ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΥΠΡΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Διδακτορική διατριβή

της

Ελένης Παπαθεράποντος - Κωνσταντίνου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2018

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ ΕΝΟΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΥΠΡΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Διδακτορική διατριβή

της

Ελένης Παπαθεράποντος - Κωνσταντίνου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου

Τριμελής Επιτροπή:
Ζωή Διονυσίου, Επίκουρη Καθηγήτρια
Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Ευστάθιος Μακρής, Αναπληρωτής Καθηγητής

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2018

Τίτλος: Εφαρμογή, αξιολόγηση και μία πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

© 2018 Ελένη Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου

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 διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Αφιερωμένο στον πατέρα μου Θεράπων Ι. Παπαθεράποντος που στην πιο τρυφερή ηλικία της ζωής μου ήταν η αφορμή για να βιώσω τα *εγγενή* και *περιγραφικά* μουσικά νοήματα της κυπριακής παραδοσιακής μας μουσικής.

Ευχαριστήριο

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσοι βοήθησαν έτσι ώστε το ερευνητικό μου ταξίδι να φτάσει στον προορισμό του. Για το υπέροχο αυτό ταξίδι το οποίο μου πρόσφερε μοναδικά συναισθήματα και ήταν εφαλτήριο στην επαγγελματική μου ανάπτυξη, οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς μου επιτροπής τα οποία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθοδηγούσαν σε όλα τα στάδια την ερευνητική μου πορεία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την επιβλέπουσα της διατριβής μου Δρ Ζωή Διονυσίου - αστείρευτη πηγή καλοσύνης και αγάπης σε ό,τι έχει σχέση με την παράδοση - η οποία από την πρώτη στιγμή είχε αντιληφθεί το ερευνητικό μου ενδιαφέρον και μου έδωσε την ώθηση, συνέβαλε στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας δίνοντάς μου ευκαιρίες να εμβαθύνω και να προσανατολίσω τη σκέψη μου σε ένα πολύ σημαντικό τομέα που είναι η άτυπη μάθηση. Επίσης απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς μου επιτροπής, την Δρ Ιωάννα Ετμεκτσόγλου η οποία καθοδήγησε τη σκέψη και τις ενέργειές μου σε θέματα μεθοδολογίας και το Δρ Στάθη Μακρή με τους οποίους μοιράστηκα τις ερευνητικές μου ανησυχίες και οι οποίοι συνέβαλαν καθοδηγώντας την πορεία της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Καθοριστικής σημασίας σε αυτό το ξεχωριστό ερευνητικό ταξίδι ήταν και η Δρ. Μίτσυ Ακογιούνογλου - ένα υπέροχο μέλος της επιστημονικής μας κοινότητας - η οποία πίστεψε από την πρώτη στιγμή σε μένα και στην παιδαγωγική αξία του μοντέλου που εφάρμοσα. Η συνεχής στήριξη και η εύστοχη καθοδήγησή της, συνέβαλε ουσιαστικά, προσφέροντας την επιστημονική της γνώση και σοφία διαδραματίζοντας έτσι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας της έρευνάς μου.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω και όλους όσοι είχαν εμπλακεί ενεργά στην ερευνητική διαδικασία όπως τους υπέροχους μαθητές μου, οι οποίοι έγιναν φορείς του μοντέλου άτυπης μάθησης που εφάρμοσαν και ανέδειξαν με τη δράση τους κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, δημιουργώντας σε αυτούς και σε άλλους μαθητές μια ευχάριστη μουσική εμπειρία. Σε αυτούς λοιπόν, όπως και στη διευθυντική ομάδα του σχολείου και τον καθηγητή παραδοσιακής μουσικής, κ. Σωκράτη Τερπίζη, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου!

Ευγνώμων είμαι και στην ίδια τη Lucy Green, σπουδαία ερευνήτρια και μουσικοπαιδαγωγό η οποία με ενέπνευσε να εφαρμόσω το παιδαγωγικό της μοντέλο. Η υποστήριξη, οι πολύτιμες συμβουλές καθώς και η στενή διαδικτυακή επικοινωνία που είχα μαζί της, κατεύθυναν ουσιαστικά και μεθοδικά την πορεία της έρευνας.

Τέλος, νιώθω ευλογημένη που σε αυτό το απαιτητικό ερευνητικό ταξίδι της γνώσης είχα δίπλα μου από την πρώτη στιγμή την οικογένειά μου, τον υπέροχο σύζυγο μου Αντρέα Κωνσταντίνου ο οποίος ήταν ο μέντοράς μου, ο εμψυχωτής μου, αυτός ο οποίος διέθεσε υπομονή και χρόνο να μοιραστεί μαζί μου κάθε ερευνητική μου ανησυχία, κάθε προβληματισμό ως πολύτιμος συνοδοιπόρος.

Από καρδιάς ευχαριστώ και τα τρία μου παιδιά τον Μιχάλη, τον Θεράποντα και τον Αναστάσιο οι οποίοι ήταν πάντα θετικοί, με ενεθάρρυναν, πίστεψαν στο όραμα μου και την αγάπη μου για την παραδοσιακή μουσική της Κύπρου και πάντα με υποστήριζαν. Το ταξίδι αυτό ήταν παράλληλα με το δικό τους. Άνοιξα τα πανιά όταν ο Μιχάλης έδινε τις Παγκύπριές του εξετάσεις, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Παγκύπριες εξετάσεις του Θεράποντα, ενώ φέτος η ολοκλήρωση της συγγραφής συμπίπτει με την αποφοίτηση και τις Παγκύπριες εξετάσεις του Αναστάσιου. Ένας αγώνας τεράστιος για εκείνους με μια μαμά να προσπαθεί να βρει ισορροπίες. Τους ευγνωμονώ γιατί αυτοί μου έδωσαν τη δύναμη να τις βρω και να τα καταφέρω!

Εφαρμογή, αξιολόγηση και μία πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

Περίληψη

Ένας από τους θεμέλιους λίθους της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού είναι η παραδοσιακή μουσική, η οποία διδάσκεται με εμπειρικό τρόπο, *εξ ακοής*, και ως προφορική παράδοση *μεταφέρεται* και *μεταβιβάζεται* από γενιά σε γενιά. Η παρούσα μελέτη, επιχειρεί να επαναφέρει στο μάθημα της μουσικής την προφορικότητα της παραδοσιακής μουσικής μέσα από την εφαρμογή ενός μοντέλου που έχει βασιστεί σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (informal learning). Βασικός στόχος είναι να *επανασυστήσει* στους συμμετέχοντες μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους, μέσα από την εμπειρική συνεργατική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η όλη πορεία της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες αποσκοπούν σε μία εκπαίδευση όπου το παιδί είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο δάσκαλος, καθοδηγητής και συμπαραστάτης. Στο πλαίσιο της έρευνας, εφαρμόστηκε το μοντέλο άτυπης μάθησης που προτείνει η μουσικοπαιδαγωγός Lucy Green (2008), όπως διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης υλοποίησης, και αξιολογήθηκε εστιάζοντας στη κατανόηση των διαδικασιών μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες όταν τους δόθηκε η δυνατότητα την ώρα του μαθήματος της μουσικής να το εφαρμόσουν. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αλληλοδιδαχθούν εμπειρικά, και να εκτελέσουν *με το αυτί* κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν. Το αξιολογητικό μοντέλο των «δύο όψεων» του Stake (1967) ως οργανωτικό πλαίσιο εκτίμησης της αποδοτικότητας της εφαρμογής βοήθησε την ερευνήτρια να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής. Τα οφέλη όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα, η μεταβίβαση γνώσης και εμπειριών, η παραδοχή και αποδοχή του λάθους, η διαχείριση του άγχους, η αίσθηση της επίτευξης στόχου, η καλλιέργεια θετικής στάσης για τη μουσική και η ανακάλυψη δυνατοτήτων ήταν μερικά από τα σημαντικά στοιχεία τα οποία αποκόμισαν οι μαθητές. Συμπερασματικά, το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να αποτελέσει μία πολλά υποσχόμενη διδακτική παρέμβαση με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακή μουσικής της Κύπρου, *εκμάθηση με το αυτί*, αλληλοδιδασκαλία (peer directed learning), ομαδική μάθηση, ομάδες φίλων.

Implementation, evaluation and proposal for expansion of an informal learning model for teaching traditional songs in Cyprus primary education

Abstract

Traditional music is one of the cornerstones of the cultural identity of a country and as an oral tradition it is preserved and transmitted orally from generation to generation. The purpose of the present study is to restore the *oral identity* of traditional music within the music curriculum through the implementation of a model based on methods and strategies of informal learning. The main objective is to "re-introduce" traditional music to students of a Primary School in Cyprus through empirical co-operative engagement in the learning process. The teaching approach was based on current pedagogical methods and on a student-centered learning environment where the teacher's role is limited to that of a mentor. Lucy Green's (2008) model of informal learning was applied to the current study. The focus was on understanding the music learning processes followed by the student participants. Through peer directed learning, the participants were able to work in groups and self-learn and perform Cypriot traditional songs by ear. Using Stake's (1967) two - countenances evaluation model, as a framework for assessing the effectiveness of implementation, the researcher described, interpreted and evaluated the process and the outcomes of the model. The results of the study showed that students obtained and developed important elements and learning skills such as collaboration, collectivity, transferring of knowledge and experience, admission and acceptance of error, management of stress, sense of goal achievement, fostering a positive attitude towards music and discovery of music skills. In conclusion, the proposed model can be a valuable asset to primary education music educators as it provides numerous benefits and learning outcomes to the students when applied properly to the learning environment.

Key words: traditional music of Cyprus, learning by ear, peer-directed learning, group learning, groups of friends.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ενα σύντομο ιστορικό 1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4
Διατύπωση του προβλήματος 4
Σε τι αφορά η μελέτη 6
Σκοπός της έρευνας 6
Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία 7
Γενική επισκόπηση θεωρητικού πλαισίου και μεθοδολογίας αξιολόγησης 8
Χρησιμότητα της έρευνας 9
Οριοθετήσεις και περιορισμοί της μελέτης 12
Ορολογία 12
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ 16
Η ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ, Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ 16
1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΕ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 17
1.1. Παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα 17
1.2. Σύγχρονα διδακτικά μοντέλα 18
1.3. Διδασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική προσέγγιση 18
1.4. Μια ματιά στο νέο αναλυτικο προγραμμα σπουδων 21
1.4.1. Γενική περιγραφή της βαθμίδας 3 23
2 Η ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ 26
2.1. Η μουσική στην καθημερινή ζωή των παιδιών 27
2.1.1. Τρόποι μετάδοσης της μουσικής σε άτυπα πλαίσια 28
2.1.2. Ατυπη μουσική δημιουργία των παιδιών και απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων: Πώς τα παιδιά *κάνουν* μουσική σε έξω-σχολικά πλαίσια 30
2.2. ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ 35
2.2.1. ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 35
2.2.2. Το Νόημα μουσικής πράξης των παιδιών 39
3 ΑΤΥΠΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ 42
3.1 Η άτυπη μουσική μάθηση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης: χαρακτηριστικά και στρατηγικές 43
3.1.1. Βασικά χαρακτηριστικά άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης 46
3.1.2. Διαφορές της άτυπης από την τυπική μουσική μάθηση 49
3.1.3. Σχετικές έρευνες: πολύτιμη γνώση και συμπεράσματα 53
3.1.3.1. Η ατυπη μουσική μάθηση σε Δημοτικά Σχολεία 57

3.1.3.2.Χρήση της άτυπης μουσικής μάθησης σε Δημοτικά Σχολεία 58
3.1.4. Χαρακτηριστικά του δασκάλου - ερευνητή στην άτυπη μάθηση 63
3.2. Προσέγγιση άτυπης μάθησης (Informal Learning approach) 67
3.2.1. Στάδια άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης και εφαρμογές 67
3.2.2. Αποτελέσματα από εφαρμογές 70
3.2.3. Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα άτυπο μαθησιακό περιβάλλον 72
4. Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ 77
4.1. Το λαογραφικό, εθνογραφικό και εθνομουσικολογικό πλαίσιο 78
4.1.1. Η δυναμική της προφορικότητας 79
4.1.2. Ο ρόλος της παραδοσιακής μουσικής 82
4.2. Η παραδοσιακή μουσική της Κύπρου 83
4.2.1. Παραδοσιακά τραγούδια της Κύπρου 86
4.2.2. Τρόποι εκμάθησης και μετάδοσης της παραδοσιακής μουσικής 88
4.2.3. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της παραδοσιακής μουσικής 90
4.2.4. Εξοικείωση μαθητών με την παραδοσιακή μουσική ως πολύτιμη γνώση 92
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ 98
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ 98
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 98
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας 98
5.2. Εκπαιδευτική έρευνα αξιολόγησης 100
5.2.1. Αξιολόγηση 100
5.2.2. Η έρευνα αξιολόγησης: ορισμοί και διαφοροποίηση 100
5.2.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις και Μοντέλα αξιολόγησης 102
5.3. Μεθοδολογία 103
5.3.1. Επιλογή μοντέλου αξιολόγησης 103
5.3.2. Ερευνητικό πεδίο 106
5.3.3. Συμμετέχοντες 107
5.3.4. Περιγραφή προτεινόμενου μοντέλου 108
5.3.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων 108
5.3.5.1. Συνεντεύξεις 110
5.3.5.2. Παρατήρηση και καταγραφή ενεργειών από βιντεοσκόπηση 112
5.3.5.3. Σημειώσεις πεδίου 115
5.4. Διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας 116
5.4.1. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας 116
5.4.2. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας 117
5.4.3. Περιγραφή ακουστικού υλικού 120

5.4.4. Οι εμπλεκόμενοι στην ερευνητική διαδικασία 122
5.5. Πιλοτική εφαρμογή μέρους της προγραμματισμένης έρευνας 123
6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 126
6.1. Υπάρχουσα κατάσταση 127
6.1.1. Περιγραφή συμμετεχόντων 127
6.1.2.Ανάλυση αρχικών συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων 136
6.1.2.1 Μουσικές προτιμήσεις 136
6.1.2.1.1. Είδη μουσικής 136
6.1.2.2. Σημασιολογία κυπριακής παραδοσιακής μουσικής 137
6.1.2.2.1. Μουσικά νοήματα 138
6.1.2.3. Συμβατικός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής 141
6.1.2.3.1. Δυσκολίες και εισηγήσεις 141
6.1.2.3.2. Τρόποι βελτίωσης του μαθήματος 142
6.2. Παρέμβαση 142
6.2.1. Εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου 142
6.2.1.1. Εισαγωγικό μάθημα πριν την έναρξη των εργασιών στις ομάδες 143
6.2.2. Στάδια μαθησιακής διαδικασίας προτεινόμενου μοντέλου 145
6.2.2.1. Επιλογή τραγουδιού 147
6.2.2.2. Πειραματισμός με τον ήχο των οργάνων και επιλογή μουσικού ρόλου 152
6.2.2.3. Αυτοσχεδιασμός και σύνθεση 158
6.2.2.4. Πρώτες προσπάθειες ταυτοποίησης φθόγγων *με το αυτί* 160
6.2.2.5. Πρώτες ομαδικές προσπάθειες μουσικής εκτέλεση φωνής και οργάνων 166
6.2.2.6. Προσπάθειες συντονισμού – '*χτίσιμο'* του τραγουδιού 170
6.3. Ανάλυση παρέμβασης και αποτελέσματα 177
6.3.1. Στρατηγικές μουσικής μάθησης 177
6.3.1.1. Στοχευμένη ακρόαση (purposive listening) 177
6.3.1.2. Εμπειρική αυτό - διδασκαλία μουσικού ρόλου (self - education skills) 181
6.3.1.3. Αλληλοδιδασκαλία (μάθηση με συνομήλικους, peer-directed learning) 183
6.3.1.4. Μάθηση σε ομάδες (group learning) 187
6.3.1.5. Συζητήσεις στην ομάδα 190
6.3.1.6. Μουσικά διαλείμματα - Πρόβες στην αίθουσα μουσικής 194
6.3.2. Ροή μαθησιακής διαδικασίας 197
6.3.2.1. Διάδραση με ερευνήτρια 197
6.3.2.2. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν 202
6.3.2.3. Ο ρόλος του αρχηγού της ομάδας 207
6.3.2.4. Απόλαυση μουσικής εμπειρίας 208

6.3.2.5. Τελική παρουσίαση του τραγουδιού 209
6.4. Επέκταση μοντέλου 215
6.4.1. Περιγραφή δράσης επέκτασης μοντέλου 215
6.4.2. Τελική παρουσίαση συλλογικής διαδικασίας 218
7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ 220
7.1. Νέο μαθησιακό Προφίλ συμμετεχόντων μαθητών: 220
7.1.1. Α΄ ομάδα: 220
7.1.2. Β΄ ομάδα: 224
7.1.3 Γ΄ ομάδα: 229
7.2. Μαθησιακά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου μοντέλου 232
7.2.1. Οι μαθητές αυτενεργούν για να ανακαλύψουν τη γνώση 232
7.2.2. Οικοδομώντας τη νέα γνώση 233
7.2.3. Στρατηγικές μουσικής μάθησης και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν 235
7.2.3.1. Αλληλοδιδασκαλία (peer-directed learning) 235
7.2.3.2. Ο ρόλος του αρχηγού 236
7.2.3.3. Εμπειρική αυτό-διδασκαλία (self- education skills) 237
7.3 Μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής 240
7.3.1. *Ολιστικός* τρόπος μάθησης και ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων 240
7.3.2. Βιωματικός τρόπος προσέγγισης ΤΩΝ κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών 241
7.3.3. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα σύμφωνα με το μοντέλο των «δύο όψεων» του Stake 242
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 253
Μία εκ νέου ματιά 253
Ανασκόπηση μεθοδολογίας 255
Συμπεράσματα 256
Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας 261
Συμβολή έρευνας στην εκπαίδευση 263
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 264
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 267
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 268
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 273
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 283
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 284
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 285
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ 286

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ 287
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ 288
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΑΝ Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ 289
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ 290
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΎ ΛΥΚΕΙΟΥ 291
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ. ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΟΡΧΗΣΤΡΩΣΗ 292

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: *Διαφορές της εμπειρικής και της συμβατικής μάθησης, Rogers, 2004, σελ. 55* 19
Πίνακας 2: *Διαφορές παραδοσιακής και εναλλακτικής διδασκαλίας, Rogers, 2004, σελ. 57.* 20
Πίνακας 3*: Η συνέχεια της μάθησης, από την τυπική στην άτυπη, Werquin, 2010* 45
Πίνακας 4: *Η διάταξη του Stake για τις αναφορές και τη συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Stake, 1967· Worthen & Sanderns, 1987)* 104
Πίνακας 5: *Περιγραφή 'υπάρχουσας' κατάστασης* 245
Πίνακας 6: *Περιγραφή 'υλοποίησης και εφαρμογής'* 248
Πίνακας 7: *Περιγραφή 'αποτελεσμάτων'* 251

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1*: Η ερευνήτρια δίνει οδηγίες στους μαθητές της* 145
Εικόνα 2: *Χαιρετισμός από τη διευθυντική ομάδα του σχολείου* 145
Εικόνα 3: *Η ερευνήτρια δίνει το πρώτο ψηφιακό cd στις ομάδες και οι μαθητές κατευθύνονται στους χώρους εργασίας τους για να επιλέξουν τραγούδι.* 146
Εικόνα 4: *Πειραματισμός με τον ήχο της ταμπουτσιάς* 152
Εικόνα 5: *Η Πανδώρα απολαμβάνει τα δικά της μελωδικά σχήματα στο ξυλόφωνο καθώς τα άλλα μέλη της ομάδας συζητούν για θέματα που τους απασχολούν* 158
Εικόνα 6: *Η Μύρια σκύβει για να ακούσει καλύτερα και ο Ντίνος δείχνει με την κουτάλα της ταμπουτσιάς την ψηλή περιοχή που βρίσκεται η πρώτη νότα του ξυλόφωνου* 160
Εικόνα 7: Ακούν και δοκιμάζουν τα μουσικά όργανα 161
Εικόνα 8: *Η Μάρθα μαθαίνει τις νότες που ανακάλυψε με το αυτί στον αυλό της* 164
Εικόνα 9: *Πρώτη ομαδική εκτέλεση του τραγουδιού* 166

Εικόνα 10: *Ομαδική εκτέλεση τραγουδιού* 168
Εικόνα 11: *Ενασχόληση με το 'χτίσιμο' του τραγουδιού* 175
Εικόνα 12: *Καθοδήγηση μελών σε δυαδικό επίπεδο* 177
Εικόνα 13: «*Προσπαθούσαμε σε ένα εύκολο όργανο...*» 178
Εικόνα 14: *Καταγραφή φθογγόσημων* 180
Εικόνα 15: *Προσπάθεια βελτίωσης μουσικού ρόλου μέσα από εμπειρική αυτο-διδασκαλία* 181
Εικόνα 16: *Προσπάθεια μελών να διδάξουν άλλα μέλη* 183
Εικόνα 17: *Μαθαίνοντας τα 7/8 στην ταμπουτσιά* 184
Εικόνα 18: *Αλληλοδιδασκαλία* 186
Εικόνα 19: *Συζητώντας στην ομάδα* 191
Εικόνα 20: *Πρόβες στην αίθουσα μουσικής* 196
Εικόνα 21: *Μία μαθήτρια διευθύνει* 207
Εικόνα 22: *Παρακολουθώντας στιγμιότυπα βιντεοσκοπημένα από τις συναντήσεις τους* 209
Εικόνα 23: *Στιγμιότυπα από τις ομαδικές εκτελέσεις των ομάδων* 210
Εικόνα 24: *Από την τελική συναυλία* 219

ΕΝΑ ΣΥΝΤΟΜΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Μεγάλωσα με ακούσματα βυζαντινής και παραδοσιακής μουσικής, καθώς ο πατέρας μου συνήθιζε να ψάλλει και να τραγουδά κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια στο σπίτι στα γιορτινά τραπέζια της οικογένειας και σε διάφορες εκδηλώσεις.

Όταν ανακάλυψα στην ηλικία των εννέα χρόνων ότι μπορούσα και εγώ να τραγουδώ, συνήθιζα να κρατώ το βιβλίο *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα* (1951), του Κύπριου μελετητή της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής Θεόδουλου Καλλίνικου και να τραγουδώ ατέλειωτες ώρες. Σίγουρα λόγω της μικρής μου ηλικίας δεν μπορούσα να καταλάβω τα μουσικά νοήματα αυτών των τραγουδιών. Όταν όμως μεγάλωσα κατάλαβα τόσο τα *εγγενή* (inherent) όσο και τα *περιγραφικά* (delineated) τους μουσικά νοήματα τα οποία είναι ένα κομμάτι της παράδοσής μας, είναι κληρονομιά από τις προηγούμενες γενεές και ως εκπαιδευτικός τα αξιοποιούσα στις διδασκαλίες μου.

Αυτό όμως που με προβλημάτιζε κάθε φορά που προσπαθούσα να τα διδάξω ήταν η συνηθισμένη φράση των μαθητών μου που μου έλεγαν: «μα κυρία ε χωρκάτικα τούτα τα τραούθκια… δεν καταλαβαίνουμε τα λόγια …τις νότες». Διαπίστωσα ότι αυτό που έκανε τους μαθητές να δυσανασχετούν αφορούσε τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούσα, κάτι που επιβεβαιώθηκε όταν τη σχολική χρονιά 2011- 2012, εφάρμοσα ως σύμβουλος μουσικής κάποιες δράσεις για τη θεματική ενότητα «κυπριακή παραδοσιακή μουσική» με ένα διαφορετικό τρόπο στο πλαίσιο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της μουσικής. Συγκεκριμένα σε μία από αυτές προσκαλέσαμε ένα παραδοσιακό εκτελεστή των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών μαθητή του Θεόδουλου Καλλίνικου[1] με σκοπό να τραγουδήσει στους μαθητές κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια και να μοιραστεί μαζί τους κάποιες από τις εμπειρίες που είχε όταν ήταν μαθητής του Θεόδουλου Καλλίνικου. Στη δράση αυτή δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να τραγουδήσουν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, να συνομιλήσουν μαζί με τον παραδοσιακό εκτελεστή[2], και να ενημερωθούν για τις εμπειρίες που είχε όταν ο δάσκαλός του τα κατέγραψε γυρίζοντας όλα τα χωριά της Κύπρου με τη μοτοσυκλέτα του.

Μελετώντας έρευνες που εστίαζαν στην ακουστική μάθηση και προφορική μετάδοση της μουσικής εφαρμόζοντας κάποιες άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως εκμάθηση *με το αυτί* (Green, 2008) καθώς επίσης και έρευνες που διεξήχθηκαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας

[1] Μελετητής και συλλέκτης των παραδοσιακών τραγουδιών της Κύπρου
[2] Όλη η συνομιλία υπάρχει εδώ: http://www.youtube.com/watch?v=IRI2w0A86Gs

εκπαίδευσης (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012), κατέληξα να εφαρμόσω ένα υπάρχον μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης.

Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ανδρούτσος (2002: 92) ότι:

> η εφαρμογή προτεινόμενων μοντέλων και στρατηγικών διδασκαλίας, όχι μόνο προάγουν γενικά την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά αποτελούν βοηθητικά εργαλεία - τόσο για τον παιδαγωγό όσο και για τον μαθητή - που προσφέρουν άμεσες λύσεις στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες που παρουσιάζει κάθε σχολικό μάθημα.

Το μοντέλο που χρησιμοποίησα βασίστηκε στην παιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green (2008). Για την εφαρμογή του στην κυπριακή παραδοσιακή μουσική έλαβα υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους μουσικής και δημιούργησα ακουστικό υλικό μετά την επιλογή τραγουδιών από τον πλούτο της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής. Ως εκπαιδευτικός έγινα και ερευνήτρια και αξιολογήτρια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και επιχείρησα να κατανοήσω τις πρακτικές και στρατηγικές που εφάρμοζαν οι μαθητές μου. Επιδίωξη μου ήταν να περιγράψω με κάθε λεπτομέρεια *τι συνέβαινε, τι πράγματι συνέβαινε* στους χώρους εργασίας των μαθητών όταν τους έδωσα την ευκαιρία να εργαστούν συλλογικά στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση που είχαν από εμένα. Σκοπός ήταν η αξιολόγηση της αποδοτικότητας του υφιστάμενου μοντέλου όπως είχε προταθεί από την ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγό Lucy Green (2002, 2008) και η επέκταση του σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, φέρνοντας έτσι κοντά μαθητές Προδημοτικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους.

Η γνωριμία μου με την ερευνήτρια μουσικοπαιδαγωγό Lucy Green στο μουσικοπαιδαγωγικό σεμινάριο με θέμα «Άκου, Αφουγκράσου, Παίξε! η άτυπη μάθηση και η συμβολή της στην ομαδική και ατομική διδασκαλία μουσικής» που πραγματοποιήθηκε στην Κέρκυρα στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Θερινής Ακαδημίας Μουσικής Παιδαγωγικής (Ιούλιος, 2014), έπαιξε σημαντικό ρόλο. Είχα την ευκαιρία να συνομιλήσω μαζί της για τον τρόπο δημιουργίας του ακουστικού υλικού και να μου δοθούν απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που με απασχολούσαν σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του μοντέλου καθώς αυτό θα απευθυνόταν σε μαθητές Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης και όχι σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως η ίδια το είχε εφαρμόσει στα ερευνητικά της προγράμματα.

Η υποστήριξη, οι πολύτιμες συμβουλές καθώς και η στενή διαδικτυακή επικοινωνία που είχα μαζί της υπήρξαν καθοριστικής σημασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το ενδιαφέρον και η επιθυμία της Lucy Green να δημοσιεύσει το ακουστικό υλικό που δημιούργησα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο «Help website» του Institute of Education του Λονδίνου στην ιστοσελίδα που αφορά την άτυπη μάθηση ήταν μία δυνατή ώθηση η οποία ενισχύθηκε από την επιβλέπουσα επίκουρη καθηγήτριά μου Δρ Ζωή Διονυσίου η οποία με ενθάρρυνε να προσαρμόσω αυτό το μοντέλο άτυπης μάθησης που προτείνει η Lucy Green (2008) στο πλαίσιο σχολικής μονάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Μουσική είναι μία συμμετοχική δραστηριότητα και στα σχολεία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους, στην ικανότητα τους για αυτο-έκφραση και μουσική δημιουργία. Έχει αποδειχθεί ότι παρέχει ευκαιρίες και για την ανάπτυξη των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Ellison & Creech, 2010).

Η αξία της μουσικής, η δύναμή της και η επίδρασή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ψυχοσύνθεση των ατόμων έχει αποτιμηθεί θετικά σε όλους σχεδόν τους πολιτισμούς και έχει διαδραματίσει βασικό ρόλο στην εκπαίδευση του ανθρώπου εδώ και πάρα πολλούς αιώνες. Από τους αρχαίους πολιτισμούς η μουσική, είχε πάντα κάποιο ρόλο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, ανάλογα με τη σημασία που έδινε ο κάθε πολιτισμός στις τέχνες. «Οι Αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν τη μουσική ως κατεξοχήν μέσο παιδείας, ικανό να πλάθει τη ψυχή και το ήθος» (Κοκκίδου, 2006: 5). Είχε και συνεχίζει να έχει ποικίλες λειτουργίες στη ζωή του κάθε ανθρώπου, χρηστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές, αισθητικές και άλλες (Διονυσίου, 2004). Γενικά, οι περισσότεροι άνθρωποι, αν όχι όλοι απολαμβάνουν τη μουσική, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, γιατί αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης τους ύπαρξης, της ιστορίας της ανθρωπότητας, του πολιτισμού τους και ξεχωριστό και μοναδικό τρόπο γνώσης. «Ως μια μοναδική μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, έχει τη δύναμη να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν και μπορεί να μεταδώσει ιδέες και συναισθήματα μέσα από επιλεγμένους ήχους και σύμβολα» (Υ.Π.Π, 2010: 2).

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Διδάσκοντας η γράφουσα για είκοσι πέντε χρόνια το μάθημα της μουσικής σε τάξεις του δημοτικού σχολείου της Κύπρου, διαπίστωνε ότι η πλειοψηφία των μαθητών, κυρίως των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε΄ και Στ΄ τάξη), δεν συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα, ειδικά όταν δίδασκε κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Ήταν παθητικοί δέκτες του

μαθήματος και σε αρκετές περιπτώσεις δυσανασχετούσαν λέγοντας ότι αυτά τα τραγούδια είναι «χωριάτικα», δεν είναι για αυτούς αλλά «για τους μεγάλους». Αυτή η αρνητική στάση και αδιαφορία των μαθητών οδήγησε την εκπαιδευτικό να μελετήσει καινούργιες προσεγγίσεις στη διδασκαλία - μάθηση έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν όλοι στη μαθησιακή διαδικασία. Η Green (2008) υποστήριξε ότι ο παραδοσιακός τρόπος μουσικής μάθησης, ο οποίος συνήθως εφαρμόζεται στην τυπική μουσική εκπαίδευση, αποτυγχάνει να προσεγγίσει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία γιατί οι περισσότεροι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν το μουσικό νόημα από το ρεπερτόριο και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Μελέτες της Lucy Green, (2002· 2008), όπως και άλλων ερευνητών (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012) έδειξαν ότι οι μαθητές μπορούν να ενεργοποιηθούν και να συμμετέχουν όλοι στη μαθησιακή διαδικασία την ώρα του μαθήματος της μουσικής όταν οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν ευκαιρίες να ξεφύγουν από τα συμβατικά όρια της αίθουσας διδασκαλίας με το συνεχή έλεγχο από το δάσκαλο εφαρμόζοντας μη συμβατικές προσεγγίσεις. Αυτό επιβεβαιώθηκε και σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου (Παπαζαχαρίου, 2016), όταν η ερευνήτρια εφάρμοσε μη συμβατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της αλλάζοντας τη στάση της απέναντι στους μαθητές της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. ΚΕΦ. 3) αυτό που απαιτείται σε αυτές τις προσεγγίσεις είναι η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Δηλαδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού και γενικά η στάση του απαιτεί κάποια τροποποίηση ώστε από πρωταγωνιστή στη μαθησιακή διαδικασία να μετατρέπεται σε σύμβουλο, υποστηρικτή και συνεργάτη (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2008· Kastner, 2012).

Αυτές οι αρχικές διαπιστώσεις καθώς και η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας οδήγησαν την ερευνήτρια να επιλέξει ένα παιδαγωγικό μοντέλο το οποίο έδινε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο, βασίστηκε στην παιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green (2008) και στη στρατηγική διδασκαλίας που είχε ακολουθήσει στις έρευνές της εφαρμόζοντας άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής σε σχολικές τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΣΕ ΤΙ ΑΦΟΡΑ Η ΜΕΛΕΤΗ

Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί αυξημένο ενδιαφέρον για τις άτυπες διαδικασίες και πρακτικές μουσικής μάθησης από αρκετούς ερευνητές οι οποίοι διερευνούν τη δυνατότητα εφαρμογής τους μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, έρευνες εστιάζουν στις διαδικασίες μάθησης της μουσικής, τη συμμετοχή στη μουσική πράξη, στις αρχές της άτυπης μάθησης της μουσικής, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι αρχές αυτές θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε τυπικά μαθησιακά πλαίσια εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2002· 2008· Jaffurs, 2004· Kastner, 2012).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εφαρμόσει ένα μοντέλο άτυπης μάθησης που προτείνει η Green (2008) εξετάζοντας το πώς μπορεί να υλοποιηθεί όπως έχει διαμορφωθεί από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της εφαρμογής του στο πλαίσιο σχολικής μονάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η ερευνήτρια υιοθετεί τις αρχές που προτείνει η Green (2008) και εισηγείται τις αντίστοιχες πρακτικές κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου, αξιοποιώντας επιλεγμένα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια.

Επελέγη η μουσική της Κυπριακής παράδοσης καθώς η παραδοσιακή μουσική (βλ. ΚΕΦ 4), αφορά ένα πολυσύνθετο είδος φωνητικής και οργανικής μουσικής το οποίο επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις καθώς αντιπροσωπεύει έναν ολόκληρο κόσμο και πολιτισμό με ιδιαίτερες δομές, αξίες, συνθήκες και έθιμα (Βαρβούνη, 1998).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει στην αξιολόγηση ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στο πλαίσιο σχολικής μονάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου καθώς και στην επέκτασή του σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου. Το πεδίο έρευνας που εφαρμόστηκε ήταν μία τάξη Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κατά την υλοποίηση της εφαρμογής, οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν την ευκαιρία στην ώρα του μαθήματος της μουσικής να μάθουν στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια *με το αυτί* χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγησή τους από την εκπαιδευτικό αλλά μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Η εφαρμογή του μοντέλου έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθησης της θεματικής ενότητας «κυπριακή παραδοσιακή μουσική» και στόχο είχε την κατανόηση της

μουσικής μαθησιακής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, τον εντοπισμό της παιδαγωγικής αξίας του μοντέλου και την διεύρυνσή του σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Ο μαθησιακός στόχος ήταν να δοθεί ευκαιρία σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εκτελέσουν *με το αυτί* κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια σε συναυλία παραδοσιακής μουσικής.

Το μοντέλο έχει βασιστεί σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (informal learning) και το περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου εφαρμόστηκε η έρευνα είναι η Κυπριακή Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε αυτό το μοντέλο γιατί παρέχει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αυτονομία του μαθητή, τη δυνατότητα για επιλογή της μουσικής και την ευχαρίστησή του παίζοντας *με το αυτί*. Η μάθηση επιτυγχάνεται με σημείο αναφοράς το μουσικό ήχο αυτόν καθ' αυτόν και όχι το μουσικό κείμενο (παρτιτούρα) και οι προτεινόμενες στρατηγικές εφαρμόζονται σε ομάδες μαθητών που δημιουργούνται σύμφωνα με τις φιλικές τους σχέσεις και στις οποίες παίζουν όλοι διαφορετικά όργανα. Η μάθηση μέσω της ακρόασης και της παρατήρησης των συνομηλίκων είναι μια βασική πρακτική της άτυπης μάθησης και μπορεί για κάποιους μαθητές να είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν (Green, 2008).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις, τις διαδικασίες που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές για να πετύχουν το στόχο τους καθώς και τις απόψεις τους πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου μέσα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο το οποίο η ερευνήτρια διαμόρφωσε με βάση τις αρχές της άτυπης μάθησης. Αυτό το μαθησιακό πλαίσιο έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν σε μουσικές ομάδες αναπαράγοντας και εκτελώντας τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού που επέλεξαν μέσω της ακουστικής προσέγγισης.

Ειδικότερα, η μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει ποιες διαδικασίες μουσικής μάθησης θα ακολουθήσουν μαθητές Στ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου όταν την ώρα του μαθήματος μουσικής τους δοθεί η ευκαιρία να εφαρμόσουν ένα μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης, εκτελώντας στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια *με το αυτί*, μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Παράλληλα με την μελέτη αξιολόγησης, επιχειρείται η προσέγγιση και απάντηση κάποιων επιμέρους ερωτημάτων, όπως:

- Ποιες είναι οι μουσικές προτιμήσεις, απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των μαθητών για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και πώς και γιατί αυτή η μουσική εμπειρία που βίωσαν στις ομάδες τους άλλαξε ή όχι τη σχέση τους με αυτήν;
- Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στην αυξημένη αυτονομία όταν αυτή τους δοθεί; Ποιες οι απόψεις τους για αυτό τον τρόπο μάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τους τραγουδιών; Με ποιους τρόπους συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης στη σχολική τάξη;
- Ποια η διαδικασία μάθησης μέσα στις ομάδες και ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο;

Καθοριστικό ρόλο για τη σύλληψη και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και στη συγκεκριμενοποίηση του σκοπού της παρούσας έρευνας ήταν η εμπλοκή της ερευνήτριας στην ομάδα διαμόρφωσης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της μουσικής και συγκεκριμένα στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τη θεματική ενότητα «κυπριακή παραδοσιακή μουσική».

ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Βασική πρακτική μουσικής μάθησης που εφάρμοσαν οι συμμετέχοντες στις ομάδες φίλων που σχημάτισαν ήταν η ακουστική προσέγγιση. Η έννοια της ακουστικής προσέγγισης περιλαμβάνει τη μάθηση που γίνεται με την επανειλημμένη και «στοχευμένη» ακρόαση (purposive listening) τραγουδιών ή μουσικών κομματιών, και την επανεκτέλεσή τους με τη στρατηγική της αναπαραγωγής τους *με το αυτί*, χωρίς τη χρήση σημειογραφίας ή μουσικής παρτιτούρας (Green, 2008). Ο εμπειρικός αυτός τρόπος μουσικής μάθησης έχει άμεση σχέση με τους άτυπους τρόπους μάθησης που εμπλέκονται τα παιδιά αποκτώντας μουσικές εμπειρίες από τη γέννησή τους μέσα από το οικογενειακό, και στη συνέχεια μέσα από το κοινωνικό και φιλικό τους περιβάλλον (Blacking, 1973· Campbell, 1998· Dzansi, 2004· Harwood, 1987· Riddell, 1990). Σύμφωνα με τον Σταύρου (2009:161), στα παιδιά «…στην ηλικία των τριών-τεσσάρων χρονών αναπτύσσεται η επιθυμία αναπαραγωγής τραγουδιών από το περιβάλλον τους». Έτσι πηγαίνοντας στο σχολείο έχουν έρθει σε επαφή με τα πολιτισμικά ακούσματα του περιβάλλοντός τους (Robinson, 1999), δηλαδή

έχουν εκτεθεί στη μουσική τους κουλτούρα (enculturation) μαθαίνοντας για τις μουσικές τους παραδόσεις και τους κανόνες της κοινωνίας τους (Nettl, 2005). Αυτές οι παραδόσεις μαθαίνονται σε μεγάλο βαθμό εμπειρικά, *με το αυτί* και παρέχουν τη βάση για εκείνους που μελετούν επίσημα τη μουσική (ό.π., 2005). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα άτομα αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες και γνώσεις με την έκθεσή τους στην καθημερινή μουσική του περιβάλλοντός τους και στις μουσικές πρακτικές του κοινωνικού πλαισίου που ανήκουν (Green, 2005), αποκτώντας τις ανάλογες αρχές και συμπεριφορές.

Η ερευνήτρια, εστιάζοντας στις αρχές και στρατηγικές που καταγράφει η Green (2008), έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να καθοδηγήσουν τη δική τους μάθηση μέσα από στρατηγικές μουσικής μάθησης που ακολουθούνται σε άτυπα πλαίσια. Με αυτό τον τρόπο, τους δόθηκε η δυνατότητα να αναλάβουν την ευθύνη να οργανώσουν οι ίδιοι τη μάθησή τους, στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν, κάτι που ισχυροποίησε τα κίνητρά τους για μουσική εμπλοκή μέσα από παιδοκεντρικές και συνεργατικές διαδικασίες.

Για την εξέταση της αποδοτικότητας του μοντέλου άτυπης μάθησης όπως εφαρμόστηκε, επιλέχθηκε το μοντέλο αξιολόγησης των «δύο όψεων» του Stake (1967). Σε αυτό το μοντέλο κυριαρχούν δύο όψεις: η περιγραφή και η κρίση, οι οποίες αποτελούν δύο σημαντικές ενέργειες της αξιολόγησης καθώς δίνονται πληροφορίες όσον αφορά τι παρατηρήθηκε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία (Wood, 2001). Η αξιολόγηση, σύμφωνα με το Stake (1967), γίνεται αξιοποιώντας τρία στοιχεία πληροφοριών. Στη συγκεκριμένη μελέτη, τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στην προϋπάρχουσα κατάσταση, στην υλοποίηση και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τις τρέχουσες τάσεις της σχετικής βιβλιογραφίας η παρούσα μελέτη επιχειρεί να φέρει σε επαφή τους νέους μαθητές με την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους εστιάζοντας σε παιδαγωγικές μεθόδους εμπειρικής εκμάθησης *με το αυτί*. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Andrews, 2013· Benson, 2012· Kastner, 2012· Davis, 2008· Παπαζαχαρίου, 2016), παρόμοιες μέθοδοι έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών αυτής της ηλικίας.

Τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον της παγκόσμιας μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας στην άτυπη μάθηση και δίνεται έμφαση

σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργή μουσική συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές τάξεις όχι μόνο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στη Πρωτοβάθμια. Η αντικατάσταση των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων με πιο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τη μουσική συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές τάξεις που σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη (Kastner, 2012). Η Benson (2012) και η Παπαζαχαρίου (2016) εφάρμοσαν με επιτυχία την παιδαγωγική προσέγγιση της Lucy Green (2008) σε τάξεις με μαθητές Δημοτικής εκπαίδευσης, και προτείνουν την επανεξέταση της παραδοσιακής διδασκαλίας και των πρακτικών μάθησης στο δημοτικό σχολείο, καθώς αυτές οι διαδικασίες μάθησης δεν καταφέρνουν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μουσική. Ένας μικρός αριθμός ερευνητικών δημοσιεύσεων (Davis, 2012· Harwood & Marsh, 2012) τονίζουν τα οφέλη αυτού του είδους της προσέγγισης στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η μουσική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη μουσική ανάπτυξη κάθε παιδιού (Benson, 2012). Ερευνητές (Andrews, 2013· Benson, 2012· Kastner, 2012· Davis, 2008· Παπαζαχαρίου, 2016) που έχουν χρησιμοποιήσει στις τάξεις τους άτυπες μαθησιακές πρακτικές έχουν υποστηρίξει ότι είναι εφικτό να εφαρμοστούν με επιτυχία αυτές οι στρατηγικές και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καθώς μεταβαίνουν από την παιδική ηλικία στην πρώιμη εφηβεία, χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και περιέργεια (Glover & Young, 1999). Επίσης, η μουσική που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους, αποκτά μια κοινωνική και συναισθηματική δύναμη την οποία συσχετίζουν με την ταυτότητα τους (Lamont, 2002).

Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται ότι:

> είναι πολύ σημαντικό για τη μουσική ανάπτυξη των μαθητών να μαθαίνουν μουσική μέσα από άτυπες μαθησιακές μεθόδους (informal music practices). Τέτοιες άτυπες μέθοδοι εστιάζουν στην κατανόηση της μουσικής μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε μουσικές εμπειρίες έχοντας ως αφετηρία τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών και δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών διαδικασιών, όπου οι μαθητές κατευθύνουν μόνοι τους ή σε συνεργασία μεταξύ τους τη μάθηση, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες (ΥΠΠ, 2010: 29).

Παρόλο που το νέο πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει την ένταξη άτυπων μαθησιακών μεθόδων και πρακτικών στη σχολική τάξη, η εφαρμογή τους στα σχολεία της Κύπρου, σύμφωνα με την Παπαζαχαρίου (2016: 157), «είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο, ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πιστέψει στην αξία τους ή αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες (μέσα και υλικά) για την υιοθέτησή τους».

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το υπάρχον κενό και να προτείνει ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τη διδασκαλία των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών και να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα μεταβούν από την παθητική συμμετοχή στην ενεργητική μουσική δημιουργία. Επίσης, επιχειρεί να προσφέρει σε εκπαιδευτικούς μουσικής και σε όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πρακτικές της άτυπης μάθησης, κάποια βασικά βήματα για να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν άτυπες μαθησιακές πρακτικές στη διδασκαλία τους.

Στόχος της έρευνας είναι να παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης του μοντέλου διδασκαλίας (στρατηγική, μέθοδοι, εργαλεία και ακουστικό υλικό, υλικό διδασκαλίας), από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επιδίωξη της ερευνήτριας είναι να προσθέσει στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές της Κύπρου ένα εφαρμόσιμο και λειτουργικό μοντέλο διδασκαλίας των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών που μπορεί ενδεχομένως να αποτελέσει κίνητρο και για περαιτέρω έρευνες και σε άλλα περιβάλλοντα μάθησης.

Είναι σημαντικό η μουσική εκπαίδευση να συμπεριλάβει πρακτικές και δράσεις μάθησης, οι οποίες θα επιτύχουν να προσεγγίσουν και να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μουσική διαδικασία. Είναι σημαντική η επαναφορά του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησης της δημοτικής μουσικής μέσα στο σχολικό πλαίσιο σε μία εποχή που η τεχνολογία και οι δραστηριότητες οθόνης αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν με την Lucy Green έδειξαν ότι η παρούσα έρευνα είναι μέχρι στιγμής η μόνη η οποία χρησιμοποιεί παραδοσιακή μουσική και όχι ποπ μουσική για την εφαρμογή του μοντέλου που προτείνει σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης είναι η πρώτη έρευνα που διεύρυνε το μοντέλο αυτό δίνοντας στους μαθητές σημαντικούς ρόλους καθώς υιοθέτησαν όλοι το ρόλο του διδάσκοντα, φροντίζοντας οι ίδιοι για τη μεταβίβαση της γνώσης των τραγουδιών τους σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο.

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σύμφωνα με τον ορισμό του Αμαργιανάκη (1999) ως παραδοσιακή μουσική νοείται κάθε είδος που συντηρείται και μεταδίδεται προφορικά. Οπότε, εξ ορισμού, εντάσσεται σε αυτήν και η βυζαντινή μουσική. Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην δημοτική κυπριακή μουσική και την εκμάθηση αυτής εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς αποτελεί το σημείο που συγκλίνουν η παράδοση και η μουσική, δύο σημαντικά μαθησιακά πεδία για τους μαθητές της Δημοτικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στο πλαίσιο της δημόσιας Πρωτοβάθμιας βαθμίδας για την εφαρμογή του μοντέλου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επέκτασή του με σεβασμό στους κανονισμούς, τις συνήθειες, και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ενός σχολείου για την εφαρμογή του μοντέλου και δεν ασχολήθηκε με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε αναζήτησε «κανονικότητες, δηλαδή γενικευμένα συμπεράσματα που μπορούν να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 128).

Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Συγκεκριμένα δύο κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια που συνέλεξε και κατέγραψε ο Θεόδουλος Καλλίνικος (1951) και ένα τραγούδι από τη συλλογή του Γεωργίου Αβέρωφ (1989). Κατά την διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου η ερευνήτρια εστίασε στην εξελικτική πορεία της μάθησης και στις πρακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφάρμοσαν οι μαθητές για να βελτιώσουν το μουσικό τους αποτέλεσμα, παρατηρώντας και καταγράφοντας με λεπτομέρεια την πορεία, τις διαδικασίες, τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Εξετάζεται η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν γίνονται αναφορές στην ιδιωτική.

ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο όρος χρησιμοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και αναφέρεται στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου χρησιμοποιεί τον όρο Δημοτική Εκπαίδευση ο οποίος συμπεριλαμβάνει την Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη, η εφαρμογή του μοντέλου άτυπης μάθησης έγινε σε τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Πρωτοβάθμια ή Δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου: περιλαμβάνει παιδιά από 4,8 έως 12 ετών.

Προδημοτική εκπαίδευση ή Νηπιαγωγείο: περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 4,8 - 5,8 ετών

Δημοτική εκπαίδευση ή Δημοτικό Σχολείο: περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 5,8 έως 12 ετών.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 12 – 18 χρονών.

Παραδοσιακή μουσική: εννοούμε όλα τα είδη που συντηρούνται και μεταδίδονται προφορικά (Αμαργιανάκης, 1999).

Κυπριακή παραδοσιακή μουσική ή Δημοτική μουσική της Κύπρου: εννοούμε την κυπριακή παραδοσιακή δημοτική μουσική (folk music). Είναι η παραδοσιακή μουσική της Κύπρου και περιέχει όλα τα τραγούδια, τους σκοπούς και ρυθμούς των κυπριακών περιοχών. Ταξινομούνται με βάση το περιεχόμενό τους, την περίσταση στην οποία παίζονται και το μέτρο τους (Ζαρμάς, 1993).

Δημοτικό τραγούδι ή παραδοσιακό τραγούδι της Κύπρου: εννοούμε το λαϊκό ποιητικό λόγο, συνδυασμένο με τη μουσική που χρησιμοποιείται ως μέσο εξωτερίκευσης των εσωτερικών αισθημάτων του ανθρώπου (Ζαρμάς, 1993).

Πιδκιάβλι (πιθκιάβλι): πνευστό ποιμενικό παραδοσιακό μουσικό όργανο της Κύπρου.

Ταμπουτσιά: κρουστό παραδοσιακό μουσικό όργανο της Κύπρου.

Λαούτο: έγχορδο παραδοσιακό μουσικό όργανο της Κύπρου.

Άτυπη μάθηση: (informal learning) «είναι η μάθηση που προκύπτει από τις καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη όσον αφορά τους στόχους, το χρόνο ή την υποστήριξη της μάθησης» (Werquin, 2010: 21).

Τυπική μάθηση: «είναι η μάθηση που παρουσιάζεται σε ένα οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον και ορίζεται ρητά ως μάθηση (από άποψη στόχων, χρόνου ή πόρων). Αφορά έναν σαφή σκοπό: δηλαδή την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (Werquin, 2010: 21).

Άτυπη μουσική μάθηση: επιτυγχάνεται περισσότερο μεταξύ φίλων - μέσα στην παρέα, όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί με την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση

μεταξύ των φίλων και την εξάσκηση *με το αυτί* αποκτούν προβάδισμα έναντι ενός εγκεκριμένου εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος. Εδώ, οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση, αλλά μπορεί να έχουν κάποια βοήθεια από τους συνομηλίκους τους και την οικογένεια (Green 2002: 5).

Προσέγγιση άτυπης μάθησης (Informal Learning approach): Ο όρος αυτός περιγράφει την παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής στην τάξη, όπως σχεδιάστηκε από την Lucy Green (2008) με βάση τις μαθησιακές πρακτικές των ποπ μουσικών.

Άτυπες μαθησιακές πρακτικές: είναι κατά βάση προφορικές, είναι οι πρακτικές με τις οποίες αποκτάς μουσικές δεξιότητες και γνώσεις μέσα από άλλους τρόπους μετάδοσης, όπως αντί οι μαθητές να διδάσκονται από κάποιο ειδικό ή κάποιο δάσκαλο με ιδιαίτερες δεξιότητες, βοηθούν ο ένας τον άλλο και μαθαίνουν χωρίς να το συνειδητοποιήσουν ακούγοντας, παρακολουθώντας ο ένας τον άλλο και συζητώντας (Green, 2008, 2014).

Εκμάθηση με το αυτί: είναι η μάθηση που επιτυγχάνεται με σημείο αναφοράς τον μουσικό ήχο αυτόν καθ' αυτόν και όχι το μουσικό κείμενο (χωρίς τη χρήση παρτιτούρας) (Green, 2014).

Τυπική μουσική εκπαίδευση: είναι ένα σύστημα που αποτελείται από εκπαιδευτικά ιδρύματα από το δημοτικό σχολείο έως μουσικές ακαδημίες ή μουσικά πανεπιστημιακά τμήματα που ειδικεύονται μερικώς ή πλήρως στη διδασκαλία και μάθηση της μουσικής. Αυτό το σύστημα χρησιμοποιεί γραπτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διδακτέα ύλη χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας (Green 2002: 4).

Μη τυπική εκπαίδευση: ορίζεται η μάθηση που ενσωματώνεται σε προγραμματισμένες δραστηριότητες που δεν έχουν ρητώς οριστεί ως μάθηση (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή την υποστήριξη της μάθησης) (Werquin, 2010:25).

Προτεινόμενο μοντέλο Άτυπης μάθησης: είναι το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνεται στην παρούσα μελέτη και αποτελείται από δύο στάδια.

Δάσκαλος / Εκπαιδευτικός: με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό που διδάσκει στο δημοτικό σχολείο το σύνολο των μαθημάτων ή τα μαθήματα για τα οποία δεν υπάρχουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί καθώς και στο δάσκαλο μουσικής με ωδειακές σπουδές ο οποίος διδάσκει μόνο το μάθημα της μουσικής στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Με τον όρο δάσκαλος αναφερόμαστε και στα δύο φύλα.

Μ**αθητής:** θα αναφερόμαστε και στα δύο φύλα δηλαδή όχι ο/η μαθητής/τρια.

Ποπ μουσική ή δημοφιλής μουσική: όλα τα είδη μουσικής που απευθύνονται σε ένα μαζικό κοινό (Green, 2014).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ, Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Ερχόμαστε σε επαφή σχεδόν καθημερινά με τη μουσική, είτε με την ιδιότητα ενός παθητικού δέκτη είτε συμμετέχοντας ενεργά στη μουσική δημιουργία. Στα παιδιά υπάρχει έμφυτη η μουσικότητα (Blacking, 1973) από τη γέννησή τους, και σύμφωνα με τον Σταύρου (2004:40), «προκύπτει με ένα μαγικό τρόπο, διαισθητικά και φυσικά, καθώς ψάχνουν τρόπους να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν είτε με τους άλλους είτε με τον ίδιο τους τον εαυτό». Μεγαλώνοντας, συνεχίζουν να αποκτούν μουσικές γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, και συμπεριφορές μέσα από διάφορες δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους. Οι μουσικές δημιουργίες τους είναι κατά βάση αποτέλεσμα χρήσης άτυπων πρακτικών. Καθώς τα παιδιά μιμούνται μελωδίες από το ραδιόφωνο, παίζουν μουσικά παιχνίδια με τους φίλους τους στην γειτονιά ή στην αυλή του σχολείου τους, ή προσπαθούν να μάθουν τραγούδια αγαπημένων τους καλλιτεχνών, είναι φανερό ότι συμμετέχουν σε μουσικές πρακτικές μάθησης από πολύ νωρίς. Οι χώροι που τα παιδιά οργανώνουν τα μουσικά τους συγκροτήματα, ακόμα και ο χώρος παιχνιδιού τους, η σχολική αυλή και άλλα άτυπα πλαίσια στα οποία εκτελούν και μαθαίνουν μουσική, μπορούν να εμπλουτίσουν τις αντιλήψεις και πρακτικές των μουσικοπαιδαγωγών σχετικά με τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις έτσι ώστε «να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα και παιδαγωγικά μοντέλα πιο συμβατά με τον φυσικό ολιστικό τρόπο μουσικής μάθησης των παιδιών» (Harwood, 1998: 58). Οι αλλαγές που προωθήθηκαν κατά την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου έθεσαν στο επίκεντρο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν στην ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στη μουσική διαδικασία και στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικά διδακτικά μοντέλα. Μία συνοπτική αναφορά στα εκσυγχρονισμένα Αναλυτικά Προγράμματα επιχειρεί να σκιαγραφήσει το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής στα σχολεία της Κύπρου.

1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΕ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο όρος μοντέλο διδασκαλίας αναφέρεται «στη γενικότερη θεώρηση του διδακτικού έργου» και έχει «διδακτική, δεοντολογική και αξιολογική διάσταση» (Ανδρούτσος, 2002: 91). Σχετίζεται με το *πώς* διδάσκει ο εκπαιδευτικός, τη στρατηγική της διδακτικής πράξης, και το πώς θα φέρει σε επαφή το μαθητή με τη διδακτική ύλη (Διονυσίου, 2009β). Τα περισσότερα διδακτικά μοντέλα, άρχισαν να δημιουργούνται στις αρχές τις δεκαετίας του 1960 αλλά έχουν ως υπόβαθρο μια επιστήμη που έχει αρκετά μακρόχρονη ιστορία (Joyce & Weil, 1996). Τα μοντέλα διδασκαλίας της μουσικής παιδαγωγικής άρχισαν να εμφανίζονται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα. Δεν είναι στατικά αλλά δυναμικά, συνεχώς βελτιώνονται και βελτιώνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και συγχρόνως αποτελούν βάση υποθέσεων για περαιτέρω διερευνήσεις. Σύμφωνα με τους Joyce και Weil (1996) οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν μοντέλα διδασκαλίας για να εφοδιάσουν με εργαλεία μάθησης τους μαθητές τους. Ιδιαίτερα στη διδακτική το μοντέλο χρησιμοποιείται ως εργαλείο οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Δηλαδή το μοντέλο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει, καθοδηγεί τη διδακτική πράξη και προσαρμόζει τη θεωρία και την πράξη στις υπάρχουσες ή επιδιωκόμενες κοινωνικές συνθήκες. Έτσι προσφέρει στον εκπαιδευτικό χρήσιμα εργαλεία, τρόπους και τεχνικές για την υλοποίηση της προγραμματισμένης διδασκαλίας (Διονυσίου, 2009β).

Τα διδακτικά μοντέλα κατατάσσονται σε δυο γενικές κατηγορίες: στα συμβατικά, (παραδοσιακά μοντέλα) και στα σύγχρονα (Κασιμάτη, 2001). Στα συμβατικά ή παραδοσιακά μοντέλα ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που οργανώνει τα μαθήματά του «με προσανατολισμό την κάλυψη της ύλης και την επίτευξη κάποιων στόχων» (Κοκκίδου, 2003: 8). Ενώ στα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα ο δάσκαλος αναγνωρίζει, εκμεταλλεύεται και χρησιμοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών του.

1.1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας που εστιάζουν στον μαθητή έχουν προταθεί εδώ και πολλά χρόνια, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές μεθόδους στη διδασκαλία τους. Σε αυτές «ο διδάσκων είναι αυτός που αποφασίζει για τις αρχές, τους όρους, το σχεδιασμό και τις ανάγκες των μαθητών. Θέτει τους στόχους και επιλέγει τις κατάλληλες

δραστηριότητες» (Κοκκίδου, 2003: 8). Η διδασκαλία περιλαμβάνει, συνήθως, την παρουσίαση των γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι στόχοι και η καθορισμένη ύλη. Σε αυτή την κατηγορία των παραδοσιακών διδακτικών μοντέλων οι μαθητές ως επί το πλείστον δέχονται χωρίς αντίρρηση και αμφισβήτηση ό,τι τους προτείνει ο δάσκαλος (Διονυσίου, 2009β) και ο εκπαιδευτικός θεωρείται «αυθεντία, καθοδηγεί και μεταδίδει πλήθος γνώσεων στους μαθητές του» (ό.π., 2009: 282). Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας καθώς είναι αυτή που δίνει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του έργου του. Οι κριτικές που έχουν δεχθεί τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας επικεντρώνονται στο ότι δεν εξετάζουν τη χρησιμότητα των παρεχόμενων γνώσεων και δε λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών (Κοκκίδου, 2003).

1.2. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Οι μαθητές στα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας βρίσκονται στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων και ο «εκπαιδευτικός απομακρύνεται από το μονοπωλιακό του ρόλο» (Διονυσίου, 2009β: 282). Η γνώση *κατασκευάζεται* διαμέσου των ενεργειών του μαθητή. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τον μαθητή να κατακτήσει ή ακόμη και να μετασχηματίσει τη γνώση δείχνοντας σεβασμό στις ιδέες και στους στόχους που θέτει κάθε φορά (Marton, 1992). Μελέτες αναφέρουν ότι τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα με επίκεντρο τον μαθητή βελτιώνουν όχι μόνο τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς η μάθηση είναι αποτέλεσμα συλλογικής και ομαδοσυνεργατικής προσπάθειας (Κασιμάτη, 2001· Ματσαγγούρας, 2000). Μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, εξασφαλίζοντας την ενεργή τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία οπότε και περιορίζονται δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς.

1.3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η διδασκαλία δεν είναι μόνο μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών αλλά ένας τρόπος ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή. Οι νεώτερες αντιλήψεις στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας επισημαίνουν ότι ο μαθητής είναι μία ενεργητική ύπαρξη με μία πληθώρα γνώσεων και εμπειριών. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2003: 11) «οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με μία μεγάλη προίκα ακουστικών και μουσικών εμπειριών από την

οικογένεια τους και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον». Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν αυτές τις εμπειρίες μπορούν να δράσουν παρεμβατικά βοηθώντας τους μαθητές τους να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την εμπειρική συνεργατική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Rogers (2004: 55), υποστηρίζοντας τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, στο πιο κάτω πίνακα παραθέτει τις διαφορές μεταξύ της «βιωματικής εμπειρικής και της παραδοσιακής συμβατικής μάθησης». Στο βιβλίο του *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* υποστηρίζει ότι η βιωματική και εμπειρική μάθηση εστιάζει στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, στο σεβασμό των μαθητών ως ξεχωριστών οντοτήτων, στην μαθησιακή υπευθυνότητα/ευθύνη που μοιράζονται όλα τα μέλη της ομάδας, στην κριτική αντίληψη για τη γνώση, τις αξίες και τις συμπεριφορές της κοινωνίας, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την κυκλική αλληλεπίδραση της μάθησης και της δράσης.

Η βιωματική και εμπειρική μάθηση δίνει έμφαση:	**Παραδοσιακή συμβατική μάθηση δίνει έμφαση:**
• στην προσωπική εμπλοκή • σε ολόκληρο το μαθητή • στην αυτοδιαχείριση • στη διάχυση • στην αυτοαξιολόγηση • στην ουσία των εννοιών και του νοήματος	• στο προβλεπόμενο αναλυτικό πρόγραμμα • ίδιο για όλους τους μαθητές • στην διάλεξη • στα τυποποιημένα διαγωνίσματα • στην αξιολόγηση από τον δάσκαλο • στην ουσία που είναι η γνώση και η αναπαραγωγή

Πίνακας 1: *Διαφορές της εμπειρικής και της συμβατικής μάθησης, Rogers, 2004, σελ. 55*

Η σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία δεν νοείται ως μια πράξη συσσώρευσης πληροφοριών (Wells et al., 1990). Ο Dewey (1938) αναφέρει ότι η μάθηση θα πρέπει να συνδέεται με την προσωπική εμπειρία του ατόμου, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες και στις προσωπικές ανάγκες του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να δουν διαφορετικά τους εαυτούς τους καθώς θα μαθαίνουν να θέτουν τους δικούς τους στόχους, να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και να ελέγχουν ακόμα και κάποιες μη επιθυμητές συμπεριφορές. Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις σχέσεις που έχουν με τα άλλα παιδιά, τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς και από τη διάδραση με το περιβάλλον τους. Οι μαθητές δεν θεωρούνται παθητικοί δέκτες, αλλά βασικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης και η μάθηση θεωρείται ότι εμπλέκει το μαθητή με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διαφορές ανάμεσα στην παραδοσιακή προσέγγιση και την μαθητοκεντρική προσέγγιση επιγραμματικά είναι ότι:

Η παραδοσιακή εκπαίδευση εστιάζει	**Η εναλλακτική μάθηση πραγματεύεται**
• στα προγράμματα σπουδών • στην απομνημόνευση και στην επανάληψη • στην καθορισμένη και σαφή διανοητική ανάπτυξη • στην δασκαλοκεντρική μάθηση • στην ατομική/ανταγωνιστική προσπάθεια • στις αμετάβλητες και αυστηρές διαδικασίες, εκμάθηση ορθολογιστικού περιεχόμενου • στους δασκάλους ως πηγή πληροφοριών • στην τμηματοποιημένη μάθηση • στην πολιτισμική ομοιομορφία • στο απομονωμένο περιβάλλον διδασκαλίας • στο διαχωρισμό από την κοινότητα	• τον ενθουσιασμό και την αγάπη για τη μάθηση • την ολιστική μάθηση • το σεβασμό στην διαφορετικότητα και το άτομο • το σεβασμό στη συνεργατική μάθηση • τη μαθησιακή διαδικασία με επίκεντρο τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση, εστιάζοντας στη λύση του προβλήματος • τους δασκάλους ως εμψυχωτές στη μάθηση • στην διεπιστημονική μάθηση • τις πολιτισμικές διαφορές και εθιμοτυπίες • σε ρεαλιστικό περιβάλλον μάθησης • την κοινοτική συνεργασία

Πίνακας 2: *Διαφορές παραδοσιακής και εναλλακτικής διδασκαλίας, Rogers, 2004, σελ. 57.*

Τα μαθητοκεντρικά διδακτικά μοντέλα ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ανακάλυψης, ενώ τα μοντέλα διδασκαλίας που δίνουν έμφαση στην τεχνική σύμφωνα με τη Διονυσίου (2009β), εμμένουν περισσότερο στη μίμηση, τη στείρα επανάληψη, τη συγκλίνουσα σκέψη και ίσως στέκονται εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν ποικίλες και θετικές μουσικές εμπειρίες, ώστε η συμμετοχή τους στη μουσική πράξη να τους προσφέρει απόλαυση. Για να επιτευχθεί αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι σκόπιμο να ενημερώνονται για τα διάφορα παιδοκεντρικά σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας έτσι ώστε να ισχυροποιούν τα κίνητρά των μαθητών τους για μουσική συμμετοχή. Είναι πολύ ενθαρρυντικό που όλο και περισσότεροι

ερευνητές μελετούν τρόπους με τους οποίους η μουσική εκπαίδευση μπορεί να υιοθετήσει πρακτικές και δράσεις μάθησης, ώστε να προσεγγίσουν και να εμπλέξουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στη μουσική πράξη.

1.4. ΜΙΑ ΜΑΤΙΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2008 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2010. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών διαμορφώθηκε το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά και το μάθημα της μουσικής. Η διαδικασία της μεταρρύθμισης ξεκίνησε ως «δημόσιο εγχείρημα» και κλήθηκαν να συμμετέχουν με τον προβληματισμό και με τις προτάσεις τους σε ό, τι αφορά τη βάση του αναλυτικού προγράμματος όλες οι οργανώσεις, οι θεσμοί και οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία (ΥΠΠ, 2010).

Ως αποτέλεσμα αυτού του ανοιχτού διαλόγου ήταν η διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών με ευέλικτη οργάνωση όπου δίνεται αυτονομία στον εκπαιδευτικό να καθορίσει ο ίδιος το μάθημά του γύρω από ανοιχτές θεματικές ενότητες. Φαίνεται ότι από το σχεδιασμό τους οι ενότητες αυτές είναι αρκετά γενικές ώστε να προσαρμόζονται και να εμπλουτίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Οι θεματικές ενότητες εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς ξεκινώντας μεθοδικά από το νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής, προτείνονται οι ακόλουθες θεματικές ενότητες, από τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να επικεντρωθεί και να αντλήσει περιεχόμενο για να αναπτύξει τα μαθήματά του: Ελληνική και κυπριακή μουσική, Μουσικές του κόσμου, Δυτική μουσική, Δημοφιλής μουσική, Μουσική και άλλες μορφές τέχνης.

Θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα πλαίσιο για διαπραγμάτευση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, και όχι μια δοσμένη και συγκεκριμένη *συνταγή* για άκριτη εφαρμογή (ΥΠΠ, 2010). Μέσα στη διαδικασία σχεδιασμού που προωθείται, απορρίπτεται το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, επιτρέπονται οι ευέλικτες οργανωτικές δομές και προάγεται η ανάπτυξη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν χρειάζεται να βάζουν σε «καλούπια τη διδασκαλία τους» (Οικονομίδου - Σταύρου, 2009: 299). Το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε τάξη θεωρείται πια

«ξεπερασμένο» καθώς σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία μιλούν για πολλαπλές πηγές που δεν περιορίζουν τον εκπαιδευτικό και του δίνουν αυτονομία και τη δυνατότητα για αυτενέργεια, τη δυνατότητα να επιλέγει κάθε φορά ο ίδιος πώς θα οργανώσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τα συγκεκριμένα παιδιά που έχει μπροστά του κάθε φορά (Οικονομίδου - Σταύρου, 2009).

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα αφορά το σύνολο της υποχρεωτικής μουσικής εκπαίδευσης των μαθητών από την προσχολική ηλικία μέχρι και την Α΄ Λυκείου. Βασική του αρχή είναι η διασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και μετακίνηση αυτών από το παραδοσιακό σχολείο που επικεντρώνεται στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη των παιδιών προς ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας (Τσιάκαλος, 2008).

Γενικός σκοπός του μαθήματος όπως αναφέρεται στην περιγραφή του Προγράμματος είναι η μουσική ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσα από εμπειρίες οι οποίες εδραιώνουν τις δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές τους, έτσι ώστε με την ενεργητική τους συμμετοχή ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες να επικοινωνούν μέσω της μουσικής και να οικοδομούν μια δημιουργική δια βίου σχέση με αυτή. Ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα μουσικής «πρέπει να δίνει την ευκαιρία στο παιδί ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, κοινωνικής τάξης, κουλτούρας, εμπειριών και ηλικίας να εμπλακεί με μουσικές δραστηριότητες, να μάθει, να χαρεί, να βιώσει στιγμές επιτυχίας, αναγνώρισης και ικανοποίησης (Οικονομίδου - Σταύρου, 2009: 305).

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος της μουσικής θέτονται με βάση την ομαδοποίηση των τάξεων σε τέσσερις βαθμίδες με τρόπο που ενοποιούν διδακτικά και θεματικά την προσχολική, δημοτική και μέση εκπαίδευση.

Βαθμίδα 1η	Προσχολική - Β΄ Δημοτικού
Βαθμίδα 2η	Γ΄ δημοτικού - Ε΄ Δημοτικού
Βαθμίδα 3η	Στ΄ δημοτικού - Β΄ Γυμνασίου
Βαθμίδα 4η	Γ΄ γυμνασίου - Α΄ Λυκείου

Μέσα από το μάθημα της μουσικής οι μαθητές αναμένεται να:

- αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης
- αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες
- αναπτύξουν δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων
- αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής
- αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας
- αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, μελωδία, αρμονία/υφή, μορφή, χροιά, δυναμική, ταχύτητα και άρθρωση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στυλ μουσικής
- αποκτήσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης.

1.4.1. ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΒΑΘΜΙΔΑΣ 3

Η συγκεκριμένη εφαρμογή που προτείνεται στην παρούσα μελέτη αφορά τμήματα της 6^{ης} δημοτικού που ανήκουν στη βαθμίδα 3. Μία βασική επιδίωξη σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, όπως ορίζεται στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι η ενίσχυση του αισθήματος της προσωπικής μουσικής ταυτότητας των μαθητών. Αυτό δύναται να επιτευχθεί είτε μέσα από τον αυξανόμενο έλεγχο της τεχνικής επάρκειας στην φωνητική και οργανική εκτέλεση, είτε τη γνωριμία με διαφορετικά είδη και στιλ μουσικής αλλά και τις μουσικές συνέργιες με τους συμμαθητές και την ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα, αναπτύσσεται το αίσθημα προσωπικής και ομαδικής ευθύνης για τις δημόσιες φωνητικές και ορχηστρικές εκτελέσεις των μαθητών σε κοινό. Ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία των παιδιών στην απόκτηση φωνητικών δεξιοτήτων έχει η καταλληλότητα των τραγουδιών που επιλέχθηκαν από τους μουσικοπαιδαγωγούς, συμβούλους μουσικής και όλους όσους είχαν εμπλακεί για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Το αναρτημένο υλικό που αφορά όλες τις βαθμίδες και το οποίο βρίσκεται στον διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου είναι ελεύθερα προσβάσιμο από τους μουσικοπαιδαγωγούς (βλ. http://www.schools.ac.cy/klimakio/). Οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν εφαρμόζοντας δράσεις και δραστηριότητες σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα επέλεξαν τραγούδια που ανταποκρίνονται στο φωνητικό εύρος των παιδιών, χωρίς δύσκολα μελωδικά διαστήματα και ρυθμικές αξίες και που το περιεχόμενο τους έχει κριθεί ως

κατάλληλο για την ηλικία τους, κοντά στα ενδιαφέροντα και τις επιλογές τους. Τόσο στις θεματικές ενότητες που προτείνονται όσο και στο ανθολόγιο τραγουδιών που συνοδεύει το παιδαγωγικό υλικό έχουν συμπεριληφθεί ελληνικά και κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια.

Παρατηρώντας τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό φαίνεται ότι στην βαθμίδα 3 επιχειρείται να εδραιωθεί συνειδητά η συμπεριφορά του καλού ακροατή μέσα και έξω από το σχολείο. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο τέλος της βαθμίδας αναμένεται οι μαθητές (α) να μπορούν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη μουσική σκέψη για να ανακαλούν και να αποκωδικοποιούν μουσική που ακούνε, (β) να μπορούν να περιγράφουν ακροάσεις χρησιμοποιώντας μουσική ορολογία, έχοντας συναίσθηση του ρόλου των μουσικών εννοιών ως στοιχείων έκφρασης του σκοπού του συνθέτη/δημιουργού, και (γ) να αντιλαμβάνονται και να αρχίσουν να μελετούν τους τρόπους με τους οποίους τα διαφορετικά είδη και στιλ μουσικής επηρεάζονται από το περιβάλλον και τον χρόνο στον οποίο δημιουργήθηκαν.

Ως προς τη φωνητική εκτέλεση τα παιδιά επιδιώκεται (α) να τραγουδούν εκφραστικά, με ρυθμική και μελωδική ακρίβεια σε μία ή δύο φωνές, χρησιμοποιώντας ορθά το τονικό ύψος και έχοντας αίσθηση των διαφορετικών μερών, και (β) να σέβονται τη διαφορετικότητα της φωνής του καθενός αλλά και να φροντίζουν για την υγεία της φωνής τους. Ως προς την οργανική εκτέλεση, στο τέλος της Βαθμίδας 3, τα παιδιά αναμένεται να έχουν κατακτήσει την τεχνική επάρκεια στα κρουστά τάξης (μελωδικά και μη), να μπορούν να παίζουν απλές μελωδίες στο σοπράνο αυλό με ευχέρεια καθώς και απλές μελωδίες και απλουστευμένες συγχορδίες στα έγχορδα. Αναμένεται αυξανόμενη ευχέρεια σε όλα τα δίσημα, τρίσημα και μικτά μέτρα και διαφορετικές τονικότητες. Μία γενικότερη εκπαιδευτική επιδίωξη της βαθμίδας 3 είναι η αρχή της χρήσης των άτυπων πρακτικών μάθησης για την αποκωδικοποίηση και εκτέλεση μουσικής που επιλέγουν οι μαθητές σε ομάδες φιλίας. Στο ευρύτερο πεδίο της μουσικής δημιουργίας, στόχος είναι οι μαθητές να αρχίσουν να χρησιμοποιούν συνειδητά, στοχευμένα και με ευχέρεια τις μουσικές έννοιες σε ατομικές/ομαδικές δημιουργίες, να εκφράζουν άποψη με επιχειρήματα γι' αυτές, να αναστοχάζονται και να τις βελτιώνουν συνειδητά και συστηματικά θέτοντας κριτήρια και κρατώντας δεδομένα για την πορεία και το αποτέλεσμα με πολλούς τρόπους. Κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος είναι η αυτονομία από μέρους των μαθητών και η συνεχής συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο εμψυχωτή. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη βαθμίδα αυτή μπαίνουν οι βάσεις χρήσης της

μουσικής τεχνολογίας και η πρώτη αξιοποίησή της κατά την εκτέλεση και μουσική δημιουργία.

Μέσα από αυτά τα προγράμματα θεμελιώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διασφαλίζει για τους νέους ανθρώπους τη δραστήρια συμμετοχή τους στην εργασία, στην πολιτική, στην οικονομία και στον πολιτισμό, τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης, τη διαβίωσή τους στη γη των προγόνων σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας, δημοκρατίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (ΥΠΠ, 2010).

2 Η ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Σύμφωνα με τον Werquin (2010), η άτυπη μάθηση (informal learning) προκύπτει μέσα από καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη όσον αφορά στους στόχους, το χρόνο ή την υποστήριξη της μάθησης. Περιλαμβάνει τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το άτομο μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία (Jeffs & Smith, 1990). Είναι διαφορετική από την τυπική μάθηση εντός θεσμοθετημένων πλαισίων, σε πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Green, 2008). Συχνά αναφέρεται ως «μάθηση από την εμπειρία» ή απλά ως «εμπειρία» καθώς οι άνθρωποι εκτίθενται συνεχώς σε μαθησιακές καταστάσεις (Werquin, 2010: 21).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν μουσικές γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, και συμπεριφορές κατά την ενασχόλησή τους με μουσικές δραστηριότητες. Όπως περιγράφεται από τους Hargreaves, Miell, και Macdonald (2002), η μουσική συμπεριφορά αναπτύσσεται πολύ νωρίς στο παιδί μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους παιδαγωγούς και άλλα άτομα που βρίσκονται στο εγγύτερο αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Η βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί έχει ως στόχο να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς αυτή αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο του παιδαγωγικού μοντέλου που εισηγείται η παρούσα μελέτη. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκτίθενται και εγκολπώνονται στην μουσική τους κουλτούρα (enculturation). Ήδη πολύ πριν οι μαθητές εισέλθουν στην τάξη, οι συσσωρευμένες εμπειρίες τους (accumulated experiences) έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας (Bandura, 1997· Dweck, 2000) και αυτές, σε μεγάλο βαθμό, καθορίζουν την ενεργή ή όχι συμμετοχή των μαθητών στη μουσική πράξη, και γενικότερα τη σχέση που αναπτύσσουν με τη μουσική.

2.1. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η μουσική χρησιμοποιείται σχεδόν από κάθε άνθρωπο σε αυτό τον πλανήτη. Μπορεί να είναι στο αυτοκίνητο καθώς επιστρέφει από τη δουλειά, ως συντροφιά στο χώρο εργασίας του, ως μουσική επένδυση σε μία εμπορική διαφήμιση, και πολλά άλλα. Η σημασία στη ζωή του ποικίλει και διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, όμως όλοι έρχονται καθημερινά, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, σε επαφή με τη μουσική. Στην καθημερινή ζωή των παιδιών διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο (Campbell, 2000). Η ικανότητά τους να αισθάνονται τη μουσική και να εκφράζονται μέσω αυτής δείχνει ότι αυτή υπάρχει έμφυτη στη ζωή των παιδιών (Blacking, 1973). Σύμφωνα με δηλώσεις των παιδιών για το ρόλο που παίζει η μουσική στην ζωή τους, η Campbell (2000), στο άρθρο της «What Music Really Means to Children» αναφέρει ότι η μουσική κάνει τη ζωή των παιδιών να αξίζει πολύ περισσότερο γιατί μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να εμβαθύνουν σε αυτή με διάφορους τρόπους.

Είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αλλά και καθ' όλη την παιδική ή εφηβική ηλικία, συχνά οι μουσικές δημιουργίες των παιδιών είναι αποτέλεσμα χρήσης άτυπων πρακτικών. Καθώς μιμούνται μελωδίες από το ραδιόφωνο, παίζουν μουσικά παιχνίδια με τους φίλους τους στην γειτονιά ή στην αυλή του σχολείου τους, ή προσπαθούν να μάθουν τραγούδια αγαπημένων τους καλλιτεχνών, είναι φανερό ότι συμμετέχουν σε μουσικές πρακτικές από πολύ νωρίς.

Τα τελευταία χρόνια, οι άτυπες πρακτικές μάθησης έχουν προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον της μουσικοπαιδαγωγικής κοινότητας. Η Campbell (2000), υποστήριξε ότι τα παιδιά δημιουργούν μουσική πέρα από την τυπική μάθηση, καθώς ακούν καθημερινά μουσική που τους αρέσει, δίνουν σημασία σε αυτή και την κάνουν μέρος της ζωής τους. Άλλες συναφείς έρευνες αφορούν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά, σε διάφορα μέρη του κόσμου, από πολύ μικρή ηλικία, εμπλέκονται στη μουσική πράξη άτυπα μέσα από τις καθημερινές τους δραστηριότητες όταν συναναστρέφονται τους φίλους τους την ώρα του παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα, στη γειτονιά ή αλλού. Σε μία προσπάθεια να κατανοηθεί η σημασία όλων αυτών των μουσικών εμπειριών στη ζωή των παιδιών η σχετική βιβλιογραφία, παρέχει την απαραίτητη γνώση προκειμένου να κατανοηθεί η σημασία των εμπειριών που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές στη σχολική τάξη.

2.1.1. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΑΤΥΠΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Σε πολλές χώρες τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν μουσική ομαδικά και αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες μέσα από τις συναναστροφές τους με ενήλικες ή μεγαλύτερα παιδιά (Green, 2014). Σύγχρονες έρευνες (Koops, 2010· Marsh, 2008) έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχουν πολλά να μας διδάξουν μέσα από τα μουσικά παιχνίδια, ακόμα και μέσα από τα παραδοσιακά τραγούδια (Green, 2014), τα οποία τραγουδούν καθημερινά, σε ομάδες, μέσα ή και έξω από το σπίτι. Μάλιστα χρησιμοποιούν πολύπλοκες διαδικασίες μετάδοσης, μουσικής εκτέλεσης «με δυσκολότερες μουσικές απαιτήσεις από αυτές που συνήθως εμπεριέχουν τα αναλυτικά προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης» (Campbell, 1998· Harwood, 1998· Marsh, 1995 στο Πιερίδου & Χατζημιχαήλ, 2008: 9).

Μία ματιά στη σχέση των γονιών ή κηδεμόνων με τα παιδιά τους δείχνει ότι, αρκετοί ερευνητές (Lecanuet, 1996· Papousek, 1996· Schubert & McPherson, 2006· Trevarthen, 1999· Weinberger, 2004) υποστηρίζουν ότι η μουσική συμπεριφορά αρχίζει ανεπίσημα μέσω της «μωρουδίστικης γλώσσας» (motherese) που αναπτύσσουν οι ίδιοι κατά την επικοινωνία με τα βρέφη τους. Τα νανουρίσματα που λένε οι γονείς στα παιδιά τους για να τα κοιμίσουν, τα ταχταρίσματα, ή άλλα τραγούδια για τα ζώα, τα γράμματα, τα επαγγέλματα, κ.ά., αποτελούν κάποιους από τους σημαντικούς τρόπους μετάδοσης της μουσικής στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Εκτός από τα νανουρίσματα, τα παιχνιδοτράγουδα, τα αριθμητάρια, και τα ιστορικά τραγούδια που συνοδεύουν την παιδική ηλικία υπάρχουν και άλλα ακούσματα, όπως τα παραδοσιακά τραγούδια, που κάποια παιδιά ακούνε στο καθημερινό τους περιβάλλον. Όπως υποστηρίζεται, «τα παιδιά ακούγοντας επανειλημμένα και τραγουδώντας τα παραδοσιακά τραγούδια ο παραδοσιακός ήχος και η μουσική διεισδύουν υποσυνείδητα μέσα τους και τα μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα γίνονται μέρος του μουσικού τους λεξιλογίου (Πιερίδου & Χατχημιχαήλ, 2008: 8).

Το τραγούδι και το παιχνίδι είναι για τα παιδιά φυσικές καθημερινές εκδηλώσεις που τα διασκεδάζουν, τα εκτονώνουν συναισθηματικά, και τα συνενώνουν σε μια ομαδική έκφραση και επικοινωνία. Στην έρευνά της η Lisa Koops (2010), εστίασε στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που ακολουθούν τα παιδιά μίας κοινότητας στην Γκάμπια, στη Δυτική Αφρική, επιδιώκοντας να μάθει πώς τα παιδιά μαθαίνουν μουσική τα ίδια αλλά πώς διδάσκουν και τους φίλους τους μέσα από τις εκφραστικές και επιδέξιες μουσικές τους εκτελέσεις. Στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν παιδιά σχολικής ηλικίας 5-13 χρονών αλλά και ενήλικες της κοινότητας. Η Koops (2010) παρατήρησε τους τρόπους που

παίζουν και μαθαίνουν τα μουσικά τους παιχνίδια σε παιδότοπους, στα σπίτια, στη σχολική αυλή και σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, παρευρέθηκε η ίδια σε διάφορα μουσικά γεγονότα όπου συμμετείχαν ενήλικες και έμαθε από αυτούς πολλά μουσικά παιχνίδια. Σκοπός της ήταν να μεταφέρει αυτές τις πρακτικές στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο της Δύσης.

Η Koops (2010) παρατήρησε ότι τα παιδιά εκφράζονται μουσικά έξω από την τάξη της μουσικής με ποικίλους τρόπους. Συγκεκριμένα διέκρινε ότι τα παιδιά ηλικίας 5-13 χρονών ήταν αυτά που ασχολούνταν περισσότερο με το μουσικό παιχνίδι, παρά παιδιά μικρότερης ηλικίας, έφηβοι και ενήλικες. Τα παιδιά μαζεύονταν σε ένα κύκλο για να τραγουδήσουν τραγούδια των καλλιτεχνών της Γκάμπια (popular music), να χορέψουν και να εκτελέσουν μουσική χρησιμοποιώντας αυτοσχέδια όργανα, όπως κουβάδες σε ρόλο τυμπάνων. Άλλα παιχνίδια που κατέγραψε ήταν με παλαμάκια ή με σχοινάκι (π.χ., Lambera, Ginte Walli Ma and Com Competition, Kiribang, κ.ά). Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ασχολούνταν με το τραγούδι και το χορό, και φάνηκε να διδάσκουν τον εαυτό τους καθώς και το ένα το άλλο μέσα από τα μουσικά παιχνίδια που οργάνωναν. Το τραγούδι και η ψαλμωδία συνόδευαν τα παιδικά παιχνίδια και στη σχολική τάξη. Μάλιστα οι δάσκαλοι για να ενισχύσουν τη μάθηση άλλων μαθημάτων τραγουδούσαν και έψαλλαν την ώρα του μαθήματος.

Συνοψίζοντας, η μελέτη της Koops (2010) έδειξε ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου ανακάλυπταν τις μουσικές τους δεξιότητες και μάθαιναν από μόνα τους και στη συνέχεια δίδασκαν το ένα το άλλο. Καταγράφοντας αυτούς τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής στο σχολικό προαύλιο, στην κοινότητα και στα σπίτια τους, συμπέρανε ότι υπάρχουν τρεις κύριες δραστηριότητες: η ακρόαση, η παρατήρηση και η εφαρμογή. Στην ακρόαση τα παιδιά άκουγαν το μουσικό ερέθισμα είτε με παθητική είτε με ενεργητική διάθεση. Στη συνέχεια παρατηρούσαν με προσοχή τις κινήσεις των άλλων παιχτών και τις εφάρμοζαν τα ίδια μέσω της μίμησης, Αυτές οι προσπάθειες ήταν σημαντικές στη μαθησιακή διαδικασία γιατί τα παιδιά μάθαιναν με έναν *ολιστικό* τρόπο. Οι υποστηρικτικοί παράγοντες που βοήθησαν τα παιδιά να μάθουν τους εαυτούς τους και τους άλλους ήταν το πλούσιο μουσικό περιβάλλον, η προσδοκία να αποκτήσουν μουσικότητα και η ενθάρρυνση που είχαν από τους φίλους τους.

Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι σε πλαίσια όπου τα παιδιά κατευθύνουν τα ίδια τη διαδικασία της μάθησής τους, χωρίς την καθοδηγούμενη εμπλοκή κάποιου ενήλικα στη

διδασκαλία, τα ίδια επιλέγουν το ρεπερτόριο το οποίο θα χρησιμοποιήσουν καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν στο μουσικό γεγονός (Harwood, 1998· Koops, 2010· Riddell, 1990). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι εμφανές ότι τα παιδιά κατευθύνουν τα ίδια την πορεία της μάθησής τους, είτε διδάσκοντας στους συνομήλικούς τους, είτε μαθαίνοντας από κάποιο μεγαλύτερο ή έμπειρο.

2.1.2. ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΠΩΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ *ΚΑΝΟΥΝ* ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΕΞΩ - ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Σε πολλές χώρες τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν μουσική ομαδικά και αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες μέσα από τις συναναστροφές τους με ενήλικες ή μεγαλύτερα παιδιά (Green, 2014). Μια από τις πρώτες έρευνες για την άτυπη μουσική δημιουργία και εμπλοκή των παιδιών στη μουσική πράξη είναι αυτή του Blacking (1967). Η έρευνά του σκοπό είχε να καταγράψει και να ταξινομήσει τα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια της φυλής Venda της Νότιας Αφρικής, σύμφωνα με την κοινωνική τους λειτουργία και χρήση. Ο Blacking ξεχώρισε τα διάφορα είδη τραγουδιών που εκτελούσαν τα παιδιά, τα οποία περιλάμβαναν τραγούδια για τα αγόρια, για τα κορίτσια, για παιχνίδι και για χορό. Μελέτησε το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και την τεχνική και λειτουργική άποψη της μουσικής τους κουλτούρας.

Ο Blacking (1973) δήλωσε ότι δεν υπήρχε κάποιος που να μην γνώριζε μουσική σε ολόκληρη την φυλή Venda. Όλοι είχαν μουσικές γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσα από την άμεση ακουστική μετάδοση. Ο ίδιος, ως μουσικός εκπαιδευμένος στην κλασική μουσική, μέσα από αυτήν την εμπειρία, απέκτησε μία διαφορετική αντίληψη όσον αφορά στις άτυπες πρακτικές μάθησης που έδιναν τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της κοινότητας να ενταχθούν στην κουλτούρα τους. Μέσα από την μελέτη της μουσικής των παιδιών της φυλής Venda, ο Blacking κατέληξε ότι όλοι οι άνθρωποι είχαν μουσικότητα σε αυτή την κοινωνία, στον ίδιο βαθμό, χωρίς να υπάρχουν μουσικά και άμουσα άτομα εφόσον από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά δημιουργούν μουσική τραγουδώντας και χορεύοντας σε ομάδες. Συμπέρανε ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να διατηρήσουν ένα επίπεδο μουσικότητας, καθώς οι μουσικές ικανότητες του κάθε ατόμου σε μια κοινωνία αλλά και ο τρόπος με τον οποίο δημιουργεί μουσική εξαρτώνται από τη λειτουργία που έχει η μουσική στην κοινωνία αυτή.

Ο Blacking (1967) επεσήμανε τη σημασία των άτυπων πρακτικών καθώς αυτές συνιστούσαν το μέσο με το οποίο όλα τα μέλη της κοινότητας εγκολπώνονταν στον πολιτισμό (enculturation). Οι άνθρωποι της φυλής Venda έδειξαν ότι η μουσική είναι ένα είδος γλώσσας στην οποία συμμετέχει ολόκληρο το σώμα και η ψυχή του ανθρώπου, και άρα είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με την αλληλεπίδραση που έχουν οι άνθρωποι με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Έτσι, η εκμάθηση των τραγουδιών από τα παιδιά δεν γίνονταν προοδευτικά από το ευκολότερο στο πιο πολύπλοκο, αλλά αυτή εξαρτιόταν από τις κοινωνικές συναναστροφές που είχαν τα παιδιά μεταξύ τους.

Η Green (2002), αντλώντας από τα συγγράμματα του Blacking, επεσήμανε ότι η αξία που δίνει μία κοινωνία στη μουσική και η ικανότητα να δημιουργεί μουσική μέσα από διάφορες μαθησιακές πρακτικές μπορεί να είναι μία ένδειξη της μουσικότητας που επιτυγχάνουν οι άνθρωποι της. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Green (2002), η οποία αντιπαρέβαλε ένα παιδί από μια οικογένεια που ζει στο Λονδίνο το οποίο κτυπά ένα κουτάλι σε ένα τραπέζι, με ένα παιδί της φυλής Venda της Νοτίου Αφρικής να κάνει το ίδιο. Μέσα από τον συσχετισμό, καταλήγει η Green, ότι οι γονείς του παιδιού που ζει στο Λονδίνο θα του πάρουν το κουτάλι για να σταματήσει ενώ ένα παιδί σε ένα σπίτι της φυλής Venda θα επιδοκιμαστεί με θέρμη και αυθόρμητα θα συμμετέχουν κι άλλοι για να μετατρέψουν το ρυθμό σε πολύπλοκες ρυθμικές συνομιλίες.

Εκτός από την έρευνα του Blacking (1967), κι άλλοι ερευνητές μουσικοπαιδαγωγοί μελέτησαν πώς τα παιδιά *κάνουν μουσική* σε έξω-σχολικά πλαίσια. Η Riddell (1990) συγκέντρωσε και ανέλυσε το περιεχόμενο και τις κινήσεις του σώματος σε 16 παιχνίδια, όπως παιχνίδια με παλαμάκια, με σχοινάκι, ring games που έπαιζαν παιδιά της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου στο Λος Άντζελες στην Καλιφόρνια, συγκρίνοντάς τα με παραδοσιακά τραγούδια. Αντίστοιχα η Harwood (1987) δημιούργησε μία συλλογή τραγουδιών, τα οποία γνώριζαν από μνήμης παιδιά Δ΄ και Ε΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου στο Champaign της πολιτείας Illinois. Η Harwood (1987), συναντούσε το κάθε παιδί ξεχωριστά, ενθαρρύνοντάς το να θυμηθεί όσο το δυνατό πιο πολλά τραγούδια με οποιοδήποτε περιεχόμενο. Έτσι δημιούργησε μια συλλογή από παιδικά τραγούδια που εκτελούνταν στο εξωσχολικό περιβάλλον των παιδιών, όπου έπαιζαν και περνούσαν το χρόνο τους. Η Harwood (1987) περιγράφει πώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν μέσα στις ομάδες με τους φίλους τις διαδικασίες μάθησης που ακολούθησαν ενώ ταυτόχρονα λάμβαναν σχόλια από άλλα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές τις ομάδες ως θεατές. Με

τον τρόπο αυτό, η μαθησιακή πορεία ακολουθούσε μία κυκλική διαδικασία που περιλάμβανε εκτέλεση, ακρόαση, και κριτική.

Η πολυπλοκότητα των μουσικών εμπειριών των παιδιών διερευνήθηκε λεπτομερώς από την Campbell (2010), η οποία μελέτησε τη συμπεριφορά και άλλων μουσικών τους αλληλεπιδράσεων στην καθημερινή τους ζωή. Συγκεκριμένα, μέσα από παρατήρηση μελέτησε το μουσικό παιχνίδι των παιδιών σε μια μεγάλη αμερικανική πόλη. Αυτό που επεσήμανε ήταν ότι εν μέρει υπήρχε μια φυσική ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν και να δεσμεύουν στη μνήμη τους ένα σύνολο τραγουδιών χωρίς την ενίσχυση, καθοδήγηση κάποιου ενήλικα. Μέσα από τις εθνογραφικές καταγραφές της, η Campbell αναφέρει ότι στα πλαίσια του παιχνιδιού τα παιδιά εκδηλώνονται και εκφράζονται μουσικά μέσα στους χώρους όπου παίζουν και μεγαλώνουν. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συνέλεξε από τις συνεντεύξεις 20 παιδιών έγινε φανερό πόσο σημαντική και απαραίτητη ήταν η μουσική στη ζωή τους. Επιπλέον, συμπέρανε πως τα μέλη της οικογένειας, οι συνομήλικοι, και διάφοροι πολιτισμικοί φορείς επηρεάζουν τις μουσικές αντιλήψεις και προτιμήσεις τους. Αναφορικά με τη μουσική στο σχολείο, τα παιδιά έδωσαν θετικές απαντήσεις αλλά επίσης, περιστασιακά εξέφρασαν απογοήτευση με τα είδη της μουσικής που διδάσκονταν, τις διαδικασίες μάθησης, καθώς και την έλλειψη επιλογών μουσικού ρεπερτορίου. Η εν λόγω έρευνα έδειξε την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τις διαφορετικές μουσικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά εκτός σχολείου και φέρνουν μαζί τους εντός σχολείου (Glover & Young, 1999). Η Harwood (1998), υποστήριξε ότι το πλαίσιο επηρεάζει τόσο το μουσικό περιεχόμενο (επιλογή ρεπερτορίου) όσο και τον τρόπο που προσπαθούν τα παιδιά να το μάθουν. Διαφάνηκε μέσα από την έρευνά της ότι τα παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανότητα στα πλαίσια που έχουν νόημα για αυτά.

Μελέτη που έγινε σε ένα δημοτικό σχολείο της Αμερικής, επεσήμανε ότι τα παιδιά δημιουργούσαν μουσική αυθόρμητα στο παιχνίδι τους (Lum & Campbell, 2007). Τα παιδιά δίδασκαν το ένα το άλλο και μάθαιναν με τη χρήση κινήσεων. Οι Lum και Campbell (2007) υποστήριξαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τη μουσική δημιουργία των παιδιών. Η Dzansi (2004) διεξήγαγε μια εθνογραφική μελέτη για να διερευνήσει πώς τα παιδιά αποκτούν μουσικές γνώσεις σε άτυπα πλαίσια και πώς θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Διερεύνησε τη διαφορά μεταξύ της μουσικής που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά στους παιδότοπους και της μουσικής που χρησιμοποιούσαν στις αίθουσες διδασκαλίας στα σχολεία της Γκάνα. Αφού μελέτησε τις μουσικές που δημιουργούσαν τα παιδιά από τη

Ghanaian στο διάλειμμα κατά τη διάρκεια του σχολείου και μετά το σχολείο σε ένα κοινοτικό παιδότοπο, διαπίστωσε ότι τα παιδιά εκτελούσαν αρκετά περίπλοκα παιχνίδια χωρίς να το συνειδητοποιούν. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά δεν εκτελούσαν απλή μουσική, αλλά συμμετείχαν συνεχώς ενεργά με διάφορους τρόπους όπως παρακολουθώντας, κάνοντας εξάσκηση, κάνοντας μουσικές εκτελέσεις με έναν «ολιστικό τρόπο» (Dzansi, 2004).

Οι εθνογραφικές μελέτες που έχουν εστιάσει σε άτυπες μουσικές δημιουργίες των παιδιών καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα, όσον αφορά τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Οι μουσικές τους δημιουργίες διαφέρουν από αυτές των ενηλίκων (Blacking, 1967) και από αυτές της σχολικής μουσικής τάξης (Campbell, 2010· Dzansi, 2004· Koops, 2006· 2010· Lum, 2008· Lum & Campbell, 2007), όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενό τους. Σημαντικό στοιχείο είναι η εμφανής επίδραση των παιδιών από τη σύγχρονη κουλτούρα και συγκεκριμένα από τη μουσική ποπ και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Campbell, 2010· Harwood, 1987· 1998· Lum, 2007), με αποτέλεσμα οι μουσικές δημιουργίες των παιδιών να είναι αρκετά σύνθετες και πολύπλοκες. Η εκτέλεση των τραγουδιών αυτών από τα παιδιά πολύ συχνά γινόταν σε κοινωνικές ομάδες και συνοδευόταν από κινήσεις, όπως παλαμάκια και χορό (Campbell, 1991· Harwood, 1987· Riddell, 1990). Τόσο αυτές οι μελέτες όσο και η διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά που μελέτησε η Marsh (2008) παίζοντας τα μουσικά τους παιχνίδια στο προαύλιο, αναδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ εκείνων των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στον παιδότοπο με εκείνες που εφάρμοζαν στην τάξη. Οι ερευνητές υποστήριξαν την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών μέσα στην τάξη προκειμένου να διευκολυνθεί η διδασκαλία και μάθηση της μουσικής. Μάλιστα η Marsh (2008) αναφέρει ότι αξιοποίησε με επιτυχία τα παιχνίδια που συγκέντρωσε από πολλά παιδιά από διάφορες περιοχές του κόσμου σαν υλικό για ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών της μέσα στην τάξη.

Τα παιδιά μαθαίνουν έμμεσα και ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε κοινωνικές ομάδες (Blacking, 1967· Campbell, 1995· Green, 2008· Harwood, 1998· Koops, 2010). Αναφορικά με τις διαδικασίες μουσικής μάθησης που χρησιμοποιούν, καταγράφηκαν κοινά στοιχεία με κυρίαρχο την ακουστική προσέγγιση της μουσικής μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν μουσική *με το αυτί* μέσα από τις μουσικές διαδικασίες της ακρόασης (listening), της παρατήρησης (observing), της εκτέλεσης (performing) και της κριτικής (critiquing) (Harwood, 1998· Koops, 2006· 2010). Όπως προτείνεται από την Harwood (1998), και την

Marsh (2012), υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ της μάθησης στους παιδότοπους και τις *άτυπες* μορφές μάθησης των ποπ μουσικών. Οι αρχές της μάθησης που συνδέονται συνήθως με το άτυπο στιλ μάθησης των παιδιών έχουν προταθεί από τις Harwood και Marsh (2012), και περιλαμβάνουν έννοιες, όπως την κοινή ευθύνη για τη μάθηση μέσα σε μια κοινότητα, τη περιφερειακή συμμετοχή (οι συμμετέχοντες επιλέγουν πότε επιθυμούν να εκτελέσουν και πότε επιθυμούν να ακούσουν), την ακουστική / προφορική μετάδοση και την ολιστική μάθηση. Συγκρίνοντας το πλαίσιο μάθησης που προτείνουν οι Harwood και Marsh (2012) με τις 5 αρχές της άτυπης μάθησης που έχουν προταθεί από την Green (2008), παρατηρείται μια σειρά από ομοιότητες. Οι ομοιότητες αυτές αναφέρονται στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι μαθητές όπως είναι η επιλογή του δικού τους ρεπερτορίου, η ολιστική μάθηση και η μάθηση που λαμβάνει χώρα στις ομάδες φιλίας που δημιουργούν.

Γνωρίζοντας τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από τις πιο πάνω έρευνες για την άτυπη και ολιστική μουσική μάθηση των παιδιών, καλό θα ήταν η θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση να αντλήσει στοιχεία και οι εκπαιδευτικοί να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους που ακολουθούν. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προτιμούσαν να μαθαίνουν με συχνές επαναλήψεις το τραγούδι, να μαθαίνουν και να εκτελούν μουσική μέσω της μάθησης με τους φίλους (peer - directed) και της ομαδικής μάθησης (group learning), δια μέσω της ακουστικής προσέγγισης.

Σίγουρα ο χώρος παιχνιδιού των παιδιών, η σχολική αυλή, και τα άλλα άτυπα πλαίσια στα οποία τα παιδιά εκτελούν και μαθαίνουν μουσική, δε θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν πλήρως τη θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση, «η γνώση όμως των στοιχείων που ορίζουν και χαρακτηρίζουν αυτά τα πλαίσια μπορούν να αλλάξουν έτσι ώστε να διαμορφώσουν τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών» (Kastner, 2012: 30). Ο στόχος βεβαίως δεν είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιγράψουν με ακρίβεια στην τάξη τις συνθήκες των άτυπων μαθησιακών πρακτικών που ακολουθούν τα παιδιά στους χώρους παιχνιδιού τους, αλλά «να ενημερωθούν από τα άτυπα πλαίσια ώστε να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα και μοντέλα διδασκαλίας πιο συμβατά με τον φυσικό *ολιστικό* τρόπο μουσικής μάθησης των παιδιών» (Harwood, 1998: 58). Για το λόγο αυτό είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν τους τις προϋπάρχουσες μουσικές δεξιότητες και γνώσεις των παιδιών οι οποίες προέρχονται από χώρους εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Campbell, 2010) δίνοντας σε όλους τους μαθητές την δυνατότητα να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες.

Διερευνώντας τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών θα γίνει μία βιβλιογραφική αναφορά όσον αφορά τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών μεταξύ παιδικής και εφηβικής ηλικίας εστιάζοντας στο νόημα της μουσικής πράξης που εκλαμβάνουν μέσα από τις διάφορες μουσικές τους δραστηριότητες.

2.2. ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

2.2.1. ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μεταβατική περίοδο της ζωής για τους εφήβους, καθώς καθορίζει την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα και δημιουργεί τις προτιμήσεις τους για τη μουσική (Thomas, 2015). Αυτή η μεταβατική περίοδος ανάπτυξης είναι μια σημαντική στιγμή για τους εφήβους καθώς η μουσική μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Η εφηβεία μπορεί να είναι ένας δύσκολος μεταβατικός χρόνος για ορισμένους εφήβους, καθώς τα συναισθήματα αυξάνονται και η έλξη τους προς πιο ριψοκίνδυνες δραστηριότητες αφθονούν. Είναι όμως μια περίοδος όπου αυτή η παθιασμένη συμπεριφορά μπορεί να διοχετευθεί σε ασχολίες όπως η μουσική, όπου οι προτιμήσεις μπορούν να αναπτυχθούν και το πάθος για τη μουσική να επεκταθεί στη δια βίου μουσική μάθηση (ό.π., 2015).
Η μουσική συμπεριφορά του παιδιού αναπτύσσεται πολύ νωρίς στη ζωή του, αρχικά μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς του, η οποία πολλές φορές εκφράζεται με μουσικό τρόπο, καθώς και με την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω του (Hargreaves, Miell & Macdonald, 2002· Trevarthen, 2002).

Οι μουσικές προτιμήσεις τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων υπόκεινται σε συνεχή εξέλιξη, αλλαγή και επαναπροσδιορισμό, καθώς το άτομο μεγαλώνει. Η μουσική και η ενασχόλησή τους με αυτήν, κατά τη διάρκεια της εφηβικής τους ζωής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη τους καθώς γίνεται μια κοινωνική και συναισθηματική δύναμη με την οποία συνδέουν την ταυτότητά τους (Lamont, 2002). Σύμφωνα με τους Cremades et al. (2010), στους παράγοντες που επηρεάζουν τις μουσικές προτιμήσεις των εφήβων συμπεριλαμβάνονται η παρέα, η τηλεόραση, και το ραδιόφωνο επισημαίνοντας ότι οι έφηβοι αναζητούν κάτι διαφορετικό στις μουσικές τους αναζητήσεις. Σύμφωνα με την Διονυσίου (2007), όταν οι έφηβοι δείχνουν ριζοσπαστικές μουσικές προτιμήσεις, αναζητούν κάτι που να τους διαφοροποιεί από την οικογένεια, τη μουσική που

διδάσκονται στο σχολείο, τη μουσική που ακούν ή παίζουν «οι μικρότεροι» ή «οι μεγαλύτεροι» του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Εφόσον τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο, οι μουσικές τους προτιμήσεις επηρεάζονται και από τη μουσική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους. Ωστόσο, η μουσική του σχολείου μπορεί να μη ταιριάζει με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών και να μην τους αγγίζει, να είναι «ψευδομουσική» (pseudo-music), όπως αναφέρει ο Ross (1995), αλλά γι' αυτούς μπορεί να αποτελέσει ένα μουσικό ερέθισμα, ή μια διέξοδο καλλιτεχνικής και πολιτισμικής δημιουργίας. Ο Kratus (2007) και ο Adams, (2014) τονίζουν ότι η μουσική εκπαίδευση οφείλει να σχετίζεται με τον τρόπο κατά τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν τη μουσική εκτός σχολείου. Διερευνώντας η Αργυρίου (2011) τους παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τις επιλογές μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεξήγαμε την έρευνά της με συμμετέχοντες 102 μαθητές ηλικίας 9 με 12 χρονών σε 4 δημοτικά σχολεία σε μία αστική περιοχή του Πειραιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά επιλέγουν με διάφορα κριτήρια τι θα ακούσουν και με ποιο όργανο θα ασχοληθούν με βάση διαφορετικούς παράγοντες ενδεχομένως επηρεασμένα και από το φυλετικό στερεότυπο. Υποστήριξε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τη μουσική στη καθημερινή τους ζωή από ότι μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η διδασκαλία δίνει έμφαση σε στοιχεία όπως η μουσική θεωρία και η μουσική ανάγνωση, στοιχεία που οι ίδιοι οι μαθητές δεν επιθυμούν να υπερισχύουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής σε σχέση με άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε ένα Μουσικό Λύκειο της Ελλάδας με συμμετέχοντες 120 μαθητές έδειξε ότι οι έφηβοι επηρεάζονται από τις μουσικές προτιμήσεις των φίλων τους (Παπαπαναγιώτου, 2006). Βασική επιδίωξη της Παπαπαναγιώτου (2006) ήταν να διερευνήσει τις μουσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων και τη σχέση μεταξύ των μουσικών προτιμήσεων τους και της εκπαίδευσής τους. Οι στατιστικές αναλύσεις της μελέτης έδειξαν μία δυνατή σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις, την ηλικία, και τη μουσική εκπαίδευση. Τα μικρότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν περισσότερο από τους εφήβους σε όλα τα είδη μουσικής, ενώ οι έφηβοι έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση προς τα μουσικά είδη των φίλων τους.

Είναι γεγονός ότι οι έφηβοι έχουν την τάση να απορρίπτουν τον πολιτισμό των ενηλίκων (Σταύρου, 2009), να δείχνουν το βαθμό της ανεξαρτησίας τους απέναντι στους γονείς τους, να θέλουν να μοιάζουν με τους άλλους έφηβους της ίδιας ηλικίας και να

συμμορφώνονται απέναντι σε ομαδικές αξίες (Παπαπαναγιώτου, 2004). Αυτός είναι ο λόγος που οι νέοι ελκύονται σε ποικίλα είδη μουσικής, όπως ροκ, ποπ και χιπ-χοπ, τα οποία χαρακτηρίζουν την ηλικιακή τους ομάδα. Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει ότι τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι απασχολούνται για 3 ή 4 ώρες καθημερινά, ακούγοντας μουσική μόνοι τους, μέσω ραδιοφώνου, CD, mp3 player, τηλεόρασης και άλλων πηγών (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010 στο Thomas, 2015). Οι συνέπειες για την εκπαίδευση είναι ότι οι έφηβοι εισέρχονται στο μάθημα της μουσικής έχοντας ήδη διαμορφωμένη άποψη για τη μουσική (Regelski, 1981) γι' αυτό θα ήταν καλό οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών για τους μουσικοπαιδαγωγούς να είναι η βάση για να σχεδιάζουν δραστηριότητες ανάλογες των μουσικών τους ενδιαφερόντων και προτιμήσεών τους.

Πολλοί ερευνητές (Αργυρίου, 2011· De Vries, 2010· Economidou Staurou, 2004· 2006· Griffin, 2009· Harwood, 1998· Harwood & Marsh, 2012· Marsh, 2008· Thomas, 2015· Varvarigou & Green, 2015· Varvarigou, 2017) προτείνουν την ενσωμάτωση των μουσικών προτιμήσεων των παιδιών στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο όχι μόνο σαν ένα μέσο για τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση των παιδιών αλλά και για να δοθούν κίνητρα, ώστε να δραστηριοποιηθούν όλοι οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η δυνατότητα επιλογής της μουσικής με την οποία οι μαθητές επιθυμούν να ασχοληθούν μέσα στην τάξη, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στο να γεφυρωθεί η απόσταση ανάμεσα στη μουσική εντός σχολικού πλαισίου και τη μουσική του εξωσχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους (Thomas, 2015). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η πρώιμη εφηβεία συχνά συνοδεύεται από μια κλίση προς τη ποπ μουσική (popular music) σε σχέση με άλλες μορφές μουσικής (De Vries, 2010· Hargreaves & Marshall, 2003· Lamont, Hargreaves, Marshall, και Tarrant, 2003). Σύμφωνα με τον Lamont et al., (2003), υπάρχει μία τάση των νεαρών εφήβων να προτιμούν την ποπ μουσική και ταυτόχρονα να απορρίπτουν ή να επιδεικνύουν έλλειψη ενδιαφέροντος σε *παραδοσιακές* μορφές, όπως η Δυτική *κλασική* μουσική. Στη μελέτη τους η οποία έγινε σε 21 σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο (μια από τις πιο ολοκληρωμένες μελέτες αυτού του είδους μέχρι σήμερα), διερευνήθηκαν οι μουσικές εμπειρίες των εφήβων μέσα και έξω από το σχολείο με σκοπό τη διερεύνηση των προβλημάτων στο χώρο της σχολικής μουσικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής διαφάνηκε ότι οι μαθητές θα ήθελαν οι δάσκαλοι της μουσικής να τους έδειχναν περισσότερη εμπιστοσύνη για να συμμετάσχουν σε μουσικές δραστηριότητες σε οποιοδήποτε προσωπικό ή κοινωνικό πλαίσιο που θα επέλεγαν» (Lamont et al., 2003).

Ωστόσο δεν είναι μόνο οι έφηβοι που επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την ποπ μουσική (Benson, 2012). Η εθνογραφική μελέτη της Minks (1999) έδειξε ότι η ποπ βρίσκεται στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών, και μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών της Ε΄ δημοτικού στη μελέτη της ήταν φανατικοί οπαδοί αυτού του είδους. Η Minks διαπίστωσε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη ποπ μουσική ως μία από τις σημαντικότερές τους μουσικές εμπειρίες και σύμφωνα με δηλώσεις των παιδιών το είδος αυτό μουσικής ενεργοποιούσε όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία (ό.π., 1999). Παρατήρησε ότι οι φιλίες που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα παιδιά τη βοήθησαν να κατανοήσει την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση που προσφέρει σε αυτά το είδος μουσικής που είναι κοντά στις μουσικές τους προτιμήσεις.

Φαίνεται ότι οι μουσικές προτιμήσεις των παιδιών δεν επηρεάζονται μόνο από τις δραστηριότητες του μαθήματος της μουσικής μέσα στην τάξη αλλά και από τις εμπειρίες κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες άτυπης μουσικής δημιουργίας από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Αυτές οι εμπειρίες σύμφωνα με την Marsh (2008), συμπεριλαμβάνουν τη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σε παιδότοπους (playgrounds) και τη μάθηση που προέρχεται από ποικίλα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας. Αυτό φαίνεται ότι ισχύει τόσο για τα παιδιά που ζουν σε αστικά περιβάλλοντα όσο και σε αυτά που ζουν σε απομονωμένες περιοχές.

Η Marsh (2008) διεξήγαγε την έρευνα στην πιο αραιοκατοικημένη περιοχής της Αυστραλίας σε ένα απομακρυσμένο δημοτικό σχολείο της Βόρειας περιφέρειας και στη συνέχεια σε ένα πολυεθνικό σχολείο στο Σύδνεϋ, την πιο πυκνοκατοικημένη πόλη της Αυστραλίας. Επικεντρώθηκε κυρίως στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά Γυμνασίου χρησιμοποιούν τις μουσικές τους προτιμήσεις ως μέσο έκφρασης μέσα και έξω από το σχολικό προαύλιο. Παρατήρησε τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας και στη συνέχεια συνομίλησε μαζί τους. Κατέγραψε διάφορες δραστηριότητες και εντός της τάξης αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους στη σχολική αυλή. Η έρευνα έδειξε ότι τόσο τα παιδιά της πόλης όσο και τα παιδιά της υπαίθρου και των απομακρυσμένων σχολείων έχουν μία πλούσια ποικιλία μουσικών εμπειριών. Ως εθνογράφος, η Marsh (2008) συνέλεξε μεγάλη ποσότητα υλικού και δεδομένων που σχετίζονταν με το σχολείο, την ευρύτερη κοινότητα, τη λειτουργικότητα και πολιτική του σχολείου, καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επηρέαζαν τα παιδιά μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας. Όλα αυτά βοήθησαν στο να κατανοήσει τις επιρροές της διδασκαλίας -

μάθησης και εκτέλεσης (teaching-learning and performing) της σχολικής τάξης και της σχολικής αυλής (ό.π., 2008).

Μία πρόσφατη έρευνα (Thomas, 2015) στον τομέα της νευροεπιστημονικής έρευνας και τον εφηβικό εγκέφαλο υποστήριξε ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο εγκέφαλος των εφήβων και οι διαδικασίες πίσω από τις συμπεριφορές και τις επιλογές τους μπορούν να δώσουν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς μουσικής και να τους βοηθήσουν να παρέχουν μουσικές δραστηριότητες που διευκολύνουν τη δια βίου μουσική μάθηση. Ο Thomas (2015) προτείνει ένα τύπο δραστηριότητας στην τάξη που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διεύρυνση των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών μέσω της ενεργής ακρόασης μουσικής η οποία βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν το μουσικό ύφος, τις έννοιες και τις μουσικές φράσεις της μουσικής.

Η άτυπη μουσική εμπλοκή σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση συνοδεύει όλα τα στάδια της παιδικής ηλικίας των παιδιών, καθώς οι μαθητές έχουν πλούσιες μουσικές εμπειρίες πριν από την είσοδό τους στην σχολική τάξη (Campbell, 2010) και αυτό συμβάλει και ισχυροποιεί τις μουσικές τους προτιμήσεις.

2.2.2. ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η μουσική είναι προσωπική και κοινωνική έκφραση με νόημα. Τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τροφοδοτούνται με μουσικές εμπειρίες από τον καιρό της γέννησής τους και αναπτύσσουν τη δυνατότητα μουσικής έκφρασης με διάφορους τρόπους. Θα περίμενε κανείς ότι οι μουσικές τους εμπειρίες θα αποτελούσαν τη βάση για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της μουσικής στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, ώστε να δομηθούν οι νέες μουσικές τους εμπειρίες εμπλέκοντάς τους ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Δυστυχώς, σύμφωνα με την Παπαζαχαρίου (2016), η πλειοψηφία των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε΄ και Στ΄ τάξη) είναι αδιάφοροι και αρνητικοί για το μάθημα της μουσικής.

Έρευνες (Αργυρίου, 2011· Οικονομίδου - Σταύρου, 2004· Ekonomidou - Stavrou, 2012· Ross, 1995· Shepherd, & Vulliamy 1994· Σαββίδου, 2009) έχουν δείξει ότι το μάθημα μουσικής, είναι ένα από τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα στο σχολείο παρόλο που τα παιδιά εκτός σχολείου συμμετέχουν και απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες. Μελέτη της Οικονομίδου - Σταύρου (2004) που διεξήχθη σε 23 δημοτικά σχολεία της Κύπρου με συμμετέχοντες 1196 μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφάνηκε ότι το μάθημα της μουσικής είναι ένα από τα λιγότερα αγαπημένα μαθήματα

των παιδιών και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα διαφέρουν εντελώς από εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά θα ήθελαν να συμμετέχουν. Συγκεκριμένα από τα 1196 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, μόνο τα 55 παιδιά δήλωσαν ότι το μάθημα της μουσικής είναι το πιο αγαπημένο τους μάθημα. Παρόλο που οι μαθητές χαρακτήρισαν το μάθημα ως «ευχάριστο», «ενδιαφέρον», «ξεκούραστο», και «ζωντανό» η μουσική κατέλαβε μόλις την έβδομη θέση από τα δώδεκα μαθήματα.

Η Green (2002, 2008) επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει γιατί οι μαθητές είναι αρνητικοί και αδιάφοροι για το μάθημα της μουσικής. Σύμφωνα με την ίδια (Green, 1988), η αδιαφορία και η αρνητική στάση των μαθητών γενικά για τη μουσική σε σχολικές τάξεις, προέρχεται κυρίως από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν μπορούν να εκλάβουν μουσικό νόημα από το ρεπερτόριο και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η ίδια επεξηγεί μέσα από το βιβλίο της *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education* (Green 1988), ότι το μουσικό νόημα (musical meaning) εξάγεται μέσα από την επεξεργασία τόσο του *εγγενούς* (inherent) νοήματος (σχετικά με τα δομικά υλικά, όπως είναι η μελωδική γραμμή, η αρμονική υποστήριξη, η φόρμα) όσο και του *περιγραφικού* (delineated) νοήματος (σχετικά με το πολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή ό,τι συμβαίνει γύρω από τη συγκεκριμένη μουσική, σε συγκεκριμένη κουλτούρα, σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, σε συγκεκριμένες στάσεις και σε αξίες) της μουσικής. Όπως αναφέρει, όταν οι μαθησιακές μέθοδοι που υιοθετεί ένα είδος μουσικής όπως η ποπ και η ροκ μουσική αποκλείονται από τη σχολική τάξη, «οι μαθητές εκλαμβάνουν ένα ασαφές και αποξενωτικό μουσικό νόημα από τη μουσική που διδάσκεται στο σχολείο» (Green, 1988: 138). Όταν, για παράδειγμα, κάποιες φορές οι μαθητές νιώθουν αποστροφή ή ικανοποίηση για ένα μουσικό κομμάτι αυτό κυρίως οφείλεται στα *περιγραφικά* μουσικά νοήματα που εμπεριέχει. Όταν οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση ακούγοντας ένα ροκ ή ποπ τραγούδι κάποιου αγαπημένου τους τραγουδιστή αυτό συμβαίνει πιθανόν γιατί τους παραπέμπει σε ένα χώρο συναυλιών που μπορεί να είναι ένα γήπεδο ή κάποιο μπαρ με ακροατές με μακριά μαλλιά και ντύσιμο ατημέλητο για αυτό το *περιγραφικό νόημα* της μουσικής είναι θετικό γι' αυτούς.

Σύμφωνα λοιπόν με τα πιο πάνω, αν δεν αρέσει η κουλτούρα που συνοδεύει κάποιο είδος μουσικής, τότε είναι πιθανό να έχει αρνητικό *περιγραφικό* νόημα και δεν μπορεί να αρέσει ούτε και να ικανοποιήσει τις μουσικές τους προτιμήσεις. Σύμφωνα με το Ross (1995), η μουσική στο σχολείο δεν είναι αποτελεσματική όταν λειτουργεί σαν μία ξεχωριστή κουλτούρα απομονωμένη από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Ο Elliot (1995) συμπληρώνει ότι

η μουσική δεξιοτεχνία επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, γι' αυτό εισηγείται οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν τα περιβάλλοντα μάθησης των μαθητών τους με τέτοιο τρόπο ώστε να προσομοιάζουν με πραγματικά περιβάλλοντα μουσικής κουλτούρας. Η μουσική εκλαμβάνεται από άτομα τα οποία θα σχηματίσουν νοήματα για τη μουσική με βάση το κοινωνικό πλαίσιο, την επίδραση που έχει η συγκεκριμένη μουσική στο κάθε άτομο ξεχωριστά όπως και ανάλογα με τις προϋπάρχουσες μουσικές του εμπειρίες. Γι αυτό λοιπόν η παροχή μουσικών εμπειριών στα παιδιά στις σχολικές τάξεις είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τον οποίο είναι καλό να μεριμνήσουν οι δάσκαλοι μουσικής, αφού διαμορφώνει τα νοήματα που εκλαμβάνουν οι μαθητές για τη μουσική.

> Σκοπός του μαθήματος της μουσικής δεν είναι να κάνουμε όλα τα παιδιά μουσικούς, διδάσκοντας τα όσο το δυνατό περισσότερες μουσικές έννοιες και δεξιότητες, τις οποίες θα ξεχάσουν τελειώνοντας το σχολείο, αλλά να τα κάνουμε να αποκτήσουν μια θετική στάση προς τη Μουσική, να αποκτήσουν μουσικές εμπειρίες και βιώματα τα οποία θα τα συντροφεύουν μια ζωή (Οικονομίδου - Σταύρου, 2004: 63).

3 ΑΤΥΠΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί αυξημένο ενδιαφέρον για τις άτυπες διαδικασίες και πρακτικές μουσικής μάθησης από αρκετούς ερευνητές οι οποίοι διερευνούν τη δυνατότητα εφαρμογής τους μέσα στην τάξη. Οι πρακτικές αυτές βασίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής που λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, και σύμφωνα με τη Lucy Green (2014: 15), «είναι τόσο παλιές όσο ο ίδιος ο κόσμος, όσο και η ίδια η μουσική, και μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων σύμφωνα με την επαγγελματική κρίση και την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού».

Σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Φινλανδία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, έχει πλέον γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των πρακτικών της άτυπης μουσικής μάθησης καθώς και άλλων ειδών μουσικής πέρα από την κλασική που παραδοσιακά διδασκόταν στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο (Väkevä, 2006· Westerlund, 2006· Lindgren & Ericsson, 2010). Η Φινλανδία, όπως και η Σουηδία ενσωμάτωσαν τις άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης, γύρω στο 1960, όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής συμπεριέλαβαν στο αναλυτικό τους πρόγραμμα την ποπ μουσική (Väkevä, 2006). Η αλλαγή στα αναλυτικά τους προγράμματα προέκυψε από την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τις μουσικές τους προτιμήσεις. Ενώ βασικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης, αρχικά, ήταν η αισθητική εκτίμηση της κλασικής δυτικής μουσικής, με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το μάθημα της μουσικής εστίασε στη δημιουργία της μουσικής ταυτότητας των μαθητών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσα από την ομαδική εκτέλεση (Westerlund, 2006). Η Green (2006, 2008) διερευνώντας την ενσωμάτωση των άτυπων πρακτικών μάθησης της μουσικής στην τάξη υποστήριξε ότι τέτοιες πρακτικές θα μπορούσαν να ωφελήσουν ιδιαίτερα μαθητές που είναι αρνητικοί, αδιάφοροι, και απογοητευμένοι από το μάθημα της μουσικής και να δώσουν πιθανές λύσεις στην παθητικότητα που μερικές φορές τους χαρακτηρίζει, μετατρέποντάς τους σε ενεργούς συμμετέχοντες.

Το ερευνητικό πρόγραμμα *Musical Futures* μελέτησε αυτή την αναγκαιότητα συνιστώντας μια καινοτόμο παιδαγωγική πρόταση που επιδιώκει τη σύγκλιση της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης που εμπεριέχουν τις πέντε βασικές αρχές της άτυπης μάθησης. Το πρόγραμμα αυτό έχει εφαρμοστεί σε μεγάλο βαθμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον σε ερευνητές και μουσικοπαιδαγωγούς της Δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι διερευνούν τις αρχές και τα πιθανά οφέλη αυτής της προσέγγισης σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Οι λιγοστές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο θέμα αυτό με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικών σχολείων, προσπαθούν να περιγράψουν και να αναλύσουν σε βάθος τις άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης, καθώς και να εντοπίσουν διαφορές με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής στα σχολεία.

Με βάση την εκτενή βιβλιογραφία, γίνεται εμφανές ότι η άτυπη μουσική μάθηση έχει μοναδικά χαρακτηριστικά που προωθούν την ανάπτυξη πολύτιμων μουσικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων σε μαθητές μουσικής όλων των ηλικιών και ικανοτήτων (Baker, 2013· Baker & Green, 2013· Green, 2008· Varvarigou & Green, 2015· Varvarigou, 2017).

3.1 Η ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΥΠΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Παρά την έντονη παρουσία της μουσικής στη ζωή των εφήβων, το σχολείο σπάνια τους προσφέρει εμπειρίες άτυπης μουσικής μάθησης, με μουσική αγαπημένων τους καλλιτεχνών (Adams, 2014). Στις ΗΠΑ έχει υπολογιστεί ότι μόνο το 20% των μαθητών συμμετέχουν στην τυπική μουσική μάθηση. Στην ερώτηση της αρθρογράφου Ann Clements (στο Kerlsen, 2012) ως προς το πού είναι το υπόλοιπο 80% των μαθητών, η Kerlsen (2012) αναφέρει ότι η απάντηση είναι πολύ απλή: το 80% των μαθητών το βρίσκουμε να συμμετέχει σε συγκροτήματα και να δημιουργεί μουσική χρησιμοποιώντας άτυπες μαθησιακές πρακτικές.

Οι πληροφορίες από τη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρουν ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ποικίλοι τρόποι μετάδοσης και απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων (Green, 2014). Τα άτομα αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες όχι μόνο εντός ενός τυπικού θεσμοθετημένου πλαισίου. «Το σχολείο αποτελεί μόνο έναν από τους χώρους στους οποίους τα παιδιά αποκτούν

μουσικές δεξιότητες και γνώσεις» (Campbell, 2000: 57). Ο Elliott (1995) υποστηρίζει ότι η μουσική γνώση δεν αποτελεί στοιχείο μόνο της τυπικής μουσικής μάθησης, όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα από τα σχολικά προγράμματα, αλλά ότι η άτυπη μουσική μάθηση αποτελεί βασικό συστατικό στην ανάπτυξη και την κατάκτηση της μουσικής γνώσης.

> Υπάρχει ένα μυστήριο στην μουσική. Από την μια πλευρά η μουσική ανάπτυξη και τα ακούσματά της έχουν καταλάβει περίοπτη θέση σε κάθε κουλτούρα από την χαραυγή της καταγεγραμμένης ιστορίας και οι άνθρωποι συνεχίζουν παντού να ασχολούνται με διάφορα είδη μουσικής. Παρόλο που η μουσική έχει καταστεί μέρος του σχολικού προγράμματος από την αρχαιότητα, η προφανής συνεισφορά στην γενικότερη εκπαίδευση δεν έχει μέχρι τώρα γίνει κτήμα μας (Elliot, 1995: 45).

Η σημαντική αναφορά του Elliott (1995: 45) στη «γενικότερη εκπαίδευση» δίνει το έναυσμα για περαιτέρω ακαδημαϊκή αλλά και πρακτική διερεύνηση της συνεισφοράς της άτυπης μουσικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση. Η Jaffurs (2004: 5) υποστήριξε ότι με τον τρόπο αυτό πιθανώς «να αντιληφθούμε καλύτερα τη μουσική εκπαίδευση και να τη βελτιώσουμε συμβάλλοντας στην καλύτερη αντίληψη της μουσικότητας των μαθητών μας». Διερευνώντας τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές ανάμεσα στην τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη μάθηση, είναι εμφανές ότι αυτές οι τρεις βασικές μορφές μάθησης, οι οποίες καθορίζουν τα μαθησιακά πλαίσια, αφορούν και το πεδίο της μουσικής. Βασικός σκοπός της διερεύνησης αυτής δεν είναι η διάκριση μεταξύ της τυπικής και άτυπης μουσικής μάθησης, αλλά η αξιοποίηση των θετικών τους στοιχείων προς όφελος των μαθητών.

Η Green (2002, 2008) και η Davis (2010) έχουν δείξει ότι υπάρχει πραγματικά ένας πλούτος από στοιχεία και πληροφορίες που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν από τα δύο αυτά μαθησιακά πλαίσια έτσι ώστε να τα συνδέσουν και να συμβάλουν στην ενσωμάτωση της άτυπης μουσικής μάθησης στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυο διαδικασίες μουσικής μάθησης μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά στα σχολικά πλαίσια (Folkestad 2006· Söderman & Folkestad 2004). Ο Folkestad αναγνωρίζει ότι «η τυπική και η άτυπη εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρούνται διαχωρισμένες έννοιες, αλλά ως οι δύο πόλοι μιας συνέχειας. Στις περισσότερες εκπαιδευτικές καταστάσεις μάθησης και οι δύο αυτές πλευρές της εκπαίδευσης είναι σε πολλές περιπτώσεις παρούσες και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους» (2006:135).

Τα βασικά πλαίσια μάθησης όπως συνοψίζονται από τον Werquin, (2010: 25) είναι:

ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ
Εκούσια μάθηση	⟷	Ακούσια μάθηση
Δομημένη μάθηση ανά επιστημονικό κλάδο	⟷	Μη δομημένη μάθηση ανά κλάδο ή πεδίο
Η μάθηση είναι έντονα δομημένη μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.	⟷	Αυτή καθαυτή η μάθηση δεν είναι προσχεδιασμένη ούτε έχει τυπική ονομασία.
Ρυθμίζεται από το κράτος	⟷	Ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλία
Ιδρύματα δημόσια ή πιστοποιημένα από το κράτος	⟷	Ιδιωτικά Ιδρύματα εθελοντικών οργανώσεων χωρίς περιορισμό στην αγορά
Μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας	⟷	Χωρίς μηχανισμούς ποιοτικής διασφάλισης

Πίνακας 3*: Η συνέχεια της μάθησης, από την τυπική στην άτυπη, Werquin, 2010*

Ο Werquin (2010), θέλοντας να προσδιορίσει τα βασικά πλαίσια μάθησης της τυπικής και άτυπης μάθησης, υποστήριξε ότι η μάθηση επέρχεται μέσα από τρεις μορφές μαθησιακών διαδικασιών της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης. Ορίζει την μη τυπική μάθηση ως τη «μάθηση που ενσωματώνεται σε προγραμματισμένες δραστηριότητες που δεν έχουν ρητώς οριστεί ως μάθηση (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης ή την υποστήριξη της μάθησης). Παρόλο που οι δραστηριότητες που οδηγούν σε μη τυπική μάθηση δεν είναι απαραίτητα μαθησιακές δραστηριότητες, ενδέχεται να μην αποτελούν και άτυπη μάθηση»(Werquin 2010:25). Για παράδειγμα, η μη τυπική μάθηση μπορεί να συμβεί παράλληλα με άλλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να έχουν ή να μην έχουν άλλους μαθησιακούς στόχους.

Ο Werquin (2007) επισημαίνει περιπτώσεις στις οποίες ο ορισμός της τυπικής μάθησης είναι αρκετά παρόμοιος με εκείνον της μη τυπικής μάθησης. Ορισμένοι ορισμοί περιλαμβάνουν πρόσθετες προϋποθέσεις, όπως η διάρκεια (η οποία τείνει να είναι

σύντομη για την άτυπη μάθηση) ή η πιστοποίηση (η οποία τείνει να λείπει από την άτυπη μάθηση), προκειμένου να γίνει διάκριση μεταξύ των διαφόρων μορφών μάθησης. Επομένως, οι αντικρουόμενοι ορισμοί της τυπικής και της άτυπης μάθησης σύμφωνα με τον Werquin, (2010) γίνονται με συνειδητό τρόπο. Η μη τυπική μάθηση σύμφωνα με τον Werquin, (2010: 25) «βρίσκεται μεταξύ της τυπικής και της άτυπης μάθησης». Περιλαμβάνει την εκπαίδευση των εργατών και αγροτών, τα προγράμματα αλφαβητισμού την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, τα προγράμματα για μη παραδοσιακούς φοιτητές στα πανεπιστήμια, τα προγράμματα για ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων και τα ειδικά προγράμματα για νέους (Coombs, 1968). Η Jaffurs (2006: 2) παρομοιάζει τα δυο μαθησιακά πλαίσια «με δυο τρένα τα οποία κινούνται παράλληλα και, αν και σε κοντινή απόσταση το ένα με το άλλο, δεν ακουμπούν». Το τρένο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης δεν έχει ποτέ πολυκοσμία, είναι κομψό, φιλοσοφημένο, και ακριβό. Αντιθέτως, το τρένο της άτυπης μουσικής εκπαίδευσης έχει πάντα κόσμο, είναι ανοιχτό σε όλους και δε στοιχίζει. Κάποια στιγμή στο μέλλον, πιθανόν τα δύο μαθησιακά πλαίσια να γίνουν ένα (Jaffurs, 2006: 2).

3.1.1. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΥΠΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μελετώντας του τρόπους και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν άτυπα οι ερασιτέχνες μουσικοί της ποπ, η Green (2002), προσδιόρισε πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

(α) οι μουσικοί επέλεγαν τη μουσική που τους αρέσει, δηλαδή μουσική που τους ήταν οικεία, αγαπημένη, ευχάριστη, την απολάμβαναν και ταυτίζονταν με αυτή,

(β) μάθαιναν μόνοι ή με φίλους τους δείχνοντας ο ένας στον άλλο τις δεξιότητες και γνώσεις (peer-group learning), με σκοπό την αναπαραγωγή ηχογραφημένης μουσικής με το αυτί, χρησιμοποιώντας τις ηχογραφήσεις ως βασική πηγή,

(γ) μάθαιναν μουσική *ολιστικά*, αρχικά βάσει της δοκιμής σωστού-λάθους, ξεκινώντας με ολόκληρα κομμάτια από την καθημερινότητά τους, μέσα από την παρατήρηση, την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή, και την εκτέλεση,

(δ) μάθαιναν με έναν ασυνείδητο, απρογραμμάτιστο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο (haphazard learning) χωρίς τη παρουσία κάποιου ενήλικα, ή άλλου ατόμου που να παρέχει καθοδήγηση ή να έχει μεγαλύτερη μουσική εμπειρία,

(ε) κατά τη διαδικασία μάθησης, εκτός από την ακρόαση και την εκτέλεση, ενσωμάτωναν τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, τα οποία συνδέονταν άρρηκτα μεταξύ τους σε όλη τη διαδικασία μάθησης (Green, 2014:26-27· 2005:19-20).

Οι στρατηγικές που αναπτύχθηκαν από τους μουσικούς της ποπ ήταν ότι:

1) Δίδασκαν τους εαυτούς τους αναπαράγοντας ηχογραφημένη μουσική *με το αυτί* αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες με κυρίαρχη πρακτική την ακουστική προσέγγιση.
2) Αρχικά ξεκινούσαν από τον πειραματισμό πάνω στα μουσικά όργανα, και στη συνέχεια σχημάτιζαν με αυτούς τους ήχους τις πρώτες τους μουσικές φράσεις, ρυθμούς ή συγχορδίες.
3) Σε μεγάλο βαθμό μιμούνταν εκτελέσεις ηχογραφημένων μουσικών κομματιών αλλά και παρατηρούσαν άλλα μέλη της ομάδας καθώς έπαιζαν (μάθηση σε ομάδες, group learning). Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση ακολουθούσε ασυνείδητη πορεία.
4) Ανέπτυσσαν σε μεγάλο βαθμό την ακουστική τους ικανότητα, τον αυτοσχεδιασμό ο οποίος αποτελούσε βασικό στοιχείο στους πειραματισμούς της ομάδας, τη δεξιότητα σύνθεσης, τις τεχνικές εκτέλεσης και τη θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών.
5) Δίδασκαν ο ένας τον άλλο και μοιράζονταν συνειδητά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους (μάθηση με συνομήλικους, peer-directed learning).
6) Εφάρμοζαν την πρακτική της στοχευμένης ακρόασης (purposive listening), η οποία αφορά την ακρόαση με συνειδητό σκοπό έτσι ώστε να προσαρμόζουν αυτό που άκουγαν στις ανάγκες τους
7) Οι συζητήσεις μέσα στην ομάδα ήταν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο στην επίλυση μουσικών προβληματισμών με τους οποίους έρχονταν αντιμέτωποι οι νεαροί μουσικοί κατά τη διάρκεια των μουσικών τους εκτελέσεων (Green, 2005:19-20).

Αυτές οι μαθησιακές διαδικασίες και πρακτικές μάθησης (Green, 2002· 2005) συνδέονται με έρευνες που έχουν διεξάγει κι άλλοι ερευνητές, όπως οι μελέτες της Campbell (1995) με μουσικούς της ροκ, της Jaffurs (2006), της Benson (2012), του Adams (2014), της Παπαζαχαρίου (2016) καθώς κι άλλων ερευνητών που ενσωμάτωσαν με επιτυχία τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές σε ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η κυρίαρχη πρακτική μάθησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ακουστική προσέγγιση (*εκμάθηση με το αυτί*). Η πρακτική αυτή δεν είναι ίδια με την πρακτική σύμφωνα με την οποία ο μουσικός μαθαίνει να παίζει ό,τι ακούει αντιγράφοντας άλλους

μουσικούς. Βασίζεται στην ηχογραφημένη μουσική και όχι σε ένα άλλο άτομο. Αυτή η πρακτική αναπτύχθηκε στα τελευταία εκατό περίπου χρόνια τα οποία σηματοδοτούνται από την εξέλιξη της τεχνολογίας στην ηχογράφηση της μουσικής (Green, 2014). Επιπλέον, αναπτύχθηκε σε πολλές χώρες μέσα από δραστηριότητες παιδιών και εφήβων καθώς το κάθε άτομο έξω από εκπαιδευτικά δίκτυα και συστήματα μαθαίνει να λειτουργεί από μόνο του χωρίς την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα (Green, 2008).

Η Jaffurs (2004), βασισμένη στην έρευνα της Green (2002), απαριθμεί μια λίστα δεξιοτήτων που έχουν οι μουσικοί με την μη - παραδοσιακή έννοια. Όπως επισημαίνει, ίσως να μην είναι δυνατό να εφαρμοστούν όλες σε μια τυπική τάξη. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν στους μαθητές:

- Να είναι σε θέση να αναπαράγουν τη μουσική που τους αρέσει ακούγοντάς τη.
- Να αξιολογούν και να έχουν την ικανότητα να κρίνουν την ορθότητα μιας εκτέλεσης κι αν χρειαστεί να μπορούν να την τροποποιήσουν.
- Να μπορούν σταδιακά να παίζουν βασικούς συνδυασμούς συγχορδιών, όπως να αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και τη χροιά της μουσικής που θέλουν να αναπαράγουν.
- Να εξοικειώνονται με πολλά είδη της ποπ μουσικής και να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά είδη παιξίματος
- Να είναι σε θέση να παίζουν και να χρησιμοποιούν εύκολα και με επιδεξιότητα ένα όργανο ή τη φωνή.
- Να έχουν ένα ρεπερτόριο από πενήντα έως αρκετές εκατοντάδες τραγουδιών.
- Να αναπαράγουν με ακρίβεια τα τραγούδια που ακούνε.
- Να έχουν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάζουν και να συμβάλουν με δημιουργικές ιδέες στη μουσική.
- Να βρίσκουν νέους τρόπους για να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και να ακούν όλα τα είδη για νέες ιδέες.
- Να έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας τους, και να συμμετέχουν σε ομαδικές προσπάθειες με εναλλαγή ρόλων και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και ιδέες.

Η Jaffurs (2004) και η Green (2008) προσδιόρισαν αυτές τις δεξιότητες ως κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να τις αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη της μουσικής. Τόνισαν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης τέτοιων δεξιοτήτων στο μάθημα της

μουσικής, δηλώνοντας ότι ο παραδοσιακός τρόπος μουσικής διδασκαλίας και μάθησης αποτυγχάνει να προσεγγίσει όλους τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η Green (2008) αναφέρει ότι οι ίδιοι οι μουσικοπαιδαγωγοί είναι καλό να εκτιμήσουν και να δουν την ουσία της αξίας και της προσφοράς των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών υποστηρίζοντας ότι αυτές οι πρακτικές χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα, δημιουργικότητα, αυθορμητισμό και διαφέρουν από τις δασκαλοκεντρικές και πειθαρχημένες διαδικασίες μουσικής μάθησης που λαμβάνουν χώρα στα τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα μάθησης.

3.1.2. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η τυπική μάθηση, όμως αναφέρει ο Werquin (2010), είναι η μάθηση που παρουσιάζεται σε ένα οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον και ορίζεται ρητά ως μάθηση (από άποψη στόχων, χρόνου ή πόρων). Αφορά έναν σαφή σκοπό, δηλαδή την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (ό.π., 2010).

Η τυπική μουσική μάθηση αποτελεί μορφή συνειδητής διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί μουσικής σχεδιάζουν και ακολουθούν πλάνα μαθημάτων βασιζόμενοι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με προκαθορισμένους στόχους, συγκεκριμένες διαδικασίες, και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την επίτευξή τους (Green, 2002). Η διδασκαλία είναι κυρίως δασκαλοκεντρική, όπου ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο της γνώσης των μαθητών δίνοντάς τους οδηγίες και ανατροφοδότηση. Σε αυτό το είδος μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, οι δραστηριότητες οικοδομούνται σταδιακά, ξεκινώντας, κυρίως, από το εύκολο και προχωρώντας προς το πιο δύσκολο. Αντίθετα, η άτυπη μάθηση είναι μη - συνειδητή (unconscious) και λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές δεν έχουν επίγνωση ότι μαθαίνουν. Αυτή η μη - συνειδητή μάθηση συμβαίνει ανάμεσα σε συνομήλικους όταν τα μέλη μιας ομάδας μοιράζονται τις μουσικές τους ιδέες, ή κάτι που έμαθαν ή δημιούργησαν χωρίς τη παρουσία κάποιου ενήλικα (Green, 2014). Εδώ οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και μπορούν να έχουν βοήθεια και από την οικογένεια τους (Green, 2002). Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει απουσία προκαθορισμένων στόχων και σχεδιασμού δράσης. Το ίδιο υποστηρίζουν οι Kanellopoulos και Wright (2010) οι οποίοι αναφέρουν ότι η τυπική μουσική μάθηση εφαρμόζεται σε τυπικά παραδοσιακά παιδαγωγικά περιβάλλοντα, στα οποία υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι, προκαθορισμένες διαδικασίες, και τα αποτελέσματα της μάθησης καταλήγουν είτε σε αξιολόγηση είτε σε πιστοποιητικό φοίτησης.

Η Green (2008) αναφέρει ότι οι πρακτικές της τυπικής μάθησης συνήθως συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο χώρο, όπως σε αίθουσες διδασκαλίας, σε πανεπιστήμια και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ οι πρακτικές της άτυπης μπορούν να συμβούν παντού όπου υπάρχει μουσική πράξη, ανάμεσα σε φίλους και κοινωνικές ομάδες, χωρίς προκαθορισμένους στόχους, και προσχεδιασμένα μαθήματα. Μάλιστα δεν υπάρχει οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης της διαδικασίας όπως υπάρχει στην τυπική εκπαίδευση ούτε δάσκαλος να διδάσκει και να καθοδηγεί τα παιδιά (Jaffurs, 2006), γεγονός που τις κάνει ξεχωριστές και αποτελεσματικές για τους μαθητές. Σύμφωνα με τη Green (2014: 17) «οι πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης όπως το παίξιμο *με το αυτί*, η αλληλοδιδασκαλία και οι συζητήσεις στην ομάδα είναι ευχάριστες πρακτικές, απλές, ευέλικτες και τις εφαρμόζουν με διάφορους τρόπους μουσικοί από το χώρο της παραδοσιακής, της τζαζ και άλλων ειδών μουσικής».

Ο Lilliestam (1996) υποστηρίζει ότι η εκτέλεση μουσικής *με το αυτί* είναι βασική διαδικασία της άτυπης μουσικής μάθησης και διαφορετική συμπεριφορά και πρακτική από την εκτέλεση από σημειογραφία. Εντοπίζει στη διαδικασία αυτή τρία σημαντικά βήματα: (1) «την ακρόαση», (2) «την πρακτική εξάσκηση», και (3) «την εκτέλεση» (performing) (ό.π., 1996: 197). Η εκτέλεση μπροστά σε ακροατήριο και η εκμάθηση με το αυτί, είναι ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας το οποίο παραμελείται στην τυπική εκπαίδευση (Folkestad, 2006). Ο Lilliestam (1996) υποστήριξε ότι η εκτέλεση μπροστά σε κοινό με οποιοδήποτε τρόπο αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας μάθησης και για να στηρίξει αυτή την άποψη αναφέρεται στον Bob Dylan ο οποίος, στη μουσική του σταδιοδρομία, ανέπτυξε τις μουσικές του δεξιότητες ως αποτέλεσμα εκτέλεσης μπροστά σε κοινό και στην προσπάθεια να μαθαίνει *με το αυτί*.

Διερευνώντας τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, η Jaffurs (2006) επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο απόψεις που μπορούν να περιγράψουν και να ορίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες δίνοντας έμφαση που γίνεται η μάθηση και πώς παραδίδεται. Όπως αναφέρει στο άρθρο της *The Intersection of informal and formal music Learning*, η τυπική μάθηση συμβαίνει σε συγκεκριμένο χώρο, όπως στο σχολείο, και καθοδηγείται από στόχους, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν, σύμφωνα με προσχεδιασμένα μαθήματα και χαράζουν πορεία στη διδακτική πράξη. Αντιθέτως, η άτυπη μάθηση μπορεί να συμβεί στο σπίτι, στην κοινότητα, εκτός σχολικού χρόνου, και απρογραμμάτιστα κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Οι τυπικές και άτυπες πρακτικές χρησιμοποιούν

διαφορετικές διαδικασίες. Στην τυπική εκπαίδευση αυτοί που έχουν τον κύριο λόγο, όπως έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές, είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πολλές φορές εφαρμόζουν μια «αυταρχική» προσέγγιση διδασκαλίας αποθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει άτυπα (Resnick, 1987).

Επίσης στην τυπική μουσική εκπαίδευση δεσπόζει, κυρίως, το είδος της κλασικής μουσικής ή το επιλεγμένο από τον εκπαιδευτικό ρεπερτόριο με έμφαση στην ανάγνωση και γραφή των μουσικών συμβόλων (αποκωδικοποίηση σημειογραφίας και παρτιτούρας). Αντιθέτως, η άτυπη μουσική μάθηση συνδέεται με τον τρόπο που η μουσική βιώνεται ως εμπειρία με φίλους, συνήθως στον ελεύθερο χρόνο, μέσα από την αναπαραγωγή αγαπημένων τραγουδιών που επιλέγει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του.

Αρκετοί μελετητές έχουν σχολιάσει αυτό το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της μουσικής στο σχολείο και της μουσικής που τα παιδιά και οι έφηβοι επιλέγουν να ακούσουν, να εκτελέσουν, και να δημιουργήσουν εκτός σχολείου (Bowman, 2004· Folkestad, 2006· Green, 2006· Griffin, 2009· Harwood, 1998· Kratus, 2007). Μάλιστα ο Prouty (2002, στο Jaffurs 2006: 10), υποστήριξε ότι «δεν υπάρχει ξεκάθαρο κοινό σημείο μεταξύ των δυο μαθησιακών πλαισίων, οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην άτυπη μάθηση είναι αντιφατικές». Ως μουσικός της τζαζ, περιγράφοντας την προσωπική εμπειρία που είχε μέσα από την τυπική και άτυπη μουσική εκπαίδευση, αναφέρει τις δυσκολίες που συνάντησε καθώς προσπαθούσε να ισορροπήσει τις τυπικές μεθόδους εκμάθησης μουσικής τζαζ στα πανεπιστημιακά ιδρύματα με τις δημιουργικές, αυθόρμητες, και παραδοσιακές πρακτικές που βίωνε στα συγκροτήματα που συμμετείχε. Αυτό που είναι ξεκάθαρο, σύμφωνα με τον Prouty (2002), είναι πως η άτυπη μουσική εκπαίδευση εφαρμόζεται πάντα εκτός σχολείου, σε ένα περιβάλλον που καθοδηγείται από τα ίδια τα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν από μόνα τους χωρίς τη καθοδήγηση του δάσκαλου αξιοποιώντας όλα τα είδη μουσικής εκτός της κλασσικής. Το είδος της μουσικής σε άτυπους χώρους μάθησης που τα παιδιά προτιμούν είναι η ποπ μουσική. Θα ήταν ασυνήθιστο φαινόμενο, ένα ποπ συγκρότημα να παίξει τη μουσική που διδάσκεται στα σχολεία (Prouty, 2002).

Ο Kratus (2007) συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά της μουσικής μέσα και έξω από το σχολείο, δήλωσε ότι η μουσική μέσα στο σχολείο τείνει να συμπεριλαμβάνει κλασικό ρεπερτόριο που δημιουργήθηκε από άλλους, εστιάζει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος μέσα από μία πληθώρα εκτελέσεων

και κάνει περιορισμένη χρήση της τεχνολογίας, ενώ η μουσική εκτός σχολείου τείνει να συμπεριλαμβάνει κυρίως μη κλασικό ρεπερτόριο που συχνά δημιουργείται από τους ίδιους τους εκτελεστές, εστιάζει στην πραγματοποίηση των στόχων των εκτελεστών μέσα από τις ατομικές τους επιλογές, και συχνά αξιοποιεί την τεχνολογία προκειμένου οι εκτελεστές να βοηθηθούν στη μουσική τους εμπειρία. Το ίδιο υποστήριξε και ο Adams (2014), ο οποίος επισήμανε τη σημασία των τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι σε ένα άτυπο μαθησιακό πλαίσιο, οι μαθητές χρησιμοποιούν μεθόδους όπως είναι η αυτοδιδασκαλία και αλληλοδιδασκαλία, η αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση του άλλου και του αποτελέσματος, η ακουστική μάθηση και άλλες τεχνικές, μειώνοντας την ανάγκη της παρουσίας ενός εκπαιδευτικού της μουσικής. Αντίθετα, σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης ο δάσκαλος είναι πιο άμεσα υπεύθυνος για την εκπαίδευση των μαθητών (Adams, 2014) και τους υπαγορεύει τι να κάνουν για να παίξουν και να δημιουργήσουν μουσική.

Η ενσωμάτωση της άτυπης μουσικής μάθησης σε ένα περιβάλλον τυπικής μάθησης δημιουργεί τις συνθήκες ούτως ώστε ο δάσκαλος και ο μαθητής να μπορούν να γίνουν «συν-παραγωγοί στη μαθησιακή διαδικασία» Οι εκπαιδευτικοί μουσικής είναι καλό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το μουσικό τους κόσμο αξιοποιώντας μεθόδους και πρακτικές της τυπική και της άτυπης μάθησης (Adams, 2014). Αυτός ο νέος κόσμος μπορεί να οδηγήσει τη μουσική εκπαίδευση στην εξεύρεση νέων τρόπων διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής όπου μαθητές μπορούν να δημιουργούν, χωρίς κατ' ανάγκη κάποιος άλλος να τους λέει να δημιουργούν μουσική (Jaffurs, 2004). Φυσικά, όπως αναφέρει ο Adams (2014:14), ίσως να χρειαστεί κάποιοι εκπαιδευτικοί να επανεκτιμήσουν τη δική τους φιλοσοφία σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στο πώς να διδάξουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μουσική δημιουργικά και όχι απλά να την εκτελούν. Είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί μουσικής να ενισχύουν τους μαθητές τους με μουσικές δεξιότητες που θα μπορούν να τις χρησιμοποιούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους στην καθημερινή τους ζωή.

Παρ' όλες τις διαφορές που χαρακτηρίζει αυτά τα δύο μαθησιακά πλαίσια, τόσο η Finnegan (1989) όσο και η Green (2002) υποστήριξαν ότι οι συμβατικές και άτυπες πρακτικές μπορεί να συνυπάρχουν στις περιπτώσεις όπως διαφόρων μουσικών προγραμμάτων της κοινότητας, εκκλησιαστικές χορωδίες, σχολές χορού σάμπα και φιλαρμονικές.

Ο Allsup (2003) εξετάζοντας τα δημοκρατικά ιδεώδη της διδασκαλίας σε άτυπο μαθησιακό πλαίσιο διαπίστωσε ότι σε ένα τέτοιο είδος εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι ισότιμοι και συνεργάζονται αρμονικά. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα να οικοδομηθούν και να αναπτυχθούν νέες ιδέες αντλώντας από τις προϋπάρχουσες μουσικές γνώσεις. Δημιουργούνται κατάλληλες εμπειρίες οι οποίες παρέχουν τα κατάλληλα μέσα για τη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας των μαθητών, και προάγουν την ανάπτυξη τέτοιων μουσικών δεξιοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο μέσα όσο και έξω από το μάθημα της μουσικής.

Εξετάζοντας πώς οι μουσικοπαιδαγωγοί της τυπικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης, οι πιο κάτω σχετικές έρευνες αναφέρουν όχι μόνο τους τρόπους που αξιοποίησαν αυτές τις πρακτικές στα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμόρφωσαν βάση των αρχών της άτυπης μάθησης αλλά και πώς οι δάσκαλοι και οι μαθητές βίωσαν αυτές τις πρακτικές. Επίσης αναφέρουν ποιες παιδαγωγικές και διαδικαστικές αλλαγές υποχρεώθηκαν να κάνουν οι δάσκαλοι – ερευνητές. Πώς ταίριαξαν την άτυπη μουσική μάθηση στις πρακτικές της τυπικής μάθησης; Τι δίδαξαν αυτές οι πρακτικές στους ερευνητές-δασκάλους;

3.1.3. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ: ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε μελέτη εστιασμένη στις διαδικασίες μουσικής μάθησης, η Campbell (1995) διερεύνησε τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης μίας ομάδας εφήβων ηλικίας 14 με 16 χρονών, που ήταν μέλη ροκ μουσικών συγκροτημάτων. Οι συναντήσεις τους γίνονταν σε υπόγεια και γκαράζ για να τραγουδήσουν και να παίξουν ροκ μουσική με τις ηλεκτρικές τους κιθάρες. Οι μουσικές τους επιλογές ήταν επηρεασμένες από ακούσματα ροκ μουσικής που είχαν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον καθώς και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Οι έφηβοι μουσικοί ανέπτυξαν δυνατές φιλικές σχέσης μεταξύ τους και σύμφωνα με τις δηλώσεις τους περιέγραφαν με αντιπάθεια τις εμπειρίες της σχολικής μουσικής μάθησης η οποία περιελάμβανε μαθήματα εκτέλεσης πνευστών και εκμάθησης σημειογραφίας. Όλα τα μέλη του συγκροτήματος δήλωσαν ότι έμαθαν μουσική με το αυτί. Συνήθως ένα από τα μέλη έπαιζε το ρόλο του αρχηγού, ο οποίος είχε περισσότερη γνώση της τεχνικής των οργάνων και της μουσικής γενικότερα, λειτουργούσε ως μοντέλο και έτσι κατεύθυνε τα άλλα μέλη.

Σε μία παρόμοια μελέτη, η Jaffurs (2004) διερεύνησε τις πρακτικές και τη μουσικότητα μίας ομάδας παιδιών που διατηρούσαν ροκ μουσικό συγκρότημα εκτός σχολείου. Επέλεξε

αυτή την ομάδα να μελετήσει (τρία αγόρια και δύο κορίτσια), όταν ανακάλυψε ότι ένας μαθητής του σχολείου της, ο οποίος δε συμμετείχε στο μάθημα της μουσικής, συμμετείχε σε αυτό το συγκρότημα. Οι μουσικές επιλογές αυτής της ομάδας ήταν παρόμοιες με τις μουσικές επιλογές των εφήβων που μελετούσε η Campbell (1995). Σε αυτή την έρευνα η Jaffurs (2004) κατέληξε ότι οι μαθητές που ερευνούσε την δίδαξαν να είναι ευαίσθητη στις επιθυμίες τους και να λαμβάνει υπόψη το είδος μουσικής που απολαμβάνουν περισσότερο στις μουσικές της αποφάσεις.

Η Green (2002) εστίασε στους τρόπους και στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν άτυπα οι «ερασιτέχνες μουσικοί της ποπ» (popular musicians) για τη διαμόρφωση της μουσικής τους μάθησης. Οι συμπεριφορές και οι πρακτικές 14 μουσικών της ποπ μουσικής, αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς της. Το επίκεντρο της έρευνας ήταν η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού τότε παρατηρήθηκε κυρίως ανία και παθητικότητα για το μάθημα της μουσικής από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την πληθώρα τρόπων με τους οποίους οι μουσικοί της ποπ αποκτούν μουσικές γνώσεις και δεξιότητες. Ενώ αρχικό βήμα αποτελεί η προσπάθεια αναπαραγωγής ενός μουσικού κομματιού με βασική πηγή την ηχογράφηση, στη συνέχεια σημαντικό ρόλο παίζει η βοήθεια ή η ενθάρρυνση από την οικογένεια και τους φίλους, και γενικότερα το στενό περιβάλλον όταν σε αυτό υπάρχουν μουσικοί προς μίμηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιβάλλον μέσα από το οποίο αυτοί οι νέοι αντλούσαν πρακτικές μάθησης απαρτιζόταν από συνομηλίκους παρά από ενήλικες με εξαιρετικές δεξιότητες. Μέσω των άτυπων μαθησιακών πρακτικών που χρησιμοποιούσαν, ανέπτυσσαν σε μεγάλο βαθμό την ακουστική τους ικανότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δεξιότητα σύνθεσης, τις τεχνικές εκτέλεσης, τη θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών και έδιναν μεγάλη αξία στη φιλία ανάμεσα στους ομότεχνούς τους, ήταν ανεκτικοί και αφοσιωμένοι στη μουσική πράξη (Green, 2005).

Επίσης πολλοί από αυτούς ανέπτυσσαν στη συνέχεια πάθος για τη μουσική, δίψα για να ακούνε μία μεγάλη γκάμα μουσικών στυλ και χαρά να παίζουν μουσική. Ακόμη μέσα από τις ομαδικές τους δράσεις εκτιμούσαν τις αξίες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης σε αυτό που έκαναν. Επιπλέον, εκτιμούσαν ένα ευρύ φάσμα μουσικών ειδών και το μεγαλύτερό τους κίνητρο ήταν η απόλαυση της μουσικής εκτέλεσης. Την ευθύνη μετάδοσης δεξιοτήτων την είχαν οι ίδιοι, γι' αυτό όπως αναφέρει η Green (2014), το μουσικό ταξίδι αυτών των νέων ήταν διαφορετικό από το ταξίδι των μαθητών της Δυτικής κλασικής μουσικής όσο και αυτών της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής. Τα

μουσικά τους συγκροτήματα «τα σχημάτιζαν στους πρώτους μήνες από τη στιγμή που θα ξεκινήσουν το όργανό τους, έστω και αν οι νέοι αυτοί δεν είχαν τον πλήρη έλεγχο του οργάνου τους και καμία γνώση σχετικά με ακολουθίες συγχορδιών, τεχνικές εκτέλεσης, ή τραγουδιών» (Green, 2014: 26). Τα περισσότερα συγκροτήματα χρησιμοποιούσαν ένα πλήθος πρακτικών, όπως 'Jamming' (δηλαδή απροετοίμαστο μουσικό παίξιμο) και άλλες μορφές αυτοσχεδιασμού, παίζοντας αγαπημένα τραγούδια που γνώριζαν δημιουργώντας τη «δική τους» μουσική. Η πληθώρα πρακτικών που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν, τούς έδωσε χαρά και ικανοποίηση για τις μουσικές τους εκτελέσεις. Οι νεαροί μουσικοί έδιναν ιδιαίτερη αξία στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν και τις αντιλαμβάνονταν ως μια ξεχωριστή εμπειρία (Finnegan, 1989).

Η Finnegan (1989) μελέτησε και σύγκρινε τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία ανήκαν οι ερασιτέχνες μουσικοί που συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήγαγε (χορωδίες ή ορχήστρες κλασσικής ή εκκλησιαστικής μουσικής, σχολικές ορχήστρες πνευστών, ερασιτεχνικές χορωδίες και ορχήστρες που έπαιζαν μουσική jazz, ροκ, παραδοσιακή και country). Μέσα από την αναλυτική εξέταση των βιογραφιών των νεαρών μουσικών, οι οποίοι είχαν εμπειρίες τόσο από άτυπα όσο και από τυπικά πλαίσια, εντόπισε ότι οι εμπειρίες που βίωναν οι μουσικοί δε συνδέονταν μεταξύ τους. Η μουσική που εκτελούσαν άτυπα μέσα σε κοινωνικές ομάδες εκτός σχολείου ήταν «δική τους», τούς «ανήκε», και τη διαχώριζαν από τη μουσική του σχολείου. Οι νεαροί μουσικοί έδιναν ιδιαίτερη αξία στις πρακτικές και τις αντιλαμβάνονταν ως μια ξεχωριστή εμπειρία. Η Finnegan (1989: 25), καταλήγει ότι οι *The Hidden Musicians*, δηλαδή *Οι Αφανείς Μουσικοί*, «μάς ανοίγουν μία πόρτα και μάς δείχνουν την αφανή και αξιόλογη δουλειά τους που μπορεί να βοηθήσει πραγματικά τη νέα γενιά των μαθητών».

Η Davis (2005) είχε μια ιδιαίτερη σχέση με τους συμμετέχοντες στην έρευνά της καθώς το ένα από τα τρία μέλη που διερευνούσε ήταν ο γιος της. Προσπάθησε να κατανοήσει πώς η τριμελής ομάδα παιδιών, μέλη μουσικού συγκροτήματος, εκτός σχολείου, δημιουργούν μουσική, «how students make music», μελετώντας τις διαδικασίες της μουσικής πράξης και των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Εξέτασε την μουσική πρόοδο αυτών των παιδιών. Η ενασχόληση της ομάδας με τη μουσική γινόταν περισσότερο ως μέσο προσωπικής ενασχόλησης παρά ως μέσο ανάπτυξης των μουσικών τους δεξιοτήτων. Η Davis συμπέρανε ότι ο άτυπος αυτός τρόπος μάθησης της μουσικής οδήγησε τα τρία παιδιά να αναπτύξουν ένα σημαντικό επίπεδο φιλίας.

Πολύ ενδιαφέρουσες είναι επίσης δύο έρευνες που πραγματοποίησαν ερευνητές (Allsup, 2003· Abramo, 2011) όχι σε άτυπο μαθησιακό περιβάλλον αλλά στα σχολεία που υπηρετούσαν στις ΗΠΑ, ως εκπαιδευτικοί μουσικής με εθελοντές συμμετέχοντες τους μαθητές τους. Και οι δύο ερευνητές ως δάσκαλοι και ερευνητές μελέτησαν τα χαρακτηριστικά της μουσικής δημιουργίας των ροκ συγκροτημάτων των μαθητών τους. Η δημιουργία των μουσικών συγκροτημάτων ήταν αποτέλεσμα παρότρυνσης των ερευνητών για τους σκοπούς της έρευνάς τους καθώς οι μαθησιακές πρακτικές που θα χρησιμοποιούσαν δε θα ήταν μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα ο Allsup (2003) κατέγραψε τις επιπτώσεις των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και τις δημοκρατικές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες στην έρευνα του. Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε ηχογραφήσεις των μουσικών αλληλεπιδράσεων, συζητήσεις, και πολλαπλές συνεντεύξεις, με τον Allsup να έχει ρόλο ως διευκολυντή της ομάδας και ερευνητή. Μελέτησε τη μουσική ανάπτυξη εννέα μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό πλαίσιο, οι οποίοι, σε δύο ομάδες ανέπτυξαν δεξιότητες σύνθεσης εντός ενός άτυπου πλαισίου μάθησης. Οι ίδιοι οι μαθητές αποφάσισαν πώς θα εργαστούν στις ομάδες τους. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι λειτούργησαν εντελώς διαφορετικά, η μία ομάδα έμαθε μέσω πειραματισμών και η δεύτερη επέλεξε μετά από τις μεταξύ τους συζητήσεις να χρησιμοποιήσει μουσική σημειογραφία κατά τη διάρκεια της ομαδικής τους ενορχήστρωσης. Κύριο χαρακτηριστικό το οποίο συνέβαλε ουσιαστικά στο να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των μαθητών ήταν το δημοκρατικό περιβάλλον στην διαδικασία μάθησης, παρόλο που αυτό το περιβάλλον ήταν εκτός του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ο Abramo (2011), ως εκπαιδευτικός και ερευνητής, μελέτησε τις διαδικασίες σύνθεσης μεταξύ των δύο φύλων στο σχολείο που εργαζόταν. Οι μαθητές δημιούργησαν τέσσερις ομάδες, μία ομάδα περιελάμβανε μόνο αγόρια, μία άλλη μόνο κορίτσια και οι άλλες δύο ήταν μικτές. Οι άτυπες μαθησιακές πρακτικές που εφάρμοσαν οι συμμετέχοντες ήταν πολύ διαφορετικές μεταξύ των δύο φύλων. Σύμφωνα με τα δεδομένα που είχε συλλέξει η ομάδα των αγοριών δεν ήταν τόσο πρόθυμη να συνθέτει στίχους ενώ η ομάδα των κοριτσιών ήταν πολύ πρόθυμη. Στις μικτές ομάδες παρατηρήθηκαν αρκετές διαφορές στις διαδικασίες που ακολουθούσαν οι συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν απογοητεύσεις και κάποιες φορές συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη. Φάνηκε ότι οι

πρακτικές που ακολουθούσαν τα αγόρια ήταν διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούσαν τα κορίτσια (Abramo, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και ο Adams (2014) ο οποίος διεξήγαγε μελέτη με μαθητές μίας αγροτικής κοινότητας των ΗΠΑ, υιοθετώντας άτυπες μαθησιακές πρακτικές στην τάξη του. Σκοπός της έρευνας ήταν, να κατανοήσει τις εμπειρίες των μαθητών και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μία τέτοια τάξη. Συμμετείχαν 25 μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν σε τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, είχαν τη συγκατάθεση των γονέων τους και ήταν υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση (Green, 2002). Οι μαθητές προσέφεραν μία νέα διάσταση όσον αφορά τις εμπειρίες που αποκόμισαν υιοθετώντας άτυπες μαθησιακές πρακτικές στο τυπικό μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους τόσο οι ίδιοι όσο και ο δάσκαλος τους. Μέσα από τη μελέτη, φάνηκε ότι ο δάσκαλος κατέχει σημαντική θέση στη τάξη αξιοποιώντας τις αρχές και μεθόδους της άτυπης μάθησης.

Ακόμα μία έρευνα των Baker και Green, (2013), και συγκεκριμένα μία έρευνα αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος '*Ear Playing Project*' *παίξιμο με το αυτί*, σκοπό είχε να αξιολογήσει κάθε εκτέλεση του κάθε μαθητή βάσει μιας κλίμακας πέντε βαθμίδων. Συνολικά συμμετείχαν 32 μαθητές ηλικίας 10-14 χρονών, πέντε φλαουτίστες, τρεις κλαρινετίστες, δυο άλτο σαξοφωνίστες και οι υπόλοιποι πιανίστες. Απαιτήθηκαν 7 έως 10 συναντήσεις διάρκειας περίπου 15 λεπτών η κάθε μία και στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει πέρα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τις παρατηρήσεις των ερευνητών, αν οι στρατηγικές *άκουσε- παίξε* βελτίωσαν σημαντικά τις ακουστικές δεξιότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά της ομάδας που χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές της *Άκουσε-Παίξε* πέτυχαν υψηλότερους βαθμούς σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης σε σχέση με τους μαθητές που δεν τις χρησιμοποίησαν. Τα κριτήρια αυτά εστίασαν στην τονική ακρίβεια του μουσικού κομματιού, στην ακρίβεια στην κίνηση της μελωδίας, στην ρυθμική ακρίβεια, στην ολοκλήρωση του τραγουδιού, στην ακρίβεια στο τέμπο και στη συνολική εκτέλεση.

3.1.3.1. Η ΑΤΥΠΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ενώ η παιδαγωγική της άτυπης μάθησης αρχικά αναπτύχθηκε για να συμμετάσχουν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια η εστίαση έχει επεκταθεί στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα *Musical Futures* στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι ένα σύγχρονο παράδειγμα αυτής της επέκτασης, το οποίο

στοχεύει να διευκολύνει τα μαθήματα μουσικής των μαθητών που μεταβαίνουν από το δημοτικό στο Γυμνάσιο (Benson, 2012). Τα πλεονεκτήματα της μουσικής παιδαγωγικής με βάση την άτυπη μάθηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν διερευνηθεί σε βάθος από την Lucy Green (2002, 2008), και έχουν χρησιμοποιηθεί για να αντιμετωπιστούν θέματα ενεργοποίησης και εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η διερεύνηση αυτών στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου είναι περιορισμένη. Αυτή η ανεπάρκεια υποδηλώνει την ανάγκη για έρευνα ως προς τις οφέλειες της εν λόγω παιδαγωγικής στο δημοτικό σχολικό περιβάλλον.

Η Benson (2012) προτείνει την επανεξέταση της παραδοσιακής διδασκαλίας και των πρακτικών μάθησης στο δημοτικό σχολείο και τονίζει την έλλειψη ερευνών στα δημοτικά σχολεία. Το ίδιο υποστηρίζει και η Davis (2012: 421) η οποία επισημαίνει ότι «οι κοινωνικές δομές που δημιουργούν την άτυπη μάθηση αποτελούν γόνιμο έδαφος για την τυπική διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη την εγγενή κοινωνική φύση της μουσικής δημιουργίας, τόσο μέσα όσο και έξω από τις ρυθμίσεις του δημοτικού σχολείου».

Είναι πολλά τα οφέλη της ενσωμάτωσης μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων που προσφέρουν οι άτυπες πρακτικές μάθησης (Davis, 2008) ειδικά για μαθητές δημοτικών σχολείων. Μέσα από εκτενείς περιγραφές και εις βάθος αναλύσεις, καταλήγουν να εντοπίσουν διαφορές της άτυπης διαδικασίας μουσικής μάθησης με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής στα σχολεία καθώς και να περιγράψουν το ρόλο του δασκάλου σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον.

3.1.3.2.ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Καθώς η μουσική εκπαίδευση σπάνια προσφέρει εμπειρίες άτυπης μάθησης στους μαθητές η Benson (2012) διεξήγαγε μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης, με συμμετέχοντες τους μαθητές της ηλικίας 10 έως 12 ετών σε ένα δημοτικό σχολείο Νότιο-δυτικά του Σύδνεϋ. Η Benson (2012), ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια, διερεύνησε εάν αυτή η προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί σε περιοχές ενδιαφέροντος που έχουν σχέση με τη διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο αφού είναι μόνο μερικές οι μελέτες που έχουν εξερευνήσει αυτή τη περιοχή. Στόχος της μελέτης ήταν η πρακτική εφαρμογή των εισηγήσεων ενός μικρού αριθμού έρευνας και βιβλιογραφίας, καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα οφέλη αυτού του είδους της προσέγγισης στις τάξεις του δημοτικού σχολείου που τονίζονται από τις ίδιες έρευνες (Davis, 2012· Harwood & Marsh,

2012). Τα σημεία στα οποία εστίασε αφορούσαν στην ανταπόκριση των παιδιών στη διαφορετική προσέγγιση και στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν τόσο τα ίδια όσο και η εκπαιδευτικός. Η Benson (2012) πραγματοποίησε 10 μαθήματα μουσικής τα οποία ήταν βασισμένα στις 5 αρχές της Green (2008). Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην «εγγενή αξία της μουσικής» (ό.π., 2012), με ενθουσιασμό και όλες οι ομάδες φιλίας είχαν εμπλακεί θετικά σε μία σειρά από σημαντικές δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας. Τα δεδομένα προήλθαν από παρατήρηση, συνεντεύξεις και οπτικοακουστικές καταγραφές των δραστηριοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν. Τα στοιχεία έδειξαν ότι η παιδαγωγική αυτού του είδους παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να «συνδέσουν τα πλαίσια» μεταξύ της εκμάθησης της μουσικής των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο.

Σε έρευνα που έγινε πρόσφατα σε δημοτικό σχολείο στην Κύπρο (Παπαζαχαρίου, 2016), η ερευνήτρια και δασκάλα μουσικής των μαθητών της διερεύνησε περιγράφοντας διεξοδικά τις εμπειρίες των μαθητών της όπως τις είχαν βιώσει μέσα από την πρακτική εφαρμογή της ενσωμάτωσης άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι 18 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλο ενθουσιασμό στην αυτονομία που τους δόθηκε, συνεργάστηκαν αρμονικά με τους φίλους τους, και κατάφεραν να αντεπεξέλθουν σε όλα τα μουσικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετώπισαν, αποκτώντας μουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Μάθαιναν *με το αυτί* τα τραγούδια που επέλεξαν να αναπαράγουν, και έδειχναν να απολαμβάνουν τις μουσικές τους εκτελέσεις. Δεν ήθελαν να σταματήσουν τον τρόπο αυτό εργασίας, και μάλιστα έκαναν εισηγήσεις στην ερευνήτρια να συνεχίσουν να εργάζονται με αυτό τον τρόπο στο μάθημα μουσικής παρατείνοντας έτσι την ενασχόλησή τους με τις άτυπες διαδικασίες μουσικής μάθησης σε ομάδες (Παπαζαχαρίου, 2016).

Μία από τις λιγοστές έρευνες που αφορούν τη διερεύνηση ενσωμάτωσης άτυπων μαθησιακών πρακτικών μουσικής μάθησης με παιδιά δημοτικού σχολείου μέσα σε σχολική μουσική τάξη, είναι αυτή της Davis (2008). Η έρευνα της διεξήχθη με μαθητές πέμπτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου των ΗΠΑ, εξετάζοντας τις διαδικασίες μάθησης της μουσικής που ακολούθησαν οι αρχάριοι οργανοπαίκτες μαθητές της, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να εφαρμόσουν άτυπες πρακτικές στην εκμάθηση του πνευστού τους οργάνου. Επηρεασμένη από προηγούμενη έρευνά της (Davis, 2005) με μουσικούς της ροκ και τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές που εφάρμοζαν σε συγκροτήματα εκτός σχολικού χώρου, ερεύνησε πώς αυτές ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών της και άρχισε να

σκέφτεται με ποιο τρόπο θα μπορούσε να ενσωματώσει τις άτυπες μαθησιακές διαδικασίες στο θεσμοθετημένο πλαίσιο.

Σημαντικό συμπέρασμα της Davis (2005: 15) είναι η σχετική της αναφορά ότι:

> Η θεσμοθετημένη μουσική εκπαίδευση έχει πολλά να μάθει από τους τρόπους που τα νεαρά παιδιά δημιουργούν και μαθαίνουν μουσική με άτυπο τρόπο, εκτός της σχολικής τάξης. Πρέπει να βρούμε τρόπους για να υιοθετήσουμε εντός της θεσμοθετημένης μουσικής εκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά που θα κάνουν τους μαθητές ικανούς να νιώσουν πάθος για τις σχολικές μουσικές εμπειρίες, όπως ακριβώς νιώθουν για τις εκτός σχολείου μουσικές εμπειρίες.

Αφού διαμόρφωσε το μαθησιακό περιβάλλον σύμφωνα με τις αρχές της άτυπης μάθησης διεξήγαγε μελέτη στην τάξη της διάρκειας έξι μηνών, κάτι που τη βοήθησε να κατανοήσει τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές της κατά τη δημιουργία της *δικής τους* μουσικής. Αυτό που χαρακτήριζε όλα τα μέλη ήταν η συνεργασία, η αξιοπιστία, η αφοσίωση και το κοινό τους πάθος για τη μουσική (Davis, 2008). Παρακινήθηκαν οι μαθητές να συζητούν τις μουσικές τους διασυνδέσεις και να δημιουργούν τη *δική τους* μουσική κάνοντας συνδέσεις με τις προσωπικές τους επιλογές και μουσικές εμπειρίες. Μέσα από την προσέγγιση των άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν προσωπικά και να έχουν άποψη για τη μουσική που εκτελούσαν έτσι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν τούς έδωσαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις δικές τους επιλογές (Davis, 2008).

Η Andrews (2011), σε δημοτικό σχολείο του ανατολικού Λονδίνου, μελέτησε τους δυο διαφορετικούς τρόπους μουσικής μάθησης, μέσω διδασκαλίας από εκπαιδευτικό (teacher-directed), και μέσα από ομαδική μάθηση (group-learning) ενσωματώνοντας άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης και εστίασε στους τρόπους που αναπτύσσονται οι αυτόνομες μαθησιακές δεξιότητες και ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Συμμετείχαν εθελοντικά 12 μαθητές ηλικίας 9 μέχρι 11 χρονών οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες φίλων. Στο πρώτο στάδιο η ερευνήτρια ακολούθησε για 5 μαθήματα τη συνηθισμένη διδακτική της προσέγγιση και στο δεύτερο στάδιο υιοθέτησε τα χαρακτηριστικά του δεύτερου σταδίου της προσέγγισης της άτυπης μάθησης των *Musical Futures* «modelling aural learning» (Green, 2008:110). Μέσα από αυτή τη προσέγγιση, (η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια τους ερευνητικού προγράμματος της Green, 2008), οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν στις ομάδες φίλων για να ακούσουν και να

αντιγράψουν μία ηχογράφηση ενός μουσικού κομματιού που είχαν οι ίδιοι επιλέξει. Στην κάθε ομάδα δόθηκε ένα cd player, ένα cd με τα μέρη του κομματιού που θα μάθαιναν και ένας κατάλογος με τα μουσικά κομμάτια. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ακούσουν το μουσικό κομμάτι ολόκληρο αλλά και διαιρεμένο σε μέρη των δύο μέτρων τα οποία επαναλαμβάνονταν για δύο λεπτά. Από τους μαθητές ζητήθηκε να κατευθύνουν από μόνοι τους τη μάθησή τους μέσα από τις ομάδες των φίλων τους, χρησιμοποιώντας το cd με τα riffs που τους δόθηκε υποστηρίζοντας και βοηθώντας ο ένας τον άλλο όταν χρειαζόταν. Θα μάθαιναν το τραγούδι *με το αυτί* και όχι με τη σημειογραφία. Στη συνέχεια θα επέλεγαν όργανα, ακούγοντας και αντιγράφοντας τα riffs συνδυάζοντάς τα σε μία παρουσίαση του τραγουδιού τους. Το κάθε μάθημα άρχιζε με τις δύο ομάδες να είναι μαζί για λίγα λεπτά έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να λύσουν απορίες για τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν στο προηγούμενο μάθημα. Μετά από αυτή τη σύντομη συνάντηση των δύο ομάδων, η κάθε μία ομάδα πήγαινε στο χώρο εργασίας της. Ο ρόλος του δασκάλου, σύμφωνα και με την Green (2008: 35), ήταν να βρίσκεται σε απόσταση από τους μαθητές της παρατηρώντας τους να δουλεύουν και αξιολογώντας την προσπάθειά τους, έτοιμη να βοηθήσει εάν υπήρχε ανάγκη. Όπως αναφέρει:

> ο δάσκαλος λέει στους οι μαθητές του ότι θα είναι διαθέσιμος να τους βοηθήσει, εάν χρειαστεί, αλλά να έχουν υπόψη τους ότι δε θα τους καθοδηγήσει με το συνηθισμένο τρόπο που ξέρουν. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη περίπτωση θα είναι διαφορετικός από εκείνο που συνηθίζεται στο τυπικό μάθημα (Green, 2008: 35).

Το δεύτερο στάδιο παρέμεινε πιστό στις αρχές της άτυπης μάθησης, η οποία έγινε *με το αυτί,* σε ομάδες φίλων που είχαν την ελάχιστη καθοδήγηση από την ερευνήτρια, αφομοιώνοντας τις δεξιότητες με τυχαίο τρόπο και ενσωματώνοντας την ακρόαση και την εκτέλεση παρόλο που δεν αυτοσχεδίασαν ούτε συνέθεσαν. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η μάθηση μέσα στην ομάδα βοήθησε στην αυτονομία των μαθητών, κάτι που συνάδει με τις μελέτες της Green (2008). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ακουστική μάθηση αποτέλεσε πρόκληση για τους περισσότερους μαθητές, οι οποίοι λόγω ακριβώς αυτών των προκλήσεων, απόλαυσαν τα μαθήματα. Ο συναγωνισμός που αναπτύσσεται σε μια τέτοια διαδικασία παράγει μία αίσθηση ροής και ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών. Παρόλο που οι μαθητές έδειξαν θετική στάση και για τις δυο προσεγγίσεις, εκτίμησαν περισσότερο την ευκαιρία για αυτομόρφωση και αυτονομία που τους πρόσφεραν οι άτυπες μαθησιακές διαδικασίες (Andrews, 2011).

Ενώ πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες των μαθητών που ασχολούνται με την άτυπη μουσική μάθηση, λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στις εμπειρίες των δασκάλων μουσικής που εφαρμόζουν τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές. Η Julie Kastner (2012) εστίασε στις εμπειρίες των δασκάλων, τις διαδικασίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους, εφαρμόζοντας άτυπες μαθησιακές πρακτικές με τους μαθητές τους σε δημοτικά σχολεία των ΗΠΑ. Οι συμμετέχουσες ήταν τέσσερις δασκάλες που ακολουθούσαν άτυπες μαθησιακές πρακτικές. Οι συμμετέχουσες ανέπτυξαν μια ποικιλία εφαρμογών των άτυπων δραστηριοτήτων μάθησης στις τάξεις τους, και άρχισαν να εκτιμούν την εμπλοκή, τα κίνητρα, και παρατήρησαν μία ανεξάρτητη μουσικότητα να εξελίσσεται στους μαθητές. Κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της άτυπης μουσικής μάθησης, έκαναν χρήση διαφόρων παιδαγωγικών μεθόδων, κάτι που συνεισέφερε στη μείωση του ελέγχου από το δάσκαλο και σε περισσότερη ελευθερία του μαθητή. Οι δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν την αλλαγή στις πρακτικές τους και εκτίμησαν το γεγονός ότι τα μαθήματά τους γίνονταν πιο δημοκρατικά. Η απόσταση που διατηρούσαν από τους μαθητές καθώς αυτοί δούλευαν, τούς έδινε την ευκαιρία να αναπτύξουν τη μουσικότητα τους καθώς και απροσδόκητες ηγετικές ικανότητες. Τέλος, στην επαγγελματική ομάδα (PDC), οι δασκάλες ανέπτυξαν μια συνεργατική κοινότητα, και αισθάνθηκαν να ενθαρρύνονται από την ανάγνωση ερευνητικών άρθρων γιατί τα ευρήματα αυτών ήταν παρόμοια με τα δικά τους. Επίσης απόλαυσαν την αυτονομία που είχαν. Με βάση τα αποτελέσματα, η Kastner (2012) πρότεινε ότι η άτυπη μουσική μάθηση μπορεί να χρησιμεύσει ως μία προσέγγιση για τους δασκάλους μουσικής για να υποστηρίξουν την ανεξάρτητη μουσικότητα των μαθητών τους και να αναπτύξουν μια πιο δημοκρατική τάξη. Επιπλέον, μπορεί να συνεισφέρει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της μουσικής του σχολείου και της μουσική που άκουγαν και βίωναν οι μαθητές εκτός σχολείου.

Στις συναντήσεις που είχαν οι δασκάλες μεταξύ τους (8 συναντήσεις, σχεδόν κάθε δεύτερη βδομάδα), κατά τη διάρκεια των 5 μηνών είχαν εφαρμόσει πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης με τους μαθητές τους. Προσπάθησαν να αναδημιουργήσουν ένα τραγούδι της ποπ μουσικής χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα της τάξης τους. Οι δασκάλες, παρατηρώντας τη πρόοδο των μαθητών, αναγνώρισαν ότι ανέπτυσσαν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και πρωτοβουλίες. Οι διαδικασίες που οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ήταν αντίστοιχες με αυτές της άτυπης μουσικής μάθησης.

Συμπερασματικά, η άτυπη μουσική μάθηση έχει μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία μέσω δημοκρατικών διαδικασιών προωθούν την ανάπτυξη πολύτιμων μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Allsup, 2003). Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις διάφορες έρευνες συγκλίνουν σε σημαντικά συμπεράσματα. Διαφάνηκε ότι οι δυο διαδικασίες μουσικής μάθησης μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά στα σχολικά πλαίσια με τους μαθητές να απολαμβάνουν τη *δική τους* μουσική και οι εκπαιδευτικοί, ως *διευκολυντές,* να λαμβάνουν υπόψη τις επιλογές των μαθητών τους. Η παιδαγωγική αυτού του είδους παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνδέσουν τα πλαίσια μεταξύ της εκμάθησης της μουσικής των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Adams (2014), μπορεί τα οφέλη αυτών των πρακτικών να έχουν διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές, όμως η εφαρμογή τους στην τυπική σχολική τάξη βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (Adams, 2014).

Μέσα από τις έρευνες σχετικά με την εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μάθησης, προκύπτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δασκάλου – ερευνητή, (Adams, 2014· Allsup, 2003· Davis 2005, 2010· Jaffurs, 2004· Kastner 2012), καθώς διευρύνεται ο ρόλος του δασκάλου (Green, 2008).

3.1.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ

Σύμφωνα με την Kastner (2012:53), τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που ενσωματώνει την άτυπη μουσική μάθηση στην τυπική σχολική τάξη εντοπίζονται σε τρεις κατηγορίες και αφορούν στις παιδαγωγικές στρατηγικές, το περιβάλλον και τη σχέση δασκάλου και μαθητή. Στο πλαίσιο της άτυπης μουσικής μάθησης, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν παιδαγωγικές στρατηγικές διαφορετικές από τις συνηθισμένες, για παράδειγμα δείχνουν κατανόηση στις μουσικές επιλογές των μαθητών τους (Jaffurs, 2004), και είναι ευέλικτοι με τα στάδια της διδασκαλίας και το ρυθμό της μάθησης επιτρέποντας στους μαθητές τους να εργάζονται τόσο ατομικά όσο και συλλογικά σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη (Davis, 2005). Αυτές οι στρατηγικές συνεισφέρουν στη μείωση του ελέγχου από το δάσκαλο και δίνουν περισσότερη ελευθερία στο μαθητή. Συγκεκριμένα η Jaffurs (2004) δήλωσε ότι οι μαθητές που ερευνούσε την δίδαξαν όχι μόνο να κατανοεί τις επιθυμίες τους αλλά να λαμβάνει υπόψη κάθε είδος μουσικής που τους άρεσε. Το ίδιο υποστήριξε και η Davis (2005), η οποία μάλιστα δήλωσε ότι έπρεπε να είναι ευέλικτη στη διδασκαλία της, όταν οι μαθητές της εξέφραζαν τα ενδιαφέροντα τους

σε απρόβλεπτες στιγμές. Όταν για παράδειγμα οι μαθητές έφερναν δικές τους μουσικές ιδέες η Davis (2010) τις αποδεχόταν και τις χρησιμοποιούσε στο μάθημά της (Davis, 2010).

Όσον αφορά στο περιβάλλον της τάξης, η προσέγγιση της άτυπης μάθησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν *χώρο* στους μαθητές τους προκειμένου να διευκολύνουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ο Allsup (2003) χρησιμοποιεί την έννοια του *χώρου* τόσο κυριολεκτικά, εννοώντας τις αίθουσες διδασκαλίας, την πρόσβαση στον εξοπλισμό και τις διαθέσιμες ώρες στο σχολικό πρόγραμμα, όσο και μεταφορικά, με την ανταλλαγή διαφορετικών ιδεών και τη δημιουργία μιας κοινότητας. Η ανάπτυξη των δημοκρατικών αρχών μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές έχουν την ελευθερία να αναπτύσσουν τις κοινωνικές και μουσικές τους επιλογές, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της μελέτης του Allsup (2003).

Όσον αφορά στην τρίτη κατηγορία, αυτή της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, οι έρευνες δείχνουν ότι, εντός μιας άτυπης παιδαγωγικής προσέγγισης, αυτή η σχέση είναι καλό να αναπροσαρμοστεί. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε απόσταση από τους μαθητές τους, να υιοθετεί το ρόλο του εμψυχωτή, να είναι έτοιμος να βοηθήσει τους μαθητές εάν το ζητήσουν, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη της μουσικής τους αντίληψης, χωρίς να παίρνουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι τις αποφάσεις όσον αφορά τη δημιουργία των ομάδων, την επιλογή του ρεπερτορίου και γενικά τις διαδικασίες για να δημιουργήσουν μουσική (‘*make music’*) (Wiggins, 1999, 2000). Ο Allsup περιέγραψε τον αγώνα που είχε να αντιμετωπίσει ως δάσκαλος για να αναπτύξει τις κατάλληλες σχέσεις με τους μαθητές του έτσι ώστε να μπορεί να κρίνει πότε να προσφέρει συμβουλές και πότε να μένει σιωπηλός, καθώς και πώς να διαχειριστεί καταστάσεις στις οποίες οι συμβουλές του δε γίνονταν αποδεκτές από τους μαθητές. Στόχος του ήταν οι δημοκρατικές διαδικασίες στις επιλογές, για παράδειγμα το ρεπερτόριο, η μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών και η συνεχής ενθάρρυνση στη δημιουργία μουσικής. Ο Allsup χαρακτηρίστηκε από τους μαθητές του «φίλος, συνάδελφος, δάσκαλος» (2003: 35).

Ενώ ο Allsup (2003) διεξήγαγε μελέτη με μαθητές οργανοπαίκτες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Davis (2008, 2010) πραγματοποίησε έρευνα στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, σε μία αίθουσα ενός δημοτικού σχολείου με μία αρχάρια μπάντα (Davis 2008, 2010). Με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές της να αναπτύξουν ένα «μουσικό λόγο» (2008: 36), η ερευνήτρια θέτει ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με τους μαθητές της όσο

και με τον εαυτό της. Συγκεκριμένα, διερεύνησε πώς θα μπορούσε να συνδέσει τις διάφορες μουσικές εμπειρίες των μαθητών της, να προωθήσει την ακουστική μουσική τους μάθηση αναπτύσσοντας την ίδια στιγμή την ικανότητά τους για μουσική ανάγνωση, και να υποστηρίξει τις μουσικές τους ταυτότητες. Σε μια προσωπική αλληλογραφία που είχε η Kastner με τη Davis, η Davis (στο Kastner 2012: 61), δήλωσε ότι «η πιο ριζική αλλαγή στη διδακτική μου προσέγγιση ήταν που όλοι οι μαθητές μου όλων των επιπέδων, μάθαιναν μουσική με το αυτί».

Επιτρέποντας η Davis (2008) στους μαθητές της στην τυπική τάξη της μουσικής να συνεργάζονται χρησιμοποιώντας περισσότερο τέτοιες ακουστικές διαδικασίες και συμπεριλαμβάνοντας τη μουσική που οι μαθητές ήδη γνώριζαν και απολάμβαναν, διαπίστωσε ότι τους δινόταν μεγαλύτερη αυτονομία στις μουσικές τους αποφάσεις. Οι Davis, Benson (2012), Adams (2014), Παπαζαχαρίου (2016), και Kastner (2012), ήταν δάσκαλοι μουσικής των μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνές τους, και ταυτόχρονα υπεύθυνοι για την εκπλήρωση ορισμένων απαιτήσεων, όπως το να ανταποκρίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και να οργανώνουν συναυλίες εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Όπως υποστήριξε η Kastner (2012), οι έρευνες αυτές σίγουρα μπορούν να προσφέρουν χρήσιμη γνώση στους μουσικοπαιδαγωγούς σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στην τάξη τους παρά τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν.

Τα εμπόδια που είχε να αντιμετωπίσει η Davis (2008, 2010) στην εφαρμογή των πρακτικών της άτυπης μάθησης στη σχολική τάξη είχαν να κάνουν με το θορυβώδες περιβάλλον που χαρακτήριζε τις ομάδες εργασίας των μαθητών της, τα διαφορετικά από την ηχογράφηση όργανα που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές της, και η προσπάθειά της να πείσει τους συνάδελφους της και τον επιθεωρητή της για τα οφέλη της νέας παιδαγωγικής.

Συγκεκριμένα η Davis (2008) διαπίστωσε ότι:

(1) Μέσα στις μικρές ομάδες εργασίας που εργάζονταν οι μαθητές της υπήρχε θόρυβος.

(2) Τα όργανα της τάξης διέφεραν από τα μουσικά όργανα που ακούγονταν στις ηχογραφήσεις.

(3) Έπρεπε να διαπραγματεύεται τη νέα της παιδαγωγική με τον επιθεωρητή της και άλλους εκπαιδευτικούς για να κερδίσει την υποστήριξη και την αποδοχή τους.

Οι μελέτες της Davis (2008, 2010), παρόλα τα εμπόδια, έδειξαν ότι οι πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της τυπικής μουσικής τάξης χωρίς να αντικαθιστούν το παραδοσιακό τυπικό πρόγραμμα σπουδών εξ ολοκλήρου. Αυτό απαιτεί ευελιξία και ευαισθησία προκειμένου να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν αυτόνομα τις μουσικές τους δημιουργίες. Σύμφωνα με τον Adams (2014) οι πρακτικές άτυπης μάθησης είναι χρήσιμες και αξιόλογες, έστω κι αν οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους ή έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ο Emmons (2004) συνιστά στους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν τις μεθόδους της άτυπης μουσικής μάθησης στις τάξεις τους υιοθετώντας το ρόλο του *διευκολυντή* και να επιτρέπουν στους μαθητές τους να φέρνουν στη σχολική τάξη τις μουσικές τους επιλογές. Στο άρθρο του *Preparing Teachers for Popular Music Processes and Practices* περιλαμβάνει ιδέες για σχέδια μαθήματος που σκοπό έχουν τη δημιουργία μουσικής με τη χρήση της τεχνολογίας και των αυθεντικών μουσικών οργάνων μιας ροκ μπάντας (κιθάρα, μπάσο, πλήκτρα, τύμπανα).

Από την προαναφερθείσα βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιστημονική έρευνα στις κοινότητες της άτυπης μάθησης και έρευνα για την εφαρμογή των ιδεών που έχουν διατυπωθεί παραπάνω. Οι άτυπες πρακτικές έχουν διδακτικές πτυχές που μπορεί να επιδράσουν θετικά στην τυπική τάξη στο μάθημα της μουσικής προς όφελος των μαθητών. Παρόλο που οι άτυπες μαθησιακές πρακτικές μάθησης μπορεί αρχικά στα πρώτα μαθήματα να δείχνουν ότι ο ρόλος του δασκάλου υποβαθμίζεται, οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι απλώς διαφοροποιείται γιατί χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές και προσεγγίσεις (Adams, 2014). Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές επιτελούν σημαντικό ρόλο σε μία τάξη που αξιοποιεί τις μεθόδους της τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς επίσης και τις δραστηριότητες που γίνονται σε ατομικό επίπεδο, σε ομάδες μεταξύ φίλων και τις καθοδηγούμενες από το δάσκαλο (self-, peer-, and teacher-led activities).

Οι δάσκαλοι που είναι αφοσιωμένοι στη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους είναι αυτοί που θα κάνουν τα πρώτα βήματα για να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές της άτυπης μάθησης μέσα στις τάξεις τους (Adams, 2014). Αυτοί οι δάσκαλοι συνήθως μοιράζονται τις παρατηρήσεις τους, κάνουν ερωτήσεις και βοηθούν ο ένας τον άλλο προκειμένου να βρουν απαντήσεις, και αξιοποιούν τις ατομικές τους εμπειρίες για να ενισχύουν τη μουσική μόρφωση των μαθητών τους (Kastner, 2012).

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, αναλύεται διεξοδικά η παιδαγωγική πρόταση της Green (2008), με βάση τις μαθησιακές πρακτικές των ποπ μουσικών.

3.2. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (INFORMAL LEARNING APPROACH)

Η προσέγγιση της άτυπης μάθησης ενσωματώνει τις πέντε βασικές αρχές της άτυπης μάθησης, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, και σχεδιάστηκε από τη Lucy Green (2008) για να εφαρμοστεί στη μουσική τάξη. Είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ένας νέος τρόπος σκέψης για τη δημιουργία μουσικής στα σχολεία και έχει την ικανότητα να εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μουσική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη δημιουργία της μουσικής και ιδιαίτερα όταν το πάθος τους για τη μουσική αναγνωρίζεται και ενσωματώνεται μέσα στην τάξη. Η Green (2006, 2008), διερεύνησε τη χρήση και ενσωμάτωση των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης στο Ηνωμένο Βασίλειο, μέσα από ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο ονόμασε *Musical Futures*. Το πρόγραμμα αυτό, εφαρμόστηκε για περίπου 4 χρόνια, από το 2002 μέχρι το 2006, σε 21 σχολεία μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και έλαβαν μέρος 1.500 περίπου παιδιά ηλικίας 13 και 14 χρονών και 32 δάσκαλοι μουσικής (Green, 2008). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, η Green έκανε συλλογή δεδομένων μέσα από παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας, μέσα από συνεντεύξεις σε μαθητές και δασκάλους, όπως και μέσα από ηχογραφήσεις και έρευνες. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει επτά στάδια, με το κάθε στάδιο να έχει τις δικές του πρακτικές μαθησιακών διαδικασιών που χαλαρώνουν και σβήνουν κατά κάποιο τρόπο τα «σύνορα» της άτυπης με τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Αρχικά αυτή η προσέγγιση σχεδιάστηκε για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές 11-14 ετών καθώς σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές εύκολα μπορούν να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τη μουσική μάθηση στο σχολείο.

3.2.1. ΣΤΑΔΙΑ ΑΤΥΠΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Τα στάδια των άτυπων πρακτικών μουσικής μάθησης τα οποία αποτέλεσαν έμπνευση για την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια της παρούσας μελέτης, όπως περιγράφονται από την Green (2008), είναι τα εξής:

ΣΤΑΔΙΟ 1: Αυτό το στάδιο αντιπροσωπεύει τις αρχές της άτυπης μάθησης καθώς το περιβάλλον μάθησης διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές τις αρχές. Δηλαδή οι μαθητές επιλέγουν τη μουσική που τους αρέσει, την αναπαράγουν *με το αυτί* από μία ηχογράφηση με τη βοήθεια των συνομήλικών τους χωρίς τη καθοδήγηση κάποιου ενήλικα μαθαίνοντας την με *ολιστικούς* και συχνά *τυχαίους* τρόπους.

Συγκεκριμένα στο στάδιο αυτό, από τους μαθητές ζητήθηκε να φέρουν μουσική που τους αρέσει περισσότερο και είναι δημοφιλής. Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές έφεραν μουσική ποπ (popular music) που προερχόταν από πρόσφατα άλμπουμ ή πρόσφατες επιτυχίες. Στη συνέχεια, ακολούθησε μία σύντομη συζήτηση με όλη την τάξη σχετικά με το έξης ερώτημα: «Πώς νομίζετε ότι οι μουσικοί της ποπ μαθαίνουν να παίζουν κάποιο όργανο, να τραγουδούν, να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν μουσική;». Αξιοσημείωτο ήταν ότι κανένας μαθητής δεν ανέφερε ότι οι μουσικοί αυτοί ακούν και αναπαράγουν μουσική *με το αυτί*. Οι μαθητές στο τέλος της συζήτησης πληροφορήθηκαν ότι οι μουσικοί της ποπ μπορεί να μαθαίνουν μουσική κάνοντας μαθήματα, εξασκούμενοι, χρησιμοποιώντας Η/Υ, αλλά και με άτυπα μέσα, ακούγοντας την αγαπημένη τους μουσική και αναπαράγοντάς την μόνοι τους ή με τους φίλους τους *με το αυτί*.

Στόχος του προγράμματος ήταν να εργαστούν οι μαθητές με παρόμοιο τρόπο, επιλέγοντας τη δική τους μουσική, αναπαράγοντάς την *με το αυτί* χρησιμοποιώντας όργανα της δικής τους επιλογής και δουλεύοντας μέσα σε ομάδες φίλων των τριών μέχρι πέντε ατόμων (δύο ομάδες είχε μέχρι και οκτώ άτομα και μία μαθήτρια εργάστηκε μόνη της). Οι δάσκαλοι δεν έθεταν αντικειμενικούς στόχους για κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα διήρκησε μερικά μαθήματα τα οποία κάποιες φορές τελείωναν με παρουσιάσεις και συζητήσεις στη τάξη.

ΣΤΑΔΙΟ 2: Ενώ στο πρώτο στάδιο δίνεται ένα σχετικά υψηλό επίπεδο αυτονομίας στους μαθητές, στην αρχή του δευτέρου σταδίου δίνεται λίγη περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια. Έτσι η προσέγγιση σε αυτό το στάδιο έχει λιγότερα χαρακτηριστικά (αρχές) της άτυπης μάθησης από το πρώτο στάδιο. Ένα προεπιλεγμένο κομμάτι μουσικής προετοιμάζεται ως υλικό με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ δίνεται στους μαθητές περισσότερη βοήθεια και οδηγίες από το δάσκαλο για το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό.

Τα προεπιλεγμένα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό όπως το Word Up ήταν τραγούδια που επιλέγηκαν από την Green (2008) για δύο κύριους λόγους: ο πρώτος λόγος ήταν γιατί το στυλ του ήταν ευρέως γνωστό στους πιο πολλούς μαθητές, οπότε και

μέρος της κουλτούρας τους. Ο δεύτερος λόγος ήταν ότι αυτό το τραγούδι αποτελούνταν από σύντομα μέρη/riffs (μέχρι τέσσερα μέτρα), ήταν εύκολα και αναγνωρίσιμα από τους μαθητές για να τα θυμούνται και να τα παίζουν στα όργανα (ανάλογα με το όργανο).

Το ηχογραφημένο cd περιείχε μία κατακερματισμένη ερμηνεία του τραγουδιού στην μορφή των 15 επιμέρους αρχείων ήχου, που το κάθε ένα περιείχε ένα διαφορετικό απομονωμένο, μοναδικό riff ή σε κάποιες περιπτώσεις δύο ή τρία riffs σε αρμονία και που επαναλαμβάνονταν για δύο λεπτά. Τα αρχεία ήχου ξεκινούσαν από σχετικά εύκολα σε σχετικά δύσκολα. Τα ονόματα με τις νότες δίνονται σε ένα φύλλο εργασίας χωρίς να δίνεται ο παλμός του τραγουδιού. Η δουλειά των μαθητών στις ομάδες φίλων ήταν να ακούσουν και να αναπαράγουν το τραγούδι με όποιο τρόπο επιθυμούσαν χρησιμοποιώντας τα tracks με τα riffs ως οδηγό εάν ήθελαν, με σκοπό να δημιουργήσουν τη δική τους ερμηνεία αυτού του τραγουδιού εκτελώντας το στο τέλος σαν μία μπάντα.

Τα χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης και η αυτονομία των μαθητών διατηρούνται μερικώς αφού τους ζητήθηκε να αντιγράψουν τη μουσική από το δοσμένο cd καθώς και τα μέρη της ενορχήστρωσης του ίδιου κομματιού χρησιμοποιώντας τα αρχεία ήχου με τα διάφορα μέρη του τραγουδιού *με το αυτί*. Στη συνέχεια επέλεξαν τα όργανα και κατεύθυναν οι ίδιοι τη μάθηση τους μέσα στις ομάδες των φίλων που δημιούργησαν. Ο ρόλος του δασκάλου ήταν διακριτικός, δηλαδή στεκόταν στο πίσω μέρος της τάξης, σε απόσταση από τους μαθητές, τους παρατηρούσε και παρείχε βοήθεια αν του το ζητούσαν οι μαθητές.

ΣΤΑΔΙΟ 3: Το στάδιο αυτό είναι μία επανάληψη του πρώτου σταδίου, ο σκοπός είναι να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει. Οι μαθητές προσεγγίζουν την εργασία με περισσότερη αυτοπεποίθηση και μουσική ωριμότητα.

ΣΤΑΔΙΟ 4: Οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους συνθέσεις σε ομάδες στηριγμένοι πάνω στο τι έχουν μάθει μέσα από την ακρόαση και την αναπαραγωγή στα στάδια 1, 2, 3. Αυτός ο τρόπος αναπαράγει τις άτυπες μαθησιακές πρακτικές αφού οι μουσικοί της ποπ συνήθως αρχίζουν να δημιουργούν *τη δική τους* μουσική στηρίζοντας αυθόρμητα τις ιδέες τους πάνω στο τι ήδη έχουν μάθει μέσα από την ακρόαση και την αναπαραγωγή. Πολλοί μαθητές ήδη γνωρίζουν για το πώς να συνθέτουν από προηγούμενα μαθήματα, είτε ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος για τη μουσική κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ή από αλλού.

ΣΤΑΔΙΟ 5: Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν και να ακούσουν από κοντά διάφορους μουσικούς, συγκροτήματα από τον πραγματικό κόσμο της ποπ μουσικής ή ακόμη και συνομηλίκους τους, οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπο προς μίμηση για τη σύνθεση κομματιών μουσικής. Σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πώς ένα τραγούδι μπορεί να δημιουργηθεί *από μέσα,* χρησιμοποιώντας ζωντανή μουσική, με τη βοήθεια των μουσικών, οι οποίοι υιοθετώντας έναν διδακτικό ρόλο, μοιράζονται τις προσωπικές εμπειρίες με τους μαθητές και τούς παρέχουν συμβουλές.

Σε αυτό το στάδιο δόθηκε στους μαθητές ένα μουσικό μοντέλο από τον πραγματικό κόσμο της popular music για να γράψουν ένα τραγούδι. Αυτό οργανώθηκε, είτε προσκαλώντας μία μπάντα από άτομα εκτός σχολείου ή οργανώνοντας μία επίδειξη από μία μπάντα που αποτελούνταν από παιδιά της ίδιας ηλικίας του σχολείου τους. Σκοπός ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν παρακολουθώντας πιο έμπειρους μουσικούς να παίζουν συμπεριλαμβανομένων και των συμμαθητών τους. Όταν η παρουσίαση τελείωσε, οι επισκέπτες μουσικοί είτε ήταν μεγαλύτεροι άνθρωποι είτε συμμαθητές τους ανάλαβαν παρόμοιους ρόλους με τους δασκάλους τους για να συμβουλεύουν και να λειτουργήσουν ως μέντορες για τα παιδιά.

ΣΤΑΔΙΟ 6: Τα τελευταία δύο στάδια οι μαθητές χρησιμοποιούν πρακτικές της άτυπης μάθησης επιλέγοντας κλασσική μουσική. Σε αυτό το στάδιο δίνονται στους μαθητές ηχογραφήσεις 5 κομματιών κλασσικής μουσικής που προέρχεται από τηλεοπτικές διαφημίσεις. Στις ομάδες φίλων οι μαθητές ακούν, συζητούν, επιλέγουν, αναπαράγουν, κάνουν πρόβες και παρουσιάζουν τη μουσική τους.

ΣΤΑΔΙΟ 7: Στο τελευταίο στάδιο δίνονται στους μαθητές 5 προεπιλεγμένα κομμάτια με κλασσική μουσική που κατά κύριο λόγο τούς είναι άγνωστα τους. Οι μαθητές επιλέγουν κάποιο από αυτά για να το αντιγράψουν ακουστικά. Όπως και στο προηγούμενο στάδιο δεν υπάρχουν φύλα εργασίας στις ομάδες φίλων οι μαθητές ακούν, συζητούν, επιλέγουν, αντιγράφουν, τακτοποιούν, κάνουν πρόβες και παρουσιάζουν τη μουσική ως ένα σύνολο.

3.2.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Αυτές τις μαθησιακές πρακτικές που εισηγείται η Green (2008), έχουν χρησιμοποιηθεί στην τάξη με πολλή επιτυχία από εκπαιδευτικούς στην Ουαλία, στη Σκωτία, στη Βόρεια Ιρλανδία, σε κάποιες περιοχές της Αυστραλίας, στον Καναδά, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στη Σιγκαπούρη, την Ουγκάντα, τη Βραζιλία, το Μπαλί, την Ταϋλάνδη και

αλλού (Green, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρουσιάζουν πολύ ισχυρά κίνητρα για ενεργή συμμετοχή στη μουσική πράξη και δείχνουν να απολαμβάνουν τη μουσική τους. Μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είχαν αρνητική στάση για το μάθημα της μουσικής, συμμετέχουν ενεργά, εκδηλώνοντας μουσικές και ηγετικές ικανότητες. Τα στοιχεία που συμβάλουν στην αύξηση των κινήτρων είναι ότι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να επιλέξουν τη δική τους μουσική, να σχηματίσουν τις μουσικές τους ομάδες με τους φίλους τους και να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθηση τους.

Σε σχολεία που οι εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν στις τάξεις τους άτυπες μαθησιακές διαδικασίες και πρακτικές, οι μαθητές εξέφρασαν τη μεγάλη τους ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό τους. Συγκεκριμένα η Green (2014) στο βιβλίο της *Hear, Listen, Play! How to free Your Students' Aural, Improvisation and Performance Skills* παραθέτει αποσπάσματα από διάφορες δηλώσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις έρευνές της. Στις δηλώσεις μαθητών που εφάρμοσαν άτυπες μαθησιακές πρακτικές φαίνεται πόση σημασία δίνουν στο να επιτρέπεται να δημιουργούν ομάδες με φίλους:

> *όταν είμαι με φίλους δεν με πειράζει αν κάνω λάθος,*
> *συνεργαστήκαμε γιατί είμαστε φίλοι και έτσι ήταν εύκολο\,*
> *μπορούμε να δουλέψουμε όπως θέλουμε* (Green, 2014:144).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στους λόγους που είναι καλό να επιτρέπεται στους μαθητές να δημιουργούν ομάδες φίλων, επεσήμαναν ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται ομαλά, αποτελεσματικά και με ευχαρίστηση (Green, 2014):

> *Μέσα σε λίγες βδομάδες απέκτησαν αυτοπεποίθηση και προσπαθούσαν χωρίς να απογοητεύονται.*
> *Οι διαφωνίες και οι τσακωμοί ήταν ελάχιστοι.*
> *Συνεργάστηκαν, συνεισέφεραν όλοι, οπότε αυτό τους έδινε ένα κοινό σκοπό για να δουλέψουν ομαδικά και να φτάσουν σε ένα καλό αποτέλεσμα* (Green, 2014:142).

Εκτίμησαν ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι δάσκαλοί τους τούς εμπιστεύτηκαν να εργαστούν μόνοι τους, να επιλέξουν τη μουσική τους καθώς και το όργανο που ήθελαν. Εκπαιδευτικοί και μαθητές παρατήρησαν ότι άλλαξε τελείως η συμπεριφορά παιδιών που ήταν πριν απείθαρχα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πράγματι στο συμβατό τρόπο διδασκαλίας τους δε δίνουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να πειραματιστούν

δουλεύοντας σε ομάδες φίλων που οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν. Δήλωσαν επίσης ότι αυτό που επιδιώκουν στις διδασκαλίες τους είναι να προσέχουν όλοι οι μαθητές την ώρα του μαθήματος, δηλαδή να είναι συγκεντρωμένοι. Οι δάσκαλοι διαπίστωσαν ότι αυτή η προσέγγιση δίνει χρόνο στους μαθητές για να αφομοιώσουν όσα μαθαίνουν και τόνισαν πόσο σημαντικό ήταν που δούλεψαν αυτόνομα με τους φίλους τους (Green, 2008):

> *Βρίσκουν το δρόμο από μόνοι τους, κάτι που πραγματικά δε το περίμενα*
> *το γεγονός ότι δεν πιέζονται, ότι μπορούν απλά να δείξουν αυτό που έκαναν, είναι μία θετική εμπειρία, ό,τι καλύτερο μπορούμε να τους δώσουμε* (Green, 2014:142).

Η Green (2008) κατέληξε σε κάποια πολύ σημαντικά συμπεράσματα για την κοινότητα της μουσικής εκπαίδευσης. Ένα από αυτά υπήρξαν τα ισχυρά κίνητρα των μαθητών να εμπλακούν στη μουσική πράξη λόγω της διεύρυνσης του ρόλου του δασκάλου και αυτόν τον ρόλο υιοθέτησε η ερευνήτρια στην παρούσα μελέτη.

3.2.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΑΤΥΠΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο ρόλος του δασκάλου στην άτυπη μάθηση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης διευρύνεται υιοθετώντας διαφορετικές, από τις συνηθισμένες, διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ρόλους που μπορεί να τους προκαλέσουν ανασφάλεια, καθοδηγώντας και συμβουλεύοντας παρά κατευθύνοντας τη μάθηση των μαθητών τους. Αντί να βασίζουν το μάθημά τους σε προκαθορισμένους στόχους που θέτουν οι ίδιοι, ακολουθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, συνεχώς αξιολογώντας και κρίνοντας κατά τη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης καλούνται να έχουν έναν ευέλικτο και ευαίσθητο ρόλο ως προς τις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα της Green (2008) είχαν συμπεριληφθεί ως πολύτιμοι συνεργάτες και πληροφοριοδότες όσον αφορά την κατανόηση των διαδικασιών καθώς και τις πρακτικές και στρατηγικές μουσικής μάθησης που ακολουθούσαν οι μαθητές τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα ήταν μία πρόκληση για τους ίδιους γιατί ήθελαν να δουν μέχρι πού μπορούν να φτάσουν οι μαθητές τους (Green, 2008). Αρχικά, η κύρια παιδαγωγική τεχνική των εκπαιδευτικών ήταν *να στέκονται σε απόσταση από τους μαθητές τους και να τους παρατηρούν* (‘standing back and observe’) επιτρέποντάς τους να εργαστούν από μόνοι τους. Η τεχνική αυτή δέχτηκε κριτική από τον Allsup (2008) ο

οποίος χαρακτήρισε το ρόλο του δασκάλου χωρίς κάποια παιδαγωγική αξία. Η Green, σύμφωνα με δηλώσεις της στο άρθρο της '*Response to Panel*', απαντά στην κριτική εξηγώντας με απευθείας αναφορές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι οποίοι δήλωσαν ότι όταν «στέκονταν στο πίσω μέρος της τάξης» παρατήρησαν με έκπληξη να ενεργοποιούνται διάφορες δεξιότητες στους μαθητές τους, απλά παρατηρώντας πώς εργάζονταν παρά να τους διδάσκουν (Green, 2010). Αυτό βοήθησε στην ενεργή μουσική εμπλοκή όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με την Green αυτή η προσέγγιση ήταν για τους εκπαιδευτικούς ένας ρόλος αρχικά πολύ άχαρος και δύσκολος στα πρώτα δύο μαθήματα. Ένας από τους δασκάλους που συμμετείχε είπε χαρακτηριστικά:

> Είμαι τέρας ελέγχου! Αντιπαθώ να στέκομαι στο πίσω μέρος της τάξης χωρίς να κάνω κάτι, μου είναι πολύ δύσκολο. Κυρίως επειδή ένιωσα ότι δεν αξίζω τα λεφτά που κερδίζω. Μου αρέσει να έχω τον έλεγχο του μαθήματος. Έπρεπε να μάθω να στέκομαι σε απόσταση από τους μαθητές μου και να τους επιτρέπω να αποφασίζουν για τη δική τους μάθηση (Green, 2008: 31).

Όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν είχαν συνηθίσει να βοηθούν τους μαθητές τους σε όλες τις φάσεις τις μαθησιακής διαδικασίας και ένιωθαν ότι δεν είχαν αρχικά κάποιο παιδαγωγικό ρόλο να επιτελέσουν, με το να στέκονται και να παρατηρούν. Η πλειοψηφία των δασκάλων ανέμενε ότι οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να δουλέψουν χωρίς τη καθοδήγησή τους. Συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί απογοητεύτηκαν καθώς τα αποτελέσματα της εργασίας των μαθητών τους στο δεύτερο μάθημα ήταν φτωχά και οι μαθητές γίνονταν άτακτοι, πίστευαν ότι οι μαθητές σίγουρα θα τα παρατούσαν. Αυτό όμως που εξέπληξε όλους τους δασκάλους ήταν η αμέσως επόμενη περίοδος που ακολούθησε (τρίτη εβδομάδα) γιατί οι μαθητές άρχισαν να οργανώνονται και να βρίσκουν λύσεις στις δυσκολίες τους. Μάλιστα αυτό που τους ξάφνιασε περισσότερο ήταν η μουσική συμμετοχή των μαθητών με μειωμένες μουσικές ικανότητες και τα πολύ καλά αποτελέσματα που άρχισαν να φέρνουν. Παρατήρησαν ότι οι μαθητές άρχισαν να συνεργάζονται, να οργανώνονται και να λύνουν τα προβλήματά τους με το δικό τους τρόπο. Μάλιστα τους έκανε εντύπωση που οι μαθητές είχαν χρόνο για να σκεφτούν, να αναστοχαστούν, να ακούσουν, να δοκιμάσουν και να εξασκηθούν στα μουσικά τους όργανα, δυνατότητα που οι δάσκαλοι δεν τούς δίνουν στα μαθήματα μουσικής. Αντίθετα,

όπως υποστήριξαν, επιδιώκουν στα γρήγορα να καλύψουν μουσικές έννοιες χωρίς να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στους μαθητές τους για αναστοχασμό.

Γενικά η κύρια προσέγγιση που ακολουθούσαν οι δάσκαλοι ήταν στα πρώτα μαθήματα να παρατηρούν τους στόχους που έθεταν οι μαθητές και τι χρειάζονται για να τους πραγματοποιήσουν. Μέσα από την παρατήρηση των ενεργειών τους και της διάγνωσης των αναγκών τους από μέρος των εκπαιδευτικών, τους βοηθούσαν δειγματικά όπου χρειάζονταν με σκοπό να ενισχυθεί η μάθηση τους. Επίσης ακόμη ένα λόγος που οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί και δίσταζαν να συμμετέχουν στην συγκεκριμένη μελέτη της Green (2008), ήταν επειδή φοβόντουσαν ότι οι εποπτικές αρχές και οι εκπρόσωποι της κυβέρνησης (που επιθεωρούν τακτικά τις τάξεις του Ηνωμένου Βασιλείου για να διασφαλισθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών ακολουθεί τη χρήση αποδεκτών πρακτικών) θα τους θεωρούσαν ως ανεπαρκείς στη διδασκαλία τους, η οποία θα μπορούσε να έχει επιζήμιες συνέπειες για τη σταδιοδρομία τους. Ωστόσο, καθώς η μελέτη προχωρούσε, οι δάσκαλοι περιέγραψαν σημαντική αύξηση στις μουσικές δεξιότητες, τις γνώσεις και τα κίνητρα των μαθητών τους. Συνολικά, οι δάσκαλοι ανέφεραν ικανοποίηση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα έστω κι αν η πρόοδος των μαθητών τους μπορεί να μην είχε πάντα ανοδική πορεία και κάποιες στιγμές να χειροτέρευε πριν να καλυτερεύσει. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν δήλωσαν ότι η άτυπη μουσική παιδαγωγική είχε «αλλάξει προς το καλύτερο τις προσεγγίσεις τους για τη διδασκαλία» (Green, 2008).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την άτυπη μουσική παιδαγωγική στην τάξη του να έχει την επιστημονική κατάρτιση, την εμπειρία και την ωριμότητα να διαδραματίσει ένα ευέλικτο και ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης με εξαιρετική ευαισθησία στις ανάγκες και στην αυτονομία των μαθητών του, συμβουλεύοντας και καθοδηγώντας τους με διάφορες στρατηγικές να επιτύχουν τους στόχους που έθεταν (Green, 2008). Παρόλο που ο εκπαιδευτικός δεν καθοδηγούσε τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές μπορούσαν να ζητήσουν τη βοήθεια του δασκάλου και ο δάσκαλος πρόθυμα να τους βοηθήσει ακολουθώντας συγκεκριμένες στρατηγικές της βοήθειας που θα παρείχαν (ο.π., 2008). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα της Green (2008) ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες των μαθητών τους με πολλούς τρόπους, όπως δίνοντας παραδείγματα, κάνοντας ερωτήσεις, παρέχοντας βοήθεια για την εξεύρεση του τόνου, κάνοντας προτάσεις για το πώς θα κρατούν το όργανο κ.ά (Baker & Green, 2013: 2-3).

Γενικά οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να στέκονται πάνω από τους μαθητές και να τους ελέγχουν αν κάνουν αυτό που πρέπει σωστά αλλά αντίθετα τους άφηναν να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις. Τους έδιναν μικρή βοήθεια χωρίς να ζητούν την τελειότητα, τους άφηναν ελεύθερους να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και να δημιουργήσουν μουσική αυτόνομα. Γενικά η κύρια προσέγγιση ήταν να βοηθούν τους μαθητές μέσα από την παρατήρηση των ενεργειών τους και τη διάγνωση των αναγκών τους, μέσω της επίδειξης ή με το να δώσουν κάποιο παράδειγμα με σκοπό να ενισχύσουν τη μάθηση τους παρακολουθώντας, ακούγοντας και μιμούμενοι παρά να τους εξηγούν και να τους κατευθύνουν.

Ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στο να:

- δίνει την εργασία και τους κανονισμούς
- στέκεται πίσω σε απόσταση από τους μαθητές
- παρατηρεί πώς δουλεύουν
- κάνει διάγνωση
- καθοδηγεί
- κάνει εισηγήσεις
- λειτουργεί ως μοντέλο
- λαμβάνει υπόψη τους στόχους των μαθητών
- βοηθά τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους (D'Amore, 2011: 133).

Σίγουρα αυτός ο τρόπος διδασκαλίας είναι διαφορετικός από τον τρόπο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μουσικής έχουν συνηθίσει. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σταδιακή πορεία απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, δείχνει ότι δεν είναι έτοιμοι να αποστασιοποιηθούν και να αφήσουν τα παιδιά να ακολουθήσουν τις προσωπικές τους διαδικασίες για να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους (Παπαζαχαρίου, 2016). Αυτό αναγκάζει πολλές φορές να σταματούν μια δράση που κάνουν οι μαθητές επειδή ίσως τη θεωρούν ανώφελη είτε επειδή δεν καταλαβαίνουν τον τρόπο που οι ίδιοι σκέφτονται και ενεργούν (ό.π., 2016).

Έγιναν πολλές προσπάθειες είτε για να υποστηρίξουν ή για να αντικρούσουν τη χρήση της άτυπης μουσικής μάθησης στα σχολεία. Η Jaffurs (2006) βασισμένη στην αντίληψη ότι η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να έχει τρεις στόχους α) την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, β) τη μετάδοση της κουλτούρας και γ) την προώθηση των δημοκρατικών

ιδεωδών υποστήριξε ότι η άτυπη μάθηση έχει τη δική της θέση στο μάθημα της μουσικής. Χρησιμοποιώντας αυτή τη κριτική και το πιο πάνω σκεπτικό για να αξιολογήσει τα προγράμματα που χρησιμοποιούν διαδικασίες άτυπης μουσικής μάθησης επεσήμανε ότι οι πλειοψηφία των ερευνών έχουν αναδείξει τα οφέλη που σχετίζονται με τη μετάδοση της κουλτούρας και την προώθηση δημοκρατικών ιδεών των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η Jaffurs (2006) εισηγείται ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να διερευνηθεί πώς η μουσικότητα ενεργοποιείται πρακτικά και φιλοσοφικά μέσα από την άτυπη μουσική μάθηση.

Σύμφωνα με τη Lucy Green (2008), αυτό που χρειάζεται είναι οι εκπαιδευτικοί να δείξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών τους, να σεβαστούν την προσωπικότητά τους και να τους δώσουν ευκαιρίες να εργαστούν αυτόνομα χρησιμοποιώντας άτυπες μαθησιακές πρακτικές. Η άτυπη και τυπική μορφή μουσικής μάθησης μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται και να συμβάλλουν στη μουσική ανάπτυξη των μαθητών τους. Οι μουσικές εμπειρίες των μαθητών είναι σημαντικές και οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να επιλέγουν εκείνες τις δραστηριότητες που έχουν σχέση με αυτές τις εμπειρίες τους, γιατί μόνο έτσι αυτές οι εμπειρίες τους έχουν νόημα και ισχυροποιούν τα κίνητρά τους για μουσική συμμετοχή στη μουσική πράξη. Ο κάθε μαθητής μπορεί να χαράξει το δικό του μονοπάτι μάθησης εκπλήσσοντας τους εκπαιδευτικούς που αμφιβάλουν γι' αυτό (Green, 2008, 2014).

Ανεξάρτητα εάν και πότε οι πρακτικές της άτυπης μάθησης εφαρμόζονται στα μουσικά προγράμματα του σχολείου, οι μουσικοπαιδαγωγοί θα είχαν όφελος με το να αναπροσαρμόσουν πολλές από τις απόψεις τους όσον αφορά τη διδασκαλία και ίσως να απαιτηθεί βοήθεια και από άλλους δασκάλους για να πετύχουν σε αυτή την προσπάθεια.

4. Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Η παραδοσιακή μουσική της Κύπρου όπως και της Ελλάδας ανέκαθεν διαδιδόταν προφορικά και η εκμάθησή της γινόταν *με το αυτί* χωρίς τη χρήση οποιασδήποτε μουσικής σημειογραφίας. Παρόλο που η κυπριακή παραδοσιακή μουσική έχει αρκετά κοινά στοιχεία με την ελληνική παραδοσιακή μουσική, η παρούσα μελέτη εστιάζει μόνο στην παραδοσιακή μουσική της Κύπρου.

Αρχικά παραθέτονται συνοπτικά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής μουσικής, εστιάζοντας στους πρακτικούς τρόπους εκμάθησής της κατά το παρελθόν και στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται και συνεχίζει να εξελίσσεται στο παρόν. Στόχος είναι η σύγκριση και συσχέτιση των εμπειρικών τρόπων μάθησης εντός των παραδοσιακών κοινωνικών πλαισίων με τη σύγχρονη παιδαγωγική, ώστε να διαμορφωθεί ο τρόπος για την εφαρμογή της παρούσας άτυπης μορφής διδακτικής παρέμβασης μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Σταύρου (2004: 50), «στο δημοτικό σχολείο στόχος δεν είναι η εμβάθυνση στους τρόπους, στις κλίμακες, και στις ιδιαιτερότητες της παραδοσιακής μουσικής αλλά η κατ' εξοχήν γνωριμία και εξοικείωση με την μουσική του περιβάλλοντος των παιδιών, των καταβολών τους και της ιστορίας τους». Στην παρούσα μελέτη δεν εξετάζονται τα δομικά χαρακτηριστικά της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής τα οποία την διαφοροποιούν από τον τρόπο που είναι δομημένη η Δυτική μουσική, ούτε γίνεται αναφορά στα μουσικά χαρακτηριστικά της, όπως στη χρήση μικροδιαστημάτων και έλξεων, στις κλίμακες, στους ρυθμούς και στους τρόπους που είναι γραμμένα τα τραγούδια, αλλά αναλύονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά της γνωρίσματα ως προς τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στο επιτελεστικό της πλαίσιο πριν την εισαγωγή της σε εγγράμματο περιβάλλον.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές στις μέρες μας δεν είναι εξοικειωμένοι με την παραδοσιακή μουσική (Dionyssiou, 2002· Economidou - Stavrou, 2007· Perakaki, 2013· Παπαπαναγιώτου, 2006· Pieridou - Skoutella, 2011· Stavrou, 2006). Όπως

αναφέρουν, αυτοχαρακτηρίζονται ως «σύγχρονοι μαθητές», και δεν επιθυμούν να ακούν αυτό το συγκεκριμένο είδος το οποίο είναι για τους «μεγάλους» (Perakaki, 2013: 4) και για κάποιους άλλους είναι για τους «χώρκατους» (Pieridou - Skoutella, 2011: 128). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται επίσης αναφορά σε μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι όταν δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν την παραδοσιακή τους μουσική μέσα από άτυπους τρόπους μετάδοσης, δημιουργείται μία θετική εμπειρία με αποτέλεσμα να γίνονται δεκτικοί και θετικοί προς αυτήν (Διονυσίου, 2007· Παπαπαναγιώτου, 2006· Pieridou - Skoutella, 2015).

4.1. ΤΟ ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΟ, ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παραδοσιακή μουσική μελετήθηκε αρχικά από την επιστήμη της Λαογραφίας, κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα ενώ πρόσφατα η εθνομουσικολογία προσέδωσε άλλες διαστάσεις. Σύμφωνα με τον Bruno Nettl (2005), οι εθνομουσικολόγοι μελετούν στην κοινότητα τη μουσική μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο, διερευνούν μουσικές όλων των κοινωνιών του κόσμου και εξετάζουν τη μουσική κουλτούρα από όλες τις πτυχές. Εξετάζουν τη σχέση της με την κοινωνική οργάνωση, την οικονομία, την πολιτική, τις άλλες τέχνες και βλέπουν τη μουσική ως ήχο και ως σύστημα. Μελετούν δηλαδή τη μουσική ως μέρος του πολιτισμού. Όπως_υποστήριξε η εθνομουσικολόγος Νικολέττα Δημητρίου σε συνέντευξή της στον Αντώνη Γεωργίου (2016), η εθνομουσικολογία δεν πραγματεύεται απλώς τη μουσική αυτή καθαυτή, αλλά και τους ανθρώπους που τη μεταδίδουν προφορικά είτε εκτελώντας την είτε συνθέτοντας μουσική σε μια συγκεκριμένη κοινωνία.

Η παραδοσιακή μουσική δημιουργήθηκε στο παρελθόν, ζει και συνεχίζει να μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά με πρεσβευτές της, συνθέτες και μουσικούς οι οποίοι την ερμηνεύουν μέσα στο δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο (Patterson, 2015). Αποτελεί βασική κοινοτική δραστηριότητα (Bohlman, 1998· Baud-Bovy, 1984), ως απόρροια των καθημερινών δραστηριοτήτων των ανθρώπων και αφορά κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής (Baud-Bovy, 1984). Η παραδοσιακή μουσική ενός λαού είναι ο καθρέφτης μέσα στον οποίο αντανακλώνται τα διάφορα γεγονότα που αποτελούν τον κύκλο της ζωής, τις παραδόσεις και τα ιστορικά γεγονότα (Σέργη, 1996).

Παρόλο που ορισμένοι μελετητές υποστήριξαν ότι «είναι ιδιοκτησία ενός ολόκληρου λαού» (Ζαρμάς,1993: 10) και προϊόν συλλογικής δημιουργίας (Σταύρου, 2009), κάποιοι

άλλοι, χωρίς να υποτιμούν το ρόλο της κοινότητας στην δημιουργία των δημοτικών τραγουδιών, ανέδειξαν ότι η παραδοσιακή μουσική είναι δημιούργημα ατόμων που δεν δρουν αυτόνομα αλλά συν-δημιουργούν στο όνομα της ομάδας (Σηφάκης, 1997) κάτι που υποστηρίζει η σύγχρονη λαογραφία. Καθώς οι όροι «δημοτική» και «παραδοσιακή» συχνά χρησιμοποιούνται ως εννοιολογικά ταυτόσημοι, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος παραδοσιακή μουσική εννοώντας όλα τα είδη που συντηρούνται και μεταδίδονται προφορικά (Αμαργιανάκης, 1999). Εξ ορισμού, εντάσσεται σε αυτήν και η βυζαντινή μουσική. Σε μία εθνομουσικολογική προσέγγιση του όρου «παραδοσιακή» μουσική στη σύγχρονη εποχή, η Καλλιμοπούλου (2009) χρησιμοποιεί τον όρο ως ομπρέλα και συμπεριλαμβάνει είδη όπως το ρεμπέτικο, και την εκκλησιαστική ψαλμωδία ή αλλιώς βυζαντινή μουσική διευκρινίζοντας ότι τα *παραδοσιακά* αποτελούσαν κομμάτι της αστικής κοινωνίας στην μεταδικτατορική Ελλάδα όπου ιδιαίτερα μορφωμένοι νέοι ασχολούνταν με την παράδοση για τη δημιουργία της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. «Παραδοσιακή μουσική» σύμφωνα με τη Δημητρίου (2011) δεν μπορεί πια να είναι μόνο ό, τι καταγράφηκε σε μια συγκεκριμένη εποχή και κάτω από συγκεκριμένες και ιδιαίτερες ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Ο όρος «παράδοση» στο κυπριακό πλαίσιο αναφέρεται στο συνδυασμό της παραδοσιακής μουσικής και του πολιτισμού, ενώ το «παραδοσιακό» αναφέρεται σε κάθε στοιχείο που έχει μεταφερθεί από γενιά σε γενιά, εξασφαλίζοντας έτσι την πολιτιστική συνέχεια του έθνους στη γη τους (Pieridou - Skoutella, 2015).

4.1.1. Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η προφορικότητα αποτελεί το βασικό τρόπο μετάδοσης της παραδοσιακής μουσικής και έχει τη δύναμη να επιτελέσει την κοινωνική αναπαραγωγή ακόμα και στις μέρες μας επειδή συν-περιπλέκεται με τη μουσική ως σύνολο. Ο Ong (1982: 253) διαχωρίζει τον προφορικό από τον εγγράμματο πολιτισμό αναδεικνύοντας τη σημασία της προφορικότητας και την αλληλεπίδρασή της με την εγγραμματοσύνη. Επισημαίνει ότι τόσο η προφορικότητα όσο και η ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης μέσα από την προφορικότητα είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού και τονίζει τη σημασία μιας πιο συνειδητής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Όπως αναφέρει, οι προφορικοί πολιτισμοί εκτιμούν τις παραδόσεις που μεταδίδονται από στόμα σε στόμα, με αποτέλεσμα τα προφορικά επικοινωνιακά τους συμβάντα να έχουν έντονα επιτελεστικό χαρακτήρα (Ong, 1982: 259).

Η Pieridou - Skoutella (2015) κατά τη διάρκεια της έρευνάς της σε ένα σχολείο στα Κοκκινοχώρια της Επαρχίας Αμμοχώστου της Κύπρου, κατέγραψε τα «τσιατίσματα» (μορφή αυτοσχέδιου τραγουδιού) αρκετών παιδιών τα οποία παρουσίασαν προφορικά τους αυτοσχεδιασμούς τους στην αυλή του σχολείου τους, για να περιγράψουν αυτό που είχαν βιώσει λίγο πριν. Κατά τη διάρκεια τέτοιων λαογραφικών αγώνων, όπως περιγράφει η Pieridou -Skoutella στο βιβλίο της *Small Musical Worlds in the Mediterranean* οι δυο τραγουδιστές καθώς εισέρχονται σε μια σοβαρή διαμάχη αγγίζουν τον ώμο του άλλου για να δηλώσουν ότι «ό, τι και να πουν μεταξύ τους, θα είναι ξανά φίλοι». Οι αντιδράσεις των συμμαθητών των παιδιών σύμφωνα με την Pieridou - Skoutella αποτελούσαν καθοριστικό παράγοντα για την εκτίμηση του κάθε *τσιαττιστού,* της συμπεριφοράς του κάθε τραγουδιστή και των συνθετικών και επιτελεστικών ικανοτήτων του. Το κοινό, σε μια συνεταιριστική σχέση, έχει ίσο ρόλο στον *τσιαττιστό,* αφού η δημιουργία κάθε *τσιαττιστού* βασίζεται σε ένα κοινό σύνολο κοινωνικών κανόνων και μουσικών συμβάσεων (Pieridou - Skoutella, 2015). Ο Martin (1995) υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα ακροατήρια κατανοούν και μοιράζονται τις συμβάσεις ενός μουσικού έργου φαίνεται από τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα οι αντιδράσεις τους προσφέρουν «καθοδήγηση» στους δημιουργούς και τους ερμηνευτές, καθώς παραδίδουν το τραγούδι τους. Ο τραγουδιστής του παραδοσιακού τραγουδιού δεν απομνημονεύει, ούτε αυτοσχεδιάζει κάθε φορά εκ νέου, αλλά κάθε φορά που τραγουδά αναδημιουργεί, ποτέ δεν σταματά να μαθαίνει, να συνδυάζει και να διαμορφώνει τύπους και θέματα, τελειοποιώντας το τραγούδι του και εμπλουτίζοντας την τέχνη του, γεγονός που καταδεικνύει ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι απλά διατήρηση της παράδοσης, αλλά «είναι μία διατήρηση της παράδοσης μέσα από τη συνεχή αναδημιουργία της» (Lord, 2 1995: 13, στο Διονυσίου 2016). Φαίνεται ότι ο τραγουδιστής δεν είναι ένας απλός φορέας που μεταβιβάζει στους νεώτερους την παράδοση, αλλά ένας δημιουργικός καλλιτέχνης που την διαμορφώνει κάνοντάς καλή χρήση των τεχνικών που έμαθε, επιμηκύνοντας ή συντομεύοντας ένα τραγούδι, για να δημιουργήσει ένα νέο αν και όποτε νιώσει ότι υπάρχει ανάγκη, με αποτέλεσμα να θεωρείται συνεχιστής της παράδοσης (ό.π.,: 26).

Τα παιδιά της κοινότητας που μελέτησε η Pieridou - Skoutella στα Κοκκινοχώρια, ως συνεχιστές της παράδοσης της Κύπρου, ήταν και συμμετέχοντες και μαθητές οι οποίοι ενσωμάτωσαν «το παρελθόν και το μέλλον στην έννοια του παρόντος» δημιουργώντας και αναδημιουργώντας μια μουσική πρακτική. Τα *τσιαττιστά* ως μια δυναμική και ζωντανή φωνητική έκφραση της παραδοσιακής κυπριακής καθημερινής ζωής βασίζονται στην προφορική / φωνητική μετάδοση, η οποία περιλαμβάνει την απομνημόνευση της

μελωδικής φόρμας των φωνών, των λέξεων και των φράσεων και τη δημιουργία νέων (Bohlman 1998).

Σύμφωνα με την Patterson (2015) η προφορική μετάδοση αποτελεί ένα πάντρεμα της μουσικής, της παράδοσης και της κουλτούρας και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι αποτελεί αρχαία πρακτική που ξεκίνησε πριν την έναρξη της γραπτής σημειογραφίας. Όπως υποστήριξε, η προφορική μετάδοση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής γενικά, μία προοδευτική μέθοδος που ακόμα ενσωματώνεται στη μουσική του σήμερα. Ορίζεται ως μία πρακτική η οποία εμπλέκει τη γλώσσα, τη μουσική και την κουλτούρα (Patterson, 2015).

Η παραδοσιακή μουσική ως «μουσική προφορικής παράδοσης» (music in the oral traditional) (Campbell, 1991: 112), είναι ένα πολυσύνθετο είδος φωνητικής και οργανικής μουσικής, το οποίο σύμφωνα με τον Βαρβούνη (1998) επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις, γιατί αντιπροσωπεύει έναν ολόκληρο κόσμο και πολιτισμό με ιδιαίτερες δομές, αξίες, συνθήκες, έθιμα κλπ. Σύμφωνα με τη Διονυσίου (2016: 178) ο παράγοντας της «προφορικότητας» παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην διάδοση, διατήρηση και συνέχιση της παραδοσιακής μουσικής επισημαίνοντας ότι η «προφορικότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των μουσικών παραδόσεων των περισσότερων λαών».

Η δυναμική της παραδοσιακής μουσικής φαίνεται κυρίως στα χαρακτηριστικά που τη συναποτελούν όπως στην προφορικότητα, στην ομαδικότητα και στον αυτοσχεδιασμό (Λιάβας, 2014) καθώς και στην επιτελεστική της διάσταση (Καλλιμοπούλου & Μπαλάντινα, 2014). Η επιτέλεση ως μία πολιτισμική πρακτική υποδηλώνει μία ευρεία έννοια της δράσης των ανθρώπων, από τις θρησκευτικές τελετουργίες μέχρι το θέατρο και το χορό αλλά και τις καθημερινές αλληλοδράσεις των ανθρώπων (Λαλιώτη, 2012). Αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό τους και αναδεικνύει κοινωνικές σχέσεις, ταυτότητες και συλλογικές πρακτικές. Θεμελιώνεται στην κοινότητα η οποία διατηρεί και συνεχίζει τις παραδόσεις και τις διαδικασίες ως μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού. Για τους εθνομουσικολόγους η μουσική επιτέλεση είναι ένα συνολικό κοινωνικό γεγονός με πτυχές τελετουργικής, οικονομικής, θρησκευτικής, ηθικής και πολιτικής φύσης (Δημητρίου, 2011). Τα δρώντα πρόσωπα έχουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν με έναν ιδιαίτερο τρόπο με το ακροατήριό τους, καθώς η μουσική τους δεν είναι μόνο εκτέλεση και ερμηνεία αλλά και επιτέλεση (Λιάβας, 2014). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Λιάβας ο

παραδοσιακός οργανοπαίκτης ο οποίος αυτοσχεδιάζει διάφορους σκοπούς στη φλογέρα του επι-τελεί δηλαδή τελεί επί κάνει κάτι για ένα σκοπό, για να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να εντάξει τη μουσική του σε έθιμα, σε τελετουργίες. Η μουσική δεν είναι μόνο το μουσικό κείμενο ή ο ήχος, αλλά και αυτό που οι άνθρωποι μοιράζονται με άλλους ανθρώπους «συν-κοινωνώντας» μαζί τους επαναπροσδιορίζοντας έτσι τη σχέση τους με τη μουσική (Λιάβας, 2014).

Στην σύγχρονη κοινωνία φαίνεται ότι οι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο *προφορικότητα* για να περιγράψουν οτιδήποτε βοηθά στη διαδικασία της προφορικής μετάδοσης επισημαίνοντας ότι η προφορικότητα στις μέρες μας σχετίζεται τυπικά και με την τεχνολογία (Patterson, 2015). Τα cd, τα MP3 player, οι καταγραφείς ήχου, το διαδίκτυο και ιδιαίτερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικά μέσα της σύγχρονης προφορικής παράδοσης καθώς συμβάλουν στην προφορική μετάδοση της μουσικής. Σημαντικό ρόλο αποτελεί το διαδίκτυο το οποίο προσφέρεται για να εξωτερικεύσουμε τις ιδέες, σκέψεις και απόψεις μας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, να έρθουμε εύκολα σε επαφή με άλλους μουσικούς πολιτισμούς και κοινότητες για να εξερευνήσουμε και να αλληλεπιδράσουμε.

4.1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο και σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας χρησιμοποίησαν τη μουσική για να εκφράσουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα, να πλησιάσουν τους θεούς, να γιορτάσουν τους γάμους, να εμπνεύσουν πολιτικά κινήματα και να νανουρίσουν τα βρέφη τους (Turino, 2008). Ο Hesmondhalgh (2013) επισημαίνει ότι η μουσική πλουτίζει τις ζωές των ανθρώπων και κατά συνέπεια και την ίδια την κοινωνία. Είναι ένα πολύτιμο στοιχείο της κουλτούρας του σύγχρονου κόσμου καθώς μεταδίδει συναισθήματα και έχει την ικανότητα να αυξάνει την κοινωνικότητα των ανθρώπων όταν αυτοί τραγουδούν και χορεύουν μαζί. Όπως αναφέρει ο Martin (1995) η μουσική είναι ένα σύνολο πολιτιστικών πρακτικών και δημιουργεί οικείες σχέσεις με τους άλλους αναπτύσσοντας μοναδικές εμπειρίες και συναισθήματα ως αποτέλεσμα συλλογικών και δημόσιων εμπειριών. Αυτά τα συναισθήματα όπως επισημαίνει ο Hesmondhalgh, (2013) είναι δυνατόν να είναι ιδιαίτερα έντονα σε κάποιους ανθρώπους τόσο κατά τη διάρκεια μίας ζωντανής παράστασης όσο και κατά τη διάρκεια μίας μουσικής εκτέλεσης στην τηλεόραση ή στο youtube. Αυτές οι ιδιωτικές και δημόσιες διαστάσεις της μουσικής εμπειρίας μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τη διάδραση καθώς η μουσική έχει

την ικανότητα να ενώνει τους ανθρώπους όπου και να βρίσκονται σε όλο τον κόσμο και να διευκολύνει την ανάπτυξη ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Hesmondhalgh, 2013).
Η Pierridou - Skoutella (2011) διερευνώντας τις μουσικές ταυτότητες παιδιών που ζούσαν σε αστικές και αγροτικές περιοχές της Κύπρου υποστήριξε ότι τα παιδιά κατασκευάζουν, ανακατασκευάζουν, διαπραγματεύονται, παράγουν και αναπαράγουν, προβάλλουν και διατηρούν τη μουσική τους ταυτότητά στην καθημερινότητά τους αντλώντας ποικίλα πολιτιστικά θέματα από το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Ο Σταύρου (2004) χαρακτήρισε τα παραδοσιακά τραγούδια ένα είδος συλλογικής ταυτότητας, προϊόν συλλογικής δημιουργίας, τα οποία απεικονίζουν στοιχεία σχετικά με την αντίληψη, τη σκέψη, τη νοοτροπία, την πνευματική και πολιτισμική φυσιογνωμία κάθε λαού και έχουν σημαντικό ρόλο στις ζωή του κάθε παιδιού. Υποστήριξε ότι το πολιτισμικό περιβάλλον κάθε χώρας ενεργοποιεί τη μουσική αντίληψη των παιδιών με αποτέλεσμα αυτά να αναπτύσσουν τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης των τραγουδιών του πολιτισμού τους. Η Ghizela Sulifeanu (1979) επεσήμανε ότι το λαογραφικό ρεπερτόριο για τα παιδιά γίνεται ένα σημαντικό στοιχείο για τη μουσική τους ανάπτυξη και συγκεκριμένα για να σχηματίσουν και να αναπτύξουν τη μουσική τους αντίληψη. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η ικανότητα για αντίληψη και διάκριση διαφόρων χαρακτηριστικών των μουσικών ήχων ενυπάρχει στα άτομα από τη βρεφική ηλικία (Μαγαλιού, 2007). Η μουσική αντίληψη όπως υποστηρίζει η Sulifeanu (1979) είναι το μέσο με το οποίο γίνεται η μετάβαση από την οπτική αντίληψη του πρώτου έτους ζωής του παιδιού στο σχηματισμό βασικών μουσικών εννοιών. Αυτές οι έννοιες θα αποτελέσουν τη βάση στη μελλοντική μουσική του γλώσσα την οποία θα αρχίσει να χρησιμοποιεί το παιδί στο τρίτο έτος της ζωής του, την περίοδο κατά την οποία η μουσική φαίνεται να γίνεται αντιληπτή και συνειδητά εκτελούμενη. Αυτή η μουσική γλώσσα αποτελείται από πρωτογενή στοιχεία και εμφανίζεται στα τραγούδια των παιδιών ως εκδήλωση ενστικτώδους δημιουργίας.

4.2. Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Η Κύπρος παρά την διεκδίκησή της από πολλούς κατακτητές όπως Πέρσες, Φοίνικες, Πτολεμαίους, Ρωμαίους, Φράγκους, Ενετούς και Οθωμανούς κατάφερε να διατηρήσει μέσα στους αιώνες «την ουσία και το ένδυμα της Ελληνικής φυλής» (Ζαρμάς, 1993: 5). Το ελληνικό στοιχείο και ο ελληνικός πολιτισμός επηρέασαν ολοκληρωτικά όχι μόνο τη διαμόρφωση του εθνολογικού της χαρακτήρα αλλά και τη μουσική της παράδοση. Σύμφωνα με το Ζαρμά (1993), η παραδοσιακή μουσική της Κύπρου, έχει κληρονομήσει τη μουσική, τα ήθη και τα έθιμα από την κλασική αρχαιότητα και αυτό φαίνεται μέσα από

αρκετά στοιχεία ρυθμικής, μελωδικής, αρμονικής και γλωσσικής φύσης. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Αβέρωφ (1989), ο οποίος αναφέρει ότι η Κύπρος αποτελεί κομμάτι του ελληνισμού και το ελληνικό στοιχείο επικράτησε και στη λαϊκή χορευτική της παράδοση. Η γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα της Κύπρου μαζί με τη μουσική της παράδοση, τους διάφορους χορούς και ρυθμούς φανερώνουν τη σχέση και τους άρρηκτους δεσμούς της Κύπρου με το Βυζάντιο και την Αρχαία Ελλάδα (Ζαρμάς, 1993· Δημητρίου 2011), στοιχεία τα οποία διατηρεί μέχρι τις μέρες μας.

Η έρευνα στο χώρο της παραδοσιακής μουσικής και του δημοτικού τραγουδιού στην Κύπρο ήταν άγνωστη μέχρι τα μέσα του περασμένου αιώνα. Πολλές συλλογές και λαογραφικές μελέτες ανατέθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από το κυπριακό κράτος και την Εκκλησία σε μία προσπάθεια να δείξουν και να αποδείξουν μουσικολογικά ή αλλιώς την ελληνικότητα της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής και τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική ή βυζαντινή μουσική (Pieridou - Skoutella, 2015). Οι βιβλιογραφικές αναφορές που δίνουν διάφοροι συγγραφείς και μελετητές της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής, αφορούν περισσότερο καταγραφές και δημοσιεύσεις τραγουδιών στην ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία, οι οποίες αποτελούν εξαίρετη πηγή γνώσης και μελέτης. Οι πρώτες δημοσιεύσεις καταγραφών δημοτικής μουσικής έγιναν στις αρχές του 20^{ο} αιώνα με πρώτη συλλογή του Χρήστου Αποστολίδη το 1910 (Γιωργούδης, 2003· Δημητρίου 2011). Σύμφωνα με τον Φαρμακίδη (1944), όσοι ασχολούνταν με αυτή «εγένοντο αντικείμενο ειρωνείας και σαρκασμού». Αυτό επιβεβαιώνεται από πληθώρα περιστατικών και αφηγήσεων από οργανοπαίκτες και παραδοσιακούς εκτελεστές καθώς επίσης και από τον Σόλωνα Μιχαηλίδη (1945) ο οποίος αναφέρει ότι αν κάποιος επιχειρούσε να μιλήσει στο νησί για λαϊκά τραγούδια θα αντίκριζε ασφαλώς μεγάλη αδιαφορία. Γενικά όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Δημητρίου (2011) στο άρθρο της *Η Κυπριακή παραδοσιακή μουσική στον εικοστό αιώνα* η παραγωγή συγγραμμάτων προέκυψε σε μία περίοδο στην οποία οι Κύπριοι προσπαθούσαν να επαναπροσδιοριστούν - πολιτικά, κοινωνικά, και ιστορικά. Συγκεκριμένα η Δημητρίου (2011: 4) αναφέρει ότι «η κορύφωση του μουσικολογικού διαλόγου (από άποψη παραγωγής συγγραμμάτων) επιτεύχθηκε στα μέσα του εικοστού αιώνα, στις δεκαετίες του 1950 και 1960» εκτιμώντας ότι το ρεπερτόριο όπως έχει καταγραφεί και δημοσιευθεί σε αρκετές συλλογές είναι σχετικά πρόσφατο, αφού έχει διαμορφωθεί και τυποποιηθεί μόνο κατά τον εικοστό αιώνα. Μέσα από αυτά τα καταγεγραμμένα τραγούδια αποκαλύπτεται η εικόνα της Κύπρου όπως ήταν πριν από πενήντα, εξήντα, εβδομήντα ακόμα και εκατό χρόνια και πώς ήταν η ζωή στα χωριά της

Κύπρου την εποχή εκείνη. Αυτές οι αναφορές φτάνουν «μέχρι τη δεκαετία του 1830 - 1840» (Γιωργούδης, 2003: 53).

Ο Θεόδουλος Καλλίνικος, πατέρας της κυπριακής μουσικής λαογραφίας, στην κύρια συλλογή του, *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα*, (1951), προλογίζοντας το βιβλίο του επεξηγεί ότι οι κύριοι στόχοι του ήταν να αποκαλύψει τους «πνευματικούς θησαυρούς της Κύπρου», να συλλέξει στοιχεία, να αποδείξει την ελληνικότητα των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών, και να δείξει πώς τα κυπριακά μουσικά στοιχεία προέρχονται από την Αρχαία Ελλάδα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάτω από αντίξοες συνθήκες περιηγούμενος από χωριό σε χωριό, από το 1924 μέχρι το 1948 κατέγραψε την πιο ολοκληρωμένη μέχρι σήμερα συλλογή κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών. Στα 100 χρόνια ζωής του[3], θεματοφύλακας της πολιτισμικής παράδοσης της Κύπρου άφησε πίσω του ανεκτίμητο πολιτιστικό θησαυρό. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά στο βιβλίο του *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα*, (1951), το εγχείρημα της καταγραφής δεν ήταν εύκολο καθώς όπου πήγαινε έβρισκε, «ακατέργαστο και κρυμμένο θησαυρό» με ανάμεικτα και «ξενικά» στοιχεία (Καλλίνικος, 1951). Αυτή η συλλογή τραγουδιών τα οποία παρατίθενται στην βυζαντινή καθώς και στην Ευρωπαϊκή σημειογραφία, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες στην ιστορία της έρευνας του κυπριακού δημοτικού τραγουδιού (Γιωργούδης, 2001· Δημητρίου, 2011· Pieridou – Skoutella, 2011). Αξιόλογες και μοναδικές για δεκαετίες ήταν και οι πρώτες εμπορικές ηχογραφήσεις[4] που έκανε ο Θεόδουλος Καλλίνικος στην Αθήνα για την εταιρεία His Master's Voice (Δημητρίου, 2011). Το δημοσιευμένο έργο του, οι ηχογραφήσεις του και οι εκπομπές του στο κρατικό κανάλι της Κύπρου (ΡΙΚ) μέχρι τις αρχές της δεκαετίες του 1990 βοήθησαν έτσι ώστε οι εκτελέσεις του να αποκτήσουν δημοσιότητα και τα τραγούδια του να γίνουν ευρέως γνωστά (ό.π.).

Σύντομα και άλλοι νεότεροι Κύπριοι μουσικοί συνέχισαν την προσπάθεια καταγραφής τραγουδιών από χωρικούς, τραγουδιστές και παλιούς πρακτικούς βιολάρηδες όπως ο Αρτεμίδης Κλεόβουλος (1952), ο Σώζος Τομπόλης (1966, 2002), ο Πιερής Ζαρμάς (1975), ο Μενέλαος Χριστοδούλου (1987), ο Στέλιος Παπαδόπουλος (1993), γεγονός που δείχνει ότι αρκετοί εξακολουθούν να μελετούν και να μεταβιβάζουν με τον τρόπο τους στη σύγχρονη εποχή τα παραδοσιακά τραγούδια. Στις μέρες μας τα κυπριακά παραδοσιακά

[3] γεννήθηκε στο κατεχόμενο σήμερα χωριό Λευκόνοικο Μεσαορίας, στις 5 Μαΐου 1904 και απεβίωσε στις 10 Μάιου 2004

[4] Ο Θεόδουλος Καλλίνικος ηχογράφησε για την εταιρεία His Master's Voice στην Αθήνα πέντε δίσκους 78 στροφών με δέκα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Οι δίσκοι κυκλοφόρησαν τον Φεβρουάριο του 1934.

τραγούδια εκτελούνται από αυτοδίδακτους παραδοσιακούς μουσικούς ή μουσικούς που παίζουν κυπριακά παραδοσιακά όργανα όπως βιολί, λαούτο, ταμπουτσιά και μερικές φορές το πιθκιάβλι καθώς και από μουσικές ομάδες όπως η ομάδα παραδοσιακής μουσικής 'Μεσογιός' που βρίσκεται στα Κοκκινοχώρια, με τον διευθυντή της Μίχαλη Χατζημιχαήλ και την γνωστή Κυριακού Πελαγία από το Παραλίμνι οι οποίοι έχουν δημιουργήσει από το 1995 αρκετές ηχογραφήσεις των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών και έχουν καταφέρει να εμπνεύσουν και να προσελκύσουν τον ενδιαφέρον αρκετών νέων μέσα από τις δικές τους ερμηνείες και ενορχηστρώσεις των παραδοσιακών τραγουδιών (Pieridou - Skoutella, 2015).

4.2.1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Το δημοτικό παραδοσιακό τραγούδι της Κύπρου είναι τροπικό και μονόφωνο, και η γλώσσα του είναι η γνήσια κυπριακή διάλεκτος (Αβέρωφ, 1989). Σύμφωνα με τον Ανωγειανάκη (1999: 14), το δημοτικό τραγούδι της Κύπρου «εκπλήσσει τον ερευνητή με τον πλούτο και την ποικιλία των μορφών του». Χρονολογικά τα αρχαιότερα παραδοσιακά τραγούδια είναι τα ακριτικά τα οποία αντλούν τα θέματα τους από τη ζωή και τα κατορθώματα των ακριτών, των γενναίων στρατιωτών της βυζαντινής αυτοκρατορίας (Ταρσούλη, 1955, στο Γιωργούδη, 2003). Οι μελετητές υπολογίζουν να έχουν πάνω από χίλια χρόνια ζωής.

Σύμφωνα με το Ζαρμά (1993: 10) με τον όρο δημοτικό τραγούδι «εννοούμε το λαϊκό ποιητικό λόγο, συνδυασμένο με τη μουσική […] η μελωδία και ο ρυθμός αποτελούν τα κυριότερα αισθητικά στοιχεία σ' ένα τραγούδι». Διερευνώντας τον τρόπο που έχουν δημιουργηθεί τα παραδοσιακά τραγούδια της Κύπρου καθώς και τα θέματα που συνήθως χαρακτήριζαν αυτά τα τραγούδια, ο Ζαρμάς (1993) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κέντρο και πηγή των δημοτικών τραγουδιών ήταν ο ίδιος ο άνθρωπος από τη γέννησή του μέχρι το θάνατό του.

Ο τρόπος δημιουργίας των κυπριακών τραγουδιών ήταν απλός και εύκολος για κάποιον που είχε μία βασική ποιητική ικανότητα, καθώς χρησιμοποιώντας τη φωνή του έπλαθε μελωδίες αυτοσχέδιες τις οποίες προσάρμοζε το στίχο πάνω στη μελωδία ή και αντίστροφα, και δημιουργούσε τραγούδι για να εκφράσει τους καημούς, τις λύπες και τις χαρές του και προπαντός τον έρωτά του και τον ενθουσιασμό του ή ακόμα και για να εξυμνήσει τη λεβεντιά και την παλληκαριά. Έτσι ξεπήδησαν τα πρώτα τραγούδια και επέζησαν μεταδιδόμενα «από στόμα σε στόμα» (Αβέρωφ, 1989: 19). Διερευνώντας η

Δημητρίου τις ιστορίες των *φκιολάρηδων* της Κύπρου στο πλαίσιο μίας έρευνας για λογαριασμό του Oxfort University σε συνέντευξη που παραχώρησε στον Μιχάλη Μιχαηλίδη (2015) αναφέρει ότι *οι φκιολάρηδες*, ήταν μια ξεχωριστή επαγγελματική τάξη στην Κύπρο, η οποία ακολουθούσε τους δικούς της κανόνες μαθητείας και ήταν απολύτως απαραίτητοι στο παρελθόν, όχι μόνο για τη διασκέδαση των παρευρισκομένων σε γάμους ή πανηγύρια, αλλά γιατί ήταν αυτοί που, μέσω της μουσικής τους, μπορούσαν να εκτελέσουν τις τελετουργίες που σχετίζονταν με τα διάφορα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους, όπως για παράδειγμα τα στάδια του κυπριακού παραδοσιακού γάμου.

Τα παραδοσιακά τραγούδια της Κύπρου κρύβουν θησαυρούς μεγάλης αξίας (Γιωργούδης, 2003), καθώς μέσα από αυτά, «τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν το παρελθόν και να μάθουν για τους ανθρώπους, τα γεγονότα, τις συνθήκες ζωής και τις αξίες του παραδοσιακού κόσμου της Κύπρου» (Πιερίδου & Χατζημιχαήλ, 2008: 8). Μαθαίνοντας τα παιδιά να ακούν και να τραγουδούν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο εξοικειώνονται με τον παραδοσιακό ήχο και τα τραγούδια αυτά γίνονται μέρος της ζωής και της ταυτότητάς τους. Επίσης συμμετέχοντας στα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους αναπτύσσουν και διαμορφώνουν την προσωπική τους πολιτισμική ταυτότητα, βρίσκουν το «εγώ» τους δηλαδή μία θέση στον κόσμο στον οποίο τα κάνει να μην νιώθουν ξένοι, γιατί μαθαίνουν να μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό τους (Σταύρου, 2004). Η γνωριμία των παιδιών με τον παραδοσιακό τους πολιτισμό βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την ιστορική πραγματικότητα, πώς δηλαδή ζούσαν οι άνθρωποι του τόπου τους χρόνια πριν, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου, τις ρίζες τους, την ιστορία και τις διαφορετικές συνήθειες και συνθήκες ζωής (Γρόσδος, 1997). Η γνώση της παράδοσης ενισχύει την κριτική στάση των παιδιών δημιουργώντας ενεργητικούς ακροατές και όχι παθητικούς δέκτες και καταναλωτές της μουσικής. Επιπλέον, αναπτύσσει αντιστάσεις έναντι της «πολιτισμικής ομογενοποίησης» (Σταύρου, 2009).

Το ρεπερτόριο των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών δημιουργήθηκε μέσω συλλογών και ηχογραφήσεων μόνο κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα. Όπως αναφέρει η Δημητρίου (2011: 5) «το είδος 'κυπριακή παραδοσιακή μουσική' όπως το ξέρουμε σήμερα είναι κατά μεγάλο μέρος, αποτέλεσμα της σταθεροποίησης που έγινε μέσω εκδόσεων και ηχογραφήσεων κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα». Αξιέπαινη ήταν η προσπάθεια που κατέβαλε ο Θεόδουλος Καλλίνικος για να τα «διασώσει». Μεταξύ 1961 και 1963 ο Καλλίνικος ηχογράφησε περίπου 94 τραγούδια για το ραδιόφωνο του ΡΙΚ

συνοδευόμενα συνήθως από την ανδρική χορωδία η οποία αποτελείτο από μαθητές του. Έτσι πολύ εύκολα τα τραγούδια αυτά μπορούσαν να ακουστούν και να τραγουδηθούν και από ανθρώπους της Κύπρου οι οποίοι όπως αναφέρει η Δημητρίου, (2011) πιθανόν δεν μπορούσαν να διαβάσουν τη σημειογραφία στο βιβλίο του ή δεν είχαν τα μέσα να αγοράσουν τους δίσκους που είχε εκδώσει τριάντα χρόνια πιο πριν.

4.2.2. ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Σημαντικοί μελετητές και μουσικοπαιδαγωγοί έχουν τονίσει τη σημασία της παραδοσιακής μουσικής της χώρας καταγωγής τόσο στην αγωγή των νέων, όσο και στην απόκτηση της μουσικότητας (Σέργη, 1994). Ο Kodaly υποστήριζε ότι κάθε έθνος διαθέτει πολυάριθμα παραδοσιακά τραγούδια κατάλληλα για διδακτική χρήση. Αν επιλεγούν σωστά μπορούν να αποτελέσουν το πιο κατάλληλο διδακτικό υλικό για τα παιδιά καθώς μπορούν να προσδώσουν σε αυτά την αίσθηση της πολιτισμικής ταυτότητας και της σύνδεσης με το παρελθόν (Choksy, 2001: 82). Γι' αυτό εισηγείται ότι «η μουσική εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να ξεκινάει με τη μουσική παράδοση του τόπου του. Το παιδί μπορεί με αυτό τον τρόπο, μέσα από απλές επαναλαμβανόμενες μουσικές μορφές, να προσεγγίσει μοναδικά αριστουργήματα» (όπ. αναφ. στο Δαμιανού, 1999: 51). Ο πλούτος της παραδοσιακής μουσικής την οποία έφερε στην επιφάνεια η εθνογραφική έρευνα των Kodaly και Bartok στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αποτέλεσε σημαντική πηγή μουσικού υλικού και έμπνευσης. Ειδικότερα, κεντρική θέση του μουσικοπαιδαγωγικού του συστήματος που ανέπτυξε ο Kodaly βασίστηκε στην παραδοσιακή μουσική της χώρας του προάγοντας τη συστηματική διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής από την προσχολική ηλικία. Στόχος της προσέγγισης αυτής «ήταν να καλλιεργήσει από τα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής των παιδιών το εσωτερικό αυτί και την ακοή» (Σέργη, 1994: 38).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι αναφορές διαφόρων Κύπριων συγγραφέων όσον αφορά τον τρόπο που παραδοσιακά *διδασκόταν* η κυπριακή παραδοσιακή μουσική κατά το παρελθόν. Συγκεκριμένα ο Αβέρωφ (1989) στο βιβλίο του παραθέτει όλα τα «μουσικά τεμάχια» τα οποία ο ίδιος είχε διδαχθεί «φράση προς φράση» πάνω στο βιολί, *με το αυτί* όπως παραδοσιακά συνηθιζόταν η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής κατά τη νεανική του ηλικία. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία της εθνομουσικολογίας και της βυζαντινής μουσικής η μάθηση της παραδοσιακής μουσικής περιγράφεται ως κάτι ολοκληρωτικά διαφορετικό από τη διδασκαλία του μουσικού μαθήματος δηλαδή ως

μουσική που *μαθαίνεται δε διδάσκεται* (Rice, 1985). Σύμφωνα με το Rice (ό.π., 1985), η παράδοση και τα παραδοσιακά τραγούδια πρέπει να μαθαίνονται ως *ολότητα* και όχι αποκτώντας συγκεκριμένες μουσικές δεξιότητες. Ο *καλός μαθητής* στο παρελθόν χρησιμοποιούσε μία πολύ καλή πρακτική καθώς *έκλεβε* από το δάσκαλό του την τέχνη του. 'Μαθέ να κλέβεις' αναφέρει χαρακτηριστικά ο Φοίβος Ανωγειανάκης στο βιβλίο του *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα* ο οποίος περιγράφει τη διαδικασία εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής ως εξής:

> Ο δάσκαλος δεν έχει να πει τίποτα. Δε μιλάει, Παίζει. Και ο μαθητής ακούει και προσπαθεί να τον μιμηθεί ή, όπως λένε, να τον κλέψει (να πάρει, να μάθει). 'Μάθε να κλέβεις', ακούει συχνά ο μαθητής από τον δάσκαλο. Και πραγματικά, σ' αυτή του την ικανότητα - αν και ως το βαθμό που την έχει - χρωστάει ο μαθητής ό,τι παίρνει, ό,τι κερδίζει από το δάσκαλο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο δάσκαλος κρατούσε ζηλότυπα τα 'μυστικά' της τέχνης του για τον εαυτό του - συνήθεια γνωστή από παλιά σε πολλά επαγγέλματα. Δεν αφηνόταν, δεν έπαιζε ελεύθερα. Ήταν φυσικό να βλέπει με κάποια ανησυχία τους νέους, άπραγους ακόμα σήμερα μαθητές, αυριανούς ανταγωνιστές στη δουλειά του (Ανωγειανάκης, 1991: 29).

Παρόλο που στις μέρες μας έπαψε να υπάρχει ο «μάστρος» η αλλιώς ο δάσκαλός και τα «τσιράκκια» (Αβέρωφ, 1989) που μάθαιναν *να κλέβουν* τη τέχνη από το δάσκαλό τους διάφορες μουσικές ομάδες και παραδοσιακοί εκτελεστές επιχειρούν να συντηρήσουν, να αναδημιουργήσουν, να διασώσουν και να παραδώσουν ζωντανή την παραδοσιακή μουσική στους επερχόμενους. Ο Μιχάλης Τερλικκάς, παγκύπρια γνωστός με σωρεία εκτελέσεων σε ραδιόφωνο, τηλεοπτικά προγράμματα και σε καλλιτεχνικές και λαογραφικές εκδηλώσεις καθίσταται εμψυχωτής των νέων στη στροφή τους προς την παράδοση. Από το 1991 ηγείται της μουσικής ομάδας «Μούσα», η οποία χρησιμοποιεί μόνο παραδοσιακά όργανα του τόπου και δίνει συναυλίες εντός και εκτός Κύπρου.

Η εκμάθηση της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής με τρόπους εγγύτερους στους παραδοσιακούς παρελθοντικούς τρόπους μάθησης (*με το αυτί, με μίμηση*) αποτελεί μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση των παραδοσιακών τραγουδιών καθώς όπως έχει επισημανθεί (βλ.ΚΕΦ.3) ο προφορικός τρόπος μουσικής μάθησης διαμορφώνει, αναπτύσσει και καλλιεργεί την ακουστική αντίληψη (Green, 2008). «Ένα παιδί που έρχεται σε επαφή με παραδοσιακά τραγούδια της χώρας του δεν μαθαίνει απλά μελωδίες και στίχους αλλά αποκτά επίσης μεγαλύτερη ευχέρεια και κατανόηση της γλώσσας» (Choksy, 2001: 82). Εκτός από τη μεγάλη σημασία που έχει η παραδοσιακή μουσική στην

γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να συλλάβουν τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης δημιουργίας να συναισθανθούν και να εκτιμήσουν τις ιστορικές τους καταβολές και να την εξελίξουν. Η παραδοσιακή μουσική είναι μία δυναμική διαδικασία (Λιάβας, 2014), προχωρά και εξελίσσεται, πάντα αλλάζει: άλλοτε γίνεται πλουσιότερη και άλλοτε φτωχότερη. Συνεχίζει να υπάρχει μόνο εφόσον μένει ζωντανή, μόνον εφόσον τραγουδιέται, χορεύεται, αναπαρίσταται στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία (Διονυσίου, 2009).

Όπως έχει γίνει αντιληπτό για την ιστορική συνέχεια ενός λαού, κρίνεται απαραίτητο οι καινούργιες γενιές να εμπνέονται και να εξελίσσουν την παράδοση του τόπου τους. Βασισμένη στον κατεξοχήν τρόπο εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής που είναι η προφορική διδασκαλία, αλλά και την παραδοσιακή πρακτική η οποία αναπτύσσει τη δεξιότητα *εκμάθησης με το αυτί* υιοθετεί και χρησιμοποιεί ερευνητικά η παρούσα μελέτη.

4.2.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ο ρόλος της εκπαίδευσης για τη γνωριμία των παιδιών με τον παραδοσιακό τους πολιτισμό κρίνεται πολύ σημαντικός καθώς είναι η μόνη οργανωμένη και επίσημη μορφή μετάδοσης, γνώσεων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Ο ρόλος του δασκάλου σε μία τέτοια διαδικασία κρίνεται καθοριστικός καθώς μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία προσέγγισης των παιδιών με την παραδοσιακή τους μουσική, τα τραγούδια, τα ήθη και έθιμά του τόπου τους. Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνα του Σταύρου, (2004) πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκεται η παραδοσιακή μουσική στα σχολεία, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η παραδοσιακή μουσική συνήθως δεν έχει σημαντικό μέρος στη μουσική αγωγή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε γιατί οι δάσκαλοι μουσικής δεν νιώθουν επάρκεια να τη διδάξουν είτε γιατί δεν έχουν ασχοληθεί οι ίδιοι προσωπικά, ή τέλος γιατί οι μαθητές δε δείχνουν ενδιαφέρον (Διονυσίου, 2007).

Σε πολλές χώρες τα σχολεία έχουν ενσωματώσει την παραδοσιακή μουσική στο αναλυτικό τους πρόγραμμα σπουδών. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, όπως και σε προηγούμενα ΑΠ, εξακολουθεί να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη γνώση, αποδοχή και προώθηση του μουσικού πολιτισμού της Κύπρου και του ευρύτερου ελληνισμού (ΥΠΠ, 2010). Για πρώτη φορά στο νέο ΑΠ, στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Μουσικής:

> Έμφαση δίνεται στη γνωριμία των μαθητών με μορφές της παραδοσιακής κυπριακής μουσικής (παραδοσιακά τραγούδια, τσιαττίσματα, κυπριακή σουίτα, χοροί κλπ.) και της μουσικής του ευρύτερου ελληνισμού και ενεργή εμπλοκή στην εκτέλεσή της. Στοιχεία όπως το ιστορικό και κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο της παραδοσιακής μουσικής, η γνωριμία με τα παραδοσιακά κυπριακά και ελληνικά όργανα και η προαγωγή των δεξιοτήτων που απαιτεί η εκτέλεση της παραδοσιακής μουσικής θεωρούνται πολύ σημαντικά (π.χ. «παίξιμο με το αυτί» και από μνήμης, μίμηση, αφομοίωση, αναπαραγωγή με τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης) (ΥΠΠ, 2010: 34).

Για να μπορέσει η παραδοσιακή μουσική να αποδώσει τα προσδοκώμενα σε θεσμοθετημένα περιβάλλοντα όπως το σχολείο, η προσέγγιση της «δεν μπορεί να είναι επιφανειακή» (Σταύρου, 2009: 166), θα πρέπει να χαράζονται δράσεις οι οποίες όπως υποστηρίζεται να ξεπερνούν τις τάσεις μουσειακής αντιμετώπισης (Czekanowska, 1996). Ο κατεξοχήν τρόπος εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές είναι η προφορική διδασκαλία. Αναμφισβήτητα η σημειογραφία έχει μεγάλη χρησιμότητα, αλλά τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει το ζωντανό άκουσμα της προφορικής μουσικής, ειδικά από ανθρώπους που την έχουν βιώσει μέσα σε κάποιο παραδοσιακό κοινωνικό πλαίσιο. Η διδασκαλία μουσικής με τρόπους εγγύτερα σε αυτούς με τους οποίους διδάσκεται στην παραδοσιακή κοινωνία (Barrett, 2005· Βαρελάς, 1998), η δημιουργία ομαδικού πνεύματος μέσα στο χώρο του σχολείου αντίστοιχα με το πνεύμα συλλογικότητας της τοπικής παραδοσιακής κοινότητας, οι ερευνητικές εργασίες μαθητών και δασκάλων σε επιμέρους μουσικά θέματα και τόπους, οι παραστάσεις του σχολείου, οι επισκέψεις ντόπιων λαϊκών μουσικών και άλλων καλλιτεχνών στο σχολείο, οι από κοινού μουσικές εκδηλώσεις του σχολείου με ντόπιους οργανοπαίχτες της περιοχής είναι δράσεις απαραίτητες και ωφέλιμες για τους μαθητές μας. Συγκεκριμένα ο Rice (1985) επισημαίνει τη σημασία της συμμετοχής και προσωπικής εμπλοκής με τη παράδοση τονίζοντας ότι το να μαθαίνεις παραδοσιακή μουσική σημαίνει να αποκτήσεις τη παράδοση μέσα από γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες, να βιώσεις τη παράδοση με συμμετοχή και προσωπική εμπλοκή σε αυτή, να είσαι ικανός να σκεφτείς κριτικά και να τη συνεχίσεις. Σύμφωνα με τις τρεις βασικές αρχές για τη διδασκαλία της μουσικής με μουσικότητα (Swanwick, 1999), προϋπόθεση για την επιτυχημένη επαφή των μαθητών με την παράδοση, είναι όσα γίνονται στην τάξη να δηλώνουν σεβασμό προς το παιδί, σεβασμό προς τη μουσική και να ακολουθείται κυρίως η προφορική προσέγγιση.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη έχει επιλεγεί το διδακτικό μοντέλο που οι αρχές του δίνουν στους συμμετέχοντες μαθητές τη δυνατότητα εκμάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών *με το αυτί* καθώς αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής εκτέλεσης και την *καλλιέργεια του αυτιού* αλλά εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία (Green, 2002, 2008).

4.2.4. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΓΝΩΣΗ

Παρόλο που η παραδοσιακή μουσική ως στοιχείο της μουσικής αγωγής των μαθητών έχει ευρεία εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ορισμένων χωρών, έρευνες (Dionyssiou 2002· 2007· Παπαπαναγιώτου, 2006· Perakaki, 2013· Pieridou - Skoutella, 2011· Stavrou, 2006) έχουν δείξει ότι οι μαθητές σπάνια έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με δραστηριότητες που αφορούν την παραδοσιακή τους μουσική.

Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι στις μέρες μας τόσο η ελληνική όσο και η κυπριακή παραδοσιακή μουσική δεν έχει τόσο ζωτικό ρόλο στην κοινωνία μας όπως είχε χρόνια πριν (Perakaki, 2013). Οι έφηβοι προτιμούν συγκεκριμένα ήδη μουσικής που τους εκφράζουν και τείνουν να ταυτίζονται με αυτά (Finnas 1987· Elliot, 1995). Η ταύτισή τους με συγκεκριμένα κυρίως *νεανικά* είδη μουσικής αποτελεί κομμάτι της ταυτότητάς τους, ζωντανό και αναντικατάστατο (Παπαπαναγιώτου, 2004 · Pieridou - Skoutella, 2011). Η Pieridou - Skoutella, (2011) στην εθνογραφική της μελέτη που διεξήγαγε σε αστικές και αγροτικές περιοχές της Κύπρου το 2003 ανάμεσα σε 55 παιδιά ηλικίας 9 με 12 χρονών και στη συνέχεια το 2007 με ακόμα 25 παιδιά ηλικίας 5 με 8 χρονών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στις αστικές περιοχές ανέπτυσσαν σύγχρονες, δυτικοποιημένες μουσικές ταυτότητες, αποσυνδέοντας συνειδητά ή υποσυνείδητα τους εαυτούς τους από τις κυπριακές πολιτιστικές πρακτικές σε σχέση με τις μουσικές ταυτότητες που ανέπτυσσαν τα παιδιά στις αγροτικές περιοχές.

Η έρευνα του Finnas (1987), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι έχουν τη τάση να ακολουθούν τα μουσικά πρότυπα των συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα όταν ζητήθηκε από 302 μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώσουν το βαθμό προτίμησης τους για διαφορετικά είδη μουσικής (ροκ, ποπ, κλασική, παραδοσιακή κ.ά) καθώς και να δηλώσουν με τον ίδιο τρόπο και το βαθμό προτίμησης των συμμαθητών τους οι μαθητές έδειξαν να πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους προτιμούν τη μουσική που απευθύνεται στο

νεανικό κοινό σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα (Finnas, 1987).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Δηνόπουλου (2010) που διεξήγαγε με μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στόχος ήταν να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διερευνήσει την αλλαγή της άποψής τους ως προς τη μουσική γενικά και ειδικότερα ως προς την ελληνική παραδοσιακή μουσική χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του. Συμμετείχαν 41 μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης. Πριν την έρευνα οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο το 83% δήλωσε ότι ελάχιστα τους άρεσε η ελληνική παραδοσιακή μουσική ενώ μέχρι το τέλος της έρευνας το 77,5% των μαθητών δήλωσε ότι άλλαξε άποψη και ότι τους άρεσε η ελληνική παραδοσιακή μουσική.

Σε έρευνα - δράσης (Perakaki, 2013) που διεξήχθη με μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα ανέμενε κανείς ότι οι συμμετέχοντες έφηβοι θα έμεναν σταθεροί στις μουσικές τους προτιμήσεις. Παρόλα αυτά διαπιστώθηκε ότι και αυτοί άλλαξαν άποψη και δήλωσαν ότι τους άρεσε η ελληνική παραδοσιακή μουσική όταν η ερευνήτρια τους έδωσε ευκαιρίες μέσα από μία σειρά μαθημάτων να την «γνωρίσουν» (Καράς, χχ: 27). Η έρευνα αυτή είχε στόχο να προσδιορίσει σε ποιο βαθμό οι απόψεις και η διάθεση των μαθητών για την παραδοσιακή τους μουσική μπορεί να διαφοροποιηθεί, να αλλάξει όταν η εκπαιδευτικός τους δώσει την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μία σειρά από μαθήματα ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στο πρώτο από τα 12 μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν η ερευνήτρια εισέπραξε από όλους τους μαθητές μία δυσαρέσκεια και μία αρνητική στάση όταν τους ανακοίνωσε ότι για μία περίοδο περίπου τριών μηνών οι διδασκαλίες της θα είχαν σχέση με την ελληνική παραδοσιακή τους μουσική. Αυτή η αρνητική στάση και δυσαρέσκεια των μαθητών γι' αυτό το είδος εκδηλώθηκε με διάφορους τρόπους, όπως με μορφασμούς και με τη συνηθισμένη φράση γιατί ως σύγχρονοι μαθητές να ενδιαφέρονται γι' αυτό το είδος που μόνο οι μεγάλοι ακούν; (Petrakaki, 2013). Τα δεδομένα ανάλυσης έδειξαν ότι παρόλο που οι μαθητές προσήλθαν στην τάξη με μία αρνητική διάθεση στη συνέχεια δημιουργήθηκε μία θετική εμπειρία που τους βοήθησε και άλλαξαν άποψη για την παραδοσιακή τους μουσική. Αυτό έγινε στο τέλος από μία σειρά μαθημάτων και οι μαθητές διατήρησαν αυτή την άποψη και μετά από αρκετό χρονικό διάστημα. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές που είχαν αρνητική διάθεση για την ελληνική παραδοσιακή μουσική ανέφεραν ότι εκτίμησαν και κατάλαβαν τη σημασία της για την πολιτιστική τους κληρονομιά. Παρατήρησαν ότι παίζει ένα ουσιώδη

ρόλο στην κοινωνία και ότι μπορεί να παίξει τον ίδιο ρόλο και στη ζωή τους. Σίγουρα μία σειρά μαθημάτων δεν είναι αρκετή για να αλλάξουν ριζικά οι απόψεις των μαθητών για ένα τόσο σημαντικό είδος μουσικής γι' αυτό είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν ελκυστικούς τρόπους για να στηρίξουν την παραδοσιακή μουσική έτσι ώστε οι μαθητές να μη χάσουν επαφή και να μάθουν περισσότερα για αυτήν (Perakaki, 2013).

Οι ερευνητές (Perakaki, 2013· Delsing, Engels, και Meeus, 2008· Δηνόπουλος, 2010· Green, 2007) συμφωνούν ότι οι μουσικές δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματά τους πρέπει να δίνουν κίνητρα στους μαθητές τους έτσι ώστε να ανταποκρίνονται θετικά και να αλλάζουν τη διάθεση τους προς ένα είδος μουσικής, χρησιμοποιώντας, νέες τεχνολογίες και άτυπους τρόπους μάθησης. Ο μουσικοπαιδαγωγός καλό είναι να θυμάται ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει το είδος της μουσικής για τους μαθητές του διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στις προτιμήσεις τους, ειδικά όταν δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος της μουσικής (Παπαπαναγιώτου, 2004· Stavrou, 2006).

Η Διονυσίου (2002: 154), καταγράφοντας τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας, αναλύοντας τα υπάρχοντα μοντέλα διδασκαλίας συγκρίνοντάς τα με παλαιότερους τρόπους μάθησης της παραδοσιακής μουσικής και διερευνώντας πώς μπορεί ο δάσκαλος στη σημερινή κατεξοχήν αστική κοινωνία να προσεγγίσει και να διδάξει παραδοσιακή μουσική, πραγματοποίησε έρευνα (Dionyssiou, 2002), με βασικούς συμμετέχοντες μαθητές και καθηγητές των Μουσικών Λυκείων της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας όπως προέκυψε από την ανάλυση συνεντεύξεων με τους καθηγητές, ήταν η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής που ήταν βασισμένη στην κλασική μουσική, στη Βυζαντινή μουσική, και στην προφορική λαϊκή παράδοση. Παρ' όλο που κανείς θα περίμενε ότι οι διδακτικές μέθοδοι της παρτιτούρας, ευρωπαϊκής ή βυζαντινής σημειογραφίας είναι πιο εύκολες για τους μαθητές, τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν τον οπτικό-ακουστικό τρόπο γιατί οι καθηγητές τους έκαναν συχνότερη χρήση της ακρόασης και έδιναν μικρή σημασία στην χρήση παρτιτούρας την οποία χρησιμοποιούσαν περιστασιακά και εκτιμούσαν ιδιαίτερα τον αυτοσχεδιασμό.

Επίσης από την συγκεκριμένη μελέτη διαφάνηκε ότι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την ελληνική παραδοσιακή μουσική, ήταν δεκτικοί και θετικοί προς αυτήν γιατί στο μουσικό σχολείο είχαν την ευκαιρία να την διδαχθούν (Διονυσίου, 2002·

Dionyssiou 2002). Αυτό στη συνέχεια τεκμηριώθηκε με δηλώσεις φοιτητών του Ιόνιου Πανεπιστημίου οι οποίοι ήταν όλοι απόφοιτοι μουσικών σχολείων της Ελλάδας και συμφώνησαν ότι το μουσικό σχολείο τους έκανε να γνωρίσουν καλύτερα τον τόπο τους, την κοινότητά τους και να έχουν πιο ανοιχτούς ορίζοντες προς κάθε είδος μουσικής (Διονυσίου, 2007). Επίσης φάνηκε ότι οι μαθητές, που διδάσκονται βυζαντινή και δημοτική οργανική και φωνητική μουσική, είχαν στην πλειοψηφία τους θετική στάση και αγάπη για την ελληνική παραδοσιακή μουσική, παρ' όλο που όταν ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στο σχολείο οι περισσότεροι είχαν κατεξοχήν αρνητική στάση (Διονυσίου, 2002· Dionyssiou 2002). Αυτό δείχνει ότι η εξοικείωση των παιδιών - και κυρίως η πρακτική τους ενασχόληση - με ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, αυξάνει την προτίμησή τους γι' αυτή, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες που αφορούν όλα τα είδη μουσικής (Παπαπαναγιώτου, 2006). Οι μαθητές μάλιστα υποστήριξαν ότι η παραδοσιακή και όχι η δυτική μουσική τους βοηθά στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ως μουσικοί, συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους με το σύνολο του σχολείου, στο να 'χτίσουν' καλύτερες σχέσεις με τους αντίστοιχους καθηγητές και γενικά να νιώσουν ελευθερία στη σχέση τους με τη μουσική. Υπάρχει πάντα κάτι στην παραδοσιακή μουσική που κάνει τους μαθητές των μουσικών σχολείων να τη θεωρούν μοναδική, *δική τους*. Όσο πιο πολύ εντρυφούν τα παιδιά στην παραδοσιακή μουσική, τόσο περισσότερο την αγαπούν (Dionyssiou 2002).

Σύμφωνα με τη Campbell (1991) το σχολείο χρειάζεται να προσφέρει τα μέσα στους μαθητές και στους δασκάλους τη δυνατότητα να δοκιμάζουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνοντας έμφαση στο τοπικό χαρακτήρα της παραδοσιακής τους μουσικής και στα δημιουργικά της χαρακτηριστικά. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν μουσική, έχοντας μια *ευρωκεντρική* παιδεία εστιάζουν στη διδασκαλία της δυτικής μουσικής γιατί τη γνωρίζουν καλύτερα και νιώθουν πιο άνετα διδάσκοντάς την (Διονυσίου, 2002). Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα πρακτικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της κλασικής μουσικής. Για παράδειγμα: χρησιμοποιούν αποκλειστικά το πεντάγραμμο, η σημειογραφία έχει σημαντικό ρόλο στη μουσική τους εκτέλεση, στοχεύουν σε μία πιστή αποτύπωση της παρτιτούρας, εισάγουν τύπους ενορχήστρωσης ξένους προς την δημοτική μουσική, αλλά επηρεασμένους από την κλασική μουσική προσπαθώντας να πετύχουν ένα καλύτερο αισθητικά αποτέλεσμα, ενώ χρησιμοποιούν ελάχιστα τον αυτοσχεδιασμό (Διονυσίου, 2002). Συνήθως οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο διδασκαλίας είναι μουσικοί που προέρχονται από το χώρο

της κλασικής μουσικής και σε μεταγενέστερο σημείο της καριέρας τους ενδιαφέρθηκαν για την παραδοσιακή μουσική και έμαθαν κάποιο ή κάποια όργανα ή ψαλμωδία, ή σπανιότερα μουσικοί που έμαθαν τα δύο είδη μουσικής παράλληλα. Φυσικά η μαθητεία τους και οι σπουδές τους στην κλασική μουσική έχουν επηρεάσει την αντίληψη τους για την παραδοσιακή μουσική.

Σύμφωνα με την Διονυσίου (2002: 159) το τρίτο μοντέλο, το οποίο αναφέρεται στη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής ως «προφορική λαϊκή παράδοση», είναι ο τρόπος ο οποίος είναι πιο κοντά στο μοντέλο εκμάθησης της δημοτικής μουσικής στους κόλπους της ελληνικής παραδοσιακής κοινωνίας, που αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στη φράση «μάθε να κλέβεις» (Ανωγειανάκης, 1991: 29). Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι την ακολουθούν και βασίζουν το μάθημά τους κυρίως στην ακουστική-προφορική διδασκαλία, κάνουν συχνότερα χρήση μουσικής ακρόασης, περιστασιακά ηχογραφούν κάποια μαθήματα και δίνουν την κασέτα στο μαθητή για κατ' ιδίαν ακρόαση, δίνουν μικρή σημασία στην παρτιτούρα την οποία χρησιμοποιούν περιστασιακά και μόνο ως δευτερεύον μέσο, εκτιμούν και προωθούν τον αυτοσχεδιασμό, είναι πιο κοντά στο τοπικό ρεπερτόριο, παίζουν ή τραγουδούν οι ίδιοι στο μάθημα συχνότερα, ενώ σπάνια χρησιμοποιούν θεωρητικά βιβλία μουσικής (Διονυσίου, 2002). Οι καθηγητές αυτοί συνήθως έχουν μάθει παραδοσιακά όργανα στην τοπική κοινωνία με παρόμοιους τρόπους, και είτε δεν έχουν σπουδάσει άλλα είδη μουσικής, ή αν έχουν σπουδάσει δεν έχει αλλοιωθεί μέσα τους ο τρόπος προσέγγισης της δημοτικής μουσικής.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενσωματώνουν στις διδασκαλίες τους παραδοσιακούς τρόπους εκμάθησης των παραδοσιακών τραγουδιών οφείλεται, στην έλλειψη γνώσης αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης για την εφαρμογή τους (Οικονομίδου - Σταύρου, 2004· Economidou - Stavrou, 2012) καθώς και στην έλλειψη κινήτρων από μέρους τους να διδάξουν κάτι που βρίσκεται έξω από το πεδίο της προηγούμενης γνώσης (Economidou - Stavrou & Telemachou, 2006). Παρ' όλες τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόζουν πρακτικές άτυπης μάθησης στις διδασκαλίες τους καλούνται να διαφοροποιηθούν και να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις καθώς η μουσική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μουσική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τη Benson, (2012), η μουσική εκπαίδευση του κάθε παιδιού είναι καλό να στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μουσική, παρέχοντας τους μουσικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα έχουν αξία για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Παρά τη δεδομένη αξία της η παραδοσιακή μουσική είναι ένα ζωντανό και αναπτυσσόμενο φάσμα μουσικών ειδών, πρακτικών, μουσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, προχωρά και εξελίσσεται (Διονυσίου, 2009). Ο Καψωμένος (2001) τονίζει ότι η δυνατότητα ενός λαού να επιβιώνει σε δύσκολες ιστορικές συνθήκες εξαρτάται από την ικανότητα του να ενεργοποιεί την πολιτισμική του μνήμη, να εσωτερικεύει τα δυναμικά στοιχεία της πνευματικής του παράδοσης και πάνω σε αυτά να στηρίζει και να αναπτύσσει τη συλλογική αυτογνωσία και συνοχή του. Ο Robinson (1999: 71) υποστήριξε ότι δεν μπορεί ο άνθρωπος να κατανοήσει σωστά τον κόσμο, χωρίς να γνωρίσει και να κατανοήσει τις ρίζες, τις παραδόσεις και τους θεσμούς που κληρονόμησε καθώς «ο πολιτισμός μας στέκεται πάνω στους ώμους όλων όσων προϋπήρξαν». Ο Μαυροειδής (1987) επισημαίνει ότι «η παραδοσιακή μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για το μουσικό πολιτισμό του παρόντος. Ως πηγή έμπνευσης για το μουσικό. Ως αφετηρία προβληματισμού για τον μελετητή. Ως αισθητικός παιδαγωγός όλων μας και ως όπλο κατά της πνευματικής μας αλλοτρίωσης».

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στις μεθοδολογικές επιλογές και κατευθύνσεις που ακολουθήθηκαν. Αρχικά περιγράφεται το ευρύτερο ερευνητικό πλάνο δίνοντας λεπτομέρειες που σχετίζονται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια δίνονται στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία όπου τεκμηριώνεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα γίνεται μία συνοπτική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης, στα μοντέλα που αποτελούν το ερευνητικό υπόβαθρο και ειδικότερα στο μοντέλο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων και ακολούθως οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης (Green, 2008) διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια και υλοποιήθηκε σε σχολική μονάδα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κύπρου. Κατά την εφαρμογή του οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν την ευκαιρία στην ώρα του μαθήματος της μουσικής να μάθουν στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια *με το αυτί* χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό αλλά μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθησης της θεματικής ενότητας «κυπριακή παραδοσιακή μουσική» και στόχο είχε τον εντοπισμό της παιδαγωγικής του αξίας και στη συνέχεια της επέκτασής του σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Αρχικά, επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να ανακαλύψει πώς το μοντέλο λειτουργεί σύμφωνα με όσα προτείνει η Green (2008), παρατηρώντας και καταγράφοντας διεξοδικά *τι* συνέβαινε πραγματικά στους χώρους εργασίας των μαθητών.

Ο σκοπός της επέκτασης του μοντέλου ήταν να δώσει την ευκαιρία και σε άλλους μαθητές να εκτελέσουν *με το αυτί* κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια οργανώνοντας από κοινού συναυλία παραδοσιακής μουσικής εμπλέκοντας ενεργά μαθητές Προδημοτικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζεται μία θετική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε επέκταση ενός προγράμματος ή μιας καινοτόμου δράσης ή εκπαιδευτικής παρέμβασης (Robson, 2007).

Αναλυτικότερα, και όπως περιγράφηκε επιγραμματικά στην αρχή, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στο γενικότερο ερώτημα που αφορά στις διαδικασίες μουσικής μάθησης τις οποίες θα ακολουθήσουν μαθητές Στ΄ τάξης όταν την ώρα του μαθήματος μουσικής τους δοθεί η ευκαιρία να εφαρμόσουν ένα μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης, εκτελώντας στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, *με το αυτί*, μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Παράλληλα με την μελέτη αξιολόγησης, επιχειρείται η διερεύνηση και επιμέρους ερωτημάτων, όπως:

- Ποιες είναι οι μουσικές προτιμήσεις, απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των μαθητών για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και πώς και γιατί αυτή η μουσική εμπειρία που βίωσαν στις ομάδες τους άλλαξε ή όχι τη σχέση τους με αυτήν;
- Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στην αυξημένη αυτονομία όταν αυτή τους δοθεί; Ποιες οι απόψεις τους για αυτό τον τρόπο μάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τους τραγουδιών; Με ποιους τρόπους συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης στη σχολική τάξη;
- Ποια η διαδικασία μάθησης μέσα στις ομάδες και ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο;

Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια δεν επεδίωξε να ασχοληθεί με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης και ούτε αναζήτησε «κανονικότητες, δηλαδή γενικευμένα συμπεράσματα που να μπορούν να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 128). Επίσης δεν αναζήτησε ομοιόμορφες, «γενικευμένες λύσεις» (ό.π, 2003) στις προκλήσεις που βίωνε με τους μαθητές, αλλά κατάλληλες λύσεις για τη δική της σχολική πραγματικότητα. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα η ερευνήτρια

ακολούθησε την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα το μοντέλο αξιολόγησης που αναλύεται παρακάτω.

5.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

5.2.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο είναι μία νέα επιστήμη με ζωή λίγων δεκαετιών (Δημητρόπουλος, 1998). Η ανάπτυξή της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ξεκίνησε στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Αρκετοί συγγραφείς (Δημητρόπουλος, 1998· Fitzpatrick, Sanders, και Worthen, 2004· Robson, 2007· Worthen & Sanders, 1987) αναφέρουν ότι η εκπαίδευση ήταν το βασικό πεδίο της ανάπτυξης της όταν αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις ΗΠΑ αποτέλεσαν αντικείμενο των πρώτων σημαντικών προσπαθειών που ξεκίνησαν εκείνη την εποχή για αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα μέσα από κυβερνητικές συστάσεις, άρχισε να αφιερώνεται ένα ποσοστό από τη χρηματοδότηση διαφόρων κοινωνικών προγραμμάτων στην αξιολόγησή τους (Robson, 2007). Επίσημα άρχισε να καθιερώνεται ως επιστημονικός κλάδος στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλη, 2015).

5.2.2. Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Αρκετοί ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999· Cuba & Lincoln, 1985· Robson, 2007· Scriven, 1991· Webster, 2003· Stake, 1967) ορίζουν την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας μιας καινοτομίας, μιας μεσολάβησης, μιας πολιτικής, μιας παρέμβασης, μιας πρακτικής ενός οργανισμού ή ενός προσώπου, ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Αποτελεί συστηματική και οργανωμένη διαδικασία βασισμένη σε επιστημονικό υπόβαθρο η οποία διενεργείται βάσει συγκεκριμένων, σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων ως προς το όφελος, την αξία, την εξέταση της απόδοσης των αξιολογουμένων, καθώς και την ενσωμάτωση ή τη σύνθεση των αποτελεσμάτων με σκοπό να επιτευχθεί μια συνολική αξιολόγηση (Scriven, 1991). Συχνά ασχολείται όχι μόνο με την εκτίμηση της αξίας ή της σημασίας αυτού που αξιολογείται αλλά και με την προσπάθεια να υποστηριχθεί η βελτίωσή του (Robson, 2007). Σκοπός της αξιολόγησης είναι η εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματα αξιολόγησης που τίθενται και συνήθως συνδέεται με ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την αξία ενός πράγματος.

Ασχολείται με το να απαντήσει σε ερωτήματα όπως *πώς* ή *τι συμβαίνει* ή *τι πραγματικά συμβαίνει* σε ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης ή σε οτιδήποτε αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης με βασική ερευνητική μέθοδο τη συστηματική παρατήρηση (Pawson & Tilley, 1997). Εφαρμόζεται ως επί το πλείστον σε αξιολογήσεις που μελετούν το *πώς* και το *γιατί* ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό (ό.π., 1997). Η συστηματική παρατήρηση και η μελέτη του «τι πράγματι συμβαίνει σε ένα πρόγραμμα» αποτελεί ένα σημαντικό μέρος μιας αξιολόγησης καθώς «χωρίς αυτό, μπορεί να συσκοτιστεί ή να παρερμηνευτεί η φύση του αντικειμένου της αξιολόγησης» (Robson, 2007: 247). Ως μία μορφή κατευθυνόμενης έρευνας «έχει συγκεκριμένη δομή η οποία εξαρτάται από το σκοπό, τα κριτήρια, την ερευνητική μεθοδολογία και τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καθώς και τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου προγράμματος» (Δίτσιου, 2002: 135).

Η αποτίμηση της αξίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά πλέον κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα από την αξιολόγηση της εργασίας ενός μαθητή ως και ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εθνικής εμβέλειας (Kelly, 2006). Η αξία αναφέρεται στα προτερήματα ενός αντικειμένου όπως αυτά αποτιμώνται από τις εγγενείς ιδιότητές του ή τις επιδόσεις του και το όφελος αντιστοιχεί στην αξία ενός αντικειμένου σε σχέση με ένα συγκεκριμένο σκοπό (Mertens, 2005). Η αξία εκτιμάται απαντώντας στο ερώτημα «πόσο καλά λειτουργεί» το πρόγραμμα υπό διερεύνηση και το όφελος εκτιμάται απαντώντας στο ερώτημα «τι είναι αυτό που κάνει το πρόγραμμα που μελετάμε σημαντικό» (ό.π., 2005: 82).

Οι πιο αξιόπιστες μελέτες αξιολόγησης ακολουθούν μία πειραματική στρατηγική για να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ δύο ομάδων, ωστόσο, ενώ η μελέτη των αποτελεσμάτων με αυτόν το συγκριτικό τρόπο είναι συχνά σημαντική, «οι αξιολογήσεις μπορεί να στοχεύσουν και σε άλλες σημαντικές πτυχές, όπως εάν ένα πρόγραμμα ικανοποιεί τις ανάγκες των συμμετεχόντων ή όχι» (Robson, 2007: 243).

Καθώς η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει αξιολογητικά το ενδιαφέρον της στους ίδιους τους συμμετέχοντες μαθητές και στο πρόγραμμα όπως εφαρμόστηκε, πιο κάτω ακολουθεί μία συνοπτική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής αξιολόγησης, και ειδικότερα στο μοντέλο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα.

5.2.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στη βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό πεδίο, εμφανίζονται διάφορες προσεγγίσεις ή μοντέλα αξιολόγησης λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για αξιολόγηση δράσεων. Είναι χρήσιμα καθώς καθοδηγούν τον αξιολογητή στη συγκέντρωση των δεδομένων και στην ανάλυση τους (Wood, 2001). Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε την προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και το σκοπό και τους στόχους που θέτει, τα αντικείμενα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συμμετεχόντων συντελεστών, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται όπως και την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλη, 2015).

Σήμερα στο χώρο της αξιολόγησης υπάρχουν πάνω από 50 διαφορετικά μοντέλα όπως τα στοχοκεντρικά, των αποφάσεων-διοίκησης, της επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά, τα συμμετοχικά, τα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και άλλα. Αρκετοί συγγραφείς έχουν καταγράψει διαφορές, αλλά και πολλές ομοιότητες ταξινομώντας τα με βάση τα χαρακτηριστικά τους (Δημητρόπουλος, 1998· Fitzpatrick, et al., 2004· Stufflebeam, 2001· Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2000· Willms, 1992).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), αντιπροσωπευτικότερα πλουραλιστικά-συμμετοχικά μοντέλα είναι αυτά των Stake, Guba, Rippey, McDonald και των Parlett & Hamilton, τα οποία αξιοποιούν σύγχρονες θεωρίες αξιολόγησης πλουραλιστικές, νατουραλιστικές, και συμμετοχικές. Αυτά τα συμμετοχικά μοντέλα υιοθετούν στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας όπως της φαινομενολογίας και της συμμετοχικής έρευνας. Αυτές οι στρατηγικές δίνουν έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου (Bogdan & Biklen, 2003), αναζητώντας τις προσωπικές αντιλήψεις, και ειδικότερα τη σημασία που έχει το ίδιο το βίωμα του ατόμου και της ερμηνείας του, με στόχο την κατανόηση και την περιγραφή ενός περιστατικού από την πλευρά του συμμετέχοντα (Mertens, 2005). Στα συμμετοχικά μοντέλα, η συνεργατική αναζήτηση (ό.π, 2005), αποτελεί βασική προσέγγιση και περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των ατόμων στην ερευνητική διαδικασία με την ιδιότητα των συνεργατών του ερευνητή. Όλοι οι συμμετέχοντες «αξιολογούν και ερμηνεύουν τα δεδομένα και εξάγουν συμπεράσματα με στόχο την αλλαγή της καθημερινής πρακτικής ή την ανάδειξη της αναγκαιότητας για επιπρόσθετη έρευνα» (Mertens, 2005: 290). Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον των αξιολογητών επικεντρώνεται

στην καταγραφή και μελέτη της πολυμορφίας των απόψεων, εμπειριών, αξιών και αναγκών των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του προγράμματος (Stake 2004).

Ιδιαίτερη σημασία για αυτά τα πλουραλιστικά-συμμετοχικά μοντέλα έχει η προσωποκεντρικότητα της αξιολόγησης: θεωρούν ότι το ίδιο το ίδρυμα ή το πρόγραμμα ή το προσωπικό που αξιολογείται, ωφελείται περισσότερο από την αξιολόγησή του, αν μέσα από τη συνεργασία αξιολογητή-αξιολογούμενου γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων και συνεκτιμηθούν οι ελλείψεις και οι συνθήκες υπό τις οποίες υλοποιήθηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσπάθεια (Γραμματικόπουλος, 2006). Όλα τα παραπάνω πρέπει να συγκεντρώνονται σε μια ολοκληρωμένη έκθεση. Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μοντέλων είναι ότι (α) ακολουθούν επαγωγική πορεία σκέψης και εργασίας, (β) χρησιμοποιούν πολλαπλά δεδομένα από πολλαπλές πηγές, (γ) αξιοποιούν πολλαπλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και, (δ) αποτυπώνουν και περιγράφουν πολλαπλές απόψεις και θέσεις.

