

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

Στεφανία Πλίτση

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κοκκινομηλιώτη Ελένη

Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες: Ακογιούνογλου Μίτση, Ετμεκτσόγλου Ιωάννα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, ως μέρος των απαιτήσεων για την ολοκλήρωση του προπτυχιακού κύκλου σπουδών με Κατεύθυνση Μουσικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Μουσικής

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

Στεφανία Πλίτση

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Διονυσίου Ζωή**
- 2. Ετμεκτσόγλου Ιωάννα**
- 3. Κοκκινομηλιώτη Ελένη**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

Τίτλος: Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού μουσικοπαιδαγωγού

© 2022 Πλίτση Στεφανία

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μουσικής παιδαγωγικής

Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού μουσικοπαιδαγωγού

Περίληψη

Στην παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνάται η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής όπως γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους. Για τους σκοπούς της έρευνας ζητήθηκε από δώδεκα σπουδαστές της κατεύθυνσης Μουσικής Παιδαγωγικής ενός ελληνικού πανεπιστημίου να εκφράσουν το πώς αισθάνονται σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθορίζοντας τους παράγοντες που πιστεύουν πως έχουν συντελέσει στη διαμόρφωσή της. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων και ύστερα αναλύθηκαν θεματικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες συνδιαμορφώνουν την μουσικοπαιδαγωγική ταυτότητα των φοιτητών, με τους πιο κοινούς από αυτούς να αποτελούν τις εμπειρίες των φοιτητών στην μουσική διδασκαλία και μάθηση, την πανεπιστημιακή κοινότητα, τα μαθήματα του πανεπιστημίου και τη σειρά με την οποία είναι τοποθετημένα στο πρόγραμμα σπουδών, την αυτοεικόνα των φοιτητών και τη δραστηριοποίησή τους σχετικά με την ενίσχυση της ταυτότητάς τους και άλλα προσωπικά για τον καθένα τους εσωτερικά κίνητρα. Φάνηκε ότι το πανεπιστήμιο μπορεί να επηρεάσει ως ένα βαθμό τα χαρακτηριστικά που θα έχει η ταυτότητα των φοιτητών, αλλά ένα μεγάλο μέρος της οφείλεται στην συμβολή των ίδιων. Τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες πάνω στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών, στις οποίες μπορούν να φανούν χρήσιμα τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής, μουσική ταυτότητα, παιδαγωγική ταυτότητα

In search of the occupational identity of the future music educators

Abstract

In the present qualitative study the occupational identity of music student teachers is being investigated, as it is perceived by them. For research purposes twelve students of the Music Education sector of a Greek Music Studies Department were asked to express how they feel about their occupational identity by identifying the factors which they believe have contributed to its formation. The data were collected using semi-structured interviews and then were analysed thematically. The research findings show that both internal and external factors co-shape the music teacher identity, with the most common of them being students' experiences in music teaching and learning, the University community, the University courses and the order in which they are placed in the curriculum, the students' self-image and their activity regarding the strengthening of their identity and other personal internal motivations. It turned out that the University can affect to some extent the characteristics that the students' identity will have, but a large part of it is due to their own contribution. Finally, suggestions are made for future research on the formation of future music educators' occupational identity, in which the results of this research may be useful.

Keywords: occupational identity, music education students, musical identity, music teacher identity

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην διπλωματική μου εργασία, χωρίς την βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίησή της.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κοκκινομηλιώτη Ελένη, που ανέλαβε την εποπτεία της διπλωματικής μου εργασίας, για όλες τις χρήσιμες συμβουλές και τις ιδέες της, για την επιστημονική καθοδήγηση και υποστήριξή της αλλά και για τον πολύτιμο χρόνο της που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις καθηγήτριές μου κ. Ακογιούνογλου Μίτση και κ. Ετμεκτσόγλου Ιωάννα, αρχικά για τις ουσιαστικές υποδείξεις που μου έκαναν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και έπειτα γιατί μου καλλιέργησαν την αγάπη για την έρευνα και με ενθάρρυναν να αναζητήσω μέσα μου για να βρω ποια είναι η δική μου επαγγελματική ταυτότητα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου και μέλος της τριμελούς επιτροπής κ. Διονυσίου Ζωή για όλα όσα μου έχει προσφέρει μέσα στα χρόνια των σπουδών μου σχετικά με τον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής.

Θέλω να ευχαριστήσω και όλους τους συμφοιτητές μου για τις μοναδικές στιγμές που μοιραστήκαμε όλα αυτά τα χρόνια στην πορεία της επαγγελματικής μας εξέλιξης.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους φοιτητές Μουσικής Παιδαγωγικής που ανταποκρίθηκαν άμεσα στο κάλεσμά μου και βοήθησαν στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω όλα τα μέλη της οικογένειάς μου που με στηρίζουν σταθερά σε ό,τι κάνω στη ζωή μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	11
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ: ΜΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΥΠΟ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ	12
1.1. Κοινωνική διάσταση της ταυτότητας	12
1.2. Μουσική και ταυτότητα: μια σχέση αλληλεπίδρασης	13
1.3. Ανάπτυξη παιδαγωγικής ταυτότητας	14
1.4. Διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	16
2.1. Ύπαρξη και συνύπαρξη ταυτοτήτων	16
2.2. Αυτοεικόνα του φοιτητή	17
2.3. Η συμβολή των εμπειριών	17
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ	19
3.1. Τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών	19
3.2. Ρόλος και επίδραση του προγράμματος σπουδών	20
3.3. Κοινωνική επιρροή στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φοιτητή	21
3.4. Πρακτικές εφαρμογές/εμπειρίες μουσικής διδασκαλίας	22
4.1. Διαχείριση ρόλων-ταυτοτήτων από τους εκπαιδευτικούς μουσικής	23
4.2. Επαγγελματική ταυτότητα και μουσική πράξη	24
4.3. Ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ	26
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
5.1. Μεθοδολογία έρευνας	27
5.2. Λόγοι διεξαγωγής της παρούσας έρευνας	27
5.3. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	28
5.4. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	29
Εικόνα 1	30
5.5. Το δείγμα της έρευνας	30
Πίνακας 1	32
5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	32
5.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	33
5.8. Περιορισμοί της έρευνας	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	
ΑΝΑΛΥΣΗ	36
6.1. Η επιλογή του επαγγέλματος του μουσικοπαιδαγωγού: παράγοντες και κριτήρια	37
6.1.1. Εξωτερικά κίνητρα: εμπειρίες διδασκαλίας-μάθησης και κοινωνικό περιβάλλον	37
6.1.2. Εσωτερικά κίνητρα	38
6.2. Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του ιδανικού μουσικοπαιδαγωγού	39
6.2.1. Παιδαγωγικές ικανότητες	39
6.2.2. Μουσικές δεξιότητες	40
6.2.3. Ποιότητες μαθήματος και ιδιότητες χαρακτήρα	41
6.3. Η αυτοεικόνα του/της φοιτητή/τριας ως μουσικοπαιδαγωγού	41
6.3.1. Παιδαγωγική επάρκεια	42
6.3.2. Μουσική αυτο-αποτελεσματικότητα	42
6.3.3. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εν δυνάμει μουσικοπαιδαγωγών	43
6.3.4. Αναστοχαστική προσέγγιση απέναντι στη διδασκαλία	44
6.4. Παράγοντες εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας στη διάρκεια των σπουδών	44
6.4.1. Το πανεπιστήμιο ως χώρος προετοιμασίας	45
6.4.2. Η συμβολή των άλλων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας	46
6.4.3. Δραστηριοποίηση του φοιτητή για ενίσχυση της μουσικοπαιδαγωγικής του ταυτότητας	46
6.4.4. Άλλοι εξωγενείς παράγοντες	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	48
7.1. Συζήτηση	49
7.2. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	57
Παράρτημα Α	58

Εισαγωγή

Στην εποχή που ζούμε, όλα αλλάζουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς και η ανάγκη για συγκρότηση μιας προσωπικής ταυτότητας που μας θυμίζει ποιοι είμαστε και πού πηγαίνουμε είναι μεγάλη. Η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μία πολύπλοκη και ρευστή διαδικασία που δεν έχει τέλος, αλλά συνεχώς μεταβάλλεται (Ruud, 1997· Παπαγεωργίου, 2016). Οι μουσικές σπουδές προετοιμάζουν τους φοιτητές για το επάγγελμα του μουσικού παιδαγωγού, χωρίς να μπορούν να εμβαθύνουν πάντα στην ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας. Ο φοιτητής, προσπαθώντας να αντιληφθεί την επαγγελματική του ταυτότητα που αρχίζει να διαμορφώνεται μέσα από την μουσική εκπαίδευση, δέχεται επιρροές από το προσωπικό και το επαγγελματικό του περιβάλλον (Bukor, 2015), ενώ παράλληλα έχει να διαχειριστεί την μουσική του ταυτότητα, την παιδαγωγική του ταυτότητα και την ταυτότητά του ως σπουδαστής (Tucker, 2020).

Ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής, υπάρχουν κενά στη βιβλιογραφία, ειδικά στην ελληνική, όσον αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής. Η παρούσα εργασία στοχεύει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας που εξετάζει την διαμόρφωση της μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας των φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας σχολιάζεται ο τρόπος που δομείται η ταυτότητα ενός ατόμου σε σχέση με τους γύρω του. Ακόμα, διερευνάται η ανάπτυξη της μουσικής και της παιδαγωγικής ταυτότητας κάποιου που θέλει να ασχοληθεί με την διδασκαλία της μουσικής και γίνεται προσπάθεια για ορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας και του τρόπου που διαμορφώνεται.

Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται ο τρόπος που ο ίδιος ο φοιτητής δίνει νόημα στην διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας μέσα από την διαχείριση της μουσικής και της παιδαγωγικής του ταυτότητας, από την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του ως μελλοντικό μουσικοπαιδαγωγό και μέσα από τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει στα μαθητικά του χρόνια σχετικά με την μουσική διδασκαλία.

Στο τρίτο μέρος παραθέτονται κάποιοι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του φοιτητή κατά την διάρκεια των σπουδών του, όπως η καθοδήγηση που προσφέρει το πανεπιστήμιο, τα μαθήματα και ο τρόπος που είναι τοποθετημένα στο πρόγραμμα σπουδών και η πρακτική διδασκαλία.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος τονίζεται η σημασία του να έχει αναπτύξει ένας φοιτητής μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα κατά την διάρκεια των σπουδών του, η οποία θα του φανεί χρήσιμη όταν μπει στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Ακόμα, παρουσιάζεται ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μουσικής διαχειρίζονται το δίπολο μουσικού-εκπαιδευτικού στην επαγγελματική τους ταυτότητα, η ανάγκη τους να εμπλέκονται με την μουσική εκτέλεση ενώ παράλληλα εργάζονται και κάποια ζητήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός μουσικής, για τα οποία μπορεί να μην τον έχουν προετοιμάσει οι σπουδές του.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της αναπτυσσόμενης επαγγελματικής ταυτότητας δώδεκα φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής μέσα από την δική τους ματιά. Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τον οδηγό της εργασίας είναι τα εξής:

- α. Ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής;
- β. Πώς αναπτύσσονται οι ταυτότητες του μουσικού και του παιδαγωγού, που συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών, μέσα από τις σπουδές της Μουσικής Παιδαγωγικής;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΙΚΗΣ: ΜΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΥΠΟ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

Συνήθως, όταν μιλάμε για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής γίνεται διαχωρισμός από κάποιους ερευνητές σε μουσική ταυτότητα και παιδαγωγική ταυτότητα (Isbell, 2008·Pellegrino, 2009·Bernard, 2004·Freer & Bennett, 2012). Στις έρευνες που έκανε ο Isbell το 2006 και το 2008, κατέληξε ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μουσικής μπορεί να χωριστεί στις εξής υπο-ταυτότητες: τη μουσική ταυτότητα, την παιδαγωγική ταυτότητα όπως προσεγγίζεται μέσα από τα μάτια των ίδιων των παιδαγωγών και την παιδαγωγική ταυτότητα όπως προσεγγίζεται μέσα από τα μάτια τρίτων. Έβαλε έτσι την παράμετρο του εξωτερικού παράγοντα στη διαμόρφωση της ταυτότητας, κάτι που θα σχολιαστεί και στη συνέχεια.

1.1. Κοινωνική διάσταση της ταυτότητας

Η αίσθηση της ταυτότητας κάποιου πηγάζει εν μέρει από εσωτερικούς ή προσωπικούς παράγοντες, δηλαδή από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον εαυτό του αλλά και από εξωτερικούς ή σχεσιακούς παράγοντες, δηλαδή από το πώς τον αντιλαμβάνονται οι γύρω του (Ruud, 1997). Αυτό συμβαίνει διότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια κοινωνική διαδικασία, που σημαίνει ότι για την επικύρωση της ταυτότητας ενός ατόμου είναι σημαντική η θέση των άλλων (Ruud, 1997·Roberts, 1991). Μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού δεν υπάρχει μόνο μια ταυτότητα αλλά πολλές οι οποίες διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Hargreaves et al., 2002·Green, 2011α).

Η Watson (2006) υποστηρίζει πως το να μιλάμε για ταυτότητα προϋποθέτει πάντα έναν συσχετισμό. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bowman (2007, σ.109), «είμαι» γιατί «είμαστε». Το ποιος είναι κανείς λοιπόν ορίζεται σε σύγκριση με το ποιος είναι ο άλλος. Ακόμα, το ποιος είναι κανείς καθορίζεται από το τι επιλέγει να κάνει αλλά και το τι επιλέγει να κάνει καθορίζεται τελικά από το πώς σκέφτεται για τον εαυτό του, δηλαδή το ποιος επιλέγει συνειδητά να είναι (Watson, 2006). Η εικόνα που σχηματίζει κανείς για τον εαυτό του έχει επίσης κοινωνική επιρροή, γιατί σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interaction theory) ο άνθρωπος συμπεριφέρεται και

αυτοπροσδιορίζεται με βάση την ερμηνεία που πιστεύει ότι του προσδίδουν οι άλλοι (Bouij, 2004·L'Roy, 1983). Έτσι η επαγγελματική ταυτότητα θα λέγαμε καλύτερα ότι περιγράφει το τι κάνει κανείς ή ακόμα καλύτερα την εικόνα που σχηματίζει κάποιος για αυτό που κάνει, παρά το τι είναι.

1.2. Μουσική και ταυτότητα: μια σχέση αλληλεπίδρασης

Η κοινωνικότητα της μουσικής ταυτότητας πηγάζει από την ίδια την κοινωνική φύση της μουσικής εμπειρίας (Bowman, 2007). Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των περισσότερων ανθρώπων από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας και τους συνδέει με τις ρίζες τους ή αλλιώς με την ταυτότητά τους και με τους γύρω τους. Από την αρχή της ζωής του μπορεί ο άνθρωπος να συσχετιστεί με τη μουσική. Ερχόμενοι στο σήμερα, οι τρόποι με τους οποίους μπορεί κάποιος να συσχετιστεί με την μουσική είναι πολυάριθμοι και μάλιστα είναι άμεσα διαθέσιμοι σε ένα πολύ μεγάλο μέρος του πληθυσμού χάρη στην ευρεία ανάπτυξη της τεχνολογίας (Hargreaves et al., 2002).

Σύμφωνα με την Green (2011α·2011β), οι μουσικές ταυτότητες διαμορφώνονται από την ενασχόληση κάποιου με την μουσική αλλά και από τα «μουσικά γούστα, τις αξίες, τις πρακτικές, τις δεξιότητες και τις γνώσεις» που αποκτώνται με οποιονδήποτε τρόπο. Μέσω των μουσικών τους προτιμήσεων οι άνθρωποι κάνουν γνωστές τις αξίες και τις πεποιθήσεις που έχουν σαν μοναδικά άτομα στον έξω κόσμο και έτσι αυτές οι προτιμήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο για να εκφράσουν το ποιοι είναι (Hargreaves et al., 2002· Ruud, 1997). Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να εντοπιστεί στην εφηβεία, κατά την οποία εμφανίζεται συνήθως για πρώτη φορά η ανάγκη του ανθρώπου να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικείο του περιβάλλον. Όταν ένας νέος αρχίσει να ψάχνει τα δικά του μουσικά γούστα, είναι σαν να του δίνεται η ευκαιρία να αναζητήσει ένα κομμάτι του, μοναδικά δικό του, στον κόσμο της μουσικής (Ruud, 1997). Παρόμοια, μέσα από την ενασχόληση με την μουσική μπορεί να εκφράσει τις όποιες νέες ανάγκες και αντιδράσεις του, ενώ ακόμα μπορεί να πειραματιστεί με την ενσωμάτωση διαφόρων ρόλων στην αναζήτηση της ταυτότητάς του (Ruud, 1997·Pellegrino, 2015). Ακόμα, όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία των μουσικών στυλ και των μουσικών ερεθισμάτων με τα οποία έρχεται κάποιος σε επαφή, τόσο αυξάνονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εκφράσει την ταυτότητά του μουσικά και τόσο μεγαλύτερο έδαφος δίνεται στην ανάπτυξη πολλών διαφορετικών μουσικών ταυτοτήτων (Green, 2011β).

Όλοι οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν μουσική ταυτότητα, χωρίς απαραίτητα να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα μουσικής (Green, 2011β). Τα παιδιά πολλές φορές αναπτύσσουν μουσικές ταυτότητες άτυπα, για παράδειγμα μέσα από το παιχνίδι. Αυτές μπορεί να είναι τοπικές μουσικές ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες που πηγάζουν από τη μουσική κουλτούρα ενός τόπου, ή παγκόσμιες μουσικές ταυτότητες, που προκύπτουν από την επιρροή μιας παγκόσμιας μαζικής μουσικής κουλτούρας, όπως είναι η ποπ μουσική (Green, 2011β). Επίσης, η μουσική ταυτότητα είναι δυναμική και αλλάζει συνεχώς μέσα στη ζωή ενός ανθρώπου, ανάλογα με τις εμπειρίες του και μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα ή κοινωνικές ομάδες (Hargreaves et al., 2002·Green, 2011α·Ruud, 1997·Tucker, 2020).

1.3. Ανάπτυξη παιδαγωγικής ταυτότητας

Σε αρκετές έρευνες γίνεται φανερό ότι η ανάπτυξη της μουσικής ταυτότητας προηγείται από αυτή της παιδαγωγικής (Wagoner, 2011·Isbell, 2008·Haning, 2021·Freer & Bennett, 2012). Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί πρώτα συνειδητοποιεί κανείς την αγάπη του για την μουσική και αργότερα έρχεται η επιθυμία για διδασκαλία. Η διαμόρφωση της παιδαγωγικής ταυτότητας, όπως ισχύει και για κάθε άλλη ταυτότητα, δεν είναι μια καθαρά εσωτερική διαδικασία. Επηρεάζεται από το πλαίσιο που κάθε φορά περικλείει την εκπαιδευτική διαδικασία, από τους ανθρώπους που αυτό περιλαμβάνει και τις μεταξύ τους σχέσεις (Wagoner, 2011).

Σε μια έρευνα που έκανε ο Isbell (2008) σε 578 φοιτητές πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικής, φάνηκε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός όσων αποφάσισαν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική ή τη μουσική εκπαίδευση πήραν την απόφαση αυτή στα χρόνια του λυκείου. Είναι συχνό φαινόμενο για έναν έφηβο μαθητή που δείχνει ενδιαφέρον για την μουσική διδασκαλία να έχει επηρεαστεί από διάφορους καθηγητές που του δίδαξαν μουσική, εντός ή και εκτός σχολείου. Σε αυτό μπορεί να έχουν συμβάλει και οι κοντινοί του άνθρωποι, δηλαδή η οικογένειά του και κυρίως οι γονείς του (Bouij, 2004·Isbell, 2008). Φαίνεται παρόλα αυτά ότι ο μουσικός του σχολείου παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην απόφαση ενός νέου ατόμου να διαλέξει ή να μην διαλέξει το μονοπάτι της σοβαρής ενασχόλησης με την μουσική παιδαγωγική (Isbell, 2008·Isbell, 2006·Hellman, 2008). Αρχικά, ο καθηγητής μουσικής λειτουργεί ως ζωντανό παράδειγμα προς παρατήρηση για τους μαθητές του. Εκτός αυτού, μπορεί να τους προσφέρει εμπειρίες, όπως η συμμετοχή σε

παραστάσεις ή κάποιου είδους διδασκαλία μέσα στην τάξη, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά για την διαμόρφωση της παιδαγωγικής τους ταυτότητας (Dolloff, 1999). Αυτό σημαίνει ότι όσοι μαθητές επιλέξουν να ασχοληθούν αργότερα με την μουσική παιδαγωγική είναι πολύ πιθανό να ενσωματώσουν ή να απορρίψουν στη διδασκαλία τους πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές τους (Green, 2011β). Τελικά όμως, καταλήγουν οι μαθητές να διδάσκουν έτσι όπως διδάχτηκαν; Η απάντηση φαίνεται να είναι αρκετά περίπλοκη για να μπορέσει να απαντηθεί μονολεκτικά.

1.4. Διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας

Σύμφωνα με την θεωρία ταυτότητας των ρόλων (role identity theory), οι επαγγελματίες είναι άτομα με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους, αφού υπάγονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο καθορίζει το πώς είναι αρμοστό και προσδοκώμενο να φέρονται στο επάγγελμα που ασκούν αλλά και γενικότερα στην κοινωνική τους θέση (Bouij, 2004·L'Roy, 1983·Dolloff, 1999). Η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία που ονομάζεται επαγγελματική κοινωνικοποίηση και είναι η προσπάθεια προσαρμογής κάποιου στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Isbell, 2008·Tucker, 2020·Dolloff, 1999). Σύμφωνα με την L'Roy (1983), αυτό συμβαίνει με τρεις τρόπους. Αρχικά, όταν μπαίνει στον χώρο εργασίας του για πρώτη φορά ένας εργαζόμενος καλείται να αποκτήσει την «επαγγελματική ιδεολογία» του επαγγέλματός του, δηλαδή τις αξίες, τα πιστεύω, τις πρακτικές, τις αρχές και γενικότερα την ιδεολογία που συνοδεύει το επάγγελμα αυτό. Ακόμα, καλείται να αποκτήσει κάποια «καθήκοντα και δεξιότητες», δηλαδή όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που του χρειάζονται για την άσκηση του επαγγέλματός του. Τέλος, αποκτά την «επαγγελματική δέσμευση», που αφορά την χρονική, ποιοτική αλλά και κάθε είδους επένδυση που έχει κάνει κάποιος για να βρίσκεται στο σημείο που βρίσκεται, η οποία ξεκινάει από την αρχή των σπουδών του στο αντικείμενο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Είναι συχνό για τους μαθητές που προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις για κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα μουσικής να έχουν ως κύριο στόχο την εισαγωγή τους σε αυτό και όχι απαραίτητα την μετέπειτα πορεία τους στις σπουδές (Bouij, 2004). Εισερχόμενοι λοιπόν στις μουσικές σπουδές καλούνται να αντιμετωπίσουν τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ανασφάλειές τους αλλά και την πραγματικότητα των σπουδών. Το γυαλί μέσα από το οποίο έχουν μάθει να βλέπουν τον εαυτό τους σπάει και τοποθετούνται πλέον, όχι σαν μονάδα, αλλά σε σχέση με τους άλλους φοιτητές μουσικής. Κάποιοι πιθανώς να μπουν στην διαδικασία να συγκρίνουν το μουσικό τους επίπεδο με αυτό των συμφοιτητών τους ενώ άλλοι ίσως ανακαλύψουν δυνατότητες που δεν ήξεραν ότι είχαν. Ακόμα, μέσα από την εισαγωγή στα παιδαγωγικά μαθήματα οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τη μουσική παιδαγωγική, που μπορεί σε κάποιους να «μιλήσει» περισσότερο απ' ό,τι σε άλλους (Bouij, 2004).

2.1. Ύπαρξη και συνύπαρξη ταυτοτήτων

Ένας φοιτητής μουσικής παιδαγωγικής έχει να διαχειριστεί τρεις βασικές ταυτότητες. Αυτή του μουσικού, αυτή του παιδαγωγού και αυτή του φοιτητή μουσικής (Tucker, 2020). Μπορεί εύκολα να δημιουργηθεί το αίσθημα της πίεσης στους νεοεισαχθέντες φοιτητές κατά την προσπάθειά τους να διαχειριστούν την μουσική ταυτότητα που έχει ήδη αναπτυχθεί πριν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και την παιδαγωγική ταυτότητα που ξεκινάει συνειδητά να δομείται στα χρόνια των σπουδών (Dolloff, 1999·Roberts, 1991·Haning, 2021). Στη βιβλιογραφία συναντάται συχνά σαν το δίπολο καλλιτέχνη- εκπαιδευτικού και είναι ακριβώς αυτή η δυσκολία των φοιτητών να συσχετίσουν την εξελισσόμενη παιδαγωγική τους ταυτότητα με την εικόνα τους ως εκτελεστές (Bernard, 2004). Πάντως, οι συγκρούσεις ανάμεσα στις ταυτότητες δεν είναι απαραίτητα κάτι κακό (Stephens, 2007)·αντιθέτως, μπορούν να αποδειχθούν και ωφέλιμες.

2.2. Αυτοεικόνα του φοιτητή

Η αυτοεικόνα του μελλοντικού μουσικοπαιδαγωγού συνδιαμορφώνεται από τις εμπειρίες του στη διδασκαλία και από την παρατήρηση άλλων δασκάλων (Dolloff, 1999). Ακόμα, φαίνεται ότι επηρεάζεται από τις μουσικές του δεξιότητες (Παπαγεωργίου, 2016). Παρατηρείται στους φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής που νιώθουν ότι έχουν έλλειψη μουσικών δεξιοτήτων σε σχέση με άλλους συμφοιτητές τους, να θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο μουσικούς και περισσότερο εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, εκείνοι που έχουν μια μεγαλύτερη άνεση με την μουσική εκτέλεση και νιώθουν επάρκεια από τις εκτελεστικές τους δεξιότητες αυτοπροσδιορίζονται ως μουσικοί εκτελεστές (Bouij, 2004· Roberts, 1991).

Υπάρχουν και οι φοιτητές που έχουν επιλέξει την μουσική εκπαίδευση από αληθινό ενδιαφέρον για να προσφέρουν στους μαθητές και όχι επειδή κατέληξαν σε αυτή με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Αυτοί συνήθως δεν επηρεάζονται τόσο πολύ από τις προσωπικές τους δεξιότητες και από την έλλειψη αναγνώρισης του επαγγέλματός τους από την ακαδημαϊκή κοινότητα (Bouij, 2004).

Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε φοιτητής φτιάχνει την εικόνα του, δηλαδή αυτό που προβάλλει στον εαυτό του, μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία κάποιων περιορισμών όπως και κάποιων ευκαιριών (Bernard, 2009· Dolloff, 1999). Έτσι, ένα άλλο στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στην ταυτότητα κάποιου είναι η οπτική από την οποία βλέπει, ή και φαντάζεται τον εαυτό του. Η ταυτότητα έχει μέσα της το στοιχείο της φαντασίας και αυτό είναι κάτι που οι φοιτητές μπορούν να εκμεταλλευτούν προς όφελός τους (Dolloff, 1999· Freer & Bennett, 2012). Είναι πολύ σημαντικό κάποιος να οραματίζεται να διδάσκει μουσική, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει μια ισχυρή μουσικοπαιδαγωγική ταυτότητα (Roberts, 1991· Dolloff, 1999).

2.3. Η συμβολή των εμπειριών

Οι εμπειρίες που είχαν οι φοιτητές πριν μουν στο πανεπιστήμιο αλλά και αυτές που βιώνουν κατά την διάρκεια των σπουδών, έχουν την δυνατότητα να μετασχηματίσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Tucker, 2020). Ένας ουσιαστικός παράγοντας που βοηθάει τους φοιτητές να κατανοήσουν την παιδαγωγική τους ταυτότητα είναι η ανασκόπηση και η επεξεργασία των εμπειριών που είχαν οι ίδιοι σχετικά με την μουσική διδασκαλία και την εκπαίδευση. Με ευκαιρία την ανασκόπηση σκέφτονται το πού ήταν, το πού είναι και το πού

στοχεύουν να πάνε αλλά και τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκαν σε αυτή την πορεία, δημιουργώντας νόημα στην επαγγελματική τους ταυτότητα (Bernard, 2009).

