

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείο προσέγγισης της  
κριτικής παιδαγωγικής στην Στ' Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης**

**ΤΣΟΛΕΚΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μίτση (Δήμητρα) Ακογιούνογλου**

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

**Κέρκυρα, Ιούνιος 2022**

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείο προσέγγισης της  
κριτικής παιδαγωγικής στην Στ' Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης**

**ΤΣΟΛΕΚΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: (Μίτση) Δήμητρα Ακογιούνογλου**

**Επιτροπή αξιολόγησης:**

**Ετμεκτσόγλου Ιωάννα**

**Καλλιαρίδου Χριστίνα**

**Κέρκυρα, Ιούνιος 2022**

Τίτλος: Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείο προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής στην ΣΤ΄ Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης  
© 2022 ΤΣΟΛΕΚΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ  
ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.  
Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ. 202 παρ. 2).

## **Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείο προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής στην Στ' Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης**

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή εξέλιξης της προσέγγισης της μουσικής ακρόασης που προτείνει η Campbell ως μέσο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητ(ρι)ών. Στις τρεις φάσεις μουσικής ακρόασης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, προστέθηκε μία τέταρτη που εστιάζεται στην κριτική ακρόαση. Σε αυτό το τέταρτο στάδιο ακρόασης, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τις θέσεις τους μέσω «ανοικτών» και στοχευμένων ερωτήσεων. Διεξήχθησαν πέντε μαθήματα στα οποία αναπαράχθησαν πέντε επιλεγμένα ακροάματα που συμπεριλάμβαναν στίχους. Στην έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια το περιεχόμενο των σταδίων ακρόασης (δραστηριότητες, μουσικές κατευθύνσεις, γραφικές παρτιτούρες) να είναι όσο το δυνατό εγγύτερα στις κατευθυντήριες γραμμές της Campbell για να διαπιστωθεί η συμβολή τους στη φάση της Κριτικής ακρόασης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της εφαρμογής βασίζεται στη θεωρία του κριτικού εγγραμματισμού καθώς και στη θεωρητική προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής του Freire. Γίνονται αναφορές σε τρόπους προσέγγισης της ακρόασης στο μάθημα της μουσικής από παιδαγωγούς όπως ο Hargreaves, ο Elliott και η Langer και μία εκτενής αναφορά στα τρία στάδια ακρόασης της Campbell. Τα αποτελέσματα έδειξαν ευθεία σύνδεση των σταδίων ακρόασης που προτείνει η Campbell με αυτό της κριτικής ακρόασης.

Λέξεις κλειδιά: Ακρόαση, φάσεις ακρόασης, κριτικός εγγραμματισμός, κριτική ακρόαση, ενεργητική ακρόαση, ενσυνείδητη ακρόαση, Freire, Campbell

## **Abstract**

### **The listening phases of Campbell as a tool for approaching critical pedagogy in the Sixth Grade: A case study**

#### **Summary**

The present study attempts to explore the evolution structure of the music listening approach proposed by Campbell as a means of enhancing the critical thinking of pupils. A fourth stage focused on critical listening was added to the three stages of a music hearing for the purposes of this investigation. At this fourth phase of the hearing, children were asked to express their positions through 'open' and targeted questions. Five courses were held in which five selected audiences including lyrics were reproduced. The research attempted to ensure that the content of the listening stages (activities, musical orientations, listening maps) was as close as possible to the Campbell guidelines to establish their contribution to the Critical Hearing phase. The theoretical background of the application is based on the theory of critical literacy as well as the theoretical approach of critical pedagogy of Freire. There are references to ways of approaching the listening in the music lesson by pedagogues such as Hargreaves, Elliott and Langer and an extensive reference to the three stages of Campbell's listening. The results showed a direct link between the listening stages proposed by Campbell and the critical listening.

**Key words:** Listening, Listening phases, critical literacy, critical hearing, Engaged Listening, conscious listening, Freire, Campbell

## Πίνακας περιεχομένων

|               |   |
|---------------|---|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 4 |
| ABSTRACT..... | 5 |

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. ΜΙΑ ΜΑΤΙΑ ΣΤΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....                                            | 8  |
| 1.1. Paulo Freire: Μία εισαγωγή στην κριτική παιδαγωγική.....                        | 8  |
| 1.2. Ο κριτικός εγγραμματισμός υπό το πρίσμα της μουσικής κριτικής παιδαγωγικής..... | 10 |
| 2. Η ΑΚΡΟΑΣΗ: ΕΝΑ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....                                   | 13 |
| 2.1. Ενεργητική Ακρόαση.....                                                         | 14 |
| 2.2. Διαισθητική ακρόαση (Intuitive Listening).....                                  | 15 |
| 2.3. Το παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής της ακρόασης στο μάθημα της μουσικής.....      | 16 |
| 2.4. Αναστοχασμοί στον τρόπο χρήσης του εργαλείου της ακρόασης.....                  | 20 |
| 2.5. David J. Elliott.....                                                           | 20 |
| 2.6. Επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας.....                                       | 23 |
| 3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ.....                                | 24 |
| 3.1. David J. Hargreaves.....                                                        | 24 |
| 3.2. Ellen J. Langer.....                                                            | 26 |
| 3.3. William T. Anderson.....                                                        | 27 |
| 3.4. Patricia S. Campbell.....                                                       | 28 |
| 3.4.1. Προσεκτική Ακρόαση (Attentive Listening).....                                 | 29 |
| 3.4.2. Ενεργητική Ακρόαση (Engaged Listening).....                                   | 29 |
| 3.4.3. Διαδραστική Ακρόαση (Enactive Listening).....                                 | 30 |
| 3.5. Στοχεύοντας προς μία ουσιαστική ακρόαση.....                                    | 31 |

### Β΄ ΜΕΡΟΣ.....32

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....           | 32 |
| 4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....      | 32 |
| 4.2. Δειγματοληψία.....               | 33 |
| 4.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων..... | 33 |
| 4.4. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων.....   | 33 |
| 4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....   | 34 |
| 4.6. Εξασφάλιση άδειων.....           | 34 |

|                                                                       |        |
|-----------------------------------------------------------------------|--------|
| 4.7. Περιορισμοί της έρευνας.....                                     | 35     |
| 5. Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....                                           | 35     |
| 5.1 Γενική περιγραφή μαθημάτων.....                                   | 36     |
| 5.2. Θεματικές κατηγορίες.....                                        | 38     |
| 5.2.1. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία.....               | 38     |
| 5.2.2. Σκέψεις ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής.....        | 39     |
| 5.2.3. Προβληματισμοί ως προς την εφαρμογή των σταδίων ακρόασης.....  | 41     |
| 5.2.4. Αξιολογώντας την εφαρμογή.....                                 | 43     |
| 5.2.5. Ένας «ασφαλής» δρόμος για την εξέλιξη της κριτικής σκέψης..... | 43     |
| 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....                 | 45     |
| <br>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....                                                 | <br>49 |
| <br>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....                                                  | <br>52 |
| A. Κλείδες Παρατήρησης δασκάλου.....                                  | 52     |
| B. Φύλλα εργασίας μαθητ(ρι)ών.....                                    | 56     |
| Γ. Ζωγραφιές μαθητ(ρι)ών 5ου μαθήματος (Χαρακτηριστικό δείγμα).....   | 64     |
| Δ. Ν. 4823/2021, Άρθρο 88 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021).....               | 67     |
| Ε. Επιστολή προς το Διευθυντή του Δημοτικού σχολείου.....             | 67     |
| ΣΤ. Έντυπο συναίνεσης γονέων.....                                     | 70     |
| Ζ. Αποσπάσματα ηχογραφημένων συζητήσεων/απαντήσεων.....               | 72     |

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΜΙΑ ΜΑΤΙΑ ΣΤΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

#### 1.1. Paulo Freire: Μία εισαγωγή στην κριτική παιδαγωγική

*«...Η γνώση γεννιέται μόνο με την ανακάλυψη και την ξαναανακάλυψη»*

Paulo Freire

Ο βραζιλιάνος εκπαιδευτικός και συγγραφέας Paulo Freire φέροντας καθόλη τη διάρκεια της ζωής του έντονα αισθήματα κοινωνικής συνείδησης και δικαιοσύνης, στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» θέτει σε νέα βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής ή αλλιώς του Κριτικού Εγγραμματισμού. Με αφετηρία την πρωτόλεια σχέση δασκάλου - μαθητή, με λόγια απλά και άμεσα, θίγει τα «τρωτά» σημεία των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλες τις βαθμίδες με κυριότερο σημείο αυτό του «αφηγηματικού» χαρακτήρα της εκπαίδευσης» (Freire, 1977: 77). Κατά τον Freire, εαν ο δάσκαλος είναι το Υποκείμενο που «αφηγείται» και ο μαθητής το Αντικείμενο που ακούει με υπομονή τον αφηγητή, το περιεχόμενο της διδασκαλίας «[...] κατά την αφήγηση τείνει να γίνει άψυχο και απολιθωμένο» (Freire, 1977: 77). Ο συγγραφέας θεωρεί πως στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία συντελείται με το δάσκαλο να περιγράφει την πραγματικότητα σα να είναι κάτι που μπορεί να προβλεφθεί με πλήρη ακρίβεια, στατικό, ξεκομμένο από την «αληθινή ζωή», αποσπασμένο από αυτό που συνηθίζουμε να λέμε «μεγάλη εικόνα» η οποία εντέλει προσδίδει και το νόημα στην πραγματικότητα (Freire, 1977).

Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε σε μια «τραπεζική αντίληψη» (Freire 1977: 78) της εκπαίδευσης με το δάσκαλο να είναι ο «καταθέτης» και οι μαθητές οι «χώροι» αποταμίευσης που αποστηθίζουν το περιεχόμενο της «αφήγησης». Μια τέτοια νοοτροπία, σύμφωνα με τον Freire, θα οδηγήσει τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες σε έλλειψη δημιουργικότητας και απόγνωση, αφού το άτομο που δέχεται την γνώση παθητικά και μοιρολατρικά χωρίς να την ερευνά και να την επανακαλύπτει είναι καταδικασμένο να ζει μόνιμα στην άγνοια. Σύμφωνα με τον Freire, γενιές ολόκληρες ανατράφηκαν (και συνεχίζουν) μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αρνείται να αποδεχθεί τη γνώση και την παιδεία ως μια διαδικασία έρευνας, με τον εκπαιδευτικό να θεωρεί την αμάθεια των παιδιών απόλυτη, και υπό αυτό το πρίσμα ο δάσκαλος «να δικαιολογεί την ίδια του την ύπαρξη» (Freire, 1977: 79). Η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης συρρικνώνει και εξαφανίζει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, τους μετατρέπει σε πειθήνια και ευκολόπιστα όντα τα οποία εξυπηρετούν τα συμφέροντα μιας άρχουσας τάξης. Συμφέρον αυτών που απαρτίζουν την άρχουσα τάξη, των «καταπιεστών» κατά τον Freire,, είναι να αλλάξουν τη συνείδηση των

καταπιεσμένων και όχι την κατάσταση που τους καταδυναστεύει ώστε να μπορούν να τους εξουσιάζουν ευκολότερα (Freire, 1977).

Ο Freire, στο σύνολο του βιβλίου *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, θέτει ως κύριο μέλημα να εξετάσει ποιο είδος γνώσης είναι απαραίτητο στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προσεγγίσουν τη διδασκαλία τους με κριτικό πνεύμα (Freire, 1998). Θεωρεί πως μια τέτοια διδασκαλία οφείλει να εξασφαλίζει τις συνθήκες στις οποίες θα συντελεστεί η κριτική μάθηση, χωρίς να αντιμετωπίζει επιφανειακά το αντικείμενο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η επιμονή του/της εκπαιδευτικού στην κριτική ικανότητα, την αυτονομία και την περιέργεια των μαθητών/τριών είναι ανάγκη να τον/την απασχολεί μόνιμα στην εκπαιδευτική του/της πράξη. Στο πλαίσιο της αληθινής μάθησης, εκπαιδευόμενοι και δάσκαλοι πορεύονται δίπλα-δίπλα, με αμφοτέρους να υποβάλουν διαρκώς τους εαυτούς τους στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης. Ο βραζιλιάνος παιδαγωγός επισημαίνει πως εάν ο/η εκπαιδευτικός επιδοθεί σε μια διδασκαλία η οποία προωθεί την στείρα απομνημόνευση ή τη «ρυθμική» επανάληψη ιδεών και φράσεων, αντί να προκαλεί δημιουργικά τους μαθητές, δεν θα καρποφορήσει ποτέ και για καμία πλευρά η κριτική στάση. Όταν ο δάσκαλος σκέφτεται με κριτικό πνεύμα, μεταφέρει στους μαθητές «την ομορφιά του τρόπου με τον οποίο υπάρχουμε στον κόσμο ως ιστορικά όντα» και το αίσθημα πως έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να παρέμβουν στον κόσμο που τους περιβάλλει (Freire, 1998: 58).

Όπως σημειώνουν οι Dale και Hyslop-Margison (2011) οι παιδαγωγικές ιδέες του Freire συχνά αποτελούν βολικά συνθήματα, όταν οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής εφαρμόζονται στην πράξη. Η ολιστική του θεώρηση για την εκπαίδευση συχνά επικρίθηκε έντονα, αφού ο ίδιος δεν ανέπτυξε μια μεθοδολογική προσέγγιση που θα μπορούσε να αναπαραχθεί ή να υλοποιηθεί στο είδος μιας εφαρμοσμένης τεχνικής διδασκαλίας η οποία κυριαρχεί στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Θεμελιώδης επιδίωξη του Freire ήταν να δημιουργήσει ένα τέτοιο «οικολογικό» περιβάλλον μάθησης ώστε η σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών να χτίζεται με βάση τον αλληλοσεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι παιδαγωγικές ιδέες του είναι περισσότερο τρόπος ζωής και υποδείγματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένα πλαίσια και λιγότερο μία μέθοδος. Έχουν διαρκή ανάγκη από προσαρμογή και επανεφεύρεση, γεγονός που μάλλον θα απογοητεύσει όσους επιθυμούν μία ενιαία μέθοδο διδασκαλίας ή πρακτικές που θα φέρουν τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Γίνεται αντιληπτό πως κύριος φορέας της κριτικής παιδαγωγικής είναι ο/η εκπαιδευτικός που καλείται να την προσαρμόσει στα δεδομένα της εποχής και να την εξελίξει. Ο Giroux (2020) αποκαλεί τους εκπαιδευτικούς «δημόσιους διανοούμενους» οι οποίοι είναι ανάγκη να

επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους χρησιμοποιώντας γλώσσα που δεν θα είναι ανιαρή ή πληκτική, και θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να γίνουν φορείς κοινωνικής αλλαγής, παράγοντες στοχαστικοί και κοινωνικά αφοσιωμένοι μέσω των πολιτικών δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οδηγήσουν τη σκέψη των νέων, ώστε να «συνδέουν την ανάγνωση της λέξης με την ανάγνωση του κόσμου» με τρόπους που ενισχύουν τις δημιουργικές τους ικανότητες (Giroux, 2020: 226).

Σήμερα η κριτική παιδαγωγική οφείλει να εκπαιδεύσει πολίτες μέσα από δημόσιες ομιλίες χρησιμοποιώντας όλα τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Ο Giroux (2016) δηλώνει πως η μεγαλύτερη απειλή ενάντια στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν είναι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην παραγωγή εξειδικευμένων αποφοίτων, ούτε στις αυστηρές εξεταστικές διαδικασίες (tests) του κάθε θεματικού αντικειμένου. Τη μεγαλύτερη απειλή αποτελεί ένας τρόπος σκέψης που είναι φαινομενικά ουδέτερος, δεν έρχεται σε ρήξη με τον «κοινό νου» και «αναπαράγει απλά το παρόν» (Giroux, 2016: 299). Η διατύπωση της Felman (1987: 79) ότι «η διδασκαλία δεν πρέπει να ασχολείται τόσο με την έλλειψη της γνώσης όσο με τις αντιστάσεις στη γνώση» έρχεται να συμπληρώσει τις θέσεις του Giroux. Η κριτική παιδαγωγική καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να είναι σκεπτικότεροι στα όσα εκφράζουν οι συνομιλητές τους, ενώ δημιουργεί ένα περιβάλλον που προωθεί τον εκδημοκρατισμό, ανοίγοντας δρόμους για ορθότερες ηθικές κρίσεις, με τους δασκάλους να δημιουργούν μια αίσθηση ελπίδας στα παιδιά (Giroux, 2020).

## **1.2. Ο κριτικός εγγραμματισμός υπό το πρίσμα της μουσικής κριτικής παιδαγωγικής**

Το Σεπτέμβριο του 1994 μια διεθνής σύμπραξη δέκα ακαδημαϊκών καθηγητών με εξειδίκευση στους τομείς της γλώσσας και της εκπαίδευσης στελεχώνει τον όμιλο New London Group και θέτει νέα δεδομένα στον κριτικό εγγραμματισμό. Οι «πολλαπλοί γραμματισμοί» (Multiliteracies) συνιστούν ένα διαφορετικό μείγμα παιδαγωγικών μεθόδων. Οι τρόποι αναπαράστασης της γνώσης συνεχώς αναδημιουργούνται και αναπλάθονται για να επιτύχουν «τους διαφορετικούς πολιτισμικούς σκοπούς τους» (Cazden et al., 1996: 64). Ανάμεσα στα σημαντικά στοιχεία που συμβάλουν στην ερμηνεία και την «αναπαράσταση» της παρεχόμενης γνώσης συμπεριλαμβάνονται ο ήχος και η μουσική. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται επίσης στις δυνατότητες της «δημοφιλούς» μουσικής όταν αυτή επιτυγχάνει να συνδυάσει διαφορετικές πολιτισμικές μορφές οι οποίες αναπροσαρμόζονται, ανακατασκευάζονται και συνδυάζονται εκ νέου με τον εκάστοτε σύγχρονο ήχο (π.χ. ηλεκτρονική μουσική) (Cazden et al., 1996). Προϋπόθεση όμως είναι οι προτεινόμενοι συνδυασμοί και οι μουσικές διασκευές να αντιμετωπίζουν με σεβασμό και γνώση τα μουσικά είδη και τις παραδόσεις πάνω στις οποίες βασίζονται.

Σύμφωνα με τους Beach και Bolden (2018) στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης οι μαθητές - ακροατές, μέσω των πρακτικών του κριτικού εγγραμματος, παρακινούνται να ασχοληθούν με τα ακροάματα αναλύοντας τη μουσική, τους στίχους (εφόσον υπάρχουν), σχολιάζοντας τα απεικονιζόμενα μηνύματα, προβληματίζονται για κοινωνικά ζητήματα και «δημιουργούν συνδέσεις με τις δικές τους ταυτότητες και ζωές» (Beach & Bolden, 2018: 44). Οι μαθητές είναι ανάγκη να αντιληφθούν ότι οι αποφάσεις, που αφορούν τη σύνθεση ενός μουσικού έργου, προέρχονται από μια συγκεκριμένη οπτική η οποία συνίσταται και από τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές των συνθετών και στιχουργών. Οι εμπλεκόμενοι ακροατές έχοντας κατα νου μία τέτοια συνθήκη θα μπορέσουν να εξετάσουν τις επιλογές που έχουν κάνει οι δημιουργοί και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τον ακροατή.

Όταν γίνεται λόγος για κριτικό γραμματισμό στην εκπαιδευτική μουσική πρακτική, οφείλουμε να έχουμε υπόψη πως η μουσική τέχνη, ως εκφραστική μορφή επικοινωνίας, έχει σημασιολογικές ιδιότητες που βρίσκονται εκτός των δομικών - «αρχιτεκτονικών» χαρακτηριστικών της. Πέρα δηλαδή από τη μουσική φόρμα, την αρμονία, τη ρυθμική διάταξη, την ομοφωνική ή πολυφωνική υφή, οι εκφραστικές δυνάμεις της μουσικής εντοπίζονται στη ρητορική της και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εμπλουτίζεται με εικόνες που έχουν πολιτισμική προέλευση, με νοήματα που έχουν ιδιαίτερους συμβολισμούς, με «συναισθηματικά σήματα που σχηματίζουν κύκλους σημασιολογικών αναφορών μεταξύ συνθέτη - ερμηνευτή και ακροατή» (Walker, 2004: 226).

Από την άλλη πλευρά, ο Wingstedt (2004) θέτει νέους προβληματισμούς για τον κριτικό εγγραμματος και τη σχέση του με τη μουσική ακρόαση. Αντιπαραβάλλει τη ρητορική της σπουδαιότητας των πρακτικών του μουσικού εγγραμματος στη μουσική ακρόαση με τη θεμελιώδη θέση του Hanslick ο οποίος πρότασε πως η μουσική είναι αυθύπαρκτη, χωρίς εξωμουσικές ενώσεις (συναισθηματικές, κοινωνικές κτλ.) (Hanslick, 1854). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Wingstedt (2004), όπως είναι αδύνατο να φανταστεί κάποιος τη λειτουργία της γλώσσας εκτός κοινωνικού πλαισίου, είναι εξίσου αδύνατο να θεωρήσει πως η μουσική είναι αποκομμένη του περιβάλλοντα κόσμου και δεν αλληλεπιδρά με αυτόν. Μια αλληλεπίδραση που βρίσκεται διαρκώς σε εξέλιξη. Συμπληρώνει μάλιστα πως το νόημα και η λειτουργία της μουσικής ορίζονται από το εκάστοτε πλαίσιο. «Όσο πιο ξεκάθαρο είναι το πλαίσιο, τόσο πιο ξεκάθαρη και σαφής εμφανίζεται η μουσική σημασία» (Wingstedt, 2004: 239). Ηχηρά παραδείγματα, προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, αποτελούν η κατάσταση (πλαίσιο) μιας συναυλίας στην οποία όταν βρεθούμε μας δημιουργούνται συνειρμοί που προέρχονται από την αίθουσα ή τον εξωτερικό χώρο, συνειρμοί προερχόμενοι από την ενδυμασία, τις εκφράσεις και τις κινήσεις των μουσικών, τις αντιδράσεις του κοινού κ.α. Επίσης η εικονογράφηση και το κείμενο στο εξώφυλλο και εσώφυλλο ενός δίσκου

βινυλίου ή Cd δημιουργούν συνειρμικές εικόνες για τη μουσική που περιέχει, οι ιστότοποι στο διαδίκτυο κατατάσσουν τη μουσική ανάλογα με το είδος, το περιεχόμενό, τον κοινωνικό της ρόλο και προτείνουν παρόμοια μουσικά ακούσματα σύμφωνα με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά (Wingstedt, 2004).

Ο Bruner (1996) θεωρεί πως ο πολιτισμός αν και προϊόν του ίδιου του ανθρώπου, διαμορφώνει το ανθρώπινο μυαλό και καθιστά δυνατή τη λειτουργία του, για να συμπληρώσει πως «η μάθηση και η σκέψη βρίσκονται πάντα σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον και εξαρτώνται πάντα από τη χρήση των πολιτισμικών πηγών» (Bruner, 1996: 4). Υπό την έννοια αυτή η μουσική ως κομμάτι του πολιτισμού δεν μπορεί να τεθεί εκτός πολιτισμικού πλαισίου, γεγονός που ενδυναμώνει τις πρακτικές του κριτικού εγγραμματισμού στη μουσική εκπαίδευση προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στο ίδιο πνεύμα ο Abril (2013) κάνει λόγο για μια Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία (Culturally Responsive Teaching). Δάσκαλοι και μαθητές εργάζονται για να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των μουσικών πολιτισμών που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές, και άλλων (πολιτισμών) που βρίσκονται έξω από το πλαίσιο των εμπειριών τους. Έτσι η πολιτιστικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία είναι ένα μέσο για να θιχτούν και ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, με τους μαθητές να ενθαρρύνονται να γίνουν οι ίδιοι φορείς της κοινωνικής αλλαγής. (Abril, 2016: 258). Η Ladson-Billings (2009) υποστηρίζει πως η πολιτισμικά κατευθυνόμενη μουσική διδασκαλία ενισχύει τη μαθητική κοινότητα κοινωνικά, πολιτικά, πνευματικά, συναισθηματικά, επηρεάζει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις τους. Επιπλέον, όταν οι δάσκαλοι καταφέρνουν να ανταποκριθούν στην «πολιτισμική αποστολή» τους, η διδασκαλία γίνεται τέχνη και όχι τεχνική δεξιότητα, ενθαρρύνουν τα παιδιά να μάθουν να λειτουργούν συνεργατικά και πιστεύουν πως η γνώση αναδημιουργείται χτίζοντας «γέφυρες και σκαλωσιές για μάθηση» (Ladson-Billings, 2009: 28).

Οι Beach και Bolden (2018), υποστηρίζουν πως όσο περισσότερο εντρυφούν οι μαθητές στις πρακτικές του μουσικού κριτικού γραμματισμού, τόσο πιθανότερο είναι να τις μεταφέρουν και στην καθημερινή τους ζωή. Οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν πως κάθε μουσική σύνθεση έχει συγκεκριμένα κίνητρα, συντίθεται από συγκεκριμένους ανθρώπους, με στόχους που συχνά δεν είναι ουδέτεροι και εξυπηρετούν τα «συμφέροντα» και τις επιδιώξεις των δημιουργών τους. Η επιλογή της μουσικής είναι καλό να είναι στοχευμένη, να εισάγει ποικίλα θέματα, να παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση και να συνδέει τα τρέχοντα ή ιστορικά γεγονότα με την ζωή των μαθητών. Μέσω αυτής της οδού μαθητές και δάσκαλοι δημιουργούν ουσιαστικούς δεσμούς με το ακρόαμα και εμπλέκονται με τη μουσική με πιο προσωπικό τρόπο. Ελέγχουν κατά πόσο και με ποιο τρόπο οι

δικές τους εμπειρίες συμπορεύονται ή όχι με τις εμπειρίες που επικαλείται ο συνθέτης και ο στιχουργός. Σ' ένα επόμενο στάδιο τα παιδιά εξετάζουν εάν οι δικές τους μουσικές και στιχουργικές παρεμβάσεις είναι ικανές να επηρεάσουν τον τρόπο επικοινωνίας των μηνυμάτων και των ιδεών του ακροάματος και εντέλει εάν προσδίδουν νέες εμπειρίες στους ακροατές τους.

## **2. Η ΑΚΡΟΑΣΗ: ΕΝΑ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Στη δεκαετία της κυριαρχίας των ηλεκτρονικών μέσων καθώς και της εύκολης πρόσβασης σε κάθε είδους ψηφιακή πλατφόρμα, η δυνατότητα εκούσιας ή ακούσιας ακρόασης μουσικής είναι απεριόριστη, μαζική και δεδομένη. Όταν γίνεται λόγος όμως για την ακρόαση στην εκπαιδευτική μουσική πράξη αυτή αφορά μια διαδικασία ενεργητική, με τους δασκάλους να προσπαθούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα εμπειριών (Κοκκίδου, 2015· Woody, 2004). Με όποιο τρόπο όμως και αν ασχολείται κάποιος με τη μουσική, είτε ως ακροατής, είτε ως ερμηνευτής, είτε ως συνθέτης, δεν παύει να την ακούει, να την αξιολογεί και να ανταποκρίνεται σε αυτή (Hallam, 2006).

Μελετώντας δημοσιεύσεις που σχετίζονται με την ακρόαση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, γίνεται εμφανής η διάκριση ανάμεσα στην ασυνείδητη (μη προσεκτική) και στην ενσυνείδητη ακρόαση. Η απλή ακουστική πρόσληψη (μη προσεκτική ακρόαση) θεωρείται μια ασυνείδητη και παθητική μορφή λήψης του αναπαραγόμενου ηχητικού γεγονότος ή του μουσικού προϊόντος που εξετάζεται τις περισσότερες φορές από τη σκοπιά «της βασικής αντίληψης ή επίγνωσης του ήχου» (Mamlok, 2017 · William, 2020: 106). Ωστόσο, η αξία αυτής της μη συνειδητής ακρόασης, συχνά δεν παραμελείται από πολλούς εκπαιδευτικούς, αφού ακόμα και με αυτό τον τρόπο προκύπτουν διαφορετικά είδη μάθησης με πολλαπλά οφέλη (Hallam, 2006). Παραδείγματα απλής ακρόασης (ή ακουστικής πρόσληψης) συναντούμε όταν οι μαθητές βρίσκονται σε διάλειμμα ή όταν εντός τάξης πραγματοποιούν κάποια δραστηριότητα και ακούγεται μια όχι τυχαία επιλεγμένη μουσική συνοδεία ή υπόκρουση. Ένα τέτοιο είδος ακρόασης συχνά αποκαλείται «περιφερειακή ακρόαση» (Jorgensen, 2008: 130).

Η συνειδητή ακρόαση αντίθετα, είναι διαδικασία γνωστική με την οποία οι μουσικοί ήχοι και το εκάστοτε ακρόαμα αποκτούν νόημα μέσω εγκεφαλικών διεργασιών (Κοκκίδου, 2015). Με άλλα λόγια πρόκειται για μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία συντονιζόμαστε με ήχους που επιθυμούμε να λαμβάνουμε και απορρίπτουμε τους ήχους που δεν θέλουμε να λαμβάνουμε. Η ακρόαση της εν λόγω προσέγγισης περιλαμβάνει την αντίληψη τόσο των ήχων του περιβάλλοντος (εξωτερικοί ήχοι) όσο και αυτών της δικής μας φωνής. Καθώς ένα παιδί μεγαλώνει αρχίζει

σταδιακά να «επιλέγει ακουστικά» εκείνους τους ήχους που είναι απαραίτητοι, για την επιβίωση, την επικοινωνία και την κοινωνική διάδραση (Madaule, 2001). Αυτή η διαδικασία είναι δυνατό να προσαρμοστεί ώστε να εξυπηρετήσει και εκπαιδευτικούς σκοπούς στα επόμενα χρόνια της σχολικής πορείας του παιδιού με καθοδηγητή το δάσκαλο μουσικής.

Στη διδασκαλία - μάθηση, η μουσική ακρόαση υπερβαίνει τα όρια του απλού ακουστικού ερεθίσματος, ακόμα και αυτά της απόδοσης των ήχων, της εκμάθησης μουσικής σημειογραφίας, της ενασχόλησης των μαθητών με τα όργανα ή τις φωνές, τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση, χωρίς να υποτιμάται η σπουδαιότητα των προηγούμενων. Σχετίζεται πρωτίστως με τη δημιουργία και ανάπτυξη εκείνου του πλαισίου, από τον/την εκπαιδευτικό όπου οι μαθητές/τριες θα καθοδηγούνται προς την κατανόηση και κατάκτηση της μουσικής γνώσης και θα εμπλέκονται με το σύνολο της διάνοιας τους. (Peterson, 2006· Κοκκίδου, 2015). Η Peterson (2006: 15) προσθέτει πως η κατανόηση της μουσικής στο σύνολό της δεν επιτυγχάνεται απλώς «με την περιγραφή ή τη συζήτηση των κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων της». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευόμενος να εμπλέκεται με όλες του τις αισθήσεις, το συναίσθημα, γνωστικά και ψυχοκινητικά (Κοκκίδου, 2015).

Η ικανότητα να ακροάται το άτομο τη μουσική συνειδητά, αποτελεί από μόνη της μία κατεξοχήν μουσική δεξιότητα και είναι απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι των υπόλοιπων μουσικών δεξιοτήτων (Haack, 1992). Η αντιμετώπιση της μουσικής από τους δασκάλους ως μουσικό «αντικείμενο» καθορίζει το νόημα της και το καθιστά μόνιμο και αμετάβλητο (Abramo, 2014). Η λογική της ενσυνείδητης ακρόασης επιβάλλει στον ακροατή να συλλάβει, να ερμηνεύσει ένα καινούργιο νόημα ή μία πρόθεση η οποία δεν αποκαλύπτεται ξεκάθαρα και εκτείνεται πέρα από τη μουσική και τους στίχους του ακροάματος. Η λογική της ενσυνείδητης ακρόασης επιβάλλει στον ακροατή να συλλάβει, να ερμηνεύσει ένα καινούργιο νόημα ή μία πρόθεση η οποία δεν αποκαλύπτεται ξεκάθαρα και εκτείνεται πέρα από τη μουσική και τους στίχους του ακροάματος (Abramo, 2014).

## **2.1. Ενεργητική Ακρόαση**

Εάν η κίνηση για τα παιδιά είναι μια ενστικτώδης απόκριση στη μουσική εκτός τάξης, τότε κάλλιστα μπορεί να είναι κι ένα δυναμικό εργαλείο για τη διδασκαλία της μουσικής εντός τάξης, όταν αυτή καθοδηγείται στοχευμένα από τον/την μουσικοπαιδαγωγό (Harwood & Marsh, 2018). Με αυτό τον τρόπο τονίζεται η λειτουργία και αξιοποίηση της κιναισθητικής μάθησης στη διδασκαλία της μουσικής η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και ίσως αποτελεί το πρώτο στάδιο για την ενεργητική ακρόαση. Επιπλέον, η Holloway (2004) υπογραμμίζει πως οι μαθητές

δημιουργούν, με τρόπο βιωματικό, συσχετισμούς μεταξύ αυτού που αισθάνονται και αυτού που σκέφτονται εντός μιας στοχαστικής διαδικασίας η οποία νοηματοδοτεί με συγκεκριμένο τρόπο την εκάστοτε δράση. Μέσω αυτής της δημιουργικής διαδικασίας οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν κίνητρα και να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια η μάθηση συντελείται όταν οι νοητικές δομές του ατόμου προσαρμόζονται ώστε να δεχτούν τη νέα πληροφορία. Στην ενεργητική ακρόαση η ίδια η μαθησιακή διαδικασία είναι το επίκεντρο της διδακτικής πράξης. Επίσης οι Fung και Gromko (2001: 136) διαπίστωσαν πως τα παιδιά επωφελούνται από την ενεργό κίνηση όταν ακούν μουσική στην τάξη γιατί «οι νοητικές τους εικόνες για το μουσικό ήχο είναι πλουσιότερες και πιο λεπτομερείς», ενώ συμπορεύονται με τη θέση του Jacques-Dalcroze (1921: 8) ότι «το ίδιο το σώμα θα παίζει το ρόλο του ενδιάμεσου μεταξύ των ήχων και της σκέψης».

Η ενεργητική ακρόαση συχνά αναφέρεται και ως δημιουργική ακρόαση γεγονός που προϋποθέτει να εμπλακούν οι μαθητές γνωστικά, ψυχοκινητικά και συναισθηματικά (Κοκκίδου, 2015). Κάτι τέτοιο απαιτεί από τον/την μουσικοπαιδαγωγό την ανάλογη προετοιμασία, τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών με συνακόλουθες (παράλληλες) δράσεις που θα τον/την διευκολύνουν στο εκπαιδευτικό έργο, επιτρέποντάς του/της να ελέγξει το βαθμό ανταπόκρισης και «αφοσίωσης» των μαθητών με αυτές. Συνακόλουθα, και οι μαθητές διευκολύνονται προς την κατανόηση της μουσικής αφού μέσω της ενεργητικής ακρόασης διασφαλίζεται - ως ένα βαθμό - η προσοχή τους, αποκτούν κίνητρα ενασχόλησης και αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες ακρόασης. Ο/Η εκπαιδευτικός σε συνθήκες ενεργητικής ακρόασης, οφείλει να γνωρίζει πλήρως για τα στοιχεία του ακροάματος που επιθυμεί να διδάξει, να εξασφαλίζει το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, προετοιμάζοντας το ακροατήριο του να «υποδεχθεί» το ακρόαμα, να αξιοποιήσει προηγούμενες εμπειρίες ακρόασης και να εστιάσει σε λίγες και συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με αυτό. Οι μαθητές όμως θα ήταν καλό να μην στερούνται σε καμιά περίπτωση την απόλαυση της μουσικής εμπειρίας ακόμα και αν κάτι τέτοιο είναι προς όφελος μιας ακουστικής ή μορφολογικής ανάλυσης.

## **2.2 Διαισθητική ακρόαση (Intuitive Listening)**

Ο Dunn (2006, 2011) δίνει έμφαση στο είδος, τη χρησιμότητα και τη διαδικασία της «διαισθητικής» (intuitive) ακρόασης, η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν «την ολιστική, δημιουργική εμπειρία ακρόασης». Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατόν να μελετηθούν, ενώ παράλληλα ο συγγραφέας συγκρίνει τις ικανότητες ακρόασης που αναπτύσσονται διαισθητικά με εκείνες που μαθαίνονται ως αποτέλεσμα της επίσημης

διδασκαλίας (Dunn, 2006: 35). Η διαισθητική εμπειρία ακρόασης από μία άποψη σχετίζεται και με τη δημιουργία νοητικών εσωτερικών αναπαραστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, καθώς μια δοσμένη έννοια βιώνεται από τους μαθητές, ο νους δημιουργεί μια εσωτερική αναπαράσταση που είναι μοναδική για το κάθε άτομο. Όταν ο μαθητής/τρια θυμηθεί - με την καθοδήγηση του δασκάλου - μια διδαχθείσα μουσική έννοια, ανακαλείται στη σκέψη η νοητική της αναπαράσταση και ο νους είναι «έτοιμος» να δεχθεί νέα γνώση.

Η διαισθητική ακρόαση είναι μία ενεργητική διαδικασία που εμπεριέχει γνωστικές και συναισθηματικές απαντήσεις σχετικά με τη μουσική, μοναδικές για κάθε ακροατή. Συγκεκριμένα, οι συναισθηματικές αποκρίσεις των μαθητών συνεπικουρούν στο να δημιουργηθούν νοήματα και συνδέσεις μεταξύ του ακροάματος και της καθημερινής εμπειρίας, καθώς περιλαμβάνει συνειρμούς και εξω-μουσικές συνδέσεις υποκινούμενες από τη μουσική αλλά και τη συναισθηματική αντίδραση σε αυτή. Ωθεί τον/την μαθητή/τρια να λειτουργήσει πέρα από τις λέξεις, και να συλλογιστεί με «μουσική» σκέψη, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί προσδοκίες για το τι είναι πιθανό να συμβεί στη μουσική ή τι έχει συμβεί. Όταν δε επαναληφθούν οι ακροάσεις, το πλαίσιο βοηθά να αναγνωριστεί ευκολότερα το ακρόαμα, να ανακαλεστούν στο νου ποικίλες πληροφορίες σχετιζόμενες με αυτό (συναισθηματικές, αντικειμενικές, υποκειμενικές), με το δάσκαλο να έχει τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει το πλαίσιο σε κάθε μάθημα. Έχει προσωπικό νόημα για τον κάθε άνθρωπο και αποτελεί μία δια βίου διαδικασία, καθώς ενσωματώνει τη δυνατότητα να δέχεται επιρροές από τη μουσική και γενική εκπαίδευση. Η καλλιέργεια της διαισθητικής ακρόασης στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας του κάθε ατόμου να αλληλεπιδρά σε βάθος με τη μουσική καθόλη τη διάρκεια της ζωής του (Dunn, 2006: 36-37).

### **2.3. Το παιδαγωγικό πλαίσιο εφαρμογής της ακρόασης στο μάθημα της μουσικής**

Στο υφιστάμενο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό (2021), η διαδικασία της ακρόασης αποτελεί μέρος του τρίπτυχου των μουσικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα το τρίπτυχο περιλαμβάνει α) τη Μουσική Ακρόαση β) τη Μουσική Εκτέλεση [Φωνητική και Οργανική εκτέλεση] και γ) τη Μουσική Δημιουργία [Σύνθεση και Αυτοσχεδιασμός]. Οι τρεις άξονες των μουσικών δραστηριοτήτων εντάσσονται στο ευρύτερο σύνολο των τεσσάρων Θεματικών Πεδίων του ΠΣ και ειδικότερα στα Θεματικά Πεδία: 3. Σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες και 4. Η μουσική στη ζωή εντός και εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με την κατεύθυνση του ΠΣ η μουσική ακρόαση στο Δημοτικό έχει σκοπό να δημιουργήσει «ενεργητικούς/κες ακροατές/τριες» μέσα από μια ευρεία και σε βάθος εμπειρία ακρόασης που θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Μουσικής.

Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά κάτι τέτοιο, η μουσική ακρόαση οφείλει να είναι στοχευμένη και μπορεί να συνοδεύεται από οδηγούς (χάρτες) ακρόασης και φύλλα εργασίας. Η στοχευμένη ακρόαση προκαλεί το παιδί να ανταποκρίνεται λεκτικά, κινητικά, νοητικά και συναισθηματικά αναπτύσσοντας συνακόλουθα τη μουσική ευαισθησία και φαντασία του με σκοπό να εξοικειωθούν τα παιδιά με όσο το δυνατόν περισσότερα ποιοτικά μουσικά είδη από όλους τους χώρους της μουσικής δημιουργίας. Απώτερος στόχος, όχι μόνο της ακρόασης αλλά του μαθήματος της Μουσικής συνολικά, είναι τα παιδιά να αποκτήσουν, να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις, συμπεριφορές και αξίες σχετικά με το παραπάνω τρίπτυχο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του 2013 παραθέτει και ενδεικτικές δραστηριότητες προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει, ενώ το ΠΣ του 2021 αναφέρει ως βοηθητικά εργαλεία τους χάρτες ακρόασης και τα φύλλα εργασίας. Ωστόσο, σε κανένα πρόγραμμα δεν αποσαφηνίζονται οι τρόποι και τα κριτήρια μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι.

Η Flowers (2002) αναφέρεται στην έντονη αλληλεξάρτηση και αλληλοενίσχυση του λόγου και της μουσικής. Υποστηρίζει ότι όπως ο λόγος στο νήπιο κατακτιέται «με το αυτί» μέσα από την εμπειρία και εφαρμόζεται ή/και τροποποιείται ανάλογα με τις συνθήκες. Αντίστοιχα είναι δυνατό να συμβεί το ανάλογο και με την εκμάθηση, την περιγραφή των ήχων και των μουσικών όρων. Όπως εξηγεί, τα παιδιά εισερχόμενα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Δημοτικού ήδη γνωρίζουν γύρω στις 5.000 λέξεις μέσω των οποίων σκέφτονται και εκφράζονται. Η εκμάθηση των κατάλληλων λέξεων (ή φράσεων) αλλά και η χρήση στοχευμένου λεξιλογίου κατευθύνει την προσοχή των μαθητών και τους επιτρέπει να καταλάβουν τις μουσικές έννοιες. Έμφαση δίνεται επίσης και στη σπουδαιότητα που έχει η ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Σύμφωνα με την Flowers (2002), είναι καλό να δίνεται βάση σε χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της λεκτικής επικοινωνίας αναφορικά με τη μουσική, όπως α) στο περιεχόμενο και στο εύρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε μέσω των εμπειριών ακρόασης, β) στο μέγεθος της ευελιξίας της έκφρασης και του λόγου που οφείλει να έχει ο/η εκπαιδευτικός όταν περιγράφει πτυχές της μουσικής, γ) στην εστίαση της προσοχής όταν χρησιμοποιούνται όροι που σχετίζονται με την έννοια του μουσικού «χρόνου» και της «διάρκειας», δ) στη χρήση κοινά «αποδεκτού» και χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου και ε) στην ύπαρξη συμφωνίας όλων των συμμετεχόντων (δασκάλων και μαθητών) όταν γίνεται χρήση μεταφορικών και συναισθηματικών συσχετισμών (Flowers, 2002: 48).

Συνεπίκουρα, η θέση του Woody (2004) προσφέρει νέα οπτική προς την αναζήτηση των τρόπων και των κριτηρίων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσω της ακρόασης. Ο

συγγραφέας υποστηρίζει πως οι συνήθειες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που αφορούν τη μουσική ακρόαση, απαιτούν από τους μαθητές να ακούσουν τη μουσική με τρόπο πολύ διαφορετικό από αυτόν που την ακούν εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι άνθρωποι συνήθως ακούν και απολαμβάνουν τη μουσική όταν ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες. Είναι μάλλον σπάνιο το φαινόμενο να ακούν τη μουσική όντας αδρανείς, με τους περισσότερους ανθρώπους να μην είναι σε θέση να τη διαχωρίσουν από τα πλαίσια εντός των οποίων την ακούν. Αντίστοιχα, μελέτη έδειξε πως η μουσική στη ζωή των παιδιών λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο από ότι μέσα στο σχολείο (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να εξυπηρετεί σε μικρότερο βαθμό τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανησυχίες των παιδιών με την μουσική ακρόαση να είναι μία υποχρεωτική, γνωστική διαδικασία.

Η ενεργητική και προσεκτική ακρόαση των μαθητών οπωσδήποτε μπορεί να ενισχυθεί με τη δημοφιλή στρατηγική των «χαρτών ακρόασης». Τα μουσικά στοιχεία του ακροάματος, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν συμπεριλαμβάνει στίχους, αναπαρίστανται με ποικίλα σχέδια και γραφικές αναπαραστάσεις που εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/τριες με μουσικά είδη τα οποία ενδεχομένως βρίσκονται εκτός των προσωπικών τους ακουσμάτων. Μελέτη των Gromko & Poorman (1998) έδειξε πως σε παιδιά που ζητήθηκε να ανταποκριθούν κιναισθητικά στη μουσική προτού έρθουν σε επαφή ή δημιουργήσουν τους δικούς του χάρτες ακρόασης, ενισχύθηκε η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται σε βάθος τη μουσική, κάτι που δε συνέβη σε εκείνα τα παιδιά που άκουγαν παθητικά τα ακροάματα. Γίνεται δηλαδή ακόμα μια φορά αντιληπτό, πως η ανταπόκριση στη μουσική με το σώμα προσφέρει πιο ουσιαστικά οφέλη προς την κατανόηση της, και ίσως θα ήταν ωφελιμότερο να προηγείται των χαρτών ακρόασης. Άλλοι επικριτές, υποστηρίζουν ότι οι οδηγοί ακρόασης κατηγοριοποιούν τη σκέψη των παιδιών αναγκάζοντας την να στραφεί στον εντοπισμό των μουσικών στοιχείων, κάτι που ίσως δεν τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην ηλικία που βρίσκονται. Με άλλα λόγια στερούν από τα παιδιά την ολιστική επικοινωνία με τη μουσική, δεν τους επιτρέπουν να επικοινωνήσουν συναισθηματικά και να εκφραστούν, ενώ απαιτούν να έρθουν σε επαφή με το ακρόαμα με έναν τρόπο μάλλον 'αφύσικο'. Άλλωστε κάθε άνθρωπος κατηγοριοποιεί τα δεδομένα στο μυαλό του με έναν διαφορετικό και μοναδικό τρόπο (Cutietta, 1993· Woody, 2004). Η παρακάτω εικόνα είναι χαρακτηριστική (Martin, 1961).



Source: Drawing by Charles E. Martin; © 1961, 1989 by The New Yorker Magazine, Inc.; reprinted by permission.

Ο Csikszentmihalyi (1990) προτείνει πως η σύγκριση ποικίλων εκτελέσεων του ίδιου ακροάματος, ιδιαίτερα όταν αυτό είναι αγαπημένο, οξύνει το ενδιαφέρον, συμβάλλει στην εμβάθυνση της ακρόασης και αυξάνει τις ευκαιρίες της μουσικής απόλαυσης. Στην αντίπερα όχθη, άλλη προσέγγιση υποστηρίζει πως ανεξάρτητα από το εάν το επιλεγμένο ακρόαμα είναι οικείο ή άγνωστο, αν τα παιδιά το απολαύσουν ή όχι, η ύπαρξη κάποιου είδους στόχου - μια στοχευμένη δραστηριότητας - είναι δυνατόν να προσελκύσει έντονα το ενδιαφέρον τους (Diaz, 2014). Οι Beach και Bolden (2018) στο πλαίσιο του κριτικού εγγραμματισμού προτείνουν μια σειρά από κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Μεταξύ άλλων αναφέρονται στην επιλογή στοχευμένου ρεπερτορίου, στις «ανοιχτές ερωτήσεις», στην ενδυνάμωση της έκφρασης του λόγου των μαθητών, στη δημιουργία μικρών ομάδων εντός τάξης, και στη σύνδεση του ακροάματος με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής ώστε να διαλευκανθούν πιο περίπλοκα ζητήματα.

Η δημιουργία συνθηκών ασφάλειας και ηρεμίας δύναται να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προσφέρει ουσιαστικές εμπειρίες ακρόασης. Στην πράξη κάτι τέτοιο δεν είναι απλό. Οι ακροατές φέρουν προηγούμενες ακουστικές εμπειρίες σχετιζόμενες με την κουλτούρα και το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και γενικότερα χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα, οι αντικρουόμενες προτεραιότητες και φυσικά η ίδια η διάθεση τους. Ο/Η παιδαγωγός οφείλει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν το σύνολο των δυνατοτήτων και των προοπτικών που προσφέρει η Μουσική με διαφορετικούς τρόπους, ενώ θα πρέπει να έχει κατά νου πως οι επιλογές του δεν θα αρέσουν πάντα και σε όλους. Στους γρήγορους ρυθμούς της σημερινής

πραγματικότητας, στρατηγικές που ενθαρρύνουν την εστιασμένη ακρόαση είναι σημαντικές και απαραίτητες. Το ποιο θα είναι όμως ακριβώς το επίκεντρο της ακρόασης εξαρτάται από τον ίδιο τον ακροατή, εάν ο/η εκπαιδευτικός προσβλέπει σε μια ολιστική και ελκυστική εμπειρία (Lamont, 2021).

#### **2.4. Αναστοχασμοί στον τρόπο χρήσης του εργαλείου της ακρόασης**

Η ανάγκη για ενίσχυση της αναστοχαστικότητας των εκπαιδευτικών οδήγησε την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης στη μελέτη των κατάλληλων πλαισίων για την ανάπτυξη στρατηγικών προς την κατεύθυνση αυτή. Οι προσεγγίσεις διαφοροποιούνται από ποικίλα στοιχεία, και κυρίως από τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και τη διαδικασία του αναστοχασμού. Ήδη από το 1977 ο Manen είχε διακρίνει τρία κατευθύνσεις της αναστοχαστικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού:

- α) Τον Τεχνοκρατικό - Εργαλειακό αναστοχασμό, με τον/την εκπαιδευτικό να καλείται να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει τη χρήση των τεχνικών ή ψηφιακών μέσων στο εκπαιδευτικό του/της έργο.
- β) Τον Ερμηνευτικό - Πρακτικό αναστοχασμό, που στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.
- γ) Τον Κριτικό αναστοχασμό, ο οποίος αναγνωρίζει το εκπαιδευτικό έργο ως μία κοινωνική και πολιτική πράξη (Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη & Τζιώρα, 2013· Manen, 1977)

Η αναφορά που γίνεται στην συγκεκριμένη διάκριση του προσανατολισμού των αναστοχασμών, μπορεί να αποτελέσει μία αφετηρία για τον/την μουσικοπαιδαγωγό να αξιολογήσει από τη μια πλευρά το εκπαιδευτικό του έργο στην τάξη και από την άλλη να κρίνει το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) που καλείται να διαχειριστεί. Είναι επομένως φυσικό επακόλουθο ο αναστοχαστικός προσανατολισμός, να έχει αντίκτυπο και στη βελτίωση των μεθόδων ακρόασης. Ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο Manen τον όρο «προσανατολισμό» αναφέρεται στα σημαντικότερα σημεία του σχολικού ΠΣ και όπως ο ίδιος σημειώνει «στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, η έννοια του προσανατολισμού μπορεί να λειτουργήσει ως το μέσο για να γίνει ορατός ο τρόπος με τον οποίο κάθε μάθημα ή γνωστικό πεδίο αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης του κόσμου» (Manen, 1977: 212).

#### **2.5. David J. Elliott**

Θα ήταν σημαντική παράλειψη αν σε αυτή τη μελέτη δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προσεγγίσεις του καναδού μουσικοπαιδαγωγού και ακαδημαϊκού David Elliott για την εκπαιδευτική σημασία της

μουσικής ακρόασης. Στην ενασχόλησή του με την πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τη διαδικασία της ακρόασης από ένα διαφορετικό πρίσμα, ώστε να την ορίσουν εκ νέου και να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η εμπειρία της.

Κεντρική φιλοσοφία του Elliott είναι πως η πιο εξειδικευμένη μορφή ακρόασης συντελείται μέσα στην πράξη της μουσικής ‘δημιουργίας’ (Culietta & Stauffer, 2005). Για την υψηλή θέση της ακρόασης στη μουσική πράξη ο ορισμός του ίδιου του συγγραφέα για τη Μουσική δίνει το στίγμα αφού τη θεωρεί ως «ένα πολυδιάστατο ανθρώπινο φαινόμενο που περιλαμβάνει δύο αλληλένδετες μορφές σκόπιμης ανθρώπινης δραστηριότητας: τη δημιουργία μουσικής και την ακρόαση μουσικής» (Elliott, 1995: 42). Ο Elliott διαχωρίζει τη μουσική δημιουργία από την ακρόαση την οποία θεωρεί κι αυτή με τη σειρά της ως ένα είδος της ανθρώπινης δράσης. Μουσική δημιουργία και ακρόαση συνυπάρχουν και συμβαίνουν μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που αφορά και το μοιράζονται εξίσου οι μουσικοί ερμηνευτές και οι ακροατές. Δημιουργία και ακρόαση μουσικής αποτελούν δράσεις οι οποίες εξαρτώνται και είναι τοποθετημένες πολιτισμικά (Culietta & Stauffer, 2005). Με άλλα λόγια στη μουσική εκπαίδευση τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια είναι αναγκαίο να μην αγνοούνται ούτε να υποβαθμίζονται αφού αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του μουσικού νοήματος και των μουσικών δράσεων. Επομένως οι μουσικοπαιδαγωγοί οφείλουν να έχουν και θεωρητικές βάσεις για να συνδυάζουν δημιουργικά τις μουσικές δράσεις με τα εκάστοτε πλαίσια, ώστε να συμπεριλαμβάνονται στο μουσικό νόημα οι πανανθρώπινες αξίες της μουσικής (The Mayday Group, 1997 στο Culietta & Stauffer, 2005).

Οι Culietta και Stauffer (2005) ταξινομούν σε δύο βασικές κατηγορίες τους τρόπους που επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της μουσικής ακρόασης. Συγκεκριμένα γίνεται διάκριση α) της μάθησης που επιτυγχάνεται με τον προφορικό λόγο και β) της μάθησης που δεν είναι λεκτική. Στη λεκτική - προφορική μάθηση όλες οι μουσικές έννοιες και γνώσεις περνάνε από το «φίλτρο» των λέξεων, εξηγούνται και περιγράφονται λεκτικά στον εκπαιδευόμενο. Στη μη λεκτική μάθηση τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με τη μουσική του ακροάματος με πράξεις που δεν συμπεριλαμβάνουν τον προφορικό λόγο.

Το ενδιαφέρον του Elliott στρέφεται στη μη-λεκτική απόκτηση γνώσης καθώς αυτή κατακτάται μέσω της μουσικής «αίσθησης» που προτρέπει το άτομο να δημιουργήσει το ίδιο τους μουσικούς ήχους. Η εκτέλεση συντονισμένων ρυθμικο-μελωδικών ενεργειών, η απόδοση και σύγκριση μουσικών μοτίβων και η «αίσθηση» του βασικού ρυθμού αποτελούν μερικά μόνο από τα μέσα επίτευξης της μη λεκτικής μάθησης η οποία ονομάζεται από τον συγγραφέα και ‘διαδικαστική’ (procedural knowledge). Η ‘διαδικαστική’ γνώση αποκτάται μέσω της ενεργητικής

μουσικής δημιουργίας, βρίσκεται στον πυρήνα της μουσικής πρακτικής και αποτελεί γνώση από «πρώτο χέρι». Σύμφωνα λοιπόν με την πραξιακή φιλοσοφία (praxial philosophy) του Elliott η μουσική βιώνεται άμεσα μέσω 'διαδικαστικών' τρόπων μάθησης, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η μουσική δημιουργία και ακρόαση, και έμμεσα με προφορικούς-λεκτικούς τρόπους. Στη βάση αυτών των θεμελίων οικοδομούνται και άλλα είδη μουσικής γνώσης, τις οποίες ο Elliott κατηγοριοποιεί ως τυπικές, ανεπίσημες, ιμπρεσιονιστικές και εποπτικές για τις οποίες δεν θα γίνει περαιτέρω ανάλυση. Ο γνωστικός μουσικός τομέας είναι ίσως ο μοναδικός όπου η μάθηση μπορεί να κατακτηθεί μέσω της εμπειρίας και έπειτα να οριστεί λεκτικά και να αποτελέσει θεωρητική γνώση (Culietta & Stauffer, 2005). Όπως σε όλες τις οι επιστήμες άλλωστε, η πράξη προηγείται της θεωρίας.

Ο Elliott θεωρεί πως οι επαναλαμβανόμενες ακροάσεις εντός της τάξης έχουν τη δική τους σημασία αφού επηρεάζουν τη στάση των μαθητών - ακροατών απέναντι σε άγνωστα για αυτούς μουσικά είδη ακόμα και όταν δε συνοδεύονται με εκτέλεση ή “δημιουργία” μουσικής. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης, θεωρεί απαραίτητη την εμπλοκή της σωματικής κίνησης η οποία βελτιώνει την κατανόηση της μουσικής και συμβάλλει στη γνώση. Επιπλέον, αποδέχεται το μουσικό συναίσθημα ως αξιακό κριτήριο για την ποιότητα μιας μουσικής σύνθεσης, αλλά υποστηρίζει πως δεν υπάρχει «σκέψη χωρίς συναίσθημα και συναίσθημα χωρίς σκέψη». Ένα τέτοιο συναίσθημα που προέρχεται μέσα από τη σκέψη και την κρίση των μαθητών το ονομάζει «γνωστικό συναίσθημα» και το συνδέει έντονα με τη «δημιουργία» (απόδοση-εκτέλεση) της μουσικής (Culietta & Stauffer, 2005: 136).

Αίσθηση προκαλούν οι απόψεις του για τη χρήση ακροαμάτων στην τάξη τα οποία αναπαράγονται από κάποιο ηλεκτρονικό μέσο ή ψηφιακή πλατφόρμα (Cd player, υπολογιστή, YouTube, Spotify κ.α.). Προειδοποιεί τους εκπαιδευτικούς να μην αναπαράγουν ηχογραφημένη μουσική στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης «Οι μαθητές έχουν την υπόλοιπη ζωή τους να ακούν ηχογραφήσεις μουσικών παραστάσεων μετά το τέλος του σχολείου [...] η καλύτερη προετοιμασία για τη συμμετοχή σε μουσικές παραστάσεις είναι η πλήρης συμμετοχή στη δημιουργία μουσικής στο παρόν». Θεωρεί πως η ακρόαση μουσικής τύπου «κονσέρβας» αποκλείει, αναισθητοποιεί ή/και νεκρώνει το σύνολο της προσωπικότητας ενός ατόμου, στην κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης. (Elliott, 1995: 104). Πρόκειται για εξαιρετικά ριζοσπαστική θέση αφού σήμερα ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας της ακρόασης συντελείται μέσω ηχογραφημένης και αναπαραγόμενης μουσικής σε σημείο που θεωρείται αδύνατο να σκεφτεί κάποιος το ένα χωριστά από το άλλο. Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι τα προγράμματα σπουδών που προσανατολίζονται σε αυτή την κατεύθυνση δεν εξασφαλίζουν συνθήκες κατάλληλες ώστε να αναπτυχθούν τα είδη

γνώσης που περιγράφει, δε συμβάλλουν στην «έξυπνη» ακρόαση και τοποθετούν τους μαθητές εκτός της «καλλιτεχνικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων» (Elliott, 1995: 99).

## **2.6. Επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας**

Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτει σήμερα ο/η εκπαιδευτικός μουσικής, καθώς οριοθετείται μόνο σε μία διδακτική ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη, επιβάλλει εντονότερα την αναζήτησή τρόπων ώστε οι δεξιότητες ακρόασης να διδάχονται αποτελεσματικότερα. Οι δάσκαλοι, μεταξύ άλλων, οφείλουν να γνωρίζουν στοιχειωδώς τους τρόπους μέσω των οποίων ο ανθρώπινος εγκέφαλος επιτυγχάνει τη νέα γνώση και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Η μάθηση με συνεργατική δράση έχει αποδειχθεί μια μέθοδος αποτελεσματική προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων ακρόασης, αφού οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, ιδιαίτερα όταν αποτελούν μέλη μικρών ομάδων και λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες και η κριτική σκέψη συνδυάζονται δημιουργικά, με τα παιδιά να φτιάχνουν συνδέσεις μεταξύ των αισθήσεων και της σκέψης με εμπειρική προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτής της δημιουργικής διαδικασίας, οι μαθητές ωθούνται να χειριστούν μουσικά στοιχεία και έννοιες, κατασκευάζουν την δική τους γνώση ενώ παράλληλα ενισχύεται και η αυτοπεποίθηση τους. Στην ομαδο-συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας η ίδια η μαθησιακή διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο και ο/η μουσικοπαιδαγωγός με την πείρα που διαθέτει διευκολύνει να επιλυθούν τυχόν εμπόδια τα οποία προκύπτουν χωρίς να δίνει άμεσες λύσεις στα προβλήματα (Holloway, 2004).

Κατά τη διάρκεια της ενσυνείδητης ακρόασης είναι καλό οι μαθητές να έχουν γνώση των στόχων προς τους οποίους εργάζονται και να ανατροφοδοτούνται συνεχώς για το πώς θα κινηθούν στο πλαίσιο αυτών των στόχων. Η πρόκληση προς κάποιο στόχο ενισχύει τη μάθηση, ενώ η «απειλή» της αποτυχίας την αναστέλλει. Το λάθος είναι εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και όπως σημειώνει ο Hattie (2012: 26) είναι η «ουσία της μάθησης». Οι ενημερωμένοι δάσκαλοι δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στην τάξη όπου το σφάλμα γίνεται αποδεκτό φροντίζοντας να οικοδομούν κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους ίδιους και τους μαθητές τους, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών τους. Το τελευταίο δε, είναι μείζονος σημασίας διότι στις περισσότερες τάξεις οι μαθητές φοβούνται να εκθέσουν τα λάθη τους λόγω ενδεχόμενου χλευασμού από τους συμμαθητές τους. Οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι γνωρίζουν πως η πορεία προς τη γνώση έχει διακυμάνσεις και σπάνια ακολουθεί γραμμική πορεία εξέλιξης. Απαιτεί χρόνο, αμφίπλευρη δέσμευση, αφοσίωση και ψυχική επένδυση (Estes et al, 2016· Hattie, 2012).

Στο μέρος της μουσικής ακρόασης και της επιλογής κατάλληλων ακροαμάτων και δραστηριοτήτων, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το κριτήριο της «ποιοτικής» μουσικής, αλλά και τα περαιτέρω ηθικά αγαθά χάρη στα οποία η μουσική συντίθεται και μελετάται. Είναι στην ευχέρεια του/της δασκάλου/ας να προετοιμάσει τους μαθητές να εξασκηθούν με τα οφέλη της ενσυνείδητης, ενεργητικής και διαισθητικής ακρόασης, ώστε να γίνουν προσωπικά και κοινωνικά περισσότερο ευαίσθητοι, με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Elliott (2012: 22) «οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν και να εξασκήσουν τη μουσική ως ηθική δράση για κοινωνική δικαιοσύνη». Ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης προσφέρει τη δυνατότητα στα νεαρά άτομα να επιδιώξουν τις υψηλότερες ανθρώπινες αξίες από διάφορα πεδία: κοινωνικά, επαγγελματικά, καλλιτεχνικά, ηθικά κ.α. Το ενδιαφέρον, ο σεβασμός και η αγάπη για όλα τα είδη της μουσικής δημιουργίας και η αφοσίωση των δασκάλων «στην εξυπηρέτηση των ποικίλων μουσικών αναγκών όλων των μαθητών» είναι οι βάσεις για μια μουσική διδασκαλία που διακρίνεται από ήθος και επαγγελματική ευσυνειδησία (Regelski, 2009: 25-26).

### **3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ**

Η διαδικασία της ακρόασης στο μάθημα της μουσικής θα ήταν κενή περιεχομένου χωρίς το θεωρητικό υπόβαθρο που προτείνεται από μελετητές του πεδίου. Συγκεκριμένα έχουν εκφραστεί σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις κι έχουν αναλυθεί οι πρακτικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη της ακρόασης ως παιδαγωγικού εργαλείου. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι θεωρίες τεσσάρων ερευνητών σχετικά με τη μουσική ακρόαση και τη χρήση της στο μάθημα της Μουσικής.

#### **3.1 David J. Hargreaves**

«...η μουσική εκπαίδευση πρέπει να θεμελιώνεται πάνω στην αναπτυξιακή ψυχολογία...»

Ο Hargreaves (2004) θίγει μια σειρά από μείζονα θέματα με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός μουσικής έρχεται συχνά αντιμέτωπος/η. Μεταξύ αυτών είναι η διάκριση του μουσικού ύφους και του μουσικού ιδιώματος. Για το πρώτο εξηγεί πως αναφέρεται, απαντάται και μπορεί να απομονωθεί σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους ή/και σε επιμέρους συνθέτες (π.χ. το «ρομαντικό ύφος», «το ύφος του Chopin», κ.λ.π.). Το μουσικό ιδίωμα, όπως είναι για παράδειγμα το τονικό ιδίωμα (η ύπαρξη τονικού κέντρου), δεν υπόκειται σε ανάλογες διακρίσεις. Το τονικό ιδίωμα, παρατηρείται

τόσο στα έργα του Beethoven όσο και στις συνθέσεις των Beatles, όμως οι μουσικές τους έχουν διαφορετική τεχνοτροπία.

Η απόκριση του ατόμου στα μουσικά ερεθίσματα και οι όροι «αισθητική αντίδραση» (aesthetic response) και «αισθητική εμπειρία» κέντρισαν το ενδιαφέρον του και αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης (Hargreaves, 2004: 145). Η ερμηνεία των προσωπικών επιλογών του κάθε παιδιού σχετικά με τη μουσική, ήταν αντικείμενο μελέτης για τον ίδιο, αφού θεωρούσε πως στην έρευνα της ψυχολογίας της μουσικής, όλες οι προτιμήσεις έχουν τη βαρύτητά τους από όποιο πρόσωπο κι αν αυτές προέρχονται. Η αποδοχή των ανθρώπων σε καινούργια μουσικά ερεθίσματα σε αρχικό στάδιο συνήθως είναι αρνητική, ιδιαιτέρως σε ακροάματα που τα αντιλαμβάνονται είτε ως περίπλοκα, είτε ως εξαιρετικά απλοϊκά. Αντίθετα, ακροάματα τα οποία «τα αντιλαμβάνονται ως μέτριας πολυπλοκότητας», χρήζουν ευκολότερης αποδοχής. Όταν οι ακροατές όμως εκτίθενται επανειλημμένα σε ένα ακρόαμα, επέρχεται με την πάροδο του χρόνου, αλλαγή στην αποδοχή του, ενώ η περαιτέρω έκθεση σε αυτό θα κάμψει το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, στη μετάβασή τους από την παιδική στην εφηβική ηλικία, οι νέοι διαμορφώνουν τη δική τους μουσική ταυτότητα με προτίμηση συνήθως στη δημοφιλή μουσική της εποχής τους, η οποία σχετίζεται με τα εξωσχολικά τους ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους (Hargreaves, 2004: 151, 158· Hargreaves & North, 2003).

Μελέτη των Hargreaves και North (2003), διερεύνησε τις θέσεις 15 ακαδημαϊκών από διαφορετικές χώρες, σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης και της μουσικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια συνειδητή προσπάθεια όλων των χωρών να ευθυγραμμίσουν τις υπάρχουσες μουσικές πρακτικές τους με εκείνες του «Δυτικού» κόσμου, καθώς και την προσπάθεια να γεφυρώσουν την σύγκρουση ανάμεσα στην τοπική παραδοσιακή μουσική και στην «δυτική» λαϊκή κουλτούρα. Το συμπέρασμα από μόνο του οφείλει να προβληματίσει, αλλά και να καθοδηγεί τις μουσικές επιλογές και τον τρόπο διδασκαλίας κάθε μουσικοπαιδαγωγού όταν αποφασίζει να διδάξει μουσικές έννοιες μέσα από τη διαδικασία της ακρόασης (Hargreaves & North, 2003).

### 3.2. Ellen J. Langer

«...αυτό που διδάσκουμε» μπορεί να είναι λιγότερο σημαντικό από το «πώς το διδάσκουμε»

Η Langer ανέπτυξε προσεγγίσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά, επιδιώκοντας οι μαθητές να έχουν πλήρη επίγνωση - «συνείδηση» για το τι μαθαίνουν. Προτείνει στους εκπαιδευτικούς διάφορους τρόπους με στόχο να αυξήσουν στους μαθητές τους το βαθμό «ενσυνειδητότητας» (Mindfulness) ή αλλιώς το επίπεδο της προσοχής τους. Το να έχει κάποιος επίγνωση (συνείδηση) του τι μαθαίνει «είναι η απλή πράξη της παρατήρησης των διακριτών διαφορών οι οποίες παρουσιάζονται». Η Langer (2000: 220) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσφέρουν στους μαθητές τους εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης της πληροφορίας και μία διαφορετική προσέγγιση στην απόκτηση της γνώσης. Η «ενσυνειδητότητα» ορίζεται ως «μια ευέλικτη κατάσταση του νου», που πραγματοποιείται στην παρούσα στιγμή, στο εκάστοτε πλαίσιο συνθηκών. Είναι δυνατόν να αυξήσει την ευαισθησία, την αντίληψη του ατόμου και να το οδηγήσει σε καλύτερο έλεγχο της ζωής του. Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως οι περισσότερες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, από πλευράς των εκπαιδευτικών, δεν συμβάλλουν στην εστίαση της προσοχής των παιδιών στα διδακτικά αντικείμενα και δεν προάγουν την «ενσυνειδητότητα».

Πώς μπορεί λοιπόν να καλλιεργηθεί η ενσυνειδητή μάθηση, και κατ' επέκταση η ενσυνειδητή ακρόαση; Η Langer (2000) προτείνει στους δασκάλους να δίνουν στα παιδιά οδηγίες ώστε να στρέψουν την προσοχή τους προς κάποιο ερέθισμα, να εντοπίσουν νέα στοιχεία (που αφορούν το ίδιο ερέθισμα) ή να διαφοροποιήσουν το στόχο της προσοχής τους, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί σημαντικά η απόδοση τους. Θέτει όμως και άλλο προβληματισμό. Αναφέρει πως οι δάσκαλοι συχνά αντιμετωπίζουν διλήμματα σχετικά με το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού που είναι προτιμότερο να διδάξουν. Αυτές οι αμφιταλαντεύσεις σχετίζονται με το εάν το υλικό τους θα είναι συμπεριληπτικό, εάν θα σέβεται τη διαφορετικότητα και εάν θα έχει νόημα για τα άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η ίδια διατείνεται πως όταν το περιεχόμενο του υλικού προωθεί τη συνειδητή μάθηση, και μπορεί να προσαρμοστεί με «ευελιξία», τότε οι μαθητές το συσχετίζουν ευκολότερα με τις προσωπικές τους καθημερινές συνήθειες ή εμπειρίες και με τη δική τους ιδιοσυγκρασία.

Προς την κατεύθυνση επίτευξης μιας ενσυνειδητής μάθησης αξίζει να αναφέρουμε και μια ακόμη οπτική της Langer η οποία είναι δυνατό να προσφέρει οφέλη, ιδιαίτερα στους δασκάλους μουσικής των Δημοτικών σχολείων. Η διδακτική της πείρα δείχνει πως η προσοχή, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών αυξάνεται όταν καλούνται να διαχειριστούν ιστορίες ή διηγήσεις

μυθοπλασίας που σχετίζονται με έναν κόσμο «τακτικό» και «προβλέψιμο», στον οποίο αποδίδεται δικαιοσύνη, και καθένας «παίρνει αυτό που του αξίζει». Κάτι τέτοιο δημιουργεί στους μαθητές/τριες αισθήματα αναμονής για μια ηθική ικανοποίηση που αναμένεται να επέλθει (Langer, 1997: 53).

### 3.3. William T. Anderson

«...η ενσυνείδητη διδασκαλία ακρόασης παράγει μεγαλύτερη απόλαυση ακρόασης»

Στα πρότυπα διδασκαλίας της Langer, ο Anderson εξήγαγε τα δικά του αξιόλογα συμπεράσματα μέσα από μελέτες και πειράματα σε τάξεις Δημοτικού. Ο Anderson (2015) για να ενθαρρύνει την ενσυνείδητη ακρόαση έδωσε στους μαθητές της Δ΄ τάξης οδηγίες, κατευθύνοντάς τους να δημιουργήσουν μια ιστορία που θα μπορούσε να συνοδεύσει το προτεινόμενο ακρόαμα με την τεχνική της «συνειρμικής»<sup>1</sup> ακρόασης. Ο Anderson (2015) κατέληξε πως η καθοδήγηση των μαθητών να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία που συνοδεύει την ακρόαση, τους βοηθάει να αναπτύξουν την ικανότητά τους στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Συγκεκριμένα, στη μελέτη του οι μαθητές άκουσαν τα μουσικά θέματα, κι αφού τα τραγούδησε ο δάσκαλος τους ζητήθηκε να τα ξανα-τραγουδήσουν, να χτυπήσουν παλαμάκια στο ρυθμό και συζητήθηκαν ζητήματα της ενορχήστρωσης των ακροαμάτων. Η διαδικασία αυτή, πριν τη δημιουργία της ιστορίας από τους μαθητές, κράτησε 4 λεπτά. Μέχρι και την ολοκλήρωση του κύκλου των «πειραματικών» μαθημάτων, οι μαθητές δεν «μοιράστηκαν» τις ιστορίες με τους συμμαθητές τους καθώς αυτές αποτελούσαν προσωπικά νοητικά δημιουργήματα που «προορίζονταν να αντιπροσωπεύουν μεμονωμένες, προσωπικές απαντήσεις στα δοσμένα μουσικά ερεθίσματα» (Anderson, 2015: 4).

Σε παλαιότερη έρευνά του, ο Anderson (2012), διεξήγαγε παρόμοια μελέτη σε ομάδες μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας υποστήριξε ότι οι συνηθισμένες στρατηγικές διδασκαλίας, προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ακρόασης, εστιάζουν στη «μακροδομή» της μουσικής. Δίνουν βάρος δηλαδή σε στοιχεία όπως είναι η μουσική φόρμα μιας σύνθεσης, ή η ενορχήστρωση, χρησιμοποιούν χάρτες ακρόασης ή απαιτούν την «κιναισθητική απόκριση» των

---

<sup>1</sup> Στην ψυχολογία ως συνειρμός ορίζεται η ιδιότητα που έχουν τα ψυχικά φαινόμενα, δηλαδή τα συναισθήματα, οι παραστάσεις, οι σκέψεις κτλ. να συνδέονται μέσα στη συνείδηση με βάση τους νόμους της ομοιότητας, της αντίθεσης, του συγχρονισμού και της διαδοχής, χωρίς την επέμβαση της βούλησης. ενώ ο συνειρμός των παραστάσεων, συμβαίνει όταν ο σχηματισμός μιας παράστασης στη συνείδηση αναπλάθει και όλες τις άλλες παραστάσεις με τις οποίες έχει συνδεθεί (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2022).

μαθητών στη μουσική σύμφωνα με τα πρότυπα διδασκαλίας του Dalcroze. Οι στρατηγικές όμως αυτές αγνοούν τα «μικρό-δομικά στοιχεία» της μουσικής όπως την αναγνώριση των «λεπτών» ρυθμικών διαφορών μιας μουσικής φράσης, τις διαφορές στην χροιά ενός μουσικού οργάνου όταν παίζει σε διαφορετικά ρετζίστρα, τις μικρές ρυθμικές παραλλαγές στις οποίες επιδίδεται ο/η συνθέτης/τρια, τους τρόπους μουσικής άρθρωσης και άλλα ζητήματα σχετικά με την τεχνοτροπία της μουσικής (Anderson, 2012: 6-7). Γίνεται αντιληπτό, πως η διαφορά της «ενσυνείδητης - συνειρμικής» διδασκαλίας ακρόασης που προτείνει ο Anderson, σε σχέση με τις «παραδοσιακές» στρατηγικές ακρόασης, «βασίζεται κυρίως σε μια εσωτερική, ή γνωστική, δραστηριότητα για την εστίαση της προσοχής των μαθητών» και όχι σε μια «εξωτερική δραστηριότητα» που συνίσταται στην κίνηση ή την «επισήμανση του αριθμού των φορών που ακούγεται ένα (μουσικό) θέμα» (Anderson, 2015: 7).

### **3.4. Patricia S. Campbell**

«...η ακρόαση είναι η καρδιά και η ψυχή μιας μουσικής εκπαίδευσης»

Προκειμένου η μετάδοση των μουσικών γνώσεων να έχει ένα ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά, ο/η μουσικοπαιδαγωγός οφείλει να διασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να μην συντελείται με τρόπο τυχαίο. Στη μακρά διαδρομή της σχολικής τους φοίτησης, τα παιδιά χρειάζονται μουσική ανατροφή από εκπαιδευμένους και εξειδικευμένους μουσικούς, έτσι ώστε οι εμπειρίες που θα βιώσουν να είναι πράγματι μουσικές και προσεκτικά δοσμένες. Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής, κατέχει (ή τουλάχιστον θα ήταν ωφέλιμο να κατέχει) γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες αποκτήθηκαν μέσα από πολλά χρόνια σολιστικής και εκτελεστικής τριβής, εμπειρίες ως συμμετέχων/ουσα σε μουσικά σύνολα, καθώς και γνώσεις από τη μελέτη στη μουσική θεωρία και στην ιστορία των μουσικών πολιτισμών. Επιπλέον, έχοντας εντρυφήσει σε παιδαγωγικές μεθόδους και στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, μέσα από θεωρίες και πορίσματα, φέρει και μια αίσθηση της ιστορικής συνέχειας των προαναφερθέντων. Μέσω της μακράς και εξειδικευμένης κατάρτισης, ο/η δάσκαλος/α μουσικής μπορεί να διασφαλίσει την παροχή ποιοτικής μουσικής διδασκαλίας (Campbell et al., 2010).

Το είδος της «βαθιάς ακρόασης» που επεξεργάστηκε η Campbell, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να επιστρατεύσουν τις ικανότητες τους στην αναλυτική ακρόαση, την εκτέλεση, τη μουσική διεύθυνση και διασκευή όπως και την επικοινωνία, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στην εξερεύνηση της μουσικής σε ένα επίπεδο πέραν του επιφανειακού. Μέσω της εστιασμένης συμμετοχής, τα μέλη της σχολικής τάξης καθοδηγούνται «σε μια ολοένα πιο ενδεδειγμένη κατανόηση

των συστατικών στοιχείων και των νοημάτων της μουσικής» (Campbell, 2004: 2). Το πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο ορίζει τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε μουσική και είναι αυτό που θα οδηγήσει τους μαθητές να αντλήσουν το βαθύτερο της νόημα (Campbell et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα οι τρεις φάσεις ακρόασης έχουν ως εξής:

#### **3.4.1. Προσεκτική Ακρόαση (Attentive Listening)**

Αφορά μια καθοδηγούμενη προσέγγιση από τον/την εκπαιδευτικό και εστιάζει στις μουσικές δομές του ακροάματος. Η Προσεκτική Ακρόαση εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία του μουσικού γεγονότος, και συχνά παρουσιάζονται εικόνες, διαγράμματα, χάρτες ακρόασης που επιλέγει ή δημιουργεί ο δάσκαλος για να τραβήξει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία και γεγονότα. Μουσικά όργανα, αληθινά ή εικονογραφημένα, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή των παιδιών κατά την είσοδο τους στην τάξη και να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής (Campbell, 2005). Κάθε ακρόαση προσκαλεί τους μαθητές να σημειώσουν κάτι καινούργιο, όπως θέματα ή μοτίβα, μελωδικά σχήματα, αλλαγές στις δυναμικές, στα ηχοχρώματα ή στη μουσική φόρμα (Campbell et al., 2010). Όταν υπάρχουν περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά που πρέπει να σημειωθούν, οι επαναλαμβανόμενες ακρόασεις είναι σκόπιμες ώστε οι μαθητές να αλλάξουν την εστίαση της προσοχής τους από το ένα μουσικό στοιχείο σε κάποιο άλλο. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να καθοδηγήσουν την ακρόαση με κατευθυνόμενες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες. Ο στόχος της προσεκτικής ακρόασης είναι τα παιδιά να ακούσουν με συγκέντρωση το ηχητικό προϊόν όπως παρουσιάζεται με φυσικότητα τη στιγμή που αναπαράγεται το ακρόαμα σε ζωντανή ή ηχογραφημένη μορφή (Campbell, 2005).

#### **3.4.2. Ενεργητική Ακρόαση (Engaged Listening)**

Η Ενεργητική ακρόαση λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευόμενος παρακινείται να εμπλακεί σε πληρέστερη συμμετοχή στη μουσική διαδικασία, εκτελώντας ένα ρυθμικό ή μελωδικό ostinato, τραγουδώντας μια μελωδία, παίζοντας απλές συγχορδίες. Για να γίνει αυτό αποτελεσματικά, οι μαθητές πρέπει να ακούν προσεκτικά τη μουσική ώστε να αναγνωρίσουν τα μοτίβα που πρόκειται να εκτελέσουν. Σε πολλές διαδικασίες ακρόασης, οι μαθητές μπορούν να συνοδεύουν συγκεκριμένα μουσικά μέρη του ακροάματος ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά (Campbell et al., 2010).

Με δεδομένη τη δύναμη της μουσικής να ενεργοποιεί τόσο το μυαλό όσο και το σώμα, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο ενεργός ακροατής, εύκολα μπορεί να συμμετάσχει ολοκληρωτικά σε ένα μουσικό συμβάν. Ένα φαινόμενο «συμμετοχικής επίγνωσης» ξετυλίγεται

καθώς οι αφοσιωμένοι ακροατές βρίσκουν στη μουσική κάτι που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον (μια μελωδία, έναν παλμό, ένα *ostinato*, ένα ρυθμικό στοιχείο) και επιλέγουν να συνεισφέρουν στη μουσική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συνυπάρχουν με τους μουσικούς της ηχογράφησης, καθώς αισθάνονται ως συμμετέχοντες-συνάδελφοι σε μια μουσική ομάδα. Επιπλέον οι μαθητές/τριες που γνωρίζουν και διαβάζουν (έστω και στοιχειωδώς) κάποιο είδος μουσικής σημειογραφίας, είναι δυνατό να παρακολουθούν τις σημειωμένες από τον/την εκπαιδευτικό ρυθμικο-μελωδικές φράσεις ευκολότερα, γεγονός που τους/τις ωθεί να λειτουργούν και μέσω της «ακουστικής οδού» ενθαρρύνοντας την εμπλοκή τους (Campbell, 2005: 33-34).

### **3.4.3. Διαδραστική Ακρόαση (Enactive Listening)**

Η Διαδραστική Ακρόαση, εμπλέκει τον ακροατή σε ακόμη «βαθύτερα» επίπεδα, αφού επιχειρεί να ερμηνεύσει ένα μουσικό κομμάτι με συγκεκριμένη τεχνοτροπία και να παρουσιάζει τις αποχρώσεις του μουσικού έργου. Χρειάζεται επαναλαμβανόμενα εστιασμένη ακρόαση και ενασχόληση με τη μουσική για να αρχίσουν οι εκπαιδευόμενοι να αποδίδουν με επιτυχία το ύφος ενός δοσμένου μουσικού έργου. Λόγω του χρόνου και της πολυπλοκότητας που απαιτείται, η ενεργητική ακρόαση είναι πιο κατάλληλη από το γυμνάσιο μέχρι την ενηλικίωση (Campbell et al., 2010).

Η διαδικασία της Διαδραστικής Ακρόασης αποτελεί ένα μονοπάτι προς την απόδοση της μουσικής. Ο στόχος του τρίτου αυτού επιπέδου, ο οποίος αφορά την παιδαγωγική της ακρόασης, είναι να δώσει συνέχεια στην εξάσκηση της ακροαματικής ικανότητας με ένα δυναμικό πρόγραμμα καλλιέργειας της μουσικότητας, το οποίο θα καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες, μέσω της ακουστικής πράξης, να αποδώσουν με το κατάλληλο στυλιστικό ύφος τα μουσικά στοιχεία του ακροάματος. Οι μαθητές/τριες μπορούν να έρθουν σε επαφή και να αποδώσουν «με το αυτί», όχι μόνο τη μουσική των πολιτισμών που διασώθηκε μέσω της προφορικής παράδοσης, αλλά και να βιώσουν τη μουσική των πολιτισμών που ανέπτυξαν σημειογραφία. Καθώς προσπαθούν να εκτελέσουν και να ερμηνεύσουν μια στοχευμένη μουσική επιλογή του εκπαιδευτικού, το κέρδος τους είναι πολλαπλό. Μέσω της προτεινόμενης ηχογράφησης, επικεντρώνονται στις ιδιότητες των ηχοχρωμάτων, στη δυναμική ροή του ακροάματος, στα μελωδικά και ρυθμικά συστατικά του και στην αλληλεπίδραση των μουσικών μερών του. Η μουσική σημειογραφία από μόνη της, δεν μπορεί ποτέ να απεικονίσει πλήρως όλες τις μουσικές αποχρώσεις μιας μουσικής σύνθεσης, γεγονός που καθιστά την Διαδραστική Ακρόαση ως ένα χρήσιμο οδηγό για την εκτέλεση και την απόδοση της (Campbell, 2005).

### 3.5 Στοχεύοντας προς μία ουσιαστική ακρόαση

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι απαραίτητο να επισημανθούν μερικά συμπεράσματα που καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής να τα λαμβάνουν υπόψη τους εφόσον επιθυμούν η διαδικασία της ακρόασης εντός τάξης να έχει ολιστική προσέγγιση.

Οι μουσικές προτιμήσεις και το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μουσική, είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει, καθόλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου να γνωρίσει διαρκώς και με επάρκεια τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού του. Απώτερος στόχος τελικά είναι να δημιουργήσει ενημερωμένους και κριτικούς ακροατές, οι οποίοι θα εκτιμούν και θα σέβονται τη διαφορετικότητα των μουσικών αλλά και των προσωπικών προτιμήσεων, επιλογών, ιδεών, και στάσεων. Η κριτική ακρόαση όχι μόνο της μουσικής αλλά και της οποιαδήποτε γνώμης μπορεί να καλλιεργηθεί από τα τρυφερά χρόνια του Δημοτικού.

Καθώς το παιδί γίνεται έφηβος/η, έχει όλο και περισσότερο την ανάγκη να προσδιορίσει την κοινωνική του ταυτότητα, με τη μουσική να έχει ρόλο προς αυτή τη κατεύθυνση που δεν είναι αμελητέος. Η μουσική συμβάλλει στη συγκρότηση και στον καθορισμό του περιεχομένου της κοινωνικής ταυτότητας του νεαρού ατόμου και το βοηθά να αυτο-προσδιοριστεί (Hargreaves, et al., 2016). Οι τρόποι με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζει και εκθέτει στους μαθητές του/της ένα ακρόαμα είναι δυνατό να διαμορφώσουν την «οπτική» και τη στάση τους απέναντι σε προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα και να αλλάξουν την καθημερινότητά τους.

Επιπλέον είναι στην ευχέρεια του/της δασκάλου/ας να οδηγήσει τους μαθητές/τριες να αποσυνδέσουν στη συνείδηση τους την ταύτιση ορισμένων μουσικών ειδών (όπως της «κλασικής») με συγκεκριμένα πλαίσια, καταστάσεις ή περιβάλλοντα που ενδεχομένως να επηρεάζουν αρνητικά την προτίμηση και την εκτίμηση τους προς αυτά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με άλλα λόγια να δώσουν ευκαιρία σε «αδικημένα» μουσικά είδη να έχουν μία θέση στο «κάδρο» των μουσικών επιλογών των μαθητών. Για παράδειγμα ο τρόπος παρουσίασης «κλασικού» ρεπερτορίου από το μουσικό και μαέστρο André Rieu αποσύνδεσε τη «σοβαρή» μουσική από τους «ψυχρούς» χώρους συναυλιών και από τα ενδυματολογικά «πρωτόκολλα», δίνοντας μια άλλη οπτική στο κοινό για αυτό το είδος της μουσικής. Η σύνδεση ενός είδους μουσικής με συγκεκριμένα πλαίσια και καταστάσεις οφείλει να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς και είναι ένα πεδίο το οποίο έγινε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (βλ. North & Hargreaves, 1996).

Η ακρόαση της μουσικής είναι πράξη παιδαγωγική, κοινωνική, πολιτική και προπάντων ηθική. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προετοιμάζουν κατάλληλα τη διαδικασία της

μουσικής ακρόασης με συγκεκριμένο πλάνο διδασκαλίας και με ξεκάθαρους στόχους για τις έννοιες και τα στοιχεία της μουσικής που πρόκειται να διδαχθούν.

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Προκειμένου να αξιολογηθεί στην πράξη η εφαρμογή των σταδίων ακρόασης της Campbell με στόχο την καλλιέργεια της ενσυνείδητης ακρόασης αλλά και ως εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) στο πεδίο της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας αλλά και ευρύτερα στις κοινωνικές επιστήμες, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας χαρακτηρίζονται από αναστοχαστικό και πλουραλιστικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα η ποιοτική έρευνα προσφέρει μία ξεχωριστή εμπειρία προς την κατανόηση σε βάθος της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, προτιμά να συλλέγει ερευνητικά δεδομένα από «φυσικές πηγές» και βοηθά να συντάξουμε θεωρίες για τα φαινόμενα που διερευνώνται, ειδικότερα όταν η γνώση για αυτά δεν είναι επαρκής. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό για τη σχολική τάξη είναι πως ο ποιοτικός σχεδιασμός, με την κατάλληλη συνεργασία, ελαχιστοποιεί τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν αναπόφευκτα και στη σχέση δασκάλου-μαθητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 9, 61).

Ως ερευνητική μεθοδολογία επιλέχθηκε η εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης. Ο Yin (2014: 53-54) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως «μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο (την «υπόθεση») σε βάθος και εντός του πραγματικού του πλαισίου, ειδικά όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα». Επιπλέον, επισημαίνει πως μια αξιόλογη και έγκυρη μελέτη περίπτωσης είναι ανάγκη να βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία που προέρχονται από πολλαπλές πηγές (επιτόπιες παρατηρήσεις, έγγραφα, συνεντεύξεις) καθώς και να τριγωνοποιεί σκόπιμα τα στοιχεία των πηγών ώστε να επιβεβαιώνει τα ευρήματα (Yin, 2014: 319).

Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η διερεύνηση της συμβολής της ενσυνείδητης μουσικής ακρόασης στην κριτική σκέψη παιδιών που βρίσκονται στην προ-εφηβεία. Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη θεωρία σταδίων ακρόασης που βασίζεται στα στάδια που έχει προτείνει η Campbell (Campbell, 2005· Campbell et al., 2010, βλ. κεφ. 3). Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει να απαντήσει αφορούν α) στη λειτουργία των σταδίων της

Campbell στην ενίσχυση του κριτικού μουσικού εγγραμματισμού, και β) στα στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής όπως αυτά αποτυπώνονται στην υποκειμενική εμπειρία των μαθητών.

#### **4.2. Δειγματοληψία**

Η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε ήταν ευκολίας, πρόσβασης και σκοπιμότητας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 83) η χρήση των συγκεκριμένων στρατηγικών συντελείται όταν επιλέγονται περιπτώσεις οι οποίες είναι «άμεσα διαθέσιμες» και η πρόσβαση των αξιολογητών στο δείγμα είναι σχετικά εύκολη και με στόχο την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο πλαίσιο της ποιοτικής αξιολόγησης που επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη η πρόσβαση στο σχολείο με το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών δε συνάντησε ιδιαίτερες δυσκολίες λόγω απόστασης ή λόγω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος. Για την παρούσα μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε σκόπιμα το ηλικιακό επίπεδο της Στ' Δημοτικού (11 προς 12 έτη) διότι τα παιδιά βρίσκονται στη συγκεκριμένη περίοδο της ανάπτυξης, κατά το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, βρίσκονται στο μεταίχμιο της μετάβασης από το στάδιο της «συγκεκριμένης» σκέψης σε αυτό της «λογικής» σκέψης. Στο στάδιο της «συγκεκριμένης» σκέψης (7-11) τα παιδιά παρουσιάζουν ακόμα ελλείμματα στην αφηρημένη σκέψη τους και λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικές παραμέτρους. Αντίστοιχα στο στάδιο της «λογικής» σκέψης (11 μέχρι το τέλος εφηβείας) εξελίσσεται η κατανόηση και ερμηνεία όρων και εννοιών και κατακτάται η αφηρημένη σκέψη (Slavin, 2017: 27). Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εστιάσει μέσα από την εκπαιδευτική εφαρμογή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.

#### **4.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά τρόπων συλλογής δεδομένων, και συγκεκριμένα (α) Κλείδες Παρατήρησης που δόθηκαν στο δάσκαλο (βλ. παράρτημα Α), ο οποίος είχε ρόλο ενεργού - συμμετοχικού παρατηρητή, (β) φύλλα παρατήρησης και εργασίας που δίνονταν στα παιδιά σε κάθε μάθημα (βλ. πρτ Β.) και αποτύπωναν απαντήσεις, σχεδιαγράμματα, ζωγραφιές, (γ) το αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή, (δ) ηχογραφήσεις των απαντήσεων των μαθητ(ρι)ών στην τάξη (βλ. πρτ Ζ), καθώς και (ε) μία ημι-δομημένη συνέντευξη με το δάσκαλο της τάξης που συμμετείχε σε όλες τις συναντήσεις.

#### **4.4. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων**

Ακολουθήθηκε η επαγωγική θεματική ανάλυση ως τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Από τα δεδομένα προέκυψαν περιγραφικοί κωδικοί οι οποίοι

κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες σύμφωνα με τις τάσεις. Η παραπάνω διαδικασία θεματικής ανάλυσης, στηρίχθηκε στην προσέγγιση των Braun και Clarke (2006) και αναζητήθηκαν από το σύνολο των δεδομένων μοτίβα τάσεων, συμπεριφορών και νοημάτων σχετιζόμενα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν επαγωγική καθώς δεν υπήρχαν εκ των προτέρων οι θεματικές τάσεις, αλλά προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω έξι βήματα: 1) εξοικείωση με τα δεδομένα 2) κωδικοποίηση 3) αναζήτησή θεμάτων 4) επανεξέταση θεμάτων 5) ορισμός θεμάτων 6) έκθεση των δεδομένων-συγγραφή ευρημάτων (Braun & Clarke, 2006: 87).

#### **4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Προκειμένου να διασφαλιστεί η όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα της μελέτης ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή δύο ή περισσότερες πηγές «δεδομένων, μεθόδων ή ερευνητών για την προσπάθεια απόκτησης πληρέστερης ή πολύπλευρης κατανόησης ενός θέματος» (Braun και Clarke, 2013: 456). Επιπλέον, προς την κωδικοποίηση των δεδομένων μας εργάστηκε ανεξάρτητα και δεύτερος αξιολογητής που ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας. Με άλλα λόγια υπήρξε μέριμνα να εξασφαλιστούν επαρκείς δικλίδες ασφαλείας ώστε η ανάλυση της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και λιγότερο υποκειμενική. Τέλος, το πλαίσιο συλλογής των δεδομένων ήταν μια «τυπική» τάξη ενός Δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη με στόχο η έρευνα να έχει «οικολογική εγκυρότητα» (Braun και Clarke, 2013: 379). Υπήρχε μέριμνα ώστε να εξασφαλιστούν συνθήκες «πραγματικού κόσμου» με στόχο τα αποτελέσματα της μελέτης να είναι όσο το δυνατό πιο κοντά στην πραγματικότητα και να μπορούν να αναπαραχθούν εκ νέου και από άλλον ερευνητή αν υπάρχει η βούληση.

#### **4.6. Εξασφάλιση άδειων**

Μεριμνώντας για την τήρηση των αρχών ηθικής και δεοντολογίας λήφθηκε υπόψη η νέα νομοθεσία [Ν. 4823/2021, Άρθρο 88 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021)] σχετικά με την αναβάθμιση του σχολείου και την αυτοδυναμία των σχολικών μονάδων (βλ. πρτ Δ). Στο Διευθυντή του σχολείου εστάλη επιστολή (βλ. πρτ. Ε), επί της οποίας ελήφθη θετική απάντηση. Στην επιστολή ο διευθυντής ενημερώθηκε για την ευρύτερη εφαρμογή του προγράμματος που θα διεξαγόταν, τις συνθήκες που θα επικρατούσαν στην αίθουσα και πως κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών θα ηχογραφηθούν τηρουμένων όλων των απαραίτητων διαδικασιών που θα διασφάλιζαν την ανωνυμία των παιδιών. Οι γονείς των μαθητ(ρι)ών έλαβαν και συμπλήρωσαν έντυπο συναίνεσης (βλ. πρτ. ΣΤ) στο οποίο

ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία, για την απουσία κινδύνου που θα συνόδευε τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και για τα αποσπάσματα των απαντήσεων που επρόκειτο να ηχογραφηθούν. Επιπλέον από τα παιδιά ζητήθηκε προφορική συναίνεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

#### **4.7. Περιορισμοί της έρευνας**

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη περιορίστηκε από μια σειρά καταστάσεων και συνάντησε δυσκολίες για τις οποίες καταβλήθηκε προσπάθεια να επηρεάσουν την έρευνα όσο το δυνατό λιγότερο. Η μελέτη διενεργήθηκε σε ένα μόνο τμήμα της Στ' τάξης, μία φορά την εβδομάδα. Το δείγμα μας αν και χαρακτηριστικό δεν ήταν αρκετά ευρύ. Από τους/τις 17 εγγεγραμμένους/νες μαθητές/τριες στα 5 μαθήματα που διεξήχθησαν, εξαιτίας της Covid-19, υπήρχαν συχνά απουσίες παιδιών γεγονός που μείωνε τον αριθμό του δείγματος. Η διδακτική ώρα σε μία τάξη, που λειτουργεί υπό «πραγματικές» συνθήκες, δεν διαρκεί σχεδόν ποτέ 40 λεπτά της ώρας για διαφορετικούς και απρόβλεπτους παράγοντες, με αποτέλεσμα ο χρόνος για να αναπτύξουν τα παιδιά τις απόψεις τους αλλά και να εμπεδώσουν τη λογική των δραστηριοτήτων να λειτουργεί περιοριστικά. Στην έλλειψη του χρόνου συνέβαλε επιπλέον ότι η τάξη δεν διέθετε κανένα τεχνολογικό εξοπλισμό που εξασφαλίστηκε όμως από τον ερευνητή. Οι παραπάνω περιορισμοί καθώς και ο σχεδιασμός μίας ποιοτικής μελέτης περίπτωσης δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

### **5. Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

Η έρευνα διεξήχθη στην Στ' τάξη Δημοτικού σχολείου που βρίσκεται σε αστική συνοικία της βόρειας Ελλάδας. Πέντε μαθήματα διενεργήθηκαν σε σύνολο 5 εβδομάδων από τις 10/03/2022 έως τις 14/04/2022, μία φορά την εβδομάδα από μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Ο δάσκαλος μουσικής της τάξης ήταν παρών στην αίθουσα σε όλα τα μαθήματα, καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας και είχε ρόλο συμμετοχικού παρατηρητή. Του είχαν δοθεί κλειδες παρατήρησης διαμορφωμένες από τον ερευνητή για κάθε στάδιο ακρόασης, στις οποίες συμπλήρωνε στοχευμένες και σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας παρατηρήσεις (βλ. πρτ ΣΤ').

Στη διδασκαλία ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις μουσικής ακρόασης σύμφωνα με τη θεωρία και τις διδακτικές κατευθύνσεις της Campbell, τα χαρακτηριστικά των οποίων έχουν περιγραφεί σε προηγούμενη ενότητα. Σύμφωνα με το σχεδιασμό και τις ανάγκες της έρευνας προστέθηκε και το 4ο στάδιο, αυτό της κριτικής ακρόασης, που θα περιγραφεί αναλυτικότερα στη συνέχεια. Υπήρξε

μέριμνα κάθε στάδιο ακρόασης να διαρκεί 8-9 λεπτά δεδομένου των ποικίλων συνθηκών που συρρικνώνουν τη διδακτική ώρα και με στόχο να παρέχεται ικανός χρόνος και για τα τέσσερα στάδια ακρόασης του μαθήματος.

### 5.1 Γενική περιγραφή μαθημάτων

Όλα τα μαθήματα δομήθηκαν σύμφωνα με ένα βασικό και στοχευμένο ακρόαμα το οποίο αναπαραγόταν στο ξεκίνημα κάθε σταδίου ακρόασης είτε στην πρωτότυπη εκδοχή του, είτε σε άλλη εκτέλεση ή/και διασκευή. Τα μουσικά κομμάτια ήταν έτσι επιλεγμένα ώστε να κεντρίζουν την προσοχή των παιδιών και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των σταδίων ακρόασης. Η επιλογή των ακροαμάτων είχε στόχο τα παιδιά να απολαύσουν τη μουσική και τη διαδικασία, αλλά και να ανταποκρίνεται στις λειτουργικές απαιτήσεις του κάθε σταδίου ακρόασης με τελικό στόχο η έρευνα να αποδώσει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Όλα τα ακροάματα περιελάμβαναν στίχους γεγονός που εξυπηρετούσε το μέρος του 4ου σταδίου, της κριτικής ακρόασης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μάθημα επιλέχθηκε το τραγούδι «This little light of mine» στο ύφος της γκόσπελ μουσικής του αμερικανού συνθέτη Harry Dixon Loes γραμμένο περί τα 1920. Η σύνθεση αυτή, μαζί με άλλες παρόμοιες, τη δεκαετία του 1950 και 1960 τραγουδήθηκε κατά τη διάρκεια του κινήματος για τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα για να εμπνεύσει και να γεννήσει ελπίδα στους αфроαμερικανούς. Έδωσε την αφορμή στα παιδιά να προβληματιστούν για αντιστοιχία σημερινά κοινωνικά ζητήματα και αδικίες που συμβαίνουν στη χώρα μας. Το τραγούδι που επιλέχθηκε στο δεύτερο μάθημα ήταν «Το παιδί με το ταμπούρλο» των Γ. Χατζηνάσιου και Ν. Γκάτσου που περιγράφει την απελπισία ενός παιδιού στη δίνη του πολέμου. Στα παιδιά δόθηκε η ευκαιρία να προβληματιστούν για σημερινές ανάλογες καταστάσεις, όπως αυτές που περιγράφουν οι στίχοι και έγινε λόγος για ασυνόδευτα παιδιά εντός μια εμπόλεμης συγκυρίας. Στο τρίτο μάθημα το τραγούδι «Απ' τ' αεροπλάνο» των Κ. Χατζή και Σ. Τσώτου ήταν το έναυσμα να γίνει συζήτηση για το τι σημαίνει προκατάληψη και πώς μπορεί ένας άνθρωπος να δει διαφορετικά μια κατάσταση που βιώνει όταν πάρει απόσταση από αυτή. Το τραγούδι «Τερατάκι τσέπης» στο τέταρτο μάθημα, μεταφρασμένο από τα ιταλικά, έδωσε την αφορμή να ξεκινήσουν συζητήσεις για τις αλλαγές στη συμπεριφορά των ανθρώπων στα διάφορα στάδια της ζωής τους. Τέλος στο πέμπτο μάθημα το τραγούδι «Καθρέφτης» του Αλκίνοου Ιωαννίδη προβλημάτισε τα παιδιά σχετικά με τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό.

Σε ένα γενικό πλαίσιο οι φάσεις ακρόασης ακολουθούσαν την παρακάτω δομή:

Στην 1η φάση, της Προσεκτικής Ακρόασης, στους μαθητές μοιράζονταν φύλλα εργασίας (βλ. παράρτημα τάδε) με στόχο οι μαθητές να εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία του ακροάματος.

Τα φύλλα εργασίας διαμορφώνονταν ανάλογα το περιεχόμενο του μαθήματος. Μπορεί να περιελάμβαναν ερωτήσεις που σχετίζονταν με την αναγνώριση και τρόπους παιξίματος των οργάνων, το είδος και τον αριθμό των φωνών, ή/και με το στίχο, ή είχαν τη μορφή γραφικής παρτιτούρας ή χάρτη ακρόασης, ανάλογα με το πού επιδιωκόταν να εστιαστεί η προσοχή των παιδιών. Εάν στο φύλλο εργασίας περιέχονταν όροι, φράσεις ή μουσικά στοιχεία που ενδεχομένως τα παιδιά αγνοούσαν, υπήρχε προφορική επεξήγηση προτού ξεκινήσει η αναπαραγωγή του ακροάματος. Τα φύλλα εργασίας ήταν ανώνυμα για να διαφυλαχτούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

Στη 2η φάση, της Ενεργητικής Ακρόασης, τα παιδιά καλούνταν να συνοδέψουν ρυθμικά το ακρόαμα με διάφορους τρόπους που διαφοροποιούνταν σε κάθε μάθημα (χτύπημα θρανίων, κρουστά σώματος, chair drumming) συνήθως σε ατομικό επίπεδο και όχι σε ομάδες. Δινόταν βάση στο ρυθμικό συντονισμό, ατομικό και ομαδικό. Εάν το ρυθμικό σχήμα που τους ζητούνταν ήταν σχετικά απλό, δινόταν και η επιπλέον οδηγία να σιγιοτραγουδούν τη μελωδία του τραγουδιού - προκειμένου να εξοικειωθούν με τη μουσική και το στίχο - γεγονός που εξυπηρετούσε την ομαλή μετάβαση στα επόμενα στάδια.

Στην 3η φάση, της Διαδραστικής Ακρόασης, η εμπλοκή των μαθητών γινόταν ακόμα πιο ενεργητική. Τους δίδονταν οι στίχοι του τραγουδιού σε έγγραφη μορφή για να τους ανακαλούν ευκολότερα. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες και επανερμήνευαν ρυθμικά και μελωδικά μέρη του ακροάματος είτε με τη φωνή τους, είτε με μεταλλόφωνα, είτε με κρουστά σώματος, beat boxing και chair drumming. Στα πρώτα μαθήματα τα ρυθμικο-μελωδικά σχήματα προτεινόταν από τον ερευνητή ενώ στο τελευταίο μάθημα τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν δικά τους μοτίβα σύμφωνα με ό,τι είχαν διδαχθεί τον προηγούμενο καιρό. Βασικός στόχος ήταν να συνεργαστούν και να επαναδημιουργήσουν μουσικά μέρη, βάσει του ακροάματος, σκεπτόμενα πλέον ως μουσικοί εκτελεστές. Η καλλιέργεια της περιφερειακής ακρόασης και της ακουστικής συνεργασίας υπήρξε βασικό ζητούμενο σε αυτό το στάδιο.

Στο 4ο στάδιο, της Κριτικής Ακρόασης, διεξαγόταν μία ομαδική συζήτηση βασισμένη σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το νόημα των στίχων του τραγουδιού και είχαν τέτοια στοχοθεσία ώστε τα παιδιά να προβληματιστούν σε ζητήματα κοινωνικά, αλλά και σε θέματα που άπτονται της ανθρώπινης συμπεριφοράς και χαρακτήρα. Στόχος ήταν να νιώσουν άνετα, να εκφράσουν την άποψή τους ώστε να εξεταστεί αλλά και να καλλιεργηθεί, κατά τη διάρκεια ερευνητικού προγράμματος, η κριτική τους σκέψης.

## 5.2. Θεματικές κατηγορίες

Όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν – κλείδες παρατήρησης, φύλλα αξιολόγησης, ερευνητικό ημερολόγιο, ημι-δομημένη συνέντευξη και ηχογραφημένα αποσπάσματα των μαθημάτων - αναλύθηκαν θεματικά και από την ανάλυση προέκυψαν θεματικές κατηγορίες σχετικά:

### 5.2.1 Η ενεργή εμπλοκή των μαθητ(ρι)ών στη διαδικασία

Η ανάλυση των εργαλείων συλλογής δεδομένων και η ποιότητα της σχέσης που αναπτύχθηκε με τους/τις μαθητές/τριες έδειξε ότι τα παιδιά αποδέχτηκαν με χαρά τη διαδικασία, αν και στα βλέμματα κάποιων φαινόταν ένας προβληματισμός και μια αναμενόμενη συστολή ιδιαίτερα στο πρώτο μάθημα. Η διάρθρωση και διαφοροποίηση των σταδίων κράτησε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαρκή εγρήγορση και προσμονή για την εξέλιξη του μαθήματος και τους/τις εξέπληξε ευχάριστα. Ο δάσκαλος ανέφερε πως «ήταν μία καινούργια, πολυπρισματική προσέγγιση ταυτοτήτων και υλικού», με «πάντρεμα των δραστηριοτήτων, που κρατούσε τα παιδιά σε εγρήγορση», έκανε λόγο για «αυθορμητισμό», για «τάση μεγαλύτερης φιλομάθειας» με το ενδιαφέρον να αυξάνεται από μάθημα σε μάθημα. Δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις «εσκεμμένης» απροθυμίας και αδιαφορίας από μια μικρή μειοψηφία μαθητ(ρι)ών. Ακόμα όμως και αυτά τα παιδιά, στη «δίνη» της έντονης ροής της εφαρμογής δεν είχαν το «περιθώριο» να εκδηλώσουν εντονότερα αρνητικές συμπεριφορές. Η διάθεση των παιδιών να εμπλακούν στο διάλογο ήταν αισθητή και από την ποικιλία των απαντήσεων τους ιδιαίτερα στο στάδιο της κριτικής ακρόασης, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ηχογραφήσεων. Μικρά ερεθίσματα από τον ερευνητή γίνονταν θρυαλλίδα για νέο κύκλο απαντήσεων στην ίδια ερώτηση. Όταν οι ερωτήσεις ήταν επί προσωπικού τα παιδιά ήταν είχαν μεγάλη διάθεση να συμμετέχουν και να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ο δάσκαλος της μουσικής παρατήρησε πως «είναι σημαντικό την κατάλληλη στιγμή να πας με τα νερά τους, με κάτι που τα ενδιαφέρει κι έτσι κερδίζεις ακόμα περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον τους».

Σημαντική διαπίστωση του ερευνητή από τον κύκλο μαθημάτων είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αποστασιοποιείται και να μην «προλαβαίνει» τις απαντήσεις των παιδιών όταν θέτει μια ερώτηση ή όταν θίγει ζητήματα, που άπτονται κριτικής εμβάθυνσης. Με άλλα λόγια καλό θα ήταν να μην καθοδηγεί ή προκαταβάλλει τη σκέψη των μαθητ(ρι)ών, «παγίδα» στην οποία έπεσαν και ο ερευνητής και ο δάσκαλος μουσικής στα πρώτα μαθήματα. Δίνει στο παιδί με αυτό τον τρόπο χώρο και χρόνο για ενεργότερη εμπλοκή, και ο ίδιος ο δάσκαλος θα εκπλαγεί με την ποικιλία και τη φαντασία των σκέψεων των παιδιών.

### 5.2.2 Σκέψεις ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού μουσικής

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ιδιαίτερα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης διαπιστώθηκε η έντονη προσπάθεια από την πλευρά του δασκάλου μουσικής να υπερασπιστεί το διδακτικό του έργο αλλά και να δικαιολογηθεί για το μουσικό επίπεδο των παιδιών, για τη συμπεριφορά τους, για τις τυχόν «αστοχίες» ή τα «λάθη» τους στις μουσικές δραστηριότητες. Αναφέρθηκε ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν με προθυμία και «δεν προσποιήθηκαν για να φανούν καλοί μαθητές» στο πιλοτικό πρόγραμμα γιατί τα είχε «προϊδεάσει προηγουμένως». Η συζητήσιμη και αμφιλεγόμενη **«χαμηλή» απόδοση των παιδιών στο μέρος της Διαδραστικής ακρόασης**, η δυσκολία τους να συντονιστούν μουσικά στις ομάδες που οργανώθηκαν ή η καθυστέρηση τους στην εκμάθηση ρυθμικο-μελωδικών σχημάτων ήταν διαρκώς σε πρώτο πλάνο κατά τη διάρκεια των διαλόγων, της συνέντευξης και της συνεργασίας του ερευνητή με το δάσκαλο της μουσικής.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μουσικής της τάξης επέμεινε να τονίζει το «τι είχαν συνηθίσει» τα παιδιά να κάνουν ως μουσικές δραστηριότητες τα προηγούμενα χρόνια. Επεσήμανε ότι «οι συνδυασμοί, ο διαχωρισμός και η συνεργασία των ομάδων σα νόημα και κατεύθυνση ήταν τα πιο δύσκολα», «τα ρυθμικο-μελωδικά σχήματα, τα *bordun* και τα *ostinati* δυσκόλεψαν τα παιδιά» και όλα αυτά γιατί «δεν υπήρχε μεγάλη προηγούμενη εμπειρία από τα παιδιά». Ο ίδιος αναφερόμενος στο κομμάτι της δικής του διδασκαλίας, ο οποίος ανέλαβε ως εκπαιδευτικός στο σχολείο για πρώτη φορά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος, είπε πως παρέλαβε παιδιά που «που δεν γνώριζαν από πεντάγραμμο, δεν διέθεταν στοιχειώδεις γνώσεις οργανογνωσίας, μουσικής σημειογραφίας και δεν είχαν δει ποτέ τα βιβλία μουσικής» τα οποία για χρόνια στοιβάζονταν στις αποθήκες του σχολείου. Πρόσθεσε πως «τα παιδιά αυτά κάθε χρόνο είχαν και ένα διαφορετικό δάσκαλο μουσικής», αναφερόμενος και στο θεσμό των αναπληρωτών καθηγητών που καλύπτουν κενές διδακτικές θέσεις αλλά δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν το διδακτικό τους έργο. Ο ίδιος συμπλήρωσε ότι δεδομένης της κατάστασης που αντίκρυσε στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς δεν είχε την «πολυτέλεια» να επιδοθεί σε καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές αλλά φρόντισε για τα παιδιά «να πάρουν τα πολύ βασικά...».

Η στήριξη των προηγούμενων θέσεων έχει ουσιαστική βάση, όμως σε κάποιο βαθμό αποτυπώνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δικαιολογήσει τη δική του ολιγωρία. Ο ερευνητής διαπίστωσε πως η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας των παιδιών υπήρξε όντως ανασταλτικός παράγοντας στην κατανόηση ενός χάρτη ακρόασης που παρουσίασε ή στη γρήγορη εμπέδωση και εκτέλεση με το σώμα ή το μεταλλόφωνο κάποιων ρυθμικο-μελωδικών σχημάτων. Διαπιστώθηκε όμως ότι και ο ίδιος ο δάσκαλος, την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά, δεν αφιέρωσε

χρόνο σε ανάλογη διδακτική προσέγγιση και όπως ο ίδιος ανέφερε μετά από κάποια χρόνια διδασκαλίας «τα φορτώνουμε και εμείς στον κόκορα...»

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη ή ανάλογη διδακτική εφαρμογή είναι καταλυτικός και σε δύο ακόμα ζητήματα. Πρώτον στο να φροντίσει να εξασφαλιστεί ο κατάλληλος τεχνολογικός και υλικοτεχνικός εξοπλισμός και δεύτερον να αξιοποιήσει προς όφελος των μαθητ(ρι)ών όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά το διδακτικό χρόνο.

Στην τάξη που εφαρμόστηκε η μέθοδος δεν υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας, υπολογιστής και μέσο αναπαραγωγής ήχου, παρά μόνο ένα παλιό cd player που δεν ήταν χρηστικό. Υπήρχε αρμόνιο και επαρκής αριθμός μεταλλόφωνων για κάθε παιδί, ενώ ο υπολογιστής και το απαραίτητο ασύρματο ηχείο, εξασφαλίστηκε από τον ερευνητή. Το συγκεκριμένο ηχείο ήταν απαραίτητο καθώς η διδακτική εφαρμογή αφορούσε την ακρόαση και ήταν αναγκαίο ο αναπαραγόμενος ήχος να είναι ποιοτικός αλλά και σε ένταση που να «καλύπτει» τις ακουστικές ανάγκες των παιδιών στην τάξη. Όπως σημείωσε και ο δάσκαλος: «Χρειάζεται η κατάλληλη υποδομή για να λειτουργήσει μια τέτοια διδακτική προσέγγιση». Σημαντικό για την ομαλή διεξαγωγή της μελέτης ήταν το γεγονός ότι το μάθημα διεξάγονταν σε ξεχωριστή αίθουσα μουσικής, κάτι που πιθανόν να μην ισχύει για πολλά σχολεία.

Ο ορθός χειρισμός του διδακτικού χρόνου από τον εκπαιδευτικό αποδείχθηκε κομμάτι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της διδακτικής εφαρμογής. Η διδακτική ώρα (40 λεπτά) συρρικνώνεται πολλές φορές σε 35λεπτο ή ακόμα και 30λεπτο, οπότε κάθε στάδιο ακρόασης έπρεπε να διαρκεί αυστηρά οκτώ με εννιά λεπτά ούτως ώστε να υπάρχει πλήρης εικόνα για όλες τις φάσεις ακρόασης. Στα τρία πρώτα στάδια ακρόασης ο περιορισμένος χρόνος δεν έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκηθούν εκτενώς στα ζητούμενα και να τα εκτελέσουν με μεγαλύτερη επιτυχία. Παρόλα αυτά η επαφή των παιδιών με τη μουσική πράξη και μουσική σκέψη έδειξε να τα ωφελεί. Στο μέρος της κριτικής ακρόασης επίσης ο χρόνος φάνηκε λίγος για να αναπτύξουν τα παιδιά της προβληματισμούς τους. Εύστοχα ο δάσκαλος μουσικής παρατήρησε: «Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να αναπτυχθούν περαιτέρω κάποια σημεία της συζήτησης» γιατί «[...] η ανάπτυξη αυτή δίνει περισσότερα ερεθίσματα στο παιδί και κινητοποιεί τη σκέψη του». Δυστυχώς πολλές φορές καθώς τελείωνε η διδακτική ώρα ο ερευνητής ένιωθε πως κάποια ζητήματα και προβληματισμοί αντιμετωπίστηκαν επιφανειακά. Για να ενδυναμωθεί και χρονικά το στάδιο της κριτικής ακρόασης, στο πλαίσιο της έρευνας και εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού μαθημάτων, στην επόμενη συνάντηση ο δάσκαλος σε συνεννόηση με άλλους συναδέλφους του, εξασφάλισε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες.

Η διασφάλιση ενός κατάλληλου κλίματος ηρεμίας πριν την εφαρμογή της μεθόδου αποδείχθηκε μείζονος σημασίας για την ομαλή λειτουργία της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης. Ο δάσκαλος έκανε στον ερευνητή την εξής επισήμανση: «Η συμπεριφορά των παιδιών δε μπορεί να είναι ίδια όλες τις διδακτικές ώρες, σημαντικό ρόλο για την απόδοσή τους παίζει οι σκέψεις και η ψυχολογία που κουβαλούν την δεδομένη στιγμή, αν είχαν περάσει κάποια δύσκολη στιγμή στο διάλειμμα, πράγματα που μπορούν να χαλάσουν την ισορροπία της τάξης». Όλα τα παραπάνω διαπιστώθηκαν και από τον ερευνητή στην πράξη. Η εξεύρεση τρόπων διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό γνώσεις εκπαιδευτικής ψυχολογίας που θα τον βοηθήσουν να αποσπάσει από τους/τις μαθητές/τριες, το μέγιστο του ενδιαφέροντος και της απόδοσής τους.

### **5.2.3. Προβληματισμοί ως προς την εφαρμογή των σταδίων ακρόασης**

Οι παρούσες κρίσεις προέκυψαν μέσα από την προσωπική εμπειρία και ζύμωση του ερευνητή και του δασκάλου μουσικής με κάθε στάδιο της μεθόδου μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμες και βοηθητικές για τον τρόπο λειτουργίας και εφαρμογής της ακρόασης μουσικής γενικότερα στη σχολική αίθουσα. Συγκεκριμένα στο στάδιο της Προσεκτικής ακρόασης, στο οποίο είναι δεδομένη η χρήση φύλλων εργασίας και χαρτών ακρόασης, δεν διαπιστώθηκε ιδιαίτερη δυσκολία στην εφαρμογή του. Τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα και μπήκαν «[...] σε μια άλλη διαδικασία σκέψης» που την απόλαυσαν. Υπήρξε όμως πλήθος αποριών ως προς την κατανόηση των ζητούμενων των φύλλων εργασίας, και ως προς τη «λογική» που ακολουθείται στην παρακολούθηση μίας γραφικής παρτιτούρας. Ο/Η εκπαιδευτικός που θα εργαστεί μαζί με τα παιδιά πάνω σε αυτό το στάδιο, προτού μοιράσει το υλικό είναι ανάγκη να γνωρίζει εάν οι γνώσεις των παιδιών ανταποκρίνονται στα ζητούμενα των φύλλων εργασίας. Σ' ένα φύλλο εργασίας για παράδειγμα, ο ερευνητής ζητούσε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν από ποιο στίχο του τραγουδιού ξεκινούσε παίξιμο *pizzicato* στα έγχορδα (βλ. πρτ. τάδε). Ήταν απαραίτητο να διευκρινιστεί στα παιδιά τι σημαίνει αυτό, και μάλιστα ο ερευνητής προέβη στην αναπαραγωγή άλλου ακροάματος στοχευμένου στο συγκεκριμένο τρόπο παιξίματος. Ο δάσκαλος μουσικής παρατήρησε πως «Η διαδικασία της προετοιμασίας των μαθητών, πριν συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας, ήταν μια πολύ ωραία προετοιμασία για να κατανοήσουν τη θεωρία μέσα από την πράξη, να έρθουν σε επαφή με βασικές μουσικές έννοιες». Η επιλογή της κατάλληλης μουσικής διασκευής και η αποσαφήνιση των ζητούμενων φαίνεται ότι ενισχύει την προσεκτική ακρόαση..

Το στάδιο της Ενεργητικής ακρόασης είναι μία φάση μεταβατική που προετοιμάζει όμως με ουσιαστικό τρόπο τις πιο συνθέτες ενέργειες και δράσεις που απαιτεί η Διαδραστική ακρόαση. Η

εφαρμογή των μεθόδων της «άτυπης» μάθησης είναι επιβεβλημένη. Ζητούμενα όπως η ρυθμική συνοδεία του ακροάματος με ποικίλους και ευφάνταστους τρόπους δε φάνηκε να δυσκόλεψε τα παιδιά. Η προσοχή των μαθητ(ρι)ών χρειάζεται να εστιάζεται στην περιφερειακή ακρόαση, είναι απαραίτητες οι επαναλήψεις στην εξήγηση των ζητούμενων, ενώ η επίδειξη και η παρουσίαση τους οφείλει την πρώτη φορά να είναι σε αργό ρυθμό με αναλυτικό τρόπο επεξήγησης.

Στο στάδιο της Διαδραστικής ακρόασης αναδείχθηκαν τα μεγαλύτερα προβλήματα σχετικά με την εκτέλεση των ζητούμενων και τη αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους. Από τις πρώτες παρατηρήσεις του δασκάλου μουσικής στη συνέντευξη που παραχώρησε ήταν ότι «στα κρουστά σώματος, στο beat boxing<sup>2</sup> και στο συνδυασμό των ομάδων τα πράγματα ήταν λίγο πιο δύσκολα». Η εν λόγω φάση ακρόασης ήταν αναμενόμενο να δυσκολέψει τα παιδιά διότι τελικός της στόχος είναι η επανερμείνεια και η επανασύνθεση του ακροάματος. Ο δάσκαλος κατά την εφαρμογή της διαδραστικής ακρόασης θα διευκολυνθεί αν σε προηγούμενα μαθήματα εξοικειώσει τα παιδιά με κάποιο είδος μουσικής σημειογραφίας ιδιαίτερα στο μεταλλόφωνο και στη φλογέρα ώστε να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κώδικας που θα εξυπηρετεί τη διαδικασία αλλαγής συνηχήσεων ή ρυθμικών μοτίβων. Εάν όμως τα παιδιά δε γνωρίζουν μουσική σημειογραφία, όπως συνέβη και στην παρούσα ερευνητική εφαρμογή, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση και να «εφεύρει» τρόπο να επικοινωνήσει μουσικά με τους/τις μαθητές/τριες. Στο στάδιο της Διαδραστικής ακρόασης τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να εκτελέσουν φωνητικά μελωδικά σχήματα, να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικά και να συνδυαστούν υπό τις οδηγίες του ερευνητή. Ο δάσκαλος μουσικής ανέφερε ότι κάτι τέτοιο τα παιδιά «το έβλεπαν για πρώτη φορά» και πως «οι συνδυασμοί των ομάδων σαν νόημα και κατεύθυνση ήταν τα πιο δύσκολα».

Το στάδιο της Κριτικής ακρόασης έπεται από την ένταση και τη δράση των προηγούμενων σταδίων δημιουργεί μια αίσθηση ηρεμίας στα παιδιά και είναι οπωσδήποτε πιο προετοιμασμένα για να προβληματιστούν και να εκθέσουν τις απόψεις τους. Ο προβληματισμός που προέκυψε στον ερευνητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής ήταν ο εξής: Έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να προσέξουν το νόημα των στίχων του τραγουδιού σε ικανοποιητικό βαθμό όταν είναι απασχολημένα και «απορροφημένα» στις μουσικές δραστηριότητες των τριών σταδίων ακρόασης ώστε να αναπτύξουν εμπεριστατωμένη άποψη στο τέταρτο στάδιο; Ο κύκλος των πέντε μαθημάτων, αν και μικρός, έδειξε πως εαν στην εξέλιξη των τριών φάσεων ο/η εκπαιδευτικός δεν παραμελήσει τα μέρη του ακροάματος που σχετίζονται με το στίχο και τα εντάζει στο «κάδρο» των

---

<sup>2</sup> ήχοι κρουστών που παράγονται από το στόμα.

δραστηριοτήτων που διεξάγει, ο διάλογος που θα ακολουθήσει στο στάδιο της Κριτικής ακρόασης είναι ουσιαστικότερος και προωθεί την κριτική στάση των μαθητ(ρι)ών.

#### **5.2.4. Αξιολογώντας την εφαρμογή**

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε πως μέσω της εφαρμογής τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν με πολλούς τρόπους. Μέσα από τη διάδραση φάνηκαν, εκτός από τις προτιμήσεις και τις κλίσεις τους, σημαντικά κομμάτια της ψυχосύνθεσής τους. Οι απαντήσεις στα φύλλα εργασίας, οι ζωγραφιές και η έντονη συμμετοχή τους στο μέρος της κριτικής ακρόασης έδωσαν την ευκαιρία στον ερευνητή από το ξεκίνημα των μαθημάτων να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα για κάποια από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε παιδιού.

Έγινε αντιληπτό από το δάσκαλο μουσικής της τάξης ότι μπορεί να αξιοποιήσει τη μέθοδο στο δικό του μάθημα, με τον ίδιο να τονίζει ότι: «Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλα γνωστικά πεδία και είδη μουσικής», για να συμπληρώσει ότι: « [...] μπορεί να γίνει και σε ένα παραδοσιακό τραγούδι, σ' ένα συμφωνικό ποίημα, σε μία σύνθεση του Shostakovich». Για την εφαρμογή της μεθόδου, όπως είπε, «εξαρτάται από το εάν το σχολείο διαθέτει αίθουσα μουσικής» η οποία βοηθάει το δάσκαλο να προετοιμαστεί κατάλληλα για το μάθημα του και του δίνει κίνητρο να ασχοληθεί επιμελότερα με την οργάνωση του μαθήματός του.

Η δυναμική και η οργάνωση της εφαρμογής προβλημάτισε κατά τη διάρκεια των πέντε μαθημάτων. Διατυπώθηκαν απόψεις τόσο από τον ερευνητή όσο και από τον εκπαιδευτικό μουσικής για το εάν και με ποιο τρόπο θα μπορούσε να ενταχθεί η διδακτική εφαρμογή στα σχολικά βιβλία. Σε αυτό το ζήτημα, ο εκπαιδευτικός έδειξε να επιμένει ότι « [...] τα σχολικά εγχειρίδια - βιβλία είναι καλό να επανασυγγραφούν ώστε να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των παιδιών» για να καταλήξει πως «μακάρι αυτή η διδακτική προσέγγιση να γίνει λίγο πιο οργανωμένα, γιατί περπατάει πολύ καλά». Προτείνεται τα σχολικά βιβλία, στο τέλος μιας σειράς σχετικών μεταξύ τους κεφαλαίων, να έδιναν κατευθύνσεις που να βασίζονται στα στάδια ακρόασης της Campbell και στην επέκτασή τους σε αυτό της κριτικής ακρόασης. Οι δραστηριότητες όμως, η σύσταση και η δομή του κάθε σταδίου μάλλον είναι δύσκολο να αποτυπωθεί με ακρίβεια γιατί θα περιόριζε αυτόματα τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.

#### **5.2.5. Ένας «ασφαλής» δρόμος για την εξέλιξη της κριτικής σκέψης**

Από την διεξοδική ανάλυση όλου του υλικού που συγκεντρώθηκε μέσω των εργαλείων συλλογής δεδομένων, προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις ως προς τον κριτικό αναστοχασμό

των μαθητ(ρι)ών,. Μελετώντας τις ζωγραφιές των παιδιών, οι οποίες δημιουργήθηκαν στο στάδιο της Ενεργητικής ακρόασης στην πέμπτη συνάντηση, διακρίνονται σημάδια αντιμετώπισης του θέματος του ακροάματος με κριτική ματιά. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους στο χαρτί καθώς αναπαραγόταν το ακρόαμα «Καθρέφτης του Αλκίνοου Ιωαννίδη». Στην πρώτη ζωγραφιά που εμφανίζεται στο πρτ. Γ, το σχόλιο του παιδιού «μη νοιάζεσαι για αυτούς κάνουν κακό στον εαυτό σου» εκφράζει ξεκάθαρη στάση στην ιστορία που αφηγείται το τραγούδι. Επιπλέον 2η ζωγραφιά με το «ανδρίκελο» που βρίσκεται στη μέση του κύκλου, αλλά και το σχόλιο «be you» της τρίτης ζωγραφιάς, εκφράζουν ευθεία κρίση στο νόημα των στίχων του τραγουδιού. Επίσης από τη διαφορετικότητα των απαντήσεων των παιδιών, από τις απορίες που εξέφραζαν και από τη συζήτηση επάνω στο «χάρτη ακρόασης» του 4ου μαθήματος (βλ. πρτ. Β) φάνηκε να προετοιμάζεται το πεδίο για τους επερχόμενους προβληματισμούς που τέθηκαν ειδικότερα στο στάδιο της κριτικής ακρόασης.

Στις συζητήσεις που ακολουθούσαν τις ερωτήσεις εμβάθυνσης τα παιδιά πρόσφεραν μία ποικιλία απαντήσεων, φανέρωσαν το ενδιαφέρον τους για θέματα κοινωνικά, οικογενειακά, για ζητήματα ψυχολογίας και φάνηκε η αθρόα και καθολική συμμετοχή τους (βλ. δείγμα ηχογραφημένης συζήτησης, πρτ. Ζ). Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση του εκπαιδευτικού μουσικής ότι «με αυτή την διαδικασία αποσπούσες από τα παιδιά όλα όσα χρειαζόταν και τα αξιοποιούσες με κριτικό πνεύμα». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι απαντήσεις των παιδιών «χτίζονταν» η μία επάνω στην άλλη (αλληλο-συμπληρώνονταν) ώσπου να εξαχθεί ένα ολοκληρωμένο συμπέρασμα. Η σκέψη των παιδιών, μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου εξελισσόταν και ο προβληματισμός μεγάλωνε, στοιχεία που καταδεικνύουν την κριτική διάθεση και τροπή που έπαιρνε η κουβέντα (βλ. δείγμα ηχογραφημένης συζήτησης, πρτ. Ζ).

Αναλύοντας τα δεδομένα, προέκυψε ότι τα στάδια ακρόασης της Campbell, με την κατάλληλη επεξεργασία και έμπνευση έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι κλείδες παρατήρησης που συμπλήρωνε ο εκπαιδευτικός μουσικής καθόλη τη διάρκεια των μαθημάτων αποτύπωσαν πως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών συνδύασαν το ακρόαμα με την συζήτηση στην τάξη και κάθε μαθητής/μαθήτρια συμμετείχε με την άποψη του/της στην ομάδα. Ο ίδιος έκρινε πως «η συγκεκριμένη διαδικασία συνδέεται 100% με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών [...] τα προβλημάτισε και πήγαν την κουβέντα ακόμα παραπέρα». Από τις κλείδες παρατήρησης φάνηκε επίσης πως ένα ελάχιστο ποσοστό παιδιών εξέφρασε αντιρρήσεις ως προς το περιεχόμενο της κουβέντας, γεγονός που καταδεικνύει έναν συμπεριληπτικό χώρο που δημιουργήθηκε στην τάξη για διάλογο και ενθάρρυνε την κριτική σκέψη των παιδιών.

## 6. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έδειξε να ευθυγραμμίζεται σχεδόν με τις περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που στελέχωσαν τη βιβλιογραφία της εργασίας. Σε γενικό πλαίσιο διαπιστώθηκε ταύτιση με τα συμπεράσματα και τις θέσεις των Hargreaves και North οι οποίοι υποστήριξαν τη βαρύτητα όλων των μουσικών προτιμήσεων των μαθητών, την αποδοχή που έχουν από τη μαθητική κοινότητα ακροάματα «μέτριας πολυπλοκότητας», αλλά και τη σημασία των επαναλαμβανόμενων ακροάσεων σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην καμφθεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Hargreaves, 2004: 151, 158· Hargreaves & North, 2003).

Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα και τα οφέλη της μελέτης περίπτωσης, κρίνεται σημαντικό να παρατεθούν τα μουσικά, παιδαγωγικά και μαθησιακά στοιχεία που αναδείχθηκαν. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πολλές πτυχές και εκφάνσεις μουσικού υλικού (ποικιλία ηχοχρωμάτων σε όργανα και ανθρώπινες φωνές, γραφικές παρτιτούρες, μεταλλόφωνα, φωτογραφίες, chair drumming, κρουστά σώματος) και τους δόθηκε η δυνατότητα να αντληθούν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκτελεστεί και να διασκευαστεί ένα μουσικό κομμάτι αλλά και τα διαφορετικά μηνύματα που μπορεί να μεταφέρει το ίδιο ακρόαμα από τη μία γλώσσα στην άλλη. Όπως σημείωσε ο εκπαιδευτικός τα παιδιά «γνώρισαν καινούργια πράγματα τα οποία τους δόθηκαν με μεγάλη επιμέλεια». Κατά την ημι-δομημένη συνέντευξη δήλωσε ότι «μετέχουν όλες οι αισθήσεις» και ότι «καλλιεργείται η ακοή, η ομιλία, το τραγούδι, η κινησιολογία, η φαντασία» των παιδιών. Κάτι τέτοιο συμπορεύεται και με τις θέσεις της Κοκκίδου (2015) ότι για την βαθύτερη κατανόηση της μουσικής ο εκπαιδευόμενος είναι ανάγκη να εμπλέκεται γνωστικά και ψυχοκινητικά με το σύνολο των αισθήσεων του. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο δάσκαλος έκανε ιδιαίτερη μνεία στο χάρτη ακρόασης με τις εικόνες που διαφοροποιούνταν (βλ. πρτ. Β, εικ. 8, 8α, 9, 9α) υπογραμμίζοντας ότι «το παιδί έπρεπε να βάλει, μέσα σε έναν ορισμένο χρόνο, τη φαντασία του να καταλάβει όλα τα νοήματα, ήταν η κορωνίδα της προεργασίας που γινόταν στα προηγούμενα μαθήματα».

Η εφαρμογή έδωσε επίσης τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναλάβουν ρόλους, να συμμετέχουν ενεργά στο πλαίσιο μιας μουσικής δραστηριότητας, και συνεπακόλουθα την ευκαιρία να ανακαλύψουν ιδιαίτερες δεξιότητες που πιθανόν να έχουν. Επιπλέον, δινόταν η δυνατότητα στον ερευνητή για εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας μέσω της οποίας «[...] η τάξη ενώνεται σε ανομοιογενείς ομάδες και επιλύονται καταστάσεις φασαρίας, αντιπαλότητας, σπάνε φατρίες» (συνέντευξη εκπαιδευτικού μουσικής). Η θέση του Holloway,

(2004) ότι ο εκπαιδευτικός, κατα την εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου, οφείλει να διευκολύνει να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα και όχι να δίνει λύσεις, εφαρμόστηκε και ώθησε τους μαθητές να πάρουν αποφάσεις, γεγονός που φάνηκε και στο μουσικό αποτέλεσμα το οποίο επέτυχαν.

Η διαδικασία της προετοιμασίας των μαθητών πριν συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας (στάδιο Προσεκτικής ακρόασης) έδωσε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ελέγξει σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν κατακτήσει και εμπεδώσει μουσικές γνώσεις και νοήματα και να αναστοχαστεί για τον τρόπο διδασκαλίας του. Για τα παιδιά είναι μια «πολύ ωραία προετοιμασία για να κατανοήσουν τη θεωρία μέσα από την πράξη, να έρθουν σε επαφή με βασικές μουσικές έννοιες που τους αποκάλυπταν πολλά μυστικά της μουσικής» όπως αφηγήθηκε ο εκπαιδευτικός της Στ' Δημοτικού.

Συμμετέχοντας με την διττή ιδιότητα του ερευνητή και του δασκάλου μουσικής, ο γράφων παρατήρησε πως ο τρόπος που είναι οργανωμένη η διδακτική εφαρμογή δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεκαθαρίσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, να οργανώσει το μουσικό υλικό και να επεκτείνει τα στάδια ακρόασης της Campbell με την προσθήκη του σταδίου της Κριτικής ακρόασης. Αναντίρρητα ο όγκος του υλικού που βρίσκεται στα σχολικά βιβλία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μουσικών γνώσεων και προσφέρει μουσικά ερεθίσματα στους μαθητές. Ωστόσο οι τρόποι που θα μεταλαμπαδευτεί το υλικό, που θα εμπεδωθεί η γνώση, αν και προτείνονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, παραμένουν αντικείμενο που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια η μέθοδος που ακολουθήθηκε αποτελεί μια «σκαλωσιά» για να δομήσει ο/η εκπαιδευτικός το μάθημα του ακόμα και κι εάν η ακρόαση της μουσικής δεν είναι το βασικό ζητούμενο. Γίνεται ένας «οδηγός» που δίνει περιθώριο στον/στην εκπαιδευτικό να αποθέσει τη δική του «σφραγίδα» και ιδιαιτερότητα στη διδασκαλία του μουσικού και όχι μόνο αντικειμένου.

Η εξεύρεση του κατάλληλου μουσικού υλικού που θα στελεχώσει τα στάδια ακρόασης απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό διαρκή αναζήτηση και ενημέρωση από την σχετική βιβλιογραφία, από το διαδίκτυο και παρακολούθηση ανάλογων σεμιναρίων τα οποία θα ενδυναμώσουν και θα κάνουν πιο ενδιαφέροντα τον τρόπο διδασκαλίας. Όπως υπογράμμισε δάσκαλος του σχολείου που διεξήχθη η έρευνα, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει «να έχει μεράκι, σφαιρική γνώση για το πως να διαμορφώσει το μάθημα του».

Η τριβή του ερευνητή με κάθε στάδιο ακρόασης ξεχωριστά ανέδειξε το ζήτημα χειρισμού του διδακτικού χρόνου ως μείζον για την επιτυχία της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης. Κάθε στάδιο ακρόασης απαιτεί χρόνο και επαναλαμβανόμενες ακροάσεις για να αντιληφθούν τα παιδιά σε βάθος τις μουσικές έννοιες αλλά και να ωφεληθούν στο μέγιστο από τις δραστηριότητες που απαιτούν τη συμμετοχή του σώματος. Πρόταση του ερευνητή, προς οποιονδήποτε θελήσει να ακολουθήσει τη διδακτική εφαρμογή, είναι η μία διδακτική ώρα να αφιερώνεται σε δύο στάδια ακρόασης και στο επόμενο μάθημα να εφαρμόζονται τα άλλα δύο. Όπως χαρακτηριστικά παρατήρησε ο συμμετέχων παρατηρητής για το στάδιο της Κριτικής ακρόασης, χρειάζεται «περισσότερος χρόνος για να αναπτυχθούν περαιτέρω κάποια σημεία της συζήτησης γιατί η ανάπτυξη αυτή δίνει περισσότερα ερεθίσματα στο παιδί και κινητοποιεί την σκέψη του»

Αναντίρρητα σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της μεθόδου παίζει η θέση του μαθήματος μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Παρατηρήθηκε πως όταν το μάθημα διεξάγεται την τελευταία σχολική ώρα ή μετά το μάθημα της γυμναστικής για παράδειγμα, τα παιδιά είναι κουρασμένα, αποδιοργανωμένα και αργούν να προσαρμοστούν και να συντονιστούν με τις «απαιτήσεις» του μαθήματος. Επιπλέον η συμπεριφορά και η διάθεση των παιδιών δε μπορεί να είναι ίδια όλες τις διδακτικές ώρες. Την απόδοση επηρεάζουν οι σκέψεις και η ψυχολογία που κουβαλούν τη δεδομένη στιγμή, το εαν είχαν περάσει κάποια δύσκολη στιγμή στο διάλειμμα ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση, ο/η εκπαιδευτικός ίσως χρειαστεί να προσαρμόσει και το διδακτικό περιεχόμενο των σταδίων ακρόασης.

Η επιλογή του κατάλληλου ρεπερτορίου, του στοχευμένου ακροάματος επί του οποίου θα στηριχτούν όλα τα στάδια ακρόασης είναι καταλυτική για την επιτυχή διεξαγωγή της διδακτικής εφαρμογής. Η μελέτη ανέδειξε πως κατάλληλα επιλεγμένες διασκευές του ίδιου ακροάματος κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον, τη διάθεση και παρέχουν πρόσφορο έδαφος για διάλογο και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. Στο σημείο αυτό διαπιστώθηκε συμπόρευση με τις θέσεις των Beach και Bolden (2018) για τις κατευθυντήριες γραμμές του κριτικού εγγραμματισμού. Το στοχευμένο ρεπερτόριο σε συνδυασμό με τις επονομαζόμενες «ανοικτές ερωτήσεις» και η σύνδεση του ακροάματος με συνθήκες της «πραγματικής» ζωής, ξεκαθάρισαν στο μυαλό των παιδιών σύνθετα ζητήματα. Ως πρόταση που θα προωθούσε την έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να

διεξαχθεί ανάλογη μελέτη, η οποία θα συμπεριλάμβανε και το στάδιο της κριτικής ακρόασης, αποκλειστικά με ορχηστρικά ακροάματα.

Γίνεται πλέον σαφές ότι στα στάδια ακρόασης της Campbell είναι δυνατό να συγκεντρωθούν διαφορετικού βαθμού δυσκολίας δραστηριότητες και μερικές φορές υπερβολικού όγκου πληροφορίας ίσως και σε μία μόνο διδακτική ώρα. Για το λόγο αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ο/η εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να «δουλεύει» με τους μαθητές μεμονωμένες δραστηριότητες για να τους εισάγει και να τους εξοικειώσει με αυτές. Θα μπορούσε για παράδειγμα να παρουσιάζει μέσα στη χρονιά διαφορετικούς τύπους χαρτών ακρόασης ή στοιχειώδη σημειογραφία για όργανα που βρίσκονται στην τάξη ή να εξασκεί τους μαθητές στη «λογική» του chair drumming.

Εν κατακλείδι από την παρούσα μελέτη μπορεί να εξαχθεί με σχετική ασφάλεια η κρίση πως η εφαρμογή των σταδίων της Campbell συνέβαλλε στην εμπλοκή των μαθητ(ρι)ών στην τέταρτη φάση της κριτικής ακρόασης. Το τελευταίο στάδιο μάλιστα φάνηκε να προκύπτει ως «φυσικό» επακόλουθο μετά τα τρία προηγούμενα στάδια. Τα παιδιά συμμετείχαν, προβληματίστηκαν, και πολλά από αυτά είχαν τη διάθεση να εξελίξουν τη θεματολογία του διαλόγου, προωθώντας την κουβέντα ένα «βήμα» πιο μπροστά από το πλαίσιο των ερωτήσεων που τους τέθηκαν. Οι ορθά στοχευμένες ερωτήσεις έκαναν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη συζήτηση με κριτική διάθεση, προκάλεσαν αθρόα συμμετοχή με τις απαντήσεις τους να αποτυπώνουν σημάδια εξέλιξης τη κριτικής τους σκέψης. Ο προβληματισμός σε συνδυασμό με το ευχάριστο κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη ανέδειξαν την αξία και τη χρησιμότητα του μαθήματος της μουσικής το οποίο φάνηκε ότι μπορεί να συγκεντρώνει όλες τις γνωστικές πληροφορίες και τα ερεθίσματα που χρειάζονται τα παιδιά στο Δημοτικό σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramo, J. (2014). Music Education that Resonates: An Epistemology and Pedagogy of Sound. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 78–95. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.1.78>
- Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Anderson, W. T. (2012). The Effect of Mindful Listening Instruction on Listening Sensitivity and Enjoyment. *Theses and Dissertations—Music*, 3. [https://uknowledge.uky.edu/music\\_etds/3](https://uknowledge.uky.edu/music_etds/3)
- Anderson, W. T. (2015). Mindful Music Listening Instruction Increases Listening Sensitivity and Enjoyment. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), 48–55. <https://doi.org/10.1177/8755123314567905>
- Beach, P., & Bolden, B. (2018). Music Education Meets Critical Literacy: A Framework for Guiding Music Listening. *Music Educators Journal*, 105(2), 43–50. <https://doi.org/10.1177/0027432118808580>
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage publ.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 27–55. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8791>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2005). Deep Listening to the Musical World. *Music Educators Journal*, 92(1), 30–36. <https://doi.org/10.2307/3400224>
- Campbell, P. S., & Kassner, S. C. (2010). *Music in Childhood: From Preschool Through The Elementary Grades* (3rd ed.). Schirmer.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books. <http://pdf.allbookshub.com/general/flow-the-psychology-of-optimal-experience.pdf>
- Cutietta, R. A. (1993). The Musical Elements Who Said They're Right?. *Music Educators Journal*, 79(9), 48–53. <https://doi.org/10.2307/3398635>
- Dalcroze, J. E. (1921). *Rhythm, music and education* (H. F. Rubinstein, Trans.). The Knickerbocker Press.
- Dale, J. & Hyslop-Margison, E. J. (2011). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation*. Springer.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (2013)
- Dunn, E. (2006). Teaching for Lifelong, Intuitive Listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 33–38. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.107.3.33-38>

- Dunn, R. E. (2011). Contemporary research on music listening: A holistic view. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning*, 2: *Applications*, 3–60. Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>
- Estes, T. H., Mintz, S. L. & Gunter M. A. (2016). *Instruction/ A Models Approach* (7th ed.). Pearson
- Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Flowers, P. (2002). What Was That?—Talking About What We Hear in Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(2), 42–51. <https://doi.org/10.1177/87551233020210020501>
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, μτφ.). Ράππα.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Fung, C. V. & Gromko, J. E. (2001). Effects of Active versus Passive Listening on the Quality of Children's Invented Notations and Preferences for Two Pieces from an Unfamiliar Culture. *Psychology of Music*, 29(2), 128–138. <https://doi.org/10.1177/0305735601292003>
- Giroux, H. A. (2016). Critical Pedagogy, Paulo Freire, and the Courage to Be Political. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306. <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n1/1809-3876-curriculum-14-01-00296.pdf>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education, University of London.
- Hanslick, E. (1957). *The Beautiful in Music* (G. Cohen, Trans.). Library of liberal arts. <http://www.ibiblio.org/guruguha/MusicResearchLibrary/Books-English/BkE-HanslickE-Beautiful-in-Music-0114.pdf>
- Hargreaves, D. J. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Fagotto books.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2003). *Musical development and learning: The International Perspective*. Continuum.
- Hargreaves, D. J., North A. C., & Tarrant, M. (2016). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence?. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2nd ed.). 303-322. Oxford University Press.
- Harwood, E. & Marsh, K. (2018). Children's ways of Learning Inside and Outside the Classroom. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Music learning and teaching in infancy childhood and adolescence. An Oxford Handbook of music education*. Oxford University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers/ Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Holloway, M. S. (2004). The Use of Cooperative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills. *College Music Symposium*, 44, 83-93. <http://www.jstor.org/stable/40374492>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: Νέες Προκλήσεις, Νέοι Ορίζοντες*. Fagotto.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Lamont, A. (2021). Listening to, Evaluating and Appraising Music. In A. Creech, D. A. Hodges & S. Hallam (Ed.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 116-130). Routledge.

- Langer, E. J. (1997). *The Power of Mindful Learning* (2nd ed.). Lifelong Books • Da Capo Press.
- Langer, E. J. (2000). Mindful Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. (n.d.). Συνειρμός. Στο *Portal for the Greek Language*. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2022, από [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=συνειρμός&dq=](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=συνειρμός&dq=)
- Madaule, P. (2001). Listening and Singing. *Journal of Singing*, 57(5). <https://www.listeningcentre.com/UploadedFiles/Articles/Articles/Listening-and-Singing.pdf>
- Mamlok, D. (2017). Active Listening, Music Education, and Society. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-186>
- Manen, V. M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Martin, C. E. (1961). The visual image. *The New Yorker Magazine*. [https://www.researchgate.net/publication/320628934\\_International\\_Design\\_Journal\\_Volume\\_4\\_issue\\_2\\_Design\\_Issues\\_Playful\\_or\\_dangerous\\_A\\_cross-cultural\\_study\\_of\\_discrepancy\\_in\\_Designers%27\\_and\\_kids%27\\_perception\\_of\\_toy\\_appearances/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/320628934_International_Design_Journal_Volume_4_issue_2_Design_Issues_Playful_or_dangerous_A_cross-cultural_study_of_discrepancy_in_Designers%27_and_kids%27_perception_of_toy_appearances/figures?lo=1)
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996). Situational influences on reported musical preference. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 30–45. <https://doi.org/10.1037/h0094081>
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in Music Listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 15-21. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.107.3.15-21>
- Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021)
- Regelski, T. A. (2006). The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Visions of Research in Music Education*, 13, 1-34. <https://www.researchgate.net/publication/267990844>
- Slavin, R. (2017). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson
- Tarrant, M., North, A. C., Edridge, M. D., Kirk, L. E., Smith, E. A., & Turner, R. E. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(5), 597–609. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0392>
- The New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. DOI: [10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u](https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u)
- Walker, R. (2004). Teaching music as image and narrative. International Society for Music Education (ISME). 26th World Conference 2004. <https://www.isme.org/other-publications/26th-isme-world-conference-2004-proceedings>
- William, I. B. (2020). *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Wingstedt, J. (2004). Narrative functions of film music in a relational perspective. International Society for Music Education (ISME). 26th World Conference 2004. <https://www.isme.org/other-publications/26th-isme-world-conference-2004-proceedings>
- Woody, R. H. (2004). Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. *General Music Today*, 17(2), 32–39. <https://doi.org/10.1177/10483713040170020106>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Sage publ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Α) Κλείδες παρατήρησης δασκάλου

#### ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ (Όνομα μαθήματος - Τίτλος Τραγουδιού)

Ημερομηνία:

Τάξη: ΣΤ΄

Δάσκαλος: Όνομα δασκάλου

Ο δάσκαλος σημειώνει «ανοικτές» παρατηρήσεις, ανοικτά σχόλια σύμφωνα με αυτά που παρατηρεί και βλέπει.

#### Εικόνα 1

Κλείδα παρατήρησης για την 1η φάση της Προσεκτικής ακρόασης

**ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ** (Τίτλος μαθήματος-ονομασία τραγουδιού)

Ημερομηνία:

ΤΑΞΗ: ΣΤ΄

Δάσκαλος: Όνομα δασκάλου

**«Ανοικτές» παρατηρήσεις - Σχόλια:**

|                                          | Μαθητής<br>1  | Μαθητής<br>2  | Μαθητής<br>3  | Μαθητής<br>4  | Μαθητής<br>5  | Μαθητής<br>6  | Μαθητής<br>7  | Μαθητής<br>8  | Μαθητής<br>9 |
|------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Ρυθμική συμμετοχή με εμφανή κίνηση       |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Δημιουργικότητα στη ρυθμική συμμετοχή    |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Μιλάνε τα παιδιά μεταξύ τους             |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Πρόταση για διαφορετικό τρόπο συμμετοχής |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
|                                          | Μαθητής<br>10 | Μαθητής<br>11 | Μαθητής<br>12 | Μαθητής<br>13 | Μαθητής<br>14 | Μαθητής<br>15 | Μαθητής<br>16 | Μαθητής<br>17 |              |
| Ρυθμική συμμετοχή με εμφανή κίνηση       |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Δημιουργικότητα στη ρυθμική συμμετοχή    |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Μιλάνε τα παιδιά μεταξύ τους             |               |               |               |               |               |               |               |               |              |
| Πρόταση για διαφορετικό τρόπο συμμετοχής |               |               |               |               |               |               |               |               |              |

**Εικόνα 2**

Κλείδα παρατήρησης για την 2η φάση της Ενεργητικής Ακρόασης

### 3. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ (Όνομα μαθήματος - Τίτλος τραγουδιού)

Ημερομηνία:

ΤΑΞΗ: ΣΤ΄

Δάσκαλος:

#### «Ανοικτές» παρατηρήσεις - Σχόλια

|                                      | Μαθητής<br>1 | Μαθητής<br>2 | Μαθητής<br>3 | Μαθητής<br>4 | Μαθητής<br>5 | Μαθητής<br>6 | Μαθητής<br>7 | Μαθητής<br>8 |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ενεργητική συμμετοχή στην ομάδα      |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Ορθό μουσικό παίξιμο                 |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Συνεργατικότητα                      |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Μουσικός συντονισμός εντός ομάδας    |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Μουσικός συντονισμός όλων των ομάδων |              |              |              |              |              |              |              |              |

|                                      | Μαθητής<br>9 | Μαθητής<br>10 | Μαθητής<br>11 | Μαθητής<br>12 | Μαθητής<br>13 | Μαθητής<br>14 | Μαθητής<br>15 | Μαθητής<br>16 | Μαθητής<br>17 |
|--------------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Ενεργητική συμμετοχή στην ομάδα      |              |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Ορθό μουσικό παίξιμο                 |              |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Συνεργατικότητα                      |              |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Μουσικός συντονισμός εντός ομάδας    |              |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Μουσικός συντονισμός όλων των ομάδων |              |               |               |               |               |               |               |               |               |

Εικόνα 3

#### 4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ (Όνομα μαθήματος - Τίτλος τραγουδιού)

Ημερομηνία:

Τάξη: ΣΤ΄

Δάσκαλος:

«Ανοικτές» παρατηρήσεις - σχόλια:

|                                                                    | Μαθητής<br>1 | Μαθητής<br>2 | Μαθητής<br>3 | Μαθητής<br>4 | Μαθητής<br>5 | Μαθητής<br>6 | Μαθητής<br>7 | Μαθητής<br>8 | Μαθητής<br>9 |
|--------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Συμμετείχε με την<br>άποψη του στην<br>ομάδα                       |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Γνώριζε για<br>κοινωνικά<br>ζητήματα                               |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Έδειξε ιδιαίτερο<br>ενδιαφέρον στην<br>κειβέντα                    |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Δεν έδειξε<br>ενδιαφέρον                                           |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Δεν πρότεινε                                                       |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Συνδέσσει το<br>ακρόαμα με τη<br>συζήτηση                          |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Εξέφρασε<br>αντίρρηση ως<br>προς το<br>παραχόμενο της<br>κειβέντας |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| Συνεισφορά<br>στήλων στο<br>τραγούδι της τάξης                     |              |              |              |              |              |              |              |              |              |

|                                                                    | Μαθητής<br>10 | Μαθητής<br>11 | Μαθητής<br>12 | Μαθητής<br>13 | Μαθητής<br>14 | Μαθητής<br>15 | Μαθητής<br>16 | Μαθητής<br>17 |
|--------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Συμμετείχε με την<br>άποψη του στην<br>ομάδα                       |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Γνώριζε για<br>κοινωνικά<br>ζητήματα                               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Έδειξε ιδιαίτερο<br>ενδιαφέρον στην<br>κειβέντα                    |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Δεν έδειξε<br>ενδιαφέρον                                           |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Δεν πρότεινε                                                       |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Συνδέσσει το<br>ακρόαμα με τη<br>συζήτηση                          |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Εξέφρασε<br>αντίρρηση ως<br>προς το<br>παραχόμενο της<br>κειβέντας |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Συνεισφορά<br>στήλων στο<br>τραγούδι της τάξης                     |               |               |               |               |               |               |               |               |

Εικόνα 4

Κλείδα παρατήρησης για το στάδιο της Κριτικής Ακρόασης

## Β) Φύλλα Εργασίας Μαθητ(ρι)ών ανά μάθημα

### 1ο Μάθημα

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



1. Ονομαστέ τα όργανα που ακούτε...

2. Πόσα όργανα ακούτε;

3. Πόσες φωνές ακούτε;

4. Τι παρατηρήσατε;

#### Εικόνα 5

Φύλλο εργασίας 1ου μαθήματος. Τραγούδι: 'This little light of mine'

### 2ο Μάθημα

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



1) Ποια όργανα ακούτε; Κυκλώστε αυτά που νομίζετε.

Πιάνο

Τρομπέτα

Κόρνο

Ταμπούρο (snare)

Τομ

Φαγκότο

Ηλεκτρική κιθάρα

Κλασική κιθάρα

Σύνολο εγχόρδων (Strings) από πλήκτρα (synthesizer)

Φωνές ανθρώπων (χορωδία) από πλήκτρα (synthesizer)

Ηλεκτρικό μπάσο

2) Πώς θα χαρακτηρίζαμε τη φωνή της τραγουδίστριας σύμφωνα με τη μουσική έκταση που τραγουδά;

Soprano (Υψηλής μουσικής έκτασης φωνή)

☐

Alto (Μεσαίας μουσικής έκτασης φωνή)

☐

Tenore (Μεσαίας προς χαμηλής μουσικής έκτασης φωνή)

☐

Basso (Χαμηλής μουσικής έκτασης φωνή)

☐

#### Εικόνα 6α

Φύλλο εργασίας 2ου μαθήματος. Τραγούδι: 'Το παιδί με το ταμπούρλο' (1η σελίδα)

3) Ποιο από τα παρακάτω είδη μουσικής σας θυμίζει το τραγούδι;

Νανούρισμα ☐

Εμβατήριο ☐

Μπαλάντα ☐

4) Το ακρόαμα καθόλη τη διάρκεια του είναι στην ίδια τονικότητα ή αλλάζει;

#### Εικόνα 6β

Φύλλο εργασίας 2ου μαθήματος. Τραγούδι: 'Το παιδί με το ταμπούρλο' (2η σελίδα)

## Απ' τ' αεροπλάνο

Μουσική: Κώστας Χατζής

Στίχοι: Σώτια Τσώτου



1) Πόσα όργανα ακούτε στην εισαγωγή; Σε ποια οικογένεια οργάνων ανήκουν;

2) Ποια όργανα προστίθενται στη συνέχεια;

3) Σε ποια κατηγορία θα κατατάσσατε τη φωνή της ερμηνεύτριας σύμφωνα με τη μουσική έκταση που τραγουδά;

Σοπράνο (Υψηλής μουσικής έκτασης φωνή)

☐

Άλτο (Μεσαίας μουσικής έκτασης φωνή)

☐

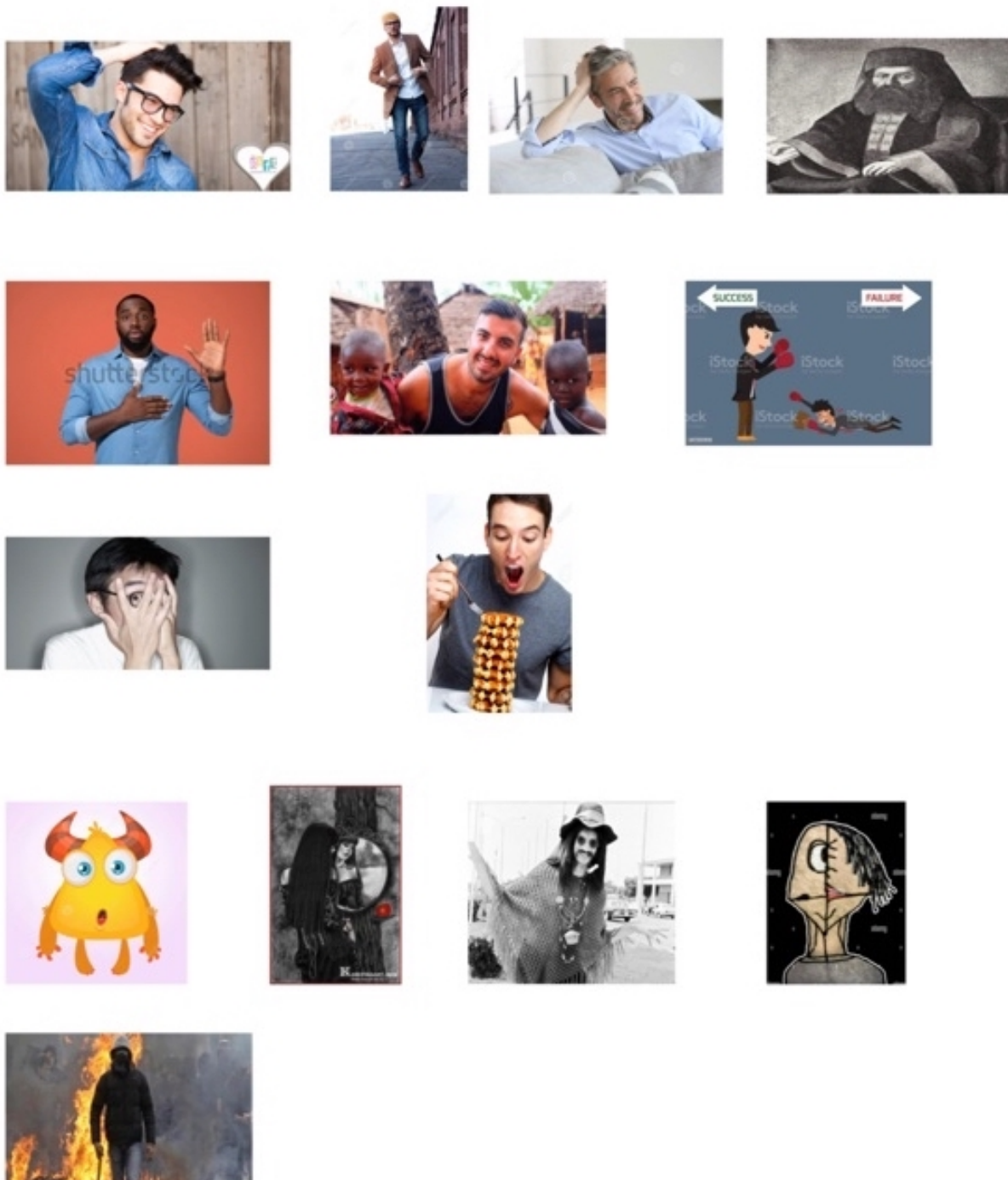
4) Κάποια στιγμή τα βιολιά παίζουν με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Οι εκτελεστές των εγχόρδων “τσιμπάνε” τις χορδές τους με το νύχι, χωρίς να ακουμπάνε το δοξάρι. Αυτό το παίξιμο ονομάζεται *pizzicato*. Σημειώστε από ποιο στίχο (λέξη-φράση) του τραγουδιού ακουτε αυτό τον τρόπο παιξίματος.

### Εικόνα 7

Φύλλο εργασίας 3ου μαθήματος. Τραγούδι: ‘Απ’ τ’ αεροπλάνο’

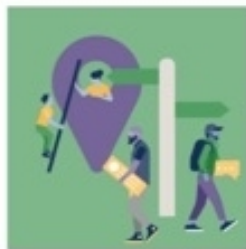
## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΤΕΡΑΤΑΚΙ ΤΣΕΠΗΣ)

Σύμφωνα με τα λόγια που ακούτε κυκλώστε τα «λάθη» της συγκεκριμένης γραφικής αναπαράστασης των στίχων.



**Εικόνα 8**

Φύλλο εργασίας 4ου μαθήματος (α' έκδοση - 1η σελίδα). Τραγούδι: 'Τερατάκι τσέπης ~ Vanità di vanità.'



**Εικόνα 8α**

Φύλλο εργασίας 4ου μαθήματος (α' έκδοση - 2η σελίδα). Τραγούδι: 'Τερατάκι τσέπης ~ Vanità di vanità.'

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΤΕΡΑΤΑΚΙ ΤΣΕΠΗΣ)

Σύμφωνα με τα λόγια που ακούτε κυκλώστε τα «λάθη» της συγκεκριμένης γραφικής αναπαράστασης των στίχων.



### Εικόνα 9

Φύλλο εργασίας 4ου μαθήματος (β' έκδοχή - 1η σελίδα). Τραγούδι: 'Τερατάκι τσέπης ~ Vanità di vanità.'

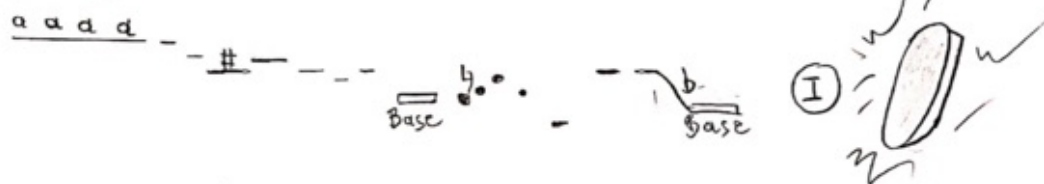


**Εικόνα 9α**

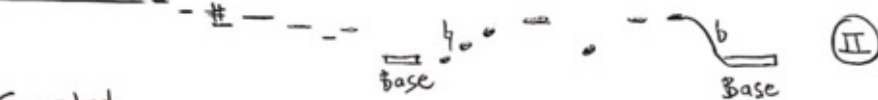
Φύλλο εργασίας 4ου μαθήματος (β' έκδοχή - 2η σελίδα). Τραγούδι: 'Τερατάκι τσέπης ~ Vanità di vanità.'

# Χάρτης Ακρόασης

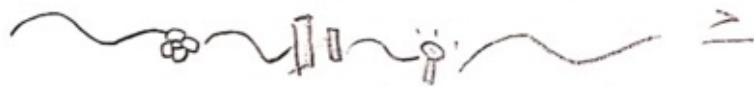
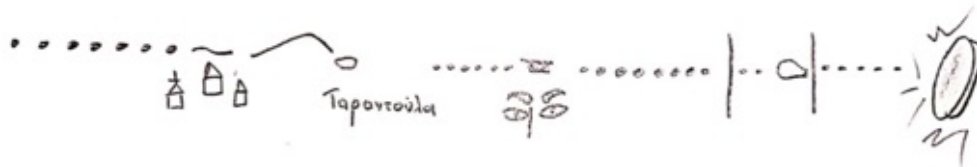
## Intro



a a a a



## Couplet

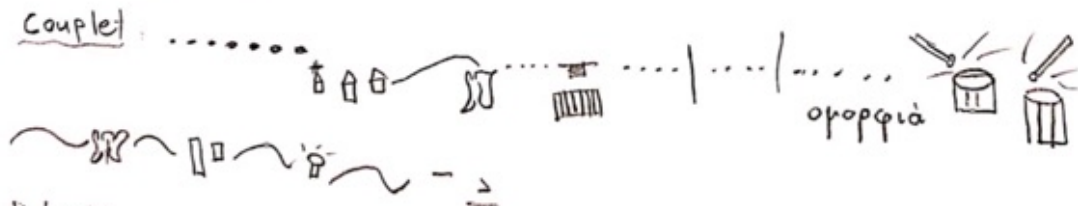


## Refrain



## Intro I κ II

### Couplet



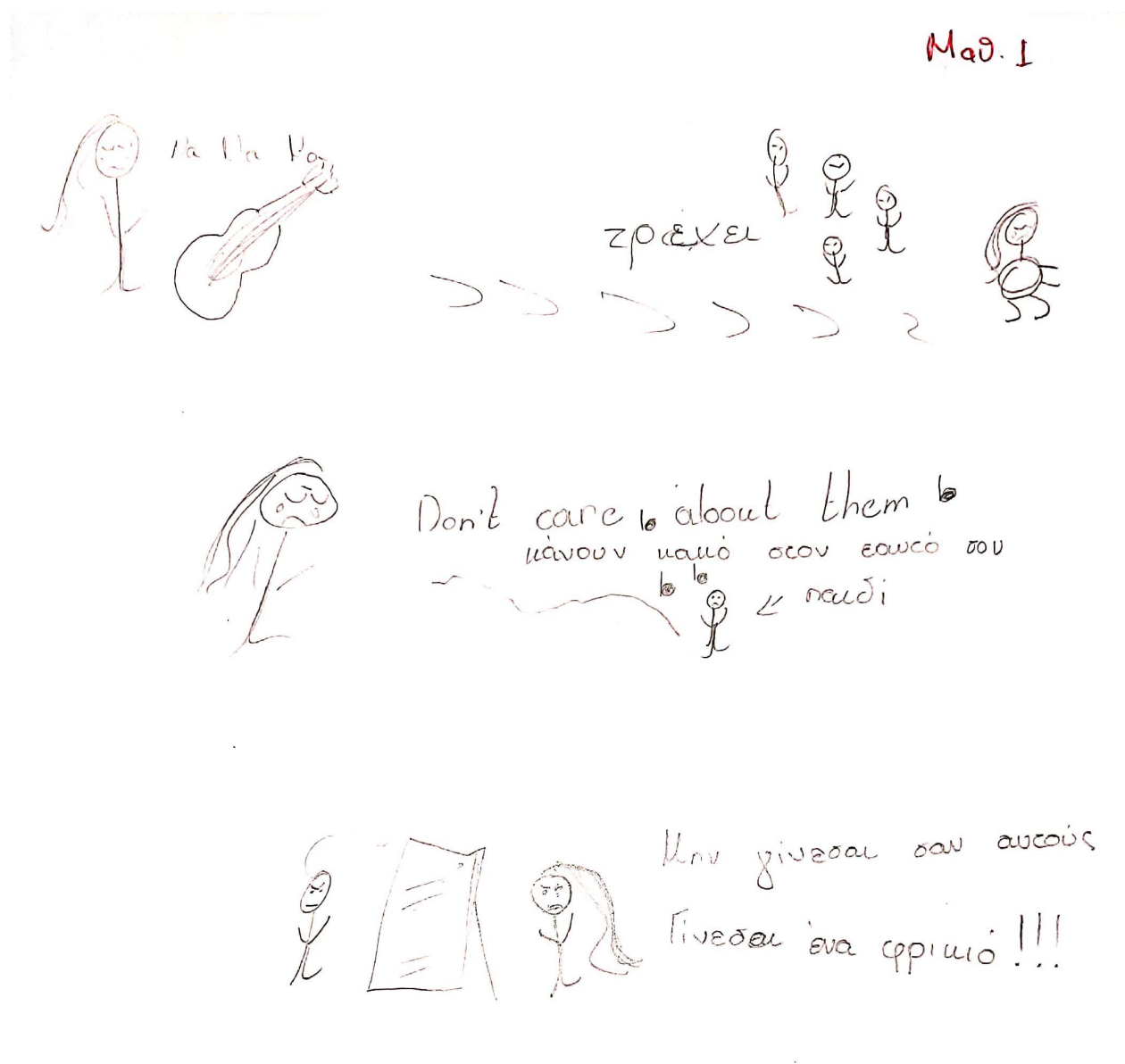
### Refrain



Εικόνα 10

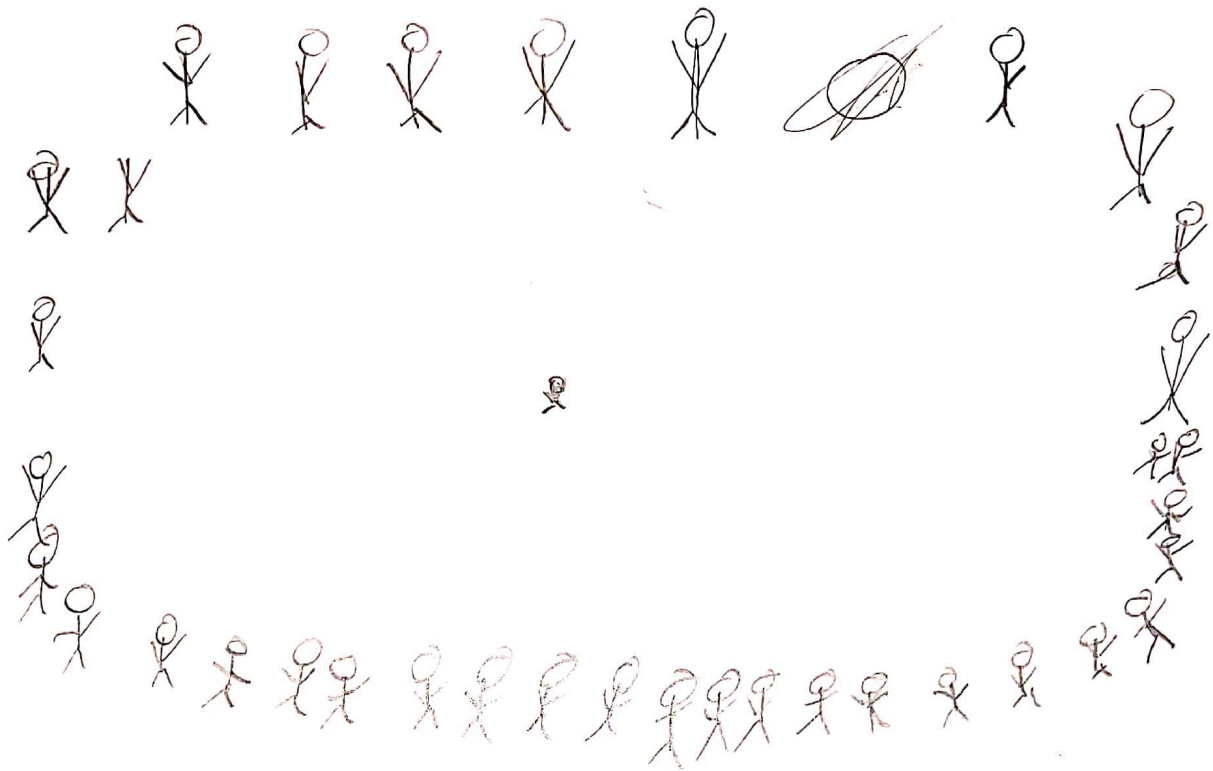
Φύλλο εργασίας - Γραφική Παρτιτούρα 5ου μαθήματος. Τραγούδι "Καθρέφτης"

Γ) Ζωγραφιές μαθητ(ρι)ών 5ου μαθήματος (Χαρακτηριστικό δείγμα). Στάδιο Ενεργητικής ακρόασης στο τραγούδι «Καθρέφτης» (Μουσική/Στίχοι: Αλκίνοος Ιωαννίδης).



Εικόνα 11

Μαθ. 6



Εικόνα 12

Μαθ. 10

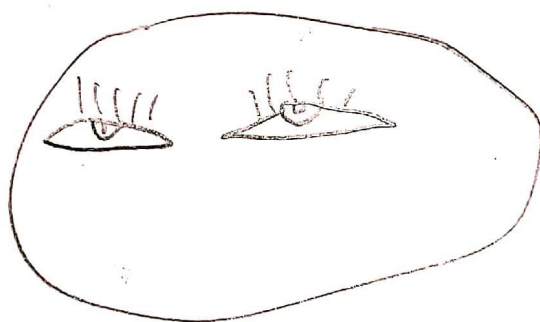


61/104

μ έρα



πες ένα τραγουδι



Εικόνα 13

## **Δ) Ν. 4823/2021, Άρθρο 88 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021)**

Διεξαγωγή έρευνας και πρακτική άσκηση στη σχολική μονάδα

1. Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας χορηγείται άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας στη σχολική μονάδα από μέλη του προσωπικού ή φοιτητές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) ή άλλων, δημόσιων ή ιδιωτικών, ερευνητικών ή παιδαγωγικών/εκπαιδευτικών φορέων. Με την απόφαση του πρώτου εδαφίου καθορίζονται οι όροι, η διαδικασία, καθώς και κάθε άλλο ζήτημα σχετικό με τη διεξαγωγή της έρευνας στη σχολική μονάδα. Αν οι έρευνες υλοποιούνται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, η άδεια χορηγείται από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, αν οι έρευνες αφορούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες που υπάγονται στην ίδια Διεύθυνση, από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, αν οι έρευνες αφορούν σε σχολικές μονάδες που υπάγονται σε περισσότερες από μία Διευθύνσεις Εκπαίδευσης εντός της αυτής Περιφερειακής Διεύθυνσης, ή από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), αν οι έρευνες αφορούν σε σχολικές μονάδες που υπάγονται σε περισσότερες από μία Περιφερειακές Διευθύνσεις.

2. Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας αποφασίζεται η πραγματοποίηση στη σχολική μονάδα πρακτικής άσκησης από προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές Α.Ε.Ι., καθώς και από καταρτιζόμενους και σπουδαστές δημόσιων και ιδιωτικών φορέων.

## **Ε) Επιστολή προς Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου**



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

### Αίτηση για πρακτική άσκηση στο Δημοτικό Σχολείο

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείου προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής στην ΣΤ' δημοτικού: μία μελέτη περίπτωσης»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Μίτσου (Δήμητρα) Ακογιούνογλου

Ερευνητής: Δημήτριος Τσολέκας (email: tsolekasdimitris@yahoo.com, τηλ.: 69... )

Αξιότιμε κύριε Νομικούδη,

Ονομάζομαι Δημήτριος Τσολέκας και είμαι τελειόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω μία έρευνα με τίτλο «Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείου

προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής στην ΣΤ' δημοτικού: μία μελέτη περίπτωσης». Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο η μεθοδική διαδικασία μουσικής ακρόασης συμβάλλει στην ενίσχυση του κριτικού εγγραμματισμού και της κριτικής σκέψης των παιδιών, καθώς και ποια στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής αποτυπώνονται μέσα από την υποκειμενική τους εμπειρία. Για την διεξαγωγή της μελέτης επιθυμώ να πραγματοποιήσω πέντε μαθήματα σε ένα τμήμα ΣΤ' δημοτικού στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Συκεών. Όπως ορίζει η νέα νομοθεσία Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) σχετικά με την αναβάθμιση του σχολείου και την αυτοδυναμία των σχολικών μονάδων, για να πραγματοποιήσω την πρακτική μου άσκηση στην σχολική μονάδα της οποίας είστε διευθυντής, χρειάζεται να μου χορηγήσετε άδεια για την διεξαγωγή των μαθημάτων αυτών, φυσικά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου σας, κύριο Δεσπότη Σωτήρη. Με τον εκπαιδευτικό μουσικής έχω ήδη έρθει σε μία πρώτη επαφή, του έχω παρουσιάσει το θέμα της μελέτης, και έχει συναινέσει προφορικά να παρευρεθώ στο μάθημά του για πέντε διδακτικές ώρες. Κατά τη διάρκεια των 5 αυτών συναντήσεων, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με ποικίλα ακροάματα με στόχο να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία της μουσικής αλλά και να εμβαθύνουν σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις αυτών των ακροαμάτων.

Για τη συμμετοχή των μαθητών της Στ' τάξης δημοτικού στην παρούσα μελέτη, είναι σημαντικό να παραχωρηθεί έγγραφη πληροφορημένη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους. Για αυτό το λόγο, κατόπιν της δικής σας θετικής απάντησης, θα σας στείλω ένα έντυπο πληροφορημένης συγκατάθεσης για να προωθήσετε στους γονείς και στους κηδεμόνες τους, ώστε να είναι ενήμεροι και να δώσουν ενυπόγραφα την συναίνεσή τους. Κατά την διάρκεια των μαθημάτων ο εκπαιδευτικός μουσικής θα έχει τον ρόλο του περιθωριακά συμμετέχοντα παρατηρητή ώστε να καταγράφει τους τρόπους συμμετοχής και τις αντιδράσεις των μαθητ(ρι)ών. Επιπλέον, και με την δική σας σύμφωνη γνώμη, υπάρχει η δυνατότητα ηχογράφησης των ομαδικών συζητήσεων που θα γίνονται προς το τέλος κάθε διδακτικής ώρας, ώστε να αποτυπώνονται οι απαντήσεις και τα σχόλια των ίδιων των μαθητ(ρι)ών. Η απομαγνητοφωνημένη καταγραφή τους θα είναι προσβάσιμη μόνο από εμένα και την

επιβλέπουμε καθηγήτρια της διπλωματικής μου, κυρία Μίτση Ακογιούνου. Μετά την επιτυχή υποστήριξη της διπλωματικής, όλες οι ηχογραφήσεις θα διαγραφούν από τον εξωτερικό σκληρό δίσκο που θα είναι αποθηκευμένες προσωρινά. Στην εργασία που θα κατατεθεί δεν θα υπάρχει κανένα προσωπικό δεδομένο των μαθητών και θα τηρηθούν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Ευελπιστώ σε μία θετική σας απάντηση και προσμένω με χαρά τη συνεργασία μου με το σχολείο σας.

Σας ευχαριστώ πολύ, και είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία χρειάζεστε.

Με εκτίμηση,

Δημήτριος Τσολέκας

## ΣΤ) Έντυπο συναίνεσης γονέων



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

### Έντυπο συναίνεσης γονέα ή κηδεμόνα για συμμετοχή μαθητή σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Τα στάδια ακρόασης της Campbell ως εργαλείο προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής στη Στ' Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης »

Επιβλέπουσα/ων Καθηγητής/τρια: κ. Μίτσυ Ακογιούνογλου

Ερευνητής: Δημήτρης Τσολέκας (email: [tsolekasdimimitris@yahoo.com](mailto:tsolekasdimimitris@yahoo.com) τηλ.: 6976150140)

#### 1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο η μεθοδική διαδικασία μουσικής ακρόασης συμβάλλει στην ενίσχυση του κριτικού εγγραμματισμού και της κριτικής σκέψης των παιδιών, καθώς και ποια στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής αποτυπώνονται μέσα από την υποκειμενική τους εμπειρία.

#### 2. Διαδικασία

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης θα συμμετέχουν σε διαδικασία ακρόασης μουσικών κομματιών που θα επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα στάδια ακρόασης και θα ζητηθεί η γνώμη και τα σχόλιά τους. Θα πραγματοποιηθούν 5 μαθήματα συνολικά, μία φορά την εβδομάδα, στο μάθημα της μουσικής στο τμήμα τους κατόπιν συνεννόησης και συμμετοχής του εκπαιδευτικού μουσικής του σχολείου. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, θα πραγματοποιηθεί μία ομαδική συζήτηση με στόχο την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους τους μαθητές. Αποσπάσματα αυτής της συζήτησης αλλά και από τα μαθήματα που θα γίνουν πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος καθώς και στη διπλωματική εργασία που θα παραδοθεί.

#### 3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα.

#### 4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την συμμετοχή σας θα βοηθήσετε στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου υπό μελέτη. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν τα οφέλη της προσεκτικής, ενεργητικής, διαδραστικής και κριτικής ακρόασης της μουσικής με συγκεκριμένο τρόπο και διαδικασία, γεγονός που θα συμβάλλει στην περαιτέρω καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών.

#### 5. Δημοσίευση δεδομένων-αποτελεσμάτων

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

#### 6. Πληροφορίες

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

#### 7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε στη συμμετοχή του, και το παιδί σας είναι ελεύθερο να διακόψει τη συμμετοχή του όποτε το επιθυμήσει.

#### 8. Συναίνεση για ηχογράφηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για την ηχογράφηση των μαθημάτων και της τελικής ομαδικής συζήτησης.

#### 9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Με την υπογραφή μου συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: \_/\_/\_\_\_\_\_

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή  
γονέα/κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή  
ερευνητή

## **Z) Αποσπάσματα ηχογραφημένων συζητήσεων/απαντήσεων**

(Όπου Δ.= Δάσκαλος, όπου Π.=Παιδί)

Μάθημα 3ο (Ακρόαμα «Απ' τ' αεροπλάνο». Μουσική: Κώστας Χατζής, Στίχοι: Σώτια Τσώτου)

Δ. Πως είναι λοιπόν όταν κάποιος το βιώνει αυτό το πράγμα από κοντά και όταν το βλέπει από απόσταση, γιατί όταν το βλέπει από απόσταση περνάει ο καιρός και λέει μετά γι' αυτό στεναχωριόμουν; αυτό δε λέει; πες μου...

Π 6. Βλέπεις τα πράγματα από ένα διαφορετικό μάτι, από μία διαφορετική όψη και καταλαβαίνεις τελικά πώς για παράδειγμα δεν ήταν κάτι τόσο σημαντικό παρόλο που μπορεί εσένα εκείνη τη στιγμή να σε πείραζε και μετά καταλαβαίνεις ότι δεν ήταν κάτι τόσο...

Δ. Θα σας φέρω τώρα ένα άλλο παράδειγμα γίνεται πόλεμος στην Ουκρανία και θέλω να μου πείτε πως το βιώνει κάποιος που είναι εκεί μέσα που βομβαρδίζεται πως το βιώνει κάποιος που ζει σε άλλη πόλη και πως το βιώνει κάποιος που ζει σε άλλη χώρα; όπως είμαστε εμείς.

Π 7. Φοβισμένος, από στιγμή σε στιγμή δεν μπορεί να φάει

Δ. Ενώ υπόλοιποι εμείς κάποιος που ζει λίγο παραδίπλα;

Π 7. Πάλι φοβάται για την μπορεί να έρθει και σε εκείνη την πόλη [δεν ακούγεται...] αλλά δεν έχουν φόβο όπως οι άλλοι.

Δ. Ε, βέβαια, ε, βέβαια. Άλλος θέλει να πει κάτι;

Π 8. Σίγουρα εκεί όλοι στην Ουκρανία ή σε μια άλλη χώρα αν γινόταν πόλεμος θα φοβόντουσαν θα ήταν πολύ άσχημο γιατί όπως έχουμε δει και από τις ειδήσεις τα παιδιά μπορεί να υπάρχουν και κάποια νεογέννητα που να έχουν γεννηθεί και να τα ζήσουν όλα αυτά που είναι κρίμα και στενάχωρο, σίγουρα είναι στεναχωρημένοι, και τα μικρά που έχουν από δίπλα τους. Τώρα σε άλλη πόλη θα φοβόντουσαν κι αυτοί τώρα σε άλλη χώρα θα ήταν και εκεί λίγο στενάχωρα

Δ. Αλλά... λιγότερο...

Π 8. Ναι λιγότερο

Δ. Μάλλον λιγότερο...Ναι;

Π 9 Εγώ νομίζω, είναι πάνω κάτω τα ίδια τη νιώθουνε γιατί και αυτός που το ζει εκείνη την ώρα εκείνη τη στιγμή, σε εκείνη την πόλη είναι μεγαλύτερο το άγχος, είναι μεγαλύτερη η στεναχώρια μεγαλύτερος, ο φόβος, αλλά και σε άλλη πόλη να είσαι, και σε άλλη χώρα να είσαι όταν το βλέπεις αυτό και το ακούς...είναι πάλι...

Δ. Δεν μπορεί να μη σε αφήσει ασυγκίνητο ας πούμε...άλλος κάτι...θέλει να πει τίποτα.

Ο δάσκαλος μου επισημαίνει ότι δεν ασχοληθήκαμε με το εάν το ακρόαμα συνδυάζεται το ακρόαμα με τη συζήτηση...

Μάθημα 5ο (Τίτλος ακροάματος: «Καθρέφτης» Μουσική/Στίχοι Αλκίνοος Ιωαννίδης)

Δ. Παίζει ρόλο σήμερα αν κάποιος είναι διαφορετικός είτε στην εμφάνιση... πως τον αντιμετωπίζουμε όλοι οι υπόλοιποι και αν ναι γιατί το κάνουμε;

Π 5. Όχι αλλά κάποιοι είναι ρατσιστές και κρίνουν τους άλλους από το χρώμα του δέρματος τους.

Δ. Άλλος κάτι;

Π 6. Μπορεί κάποιοι άνθρωποι επειδή κάποιος μπορεί να είναι λίγο διαφορετικός να τον αποφεύγουν και κάποιοι άλλοι να κάνουν παρέα μαζί του επειδή τον λυπούνται. Και μπορεί και κάποιος πραγματικά να [δεν ακούγεται] μαζί του.

Δ. Άρα παίζει ρόλο η εξωτερική εμφάνιση για το πως αντιμετωπίζουμε έναν άνθρωπο πως τον κρίνουμε.

Π 7. Χωρίς να το θέλουμε το κάνουμε.

Δ. Και εκεί που λέει: *Κι είπε ποτέ σου μην τους πεις τι άσχημοι που μοιάζουν αυτοί που σε σιχαίνονται μα στέκουν και κοιτάζουν*  
*Κι είπε ποτέ σου μην κοιτάς τον άλλο μες στα μάτια*  
*γιατί καθρέφτης γίνεσαι και όλοι σε σπάνε κομμάτια!*

Αν κάποιος το καταλαβαίνει αυτό θα ήθελα να μου το πει.

Π 8. Λέει πως μην κάνεις το ίδιο λάθος που κάνουν και οι άλλοι γιατί ήταν κακό αυτό που ένιωσες από αυτούς που σου το είπαν αυτό να μην το πεις κι εσύ στους άλλους, δηλαδή να μην κάνεις ό,τι κάνουν οι άλλοι και να σε νοιάζει ο εαυτός σου και το πως είσαι εσύ αλλά όχι τι θα πουν οι άλλοι για σένα.

Π 9 Ότι άμα κάνεις το ίδιο που έκαναν εκείνοι, ο άλλος δεν θα σκεφτεί εκείνη την ώρα ότι το είχα κάνει και εγώ πιο παλιά, και ότι το έχει κάνει κι αυτός πιο παλιά θα γυρίσει εναντίον σου δεν θα σκεφτούνε ότι το είχαν κάνει και εκείνοι πιο παλιά. Θα σκεφτούν ότι τώρα αυτός έκανε αυτό και ήταν πολύ κακό και θα γυρίσει εναντίον σου και δεν θα νοιάζονται γι' αυτό που είχαν κάνει αυτοί πιο παλιά, θα προσπαθήσουν να το αποφύγουν και να το ρίξουν στον άλλον