

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ**

Κασσιανή Ρήτου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στη Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Ιούνιος 2018

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΠΜΣ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ**

Κασσιανή Ρήτου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου**
- 2. Ζωή Διονυσίου**
- 3. Δήμητρα Τρυπάνη**

Κέρκυρα, Ιούνιος 2018

**Τίτλος: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ**

© 2018 Κασσιανή Ρήτου
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).

Στον Λεωνίδα

Ευχαριστήριο

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου, που δέχθηκαν με θέρμη να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Μαζί τους, η εκπαιδευτική εμπειρία με κάνει καλύτερο άνθρωπο.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής Ψυχολογίας του Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου και στη σύμβουλο της πτυχιακής μου εργασίας Μίτση Ακογιούνογλου, Διδάσκουσα του μεταπτυχιακού «Παιδαγωγική της Μουσικής» και Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια του Ιονίου Πανεπιστημίου, για τις πολύτιμες συμβουλές τους και την παιδαγωγική τους αντιμετώπιση.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ

Περίληψη

Αυτή η μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει την εμπειρία των μαθητών Μουσικού Σχολείου στο μάθημα μουσικού οργάνου. Η έλλειψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού μουσικών οργάνων, υποχρεώνει τους μαθητές είτε να αλλάζουν καθηγητή, είτε να παρακολουθούν το μάθημα μαζί με άλλους μαθητές. Οι αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και οι έφηβοι μαθητές καλούνται να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και συγκεκριμένα στο μάθημα μουσικού οργάνου. Η έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη σε Μουσικό Σχολείο της περιφέρειας. Στη διαδικασία των ημιδομημένων συνεντεύξεων συμμετείχαν οχτώ τελειόφοιτοι μαθητές της τάξης φλάουτου. Έξι κύριες κατηγορίες αναγνωρίστηκαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) των συνεντεύξεων των μαθητών: (α) Μαθησιακές Προσδοκίες, (β) Μαθησιακή Διαδικασία, (γ) Σχέση Μαθητή – Καθηγητή, (δ) Κίνητρα που Επηρεάζουν την Μάθηση, (ε) Συναισθηματική Εμπλοκή στη Μουσική Εκπαίδευση και (στ) Συμβολή της Μουσικής στην Προσωπική Εξέλιξη των Μαθητών. Στην παρούσα έρευνα, συμπερασματικά, το μάθημα μουσικού οργάνου φαίνεται να δρα υποστηρικτικά στην ψυχοσύνθεση των εφήβων και να λειτουργεί ως μέσο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και εκτόνωσης του στρες. Η μάθηση κινητοποιείται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό όργανο, εφηβεία, μουσικό σχολείο, μάθηση

INVESTIGATION OF THE EXPERIENCE OF MUSIC HIGH SCHOOL STUDENTS IN INSTRUMENTAL CLASSES

Abstract

This study aims to investigate the experience of students in instrumental classes, who are attending a Music High School. The lack of regular music educators forces students either to change a teacher every year or to participate in a lesson with other students. Changes in the school context can affect the learning process and adolescents are invited to meet the academic requirements and in particular those of the musical instrument lesson. This research is a case study conducted at a Regional Music High School. The semi-structured qualitative interviews involved eight senior students of the flute class. The following six principal themes were identified through the analysis (Braun & Clarke, 2006) of student interviews: (a) Learning Expectations, (b) Learning Process, (c) Relationship between Teacher and Student, (d) Motivations Affecting Learning, (e) Emotional Involvement in Music Education and (f) Contribution of Music to the Personal Development of Students. The outcome of this study indicates that the process of learning a musical instrument acts as a supportive element in the adolescence frame of mind, enhances the externalization of emotions and relieving stress. Learning is mobilized by internal and external motivation, whilst the teacher's role in learning is important.

Key words: musical instrument, adolescence, music school, learning

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1	Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	2
2	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	4
2.1	Η εκπαίδευση και οι στόχοι της: μία συνοπτική περιγραφή	4
2.2	Η μάθηση ως βίωμα.....	4
2.2.1	Μάθηση και κοινωνικό περιβάλλον: επιρροές, διαδικασίες, στόχοι	5
2.2.2	Τα κίνητρα στη μάθηση	6
2.3	Αυτοαποτελεσματικότητα: ένας σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης.....	7
2.4	Το ανθρωπιστικό μοντέλο και οι εκπαιδευτικές του προεκτάσεις	8
2.4.1	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη των μαθητών.....	9
2.5	Ο μαθητής στο μουσικό μαθησιακό περιβάλλον.....	10
2.5.1	Το μάθημα μουσικού οργάνου: μια ατομική ενασχόληση με προεκτάσεις	11
2.6	Η ενασχόληση με τη μουσική και ο ρόλος της στη ζωή των εφήβων.....	12
2.7	Άγχος και Ανθεκτικότητα: Δύο σημαντικοί παράγοντες στην μαθησιακή εξέλιξη των εφήβων.....	13
2.7.1	Το άγχος στην εφηβεία.....	13
2.7.2	Ανθεκτικότητα.....	14
3	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	18
3.1	Ποιοτική έρευνα	18
3.1.1	Φαινομενολογική προσέγγιση της έρευνας.....	19
3.1.2	Χαρακτηριστικά ποιοτικού ερευνητή	19
3.2	Δείγμα	20
3.3	Ζητήματα δεοντολογίας.....	21
3.4	Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας	22
3.4.1	Συνέντευξη	22
3.4.2	Ηχογράφηση.....	23
3.5	Ερευνητική διαδικασία	23
3.6	Εγκυρότητα.....	25
4	ΑΝΑΛΥΣΗ	27
4.1	Μαθησιακές προσδοκίες.....	27
4.2	Μαθησιακή διαδικασία.....	29
4.3	Σχέση μαθητή – καθηγητή.....	37

4.4	Κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση.....	39
4.5	Συναισθηματική εμπλοκή στη μουσική εκπαίδευση	42
4.6	Συμβολή της μουσικής στην προσωπική εξέλιξη.....	46
5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	49
5.1	Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας	53
5.2	Προτάσεις	53
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	55
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	61

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την ίδρυσή τους, τα Μουσικά Σχολεία (Ν.1824/1988) προβλέπουν τη διδασκαλία οργάνου, επιλογής του μαθητή¹. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Όργανα (2015), θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας είναι η προσωπική έκφραση του μαθητή μέσα από δημιουργικές διαδικασίες μάθησης και η ανάδειξη των ατομικών χαρακτηριστικών του. Η μίμηση, η άσκηση, η προσωπική έκφραση, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η διαθεματική προσέγγιση και η αξιολόγηση αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία μάθησης του ατομικού οργάνου (Γεωργουλή, 2016). Ωστόσο, οι συνθήκες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα φαίνεται να μην ευνοούν την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, η φιλοσοφία του οποίου χτίστηκε με σκοπό να παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία στον μαθητή.

Τα τελευταία χρόνια η ελλιπής στελέχωση μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού σε πολλά Μουσικά Σχολεία υποχρεώνει τους μαθητές είτε να παρακολουθούν συνδιδασκαλία με έναν, στην καλύτερη περίπτωση, ή και περισσότερους μαθητές, είτε να αλλάζουν καθηγητή κάθε χρόνο. Προκύπτουν λοιπόν, ευμετάβλητες συνθήκες που διαμορφώνονται ανάλογα με το έμπνηχο δυναμικό του σχολείου. Οι Henderson και Milstein (2008) επισημαίνουν ότι η αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο είναι μία διαδικασία που ενδέχεται να επιφέρει αποσταθεροποίηση και σύγχυση. Σε αντίθεση με την ωδειακή πρακτική, που εξασφαλίζει ένα σταθερό δάσκαλο, πολλοί μαθητές εκτίθενται σε ασταθές περιβάλλον με τις αλλαγές καθηγητών και πρέπει να αναπτύξουν ατομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, ώστε να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου και συγκεκριμένα στο μάθημα του μουσικού οργάνου. Να ενισχύσουν δηλαδή, την μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανθεκτικότητα. Πώς προάγεται επομένως, η μάθηση στο περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου και ποιες εμπειρίες αποκομίζουν οι μαθητές;

Ερευνητικές μελέτες για τα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας και τις εμπειρίες μάθησης έχουν εκπονηθεί για σχολεία με ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (Doll, Zucker & Brehm, 2009), κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006· Masten, 2001). Στην περίπτωση όμως των Μουσικών Σχολείων, με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του εμπλουτισμένου προγράμματος μαθημάτων

¹ Για λόγους πρακτικούς, η χρήση του αρσενικού γένους συμπεριλαμβάνει και τα δυο φύλα.

γενικής και μουσικής παιδείας, υπάρχει ερευνητικό κενό και διεγείρονται τα παρακάτω ερωτήματα: Σε τι βαθμό το περιβάλλον των μουσικών σχολείων δημιουργεί προϋποθέσεις για την προαγωγή της ακαδημαϊκής και προσωπικής ανθεκτικότητας των παιδιών; Ποια είναι η σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού; Τι κίνητρα έχουν οι έφηβοι μαθητές και πώς διαχειρίζονται το άγχος τους;

1.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Προκύπτει λοιπόν, η ανάγκη διεξαγωγής έρευνας στο μαθησιακό περιβάλλον ενός Μουσικού Σχολείου, ώστε να αποτυπωθεί η εμπειρία των παιδιών μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα και να αναλογιστούμε οι εκπαιδευτικοί μουσικής τον διαπλαστικό ρόλο του μαθήματος μουσικού οργάνου. Σκοπός είναι να ερευνηθεί εάν αντιμετωπίζεται το κάθε παιδί ως ξεχωριστό άτομο με ανεξάρτητη προσωπική έκφραση και με ποιο τρόπο το μάθημα μουσικού οργάνου και ο εκπαιδευτικός επιδρά στην εξελικτική πορεία του μαθητή. Επιθυμητή είναι η οπτική των εφήβων μαθητών οι οποίοι, σύμφωνα με τους Cole και Cole (2002), είναι πιο ικανοί να εκφραστούν αντικειμενικά για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους από ότι στην παιδική ηλικία. Η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των μαθητών στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η χρήση ποιοτικών εργαλείων μεθοδεύει την αποτελεσματική αποτύπωσή της.

Οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στη διερεύνηση προβλημάτων που τους ενδιαφέρουν, αναπροσαρμόζουν την συμπεριφορά τους. Το μοντέλο του εκπαιδευτικού ερευνητή (Teacher as Researcher), υιοθετείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μέσα από τις ερευνητικές προσπάθειες, μετατρέπουν σε αντικείμενο συστηματικής μελέτης το δικό τους πλαίσιο εργασίας (Henderson & Milstein, 2008).

Η παρούσα μελέτη ξεκινά με τη θεωρητική πλαισίωση στην οποία εξετάζονται ερευνητικές πηγές και η σχετική βιβλιογραφία του αντικειμένου της έρευνας. Εφόσον διερευνάται η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών σε ένα μουσικό σχολικό περιβάλλον, κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθούν η εκπαίδευση και οι στόχοι της, όπως η μάθηση, τα κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση, η αυτοαποτελεσματικότητα ως κίνητρο που ορίζει το επίπεδο της προσπάθειας για μάθηση και η μουσική ως πλαίσιο μάθησης. Από τη στιγμή που ο μαθητής είναι το επίκεντρο της μελέτης και η διδασκαλία μουσικού οργάνου είναι μαθητοκεντρική, είναι γόνιμη η συσχέτιση της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης των Rogers και Maslow και της εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο δεν θα

μπορούσε να παραλειφθεί ο σημαίνοντας ρόλος του εκπαιδευτικού. Τέλος, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα είναι τελειόφοιτοι έφηβοι, διερευνούνται χαρακτηριστικά της ηλικίας, όπως το άγχος και η ανθεκτικότητα των μαθητών που αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις, αλλά και η σημασία της μουσικής στην καθημερινότητά τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, της μεθοδολογίας, όπου αναλύονται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, το δείγμα που επιλέχθηκε, η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, οι κανόνες που διέπουν την ερευνητική διαδικασία και η μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που ακολουθήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα θέματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών, τα οποία είναι: *οι Μαθησιακές Προσδοκίες, η Μαθησιακή Διαδικασία, η Σχέση Μαθητή – Καθηγητή, τα Κίνητρα που Επηρεάζουν την Μάθηση, η Συναισθηματική Εμπλοκή στη Μουσική Εκπαίδευση και η Συμβολή της Μουσικής στην Προσωπική Εξέλιξη των Μαθητών*. Η εργασία ολοκληρώνεται με την τοποθέτηση της προσωπικής άποψης της ερευνήτριας και τη σύνταξη των ερευνητικών της συμπερασμάτων, σχετικά με την εμπειρία των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου, αλλά και τις προτάσεις της για εξέλιξη της παρούσας έρευνας.

2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Η εκπαίδευση και οι στόχοι της: μία συνοπτική περιγραφή

Η εκπαίδευση ορίζεται από την Μαλικιώση-Λοϊζου (2001), ως «μια μαθησιακή και ψυχολογική διαδικασία» (σελ. 65), που θεμελιώνει τις βάσεις για να εξελιχτούν οι μαθητές σε υπεύθυνους και δημιουργικούς πολίτες. Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των μαθητών, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης προσεγγίζουν το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τους *γνωστικούς*, τους *θυμικούς* και τους *ψυχοκινητικούς*. Οι γνωστικοί στόχοι εστιάζουν «στην απόκτηση γνώσεων, εννοιών και αρχών που οδηγούν στη μάθηση», οι θυμικοί «στην ανάπτυξη και ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και αξιών των μαθητών», και οι ψυχοκινητικοί «στην απόκτηση φυσικο-σωματικών ικανοτήτων» (ό.π. σελ. 71-73). Η εκμάθηση μουσικού οργάνου, μέσα από τη συστηματική άσκηση, συνδυάζει και τους τρεις στόχους της εκπαίδευσης καθώς καλλιεργούνται οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών, εμπλουτίζεται και ενδυναμώνεται ο συναισθηματικός τους κόσμος, αναπτύσσεται ο συντονισμός της σωματικής κίνησης με την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων (κιναισθητικές δεξιότητες) και δημιουργούνται οι ευκαιρίες να αναπτυχθεί το προσωπικό τάλαντο του μαθητή.

2.2 Η μάθηση ως βίωμα

Αν και η μάθηση αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια, αλλά σύμφωνα με κάποια κριτήρια που θεωρούνται σημαντικά, όπως η ανάπτυξη και η ικανότητα αλλαγής συμπεριφορών. Κατά τον Schunk (2010), «η μάθηση είναι μια διαρκής αλλαγή στη συμπεριφορά, ή στην ικανότητα για ορισμένη συμπεριφορά, η οποία είναι αποτέλεσμα άσκησης ή άλλων μορφών εμπειρίας» (σελ. 2). Η φύση της μάθησης ενδέχεται να διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, καθώς η μάθηση μπορεί να σχετίζεται με την ανάπτυξη συμπεριφορών, δεξιοτήτων και άλλων μορφών εμπειρίας, όπως είναι η παρατήρηση άλλων ανθρώπων. Η θεωρία της συμπεριφοράς, όπως παρατίθεται από τον Salkind (1995), προσεγγίζει την ανάπτυξη ως αποτέλεσμα της

μάθησης και δίνει βαρύτητα στο περιβάλλον που εντάσσεται το άτομο. Ο Zimmerman (1990) περιγράφει ως αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning), τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν τον έλεγχο της μάθησής τους και παρατηρεί ότι οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές (self-regulated learners), έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων τους και καταφέρνουν να ξεπεράσουν εμπόδια που συναντούν στο ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον.

2.2.1 Μάθηση και κοινωνικό περιβάλλον: επιρροές, διαδικασίες, στόχοι

Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελούνται διαδικασίες αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον περίγυρό του (π.χ. συνθήκες τάξης ενός σχολείου) παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της μάθησης. Η σύγχρονη ψυχολογία θεωρεί καθοριστικό παράγοντα το κοινωνικό περιβάλλον για τις γνώσεις που λαμβάνει το άτομο και φιλοδοξεί να κατανοήσει την κοινωνικογνωστική προσέγγιση της μάθησης (Foulin & Mouchon, 2002). Οι προσωπικοί στόχοι των μαθητών και η επίδοσή τους, επηρεάζονται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και οι μαθητές εξίσου επηρεάζουν το κοινωνικό περιβάλλον και το προσαρμόζουν στις ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας (Schunk, 2010).

Οι Christenson και Anderson (2002) καταδεικνύουν τις μαθησιακές συνθήκες που διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές² δεξιότητες των μαθητών και υποστηρίζουν ότι για να γίνει αντιληπτή η ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, πρέπει παράλληλα να ερευνηθεί το εξωτερικό περιβάλλον μάθησης και εμπειριών. Αν δηλαδή, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικοί) υποστηρίζει ή όχι την μαθησιακή εξέλιξη και αποτελεί θετικό ή αρνητικό πρότυπο. Οι γονείς και οι δάσκαλοι ελέγχοντας τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, μπορούν να τους βοηθήσουν να θέσουν στόχους και να ενισχύσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε εκείνο το επίπεδο, ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση ότι μπορούν να καταφέρουν τις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες (Caprara et al., 2008). Οι StGeorge, Holbrook και Cantwell (2014) υποστηρίζουν ότι «η μουσική σημαίνει κάτι στο άτομο, όταν είναι συνδεδεμένη με κάποιο τρόπο με το τι έχει μάθει ή βιώσει στο περιβάλλον του» (σελ. 265).

² Μετάφραση του όρου academic, που εν προκειμένω δεν αναφέρεται στις ανώτατες σπουδές αλλά στη σχολική πραγματικότητα.

2.2.2 Τα κίνητρα στη μάθηση

Όταν στόχος των μαθητών είναι η μάθηση, οι ίδιοι την επιδιώκουν και πολλές φορές καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να επιτύχουν, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο ικανοί όταν οι γνώσεις και οι ικανότητες που έχουν βελτιώνονται. Η συμπεριφορά που κατευθύνεται με στόχους, υποστηρίζεται από κίνητρα (Schunk, 2010). Κίνητρο είναι το ερέθισμα ή η διαδικασία που οδηγεί σε πράξη, σε απόφαση (Πάπυρος Larousse, 2014), μια ενέργεια που ωθεί ή έλκει, πράξεις ή συμπεριφορές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και αποσκοπεί σε ένα στόχο (Schunk, 2010· Eggen & Kauchak, 2017). Κίνητρα, κατά τον Martin (2002), είναι η παρόρμηση των μαθητών για μάθηση και οι συμπεριφορές που έπονται αυτής της παρόρμησης, όπως το ενδιαφέρον για τις σπουδές στο σχολείο, υποστηρίζουν την επιτυχία. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) επισημαίνει ότι: «αυτό που προσδιορίζει τις κινητήριες δυνάμεις είναι η αλληλεπίδραση ατόμου και περιστάσεων, η συγκυρία ατομικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών» (σελ. 23).

Τα κίνητρα προσδιορίζονται ως *εσωτερικά* ή *εξωτερικά*. Εσωτερικά είναι τα κίνητρα στα οποία αυτοσκοπός είναι η ίδια η ενέργεια, ενώ στα εξωτερικά το κέρδος είναι εκείνο το οποίο συνδράμει για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (Eggen & Kauchak, 2017). Στο σχολικό πλαίσιο η απόκτηση καλών βαθμών αποτελεί εξωτερικό κίνητρο επιτυχίας για τους μαθητές. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές για τις ικανότητές τους και η ολοκλήρωση στόχων επιβραβεύεται από την περηφάνια που αποκτά ο μαθητής για τις δυνατότητές του, τότε το ενδεχόμενο να ανταποκρίνονται σε μελλοντικούς στόχους με επιτυχία, λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο των μαθητών (Schunk, 2010).

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κατανόηση των κινήτρων για μάθηση. Οι γνωστικές, οι κοινωνικογνωστικές, οι ανθρωπιστικές και η θεωρία του συμπεριφορισμού. Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι διακυμάνσεις στη συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτώνται από τις εμπειρίες που αποκτά από το περιβάλλον, όπως ένας μαθητής που, εφόσον αποκτήσει καλούς βαθμούς (μέσο κινητοποίησης), αυξάνει τις ώρες μελέτης του (ένδειξη κινήτρου). Στις γνωστικές θεωρίες τα κίνητρα τροφοδοτούνται από τις προσπάθειες του ατόμου να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του, όπως λόγου χάριν ένας μαθητής που επιμένει να λύσει ένα δύσκολο πρόβλημα και εφόσον κατανοήσει την επίλυσή του, το αφήνει. Όταν όμως η μάθηση έρχεται μέσα από ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και συνεργατικό, τα κίνητρα επηρεάζονται από την κοινωνική

αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Τέλος, στις ανθρωπιστικές θεωρίες με κύριους εκπροσώπους τους Carl Rogers και Abraham Maslow (θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια), τα κίνητρα επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι ανάγκες, οι πεποιθήσεις, οι στόχοι, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα του ανθρώπου (Eggen & Kauchak, 2017).

Η μελέτη των κινήτρων μας βοηθά λοιπόν, να κατανοήσουμε το *γιατί* και το *πώς* συμπεριφέρεται ένα άτομο. Η ποικιλομορφία της συμπεριφοράς ενός ατόμου ερμηνεύεται με το *γιατί* ενώ, το *πώς* προσδιορίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δράση ή τη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Για παράδειγμα, οι μαθητές που επιλέγουν να ασχοληθούν με την εκμάθηση ενός αντικειμένου, όπως ένα μουσικό όργανο, αν τυχόν αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην πορεία μάθησης, δεν τα παρατούν αλλά υποβάλλουν ερωτήσεις, ώστε να χρησιμοποιήσουν καινούργιες γνωστικές στρατηγικές, μελετούν στον ελεύθερο χρόνο τους και επιδίδονται στο στόχο τους με εντονότερη προσπάθεια.

Όταν λοιπόν οι μαθητές καταφέρουν να πετύχουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν σε κάτι που προηγουμένως δεν το είχαν καταφέρει, η ικανοποίηση που λαμβάνουν, διεγείρεται από το κίνητρο επίτευξης. Το κίνητρο επίτευξης μπορεί να αποτελεί χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς ενός ατόμου, αλλά η ανάπτυξή του, ειδικότερα στα παιδιά, επηρεάζεται από τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η επίτευξη ενός στόχου γεννά το αίσθημα της επιβεβαίωσης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό, ενώ αντίθετα η αποτυχία βιώνεται με αισθήματα ανικανότητας και θυμού (Weiner, Russell & Lerman στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

2.3 Αυτοαποτελεσματικότητα: ένας σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης

Ο Bandura (1993) επισημαίνει ότι οι προσωπικοί στόχοι επηρεάζονται από την αυτοεκτίμηση των δυνατοτήτων που έχει κάποιος για τον εαυτό του και η προσωπική επιτυχία εξαρτάται από τη χρήση της εμπιστοσύνης που έχει το άτομο στην αποτελεσματικότητά του και όχι μόνο στις δεξιότητές του. Ο Schunk (2010) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως «μια πεποίθηση του ατόμου για το αν είναι ικανό να κάνει κάτι, δεν είναι συνώνυμη της γνώσης, ή της δεξιότητας» (σελ. 112). Και οι δύο συμφωνούν ότι τα άτομα, όταν έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν αποτελεσματικά να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους, προχωρούν σε αντίστοιχες ενέργειες που επηρεάζουν την προσπάθεια για μάθηση. Οι μαθητές δηλαδή, που αντιλαμβάνονται ότι έχουν

συγκεκριμένες δυνατότητες και νιώθουν ικανοί να αντεπεξέρθουν σε μια δραστηριότητα, θα προσπαθήσουν περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι έχουν αμφιβολίες για τις δυνατότητές τους.

Κατά συνέπεια, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί βασικό κίνητρο και ορίζει το επίπεδο της προσπάθειας και της επιμονής για μάθηση, ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητας και επιδρά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Zimmerman, 2000). Επίσης, οι επιτυχίες ή αποτυχίες που μπορεί να έχει κάποιος, αυξάνουν ή μειώνουν αντίστοιχα την αυτοαποτελεσματικότητα. Σε αυτό το σημείο, η ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών ενισχύεται και από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να τροφοδοτήσουν με θετικά συναισθήματα τους μαθητές, ώστε να ενισχύσουν την πεποίθησή τους ότι μπορούν να έχουν καλή επίδοση (Schunk, 2010· Bandura, 1993) αλλά και να κινητοποιήσουν τους μαθητές θέτοντας εγγείς στόχους (Zimmerman, 2000).

2.4 Το ανθρωπιστικό μοντέλο και οι εκπαιδευτικές του προεκτάσεις

Ο άνθρωπος, η συμπεριφορά του, τα συναισθήματα, οι ανάγκες και το περιβάλλον που ζει, αποτελούν επίκεντρο μελέτης στο χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Υποστηρικτές του ανθρωπιστικού κινήματος οι Rogers και Maslow ανέπτυξαν δύο προσεγγίσεις: την προσωπο-κεντρική προσέγγιση, ο Rogers και την θεωρία ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών, ο Maslow (Eggen & Kauchak, 2017· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο Rogers (1959) θεωρούσε ότι οι άνθρωποι μπορούν να αντιληφθούν τις ικανότητες του εαυτού τους και η μελέτη του εστίασε στα συναισθήματα, στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαχειρίζονται και ελέγχουν τον εαυτό τους ή τους άλλους μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η θεωρία του έχει εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης ως «μαθητοκεντρική διδασκαλία», κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να προοδεύσει γνωστικά και συναισθηματικά εφόσον η μάθηση αποκτήσει προσωπικό νόημα για τον μαθητή (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Η μάθηση με νόημα, πρέσβευε ο Rogers (όπως αναφέρεται στο Schunk, 2010), είναι ουσιαστική όταν παρωθείται από το ίδιο το άτομο που, συμμετέχοντας γνωστικά και συναισθηματικά, επηρεάζει πτυχές της προσωπικότητάς του και αξιολογείται από το ίδιο ανάλογα με την επίτευξη των στόχων και την εκπλήρωση των αναγκών.

Στις θεμελιώδεις ανάγκες και την ιεράρχησή τους στηρίχθηκε η θεωρία του Maslow (1970), σύμφωνα με την οποία τα άτομα εξελίσσονται στην προσπάθειά τους να ικανοποιήσουν τις βασικές ή στερητικές ανάγκες ή ανάγκες ανεπάρκειας και αφού τις καλύψουν, προχωρούν στην κάλυψη των εξελικτικών αναγκών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) ή ανάπτυξης (Eggen & Kauchak, 2017). Αν φανταστούμε την ιεράρχηση των αναγκών με τη μορφή πυραμίδας, τη βάση, σύμφωνα με τον Maslow, αποτελούν οι βιολογικές ανάγκες επιβίωσης και ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας, αγάπης και αποδοχής, αυτοεκτίμησης, η ανάγκη για γνώση και κατανόηση, οι αισθητικές ανάγκες και τέλος, στην κορυφή των ψυχολογικών αναγκών, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Ο Maslow (1970) θεωρεί ότι όσο πιο πολλές ανάγκες ικανοποιούνται, τόσο πιο πλήρης είναι η ζωή του ατόμου, ώστε να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση. Όταν το άτομο επιθυμεί να κατακτήσει ένα στόχο, οι ανάγκες που υπάρχουν ασκούν επιρροή στα κίνητρα τα οποία με τη σειρά τους, κινητοποιούν το άτομο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

2.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο του Rogers, να λειτουργήσουν ως *διευκολυντές* βοηθώντας τους μαθητές να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις αξίες τους, να αποσαφηνίσουν τους στόχους τους (Schunk, 2010). Όπως περιγράφει η Μαλικιώση-Λοΐζου (1999), ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός:

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του, με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας μέσα στην οποία ο μαθητής διευκολύνεται να αναπτυχθεί και να επιτύχει τη γνώση του εαυτού του. Η αποδοχή του μαθητή, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών τα οποία ο ίδιος φοβάται, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων. (σελ. 51)

Η ίδια συγγραφέας υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλο κλίμα κατανόησης και αποδοχής για να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες ασφάλειας των μαθητών (ιεράρχηση Maslow) και να κάνει τη μάθηση ελκυστική ως προς τη δυσκολία, χωρίς όμως να μειώσει την αξία της, να δημιουργήσει δηλαδή τις προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής να εξελίξει τις ικανότητές του και να οδηγηθεί προς την αυτοπραγμάτωση.

Η προέκταση λοιπόν των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων στη μάθηση έχει σημείο αναφοράς τον μαθητή και τις ανάγκες του και στοχεύει μέσα από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις να εξελίξει τις δυνατότητές του μέσα από τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Αρωγός σε αυτή τη διαδικασία είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης για να μπορέσει ο μαθητής να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του.

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) αναδεικνύουν την ποιότητα και τη συνέπεια ως βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και υποστηρίζουν ότι η διαρκής αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές περιλαμβάνει εμπειρίες σε συναισθηματική βάση που δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Η σχέση καθηγητή – μαθητή έχει ρυθμιστικό ρόλο στη μάθηση και αυξάνει ή μειώνει την προσδοκία των μαθητών για επιτυχία. Ο Fontana (1996) πολύ εύστοχα τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της μάθησης, στην οποία ανταποκρίνεται ανάλογα με τις ικανότητές του, ενώ, ο δάσκαλος λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης, καθορίζοντας εκείνος τις συνθήκες που προσφέρουν στον μαθητή την ευκαιρία να εκφραστεί και να αναπτύξει την ατομικότητά του.

Η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητή που χαρακτηρίζεται από φροντίδα, εμπιστοσύνη και σεβασμό, ενθαρρύνει την προσωπική εξέλιξη των μαθητών. Αντίθετα, η συμπεριφορά του δασκάλου που είναι υποστηρικτική στους πιο ικανούς μαθητές, κλονίζει την πίστη των υπόλοιπων μαθητών για αναγνώριση και επιτυχία (Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

2.5 Ο μαθητής στο μουσικό μαθησιακό περιβάλλον

Οι Gouzouasis, Guhn και Kishor (2007) αναφέρονται στη μάθηση της μουσικής και τις θετικές της επιδράσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, οι έρευνες που συσχετίζουν την επιτυχία μεταξύ ακαδημαϊκών και μουσικών μαθημάτων είναι λίγες και τονίζουν την ανάγκη διεξαγωγής ερευνών που ενισχύουν ή όχι την παραπάνω άποψη. Οι McPherson και McCormick (2006) θέτουν παρόμοιους προβληματισμούς για τις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών μουσικής, καθώς η μουσική είναι ένα πλαίσιο μάθησης κατά το οποίο ο μουσικός επιδεικνύει φυσική, πνευματική και συναισθηματική προσπάθεια. Μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία που όμως δεν έχει πάντα ξεκάθαρη πρόοδο και απαιτεί ανθεκτικότητα και επιμονή από τους μαθητές, ικανότητες που, ωστόσο, δεν κατέχουν όλοι. Η εκμάθηση μουσικού οργάνου

είναι μια δύσκολη και χρονοβόρος εργασία που επιτάσσει την αυτορρύθμιση των μαθητών, καθώς εκείνοι επιλέγουν πώς και πότε θα εξασκηθούν. «Η ποιότητα και η φύση της υποκειμενικής εμπειρίας μάθησης ενός μουσικού οργάνου είναι στενά συνδεδεμένη με την αφοσίωση και δέσμευση του ατόμου στην μάθηση» (StGeorge et al. 2013, σελ. 273).

2.5.1 Το μάθημα μουσικού οργάνου: μια ατομική ενασχόληση με προεκτάσεις

Σε έρευνά του ο Lowe (2012) αποκαλύπτει τις θετικές διαστάσεις του μαθήματος μουσικού οργάνου, όπου οι μαθητές παίζουν μουσική για διασκέδαση, για να αποφορτιστούν συναισθηματικά σε ένα άνετο και μη απειλητικό περιβάλλον μάθησης που ενδυναμώνει την αυτοέκφρασή τους. Οι Creech και Hallam (2010) τονίζουν την τάση στην εκπαιδευτική έρευνα να αποτυπώνει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και μελετούν τη συμπεριφορά των μαθητών στη διαπροσωπική τους επικοινωνία με τον καθηγητή, στο πλαίσιο εκμάθησης μουσικού οργάνου. Φέρνουν ως παράδειγμα τις έρευνες των Lamont (2002) και Schmidt (1989a), οι οποίοι προσδιορίζουν την καλή σχέση μαθητή - καθηγητή μουσικού οργάνου, στο βαθμό που επηρεάζεται θετικά η μουσική εξέλιξη των μαθητών και αναφέρονται στην εξωστρέφεια και διαισθητικότητα, ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθηγητή που προσφέρει θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Οι δάσκαλοι μουσικού οργάνου μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των παιδιών, να συνεισφέρουν θετικά ενθαρρύνοντας τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών τους χτίζοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής θα νοιώθει ασφάλεια, ότι μπορεί να επιτύχει και να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές του ανάγκες (Lowe, 2012). Οι μαθητές αποκτούν θετική εμπειρία στο μάθημα όταν δένονται με τον καθηγητή μουσικού οργάνου. Σύμφωνα με τον Edgar (2016), δομικό συστατικό της δουλειάς του εκπαιδευτικού που διευκολύνει τη μάθηση (facilitative teacher) είναι να οδηγήσει και να κινητοποιήσει τους μαθητές, να αξιοποιήσει τη θετική σχέση μαθητή - δασκάλου, να βρει χρόνο και να παράσχει υποστήριξη. Αποστολή ζωτικής σημασίας του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να νιώσουν ασφάλεια μέσα στην τάξη, να αναδείξει αποτελεσματικά στη διδασκαλία το μοντέλο της κατανόησης και της συνεργασίας, να εστιάσει στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες των μαθητών. Η Hallam (2002) επισημαίνει ότι η επιτυχία στο μουσικό όργανο επέρχεται από την ύπαρξη κινήτρων που πηγάζουν από το άτομο, το περιβάλλον, ή και την αλληλεπίδραση του ατόμου με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου είναι κοινώς αποδεκτό ότι είναι πιο αποδοτική στο ατομικό μάθημα (McPhee, 2011). Ο Reid (1999) στο McPhee (2011) επισημαίνει ότι οι καθηγητές μουσικής που μοιράζονται εμπειρίες και μουσικές ιδέες με τους μαθητές τους κατευθύνονται σε μία παιδαγωγική στάση συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών. Ενώ, η Chiland (1994) αναφέρει ότι ο μαθητής είναι «πολύ ευάλωτος στην ποιότητα της σχέσης που έχει με το δάσκαλό του» (σελ.157).

Οι σημερινοί έφηβοι γνωρίζουν ότι πρέπει να αυξήσουν την επίδοσή τους στο σχολικό περιβάλλον, να καταφέρουν συγκεκριμένα επίπεδα δεξιότητας στο μουσικό όργανο και να βελτιώσουν την κλίση τους με συστηματική εξάσκηση και μελέτη στο μουσικό όργανο. Η ποσότητα και η ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν οι μαθητές αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μουσικής τους επιτυχίας (Schatt, 2011). Η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενθαρρύνεται από την μουσική και ακαδημαϊκή τους επιτυχία, έννοιες που συνδέονται στη συνείδησή τους με την μουσική τους ταυτότητα (Pitts, 2002).

2.6 Η ενασχόληση με τη μουσική και ο ρόλος της στη ζωή των εφήβων

Οι άνθρωποι έχουν ποικίλες βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες οι οποίες ενισχύονται από την ενασχόληση με τη μουσική (Rentfrow, 2012). Η μουσική είναι ένα σημαντικό μέσο που αντανακλά τη ζωή του εφήβου και η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων όπως η συνεργατική συμπεριφορά, η επιμήκυνση της συγκέντρωσης προσοχής και ο συντονισμός της κίνησης ωφελούνται από τις πολλαπλές λειτουργίες της μουσικής (Ter Bogt, Soitos και Delsing, 2011). Έρευνα των Bonneville-Roussy, Rentfrow, Xu και Potter (2013) έδειξε ότι οι νέοι άνθρωποι γεμίζουν το 20% της καθημερινότητάς τους ακούγοντας μουσική, ενώ η μουσική αποκτά κεντρικό ρόλο στον κοινωνικό προσδιορισμό και αυτοπροσδιορισμό της ζωής των μαθητών που σπουδάζουν μουσική (Pitts, 2002).

Εμπειρίες με νόημα χαρακτηρίζουν οι StGeorge και οι συνεργάτες (2013) τα βιώματα που διέπονται από ισχυρά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και συμπληρώνουν ότι η συμμετοχή ή η πρόθεση συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα συναισθηματικά νοήματα ή έννοιες. Ειδικά η μουσική που έχει επιλεγεί από τους ίδιους τους εφήβους επιδρά δυναμικά στη βελτίωση της διάθεσής τους. Όταν εκφράζονται μελαγχολικά συναισθήματα η μουσική λειτουργεί ως μέσο αυτοθεραπείας διευκολύνοντας τους εφήβους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα ρυθμίσουν και να ανακτήσουν τον έλεγχο της ψυχικής τους διάθεσης (Saarikallio & Erkkilä, 2007).

Οι Leipold και Loepthien (2015) σε έρευνα τους για την μουσική ανταπόκριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων επισημαίνουν ότι κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, η κρίσιμη περίοδος που συντελούνται διανοητικές διαταραχές, όπως αυτή του άγχους, είναι η εφηβεία. Η μουσική συνδέεται με εμπειρίες που εκφράζουν συναισθήματα (DeNora, 2013) και ενδεχομένως η ακρόαση της μουσικής να λειτουργεί ως μέσο ευημερίας (well-being) των εφήβων.

Η ακρόαση της μουσικής αλλά και η ενεργή ενασχόληση με τη μουσική κατέχει ουσιαστικό ρόλο στη ζωή των εφήβων και επιδρά στη διαμόρφωση της εικόνας τους «προς τα έξω», σύμφωνα με έρευνα των North, Hargreaves και O'Neil (2000). Στην ίδια έρευνα οι έφηβοι δείχνουν ισχυρή προτίμηση στη δημοφιλή μουσική, προκειμένου να ξεφύγουν από την ανία και να εκφραστούν, να αποφορτιστούν από το στρες, να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες και να ελαττώσουν τη μοναξιά που νοιώθουν, να ικανοποιήσουν δηλαδή τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Παρόλο που οι έφηβοι μαθητές ωφελούνται το ίδιο και από τη δημοφιλή μουσική και από την κλασική, οι έφηβοι θεωρούν ότι η δημοφιλής μουσική ενισχύει την αυτοεικόνα τους, ενώ η ενασχόληση με την κλασική γίνεται για ευχαρίστηση των γονέων και των δασκάλων. Η συναισθηματική εμπλοκή αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σχέσης του εφήβου με τη μουσική του και επιβεβαιώνεται στην έρευνα της McFerran (2011) για τη μουσική ταυτότητα των εφήβων. Η μουσική ταυτότητα είναι η διαδικασία κατά την οποία συνδιαλέγεται ο έφηβος μέσω της μουσικής με συνομηλίκους του, ενώ η σχέση μεταξύ εφήβου και μουσικής αντανakλά την έκφραση συναισθημάτων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

2.7 Άγχος και Ανθεκτικότητα: Δύο σημαντικοί παράγοντες στην μαθησιακή εξέλιξη των εφήβων

2.7.1 Το άγχος στην εφηβεία

Η έρευνα των Feld και Shusterman (2015) επικεντρώθηκε στη μέτρηση ψυχολογικών και συμπεριφοριστικών δεικτών του στρες στην ηλικία της εφηβείας και συγκεκριμένα στους τελειόφοιτους μαθητές λυκείου που προετοιμάζονται για τη μετάβαση στο κολλέγιο. Όπως αναφέρουν, κύρια αιτία στρες στους εφήβους είναι, σύμφωνα με τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (American Psychological Association), η ακαδημαϊκή εργασία για την επίτευξη υψηλών στόχων. Η ολοένα αυξανόμενη πίεση για επιτυχία οδηγεί σε ανεπιθύμητα συμπτώματα όπως αϋπνίες, κατάθλιψη, άγχος και σε επιβλαβείς συμπεριφορές κατανάλωσης αλκοόλ και ναρκωτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν

αγχογόνες καταστάσεις (coping)³. Η συνεχής κούραση, η έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης και η στέρηση ύπνου είναι μερικά δείγματα κόπωσης που προέρχονται από το στρες. Η έρευνα έδειξε ότι οι έφηβοι υιοθετούν και θετικές συμπεριφορές για να αντεπεξέλθουν στην κόπωση όπως, την ακρόαση μουσικής, την επαφή με φίλους και τις συζητήσεις με ενήλικες (ό.π.).

Οι αναπτυξιακές αλλαγές που συντελούνται στην εφηβεία, περίοδο κατά την οποία η ανησυχία για τα κοινωνικά πρότυπα και η ανασφάλεια συνυπάρχουν σε μεγάλο βαθμό, καθιστούν τους εφήβους επιρρεπείς στα σχόλια και τις προσδοκίες επίτευξης που έχουν άλλοι γι' αυτούς. Δείκτης αυτής της συναισθηματικής αναστάτωσης είναι τα αυξημένα επίπεδα άγχους στους εφήβους που διαθέτουν σε υψηλό ποσοστό το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που επενδύει στην τελειομανία και δεν αφήνει κανένα περιθώριο λάθους. Οι τελειομανείς έφηβοι που τείνουν να έχουν αμφιβολίες και να ανησυχούν για τα λάθη τους, εμφανίζουν σωματικά συμπτώματα πανικού και γενικότερα συμπτώματα κοινωνικού και σχολικού άγχους. Είναι ενδιαφέρον ότι τα συμπτώματα άγχους για τελειότητα στην έναρξη της εφηβείας (12-15 χρονών) είναι πολύ πιο περιορισμένα σε σχέση με τη μέση και ύστερη (16-19 χρονών) εφηβεία (Damian, Negru-Subtirica, Stoeber & Baban, 2017).

Η κινητοποίηση του άγχους ενισχύεται στα άτομα με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας τα οποία δεν μπορούν να μειώσουν και να ρυθμίσουν τις ανεπιθύμητες σκέψεις και συμπεριφορές που γεννάει το στρες. Το άγχος της επιτυχίας είναι πιο έντονο στους μαθητές που, αν αποτύχουν θα αποδυναμωθεί η αποτελεσματικότητά τους, παρά σε εκείνους που η αποτελεσματικότητα δεν θα επηρεαστεί από ενδεχόμενες αποτυχίες και θα παραμείνουν αλώβητοι (Bandura, 1993).

2.7.2 Ανθεκτικότητα

Σύγχρονες μελέτες στην εξελικτική έρευνα, έχουν ασχοληθεί με την *ικανότητα* που διαθέτουν κάποια άτομα να ευδοκιμούν και να αντιμετωπίζουν με επάρκεια εμπόδια και ανεπιθύμητες συνθήκες. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται ανθεκτικότητα (resilience) και είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που μπορεί να αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Οι αντιξοότητες που μπορεί να συναντήσει κάποιος διαφέρουν και γι' αυτό το λόγο, οι έρευνες προσεγγίζουν ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα (Gordon Rouse, 2001).

³ Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α. & Λεονταρή, Α. (2002). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία* (9)1, 138-161.

Οι Henderson και Milstein (2008) αναφέρουν ότι οι έρευνες στο χώρο της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας ονομάζουν ψυχική ανθεκτικότητα (resilience)⁴ τον *τρόπο* με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν με επιτυχία αγχογόνες καταστάσεις της ζωής. Αυτό που καθορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα είναι το αποτέλεσμα της στενής σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στο άτομο και το σύνολο (περιβάλλοντα που κινείται και ζει), με τη δημιουργία δεσμών και σχέσεων που το επιβεβαιώνουν, μέσα από την αυτοπαρατήρηση και τον αυτοπροσδιορισμό και με την ενασχόλησή του με τομείς όπου μπορεί και επιτυγχάνει, λαμβάνοντας επιβεβαίωση από τους άλλους και ταυτόχρονα ενδυναμώνοντας το αίσθημα της αυτοεπιβεβαίωσης που παρέχει η επιτυχία.

Η κοινωνικότητα, η αίσθηση του χιούμορ, η αυτονομία, η ευελιξία αλλά και η αισιοδοξία για προσωπική εξέλιξη και η αίσθηση της αξίας του εαυτού είναι ενδογενείς παράγοντες που υποβοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και ενηλίκων. Από την οπτική της θετικής ψυχολογίας (Positive Psychology), τα θετικά συναισθήματα όπως οι εμπειρίες της χαράς, της ικανοποίησης και της αγάπης είναι το όχημα για προσωπική και κοινωνική εξέλιξη. Το άτομο που έχει βιώσει θετικά συναισθήματα μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες του παρόντος αλλά και του μέλλοντος (Fredrickson, 2001).

Βασικό συστατικό της θετικής ψυχολογίας είναι η ανθεκτικότητα (hardiness)⁵, δηλαδή η *συμπεριφορά* που ενθαρρύνει και κινητοποιεί, ώστε να αναπτυχθούν εκείνες οι στρατηγικές που θα αντιμετωπίσουν πιθανές καταστροφικές αγχογόνες καταστάσεις και θα τις αναστρέψουν σε ευκαιρίες για εξέλιξη (Maddi, 2013). Το άτομο παρακινείται από τη δέσμευση που έχει σε ανθρώπους και δραστηριότητες, από την τάση του για έλεγχο και επιρροή και από την πεποίθηση ότι οι στρεσογόνες καταστάσεις είναι μέρος της ζωής και αποτελούν πρόκληση (Maddi, 2006). Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η προσωπική ανθεκτικότητα (personal hardiness) είναι σημαντικό χαρακτηριστικό και αξίζει να διερευνηθεί, καθώς οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά θέματα που αποτελούν παράγοντες του στρες. Σε αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτό ότι η ανθεκτικότητα

⁴ Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην Θετική Ψυχολογία και ως Psychological Resilience (Barbara Fredrickson, 2001).

⁵ Οι Κάμπσιος και Καραγιαννοπούλου (2013) επισημαίνουν ότι οι όροι resilience και hardiness μεταφράζονται ως ανθεκτικότητα στα ελληνικά και συγκεκριμενοποιούν τη διαφορά τους στο ότι «ο όρος hardiness εννοιολογείται με αναφορά στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος resilience με αναφορά σε κοινωνικές συνθήκες και ενδογενείς παράγοντες (π.χ. προσωπικότητα, ευφυΐα), που επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου».

(hardiness) αναφέρεται στο σθένος του ατόμου να αντισταθεί σε στρεσογόνα ερεθίσματα της καθημερινότητάς του.

Οι Henderson και Milstein (2008) υποστηρίζουν ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως περιβαλλοντικός προστατευτικός παράγοντας και να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για να υποβοηθήσει στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Τα σχολεία που προάγουν την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, τη σύναψη συνεργατικών και υποστηρικτικών σχέσεων με ενήλικες που ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν τη μάθηση, που εκδηλώνουν υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες για να κινητοποιηθούν με αποτελεσματικότητα οι μαθητές και εκτιμούν τα μοναδικά ταλέντα και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, εφαρμόζουν το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας και ανταποκρίνονται στην επίτευξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων των μαθητών. Άραγε τα Μουσικά Σχολεία ανήκουν στην κατηγορία των σχολείων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα;

Στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας, οι Doll, Zucker και Brehm (2009) εστιάζουν στις σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, που παρέχουν δηλαδή ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση, ώστε τα παιδιά να ανταποκρίνονται όχι μόνο κοινωνικά, αλλά να είναι συναισθηματικά και μαθησιακά επιτυχημένα. Η εκπαιδευτική τους έρευνα εστιάζει στην *ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα*, τον *συμπεριφορικό αυτοέλεγχο*, τον *ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό*, τις *αποτελεσματικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών*, τις *αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών*, τομείς που προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών.

Ο Martin (2002) ορίζει την ικανότητα των μαθητών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πίεση σπουδών, το στρες (άγχος) και τις σχολικές ατυχίες ως ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (academic resilience). Διακρίνει τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες. Σε εκείνους που είναι αισιόδοξοι, η αυτοπεποίθησή τους είναι από τα στοιχεία που κινητοποιούν την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα, χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και είναι προσηλωμένοι στην επιτυχή έκβαση του στόχου τους. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι μαθητές οι οποίοι φείδονται ανθεκτικότητας και χαρακτηρίζονται από το φόβο της αποτυχίας και τις αμφιβολίες για τις ικανότητές τους. Είναι οι περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι πολλές φορές φρενάρουν οι ίδιοι την προσπάθεια για επιτυχία, με το να μελετούν την τελευταία στιγμή ή να μην μελετούν καθόλου. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που έχουν παντελή έλλειψη κινήτρου

και ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας που παραδίδονται στην αποτυχία και δεν προσπαθούν καθόλου να την αποφύγουν. Ο ίδιος συγγραφέας θεωρεί ότι η εμπειρία της επιτυχίας ενισχύει την αυτοπεποίθηση και γι' αυτό το λόγο προτείνει οι μαθητές που κατακλύζονται από άγχος να αντιμετωπίσουν το φόβο της αποτυχίας, ώστε σταδιακά να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους.

Έρευνες που ασχολήθηκαν με την ανθεκτικότητα και την επίτευξη στόχων αφορούν εθνικές μειονότητες (Bempechat et al. 1999), νεαρά άτομα σε καθεστώς δημόσιας φροντίδας (Gilligan, 1999) και περιπτώσεις με χαμηλό βιοτικό και κοινωνικό επίπεδο (Masten, 2001) κλπ. Ο Martin (2002) επισημαίνει ότι η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και υποστηρίζει ότι οι έρευνες για την ανθεκτικότητα που σχετίζονται με το σχολείο δεν διατυπώνονται με όρους που αφορούν στην ακαδημαϊκή εξέλιξη. Ορίζει το σχολείο ως έναν σημαντικό χώρο, στον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα των νέων ανθρώπων και εντάσσει την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα στην ευρύτερη έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα.

Συνοψίζοντας, το περιβάλλον μάθησης, όπως το μάθημα μουσικού οργάνου, οι διαδικασίες και οι συνθήκες κατά τις οποίες αναπτύσσεται η μάθηση, τα κίνητρα και άλλοι σημαντικοί παράγοντες κινητοποίησης όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η ανθεκτικότητα, ο ρόλος της μουσικής και του εκπαιδευτικού που διδάσκει μουσικό όργανο, αλλά και το άγχος των εφήβων μαθητών, αποτελούν αντικείμενα διερεύνησης στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να αποτυπωθεί το βίωμα των μαθητών ενός Μουσικού Σχολείου.

3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Ποιοτική έρευνα

Η έρευνα περιλαμβάνει τον ποιοτικό σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018. Η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε διότι:

προσφέρει μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα [...] βοηθά να διερευνήσουμε ζητήματα για τα οποία η γνώση που διαθέτουμε είναι πενιχρή [...] να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη και λεπτομερή περιγραφή του υπό διερεύνηση ζητήματος [...] να ακούσουμε τις ιστορίες και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές των υποκειμένων. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 9)

Στόχος είναι η ανάδειξη των υποκειμενικών διαστάσεων της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών, η αυθεντική περιγραφή και όχι η στατιστική και απρόσωπη ανάλυσή της. Η μοναδικότητα των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, δεν θα μπορούσε να αναδειχθεί μέσα από μία ποσοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Kincheloe (2002), η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στη συχνότητα και τη χρήση των αριθμών, σε αντίθεση με την ποιοτική που ασχολείται με τα χαρακτηριστικά των γεγονότων, τις ποιότητες αυτών που οδηγούν στην κατανόηση των ατόμων και δεν μπορούν να μετρηθούν με αριθμούς. Η ανθρώπινη εμπειρία είναι ποικιλόμορφη, όπως επίσης και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Στην ποιοτική έρευνα σημαίνοντα ρόλο κατέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα υποκείμενα της έρευνας ζουν και αποκτούν τις εμπειρίες, στην προκειμένη περίπτωση το μάθημα του μουσικού οργάνου σε ένα Μουσικό Σχολείο, στο οποίο διεξάγεται και η παρούσα μελέτη περίπτωσης.

Η μελέτη περίπτωσης κατά τον McKernan (1996), όπως αναφέρεται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), περιλαμβάνει την εις βάθος συλλογή πληροφοριών ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων όπως είναι η τάξη ενός σχολείου, η τάξη οργάνου, μια παρέα κλπ. Σκοπός της, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), είναι η μελέτη (ανάλυση και ερμηνεία) των χαρακτηριστικών του δείγματος προκειμένου ο ερευνητής να προβεί σε γενικότερα συμπεράσματα για την ευρύτερη πληθυσμιακή ομάδα στην οποία ανήκει το δείγμα. Η πιο πρόσφορη μέθοδος για την κατανόηση της μαθητικής εμπειρίας σε

ένα σχολείο, είναι η αφήγηση της προσωπικής αλήθειας από τους ίδιους τους μαθητές. Υπάρχει όμως αντικειμενικός προσδιορισμός της αλήθειας;

Η αντίληψη του ανθρώπου για την αλήθεια επηρεάζεται από το τι πιστεύει ότι μπορεί να μάθει σχετικά με την πραγματικότητα. Η διερεύνηση της εμπειρίας δεν μπορεί να γενικευθεί, ούτε να μετρηθεί με αντικειμενικά κριτήρια (ETIC), καθώς δεν υπάρχει μόνο μία αλήθεια. Αντιθέτως, σύμφωνα με τον σχετικισμό (Relativism), υπάρχουν πολλές αλήθειες που εξελίσσονται, αλλάζουν και διαμορφώνονται από το εκάστοτε πλαίσιο και η ανακάλυψή τους γίνεται με υποκειμενικό (EMIC) τρόπο (NurseKillam, 2015). Στην παρούσα μελέτη, η αλήθεια αναδύεται μέσα από την έρευνα, την κατανόηση του γενικού πλαισίου και τη συζήτηση των ανθρώπων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών.

3.1.1 Φαινομενολογική προσέγγιση της έρευνας

Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις της ερευνήτριας, οδηγούν στην εκπόνηση μιας φαινομενολογικής έρευνας η οποία διερευνά σε βάθος τα προσωπικά βιώματα των παιδιών, προσπαθεί να κατανοήσει και να στηρίξει τα υποκειμενικά τους νοήματα. Οι Hitchcock και Hughes (1994, όπως παρατίθεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) αναφέρουν ότι: «μία από τις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις είναι η έρευνα των ιστοριών της ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, η μελέτη του τρόπου που αυτοί μιλούν για τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους εντός και εκτός του σχολείου, τη στάση ζωής τους» (σελ. 63). Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Robson (2010) που, ωστόσο, θέτει ερωτήματα για τη μορφή της υποκειμενικής εμπειρίας των ανθρώπων που μελετούνται, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο, η ερμηνεία και η περιγραφή της εμπειρίας, μπορεί να αποτυπωθεί με ακρίβεια από τον ερευνητή.

3.1.2 Χαρακτηριστικά ποιοτικού ερευνητή

Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο, για την ευρύτερη κατανόηση της φαινομενολογικής μεθόδου, να γίνει αναφορά στα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν έναν ποιοτικό ερευνητή. Ο ερευνητής είναι παρατηρητικός, περιγράφει τα φαινόμενα, έχει συναίσθηση του πλαισίου και είναι υποκειμενικός, καθώς θα κρίνει ο ίδιος τα σημαίνοντα στοιχεία της έρευνας. Ταυτόχρονα καλείται να πάρει αποφάσεις για το πώς θα διαχειριστεί τα στοιχεία της έρευνας και τι θα ενσωματώσει στα αποτελέσματα. Πρέπει να διεισδύσει και να κατανοήσει τα νοήματα των υποκειμένων, ώστε να αναδείξει την ουσία των πραγμάτων, να τα συνδυάσει με σαφήνεια και λογική. Ο ερευνητής τοποθετεί τον εαυτό του στην

έρευνα με τρόπο ανάλογο της κουλτούρας του και είναι το σύστημα αξιών του εκείνο που τον καθοδηγεί (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2016).

3.2 Δείγμα

Η στρατηγική που εφάρμοσε η παρούσα ερευνήτρια για να συλλέξει πληροφορίες που προσφέρονται για την εις βάθος μελέτη, ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία ομάδας με ομοιογενή χαρακτηριστικά καθώς και δειγματοληψία προσβασιμότητας (Patton, 2005· Coyne, 1997). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Μουσικό Σχολείο της περιφέρειας. Στο δείγμα περιελήφθησαν, τελειόφοιτοι μαθητές που είχαν συνεχή και απρόσκοπτη εκπαίδευση στο σχολείο από την α' γυμνασίου. Καθώς η ερευνήτρια έχει πολύχρονη εργασιακή εμπειρία στο χώρο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και ανήκει στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό της, επέλεξε τους μαθητές της τάξης της, γιατί πληρούσαν τα κριτήρια που αναφέρονται παρακάτω, αλλά και για να μην διαταραχτεί η ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Το δείγμα συμπλήρωσαν και τρεις μαθητές που είχαν διαφορετικό δάσκαλο μουσικού οργάνου στο σχολείο και όχι την παρούσα ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της τάξης φλάουτου του Μουσικού Σχολείου, που έχουν βιώσει τη διαδικασία εκμάθησης μουσικού οργάνου ως ατομικό, αλλά και ως ομαδικό μάθημα. Επίσης, οι μισοί μαθητές, από την αρχή της φοίτησής τους, είχαν σταθερά μόνιμο εκπαιδευτικό στο σχολείο για το μάθημα ατομικού οργάνου και οι άλλοι μισοί βίωναν την αλλαγή εκπαιδευτικού σχεδόν σε κάθε σχολική χρονιά. Συνολικά, οι συμμετέχοντες στη έρευνα ήταν 8. Αναλυτικότερα, το δείγμα απαρτίζεται από επτά κορίτσια, από τα οποία, μία μαθήτρια της γ' λυκείου και - ελλείπει άλλων τελειόφοιτων μαθητών - έξι μαθήτριες της β' λυκείου. Από το δείγμα εξαιρεθήκανε ένας μαθητής της β' λυκείου, που εντάχθηκε στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου με εισαγωγικές εξετάσεις στην α' λυκείου και δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα, καθώς και μία μαθήτρια της β' λυκείου που δεν επιθυμούσε να λάβει μέρος στην έρευνα.

Το δείγμα συμπλήρωσε ένας απόφοιτος (αγόρι) του 2017, που ήταν μαθητής για έξι συναπτά έτη, της τάξης φλάουτου, τα δεδομένα του οποίου χρησιμοποιήθηκαν για να αυξήσουν την αξιοπιστία της έρευνας. Άραγε, έχει διαφορετική διάσταση η άποψη ενός ατόμου που δεν βιώνει πια την μαθησιακή καθημερινότητα του σχολείου; Αποστασιοποιείται η υπάρχουσα εμπειρία του από το εκπαιδευτικό πλαίσιο;

3.3 Ζητήματα δεοντολογίας

Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Για τη διεξαγωγή της, η ερευνήτρια υπέβαλλε αναλυτικό σχέδιο της έρευνας για έγκριση στον επίσημο επιστημονικό φορέα του, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η γνωμοδότηση ήταν θετική και χορηγήθηκε άδεια με τον υπ' αριθμ. 20948/Δ2/17-02-2018.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα η σχέση των ερευνητών με τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων που ονομάζονται ζητήματα δεοντολογίας. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη η συναινετική συμμετοχή των εμπλεκομένων, η προστασία τους από τυχόν ψυχική ή σωματική βλάβη, η διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων. Στον ποιοτικό σχεδιασμό τα δεδομένα προκύπτουν από τη σημασία που έχουν τα άτομα ως ανθρώπινη οντότητα και όχι ως μεταβλητές και η διερευνώμενη εμπειρία παρέχει δεδομένα πολύ προσωπικά, με αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμη πιο ευάλωτη η προστασία της ταυτότητας των εμπλεκομένων στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ερευνήτρια συνυπολογίζοντας τις δικές της ηθικές αρχές, αλλά και τις αρχές δεοντολογίας που μόλις αναφέρθηκαν, συμφώνησε και προέβη στις ακόλουθες ενέργειες: Η συμμετοχή των μαθητών ήταν ελεύθερη και εθελοντική. Οι γονείς ενημερώθηκαν γραπτώς σχετικά με το λόγο, τον σκοπό, τη διαδικασία και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στη σχετική επιστολή συναίνεσης (βλ. Παράρτημα), η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων ήταν απαραίτητη καθώς η έρευνα απευθύνθηκε σε ανήλικα άτομα. Επιθυμητή, ωστόσο, ήταν και η σύμφωνη γνώμη του μαθητή, η οποία ηχογραφήθηκε στην αρχή της προσωπικής συνέντευξης. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, δεν δόθηκε κάποιο ανταποδοτικό κίνητρο στους μαθητές, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο της μεροληψίας στις απαντήσεις τους.

Τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίζονται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν.2472/1997 Άρθρο 7 περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων). Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα και οποιοδήποτε στοιχείο έπρεπε να διαγραφεί για την προστασία της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, έχει αντικατασταθεί με τη σημείωση 'χχχ'. Με ιδιαίτερη ευαισθησία, λήφθηκε μέριμνα για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας

με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 1989), τα οποία προβλέπουν ότι: «σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού (αρθρ. 3) και διασφαλίζεται (αρθρ. 12) το δικαίωμα στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης να έχει το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά του». Καθώς η συμμετοχή των μαθητών είχε προαιρετικό και εθελοντικό χαρακτήρα, δόθηκε η δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έρευνα διεξήχθη σε συνεννόηση και υπό τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας

Σε μία έρευνα ποιοτικής προσέγγισης η συλλογή πληροφοριών μπορεί να περιλαμβάνει συνεντεύξεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου, παρατηρήσεις και γραπτά κείμενα. Τα δεδομένα που συλλέγονται από τις παρατηρήσεις της ανθρώπινης εμπειρίας περιγράφουν με λεπτομέρεια διαπροσωπικές σχέσεις και συμπεριφορές, ενώ τα προσωπικά ημερολόγια, οι επίσημες δημοσιεύσεις και οι γραπτές απαντήσεις ερωτηματολογίων αποτελούν δεδομένα των γραπτών κειμένων (Patton, 2005).

3.4.1 Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για μία διαλεκτική μέθοδο, που στηρίζεται στην επικοινωνία μεταξύ δύο ή και περισσότερων προσώπων, με στόχο την εκμαίευση γνώσεων και απόψεων, που κατέχει το υποκείμενο. Η προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview) κατά την οποία ο ερευνητής ερωτά και καταγράφει στοιχεία από ένα μόνο άτομο τη φορά, είναι κατάλληλη για τα υποκείμενα που έχουν το θάρρος να εκφραστούν και να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι μπορεί να περιέχει λεπτομερείς προσωπικές πληροφορίες και ο συνεντευκτής έχει καλύτερο έλεγχο σε αυτές. Από την άλλη, είναι χρονοβόρα διαδικασία, τα δεδομένα είναι αυτά που ο ερευνητής αποφασίζει να συνοψίσει, οι απαντήσεις μπορεί να είναι ασαφείς και μη επαρκείς και να χρειάζονται βολιδοσκοπήσεις (probes), δηλαδή υποερωτήματα για την εξασφάλιση περαιτέρω πληροφοριών (Creswell, 2011). Ωστόσο, οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται στη φαινομενολογική έρευνα ως μέσο εστίασης και κατανόησης της υποκειμενικής εμπειρία των ατόμων (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010).

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν τα ημερολόγια και οι προσωπικές συνεντεύξεις των μαθητών. Τα προσωπικά ημερολόγια των μαθητών, που στην παρούσα μελέτη περιλήφθησαν για την αξιολόγηση και τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, έχουν το πλεονέκτημα ότι περιέχουν το λεξιλόγιο των συμμετεχόντων, είναι εύχρηστα και διαθέσιμα. Οι συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου είναι το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο μελέτης μικρού αριθμού ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Λόγω του νεαρού της ηλικίας των συμμετεχόντων κρίθηκε κατάλληλη για την παρούσα έρευνα η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Στην ημιδομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες εκ των προτέρων, αλλά υπάρχει ευελιξία ως προς την διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων, μπορούν να προστεθούν ή να αφαιρεθούν κατά την κρίση του ερευνητή και δίνουν ελευθερία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν όσο «ανοιχτά» επιθυμούν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Creswell, 2011· Robson, 2010· Cohen & Manion, 2000· Middlessex University, χ.χ.).

3.4.2 Ηχογράφηση

Για την πιστή καταγραφή και αποτύπωση των δεδομένων, η ερευνήτρια προχώρησε στην ηχογράφηση των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) «η ηχογράφηση έχει το πλεονέκτημα της απόλυτης πιστότητας και η ακρίβεια των πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα μπορεί να ελεγχτεί ανά πάσα στιγμή και από οποιονδήποτε» (σελ. 250). Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, αλλά και για να αποφευχθεί ο κίνδυνος της ατελούς καταγραφής του προφορικού λόγου, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό εγγραφέα ZOOM H1.

3.5 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνήτρια αφού εξασφάλισε την έγκριση της έρευνας από το ΙΕΠ και έλαβε τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του Μουσικού Σχολείου, ενημέρωσε προσωπικά τους μαθητές για τη διεξαγωγή και τον σκοπό της έρευνας. Τηλεφωνικά ενημερώθηκε ο απόφοιτος μαθητής, η συγκατάθεση του οποίου ήταν άμεση. Όσοι επιθυμούσαν να εμπλακούν στη διαδικασία και πληρούσαν τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν (βλ. Δείγμα), μπορούσαν να συμμετάσχουν. Κατόπιν, η ερευνήτρια έστειλε επιστολές ενημέρωσης στις οικογένειες και εφόσον υπήρξε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών, ξεκίνησε τις συνεντεύξεις.

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και διεξήχθησαν στην αίθουσα διδασκαλίας του ατομικού οργάνου της ερευνήτριας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εντός του ωρολογίου προγράμματος, αλλά και σε ελεύθερο χρόνο των μαθητών που προέκυψε μέσα στο σχολικό ωράριο. Κάθε μαθητής απασχολήθηκε μία διδακτική ώρα, κατά μέσο όρο 30 με 35 λεπτά για τη συνέντευξη και δεν χρειάστηκε να απουσιάσει από άλλα μαθήματα του σχολείου.

Η ερευνήτρια φρόντισε να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης ώστε να νοιώσουν άνετα οι μαθητές. Αρχικά, τους εξήγησε ότι ο ψηφιακός εγγραφέας ήταν ένα απολύτως πρακτικό εργαλείο καταγραφής των συζητήσεων, καθώς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση κινητού τηλεφώνου τελευταίας τεχνολογίας. Έπειτα, τους σύστησε να μην αναφέρουν ονόματα και λοιπά στοιχεία, που μπορεί να εξέθεταν τα προσωπικά τους δεδομένα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν περίπου δεκαπέντε. Ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τη σχέση τους με τη μουσική, το μάθημα μουσικού οργάνου, τους στόχους τους, τα θετικά αλλά και αρνητικά συμβάντα της μαθητικής τους ζωής, το άγχος και τον τρόπο που το διαχειρίζονται. Ωστόσο, στις περιπτώσεις συνεσταλμένων μαθητών τέθηκαν ερωτήσεις ανάπτυξης και αποσαφήνισης, ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη ροή στις συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια δεν παρέλειψε στο τέλος να ευχαριστήσει τον έκαστο μαθητή για τη συμμετοχή του. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε ενάμιση μήνα.

Βασισμένη στην προτροπή των Ίσαρη και Πουρκού (2015) κατά την οποία «η μεταγραφή (transcription) των ποιοτικών ατομικών συνεντεύξεων ή συνεντεύξεων σε κείμενο γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες διαφόρων συστημάτων σημειογραφίας, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους ή το είδος της ανάλυσης που υιοθετούν οι ερευνητές στην ερευνητική διαδικασία» (σελ. 107) και εμπνεόμενη από τις διαφορετικές σημειογραφίες που προτείνουν οι Τσιώλης (2014) και Silverman (2015), η ερευνήτρια υιοθέτησε για την μελέτη τους παρακάτω κανόνες για την απομαγνητοφώνηση:

bold	Ένταση στη φωνή και έμφαση στο λόγο
...	Δισταγμός - σκέψη
	Απότομο σταμάτημα της ομιλίας
αβγδε	Χαμήλωμα της έντασης της φωνής

« »	Τα λόγια των παιδιών σε α' πρόσωπο από τον συνεντευκτή
[]	Παρεμβολή στα λόγια του ομιλητή από τον συνομιλητή
εεε	Μακρόσυρτη συλλαβή (εεε, ααα, εμμ)
.	Παύση πάνω από 3 δευτερόλεπτα
(χαμ)	Χαμόγελο – γέλιο

Μετά από αρκετές αναγνώσεις κάθε συνέντευξης, ξεκίνησε η καταγραφή ιδεών και η εξερεύνηση πιθανών μοτίβων που αναδύθηκαν μέσα από τα κείμενα. Η επαναλαμβανόμενη διαδικασία μελέτης των δεδομένων, υπήρξε απαραίτητη. Η ερευνήτρια οδηγήθηκε στην γενικοποίηση των αρχικών ιδεών και το σχεδιασμό ενός θεματικού χάρτη, ώστε να αναδυθούν τα υποψήφια θέματα - μοτίβα. Κατόπιν, αποσαφήνισε και ονομάτισε το κάθε θέμα και προχώρησε στην τελική ανάλυση και συγγραφή των δεδομένων. Όλα τα στάδια που προαναφέρθηκαν, κατά τα οποία αναγνωρίστηκαν, αναλύθηκαν και γνωστοποιήθηκαν τα θέματα με πλούσιες λεπτομέρειες, είναι αυτά που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006) για τη θεματική ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.

3.6 Εγκυρότητα

Η διαδικασία της έρευνας μας βάζει σε σκέψη για τις αξίες, τη θεώρηση που έχουμε ως εκπαιδευτικοί και την ηθική που ενισχύει τις αποφάσεις μας. Η διπλή διάσταση εκπαιδευτικού και ερευνήτριας οδηγεί σε αναπόφευκτα ερωτήματα για τον βαθμό εμπλοκής στη διαδικασία και τα κριτήρια με τα οποία αντιλαμβανόμαστε την αλήθεια των πραγμάτων. Μπορούμε να κατανοήσουμε τα εκπαιδευτικά δρώμενα και να βοηθήσουμε στην εξέλιξη του ευρύτερου κοινωνικοεκπαιδευτικού συστήματος; Μπορούμε να μετασχηματίσουμε την παιδαγωγική μας προσπάθεια, ώστε να καλυτερεύσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα;

Ο Kincheloe (2003) υποστηρίζει ότι σε έναν ζωντανό οργανισμό όπως η εκπαίδευση, η ενασχόληση με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας διευρύνει την οπτική των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές - εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την κοινωνική σύσταση της ανθρώπινης γνώσης, αναπτύσσουν άλλα επίπεδα κατανόησης του τρόπου συλλογισμού άλλων ατόμων. Δεν υπάρχει λοιπόν ένας δρόμος για την ερμηνεία των δεδομένων. Στην

ερμηνευτική εγκυρότητα (hermeneutic validity), το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον είναι δείκτες από τους οποίους εξαρτώνται τα νοήματα του ερευνητή. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η εγκυρότητα στη θετικιστική επιστημολογία και έρευνα αναδύεται ως: «μία μέτρηση του πόσο καλή δουλειά έχουν κάνει οι αισθήσεις μας στο να αντιληφθούμε την πραγματικότητα» (σελ.176). Ενώ, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού «το τι αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι σχετικά με την πραγματικότητα αντανακλά το δικό μας τρόπο νοηματοδότησης. Η συνείδηση είναι πάντα ένα αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας...» (ό.π.).

Για την αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας, η ερευνήτρια προχώρησε πρώτα στην εκτίμηση του πλαισίου συζήτησης των συνεντεύξεων, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα των απαντήσεων των μαθητών. Βασικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των μαθητών που συμμετείχαν στη συνέντευξη ήταν η αυθεντικότητα των απαντήσεων, γεγονός που φάνηκε από τις μακροσκελείς συνεντεύξεις. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για θέματα που δεν ερωτήθηκαν, αλλά ήθελαν να καταθέσουν την προσωπική τους εμπειρία (βλ. Παράρτημα: Ερωτήματα Συνέντευξης). Κατόπιν, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και την επιβεβαιωσιμότητα της μελέτης και με στόχο να αποφευχθεί η πιθανότητα κατευθυνόμενης ανάλυσης των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν δύο «εξωτερικοί αξιολογητές», οι οποίοι μελέτησαν τα δεδομένα, τον τρόπο συλλογής και την ανάλυσή τους.

4 ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα θέματα που αναδύθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών και τα οποία αναλύονται στη συνέχεια είναι οι Μαθησιακές Προσδοκίες, η Μαθησιακή Διαδικασία, η Σχέση Μαθητή – Καθηγητή, τα Κίνητρα που Επηρεάζουν την Μάθηση, η Συναισθηματική Εμπλοκή στη Μουσική Εκπαίδευση και η Συμβολή της Μουσικής στην Προσωπική Εξέλιξη των Μαθητών.

4.1 Μαθησιακές προσδοκίες

Μια βασική θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση, αφορά στις μαθησιακές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών. Οι λόγοι που επιλέγουν οι μαθητές το Μουσικό Σχολείο, οι προσδοκίες μάθησης που έχουν και το αν οι μουσικοί τους στόχοι είναι συγκεκριμένοι, μπορούν να διευκολύνουν στην κατανόηση της ουσίας της εμπειρίας του μαθήματος μουσικού οργάνου.

Μέσα από όσα ειπώθηκαν φάνηκε ότι, όταν τα παιδιά αποφασίζουν να δώσουν κατατακτήριες εξετάσεις για το Μουσικό Σχολείο, εφελτήριο δύναμη σε αυτή τους την απόφαση είναι η αγάπη για τη μουσική, η παρότρυνση από το συγγενικό και φιλικό περιβάλλον, ή το γεγονός ότι έχουν ξεκινήσει μαθήματα μουσικής από μικρότερη ηλικία και επιθυμούν να συνεχίσουν. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά ενημερώνονται για την ύπαρξη του Μουσικού Σχολείου από καθηγητές μουσικής στο δημοτικό και ενθαρρύνονται σε σημαντικό βαθμό να συμμετάσχουν στις εξετάσεις ή παροτρύνονται από το στενό οικογενειακό τους περίγυρο, γονείς, αδέρφια, ξαδέρφια που ήδη έχουν βιώσει την εμπειρία του σχολείου.

...βασικά όλα ξεκίνησαν γιατί έκανα μαθήματα κιθάρας στο εεε στο δημοτικό, μου είχε προτείνει ο καθηγητής μου γιατί συνεργαζόταν με παιδιά που πήγαιναν στο μουσικό εεε εντάξει μου άρεσε και η μουσική οπότε ξεκίνησε κάπως έτσι... (Νένη, Β' Λυκείου).

...η αλήθεια είναι ότι το γνώριζα απ' τ' αδέρφια μου, ήταν παλιά εδώ, αποφοιτήσαν εδώ και... έβλεπα πόση αγάπη είχαν για τη μουσική, ζήσαμε έτσι, παίζανε πιάνο, τραγουδούσαμε, μας άρεσε και εμάς, πηγαίναμε μικρά εκεί, πειράζαμε και ήθελα κι εγώ να μάθω πολύ, τους θαύμαζα και ήθελα κι εγώ πολύ να μάθω (Νίνα, Β' Λυκείου).

...μου άρεσε πολύ στην καθημερινότητά μου, πέρα από τα μαθήματα γενικής, να υπάρχει κάτι ενδιάμεσο που να με βγάξει από την ρουτίνα και να μου αρέσει κιόλας, γιατί η μουσική μου αρέσει από πολύ μικρή (Νίκη, Β' Λυκείου).

...τα ξαδέρφια μου από το 'χχχ', είχανε τελειώσει και αυτοί το μουσικό σχολείο του 'χχχ' αντίστοιχα και μ' έλεγαν το πόσο ωραία είναι, τι εμπειρίες θα πάρεις σε αυτό το σχολείο, θα μάθεις καινούργια όργανα, θα γνωρίσεις παιδιά με διαφορετικές... με διαφορετικά τελοσπάντων χαρίσματα από κάποιους άλλους και τελοσπάντων ήθελα πολύ να το κάνω αυτό και... ήρθα κι εγώ στο μουσικό (Πάνος, απόφοιτος).

Ξεκινώντας τον κύκλο σπουδών στο Μουσικό Σχολείο οι μαθητές που έχουν ήδη μουσική εμπειρία από κάποιο ωδείο, τείνουν να εστιάζουν στην εξέλιξη τους στο μουσικό όργανο, εκφράζουν την επιθυμία τους να βελτιωθούν τεχνικά και μουσικά, ασχολούμενοι καθημερινά με τη μουσική και συχνά στοχεύουν στη συνέχιση των μουσικών σπουδών σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

...στο φλάουτο, έχω στόχο, αλλά δεν τον έχω προσδιορίσει, ξέρω απλά ότι θέλω να πάω και άλλο μακριά. Δεν έχω πει ότι εκεί είμαι ικανοποιημένη (Νέλη, Β' Λυκείου).

έχω βάλει στόχο κάποια στιγμή να ολοκληρώσω τις σπουδές και να πάρω ένα πτυχίο... τώρα δεν θέλω να το βιαστώ, θέλω να έχω την πλήρη γνώση από αυτό (Νίκη, Β' Λυκείου).

εντάξει ο στόχος μου είναι η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών εεε γιατί είναι κάτι που το θέλω από πολύ μικρή εεε και θέλω να ειδικευτώ πάνω στο όργανο, αν τα καταφέρω, γιατί... νομίζω θα ήτανε κάτι πολύ σημαντικό για μένα. (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Αντίθετα, οι μαθητές, των οποίων η μουσική εμπειρία δεν προέρχεται από περιβάλλον τόσο δομημένο όπως ενός ωδείου, αλλά από άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, φαίνεται να έχουν προσδοκίες που αφορούν στη γενικότερη εκπαίδευσή τους στη μουσική και στην εκμάθηση ενός καινούργιου μουσικού οργάνου.

...όταν είχα ακούσει για το μουσικό νόμιζα ότι θα μάθω κάποιο όργανο, δεν ήξερα ότι θ' ασχοληθώ ας πούμε με χορωδίες, αρμονίες, ιστορίες της μουσικής ή κάτι τέτοιο [...] όχι, στόχο με τη μουσική δεν είχα... κάποιο συγκεκριμένο (Πάνος, απόφοιτος).

...ήθελα να μάθω περισσότερα για τη μουσική... και να γίνω όσο καλύτερη γίνεται σε αυτό τον τομέα (Ηρώ, Β' Λυκείου).

...ήθελα πολύ να μάθω πιάνο και φλάουτο, φλάουτο εεε ήθελα πάρα πολύ να μάθω γιατί μ' άρεσε πολύ εεε το τραγούδι του Τιτανικού πάρα πολύ... (Νίνα, Β' Λυκείου).

...αγαπούσα τη μουσική και ήξερα ότι θα μου ταίριαζε να έρθω σε ένα σχολείο γεμάτο μουσική γιατί την έχω στην καθημερινότητά μου ούτως ή άλλως πόσο μάλλον να την κάνω και στο σχολείο θα ήταν πιο ευχάριστο... (Λένα, Β' Λυκείου).

...να σας πω την αλήθεια ο στόχος μου ήτανε... θεωρητικά να βγάλω το γυμνάσιο και να φύγω στο λύκειο, άλλαξαν τα πράγματα εννοείται εεε ήταν... δεν είμαι σίγουρη ακριβώς, ήταν απλώς ότι είχα περάσει και ήθελα να το δω πως είναι... (Νένη, Β' Λυκείου).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, φαίνεται ότι, οι μαθητές που επιλέγουν το Μουσικό Σχολείο, δεν έχουν απαραίτητα καθαρά μουσικό στόχο, αλλά κάποιοι από αυτούς επιδιώκουν να αποκτήσουν ευρύτερη πνευματική κουλτούρα μέσω της μουσικής παιδείας. Αυτό συνάδει και με την άποψη εκπαιδευτικών σε έρευνα που διεξήχθη σε ένα Μουσικό Σχολείο της Περιφέρειας, και οι οποίοι εκφράζουν ότι το Μουσικό Σχολείο επιλέγεται από τους ενδιαφερόμενους «ως ένα δημόσιο σχολείο το οποίο προσφέρει υψηλότερες παροχές» (Υφαντή & Ζορμπά, 2010, σελ. 136).

4.2 Μαθησιακή διαδικασία

Αφού εξασφαλίσουν την είσοδό τους στο μουσικό σχολείο μετά τη συμμετοχή τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, τα παιδιά διδάσκονται τρία όργανα, ένα επιλογής και δύο υποχρεωτικά ως ατομικά μαθήματα, όπως ορίζει πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών Σχολείων (ΦΕΚ 649/β/7.9.1988). Το όργανο της επιλογής τους, στην προκειμένη περίπτωση είναι το φλάουτο, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές της τάξης φλάουτου και τα άλλα δύο υποχρεωτικά είναι το πιάνο και ως παραδοσιακό, ο ταμπουράς. Το όργανο επιλογής στο γυμνάσιο διδάσκεται από την α' γυμνασίου, δύο ώρες την εβδομάδα, ενώ στο λύκειο μειώνεται σε μία διδακτική ώρα έως και την γ' λυκείου. Από τα υποχρεωτικά μαθήματα, ο ταμπουράς διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα από α' έως γ' γυμνασίου, ενώ το πιάνο διδάσκεται μία ώρα μέχρι και την α' λυκείου.

Η εκμάθηση τριών διαφορετικών μουσικών οργάνων απαιτεί την προοδευτική απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές, οι οποίοι, αν και συνειδητοποιούν τις τεχνικές δυσκολίες, δείχνουν να αντιμετωπίζουν με προθυμία αλλά συχνά και με αμηχανία την εκπαιδευτική πρόκληση, προσαρμόζοντας την ποσότητα αλλά και την ποιότητα του

χρόνου που αφιερώνουν, γεγονός που συμφωνεί με έρευνα του Schatt (2011) για τις συμπεριφορές των μαθητών που σπουδάζουν μουσικό όργανο σε σχολείο.

...πέρα από ότι μαθαίνω καινούργιο όργανο, όχι μόνο, όργανα, 'ντάξει είναι περισσότερες γνώσεις, επειδή είναι διαφορετικά μεταξύ τους το πιάνο με το φλάουτο και τον ταμπουρά και τη κιθάρα που έκανα πιο παλιά, εεε μαθαίνεις εντελώς διαφορετικά πράγματα (Νένη, Β' Λυκείου).

...Το πιάνο σαν όργανο μ' αρέσει πολύ, γενικά είναι από τα πολύ όμορφα όργανα και έχει πολύ ωραίο ήχο κτλ, δυνατότητες εεε αλλά... δεν έχω συνηθίσει και... όταν έχεις συνηθίσει σε ένα όργανο να παίζεις καλά και μετά πας σε ένα άλλο όργανο που είναι τελείως διαφορετικό δεν είναι καν πνευστό εεε νομίζω σου φαίνεται κάπως περίεργο, όπως και στον ταμπουρά ας πούμε και εκεί ένοιωθα μια αμηχανία, γιατί δεν χρησιμοποιούσα βασικά στοιχεία που χρησιμοποιώ στο βασικό μου όργανο, στο φλάουτο, ας πούμε εεε την μάσκα, τον αέρα, όλα αυτά που έχω μάθει, έπρεπε να μάθω τεχνικές για δάχτυλα κτλ, που κάνουμε και στο φλάουτο, αλλά... είναι διαφορετικό. Οπότε... 'ντάξει νομίζω ότι παίζει ρόλο ότι το φλάουτο ήταν το βασικό μου όργανο και δεν ήταν το πιάνο (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Με βάση αυτή τη λογική, το μουσικό όργανο που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να αποτελεί και το κύριο όργανο στο οποίο εστιάζουν, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος της ενέργειάς τους για την εξάσκηση και εκμάθησή του. Ενώ, για τα υποχρεωτικά όργανα ασχολούνται μόνο «όσο χρειάζεται», ίσως γιατί δεν τα θεωρούν τόσο απαραίτητα, παρόλο που τα εκτιμούν ως γνώση και εμπειρία.

...ντάξει ίσως... δεν ήταν τ' αγαπημένα μου αλλά δέθηκα και μ' αυτά πολύ, έμαθα σίγουρα... αν πούμε ότι ασχολήθηκα τις χ ώρες τελοσπάντων έμαθα πολλά πράγματα (χαμόγελα) και... το κρατάω αυτό σαν κάτι καλό (Πάνος, απόφοιτος).

...στο όργανο επιλογής σαφώς έδινα περισσότερη σημασία, εεε αφιέρωνα ας πούμε, όσο χρόνο περισσότερο μπορούσα [...] στον ταμπουρά θέλεις ένα 15λεπτο την ημέρα και θα είσαι εντάξει, ένα 20λεπτο κάθε μέρα στο πιάνο, μισή ωρίτσα στο φλάουτο... (Νίνα, Β' Λυκείου).

Ωστόσο, οι συνθήκες εκπαίδευσης που διαμορφώνονται σ' ένα σχολείο, οδηγούν στην προσαρμογή του τρόπου μάθησης του εκάστοτε μουσικού οργάνου. Ο ταμπουράς για παράδειγμα, ως παραδοσιακό όργανο διδάσκεται από δύο συγκεκριμένους καθηγητές, δεν

έχει διδαχθεί ποτέ ως ατομικό μάθημα, αλλά σε ομάδα των πέντε, έξι έως και δέκα ατόμων με αποτέλεσμα τα παιδιά να δέχονται ως συνθήκη το ομαδικό μάθημα:

...ο ταμπουράς δεν υπήρξε ποτέ ατομικό, εννοείται πάντα σε μεγάλες ομάδες εεε... μέχρι και δέκα άτομα... (Νίκη, Β' Λυκείου).

...στον ταμπουρά ήμασταν αρκετά άτομα, σχεδόν μια μικρή τάξη, γύρω στα δέκα άτομα... (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Παρόλο αυτά η ομαδοσυνεργατική μάθηση στον ταμπουρά είχε θετικό αντίκτυπο, όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά, γιατί μοιραζόντουσαν τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες απορίες, αλλά και τον ενθουσιασμό της συμμετοχής σε ομάδα. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με όσα περιέγραψαν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια εποικοδομητική εμπειρία.

...τον ταμπουρά τον έκανα... μοιραζόμουν την ώρα με κάποια άλλα παιδιά, αλλά ουσιαστικά ήτανε και αυτό... γενικά πήγαινε πολύ καλά το μάθημα οπότε δεν έχανα κάτι (Πάνος, απόφοιτος).

...στον ταμπουρά επειδή ήμασταν πολλά παιδιά εεε δεν μπορώ να πω ότι ήταν χειρότερα γιατί απορίες ενός παιδιού μπορεί να τις είχαμε και εμείς και λυνόντουσαν, ήτανε εύκολο (Νίνα, Β' Λύκειου).

...όταν ερχόταν η ώρα της εξέτασης παίζαμε όλοι το ίδιο κομμάτι αλλά ο καθένας ξεχωριστά μόνος του και το ότι ήμασταν όλοι μαζί πολλές φορές βοηθούσε γιατί παίζαμε όταν μαθαίναμε καινούργιο κομμάτι ξεκινούσαμε όλοι μαζί να το μαθαίνουμε και να έκανε κάποιος λάθος θα βοηθούσαν οι άλλοι από δίπλα δεν ακουγόταν τόσο, οπότε ήταν ευχάριστο αρκετά ναι αυτό αλλά δεν ήταν ατομικό να είμαστε μόνοι μας (Λένα, Β' Λυκείου).

Οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις επίσης, φαίνεται να είναι προσαρμοσμένες στις επικρατούσες συνθήκες, ώστε να διδάσκεται επαρκώς η τεχνική του οργάνου, αλλά μέσα στο ομαδικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός έχει σύνθετο καθήκον αφενός να διδάξει σε όλους την ύλη, αφετέρου να ελέγξει την πρόοδο του κάθε μαθητή χωριστά. Σε αυτό το σημείο, η εξατομικευμένη μάθηση φαντάζει «πολυτέλεια», παρόλο που σύμφωνα με έρευνες το ατομικό μάθημα στο μουσικό όργανο περιγράφεται ως αποδοτικότερο (McPhee, 2011).

...στον ταμπουρά τα παίζαμε τα κομμάτια που μας έδινε ο καθηγητής όλοι μαζί εεε και μετά συζητούσαμε γι' αυτό το κομμάτι, ή μας εξέταζε χωριστά έναν-έναν [...] εντάξει ήταν ένα μάθημα πιο χαλαρό νομίζω σε σχέση με τα... το πιάνο και το όργανο επιλογής το φλάουτο

[...] επειδή ήμασταν πολλά άτομα δεν είχε την πολυτέλεια ο καθηγητής να ασχοληθεί με το κάθε παιδί ξεχωριστά εεε αυτό δηλαδή νομίζω εγώ. Ναι. Ναι. Ήμασταν σαν μια ομάδα ουσιαστικά και παίζαμε όλοι μαζί, αυτό (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Αντίθετα, στο υποχρεωτικό μάθημα του πιάνου, η ύπαρξη πολλών μαθητών σε αντιστοιχία με τους καθηγητές δημιουργεί δυσαναλογία, ούτως ώστε πολλοί μαθητές να αλλάζουν συνεχώς δασκάλους οργάνου, να μη βιώνουν σταθερό πλαίσιο διδασκαλίας και να επηρεάζεται η μαθησιακή τους εξέλιξη. Όπως αναφέρουν οι μαθητές, νοιώθουν ότι δεν υπάρχει χρόνος να αναπτύξουν «σχέση» με τον εκάστοτε καθηγητή, ο οποίος δεν προλαβαίνει να γνωρίσει τα παιδιά και να σχηματίσει άποψη για την ύλη και το μαθησιακό τους επίπεδο.

...με το πιάνο είχα θέμα! Περισσότερο! [...] πιστεύω πως ναι, ότι θα υπήρχε μια πιο ομαλή συνέχεια, τόσο στο διάβασμα, στην ύλη και στις σχέσεις... ίσως και να προχωρούσα και πολύ πιο γρήγορα γιατί πολλοί καθηγητές ξαναξεκινούσαν από την αρχή... οπότε δεν βοηθούσε πολύ [...] ναι πιστεύω ότι θα μπορούσα να έχω φτάσει σε ένα λίγο καλύτερο τουλάχιστον επίπεδο (Νένη, Β' Λυκείου).

...και στο πιάνο κάθε χρόνο άλλαζα [...] νομίζω ότι ίσως κάθε χρόνο με ξεκινούσαν από λίγο πιο πίσω, γιατί δεν ήξεραν ακριβώς σε ποιο επίπεδο είμαι (Ηρώ, Β' Λυκείου).

...στο πιάνο, επειδή έχω αλλάζει πάρα πολλές καθηγήτριες στο πιάνο [...] τέσσερις με πέντε, από το γυμνάσιο μέχρι πέρυσι [...] είναι πάρα πολύ άσχημο, γιατί εκεί που ξεκινάς, ξεκινά να αναπτυχθεί μια σχέση, είναι μια ώρα την εβδομάδα, θα χαθούν πολλά μαθήματα, αλλάζεις και του χρόνου καθηγητή, είναι πάρα πολύ δύσκολο, χάρη του ότι οι καθηγητές έχουν πάρα πολλά παιδιά, μπορεί να μην σε θυμούνται καν, άμα δεν βγάλουν το βιβλιαράκι της ύλης να δουν το πρόγραμμα, δεν καταλαβαίνουν ποια είσαι, τι τάξη είσαι, τι πρέπει να παίζεις [...] Στο υποχρεωτικό. Στο πιάνο γινόταν αυτό, στο ατομικό όχι, υπήρχε πολύ πιο προσωπική σχέση (Νίκη, Β' Λυκείου).

Είναι αντιληπτό ότι οι μαθητές επιζητούν να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό στο μάθημα του ατομικού οργάνου και θεωρούν ότι προοδεύουν περισσότερο όταν υπάρχει μια σταθερή διαδικασία. Ωστόσο, εκτός της αλλαγής καθηγητών, αστάθμητοι παράγοντες όπως συνελεύσεις, εκδρομές, εκδηλώσεις που αφορούν στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, αλλά και ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στο ατομικό μάθημα, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική

διαδικασία, που αναπόφευκτα συγκρίνεται με ενός ωδείου. Σε ένα ωδείο ο μαθητής παρακολουθεί σε συνεχή βάση ατομικό μάθημα οργάνου με τον καθηγητή της επιλογής του. Στο λύκειο, όπου η διδακτική ώρα του υποχρεωτικού πιάνου είναι μία την εβδομάδα, οι μαθητές προσανατολίζονται στην διεκπεραίωση των εξετάσεων από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

...όταν έχεις μια καθηγήτρια, όσο και να θες να σε βοηθήσει δυστυχώς μέσα σε αυτό το 45λεπτο είναι λίγος χρόνος, μπορεί να χαθεί, μπορεί να μην είναι καθαρά ατομικό, μπορεί να υπάρξουν κενά, πρόβες από εδώ και από εκεί, ενώ εν μέρει στο ωδείο είναι κάτι πιο δύσκολο το να χαθεί ένα μάθημα... υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να το διακόψουν [...] καταρχήν να μην είναι ατομικό ατομικό το μάθημα, να υπάρχουν δύο, τρία άτομα μέσα οπότε δεν μπορείς να εξελιχθείς (Νίκη, Β' Λυκείου).

...δεν γινόντουσαν αρχικά ατομικά μαθήματα, συνήθως ήταν δύο τρία άτομα μέσα, ειδικά στο πιάνο που είναι και υποχρεωτικό, [...] συνεισώσεις, εκδρομές, όλα έπεφταν συνήθως σε μέρες που εμείς είχαμε όργανα [...] στην α' λυκείου δεν έμαθα κάτι καινούργιο, απλά από την αρχή της χρονιάς, ξεκινήσαμε να δουλεύουμε τα κομμάτια των εξετάσεων. Αυτό (Νέλη, Β' Λυκείου).

Οι απώλειες λοιπόν, των διδακτικών ωρών φαίνεται να μην υποστηρίζουν τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών και αναπόφευκτα, το πολυάριθμο τμήμα στο υποχρεωτικό μάθημα του οργάνου αλλά και η εμφανής διαφορά επιπέδου, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοπεποίθηση του μαθητή, με αποτέλεσμα το μάθημα να χαρακτηρίζεται «χαοτικό».

...στο πιάνο επειδή είχε τύχει να έχω να είμαστε γκρουπάκι, ήταν πιο δύσκολα εκεί δεν βόλευε τόσο, εεε ωστόσο αργότερα έκανα και μόνη μου και κατάλαβα ότι υπάρχει πολλή μεγάλη διαφορά, δεν χρειαζόταν να πιέζομαι για να συμβαδίζω με τους άλλους, ήμουν εγώ και μόνο εγώ οπότε πήγαινα με τους ρυθμούς μου και αυτό είχε καλύτερα αποτελέσματα. [...] στη β' γυμνασίου με την κοπέλα που έκανα ήταν πιο προχωρημένη από μένα, έκανε και πιο μικρή στο ωδείο, οπότε εκεί τα πράγματα ήτανε χαοτικά... (Νίνα, Β' Λυκείου).

Στο όργανο επιλογής, το φλάουτο, η συνδιδασκαλία επίσης επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ποιοτική εξέλιξη του μαθήματος, ιδιαίτερα όταν το γνωστικό επίπεδο στο όργανο είναι σαφέστατα διαφορετικό. Οι μαθητές νοιώθουν ότι δεν ικανοποιούνται οι μαθησιακοί τους στόχοι και στην ερώτηση τι θα επιθυμούσαν να

αλλάξουν, αν μπορούσαν, στο ατομικό μάθημα οργάνου, μία μαθήτρια αναφέρει χαρακτηριστικά:

*...το πλήθος του τμήματος; (γέλια) ίσως; ...τόρα είμαστε τέσσερις, τέσσερις δεν είμαστε τώρα; Ναι| ήμασταν και έξι κιόλας **ακόμα καλύτερα!** Ναι, εεε στην αρχή ήταν θέμα γιατί δεν προλάβαινε... δεν μπορούσε να πάρει ο καθένας ατομική δουλειά και να εξελίξει το επίπεδό του εεε... βέβαια από τη στιγμή που έχουμε βρει τα ντουέτα και γενικά το να παίζουμε σε σύνολα, παίρνουμε πάλι πράγματα, βοηθάει| αλλά είναι λίγο θέμα γιατί δεν είμαστε όλοι στο ίδιο επίπεδο, δεν έχουμε όλοι τις ίδιες δυνατότητες άσχημο ακούγεται αλλά δεν πειράζει εεε... και δεν έχουμε και όλοι τα ίδια γούστα, άλλοι ζητάνε διαφορετικά πράγματα οπότε... είναι δύσκολο να μείνουμε όλοι ευχαριστημένοι... (Νένη, Β' Λυκείου).*

Οι μαθητές παρατηρούν ότι, το μάθημα είναι πιεστικό για τους ίδιους, γιατί δεν προλαβαίνουν να βγάλουν αρκετή ύλη, να εξελιχθούν και για τον καθηγητή, γιατί είναι δύσκολο να ρυθμίσει το μάθημα ώστε να «μην μείνει κανένα παιδί παραπονεμένο». Χαρακτηρίζουν το μάθημα «περίπλοκο, κουραστικό και μειωμένου ενδιαφέροντος». Θεωρούν ότι είναι πιο αποδοτικό όταν ο καθηγητής έχει την άνεση του χρόνου, δεν αγχώνεται, μπορεί να τους βοηθήσει στα αδύναμα σημεία και να τους εξελίξει. Συνεπώς, προτιμούν να είναι μόνοι τους ή έστω με μαθητές του ίδιου επιπέδου.

...όταν ήμασταν περισσότερα άτομα ο χρόνος πίεζε τους πάντες [...] μόνη μου ήταν το καλύτερο γιατί και ο καθηγητής είναι πιο άνετος, πιο χαλαρός δεν αγχώνεται για το χρόνο εεε θα βασιστεί στα αδύναμα σημεία του κάθε μαθητή και θα τον βοηθήσει να τα εξελίξει, ενώ όταν είμαστε πολλά άτομα ναι μεν θα γίνει αυτό αλλά σε μικρότερο βαθμό πρέπει να σκεφτεί για όλους να έχει στο μυαλό του το χρόνο να μας βάλει και όλους μας να παίζουμε είναι λίγο περίπλοκο και πιο κουραστικό και για μαθητές και για καθηγητές αυτό ναι (Λένα, Β' Λυκείου).

...πέρυσι στην αρχή της χρονιάς ήμουν με άλλη μια συμμαθήτριά μου, που αυτή έχει ξεκινήσει φλάουτο στο σχολείο, [...] το επίπεδο να είναι εμφανώς χαμηλότερο και υψηλότερο, οπότε ήταν δύσκολο και στο πως μπορεί ο καθηγητής να ρυθμίσει το μάθημα ώστε να μην μείνει κανένα παιδί παραπονεμένο, [...] φέτος πάλι, παρόλο που κάνω με μικρότερη μαθήτρια, έχουμε πάνω κάτω το ίδιο επίπεδο, οπότε εντάξει είναι και ποιο ενδιαφέρον... (Νέλη, Β' Λυκείου).

Στην προσπάθειά του ο καθηγητής να ξεπεράσει τις αντικειμενικές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, ενσωματώνει την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τα θετικά στοιχεία στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν και να βιώσουν το μάθημα της συνδιδασκαλίας με πνεύμα συνεργασίας. Είναι δεκτικοί στη διαφορετικότητα της διαδικασίας, αισθάνονται ασφάλεια, μαθαίνουν από τα λάθη των συμμαθητών τους, αλλά κυρίως μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνυπάρχουν.

...όταν ήμασταν δύο άτομα ή περισσότερα, τρία, μπορούσαμε να κάνουμε ντουέτα εεε... ναι κυρίως αυτό και δεν αισθανόμασταν τόσο αμήχανα όπως όταν ήμασταν μόνοι μας και κάναμε κάποιο λάθος εεε αυτό και είναι πιο ευχάριστο από την άποψη ότι παίζουμε όλοι μαζί... είναι πιο ωραίο το άκουσμα, πρέπει να κουρδίσουμε, όλες αυτές οι διαδικασίες έχουνε μία διαφορετικότητα, είναι πιο ευχάριστες (Λένα, Β' Λυκείου).

...όταν ήμουν μαζί με άλλους, άκουγα από τα λάθη των άλλων και μάθαινα και από αυτούς (Ηρώ, Β' Λυκείου).

...κάναμε και σύμπραξη μερικές φορές, δηλαδή ντουέτα, έπαιζε και ο καθηγητής μαζί μας και... ναι, νομίζω ότι ήτανε καλό αυτό... ότι έμαθα να συνυπάρχω με άλλους (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Ωστόσο, οι μαθητές στο ατομικό μάθημα της επιλογής τους, φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από τις αλλαγές των καθηγητών πολύ περισσότερο από ότι στα άλλα όργανα, και παραθέτουν με ιδιαίτερη έμφαση τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όσοι τουλάχιστον βίωσαν ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον. Θεωρούν ότι η αλλαγή καθηγητή είναι αρκετά επώδυνη, μέχρι να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τις απαιτήσεις του εκάστοτε δασκάλου. Είναι μία χρονοβόρος διαδικασία μέχρι να αντιληφθεί ο δάσκαλος τις δυνατότητες του μαθητή και να εντοπίσει τις αδυναμίες που πρέπει να βελτιώσει.

...στην αρχή ήταν πολύ δύσκολα γιατί ο κάθε καθηγητής έχει τον ρυθμό του, έχει τα βιβλία του, έχει τι απαιτήσεις του [...] ξαναξεκίνησα ουσιαστικά από την αρχή γιατί τότε δεν ήμουν πολύ καλή, δεν είχα βρει τη μάσκα μου... (Νίκη, Β' Λυκείου).

...επειδή όπως ξέρετε, έχω αλλάξει καθηγητές, ήταν λίγο... μπερδεμένη κατάσταση, μέχρι να βρούμε τι έχει γίνει, αν συμφωνεί ο καθηγητής με αυτά που έχω κάνει, εμ... τι θα κάνω από εκεί και πέρα, πώς θα τα συνδυάσουμε, ήτανε λίγο... χάναμε λίγο χρόνο σε αυτό εεε ναι αυτό δεν ήτανε πολύ θετικό... εεε προσπαθούσαμε δυσκολεύτηκα γιατί προσπαθούσαμε να μου

αλλάζουν πολλά πράγματα τα οποία είχα δουλέψει αρκετά για να τα διορθώσω, εεε και κάθε φορά ήταν διαφορετικά είχαν διαφορετικές απαιτήσεις για το ίδιο πράγμα, ο καθένας το ζητούσε λίγο διαφορετικά αυτό με μπερδευε λίγο και με δυσκόλεψε... (Νίνα, Β' Λυκείου).

...νομίζω ότι σε... μπερδεύει γιατί έχεις συνηθίσει με έναν τρόπο, μετά αλλάζεις και όταν έρχεται άλλος καθηγητής καταρρίπτει όλα τα υπόλοιπα και πρέπει να συνεχίζεις με τον τρόπο που σου λέει, που σου δείχνει (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Από την άλλη πλευρά επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία της αλλαγής καθηγητή, όχι όμως στην αρχή της εκμάθησης του μουσικού οργάνου αλλά κατόπιν, ώστε να δημιουργηθούν οι βάσεις και να ξεπεραστούν οι τεχνικές δυσκολίες των πρώτων χρόνων, να υπάρξει ωριμότητα στην πρόσληψη και επεξεργασία των νέων δεδομένων. Ο μαθητής, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του και εμπλέκεται συνειδητά στη μάθηση επιλέγοντας ταυτόχρονα να λάβει τα θετικά στοιχεία του εκάστοτε εκπαιδευτικού που θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί.

...ξεκίνησα τρία χρόνια συνεχόμενα με τον ίδιο καθηγητή δεν άλλαξα και έφτασα σε ένα καλό επίπεδο και μετά ήμουν σε θέση εφόσον ήξερα να παίζω φλάουτο, άλλαξα καθηγητές, έμαθα καινούργια πράγματα από τον καθένα που ήθελα να πάρω εγώ ο κάθε καθηγητής μπορεί να δώσει πολύ διαφορετικά πράγματα από τον άλλον και πιστεύω πως αν αλλάξεις στην αρχή δεν έχεις πατήσει ακόμη σταθερά στα πόδια σου δεν είσαι σίγουρος καν για τον εαυτό σου οπότε δεν μπορείς να πάρεις πράγματα τόσα πράγματα που μπορούν να σου δώσουν οι άλλοι καθηγητές (Λένα, Β' Λυκείου).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις όλων των μαθητών. Μία μαθήτρια ωστόσο, αναφέρεται στις δυσκολίες ανάγνωσης παρτιτούρας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η μελωδική ανάγνωση φθογγόσημων (*solfège*), της είναι πολύ δύσκολη και πιάστηκε ιδιαίτερα στο γυμνάσιο. Πιο εύκολο για εκείνη είναι να ακούει και να παίζει με το αυτί τα μουσικά έργα (άτυπη μάθηση) και ονομάζει τον εαυτό της «ακουστικό τύπο». Η ίδια παραδέχεται ότι συναντά δυσκολία και στη γραφή και ανάγνωση των μαθημάτων της. Παρόλα αυτά θεωρεί θετικό και ταυτόχρονα αρνητικό το γεγονός ότι μπορεί με ιδιαίτερη ευκολία να παίζει μουσική και στο φλάουτο και στο πιάνο.

*...είμαι ξεκάθαρα ακουστικός τύπος [...] παλιά δεν μπορούσα να διαβάσω νότες καθόλου (χαμ) προτιμούσα να παίζω μ' άρεσε να παίζω νότες, να τις διαβάσω με την καμιά ήταν το χειρότερό μου και όσο κάναμε στο γυμνάσιο *solfège* δυσκολευόμουν στην αρχή τόσο πολύ*

που... μέχρι και τα κλάματα έβαζα [...] έχω και μια δυσκολία στο να διαβάζω γενικώς [...] είμαι καλύτερη στο να ακούω και να παίζω εεε το βρίσκω σαν υπέρ και κατά αυτό... (Λένα, Β' Λυκείου).

4.3 Σχέση μαθητή – καθηγητή

Η ποιότητα της σχέσης που έχει ο μαθητής με τον καθηγητή μπορεί να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και να διευκολύνει την ίδια τη μάθηση του μουσικού οργάνου (Edgar, 2016). Κατά συνέπεια, η αλλαγή καθηγητή μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τους γνωστικούς στόχους ενός παιδιού, αλλά και την ψυχосύνθεσή του. Οι τεχνικές δυσκολίες που συναντά ένας μαθητής κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με τον τρόπο που τον αντιμετωπίζει ο καθηγητής, καθορίζουν τη θετική εξέλιξη ή στασιμότητα του μαθητή. Ένας καθηγητής που δυσκολεύεται να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης του μαθητή και δεν τον ενθαρρύνει, αλλά αντίθετα πολλές φορές καταρρίπτει όσα έχει μάθει, είναι πιθανό να προκαλέσει απογοήτευση και αμφιβολία στον μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση, η ανατροφοδότηση της αποτυχίας μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση του μαθητή.

...όταν ξεκίνησα το φλάουτο ήμουν πάρα πολύ απογοητευμένη γιατί δεν τα πήγαινα καλά, ούτε σε θέμα με τη μάσκα μου, ούτε σε θέμα με τις νότες, ούτε με το ρυθμό [...] στην τρίτη γυμνασίον είχα μια καθηγήτρια η οποία πραγματικά είδε κάτι άλλο σε μένα, είδε ποια κομμάτια ταιριάζουν, την ύλη [...] υπήρχαν δασκάλες που ή με ανέβαζαν πάρα πολύ ή με κατέβαζαν πάρα πολύ, σπάνια υπήρχε μια μέση λύση... (Νίκη, Β' Λυκείου).

...την επόμενη χρονιά άλλαξα πάλι καθηγητή και αυτό με έριξε ψυχολογικά, οφείλω να παραδεχτώ. Από το πρώτο κιόλας μάθημα κατάλαβα πως δεν είχα χημεία ούτε με τον καθηγητή, ούτε με τον τρόπο του [...] μου έκανε τόσες παρατηρήσεις και πολλές φορές έβαζε την προσωπική του άποψη εεε για πράγματα που θεωρούσε λάθος που έχουν κάνει οι προηγούμενοι καθηγητές μου [...] εκείνη τη χρονιά δεν έκανα καθόλου δουλειά και το χειρότερο ήταν πως όση δουλειά κι αν είχα κάνει τα προηγούμενα χρόνια πήγε χαμένη. Είχα απελπιστεί και τα παράτησα (Νίνα, Β' Λυκείου).

Σε αυτό το σημείο, ίσως να είναι καλό να αναλογιστούμε οι εκπαιδευτικοί τη θέση μας σε σχέση με τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους. Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν, είναι φανερό ότι όταν ο έφηβος μαθητής έχει την ανάγκη για αποδοχή και ζητά από τον δάσκαλο να είναι ένα σταθερό σημείο αναφοράς, η καθοδηγητική και υποστηρικτική

στάση του δασκάλου είναι πιο επιθυμητή από ανταγωνιστικές και επικριτικές συμπεριφορές. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εμπνέει, τείνει να αποφέρει θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τον αδιάφορο ή χειριστικό δάσκαλο. Η ίδια μαθήτρια, η οποία, από την αρχή της εκμάθησης του οργάνου, έχει διαφορετικό δάσκαλο κάθε χρονιά, επιζητά την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για να δραστηριοποιηθεί με αποτελεσματικότητα:

*...δεν έχει τύχει ας πούμε, κάποιος καθηγητής να μου πει ότι **μπορείς** και αυτό οπότε να μποω στη διαδικασία να σκεφτώ να προσπαθήσω λίγο ακόμα [...] ήταν καθηγητές οι οποίοι εεε βλέπανε ότι έχω δυνατότητες, με πιέζανε και το έβγαζα και άλλοι οι οποίοι το περνούσαν πιο χαλαρά, «εντάξει πάμε παρακάτω τώρα, πάμε παρακάτω» χωρίς να δώσουν ιδιαίτερη βάση (Νίνα, Β' Λυκείου).*

Σε αρκετές περιπτώσεις λοιπόν, ο τρόπος προσέγγισης και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητή και μαθητή προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση και κινητοποιεί τον μαθητή ώστε να είναι θετικά ή αρνητικά προσκείμενος στο μάθημα.

...η καθηγήτριά μου με είχε βοηθήσει να καταλάβω ότι το φλάουτο δεν είναι κάτι για το οποίο θα εξετάζομαι και απλά θα εξετάζομαι για έναν βαθμό, είναι κάτι που πρέπει να αγαπήσω, που ήρθα εδώ γιατί όντως το αγαπάω και δεν πρέπει να το αντιμετωπίζω σαν κάτι τρομακτικό, να μην το φοβάμαι, άρχισα λοιπόν να το βλέπω θετικά... (Νίνα, Β' Λυκείου).

...παίζει σημαντικό ρόλο πώς θα σε προσεγγίσουν, τι κίνητρα θα σου δώσουν εεε η διδασκαλία, πώς το διδάσκουν το μάθημα [...] με τους καθηγητές υπήρξαν κάποιες στιγμές κάποια προβλήματα αλλά... εντάξει, προσπάθησα να τ' αποφύγω και να μην δώσω συνέχεια γιατί δεν είχε ουσία, για μένα. Εγώ ήξερα τι ήθελα... δεν περίμενα να καταλάβουν... (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Αντίθετα, μαθητής που βίωσε το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου νοιώθει ότι έλαβε μεγάλη βοήθεια στους μαθησιακούς του στόχους με αποτέλεσμα να γίνεται καλύτερος και αναδεικνύει τη σχέση μουσικού δασκάλου – μαθητή μέσα από μία δυναμική και συναισθηματική διαδικασία, ώστε να αποκαλεί το σχολείο, οικογένεια.

...δέθηκα| με τον καθηγητή την καθηγήτρια και ας πούμε... κυλούσε το μάθημα μια χαρά ωραία, μιλούσαμε... έπαιζα στο όργανο (ενν. φλάουτο) με βοηθούσε, με διόρθωνε στα λάθη μου και μάθαινα... και γινόμουν καλύτερος ξέρω γω [...] οι καθηγητές με βοηθούσαν γιατί... ντάξει γενικά εδώ στο μουσικό είναι πολύ φιλικό το περιβάλλον, είναι οικογένεια

όπως λέμε... ήμαστε πολύ δεμένοι [...] κάποιοι συγκεκριμένοι καθηγητές που δεν θα τους ξεχάσω ποτέ γιατί... ήταν αυτοί που με βοήθησαν και στη ζωή μου και μέσα στο σχολείο και... έχω να κρατήσω πολλά από αυτούς [...] στα πάντα, στα πάντα και σε προσωπικό, μιλάω και για προσωπικό επίπεδο, πήρα πολλά πράγματα που με βοήθησαν άπειρα... καθηγητές συγκεκριμένα που ας πούμε μπορούσα να ανοιχτώ πιο εύκολα... μαζί τους μιλούσαμε, κάναμε πολλές συζητήσεις... (Πάνος, απόφοιτος).

Ενδιαφέρον έχει επίσης, η οπτική μίας μαθήτριας που είναι παιδί εκπαιδευτικού που εργάζεται στο Μουσικό Σχολείο. Το σχολικό περιβάλλον είναι πολύ γνώριμο σε εκείνη, καθώς συμμετείχε στα τμήματα μουσικής προπαιδείας που είχαν λειτουργήσει αρκετά χρόνια πριν, όταν η συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν τριών χρονών. Λόγω της ιδιότητας του γονέα (εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο), έχει παρακολουθήσει πολλές εκδηλώσεις του σχολείου και είναι εξοικειωμένη με τους ανθρώπους και την κουλτούρα του Μουσικού Σχολείου. Θεωρεί ότι ενδεχομένως να έχει πιο ήπια μεταχείριση, σε σχέση με τα άλλα παιδιά, από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά όχι και από τον Διευθυντή. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει:

...ευκαιρίες έχω ίσες ευκαιρίες με άλλα παιδιά ίσως... πολλοί βασικά πιστεύουν ότι έχουμε πιο ήπια μεταχείριση, πλέον όχι βέβαια, αλλά εν αντιθέσει πιστεύω ότι έχουμε πιο... τουλάχιστον από τον Διευθυντή λίγο πιο αυστηρή μεταχείριση γιατί ξέρει ότι είμαστε παιδιά καθηγητών και μας ξέρει από χρόνια και δεν θέλει να μας βλέπει να παρεκτρεπόμαστε [...] επίσης πιστεύω ότι ήμουν ευνοημένη όσον αφορά, ας πούμε, είχα κάποιες ευκολίες στο σχολείο όσον αφορά τη μεταφορά πραγμάτων, το να... οι καθηγητές να μπορούν να πουν ελεύθερα επειδή έχουν οικειότητα τα παράπονά τους για μένα ή τα αρνητικά ή τα θετικά που έχω... οπότε ντάξει ίσως ήταν και πιο εύκολο [...] όταν γνωρίζεις κάποιον από μικρή ηλικία εεε βλέπεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής σου τι έχει κάνει, οπότε και είναι πιο εύκολο είτε να του ανοιχτείς ή να σε βοηθήσει (Νέλη, Β' Λυκείου).

4.4 Κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση

Όπως διαπιστώθηκε, η παροχή θετικής αποδοχής και ενθάρρυνσης των μαθητών χωρίς όρους από τους καθηγητές, αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών, κάτι που συνάδει με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Lowe, 2012· Edgar, 2016). Φυσικά, τα κίνητρα που επηρεάζουν τη μάθηση είναι ποικίλα και μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Η αγορά οργάνου, η εκμάθηση δύσκολων τραγουδιών,

οι συναυλίες, οι εξετάσεις και οι βαθμοί, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μουσικής, ο υγιής ανταγωνισμός, τα μουσικά έργα προτίμησης του μαθητή είναι μερικά από αυτά.

Η αγορά οργάνου μετά το πρώτο τρίμηνο μαθημάτων, λειτούργησε καταλυτικά για την παρακάτω μαθήτρια η οποία είχε αρχίσει να αμφιβάλει για την επιλογή της να μάθει φλάουτο στο Μουσικό Σχολείο και να μη συνεχίσει κιθάρα που ήδη μάθαινε από το δημοτικό σχολείο. Επίσης, ο υγιής ανταγωνισμός υπήρξε για εκείνη κίνητρο μελέτης.

...το ότι πήρα φλάουτο;;; εεε ότι μπορούσα πρώτα από όλα να διαβάσω στο σπίτι, μπορούσα να προχωρήσω στο επίπεδο πιο γρήγορα [...] υπήρχε πολύ πιο γρήγορη εξοικείωση και στην στάση και γενικά σε όλη την φιλοσοφία στο φλάουτο [...] αφού έμαθα τις νότες και άρχιζα να παίζω κάτι παραπάνω από ασκήσεις, άρχισα να το βλέπω με καλύτερο μάτι.[...] είχα υπόψη μου, ήθελα να είμαι πιο μπροστά στις σπουδές από το άλλο άτομο όταν κάναμε (ενν. μάθημα) (Νένη, Β' Λυκείου).

Όταν αναφέρεται η Νέλη στη μελέτη του φλάουτου λέει χαρακτηριστικά: «όταν πρέπει και θέλω να μελετήσω». Στα πρέπει συγκαταλέγονται οι εξετάσεις και οι βαθμοί και στα θέλω οι συναυλίες απ' ότι αφηγείται παρακάτω:

...τις ενδοσχολικές... μμ... ας πούμε των μαθημάτων που μου άρεσαν [...] ήθελα τουλάχιστον σ' αυτό να είμαι συνεπής στις εξετάσεις... οι συναυλίες που... είτε έπαιζα δευτερεύοντα ρόλο στη συναυλία, είτε έπαιζα πρωτεύοντα, επειδή ήταν συναυλία και μ' αρέσει όλη η διαδικασία του να τρέξω, να κάνω... εεε τη θεωρούσα εξίσου πολύ σημαντική οπότε δεν μπορώ να κρίνω αν μια συναυλία ας πούμε, ήτανε πιο σημαντική για μένα ή όχι, εφόσον συμμετείχα σ' αυτήν [...] Μέχρι και την γ' γυμνασίου μεγαλύτερη ικανοποίηση μπορώ να πω ότι έπαιρνα από τους βαθμούς (Νέλη, Β' Λυκείου).

Οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν μουσικά έργα της προτίμησής τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τις επιβεβλημένες ασκήσεις του προγράμματος σπουδών. Μάλιστα, τα απαιτητικά μουσικά έργα φαίνεται ότι αποτελούν ενδιαφέρουσα πρόκληση για τους μαθητές και ισχυρό κίνητρο. Η αυτοκαθοδηγούμενη επιλογή κομματιών έχει γι' αυτούς προσωπικό νόημα και εστιάζουν περισσότερο στο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.

...φантаζόμουν ότι θα κάνω περισσότερα τραγούδια και όχι τόσες ασκήσεις εεε αλλά ντάξει, αυτό είναι ανάλογα με την προσπάθεια και το διάβασμα και η αλήθεια είναι ότι κάπως βαριόμουν να διαβάζω ασκήσεις και όταν μου δίνετε κομμάτια εεε μου άρεσε περισσότερο

[...] αν και τότε φάνταζε απίστευτο, τελικά ήταν αρκετά εύκολο, τα κατάφερα και αυτό είναι που με ικανοποιήσει, αλλά κάθε φορά βάζω και κάτι πιο δύσκολο... κάτι πιο... ναι συνήθως μόνη μου βρίσκω δύσκολα τραγούδια τα οποία μ' αρέσουν και λέω θα τα καταφέρω, ντάξει. (Νίνα, Β' Λυκείου).

...παίζω μουσική ναι θα είναι κάποιες φορές δύσκολο γιατί θα πρέπει να μάθεις ένα καινούργιο κομμάτι θα έχει κάποιες χ δυσκολίες εεε η μουσική που θα παίζεις, αλλά θα βελτιωθείς και το ξέρεις και... η αλήθεια είναι ότι δεν περίμενα να φτάσω σε τέτοιο επίπεδο όσο είμαι τώρα που μπορώ να παίζω οποιοδήποτε κομμάτι ακόμη κι αν αυτό είναι πολύ δύσκολο, θα το προσπαθήσω, θα έχω πολύ χρόνο που θα είμαι πάνω από αυτό, αλλά θα το μάθω, μπορώ να το μάθω. (Λένα, Β' Λυκείου)

...το να παίζεις κάτι πιο δύσκολο εεε προχωράς ας πούμε ένα επίπεδο, κάτι παραπάνω, ανακαλύπτεις περισσότερο τον εαυτό σου πάνω στο όργανο [...] έχω πλέον απαίτηση από τους καθηγητές με τον καιρό, να παίζω κομμάτια τα οποία μου αρέσουν, γιατί πιστεύω ότι όταν κάτι σου αρέσει, θα παλέψεις περισσότερο γι' αυτό [...] τώρα απαιτώ περισσότερο να συμβεί αυτό, γιατί δεν θέλω να χάσω την αγάπη μου προς αυτό το όργανο, γιατί υπήρχαν περίοδοι που το έχασα, λόγω του ότι έπαιζα κομμάτια τα οποία δεν μου άρεζαν, σκεπτόμουν δηλαδή ότι πρέπει να παίζω φλάουτο, ενώ θέλω να σκέφτομαι ότι θέλω να παίζω φλάουτο. (Νίκη, Β' Λυκείου).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, παρατηρείται ότι ισχυροποιείται η πεποίθηση των εφήβων για το τι μπορούν να επιτύχουν, όταν οι ίδιοι ορίζουν την πορεία της μάθησής τους. Αν η επιλογή των μουσικών έργων αποτελεί κίνητρο των μαθητών, εξίσου ισχυρό κίνητρο ενασχόλησης με τη μουσική και το μουσικό όργανο είναι η σύνθεση μουσικής και ο αυτοσχεδιασμός. Μάλιστα, στον αυτοσχεδιασμό, ο καθηγητής ήταν η κινητήριος δύναμη που έδωσε το δικαίωμα στον μαθητή να εξοικειωθεί με το χρόνο και να δημιουργήσει.

...το αγαπημένο μου μάθημα ήταν στην α' λυκείου όταν δοκιμάζαμε τον αυτοσχεδιασμό γιατί βοήθησε τόσο στην εξοικείωση με το όργανο, όσο και με τη μουσική [...] θεωρώ ότι θα με βοηθήσει για αυτό που έχω στο νου μου για να κάνω στο μέλλον να ασχοληθώ επαγγελματικά με την ψυχοθεραπεία/λογοθεραπεία μέσω των παραστατικών τεχνών (Νένη, Β' λυκείου).

...γιατί την αγαπάω πολύ (ενν. μουσική) και πιστεύω ότι το να την ακούς μόνο δεν είναι τόσο, δεν με γεμίζει σαν άνθρωπο όσο και να την δημιουργώ κιόλας [...] να βγάλεις

κομμάτια που σου αρέσουνε, ή να βρεις τις νότες να μπορείς να το παίζεις και εμένα προσωπικά μ' ευχαριστεί περισσότερο... (Λένα, Β' λυκείου).

...μου άρεσε πολύ η περσινή εμπειρία, του αυτοσχεδιασμού. Ήταν κάτι που δεν το είχα ξανακάνει και είχα μία αίσθηση... ότι δεν θα τα πήγαινα καλά, δεν θα... γενικά αν δεν μου έδινε κάποιος το κίνητρο, δεν θα το έκανα ποτέ στη ζωή μου. Στην αρχή δυσκολεύτηκα λίγο αλλά μετά νομίζω... αφέθηκα όσο πρέπει και μετά βγήκαν κάποια πράγματα που δεν είχα φανταστεί ότι θα μπορούσαν να βγουν από εμένα την ίδια οπότε... θεωρώ ότι ήταν κάτι πολύ όμορφο και διαφορετικό και κάτι που σε βγάζει από το να διαβάζεις αυστηρά παρτιτούρες και πώς το θέλουν οι άλλοι, είναι κάτι που βγαίνει από σένα, είναι κάτι μοναδικό, κάτι το οποίο δεν πρόκειται να επαναληφθεί ξανά... σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, διότι έχει να κάνει με συναισθήματα της στιγμής... εεε τη διάθεση που έχεις εεε και τις εικόνες που μεταφράζεις σε νότες εκείνη τη στιγμή (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

4.5 Συναισθηματική εμπλοκή στη μουσική εκπαίδευση

Η μουσική αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη ζωή των εφήβων και με ποικίλες λειτουργίες σε συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο (Ter Bogt, Soitos & Delsing, 2011· StGeorge et al, 2013). Η εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσω της μουσικής φαίνεται να είναι από τα στοιχεία εκείνα που δρουν ως τρόπος έκφρασης, εκτόνωσης, χαλάρωσης και διαφυγής από τη ρουτίνα και τη φθορά της καθημερινότητας των εφήβων μαθητών. Η ενασχόληση με το μουσικό όργανο δεν είναι προϊόν εξαναγκασμού, αλλά οικειοθελής ευχαρίστηση, ιδιαίτερα όταν συγκρίνεται με λοιπές ακαδημαϊκές υποχρεώσεις.

...η μουσική για μένα είναι ένας τρόπος έκφρασης να εξωτερικεύω τα συναισθήματά μου, επειδή σαν άνθρωπος νομίζω είμαι εσωστρεφής (Ρούλα, Β' Λυκείου).

....εννοείται πως είναι εκείνη η στιγμή στο σπίτι σου που έχεις μπουχτίσει από το πολύ διάβασμα στην περίπτωση μου, αρχαία! (γέλια) και που είσαι κάπως... Οκ! Ας δοκιμάσουμε και κάτι άλλο για σήμερα! [...] θα γίνει για να ξεδώσω, θα γίνει όντως κάποια στιγμή που θα καθίσω... θα παίζω όχι μόνο κλίμακες, θα ψάξω να βρω κάποιο παλιό κομμάτι, κάποιο κομμάτι στο ιντερνέτ ... (Νένη, Β' Λυκείου).

...εμένα με χαλαρώνει η μουσική, το κάνω μόνο και μόνο για να χαλαρώνω... για να αισθάνομαι καλά το κάνω για να... όταν έχω ελεύθερο χρόνο συνήθως (Πάνος, απόφοιτος).

...μπορώ να πω ότι είναι κάτι το οποίο με ευχαριστεί δηλαδή, εννοείται πως θα προτιμούσα να παίζω φλάουτο από το να διαβάζω έκθεση, ή από το να κάνω μαθηματικά [...] με απελευθερώνει από την ρουτίνα (Νίκη, Β' Λυκείου).

Στη δύσκολη ηλικία της εφηβείας, όπου οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις είναι συσσωρευμένες, η ενασχόληση με τη μουσική είναι μέσο εξωστρέφειας και λειτουργεί αγχολυτικά σε στρεσογόνες καταστάσεις. Οι αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών στη Β' και Γ' Λυκείου σε συνδυασμό με τη συναισθηματική τους φόρτιση, εξαιτίας των αποφάσεων που καλούνται να λάβουν για το μέλλον τους, δημιουργούν πολύ άγχος στους μαθητές. Τόσο άγχος που όλα φαίνονται ατελείωτα...

...είναι ότι **τελειώνει** αυτή η χρονιά, ότι **μετά** από αυτή τη χρονιά είναι και **άλλη** μια χρονιά που **τελειώνει** κι αυτή η χρονιά και **αφού** τελειώσει αυτή η χρονιά είναι το **αν** θα τελειώσει καλά αυτή η χρονιά το... **τι** θα γίνει αφού τελειώσει αυτή η χρονιά... (Νένη, Β' Λυκείου).

...υπάρχει και αυτό με τις Πανελλήνιες, που όλα τα κάνουμε γι' αυτές τις ριμάδες τις Πανελλήνιες, και όλο αυτό είναι ένα τρέξιμο το οποίο δεν σ' αφήνει καθόλου χρόνο για τον εαυτό σου, καθόλου ελεύθερο χρόνο, καθόλου χρόνο για να σκεφτείς τι θέλεις εσύ πραγματικά να κάνεις μέσα σε αυτό το 24ωρο... (Νίκη, Β' Λυκείου).

...συνήθως όλοι σε αυτή την περίοδο το περνάμε β'- γ' λυκείου που... αλλάζεις σαν άνθρωπος εγώ πιστεύω γιατί πρέπει να παίρνεις περισσότερες αποφάσεις... και γενικά ντάξει... το διάβασμα σε επηρεάζει πάρα πολύ σε αυτό... και... ναι αγχώνεσαι πολύ περισσότερο [...] έχει πολλές απαιτήσεις (Πάνος, απόφοιτος).

Η παρακάτω μαθήτρια θεωρεί τη μουσική τόσο σημαντικό κομμάτι της ζωής της, που το άγχος της για το μέλλον είναι αν θα μπορεί να συμπεριλαμβάνει τη μουσική στην καθημερινότητά της σε συνδυασμό με τις επαγγελματικές της σπουδές.

...αγχώνομαι αν θα υπάρχει χρόνος να παίζω μουσική, γιατί για μένα είναι όντως το παν, είναι όλη μου η ζωή, δεν μπορώ να το αφήσω αυτό το πράγμα και όσο σκέφτομαι ότι θα σπουδάζω και θα διαβάζω τόσα πολλά πράγματα για ένα επάγγελμα που θέλω να... έχω, να κάνω εεε και δεν ξέρω αν θα έχω χρόνο να εκφράσω τον εαυτό μου και να βγάλω όλα αυτά που κλείνω μέσα μου σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα [...] αυτό με αγχώνει... (Λένα, Β' Λυκείου).

Το διάβασμα και η πίεση χρόνου για την επίτευξη στόχων, η ανάγκη για τελειότητα, αλλά και η έκθεση του «εαυτού» σε σημείο που ο μαθητής δεν νοιώθει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη να ανταποκριθεί, προκαλούν επίσης συναισθήματα άγχους. Οι μαθητές θέλουν να ανταποκρίνονται τόσο στις δικές τους προσδοκίες, όσο και στις προσδοκίες που έχουν άλλοι για εκείνους.

...όταν πρέπει να παραδώσω μια εργασία, πρέπει να το κάνω και δεν έχω χρόνο, αυτή η πίεση του χρόνου μου προκαλεί άγχος, γενικά το 24ωρο δεν φτάνει (Νίκη, Β' Λυκείου).

