



Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Μουσικών
Σπουδών

Πτυχιακή Εργασία II

Θέμα :
«Η μουσική στην εκπαίδευση»

Εισηγήτρια :

Μπελεχάκη Χριστίνα

AM: M2010069

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια :

κ. Ζωή Διονυσίου



Περίληψη

Βασικός παράγοντας της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της μουσικής αγωγής με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το πώς βλέπουν τα ίδια τα παιδιά τις ικανότητές τους γύρω από τη μουσική και πώς αυτή η μουσική τους αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους και την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Περιεχόμενα

1. Η Μουσική στην Παιδαγωγική	σελ 4
1.1 Μουσική και αυτο-έκφραση εφήβων	σελ 5
1.2 Μουσική και αυτό εκτίμηση	σελ 6
1.3 Χορωδία και αυτογνωσία	σελ 8
1.4 Η προσφορά της μουσικής δραστηριότητας από την οπτική των μαθητών....	σελ 11
1.5 Ο αντίποδας των παραπάνω σύμφωνα με κάποιους ερευνητές	σελ 11
 2. Η μουσική αγωγή συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή	σελ 12
 3. Επιθετική Συμπεριφορά παιδιού και Μουσική	σελ 16
 Συμπεράσματα	σελ 20
 Βιβλιογραφία	σελ 21

1. Η Μουσική στην Παιδαγωγική

Ήδη από την αρχαιότητα, η διδασκαλία της Μουσικής σχετίζονταν με την ανάπτυξη του ψυχισμού, η οποία περιλαμβανόταν στους στόχους της εκπαίδευσης. Στόχος της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα, ήταν η ανάπτυξη και καλλιέργεια του πνεύματος, του σώματος και της ψυχής. Η καλλιέργεια του πνεύματος μπορούσε να επιτευχθεί με τη Ρητορική, του σώματος με τη Γυμναστική και της ψυχής με τη Μουσική.

Κατά το πέρασμα των αιώνων, η αξία της διδασκαλίας της συχνά αμφισβητήθηκε και από πολλούς αμφισβητείται μέχρι τις μέρες μας χωρίς παράλληλα να χάνεται η αξία της μουσικής ως μορφή τέχνης. Παρόλα αυτά, ολοένα και περισσότεροι μουσικοπαιδαγωγοί σε όλο τον κόσμο υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα του μαθήματος της Μουσικής, στη γενική και ειδική εκπαίδευση.

Η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, την ευχαρίστηση, τη μνημονική ικανότητα, αποτελεί κίνητρο για δραστηριοποίηση, βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης.

Η μουσική με τις ρυθμικές της υποδιαιρέσεις (και όχι μόνο) είναι Μαθηματικά,

- είναι επιστήμη,
- είναι μια ξένη γλώσσα,
- είναι ιστορία,
- είναι σωματική αγωγή,
- αναπτύσσει τον εσωτερικό μας κόσμο, μα πάνω από όλα,
- είναι Τέχνη.

Συμπεραίνουμε, ότι η μουσική αναπτύσσει την δημιουργικότητα σκέψη, τα συναισθήματα και την ευφυΐα μας.

Μελέτες μουσικοπαιδαγωγών αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της μουσικής στην ζωή των εφήβων και κατ' επέκταση την αναγκαιότητα της στην σχολική πραγματικότητα.

1.1 Μουσική και αυτο-έκφραση εφήβων

Αρχικά η ανάγκη για αυτο-έκφραση που υπάρχει στον καθένα μας, μπορεί να καλυφθεί μέσα από την ατομική και ομαδική μουσική εκτέλεση. Η ανάγκη αυτή, αλλά και η κάλυψη ευρύτερων συναισθηματικών αναγκών, είναι ιδιαίτερα αυξημένη στους εφήβους. Αυτό, μεταξύ άλλων, ήταν και το αποτέλεσμα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη στην Αγγλία από τους North, Hargreaves και O' Neill και δημοσιεύθηκε στο *British Journal of Educational Psychology* (2000). Στην έρευνα συμμετείχαν 2465 μαθητές μεταξύ 13 και 14 ετών, που φοιτούσαν σε 22 σχολεία της περιοχής North Staffordshire της Αγγλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των εφήβων, εκπληρώνοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές αλλά και γνωστικές τους ανάγκες. Επιπλέον, τους βοηθά να σχηματίσουν μια «εικόνα» για τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Επομένως ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στο σχολείο είναι πολύτιμος. Διαφοροποιείτε από τα υπόλοιπα μαθήματα στο γεγονός ότι διαφέρει από του σχολικού προγράμματος καθώς επιτρέπει στον έφηβο την έκφραση συναισθημάτων, κάτι που για την εφηβική ηλικία, όπως προαναφέρθηκε, είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Ο Παπαζαρής (1999) προσθέτει, πως το σχολείο είναι ουσιαστικά το μόνο μέρος όπου τα παιδιά οποιασδήποτε κοινωνίας μπορούν να ακούσουν οποιοδήποτε είδος έντεχνης μουσικής, γεγονός που υποχρεώνει τους μουσικοπαιδαγωγούς να προσφέρουν διδακτική εργασία υψηλού επιπέδου στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών. Η μουσικότητα δε μετριέται μόνο με την ικανότητα εκτέλεσης κάποιου κομματιού, αλλά με τη γενικότερη εκτίμηση και ανταπόκριση του ατόμου στη μουσική. Οι δεξιότητες αυτές θα πρέπει να εμπεριέχονται στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου, το οποίο και αποτελεί την κυριότερη μορφή της δημόσιας εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα όμως ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης και εκτίμησης μέσα από την ικανότητα της παρατήρησης και της αντίδρασης, για να βιώσουν τη μουσική αισθητικά. Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες καλλιεργείται το συνεργατικό πνεύμα (Σίμου, 2004), αισθάνονται ισάξια μέλη μιας ομάδας, νιώθοντας την ασφάλεια που τους χρειάζεται. Με τη βοήθεια όλων των παραπάνω, δείχνονται δημιουργικοί τρόποι έκφρασης και συναισθηματικοί διέξοδοι, μειώνοντας τα φαινόμενα εγκληματικότητας και τις παραβατικές συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, το μάθημα της Μουσικής, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των υπολοίπων σχολικών μαθημάτων, απευθύνεται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Στόχος του μαθήματος δεν είναι να γίνουν οι μαθητές καλοί μουσικοί ή να μάθουν να παίζουν και να τραγουδούν για το υπόλοιπο της ζωής τους μόνο, αλλά η κατανόηση και «η εξωτερίκευση του εσωτερικού τους κόσμου, κάτι που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής» (Σίμου). Πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές και εφαρμογές γύρω από το αντικείμενο της μουσικής έχουν θεμελιωθεί επάνω στην ευρεία πεποίθηση ότι η ενασχόληση με τη μουσική, αλλά και με τις άλλες καλές τέχνες αυξάνει την αυτοεκτίμηση (Barry, Taylor, Walls & Wood, 1990. Mehuron, 1990). Η πεποίθηση αυτή αντανακλάται επίσης και στους εκπαιδευτικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων διεθνώς, αλλά και στον Ελλαδικό χώρο. Η καλλιτεχνική αγωγή γενικότερα αναπτύσσει την τάση για μάθηση και δημιουργεί θετικά συναισθήματα απέναντι στην εκπαίδευση και στο σχολείο (Corn & Bailly, 1991). Οι καλές τέχνες θεωρούνται ως κλάδοι που αναπτύσσουν τη γνώση του εαυτού και τη δημιουργικότητα στους μαθητές

1.2 Μουσική και αυτό εκτίμηση.

Ο Reynolds (1991) διερεύνησε την επίδραση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στη δημιουργική σκέψη, στη σχολική επίδοση, στην αυτοεκτίμηση, στον αυτοέλεγχο, καθώς και στη στάση και εκτίμηση απέναντι στις τέχνες. Στην έρευνα συμμετείχαν 616 άτομα, τα οποία χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Μια κλίμακα καταρτίστηκε προκειμένου να αξιολογήσει τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης, η οποία διήρκεσε ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα μέλη της ομάδας ελέγχου όσον αφορά τη δημιουργικότητα, την κοινωνική αυτοεκτίμηση, την εκτίμηση προς το πρόσωπο των γονέων και την αξιολόγηση των καλών τεχνών.

Μία άλλη πρόσφατη μελέτη (Marsh & Roche, 1996) αποσκοπούσε να μελετήσει τη δομή της καλλιτεχνικής αυτοαντίληψης σε μαθητές που φοιτούν σε καλλιτεχνικό σχολείο. Οι μαθητές χωρίζονταν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τους μαθητές που ασχολούνταν σε βάθος με τα αντικείμενα της μουσικής, του χορού και του θεάτρου (performing arts students) και σε μαθητές που είχαν τα αντικείμενα αυτά

ως επιλεγόμενα (non-performing arts students). Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε σε πρώτη φάση ότι οι μαθητές που είχαν άμεση και καθημερινή σχέση με αυτά τα μαθήματα είχαν πολύ υψηλότερη αυτοαντίληψη στη μουσική, στο χορό και στο θέατρο αντίστοιχα από τους άλλους μαθητές που είχαν τα αντικείμενα ως επιλεγόμενα και, συνεπώς, η επαφή τους με αυτά δεν ήταν ιδιαίτερα στενή. Επίσης, οι τρεις επιμέρους αυτοαντιλήψεις (αυτοαντίληψη στο χορό, αυτοαντίληψη στο θέατρο και αυτοαντίληψη στη μουσική) συσχετίζονταν με μέτρια συνάφεια στην ομάδα των μαθητών που είχαν τα μαθήματα της μουσικής, του χορού και του θεάτρου ως μαθήματα επιλογής. Αντιθέτως, δεν υπήρχε καθόλου συνάφεια στις αντίστοιχες μετρήσεις των παιδιών που ασχολούνταν με τις τέχνες, πράγμα που σημαίνει ότι σ' αυτή την περίπτωση ο διαχωρισμός από την πλευρά των παιδιών και η εξειδίκευση στα επιμέρους αντικείμενά τους ήταν εμφανής. Επιπλέον, στους μαθητές που ασχολούνταν σε βάθος με τα εν λόγω αντικείμενα παρατηρήθηκε ισχυρότερη συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής αυτοαντίληψης (δηλαδή της άποψής τους για το αν είναι καλοί μαθητές γενικά) απ' ότι στους μαθητές που δεν ασχολούνταν.

Μια παλιότερη μελέτη (Nolin & VanderArk, 1977) σχετίζεται με ένα πιλοτικό πρόγραμμα, στο οποίο ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες «στάσεις απέναντι στη μουσική», «αυτοεκτίμηση» και «κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο» μαθητών της ένατης τάξης (η αντίστοιχη Γ' Γυμνασίου σε ελληνικά δεδομένα). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στη μπάντα και στη χορωδία του σχολείου τους είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα της αυτοεκτίμησης από άλλους συμμαθητές τους που δεν είχαν επαφή με το αντικείμενο της μουσικής. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση το Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης του Coopersmith (Coopersmith Self-Esteem Inventory, 1967) και οι ερευνητές απέδειξαν ότι υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ μουσικής στάσης (ή στάσης απέναντι στη μουσική), αυτοεκτίμησης και κοινωνικο-οικονομικού επίπεδο.

1.3 Χορωδία και αυτογνωσία.

Ο Hylton (1981) διερεύνησε τη σημασία της συμμετοχής των εφήβων σε χορωδιακό σύνολο και την εμπειρία που αποκομίζουν απ' αυτή τη συμμετοχή. Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα δεν μελετούσε επακριβώς τον τομέα της αυτοεκτίμησης, ωστόσο τα ευρήματά της υποδήλωναν ότι οι εμπειρίες που αποκόμιζαν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στη χορωδία μπορεί να επηρέαζαν την αυτογνωσία τους.

Στα πλαίσια προκαταρκτικής έρευνας που διενεργήθηκε, δημιουργήθηκαν δηλώσεις-στάσεις (statements) μετά από κωδικοποιήσεις και ομαδοποιήσεις απαντήσεων σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αυτές οι δηλώσεις πολλαπλών διαβαθμίσεων αποτέλεσαν το περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε σε 673 μαθητές Γυμνασίου που συμμετείχαν σε 14 διαφορετικές χορωδίες. Η μελέτη αυτή και σε συνδυασμό με την πιλοτική που προηγήθηκε, οδήγησε στη δημιουργία 6 κατηγοριών, οι οποίες περιέγραφαν τη σημασία της συμμετοχής εφήβων σε χορωδιακό σύνολο και την εμπειρία που αποκόμιζαν απ' αυτή τη συμμετοχή. Από τις 6 κατηγορίες, οι τρεις σχετίζονταν κάπως με την αυτοεκτίμηση (επικοινωνία με το υπόλοιπο σύνολο, ουσιαστικότερη ένταξη στην ομάδα, επιτυχία).

Συμπληρωματικά, η ψυχολογική διάσταση της συγκεκριμένης έρευνας συνδέθηκε άμεσα με την αυτοεκτίμηση, γιατί πραγματεύεται ειδικά την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού.

Ο Hylton χαρακτηριστικά δηλώνει:

«η γνώση του εαυτού που κατακτιέται μέσα από τις μουσικές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης της αταξίας»

(Hylton, 1981, σελ. 289) .

Οι ακόλουθες δηλώσεις-στάσεις σχετικά με τη μουσική εμπειρία που αποκτιέται από τη συμμετοχή σε μουσικό σύνολο προτιμήθηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων: «...με βοηθάει να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου», «...να νιώθω χαλάρωση, ανακούφιση», «... με βοηθάει να βρίσκομαι σε ψυχική ηρεμία και εσωτερική γαλήνη».

Μία έρευνα που έγινε στο περιεχόμενο 108 εκπαιδευτικών εγχειριδίων και παιδικών σχολικών βιβλίων που εκδόθηκαν μεταξύ 1887 και 1982 στην Αμερική, και κυρίως τα έτη μεταξύ 1973 και 1982 είχε ως στόχο να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό να διδάσκεται η μουσική. Οι λόγοι που αναφέρονταν στο

περιεχόμενο των βιβλίων χωρίστηκαν σε 10 ευρείες κατηγορίες, οι περισσότερες εκ των οποίων υποδηλώνουν σχέση της αυτοεκτίμησης με τη μελέτη της μουσικής. Το 11% των συγγραφέων των παραπάνω βιβλίων θεωρούσαν ότι η μουσική διδασκαλία βοηθάει ένα παιδί να σκέφτεται θετικά για τον εαυτό του, ενώ ο πιο συχνός λόγος που υποστηρίχθηκε από το 70% των συγγραφέων ήταν ότι η διδασκαλία της μουσικής βοηθάει στην έκφραση του εαυτού και στη δημιουργική ευχαρίστηση (Draper & Gayle, 1987).

Όπως οι προηγούμενοι ερευνητές, έτσι και ο Payne (1990) μελέτησε τις απόψεις σχετικά με την αξία της μουσικής εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος ερευνητής είχε ως πληθυσμό της έρευνάς του το εκπαιδευτικό προσωπικό της περιοχής του Ohio στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στο οποίο περιλαμβάνονταν σχολικοί σύμβουλοι, επιθεωρητές, πρόεδροι εκπαιδευτικών συλλόγων, διευθυντές σχολικών μονάδων και καθηγητές μουσικής. Οι δάσκαλοι της μουσικής και οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολόγησαν τη μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση, ενώ οι διευθυντές και οι πρόεδροι εκπαιδευτικών συλλόγων θεώρησαν ότι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού είναι η σημαντικότερη προσφορά και αξία της μουσικής εκπαίδευσης.

Ο Raynolds αναφέρει ότι έχουν γίνει διάφορες μελέτες, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης της αυτοεκτίμησης με τη μουσική αγωγή (Perrine, 1989. Murdock, 1991), οι οποίες όμως κατά τον ίδιο δεν είχαν πολύ πειστικά αποτελέσματα. Γενικότερα, υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση έχει μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη της μουσικής αυτοαντίληψης από ότι στη γενική αυτοεκτίμηση και ότι τα συμπεράσματα από τις έρευνες που είχαν γίνει ως τότε ήταν αντικρουόμενα και ασαφή, λόγω ελλιπούς έρευνας στο συγκεκριμένο τομέα, ακαταλληλότητας ψυχομετρικών εργαλείων και ανυπαρξίας σαφούς λειτουργικού ορισμού της αυτοεκτίμησης.

Πολλοί νεώτεροι ερευνητές και συγγραφείς μελέτησαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και της θετικής εικόνας του εαυτού. Οι ισχυρισμοί τους αντανakλούν μαρτυρίες και εμπειρίες μαθητών που απολαμβάνουν τη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετέχουν ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες. Η Hoffman (1995) αναφέρει πως η ενασχόληση με τη μουσική οδηγεί τα παιδιά σε μια αίσθηση υπερηφάνειας γι' αυτή τους την ικανότητα, αίσθηση ευτυχίας και αποτελεί μέσο αυτο-έκφρασης, συγκέντρωσης, δέσμευσης, υπομονής, χαλάρωσης και φαντασίας. Η μουσική εκπαίδευση βοηθάει στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, της αυτοπειθαρχίας, της προσοχής, της αίσθησης της ομαδικότητας και της συνοχής.

Παράλληλα, η μουσική ενοποιεί και εξομαλύνει παρά τονίζει τις διαφορές των επιμέρους μουσικών ικανοτήτων.

Η μουσική εκτέλεση ή παράσταση μπροστά σε κοινό δημιουργεί μια αίσθηση ικανοποίησης και πληρότητας, η οποία οδηγεί στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Darrow & Duerksen, 1991). Επίσης, οι μαθητές αποκομίζουν μια αίσθηση πειθαρχίας, εκτίμησης του εαυτού τους και υπερηφάνεια για την επιτυχία τους μετά από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια δραστηριότητα. Μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην ομάδα, να προβαίνουν στη λύση προβλημάτων και να χρησιμοποιούν δημιουργικότητα στη σκέψη (Straub, 1994). Μια άλλη πρόσφατη έρευνα (Jacobs, 1999) είχε ως στόχο να διερευνήσει την υπόθεση αν η ανταπόκριση και ενίσχυση από την πλευρά του δασκάλου κατά τη διάρκεια προφορικής διδασκαλίας τονικών μουσικών σχημάτων επηρεάζει τη μουσική αυτοαντίληψη μαθητών. Επίσης, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ μουσικής αυτοαντίληψης και γενικής αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των μαθητών που τραγούδησαν από μνήμης τα τονικά μουσικά σχήματα που αρχικά τραγούδησε ο δάσκαλός τους και στη μουσική τους αυτοαντίληψη.

Επίσης θετική συνάφεια, αλλά χαμηλότερη βρέθηκε μεταξύ μουσικής αυτοαντίληψης και γενικής αυτοεκτίμησης. Γενικά, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είναι σε θέση να καθορίσουν και να αναγνωρίσουν την αντίληψή τους για την ικανότητά τους στη μουσική, η οποία αντίληψη των μαθητών σχετίζεται με τη γενική τους αυτοεκτίμηση. Αυτή η αντίληψη παραμένει σταθερή ακόμα και αν υπάρχει άμεση ή και βραχυπρόθεσμη παρέμβαση, δηλαδή θετική ενίσχυση, μερική ενίσχυση ή απουσία ενίσχυσης-ανατροφοδότησης από την πλευρά του δασκάλου.

