.), *The Arts, Education and Aesthetic Knowing* (pp. 20-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Rimsky, A. (1995). Working together. *Music Teacher, 10*-15.
- Robinson, P.W. (1998). Early Childhood Education: Notes from the Past for the Future. *International Journal of Educational Research, 29*, 7-24.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Rogers, J. (1989). *Adults' Learning*. Buckingham: The Open University Press.
- Ross, M. (1998). Missing solemnize: Reforming music in schools. *British Journal of Music Education, 15*(3), 255-262.
- Salomon, G. and Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist, 24*, 145-158.
- Schaeffer, M. (1969). *The new Soundscape*. New York: Bernadol Music Limited.
- Schafer, R. M. (2011). *Ακουλαλείτε* (Δ. Τσαγκαράκη, μετ.). Αθήνα: Ορφέας.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lesson enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Psychological Science, 14*, 322–325.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Science, 1060*, 219-230.
- Schnebly-Black, J. & Moore, S.F. (1997). *The rhythm inside: Connecting body, mind and spirit through music*. Portland: Rudra.

- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott-Kassner, C. (1994). Music in early childhood: The search for effective models of adult participation and interaction. In seminar *Vital Connections: Young Children, Adults & Music*. Columbia: University of Missouri. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392683.pdf>
- Scott- Kassner, C. (1999). Developing Teachers for Early Childhood Programs. *Music Educators Journal*, 86(1), 19-25.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed. London: Sage.
- Sloboda, J.A. (1999). Music: Where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, 12, 450-455.
- Smith, M.K. (1996). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>
- Smith, M.K. (2000). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Stamou, L. (2001). Brain and musical development before and after birth. *Cadenza*, 46(1), 47-48.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education. *International Journal of Music Education*, 39, 3-16.
- Stamou, L. (2006). A research investigation of the opinions and knowledge of pre-service and in-service music teachers on basic matters related to early childhood music education. In W. L. Sims & R. Tahir (Eds.), *Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 27th World Conference* (pp. 1144-1163).
- Storr, A. (1993). *Music and the mind*. London: H. Collins.
- Strauss, S. (1993). Teachers' Pedagogical Content Knowledge about Children's minds and Learning: Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 28(3), 279-290.
- Susuki, S. (1969). *Nurtured by love*. New York: Exposition Press.

- Swanwick, K. & Tillman, J.B. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Tarnowski, S. & Barrett's, J. (1997). The beginnings of music for a lifetime survey of music practices in Wisconsin preschools. *Application of Research in Music Education*, 15(2), 6-11.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge.
- Tuckman, B.W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 489-514.
- Vitale, A. R. (2009). Learning processes in the study of the singing voice. In A.R. Addressi & S. Young (Eds), *MERYC 2009 Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bologna (Italy), 22nd-25th July 2009. Bologna: Bononia University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Voyajolu, A. & Ockelford, A. (2016). Sounds of Intent in the Early Years: A proposed framework of young children's musical development. *Research Studies in Music Education*, 38 (1), 93-113.
- Wade, R. (1985). What makes the difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42(4), 48-54.
- Weigel, J.D., Weiser, A.D., Bales, W.D. & Moyses, J.K. (2012). Identifying Online Preferences and Needs of Early Childhood Professionals. *Early Childhood Research and Practice*, 14(2).
- Welch, G.F. (1994). The assessment of singing. *Psychology of Music*, 22, 3-19.
- Welch, G.F. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23(2), 117-120.
- Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as a musician: A handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.

- Welch, G.F., Sergeant, D.C. & White, P.J. (1996). The singing competencies of five-year-old developing singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 155-162.
- Welch, G.F., Sergeant, D.C. & White, P.J. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing “in tune” during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 133-160.
- Wilson, L. & Easen, P. (1995). “Teachers needs” and practice development: Implications for in-classroom support. *British Journal of In-service Education*, 21(3), 273-284.
- Wood, K.C., Smith, H. & Grossniklaus, D. (2001). Piaget’s Stages of Cognitive Development. In M. Orey (Ed), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Retrieved from: <https://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2011/07/psych406-5.3.2.pdf>
- Woodward, S.C. (2009). Critical matters in early childhood music education. In D.J. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (pp. 249-266). Oxford: University Press.
- Young, M.E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Washington D.C.: IBRD.
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three-and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-49.
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. London: Routledge.
- Young, S. & Glover, J. (1998). *Music in the Early Years*. London: Falmer Press.

Συντομογραφίες

Α.Τ.Ε.Ι: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α.Π. : Αναλυτικό Πρόγραμμα

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

MENC: Music Educators National Conference

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Παράρτημα

1. ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. Γενικές-Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1. Πόσο καιρό εργάζεστε με παιδιά προσχολικής ηλικίας;
2. Γενικά, είστε ευχαριστημένη με τη δουλειά που κάνετε; Νιώθετε δικαιωμένη για την επαγγελματική σας επιλογή ή θα προτιμούσατε να είχατε επιλέξει κάποια άλλη εργασία;
3. Ποια προβλήματα συνήθως αντιμετωπίζει μια βρεφονηπιοκόμος στην επαφή της με τα νήπια, τους γονείς, τους συναδέλφους;
4. α. Έχετε ασχοληθεί με τη μουσική πέρα από τα πλαίσια των βασικών σας σπουδών;
- β. Πιο συγκεκριμένα τι σπουδές έχετε κάνει (μουσικό όργανο, φωνητική, θεωρητικά) και για πόσο χρονικό διάστημα;
- γ. Αν δεν έχετε σπουδάσει μουσική με ιδιαίτερα μαθήματα ή σε ωδείο, πώς μάθατε;

B. Οι στάσεις και οι απόψεις τους για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία

5. Τι θα λέγατε για τη θέση της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών - παιδικών σταθμών, όπως λειτουργούν σήμερα;
6. α. Στην καθημερινή σας προετοιμασία, τι βαρύτητα δίνετε στις μουσικές δραστηριότητες;
- β. Αφιερώνεται συγκεκριμένο χρόνο σε αυτές στο ημερήσιο πρόγραμμα;
7. α. Υπάρχει κάποιος μορφής καθοδήγηση στη δουλειά σας; Αισθάνεστε ότι η διεύθυνση του παιδικού σταθμού που δουλεύετε, ή κάποιος άλλος φορέας σας καθοδηγεί με κάποιο τρόπο στο τι είναι σημαντικό να διδάξετε στα παιδιά, όσον αφορά τη μουσική; Αν ναι, προς ποια κατεύθυνση (π.χ. δίνεται βαρύτητα στην προετοιμασία των γιορτών, στην πλαίσιωση άλλων διδακτικών αντικειμένων, κάτι άλλο...); Δίνεται προτεραιότητα σε κάποια από τις τέχνες;
- β. Εσείς προσωπικά σε ποιους τομείς σας αρέσει να δίνετε προτεραιότητα; Στη μουσική, στα εικαστικά, στο χορό ή στο θέατρο; Γιατί;
- γ. Συνδυάζετε τη μουσική με άλλες τέχνες; Με ποιον τρόπο; Μπορείτε να μας αναφέρετε κάποια ενδεικτική δραστηριότητα που έχετε εφαρμόσει;

8. Συνήθως τι παίρνετε υπόψη σας για να επιλέξετε τις μουσικές δραστηριότητες που θα δουλέψετε με τα νήπια;

9. α. Θα σας αναφέρω κάποιους μουσικούς στόχους και θα ήθελα να μου πείτε σε ποιους από αυτούς δίνετε περισσότερη βαρύτητα (λέγοντας: πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου)