...άγχος για μένα... είναι σχεδόν τα πάντα [...] για το διάβασμα αγχωνόμουν πάρα πολύ... εεε θέλω να πηγαίνω καλά ας πούμε, σε ότι και να κάνω και όταν δεν το κάνω αγχώνομαι και τσατίζομαι με τον εαυτό μου και θέλω να τα'χω όλα στην εντέλεια (Πάνος, απόφοιτος)

...το να περιμένουν οι άλλοι πολλά από εμένα και όταν δεν είμαι ικανή να το καταφέρω, δεν ξέρω, αγχώνομαι (Ηρώ, Β' Λυκείου).

Οι υψηλές προσδοκίες σε συνδυασμό με την έκθεση σε οικείο και μη οικείο κοινό, τις εξετάσεις και το φόβο του λάθους, λειτουργούν ως επιπρόσθετο βάρος στην εκδήλωση του άγχους. Μάλιστα, σε μαθήτρια με προϋπάρχουσα μουσική γνώση, η ίδια η μουσική γνώση σε συνδυασμό με το πάθος της για τελειότητα αποτελούν αιτία άγχους! Νοιώθει ότι δεν έχει δικαίωμα στο λάθος, ακριβώς επειδή ασχολείται πολλά χρόνια με τη μουσική.

*...μερικοί μου λένε ας πούμε «εσύ που έχεις κάνει τόσα χρόνια μουσική, για ποιο λόγο να αγχωθείς;» λέω γι' αυτό το λόγο, γιατί δεν θέλω να κάνω **λάθος**, το οποίο ξέρω ότι **δεν θα'πρεπε** γιατί κάνω τόσα χρόνια μουσική (Νέλη, Β' Λυκείου).*

...έχω στρες εκείνη την ώρα, αγχώνομαι, νοιώθω ότι είμαι στη σκηνή με πολύ ιδιαίτερο κοινό, γιατί οι γονείς μου είναι ιδιαίτερο κοινό για μένα, εεε οπότε με αγχώνει [...] με αγχώνει μην ξεχάσω κάποιο δακτυλισμό εεε πολλές φορές από το άγχος πιέζω πολύ τα πλήκτρα και μένουν εκεί κάποια δάχτυλά μου ξεχνάω να τα σηκώσω με αποτέλεσμα ο ήχος να βγαίνει τερατώδης (Νίνα, β' Λυκείου).

...άγχος... ότι δεν θα βγει κάποιο σημείο καλά, ενώ ξέρω ότι... όταν δεν θα'ναι κάποιος μπροστά θα μπορώ να το βγάλω κανονικά [...] άγχος... αν τελικά ανταποκριθείς σε αυτά που περιμένουν οι άλλοι γιατί νομίζω ότι όταν αυτοί που έχεις απέναντί σου σε ξέρουν, έχουν και κάποιες απαιτήσεις και κάποιες προσδοκίες από εσένα (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

Οι μαθητές επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των ανθρώπων που είναι σημαντικοί για εκείνους, αλλά η πίεση και η αμφισβήτηση που ενδεχομένως να υφίστανται φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα άγχους.

...το να με αμφισβητεί κάποιος μονίμως, να προσπαθώ δηλαδή κάτι συνέχεια, να προσπαθώ γι' αυτό, αλλά ο συγκεκριμένος άνθρωπος να μου λέει ότι «όχι, δεν προσπαθείς καθόλου», αυτό σου προκαλεί πάρα πολύ στενοχώρια και άγχος μαζί. Ότι δηλαδή πρέπει κι άλλο να δώσω, αλλά στην πραγματικότητα δεν έχεις κάτι να δώσεις... (Νίκη, Β' Λυκείου).

Η απόθεση αρνητικών σχολίων και εντυπώσεων είναι σημαντική για τους μαθητές οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ευδοκιμήσουν οι στόχοι τους, παρουσιάζουν ενδείξεις εκδήλωσης άγχους. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν, το στρες είναι μία μη διαχειρίσιμη κατάσταση η οποία επηρεάζει το σώμα με συμπτώματα που δεν μπορούν να ελεγχθούν.

...είναι μια κατάσταση την οποία δεν μπορώ να διαχειριστώ, με βγάζει εκτός ελέγχου, αλλά όχι να θυμώνω εεε να τρέμω, κρύος ιδρώτας, έτσι μια φούντωση μια πίεση στο στομάχι ότι... σαν να έχω κάτι να με πιέζει στο στομάχι... (Νίνα, Β' Λυκείου).

...όλο μου το σώμα (χαμόγελο), το πρόσωπό μου γινότανε χάλια, ήμουν κόκκινος, φούντωνα, έβγαζα σπιθουράκια παντού, ξυνόμουνα... γενικά ήμουν σε μια πάρα πολύ καλή κατάσταση (σαρκασμός), δεν με αναγνώριζα όταν με κοιτούσα στον καθρέφτη (γέλια) αλλά... το ξεπερνούσα (Πάνος, απόφοιτος).

Οι μαθητές προσπαθούν μόνοι τους να βρουν τρόπους να εκτονώσουν το άγχος παραγωγικά, παίζοντας μουσική ή καταφεύγοντας στη δημιουργική γραφή. Η ακρόαση της μουσικής αλλά και η σκέψη θετικών συναισθημάτων αποφέρει και αυτή θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση του άγχους. Σε κάποιες περιπτώσεις η έκδηλη ανάγκη θαυμασμού και συμπαράστασης λειτουργεί ως μηχανισμός εξισορρόπησης του άγχους της έκθεσης σε κοινό, όπως για την παρακάτω μαθήτριά:

...σκέφτομαι ωραία πράγματα ή σκέφτομαι ότι μμμ, αν παίζω ας πούμε σε κοινό, σκέφτομαι ότι το κοινό, ό,τι και να λέει αυτή τη στιγμή, όπως και να με κοιτάει, με θαυμάζει. Οπότε όλα καλά και πρέπει να συνεχίσω (Νίνα, Β' Λυκείου).

...προσπαθώ να ηρεμήσω η ίδια τον εαυτό μου προσπαθώντας να το βγάλω κάπως παραγωγικά ίσως αυτό το άγχος [...] μπορεί να βγει στη μουσική, μπορεί να βγει στη γραφή (Νένη, Β' Λυκείου).

...το να ακούω μουσική με βοηθά πάρα πολύ, η μουσική μ' αρέσει, το να παίζω μουσική με βοηθάει πολύ και το να κάθομαι και να μην κάνω τίποτα (Νίκη, Β' Λυκείου).

...κάθομαι να παίζω λίγο πιάνο, να ξεκουραστώ, να χαλαρώσω, να αφήσω τον εαυτό μου να τρέξει σε άλλα πράγματα, εκτός της πραγματικότητας [...] πολλές φορές παίζω πιάνο και δεν είμαι εκεί, μπορεί να παίζουν τα χέρια μου αλλά... σκέφτομαι [...] εκτονώνομαι (Λένα, Β' Λυκείου).

Τέλος, το ίδιο το μάθημα του ατομικού οργάνου, φαίνεται να λειτουργεί αγχολυτικά για τους έφηβους μαθητές και αποτιμάται θετικά από τους ίδιους, όπως επίσης και το ευρύτερο περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου με τις ποικίλες δραστηριότητες που βοηθούν στην αποσυμπίεση της καθημερινότητας.

...μου αρέσει γιατί είναι μία ώρα χαλάρωσης, κάνω κάτι που μου αρέσει πραγματικά εεε αφήνω τον εαυτό μου ελεύθερο, οπότε... βγαίνει η θετική πλευρά μου, εεε μια πλευρά που δεν ξέρω αν την έχω βρει ακόμα και είναι δύσκολο να την αντιληφθούν γενικά την... πλευρά μας αυτή... εμμ νομίζω μου έχει δώσει πολλά αυτό το μάθημα... εεε γενικά ήταν κάτι όμορφο... (Ρούλα, Γ' Λυκείου).

...μου άρεσε που μέσα στο μάθημα... έμπαινα μέσα και ας πούμε ξεχνιόμουν με τα πάντα, που δεν φοβόμουν τίποτα [...] ναι, με βοηθούσε πάρα πολύ το όργανο γιατί... ντάξει... όσο ήμουν στην γ' λυκείου και β' λυκείου [...] και ψυχολογικά με βοήθησαν [...] στο Μουσικό κάνεις πολύ περισσότερες δραστηριότητες οπότε νομίζω ότι μπορεί να ξεχαστείς πολύ περισσότερο και να ηρεμήσεις, να φύγεις από το άγχος της καθημερινότητας... από την πίεση και νομίζω ότι το Μουσικό βοήθησε πάρα πολύ, δηλαδή άμα ήμουν σε άλλο σχολείο, δεν ξέρω αν θα ήταν έτσι... (Πάνος, απόφοιτος).

4.6 Συμβολή της μουσικής στην προσωπική εξέλιξη

Οι μαθητές ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο Μουσικό Σχολείο, ανατρέχουν στο παρελθόν και όταν βλέπουν, ότι η ατομική τους προσπάθεια αποδίδει καρπούς, αισθάνονται ξεχωριστοί και συνειδητοποιούν με ωριμότητα τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

...μου αρέσει που... επειδή μαθαίνω μουσική είναι σαν να κάνω κάτι διαφορετικό από όλο τον υπόλοιπο κόσμο [...] οπότε νοιώθω ότι έχω μια προτεραιότητα παραπάνω [...] ό,τι παρουσιάζουμε εεε δίνουμε πολύ κόπο και δουλειά και στο τέλος αποδίδει.. και βγαίνει κάτι πολύ ωραίο (Ηρώ, Β' λυκείου).

...αλλιώς προσέγγιζα ένα κομμάτι... στη β' γυμνασίου και αλλιώς στη β' λυκείου [...] νομίζω πλέον ότι συνειδητοποιώ κιόλας όλα αυτά που έκανα, παλιά μπορεί να μου έβγαιναν έτσι αυθόρμητα, πλέον νομίζω τα καταλαβαίνω και ξέρω και τον λόγο που τα κάνω (Νέλη, Β' Λυκείου).

...ναι μεν ο καθηγητής θα σου δώσει κάποια πράγματα, αλλά εσύ πρέπει να δουλέψεις και μόνος σου, δεν μπορεί να κάνει θαύματα που λέμε... (Νίκη, Β' Λυκείου).

Εάν τυχόν τα παιδιά συναντήσουν εμπόδια στη μαθησιακή τους πορεία και αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, ο παράγοντας που τα κινητοποιεί είναι η αυτοαποτελεσματικότητα τους, καθώς, κατανοούν ότι για την επίτευξη στόχων χρειάζεται ατομική προσπάθεια, ανεξαρτήτως της συνδρομής του καθηγητή και έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους (Schunk, 2010· Bandura, 1993). Μαθητές που ενδεχομένως βίωσαν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών στο μάθημα μουσικού οργάνου και κατάφεραν να ανταπεξέλθουν, φαίνεται να νοιώθουν ιδιαίτερη ικανοποίηση από την επιβράβευση που δέχονται και κινητοποιούνται θέτοντας εγγύς στόχους (Zimmerman, 2000). Η επιτυχία ενδυναμώνει το αίσθημα της αυτοεπιβεβαίωσης (Henderson & Milstein, 2008) και η αισιοδοξία για προσωπική εξέλιξη που τους διακατέχει βοηθά στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των παιδιών (Fredrickson, 2001).

*...νομίζω αυτό που μ' έχει... στιγματίζει περισσότερο [...] ήτανε το αποκορύφωμα, είχα φτάσει στο τέλειο, να σε κρίνει ένας άνθρωπος ο οποίος **ξέρει**, να σε κρίνει με τόσο καλό τρόπο, δηλαδή να σε επιβραβεύει, έτσι αυτό θα μου μείνει για **πάντα** και θέλω να φροντίσω να έχω **κι άλλες** τέτοιες στιγμές δηλαδή στο **χέρι μου** είναι να καταφέρω να εξελιχθώ και να έχω **κι άλλες** και να φύγω και να 'χω τέτοιες αναμνήσεις... (Νίνα, Β' Λυκείου).*

Οι μαθητές θεωρούν ότι η μουσική είναι «αδιαίτερη πολυτέλεια» συνώνυμη της πνευματικής καλλιέργειας που προσφέρει συναισθήματα γαλήνης σε όποιον εξερευνά τον «μαγικό κόσμο» της. Για το μάθημα μουσικού οργάνου νοιώθουν ότι είναι μία μαθησιακή διάδραση που συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.

...η μουσική είναι... πώς να το πω... είναι κάτι το οποίο δεν έχουν όλοι την πολυτέλεια να το γευτούν και να το καταλάβουν, είναι κάτι πολύ... ιδιαίτερο εεε και νομίζω ότι έχει συμβάλει

σημαντικά στο να διαμορφώσω την προσωπικότητά μου [...] έχει παίξει σημαντικό ρόλο (Ρούλα, Β' Λυκείου).

*...δεν είναι ακριβώς όπως τα φανταζόμουν αλλά... δεν ήταν χειρότερα, καλύτερα μπορώ να πω ότι ήτανε, έμαθα περισσότερα πράγματα και έχτισα και **προσωπικότητα** μέσα από αυτό, όχι απλά έμαθα όργανο (Νίνα, Β' Λυκείου).*

Η μουσική είναι ένας κόσμος μαγικός που πρέπει να τον εξερευνήσουν όλοι αναφέρει η Νέλη, μαθήτρια της Β' Λυκείου. Με αυτή τη φράση η εμπειρία της μουσικής φαίνεται να προσφέρει πλούσιους συμβολισμούς, να ενθαρρύνει τη φαντασία και το στοχασμό.

Η ενασχόληση με τη μουσική και κατ' επέκταση με το μουσικό όργανο, προμηθεύει τους μαθητές με αυθεντικές και συχνές ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις ενδοπροσωπικές τους ικανότητες, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο θετικά στην προσωπική τους εξέλιξη. Αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των εφήβων, τείνει να δρα αγχολυτικά σε στρεσογόνα ερεθίσματα της καθημερινότητάς τους και πολλές φορές λειτουργεί ως μέσο εξωστρέφειας και εκτόνωσης των συναισθημάτων. Όποιος όμως συνδιαλέγεται με ομάδα μαθητών καθημερινά, μπορεί να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι μαθητές χρειάζονται έμπνευση και κίνητρα για να κινητοποιηθούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ικανοποιήσουν τις φυσικές περιέργειες των μαθητών καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και αμοιβαίου σεβασμού. Ενισχύουν την ανθεκτικότητα του μαθητή παρέχοντας υψηλές προσδοκίες για αποτελεσματικότητα και επιτυχία. Ωστόσο, η μαθησιακή διαδικασία στο Μουσικό Σχολείο δεν υποστηρίζεται πάντα από παράγοντες σταθερότητας και συνάμα μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να αντεπεξέρθουν στις καθημερινές εκπαιδευτικές προκλήσεις.

5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών του Μουσικού Σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου, έδωσε ποικίλα αποτελέσματα ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Παράλληλα μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών αναδύθηκαν κάποια χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ανθεκτικότητα όπως ο *ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός*, οι (εν μέρει) *αποτελεσματικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών*, η *ύπαρξη υψηλών προσδοκιών*, η *ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών*. Δεν μπορεί όμως να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι το περιβάλλον των μουσικών σχολείων προάγει την ακαδημαϊκή και προσωπική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Όπως έγινε αντιληπτό από την ανάλυση των δεδομένων, οι μαθητές επιλέγουν να φοιτήσουν στο Μουσικό Σχολείο, παρωθούμενοι από την αγάπη τους για τη μουσική. Όσοι μαθητές γνωρίζουν ήδη κάποιο μουσικό όργανο στοχεύουν στην περαιτέρω εξέλιξή του, ενώ, οι μαθητές που η πρώτη τους οργανωμένη εμπειρία μάθησης οργάνου ξεκινά στο σχολείο, φαίνεται να προσδοκούν σε μια ευρύτερη μουσική παιδεία. Το γεγονός ότι διδάσκονται τρία διαφορετικά μουσικά όργανα, αντιμετωπίζεται ως μαθησιακή πρόκληση, αν και έχουν την τάση να εστιάζουν περισσότερο στο μουσικό όργανο της επιλογής τους.

Η εκμάθηση του εκάστοτε οργάνου προσαρμόζεται στις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου με αποτέλεσμα η μέθοδος διδασκαλίας στο παραδοσιακό όργανο, τον ταμπουρά, να προσεγγίζει τη άτυπη μάθηση (Διονυσίου, 2002), εφόσον διδάσκεται σε ομάδες έως και δέκα ατόμων, ενώ στο πιάνο και στο φλάουτο παρατηρείται στοχευόμενη διδασκαλία στις προσωπικές δυνατότητες του μαθητή. Ωστόσο, η συνδιδασκαλία στο πιάνο και στο φλάουτο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης, ιδιαίτερα όταν το επίπεδο των μαθητών στο μουσικό όργανο είναι συχνά διαφορετικό. Σε αυτή την περίπτωση το ενδιαφέρον των παιδιών μειώνεται, το μάθημα χαρακτηρίζεται πιεστικό και μη αποδοτικό, τα παιδιά νιώθουν ότι δεν υπάρχει προσωπική εξέλιξη και οι μαθησιακές τους προσδοκίες δεν ικανοποιούνται. Σαφέστατα είναι μία κατάσταση που οι μαθητές θα επιθυμούσαν ν' αλλάξει. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά και στην περίπτωση της μαθήτριας (βλ. Λένα, Β' Λυκείου, σελ.45) που η συμβατική μάθηση δεν τη βοηθά και χρειάζεται χρόνο για την ακρόαση και εκτέλεση της μουσικής, συνθήκη που όμως δεν ευδοκιμεί με τους πολυάριθμους μαθητές στο μάθημα.

Η μάθηση είναι μία συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία (Bempechat, Graham & Jimenez, 1999), και υπό αυτό το πρίσμα τα λάθη αυτής της διαδικασίας μπορούν να αποδειχτούν αναπόφευκτα και συνάμα ανεκτίμητα, ως ευκαιρίες για εξέλιξη. Όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου ο εκπαιδευτικός παίρνει τη σκυτάλη και καλείται να αναζητήσει τρόπους που να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ενσωματώνει λοιπόν στο μάθημα την ομαδοσυνεργατική μάθηση, επιλέγοντας μουσικό υλικό όπως ντουέτα, τρίο κ.ά. που να απευθύνεται σε όλους. Οι μαθητές δείχνουν να αντιμετωπίζουν το μάθημα με πιο θετικό τρόπο, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και μαθαίνουν να συνυπάρχουν.

Επίσης, η αλλαγή καθηγητών ενδεχομένως να μην ευνοεί τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών, ιδιαίτερα στην αρχή της εκμάθησης του μουσικού οργάνου που οι τεχνικές δυσκολίες είναι πιο έκδηλες. Οι μαθητές φαίνεται να δέχονται πιο ανώδυνα την αλλαγή του δασκάλου, όταν συνειδητά εμπλέκονται οι ίδιοι στη μάθησή τους, όταν δηλαδή διαθέτουν ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό (Doll, Zucker & Brehm, 2009), γεγονός που είναι πιθανόν να συμβεί σε μεγαλύτερο βαθμό στο λύκειο από ότι στο γυμνάσιο. Σε αυτή την ηλικία οι μαθητές που έχουν προσωπικούς στόχους μάθησης, είναι σε θέση να επικεντρωθούν στην επίτευξη του στόχου τους και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα, εφόσον έχουν ξεπεράσει το αρχάριο στάδιο εκμάθησης του μουσικού οργάνου.

Ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοριστικός για τη γνωστική εξέλιξη ή στασιμότητα του μαθητή. Μέσα από την εκτενή εμπειρία των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι καθηγητές μουσικής στο σχολείο διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Campbell, Connell και Beegle (2007). Σε εκείνους που εμπνέουν, στηρίζουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές, λειτουργούν ως παράδειγμα προς μίμηση, αλλά διακρίνονται και για τη φιλική τους διάθεση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τους εμπιστευτούν, να μιλήσουν και να λάβουν συμβουλές από αυτούς. Οι καθηγητές δηλαδή, που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, υπάρχουν και οι καθηγητές που απογοητεύουν τους μαθητές με το είδος της διδασκαλίας τους και χαρακτηρίζονται «ανεπαρκώς εφοδιασμένοι μουσικά ή παιδαγωγικά να αναλάβουν τα προαπαιτούμενα και τις ευθύνες ως δάσκαλοι μουσικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (σελ. 232). Σε αυτή την περίπτωση, στόχος δεν αποτελεί το *τι είναι σωστό* αλλά το *τι είναι λάθος*, όπως στην περίπτωση της μαθήτριας (βλ. Νίνα, Β' Λυκείου, σελ. 46), που η ανατροφοδότηση της αποτυχίας ήταν τουλάχιστον αποτρεπτική με αποτέλεσμα να παρατήρει τις προσπάθειές της στο μουσικό όργανο.

Οι μαθητές του μουσικού σχολείου, προσδοκούν να αναπτύξουν σχέση *χημείας* με τον καθηγητή μουσικού οργάνου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, εκδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την έντονη ανάγκη για αλληλοκατανόηση και υποστήριξη στο μαθησιακό περιβάλλον. Έχουν υψηλές προσδοκίες και επιθυμούν την ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, να υπερνικήσουν εμπόδια και να εξελιχθούν. Θέλουν να ανταποκρίνονται στις δικές τους προσδοκίες, όσο και στις προσδοκίες των άλλων. Οι καθηγητές μουσικού οργάνου φαίνεται να ασκούν μεγάλη επιρροή στους μαθητές του μουσικού σχολείου, των οποίων η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη συντελείται στην σχολική αίθουσα με τρόπο τόσο οικείο, σχεδόν οικογενειακό. Σε αυτή την περίπτωση, η αλληλεπίδραση «χαρακτηρίζεται από ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις και χαμηλά επίπεδα κριτικής» (Henderson & Milstein, 2008). Κατά συνέπεια, οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών είναι αποτελεσματικές και συντελούν στη μαθησιακή εξέλιξη.