Ο αναστοχασμός των εμπειριών από τα μαθητικά χρόνια του φοιτητή μπορεί να φέρει στη μνήμη του αναμνήσεις και εικόνες από το μάθημα της μουσικής και από τον τότε εκπαιδευτικό του μαθήματος. Μέσα από την διαδικασία αυτή του δίνεται η ευκαιρία να τις αναλογιστεί και να τις αξιολογήσει ως προς την εντύπωση που του έχουν αφήσει. Έτσι, όσες εμπειρίες έχουν αφήσει θετικό αντίκτυπο μπορούν να τον επηρεάσουν στο σημείο που θα προσπαθήσει να τις ενσωματώσει στη δική του διδασκαλία αργότερα, ενώ όσες εμπειρίες έχουν αφήσει αρνητικό αντίκτυπο μπορούν να αποτελέσουν για αυτόν πρότυπο προς αποφυγή (Green, 2011β· Tucker, 2020).

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Κάποιοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του, το πώς τον επηρεάζουν οι σημαντικοί άλλοι από το κοντινό του περιβάλλον και τα ήδη διαμορφωμένα κοινωνικά πρότυπα για το πώς πρέπει να είναι ένας επαγγελματίας κάποιου συγκεκριμένου τομέα (Hargreaves et al., 2002). Για την καλλιέργεια της ταυτότητας ενός φοιτητή μουσικής παιδαγωγικής μετράει αντίστοιχα το πώς βλέπει τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό μουσικής, ενώ τα άτομα που ασκούν περισσότερη επιρροή είναι οι γονείς, οι καθηγητές και οι συμφοιτητές του (Isbell, 2008). Τέλος, εκτός από την κοινωνία γενικότερα, μπορεί το ίδιο το πανεπιστήμιο με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που θέτει, άμεσα ή έμμεσα, να κατευθύνει τον φοιτητή προς έναν συγκεκριμένο ορισμό του πώς είναι ο κατάλληλος μουσικοπαιδαγωγός για την πανεπιστημιακή κοινότητα (Haning, 2021). Αυτοί και άλλοι παράγοντες αξίζει να ληφθούν υπόψιν στη διερεύνηση της ταυτότητας των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής.

3.1. Τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών

Ένας στόχος των πανεπιστημιακών τμημάτων μουσικής για τους φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής αποτελεί το να μάθουν και να δοκιμάσουν ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους προετοιμάσουν στο να είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί στην τάξη (Οικονομίδου Σταύρου, 2019). Έναν άλλο σημαντικό στόχο αποτελεί η καλλιέργεια της μοναδικής μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας κάθε φοιτητή, με τέτοιο τρόπο ώστε να του παρέχεται η δυνατότητα να προσαρμόσει και να αναπτύξει τη διδασκαλία του στο πλαίσιο της προσωπικότητάς του (Dolloff, 1999). Μάλιστα, φαίνεται πως είναι πολύ σημαντική η επίδραση των σπουδών στην προσωποποιημένη διαμόρφωση της ταυτότητας των φοιτητών, στη συγκεκριμένη στιγμή της ζωής τους (Ballantyne et al., 2012). Είναι σημαντικό να μπορεί ο φοιτητής να κατανοήσει την ταυτότητά του μέσα από τον φακό της ζωής του. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό το πανεπιστήμιο (Ballantyne et al., 2012).

Η Green (2011α) αναφέρει την ταυτότητα ως κάτι όχι απλά προσωπικό, αλλά κάτι που μας κάνει να ξεχωρίζουμε από τους άλλους. Είναι απολύτως λογικό να υπάρχουν πολλές διαφορετικές μουσικοπαιδαγωγικές ταυτότητες, όσες και οι μουσικοπαιδαγωγοί που υπάρχουν. Ωστόσο, παρατηρείται μια δυσκολία στην προσέγγιση της διαφορετικής μουσικότητας του κάθε φοιτητή από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (Bowman, 2007). Είναι σημαντικό να υπάρχει το προσωπικό στοιχείο του καθενός στη διδασκαλία του γιατί αυτό είναι που τον κάνει τελικά πιο αποτελεσματικό (Chua, 2020). Ακόμα, είναι σημαντικό κάποιος να μπορεί να χρησιμοποιεί τις δεξιότητες που κατέχει.

3.2. Ρόλος και επίδραση του προγράμματος σπουδών

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται η άποψη ότι κάποια πανεπιστήμια Μουσικών Σπουδών προωθούν περισσότερο το να έχει κάποιος μουσικές δεξιότητες και γνώσεις παρά παιδαγωγικές. Έπειτα, όταν το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να αφιερώνονται περισσότερες διδακτικές ώρες στα μαθήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων παρά παιδαγωγικών, τότε είναι αρκετά πιθανό οι φοιτητές να αντιληφθούν το ένα ως πιο σημαντικό από το άλλο (Haning, 2021). Έτσι, είναι αρκετοί οι φοιτητές που ενώ στοχεύουν σε μια σολιστική καριέρα, έχουν σαν δεύτερη επιλογή, και άρα σε χαμηλότερη εκτίμηση, τη μουσική εκπαίδευση (Freer & Bennett, 2012). Αυτό μπορεί να αποτελέσει αποθαρρυντικό παράγοντα για τους φοιτητές που έχουν ως κύριο στόχο τους να ασχοληθούν με τη μουσική εκπαίδευση (Roberts, 1991).

Πολύ συχνά, οι φοιτητές βιώνουν έντονα πως πρέπει να είναι ικανοί εκτελεστές περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, κάτι που αυξάνει την αίσθηση του ανταγωνισμού μεταξύ τους σχετικά με τις μουσικές τους ικανότητες και εντείνει την ανάγκη του να είναι κάποιος περισσότερο μουσικός από παιδαγωγός (Bouij, 2004·Freer & Bennett, 2012·Roberts, 1991). Υπάρχει ωστόσο και άλλη οπτική. Συχνά αποτελεί επιθυμία των φοιτητών να διατηρήσουν ενεργή τη σχέση τους με τη μουσική εκτέλεση όσο σπουδάζουν, όμως στην πραγματικότητα οι παιδαγωγικές σπουδές είναι αρκετά απαιτητικές και ο χρόνος περιορισμένος για να μπορεί αυτό να συμβεί επαρκώς (Freer & Bennett, 2012).

Παρατηρήθηκε ακόμα ότι ο τρόπος που είναι συχνά τοποθετημένα τα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ευνοήσει τη διαμόρφωση πρώτα της μουσικής ταυτότητας των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής και αργότερα της παιδαγωγικής (Haning, 2021·Isbell, 2006). Αυτό συμβαίνει όταν τα μουσικά μαθήματα είναι τοποθετημένα κυρίως στα πρώτα

χρόνια των σπουδών ενώ τα παιδαγωγικά μαθήματα και οι πρακτικές εφαρμογές διδασκαλίας βρίσκονται αργότερα στο πρόγραμμα και είναι μοιρασμένα με μεγαλύτερη ασυνέπεια απ' ό,τι τα άλλα μαθήματα. Αυτό όμως αποτελεί πρόβλημα και για τις δύο ταυτότητες. Ένα παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η έρευνα που έκανε η Pellegrino σε φοιτητές κάποιου Ιδρύματος Μουσικής Εκπαίδευσης το 2015. Στην έρευνα αυτή βρήκε ότι η πρακτική ενασχόληση με τη μουσική, όπως η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα και παραστάσεις, αποτελεί πολύ ενθαρρυντικό παράγοντα στη συνέχιση των σπουδών των φοιτητών της μουσικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Παρόλα αυτά, τα πιο πρακτικά μαθήματα φάνηκε να εμφανίζονται μόνο στα πρώτα χρόνια του προγράμματος σπουδών του Ιδρύματος και μετά παύουν να είναι υποχρεωτικά. Αντίστοιχα, το να διαμορφώνεται η παιδαγωγική ταυτότητα κατά κύριο λόγο στο τέλος των σπουδών μπορεί να την φέρνει σε μειονεκτική θέση απέναντι στη μουσική ταυτότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να κοστίσει αρνητικά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας, όταν δηλαδή οι δύο ταυτότητες που τη συνδιαμορφώνουν αναπτύσσονται άνισα και σε διαφορετικούς χρόνους (Freer & Bennett, 2012). Είναι αβάσιμη η τοποθέτηση των μαθημάτων με αυτό τον τρόπο από τη στιγμή που έχει παρατηρηθεί ότι και οι δυο ταυτότητες, του μουσικού και του παιδαγωγού, σχετίζονται μεταξύ τους και μάλιστα είναι εξίσου σημαντικές στη μουσική εκπαίδευση (Freer & Bennett, 2012).

3.3. Κοινωνική επιρροή στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φοιτητή

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της εργασίας, η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι ένα φαινόμενο με κοινωνικό χαρακτήρα, οπότε ο συσχετισμός και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα παίζει καθοριστικό ρόλο (Chua, 2020). Όσο πιο μεγάλος είναι ο κύκλος των ανθρώπων που μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεικόνα κάποιου, τόσο το καλύτερο (Roberts, 1991). Κατά τη διάρκεια των σπουδών, οι φοιτητές δέχονται υποστήριξη από σημαντικούς άλλους, δηλαδή την οικογένειά τους, το καθηγητικό σώμα ή κάποιους διευθυντές μουσικών συνόλων, πάνω απ' όλα όμως φαίνεται ότι χρειάζονται την υποστήριξη της οικογένειάς τους (Isbell, 2008).

Άλλον παράγοντα επιρροής αποτελούν και άτομα που οι φοιτητές έχουν ως πρότυπα μέσα από τον χώρο των σπουδών, όπως είναι οι μέντορες, οι καθηγητές και οι συμφοιτητές τους, αλλά και η αίσθηση του ανήκειν (Chua, 2020· Freer & Bennett, 2012). Στα πλαίσια της

πρακτικής διδασκαλίας ή πρακτικής άσκησης των φοιτητών σε κάποια πανεπιστήμια, τους προσφέρεται, εκτός από μια σημαντική εμπειρία, μια χρήσιμη γνωριμία, δηλαδή αυτή του επιβλέποντα καθηγητή που μπορεί να λειτουργήσει για αυτούς σαν μέντορας. Δυστυχώς, η σχέση αυτή τείνει να αναπτύσσεται κυρίως κοντά στο πέρας των σπουδών, δηλαδή μαζί με την πρακτική άσκηση, και δεν κρατάει πολύ καιρό για να είναι όντως ωφέλιμη (Isbell, 2008).

3.4. Πρακτικές εφαρμογές/εμπειρίες μουσικής διδασκαλίας

Με βάση την έρευνα των Ballantyne, Kerchner και Aróstegui (2012), η διαμόρφωση της παιδαγωγικής ταυτότητας των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής γίνεται κατά κύριο λόγο παθητικά, από εμπειρίες που είχαν πριν και από αυτές που απέκτησαν στο πανεπιστήμιο. Οι εμπειρίες που μπορεί να προσκομίσει ο φοιτητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του μπορούν να επηρεάσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαμόρφωση της μουσικοπαιδαγωγικής του ταυτότητας απ' ό,τι τα διάφορα άτομα που του ασκούν επιρροή, σύμφωνα με τον Isbell (2006). Επιπλέον, μέσω της πρακτικής άσκησης δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να δοκιμάσουν τη διδασκαλία τους στην πράξη μέσα σε μια τάξη και να γνωρίσουν στην ουσία τον μουσικοπαιδαγωγό μέσα τους. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει σε μια κατάσταση αυτογνωσίας και επαναπροσδιορισμού του ποιοι είναι, του πώς θέλουν να είναι και κατά συνέπεια ποια θέλουν να είναι η ταυτότητά τους ως μουσικοπαιδαγωγοί (Tucker, 2020). Ακόμα, η ανατροφοδότηση που προκύπτει μέσα από τη διδασκαλία σε πραγματικούς μαθητές μπορεί να είναι ουσιαστική για την επαναξιολόγηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές και που ίσως θα χρησιμοποιούν αργότερα στον χώρο εργασίας τους (Chua, 2020). Κάποιες εμπειρίες που μπορούν επίσης να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των σπουδών είναι η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα και η αλληλεπίδραση με άλλους συμφοιτητές (Isbell, 2008·Roberts, 1991).

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Εισερχόμενοι οι εκπαιδευτικοί μουσικής για πρώτη φορά στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης περνούν μια περίοδο προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια της οποίας δοκιμάζουν στην πράξη όσα έχουν διδαχθεί αλλά και πειραματίζονται με νέες πρακτικές, γιατί υπάρχουν πλέον νέες ανάγκες. Σε αυτή την περίοδο η μουσικοπαιδαγωγική τους ταυτότητα μπορεί να δεχτεί μεταβολές. Σύμφωνα με τον Hellman (2008), είναι αναγκαίο οι φοιτητές να έχουν αναπτύξει μια ισχυρή μουσικοπαιδαγωγική ταυτότητα πριν ξεκινήσουν να εργάζονται σε σχολεία, για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις δυσκολίες του επαγγέλματος. Το πανεπιστήμιο οφείλει σε έναν μεγάλο βαθμό να προετοιμάσει τους φοιτητές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μουσικής και για τις δυσκολίες που το συνοδεύουν. Πέρα από τις σπουδές όμως, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μουσικής που βρίσκονται στο επάγγελμα αρκετό καιρό μπορούν να αποτελέσουν ένα βοήθημα για τους φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής, παρέχοντάς τους χρήσιμες πληροφορίες για την πραγματικότητα του επαγγέλματός τους (Hellman, 2008).

4.1. Διαχείριση ρόλων-ταυτοτήτων από τους εκπαιδευτικούς μουσικής

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής έρχονται κάποια στιγμή αντιμέτωποι με το δίπολο εκτελεστή-παιδαγωγού, ή όπως αναφέρθηκε προηγουμένως το δίπολο καλλιτέχνη-εκπαιδευτικού, αλλά δεν το αντιμετωπίζουν όλοι με τον ίδιο τρόπο (Bernard, 2004· Παπαγεωργίου, 2016). Αυτό είναι κάτι που φαίνεται, άλλωστε, μέσα από τη βιβλιογραφία. Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τη σχέση και την αλληλεπίδραση της μουσικής ταυτότητας με την παιδαγωγική ταυτότητα των μουσικοπαιδαγωγών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν διάκριση ανάμεσα στους δύο αυτούς ρόλους, αναγνωρίζοντάς τους ως διαφορετικούς και αντικρουόμενους (Bernard, 2004). Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι ενώ οι δύο αυτές ταυτότητες μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό γιατί είναι σημαντικό να υπάρχουν και οι δύο αλλά και να μπορούν να ισορροπούν (Haning, 2021). Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι λειτουργούν παράλληλα και με τον ίδιο τρόπο ως μουσικοί και ως εκπαιδευτικοί, ενώ άλλοι τους αντιμετωπίζουν κάπως συμπληρωματικά, υποστηρίζοντας ότι η μουσική τους κινητοποίηση γίνεται αφορμή για τη

διδασκαλία τους (Bernard, 2004). Ακόμα, υπάρχουν αναφορές στο ότι τα στοιχεία του εκτελεστή και του εκπαιδευτικού ίσως να συνυπάρχουν σε μια ενιαία ταυτότητα (Haning, 2021·Stephens, 2007·Bernard, 2004). Ο Stephens (2007) δεν κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στις ταυτότητες του μουσικοπαιδαγωγού. Αντιθέτως θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός μουσικής υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους για να ανταπεξέλθει στις διάφορες περιστάσεις.

Η Bernard (2004) υποστηρίζει ότι δεν θα έπρεπε να τίθεται στη βιβλιογραφία τόσο έντονα το θέμα για το ποια ταυτότητα, η μουσική ή η παιδαγωγική, είναι αυτή που υπερισχύει της άλλης. Είναι σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι η ανάπτυξη και των δύο αυτών ταυτοτήτων είναι σημαντική και χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, οι οποίοι συνήθως υποστηρίζουν ότι λαμβάνουν ικανοποίηση όταν τις εξασκούν και τις δύο (Pellegrino, 2015·Bernard, 2004).

4.2. Επαγγελματική ταυτότητα και μουσική πράξη

Σε αντίθεση με το πανεπιστήμιο, στο χώρο της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι έντονη η ανάγκη για έναν εκπαιδευτικό μουσικής να κατέχει τον ρόλο του επιδέξιου εκτελεστή (Παπαγεωργίου, 2016·Gordon, 1999). Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν συνήθως πολύ μεγαλύτερη εμπλοκή σε μουσικές δραστηριότητες απ' ό,τι τους προσδιορίζει ο τίτλος του μουσικοπαιδαγωγού (Bernard, 2004). Η μουσική εκτέλεση μπορεί να λειτουργήσει ως μεγάλο κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές (Pellegrino, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής σύμφωνα με τον Stephens (2007) και άλλους ερευνητές έχουν ανάγκη, εκτός από το να διδάσκουν μουσική, να έχουν μια ενεργή σχέση με τη μουσική από την οποία θα τροφοδοτούνται οι ίδιοι. Για πολλούς εκπαιδευτικούς, το να είναι μουσικά ενεργοί αποτελεί μια σύνδεση με τον μουσικό τους εαυτό από όταν ακόμα σπούδαζαν οι ίδιοι μουσική, και δίνει νόημα στο ποιοι είναι και ποιοι θέλουν να γίνουν (Pellegrino, 2015). Εξάλλου, αυτή η προσωπική σχέση με τη μουσική υπήρξε η κινητήρια δύναμη στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Έχει φανεί σύμφωνα με μελέτες ότι μια δυνατή μουσική ταυτότητα είναι πολύ χρήσιμη, αν όχι απαραίτητη για την ανάπτυξη μιας εξίσου δυνατής μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας (Freer & Bennett, 2012·Παπαγεωργίου, 2016).

4.3. Ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης

Το επάγγελμα του μουσικοπαιδαγωγού είναι πολύ συγκεκριμένο και για να το ασκήσει κάποιος είναι προϋπόθεση να έχει λάβει κατάλληλη κατάρτιση. Δεν μπορεί ένας μουσικός να θεωρηθεί επαγγελματίας εκπαιδευτικός μουσικής χωρίς να έχει λάβει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά ούτε και ένας γενικός εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει μουσική χωρίς να έχει υπάρξει ο ίδιος μουσικός (Bowman, 2007). Για την ακρίβεια, ακόμα και αν κάποιος κατέχει και τις δύο παραπάνω ιδιότητες, του μουσικού και του παιδαγωγού, αυτές οι δυο μαζί δεν μπορούν να καλύψουν επαρκώς την ιδιότητα του μουσικοπαιδαγωγού (Bowman, 2007).

Σύμφωνα με τον Stephens (2007), υπάρχουν αρκετά θέματα προς διαχείριση όσον αφορά το επάγγελμα του μουσικοπαιδαγωγού. Τα περισσότερα από αυτά μάλιστα δεν αφορούν την επαγγελματική του ταυτότητα, αλλά πολύ περισσότερο τους διάφορους ρόλους που καλείται να καλύψει στην επαγγελματική και την προσωπική του ζωή, ακόμα και ρόλους που δεν συνδέονται άμεσα με τον τίτλο του μουσικοπαιδαγωγού, όπως τον ρόλο του διοργανωτή εκδηλώσεων και ό,τι άλλο μπορεί να αποτελέσει ανάγκη του σχολείου (Παπαγεωργίου, 2016·Bouij, 2004). Επιπλέον, εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου του, το οποίο σημαίνει ότι έχει να διαχειριστεί έναν κύκλο ανθρώπων όπως τους μαθητές και τους γονείς τους, τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές του σχολείου αλλά και την κοινωνία που τον περιβάλλει (Hellman, 2008). Είναι ακόμα πολύ πιθανό οι προσδοκίες που έχει ένας εκπαιδευτικός από τον εαυτό του να μην ταυτίζονται πλήρως με τις προσδοκίες που θα έχουν οι συνάδελφοί του για αυτόν σε σχέση με το επάγγελμά του (Παπαγεωργίου, 2016). Από την άλλη πλευρά, όταν υπάρχει κατανόηση και καλή επικοινωνία με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου αυτό μπορεί να λειτουργήσει προς όφελός του, ενισχύοντας την αυτοεικόνα του και την αίσθηση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Παπαγεωργίου, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης και διερευνά τον τρόπο που οι φοιτητές Μουσικής Παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μουσικοπαιδαγωγό, καθώς και τους παράγοντες που έχουν οδηγήσει στη δημιουργία της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η ποιοτική έρευνα αφορά στη συλλογή δεδομένων που βασίζονται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και αναλύει την ερμηνεία που οι ίδιοι δίνουν σε αυτές, το πώς δημιουργούν την πραγματικότητα μέσα στην οποία σκέφτονται και ζούν. Με την προσέγγιση αυτή μπορεί να γίνει μια εις βάθος διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αντίληψης του κόσμου, μιας και σημαντικό στοιχείο της είναι η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Braun & Clarke, 2013).

5.2. Λόγοι διεξαγωγής της παρούσας έρευνας

Αιτία για την διεξαγωγή της έρευνας αποτελούν οι εμπειρίες της ίδιας της ερευνήτριας κατά την διάρκεια των σπουδών της και ιδίως κατά την διάρκεια της καραντίνας για την πανδημία Covid-19, διότι ήρθαν στο προσκήνιο διάφοροι προβληματισμοί, που, ενώ προϋπήρχαν, έγιναν πιο έντονοι μέσα στην περίοδο του εγκλεισμού. Ένας τέτοιος προβληματισμός σχετίζεται με την επίδραση που είχε στην αυτοεικόνα αλλά και στην μουσικοπαιδαγωγική ταυτότητα της φοιτήτριας η αδρανοποίηση γύρω από την μουσική διδασκαλία λόγω του εγκλεισμού. Μέσα από συζητήσεις φάνηκε ότι αντίστοιχοι προβληματισμοί υπήρχαν ή δημιουργήθηκαν και σε άλλους συμφοιτητές, πράγμα που έκανε έντονη την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Κάποιοι από αυτούς αφορούσαν το κατά πόσο ή όχι νιώθουν οι φοιτητές έτοιμοι να βγουν στην αγορά εργασίας μετά το πέρας των σπουδών και το αν αισθάνονται πως έχουν αναπτύξει μια ταυτότητα που τους στηρίζει σε αυτό. Με αυτό ως αφορμή, διερευνάται ο προβληματισμός και οι σκέψεις των φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής όσον αφορά την ταυτότητά τους ως επαγγελματιών μουσικοπαιδαγωγών. Με δεδομένο ότι η εργασία εστιάζει στην υπό διερεύνηση ταυτότητα των συμμετεχόντων και την

νοηματοδότησή της, η ποιοτική προσέγγιση στην παρούσα μελέτη αποτέλεσε την προτιμώμενη ερευνητική μεθοδολογία.

5.3. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Για την διεξαγωγή της εργασίας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ατομικής, ημιδομημένης ποιοτικής συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη ή αλλιώς ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος είναι ένα ευέλικτο εργαλείο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων καθώς δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να τροποποιήσει το περιεχόμενο, την εμβάθυνση, τη σειρά και τον αριθμό των ερωτήσεων που θα κάνει ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης ή και τον συνεντευξιαζόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι ερωτήσεις στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι προσχεδιασμένες αλλά παράλληλα δίνουν μία ευελιξία στην ερευνήτρια επιτρέποντας δευτερεύουσες ερωτήσεις και αναστοχαστικές παρατηρήσεις.

Δέκα από τις δώδεκα συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο με τους συνεντευξιαζόμενους σε χώρους του πανεπιστημίου αλλά και σε άλλους διαθέσιμους ασφαλείς χώρους εκτός πανεπιστημίου, ενώ οι άλλες δύο έγιναν διαδικτυακά, μέσω του λογισμικού βιντεοτηλεφωνίας Zoom, το οποίο είχαν εγκρίνει οι συμμετέχοντες. Πριν από κάθε συνέντευξη υπήρχε μία μικρή εισαγωγική συζήτηση με τους συνεντευξιαζόμενους έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και οικείο κλίμα και να ενημερωθούν για το θέμα πιο λεπτομερώς ή να τους λυθούν όποιες απορίες μπορεί να είχαν. Στο τέλος συνήθως γινόταν ένας σχολιασμός σχετικά με το θέμα και τις ερωτήσεις της συνέντευξης από τους ερωτώμενους, ο οποίος φάνηκε χρήσιμος για να κλείσει ομαλά η όλη διαδικασία.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με μέσο καταγραφής το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας και είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο είκοσι πέντε λεπτά η κάθε μία (15-30 λεπτά). Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων ήταν βοηθητική και μάλλον απαραίτητη μέθοδος για την διαχείριση του όγκου των πληροφοριών που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις (Braun & Clarke, 2013). Έπειτα, για τη μεταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το “Jefferson Transcription System”, ώστε να γίνει όσο το δυνατόν πιο ζωντανός ο γραπτός λόγος και κοντά στον προφορικό. Μετά την μελέτη των δεδομένων που είχαν καταγραφεί από τις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια για εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και μετατροπή των πληροφοριών σε κωδικούς, οι οποίοι έπειτα οργανώθηκαν ανάλογα με το θέμα τους σε πέντε θεματικές κατηγορίες (θεματική ανάλυση).

5.4. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν στην έρευνα είναι θεματική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με τις Braun και Clarke (2006), «Η θεματική ανάλυση είναι μια μορφή ανάλυσης που έχει το θέμα ως μονάδα ανάλυσης και η οποία εξετάζει δεδομένα από πολλές διαφορετικές πηγές για να εντοπίσει θέματα», σ. 455. Η θεματική ανάλυση είναι ένα βασικό και πολύ βοηθητικό εργαλείο στα χέρια του ερευνητή, καθώς μπορεί να παρέχει αρκετά δεδομένα για ανάλυση, προσφέρει ευελιξία και επιτρέπει τη διαχείριση της πολυπλοκότητας μιας έρευνας όπως είναι η ποιοτική. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Braun & Clarke, 2006). Μέσα από την θεματική ανάλυση μπορεί να γίνει προσέγγιση της πραγματικότητας όπως γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες, πράγμα που την καθιστά κατάλληλη για την παρούσα εργασία (Braun & Clarke, 2006).

Η θεματική ανάλυση πραγματοποιείται σε πέντε στάδια, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018). Αρχικά γίνεται η μεταγραφή της συνέντευξης ή των συνεντεύξεων, ακολουθεί η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, μετά είναι η κωδικοποίηση, ύστερα η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και τελευταία είναι η εύρεση των θεμάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, λόγω του αριθμού τους οι κωδικοί που προέκυψαν από την κωδικοποίηση χρειάστηκε να οργανωθούν σε ομάδες με κοινό περιεχόμενο για τη διευκόλυνση της θεματικής ανάλυσης, όπως φαίνεται παρακάτω.

και δειγματοληψίας ευκολίας, σύμφωνα με τις στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας του Patton (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ενώ δεν είχε προσωπική επαφή με όλους, η ερευνήτρια γνώριζε τους περισσότερους φοιτητές.

Ένα βασικό κριτήριο που υπήρχε στην επιλογή του δείγματος ήταν οι φοιτητές να ενδιαφέρονται να ασχοληθούν κάποια στιγμή στη ζωή τους με την μουσική διδασκαλία, καθώς δεν είναι κάτι δεδομένο για όλους όσους ακολουθούν την κατεύθυνση της Μουσικής Παιδαγωγικής. Επειδή μάλιστα η συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι από τις λίγες στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο που δεν απαιτούν εισαγωγικές εξετάσεις, είναι συχνό φαινόμενο να την επιλέγουν φοιτητές που αρχικά είχαν ως στόχο την εισαγωγή σε κάποια άλλη κατεύθυνση της σχολής στην οποία εν τέλει δεν κατάφεραν να γίνουν δεκτοί. Ένα άλλο κριτήριο που τέθηκε ήταν οι υποψήφιοι συνεντευξιαζόμενοι φοιτητές να είναι κοντά στο τέλος των σπουδών τους, πιο συγκεκριμένα στο τελευταίο ή στο προτελευταίο έτος φοίτησης, και να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς σχεδόν όλα τα μαθήματα που αναλογούν στο εξάμηνο φοίτησής τους. Ακόμα, επειδή η πλειοψηφία των φοιτητών της κατεύθυνσης Μουσικής Παιδαγωγικής είναι γυναίκες επιλέχθηκαν και δύο άντρες ώστε να υπάρχει στο δείγμα η οπτική και από τα δύο φύλα. Ενώ το δείγμα αρχικά προοριζόταν μόνο για άτομα που βρίσκονταν στο πέμπτο έτος των σπουδών τους και σε κοντινές ηλικίες ώστε να υπάρχει ομοιομορφία, έγινε πρόταση από το διδακτικό προσωπικό να διευρυνθεί το κριτήριο επιλογής και σε φοιτητές τέταρτου έτους, χωρίς να υπάρχει ο περιορισμός της ηλικίας. Με αυτή την τροποποίηση στο δείγμα προστέθηκαν νέα δεδομένα στην ανάλυση των συνεντεύξεων που προέκυψαν, κυρίως από την συμμετοχή των δύο αντρών, οι οποίοι καθώς ήταν μεγαλύτεροι ηλικιακά από τους υπόλοιπους φοιτητές είχαν πολύ μεγαλύτερη εμπειρία στην παιδαγωγική αλλά και στον επαγγελματικό χώρο γενικότερα και έτσι έδωσαν μια αρκετά διαφορετική οπτική που έκανε τα αποτελέσματα πιο πληθωρικά.

Πίνακας 1

Πίνακας με τα ψευδώνυμα και κάποια δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων

Αριθμός συνέντευξης	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Έτος φοίτησης
1η συνέντευξη	Κατερίνα	23	5ο
2η συνέντευξη	Έρω	24	5ο
3η συνέντευξη	Δήμητρα	24	6ο
4η συνέντευξη	Ιωάννα	23	5ο
5η συνέντευξη	Θάλεια	23	5ο
6η συνέντευξη	Βασιλική	22	4ο
7η συνέντευξη	Πολυξένη	21	4ο
8η συνέντευξη	Αλεξάνδρα	22	5ο
9η συνέντευξη	Σοφία	23	5ο
10η συνέντευξη	Διονύσης	34	5ο
11η συνέντευξη	Φοίβος	42	4ο
12η συνέντευξη	Όλγα	24	5ο

5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Είναι απαραίτητο κάθε μελέτη να ακολουθεί κάποιους ηθικούς κανόνες ή αλλιώς κώδικες δεοντολογίας ώστε να διασφαλίζεται πρωτίστως η ασφάλεια και η ελεύθερη βούληση των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2013). Γνωρίζοντας λοιπόν την σοβαρότητα του θέματος τηρήθηκαν κάποια μέτρα για τη διασφάλιση των ατόμων που συμμετείχαν. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην παρούσα ερευνητική εργασία είναι ενήλικα άτομα που δεν ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα. Αφού πληροφορήθηκαν για το περιεχόμενο της έρευνας υπέγραψαν ένα έντυπο συναίνεσης με το οποίο επιβεβαίωσαν ότι συμμετέχουν ελεύθερα και με την θέλησή τους στην διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Πληροφορημένη συγκατάθεση). Μέσα από το έντυπο αυτό διασφαλίζεται και η διατήρηση της ανωνυμίας των φοιτητών καθόλη την διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής μελέτης (Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα).

Είναι πολύ σημαντικό να νιώθουν οι συμμετέχοντες ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να προστατευθούν και να αποφύγουν καταστάσεις που τους φέρνουν σε δύσκολη θέση. Έτσι, κάθε φορά που φαινόταν ότι ο συνεντευξιαζόμενος είχε κάποιον προβληματισμό ή δίσταζε να απαντήσει σε κάποια ερώτηση γινόταν υπενθύμιση ότι έχει την επιλογή να μην απαντήσει ή να απαντήσει με όποιον τρόπο μπορεί και θέλει στις ερωτήσεις, καθώς δεν υπάρχουν λάθος και σωστές απαντήσεις. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε έκκληση από κάποιους συμμετέχοντες να μην αναφερθεί το βασικό μουσικό όργανο που παίζουν στην δημοσίευση των ευρημάτων, διότι σε συνδυασμό με κάποια άλλα δημογραφικά στοιχεία θα μπορούσε να γίνει φανερό η ταυτότητά τους. Εφόσον δεν αποτελεί σημαντικό στοιχείο της έρευνας παραλείπεται η συγκεκριμένη πληροφορία από τον πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία. Ότι άλλο αρχείο υπάρχει από την καταγραφή και την μεταγραφή των συνεντεύξεων θα καταστραφεί μετά την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

5.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να θεωρηθούν σοβαρά και έγκυρα τα αποτελέσματα μιας έρευνας οφείλουν να έχουν τηρηθεί κάποια κριτήρια και να έχουν χρησιμοποιεί έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία κατά την διεξαγωγή της. Ειδικά στην ποιοτική έρευνα που δεν μπορεί να γίνει εξακρίβωση του κατά πόσο είναι αληθή τα όσα αναφέρονται, είναι σημαντικό ο ερευνητής να αιτιολογήσει λεπτομερώς τις μεθόδους που χρησιμοποίησε και γενικότερα τον τρόπο που λειτούργησε σε κάθε φάση της έρευνάς του, ώστε να μπορέσει να την υποστηρίξει και να πείσει τον αναγνώστη για την ορθότητα και την ποιότητά της (Συμεού, 2007).

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της παρούσας μελέτης έχει εφαρμοστεί τριγωνοποίηση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές, οι οποίες σύμφωνα με τον Λοΐζο Συμεού (2007) έρχονται να επιβεβαιώσουν ή να συμπληρώσουν η μία την άλλη. Μία ακόμα στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για να προσδώσει αξιοπιστία στην έρευνα είναι ο έλεγχος των δεδομένων από τους συμμετέχοντες (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων όλοι οι συμμετέχοντες πήραν ένα γραπτό αντίγραφο της συνέντευξής τους και επιβεβαίωσαν την ορθότητα της μεταγραφής και ότι όσα αναφέρονται είναι όντως δικά τους λόγια.

Η εγκυρότητα εξασφαλίζεται από το κατά πόσο τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν βοήθησαν στο να συλλεχθούν δεδομένα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας εργασίας

τηρήθηκαν τα παρακάτω. Αρχικά, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση κάποια κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ώστε να επιτευχθεί κάποια ομοιομορφία στη συλλογή των δεδομένων. Ακόμα, οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης αξιολογήθηκαν από ειδικούς ερευνητές πριν δοθούν στους συνεντευξιαζόμενους. Για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα στην ανάλυση των δεδομένων, που περιγράφονται στη μεθοδολογία αναλυτικά. Τέλος, το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι και η ίδια φοιτήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής αποτέλεσε προνόμιο στο να ασχοληθεί με φοιτητές του ίδιου αντικειμένου, καθώς υπάρχει γνώση και οικειότητα.

5.8. Περιορισμοί της έρευνας

Λόγω του μεγέθους της παρούσας έρευνας και του χρονικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε πιθανόν να υπάρχουν σημεία που χρειάζεται να αναπτυχθούν περισσότερο και τα αποτελέσματα ίσως να είναι ελλιπή. Έναν ακόμα περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η διαδικασία επιλογής του δείγματος. Για λόγους εύκολης πρόσβασης και επικοινωνίας με τους συνεντευξιαζόμενους, το δείγμα αποτέλεσαν φοιτητές ενός μόνο τμήματος Μουσικών Σπουδών από τα πέντε συνολικά που υπάρχουν στην Ελλάδα. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν άτομα ήδη γνωστά στην ερευνήτρια δεν αποτέλεσε ακριβώς περιορισμό στην έρευνα αλλά ήταν ένας λόγος για συνεχή εγρήγορση και προσοχή (Braun & Clarke, 2013). Έγινε μεγάλη προσπάθεια για να διατηρηθεί ένα κλίμα επαγγελματικό και όχι φιλικό, καθώς και για να υπάρχει αντικειμενικότητα και μια σχετική απόσταση από τα οικεία πρόσωπα κατά την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Ο αριθμός του δείγματος μπορεί να θεωρηθεί μικρός με μόνο 12 άτομα, οπότε δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, στα πλαίσια μιας ποιοτικής μελέτης αυτό δεν αποτελεί μεγάλο πρόβλημα. Σκοπός της ποιοτικής μελέτης δεν είναι απαραίτητα η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά η παρατήρηση και η εις βάθος ανάλυση των τάσεων που υπάρχουν στα άτομα που συμμετέχουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ακόμα, στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονται μόνο φοιτητές της κατεύθυνσης Μουσικής Παιδαγωγικής και μάλιστα άτομα που βρίσκονται κοντά στο τέλος των σπουδών τους με επιθυμία να εργαστούν ως μουσικοπαιδαγωγοί. Αυτό αποτελεί άλλον έναν περιορισμό της έρευνας, καθώς ο παραπάνω πληθυσμός δεν αντικατοπτρίζει το σύνολο των φοιτητών που μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα, δηλαδή τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς μουσικής.

Τέλος, στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε μια έλλειψη στον τομέα που αφορούσε την επαγγελματική ταυτότητα φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής, σε αντίθεση με τον όγκο της βιβλιογραφίας που έχει δημοσιευθεί αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα των ήδη εργαζομένων εκπαιδευτικών μουσικής. Αυτό αποτέλεσε μια δυσκολία στην διεξαγωγή της έρευνας αλλά και ένα έναυσμα για εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΑΝΑΛΥΣΗ

ΑΝΑΛΥΣΗ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τις δώδεκα συνεντεύξεις. Μετά την κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε η θεματοποίησή τους στις τέσσερις παρακάτω θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης:

1. Η επιλογή του επαγγέλματος του μουσικοπαιδαγωγού: παράγοντες και κριτήρια
2. Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του ιδανικού μουσικοπαιδαγωγού
3. Η αυτοεικόνα του/της φοιτητή/τριας ως μουσικοπαιδαγωγού
4. Παράγοντες εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας στη διάρκεια των σπουδών

6.1. Η επιλογή του επαγγέλματος του μουσικοπαιδαγωγού: παράγοντες και κριτήρια

Οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν, ο καθένας για τους δικούς του λόγους, στο να επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την μουσική παιδαγωγική. Από την ανάλυση εντοπίστηκαν και οι κοινοί παράγοντες και τα κριτήρια που φαίνεται ότι ενεργοποιούνται περισσότερο από εξωτερικά (περιβάλλον και πρότερες εμπειρίες) και λιγότερο από εσωτερικά κίνητρα.

6.1.1. Εξωτερικά κίνητρα: εμπειρίες διδασκαλίας-μάθησης και κοινωνικό περιβάλλον

Από τις εμπειρίες των φοιτητών φάνηκε πολύ έντονα η ανάγκη τους να αλλάξουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να διαφοροποιηθούν από εκείνους τους εκπαιδευτικούς μουσικής που τους επηρέασαν κάποια στιγμή αρνητικά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι αρνητικές εμπειρίες που είχαν ως μαθητές μουσικής, όταν ακόμα πήγαιναν σχολείο, αποτέλεσαν κίνητρο για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί που θα ήθελαν να έχουν. Συγκεκριμένα, η Ηρώ (15//3/2022, 1.46) ανέφερε:

[...] ένα πράγμα που ήξερα σίγουρα από πιο μικρή είναι ότι δεν μ' άρεσε και πολύ ο τρόπος που γίνεται η μουσική, αν εξαιρέσεις στο δημοτικό που ευτυχώς πέτυχα καλό καθηγητή, ↓οπότε (.) κάναμε καλά πράγματα, οπότε με ώθησε νομίζω και λίγο ξέρεις, ντς να κάνω αυτό που δεν κάνουν οι άλλοι, δηλαδή να

δώσω στα παιδιά: ένα μάθημα μουσικής που όντως να περνάνε καλά και να κάνουνε πράγματα [...]

Η Δήμητρα (15/3/2022, 0.45), εστιάζοντας σε αυτό που θεωρεί παράδειγμα προς αποφυγή, αναφέρει ότι, «[...] ένιωθα ότι η μουσική είναι κάτι πάρα πολύ ενδιαφέρον και δεν μου άρεσε καθόλου ο τρόπος που γινότανε [...]» και η Βασιλική (17/3/2022, 0.50) προσθέτει, «Δεν είχα και τους καλύτερους δασκάλους κατά την γνώμη μου σε όλη την διάρκεια των μουσικών μου σπουδών...οπότε λέω: (.) θα γίνω κάτι καλύτερο[...]». Για άλλους, οι αρνητικές εμπειρίες από παλαιότερους δασκάλους μουσικής αποτέλεσαν το κίνητρο να ασχοληθούν για να διδάξουν «διαφορετικά», ενώ για λίγους, οι θετικές εμπειρίες από εκπαιδευτικούς μουσικής «πρότυπα» τους παρακίνησαν να εμπλακούν με την μουσική διδασκαλία-μάθηση. Όπως επισημαίνει η Όλγα (20/3/2022), η ανάγκη της να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας κάποιων εκπαιδευτικών αποτέλεσε το κίνητρό της για να ασχοληθεί επαγγελματικά με αυτό τον χώρο.

Ενδιαφέρον έχει η απάντηση του Φοίβου (19/3/2022), ο οποίος δεν αναφέρθηκε καθόλου σε εμπειρίες που είχε από δικούς του δασκάλους μουσικής. Μέσα από την παρατήρηση διαφόρων μουσικοπαιδαγωγών από υλικό που βρήκε στο Youtube, ανακάλυψε νέους για αυτόν τρόπους διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης που τον εντυπωσίασαν, και αυτό τον ενθάρρυνε στο να θέλει να τους μοιάσει. Επίσης, η γνωριμία και η επικοινωνία με ανθρώπους που βρίσκονται ήδη στο επάγγελμα φάνηκε να αποτέλεσε παράγοντα έμπνευσης και κινητοποίησης για τον φοιτητή.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, τα εξωτερικά κίνητρα που έχουν ωθήσει τους συμμετέχοντες φοιτητές να ασχοληθούν με την μουσική παιδαγωγική είναι ποικίλα, καθώς για κάποιους καθοριστικό παράγοντα αποτέλεσε η προσωπική τους εμπειρία, για άλλους οι δάσκαλοι-πρότυπα προς μίμηση ή προς αποφυγή και για άλλους το οικογενειακό τους περιβάλλον. Άλλοι λόγοι που κάποιοι φοιτητές επέλεξαν να ασχοληθούν με αυτή την κατεύθυνση ήταν το περιβάλλον του πανεπιστημίου και η ειλικρινής αναμέτρηση με τις μουσικές εκτελεστικές τους δυνατότητες που δεν επέτρεψαν την εισαγωγή τους στην πανεπιστημιακή κατεύθυνση που αρχικά ήθελαν.

6.1.2. Εσωτερικά κίνητρα

Τα εσωτερικά κίνητρα που οδήγησαν τους φοιτητές να καταλάβουν ότι τους ταιριάζει ο τομέας της μουσικής παιδαγωγικής είναι το γνήσιο ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία και

την μεταλαμπάδευση της γνώσης, η αγάπη τους για τα παιδιά καθώς και η αγάπη τους για τη μουσική και την ενασχόληση με την μουσική. Η Πολυξένη (18/3/2022, 0.47) τονίζοντας πόσο σημαντικός παράγοντας ήταν για εκείνη το ενδιαφέρον της για την μουσική ανέφερε ότι «Ήρθα σε αυτό το πανεπιστήμιο απλά επειδή το μόνο πράγμα που ήξερα ήταν η μουσική, κατέληξα στις Μουσικές Επιστήμες και κάποια στιγμή ανακάλυψα αυτό τον τομέα και μου άρεσε πάρα πολύ».

6.2. Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του ιδανικού μουσικοπαιδαγωγού

Για τους περισσότερους ερωτώμενους οι προϋποθέσεις που απαιτούνται από έναν ιδανικό μουσικοπαιδαγωγό προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση των δασκάλων μουσικής που είχαν κατά τα σχολικά τους χρόνια, πράγμα που τους οδήγησε σε μια διαδικασία αναγνώρισης των δυνατών και αδύναμων σημείων τους. Από τις απαντήσεις τους αναδύθηκαν τέσσερις κατηγορίες, με βάση τις οποίες ο ιδανικός εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατέχει ορισμένες βασικές μουσικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, να έχει αναπτύξει έναν χαρακτήρα που θα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον μαθητή μέσα στην τάξη και να φροντίζει να υπάρχουν κάποια επιθυμητά στοιχεία στο μάθημά του.

6.2.1. Παιδαγωγικές ικανότητες

Είναι αρκετά τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που οι φοιτητές ανέφεραν ότι είναι καλό να κατέχει ένας εκπαιδευτικός μουσικής αλλά και όσα είναι καλό να αποφεύγει στη διδασκαλία του. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησε ότι ένας μουσικοπαιδαγωγός πρέπει ιδανικά να κατέχει τόσο μουσικές όσο και παιδαγωγικές δεξιότητες, ενώ κάποιοι από αυτούς σχολίασαν ότι η κατοχή παιδαγωγικών γνώσεων και ικανοτήτων είναι το πιο σημαντικό εργαλείο για κάποιον που θέλει να ασχοληθεί με παιδιά. Οι παιδαγωγικές ικανότητες που αναφέρθηκαν περισσότερο από τους φοιτητές είναι η μεταδοτικότητα, η ετοιμότητα-εγρήγορση, η προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα, η μαθητοκεντρική προσέγγιση, ο καλός τρόπος παρουσίασης και η συνεχής ενημέρωση σχετικά με όσα γίνονται στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Ο Φοίβος (19/3/2022, 7.20) εστιάζοντας στο πόσο σημαντικό είναι για εκείνον να μπορεί ο μουσικοπαιδαγωγός να παρουσιάζει με ωραίο τρόπο την γνώση ανέφερε ότι «[...]πολλές φορές το πώς το λες (.)

υπερβαίνει και το τι λες...μπορεί να πεις το πιο απλό πράγμα, το πιο ευτελές αλλά ο τρόπος που θα το πεις να είναι τόσο κομψός (.) που να: το κάνει μεγάλο».

Με βάση τις αναφορές των φοιτητών, κύριο μέλημα ενός εκπαιδευτικού μουσικής θα πρέπει να είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες του μαθητή, κάτι που τονίζει και η Αλεξάνδρα (18/3/2022, 14.15) λέγοντας ότι «[...] θα ήθελα...να μπορώ να τα βοηθάω τα παιδιά σε ό,τι χρειάζονται ε: δηλαδή να μην ντς να μην σκέφτομαι ότι απλά θα κάνω την δουλειά μου αλλά να είμαι εκεί για τον πραγματικό ρόλο ενός καθηγητή [...]». Κάποιες μαθητοκεντρικές μέθοδοι που συνιστάται να εφαρμόζει ένας ιδανικός εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τους φοιτητές, είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο μαθητοκεντρικός τρόπος αξιολόγησης, η βιωματική μάθηση καθώς και η χρήση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων.

Οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων φοιτητών διχάστηκαν σχετικά με το αν η αυστηρότητα αποτελεί χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού μουσικής. Για κάποιους η αυστηρότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που απέρριψαν στους δικούς τους εκπαιδευτικούς ενώ για άλλους αποτελεί ένα προσόν που χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος μουσικής για να μπορέσει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό και ωφέλιμο στους μαθητές του. Σχετικά με αυτό, η Κατερίνα αναφέρει μέσα από την εμπειρία της ότι

[...]όταν ο δάσκαλος είναι <πολύ χαλαρός> ... έβλεπα ότι αυτό ↑δε λειτουργούσε... Αντιθέτως σε κάποιους εμ: εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν λίγο πιο πιεστικοί και αυστηροί και: εμ έδιναν σημασία σε αυτό που έκαναν...έβλεπα ότι, παρ' όλο που τα παιδιά ενώ πολλές φορές λίγο δυσανασχετούσανε, στο τέλος (.) έδιναν τα: συγχαρητήριά τους ας πούμε, ότι όντως πέτυχε ο εκπαιδευτικός να τους περάσει κάτι [...] (14/3/2022, 1.49)

6.2.2. Μουσικές δεξιότητες

Παρουσιάστηκαν από τους συμμετέχοντες διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις μουσικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας ιδανικός μουσικοπαιδαγωγός. Μέσα από την ανάλυση προέκυψε ότι σημαντικό προσόν για έναν εκπαιδευτικό μουσικής δεν είναι απαραίτητα να έχει τρομερές μουσικές δεξιότητες, αλλά το να μπορεί να αναγνωρίσει τα προσόντα του και να τα αξιοποιεί μέσα στο μάθημά του, κάτι που σύμφωνα με τον Διονύση οδηγεί σε ένα πετυχημένο μάθημα.

Όσον αφορά την γνώση μουσικών οργάνων, όλοι οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι είναι σημαντικό ένας μουσικοπαιδαγωγός να κατέχει τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις ενός οργάνου, το οποίο θα νιώθει άνετα να χρησιμοποιεί για τις διάφορες ανάγκες της τάξης, ενώ κάποιοι υποστήριξαν ότι πρέπει να μπορεί να χειριστεί μία γκάμα μουσικών οργάνων, ώστε να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Άλλες δεξιότητες που αναφέρθηκαν μεταξύ των φοιτητών είναι η γνώση θεωρητικών της μουσικής, η μουσική αντίληψη, η συνοδεία στο τραγούδι, ο αυτοσχεδιασμός, η ικανότητα δημιουργίας χορωδίας, το καλό μουσικό αυτί και η παραγωγή καλού ήχου στα μουσικά όργανα.

6.2.3. Ποιότητες μαθήματος και ιδιότητες χαρακτήρα

Από την ανάλυση προέκυψαν κάποιες ποιότητες που είναι καλό ένας μουσικοπαιδαγωγός να φροντίσει να υπάρχουν μέσα στο μάθημά του. Από όσα αναφέρθηκαν φαίνεται ότι ένα μάθημα μουσικής οφείλει να είναι διασκεδαστικό, ποιοτικό, εποικοδομητικό, ενδιαφέρον και να αποτελεί χώρο έκφρασης και αυτογνωσίας για τους μαθητές. Ακόμα, ένα ιδανικό μάθημα περιλαμβάνει ζωντανή μουσική και χρήση ποικίλων μουσικών οργάνων.

Τα στοιχεία του χαρακτήρα που ταιριάζουν σε έναν ιδανικό μουσικοπαιδαγωγό μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους. Η πρώτη αφορά τις ιδιότητες που σχετίζονται με τον ίδιο και την αίσθηση του εαυτού του. Σύμφωνα με αυτή, ο ιδανικός μουσικοπαιδαγωγός είναι ψύχραιμος, χαλαρός, ευδιάθετος, αλλά και πρόθυμος, τολμηρός, εξωστρεφής και δυναμικός. Παράλληλα έχει αυτογνωσία, ωριμότητα, αυτοπεποίθηση, φαντασία και καλή αίσθηση του χιούμορ.

Η δεύτερη αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που τον συνδέουν με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με αυτή την κατηγορία ένας μουσικοπαιδαγωγός είναι καλό να εκπέμπει εμπιστοσύνη, να έχει κατανόηση και ενσυναίσθηση, να είναι ευχάριστος χαρακτήρας και να έχει καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

6.3. Η αυτοεικόνα του/της φοιτητή/τριας ως μουσικοπαιδαγωγού

Οι συμμετέχοντες, αναλογιζόμενοι την εικόνα που έχουν για τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς μουσικοπαιδαγωγούς, αναφέρθηκαν σε κάποια στοιχεία του χαρακτήρα τους

που θεωρούν ότι είναι τα δυνατά τους σημεία, καθώς και σε αυτά που θεωρούν ως μειονεκτήματά τους. Ακόμα, σχολιάστηκαν οι δεξιότητες που αισθάνονται ότι κατέχουν σε έναν καλό βαθμό και παράλληλα οι πιθανές ελλείψεις τους.

6.3.1. Παιδαγωγική επάρκεια

Από τις λίγες εμπειρίες που είχαν σχετικά με τη διδασκαλία, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να εντοπίσουν κάποιες παιδαγωγικές αρχές που τηρούν ή/και κάποιες παιδαγωγικές ικανότητες που κατέχουν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έδειξαν να είναι ικανοποιημένοι σχετικά με τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, ενώ αναγνώρισαν πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, ενώ στους υπόλοιπους παρατηρήθηκε ένα άγχος και μια αίσθηση ανεπάρκειας.

Ορισμένες από τις παιδαγωγικές ικανότητες που ανέφεραν σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης και περιλαμβάνουν την ηγεσία, την κατοχή γνώσεων ψυχολογίας, την προσαρμοστικότητα, την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την συμπερίληψη, την υπομονή, την ψυχραιμία και τον διάλογο. Αναφέρθηκαν επίσης χαρακτηριστικά όπως η ενεργητικότητα, η μεταδοτικότητα, η χαλαρότητα, η οργάνωση, η ενημέρωση, η πειθαρχία, η σοβαρότητα, η ελευθερία, η αυτοαξιολόγηση, η διάθεση για προσωπική εξέλιξη και η διάθεση για εμπλουτισμό του μαθήματος.

6.3.2. Μουσική αυτο-αποτελεσματικότητα

Η ανάλυση έφερε στο φως μουσικές δεξιότητες που φαίνεται να αναγνώρισαν οι φοιτητές στον εαυτό τους. Κάποιες από αυτές είναι η άνεση στο τραγούδι, το καλό μουσικό αυτί, η καλή αίσθηση του ρυθμού, η εκτέλεση τουλάχιστον ενός μουσικού οργάνου σε επαρκές επίπεδο, η εκτέλεση άλλων συνοδευτικών οργάνων και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός που βέβαια για κάποιους είναι ακόμα άγνωστος και τους αγχώνει.

Ορισμένοι φοιτητές φάνηκε να νιώθουν άνετα με τις μουσικές δεξιότητες που κατέχουν ενώ άλλοι όχι τόσο. Αυτοί που είχαν ανασφάλειες σχετικά με τις μουσικές τους δεξιότητες ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο ως παιδαγωγούς απ' ότι μουσικούς, ενώ κάποιοι δεν αισθάνονταν να κατέχουν την ιδιότητα του μουσικού εκτελεστή, κάτι που υποστηρίζει και η Δήμητρα (15/3/2022, 6.18) λέγοντας «Εκτελεστής δεν

είμαι γιατί άμα ήμουν θα έπρεπε να είχα ένα όργανο τουλάχιστον: σε ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο (.) και να ασχολούμαι μόνο με αυτό [γέλιο]».

Φάνηκε από την ανάλυση ότι το να είναι κανείς σε υψηλό επίπεδο εκτελεστικά δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα τον διευκολύνει στην διδασκαλία του. Αντιθέτως, το πόσο άνετα νιώθει στο να χρησιμοποιήσει ένα μουσικό όργανο είναι πιο σημαντικό και από το να έχει καλό επίπεδο σε αυτό. Για παράδειγμα, κάποιοι φοιτητές είπαν πως, ενώ είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο που έχουν στο μουσικό τους όργανο, δεν νιώθουν άνετα να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη, είτε γιατί πιστεύουν ότι τους δεσμεύουν οι δυνατότητες του οργάνου, είτε επειδή ντρέπονται να εκτεθούν μπροστά στα παιδιά, είτε γιατί έχουν μεγάλες προσδοκίες από τον εαυτό τους και δεν θέλουν να παρουσιάσουν κάτι αν δεν το έχουν προετοιμάσει καλά προηγουμένως, όπως ανέφερε και η Σοφία (18/3/2022).

6.3.3. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εν δυνάμει μουσικοπαιδαγωγών

Πέρα από τις δεξιότητές τους, οι φοιτητές αναγνώρισαν στοιχεία της προσωπικότητάς τους που θεωρούν ότι είναι βοηθητικά για το επάγγελμα του μουσικοπαιδαγωγού. Τα πιο βασικά είναι η καλή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα παιδιά, το χιούμορ, η εξωστρέφεια, η κοινωνικότητα, ο ευχάριστος χαρακτήρας, η αισιοδοξία και η ενσυναίσθηση. Οι φοιτητές που είχαν την μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στην μουσική διδασκαλία φάνηκε να έχουν πλεονέκτημα, καθώς περιέγραψαν τον εαυτό τους με προσόντα που δεν αναφέρθηκαν από άλλους φοιτητές, όπως είναι η αυτογνωσία, η πειθαρχία, η σοβαρότητα, η ελευθερία και η προσωπική ταυτότητα. Άλλοι φοιτητές δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν το πώς βλέπουν τον εαυτό τους στο ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού γιατί, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, δεν είχαν μπει ποτέ στην διαδικασία να το σκεφτούν.

Ένα χαρακτηριστικό που κάποιοι φοιτητές αναγνώρισαν ως μειονέκτημα είναι η επιμονή τους στους στόχους τους και σε πράγματα που θεωρούν ως σημαντικά για τους μαθητές τους, το οποίο μπορεί να γίνει πιεστικό καμιά φορά για τους άλλους.

6.3.4. Αναστοχαστική προσέγγιση απέναντι στη διδασκαλία

Κάποιοι φοιτητές έδειξαν να αντιμετωπίζουν την διδασκαλία με φόβο και ανασφάλεια. Ένας από τους κύριους φόβους που φάνηκε να προβληματίζει τους συμμετέχοντες είναι η έκθεση μπροστά στα παιδιά, ειδικά όταν περιλαμβάνεται η εκτέλεση κάποιου μουσικού οργάνου.

Φοιτητές οι οποίοι δεν είχαν αποκτήσει κάποια εμπειρία σχετική με τη διδασκαλία, φάνηκε να νιώθουν άγχος για την ώρα που θα μουν στην τάξη, κάτι που γίνεται φανερό και από το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης της Ιωάννας

[...] Η αλήθεια είναι ότι σε αυτό το κομμάτι είναι λίγο: (.) έχω μεγαλύτερη ανασφάλεια γιατί δεν ενώ έχω μπει σε τάξη να κάνω μάθημα ε: φοβάμαι λίγο στην αρχή: όταν συναντάς μια τάξη ή κάποιους μαθητές πώς θα αντιδράσουν ως προς το πρόσωπό σου και είναι λίγο δύσκολη η αρχή (.) δηλαδή φοβάσαι λίγο (.) =το πώς θα σε αντιμετωπίσουν, πώς θα τους κάνεις να σε προσέξουν και λοιπά [...] (15/3/2022, 8.21)

Σύμφωνα με τα συμφραζόμενά τους, αρκετοί φοιτητές έδειχναν να νιώθουν πιο άνετα να διδάξουν στις μικρότερες ηλικίες ενώ εξέφρασαν μία ανασφάλεια όσον αφορά τις μεγαλύτερες ηλικίες. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο ότι οι περισσότεροι δεν είχαν την ευκαιρία να κάνουν πρακτική διδασκαλία σε κάποιο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του κορονοϊού Covid-19.

6.4. Παράγοντες εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας στη διάρκεια των σπουδών

Μπαίνοντας στο πανεπιστήμιο, οι φοιτητές άρχισαν να εκπαιδεύονται πάνω στον τομέα τους και να διαμορφώνουν σταδιακά μία νέα ταυτότητα, αυτή του μουσικοπαιδαγωγού. Μίας και η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία, που συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους και επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες σε κάθε άνθρωπο, οι φοιτητές έδωσαν τις δικές τους προσεγγίσεις στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

6.4.1. Το πανεπιστήμιο ως χώρος προετοιμασίας

Το πανεπιστήμιο προσφέρει στους φοιτητές ποικίλα ερεθίσματα που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτά που αναγνώρισαν οι φοιτητές ότι τους επηρέασαν περισσότερο είναι τα μαθήματα της κατεύθυνσης και ο τρόπος που είναι τοποθετημένα στο πρόγραμμα σπουδών, τα μαθήματα ελεύθερης επιλογής, η πρακτική διδασκαλία σε σχολεία, οι δραστηριότητες και οι εργασίες που περιλαμβάνονταν στα μαθήματα. Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν ότι θα ήθελαν να υπάρχει μεγαλύτερη υποστήριξη από το πανεπιστήμιο όσον αφορά την εξέλιξη της ταυτότητάς τους. Κάποια από τα προβλήματα που εντόπισαν είναι η έλλειψη σεμιναρίων και η ανεπαρκής πρακτική διδασκαλία στα μαθήματα.

Ακόμα, έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί είναι ότι κάποιοι φοιτητές δήλωσαν πως δεν αισθάνονται να αναπτύσσεται η μουσική τους ταυτότητα όσο η παιδαγωγική μέσα από την κατεύθυνση της Μουσικής Παιδαγωγικής. Αυτό για κάποιους οφείλεται στον μεγάλο όγκο της διδακτέας ύλης των παιδαγωγικών μαθημάτων, τον πλεονασμό των παιδαγωγικών μαθημάτων σε σχέση με τα μουσικά, την άνιση κατανομή των μουσικών και των παιδαγωγικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών και την απουσία παιδαγωγικής προσέγγισης στα μουσικά μαθήματα της κατεύθυνσης.

Η Αλεξάνδρα (18/3/2022) πρόσθεσε ότι αν κάποιος θέλει να ασχοληθεί σοβαρά με το μουσικό του όργανο δεν μπορεί να βοηθηθεί από το πανεπιστήμιο, αλλά πρέπει να ψαχτεί μόνος του σε κάποιο ωδείο και με αυτό φαίνεται να συμφωνούν και άλλοι φοιτητές. Ενώ υπάρχουν διαθέσιμα μαθήματα μουσικών οργάνων, τα οποία μπορεί να επιλέξει ελεύθερα κάποιος φοιτητής, είναι γεγονός ότι πολλοί επιλέγουν να κάνουν μαθήματα οργάνου εκτός πανεπιστημίου. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές θέλουν να αναπτύσσουν την μουσική τους ταυτότητα παράλληλα με την παιδαγωγική για να νιώθουν ότι είναι ολοκληρωμένοι, όχι μόνο επαγγελματικά αλλά και προσωπικά.

Κάποιοι φοιτητές βρίσκουν τα μαθήματα που έχουν αρκετά απαιτητικά για να μπορούν να είναι μουσικά ενεργοί παράλληλα με τις σπουδές. Η Κατερίνα λέει για αυτό «Θεωρώ ότι: από την στιγμή που επιλέγεις να πας στα παιδαγωγικά (.) αφήνεις λίγο [γέλιο] το το εκτελεστικό μέρος, τουλάχιστον έτσι λειτούργησε σε 'μένα...διότι τα μαθήματα είναι πιο απαιτητικά ε:μ ήθελα κάπως να αφοσιωθώ περισσότερο στην κατεύθυνσή μου [...]» (14/3/2022, 15.16)

Στο πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να παρουσιάζονται πρώτα τα μαθήματα που έχουν πιο μουσικό και έπειτα αυτά που έχουν πιο παιδαγωγικό περιεχόμενο. Αυτό για κάποιους είναι κάτι θετικό, γιατί όπως αναφέρει και η Ηρώ (15/3/2022) δεν πρέπει ένας μουσικοπαιδαγωγός να μένει μόνο στην ιδιότητα του μουσικού αλλά οφείλει κυρίως να ξέρει πράγματα για το παιδί. Από την άλλη πλευρά, η Όλγα (20/3/2022) υποστηρίζει ότι θα ήταν καλό τα μουσικά μαθήματα να διδάσκονται καθόλη την διάρκεια των σπουδών και όχι μόνο στην αρχή, ώστε να νιώθουν οι φοιτητές σιγουριά και για τις δύο ταυτότητές τους όταν θα έρθει η στιγμή να βγουν από το πανεπιστήμιο.

6.4.2. Η συμβολή των άλλων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

Τα άτομα που συνέβαλαν περισσότερο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών ήταν πρώτα απ' όλα οι καθηγητές τους, που αποτέλεσαν ζωντανό παράδειγμα για τους φοιτητές, οι συμφοιτητές που μέσα από την συνεργασία μαζί τους πήραν ιδέες και εμπνεύστηκαν και τέλος οι φίλοι και οι γονείς τους που τους υποστήριξαν στην απόφασή τους να ασχοληθούν με την μουσική παιδαγωγική.

Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ως καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας την συμβολή των καθηγητών της κατεύθυνσής τους αλλά και κάποιων καθηγητών διαφορετικών κατευθύνσεων. Μεταξύ των άλλων, ανέφεραν ότι ωφελήθηκαν από τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και διδασκαλίας που είδαν να εφαρμόζει ο κάθε ένας από αυτούς, διότι έτσι μπόρεσαν να πάρουν από αυτούς τα στοιχεία που ήθελαν και που ένιωθαν ότι ταιριάζουν στους ίδιους. Ακόμα, αναγνώρισαν τον μαθητοκεντρικό τρόπο αξιολόγησης και την γενικότερη υποστήριξη που τους παρείχαν.

Υπήρχαν περιπτώσεις φοιτητών που θεωρούν ότι βοηθήθηκαν και από καθηγητές των οποίων ο τρόπος διδασκαλίας τους άφησε αρνητική εντύπωση, γιατί κατάλαβαν τι δεν θέλουν να εφαρμόσουν στην δική τους διδασκαλία.

6.4.3. Δραστηριοποίηση του φοιτητή για ενίσχυση της μουσικοπαιδαγωγικής του ταυτότητας

Παράλληλα με τις σπουδές, οι φοιτητές φάνηκε να κυνηγούν από μόνοι τους διάφορες ευκαιρίες για να ενισχύσουν την μουσικοπαιδαγωγική τους ταυτότητα. Για κάποιους αυτό

μπορεί να ήταν η συνεχής ενημέρωση για θέματα μουσικής παιδαγωγικής μέσα από βιβλία, άρθρα, σεμινάρια, εκπαιδευτικούς μουσικής και το διαδίκτυο γενικότερα. Κάποιοι φοιτητές βρήκαν τρόπους να δραστηριοποιηθούν πάνω στην μουσική διδασκαλία, έξω από τα πλαίσια του πανεπιστημίου, εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους όπου τους δόθηκε η ευκαιρία, όπως σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, σε ωδεία, σε παιδικές κατασκηνώσεις, σε φύλαξη παιδιών και σε άλλα κοντινά τους πρόσωπα.

Ακόμα, κάποιοι φοιτητές επέλεξαν να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες πηγαίνοντας σε κάποιο ωδείο ή φιλαρμονική της περιοχής, ενώ άλλοι αποφάσισαν να βελτιωθούν παίρνοντας μαθήματα ελεύθερης επιλογής από το πανεπιστήμιο. Άλλοι πάλι θέλησαν να μάθουν επιπλέον μουσικά όργανα από αυτά που ήδη ήξεραν ως αυτοδίδακτοι.

6.4.4. Άλλοι εξωγενείς παράγοντες

Κατά την διάρκεια των σπουδών τους, οι φοιτητές ήρθαν αντιμέτωποι με καταστάσεις που μπορεί να στάθηκαν εμπόδιο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως το βλέπουν οι ίδιοι. Η πανδημία του κορονοϊού Covid-19 ήταν ο λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι φοιτητές έκαναν ελάχιστη έως καθόλου πρακτική διδασκαλία σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, ο ελεύθερος χρόνος που προέκυψε με τον εγκλεισμό αποτέλεσε ευκαιρία για κάποιους να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες και να καλύψουν διάφορα κενά που είχαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση

Σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι καλό να αποφευχθεί να γίνει οποιουδήποτε είδους γενίκευση. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα που προέκυψαν μπορούν να φανούν χρήσιμα σε άλλες έρευνες που ασχολούνται με την επαγγελματική ταυτότητα φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής αλλά και για όσες μπορεί να εξετάζουν θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μουσικοπαιδαγωγών.

Ως απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός φοιτητή μουσικής παιδαγωγικής εμφανίζονται από τα πρώτα του κιόλας σχολικά χρόνια. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αλλά και από την βιβλιογραφία προέκυψε ότι οι εμπειρίες που αποκτά κάποιος από τους πρώτους του δασκάλους μουσικής αποτελούν το κύριο έναυσμα του ενδιαφέροντός του για την μουσική εκπαίδευση (Isbell, 2008·Isbell, 2006·Hellman, 2008). Μέσα από την παρατήρηση των δασκάλων του, ο μαθητής μπαίνει στην διαδικασία να τους κρίνει και να εντοπίζει τα στοιχεία που τον εμπνέουν ή που τον αποθαρρύνουν στη διδασκαλία τους και αυτά αργότερα προσπαθεί να τα ενσωματώσει στην δική του διδασκαλία ή να τα αποφεύγει αντίστοιχα (Green, 2011β·Tucker, 2020). Η μουσικοπαιδαγωγική ταυτότητα ενός φοιτητή όμως αρχίζει να δομείται πιο συστηματικά όταν ξεκινάει τις σπουδές του.

Κάποιοι φοιτητές της παρούσας έρευνας αλλά και αυτής που έκανε ο Bouij (2004) φάνηκε να ήταν αποφασισμένοι πριν μπουν στο πανεπιστήμιο ότι θέλουν να ασχοληθούν με την μουσική εκπαίδευση ενώ άλλοι το ανακάλυψαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν και οι φοιτητές που στράφηκαν στην κατεύθυνση της Μουσικής Παιδαγωγικής όταν δεν κατάφεραν να εισαχθούν στην κατεύθυνση μουσικών σπουδών που αρχικά ήθελαν. Οι παραπάνω ανέφεραν ότι άλλοι λόγοι που τους έκαναν να μείνουν σε αυτή την επιλογή ήταν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα της κατεύθυνσης, η αλληλεπίδραση με τους καθηγητές αλλά και τους συμφοιτητές τους. Οι βαθύτεροι λόγοι που ώθησαν τους συμμετέχοντες να επιλέξουν το επάγγελμα του μουσικοπαιδαγωγού ήταν η αγάπη τους για τα παιδιά, η αγάπη για την μουσική και η αγάπη για την διδασκαλία και την μετάδοση της γνώσης στους μαθητές.

Είναι πολύ σημαντικό για έναν σπουδαστή μουσικής παιδαγωγικής να αποκτήσει βιώματα μουσικής διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες πριν ολοκληρώσει τις σπουδές του. Μέσα από την παρούσα έρευνα γίνεται φανερό ότι η πρακτική διδασκαλία παίζει μεγάλο

ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της επαγγελματικής ταυτότητας ενός φοιτητή, πράγμα που υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία (Dolloff, 1999). Στους περισσότερους φοιτητές δίνεται η ευκαιρία μέσα από μαθήματα του πανεπιστημίου να ασκηθούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που βέβαια δεν ήταν εφικτό για αρκετούς από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, οι οποίοι λόγω της πανδημίας από τον Covid-19 παρακολούθησαν τα μαθήματα αυτά εξ' αποστάσεως. Άλλοι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να διδάξουν μουσική σε κάποιο κοντινό τους πρόσωπο πριν μουν στο πανεπιστήμιο και αυτό αποτέλεσε για αυτούς μία επιβεβαίωση ότι η μουσική εκπαίδευση είναι κάτι που τους ταιριάζει.

Κάποιοι φοιτητές βρήκαν μόνοι τους τρόπους για να ενισχύσουν την μουσικοπαιδαγωγική τους ταυτότητα, όπως με το να ενημερώνονται διαρκώς σχετικά με το επάγγελμα του μουσικού παιδαγωγού στον ελεύθερό τους χρόνο. Άλλοι το έκαναν αυτό με το να προσπαθούν να βελτιώσουν τις μουσικές τους δεξιότητες, είτε πηγαίνοντας σε κάποιο ωδείο, είτε σε κάποια φιλαρμονική, είτε παρακολουθώντας επιπλέον μουσικά μαθήματα ελεύθερης επιλογής από το πανεπιστήμιο, είτε διδάσκοντας τον εαυτό τους από την αρχή μουσικά όργανα που δεν είχαν παίξει πριν. Κάποιοι φοιτητές, πέρα από τα μαθήματα του πανεπιστημίου, απέκτησαν εμπειρία πάνω στη μουσική διδασκαλία κάνοντας μαθήματα μουσικής σε άλλα άτομα, παράλληλα με τις σπουδές τους, είτε σαν δουλειά, είτε εθελοντικά. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα που είχαν κάνει οι Ballantyne, Kerchner και Aróstegui το 2012 σε φοιτητές Μουσικής Παιδαγωγικής από την Αμερική, την Ισπανία και την Αυστραλία, στην οποία υποστήριζαν ότι οι φοιτητές δεν κάνουν συνήθως κάτι οι ίδιοι για να ενισχύσουν την ταυτότητά τους όσο σπουδάζουν, αλλά αυτή διαμορφώνεται κυρίως παθητικά μέσα από τις εμπειρίες τους.

Αναγνωρίστηκε από τους συμμετέχοντες ότι τα άτομα που συνέβαλαν περισσότερο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά την διάρκεια των σπουδών τους ήταν οι καθηγητές τους. Σε μικρότερο ποσοστό φάνηκε να συνέβαλαν οι συμφοιτητές τους, οι γονείς και οι φίλοι τους. Με εξαίρεση τη συμβολή των φίλων τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα που έκανε ο Isbell το 2008 σε φοιτητές Μουσικής Παιδαγωγικής από 30 διαφορετικά ιδρύματα.

Σύμφωνα με τον Ruud (1997), το πώς κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή η αυτοεικόνα που έχει, είναι καθοριστικό για την ταυτότητά του. Η αυτοεικόνα των φοιτητών επηρεάζεται από τις μουσικές δεξιότητες που κατέχουν, σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2016) και όπως υποστήριξε και ο Bouij (2004), αυτοί που νιώθουν ότι δεν έχουν αναπτυγμένες σε μεγάλο βαθμό τις μουσικές τους δεξιότητες τείνουν να

αυτοπροσδιορίζονται περισσότερο ως παιδαγωγοί και λιγότερο ως μουσικοί. Αυτό είναι κάτι που επιβεβαιώθηκε από τους φοιτητές της έρευνας, χωρίς να ισχύει απαραίτητα και το αντίθετο. Οι φοιτητές που δήλωσαν ότι είναι σε ένα καλό επίπεδο εκτελεστικά δεν φάνηκε να νιώθουν περισσότερο μουσικοί απ' ό,τι παιδαγωγοί, αλλά κάποιοι μάλιστα δυσκολεύονταν στη σκέψη να χρησιμοποιήσουν το μουσικό τους όργανο στην τάξη, είτε επειδή δεν το θεωρούσαν τόσο εύχρηστο, είτε από ανασφάλεια. Από την άλλη, εκείνοι που γνωρίζουν ότι δεν είναι πολύ ψηλά εκτελεστικά, μπορεί να νιώθουν άνετα με το να χρησιμοποιήσουν τις μουσικές δεξιότητες που ήδη κατέχουν στο μάθημά τους. Το πώς νιώθει κάποιος δηλαδή φαίνεται να μετράει καμιά φορά περισσότερο από το ποιες είναι οι δυνατότητες που έχει και από την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του.

Υπήρχαν φοιτητές που έδειξαν να έχουν αυτογνωσία και μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και είναι αυτοί που είχαν την μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στην μουσική διδασκαλία. Αυτό, αν και προκύπτει από μικρό μέρος του δείγματος, επαληθεύει το πόρισμα που έβγαλε ο Isbell (2006) αλλά και ο Tucker (2020), ότι οι εμπειρίες που αποκτά ένας φοιτητής πάνω στην πρακτική διδασκαλία είναι ίσως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Σε αντίθεση με τους παραπάνω, δύο φοιτητές φάνηκε να μην έχουν δημιουργήσει μια σαφή αυτοεικόνα, αφού οι ίδιοι ανέφεραν ότι δεν είχαν μπει ποτέ στην διαδικασία να σκεφτούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους στην μουσική διδασκαλία.

Με βάση τις αναφορές των περισσότερων φοιτητών, ο ιδανικός μουσικοπαιδαγωγός έχει καλή μεταδοτικότητα, προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, φροντίζει να μένει ενημερωμένος σχετικά με το επάγγελμά του και έχει πάντα στο επίκεντρο της προσοχής του τον μαθητή. Ακόμα, έχει βασικές μουσικές δεξιότητες, μπορεί να χειριστεί άνετα ένα τουλάχιστον όργανο και μπορεί να κάνει ένα ενδιαφέρον, διασκεδαστικό μάθημα που έχει να προσφέρει πράγματα στους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι φοιτητές ότι ταιριάζουν σε έναν ιδανικό μουσικοπαιδαγωγό μπορεί να μην ήταν στοιχεία που έβλεπαν στον εαυτό τους, αλλά ήταν στοιχεία που θα ήθελαν ιδανικά να έχουν ή και να αποκτήσουν, άρα και να ενσωματώσουν στην ταυτότητά τους (Dolloff, 1999).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι επιμέρους ταυτότητες του μελλοντικού μουσικοπαιδαγωγού (η μουσική και η παιδαγωγική ταυτότητα) φαίνεται να αναπτύσσονται άνισα μέσα από την εκπαίδευσή του. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι τα μαθήματα του πανεπιστημίου συνέβαλαν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, μόνο που φάνηκε ότι τα παιδαγωγικά ήταν περισσότερα σε

σχέση με τα μουσικά. Σε αντίθεση με την βιβλιογραφία, φάνηκε πως η παιδαγωγική προετοιμασία υπερτερεί αναλογικά της μουσικής προετοιμασίας ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι αισθάνονται περισσότερο παιδαγωγοί παρά μουσικοί. Ο Haning (2021) υποστήριξε ότι οι φοιτητές καταλαβαίνουν ως πιο σημαντικά προς την διαμόρφωση της ταυτότητάς τους τα μαθήματα που έχουν περισσότερες διδακτικές ώρες μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, άρα στην παραπάνω περίπτωση είναι λογικό να ενισχύεται περισσότερο η παιδαγωγική ταυτότητα των φοιτητών. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες νιώθουν ότι η μουσική τους ταυτότητα δεν αναπτύσσεται αρκετά μέσα από τις σπουδές τους και για αυτό ψάχνουν άλλους τρόπους να την εξελίσουν από μόνοι τους. Οι φοιτητές φαίνεται να θέλουν να είναι μουσικά ενεργοί όσο σπουδάζουν για να αισθάνονται ολοκληρωμένοι σαν μουσικοπαιδαγωγοί, αλλά καμιά φορά οι απαιτήσεις των μαθημάτων που έχουν δεν τους αφήνουν πολύ ελεύθερο χρόνο για να το κάνουν αυτό (Freer & Bennett, 2012). Η ένταση που υπάρχει ανάμεσα στην διαχείριση της μουσικής και της παιδαγωγικής ταυτότητας των φοιτητών είναι κάτι που συναντάται και στους εκπαιδευτικούς μουσικής, αναφέρει ο Bernard (2004), και για αυτό είναι ένα ζήτημα που αξίζει να μελετηθεί.

Οι φοιτητές σχολίασαν ακόμα πως στο πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου τους εμφανίζονται πρώτα τα μουσικά μαθήματα, τα οποία ελαττώνονται σταδιακά ενώ παράλληλα ξεκινούν να εμφανίζονται τα παιδαγωγικά. Σύμφωνα με τους Haning (2021) και Isbell (2006) αυτό μπορεί να οδηγήσει στην διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των φοιτητών πριν από την παιδαγωγική, δημιουργώντας μία ανισότητα. Κάποιοι συμφωνούν με αυτή την σειρά των μαθημάτων ενώ άλλοι θεωρούν ότι θα έπρεπε να διδάσκονται τα μουσικά μαθήματα καθόλη την διάρκεια των σπουδών και όχι μόνο στην αρχή, ώστε να μην υπάρχουν ελλείψεις στον εκτελεστικό τομέα μετά το πέρας των σπουδών.

7.2. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ο ρόλος του πανεπιστημίου είναι υψίστης σημασίας όσον αφορά την διαμόρφωση της μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας των φοιτητών. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν την ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη από το πανεπιστήμιο στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ταυτότητας. Από την μία, η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μία διαδικασία που δεν μπορεί να ολοκληρωθεί στις σπουδές, αλλά εμπλουτίζεται και μέσα από την εμπειρία που αποκτά κανείς από τον χώρο

της μουσικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, το πανεπιστήμιο θα πρέπει να εστιάζει στο να βοηθήσει τον φοιτητή στην πορεία του να συγκροτήσει μια προσωπική ταυτότητα, με βάση την οποία θα μπορέσει να συμπεριλάβει την προσωπικότητα και τις δυνατότητές του στην διδασκαλία του και να βγάλει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα που μπορεί νιώθοντας καλά με τον εαυτό του (Dolloff, 1999·Chua, 2020·Ballantyne et al., 2012).

Ως συνέχεια αυτής της προσπάθειας, θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να επαναληφθεί μία συνέντευξη στους συμμετέχοντες της έρευνας όταν πλέον θα έχουν διοριστεί σε κάποιο σχολείο και θα μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες μέσα από το επάγγελμα. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της αυτοεικόνας που είχαν ως φοιτητές με αυτή που θα έχουν αποκτήσει ως επαγγελματίες καθώς και θα ήταν ωφέλιμο να σχολιαστεί η εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας από την αποφοίτηση μέχρι και την επαγγελματική αποκατάσταση. Ακόμα, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί το πώς η ταυτότητα που έχουν διαμορφώσει οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο επηρεάζει το διδακτικό τους έργο όταν ξεκινούν να εργάζονται.

Οι επιπτώσεις που επέφερε ο εγκλεισμός από την πανδημία του κορονοϊού Covid-19 στην αυτοεικόνα της ερευνήτριας, σχετικά με την μουσικοπαιδαγωγική της ιδιότητα, αποτέλεσαν καθοριστικό λόγο για την επιλογή του θέματος της παρούσας μελέτης. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνηθεί σε επόμενη έρευνα η επίδραση που είχε η πανδημία από τον Covid-19 στην ταυτότητα των φοιτητών Μουσικής Παιδαγωγικής ή ακόμα και συγκριτικά με τους φοιτητές που δεν είχαν αυτή την παράμετρο κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

Είναι σημαντικό να συνεχίσουν να γίνονται μελέτες που διερευνούν την επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής, αρχικά για να μπορέσουν να καταλάβουν οι ίδιοι οι φοιτητές περισσότερα πράγματα για την ταυτότητά τους. Ακόμα, τέτοιες μελέτες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικής, παρέχοντάς τους πληροφορίες σχετικά με το πώς να προετοιμάζουν καλύτερα και να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια στους φοιτητές τους, για να βγουν στην αγορά εργασίας κατέχοντας μια επαγγελματική ταυτότητα που θα τους στηρίζει. Γιατί για κάθε νέα αρχή που μοιάζει αβέβαιη, είναι σημαντικό να νιώθει κανείς ότι μπορεί να έχει σύμμαχο τον εαυτό του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L. & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/02557614111433720>
- Bernard, R. (2004). A dissonant duet: Discussions of music making and music teaching. *Music Education Research*, 6(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281730>
- Bernard, R. (2009). Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music. *Music Education Research*, 11(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/14613800802700974>
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf
- Bowman, W. (2007). Who is the "We"? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4). 109-131. http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Chua, S. L. (2020). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329-346. <https://doi.org/10.1177/1321103X19875080>
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*. 1(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/1461380990010206>
- Freer, P. K. & Bennett, D. (2012). Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, 14(3), 265-284. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2012.712507>
- Gordon, C. (1999). Secondary school music teachers talking. *Music Education Research*, 1(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/1461380990010104>
- Green, L. (2011a). Introduction: The globalization and localization of learning, teaching, and musical identity. In L. Green (Ed.), *Learning, Teaching, and Musical Identity* (pp. 1-19). Indiana University Press.
- Green, L. (2011β). Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. In B. Clausen (Ed.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (pp. 11-34).
- Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.

- Hellman, D. (2008). Do music education majors intend to teach music? An Exploratory Survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 65-70. <https://doi.org/10.1177/8755123308322378>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος.
- Isbell, D. S. (2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs* [Doctoral dissertation, University of Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- L'Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors* [Doctoral dissertation, The North Texas State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Οικονομίδου Σταύρου, Ν. (2019). Ο ιδανικός εκπαιδευτικός μουσικής: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική* (σσ. 277-300). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 213-239. Τμήμα Νοσηλευτικής-Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λαμίας.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2016). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μία ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 560-570). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589336>
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/025576149101800104>
- Ruud, E. (1997). Music and identity. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/08098139709477889>
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Πρακτικά 5ου πανελλήνιου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας "25 χρόνια παιδαγωγικής Ελλάδας"*, 2, (σ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Sieger, C. (2019). "I do belong here": Identity perceptions of postgraduate music education majors. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 56-70. <https://doi.org/10.1177/1057083719865890>
- Stephens, J. (2007). Different weather. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2), 1-31. http://act.maydaygroup.org/articles/Stephens6_2.pdf
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ.97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

- Tucker, O. G. (2020). Preservice music teacher occupational identity development in an early field experience. *Journal of Music Teacher Education*, 30(1), 39-52.
<https://doi.org/10.1177/1057083720935852>
- Wagoner, C. L. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers* [Doctoral dissertation, The University of North Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526.
<https://doi.org/10.1080/13540600600832213>
- Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:

Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας του μελλοντικού μουσικοπαιδαγωγού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λένα Κοκκινομηλιώτη

Ερευνήτρια: Στεφανία Πλίση (email: [redacted])

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια για τον προσδιορισμό των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών. Έπειτα, διερευνάται το πώς οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον ρόλο και την σχέση που έχουν η μουσική και η παιδαγωγική τους ταυτότητα με την συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Τέλος, αναζητούνται τα στοιχεία του χαρακτήρα των φοιτητών που πιστεύουν ότι σχετίζονται με την διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

2. Διαδικασία

Ο/η συμμετέχων/-ουσα θα λάβει μέρος σε μία συνέντευξη, μισής έως μιας ώρας περίπου, την τάδε ημέρα, και στον τάδε χώρο. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και το ψηφιακό αρχείο ήχου θα βρίσκεται στην κατοχή της ερευνήτριας. Τμήματα των συνομιλιών πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος καθώς και στην διπλωματική εργασία που θα παραδοθεί.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων θα γίνει μέσω δια ζώσης ημι-δομημένης συνέντευξης.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την συμμετοχή σας θα βοηθήσετε στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου υπό μελέτη, ώστε να γίνει προσέγγιση και διερεύνηση της επαγγελματικής μουσικοπαιδαγωγικής ταυτότητας μέσα από τα μάτια των ίδιων των φοιτητών μουσικής παιδαγωγικής και εν δυνάμει μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με ψευδώνυμο, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος/-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Συναίνεση για ηχογράφηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για την ηχογράφηση των συνομιλιών κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Με την υπογραφή μου, συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
συμμετέχοντος/-ουσας

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
ερευνήτριας