Μια πρόσφατη έρευνα (Costa-Giomi, 2004) είχε ως στόχο να διερευνήσει την επίδραση που θα μπορούσε να έχει η τρίχρονη διδασκαλία του πιάνου στη σχολική επίδοση, στην έκβαση μιας σχολικής παράστασης και στην αυτοεκτίμηση. Το δείγμα περιελάμβανε 117 μαθητές της τετάρτης τάξης του Δημοτικού διαφόρων δημόσιων σχολείων στο Montreal του Καναδά.

Τα παιδιά δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας πιάνου, δεν είχαν πιάνο στο σπίτι τους και το ετήσιο εισόδημα των γονέων τους δεν ξεπερνούσε τα 40.000 δολάρια. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έπαιρναν ιδιαίτερα μαθήματα πιάνου κάθε εβδομάδα επί τρία χρόνια και τους δόθηκε ακουστικό πιάνο χωρίς κανένα κόστος για τις οικογένειες τους. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (N=54) δεν

παρακολούθησαν κανένα μάθημα πιάνου. Σε ολόκληρο το δείγμα χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, της σχολικής επίδοσης, των γνωστικών ικανοτήτων, των μουσικών ικανοτήτων και των κινητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της δεξιοτεχνίας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στην αρχή του προγράμματος και μετά το πέρας της τριετίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδασκαλία του πιάνου είχε επιδράσει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, στη βαθμολογία τους στο μάθημα της μουσικής, αλλά όχι στην επίδοση στα μαθηματικά ή στη γλώσσα.

1.4 Η προσφορά της μουσικής δραστηριότητας από την οπτική των μαθητών

Αξίζει να αναφερθεί μία ακόμη πρόσφατη μελέτη, η οποία είχα ως στόχο τη διερεύνηση των λόγων που οδήγησαν μαθητές Γυμνασίου να ασχοληθούν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου με μουσικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνταν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά εκτός του αναλυτικού προγράμματος και χωρίς να λαμβάνουν βαθμολογία για την επίδοσή τους στους επιμέρους τομείς. Μετά τη χορήγηση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, οι μαθητές που συμμετείχαν τόσο στις μουσικές όσο και στις αθλητικές δραστηριότητες, δήλωσαν ότι ένιωθαν ικανοποίηση όταν μοιράζονταν με άλλους συνομήλικούς τους κάποια δραστηριότητα, ανακούφιση μετά την έκφρασή τους μέσα από τη μουσική ή αθλητική κίνηση, θετικά συναισθήματα αυταξίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους και αίσθηση αυτοπεποίθησης για την ικανότητά τους να συμμετάσχουν επιτυχώς στις δραστηριότητες (Ebie, 2005).

1.5 Ο αντίποδας των παραπάνω σύμφωνα με κάποιους ερευνητές

Υπήρξαν βέβαια και ερευνητές που έκαναν μελέτες χωρίς να βρουν κάποια συσχέτιση μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και της αυτοεκτίμησης. Για παράδειγμα, εξετάστηκε η τυχόν επίδραση της συμμετοχής στη σχολική μπάντα στην αυτοεκτίμηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zimmerman, 2001). Στην προκειμένη περίπτωση δεν βρέθηκε κάποια επίδραση στον παράγοντα της αυτοεκτίμησης, που να βασίζεται στο φύλο, στη βαθμολογία επίδοσης ή στη συμμετοχή στη σχολική μπάντα.

2. Η μουσική αγωγή συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή

Ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η μουσική γενικά στον καθορισμό μιας κοινωνικής ταυτότητας, στη συνοχή και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας αφορά τους εφήβους, όπως έχει υποστηριχθεί από μελετητές της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας της μουσικής (Hargreaves & North, 1997). Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων έχει εστιαστεί κυρίως στις κοινωνικές συνέπειες που έχει για τα άτομα η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική. Στην εφηβική ηλικία παρατηρείται γενικά μια διαφοροποίηση και μια αποστασιοποίησή των νέων από τους από τους γονείς τους και γενικότερα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία, που οδηγεί στη δημιουργία του λεγόμενου «χάσματος των γενεών». Οι έφηβοι συγκροτούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται δημιουργώντας κοινές αποδεκτές έννοιες, στάσεις και απόψεις, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν κοινή ταυτότητα με τους άλλους συνομηλίκους τους (Frith, 1983). Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Με τον ίδιο τρόπο, παρατηρείται το φαινόμενο της δημιουργίας μιας χαρακτηριστικής ιδιοσυγκρασίας όσον αφορά τη μουσική συμπεριφορά, τις μουσικές προτιμήσεις των εφήβων, κ.α., η οποία οδηγεί στη δημιουργία μιας «νεανικής κουλτούρας».

Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει μεγάλη έλξη από την πλευρά των εφήβων προς την ακρόαση μουσικής γενικά και σε διάφορα είδη της, κυρίως αυτά που εκφράζουν κατά κάποιο τρόπο «άρνηση προς το κατεστημένο και κάθε μορφή εξουσίας», ερωτισμό, ή και ερωτικές απογοητεύσεις, στοιχεία που συνηγορούν με τη διαδεδομένη άποψη ότι ο έφηβος διανύει περίοδο «εσωτερικού αναβρασμού», εκδηλώνει τάσεις ανεξαρτητοποίησης και έλξης προς το αντίθετο φύλο (Zillmann & Gan, στο: Hargreaves & North, 1997, σελ. 161. Παρασκευόπουλος, ο.π.). Το μέγεθος ενασχόλησης των εφήβων με την ακρόαση συγκεκριμένων ειδών μουσικής και η προτίμηση που έχουν γι' αυτή τη δραστηριότητα εκφράζονται με τις υψηλές πωλήσεις δίσκων (Frith, 1987, στο : Hargreaves & North, 1997, σελ. 161), την ακρόαση μουσικής που μπορεί να ξεπερνά ακόμα και τις τέσσερις ώρες ημερησίως (Lyle & Hoffman, 1972, ο.π.), ή και την τηλεθέαση συγκεκριμένων μουσικών καναλιών (Brown et al., 1986, ο.π.), όπως διαπιστώθηκε από μελέτες που έγιναν σε αμερικάνικο πληθυσμό.

Παρόλο που η άποψη για την κοινή μουσική συμπεριφορά των εφήβων είναι διαδεδομένη μεταξύ των μελετητών, δεν υπάρχει ομοφωνία κάτω από ποιο μηχανισμό λειτουργεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων και ποιο ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν οι συμμαθητές κάποιου παιδιού στη διαμόρφωση μιας μουσικής συμπεριφοράς, ή μιας μουσικής προτίμησης. Από τη μια πλευρά, υπάρχει η άποψη ότι ο έφηβος υφίσταται μια άμεση επίδραση από άλλους συνομηλίκους του, ενώ από την άλλη, σημαντικό ρόλο παίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η μίμηση προτύπων που προβάλλονται. (Hargreaves & North, 1997, σελ. 152). Ακόμη, υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με το ποιες πλευρές των σχέσεων μεταξύ των εφήβων θεωρούνται σημαντικές και κατά πόσο αυτοί επηρεάζονται από λίγο μεγαλύτερους σε ηλικία, που θεωρούνται «είδωλα» ή από κάποιους εντός της ομάδας με ηγετικό ρόλο.

Γεγονός είναι πάντως ότι όσοι έφηβοι ακολουθούν τους κανόνες (νόρμες) και τη συμβατικότητα της ομάδας όσον αφορά τη μουσική συμπεριφορά, θεωρούνται αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των ενηλίκων (Davidson, Howe & Sloboda, 1997, στο: Hargreaves & North, 1997, σελ. 200). Μια μελέτη για την κοινωνική κατηγοριοποίηση, την αυτοεκτίμηση και τις μουσικές προτιμήσεις αγοριών εφηβικής ηλικίας, έδειξε ότι γενικά οι έφηβοι προτιμούν να ακολουθούν τα στερεότυπα της «κλίκας» τους και να ακούν τη μουσική που είναι διαδεδομένη εντός της ομάδας τους, ενώ παράλληλα θεωρούν τα μέλη της πιο «διασκεδαστικά», «αρρενωπά», πιο «δυναμικά» και λιγότερο «βαρετά», «αλλόκοτα» και «σνομπ» από μέλη εκτός της κλίκας τους (Tarrant, 2001). Παρατηρώντας επίσης και τις φιλικές παρέες, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι κάποιος που παίζει ένα μουσικό όργανο (π.χ. κιθάρα) για προσωπική του ευχαρίστηση, αλλά και για την ψυχαγωγία της παρέας μπορεί κάλλιστα να γίνει η «ψυχή» της παρέας αυτής και να είναι ένα ιδιαίτερα αγαπητό πρόσωπο.

Υπάρχουν όμως στοιχεία που δείχνουν ότι πολλά παιδιά αναγκάζονται πολλές φορές να κρύψουν τα πραγματικά τους μουσικά ενδιαφέροντα προκειμένου να συμμορφωθούν προς τις νόρμες της ομάδας στην οποία ανήκουν (Finns, 1987, ο.π.). Σ' αυτό το σημείο όχι μόνο η απλή ενασχόληση με τη μουσική, αλλά η συστηματική μουσική αγωγή φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Έχει βρεθεί για παράδειγμα ότι υψηλά επίπεδα μουσικών ικανοτήτων, ιδιαίτερα στον τομέα της κλασικής μουσικής είναι ασυνήθιστο φαινόμενο στα περισσότερα γενικά σχολικά περιβάλλοντα. Παιδιά, και ιδιαίτερα αγόρια με ιδιαίτερο μουσικό

ταλέντο σ' αυτό το κοινωνικό πλαίσιο λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι θεωρούν τα παιδιά αυτά «αλλόκοτα» και «θηλυπρεπή». Πολλές από τις αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων απέναντι σε κάποιο παιδί χαρακτηρίζονταν από έντονες στερεοτυπικές αντιδράσεις ακόμη και σε σχέση με το μουσικό όργανο που έπαιζε. Για παράδειγμα οι O' Neill και Boulton (O' Neill, 1997, στο: Hargreaves & North, 1997, σελ. 53-54) διαπίστωσαν ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια θεωρούν ότι ένα παιδί του ιδίου φύλου μ' αυτά, το οποίο όμως παίζει ένα μουσικό όργανο που συνήθως παίζεται από παιδιά του αντίθετου φύλου είναι λιγότερο «αρεστό» και περισσότερο επικριτέο από τους συνομηλίκους του. Για παράδειγμα, δεδομένης της άποψης ότι μερικά μουσικά όργανα «ταιριάζουν» περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία των κοριτσιών όπως για παράδειγμα το φλάουτο (O' Neill & Boulton, 1996. Green, 1993. O' Neill, 1997), έχει υποστηριχθεί ότι τα αγόρια που παίζουν φλάουτο μπορεί να αντιμετωπίσουν από τους συνομηλίκους τους υψηλότερα επίπεδα αποθάρρυνσης από ό, τι τα κορίτσια ((Davidson, Howe & Sloboda, 1997, στο: Hargreaves & North, 1997, σελ. 200). Οι αρνητικές αυτές αντιδράσεις εκ μέρους των συνομηλίκων δεν είναι καθόλου αμελητέες ή ασήμαντες για τα ίδια τα παιδιά που τις αντιμετωπίζουν. Το να είναι κάποιος απομονωμένος από τους συνομηλίκους του, να απειλείται και γενικά να είναι χαμηλής δημοτικότητας και αποδοχής, του δημιουργεί ίσως τα σημαντικότερα προβλήματα άγχους και τις σοβαρότερες ρήξεις στις ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.

Οι Howe και Sloboda (1992), σε μελέτη τους ανέφεραν πληθώρα περιπτώσεων νέων μουσικών, οι οποίοι έβρισκαν τις στάσεις των συνομηλίκων απέναντί τους αρνητικές, σε σημείο να σκέφτονται ακόμη και να εγκαταλείψουν τη μελέτη του μουσικού οργάνου που έπαιζαν και γενικότερα τη μουσική τους εκπαίδευση. Πολλά απ' αυτά τα παιδιά θεωρούσαν ιδιαίτερα σημαντικό το να βρίσκονται σε ένα ειδικό περιβάλλον (π.χ. ένα εξειδικευμένο μουσικό σχολείο), όπου οι άλλοι συμμαθητές τους θα μοιράζονταν μαζί τους τα μουσικά τους ενδιαφέροντα, τις μουσικές τους προτιμήσεις, αλλά και τις ευρύτερες αξίες τους.

Υπάρχουν όμως και έρευνες, όπου έχει διαπιστωθεί ότι οι συνομήλικοι διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο, δίνοντας κίνητρα ο ένας στον άλλο. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, πολλά νέα παιδιά μαθαίνουν μουσική λόγω των κοινωνικών οφελών που αποκομίζουν από την αλληλεπίδραση με άλλους συνομηλίκους τους με κοινά ενδιαφέροντα. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη μελέτη της O' Neill (1998) σε μουσικό σχολείο της Μεγάλης Βρετανίας με μαθητές από 11-

16 ετών, διαπιστώθηκε ότι μαθητές υψηλών μουσικών ικανοτήτων ήταν πολύ πιο σίγουροι για τον αποφασιστικό ρόλο που έπαιζαν οι συνομήλικοι τους στον τομέα της στήριξης και της ενθάρρυνσης, ενώ αντιθέτως, μαθητές με μέτριες μουσικές ικανότητες δήλωναν ότι οι συνομήλικοί τους, τους έβλεπαν ανταγωνιστικά και ότι υπήρχε έλλειψη στήριξης από την πλευρά τους. Σε άλλη μελέτη για τη σύγκριση μεταξύ της αξιολόγησης από συνομηλίκους και της αυτό-αξιολόγησης ως κίνητρο για την ανάπτυξη της ικανότητας της μουσικής εκτέλεσης, διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση που προέρχεται από συμμαθητές και γενικότερα η γνώμη τους είχε την ίδια βαρύτητα με τη γνώμη «ειδικής εξεταστικής επιτροπής» (Bergee, 1993). Επίσης, σε μια άλλη συγκριτική μελέτη για την ανάπτυξη της ικανότητας της μουσικής εκτέλεσης, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων και η αναγνώριση προερχόμενη απ' αυτούς, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του μέσου όρου της ικανότητας της μουσικής εκτέλεσης, στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στο μάθημα της μουσικής (Roi, 1991).

3. Επιθετική Συμπεριφορά παιδιού και Μουσική

Η έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς σχετίζεται με την επικοινωνία και δράση μεταξύ προσώπων, καθώς επίσης και με την ατομική τους δραστηριότητα. Αυτή η δραστηριότητα έχει ορισμένες κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με το αν η κοινωνική συμπεριφορά που παρουσιάζει ένα άτομο είναι θετική, αρνητική, ή ουδέτερη. Με τον όρο Αρνητική Κοινωνική Συμπεριφορά, ή Αντικοινωνική Συμπεριφορά, νοείται ο αρνητικός τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους ή η εκδήλωση που έχει αρνητικές κοινωνικές συνέπειες, είτε για το πρόσωπο που την παρουσιάζει, είτε για τα πρόσωπα που είναι αποδέκτες αυτών των αρνητικών εκδηλώσεων. Μια μορφή αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, είναι η επιθετικότητα. Η ανθρώπινη επιθετικότητα ως κοινωνικά ανεπιθύμητη συμπεριφορά, θεωρείται πλέον κοινωνικό πρόβλημα το οποίο αυξάνεται διαρκώς, απασχολώντας τα τελευταία χρόνια τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο τις Επιστήμες για τη μελέτη του ανθρώπου. Οι συνέπειες για το άτομο που εκδηλώνει αυτού του είδους τη συμπεριφορά είναι οδυνηρές για τα υπόλοιπα άτομα προς τα οποία απευθύνεται, αλλά και για το ίδιο, λόγω των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του.

Ο ρόλος της μουσικής στην πρόσληψη και στην καταστολή του εφήβου είναι ανεκτίμητος. Οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση της μουσικής και της μουσικής αγωγής με την επιθετικότητα περιορίζεται κυρίως σε έρευνες εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ οι πληθυσμοί αποτελούνται κυρίως από παθολογικές ομάδες και άτομα με πολλαπλές διαταραχές. Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε καθαρά στην επίδραση της μουσικής γενικά, η οποία μπορεί να είναι θετική και να οδηγήσει στην καταστολή

της επιθετικής συμπεριφοράς, ή αρνητική, οπότε να προκαλέσει την εκδήλωσή της.

Μελέτες που αφορούν στην πρώτη περίπτωση έχουν εστιαστεί στη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς, την καταστολή της επιθετικότητας και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Ποικίλες έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική σε συνδυασμό με συμπεριφοριστικές τεχνικές είχε αξιόλογα αποτελέσματα στην τροποποίηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, στον έλεγχο του άγχους, καθώς και στη θεραπεία μαθητών που εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά, που έπασχαν από το σύνδρομο της υπερκινητικότητας ή υπέφεραν από κατάθλιψη (Weintraub, 1993). Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι δημιουργικές

εμπειρίες που σχετίζονται με τις τέχνες γενικότερα και με τη μουσική ειδικότερα έχουν βοηθήσει και στην ομαλότερη προσωπική και κοινωνική προσαρμογή παιδιών με νοητική υστέρηση και αντικοινωνική συμπεριφορά (Crawford, 1961). Άλλη μελέτη με στόχο τη χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε μείωση της αυτό-καταστροφικής συμπεριφοράς και της επιθετικότητας, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της γενικής τους ψυχολογικής κατάστασης (Savarimuthu & Bunnell, 2002).

Οι Ψυχολόγοι και Μουσικοθεραπευτές Montello και Coons (1998) διενήργησαν μια συγκριτική μελέτη με στόχο τον εντοπισμό διαφορών στη συμπεριφορά προεφήβων με συναισθηματικές και μαθησιακές διαταραχές, καθώς και με γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκροτήθηκαν δύο ομάδες, εκ των οποίων η μία υποβλήθηκε σε ενεργητικού τύπου ομαδική μουσικοθεραπευτική παρέμβαση με συμμετοχή των ίδιων των παιδιών (πειραματική ομάδα), ενώ η άλλη σε παθητικού τύπου ομαδική μουσικοθεραπεία με κυριότερη δραστηριότητα τη μουσική ακρόαση (ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αλλά ότι τελικά σχεδόν όλα τα παιδιά και από τις δύο ομάδες που υποβλήθηκαν σε ομαδική μουσικοθεραπεία είχαν σημαντική βελτίωση σε σχέση με πριν στον τομέα της συμπεριφοράς, με τη σημαντικότερη αλλαγή στον τομέα της επιθετικότητας και της εχθρικής διάθεσης. Αυτό υποδεικνύει, σύμφωνα με τους ερευνητές ότι η ομαδική μουσικοθεραπεία διευκολύνει τη διαδικασία της έκφρασης σε συναισθηματικά διαταραγμένους και με μαθησιακές δυσκολίες εφήβους, ενώ ταυτόχρονα παρέχει μια διέξοδο μετατροπής αρνητικών συναισθημάτων όπως αυτών της ματαίωσης, του θυμού και της επιθετικότητας σε δημιουργική εμπειρία και αίσθηση προσωπικής ικανότητας.

Ωστόσο Σε πολλές περιπτώσεις, η μουσική και μάλιστα ορισμένα είδη της μπορεί να προκαλέσουν την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς. Έχει επανειλημμένα διαπιστωθεί η βιαιότητα σε πολλές μουσικές εκπομπές ή «βίντεο-κλιπ», τα οποία προβάλλονται μέσω μουσικών καναλιών της τηλεόρασης. Η τηλεόραση όπως είναι γνωστό, αποτελεί ένα ισχυρό μέσο, το οποίο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει κοινωνικές στάσεις. Η προβολή επιθετικών προτύπων και βίας μέσω της τηλεόρασης, μπορεί να προκαλέσει φυσιολογική διέγερση στον άνθρωπο, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια ανάλογη βίαιη συμπεριφορά. Δεδομένου επίσης ότι τα παιδιά και οι έφηβοι είναι πιο επιρρεπείς από τους ενήλικες και ότι περνούν μπροστά στο δέκτη

ρευνητές, όπως οι Hall και Barongan (1995), οι οποίοι υποστήριξαν ότι συγκεκριμένο είδος μουσικής «ραπ» με θεματικές γύρω από τη μισογυνία διευκολύνει την εκδήλωση σεξουαλικά επιθετικής συμπεριφοράς και στηρίζει τη σύνδεση ανάμεσα στις γνωστικές διαστροφές ανδρών που αφορούν γυναίκες και τη σεξουαλική τους επιθετικότητα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί μια άλλη μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση της πολύπλοκης σχέσης που υφίσταται μεταξύ προδιάθεσης των ατόμων, των μουσικών τους προτιμήσεων και στάσεων. Το δείγμα ήταν 243 φοιτητές κολλεγίου και συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα η σύνδεση μεταξύ μιας μουσικής προτίμησης με τρεις διαφορετικές στάσεις: την επιθετικότητα, τις στάσεις απέναντι στις γυναίκες και τη εμπιστοσύνη/δυσπιστία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχέση με άλλα είδη μουσικής, τα άτομα που προτιμούσαν τη «heavy-metal» μουσική, εκδήλωναν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά και λιγότερο σεβασμό για τις γυναίκες, ενώ οι οπαδοί της «ραπ» εκδήλωναν επιθετικότητα και δυσπιστία (Rubin et al., 2001), ενώ σε άλλη μελέτη για τη λεκτική επιθετικότητα μεταξύ εφήβων βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ λεκτικής-σωματικής επιθετικότητας και επιρροής από συνομηλίκους, καθώς επίσης και μέτρια συσχέτιση μεταξύ λεκτικής επιθετικότητας και βίαιης ροκ μουσικής (Atkin, et al., 2002).

Συμπεράσματα

Στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής, οι έρευνες δείχνουν να υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στη μουσική δραστηριότητα των εφήβων και την αυτοεκτίμηση του και την θετική κοινωνικοποίηση του.

Βιβλιογραφία

Α)Ελληνική

- Βουιδάσκης, Β. Κ. (1983). Η Επιθετικότητα σαν Κοινωνικό Πρόβλημα στην Οικογένεια και στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις «Γρηγόρη».
- Γεώργας, Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, τ. Α΄ & Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Herbert, Μ. (1996). Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα».
- Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. 2ος Τόμος: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Δ΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα».
- Παπαζαρή, Α. (1999). Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία (Τόμος 4). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σίμος, Ι. Δ. (2004). Η Μουσική Εκπαίδευση στη Νεώτερη και Σύγχρονη Ελλάδα. Εκδόσεις ΟΡΦΕΑΣ (Μ. Νικολαΐδης & ΣΙΑ): Αθήνα
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων. Αθήνα-Ιωάννινα: Εκδόσεις «Δωδώνη».

B) Ξενόγλωσση

- Atkin, C. K., Smith, S. W., Roberto, A. J., Fediuk, T. & Wagner, T. (2002). Correlates of Verbally Aggressive Communication in Adolescents in *Journal of Applied Communicational Research*, Vol. 30, No. 3, p. 251-268.
- Barry, N. H., Taylor, J. A., Walls, K. C. & Wood, J. P. (1990). The Role of the Fine and Performing Arts in High School Dropout Prevention. (A curriculum development and renewal project developed by the center of music research for the Florida Department of Education, Division of Public Schools).
- Bergee, M. J. (1993). A Comparison of Faculty, Peer and Self- Evaluation of Applied Brass Jury Performances in *Journal of Research in Music Education*, Vol. 41, No. 1, p. 19-27.
- Boyson, A. R. & Smith, S. L. (2002). Violence in Music Videos: Examining the Prevalence and Context of Physical Aggression in *Journal of Communication*, Vol. 52, No. 1, p. 61-83.
- Brown, J. D., Campell, K. & Fisher, L. (1986). American Adolescents and Music Videos: Why Do They Watch? In *Gazette*, Vol. 37, p. 19-32.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corn, A. L. & Baily, G. L. (1991). Profiles of Music Programs at Residential Schools for Blind and Visually Impaired Students in *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Vol. 85, No. 9, p. 379-382.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem in *Psychology of Music*, Vol. 32, No. 2, p. 139-152.
- Crawford, J. W. (1961). The Effect of Arts Experience on the Self-Concept of Institutionalized Adolescent Female Mental Retardates. (Ed. D. Dissertation, The Penn. State Univ.) *Dissertation Abstracts*, 1961, 22, 3919A. (University Microfilms No. 62-02, 017).
- Darrow, A. & Duerksen, G. L. (1991). Music Class for the At- Risk: A Music Therapist's Perspective in *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 3, p. 46-49.

- Davidson, J. W., Howe, M. J. & Sloboda, J. A. (1997). Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds), *The Social Psychology of Music*. U.K.: Oxford University Press.
- Draper, T. W. & Gayle, C. (1987). An Analysis of Historical Reasons for Teaching Music to your Children: Is It the Same Old Song? In J. C. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (Eds) *Music and Child Development*. New York: Springer-Verlag.
- Ebie, B. D. (2005). An Investigation of Secondary School Students' Self-Reported Reasons for Participation in Extracurricular Musical and Athletic Activities in *Research and Issues in Music Education*, Vol. 3, No. 1.
- Epstein, S. (1973). The Self-concept Revisited: or a Theory of a Theory in *American Psychologist*, May, p.406-416.
- Finnas, L. (1987). Do Young People Misjudge Each Other's Musical Tastes? In *Psychology of Music*, Vol. 15, p. 152-166.
- Frith, S. (1983). *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock*. Constable: London.
- Green, L. (1993). Music, Gender and Education: A Report on Some Exploratory Research in *British Journal of Music Education*, Vol. 10, p. 219-253.
- Hall, C. & Barongan, C. (1995). The Influence of Misogynous Rap Music on Sexual Aggression Against Women in *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 19, No. 2, p. 195-207.
- Hargreaves, D. & North, A. (1997). *The Social Psychology of Music*. UK: Oxford University Press.
- Hoffman, E. (1995). Music is Key to Active, Happy Lives in *Teaching Music*, Vol. 3, No. 2, p. 44-45.
- Hylton, J.B. (1981). Dimensionality in High School Students Participants' Perception of the Meaning of Choral Singing Experience in *Journal of Research in Music Education*, Vol. 29, p. 287-203.
- Jacobs, D. T. (1999). Effects of Teacher Feedback to Sang Tonal Patterns on the Music Self-Concept of Sixth and Seventh Grade Students Categorized by Levels of General Self-Esteem. *Dissertation Abstracts International*, Section A: Humanities and Social Sciences. Volume 59 (7-A), Jan 1999, pp. 2411.

- Krebs, D. L. & Miller, D. T. (1986). Altruism and Aggression in B. Linzey & E. Aronson (Eds): Handbook of Social Psychology, 3rd Edition. N. Y.: Random House.
- Larson, R. & Kubey, R. (1983). Television and Music: Contrasting Media and in Adolescent Life in Youth and Society, Vol. 15, p. 13-3.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1996). Structure of Artistic Self- Concepts for Performing Arts and Non-Performing Arts Students in a Performing Arts High School: “Setting the Stage” with Multigroup Confirmatory Factor Analysis in Journal of Educational Psychology, Vol. 88, No. 3.
- Mehuron, T. A. (1990). Can Performing Arts Bring the Curtain Down on Poverty? in Children Today, Vol. 19, No. 5, p. 22-27.
- Miller, M. A. (1990). The effects of Music Videos on Adolescent Meaning Construction and Attitudes Toward Physical Violence as a Method of Conflict Resolution. ERIC Database, ED330955.
- Montello, L. & Coons, E. (1998). Effects of Active Versus Passive Group Music Therapy on Preadolescents with Emotional, Learning and Behavioral Disorders in Journal of Music Therapy, Vol. 35, No. 1, p. 49-67.
- Murdock, M. C. (1991). An Investigation of the Relationship Between Seventh, Tenth and Twelfth Graders’ Participation in School Choir and Their Perceived Levels of Self-Concept and Social Support (Doctoral Dissertation, University of North Texas). Dissertation Abstracts International, 52, 1248A. (University Microfilms No. 91-28719).
- Nolin, W. H. & VanderArk, S. D. (1977). A Pilot Study of Patterns of Attitudes Toward School Music Experiences, Self- Esteem and Socio-economic Status in Elementary and Junior High Students in Contributions to Music Education, Vol. 5, p. 31- 46.
- North, A. C., Tarrant, M. & Hargreaves, D. J. (2004). The Effects of Music on Helping Behavior: a Field Study in Environment and Behavior, Vol. 36, p. 266-275.
- North, Hargreaves και O’ Neill , (2000) , *British Journal of Educational Psychology*.

- O' Neill S. A. & Boulton, M. J. (1996). Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender? In *Psychology of Music*, Vol. 24, p.171-183.
- Payne, B. S. (1990). Justifying Music in the American Public School: A Survey of Selected Ohio School Personnel. *Dissertation Abstracts International*, 51, 2194A. (University Microfilms No. 90 31128).
- Perrine, V. B. (1989). The Effect of a Participation in a Musical Theatre Production on the Self-Concept, Attitude Music and Music Class and Creative Thinking Skills of Middle School Students. *Dissertation Abstracts International*, 50, 2419A. (University Microfilms No. 90 00107).
- Raynolds, J. W. (1991). The Effect of Music Instruction on Student Self-Concept. Unpublished Manuscript.
- Roi, C. S. (1991). Implementing a Motivational Program Using Musical Skit Development as a Technique to Improve Performance Skills of Middle School Students. *ERIC Database (1992-2002/06)*. AN: ED347109, CHN: SO021736.
- Rubin, A. M., West, D. V. & Mitchell, W. S. (2001). Differences in Aggression, Attitudes Towards Women and Distrust as Reflected in Popular Music Preferences in *Media Psychology*, Vol. 3, No. 1, p. 25-42.
- Savarimuthu, D. & Bunnell, T. (2002). The Effects of Music on Clients with Learning Disabilities: A Literature Review in *Complementary Therapies in Nursing and Midwifery*, Vol. 8, No. 3, p. 160-165.
- Straub, D. A. (1994). Music as an Academic Discipline: Breaking New Ground in *NASSP Bulletin*, Vol. 78, No. 56.
- Tarrant, M. (2001). Social Categorization, Self-Esteem and the Estimated Musical Preferences of Male Adolescents in *Journal of Social Psychology*, Vol. 141, No. 5, p. 565-581.
- VanderArk, S. D., Nolin, W. H. & Newman, I. (1980). Relationship Between Musical Attitudes, Self-Esteem, Social Status and Grade Level of Elementary Children in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 62, p. 31-41.
- Wass, H. (1991). Adolescents and Destructive Themes in Rock Music: A Follow Up in *Omega: Journal of Death and Dying*, Vol. 23, No. 3, p. 199-206.

- Weintraub, D. (1993). Adapting Music Therapy Techniques to Aid in Relaxation and Treatment of Children with Special Needs in Update, Vol. 11, No. 2, p. 35-38.
- Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical Taste in Adolescence. In D. J. Hargreaves, & A. C. North (Eds), The Social Psychology of Music. U.K.: Oxford University Press.
- Zimmermann, P. B. (2001). Playing in the School Band: Its Effect on the Self-Esteem of Elementary Students in At-Risk Environments. (Doctoral Dissertation, The Union Institute). Dissertation Abstracts International, 62, (02), 505A.