- Να εκτελούν απλά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα.
- Να τραγουδούν ομαδικά διάφορα τραγούδια.
- Να παίζουν μια ποικιλία απλών οργάνων ελέγχοντας σε κάποιο βαθμό τους παραγόμενους ήχους.
- Να αναγνωρίζουν και να ταυτίζουν με εικόνες ήχους της φύσης, του αστικού εργασιακού περιβάλλοντος και της φωνής των ζώων.
- Να συνδυάζουν ήχους για να παράγουν απλές συνθέσεις.
- Να ακούν προσεκτικά διάφορα είδη μουσικής και να αναγνωρίζουν τα βασικά τους στοιχεία.
- Να χρησιμοποιούν απλούς όρους για τη μουσική που έχουν ακούσει και εκτελέσει.
- Να ακούν με συγκέντρωση, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους.
- Να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (τέμπο)

β. Χρησιμοποιείτε συχνά μουσικές δραστηριότητες για μη μουσικούς στόχους, όπως για παράδειγμα η κοινωνική, η συναισθηματική, η νοητική και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ο κινητικός συντονισμός ή κάτι άλλο (ανάπτυξη μνήμης, ενίσχυση άλλης δραστηριότητας, εμπλουτισμός προγράμματος τάξης); Θέλετε να μας αναφέρετε ένα παράδειγμα;

10. α. Πιστεύετε ότι είστε από τους εκπαιδευτικούς που δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία μάθησης ή από εκείνους που τους ενδιαφέρει πρωτίστως το μαθησιακό αποτέλεσμα;

β. Χρησιμοποιείτε κάποιους συγκεκριμένους τρόπους για να αξιολογήσετε το μάθημα της μουσικής (τις δραστηριότητες, τους στόχους, τη μεθοδολογία, τη διαδικασία κ.λ.π.);

γ. Συνηθίζετε να δημιουργείτε ατομικούς φακέλους (portofolio) σχετικά με τις μουσικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά; Ενημερώνετε τους γονείς για τέτοιου είδους θέματα (τη μουσική τους ανάπτυξη);

Γ. Περιεχόμενο μουσικής διδασκαλίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής

11. Έχετε υπόψη σας το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής για τη προσχολική ηλικία; Αν ναι,

- Το ακολουθείτε; Αν όχι, γιατί;
- Πόσο σας βοηθάει να οργανώσετε επαρκώς το μάθημα της μουσικής;
- Οι μουσικοί στόχοι που θέτει πιστεύετε πως είναι ρεαλιστικοί; Αν όχι, Γιατί;
- Οι μουσικές δραστηριότητες που προτείνει βλέπετε να ταιριάζουν με τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας;
- Η προτεινόμενη μεθοδολογία θεωρείτε πως είναι αποτελεσματική για τα παιδιά αυτής της ηλικίας;
- Ο τρόπος αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας πιστεύετε πως είναι κατάλληλος;
- Νιώθετε την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο λεπτομερούς και πιο ολοκληρωμένου (όσον αφορά τους στόχους, τα μαθησιακά περιεχόμενα, τη μεθοδολογία, τις μουσικές δραστηριότητες) αναλυτικού προγράμματος μουσικής αγωγής για την προσχολική ηλικία; Σε ποιους τομείς αισθάνεστε ότι θα έπρεπε να είναι πιο αναπτυγμένο;
- Το αναλυτικό πρόγραμμα σας αφήνει κάποια περιθώρια να αυτενεργήσετε, να το αλλάξετε, να το προσαρμόσετε στις δυνατότητες και στο επίπεδο των συγκεκριμένων παιδιών που έχετε στην τάξη σας;

12. α. Μόνοι σας συνήθως σχεδιάζετε τα προγράμματα μουσικής αγωγής που εφαρμόζετε; Σας έχουν δοθεί κάποια έτοιμα προγράμματα; Από ποιον; Πώς τα βλέπετε;

β. Έχετε τη βοήθεια κάποιου πιο εξειδικευμένου στη μουσική συναδέλφου;

γ. Συνήθως ποια εκπαιδευτικά μέσα χρησιμοποιείτε στις δραστηριότητες μουσικής; Χρησιμοποιείτε μουσικά όργανα; Χρησιμοποιείτε συχνά τις Νέες Τεχνολογίες; Με ποιον τρόπο; Πώς αντιδρούν σ' αυτές τα παιδιά; Τις βλέπετε πιο αποτελεσματικές από άλλα εκπαιδευτικά μέσα;

13. α. Ως σχεδιάστρια και καθοδηγήτρια των μουσικών δραστηριοτήτων, ποιες πηγές ιδεών συνήθως χρησιμοποιείτε (σημειώσεις, βιβλιογραφία, ηλεκτρονικό υλικό);

β. Βασίζεστε σε κάποια από τα γνωστά Μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, όπως για παράδειγμα το σύστημα Orff, Kodaly, Dalcroze, ή στο έργο άλλων μουσικοπαιδαγωγών, όπως ο Paynter, ο Schafer κ.ά.;

14. Θα σας αναφέρω κάποιους τομείς της μουσικής διδασκαλίας και θα ήθελα να μου πείτε σε ποιους διαθέτετε περισσότερο χρόνο (λέγοντας πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου)

- Στο τραγούδι;
- Στην μουσική ακρόαση;
- Στη γνωριμία και τον πειραματισμό με τα μουσικά όργανα;
- Στην κατασκευή μουσικών οργάνων;
- Στην κίνηση με βάση τη μουσική;
- Στη δημιουργία (σύνθεση) μουσικής;
- Στο μουσικό παιχνίδι;
- Σε ηχητικούς περιπάτους;

15. Οι μαθητές σας έχουν ευκαιρίες για ελεύθερο πειραματισμό με το μουσικό περιβάλλον της τάξης ή συμμετέχουν περισσότερο σε προγραμματισμένες μουσικές δραστηριότητες;

16. Συνήθως, τι είδους μουσικές δραστηριότητες συνδυάζετε με κίνηση;

17. Εφαρμόζετε συνήθως δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργία μουσικής; Θα θέλατε να μας αναφέρετε κάποια σχετική δραστηριότητα που θυμάστε, στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά της τάξης σας;

18. Όσον αφορά τη πιο συνηθισμένη μουσική δραστηριότητα, το τραγούδι:

- α. Με ποιο τρόπο επιλέγετε τα τραγούδια που θα διδάξετε στα παιδιά;
- β. Τι στόχους θέτετε;
- γ. Συμπεριλαμβάνετε συχνά στο ρεπερτόριο σας παραδοσιακά τραγούδια, τραγούδια από άλλους πολιτισμούς ή πιο σύγχρονα;
- δ. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας τραγουδιού συνήθως χρησιμοποιείτε; (ομαδικές δραστηριότητες, με συνοδεία ή όχι οργάνου, άτυπη, με c.d ή χωρίς ηχογραφήσεις, κ.α.). Χρησιμοποιείτε συνήθως τραγούδια σε βίντεο (με εικόνα); Αρέσει αυτό περισσότερο στα παιδιά;
- ε. Πώς αποφασίζετε τι δραστηριότητες θα επιλέξετε σε κάθε τραγούδι; Πιστεύετε για παράδειγμα ότι κάποια τραγούδια είναι πιο κατάλληλα για ενορχήστρωση, ενώ κάποια άλλα πιο κατάλληλα για να χρησιμοποιήσετε κάποιο είδος κίνησης;

19. Όταν έχετε στη διάθεσή σας μουσικά όργανα τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε, ώστε τα παιδιά της τάξης σας να μαθαίνουν να τα χρησιμοποιούν;

20. Σε ότι αφορά την μουσική ακρόαση:

α. Τι σας οδηγεί στο να επιλέξετε κάποια συγκεκριμένη μουσική για τα παιδιά;
 β. Λαμβάνετε υπόψη τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών; Πώς τις εκφράζουν;
 γ. Με ποια είδη μουσικής τα παιδιά της τάξης σας έρχονται σε επαφή περισσότερο: με τη κλασική, τη σύγχρονη, με παιδικά τραγούδια, με κάποια άλλα είδη;

δ. Θέλετε να μας αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες που εφαρμόζετε με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ακροάσεων, οι οποίες τα βοηθούν να προσέχουν και να κατανοούν χαρακτηριστικά της μουσικής που ακούν (μαντίλια για να εκφράσουν την κίνηση της μελωδίας, συνοδεία ακρόασης με μουσικά όργανα κ.α.);

21. α. Τι σας δυσκολεύει περισσότερο στο σχεδιασμό των μουσικών μαθημάτων σας, το να επιλέξετε τη μέθοδο, το να θέσετε τους στόχους, το να σκεφτείτε τις κατάλληλες δραστηριότητες, το να αξιολογήσετε τα αποτελέσματα, κάτι άλλο;

β. Συνήθως τα μαθήματα μουσικής που εφαρμόζετε αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας, για παράδειγμα μιλάτε στα παιδιά για τις εποχές και πέρα από όλα τα άλλα βρίσκετε και κάποιο κατάλληλο τραγούδι με το ίδιο θέμα, ή σχεδιάζετε τα μαθήματα σας ως ανεξάρτητες διδακτικές μονάδες, δηλαδή η επιλογή μιας μουσικής δραστηριότητας έχει καθαρά μουσικούς στόχους;

γ. Ποια μέθοδο διδασκαλίας θεωρείτε πιο αποτελεσματική· να δείχνετε εσείς το σωστό, να δημιουργείτε ένα μοντέλο και τα παιδιά να προσπαθούν να το μιμηθούν (μοντελοποίηση) ή τον ελεύθερο πειραματισμό (π.χ. στη χρήση μουσικών οργάνων); Στις μουσικές δραστηριότητες χρησιμοποιείτε περισσότερο το λόγο για να δώσετε οδηγίες ή το παράδειγμα;

δ. Η εξασφάλιση της συμμετοχής και της επιτυχίας των παιδιών στις δραστηριότητες που ετοιμάζετε είναι από τους παράγοντες που λαμβάνετε υπόψη κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων μουσικής;

22. α. Ποια στάση προσπαθείτε να καλλιεργήσετε στους μαθητές σας απέναντι στη μουσική;

β. Θα σας διαβάσω κάποιες προτάσεις και θα ήθελα να μου πείτε ποια ή ποιες από τις παρακάτω σας εκφράζουν περισσότερο:

- Με καλή δουλειά μπορούμε να έχουμε τέλεια αποτελέσματα.

- Η μουσική είναι για αυτούς που έχουν το ρυθμό, ακούν σωστά, έχουν χάρισμα.
- Δουλεύοντας με μεθοδικότητα, μειώνουμε τα λάθη.
- Όλοι εμείς μπορούμε να κάνουμε μουσική και η μουσική είναι για όλους.
- Τα λάθη είναι ευπρόσδεκτα, μαθαίνουμε με αυτά και μπορούμε να τα διορθώσουμε.
- Άλλη.....

23. Πιστεύετε πως έχει η μουσική τη θέση που της αξίζει στην αγωγή των νηπίων σήμερα;

Δ. Η γνώμη των βρεφονηπιοκόμων για την επαγγελματική τους επάρκεια στο μουσικοπαιδαγωγικό τομέα, οι εκτιμήσεις τους για το περιεχόμενο της αρχικής και της συνεχιζόμενης μουσικοπαιδαγωγικής τους εκπαίδευσης και ο τρόπος που αυτή υλοποιείται.

24. Αισθάνεστε ότι οι βασικές σας σπουδές στα μουσικοπαιδαγωγικά σας έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορείτε να συνειδητοποιείτε τις μουσικές ανάγκες και ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας και να προετοιμάζετε κατάλληλες μουσικές δραστηριότητες;

25. α. Ποιες μουσικές γνώσεις και ποιες δεξιότητες, πιστεύετε πως πρέπει να έχει μια βρεφονηπιοκόμος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μουσικού προγράμματος ενός κέντρου προσχολικής αγωγής;

β. Πόσο σημαντικό θεωρείτε για μια βρεφονηπιοκόμο το να μπορεί να παίζει ένα μουσικό όργανο; Ποιό κατά τη γνώμη σας είναι το πιο κατάλληλο;

26. α. Σε ποιους τομείς μουσικών δραστηριοτήτων νιώθετε περισσότερη αυτοπεποίθηση και σε ποιούς λιγότερη;

β. Αναζητάτε τρόπους περαιτέρω (επαγγελματικής) ανάπτυξης στον τομέα των μουσικών σας γνώσεων και δεξιοτήτων, στο τραγούδι λόγου χάρη, στο παίξιμο μουσικών οργάνων, στη δημιουργική κίνηση, στις δραστηριότητες δράματος κ.α.; Αν ναι, πώς το πετυχαίνετε αυτό;

27. α. Υπάρχει κάποιος επίσημος φορέας που σας ενημερώνει για τις εξελίξεις στην έρευνα σε μουσικά- παιδαγωγικά θέματα ή αυτό γίνεται με προσωπική σας πρωτοβουλία; Συνήθως ποιες πηγές πληροφόρησης χρησιμοποιείτε; Νιώθετε την αναγκαιότητα μιας τέτοιας πληροφόρησης;

β. Μοιράζεστε συχνά τα νέα δεδομένα ή τις εμπειρίες με τους συναδέλφους σας;

28. α. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποια προϋπηρεσιακά ή ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα μουσικής κατάρτισης ή μουσικοπαιδαγωγικών;

β. Αν ναι, ανταποκρίνονταν τα μαθησιακά τους περιεχόμενα στις επιμορφωτικές σας ανάγκες και προσδοκίες; Αισθάνεστε ότι μάθατε αυτά που είχατε ανάγκη να μάθετε; Εξασφαλίστηκε με κάποιον τρόπο η ενεργητική σας συμμετοχή; Αντιμετωπίσατε κάποια εμπόδια ή δυσκολίες;

29. α. Θεωρείτε χρήσιμη την επιμόρφωσή σας πάνω στα μουσικοπαιδαγωγικά ζητήματα; Θα βοηθούσε με κάποιον τρόπο την επαγγελματική σας εξέλιξη;

β. Τι είδος προγράμματα μουσικής ή μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε (προγράμματα που αφορούν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιασμένα στις λειτουργικές μουσικές σας δεξιότητες και στη μουσική ανάπτυξη των νηπίων, σε κάτι άλλο);

30. Τι σας δίνει περισσότερη ώθηση να ενσωματώνετε δραστηριότητες μουσικής στη διδασκαλία σας:

α. Η προηγούμενη επαφή σας με τη μουσική και η όποια μουσική σας κατάρτιση, ή

β. Οι μέθοδοι και οι πρακτικές που μάθατε στα πλαίσια της μουσικής σας εκπαίδευσης στα Α.Τ.Ε.Ι.;

31. α. Η μουσική – μουσικοπαιδαγωγική σας εκπαίδευση στα Α.Τ.Ε.Ι. πιστεύετε πως καλύπτει τις ανάγκες της μουσικής αγωγής στους βρεφονηπιακούς σταθμούς;

β. Ποια κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ως τα βασικότερα θέματα της μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης που πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σχολών βρεφονηπιοκομίας των Α.Τ.Ε.Ι.;

γ. Τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε, αν μπορούσατε, στο υπάρχον ΑΠΣ μουσικής εκπαίδευσης των βρεφονηπιοκόμων;

δ. Η μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων στα Α.Τ.Ε.Ι δεν καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών πρώτης βρεφικής ηλικίας, των μωρών. Τι γνώμη έχετε για αυτό;

ε. Μπορείτε να μας περιγράψετε με ποιον τρόπο γινόταν το μάθημα των μουσικοπαιδαγωγικών στη σχολή; Ποια εμπόδια ή δυσκολίες αντιμετώπισατε ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι;

στ. Θα σας αναφέρω κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές και θα ήθελα να μου πείτε ποιες από αυτές χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια των μουσικών σας σπουδών στα Α.Τ.Ε.Ι;

- Επίδειξη
- Διάλογος - συζήτηση
- Εφαρμογή στην πράξη
- Ομαδικές εργασίες
- Παιχνίδι ρόλων
- Μελέτη περίπτωσης
- Δραστηριότητες προσομοίωσης
- Έρευνα
- Λύση προβλήματος
- κάποια άλλη.....

Από αυτές ποιες θεωρείτε πιο αποτελεσματικές; Γιατί; Ποιες πιστεύετε ότι σας δημιούργησαν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθησιακών περιεχομένων;

32. Στο ξεκίνημα της επαγγελματικής σας ενασχόλησης:

α. Αισθανθήκατε ότι μπορείτε να μεταφέρετε στην τάξη τις γνώσεις που αποκτήσατε στη σχολή που φοιτήσατε;

β. Οι μουσικοπαιδαγωγικές σας γνώσεις είχαν μικρή ή μεγάλη συνάφεια με τις απαιτήσεις του παιδικού σταθμού;

γ. Ήταν κατά κάποιον τρόπο ένα «σοκ» για σας; Αισθανθήκατε δηλαδή ότι όλα αυτά που μάθατε απείχαν από τις πραγματικές ανάγκες του επαγγέλματος σας;

33. α. Άλλαξε η φιλοσοφία σας για τη μουσική διδασκαλία των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τότε που αποφοιτήσατε; Πώς; Σε τι;

β. Το βρίσκετε δύσκολο να εφαρμόσετε την προσωπική σας εκπαιδευτική φιλοσοφία στην τάξη; Γιατί;

2. Φύλλο Παρατήρησης

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης

Διδάσκων

Δραστηριότητα.....

Τραγούδι		Φωνητική Απόδοση						
Κλίμακες Αξιολόγησης		Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5
Τονική ακρίβεια								
Ρυθμική ακρίβεια								
Τεχνική (στάση σώματος, αναπνοή-διάφραγμα)								
Εκφραστικότητα								
Διδασκαλία								
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης (ελκυστικός τρόπος, παιγνιώδης μορφή)								
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες								
Ροή δραστηριότητας								
Ρυθμός διδασκαλίας								
Χρήση μουσικών όρων		Συχνότητα						
		Σωστή χρήση						
Μ Π Ε Ρ Θ Α Ο Κ Δ Τ Ο Ι Λ Κ Ο Ε Γ Σ Ι Κ Ε Σ	Ενίσχυση της λεκτικής μνήμης							
	Ενίσχυση τονικής ακρίβειας των παιδιών	χρήση χειρονομιών, κινήσεων,						
		Χρήση συμβόλων, εικονικές αναπαραστάσεις						
		επισήμανση μοτίβων που επαναλαμβάνονται						
	Ενίσχυση ρυθμικής ακρίβειας							
	Λεκτικές οδηγίες	Συχνότητα						
		Ποιότητα						
	Μοντελοποίηση	Συχνότητα						
		Ποιότητα						
	Λειτουργία υπο-ομάδων							
Ικανότητα οργανικής συνοδείας								
Βαθμός ανατροφοδότησης								
Ένταξη ιδεών των μαθητών								
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων		Στόχοι ευρύτερης ενότητας						
		Μουσικοί στόχοι						
Χ Υ Ρ Λ Η Ι Σ Κ Η Ο Υ	Χρήση μουσικού εξοπλισμού (επάρκεια, ασφαλής χρήση)							
	Χρήση τεχνολογίας	cd						
		βίντεο						
		H/Y						
		διαδίκτυο						
	κινητό τηλέφωνο							
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου								
Διαχείριση Τάξης	αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών							
	οπτική επαφή							
	παιδαγωγικό κλίμα							
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού	Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών							
	προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση							
	ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού							

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης
 Διδάσκων
 Δραστηριότητα.....

Ακουστική Αγωγή (Χαρακτηριστικά του ήχου, Μουσική Ακρόαση, Ασκήσεις Ακοής)								
Κλίμακες Αξιολόγησης		Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)								
Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων								
Συνθήκες απρόσκοπτης ακρόασης								
Διδασκαλία								
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης								
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες								
Ροή δραστηριότητας								
Ρυθμός διδασκαλίας								
Χρήση μουσικών όρων		Συχνότητα						
		Σωστή χρήση						
Μ Π Ε Ρ Θ Α Ο Κ Δ Τ Ο Ι Λ Κ Ο Ε Γ Σ Ι Κ Ε Σ	Ενίσχυση της προσοχής, της ακουστικής αντίληψης και της μουσικής μνήμης	Ανάδειξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσικής						
		Ανταπόκριση μέσω χειρονομιών, κινήσεων						
		Χρήση συμβόλων, γραφικής σημειογραφίας						
	Ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών	Εικονικές αναπαραστάσεις						
		Δημιουργία ιστορίας						
	Λεκτικές οδηγίες	Συχνότητα						
		Ποιότητα						
	Μοντελοποίηση	Συχνότητα						
		Ποιότητα						
	Λειτουργία υπο-ομάδων							
Βαθμός ανατροφοδότησης								
Ένταξη ιδεών των μαθητών								
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων		Στόχοι ευρύτερης ενότητας						
		Μουσικοί στόχοι						
Χ Υ Ρ Λ Η Ι Σ Κ Η Ο Υ	Χρήση μουσικού εξοπλισμού (επάρκεια, ασφαλής χρήση)							
	Χρήση τεχνολογίας	cd						
		βίντεο						
		H/Y						
		διαδίκτυο						
		κινητό τηλέφωνο						
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου								
Διαχείριση Τάξης	αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών							
	οπτική επαφή							
	παιδαγωγικό κλίμα							
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού	Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών							
	προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση							
	ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού							

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης
 Διδάσκων
 Δραστηριότητα.....

Ενόργανη Συνοδεία									
Κλίμακες Αξιολόγησης		Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών									
Επιλογή κατάλληλων μουσικών οργάνων (ανάλογη με το είδος της ενόργανης συνοδείας και το ύφος του τραγουδιού)									
Ικανότητα εκτέλεσης	ρυθμικών μοτίβων								
	μελωδικών μοτίβων								
Διδασκαλία									
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης									
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες									
Ροή δραστηριότητας									
Ρυθμός διδασκαλίας									
Χρήση μουσικών όρων	Συχνότητα								
	Σωστή χρήση								
Μ Π Ε Ρ Θ Α Ο Κ Δ Τ Ο Ι Λ Κ Ο Ε Γ Σ Ι Κ Ε Σ	Ενίσχυση της ικανότητας εκτέλεσης των παιδιών	Χρήση χειρονομιών, κινήσεων							
		Χρήση εικονικών αναπαραστάσεων, συμβόλων							
		Ρυθμός του λόγου							
		Επισήμανση λειτουργίας των ρυθμικών μοτίβων							
Λειτουργία υπο-ομάδων									
Λεκτικές οδηγίες	Συχνότητα								
	Ποιότητα								
Μοντελοποίηση	Συχνότητα								
	Ποιότητα								
Βαθμός ανατροφοδότησης									
Ένταξη ιδεών των μαθητών									
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων	Στόχοι ευρύτερης ενότητας								
	Μουσικοί στόχοι								
Χ Υ Ρ Λ Η Ι Σ Κ Η Ο Υ	Χρήση μουσικού εξοπλισμού (επάρκεια, ασφαλής χρήση)	Χρήση τεχνολογίας	cd						
			βίντεο						
			H/Y						
			διαδίκτυο						
			κινητό τηλέφωνο						
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου									
Διαχείριση Τάξης	αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών								
	οπτική επαφή παιδαγωγικό κλίμα								
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού	Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών								
	προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού								

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης
 Διδάσκων
 Δραστηριότητα.....

Δραματοποίηση								
Κλίμακες Αξιολόγησης		Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5
Είδος	Προκαθορισμένες (βαθμός)							
Κίνησης	Ελεύθερος Πειραματισμός (βαθμός)							
Κίνηση στο χώρο (χρήση κατευθύνσεων και επιπέδων)								
Βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης (συντονισμός, κινητική ερμηνεία των μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών)								
Διδασκαλία								
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης (ελκυστικός τρόπος, παιγνιώδης μορφή)								
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες								
Ροή δραστηριότητας								
Ρυθμός διδασκαλίας								
Χρήση μουσικών όρων		Συχνότητα						
		Σωστή χρήση						
Μ Π	Ενίσχυση κινητικής ερμηνείας των παιδιών	Κινητική απόδοση						
Ε Ρ		Εκφραστική Κίνηση						
Θ Α	Λειτουργία υπο-ομάδων							
Ο Κ								
Δ Τ	Λεκτικές οδηγίες	Συχνότητα						
Ο Ι		Ποιότητα						
Λ Κ	Μοντελοποίηση	Συχνότητα						
Ο Ε		Ποιότητα						
Γ Σ								
Ι								
Κ								
Ε								
Σ								
Βαθμός ανατροφοδότησης								
Ένταξη ιδεών των μαθητών								
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων		Στόχοι ευρύτερης ενότητας						
		Μουσικοί στόχοι						
Χ Υ	Χρήση μουσικού εξοπλισμού (επάρκεια, ασφαλής χρήση)							
Ρ Λ		Χρήση τεχνολογίας	cd					
Η Ι			βίντεο					
Σ Κ			H/Y					
Η Ο			διαδίκτυο					
Υ	κινητό τηλέφωνο							
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου								
Διαχείριση Τάξης		αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών						
		οπτική επαφή						
		παιδαγωγικό κλίμα						
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού		Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών						
		προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση						
		ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού						

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης
 Διδάσκων
 Δραστηριότητα.....

Ρυθμική Αγωγή (Ρυθμικές Δραστηριότητες, Μουσικά Παιχνίδια με τη Γλώσσα, Μουσικά Παιχνίδια Επικοινωνίας)			Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5	
Κλίμακες Αξιολόγησης										
Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας (αίσθηση εσωτερικού παλμού, ικανότητα αυτοσχεδιασμού με το ρυθμό του λόγου)										
Κατανόηση μουσικών εννοιών										
Επιλογή κατάλληλων μουσικών οργάνων										
Διδασκαλία										
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης (ελκυστικός τρόπος, παιγνιώδης μορφή)										
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες										
Ροή δραστηριότητας										
Ρυθμός διδασκαλίας										
Χρήση μουσικών όρων		Συχνότητα								
		Σωστή χρήση								
Μ Π Ε Ρ Θ Α Ο Κ Δ Τ Ο Ι Λ Κ Ο Ε Γ Σ Ι Κ Ε Σ	Ενίσχυση της κατανόησης και εκτέλεσης των ρυθμικών μοτίβων	Σύμβολα, γραφική σημειογραφία								
		Ρυθμικές συλλαβές (τα, τι-τι)								
		Χειρονομίες, κινήσεις								
		Εικονικές αναπαραστάσεις								
Λειτουργία υπο-ομάδων										
Λεκτικές οδηγίες		Συχνότητα								
		Ποιότητα								
Μοντελοποίηση		Συχνότητα								
		Ποιότητα								
Βαθμός ανατροφοδότησης										
Ένταξη ιδεών των μαθητών										
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων		Στόχοι ευρύτερης ενότητας								
		Μουσικοί στόχοι								
Χ Υ Ρ Λ Η Ι Σ Κ Η Ο Υ	Χρήση μουσικού εξοπλισμού (επάρκεια, ασφαλής χρήση)	cd								
		βίντεο								
		H/Y								
		διαδίκτυο								
		κινητό τηλέφωνο								
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου										
Διαχείριση Τάξης		αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών								
		οπτική επαφή								
		παιδαγωγικό κλίμα								
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού		Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών								
		προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση								
		ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού								

Εβδομάδα Βιντεοσκόπησης
 Διδάσκων
 Δραστηριότητα.....

Αυτοσχεδιασμός, Σύνθεση, Ηχοϊστορίες								
Κλίμακες Αξιολόγησης		Μη διαθέσιμη πληροφορία	0	1	2	3	4	5
Ενσωμάτωση μουσικών δομών (φόρμα)								
Χαρακτηριστικά αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης	σταθερός ρυθμός							
	χρήση μελωδικών και ρυθμικών μοτίβων,							
	εύστοχη ένταξη ιδεών							
Μεταφορά διάθεσης μέσω του πειραματισμού								
Οργανικός Αυτοσχεδιασμός Σύνθεση	Κατάλληλη επιλογή μουσικών οργάνων							
	Δημιουργική χρήση μουσικών οργάνων							
Χρήση φωνής στον Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση								
Διδακκαλία								
Κατάλληλος τρόπος παρουσίασης								
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες								
Ροή δραστηριότητας								
Ρυθμός διδασκαλίας								
Χρήση μουσικών όρων	Συχνότητα							
	Σωστή χρήση							
Μ Π Ε Θ Ο Δ Ο Λ Ο Γ Ι Κ Ε Σ	Ευκαιρίες για πειραματισμό (οι μαθητές συν-ερευνητές του ήχου)	Λειτουργία υπο-ομάδων						
		Λεκτικές οδηγίες	Συχνότητα					
	Ποιότητα							
	Μοντελοποίηση	Συχνότητα						
Ποιότητα								
Βαθμός ανατροφοδότησης								
Ένταξη ιδεών των μαθητών								
Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων	Στόχοι ευρύτερης ενότητας							
	Μουσικοί στόχοι							
Χ Π Η Σ Η	Υ Λ Ι Κ Ο	Χρήση μουσικού εξοπλισμού						
		Χρήση cd						
		βίντεο						
		H/Y						
		διαδίκτυο						
		κινητό τηλέφωνο						
Λειτουργική διαμόρφωση χώρου								
Διαχείριση Τάξης	αντιμετώπιση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών							
	οπτική επαφή							
	παιδαγωγικό κλίμα							
Βαθμός προετοιμασίας εκπαιδευτικού	Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών							
	προσχεδιασμένη υλοποίηση και παρουσίαση							
	ευελιξία στις απαραίτητες αλλαγές του αρχικού σχεδιασμού							

3. Πίνακες

Πίνακας 1

Διαχείριση Διδακτικού Χρόνου-Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Εβδομάδες 1-4	14	3,86	,82
	Εβδομάδες 5-15	27	4,35	,84
B ₂	Εβδομάδες 1-4	3	2,33	,58
	Εβδομάδες 5-15	14	3,79	1,27
B ₃	Εβδομάδες 1-4	13	3,50	1,19
	Εβδομάδες 5-15	30	4,23	,60
B ₄	Εβδομάδες 1-4	12	3,96	,78
	Εβδομάδες 5-15	20	4,43	,83
B ₅	Εβδομάδες 1-4	23	3,00	,88
	Εβδομάδες 5-15	48	3,78	,91

Πίνακας 2
Χρήση CD - Χρονική Περίοδος, Πίνακας Συνάφειας

			Χρονική περίοδος		Σύνολο
			Εβδομάδες 1-4	Εβδομάδες 5-15	
CD	Καθόλου	Συχνότητες	45	100	145
		Αναμενόμενες Συχνότητες	46,2	98,8	145,0
		Εντός: Χρήσης CD	31,0%	69,0%	100,0%
		Εντός: Χρονικής περιόδου	70,3%	73,0%	72,1%
		Συνολικά	22,4%	49,8%	72,1%
	Λίγο	Συχνότητες	0	1	1
		Αναμενόμενες Συχνότητες	,3	,7	1,0
		Εντός: Χρήσης CD	0,0%	100,0%	100,0%
		Εντός: Χρονικής περιόδου	0,0%	0,7%	0,5%
		Συνολικά	0,0%	0,5%	0,5%
	Αρκετά	Συχνότητες	0	1	1
		Αναμενόμενες Συχνότητες	,3	,7	1,0
		Εντός :Χρήσης CD	0,0%	100,0%	100,0%
		Εντός: Χρονικής περιόδου	0,0%	0,7%	0,5%
		Συνολικά	0,0%	0,5%	0,5%
	Μέτρια	Συχνότητες	0	3	3
		Αναμενόμενες Συχνότητες	1,0	2,0	3,0
		Εντός: Χρήσης CD	0,0%	100,0%	100,0%
		Εντός: Χρονικής περιόδου	0,0%	2,2%	1,5%
		Συνολικά	0,0%	1,5%	1,5%
Πολύ	Συχνότητες	0	1	1	
	Αναμενόμενες Συχνότητες	,3	,7	1,0	
	Εντός: Χρήσης CD	0,0%	100,0%	100,0%	
	Εντός: Χρονικής περιόδου	0,0%	0,7%	0,5%	
	Συνολικά	0,0%	0,5%	0,5%	
Πάρα πολύ	Συχνότητες	19	31	50	
	Αναμενόμενες Συχνότητες	15,9	34,1	50,0	
	Εντός: Χρήσης CD	38,0%	62,0%	100,0%	
	Εντός: Χρονικής περιόδου	29,7%	22,6%	24,9%	
	Συνολικά	9,5%	15,4%	24,9%	
Σύνολο	Συχνότητες	64	137	201	
	Αναμενόμενες Συχνότητες	64,0	137,0	201,0	
	Εντός: Χρήσης CD	31,8%	68,2%	100,0%	
	Εντός: Χρονικής περιόδου	100,0%	100,0%	100,0%	
	Συνολικά	31,8%	68,2%	100,0%	

Πίνακας 3

Τονική Ακρίβεια - Ρυθμική Ακρίβεια, Πίνακας Συνάφειας

			Ρυθμική ακρίβεια		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Τονική ακρίβεια	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	2	21	23
		Εντός: Τονικής ακρίβειας	8,7%	91,3%	100,0%
		Εντός: Ρυθμικής ακρίβειας	100,0%	47,7%	50,0%
		Συνολικά	4,3%	45,7%	50,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	0	23	23
		Εντός: Τονικής ακρίβειας	0,0%	100,0%	100,0%
Εντός: Ρυθμικής ακρίβειας		0,0%	52,3%	50,0%	
Σύνολο	Συχνότητες	Εντός: Τονικής ακρίβειας	2	44	46
		Εντός: Ρυθμικής ακρίβειας	4,3%	95,7%	100,0%
		Συνολικά	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	4,3%	95,7%	100,0%

Πίνακας 4

Τονική Ακρίβεια- Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Τονική ακρίβεια Εβδομάδες 1-4	1	2,00	.
	Εβδομάδες 5-15	10	3,90	1,45
B ₂	Τονική ακρίβεια Εβδομάδες 1-4	1	1,00	.
	Εβδομάδες 5-15	7	2,14	1,26
B ₃	Τονική ακρίβεια Εβδομάδες 1-4	3	1,67	1,16
	Εβδομάδες 5-15	14	2,07	1,14

Πίνακας 5

Τονική Ακρίβεια- Χρήση CD, Πίνακας Συνάφειας

			Τονική ακρίβεια		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Χρήση CD	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	20	18	38
		Εντός: Χρήσης CD	52,6%	47,4%	100,0%
		Εντός: Τονικής Ακρίβειας	87,0%	78,3%	82,6%
		Συνολικά	43,5%	39,1%	82,6%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	3	5	8
		Εντός: Χρήσης CD	37,5%	62,5%	100,0%
		Εντός: Τονικής Ακρίβειας	13,0%	21,7%	17,4%
		Συνολικά	6,5%	10,9%	17,4%
Σύνολο	Συχνότητες	23	23	46	
	Εντός: Χρήσης CD	50,0%	50,0%	100,0%	
	Εντός: Τονικής Ακρίβειας	100,0%	100,0%	100,0%	
	Συνολικά	50,0%	50,0%	100,0%	

Πίνακας 6
Ρυθμική Ακρίβεια - Χρήση CD, Πίνακας Συνάφειας

			Ρυθμική ακρίβεια		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Χρήση CD	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	1	37	38
		Εντός: Χρήσης CD	2,6%	97,4%	100,0%
		Εντός: Ρυθμικής Ακρίβειας	50,0%	84,1%	82,6%
	Συνολικά		2,2%	80,4%	82,6%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	1	7	8
		Εντός: Χρήσης CD	12,5%	87,5%	100,0%
Εντός: Ρυθμικής Ακρίβειας		50,0%	15,9%	17,4%	
Συνολικά		2,2%	15,2%	17,4%	
Σύνολο	Συχνότητες		2	44	46
	Εντός: Χρήσης CD		4,3%	95,7%	100,0%
	Εντός: Ρυθμικής Ακρίβειας		100,0%	100,0%	100,0%
	Συνολικά		4,3%	95,7%	100,0%

Πίνακας 7
Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών - Ποιότητα Μοντελοποίησης, Πίνακας Συνάφειας

			Ποιότητα Μοντελοποίησης		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	8	4	12
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	66,7%	33,3%	100,0%
		Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης	53,3%	12,9%	26,1%
	Συνολικά		17,4%	8,7%	26,1%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	7	27	34
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	20,6%	79,4%	100,0%
Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης		46,7%	87,1%	73,9%	
Συνολικά		15,2%	58,7%	73,9%	
Σύνολο	Συχνότητες		31	31	46
	Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών		67,4%	67,4%	100,0%
	Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης		100,0%	100,0%	100,0%
	Συνολικά		67,4%	67,4%	100,0%

Πίνακας 8

Ικανότητα Παραγωγής Κατάλληλων Ηχητικών Μοτίβων - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	9	1,67	2,29
	Εβδομάδες 5-15	9	2,79	2,64
B ₂	Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	4	1,25	2,50
	Εβδομάδες 5-15	8	2,38	2,56
B ₃	Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	7	,86	1,87
	Εβδομάδες 5-15	3	1,67	2,89
B ₄	Ικανότητα παραγωγής κατάλληλων ηχητικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	3	1,67	2,89
	Εβδομάδες 5-15	8	2,38	2,56

Πίνακας 9

Ανάδειξη Χαρακτηριστικών της Μουσικής – Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών και Εννοιών

Πίνακας Σνώφειας

			Ανάδειξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσικής		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	17	0	17
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	100,0%	0,0%	100,0%
		Εντός: Ανάδειξης ιδιαίτ. χαρακτηριστικών	39,5%	0,0%	32,7%
	Συνολικά		32,7%	0,0%	32,7%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	26	9	35
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	74,3%	25,7%	100,0%
Εντός: Ανάδειξης ιδιαίτ. χαρακτηριστικών		60,5%	100,0%	67,3%	
Συνολικά		50,0%	17,3%	67,3%	
Σύνολο		Συχνότητες	43	9	52
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	82,7%	17,3%	100,0%
		Εντός: Ανάδειξης ιδιαίτ. χαρακτηριστικών	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	82,7%	17,3%	100,0%

Πίνακας 10

Κατανόηση Μουσικών Εννοιών –Επικέντρωση σε Μουσικούς Στόχους,

Πίνακας Συνάφειας

		Επικέντρωση σε μουσικούς στόχους		Σύνολο	
		Κάτω του μετρίου	Άνω του Μετρίου		
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	12	5	17
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	70,6%	29,4%	100,0%
		Εντός: Επικέντρωση σε μουσικούς στόχους	70,6%	14,3%	32,7%
		Συνολικά	23,1%	9,6%	32,7%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	5	30	35
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	14,3%	85,7%	100,0%
Εντός: Επικέντρωση σε μουσικούς στόχους		29,4%	85,7%	67,3%	
Συνολικά		9,6%	57,7%	67,3%	
Σύνολο	Συχνότητες	17	35	52	
	Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτηριστικών	32,7%	67,3%	100,0%	
	Εντός: Επικέντρωση σε μουσικούς στόχους	100,0%	100,0%	100,0%	
	Συνολικά	32,7%	67,3%	100,0%	

Πίνακας 11

Ικανότητα Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων - Κατανόηση Μουσικών Εννοιών, Πίνακας
Συνάφειας

			Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	4	0	4
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	100,0%	0,0%	100,0%
		Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης	100,0%	0,0%	33,3%
		Συνολικά	33,3%	0,0%	33,3%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	0	8	8
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	0,0%	100,0%	100,0%
Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης		0,0%	100,0%	66,7%	
	Συνολικά	0,0%	66,7%	66,7%	
Σύνολο		Συχνότητες	4	8	12
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	33,3%	66,7%	100,0%
		Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	33,3%	66,7%	100,0%

Πίνακας 12

Κατανόηση Μουσικών Χαρακτηριστικών - Ποιότητα Μοντελοποίησης,
Πίνακας Συνάφειας

			Ποιότητα μοντελοποίησης		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	5	0	5
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	100,0%	0,0%	100,0%
		Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης	100,0%	0,0%	38,5%
		Συνολικά	38,5%	0,0%	38,5%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	0	8	8
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	0,0%	100,0%	100,0%
Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης		0,0%	100,0%	61,5%	
	Συνολικά	0,0%	61,5%	61,5%	
Σύνολο		Συχνότητες	5	8	
		Εντός: Κατανόησης μουσ. χαρακτ.	38,5%	61,5%	
		Εντός: Ποιότητας Μοντελοποίησης	100,0%	100,0%	
		Συνολικά	38,5%	61,5%	

Πίνακας 13

Χρήση Χειρονομιών, Κινήσεων - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Χρήση χειρονομιών, κινήσεων Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Εβδομάδες 5-15	2	3,00	2,83
B ₂	Χρήση χειρονομιών, κινήσεων Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Εβδομάδες 5-15	1	4,00	.
B ₃	Χρήση χειρονομιών, κινήσεων Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Εβδομάδες 5-15	1	5,00	.
B ₄	Χρήση χειρονομιών, κινήσεων Εβδομάδες 1-4	2	1,00	1,41
	Εβδομάδες 5-15	2	2,00	2,83

Πίνακας 14

Είδος Κίνησης: Προκαθορισμένες- Ελεύθερες, Πίνακας Συνάφειας

			Προκαθορισμένες Κινήσεις (βαθμός)		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Ελεύθερος Πειραματισμός (βαθμός)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	0	25	25
		Εντός: Ελεύθερου Πειραματισμού (βαθμός)	0,0%	100,0%	100,0%
		Εντός: Προκαθ. Κινήσεων (βαθμός)	0,0%	83,3%	75,8%
		Συνολικά	0,0%	75,8%	75,8%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	3	5	8
		Εντός: Ελεύθερου Πειραματισμού (βαθμός)	37,5%	62,5%	100,0%
		Εντός: Προκαθ. Κινήσεων (βαθμός)	100,0%	16,7%	24,2%
		Συνολικά	9,1%	15,2%	24,2%
Σύνολο		Συχνότητες	3	30	33
		Εντός: Ελεύθερου Πειραματισμού (βαθμός)	9,1%	90,9%	100,0%
		Εντός: Προκαθ. Κινήσεων (βαθμός)	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	9,1%	90,9%	100,0%

Πίνακας 15

Βαθμός Απόδοσης της Μουσικής μέσω της Κίνησης - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης Εβδομάδες 1-4	3	2,67	1,16
	Εβδομάδες 5-15	6	4,17	1,33
B ₂	Βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Εβδομάδες 5-15	6	2,67	1,37
B ₃	Βαθμός απόδοσης της μουσικής μέσω της κίνησης Εβδομάδες 1-4	2	3,00	1,41
	Εβδομάδες 5-15	4	4,25	1,50

Πίνακας 16

Ικανότητα Παραγωγής και Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	4	3,75	1,50
	Εβδομάδες 5-15	1	5,00	.
B ₂	Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	4	3,75	1,50
	Εβδομάδες 5-15	4	4,75	,50
B ₃	Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	2	2,50	2,12
	Εβδομάδες 5-15	6	3,50	1,64
B ₄	Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	4	3,75	1,50
	Εβδομάδες 5-15	3	4,67	,58
B ₅	Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων Εβδομάδες 1-4	3	3,33	1,53
	Εβδομάδες 5-15	3	4,67	,58

Πίνακας 17

Ικανότητα Παραγωγής και Εκτέλεσης Ρυθμικών Μοτίβων - Προσαρμογή στο Επίπεδο των Παιδιών, Πίνακας Συνάφειας

			Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	3	5	8
		Εντός: Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας	37,5%	62,5%	100,0%
		Εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	75,0%	19,2%	26,7%
		Συνολικά	10,0%	16,7%	26,7%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	1	21	22
		Εντός: Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας	4,5%	95,5%	100,0%
		Εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	25,0%	80,8%	73,3%
		Συνολικά	3,3%	70,0%	73,3%
Σύνολο	Συχνότητες	4	26	30	
	Εντός: Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας	13,3%	86,7%	100,0%	
	Εντός: Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	100,0%	100,0%	100,0%	
	Συνολικά	13,3%	86,7%	100,0%	

Πίνακας 18

Κατανόηση Εννοιών –Ικανότητα Παραγωγής, Πίνακας Συνάφειας

			Ικανότητα παραγωγής και εκτέλεσης ρυθμικών μοτίβων, ρυθμικής απαγγελίας		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	7	2	9
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	77,8%	22,2%	100,0%
		Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης	87,5%	9,1%	30,0%
		Συνολικά	23,3%	6,7%	30,0%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	1	20	21
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	4,8%	95,2%	100,0%
Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης		12,5%	90,9%	70,0%	
	Συνολικά	3,3%	66,7%	70,0%	
Σύνολο		Συχνότητες	8	22	30
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	26,7%	73,3%	100,0%
		Εντός: Ικανότητας παραγωγής και εκτέλεσης	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	26,7%	73,3%	100,0%

Πίνακας 19

Κατανόηση Εννοιών - Ποιότητα Λεκτικών. Οδηγιών, Πίνακας Σνάφειας

			Ποιότητα λεκτικών οδηγιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	6	3	9
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	66,7%	33,3%	100,0%
		Εντός: Ποιότητας λεκτικών οδηγιών	50,0%	15,0%	28,1%
		Συνολικά	18,8%	9,4%	28,1%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	6	17	23
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	26,1%	73,9%	100,0%
Εντός: Ποιότητας λεκτικών οδηγιών		50,0%	85,0%	71,9%	
	Συνολικά	18,8%	53,1%	71,9%	
Σύνολο		Συχνότητες	12	20	32
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	37,5%	62,5%	100,0%
		Εντός: Ποιότητας λεκτικών οδηγιών	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	37,5%	62,5%	100,0%

Πίνακας 20

Κατανόηση Εννοιών - Προσαρμογή στο Επίπεδο των Παιδιών, Πίνακας
Συνάφειας

			Προσαρμογή στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών		Σύνολο
			Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου	
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	4	5	9
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	44,4%	55,6%	100,0%
		Εντός: Προσαρμογής στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	100,0%	17,9%	28,1%
		Συνολικά	12,5%	15,6%	28,1%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	0	23	23
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	0,0%	100,0%	100,0%
Εντός: Προσαρμογής στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών		0,0%	82,1%	71,9%	
	Συνολικά	0,0%	71,9%	71,9%	
Σύνολο		Συχνότητες	4	28	32
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	12,5%	87,5%	100,0%
		Εντός: Προσαρμογής στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	12,5%	87,5%	100,0%

Πίνακας 21

Κατανόηση Εννοιών- Ποιότητα Μοντελοποίησης, Πίνακας Συνάφειας

	Ποιότητα μοντελοποίησης		Σύνολο		
	Κάτω του μετρίου	Άνω του μετρίου			
Κατανόηση μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών (ακρίβεια)	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	6	2	8
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	75,0%	25,0%	100,0%
		Εντός: Ποιότητας μοντελοποίησης	75,0%	10,0%	28,6%
		Συνολικά	21,4%	7,1%	28,6%
	Άνω του μετρίου	Συχνότητες	2	18	20
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	10,0%	90,0%	100,0%
Εντός: Ποιότητας μοντελοποίησης		25,0%	90,0%	71,4%	
	Συνολικά	7,1%	64,3%	71,4%	
Σύνολο	Κάτω του μετρίου	Συχνότητες	8	20	28
		Εντός: Κατανόησης μουσικών χαρακτηριστικών	28,6%	71,4%	100,0%
	Άνω του μετρίου	Εντός: Ποιότητας μοντελοποίησης	100,0%	100,0%	100,0%
		Συνολικά	28,6%	71,4%	100,0%

Πίνακας 22

Χειρονομίες, Κινήσεις - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο	Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Χειρονομίες, Εβδομάδες 1-4	3	2,00	2,65
	κινήσεις Εβδομάδες 5-15	1	5,00	.
B ₂	Χειρονομίες, Εβδομάδες 1-4	3	2,00	2,65
	κινήσεις Εβδομάδες 5-15	2	5,00	,00
B ₃	Χειρονομίες, Εβδομάδες 1-4	2	1,00	1,41
	κινήσεις Εβδομάδες 5-15	5	4,00	2,25
B ₄	Χειρονομίες, Εβδομάδες 1-4	3	2,00	2,65
	κινήσεις Εβδομάδες 5-15	2	5,00	,00

Πίνακας 23

Χρήση Φωνής στον Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση - Ατομική Εξέλιξη

Εκπαιδευτικός	Χρονική Περίοδο		Αριθμός Παρατηρήσεων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B ₁	Χρήση φωνής στον	Εβδομάδες 1-4	3	1,67	1,53
	Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση	Εβδομάδες 5-15	2	2,50	3,54
B ₂	Χρήση φωνής στον	Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση	Εβδομάδες 5-15	2	3,00	2,83
B ₃	Χρήση φωνής στον	Εβδομάδες 1-4	1	,00	
	Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση	Εβδομάδες 5-15	1	5,00	
B ₄	Χρήση φωνής στον	Εβδομάδες 1-4	1	,00	.
	Αυτοσχεδιασμό, Σύνθεση	Εβδομάδες 5-15	5	1,60	1,67

4. Έντυπο Αξιολόγησης Επιμορφωτικού Προγράμματος

Βρεφονηπιακός Σταθμός Ιωαννίνων	
<i>Εκπαιδευτικός:</i>	
<i>Ημερομηνία:</i>	

1. Με ποιον τρόπο η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής επηρέασε το εκπαιδευτικό σας έργο;
.....
.....
.....
2. Το περιεχόμενό του κάλυψε σε σημαντικό βαθμό τις επιμορφωτικές σας ανάγκες και προσδοκίες;
.....
.....
.....
3. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι αναπτύξατε;
.....
.....
.....
4. Ποιες από αυτές πιστεύετε ότι θα χρησιμοποιήσετε στο μέλλον;
.....
.....
.....
5. Ποιες δυσκολίες ή εμπόδια αντιμετωπίσατε;
.....
.....
.....
6. Τι θα σας ενδιέφερε να περιέχει ένα μελλοντικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής, που θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε;
.....
.....
.....

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας !!!

5. Έντυπο Αξιολόγησης Μουσικών Δραστηριοτήτων από τον Εκπαιδευτικό

Θεματική Ενότητα	Ο εαυτός μου, το σώμα μου
Ηλικία παιδιών	
Εκπαιδευτικός	
Ημερομηνία	
Άξονας	
Δραστηριότητα	

1. α. Η δραστηριότητα που επιλέχθηκε ήταν ανάλογη του επιπέδου των παιδιών;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 β. Σε τι βαθμό βοήθησε προώθησε τους γενικότερους στόχους της θεματικής ενότητας;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 γ. Επιτεύχθηκαν οι μουσικοί στόχοι της δραστηριότητας;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. α. Ήταν για τα παιδιά μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 β. Ήταν ικανοποιητική η συμμετοχή τους;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. α. Ήταν για σας μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 β. Σας έδωσε το έναυσμα για καινούργιες ιδέες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 γ. Αισθανθήκατε προετοιμασμένη κατάλληλα για την εφαρμογή της;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 δ. Σε τι βαθμό άλλαξε κατά την εφαρμογή ο αρχικός σχεδιασμός;
 Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
 ε. Ποια από τα παρακάτω σας δυσκόλεψαν στην προετοιμασία και στην εφαρμογή της:
 - η ελκυστική παρουσίαση του θέματος
 - η σωστή τοποθέτηση της φωνής
 - η οργανική συνοδεία του τραγουδιού
 - η χρήση των μουσικών οργάνων
 - η προσθήκη κίνησης (ρυθμική, μιμητική κ.α.)
 - η ενθάρρυνση της προσωπικής μουσικής έκφρασης των παιδιών
 - η μουσική σας επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα παιδιά
 - η χρήση τεχνολογικών μέσων
 - η κατανόηση μουσικών όρων
 - ο πειραματισμός με ήχους
 - η αίσθηση του ρυθμού (ρυθμική μνήμη)
 - η μουσική δημιουργία (αυτοσχεδιασμός, σύνθεση)

4. Άλλες παρατηρήσεις:

