

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»**

**ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ  
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**Ζουρνατζή Δάφνη – Καλλιόπη**

**ΑΜ: ΜΠ2020010**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοχάρης Ράπτης**

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

**Κέρκυρα, Φεβρουάριος 2023**

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»**

**ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ  
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**Ζουρνατζή Δάφνη - Καλλιόπη**

**Επιτροπή αξιολόγησης:**

- 1. Θεοχάρης Ράπτης**
- 2. Ζωή Διονυσίου**
- 3. Αθηνά Φυτίκα**

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

**Κέρκυρα, Φεβρουάριος 2023**

**Τίτλος: Κριτικός μετασχηματισμός της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από εφαρμογές της μουσικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.**

© 2023 Ζουρνατζή Δάφνη-Καλλιόπη

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 την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ. 202 παρ.2).

## Ευχαριστίες

Υστερα από πολυετή ενασχόληση με την μουσική παιδαγωγική και την εφαρμογή της σε παιδιά όλων των ηλικιών και βαθμίδων, γεννήθηκε η ανάγκη μου να ασχοληθώ με πιο βαθιά ζητήματα όπως αυτό της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής, και να εφαρμόσω νέες γνώσεις και εμπειρίες στην διδασκαλία μου στην τάξη.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, κο Θεοχάρη Ράπτη, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την αμέριστη βοήθειά του τόσο σε επίπεδο καθοδήγησης όσο και ανατροφοδότησης. Ευχαριστώ επίσης το σύνολο του καθηγητικού προσωπικού για όλα όσα έμαθα σε αυτό το ταξίδι του μεταπτυχιακού. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους μαθητές μου που συμμετείχαν στην έρευνα ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο. Τέλος, τους συναδέλφους στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα τα τελευταία δύο χρόνια, για την ανταλλαγή ιδεών και την ενθάρρυνση καθ' όλη την διάρκεια.

Την οικογενειά μου και τον συζυγό μου Παναγιώτη Τσερόλα για την υπομονή και την στηριξή του στο ταξίδι αυτό.

## **Κριτικός μετασχηματισμός της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από εφαρμογές της μουσικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ένα από τα μείζονα θέματα της εποχής είναι η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον στο φόντο της κλιματικής κρίσης. Αναπόσπαστο μέρος της μετάβασης προς ένα βιώσιμο μέλλον είναι η (ανα)διαπαιδαγώγηση γύρω από το θέμα της οικολογικής συνείδησης και περιβαλλοντικής προστασίας, με την εκπαίδευση να έχει πρωτεύοντα ρόλο. Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων μαθητών Δημοτικού για την οικολογία και το περιβάλλον, μέσα από την διδασκαλία της μουσικής εκπαίδευσης και τις δυνατότητες της Μουσικής να έχει ρόλο σε ένα ολιστικό κριτικό παιδαγωγικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική και έλαβε χώρα σε Δημοτικό σχολείο (τάξεις Δ', Ε', ΣΤ') της Αθήνας. Η έρευνα δομήθηκε γύρω από την δυνατότητα της μουσικής να αποτελέσει ένα ερέθισμα-εφαλτήριο συζήτησης και ανταλλαγής σκέψεων και απόψεων αλλά και εργαλείο για την κατανόηση, αμφισβήτηση και διεύρυνση των προσωπικών αντιλήψεων. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σειρά μουσικών δράσεων πλαισίωσης της συζήτησης και οργανώθηκε ερευνητικό υλικό που περιλάμβαναν τα παρακάτω: Ενεργητική ακρόαση επιλεγμένων μουσικών κομματιών και ανοιχτές συζητήσεις για τους στίχους και για τα θέματα που τίγονται, ακουστική και ηχοτόπια του περιβάλλοντος, ερωτηματολόγια, δημιουργία στίχων από τα παιδιά και μελοποίησή τους, αναζήτηση και δημιουργία περιβαλλοντικής μουσικής βιβλιοθήκης αλλά και χρήση άλλων εκφραστικών μέσων (κολάζ, ζωγραφική κ.α.).

Πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση στην τάξη κατά την διάρκεια κάθε μουσικής δράσης και διαμορφώθηκε αρχείο με τις απαντήσεις/δράσεις των μαθητών και μαθητριών. Για τους σκοπούς της έρευνας κρατήθηκαν επιτόπιες σημειώσεις και ηχογράφηση των μαθημάτων. Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ανάδειξε την σημασία και τις πολλές δυνατότητες της μουσικής εκπαίδευσης να ανοίξει ερωτήματα αλλά και να μετασχηματίσει απόψεις και προσλήψεις σε μια κριτική κατεύθυνση, όπως και το μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από τις έννοιες της οικολογίας και του περιβάλλοντος. Καθώς το ζήτημα της περιβαλλοντικής συνείδησης θα αποκτά όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα τα επόμενα χρόνια, στόχος της κριτικής παιδαγωγικής θα πρέπει να είναι να εντοπίσει τα κατάλληλα εργαλεία για να αξιοποιήσει το σύνολο των μαθημάτων και εκπαιδευτικών δράσεων για την καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας και σχέσης των ανθρώπων με τη φύση.

**Λέξεις κλειδιά:** [Κριτική παιδαγωγική, Περιβάλλον, Οικολογία, Μουσική, Μουσική οικολογία, Μουσική και περιβάλλον]

## **ABSTRACT**

One of the most critical contemporary issues is the relationship between humans and nature in the backdrop of the climate crisis. Integral part of the transition towards a sustainable future is the (re)calibration of ecological and environmental collective consciousness, where education has a significant role. This research was an effort towards critical transformation of the perceptions of Primary students about ecology and environment, through musical education and the potential of music to have a role in a holistic critical educational model.

The qualitative research took place in three Primary Schools of Athens, for classes D', E' and F'. It was structured around the ability of music to provide inspiration and provoke discussion and exchange of ideas, as well as a tool to understand, doubt and expand personal beliefs. For this purpose, a series of educational Actions were designed and executed, and the research material included the following: Active listening of selected pieces and songs, open collective discussion about lyrics and themes, acoustics and sounds of the environment, questionnaires, lyrics construction and song creation, construction of a collective environmental-music library and utilization of other art-based and expression methods, such as drawing, collage and more.

Observations in the classrooms were made through diary notes and recordings. Analysis and interpretation of the results further established the significance and vast potential of musical education to raise questions, expand awareness and transform perceptions and beliefs in a critical way, as well as the children's raising interest towards the topics of ecology and environment. Since environmental education is bound to be more important in the years to come, critical education should target to identify all necessary tools and utilize all potential from school curriculum and educative actions to cultivate a new culture and relationship with nature.

**Key Words:** [Critical pedagogy, Environment, Ecology, Music ecology, music and environment]

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>                                                         | <b>1</b>  |
| 1.1 Ερευνητικοί στόχοι και δομή της εργασίας .....                            | 1         |
| <b>2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>                        | <b>3</b>  |
| 2.1 Κριτική θεωρία και κριτική παιδαγωγική .....                              | 3         |
| 2.1.1 Θεωρητική επισκόπηση.....                                               | 3         |
| 2.1.2 Κριτική παιδαγωγική και μουσική εκπαίδευση.....                         | 4         |
| 2.1.3 Ο ρόλος του δασκάλου και του δασκάλου μουσικής .....                    | 5         |
| 2.2 Η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....                            | 9         |
| 2.2.1 Εκπαίδευση και περιβαλλοντική συνείδηση .....                           | 9         |
| 2.2.2 Στόχοι μιας κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/οικοπαιδαγωγικής ..... | 11        |
| 2.2.3 Μουσική εκπαίδευση και οικοπαιδαγωγική .....                            | 13        |
| <b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>                              | <b>16</b> |
| 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....                                      | 16        |
| 3.2 Μεθοδολογία και στόχοι διαμόρφωσης μουσικών δράσεων .....                 | 17        |
| 3.3 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων .....                                    | 18        |
| 3.4 Συλλογή δεδομένων και παρατήρηση .....                                    | 20        |
| 3.5 Δεοντολογία .....                                                         | 23        |
| 3.6 Δείγμα-Διάρκεια.....                                                      | 24        |
| <b>4. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>                              | <b>25</b> |
| 4.1 Υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων .....                                     | 25        |
| 1η Διδακτική ώρα .....                                                        | 25        |
| 2η Διδακτική ώρα .....                                                        | 27        |
| 3η Διδακτική ώρα .....                                                        | 28        |
| 4η διδακτική ώρα.....                                                         | 29        |
| 5η διδακτική ώρα.....                                                         | 29        |
| 6η διδακτική ώρα.....                                                         | 30        |
| 4.2 Ευρήματα – Πίνακες .....                                                  | 30        |
| 1 <sup>η</sup> Διδακτική ώρα: «Εισαγωγή στο θέμα» .....                       | 31        |
| 3 <sup>η</sup> διδακτική ώρα .....                                            | 35        |
| 6η διδακτική ώρα.....                                                         | 40        |
| 4.3 Ανάλυση δεδομένων ημερολογίου.....                                        | 43        |

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| 4.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων .....         | 49        |
| 4.5 Κριτικοί μετασχηματισμοί και δυνατότητες ..... | 55        |
| 4.6 Ερωτήματα γύρω από τη συμμετοχή .....          | 56        |
| <b>5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>             | <b>59</b> |
| 5.1 Συμπεράσματα.....                              | 59        |
| 5.2 Συζήτηση – περαιτέρω έρευνα.....               | 61        |
| <b>6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>                       | <b>64</b> |
| <b>Ι. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>                           | <b>70</b> |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 Ερευνητικοί στόχοι και δομή της εργασίας

Το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας διπλωματική εργασίας είναι ο ιδιαίτερος ρόλος της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής σε σχέση με τις προκλήσεις και απαιτήσεις μιας σύγχρονης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο φόντο της κλιματικής κρίσης. Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε μια εκπαιδευτική δράση σε τρεις τάξεις δημοτικού σχολείου της Αθήνας όπου η ερευνήτρια εργαζόταν ως παιδαγωγός στο μάθημα της Μουσικής.

Το πρακτικό μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του 2022 κατά την διάρκεια του σχολικού προγράμματος, και στη συνέχεια έλαβε χώρα η συγκέντρωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συγγραφή της εργασίας. Στο παρόν κεφάλαιο της εισαγωγής παρουσιάζεται η διάρθρωση της εργασίας.

Στο κεφάλαιο 1 πραγματοποιείται μια επισκόπηση των θεωρητικών αναφορών και εννοιών που συνθέτουν τον κορμό της εργασίας, πάνω σε δύο διακριτούς άξονες: Αφενός την κριτική θεωρία και παιδαγωγική με εξειδίκευση στην μουσική εκπαίδευση και αφετέρου την οικοπαιδαγωγική ή κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, μαζί με μια ιστορική της ανάδρομη. Στόχος της θεωρητικής και εννοιολογικής επισκόπησης είναι να αποσαφηνιστούν τα θεμέλια πάνω στα οποία σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική δράση της έρευνας αυτής, καθώς επιδιώκει να εντοπίσει τα σημεία τομής ανάμεσα στην μουσική και περιβαλλοντική κριτική εκπαίδευση, το οποίο ως εξειδικευμένη ενότητα παρουσιάζει σχετικά μικρή βιβλιογραφία.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ως προς το ερευνητικό ερώτημα, τον σχεδιασμό και τα κριτήρια ανάπτυξης των επιμέρους εκπαιδευτικών δράσεων, ο ρόλος της ερευνήτριας/παιδαγωγού, οι λεπτομέρειες και εξειδικεύσεις των δράσεων και η επιθυμητή πορεία εντός των διδακτικών εβδομάδων όπως και ζητήματα δεοντολογίας. Συνοψίζονται επίσης οι τρόποι καταγραφής, αποτύπωσης και στην συνέχεια ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν, οι προσχεδιασμένοι ποιοτικοί δείκτες και όσα όρια στην έρευνα είχαν συνεκτιμηθεί από την φάση του σχεδιασμού.

Στο κεφάλαιο 3 δίνεται λεπτομερώς η πρότυπη εκτέλεση των εκπαιδευτικών δράσεων και οι παραλλαγές ανά τάξη, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες. Παρουσιάζονται τα μέσα αλλά και τα χαρακτηριστικά που είχε η πορεία κάθε διδακτικής ώρας, όπως αυτά αποτυπώθηκαν σε υλικά των παιδιών και επιτόπιες σημειώσεις πάνω στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Για κάθε δράση υπάρχουν συμπεράσματα και αποτελέσματα των ποιοτικών δεικτών, ενώ κάθε δράση αξιολογείται ξεχωριστά τόσο ως προς τα συμπεράσματά της για το επίπεδο της συζήτησης γύρω από το περιβάλλον όσο και ως προς την δυνατότητα των δράσεων να είναι ενδυναμώνουν τη συμμετοχικότητα και

τη βιωματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα και κάποια ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα.

Μετά την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών ακολουθεί το παράρτημα με ενδεικτικά από τις εκπαιδευτικές δράσεις δεδομένα, εργαλεία και υλικά, όπως ζητούμενα παραδοτέα των μαθητών (κολάζ, στίχοι) και ενδεικτικά ερωτηματολόγια. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η υλοποίηση του προγράμματος στην πράξη.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1. Κριτική θεωρία και κριτική παιδαγωγική

#### 2.1.1 Θεωρητική επισκόπηση

Ο όρος «κριτική θεωρία» εισήχθη από τον Μαξ Χορκχάιμερ (1937) ως ένας τρόπος κοινωνικής ανάγνωσης που δεν περιορίζεται, όπως η κλασική θεωρία, στην ερμηνεία και την εξήγηση κάποιων κοινωνικών φαινομένων και δομών, αλλά στοχεύει στο να ασκήσει κριτική και να επιφέρει αλλαγές σε αυτά. Η Κριτική Θεωρία είναι συχνά συνυφασμένη με το θεωρητικό έργο της «Σχολής της Φρανκφούρτης», που περιλαμβάνει σημαντικούς στοχαστές όπως ο Χορκχάιμερ, ο Αντόρνο, ο Μαρκούζε, ο Μπένγιαμιν, ο Φρομ, ο Χάμπερμας κ.α., αλλά η επέκτασή της σε μια σειρά από θεωρητικές κατευθύνσεις και κλάδους (φεμινισμός, φυλετική θεωρία, παιδαγωγική, λογοτεχνία, κινηματογράφος) έχουν ταυτίσει τον ορισμό της με οποιαδήποτε μελέτη επιχειρεί να κάνει κριτική στις κρατικές δομές και αντιλήψεις (Bohman et al, 2019). Με τον όρο «κριτική παιδαγωγική» εννοούμε την συνάντηση της κριτικής θεωρίας με μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, που βάζει σε προτεραιότητα την χειραφέτηση των μαθητών και τις αξίες της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και της αμφισβήτησης κρατικών αντιλήψεων και διαχωρισμών (κοινωνικών, φυλετικών κ.α.). «Πατέρας» της κριτικής παιδαγωγικής θεωρείται ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), με το θεμελιώδες του έργο «Παιδαγωγική των καταπιεσμένων» (*Pedagogy of the oppressed*, 1970), το οποίο και έγραψε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία υλοποιούσε σε φτωχές και καταπιεσμένες κοινότητες της Βραζιλίας των δεκαετιών του '40 και του '50, μιας χώρας γεμάτης οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες.

Σημαντικό ρόλο στην θεωρία του Freire έχει η έννοια της *κριτικής συνειδητοποίησης*, ως μια αποκαλυπτική διαδικασία στην οποία ο καταπιεσμένος βρίσκει τα εργαλεία για να κατανοήσει τους μηχανισμούς και τις δομές που τον κρατάνε δέσμιος ή υποτελή και μετατρέπεται σε ενεργητικό, πολιτικό υποκείμενο (Freire, 1985; Κόκκος, 2005; Νταλταγιάννη, 2019). Βασικός τρόπος για να φτάσει στην κριτική συνειδητοποίηση ήταν η συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αλλάζοντας το κρατικό μοντέλο που

ήθελε τον εκπαιδευτή κυρίαρχο και τον εκπαιδευόμενο παθητικό δέκτη (Κόκκος, 2005), καθιστώντας εκ των πραγμάτων την εκπαιδευτική πράξη πολιτική (Jarvis, 2004).

Με αυτές τις αρχές, ο Freire, θα συνδέσει τα εντυπωσιακά αποτελέσματα εγγραμματοσμού σε ανεκπαιδευτους ενήλικες της βραζιλιάνικης επαρχίας με ένα ρεύμα πολιτικοποίησης, το οποίο κυρίως εκφράστηκε μέσα από την εναντίωση στο κραταιό δικτατορικό καθεστώς της χώρας, που στράφηκε εναντίον του δασκάλου (Σιπητάνου, 2011). Τις αρχές και απόψεις του Freire ενστερνίστηκαν πολλοί παιδαγωγοί της θεωρίας και της πράξης, ενώ μεγάλο κομμάτι της ριζοσπαστικότητας που έφερε ο Freire ενσωματώθηκε και στους εκπαιδευτικούς στόχους της UNESCO (1979). Μεταξύ των στοχαστών που δούλεψαν και επέκτειναν την κριτική παιδαγωγική είναι οι Giroux (1980), McLaren (2010), Mayo (2002), Smyth (1989) κ.α.. Η κριτική παιδαγωγική συνδέθηκε άμεσα με την κριτική στον καπιταλισμό και με ένα ευρύτερο φάσμα προοδευτικό έως και αριστερό, βάζοντας σε περίοπτη θέση τις ανισότητες εντός του ίδιου του μαθήματος και των φραγμών της εκπαίδευσης (Αξιουργού, 2009). Τον όρο «κριτική παιδαγωγική» θα εισάγει ο Giroux το 1982, επισφραγίζοντας την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την καλλιέργεια μιας νέας ηθικής, κοινωνικής δικαιοσύνης (Δεσποτίδου, 2013).

### 2.1.2 Κριτική παιδαγωγική και μουσική εκπαίδευση

Βασικό στοιχείο των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αναγνώριση πως το παιδί διαθέτει μια προϋπάρχουσα εμπειρία εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Abrahams, 2007). Κατ' επέκταση, μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση στη μουσική δεν μπορεί παρά να αντιλαμβάνεται πως τα παιδιά έρχονται στο μάθημα διαθέτοντας ήδη, ανάλογα με την ηλικία και το περιβάλλον τους, ένα είδος μουσικής εμπειρίας. Μεγάλο κομμάτι αυτής της εμπειρίας διαμορφώνει και τις μουσικές του προτιμήσεις. Οι προτιμήσεις αυτές και τα ακούσματα μπορεί να συνδέονται με την μουσική που θέλει να διδάξει ο δάσκαλος, όχι όμως απαραίτητα. Είναι απαραίτητο η όποια διαφορά να γεφυρωθεί, με την έρευνα να έχει δείξει πως όταν ο δάσκαλος μπορεί να ενώσει την μουσική της τάξης με την μουσική εκτός τάξης, μπορούν να διαμορφωθούν καλύτερα οι συνθήκες για πλούσιες, σημαντικές και ενδυναμωτικές εμπειρίες εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Abrahams and Head, 2005). Πέρα από τις μουσικές προτιμήσεις ωστόσο, η σχέση του μαθητή με την μουσική αφορά και την προδιάθεσή του να την διδαχθεί, την ευρύτερη αισθητική του αλλά και τον βαθμό δημιουργικής αναζήτησης με μουσικά ή άλλα εκφραστικά μέσα.

Ο Abrahams το 2005 κατέγραψε πέντε καταστατικές αρχές για την κριτική παιδαγωγική στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης.

1. Η μουσική εκπαίδευση είναι μια διαρκής συζήτηση. Από κοινού οι μαθητές και οι δάσκαλοι θέτουν ερωτήματα και λύνουν προβλήματα, ενώ η διδασκόμενη μουσική είναι συναφής με την ταυτότητα των μαθητών και του περιβάλλοντός τους.
2. Η μουσική διευρύνει την ματιά μαθητών και δασκάλων γύρω από τον κόσμο και επηρεάζει τον τρόπο που γίνονται αρκετά θέματα αντιληπτά.
3. Η μουσική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία χειραφέτησης. Μπορεί να αποτελέσει μια «γλώσσα» μέσα από την οποία ένα θέμα μπορεί να γίνει βαθιά αντιληπτό ενώ παράλληλα διεγείρει την κριτική σκέψη (Regelski, 2004).
4. Μπορεί επίσης να ευνοήσει τον μετασχηματισμό απόψεων και ταυτοτήτων, αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων.
5. Τέλος, η μουσική εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη, τόσο αναγνωρίζοντας και δείχνοντας σεβασμό στην μουσική εμπειρία των παιδιών εκτός τάξης όσο και αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς που έχει το ίδιο το μάθημα (υλικοτεχνικούς, προγράμματος, σχολικής ύλης, θεματικού εύρους κ.α.). Με άλλα λόγια, να συμβάλει στον πολιτικό μετασχηματισμό του «τι είναι» προς το «πώς θα έπρεπε να είναι» (Ouchi and Jaeger, 1978) σε όλο το φάσμα της δραστηριότητας των μαθητών, από την τάξη στο σχολείο, από εκεί στην εκπαίδευση συνολικά, από εκεί στην κοινότητα κ.ο.κ.

Τα θεμελιώδη ερωτήματα της κριτικής παιδαγωγικής μπορούν να επεκταθούν και στη μουσική: Ποιος είμαι, ποιοι είναι οι μαθητές μου, ποιοι θα μπορούσαν να γίνουν, τι θα μπορούσαμε να γίνουμε μαζί. Τα ερωτήματα αυτά μπορούν να εξειδικευτούν και σε διακριτές όψεις της ταυτότητας ή και σε ερωτήματα που θέλει να εντάξει ο δάσκαλος, μέσα από την δυναμική της μουσικής γλώσσας.

### 2.1.3 Ο ρόλος του δασκάλου και του δασκάλου μουσικής

Σύμφωνα με τον Φρέιρε, το «εκπαιδεύειν» είναι ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό έργο, που προκαλεί παράλληλα με την κόπωση και το στρες, ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Αποτελεί δε μια διαδικασία συνεχούς «αυτοεκπαίδευσης», ενός διαρκούς

κριτικού αναστοχασμού του ίδιου του ρόλου και όχι μόνο του αντικειμένου της διδασχής (Πατλακίδης, 2010).

Θεμέλιο της κριτικής παιδαγωγικής θεωρείται η απομάκρυνση του δασκάλου από τον ρόλο του «παντογνώστη» (Freire, 1967). Αντίθετα, η ίδια η εκπαιδευτική πράξη σκοπεύει στην αντίρροπη τάση: Να βγουν οι μαθητές από τον ρόλο ενός παθητικού δέκτη και να διαμορφώσει ο δάσκαλος μια πορεία εκπαίδευσης και χειραφέτησης που δεν θα περιορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Άλλωστε, ο δάσκαλος είναι σε θέση να κατανοήσει, επί της αρχής, ποιες είναι εκείνες οι δεξιότητες, ακόμα και ποιοτικού χαρακτήρα, που θα είναι καθοριστικές για την ζωή των μαθητών, πέρα και έξω από τους εκάστοτε στόχους ύλης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ευρύτερη κριτική σκέψη, η δημιουργική και συνθετική σκέψη που μπορεί να ανταποκριθεί όχι μόνο στις απαιτήσεις της εποχής αλλά και στις μεταβολές της, η αναλυτική σκέψη που μπορεί να προσαρμόσει και να μεταποιήσει την πληροφορία ώστε να παραχθούν και νέες λύσεις, είναι δεξιότητες ανώτερες ιεραρχικά (Bloom, 1986) που διαμορφώνουν έναν μελλοντικό ενήλικα με ολοκληρωμένο οπλοστάσιο για την λήψη αποφάσεων αλλά και τρόπους για να σχετίζεται αποτελεσματικά με τους άλλους.

Αυτές οι αρχές και διδακτικές προτεραιότητες εντείνονται ακόμα περισσότερο την σύγχρονη εποχή, όπου η ιεράρχηση της πληροφορίας τμηματικά και η βαθιά εξειδίκευση απομακρύνουν όλο και περισσότερο μαθητές και μετέπειτα φοιτητές/ερευνητές από το γνωστικό κριτήριο, την ολιστική προσέγγιση της επιστημονικής μεθόδου, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης αλλά και συνολικά την ευρυμάθεια, με αποτέλεσμα να παράγονται επιστήμονες/εργαζόμενοι εργασιακά ευέλικτοι αλλά επαγγελματικά δύσκολα προσαρμόσιμοι στις αλλαγές και μεταβολές του αντικειμένου τους.

Σε αντίθεση με μια τάση που αρκείται στην στεία αναπαραγωγή της πληροφορίας, η προτεραιότητα στην κριτική προσέγγιση βρίσκεται στην βαθύτερη, πιο ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Κατσιγιάννη, 2020). Κάπως έτσι, ο δάσκαλος οφείλει να επιδιώκει συνεχώς την συνειδητή του υποβάθμιση ως «αυθεντία» που πειθαρχεί να υιοθετεί ένα ρόλο που επιδιώκει τον μετασχηματισμό, την όξυνση των ερωτημάτων, και εν τέλει την ανατροπή των καθιερωμένων πρακτικών (Κατσιγιάννη, 2020). Αντί της διάλεξης, προτρέπει στην διαλογική αντιπαράθεση σε μια δομημένη συζήτηση (Φλογαίτη

και Βασάλα, 1999), αντί της ύλης προτρέπει στον αναστοχασμό όχι μόνο πάνω στο διδαχθέν υλικού αλλά και στα σημαινόμενά του, δηλαδή τις προεκτάσεις και εφαρμογές του σε πολλαπλά επίπεδα (κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό κ.α.). Άλλωστε, το πλήθος δεξιοτήτων που απαιτείται για την επιχειρηματολογία σε θέματα πολλών παραμέτρων και μεταβλητών δεν μπορεί παρά να εκκολαφθεί σε ένα περιβάλλον ισονομίας, τόσο μεταξύ μαθητών όσο και στη σχέση δασκάλου/μαθητών, δημιουργώντας παράλληλα τις συνθήκες για ένα οικοσύστημα ενδυνάμωσης και προσωπικής χειραφέτησης και αυτοπεποίθησης (Carr, 2005). Ένα σημαντικό καθήκον του δασκάλου, κατ' επέκταση, είναι η διαχείριση της διαφωνίας και της σύγκρουσης, ώστε να μπορεί να λειτουργεί παραγωγικά ως προς το αντικείμενο της συζήτησης και υπόγεια βιωματικά ως προς τον πνευματικό και ψυχικό εξοπλισμό των μαθητών. Η δυνατότητα της διαφωνίας, η δυνατότητα της «ήττας» στα πλαίσια ενός διαλόγου, οι πολλοί διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης μιας «επικράτησης», είναι κρίσιμα συστατικά για την «σκευή» ενός πολίτη στα πλαίσια μιας λειτουργικής δημοκρατίας που σέβεται τις αποφάσεις και γνωρίζει πότε να επιδιώξει συναίνεση και πότε ρήξη.

Παράλληλα, μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αλλαγής του κέντρου βάρους στην τάξη και της απομάκρυνσης από την δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι η προσπάθεια κατάκτησης της δι-υποκειμενικότητας και της κατανόησης της διαφοροποίησης των προσλήψεων και βιωμένων εμπειριών, ως κρίσιμο βήμα για την «έξοδο» από τον ατομισμό. Η σχετικοποίηση της «αλήθειας» μπροστά στο φόντο των πολλαπλών αναγνώσεων της πραγματικότητας και των διαφορετικών απόψεων, είναι μια σημαντική παράμετρος για την ζητούμενη σεμνότητα και τον σεβασμό στις απόψεις και την κοσμοαντίληψη του άλλου (Jensen, 2004), κάτι στο οποίο ο δάσκαλος οφείλει να επενδύσει. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο διάλογος μπορεί να διεγείρει και το επίσης σημαντικό πέρασμα από την έκθεση της άποψης προς την ενεργή εμπλοκή για τους σκοπούς της, όπως και την ανακάλυψη του «ανήκειν» και της συλλογικής δράσης και εμπλοκής (Κατσιγιάννη, 2020).

Συμπερασματικά, ο δάσκαλος παύει να είναι ο ειδικός και αναλαμβάνει ρόλο καθοδήγησης και φροντίδας μιας από κοινού, συλλογικής ανακάλυψης και επινόησης της γνώσης. Το καθήκον του είναι να διαμορφώσει την τάξη ως ένα χώρο ελευθερίας και χειραφέτησης, καλώντας τους μαθητές να γίνουν φορείς της αλήθειας τους, αλλά και του

μετασχηματισμού της ίδιας της πραγματικότητάς τους (McLaren, 2010). Οφείλει με άλλα λόγια, για να μπορεί να αποτελέσει έναν πραγματικό *πολιτιστικό εργάτη* (Freire, 1977) ή έναν *αναμορφωτή* (Giroux, 2010), να είναι ο πρώτος που αναγνωρίζει, εντοπίζει και φέρνει στο φως (της τάξης) τις συστημικές διακρίσεις, τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Althusser, 1976) στην διαμόρφωση κυρίαρχων προτύπων και της απόκρυψης των σχέσεων εξουσίας (Μηλιός, 1993) και να μπορεί να συνδέει τα όρια και ελλείμματα της κυρίαρχης εκπαίδευσης ως κάτι σαφώς προσδιορισμένο και όχι ως κάτι δεδομένο. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος αναδεικνύει πως τίποτα στην μαθητική ζωή δεν είναι «ουδέτερο», και αναστοχάζεται μαζί με τους μαθητές για τον χαρακτήρα των προσδιορισμών που φέρει κάθε μάθημα, κάθε μέρος της ύλης, ακόμα και η ίδια η γλώσσα, καθώς δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας αλλά και όργανο εξουσίας (Τσαλαγιώργου, 2015).

Κρίσιμη στον συνδυασμό των παραπάνω είναι η δυνατότητα του δασκάλου όχι μόνο να έχει φωνή και λόγο, που του παρέχεται αυτονοήτως, αλλά να μπορεί να δίνει φωνή, να ενθαρρύνει δηλαδή την παραγωγή και έκθεση των αφηγήσεων και ιστοριών ιδίως των μαθητών εκείνων που είναι οι πλέον «αδύναμοι κρίκοι» μέσα στην σχολική ρουτίνα και τις προκαθορισμένες δομές της. Ένα παράδειγμα τέτοιων κρίκων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση είναι ασφαλώς οι διαφορετικές πολιτισμικές, εθνοτικές και θρησκευτικές ταυτότητες, αλλά είναι και η ταξική προέλευση όπως και η εσωτερική των σχολείων κατάταξη των «μαθησιακά αδύναμων» ή «των πίσω θρανίων». Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος είναι αυτός που επενδύει στη διαφορά αντί της ομοιομορφίας, που αναδεικνύει την πολλαπλότητα (φυλετική, ταξική, πολιτισμική, έμφυλη) του κοινωνικού περιβάλλοντος αντί της προσπάθειας ομογενοποίησης γύρω από μια κυρίαρχη νόρμα (norm). (Συν)διαμορφώνεται έτσι μια πολυφωνική αλλά και καταφατική προς τον άλλο και προς τη ζωή συνολικά νέα γλώσσα (Giroux, 2009).

Ειδικότερα, ο ρόλος του δασκάλου μουσικής οφείλει να συγκεράσει τις παραπάνω εκπαιδευτικές αρχές με τις δικές του δεξιότητες και ικανότητες στην μουσική. Ταυτόχρονα, πέρα από το να διαχειριστεί την ούτως ή άλλως υπαρκτή ανομοιογένεια σε ότι αφορά την εκπαιδευτική επίδοση, έχει να διαχειριστεί την ακόμα μεγαλύτερη ανομοιογένεια σε σχέση με την μουσική εμπειρία ή και ευρύτερη ενασχόληση, που κάνει την πρόκληση της ισονομίας ακόμα πιο απαιτητική. Είναι πολλές φορές πιθανό, ιδίως σε

νεότερους μουσικούς χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία, να υπάρχει δυσαρμονία ανάμεσα στην αμιγώς μουσική ικανότητα και την δυνατότητα υλοποίησης ενός μεταδοτικού και αποτελεσματικού μαθήματος, καθώς η εργασία σε μια σχολική τάξη έχει πάγιες απαιτήσεις για κάθε δάσκαλο, αυτές της «τάξης», της ησυχίας και της διατήρησης του ενδιαφέροντος (Διονυσίου, 2009). Τελικά, ο δάσκαλος της μουσικής επιχειρεί να επινοήσει μια ενιαία ολιστική ταυτότητα, που θα μπορεί να τον προσδιορίζει και ως μουσικό αλλά και ως δάσκαλο.

Δεδομένου ότι η μουσική αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαμόρφωσης της ταυτότητας και κουλτούρας, ιδίως από το προεφηβικό στάδιο και έπειτα, οι δυνατότητες ενός μουσικοπαιδαγωγού να εντοπίσει τόσο το οικείο όσο και την ετερότητα στην τάξη μεταξύ των μαθητών, να αφουγκραστεί και να κατανοήσει εύκολα τις συνδηλώσεις μιας μουσικής προτίμησης, τον καθιστούν παιδαγωγό με σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα κριτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ειδική συνθήκη του μουσικοπαιδαγωγού που είναι συνήθως ενεργός σε αρκετά σχολεία και σε αρκετές διαφορετικές παραστάσεις τάξεων (Κοκκίδου, 2015) είναι χρήσιμη για μια ολιστική και πολύπλευρη σφαιρική εικόνα για τα μοτίβα και τις τάσεις εντός των σχολικών κοινοτήτων, δίνοντάς του έτσι ένα επιπλέον εφόδιο για τον καταρτισμό ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σχεδίων.

## 2.2 Η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

### 2.2.1 Εκπαίδευση και περιβαλλοντική συνείδηση

Μετά τον 20ο αιώνα και ύστερα από ένα μεγάλο κύκλο ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης στις χώρες του δυτικού κόσμου, ο πλανήτης βρίσκεται εν μέσω μιας πολυεπίπεδης κρίσης που επηρεάζει μεν οικουμενικά αλλά ειδικότερα τους πλέον αδύναμους (από χώρες ολόκληρες μέχρι τις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες σε ανεπτυγμένα κράτη). Η κλιματική κρίση περιγράφει την επιρροή του ανθρώπου στο περιβάλλον αλλά στην πραγματικότητα είναι ένα πλέγμα διευρυμένης αστάθειας που χαρακτηρίζεται από αύξηση της συχνότητας και της έντασης των ακραίων φυσικών φαινομένων, επιταχυνόμενη μείωση των φυσικών πόρων, κινδύνους στη βιοποικιλότητα και διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Wu, 2002). Η προσαρμογή των κοινωνιών και του κυρίαρχου μοντέλου παραγωγής και κατανάλωσης κινείται δυσανάλογα αργά σε

σχέση με τα ρίσκα (UNESCO, 2009), ενώ οι στόχοι της Συμφωνίας του Παρισιού το 2016 φαίνεται πως ήταν πιο φιλόδοξοι από την πραγματικότητα (Victor et al, 2017).

Η αυξανόμενη σοβαρότητα και κρισιμότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων στον πλανήτη και των κοινωνικών τους προεκτάσεων, ήδη από το 1960, έκανε επιτακτικό τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του και τη φύση, δρομολογώντας την ανάγκη για αυτοτελή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) των επερχόμενων γενεών (Stapp et al, 1969). Έκτοτε, σειρά διεθνών διασκέψεων, από τη Νεβάδα (1970) έως την κορύφωση στην Παγκόσμια Διάσκεψη για τη Γη στο Ρίο της Βραζιλίας (1992) προσπάθησαν να ορίσουν το εννοιολογικό πλαίσιο και το περιεχόμενο της ΠΕ. Στην Ελλάδα, η ΠΕ εμφανίζεται πρώτη φορά τη σχολική περίοδο 80-81, όπου εισάγεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως Προαιρετική Εκπαιδευτική Καινοτομία.

Οι βασικοί μοχλοί για την ανάπτυξη της ΠΕ μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

**α)** Οι τάσεις προοδευτικής μετεξέλιξης της δημόσιας εκπαίδευσης και η «παρεμβολή» εντός της πολλών κριτικών και δημοκρατικών τάσεων σε μια κατεύθυνση ολιστικής προσέγγισης και πιο βαθιάς σύνδεσης εκπαίδευσης και κοινωνίας (Γαλφυιανάκη, 2007).

**β)** Η καθιέρωση, ιδίως μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, των περιβαλλοντικών σπουδών (Environmental Studies) και η διάδοση των οργανώσεων για την προστασία της φύσης (Πασβάγκα, 2011)

**γ)** Εκπαιδευτικά κινήματα όπως τα Conservation και Outdoor Education που έθεταν πιο επιτακτικά το ζήτημα της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαίτη, 1998).

Ενδιάμεσοι της Νεβάδα (1970) και του Ρίο (1992) σημαντικοί σταθμοί για την εξέλιξη και εδραίωση της ΠΕ ήταν οι παρακάτω:

- Η Διάσκεψη της Στοκχόλμης (1972), όπου θεσμοθετήθηκε το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (UNEP) και στη συνέχεια το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (IEEP).

- Το Συνέδριο της Aix-en-Provence (1972) με θέμα «Εκπαίδευση και Περιβάλλον» όπου διαμορφώθηκε το βασικό πλαίσιο ανάπτυξης της ΠΕ ως προς τους στόχους και το πεδίο πρακτικής εφαρμογής (Καστάνη, 2007)
- Το Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου (1975) όπου διαμορφώθηκαν οι κατευθυντήριοι άξονες της ΠΕ και του ΙΕΕΡ, με κατά τόπους εξειδικεύσεις και βάθεμα των μεθοδολογικών αρχών (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).
- Η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας (1977) όπου στην σχετική διακήρυξη γίνεται μια συγκεφαλαίωση όλων των προηγούμενων εργασιών, η ΠΕ εντάσσεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη) και διαμορφώθηκε αναλυτικό σχέδιο δράσης και υλοποίησης των στόχων.
- Το Διεθνές Συνέδριο της Μόσχας (1987), όπου εισάγεται και καθιερώνεται ο όρος της Βιώσιμης Ανάπτυξης (sustainable development) ως βασική αρχή ενός νέου, παγκόσμιου περιβαλλοντικού ήθους που θα πρέπει να προάγεται μέσα από την εκπαίδευση.

Μέσα από τις διεθνείς διασκέψεις και τα συνέδρια, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απέκτησε περιεχόμενο και αρχές και βασικό στόχο την διαμόρφωση ενός νέου παγκόσμιου περιβαλλοντικού ήθους (Φλογαίτη, 1998) και βαθιά κατανόηση του περιβάλλοντος αυτοτελώς αλλά και στην αλληλεπίδρασή του με την ανθρώπινη δραστηριότητα, λειτουργώντας σε ένα διπλό επίπεδο: Διαμόρφωση οικολογικής/περιβαλλοντικής συνείδησης (γνώση και κατανόηση) αλλά και ενεργός συμμετοχή (πράξη και συμπεριφορά).

### 2.2.2 Στόχοι μιας κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/οικοπαιδαγωγικής

Η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, ή οικοπαιδαγωγική (Kahn, 2008) είναι μια από τις πιο ανερχόμενες και κρίσιμες πλευρές της κριτικής παιδαγωγικής. Ήδη από το 1997, ο Freire επιχείρησε να εντάξει οργανικά την οικοπαιδαγωγική στην Κριτική Παιδαγωγική θεωρία του, χωρίς ωστόσο να ολοκληρώσει το σχετικό σύγγραμμα πριν το θάνατό του (Freire, 2004).

Απαρχές της οικοπαιδαγωγικής μπορούν να εντοπιστούν από την Διεθνή Διάσκεψη για την Γη στο Ρίο το 1992, με το πρώτο σχετικό Διεθνές Φόρουμ σχετικά με το θέμα να πραγματοποιείται το 1999. Πολλά από τα αποτελέσματα και τους στόχους αυτής της παγκόσμιας διάσκεψης περιλαμβάνονται στην Χάρτα της Οικοπαιδαγωγικής (Gadotti,

2008). Παρά το γεγονός ότι όψεις της κυρίαρχης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναγνωρίζονται από την οικοπαιδαγωγική σχολή σκέψης, υπάρχει σειρά από σημεία στα οποία η κυρίαρχη ΠΕ αδυνατεί να μεταβάλλει θεμελιακά την κουλτούρα στην σχέση ανθρώπων-φύσης, άλλοτε ενισχύοντας την «ανωτερότητα» του ανθρώπου ή κουβαλώντας όλο το φορτίο της κυρίαρχης εκπαίδευσης (διακρίσεις κάθε λογής, καμία αμφισβήτηση του κυρίαρχου μοντέλου παραγωγής και κατανάλωσης κ.α.) πάνω στα θέματα της οικολογίας (Μπλιώνης, 2010).

Η οικοπαιδαγωγική κατά αυτό τον τρόπο λειτουργεί παραπλεύρως και κριτικά προς την κυρίαρχη ΠΕ. Σε αντιστοιχία με τις αρχές του Freire για την κριτική παιδαγωγική, η οικοπαιδαγωγική στοχεύει σε έναν οικολογικό «εγγραμματισμό» σε τρεις παράλληλους και αλληλεπικαλυπτόμενους άξονες: τεχνικό, πολιτιστικό και κριτικό (Kahn, 2008). Για το σκοπό αυτό, έχει ήδη αναδειχθεί η σημασία της διαθεματικότητας και η παράλληλη ανάδειξη θεμάτων ηθικής αλλά και συναισθηματικής πρόσληψης γύρω από τα θέματα της οικολογίας (Michelsen & Corcoran, 2007).

Στα πλαίσια των σύγχρονων τάσεων της ΠΕ και της ιδιαίτερης κατάστασης της ΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση, ιδίως στο πλαίσιο του Δημοτικού, μια κριτική οικολογική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να εμβαθύνει γύρω από την ανάδειξη του περιβαλλοντικού ζητήματος αλλά και την διπλή κριτική προσέγγιση απέναντι στον ατομισμό και το προσωπικό οικολογικό αποτύπωμα. Ο κριτικός προβληματισμός με άλλα λόγια θα πρέπει να καταλήγει στο κυρίαρχο πρότυπο παραγωγής και κατανάλωσης ως επίκεντρο του οικολογικού προβλήματος και της κλιματικής κρίσης, αλλά και στην σημασία μιας συλλογικής επανακατάκτησης της σχέσης των ανθρώπων με την φύση.

Όπως και στην εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της, μια κριτική οικοπαιδαγωγική δεν μπορεί παρά να «προκαλεί», να οξύνει δηλαδή ερωτήματα και να δίνει έδαφος για τον κριτικό αναστοχασμό εννοιών και σημασιών. Κάπως έτσι, μια τέτοια εκπαίδευση βρίσκεται στον εννοιολογικό αντίποδα των τριών βασικών προϋποθέσεων που έχουν συμβάλλει στην κλιματική κρίση την εποχή του καπιταλισμού: την φαουστική προϋπόθεση της αφθονίας σε έναν πλανήτη πεπερασμένων πόρων, το ιδεώδες της «ανάπτυξης με κάθε κόστος» και τη «θεοποίηση» της τεχνολογικής κυριαρχίας πάνω στη φύση και την εκδήλωση των φυσικών φαινομένων (Audier, 2021). Η περατότητα των

πόρων, η πρωτοκαθεδρία της φυσικής ισορροπίας και ο κοινωνικός προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης είναι τρία κομβικά σημεία για την στόχευση μιας κριτικής προσέγγισης, στα πλαίσια μια συνολικής ευαισθητοποίησης των παιδιών γύρω από τα θέματα της οικολογίας αλλά και της κρισιμότητας της εποχής.

### 2.2.3 Μουσική εκπαίδευση και οικοπαιδαγωγική

Με βάση τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης και τον ρόλο της μουσικής σε αυτήν, και με βάση τις απαιτήσεις μιας κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/οικοπαιδαγωγικής, πρέπει να εξεταστεί ένα πιθανό σημείο τομής ανάμεσα στην κριτική μουσική εκπαίδευση και το περιβάλλον.

Ενώ η ευρύτερη σχέση της μουσικής με το περιβάλλον έχει αποκτήσει αρκετές φορές στο παρελθόν υπόσταση μέσα από μεγάλα συναυλιακά και μη δρώμενα περιβαλλοντικού σκοπού που έχουν αναλυθεί και θεωρητικά (βλ. Publicover et al, 2017, για το Playlist for the Planet), και ενώ υπάρχουν μουσικά κομμάτια που αναφέρονται στο περιβάλλον και την οικολογία με κριτικό τρόπο (χρήση των οποίων έγινε και για τις ανάγκες αυτής της έρευνας), η ιδιαίτερη σχέση μουσικής παιδαγωγικής και οικοπαιδαγωγικής χαρακτηρίζεται από περιορισμένη βιβλιογραφία. Από τις οικομουσικολογικές προσεγγίσεις των Allen et al (2011, 2012a, 2012b, 2013) ή την προσέγγιση της μουσικότητας του περιβάλλοντος (Guy, 2009; Ingram, 2006; Krause, 2002; Pijanowski et al, 2011.; Schaffer, 1994), η σύνδεση αυτή περιγράφεται χωρίς ωστόσο να καταλήγει σε συγκεκριμένες μεθοδολογίες και προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις, τόσο στην ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία. Η Ακουστική Οικολογία που αναπτύχθηκε με βάση την αναπαράσταση των ηχοτόπιων από την δεκαετία του '60 και τον μουσικό Raymond Shaffer στον Καναδά, αναζήτησε, δια της μουσικής, μια ισορροπία ανάμεσα στον ήχο του οικοσυστήματος και την ανθρώπινη δραστηριότητα, εστιάζοντας ωστόσο περισσότερο στην περιβαλλοντική συνείδηση και όχι σε μια συνολική κριτική επισκόπηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον, που εντάσσεται κυρίως στο πεδίο της οικοπαιδαγωγικής.

Οι αρχές που περιεγράφηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια ωστόσο μπορούν να δώσουν μια εικόνα για τον ρόλο της μουσικής σε ένα ολιστικό πρόγραμμα κριτικής

εκπαίδευσης με κέντρο το περιβάλλον. Η κλιματική κρίση είναι ένα συστημικό πρόβλημα, που οφείλεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και τον συγκεκριμένο τρόπο που έχει επιλέξει η σύγχρονη κοινωνία να παράγει και να καταναλώνει. Ως τέτοιο, είναι μια μορφή καταπίεσης του σύγχρονου κόσμου πάνω στη φύση και, κατ' επέκταση, πάνω στο άνθρωπο και την μελλοντική του συνύπαρξη με αυτήν. Βάση των τεσσάρων I της καταπίεσης (Rothstein, 2013), αυτή διακρίνεται σε Ιδεολογική (Ideological), Δομών (Institutional), Διαπροσωπική (Interpersonal) και εσωτερικευμένη (Internalized). Μεταφράζοντας αυτές τις αρχές ως προς το θέμα του περιβάλλοντος, παρατηρούμε πως στόχος της οικοπαιδαγωγικής είναι να μπορέσει να μετασχηματίσει κριτικά τις ιδεολογικές αρχές που διέπουν την σχέση κοινωνίας/περιβάλλοντος, τον τρόπο που οι δομές αναπαράγουν αυτές τις αρχές (ως όψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας) αλλά και την παθητική στάση των ανθρώπων σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή να συμβάλλει στην διαμόρφωση συνειδήσεων που όχι μόνο σκέφτονται αλλά και δρουν για την προστασία του περιβάλλοντος.

Με άλλα λόγια, οι αρχές της διαρκούς και αλόγιστης ανάπτυξης, της αστικοποίησης και της (φυσικής) απομάκρυνσης των ανθρώπων από το περιβάλλον και τον φυσικό κόσμο, η εσκεμμένη πολυπλοκότητα του δημόσιου λόγου σε ζητήματα τέτοιας υφής, είναι παράγοντες που αποτελούν αντικείμενα κριτικού μετασχηματισμού. Ενώ λοιπόν η επιστήμη και η τεχνολογία δηλώνουν *τι* μπορεί να γίνει, η κοινωνία (μέσω των δομών της και μέσω της εκπαίδευσης των πολιτών της) δηλώνει *τι πρέπει* να γίνει, εν μέσω των πολλών εναλλακτικών (Iozzi, 1989). Κατ' επέκταση, ανθρωπιστικά και καλλιτεχνικά αντικείμενα, ούτως ή άλλως σημαντικά στην διαμόρφωση της κουλτούρας, έχουν σημαντικό ρόλο να παίξουν στην υπόθεση του περιβάλλοντος. Παραδείγματα αυτής της συλλογιστικής που διαμόρφωσαν σε ένα βαθμό και τις εκπαιδευτικές δράσεις της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

α) μπορεί το μάθημα της μουσικής, ιδίως σε ένα περιβάλλον μακριά από την φύση όπως αυτό ενός αστικού κέντρου, να «κατασκευάσει», μέσω της μουσικής, ένα ηχοτοπίο διαφορετικό του αστικού περιβάλλοντος; Μπορεί να αναδείξει αυτήν την αντίστιξη ως ένα σημείο προβληματισμού, διαλόγου και μετασχηματισμών στη σκέψη των παιδιών για το σύγχρονο τρόπο ζωής;

β) μπορεί να αποτελέσει αφορμή και ερέθισμα για διάλογο, διεύρυνση των αντιλήψεων, διαφορετικές προσεγγίσεις (Abrahams, 2005) πάνω στα ζητήματα που τίγονται μέσα από συγκεκριμένα κομμάτια και μουσική που πραγματεύονται την κλιματική κρίση;

γ) Μπορούν ακόμα και είδη ή και γνωστά ακούσματα να αποκτήσουν μια καινούρια σημασία όταν γίνει κατανοητό του «συγκείμενό» τους;

δ) Μπορεί η μουσική να είναι μια αυτοτελής δράση στο πλαίσιο μιας προσωπικής και συλλογικής κίνησης αλλαγής; Η καλλιτεχνική έκφραση μέσω της μουσικής μπορεί να συνοδεύσει μια θέση ή ένα σκοπό;

ε) Μπορεί το μάθημα μουσικής, ως ένας χώρος συλλογικός, ανοιχτός και δημιουργικός, να αποτελέσει ένα ασφαλές περιβάλλον μεγαλύτερης ελευθερίας έκφρασης και άρα δυνατοτήτων κριτικού μετασχηματισμού απόψεων ή και διαφορετικής έκφρασης των απόψεων αυτών (π.χ. μέσω της μουσικής γλώσσας);

στ) Επιπροσθέτως, μπορούν έννοιες της επιστήμης όπως η κλιματική κρίση, η ρύπανση κλπ να προσεγγισθούν μέσω της μουσικής γλώσσας ως εργαλείο για την κριτική τους κατανόηση και επεξεργασία;

Τα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι παρά παραλλαγές των ήδη διαπιστωμένων και βιβλιογραφικά ρόλων που μπορεί να έχει η κριτική μουσική εκπαίδευση πάνω σε διάφορα θέματα. Παρά τα ελλείματα εξειδικευμένης βιβλιογραφίας γύρω από την σχέση μουσικής και οικοπαιδαγωγικής, οι πολλαπλές εφαρμογές της μουσικής σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, διακρίσεων και άλλων μορφών καταπίεσης, αποτέλεσαν τον οδικό χάρτη για την κατασκευή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την παρούσα εργασία. Η κριτική παιδαγωγική συμβάλει στο να αντιμετωπιστούν κριτικά τα μεγάλα θέματα της εποχής, και η κλιματική κρίση αποτελεί σήμερα ένα εκ των κρισιμότερων, αν όχι το κρισιμότερο, θεμάτων για την ανθρωπότητα. Η μουσική, μέσω της βιωματικότητας και των πολλών εκφραστικών δυνατοτήτων της δεν μπορεί παρά να έχει ρόλο και συμβολή σε αυτήν την κατεύθυνση.

## 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα της μουσικής σε ένα περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να συμβάλλει σε ένα κριτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διερεύνησης αλλά και αναστοχασμού αντιλήψεων των μαθητών γύρω από τα θέματα οικολογίας και περιβάλλοντος, τόσο με την μορφή ανάδειξης της κρισιμότητας των θεμάτων αυτών στο σύγχρονο κόσμο όσο και με την παρότρυνση των παιδιών να αναλάβουν δράση και να έχουν συνειδητή εμπλοκή, διαμορφώνοντας έναν διαφορετικό τρόπο συσχέτισης με τη φύση και τα φαινόμενά της.

Ειδικότερα, μέρος της έρευνας περιστράφηκε γύρω από τις δυνατότητες (και τα όρια) οργανωμένων μουσικών δράσεων εντός του μαθήματος στην τάξη να αποτελέσουν εφελκυστικό συλλογικής συζήτησης και διαλόγου, ανάδειξης των διαφορών μεταξύ προσεγγίσεων για το περιβάλλον και παράλληλα παρότρυνσης των παιδιών να εκφραστούν γύρω από τις έννοιες και τα θέματα αυτά μέσα από τις δομημένες απόψεις τους αλλά και με άλλα εκφραστικά μέσα, με κυρίαρχη την μουσική.

Η απουσία σχετικής βιβλιογραφίας, στο ελληνικό τουλάχιστον εκπαιδευτικό πλαίσιο, για την χρήση της μουσικής στην κριτική οικοπαιδαγωγική δημιούργησε σειρά ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούσαν τόσο το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας (ποια θέματα οφείλουν να αναδειχθούν, ποια είναι η σύγχρονη εικόνα της πρόσληψης των παιδιών στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού γύρω από τα θέματα της οικολογίας και του περιβάλλοντος, ποιες οι αιχμές και ποια τα όρια της κυρίαρχης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης) όσο και στα χαρακτηριστικά των μεθόδων και δράσεων που έπρεπε να επιλεγθούν. Με αυτήν την έννοια η έρευνα ήταν επί της αρχής δομημένη ώστε να αφοσιώνεται και να αναπροσαρμόζεται κατάλληλα (intuitive) στους βαθμούς εμπλοκής και συμμετοχής της τάξης, με τα ερωτήματα, όπως τελικά διαμορφώθηκαν, να συνοψίζονται στους παρακάτω άξονες:

- Την πρωταρχική διερεύνηση (συνειδητοποίηση του προβλήματος) για την εκπαιδευτική στρατηγική για το ποιες είναι σήμερα οι βασικές αντιλήψεις και ο βαθμός

ωριμότητας και συνειδητότητας (awareness) των παιδιών γύρω από τα θέματα της οικολογίας, του περιβάλλοντος και της κλιματικής αλλαγής;

- Πως μπορεί η καλλιτεχνική έκφραση και ειδικότερα η μουσική να εγείρει ερωτήματα και να προσδιορίσει έννοιες; Ποια η συμβολή ενός προγράμματος μουσικών δράσεων στην καλλιέργεια μιας κριτικής οικολογικής και περιβαλλοντικής συνείδησης;

- Με ποιους τρόπους μπορεί να οδηγήσει η συμμετοχικότητα, ο διάλογος και η καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών στο πλαίσιο των μουσικών δράσεων, προς μια κατεύθυνση ανάδειξης της προσωπικής τους φωνής πάνω σε ζητήματα οικολογίας, και, σε δεύτερο χρόνο, την ανάληψη δράσης από μεριάς τους;

Με άλλα λόγια, τα ερευνητικά ερωτήματα προσανατολίστηκαν σε εξειδικεύσεις μερικών βασικών κατηγοριών στα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, μεταξύ των οποίων οι διαμορφωμένες αξίες και ο ρόλος σε αυτές του εκπαιδευτικού συστήματος (Ισαρη και Πουρκός, 2015, Ronson, 2007), αλλά βασικό θέμα δεν ήταν το επίπεδο κατανόησης και ευαισθητοποίησης των παιδιών στα θέματα του περιβάλλοντος όσο η δυνατότητα της μουσικής να εμβαθύνει προβληματισμούς, να διεγείρει την βιωματικότητα και να συμβάλλει στην συναισθηματική προσέγγιση εννοιών και αξιών.

### 3.2 Μεθοδολογία και στόχοι διαμόρφωσης μουσικών δράσεων

Για την διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα για να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα σε σχέση με την συμμετοχή των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των μουσικών δράσεων. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έγινε για να βοηθηθεί η διερεύνηση νέων (βιβλιογραφικά) ή μερικώς μελετημένων ζητημάτων (Ισαρη και Πουρκός, 2015), όπως συμβαίνει στην συγκεκριμένη περίπτωση. Βασική παράμετρος που αξιολογήθηκε ήταν η δυνατότητα εμπλοκής (συμμετοχή, ενεργητική διάδραση, διάλογος και υποστήριξη θέσεων, αξιοποίηση εκφραστικών μέσων) των μαθητών μέσα από το μάθημα της μουσικής, ως βασική ένδειξη των δυνατοτήτων του μαθήματος σε ένα πλαίσιο οικοπαιδαγωγικής και της αποτελεσματικότητας των επιλεγμένων δράσεων. Προφανώς, η παράμετρος αυτή επηρεάζεται και από τον βαθμό συνειδητότητας (awareness) ως προς τα υπό εξέταση θέματα, που είναι και ένας έμμεσος δείκτης για την ΠΕ στην Ελλάδα και τα καθήκοντα ενός οικοπαιδαγωγικού

προγράμματος. Η ερμηνεία αυτής της παραμέτρου προκύπτει εμμέσως από τις εκπαιδευτικές δράσεις.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έναντι της διερεύνησης κάποιων ποσοτικών δεικτών πραγματοποιήθηκε επίσης και για να προσφέρει την ευελιξία και προσαρμοστικότητα ενός προγράμματος δράσεων που αντικειμενικά λειτουργούσε σε διαρκή αλληλεπίδραση με την τάξη και με την ενστικτώδη (intuitive) ευελιξία της ερευνήτριας που ήταν ταυτόχρονα η δασκάλα στο σχολείο. Στη συνέχεια η διαπιστωμένη έφεση και το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ζητήματα του περιβάλλοντος ευνόησε την οριστικοποίηση του θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων και κατ' επέκταση, την αναδιάταξη και τροποποίηση των προγραμματισμένων μουσικών δράσεων). Το ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας και ανατροφοδότησης ήταν πολλαπλά ευνοϊκό για την πορεία της έρευνας αυτής αλλά και την σχέση της ερευνήτριας/δασκάλας με την σχολική τάξη, δίνοντας παράλληλα την δυνατότητα να επεκταθεί θεματικά και σε άλλους τομείς και θέματα, ως ένα μεθοδολογικό «υπόδειγμα».

Για το λόγο αυτό, βασική ερευνητική μέθοδος ήταν η έρευνα δράσης, ώστε να μπορεί το θέμα να προσεγγισθεί πολυπαραμετρικά και λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά αλληλεπιδράσεων και παραγόντων (Cohen et al, 2008). Στην πραγματικότητα, κάθε μουσική δράση (ΜΔ) αντιμετωπίστηκε ως μια ξεχωριστή περίπτωση για ανάλυση και συμπεράσματα, και στη συνέχεια το πρόγραμμα στο σύνολό του θεωρήθηκε ως μια αυτοτελής διδακτική παρέμβαση και κρίθηκε ως όλον.

### 3.3 Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων

Ο σχεδιασμός των μουσικών δράσεων (ΜΔ) είχε ως στόχο να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα, την έμφυτη περιέργεια και τα βιώματα των παιδιών, σε ό,τι αφορά το περιβάλλον και την σχέση τους με τη φύση. Έγινε σχεδιασμός ώστε οι ΜΔ να είναι ως επί το πλείστον συλλογικές και να διαμορφώνουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων και κατ' επέκταση δυνατότητα κριτικής προσέγγισης. Ο σχεδιασμός ακολούθησε τα μεθοδολογικά βήματα της ποιοτικής έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015) και πιο συγκεκριμένα τα: 1) Ορισμός ερευνητικού πεδίου/αντικειμένου (και μετέπειτα αναπροσαρμογή του), 2) οριοθέτηση των σκοπών, στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων (βλ.3.1.1), 3) μελέτη (και μετέπειτα διεύρυνση) του θεωρητικού και επιστημονικού υποβάθρου (κεφ.1 &2), 4) χάραξη ερευνητικής στρατηγικής και μεθόδων παραγωγής

ερευνητικού υλικού (βλ. 3.1.4) και 5) ειδικός σχεδιασμός των ερευνητικών δράσεων, προσαρμοσμένος σε όλα τα παραπάνω αλλά και στις απαιτήσεις των επιμέρους σχολικών τάξεων (Δ', Ε' ΣΤ' Δημοτικού).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η επιλογή του δειγματοληπτικού συνόλου των παιδιών για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν εν μέρει επιβεβλημένη από το σχολικό περιβάλλον διορισμού (Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής). Ο γεωγραφικός περιορισμός και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα κάθε γειτονιάς της πρωτεύουσας δεν συνιστούν μια «σκόπιμη» ενεργητική δειγματοληψία (Ιωσηφίδης, 2008), ωστόσο, αποτυπώνουν και στοιχεία από το κοινωνικό και πολιτισμικό φίλτρο των συγκεκριμένων σχολείων και περιοχών γύρω από τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Κατ' επέκταση, παρά την εκ φύσεως ανομοιογένεια εντός μιας οποιασδήποτε σχολικής τάξης, η δειγματοληψία ήταν η άμεσα διαθέσιμη και προσβάσιμη (κατ' επέκταση, αρκετά πιο απλή - Convenience sampling) και τα συμπεράσματά της δεν μπορούν εύκολα να γενικευτούν (Patton, 2002). Για την ενίσχυση της ανομοιογένειας και την αξιοπιστία της δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε τρεις διαφορετικές τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ'), με ανάλογη τροποποίηση των μουσικών δράσεων.

Η βασική διάρθρωση των δράσεων είχε ως στόχο να αξιοποιήσει το ωρολόγιο πρόγραμμα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με δράσεις εβδομαδιαίες, με το μεσοδιάστημα να προσφέρει χρόνο για αφομοίωση (στα παιδιά) και αναστοχασμό (στην ερευνήτρια εκπαιδευτικό). Ο σχεδιασμός διατήρησε ευελιξία και προσαρμογή καθ' όλη την διάρκεια, με τέσσερις βασικούς κόμβους και υλοποίηση έξι διδακτικών ωρών:

1. Εισαγωγή στο θέμα (περιβάλλον, οικολογία) με την χρήση μουσικής και συγκεκριμένα με την ενεργητική ακρόαση μουσικών κομματιών περιβαλλοντικού θέματος (Lil Dicky, Earth, 2019; Συλλογικό, Μπες στο κλίμα, 2008). Στόχος ήταν η αρχική τοποθέτηση των ερωτημάτων, η πρώτη ανάδραση από τα παιδιά και τα πρώτα συμπεράσματα, με την συμπληρωματική χρήση ερωτηματολογίου όπου τέθηκαν ερωτήματα για την συναισθηματική και θεματική πρόσληψη του κομματιού αλλά και την αίσθηση των παιδιών για το πώς και πόσο έχει ενταχθεί το περιβάλλον στην σχολική τους εκπαίδευση, αν θα ήθελαν περισσότερο κλπ,

τόσο για τον εαυτό τους όσο και για το τι πιστεύουν για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

2. Στον δεύτερο κύκλο, μετά την ενεργητική ακρόαση κομματιών (Χρ. Θηβαίος, «Το Νερό είναι στοιχείο και στοιχείο» και Μ. Χατζιδάκις, Εφιάλτης της Περσεφόνης) ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν λέξεις από το τραγούδι που άκουσαν και με αυτές να φτιάξουν στίχους. Η δράση συνοδεύτηκε από παρότρυνση για εργασία στο σπίτι, με την αναζήτηση στοιχείων βάσει λέξεων-κλειδιών του κομματιού.
3. Στον τρίτο κύκλο τα παιδιά ήταν αυτά που ανέλαβαν να αναζητήσουν και να επιλέξουν μουσικές επιλογές της ίδιας θεματικής, μεταφράζοντας μάλιστα τους στίχους και παρουσιάζοντάς τα στην τάξη, με στόχο την ανοιχτή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.
4. Στον τέταρτο και τελευταίο κύκλο ο στόχος ήταν οι μουσικές δράσεις να έχουν πιο πρακτικό χαρακτήρα, με βασικότερη δράση την δημιουργία ενός πρωτότυπου κομματιού, στιχουργικά και μουσικά με τους στίχους που είχαν φτιάξει και παρουσίασή τους στην τάξη. Την τελευταία διδακτική ώρα οι μουσικές δράσεις εστίασαν σε πιο σύνθετα θέματα (βιώσιμη ανάπτυξη, ΑΠΕ) και δόθηκε βάρος στους ήχους και τα «ηχοτόπια» με βάση τις θεματικές.

Καθ' όλη την διάρκεια των δράσεων και με αφορμές τα ερεθίσματα της μουσικής, έγινε συστηματική προσπάθεια ανοιχτού και συλλογικού διαλόγου, που ήταν και η βασική παράλληλη διεργασία μέσα από την οποία έγινε συλλογή δεδομένων και παρατήρηση.

### 3.4 Συλλογή δεδομένων και παρατήρηση

Ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού και ερευνητή διαμόρφωσε μια σειρά προκλήσεων και δυσκολιών (σύγχρονη παρατήρηση και παρέμβαση) αλλά και την ίδια στιγμή έκανε και την παρατήρηση και την ευελιξία και καθοδήγηση των δράσεων άμεση. Το μειονέκτημα του διπλού αυτού ρόλου ήταν τα όρια παρατήρησης και η αναγκαστική χρήση περισσότερων μέσων για να αποτυπωθεί με κάποιο τρόπο πληροφορία που θα μπορούσε να χαθεί λόγω της έλλειψης αποστασιοποίησης, όπως για παράδειγμα μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών (Scott and Usher, 2011) ή συμβάντα μικρής κλίμακας (ένας παράπλευρος διάλογος μεταξύ κάποιων μαθητών) τα οποία διέφευγαν της προσοχής του ερευνητή/δασκάλου ή δεν θυμόταν στον αναστοχασμό του

για την πορεία της δράσης. Από την άλλη, το βασικό πλεονέκτημα είναι πως αυτή η διαζώσης ενεργητική παρατήρηση με υψηλούς βαθμούς εμπλοκής με το αντικείμενο της παρατήρησης (τους μαθητές), διαμορφώνει μια διαδικασία αρκετά δυναμική που προσομοιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την πραγματικότητα της πράξης της εκπαίδευσης για ένα δάσκαλο σε πραγματικό χρόνο, όπου έχει διαρκώς επίγνωση και των δράσεών του αλλά και του αντίκτυπού τους (Schon, 1983), απαντώντας διαρκώς και δυναμικά στα θεμέλια ερωτήματα πού, ποιος, πώς, γιατί (Διονυσίου, 2009).

Τα βασικά εργαλεία παρατήρησης και συλλογής δεδομένων, κατά περίπτωση εφαρμογής με την κάθε μουσική δράση (ΜΔ) αντλήθηκαν μεταξύ πολλών επιλογών και τεχνικών που υπάρχουν στην εργαλειοθήκη των δασκάλων και αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτική βιβλιογραφία: Osterman and Kotcamp, 1993; Biasutti and Concina, 2017; Χαλκιαδάκη, 2018; Σβαρνιά, 2018; Ρήτου, 2018 κ.π.α.):

- **Επιτόπια παρατήρηση και ημερολόγιο.** Κάποιοι βασικοί ποιοτικοί δείκτες (όπως η εκτίμηση συμμετοχής, η προθυμία και δεκτικότητα της τάξης, η ανάδραση με τις επιλογές των μουσικών κομματιών κ.α.) κρίνονταν επιτόπια και καταγράφονταν σε σημειωματάριο, με βασική χρήση ωστόσο την δυνατότητα προσαρμογής της ΜΔ ώστε να διορθωθεί αναλόγως η επιθυμητή ροή (π.χ. να εγκαταλειφθεί μια επιλογή προς όφελος κάποιας άλλης, να ενισχυθεί κάποια πτυχή που έδειξε μεγάλη συμμετοχή κ.α.)

- **Αναστοχαστική ημερολογιακή καταγραφή και ηχογράφηση.** Η αναστοχαστική καταγραφή μετά το πέρας κάθε ΜΔ είχε ως στόχο την απολογιστική «απογραφή» επιμέρους ζητούμενων ποιοτικών στόχων (μετά και τις τυχόν επιτόπιες αναπροσαρμογές, με σημείωση αυτών) αλλά και άλλων παρατηρήσεων που κρίθηκαν σημαντικές για τον περεταίρω σχεδιασμό της έρευνας ή/και την υποστήριξη των συμπερασμάτων. Η σημασία του αναστοχαστικού απολογισμού έχει σημαντική εφαρμογή στην αποφυγή επαναλήψεων και επικαλύψεων (Freese, 2006) και τον έγκαιρο εντοπισμό παρεκκλίσεων από τους ερευνητικούς στόχους. Σημαντικό βοηθητικό εργαλείο σε αυτή τη διαδικασία είναι η ηχογράφηση. Όπως αναφέρθηκε, ο διπλός ρόλος της έρευνας/διδασκαλίας δημιουργούσε κάποια αντικειμενικά όρια παρατήρησης, τόσο πρακτικά επιτόπια όσο και εκ των υστέρων και έτσι επιλέχθηκε η χρήση μιας μεθόδου καταγραφής κατά την διάρκεια των ΜΔ. Επιπλέον, κάποια από τα παραδοτέα της ερευνητικής διαδικασίας ήταν μουσικά και ως εκ

τούτου έπρεπε να αποτυπωθούν. Ούτως ή άλλως, η ανάλυση οπτικοακουστικού υλικού αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο σε ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2012) με εφαρμογές στην σύγχρονη ερευνητική δράση σε πολλούς τομείς ποιοτικών ερευνών. Η ηχογράφηση επιλέχθηκε έναντι της βιντεοσκόπησης για δύο βασικούς λόγους: Αφενός είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει συγκατάθεση γονέων για βιντεοσκόπηση και αφετέρου η βιντεοσκόπηση διαταράσσει την ιδιωτικότητα του μαθήματος και συχνά επηρεάζει τη φυσικότητα της συμπεριφοράς των παιδιών. Η ηχογράφηση κρίθηκε αρκετά πιο διακριτική και λιγότερο παρεμβατική στο να επηρεάσει τα παιδιά στο πώς να φερθούν και αξιολογήθηκε πως στα επίπεδα ανάλυσης και ερμηνείας κάποιων δεικτών συμμετοχής (ανάδραση, διάλογος κ.λ.π.) μπορεί να καλύψει τις καταγραφές μιας πιθανής βιντεοσκόπησης με ελάχιστες ή λιγότερο κρίσιμες στους στόχους της έρευνας απώλειες πληροφορίας (όπως π.χ. η γλώσσα του σώματος, εκφράσεις προσώπων, πιο συγκεκριμένη διερεύνηση συμμετοχής με ποσοτικούς δείκτες). Η διακριτικότητα αποτέλεσε το κύριο κριτήριο επιλογής για μια το δυνατόν αυθόρμητη και ανεπηρέαστη καταγραφή, ενώ είναι μια πρακτική που ακολουθείται από την εκπαιδευτικό σε διάφορες άλλες διαδικασίες την ώρα του μαθήματος

• **Ερωτηματολόγια.** Λόγω του πλήθους των μαθητών, που θα καθιστούσαν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις δυσανάλογα χρονοβόρες, επιλέχθηκαν απλοποιημένα φύλλα ερωτήσεων με απλή διαβάθμιση για να εντοπιστούν και να σχηματοποιηθούν κάποιες βασικές τάσεις και ομαδοποιήσεις γύρω από διάφορα θέματα των ΜΔ. Τα αποτελέσματα είχαν και χαρακτήρα ημι-ποσοτικών δεικτών. Αναλυτικότερα το πρώτο ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο την καταγραφή στοιχείων που αφορούσαν τις σχέσεις αλλά και τις γνώσεις των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον σε σχολικό αλλά και οικογενειακό επίπεδο. Όλες οι ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου με βαθμονόμηση από το 1 έως το 5 (καθόλου- πολύ λίγο – λίγο – αρκετά – πάρα πολύ). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο σκιαγραφούσε καλύτερα τις απόψεις, τα συναισθήματα αλλά και το προφίλ των μαθητών καθώς ήταν και ανοιχτού και κλειστού τύπου.

• **Εργασίες στην τάξη/κολάζ/στίχοι κ.α..** Στα πλαίσια των εργασιών κατά την διάρκεια των μουσικών δράσεων ζητήθηκε από τους μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν αρκετά υλικά, όπως να φτιάξουν κολάζ ή να αυτοσχεδιάσουν στίχους με

βάση διάφορα θέματα. Τα υλικά αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην συνέχεια για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

### 3.5 Δεοντολογία

Σημαντική παράμετρος σε κάθε ποιοτική έρευνα είναι η ρύθμιση της σχέσης μεταξύ του ερευνητή με τους εμπλεκόμενους στην έρευνα (Hopf, 2004, Traianou, 2014), με βάση τις παρακάτω αρχές:

- Πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent) και την διάθεση του συνόλου των πληροφοριών του ερευνητικού εγχειρήματος στους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008). Λόγω της προϋπάρχουσας σχέσης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες (δασκάλα – μαθητές) και τους υπάρχοντες δεσμούς εμπιστοσύνης και αντιμετώπισης των μαθητών ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και όχι ανώνυμα υποκείμενα (Howitt, 2010), ήταν δυνατή η επί της αρχής ενημέρωση για το ερευνητικό πρόγραμμα και τους σκοπούς του και η συγκατάθεση των παιδιών ήταν καθολική. Ωστόσο, λόγω του ούτως ή άλλως ευμετάβλητου χαρακτήρα του ερευνητικού σκέλους και ειδικότερα του σχεδιασμού των δράσεων υπήρχε μια αντικειμενική δυσκολία αναλυτικής πληροφόρησης, κάτι διαπιστωμένο βιβλιογραφικά στην ποιοτική έρευνα (Hopf, 2004).
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Η ταυτότητα των μαθητών προστατεύτηκε καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, τόσο με τον ανώνυμο χαρακτήρα των ερευνητικών τεκμηρίων (π.χ. ερωτηματολόγια/εργασίες στο σπίτι κλπ) όσο και με τον τρόπο παρακολούθησης (ηχογράφηση αντί βίντεο). Δεδομένου ωστόσο ότι λόγω του χαρακτήρα της έρευνας και την ανάδειξη βιωματικών στοιχείων και προσωπικών θέσεων, τόσο για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όσο και των εργασιών υπήρχε πάντα το δικαίωμα της μη συμμετοχής, ενώ η ηχογράφηση ήταν εν γνώση των παιδιών με μόνο δικαίωμα πρόσβασης ερευνήτρια εκπαιδευτικό. Για την ηχογράφηση ζητήθηκε ειδική άδεια από την δ/ση του σχολείου.

Καθ' όλη την διάρκεια των 6 διδακτικών εβδομάδων που διήρκησε η έρευνα, έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί η προϋπάρχουσα σχέση εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, με σεβασμό στις προσωπικότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, χωρίς να

σημειωθεί αλλαγή συμπεριφοράς ή διδακτικής πρακτικής λόγω του αντικειμένου της έρευνας (π.χ. να γίνει πιο αυστηρό το μάθημα, να αλλάξουν οι κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη, να συσχετιστεί με οποιονδήποτε τρόπο η συμμετοχή στην έρευνα με την σχολική απόδοση). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι τα δεοντολογικά πλεονεκτήματα της προϋπάρχουσας αυτής σχέσης όπως και η ηλικία και εμπειρία των συμμετεχόντων δημιουργούν κάποιους προβληματισμούς και όρια (π.χ. πώς θα μπορούσε ένας μαθητής ή μαθήτρια όντως να επιλέξει την μη συμμετοχή στην έρευνα, όταν αυτή απασχολούσε μεγάλο μέρος της σχολικής ώρας; Ή πώς θα μπορούσε να αξιολογήσει την προστασία των προσωπικών του δεδομένων διαβάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής;) που αφορούν συνολικά στην ποιοτική έρευνα εντός του μαθήματος και την ταύτιση του ρόλου δασκάλου και ερευνητή.

### 3.6 Δείγμα-Διάρκεια

Η παρούσα έρευνα διήρκησε συνολικά 6 εβδομάδες από 6 Απριλίου έως 25 Μαΐου (Μεσολάβηση διακοπών του Πάσχα), καλύπτοντας αντίστοιχες διδακτικές ώρες του μαθήματος μουσικής σε τρεις τάξεις του Δημοτικού από 3 τμήματα σε σχολείο της Δυτικής Αττικής.

## 4. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Δ, Ε και ΣΤ Δημοτικού στην περιοχή του Καματερού. Βασικός στόχος, όπως αναλύθηκε λεπτομερώς στα κεφάλαια της μεθοδολογίας, είναι η κριτική προσέγγιση θεμάτων που αφορούν το περιβάλλον, την οικολογία, τη ρύπανση και την κλιματική αλλαγή, με την χρήση μουσικών εργαλείων και εκπαιδευτικών δράσεων. Η παρέμβαση και οι εκπαιδευτικές δράσεις επιμερίστηκαν σε 6 διδακτικές ώρες, με κάποιες προσαρμογές αναλόγως την τάξη αλλά και το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών (βλ. Μεθοδολογία και οργάνωση δράσεων). Το βασικό μοτίβο των 6 διδακτικών ωρών παρουσιάζεται παρακάτω.

#### 1η Διδακτική ώρα

Για την έναρξη της παρέμβασης και των δράσεων επιλέχθηκε οπτικοακουστική εισαγωγή και χρησιμοποιήθηκαν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο προτζέκτορας που υπήρχαν στην τάξη. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την προβολή ενός βίντεο περιβαλλοντικού θέματος με τίτλο «Ο Bozzetto για τον πλανήτη που συνεχίζουμε να καταστρέφουμε» που αντλήθηκε από την πλατφόρμα YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=3zLfMbIEALw>). Το συγκεκριμένο βίντεο κινούμενων σχεδίων μικρού μήκους σχεδιάστηκε από την WWF (World Wide Fund for Nature) με σκοπό την αφύπνιση για την περιβαλλοντική καταστροφή. Μας πληροφορεί για την ρύπανση εδάφους και αέρα, για την απώλεια των δασών, για την υπεραλίευση, για τα μέσα μεταφοράς καθώς και για τα μικρά καθημερινά λάθη που προκαλούν μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα. Βασικός στόχος ήταν να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με θέματα που αφορούν την καταστροφή του περιβάλλοντος. Το βίντεο επιλέχθηκε ύστερα από αξιολόγηση αρκετών ακόμα που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, κυρίως για την προσιτή και ουσιαστική απεικόνιση των ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική δράση στο σύνολό της.

Αμέσως μετά την προβολή του βίντεο, παρουσιάστηκαν εικόνες σχετικά με την κλιματική αλλαγή στους μαθητές όπου και αποτέλεσε την αφορμή για μια πρώτη συζήτηση. Οι εικόνες αντλήθηκαν με μεγάλη προσοχή από το διαδίκτυο ώστε να είναι απλές, κατανοητές αλλά και προσιτές στους μαθητές. Και στις τρεις τάξεις παρουσιάστηκαν διπλές εικόνες για να τονιστούν αντιθέσεις ανάμεσα στο φυσικό περιβάλλον και την ανθρωπογενή καταστροφή, όπως για παράδειγμα τοπία πριν και μετά εξορύξεις κλίμακας, δάση πριν και μετά πυρκαγιές, ποταμοί πριν και μετά χρόνια ρύπανση από απόβλητα, πόλεις πριν και μετά από μια πλημμύρα (ενδεικτικά περισσότερες φωτογραφίες στο παράρτημα). Αφού οι μαθητές/τριες απέκτησαν κάποια βασικά ερεθίσματα και ακούστηκαν και οι δικές τους απόψεις και εντυπώσεις, τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο πέντε απλών ερωτήσεων με διαβαθμισμένες απαντήσεις από το 1 έως το 5, με το 1 να είναι το καθόλου και το 5 το πολύ. Στην πρώτη ερώτηση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντικό θεωρούν το θέμα του περιβάλλοντος, στη δεύτερη ερώτηση πόσο πολύ θεωρούν ότι μαθαίνουν στο σχολείο πράγματα για το περιβάλλον, στην τρίτη πόσο πολύ θα ήθελαν να έχουν περισσότερα μαθήματα και ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον και την οικολογία, την ρύπανση και την κλιματική κρίση, στην τέταρτη πόσο ενημερωμένους θεωρούν τους υπόλοιπους συμμαθητές/ριες πάνω σε αυτά τα θέματα. Η πέμπτη και τελευταία ερώτηση έθετε στους μαθητές το ερώτημα για το πόσο είναι οι ίδιοι/ες διατεθειμένοι να αλλάξουν τους τρόπους και τις συνήθειές τους για να προστατέψουν το περιβάλλον.

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές είχε κυρίως διαγνωστικό χαρακτήρα. Στόχος ήταν μπορέσει η ερευνήτρια- παιδαγωγός να διαπιστώσει σε ένα πρωταρχικό, ποιοτικό επίπεδο την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από τα θέματα της οικολογίας και του περιβάλλοντος.

Στο τελευταίο πεντάλεπτο, στα πλαίσια προαιρετικής εργασίας για το σπίτι, ζητήθηκε από τις τάξεις να χωριστούν σε ομάδες με στόχο να βρουν εικόνες με τις οποίες θα φτιάξουν ένα κολλάζ που θα φέρει έναν τίτλο που θα έχουν επιλέξει από ένα μουσικό απόσπασμα ή τραγούδι, το οποίο και θα παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα (βλ. παράρτημα).

## 2η Διδακτική ώρα

Στην αρχή της δεύτερης διδακτικής ώρας και εφόσον οι μαθητές/τριες παρουσιάσαν σε ομάδες τα κολάζ που τους είχαν ανατεθεί να φτιάξουν στο σπίτι από την προηγούμενη διδακτική ώρα (Βλέπε παράρτημα), η εκπαιδευτική παρέμβαση συνεχίστηκε με κάποιες ανοιχτές προς συζήτηση ερωτήσεις σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν το περιβάλλον και την μουσική, όπως το αν γνωρίζουν τραγούδια και φεστιβάλ που έχουν στόχο να αναδείξουν θέματα οικολογίας ή αν μπορεί η μουσική να συμβάλλει στην προσπάθεια για την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων γύρω από τη σημασία των θεμάτων του περιβάλλοντος και της κλιματικής αλλαγής. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (και διάρκεια) στα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τις τάξεις ενεργητική ακρόαση δυο μουσικών κομματιών περιβαλλοντικού θέματος. Το πρώτο με τίτλο «Earth» του Lil Dicky (censored version <https://youtu.be/S2SMvfGe72U>) και το δεύτερο με τίτλο «Μπες στο κλίμα» του Κώστα Λειβαδά ([https://youtu.be/4WK\\_5zfXtFk](https://youtu.be/4WK_5zfXtFk)). Η επιλογή των μουσικών αποσπασμάτων έγινε με βάση και το περιεχόμενο αλλά και την διαισθητική εικόνα της εκπαιδευτικού για μουσικά μοτίβα και στυλ προσφιλή στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, με στόχο να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή τους. Κατά την διάρκεια της έρευνας για την επιλογή των κομματιών παρατηρήθηκε πως τέτοιου τύπου «θεματικά» κομμάτια δεν είναι πολυάριθμα, ενώ ακόμα λιγότερα γίνονται (σε επίπεδο στίχων) κάπως πιο συγκεκριμένα πέραν μιας γενικόλογης επίκλησης για την προστασία της φύσης. Ένα ακόμα στοιχείο είναι πως μεγάλο μέρος των κομματιών αυτών, επειδή πιθανότατα ξεκινούν με την αφετηρία να «πουν κάτι» επί των θεμάτων, δεν διακρίνονται για την μουσική τους ποιότητα.

Στο διάλογο που ακολούθησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να υποθέσουν πότε μπορεί να γράφτηκαν αυτά τα τραγούδια, πότε πιστεύουν πως άρχισαν οι άνθρωποι να ανησυχούν σοβαρά για την οικολογία και το περιβάλλον, και έγινε σε όλες τις τάξεις ανάλυση των στίχων και των νοημάτων. Στόχος αυτής της συζήτησης ήταν να αναδειχθούν και άλλες προεκτάσεις του θέματος και να γίνει ένα επόμενο βήμα από το πρώτο των εντυπώσεων των παιδιών γύρω από εικόνες φυσικών ή ανθρωπογενών καταστροφών. Με άλλα λόγια, να αναγνωριστούν οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προεκτάσεις του ζητήματος.

Στο σημείο αυτό μοιράστηκε εκ νέου ένα ερωτηματολόγιο, μεικτό αυτή την φορά, με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν τα παραπάνω τραγούδια, τα νοήματά τους και τον συναισθηματικό τους αντίκτυπο στα παιδιά. Αναλυτικότερα η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές να δώσουν από ένα δικό τους τίτλο στο κάθε τραγούδι, στη δεύτερη να δώσουν περιληπτικά τους άξονες που αναφέρεται, στην τρίτη να τα αξιολογήσουν ως προς το αν τους άρεσαν σαν ακούσματα με βαθμονόμηση από το 1-5, στην τέταρτη τι συναισθήματα τους προκάλεσαν ακουγοντάς τα και στην πέμπτη να αξιολογήσουν πόσο μπορεί να άρεσαν στους συμμαθητές τους .

### 3η Διδακτική ώρα

Στην Τρίτη διδακτική ώρα και αφού είχε γίνει μια μεθοδική επανάληψη των προηγούμενων διδακτικών ωρών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέτει σε ακρόαση δυο τραγούδια που αντλήθηκαν από την πλατφόρμα του YouTube, το πρώτο με τίτλο «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο» του Χρήστου Θηβαίου (<https://youtu.be/CFfTuVTuHlw>) και το δεύτερο με τίτλο «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Μάνου Χατζιδάκι ([\(1\) Μαρία Φαραντούρη - Ο εφιάλτης της Περσεφόνης - Official Audio Release - YouTube](#)). Τα τραγούδια αυτά επιλέχθηκαν με βάση την αλληγορία που κρύβουν οι στίχοι. Αφού οι μαθητές/τριες άκουσαν «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο» μια φορά, τους ζητήθηκε να καταγράψουν σε ένα χαρτί όλες τις λέξεις που άκουσαν και έχουν μέσα τους το στοιχείο του νερού όπως σύννεφο, πηγάδι, χιόνι, φρούτα του Μαγιού κ.α.(Βλέπε παράρτημα). Αφού καταγράφηκαν όσες περισσότερες λέξεις μπορούσαν στον πίνακα από τους στίχους του τραγουδιού, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και να προσπαθήσουν να φτιάξουν ένα νέο τετράστιχο το οποίο σε μια επόμενη διδακτική ώρα θα μελοποιούσαν. Δόθηκαν συνολικά στους/στις μαθητές/τριες δέκα λεπτά για την δημιουργία ενός τετράστιχου. Αφότου τελείωσε ο χρόνος οι ομάδες παρουσίασαν τα τετράστιχά τους και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τα συγκέντρωσε σε έναν φάκελο. Πλησιάζοντας προς το τέλος της διδακτικής ώρας δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες ένα φυλλάδιο με ερωτήσεις σαν δραστηριότητα στο σπίτι όπου περιλάμβανε τις εξής ερωτήσεις : 1. Βρείτε πληροφορίες για τους ποταμούς στην αρχαία ελληνική μυθολογία, 2. Γιατί λέει πως ο Αξιώς, ο Αχελώος και η Κερκίνη είναι αιχμάλωτοι πολέμου 3. Πως ρυπαίνεται το νερό; (Βλέπε Παράρτημα)

#### 4η διδακτική ώρα

Αφού έγινε παρουσίαση των απαντήσεων από τους/τις μαθητές/τριες για το τραγούδι «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχειό», τέθηκε σε ακρόαση το δεύτερο τραγούδι της προηγούμενης ενότητας «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης». Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν σε ποιες καταστροφικές πρακτικές αναφέρονται οι στίχοι του τραγουδιού, ενώ παρουσιάστηκε σε μορφή παραμυθιού ο μύθος της Περσεφόνης για περεταίρω συζήτηση. Μοιράστηκαν μουσικά όργανα τάξης και οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να φτιάξουν μια ηχοιστορία με βάση τα συναισθήματα που τους προκάλεσε ο μύθος, όπως για παράδειγμα όταν η θεά Δήμητρα έχασε την κόρη της Περσεφόνη, η αρπαγή από τον Άδη, οι μεταβολές των εποχών κ.α.

Ακολούθησε συζήτηση με βάση τις πληροφορίες που είχαν ζητηθεί στα παιδιά από την προηγούμενη διδακτική ώρα και μουσικό παιχνίδι με αυτοσχέδιες συνθέσεις και δημιουργίες τραγουδιών με τις λέξεις κλειδιά που πάρθηκαν από το κομμάτι «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχειό».

#### 5η διδακτική ώρα

Η 5<sup>η</sup> διδακτική ώρα αφιερώθηκε αρχικά σε μια συζήτηση/επανάληψη όσων πραγμάτων είχαν ειπωθεί και γίνει τις πρώτες τέσσερις, ώστε να αξιολογηθεί η εμπέδωση κάποιων εννοιών και η απόδοση κάποιων ερεθισμάτων ως προς το ενδιαφέρον των παιδιών. Έγινε ανοιχτή συζήτηση για τις δράσεις που τους άρεσαν περισσότερο και για τα θέματα που τα απασχόλησαν περισσότερο. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να αναφέρουν βιωματικά τα πράγματα που κάνουν ως προς το περιβάλλον ή και να αναγνωρίσουν την περιβαλλοντική σημασία κάποιων πρακτικών (όπως π.χ. ανακύκλωση, κατανάλωση νερού, χρήση προϊόντων και το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα κλπ). Στο σύνολο των τάξεων η συζήτηση αφορούσε και εμπειρίες των παιδιών με τη φύση και αγαπημένες τους στιγμές στην ύπαιθρο ή τον τόπο καταγωγής τους στην επαρχία. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια οι εμπειρίες και τα βιώματα να συνδεθούν μεταξύ τους, να αναδειχθούν δηλαδή κοινά πράγματα που αφορούν την ζωή των παιδιών.

Στη συνέχεια, μιας και αναγνωρίστηκε και από τους μαθητές και τις μαθήτριες ως η πιο ενδιαφέρουσα μουσική δράση, έγινε ελεύθερο μουσικό παιχνίδι κατασκευής και

μελοποίησης στίχων, κυρίως γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος αλλά και πιο ελεύθερα.

## 6η διδακτική ώρα

Στην έκτη και τελευταία εκπαιδευτική παρέμβαση και αφού είχε μεθοδικά αναπτυχθεί η σχέση του περιβάλλοντος με την ζωή, την καθημερινότητα, την τέχνη, την κουλτούρα και την μουσική παράδοση έγινε μια προσπάθεια εισαγωγής στο ενδεχόμενο μιας περιβαλλοντικά φιλικής ζωής και ανάπτυξης, σε συνδυασμό με την μουσική. Δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες τέσσερις διαφορετικές μορφές ανανεώσιμων πηγών ενέργειας όπως 1. Ηλιακή ενέργεια 2. Αιολική ενέργεια 3. Υδροηλεκτρική ενέργεια 4. Γεωθερμική ενέργεια και τους ζητήθηκε να βρουν ένα σύμβολο και έναν ήχο για κάθε μια από τις παραπάνω έννοιες. Φτιάχτηκε ένα ρολόι με την μορφή γραφικής παρτιτούρας όπου περιλάμβανε όλους τους παραπάνω ήχους με τα σύμβολά τους και οι μαθητές/τριες τους απέδωσαν ηχητικά με χρήση οργάνων της τάξης και body percussion. Στο τέλος της δραστηριότητας έγινε πάλι ελεύθερη συζήτηση με απόψεις και γνώμες των παιδιών για το πως θα έπρεπε να λειτουργεί ο κόσμος για να επιτύχει αρμονική συνύπαρξη με το περιβάλλον και την φύση.

## 4.2 Ευρήματα – Πίνακες

Παρατίθενται οι πίνακες τριών διδακτικών ωρών (1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>), για να αποτυπωθεί η εξέλιξη των μουσικών δράσεων. Οι πίνακες έχουν προκύψει από τις σημειώσεις του αναστοχαστικού ημερολογίου και μερική απομαγνητοφώνηση των ηχογραφήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων χωρίστηκε σε σημειώσεις λεκτικής/μη λεκτικής επικοινωνίας, κάποια σχόλια παρατηρήσεις και την χρήση κωδικών που αφορούν την περιγραφή της εκπαιδευτικής δράσης στην τάξη (Κωδικοί Κ), τα αποτελέσματα των μουσικών δράσεων (Μ) και τον βαθμό ευαισθητοποίησης πάνω στο θέμα διερεύνησης (Π), με στόχο να χρησιμοποιηθούν στην μετέπειτα θεματική ανάλυση.

1<sup>η</sup> Διδακτική ώρα: «Εισαγωγή στο θέμα»

| Λεπτά          | Περιγραφή μαθήματος                                                                                                               | Λεκτική Επικοινωνία                                                                                                                         | Μη λεκτική επικοινωνία                                                                                                         | Σχόλια                                                                                                                                  | Κωδικοί                                                                                                                        |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 00:00<br>3:00  | Χαιρετισμός μαθητών και εισαγωγή στο θέμα «Περιβάλλον και μουσική» με το οποίο θα ασχοληθούμε για τις επόμενες 6 διδακτικές ώρες. | Ακούγεται η Ε. που λέει «ναι, να μας πείτε κι άλλα» ενώ ακούγεται και ο Γ. να λέει «κυρία αυτά είναι βαρετά». Μουρμουρητά.                  | Κάποια επιφωνήματα ενθουσιασμού – κάποια χάχανα στο σχόλιο του Γ.                                                              | Ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής στο θεματικό μάθημα από την πλειοψηφία.<br><br>Μέρος της τάξης δεν έδειξε αντίδραση                   | K1: Συμμετοχή και προσμονή<br>K2: Εκδήλωση ενδιαφέροντος<br>K3: Αλληλεπίδραση στα σχόλια μαθητών<br>Π1: Εκδήλωση ενδιαφέροντος |
| 3:00-<br>8:00  | Προβολή και παρακολούθηση βίντεο «Ο Bozzetto για τον πλανήτη που συνεχίζουμε να καταστρέφουμε»                                    | ο Α. αποσπάται και παρενοχλεί τους διπλανούς του. Κάποια γέλια. Ακούγεται η Ε. λεγοντας «Κυρία, μπορείτε να κάνετε κάτι γιατί μας ενοχλεί;» | Ο Α. ξαπλώνει στο θρανίο χωρίς να παρακολουθεί και ακολουθούν γέλια.                                                           | Ησυχία και προσήλωση από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών.                                                                               | K4: Μη σεβασμός στην ομάδα<br>K3<br>K2<br>Π2: Συναισθηματική /Βιωματική αναφορά<br>M1: Συμβολή στη συναισθηματική απόκριση     |
| 8:00-<br>12:00 | Η ερευνήτρια ανοίγει συζήτηση σχετικά με το βίντεο και αφήνει τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα.                | Συζήτηση στην τάξη. «Λοιπόν, παιδιά, πώς σας φάνηκε, ποιος θα μας πει;». Χ.: «Ήταν πολύ ωραίο και έχει σημασία να προσέχουμε το περιβάλλον  | Ο Α. μαζί με τον Κ. σηκώνονται από τα θρανία και ρίχνουν ένα χαρτάκι ο ένας στον άλλον.<br><br>Σηκώνονται τα περισσότερα χέρια | Η συζήτηση διακόπτεται για να καθίσουν οι μαθητές.<br><br>Η ερευνήτρια περνάει γρήγορα στην επόμενη δράση για να κρατήσει το ενδιαφέρον | K2, K3, K4<br>K5: Δυσφορία από κάποιους μαθητές<br>Π2, Π3: Κατάθεση απόψεων<br>Κ. Αδυναμία συγκέντρωσης                        |

|                 |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                     |                                                                                                               |                                                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |                                                                                                                                                  | »<br>Λ: «Είχε<br>ωραία<br>σχέδια».                                                                                                                                                                  |                                                                                                                     |                                                                                                               |                                                                                        |
| 12:00-<br>14:00 | Προβολή<br>εικόνων που<br>αφορούν το<br>περιβάλλον.                                                                                              | Ακούγεται<br>η Χ. να λέει<br>«Κυρία<br>αυτά τα<br>έχουμε<br>κάνει και<br>στο<br>εργαστήρι<br>δεξιοτήτων,<br>είναι πολύ<br>ενδιαφέροντ<br>α»                                                         | Η Ε. Κάνει<br>νεύμα<br>στους<br>συμμαθητές<br>της να<br>κάνουν<br>ησυχία.                                           | Υπάρχει<br>οχλαγωγία<br>στην τάξη.                                                                            | K1<br>K6. Σύνδεση με<br>πράγματα που<br>έχουν διδαχθεί<br>K7. Οχλαγωγία<br>Π2          |
| 14:00-<br>17:40 | Η ερευνήτρια<br>ζητά από τους<br>μαθητές να<br>επεξεργαστούν<br>και να<br>συζητήσουν την<br>πρώτη εικόνα<br>Φυσικό δάσος –<br>Καμμένο δάσος      | Η Χ. λέει<br>«αυτή η<br>εικόνα μας<br>δείχνει<br>πόσο<br>σημαντικό<br>είναι το<br>οξυγόνο<br>στη ζωή<br>μας» ενώ η<br>Α.«κυρία<br>όταν τα<br>δέντρα<br>πεθαίνουν<br>πεθαίνουμε<br>κι εμείς<br>μαζί» | Από τον Ν.<br>πέφτει ένα<br>μπουκάλι<br>νερό στο<br>θρανίο. Οι<br>μαθητές<br>συμφωνούν<br>με το<br>σχόλιο της<br>Α. |                                                                                                               | K3<br>K8:<br>Ευαισθητοποίησ<br>η/Βιωματική<br>εμπειρία<br>Π2, Π3<br>Π4:<br>Κρισιμότητα |
| 17:40-<br>21:00 | Η ερευνήτρια<br>θέτει ερωτήματα<br>προς συζήτηση<br>για την Δεύτερη<br>εικόνα:<br>Ποταμοί πριν<br>και μετά την<br>χρόνια ρύπανση<br>από απόβλητα | Η Α. ξανά<br>«Οι<br>άνθρωποι<br>μολύνουν<br>το<br>περιβάλλον<br>».<br>Μαθητής:<br>«Κυρία                                                                                                            | Επιφωνήμα<br>τα για την<br>εικόνα του<br>ρυπασμένου<br>ποταμού.<br>Κάποια<br>γέλια στα<br>πίσω θρανία<br>κατά την   | Έγινε μια<br>προσπάθεια<br>διάκρισης<br>των εννοιών<br>ρύπανσης<br>και<br>μόλυνσης<br>αλλά μικρή<br>οχλαγωγία | K2, K3, K8<br>K7<br>K9: Συζήτηση<br>εννοιών<br>Π3                                      |

|             |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                    |                                                                  |                                                                                                                                                                     |                                                     |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|             |                                                                                                                                                                                                                             | αυτά τι είναι;»<br>Μαθητής:<br>«Αυτό το πίνουν και πεθαίνουν»                                                                                                                                      | πορεία της συζήτησης.                                            | από τα σχόλια                                                                                                                                                       |                                                     |
| 21:00-25:00 | Η ερευνήτρια ζητά από τους μαθητές να φανταστούν ένα δάσος καμμένο και ένα δάσος φυσικό και να το αποτυπώσουν σε χαρτί. Αναφορά στην σημασία των δασών τόσο στο οξυγόνο όσο και στην αποθήκευση του διοξειδίου του άνθρακα. |                                                                                                                                                                                                    | Τα παιδιά βγάζουν πρόθυμα χαρτιά και μαρκαδόρους και ξυλομπογιές | Τα παιδιά δεν ήταν προετοιμασμένα για ζωγραφική και υπάρχει περισπασμός γύρω από το πόσοι έχουν γραφική ύλη, κάποια πειράγματα, κάποια παράπονα ότι δεν έχουν υλικά | K1, K2, K9<br>K10:<br>Καλλιτεχνική δραστηριότητα Π2 |
| 25:00-28:00 | Ζωγραφική και συζήτηση γύρω από τα αίτια πυρκαγιάς                                                                                                                                                                          | Η Α. είπε: Ο μπαμπάς της Κ. είναι εθελοντής πυροσβέστης. Ο Χ. από την άλλη πετάχτηκε: «Οι κεραυνοί προκαλούν φωτιές» Ενώ ο Π. είπε: «Τις φωτιές βάζουν εμπρηστές» Αναφορά μαθητή στη Βόρεια Εύβοια | Μικρό σούσουρο γύρω από γραφική ύλη στα πίσω θρανία.             | Έγινε μια προσπάθεια να γίνει διάκριση φυσικών αιτιών και ανθρωπογενών αιτιών πυρκαγιάς, όπως επίσης και στην σημασία της πυροπροστασίας ανεξαρτήτως παραγόντων     | K8, K9, K10<br>K7<br>Π2                             |
| 28:00-30:00 | Στο σημείο αυτό μοιράστηκαν                                                                                                                                                                                                 | Η Χ. είπε: Κυρία τις                                                                                                                                                                               |                                                                  | Ενδιαμέσως δράσεων                                                                                                                                                  | K7                                                  |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                 |                                                                                     |                                                                   |                                                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|             | στους μαθητές ερωτηματολόγια με απλές ερωτήσεις σχετικά με το πόσο ενήμεροι είναι για θέματα του περιβάλλοντος.                                                                                                                                                                                                                       | ζωγραφιές σας τις δίνουμε;                                                      |                                                                                     | επικρατεί οχλαγωγία στην τάξη, περίπου όπως στα κανονικά μαθήματα |                                                                                   |
| 30:00-38:00 | Οι μαθητές συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                 | Γέλια στα πίσω έδρανα και φωνές. Κάποια παιδιά φέρνουν τις ζωγραφιές τους στην έδρα |                                                                   | K2, K7                                                                            |
| 38:00-45:00 | Η ερευνήτρια ζητησε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες με στόχο να βρουν εικόνες με τις οποίες θα φτιάξουν ένα κολλάζ με θέμα το περιβάλλον, για το οποίο θα διαλέξουν τίτλο από ένα μουσικό απόσπασμα ή τραγούδι, το οποίο και θα παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα. Περίληψη των δράσεων που θα ακολουθήσουν. Ελεύθερη συζήτηση. | Μαθήτριά: «κυρία όχι εργασίες για το σπίτι» ο Π. είπε: «Κυρία δεν έχω εκτυπωτή» |                                                                                     | Συζήτηση για την ομαδική εργασία                                  | K7, K9<br>K11: Προετοιμασία δράσεων<br>K12: Μη μουσική δραστηριότητα για το σπίτι |

### 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

| Λεπτ<br>ά         | Περιγραφή<br>μαθήματος                                                                                     | Λεκτική<br>επικοινωνία                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Μη λεκτική<br>επικοινωνία                                                                                                                                                                                                               | Σχόλια                                                                                   | Κωδικός                                                                                           |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 00:00<br>- 2:00   | Η ερευνήτρια καλωσορίζει τους μαθητές και τους παρουσιάζει το σημερινό μάθημα σε συνέχεια των προηγούμενων |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ο Α. γυρνάει γύρω γύρω στην τάξη χωρίς να έχει καταλάβει πως το μάθημα έχει ξεκινήσει                                                                                                                                                   |                                                                                          | K2, K7                                                                                            |
| 2:00<br>–<br>5:30 | Θέτει σε ακρόαση ένα τραγούδι με τίτλο «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο»                               | Ο Ν. είπε «τι είναι αυτό κυρία; (μάλλον ειρωνικά)» ο Β. λέει «κυρία ο μπαμπάς μου παίζει κιθάρα», ο Χ. είπε «κυρία δεν μας βάζατε καλύτερα κανένα ροκ τραγούδι», ο Κ. σχολιάζει «εγώ κυρία θα το έβαζα πριν πάω για ύπνο ή όταν θέλω να βρω λιγάκι την ησυχία μου», ο Κ. είπε «εγώ θέλω να έχει περισσότερο beat» | Ο Α. και ο Ν. έχουν βάλει τα πόδια τους στα θρανία και η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ζητάει να κατεβάσουν τα πόδια από τα θρανία και να κάτσουν κανονικά στις καρέκλες τους.<br><br>Υπάρχει σούσουρο στις πρώτες αντιδράσεις του κομματιού | Γίνεται παρατήρηση στον Α. να κάτσει φρόνιμα και να μην χαλάει την λειτουργία της τάξης. | K13:Μουσική δραστηριότητα<br>K2, K7<br>K4<br>Π1,Π2<br><br>M1: Συμβολή στη συναισθηματική απόκριση |
| 5:30-<br>9:00     | Η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές να αναλύσουν τον τίτλο και τις                                            | Η Ε. είπε πως ο τίτλος μας λέει «να κάνουμε οικονομία                                                                                                                                                                                                                                                             | Ακούγονται γέλια σε αρκετά σημεία που αφορούν την                                                                                                                                                                                       | Σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον                                         | K13<br>K14. Υψηλός βαθμός εμπλοκής<br>K8, K9                                                      |

|  |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                               |                     |
|--|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
|  | έννοιες που περιέχει το κομμάτι | στο νερό», ο Τ. είπε το νερό ως στοιχείο «είναι κατάρρα για την φύση», Η Δ. Είπε «είναι βασικό στοιχείο για τη ζωή μας αλλά κυρία με την λέξη στοιχείο εννοεί πως το νερό είναι σε κάποιο στοιχωμένο τόπο;» Ο Ν. είπε «το νερό δίνει ζωή αλλά μπορεί να δηλητηριάσει αν δεν το προσέξουμε » Ο Χ. είπε «μου προκαλεί τρόμο η λέξη στοιχείο, με φοβίζει κυρία», η Α. είπε «δηλαδή κυρία μήπως το νερό ως στοιχείο είναι και πνεύμα;» Απαντάει ο Α.λέγοντας πως μιλάει | ανάλυση των λέξεων. Ειδικά στο σημείο που αναφέροντα τα φαντάσματα ο Α. σηκώνεται από την καρέκλα και παριστάνει ο ίδιος το φάντασμα. Ακούγονται φωνές παιδιών. | ως προς την ανάλυση των δυο αυτών λέξεων.<br><br>Σε ερώτηση που προκύπτει για τον κύκλο του νερού δεν γίνεται συζήτηση γιατί τα παιδιά επιστρέφουν στο θέμα του στοιχείου<br><br>Αρκετές προσεγγίσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον | K1, K2, K3<br>Π3,Π4 |
|--|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|

|               |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                      |                                                                                                   |                                         |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                  | για φάντασμα.Ενώ η Ε. απάντησε πως «κυρία ο τίτλος θέλει να πει πως «το νερό δεν είναι δεδομένο για όλους τους ανθρώπους του πλανήτη μας» η Ε. είπε «Η μόλυνση των υδάτων» |                                                                                                                      |                                                                                                   |                                         |
| 9:00 – 14:00  | Η ερευνήτρια θέτει σε ακρόαση πάλι το τραγούδι και ζητάει από τους μαθητές να καταγράψουν σε ένα χαρτί όλες τις λέξεις που έχουν σχέση με το στοιχείο του νερού. | Ο Ν. είπε «κα δεν ακούμε καλά»<br><br>Χ: Δεν προλαβαίνουν με κυρία<br><br>Κ: Κυρία να το ακούσουμε πάλι                                                                    | Ο Α. σηκώνεται από την θέση του για να ακούσει καλύτερα                                                              |                                                                                                   | Κ10, Κ7 Π2 Μ3.Συμβολή μουσικής στο θέμα |
| 14:00 - 16:00 | Η ερευνήτρια χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες και τους ζητά να φτιάξουν με τις λέξεις που κατέγραψαν ένα τετράστιχο.                                             | Ακούγονται σε πολλές περιπτώσεις παραλλαγές των «εγώ θέλω να κάτσω μαζί σου - όχι δεν θα κάτσεις να πας με την άλλη ομάδα».                                                | Πολλοί μαθητές γυρνούν γύρω γύρω χωρίς να ξέρουν σε ποιά ομάδα να πάνε ενώ παρεμβαίνει η ερευνήτρια για την κατανομή | Υπάρχει μια αναστάτωση με τον διαχωρισμό των ομάδων που μάλλον έπρεπε να έχει προβλεφθεί από πριν | Κ7 Κ15: Αναστάτωση και σύγχυση          |
| 16:00 - 26:00 | Τους δίνεται χρόνος για να γράψουν τους                                                                                                                          | Κάποιες από τις ομάδες παραπονιούν                                                                                                                                         | Μια ομάδα δείχνει την παραίτησή της                                                                                  | Μια από τις ομάδες καθώς γράφει τους                                                              | Κ13, Κ14, Κ16: Συνεργασία               |

|               |                                                                                        |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|               | στίχους                                                                                | ται λέγοντας «κυρία δεν μας έρχεται καμία ιδέα» ενώ μια άλλη φωνάζει «κυρία Δάφνη σας παρακαλούμε δώστε μας μια ιδέα τι να γράψουμε» Αρκετοί στίχοι διαβάζονται δυνατά | πολύ γρήγορα από την άσκηση αλλά συνεχίζει με παρότρυνση της ερευνήτριας. Άλλες ομάδες ζητάνε ανάλογη βοήθεια                                                                         | στίχους προσπαθεί να φτιάξει και μελωδία, ενώ μια άλλη φαίνεται να μην έχει καθόλου ιδέες και παρατάει γρήγορα την άσκηση<br><br>Οι ομάδες θα μπορούσαν να έχουν κατανεμηθεί καλύτερα                                                                                                            | ομάδας<br><br>M3: Συμβολή στη συνεργασία της τάξης      |
| 26:00 - 30:00 | Η ερευνήτρια συγκεντρώνει το υλικό της κάθε ομάδας και το παρουσιάζει σε όλη την τάξη. |                                                                                                                                                                        | Ο Κ. δείχνει ανυπομονησία για την παρουσίαση των στίχων ενώ ο Α. φυσάει και ξεφυσάει δείχνοντας αδιαφορία και βαρεμάρα.<br><br>Ακούγονται χειροκροτήματα μετά την ανάγνωση των στίχων | Οι μαθητές γράφοντας στίχους μέσα από ένα ήδη υπάρχον τραγούδι φάνηκε να εμπνέονται, να βιώνουν και να κατανοούν καλύτερα θέματα του περιβάλλοντος, πράγμα που φάνηκε στη δημιουργία των στίχων.<br><br>Δεν έλειψε φυσικά η δημιουργία χιουμοριστικών στίχων που έκαναν όλη την ομάδα να γελάσει | K17: Δημιουργική έκφραση K16 Π2, Π4α: Μερική αναγνώριση |
| 30:00 - 38:00 | Η ερευνήτρια τους ζητά να τα βάλουν σε                                                 | Η Ε. είπε «κυρία είναι ωραία αυτή                                                                                                                                      | Ακούγονται γέλια αλλά και                                                                                                                                                             | στο σημείο αυτό ακόμα και μαθητές                                                                                                                                                                                                                                                                | K1, K8, K17 M3: Θετική Επίδραση της                     |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                    |                                                                                                          |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | <p>μια σειρά για να μπορέσει σε ένα από τα επόμενα μαθήματα να δημιουργηθεί ένα τραγούδι με βάση αυτούς τους στίχους</p>                                                                                                                             | <p>η άσκηση» Ο Κ. λέει «κυρία μπορούμε να γράψουμε ένα τραγούδι τραπ με τους στίχους που φτιάξαμε» απαντάει η Ε. «όχι τραπ!» και απαντάει πάλι ο Κ. ρυθμικά: «το σχολείο είναι μέσα στην πόλη άρα το σχολείο είναι περιβάλλον»</p>   | <p>ξεφυσήματα δυσφορίας ενώ ο Κ. συνεχίζει να χτυπά το μολύβι στο θρανίο δίνοντας ρυθμό στο τραπ τραγούδι του.</p> | <p>που δεν είχαν σχεδόν καμία εμπλοκή στο μάθημα, δημιουργώντας πολλές φορές πρόβλημα στην ομάδα κατάφεραν να ενσωματωθούν στις ομάδες και να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο</p> | <p>μουσικής ως προς τη συμμετοχή Κ18. Αβεβαιότητα για τις προσωπικές τους ικανότητες</p>                 |
| <p>38:00 - 45:00</p> | <p>Η ερευνήτρια μοιράζει ένα φυλλάδιο για το σπίτι ζητώντας από τους μαθητές να βρουν πληροφορίες για τους ποταμούς στην αρχαία Ελλάδα, να εξηγήσουν γιατί ο Αξιός, ο Αχελώος και η Κερκίνη είναι Αιχμάλωτοι πολέμου και πως ρυπαίνεται το νερό.</p> | <p>Ο Α.: «ωχ όχι κυρία πάλι, τότε θα τελειώσει αυτό το μαρτύριο» Ο Τ. παραπονέθηκε και αυτός λέγοντας πως «Κυρία όχι άλλη άσκηση»</p> <p>Διενεργείται μια παράλληλη συζήτηση μεταξύ κάποιων παιδιών, σχετικά με τραπ καλλιτέχνες</p> |                                                                                                                    | <p>Τα παιδιά δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εργασίες για το σπίτι</p>                                                                                                       | <p>Κ19: Μουσική δραστηριότητα για το σπίτι<br/>Κ20: Έκφραση απροθυμίας<br/>Κ21: Ατονία ενδιαφέροντος</p> |

6η διδακτική ώρα

| Λεπτά        | Περιγραφή μαθήματος                                                                                                                                                               | Λεκτική επικοινωνία                                                                                                                                                                                                                             | Μη λεκτική επικοινωνία                                                                            | Σχόλια                                                                                                                                                                                                                                                                       | Κωδικός                                    |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 00:00 - 4:00 | Η ερευνήτρια καλωσορίζει τους μαθητές. Αφού κάνει μια ανακεφαλαίωση της ζήτησης να περιγράψουν με μια λέξη την εμπειρία τους μέσα από το συνδυασμό της μουσικής με το περιβάλλον. | Μαθητής: «Φανταστικά»                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                              | Π1<br>Κ.Μεθοδική και δημιουργική επανάληψη |
| 4:00-8:00    | Η ερευνήτρια αναφέρει τους μαθητές την φράση «Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας» και τους ρωτά τι μπορεί να σημαίνει αυτό. Ακολουθεί συζήτηση.                                          | Η Ε. είπε κυρία «είναι η ενέργεια από ανανεώσιμες πηγές όπως τα φωτοβολταϊκά συστήματα, και τις ανεμογεννήτριες, Ο Κ. είπε πως ανανεώσιμη ενέργεια μπορεί να είναι η κατασκευή ενός θερμοκηπίου. Ενώ ο Χ. είπε είναι η «εξοικονόμηση ενέργειας» | Μαθητής έχει ξαπλώσει με τα χέρια στο στο θρανίο.<br><br>Οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν προσοχή | Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον (κυρίως η ΣΤ΄ δημοτικού) καθώς το συγκεκριμένο θέμα συνέπεσε με το εργαστήριο Δεξιοτήτων.<br><br>Η φράση ήταν γνωστή στον ορισμό είχαν δυσκολία οι περισσότεροι.<br><br>Έγινε προσπάθεια σύνδεσης των ΑΠΕ με την λογική της βιώσιμης ανάπτυξης | K6, K9, K10, Π2, Π3, Π4                    |
| 8:00-12:00   | Η ερευνήτρια παρουσιάζει στην τάξη όλες τις                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                 | Προσοχή και περιέργεια                                                                            | Έγινε προσπάθεια να εξηγηθεί η διαφορά                                                                                                                                                                                                                                       | K1, K9                                     |

|               |                                                                                                                                                                                                                      |                                                           |                    |                                                                                                                      |                                             |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|               | ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τις επεξηγεί.                                                                                                                                                                        |                                                           |                    | ανάμεσα στην ενέργεια από καύσιμα, που εκπέμπουν ρύπους, και τις ΑΠΕ, που είναι επιπλέον άφθονες.                    |                                             |
| 12:00 - 14:00 | Στη συνέχεια φτιάχνει έναν κύκλο στον πίνακα με την μορφή ρολογιού και γράφει 4 ανανεώσιμες πηγές ενέργειας<br>1. Ηλιακή Ενέργεια<br>2. Αιολική Ενέργεια<br>3. Υδροηλεκτρική ενέργεια και<br>4. Γεωθερμική Ενέργεια. |                                                           | Κάποια μουρμουρητά |                                                                                                                      | K1, K9                                      |
| 14:00 - 18:00 | Η ερευνήτρια ζητά από τους μαθητές να βρουν ένα σχήμα το οποίο θα μπει στο κυκλικό ρολόι για κάθε μια από τις παραπάνω πηγές ενέργειας.                                                                              | Συμμετοχή αρκετών μαθητών με ιδέες                        |                    | Είναι σημαντικό ότι το ενδιαφέρον της τάξης διατηρείται για περισσότερο από 10' πλην κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων | K1, K16, K19<br>K22: Προσήλωση τάξης        |
| 16:00 - 26:00 | Στη συνέχεια βγάζει μουσικά όργανα και ρωτάει με ποιον ήχο θα μπορούσαν να συνδυαστούν οι παραπάνω                                                                                                                   | Ανοιχτή συζήτηση με ανταλλαγή ιδεών και χρήση των οργάνων |                    | Ακούγονται αρκετές ιδέες με παραλλαγές κρουστών                                                                      | K1, K16, K19, K13, K18, K22<br>Π2<br>M1, M4 |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                     |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                          |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | πηγές<br>ενέργειας.                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                     |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                          |
| 26:00<br>–<br>30:00 | Καταγραφή<br>σχημάτων στο<br>ρολόι                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                     |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | K1                                                                                       |
| 30:00<br>-<br>38:00 | Η ερευνήτρια<br>μοιράζει<br>κρουστά<br>όργανα τάξης<br>και οι μαθητές<br>αποδίδουν<br>ηχητικά το<br>ρολόι με τις<br>βιώσιμες πηγές<br>ενέργειας<br>ανάλογα με το<br>πως κινείται ο<br>δείκτης του<br>ρολογιού.                             |                                                                                                                                                                                                     |                                                                            | Τα παιδιά<br>αποδίδουν<br>καλά την<br>δράση, και η<br>συμμετοχή<br>είναι σχεδόν<br>καθολική                                                                                                                                                                                                       | K1, K16,<br>K19, K13<br><br>M5: μουσική<br>Εκτέλεση<br>M6:<br>Μουσική<br>ερμηνεία        |
| 38:00<br>-<br>45:00 | Ανοιχτή<br>συζήτηση με<br>παρέμβαση της<br>ερευνήτριας για<br>τους κινδύνους<br>της κλιματικής<br>κρίσης και της<br>παγκόσμιας<br>ρύπανσης,<br>αλλά και τις<br>δυνατότητες<br>της βιώσιμης<br>ανάπτυξης για<br>το μέλλον των<br>κοινωνιών. | Εκφράστηκε<br>δυσανεμία<br>για την<br>ολοκλήρωση<br>των θεματικών<br>μαθημάτων και<br>γενική<br>αναγνώριση<br>των θεμάτων<br>(συλλογικό<br>«ναι» στην<br>ερώτηση της<br>ερευνήτριας αν<br>συμφωνούν | Προοδευτική<br>ατονία<br>ενδιαφέροντ<br>ος προς το<br>κλείσιμο της<br>ώρας | Το<br>ενδιαφέρον<br>ατόνησε προς<br>το τέλος,<br>πιθανά και για<br>παράγοντες<br>εκτός τάξης<br>(επόμενο<br>μάθημα).<br><br>Δεν έμεινε<br>πολύς χρόνος<br>για συζήτηση,<br>η τελική<br>παρέμβαση –<br>ανακεφαλαίω<br>ση έμοιασε<br>σαν επίλογος<br>χωρίς να<br>παροτρύνει<br>διάλογο ή<br>απόψεις | K23: Γενική<br>παρέμβαση<br>K24:<br>Δισταγμός<br>διαλόγου<br>K25: Λήξη<br>δράσεων<br>Π5α |

### 4.3 Ανάλυση δεδομένων ημερολογίου ανά τάξη

Το σύνολο των επιτόπιων παρατηρήσεων και των παραδοτέων των παιδιών ανάδειξε κάποια βασικά ευρήματα κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών δράσεων. Οι ομαδοποιήσεις μεταξύ των κωδικών και των κατηγοριών τους (Κ: Περιγραφή/Συμπεριφορά τάξης, Π: Αποκρίσεις σε σχέση με περιβαλλοντικές έννοιες και Μ: Συμβολή της μουσικής στα Κ&Π) δείχνουν σημαντικές συσχετίσεις τόσο στην συμμετοχή της τάξης όσο και στην ενεργοποίηση/διατύπωση θέσεων και συζήτηση γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος κατά την διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων.

Οι παραπάνω ενδεικτικοί πίνακες και η αναλύσή τους αφορούν τις τρεις από τις έξι συνολικά διδακτικές ώρες της έρευνας(1-3-6) που πραγματοποιήθηκαν στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Αναλύοντας τους παραπάνω πίνακες και καταγράφοντας τις αναστοχαστικές παρατηρήσεις του ημερολογίου, τις ομαδοποιήσεις των κωδικών αλλά και τις ηχογραφήσεις, εντοπίστηκαν πολλές ομοιότητες αλλά και αρκετές διαφορές μεταξύ των τάξεων.

Συγκεκριμένα στην Δ' τάξη κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας φάνηκε να υπάρχει μαγαλύτερο ενδιαφέρον και προσήλωση ως προς τα ζητήματα που αφορούσαν το περιβάλλον με το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να συμμετέχει ενεργά στη δράση, ενώ λίγες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες έπρεπε να παρέμβει η ερευνήτρια και να γίνει διακοπή ροής του μαθήματος όπως συνέβη στις μεγαλύτερες τάξεις κατ'εξακολουθηση. Η εργασίες για το σπίτι και σε αυτήν την τάξη συνοδεύονταν από αρνητικό πρόσιμο όπως: «Κυρία όχι άλλες εργασίες για το σπίτι. [...]ηταν πολύ ωραία όλα όσα μάθαμε σήμερα, έπρεπε να συμβεί όμως αυτό;[...]κανείς στη μουσική δεν μας έχει βάλει ως τώρα ασκήσεις για το σπίτι.(1<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 6 Απριλίου 2022).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας που αφορούσε την ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων, την συζήτηση αλλά και την συμπλήρωση ερωτηματολογίων οι μαθητές ήταν αρκετά προσηλωμένοι στην ακρόαση και υπήρχε ησυχία καθ'όλη την διάρκεια αυτής, ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης αν δεν καθοδηγούνταν οι μαθητές από ερωτήσεις απλές της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού κανένας δεν έπαιρνε πρωτοβουλία να ξεκινήσει μια συζήτηση ίσως γιατί δεν ένιωθαν αρκετή αυτοπεποίθηση και οικειότητα

με το θέμα. Αυτό φάνηκε τόσο από την κινητικότητα που υπήρχε τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (~30') στην τάξη από κάποιους μαθητές που σηκώνονταν από τις καρέκλες τους όσο και από τις εκφράσεις κούρασης αλλά και δυσφορίας στο προσωπό τους, ενώ καταγράφηκε και μια νευρική κατάσταση με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Ν. να τρώει τα νύχια του και να γίνεται παρατήρηση επ' αυτού. Όσον αφορά τα δεύτερα ερωτηματολόγια (Μεικτά) οι μαθητές τα συμπλήρωσαν με μια σχετική δυσκολία και αυτό γιατί δεν ήταν συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους ερωτήσεις κρίσεως αλλά και ελευθέρης σκέψης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ζητήσουν περισσότερο χρόνο, ενώ από τις απαντήσεις φάνηκε η διαφορά του γραπτού λόγου σε σχέση με τις Ε' και ΣΤ' τάξεις.

Η θετική κινητικότητα των μαθητών τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα καταγράφεται και περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου ( 13 Απριλίου 2022):

Είδα τους μαθητές να είναι τόσο προσηλωμένοι σε αυτό που κάνουμε, που πραγματικά μου δόθηκε τεράστιο κίνητρο να συνεχίσω την έρευνα. Κατά την ακρόαση του πρώτου τραγουδιού «Μπες στο κλίμα» ο Χ. σηκώθηκε και χόρευε στο ρυθμό της μουσικής κυρίως στις εισαγωγές του τραγουδιού που η μουσική του θύμιζε όπως μου είπε «σκληρό ροκ»! Δεν μπόρεσα παρά να χαμογελάσω και να τον αφήσω να εκφραστεί. Παρακινήθηκαν και άλλοι μαθητές κυρίως καθισμένοι στα θρανία τους, ενώ ο Π. τίνιζε τα μαλλιά του πέρα δώθε. Όταν τελείωσε το τραγούδι το βάλαμε άλλη μια φορά προς ακρόαση διατηρώντας τους κανόνες της τάξης που είχαμε θέσει εξ' αρχής.

Στην τρίτη διδακτική ώρα και ενώ είχαν μεσολαβήσει οι διακοπές του Πάσχα, φάνηκε οι μαθητές να απολαμβάνουν σχεδόν όλες τις δραστηριότητες στο συνολό τους, σε σχέση με τις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ τους δόθηκε η ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν γράφοντας στίχους αλλά και να πειραματιστούν με ήχους από τα μουσικά όργανα της τάξης, με στόχο να φτιάξουν μια ηχοιστορία βασισμένη στον μύθο της Περσεφόνης. Στο σημείο αυτό, ενώ άκουσαν το τραγούδι «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο», έγινε μια συζήτηση στην οποία εκ νέου δεν υπήρχε συμμετοχή και φάνηκε να ακολουθείται το ίδιο μοτίβο που συνέβαινε σε κάθε δραστηριότητα ανοιχτών ερωτήσεων σχεδόν σε όλες τις τάξεις με μια μικρή εξαίρεση της ΣΤ τάξης, όπου λόγω ηλικίας είχαν την άνεση να ξεκλειδώσουν τις σκέψεις τους πιο εύκολα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η μη συμμετοχή σε ερωτήσεις ανοιχτού τυπου δεν αφορούσε την έλλειψη ενδιαφέροντος του

θέματος αλλά κυρίως την αδυναμία των μαθητών να εκφραστούν ώστε η συζήτηση να προχωρήσει. Σε όλες τις τάξεις που γινόνταν η έρευνα οι συζητήσεις τέτοιου τύπου κατευθύνονταν κυρίως από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό. Παρατηρήθηκε πως η κατευθυνόμενη διδασκαλία δημιουργούσε μεγαλύτερη ασφάλεια στους μαθητές. Αντιθέτως και στην Δ' τάξη όταν τους ζητήθηκε να φτιάξουν ομάδες και να δημιουργήσουν δικούς τους στίχους, φάνηκε να ενθουσιάζονται, σαν να τους δόθηκε ένα κίνητρο για δημιουργία. Δεν κατάφεραν όλες οι ομάδες να ακολουθήσουν τις οδηγίες και να εστιάσουν στο θέμα, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω περιστατικό που καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού (4 Μαΐου 2022):

Στο σημερινό μάθημα με την Δ1' τάξη, μια ομάδα από τις τέσσερις με κάλεσε να πάω να δω τους στίχους που έφτιαξε με ενθουσιασμό. Συνειδητοποίησα πως οι στίχοι δεν είχαν ουδεμία σχέση με τις οδηγίες που τους είχα δώσει αν και είχαν βάλει αρκετές λέξεις που συνδέονταν με την φύση και το περιβάλλον. Δεν ήθελα να τους απογοητεύσω και να τους πω πως δεν ήταν αυτό που θέλαμε γιατί έδειχναν αυτοπεποίθηση γι αυτό που είχαν φτιάξει. Ήταν τόσο χαρούμενοι που μου είπαν «κυρία βάλαμε και μουσική, να σας το πούμε;». Παρά τον περιορισμένο χρόνο που είχα τους έδωσα την ευκαιρία να μας το παρουσιάσουν και το αποτέλεσμα ήταν καταπληκτικό! Χάρηκα πολύ και εγώ και αυτά. Τους πρότεινα να το ηχογραφήσουμε και να τους συνοδεύσω με την κιθάρα μου! Ενωσαν μια αμνηχανία στην αρχή, η Μαρία (ψευδώνυμο) είπε «Κυρία αχ όχι δεν μπορώ να τραγουδήσω» ενώ η Χριστίνα είπε «με έπιασε κρύος ιδρώτας τώρα». Υπήρχαν πολλές τέτοιου τύπου αυθόρμητες αντιδράσεις από τα παιδιά. Ο Χάρης είπε: «εμένα κυρία δεν μου αρέσει να ακούω τη φωνή μου».

Στο σημερινό μάθημα με την Δ2' τάξη, μου έκανε τρομερή εντύπωση η προσμονή των παιδιών να φτιάξουν τα τραγούδια τους μέσα από τους στίχους που είχαν δημιουργήσει τα ίδια. Σχεδόν δεν κρατιόντουσαν, πρέπει να τους άρεσε πολύ όλη αυτή η διαδικασία. Η χαρά μου ήταν τόσο μεγάλη με την προσμονή και την δημιουργικότητα του συγκεκριμένου τμήματος που παρέβλεψα αυτά που είχα σχεδιάσει να κάνουμε και μπήκαμε κατευθείαν στην δημιουργία και στην εκτέλεση του δικού τους τραγουδιού. Βγήκα για λίγο από το πλαίσιο της έρευνας και ένιωσα πως είχαμε μπει όλοι σε ένα τρομερό πλαίσιο δημιουργικότητας που ο ένας παρακινούσε τον άλλον. (6 Μαΐου 2022).

Στην 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα λόγω της διαφορετικής πορείας που πήρε το μάθημα κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα ή ερευνήτρια/παιδαγωγός αφού έκανε μια μεθοδική επανάληψη όσων είχαν ειπωθεί, συνέχισε στην δημιουργία ηχοιστορίας με βάση τον μύθο της Περσεφόνης. Η συμμετοχή ήταν καθολική και υπήρχαν αρκετές αυθόρμητες αντιδράσεις χαράς και προσμονής, σε αντίθεση με τις άλλες δυο τάξεις (Ε' και Στ') που

τους φάνηκε «παιδικό» και «ανιαρό» να φτιάχνουν ηχοϊστορίες. Χαρακτηριστικά ο Σ. από την Ε' είπε: «δεν είμαστε πρωτάκια» [...] βάλτε να ακούσουμε λίγη τραπ». Αφού πήραν τα μουσικά όργανα στα χέρια τους και υπήρξε στην αρχή αναστάτωση για το ποιος θα πάρει το κάθε όργανο, οι μαθητές συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν ιδέες αλλά και πειραματίστηκαν με τους ήχους των οργάνων. Η ερευνήτρια/παιδαγωγός αφού τους διάβασε τον μύθο της Περσεφόνης τους παρότρυνε να σκεφτούν ήχους ταιριαστούς με το θέμα. Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα που καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού (11 Μαΐου 2022).

Είναι εντυπωσιακό πόσες ιδέες έχουν οι μαθητές αν τους δώσεις την ευκαιρία να εκφραστούν. Σήμερα τα συναισθηματά μου ήταν ανάμεικτα καθώς από την μια πλευρά η Δ' τάξη να αναζητά τη γνώση αλλά και την δημιουργία με καθολική συμμετοχή και από την άλλη η Ε' τάξη αδιαφορεί στο συνολό της. Η Ε. (Δ' Τάξη) σήκωσε διστακτικά το χέρι και με τρομερό άγχος με ρώτησε αν μπορούμε να συνδέσουμε τους ήχους των μουσικών οργάνων με τα συναισθήματα που τους έβγαζαν τα πρόσωπα της ιστορίας όπως το χαρακτηριστικό παράδειγμα που η Θεά Δήμητρα χάνει την κόρη της την Περσεφόνη. Χάρηκα πολύ με την εξέλιξη αυτή παρότι ο χρόνος πίεζε αρκετά. Είναι απίστευτο σε αυτή την ομάδα το πόσο παρακινεί ο ένας τον άλλον.

Στις τάξεις της Δ' δημοτικού η έρευνα είχε μείνει λίγο πίσω ως προς την ροή των δράσεων σε σχέση με τα άλλα τμήματα της Ε' και Στ' Δημοτικού και αυτό γιατί δόθηκε αρκετός χρόνος στις δραστηριότητες που ήταν βασισμένες στη μουσική. Αυτός ήταν και ο στόχος των μουσικών δράσεων να αποκτήσουν ένα πιο δημιουργικό στυλ όπου το δασκαλοκεντρικό πρότυπο μάθησης δεν θα είχε κυρίαρχο χαρακτήρα και οι μαθητές μπορούσαν να λάβουν δράση και να βελτιωθούν. Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο στη συλλογική μουσική δημιουργία έπαιξε η ισοροπία, η ομοιογένεια και η συνεργατικότητα των δυο τάξεων της Δ' δημοτικού.

Στην έκτη διδακτική ώρα παρατηρούμε τεράστιες διαφορές ως προς την συμμετοχή της Δ' τάξης όσον αφορά τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας διότι δεν είχαν πολύ μικρή εξοικείωση με τις έννοιες. Ωστόσο, το μουσικό παιχνίδι το αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό και επιτυχία. Η επιτυχία της έκτης διδακτικής ώρας και των μουσικών δράσεων στην Δ' τάξη είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του πως η μουσική μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εισαγωγή εννοιών και συζήτησης γύρω από έννοιες με τις οποίες τα παιδιά δεν έχουν μεγάλη εμπειρία.

Από την άλλη πλευρά αναλύοντας και καταγράφοντας την Ε΄ τάξη, παρατηρήθηκαν αρκετές διαφορές με την Δ΄ τάξη ως προς την συμμετοχή και την εμπλοκή στις δραστηριότητες και περισσότερες ομοιότητες με την ΣΤ΄ τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές ενώ έδειξαν ένα πρωταρχικό ενδιαφέρον στην πορεία αυτό άρχισε να φθίνει, ενώ δεν έλειπαν η έντονη κινητικότητα και τα παράπονα από κάποιους. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά και από την καταγραφή στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της πρώτης διδακτικής ώρας (8 Απριλίου 2022):

Σήμερα προσπάθησα αρκετά το μάθημα να είναι πιο ελκυστικό στα παιδιά ώστε να μην βαριούνται από την αρχή. Πιέστηκα και απογοητεύτηκα πολύ γιατί ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης δεν παρακολουθούσε ενώ ήταν πολύ δύσκολο λόγω της υπερβολικής κινητικότητας των μαθητών να υπάρξει ησυχία. Έπρεπε να υψώσω τον τόνο της φωνής μου και κάπως να μπουν όρια. Η συγκεκριμένη τάξη έχει και στο παρελθόν επιδειξει μια ευκολία αναστάτωσης. Πολύ λίγες πληροφορίες αντλήθηκαν ως προς το θέμα και αυτό μόνο από συζήτηση με δυο μαθητές και μια μαθήτρια που ήταν συγκεντρωμένοι σε αυτά που επιχειρούσα να τους πω.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός προσπάθησε να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών ζητώντας τους να κάνουν στην άκρη τα θρανία και να κάτσουν σε κυκλική διάταξη. Καθ' όλη την δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ήταν καθισμένοι στον κύκλο και μόνο σε λίγες περιπτώσεις διαπιστώθηκε να ξεφεύγουν από το πλαίσιο. Αυτό όπως φάνηκε στην πορεία ήταν βοηθητικό ως προς την ανταλλαγή απόψεων αλλά και την πραγματοποίηση δράσεων. Ενώ στις υπόλοιπες τάξεις έγινε πρώτα ακρόαση των μουσικών αποσπασμάτων, ακολούθησε συζήτηση και μετά μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, στα δυο τμήματα της Πέμπτης μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια πριν την ακρόαση και ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο παράλληλα με την ακρόαση. Λίγοι ήταν αυτοί που το ολοκλήρωσαν ενώ δεν έλειπαν οι σχολιασμοί αλλά και ο εκνευρισμός κάποιων. Χαρακτηριστικά ο Α. σηκώθηκε και πέταξε το φυλλάδιο λέγοντας «εγώ δεν ασχολούμαι άλλο, δεν μπορώ» ενώ ο Κ. στριφογυρνούσε με τα πόδια του στον κύκλο και φαινόταν πως ενοχλούσε τους συμμαθητές του. Στο σύνολό της, η πρακτική της τοποθέτησης της τάξης σε κύκλική διάταξη βοήθησε το σύνολο να παραμείνει πιο ήσυχο σε σχέση με την προηγούμενη

διδασκτική ώρα. Ένα δείγμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο παρατίθεται παρακάτω (15 Απριλίου):

Το σημερινό μάθημα είχε μεγαλύτερη συμμετοχή και μου έδωσε κι εμένα μεγαλύτερο κίνητρο σε σχέση με την απογοήτευση της προηγούμενης φοράς. Αυτό που με απασχόλησε πιο πολύ είναι πως αρκετοί από τους μαθητές δεν μπόρεσαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προσπάθησα να τους βοηθήσω όσο μπορούσα αλλά φάνηκε να μην υπάρχει ιδιαίτερη διάθεση συνεργασίας. Κάποια βελτίωση υπάρχει αλλά δεν μπορώ να πω πως με βοήθησε πολύ ώστε να βγουν κάποια αποτελέσματα για την έρευνα.

Κατα την διάρκεια της τρίτης διδασκτικής ώρας και ενώ οι μαθητές πάλι κάθονται σε κυκλική διάταξη εκτελείται η μουσική δράση με την ενεργητική ακρόαση του κομματιού «Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο» και η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός τους ζητάει να προσπαθήσουν να απομνημονεύσουν τις λέξεις που σχετίζονται με το νερό. Στο σημείο αυτό έγινε μια παραλλαγή της δράσης σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα: Στην τάξη δόθηκε ένα χαρτί και τους ζητήθηκε να περνάει από χέρι σε χέρι και να γράφει ο κάθε μαθητής την λέξη που απομνημόνευσε. Το χαρτί έκανε τρεις κύκλους και καταγράφηκαν αρκετές λέξεις μέσα στις οποίες κάποιες ήταν άσχετες. Το αποτέλεσμα ήταν θετικό καθώς οι μαθητές ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι και το διασκέδασαν. Εν είδει παιχνιδιού, τους δόθηκε και χρόνος για την εκτέλεση της άσκησης, όπου η εκπαιδευτικός μετρούσε αντίστροφα (7 δευτερόλεπτα ανά μαθητή). Η επιλογή αυτή δημιούργησε σε περιπτώσεις άγχος (έτρεμε το χέρι της Χ., ο Α. δεν κατάφερε να γράψει) αλλά βοήθησε λίγο στην εστίαση της τάξης (6 Μαΐου 2022).

Σε αυτή τη διδασκτική ώρα ένιωσα πως οι μαθητές διασκέδασαν, μπήκαν σε έναν διαφορετικό ρόλο, γέλασαν. Χάρηκα αρκετά γιατί είχα μεγάλο άγχος με την συγκεκριμένη τάξη ως προς την δυνατότητα της έρευνας να φέρει αποτελέσματα. Οι μικρές παραλλαγές στην εκτέλεση των δράσεων κρίνονται εκ των υστέρων απαραίτητες.

Σημαντικότερη στιγμή στην πορεία της Ε' τάξης ήταν η απρόσμενη συμμετοχή κατά την τελευταία διδασκτική ώρα. Η γνώση του Α. για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας αλλά και ο ενθουσιώδης τρόπος που συμμετείχε στην αρχική συζήτηση πιθανά να ενθάρρυνε και την υπόλοιπη τάξη να παρακολουθήσει με μεγαλύτερη προσήλωση. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με τους ήχους, η Ε' Τάξη βρέθηκε, έστω και για λίγο, σε

αρμονία στο σύνολό της, με όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ζωντά. Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο σημειώθηκε πως:

Το ερευνητικό πρόγραμμα θα μπορούσε να ξεκινήσει σήμερα. Αρκετοί μαθητές έδειξαν απρόσμενη γνώση διαφόρων εννοιών και πολλοί που ήταν ως τώρα αδιάφοροι φάνηκαν να ενεργοποιούνται.

Σε γενικές γραμμές, η συγκριτική ανάλυση μεταξύ των τάξεων φανερώνει κάποιες ομοιότητες αλλά κυρίως επιβεβαιώνει την ερευνητική αξία του ανοίγματος της έρευνας μεταξύ των τάξεων (θα ήταν ακόμα ιδανικότερο και μεταξύ σχολείων) για να εντοπιστούν ακόμα περισσότερες τάσεις και δυναμικές. Κοινός παρονομαστής ήταν ότι ακόμα και στις δυσκολότερες συνθήκες εντός της τάξης, οι συλλογικές δημιουργικές μουσικές δράσεις (είτε στην παραγωγή στίχων είτε στην παραγωγή ήχων) ήταν τα πλέον αποτελεσματικά ερεθίσματα και για συγκέντρωση αλλά και για ενεργητική συμμετοχή πάνω στα θέματα.

#### 4.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων

Η αξιολόγηση των δράσεων θα πρέπει να γίνει και στην βάση του επιπέδου των μαθητών πριν την έναρξη των διδακτικών ωρών της έρευνας. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κάποιες βασικές έννοιες όπως περιβάλλον, οικολογία, ρύπανση, βιώσιμη ανάπτυξη, μοιάζουν να έχουν ενταχθεί στο λεξιλόγιο των παιδιών από την Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού αρκετά περισσότερο από προηγούμενες δεκαετίες που απουσίαζαν τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από το δημόσιο λόγο ευρύτερα. Όμως ένα πρωταρχικό εύρημα της έρευνας ήταν πως οι έννοιες απουσίαζαν από την εκπαιδευτική καθημερινότητα των παιδιών και αναδείχθηκε ένα κάποιο ενδιαφέρον, μέσω των μουσικών δράσεων, ώστε να συζητηθούν περισσότερο και τα παιδιά να εκφραστούν. Από την άλλη, το σύνολο των θεματικών μουσικών δράσεων κατάφερε μεν να διαφοροποιηθεί από το τυπικό ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθήματος της μουσικής, να αποκτήσει μια παραπάνω ενεργή συμμετοχή και διάδραση, ωστόσο η συμμετοχή συνολικά των παιδιών θα πρέπει να αξιολογηθεί ως κατώτερη του αναμενόμενου, με κοινά χαρακτηριστικά τόσο μεταξύ των τάξεων όσο και μεταξύ των επιμέρους μουσικών δράσεων/ερεθισμάτων. Το φαινόμενο αυτό ήταν πιο έντονο στην Ε' τάξη.

Οι επιτόπιες παρατηρήσεις και οι καταγραφές φανέρωσαν ένα σταθερό μοτίβο παρακολούθησης με μια μικρή αύξηση της συμμετοχής σταδιακά. Ωστόσο, σε σημεία ζωντανού διαλόγου εντός του μαθήματος και δημιουργικής έκφρασης (στους τελευταίους κύκλους των δράσεων), αρκετά περισσότερα παιδιά έδειξαν να συμμετέχουν και να ενδιαφέρονται, ακόμα και αν ήταν περιορισμένες ή χιουμοριστικές αποκρίσεις. Παρατηρήθηκε βιωματική και συναισθηματική εξωτερίκευση των παιδιών για τα θέματα που αναδείχθηκαν, η οποία φαίνεται να βρήκε διέξοδο μέσα από το δημιουργικό και εκφραστικό πλαίσιο που προσφέρει το μάθημα της μουσικής.

Σε ό,τι αφορά το αρχικό γνωστικό υπόβαθρο και εννοιολογικό πλαίσιο, έγινε φανερή η ανισομετρία στην κατανόηση από παιδί σε παιδί (και από τάξη σε τάξη) αλλά και το γεγονός ότι οι υπό συζήτηση και εξέταση έννοιες δεν είναι ακόμα κατανοητές σε βάθος, πλην κάποιων εξαιρέσεων. Η γενικότερη εικόνα, σε όλες τις τάξεις, χαρακτηρίστηκε από τη συμφωνία στην ανάδειξη της «σημαντικότητας» και «σπουδαιότητας» του θέματος του περιβάλλοντος και της οικολογίας, χωρίς ωστόσο, μόνο μέσω των μουσικών δράσεων, να υπάρξει μεγάλη εμβάθυνση στις έννοιες. Εμφανίστηκαν στις πρώτες διδακτικές ώρες αρκετές περιπτώσεις, ιδίως στα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, της «απόρριψης» του θέματος (με χιουμοριστικές ή απαξιωτικές αντιδράσεις) ως κάτι που υπάρχει μεν στην επικαιρότητα χωρίς ωστόσο και τα ίδια τα παιδιά να βρίσκουν άμεση συσχέτιση με τη ζωή και την καθημερινότητά τους (όπως σε ένα βαθμό και πολλοί ενήλικες, ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα). Έχει ενδιαφέρον πως έγινε κριτική σε αυτή τη στάση από άλλους μαθητές και μαθήτριες, που διατηρούσαν ζωνρό ενδιαφέρον.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από τις μουσικές δράσεις αναδείχθηκαν κάποιες αξίες για το περιβάλλον και την οικολογία που σχετίζονται με αξίες όπως η φιλοζωία, η φυσιολατρία, η ευαισθησία και ο θαυμασμός για τον φυσικό κόσμο και τους μηχανισμούς του. Σε ένα βαθμό, αυτές οι αξίες μοιάζουν να καθρεπτίζουν και πιο συλλογικές αντιλήψεις για τα θέματα της οικολογίας και του περιβάλλοντος και ίσως σε ένα βαθμό και την περισσότερο «φυσιολατρική» κατεύθυνση της εκπαίδευσης. Ελάχιστα ήταν τα παιδιά που έδειχναν όμως παραπάνω εξοικείωση με τις έννοιες ή διατύπωναν προσωπικές θέσεις. Παρ' όλα αυτά, στα ερωτηματολόγια, τα παιδιά σε ένα σημαντικό ποσοστό (>50%) απάντησαν πως αισθάνονται πως έχουν διδαχθεί αρκετά για τα θέματα του περιβάλλοντος στην σχολική τους ύλη, αν και ένα ικανό ποσοστό (~40%) εξέφρασε την

επιθυμία του να εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο το περιεχόμενο των μαθημάτων (παρόμοια ποσοστά και στις τρεις τάξεις).

Τα αποτελέσματα των δράσεων ως προς τον κριτικό μετασχηματισμό των αντιλήψεων και την εμβάθυνση στις έννοιες χαρακτηρίζονται ως ανομοιογενή. Σε πολλές συναισθηματικές και βιωματικές αποκρίσεις των παιδιών η «φύση» διατηρεί έναν αυτόνομο χαρακτήρα, κάτι δηλαδή που δεν επηρεάζεται καθοριστικά από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Για το συγκεκριμένο ωστόσο θέμα οι εξαιρέσεις μαθητών που αναγνώριζαν την σπουδαιότητα της σχέσης άνθρωπος/φύση και την σημαντική επιρροή του ανθρώπου ήταν αρκετές, συχνά μάλιστα τεκμηριωμένες, και έδιναν τον τόνο στις επιτόπιες συζητήσεις. Ενδεικτικές για τις παραπάνω παρατηρήσεις, πέρα από τα καταγεγραμμένα σχόλια και τις εντυπώσεις της ερευνήτριας κατά την διεξαγωγή των διαλόγων στην τάξη, ήταν και οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στα πρώτα ερωτηματολόγια, με αφορμή το τραγούδι «Earth» και «Μπες στο Κλίμα», όπου ένα σημαντικό ποσοστό (>30%) δήλωσε πως του προκάλεσε χαρά/κέφι, που είναι και ένα πρώτο, επιφανειακό επίπεδο ανάγνωσης λόγω του εύθυμου τόνου της μουσικής με την πλειοψηφία πάντως των μαθητών (55%) να σημειώνει πράγματα όπως φόβος, μελαγχολία, χαρά/λύπη, ανησυχία (Στην Ε' τάξη και μόνο τα αποτελέσματα ήταν περίπου αντίστροφα).

Η συμμετοχή εκτός τάξης (να συλλέξουν τα παιδιά υλικό, να βρουν πληροφορίες κ.α.) ήταν αρκετά περιορισμένη και μόνο μέσα από τις πιο δημιουργικές μουσικές δράσεις παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εμπλοκή που αφορούσε τόσο στην πράξη (συμμετοχή) όσο και σε κάποιες απόψεις. Αυτό ίσως να δείχνει ότι το ευρύτερο θέμα τα απασχόλησε κριτικά (είτε στη σκέψη τους είτε σε συζήτηση σε οικογενειακό περιβάλλον κλπ). Η μεγαλύτερη εμπλοκή παρατηρήθηκε κατά την δημιουργία και των αυτοσχεδιασμό των μουσικών κομματιών και των ήχων. Κατά τις τελευταίες διδακτικές ώρες και ιδίως την 6<sup>η</sup>, όπου το μουσικό παιχνίδι περιλάμβανε πιο σύνθετες έννοιες (βιώσιμη ανάπτυξη, ΑΠΕ) αλλά και μουσικές δράσεις με πρωταρχική την χρήση του ήχου (έναντι του στίχου), φάνηκαν πιο ξεκάθαρα οι νέες δυναμικές, με μεγαλύτερο μέρος των τάξεων να συμμετέχει ενεργά (έναντι της πιο μοιρασμένης εικόνας των πρώτων μαθημάτων) και μια διάχυτη προθυμία των παιδιών να ακούσουν αλλά και να σχολιάσουν θέματα που προέκυπταν.

Χαρακτηριστική ήταν η εμπλοκή της Ε' τάξης, που έως εκείνη την ώρα είχε πολύ περιορισμένη συμμετοχή στην επιθυμητή πορεία των δράσεων.

Η εβδομαδιαία αξιολόγηση των μουσικών δράσεων, γινόταν επιτόπου και αναστοχαστικά, με στόχο τον καλύτερο σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης και πιθανές διαφοροποιήσεις/προσαρμογές. Με γνώμονα τους απαραίτητους κόμβους του σχεδιασμού (οι ενότητες δράσεων στο κεφάλαιο 3.1.3) έγινε προσπάθεια να σχεδιάζονται και να εκτελούνται δράσεις που θα προσκαλούσαν την συμμετοχή και τον ενθουσιασμό των παιδιών έτσι ώστε να αντληθούν οι περισσότερες δυνατές πληροφορίες. Κάπως έτσι, οι δράσεις μπορούν να κριθούν τόσο ως προς τα αποτελέσματά τους ως προς την δυνατότητα ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον, αλλά και ειδικότερα ως προς την ενεργοποίηση και συμμετοχή της τάξης (ανεξαρτήτως δηλαδή του όποιου διδακτικού/ερευνητικού στόχου).

Η πρώτη ενότητα δράσεων (ενεργητική ακρόαση, ερωτηματολόγια) ήταν καθοριστική για την ανάλυση των πρωταρχικών εντυπώσεων και συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερωτηματολόγια που συνόδευαν την εισαγωγή και την ενεργητική ακρόαση και την συζήτηση ήταν διαρθρωμένα όπως περιγράφεται στην υλοποίηση του προγράμματος, με ποιοτική βαθμονόμηση (1-5) αλλά και ανοιχτές ερωτήσεις κρίσεως.

Οι απαντήσεις που αφορούσαν στην ενεργητική ακρόαση που περιστράφηκαν γύρω από τα συναισθήματα λύπης και άγχους ήταν οι περισσότερες με εξαίρεση την Ε' (55 – 35 – 50%, από ΣΤ' προς Δ' τάξη), με συναισθήματα χαράς/κεφιού να ακολουθούν, ενώ οι χιουμοριστικές/απαξιωτικές απαντήσεις (στο ερωτηματολόγιο) ήταν ~15%. Αντίστοιχο ποσοστό είχαν και οι πιο γλαφυρές απαντήσεις εντός της πρώτης κατηγορίας, όπου έγινε αναφορά «στο τέλος του κόσμου».

Σε ότι αφορά την σημαντικότητα των θεμάτων για τα παιδιά, οι απαντήσεις είχαν μικρή διασπορά κυρίως σε δύο τιμές (3&5), με το 5 (εξαιρετικά σημαντικό) να έχει το μεγαλύτερο ποσοστό (~65% σε όλες τις τάξεις). Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις της απάντησης 5 τα παιδιά είχαν περιγράψει συναισθήματα άγχους και ανησυχίας στην πρώτη ερώτηση.

Σε ότι αφορά την εκτίμηση για την εκπαίδευσή τους στο σχολείο για τα θέματα περιβάλλοντος, οικολογίας και βιώσιμης ανάπτυξης (Ε & ΣΤ' τάξεις) οι τιμές 4-5 είχαν περίπου το ίδιο ποσοστό με τις τιμές 2-3 (55-45% αντίστοιχα) με τη μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων να παρατηρείται στην βαθμονόμηση του αν θα ήθελαν περισσότερα μαθήματα σχετικά, με τις απαντήσεις 1-3 να είναι ελαφρώς παραπάνω από τις απαντήσεις 4-5 (55-45% αντίστοιχα, με την ΣΤ' τάξη ειδικότερα να είναι 50-50%).

Τέλος, τα παιδιά έκριναν πως οι συμμαθητές τους είναι αρκετά καλά ενημερωμένοι για τα θέματα αυτά, με την τιμή 4 να έχει το 42% όσο και οι τιμές 1-3. Στην Δ' Δημοτικού οι τιμές 1-3 είχαν ~55%.

Σε ότι αφορά τον διάλογο γύρω από το κομμάτι και την συμμετοχική παρατήρηση έγινε με τον ρόλο του συμμετέχοντος ως παρατηρητή (participant as observer) σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gold (Λάζος, 1998). Σύμφωνα πάντα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια η συζήτηση μέσα στην τάξη να έχει αρκετούς βαθμούς ελευθερίας και ανταλλαγής εμπειρίας, έτσι ώστε τα ίδια τα παιδιά να εκφραστούν, αλλά και να αποφευχθεί ο διδακτισμός γύρω από τα θέματα αυτά. Σε όλες τις ανοιχτές στην τάξη συζητήσεις τα παιδιά ήταν ελεύθερα να αναπτύξουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους με περιορισμένη συμμετοχή της ερευνήτριας πέρα από την διατύπωση κάποιων ερωτημάτων. Ο βασικός στόχος ήταν να εντοπιστούν τα βασικά θέματα και μοτίβα και να συνδεθούν με τις μουσικές δράσεις.

Παρατηρήθηκε πως σε όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα ως προς την συμμετοχή σε ανοιχτές συζητήσεις ήταν αντιφατικά, με ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών να «αποσύρεται» κατά την διάρκεια του διαλόγου και σταδιακά να κινείται προς άλλες δραστηριότητες. Παρόμοια εικόνα εμφάνισαν οι τάξεις και στις επόμενες ενεργητικές ακροάσεις/συζητήσεις μέσα στην τάξη, με τις κατηγορίες συμμετοχής μεταξύ των παιδιών να είναι παρόμοιες με αυτές της σχολικής καθημερινότητας και εκτός της έρευνας.

Η επιλογή που είχε την μικρότερη συμμετοχή και διάδραση ήταν αυτή που αφορούσε τις εργασίες στο σπίτι και την συζήτηση θεμάτων από την προηγούμενη διδακτική ώρα στην τάξη, όπου ελάχιστα παιδιά μπήκαν στην διαδικασία να συλλέξουν βιβλιογραφικό υλικό ή π.χ. να βρουν έναν τίτλο τραγουδιού που αφορούσε το περιβάλλον.

Παρά την όποια ποιότητα των τεκμηρίων, η επιλογή αυτή δεν κατάφερε να αποκτήσει ερευνητικό ενδιαφέρον πέραν του ότι αποδείχθηκε ιδιαιτέρως μη προσφιλή στα περισσότερα παιδιά. Αυτό ασφαλώς οφείλεται και στο ότι δεν είναι σύνηθες για τα παιδιά να έχουν εργασίες για το σπίτι στο μάθημα της μουσικής.

Σε ότι αφορά τη μουσική «εξερεύνηση» των παιδιών και την συλλογή-παρουσίαση ακουσμάτων στην τάξη, υπήρχε κάπως μεγαλύτερη συμμετοχή. Τα τραγούδια ήταν στην πλειοψηφία τους οικολογικού περιεχομένου ή έστω φυσιολατρικά, με κυριαρχία του ξένου ρεπερτορίου (από Michael Jackson έως Imagine Dragons) και γενικά δημοφιλή. Από το ούτως ή άλλως περιορισμένο ελληνικό ρεπερτόριο γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική, τα τραγούδια που επιλέχθηκαν ήταν πολύ λιγότερα.

Από την άλλη πλευρά, η στιχουργική δημιουργία, απόπειρα σύνθεσης και εκτέλεση των μουσικών κομματιών παρουσίασε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, σε όλες τις τάξεις, με αυξημένη εμπλοκή και συμμετοχή. Ένα βασικό συμπέρασμα της διαδικασίας, βάση και των στίχων/κομματιών που φτιάχτηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, είναι η νοηματική και θεματική διασύνδεση των θεμάτων του περιβάλλοντος και της οικολογίας με άλλα ζητήματα όπως ο πόλεμος ή τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο σύνολό τους οι στιχουργικές προσπάθειες των παιδιών είχαν μια προτροπή και ένα κάλεσμα σε δράση (call to action), είτε προσωπικό («δεν θα το αφήσω έτσι») είτε συλλογικό («κάτι πρέπει να κάνουμε») με το αντικείμενο της δράσης όμως να είναι ένα πιο σύνθετο τοπίο όπου η οικολογική κρίση συνδυάζεται με τον πόλεμο ή άλλες όψεις της ανθρώπινης δυστυχίας (βλ. παράρτημα). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και τα τετράστιχα με τις λέξεις κλειδιά για το νερό. Τα «εκτός θέματος» αποτελέσματα (στίχοι ή νοήματα) εμφάνιζαν μια σταθερή συχνότητα (περίπου ένα στα πέντε).

Οι συζητήσεις των τελευταίων διδακτικών ορών, είτε για την προσωπική στάση απέναντι στο περιβάλλον είτε για το πως θα μπορούσε μια κοινωνία να βρίσκεται σε ισορροπία με το περιβάλλον στα πλαίσια βιώσιμης ανάπτυξης, έδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιορισμένη ενασχόληση των παιδιών με τα θέματα της οικολογίας, πλην εξαιρέσεων. Είναι πολύ πιθανό το αστικό περιβάλλον ή και η ηλικία των παιδιών να επιτείνει το φαινόμενο. Η καθημερινότητα των παιδιών είναι εμπεδωμένη ως κάτι «ουδέτερο» επιρροής, κάτι που φανερώνει απουσία ερεθισμάτων ή προσπάθειας κριτικής

επέκτασης της σκέψης των παιδιών. Όλα τα παραπάνω υπογράμμισαν την σημασία μιας κριτικής οικοπαιδαγωγικής στα σχολεία, ανεξαρτήτως μαθημάτων/αντικειμένων.

#### 4.5 Κριτικοί μετασχηματισμοί και δυνατότητες

Σε ότι αφορά τον στόχο του κριτικού μετασχηματισμού της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών, ένας ολόπλευρος συγκερασμός των τεκμηρίων και παρατηρήσεων οδηγεί στα παρακάτω, ακολουθώντας τα ερωτήματα που θέτουν και οι Braun&Clarke (2006).

- Το βασικό έδαφος για τη βιωματική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος είναι και ο βαθμός αφομοίωσης των εννοιών για το περιβάλλον, την οικολογία, την βιώσιμη ανάπτυξη. Φυσικά, η αντίληψη των εννοιών αυτών είναι εξαιρετικά ανομοιογενής και υπάρχουν πολλοί ακόμα κοινωνικοί παράγοντες (πέραν της ηλικίας ή της σχολικής ύλης) που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Μέσα από τις μουσικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν παρατηρήθηκε στο σύνολο των τάξεων μια διαρκώς αυξανόμενη διάθεση και θέληση συμμετοχής (είτε με την μορφή σχολίων/διαλόγων είτε εκφραστικά μέσω των δράσεων), κάτι που φωτογραφίζει μια δυναμική που μπορεί να αξιοποιηθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η εμπλοκή της Δ' και της Ε' Δημοτικού με τις έννοιες των Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας μέσα από το μουσικό παιχνίδι.
- Οι μουσικές δράσεις διέγερναν βιωματικά και συναισθηματικά ερεθίσματα και ήταν πρόσφορες για να κερδηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά υπάρχουν συγκεκριμένα όρια ως προς τον κριτικό μετασχηματισμό και το βάθος των εννοιών, ιδίως αν το μάθημα της μουσικής είναι αποπλαισιωμένο από τα υπόλοιπα μαθήματα. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου «τι είναι» ή «πείτε μου περισσότερα για...» τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν να δώσουν ή να αυτοσχεδιάσουν ορισμούς. Παρατηρήθηκε όμως, όσο καθοδηγούνταν η συζήτηση από την ερευνήτρια, πως υπάρχει ένα μεγάλο περιθώριο εμπλουτισμού.

- Δεδομένου ότι στην Ευρώπη και τον κόσμο παρατηρείται κατακόρυφη αύξηση της συμμετοχής και ευαισθητοποίησης μέσα από διεθνή κινήματα μαθητών (βλ. Παρασκευές διαμαρτυρίας των σχολείων - <https://fridaysforfuture.org/>), όπως και το ότι τα θέματα αυτά αποκτούν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα προς την προεφηβεία και εφηβεία (γυμνάσιο και λύκειο), η έστω περιορισμένη διάθεση αντιγνωμίας για κάποια ζητήματα ή η πιο μαχητική υπεράσπιση θέσεων από κάποιους μαθητές και μαθήτριες, είναι ένα ενθαρρυντικό ποιοτικό χαρακτηριστικό για την σταδιακή ένταξη του θέματος ευρύτερα στην διαμόρφωση της ταυτότητας και της κουλτούρας.
- Η γνώμη των παιδιών για το περιεχόμενο της ύλης τους για τα θέματα αυτά είναι αντιφατική, με παιδιά που δηλώνουν ότι διδάσκονται ήδη αρκετά να θέλουν περισσότερα και παιδιά που δηλώνουν ότι διδάσκονται λίγα να μην θέλουν καθόλου επιπλέον. Δεδομένου ότι η οικολογική συνείδηση δεν είναι ακόμα ισχυρό κομμάτι της πολιτιστικής ταυτότητας, πιθανώς τα ερωτήματα αυτά να μην έχουν ακόμα ιδιαίτερη βαρύτητα στα ίδια.
- Παρά το περιθώριο εμπλουτισμού που υπάρχει στις γνώσεις και τα κριτήρια και παρά τα προβλήματα συμμετοχής (βλ. 4.4) κατά την διάρκεια των μουσικών δράσεων, στο επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης τα παιδιά αναγνωρίζουν την σημασία της πράξης. Ο τόνος και το ύφος των στίχων που συνέθεσαν στα κομμάτια που έγραψαν, όπως και οι αρχικές εκφράσεις συναισθημάτων άγχους, ανησυχίας κλπ, φανερώνουν την βιωματική ένταση κάποιων ζητημάτων και τη δυναμική για περεταίρω εξερεύνηση, βάθεμα και κριτικό μετασχηματισμό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολλά από αυτά που δεν ήταν σε θέση να τεκμηριώσουν σε ένα πλαίσιο διαλόγου, εμφανίστηκαν με ευκολία σε ένα πλαίσιο καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικής μετατροπής μέσω των μουσικών δράσεων.

#### 4.6 Ερωτήματα γύρω από τη συμμετοχή

Βασική προϋπόθεση μιας διαδικασίας κριτικού μετασχηματισμού, πριν την επιθυμητή τελική μετατόπιση σκέψεων και αντιλήψεων, είναι φυσικά η αρχική διέγερση του ενδιαφέροντος, η εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων και βιωμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η συλλογική ενεργοποίηση της

τάξης και η διευρυμένη συμμετοχή μπορεί να κρίνει την αποτελεσματικότητα μιας δράσης.

Το θέμα καθαυτό, είτε είναι κάτι που τα παιδιά θεωρούν ότι τα αφορά άμεσα είτε περιφερειακά, δεν είναι τόσο κρίσιμο όσο η στρατηγική προσέγγισης και ο σχεδιασμός των μουσικών δράσεων του δασκάλου/εκπαιδευτικού. Το πλεονέκτημα της μουσικής, που αποδείχθηκε και κατά την διάρκεια αυτής της έρευνας, έγκειται στο ότι μπορεί να είναι το έδαφος για ένα πλαίσιο δράσεων που διεγείρουν πνευματικά και συναισθηματικά τα παιδιά και επιπλέον έχει μια πληθώρα εφαρμογών για πρακτική και δημιουργική εμπλοκή.

Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα πως οι πλέον δυναμικές δράσεις είχαν τον χαρακτήρα ενεργητικής ακρόασης και δημιουργίας, με κέντρο το τραγούδι και την μουσική, ενώ η πλέον αναποτελεσματική δράση ήταν αυτή που προσομοιάζει περισσότερο τα άλλα μαθήματα του προγράμματος, όπου προϋπέθετε εργασία στο σπίτι και αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών, ενώ και το δημιουργικό της σκέλος (δημιουργία τετράστιχου) ήταν σε ατομικό επίπεδο, με την μορφή παραδοτέου.

Παρά τις επιμέρους ωστόσο διαφοροποιήσεις, ο γενικός απολογισμός του ερευνητικού σχεδιασμού είναι μάλλον αντιφατικός ως προς την επιθυμητή συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών. Για να ερμηνευτεί αυτό θα πρέπει να συνυπολογιστούν αρκετές παράμετροι, που ξεκινούν από την ποιότητα του ερευνητικού σχεδιασμού, τις επιλογές της ερευνήτριας κατά την διάρκεια, τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τον αυτοτελή ρόλο της Μουσικής ευρύτερα στο σχολικό πρόγραμμα και την ιεράρχηση που του δίνουν τα ίδια τα παιδιά. Μπορεί όμως να βγει με ασφάλεια το συμπέρασμα πως οι έξι αυτές διδακτικές ώρες ήταν κατάτι πιο συμμετοχικές από την κανονική εκπαιδευτική ροή και την διδαχή της ύλης του μαθήματος.

Το μοτίβο της «απόσυρσης» μαθητών, ατομικά ή σε μικρές ομάδες, ήταν επαναλαμβανόμενο κατά την διάρκεια των εβδομάδων αυτών, όπως και η αποσπασματική συμμετοχή. Είναι λίγες οι περιπτώσεις που προκύπτουν από την επιτόπια παρατήρηση και τις ηχογραφήσεις όπου ο διάλογος απέκτησε ένταση (να δημιουργηθούν δηλαδή αντικρουόμενες ή έστω άλλης ιεράρχησης ομαδοποιήσεις) ή αναπτύχθηκε χωρίς την διαμεσολάβηση της δασκάλας, μεταξύ δηλαδή των παιδιών και μόνο. Αντίθετα, αρκετές φορές οι διάλογοι γρήγορα κινούνταν σε άλλες θεματικές, πράγμα που πολλές φορές

παρατηρείται στις σχολικές τάξεις είτε από πράξεις παιδιών που συμμετέχουν λιγότερο είτε από κάποιο αστείο. Όπως σημειώθηκε και στα θέματα δεοντολογίας, μέρος της ερευνητικής στρατηγικής ήταν να μην μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό η προϋπάρχουσα διδακτική πρακτική και να μην υπάρχει επιπλέον πίεση στα παιδιά να «αποδώσουν» γύρω από τις ανάγκες της έρευνας. Αυτό αποτελεί και ένα πεδίο ευρύτερου αναστοχασμού, ερευνητικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, για το πως δηλαδή μπορούν να υπάρξουν ενέργειες ελάχιστης παρεμβατικότητας που ξεφεύγουν από την επιβολή ησυχίας ή την επίκληση της αυθεντίας και της εξουσίας του δασκάλου.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.1 Συμπεράσματα

Βασικό αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στα πλαίσια ενός κριτικού μετασχηματισμού στα θέματα του περιβάλλοντος και της οικολογίας, που αποτελούν ένα μείζον θέμα για τις σύγχρονες ανθρώπινες κοινωνίες. Η έρευνα βασίστηκε στην πλούσια βιβλιογραφία της κριτικής παιδαγωγικής αλλά και της κριτικής μουσικής παιδαγωγικής, καθώς και στην ανερχόμενη βιβλιογραφία γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την οικοπαιδαγωγική, για να επιχειρήσει μια θεωρητική και πρακτική ένωση αυτών σε μια κατά πολύ λιγότερο μελετημένη σχέση (μουσική/περιβάλλον) και δη σε ένα περιβάλλον σχολικής εκπαίδευσης. Στόχος της διάρθρωσης των μουσικών δράσεων ήταν η ευαισθητοποίηση και η βιωματική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών γύρω από έννοιες και θέματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και η ένταξη του μαθήματος της μουσικής στο πλαίσιο μιας ολιστικής οικοπαιδαγωγικής, με στόχο τον κριτικό μετασχηματισμό της συνείδησης των παιδιών. Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα από την έρευνα και απαντώντας κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Σε σχέση με το πρώτο μας ερώτημα, η αρχική στάση των παιδιών κατά την έναρξη της έρευνας ήταν μια γενική κατανόηση του θέματος και της σημασίας του, χωρίς ωστόσο να πιστεύουν ότι το θέμα τα αφορά άμεσα ή να έχουν βαθύτερη ενασχόληση με τις έννοιες ή τις σχέσεις μεταξύ της σύγχρονης κοινωνίας και της υποβάθμισης του περιβάλλοντος ή της κλιματικής κρίσης. Σε μεγάλο βαθμό η εικόνα υπήρξε αντιφατική, κάτι που μάλλον αντικατόπτριζε την γνωστή απόσταση μεταξύ διακηρύξεων και πράξεων σε πολλά ζητήματα, που χαρακτηρίζει γενικότερα την ελληνική εκπαίδευση. Τα παιδιά συχνά επαναλάμβαναν κοινοτοπίες ή οδηγούσαν τη συζήτηση σε παρεμφερείς θεματικές, χωρίς μεγάλη διάθεση για εμβάθυνση ή πιο κριτικό στοχασμό, αλλά και χωρίς να θέτουν ερωτήματα που να αφορούν κυρίως τη δική τους στάση και ευθύνη. Σε μεγάλο βαθμό έλειπε το πάθος και η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στην όλη συζήτηση, κάτι που ίσως καθιστούσε εξ αρχής τη χρήση της μουσικής ως πολλά υποσχόμενη.

- Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα και τον βαθμό ευαισθητοποίησης που επετεύχθη, οι μουσικές δράσεις, με αρκετές διαβαθμίσεις ανά τάξη και ανά δραστηριότητα φάνηκε να δημιουργούν ένα πλαίσιο βιωματικής και συναισθηματικής συμμετοχής που οδήγησε σε διάλογο και συνεργασία. Τα αποτελέσματα ήταν πιο εντυπωσιακά στις τελευταίες συναντήσεις, ιδίως στην έκτη συνάντηση. Παρά τα φαινόμενα απόσυρσης ή αδιαφορίας που παρατηρήθηκαν γενικότερα, οι συμμετοχικές δράσεις οδήγησαν σε κοινό προβληματισμό και διάλογο, με αποτέλεσμα οι αδυναμίες έκφρασης και κριτικής προσέγγισης να αντιμετωπιστούν καλύτερα σε επίπεδο συλλογικό. Μέσα από το σύνολο των επιλεγμένων δράσεων που έφεραν τα θέματα στο προσκήνιο αλλά ειδικότερα μέσω των δημιουργικών (στίχοι-τραγούδια-ήχοι) και συμμετοχικών, τα παιδιά ανοίχτηκαν περισσότερο και εκφράστηκαν συναισθηματικά και βιωματικά. Αυτός ο βαθμός ευαισθητοποίησης και με αυτά τα χαρακτηριστικά δε θα ήταν το ίδιο εφικτός σε ένα πλαίσιο π.χ. ανοιχτής συζήτησης ή ανάλυσης από πλευράς εκπαιδευτικού. Υποστηρίζουμε ότι οι μουσικές δράσεις ήταν σε θέση να οδηγήσουν σε μια πιο ευαισθητοποιημένη και κριτική στάση απέναντι στο περιβάλλον, μέσω της συναισθηματικής έντασης που μπορούν να γεννούν, αλλά και μέσω των δυνατοτήτων ένταξης σε ομάδες, που δημιουργούν την αίσθηση του ανήκειν και ουσιαστικά πυροδοτούν συλλογικές διεργασίες σκέψης και αντιμετώπισης ζητημάτων.
- Κατ' επέκταση, και σε σχέση με το τρίτο ερώτημα, πιθανές προεκτάσεις του ερευνητικού προγράμματος σε εξωστρεφείς εκδηλώσεις ή παραστασιακές δραστηριότητες στην βάση των μουσικών δράσεων, θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν την ευαισθητοποίηση αυτή σε μια πιο ενεργή στάση και δράση. Η συναισθηματική εμπλοκή συνήθως εγγυάται τάση για δράση, ιδίως στους νέους ανθρώπους. Σε σχέση μάλιστα με την αναζήτητη πιο συγκεκριμένων μουσικών δραστηριοτήτων και τρόπων που μπορούν να οδηγούν από την κριτική σκέψη στην υπεύθυνη και ώριμη πράξη, διαπιστώθηκε ότι τα τρία βασικά στοιχεία θα πρέπει να τις χαρακτηρίζουν. Αυτά είναι:

- (α) η δημιουργικότητα, καθώς έτσι δημιουργείται ένα πεδίο ελευθερίας και δράσης που στη συνέχεια μπορεί να μεταφέρεται από το πεδίο της μουσικής και της τέχνης σε ευρύτερα κοινωνικά πεδία, προτείνοντας λύσεις και διεξόδους,
- (β) η βιωματικότητα, καθώς μέσα από τη σωματικότητα και τη συναισθηματική συμμετοχή, τα παιδιά προσεγγίζουν τα σύγχρονα ζητήματα με διάθεση προσφοράς και δράσης, ενώ ταυτοχρόνως οι δραματικές εξελίξεις μπορεί να τα κινητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό,
- (γ) η συνεργατικότητα, καθώς μέσα από συλλογικές διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού του παρόντος και αναζήτησης λύσεων και πρακτικών για το μέλλον, τα μεγάλα κοινωνικά -παγκόσμια στην περίπτωση- θέματα, συνειδητοποιούνται ως τέτοια. Όπως είδαμε ξεκάθαρα, η περίπτωση ενός μαθητή με κάποιες παραπάνω γνώσεις ή ευαισθησίες, μπορούσε σε ένα ελεύθερο και συνεργατικό περιβάλλον να κινητοποιεί σημαντικές νοητικές διαδικασίες. Μάλιστα η αίσθηση της συλλογικότητας και της προσπάθειας για έναν κοινό σκοπό, μπορεί να κάνει τους στόχους να φαντάζουν περισσότερο εφικτούς.

## 5.2 Συζήτηση – περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα είχε να αντιμετωπίσει επί της αρχής τις προκλήσεις που αφορούν τον βαθμό της προϋπάρχουσας κατανόησης και ενασχόλησης με τα θέματα αυτά, την πρότερη ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο αλλά και τις προκλήσεις της ετερογένειας εντός της τάξης με τις πολλαπλές ταχύτητες στο βαθμό εμπλοκής, που μεγεθύνονται και από τα χαρακτηριστικά του μαθήματος της μουσικής εντός του σχολικού προγράμματος. Βασικό ερευνητικό κενό αποτέλεσε η απουσία βιβλιογραφίας και προτεινόμενων δράσεων γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και συνολικότερα ολιστικών προγραμμάτων οικοπαιδαγωγικής που συμπεριλαμβάνουν καλλιτεχνικά μαθήματα.

Από το σύνολο των δράσεων προέκυψαν αρκετοί ποιοτικοί δείκτες σε ότι αφορά και το βαθμό εμπλοκής αλλά και τον ζητούμενο βαθμό ευαισθητοποίησης των μαθητών, όπως και κάποιοι ημι-ποσοτικοί από τα ερωτηματολόγια. Αρχικά, και μόνο η «θεματική» μορφή

των διδακτικών ωρών αποτέλεσε ένα έναυσμα πιο ζωντανής συμμετοχής στο μάθημα, ενώ πάμπολλες μουσικές δραστηριότητες μπορούν να μετασχηματιστούν «θεματικά», κάτι που δείχνει και την ευελιξία του μαθήματος μουσικής στο να ενταχθεί σε πιο συνολικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η θεματική ανάλυση από τα ερευνητικά τεκμήρια των μουσικών δράσεων, έδειξε πολλές περιπτώσεις όπου η μουσική αποτέλεσε έναυσμα συμμετοχής, διαμόρφωσης άποψης, ενδιαφέροντος και εμπλοκής.

Σταδιακά, με την πρόοδο των δράσεων, όλο και μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έδειχνε διάθεση συμμετοχής και κυρίως διάθεση να μοιραστεί σκέψεις ή και εκφραστικούς τρόπους. Αντικείμενο περεταίρω έρευνας με βάση την εμπειρία αυτών των ωρών θα μπορούσε να είναι η διάρθρωση ενός μεγαλύτερου σε έκταση (π.χ. τριμηνιαίου) προγράμματος μουσικής διδασκαλίας, με πιθανή κατάληξη σε μια παραστασιακή δραστηριότητα (π.χ. τα παιδιά να παρουσιάσουν το σύνολο των δράσεών τους μαζί με τις μουσικές δημιουργίες τους σε ειδική θεματική εκδήλωση του σχολείου). Η σταδιακή αύξηση της συμμετοχής παρατηρήθηκε περίπου ισόχρονα σε όλες τις τάξεις.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις μουσικές δράσεις και την αποτελεσματικότητά τους: Η χρήση μουσικών κομματιών κρίθηκε αποτελεσματική στο να διεγείρει βιωματικές και συναισθηματικές απαντήσεις από τα παιδιά, αλλά η μεγαλύτερη εμπλοκή και εξωτερίκευση προήλθε μέσα από τις πιο δημιουργικές δράσεις, είτε (κυρίως) στο κομμάτι της παραγωγής στίχων και κομματιών είτε στις δράσεις με ήχους, ηχοιστροίες και ηχοτόπια μέσα στην τάξη. Αντίθετα, οι δραστηριότητες που δόθηκαν στα παιδιά για το «σπίτι», με στόχο να εμπλέξουν και άλλα μέλη της οικογένειας ή/και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον για το θέμα των δράσεων και εκτός του μαθήματος, μπορούν να αξιολογηθούν ως οι λιγότερο πετυχημένες, κάτι που αφορά μάλλον και τη θέση του μαθήματος μουσικής γενικότερα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενώ υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις που οι μουσικές δράσεις στάθηκαν ικανές αφορμές για να διεγείρουν συναισθήματα και να αναδειχθούν θέματα και απόψεις και θέσεις των παιδιών, παρατηρήθηκε μια δυσκολία στο να περάσει η δράση από την ευαισθητοποίηση σε πιο απτά αποτελέσματα (π.χ. καλύτερης κατανόησης εννοιών, κριτικής συζήτησης). Το πρώτο αυτό βήμα ωστόσο είναι εξαιρετικά σημαντικό αν ιδωθεί στο πλαίσιο ενός συνολικού προγράμματος που συμπεριλαμβάνει και άλλες όψεις και

μαθήματα της σχολικής ζωής (π.χ. να είναι εντός μιας εκπαιδευτικής δράσης και το μάθημα του Περιβάλλοντος, της Ζωγραφικής κλπ). Με βάση την εμπειρία της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού και κάποια ποιοτικά συμπεράσματα της έρευνας, μια πιθανή δράση του συνόλου του προγράμματος, ακόμα και περιορισμένου χρόνου, θα μπορούσε να αλληλοσυμπληρώνεται επαρκώς (σε διέγερση των ερωτημάτων, βάθεμά τους, έκφραση, περεταίρω συζήτηση, μετασχηματισμό κλπ) και να καταλήγει, πιθανά, σε κάποια εκδήλωση ή παράσταση, συμβάλλοντας σε μια ολόπλευρη και σημαντική εκπαιδευτική παρακαταθήκη, για το θέμα του περιβάλλοντος ή και οποιοδήποτε άλλο κρίσιμο θέμα της εποχής. Ένα συμπέρασμα για δυνατότητες περεταίρω έρευνας, είναι η επίδραση που θα μπορούσε να έχει ένα ανάλογο πρόγραμμα μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά αν εξεταστεί και η αυξημένη διεθνώς ευαισθητοποίηση των ηλικιών αυτών στα οικολογικά κινήματα και η κριτική τους ματιά, όπως και η σημασία που αποκτά η κουλτούρα και η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

Καταλήγοντας, παρά την ανομοιογένεια, τα αντιφατικά αποτελέσματα μεταξύ τάξεων, τους διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής και τα όποια αντικειμενικά όρια των επιλεγμένων δράσεων, οι έξι αυτές ώρες έδειξαν ότι υπάρχει μια ενδιαφέρουσα δυναμική στο ειδικό θέμα (περιβάλλον) αλλά και στην δυνατότητα της μουσικής να παράγει, εντός μιας τάξης, ενδιαφέρον και κριτική συζήτηση. Υπό αυτήν την έννοια, η μουσική μπορεί να αποτελέσει κομβικό μέρος μιας συστηματικής και ολοκληρωμένης κριτικής παιδαγωγικής (και οικοπαιδαγωγικής συγκεκριμένα), οξύνοντας ερωτήματα με τρόπο βιωματικό και συναισθηματικό και δίνοντας εκφραστική και δημιουργική διέξοδο για την κριτική σκέψη των παιδιών. Τα βασικά αποτελέσματα των δράσεων ήταν ένας μεγαλύτερος βαθμός ευαισθητοποίησης και οικολογικού ενδιαφέροντος, που μπορούν, σε μεγαλύτερες ηλικίες και στα πλαίσια πιο συνολικών προγραμμάτων, να αποτελέσουν βήματα προς πιο ουσιαστικούς μετασχηματισμούς μέσω της μάθησης.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal*, 92(1), 62-67.

<https://doi.org/10.2307/3400229>

Abrahams, F. & Head, P.D. (2005). *Case studies in music education*. GIA Publication.

Abrahams, F. (2007). Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators. *Visions of Research in Music Education*, 7(5).

<https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol7/iss1/5>

Allen A.S. (2011). Ecomusicology: Ecocriticism and Musicology, *Journal of the American Musicological Society* 64(2), 391–394.

<https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.391>

Allen, A.S. (2012). Ecomusicology: music, culture, nature . . . and change in environmental studies? *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(2), 192-201.  
DOI:10.1007/s13412-012-0072-1

Althusser, L.(1976). *Positions*. Éditions sociales.

Αξιουργού, Σ. (2009). *Η πρόσληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής από Έλληνες παιδαγωγούς*, [Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE.  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/114164/files/Axiourgou.pdf>

Audier, S. (2021). Για μια πολιτική οικολογία. ΠΟΛΙΣ.

Bloom, B. S. (1986). What We Are Learning about Teaching and Learning: A Summary of Recent Research. *Creative Education*, 6(14), 6-10.

<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.614154>

Braun, V., Clarke, V. (1016). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Γαλυφιανάκη, Ε. (2007). *Το δάσος ως αντικείμενο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΑΔΔ.

Carr, D. (2002). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.

Δεσποτίδου, Π. (2013). *Κριτική διδακτική των Κοινωνικών Είτηστημών. Μια διδακτική πρόταξ*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Σχολή Επιστημών της Αγωγής].

Διονυσίου, Ζ. (2009, Ιανουάριος ). Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής, *Ελληνική Ένωση για την Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 267-295.

Flogaitis, E. and Vasala, P.(1999) “Environmental Education in Secondary Education – Educational Material: Module “Energy”. *Environmental Education and Training in Europe*

<http://www.europa.eu.int/comm/dg11/eet/conf.htm>.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin.

Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.

Freire, P. (2005) [Α' εκδ. 1974]. *Education for Critical Consciousness*. Continuum.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Paradigm Publishers.

Gadotti, M. (2008). Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 15-64.

doi:10.3903/GTP.2008.1.3

Giroux, A.H. (1982). The politics of educational theory. *Social Text* 5(1), 87-107.  
<https://doi.org/10.2307/466337>

Giroux, A.H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: An interview with Henry Giroux. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 243-255.

<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898015.pdf>

Giroux, A.H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education* 8(6), 715-721.

Guy, N. (2009). Flowing down Taiwan's Tamsui River: Towards an Ecomusicology of the Environmental Imagination. *Ethnomusicology*, 53(2), 218-248.

<https://www.jstor.org/stable/25653067>

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Prentice Hall.

Ingram, D. (2006). A balance that you can hear: deep ecology, serious listening and the soundscape recordings of David Dunn, *European Journal of American Culture*, 25(2), 123-138.

doi:10.1386/EJAC.25.2.123/1

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. ΚΡΙΤΙΚΗ.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση-Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο.

Jensen, B.B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.  
<https://doi.org/10.1080/0022027032000167235>

Kahn, R. (2008). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?. *The journal of the Ecopedagogy*, 4(1), 1-14.

doi: 10.3903/gtp.2008.1.2

Καστάνη, Λ. (2007). *Δείκτες αειφορίας αστικών περιοχών και γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών*. [Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. ΙΑΠΘ. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.675>

Κατσιγιάννη, Ε., Υφαντή, Α.(2020). Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37(70), 39-54.

[file:///C:/Users/USER\\_Pc/Downloads/adminiojs,%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97\\_%CE%A5%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97\\_%CF%83%CF%83.39-54.pdf](file:///C:/Users/USER_Pc/Downloads/adminiojs,%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97_%CE%A5%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97_%CF%83%CF%83.39-54.pdf)

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*. Fagottobooks.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. ΕΑΠ.

Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Παπαζήσης.

Lozzi, A.L. (1989). What Research Says to the Educator: Part One: Environmental Education and the Affective Domain. *The Journal of Environmental Education*, 20(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/00958964.1989.9942782>

Mayo, C. (2005). The bins that tie: Civility and Social Difference. *Educational Theory* 72(4), 169-186. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00169.x>

McLaren, P. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση*. Gutenberg

Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, Κριτική.

Μπλιώνης, Γ. (2010). Η ελληνική προϊστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Δελμούζος, Κουντουράς και η προοδευτική παιδαγωγική κίνηση του μεσοπολέμου. *Πανελλήνια ένωση εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*.3,(48).

Νταλταγιάννη, Α. (2019). *Η θεωρία του Freire για την εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική αλλαγή και για τον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Σύγχρονες προεκτάσεις και αξιοποίηση στην εποχή της κρίσης*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.

Ouchi, W.G., & Jaeger, A.M. (1978). Type Z Organization: Stability in the Midst of Mobility. *The Academy of Manager Review*, 3(2), 305-314.

<https://doi.org/10.2307/257670>

Πασβάγκα,Δ. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΙΚΕΕ

Πατλακίδης, Κ. (2010). *Ο ρόλος του δασκάλου/εκπαιδευτή στην Φρεϊριανή παράδοση*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.

Pijanowski, B.C. What is soundscape ecology? An introduction and overview of an emerging new science. *The Georgraphy of sound*, 26 (9). 1213-1232

doi:10.1007/s10980-011-9600-8

Publicover, J.L. (2017). Engaging with Environmental Issues as a Musician: Career Perspectives from the Musicians of the Playlist for the Planet. *Popular Music & Society* 42(2), 167-187.

<https://doi.org/10.1080/03007766.2018.1426367>

Regelski, A.T. (2004). Social Theory, and Music and Music Education as Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(2), 10-45.

[act.maydaygroup.org/articles/Regelski15\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf)

Rothstein, R. (2013). Why Our Schools Are Segregated. *Educational Leadership* 70(8), 50-55.

<https://www.northeastern.edu/lawstudentaffairs/wp-content/uploads/2017/08/Orientation-Readings-Mandatory.pdf>

Shcaffer, M.R. (1994). *The soundscape*. Knopf.

Σιπητάνου, Α.Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1997: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Αφοί Κυριακίδη.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9.

<https://doi.org/10.1177/002248718904000202>

Stapp, W.B. (1969). The Concept of Environmental Education. *Environmental Education*, 1(1), 30–31.

<https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>

Traianou, A. (2014). *The centrality of ethics in qualitative research*. Oxford University

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία, Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Καλειδοσκόπιο.

UNESCO, (1979). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. UNESCO

<https://whc.unesco.org/archive/1979/cc-79-conf003-13e.pdf>

UNESCO, (2009). *Report by the Director-General on the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development and the Bonn Declaration*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183381.locale=en>

Victor, D. G., Akimoto, K., Kaya, Y., Yamaguchi, M., Cullenward, D., & Hepburn, C. (2017). Prove Paris was more than paper promises. *Nature*, 548(7665), 25-27.  
<https://doi.org/10.1038/548025a>

Wu, J. (2002). Empirical patterns of the effects of changing scale on landscape metrics. *Landscape ecology*, 17(8), 761-782.

<https://doi.org/10.1023/A:1022995922992>

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα

Χορκαίμερ, Μ.(1937), *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*, Ύψιλον

## Ι. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Συγκατάθεση για την ηχογράφηση κατά την διάρκεια του μαθήματος



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
& ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΕΡΙΦ/ΚΗ Δ/ΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ &  
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝΑΣ

Καματερό, 01/04/2022

Αρ. Πρωτ.: ΔΥ

ΠΡΟΣ: κ. Ζουρντζή Δάφνη.

6ο Δημοτικό Σχολείο Καματερού

Ταχ. Δ/ση : Γούναρη & Μιαούλη  
Ταχ. Κώδικας : 13451  
Τηλέφωνο : 210 2310287  
e-mail : mail@6dim-kamat.att.sch.gr  
Πληροφορίες : Ευάγγελος Στάθης

**ΘΕΜΑ: «Ηχογράφηση»**

Σας ενημερώνουμε ότι μπορείτε να ηχογραφήσετε τις δραστηριότητές σας, στα πλαίσια του μαθήματος Μουσικής, χωρίς να προβληθεί η ταυτότητα των υποκειμένων.

Παρακαλούμε για τις δικές σας ενέργειες.



Ο Διευθυντής

Στάθης Ευάγγελος

## 2. Ενδεικτικά ερωτηματολόγια

# Ερωτηματολόγιο

1. Δώστε από ένα τίτλο στα παρακάτω τραγούδια

- The Baby
- Jaxva 9n 1000 600 Jaxva 9n 1000 600

2. Σε τι αναφέρονται τα τραγούδια που άκουσες;

- ?
- ?

### 3. Πόσο σας άρεσαν;

1    ●    ●●    ●●●    ●●●●    ●●●●●

2    ●    ●●    ●●●    ●●●●    ●●●●●

3. Τι συναισθήματα σας προκάλεσαν τα δυο αυτά τραγούδια

- χαλάρωση του αρθρώματος,
- τέντεσι και -χαλαρότητα

5. Πόσο πιστεύετε ότι άρεσαν στους συμμαθητές σας τα τραγούδια αυτά;

# Ερωτηματολόγιο

1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το θέμα του περιβάλλοντος;



2. Πόσο πολύ θεωρείτε ότι μαθαίνετε στο σχολείο πράγματα σχετικά με το περιβάλλον;



3. Πόσο θα θέλατε να έχετε περισσότερα μαθήματα για την ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον, την οικολογία, την ρύπανση και την κλιματική κρίση;



4. Πόσο ενημερωμένους θεωρείς του συμμαθητές/τριες σου πάνω σε αυτά τα θέματα;



5. Πόσο διατεθειμένοι είστε να αλλάξετε τους τρόπους και τις συνήθειές σας για να προστατέψετε το περιβάλλον;



5.4

# Ερωτηματολόγιο

1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το θέμα του περιβάλλοντος;



2. Πόσο πολύ θεωρείτε ότι μαθαίνετε στο σχολείο πράγματα σχετικά με το περιβάλλον;



3. Πόσο θα θέλατε να έχετε περισσότερα μαθήματα για την ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον, την οικολογία, την ρύπανση και την κλιματική κρίση;



4. Πόσο ενημερωμένους θεωρείς του συμμαθητές/τριες σου πάνω σε αυτά τα θέματα;



5. Πόσο διατεθειμένοι είστε να αλλάξετε τους τρόπους και τις συνήθειές σας για να προστατέψετε το περιβάλλον;



I.K.

# Ερωτηματολόγιο

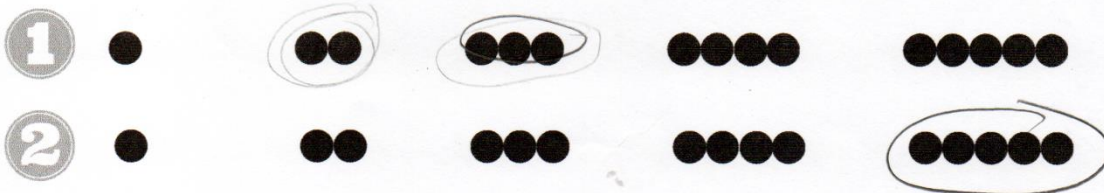
1. Δώστε από ένα τίτλο στα παρακάτω τραγούδια

- Η ευχή για το περιβάλλον
- The earth

2. Σε τι αναφέρονται τα τραγούδια που άκουσες;

- Αναφέρεται στην ευχή που έχουμε για το περιβάλλον.
- Αναφέρεται για την καταστροφή του πλανήτη

3. Πόσο σας άρεσαν;



3. Τι συναισθήματα σας προκάλεσαν τα δυο αυτά τραγούδια

- νοσταλγία
- χαρά

5. Πόσο πιστεύετε ότι άρεσαν στους συμμαθητές σας τα τραγούδια αυτά;



# Ερωτηματολόγιο

1. Δώστε από ένα τίτλο στα παρακάτω τραγούδια

- Ένα παιδί σου φωνάζει
- strange things

2. Σε τι αναφέρονται τα τραγούδια που άκουσες;

- Έση ρύπανση του περιβάλλοντος
- Στην γη και στη φύση

3. Πόσο σας άρεσαν;

|   |   |    |     |      |       |
|---|---|----|-----|------|-------|
| 1 | ● | ●● | ●●● | ●●●● | ●●●●● |
| 2 | ● | ●● | ●●● | ●●●● | ●●●●● |

3. Τι συναισθήματα σας προκάλεσαν τα δυο αυτά τραγούδια

- χαρά.
- χαρά

5. Πόσο πιστεύετε ότι άρεσαν στους συμμαθητές σας τα τραγούδια αυτά;

|   |    |     |      |       |
|---|----|-----|------|-------|
| ● | ●● | ●●● | ●●●● | ●●●●● |
|---|----|-----|------|-------|

2. Ενδεικτικό υλικό (φωτογραφίες) που χρησιμοποιήθηκε την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα

---

Δάση πριν και μετά την πυρκαγιά

---



---

Τοπία πριν και μετά την εξόρυξη

---



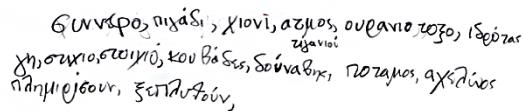
## Ποτάμια πριν και μετά τη ρύπανση



Λέξεις που κατέγραψαν οι μαθητές από το τραγούδι "Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο" και έφτιαξαν νέους στίχους



Λέξεις που κατέγραψαν οι μαθητές από το τραγούδι "Το νερό είναι στοιχείο και στοιχείο" και έφτιαξαν νέους στίχους



ΟΥΝΕΥΟ ΠΥΛΙΑΣ,  
 ΧΙΩΝΙ ΓΡΕΥΤΑ ΤΟ  
 ΟΥΡΑΝΟ ΤΟΣΟ ΜΟΙΟΙ  
 ΜΗΤΕΡΑ ΝΑΙΟ  
 ΖΗΝΟΥ ΟΤΗΣ ΤΟΥ  
 ΝΕΡΟ ΠΕΥ ΠΡΟΤΑΤΙ, ΤΗ ΠΑΥΙΟΝ  
 ΚΑΙ ΙΣΡΑΪΤΑΣ ΠΕΝΑΙ

Χίονι, ουάνιο πο, εύννετο, ηγος, ηγχιδι, μίζα, αζήο ζυγαριών.  
στομα, διήρη, γη, ιδούτας, φουκάδες, νόσφις, βιομπαγιές,  
μούκος, ζεινδω,



Είμαι ένα ΓΥΝΕΦΟ

Είμαι το γυνέφο έχω παιδιά  
Βροχή φέρνω στη θύ ξανά  
και κουβάδες με νερό  
θα γεμίσω έχω!

Σύννεφο, νερό πάθος και ατμός  
φρούτα του λαχτού αντανάκλουν στο φως.  
Θέλω μια γήινη μέσ' το κενό  
που μου προκαλεί φόβο τρομερό!

Θα το πάρω θα το ρίξω  
Τα ποτάμια θα γεμίσω.  
και με τη βάρκα για οδηγό  
στο ποτάμια του Δούναβι θα ταξιδέψω έχω.

Το ΓΥΝΕΦΟ είναι Εγώ!

# Δημιουργία στίχων από μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού

## Οι αλλαγές

Πόθος εχίνε η λίμνη  
και ζυνύνεας ζαφνικά  
είδα απ' το παραθύρό μου  
ότι όλα ήταν λένε

Σαν να έλιωναν οι λόφοι  
έτσι ηλιό ζαφνικά  
είδα απ' το παραθύρό μου  
ότι όλα ήταν νωπά

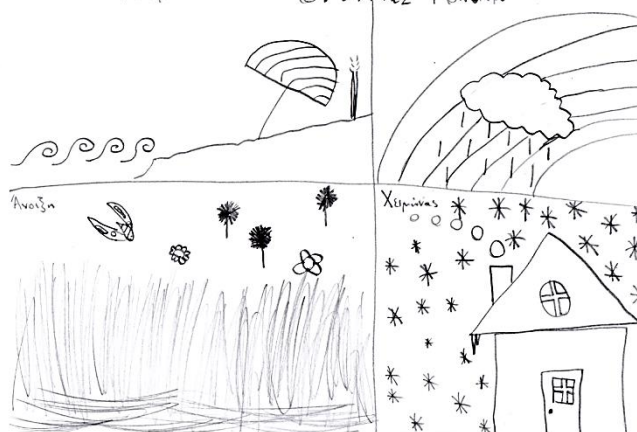
Ρ. Πέρασαν μέρες βροχές  
Μέρες καλοκαιριές  
Μέρες πούχε πολύ κρύο  
Πέρασαν μέρες πούχαγε σχολείο

Πάιον είναι καλοκαίρι  
που ζυνύνε τα ηρωικά  
Πρώτη του Αθωνάρι σήμερα  
Να θέρουν τα σπαρτά

Σαν τα πρωτοβρόχια ήρθαν  
και νερά στα ζαφνικά  
Ουράνη τόξα εμφανιστέαν  
στα ουράνια ψηλά.

καλοκαίρι

ΟΙ ΕΠΟΧΕΣ Φθινόπωρο



## Δημιουργία στίχων από μαθητές της Ε' Δημοτικού

### Α ΟΜΑΔΑ

1. Μέσα στη χαλάρια λίμνη
2. Βρήκα ένα καρδί με σπασμένη πρύμνη
3. κι όσο το καρδί πλημμυρίζει
4. βλέπω ένα λουλούδι να ανθίζει
5. Ρολόγημα μέχρι τον Αξίο
6. Τον μεγάλο ποταμό
7. Έβλεπα σφιχτή και αστό
8. καθώς πλησία για τον ποταμό

### Β ΟΜΑΔΑ

Τα συννεφια απλόθηκα γη πάνω

στην λυμνη της Κερκων την Ααρευνή

### Γ ΟΜΑΔΑ

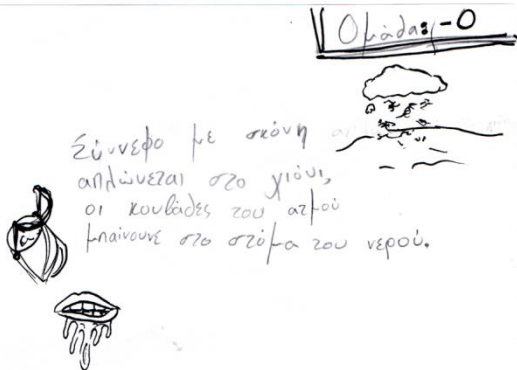
το σύννεφο με μια ματιά  
είναι ~~μία~~ σφοδρία τα ουραναί  
βλέπει ένα τοπίο με πηγάδι,  
αδραντεύει τα φρούτα του Μαγικού

## Δημιουργία στίχων από μαθητές της ΣΤ Δημοτικού

### Α ΟΜΑΔΑ

Είμαι το σύννεφο έχω παιδιά  
Χιόνι φέρνω στην γη ζαχνά  
Και κουβάδες με νερό  
Θα γεμίσω έχω

### Β ΟΜΑΔΑ



### Γ ΟΜΑΔΑ

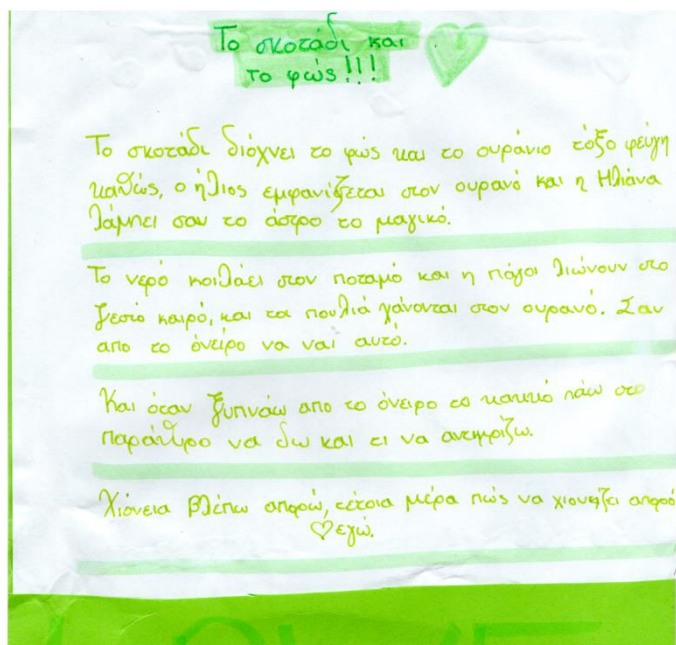
Ένα σύννεφο με χιόνι  
εφτάει εδώ στην πόλη  
Έως τον δούναθι εδώ πάνω  
εφτάει έως τη Πάρο  
Σεμινός, δυο κουβάδες  
που είχαν κουβάδες  
που της ίλιαν δυο κουβάδες  
που βροχάζουναν στην μαύρα  
και μετά στην Άρτα  
και μόνι νερό  
που τους κίσησε την εγρο.

### Δ ΟΜΑΔΑ

Σύννεφο, κάρτα, πάρο ή στίφος Ομάδα Α'  
βούτα του Μαγικού, μέσα στο νερό  
θα έλκω μια λίμνη μέσα στο κενό,  
ο ιδρώτας μου κινάει σαν νερό

Υπογραφή

## Δημιουργία στίχων από μαθητές της Ε' Δημοτικού



5. Τραγούδια και στίχοι που βρήκαν οι μαθητές

ΜΟΛΥΒΔΗ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ

Don't go near the water

From the fountains in the mountains  
Come the water running cool and  
clear and blue

And it comes down from the hills  
And it goes down to the towns and  
passes through

When it gets down to the cities  
Then the water turns into a dirty gray  
It is poisoned and polluted  
By the people as it goes along its way

Don't go near the water children  
See the fish all dead upon the shore  
Don't go near the water  
'Cause the water isn't water anymore

I took my boy fishin' to my old favorite  
fishin' hole

I had caught many a fish out of that  
deep clear water

From the time I was a boy like him

After we'd fished a few minutes

He said, "Did you get a bite yet daddy?"

I said, "I think I got a niddle son"

"He too", he said

Then he said, "Daddy, if we catch a fish  
can we eat him?"

I said, "Well there was a time son

This water's bad now and I might not  
be safe to eat the fish

But there was a time"

There was a time the air was clean

And you could see forever 'cross the plains

The wind was sweet as honey

And no one had ever heard of acid rain

We're turning the earth  
And pourin' every kind of evil  
in the sea

We violated nature  
And our children have to  
pay the penalty

Don't go near the water  
children

See the fish all dead  
upon the shore

Don't go near the water  
'Cause the water isn't  
water anymore

x 2

N' αγαπās

Παντελής θαλασσινός

N' αγαπās τα βουνά και τα πέλαγα,  
τους γνωστούς και τους άγνωστους τόπους,  
τα πουλιά, τα λουταΐδια, τα σύννεφα,  
και ποτέ ν' αγαπās τους ανθρώπους.

Τα θεία ν' αγαπās και τ' ανθρώπινα,  
τα νησιά, τα ποτάμια, τ' αστέρια  
κι αν ποτέ σε πληγώσουν κατάστηθα  
φίλοι, αγρίδια, λευκά περιστέρια,

ν' αγαπās, να ξεχνάς και να χαίρεσαι  
τη δική σου γαλήνη και κείνα  
που φ' αγαπῇ το νου φας φωτίζουνε,  
και βλαστάνουν απάραντα κρίνα.

# ΠΥΡΚΑΓΙΕΣ

Λαυρέντης Μαχαιρίτσας

Ελά να πάμε στα κάνα,  
στον χηττό και στην Αυσώνα.  
Πουλιά και πτερά συλλοχίγου  
ενός καμένου παραδείσου,  
δέντρα που ήταν φαντάσου  
και στη γκιά τους τεκούρα.

Ελά και πάρε με μαζί σου  
στην Κυριακάτικη εκδρομή σου.  
Βγάλε με στο χητώ κορμί σου  
στις εκβολές του παραδείσου.

Ελά να πάμε στα κάνα,  
δε μας χωράει πια το σπίτι.  
Ερχονται δύσκολες ημέρες  
μολιβόφινες και λευτέρες.  
Ερχονται φλόγες απ' τα δάση  
και μια φωτιά να μας δικάσει  
μέσα στο πυρνό της χλωτό  
από τον έρχατο στον πρώτο.

Ελά και πάρε με μαζί σου...  
στην Κυριακάτικη εκδρομή σου.  
Βγάλε με στο χητώ στο κορμί σου  
στις εκβολές του παραδείσου.

Ελά να βρούμε απ' το σπίτι  
φανία σε δρόμους και πλατείες.

Πάρε και τα παιδιά μαζί σου  
δώ στο χητός της αβύσσου  
κι άρσε μόνη στο τραπέζι  
την τηλεόραση να παίξει.  
Να δείχνει έγχρωμο τον πόνο  
δίπλα σε ένα φίλο τονό.  
Να δείχνει φονικά και φλογές  
τρώντες παθητικούς και ρώγες  
ενώ εμείς θα έχουμε φτάσει  
στο σταυρόδρομο του ετήντα.  
Με τα παδάκια μας στον ώμο  
για να μας δείχνουν τον δρόμο.

## 6. Πίνακας με τις Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας