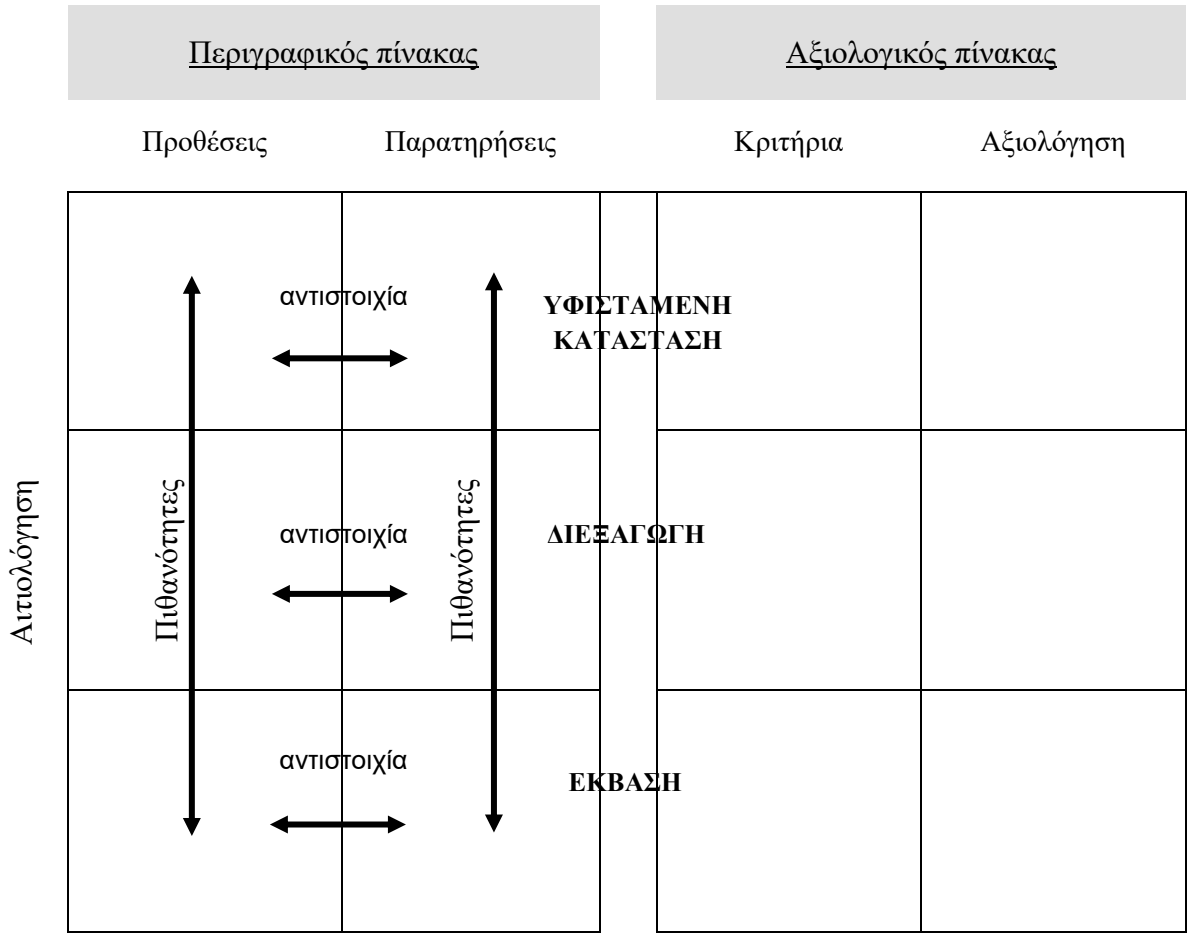
Η *συμμετοχική* ή *νατουραλιστική αξιολόγηση*, μέσω συγκεκριμένων προσεγγίσεων, διερευνά το πεδίο δράσης της καθώς εστιάζει στο πλαίσιο, τις ανάγκες, τα αποτελέσματα και τις επιδράσεις του προγράμματος (Κυριακίδης, 2001· Webster, 2003). Στις προσεγγίσεις αυτές ο αξιολογητής περιγράφει τις διαφορετικές αξίες και ανάγκες των ατόμων και των ομάδων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα και αποφασίζει, σύμφωνα με τη Δίτσιου (2002: 129), «με ένα δικό του περιγραφικό, ερμηνευτικό και ‘διαισθητικό’ τρόπο πώς θα διαπραγματευτεί αυτή την πληθώρα των κρίσεων και των κριτηρίων».

5.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.3.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή, η γράφουσα επέλεξε το μοντέλο αξιολόγησης των «δύο όψεων» του Stake (1967) ως οργανωτικό πλαίσιο της αξιολόγησης της αποδοτικότητας του μοντέλου, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας «τι συνέβαινε» στους χώρους εργασίας των μαθητών. Ο Stake (1977) υποστηρίζει ότι για την αξιολόγηση κυριαρχούν δύο όψεις η περιγραφή και η κρίση. Σύμφωνα με τον ίδιο, δύο «κύριες λειτουργίες» ή «όψεις» οποιασδήποτε αξιολόγησης είναι η ολοκληρωμένη περιγραφή και η κριτική του προγράμματος. Ο Stake δημιούργησε ένα πλαίσιο αξιολόγησης για να

βοηθήσει τον αξιολογητή στο να συλλέξει, να οργανώσει και να ερμηνεύσει τα ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώνει.



Πίνακας 4: *Η διάταξη του Stake για τις αναφορές και τη συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Stake, 1967· Worthen & Sanderns, 1987)*

Το μοντέλο των «δύο όψεων» (two countenances) του Stake (1977) αποδείχθηκε χρήσιμο εργαλείο καθώς επέτρεψε στην ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει κάθε μέθοδο, τεχνική και μέσο που ταιριάζει στην ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις, συστηματική και μη συστηματική παρατήρηση, έγγραφα, αρχεία και κάθε είδους τεκμήρια, επίσημες και ανεπίσημες εκθέσεις, τις προσωπικές σημειώσεις πεδίου, για να απαντήσει τα ερευνητικά της ερωτήματα (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον Stake (1967) για να κατανοηθεί πλήρως μία εκπαιδευτική εφαρμογή πρέπει να περιγραφεί επακριβώς και να κριθεί εις βάθος. Η πλήρης περιγραφή και η κρίση είναι δύο σημαντικές ενέργειες μιας αξιολόγησης καθώς δίνονται πληροφορίες όσον αφορά τι παρατηρήθηκε πριν, κατά τη

διάρκεια και μετά τη διδασκαλία (Ghulam, Misbah, Uzma και Dur-e-Nayab, 2016· Wood, 2001).

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα αξιολόγησης σκιαγραφούν τις περιγραφικές και αξιολογικές κρίσεις της ερευνήτριας τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Mertens, 2005). Οι διαδικασίες και τεχνικές αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν επέτρεψαν στην ερευνήτρια να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της μελέτης χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες του προγράμματος, όπως και χωρίς να παρεμβαίνει στο τρόπο που οι μαθητές κατανοούσαν πώς να μαθαίνουν το τραγούδι τους. Καθώς τα δεδομένα προέρχονταν από αρκετές διαφορετικές πηγές, και ο άμεσος σκοπός ήταν η πλήρης περιγραφή και η κρίση της αποδοτικότητας του μοντέλου όπως έχει διαμορφωθεί και τροποποιηθεί από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της εφαρμογής του, αξιοποιήθηκαν τρία στοιχεία πληροφοριών τα οποία αναφέρονται: στην προϋπάρχουσα κατάσταση, στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και στα αποτελέσματα. Σύμφωνα με την Wood (2001), η οποία εφάρμοσε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης σε μία σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων με εκπαιδευτικούς, υποστήριξε ότι αποτελεί χρήσιμο πλαίσιο εργασίας καθώς η αξιολόγηση γίνεται αρχικά μέσα από την περιγραφή της ήδη υπάρχουσας πραγματικότητας προσδιορίζοντας τις προθέσεις που τίθενται για τη συγκεκριμένη εφαρμογή, στη συνέχεια προσδιορίζονται οι προθέσεις ως προς την υλοποίηση της διαδικασίας αυτής και τέλος, αναλύονται και εξάγονται τα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα το μοντέλο των «δύο όψεων» σύμφωνα με τον Stake (1967) χαρακτηρίζεται από τρεις φάσεις:

(α) την υπάρχουσα κατάσταση (andecedents): είναι η κατάσταση που προϋπάρχει της διδασκαλίας και της μάθησης. Αναφέρεται στη μελέτη-περιγραφή των προθέσεων δηλαδή των αναμενόμενων πριν από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφορά όλα εκείνα τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί πριν και μπορεί να σχετίζονται με τα αποτελέσματα. Η κατάσταση ενός μαθητή πριν από το μάθημά του, π.χ. η ικανότητά του, η προηγούμενη εμπειρία, το ενδιαφέρον και η προθυμία του είναι σημαντικά δεδομένα τα οποία ο αξιολογητής καταγράφει στην αξιολογική του μελέτη.

(β) η υλοποίηση της εφαρμογής (transactions): Είναι οι διαδοχικές ασχολίες ή οι δυναμικές συναντήσεις που αποτελούν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Αναφέρεται στη μελέτη-περιγραφή της φάσης των επιτελούμενων δραστηριοτήτων και των σχέσεων που

συνθέτουν την διαδικασία της εκπαιδευτικής εφαρμογής. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη μελέτη είναι οι συναντήσεις των μουσικών ομάδων των μαθητών και οι δραστηριότητες όπως έχουν υλοποιηθεί από τους μαθητές.

(γ) τη φάση των αποτελεσμάτων (outcomes): Τα αποτελέσματα, ως σύνολο πληροφοριών αποτελούν τα αποτελέσματα της διδασκαλικής εμπειρίας η οποία αναφέρεται σην μελέτη-περιγραφή των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Είναι τα αναμενόμενα και μη αναμενόμενα του προγράμματος (όπως για παράδειγμα οι ικανότητες, τα επιτεύγματα, οι στάσεις και οι προσδοκίες των μαθητών που προκύπτουν από μια εκπαιδευτική εμπειρία) (Stake, 1967).

5.3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Έχοντας λάβει την απαραίτητη άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου για την διεξαγωγή της μελέτης, το ερευνητικό πεδίο το οποίο επιλέχθηκε ήταν το δημοτικό σχολείο όπου εργάζεται η ερευνήτρια ως μουσικοπαιδαγωγός τα τελευταία έξι χρόνια. Το σχολείο αυτό είναι ένα από τα καινούργια δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Πάφου της Κύπρου και βρίσκεται σε κεντρικό σημείο της πόλης. Αυτό που εντυπωσιάζει τον επισκέπτη σ' αυτό το σχολείο είναι το αρχιτεκτονικό του σχέδιο, οι σύγχρονες και μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας του, τα εργαστήρια και οι χώροι άθλησης των μαθητών. Είναι ένα μοντέρνο κτήριο και λειτούργησε για πρώτη φορά την ακαδημαϊκή χρονιά 2007-2008. Φιλοξενεί 250 μαθητές, 21 εκπαιδευτικούς και 4 άτομα βοηθητικό προσωπικό. Περιλαμβάνει ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας με Η/Υ, και εργαστήρια όπως επιστήμης, σχεδιασμού και τεχνολογίας, οικιακής οικονομίας, μουσικής, τέχνης, αρχείο τέχνης, πινακοθήκη, ιατρείο, χώρο εκπαιδευτικής ενημερότητας, καθώς και μία αίθουσα πολλαπλής χρήσης. Η αυλή διαθέτει γήπεδο ποδοσφαίρου, βόλεϊ, μπάσκετ καθώς και χώρους για αθλήματα στίβου.

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με βάση τα στοιχεία που υπάρχουν στη διεύθυνση του σχολείου, θα μπορούσε, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η δασκάλα του τμήματος, να παρομοιαστεί «με την καμπύλη του Gauss», δηλαδή μία συμμετρική κωδωνοειδή κατανομή των δυνατοτήτων των μαθητών. Πρόκειται για μια σχολική μονάδα με πολύ καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών, συναδέλφων, και γονιών.

5.3.3. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στη σχολική μονάδα που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη μελέτη, λειτουργούν δύο τμήματα της Στ΄ τάξης δημοτικού. Οι συμμετέχοντες στην ερευνητική εφαρμογή ήταν όλοι οι μαθητές της Στ΄1 τάξης, που αποτελείται από 21 μαθητές στο σύνολό της, επτά αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε δεν επεδίωκε να ασχοληθεί με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε και να γενικεύσει τα συμπεράσματά της ώστε να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο άλλο τμήμα της Στ΄ τάξης. Η ερευνήτρια βασισμένη στην αρχή της επιλεκτικής δειγματοληψίας (Παπαναστασίου, 1985), και της «δειγματοληψίας ευκολίας» (Ίσαρη & Πουρκός 2015: 83) έκρινε ότι τα δύο τμήματα της Στ΄ τάξης εξυπηρετούσαν τον σκοπό και τους στόχους της μελέτης γιατί είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτά. Ήταν η δασκάλα μουσικής και των δύο τμημάτων της Στ΄ τάξης.

Η επιλογή της Στ΄1 τάξης του σχολείου βασίστηκε στον ικανοποιητικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτήν αλλά και στο ιδιαίτερο μαθησιακό πορτραίτο κάποιων μαθητών αυτής της τάξης. Ένας επιπλέον λόγος ήταν ότι οι μαθητές αυτού του τμήματος ήταν εξοικειωμένοι από την αρχή της σχολικής χρονιάς με θέματα έρευνας καθώς η δασκάλα του τμήματός τους, βοήθησε τους μαθητές της να συμμετέχουν στο πρόγραμμα ΜΕΡΑ (Μαθητές στην Έρευνα) με θέμα: «Το πάρκο ηρώων στη γειτονιά του σχολείου μου: Μια ερευνητική εργασία για τους ήρωες της Πάφου κατά την περίοδο του απελευθερωτικού αγώνα της ΕΟΚΑ και μια διερεύνηση του ηρωισμού σε καιρούς πολέμου, αλλά και ειρήνης». Ήταν μία τάξη μεικτής ικανότητας με μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, γνωστικών στυλ, μαθησιακών αναγκών και συμπεριφορών και επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να περιγράψει «κοινά θέματα-μοτίβα» όπως θα ξεπρόβαλαν από τις εργασίες των μαθητών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 82). Ήταν επίσης μαθητές από τα πρώτα χρόνια ζωής του σχολείου και σύμφωνα με πληροφορίες που η ερευνήτρια συγκέντρωσε από τη διεύθυνση και τα αρχεία του σχολείου του σχολείου, η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Αρκετοί από τους μαθητές προέρχονται από οικογένειες χαμηλά αμειβομένων γονέων και κάποιοι σιτίζονταν στο σχολείο. Ένα μέρος των μαθητών ήταν από μονογονεϊκές οικογένειες με σοβαρά οικονομικά και συναισθηματικά προβλήματα.

Το μαθησιακό επίπεδο της τάξης, σύμφωνα με πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τη δασκάλα του τμήματος, ήταν καλό. Στο μάθημα της μουσικής το μαθησιακό επίπεδο ήταν αρκετά καλό με τα κορίτσια όπως και στα άλλα μαθήματα, στην πλειοψηφία τους να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις μουσικές δραστηριότητες τόσο του μαθήματος αλλά και του σχολείου. Τα αγόρια τις περισσότερες φορές, στην πλειοψηφία ήταν αρνητικά και αδιάφορα για το μάθημα μουσικής. Κάποιοι από αυτούς στο μάθημα ήταν απλοί θεατές, παρακολουθούσαν μεν το μάθημα και χωρίς να δείχνουν ενδιαφέρον να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που παρουσίαζε η εκπαιδευτικός. Μόνο ένα αγόρι έφερνε αυλό και τις περισσότερες φορές δεν τον έβγαζε ούτε από την τσάντα του.

5.3.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το μοντέλο που εφαρμόζεται στην παρούσα μελέτη για τη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει βασιστεί σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (Informal learning). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν δύο στάδια εργασίας. Στο πρώτο στάδιο η ερευνήτρια αξιοποίησε τα χαρακτηριστικά του δεύτερου σταδίου της προσέγγισης της άτυπης μάθησης των *Musical Futures* «modelling aural learning» (Green 2008: 25) και το δεύτερο στάδιο επεκτάθηκε σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου εμπλέκοντας ενεργά μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δόθηκε η ονομασία «τα παραδοσιακά μας τραγούδια, η πολιτιστική μας ταυτότητα και κληρονομιά» στο όλο «πρόγραμμα», το οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εφαρμόσουν μέσα από έξι μαθήματα. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν σχεδόν τρεις μήνες. Συγκεκριμένα ξεκίνησε η υλοποίηση τέλος Ιανουαρίου του 2015 με συχνότητα μαθημάτων μία φορά την εβδομάδα και τον Απρίλιο του ίδιου έτους ολοκληρώθηκε και το στάδιο της επέκτασης του μοντέλου.

5.3.5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικά δεδομένα που η ερευνήτρια συνέλεξε από τις βιντεοσκοπημένες συναντήσεις των ομάδων καθώς και από τη λεπτομερή καταγραφή σημειώσεων (field notes), σχετικά με όσα διαδραματίζονταν στο ερευνητικό πεδίο για σκοπούς στοχασμού της ίδιας αλλά και ανατροφοδότησης στη συνέχεια των ίδιων των μαθητών. Επίσης άλλη βασική πηγή ήταν οι παρατηρήσεις τις εκπαιδευτικού μετά από τη λεπτομερή καταγραφή της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών παρακολουθώντας τις

βιντεοσκοπημένες συναντήσεις των μαθητών στους ξεχωριστούς χώρους εργασίας τους. Αυτό επέτρεψε στην ερευνήτρια να περιγράψει διεξοδικά τη διαδικασία, τις αντιδράσεις και συμπεριφορές που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές σε όλα τα στάδια της εργασίας τους. Επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις από όλους τους συμμετέχοντες (21 μαθητές Στ' τάξης) πριν και μετά την παρέμβαση. Για την ενίσχυση της εμπιστευσιμότητας της έρευνας, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε συγκεκριμένα κριτήρια σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), τα οποία αφορούσαν την *αξιοπιστία,* τη *μεταβιβασιμότητα,* τη *βασιμότητα* και την *επιβεβαιωσιμότητα* της έρευνας.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια «να εισχωρήσει στην κατάσταση που περιγράφεται και να την κατανοήσει» (Patton, 1999 στο Cohen, Manion & Morrison, 2008: 513). Τα δεδομένα αυτά μπορούν να θεωρηθούν αυθεντικά και αξιόπιστα, καθώς είναι «ζωντανά» αφού προέρχονται μέσα από την άμεση επαφή του ερευνητή με την ερευνώμενη κατάσταση και όχι από διαμεσολαβημένες ή επαγωγικές μεθόδους (ό.π., 2008). Η ερευνήτρια είχε την δυνατότητα να «συλλέξει» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις λόγω της ιδιότητας που είχε ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και της άμεσης συνειδητοποίησης και αντίληψης της κατάστασης από την ίδια. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morison (2008), αυτό επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, να είναι ανοικτός και να λειτουργεί επαγωγικά, να βλέπει πράγματα που σε άλλη περίπτωση ασυνείδητα θα του διέφευγαν, και να ανακαλύπτει στοιχεία για τα οποία οι συμμετέχοντες δε θα μιλούσαν ελεύθερα σε μία συνέντευξη. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια απλά παρακολουθούσε τον τρόπο που εργάζονταν οι μαθητές στις ομάδες που δημιούργησαν χωρίς να καθοδηγεί τις δραστηριότητες, της έδωσε τη δυνατότητα να αφουγκραστεί καλύτερα το ερευνητικό πεδίο, να κατανοήσει τις αντιλήψεις των μαθητών, τα χαρακτηριστικά και τη σύσταση των ομάδων τους, να δει πώς οι μαθητές σκέφτονται, αλλά και πώς οργανώνουν τη μάθησή τους.

Η επιλογή ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων θεωρήθηκε η καταλληλότερη, αφού στόχος της έρευνας είναι η περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των διαδικασιών και πρακτικών μουσικής μάθησης των μαθητών, επιχειρώντας να απαντηθούν κυρίως τα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Ο Patton (2002, στο Mertens 2005:279) επισημαίνει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι οι καταλληλότερες «όταν το σημείο εστίασης της έρευνας βρίσκεται στη διαδικασία, την εφαρμογή ή την ανάπτυξη του

προγράμματος ή των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό». Σύμφωνα με τη Mertens (2005:275), «οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται στην έρευνα που έχει σχεδιαστεί για να δώσει μία εις βάθος περιγραφή ενός συγκεκριμένου προγράμματος, πρακτικής ή περιβάλλοντος». Αυτές οι μέθοδοι προσφέρουν «μία μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 9), παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται και έχουν ως βασικό τους εργαλείο το λόγο και την επιχειρηματολογία.

5.3.5.1. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις από όλους τους μαθητές της Στ΄1 τάξης πριν και μετά την παρέμβαση. Η μέθοδος της συνέντευξης αποτελεί κατάλληλο εργαλείο όταν η έρευνα εστιάζεται «στην διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών» (Ιωσηφίδης, 2003: 37). Η Bell (2001) συμφωνεί ότι μέσω των συνεντεύξεων μπορούν να ανιχνευθούν ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να διερευνηθούν κίνητρα και συναισθήματα, κάτι που δε μπορεί να επιτευχθεί με τα ερωτηματολόγια. Ακόμη οι Faulkner et al. (1999) υποστηρίζουν ότι οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο αποτελούν μια μέθοδο διπλής κατεύθυνσης που επιτρέπει στον ερευνητή να έρθει σε επαφή με τους πληροφοριοδότες, επιτρέποντας έτσι μια διερεύνηση πιο βαθιά από εκείνη που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ενός ερωτηματολογίου.

Η σχέση της ερευνήτριας με τους συνεντευξιαζόμενους, όπως υποστηρίζεται, έχει μεγάλη σημασία στο στάδιο υλοποίησης των συνεντεύξεων και άντλησης της πληροφορίας (Ιωσηφίδης, 2003). Το στάδιο αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν τον γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό (ό.π., 2003). Αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης είχε ήδη δημιουργηθεί ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες καθώς η ερευνήτρια γνώριζε τα παιδιά από την Α΄ τάξη, ήταν η δασκάλα της μουσικής τους από την Γ΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη. Η ανάπτυξη σχέσεων που βασίζονται στην αποδοχή και στην εμπιστοσύνη οδηγούν στην συλλογή δεδομένων που είναι όχι μόνο πλούσια αλλά εκπληρώνουν τους ερευνητικούς σκοπούς. Η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων στο ερευνητικό πεδίο επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων τα οποία αποτελούν πρωτογενές υλικό που θα αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης στην συνέχεια (Ιωσηφίδης, 2003).

Το είδος συνέντευξης που επέλεξε η ερευνήτρια να διεξάγει με τους μαθητές της ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη (semi- structured) έτσι ώστε να έχει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured) «περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως και η δομημένη συνέντευξη αλλά ταυτόχρονα υποβάλλονται κι άλλες ερωτήσεις ανοικτού τύπου για πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε με την κλειστή ερώτηση (Παπαναστασίου, 2005:138). Οι ερωτήσεις (βλ. παράρτημα Γ΄, Δ΄), ήταν κυρίως ανοικτού τύπου έτσι ώστε ο ερωτώμενος να νιώσει ελεύθερος και να αναπτύξει την απάντηση του δίχως προκαθορισμούς**.**

Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης είχαν συγκεντρωθεί δεδομένα μέσω ενός ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α΄) με δέκα ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και σε μετέπειτα χρόνο, αρχές Νοεμβρίου, διεξήχθη η συλλογή δεδομένων μέσω των ημι - δομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 7-10 λεπτών.

Για την ανάλυση, επεξεργασία και κωδικοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006). Αρχικά η ερευνήτρια ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006) μετά τη μεταγραφή και την εξοικείωσή της με όλα τα δεδομένα που συνέλεξε, προχώρησε στην επισήμανση των αρχικών ιδεών και δημιούργησε τους αρχικούς κωδικούς ως αποτέλεσμα συστηματικής κωδικοποίησης. Ακολούθως αναζήτησε τα εννοιολογικά θέματα συγκεντρώνοντας τους κωδικούς όπως είχαν καταγραφεί αρχικά. Τέλος έγινε η επανεξέταση των θεμάτων δημιουργώντας σαφείς ορισμούς και ονόματα για κάθε θέμα επιλέγοντας εκείνα τα αποσπάσματα τα οποία εξυπηρετούσαν τους σκοπούς και στόχους της έρευνας. Αυτή η ερευνητική προσέγγιση εστιάζει στην κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου με στόχο να ταξινομηθούν όλα τα δεδομένα σε υποκατηγορίες, κατηγορίες και θεματικές ενότητες έτσι ώστε να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά και να γίνει η κατανόηση αυτών. Συνήθως η κατανόηση των κειμένων προκύπτει με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, εστιάζοντας σε βασικά θέματα σε μία προσπάθεια να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν είτε προέκυψαν από τα δεδομένα κατά την διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας (Ιωσηφίδης, 2003).

Στόχος της ερευνήτριας ήταν να επισημάνει και να αποσαφηνίσει τη σχέση που είχαν αρχικά οι μαθητές της με την κυπριακή παραδοσιακή μουσική πριν την εφαρμογή του μοντέλου και στη συνέχεια να διερευνήσει πώς και γιατί αυτά τα στοιχεία διαφοροποιήθηκαν ή παρέμειναν ίδια μετά την εφαρμογή του μοντέλου.

5.3.5.2. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΑΠΟ ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΣΗ

Η παρατήρηση (observation) της συμπεριφοράς ως ερευνητική μέθοδος για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι μια από τις «άμεσες πηγές πληροφοριών στην οποία εμπλέκεται ο ερευνητής κατά τη διαδικασία διερεύνησης του προβλήματός του και η οποία τον βοηθά στη δόμηση μίας πιθανής θεωρητικής λύσης της έρευνας» (Παπαναστασίου, 2005: 146).

«Υπάρχουν διάφορα είδη παρατήρησης ανάλογα με τον τρόπο συμμετοχής του ερευνητή στην παρατήρηση και ανάλογα με την καταγραφή των δεδομένων. Από πλευράς συμμετοχής του ερευνητή στην παρατήρηση έχουμε τέσσερα είδη παρατήρησης: την αθέατη-συμμετοχική παρατήρηση, τη θεατή-συμμετοχική παρατήρηση, τη θεατή μη συμμετοχική και την αθέατη μη συμμετοχική παρατήρηση» (Παπαναστασίου, 2005:147-148). Στην παρούσα έρευνα, παρόλο που η παρουσία της ερευνήτριας στους χώρους εργασίας της ήταν θεατή αν και δε συμμετείχε στις δραστηριότητες των ομάδων που οι μαθητές δημιούργησαν, δεν κρατούσε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της μη συμμετοχικής της παρουσίας στους χώρους εργασίας των μαθητών. Ο ρόλος της ήταν να επισκέπτεται τους χώρους εργασίας τους, να στέκεται σε απόσταση και να παρατηρεί τι κάνουν, τι μαθαίνουν, πώς το μαθαίνουν, πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ποιες δεξιότητες αναπτύσσουν και σεβόταν τους στόχους που έθεταν σε κάθε συνάντηση που είχαν με τις ομάδες τους. Παρακολουθούσε τις αντιδράσεις τους, τις δεξιότητες που ανέπτυσσαν και τον τρόπο που οι μαθητές κατεύθυναν τη δική τους μάθηση με τους φίλους τους. Η προσοχή της είχε προσανατολιστεί στο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των συμμετεχόντων (πχ. να κουρδίσει κάποια από τα έγχορδα που χρησιμοποιούσαν), να ακούσει ένα μέρος από το τραγούδι τους χωρίς όμως να καθοδηγεί ή να επεμβαίνει στις δραστηριότητες.

Η παρατήρηση (observation) «ως μία οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διάδρασης κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων» (Ιωσηφίδης, 2003: 51) επέτρεψε στην ερευνήτρια την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς των συμμετεχόντων μαθητών από διάφορα μέσα τα οποία χρησιμοποίησε

για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, σημαντικό μέσο καταγραφής της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ήταν η χρήση βίντεο, βιντεοσκοπώντας την εργασία τους στους τρεις διαφορετικούς χώρους όπου εργάζονταν. Σύμφωνα με τους Heath, Hindmarsh & Luff (2010), το βίντεο είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο το οποίο καταγράφει ένα συμβάν όπως συνέβη και αποτελεί σημαντική πηγή πολλών σύγχρονων ερευνητών σε διάφορους τομείς. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Carey Jewitt (2012: 3) ο οποίος επισημαίνει στο άρθρο του με θέμα *An introduction to using video for research* ότι το βίντεο «είναι θεμελιώδους σημασίας για την περιγραφή των δομών της αλληλεπίδρασης, των κοινωνικών και συμπεριφορικών μηχανισμών και των κανονικοτήτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συντονίζουν και να οργανώνουν τις δραστηριότητες τους με τους άλλους να κατανοούν και να αποκαλύπτουν τις δομές της εργασίας τους».

Η χρήση βίντεο στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε πολύ σημαντικό εργαλείο καταγραφής των ενεργειών και των αντιδράσεων των μαθητών καθώς μέσω αυτού του εργαλείου είχε καταγραφεί η όλη πορεία που ακολούθησαν οι μαθητές, οι δυσκολίες που συνάντησαν, οι τρόποι που μάθαιναν, οι στρατηγικές καθώς και οι πρακτικές που υιοθέτησαν για να πετύχουν την αναπαραγωγή και εκτέλεση των τραγουδιών που επέλεξαν *με το αυτί*. Η χρήση βίντεο επιτρέπει στον ερευνητή να τεκμηριώσει όλα όσα συμβαίνουν στο χώρο εργασίας των μαθητών του, καθώς μέσω μίας βιντεοσκόπησης ο ερευνητής μπορεί να δει καλύτερα τις εκφράσεις των προσώπων, τη γλώσσα του σώματος και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών του, να ακούσει τις συνομιλίες ανάμεσά τους ακόμα και να αντιληφθεί τα συναισθήματά τους που συχνά χάνονται στα αρχεία καταγραφής όταν οι ερευνητές χρησιμοποιούν άλλα μέσα εκτός από τη βιντεοσκόπηση (Adams, 2014· Hatch 2002· Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Το ίδιο υποστήριξε και η Αντώνογλου (2011:139), η οποία αναφέρει στη διδακτορική της διατριβή της ότι «η καταγραφή μετά από βιντεοσκόπηση των συνομιλιών ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να φωτίσει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους, αλλά και μεταξύ των διδασκομένων, να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας και το ρόλο του διδάσκοντα». Σύμφωνα με τον Amos Hatch (2002), η εγγραφή βίντεο παρέχει έναν τρόπο να καταγράψει την κοινωνική συμπεριφορά πρόσωπο με πρόσωπο απ' ότι μπορεί να επιτευχθεί με άλλα μέσα και μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει μια τεκμηριωτική λειτουργία ως τρόπος διατήρησης ενός αρχείου με τον ίδιο τρόπο που ένας ιστορικός μπορεί να κάνει με ένα γραπτό αρχείο.

Η ερευνήτρια αποφάσισε να χρησιμοποιήσει αυτό το εργαλείο καθώς η βιντεοσκόπηση προσφέρει μια ολοκληρωμένη καταγραφή καταστάσεων και συμβάντων δίνοντας τη δυνατότητα λήψης εικόνας και ήχου ταυτόχρονα (Παπαναστασίου, 1985· Heath, Hindmarsh & Luff 2010), γεγονός που θα βοηθούσε την ερευνήτρια γιατί ο ρόλος της δε της επέτρεπε να βρίσκεται συνέχεια στους χώρους εργασίας των μαθητών της.

Βασικά βήματα που ακολούθησε η ερευνήτρια στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων των μαθητών ήταν η μεταγραφή από τα αρχεία των βίντεο της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Jefferson,1984), έτσι ώστε τα αρχεία αυτά «να αντιμετωπίζονται ως δεδομένα» (Jewitt, 2012: 5). Σκοπός ήταν να αναγνωριστούν όλα τα θέματα και οι κατηγορίες όπως αυτές αναδύονταν μέσα από τα δεδομένα. Επιπρόσθετα σκοπός της ερευνήτριας ήταν η ανάπτυξη παρατηρήσεων και η εξέταση λεπτομερειών που αφορούσαν τις ενέργειες και τις δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν εμπλακεί. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για να γίνει η μεταγραφή της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών των ενεργειών, των δραστηριοτήτων και της γενικότερης αλληλεπίδρασης που είχαν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες ήταν σύμφωνα με τους Heath, Hindmarsh & Luff (2010). Η ερευνήτρια έθεσε συγκεκριμένα ερωτήματα όταν άρχισε να κωδικοποιεί τη λεκτική επικοινωνία των συμμετεχόντων μαθητών. Όπως τι κάνουν οι μαθητές στους χώρους εργασίας τους, τι προσπαθούν να επιτύχουν, ποιες στρατηγικές ακολουθούν, πώς τα μέλη της ομάδας κατανοούν αυτό που διαδραματίζεται, τι υποθέτουν, κ.ά. Η κωδικοποίηση γινόταν πρώτα κωδικοποιώντας ανά νοηματική φράση ή ανά φράση και στη συνέχεια η ερευνήτρια ενοποιούσε τους κωδικούς σε υποκατηγορίες της οποίες στη συνέχεια τις έβαζε σε κατηγορίες και μετά σε ευρύτερες θεματικές. Με τον ίδιο τρόπο εργάστηκε κωδικοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία και στη συνέχεια εστιάζοντας στη σχέση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας καταλήγοντας στις τελικές θεματικές οι οποίες αναλύονται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

Βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια, η ερευνήτρια αποφάσισε για το είδος συμπεριφοράς που παρατηρούσε και κατέγραφε. Τα κριτήρια στα οποία βασίστηκε για να εξαχθούν τα συμπεράσματα της καθορίστηκαν με βάση τις έρευνες της Lucy Green (2002, 2008), εστιάζοντας στις δεξιότητες και στις μεθοδολογίες που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου. Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι τα κριτήρια είναι ένας βασικός άξονας πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση. «Δεν υπάρχει μία διαδικασία επιλογής κριτηρίων ούτε κανόνες καθορισμού τους» (Γραμματικόπουλος, 2006: 4), καθώς σε κάθε αξιολόγηση υπάρχουν

ιδιαιτερότητες και βάσει αυτών θα πρέπει να καθορίζονται. Σύμφωνα λοιπόν με το σκοπό της παρούσας έρευνας αξιολόγησης τα βασικά κριτήρια που τέθηκαν αφορούσαν: (α) τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μουσική πράξη, (β) την ανάπτυξη της δεξιότητας της ακρόασης και συγκεκριμένα της «στοχευμένης ακρόασης» (purposive listening) (Green, 2014: 26), (γ) τη μουσική εκτέλεση φωνής και μουσικών οργάνων, και (δ) τις προσπάθειες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης.

Έτσι λοιπόν τόσο οι μουσικές όσο και οι άλλες δεξιότητες που ανέπτυσσαν οι μαθητές οι οποίες δεν ήταν κατ' ανάγκη μουσικές, διερευνήθηκαν από την ερευνήτρια μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς και των αντιδράσεών τους. Η λεπτομερής ανάλυση της λεκτικής, μη λεκτικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων καθώς και της διάδρασης και αλληλεπίδρασής έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους μαθαίνοντας μουσική χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση από το δάσκαλό τους.

Η ερευνήτρια στις παρατηρήσεις της εστίαζε αν οι μαθητές:

(α) εργάζονταν όλοι συνεργατικά και συγκεκριμένα αν εργάζονταν συλλογικά και με υπευθυνότητα στις ομάδες τους (cooperation in groups),

(β) αν κάποιοι μαθητές ανέλαβαν να συντονίσουν την ομάδα τους και συγκεκριμένα αν ανέλαβε κάποιος μαθητής ή κάποιοι μαθητές το ρόλο του αρχηγού (taking role in the team, the role of the leader),

(γ) αν εργάζονταν ομαδικά (group learning),

(δ) αν αποδέχονταν τις αδυναμίες του κάθε μέλους της ομάδας

(ε) αν αναλάμβαναν να συντονίσουν τις διαδικασίες και την όλη πορεία μάθησης προσπαθώντας και από μόνοι τους να μάθουν τον μουσικό ρόλο που ανέλαβαν να υποστηρίξουν (self- education skills).

5.3.5.3. ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ

Η καταγραφή σημειώσεων χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αναστοχασμού και ανατροφοδότησης των μαθητών. Μετά από κάθε συνάντηση η ερευνήτρια κατέγραφε με λεπτομέρεια τις παρατηρήσεις της από τους χώρους εργασίας των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιήσει τη δυνατότητα της κατανόησης των γεγονότων (Burns, 2000· Benson, 2012). Στόχος ήταν οι σημειώσεις αυτές να ενισχύσουν τα δεδομένα των βιντεοσκοπήσεων καθώς ήθελε να καταγράψει και τη διάθεση και ένταση των

συναισθημάτων τόσο των δικών της όσο και των συμμετεχόντων. Οι σημειώσεις των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων, οι φωτογραφίες, τα επίσημα έγγραφα, οι οπτικογραφήσεις, τα σχόλια της ερευνήτριας και οτιδήποτε άλλο που παρουσιάζει τα λεγόμενα ή τις ενέργειες των υποκειμένων είναι στοιχεία προς μελέτη (Ιωσηφίδης, 2003). Όλα τα δεδομένα θεωρούνται σημαντικά και ο σκοπός της ερευνήτριας ήταν να παρουσιάσει την πραγματική εικόνα του φαινομένου υπό μελέτη και όχι να μετατρέψει τα συγκεντρωμένα στοιχεία σε αριθμούς (Παπαναστασίου, 1985).

Η καταγραφή σημειώσεων (field notes) λειτούργησε και ως αναστοχαστική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτογνωσία της και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, οι σκέψεις και οι ιδέες τις οποίες κατέγραφε βοήθησαν έτσι ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τους αναστοχασμούς, ή και προβληματισμούς που είχε η πλειοψηφία των μαθητών πριν από κάθε βιντεοσκόπηση. Οι ερευνητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν για τη συλλογή των δεδομένων τους ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές, όπως ημερολόγιο εκπαιδευτικών ή μαθητών, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών, αλλά και πιο αυστηρά δομημένες και ποσοτικές όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης και δομημένη συνέντευξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η καταγραφή σημειώσεων που διατηρούσε η ερευνήτρια έπαιξε ουσιαστικό ρόλο στην ανάλυση των δεδομένων καθώς της έδωσε τη δυνατότητα να επαληθεύσει τα δεδομένα που προέκυψαν από τις βιντεοσκοπήσεις και συνεντεύξεις των μαθητών. Για τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις (Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

5.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.4.1. ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Η ερευνήτρια, αφού εξασφάλισε την απαραίτητη άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, προχώρησε στην ερευνητική εφαρμογή αφού πρώτα ενημέρωσε γραπτώς τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών της για το σκοπό της έρευνας και έλαβε από όλους την συγκατάθεσή τους (βλ. Παράρτημα Β΄). Η έγκριση από τους γονείς κρίθηκε αναγκαία γιατί οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μαθητές.

Συγκατάθεση ζητήθηκε και από τους μαθητές αφού πρώτα η ερευνήτρια τους εξήγησε τη γενική διαδικασία της έρευνας και το τρόπο συμμετοχής τους σε αυτήν. Επίσης η ερευνήτρια φρόντισε να τους ενημερώσει και για τα διάφορα μέσα καταγραφής τόσο των συνεντεύξεων όσο και των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων που επρόκειτο να χρησιμοποιήσει όπως iPod και βιντεοκάμερες. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν δύο iPad MD510LL/A και μία βιντεοκάμερα Sony Handycam. Τα δεδομένα όπως καταγράφηκαν αποθηκεύτηκαν σε μορφή .wmv (Windows Media Video) του προγράμματος v/c media player. Τηρήθηκαν όλα τα μέτρα ακαδημαϊκής δεοντολογίας για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Η υποχρέωση να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μία έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστικής σημασίας και πρέπει να εξασφαλίζεται με κάθε κόστος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα για όλους τους μαθητές που συμμετείχαν. Όλες οι πληροφορίες που έδωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, έχουν παραμείνει ανώνυμες και εμπιστευτικές. Εάν κάποιος μαθητής δεν ήθελε να λάβει μέρος στην έρευνα είχε τη δυνατότητα να το ζητήσει από την ερευνήτρια και σίγουρα ο τερματισμός της συμμετοχής του στην έρευνα ήταν εφικτός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και δεν εξέφρασε κάποιος μαθητής επιθυμία μη συμμετοχής. Μόνο δύο αγόρια απουσίαζαν από την τρίτη ομάδα, στις πρώτες συναντήσεις γιατί όπως είχαν αναφέρει στην ερευνήτρια, παρόλο που επεδίωξαν να είναι στη συγκεκριμένη ομάδα, δεν αισθάνονταν σίγουροι ότι θα γίνονταν αποδεκτοί από τις συμμαθήτριες τους λόγω της μη ενασχόλησής τους με τη μουσική.

5.4.2. ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για μία αποτελεσματική έρευνα και «μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω της επιλογής των συμμετεχόντων στη μελέτη, μέσω του εύρους της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 176). Σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2008· Kastner, 2012· Παπαζαχαρίου, 2016), η εγκυρότητα και αξιοπιστία στη συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε στην ειλικρίνεια και τις απόψεις των μαθητών καθώς και στην επαγγελματική κρίση των δασκάλων που συμμετείχαν. Η ερευνήτρια ισχυροποιεί τα ευρήματά της μέσα από ένα πλούτο δεδομένων που έχει συλλέξει από τους μαθητές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του

μοντέλου καθώς και από τους εμπλεκόμενους δασκάλους που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Αξιοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια σε μία προσπάθεια να διασφαλίσει την εμπιστευσιμότητα της έρευνας. Ο όρος *εμπιστευσιμότητα* χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Αφορά σε όλες τις ενέργειες και τεχνικές που ακολουθεί η ερευνήτρια έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ορθότητα της ερευνητικής διαδικασίας και εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευσιμότητα της έρευνας είναι η *αξιοπιστία*, η *μεταβιβασιμότητα*, η *βασιμότητα* και η *επιβεβαιωσιμότητα*. Η *αξιοπιστία* αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων, η δε *μεταβιβασιμότητα* ή *μεταφερσιμότητα* αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο τα ευρήματα από την έρευνα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλες καταστάσεις, σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Η *βασιμότητα* αναφέρεται στην αναζήτηση στοιχείων για να εξεταστούν τυχόν παράγοντες αστάθειας και η *επιβεβαιωσιμότητα* αναφέρεται στην *αντικειμενικότητα* ή ουδετερότητα των δεδομένων έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985· Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

Για κάθε ένα από τα παραπάνω κριτήρια, ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

Αξιοπιστία

Εφαρμόστηκε τριπλή διασταύρωση των πληροφοριών για να επιτευχθεί τριγωνισμός και να ισχυροποιηθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων, των αποτελεσμάτων και των ερμηνειών. Ο τριγωνισμός των δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 38) επιτυγχάνεται είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής (πχ. παρατήρηση, συνέντευξη και βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας), είτε με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (πχ. από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 63). Οι Cohen, Manion και Morrison (2008) υποστηρίζουν ότι η χρήση των πολλαπλών μεθόδων συλλογής στοιχείων αποτελεί ισχυρό πλεονέκτημα μιας έρευνας έναντι άλλων ερευνών που χρησιμοποιούν μόνο μια μέθοδο. Όσο περισσότερες μέθοδοι χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων σε μία έρευνα, τόσο αυξάνεται και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης (ο.π., 2008).

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε την έρευνα στο παιδαγωγικό περιβάλλον όπου εργάζεται τα τελευταία έξι χρόνια ως δασκάλα μουσικής και γνώριζε τους μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη. Επίσης, μέσα από διεξοδική επικοινωνία με τη διευθυντική ομάδα του σχολείου, διαπραγματεύτηκε τη παιδαγωγική της προσέγγιση και εγκρίθηκε η εφαρμογή της διδακτικής διαδικασία. Επιπλέον, δόθηκαν οι μεταγραφές όλων των βίντεο σε εξωτερικό κριτή ο οποίος έκανε επιβεβαίωση της ανάλυσης.

Μεταβιβασιμότητα ή μεταφερσιμότητα

Έγινε λεπτομερής περιγραφή όλης της ερευνητικής πορείας και του περιβάλλοντος διεξαγωγής, ώστε να μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή η διαδικασία αλλά και να μπορεί να επαναληφθεί από άλλον ερευνητή. Αυτό συνάδει με την άποψη των Lincoln και Guba (1985) σύμφωνα με τους οποίους η *μεταβιβασιμότητα* απαιτεί γενική και εμπεριστατωμένη περιγραφή έτσι ώστε να παρέχει επαρκή και πλούσια δεδομένα στους αναγνώστες και ερευνητές, ώστε να μπορούν να ελέγξουν τη δυνατότητα μεταβιβασιμότητας.

Βασιμότητα

Κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν: (α) οι μεθοδολογικές σημειώσεις από την ηλεκτρονική επικοινωνία που είχε η ερευνήτρια με την μουσικοπαιδαγωγό Lucy Green, (β) το υλικό από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, και (γ) τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Επιβεβαιωσιμότητα ή αντικειμενικότητα

Η επιβεβαιωσιμότητα μίας έρευνας περιλαμβάνει έναν εξωτερικό αξιολογητή ο οποίος εξετάζει όλη της ερευνητική πορεία και ελέγχει τα αποτελέσματα για την ακρίβειά τους έτσι ώστε η επιρροή της κρίσης του ερευνητή να ελαχιστοποιείται (Mertens, 2005). Στη συγκεκριμένη μελέτη η ανάλυση των δεδομένων εξετάστηκε και επαληθεύτηκε από εξωτερικό κριτή για την ακρίβεια και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Ως προς την επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας, έχουν αποθηκευτεί σε εξωτερικό σκληρό δίσκο με κωδικό πρόσβασης και είναι διαθέσιμα (α) τα ερωτηματολόγια, (β) όλα τα βίντεο από τις συνεντεύξεις και βιντεοσκοπημένες συναντήσεις των μαθητών, (γ) περιλήψεις κειμένων, κατηγορίες και θεμάτων κωδικοποίησης (θεματικής ανάλυσης) καθώς και (δ) οι σημειώσεις της ερευνήτριας από μεταγραφές βίντεο καθώς και όλες οι κωδικοποιήσεις της

λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων όπως προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση.

5.4.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το ακουστικό υλικό δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις της Lucy Green (Κέρκυρα, 2014) και συγκεκριμένα σύμφωνα με το στάδιο 2 του ερευνητικού προγράμματος *Musical Futures* (βλ. ΚΕΦ.3, σελ.65). Η ερευνήτρια αφού επέλεξε κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια τα οποία ήταν στο εύρος των φωνητικών δυνατοτήτων των μαθητών και μουσικά αναγνωρίσιμα από μαθητές αυτής της ηλικίας δημιούργησε το ακουστικό υλικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η εφαρμογή. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε ένα ψηφιακό cd δύο παραδοσιακά τραγούδια από τη συλλογή του μελετητή της παραδοσιακής μουσικής της Κύπρου Θεόδουλου Καλλίνικου (1951) και ένα τραγούδι από τη συλλογή του Γεώργιου Αβέρωφ (1989), τα οποία ερμήνευαν παραδοσιακοί εκτελεστές της Κύπρου. Επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν οι ερμηνείες των παραδοσιακών εκτελεστών να είναι συμβατές με τη τονικότητα όπως είχε καταγραφεί και χρησιμοποιηθεί στη σημειογραφία των παρτιτούρων από τους μελετητές και να είναι αναρτημένες στο διαδίκτυο έτσι ώστε όταν οι μαθητές αποφάσιζαν ότι θα ήθελαν να κάνουν εξάσκηση ακούγοντας τα τραγούδια στο σπίτι τους να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτά Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι ερμηνείες του γνωστού Κύπριου ερμηνευτή κυπριακών Παραδοσιακών τραγουδιών Μιχάλη Τερλικκά[5]. ο οποίος είναι ο πιο αντιπροσωπευτικός τραγουδιστής της Κύπρου σε αυτό το είδος (Pieridou – Skoutella, 2011). Στη συνέχεια ετοίμασε ένα άλλο cd με τα επαναλαμβανόμενα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα ή μοτίβα του κάθε τραγουδιού καθώς και την πλήρη ενορχήστρωση του καθενός. Φρόντισε τα ηχογραφημένα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού να είναι εύκολα και αναγνωρίσιμα από τους μαθητές. Στο πρώτο αρχείο ήχου της λίστας κάθε τραγουδιού ηχογραφήθηκε η μελωδία. Λόγω της μεγάλης έκτασης της μελωδίας των τραγουδιών *Αροδαφνούσα* και *Τρειες Ελιές*, η εκπαιδευτικός τις χώριζε και τις παρουσίαζε σε δύο αρχεία ήχου, ενώ το *Τραγούδι του γάμου* σε τέσσερα αρχεία ήχου, για να είναι πιο εύκολη και αναγνωρίσιμη η μελωδία από τους μαθητές. Συνολικά για το τραγούδι *Τρεις Ελιές τζιαι μια ντομάτα* δημιουργήθηκαν 11 επιμέρους αρχεία ήχου (tracks), 12 αρχεία ήχου για το

[5]Το *Τρεις ελιές*, από τη δισκογραφική έκδοση «Κυπραία Φωνή – Στ' αγνάρκα των τζαιρών», σε ερμηνεία του Μιχάλη Τερλικκά https://www.youtube.com/watch?v=vyR4hVhi_CY η *Αροδαφνούσα* από τη δισκογραφική έκδοση «Κυπραία Φωνή – Στ' αγνάρκα των τζαιρών», σε ερμηνεία του Μιχάλη Τερλικκά https://www.youtube.com/watch?v=8WV15JWBeHo, και *Το τραγούδι του γάμου* https://www.youtube.com/watch?v=hdlzHN55xZ4

τραγούδι *Αροδαφνούσα* και 21 αρχεία ήχου για το *Τραγούδι του γάμου*. Κάθε αρχείο ήχου που ακολουθούσε, είχε ένα ξεχωριστό μέρος ή επίπεδο του κομματιού, δηλαδή ένα μόνο ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα το οποίο επαναλαμβανόταν ξανά και ξανά για περίπου δύο λεπτά. Το τελευταίο κομμάτι της λίστας κάθε τραγουδιού περιλάμβανε την πλήρη ενορχήστρωσή του. Αυτά τα επαναλαμβανόμενα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα ηχογραφήθηκαν ζωντανά, χωρίς ψηφιακή επεξεργασία, χρησιμοποιώντας τα κυπριακά παραδοσιακά όργανα όπως την ταμπουτσιά, το βιολί και το λαούτο. Στη θέση του παραδοσιακού οργάνου πιθκιάβλι η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για την εκτέλεση της μελωδίας των τραγουδιών τον αυλό, ένα από τα πνευστά μουσικά όργανα που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Εκτός από αυτά τα όργανα, θέλοντας να αξιοποιήσει τα κρουστά μελωδικά όργανα που έχει η πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων της Κύπρου συμπεριέλαβε στις ενορχηστρώσεις της (βλ.Παράστημα Θ΄) και όργανα που δεν είναι στην κατηγορία των παραδοσιακών οργάνων. Συγκεκριμένα οι μαθητές στις ομάδες τους είχαν ευκαιρία να χρησιμοποίησουν τόσο τα μεταλλόφωνα όσο και τα ξυλόφωνα του σχολείου τους. Αυτά τα όργανα εκτελούσαν εύκολα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού δίνοντας έτσι ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το μεταλλόφωνο εκτελούσε ένα εύκολο μελωδικό οστινάτο και το ξυλόφωνο έχοντας ρόλο ισοκράτη επαναλάμβανε κάποιες νότες της αρμονικής υποστήριξης του τραγουδιού. Στόχος δεν ήταν ένα καθαρό παραδοσιακό ηχητικό αποτέλεσμα αλλά η εμπειρική εμπλοκή των μαθητών με την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους τραγουδώντας και εκτελώντας την σε διάφορα όργανα. Αυτό το ακουστικό υλικό δημιουργήθηκε πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Για την ετοιμασία του ακουστικού υλικού, ήταν πολύτιμη η συμβολή του καθηγητή παραδοσιακής μουσικής στο Μουσικό Λύκειο της πόλης των συμμετεχόντων μαθητών ο οποίος αφού ενημερώθηκε από την ερευνήτρια, με ποιο τρόπο θα έπρεπε να ετοιμαστεί, προγραμματίστηκαν συναντήσεις για να ηχογραφηθεί στο δικό του στούντιο ηχογράφησης χρησιμοποιώντας τα κυπριακά παραδοσιακά όργανα τα οποία διέθετε το σχολείο του. Συγκεκριμένα ο καθηγητής παραδοσιακής μουσικής βοήθησε σε θέματα ηχογράφησης του ακουστικού υλικού και αποθήκευσης τους στα ψηφιακά cd που δόθηκαν στους μαθητές όσο και σε θέματα συλλογής δεδομένων (τρόπος ηχογράφησης και βιντεοσκόπησης των μουσικών ομάδων). Χρησιμοποιήθηκε το σύστημα Pc tower με κάρτα ήχου: Fireface RME800 και μικρόφωνο Neumann U87. Το λογισμικό Cubase 8 για ηχογράφηση και το Wavelab 6 για μίξη και mastering και δημιουργία των cds που δόθηκαν στους μαθητές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόθυμα ο συνεργάστηκε μαζί με τους μαθητές με πολύ ενδιαφέρον και δάνειζε τα κυπριακά παραδοσιακά όργανα για τους σκοπούς της έρευνας. Ο ρόλος του ήταν υποστηρικτικός και διασφάλιζε σε όλες τις συναντήσεις των ομάδων την ποικιλία των μέσων καταγραφής στις ομάδες φίλων που οι μαθητές δημιούργησαν και τέλος συμμετείχε συνοδεύοντας με το λαούτο του τις ομάδες των παιδιών στην τελευταία τους συνάντηση. Εκτός από τον καθηγητή παραδοσιακής μουσικής σημαντική ήταν η συμβολή και άλλων εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία οι οποίοι στήριξαν την παιδαγωγική πρόταση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας όπως συνάδελφοι οι οποίοι πρόθυμα εξέφρασαν την επιθυμία να βοηθήσουν στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας τις μέρες και ώρες που είχε προγραμματιστεί η εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης. Παρακάτω γίνεται αναφορά στους κύριους εμπλεκόμενους οι οποίοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πορεία της έρευνας.

5.4.4. ΟΙ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Καθώς η εμπλοκή ατόμων σε μία ερευνητική διαδικασία όπως η παρούσα μελέτη αξιολόγησης θεωρείται απαραίτητη, τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα εκτός από τον καθηγητή παραδοσιακής μουσικής ήταν η διευθυντική ομάδα του σχολείου. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς η ερευνήτρια επεδίωξε να συζητά συχνά και διεξοδικά με τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας και τη δασκάλα του τμήματος των μαθητών έτσι ώστε να *ταιριάξει* την άτυπη μουσική μάθηση που θα εφάρμοζε με τις πρακτικές που ακολουθούνται σε μία τυπική σχολική τάξη. Ο σκοπός αυτής της συνεργασίας ήταν αρχικά οι εμπλεκόμενοι (δασκάλα τάξης, διευθύντρια) να κατανοήσουν τη χρησιμότητα και τα οφέλη αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου, να αποκτήσει η ερευνήτρια την στήριξη και υποστήριξή τους, και να λυθούν διάφορα ζητήματα τεχνικής φύσεως όπως παρουσιάζονταν. Συγκεκριμένα τονίστηκε η αναγκαιότητα η κάθε ομάδα να εργαστεί στο δικό της ξεχωριστό χώρο εργασίας, και να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση ή όχι βιντεοσκόπησης ή ηχογράφησης, διάρκεια συναντήσεων κτλ. Απώτερος στόχος αυτής της στενής συνεργασίας ήταν η στήριξη του ερευνητικού εγχειρήματος και ο μετέπειτα σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας.

Έχοντας κατά νου ότι η ακουστική προσέγγιση θα είναι η βασική πρακτική μάθησης, η ερευνήτρια επεδίωξε να διασφαλίσει διαφορετικούς χώρους εργασίας για κάθε ομάδα μαθητών. Σε αυτό η διευθύντρια και η δασκάλα τάξης δεν ήταν σύμφωνες καθώς εξέφρασαν κατά τη διάρκεια των αρχικών συνομιλιών τον φόβο ότι η συνεργασία στις

ομάδες θα ήταν προβληματική. Η ερευνήτρια σεβάστηκε τις αποφάσεις τις διευθυντικής ομάδας και χρησιμοποίησε αρχικά την αποθήκη της αίθουσας μουσικής καθώς και την αίθουσα μουσικής, διαμορφώνοντας τους χώρους ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που η δασκάλα του τμήματος ήταν αρνητική να εργαστούν οι μαθητές σε τρεις διαφορετικούς χώρους, ήταν θετική στον τρόπο που θα εμπλέκονταν οι μαθητές της στη μαθησιακή διαδικασία (ομάδες φίλων). Από τις αρχικές συνομιλίες της δασκάλας με την ερευνήτρια φάνηκε η θετική και πρόθυμη διάθεσή της να συνεργαστεί με την ερευνήτρια. Ήταν υποστηρικτική, δεκτική σε καινοτόμες προσεγγίσεις, τονίζοντας όμως ότι η ίδια, λόγω της πίεσης που βιώνει καθημερινά με τον όγκο της ύλης των μαθημάτων, δεν μπορεί να εφαρμόσει παρόμοιες δράσεις. Πρόθυμα παραχώρησε χρήσιμες πληροφορίες που αφορούσαν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι πληροφορίες εστίαζαν στη σχολική επίδοση καθώς και στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα στην τάξη, τα ταλέντα και τις αδυναμίες του (βλ. Παράρτημα Ε΄).

Οι συναντήσεις με τη διευθυντική ομάδα καθώς και τη δασκάλα του τμήματος πραγματοποιήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς έτσι ώστε, να διασφαλιστεί η δημιουργία ενός θετικού πλαισίου αποδοχής όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ως προς την ερευνητική διδακτική εφαρμογή.

Οι συμμετέχοντες ως μη-συμμετοχικοί παρατηρητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής στους χώρους εργασίας των μαθητών αλλά και στις τελικές παρουσιάσεις των ομάδων και την συναυλία παραδοσιακής μουσικής που πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της εφαρμογής, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο έξι ερωτήσεων με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα ΣΤ’). Με αυτό τον τρόπο συγκεντρώθηκαν δεδομένα που αφορούσαν στην άποψή τους ως προς την καινούργια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής.

5.5. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΡΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να εντοπιστούν δυσκολίες και τυχόν προβλήματα και να αντιμετωπιστούν πριν την ερευνητική εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Κύριος στόχος δεν ήταν η πλήρης εφαρμογή αλλά

κάποιων δραστηριοτήτων ως ένα πρώτο δείγμα της ανταπόκρισης των μαθητών αυτής της ηλικίας στη συγκεκριμένη προσέγγιση και να επιλυθούν ζητήματα τεχνικής φύσης όπως οι χώροι εργασίας των ομάδων, η επιλογή βιντεοσκόπησης ή ηχογράφησης της εργασίας των ομάδων, ο καθορισμός του αναγκαίου διδακτικού χρόνου και ο αριθμός των συναντήσεων. Σύμφωνα με τη Mertens (2005:514) «οι πιλοτικές μελέτες είναι πολύ βοηθητικές για τη διαμόρφωση του πλαισίου και των ερωτήσεων στις συγκεκριμένες έρευνες».

Η πιλοτική εφαρμογή διεξήχθη με συμμετέχοντες τους 18 μαθητές (επτά αγόρια και έντεκα κορίτσια) της Στ2 τάξης του σχολείου αρχή της σχολικής χρονιάς 2014-15 (τέλος Σεπτεμβρίου). Περιελάμβανε το εισαγωγικό μάθημα με τίτλο: «Πώς μαθαίνουν μουσική οι παραδοσιακοί οργανοπαίκτες της Κύπρου» και ένα μέρος από το στάδιο εργασίας με θέμα: «τα παραδοσιακά μας τραγούδια, η πολιτιστική μας ταυτότητα και κληρονομιά». Πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να σχηματίσουν τις μουσικές τους ομάδες με γνώμονα τη φιλία τους και να επιλέξουν ένα από τα προεπιλεγμένα παραδοσιακά τραγούδια που η ερευνήτρια αποθήκευσε στο πρώτο ψηφιακό cd. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εκτελέσουν *με το αυτί* όποια μέρη θα ήθελαν από το δεύτερο ψηφιακό cd. Σχηματίστηκαν τρεις ισάριθμες ομάδες των έξι ατόμων. Η πρώτη και η δεύτερη ομάδα αποτελείτον από 4 κορίτσια και δύο αγόρια και η τρίτη από τρία κορότσια και τρία αγόρια.

Τοποθετήθηκαν μικρόφωνα στους χώρους εργασίας των μαθητών από τον *κριτικό φίλο* της έρευνας τα οποία δεν φάνηκαν να εξυπηρετούν τις ανάγκες και στόχους της έρευνας γιατί η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι συνέβαιναν σημαντικά γεγονότα στους χώρους εργασίας των μαθητών τα οποία δεν μπορούσε λόγω του ρόλου της να παρατηρεί. Έχανε σημαντικές στιγμές παρατήρησης των ενεργειών των μαθητών, όταν αυτή πήγαινε από την μία ομάδα στην άλλη και έτσι δεν μπορούσε να δει οπτικά *τι ακριβώς συνέβαινε* στους χώρους εργασίας των μαθητών σε συγκεκριμένες στιγμές. Χωρίς τη δυνατότητα λήψης εικόνας, δεν μπορούσε να πληροφορηθεί για τις αντιδράσεις, τα συναισθήματα, τις κινήσεις και για άλλα σημαντικά γεγονότα που διαδραματίζονταν στο χώρο σε στιγμές που βρισκόταν η ερευνήτρια σε άλλη ομάδα. Μόνο στην περίπτωση των βιντεοσκοπήσεων «η πληροφορία σε σχέση με τις ηχογραφήσεις είναι περισσότερη, καθώς εκτός από τον ήχο υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας που καταγράφει τις θέσεις των εκπαιδευόμενων στο χώρο, τις αντιδράσεις τους, τις κινήσεις τους, τη μεταβολή στη διάθεση τους, τα συναισθήματά τους και τη συχνότητα μεταβολής τους, τη γλώσσα του σώματος τους» (Αντωνόγλου, 2011: 128). Μετά από συζήτηση με το κριτικό φίλο της έρευνας ο οποίος βοήθησε στην

ηχοληψία και καταγραφή των δεδομένων, αποφασίστηκε στην επόμενη συνάντηση να βιντεοσκοπηθεί η εργασία των μαθητών τοποθετώντας σε κάθε ομάδα μία βιντεοκάμερα σε σημείο που δεν θα αποσπούσε την προσοχή τους. Επίσης αποφασίστηκε η ερευνήτρια να κρατά σημειώσεις (field notes) με το πέρας κάθε συνάντησης και όχι την ώρα που οι μαθητές εργάζονταν στις ομάδες τους.

Συνοπτικά από την πιλοτική εφαρμογή η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατέληξε ότι:

- Δεν χρειαζόταν να γίνει κάποια αλλαγή στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μαθητών για το μάθημα της μουσικής. Δόθηκαν αρχικά 40 λεπτά ως διδακτικός χρόνος εργασίας των μαθητών στις ομάδες τους με στόχο να δοθούν 80 λεπτά σε περίπτωση που η ερευνήτρια διαπιστώσει ότι οι μαθητές χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να εργαστούν με περισσότερη άνεση και πιο αποτελεσματικά στις ομάδες τους.
- Φάνηκε ότι ο χώρος εργασίας δεν προσφερόταν καθώς η μία ομάδα εργαζόταν στην αποθήκη και η άλλες δύο στην αίθουσα της μουσικής σε απόσταση τριών μέτρων η μία από την άλλη.
- Ο καινούργιος ρόλος της εκπαιδευτικού (στεκόταν σε απόσταση από τους μαθητές και επέβλεπε την εργασία των μαθητών με διακριτικότητα) ενθουσίασε τους μαθητές, ιδιαίτερα τα αγόρια τα οποία είχαν εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία πειραματιζόμενα με τα όργανα.
- Κανένας μαθητής δεν δυσανασχέτησε όταν διαπίστωσαν ότι τα προεπιλεγμένα τραγούδια ήταν κυπριακά παραδοσιακά. Επέλεξαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα το τραγούδι τους. Η πρώτη ομάδα επέλεξε *Το τραγούδι του γάμου*, η δεύτερη το τραγούδι *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα* και η τρίτη ομάδα *την Αροδαφνούσα.*

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να απαντηθεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στο πώς εφαρμόστηκε το υφιστάμενο μοντέλο άτυπης μάθησης όπως έχει διαμορφωθεί και τροποποιηθεί για τις ανάγκες της εφαρμογής του στο πλαίσιο σχολικής μονάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κύπρου καθώς και στην αξιολόγησή του. Η ερευνήτρια εστιάζει στις διαδικασίες μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές όταν την ώρα του μαθήματος μουσικής τους δόθηκε η ευκαιρία να σχηματίσουν από μόνοι τους τις μουσικές τους ομάδες με γνώμονα τη φιλία τους και να εργαστούν συλλογικά και συνεργατικά στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους εργασίας εκτελώντας στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια *με το αυτί*. Παρόλο που οι τρεις ομάδες εργασίας οι οποίες σχηματίστηκαν εργάστηκαν σε διαφορετικούς χώρους, φάνηκε από τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, ότι όλες οι ομάδες ακολούθησαν τα ίδια μαθησιακά στάδια εργασίας με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Οι παρακάτω αναλυτικές περιγραφές επιχειρούν να απαντήσουν τόσο το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης όσο και τα επιμέρους ερωτήματα. Τα περιγραφικά στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί δίνουν λεπτομέρειες σχετικά με το *τι συνέβαινε* στους χώρους εργασίας των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που έχουν τεθεί. Η ανάπτυξη λεπτομερειών είναι σημαντική σε μία μελέτη αξιολόγησης καθώς «ο ερευνητής αναλύει δεδομένα απ' όλες τις πηγές (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, κ.ά.) για να δημιουργήσει ένα πορτρέτο των ατόμων ή γεγονότων» (Creswell, 2011: 287).

Το μοντέλο αξιολόγησης που έχει επιλεγεί για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης είναι το μοντέλο «των δύο όψεων» του Stake (1967). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναλύει, περιγράφει και αξιολογεί την εφαρμογή σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση γίνεται η περιγραφή της ήδη υπάρχουσας κατάστασης όπου αναφέρονται τα στοιχεία που περιγράφουν το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών, και όσα προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις των μαθητών πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στη

δεύτερη φάση αναλύεται η εκπαιδευτική παρέμβαση, δηλαδή η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου άτυπης μάθησης, με στοιχεία που προέκυψαν από τη λεπτομερή περιγραφή των μαθησιακών σταδίων που ακολούθησαν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου, καθώς και της θεματικής ανάλυσης των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων. Τέλος, παρατίθενται, περιγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την εφαρμογή ως προς τους συμμετέχοντες (γνώσεις που απέκτησαν, δεξιότητες που ανέπτυξαν και στάσεις που υιοθέτησαν).

6.1. ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

6.1.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Οι μαθητές μοιράστηκαν όπως οι ίδιοι επέλεξαν και δημιούργησαν τρεις ομάδες εργασίας. Οι περιγραφές που ακολουθούν παρουσιάζονται σύμφωνα με τη συμμετοχή των μαθητών στις τρεις αυτές ομάδες.

Α΄ ομάδα: (αποτελείται από πέντε κορίτσια, την Έφη, την Χαρά, την Αρετή, την Ισμήνη, την Νιόβη και δύο αγόρια, τον Ιάκωβο και τον Πολύκαρπο).

Έφη: Μαθήτρια με ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθηματικά. Φαίνεται να μη την ενδιαφέρουν πολύ τα κοινωνικά θέματα. Τυπικό αγοροκόριτσο. Ασχολείται με το ποδόσφαιρο και την καλαθόσφαιρα. Χαρακτηρίζεται για την εκρηκτική και συγκρουσιακή της συμπεριφορά. Ακούει ποπ και κλασική μουσική και οι γονείς της ακούν μερικές φορές ότι ακούει αυτή στο σπίτι από τον Η/Υ της. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική της έρχονται στο μυαλό τραγούδια, χοροί και όργανα. Δήλωσε ότι της αρέσει η κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί της αρέσουν τα λόγια και το νόημα αυτών των τραγουδιών. Μέσα από αυτά μαθαίνει πώς ζούσαν οι άνθρωποι παλιά. Δεν έδειξε ποτέ ενδιαφέρον για το μάθημα της μουσικής, ήταν αρνητική και αδιάφορη και ποτέ δεν ανάλαβε κάποια υπευθυνότητα που να αφορά το μάθημα της μουσικής. Παρόλα αυτά δήλωσε ότι ήταν ενδιαφέρον το μάθημα της μουσικής όπως γινόταν από τη δασκάλα μουσικής και πρότεινε για να είναι ακόμα πιο ενδιαφέρον να παίζουν σε κάθε μάθημα σε διάφορα όργανα και να μαθαίνουν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει παραδοσιακά όργανα και να τραγουδά.

Ιάκωβος: Μαθητής της ειδικής εκπαίδευσης με μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες (επίπεδο Α τάξης-Προδημοτικής) και παραβατικής συμπεριφοράς καθώς κάνει παρέα με

μεγαλύτερους μαθητές του γυμνασίου. Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στο σπίτι. Δεν συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε τις απόψεις του για το μάθημα της μουσικής, όμως ήταν πρόθυμος να συμμετέχει στην έρευνα και να εκφράσει προφορικά τις απόψεις του. Στην συνέντευξή του ανέφερε ότι ακούει καθημερινά μουσική και το είδος μουσικής που ακούει είναι ροκ και ποπ. Οι γονείς του ακούν συνήθως ότι ακούει αυτός. Δεν ακούει και ούτε του αρέσει η κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί τα τραγούδια δεν συνοδεύονται από το αγαπημένο του όργανο που είναι τα ντραμς. Τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική τις συνδέει με τα παραδοσιακά όργανα. Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει κάποιο όργανο. Στο μάθημα της μουσικής ήταν αρνητικός και αδιάφορος, δεν συμμετείχε στις διάφορες δραστηριότητες που διοργάνωνε η δασκάλα μουσικής, προτιμούσε να ενοχλεί τους συμμαθητές του και να μιλά την ώρα του μαθήματος.

Πολύκαρπος: Μαθητής που καταβάλλει προσπάθεια, με αρκετά καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα και με πολλή φροντίδα από το σπίτι. Στο μάθημα της μουσικής ανέφερε ότι δεν συμμετείχε γιατί τα τραγούδια που μαθαίνουν είναι «παιδικά», «βαρετά» και αυτός προτιμά άλλα είδη μουσικής. Δεν έμαθε να παίζει κάποιο όργανο γιατί δυσκολευόταν να αναγνωρίσει νότες γι' αυτό απέφευγε να βγάζει από τη τσάντα του τον αυλό. Για να είναι το μάθημα ενδιαφέρον πρότεινε να επιλέγουν αυτοί τα τραγούδια τους. Ακούει ροκ τραγούδια και οι γονείς του ακούν λαϊκά και κυπριακά. Παρόλο που δεν ακούει κυπριακά τραγούδια γνώριζε το τραγούδι *Τη γέριμη τη βράκα*. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική του έρχονται στο μυαλό τα τραγούδια που ακούνε οι γονείς του. Δήλωσε ότι του αρέσουν τα αγγλικά τραγούδια γιατί έχουν ωραίους στίχους ενώ τα κυπριακά τραγούδια «είναι για τους μεγάλους». Συνήθως ακούει αυτά τα τραγούδια στους γάμους. Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει κάποιο όργανο.

Χαρά: Μαθήτρια με καλές επιδόσεις στα ελληνικά και δυσκολίες στα μαθηματικά. Παιδί Κούρδων μεταναστών από τη Συρία, χωρίς προβλήματα ένταξης στην τάξη και στην παρέα με άλλα παιδιά. Ακούει μουσική στον ελεύθερό της χρόνο, συνήθως ποπ και κλασική και οι γονείς της περισσότερο κλασική. Δήλωσε ότι δεν της έρχεται κάτι στο μυαλό όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική όμως της αρέσει και θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα γι' αυτό το είδος μουσικής όπως για παράδειγμα

να μάθει να παίζει λαούτο. Στο μάθημα της μουσικής δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και με υπευθυνότητα δανείζεται μαντολίνο από το σχολείο. Σε σύντομο χρονικό διάστημα έμαθε και παίζει και συμμετέχει ενεργά στις εκδηλώσεις του σχολείου της. Δήλωσε ότι είναι ενδιαφέρον το μάθημα της μουσικής και πρότεινε να έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να παίζουν σε διάφορα όργανα και να φέρνουν στην τάξη τους διάσημους τραγουδιστές.

Αρετή: Μαθήτρια με πολύ καλές ως εξαιρετικές επιδόσεις, αρκετά ώριμη και υπεύθυνη. Δήλωσε ότι δεν της αρέσει το μάθημα μουσικής γιατί τα τραγούδια είναι πολύ «παιδικά». Ανέφερε ότι προτιμά την ώρα του μαθήματος να ακούν ποπ μουσική και το μάθημα να είναι πιο διασκεδαστικό. Ακούει ποπ και ροκ μουσική στον ελεύθερο της χρόνο, και οι γονείς της όπως είπε «ό,τι έχει το ράδιο». Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχονται διάφοροι χοροί, μελωδίες και ο παππούς της. Δεν συνηθίζει να ακούει παραδοσιακή μουσική όταν είναι στην πόλη, όμως της αρέσει να ακούει τον παππού της στο χωριό να παίζει διάφορες μελωδίες στο πιθκιάβλι. Της αρέσουν αυτές οι μελωδίες και τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια όταν τα ακούει στους γάμους και σε διάφορες εκδηλώσεις γιατί την εντυπωσιάζουν οι κυπριακές φορεσιές που συνηθίζουν να φορούν οι χορευτές, οι οργανοπαίκτες και οι τραγουδιστές. Έμαθε να παίζει αυλό στο σχολείο και συμμετέχει ενεργά σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου. Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει λαούτο.

Ισμήνη: Μαθήτρια με εξαιρετικές επιδόσεις. Εξισορροπητικός παράγοντας στην τάξη χρησιμοποιώντας την ωριμότητα και τον ήρεμο χαρακτήρα της. Πρόεδρος του σχολείου το πρώτο τετράμηνο. Της αρέσει να ακούει μουσική όταν τελειώνει τα μαθήματά της από το κινητό της. Συνήθως ακούει ποπ και ροκ και μερικές φορές όταν πηγαίνει σε διάφορες εκδηλώσεις ακούει και κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Οι γονείς της δήλωσε ότι δεν ακούν μουσική και όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχονται μερικά παραδοσιακά όργανα. Αυτό που της αρέσει από την κυπριακή παραδοσιακή μουσική είναι οι στίχοι και τα όργανα που παίζουν γρήγορα και τα τραγούδια. Δήλωσε ότι δεν έχει κάτι που να μη της αρέσει από την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και αυτό που την εντυπωσιάζει είναι οι κυπριακές φορεσιές οι οποίες όπως ανέφερε «δεν είναι όπως οι δικές μας». Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει κάποιο παραδοσιακό όργανο και να χορεύει.

Νιόβη: Μαθήτρια με καλές επιδόσεις. Ασχολείται κυρίως με τον αθλητισμό. Παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στο γραπτό λόγο (καταλήξεις, τονισμός) αφού η μητέρα έχει γεννηθεί στο Ην. Βασίλειο από κύπριους γονείς. Ακούει ποπ, ροκ και τζαζ μουσική και οι γονείς της κλασική και κάποιες φορές παραδοσιακή. Το μάθημα της μουσικής ήταν ενδιαφέρον γι' αυτήν γιατί όπως δήλωσε έμαθε να παίζει σε σύντομο χρονικό διάστημα μαντολίνο και να συμμετέχει στις εκδηλώσεις του σχολείου της. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της, έρχεται η δασκάλα της μουσικής. Δήλωσε ότι της αρέσει λίγο η κυπριακή παραδοσιακή μουσική και της αρέσει να την ακούει στους γάμους και τα πανηγύρια. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει λαούτο.

Β΄ ομάδα: (αποτελείται από τρία αγόρια, το Ντίνο, το Σάκη, τον Αλέκο, και τέσσερα κορίτσια, την Αλίκη, τη Μαρκέλλα, τη Μύρια και την Πανδώρα).

Ντίνος: Μαθητής χαμηλών επιδόσεων και χαμηλών τόνων. Παιδί μεταναστών από τη Ρωσία με πολύ καλή συμπεριφορά και ευγένεια. Είναι ασυνεπής στις εργασίες του και έχει χαμηλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα παρ' όλες τις συστάσεις και τη βοήθεια. Αναλαμβάνει ευθύνες (π.χ., θεατρικοί ρόλοι) και φαίνεται να νιώθει μεγάλη χαρά και ικανοποίηση όταν τις διεκπεραιώνει. Του αρέσει να ακούει μουσική συνήθως το απόγευμα από το κινητό του και κάποιες φορές από τον Η/Υ του. Ακούει ποπ μουσική και ο πατέρας του ακούει κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Το μάθημα της μουσικής δήλωσε ότι δεν του αρέσει γιατί τα τραγούδια που μαθαίνουν στο σχολείο είναι πολύ «παιδικά». Ανέφερε επίσης ότι δυσκολεύεται να αναγνωρίζει νότες και να παίζει τραγούδια στον αυλό. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό του έρχονται παραδοσιακά όργανα. Του αρέσει να ακούει κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια στους γάμους γιατί εντυπωσιάζεται από τους χορευτές και τα όργανα που παίζουν γρήγορα. Δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει κάποιο παραδοσιακό όργανο.

Σάκης: Είναι μαθητής της ειδικής εκπαίδευσης. Παρουσιάζει μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα όρασης. Του αρέσει να ακούει ποπ και ροκ μουσική και κάποιες φορές και παραδοσιακή. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό του έρχονται παλιές μουσικές τις οποίες όπως δήλωσε του αρέσει να τις ακούει σε πανηγύρια. Δήλωσε ότι αυτό που τον εντυπωσιάζει από την κυπριακή

παραδοσιακή μουσική είναι οι στολές, τα βήματα των χορευτών και τα τραγούδια. Το μάθημα της μουσικής ανέφερε ότι δεν του αρέσει γιατί δεν μπορεί να συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες που διοργανώνει η δασκάλα. Ανέφερε ότι δυσκολεύεται να αναγνωρίζει νότες και να παίζει τραγούδια στον αυλό. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει σε διάφορα όργανα.

Αλέκος: Μαθητής με πολύ μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στην κατανόηση της νεοελληνικής γλώσσας. Καλύτερος στη χρήση της κυπριακής διαλέκτου. Παιδί μεταναστών από τη Ρουμανία. Μέσα στην τάξη είναι πολύ χαμηλών τόνων, αλλά έξω από το σχολείο δημιουργεί προβλήματα. Στο μάθημα της μουσικής ήταν αρνητικός και αδιάφορος και δεν ήθελε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αφορούσε τις απόψεις του για το μάθημα της μουσικής, όμως ήταν πρόθυμος να συμμετέχει στην έρευνα και στην προγραμματισμένη συνέντευξη που διεξήγαγε η ερευνήτρια. Στην συνέντευξή του ανέφερε ότι ακούει ροκ μουσική το ίδιο όπως ο πατέρας του. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό του έρχονται κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια τα οποία του αρέσουν λίγο. Περισσότερο του αρέσουν να τα ακούει από το κινητό του γιατί στα πανηγύρια και γάμους έχει θόρυβο και δεν του αρέσει να τα ακούει εκεί. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει κιθάρα.

Αλίκη: Είναι μαθήτρια με μέτριες επιδόσεις. Έχει πολύ καλή συμπεριφορά και είναι πολύ δημοφιλής. Ακούει συνήθως μουσική τα απογεύματα από το κινητό της και από τον Η/Υ της. Της αρέσει η παραδοσιακή μουσική, τα κρητικά τραγούδια, αλλά και η τζαζ και αγγλική μουσική. Οι γονείς της ακούν παραδοσιακή μουσική, συγκεκριμένα κυπριακά και κρητικά τραγούδια. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχεται η μουσική της πατρίδας της, ο τόπος που γεννήθηκε και πολλά τραγούδια που έχουν λέξεις της πατρίδας της. Όταν ακούει αυτά τα τραγούδια δήλωσε ότι νιώθει να την μαγεύουν, να πετά και να ταξιδεύει σε μία άλλη εποχή. Περισσότερο της αρέσει να τα ακούει σε γάμους και πανηγύρια γιατί εντυπωσιάζεται από τις παραδοσιακές φορεσιές και από τους χορευτές και οργανοπαίκτες που παίζουν στα διάφορα παραδοσιακά όργανα. Το μάθημα της μουσικής ανέφερε ότι της αρέσει πάρα πολύ γιατί μαθαίνει πολλά τραγούδια στο μαντολίνο και συμμετέχει σε πολλές εκδηλώσεις του σχολείου της. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την

κυπριακή παραδοσιακή μουσική όπως και γι' αυτούς που έγραψαν τα τραγούδια και να τα παίζει στα κυπριακά παραδοσιακά όργανα.

Μαρκέλλα: Μαθήτρια με εξαιρετική επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ιδιαίτερη κλίση στα θεωρητικά μαθήματα. Της αρέσει να ακούει μουσική στον ελεύθερο της χρόνο από το κινητό της ή τον Η/Υ της. Συνηθίζει να ακούει ποπ τραγούδια και να τραγουδά. Ο πατέρας της τραγουδά σύγχρονα τραγούδια και παίζει κιθάρα. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική θυμάται τα παλιά χρόνια και τα τραγούδια που τραγουδούσαν εκείνη την εποχή. Δεν ακούει παραδοσιακή μουσική γιατί όπως ανέφερε δεν της αρέσει «ο ρυθμός που γίνονται τα τραγούδια». Της αρέσουν μόνο να τα ακούει στους γάμους και συγκεκριμένα όταν χορεύει η νύφη και ο γαμπρός. Το μάθημα της μουσικής δήλωσε ότι δεν της αρέσει γιατί δεν είναι ωραία τα τραγούδια που μαθαίνουν την ώρα του μαθήματος, προτιμά τραγούδια με «ανεβαστική» μουσική. Τέλος δήλωσε ότι δε θέλει να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί δεν της αρέσει.

Πανδώρα: Είναι μαθήτρια με μέτριες επιδόσεις. Συχνά επιζητεί την αποδοχή από τις άλλες μαθήτριες και σύμφωνα με τη δασκάλα τάξης δημιουργεί ένταση όταν νομίζει ότι παραγκωνίζεται ή περιθωριοποιείται. Ακούει μουσική στον ελεύθερό της χρόνο από το κινητό ή τον Η/Υ της. Ακούει ποπ ροκ και τζαζ, όπως και οι γονείς της. Οι λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική φέρνουν στο μυαλό της τραγούδια, χοροί και το χωριό της Λετύμπου. Αναφέρθηκε στο χωριό της λέγοντας ότι κάθε καλοκαίρι της δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει σε διάφορες εκδηλώσεις που διοργανώνονται στο χωριό. Έτσι με λαχτάρα περιμένει τη συμμετοχή της στην αναπαράσταση του ρεσιού (κυπριακό έδεσμα που προσφέρεται στους γάμους) όπου φορεί την κυπριακή φορεσιά της γιαγιάς της. Θέλει να μάθει περισσότερα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική όπως το πώς γράφτηκαν τα τραγούδια, πώς δημιουργήθηκε η μελωδία τους και πώς να παίζει κάποιο όργανο. Το μάθημα της μουσικής ανέφερε ότι τη δυσκολεύει πολύ γιατί δεν μπορεί να μάθει νότες ούτε να παίζει κάποιο όργανο. Θα προτιμούσε να μάθαινε πιο «ζωντανά», «σύγχρονα τραγούδια» και να παίζει διάφορα μουσικά όργανα.

Μύρια: Μαθήτρια με εξαιρετική επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ιδιαίτερη κλίση στα θεωρητικά μαθήματα. Της αρέσει να ακούει μουσική τον ελεύθερο της χρόνο από το κινητό ή τον υπολογιστή της. Ακούει διάφορα τραγούδια, μοντέρνα, ποπ και άλλα που είναι πιο λαϊκά. Οι γονείς της ακούν όλα τα είδη μουσικής. Όταν ακούει τις

λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχονται τραγούδια και χοροί. Τα τραγούδια αυτά της αρέσουν γιατί ακούει κυπριακές λέξεις της χώρας της. Τα ακούει είτε σε διάφορες εκδηλώσεις είτε σε γάμους και πανηγύρια. Αυτό που την εντυπωσιάζει στις διάφορες εκδηλώσεις είναι οι χορευτές που είναι ντυμένοι παραδοσιακά και τα παραδοσιακά όργανα που παίζουν τόσο γρήγορα. Το μάθημα της μουσικής ανέφερε ότι της αρέσει πάρα πολύ γιατί μαθαίνει πολλά τραγούδια στον αυλό της και συμμετείχε σε πολλές εκδηλώσεις του σχολείου της. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική.

Γ΄ ομάδα: (αποτελείται από πέντε κορίτσια, την Μάρθα, την Κυριακή, την Φρύνη, τη Νάγια, την Ευρυδίκη και δύο αγόρια τον Αντώνη και τον Ιωάννη)

Μάρθα: Μαθήτρια με εξαιρετικές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα και τρομερό ταλέντο στην έκφραση, γραπτή και προφορική. Πρόεδρος του σχολείου το δεύτερο τετράμηνο. Κάνει μαθήματα φωνητικής σε Ωδείο και της αρέσει στον ελεύθερο της χρόνο να τραγουδά. Ακούει ποπ, ροκ, έντεχνη και κλασική μουσική συνήθως τα σαββατοκύριακα από τον Η/Υ ή όταν πάει με τους γονείς σε διάφορες εκδηλώσεις ή σε διάφορους χώρους που έχει ζωντανή μουσική. Οι γονείς της συνήθως ακούνε παραδοσιακή και λαϊκή μουσική. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχεται η Κύπρος, τα όργανα και τα τραγούδια της. Δεν της αρέσουν αυτά τα τραγούδια γιατί προτιμά τα σύγχρονα τραγούδια τα οποία συνοδεύονται από σύγχρονα όργανα. Τα μοντέρνα όργανα όπως ανέφερε βγάζουν ένα διαφορετικό άκουσμα από τα παραδοσιακά γι' αυτό και τα προτιμά. Ακούει κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και σε γάμους. Όποτε τα ακούει, νιώθει ότι κάποιοι ακόμα προσπαθούν να διατηρήσουν αυτό το είδος μουσικής. Το μάθημα της μουσικής δεν ήταν πολύ ενδιαφέρον όπως γινόταν από τη δασκάλα της γιατί τα τραγούδια δεν ήταν σύγχρονα. Θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να δοκιμάσει να παίξει στα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια.

Κυριακή: Μαθήτρια με καλές επιδόσεις. Ασχολείται κυρίως με τον αθλητισμό και τον χορό. Ακούει μουσική όταν διαβάζει τα μαθήματά της. Ακούει διάφορα και κάποιες φορές παραδοσιακή και χιπ-χοπ, όπως και οι γονείς της. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχονται τα κυπριακά τραγούδια τα οποία την ταξιδεύουν στα παλιά τα χρόνια και μαθαίνει μέσα από τους στίχους αυτών

των τραγουδιών πώς ζούσαν οι άνθρωποι και πώς ντύνονταν. Χαίρεται να τα ακούει σε διάφορες εκδηλώσεις όπως σε διάφορα φεστιβάλ που διοργανώνονται στο χωριό της. Το μάθημα της μουσική ήταν πολύ ενδιαφέρον όπως γινόταν από τη δασκάλα της γιατί έμαθε να παίζει πολλά τραγούδια στον αυλό και να συμμετέχει σε πολλές εκδηλώσεις του σχολείου. Δήλωσε ότι αγαπά πολύ τη μουσική και θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει διάφορα παραδοσιακά όργανα

Φρύνη: Μαθήτρια με εξαιρετικές επιδόσεις και δυνατή θέληση. Παρά τις κινητικές της δυσκολίες, συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου με επιτυχία. Ακούει ποπ, ροκ μουσική συνήθως το απόγευμα από το κινητό της και οι γονείς της ακούν διάφορες μουσικές. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχονται παραδοσιακά όργανα και οι παππούδες και γιαγιάδες που χόρευαν στα παλιά τα χρόνια. Η ίδια δήλωσε ότι δεν ακούει παραδοσιακή μουσική γιατί δεν της αρέσουν οι στίχοι των τραγουδιών και η μελωδία τους. Προτιμά τα όργανα που ακούγονται στην ποπ μουσική γιατί είναι «δυνατά» ενώ στην παραδοσιακή τα όργανα είναι «σιγανά». Τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια τα ακούει σε γάμους και πανηγύρια και δεν τις αρέσουν γιατί έχουν πολύ θόρυβο και οι τραγουδιστές είναι παράφωνοι. Το μάθημα της μουσική δεν ήταν ενδιαφέρον όπως γινόταν από τη δασκάλα της γιατί δεν μπορούσε να αναγνωρίσει νότες γι' αυτό δεν έμαθε να παίζει τραγούδια στον αυλό. Δήλωσε ότι δε θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί δεν της αρέσει

Ιωάννης: Μαθητής χαμηλών επιδόσεων και χαμηλών τόνων. Δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το σχολείο παρ' όλες τις συστάσεις και την επικοινωνία με τη μητέρα. Στο μάθημα της μουσικής ήταν αρνητικός και αδιάφορος και δεν συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις το οποίο αφορούσε τις απόψεις του για το μάθημα της μουσικής όμως ήταν πρόθυμος να συμμετέχει στην έρευνα και να δώσει συνέντευξη στην ερευνήτρια. Στην συνέντευξή του ανέφερε ότι ακούει ροκ και ποπ μουσική το βράδυ και οι γονείς του δεν ξέρει αν ακούν μουσική. Δεν του έρχεται κάτι στο μυαλό του όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Δεν του αρέσει η κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί προτιμά τα «ζωντανά τραγούδια». Τέλος δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και να μάθει να παίζει λαούτο.

Αντώνης: Μαθητής με αρκετές γνώσεις και δημιουργικότητα. Λόγω έλλειψης φροντίδας από το σπίτι, αμελεί την κατ' οίκον εργασία του και δεν διαβάζει συστηματικά, με αποτέλεσμα να έχει χαμηλούς βαθμούς. Μπορεί να περιγραφεί επιφυλακτικός και αντικοινωνικός. Κάνει παρέα μόνο με δύο αγόρια της τάξης του. Βρίσκεται πάντα σε αντιπαράθεση με ένα από τα κορίτσια της τάξης. Δήλωσε ότι δεν ακούει μουσική γιατί δεν υπάρχει κάτι που να του αρέσει, όπως δήλωσε δεν άκουσε ακόμα ένα «ωραίο τραγούδι»! Μόνο σε γάμους έτυχε και άκουσε κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια και δεν του άρεσαν γιατί δεν υπήρχε κάτι για να του αρέσει, να του τραβήξουν την προσοχή γιατί στους γάμους έχει πολύ κόσμο και θόρυβο. Ο πατέρας του ακούει παραδοσιακή μουσική και η μητέρα του μοντέρνες μουσικές. Δεν βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα της μουσικής γιατί δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τις νότες και να παίξει τραγούδια στον αυλό. Δεν θέλει να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική.

Ευρυδίκη: Μαθήτρια με εξαιρετικές επιδόσεις, χαμηλών τόνων και με πολύ ώριμη και ευγενική συμπεριφορά. Της αρέσει να ακούει μουσική το βράδυ από το κινητό της. Ακούει ροκ και κλασική και οι γονείς της διάφορα τραγούδια. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχεται η παράδοση της Κύπρου, τα παραδοσιακά μας όπως τα όργανα και τα φαγητά και τα έθιμα. Ακούει μερικές φορές κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια όταν πηγαίνει σε πανηγύρια και εντυπωσιάζεται από τις κυπριακές φορεσιές και τα όργανα. Το μάθημα της μουσικής δήλωσε ότι δεν ήταν ενδιαφέρον όπως γινόταν από τη δασκάλα της γιατί δυσκολευόταν να παίζει τα τραγούδια στον αυλό, θα ήθελε να μαθαίνει «σύγχρονα τραγούδια».

Νάγια: Μαθήτρια εξαιρετικών επιδόσεων με μετάλλια σε μαθηματικές ολυμπιάδες και διακρίσεις στους επαρχιακούς διαγωνισμούς μαθηματικών. Ιδιαίτερη κλίση και στα φιλολογικά μαθήματα και στα κοινωνικά θέματα. Οι γονείς της δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και φρόντισαν να ασχοληθεί παρακολουθώντας μαθήματα βιολιού σε Ωδείο. Της αρέσει να ακούει ποπ και ροκ μουσική και οι γονείς της παραδοσιακή. Όταν ακούει τις λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική στο μυαλό της έρχεται η παράδοση της Κύπρου και παλιά όργανα. Δεν ακούει κυπριακή παραδοσιακή γιατί έχει συνηθίσει τα «σημερινά τραγούδια». Ακούει σε διάφορες εκδηλώσεις κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια και δεν της αρέσουν οι στίχοι και η μελωδία, προτιμά τα «σύγχρονα τραγούδια» γιατί είναι πιο δυνατά και πιο ρυθμικά. Βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα της μουσικής γιατί έμαθε να παίζει αυλό και συμμετείχε στις εκδηλώσεις του σχολείου

παίζοντας βιολί. Τέλος δήλωσε ότι δε θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική γιατί δεν της αρέσει.

Μετά από αυτή τη σκιαγράφηση των προφίλ των μαθητών που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις των μαθητών πριν την εφαρμογή του μοντέλου. Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποκάλυψαν τη σχέση των συμμετεχόντων μαθητών με την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και γενικότερα τη σχέση των μαθητών με τη μουσική. Σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση των δεδομένων, τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από τις ατομικές τους συνεντεύξεις (διάρκειας κατά μέσο όρο 7 με 10 λεπτά ανά μαθητή), προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες με υποκατηγορίες, όπως περιγράφονται παρακάτω.

6.1.2.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΡΧΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

6.1.2.1 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

Μέσα από την ανάλυση φάνηκε ότι στο σύνολό τους η μουσική που ακούν οι μαθητές του δημοτικού στην καθημερινή τους ζωή απέχει πολύ από τη μουσική που μαθαίνουν στο σχολείο. Χαρακτήρισαν τα τραγούδια που μαθαίνουν στο σχολείο «βαρετά», «παιδικά», και τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια «σιγανά», ότι είναι για τους «μεγάλους» και όχι γι αυτούς γιατί αυτοί προτιμούν «μοντέρνα τραγούδια», τα πιο «σύγχρονα».

6.1.2.1.1. ΕΙΔΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Αναφερόμενοι στα είδη της μουσικής, σχεδόν όλοι οι μαθητές, 20 από τους 21, δήλωσαν ότι ακούν διαφορετική μουσική στην καθημερινή τους ζωή από αυτή που διδάσκονται στο σχολείο. Ακούν ποπ, ροκ μουσική καθώς και τζαζ, χιπ- χοπ, έντεχνη και κλασική μουσική γιατί τα όργανα που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες είναι σύγχρονα, παίζονται δυνατά και είναι πολύ ωραίοι οι στίχοι και ο ρυθμός. Μόνο ένας μαθητής δήλωσε ότι δεν ακούει μουσική γιατί δεν του αρέσει να ακούει μουσική. Μόνο τέσσερα από τα 21 παιδιά δήλωσαν ότι ακούν και κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Ένα δείγμα από τις απαντήσεις των μαθητών παρατίθεται παρακάτω, όπως ειπώθηκαν, χωρίς καμία συντακτική ή άλλου είδους παρέμβαση. Ως προς το εάν ακούν κυπριακή παραδοσιακή μουσική η πλειοψηφία των μαθητών δεν αρκέστηκε σε μονολεκτική

απάντηση αλλά εξήγησε και τους λόγους για τους οποίους δεν ακούν αυτό το είδος μουσικής:

Δεν ακούω παραδοσιακή μουσική γιατί προτιμώ τα πιο σύγχρονα τραγούδια της γενιάς μας… υπάρχουν πιο σύγχρονα όργανα στη γενιά μας και έτσι δεν μου αρέσει η μελωδία που βγαίνει από τα παραδοσιακά όργανα (Μάρθα).

Μου αρέσουν τα ποπ τραγούδια γιατί είναι πιο δυνατά και έχουν πιο πολύ ρυθμό (Νάγια).

Τα όργανα της ροκ είναι πιο δυνατά ενώ της παραδοσιακής σιγανά (Φρύνη).

Τα αγγλικά τραγούδια είναι πιο ωραία, έχουν ωραίες λέξεις ενώ ο στίχος των παραδοσιακών μας τραγουδιών δεν μου αρέσει, αρέσουν μόνο στους μεγάλους (Πολύκαρπος).

Ακούω συνεχώς την ποπ μουσική γιατί τα τραγούδια είναι γρήγορα και δεν είναι χορευτικά και μπορώ και τραγουδώ μαζί με την τραγουδίστρια (Μαρκέλλα).

Επειδή το αγαπημένο μου όργανο είναι το ντραμς και μόνο στα ποπ τραγούδια ακούω αυτό το όργανο και είναι πιο ενδιαφέρον για μένα, ενώ στα παραδοσιακά τραγούδια δεν ακούω να παίζεται αυτό το όργανο (Ιάκωβος).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε ότι η κυπριακή παραδοσιακή μουσική δεν ήταν μέρος των μουσικών τους προτιμήσεων και όλοι στις ατομικές τους συνεντεύξεις προσπάθησαν να αιτιολογήσουν γιατί αυτό το είδος δεν ήταν στην σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων.

6.1.2.2. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Αναφερόμενοι στις λέξεις *κυπριακή παραδοσιακή μουσική* φάνηκε ότι το είδος αυτό μουσικής ήταν οικείο και τους παρέπεμπε χωρίς να το συνειδητοποιούν στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής και συγκεκριμένα στα *περιγραφικά* μουσικά νοήματα (Green, 2008) της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής.

Συγκεκριμένα οι μαθητές ανέφεραν:

Μου θυμίζει μουσικά όργανα και συγκεκριμένα τον παππού μου στο χωριό του, ο οποίος συνηθίζει κάθε απόγευμα να παίζει διάφορες μελωδίες με το πιθκιάβλι του (Αρετή).

Μου έρχεται στο μυαλό μου η μουσική της πατρίδας μου, που τα τραγούδια έχουν λέξεις της πατρίδας μου, μου θυμίζουν το τόπο μου, ότι εδώ γεννήθηκα (Αλίκη).

Παραδοσιακά όργανα και τους παππούδες μας και γιαγιάδες μας που χόρευαν παλιά (Φρύνη).

Εμένα μου θυμίζει την Κύπρο, τα όργανα της και τα τραγούδια της (Μάρθα).

Μου θυμίζει τα παλιά τα χρόνια και τα τραγούδια που τραγουδούσαν εκείνη την εποχή (Μαρκέλλα).

Παλιά παράδοση, παλιά όργανα που χρησιμοποιούσαν παλιά (Νάγια)

Παράδοση της Κύπρου μας , τα παραδοσιακά μας όπως τα όργανα μας τα φαγητά μας και τα έθιμά μας (Ευρυδίκη).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μία μαθήτρια τόνισε ότι οι λέξεις *κυπριακή παραδοσιακή μουσική* της θυμίζει μία εμπειρία που βιώνει κάθε χρόνο φορώντας την παραδοσιακή φορεσιά της γιαγιάς της σε εκδήλωση στο χωριό της. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

στο χωριό μου, στη γιορτή του κρασιού μου δίνετε κάθε χρόνο η ευκαιρία να λάβω μέρος στην αναπαράσταση του ρεσιού, (το ρέσι είναι ένα έδεσμα που προσφέρουν στους κυπριακούς γάμους). Κρατώ ένα οικιακό σκεύος που κρατούσαν οι γυναίκες στα παλιά χρόνια για να καθαρίσουν το σιτάρι και συμμετέχω και εγώ στη διαδικασία. Μου αρέσει που συμμετέχω, γιατί φορώ την κυπριακή στολή που φορούσαν οι γυναίκες στα παλιά χρόνια (Πανδώρα).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί όλοι γνώριζαν ότι η κυπριακή παραδοσιακή μουσική είναι τραγούδια της Κύπρου, παλιές μουσικές, παραδοσιακά όργανα, τραγούδια που έχουν λέξεις κυπριακές, χοροί και γενικά σύμφωνα με τα λεγόμενά τους είναι ότι αφορά την κυπριακή παράδοση όπως τα ήθη και τα έθιμα, ακόμα και τα κυπριακά παραδοσιακά φαγητά. Όμως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δε θυμόντουσαν να αναφέρουν ένα κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι. Μόνο τρία παιδιά από τα 21 ανέφεραν ότι γνώριζαν τα τραγούδια «εσιεβερεβε», «το γιασεμί», «τη γέριμη τη βράκα» και οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι δεν θυμούνται. Κάποια παιδιά δήλωναν άλλα τραγούδια για κυπριακά παραδοσιακά που η εκπαιδευτικός τους είχε διδάξει εκείνη την χρονική περίοδο όπως το *Χρυσοπράσινο φύλλο*, και το *Αρνιέμαι*. Αξιοσημείωτο ήταν ότι 16 από τους 21 συμμετέχοντες γνώριζαν τουλάχιστον ένα κυπριακό παραδοσιακό όργανο όπως την ταμπουτσιά γιατί όπως δήλωσαν αυτό το όργανο το χρησιμοποιεί η δασκάλα στην τάξη.

6.1.2.2.1. ΜΟΥΣΙΚΑ ΝΟΗΜΑΤΑ

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι, αν και αυτό το είδος δεν είναι στις μουσικές τους προτιμήσεις, τους αρέσει να το ακούν σε άλλους χώρους. Συγκεκριμένα οι 17

από τους 21 μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν να ακούν κυπριακή παραδοσιακή μουσική από οργανοπαίκτες σε πανηγύρια, σε γάμους και διάφορα φεστιβάλ γιατί βλέπουν από κοντά χορευτές και τραγουδιστές και εντυπωσιάζονται με τον τρόπο που είναι ντυμένοι, που τραγουδούν, από τον ήχο των οργάνων και από τους ίδιους τους ανθρώπους που προσπαθούν να διατηρήσουν αυτό το είδος μουσικής. Όταν ρωτήθηκαν τι είναι αυτό που τους αρέσει όταν ακούν αυτό το είδος σε αυτούς τους χώρους κάποιοι απάντησαν:

εντυπωσιάζομαι από τους χορευτές και τα όργανα (Ντίνος).

βλέπω τις κινήσεις των χορευτών και μαγεύομαι, μου αρέσει ο τρόπος που κινούν τα χέρια τους όταν χορεύουν, μου αρέσει πάρα πολύ, μπορείς να βγεις να χορέψεις μαζί τους, προτιμώ να τα βλέπω μπροστά μου όλα αυτά που έχει η παραδοσιακή μας μουσική γιατί εντυπωσιάζομαι (Έφη).

εντυπωσιάζομαι από τους ανθρώπους της Κύπρου που ντύνονται με τις παραδοσιακές τους φορεσιές [….] είναι πιο φρέσκα η μουσική και απολαμβάνω να τους βλέπω ζωντανά να παίζουν τα όργανά τους και να τραγουδούν (Μάρθα).

όταν τα ακούω σε αυτούς τους χώρους νιώθω πιο πολύ ενέργεια, με ενθουσιάζουν (Νάγια).

Νιώθω ωραία, χαρούμενη (Ευρυδίκη).

Με εντυπωσιάζουν οι στολές που φορούν, τα βήματα των χορευτών και τα τραγούδια (Σάκης).

Φαίνεται ότι τα μουσικά νοήματα που σκιαγραφούνται, όπως τα στοιχεία που αφορούν το πολιτισμικό πλαίσιο της μουσικής εισπράττονται θετικά από τους συμμετέχοντες. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι τους αρέσει όχι μόνο να ακούν κυπριακή παραδοσιακή μουσική σε αυτούς τους χώρους αλλά να «βλέπουν ζωντανά» και όλα όσα την συνοδεύουν, (χοροί, κυπριακά τραγούδια, κυπριακές φορεσιές, όργανα κ.ά.). Η παραδοσιακή μουσική τους παραπέμπει σε χώρους αγαπημένους, όπως το χωριό τους, αγαπημένα πρόσωπα όπως είναι ο παππούς που παίζει έξω στην αυλή του σπιτιού το πιθκιάβλι του, τις παραδοσιακές φορεσιές που φορούσαν οι άνθρωποι παλιά. Μόνο τρεις μαθητές εκφράστηκαν αρνητικά για αυτό το είδος μουσικής καθώς, όπως ανέφεραν, στους χώρους αυτούς (πανηγύρια, γάμους) υπάρχει πολύς θόρυβος και οι τραγουδιστές είναι παράφωνοι. Σύμφωνα με τη Lucy Green (2002, 2008) τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνει κάποιος για ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής συχνά οφείλεται στα περιγραφικά μουσικά νοήματα που

εμπεριέχει. Στην ερώτηση αν τους αρέσουν τα τραγούδια που ακούγονται σε γάμους και πανηγύρια, είπαν χαρακτηριστικά:

δεν έχει κάτι να μου αρέσει και να μου τραβήξει την προσοχή, ιδιαίτερα στους γάμους έχει πολύ κόσμο και πολύ θόρυβο για αυτό δεν μου αρέσουν τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια που ακούω σε αυτούς τους χώρους γιατί δεν αισθάνομαι καλά (Αντώνης)

δεν μου αρέσουν να τα ακούω σε αυτούς τους χώρους (πανηγύρια, γάμους) γιατί είναι παράφωνοι οι τραγουδιστές (Φρύνη)

Οι μαθητές που τοποθετήθηκαν αρνητικά δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καλά όταν βρίσκονται σε χώρους που ακούγονται παραδοσιακά τραγούδια. Αυτό δείχνει ότι αν δεν αρέσει η κουλτούρα που συνοδεύει κάποιο είδος μουσικής τότε εκφράζεται ένα αρνητικό περιγραφικό νόημα με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αρέσει και να ικανοποιήσει τις μουσικές προτιμήσεις των ατόμων (Green, 1988). Καθώς για το πολιτισμικό πλαίσιο της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής εκφράστηκε θετικά η πλειοψηφία των μαθητών, ήταν αναμενόμενο οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν και θετικά *εγγενή* (inherent) μουσικά νοήματα (σχετικά με τα δομικά στοιχεία της μουσικής και τις μουσικές έννοιες που περικλείει) μέσα από την ενασχόλησή τους με αυτό το είδος. Το είδος μουσικής που επιλέγηκε δεν ήταν άγνωστο στα παιδιά, ήταν οικείο και γνώριμο και, όπως προκύπτει από την ανάλυση, η πλειοψηφία των μαθητών εκφράζεται θετικά ως προς αυτό έστω κι αν δεν αποτελεί μέρος των μουσικών τους προτιμήσεων.

Ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν αυτό το είδος μουσικής που αντιπροσωπεύει τη μουσική τους κουλτούρα και να το μεταβιβάσουν σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, επιχειρήθηκε με τη βοήθεια των διαδικασιών της κριτικής σκέψης οι ίδιοι οι μαθητές να γίνουν φορείς της παράδοσής τους και να μεταφέρουν τα τραγούδια τους σύμφωνα με τις δικές τους μουσικές εμπειρίες και τη βιωματική τους εμπλοκή με άτυπες διαδικασίες εκτέλεσης των τραγουδιών τους σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο φέρνοντας κοντά μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό διερευνήθηκαν οι προϋπάρχουσες σχολικές εμπειρίες των μαθητών και συγκεκριμένα ο καθιερωμένος και συνήθης τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής ώστε να αναγνωριστούν και ταυτοποιηθούν οι πραγματικές μουσικές τους επιθυμίες και να ληφθούν υπόψη οι εισηγήσεις και οι προτάσεις τους.

6.1.2.3. ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

6.1.2.3.1. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Για να μελετηθούν τα παραπάνω, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις στους μαθητές με στόχο να συγκεντρωθούν στοιχεία που αφορούν στο μάθημα της μουσικής όπως υλοποιείται στο σχολικό πλαίσιο. Στο σύνολό τους, οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν απολάμβαναν το μάθημα όπως οργανωνόταν γιατί όπως κάποιοι δήλωσαν δυσκολεύονται να παίζουν τα τραγούδια που μάθαιναν στον αυλό. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι θέλουν να επιλέγουν οι ίδιοι τα τραγούδια και ότι προτιμούν τραγούδια με «δυνατή» και «ανεβαστική» μουσική, τα οποία να συνοδεύονται στο μάθημα από σύγχρονα όργανα ώστε να τα «γνωρίζει όλη η τάξη». Συγκεκριμένα ανέφεραν:

> *Μαθαίνουμε να παίζουμε αυλό και εγώ δυσκολεύομαι πάρα πολύ. Δεν μου αρέσει το μάθημα. Δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, απλά δεν μου αρέσει το μάθημα (Αντώνης).*
>
> *Δεν μου αρέσει το μάθημα γιατί μαθαίνουμε παιδικά τραγούδια. Αρκετά από αυτά τα μαθαίνουμε στον αυλό και δυσκολεύομαι να μάθω να τα παίζω (Ντίνος).*
>
> *Τις περισσότερες φορές δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω το μάθημα γιατί δεν έμαθα να αναγνωρίζω νότες και έτσι δυσκολεύομαι να παίζω τα τραγούδια στον αυλό μου, όμως μου αρέσει το μάθημα (Έφη).*
>
> *Δεν μου αρέσει το μάθημα της μουσικής γιατί δεν μαθαίνουμε σύγχρονα τραγούδια, συμμετέχω όμως στη χορωδία του σχολείου και μου αρέσει που τραγουδάμε στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (Μαρκέλλα).*
>
> *Μαθαίνουμε να παίζουμε αυλό και δυσκολεύομαι να μάθω όλα αυτά τα τραγούδια στον αυλό για αυτό δεν βγάζω από τη τσάντα μου το αυλό γιατί δε θέλω να παίζω αυλό (Πολύκαρπος).*
>
> *Δυσκολεύομαι πολύ να παίζω τα τραγούδια στον αυλό (Πανδώρα).*

Μόνο οκτώ κορίτσια εκφράστηκαν θετικά για το μάθημα γιατί μπορούσαν να ανταποκριθούν σε θεωρητικά στοιχεία της μουσικής όπως αναγνώριση παρτιτούρας, ρυθμικές αξίες, μέτρα, κτλ. και να συμμετέχουν σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου παίζοντας μαντολίνο, αυλό, μεταλλόφωνο, και βιολί. Οι μαθητές που εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους εστίασαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να

μάθουν να παίζουν το βασικό όργανο που διδάσκονται στο Δημοτικό αλλά και στο είδος τραγουδιών που μαθαίνουν τα οποία δεν βρίσκονται στη σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων.

6.1.2.3.2. ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Για να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα για όλους, ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι θα προτιμούσαν άλλα είδη μουσικής, άλλα όργανα, πιο σύγχρονα καθώς και πιο σύγχρονα τραγούδια τα οποία να επιλέγουν οι ίδιοι. Όπως οι ίδιοι είπαν, θα ήθελαν:

μοντέρνα τραγούδια τα οποία θα διαλέγαμε εμείς (Πολύκαρπος).

πιο ζωντανά τραγούδια και διάφορα όργανα (Πανδώρα).

να μαθαίνουμε και αγγλικά τραγούδια (Νάγια).

τραγούδια που μας αρέσουν εμάς (Ισμήνη).

να μαθαίνουμε όλα τα όργανα (Χαρά).

να μαθαίνουμε ροκ τραγούδια και το μάθημα να γίνεται με διασκεδαστικό τρόπο για να μας αρέσει (Αρετή).

το μάθημα να είναι ευχάριστο και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (Κυριακή).

να μαθαίνουμε τραγούδια τα οποία να τα γνωρίζει όλη η τάξη (Μύρια).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η πλειοψηφία των μαθητών εξέφρασαν την ανάγκη να μαθαίνουν στο σχολείο μοντέρνα τραγούδια κατόπιν δικής τους επιλογής, να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και το μάθημα να γίνεται με διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο.

Στη συνέχεια, αφού προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης το μοντέλο άτυπης μάθησης, η ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή του σε σχολική τάξη Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

6.2.1. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει τις αρχές που το διέπουν, τις μεθόδους, τη στρατηγική και τα διδακτικά υλικά, εφαρμόστηκε για περίπου τρεις μήνες. Κατά τη διάρκεια αυτών των τριών μηνών, αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν δύο στάδια εργασίας τα οποία ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές. Στο πρώτο στάδιο

εφαρμόστηκε το μοντέλο όπως έχει σχεδιαστεί από την Lucy Green (2008) και τροποποιηθεί από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της υλοποίησής του. Το δεύτερο στάδιο αφορούσε την επέκταση του σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο και συγκεκριμένα σε ένα από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Δόθηκε η ονομασία «τα παραδοσιακά μας τραγούδια, η πολιτιστική μας ταυτότητα και κληρονομιά» στο όλο «πρόγραμμα», στο οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εφαρμόσουν και κατόπιν να επεκτείνουν και υλοποιήσουν τη μαθησιακή προσέγγιση σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο.

Οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης συνηθίζουν τις μελέτες αξιολόγησης, ανάλογα με το τι αξιολογούν, να τις αποκαλούν είτε «εκπαιδευτική παρέμβαση», «καινοτομία», «μεσολάβηση», ή «πρόγραμμα» (Robson, 2007:245). Για το σκοπό της παρούσας μελέτης θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «πρόγραμμα» καθώς αναφέρεται σε οτιδήποτε μπορεί να εστιάσει η αξιολόγηση μέσα στην εκπαίδευση, όπως μέθοδοι, εκπαιδευτικό υλικό, συμμετέχοντες κ.ά. (Borg & Gall, 1996).

6.2.1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Πριν την έναρξη των εργασιών σε ομάδες, η ερευνήτρια πραγματοποίησε ένα εισαγωγικό μάθημα το οποίο είχε στόχο να ενημερώσει και να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να ενταχθούν ομαλά στις δραστηριότητες των ομάδων τους.

Εισαγωγικό μάθημα: «Πώς μαθαίνουν μουσική οι παραδοσιακοί οργανοπαίκτες της Κύπρου;».

Σε αυτό το εισαγωγικό μάθημα, η ερευνήτρια προχώρησε στα παρακάτω βήματα:

Στην αρχή προβλήθηκε σε βιντεοπροβολέα ένα σύντομο βίντεο (από το προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας), με δύο παραδοσιακούς οργανοπαίκτες άνω των 60 ετών, που έπαιζαν στα παραδοσιακά τους όργανα κυπριακή παραδοσιακή μουσική. Ο πρώτος οργανοπαίκτης ήταν ένα ηλικιωμένο άτομο που συνήθως παίζει βιολί, τραγουδά και αυτοσχεδιάζει σε κυπριακού γάμους και πανηγύρια. Το ίδιο και ο δεύτερος οργανοπαίχτης, με τη διαφορά ότι ήταν νεότερος από τον πρώτο, ο οποίος παίζει και αυτοσχεδιάζει στο πιθκιάβλι διάφορες κυπριακές παραδοσιακές μελωδίες σε εκδηλώσεις και φεστιβάλ.

Στη συνέχεια, τέθηκε προς συζήτηση στους μαθητές το ερώτημα: «Πώς νομίζετε ότι οι παραδοσιακοί μουσικοί που βλέπετε έμαθαν να παίζουν παραδοσιακή μουσική στα όργανα τους, να τραγουδούν και να αυτοσχεδιάζουν;»

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αυτοί οι μουσικοί έμαθαν να παίζουν τα παραδοσιακά όργανα από κάποιο δάσκαλο σε ωδείο, ή σε φροντιστήριο, ή στο σχολείο, ή από κάποιον που ήξερε μουσική. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι θα έμαθαν από μόνοι τους πηγαίνοντας στους γάμους και στα πανηγύρια γιατί στην εποχή τους δεν υπήρχαν ωδεία, ούτε φροντιστήρια. Η εκπαιδευτικός, αφού ανέφερε ότι τότε οι μουσικοί μάθαιναν *διά της ακοής*, παρουσίασε ένα βιντεοσκοπημένο στιγμιότυπο όπου είχε συνομιλήσει με έναν οργανοπαίκτη για να εξηγήσει στους μαθητές με ποιο τρόπο έμαθε να παίζει στο πιθκιάβλι.

Στη συνέχεια, ενημέρωσε τους μαθητές ότι για ένα διάστημα περίπου τριών μηνών θα έχουν την ευκαιρία και αυτοί να μάθουν να παίζουν *με το αυτί* σε διάφορα μουσικά όργανα που θα έχουν στη διάθεσή τους.

Τέλος, τους εξήγησε ότι θα ακολουθήσουν κάποιες βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να λάβουν υπόψη εξηγώντας με αυτό τον τρόπο τι θα κάνουν στα επόμενα μαθήματα μουσικής.

Συγκεκριμένα η ερευνήτρια πληροφόρησε τους μαθητές ότι θα έχουν την ευκαιρία:

(α) να επιλέξουν ένα κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι από μία λίστα προεπιλεγμένων τραγουδιών για να το μάθουν *με το αυτί* με την ομάδα που οι ίδιοι θα δημιουργήσουν με γνώμονα τη φιλία τους.

(β) μετά την επιλογή του τραγουδιού, από ένα δεύτερο ψηφιακό cd θα ακούσουν τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού και ακούγοντάς τα θα δοκιμάζουν να βρίσκουν τις νότες *με το αυτί* σε κυπριακά παραδοσιακά όργανα και όργανα της τάξης που θα έχουν στη διάθεσή τους.

(γ) μόνοι τους θα πρέπει να βρουν τρόπους να μάθουν να εκτελούν το τραγούδι που επέλεξαν χωρίς την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας

Η ερευνήτρια προσδιόρισε τους κανόνες που θα ακολουθήσουν αποσαφηνίζοντας ότι δεν θα δίνει οδηγίες, απλά θα επισκέπτεται τις ομάδες χωρίς να κατευθύνει τη μάθησή τους, όπως συνήθιζε να κάνει. Θα είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν όλα τα μουσικά όργανα

που θα έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και τη φωνή τους, καθορίζοντας οι ίδιοι τους μουσικούς ρόλους που θα έχει το κάθε μέλος της ομάδας.

Στο αμέσως επόμενο μάθημα η ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή του μοντέλου ακολουθώντας τα πιο κάτω μαθησιακά στάδια.

6.2.2. ΣΤΑΔΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το πρώτο στάδιο εργασίας ξεκίνησε όταν δόθηκε στους μαθητές οδηγία να σχηματίσουν τις ομάδες φίλων τους και να αποφασίσουν στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους ποιο από τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια θα ήθελαν να εκτελέσουν *με το αυτί*.

Εικόνα 1*: Η ερευνήτρια δίνει οδηγίες στους μαθητές της*

Οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στο πίσω μέρος της τάξης, στα βάθρα και άκουσαν με πολύ προσοχή όσα είχε να τους πει η ερευνήτρια καθώς και η διευθύντρια του σχολείου και η δασκάλα του τμήματός τους. Η ερευνήτρια υπενθύμισε τον τρόπο που θα έπρεπε να εργαστούν τονίζοντας ότι αυτή απλώς θα παρακολουθεί, δε θα επεμβαίνει στον τρόπο που οι ίδιοι θα αποφάσιζαν να παρουσιάσουν το τραγούδι τους στους συμμαθητές τους και στη διευθυντική ομάδα του σχολείου τους.

Εικόνα 2: *Χαιρετισμός από τη διευθυντική ομάδα του σχολείου*

Η διευθύντρια τόνισε στους μαθητές ότι συμμετέχουν σε μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα και αναμένει να παρουσιάσουν την υπέροχη δουλειά τους σε εκδήλωση στο σχολείο, η

δε δασκάλα της τάξης υπογράμμισε ότι αυτή η συμμετοχή τους μόνο καλά μπορεί να τους προσφέρει. Ανέφερε ότι θα αποκτήσουν σίγουρα πολλές γνώσεις και δεξιότητες, και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν ώστε να επωφεληθούν τόσο οι ίδιοι όσο και άλλα παιδιά στο μέλλον. «Είμαστε έτοιμοι», δήλωσαν με μία φωνή όταν η ερευνήτρια τους κάλεσε να σχηματίσουν ομάδες. Φάνηκε ότι το εισαγωγικό μάθημα που πραγματοποιήθηκε το προηγούμενο μάθημα με θέμα «πώς μαθαίνουν μουσική οι παραδοσιακοί οργανοπαίκτες της Κύπρο;» βοήθησε έτσι ώστε οι μαθητές να λάβουν υπόψη τις βασικές αρχές που θα έπρεπε να ακολουθήσουν τόσο στο πρώτο όσο και στα επόμενα μαθήματά τους. Για αυτό λοιπόν οι μαθητές προσήλθαν στο χώρο έναρξης των εργασιών έτοιμοι με την ομάδα τους και κάθισαν στα βάθρα. Στο πλαίσιο των ατομικών τους συνεντεύξεων όλοι οι μαθητές υποστήριξαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν να σχηματίσουν την ομάδα τους γιατί ήταν με τους φίλους τους που καθημερινά στο σχολείο και εκτός σχολείου είτε λίγο είτε πολύ συνδέονται. Έτσι, σχηματίστηκαν τρεις ομάδες των επτά μαθητών η κάθε μία, στις δύο ομάδες συμμετείχαν δύο αγόρια και πέντε κορίτσια, και στην άλλη ομάδα τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια.

Στη συνέχεια οι μαθητές πήγαν στους χώρους εργασίας που τους υποδείχθηκαν. Στους χώρους αυτούς είχαν εκ των προτέρων τοποθετηθεί βιντεοκάμερες σε κατάλληλα σημεία ώστε να γίνεται καλή λήψη εικόνας και ήχου. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε τον χώρο της αποθήκης που είχε διαμορφωθεί κατάλληλα και οι άλλες δύο ομάδες παρέμειναν μέσα στην τάξη, η μία στο βάθος της τάξης σε μία απόσταση τριών μέτρων από την β΄ ομάδα. Για τα επόμενα μαθήματα η γ΄ ομάδα μετακινήθηκε στο δικό της ειδικά διαμορφωμένο χώρο εργασίας (πινακοθήκη του σχολείου). Με αυτό τον τρόπο οι ομάδες εργάζονταν αυτόνομα, στο δικό τους χώρο εργασίας.

Εικόνα 3: *Η ερευνήτρια δίνει το πρώτο ψηφιακό cd στις ομάδες και οι μαθητές κατευθύνονται στους χώρους εργασίας τους για να επιλέξουν τραγούδι.*

6.2.2.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Οι μαθητές στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους εργασίας επέλεξαν από κοινού τραγούδι μετά από μία σύντομη διαδικασία χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και διαφωνίες, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα από τα πρώτα βιντεοσκοπημένα μαθήματα. Τα τρία τραγούδια από τα οποία έκαναν την επιλογή τους και όπως είχαν ηχογραφηθεί στο πρώτο ψηφιακό cd που τους δόθηκε ήταν η *Αροδαφνούσα*, οι *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα* και *Το τραγούδι του γάμου.*

Α ΄ ομάδα: (επέλεξε το τραγούδι *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα*)

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
00:00- 00:15		- Όλοι οι μαθητές εκτός ο Ιάκωβος κάθονται στις καρέκλες τους και ακούν το τραγούδι *Αροδαφνούσα.* - Ο Ιάκωβος κάθεται στο θρανίο δίπλα από το cd player. - Η Νιόβη σηκώνεται και πηγαίνει προς το cd player. Ο Ιάκωβος σηκώνεται, πάει προς την πόρτα και κοιτά τις άλλες ομάδες. - Η Νιόβη βάζει το επόμενο τραγούδι, *Το τραγούδι του γάμου.* - Ο Ιάκωβος διευθύνει με τα χέρια του το τραγούδι. - Η Νιόβη αλλάζει το κομμάτι μετά από 4 δευτερόλεπτα.	Αποσπάται η προσοχή του Ιάκωβου από την δική του ομάδα και βλέπει τι κάνουν οι άλλες ομάδες που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα μουσικής.
00:00 -00:45	**Έφη:** τούτον νομίζω, τούτον! **Όλοι μαζί**: ναι, τούτον! **Έφη**: αρέσκει μας, τούτον… τούτον!	- Η Έφη κτυπά το ρυθμό του τραγουδιού στο θρανίο. - Ο Ιάκωβος παίρνει από τα χέρια του Πολύκαρπου τους επικρουστήρες, τους βάζει πάνω στο θρανίο και επιστρέφει πίσω στη θέση του (κάθεται πάνω στο θρανίο).	Τα παιδιά γελούν κοιτάζοντας τον Ιάκωβο. Όλα τα μέλη της ομάδας γυρίζουν προς την Έφη.
02:25	**Ερευνήτρια:** θα πρέπει να επιλέξετε ένα από τα τραγούδια που ακούτε.	- Ο Ιάκωβος σηκώνεται από το θρανίο και κατευθύνεται στο κρουστό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσιά το	*Οι μαθητές αγνοούν τον*

00:00-00:1	**Όλοι μαζί**: τούτον! **Ερευνήτρια**: ποιο τραγούδι είναι; **Πολύκαρος και Αρετή**: Αγαπώ μία μαυρομμάτα! **Ιάκωβος**: (φωνακτά) τρεις ελιές τζαι μία ντομάτα! **Ερευνήτρια:** είστε βέβαιοι για την επιλογή σας; **Όλοι μαζί:** ναι! **Ερευνήτρια**: θα σας φέρω το δεύτερο cd.	οποίο αγγίζει, το κτυπά για λίγο, το δείχνει στα παιδιά και στη κάμερα και το δίνει στην Νιόβη. - Η Νιόβη τοποθετεί την ταμπουτσιά στο θρανίο. - Όλοι οι μαθητές ακούν το τραγούδι. - Ο Ιάκωβος παίρνει τους επικρουστήρες και τους σέρνει πάνω κάτω στις ράβδους του άλτο μεταλλόφωνου. - Ο Πολύκαρπος σταματά να παίζει όταν μπαίνει η ερευνήτρια στο χώρο εργασίας τους.	*Ιάκωβο και δε φαίνεται να ενοχλούνται.* Όλα τα μέλη κοιτούν την ερευνήτρια. *Ομοφωνία απόφασης και επιλογής τραγουδιού.*

Β΄ ομάδα: (επέλεξε το τραγούδι *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα*)

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
02:13 02:26 03:00 03:14	**Αλίκη:** τούτον! **Πανδώρα**: τούτον ή το άλλο; βάλε το άλλο (εννοεί *Το τραγούδι του γάμου*). **Μαρκέλλα:** όχι, είναι αηδία αυτό, το πρώτο και το δεύτερο είναι αηδία! **Σάκης**: άλλαξε το κόρη, όι τούτον! **Μαρκέλλα**: αγαπώ μια μαυρομάτα! **Σάκης:** τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα! **Αλίκη:** εμέναν αρέσκει μου τούτον! **Μαρκέλλα**: τούτον! **Αλίκη:** τούτον! **Μαρκέλλα**: (απευθύνεται	- Η Αλίκη βάζει το πρώτο track το οποίο αφήνει για λίγο, στην συνέχεια βάζει *Το τραγούδι του γάμου*, το οποίο αφήνει και πάλι πολύ λίγο να ακουστεί και αμέσως μετά το *Τρεις ελιές*. - Η Αλίκη σταματά το cd player - Η Αλίκη βάζει *Το τραγούδι του γάμου.* -Η Αλίκη βάζει το επόμενο track. - Ακούγεται το τραγούδι *Τρεις ελιές* και τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους.	Στο άκουσμα των δύο πρώτων τραγουδιών τα παιδιά γελούν, η Πανδώρα κλείνει το στόμα της με το χέρι της. Τα παιδιά έδειξαν με γκριμάτσες, ιδιαίτερα η Μαρκέλλα ότι τα πρώτα δύο τραγούδια δεν τους άρεσαν. Τα παιδιά χαμογελούν δείχνουν θετικά στην απόφαση της πλειοψηφίας των παιδιών, το ένα παιδί κοιτάζει το άλλο και κουνούν το κεφάλι

03:36 03:44 03:52 04:18	στην Μύρια) (Μύρια) εσύ θα παίζεις αυλό; **Μύρια**: δεν ξέρω. **Μαρκέλλα**: τούτον! **Σάκης** : τούτον! **Μαρκέλλα**: ναι. **Σάκης**: εσιώπησεν (εννοεί σταμάτησε το cd player)! Άσκαρτι; **Σάκης**: τρεις ελιές μέσα στο πιάτο; Ταχάτες; **Μαρκέλλα:** το τρία, το τρίτο track!	- Ο Σάκης κλείνει το cd player - Η Αλίκη βάζει ξανά το τραγούδι *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα.* - Τα παιδιά σχολιάζουν τα λόγια του τραγουδιού. -Η Αλίκη αλλάζει το τραγούδι, βάζει *Το τραγούδι του γάμου*. - Η Αλίκη βάζει το τραγούδι *Τρεις ελιές*.	τους καταφατικά με το άκουσμα του τραγουδιού *Τρεις ελιές*. *Ομοφωνία απόφασης και επιλογής τραγουδιού.* Τα παιδιά γυρνούν αριστερά δεξιά τα κεφάλια τους *θέλοντας να ενημερώσουν την ερευνήτρια ποιο τραγούδι επέλεξαν*.

Γ΄ ομάδα: (επέλεξε το τραγούδι *Αροδαφνούσα*)

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
03:18	**Νάγια:** βάλε το επόμενο. **Μάρθα:** τούτον! **Ευρυδίκη:** κόρη εμπολλά μεγάλο! Ακούτε δαμέ! **Μάρθα:** μα αφού είπε μας η κυρία όπως θέλουμεν να το παρουσιάσουμεν! **Νάγια:** τζιαι δαμε που πάει γρήγορα; **Μάρθα:** δεν πειράζει θα το αφηγηθούμε, ακούτε πως πάει! ενπολλά ωραίο!έτσι θα το κάνουμε! **Όλοι μαζί:** ναι, ναι! **Νάγια:** τούτον!	Η Μάρθα βάζει *Το τραγούδι του γάμου*. -Τα παιδιά αλλάζουν τραγούδι βάζουν και πάλι το τραγούδι *Αροδαφνούσα.* Η Ευρυδίκη δείχνει προβληματισμένη. - Τα παιδιά συζητούν χαμηλόφωνα ακούγοντας το τραγούδι *Αροδαφνούσα*. -Τα παιδιά ακούν σιωπηλά το τραγούδι *Αροδαφνούσα.* -Η Μάρθα σκύβει το κεφάλι της προς το μέρος του cd player.	Όλα τα μέλη κοιτούν τη Μάρθα. *Τα παιδιά, δείχνουν να ακούν με προσοχή το τραγούδι Αροδαφνούσα.* *Ομοφωνία απόφασης και επιλογής τραγουδιού*.

Η πλειοψηφία των μαθητών άκουγε για πρώτη φορά αυτά τα προεπιλεγμένα τραγούδια και δεν φάνηκε να δυσανασχετεί κανένα μέλος που τα τραγούδια ήταν κυπριακά παραδοσιακά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι δύο από τις τρεις ομάδες επέλεξαν το ίδιο τραγούδι. Στις ατομικές τους συνεντεύξεις μετά την εφαρμογή του μοντέλου οι μαθητές ανέφεραν:

Παρόλο που διάλεξε το τραγούδι που μας άρεσε η πρώτη ομάδα εμείς δε θέλαμε 'Το τραγούδι του γάμου', μας άρεσε περισσότερο το τραγούδι 'Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα' (Αλίκη, β΄ ομάδα).
Επιλέξαμε την Αροδαφνούσα γιατί το τραγούδι έκρυβε μέσα του μία ιστορία για αυτό το λόγο το επιλέξαμε και γιατί είχε ωραία μελωδία (Ευρυδίκη, γ' ομάδα)
Γιατί μας άρεσε όλους, εμένα μόνο αυτό μου άρεσε γιατί πρώτη φορά το άκουγα και το επιλέξαμε αυτό γιατί μας άρεσε όλους (Ιάκωβος, α' ομάδα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση, 16:25 – 18:27).

Και οι τρεις ομάδες φαίνεται ότι επέλεξαν το τραγούδι που άρεσε σε όλα τα μέλη της ομάδας. Οι στίχοι καθώς και το περιεχόμενο των τραγουδιού τα οποία ήταν στην κυπριακή διάλεκτο φάνηκε από την πρώτη στιγμή ότι τους είχαν εντυπωσιάσει και ζήτησαν και οι τρεις ομάδες από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να τους δώσει τα λόγια του τραγουδιού γιατί ήθελαν όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν «να μάθουν να το τραγουδούν».
Το γεγονός ότι τα τραγούδια ήταν παραδοσιακά τραγούδια της Κύπρου και δεν ήταν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων και των μουσικών τους προτιμήσεων, δεν επηρέασε το ενδιαφέρον τους για μουσική συμμετοχή στη μουσική πράξη. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα ίδια τα παιδιά στις ατομικές τους συνεντεύξεις.

άρεσε μου πάρα πολλά γιατί ήταν παραδοσιακό, ήταν της Κύπρου (Μαρκέλλα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 4:02 - 4: 05)
Με ενθουσίασε η μελωδία και οι ήχοι που ακούγονταν από την ταμπουτσιά και το βιολί. Μου άρεσαν οι στίχοι γιατί τους άκουγα από μικρή, μου το τραγουδούσε η γιαγιά μου (Πανδώρα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 15:49 – 16:02).

Φάνηκε ότι επειδή ήταν κυπριακά παραδοσιακά ενθουσίασε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και αυτό φάνηκε σε πολλές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας καθώς οι μαθητές σχολίαζαν το περιεχόμενο των τραγουδιών επαναλάμβαναν λέξεις κυπριακές που

τους έκαναν εντύπωση αστειεύονταν μεταξύ τους εμπνεόμενοι από το περιεχόμενο και όλο αυτό προκαλούσε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην ομάδα. Ο Σάκης στο πιο πάνω βιντεοσκοπημένο μάθημα της β΄ ομάδας (στο 03:52΄), διερωτάται λέγοντας «τρεις ελιές μέσα στο πιάτο:», «ταχάτες;», «ασκαρτί;» φράσεις και λέξεις από το τραγούδι τους που δείχνουν να τον εντυπωσιάζουν. Στη συνέχεια κι άλλοι μαθητές από τις άλλες ομάδες σχολίαζαν το περιεχόμενο του τραγουδιού και επαναλάμβαναν λέξεις που τους έκαναν εντύπωση. Συγκεκριμένα στο πιο κάτω απόσπασμα από το δεύτερο βιντεοσκοπημένο μάθημα της α΄ ομάδας, μαθητές αστειεύονται κάνοντας σχόλια που αφορούσαν ένα από τα μέλη της ομάδας. Το μέλος αυτό αγνοεί τα πειράγματα τα οποία προκαλούν στην ομάδα ένα ευχάριστο διάλειμμα από την εργασία τους.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
15:00	**Ιάκωβος:** αγαπώ μια μαυρομάτα! **Πολύκαρπος:** έχει μαύρα μάθκια η (Έφη)! **Έφη:** τι έχω; **Αρετή**: δεν έχει μαύρα μάθκια η Έφη! Έχεις τα εσύ (Πολύκαρπε)! **Πολύκαρπος**: έχω τα εγώ; δεν τα έχω! **Ιάκωβος:** κάμε να τα δω! **Έφη:** προσπαθήστε να τα παίξετε όλοι μαζί. **Ισμήνη**: εμένα εγκρίζα. **Πολύκαρπος:** (απευθύνεται στην Αρετή), (Αρετή) είναι εσένα! **Αρετή**: εμέναν ενεν (δεν είναι) μαύρα, κανενού ενεν μαύρα τα μάθκια του! **Έφη**: έτοιμοι, έτοιμοι! **Όλοι μαζί:** χαχαχα!	Η Έφη πλησιάζει το cd player και σταματά το ενορχηστρωμένο μέρος του τραγουδιού που ακουγόταν και τραγουδούσε ο Ιάκωβος.	*Φαίνεται ότι η Έφη αγνοεί τις συζητήσεις των παιδιών.* Η Αρετή γελά μαζί με την Ισμήνη οι οποίες κλείνουν το στόμα τους με το χέρι τους.

Οι μαθητές επέλεγαν ένα από τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια από το πρώτο cd που τους είχε δοθεί και στη συνέχεια, αφού ενημέρωναν την ερευνήτρια, έπαιρναν το δεύτερο cd με τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού (ενορχηστρωμένα μέρη του τραγουδιού) τα οποία θα επεδίωκαν να αναπαράγουν στα μουσικά όργανα *με το αυτί*. Ο στόχος της εργασίας τους ήταν να αναπαράγουν κάθε μέρος (μελωδικό ή ρυθμικό σχήμα)

και να παίξουν παράλληλα και συντονισμένα με την ηχογράφηση ή και χωρίς αυτή στα μουσικά όργανα που θα επέλεγαν. Κάθε ομάδα αν ήθελε θα μπορούσε να διασκευάσει με όποιο τρόπο ήθελε το δοσμένο μελωδικό ή ρυθμικό σχήμα όπως είχε ηχογραφηθεί στο cd. Μπορούσαν επίσης να ξεκινήσουν την εργασία τους με όποιο μέρος (track) του ηχογραφημένου cd ήθελαν, είτε με τη μελωδία είτε με την μελωδική ή αρμονική υποστήριξη του τραγουδιού. Αφού ανακάλυπταν ακουστικά τα μέρη της ενορχήστρωσης το ζητούμενο ήταν να τα εκτελέσουν όπως το ηχογραφημένο μέρος της ενορχήστρωσης που τους είχε δοθεί. Η ερευνήτρια επισκεπτόταν κάθε ομάδα και ενημερωνόταν για τις ανάγκες τους αλλά και για να καταλάβει τους τρόπους, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που ακολουθούσαν και να τους ενθαρρύνει.

6.2.2.2. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΗΧΟ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ

Ο πειραματισμός με τον ήχο στα διάφορα όργανα ήταν η πρώτη αυθόρμητη ενέργεια των παιδιών, μία ευχάριστη αλλά θορυβώδης διαδικασία που ενεργοποίησε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το πρώτο όργανο που όλοι οι μαθητές ήθελαν να πειραματιστούν με τον ήχο του ήταν το κυπριακό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσιά.

Εικόνα 4: *Πειραματισμός με τον ήχο της ταμπουτσιάς*

Σύμφωνα με τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων οι μαθητές έπαιζαν με όποιο τρόπο ήθελαν τόσο τα κρουστά αλλά και όλα τα άλλα μουσικά όργανα που είχαν μπροστά τους όπως το μεταλλόφωνο, το ξυλόφωνο και το λαούτο. Στα παρακάτω αποσπάσματα παρατηρείται ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους επιχειρούσαν πρώτα να αγγίξουν με τα χέρια τους τα όργανα και να ακούσουν τον ήχο εκτελώντας διάφορα ρυθμικά σχήματα στα κρουστά και διάφορες νότες στα μελωδικά όργανα.

Ξεκινούσαν δηλαδή πρώτα από τον πειραματισμό με τον ήχο των μουσικών οργάνων, είτε κτυπώντας τα δυνατά με τους επικρουστήρες, είτε παίζοντας συνεχόμενες νότες στα μελωδικά όργανα, είτε αυτοσχεδιάζοντας και συνθέτοντας τα δικά τους ρυθμικά ή μελωδικά μοτίβα τα οποία εκτελούσαν παράλληλα με το ηχογραφημένο μέρος τους τραγουδιού που άκουαν.

Οι μαθητές ανταποκρίνονταν με ενθουσιασμό σε αυτή τη διαδικασία, πιθανόν γιατί πρώτη φορά τους δινόταν η ευκαιρία να παίξουν ελεύθερα σε όλα τα όργανα που είχαν στη διάθεσή τους. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι κάποιοι μαθητές που διατηρούσαν αρνητική στάση για το μάθημα της μουσικής έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής εμφανίζοντας μουσικές αλλά και ηγετικές ικανότητες.

Στη συνέχεια έκαναν τις πρώτες τους σκέψεις όσον αφορά το μουσικό όργανο που θα ήθελαν να παίξουν. «Έπρεπε όλοι να βρούμε το δικό μας όργανο που θα μπορούσαμε να το παίξουμε», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πολύκαρπος στην ατομική του συνέντευξη (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση, 10:00 - 10:38). Η επιλογή του μουσικού ρόλου που αναλάμβανε το κάθε παιδί σύμφωνα με τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων φάνηκε ότι ήταν ανάλογος με την επιθυμία που αρχικά εξέφρασε και τη δυνατότητά του να υποστηρίξει αυτό τον ρόλο. Βέβαια υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που ενώ αρχικά εξέφρασαν επιθυμία για ένα συγκεκριμένο ρόλο στη συνέχεια υποστήριξαν το μουσικό ρόλο που είχε ανάγκη η ομάδα τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πιο κάτω απόσπασμα από το πρώτο μάθημα της α΄ ομάδας όταν το ένα από τα αγόρια της ομάδας προσπαθεί να πείσει τη συμμαθήτριά του, η οποία δηλώνει ότι θέλει να τραγουδά, να παίξει αυλό.

Λεπτό	Λεκτική	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
05:40 06: 00	**Πολύκαρπος:** Εγώ θα το πιάσω τούτο. **Ιάκωβος:** ακούγεται ο αυλός, ποιος θα παίξει αυλό; **Πολύκαρπος:** (απευθύνεται στην Αρετή) είσαι η μόνη που ξέρεις αυλό ! **Αρετή:** έθελω!	- Ο Πολύκαρπος δείχνει το ξυλόφωνο. - Η Νιόβη βάζει το cd με το μελωδικό σχήμα που αφορά τον αυλό. - Ο Πολύκαρπος παίρνει το ξυλόφωνο και το μεταφέρει σε άλλο θρανίο. - Η Έφη παίρνει τον αυλό της και φυσά αρχικά συνεχόμενα τη	Ο Πολύκαρπος κοιτάζει επίμονα την Αρετή επιζητώντας ευκαιρία να συνομιλήσει μαζί της. Η Έφη παίζει συντονισμένα με το

	Θέλω να τραγουδώ! **Πολύκαρπος:** άτε κόρη εσύ να παίξεις, εγώ δεν ξέρω να παίζω αυλό, αν ήξερα θα έπαιζα εγώ!	νότα σι μετά τη λα και μετά τη σολ. Ακούγεται ένα συνεχόμενο μοτίβο σι, λα, σολ το οποίο εκτελείται ταυτόχρονα με το ηχογραφημένο	cd. Όλοι πειραματίζονται με τον ήχο των οργάνων που έχουν μπροστά τους.

Ακόμη ένα απόσπασμα από το πρώτο μάθημα της β΄ ομάδας όπου τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους εκφράζοντας τις προτιμήσεις τους όσον αφορά το μουσικό όργανο που θα ήθελαν να αναλάβουν.

Λεπτό	Λεκτική	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
04:23

06:10	τούτο! **Μαρκέλλα:** βάλτο ξανά από την αρχή! **Αλίκη**: εντάξει. **Μαρκέλλα**: εσείς θα τραγουδάτε μαζί; **Αλίκη και Μύρια**: ναι!	παίζουν συνεχόμενα μαζί με την Μαρκέλλα διάφορες νότες του ξυλόφωνου. - Η Αλίκη βάζει ξανά το τραγούδι *Τρεις ελιές*. - Η Μαρκέλλα συνεχίζει να πειραματίζεται με τον ήχο του ξυλόφωνου. - Η Αλίκη τραγουδά μαζί με την Μύρια μαζί με την φωνητική εκτέλεση του ψηφιακού cd. - Η Μαρκέλλα πλησιάζει την Αλίκη και τη Μύρια και συζητούν χαμηλόφωνα. -Η Πανδώρα πλησιάζει και αυτή την Αλίκη και μιλούν χαμηλόφωνα.	*Φαίνεται ότι η Αλίκη και η Μύρια επιζητούν να ακούν το τραγούδι τρεις ελιές και να τραγουδούν μαζί με το cd.*

Αυτή η διαδικασία της ανάληψης μουσικού ρόλου συνεχιζόταν και διαμορφωνόταν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας και μετά τις πρώτες τους συναντήσεις. Στο πιο κάτω απόσπασμα μία από τις μαθήτριες της β΄ ομάδας στην τρίτη συνάντηση της ομάδας της προσπαθεί να πείσει τον συμμαθητή της να παίξει λαούτο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
11:40	**Σάκης:** τελικά εγώ τι θα παίξω; **Αλίκη**: (απευθύνεται στον Σάκη) (Σάκη) έλα, δοκίμασε στο λαούτο! Αφού ταμπουτσιά θα παίξει ο (Ντίνος)!	-Ο Σάκης παρόλο που δε θέλει να παίξει λαούτο παίρνει στα χέρια του το λαούτο. -Ο Σάκης δοκιμάζει κρατώντας λάθος το λαούτο. - Η Αλίκη του δείχνει ποιες χορδές να παίξει στο λαούτο.	*Φαίνεται ότι ο Σάκης δεν θέλει να παίξει λαούτο.*
12:05	**Σάκης**: μα έθελω! **Αλίκη:** έλα, πάρτο, μη πατήσεις κάτι με τα χέρια σου, δοκίμασε εδώ με τη πέννα.	-Η Αλίκη κτυπά παλαμάκια το ρυθμό της ρυθμικής συνοδείας καθώς δοκιμάζει ο Σάκης. -Η Αλίκη του παίρνει το λαούτο και του δείχνει πώς να κρατεί τη πέννα.	*Φαίνεται η Αλίκη να επιμένει να παίξει ο Σάκης το*
12:10	**Αλίκη:** το παπαπα θα είναι τούτο δαμέ, (του δείχνει) και το τατατα τούτον εδώ!	-Η Αλίκη παίζει ξανά με ακρίβεια τις νότες του λαούτου.	

12:20	**Μαρκέλλα**: ελάτε να σας πω, να τα βάλουμε μια φορά μαζί να δούμε πώς φκαίνει (βγαίνει); **Αλίκη:** (απευθύνεται στο Σάκη) κοίτα με, είναι εύκολο, έτο! **Αλίκη:** τούτον είναι! **Σάκης**: έτο, έτσι; **Αλίκη**: (Σάκηηη)!!! άτε ρε, μα αφού είναι εύκολο!! **Σάκης**: δεν μπορώ! **Αλίκη**: είναι εύκολο, κοίτα, τατατα, παπαπα και εγώ δυσκολεύτηκα την πρώτη φορά!	- Ο Σάκης δοκιμάζει. -Ο Σάκης παίρνει στα χέρια του το λαούτο και με τη πέννα παίζει όλες τις χορδές του ταυτόχρονα. -Η Αλίκη του παίρνει το λαούτο. -Η Αλίκη παίζει ξανά τις νότες του λαούτου. - Ο Σάκης παίρνει ξανά στα χέρια του το λαούτο. -Η Μαρκέλλα βάζει το ηχογραφημένο μέρος του λαούτου. - Η Αλίκη κτυπά ρυθμικά παλαμάκια το μέρος της αρμονικής συνοδείας του λαούτου.	*λαούτο.*

Σύμφωνα με το παραπάνω, φάνηκε ότι παρ' όλο που κάποια μέλη επέμεναν για έναν συγκεκριμένο μουσικό ρόλο στη συνέχεια δοκίμαζαν κάποιον άλλο που τους υποδείκνυαν άλλα μέλη της ομάδας τους. Έκαναν δοκιμές μέχρι να κατασταλάξουν ποιο όργανο μπορούσαν καλύτερα να παίξουν για το καλό της ομάδας τους. Όταν κάποιο μέλος δεν τα κατάφερνε σε ένα συγκεκριμένο όργανο τα άλλα μέλη, όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα από τη μεταγραφή του τρίτου μαθήματος των παιδιών της γ΄ ομάδας του υποδείκνυαν ένα πιο εύκολο όργανο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική	Διάδραση
20:46	**Ευρυδίκη:** (Μάρθα) η (Κυριακή) θα παίξει αυλό, η (Νάγια) βιολί, η (Φρύνη) ξυλόφωνο. **Νάγια:** το μεταλλόφωνο; ποιος θα το παίξει; **Μάρθα:** να παίξει ο (Ιωάννης) το μεταλλόφωνο! **Ευρυδίκη:** δεν μπορεί! Έχει πολλές νότες το μεταλλόφωνο. **Μάρθα**: μπορεί! Είναι πιο εύκολο όργανο.	-Τα παιδιά συζητούν τι όργανο να παίξει το κάθε παιδί. -Η Μάρθα επιμένει να μη παίξει ο Ιωάννης ταμπουτσιά.	*Επιλογή μουσικών ρόλων.* *Η Μάρθα με αποφασιστικότητα δηλώνει με αυστηρό ύφος ότι ο Ιωάννης θα παίξει μεταλλόφωνο.*

Σύμφωνα με τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων αυτή η διαπραγμάτευση των μουσικών ρόλων ήταν κάτι που απασχολούσε τα μέλη σε όλες τις συναντήσεις των ομάδων τους. Στο πιο κάτω απόσπασμα από τη μεταγραφή του τέταρτου βιντεοσκοπημένου μαθήματος της γ ΄ ομάδας ένας από τους μαθητές ο οποίος δυσκολεύτηκε πολύ να ανταποκριθεί στο ρυθμικό σχήμα που αφορούσε την ταμπουτσιά εκφράζει από μόνος του την επιθυμία να παίξει μεταλλόφωνο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
04:58

6.2.2.3. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ

Προσπάθεια σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού παρατηρήθηκε από αρκετούς μαθητές περισσότερο στις πρώτες τους συναντήσεις όταν ακόμα πειραματίζονταν με τον ήχο των οργάνων. Όταν δυσκολεύονταν και δεν μπορούσαν να βρουν τις νότες, τότε αυτοσχεδίαζαν και απολάμβαναν αυτό που έπαιζαν. Στη συνέχεια των συναντήσεων προσπαθούσαν να ανταποκριθούν με ακρίβεια σε αυτό που άκουγαν καθώς αυτό που τους ζητήθηκε ήταν να αναπαράγουν τα ηχογραφημένα μέρη της δοσμένης ηχογραφημένης ενορχήστρωσης του τραγουδιού στα μουσικά τους όργανα. Φάνηκε ότι οι μαθητές απολάμβαναν να αυτοσχεδιάζουν και να δημιουργούν τα δικά τους μελωδικά αλλά και ρυθμικά μοτίβα σε στιγμές που η προσοχή των μελών ήταν στραμμένη αλλού. Πιο κάτω στο φωτογραφικό στιγμιότυπο και στη μεταγραφή από τη δεύτερη βιντεοσκόπηση μία από τις μαθήτριες της β΄ ομάδας απολαμβάνει τη δική της μελωδία καθώς οι άλλοι συμμαθητές της συζητούν για τους μουσικούς ρόλους που έχουν αναλάβει

Εικόνα 5: *Η Πανδώρα απολαμβάνει τα δικά της μελωδικά σχήματα στο ξυλόφωνο καθώς τα άλλα μέλη της ομάδας συζητούν για θέματα που τους απασχολούν*

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
13:55	**Πανδώρα**: πάμε στο 9 **Μαρκέλλα**: λαούτο (Αλίκη) παίζεις εσύ! **Σάκης**: παίζεις μαντολίνο! **Αλίκη**: μα δεν είναι το δικό μου όργανο! **Μαρκέλλα**: κόρη, λαούτο, παίξε! **Αλίκη**: δεν είμαι εγώ!	- Η Πανδώρα πηγαίνει στο ξυλόφωνο και δοκιμάζει στην ψηλή περιοχή του ξυλόφωνου. - Η Μύρια δοκιμάζει το δεύτερο μέρος του αυλού. -Η Πανδώρα αυτοσχεδιάζει στο ξυλόφωνο. - Η Πανδώρα πηγαίνει προς το cd player. - Η Πανδώρα βάζει το track που	Η Αλίκη κοιτά με απορία όλα τα παιδιά που επιμένουν να παίξει το μέρος του λαούτου στο μαντολίνο της. *Η Πανδώρα*

15:01	**Μαρκέλλα:** είσαι εσύ! **Μαρκέλλα**: κυρία αυτό τι όργανο είναι; είναι και αυτό μεταλλόφωνο; **Ερευνήτρια:** ναι, αυτό είναι μεταλλόφωνο! **Αλίκη:** κυρία! **Ερευνήτρια**: (Σάκη) τελικά τι όργανο αποφάσισες να παίξεις; **Μαρκέλλα:** (απευθύνεται στην ερευνήτρια), ξυλόφωνο! **Αλίκη**: κυρία, εγώ θα παίζω μαντολίνο στη θέση του λαούτου; **Ερευνήτρια**: ναι, γιατί το λαούτο το έχει η άλλη ομάδα. **Μύρια**: κυρία μόνο το α΄μέρος μάθαμε του αυλού. **Ερευνήτρια:** (απευθύνεται σε όλα τα παιδιά), ωραία, μπορείτε να βοηθήσετε τη Μύρια να βγάλει το β μέρος του αυλού.	αφορά το λαούτο. - Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους. - Ο Ντίνος κτυπά τα χέρια του πάνω στη ταμπουτσιά που βρίσκεται πάνω στο θρανίο. - Ο Σάκης κτυπά τα χέρια του στο θρανίο και στη συνέχεια κτυπά το ρυθμό της αρμονικής υποστήριξης του τραγουδιού στο ταμπουρίνο. - Ακούγεται το μέρος που αφορά το ξυλόφωνο. - Η Αλίκη πλησιάζει την ερευνήτρια. - Η Πανδώρα παίζει στο ξυλόφωνο ένα δικό της μελωδικό μοτίβο. - Η Πανδώρα συνεχίζει να παίζει στο ξυλόφωνο. - Ο Σάκης παίρνει τη θήκη του cd και κοιτά τα περιεχόμενα. - Η Μύρια παίζει το πρώτο μέρος του αυλού σχεδόν σωστά (χωρίς φα δίεση). - Η Πανδώρα συνεχίζει να παίζει στο ξυλόφωνο τη δική της μελωδία.	*φαίνεται να αγνοεί την παρουσία της ερευνήτριας στην ομάδα της, φαίνεται να απολαμβάνει αυτό που παίζει στο ξυλόφωνο.* Ο Σάκης δυσανασχετεί με την απόφαση της Μαρκέλλας να παίξει ξυλόφωνο. *Φαίνεται η Πανδώρα να απολαμβάνει τη δική της μουσική σύνθεση.*

Ακόμη ένα απόσπασμα με μαθητές της α΄ ομάδας στη τρίτη συνάντηση της ομάδας τους:

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
06:20	**Ιάκωβος**: σι, σι, λα, λα. **Νιόβη**: σταμάτα!	Ο Ιάκωβος δοκιμάζει να παίξει στο μεταλλόφωνο. - Η Νιόβη δεν του λέει τις	

07:10	**Ιάκωβο**ς: παίζω. **Ιάκωβος**: (απευθύνεται στη Νιόβη) πε μου τις νότες! Σολ και τι άλλο; **Νιόβη**: όχι, δε θα σου τις πω. **Ιάκωβος**: σι, σι, λα, λα, λα, λα, σι, σι. **Πολύκαρπος**: σταμάτα! **Ιάκωβος**: άφησμουτο, παίζω!	νότες και ο Ιάκωβος παίζει τη δική του μελωδία στο μεταλλόφωνο. - Ο Ιάκωβος συνεχίζει να παίζει μέχρι που ο Πολύκαρπος του λέει να σταματήσει. -Ο Πολύκαρπος προσπαθεί να του πιάσει το μεταλλόφωνο.	*Ο Ιάκωβος συνθέτει τη δική του μελωδία και δείχνει να απολαμβάνει αυτό που παίζει.*

Βασικό εργαλείο το οποίο κατεύθυνε τη μάθησή τους ήταν το ίδιο το cd. Συνήθως ένα ή και περισσότερα παιδιά των ομάδων χειρίζονταν το cd player βάζοντας εκείνο το μέρος (track) της ενορχήστρωσης που η ομάδα των παιδιών αποφάσιζε να μάθει.

6.2.2.4. ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΤΑΥΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΦΘΟΓΓΩΝ *ΜΕ ΤΟ ΑΥΤΙ*

Δοκιμές στα μουσικά όργανα

Οι μαθητές προσπαθούσαν να ανακαλύψουν τις νότες που άκουγαν από το cd κάνοντας δοκιμές στα μουσικά όργανα που είχαν στην διάθεσή τους. Αρχικά ακούγοντας τα ηχογραφημένα μέρη της ενορχήστρωσης με βασική πρακτική μουσικής μάθησης την ακουστική προσέγγιση.

Εικόνα 6: *Η Μύρια σκύβει για να ακούσει καλύτερα και ο Ντίνος δείχνει με την κουτάλα της ταμπουτσιάς την ψηλή περιοχή που βρίσκεται η πρώτη νότα του ξυλόφωνου*

Άκουγαν και προσπαθούσαν να προσαρμόσουν αυτό που άκουγαν με αυτό που δοκίμαζαν στα όργανα.

Εικόνα 7: Ακούν και δοκιμάζουν τα μουσικά όργανα

Ένα παράδειγμα χαρακτηριστικό αυτής της προσπάθειας είναι το απόσπασμα που ακολουθεί από τη μεταγραφή του πρώτου μαθήματος της α΄ ομάδας. Οι μαθητές σε αυτό το πρώιμο στάδιο της διερεύνησης και ταυτοποίησης των φθόγγων *με το αυτί*, καταλήγουν να κάνουν ησυχία για να ακούσουν το μελωδικό σχήμα που αφορά το μελωδικό σχήμα του μεταλλόφωνου.

Λεπτό	Λεκτική	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση/
06:50

07:12	**Πολύκαρπος:** σι, σι, λα, λα;	έπαιζαν. - Η Νιόβη βλέπει τι παίζει ο Πολύκαρπος και δείχνει με το δάκτυλό της ποια ράβδος από το μεταλλόφωνο είναι η πρώτη νότα που ακούγεται.	παίζει. Η Νιόβη διορθώνει τον Πολύκαρπο δείχνοντάς του την πρώτη νότα του μελωδικού σχήματος.

Εκτελώντας νότες στα τυφλά

Από τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους δοκίμαζαν εκτελώντας νότες στα τυφλά, διορθώνοντας ο ένας τον άλλο και όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν *το αυτί τους*. Άκουαν και δοκίμαζαν στα όργανα, κατανοώντας σταδιακά τη σημασία που είχε αυτή η πρακτική στην εργασία τους για να πετύχουν με ακρίβεια αυτό που άκουαν.

Η πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε συνειδητοποιήσει ποιες στρατηγικές μουσικής μάθησης έπρεπε να επιστρατεύσουν για να βρουν τις νότες που άκουγαν από το ψηφιακό cd. Όπως ανέφεραν οι μαθητές στις ατομικές τους συνεντεύξεις μετά την εφαρμογή του μοντέλου δυσκολεύτηκαν μέχρι να ανακαλύψουν τον τρόπο που έπρεπε να βρουν τις νότες. Επίσης ανέφεραν ότι έπρεπε να ακούσουν πολλές φορές το τραγούδι και τα μέρη της ενορχήστρωσής του για να βρουν με ακρίβεια τις νότες στα όργανα που είχαν στη διάθεσή τους. Στην ερώτηση «με ποιο τρόπο μαθαίνατε το τραγούδι σας;» στο σύνολο τους οι μαθητές τόνιζαν την λέξη «ακούαμε…»:

Ακούαμε το συνέχεια - συνέχεια ώσπου να βρούμε τις νότες στα όργανα (Έφη, α' ομάδα)
Έδωκε μας cd που ακούαμε και μετά προσπαθούσαμε να τα παίζουμε στα όργανα μας και σιγά σιγά εκάμναμετα (Ιάκωβος, α' ομάδα)
Εκάμναμε δοκιμές πάνω στο μεταλλόφωνο (Ευρυδίκη, β' ομάδα)
Έπρεπε να βρούμε μόνοι μας τις νότες …στην αρχή μου φαινόταν πολύ δύσκολο γιατί δεν ήξερα καλά ποιες ήταν οι νότες αλλά μετά ακούγοντας κατάλαβα ότι ήταν πιο εύκολο. Έψαχνα να τις βρω… ακούγοντας μία νότα δοκίμαζα στα όργανα και προσπαθούσα ο ήχος που άκουγα να είναι ο ίδιος με το όργανο που έκανα δοκιμές (Μύρια, β' ομάδα)
Έπρεπε να το ακούσω πολλές φορές ένα- ένα και να το μάθω απ' έξω (Νιόβη, β' ομάδα)
Ακούαμετο πολλές φορές και προσπαθούσαμε στα όργανα (Πανδώρα, β' ομάδα)

Έπρεπε να βρούμε τις νότες τις οποίες εμείς δεν ξέραμε καν, για να τις βρούμε προσπαθούσαμε με τον ήχο του αυτιού να τις βρούμε (Πολύκαρπος, β' ομάδα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 7:00' – 10: 38')

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προσέγγιση που ακολουθούσαν όλοι οι μαθητές ήταν η ακουστική. Στο παρακάτω απόσπασμα από το πρώτο μάθημα της γ΄ ομάδας, μία μαθήτρια ενημερώνει τα παιδιά της ομάδας της πώς θα πρέπει να μάθουν το τραγούδι τους.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη - λεκτική	Διάδραση
02:42	**Ευρυδίκη:** τις νότες πρέπει να τις ακούσουμε, μόνο έτσι θα τις βρούμε!	-Η Ευρυδίκη κτυπά παλαμάκια το ρυθμό του τραγουδιού και μιλά χαμηλόφωνα με την Κυριακή.	*Οι μαθητές φαίνεται να έχουν αντιληφθεί με ποιο τρόπο θα εργαστούν.*

Ακόμη ένα παρόμοιο απόσπασμα από το δεύτερο μάθημα της β΄ ομάδας όπου οι μαθητές ενημερώνουν την ερευνήτρια με ποιο τρόπο μαθαίνουν το τραγούδι τους:

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη – λεκτική	Διάδραση
03:05	**Ερευνήτρια:** τι κάνετε εσείς παιδιά; **Πανδώρα**: ακούμεν τις νότες και βγάλουμεντες με το αυτί. **Ερευνήτρια**: με ποιο όργανο ασχολείστε; **Μύρια**: με τον αυλό. **Ερευνήτρια**: ωραία, το έχετε ακούσει από το cd; **Πανδώρα**: εσταματήσαμεν το γιατί ήβραμε κάποιες νότες και μαθαίνουμεν τες. **Ερευνήτρια**: ωραία!		Όλα τα παιδιά κοιτούν την ερευνήτρια. Η Πανδώρα δείχνει το αυτί της. *(εννοώντας ότι μαθαίνουν με το αυτί)*

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι κάποια παιδιά ανακάλυπταν τις νότες *με το αυτί* χωρίς να γνωρίζουν την ονομασία των φθόγγων που εκτελούσαν στο μουσικό όργανο. Όπως φαίνεται στην φωτογραφία και το απόσπασμα που ακολουθεί από το πρώτο μάθημα των παιδιών της γ΄ ομάδας, μία από τις μαθήτριες ανακαλύπτει τις νότες της μελωδίας *με το αυτί* χωρίς να γνωρίζει το όνομα των φθογγόσημων που εκτελεί στον αυλό.

Εικόνα 8: *Η Μάρθα μαθαίνει τις νότες που ανακάλυψε με το αυτί στον αυλό της*

Λεπτό	Λεκτική επικοινωνία	Μη - λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
15:10 15:13 16:00 16:20 16:46 16:52	**Ευρυδίκη:** άκου το! **Νάγια:** ποια είναι η πρώτη νότα; **Μάρθα**: ντο! **Νάγια:** δεν είναι με ντο που ξεκινά! **Μάρθα:** έτο οι νότες στον αυλό ξεκινούν από εδώ το σι, λα, σολ, φα, μι, ρε μμμ! **Κυριακή**: έτο είναι ρε, από ρε που ξεκινά! **Μάρθα**: (Νάγια) παίξε έτσι! (εννοεί από ρε). **Ευρυδίκη:** παίξε το δεύτερο που έπαιξε	Η Νάγια μιλά χαμηλόφωνα με την Ευρυδίκη. -Η Μάρθα παίζει αργά τη μελωδική κίνηση της μελωδίας παίζοντας με τον αυλό ως πρώτη νότα, τη νότα ρε. -Η Νάγια ξεκινά με τη νότα ντο στο βιολί της και σταματά. - Η Μάρθα δείχνει τους δακτυλισμούς του αυλού στην Κυριακή. -Η Κυριακή επιμένει ότι η πρώτη νότα στον αυλό είναι η ρε. -Η Μάρθα πείθεται ότι η πρώτη νότα του τραγουδιού ξεκινά με τη νότα ρε. -Η Νάγια παίζει αργά στο βιολί με	*Φαίνεται ότι η Μάρθα ανακάλυψε ακουστικά τις πρώτες νότες τις μελωδίας χωρίς να γνωρίζει το όνομα τους.* Όλα τα παιδιά κοιτούν την Μάρθα και την Κυριακή. Η Κυριακή αγγίζει τα δάκτυλα της Μάρθας. *Πρώτες διαφωνίες των παιδιών.* Η Νάγια κοιτά την Μάρθα και προσπαθεί

18:39	τώρα η (Μάρθα). **Μάρθα**: πάει έτσι σολ, λα, λα, σολ. **Μάρθα**: λα, λα, σολ **Μάρθα**: να το ακούσουμε! **Ευρυδίκη:** πάει έτσι! **Μάρθα:** ρε…	ακρίβεια τις δύο πρώτες νότες της μελωδίας και σταματά. -Η Νάγια προσπαθεί ξανά δοκιμάζει και παίζει τις πρώτες τέσσερεις νότες της μελωδίας και σταματά. -Η Μάρθα δοκιμάζει συνεχίζει τη μελωδία από εκεί που έμεινε η Νάγια. -Η Νάγια παίζει στο βιολί της, δοκιμάζει, σταματά και ξαναδοκιμάζει. -Η Μάρθα βάζει το cd και η Νάγια παίζει στο βιολί της σχεδόν με ακρίβεια το μέρος της μελωδίας. -Η Ευρυδίκη κτυπά παλαμάκια το ρυθμό του τραγουδιού. -Η Μάρθα κλείνει το cd player και δοκιμάζει στον αυλό της.	*ακουστικά να μιμηθεί τον ήχο που ακούει από τον αυλό της Μάρθας.* Τα παιδιά ελέγχουν αν αυτό που παίζει η Νάγια μοιάζει με αυτό που παίζει στο βιολί. *Τα παιδιά δείχνουν χαρούμενα.*

Εκτελώντας νότες που ακούγονται στο ευρύτερο μουσικό πλαίσιο

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμπλοκή όλων των μαθητών στη μουσική πράξη καθώς μαθητές προσπαθούν να συμμετέχουν ακούγοντας τις νότες που τους λένε τα άλλα παιδιά. Ακολουθεί ένα απόσπασμα με μαθητές της α΄ ομάδας στη τρίτη συνάντηση.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
03:20	**Νιόβη και Ιάκωβος**: σι, λά, λα, σι. **Πολύκαρπος**: μμμμ! Μα ποιες είναι; σιωπάτε, νομίζω εθυμήθηκατες! **Νιόβη:** συντονιστείτε. **Έφη**: εσυντονισμένοι! **Ιάκωβο**ς: λα.	-Ο Πολύκαρπος παίζει διάφορες νότες στο άλτο μεταλλόφωνο μαζί με την Ισμήνη. - Ο Πολύκαρπος παίζει την πρώτη νότα και γυρίζει προς το μέρος της Ισμήνης για να ακούσει καλύτερα τις επόμενες νότες που του	Τα παιδιά φαίνεται να θυμίζουν τις νότες του Πολύκαρπου.

	Πολύκαρπος: σιώπα ξέρω το. **Έφη**: συντονιστείτε! **Ιάκωβος:**εσυντονίσηκαν!	λένε τα άλλα παιδιά και να συντονιστεί μαζί με την Ισμήνη.	

6.2.2.5. ΠΡΩΤΕΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΦΩΝΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΝ

Από τα πρώτα μαθήματα παρατηρήθηκε ένα ζωηρό ενδιαφέρον από όλους τους μαθητές για ενεργή συμμετοχή και απόλαυση της πρώτης τους προσπάθειας να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι τους όπως αυτοί ήθελαν αδιαφορώντας για το μουσικό αποτέλεσμα.

Εικόνα 9: *Πρώτη ομαδική εκτέλεση του τραγουδιού*

Παρακάτω φαίνεται η επιθυμία των μελών της α΄ ομάδας στην πρώτη τους συνάντηση, να πειραματίζονται με τον ήχο των οργάνων με κάποια μέλη να επιμένουν να τραγουδούν ταυτόχρονα με την ηχογραφημένη ενορχήστρωση του τραγουδιού.

Λεπτό	Λεκτική επικοινωνία	Μη - λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
15:27	**Νιόβη**: (απευθύνεται στην Αρετή), (Αρετή) σταμάτα το! **Αρετή**: είναι καλύτερα να τραγουδήσουμε το τραγούδι. **Έφη**: ησυχία να τραγουδήσουμε.	- Η Αρετή σταματά το cd player - Ο Ιάκωβος συνεχίζει να κτυπά άλλοτε στο κέντρο και άλλοτε στο πλάι της ταμπουτσιάς. - Η Έφη βάζει ξανά το ενορχηστρωμένο μέρος του τραγουδιού.	Η Έφη πλησιάζει τραγουδώντας την Αρετή, της κάνει νόημα με το κεφάλι για να τραγουδήσουν

	Αρετή: ενατραγουδώ! **Έφη:** (απευθύνεται στη Νιόβη) κόρη είπα σου τελευταία φορά! **Νιόβη**: να τα κάμνουμε έναν έναν, ο καθένας να το κάμνει μόνος του, να το μαθαίνει και μετά να πηγαίνουμε στο επόμενο. **Έφη:** να παίξουμεν τζαι ούλλα τα όργανα μαζί για να δούμε τι ξέρουμεν! **Αρετή**: Κόρηηηη!!! **Εφη**: για να δούμεν τι ξέρουμεν. **Αρετή:** μεν κάμνετε φασαρία να ακούσουμεν, μεν κάμνετε φασαρία!	- Η Έφη τραγουδά. - Τα παιδία δεν μπορούν να συντονιστούν με αυτό που ακούγεται στην ηχογράφηση και με την Έφη που τραγουδά. - η Αρετή σταματά το cd player. - Η Έφη επιμένει και το ξαναβάζει, - Η Αρετή σταματά το cd - Ο Ιάκωβος συνεχίζει να κτυπά άλλοτε στο κέντρο και άλλοτε στο πλάι τη ταμπουτσιά - Η Έφη επιμένει να βάζει το ενορχηστρωμένο μέρος του ψηφιακού cd και τραγουδά με την Αρετή.	μαζί. Η Αρετή την κοιτά, της γυρίζει την πλάτη και γελά. Στη συνέχεια της παίρνει το χέρι και αρχίζουν να τραγουδούν

Είναι ενδιαφέρον ότι μαθητές οι οποίοι δεν είχαν ποτέ πριν στο μάθημα μουσικής προσπαθήσει να τραγουδήσουν, ή να εμπλακούν σε κάποιες δραστηριότητες που οργάνωνε η εκπαιδευτικός με τη χορωδία του σχολείου, έδειξαν να παρασύρονται από τα λόγια του τραγουδιού τα οποία ήταν στην κυπριακή διάλεκτο και φανερά ενθουσιασμένοι τραγουδούσαν μαζί με τα άλλα μέλη της ομάδας τους σχολιάζοντας ταυτόχρονα και τα λόγια του τραγουδιού. Στην προσπάθεια αυτή τραγουδούσαν, *φωνακτά*, με κάποια παιδιά να μην αποδίδουν με ακρίβεια τη μελωδία του τραγουδιού γιατί η προσοχή όλων ήταν στραμμένη στις κυπριακές λέξεις και γενικά στο περιεχόμενο του τραγουδιού.
Όπως περιέγραψαν οι μαθητές στις ατομικές τους συνεντεύξεις είχαν εντυπωσιαστεί από το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού που επέλεξαν. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Μου άρεσε η μελωδία και οι στίχοι του που αφηγούνται μία ιστορία. Είχα και το ρόλο της Σκλάβας της Αροδαφνούσας και έπαιξα και το ξυλόφωνο (Φρύνη, γ' ομάδα).
Οι στίχοι του τραγουδιού, η ιστορία που έκρυβε μέσα του αυτό το τραγούδι, όλα, όλα με ταξίδευαν στην ιστορία της Αροδαφνούσας (Μάρθα, γ' ομάδα).
Ήταν πολύ ωραίο το τραγούδι μας, μου άρεσε πάρα πολύ, η μελωδία, οι στίχοι, ο ρυθμός οι λέξεις οι κυπριακές (Έφη, α' ομάδα). (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 17:35 – 18:27).

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τη μεταγραφή του πρώτου μαθήματος της α΄ ομάδας όπου φαίνεται τα παιδιά να βιώνουν μία ευχάριστη μουσική εμπειρία:

Λεπτό	Λεκτική	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
21:06	**Αρετή:** τώρα όλοι μαζί! **Έφη:** όλοι μαζί!	- Η Έφη βάζει το track με το ενορχηστρωμένο μέρος του τραγουδιού. - Τα παιδιά ακούν την ηχογραφημένη ενορχήστρωση του τραγουδιού και κάνουν προσπάθειες να συντονιστούν. - Η Αρετή τραγουδά και τα υπόλοιπα παιδιά τη συνοδεύουν παίζοντας άσχετες νότες στα μουσικά τους όργανα. - Η Έφη σταματά να παίζει τη συνεχόμενη νότα σι στον αυλό και τραγουδά μαζί με την Αρετή και τα άλλα παιδιά.	*Το κακόφωνο αποτέλεσμα δεν ενοχλεί κανένα από τα παιδιά. Δεν επιχειρεί κάποιο μέλος της ομάδας να σταματήσει το cd player ή να σταματήσουν να τραγουδούν γιατί τα παιδιά φαίνεται ότι βιώνουν μία ευχάριστη μουσική εμπειρία*

Στη συνέχεια των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων και συγκεκριμένα από τη δεύτερη συνάντηση των ομάδων παρατηρείται ότι οι μαθητές δεν δείχνουν να είναι ευχαριστημένοι με το μουσικό αποτέλεσμα της ομάδας τους όταν επιχειρούν να τραγουδήσουν το τραγούδι και να συνοδεύσουν τους εαυτούς τους με τα όργανα. Στο απόσπασμα που ακολουθεί οι μαθητές της α΄ ομάδας δείχνουν φανερά απογοητευμένοι με την πρώτη ομαδική εκτέλεση φωνής και οργάνων στην δεύτερή τους συνάντηση.

Εικόνα 10: *Ομαδική εκτέλεση τραγουδιού*

Λεπτό	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
13:52 14:11 14:14 15:51	**Αρετή:** περίμενε, πρέπει να παίξει πρώτα ο Ιάκωβος **Έφη:** στοπ, στοπ! Θα πάω να φέρω το άλλο cd με τα λόγια! **Νιόβη**: δεν είμαστε έτοιμοι! **Πολύκαρπος**: είναι σι, σι, λα, λα εσύ παίζεις λα, λα, σι, λα, λα, σι, σι! **Νιόβη**: (Ισμήνη) δοκίμασε σολ, λα, σι, σι!	-Η Έφη βάζει το track με όλα τα όργανα μαζί (ενορχηστρωμένο μέρος). -Η Έφη αρχίζει να τραγουδά. - Όλοι οι μαθητές με τη βοήθεια της ηχογραφημένης. ενορχήστρωσης συνοδεύουν με τα όργανά τους την Έφη που τραγουδά. -Η Νιόβη σταματά να παίζει το λαούτο. -Η Νιόβη σταματά το cd player. -. Η Έφη αφήνει το φυλλάδιο στο θρανίο ανοίγει την πόρτα και φεύγει. - Ο Ιάκωβος και ο Πολύκαρπος συνεχίζουν να παίζουν στα όργανα τους.	*Φαίνεται ότι δεν ικανοποιεί κάποια παιδιά το μουσικό αποτέλεσμα* Η Έφη κοιτά τα παιδιά με απογοήτευση κουνά το κεφάλι της και ανοίγει την πόρτα και πηγαίνει προς το μέρος της ερευνήτριας

Από τις επόμενες συναντήσεις των μαθητών οι μαθητές αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την ποιότητα της ομαδικής τους εκτέλεσης.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
19:55	**Χαρά**: ρε! Είναι παράφωνα που τραγουδάτε! **Έφη:** ρε, σταματάτε, είναι πολύ σπαστικό αυτό που κάνετε! **Πολύκαρπος**: ναι ρε (Ιάκωβε!)	- Η Έφη τραγουδά δυνατά μαζί με τον Ιάκωβο. -Ο Ιάκωβος κτυπά την ταμπουτσιά και τραγουδά μαζί με την Έφη.	*Τα παιδιά δεν ικανοποιούνται με το αποτέλεσμα όπως τραγούδησε η Έφη και ο Ιάκωβος.*

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, η αρχική κατάσταση του χάους που βρίσκονταν οι μαθητές στο πρώτο μάθημα άρχισε να αποδυναμώνεται στο δεύτερο και ιδιαίτερα στο τρίτο μάθημα όταν οι μαθητές άρχιζαν να εστιάζουν στα δομικά στοιχεία του

τραγουδιού τους όπως η ακρίβεια της μελωδικής γραμμής, του ρυθμού, στα όργανα που ακούγονται πρώτα και ποια στη συνέχεια, στους στίχους, και γενικά στον ο ήχο τους. Ιδιαίτερα βοηθητικό ήταν το γεγονός ότι στην τρίτη συνάντηση των ομάδων δόθηκε η δυνατότητα να εργάζονται σε τρεις ξεχωριστούς χώρους εργασίας. Το θορυβώδες περιβάλλον και οι ακατάστατες ενέργειες των παιδιών άρχισαν να αντικαθίσταται από την συντονισμένη τώρα προσπάθεια των μαθητών να οργανωθούν και να βρίσκουν λύσεις στις δυσκολίες τους.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν κατεύθυνε ως συνήθως τις δραστηριότητες λειτούργησε ως παράγοντας ενεργοποίησης όλων των μαθητών στη μουσική πράξη, με αποτέλεσμα να ακολουθήσουν συγκεκριμένες πρακτικές μουσικής μάθησης.

6.2.2.6. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ – '*ΧΤΙΣΙΜΟ'* ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Αφού οι μαθητές έβρισκαν τα μέρη της ενορχήστρωσης όπως είχαν ηχογραφηθεί στο cd που τους είχε δοθεί προσπαθούσαν ο ήχος τους να μοιάζει με τη δοσμένη ηχογραφημένη ενορχήστρωση. Στο πιο κάτω απόσπασμα μία από τις μαθήτριες στη δεύτερη συνάντηση της ομάδας της φαίνεται να έχει αντιληφθεί ποιο είναι το ζητούμενο της εργασίας τους.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική	Διάδραση
05:00	**Έφη**: κάπως έτσι πρέπει να φκει (βγει) το τραγούδι, έτσι πρέπει, στο τέλος, έτσι πρέπει να το βγάλουμεν! **Αρετή:** εντάξει, σβήστο τώρα.	- Η Έφη βάζει το track με την ηχογραφημένη ενορχήστρωση του τραγουδιού. -Ακούν το ενορχηστρωμένο μέρος του τραγουδιού.	*Η Έφη, φαίνεται να έχει αντιληφθεί πώς θα πρέπει να ακουστεί η δική τους εκτέλεση όταν το κάθε παιδί μάθει τον μουσικό ρόλο που έχει αναλάβει.*

Άκουγαν το μέρος αυτό της ενορχήστρωσης και προσπαθούσαν να συντονιστούν εκτελώντας τα μέρη που είχαν αναλάβει είτε μεταξύ τους (δυαδικό επίπεδο) είτε παράλληλα με το cd. Στη συνέχεια προχωρούσαν στο επόμενο στάδιο που ήταν η ομαδική εκτέλεση του τραγουδιού τους ενώνοντας όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης χωρίς το cd.

Σταδιακό '*χτίσιμο*' του τραγουδιού

Βασική δυσκολία των παιδιών ήταν να βρουν πόσες φορές έπρεπε να παίξουν αυτά τα μέρη, όπως είναι φανερό στο απόσπασμα που ακολουθεί:

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
07:06 07:51 08:08 08:37	**Έφη:** (απευθύνεται στην Ισμήνη) μέτρα πόσες φορές παίζεις το κομμάτι σου. **Ισμήνη**: πόσες φορές; **Έφη**: άκου θα σου το τραγουδήσω και εσύ θα μου πεις πόσες φορές έπαιξες τις νότες σου. **Νιόβη**: βάλε φα δίεση. **Έφη:** πόσες φορές έπαιξες το ίδιο; **Ισμήνη:** δεν ξέρω. **Έφη:** δύο φορές; **Ισμήνη:** δεν ξέρω! **Έφη**: ξανά, είπα σου μέτρα! **Πολύκαρπος:** (Αρετή) δώσμου τις νότες. **Αρετή:** έτες δαμε, να βάλεις φα δίεση. **Αρετή:** δώσμου τον επικρουστήρα να σου δείξω που είναι. **Έφη:** πόσες φορές το έπαιξες; **Ισμήνη**: τρεις φορές! **Έφη:** είναι πέντε οι στροφές άρα θα παίξεις το κομμάτι σου 15 φορές!	- Η Έφη τραγουδά την πρώτη στροφή του τραγουδιού. - Η Νιόβη παίρνει τον ένα επικρουστήρα από τον Πολύκαρπο και παίζει τη μελωδία του τραγουδιού. - Η Έφη τραγουδά ξανά την πρώτη στροφή του τραγουδιού. - Η Αρετή δίνει το φυλλάδιο που έγραψε τις νότες. - Η Αρετή παίζει την μελωδία του τραγουδιού στο άλτο μεταλλόφωνο. - Η Έφη συνεχίζει να τραγουδά. -Η Έφη συζητά με την Ισμήνη - Ο Πολύκαρπος παίζει με ακρίβεια την μελωδία του τραγουδιού στο άλτο μεταλλόφωνο.	Η Αρετή κοιτά την Έφη που τραγουδά και γελά. Ή Νιόβη κοιτά την Έφη που τραγουδά, σκύβει το κεφάλι της στο θρανίο και γελά. Η Έφη γυρίζει προς τη κάμερα και γελά. Ο Πολύκαρπος δείχνει χαρούμενος.

Ιδιαίτερα προβληματίζονταν ποιος θα τραγουδήσει το σολιστικό μέρος του τραγουδιού. Στο πιο κάτω απόσπασμα φαίνεται η προσπάθεια που καταβάλουν τα μέλη της α΄ ομάδας στην τρίτη τους συνάντηση να πείσουν μία από τις συμμαθήτριές τους η οποία έχει σωστή φωνή να τραγουδήσει το σολιστικό μέρος του τραγουδιού.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική	Διάδραση
07:42

01:58 02:30 02:40 02:55 03:02	**Πανδώρα:** (απευθύνεται στην Μύρια), άτε πάμε στο δεύτερο! **Μύρια**: ναι, το δεύτερο μέρος. **Πανδώρα:** μετά θα το βάλω χωρίς μουσική. **Μύρια**: εντάξει τώρα χωρίς μουσική! **Μαρκέλλα:** θέλεις να το παίξεις ξανά από την αρχή και να τραγουδώ; **Πανδώρα**: ελάτε μια φορά χωρίς μουσική (Μαρκέλλα) τραγούδα! **Μαρκέλλα**: 1,2,3…	πείσει τη Μαρκέλλα να δοκιμάσει το σολιστικό μέρος του τραγουδιού. - Η Πανδώρα και η Μαρκέλλα μιλούν χαμηλόφωνα. - Η Μύρια παίζει ταυτόχρονα με το δεύτερο ηχογραφημένο μέρος του αυλού. - Η Πανδώρα σταματά το cd player. - Η Μύρια παίζει με ακρίβεια το δεύτερο μέρος του αυλού χωρίς το cd. -Η Μαρκέλλα τραγουδά για λίγο και σταματά όταν σταματά η Μύρια να παίζει τον αυλό της.	*Η Μύρια εκτελεί με ακρίβεια τη μελωδική γραμμή του δεύτερου μέρους της μελωδίας.* *Η Μαρκέλλα πείθεται να δοκιμάσει το ρόλο του τραγουδιστή στην ομάδα της.*

Σύμφωνα με την ανάλυση, οι μαθητές σε αυτό το στάδιο αγωνιούσαν πώς θα βγει η δική τους εκτέλεση. Η προσοχή τους εστίαζε στα όργανα που άκουγαν στην αρχή και στα όργανα που άκουγαν στη συνέχεια. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, τα παιδιά της γ΄ ομάδας στην τρίτη συνάντηση της ομάδας, αφού ανακάλυψαν ποιο όργανο ακούγεται πρώτα, στη συνέχεια μετρούν πόσα κτυπήματα θα πρέπει να παίξουν στην αρχή για να μπουν κατόπιν τα άλλα όργανα.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
03:00	**Φρύνη**: (απευθύνεται στη Νάγια) να το βάλουμε μία φορά να το ακούσουμε από το cd; **Νάγια:** μπερδεύομαι λίγο, νόμιζα ότι το παίζουμε δύο φορές και εγώ χάθηκα! **Μάρθα:** στην αρχή	Η Φρύνη επιμένει να το ακούσουν από το cd. -Η Μάρθα συνεχίζει να χρησιμοποιεί τη φωνή της. -Η Φρύνη βάζει το track με το ενορχηστρωμένο μέρος του τραγουδιού. - Τα παιδιά ακούν με προσοχή.	*Φαίνεται η Νάγια να μη θυμάται τις νότες στο βιολί.* *Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη φωνή της.* *Ακούν με προσοχή.*

03:28 03:41 04:02 04:06 04:28 04:55 05:01 05:20	παίζεις το να, να, να, να, να, να, να, να **Νάγια:** μία φορά και μετά μπαίνω. **Νάγια:** (απευθύνεται στην Ευρυδίκη) νομίζω μπαίνεις πρώτη εσύ! **Φρύνη:** ναι, μπαίνεις πρώτη! **Μάρθα:** (απευθύνεται στην Ευρυδίκη) να, να, να, να…(φωνητική εκτέλεση) άρα μπαίνεις πρώτα εσύ! **Νάγια**: παίζεις δύο φορές! **Μάρθα:** άρα μπαίνεις εσύ πρώτη, νομίζω είναι 1,2,3,4, 1,2,3,4, **Ευρυδίκη**: όχι εξαρτάται από την εισαγωγή δεν ξέρω είναι δύο φορές; είναι τρεις φορές στο πλάι; **Μάρθα:** να, να, να, ναααα (φωνητική εκτέλεση με να). **Νάγια:** ναι εδώ, στο δεύτερο. **Μάρθα:** τρεις φορές! να, να, να, να, να, (φωνητική εκτέλεση) δηλαδή μια φορά πάει πάνω το χέρι και μία κάτω! Άρα ξεκινάς εσύ πρώτα! **Μάρθα:** άτε ξανά χωρίς εισαγωγή! **Φρύνη:** να το ξαναβάλω; **Μάρθα:** όχι, χωρίς μουσική, ξεκινάς εσύ	-Η Μάρθα κλείνει το cd player -Η Μάρθα συνεχίζει να χρησιμοποιεί τη φωνή της -Η Μάρθα δείχνει με τα χέρια της μετρώντας και κτυπώντας στον αέρα τις κινήσεις που θα πρέπει να κάνει η Ευρυδίκη στην ταμπουτσιά. -Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη φωνή της και τα χέρια της για να ανακαλύψει τα κτυπήματα της ταμπουτσιάς. -Η Ευρυδίκη δοκιμάζει κτυπώντας ένα κτύπο στο κέντρο της ταμπουτσιάς και δύο στο πλάι της ταμπουτσιάς μετά τρία στο πλάι. -Η Νάγια δείχνει με το δοξάρι του βιολιού το σημείο της ταμπουτσιάς όπου η Ευρυδίκη θα κτυπήσει τρεις κτύπους. -Η Μάρθα συνεχίζει να χρησιμοποιεί τα χέρια της για να δείξει στην Ευρυδίκη τους κτύπους στην ταμπουτσιά. -Η Ευρυδίκη συνοδεύει τη Μάρθα με τη ταμπουτσιά -Η Ευρυδίκη δοκιμάζει ξανά το ρυθμικό σχήμα στη ταμπουτσιά και σταματά. -Η Φρύνη βάζει το track με την ηχογραφημένη ενορχήστρωση του τραγουδιού. -Τα παιδιά ακούν τα πρώτα δύο μέτρα του τραγουδιού και σταματούν το cd player.	*Ακούν ποιο όργανο της ηχογραφημένης ενορχήστρωσης αρχίζει πρώτο.* *Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη φωνή της.* *Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη συλλαβή να για να αποδώσει τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού.* *Η Ευρυδίκη κοιτά τα χέρια της Μάρθας και δείχνει να μπερδεύεται να μην είναι σίγουρη για πόσα κτυπήματα θα παίξει στο πλάι της ταμπουτσιάς.* *Φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν σε ποιο σημείο θα μπει η φωνή.* *Η Μάρθα κάνει κινήσεις στον αέρα με τα χέρια της.* *Πρώτη ομαδική*

05:25	(Ευρυδίκη)! **Ευρυδίκη**: καλύτερα να το βάλουμεν να το ακούσουμεν! **Μάρθα:** να βάλουμεν το 11να δούμε πώς πάει! **Μάρθα:** α! παίζεις πρώτα εσύ (Ευρυδίκη), παίζεις μία φορά και μετά εμείς **Μάρθα:** τα, τα,τα,τα, 1,2,3, **Μάρθα:** εντάξει!	- Η Μάρθα δείχνει με τα χέρια της τις κινήσεις που θα πρέπει να κάνει η Ευρυδίκη στην ταμπουτσιά. -Η Μάρθα τραγουδά χωρίς την ηχογραφημένη ενορχήστρωση του τραγουδιού. -Η Νάγια παίζει, χάνει κάποιες νότες, όμως συνεχίζει χωρίς να σταματήσει. -Η Κυριακή παίζει με μελωδική ακρίβεια τη μελωδία του τραγουδιού στον αυλό.	*εκτέλεση του τραγουδιού με όλες τις στροφές του τραγουδιού.*

Σύμφωνα με τα πιο πάνω αποσπάσματα φάνηκε ότι και οι τρεις ομάδες στις τρεις τελευταίες του συναντήσεις ασχολούνταν με τα δομικά στοιχεία του τραγουδιού ξεδιαλύνοντας πρώτα τα όργανα που ακούγονταν στην αρχή. Παρακάτω μία από τις μαθήτριες της α΄ ομάδας στην τέταρτη συνάντηση τους, εξηγεί σε ποιο σημείο και κτύπο της ταμπουτσιάς θα αρχίσουν τα υπόλοιπα μέλη να εκτελούν τα μέρη που έχουν μάθει.

Εικόνα 11: *Ενασχόληση με το 'χτίσιμο' του τραγουδιού*

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
00:15	**Έφη**: όταν αρχίσει η ταμπουτσιά, κοιτάτε εδώ, μόλις παίξω τον τρίτο κτύπο	- Η Έφη παίρνει από το	*Γίνεται προσπάθεια να μάθουν πώς να ξεκινούν το τραγούδι*

01:00

6.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.3.1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Από τις πρώτες συναντήσεις των ομάδων όπως έχει ήδη αναφερθεί φάνηκε ότι οι μαθητές μάθαιναν το τραγούδι με ένα ολιστικό τρόπο, μέσα από την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή και την εκτέλεση και μέσα στις ομάδες φίλων που σχημάτισαν. Φάνηκε ότι υπήρχε αλληλεπίδραση και καθοδήγηση μεταξύ των μελών της ομάδας τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Εικόνα 12: *Καθοδήγηση μελών σε δυαδικό επίπεδο*

Όλοι οι μαθητές είχαν εμπλακεί ενεργά σε αυτόν τον διαφορετικό τρόπο μάθησης, φάνηκε να επιστρατεύουν συγκεκριμένες τεχνικές και πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης.

Πιο κάτω περιγράφονται οι πρακτικές και στρατηγικές μουσικής μάθησης που επιστράτευσαν οι συμμετέχοντες από τα πρώτα τους μαθήματα μέχρι να ανακαλύψουν όλα τα μέρη της ηχογραφημένης ενορχήστρωσης του τραγουδιού τους.

6.3.1.1. ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗ ΑΚΡΟΑΣΗ (PURPOSIVE LISTENING)

Μετά τους πρώτους πειραματισμούς με τον ήχο των μουσικών οργάνων και τις πρώτες *κακόφωνες* ομαδικές εκτελέσεις του τραγουδιού, οι μαθητές προσπαθούσαν να ακούνε με περισσότερη προσοχή τα μέρη της ενορχήστρωσης. Εστίαζαν σε αυτό που άκουγαν και εντόπιζαν λεπτομέρειες που πριν δεν λάμβαναν υπόψη. Το απόσπασμα που ακολουθεί δείχνει ότι οι μαθητές ανακάλυπταν τα μουσικά στοιχεία του τραγουδιού τους εστιάζοντας στη διάρκεια των φθογγοσήμων, ποια όργανα ακούγονται πρώτα και ποια στη συνέχεια. Εφάρμοζαν την πρακτική της στοχευόμενης ακρόασης (purposive listening), η οποία ορίζεται ως «η ακρόαση με συνειδητό σκοπό έτσι ώστε ο ακροατής να υιοθετήσει και να

προσαρμόσει αυτό που ακούει στις πρακτικές του» (Green, 2014: 26). Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους μαθητές όταν τους ζητήθηκε στην ατομική τους συνέντευξη να αναφερθούν στους τρόπους με τους οποίους έμαθαν το τραγούδι, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που ακολουθούν:

Προσπαθούσα ο ήχος που άκουγα να είναι ο ίδιος με το όργανο που έκανα δοκιμές (Μύρια, β' ομάδα)

Παίζαμε μερικές νότες στα όργανα τζιαι τζιαμαι (και εκεί) που ακούαμε ότι είναι σωστή όπως ακούγεται στο ράδιο εβρίσκαμε τις και τις παίζαμε (Ισμήνη α' ομάδα).

Τα μελωδικά σχήματα έπαιζαν τη μελωδία κάθε οργάνου και εμείς προσπαθούσαμε με το αυτί να καταλάβουμε ποιες νότες έπαιζαν. Προσπαθούσαμε σε ένα εύκολο όργανο ή στον αυλό ή στο μεταλλόφωνο το οποίο είναι εύκολο να παιχτεί να παίζουμε νότες οι οποίες είναι ίδιες με τα μελωδικά σχήματα. Παίζαμε τον αυλό και προσπαθούσαμε να βρούμε ποια νότα παίζει το μελωδικό σχήμα και μετά το μεταφέραμε στο όργανο που ψάχναμε να βρούμε τις νότες του (Μάρθα, γ' ομάδα). (Αρχείο 1, συνέντευξη μετά την παρέμβαση, 7:35 - 8:00).

Εικόνα 13: *"Προσπαθούσαμε σε ένα εύκολο όργανο..."*

Είναι φανερό ότι οι μαθητές εστίαζαν σε αυτό που άκουγαν και το προσάρμοζαν στα μουσικά όργανα που είχαν μπροστά τους αποτέλεσμα ομαδικής προσπάθειας. Αυτό είχε αποτέλεσμα τα περισσότερα μέλη να μάθουν να εκτελούν όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού. Για να το πετύχουν αυτό μηχανεύονταν διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι οι προσπάθειες να απομνημονεύσουν τα επαναλαμβανόμενα μέρη της

ενορχήστρωσης που άκουγαν όταν σταματούσαν το cd player. Συγκεκριμένα ένα από τα παιδιά της ομάδας με αυτό τον τρόπο υποχρέωνε τα άλλα παιδιά να παίξουν ότι θυμούνται. «Συνέχιστο… συνέχιστο να δούμε τι θυμάσαι!» αναφωνεί χαρακτηριστικά μία από τις μαθήτριες στο δεύτερο μάθημα των παιδιών της α΄ ομάδας.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
18:15

τραγουδιού). Όπως φαίνεται στις φωτογραφίες που ακολουθούν και οι τρεις ομάδες εφάρμοσαν αυτή την τακτική.

Εικόνα 14:*Καταγραφή φθογγόσημων*
από αριστερά η α′ ομάδα, η β′ ομάδα και κάτω η γ′ ομάδα

Ακολουθεί ένα απόσπασμα από τη συνάντηση των παιδιών της β΄ ομάδας τα οποία, προσπαθώντας να ανακαλύψουν *με το αυτί* τις νότες για να μη τις ξεχάσουν, ανέθεσαν σε μία από τις μαθήτριες να τις καταγράφει στο φυλλάδιο που έχει μπροστά τους.

Λεπτό	Λεκτική επικοινωνία	Μη–λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
01:05 02:12	**Πανδώρα**: περιμένετε, μεν παίζετε! **Μύρια:** δε θα τραγουδούμε; **Μαρκέλλα:** παίζεις σολ, λα, σι. και μετά πάεις κάτω, πηγαίνεις φα, μι, μι, ρε, ρε! **Πανδώρα**: (απευθύνεται στην Μύρια) δώσε μου το μολύβι σου. **Αλίκη**: (Αλέκο) κοίτα με	-Η Μαρκέλλα σηκώνεται από τη θέση της και πλησιάζει τον Αλέκο. - Η Μαρκέλλα παίζει στο μεταλλόφωνο του Αλέκου λέγοντας τις νότες. - Η Μαρκέλλα αγγίζει με το χέρι της τις ράβδους του μεταλλόφωνου του Αλέκου για να τους δείξει τη μελωδική κίνηση του τραγουδιού.	Η Αλίκη κοιτά την Μαρκέλλα που παίζει στο μεταλλόφωνο του Αλέκου και της χαμογελά. *Το ένα παιδί διδάσκει το άλλο.*

	ξανά, πάει λα και σι. **Μύρια**: είναι σι, λα. **Πανδώρα :** περιμένετε να τις γράψω. **Μαρκέλλα:** σολ, λα, σι, σι, σι. **Μαρκέλλα και Μύρια**: λα, σι, λα. **Μύρια:** είναι τρεις φορές το σι.	- Η Πανδώρα σκύβει στο θρανίο και γράφει. - Η Αλίκη παίρνει τους επικρουστήρες του Αλέκου και δείχνει στον Αλέκο από ποιες νότες να ξεκινήσει.	*Φαίνεται ότι η Πανδώρα ακούει και γράφει νότες στο φυλλάδιο που έχει μπροστά της.*

Στη συνέχεια αφού μάθαιναν απέξω τα μέρη της ενορχήστρωσης δεν χρειάζονταν να έχουν μπροστά τους τις σημειώσεις όπως είχαν καταγράψει τις νότες, προσπαθούσαν να βελτιώσουν το μέρος της ενορχήστρωσης που ανέλαβαν κάνοντας πρόβες στο χώρο εργασίας τους.

6.3.1.2. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΥΤΟ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ (SELF - EDUCATION SKILLS)

Υπήρξαν αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας όπου οι μαθητές, αφού ανακάλυπταν το μελωδικό ή ρυθμικό μέρος, προσπαθούσαν μόνοι τους (self- education skills) να μάθουν καλά τη δική τους γραμμή, το δικό τους μουσικό κείμενο. Η παρακάτω φωτογραφία απεικονίζει μία από τις μαθήτριες η οποία απομονώνεται στο βάθος της τάξης για να βελτιώσει το μέρος της μελωδικής κίνησης της μελωδίας που έχει αναλάβει να παίξει, ενώ η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να βρει τη ρυθμική γραμμή της ταμπουτσιάς.

Εικόνα 15: *Προσπάθεια βελτίωσης μουσικού ρόλου μέσα από εμπειρική αυτο-διδασκαλία*

Στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται η προσπάθεια της εμπειρικής αυτό-διδασκαλίας από τα παιδιά της γ΄ ομάδας στο τέλος του δεύτερου μαθήματος. Παρατηρείται ότι ένα από τα μέλη δε συμμετέχει στις συζητήσεις της ομάδας και απομονώνεται στο βάθος της τάξης για να μάθει καλά το μουσικό μέρος που έχει αναλάβει.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
18:43 20:16 20:25 20:34 20:46 21:02	**Κυριακή**: (Νάγια) άκου με, κάτι κάνω! Μα τι λάθος κάνω; **Μάρθα**: (Ιωάννη), σε παρακαλώ συγκεντρώσου! **Κυριακή**: να βάλουμε εκείνο που είναι όλα μαζί! Τι κάνω λάθος; **Μάρθα:** να παίξουμε όλοι μαζί. **Ευρυδίκη:** (Φρύνη), έλα παίξε δαμέ το μέρος του ξυλόφωνου (εννοεί στο άλτο μεταλλόφωνο) **Ευρυδίκη:** (Μάρθα) η (Κυριακή) θα παίξει αυλό, η (Νάγια) βιολί, η (Φρύνη) ξυλόφωνο. **Νάγια:** το μεταλλόφωνο; ποιος θα το παίξει; **Μάρθα:** να παίξει ο Ιωάννης το μεταλλόφωνο! **Ευρυδίκη:** δεν μπορεί! έχει πολλές νότες το μεταλλόφωνο! **Μάρθα**: μπορεί! **Κυριακή:** (Μάρθα) έμαθατο ούλλον! Έμαθατο! Ακούτε με! Ακούτε με!!!	-Η Κυριακή παίζει το μέρος της μελωδίας στη Νάγια. -Η Ευρυδίκη παίζει στο ταμπουρίνο. -Η Μάρθα συνεχίζει να δείχνει το ρυθμικό σχήμα στον Ιωάννη. -Η Μάρθα πηγαίνει στη θέση της. -Τα παιδιά συζητούν τι όργανο να παίξει το κάθε παιδί. -Η Μάρθα επιμένει να μη παίξει ο Ιωάννης ταμπουτσιά. - Η Κυριακή δεν συμμετέχει στις συζητήσεις της ομάδας της συνεχίζει να κάνει δοκιμές στο βάθος της τάξης.	*Αλληλοβοήθεια.* *Άγχος από μέρους της Μάρθας.* *Συζητήσεις στην ομάδα.* Όλα τα παιδιά κοιτούν την Κυριακή που εκτελεί με ακρίβεια τη μελωδική κίνηση της μελωδίας. *Η Κυριακή δείχνει πολύ χαρούμενη.*

Στη συνέχεια αφού οι μαθητές ανακάλυπταν μέσα από την εξάσκηση το μέρος τους, το εκτελούσαν στα άλλα μέλη τα οποία με προσοχή παρακολουθούσαν. Η προσπάθεια του κάθε μαθητή ξεχωριστά να μάθει καλύτερα και να αυτοβελτιωθεί στο μουσικό κομμάτι που είχε αναλάβει, φάνηκε ότι δεν ήταν αποτέλεσμα της εξάσκησης την ώρα του

μαθήματος της μουσικής αλλά και εξάσκησης στο σπίτι του. Όπως φάνηκε και στις συνεντεύξεις, οι μαθητές συνέχιζαν την εξάσκησή τους και μετά το τέλος του μαθήματος:

Ναι, το άκουγα στον υπολογιστή και προσπαθούσα να το βγάλω στον αυλό μου με τον ίδιο τρόπο που το μαθαίναμε στο σχολείο (Κυριακή, γ΄ ομάδα)
Ναι, κτυπούσα συνέχεια τα χέρια μου πάνω στο τραπέζι γιατί το μουσικό όργανο που θα έπαιζα ήταν η ταμπουτσιά (Ευρυδίκη, γ΄ ομάδα)
Ναι, έβαζα το τραγούδι στον υπολογιστή και προσπαθούσα να το βγάλω με τον αυλό μου (Αρετή, α΄ ομάδα)
Ναι, το έβαζα στον υπολογιστή μου για να μάθω να το τραγουδώ (Φρύνη, γ΄ ομάδα)
*Ναι, επειδή ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας το έκανα συνέχεια πρόβα (Μαρκέλλα, β΄ ομάδα)***.**

6.3.1.3. ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ΜΑΘΗΣΗ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ, PEER-DIRECTED LEARNING)

Μία άλλη βασική πρακτική μάθησης που εφάρμοσαν οι μαθητές από τις πρώτες τους συναντήσεις ήταν η προσπάθεια που κατέβαλαν τα μέλη της κάθε ομάδας να *διδάξουν* κάποια άλλα μέλη.

Εικόνα 16: *Προσπάθεια μελών να διδάξουν άλλα μέλη*

Παρατηρήθηκε ότι *δίδασκαν* ο ένας τον άλλο και μοιράζονταν συνειδητά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Αυτό παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα και των τριών ομάδων. Από τη μεταγραφή του πρώτου μαθήματος της α΄ ομάδας πιο κάτω στη φωτογραφία φαίνεται η προσπάθεια των δύο κοριτσιών να δείξουν

στο αγόρι τα σημεία που θα πρέπει να κτυπήσει το κρουστό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσιά.

Εικόνα 17: *Μαθαίνοντας τα 7/8 στην ταμπουτσιά*

Λεπτό	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
09:10	**Έφη**: τώρα η ταμπουτσιά. **Νιόβη:** ξαναβάλτο λαούτο, θα πάω να το φέρω. **Έφη:** κτύπα δαμέ (του δείχνει πού να κτυπήσει). **Ισμήνη**: δαμέ! (δείχνει με το χέρι της το κέντρο της ταμπουτσιάς). **Αρετή:** φάκκα (κτύπα) δυνατά για να ακουστεί, αφού δεν ακούεται έτσι που το παίζεις!	- Η Εφη σταματά το cd player και βάζει το επόμενο track που είναι το ρυθμικό σχήμα της ταμπουτσιάς. - Η Νιόβη σηκώνεται από τη θέση της, ανοίγει τη πόρτα, κοντοστέκεται για λίγο μέχρι που η ερευνήτρια της δίνει το λαούτο και πηγαίνει στη θέση. - Ο Ιάκωβος δοκιμάζει να βρει το ρυθμικό σχήμα που ακούγεται. - Η Έφη τον πλησιάζει και του δείχνει πώς και πού να κτυπά. - Η Ισμήνη του δείχνει πού είναι το κέντρο της ταμπουτσιάς. - Ο Ιάκωβος άλλοτε κτυπά στο πλάι και άλλοτε στο κέντρο της ταμπουτσιάς.	Όλα τα παιδιά κοιτούν τον Ιάκωβο. *Διαισθητικά η Ισμήνη, η Έφη και η Αρετή δείχνουν πώς παίζεται η ταμπουτσιά για να ακουστεί ο ήχος της όπως ακουγόταν στην ηχογράφηση.*

Το ίδιο παρατηρείται και στις άλλες ομάδες. Στο πιο κάτω απόσπασμα από τη μεταγραφή του δεύτερου μαθήματος της γ΄ ομάδας, μία μαθήτρια λειτουργεί ως μοντέλο

μάθησης για ένα συμμαθητή της, ο οποίος φαίνεται να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στο μουσικό του ρόλο. Είναι φανερή η προσπάθεια που κατέβαλε τόσο η συγκεκριμένη μαθήτρια να βοηθήσει το συμμαθητή της όσο και άλλα κορίτσια της ομάδας του σε διάφορες χρονικές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας. .

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
02:50

14:45	κτυπάς! **Μάρθα**: (Ιωάννη), ένα μέσα και δύο έξω! **Νάγια: (**Ιωάννη) μπορείς! **Ευρυδίκη:** (Ιωάννη) κοίτα με! (Μάρθα) μαζί, να παίξεις μαζί μου!	παίζει τη μελωδία του τραγουδιού. -Η Μάρθα πηγαίνει στη θέση της. -Η Νάγια παίρνει από το θρανίο της το βιολί της. -Η Μάρθα πλησιάζει και πάλι τον Ιωάννη και του δείχνει πώς να παίζει στην ταμπουτσιά.	*Η Ευρυδίκη επιμένει να βοηθήσει τον Ιωάννη να μάθει το ρυθμικό σχήμα.* *Η Μάρθα λειτουργεί ως μοντέλο μάθησης.*

Από το παραπάνω, φαίνεται ότι τα κορίτσια της ομάδας όχι απλά βοηθούσαν το συμμαθητή τους για να μάθει το ρυθμικό σχήμα στο κρουστό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσιά, αλλά τον ενθάρρυναν με υπομονή και στήριζαν τις προσπάθειες του παρ' όλες τις δυσκολίες που συναντούσε. Αναφέρει χαρακτηριστικά μία μαθήτρια στην ατομική της συνέντευξη ότι «βοηθούσε ο ένας τον άλλο, αν είχε δυσκολία προσπαθούσαμε να βρούμε μαζί τις νότες» (Αλίκη).

Εικόνα 18: *Αλληλοδιδασκαλία*

Η ανάλυση των βίντεο έδειξε ότι οι μαθητές αποδέχονταν τις αδυναμίες και γενικά την διαφορετικότητα αλλά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους της ομάδας. Η προσπάθεια να βοηθηθούν άλλα μέλη που δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν επιβεβαιώθηκε και από τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν να μάθουν το τραγούδι λίγο στην αρχή, αλλά μετά τους άρεσε που έμεναν μόνοι τους στην τάξη, χωρίς την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού:

Δεν μας έλεγε ο δάσκαλος τι να κάνουμε, ήταν πιο ωραίο που το βρίσκαμε μόνοι μας (Πολύκαρπος, β΄ ομάδα).

Δυσκολεύτηκα λίγο, γιατί έπρεπε να συντονίσουμε και κάποιους άλλους που δεν μπορούσαν και πολύ να τα καταφέρουν, αλλά ήταν πολύ διασκεδαστικό (Ευρυδίκη, γ΄ ομάδα).

Ακούαμε τα όργανα και όταν εκάμναμε λάθος οι φίλοι μας ελαλούσαν μας το σωστό, τζαι κάμναμετο (Ιάκωβος, α΄ ομάδα).

Όχι πολλά, ήταν ωραία που βοηθούσε ο ένας τον άλλο, συνεργαζόμασταν μόνοι μας (Αρετή, α΄ ομάδα).

Όχι και τόσο γιατί είχα τους φίλους και τους συμμαθητές μου που μας εβοηθούσαν, ακούγαμε μαζί τα μελωδικά σχήματα (Φρύνη, γ΄ ομάδα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 24:09 – 27:12).

6.3.1.4. ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ (GROUP LEARNING)

Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές παρακολουθούσαν άλλα μέλη της ομάδας καθώς έπαιζαν στα μουσικά τους όργανα και μάθαιναν παρατηρώντας και μιμούμενοι τους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση συνέβαινε ασυνείδητα μέσα από τη μίμηση, τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με φίλους (Green, 2008). Σύμφωνα με τη Green (2014: 26) η «μάθηση σε ομάδα» συμβαίνει όταν «δεν υπάρχει συνειδητή επίδειξη ή διδασκαλία».

Η μάθηση συμβαίνει όταν τα μέλη μοιράζονται και συνειδητά τις ιδέες τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Αυτό φαίνεται καθαρά στο πιο κάτω απόσπασμα από το δεύτερο μάθημα της β΄ ομάδας όπου οι μαθητές κοιτάζουν προσεκτικά άλλα μέλη και εκτελούν και αυτά το ίδιο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
00:00 - 00:15	**Μύρια:** είναι κάπως έτσι, έλα πάμε μαζί (εννοεί να παίξει μαζί της).	- Η Πανδώρα έχει στα χέρια της το ψηφιακό cd με τα μελωδικά και ρυθμικά σχήματα του τραγουδιού και κατευθύνεται προς το cd player. - Τα παιδιά παίρνουν στα χέρια τους από ένα μουσικό όργανο. - Ο Αλέκος και η Μαρκέλλα πειραματίζονται χαμηλόφωνα με τον ήχο στα μεταλλόφωνα που έχουν	*Φαίνεται ότι η Μαρκέλλα προσπαθεί να θυμηθεί τη*

	Μύρια: πάει έτσι!	μπροστά τους - Η Μαρκέλλα παίζει στο μεταλλόφωνο νότες της μελωδίας μαζί με την Μύρια. - Η Μύρια σταματά και η Μαρκέλλα συνεχίζει.	*μελωδία του τραγουδιού μαζί με τη Μύρια.*
00:25	**Πανδώρα**: ξεκινά με σολ, μετά πάει σολ δίεση; **Μύρια**: όι κόρη, πάει λα και μετά σι, σι!	- Η Πανδώρα βάζει το πρώτο track που αφορά το πρώτο μέρος της μελωδίας του τραγουδιού. - Η Μύρια παίζει τις τρεις πρώτες νότες της μελωδίας με ακρίβεια.	*Φαίνεται ότι η Μύρια έχει θυμηθεί τις πρώτες νότες της μελωδίας .*
00:49	**Μαρκέλλα**: έτο είναι έτσι που πάει! **Αλίκη:** (Αλέκο) κοίτα, ξεκινά με σολ, μετά λα, μμ μετά πάει σι; **Αλέκος:** δαμέ; (εδώ). **Αλίκη:** ναι, δαμέ! **Μαρκέλλα:** ξαναβάλτο από την αρχή. **Πανδώρα**: περιμένετε, μεν παίζετε.	-Η Μύρια σηκώνεται από τη θέση της. - Η Μύρια παίρνει τον έναν επικρουστήρα από την Μαρκέλλα και παίζει ταυτόχρονα με το ηχογραφημένο στο μεταλλόφωνο. - Η Μαρκέλλα της παίρνει τους επικρουστήρες και παίζει και αυτή τις πρώτες νότες της μελωδίας. - Ο Ντίνος και ο Αλέκος παίζουν χαμηλόφωνα στην ταμπουτσιά και ταμπουρίνο αντίστοιχα. - Η Αλίκη δείχνει με το χέρι της από ποιες ράβδους να ξεκινήσει να παίζει ο Αλέκος στο μεταλλόφωνο.	Η Αλίκη κοιτά την Μαρκέλλα και προσπαθεί να τη μιμηθεί παίζοντας ότι παίζει στο μεταλλόφωνο που έχει μπροστά της.
01:05	**Μύρια:** δε θα τραγουδούμε; **Μαρκέλλα:** παίζεις σολ, λα, σι. και μετά πάεις κάτω, πηγαίνεις φα, μι, μι,ρε,ρε.	- Ο Αλέκος δοκιμάζει και αυτός στο μεταλλόφωνο. - Η Αλίκη του παίρνει τον ένα επικρουστήρα. -Η Μαρκέλλα σηκώνεται από τη θέση της και πλησιάζει τον Αλέκο. - Η Μαρκέλλα παίζει στο μεταλλόφωνο του Αλέκου λέγοντας φωνακτά τις νότες που ανακάλυψε. - Η Μαρκέλλα αγγίζει με το χέρι της τις ράβδους του μεταλλόφωνου του Αλέκου για να τους δείξει τη μελωδική κίνηση του τραγουδιού.	Η Αλίκη συνεχίζει να κοιτά την Μαρκέλλα. Η Αλίκη κοιτά την Μαρκέλλα που παίζει στο μεταλλόφωνο του Αλέκου και της χαμογελά.

Παρακάτω, τα παιδιά της γ΄ ομάδας στο τρίτο τους μάθημα προσπαθούν να βρουν τις νότες του ηχογραφημένου μελωδικού σχήματος που αφορά το μεταλλόφωνο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
08:46 08:54 09:05	**Νάγια:** νομίζω είναι μι, μι, μι, μι, ντο **Μάρθα:** να, να, να, να, να, **Μάρθα:** μμμ! μόνοι μας! **Μάρθα:** α! είναι έτσι! **Φρύνη:** όχι έτσι είναι μι **Νάγια**: είναι μι! **Μάρθα:** ξανά!	Η Φρύνη τοποθετεί τον επικρουστήρα της στην ίδια ράβδο που έχει τον επικρουστήρα της η Μάρθα και παίζει ότι παίζει η Μάρθα. -Η Φρύνη βάζει ξανά το track με το μεταλλόφωνο. -Η Μάρθα συνεχίζει να δοκιμάζει μαζί με τη Φρύνη, παίζουν ταυτόχρονα με το ηχογραφημένο μέρος του μεταλλόφωνου -Η Μάρθα κλείνει το cd player.	*Η Φρύνη μιμείται τις κινήσεις της Μάρθας με τον επικρουστήρα.* *Η Φρύνη μιμείται τη Μάρθα, κινεί τον επικρουστήρα της στις ράβδους που παίζει η Μάρθα χωρίς να κτυπά τις ράβδους.*

Μάθαιναν ασυνείδητα (unconscious) χωρίς να το συνειδητοποιούν. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα με τα παιδιά της γ΄ ομάδας τα οποία προσπαθούν να βρουν τις νότες του μελωδικού σχήματος που αφορά το μεταλλόφωνο ακούγοντάς το από το cd player. Ξαφνικά χωρίς να το αντιληφθεί ο Αντώνης ενεργοποιείται επιδεικνύοντας δεξιότητες εκτέλεσης στο μεταλλόφωνο που είχε μπροστά του. Αξίζει να αναφερθεί ότι το αγόρι αυτό ήταν πάντα αδιάφορο για το μάθημα της μουσικής και πολύ απόμακρο από τους συμμαθητές του. Παρόλο που δήλωσε συμμετοχή στην έρευνα στις πρώτες δύο συναντήσεις της ομάδας του απουσίαζε. Στο πιο κάτω απόσπασμα στην πρώτη του επαφή με τα όργανα, παρακολουθώντας τα μέλη της ομάδας του και μιμούμενος τις δοκιμές των συμμαθητριών του στο μεταλλόφωνο που είχε μπροστά του εκτελεί τις πρώτες νότες του μελωδικού σχήματος που αφορά το μεταλλόφωνο.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη - λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
15:00	**Ευρυδίκη: (**απευθύνεται στον Αντώνη) (Αντώνη!) παίξετο, παίξετο, μπράβο! (Μάρθα), (Μάρθα)! **Νάγια:** ναι!!!	-Η Ευρυδίκη αφήνει στο τραπεζάκι την ταμπουτσιά και αφουγκράζεται τον Αντώνη. -Ο Αντώνης παίζει στο μεταλλόφωνο.	*Η Ευρυδίκη κοιτά συνεχόμενα τον Αντώνη γουρλώνει τα μάτια της,*

15:20	**Νάγια**: Μπράβο (Αντώνη), παίξε το ξανά! **Αντώνης**: μι, μι, μι, μι, ρε **Νάγια**: πάει κάπως έτσι, μπράβο (Αντώνη)!Περίμενε, πώς το βρίσκαμε εμείς; **Μάρθα:** να το βάλω από την αρχή. **Μάρθα**: πόσα ρε έχει; **Φρύνη:** τέσσερα. **Μάρθα**: ένε! (όχι, δεν είναι έτσι) **Ευρυδίκη**: παίξε (Αντώνη) το μι, μι, μι, μι, μι, ντο, παίξετο ξανά με τη μουσική. **Φρύνη:** μι, μι, μι. **Ευρυδίκη**: μι, μι, μι. **Ευρυδίκη:** (Μάρθα)! (Μάρθα!) **Αντώνης**: βάλτο ξανά! **Μάρθα:** 2,3,4,5,6, 7, 8 **Ευρυδίκη:** (Μάρθα), ο (Αντώνης) ήβρε τες νότες! **Ευρυδίκη:** (απευθύνεται στον Αντώνη) προσπάθησε (Αντώνη)!	-Η Νάγια βλέπει τον Αντώνη που παίζει και με γοργό βήμα τον πλησιάζει. -Ο Αντώνης παίζει στο άλτο μεταλλόφωνο. -Ο Αντώνης συνεχίζει να παίζει στο μεταλλόφωνο. -Η Μάρθα κοιτά τον Αντώνη αλλά δεν δίνει σημασία. -Η Μαρία προσπαθεί να ανακαλύψει πόσες φορές ακούγεται στην ηχογραφημένη ενορχήστρωση η νότα ρε. -Η Φρύνη πλησιάζει τον Αντώνη -Η Ευρυδίκη κτυπά τον παλμό πάνω στα γόνατά της για να βοηθήσει τον Αντώνη να παίξει τις νότες του. -Η Φρύνη πηγαίνει στη θέση της -Δοκιμάζει η Νάγια στο μεταλλόφωνο. -Η Μάρθα δεν ανταποκρίνεται στο κάλεσμα της Ευρυδίκης, είναι προσηλωμένη να ανακαλύψει πόσα ρε ακούγονται στο ηχογραφημένο.	*κοιτά μια τον Αντώνη και μία τα κορίτσια της ομάδας της* *Η Νάγια κοιτά τον Αντώνη με έκπληξη.* *Όλα τα παιδιά κοιτούν με έκπληξη τον Αντώνη.* *Όλα τα παιδιά κοιτούν τον Αντώνη.*

6.3.1.5. ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

Οι συζητήσεις μέσα στην ομάδα ήταν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο στην επίλυση μουσικών προβληματισμών και προκλήσεων. Τα παιδιά συζητούσαν στις ομάδες για να επιλύσουν διάφορα θέματα που προέκυπταν στην προσπάθεια να οργανωθούν και να συντονίσουν μόνοι τους τις διαδικασίες μουσικής μάθησης. Όπως φάνηκε από τα

βίντεο, τα βασικά θέματα των συζητήσεών τους ήταν θέματα τα οποία σχετίζονταν με την πορεία των διαδικασιών μάθησης.

Συνήθως συζητούσαν μεταξύ τους για να αποφασίσουν ποιος θα παίξει τι στα μουσικά όργανα και πώς να στηρίξουν την εργασία κάποιων μελών της ομάδας τους που δυσκολεύονταν. Μοιράζονταν ιδέες και το κυριότερο συζητούσαν για να αποφασίσουν τον τρόπο που σκέφτονταν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια το τραγούδι τους. Το γεγονός ότι κατεύθυναν οι ίδιοι τη μάθησή τους στους τρεις διαφορετικούς χώρους εργασίας, τους έδωσε τη δυνατότητα να κάνουν τα αστεία τους και να μιλήσουν και για άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα, η Αρετή, στην τρίτη συνάντηση της ομάδας της, υπενθύμισε στους συμμαθητές της για τα επικείμενα γενέθλιά της καθώς έκαναν δοκιμές στα όργανα.

Εικόνα 19: *Συζητώντας στην ομάδα*

Συμμετείχαν όλοι ενεργά στις ομαδικές συζητήσεις, έθεταν τους δικούς τους στόχους και αποφάσιζαν από κοινού την πορεία της μάθησης. Στην αρχή της τρίτης συνάντησης των μαθητών της γ΄ ομάδας οι μαθητές έθεσαν τους στόχους τους και καθόρισαν την πορεία μάθησής τους.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
00:50	**Μάρθα:** τωρά να παίξεις εσύ (εννοεί την Κυριακή), με την (Νάγια) και την (Ευρυδίκη), να πούμε το τραγούδι για να δούμε πώς ακούγεται; **Όλοι μαζί:** ναι!	-Η Μάρθα εισηγείται να τραγουδήσουν το τραγούδι τους. -Η Φρύνη προσπαθεί να βάλει το track με όλα τα όργανα μαζί.	Η Μάρθα δείχνει με το χέρι της την Κυριακή που παίζει αυλό, την Νάγια που παίζει βιολί και την Ευρυδίκη που παίζει

01:01 01:14 01:37 01:55 02:12 02:18	**Ευρυδίκη:** μετά να βρούμε τις νότες στο μεταλλόφωνο και το ξυλόφωνο. **Μάρθα:** ναι! **Φρύνη:** να βάλω το 11 που είναι όλα τα όργανα μαζί; **Μάρθα**: όχι, να παίξουμε πρώτα μόνοι μας και μετά. **Ευρυδίκη**: επειδή δεν έχουμε μάθει ακόμα το ξυλόφωνο και το μεταλλόφωνο. **Μάρθα:** (απευθύνεται στη Φρύνη) οπότε μην βάλεις κάτι! Να ξεκινήσετε εσείς (απευθύνεται στη Νάγια και την Κυριακή) και μετά συνεχίζεις εσύ, ξέρεις πότε (απευθύνεται στην Ευρυδίκη); Εγώ θα τραγουδώ, 1,2,3! **Μάρθα**: μμμμ! παίζουμε το μια φορά; μμμ! **Κυριακή**: παίζουμε μία φορά το πρώτο μέρος. **Μάρθα:** στο να, να, να, να, μπαίνετε! **Νάγια**: είναι μία φορά το πρώτο και δύο φορές το δεύτερο! **Μάρθα:** (Ευρυδίκη) το δικό σου πώς πάει; **Ευρυδίκη:** όταν κάμνω έτσι. (κτυπά στην	-Η Μάρθα εισηγείται να παίξουν χωρίς το ηχογραφημένο μέρος της ενορχήστρωσης του τραγουδιού. -Η Νάγια σηκώνεται από τη θέση της και ετοιμάζεται να παίξει βιολί. -Η Νάγια μαζί με την Κυριακή και την Ευρυδίκη συνοδεύουν τη Μάρθα με τα μουσικά τους όργανα (βιολί, αυλό, ταμπουτσιά) -Η Νάγια σταματά να παίζει. -Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη φωνή της. -Η Ευρυδίκη δείχνει στη Μάρθα το σημείο της ταμπουτσιάς που θα κτυπά ένα κτύπο και το σημείο της ταμπουτσιάς που θα κτυπά δύο κτύπους. - Η Μάρθα χρησιμοποιεί τη φωνή της για να δείξει το μέρος της εισαγωγής και μετά να τραγουδήσει. -Η Νάγια παίζει συγχρονισμένα βιολί μαζί με την Κυριακή που παίζει αυλό την πρώτη φράση του τραγουδιού.	ταμπουτσιά. Στόχοι που θέτουν οι μαθητές. *Πρώτη φωνητική εκτέλεση της πρώτης στροφής του τραγουδιού με συνοδεία μουσικών οργάνων* Συζητήσεις στην ομάδα *Σκέψεις για το 'χτίσιμο' του τραγουδιού* *Προσπάθεια απομνημόνευσης της μελωδικής γραμμής του τραγουδιού με τη συλλαβή να.* *Πρώτες σκέψεις που έχουν σχέση με τον τρόπο που θα εκτελεστεί ομαδικά το τραγούδι των παιδιών.* *Φαίνεται η δυναμική της φωνής της Μάρθας να βοηθά την Ευρυδίκη.*

02:34 02:58 03:00	ταμπουτσιά) κτυπώ δαμέ και μετά εδώ! **Μάρθα**: ξέρεις πότε μπαίνεις; **Ευρυδίκη:** ναι! Όταν δυναμώνεις τη φωνή σου! **Μάρθα:** θέλετε να κάνουμε πρώτα μία εισαγωγή; Εκεί που λέει να, να, να, να, να, να, να, να, να, να 1,2,3 **Ευρυδίκη**: εντάξει! **Φρύνη**: (απευθύνεται στη Νάγια) να το βάλουμε μία φορά να το ακούσουμε από το cd;	- Η Μάρθα όταν αρχίζει να τραγουδά παίζει μαζί της στην ταμπουτσιά η Ευρυδίκη το ρυθμικό σχήμα των 5/8 σχεδόν με ακρίβεια. -Η Νάγια σταματά. -Η Φρύνη επιμένει να το ακούσουν από το cd.	Όλα τα παιδιά κοιτούν τη Μάρθα. *ομαδική εκτέλεση με το βιολί αυλό ταμπουτσιά και φωνή.* *φαίνεται η Νάγια να μη θυμάται τις νότες στο βιολί.*

Βεβαίως υπήρχαν και στιγμές που κάποια μέλη διαφωνούσαν με τους στόχους που έθεταν κάποια άλλα μέλη και γενικά με την αυταρχική συμπεριφορά κάποιων μελών σε άλλα μέλη. Αυτό παρατηρείται όταν ένα μέλος δεν τα κατάφερνε σε ένα όργανο που ήθελε πολύ να παίξει και αμέσως του υποδείκνυαν εναλλακτικά κάποιο άλλο. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύντομα τα μέλη αυτά έδιναν λύσεις που ικανοποιούσαν το σύνολο της ομάδας. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από την τέταρτη συνάντηση της α΄ ομάδας.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
22:10	**Νιόβη:** πρέπει να συμπεριφερόμαστε ως ομάδα, να μην τσακωνόμαστε! **Έφη:** σήμερα έπρεπε να μάθουμε πώς να αρχίζουμε το τραγούδι! **Νιόβη:** έπρεπε να ακούσουμε τα tracks να τα μάθουμε καλά και μετά να μαθαίνουμε πώς να μπαίνουμε! (εννοεί να αρχίζουν το τραγούδι). **Έφη:** εγώ δε θέλω να παίζω	- Η Έφη κρατεί την ταμπουτσιά και αυτοσχεδιάζει συζητώντας με τα παιδιά.	*Οι συζητήσεις και διαφωνίες των παιδιών φαίνεται να έχουν σχέση με τον τρόπο που η Έφη έπαιρνε αποφάσεις.*

	ταμπουτσιά, εχαλάσαμε την ομάδα μας σήμερα, επειδή έπιασα του την (εννοεί την ταμπουτσιά), θα παίξει ο Ιάκωβος! **Ισμήνη**: ναι!		

6.3.1.6. ΜΟΥΣΙΚΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΑ - ΠΡΟΒΕΣ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Οι μαθητές και των τριών ομάδων διαπίστωσαν ότι χρειάζονταν πρόβες για να συγχρονίσουν όργανα και φωνές και εξέφρασαν την επιθυμία να κάνουν κάποιες πρόβες στα διαλείμματα στην αίθουσα μουσικής. Αυτό προέκυψε όταν στην προτελευταία τους συνάντηση αντιλήφτηκαν ότι οι προσπάθειες να συγχρονιστούν ήταν τις περισσότερες φορές αποτυχημένες.

Στο πιο κάτω απόσπασμα φαίνεται η προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές της α΄ ομάδας στην τελευταία τους συνάντηση να βάλουν όλα τα όργανα μαζί με στόχο να συγχρονιστούν πετυχαίνοντας ποιοτικό ήχο. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι οι μαθητές χωρίς να το καταλαβαίνουν εστιάζουν σε μουσικέ έννοιες.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
24:57	**Έφη**: ε παιθκιά ακούστε! **Έφη:** (Ισμήνη) ο (Πολύκαρπος) να παίξει τωρά τις νότες σου και να προσπαθήσετε να συντονίσετε το τραγούδι. Όταν έρθει το ξυλόφωνο να παίξει ο (Πολύκαρπος) τις νότες του ξυλόφωνου. **Αρετή:** να το ξαναπάιξουμεν!	- Ο Ιάκωβος διευθύνει το τραγούδι. - Η Έφη ξεκινά πρώτη με την ταμπουτσιά. - Το τραγούδι εκτελείται συγχρονισμένα με την Νιόβη να τραγουδά το σολιστικό μέρος του τραγουδιού.	*Φαίνεται ότι τα παιδιά πέτυχαν μία αρκετά καλή εκτέλεση του τραγουδιού τους.*
25:15	**Ιάκωβος:**1,2,3. **Έφη**: (Πολύκαρπε) σιγά! **Νιόβη**: ε, (Πολύκαρπε) όταν ξεκινάς μαλακά!	- Ο Πολύκαρπος σταματά να παίζει.	
25:48	**Έφη:** ε, στοπ, στοπ. Όταν παίζεις όχι έτσι… (δείχνει με το χέρι της) δεν είναι έτσι που παίζουμεν!	- Η Έφη σηκώνεται από τη θέση της και πηγαίνει δίπλα από τον Πολύκαρπο - Η Έφη παίρνει τον ένα	*Η Έφη σηκώνει προς τα πάνω τα χέρια της για να δείξει ότι δεν χρειάζεται*

26:05

Εικόνα 20: *Πρόβες στην αίθουσα μουσικής*
από αριστερά η α' και η β' ομάδα και κάτω η γ' ομάδα

Οι μαθητές εντατικοποίησαν τις πρόβες τους όταν τους ανακοινώθηκε η ημέρα παρουσίασης του τραγουδιού τους. Προσπαθούσαν όσο μπορούσαν καλύτερα να συγχρονίσουν τις φωνές με τα όργανα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μαθητές της τρίτης ομάδας οι οποίοι ζητούσαν επίμονα να κάνουν καθημερινά πρόβες στην αίθουσα της μουσικής γιατί αποφάσισαν να δραματοποιήσουν το τραγούδι τους.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
00:00-00:15	**Μάρθα**: (Αντώνη), θυμάσαι; είσαι βασιλιάς εσύ! **Αντώνης:** ναι, ξέρω το! **Μάρθα:** αλλά θέλω να το λαλείς σοβαρά! **Αντώνης:** πάντα ήμουν βασιλιάς! **Μάρθα:** να το πούμεν μια φορά ούλλον;	-Όλα τα παιδιά κάθονται στις καρέκλες τους έχοντας μπροστά τους το όργανο που επέλεξαν να παίξουν στην επόμενη και τελευταία τους συνάντηση. -Η Κυριακή κοιτά τη θήκη με τα περιεχόμενα του cd. -Ο Ιωάννης αγνοεί τις συνομιλίες των παιδιών και δοκιμάζει το μελωδικό σχήμα	*Φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν μοιράσει ρόλους για να αποδώσουν μαζί με το τραγούδι και το αφηγηματικό κομμάτι του τραγουδιού.*

00:27	**Ευρυδίκη**: (Κυριακή) εσύ ξέρεις τι είσαι; **Κυριακή:** ναι, η Ρήγαινα! **Νάγια:** παίζεις στο κέντρο. **Φρύνη:** τζιαι εγώ είμαι η σκλάβα της Ρήγαινας! **Νάγια**: (απευθύνεται στη Μάρθα), έλα, χαμηλώνω το (εννοεί το cd player) και τραγούδα!	που θα παίξει στο μεταλλόφωνο. -Η Κυριακή παίρνει τον επικρουστήρα του Ιωάννη για να σταματήσει να παίζει. -Η Νάγια βάζει το track 11 με όλα τα όργανα μαζί. -Η Ευρυδίκη παίζει στην ταμπουτσιά. -Η Νάγια θυμίζει στην Ευρυδίκη ότι ξεκινά πρώτη κτυπώντας το πρώτο κτύπο στην ταμπουτσιά. -Η Νάγια χαμηλώνει την ένταση του cd player.	Όλα τα παιδιά κοιτούν τη Νάγια.

Σύμφωνα με τις σημειώσεις (field notes) της ερευνήτριας και οι τρεις ομάδες προσπαθούσαν να βρουν λύσεις στις δυσκολίες συντονισμού τους και ζητούσαν περισσότερες πρόβες στα διαλείμματα. Η κάθε ομάδα σε αυτό το στάδιο είχε τα δικά της δύσκολα ζητήματα να αντιμετωπίσει έτσι ώστε να πετύχουν μία καλή συγχρονισμένη εκτέλεση. Για παράδειγμα τα μέλη της γ΄ ομάδας διασκεύασαν το μελωδικό σχήμα που θα έπαιζε το ένα από τα δύο αγόρια για να μπορεί να συγχρονίζεται καλύτερα στις ομαδικές εκτελέσεις της ομάδας του. Η δεύτερη ομάδα ζητούσε από την ερευνήτρια να πάρουν μαζί τους τα ψηφιακά cd για να κάνουν πρόβες στα σπίτια τους. Η α΄ ομάδα επέμενε ότι το ρόλο του τραγουδιστή θα ήθελαν να το κάνει το μέλος της ομάδας τους που διέθετε σωστή φωνή και έπαιζε λαούτο. Όμως καθώς θα ήταν δύσκολο το μέλος αυτό να παίζει και να τραγουδά οι μαθητές ζήτησαν από την ερευνήτρια την ημέρα της παρουσίασης του τραγουδιού τους να τους συνοδέψει στο λαούτο ο καθηγητής παραδοσιακής μουσικής.

6.3.2. ΡΟΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

6.3.2.1. ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Όπως έχει αναφερθεί, η ερευνήτρια επισκεπτόταν όλες τις ομάδες και προσπαθούσε να διαγνώσει τις ανάγκες τους και να καταλάβει τους τρόπους, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που ακολουθούσαν αλλά και να τους ενθαρρύνει για ότι έκαναν και όπως το

έκαναν. Είχε ευθύνη για όλα όσα συνέβαιναν στη τάξη της, καθοδηγούσε και στήριζε την εργασία των μαθητών της. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο ανακάλυπταν τις μαθησιακές τους ανάγκες, έθεταν τους προσωπικούς τους στόχους για την εργασία και ζητούσαν βοήθεια όταν και όποτε την χρειάζονταν.

Στο πιο κάτω απόσπασμα, η ερευνήτρια υποστηρίζει την μαθησιακή διαδικασία μαθητών της α΄ ομάδας στη δεύτερη τους συνάντηση.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
15:54

18:15	λάθος, εγώ νομίζω το μι μπορεί να είναι σολ αντί μι ακούγεται μία άλλη νότα. **Πολύκαρπος**: το μι μπορεί να είναι σοολ!	- Η Έφη βάζει ξανά το δεύτερο μέρος του αυλού. - Η Αρετή δοκιμάζει παίζοντας τυχαίες νότες μέχρι το αποτέλεσμα να ικανοποιήσει τα παιδιά.	*διέκρινε τη διαφορά που έχει το δεύτερο μέρος της μελωδικής κίνησης του αυλού.*

Παρακολουθούσε με προσοχή όλα όσα γίνονταν ενθαρρύνοντας τις διαδικασίες μάθησης και στηρίζοντας με διάφορους τρόπους την εργασία των μαθητών. Όπως φαίνεται παρακάτω, στη τελευταία συνάντηση της β΄ ομάδας πριν την παρουσίαση του τραγουδιού τους, η ερευνήτρια λειτούργησε επικουρικά ως προς τις προσπάθειες των μαθητών, προτείνοντας σε έναν από τους μαθητές πώς να κρατεί την ταμπουτσιά χωρίς φυσικά να επιμείνει να ακολουθήσει αυτό που του εισηγήθηκε.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη- λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
22:30	**Ερευνήτρια**: πού βρίσκεστε; **Μαρκέλλα:** δεν πάνε μαζί τα όργανα! **Μύρια**: είμαστε στο νούμερο 11 που είναι όλα τα όργανα και προσπαθούμε να συντονιστούμε! **Ερευνήτρια:** Θέλετε να ακούσω κάποιο από τα όργανα; Μήπως το ξυλόφωνο; **Πανδώρα:** ναι, να ακούσετε όλα τα όργανα. **Όλοι μαζί**: 1,2,3 **Ερευνήτρια:** ωραία! Μπράβο! Ξέρετε πόσες φορές θα το παίξει η (Πανδώρα); **Μύρια**: μμμμμ! **Πανδώρα**: όχι, δεν ξέρω! **Ερευνήτρια**: μπορείτε να κάνετε την πρώτη στροφή και θα καταλάβετε πόσες φορές το παίζει η (Πανδώρα).	-Η ερευνήτρια πλησιάζει τα παιδιά. -Η Πανδώρα παίζει στο ξυλόφωνο. -Τα παιδιά μετρούν τονίζοντας το ένα. -Ο Αλέκος παίζει στο μεταλλόφωνο με μελωδική ακρίβεια τις νότες του. -Τα παιδιά μετρούν τονίζοντας το ένα. -Η Αλίκη παίζει μαζί με τον Ντίνο το μέρος του λαούτου με ρυθμική και	Η ερευνήτρια στηρίζει την εργασία των παιδιών ακούγοντας και δείχνοντας ικανοποιημένη από την

	Μύρια: ναι, ναι! **Πανδώρα**: νομίζω είναι τέσσερις φορές. **Ερευνήτρια**: το μέρος σου (Αλέκο) θες να το παίξεις; **Αλέκος:** ναι! **Όλοι μαζί**: 1,2,3 **Ερευνήτρια**: μπράβο σας! Έχετε βγάλει και το ξυλόφωνο και το μεταλλόφωνο, θέλετε να ακούσω και το λαούτο; **Αλίκη:** ναι **Ερευνήτρια:** ωραία, να σας ακούσω όλους τώρα! **Σάκης**: κυρία ένεπαιξα ταμπουτσιά! **Μαρκέλλα**: (απευθύνεται στο Σάκη) ξεκινάς πρώτος, ατε παίξε το. **Ερευνήτρια:** έτοιμοι. **Μαρκέλλα**: χωρίς το cd **Ερευνήτρια**: ναι, χωρίς. **Μαρκέλλα:** εσείς παίζεται όταν ο (Σάκης) παίζει στο κέντρο της ταμπουτσιάς! **Μύρια:** βλέπε τον (Σάκη). **Ερευνήτρια:** ναι, σωστά, η (Πανδώρα) πρέπει να καταλάβει πότε θα μπει! **Μύρια:** (Πανδώρα), μπαίνω εγώ με τον άυλο και ύστερα εσύ! **Ερευνήτρια**: έτοιμοι. **Ερευνήτρια:** ωραία, αν σας βοηθά να μετράτε, μπορείτε να μετράτε. **Μύρια:** άτε ακόμα μία φορά. **Μύρια**: ξανά!	μελωδική ακρίβεια. -Ο Σάκης παίζει με ακρίβεια το ρυθμικό σχήμα στην ταμπουτσιά. -Τα παιδιά εκτελούν ομαδικά χωρίς την ηχογραφημένη ενορχήστρωση. -Τα παιδιά σταματούν -Τα παιδιά εκτελούν ξανά το τραγούδι τους. -Ο Αλέκος και η Πανδώρα δεν μπορούν να συντονιστούν μαζί με τα άλλα παιδιά και σταματούν. -Τα παιδιά εκτελούν ξανά το τραγούδι τους. -Η Πανδώρα δυσκολεύεται να συντονιστεί με τα άλλα παιδιά. -Τα παιδιά εκτελούν ξανά το τραγούδι τους. -Τα παιδιά σταματούν όταν βλέπουν ότι δεν μπορούν να συγχρονιστούν. -Τα παιδιά εκτελούν ξανά το τραγούδι τους. - Η Μαρκέλλα αλλάζει θέση, πηγαίνει δίπλα στον Αλέκο. - Τα παιδιά εκτελούν ομαδικά το τραγούδι τους. - Σταματούν και πάλι	εργασία τους. Η ερευνήτρια κοιτά τα παιδιά και τους χαμογελά. Η Πανδώρα ξεκινά μαζί με τον αυλό Φαίνεται ότι τα παιδιά δοκιμάζουν ξανά και ξανά την εκτέλεση για να πετύχουν μια συγχρονισμένη εκτέλεση. Η ερευνήτρια κοιτά τα παιδιά και τους χαμογελά.

	Σάκης: βάλε το cd **Μύρια:** όχι, μόνοι μας! Ξανά από την αρχή. **Μύρια:** ξανά, 1,2,3 **Ερευνήτρια**: καλύτερα! **Ερευνήτρια**: ωραία, αν αντέχετε ακόμα μία φορά, (χαμογελά).….την επόμενη φορά θα είναι η τελευταία μας συνάντηση! **Ερευνήτρια:** καλύτερο, (Σάκη), καλύτερα βάλε την ταμπουτσιά στο ένα σου πόδι όχι στο θρανίο.	δοκιμάζουν - Τα παιδιά κατάφεραν να τραγουδήσουν χωρίς να σταματήσουν όλες τις στροφές του τραγουδιού. -Τα παιδιά συνομιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους. -Η ερευνήτρια πλησιάζει το Σάκη	Η ερευνήτρια προτείνει πώς θα κρατεί ο Σάκης το κρουστό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσια.

Η ερευνήτρια καθοδηγούσε όταν της ζητείτο βοήθεια και προσφερόταν να κουρδίσει τα όργανα των ομάδων ενώ η ομάδα εργαζόταν, όπως παρατηρείται στην τρίτη συνάντηση της α΄ ομάδας:

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
20:40

Αυτή η προσέγγιση στη διδασκαλία μάθησης κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών φαίνεται ότι διεύρυνε το ρόλο της εκπαιδευτικού σε ρόλο συμβούλου και καθοδηγητή που παρακολουθεί την εργασία των μαθητών και τους παρέχει υποστήριξη όταν αυτό απαιτείται, είτε μέσα από τις παρατηρήσεις της, είτε μετά από αιτήματα των μαθητών.

6.3.2.2. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές αναζητούσαν και έβρισκαν λύσεις για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούσαν. Στις συνεντεύξεις που ακολούθησαν μετά την εφαρμογή, οι μαθητές τοποθετήθηκαν ως προς αυτές τις δυσκολίες επισημαίνοντας τα παρακάτω:

Δυσκολευτήκαμε γιατί δεν είχαμε την παρτιτούρα μπροστά μας και γενικά υπήρχε μια φασαρία γιατί είχαμε και την άλλη ομάδα δίπλα μας και επειδή για παράδειγμα τα αγόρια έπαιζαν πάνω στα όργανα αντί να βρουν τις νότες που πρέπει, εκάμναν διάφορα και επειδή μερικές φορές όταν κάποιος έμενε σε κάποια νότα έπρεπε να το βοηθήσουμε να τη βρει και έτσι έμεναν κάποιοι πίσω. Στη συνέχεια τα αγόρια ηρεμήσαν και μπόρεσαν να συνεργαστούν μαζί μας (Μύρια, β' ομάδα).

Στην αρχή δεν μπορούσαμε να συγκεντρωθούμε ούτε να συντονιστούμε γιατί ο καθένας έπαιζε το δικό του και δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε καλά επειδή ο καθένας είχε τα δικά του στο μυαλό του και δεν μπορούσαμε, στη συνέχεια συγκεντρωθήκαμε, είχαν λίγο πρόβλημα τα αγόρια που δυσκολεύτηκαν αλλά τα κατάφεραν (Νάγια, γ' ομάδα).

Είχαμε τις δύο ομάδες δαμέ και ακούαμε τα τραγούδια και τις φωνές είχαμε και τον (Ιάκωβο) που έπαιζε, σηκωνόταν, ακούγαμε πολλές φορές το τραγούδι και προσπαθούσαμε πολύ (Νιόβη, α' ομάδα).

Λίγο μας δυσκόλεψε, γιατί συνηθίζαμε που πάντα μας βοηθάτε και ήταν λίγο δύσκολο, αλλά τα καταφέραμε (Πανδώρα).

Δυσκολευτήκαμε που δεν ξέραμε να παίζουμε στα όργανα ούτε ξέραμε τις νότες τζιαι έπρεπε να τις βρούμε που μόνοι μας (Έφη, α' ομάδα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 18:45 – 21: 34).

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι τα παιδιά βίωναν μία πρωτόγνωρη εμπειρία χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση που είχαν από την εκπαιδευτικό τους. Έπρεπε αυτόνομα να οργανώσουν τη μάθησή τους και αυτό ήταν μία πρόκληση για όλα τα παιδιά τα οποία στην αρχή δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν. Ιδιαίτερα τα αγόρια φάνηκε να δυσκόλεψαν τα

κορίτσια της κάθε ομάδας. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι είχαν εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Στο απόσπασμα που ακολουθεί μαθήτριες της γ΄ ομάδας στην τέταρτη συνάντηση της ομάδας τους προσπαθούν να βοηθήσουν τα δύο αγόρια τα οποία δεν συγκεντρώνονταν και αγνοούσαν τις υποδείξεις τους. Μία από τις μαθήτριες δείχνει φανερά την αγωνία της τονίζοντας ότι δε θέλει να γίνει ρεζίλι εξαιτίας των δύο αγοριών της ομάδας της.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
12:40	**Νάγια**: να πάμε στο μεταλλόφωνο; **Φρύνη:** να το βάλω; **Νάγια:** (Ιωάννη), πάμε στο δικό σου. **Ιωάννης:** ποιο είναι; **Νάγια**: να το ακούσουμε. (απευθύνεται στη Μάρθα), το ξέρεις;	Η Φρύνη βάζει το track με το μεταλλόφωνο. -Ο Ιωάννης δοκιμάζει, παίζει και γελά.	*Η Μάρθα δείχνει πολύ σκεφτική και προβληματισμένη, κοιτά τον Ιωάννη και βάζει το χέρι της στο κεφάλι της.*
13:02	**Μάρθα:** όχι! Θα πάω να το πω στην κυρία! **Νάγια:** βάλτο από την αρχή. **Φρύνη**: όχι, δε θα της το πεις! **Νάγια**: (Φρύνη), βάλτο από την αρχή.	-Η Μάρθα στέκει όρθια και αμίλητη στο χώρο εργασίας των παιδιών. -Η Φρύνη βάζει ξανά το track με το μεταλλόφωνο. -Η Νάγια μιλά χαμηλόφωνα με τον Ιωάννη.	Όλα τα παιδιά κοιτούν τη Νάγια και τον Ιωάννη.
13:38	**Αντώνης:** δες! έκανα σοβαρός! **Νάγια:** δες με! **Μάρθα**: αμέσως παίζεις! **Νάγια:** τι;	-Η Νάγια παίζει το μέρος του μεταλλόφωνου, -Η Μάρθα αρνείται ότι γνωρίζει το μέρος του μεταλλόφωνου, -Η Μάρθα διαπιστώνει ότι καθυστερεί η Νάγια να παίξει τις νότες,	Ο Ιωάννης κοιτά τη Νάγια. Όλα τα παιδιά κοιτούν τη Μάρθα.
13:55	**Μάρθα:** είναι συνεχόμενο αμέσως παίζεις! **Μάρθα**: παιθκιά εγώ θα πω της κυρίας αν δεν φύγουν αυτοί οι δύο εγώ δε θα συμμετέχω! **Φρύνη:** γιατί; **Μάρθα**: διότι εγώ δε θέλω να γίνω ρεζίλι εξαιτίας τους!	-Η Φρύνη πλησιάζει τη Μάρθα. -Η Φρύνη πηγαίνει στη θέση της. -Η Νάγια δείχνει πώς θα παίξει	*Φαίνεται η αγωνία της Μάρθας.* Όλα τα παιδιά κοιτούν τη

14:24 14:58 15:24 16:20	**Αντώνης:** κοίτα ρε! **Ιωάννης**: μμμ! **Αντώνης:** ρε, δε θα γίνεις ρεζίλη! **Φρύνη:** ο (Αντώνης) κάμνει πελλάρες! **Μάρθα**: ξέρω το! **Νάγια**: (Ιωάννη) θες να φύγεις; **Ιωάννης**: Αντώνη θες να φύγεις; **Αντώνης**: όχι! **Νάγια:** έλα τότε να δοκιμάσουμε! **Φρύνη**: Ακούτε! **Μάρθα:** δες! **Μάρθα:** είναι εύκολο, πολύ εύκολο! **Ιωάννης:** θέλω να παίξω ταμπουτσιά! **Μάρθα:** όχι, άλλαξες οκτώ όργανα! **Μάρθα:** δε με (κοίτα με) παίζεις οκτώ φορές ρε,1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 μι, ρε, ντο, δύο φορές και μετά 6 φορές μι και ξανά από την αρχή, δεν είναι δύσκολο! **Αντώνης**: Χαλόου! **Μάρθα:** κυρίααα! Δεν μπορώωω! **Νάγια:** 1,2 **Μάρθα:** 1,2,3,4,5,6,7,8 μι, ρε, ντο, δύο φορές και μετά 6 φορές μι και ξανά από την αρχή, άτε δοκίμαστο!1,2,3,4,5,6,7,8 , δες πώς το κτυπώ! **Νάγια:** δοκίμαστο!	στο μεταλλόφωνο το μελωδικό σχήμα, παίζει και σταματά. -Η Μάρθα κοιτά πώς παίζει η Νάγια και την πλησιάζει. -Η Μάρθα παίρνει τον επικρουστήρα της Νάγιας και παίζει το μέρος του μεταλλόφωνου. -Η Μάρθα κάθεται δίπλα στον Ιωάννη και παίζει το μελωδικό σχήμα. -Ο Αντώνης κτυπά με τον επικρουστήρα του το ρυθμό του μελωδικού σχήματος στη ταμπουτσιά. -Η Μάρθα δείχνει με το δάκτυλό της τις ράβδους με τις νότες του μελωδικού σχήματος στο μεταλλόφωνο. - Η Φρύνη πλησιάζει τον Ιωάννη. -Η ερευνήτρια πλησιάζει τα παιδιά και τοποθετεί το ξυλόφωνο το οποίο έφερε από την άλλη ομάδα. -Η Μάρθα σκύβει προς τα κάτω το κεφάλι της. -Η Νάγια δείχνει τις νότες στον Ιωάννη. -Η Μάρθα παίζει στο μεταλλόφωνο και δείχνει ξανά το μελωδικό σχήμα στο μεταλλόφωνο.	Νάγια δείχνει ότι δε θυμάται το μελωδικό σχήμα. *Η Μάρθα παίζει με ακρίβεια το μελωδικό σχήμα.* *Ο Αντώνης παίζει συγχρονισμένα* *Ο Ιωάννης δείχνει προβληματισμένος και δηλώνει ότι θέλει να αλλάξει όργανο.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ακόλουθες απαντήσεις των παιδιών όταν ρωτήθηκαν αν δυσκολεύτηκαν με τον τρόπο που μάθαιναν το τραγούδι τους:

Όχι, δε δυσκολευτήκαμε, δεν μας λαλούσες ('έλεγες) τι να κάνουμε και ήταν πιο ωραίο που το βρίσκαμε μόνοι μας, […] άρεσκε μου που μιλούσαμε συνέχεια ενώ αν είμαστε δαμέ θα μας θύμωνες (Πολύκαρπος).

μας άρεσε να μένουμε μόνοι μας, συνεργαζόμασταν πιο πολύ, μας άρεσε να κάνουμε τα δικά μας, να παίζουμε τζιαι να συνεργαζόμασταν παραπάνω (Νιόβη).

ήταν ωραία που συνεργαζόμασταν μόνοι μας (Αρετή).

με ενθουσίασε που ήμασταν μόνοι μας στην τάξη και που μπορούσαμε ελεύθερα να παίξουμε στα όργανα (Ευρυδίκη).

άρεσε μου γιατί είχαμε χρόνο να κάμουμε και τις πελλάρες μας τζιαι τούτα ούλλα (Ισμήνη).

Όχι δε δυσκολεύτηκα, έμαθα να συνεργάζομαι παραπάνω με την ομάδα μου και να μη τσακωνόμαστε (Αλίκη)

ήταν η πρώτη φορά που συνεργάστηκα τόσο στενά με τους συμμαθητές μου και βγάλαμε μία πολύ ωραία μελωδία, η οποία δεν μας την έδωσε κάποιος για να τη μάθουμε από παρτιτούρα αλλά μόνοι μας καταφέραμε και βρήκαμε τις νότες (Μάρθα) (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 10:55 – 27:12).

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η συνεργασία ήταν σημαντικός παράγοντας ο οποίος τους βοήθησε να ανταποκριθούν στην εργασία που τους είχε δοθεί. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές ανέφεραν ότι κατάφεραν να συνεργαστούν χωρίς σημαντικές διαφωνίες και τσακωμούς ανάμεσά τους. Στην ερώτηση αν μπόρεσαν να συνεργαστούν με όλα τα μέλη της ομάδας τους κάποια από αυτά είπαν:

ναι, συνεργάστηκα με όλους, ήταν όλοι φίλοι μου, ηξέραμεν (γνωριζόμασταν) ο ένας το χαρακτήρα του άλλου οπότε τζιαι να εθύμωνε κάποιος ξέραμεν να τον καθυσυχάσουμεν (Ισμήνη).

Ναι, μπόρεσα και συνεργάστηκα πιο καλά με την ομάδα μου γιατί ήταν όλοι φίλοι μου (Φρύνη)

Ναι, γιατί ήμασταν οι καλύτεροι φίλοι, όταν εκάμναμε λάθος οι φίλοι μας ελαλούσα μας (μας έλεγαν) το σωστό, τζαι κάμναμετο (Ιάκωβος).

Μπόρεσα και συνεργάστηκα με όλους γιατί ήταν ευχάριστος αυτός ο τρόπος, ήμασταν πιο κοντά με τους φίλους μας τζιαι εμαθαίναμεν πιο πολλά πράματα (Μαρκέλλα).

Ναι, γιατί αν δεν ξέραμε κάτι ρωτούσαμε και οι φίλοι μας μας βοηθούσαν(Σάββας).

Ναι, γιατί έχει πιο πολύ πλάκα αυτός ο τρόπος, με το δάσκαλο λαλείς (λες) τα τραγούδια και τα παίζεις στα όργανα ενώ με την ομάδα σου αν συνεργαστείς μαθαίνεις από τους φίλους σου (Αλίκη). (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 31:50 –32: 32)

Οι αναφορές των παιδιών στη σχέση που είχαν μεταξύ τους (*φίλοι*) έπαιξε πρωταρχικό ρόλο καθώς φάνηκε ότι ήταν ουσιώδης παράμετρος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και γενικότερα για την ομαλή λειτουργία των ομάδων τους. Διακρίνεται από την ανάλυση ότι η εργασία των μαθητών στις ομάδες ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Όταν ρωτήθηκαν πώς προτιμούσαν να μαθαίνουν το τραγούδι τους, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε με τους συμμαθητές τους.

Θα προτιμούσα να το μάθαινα όπως το μάθαινα με την ομάδα μου γιατί ήταν πιο διασκεδαστικός ο τρόπος ενώ με τη κυρία μας δεν είναι τόσο διασκεδαστικό (Ευρυδίκη)

Παραπάνω νομίζω είναι πιο διασκεδαστικό και πιο ωραίο να το μαθαίνεις με τους συμμαθητές σου, ήταν ωραίο, ήταν ωραία εμπειρία γιατί όταν τα μαθαίνεις με τη δασκάλα σου δεν είναι ωραίο γιατί ξέρουτο ούλλοι ότι το μαθαίνεις με τη δασκάλα σου, ενώ εμείς εκάμαμε κάτι διαφορετικό είναι πιο ωραίο (Αλίκη).

Με τους συμμαθητές μου γιατί είχε πιο πολύ άξιο (Ισμήνη).

Είναι πιο ωραία με τους συμμαθητές σου γιατί μαθαίνεις κάτι από μόνος σου, μαθαίνεις να ανακαλύπτεις τη μαγεία της μουσικής, ενώ από τη δασκάλα σου, σου τα λέει (Μάρθα).

Από τους συμμαθητές μου όπως μου το έμαθαν (Φρύνη).

Εγώ προσωπικά δεν έπαιξα κάποιο όργανο γιατί ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας, είχα όμως την ευκαιρία να παίξω όλα τα όργανα γιατί δοκίμαζα να βρω και εγώ τις νότες μαζί με τους συμμαθητές μου.

Εγώ θα προτιμούσα όπως το μαθαίναμε με την ομάδα μου γιατί στην ομάδα μας μιλούσαμε ελεύθερα και συνεργαζόμαστε όπως εμείς θέλαμε και παίζαμε στα όργανα που θέλαμε κάναμε τα αστεία μας και ήμασταν όλοι συνεργάσιμοι (Έφη). (Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 27:30- 30:07).

Μόνο μία μαθήτρια ανέφερε ότι θα προτιμούσε με τη δασκάλα της καθώς όπως ανέφερε τα αγόρια δυσκόλεψαν την ομάδα της. Συγκεκριμένα δήλωσε:

> *Θα προτιμούσα με τη δασκάλα μου […]έστω κι αν μου άρεσε ο τρόπος γιατί η δασκάλα μου είναι δασκάλα μουσικής ξέρει πιο πολλά πράγματα που μας και θα μας καθοδηγούσε στο σωστό τρόπο, θα παίζαμε πιο σωστά και δεν θα είχαμε όλες αυτές τις δυσκολίες μέσα στην ομάδα μας […]τα αγόρια συνήθως που τους εμιλούσαμε να παίζουν δε μας άκουαν έκαμναν τα δικά τους μετά όμως εκαταφέραμεν τα (Μαρκέλλα)*

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι είχαν εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές που ήταν αδιάφοροι και αρνητικοί για το μάθημα. Ανταποκρίθηκαν θετικά και εργάζονται με διαφορετικούς τρόπους με τους συμμαθητές τους. Συμμετείχαν στις μουσικές δραστηριότητες και πρόβαλλαν μία εντελώς διαφορετική εικόνα και στάση τόσο στο είδος μουσικής το οποίο περιγελούσαν στα κανονικά μαθήματα της μουσικής όσο και στην ίδια την προσέγγιση μάθησης.

6.3.2.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΡΧΗΓΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ένα από τα παιδιά της ομάδας ή κάποια παιδιά της ομάδας αναλάμβαναν να συντονίσουν τις διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων έγινε εμφανές ότι και στις τρεις ομάδες εργασίας υπήρξαν παιδιά που ανέλαβαν ηγετικό ρόλο.

Εικόνα 21: *μία μαθήτρια διευθύνει*

Στην ερώτηση «πώς προέκυψε να συντονίσεις στην ομάδα σου;» κάποια από τα παιδιά των ομάδων απάντησαν:

Επειδή έχω κάποια ακούσματα περισσότερα από κάποιους άλλους στη μουσική μπορούσα να τους βοηθήσω. Επίσης και ο τρόπος που τους βοηθούσα ήταν τέτοιος που οι συμμαθητές μου μπορούσαν να με εμπιστευτούν (Μαρία).
Έτσι έτυχε, επειδή γνωριζόμαστε χρόνια, είμαστε φίλοι και έτσι με εμπιστεύτηκαν (Έφη).
(Αρχείο 1, συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση 13:22 - 14: 07).

Στην ερώτηση «ήταν πιο εύκολο για σας που ένα μέλος της ομάδας σας συντόνιζε;» κάποιοι μαθητές ανέφεραν:

Ναι, ήταν πιο εύκολο γιατί μόνο έτσι μπορέσαμε να βάλουμε όλα τα όργανα μαζί (Πολύκαρπος)
Ναι, γιατί έπρεπε να συντονιστούν και κάποιοι που δεν μπορούσαν και πολύ να τα καταφέρουν (Ευρυδίκη).

6.3.2.4. ΑΠΟΛΑΥΣΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Οι μαθητές από τις πρώτες τους συναντήσεις απολάμβαναν το τραγούδι τους και φαίνονταν χαρούμενοι. Αυτό φάνηκε τόσο από τις μεταγραφές των βίντεο όσο και από τις ατομικές τους συνεντεύξεις. Στην ερώτηση σχετικά με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών απάντησαν:

Ήταν πολύ διασκεδαστικός αυτός ο τρόπος (Ντίνος).

Νιώθαμε ότι ήμασταν ελεύθεροι (Αντώνης).

Δεν είχαμε την πίεση της δασκάλας και του χρόνου (Έφη).

Ήμουν πολύ χαρούμενη, μου άρεσε που ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας μου, πρώτη φορά τραγούδησα μπροστά σε όλους τους συμμαθητές μου (Μαρκέλλα).

Ένιωθα χαρούμενος, άρεσε μου που κάναμε αστεία και θυμώναμε τη Μάρθα (Ιωάννης).

Έχει πλάκα αυτός ο τρόπος (Νιόβη).

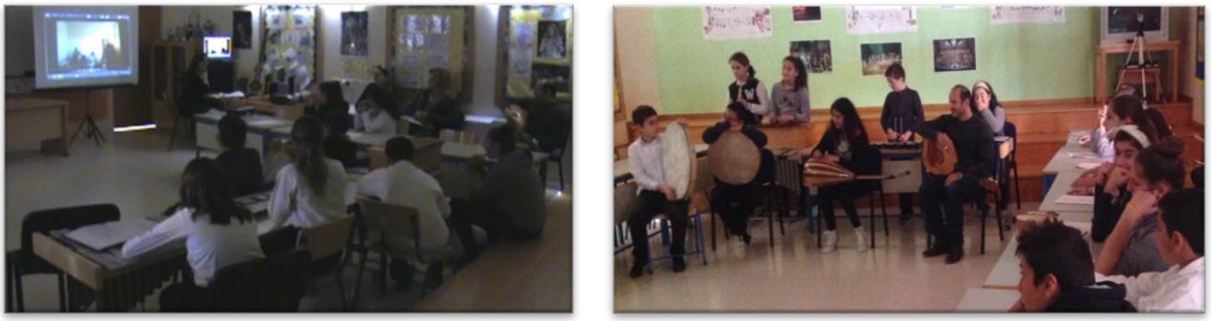
Απολάμβαναν το τραγούδι τους μέσα από μία ελευθερία που ένιωσαν, αναμεμειγμένη με χαρά και ικανοποίηση ως προς αυτή την ευχάριστη και πρωτόγνωρη εμπειρία μάθησης. Μια τέτοια διαδικασία σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1992) «παράγει μία αίσθηση ροής» (flow) γεγονός που ενίσχυε τα κίνητρα των μαθητών. Αυτό φάνηκε μέσα από τις μεταξύ τους συζητήσεις, τα αστεία που έκαναν καθώς και από τον τρόπο που τραγουδούσαν το τραγούδι τους. Έδειχναν να απολαμβάνουν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους και να αισθάνονται ευχαρίστηση και ικανοποίηση για τη μουσική τους

εμπλοκή. Ιδιαίτερα ευχάριστος ήταν ο τρόπος που εξέφραζαν τα συναισθήματα τους όταν ανακάλυπταν τις νότες.

Λεπτά	Λεκτική επικοινωνία	Μη – λεκτική επικοινωνία	Διάδραση
21:00	**Νιόβη**: άκου! Άκου! **Νιόβη**: ναι, σι. **Έφη**: Yes! (γιες) μπράβο! Ανακαλύψαμεντο! **Νιόβη**: ποια είναι η νότα; Ποια είναι η νότα; Ξανά! **Έφη**: μπράβο! Γιούπιιι! **Νιόβη**: εμάθαμεν τον αυλόν!	- Η Νιόβη βάζει για λίγο το cd και μετά το σταματά. - Η Αρετή δοκιμάζει ξανά.	Όλοι κοιτούν την Αρετή. Η Νιόβη κοιτά με αγωνία τις δοκιμές της Αρετής με τον αυλό Η Νιόβη χειροκροτεί.

6.3.2.5. ΤΕΛΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Την ημέρα παρουσίασης του τραγουδιού συνολικά από την κάθε ομάδα, η ερευνήτρια στην αρχή πρόβαλε στην οθόνη επιλεγμένα πεντάλεπτα στιγμιότυπα από όλες τις συναντήσεις των ομάδων. Αυτό είχε ως στόχο την πληροφόρηση και εξοικείωση όλων με τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Στη συνέχεια, *ο κριτικός φίλος* της έρευνας συνόδεψε με το λαούτο του τις ομαδικές εκτελέσεις των μαθητών.



Εικόνα 22: *Παρακολουθώντας στιγμιότυπα βιντεοσκοπημένα από τις συναντήσεις τους*

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίασε το τραγούδι της:

Εικόνα 23: *Στιγμιότυπα από τις ομαδικές εκτελέσεις των ομάδων*

Η διευθύντρια και η δασκάλα του τμήματος, ως εξωτερικοί παρατηρητές της διαδικασίας αλλά και του αποτελέσματος, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των τραγουδιών. Η θετική τους άποψη ως προς τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές στις ομάδες τους ήταν εμφανής από τις απαντήσεις. «Ήταν μια κατεξοχήν εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη αξία» ανέφερε χαρακτηριστικά η δασκάλα του τμήματος των μαθητών. Μέσα από τις απαντήσεις τους, καταρχήν, φάνηκε η σύγκλιση των απόψεών τους ως προς τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και της παιδαγωγικής αξίας του συγκεκριμένου μοντέλου, η ερευνήτρια ακολούθησε την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί στις εμπλεκόμενες και μέσα από τη διεξοδική επεξεργασία και ανάγνωση των δεδομένων, αναδύθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες:

Διαφορετικότητα και συμπερίληψη όλων

Αναφερόμενες στον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές στις ομάδες τους, επεσήμαναν ότι κάθε τάξη περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, διαφορετικές συμπεριφορές που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα ως προς το μοντέλο άτυπης μάθησης που ακολουθήθηκε, η δασκάλα του τμήματος ανάφερε ως σημαντικό ότι αυτή η προσέγγιση «δεν απέκλειε κανένα παιδί από

τη μαθησιακή διαδικασία». Ο τρόπος που τα παιδιά συνεργάζονταν ήταν αρμονικός με κυρίαρχες συμπεριφορές την αλληλοαποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του καθενός, όπως σημείωσε η διευθύντρια. Φαίνεται ότι οι μικρές *αυτοδιαχειριζόμενες* ομάδες λειτούργησαν ως χώροι αποδοχής της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή αλλά και ως πεδία μαθησιακής δράσης με ενεργή συμμετοχή από όλους.

Δράση «διαισθητική» και εμπειρική, χωρίς απαίτηση προϋπάρχουσας θεωρητικής γνώσης

Αναφερόμενες στις διαδικασίες και στρατηγικές μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι μαθητές ώστε να επιτύχουν από μόνοι τους χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού να εκτελέσουν *με το αυτί* το τραγούδι που επέλεξαν ως ομάδα επεσήμαναν τη σημασία των «διαισθητικών» γνώσεων και όχι των «τυπικών γνώσεων». Υποστήριξαν ότι αυτή η δυνατότητα επέτρεπε στους μαθητές να συμμετέχουν όλοι καθώς δεν απαιτούνταν προγενέστερες θεωρητικές γνώσεις όπως γίνεται στα άλλα μαθήματα. «Τέτοιες 'διαισθητικές' δραστηριότητες είναι ιδανικές» αναφέρθηκε χαρακτηριστικά η δασκάλα του τμήματος τονίζοντας τη σημασία των άτυπων γνώσεων και εμπειριών που φέρνει μαζί του το κάθε παιδί στο σχολείο. Ταύτισε αυτές τις δραστηριότητες με τις δραστηριότητες που προσπαθεί ως σύμβουλος μαθηματικών να προωθήσει έτσι ώστε οι μαθητές στηριζόμενοι στις άτυπες τους γνώσεις να οικοδομούν τη νέα γνώση. Είναι φανερό ότι η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε ακριβώς στις άτυπες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και ήταν αναμενόμενο οι μαθητές να επιστρατεύσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους έτσι ώστε από μόνοι τους να βρουν τρόπους να μάθουν το τραγούδι που επέλεξαν με την ομάδα τους. Τα παιδιά, όπως έχει διαφανεί και από την βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας μελέτης, είναι φορείς μουσικών εμπειριών από τον καιρό της γέννησής τους, καθώς από νωρίς μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον μαθαίνουν να μοιράζονται αυτές τις εμπειρίες αλληλεπιδρώντας με άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και αργότερα με άλλα άτομα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες στις οποίες βρίσκονται (Campbell, 2000). Αυτές ακριβώς τις εμπειρίες και δεξιότητες που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στο σχολείο η ερευνήτρια ήθελε να αναδείξει εφαρμόζοντας το μοντέλο άτυπης μουσικής μάθησης που προτείνει στην παρούσα μελέτη.

Χρήση ελκυστικού οπτικοακουστικού υλικού και μουσικών οργάνων

Αναφερόμενες στους λόγους που οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας τους εστίασαν στη δυνατότητα που τους δόθηκε να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τα μουσικά όργανα που είχαν στην διάθεσή τους καθώς και του οπτικοακουστικού υλικού που τους είχε δοθεί. «Είχαν περισσότερη παρώθηση (motivation) για μάθηση λόγω της ποικιλίας των υλικών (παραδοσιακά όργανα οπτικοακουστικό υλικό) ανέφερε χαρακτηριστικά η διευθύντρια, η δε δασκάλα χαρακτήρισε αυτό το υλικό «ελκυστικό». Ιδιαίτερα εντυπωσιακό για τους μαθητές ήταν η δυνατότητα που είχαν να πειραματιστούν με τα κυπριακά παραδοσιακά όργανα τα οποία η πλειοψηφία των μαθητών έβλεπε για πρώτη φορά. Όπως ανέφερε η δασκάλα του τμήματος των μαθητών οι μαθητές «ένιωθαν ασφάλεια να πειραματιστούν με τα μουσικά όργανα» αποτέλεσμα της δυνατότητας που τους δόθηκε να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό στις μουσικές τους ομάδες. Ήταν επόμενο όλοι οι μαθητές να θέλουν να πειραματιστούν με τον ήχο αυτών των οργάνων, για αυτό δεν παρατηρήθηκε κάποιο παιδί να μην ενθαρρύνεται να συμμετέχει ή να δείχνει αδιάφορο σε όλα όσα συνέβαιναν στους χώρους εργασίας των μαθητών. Ακόμα και οι αρνητικοί για το μάθημα χωρίς καμία παρότρυνση από τα άλλα μέλη ενεργοποιήθηκαν και συμμετείχαν πειραματιζόμενοι με τον ήχο των οργάνων ακόμα και αυτοσχεδιάζοντας και συνθέτοντας τα δικά τους αυτοσχέδια μοτίβα. Χαρακτηριστικά είναι τα αυθόρμητα λόγια του *κριτικού* φίλου της έρευνας τα οποία είπε στα παιδιά στην τελευταία συνάντηση των ομάδων «παίξατε τα όργανα χωρίς να είχατε κάποια άλλη εμπειρία με αυτά, πήρατε για πρώτη φορά τα παραδοσιακά όργανα και καταφέρετε να παίξετε τόσο στο λαούτο όσο και στην ταμπουτσιά. Τραγουδήσατε σωστά το τραγούδι και καταφέρετε να συντονιστείτε και με τη δική μου συνοδεία στο λαούτο χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε πρόβα μαζί μου. Είναι αξιέπαινη η προσπάθειά σας».

Ελεύθερη πορεία μάθησης μέσω πειραματισμού, λάθους και αχαρτογράφητης διαδρομής

Αξιολογώντας την προσέγγιση την χαρακτήρισαν «εύκολη και δημιουργική» γιατί σε όλους επιτρεπόταν ο πειραματισμός ή το λάθος ακολουθώντας μία αχαρτογράφητη διαδρομή. «Εργάζονταν δημιουργικά και πρωτότυπα» απολαμβάνοντας σύμφωνα με τη διευθύντρια «τη χαρά της μάθησης και της ανακάλυψης καινούριων δεξιοτήτων». Το γεγονός ότι δεν τους έλεγε η δασκάλα τι να κάνουν αλλά μόνοι τους έπρεπε να διαχειριστούν το χρόνο τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να μάθουν το

τραγούδι τους φάνηκε ότι κινητοποιούσε τους μαθητές και τους έκανε να αισθάνονται υπεύθυνοι για αυτό που ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν. Φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να χειριστούν την αυτονομία που τους είχε παραχωρηθεί και λόγω ακριβώς αυτής της ελευθερίας που τους παραχωρήθηκε παρουσίαζαν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής και απόλαυσης της μουσικής τους δημιουργίας. Σχολιάζοντας την διαδικασία που ακολουθήθηκε η δασκάλα του τμήματος ανέφερε ότι «δεν τοποθετούσε κάποιους σε πλεονεκτικότερη θέση από τους άλλους» και κατέγραψε όλα όσα παρατήρησε τα οποία αβίαστα οδήγησαν τους μαθητές στην ενεργή συμμετοχή, στη συνεργασία και στη μονιμότερη μάθηση. Συγκεκριμένα έγραψε ότι «στοιχεία όπως η κίνηση της περιέργειας, η εναλλαγή του χώρου (διαφορετικοί χώροι του σχολείου), η ενασχόληση με καινούρια υλικά, η αίσθηση της ασφάλειας και η κοινή αποστολή οδήγησαν στον ενθουσιασμό, στη διερεύνηση, στην αποδοχή, στη διασκέδαση, στη συνεργασία και στη μονιμότερη μάθηση».

Ομαδικότητα, συνεργατικότητα και μείωση συγκρούσεων

Η ομάδες που σχηματίστηκαν με γνώμονα τη φιλία φάνηκε να είναι ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος βοήθησε για τη συλλογική ανάμειξη των παιδιών στις δραστηριότητες των ομάδων τους. «Για πρώτη φορά δεν παρουσιάστηκαν φαινόμενα ειρωνείας ή σύγκρουσης» ανέφερε χαρακτηριστικά η δασκάλα η οποία προσπαθώντας να εξηγήσει τους λόγους αυτή της διαφοροποίησης της συμπεριφορά των μαθητών της αναφέρθηκε στο τι ακριβώς αισθάνονταν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου. Συγκεκριμένα είπε μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές «ένιωθαν ασφαλείς και αποδεκτοί όταν έκαναν λάθη για αυτό ήταν λογικό να μειωθούν και οι συγκρούσεις που παρουσιάζονταν ανάμεσά τους». Το ίδιο επεσήμανε και η διευθύντρια η οποία εντόπισε ότι «μειώθηκαν οι συγκρούσεις και εντάσεις εντός και εκτός τάξης». Η ομαδική εργασία φάνηκε ότι ισχυροποίησε τα κίνητρα όλων των μαθητών για μουσική συμμετοχή λόγω των συναισθημάτων χαράς που ένιωθαν οι μαθητές. Αυτή η χαρά και απόλαυση σύμφωνα με τη διευθύντρια δεν έμεινε μόνο μέσα στη τάξη αλλά και «εκτός τάξης» γιατί το ενδιαφέρον κάποιων παιδιών που συνήθως δημιουργούσαν κάποια προβλήματα στο σχολείο, κυρίως τα διαλείμματα, μετατέθηκε αλλού όπως στον καλύτερο προγραμματισμό των ενεργειών και στόχων, στις πρόβες τα διαλλείματα κτλ. «Ένιωθαν απελευθερωμένοι» λειτουργούσαν ως ομάδα καλλιεργώντας σημαντικές δεξιότητες όπως της συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών. Ήταν φανερό όπως ανέφερε η διευθύντρια, ότι «εκτός από τις μουσικές δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές καλλιεργήθηκαν και αποκτήθηκαν σε

σημαντικό βαθμό από τους μαθητές οι δεξιότητες της επικοινωνίας λεκτικής και μουσικής, της ανταλλαγής εμπειριών, της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας».

Έκδηλο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή όλων

Αναφερόμενες στο γεγονός ότι οι μαθητές εργάζονταν σε τρεις διαφορετικούς χώρους χωρίς τη συνηθισμένη καθοδήγηση από τη δασκάλα τους, τόσο η δασκάλα του τμήματος των μαθητών όσο και η διευθύντρια επεσήμαναν ότι οι μαθητές «έδειχναν να το διασκεδάζουν και να θέλουν να εμπλακούν σε κάθε βήμα της προσπάθειας» και η δασκάλα συμπλήρωσε ότι οι μαθητές της «εργάζονταν με περισσότερη όρεξη και ενδιαφέρον, λόγω της πρωτοτυπίας της αποστολής και των διαφορετικών χώρων στους οποίους εργάζονταν». Οι μαθητές έδειχναν να βιώνουν μοναδικές στιγμές ενθουσιασμού και απόλαυσης των εκτελέσεων τους το οποίο γινόταν φανερό με διάφορους τρόπους (χειροκροτούσαν παρατεταμένα όταν έβρισκαν τις νότες, γελούσαν έκαναν τα αστεία τους) γιατί όπως επεσήμανε η διευθύντρια «δεν ένιωθαν ότι καταπιέζονταν από τις απαιτήσεις κάποιου μαθήματος». Συμπλήρωσε επίσης ότι οι μαθητές «συνεργάζονταν και έδειχνα φανερά το ενδιαφέρον τους» σημειώνοντας ότι «κάποια παιδιά προσπαθούσαν να παρουσιάσουν τον τρόπο σκέψη τους σε κάποια άλλα που δυσκολεύονταν». Είναι φανερό ότι η προσέγγιση αυτή έδωσε την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και αυτό φαίνεται μέσα από τις πιο κάτω απαντήσεις τόσο της δασκάλας του τμήματος όσο και της διευθύντριας όταν ρωτήθηκαν να καταγράψουν στιγμές και γεγονότα που τους έκαναν εντύπωση, κάτι που τους είχε προβληματίσει ή ανησυχήσει από αυτό τον τρόπο διδασκαλίας των κυπριακών τραγουδιών. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

Μου έκανε εντύπωση η ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, κυρίως της αρνητικής (Έφης) και του επιφυλακτικού (Αντώνη). Για τους δύο αυτούς μαθητές είχα την ανησυχία ότι δε θα συνεργάζονταν. Δεν πίστευα ότι η Έφη κατάφερε να συντονίσει και να ηγηθεί την ομάδα της (δασκάλα).

Μου έκανε εντύπωση ότι παρά την ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και ακούσματα μοντέρνα και πολλές φορές ξένα με την κουλτούρα του λαού μας, τα παιδιά μέσα από μια διαδικασία που απόλαυσαν, γνώρισαν, αγάπησαν και 'διασκεύασαν' κυπριακή παραδοσιακή μουσική σε μια εμπειρία που θα τους μείνει αξέχαστη, συνεργαζόμενοι και αλληλοβοηθούμενοι (διευθύντρια).

Συναισθήματα επίτευξης και κατάκτησης γνώσης

Αναφερόμενες στον τρόπο που συμπεριφέρονταν οι μαθητές στις ομάδες τους δεν φάνηκε απαρατήρητη η θετική διάθεση και η ικανοποίηση των μαθητών όταν κατάφερναν να φτάσουν σε κάποιο αποτέλεσμα. «Έδειχναν απελευθερωμένοι» επεσήμανε η δασκάλα του τμήματος και «ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα» ανέφερε η διευθύντρια και αυτό γιατί οι μαθητές εκδήλωναν φανερά τον ενθουσιασμό τους σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως έχει αναφερθεί οι μαθητές χειροκροτούσαν παρατεταμένα όταν έβρισκαν τις νότες και με διάφορα αναφωνήματα εκδήλωναν τα θετικά συναισθήματά τους.

Μετά τη θετική ανταπόκριση των μαθητών ακολούθησαν οι διευθετήσεις έτσι ώστε να εφαρμοστεί το επόμενο στάδιο της έρευνας

6.4. ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

6.4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΗΣ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το δεύτερο στάδιο εργασίας των μαθητών πραγματοποιήθηκε στο νεοσύστατο Μουσικό Λύκειο που είναι καθηγητής παραδοσιακής μουσικής ο *κριτικός φίλος* της έρευνας και συμμετείχαν οι μαθητές και των τριών τάξεων του Μουσικού Λυκείου (30 μαθητές).

Καθώς ο αρχικός στόχος της εφαρμογής είχε επιτευχθεί, η ερευνήτρια αποφάσισε =την επέκταση του προγράμματος εργασίας των μαθητών σχεδιάζοντας και προσθέτοντας ένα επόμενο στάδιο. Με αυτό τον τρόπο, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως φορείς αυτού του μοντέλου άτυπης μάθησης δείχνοντας τον τρόπο που έμαθαν τα τραγούδια τους σε μαθητές του Μουσικού Λυκείου. Απώτερος σκοπός ήταν η μεταφορά της νέας γνώσης των μαθητών σε ένα νέο και ευρύτερο πλαίσιο αλλά και η εμπλοκή τους ως διδάσκοντες σε άλλους μαθητές. Με άλλα λόγια, είχαν την ευκαιρία να μεταβιβάσουν τη διαδικασία εκμάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών *με το αυτί* σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο και να παρουσιάσουν αυτή τη νέα δουλειά σε μία συναυλία παραδοσιακής μουσικής με καλεσμένα όλα τα Νηπιαγωγεία της πόλης που διεξήχθη η μελέτη.

Σε αυτή τη συνάντηση οι μαθητές του δημοτικού μοιράστηκαν τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει εκτελώντας πρώτα τα μέρη της ενορχήστρωσης των τραγουδιών τους και οι μαθητές του Μουσικού Λυκείου, μετά από δοκιμές στα μουσικά τους όργανα, τα

αναπαρήγαγαν. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές μαζί εκτέλεσαν ομαδικά τα τραγούδια τους. Δεν φάνηκε να δυσκολεύει αυτή η διαδικασία τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου, ήταν όμως μία πολύ δυνατή εμπειρία για τους μαθητές του δημοτικού. Αυτό φάνηκε μέσα από τις ατομικές τους συνεντεύξεις όταν ρωτήθηκαν τι θα θυμούνται από τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου:

Θα θυμάμαι όλα αυτά τα παραδοσιακά όργανα και τον ήχο τους. Πρώτη φορά τα έβλεπα, μόνο σε φωτογραφίες τα έβλεπα και εντυπωσιάστηκα πολύ και ενθουσιάστηκα που έπαιξα σαντούρι και συντονίστηκα με του Λυκειαίους (Έφη).

Είδα τόσα πολλά παραδοσιακά όργανα και είχα την ευκαιρία να παίξω ταμπουτσιά με μαθητές πολύ μεγαλύτερους από μένα, ήταν μαθητές ενός μουσικού Λυκείου και ένιωσα μεγάλη χαρά γιατί κατάφερα και συντονίστηκα μαζί τους (Ιάκωβος).

Είδα μπροστά μου κι άλλα παραδοσιακά όργανα (Αλέκος).

Μου έκανε εντύπωση το κρητικό όργανο που έβλεπα για πρώτη φορά (Πολύκαρπος).

Δε θα ξεχάσω το άγχος μου! είχα πολύ άγχος όταν θα τραγουδούσα για πρώτη φορά σε τόσο κόσμο και μπροστά στα παιδιά του Μουσικού Λυκείου (Μαρκέλλα).

Τα παιδιά χαρακτήρισαν τη συμμετοχή τους ως μία ευχάριστη εμπειρία γιατί οι μεγαλύτεροι από αυτούς μαθητές του Μουσικού Λυκείου αναπαρήγαγαν αυτό που άκουαν εκτελώντας όλοι ομαδικά *με το αυτί*, τα μέρη της ενορχήστρωσης όπως τα εκτελούσαν οι ίδιοι. Μετά την επίδειξη του τρόπου στους μαθητές του Λυκείου, αποφάσισαν από κοινού να τραγουδήσουν κυπριακά και ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια στη συναυλία για τους μαθητές των Νηπιαγωγείων της πόλης. Σε όλους τους μαθητές της Α' Λυκείου (8 στο σύνολο) ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Η΄). Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από 6 μαθητές που το συμπλήρωσαν, προέκυψε ότι η προσέγγιση που χρησιμοποίησαν οι μαθητές του δημοτικού φαίνεται ότι είναι μία απαιτητική αλλά ενδιαφέρουσα διαδικασία για μαθητές μικρής ηλικίας. Όλοι οι μαθητές του Λυκείου ανέφεραν ότι έχουν ευκαιρίες ενδυνάμωσης της ακουστικής τους δεξιότητας στο σχολείο τους και υποστήριξαν ότι η μέθοδος που χρησιμοποίησαν οι μαθητές του δημοτικού είναι μία μέθοδος γνωστή που ήδη εφαρμόζεται στο Μουσικό Λύκειο. Υποστήριξαν ότι η παρτιτούρα αποτελεί πιο σωστό τρόπο εκμάθησης μουσικής από το *αυτί* επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι «είναι καλύτερο να υπάρχει ένας συνδυασμός μεταξύ της μεθόδου 'με το αυτί' και της χρήσης παρτιτούρας γιατί και οι δύο τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί». Και συνέχισε λέγοντας ότι «συνήθως

εφαρμόζουμε αυτή τη μέθοδο στο μάθημα παραδοσιακής μουσικής εδώ στο Μουσικό» (Όμηρος). Αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλους μαθητές οι οποίοι ανέφεραν ότι η παραδοσιακή μουσική προσεγγίζεται μέσω του *αυτιού* καθώς αυτός είναι ο τρόπος που ανέκαθεν γινόταν: «έτσι κατά την γνώμη μου αντιμετωπίζεται η παράδοση» (Γρηγόρης).

Αξιολογώντας αυτή τη προσέγγιση οι μαθητές του Μουσικού Λυκείου υποστήριξαν ότι είναι μία εύκολη διαδικασία για μαθητές δημοτικού. Την χαρακτήρισαν ως μία μέθοδο που συνδυάζει με «έξυπνο» τρόπο την ακουστική ενδυνάμωση των μαθητών και ενασχόλησή τους με την παραδοσιακή μουσική μιας και «βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ακουστική τους ικανότητα και το σημαντικότερο να αγαπήσουν τη μουσική της πατρίδας τους» (Στάλω). Αν και είναι μία απαιτητική διαδικασία ως προς τις μελωδικές γραμμές των μουσικών οργάνων και ευκολότερη για τη μελωδική γραμμή του τραγουδιού, η συγκεκριμένη προσέγγιση - «βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τη μουσική μέσα από ένα πιο ελεύθερο, δικό τους τρόπο» (Χρύσω). Μπορεί να θεωρηθεί ως ευκολότερη μέθοδος εκμάθησης καθώς δεν απαιτεί θεωρητική κατάρτιση, αλλά παραμένει στο πλαίσιο μίας εμπειρικής προσέγγισης «γιατί δεν χρειάζεται να διαβάζουν νότες» (Σταύρος).

Όσον αφορά τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών του δημοτικού με τους μαθητές του Μουσικού αναφέρθηκε από όλους ότι η ομαδική παρουσίαση ήταν μία ενδιαφέρουσα εμπειρία. «Εντυπωσιαστήκαμε από τον τρόπο που οι μαθητές έμαθαν τα τραγούδια τους και στην πρόβα μαθαίναμε και εμείς το τραγούδι τους με τον ίδιο τρόπο» (Σταύρος). Ο συγχρονισμός, ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των μαθητών φάνηκε να λειτουργεί εύκολα και όλοι συμμετείχαν με ευχαρίστηση. «Ιδιαίτερα χάρηκα που θα μου δινόταν η ευκαιρία να εφαρμόσω και εγώ τον τρόπο που έμαθαν τα τραγούδια τους» (Χρύσω). Από όσα ειπώθηκαν, ήταν φανερό ότι η διαφορά ηλικίας δεν επηρέασε το τελικό αποτέλεσμα καθώς στόχος ήταν η σύνδεση όλων μέσω της μουσικής εμπειρίας.

Η επόμενη συνάντηση προγραμματίστηκε μετά από συνεννόηση των δύο σχολικών μονάδων έτσι ώστε οι μαθητές του δημοτικού σχολείου να μεταβούν και πάλι στο Μουσικό Λύκειο την μέρα της συναυλίας, ενώ είχε προηγηθεί η ενημέρωση των γονέων (βλ. Παράρτημα Ζ΄).

6.4.2. ΤΕΛΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ένας από τους στόχους αυτού του διευρυμένου μοντέλου άτυπης μορφής μάθησης ήταν και η διάδραση μαθητών διαφόρων ηλικιών. Σε αυτό το πλαίσιο, η τελική παρουσίαση πρόσφερε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τον κυπριακό παραδοσιακό πολιτισμό μέσα από τα κυπριακά όργανα και τα παραδοσιακά τραγούδια.

Στη συνάντηση αυτή οι μαθητές των Νηπιαγωγείων είχαν τη δυνατότητα να δουν από κοντά μία ποικιλία μουσικών παραδοσιακών οργάνων όπως το λαούτο, το σαντούρι, την κρητική Λύρα, καθώς και άλλα όργανα όπως το κόντρα μπάσο, και το βιολοντσέλο και να ακούσουν τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου να τραγουδούν μαζί με τους μαθητές του δημοτικού τα τραγούδια τους.

Το ενδιαφέρον και η έλξη όλων των παιδιών προς τα ποικίλα και διαφορετικά μουσικά όργανα ήταν εμφανής, όπως και η σχέση και ο δεσμός τους με την κυπριακή παραδοσιακή μουσική. «Ήθελαν όλοι οι μαθητές ακόμα και οι μαθητές των Νηπιαγωγείων, να αγγίξουν τα παραδοσιακά όργανα ακόμα και να τα παίξουν» αναφέρει ο Γρηγόρης. Φάνηκε ότι τα τραγούδια που ακούστηκαν στην συναυλία ήταν οικεία και αγαπημένα για όλα τα παιδιά. Και η Κλέλια συμπληρώνει ότι της «έκανε εντύπωση ο τρόπος που διάλεξαν αυτοί οι μαθητές να αναδείξουν αυτό το είδος μουσικής».

Φάνηκε ότι ήταν μία χρήσιμη εμπειρία με πολλαπλά οφέλη η συνεργασία μαθητών με το Μουσικό σχολείο. Συγκεκριμένα οι μαθητές τόνισαν ότι το όφελος ήταν διττό γιατί μέσω της άμεσης εμπλοκής τους έμαθαν να αγαπούν τη μουσική αλλά και την παράδοσή τους. Τα οφέλη όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα, η μεταβίβαση γνώσης και εμπειριών, η διαχείριση του άγχους, η αίσθηση της επίτευξης στόχου, η καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική και η ανακάλυψη δυνατοτήτων ήταν στοιχεία που οι μαθητές επεσήμαναν στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις που τους είχε δοθεί.

> *Ναι, είναι πολύ χρήσιμο να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δράσης διότι η παράδοση μέσα από αυτό το μοντέλο κατά τη γνώμη μου περνά από γενεά σε γενεά πιο ευχάριστα (Γρηγόρης).*
>
> *Ναι, αφού έτσι εμπλέκονται άμεσα με τη μουσική και την παράδοση (Όμηρος).*
>
> *Ναι, σίγουρα, πιστεύω πως είναι χρήσιμο και ωφέλιμο να εμπλέκονται οι μαθητές σε τέτοιου είδους δράσης αφού εκτός από το ότι έρχονται σε επαφή με άλλους μαθητές, οι*

ίδιοι μαθαίνουν να παρουσιάζουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους σε άλλους μαθητές να αποβάλουν το άγχος τους και να νιώθουν περήφανοι για αυτό που κάνουν (Κλέλια).

Ναι, διότι μαθαίνουν να αγαπούν τη μουσική και να ανακαλύπτουν τα ταλέντα τους (Χρύσω).

Πιστεύω ότι είναι χρήσιμο και ωφέλιμο για τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων αφού η Μουσική μόνο θετικά προσφέρει (Σταύρος)

Για την εφαρμογή αυτού του διευρυμένου μοντέλου άτυπης μάθησης, η ερευνήτρια είχε την πλήρη υποστήριξη της διευθύντριας της σχολικής μονάδας η οποία και παρευρέθηκε στην προγραμματισμένη συναυλία. Η διευθύντρια βρισκόταν σε επικοινωνία με τη διευθύντρια του Μουσικού Λυκείου και έγιναν όλες οι απαραίτητες διευθετήσεις έτσι ώστε σε διδακτικό χρόνο των μαθητών του Μουσικού Λυκείου να τους επισκεφθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές για την πραγματοποίηση της συναυλίας παραδοσιακής μουσικής[6].

Εικόνα 24: *Από την τελική συναυλία*

[6] Ένα απόσπασμα από τη συναυλία εδώ: https://www.youtube.com/watch?v=UI6ALT2lb6c

7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η αξιολόγηση της εφαρμογής ανατρέχοντας σε στοιχεία που έχουν σχέση με το *πριν* και το *μετά* όσον αφορά τους συμμετέχοντες, το ίδιο το πρόγραμμα ως προς τα *συστατικά του στοιχεία* (αρχές, μέθοδοι, εκπαιδευτικό υλικό), τις τεχνικές/μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή του και το μαθησιακό αποτέλεσμα της εφαρμογής. Η αναφορά σε πρακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολούθησαν άλλοι ερευνητές σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. ΚΕΦ 3), σκοπό έχει να ενισχύσει τις μεθοδολογικές επιλογές, την αξιολογική κρίση και την ερμηνεία της ερευνήτριας. Οι επιλογές αυτές εστιάζουν στις συνεργασίες των μαθητών μέσα στις ομάδες φιλίας που δημιούργησαν, και στην αναγνώριση των ήδη υπαρχόντων ενδιαφερόντων, προτιμήσεων και ικανοτήτων των μαθητών.

Πρώτα περιγράφεται το νέο μαθησιακό προφίλ των μαθητών όπως προέκυψε μετά την εφαρμογή του μοντέλου εστιάζοντας στις γνώσεις που φάνηκε ότι απέκτησε το κάθε παιδί, τις δεξιότητες που καλλιέργησε και τις στάσεις που υιοθέτησε από τη συμμετοχή του σε αυτή τη μαθησιακή προσέγγιση. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάλυση των μαθησιακών χαρακτηριστικών και των στρατηγικών μάθησης που αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Τα στοιχεία αυτά απαντούν σε μία σημαντική πτυχή του ειδικού ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στο πώς και γιατί αυτή η μουσική εμπειρία που βίωσαν οι συμμετέχοντες στις ομάδες τους άλλαξε ή όχι τη σχέση τους με αυτήν.

7.1. ΝΕΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

7.1.1. Α΄ ΟΜΑΔΑ:

Η Έφη είναι μία μαθήτρια η οποία ανέπτυξε ηγετικές ικανότητες από τα πρώτα μαθήματα και κατάφερε με επιτυχία να συντονίσει τις δραστηριότητες της ομάδας της παρόλη την αυταρχική στάση και συμπεριφορά της. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση της για το μάθημα της μουσικής. Από αρνητική και αδιάφορη που συνήθως ήταν από τα πρώτα λεπτά της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου έδειξε θετική και ενεργή συμμετοχή. Ανέπτυξε δεξιότητες ακουστικής αντίληψης εκτελώντας παράλληλα με τα ηχογραφημένη μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού τα δικά της μελωδικά μοτίβα. Σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας της ήταν η μαθήτρια η οποία τις περισσότερες φορές χειριζόταν τα αρχεία ήχου του ψηφιακού cd και κατεύθυνε με τον τρόπο της τις ενέργειες και την πορεία μάθησης των συμμαθητών της. Έδινε οδηγίες και *δίδασκε* με ένα *εμπειρικό*

τρόπο χωρίς η ίδια να γνωρίζει τις τεχνικές εκτελέσεις ή τις νότες των μουσικών οργάνων. Έδειχνε τη χαρά και τον ενθουσιασμό της όταν η ομάδα έβρισκε τα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού τους και δενόταν με τα μέλη ολοένα και περισσότερο. Από επιβλητική και αυθαίρετη στις αποφάσεις και στη διαπραγμάτευση των μουσικών ρόλων της ομάδας της, κατά τη διάρκεια των έξι συναντήσεων η στάση της έγινε πιο συγκαταβατική και δεκτική στις αποφάσεις και των υπολοίπων. Η χαρά της ήταν εμφανής όταν στην επέκταση του μοντέλου κατάφερε να παίξει και να συντονιστεί μαζί με τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου σε ένα παραδοσιακό όργανο το οποίο έβλεπε για πρώτη φορά, το σαντούρι. Στο όργανο αυτό ζήτησε και έπαιξε τόσο στην πρόβα που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου όσο και την ημέρα της συναυλίας.

Ο Ιάκωβος είναι ο μαθητής που διεκδίκησε να παίξει από τα πρώτα λεπτά της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου το κρουστό παραδοσιακό όργανο *ταμπουτσιά*. Ανέπτυξε δεξιότητες εκτέλεσης αυτού του οργάνου το οποίο έπαιρνε για πρώτη φορά στα χέρια του. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής και στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά της ομάδας του. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε ενεργή συμμετοχή και κατάφερε να συνεργαστεί με όλα τα μέλη της ομάδας του. Παρ' όλες τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει δεν φάνηκε ότι αυτό επηρέαζε το ενδιαφέρον και την ενεργή του εμπλοκή με τη μουσική πράξη. Φάνηκε ότι το είδος αυτό της προσέγγισης του επέτρεπε να αυτενεργήσει, να πειραματιστεί με τον ήχο των οργάνων, να αυτοσχεδιάζει δικά του ρυθμικά σχήματα στην ταμπουτσιά αναπτύσσοντας δεξιότητες ακουστικής αντίληψης και συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Στα δύο πρώτα μαθήματα δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί και να συνεργαστεί παραγωγικά με τους συμμαθητές του καθώς γυρόφερνε ανάμεσά τους. Στη συνέχεια κατάφερε να καθίσει ανάμεσά τους και να συμμετέχει στις ομαδικές εκτελέσεις του τραγουδιού τους, γεγονός που φάνηκε ότι του έδινε μεγάλη χαρά. Ήταν δεκτικός στις υποδείξεις των μελών της ομάδας του. Έδειχνε τη δυσαρέσκεια του όταν η Έφη του έπαιρνε την ταμπουτσιά και εκνευριζόταν μαζί της. Κατάφερε και στηρίχθηκε στις δικές του δυνάμεις και δεξιότητες τις οποίες ανέπτυξε συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του. Πρώτη φορά έπαιζε σε κάποιο μουσικό όργανο και ιδιαίτερα στη συναυλία η χαρά του ήταν έκδηλη πιθανόν γιατί κατάφερε και συγχρονίστηκε με τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου.

Ο Πολύκαρπος είναι ο μαθητής που ανέπτυξε δεξιότητες εκτέλεσης στο μεταλλόφωνο και το ξυλόφωνο. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής και στις δεξιότητες που ανέπτυξε αλληλεπιδρώντας με όλα τα μέλη της ομάδας του. Από επιφυλακτικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν πριν την εφαρμογή, από τα πρώτα λεπτά της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου έδειξε θετική και ενεργή συμμετοχή πειραματιζόμενος με τον ήχο του μεταλλόφωνου, αυτοσχεδιάζοντας τα δικά του μελωδικά σχήματα αναπτύσσοντας έτσι την ακουστική του αντίληψη. Ήταν πάντα ευδιάθετος και έδινε λύσεις στις δυσκολίες της ομάδας του. Είχε το θάρρος της γνώμης του να παραδεχθεί τις αδυναμίες που αισθανόταν ο ίδιος ότι είχε σε κάποια από τα όργανα που είχαν στη διάθεσή τους. Υποδείκνυε μουσικούς ρόλους για κάποια μέλη της ομάδας του τα οποία θεωρούσε ότι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα. Κατάφερε και έπεισε την Αρετή να παίξει αυλό και όχι να τραγουδά όπως αρχικά αυτή είχε δηλώσει. Έδειξε υπευθυνότητα σε αυτό που ανέλαβε η ομάδα του να επιτελέσει και ήταν σε όλες τις συναντήσεις πολύ δραστήριος και ενεργητικός, επιδίωξή του ήταν να έχει ένα καλό αποτέλεσμα η ομάδα του. Έδειχνε χαρούμενος όταν στην τέταρτη συνάντηση της ομάδας του βρήκε τις νότες που θα έπαιζε το ξυλόφωνο καθώς αυτό το μέρος της ενορχήστρωσης δυσκόλευε πολύ την ομάδα όπως επίσης και όταν συνεργάστηκε με τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου και συγχρονίστηκε μαζί τους.

Η Χαρά, παρόλο που είναι μία μαθήτρια χαμηλών τόνων, με πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση, έμαθε πολύ εύκολα να παίζει όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού στο μαντολίνο της. Συμμετείχε στη χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της και ήταν πολύ θετική και ενεργή στο μάθημα της μουσικής καθώς έπαιζε μαντολίνο σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου της. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου σημείωνε σε ένα φυλλάδιο τις νότες που έβρισκαν οι συμμαθητές της και στη συνέχεια τις εκτελούσε με άνεση στο μαντολίνο της. Στις πρώτες συναντήσεις έδειχνε την αγωνία της και την ανάγκη της να έχει μπροστά της τις νότες πριν δοκιμάσει να παίξει στο μαντολίνο της. Στη συνέχεια των μαθημάτων ένιωσε αυτοπεποίθηση και ανέπτυξε τη δεξιότητα της ακρόασης αναπαράγοντας τα μέρη της ενορχήστρωσης *με το αυτί* και στο μεταλλόφωνο. Μάθαινε τα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού συνεργατικά με όλα τα μέλη της ομάδας της, αλληλεπιδρώντας και κάνοντας διορθώσεις στις εκτελέσεις των συμμαθητών της. Έδειχνε να απολαμβάνει τις δοκιμές και τα λάθη της και να χαίρεται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Παρόλο που στην αρχική της συνέντευξη ως παιδί Κούρδων μεταναστών δήλωσε ότι δεν της θυμίζουν κάτι οι λέξεις κυπριακή παραδοσιακή μουσική

δήλωσε μετά την εφαρμογή του μαθησιακού μοντέλου ότι δε θα ξεχάσει ποτέ το τραγούδι που επέλεξε με την ομάδα της γιατί της άρεσαν πολύ οι στίχοι του. Λάμβανε μέρος στις συζητήσεις της ομάδας της, αστειευόταν με όλα τα μέλη και καθησύχαζε σε στιγμές έντασης την Έφη.

Η Αρετή είναι η μαθήτρια που είχε εκφράσει έντονα την επιθυμία να αναλάβει τον ρόλο του τραγουδιστή. Πείσθηκε από τα μέλη της ομάδας της να αναλάβει ένα μουσικό ρόλο που δεν επιθυμούσε. Ήταν η μόνη που ήξερε να παίζει αυλό και με υπευθυνότητα και με αίσθημα ευθύνης προσπάθησε πολύ να μάθει και τα δύο μέρη της μελωδίας του τραγουδιού. Ανέπτυξε δεξιότητες ακουστικής αντίληψης και εκτέλεσης της μελωδίας του τραγουδιού στον αυλό. Παρόλο που συμμετείχε ενεργά στο μάθημα της μουσικής και στις δραστηριότητες που διοργάνωνε η δασκάλα της με τη χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της δυσκολεύτηκε στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας μέχρι να καταλάβει πώς να βρίσκει τις νότες στα όργανα. Ήξερε να αναγνωρίζει νότες από παρτιτούρα γι' αυτό προτιμούσε να συμβουλεύεται τις σημειώσεις της Νιόβης και της Χαράς και να κρατεί και αυτή σημειώσεις. Στο τέλος δεν χρειάστηκαν οι σημειώσεις γιατί όπως είπε έμαθε τον τρόπο. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας παρατηρήθηκε ότι ανέπτυξε και δεξιότητες φωνητικής εκτέλεσης του τραγουδιού. Έδειχνε να σέβεται και να αποδέχεται κάποιους από τους συμμαθητές της οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στο μουσικό τους ρόλο και προσπαθούσε να τους βοηθήσει. Σε στιγμές έντασης προσπαθούσε να ηρεμήσει και να εντάξει και πάλι στην ομάδα της τον Ιάκωβο ο οποίος δυσανασχετούσε γιατί η Έφη του έπαιρνε την ταμπουτσιά. Σε κάποιες στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας καθησύχαζε και την Έφη η οποία λειτουργούσε παρορμητικά χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες των μελών της ομάδας της.

Η Ισμήνη είναι μία μαθήτρια με πολύ ήρεμο χαρακτήρα, ώριμη στις αποφάσεις της και πολύ συνεργάσιμη και επικοινωνιακή με όλους τους συμμαθητές της. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση της για το μάθημα της μουσικής. Πίστευε ότι δεν είχε καλή φωνή και καμία δεξιότητα στην εκτέλεση μουσικών οργάνων για αυτό δεν επιθυμούσε να συμμετέχει στην χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της. Παρόλα αυτά από τα πρώτα λεπτά της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου έδειξε ενεργή συμμετοχή τραγουδώντας και εκτελώντας το μελωδικό σχήμα που αφορούσε το μεταλλόφωνο. Ανέπτυξε την ακουστική της αντίληψη όπως και τις φωνητικές της δεξιότητες καθώς και δεξιότητες εκτέλεσης στο μεταλλόφωνο και στην ταμπουτσιά. Έδειχνε την χαρά της και χειροκροτούσε τους συμμαθητές τους δίνοντάς τους θετική

ανατροφοδότηση για την προσπάθεια που κατέβαλαν. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας λειτουργούσε ως μοντέλο μάθησης για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της. Ιδιαίτερα σημαντική και ωφέλιμη ήταν η προσπάθεια που έκανε αναλαμβάνοντας το ρόλο του διδάσκοντα να *διδάξει* μαζί με την Έφη τον Ιάκωβο πώς να εκτελεί την *ταμπουτσιά*.

Η Νιόβη είναι η μαθήτρια που έβρισκε πολύ εύκολα τις νότες και μοιραζόταν τις γνώσεις και δεξιότητες με τους συμμαθητές της. Φάνηκε ότι είχε ανεπτυγμένη την ακουστική της ικανότητα και πρόθυμα βοηθούσε όλα τα μέλη της ομάδας της. Το γεγονός ότι γνώριζε να παίζει μαντολίνο την βοήθησε έτσι ώστε με πολύ ευκολία από το πρώτο μάθημα του μαθησιακού μοντέλου να ανακαλύψει στο έγχορδο κυπριακό παραδοσιακό όργανο «λαούτο» την αρμονική υποστήριξη του τραγουδιού. Αυτό έδωσε μεγάλη χαρά και ικανοποίηση τόσο στην ίδια όσο και στην ομάδα της. Από το πρώτο μάθημα κατανόησε τον τρόπο που θα έπρεπε να βρίσκουν τις νότες και επέμενε ότι έπρεπε να λειτουργούν ομαδικά και συνεργατικά. Βοηθούσε τους συμμαθητές της είτε λειτουργώντας ως μοντέλο μάθησης για αυτούς, είτε διορθώνοντας τις εκτελέσεις τους, είτε λέγοντας προφορικά ή σημειώνοντας τις νότες σε ένα φυλλάδιο. Ήταν επικοινωνιακή με όλους τους συμμαθητές της και ανέπτυξε πολύ αυτή τη δεξιότητα γιατί μόνο έτσι μπορούσε να χειριστεί τις αυθαίρετες αποφάσεις της Έφης και να θέσει η ίδια τους ομαδικούς στόχους τους οποίους ως ομάδα θα έπρεπε να υλοποιήσουν. Ανέπτυξε δεξιότητες ομαδικής ευθύνης και αυτό φάνηκε όταν στις δύσκολες στιγμές υπενθύμιζε σε όλους ότι είναι ομάδα και ότι πρέπει να συμπεριφέρονται όλοι «ως ομάδα». Παρόλη τη δραστήρια και βοηθητική στάση που επέδειξε δεν γνώριζε για τις φωνητικές της ικανότητες καθώς ουδέποτε της δόθηκε ευκαιρία να τραγουδήσει σόλο καθώς ήταν μία ντροπαλή μαθήτρια. Όταν οι συμμαθητές της ανακάλυψαν ότι τραγουδούσε σωστά επέμεναν να τραγουδήσει αυτή το σολιστικό μέρος του τραγουδιού και αυτό της έδινε πολύ μεγάλη χαρά. Ανέπτυξε δεξιότητες φωνητικής εκτέλεσης και με υπευθυνότητα τραγούδησε σόλο και στη συναυλία παραδοσιακής μουσικής.

7.1.2. Β΄ ΟΜΑΔΑ:

Ο Ντίνος είναι ένας μαθητής χαμηλών τόνων και με χαμηλή αυτοπεποίθηση. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που ανέπτυξε. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε ενεργή συμμετοχή όταν ανακάλυψε τις κρυμμένες του δεξιότητες. Ανέπτυξε την ακουστική του ικανότητα ακούγοντας και εκτελώντας τα μέρη της ενορχήστρωσης του

τραγουδιού στην ταμπουτσιά, λαούτο και μεταλλόφωνο. Από απόμακρος από το σύνολο της τάξης καθώς έκανε παρέα μόνο με τον Αλέκο, η προσέγγιση αυτή το βοήθησε να συνεργαστεί παραγωγικά με όλα τα μέλη της ομάδας του. Από παθητικός συμμετέχοντας που ήταν στο πρώτο μάθημα με την ομάδα του, όταν ανακάλυψε ότι βρήκε με ακρίβεια το ρυθμικό σχήμα των 7/8 στην ταμπουτσιά ενεργοποιήθηκε και συνεργάστηκε αποτελεσματικά με όλα τα μέλη της ομάδας του. Φάνηκε ότι ένιωθε αυτοπεποίθηση και χαρά και δεν φοβόταν να εκφράσει τις απόψεις και τις ιδέες του. Με πολύ ευκολία επιδείκνυε δεξιότητες εκτέλεσης στα όργανα που δοκίμαζε και αυτό του έδινε αυτοπεποίθηση και χαρά. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας απολάμβανε να αυτοσχεδιάζει τα δικά του ρυθμικά σχήματα. Στις ομαδικές εκτελέσεις με την ομάδα του συγχρονιζόταν με ακρίβεια και αυτό του έδινε μεγάλη χαρά. Επέδειξε με τη συμπεριφορά και τη στάση του υπευθυνότητα και σοβαρότητα γεγονός που κέρδισε την εμπιστοσύνη όλων των μελών της ομάδας τους. Στην πρώτη προγραμματισμένη συνάντηση με τους μαθητές του μουσικού Λυκείου ήταν ο πρώτος μαθητής που επέδειξε με αυτοπεποίθηση το ρυθμικό σχήμα των 7/8 στην ταμπουτσιά λειτουργώντας ως μοντέλο μάθησης για τους μαθητές του Μουσικού Λυκείου.

Ο Σάκης είναι ο μαθητής ο οποίος εκφράστηκε από την πρώτη στιγμή της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου θετικά ως προς την επιλογή του τραγουδιού *Τρεις ελιές τζιαι μια ντομάτα.* Επέδειξε δεξιότητες εκτέλεσης στο κρουστό παραδοσιακό όργανο ταμπουτσιά και ανέπτυξε την ακουστική του ικανότητα εκτελώντας με ακρίβεια το ρυθμικό σχήμα των 7/8 στην ταμπουτσιά. Διεκδίκησε να παίξει αυτό το όργανο το οποίο το έπαιρνε για πρώτη φορά στα χέρια του έστω κι αν υπήρχε ακόμη ένα μέλος της ομάδας του που φάνηκε ότι είχε δεξιότητες εκτέλεσης αυτού του οργάνου. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε ενεργή συμμετοχή. Παρ' όλες τις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα όρασης που αντιμετωπίζει δεν φάνηκε αυτά να επηρεάζουν το ενδιαφέρον και την ενεργή του εμπλοκή με τη μουσική πράξη. Φάνηκε ότι το είδος αυτό της προσέγγισης του επέτρεπε να αυτενεργήσει, να πειραματιστεί με τον ήχο των οργάνων, να αυτοσχεδιάζει δικά του ρυθμικά σχήματα στην ταμπουτσιά αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας με τους συμμαθητές του γεγονός που φάνηκε ότι του έδινε μεγάλη χαρά. Δεν αρνήθηκε όταν του ζητήθηκε να δοκιμάσει να παίξει στο λαούτο παρατηρώντας και μιμούμενος τις κινήσεις των δακτύλων της Αλίκης. Έδειχνε τη δυσαρέσκεια του όταν η Μαρκέλλα και η Αλίκη του υποδείκνυαν μουσικούς ρόλους που δεν ήθελε. Ιδιαίτερα

δυσανασχετούσε όταν ο Ντίνος του έπαιρνε την ταμπουτσιά. Έδειχνε χαρούμενος και απολάμβανε τη συμμετοχή του σχολιάζοντας τα λόγια του τραγουδιού. Έδειξε φανερά τον ενθουσιασμό του όταν ομόφωνα τα μέλη της ομάδας του αποφάσισαν στην παρουσίαση του τραγουδιού τους να παίξει και αυτός ταμπουτσιά.

Ο Αλέκος είναι ο μαθητής που από παθητικός συμμετέχοντας στο πρώτο μάθημα της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου εξελίχθηκε στη συνέχεια σε ένα ενεργό συμμετέχοντα αναπτύσσοντας δεξιότητες εκτέλεσης στο μεταλλόφωνο. Στα πρώτα μαθήματα δυσκολεύτηκε να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος στην ομάδα του και να πειραματιστεί και αυτός όπως οι συμμαθητές του με τα μουσικά όργανα. Με πολλή υπομονή τα κορίτσια της ομάδας του τον βοήθησαν να πειραματιστεί με τον ήχο του μεταλλόφωνο προσπαθώντας να ταυτοποιήσει τις νότες που άκουγε με τον ήχο του μεταλλόφωνου αναπτύσσοντας έτσι την ακουστική του ικανότητα. Παρ' όλες τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζε και την αντικοινωνική συμπεριφορά που παρουσίαζε τα διαλείμματα στο σχολείο του ενεπλάκη ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και ανέπτυξε σημαντικές δεξιότητες. Φάνηκε ότι το είδος αυτό της προσέγγισης του επέτρεπε να αυτενεργήσει, να πειραματιστεί με τον ήχο των οργάνων και να αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες που ανέπτυξε με τους συμμαθητές του καθώς δεν ήταν αποδεκτός από την πλειοψηφία των συμμαθητών του, ο φίλος του ήταν μόνο ο Ντίνος. Συμμετείχε στις συζητήσεις της ομάδας τους και έδειχνε τη χαρά του όταν μάθαινε συνεργατικά με την Αλίκη το μουσικό του ρόλο. Κατάφερε και στηρίχθηκε στις δικές του δυνάμεις και δεξιότητες τις οποίες ανέπτυξε παρατηρώντας και μιμούμενος τις εκτελέσεις των άλλων μελών της ομάδας του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή που παρατηρήθηκε όχι μόνο στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του αλλά και στη στάση του για το μάθημα της μουσικής. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε ενεργή συμμετοχή. Ήταν συνεργάσιμος και προσπαθούσε πολύ να αναπτύξει δεξιότητες εκτέλεσης στο μεταλλόφωνο και στην ταμπουτσιά. Φάνηκε ότι απολάμβανε τη συμμετοχή του στην ομάδα και με υπευθυνότητα προσπαθούσε να μάθει το μουσικό του ρόλο πειραματιζόμενος και αυτοσχεδιάζοντας τα δικά του ρυθμικά μοτίβα.

Η Αλίκη είναι η μαθήτρια που μοιραζόταν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είχε με όλους τους συμμαθητές της. Λειτουργούσε ως μοντέλο μάθησης για να βοηθήσει τους συμμαθητές της που δυσκολεύονταν να αντεπεξέλθουν στο μουσικό ρόλο που είχαν αναλάβει και αφιέρωνε χρόνο για να τους *διδάξει*. Επέδειξε υπομονή και μεγάλη

ευαισθησία για αυτά τα παιδιά και ανέπτυξε δεξιότητες αποδοχής των αδυναμιών που παρουσίαζαν. Με πολύ υπομονή ανέλαβε το ρόλο του διδάσκοντα και *δίδαξε* το μέρος του μεταλλόφωνου στον Αλέκο και στη συνέχεια το μέρος του λαούτου στο Σάκη. Στο σχολείο της ήταν πολύ δημοφιλής λόγω των επιδόσεών της στον αθλητισμό και στη μουσική. Συμμετείχε στη χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της και ήταν πολύ θετική και ενεργή στο μάθημα της μουσικής καθώς έπαιζε μαντολίνο σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου της. Την ίδια θετικότητα και ενθουσιασμό επέδειξε συνεργαζόμενη με όλους τους συμμαθητές της κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου. Ανέπτυξε συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες με όλα τα μέλη της ομάδας της. Μαζί με άλλες συμμαθήτριες της συντόνιζε τις διαδικασίες μάθησης της ομάδας της. Επέδειξε υπευθυνότητα και προσπαθούσε για την επιτυχία της εκτέλεσης του τραγουδιού τους. Έθετε στόχους τους οποίους υλοποιούσε συνεργατικά με τους συμμαθητές της.

Η Μαρκέλλα είναι η μαθήτρια που συντόνιζε τις διαδικασίες μάθησης των συμμαθητών της. Ανέπτυξε ηγετικές ικανότητες μαζί με άλλα δύο κορίτσια της ομάδας της όπως και δεξιότητες συνεργασίας και αποδοχής των συμμαθητών της που είχαν δυσκολία να αντεπεξέλθουν στο μουσικό ρόλο που είχαν αναλάβει. Στα πρώτα μαθήματα έδειχνε φανερά τη δυσφορία και τη μη αποδοχή των αγοριών στην ομάδα της. Αυτή η στάση άλλαζε σταδιακά καθώς τα αγόρια άρχισαν να συνεργάζονται μαζί με τα κορίτσια και να προβάλουν τις δεξιότητες εκτελέσεις που είχαν στη ταμπουτσιά. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας έδειχνε την απογοήτευσή της και αγχωνόταν όταν τα αγόρια δεν συνεργάζονταν. Χαρακτηριζόταν για τη μεθοδικότητά της καθώς έγραφε σε ένα φυλλάδιο τις νότες που ανακάλυπταν και τις έδινε στα μέλη όταν ξεχνούσαν το μουσικό τους ρόλο. Ανέπτυξε δεξιότητες ακουστικής αντίληψης ανακαλύπτοντας συνεργατικά με τους συμμαθητές της όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης του τραγουδιού κάνοντας δοκιμές στο μεταλλόφωνο και ξυλόφωνο. Επίσης ανέπτυξε και δεξιότητες φωνητικής εκτέλεσης του τραγουδιού της ομάδας της αναλαμβάνοντας το ρόλο του τραγουδιστή μετά από υποδείξεις των συμμαθητών της γεγονός που της έδωσε μεγάλη χαρά. Ιδιαίτερα η χαρά της και η απόλαυση του μουσικού της ρόλου φάνηκε στη συναυλία παραδοσιακής μουσικής η οποία τραγούδησε σόλο συνοδευόμενη όπως είχε αναφέρει «με τόσο πολλά όργανα» που έβλεπε για πρώτη φορά.

Η Πανδώρα είναι η μαθήτρια που δυσκολεύτηκε πολύ να ανακαλύψει ποιος μουσικός ρόλος της ταίριαζε καλύτερα. Έκανε δοκιμές τόσο στο μεταλλόφωνο όσο και στο ξυλόφωνο και ταμπουτσιά και φάνηκε ότι ένιωθε ανασφαλής για τις εκτελέσεις της. Δεν

μπορούσε να συγχρονιστεί με αυτό που άκουγε ούτε με τις εκτελέσεις των συμμαθητών τους και φαινόταν απογοητευμένη. Άλλαζε η διάθεσή της όταν ο πειραματισμός στα όργανα την οδηγούσε στον αυτοσχεδιασμό και στη σύνθεση δικών της μελωδικών σχημάτων. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας απολάμβανε τα δικά της μελωδικά σχήματα στο ξυλόφωνο. Βελτίωσε αισθητά το μουσικό της ρόλο και μπόρεσε να συγχρονιστεί με τους συμμαθητές της όταν ζήτησε από την ερευνήτρια να πάρει στο σπίτι της το ψηφιακό cd για να μπορεί όπως ανέφερε να αντιληφθεί καλύτερα το ρυθμό του μελωδικού σχήματος που ανέλαβε να μάθει. Παρ' όλες τις αδυναμίες που αισθανόταν προσπαθούσε να βοηθήσει στο συντονισμό της ομάδας της, κρατούσε σημειώσεις τις οποίες μοιραζόταν με τους συμμαθητές της και λάμβανε ενεργά μέρος στις συζητήσεις με την ομάδα της. Ήταν συνεργάσιμη ευγενική και δημοκρατική με όλα τα μέλη. Ανέπτυξε την ακουστική της ικανότητα και τη δεξιότητα εκτέλεσης του μελωδικού σχήματος στο ξυλόφωνο. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση της για το μάθημα της μουσικής. Από παθητική ακροάτρια του μαθήματος ανέπτυξε σημαντικές δεξιότητες οι οποίες τη βοήθησαν να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και όπως ανέφερε να αγαπήσει το μάθημα της μουσικής.

Η Μύρια είναι η μαθήτρια που επέδειξε ικανότητες εκτέλεσης της μελωδίας του τραγουδιού στον αυλό της. Είναι μαθήτρια που συμμετείχε ενεργά στο μάθημα της μουσικής και στη χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου χρησιμοποιούσε τη φωνή της για να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας της να βρουν τις νότες. Δυσκολεύτηκε πολύ να ενώσει τα δύο μέρη της μελωδίας του τραγουδιού και να ανακαλύψει τη φα δίεση στον αυλό. Ήταν πολύ βοηθητική και συνεργάσιμη με όλα τα μέλη της ομάδας της. Ήταν η μόνη μαθήτρια η οποία κατάλαβε ότι έπρεπε να ακούν με προσοχή τα μελωδικά σχήματα όπως είχαν ηχογραφηθεί στο ψηφιακό cd για να μπορούν να τα βρίσκουν στα αντίστοιχα όργανα. Ανέπτυξε την ακουστική της ικανότητα ακούγοντας και δοκιμάζοντας να βρει όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης κάνοντας δοκιμές στον αυλό και στο μεταλλόφωνο. Λειτουργούσε ως μοντέλο μάθησης για να δείξει στον Ντίνο και στον Αλέκο το μελωδικό σχήμα στο μεταλλόφωνο, τους *δίδασκε* εμπειρικά αφού πρώτα τους *υποχρέωνε* να ακούσουν καλύτερα τα ηχογραφημένα μέρη τη ενορχήστρωσης.

7.1.3 Γ΄ ΟΜΑΔΑ:

Η Μάρθα είναι η μαθήτρια η οποία ανέπτυξε ηγετικές ικανότητες από τα πρώτα μαθήματα και κατάφερε με επιτυχία να συντονίσει τις δραστηριότητες της ομάδας της. Παρακολουθεί μαθήματα φωνητικής και πιάνου σε Ωδείο και συμμετέχει ενεργά τόσο στο μάθημα της μουσικής όσο και στις διάφορες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του σχολείου της. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου φάνηκε ότι αξιοποίησε τις γνώσεις και τις δεξιότητες της. Βασική επιδίωξη της ήταν να παρουσιάσει με την ομάδα της μία πετυχημένη εκτέλεση του τραγουδιού τους αναλαμβάνοντας το ρόλο της τραγουδίστριας. Με τη στάση της στο εισαγωγικό μάθημα της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου έδειξε ότι δεν αποδεχόταν τα δύο αγόρια που εξέφρασαν την επιθυμία να είναι στην ομάδα της. Αυτή η στάση συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής καθώς σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας δυσανασχετούσε και δήλωνε φανερά ότι δεν θέλει η ομάδα της να γίνει ρεζίλι εξαιτίας των αγοριών. Λειτουργούσε ως μοντέλο μάθησης για τους συμμαθητές της και αξιοποιούσε τη φωνή της έτσι ώστε εύκολα οι συμμαθητές της να βρίσκουν τις νότες στα μουσικά τους όργανα. Η στάση της απέναντι στα αγόρια άλλαζε σταδιακά καθώς φαινόταν να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και να αποδέχεται τις αδυναμίες τους. Από αυστηρή και πολύ απαιτητική στο στήσιμο του τραγουδιού τους έγινε διαλλακτική και σεβόταν τις αποφάσεις και ιδέες των άλλων μελών της ομάδας της.

Η Κυριακή είναι η μαθήτρια η οποία ανέπτυξε δεξιότητες εκτέλεσης της μελωδίας του τραγουδιού στον αυλό. Συμμετείχε ενεργά στο μάθημα της μουσικής όσο και στη χορωδία και ορχήστρα του σχολείου της. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθησιακού μοντέλου κατάφερε παρατηρώντας και μιμούμενη τους δακτυλισμούς της Μαρίας να ανακαλύψει τις νότες της μελωδίας του τραγουδιού. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας απομονωνόταν από τα μέλη της ομάδας της για να βελτιώσει το μουσικό ρόλο που είχε αναλάβει. Δυσκολεύτηκε μέχρι να εντοπίσει το φα δίεση στον αυλό της. Μάθαινε συνεργατικά με τους συμμαθητές της και τα υπόλοιπα μέρη της ενορχήστρωσης κάνοντας δοκιμές στον αυλό της. Παρόλο τον ήπιο χαρακτήρα της απέδωσε με επιτυχία το αφηγηματικό μέρος του τραγουδιού τους υποδυόμενη το ρόλο της Ρήγαινας. Φάνηκε ότι αυτό τη βοήθησε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και επικοινωνιακές δεξιότητες με τους συμμαθητές της καθώς ο ρόλος αυτός της επέτρεπε όχι μόνο να παίζει αυλό και σε κάποιες στιγμές να τραγουδά αλλά να διαλέγεται με τους συμμαθητές της αφηγούμενη την κακιά Ρήγαινα.

Η Φρύνη είναι η μαθήτρια η οποία παρακολουθώντας και μιμούμενη τις εκτελέσεις της Μάρθας στο μεταλλόφωνο κατάφερε να αντεπεξέλθει στο μουσικό ρόλο που είχε αναλάβει. Παρ' όλες τις κινητικές της δυσκολίες συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας της και φάνηκε να απολάμβανε τη συμμετοχή της. Φάνηκε επίσης ότι το είδος αυτό της προσέγγισης της επέτρεπε να αυτενεργήσει, να πειραματιστεί με τον ήχο των οργάνων και να αναπτύξει τις ακουστικές της ικανότητες αναπαράγοντας με ακρίβεια την αρμονική υποστήριξη του τραγουδιού εκτελώντας το μέρος του ξυλόφωνου. Συμμετείχε στις συζητήσεις τις ομάδας της, αισθανόταν την ευθύνη που ανέλαβαν και θύμωνε στα αγόρια όταν δεν συνεργάζονταν. Ήταν επικοινωνιακή και ευδιάθετη σε όλες τις συναντήσεις. Υποδύθηκε με επιτυχία και το ρόλο της Σκλάβας της Αροδαφνούσας όταν η ομάδα της παρουσίασε το τραγούδι τους τόσο στην ολομέλεια της τάξης όσο και στη συναυλία παραδοσιακής μουσικής.

Ο Ιωάννης είναι ο μαθητής που παρ' όλες τις δυσκολίες που συνάντησε ανέπτυξε δεξιότητες εκτέλεσης στη ταμπουτσιά και το μεταλλόφωνο. Είναι μαθητής χαμηλών επιδόσεων και χαμηλών τόνων. Δεν ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για το σχολείο. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής και στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά της ομάδας του. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε ενεργή συμμετοχή πειραματιζόμενος με τον ήχο των οργάνων αξιοποιώντας την ελευθερία που του παραχωρήθηκε. Έκανε τα αστεία του και μαζί με το άλλο αγόρι της ομάδας του σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας δεν ακολουθούσε τις υποδείξεις της Μαρίας γιατί όπως ανέφερε ένιωθε ελεύθερος και το διασκέδαζε! Παρ' όλες τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει δεν φάνηκε ότι αυτό επηρέαζε το ενδιαφέρον και την ενεργή του εμπλοκή με τη μουσική πράξη. Φάνηκε ότι το είδος αυτό της προσέγγισης του επέτρεπε να αυτενεργήσει, να αισθανθεί ότι δεν έχει κάποιο δάσκαλο για να του λέει τι να κάνει και το σημαντικότερο του επέτρεπε ελεύθερα να πειραματιστεί με τον ήχο των οργάνων, να αυτοσχεδιάζει δικά του ρυθμικά σχήματα στην ταμπουτσιά και να αναπτύξει δεξιότητες εκτέλεσης του δικού του μελωδικού σχήματος στο μεταλλόφωνο. Εκεί που κρυβόταν πίσω από τη ταμπουτσιά για να μη φαίνεται στη κάμερα στη συνέχεια επεδίωξε να προβάλει στην κάμερα το δικό του μελωδικό σχήμα το οποίο εκτέλεσε όπως φάνηκε με πολύ χαρά τόσο στην ολομέλεια της τάξης του όσο και στη συναυλία. Ήταν ο μαθητής που δυσκόλεψε την ομάδα αλλά και τη βοήθησε όταν κατάφερε η ομάδα να συγχρονιστεί με το δικό του ρυθμικό σχήμα.

Ο Αντώνης είναι ο μαθητής που εξέπληξε τα κορίτσια της ομάδας του από τη στάση που επέδειξε ανακαλύπτοντας το μελωδικό σχήμα του μεταλλόφωνου. Είναι ένας μαθητής χωρίς κοινωνικές δεξιότητες που έκανε παρέα μόνο με δύο αγόρια της τάξης του και χαρακτηριζόταν για την αντικοινωνική του συμπεριφορά. Βρισκόταν σε αντιπαράθεση με τα κορίτσια της τάξης του τα οποία δεν τον έκαναν παρέα. Απουσίαζε στις δύο πρώτες συναντήσεις καθώς όπως ανέφερε του φαινόταν αδύνατο να ανταποκριθεί καθώς ποτέ του δεν επεδίωξε να μάθει μουσική. Παρόλα τα αρνητικά συναισθήματα που τον διακατείχαν συμμετείχε ενεργά και ανέπτυξε την ακουστική του ικανότητα αναπαράγοντας με ακρίβεια το μελωδικό σχήμα που αφορά το μεταλλόφωνο. Το είδος αυτό της προσέγγισης τον ενεργοποίησε και του επέτρεπε να αυτενεργήσει, να κάνει τα αστεία του και να αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας με τους συμμαθητές. Σε κάποιες στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας κτυπούσε μαζί με τον Ιωάννη ασταμάτητα τους επικρουστήρες προκαλώντας ένταση στη Μαρία η οποία έδειχνε φανερά την απογοήτευσή της σε αυτόν. Ό ίδιος όπως ανέφερε το διασκέδαζε γιατί δεν είχε κάποιο δάσκαλο για να του λέει τι να κάνει. Σημαντική ήταν η αλλαγή που παρατηρήθηκε ως προς τη στάση του για το μάθημα της μουσικής αλλά και τη συμπεριφορά του προς τις συμμαθήτριες του. Από αρνητικός και αδιάφορος που συνήθως ήταν, έδειξε θετική και ενεργή συμμετοχή. Είχε το ρόλο του βασιλιά στο αφηγηματικό μέρος του τραγουδιού τους γεγονός που τον ενεθάρρυνε ακόμα περισσότερο για να συμμετέχει.

Η Ευρυδίκη είναι η μαθήτρια που συντόνιζε της διαδικασίες μάθησης της ομάδας της. Σε αρκετές στιγμές της μαθησιακής διαδικασίας *δίδασκε* εμπειρικά τους συμμαθητές της. Ο ήπιος χαρακτήρας της ενέπνεε τα παιδιά να συνεργαστούν μαζί της. Έδειξε μεγάλη ευαισθησία στις δεξιότητες που προσπαθούσαν να αναπτύξουν τα αγόρια της ομάδας της και τους ενεθάρρυνε. Εκπλάγηκε όταν το ένα από τα δύο αγόρια το οποίο ήταν πάντα απόμακρο, αντικοινωνικό και εριστικό στις σχέσεις του με τις συμμαθήτριες του ανακάλυψε τις πρώτες νότες του μελωδικού σχήματος που αφορούσε το μεταλλόφωνο. Με τη στάση της έκανε και τα δύο αγόρια της ομάδας της να ξεκλειδώσουν τις κρυμμένες τους ικανότητες και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Έδειχνε να σέβεται τις προσπάθειες τους και τους αφιέρωνε αρκετό χρόνο μαθαίνοντάς τους το μουσικό ρόλο που είχαν αναλάβει. Συνήθως λειτουργούσε ως μοντέλο μάθησης για να δείξει πώς εκτελούνταν τα μέρη της ενορχήστρωσης στα διάφορα όργανα που είχαν στη διάθεσή τους. Ήταν επικοινωνιακή με όλα τα μέλη της ομάδας της, έθετε στόχους και προσπαθούσε συνεργατικά με τους συμμαθητές της να τους υλοποιήσει. Με ευκολία

βρήκε τις νότες τις μελωδίας και έμαθε να εκτελεί στο μεταλλόφωνο της όλα τα μελωδικά σχήματα του τραγουδιού. Ανέπτυξε δεξιότητες εκτέλεσης του ρυθμικού σχήματος στην ταμπουτσιά. Όπως ανέφερε καθώς το τραγούδι τους «έκρυβε μία ιστορία» ομόφωνα αποφασίστηκε να εντάξουν στο τραγούδι τους και το αφηγηματικό μέρος του τραγουδιού. Η ίδια υποδύθηκε την *Αροδαφνούσα* και τραγούδησε και αφηγήθηκε τα μέρη που αφορούσαν αυτό το ρόλο.

Η Νάγια είναι η μαθήτρια που έπαιζε βιολί στην ομάδα της και ενεθάρρυνε μαζί με την Ευρυδίκη τα αγόρια για τις προσπάθειες που έκαναν να συμμετέχουν. Δεν έδειξε να την δυσκολεύει αυτή η προσέγγιση γιατί μάθαινε συνεργατικά τις νότες με τις συμμαθήτριες της κάνοντας δοκιμές τόσο στον αυλό όσο και στο βιολί της. Ανέπτυξε της ακουστικές της ικανότητες αναπαράγοντας όλα τα μέρη της ενορχήστρωσης στο βιολί της δίνοντας θετική ανατροφοδότηση σε όλα τα μέλη της ομάδας της. Μοιραζόταν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είχε αποκτήσει μαθαίνοντας αυλό στο σχολείο και παρακολουθώντας μαθήματα βιολιού σε Ωδείο. Έθετε στόχους και ανέπτυσσε ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας της.

7.2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

7.2.1. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΥΤΕΝΕΡΓΟΥΝ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΑΚΑΛΥΨΟΥΝ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

Σύμφωνα με τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν και περιγράφηκαν παραπάνω στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, το μοντέλο που προτείνεται βασίζεται σε μία κονστστρουκτιβιστική δομή που δίνει έμφαση στην αυτενέργεια, στην αυτομόρφωση και στην ανάπτυξη νέας γνώσης από το μαθητή μέσω της ενεργητικής οικοδόμησης διαδικασιών, οι οποίες συνδέουν την νέα γνώση με την προηγούμενη. Οι μαθητές δεν ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της μάθησης και η μάθηση φαινόταν να εμπλέκει το μαθητή με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές μάθαιναν από τις μεταξύ τους σχέσεις αλληλοδιδασκόμενοι και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός τους. Μέσα από αυτή την άμεση και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες μάθησης, ενθαρρύνθηκε ο πειραματισμός με τον ήχο, η αυτενέργεια, η ανακάλυψη και ανάπτυξη ικανοτήτων από όλους. Την ευθύνη μετάδοσης δεξιοτήτων την είχαν οι ίδιοι και αυτό αύξησε τα κίνητρά τους για μουσική συμμετοχή. Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και

πειραματίστηκαν με τον ήχο μέσα από αρκετές δοκιμές στα μουσικά όργανα που είχαν στη διάθεσή τους καθώς και χρόνο για να αξιολογούν τα αποτελέσματα της μάθησής τους.

Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του μοντέλου που εφαρμόστηκε φάνηκε να ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ανακάλυψης καθώς συνέβαλε έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στο σύνολό τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες βρίσκονταν στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων και η εκπαιδευτικός καθοδηγούσε με ένα διαφορετικό τρόπο τις δραστηριότητες. Ο ρόλος της συμπεριελάμβανε τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών στους τρεις διαφορετικούς χώρους εργασίας των μαθητών της και την έγκαιρη διάγνωση των αναγκών τους, έτσι ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται στην οργάνωση της μάθησης τους και στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Βασική επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να κατανοήσει *τι* ακριβώς κάνουν οι μαθητές (έμφαση στη διαδικασία σκέψης του παιδιού), *τι μαθαίνουν*, ποιες στρατηγικές μουσικής μάθησης ακολουθούν εφαρμόζοντας μία άλλη διαφορετική διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών.

7.2.2. ΟΙΚΟΔΟΜΩΝΤΑΣ ΤΗ ΝΕΑ ΓΝΩΣΗ

Το μοντέλο που εφαρμόστηκε στηρίζεται στην θεωρία των κονστρουκτιβιστών για τη διδασκαλία και μάθηση στην οποία η μάθηση θεωρείται μία ενεργή διαδικασία με επίκεντρο το μαθητή.

Οι μουσικές *ομάδες φιλίας* και η επιλογή τραγουδιού

Βασική αρχή του μοντέλου ήταν ο σχηματισμός των μουσικών ομάδων από τους συμμετέχοντες με γνώμονα τη φιλία τους. Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν να σχηματίσουν τις ομάδες τους όπως δεν δυσκολεύτηκαν να επιλέξουν ομόφωνα το τραγούδι τους από μία λίστα προεπιλεγμένων κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα ερευνών (Green 2008· Varvarigou & Green 2015· Varvarigou 2017) που δείχνουν ότι η εργασία μέσα σε ομάδες φιλίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν τα τραγούδια ή μουσικά κομμάτια της επιλογής τους με ομοφωνία και σύγκλιση απόψεων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. ΚΕΦ. 3), η φιλία αποτελεί μία σημαντική κοινωνική σχέση που επηρεάζει το αντικείμενο και τον τρόπο μάθησης και μπορεί να φανεί χρήσιμο εργαλείο στην εφαρμογή των άτυπων τρόπων μάθησης. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, όταν οι μαθητές προσπαθούσαν να οργανωθούν και να διεκπεραιώσουν με

επιτυχία το έργο τους μέσα *σε ομάδες φιλίας*, έδειχναν υπομονή, ενσυναίσθηση και αφοσίωση στη μουσική πράξη. Αυτό έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές (Andrews, 2011· Benson, 2012· Παπαζαχαρίου, 2016) που εφάρμοσαν τις αρχές και στρατηγικές μάθησης που προτείνει η Green (2002, 2008). Συγκεκριμένα, οι αρχές μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες στις μουσικές τους ομάδες ήταν:

(α) επέλεξαν κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια που τους άρεσαν περισσότερο, από μία λίστα προεπιλεγμένων κυπριακών τραγουδιών,

(β) μάθαιναν στις ομάδες φίλων που δημιούργησαν οι ίδιοι αναπαράγοντας *με το αυτί* τα ηχογραφημένα μελωδικά και ρυθμικά μέρη του κυπριακού παραδοσιακού τραγουδιού που επέλεξαν να μάθουν και τα εκτελούσαν στα κυπριακά παραδοσιακά όργανα και όργανα τάξης που είχαν στη διάθεσή τους,

(γ) μάθαιναν το τραγούδι *ολιστικά*, δηλαδή μέσα από την παρατήρηση, την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή, και την εκτέλεση του τραγουδιού μέσα στις ομάδες φίλων που σχημάτισαν,

(δ) μάθαιναν ασυνείδητα και με τυχαίο και χαώδη πολλές φορές τρόπο (haphazard learning),

(ε) ενσωμάτωναν κατά τη διαδικασία μάθησης, εκτός από την ακρόαση και την εκτέλεση, τον αυτοσχεδιασμό.

Οι στρατηγικές που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες ήταν:

(α) Μάθαιναν *με το αυτί*, ακουστικά.

(β) Ξεκινούσαν από τον πειραματισμό πάνω στα μουσικά όργανα και επεκτείνονταν σε επανεκτέλεση αυτών που άκουαν από το cd με τα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα.

(γ) Εφάρμοζαν σε μεγάλο βαθμό τη μίμηση τόσο της εκτέλεσης του ηχογραφημένου τραγουδιού με τα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα όσο και των δεξιοτήτων εκτέλεσης μεταξύ τους (των μελών της ομάδας).

(δ) Ο αυτοσχεδιασμός αποτελούσε βασικό στοιχείο στους πειραματισμούς της ομάδας.

(ε) Υπήρχε αλληλεπίδραση και καθοδήγηση μεταξύ των μελών της ομάδας.

(στ) Η μάθηση ήταν αποτέλεσμα παρακολούθησης και συνέβαινε ασυνείδητα και με ένα τυχαίο τρόπο.

(ζ) Οι συζητήσεις μέσα στην ομάδα ήταν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο στην επίλυση μουσικών προβληματισμών και προκλήσεων.

Η ερευνήτρια, βασισμένη στις πιο πάνω αρχές και στρατηγικές μουσικής μάθησης έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να καθοδηγήσουν τη δική τους διδακτική

διαδικασία μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και στρατηγικές μουσικής μάθησης, αναπτύσσοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις πρωτοβουλίες τους. Οι μαθητές οργάνωσαν οι ίδιοι τη μάθησή τους με υπευθυνότητα και αυτό μεγιστοποίησε τα κίνητρά τους για συμμετοχή στη διαδικασία. Οι παιδοκεντρικές και συνεργατικές διαδικασίες που εφαρμόστηκαν μετέτρεψαν το τυπικό μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης σε εργαστήρι χαράς και μουσικής δημιουργίας. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, τους επέτρεψε να αναπτύξουν μουσικές και μη - μουσικές δεξιότητες αλλά και σημαντικές στρατηγικές μάθησης, όπως είναι η ανάληψη του ρόλου του αρχηγού της ομάδας από ένα η περισσότερα άτομα και η ανάπτυξη ομαδικής ευθύνης ως αποτέλεσμα συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών.

7.2.3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΧΘΗΚΑΝ

7.2.3.1. ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (PEER-DIRECTED LEARNING)

Τα αποτελέσματα από τις διεξοδικές αναλύσεις των βιντεοσκοπημένων συναντήσεων των μαθητών έδειξαν ότι βασική στρατηγική μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες ήταν η προσπάθεια να μάθουν το μουσικό τους ρόλο αλληλοδιδασκόμενοι (peer-directed learning) στις μουσικές τους ομάδες μέσω της ακουστικής προσέγγισης. Στην πρακτική αυτή το ένα παιδί διδάσκει το άλλο με στόχο τη βελτίωση του δεύτερου. Η πλειοψηφία των μαθητών στις ατομικές τους συνεντεύξεις ανέφεραν ότι το ένα παιδί βοηθούσε το άλλο και αφιέρωναν αρκετό χρόνο ενισχύοντας τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν έτσι ώστε να βελτιώσουν το μέρος της ενορχήστρωσης που επιχειρούσαν να μάθουν. Μάλιστα στην πλειοψηφία τους οι μαθητές ήταν θετικοί με τον τρόπο που μάθαιναν το τραγούδι τους και προτιμούσαν να το μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους γιατί όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, με αυτό τον τρόπο το μάθημα γινόταν ευχάριστο και διασκεδαστικό. Βεβαίως υπήρξαν και κάποιοι μαθητές που προτιμούσαν να μαθαίνουν από τη δασκάλα τους γιατί όπως υποστήριξαν η δασκάλα τους είναι μουσικός και γνωρίζει περισσότερα πράγματα από αυτούς γεγονός που θα βοηθούσε να μάθουν το τραγούδι πιο γρήγορα και χωρίς να δυσκολευτούν. Το ίδιο παρατήρησαν οι Frederick Seddon & Michele Biasutti (2009) όταν προσπάθησαν να σχηματίσουν μία τυπική και άτυπη κοινότητα μάθησης. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες μαθητές τους απολάμβαναν την εμπειρία τους, ήταν υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση και κάποιοι άλλοι ήταν απογοητευμένοι με την έλλειψη της υποστήριξης και της καθοδήγησης του δασκάλου τους

όταν συναντούσαν δυσκολίες ή είχαν απορίες. Μάλιστα μερικοί μαθητές απολάμβαναν να δουλεύουν με πιο αργό ρυθμό ενώ άλλοι ήθελαν να προχωρούν με πιο γρήγορο ρυθμό αλλά δεν τους επιτρεπόταν (ό.π., 2009). Αυτό αποκάλυψε ότι ο δάσκαλος έχει θέση στην άτυπη μάθηση όπου εφαρμόζεται μέσα στην τυπική τάξη.

Από την ανάλυση φάνηκε ότι κάποιες φορές η προσπάθεια αλληλοδιδασκαλίας γινόταν ομαδικά με τη στοχευμένη συλλογική προσπάθεια των υπόλοιπων μελών της ομάδας για να βοηθήσουν ένα άλλο να αποκτήσει μια μουσική δεξιότητα. Αυτό το είδος μάθησης (peer- directed learning), σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έδινε στους συμμετέχοντες μαθητές ένα μοναδικό ρόλο ως συνθέτες, ενορχηστρωτές και εκτελεστές (Boespflug, 2004· Davis, 2005).

7.2.3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΡΧΗΓΟΥ

Οι μαθητές ασυνείδητα ή συνειδητά αποκτούσαν δεξιότητες και γνώσεις με το να παρακολουθούν, να μιμούνται και να ακούν ο ένας τον άλλο. Αυτό διαφέρει από τη μάθηση που πηγάζει από την αλληλοδιδασκαλία. Σχετίζεται με μία πιο σαφή ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων όπου ένας ή περισσότεροι μαθητές αναλαμβάνουν ένα ρόλο που πάει να μοιάσει όπως αναφέρει η Green (2008) με εκείνο του δασκάλου. Δηλαδή κάποια από τα παιδιά αναλάμβαναν συγκεκριμένους ρόλους όπως το ρόλο του καθοδηγητή, του εμψυχωτή, του δασκάλου και αυτό άλλαζε άτυπα και ασυντόνιστα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Πολλές από τις προσεγγίσεις που οι μαθητές αναλάμβαναν έχοντας το ρόλο του δασκάλου ήταν απλές και συχνά έβρισκαν δικούς τους τρόπους να διδάσκουν (peer-teaching). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα όταν ένα μέλος της ομάδας σταματούσε το cd player αναγκάζοντας τα υπόλοιπα μέλη να σκεφτούν, να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν και να βρουν τις νότες με ένα παιγνιώδη τρόπο που ήταν αρεστός σε όλα τα παιδιά.

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές βίωναν μία σημαντική ποιοτική διαφορά μεταξύ του να διδάσκονται από κάποιον ειδικό (δάσκαλό) και να διδάσκονται από κάποιον που να είναι συνομήλικός τους. Συνήθως αυτοί οι μαθητές είχαν τη τάση να επιζητούν να συντονίζουν την ομάδα τους επεξηγώντας με εμπειρικό τρόπο πώς παίζεται, για παράδειγμα, ο ρυθμός των 7/8 στην ταμπουτσιά, η μελωδία στον αυλό, η αρμονική υποστήριξη στο λαούτο και άλλα, και προσπαθούσαν να ενισχύουν τη θέση τους ως αρχηγοί και συντονιστές της ομάδας τους. Κάποια από τα μέλη αυτά ήταν άτομα που δεν είχαν φανερώσει μουσικές ικανότητες στα συμβατικά μαθήματα

μουσικής με τη δασκάλα της μουσικής. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των συνομηλίκων λειτουργούσε μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας παρά της ιεραρχίας.

Ο ρόλος του ατόμου - ηγέτη ήταν πολύ σημαντικός καθώς πρόσφερε μουσικές γνώσεις και καθοδηγούσε τις κοινωνικές σχέσεις των μελών των μουσικών ομάδων. Κατά την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων έγινε εμφανές ότι κάθε μέλος έκανε εξάσκηση από μόνο του, και η αρχηγός (πχ. song leader, αυτός που είναι καλός στη φωνή, ή αυτός που επέλεξε το τραγούδι ή αυτός που παίζει καλή κιθάρα κτλ) συντόνιζε και κατεύθυνε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Τα παιδιά που συντόνιζαν δεν το έκαναν επειδή τους ζητήθηκε είτε για να δείξουν έναν ρυθμό είτε μία συγκεκριμένη εκτέλεση οργάνου, αλλά μόνοι τους προσφέρθηκαν να βοηθήσουν για το καλό της ομάδας και του μουσικού αποτελέσματος.

7.2.3.3. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (SELF- EDUCATION SKILLS)

Η προσπάθεια αυτοδιδασκαλίας των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε σε αρκετές στιγμές και στόχο είχε τη βελτίωση του μουσικού τους ρόλου.

Ομαδική μάθηση (group learning)

Η Green (2008) προσδιορίζει την ομαδική μάθηση (group learning), ως ασυνείδητη μάθηση ή τυχαία που επιτελείται, πέραν της αλληλοδιδασκαλίας (peer-directed learning). Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει τη μάθηση που γίνεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μουσική δημιουργία (ό.π., 2008). Μέσα από την οργάνωση, τη συζήτηση, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για τα διάφορα ρυθμικά και μελωδικά σχήματα, τον πειραματισμό με τα μουσικά όργανα, η μάθηση συνέβαινε ασυνείδητα και με ένα τυχαίο τρόπο μέσα από την παρατήρηση, την ακρόαση και τη μίμηση μεταξύ τους.

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν άλλα μέλη της ομάδας τους καθώς έπαιζαν στα μουσικά τους όργανα και μάθαιναν μέσα από την παρατήρηση και μιμούμενοι τους συμμαθητές τους. Δραστηριοποιούνταν με συνεργατικούς τρόπους για να ανταποκριθούν στην έννοια της ασυνείδητης ή τυχαίας μάθησης μέσα στην ομάδα. Η ασυνείδητη ή τυχαία μάθηση προέκυπτε κατά τη διάρκεια της ακρόασης των ηχητικών αρχείων και της μουσικής δημιουργίας των μαθητών, μέσα από την παρατήρηση και την μίμηση. Δεν συζητούσαν αλλά παρατηρούσαν, αντάλλαζαν ιδέες, διαπραγματεύονταν ποικίλες πτυχές της εκτέλεσης των κομματιών, όπως για παράδειγμα, ποιος θα τραγουδήσει το σολιστικό μέρος του τραγουδιού, ποιος θα παίξει τα μελωδικά κρουστά και ποιος τα κρουστά. Το

ίδιο είχε παρατηρήσει και η Green (2008) η οποία περιγράφει ότι η μάθηση μέσα στην ομάδα συνέβαινε κατά τη διάρκεια της μουσικής δημιουργίας όταν ένας μαθητής δοκίμαζε σε ένα τύμπανο αυτό που άκουγε από το ηχητικό αρχείο και στη συνέχεια ακούγοντας πώς το παίζει ένα άλλο μέλος της ομάδας του, τον μιμείτο όταν διαπίστωνε ότι το παίζει με περισσότερη ακρίβεια. Έτσι, παρατηρώντας και μιμούμενοι τους συνομηλίκους τους οι μαθητές βελτίωναν τις αρχικές τους εκτελέσεις.

Ερευνητές (Slavin, 1995· Green 2008· Varvarigou & Green 2015· Varvarigou, 2017) έχουν υποστηρίξει ότι η εργασία σε ομάδες είναι ένα αποτελεσματικό σύστημα μάθησης για όλους τους μαθητές, τόσο τους προχωρημένους όσο και τους πιο αδύναμους. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας είναι ότι απελευθερώνει τους μαθητές από την παθητική και συχνά στείρα αποστήθιση πληροφοριών, σφυρηλατεί την πρωτοβουλία και αναπτύσσει την αυτενέργεια.

Η ομαδική συνεργασία (group co-operation)

Σύμφωνα με την Green (2008:122), «η ομαδική συνεργασία (group co-operation) χρειάζεται να λειτουργεί ως θεμέλιο της ομαδικής μάθησης και της μάθησης μεταξύ των συνομηλίκων». Εάν δεν υπάρξει συνεργασία για διάφορους λόγους σίγουρα αυτό θα επηρεάσει τη μουσική δημιουργία των μελών και κατά συνέπεια τη μάθησή τους. Όσο διαρκεί η συνεργασία για τη δημιουργία μουσικής τότε όλα τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν μουσική.

Αρχικά, η δασκάλα του τμήματος και η διευθύντρια εξέφρασαν τις ανησυχίες τους όταν η ερευνήτρια τους ενημέρωσε για την παιδαγωγική προσέγγιση που θα εφάρμοζε. Διατηρούσαν επιφυλάξεις ως προς την επιτυχή έκβαση του ερευνητικού εγχειρήματος. Όπως είχαν τονίσει, ανέμεναν ότι η συνεργασία στην συγκεκριμένη τάξη θα ήταν προβληματική, χωρίς την συνηθισμένη καθοδήγηση των μαθητών από την εκπαιδευτικό. Γι' αυτό δεν της είχε επιτραπεί στις δύο πρώτες συναντήσεις να εργάζονται οι ομάδες αυτόνομα σε τρεις διαφορετικούς χώρους. Παρ' όλα αυτά, μετά από τα πρώτα δύο μαθήματα συμφώνησαν και οι δύο ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών μέσα στις ομάδες τους ήταν καλύτερη από την αναμενόμενη και εξέφρασαν την έκπληξη τους για το αποτέλεσμα, όπως ακριβώς συνέβη και με τους δασκάλους που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα *Musical Futures* της Green (2008: 122). Η ομαδική συνεργασία παρουσίαζε εμφανή σημάδια βελτίωσης καθώς οι μαθητές αποκτούσαν κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασίας και σύμπραξης, και ταυτόχρονα ανέπτυσσαν μουσικές

δεξιότητες. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα μελέτης των Varvarigou και Green, (2015) που περιγράφουν ότι οι μαθητές ανακαλύπτουν μια ποικιλία στρατηγικών, τις οποίες εξελίσσουν με την πάροδο των συναντήσεων παρατηρώντας και αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους.

Η ιδιοκτησία της μάθησης, '*ownership*'

Η ιδιοκτησία της μάθησης, *ownership*, όπως έχει χαρακτηριστεί από τον Folkestad, (2006), θα πρέπει να ανήκει στον μαθητή και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως βοηθός, καθοδηγώντας τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π., 2006), η *ιδιοκτησία* αναφέρεται στο ποιος αποφασίζει για το *τι* θα γίνει, *πώς* θα γίνει *πού* και *πότε*, δηλαδή αναφέρεται στις ευκαιρίες που δίνονται στον μαθητή για να επιλέξει και να πάρει αποφάσεις, σε αντίθεση με τη διδακτική καθοδηγούμενη μάθηση της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης όπου ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τη γνώση, κυριαρχεί στην τάξη, και αξιολογεί τα παιδιά με κριτήριο το ποιες και πόσες γνώσεις απέκτησαν.

Στην παρούσα εφαρμογή, η ερευνήτρια επεδίωξε να δώσει στους μαθητές δικαίωμα *ιδιοκτησίας* στη μάθησή τους. Αυτό δεν συμβαίνει συνήθως στα παραδοσιακά μαθησιακά πλαίσια, όπου ο δάσκαλος ορίζει τη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές απλά ακολουθούν. Αντίθετα με τις δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις όπου ο δάσκαλος επιβάλλει στους μαθητές με ποιον θα συνεργαστούν και με ποιο συμμαθητή θα καθίσουν στο θρανίο, στις άτυπες μαθησιακές πρακτικές οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι την ομάδα που θα συνεργαστούν με γνώμονα τη φιλία τους.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα βασικά στοιχεία του μοντέλου που εφαρμόστηκε (αρχές, μέθοδοι, εκπαιδευτικό υλικό) εμπεριέχει στην ολότητά του ιδέες από σημαντικούς παιδαγωγούς των αρχών του 20^{ου} αιώνα, όπως του John Dewey, της Maria Montessori καθώς επίσης και απόψεις του σοβιετικού ψυχολόγου Lev Vygotsky (βλ. ΚΕΦ. 1), οι οποίοι υποστήριξαν την ενεργό μάθηση που επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές αυτενεργούν για να ανακαλύψουν τη γνώση από μόνοι τους. Σύμφωνα με τη Montessori το παιδί μαθαίνει αυθόρμητα και σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η δυνατότητα γνωσιομαθησιακής ανάπτυξης μπορεί να εμπλουτιστεί με ερεθίσματα από το περιβάλλον. Αυτή ακριβώς η αντίληψη του Vygotsky βρίσκει εφαρμογή στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία την οποία υποστηρίζει η παρούσα μελέτη.

7.3 ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

7.3.1. *ΟΛΙΣΤΙΚΟΣ* ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι οι μαθητές στις ομάδες τους μάθαιναν το τραγούδι με ένα *ολιστικό* τρόπο, μέσα από την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή και την εκτέλεση. Αυτός ο τρόπος ήταν και ο αρχικός στόχος της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή μάθαιναν ταυτόχρονα τον τρόπο εκτέλεσης και ανέπτυσσαν τις μουσικές τους δεξιότητες και την τεχνική εκτέλεσης έμμεσα και εμπειρικά. Αυτό δεν το συναντάμε εύκολα σε παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης γιατί ο εκπαιδευτικός είναι ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής διαδικασίας ο οποίος προχωράει από το απλό στο σύνθετο τεμαχίζοντας τα μουσικά κομμάτια σε επιμέρους μελωδικές φράσεις, ώστε να καταφέρει να διδάξει είτε ένα τραγούδι είτε τη σωστή τεχνική εκτέλεσης και έκφρασης σε ένα όργανο. Σε άτυπα πλαίσια μουσικής μάθησης, αυτό δεν συμβαίνει, εφόσον οι μουσικοί ή οι μαθητές ενσωματώνουν την εκμάθηση των τεχνικών στοιχείων της εκτέλεσης, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της εκτέλεσης των μουσικών κομματιών. Έτσι, η αισθητική εμπειρία της μουσικής πράξης ισχυροποιήται καθώς οι μαθητές και μουσικοί συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας τον έλεγχο της πορείας και της εξέλιξης της δικής τους μάθησης. Συγκεκριμένα στις πρόβες οι αρχηγοί και συντονιστές των ομάδων διόρθωναν και βελτίωναν τις εκτελέσεις των συμμαθητών τους αλλά και έλυναν μουσικά προβλήματα μέσα από διάλογο και πειραματισμό με τον ήχο. Μάλιστα τα περισσότερα μουσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στις εκτελέσεις τους, λύνονταν από τους ίδιους γεγονός που τους βοηθούσε να αναπτύσσουν την αυτογνωσία και την αυτοκριτική, αφού κάθε στιγμή της μαθησιακής διαδικασίας έπρεπε να συγκρίνουν αυτό που παίζουν με αυτό που ακούγεται στην ηχογράφηση ή με αυτό που παίζει ο συμμαθητής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να περιοριστεί ο ανταγωνισμός και ο εγωισμός και να ενισχυθεί η συλλογικότητα, να αναπτυχθεί η διάθεση συνεργασίας, η αλληλοβοήθεια και η ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθύνης, στοιχεία που συνάδουν και με άλλες έρευνες (Κανάκης, 1987:161· Χρυσαφίδης, 1994: 68).

7.3.2. ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν ποικίλες και θετικές μουσικές εμπειρίες, ώστε η συμμετοχή τους στη μουσική πράξη να τους προσφέρει απόλαυση. Μέσα από τις ομαδικές δράσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι όλοι εκτίμησαν τον τρόπο που προσέγγισαν τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Παρόλο που το είδος της μουσικής δεν σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντά τους ούτε ήταν στην σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων, τα συγκεκριμένα παραδοσιακά τραγούδια ήταν οικεία και αγαπημένα. Εκτίμησαν το είδος μουσικής με το οποίο ασχολήθηκαν. Όλοι οι μαθητές στις ατομικές συνεντεύξεις όταν ρωτήθηκαν ως προς το τι συγκράτησαν από αυτή τη μουσική εμπειρία, επισήμαναν ότι η κυπριακή παραδοσιακή μουσική απέκτησε πλέον τη δική της θέση στις μουσικές τους προτιμήσεις. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

> *τώρα ανακάλυψα τα παραδοσιακά όργανα και έμαθα να τα παίζω και ξέρω τις μελωδίες τους, τις χορδές των οργάνων, τον ήχο τους και πως είναι! (Έφη).*
>
> *έδινα περισσότερη σημασία στα ποπ τραγούδια αλλά τώρα που έμαθα τόσα πολλά πράγματα για την παραδοσιακή μας μουσική θα μου αρέσει να ακούω κι αυτά τα τραγούδια (Ιάκωβος).*
>
> *είδα από κοντά τόσα πολλά παραδοσιακά όργανα και άκουσα τόσα πολλά παραδοσιακά τραγούδια, τραγούδησα και εγώ, μου άρεσαν έχουν ωραία μελωδία και ωραίους στίχους (Χαρά).*
>
> *τραγούδησα σόλο και άκουσα παραπάνω παραδοσιακά πράγματα, είδα παραδοσιακά όργανα και μου άρεσε παραπάνω, θα ακούω αυτά τα τραγούδια γιατί μου άρεσαν, παλιά δεν μου άρεσε να τα ακούω! (Νιόβη)*
>
> *θα θυμάμαι που τραγουδούσα για πρώτη φορά σε τόσο κόσμο και μπροστά στα παιδιά του Μουσικού Λυκείου (Μαρκέλλα).*

Οι μαθητές που φανερά έδειχναν την δυσαρέσκεια τους για αυτό το είδος μουσικής, σχολιάζοντας τι είναι αυτό που τους άρεσε και τι άλλαξε στις μουσικές τους προτιμήσεις ανέφεραν:

> *έμαθα να παίζω στο μεταλλόφωνο την 'Αροδαφνούσα' […] έμαθα κάποια πράγματα και βλέπω ότι άλλαξε κάτι, δεν ξέρω τι, μου άρεσαν αυτά τα τραγούδια (Αντώνης).*
>
> *μου άρεσε που έμαθα να παίζω στην ταμπουτσιά (Ιάκωβος).*

μου άρεσε που συνεργάστηκα με τους φίλους μου και έμαθα να παίζω στο όργανο που επέλεξα (Πολύκαρπος).

δεν είχα και τόσο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μουσική και τώρα που είχα αυτές τις εμπειρίες θα ακούω αυτά τα τραγούδια γιατί μου άρεσαν (Νάγια).

Θα τα ακούω γιατί μου θυμίζουν το χωριό μου και το παππού μου (Αρετή).

Μου άρεσε η μουσική τους και με έκανε να αγαπήσω περισσότερα τα παραδοσιακά μας τραγούδια γιατί είχα την ευκαιρία να μάθω να βρίσκω τις νότες με το αυτί και να τις παίζω στον αυλό μου. Επίσης τραγούδησα σόλο το μέρος της Ρήγαινας του τραγουδιού που επιλέξαμε συνοδεύοντάς με όχι μόνο οι συμμαθητές μου αλλά και οι μαθητές του μουσικού Λυκείου στη συναυλία παραδοσιακής μουσικής (Κυριακή).

Η προσέγγιση αυτή έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τα *εγγενή* αλλά και τα *περιγραφικά* νοήματα (Green, 2006:102) των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών που οι ίδιοι επέλεξαν.

7.3.3. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ «ΔΥΟ ΟΨΕΩΝ» ΤΟΥ STAKE

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση το οργανωμένο πλαίσιο που προτείνει ο Stake (1967) (βλ. Πίνακας 4, σελ. 97, κεφ. 5). Για τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου πίνακα, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα από τους ίδιους τους μαθητές και όλους τους εμπλεκομένους στην μαθησιακή διαδικασία. Οι πρώτες δύο κύριες στήλες του πίνακα στο σχεδιάγραμμα περιέχουν τα περιγραφικά δεδομένα και οι άλλες δύο τις αξιολογικές κρίσεις της ερευνήτριας. Οι περιγραφικές ενέργειες, σύμφωνα με τον Stake, αναφέρονται στο τι αναμένεται να συμβεί, και περιλαμβάνουν τις προθέσεις του αξιολογητή και τις παρατηρήσεις του. Οι αξιολογητικές ενέργειες αναφέρονται στην κριτική ματιά του αξιολογητή ως προς τα αποτελέσματα της μελέτης.

Για την παρούσα μελέτη η ερευνήτρια στην πρώτη στήλη του πίνακα κατέγραψε τι ανέμενε ότι θα συμβεί πριν και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου. Στη δεύτερη στήλη συγκέντρωσε τις παρατηρήσεις της σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια έθεσε τα κριτήρια σύμφωνα με το ελάχιστο που στόχευε να επιτευχθεί, και τέλος, ανέλυσε αξιολογητικά όλες τις πτυχές της έρευνας.

Οι παρατηρήσεις σύμφωνα με το αυτό το μοντέλο εστιάζουν στις προθέσεις ή στόχους α) της ήδη υπάρχουσας κατάστασης β) της παρέμβασης και γ) των αποτελεσμάτων του

προγράμματος. Με άλλα λόγια, η αξιολογήτρια παρατηρούσε και έκρινε τουλάχιστον σε τρία σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας: (1) πριν από αυτή, (2) κατά τη διάρκειά της, και (3) μετά απ' αυτήν (Stake, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολογική διαδικασία γίνεται συμμετοχική, ευέλικτη, πλουραλιστική και εδράζεται στην υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση οι προθέσεις της αξιολόγησης εστίασαν στην ανάπτυξη του μαθησιακού υπόβαθρου των μαθητών με επίκεντρο το μουσικό τους δυναμικό, την καταγραφή και χαρτογράφηση των μουσικών προτιμήσεων στην καθημερινότητά τους, στη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών ως προς την κυπριακή παραδοσιακή μουσική, την καταγραφή των εμπειριών και των νοημάτων που εκλαμβάνουν από την κυπριακή παραδοσιακή μουσική και μία γενική αξιολόγηση του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής, και ειδικότερα των δυσκολιών και των προτιμήσεων των μαθητών. Στη συνέχεια, η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής εστίασε στην επαρκή προετοιμασία των μαθητών μέσω ενός εισαγωγικού μαθήματος, στην ενεργή συμμετοχή όλων μέσω ομάδων φιλίας, στη διαδικασία επιλογής του τραγουδιού που ακολουθήθηκε, στη μελέτη των αντιδράσεων των μαθητών ως προς την άτυπη μορφή διδακτικών μεθόδων, στις συνεργατικές διαδικασίες που αναπτύχθηκαν, στις μουσικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, την καταγραφή των ομαδικών προσπαθειών και της ομαδικής μάθησης με στόχο τη δόμηση του τραγουδιού. Τέλος, στη φάση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής, οι προθέσεις που αξιολογήθηκαν ήταν η ενεργής συμμετοχή όλων των μαθητών, η αναλυτική καταγραφή των στρατηγικών μουσικής μάθησης, η μελέτη του διευρυμένου ρόλου της εκπαιδευτικού, η μελέτη του ρόλου του αρχηγού στις ομάδες, η εκτίμηση της συνολικής μουσικής εμπειρίας, η αξιολόγηση των μουσικών αποτελεσμάτων αλλά και η επέκταση του μοντέλου σε ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο. Αναλυτικά ακολουθεί η περιγραφή για τις τρεις φάσεις της αξιολόγησης στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας περιγραφής '*υπάρχουσας κατάστασης*' πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση			
Περιγραφικός πίνακας		Αξιολογητικός πίνακας	
Προθέσεις	Παρατηρήσεις	Κριτήρια	Αξιολόγηση
1. Ανάπτυξη μαθησιακού υπόβαθρου με επίκεντρο το μουσικό υπόβαθρο των	Γενικά καλό μαθησιακό υπόβαθρο, αν και τα αγόρια αδιαφορούν και είναι αρνητικά για το μάθημα της μουσικής.	Όλοι οι μαθητές θα ανταποκριθούν θετικά και θα βασιστούν στο μουσικό υπόβαθρο που έχουν αποκτήσει τα τελευταία χρόνια που	Οι συμμετέχοντες επέδειξαν πολύπλευρες μαθησιακές, ψυχοκινητικές και μουσικές ικανότητες με τα κορίτσια να υπερισχύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό των αγοριών

μαθητών.		διδάσκονται το μάθημα της μουσικής από ειδικό δάσκαλο μουσικής.	στο γνωστικό αντικείμενο της μουσικής. Τρεις μαθήτριες έμαθαν να παίζουν μαντολίνο, άλλες 5 να παίζουν αυλό και μία. μαθήτρια έπαιζε βιολί, βασισμένη σε γνώσεις που έχει αποκτήσει από την φοίτησή της σε Ωδείο.
2.Καταγραφή μουσικών προτιμήσεων και χαρτογράφηση των ειδών μουσικής που ακούν στην καθημερινή τους ζωή.	Η πλειοψηφία των μαθητών ακούει άλλα είδη μουσικής στην καθημερινή τους ζωή διαφορετικά από αυτά που προτιμούν. Θεωρούν τα τραγούδια που μαθαίνουν στο σχολείο παιδικά. Χαρακτηρίζουν την Κυπριακή παραδοσιακή μουσική ως «σιγανή» και «για μεγάλους».	Αναμένεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών θα ακούει μοντέρνα είδη μουσικής (ποπ, ροκ, τζαζ, κ.ά)	Οι μαθητές ακούν ποπ, ροκ μουσική καθώς και τζαζ, χιπ-χοπ, έντεχνη και κλασική μουσική. Μόνο ένας μαθητής δεν ακούει μουσική. Φάνηκε ότι η μουσική που ακούν στην καθημερινή τους ζωή απέχει πολύ από τη μουσική που μαθαίνουν στο σχολείο.
3.Διερεύνηση γνώσεων ως προς τη σημασιολογία της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής από τους συμμετέχοντες	Όλοι γνώριζαν ότι η κυπριακή παραδοσιακή μουσική είναι τραγούδια της Κύπρου, παλιές μουσικές, παραδοσιακά όργανα, τραγούδια που έχουν λέξεις κυπριακές, χοροί και γενικά σύμφωνα με τα λεγόμενά τους είναι ότι αφορά την κυπριακή παράδοση όπως τα ήθη και τα έθιμα, ακόμα και τα κυπριακά παραδοσιακά φαγητά. Όμως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δε θυμόντουσαν να αναφέρουν ένα κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι.	Αναμένεται ότι θα έχουν κάποια σχέση και με ακούσματα από άλλους χώρους της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής (γάμους, πανηγύρια, φεστιβάλ)	Η κυπριακή παραδοσιακή μουσική παρόλο που δεν ήταν στη σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων φάνηκε ότι ήταν οικεία και αγαπημένη. Στο άκουσμα των λέξεων «κυπριακή παραδοσιακή μουσική» χωρίς να το συνειδητοποιούν τους παρέπεμπε στο κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο.
4.Καταγραφή της εμπειρίας και των μουσικών νοημάτων που εκλαμβάνουν από την κυπριακή παραδοσιακή μουσική	Οι 17 από τους 21 μαθητές προτιμούν να ακούν κυπριακή παραδοσιακή μουσική από οργανοπαίκτες σε πανηγύρια, σε γάμους και διάφορα φεστιβάλ	Αναμένεται ότι κάποιοι μαθητές θα εκφραστούν θετικά και κάποιοι αρνητικά τόσο για τα *εγγενή* όσο και για τα *περιγραφικά* μουσικά νοήματα της κυπριακής παραδοσιακής	Οι πλειοψηφία των μαθητών εκφράστηκε θετικά καθώς η κυπριακή παραδοσιακή μουσική παρέπεμπε την πλειοψηφία των μαθητών σε χώρους αγαπημένους, όπως το χωριό τους, αγαπημένα πρόσωπα όπως είναι ο παππούς που παίζει έξω στην αυλή του σπιτιού το

			πιθκιάβλι του, τις παραδοσιακές φορεσιές που φορούσαν οι άνθρωποι παλιά. Μόνο τρεις μαθητές εκφράστηκαν αρνητικά για τα περιγραφικά μουσικά νοήματα της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής καθώς υποστήριξαν ότι στους χώρους που ακούνε αυτό το είδος μουσικής έχει πολύ θόρυβο και οι τραγουδιστές είναι παράφωνοι
5.Αξιολόγηση συμβατικού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος μουσικής, και καταγραφή δυσκολιών και προτιμήσεων.	Η πλειοψηφία των μαθητών δεν απολάμβανε το μάθημα όπως οργανωνόταν στο σχολικό πλαίσιο γιατί όπως κάποιοι δήλωσαν δυσκολεύονταν να παίζουν τα τραγούδια που μάθαιναν στον αυλό. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι προτιμούν να μαθαίνουν στο σχολείο μοντέρνα τραγούδια με «δυνατή» και «ανεβαστική» μουσική, κατόπι δικής τους επιλογής, να συμμετέχουν όλοι και το μάθημα να γίνεται διασκεδαστικό και με ευχάριστο τρόπο.	Αναμένεται ότι κάποιοι μαθητές θα εκφραστούν θετικά για το συμβατό τρόπο διδασκαλίας και κάποιοι αρνητικά.	Μόνο 8 μαθητές εκφράστηκαν θετικά για το μάθημα γιατί μπορούσαν να ανταποκριθούν σε θεωρητικά στοιχεία της μουσικής και να εκτελούν με άνεση τα τραγούδια που διδάσκονταν στον αυλό και το μαντολίνο. Οι μαθητές που εκφράστηκαν αρνητικά αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να παίζουν αυλό αλλά και στο είδος τραγουδιών που μαθαίνουν τα οποία δεν βρίσκονται στη σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων.

Πίνακας 5: *Περιγραφή 'υπάρχουσας' κατάστασης*

Πίνακας περιγραφής: '*υλοποίησης, εφαρμογής*'του προτεινόμενου μοντέλου			
Περιγραφικός πίνακας		Αξιολογητικός πίνακας	
Προθέσεις	Παρατηρήσεις	Κριτήρια	Αξιολόγηση
1.Επαρκής προετοιμασία μαθητών μέσω ενός εισαγωγικού μαθήματος.	Η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι οι παραδοσιακοί οργανοπαίχτες μαθαίνουν να παίζουν με κάποιο δάσκαλο σε ωδείο, ή σε κάποιο φροντιστήριο, ή στο σχολείο,	Αναμένεται ότι το εισαγωγικό μάθημα θα προετοιμάσει όλους τους μαθητές έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά	Όλοι οι μαθητές ενημερώθηκαν, κατανόησαν και συμφώνησαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες, τους κανονισμούς και τις βασικές αρχές που παρουσίασε

	ή από κάποιον που γνωρίζει να παίζει. Μόνο τρεις μαθητές εξέφρασαν ότι ίσως να μαθαίνουν από μόνοι τους συμμετέχοντας σε γάμους και πανηγύρια.	στις δραστηριότητες των ομάδων τους.	η ερευνήτρια για την εφαρμογή με στόχο να μάθουν να εκτελούν *με το αυτί* σε διάφορα μουσικά όργανα το τραγούδι της επιλογής τους.
2. Ενεργής συμμετοχή όλων μέσω ομάδων δημιουργημένων με γνώμονα τη φιλία τους	Οι μαθητές προσήλθαν στο χώρο έναρξης των εργασιών έτοιμοι, με την ομάδα τους. Χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 7 μαθητών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Στις δύο ομάδες συμμετείχαν δύο αγόρια και πέντε κορίτσια και στην άλλη ομάδα είχε τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Αν και υπήρξε κάποια δυσαρέσκεια κατά τη δημιουργία των ομάδων, αυτή ξεπεράστηκε γρήγορα και όλες οι ομάδες λειτούργησαν ομαλά και με διάθεση συνεργασίας.	Αναμένεται ότι μέσα στις *ομάδες φιλίας* θα δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα ενεργά.	Σε κάποιο βαθμό, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη μουσική δημιουργία της ομάδας τους. Φάνηκε ότι η εργασία μέσα σε *ομάδες φιλίας* έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να σχηματίσουν εύκολα την ομάδα τους και να εργαστούν μέσα σε αυτή επηρεάζοντας σε αρκετό βαθμό τον τρόπο σκέψης τους. Από την πρώτη στιγμή της εφαρμογής φάνηκε ότι αποδέχονταν εύκολα τις αδυναμίες κάποιων συμμαθητών τους και αφιέρωναν χρόνο για να τους βοηθήσουν τόσο για να ενταχθούν στην ομάδα όσο και για να ανταποκριθούν στο μουσικό τους ρόλο.
3. Ομαλή διαδικασία στην επιλογή τραγουδιού στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους εργασίας	Επέλεξαν από κοινού τραγούδι μετά από μία σύντομη διαδικασία χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και διαφωνίες.	Αναμένεται ότι θα επιλέξουν τραγούδι ίσως με ομοφωνία και σύγκλιση απόψεων ή με μικροδιαφωνίες καθώς το είδος μουσικής δεν είναι στη σφαίρα των μουσικών τους προτιμήσεων.	Επέλεξαν το κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι που τους άρεσε περισσότερο, από μία λίστα προεπιλεγμένων κομματιών. Η διαδικασία και η επιλογή φάνηκε ότι ενθουσίασε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.
4. Μελέτη των αντιδράσεων των μαθητών ως προς την *ελεύθερη* πρόσβαση και χρήση μουσικών οργάνων.	Όλοι οι μαθητές πειραματίστηκαν σε κάποια φάση της εφαρμογής με τον ήχο και τα μουσικά όργανα. Στην πλειοψηφία τους επιχειρούσαν πρώτα να τα αγγίξουν με τα χέρια τους. Ξεκινούσαν πρώτα είτε	Αναμένεται ότι οι μαθητές θα είναι περίεργοι και θα επιδιώξουν να πειραματιστούν με τα μουσικά όργανα που θα έχουν στη διάθεσή τους.	Η ελευθερία που τους παραχωρήθηκε ενεργοποίησε όλους τους μαθητές και τους βοήθησε να αποκτήσουν αυτονομία στη μάθηση τους και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις

	κτυπώντας τα σιγανά ή δυνατά με τους επικρουστήρες, είτε παίζοντας συνεχόμενες νότες στα μελωδικά όργανα, είτε αυτοσχεδιάζοντας.		πρωτοβουλίες τους ισχυροποιώντας τα κίνητρά τους για μουσική εμπλοκή.
5. Μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, κάθε μέλος θα επιλέξει και θα υποστηρίξει το μουσικό του ρόλο.	Η επιλογή του μουσικού ρόλου που αναλάμβανε ο κάθε μαθητής φάνηκε ότι ήταν αναλόγως της επιθυμίας που αρχικά εξέφρασε και τη δυνατότητά του να υποστηρίξει τον ρόλο. Όταν οι μαθητές συνειδητοποιούσαν το μέγεθος της ευθύνης που αναλάμβαναν, κάποιοι ρόλοι άλλαξαν και υποστήριζαν το μουσικό ρόλο που είχε ανάγκη η ομάδα τους.	Αναμένεται ότι οι μαθητές θα διαπραγματεύονταν μεταξύ τους τούς μουσικούς ρόλους που θα αναλάμβαναν ίσως με μικροδιαφωνίες.	Οι μαθητές με υπευθυνότητα λειτούργησαν ως ομάδα και προσπάθησαν για την επιτυχία της μουσικής τους εκτέλεσης διαπραγματευόμενοι μεταξύ τους τούς μουσικούς ρόλους της ομάδας τους.
6.Να καταγραφούν οι μουσικές δεξιότητες όπως εμφανίζονται και αναπτύσσονται.	Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μικρών φράσεων ήταν τα δημιουργικά κατασκευάσματα των μαθητών σε στιγμές που δυσκολεύονταν που δεν μπορούσαν να βρουν τις νότες καθώς και σε στιγμές που οι προσοχή της πλειοψηφίας των μελών ήταν στραμμένη αλλού.	Αναμένεται ότι όλοι οι μαθητές θα αναπτύξουν σε κάποιο βαθμό δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης.	Ο πειραματισμός με τον ήχο οδήγησε αβίαστα τους μαθητές στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση.
7. Να διερευνήσουν τη δυνατότητα ταυτοποίησης φθόγγων *με το αυτί.*	Οι μαθητές προσπαθούσαν να ανακαλύψουν τις νότες είτε από μόνοι τους είτε με τη συνεισφορά άλλων συμμαθητών τους. Άκουγαν από το cd τα ρυθμικά ή μελωδικά σχήματα και τα αναπαρήγαν στα μουσικά τους όργανα. Ο κάθε μαθητής μάθαινε είτε αυτόνομα, είτε μέσω αλληλοβοήθειας είτε εμπειρικά προσπαθώντας στα τυφλά να βρει τις νότες είτε προσπαθώντας να	Αναμένεται ότι κάποιοι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης και συγκεκριμένα τη «στοχευμένη».	Βασική πρακτική μουσικής μάθησης που ακολουθούσαν ήταν η ακουστική προσέγγιση. Αυτό το είδος πρακτικής ενεθάρρυνε τους μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ακρόασης και της εκτέλεσης σε μουσικά όργανα κατανοώντας σταδιακά τη σημασία που είχε αυτό στην εργασία τους για να πετύχουν με ακρίβεια αυτό που άκουαν.

	οργανώσει ακούγοντας τις νότες μέσα στο ευρύτερο μουσικό πλαίσιο, είτε μέσω επανάληψης.		
8.Καταγραφή ενεργειών και μουσικών δεξιοτήτων που θα αναπτυχθούν στις ομαδικές προσπάθειες εκτέλεσης φωνής και οργάνων	Ήταν εμφανής η ενεργή συμμετοχή και απόλαυση της πρώτης τους ομαδικής προσπάθειας να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι τους όπως αυτοί ήθελαν αδιαφορώντας για τη ποιότητα της μουσικής τους εκτέλεσης (μουσικό αποτέλεσμα). Μαθητές οι οποίοι ήταν αρνητικοί και αδιάφοροι για το μάθημα μουσικής, έδειξαν να παρασύρονται από τα λόγια του τραγουδιού τα οποία ήταν στην κυπριακή διάλεκτο.	Αναμένεται ότι κάποιοι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες εκτέλεσης φωνής και μουσικών οργάνων.	Ήταν εμφανές ότι όλοι οι μαθητές απολάμβαναν τη συμμετοχή τους στις ομάδες και τις μουσικές τους εκτελέσεις είτε τραγουδώντας είτε εκτελώντας τα μέρη της ενορχηστρώσεις όπως αυτοί ήθελαν. Αυτό βοήθησε να μεταβούν από την παθητική στην ενεργητική ακρόαση της μουσικής απελευθερώνοντας έτσι τις δεξιότητές τους στη μουσική εκτέλεση φωνής και μουσικών οργάνων.
9.Καταγραφή εξέλιξης της ομαδικής μάθησης έχοντας ως στόχο τη δόμηση – *χτίσιμο* του τραγουδιού.	Η αρχική κατάσταση του χάους που ήταν εμφανής στο πρώτο μάθημα είχε φθίνουσα πορεία και ιδιαίτερα από το τρίτο μάθημα οι μαθητές άρχισαν να εστιάζουν στα δομικά στοιχεία του τραγουδιού όπως η ακρίβεια της μελωδικής γραμμής, του ρυθμού, στα όργανα που ακούγονται πρώτα και ποια στη συνέχεια, στους στίχους, και γενικά στον ήχο τους. Το θορυβώδες περιβάλλον και οι ακατάστατες ενέργειες των παιδιών άρχισαν να αντικαθίσταται από την συντονισμένη τώρα προσπάθεια των μαθητών να οργανωθούν και να βρίσκουν λύσεις στις δυσκολίες τους.	Αναμένεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών θα ασχοληθούν με τα δομικά στοιχεία του τραγουδιού και θα αξιοποιήσουν διάφορες προσεγγίσεις για να βρουν λύσεις στις προκλήσεις που θα συναντήσουν.	Στην προσπάθεια να οργανώσουν οι ίδιοι τη μάθησή τους ανέπτυσσαν την κριτική τους σκέψη συζητώντας τις ιδέες τους και βρίσκοντας λύσεις στις προκλήσεις που βίωναν. Η επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από τις προκλήσεις που δέχονται οι μαθητές, ο πειραματισμός με τον ήχο, η διερεύνηση-ανακάλυψη, η κριτική σκέψη και η κριτική στάση στις νέες γνώσεις, είναι διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές προσέγγισαν πετυχαίνοντας την ενεργή τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γίνονταν δημιουργοί και συνεργοί στη μαθησιακή διαδικασία

Πίνακας 6: *Περιγραφή 'υλοποίησης και εφαρμογής'*

Πίνακας περιγραφής: ‘*αποτελεσμάτων*’			
Περιγραφικός πίνακας		Αξιολογητικός πίνακας	
Προθέσεις	παρατηρήσεις	Κριτήρια	Αξιολόγηση
1.Ενεργή συμμετοχή μαθητών	Όλοι οι μαθητές είχαν εμπλακεί ενεργά σε αυτόν τον διαφορετικό τρόπο μάθησης επιστρατεύοντας συγκεκριμένες τεχνικές και πρακτικές της άτυπης μουσικής μάθησης.	Το μεγαλύτερο μέρος της τάξης θα συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες και όλα τα παιδιά θα συμμετέχουν σε τουλάχιστον μία δραστηριότητα σε κάθε μάθημα.	Όλα τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν και συμμετείχαν στην μαθησιακή με βασική πρακτική μουσικής μάθησης το παίξιμο *με το αυτί.*
2. Καταγραφή της εμπειρίας και των στρατηγικών μουσικής μάθησης όπως αναδύθηκαν από τους μαθητές.	Οι μαθητές μάθαιναν το τραγούδι με ένα *ολιστικό* τρόπο, μέσα από την ακρόαση, τον πειραματισμό, την δοκιμή και την εκτέλεση επιστρατεύοντας συγκεκριμένες τεχνικές και πρακτικές όπως: (α) εστίαζαν σε αυτό που άκουγαν (purposive listening) (β) προσπαθούσαν μόνοι τους να μάθουν καλά τη δική τους γραμμή, το δικό τους μουσικό κείμενο (self-education skills). (γ) δίδασκαν ο ένας τον άλλο και μοιράζονταν συνειδητά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. (δ) παρακολουθούσαν άλλα μέλη της ομάδας καθώς έπαιζαν στα μουσικά τους όργανα και μάθαιναν παρατηρώντας και μιμούμενοι τις εκτελέσεις τους. (ε) Οι συζητήσεις μέσα στην ομάδα ήταν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο στην επίλυση μουσικών προβληματισμών και προκλήσεων**.** (στ). προγραμμάτιζαν πρόβες τα διαλείμματα στην αίθουσα μουσικής	Αναμένεται ότι οι μαθητές θα επιστρατεύσουν συγκεκριμένες στρατηγικές μουσικής μάθησης μαθαίνοντας το τραγούδι τους εμπειρικά.	Οι μαθητές μάθαιναν το τραγούδι τους με ένα *ολιστικό* τρόπο. Αυτός ο τρόπος ήταν και η *πρόθεσή* τους στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή τους δίδασκε ταυτόχρονα και τον τρόπο εκτέλεσης και ανέπτυσσε τις μουσικές τους δεξιότητες και την τεχνική εκτέλεσης έμμεσα και φυσικά. Μάθαιναν το τραγούδι τους εμπειρικά, επιστρατεύοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με αυτό τον τρόπο πολύ εύκολά οι αδιάφοροι και αρνητικοί για το μάθημα συμπαρασύρθηκαν από άλλα μέλη στην ομαδική εργασία και για πρώτη φορά υποστήριζαν μουσικούς ρόλους απολαμβάνοντας τη συμμετοχή τους ιδιαίτερα την ομαδική εργασία. Φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών εκτίμησε την αξία της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της ομαδικής εργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών.

3. Μελέτη του διευρυμένου ρόλου της εκπαιδευτικού	Η προσέγγιση που ακολούθησε η εκπαιδευτικός ήταν *να στέκεται πιο πίσω και να παρατηρεί* (standing back and observe) προσπαθώντας να διαγνώσει τις ανάγκες τους και να καταλάβει τους τρόπους και τις διαδικασίες και στρατηγικές που ακολουθούσαν. Παρακολουθώντας, και ακούγοντας τις εκτελέσεις τους η εκπαιδευτικός τους ενεθάρρυνε και έδειχνε εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους δίνοντας σε όλους θετική ανατροφοδότηση. Απέφευγε να στέκεται πάνω από τους μαθητές και να τους ελέγχει αν κάνουν αυτό που πρέπει σωστά αλλά αντίθετα τους άφηνε να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις. Τους άφηνε ελευθέρους να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και να δημιουργήσουν μουσική μέσα από τη δική τους αυτονομία.	Αναμένεται ότι η εκπαιδευτικός θα έχει ένα διαφορετικό ρόλο από το συνηθισμένο.	Αυτή η προσέγγιση διεύρυνε το ρόλο της εκπαιδευτικού σε ρόλο συμβούλου και καθοδηγητή που παρακολουθεί την εργασία των μαθητών και τους παρέχει υποστήριξη όταν αυτό απαιτείται. Αυτό βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις πρωτοβουλίες τους ισχυροποιώντας τα κίνητρά τους για μουσική εμπλοκή.
4.Μελέτη του ρόλου του αρχηγού της ομάδας	Οι μαθητές που συντόνιζαν την πορεία μάθησης των συμμαθητών τους ήταν μαθητές που ξεπρόβαλαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν μαθητές οι οποίοι πρόσφεραν τις μουσικές τους γνώσεις και ικανότητές καθοδηγώντας την πορεία μάθησης, τις κοινωνικές σχέσεις των άλλων μελών της ομάδας τους δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Δεν ήταν κατ' ανάγκη μαθητές με γνώσεις μουσικής. Ήταν μαθητές και με μουσικές γνώσεις αλλά και μαθητές με χαρακτηριστικά *ηγέτη* στην ομάδα που κατάφεραν εμπειρικά να οργανώσουν τη μάθηση των συμμαθητών του.	Αναμένεται ένα ή περισσότερα από τα μέλη της ομάδας θα συντονίσει και θα ηγηθεί της μαθησιακής διαδικασίας.	Εργάζονται πιο αποτελεσματικά όταν ένα ή δύο από τα παιδιά της ομάδας κατεύθυναν την πορεία μάθησης των άλλων μελών της ομάδας τους.
5.Απόλαυση μουσικής εμπειρίας	Οι μαθητές από τις πρώτες τους συναντήσεις απολάμβαναν το τραγούδι τους και φαίνονταν χαρούμενοι. Αυτό φάνηκε μέσα από τις μεταξύ τους συζητήσεις, τα αστεία που έκαναν καθώς και από	Αναμένεται ότι οι μαθητές θα βιώσουν μία ευχάριστη εμπειρία με τους	Απολάμβαναν το τραγούδι τους μέσα από μία ελευθερία που ένιωσαν, αναμεμειγμένη με χαρά και ικανοποίηση ως προς αυτή την ευχάριστη και πρωτόγνωρη εμπειρία

	τον τρόπο που τραγουδούσαν το τραγούδι τους. Έδειχναν να απολαμβάνουν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους και να αισθάνονται ευχαρίστηση και ικανοποίηση για τη μουσική τους εμπλοκή. Ιδιαίτερα ευχάριστος ήταν ο τρόπος που εξέφραζαν τα συναισθήματα τους όταν ανακάλυπταν τις νότες	συμμαθητές τους.	μάθησης. Οι μαθητές έδειχναν να βιώνουν μοναδικές στιγμές ενθουσιασμού και απόλαυσης των εκτελέσεων τους το οποίο γινόταν φανερό με διάφορους τρόπους (χειροκροτούσαν παρατεταμένα όταν έβρισκαν τις νότες, γελούσαν έκαναν τα αστεία τους).
6.Αξιολόγηση αποτελεσμάτων	Οι εξωτερικοί παρατηρητές της διαδικασίας αλλά και του αποτελέσματος επεσήμαναν την εκπαιδευτική αξία του προτεινόμενου μοντέλου όπως είχε εφαρμοστεί και επεκταθεί.	Αναμένεται μια θετική αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος από τους εξωτερικούς παρατηρητές .	Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στις άτυπες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και ήταν αναμενόμενο οι μαθητές να επιστρατεύσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους έτσι ώστε από μόνοι τους να βρουν τρόπους να μάθουν *με το αυτί* το τραγούδι που επέλεξαν με την ομάδα τους.
7. Επέκταση μοντέλου	Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως φορείς αυτού του μοντέλου άτυπης μάθησης δείχνοντας τον τρόπο που έμαθαν τα τραγούδια τους σε μαθητές του Μουσικού Λυκείου. Απώτερος σκοπός ήταν η μεταφορά της νέας γνώσης των μαθητών σε ένα νέο και ευρύτερο πλαίσιο παρουσιάζοντας αυτή τη νέα δουλειά σε μία συναυλία παραδοσιακής μουσικής με καλεσμένα όλα τα Νηπιαγωγεία της πόλης που διεξήχθη η μελέτη. Αυτό πρόσφερε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τον κυπριακό παραδοσιακό πολιτισμό μέσα από τα κυπριακά όργανα και τα παραδοσιακά τραγούδια.	Αναμένεται ότι τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής θα οδηγήσουν στην επέκτασή της.	Η εμπλοκή των μαθητών ως *διδάσκοντες* σε άλλους μαθητές τους έδωσε την ευκαιρία να μεταβιβάσουν τη διαδικασία εκμάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών *με το αυτί* σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο Τα οφέλη όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα, η μεταβίβαση γνώσης και εμπειριών, η διαχείριση του άγχους, η αίσθηση της επίτευξης στόχου, η καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική και η ανακάλυψη δυνατοτήτων ήταν σημαντικά στοιχεία τα οποία αναπτύχθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της επέκτασης του μοντέλου.

Πίνακας 7: *Περιγραφή 'αποτελεσμάτων'*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση προσφέρεται για μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επειδή:

- ενθαρρύνει την συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, γεγονός που τεκμηριώνεται μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας,
- αναπτύσσει την ειλικρινή επικοινωνία, όπως φάνηκε από τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στις ομάδες φιλίας και εξελίχθηκαν μέσα από τη συλλογική διάθεση στη σκέψη και τη δράση, και την αποδοχή της καθοδήγησης όχι μόνο από το δάσκαλο αλλά και από τα άλλα μέλη της ομάδας τους,
- καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία που, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000: 29-31) συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με δημοκρατικό ήθος αλλά και με κριτική σκέψη και ηθική και γνωστική αυτονομία. Φαίνεται ότι οι συνεργατικές εμπειρίες προσφέρουν έναν άριστο τρόπο για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, προάγουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς αναπτύσσεται η ικανότητα να σκέφτονται, να υπολογίζουν και να σέβονται τους άλλους. Ο Slavin (1995) έχει επισημάνει ότι μέσα από την εργασία στις ομάδες οι μαθητές γνωρίζουν τους άλλους και μαθαίνουν να δέχονται τις διαφορές, γιατί οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται προϋποθέτουν σεβασμό, ισότιμη εργασία και τήρηση κανόνων. Οι ψυχοκοινωνιολόγοι επισημαίνουν ειδικότερα το γεγονός ότι οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και τη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (Καψάλης, 1996).

Είναι πολύ ενθαρρυντικό που όλο και περισσότεροι ερευνητές μελετούν με ποιους τρόπους η μουσική εκπαίδευση μπορεί να υιοθετήσει πρακτικές και δράσεις μάθησης, οι οποίες θα προσεγγίσουν και θα εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μουσική πράξη. Για να επιτευχθεί αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για τα ποικίλα παιδοκεντρικά, σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας έτσι ώστε να ισχυροποιούν τα κίνητρα των μαθητών τους για μουσική συμμετοχή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παραδοσιακή μουσική αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού και παίζει σημαίνοντα ρόλο στα καθημερινά δρώμενα και τις τελετουργίες που ακολουθούν όλες τις φάσεις της ζωής. Είναι η μουσική που *διδάσκεται* με εμπειρικό τρόπο, *εξ ακοής*, και ως προφορική παράδοση *μεταφέρεται* και *μεταβιβάζεται* από γενιά σε γενιά και «από στόμα σε στόμα» (Αβέρωφ, 1989: 19). Παρόλα αυτά, η παραδοσιακή μουσική στη διδασκαλία της μέσα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης έχει απομακρυνθεί από το εμπειρικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ένα σημαντικό κομμάτι της ταυτότητάς της. Η παρούσα μελέτη, επιχείρησε να επαναφέρει στο μάθημα της μουσικής την *προφορικότητα* της παραδοσιακής μουσικής μέσα από την εφαρμογή ενός μοντέλου άτυπης μάθησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μπορεί να αποτελέσει μία πολλά υποσχόμενη διδακτική παρέμβαση με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

ΜΙΑ ΕΚ ΝΕΟΥ ΜΑΤΙΑ

Στο πλαίσιο της έρευνας διερευνήθηκε ένα υπάρχον μοντέλο άτυπης μάθησης που προτείνει η Lucy Green (2008) το οποίο η γράφουσα διαμόρφωσε για τις ανάγκες της εφαρμογής, και αξιολογήθηκε εστιάζοντας στη κατανόηση των διαδικασιών μουσικής μάθησης που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου όταν τους δόθηκε η ευκαιρία την ώρα του μαθήματος της μουσικής να το εφαρμόσουν. Το μοντέλο αυτό βασίστηκε σε μεθόδους και στρατηγικές της άτυπης μάθησης (informal learning) και στόχο είχε οι μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αλληλοδιδαχθούν εμπειρικά και να εκτελέσουν *με το αυτί* κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Αυτή η διαδικασία οδήγησε στο να τα αναδείξουν σε μία κοινή παρουσίαση με μαθητές Προδημοτικής εκπαίδευσης σε συναυλία παραδοσιακής μουσικής.

Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό ότι το μοντέλο άτυπης μάθησης είναι εφαρμόσιμο εντός του σχολικού πλαισίου και έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει και να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Τα θετικά αποτελέσματα τόσο της

εφαρμογής όσο και της επέκτασής του τονίζουν τη σημασία εφαρμογής παρόμοιων διδακτικών μοντέλων στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου διερευνήθηκε και αξιολογήθηκε διεξοδικά. Καταγράφηκε και ερμηνεύθηκε *τι* ακριβώς *συνέβαινε* κατά τη διάρκειά της υλοποίησης με έμφαση στις διαδικασίες μουσικής μάθησης που ακολούθησαν μαθητές Στ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου όταν την ώρα του μαθήματος μουσικής τους δόθηκε η ευκαιρία να μάθουν και να εκτελέσουν στα μουσικά τους όργανα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια, *με το αυτί*, μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές έγιναν φορείς αυτού του μοντέλου και ανέδειξαν με τη δράση τους κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια που δεν ήταν μέρος των μουσικών τους προτιμήσεων δημιουργώντας σε αυτούς και σε άλλους μαθητές μία ευχάριστη μουσική εμπειρία. Αυτό υποδεικνύει ότι η εξοικείωση των παιδιών - και κυρίως η πρακτική τους ενασχόληση - με ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής, αυξάνει την προτίμησή τους γι' αυτή, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες που αφορούν και άλλα είδη μουσικής (Παπαπαναγιώτου, 2006). Η εμπλοκή τους στο ρόλο του διδάσκοντα σε άλλους μαθητές τούς έδωσε την ευκαιρία να μεταβιβάσουν τη διαδικασία εκμάθησης των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών *με το αυτί* σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο. Τα οφέλη όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα, η μεταβίβαση γνώσης και εμπειριών, η αποδοχή του λάθους, η διαχείριση του άγχους, η αίσθηση της επίτευξης στόχου, η καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική και η ανακάλυψη δυνατοτήτων ήταν σημαντικά στοιχεία τα οποία ανέπτυξαν και αποκόμισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της επέκτασης του μοντέλου.

Η όλη πορεία της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες αποσκοπούν σε μία εκπαίδευση όπου το παιδί είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο δάσκαλος, καθοδηγητής και συμπαραστάτης. Αυτές οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στοχεύουν σε ένα τύπο δασκάλου που εκπαιδεύει το παιδί πώς να μαθαίνει, παρά ένα δάσκαλο που μεταλαμπαδεύει κυρίως γνώσεις. Στην παρούσα μαθησιακή εφαρμογή ο ρόλος της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας ήταν υποστηρικτικός, στεκόταν σε απόσταση από τους μαθητές παρατηρώντας και κάνοντας διάγνωση. Ήταν έτοιμη να βοηθήσει εάν υπήρχε ανάγκη, τονίζοντας στους μαθητές ότι ήταν διαθέσιμη, εάν χρειαστεί, χωρίς να καθοδηγεί την πορεία της μάθησης. Ο ρόλος της δηλαδή σε αυτή τη περίπτωση ήταν διαφορετικός από εκείνον που συνηθίζεται στην τυπική τάξη. Αυτό έδωσε

ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν παράλληλα με τις μουσικές δεξιότητες και τις συνεργατικές τους δεξιότητες, αλληλοβοηθούμενοι και αλληλοδιδασκόμενοι στις μουσικές τους ομάδες. Οι μαθητές είχαν ευκαιρίες να πειραματιστούν με τον ήχο μέσα από αρκετές δοκιμές στα μουσικά όργανα που είχαν στη διάθεσή τους καθώς και χρόνο για να αξιολογούν τα αποτελέσματα της μάθησής τους. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διακριτικά και από απόσταση είχε την δυνατότητα να αφουγκραστεί τις ανάγκες των μαθητών της. Αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε τυπικά πλαίσια, έχουν καταλήξει ότι οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προωθούν τη διαδικασία της μάθησης ως αποτέλεσμα συνεργασίας, ανταλλαγής εμπειριών και αλληλοδιδασκαλίας (Green, 2008· Jaffurs, 2006· Παπαζαχαρίου, 2016).

Όπως φάνηκε εκ του αποτελέσματος, όλοι οι μαθητές απολάμβαναν τη συμβολή τους στις ομάδες και τις μουσικές εκτελέσεις και αυτό τους βοήθησε να μεταβούν από την παθητική στην ενεργητική ακρόαση και δημιουργία της μουσικής, απελευθερώνοντας έτσι τις δεξιότητές τους στη μουσική εκτέλεση φωνής και μουσικών οργάνων. Έδειξαν περισσότερο ενθουσιασμό για τα μαθήματα μουσικής, έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στο μάθημα από ότι πριν την εφαρμογή του μοντέλου και έδειχναν φανερά τον ενθουσιασμό στο είδος μουσικής που ασχολούνταν καθώς τα τραγούδια ήταν κυπριακά παραδοσιακά. Παράλληλα, είχαν περισσότερες ευκαιρίες για να διερευνήσουν και να επιδείξουν τις ηγετικές τους ικανότητες, να νιώσουν αυτοπεποίθηση και περισσότερα κίνητρα για μουσική εμπλοκή. Σημαντικά οφέλη για τους μαθητές ήταν η αυξημένη ενθάρρυνση, η καλύτερη συμπεριφορά, ο σεβασμός της διαφορετικότητα και η ενεργή συμμετοχή από όλους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην προσπάθεια να οργανώσουν οι ίδιοι τη μάθησή τους ανέπτυσσαν την κριτική τους σκέψη συζητώντας τις ιδέες μεταξύ τους και βρίσκοντας λύσεις από κοινού στις προκλήσεις που βίωναν. Η επίλυση προβλημάτων που προέκυπταν από τις προκλήσεις που βίωναν οι μαθητές, ο πειραματισμός με τον ήχο, η διερεύνηση-ανακάλυψη, η κριτική σκέψη και η κριτική στάση στις νέες γνώσεις, ήταν οι διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές προσέγγισαν ενισχύοντας την ενεργή τους συμμετοχή. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γίνονταν δημιουργοί και συνεργοί στη μαθησιακή διαδικασία.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Το μοντέλο των «δύο όψεων» (two countenances) του Stake (1967) αποδείχθηκε χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο καθώς επέτρεψε στην ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει και να

αξιοποιήσει κάθε μέθοδο, τεχνική και μέσο που ταιριάζει στην ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις, συστηματική και μη συστηματική παρατήρηση, έγγραφα, αρχεία και κάθε είδους τεκμήρια, επίσημες και ανεπίσημες εκθέσεις, τις προσωπικές σημειώσεις πεδίου), και να επιχειρήσει να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον Stake (1967) για να κατανοηθεί πλήρως μία εκπαιδευτική εφαρμογή πρέπει να περιγραφεί επακριβώς και να κριθεί εις βάθος. Η πλήρης περιγραφή και η κρίση είναι δύο σημαντικές ενέργειες μιας αξιολόγησης καθώς δίνονται πληροφορίες όσον αφορά στο τι παρατηρήθηκε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία (Wood, 2001).

Το μοντέλο των «δύο όψεων», ως οργανωτικό πλαίσιο εκτίμησης της αποδοτικότητας της εφαρμογής, βοήθησε την ερευνήτρια να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει *τι συμβαίνει* στους χώρους εργασίας των μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους που οι μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν μουσική στην τυπική εκπαίδευση ιδιαίτερα όταν διδάσκονται παραδοσιακή μουσική. Με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνάδουν και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Green, 2002, 2008· Kastner, 2012· Παπαζαχαρίου, 2016) όσον αφορά στις πρακτικές και στρατηγικές μουσικής μάθησης που αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν. Κοινή διαπίστωση των ερευνητών είναι ότι η άτυπη μουσική μάθηση έχει μοναδικά χαρακτηριστικά που προωθούν την ανάπτυξη πολύτιμων μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές μουσικής όλων των ηλικιών και ικανοτήτων (Baker, 2013· Baker & Green, 2013· Green, 2008· Varvarigou & Green, 2015· Varvarigou, 2017). Η συγκεκριμένη εφαρμογή εστίασε στη εκμάθηση κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών ενώ προγενέστερες μελέτες έχουν ασχοληθεί με άλλα είδη μουσικής (Folkestad, 2006· Green, 2008). Ερευνητές στο μουσικοπαιδαγωγικό πεδίο υποστήριξαν ότι οι στρατηγικές και οι άτυπες πρακτικές μουσικής μάθησης δεν αφορούν μόνο την ποπ μουσική και τις εκτός σχολείου μαθησιακές δραστηριότητες αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε όλα τα είδη μουσικής (Folkestad, 2006· Green, 2014). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η παραδοσιακή μουσική είναι ένα καλό παράδειγμα ανάπτυξης αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη παιδαγωγική εφαρμογή προσεγγίζει το πεδίο της παραδοσιακής μουσικής επιστρέφοντας στον πατροπαράδοτο τρόπο εκμάθησής της, αυτόν της *εξ ακοής* μάθησης.

Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η δυνατότητα εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου σε διαφορετικά είδη μουσικής.

Συνοπτικά, παρατηρήθηκαν και επισημάνθηκαν τα πιο κάτω συμπεράσματα:

Η ακουστική προσέγγιση και η *εξ ακοής* μάθηση απεδείχθησαν σημαντικά εργαλεία στα χέρια των μαθητών οι οποίοι κατέβαλαν εστιασμένη και συνειδητή προσπάθεια να μάθουν το μουσικό ρόλο που ανέλαβαν αλληλοδιδασκόμενοι (peer-directed learning) στις ομάδες τους. Οι μαθητές εκτίμησαν τόσο το είδος μουσικής με το οποίο εργάστηκαν συλλογικά όσο και τον τρόπο που μάθαιναν τα τραγούδια τους. Όπως οι ίδιοι ανέφεραν μεταξύ άλλων, μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακάλυψαν «*την ομορφιά των παραδοσιακών μας τραγουδιών» (Ευρυδίκη)* και τα «*τραγούδια της πατρίδας μου» (Μάρθα).* Εκτίμησαν την ευκαιρία που τους δόθηκε «να γνωριστούν» με την παραδοσιακή μουσική της πατρίδας τους.

Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής με τρόπους εγγύτερους στους παραδοσιακούς παρελθοντικούς τρόπους μάθησης (*με το αυτί, με μίμηση*) αποδείχθηκε αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση των κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι σημαντικό να διατηρηθεί σε κάποιο βαθμό η παράδοση και τα παραδοσιακά τραγούδια να μαθαίνονται προφορικά όπως γινόταν και κατά το παρελθόν. Οι συμμετέχοντες μαθητές του Μουσικού Λυκείου υποστήριξαν ότι καλό είναι η παραδοσιακή μουσική να προσεγγίζεται «μέσω του αυτιού» καθώς «αυτός είναι ο τρόπος που ανέκαθεν μαθαινόταν». Ένα σημαντικό στοιχείο που ανέφεραν είναι ότι «βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ακουστική τους ικανότητα και το σημαντικότερο, να αγαπήσουν τη μουσική της πατρίδας τους». Παρόλο που τα παραδοσιακά τραγούδια δεν ήταν μέρος των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών, οι μαθητές τα έμαθαν, τα ανέδειξαν και από όσα οι ίδιοι είπαν θα είναι μέρος των μουσικών τους προτιμήσεων, θα τα ακούν με πολύ ενδιαφέρον γιατί αυτά τα τραγούδια όπως ανέφεραν «είναι οι ρίζες τους, η πατρίδα τους, η πολιτισμική τους κληρονομιά». Η μετάδοση των γνώσεων και των μηνυμάτων των δημοτικών τραγουδιών στα παιδιά τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν την ιστορική πραγματικότητα και να μάθουν τις ιστορικές τους καταβολές (Σταύρου, 2004).

Η μαθησιακή διαδικασία ακολούθησε μία κυκλική πορεία που περιλάμβανε εκτέλεση, ακρόαση, αξιολόγηση του άλλου και του αποτελέσματος. Ασυνείδητα ή συνειδητά οι μαθητές αποκτούσαν γνώσεις και δεξιότητες με το να παρακολουθούν, να μιμούνται και να ακούν ο ένας τον άλλο. Η μάθηση μέσω της ακρόασης και της παρατήρησης των

συνομηλίκων ήταν μια βασική πρακτική για τους συμμετέχοντες και, όπως φάνηκε εκ του αποτελέσματος, ένας πολύ εποικοδομητικός τρόπος για να μάθουν το τραγούδι τους. Αυτή η μαθησιακή διαδικασία τους δίδασκε ταυτόχρονα τον τρόπο εκτέλεσης και ανέπτυσσε τις μουσικές τους δεξιότητες και την τεχνική εκτέλεσης έμμεσα και φυσικά. Αυτό το είδος πρακτικής που εφάρμοσαν στις μουσικές τους ομάδες τους ενεθάρρυνε να αναπτύξουν τη δεξιότητα της στοχευμένης (purposive listening) και συνειδητής ακρόασης και της εκτέλεσης σε μουσικά όργανα με επίγνωση και κατανοώντας σταδιακά τη σημασία που είχε αυτό στο σύνολο της εργασίας τους. Διευκόλυνε την ομαδική εργασία και δημιούργησε βελτιωμένες μουσικές εκτελέσεις. Βοήθησε τους μαθητές να αξιολογούν και να έχουν την ικανότητα να κρίνουν την ορθότητα της εκτέλεσής τους, ακόμα και να τροποποιήσουν κάποια σημεία της ενορχήστρωσης του τραγουδιού όποτε θεώρησαν ότι χρειαζόταν.

Οι πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές φάνηκε ότι ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικές για μαθητές που ήταν αρνητικοί και αδιάφοροι, και έδωσαν λύσεις στην παθητικότητα που μερικές φορές τους χαρακτήριζε, μετατρέποντάς τους σε ενεργούς συμμετέχοντες. Οι πρακτικές αυτές χαρακτηρίζονταν από συλλογικότητα, δημιουργικότητα, και αυθορμητισμό. Διαφάνηκαν σημαντικές πτυχές της μουσικής μάθησης οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Η ασυνείδητη ή τυχαία μάθηση, σύμφωνα με τη Green (2008), επιτυγχάνεται με δύο βασικούς τρόπους: μέσω της μίμησης και μέσω της συμμετοχής σε ομάδες συνομηλίκων φίλων. Στην παρούσα μελέτη, ο ένας συνέβαινε κατά τη διάρκεια της μουσικής δημιουργίας μέσα από την ακρόαση των ηχητικών αρχείων, καθώς οι μαθητές παρακολουθούσαν και μιμούνται ο ένας τον άλλο χωρίς κάποια συζήτηση. Ο άλλος τρόπος καθώς συζητούσαν ομαδικά, αντάλλασαν ιδέες, και διαπραγματεύονται διάφορες πτυχές της εκτέλεσης, για παράδειγμα ποιος θα τραγουδήσει το σολιστικό μέρος του τραγουδιού, ποιος θα παίξει τα μελωδικά όργανα και ποιος τα κρουστά κ.ά.

Οι μαθητές βρέθηκαν στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων και έδειξαν μία πληθώρα τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν μαθητές αυτής της ηλικίας (Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) να αξιοποιήσουν αλληλοδιδασκόμενοι και αλληλοβοηθούμενοι στις μουσικές τους ομάδες. Αυτό το είδος μάθησης (peer- directed learning) έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως μοντέλα μάθησης και να αναλάβουν σημαντικούς ρόλους όπως αυτόν του δασκάλου, του τραγουδιστή, του συνθέτη και οργανοπαίκτη κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών. Αυτό συνάδει και με

ευρήματα άλλων μελετών ως προς αυτό το είδος μάθησης καθώς έδινε στους συμμετέχοντες ένα μοναδικό ρόλο ως συνθέτες, ενορχηστρωτές και εκτελεστές (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2005· Kastner, 2012· Παπαζαχαρίου 2016).

Οι συμμετέχοντες, όπως φάνηκε από όσα οι ίδιοι είπαν αλλά και από το τελικό αποτέλεσμα, προτιμούσαν να μαθαίνουν και να εκτελούν μουσική μέσω της μάθησης με τους φίλους (peer - direct) και της ομαδικής μάθησης (group learning), δια μέσω της ακουστικής προσέγγισης και λιγότερο καθοδηγούμενοι από ένα δάσκαλο. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν κατεύθυνε ως συνήθως τις δραστηριότητες λειτούργησε ως παράγοντας ενεργοποίησης και εμπλοκής όλων των μαθητών στη μουσική πράξη, με αποτέλεσμα να ακολουθήσουν συγκεκριμένες πρακτικές μουσικής μάθησης. Φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και άποψης για τη μουσική που εκτελούσαν και βίωναν μία σημαντική ποιοτική διαφορά μεταξύ του να διδάσκονται από κάποιον ειδικό (δάσκαλο) και να διδάσκονται από κάποιον που να είναι συνομήλικός τους. Συγκρίνοντας τη μάθηση που προερχόταν από τις συμβατικές τους διδασκαλίες, οι μαθητές στο σύνολό τους εκφράστηκαν θετικά ως προς τη μάθηση που προερχόταν από τους συμμαθητές τους.

Η πλειοψηφία των μαθητών προτιμούσε να μαθαίνει από τους συμμαθητές τους γιατί όπως ανέφεραν το μάθημα ήταν «ευχάριστο και διασκεδαστικό» και έβρισκαν «διάφορους τρόπους» όπως χαρακτηριστικά ενέφεραν στις συνεντεύξεις για να οργανώσουν τη μάθησή τους. Ο Sefton-Green (2003), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αλληλοδιδασκαλία έχει κάποιες ποιοτικές διαφορές σε σχέση με τη διδασκαλία και μάθηση που γίνεται από ένα δάσκαλο. Η μάθηση που πηγάζει από ένα συνομήλικο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Piaget (1926, στο Green, 2008:128) και το Vygotsky (1978), οι μαθητές έχουν την ικανότητα να εφευρίσκουν διαφορετικούς από τους παραδοσιακούς τρόπους να διδάσκουν. Διαφάνηκε ότι εντός ενός συνόλου του οποίου τα μέλη αλληλοϋποστηρίζονται, οι μαθητές μπορούν να έχουν καλύτερη μουσική ανάπτυξη μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους.

Μέσω των άτυπων μαθησιακών πρακτικών που χρησιμοποίησαν έτσι ώστε να ανταποκριθούν στην εργασία που τους είχε ανατεθεί, ανέπτυσσαν σε μεγάλο βαθμό αρκετές μουσικές δεξιότητες όπως την ακουστική τους ικανότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δεξιότητα σύνθεσης, τις τεχνικές εκτέλεσης, τη θεωρητική κατανόηση των μουσικών εννοιών και παράλληλα έδιναν μεγάλη αξία στις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι αυτό που αναφέρει η Green (2008) ως, η «φιλία ανάμεσα τους», με αποτέλεσμα να

είναι ανεκτικοί και αφοσιωμένοι στη μουσική πράξη, συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί σε μαθητές που συμμετείχαν σε παρόμοιες έρευνες (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Green, 2008· Davis, 2008· Kastner, 2012· Παπαζαχαρίου, 2016).

Υπάρχει πραγματικά ένας πλούτος από στοιχεία και πληροφορίες που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν από την τυπική και άτυπη μουσική εκπαίδευση των μαθητών ώστε οι μαθητές να αποκτούν μία θετική στάση για τη μουσική αποκτώντας εμπειρίες και βιώματα τα οποία θα τα συντροφεύουν μια ζωή (Οικονομίδου – Σταύρου, 2004). Φαίνεται ότι οι δυο διαδικασίες μουσικής μάθησης μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά στα σχολικά πλαίσια με τους μαθητές να απολαμβάνουν τη *δική τους* μουσική. Οι Parker (2010) και Jaffurs (2004) έχουν επισημάνει την αξία των άτυπων μαθησιακών πρακτικών στην τάξη της μουσικής τονίζοντας την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων που να κάνει όλους τους μαθητές να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στη αίθουσα διδασκαλίας της μουσικής. Σίγουρα η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικά σύνολα έχει κοινωνιολογικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά, όμως δεν θα πρέπει να εξυπηρετεί μόνο τις ανάγκες αυτών των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά (Parker 2010· Jaffurs, 2004).

Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας που διεξήχθη η έρευνα διαφοροποίησαν τις αρχικές τους απόψεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής εφαρμογής για μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αλλαγή της μουσικής κουλτούρας που επέδειξαν και η στήριξη που είχε στη συνέχεια της εφαρμογής η ερευνήτρια από την διευθυντική ομάδα του σχολείου φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου δεν είναι ενημερωμένοι για τέτοιου είδους προσεγγίσεις, διαπίστωση που επεσήμανε και η Παπαζαχαρίου, (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολική μονάδα της Κύπρου. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στην άτυπη μάθηση μέσω σεμιναρίων τα οποία προσφέρει δωρεάν το πρόγραμμα *Musical Futures* (http://musicalfutures.org.uk/resource/27229) και είναι διαθέσιμα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν μία σειρά από δραστηριότητες και μαθησιακές πρακτικές της άτυπης μάθησης (Hallam, Creech & Sandford, 2010).

Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν χρόνο να σκεφτούν, να αναστοχαστούν, να ακούσουν, να δοκιμάσουν και να εξασκηθούν στα μουσικά τους όργανα, δυνατότητα που οι δάσκαλοι σύμφωνα με όσα είχαν πει οι μαθητές στις ατομικές τους συνεντεύξεις «δεν τους δίνουν στα μαθήματα μουσικής». Όλοι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους εκτίμησαν την αξία της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και της εμπιστοσύνης που τους έδειξε η ερευνήτρια να εργαστούν αυτόνομα με τους φίλους τους. Αποδείχθηκε ότι η σχολική τάξη μετατράπηκε σε ένα ιδανικό χώρο για μία τέτοια συνεργασία και έκφραση ιδεών, αξιών και απόψεων των μαθητών κάτι που συνάδει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Allsup, 2008). Μέσα από την ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες των ομάδων τους, αντιλήφθηκαν τους εαυτούς τους ως τραγουδιστές, οργανοπαίκτες παραδοσιακών τραγουδιών και ως μουσικούς. «Εγώ ήμουν η τραγουδίστρια της ομάδας μου…» αναφέρει χαρακτηριστικά η αρχηγός της γ΄ ομάδας.

Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι παρόλο που το είδος μουσικής που ασχολήθηκαν οι μαθητές δεν ήταν στην σφαίρα των ενδιαφερόντων τους, ήταν οικείο και τους παρέπεμπε, χωρίς να το συνειδητοποιούν, στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής και συγκεκριμένα στα *περιγραφικά* μουσικά νοήματα (Green, 2008) της κυπριακής παραδοσιακής μουσικής. Η Green (2008) επισημαίνει ότι όταν δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες αυτονομίας για ακρόαση, εκτέλεση και μουσική δημιουργία μέσα σε δικά τους δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, υπό τους δικούς τους όρους και κανονισμούς, αναπτύσσονται θετικά *εγγενή* και *περιγραφικά* μουσικά νοήματα και διαμορφώνεται από τους μαθητές μια θετική στάση για τη μουσική πράξη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής αξιολόγησης έδειξαν ότι το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να αποτελέσει μία πολλά υποσχόμενη διδακτική παρέμβαση με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στο πλαίσιο της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με σεβασμό στους κανονισμούς, τις συνήθειες, και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παιδαγωγικού μοντέλου αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που διερευνήθηκε και το ερευνητικό πεδίο το οποίο επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ομάδα και το πλαίσιο γιατί ήταν το δημοτικό σχολείο όπου εργαζόταν η ερευνήτρια ως μουσικοπαιδαγωγός τα τελευταία έξι χρόνια. Η ερευνήτρια δεν επεδίωξε να ασχοληθεί με

μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε επιδιώκει να γενικεύσει τα συμπεράσματά της ώστε να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίσταση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επέλεξε τις δύο Στ΄ τάξεις του σχολείου για να πραγματοποιήσει στην μία από αυτές την πιλοτική εφαρμογή και στην άλλη την εφαρμογή του μοντέλου. Το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκε να μεταφερθεί το μοντέλο μετά το πέρας της πρώτης φάσης, ήταν το σχολείο στο οποίο εργαζόταν ο *κριτικός φίλος* της έρευνας και καθηγητής παραδοσιακής μουσικής στο νεοσύστατο και μοναδικό Μουσικό Λύκειο της πόλης των συμμετεχόντων. Λόγω της γνωριμίας των παιδιών με τον *κριτικό φίλο* της έρευνας καθώς και τη συνεργασία που είχε με την ερευνήτρια, τα παιδιά τον προσκάλεσαν στην παρουσίαση των τραγουδιών τους στην ολομέλεια και του ζήτησαν να τους συνοδέψει με το λαούτο του.

Έγινε αντιληπτό ότι όλοι οι μαθητές βίωναν μία ευχάριστη εμπειρία η οποία είχε θετικό αντίκτυπο στη στάση τους όσον αφορά το μάθημα της μουσικής, στην αυτοεκτίμηση τους σε σχέση με τη μουσική, στην ενασχόληση και στην αγάπη τους για τη μουσική και ιδιαίτερα με το είδος μουσικής που ασχολήθηκαν, καθώς επίσης και στην συμπεριφορά τους. Η εργασία μέσα σε *ομάδες φιλίας* έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να σχηματίσουν εύκολα την ομάδα τους και να εργαστούν μέσα σε αυτή, αποδεχόμενοι τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητες κάποιων συμμαθητών τους, βοηθώντας τους τόσο για να ενταχθούν στην ομάδα όσο και για να ανταποκριθούν στο μουσικό τους ρόλο. Φάνηκε ότι οι μικρές *αυτοδιαχειριζόμενες* ομάδες λειτούργησαν ως χώροι αποδοχής της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή αλλά και ως πεδία μαθησιακής δράσης με ενεργή συμμετοχή από όλους. Η ελευθερία που τους παραχωρήθηκε ενεργοποίησε όλους τους μαθητές και τους βοήθησε να αποκτήσουν αυτονομία στη μάθηση τους και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις πρωτοβουλίες τους ισχυροποιώντας τα κίνητρά τους για μουσική εμπλοκή. Οι μαθητές με υπευθυνότητα λειτούργησαν ως ομάδα και προσπάθησαν για την επιτυχία της μουσικής τους εκτέλεσης διαπραγματευόμενοι μεταξύ τους τούς μουσικούς ρόλους της ομάδας τους. Ο πειραματισμός με τον ήχο οδήγησε αβίαστα τους μαθητές στον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν την ακουστική μάθηση ως πρόκληση και τα μαθήματα πολύ ευχάριστα. Εκτίμησαν περισσότερο την ευκαιρία και την εμπιστοσύνη που τους έδειξε η ερευνήτρια να οργανώσουν από μόνοι τους την πορεία της μάθησής τους. Φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να χειριστούν την αυτονομία που τους είχε παραχωρηθεί και λόγω ακριβώς

αυτής της ελευθερίας που τους παραχωρήθηκε παρουσίαζαν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής και απόλαυσης της μουσικής τους δημιουργίας μαθαίνοντας το τραγούδι τους *με το αυτί.* Μάθαιναν το τραγούδι τους εμπειρικά, επιστρατεύοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με αυτό τον τρόπο και με ευκολία οι αδιάφοροι και αρνητικοί για το μάθημα συμπαρασύρθηκαν από άλλα μέλη στην ομαδική εργασία και για πρώτη φορά υποστήριζαν μουσικούς ρόλους απολαμβάνοντας τη συμμετοχή τους και ιδιαίτερα την ομαδική εργασία. Φάνηκε ότι κάποια από τα παιδιά της ομάδας τους έπαιζαν με επιτυχία τον ρόλο του δασκάλου, συντονιστή ή μαέστρου. Επίσης φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών εκτίμησε την αξία της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της ομαδικής εργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της Lucy Green (2008) άλλα και άλλων ερευνητών (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012· Varvarigou, 2017· Παπαζαχαρίου, 2016), που εφάρμοσαν στις τάξεις τους άτυπες μαθησιακές πρακτικές μέσω του μοντέλου που προτείνει η Green (2008). Οι συμμετέχοντες μαθητές χρησιμοποίησαν αποκλειστικά *το αυτί* και την *στοχευμένη ακρόαση* (purposive leastening) για να πετύχουν την αναπαραγωγή και εκτέλεση του τραγουδιού τους. Ο συναγωνισμός που αναπτυσσόταν σε μια τέτοια διαδικασία φάνηκε ότι ενίσχυε τα κίνητρα των μαθητών. Οι μαθητές εξέφρασαν ευχαρίστηση και ικανοποίηση για τη μουσική τους εμπλοκή. Φάνηκε ότι ανέπτυξαν μεγαλύτερη εκτίμηση για το συγκεκριμένο είδος μουσικής πάνω στο οποίο εργάστηκαν χωρίς να δυσανασχετήσουν καθόλου. Οι μαθητές εκτίμησαν τη μουσική εμπειρία που έζησαν μέσα από τη διαδικασία, περιγράφοντας ότι απόλαυσαν την ομαδική εργασία με τους φίλους τους και το είδος μουσικής που ασχολήθηκαν.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση επαναπροσδιόρισε τη διδασκαλία της δημώδους μουσικής της Κύπρου στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά διατηρώντας τον εθιμικό και παραδοσιακό τρόπο μεταφοράς της γνώσης: εμπειρικά και *με το αυτί*. Παρόλο που το νέο πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει την ένταξη άτυπων μαθησιακών μεθόδων και πρακτικών στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου σύμφωνα με την Παπαζαχαρίου, (2016) δεν νιώθουν ότι είναι έτοιμοι να τις εφαρμόσουν. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το υπάρχον κενό και με το προτεινόμενο μοντέλο να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου με ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο θα διευκολύνει τη διδασκαλία των

κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών και θα βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα μεταβούν από την παθητική συμμετοχή στην ενεργητική μουσική δημιουργία. Επίσης επιχειρεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μουσικής και σε όσους έχουν κλασική μουσική παιδεία και δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πρακτικές της άτυπης μάθησης κάποια βασικά βήματα που θα μπορούν να ακολουθήσουν για να εφαρμόσουν άτυπες μαθησιακές πρακτικές στις διδασκαλίες τους.

Αρκετοί ερευνητές (Adams, 2014· Andrews, 2013· Benson, 2012· Kastner, 2012· Davis, 2008· Παπαζαχαρίου, 2016) έχουν υποστηρίξει ότι είναι εφικτό να εφαρμοστούν με επιτυχία στρατηγικές άτυπης μάθησης και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αντικατάσταση των παραδοσιακών μαθησιακών προσεγγίσεων με πιο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τη μουσική συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές τάξεις και σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη (Kastner, 2012). Οι άτυπες μαθησιακές πρακτικές αξίζουν της προσοχής των μουσικοπαιδαγωγών.

Σίγουρα οι προτεινόμενες στρατηγικές, όπως περιγράφονται από τη Green (2002, 2008), και υποστηρίζονται από την γράφουσα δεν έχουν σκοπό να αντικαταστήσουν τις υπάρχουσες διδακτικές προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην τυπική μουσική τάξη, αλλά προτείνονται για να εφαρμόζονται παράλληλα ή μεταξύ άλλων διδακτικών μεθόδων καθώς, όπως έχει αποδειχθεί, αυτές οι στρατηγικές μπορούν να αξιοποιηθούν από όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος που οι μουσικοπαιδαγωγοί είναι καλό να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν τους τις προϋπάρχουσες μουσικές δεξιότητες και γνώσεις των παιδιών οι οποίες προέρχονται από χώρους εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Campbell, 2010) δίνοντας σε όλους τους μαθητές την δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Από την προαναφερθείσα βιβλιογραφία, γίνεται φανερό ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιστημονική έρευνα στις κοινότητες της άτυπης μάθησης. Οι άτυπες πρακτικές έχουν διδακτικές πτυχές που μπορεί να επιδράσουν θετικά στην τυπική τάξη στο μάθημα της μουσικής προς όφελος των μαθητών. Έχει διαφανεί ότι η παιδαγωγική αυτού του είδους έχει διερευνηθεί από ερευνητές, όμως η εφαρμογή της στην τυπική σχολική τάξη βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (Adams, 2014). Είναι όμως ενθαρρυντικό που όλο και

περισσότεροι ερευνητές μελετούν τρόπους που η μουσική εκπαίδευση μπορεί να υιοθετήσει πρακτικές και δράσεις μάθησης, ώστε να προσεγγίσουν και να εμπλέξουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στη μουσική πράξη. Όπως γενικά δείχνουν τα αποτελέσματα ερευνών, οι πρακτικές άτυπης μάθησης είναι χρήσιμες και αξιόλογες, έστω κι αν οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους ή έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης (Green, 2008). Όλες οι ερευνητικές μελέτες υποστήριξαν ότι τα οφέλη τέτοιων προσεγγίσεων είναι πολλά ειδικά για μαθητές δημοτικών σχολείων (Andrews, 2013· Benson, 2012· Davis, 2008· Kastner, 2012). Οι μελέτες σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση λόγω των λιγοστών ερευνών που έχουν διεξαχθεί με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικών σχολείων καθώς επίσης και την έλλειψη κινήτρων από μέρους των εκπαιδευτικών να διδάξουν κάτι που βρίσκεται έξω από το πεδίο της προηγούμενης γνώσης τους (Economidou Stavrou & Telemachou, 2006· Διονυσίου 2002).

Η επαναφορά του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησης της δημοτικής μουσικής μέσα στο σχολικό πλαίσιο απεδείχθη αποτελεσματική. Από τις διεξοδικές συζητήσεις με την ίδια τη Lucy Green, φάνηκε ότι η παρούσα έρευνα μέχρι στιγμής είναι η μόνη στην οποία χρησιμοποιήθηκε παραδοσιακή μουσική και όχι ποπ μουσική για την εφαρμογή του μοντέλου που προτείνει σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης είναι η πρώτη έρευνα που διεύρυνε το μοντέλο δίνοντας στους συμμετέχοντες μαθητές πολύ σημαντικούς ρόλους καθώς υιοθέτησαν όλοι το ρόλο του διδάσκοντα, και της μεταβίβασης της γνώσης των τραγουδιών τους σε ένα άλλο μουσικό πλαίσιο. Όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει στην ερευνήτρια, αυτή η επέκταση του μοντέλου την οποία χαρακτήρισε *πρωτότυπη* έχει πολλά οφέλη όχι μόνο για τους συμμετέχοντες αλλά και για όλους τους μαθητές που ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Σίγουρα περαιτέρω έρευνα στον τομέα της παραδοσιακής μουσικής στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών μπορεί να υποδείξει κι άλλους αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους η μουσική εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να προσεγγίσουν οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα παραδοσιακά τραγούδια και χορούς, τα ήθη και τα έθιμα. Κρίνεται απαραίτητο για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών να αξιοποιούνται πρακτικές εμπειρικής και *εξ ακοής* εκμάθησης της παραδοσιακής μουσικής. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να γνωρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζουν το είδος της μουσικής στους μαθητές τους διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στις προτιμήσεις τους, ειδικά όταν δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος της μουσικής

(Παπαπαναγιώτου, 2006· Σταύρου, 2006). Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να προβληματιστεί γιατί οι μαθητές εκτός σχολείου απολαμβάνουν την ενασχόληση τους με διάφορες μουσικές δραστηριότητες (Ekonomidou – Staurou, 2012· Οικονομίδου Σταύρου, 2004· Ross, 1995· Shephert & Vulliamy, 1994) ενώ στα μαθήματα στο σχολικό πλαίσιο είναι αρνητικοί και αδιάφοροι. Όπως έχει διαπιστωθεί από τη βιβλιογραφική επισκόπηση η εφαρμογή άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης στη σχολική τάξη έχει ξεκινήσει να υιοθετείται στη μουσική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια σε μια προσπάθεια των μουσικοπαιδαγωγών να απευθυνθούν στις μουσικές ανάγκες των μαθητών, να δημιουργήσουν θετικές μουσικές εμπειρίες, να μεγιστοποιήσουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μουσική πράξη και να ενδυναμώσουν τα κίνητρά τους. Οι προσεγγίσεις αυτές γεφυρώνουν το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της μουσικής μάθησης στα σχολεία και της μουσικής μάθησης που αποκτούν οι μαθητές από άλλα πλαίσια εκτός σχολείου.

Κάθε μαθητής μπορεί να χαράξει το δικό του μονοπάτι μάθησης εκπλήσσοντας τους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές αμφιβάλλουν. Αυτή η εμπειρία που βίωσε η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός με τους μαθητές της τη δίδαξαν να έχει περισσότερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες, ικανότητες, και ταλέντα των μαθητών της. Περισσότερο τη δίδαξαν να είναι ευαίσθητη και να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους που θέλουν να μαθαίνουν και να οικοδομούν τη νέα γνώση αλληλοδιδασκόμενοι ιδιαίτερα όταν διδάσκονται κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια. Αυτή η ικανότητα της μετατροπής των προϋπαρχουσών μουσικών εμπειριών των μαθητών σε δράσεις, περικλείει τη δύναμη της μουσικής, η οποία μπορεί να ζωντανέψει μέσα στη μουσική σχολική τάξη εάν υπάρχει το κατάλληλο διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον και η σωστή καθοδήγηση και στήριξη του δασκάλου.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να τροποποιήσει, να πειραματιστεί και να εμπλουτίσει τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις καθώς η μουσική εκπαίδευση του κάθε παιδιού είναι καλό να στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μουσική, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές μουσικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα έχουν αξία για το υπόλοιπο της ζωής τους. Η μουσική, ως κοινωνικό φαινόμενο και όχι απλά ως αυτόνομο αντικείμενο, είναι μοναδική πηγή προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτός είναι και ο λόγος που οι μαθητές καλό είναι να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές οντότητες, να εκτιμώνται και να τους δίνονται ευκαιρίες για συνεργασία και δυνατότητα για ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησής τους έτσι ώστε να νιώθουν πάθος για τις σχολικές μουσικές εμπειρίες, όπως ακριβώς νιώθουν για τις εκτός σχολείου μουσικές εμπειρίες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβέρωφ, Γ.(1989). *Τα δημοτικά τραγούδια και οι λαϊκοί χοροί της Κύπρου.* Πολιτιστικό Ίδρυμα Τράπεζας Κύπρου Λευκωσία.

Αμαργιανάκης, Γ. (1999). *Εισαγωγή στην Ελληνική δημοτική μουσική*. Αθήνα, από πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Ανδρούτσος, Π. (2002). *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της Ιστορίας της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Αντώνογλου, Λ. (2011). *Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή, και Αξιολόγηση του υβριδικού μοντέλου διδασκαλίας της Μοριακής Συμμετρίας*. (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Θετικών Επιστημών.

Ανωγειανάκης, Φ. (1991*). Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα.* Αθήνα: Μέλισσα

Ανωγειανάκης, Φ. (1999). *Κύπρος – Δημοτική Μουσική*. Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

Αποστολίδης, Χ. (1910). *Άσματα και χοροί κυπριακοί*, 21 τεμάχια δι' άσμα και κλειδοκύμβαλον. Λειψία

Αργυρίου, Μ. (2011). Παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών στη μουσική εκπαίδευση με βάση το φύλλο. *Ελληνικό Περιοδικό Μουσικής Εκπαίδευσης και Πολιτισμού* 2(5) *ISSN 1792-2518 www.hejmec.eu*

Αρτεμίδης, Κ. (1952). *Είκοσι Κυπριακά Δημοτικά Τραγούδια*, Κυπριακές Σπουδές. Τόμος ΙΣΤ'.

Βαρβούνης, Μ. (1998). *Η διδασκαλία του Δημοτικού τραγουδιού στην Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Σμίλη

Βαρελας, Δ.(1998). *Μίμηση και μουσική παιδεία. Μουσική Εκπαίδευση*, Στο Βιβλίο Πρακτικών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 3 (Ι), σελ. 93-98. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Baud-Bovy, S. (1994*). Δοκίμιο για το Ελληνικό δημοτικό τραγούδι* Ναύπλιο, Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Α. (2016, 26 Ιουνίου). *Νικολέττα Δημητρίου: Οι ιστορίες των βιολάρηδων – η ιστορία μιας Κύπρου που έχει πάψει να υπάρχει*. Ανακτήθηκε στις 17/7/2017 από το διαδίκτυο στο http://dialogos.com.cy/blog/nikoletta-dimitriou-i-istories-ton-violaridon-i-istoria-mias-kiprou-pou-echi-papsi-na-iparchi/#.WxOGVkiFNPY

Γιωργούδης, Π. (2001). *Εθνομουσικολογία: μεθοδολογία και εφαρμογή Μουσική-Ποιητική εκλογή.* Εκδόσεις Μεσόγειος.

Γιωργούδης, Π. (2003). *Η Κοινωνική Σημασία του Δημοτικού Τραγουδιού στους Πρόσφυγες της Κύπρου. Εθνομουσικολογική Προσέγγιση*. Λευκωσία: εκδόσεις συγγραφέα.

Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 237-246. ISSN 1790-3041

Γρόσδος, Σ. (1997). Η προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς, στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 96-97, 69-76

Δαμιανού, Μ. (1999). Διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση με βάση τις αρχές του Zoltan Kodaly. *Ρυθμοί,* 30-31, 51-54

Δημητρίου, Ν. (2011). Η κυπριακή παραδοσιακή μουσική στον εικοστό αιώνα. *Χρονικό.* Πολιτιστικό Ίδρυμα Κύπρου. τεύχος 147, σελ. 4 – 22

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δηνόπουλος, Κ. (2010). Η διδασκαλία της μουσικής, και ιδιαίτερα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, με τη χρήση νέων τεχνολογιών: ένα πειραματικό ερευνητικό πρόγραμμα στη στοιχειώδη εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* 8, 94-122

Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Μουσική εκεπάιδευση, Τόμος 3, τευχ. 11: 154-168. *Ειδική έκδοση: Πρακτικά 3ου συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (Διδασκαλία της Μουσικής, Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη, Βόλος, 28-30/7/2002).

Διονυσίου, Ζ. (2004). Χτίζοντας την προσωπική μας σχέση με τη μουσική: Η επιστήμη της Μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό. *Περιοδικό Χορός,* Τεύχος 49.

Διονυσίου, Ζ. (2007). Ανοίγοντας δρόμους προς τον λαϊκό μουσικό πολιτισμό, Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκαπίδευσης: Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από Α' έως και την Στ' τάξη Δημοτικού* (337-345. Αθήνα: Gutenberg & ΕΕΜΑΠΕ, 15-17/4/2005).

Διονυσίου, Ζ. (2009). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σελ. 43-63) Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

Διονυσίου, Ζ. (2009β). Συμβολή στη Διδακτική της Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής (*267- 295). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. 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. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Δίτσιου, Μ. (2002). *Αξιολόγηση του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης «Πρώτη γνωριμία με τους φυσικούς πόρους: από την παραγωγή στην κατανάλωση»,* Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Ζαρμάς, Π. (1975). *Studien zur Volksmusik Zyperns*. Σπουδή της Κυπριακής παραδοσιακής μουσικής, εκδ. Koerner.

Ζαρμάς, Π. (1993). *Πηγές της Κυπριακής Δημοτικής Μουσικής*. Λευκωσία: εκδ. Κέντρου Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από το: http://hdl.handle.net/11419/5826

Ιωσιφίδης, Θ., (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένου Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*, Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καλλιμοπούλου, Ε. & Μπαλάντινα, Α. (2014). (επιμ.). Εισαγωγή. Στο Ε. Καλλιμοπούλου & Α. Μπαλάντινα (epim), *Εισαγωγή στην Εθνομουσικολογία* (σ.9-58). Αθήνα: Ασίνη

Καλλίνικος, Θ. (1951). *Κυπριακή Λαϊκή Μούσα.* Λευκωσία: Εταιρεία Κυπριακών Σπουδών.

Κανάκης Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης σε ομάδες εργασίας*, Αθήνα: Gutenberg

Καράς, Σ. (χ.χ). *Για ν' αγαπήσωμε την ελληνική μουσική*. Αθήνα: Αστήρ

Κασιμάτη Α. (2001). Θεωρία κατασκευής της γνώσης. Μία σύγχρονη διδακτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Κυθηραικών μελετών*. Κύθηρα.

Κατσαρού Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Εκδόσεις Σαββάλας.

Καψάλης, Α. (1996). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Καψωμένος, Ε. (2001). Λογοτεχνία, πολιτισμικές αξίες και εθνική ταυτότητα. Στο: κείμενα συνεδρίου με θέμα *Ελληνικό Σχολείο και Πολιτισμός στην προοπτική του 21ου αιώνα*. Εταιρεία Παιδείας και Πολιτισμού. «Εντελέχεια». Εκπαιδευτήρια Γείτονα. Αθήνα: Child Services σ.143-148

Κοκκίδου, Μ. (2003). Ακρόαση: μια προτεραιότητα. *Μουσική Εκπαίδευση*. Τεύχος 12, τόμος IV σ.5-14.

Κοκκίδου, Μ. (2006). Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*. Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K,. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (μτφ.Κουβαράκου). εκδόσεις Έλλην

Κυριακίδης, (2001). Δυνατότητες σύζευξης στοχοκεντρικών και συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Μπαγκης, Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 107-116

Λαλιώτη, Β. (2012). Η μουσική ως επιτέλεση: Ανθρωπολογικές προοπτικές. *Εθνολογία* 15, 205 -226

Λιάβας, Δ. (2014, Μάρτιος, 12, 19, 26). *Εισαγωγή στην ελληνική δημοτική μουσική* [βίντεοδιαλέξεις]. Ανακτήθηκε στις 23/3/2017 από http://www.blod.gr/lectures/Pages/viewlecture.aspx?LectureID=1333

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από*

κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις. Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυροειδής, Μ. (1987). *Παραδοσιακή μουσική* στο βιβλίο Μουσικής Α΄ Λυκείου, β΄ μέρος, 6η έκδοση 1995. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.

Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία.* (μτφ. Κυρανάκης, Μαυράκη, Μπιθάρα). Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Μιχαηλίδης, Μ. (2015, 14 Αυγούστου). *Ιστορίες από μία Κύπρο που δεν υπάρχει πλέον*. Ανακτήθηκε στις 12/7/17 από το διαδίκτυο στο http://city.sigmalive.com/article/12781/istories-apo-mia-kypro-poy-den-yparhei-pleon.

Μιχαηλίδης, Σ. (1945). *Η Κυπριακή Λαϊκή Μουσική* ΚΓ, τομ. Θ':115-126.

Οικονομίδου, Ν. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. από την πρόθεση στην πραγματικότητα. *Μουσικοπαιδαγωγικά:* ετήσια επιστημονική έκδοση της ΕΕΜΕ.τεύχος 1 σ. 49-56

Οικονομίδου - Σταύρου, Ν. (2009). Σχεδιάζοντας ένα σύγχρονο, ανοιχτό και διαπραγματεύσιμο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σελ. 297-318) Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Παπαδόπουλος, Σ. (1993). *Παραδοσιακά Τραγούδια και Χοροί της Κύπρου*. Λευκωσία: Έκδοση Ιδρύματος Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ΄

Παπαζαχαρίου, Μ. (2016), *Η ενσωμάτωση άτυπων διαδικασιών μουσικής μάθησης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: Εκδόσεις συγγραφέα

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2004). Εφηβεία, μουσική και εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά,* ετήσια επιστημονική έκδοση της ΕΕΜΕ τεύχος 1, σ: 34-48.

Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2006). Οι μουσικές προτιμήσεις των Ελλήνων μαθητών σε σχέση με την ηλικία και τη μουσική εκπαίδευση, *Μουσικοπαιδαγωγικά:* ετήσια επιστημονική έκδοση της ΕΕΜΕ τεύχος 13, σ. 5-30.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από το: http://hdl.handle.net/11419/232

Πιερίδου, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2008). *Κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια για παιδιά. Μέσα από την επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής.* Λευκωσία: εκδόσεις συγγραφέα.

Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία Αρχές, πρακτικές προβλέψεις* (μτφ. Ζαφειρίου Α) Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Νταλάκου & Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg

Σαββίδου, Δ. (2009). Σύγκριση των μαθησιακών στυλ που συνδέονται με την κλασσική, την ποπ και τη ροκ μουσική και προεκτάσεις για την εκπάιδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σελ. 63-88) Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Σέργη Λ. (1991). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας* Αθήνα: Guterberg.

Σέργη Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Guterberg

Σέργη Λ. (1996). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδακαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών* Αθήνα: Guterberg

Σηφάκης, Γ. Μ. (1997). *Μπέλα Μπάρτοκ και Δημοτικό Τραγούδι.* Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης. Ηράκλειο.

Σταύρου, Γ. (2004). *Η παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ιστορική ανασκόπηση σημερινή πραγματικότητα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Σταύρου, Γ. (2009). Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση

Τομπόλης, Σ.(1966). *Κυπριακοί Ρυθμοί και Μελωδίες*. Λευκωσία: Ζαβαλλής.

Τομπόλης, Σ. (2002). *Κυπριακή Παραδοσιακή Μουσική (Συλλογή - Καταγραφή - Ανάλυση)*, Τόμος 1, Λευκωσία: Πολιτιστικό Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου.

Τομπόλης, Σ. (2002). *Κυπριακή Παραδοσιακή Μουσική (Συλλογή-Καταγραφή- Ανάλυση),* Τόμος 2 (Χοροί), Λευκωσία: Πολιτιστικό Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). *Πρόταση επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα* Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φαρμακίδης , Ξ. (1944). *Κύπρια Λαϊκά Σπουδάσματα.* Λευκωσία (χ.ε)

Faulkner, D., Swann, J. Baker, S., Bird, M., Carty, J., (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μελέτης* . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική - ερμηνευτική έρευνα. Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος 2, 31-48. www pseve.org

Χριστοδούλου, Μ. (1987). *Κυπριακά δημώδη άσματα*. Λευκωσία: Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών.

Χρυσαφίδης Κ., (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg σ 68 - 98.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abramo, J. M. (2011). Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education,* 59(1), 21-43.

Adams, M. C. (2014). *Student and teacher experiences with informal learning in a school music classroom: An action research study*. MM thesis, University of Nebraska, Lincoln, NE.

Allsup, R. E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education.* ProQuest Dissertations and Theses*;* 2002; (ProQuest ID 304799564).

Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education, 51*, 24-37.

Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education, 12*, 1‑12. Ανακτήθηκε από το http://www-usr.rider.edu/%7Evrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf

Andrews, K. (2011). *Standing 'on our own two feet': A comparison of teacherdirected and group* learning *in an extra-curricular instrumental group*. Unpublicized Master Theses, University of London Institute of Education.

Andrews, K. (2013). Standing on our own feet: A comparison of Teacher Directed and Group Learning in an Extra –curricular Instrumental Group. *British Journal of Music Education,* 30, no. 1:125-48

Baker, D. (2013). Music, Informal Learning and the Instrumental Lesson: Teacher and Student Evaluations of the Ear Playing Project (EPP). Στο M. Stakelum (επιμ.), *Developing the Musician*, 291-310. London: Ashgate Press.

Baker, D. & Green. L. (2013). "Ear Playing and Aural Development: Results from a 'Case-Control' Experiment," *Research Studies in Music Education* 35, no. 2.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barrett, M. S. (2005). Musical communication and children's communities of musical practice. Στο D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (επιμ.), *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.

Benson, F. (2012). *"Thrown in the deep end": Informal Learning in a Primary Music Classroom*. Unpublished thesis, University of Syndey.

Blacking, J. (1967). *Venda children's songs. A study in ethnomousicological analysis.* Chicago: The University of Chicago Press

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.

Boespflug, G. (2004) The pop music ensemble in music education. Στο Rodriguez , C. (επιμ.) Bridging the Gap: Popular Music and Education, σ. 190-203. Reston, VA: National Association for Music Education (USA).

Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.

Bohlman, P. (1998). *The study of folk Music in the modern World.* Bloomington, Indiana: University Press.

Borg, W.R & Gall, M.D. (1996*). Educational research*. White Plains, NY: Longman

Bowman, W. D. (2004). "Pop" goes…? Taking popular music seriously. Στο C. X. Rodriguez (επιμ.), Bridging the Gap: Popular Music and Music Education (σ. 29-59). Reston, VA: MENC, The National Association for Music Education.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Reasearch in psychology*, 3, 77-101.

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4th ed.). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education Australia.

Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross cultural guide to music teaching and learning.* New York: Schirmer Books.

Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education, 4*, 12-20.

Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.

Campbell, P. S. (2000). What music really means to children. *Music Educators Journal*, 86 (5), 32-36.

Campbell, P. S. (2010). Songs in Their Heads: Music and Its Meanings in Children's Lives. New York: Oxford University Press

Choksy, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Choksy, L. (2001). *The Kodaly Method. In Teaching Music in the Twenty – First Century*. Upper Saddle River, New JerseyQ Prentice-Hall, 81-102.

Coombs, P. H. (1968). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. New York: Oxford University Press. (σ. 9)

Cremades, R., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: a study in the Spanish North African city of Melilla. Musicae Scientiae, XIV(1), 121-141.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of happiness*. London: Random House Limited.

Czekanowska, A.(1996). Continuity and Change in Eastern and Central European Traditional Music στο Stobin M. (επιμ.), *Reruning culture. Musical Changes in Central and Eastern Europe and London* Duke University Press, sel.92-98

D'Amore, A. (2011). Musical Futures: an approach to teaching and learning. London: Paul Hamlyn Foundation (2η εκδ). Ανακτήθηκε από https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/2013/01/musicalfutures2ndeditionteacherresourcepacklowres.pdf?x88257

Davis, S. G. (2005). That thing you do! Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, 5(16).

Davis, S. G. (2008). *Fostering a Musical Say: Enabling meaning making and investment in a band class by connecting to students' informal music making processes*. Ανακτήθηκε από το ProQuest Dissertations and Theses. ID: 3333064.

Davis, S. G. (2010). Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists. Research Studies in Music Education, 32(1), 3-21.

Davis, S. G. (2012). *Instrumental ensemble learning and performance in primary and elementary schools*. Στο G. McPherson & G. Welch (Eds.), Oxford Handbook of Music Education (pp. 417-434). New York, NY: Oxford University Press.

De Vries. P. (2010). What we want the music preference of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australia Journal of Music Education,* 1,3-16 ERIC:1912411

Delsing, M., Bogt, T., Engels, R. & Meeus, W. (2008). Adolescents, music preferances and personality characteristics. European Journal of Personality, 22, 109-130 DOI: 10.1002/PER.665.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Simon & Schuster Inc.

Dionyssiou, Z (2000). "The effect of schooling on the teaching of Greek traditional music", *Music Education Research, 2*(2): 141-63.

Dionyssiou, Z. (2002). Use and Funktion of traditional Greek music in Music Schools of Greece. Ανέκδοτη διδακτορική Διατριβή. Λονδίνο: Institute of Education University of London.

Dionyssiou, Z. (2003). "The contribution of education in the preservation of Greek traditional music". Στο X., Mei, Z. Gang & D. Colome, (Επιμ.), *Report of the Asia-Europe Training Programme: Preservation of Traditional Music* (181-197). Beijing, China: Chinese Academy of Arts, Asia-Europe Foundation, Centre of Ethnic and Folk Literature and Arts Development, Ministry of Culture (30/3 - 6/4/2003).

Dionyssiou, Z. (2004). "A Justification for the teaching of folk or traditional musics in formal education with special reference to Greek music: methodological issues, problems and tendencies". Προφορική ανακοίνωση στην ημερίδα με θέμα: Music of the Common Tongue?: Popular music, traditional music and education. Irish World Music Centre, University of Limerick, Ιρλανδία, 22/4/2004.

Dionyssiou, Z. (2007). "Greek traditional music goes to school: pathways of music teaching". Στο R.M. Kwami, C. TseKimberlin & A. Euba (επιμ.) *Intercultural Music*, 6, 105-121. Centre for Intercultural Music and Arts (CIMA).

Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development* (New edition). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dzansi, M. (2004). Playground music pedagogy of Ghanaian children. *Research Studies in Music Education*, 22, 83-92.

Economidou Staurou N. (2006). The music curriculum as 'received' by children Evidence from Cyprus Primary Schools. *British Journal of Music Education,* 23(2), pp187-204

Economidou Stavrou, N. & Telemachou, N. (2006). "Preparing future teachers to teach music in primary school; Feedback from practising teachers*", 27th ISME world conference Proceedings*.

Economidou - Stavrou, N. (2007). Sound worlds to teach in the Cypriot Music Curriculum for Primary school: Educational policy, teachers' priorities and children's preferences (in Greek). Symeonidis P. (ed.) ―In search of cultural identity in music education‖, *5th Conference Proceedings of GSME*: June 29th-July 1st, Thessaloniki: Greece.

Economidou - Stavrou, N. (2012). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges. *International Journal of Music Education 31*(1) 35 –52

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Ellison, J. & Creech, A. (2010). *Music in the primary school*. Στο S. Hallam & A. Creech (επιμ.), Music Education in the 21st Century in the United Kingdom (pp. 221-227). London, UK: University of London.

Emmons, S. E. (2004). Preparing teachers for popular music processes and practices. Στο C. X. 82 Rodriguez (επιμ.), Bridging the gap: Popular music and music education, (σ. 159-174). Reston, VA: *Music Educators National Conference*.

Finnas , L. (1987). Do young people misjudge each other's musical taste? *Psychology of music*, 15, 152-166.

Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Folkestad, G. (2004). A meta-analytic approach to qualitative studies in music education: A new model applied to creativity and composition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 161/162, 83–90

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

Fornas, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.

Ghulam, F. & Misbah M. & Uzma A. & Dur-e-Nayab (2016). Early Childhood Special Education Program at the Outcome Phase: An Evaluation from Stake's Countenance Model Perspective. *Bulletin of Education and Research December 2016*, Vol. 38, No. 2 pp. 281-292

Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.

Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary Music: Later Years. London*, UK: The Falmer Press.

Gordon, E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA.

Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children.* Chicago: GIA Publications.

Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education.* Manchester University Press.

Green, L. (1997). *Music Gender Education*. Cambridge University Press.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education.* Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.

Green, L. (2005). Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom. *Inaugural professorial lecture published by the Institute of Education,* University of London.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education,* 24(2), 101-18.

Green, L. (2007). Classical music, teenagers‘ taste, and the classroom: some findings from a curriculum research and development project. Symeonidis P. (ed.) ―In search of cultural identity in music education‖, *5th Conference Proceedings of GSME:* June 29th-July 1st, Thessaloniki: Greece.

Green, L. (2008). *Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London and New York: Ashgate Press.

Green, L. (2010). Response. *British Journal of Music Education*, 27(1), 89-93.

Green, L. (2014). *Hear, Listen, Play!: How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skill*. Oxford University Press.

Griffin, S. M. (2009). Listening to children’s musical perspectives: in- and out-of- school thoughts. *Research Studies in Music Education,* 31(2), 161-177.

Griffin, S. M. (2011). Through the eyes of children: Telling insights into music experiences. *Visions of Research in Music Education,* 18.

Guba E.G, & Lincoln Y. S. (1985). *Effective evaluation,* Jossey - Bass Publishers.

Hallam, S., Creech, A. & Sandford, C. (2010). *Survey of Musical Futures: A report from Institute of Education,* University of London for the Paul Hamlyn Foundation. Retrieved from www.musicalfutures.org.

Hargreaves, D. J. (1996). *The development of artistic and musical competence. In Musical beginnings: The origins and development of musical competence*, eds. I. deLiège, J. A. Sloboda. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D. & Marshall, A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-274.

Hargreaves, D., Miell, D., & Macdonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. Macdonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.

Harwood, E. (1998). *Music learning in context: A playground tale.* Research Studies in Music Education, 11(1), 52-60.

Harwood, E. E. (1987). *The memorized song repertoire of children in grades four and five in Champaign, Illinois.* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (ProQuest ID N305025782).

Harwood, E. & Marsh, K. (2012). *Children’s ways of learning inside and outside the classroom.* In G. McPherson & G. Welch (Eds.), Oxford Handbook of Music Education (pp. 321-340). New York, NY: Oxford University Press.

Hatch, A. (2002). Doing qualitive research in education settings. Albany, NY: State university of New York Press.

Heath, C. Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). Video in qualitive research. Analysing Social Interection in Everyday Life. London, UK: Sage Publications

Hesmondhalgh, David. (2013). *Why Music Matters*. West Sussex, UK: Wiley & sons, Ltd.

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200.

Jaffurs. S. E. (2006). The intersection of the informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4, July 20, 2007, from http://www.intljcm.com/current.html

Jefferson, G. (1984). "Transcript Notation". Στο J.M. Atkinson and J.C. Heritage (επιμ.) The Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. (pp. ix-xvi). Cambridge: Cambridge University Press.

Jeffs T. & Smith M. (1990). *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.

Jewitt, C. (2012). An indroduction to using video for research. National Centre for Research Methods Working Paper 03/12. *Institute of Education* London.

Joyce, B.,& Weil, M. (1996). *Models of teaching*, 5th edition.Needham Heights,MA Allyn and Bacon.

Kallimopoulou, E. (2009). *Paradosiaka: Music, meaning and identity in modern Greece.* Burlington, UK: Ashgate Publishing Company.

Kanellopoulos, P. & Wright, R. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*. Vol. 27, Special Issue 01 pp 71-87

Karlsen, S. (2010). "BoomTown Music Education/Authenticity: Informal Music Learning in Swedish Post-Compulsory Music Education." *British Journal of Music Education* 27, no. 1: 35–46.

Karlsen, S. & Vakeva, L. (2012). *Future Prospects for Music Education. Cooroborating Informal Learning Pedagogy*. Edited by S. Karlsen end L. Vakeva

Kastner, D. J., (2012). *Exploring Informal Music Pedagogy in a Professional Development Community of Elementary Music Teachers*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest, ID: x11-1029e

Kelly, A. (2006). *The curriculum: Theory and Practice*. London: Stage

Kodaly, Z. (1972/1990). Folk Song in Pedagogy, στο CARDER D. (επιμ). *The Eclectic curriculum in American music education Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff* Second edition Music Educators National Conference (MENC) σ.75-77.

Kodaly, Z. (1982). *Folk Music in Hungary*. Revised and enlared by Lajos Vargyas, Budapest: Corvina

Koops, L. H. (2006). Children's music making in The Gambia: Pathways to culturally informed music pedagogy. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (ProQuest ID: 305310158)

Koops, L. H. (2010). "Deñuy jàngal seen bopp" (They teach themselves): Children's music learning in The Gambia. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 20-36

Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.

Lamont, A, (2002). *Musical identities and the school environment.* In R. MacDonald, D.Hargreaves & D. Miell (Eds.), Musical identities (pp. 41-59). Oxford: Oxford University Press.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, *20*(3), 229-241.

Lecanuet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 3–34). Oxford: Oxford University Press.

Lilliestam, L. (1996). *On playing by ear. Popular Music*, 15(2). pp 195-216 doi:10.1017/ S0261143000008114

Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lindgren, M., & Ericsson, C. (2010). The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. Action, Criticism & Theory for Music Education, 9(3), 35-54.

Lum, C. (2008). *Home musical environment of children in Singapore: On globalization, technology, and media*, 56(2), 101-117.

Lum, C., & Campbell, P. S. (2007). The sonic surrounds of an elementary school. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 31-4

Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games.* New York, NY: Oxford University Press.

Martin, P.J. (1995) *Sounds and Society: Themes in the Sociology of Music*, Manchester, UK: Manchester University Press.

Marton, F. (1992). Phenomenography and "the art to teaching all things to all men". *Qualitative studies in education, 5*(3), 253-267

Minks, A. (1999). Growing and grooving to a steady beat. Yearbook for Traditional Music, 31, 77-101

Nettl, B. (2005). An ethnomusicological perspective. *International Journal of Music Education* 2005; 23; 131

Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London, UK: Routledge.

Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. Στο I. Deliege & J. Sloboda (επιμ.), *Musical beginnings* (pp. 35–55). Oxford: Oxford University Press.

Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research, 12*(4), 339-352.

Patterson, T. (20 15). Oral Transmission: A Marriage of Music, Language, Tradition, and Culture. *Music and Worship.* , 6(1), 2. Ανακτήθηκε στις 11/9/2017 από το διαδίκτυο στο: http://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol6/iss1/2

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*, Sage. London

Perakaki, El. (2013). Can a music course on Greek Traditional Music change pupils' dispositions? A classroom teacher research project. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 4 (1), Hellenic Journal of Music, Education and Culture

Piaget, J. (1983). *Piaget's Theory* στο Handbook of Child Psychology, Vol 1, New York : Willey

Pieridou - Children. Στο Green L. (επιμ). *Learning teaching and Musical Identity. Voices across Cultures*.(σελ:128-141). Indiana Univercity Press.Skoutella, A. (2011). Greek Popular Music and the Construction of Musical Identities by Greek – Cypriot School

Pieridou - Skoutella, A. (2015). *Small Musical Worlds in the Mediterranean*. Surrey, UK: Ashgate Publishing

Prouty, K. E. (2002). *From storyville to State University: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education*. Dissertation Abstracts International, 64 (01). (UMI No. 3078870).

Regelski, T. A. (1981). Teaching general music: Action learning for middle and secondary schools. New York: Schirmer Books.

Resnick, L. B. (1987). *Learning in school and out.* Educational Researcher, 16(9), 13-20

Rice (1994). *May it Fill Your Soul*: Experiencing Bulgarian Music. Chicago: The University of Chicago Press.

Rice, T. (1985). Music Learned but Not Taught: The Bulgarian Case. In D. P. McAllester (ed.), *Music Educators National Conference: Becoming Human Through Music*. *The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music*, 115-122. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.

Rice, T. (1996). Traditional and modern methods of learning and teaching music in Bulgaria. Research Studies in Music Education, 7(1), 1–12.

Riddell, C. (1990). *Traditional singing games of elementary school children in Los Angeles*. Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses. (ProQuest Document ID:303827713).

Rogers, A.(2004): *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*. ISBN 0-387-24636-3. 328pp

Ross, M. (1995). What's WrongWith School Music? *British Journal of Music Education*,12, 185-201

Schubert, E., & McPherson, G. E. (2006). The perception of emotion in music. Στο G. E. McPherson (επιμ.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 193–212). Oxford: Oxford University Press.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.

Seddon, F. A. & Biasutti, M. (2009). Evaluating a music e-learning resource: the participants' perspective. *Computers & Education. 53*(3), pp. 541-549.

Sefton – Green, J. (2003) "Informal learning: substance of style?" *Teaching Education, 14*(1), 37-51.

Shepherd, J. & Vulliamy, G. (1994). The struggle for culture: A sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 27-40.

Slavin, R. E. (1995) Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (2nd edn), Boston, MA: Allyn and Bacon.

Soderman, J. & Folkstad, G. (2004) *How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making.* Music Education Research, 6, (3), 313–326.

Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record, 68, 523-540

Stake, R.E. (1977). The countenance of educational evaluation. Στο A. A. Bellack & H.M. Kliebard (Επιμ.), *Curriculum and evaluation*. (σ. 372-390.) Berkeley: CA McCutchan.

Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stavrou, S. (2006). Teachers' dispositions about selection and teaching Greek traditional music Proceedings in the *1st International Educational Conference*: Folk Culture and Education, September 29th– October1st, Volos: Greece. Ανακτήθηκε στις 27.12.2016, από το http://www.eipe.gr/images/pdf/paradosiakimousikiosmeso/5stavrou.pdf

Strauss, C. (1984). Beyond "formal" versus "informal" education: Uses of psychological theory in anthropological research. Ethos, 12(5), 195-222.

Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation models. (New Directions for Evaluation, No. 89). San Francisco: Jossey – Bass. Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Rowan, J. J., & Andrews-Guillen, C. (2003). Experiences of differential treatment among college students of color. *The Journal of Higher Education*, 74 (4), 428.

Stufflebeam, D. L., Madaus, GG. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints educational and human services evaluation.* Boston: Kluwer.

Suliteanu, G. (1979). The Role of Songs for Children in the Formation of Musical Perception. Στο J. Blacking & J. W. Kealiinohomoku (επιμ.), *The Performing Arts: Music and Dance.* Bristol, UK: Mouton Publishers

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

Thomas, K. (2015). Music Preferences and the Adolescent Brain: A Review of Literature *National Association for Music Education* 1-7

Trevarthen, C. (1999). *Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication.* Musicae Scietiae, Special Issue, 155-215.

Trevarthen, C. (2002). *Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness*. In R. Macdonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), Musical identities (pp. 21-38). Oxford University Press.

Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131.

Varvarigou, M. (2017). Group Playing by Ear in Higher Education: the processes that support imitation, invention and group improvisation. *British Journal of Music Education*.

Varvarigou, M. & Green, L. (2015). Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: Main-study findings. *Psychology of Music*, *43*(5), 705–722

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webster, W. (2003). State and School District Evaluation in the United States In Kellaghan T., Stufflebeam D (ED), *International handbook of education.* Boston: Kluwer Academic Puplishers, 928-950

Weinberger, N. M. (2004*). Music and the brain.* Scientific American, November, 89–95.

Wells, G. Chang, G. L. & Malher, A. (1990). Collaborative inquiry and literacy. In M., Brubacher, R. Payne, & K. Rickett, Perspectives on small group learning. Rubicon Publishing, Oakville, Ontario, 55-67.

Werquin, P. (2007), *"*Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning?*", European Journal of Education.* Vol. 42, Issue 4, Blackwell Publishing, pp. 459-484.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices.* Washington: Organization for Economic Cooperation & Development.

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? International *Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.

Wiggins, J. (2009). *Teaching for musical understanding* (2nd ed.). Boston, MA: McGraw Hill.

Wiggins, J. H. (1999/2000). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.

Willms, D. J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press

Wood, B.(2001). Stake's Countenance Model: Evaluating an Enviromental Education Professional Development Course. *The Journal of Environmental Education*, Vol.32 No. 2 18-27.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

« Οι απόψεις μου …για τις μουσικές μου προτιμήσεις, το μάθημα μουσικής και τη σχέση μου με την παραδοσιακή μουσική του τόπου μου»

1. Ακούς μουσική; ……..
   …….
2. Σου αρέσει να ακούς μουσική; Εξήγησε. ……
   …….
   (Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο / τραγουδάς με τους φίλους σου; Τραγουδάς σε κάποια χορωδία κτλ;) …….
3. Οι γονείς σου ακούν μουσική στο σπίτι; Ποιο είδος μουσικής ακούν;……..
4. Ποιο είδος μουσικής προτιμάς εσύ να ακούς στην καθημερινότητά σου και γιατί; .....
   ……..
5. Ακούς κυπριακή παραδοσιακή μουσική; αν ναι ποιο κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι γνωρίζεις, αν δεν ακούς, γιατί δεν ακούς; ……
   ……..
6. Ποιο χαρακτηριστικό στοιχείο της μουσικής (στίχοι, ρυθμός, μελωδία, τα όργανα που ακούγονται) σου αρέσει ή δεν σου αρέσει από τα κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια; ..
   ……..
7. Είναι ενδιαφέρον όπως γίνεται το μάθημα της μουσικής στο σχολείο; (Τι μαθαίνετε και πώς μαθαίνετε μουσική μέσα στη τάξη; τι όργανο σας μαθαίνει η δασκάλα σου; Τι σου αρέσει περισσότερο και τι λιγότερο από το μάθημα;)……..
   …….
8. Έμαθες να παίζεις κάποιο μουσικό όργανο; αν ναι ποιο όργανο; ……..
   ……..
9. Για να είναι ενδιαφέρον το μάθημα τι εισηγείσαι; Τι θα ήθελες να αλλάξει ή να διαφοροποιηθεί, τι προτείνεις; ……
   ……..
10. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική;αν ναι τι θέλεις να μάθεις, αν όχι γιατί δε θέλεις να μάθεις;……..
    …….....

Ονοματεπώνυμο: …….

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Είμαι η εκπαιδευτικός κ. Έλενα Παπαθεράποντος, δασκάλα μουσικής του παιδιού σας, υποψήφια διδάκτωρ του Ιόνιου Πανεπιστημίου, Τμήματος Μουσικών Σπουδών. Επικοινωνώ μαζί σας για να σας ενημερώσω ότι έχω αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Εφαρμογή, αξιολόγηση και μια πρόταση επέκτασης ενός μοντέλου άτυπης μάθησης στη διδασκαλία κυπριακών παραδοσιακών τραγουδιών σε σχολική τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο». Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών και σκοπό έχει να διερευνήσει πώς μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ένα μοντέλο άτυπης μάθησης όπως προτείνεται από την Lucy Green (2008) όπως το έχω διαμορφώσει για τις ανάγκες της εφαρμογής του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όπου φοιτά το παιδί σας. Επέλεξα τη τάξη του παιδιού σας για την εφαρμογή του μοντέλου και στη συνέχεια την επέκτασή του στο Μουσικό Λύκειο Πάφου. Αναμένω από εσάς την ενυπόγραφη συγκατάθεσής σας έτσι ώστε το παιδί σας να συμμετέχει στην ερεύνα. Σας ενημερώνω ότι όλα τα μαθήματα θα βιντεοσκοπηθούν και θα ληφθούν από όλα τα παιδιά ατομικές συνεντεύξεις και φωτογραφικό υλικό κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στις ομάδες. Έχει ενημερωθεί η διευθυντική ομάδα του σχολείου καθώς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν δε θα δημοσιοποιηθούν πουθενά, θα χρησιμοποιηθούν μόνο από εμένα για ερευνητικούς σκοπούς και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξή τους. Για τη μετάβαση των παιδιών στο Μουσικό Λύκειο θα γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις από τη διευθυντική ομάδα του σχολείου έτσι ώστε τα παιδιά να μεταβούν με ασφάλεια. Οι ημερομηνίες μετάβασης θα σας κοινοποιηθούν σε μεταγενέστερο στάδιο όπως και τα αποτελέσματα της έρευνας. Για οποιεσδήποτε διευκρινήσεις είμαι στη διάθεσή σας στο τηλ. 99521473.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ:

Ο/η υποφαινόμενος/η…… γονέας/κηδεμόνας του/της μαθητή/ριας …….του ΙΒ Δημοτικού Σχολείου Πάφου, δηλώνω υπεύθυνα ότι δέχομαι να λάβει μέρος το παιδί μου στην έρευνα. Δίνω τη συγκατάθεσή μου με την πιο κάτω ενυπόγραφη υπογραφή μου έτσι ώστε να λάβει μέρος το παιδί μου στις βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις και βιντεοσκοπημένα μαθήματα μουσικής καθώς και στα φωτογραφικά στιγμιότυπα που θα ληφθούν κατά τη διάρκεια της εργασίας του παιδιού μου με την ομάδα του τα οποία θα αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια κ. Έλενα Παπαθεράποντος για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια του διδακτορικού της.

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

……

Ημερομηνία: …….

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

1. **Πώς σου αρέσει να περνάς τις ελεύθερες ώρες;** Ποια η σχέση σου με τη μουσική; Τραγουδάς, ακούς μουσική, ή παίζεις κάποιο μουσικό όργανο;. Μέσα στη διάρκεια της ημέρας, πότε ασχολείσαι με τη μουσική;

2. **Ποια μουσική προτιμάς;** Πότε και πώς ακούς μουσική; Όταν ακούς τη μουσική που προτιμάς, πώς αισθάνεσαι; Γιατί; Πώς θα την περιέγραφες; Για ποιους λόγους επιλέγεις να ακούσεις κάποιο μουσικό κομμάτι;

3. **Τι σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς τις λέξεις 'κυπριακή παραδοσιακή μουσική';** Ακούς παραδοσιακή μουσική; Αν σε ευχαριστεί, ποιο είναι αυτό το στοιχείο ή χαρακτηριστικό της μουσικής που απολαμβάνεις; Αν σε δυσαρεστεί, τι είναι αυτό που σε κάνει να μην την απολαμβάνεις;

4. **Σε ποιους χώρους έχει τύχει να ακούσεις κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια;** Πώς σου φάνηκαν; Τι προτιμάς, να τα ακούς στους χώρους που ανέφερες, στο σπίτι σου ή να τα μαθαίνεις στο σχολείο; Υπάρχει κάποια διαφορά; Αν ναι ποια είναι; Θυμάσαι ένα κυπριακό παραδοσιακό τραγούδι που άκουσες ή που διδάχθηκες στο σχολείο;

5. **Θέλεις να προσθέσεις κάτι** σε σχέση με την κυπριακή παραδοσιακή μουσική ή γενικότερα για τη μουσική;

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

1. Μπορείς να περιγράψεις το μάθημα μουσικής όπως εφαρμόστηκε; Τι θυμάσαι εντονότερα;
2. Τι θεωρείς ότι έμαθες μέσα από αυτά τα μαθήματα μουσικής; Τι διαφοροποιήθηκε από τα συνηθισμένα μαθήματα μουσικής;
3. Θυμάσαι πώς σχηματίστηκε η ομάδα σου, ποιο τραγούδι επιλέξατε και τους λόγους επιλογής του τραγουδιού σας, με ποιο τρόπο βγάλατε το τραγούδι σας; Τι έπρεπε να κάνετε; Με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι οργανωθήκατε για να μάθετε το τραγούδι σας;
4. Μπορείς να περιγράψεις πώς μάθατε το τραγούδι; Εσύ τι έμαθες από αυτόν το νέο τρόπο διδασκαλίας; Ήταν ευχάριστο για σένα να μαθαίνεις κυπριακά παραδοσιακά τραγούδια με αυτόν τον τρόπο; Προσπάθησες και στο σπίτι σου να ασχοληθείς με το τραγούδι αυτό;
5. Τι σου άρεσε από αυτό τον τρόπο που μάθατε το τραγούδι που επιλέξατε; Τι σε δυσκόλεψε να μάθεις το δικό σου μουσικό ρόλο; Γιατί;
6. Τι σημαίνει «μαθαίνω μουσική με το αυτί»; Περίγραψέ μου τον τρόπο που ακολούθησες για να μάθεις το τραγούδι ‘με το αυτί’.
7. Πώς αισθάνθηκες που έπρεπε να μάθετε το τραγούδι που επιλέξατε χωρίς τη συμμετοχή της δασκάλας; Ήταν πιο εύκολο ή πιο δύσκολο για σένα να μαθαίνεις από τους συμμαθητές σου; Τι σου άρεσε και τι δεν σου άρεσε με τον τρόπο που μαθαίνατε το τραγούδι; Υπήρξαν στιγμές που αμφέβαλες για το αποτέλεσμα;
8. Ποια η γνώμη σου σχετικά με το μέλος της ομάδας που συντόνιζε την προσπάθεια όλων σας; Εξήγησέ μου τον τρόπο που συνεργαστήκατε στην ομάδα σου;
9. Υπήρξε κάτι που σε δυσκόλεψε εσένα προσωπικά αλλά και την ομάδα σου; Με ποιο τρόπο αντιμετωπίσατε τις δυσκολίες; Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζατε τις δυσκολίες και λύνατε τις μεταξύ σας διαφωνίες; Θυμάσαι στιγμές αγωνίας, αβεβαιότητας, άγχους και αναστάτωσης στην ομάδα σου;
10. Σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα μουσικής, εντόπισες διαφορές στο τρόπο που μάθατε το τραγούδι και εργαστήκατε στην ομάδα σου; Ποιες είναι αυτές οι διαφορές;
11. Τι θα θυμάσαι από αυτή σου την εμπειρία;
12. Περιέγραψε μου πώς είναι να μαθαίνεις από φίλους; Πώς είναι όταν σου δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστείς με μαθητές πολύ μεγαλύτερους από εσένα και να πραγματοποιείς συναυλία παραδοσιακής μουσικής; Ποιες οι εντυπώσεις σου από τη συμμετοχή σου στη συναυλία παραδοσιακής μουσικής στο Α Λύκειο;
13. Τελειώνοντας, διαφοροποιήθηκε ο τρόπος που ‘βλέπεις’ την κυπριακή παραδοσιακή μουσική’ μετά από αυτά τα μαθήματα; Σε ενδιαφέρει να μάθεις περισσότερα πράγματα για την κυπριακή παραδοσιακή μουσική; Γιατί;
14. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να προσθέσεις;

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2015

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

1. Ποιο το επίπεδο της σχολικής επίδοσης των μαθητών σας;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

2. Είναι γενικά τμήμα που εργάζεται ομαδικά στα αντικείμενα που διδάσκετε εσείς; Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία τους στις ομάδες; Οι ομάδες καθορίζονται από εσάς; Υπάρχουν μαθητές που συνήθως δημιουργούν προβλήματα και δεν μπορούν να συνεργαστούν στην ομάδα τους;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

3. Πώς σκιαγραφείτε το χαρακτήρα του κάθε μαθητή σας ξεχωριστά; Έχοντας μπροστά σας το κατάλογο με τα ονόματα των μαθητών σας, περιγράψτε σύντομα το τρόπο συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη και έξω στο διάλειμμα, τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους.
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

4. Οι μαθητές σας προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό- οικονομικά στρώματα; Από την εμπειρία σας με γονείς και ως βοηθός διευθύντρια πώς θα σκιαγραφούσες τη σχολική μονάδα που υπηρετείς;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

5. Σε ποιες ερευνητικές δραστηριότητες συμμετέχουν οι μαθητές σας;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΑΝ Η ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

1. Ποια η άποψη σας για τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές στις ομάδες τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου άτυπης μάθησης;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
2. Πώς εργάζονταν οι ομάδες; Τι έκαναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εργασίας τους; Πώς συμπεριφέρονταν;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
3. Σχετικά με αυτό τρόπο που εργάστηκαν σήμερα οι μαθητές σας παρατηρήσατε να υπάρχουν διαφορές με τον τρόπο που οι μαθητές σας συμπεριφέρονται μέσα στην τάξη σε άλλα αντικείμενα;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
4. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τις παρακολουθήσεις που έχετε κάνει; Πώς σας φάνηκε η προσέγγιση και η διαδικασία που ακολούθησαν οι μαθητές σας; Πώς θα αξιολογούσες αυτή την προσέγγιση; Εύκολή, δύσκολή;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
5. Ποιες βασικές δεξιότητες έχετε εντοπίσει ότι οι μαθητές ανέπτυξαν;
   ……
   ……
   ……
6. Θυμηθείτε στιγμές και γεγονότα που σας έκαναν εντύπωση, κάτι που σας έχει προβληματίσει ή ανησυχήσει κτλ.
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2015

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Αγαπητοί γονείς,

Επικοινωνώ μαζί σας για να σας ενημερώσω ότι μετά από συνεννόηση με τη Διευθύντρια του Μουσικού Λυκείου κ. Έλενα Δημητρίου, όλα τα παιδιά της Στ΄ 1 τάξης που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα «τα παραδοσιακά μας τραγούδια, η πολιτιστική μας ταυτότητα και κληρονομία» θα μεταβούν τη Δευτέρα 20/3/2015 και ώρα 10:00 – 12:00μμ στο Μουσικό Λύκειο για την πραγματοποίηση του δεύτερου σταδίου της έρευνας που διεξάγει η εκπαιδευτικός και ερευνήτρια κ. Έλενα Παπαθεράποντος.

Η ημέρα της συναυλίας με καλεσμένα τα Νηπιαγωγεία θα πραγματοποιηθεί την Πέμπτη 23/4/2015 και ώρα 11:00 με 12:00 μμ στην αίθουσα συναυλιών του Μουσικού Λυκείου και είστε ευπρόσδεκτοι να την παρακολουθήσετε. Έχουν γίνει οι απαραίτητες διευθετήσεις έτσι ώστε οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις να μεταβούν με λεωφορείο συνοδευόμενα από τη δασκάλα του τμήματος, τη διευθύντρια και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία

Από το σχολείο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΎ ΛΥΚΕΙΟΥ

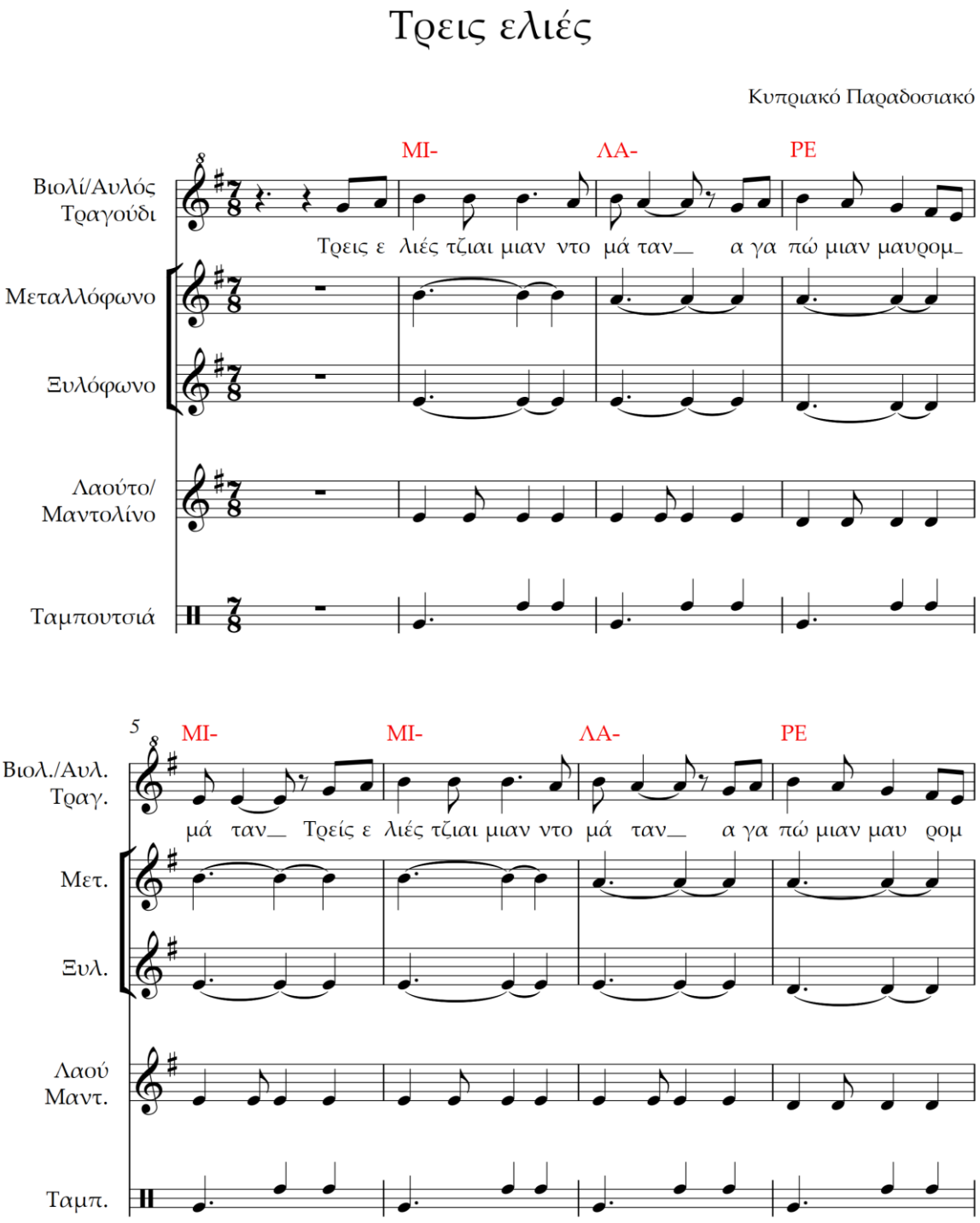
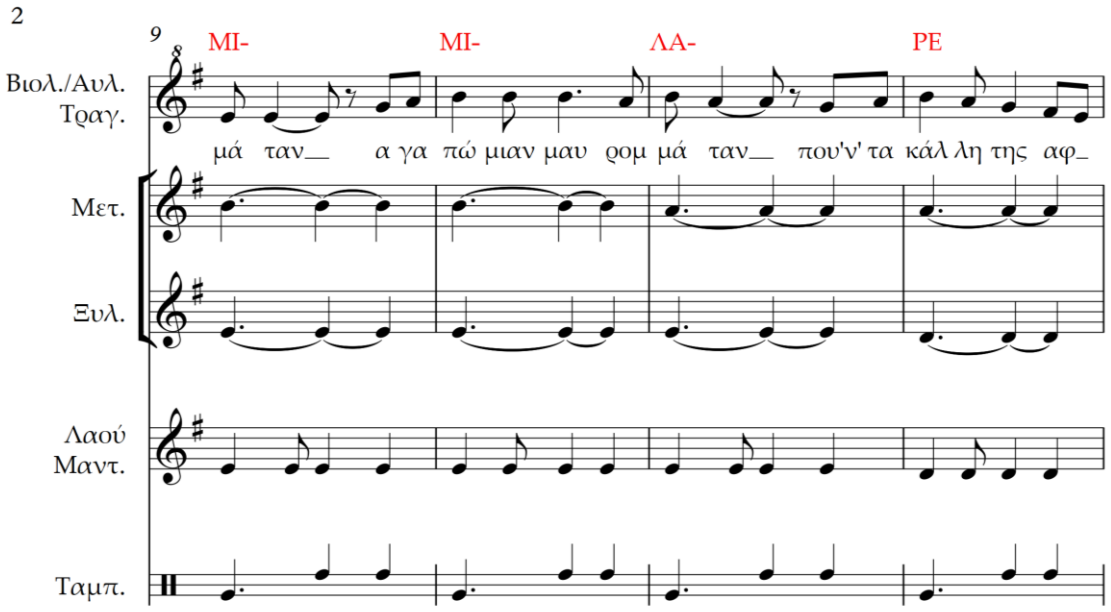
1. Πώς σου φάνηκε ο τρόπος που τα παιδιά του Δημοτικού έμαθαν τα τραγούδια τους και στη συνέχεια σας έδειξαν και εσάς αυτό το τρόπο; Εφαρμόζεις και εσύ με τους φίλους σου, ή μόνος σου ή στο σχολείο σου αυτή την προσέγγιση;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

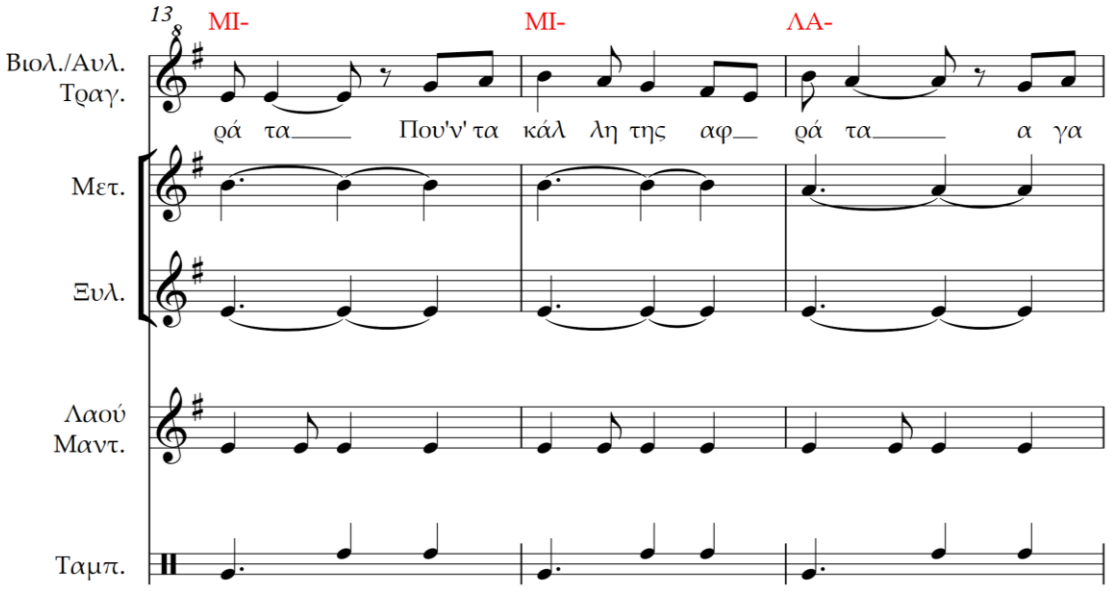
2. Πώς θα αξιολογούσες αυτή την προσέγγιση; Εύκολη, δύσκολη; Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι στο Δημοτικό πρέπει να δίνουν τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές τους;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

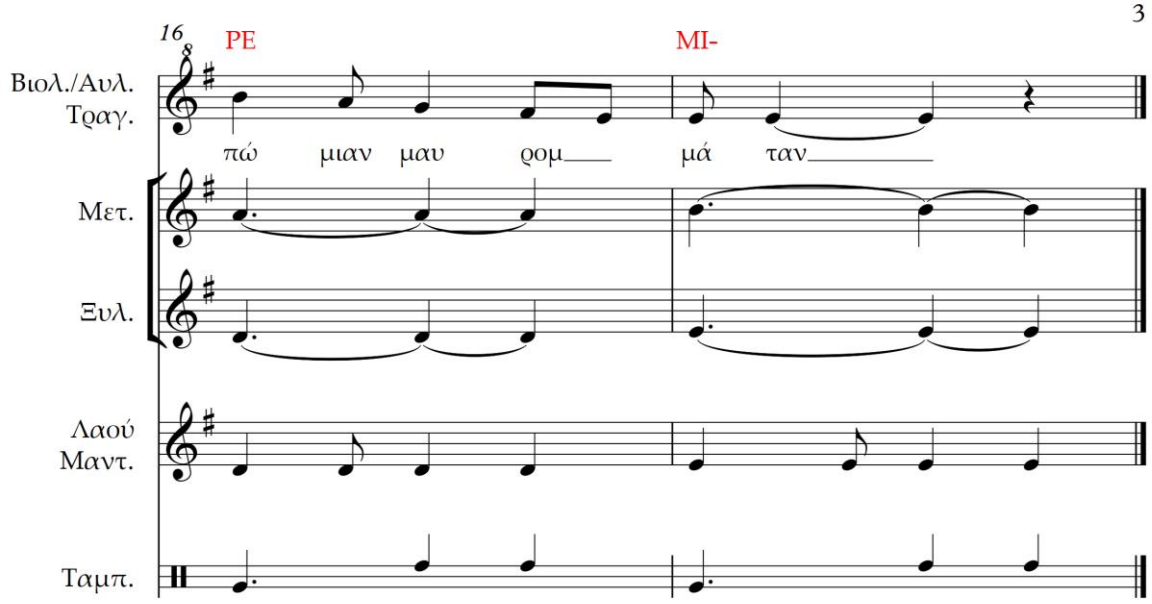
3. Θυμηθείτε στιγμές και γεγονότα που σας έκαναν εντύπωση από τη συναυλία παραδοσιακής μουσικής που συμμετείχατε.
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

4. Πιστεύεις είναι χρήσιμο και ωφέλιμο για τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δράσης ;
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ. ΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΟΡΧΗΣΤΡΩΣΗ

2
9
ΜΙ-
ΜΙ-
ΛΑ-
ΡΕ
Βιολ./Αυλ.
Τραγ.
μά ταν_ α γα πώ μιαν μαυ ρομ μά ταν_ που'ν' τα κάλ λη της αφ_
Μετ.
Ξυλ.
Λαού
Μαντ.
Ταμπ.


13
ΜΙ-
ΜΙ-
ΛΑ-
Βιολ./Αυλ.
Τραγ.
ρά τα_ Που'ν' τα κάλ λη της αφ_ ρά τα_ α γα
Μετ.
Ξυλ.
Λαού
Μαντ.
Ταμπ.



Τρεις ελιές μέσα στο πιάτον έκαμεν με άνω κάτω (δις)
Έκαμέν με άνω κάτω τζίν' το δειν της το κλεφτάτον
Τζίν' το δειν της το κλεφτάτον έκαμεν με άνω κάτω

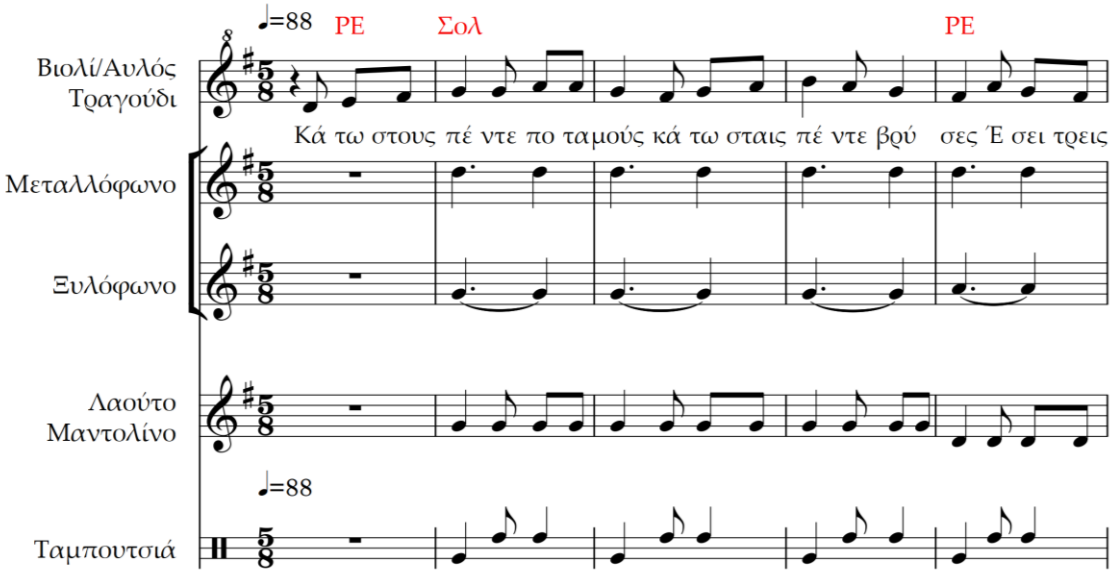
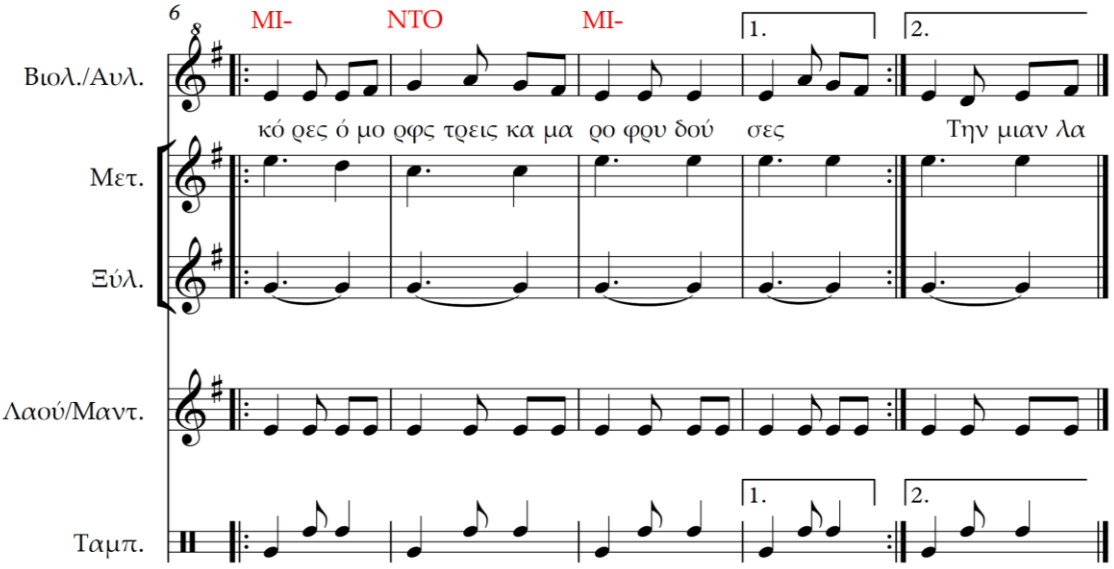
Τρεις ελιές τζ΄ έναν πιπέριν αγαπώ την τζ' έν το ξέρει (δις)
Αγαπώ την τζ΄ έν το ξέρει πώς έν να γινούμεν ταίριν
Πως έν να γινούμεν ταίριν αγαπώ την τζ' έν το ξέρει

Τρεις ελιές η μια μιάλη άσκαρτι να με ποφκάλει (δις)
Άσκαρτι να με ποφκάλει τζιαι στο χώμα να με βάλει
Άσκαρτι να με ποφκάλει τζιαι στο χώμα να με βάλει

Τρεις ελιές μα κολυμπάτες εκαΐλησεν ταχάτες (δις)
Εκαΐλησεν ταχάτες τζ΄έν θα γλέπω πιον τες στράτες
Τζι΄έν θα γλέπω πιο τες στράτες εκαΐλησεν ταχάτες

Πούντα: που είναι τα, **άσακαρτιν**: παρ' ολίγον, **εκαΐλησεν**: δέχθηκε, **πώβκαλεν:** συνετέλεσεν εις τον ηθικόν ή φυσικό του θάνατο

Αροδαφνούσα

Κυπριακό Παραδοσιακό

Αροδαφνούσα

Παραδοσιακό αφηγηματικό τραγούδι Κύπρου[7]

Κάτω στους πέντε ποταμούς κάτω σταις πέντε βρύσες,
Έσει τρεις κόρες όμορφες τρεις καμαροφρυδούσες.

Την μιαν λαλούν την Αδορού την άλλην Αδορούσαν
Την τρίτη την καλλύττερην λαλούν την Ροδαφνούσαν.

Τον μήνα που 'γεννήθηκε ούλλα τα δέντρ' αθθούσαν,
Εππέφταν τ΄άθθη πάνω της τζ' εμυρωθκιοκοπούσαν.

Ροδόσταμμαν η Αδορού γλυκόν η Αδορούσα,
Μα το φιλίν του βασιλά εν για την Ροδαφνούσα.

«Κάπου ΄ν που ΄στράφτει τζαι βροντά κάπου χαλάζι ρίφκει,
Κάπου ο Θεός εθέλησεν μιαν χώραν ν' αναείρει».

«Μηδ' έν που 'στράφτει με βροντά μηδέ χαλάζι ρίφκει,
Η Ρήαινα τες σκλάβες της ξαννοίει να της πούσιν,
Χαπάρκα τζαι μηνύματα της Ροδαφνούς να πάει.»

«Άνου να πάμε Ροδαφνού τζ΄η Ρήαινα σε θέλει».
Ίντα με θέλ' η Ρήαινα τζ' ίντα το μήνυμάν της;
Αν ένι για το ζύμωμαν να πάρω τες σανίδες,
Τζ΄ αν εν για το μαείρεμαν να πάρω τες κουτάλες,
Ειδέ τζ' αν ένι για χορόν να πκιάσω τα μαντήλια».
«Άνου να πάμε Ροδαφνού τζ΄ ότι τζ' αν θέλεις πιάε».

Έμπην έσσω τζ' εφόρησεν ρούχα της φορεσιάς της,
Μήτε κοντά μήτε μακριά όσο της ελιτζιάς της.

[7]Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας οι στίχοι του παραδοσιακού αφηγηματικού τραγουδιού *Αροδαφνούσα* είναι ακριβώς όπως έχουν διασκευαστεί και ερμηνευτεί από τον παραδοσιακό εκτελεστή Μιχάλη Ττερλικά.

Αππέσσω βάλλει πλουμιστά, αππέξω γρουσαφένα,
Τέλεια που πάνω έβαλε τα μαρκαριταρένα.

‘Ποδά κομμάτιν λασμαρίν να μεν την πιάσ’ ο ήλιος,
‘πο τζει μήλον στο σέριν της τζαι παίζει το τζαι πάει.

Πκιάνει το τζείνον το στρατίν τζείνον το μονοπάτιν,
το μονοπάτιν βκάλλει την στης Ρήαινας τον πύρκον.

Στέκεται θκιαλοΐζεται πώς να τη σαιρετήσει;
«Τζαι να της πω μουσκοκαρκιάν, μουσκοκαρκιά ‘σιει κόγγλους,
Τζαι να της πω τρανταφυλλιά, τριανταφυλλιά ‘σιει αγκάθκια,
Άτ’ ας τη σαιρετήσουμεν σαν πρέπει σαν αξίζει».

Εξέβην τονα το σκαλίν τζαι σούστην τζ’ελυίστην
Εξέβην τ΄άλλον το σκαλί τζαι εψιντροκανατζίστην

«Ώρα καλή βασίλισσα τζαι Ρή(γ)α θυ(γ)ατέρα,
Που λάμπεις πα’ στο θρόνο σου σαν άσπρη περιστέρα».
Τζαι πολοάτ’ η Ρήαινα μ’ έναν στόμαν γεμάτον:
«Είδα σε τζι’ εσπαγιάστηκα τζ’ εκούμπησα στον τοίχο
Τζ’ έχασα τζαι τα λόγια μου που ‘σεν να σου συντύχω.

Εγιώ ‘δα σ’ εσπαγιάστηκα τζ΄ο Ρήας πώς να μείνει!
Έλα να πάμεν Ροδαφνού τζ’ αφταίννει το καμίνιν».

«Δώσμου θκυο ώρες πομονήν τζαι θκυο καρτεροσύνην,
Να βάλω μιαν φωνή μιτσιάν τζιαι μιαν φωνή μιάλην,
πέρκι μακούσει ο βασιλιάς τζ’ έρτει να με ποσπάσει».

«Τζαι βάλε μια τζαι βάλε θκυο τζαι βάλε όσες θέλεις.
Ο βασιλιάς ε μακριά να’ ρτει να σε ποσπάσει».

Πάνω στο φαν, πάνω στο πιειν ο βασιλιάς ακούει:

«Μουλώστε ούλλα τα βκιολιά τζαι ούλλα τα λαούτα,
τούτ’ η φωνή που ξέβηκεν εν της Αροδαφνούσας.
Σκλάβοι φέρτε τον μαύρον μου το πετροκαταλύτη,
που καταλίει τα σίδερα τζαι πίνει τον Αφρύτη».

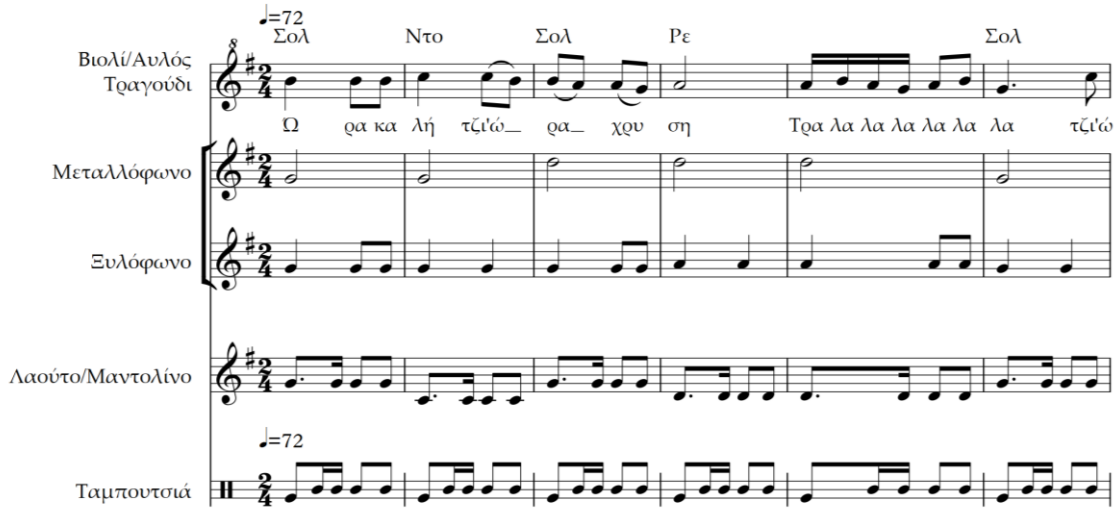
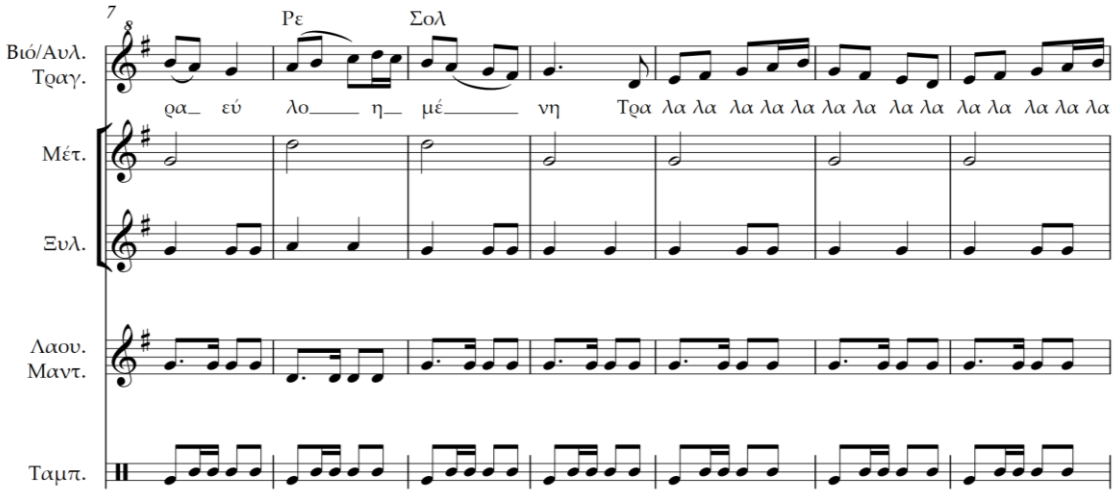
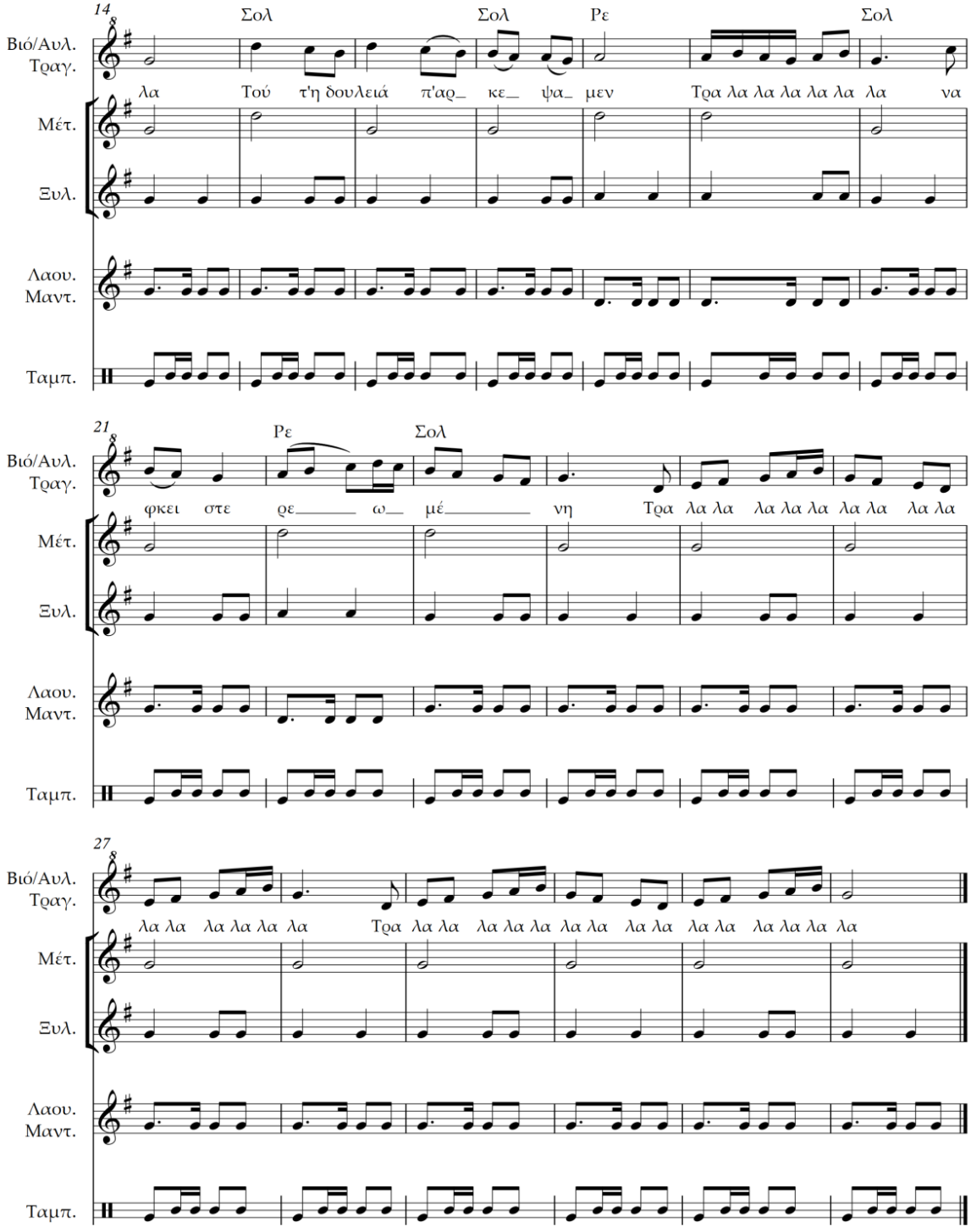
Τζ΄ ωσπου να πει έσετε γειαν έκοψεν σίηλια μίλια,
τζ' ώσπου να πούσιν στο καλόν έκοψεν άλλα σίηλια,
τζαι με τα νέφη παρπατά τζαι με τον ήλιο τρέσιει,
στην τρίτη τη φτερνιστιρκαν στον πύρκον κατεβαίνει.

«Έλ' άνοιξε μου Ρήαινα τζαι έχω μιάλη βίαν»
έπαρμου λίην υπομονή όσο πολύ μιαν ώρα

Κλωτσιάν της πόρτας έδωκεν μπαίν' έσσω καβαλλάρης
τζαι βρίσκει την Αροδαφνού στο γαίμα τυλιμένην,
τζαι βλέπει τζαι τη Ρήαιναν στα πεύκα καθισμένην.
Αρπάσσει την Αροδαφνού στα πεύτσια την καθίσκει
τζ αρπάσει τζαι την Ρήαινα στο γαίμα την τυλίει
την Ροδαφνού εθάψαν την παππάδες τζαι γουμένοι
την Ρήαινα εφάαν την θκυο σιήλοι πεινασμένοι.

Ρήαινα: Ρήγαινα (γυναίκα του βασιλιά – Ρήγα), **ξαννοίει**: βολιδοσκοπεί, **θκιαλοΐζεται**: συλλογίζεται, **κόγκλους**: κόμβους, **εψιντροκανατζίστην**: ψιλοχαΐδεύτηκε, **πολοάται**: αποκρίνεται, **εσπαγιάστηκα**: αποθαυμάστηκα, **συντύχω**: μιλήσω, **Αφρύτη**: Εφράτης ποταμός, **φτερνιστιρκάν**: σπιρουνιά, **μουλώστε**: σιωπάτε

Τραγούδι του Γάμου

Κυπριακό Παραδοσιακό

14
Σολ
Σολ
Ρε
Σολ
Βιό/Αυλ.
Τραγ.
λα
Τού
τ'η δουλειά
π'αρ_
κε_
ψα_
μεν
Τρα λα λα λα λα λα
λα
να
Μέτ.
Ξυλ.
Λαου.
Μαντ.
Ταμπ.
21
Ρε
Σολ
Βιό/Αυλ.
Τραγ.
φκει
στε
ρε_____
ω_
μέ_____
νη
Τρα
λα λα
λα λα λα
λα λα
λα λα
Μέτ.
Ξυλ.
Λαου.
Μαντ.
Ταμπ.
27
Βιό/Αυλ.
Τραγ.
λα λα
λα λα λα
λα
Τρα
λα λα
λα λα λα
λα λα
λα λα
λα λα
λα λα λα
λα
Μέτ.
Ξυλ.
Λαου.
Μαντ.
Ταμπ.