Η μάθηση κινητοποιείται επίσης, από την αγορά οργάνου, τις εξετάσεις, τους βαθμούς και τις συναυλίες (εξωτερικά κίνητρα) που ανήκουν στα προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ωστόσο, εσωτερικό κίνητρο για τους εφήβους δείχνει να αποτελεί η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Zimmerman, 1990). Οι έφηβοι μαθητές επιθυμούν να επιλέγουν οι ίδιοι το μουσικό ρεπερτόριο και αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν πετυχαίνουν έναν υψηλό στόχο, όπως για παράδειγμα, ένα απαιτητικό μουσικό έργο. Η επιτυχία δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα τα οποία λειτουργούν ως κίνητρα για να προσπαθήσει το άτομο και για άλλες επιτυχίες, ώστε να βιώσει ανάλογα συναισθήματα (Ζαφειροπούλου, 2000· Fontana, 1996), όπως στην περίπτωση μαθήτριας (Νίνα, Β' Λυκείου σελ. 56) που η επιβράβευση στις εξετάσεις ήταν για εκείνη το αποκορύφωμα των προσπαθειών της. Σε αυτή την περίπτωση η αυτοεπίγνωσή της ενισχύθηκε θετικά και οι προσδοκίες για επιτυχία αποτελέσματα συνεχίστηκαν.

Αν και οι Bempechat (1999), Christenson και Anderson (2002) πρεσβεύουν ότι η εκπαίδευση και η μάθηση καλό είναι να αποτελούν απόλυτη προτεραιότητα, για τους εφήβους μαθητές, η συναισθηματική εκτόνωση μέσω της μουσικής είναι η δική τους προτεραιότητα, προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος που προκαλούν οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, όπως ήδη έχει διαπιστωθεί από τους Feld και Shusterman (2015). Το στρες στους τελειόφοιτους μαθητές της παρούσας έρευνας είναι πάρα πολύ μεγάλο και φαίνεται να αφορά κυρίως το μέλλον τους. Η τελειομανία, η πίεση χρόνου, οι εξετάσεις, η

έκθεση του εαυτού σε κοινό, ο φόβος του λάθους και η αμφισβήτηση που ενδεχομένως δέχεται ένας μαθητής είναι εξίσου επιβαρυντικοί παράγοντες του στρες. Οι ίδιοι οι μαθητές προσδιορίζουν το στρες ως μία κατάσταση με ψυχοσωματικά συμπτώματα που δεν μπορούν να ελέγξουν. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η μελέτη των Damian, Negru-Subtirica, Stoeber και Baban (2017). Οι μαθητές του Μουσικού Σχολείου καταφεύγουν σε διάφορους τρόπους εκτόνωσης του άγχους όπως η δημιουργική γραφή, η σκέψη θετικών συναισθημάτων και η μουσική ακρόαση. Σε κάθε περίπτωση η ενασχόληση με το μουσικό όργανο φαίνεται να λειτουργεί αγχολυτικά και το μάθημα του μουσικού οργάνου στο σχολείο δρα υποστηρικτικά στην ψυχοσύνθεση των εφήβων, δίχως να επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα παιδιά «αφήνουν τον εαυτό τους ελεύθερο». Είναι μέσο εξωστρέφειας και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων. Επίσης, οι ποικίλες δραστηριότητες (συναυλίες, παραστάσεις) που ανήκουν στο πλαίσιο μάθησης του σχολείου, προσφέρουν στους μαθητές καταφύγιο από την πολύπαθη καθημερινότητα.

Οι μαθητές του Μουσικού Σχολείου μέσα από τον ειλικρινή διάλογο των συνεντεύξεων, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και τα πιστεύω τους για τη μουσική στο σχολείο. Αντιλαμβάνονται την μαθησιακή τους εξέλιξη και εκφράζουν την άποψη ότι η μουσική και κατ' επέκταση το μάθημα μουσικού οργάνου, είναι μια *πολυτέλεια* που τους βοήθησε στη διάπλαση του χαρακτήρα, της προσωπικότητά τους, όπως επισημαίνουν, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα των Campbell και συνεργατών (2007), όπου η μουσική περιγράφεται ως η κινητήριος δύναμη «για να χτίσει κάποιος χαρακτήρα» (σελ. 230).

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε κατόπιν εσωτερικής παρόρμησης της ερευνήτριας, παρατηρώντας την ηλικιακή και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών της. Σε ένα μουσικό σχολείο, ο καθηγητής οργάνου έχει την τύχη να βιώσει όλη την ανάπτυξη των μαθητών του από την πρώιμη εφηβεία μέχρι και την ενηλικίωση. Ο αναστοχασμός της ερευνήτριας για την προσωπική της φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση, οδήγησε σε ερωτήματα για τους στόχους του μουσικοπαιδαγωγικού έργου. Προτεραιότητα είναι η μάθηση ή η ενίσχυση της προσωπικότητας και της ανθεκτικότητας του παιδιού μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία; Όπως αναρωτιέται και ο Zander (2008): «Ποιος είμαι που τα μάτια των παιδιών μου δεν λάμπουν; Επιτυχία είναι πόσα γυαλιστερά μάτια έχω γύρω μου...». Την ίδια δύναμη έχει και ο εκπαιδευτικός της μουσικής. Δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε ο κάθε μαθητής να μπορέσει να εκφραστεί με το δικό του μουσικό τρόπο,

μπορεί να χαράξει το δρόμο για την επιτυχία, με την προσωπική ικανοποίηση του μαθητή να διαγράφεται στο λαμπερό του βλέμμα.

5.1 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας

Η μουσική, η ψυχολογία της μουσικής καθώς και οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν αρμονικά κάτω από τη γενικότερη ομπρέλα της δημιουργικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Με το σκεπτικό αυτό, η φαινομενολογική έρευνα είναι η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης του θέματος της εμπειρίας των μαθητών. Τα πλεονεκτήματα της έρευνας ήταν ότι η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση στο δείγμα, οι μαθητές είχαν τη διάθεση να συμμετάσχουν και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έδωσαν την άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το γεγονός ότι η έρευνα έγινε σε ένα σχολείο και μόνο σε μία τάξη οργάνου, περιορίζει την έρευνα, αλλά και η ίδια η εκπαιδευτικός που διεξήγαγε την έρευνα μπορεί να αποτελεί παρεμβαίνουσα μεταβλητή. Επίσης, παρόλο που δεν δόθηκε κάποιο ανταποδοτικό κίνητρο στους μαθητές, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, συνεχίζει να υπάρχει η σχέση μέσω 'βαθμού', εκτός από τον απόφοιτο και τους τρεις μαθητές που διδάσκονταν μουσικό όργανο την τρέχουσα σχολική χρονιά, από άλλο εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, σε κάποια μουσικά σχολεία της περιφέρειας που δεν έχουν καθόλου μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές βιώνουν κατ' επανάληψη την αλλαγή καθηγητών και τη συνδιδασκαλία. Σε αυτή την περίπτωση πόσο ικανοποιούνται οι μαθησιακές προσδοκίες των μαθητών;

5.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να συμβάλλει εποικοδομητικά στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης. Στοχεύει στο να προσεγγίσει και να ενημερώσει την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την ουσία των εμπειριών των μαθητών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπως αυτό του Μουσικού Σχολείου. Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους έφηβους μαθητές των μουσικών σχολείων, η πληροφορία που αναδύεται μέσα από την έρευνα, μπορεί να γίνει η βάση για την ανάπτυξη στοχευμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων από τους καθηγητές για τη συγκεκριμένη ηλικία μαθητών που ασχολούνται με την εκμάθηση μουσικού οργάνου. Από τις συνεντεύξεις των μαθητών προέκυψαν και θέματα που δεν αφορούσαν την παρούσα μελέτη και δεν αναλύθηκαν, αλλά θα μπορούσαν να είναι αντικείμενο μελέτης, όπως η εμπειρία των μαθητών στα μουσικά σύνολα. Οι ίδιοι

οι καθηγητές θα μπορούσαν να αποτελέσουν το δείγμα για να μελετηθεί η δική τους οπτική για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όπως ορίζεται και από το Πρόγραμμα Σπουδών. Παρόλο που το μικρό δείγμα της ποιοτικής έρευνας έδωσε πλούσια και ποικίλα δεδομένα, ένα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα θα ήταν σημαντικό να ερευνηθεί.

Η εξέλιξη της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι μία μελέτη ευρύτερης κλίμακας, για το οργανωτικό πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, η οποία θα εξέταζε κατά πόσον ευνοεί ή όχι τη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματά της θα μπορούσαν να διαμορφώσουν άλλο πλαίσιο μάθησης, ή και να αλλάξουν την προσέγγιση των εκπαιδευτικών, ώστε να ωφεληθεί ο εφηβικός πληθυσμός από τη μουσική διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bempechat, J., Graham, S. E., & Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 139-158.
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P., Xu, M.K., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagements and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 703-717.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), 77-101.
- Γεωργουλή, Σ. (2016). Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία των μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία (2015). Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)*, 142-150. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Campbell, P.S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Chiland, C. (1994). *Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο*. (μτφ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Πατάκη.
- Christenson, S.L. & Anderson, A.R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: εφηβεία* (μτφ. Π. Βορριά – Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Coyne, I.T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Creech, A. & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122. doi: 10.1177/0305735610370222
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (1^η ελληνική εκδ.). Επιμ: Χ. Τσορματζούδης (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ίων εκδόσεις ελλην.

- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., «Διδασκαλία της Μουσικής. Μοντέλα, Στρατηγικές, Μέθοδοι: Από τη Θεωρία στην Πράξη»*. (Βόλος, 28-30 Ιουνίου, 2002) 154-168. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Damian, L.E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J. & Baban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: a three-wave longitudinal study. *Anxiety, Stress & Coping*, 30(5), 551-561. doi: 10.1080/10615806.2016.1271877
- DeNora, T. (2016). *Music Asylums: Wellbeing through music in everyday life*. New York: Routledge.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιμ: Χ.Γ. Χατζηχρήστου (μτφ. Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α. & Λεονταρή, Α. (2002). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία* (9)1, 138-161.
- Edgar, S.N. (2016). Approaches of high school instrumental music educators in response to student challenges. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 235-253. doi: 10.1177/1321103X16668679
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία – Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*. (1^η ελληνική έκδ.). Επιμ: Π. Δημητροπούλου (μτφ. Κ. Λυκισάκου, Α. Μπακοπούλου). Αθήνα: Κριτική.
- Feld, L.D, & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.02.003
- Foulin, J.N. & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Συντ: Φαντουδάκη & Παπαγεωργίου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fredrickson, B.L (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory. *American Psychologist Association*, 56 (3), 218-226.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). *Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας: Ο ρόλος της μάθησης στην πρόσκτηση και εξέλιξη της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 4, 187-196.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C.A. & Fantuzzo, J. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Gordon Rouse, K.A. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Gouzouasis, P., Guhn, M & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9 (1), 81-92. doi: 10.1080/ 14613800601127569

- Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioural, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4, 225-244.
- Henderson, N., & Milstein, M.M (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιμ: Χ.Γ. Χατζηχρήστου (μτφ. Β. Βασσάρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία τους για τη μάθηση: μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (55), 17-34.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων* (7η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Teacher's Library (2nd edition). London: Routledge Falmer
- Leipold, B. & Loepthien, T. (2015). Music reception and emotional regulation in adolescence and adulthood. *Musicae Scientiae*, 19(1), 111-118. doi: 10.1177/1029864915570354
- Lowe, G. (2012). Lessons for teachers: What lower secondary school students tell us about learning a musical instrument. *International Journal of Music Education*, 30(3), 227-243. doi: 10.1177/0255761411433717
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maddi, S.R., (2013). Personal hardiness as the basis for resilience. *SpringerBriefs in Psychology* (2), 7-17. doi: 10.1007/978-94-007-5222-1_2
- Maddi, S.R., (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, (1)3, 160-168.
- Martin, A.J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49. doi: 10.1177/000494410204600104
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (rev. edition). New York: Harper & Row.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- McFerran, K. (2011). Music and adolescence. In N.S. Rickard & K. McFerran (Ed.), *Lifelong Engagement with Music*, 97-108. New York: Nova Science Publishers.

- McPhee, E.A. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education*, 29(4), 333-346. doi: 10.1177/0255761411421084
- McPherson, G.E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 325-339. doi: 10.1177/0305735606064841
- Middlesex University. (n.d.). *Dr Leena Robertson - Interview Recording and Transcribing part two*. [video file]. Retrieved from: https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner_id/1788141/uiconf_id/31425391/entry_id/1_bmcml1qul/embed/auto
- N.1824/1988, άρθρο 16, Γ'. Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων (ΦΕΚ 296/τ.Α'/30.12.1988). Αθήνα.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. & O'Neill, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70, 255-272.
- NurseKillam. (2015, Sep. 25). *Ontology, Epistemology, Methodology and Methods in Research Simplified!* [Video File]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=hCOsY5rkRs8>
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η εκδ.). Λευκωσία: Printco.
- Πάπυρος Larousse, (2014). Εγκυκλοπαιδικό λεξικό (τόμος γ'). Εκδόσεις: Το Βήμα.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2016). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>
- Patton, M.Q. (2005). Qualitative research. In B.S. Everitt & D.C. Howell (Ed.), *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 3, 1633-1636. Chichester: John Wiley & Sons.
- Pitts, S.E. (2002). Changing tunes: Musical experience and self-perception amongst school and university music students. *Musicae Scientiae*, 6(1), 73-92. doi: 10.1177/102986490200600104
- Prendergast, M., Lymburner, J., Grauer, K., Irwin, R., Leggo, K. & Gouzouasis, P. (2008). Pedagogy of Trace: Poetic representations of teaching resilience/resistance in arts education. *Vitae Scholasticae*, 58-76. Retrieved from: http://www.academia.edu/3032376/Pedagogy_of_Trace_Poetic_Representations_of_Teaching
- Rentfrow, P.J. (2012). The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου (μτφ. Β.Νταλάκου – Κ. Βασιλίκου). Αθήνα: Gutenberg.

- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3 (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Saarikallio, S., Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35 (1), 88-109. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/229471062_The_role_of_music_in_adolescents'_mood_regulation
- Saarikallio, S. (2007). Music as mood regulation in adolescence. *Jyvaskyla Studies in Humanities*, 67. Jyvaskyla: University Printing House. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/34907531_Music_as_mood_regulation_in_adolescence
- Salkind, N.J. (1995). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Επιμ. Κ. Σταμάτης (μτφ. Δ. Μαρκουλής). Αθήνα: Πατάκη.
- Schatt, M.D. (2011). High School instrumental music students' attitudes and beliefs regarding practice: an application of attribution theory. *The National Association for Music Education*, 29(2), 29-40.
- Schunk, D.H. (2010). *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Επιμ. Γ. Κουλαουζίδης (μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- StGeorge, J., Holbrook, A., & Cantwell, R. (2014). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264-277.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- TED. (2008, Feb.). Benjamin Zander: The transformative power of classical music [Video File]. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_on_music_and_passion#t-1227116
- Ter Bogt, T., Soitos, S., & Delsing, M. (2011). Music listening in adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 240-250. doi: 10.1016/B978-0-12-373951-3.00029-6
- Υφαντή, Α.Α. & Ζορμπά, Β. (2010). Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, 119-144.
- UNICEF Ελληνική Εθνική Επιτροπή. (χ.η.). *Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.gr>
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Κασσιανή Ρήτου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ιωάννα Ετμεκτσόγλου

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης

Αξιότιμοι γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι στο πλαίσιο φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση «Μουσική Παιδαγωγική» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, διεξάγω έρευνα κατά το σχολικό έτος 2017-2018 με θέμα:

Διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών μουσικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου.

Από την ίδρυσή τους τα Μουσικά Σχολεία προβλέπουν τη διδασκαλία οργάνου **επιλογής** του μαθητή. Η έλλειψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού σε πολλά Μουσικά Σχολεία υποχρεώνει τους μαθητές είτε να παρακολουθούν συνδιδασκαλία με έναν (στην καλύτερη περίπτωση) ή και περισσότερους μαθητές, είτε να αλλάζουν καθηγητή κάθε χρόνο (ανάλογα με την ευελιξία του σχολείου). Σε αντίθεση λοιπόν με την ωδειακή πρακτική (που εξασφαλίζει ένα σταθερό δάσκαλο), πολλοί μαθητές εκτίθενται σε ασταθές περιβάλλον με τις αλλαγές καθηγητών και πρέπει να αναπτύξουν ατομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, ώστε να ανταπεξέρθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου και συγκεκριμένα στο μάθημα του μουσικού οργάνου. Να ενισχύσουν, δηλαδή, την μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανθεκτικότητα.

Η διεξαγωγή έρευνας με **σκοπό** τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την εις βάθος κατανόηση νοημάτων είναι το κίνητρο της παρούσας μελέτης, καθώς υπάρχει ερευνητικό κενό στην περίπτωση των Μουσικών Σχολείων με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος σπουδών.

Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας αφορά στη συμμετοχή μαθητών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Για τη συλλογή των δεδομένων κρίνεται απαραίτητη η διαδικασία ηχογράφησης της ατομικής συνέντευξης των παιδιών.

Με ιδιαίτερη ευαισθησία, λαμβάνεται μέριμνα για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα οποία προβλέπουν ότι: α) λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (αρθρ. 3) και β) διασφαλίζεται το δικαίωμα στα παιδιά που είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά τους (αρθρ. 12). Επίσης, διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν. 2472/1997, περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων), των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων ως απολύτως απόρρητα. Η συμμετοχή των μαθητών έχει προαιρετικό χαρακτήρα και παρέχεται η δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.

Στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έρευνα διεξάγεται σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή του Μουσικού Σχολείου Λάρισας κυρίου Σωτήρη Αναγνωστόπουλου.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση και περαιτέρω πληροφορία είμαι στη διάθεσή σας.

Η εκπαιδευτικός

Κασσιανή Ρήτου

Ο ΓΟΝΕΑΣ/ΚΗΔΕΜΟΝΑΣ.....ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ
ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ
ΜΟΥ.....ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ/ ΥΠΟΓΡΑΦΗ:.....

Σας ευχαριστώ θερμά!

Ερωτήματα και Πλαίσιο Συνέντευξης

Εφόσον έχουμε λάβει τη γραπτή συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα, είναι επιθυμητή και η σύμφωνη γνώμη του μαθητή η οποία θα ηχογραφηθεί στην αρχή της συνέντευξης. Τίθενται απλές ερωτήσεις ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και να νοιώσει άνετα ο μαθητής/τρια.

- Έχω και τη δική σου συγκατάθεση να ηχογραφήσω την κουβέντα μας;
- Πόσα χρόνια είσαι στο Μουσικό Σχολείο; Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Μας ενδιαφέρει ο λόγος που επιλέγουν τα παιδιά ένα μουσικό σχολείο, οι προσδοκίες που έχουν από αυτό και αν τελικά οι στόχοι τους εκπληρώνονται και σε ποιο βαθμό.

- Γιατί ήρθες στο μουσικό σχολείο; Τι περίμενες από αυτό; (Ποιος ήταν ο στόχος σου; Τελικά τα πράγματα είναι όπως τα περίμενες ή διαφορετικά; Τώρα ποιος είναι ο στόχος σου;)

Στην ηλικία της εφηβείας η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να προσφέρει συναισθηματικό διέξοδο, κοινωνική αναγνώριση κλπ.

- Για ποιο λόγο παίζεις μουσική; (Τι σου προσφέρει η μουσική;)

Σε ένα μουσικό σχολείο που η μάθηση της μουσικής γίνεται σε καθημερινό και δομημένο επίπεδο, θα μπορούσε να μελετηθεί (εάν και κατά πόσο), επηρεάζεται η ακαδημαϊκή (εκπαιδευτική) και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών...

- Ποια μουσικά όργανα έχεις κάνει σε ατομικό μάθημα;
- Πως νοιώθεις όταν κάνεις μάθημα οργάνου; (Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει τώρα – τι σου άρεσε και τι δεν σου άρεσε τότε;) Τότε αναφορά στα πρώτα χρόνια μάθησης στο γυμνάσιο.

...και πόσο ουσιώδης είναι η συμμετοχή τους. Επίσης, μας ενδιαφέρει η σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού και αν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την προαγωγή της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας...

- Οι απαιτήσεις του οργάνου πόσο επηρεάζουν την υπόλοιπη ζωή σου, έξω από το σχολείο;
- Στα χρόνια φοίτησής σου πόσους καθηγητές άλλαξες στο ατομικό μάθημα οργάνου; (Πώς σε επηρέασε αυτό; Τι θυμάσαι;)

...και προσωπικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

- Μέσα στα χρόνια που είσαι στο σχολείο, τι είναι το πιο ευχάριστο και τι το πιο δυσάρεστο που θυμάσαι; (Το δυσάρεστο πώς το ξεπέρασες; Είχες βοήθεια ή ήσουν μόνος – μόνη σου;)
- Πως σε έκανε να νοιώσεις αυτό (το γεγονός ότι είχες βοήθεια ή όχι;)

Ακόμη, ο ρόλος της μουσικής και ο τρόπος που διαχειρίζονται το άγχος τους οι έφηβοι μαθητές στο ενισχυμένο πρόγραμμα σπουδών των μουσικών σχολείων μπορεί να απαντηθεί μόνο μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

- Τι είναι άγχος για σένα; Πως εκδηλώνεται; (Είσαι αγχωμένος-η αυτή την περίοδο; Τι είναι αυτό που σε αγχώνει; Τι κάνεις συνήθως για να το αντιμετωπίσεις;)
- Από πού παίρνεις μεγαλύτερη ικανοποίηση στο σχολείο;

Τέλος, θέτουμε ερωτήσεις στα παιδιά που χαλαρώνουν το ύφος της συνέντευξης.

- Μια ανάμνηση ή εικόνα που θυμάσαι έως τώρα, από την αρχή της φοίτησής σου στο σχολείο;
- Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συμπληρώσεις; Κάτι που θα έπρεπε να ρωτήσω;

Ευχαριστούμε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους.