



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»**

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»**

**“MUSIC EDUCATION AND COMMUNITY MUSIC”**

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ  
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ» ΣΕ ΜΗ ΤΥΠΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της

Βιολέττας Ερμείδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Μαρία Βαρβαρίγου, Εξωτερικός Συνεργάτης Π.Μ.Σ.

Μουσική και Κοινωνία

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2023

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

©2023

Βιολέττα Ερμείδου

ALL RIGHTS RESERVED

## Πρόλογος

Αφορμή της παρούσας έρευνας στάθηκε η επιθυμία μου για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, όπου ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο και είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από μικρό παιδί αγαπούσα ιδιαίτερα το μάθημα της Θεωρίας της Μουσικής, Σολφέζ, Ντικτέ και Αρμονίας. Αργότερα, όταν μου ανατέθηκε η διδασκαλία του μαθήματος, συνειδητοποίησα ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν διδάσκεις. Όλα τα θολά σημεία της γνώσης που αποκομίζουμε από τη διαδρομή μας ως μαθητές, φωτίζονται και αποκτούν μια καθαρή μορφή. Μετά από πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία, γεννήθηκε η ανάγκη για ένα πρόγραμμα αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που ενισχύθηκε από τα παιδιά και έδωσε νόημα στην διαδικασία της μάθησης. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διδάσκοντες και εμπνευστές του μεταπτυχιακού προγράμματος και ιδιαιτέρως στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου διατριβής κα. Μαρία Βαρβαρίγου και στην ανεκτίμητη βοήθειά της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Νίκο και τα παιδιά μου Χάρη, Γιάννη, Δημήτρη και Έλλη για την συμπαράστασή τους και την κατανόηση που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα. Τέλος, αφιερώνω μια κινέζικη παροιμία στους συμμετέχοντες της έρευνας που αγκάλιασαν αυτή τη προσπάθεια.

*«Κάνε με να το βιώσω*

*και θα το καταλάβω».*

Βιολέττα Ερμείδου

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ερευνήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και ειδικότερα στο μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής». Η προτεινόμενη μελέτη αφορά στο σχεδιασμό μιας παρέμβασης με πυρήνα την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και στη διερεύνηση της επίδρασής της στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής. Επίσης, στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τη στάση απέναντι στο μάθημα και τη μάθηση γενικότερα, τη μουσική αυτοπεποίθηση των μαθητών και την υπευθυνότητα - σεβασμό προς τους συμμαθητές τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 παιδιά, 8 αγόρια και 4 κορίτσια από 8 ως 12 ετών που παρακολούθησαν το μάθημα της «Θεωρίας της Μουσικής», Α' έτος, στα πλαίσια ενός κοινοτικού προγράμματος της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για τυπική διδασκαλία σε μη τυπικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συνεργατική έρευνα δράσης, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για τη διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου εναλλάξ υπό τη συνεχή καθοδήγηση του δασκάλου. Το μοντέλο της αλληλοδιδασκτικής πραγματοποιήθηκε στο στάδιο της επανάληψης της ύλης. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 3 μήνες και περιλάμβανε 1 εβδομαδιαία συνάντηση μίας ώρας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η μαγνητοφώνηση για την καταγραφή συνομιλιών, στάσεων και αντιδράσεων και η προσωπική ημι-δομημένη συνέντευξη, όπου ο μαθητής μοιράστηκε τις εμπειρίες του απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα.

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που λειτουργεί αποτελεσματικά για τους μαθητές ως προς τη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου ανεξαρτήτως αν ο μαθητής είναι σε ρόλο δασκάλου ή μαθητευόμενου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι μπορεί να επηρεάσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας προς τη μετάδοση της γνώσης. Η παρούσα έρευνα κρίνει απαραίτητη την περαιτέρω μελέτη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για να διερευνήσει τη βελτίωση της μουσικής αυτοπεποίθησης και τα αποτελέσματά της σε βάθος χρόνου.

**Λέξεις Κλειδιά:** Αλληλοδιδασκτική, Συνεργατική μάθηση, Θεωρία της Μουσικής, Μουσική Παιδαγωγική

## Abstract

The present study aims to investigate the impact of peer learning on music education in general and, more specifically, in the subject of “Music Theory”. The research focuses on designing an intervention based on peer learning methods and exploring its effects on students’ comprehension of the teaching content in Music Theory. Additionally, the research’s goal is on the one hand to examine students’ attitudes towards the subject and learning in general, and on the other hand, their musical self-confidence, responsibility and respect towards their peers.

The sample consisted of 12 children, 8 boys and 4 girls, aged 8 to 12, who attended the first year of the “Music theory” class of a community program in Thessaloniki. The teaching method employed was formal, but in a non-formal environment. The specific study adopted a collaborative Action Research approach, incorporating the design and implementation of a peer learning program for teaching Music Theory. During the program, students alternated between the roles of teacher and learner under the continuous supervision and guidance of the instructor. The teaching model of peer learning actualized at the stage of the repeated review of previous material. The intervention lasted for three months, with one-hour weekly sessions. The research tools used for data collection included audio recordings to capture conversations, attitudes and reactions, as well as personal semi-structured interviews where students shared their experiences and responded to research questions.

The findings revealed that peer learning is an effective pedagogical tool for students in comprehending the instructional content, regardless of whether they are in the role of teacher or learner. Furthermore, it was observed that peer learning can influence students’ attitudes towards the subject and contribute to the development of their sense of responsibility in transmitting knowledge. The study concludes by putting emphasis on the fact that further research on peer-learning is necessary to explore its potential in enhancing musical self-confidence and its long-term effects.

**Keywords:** Peer teaching, Collaborative learning, Music Theory, Music Pedagogy

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	9
<b>Κεφάλαιο 1: Αλληλοδιδασκτική μέθοδος.....</b>	<b>11</b>
Εισαγωγή κεφαλαίου.....	11
1.1 Σύντομη περιγραφή αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.....	11
1.2 Το ομαδοσυνεργτικό κίνημα και η συνεργατική μάθηση.....	12
1.3 Συνεργατική μάθηση σε μουσικά περιβάλλοντα.....	17
1.4 Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος σε μουσικά περιβάλλοντα.....	19
1.5 Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής..	22
Περίληψη Κεφαλαίου.....	25
<b>Κεφάλαιο 2: Θεωρία της Μουσικής.....</b>	<b>26</b>
Εισαγωγή Κεφαλαίου.....	26
2.1 Η Θεωρία της Μουσικής ως γνωστική διαδικασία.....	26
2.2 Θεωρία της Μουσικής - Νέες Προσεγγίσεις Διδασκαλίας.....	27
2.3 Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα της μουσικής εκπαίδευσης της Ελλάδας.....	30
2.4 Τυπική μάθηση.....	31
2.4.1 Η διδακτέα ύλη του μαθήματος σύμφωνα με το Βασιλικό Διάταγμα.....	32
2.4.2 Το μάθημα «Ευρωπαϊκή Μουσική Θεωρία και Πράξη» στα Μουσικά Σχολεία .....	34
2.4.3 Η διδακτική ύλη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία.....	35
2.5 Μη τυπική μάθηση.....	36
2.5.1 Οι Φιλαρμονικές Εταιρείες της Ελλάδας.....	38

Περίληψη κεφαλαίου.....	40
<b>Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία.....</b>	<b>41</b>
Εισαγωγή κεφαλαίου.....	41
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
3.2 Μεθοδολογία.....	41
3.3 Δείγμα.....	42
3.4 Ποιοτική Έρευνα.....	42
3.5 Συνεργατική Έρευνα Δράσης.....	43
3.6 Ερευνητικό περιβάλλον.....	44
3.7 Ερευνητικά εργαλεία.....	45
3.8 Ανάλυση δεδομένων- Θεματική ανάλυση.....	46
3.9 Ερευνητική στρατηγική.....	47
3.10 Προφίλ συμμετεχόντων.....	48
3.11 Δομή του προγράμματος.....	51
Περίληψη κεφαλαίου.....	53
<b>Κεφάλαιο 4: Ανάλυση δεδομένων.....</b>	<b>54</b>
Εισαγωγή κεφαλαίου.....	54
4.1 Θέμα 1 <sup>ο</sup> : Η κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής.....	54
4.2 Η συγκέντρωση των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος.....	55
4.3 Τα οφέλη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ως προς την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου.....	56
4.4 Τα οφέλη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για τον διδάσκοντα.....	57
4.5 Θέμα 2 <sup>ο</sup> : Η στάση απέναντι στο μάθημα της θεωρίας και τη μάθηση γενικότερα.....	58
4.6 Θέμα 3 <sup>ο</sup> : Η μουσική αυτοπεποίθηση των μαθητών.....	60
4.7 Θέμα 4 <sup>ο</sup> : Η υπευθυνότητα των μαθητών και ο σεβασμός προς τους συμμαθητές τους.....	61

4.8 Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών.....	63
Περίληψη κεφαλαίου.....	64
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....</b>	<b>66</b>
Συστάσεις για μελλοντική έρευνα.....	72
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση.....	73
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση.....	77
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>85</b>
Παράρτημα 1: Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος στη Μ. Βρετανία, στη Γαλλία και στην Ελλάδα.....	85
Παράρτημα 2: Πλάνο μαθήματος.....	89
Παράρτημα 3: Ενημερωτικό Έντυπο-Φόρμα Συναίνεσης.....	90
Παράρτημα 4: Ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης.....	91



## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στον χώρο της Εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα Σπουδών περιέχουν νέες φιλοσοφικές αντιλήψεις και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Η συνεχής εξέλιξη που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζει σημαντικά τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα παγκοσμίως. Ωστόσο, στην Ελλάδα έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες για τις παιδαγωγικές μεθόδους όσον αφορά το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής». Είναι ένα πεδίο στο οποίο δεν έχουν εντοπιστεί νέα δεδομένα. Το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής Θεωρίας συντάχθηκε στην Ελλάδα το 1957. Από τότε, το περιεχόμενο του μαθήματος έχει μείνει αναλλοίωτο και δεν υπάρχουν αναφορές για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που πρέπει να ακολουθεί ο διδάσκοντας. Η εικόνα του μαθήματος δείχνει μια στασιμότητα, κι αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Συμπερασματικά, τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και να ανανεώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής. Ο τρόπος που η μουσική υπάρχει, βιώνεται και γίνεται κατανοητή είναι πάντα σε σχέση με την κοινωνική-μουσική ζωή των μαθητών και την κοινωνία στο σύνολό της (Κοκκίδου, 2019). Στον ελλαδικό χώρο, οι έρευνες σχετικά με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο είναι εξαιρετικά περιορισμένες και αφορούν κυρίως στην ιστορική της καταγραφή και μελέτη κατά το 19ο αιώνα (βλ. παράρτημα 1). Ειδικότερα, στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής δε φαίνεται να υπάρχουν δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην ελληνική εκπαίδευση (Στάμου, Αναστασιάδου & Τάχος, 2019). Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον προέκυψε από την απουσία δεδομένων στις παιδαγωγικές μεθόδους της θεωρίας της μουσικής και από το ανεκμετάλλευτο πεδίο γενικότερα.

Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα, τροφοδοτούν την παιδαγωγική σκέψη και οδηγούν στην υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Σύμφωνα με τον Dewey “Learning by doing” (1938), η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή βρίσκεται σε πρώτο πλάνο. Η διδασκαλία πρέπει να είναι συμμετοχική και να λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση των παιδιών. Η βιωματική μάθηση, «μαθαίνω κάνοντας», έχει δείξει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι ειδικοί ισχυρίζονται ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Smart & Csapo, 2007). Οι μουσικοπαιδαγωγοί προσπαθούν να βρουν τρόπους να εφαρμόσουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στις τάξεις τους, προκειμένου να καλλιεργήσουν ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Πολλές φορές, όταν κανείς

ακούει το όνομα του μαθήματος της Θεωρίας, δημιουργείται η σκέψη ότι πρόκειται απλά για κλίμακες, οπλισμούς, διαστήματα, βαθμίδες κ.τ.λ. Σύμφωνα με τον Rogers (2004), η Θεωρία της μουσικής είναι πιο κοντά στην έννοια της σύνθεσης και εκτέλεσης. Με άλλα λόγια, δεν είναι απλά να μάθεις κάτι θεωρητικά, αλλά και να κάνεις, δηλαδή να εφαρμόσεις πρακτικά (Rogers, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στοχαστές, όπως ο Vygotsky και ο Piaget εξέφρασαν την πεποίθηση ότι όταν ένα άτομο μπαίνει στη διαδικασία οργάνωσης υλικού για να διδάξει τον άλλον, τότε το βάθος της δικής του κατανόησης διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό. Συμπερασματικά, η ατομική γνώση αναπτύσσεται όταν ο μαθητής διδάσκει αυτό που ξέρει σε έναν συνομήλικο (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεφύγει από τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και να ενσωματώσει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην τάξη με εποικοδομητικό τρόπο.

## Κεφάλαιο 1: Η Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος

### Εισαγωγή κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει μια σύντομη περιγραφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα έως και σήμερα, τον τρόπο που εξελίχθηκε και εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εστιάζει σε διάφορες σχολές συνεργατικής μάθησης και παρουσιάζει την εξέλιξη του ομαδοσυνεργατικού κινήματος μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ως σήμερα. Τέλος, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης και της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου σε μουσικά περιβάλλοντα, καθώς και στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής όπου ο μαθητής βρίσκεται στο ρόλο του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου εναλλάξ.

### 1.1 Σύντομη περιγραφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου

Ο όρος αλληλοδιδασκτική είναι μια έννοια η οποία υποδηλώνει την αμοιβαία μάθηση. Περιλαμβάνει την ανταλλαγή των γνώσεων, ιδεών και εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων (Boud & Cohen, 2014). Είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που βοηθάει τους μαθητές να εμπεδώσουν τις γνώσεις τους, διδάσκοντας ο ένας τον άλλον, διότι για να διδάξει κάποιος πρέπει πρώτα να κατανοήσει μια έννοια (Cooper, 2002). Ο David (20014), υποστηρίζει ότι η αλληλοδιδασκτική εμφανίζεται και εκτός τάξης, αφού τις περισσότερες φορές, όταν ένας μαθητής δεν μπορεί να λύσει μια άσκηση, απευθύνεται σε έναν άλλο μαθητή, και όχι στον δάσκαλο (David, 2014). Ιστορικά, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε διαφορετική προσέγγιση. Η βιομηχανική επανάσταση του 18ου αιώνα, ένα ιδιαίτερα σύνθετο σύστημα ραγδαίων μεταβολών και ανακατατάξεων, προξένησε μεγάλες αλλαγές στις κοινωνίες, καθώς παρατηρήθηκε η μετακίνηση μεγάλου αριθμού ανθρώπων προς τα αστικά κέντρα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση των μαθητών μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου αποτελούσε μια οικονομική λύση προσφέροντας βασικές γνώσεις σε μεγάλο αριθμό μαθητών και με ελάχιστα έξοδα για τον κρατικό προϋπολογισμό (Παπαδάκη, 1992). Έτσι, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διαδόθηκε πολύ, όχι τόσο ως η «ορθή παιδαγωγική προσέγγιση», αλλά κυρίως για την οικονομική της παράμετρο. Αποσκοπούσε στην παροχή των βασικών γνώσεων στους μαθητές, όπως είναι η γραφή, τα μαθηματικά, η ανάγνωση και τα θρησκευτικά με λιγοστά έξοδα, διότι ένας μεγάλος όγκος μαθητών βρίσκονταν σε ένα σχολείο με έναν μόνο δάσκαλο. Ο δάσκαλος αναλάμβανε τον ρόλο της οργάνωσης και της

εποπτείας του μαθήματος. Οι καλύτεροι μαθητές και πιο προχωρημένοι στο γνωστικό επίπεδο ονομάζονταν πρωτόσχολοι, οι οποίοι προσέρχονταν νωρίς στο σχολείο και διδάσκονταν από τον δάσκαλο το μάθημα της ημέρας. Στη συνέχεια πραγματοποιούσαν τη διδασκαλία στους υπόλοιπους μαθητές με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται όχι μόνο στα διδακτικά τους καθήκοντα, αλλά και στα οργανωτικά (Παπαδάκη, 1992). Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόστηκε στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία της Μ. Βρετανίας και της Γαλλίας τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, τα οποία στόχευαν στη δημιουργία ενός κατ' εξοχήν νέου τύπου μαθητή, ως μηχανισμός μάθησης, επιτήρησης, ελέγχου, ιεράρχησης, αλλά και επιβράβευσης (Τζάρτζας, 1998). Στην Ελλάδα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εμφανίστηκε στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα (βλ. παράρτημα 1), σε μια εποχή που το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να οργανωθεί από την αρχή, δεδομένου ότι η χώρα βρισκόταν σε μια μακροχρόνια σκλαβιά από τους Τούρκους (Λεοντσίνης, 2009). Στη συνέχεια, η αλληλοδιδασκτική ως παιδαγωγική μέθοδος αμφισβητήθηκε και τελικά το 1833, ο νόμος Guizot εισήγαγε την συνδιδασκτική μέθοδο, η οποία σηματοδοτούσε την υιοθέτηση μιας διαφορετικής αντίληψης περί αγωγής και κοινωνικοποίησης (Κοντόνη, 1997).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα μεγάλο ενδιαφέρον για την αλληλοδιδασκτική, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι η μέθοδος έχει πολλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτές, όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Hanken, 2016). Η αντίληψη για την αλληλοδιδασκτική όπου οι μαθητές ήταν υποκατάστατο του δασκάλου για τη μετάδοση των γνώσεων δεν υπάρχει πια. Αντιθέτως, το ενδιαφέρον για την αλληλοδιδασκτική έχει διευρυνθεί σημαντικά γιατί θεωρείται μια μέθοδος που επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους να λειτουργούν με ίσους όρους αποφεύγοντας κάθε κοινωνικό διχασμό (Topping, 2005). Περιλαμβάνει άτομα από παρόμοιες κοινωνικές ομάδες που βοηθούν ο ένας τον άλλον στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της ενεργητικής βοήθειας και υποστήριξης (Topping, 2005).

## **1.2 Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα και η συνεργατικά μάθηση**

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις Η.Π.Α κυριάρχησε η ομαδοσυνεργατική μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον C.Fr. Parker, ο οποίος στήριξε τη μέθοδο με μεγάλη αφοσίωση. Η καινούρια μέθοδος βασιζόταν στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συνεργατικότητας της τάξης και κυριάρχησε στην αμερικανική εκπαίδευση ως τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε μέχρι και σήμερα, μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών

(Ματσαγγούρας, 2000). Στη συνέχεια, τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κυριάρχησε το «σχολείο εργασίας» με τον πρωτοπόρο φιλόσοφο και εκπαιδευτικό, John Dewey, ο οποίος εναντιώθηκε στην αυταρχική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς πίστευε πως η ελευθερία αποτελεί μεγαλύτερη αρετή από την υποταγή. Υποστήριξε πως η σχολική ζωή πρέπει να βασίζεται στις κοινωνικές βάσεις με μια πραγματιστική προσέγγιση και πως τα φιλοσοφικά θέματα «φανερώνονται καλύτερα μέσα στο πλαίσιο των πρακτικών χρήσεών τους» (Μαρκιανού, 2018). Οι φιλοσοφίες και το έργο του John Dewey στον τομέα της εκπαίδευσης είχαν μεγάλη επιρροή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πίστευε πως όλοι οι μαθητές είναι μοναδικοί και πως μαθαίνουν καλύτερα όταν το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί σαν μια μικρογραφία της κοινωνίας. Το σχέδιο μαθήματος του δασκάλου έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η εκπαιδευτική διαδικασία να στοχεύει όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στη κοινωνική, αισθηματική και πνευματική ανάπτυξη, καθώς το σχολείο συντελούσε στο να προετοιμάσει τον μαθητή για την ενήλικη ζωή, εκτός του σχολικού πλαισίου. (Williams, 2017). Η ίδρυση του University Elementary School ή Laboratory School ή «σχολείο εργασίας», είχε ως βάση τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών στην σχολική τάξη και τη συνεργατική μάθηση. Το νέο σύστημα έθετε τον μαθητή και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφάρμοζε τη βιωματική μάθηση και προωθούσε την ισότητα των φύλων. Το «σχολείο εργασίας» απέρριπτε την παθητική στάση των μαθητών και τους παρακινούσε στη μέγιστη συμμετοχή. Τα παιδιά μάθαιναν να αναλαμβάνουν ευθύνες, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να αποφασίζουν. Απώτερος στόχος ήταν οι μαθητές να έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα. Η μέθοδος της ενεργητικής μάθησης του John Dewey **“Learning by doing”** περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι μαθητές εμπλέκονται και συμμετέχουν περισσότερο από το απλά να ακούν το μάθημα.
- Η διδασκαλία δίνει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και όχι απλά στη μετάδοση των πληροφοριών.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες σκέψης πάνω στην ανάλυση, τη σύνθεση και την εκτίμηση.
- Οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες όπως ανάγνωση, συζήτηση και γραφή.
- Οι μαθητές διερευνούν τις δικές τους στάσεις και αξίες.

Η προσέγγιση της ενεργητικής μάθησης παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συμμετοχή των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Μια βιωματική εμπειρία μάθησης βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να διατηρήσουν τη γνώση. Πριν από 100 χρόνια, ο Dewey αναγνώρισε την αξία της ενεργητικής μάθησης, θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές, καθώς πίστευε πως η τεχνική υποβολής ερωτήσεων ενισχύει τη σκέψη, τη μάθηση, τη δράση αλλά και τα αποτελέσματα (Smart & Csapo, 2007). Είναι φανερό πως το έργο του Dewey αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τους μετέπειτα παιδαγωγούς και τα δημοκρατικά σχολεία λέγοντας πως «η εκπαίδευση δεν αποτελεί προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή» (Μαρκιανού, 2018).

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα προήρθε μέσα από τη σύνθεση πολλών διαφορετικών θεωρητικών σχολών και οι λόγοι που εφαρμόστηκε ήταν κυρίως για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφάλιζε τη βιωματική μάθηση, η οποία θεωρήθηκε ως υποδειγματική μορφή μάθησης (Καμαρινού, 2000 ; Ματσαγγούρας, 2000). Από το 1954 έως το 1979 κυριάρχησε το ομαδοσυνεργατικό κίνημα του G. Allport βασισμένο στην κοινωνική ψυχολογία. Συνεχιστής και πρωτοπόρος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, προσπάθησε να ομαλοποιήσει κάθε ανομοιογένεια της σχολικής τάξης ξεπερνώντας την κοινωνική προκατάληψη και την εχθρικότητα προς τους «διαφορετικούς». Σύμφωνα με τον Allport, η κοινωνική κατηγοριοποίηση σχετίζεται με τα στερεότυπα και την προκατάληψη, πράγμα που δείχνει μια αρνητική στάση έναντι ομάδων ή ατόμων με ειδικές ανάγκες, έγχρωμους, αλλοδαπούς (Allport, 1954 ; Ματσαγγούρας, 2000).

Το επόμενο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτέλεσε το πεδίο που εμπλέκεται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics), το οποίο μελετά την ανάπτυξη, τις δομές, τις επιπτώσεις και τις συμπεριφορές τους. Πρωτοπόρος του κλάδου υπήρξε ο K. Lewin και οι εκπρόσωποι- συνεχιστές του οι Johnson & Johnson (1994) (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τους Johnson, τα 5 βασικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι τα εξής:

- **Θετική αλληλεξάρτηση.** Είναι ο τρόπος που συνδέεται η ομάδα, προκειμένου να πετύχει έναν κοινό στόχο. Η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την εξατομικευμένη εργασία, με αποτέλεσμα η επίτευξη του στόχου να είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας.

- Ατομική υπευθυνότητα. Είναι όταν αξιολογείται η απόδοση του κάθε μαθητή μεμονωμένα, και τα αποτελέσματα ενισχύουν την υπόλοιπη ομάδα αλλά και το αντίθετο.
- Προαγωγική αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο. Είναι όταν οι μαθητές προωθούν την επιτυχία των άλλων, βοηθώντας, υποστηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και επαινώντας τις προσπάθειες των μελών της ομάδας τους.
- Κοινωνικές δεξιότητες. Η επιτυχία μιας συνεργατικής ομάδας μάθησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι η ηγεσία, η λήψη αποφάσεων, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η επικοινωνία και οι δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων.
- Ομαδική αξιολόγηση. Είναι όταν η ομάδα συζητάει και αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της ως ομάδα, τους στόχους που έχει πετύχει και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα προβλήματα, να τα επιλύουν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά (Johnson & Johnson, 1999).

Σύμφωνα με τους Jonson & Johnson, η συνεργασία με τους συνομήλικους τείνει να ενισχύει την προσωπική δύναμη του εγώ, οδηγεί σε ψηλότερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερες κοινωνικές ικανότητες, απ' ότι ο ανταγωνισμός με συνομήλικους ή η ατομική εργασία. Όταν τα άτομα συνεργάζονται για την ολοκλήρωση των εργασιών τους, προάγουν ο ένας την επιτυχία του άλλου, σχηματίζουν προσωπικές, καθώς και επαγγελματικές σχέσεις (Johnson & Johnson, 1999).

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα του (social constructivism), εξετάζει τη φύση της γνώσης, τις συνθήκες και τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Οι κύριοι εκπρόσωποι αυτού του κινήματος είναι ο J. Piaget και ο L. Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2000). Οι δύο βασικοί όροι του κονστρουκτιβισμού είναι ο γνωστικός και ο κοινωνικός (Kalina & Powell, 2009). Σύμφωνα με τον ψυχολόγο γνωστικής ανάπτυξης Jean-Piaget (1896-1980), ο όρος γνωστικός κονστρουκτιβισμός έχει να κάνει με το άτομο και πως το άτομο κατασκευάζει τη γνώση. Η θεωρία του υποστηρίζει πως ο άνθρωπος όταν λαμβάνει μια πληροφορία δεν μπορεί να την κατανοήσει και να τη χρησιμοποιήσει παρά μόνο όταν την κατασκευάσει το ίδιο το άτομο μέσω της ανακάλυψης της γνώσης (Piaget, 1953; Kalina & Powell, 2009). Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός σύμφωνα με τον Vygotsky, βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή και της τάξης, μαζί με μια προσωπική και κριτική διαδικασία της σκέψης. Οι προσεγγίσεις του γνωστικού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού έχουν

ομοιότητες και διαφορές. Βασικές ομοιότητες είναι πως και οι δύο μέθοδοι στηρίζονται στις ερωτήσεις-απαντήσεις, όπως εισήγαγε ο Έλληνας φιλόσοφος Σωκράτης τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. και στην διερευνητική μάθηση, όπου ο δάσκαλος παρουσιάζει μια αινιγματική κατάσταση και οι μαθητές καλούνται να λύσουν το πρόβλημα. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο θεωρίες αφορούν την αναπτυξιακή θεωρία της γλώσσας όπου για τον γνωστικό κονστρουκτιβισμό η σκέψη προηγείται της γλώσσας, ενώ για τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό η γλώσσα προηγείται της σκέψης (Kalina & Powell, 2009). Τέλος, στον γνωστικό κονστρουκτιβισμό, οι ιδέες κατασκευάζονται μέσα από μια προσωπική διαδικασία του ατόμου, σε αντίθεση με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, όπου οι ιδέες κατασκευάζονται μέσω της αλληλεπίδρασης του δασκάλου και των μαθητών.

Ο Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), αποτελεί τον κύριο εκπρόσωπο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στον τομέα της Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), η έννοια της ανάπτυξης αναφέρεται στην νευροφυσιολογική ανάπτυξη, ενώ η έννοια της μάθησης είναι η γνωστική διεργασία η οποία επηρεάζει τόσο την νοητική, όσο και την ανάπτυξη του ατόμου. Συμπερασματικά, η ανάπτυξη και η μάθηση είναι διαδικασίες που συμβαίνουν ταυτόχρονα και συνεχώς αλληλοεπιδρούν (Lioyd & Fernghough, 1999; Δρεμέτσικα, 2018). Για τον Vygotsky, ο άνθρωπος φτιάχνει «ψυχολογικά εργαλεία», τα οποία είναι η προφορική γλώσσα, η γραφή, η αρίθμηση, η τέχνη κ.α., δηλαδή τα συστήματα πολιτισμού. Για παράδειγμα, η γλώσσα είναι το εργαλείο που θα βοηθήσει το άτομο κατά την κοινωνική του αλληλεπίδραση, η οποία θα του προσφέρει εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα κατακτήσει τη γνώση και θα αναπτύξει τη σκέψη του (Vygotsky, 1997). Η θεωρία του Vygotsky βασίζεται στην ενεργητική διαδικασία της μάθησης και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συγκροτούν τις ομάδες και να αλληλοεπιδρούν. Στόχος είναι ο μαθητής να αποκτήσει κριτική σκέψη και να μπορεί να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, συμμαθητή του ή άτομο της οικογένειας, ο οποίος θα τον καθοδηγήσει σε αυτή τη προσπάθεια (Lioyd & Fernghough, 1999; Δρεμέτσικα, 2018).

Μία από τις θεωρίες ανάπτυξης του Vygotsky είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης ZPD (Zone of Proximal Development), η οποία αναφέρεται στη διαφορά του τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής μόνος του χωρίς βοήθεια και του τι μπορεί να πετύχει με την καθοδήγηση και την υποστήριξη του «έμπειρου άλλου», που θα δημιουργήσει το κατάλληλο κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο (Δρεμέτσικα, 2018). Κατά τον Vygotsky, η ατομική ικανότητα επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό αν το παιδί κατά τη φάση της ανάπτυξής του



υποστηρίζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, ενήλικες, συνομήλικους, προκειμένου να σημειώνει πρόοδο και να είναι αποδοτικός.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η συνεργατική μάθηση είναι η δημιουργία μιας κοινωνικο-κονστρουβικτικής τάξης όπου η μάθηση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της δημιουργίας μιας βαθύτερης κατανόησής της. Οι μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται όχι μόνο με τους δασκάλους, αλλά και μεταξύ τους, διότι έχουν να προσφέρουν πολλά ο ένας στον άλλον (Kalina & Powell, 2009). Όταν μια ομαδική δραστηριότητα ολοκληρώνεται, ο καθένας λαμβάνει και εσωτερικοποιεί τη γνώση σύμφωνα με τις εμπειρίες του. Το κονστρουκτιβικό περιβάλλον, περιέχει δραστηριότητες όπου οι μαθητές βιώνουν το επίπεδο κατανόησης και αναζητούν βοήθεια για το επόμενο επίπεδο. Εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες δημιουργώντας σχέσεις που θα επηρεάσουν άμεσα τη μάθηση. Επίσης, οι μαθητές χρειάζονται δραστηριότητες που θα τους βοηθούν να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναδείξουν την προσωπικότητά τους. Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαδραστικά ώστε οι μαθητές να μπορούν να επεξεργάζονται ατομικά αυτά που έμαθαν μέσα από μια ομάδα, έναν ενήλικα ή συνομήλικο. Τέλος, ο Vygotsky πιστεύει πως η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι πολιτισμικές επιρροές έχουν τεράστια επίδραση στον τρόπο μάθησης. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία της τάξης και να αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα (Kalina & Powell, 2009).

### **1.3 Συνεργατική μάθηση σε μουσικά περιβάλλοντα**

Οι δύο μορφές μάθησης που έχουν ερευνηθεί περισσότερο είναι η αλληλοδιδασκτική και η συνεργατική μάθηση. Και οι δύο μορφές έχουν μελετηθεί περισσότερο στα σχολεία, παρά σε άλλα περιβάλλοντα (Topping, 2005). Η συνεργατική μάθηση είναι όταν μια ομάδα μαθητών εργάζεται μαζί για ένα καθορισμένο μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως η παρουσίαση ενός ομαδικού έργου. Αυτού του είδους η μάθηση είναι ικανή να αναπτύξει γνωστικές, διανοητικές, κοινωνικές και ηγετικές ικανότητες των μαθητών (Reid & Duke, 2015). Επειδή οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε ένα συνεργατικό κλίμα, ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η αποτελεσματική επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων (Zbikowski, 1994). Κατά τον Slavin (1990), η συνεργατική μάθηση περιγράφεται ως «δόμηση της θετικής αλληλεξάρτησης» επιδιώκοντας έναν στόχο ή αποτέλεσμα. Περιλαμβάνει καθορισμένους στόχους, καθήκοντα, πόρους, ρόλους και ανταμοιβές από τον δάσκαλο ο οποίος κατευθύνει

τη διαδικασία (Slavin, 1990). Η συνεργατική μάθηση συχνά απαιτεί προηγούμενη εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Topping, 2005).

Αν και η συνεργατική μάθηση έχει συζητηθεί ευρέως στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, απουσιάζει αισθητά από το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης (Luce, 2001). Ο Brufee (1999), διατύπωσε τρεις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης που τις συναντάμε σε όλη τη βιβλιογραφία:

- Η γνώση δομείται κοινωνικά ως μια «συναίνεση» μεταξύ των μελών μιας κοινότητας
- Η γνώση μοιράζεται μεταξύ των μελών της κοινότητας
- Οι αλληλεξαρτώμενες προσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν μια κοινότητα

Μέσω συνεργατικών διαδικασιών μάθησης, οι μαθητές αναγνωρίζουν τις διαφορές, διαπραγματεύονται τις διαφωνίες με στόχο τη συναίνεση (Luce, 2001). Ο Wenger (1998), εστιάζει στη μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή. Αυτή η έννοια είναι κάτι περισσότερο από απλή συμμετοχή. Αποτελείται από την κοινότητα, τη μάθηση ως πράξη, τη μάθηση ως εμπειρία και την κατασκευή της ταυτότητας μέσα στην κοινότητα (Wenger, 1998; Forbes, 2016).

Οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε μια τάξη γνωρίζουν ότι η κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου επιτυγχάνεται μόνο μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον που μπορούμε να εκθέσουμε τις ιδέες μας και να δημιουργήσουμε ερωτήματα (Zbikowski, 1994). Οι Johnson and Johnson (1994) ορίζουν τη συνεργατική μάθηση ως μια σχέση σε μια ομάδα μαθητών που απαιτεί θετική αλληλεξάρτηση, ατομική υπευθυνότητα, διαπροσωπικές δεξιότητες, προαγωγική αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο και την αξιολόγηση της ομάδας. Ενώ ο Slavin (1988) αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι οι μαθησιακές δραστηριότητες που ξεκινούν από τον εκπαιδευτικό, οι ομάδες που εργάζονται για να πετύχουν έναν στόχο και η ατομική ευθύνη των μαθητών (Slavin, 1998; Berry, 2008). Ο Wenger (1998), πιστεύει ότι η συνεργατική μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή, οδηγεί τους μαθητές σε μια βαθύτερη κατανόηση της δικής τους μουσικής και προσωπικής ταυτότητας (Wenger, 1998; Forbes, 2016). Ο Zbikowsky (1994) υπογραμμίζει πως μια αποτελεσματική συνεργατική μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει ομάδες των τεσσάρων ατόμων ώστε να μπορούν να εργάζονται σε συγκεκριμένα θέματα, να έχουν την ευκαιρία να γίνουν οι ίδιοι δάσκαλοι, να εξηγούν προβλήματα και έννοιες σε άλλους μαθητές και να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις π.χ. όπως ένα κουαρτέτο εγχόρδων που βασίζεται σε τέσσερις

μεμονωμένες φωνές. Το γεγονός ότι ένα κουαρτέτο χρειάζεται την πλήρη συμμετοχή όλων των μουσικών ενώνοντας τις ατομικές τους ικανότητες για την επίτευξη του στόχου, ονομάζεται θετική αλληλεξάρτηση. Η θετική αλληλεξάρτηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό της συνεργατικής μάθησης (Zbikowski, 1994).

Ο Hoffman (1991), εξέτασε τη συνεργατική μάθηση στο μάθημα της Αρμονίας του New England Conservatory of Music και αναφέρει χαρακτηριστικά: «οι μαθητές διδάσκουν ο ένας τον άλλον, ενισχύουν τις οδηγίες του καθηγητή, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων» (Hoffman, 1991 σελ. 276). Ο Hoffman αξιολόγησε την επιτυχία της μεθοδολογίας χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο που κατέδειξε πολύ θετικά αποτελέσματα και κατέληξε στο συμπέρασμα ο λιγότερο κυρίαρχος ρόλος του καθηγητή κάνει τους μαθητές πιο ενεργούς στη διαδικασία της μάθησης (Luce, 2001).

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους για τη διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής. Ένα παράδειγμα που αναφέρει ο Zbikowski είναι η καταγραφή ενός αρμονικού νικτέ από μια ομάδα τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε μαθητή ανατίθεται ένας ρόλος. Ο πρώτος μαθητής καταγράφει τη γραμμή του σοπράνο, ο δεύτερος τη γραμμή του μπάσου, ο τρίτος προσπαθεί να επικεντρωθεί και να καταγράψει τη συνολική αρμονική εξέλιξη, ενώ ο τέταρτος να συγκεντρώσει όλες τις πληροφορίες από τους υπόλοιπους τρεις, ώστε να καταγράψει μια ολοκληρωμένη απάντηση με βαθμίδες. Σε κάθε άσκηση υπαγόρευσης, οι ρόλοι εναλλάσσονται (Zbikowski, 1994). Οι ασκήσεις αυτού του είδους μπορούν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς προσφέρουν την ευκαιρία να λυθούν σύνθετες ασκήσεις, όπου η πίεση της ατομικής απόδοσης μειώνεται σημαντικά. Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μπορεί να εξασφαλιστεί εάν καθοριστούν ρόλοι. Η ανάθεση των ρόλων διασφαλίζει ότι όλοι έχουν την ευθύνη για την ολοκλήρωση της άσκησης. Η συχνή εναλλαγή ρόλων, ενθαρρύνει κάθε μέλος της ομάδας να αποκτήσει όλες τις δεξιότητες (Zbikowski, 1994).

#### **1.4 Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος σε μουσικά περιβάλλοντα**

Η αλληλοδιδασκτική έχει μια μακρά ιστορία, από τότε που άρχισε να υπάρχει οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής ή κοινοτικής δράσης. Αυτό το εντοπίζουμε εδώ και αιώνες από τα γραπτά αρχαία. Στην πραγματικότητα, τα πράγματα έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια (Topping, 2005). Η αλληλοδιδασκτική έχει καταλήξει να σημαίνει πολλά πράγματα. Για

παράδειγμα, όταν ένας μαθητής διδάσκει τον άλλον, όταν μια ομάδα μαθητών εργάζονται με συνεργατικό τρόπο για να πετύχουν έναν κοινό στόχο ή όταν περιλαμβάνει μια μορφή αλληλεπίδρασης και αξιολόγησης μεταξύ μαθητών (Slavin, 1990 ; Reid & Duke, 2015). Οι Reise, Samara και Lillejord (2012), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο:

- θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών
- μείωση του φόρτου εργασίας του διδακτικού προσωπικού
- συνεργατική μάθηση που προωθεί την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων (Reise, Samara & Lillejord, 2012; Reid & Duke, 2015).

Οι Boud, Cohen και Sampson (2001), τόνισαν ότι η αλληλοδιδασκτική μπορεί να οριστεί σε τυπική και άτυπη μάθηση. Η τυπική είναι αυτή που ορίζεται από κάποιο φορέα διαπίστευσης χρησιμοποιώντας μια μορφή αξιολόγησης και η άτυπη μορφή μάθησης είναι αυτή που ορίζεται από του ίδιους τους μαθητές. Η ιδέα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον είναι κάτι που διαπερνά όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές. Στην περίπτωση της άτυπης μάθησης, ο μαθητής έχει μεγαλύτερη αυτονομία στο να επιλέξει τι θα μάθει και πως (Boud, Cohen, & Sampson, 2001; Reid & Duke, 2015). Ο Topping (2005), υποστηρίζει ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος όταν είναι σχεδιασμένη και οργανωμένη με στόχο, πλαίσιο και πληθυσμό, τότε τα αποτελέσματά της είναι θετικά (Topping, 2005). Η αλληλοδιδασκτική είναι μια επέκταση της συνεργατικής μάθησης όπου η ευθύνη ανατίθεται στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν και να κρίνουν τη δουλειά των συμμαθητών τους (Reid & Duke, 2015).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος μπορεί να είναι επωφελής με πολλούς τρόπους για τους φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτει κυρίως για τη διδασκαλία των οργάνων της δυτικής κλασικής μουσικής, που συχνά περιγράφεται ως μια ριζωμένη παραδοσιακή διδασκαλία (Hanken, 2016). Σύμφωνα με έρευνες, η μάθηση προκύπτει περισσότερο από τη συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές, παρά από την άμεση διδασκαλία και μεταφορά της γνώσης. Οργανώνοντας κάθε βδομάδα ένα ομαδικό μάθημα βιολιού και βιόλας, ο κύριος Carlsen από την μουσική ακαδημία της Νορβηγίας, καλεί τους φοιτητές του να εκτελέσουν τα έργα τους και να συμμετέχουν ενεργά συζητώντας και κάνοντας σχόλια ο ένας για τον άλλον. Επίσης, τους ενθαρρύνει να ερμηνεύσουν κάποια κομμάτια που είναι ακόμα σε διαδικασία εκμάθησης, διότι μ' αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές παρατηρούν ότι «όλοι παλεύουν με κάτι».

Ο Carlsen τονίζει ότι «οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι όλοι βρίσκονται στην ίδια βάρκα» (Hanken, 2016 σελ.368). Αυτό μειώνει τον ανταγωνισμό και ενισχύει τη συνεργασία.

Άλλο ένα παράδειγμα αλληλοδιδασκτικής από την από την μουσική ακαδημία της Νορβηγίας είναι οι τρεις φοιτητές πιάνου που γίνονται δάσκαλοι ο ένας για τον άλλον. Ο ένας είναι μεταπτυχιακός πρωτοετής και οι άλλοι δύο δευτεροετής φοιτητές. Στα ομαδικά μαθήματα κάθονται γύρω από το πιάνο με ουρά και εκτελούν έργα εναλλάξ. Κάνουν σχόλια, ερωτήσεις και συζητούν διαφορετικές τεχνικές προσεγγίσεις (Hanken, 2016). Κατά τη διάρκεια των ομαδικών μαθημάτων, ο κύριος Bratlie γίνεται ένας παρατηρητής, σπάνια παρεμβαίνει, διότι μ' αυτόν τον τρόπο πιστεύει ότι οι φοιτητές θα αναπτύξουν την ικανότητα να στοχάζονται και να διατυπώνουν τις καλλιτεχνικές τους επιλογές σε σχέση με το δικό τους παίξιμο. Ενώ η έρευνα δείχνει καλά αποτελέσματα, οι εμπειρίες μάθησης μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου είναι λιγιστές. Σε ένα πρόγραμμα αλληλοδιδασκτικής, ο Torsney (2015), διερεύνησε την επίδρασή της στο μάθημα της Αρμονίας ως προς την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν θετικά αποτελέσματα, ενώ τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων αυξήθηκαν όταν οι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν ότι ήταν ικανοί να αναλάβουν τον ρόλο του εκπαιδευτή (Torsney, 2015). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Baker (2008), ο οποίος επικεντρώθηκε στην ανάγνωση πιανιστικής παρτιτούρας (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023).

Ο Hebert (2005), μελέτησε την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου σε μια μπάντα γυμνασίου στο Τόκιο της Ιαπωνίας, η οποία αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μάθαιναν να παίζουν τα μουσικά τους όργανα από μεγαλύτερα και πιο έμπειρα μέλη της μπάντας (Hebert, 2005; Goodrich, 2018). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Fay (2013), όταν πήρε συνεντεύξεις από διευθυντές συνόλων της τζαζ, οι οποίοι ανέφεραν ότι στα προγράμματά τους οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούσαν τους νεότερους να μάθουν τα μέρη τους (Fay, 2013; Goodrich, 2018).

Η έρευνα του Lebler για τη δημοφιλή μουσική (2008), έδειξε ότι οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον όταν υπάρχει ένας κοινός στόχος όπως μια συναυλία. Για παράδειγμα, η παρουσίαση ενός μουσικού έργου είναι αποτέλεσμα συνεργατικής μάθησης (Lebler, 2008). Επίσης, η αλληλοδιδασκτική είναι μια συνηθισμένη μέθοδος στη λαϊκή μουσική όπου η γνώση αποκτάται από την ανατροφοδότηση των συνομήλικων και όχι από τον δάσκαλο. Οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις. Αυτή η μάθηση είναι συνήθως αυτόνομη, αυτοκατευθυνόμενη σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες (Lebler, 2008). Οι Gaunt και Westerlund (2013), επισημαίνουν ότι,

ενώ η μουσική ως μορφή τέχνης είναι σε μεγάλο βαθμό συνεργατική, έχει αξιοποιηθεί ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Hanken, 2016). Ο Goodrich (2007), μελέτησε τις δυνατότητες της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου σε ένα νεανικό συγκρότημα τζαζ με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προβών, την εκμάθηση της γλώσσας της τζαζ και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης έδειξαν αυξημένα κίνητρα για τη μάθηση, την υπευθυνότητα, την πειθαρχία, αλλά και καλύτερες σχέσεις των συμμετεχόντων μέσα στο σύνολο (Goodrich, 2007; Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν από τον Scruggs (2008), ο οποίος σε συγκριτική μελέτη με μια ορχήστρα νέων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αλληλοδιδασκτική ευνοούσε τη μουσική ωριμότητα και την τόνωση των μαθητών (Scruggs, 2008; Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έχει μελετηθεί και σε άτυπα περιβάλλοντα. Ο Campbell (1995), μελέτησε τις μπάντες σε γκαράζ ως προς την αυτοοργάνωση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες περιπτώσεις είχε τη μορφή αυθόρμητης αλληλοδιδασκτικής με φιγούρα τον «ηγέτη», ο οποίος οργάνωνε τις πρόβες, εξηγούσε και εκτελούσε μουσικά παραδείγματα (Campbell, 1995; Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Τα τελευταία χρόνια η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έχει διερευνηθεί εκτενώς και σε διαδικτυακές κοινότητες. Ο Graham (2002), ενσωμάτωσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο σε εξ' αποστάσεως προγράμματα με έμφαση στη δημιουργία ομάδων και στη δόμηση μαθησιακών δραστηριοτήτων (Graham, 2002; Topping, 2005). Ορισμένα σχολεία έχουν αναπτύξει συστήματα διδασκαλίας τεχνητής νοημοσύνης (Topping, 2005).

### **1.5 Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής**

Επικρατεί η άποψη ότι κανείς δεν μαθαίνει καλύτερα από έναν δάσκαλο. Με βάση αυτή τη δήλωση προκύπτει ένα ερώτημα. Γιατί ο μαθητής να μη γίνει δάσκαλος; (Greenwood, Meheady, & Carta, 1991; Darrow, Gibbs, & Wedel, 2005). Η αλληλοδιδασκτική μάθηση βασίζεται σε μια εκπαίδευση που συνδέεται με τη δημοκρατική μέθοδο. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο διάλογος, η αμοιβαιότητα και η υπευθυνότητα (Allsup, 2003; Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Σύμφωνα με τους Goodrich (2007), Fernandez-Barros, Duran & Viladot, (2023), η αλληλοδιδασκτική είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο ικανό να σπάσει τα πραγματικά εμπόδια γύρω από τον αποκλεισμό και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση, τη δέσμευση, την υπευθυνότητα και τα κίνητρα των μαθητών. Οι Johansen και Nielsen (2019) αναφέρουν ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένα είδος συνεργατικής

μάθησης με στόχο την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και επίλυσης προβλημάτων (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Ωστόσο, ιστορικά η αλληλοδιδασκτική μέθοδος βασίζεται σε μια ιεραρχική σχέση που εστιάζει στον «βοηθό» και τον «βοηθούμενο», με τον βοηθό να μεταδίδει τις γνώσεις και να λειτουργεί ως δάσκαλος (Topping, 2005 ; Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Η έρευνα των Darrow, Gibbs & Wedel (2005) για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής από μαθητές 9-11 ετών έδειξε την αύξηση της κατανόησης του διδακτικού περιεχομένου. Ο στόχος της δραστηριότητας ήταν ο κάθε μαθητής να γίνει «δάσκαλος», να εξηγήσει και να βοηθήσει τους μαθητευόμενους προκειμένου να διεξαχθεί μια άσκηση της θεωρίας της μουσικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ανέλαβαν να διδάξουν δύο ασκήσεις. Η πρώτη επικεντρώθηκε στις μείζονες κλίμακες με διέσεις και δεύτερη στις μείζονες κλίμακες με υφέσεις. Στη συνέχεια άλλαξαν ρόλους έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να βιώσει την εμπειρία του να είναι δάσκαλος. Οι ερευνητές τόνισαν τη σημασία της αμοιβαίας μάθησης, διότι με αυτόν τον τρόπο αποτρέπεται ο κίνδυνος των υποδεέστερων ρόλων μέσα στην τάξη (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020).

Η αλληλοδιδασκτική μάθηση στη μουσική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σε ένα κλίμα ένταξης, όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να νιώθουν το αίσθημα του «ανήκειν», ανεξαρτήτως της οικονομικής τάξης, της φυλής, της θρησκείας και του πολιτισμού (Burnard, Dillon, Rusinek, & Seather, 2008; Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι συνεργατικές μουσικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αποδοχή των άλλων που θεωρούνται διαφορετικοί (Jellison, Brooks, & Huck, 1984). Η Hallam (2015), υποστηρίζει ότι η αλληλοδιδασκτική μάθηση στο μάθημα της μουσικής έχει τη δυνατότητα να προωθή την κοινωνική συνοχή δημιουργώντας δεσμούς μεταξύ των μαθητών που δεν δημιουργούνται εύκολα με άλλους τρόπους (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020).

Ωστόσο, η συνεργασία με συνομήλικους μπορεί να εμπεριέχει και τη σύγκρουση. Οι Nielsen, Johansen, και Jørgensen (2018), αναφέρουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομήλικων μπορεί να περιέχουν άτυπες και κρυφές ιεραρχίες εξουσίας (Nielsen, Johansen & Jørgensen, 2018). Ο Meadows (2006), προσδιορίζει τη σύγκρουση με τους συνομήλικους ως μια από τις πτυχές στις οποίες εστίασε ο Piaget (Meadows, 2006). Η ιδέα της ισορροπίας είναι κεντρική θεωρία του Piaget (Piaget, 1977; Smith, 2010). Η ανισορροπία ή η γνωστική σύγκρουση συμβαίνει όταν οι τρέχουσες αντιλήψεις ενός ατόμου αμφισβητούνται από αντιφατικές απόψεις (Flavell, 1997; Smith, 2010).

Τα μοντέλα αλληλοδιδασκτικής μεθόδου φαίνεται να έχουν πολλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Οι μαθητές σε ρόλο δασκάλου, πρέπει να οργανώσουν και να αποσαφηνίσουν το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να αισθάνονται οι ίδιοι άνετα με το διδακτικό περιεχόμενο και τη κατανόησή του. Ο μαθητής «δάσκαλος» μπαίνει στη διαδικασία να εξηγήσει, να είναι σε θέση να διατυπώσει το πρόβλημα και να καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στη σωστή απάντηση (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Darrow, Gibbs, & Wedel, 2005). Οφέλη φαίνεται να αποκομίζει και ο ίδιος ο διδάσκοντας, αφού μέσω της παρατήρησης έχει τη δυνατότητα να αναστοχάζεται, να αξιολογεί και να βελτιώνει την παιδαγωγική πρακτική του (Gouzouasis & Στάμου, 2019). Επίσης, μπορεί να αποκτήσει επιπρόσθετες πληροφορίες για το υπόβαθρο των μαθητών του (Goodrich, 2018). Ωστόσο, όπως σε κάθε εκπαιδευτική πρακτική, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Στον τομέα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου εντοπίζονται κάποια στοιχεία όπως η απόρριψη προς την αλλαγή, η μεταφορά λανθασμένων γνώσεων, τα αισθήματα επιβολής και χειρότερη ερμηνεία εννοιών (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Παρόλο αυτά, οι μαθητευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν καλύτερη διατήρηση πληροφοριών όταν προέρχονται από τους συνομήλικους, πράγμα που βελτιώνει ακόμα τη στάση τους απέναντι στο μάθημα (Goodrich, 2007; Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Πολλοί μαθητές έχουν την αίσθηση ότι δεν κάνουν ποτέ αρκετή δουλειά, ανεξάρτητα από τον τρόπο που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Σ' αυτήν την περίπτωση μια γενικευμένη αίσθηση δυσαρέσκειας μπορεί να είναι επιζήμια για την αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των μαθητών (Nielsen, Johansen & Jørgensen, 2018).

Όταν οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά, δημιουργείται η ανάγκη να βοηθούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον με μεγαλύτερη ομοφωνία, προκειμένου να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Sharan & Shaulov, 1990 ; Darrow, Gibbs, & Wedel, 2005). Τα οφέλη των παιδιών όταν εργάζονται με συνομήλικους περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων, την ανταλλαγή ιδεών και τη δημιουργία σχέσεων (Smith, 2010). Μεγάλο μέρος της έρευνας που αφορά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο έχει επικεντρωθεί στη συνεργατική και ομαδοσυνεργατική μάθηση με στόχο την αυτονομία των μαθητών (Reid & Duke, 2015 ; Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Σύμφωνα με το μοντέλο του Heron (1999), τα κοινά χαρακτηριστικά της συνεργατικής και της ομαδοσυνεργατικής αλληλοδιδασκτικής μάθησης είναι η ενεργητική μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και υπευθυνότητα. Οι Adams και Hamm (1996) χρησιμοποίησαν τον όρο «ομαδοσυνεργατική μάθηση», για να περιγράψουν καταστάσεις μάθησης όπου οι μαθητές παίρνουν προσωπικά την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων



της ομάδας μέσα σε ένα πλαίσιο θετικής αλληλεξάρτησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Adams & Hamm, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η αλληλοδιδασκτική περιλαμβάνει την αμοιβαία εργασία προς έναν κοινό στόχο. Παρακινεί τα άτομα να διατυπώνουν τις δικές τους απόψεις και να αναπλαισιώνουν τις ιδέες τους (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Μελετώντας την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, οι ερευνητές δηλώνουν ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον, γεγονός που μπορεί αυξήσει τα μαθησιακά τους επιτεύγματα, να προωθήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τη στάση απέναντι στη μάθηση (Goodrich, 2018).

### **Περίληψη Κεφαλαίου**

Στο παρόν κεφάλαιο αποσαφηνίστηκε ο όρος «αλληλοδιδασκτική» και οι διαφορετικές προσεγγίσεις της μεθόδου ανά τους αιώνες. Στη συνέχεια, συζητήθηκε το «σχολείο εργασίας» του John Dewey και το έργο του, καθώς και οι σχολές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που εξασφάλιζαν τη βιωματική μάθηση. Επίσης, αποσαφηνίστηκαν οι δύο βασικοί όροι του κονστρουκτιβισμού ως «γνωστικός» και «κοινωνικός» και έγινε αναφορά στη θεωρία του Vygotsky ως κύριο εκπρόσωπο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στον τομέα της Ψυχολογίας. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο παρουσίασε μεθοδολογικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης και της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην τάξη της θεωρίας της μουσικής που έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες. Τέλος, συζητήθηκε η συμβολή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στη μουσική εκπαίδευση, καθώς και τα οφέλη της για τους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

## Κεφάλαιο 2: Θεωρία της Μουσικής

### Εισαγωγή Κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται νέες προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος θεωρίας της μουσικής που εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης. Επίσης, παρουσιάζονται τα τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα της μουσικής εκπαίδευσης της Ελλάδας και τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής», σύμφωνα με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Τέλος, γίνεται αναφορά στους όρους τυπική και μη τυπική μάθηση, καθώς και στις Φιλαρμονικές Εταιρίες της Ελλάδας ως ένας ξεχωριστός θεσμός της μουσικής εκπαίδευσης..

### 2.1 Η Θεωρία της Μουσικής ως γνωστική διαδικασία

Σύμφωνα με τον Gutierrez (2019), η κατανόηση της θεωρίας και της δομής της μουσικής επιτυγχάνεται με τον ίδιο τρόπο που κατανοούμε τη γραμματική και τη σύνταξη μιας γλώσσας. Ωστόσο, δεν είναι πάντα χρήσιμο, η εξήγηση του διδακτικού περιεχομένου να γίνεται με λεκτικό τρόπο. Αν σκεφτόμαστε με το σώμα μας, και γνωρίζουμε περισσότερα κάνοντας παρά βλέποντας, τότε θεωρητικοποιούμε τη διαδικασία και είμαστε σε θέση να μπορούμε να εξηγήσουμε πολύπλοκα φαινόμενα, όχι μόνο με τη συμβολική γλώσσα, αλλά και πράττοντας με τη συμμετοχή του σώματος (Gutierrez, 2019).

Από τη γέννησή μας μαθαίνουμε να επικοινωνούμε ακουστικά, ακούγοντας ήχους και ομιλίες στο οικογενειακό μας περιβάλλον. Μεγαλώνοντας και πηγαίνοντας στο σχολείο μαθαίνουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μουσική. Πολλοί μουσικοί μπορούν να μιμηθούν και να επαναλάβουν ήχους και τεχνικές «παίζοντας με το αυτί», ωστόσο η πλήρη κατανόηση της μουσικής επιτυγχάνεται με τη μελέτη του μουσικού κειμένου (Brooks, 2022). Άλλωστε η σύγκριση της γλώσσας και της μουσικής είναι πολύ παλιό φαινόμενο. Τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως οι ήχοι, η γραπτή αναπαράσταση των ήχων και η χρήση της ανθρώπινης φωνής ως βασικό όργανο παραγωγής των ήχων. Η φωνητική μουσική ήταν το κύριο μέσο παραγωγής ήχου μέχρι το τέλος του Μεσαίωνα. Επιπλέον, κύρια χαρακτηριστικά των δύο συστημάτων ήταν η ανταλλαγή των συναισθημάτων και η αισθητική απόλαυση (Antovic, 2005). Το να

διαβάζει και να γράφει κανείς μουσική είναι ακριβώς το ίδιο με το να διαβάζει και να γράφει κανείς μια ξένη γλώσσα. Όπως σε μια ξένη γλώσσα που υπάρχουν κανόνες γραμματικής και σύνταξης, έτσι και η μουσική προσεγγίζεται ως μια γλώσσα που έχει τη δική της μοναδική γραμματική και σύνταξη για τη λειτουργία της. Η μουσική ως γραφική σημειογραφία έχει τη δική της μορφή μετάδοσης και τα βασικά στοιχεία γραφής της μπορούν εύκολα να αποκρυπτογραφηθούν αν καταλάβει κανείς τον τρόπο που επικοινωνείται (Brooks, 2022). Αφιερώνοντας λοιπόν, χρόνο στην εκμάθηση της γραμματικής και της σύνταξης μιας γλώσσας, καθώς και στους μαθηματικούς τύπους και τη λειτουργία τους, αποκτά κανείς τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια βάση γνώσεων. Χρησιμοποιώντας αυτή τη βάση σε μια αντισυμβατική γλώσσα που θέτει και εφαρμόζει τους νέους κανόνες, είναι ο τρόπος που προσεγγίζεται η μελέτη της θεωρίας της μουσικής (Brooks, 2022).

## 2.2 Θεωρία της Μουσικής- Νέες Προσεγγίσεις Διδασκαλίας

Η θεωρία της μουσικής είναι ένα υποχρεωτικό μάθημα στην τυπική εκπαίδευση (Barbieri, 2022). Τα προγράμματα σπουδών έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες μουσικής. Περιλαμβάνουν τη ρυθμική και μελωδική ανάγνωση (Solfège), τη ρυθμική και μελωδική υπαγόρευση (Dictee), καθώς και μουσικούς όρους όπως: ρυθμός, μέτρο, διαστήματα, κλίμακες συγχορδίες (Kokkidou & Mygdanis, 2020). Οι παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις συχνά βρίσκουν αδιάφορους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να κάνουν τη σύνδεση της μουσικής που ακούν ή ερμηνεύουν με τις έννοιες της θεωρίας της μουσικής (Barbieri, 2022). Από το συνέδριο με τίτλο *Pedagogy in Practice* που έλαβε χώρα στο Lee University, Cleveland, Tennessee το 2017, προέκυψε ότι τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, είναι λίγοι οι φοιτητές που βρίσκουν τη θεωρία της μουσικής σχετική με τις μουσικές τους σπουδές (Jenkins & Ripley, 2017; Barbieri, 2022).

Η παιδαγωγική πρακτική πρέπει να περιλαμβάνει τη βιωματική μάθηση και την προσέγγιση του «μαθαίνω κάνοντας» (Clark, 1995). Αντιθέτως, όταν ο δάσκαλος δίνει έτοιμες απαντήσεις, τότε οι μαθητές στερούνται έναν πολύτιμο χώρο μάθησης για να πραγματοποιηθεί η συνεργασία μέσω της οποίας τους δίνεται ο χρόνος να διερευνήσουν τα και να βρουν τη δική τους λύση (Johnson, 2015). Η Audrey Gartner (1998), υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι μια ισχυρή μορφή μάθησης κι ότι μαθαίνουμε:

«20% από αυτό που διαβάζουμε,

30% από αυτό που ακούμε,

40% από αυτό που βλέπουμε,

50% από αυτό που βλέπουμε και ακούμε,

70% από αυτό που συζητάμε με τους άλλους,

80% από αυτό που βιώνουμε προσωπικά,

90% από αυτό που διδάσκουμε» (Gartner, 1998 σελ. 283).

Με άλλα λόγια, η αλληλοδιδασκτική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν μια ποικιλία μουσικών ρόλων και να ενθαρρύνει την ενεργή εξερεύνηση μουσικών εννοιών. Επίσης, είναι ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση με τον μαθητή και να προάγουν την αυτονομία, κάτι που με την πάροδο του χρόνου μπορεί να οδηγήσει σε μουσική ανεξαρτησία (Johnson, 1015). Ο John Dewey ισχυρίστηκε ότι για να μάθουν οι μαθητές, το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να δίνει τη δυνατότητα της ελευθερίας και της οργάνωσης των ικανοτήτων των ατόμων (Dewey, 1916; Johnson, 2015).

Η ευχέρεια της ανάγνωσης έχει μελετηθεί ευρέως στον τομέα του γραμματισμού. Ωστόσο, η ευχέρεια στον τομέα της μουσικής ανάγνωσης έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Ένας καλός αναγνώστης ορίζεται το άτομο που μπορεί να διαβάσει τα μουσικά σύμβολα από ένα κείμενο με ταχύτητα και ακρίβεια (Duran, Ribosa & Sánchez, 2020). Το πρόγραμμα αλληλοδιδασκτικής *Ritmos en dos* που μελέτησε τη βελτίωση της δεξιότητας ρυθμικής ανάγνωσης, έδειξε σημαντικά αποτελέσματα (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος εργάστηκαν σε ζευγάρια για 21 εβδομάδες πάνω σε φύλλα εργασίας που αποτελούσαν από διαφορετικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, ο εκπαιδευτής εκτελούσε το ρυθμικό σολφέζ και στη συνέχεια σημείωνε κάποια ρυθμικά μοτίβα που μπορεί να ήταν πιο απαιτητικά. Ακολουθούσαν ερωτήσεις με γενικά χαρακτηριστικά της ρυθμικής άσκησης, ζητήματα κατανόησης και στρατηγικής. Στη συνέχεια, εκτελούνταν η ρυθμική ανάγνωση και από τους δύο, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, και στο τέλος μόνο από τον εκπαιδευόμενο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δύο παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στην κατανόηση. Ωστόσο οι «εκπαιδευτές» παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ανάγνωσης επειδή ανάμεσα στις εκτελέσεις, μεσολαβούσε η σχετική ανάλυση της άσκησης (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Σύμφωνα με τον Molina (2006), η ανάλυση είναι το κύριο εργαλείο για την κατανόηση των μουσικών φαινομένων. Οι αναλυτικές ενέργειες πριν από την ανάγνωση είναι πολύ σημαντικές για τη βελτίωσή της (Molina, 2006;

Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Οι Duran, Ribosa & Sanchez (2020), αναφέρουν ότι ο μεταγνωστικός αναστοχασμός μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Duran, Ribosa & Sanchez, 2020).

Οι μαθητές αναπτύσσουν ακουστικές δεξιότητες μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης (Varvarigou, 2017; Piagentini, 2019; Barbieri, 2022). Η μελέτη του Reitan (2009), αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση της ακουστικής δεξιότητας οδηγεί σε μια συλλογή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών (Reitan, 2009). Οι καθηγητές θεωρίας τονίζουν ότι το μελωδικό και το αρμονικό ντικτέ βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα της σύγκρισης του ήχου που έχει σημειωθεί στην παρτιτούρα και τον πραγματικό ήχο που παράγεται κατά την εξάσκηση (Durham, 2007). Επίσης, οι δραστηριότητες μουσικής σύνθεσης βοηθούν στην εφαρμογή των θεωρητικών εννοιών κατά τη μουσική δημιουργία (Benjamin, 1989). Ο Laitz (2016), υποστηρίζει ότι οι μαθητές δεν πρέπει απλά να μαθαίνουν μουσικούς όρους, αλλά και να εξερευνούν τις τεχνικές σύνθεσης έτσι ώστε αυτοί οι όροι να εφαρμόζονται στην πράξη (Laitz, 2016; Barbieri, 2022). Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μοιράζονται τις συνθέσεις τους, παρέχοντας νέες μουσικές εμπειρίες στους συμμαθητές τους (Morris, 2000; Barbieri, 2022).

Η δεξιότητα του αυτοσχεδιασμού έχει πολλά οφέλη στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής. Ο Lovell (2019), αναφέρει ότι ο αυτοσχεδιασμός βοηθάει ακόμα και τους πιο αρχάριους μαθητές να αφομοιώσουν τη γνώση σε πραγματικό χρόνο. Πρόσφατα βιβλία θεωρίας έχουν ενσωματώσει δραστηριότητες που βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό. Η έρευνα του Lovell για τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού στην τάξη της θεωρίας της μουσικής, έδειξε ότι το 10% των καθηγητών θεωρίας συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού στο μάθημα, το 20% δεν το έχει κάνει ποτέ, ενώ το 30% απάντησε ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα μέρος του προγράμματός τους (Lovell, 2019). Ο Lovell (2019), υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός θα πρέπει να αποτελεί το κύριο μέρος του προγράμματος σπουδών. Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού που ενσωμάτωσε στην τάξη του είχαν αντίκτυπο στην βελτίωση της ανάγνωσης (Solfège), και στις ακουστικές δεξιότητες. Ο Lovell προτείνει όλες οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμού να εκτελούνται φωνητικά, χωρίς τη βοήθεια μουσικού οργάνου, με τη χρήση των συλλαβών Solfège. Ο σκοπός των ασκήσεων αυτοσχεδιασμού είναι οι μαθητές να συνδέσουν τις συλλαβές με τις βαθμίδες της κλίμακας, ώστε να γίνουν ένα και το αυτό στο μυαλό τους. Οι πρώτες ασκήσεις περιλαμβάνουν μικρά μοτίβα που αποτελούνται από τόνους και ημιτόνια τα οποία

απομνημονεύονται από τους μαθητές. Στη συνέχεια, αφού έχουν γίνει δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού βασισμένες σε αυτά τα μοτίβα, ακολουθεί η ακουστική αναγνώριση (Dictee). Τα επόμενα στάδια περιλαμβάνουν τονικά και ατονικά άλματα (διαστήματα), καθώς και φυσικές, μελωδικές ελάσσονες κλίμακες (Lovell, 2019).

Ο Marvin (2012), αναφέρει ότι προγράμματα σπουδών της θεωρίας της μουσικής είναι συχνά δομημένα γύρω από την κατανόηση του τονικού μουσικού συστήματος (Marvin, 2012). Συνίσταται η διδακτική ύλη να περιλαμβάνει τη τζαζ, την παραδοσιακή, αλλά και τη δημοφιλή μουσική. Αντίστοιχα, ο Campbell (2014), υπογραμμίζει ότι η εκμάθηση της μουσικής πρέπει να περιλαμβάνει ρεπερτόριο το οποίο να αντηχεί με τη μουσική και την πολιτιστική πραγματικότητα, όπως η δημοφιλής μουσική που απολαμβάνουν οι περισσότεροι μαθητές την καθημερινή τους ζωή (Campbell, 2014; Barbieri, 2022). Τέλος, οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν αλλάξει ριζικά τους τρόπους διδασκαλίας και εκμάθησης της μουσικής. Μπορούν να προσφέρουν μια σειρά από πρακτικές που περιλαμβάνουν την ακρόαση, τη δημιουργία και την εκτέλεση. Οι πλατφόρμες δημιουργίας μουσικής όπως το GarageBand προσφέρουν τη δυνατότητα γνωριμίας με την ορχήστρα και τα μουσικά όργανα για την καταγραφή μιας σύνθεσης. Επομένως, η μουσική τεχνολογία είναι ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης για τη διδασκαλία της μουσικής θεωρίας (Gouzouasis & Bakan, 2011). Επιπλέον, τα ψηφιακά εργαλεία δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να κατευθύνουν τη δική του μάθηση (Sayrs, 2019).

### **2.3 Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα της μουσικής εκπαίδευσης της Ελλάδας**

Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» διδάσκεται στις Μουσικές Σχολές, στα Μουσικά Σχολεία και σε όλα τα Ωδεία της Ελλάδας. Επίσης, το μάθημα διδάσκεται και στις Φιλαρμονικές Ορχήστρες, κυρίως των Ιονίων Νησιών, σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας τους (Φ.Ε. Μάντζαρος, 2014).

Τα Ωδεία της Ελλάδας λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πολιτισμού και δεν ανήκουν σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα. Η λειτουργία των ωδείων βασίζεται σε δύο Βασιλικά Διατάγματα: 11.11.1957 (ΦΕΚ229/Α/57) «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης» και 16/1966 (ΦΕΚ7/Α/66) «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων». Ο νόμος 229 της (ΦΕΚ Α'90/19.4.1976) «Περί ρυθμίσεως θεμάτων εις τον κανονισμόν λειτουργίας ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων»,

εστιάζει κυρίως στον τρόπο που διεξάγονται οι εξετάσεις των ωδείων. Το αναλυτικό πρόγραμμα της διδακτέας ύλης, το πλαίσιο των εξετάσεων και η διάρκεια φοιτήσεως όλων των ιδιωτικών ωδείων, καθώς και των μουσικών σχολών διέπονται από τον ισχύον κανονισμό λειτουργίας του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης (ΦΕΚ Α'90/19.4.1976). Το Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το 1914 με απόφαση του τότε Πρωθυπουργού Ελευθέριου Βενιζέλου, με την επωνυμία «Ωδείο Θεσσαλονίκης» και με την καλλιτεχνική και διοικητική εποπτεία του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, σε αντίθεση με όλα τα ιδιωτικά ωδεία που υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού. Σκοπός της ίδρυσής του ήταν η διδασκαλία της ευρωπαϊκής μουσικής με παράλληλη υποστήριξη και προαγωγή της σοβαρής ελληνικής μουσικής. Ο κανονισμός λειτουργίας του Κ.Ω.Θ. στηρίχτηκε στο Β.Δ. του 1957 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 229/11-11-1957, ο οποίος μέχρι και σήμερα καθορίζει το πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας (Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης). Το Βασιλικό Διάταγμα δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως, φέρει τη σφραγίδα του βασιλιά Παύλου και είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα. Σύμφωνα με το Β.Δ τα άρθρα 271 έως 276 αφορούν στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής ως «Στοιχειώδης Θεωρία- Σολφέζ» (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σπουδαστές των μουσικών οργάνων οφείλουν να παρακολουθήσουν και να εξεταστούν σε κάποια υποχρεωτικά μαθήματα πριν φτάσουν στις πτυχιακές ή διπλωματικές εξετάσεις τους. Τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι η θεωρία της μουσικής, η αρμονία, η ιστορία, η μορφολογία της μουσικής, η χορωδία, η μουσική δωματίου, το πρακτικό διδασκαλείο, η εκ πρώτης όψεως ανάγνωση κ.α. ανάλογα με το ειδικό μάθημα (CGS, 2023). Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» είναι ένα από τα πρώτα υποχρεωτικά μαθήματα των σπουδαστών και διδάσκεται σε τρεις τάξεις, παράλληλα με την ανάλογη ύλη των τριών πρώτων τάξεων του Σολφέζ (ΦΕΚ 92 Α-24/05/1957). Το μάθημα διαρκεί δύο διδακτικές ώρες των 45 λεπτών και είναι εβδομαδιαίο (Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης).

## 2.4 Τυπική μάθηση

Η έννοια της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης είναι συνώνυμη με την επίσημη μουσική εκπαίδευση που περιλαμβάνει ένα σύστημα αξιών μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Τα τυπικά περιβάλλοντα της μουσικής εκπαίδευσης αφορούν σε θεσμούς, εκπαιδευτικά ιδρύματα (νηπιαγωγείο, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωδεία, μουσικές σχολές), και ο στόχος τους είναι η μετάδοση των γνώσεων και η καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, είναι οργανωμένα και δομημένα πλαίσια,

σχεδιασμένα για τη μάθηση της μουσικής (Mak, 2006). Ο Ορισμός της UNESCO αναφέρει ότι «η τυπική μάθηση είναι το αποτέλεσμα των εμπειριών που συγκεντρώνονται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ίδρυμα κατάρτισης, βάσει δεδομένων στόχων μάθησης, συγκεκριμένου χρόνου μάθησης και υποστήριξης, και οδηγούν σε πιστοποίηση. Η τυπική μάθηση για τον μαθητευόμενο έχει σκοπιμότητα» (Rogers, 2014; Παπουτσή 2020 σ. 17).

Η τυπική μάθηση θεωρείται από πολλούς αυτό που συμβαίνει σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κατά τον Belanger (2011), τις περισσότερες φορές η μάθηση είναι ασυνείδητη (Belanger, 2011; Rogers, 2014). Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης του ανθρώπου είναι η άτυπη και πραγματοποιείται χωρίς τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Williams, 1993; Rogers, 2014). Η επίσημη εκπαίδευση συνδέεται με σχολεία και ιδρύματα κατάρτισης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως τα ανώτερα τμήματα πανεπιστημίου. Σε αντίθεση με τη μη τυπική μάθηση που συνδέεται με κοινοτικές ομάδες και οργανισμούς. Ενώ η άτυπη μάθηση έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση φίλων, οικογένειας, συναδέλφων και το γενικότερο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (Rogers, 2014; Mak, 2006). Η τυπική μάθηση είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, ακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών και καθοδηγείται από τον δάσκαλο στοχεύοντας στην απόκτηση μουσικών γνώσεων και ικανοτήτων (Mak, 2006). Το πρόγραμμα σπουδών έχει ιεραρχική δομή, αρχικά στοχεύει σε στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες πάνω στις οποίες χτίζονται πιο σύνθετες μορφές. Το είδος της μάθησης που επικεντρώνεται έχει να κάνει με τις ρουτίνες μελέτης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, αφορούν μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές, το διδακτικό υλικό και τον τρόπο αξιολόγησης. Η αξιολόγηση εστιάζεται κυρίως στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία (Mak, 2006). Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, πτυχία, διπλώματα και πιστοποιήσεις επάρκειας συγκαταλέγονται στους θεσμοθετημένους μηχανισμούς αξιολόγησης μουσικών επιδόσεων και δεξιοτήτων (Green, 2014; Παπουτσή, 2020). Οι πιστοποιημένες γνώσεις προσφέρουν εργασιακά δικαιώματα στους διπλωματούχους και πτυχιούχους των επίσημων μουσικών ιδρυμάτων.

#### **2.4.1 Η διδακτέα ύλη του μαθήματος «Θεωρία της Μουσικής» σύμφωνα με το Βασιλικό Διάταγμα**

Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών συνοψίζεται μόλις σε 6 άρθρα. Το άρθρο 272 αναφέρεται στην πρώτη τάξη θεωρίας και περιλαμβάνει την εξής ύλη: σημεία της μουσικής γραφής, γνώση απλών μέτρων και ρυθμικές διαιρέσεις, τόνος, ημιτόνιο, τριημιτόνιο, εναρμόνιοι



φθόγγοι και μείζονες κλίμακες. Ενώ παράλληλα το μάθημα του Σολφέζ περιέχει ρυθμική και μελωδική εξάσκηση στα κλειδιά Σολ και Φα. Ακολουθεί στην ενότητα του Σολφέζ και η ακουστική αναγνώριση τόνου και ημιτονίου. Το άρθρο 273 περιλαμβάνει την δεύτερα τάξη θεωρίας με την παρακάτω ύλη: διαστήματα στις μείζονες κλίμακες, ελάσσονες κλίμακες, συνέχιση μελέτης των μέτρων, συγκοπή, αντιχρονισμός. Όσον αφορά το Σολφέζ, συνεχίζεται η εξάσκηση στα κλειδιά Σολ, Φα και προστίθεται το κλειδί του Ντο της πρώτης γραμμής. Στην ενότητα του Σολφέζ συμπεριλαμβάνεται η ακουστική αναγνώριση μείζονων και ελάσσονων κλιμάκων. Το άρθρο 274 αναφέρεται στην τρίτη τάξη θεωρίας και περιλαμβάνει την εξής ύλη: διαστήματα στις ελάσσονες κλίμακες, ελαττωμένα διαστήματα, αναστροφές των διαστημάτων, σύμφωνα και διάφωνα διαστήματα, λύσεις διαστημάτων και γενικά περί συγχορδιών. Το άρθρο 275 αναφέρεται στην τρίτη τάξη του Σολφέζ, όπου εκτός από τα κλειδιά Σολ, Φα, Ντο πρώτης γραμμής, προστίθεται το κλειδί Ντο τρίτης και τέταρτης γραμμής. Μαζί με το Σολφέζ συμπεριλαμβάνονται και οι ασκήσεις μεταφοράς (transporto). Επιπλέον, στην τρίτη τάξη θεωρίας ξεκινάει και η μουσική γραφή καθ' υπαγόρευση (dictee musicale). Το άρθρο 276 περιλαμβάνει την ύλη του τέταρτου Σολφέζ, όπου προστίθεται η εξάσκηση στο κλειδί Ντο της δεύτερης γραμμής και στο κλειδί Φα της τρίτης γραμμής. Στην διδακτέα ύλη συμπεριλαμβάνονται και ασκήσεις που περιέχουν όλα τα κλειδιά και οι συνεχείς αλλαγές τους. Η μουσική γραφή καθ' υπαγόρευση (dictee), γίνεται δυσκολότερη από το προηγούμενο έτος. Τέλος, στη σημείωση του άρθρου 276 αναφέρεται ότι ο μαθητής που προάγεται στο τέταρτο έτος του Σολφέζ, μπορεί να ξεκινήσει το υποχρεωτικό μάθημα της Αρμονίας, εφόσον όμως φοιτά στη Μέση τάξη του ειδικού μαθήματος (ΦΕΚ 92 Α-24/05/1957).

Εδώ, αξίζει να αναφερθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ σύντομο, με αρκετές ασάφειες και ελλιπείς πληροφορίες. Για παράδειγμα, οι ακουστικές ασκήσεις, όπως και η μουσική γραφή καθ' υπαγόρευση (dictee), είναι ενσωματωμένα στην ενότητα του Σολφέζ (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2018). Σύμφωνα με τη διδακτική ύλη του Κρατικού Ωδείου, από το τρίτο έτος η μουσική ορθογραφία Dictee, εξετάζεται ξεχωριστά από το Σολφέζ, όπου απονέμονται δύο βαθμοί αντίστοιχα για το Σολφέζ και το Dictee, οι οποίοι συμψηφίζονται. Το άρθρο 273 περιλαμβάνει τη συνέχιση μελέτης των μέτρων, την συγκοπή, τον αντιχρονισμό, χωρίς να αναφέρει τα σύνθετα μέτρα. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ελλιπείς πληροφορίες όσον αφορά την ενότητα των συγχορδιών, χρησιμοποιώντας τη φράση «γενικά περί συγχορδιών», χωρίς να αναφέρεται στα είδη και τις αναστροφές των συγχορδιών. Στο άρθρο 274, εκτός από τις ελάσσονες κλίμακες, δεν υπάρχει αναφορά στις ομώνυμες, σχετικές και εναρμόνιες κλίμακες. Τέλος, σύμφωνα με τη διδακτική ύλη του

Κ.Ω.Θ, η μεταφορά μελωδίας (transporto), βρίσκεται στο διδακτικό υλικό της Γ' Θεωρίας, κι όχι του Σολφέζ.

#### **2.4.2 Το μάθημα «Ευρωπαϊκή Μουσική Θεωρία και Πράξη» στα Μουσικά Σχολεία**

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια), το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 28 Δεκεμβρίου του 2015, με αριθμό απόφασης 203617/Δ2, το μάθημα όπως αναφέρεται «Ευρωπαϊκή Μουσική- Θεωρία και Πράξη», διδάσκεται στις τρεις τάξεις του Μουσικού Γυμνασίου. Έχει διάρκεια δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' και Β' Γυμνασίου, ενώ στην Γ' Γυμνασίου διδάσκεται τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα με τον διαφοροποιημένο τίτλο «Ευρωπαϊκή Μουσική-Θεωρία και Πράξη και εισαγωγή στην Αρμονία» (ΦΕΚ Β 2858/2015). Σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών μέσα από τους τέσσερις άξονες: τη θεωρητική γνώση, την εκτέλεση, την ενεργητική μουσική ακρόαση και τη μουσική δημιουργία. Σκοπός του μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις σχετικά με την οργάνωση του μουσικού υλικού. Να έχουν την ευχέρεια στη γραφή και ανάγνωση της μουσικής παρτιτούρας και να καλλιεργήσουν τις φωνητικές τους δεξιότητες. Γενικοί στόχοι του μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις σχετικά με την οργάνωση του μουσικού υλικού, να αποκτήσουν την ευχέρεια στη γραφή και ανάγνωση της μουσικής παρτιτούρας, να καλλιεργήσουν τις φωνητικές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν δεξιότητες δομικής οργάνωσης της παρτιτούρας μέσα από τις δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού. Επίσης μέσα στους γενικούς στόχους του μαθήματος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη δομή της μουσικής μέσα από την ενεργητική ακρόαση και εκτέλεση, να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και κριτικής προσέγγισης, να αναπτύξουν την ικανότητα διαχείρισης γραπτού και προφορικού λόγου σε σχέση με τη δομή της μουσικής. Τέλος, να αναπτύξουν τη συνεργατικότητα, την υπευθυνότητα και την ικανότητα της επικοινωνίας. Οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται στο ισχύον πρόγραμμα είναι η ενεργητική μάθηση, η επαγωγική και παραγωγική μέθοδος, ο ημιδομημένος διάλογος, η βιωματική προσέγγιση, η εργασία σε ομάδες, η συνεργατική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η χρήση νέων τεχνολογιών. Επίσης, συστήνονται φύλλα εργασίας με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, καθώς και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Το πρόγραμμα σπουδών αναπτύσσεται σε τρεις θεματικές στήλες. Η πρώτη στήλη αφορά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπου περιγράφονται οι στόχοι του μαθήματος και οι δεξιότητες

που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Η δεύτερη στήλη περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες, όπου περιγράφεται το διδακτικό υλικό της κάθε τάξης, ενώ η τρίτη στήλη περιέχει ενδεικτικές δραστηριότητες, όπου προτείνονται διδακτικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος (ΦΕΚ Β 2858/2015).

### **2.4.3 Η διδακτική ύλη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία**

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών περιγράφει πολύ αναλυτικά το διδακτικό περιεχόμενο ταξινομώντας το στις θεματικές ενότητες, προτείνοντας και έναν αριθμό διδακτικών ωρών για κάθε θεματική ενότητα. Για παράδειγμα, στην Α΄ Γυμνασίου, για τη ρυθμική δομή προτείνονται εννέα διδακτικές ώρες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ρυθμικές αξίες των φθόγγων όπως: τέταρτο, ήμισυ, ολόκληρο, όγδοο, δεκατοέκτο, παύση τετάρτου, μισού, ολόκληρου, ογδού και δεκατουέκτου. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται παρεστιγμένες ρυθμικές αξίες φθόγγων και παύσεων καθώς και η σύζευξη διαρκείας και τα τρίηχα. Η επόμενη θεματική ενότητα «Φθογγικό Υλικό», περιέχει φθόγγους και φθογγόσημα στο πεντάγραμμο και τις βοηθητικές γραμμές στο κλειδί Σολ και Φα, καθώς και απλά-διπλά σημεία αλλοίωσης. Όσον αφορά τη «Μετρική Δομή», η διδακτική ύλη περιλαμβάνει το μέτρο, τη διαστολή, τη διπλή διαστολή, τα ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου, απλά-σύνθετα-μικτά μέτρα, σημεία επανάληψης, ελλιπές μέτρο, συγκοπή και αντιχρονισμό. Η διδακτική ενότητα «Διαστηματικό περιεχόμενο», περιέχει το ημιτόνιο, τον τόνο, το τριημιτόνιο, την ταυτοφωνία και τους εναρμόνιους φθόγγους. Η επόμενη θεματική ενότητα «Δυναμική, αγωγική, άρθρωση, έκφραση», περιλαμβάνει την παρακάτω διδακτική ύλη:

- Δυναμική (forte, piano, fortissimo, pianissimo, crescendo, decrescendo)
- Αγωγική (Largo, Adagio, Moderato, Allegro, accelerando, ritardando, κορώνα)
- Άρθρωση και Έκφραση (legato, staccato, portato, Maestoso, Grazioso, Grave)

Τέλος, η θεματική ενότητα «Φθογγικές Συλλογές», εντάσσει τις μείζονες διατονικές κλίμακες με διέσεις και υφέσεις, τις εναρμόνιες διατονικές κλίμακες και τον κύκλο των πεμπτών. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται οι μείζονες κλίμακες ως προς τη διάταξη τόνων και ημιτονίων καθώς και οι ονομασίες των βαθμίδων της κλίμακας (ΦΕΚ2858/Β//28-12-2015).

Το μάθημα «Ευρωπαϊκή Μουσική Θεωρία και Πράξη», της Β΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει δύο μεγάλες θεματικές ενότητες: το «Διαστηματικό περιεχόμενο» και τις «Φθογγικές Συλλογές». Οι κατηγορίες των διαστημάτων διακρίνονται σε ανιόντα, κατιόντα, απλά, σύνθετα, μελωδικά και αρμονικά διαστήματα. Γίνεται αναφορά στα ονόματα και τα είδη των διαστημάτων όπως: μικρά, μεγάλα, καθάρια, αυξημένα, ελαττωμένα, καθώς και στις διαστηματικές αναστροφές. Επίσης, στην ίδια ενότητα συμπεριλαμβάνεται το διαστηματικό περιεχόμενο των μείζονων και ελασσόνων κλιμάκων. Τέλος, η θεματική ενότητα «Φθογγικές Συλλογές», περιέχει τις φυσικές, αρμονικές, μελωδικές ελάσσονες κλίμακες με διέσεις και υφέσεις, τις σχετικές και τις ομώνυμες κλίμακες (ΦΕΚ2858/Β//28-12-2015).

Το μάθημα θεωρία της μουσικής στη Γ΄ Γυμνασίου, με τον διαφοροποιημένο τίτλο «Ευρωπαϊκή Μουσική-Θεωρία και Πράξη και Εισαγωγή στην Αρμονία», περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες και διδάσκεται τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Η πρώτη θεματική ενότητα «Διαστηματικό περιεχόμενο», περιέχει τα διάφωνα διαστήματα και τις λύσεις τους. Η δεύτερη θεματική ενότητα «Μετρική δομή», περιλαμβάνει τα σύνθετα μέτρα, ενώ η θεματική ενότητα «Συγχορδίες», συμπεριλαμβάνει τις μείζονες, ελάσσονες, αυξημένες και ελαττωμένες συγχορδίες, καθώς και τα είδη των συγχορδιών στις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες. Τέλος, η θεματική ενότητα «Εισαγωγή στην τονική Αρμονία», περιέχει τον σχηματισμό συγχορδιών στις βαθμίδες της κλίμακας, τις συγχορδίες στις κύριες βαθμίδες της κλίμακας, την τετράφωνη μορφή συγχορδίας, τις θέσεις της συγχορδίας (ανοιχτή, κλειστή), και τις αρμονικές συνδέσεις κύριων συγχορδιών στις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες. Οι προτεινόμενες διδακτικές ώρες για την τελευταία θεματική ενότητα είναι 45, καθώς οι στόχοι είναι πολλαπλοί. Ένας από τους στόχους είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την ευχέρεια και την ικανότητα στο να συνδέουν κύριες συγχορδίες με παίξιμο στο πιάνο (ΦΕΚ2858/Β//28-12-2015).

## 2.5 Μη τυπική μάθηση

Η ιδέα της μη τυπικής μάθησης ήρθε σε μια εποχή που οι οργανισμοί άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η παγκόσμια ανάπτυξη ήταν ένα περίπλοκο θέμα. Διαπιστώθηκε ότι η τυπική εκπαίδευση ήταν κάπως δυσκίνητη και είχε μακροπρόθεσμους στόχους. Επομένως, κρίθηκε αναγκαία η ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να είναι ικανά για γρήγορες αλλαγές και προσαρμογές (Hoppers, 2006). Ο Coombs (1968), είχε επισημάνει ότι : «Μια αναπτυσσόμενη χώρα...πρέπει να χρησιμοποιήσει τη μη τυπική

εκπαίδευση όχι μόνο για να οικοδομήσει πάνω στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά και για να αυξήσει το οικονομικό-κοινωνικό της επίπεδο» (Hoppers, 2006 σ. 39).

Οι Coombs και Ahmed (1974), ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «μη τυπική εκπαίδευση», υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στις σχολικές τάξεις αλλά να είναι ανεξάρτητη με το που, πώς και πότε πραγματοποιείται η μάθηση. Ορισαν τη μη τυπική εκπαίδευση ως: «κάθε οργανωμένη, συστηματική, εκπαιδευτική δραστηριότητα που διεξάγεται εκτός του πλαισίου του επίσημου συστήματος με την παροχή επιλεγμένων μορφών μάθησης σε συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού, ενηλίκων και παιδιών» (Coombs & Ahmed, 1974 ; Mok, 2011 σ.12). Ο ορισμός της UNESCO σχετικά με τον όρο της μη τυπικής μάθησης αναφέρει πως πρόκειται για: «μια μάθηση η οποία δεν παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή άλλο ίδρυμα κατάρτισης και δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Πραγματοποιείται βάσει δομημένων στόχων μάθησης, συγκεκριμένου χρόνου μάθησης και υποστήριξης, και για τον μαθητευόμενο έχει σκοπιμότητα» (Rogers, 2014; Παπουτσή, 2020 σ.21). Ενώ έχει το χαρακτηριστικό ότι δανείζεται στοιχεία από την επίσημη εκπαίδευση, παρόλο αυτά το κίνητρο για τη μάθηση είναι εξ ολοκλήρου συνδεδεμένο με τον εκπαιδευόμενο (Eshach, 2007). Βασίζεται σε ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή (Rogers, 2004; Mak, 2006). Ένα παράδειγμα αυτού του τύπου μάθησης είναι τα ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής (Παπουτσή, 2020). Σύμφωνα με τον Reddy (2003), η μη τυπική μάθηση αποτελείται από δραστηριότητες εκτός του μαθησιακού τυπικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται κυρίως από εθελοντική συμμετοχή, κι όχι υποχρεωτική. Παρόλο αυτά, η μη τυπική μάθηση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο μάθησης. Πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες στα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν ως μη τυπική μάθηση (Mok, 2011). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα που λειτουργούν στενά με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελούνται από μη τυπικές πρωτοβουλίες είτε μικρές, είτε μεγάλες και εξυπηρετούν συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες (Hoppers, 2006).

Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, ο Morgan (2000), ορίζει την μη τυπική μάθηση ως μια μορφή μάθησης που λαμβάνει χώρα εκτός των παραδοσιακών δομών, θεσμών και οργανισμών και δεν περιορίζεται από κανόνες, τελετές ή συμβάσεις (Morgan, 2000 ; Mok 2011). Χρησιμοποιώντας τον παραπάνω ορισμό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινοτική μουσική χρησιμοποιεί μη τυπικές μεθόδους μάθησης. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί θέλει να μάθει ένα παραδοσιακό μουσικό όργανο, σε αυτή την περίπτωση η μη τυπική μάθηση έχει

έναν πιο συστηματικό και προσχεδιασμένο χαρακτήρα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, χωρίς όμως να περιλαμβάνει επίσημη αξιολόγηση ή απόκτηση πιστοποιητικού, όπως στην τυπική μουσική εκπαίδευση. Εκτός από το παράδειγμα της παραδοσιακής μουσικής, οι μέθοδοι της μη τυπικής μάθησης χρησιμοποιούνται και στην εκκλησιαστική μουσική, στη χορωδιακή μουσική, συμπεριλαμβανομένων και των πιανιστών και άλλων οργανοπαικτών. Πρόκειται για ενεργές κοινοτικές μουσικές ομάδες που συμβάλλουν στην κοινοτική μουσική σκηνή. Αυτό το είδος συστηματικής μη τυπικής μάθησης είναι συγκρίσιμο με την τυπική μουσική μάθηση, ενώ ο άτυπος τρόπος μάθησης δεν είναι ούτε διαδοχικός, ούτε συστηματικός και μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Σε αντίθεση με την τυπική μάθηση που έχει σαφές-δομημένο πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγηση για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Mok, 2011).

Σύμφωνα με τη Wright (2016), τα χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης είναι:

- Μαθητές και δάσκαλοι μαζί διαμορφώνουν το περιεχόμενο του μαθήματος και τους στόχους των συναντήσεών τους.
- Η μουσική πράξη είναι ανοιχτή σε όλους, ασχέτως αν ξέρει κάποιος να διαβάζει νότες ή όχι.
- Οι καθοδηγητές παίζουν περισσότερο και εξηγούν λιγότερο εφαρμόζοντας μια πιο δημοκρατική οπτική μάθησης, αξιοποιώντας τις ικανότητες του καθενός, μέσα από ισάξια αντιμετώπιση απέναντι στη μάθηση. Οι δάσκαλοι δεν είναι αυθεντίες.
- Διαδικασίες μάθησης βασισμένες σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες (Wright, 2016; Παπουτσή, 2020 σ. 20).

Η Wright (2016), αναφέρει δύο επιπλέον χαρακτηριστικά που είναι κοινά με την άτυπη μάθηση:

- Αναπτύσσονται επιπλέον μη γνωστικές δεξιότητες, όπως η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, η υποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας, η δημιουργικότητα και η εύρεση λύσεων μέσω του αυτοσχεδιασμού.
- Επικρατεί η λογική της αμεσότητας και της εξερεύνησης (Wright, 2016; Παπουτσή, 2020 σ. 20).

### **2.5.1 Οι Φιλαρμονικές Εταιρείες της Ελλάδας**

Οι Φιλαρμονικές Ορχήστρες Πνευστών λειτουργούν σε μη-τυπικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για σωματεία που έχουν συσταθεί είτε με ιδιωτική πρωτοβουλία, είτε ανήκουν σε

κάποιο Δήμο με στόχο τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά ή πολιτιστικά δρώμενα όπως οι τοπικές εορτές, τα πανηγύρια, η λιτανεία των εικόνων, η περιφορά του Επιταφίου και η συμμετοχή σε εθνικές επετείους. Επίσης, περιλαμβάνεται η συμμετοχή σε πολιτιστικές ή άλλες εκδηλώσεις όπως μουσικά Φεστιβάλ όπου συχνά βραβεύονται με τιμητικές διακρίσεις (Καρδάμης, 2010; Κοκκινομηλιώτη, 2020). Ο οργανισμός των Φιλαρμονικών αποτελείται από πολλά άτομα που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και βασίζεται σε καταστατικά μέσα από τα οποία διαφαίνεται ο μακρόχρονος τρόπος λειτουργίας τους (Κοκκινομηλιώτη, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μεγαλύτερος αριθμός φιλαρμονικών συγκεντρώνεται στην περιφέρεια των Ιονίων νησιών, στη Μακεδονία και τη Θράκη (Βαγγελάτου, 2023).

Τα Ιόνια νησιά, λόγω της μακράς σχέσης με τη Δημοκρατία της Βενετίας, έχουν αναπτύξει μια μεγάλη μουσική παράδοση. Ιδιαίτερα οι μπάντες της Κέρκυρας αποτελούν έναν εντελώς ξεχωριστό θεσμό για τα ελληνικά δεδομένα (Καρδάμης, 2019). Η μουσική παιδεία του νησιού ξεκινάει από το 1840 που ιδρύεται ο παλαιότερος μουσικοεκπαιδευτικός οργανισμός στην Ελλάδα, «η Παλαιά Φιλαρμονική» και συμβάλλει στη μουσική εκπαίδευση εκατοντάδων παιδιών και ενηλίκων ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, φύλου και γενικής παιδείας. Ο αρχικός σκοπός των ιδρυτών του ήταν η δημιουργία μιας μουσικής ακαδημίας, παρόμοια της Ιταλίας. Σήμερα στην Κέρκυρα υπάρχουν 16 φιλαρμονικά σωματεία. Η Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας προσφέρει μουσική κατάρτιση τόσο στα μουσικά όργανα, έγχορδα, πνευστά, πιάνο, φωνητική μουσική, όσο και στα θεωρητικά μαθήματα (CNN Greece, 2022). Οι σχολές της Μπάντας και της Ορχήστρας περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της Προθεωρίας (Προετοιμασία), της Α', Β', Γ' και Δ' Θεωρίας, καθώς και τμήματα ενηλίκων. Το μάθημα διδάσκεται δύο φορές την εβδομάδα από μία διδακτική ώρα τη φορά, ενώ η Προθεωρία και η Δ' Θεωρία διδάσκεται 1 ώρα την εβδομάδα. Αξίζει να σημειωθεί πως το μάθημα της Χορωδίας είναι υποχρεωτικό για τους μαθητές της Α' Θεωρίας (Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας, 2011).

Σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της Φιλαρμονικής Εταιρείας «Μάντζαρος», λειτουργούν οι τάξεις της Προθεωρίας, της Α', Β, και Γ' Θεωρίας και του Σολφέζ. Επίσης, γίνεται αναφορά στην υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος της παιδικής χορωδίας. Οι προαγωγικές ετήσιες εξετάσεις των θεωρητικών γίνονται το τελευταίο δεκαήμερο του Μαΐου, ενώ των μουσικών οργάνων το τελευταίο δεκαήμερο του Ιουνίου. Αξίζει να επισημανθεί πως ο νέος μαθητής που εισέρχεται στο Μουσικό Σύνολο ονομάζεται «δόκιμος». Μετά από έναν χρόνο, εφόσον πετύχει στις εξετάσεις ονομάζεται «μουσικός». Για τα επόμενα τέσσερα χρόνια «ο νέος μουσικός», είναι υποχρεωμένος να

συμμετέχει σε όλες τις πρόβες και τις εκδηλώσεις της μπάντας και να παρακολουθεί ανελλιπώς τα μαθήματα του μουσικού οργάνου και των θεωρητικών (Φ.Ε. Μάντζαρος, 2014).

Σήμερα, το 70% των Φιλαρμονικών ανήκουν σε Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης και το 30% έχουν τη νομική μορφή Σωματείων ή Εταιριών φιλανθρωπικού μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Η διαφορά των δύο είναι ότι οι ιδιωτικές Φιλαρμονικές δείχνουν να έχουν έναν σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ για τις περιπτώσεις των Φιλαρμονικών που ανήκουν σε Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αυτός ο ρόλος περιορίζεται αρκετά (Βαγγελάτου, 2023).

### **Περίληψη κεφαλαίου**

Το παρόν κεφάλαιο είχε ως στόχο να παρουσιάσει μέσα από την ανασκόπηση υπάρχουσας βιβλιογραφίας το μάθημα «θεωρία της μουσικής» και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες γίνεται η κατανόηση της μουσικής. Αποσαφηνίστηκαν οι όροι «τυπική» και «μη τυπική μάθηση», καθώς και τα «τυπικά και μη τυπικά μουσικά περιβάλλοντα». Επίσης, έγινε αναφορά στα προγράμματα Σπουδών και τη διδακτέα ύλη του μαθήματος για τα Μουσικά Σχολεία, Ωδεία και Μουσικές Σχολές. Τέλος, το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώθηκε παρουσιάζοντας τον τρόπο λειτουργίας των Φιλαρμονικών Ορχηστρών ως ένας ξεχωριστός θεσμός της μουσικής παιδείας στην Ελλάδα με τη μορφή Σωματείων, Εταιριών ή μέσω των Δήμων, προάγοντας την φιλοσοφία και τις αρχές της κοινοτικής μουσικής.



## Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

### Εισαγωγή κεφαλαίου

Σ' αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η ιδέα βάσει της οποίας προέκυψε η ανάγκη πραγματοποίησης αυτής της έρευνας, οι στόχοι και τα ερωτήματα που αποτέλεσαν την αφορμή για την υλοποίησή της. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη μάθημα της «θεωρίας της μουσικής». Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ποιοτική έρευνα στα πλαίσια ενός κοινοτικού προγράμματος της Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια συνεργατική έρευνα δράσης που συνδέεται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, η δομή του προγράμματος καθώς και πληροφορίες για τους συμμετέχοντες.

### 3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η προτεινόμενη μελέτη αφορά στο σχεδιασμό μιας παρέμβασης με πυρήνα την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και στη διερεύνηση της επίδρασής της στα παρακάτω:

- Την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής
- Τη στάση απέναντι στο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» και τη μάθηση γενικότερα
- Τη μουσική αυτοπεποίθηση των μαθητών
- Την υπευθυνότητα και τον σεβασμό προς τους συμμαθητές τους

### 3.2 Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα στα πλαίσια ενός κοινοτικού προγράμματος της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης σε μη τυπικό περιβάλλον. Η έρευνα περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για τη διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου εναλλάξ υπό τη συνεχή καθοδήγηση του δασκάλου. Η παρέμβαση έχει διάρκεια 3 μήνες (από 14/01/2023 έως 8/04/2023) και περιλαμβάνει 1 εβδομαδιαία συνάντηση μίας ώρας.

### 3.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 μαθητές, 8 αγόρια και 4 κορίτσια από 8 έως 12 ετών. Οι μαθητές ήταν εγγεγραμμένα μέλη του φυτώριου της Φιλαρμονικής Ορχήστρας Thessaloniki Youth Band και παρακολούθησαν το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής», Α' έτος, ένα από τα μαθήματα του προγράμματος. Οι μαθητές ήταν αρχάριοι μουσικοί και ακολουθούσαν το πρόγραμμα της Φιλαρμονικής. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τη διδασκαλία μουσικού οργάνου, μαθήματα θεωρίας της μουσικής και εβδομαδιαία πρόβα στη «μπαντίνα», που αποτελούσε το φυτώριο της Φιλαρμονικής Ορχήστρας Πνευστών. Η συμμετοχή των μαθητών στο δείγμα έγινε κατόπιν ενημερωτικού εντύπου - φόρμας συναίνεσης των γονέων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

### 3.4 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία και προσπαθεί να ερμηνεύσει σε βάθος ένα κοινωνικό φαινόμενο (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ενδιαφέρον για την ποιοτική μελέτη στους τομείς των κοινωνικών επιστημών και την εκπαίδευση. Τα βασικά χαρακτηριστικά της βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική κοσμοθεωρία συμπεριλαμβάνοντας τον ολιστικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας (Bresler, 1995).

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, οι ερευνητές από τον χώρο της εκπαίδευσης προσπαθούν να κατανοήσουν το «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά, με μια μορφή περιγραφικού-εξιστοριατικού χαρακτήρα. Σε αντίθεση με την ποσοτική, η ποιοτική έρευνα είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτή και δείχνει μια συνολική εικόνα της μάθησης (Gouzouasis, 2014; Richardson, 2000; Gouzouasis & Στάμου, 2019). Η ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την ανάπτυξη της κατανόησης του νοήματος και των διαστάσεων της εμπειρίας ενός ατόμου. Μια αξιόπιστη ποιοτική έρευνα, πρέπει να παρέχει στοιχεία για την κατανόηση των γεγονότων με περιγραφικές και αφηγηματικές πληροφορίες. Απαιτεί μια συστηματική προσέγγιση ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μελέτης, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων. Τα κριτήρια για την αξιολόγηση μιας ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνουν τα κριτήρια που αφορούν την καλή πρακτική ως προς τη μεθοδολογία και την αξιοπιστία των ερμηνειών (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002). Τα εργαλεία που συνηθίζονται να χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα

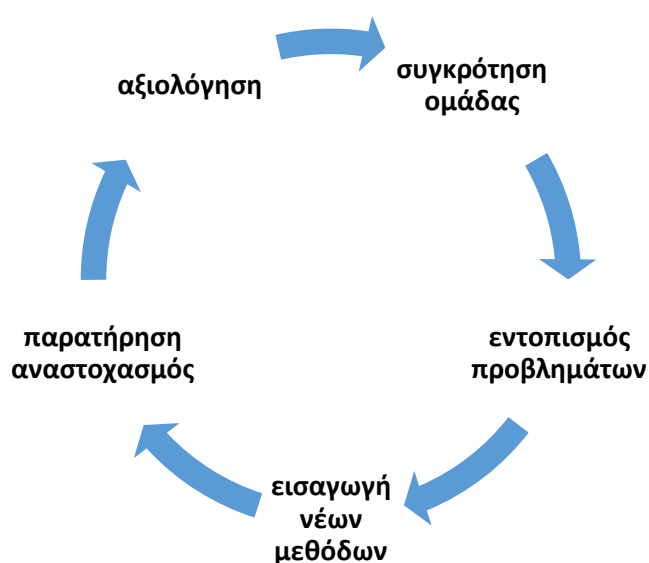
είναι η παρατήρηση, οι ανοιχτές και ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης, το ημερολόγιο του ερευνητή και η βιντεοσκόπηση. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει κάποια από τα εργαλεία ή και συνδυασμό αυτών.

### 3.5 Συνεργατική Έρευνα Δράσης

Οι Camic, Rhodes και Yardley (2003), παρουσίασαν δέκα ποιοτικές μεθόδους στο πεδίο της ψυχολογίας ((Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συνεργατική έρευνα δράσης είναι μια από τις ποιοτικές μεθόδους που συνδέεται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Η έρευνα δράσης τείνει σε μια πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας υπάρχει ενεργοποίηση των ατόμων (Kemmis, 2006; Κακανά & Καπαχτσή, 2011). Στόχος της είναι να ενώσει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη. Αυτή η σύνδεση επιτυγχάνεται με τους παρακάτω στόχους:

- Να εντάξει τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του και την ανάπτυξη της επαγγελματικής του γνώσης (Ευσταθίου, 2007 σ. 2).

Το παρακάτω διάγραμμα σχηματίζει την πορεία της συνεργατικής έρευνας δράσης (Κακανά & Καπαχτσή, 2011 σ. 73).



Η έρευνα δράσης επιδιώκει να συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση μιας κατάστασης (Carr & Kemmis, 1997). Η συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε ως μια έρευνα δράσης, που σκοπεύει στην ακριβή περιγραφή γύρω από μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cohen & Manion, 1994). Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας που μελετά παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, δηλαδή την τάξη (Carr & Kemmis, 1997 ; Πετροκοκκίνου 2017). Επιπλέον, η έρευνα δράσης είναι ένα μέσο για να δοθεί μια λύση στο πρόβλημα της τάξης, να ξεφύγει από τις παραδοσιακές μεθόδους και να συνδεθεί με μια νέα πρακτική γύρω από τη εκπαιδευτική διαδικασία. Ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα της έρευνας, η εμπειρία που προκύπτει είναι πολύ σημαντική όταν συνδέεται με τον προβληματισμό και τη νέα γνώση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001 ; Πετροκοκκίνου 2017).

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αφορά σε μια έρευνα δράσης όπου μαθητές εργάζονται συνεργατικά αναλαμβάνοντας τον ρόλο του δασκάλου και εκπαιδευόμενου εναλλάξ, οργανώνοντας και αποσαφηνίζοντας το μαθησιακό υλικό, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα με τη δική τους κατανόηση. Ο ρόλος του ερευνητή είναι να συντονίζει την ομάδα και να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής. Κύριος στόχος του ερευνητή είναι να συλλέξει, να αναλύσει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και να αξιολογήσει τα ποιοτικά δεδομένα.

### **3.6 Ερευνητικό Περιβάλλον**

Η έρευνα έλαβε χώρα στη Φιλαρμονική Εταιρία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με την επωνυμία «Επιτόνιον». Είναι ένα μη τυπικό περιβάλλον το οποίο συνίσταται στην ανάληψη και υποστήριξη πολιτιστικών πρωτοβουλιών για τη διάδοση της μουσικής και όλων των μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης. Σύμφωνα με το καταστατικό της, η εταιρία παρέχει υπηρεσίες υποστηρικτικού χαρακτήρα που στοχεύει στην καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων δικτύων και των θεσμών αλληλεγγύης με στόχο την ενίσχυση της κοινωνίας των πολιτών. Κύρια έκφραση της μη κερδοσκοπικής εταιρίας είναι η Thessaloniki Youth Band (T.Y.B.), ένα πολυμελές σύνολο των 50 ατόμων που αποτελούν την ορχήστρα πνευστών. Στην T.Y.B. συμμετέχουν παιδιά και ενήλικες, που λαμβάνουν μουσικές γνώσεις διδασκόμενοι το μάθημα «θεωρία της μουσικής» και κάποιο μουσικό όργανο (πνευστό ή κρουστό). Οι φιλαρμονικές ορχήστρες, ως γνωστών, ιδρύουν επιμέρους μουσικά σύνολα που λειτουργούν ως φυτώρια νέων μουσικών με στόχο την ένταξη στο «κυρίως σώμα» που είναι η «Μεγάλη Μπάντα». Το

ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, το φυτώριο (μπαντίνα) απαρτιζόταν από 14 παιδιά που συμμετείχαν σε έναν κύκλο μαθημάτων εκπαίδευσης μπάντας. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα περιλάμβανε 3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα στις οποίες διδάχθηκαν:

- Μουσικό όργανο, από εξειδικευμένο καθηγητή σε ομάδες των 4 ατόμων (1 ώρα)
- Μουσικό σύνολο, συμμετοχή στην ορχήστρα πνευστών (1 ώρα)
- Θεωρία της Μουσικής (1 ώρα)

Σ' αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να αναφερθούν οι χώροι που διεξάγεται το πρόγραμμα. Η κυρίως αίθουσα είναι ένας μεγάλος χώρος στον οποίο γίνονται οι πρόβες της μπάντας και της μπαντίνας. Τις ώρες που δεν υπάρχουν πρόβες των συνόλων, οι μαθητές και οι ενήλικες είτε έχουν το προγραμματισμένο εβδομαδιαίο τους μάθημα, είτε μπορούν να μελετούν. Η αίθουσα της θεωρίας είναι μια ξεχωριστή άνετη αίθουσα που περιέχει ατομικά θρανία για τους μαθητές, έναν μουσικό πίνακα πενταγράμμου, ένα μεγάλο γραφείο για τον δάσκαλο, ένα ηλεκτρικό πιάνο, ένα ηχοσύστημα και πολλά μελωδικά και ρυθμικά κρουστά. Το υπόγειο του χώρου περιέχει μια μεγάλη βιβλιοθήκη με το ρεπερτόριο της μπάντας για όλα τα επίπεδα και πολλά εργαλεία για την επισκευή των μουσικών οργάνων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρέχονται για την πρώτη επαφή και εκμάθηση μουσικού οργάνου ένας μεγάλος αριθμός κρουστών και πνευστών οργάνων, έτσι ώστε να μην επιβαρύνονται οικονομικά οι ενδιαφερόμενοι μαθητές μέχρι να αποφασίσουν με ποιο όργανο θα ασχοληθούν.

### 3.7 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι η μαγνητοφώνηση για την καταγραφή των συνομιλιών και η ημι-δομημένη συνέντευξη όπου ο μαθητής μοιράζεται εμπειρίες και απόψεις απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο είναι ένα μέσο άντλησης δεδομένων που μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη καταγραφή καταστάσεων και συμβάντων του περιβάλλοντος. Η καταγραφή των συνομιλιών επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύσει και να ερμηνεύσει με διάφορους τρόπους τα πρωτογενή δεδομένα που έχει συλλέξει (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να φέρει σε δύσκολη θέση αυτόν που καταγράφεται, γι' αυτό το λόγο οι συμμετέχοντες θα πρέπει να γνωρίζουν το γιατί, το πότε και το πώς γίνονται οι μαγνητοσκοπήσεις (ΙΕΠ, 2012).

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι οι προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες περιέχουν στοιχεία από τις ερωτήσεις που έχουν γίνει από τον ερευνητή. Αποτελούνται από προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά υπάρχει η δυνατότητα της ευελιξίας και της ελευθερίας να φωτιστούν άλλα θέματα που αναδύονται από τη συζήτηση. Μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει τι πραγματικά απασχολεί τους ερωτώμενους, πως αντιμετωπίζουν μια άβολη κατάσταση, πως επηρεάζονται από τα άτομα του χώρου, πως αντιδρούν σε καταστάσεις που υπάρχουν διαφωνίες κ.α. Έτσι, η ημι-δομημένη συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει ένα προϊόν που μπορεί να πάρει μια άλλη μορφή, αφού δίνεται η δυνατότητα να γεννηθούν νέες ερωτήσεις προερχόμενες από τις απαντήσεις του ερωτώμενου (Κοκκινομηλιώτη, 2020). Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2016), η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει κάποιες ευελιξίες ως προς:

- Την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων
- Την εμβάθυνση του περιεχομένου, ανάλογα με τον ερωτώμενο
- Τη σειρά των ερωτήσεων
- Την πρόσθεση ή αφαίρεση των ερωτήσεων από τη συνέντευξη-συζήτηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2016 σ. 97)

Σύμφωνα με τον Mason (2011), ο σκοπός της συλλογής δεδομένων από τις συνεντεύξεις, είναι να διερευνηθούν οι ομοιότητες και διαφορές και στη συνέχεια να αναπτυχθούν θεωρίες και εξηγήσεις (Κοκκινομηλιώτη, 2020). Ένα σημαντικό μειονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής μπορεί να επηρεαστεί από τον συνεντευξιαζόμενο, με αποτέλεσμα να είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2013).

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, το δείγμα προέκυψε από 12 μαθητές του φυτωρίου της Φιλαρμονικής Ορχήστρας πνευστών. Διήρκησαν περίπου 7 με 10 λεπτά η κάθε μια. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με φορητή συσκευή ηχογράφησης, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα μεταγραφής τους σε γραπτό λόγο. Στη συνέχεια, έγινε η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση των δεδομένων.

### **3.8 Ανάλυση δεδομένων - Θεματική Ανάλυση**

Η θεματική ανάλυση είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη ποιοτική αναλυτική μέθοδος (Boyatzis, 1998; Roulston, 2001; Braun & Clarke, 2006). Είναι η πρώτη ποιοτική μέθοδος

ανάλυσης που πρέπει να γνωρίζουν οι ερευνητές, καθώς είναι παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή πολλών μορφών ποιοτικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Ένα από τα πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης είναι η ευελιξία της, κυρίως όσον αφορά στις ανοιχτές τύπου ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, οι οποίες περιλαμβάνουν έναν μεγάλο όγκο δεδομένων. Δίνεται περισσότερη έμφαση στο «τι λέγεται», δηλαδή σε μια μέθοδο «εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης, επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με τη θεματικά έρευνα» (Braun & Clarke, 2006; Holloway & Tondres, 2003; Roulston, 2001; Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 116). Οι Braun και Clarke (2006), προτείνουν τα παρακάτω 6 βήματα της θεματικής ανάλυσης:

- Εξοικείωση με τα δεδομένα
- Κωδικοποίηση των δεδομένων
- Αναζήτηση των θεμάτων
- Επανεξέταση των θεμάτων
- Ορισμός και ονομασία των θεμάτων
- Έκθεση των δεδομένων - συγγραφή των ευρημάτων

Τα συγκεκριμένα βήματα δεν προϋποθέτουν απαραίτητα μια γραμμική πορεία αλλά μια «διαδικασία κίνησης, επαναφοράς ή κυκλικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα αλλά και από ευελιξία, που είναι αλληλένδετη με άλλες διαδικασίες στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117). Στην παρούσα έρευνα, οι θεματικές ενότητες σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προέκυψαν κι άλλα ζητήματα που θα μπορούσαν να αποτελούν επιπρόσθετες θεματικές ενότητες σε μια μελλοντική έρευνα.

### **3.9 Ερευνητική στρατηγική**

Ο σχεδιασμός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος κάθε διερεύνησης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για τον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας, ωστόσο το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται κυρίως από επιστημονικές παραδοχές και τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, επιλέγει σκόπιμα το δείγμα όπου τα μέλη του θα εξυπηρετούν τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με μια δημόσια συζήτηση με τους

μαθητές για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Έγινε μια αποσαφήνιση του όρου και στη συνέχεια ζητήθηκε η άποψη των παιδιών για την περίπτωση που ο μαθητής γίνεται δάσκαλος. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά, η ιδέα τους κέντρισε το ενδιαφέρον κι έτσι αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε τη μέθοδο πιλοτικά, προκειμένου να έχουμε την πλήρη εικόνα της διαδικασίας. Προς διευκόλυνση των παιδιών, προτάθηκε ένα πλάνο μαθήματος που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Από την πρώτη κιάλας διδακτική πρόβα «προσομοίωση», υπήρχε ένας ενθουσιασμός και μια μεγάλη εκδήλωση επιθυμίας για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Μετά από κάποια προπαρασκευαστικά μαθήματα, αναδύθηκε μια φυσική τάση των παιδιών προς τη διδασκαλία, σαν να είναι ένα παιχνίδι όπως το «σχολείο», που παίζουν πολύ συχνά σε αυτές τις ηλικίες. Στη συνέχεια, κατόπιν γραπτής συναίνεσης των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, ξεκίνησε να εφαρμόζεται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στην τάξη ως μια συνεργατική έρευνα δράσης. Ο στόχος της δράσης ήταν ο κάθε μαθητής να γίνει δάσκαλος, προκειμένου να διεξαχθεί μια άσκηση ή θεματική ενότητα του μαθήματος. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι από τα 14 παιδιά, τα 12 συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Τα άλλα δύο παιδιά, συμμετείχαν κανονικά στο μάθημα, μπαίνοντας στο ρόλο του δασκάλου, χωρίς όμως να καταγραφούν οι διδασκαλίες και οι συνεντεύξεις τους, με αποτέλεσμα να μη συμπεριληφθούν στην έρευνα. Στο τέλος κάθε μαθήματος, η ερευνήτρια έπαιρνε συνέντευξη από τον συμμετέχοντα κάνοντας μια συζήτηση και θέτοντας ερωτήσεις για την εμπειρία που έζησε. Τέλος, όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, έγινε μια δημόσια συζήτηση σχετικά με τις απόψεις και τις εντυπώσεις των μαθητών για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο.

### 3.10 Προφίλ συμμετεχόντων

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

*Πίνακας 1*

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΜΟΥΣΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ
M1	Άλτο σαξόφωνο	11 χρ.	A
M2	Κλασικά κρουστά	11 χρ.	A
M3	Φλάουτο	10 χρ.	Θ
M4	Κλασικά κρουστά	10 χρ.	A



M5	Κλαρινέτο	11 χρ.	A
M6	Τρομπέτα	11 χρ.	A
M7	Κλασικά κρουστά	12 χρ.	A
M8	Φλάουτο	10 χρ.	Θ
M9	Ντραμς	10 χρ.	A
M10	Κλασικά κρουστά	12 χρ.	Θ
M11	Άλτο Σαξόφωνο	9 χρ.	A
M12	Φλάουτο	11 χρ.	Θ

**Μαθητής 1:** Πρόκειται για ένα παιδί που αγαπάει τη μουσική και τη μάθηση γενικότερα. Πολλές φορές εκδηλωνόταν μια υπερκινητικότητα και ένας ανταγωνισμός προς τους συμμαθητές του. Κάποιες φορές έχανε τη συγκέντρωσή του, ειδικά όταν δεν υπήρχε ένα κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ένα χαρούμενο παιδί, αλλά πολλές φορές η εκδήλωση του ενθουσιασμού του προκαλούσε έναν εκνευρισμό στους συμμαθητές του, ιδιαίτερα στον M8. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρχε μια έντονη λεκτική αντιπαράθεση μεταξύ τους.

**Μαθητής 2:** Πρόκειται για έναν μαθητή καλοσυνάτο, ευγενικό και με πολύ χιούμορ. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν πολύ συνεργάσιμος και υποστηρικτικός προς τους συμμαθητές του. Τον διέκρινε η επιμέλειά του και η ενεργή συμμετοχή του στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής. Οι συλλογισμοί του διέπονταν από μαθηματική σκέψη κι αυτό τον βοηθούσε να οργανώσει και να δομήσει τις πληροφορίες του μαθήματος.

**Μαθητής 3:** Είναι μια μαθήτρια με καλούς τρόπους και ευγένεια, ντροπαλή και συνεσταλμένη. Αυτό που τη διέκρινε ήταν η ανασφάλεια για τις γνώσεις που λάμβανε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, με αποτέλεσμα τη μειωμένη συμμετοχή της στο μάθημα της θεωρίας. Το δυνατό της σημείο ήταν το σολφέζ, καθώς είχε μια καλοδουλεμένη και ώριμη φωνή σε συνδυασμό με την δεξιότητα της μουσικής ανάγνωσης που ήταν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

**Μαθητής 4:** Είναι ντροπαλός, ευγενικός και πολύ επιμελής. Ένας εξαιρετικός μαθητής, με καλές επιδόσεις και μεγάλη αντιληπτική ικανότητα. Ωστόσο, ένα από τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του είναι η ευαισθησία που έχει προς τις επιδόσεις του. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος και όχι μόνο, εκδήλωνε μια απογοήτευση όταν τα πράγματα δεν

πήγαιναν έτσι όπως τα περίμενε. Αυτή η υπερευαισθησία του, πολλές φορές μπορούσε να καταλήξει σε κλάματα. Παρόλο που υπήρχε η υποστήριξη και η ενθάρρυνση του δασκάλου, ο μαθητής έκρινε πολύ αυστηρά τον εαυτό του όταν έκανε κάποιο λάθος.

**Μαθητής 5:** Πρόκειται για ένα παιδί με τσαγανό και δυναμισμό. Συμμετείχε ενεργά στα μαθήματα με όρεξη και θάρρος. Δεν φοβόταν το λάθος, ήταν πάντα πρόθυμος και δραστήριος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, το τετράδιό του δεν είχε τόσο καλή οργάνωση ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, η μουσική γραφή (νότες, παύσεις κ.τ.λ.) ήταν πολλές φορές δυσνόητη, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η ανάγνωση του μουσικού κειμένου.

**Μαθητής 6:** Είναι ένα παιδί που τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η μουσική. Είναι καλός μαθητής με υψηλές επιδόσεις. Έχει καλή αντιληπτική ικανότητα στη θεωρία της μουσικής, καθώς και στις ακουστικές ασκήσεις. Συμμετέχει ενεργά στην τάξη με ιδιαίτερο ζήλο, πράγμα που πολλές φορές τον κάνει να μην είναι τόσο αγαπητός από τους συμμαθητές του γιατί τον θεωρούν ως «αυτός που παριστάνει τον έξυπνο».

**Μαθητής 7:** Πρόκειται για ένα παιδί με καλλιτεχνικές ανησυχίες. Τον ενδιαφέρουν γενικά οι τέχνες, όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος και η μουσική. Έχει κάποιες έντονες ανησυχίες, πράγμα που τον κάνει να παθιάζεται, να είναι απόλυτος και κάθετος για αυτά που πιστεύει. Ερχόταν πολλές φορές σε ρήξη με τους συμμαθητές του, όχι για κάποιο ιδιαίτερο λόγο αλλά κυρίως για τη στάση του. Ωστόσο, έχει ένα ιδιαίτερο χιούμορ, αγαπάει πολύ τη μουσική και ότι έχει να κάνει με αυτή.

**Μαθητής 8:** Γίνεται λόγος για ένα ντροπαλό και ήσυχο κορίτσι. Έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα και για τη μουσική γενικότερα. Ενώ η μουσική αντίληψη της μαθήτριας είναι αρκετά ικανοποιητική, παρόλο αυτά ένα από τα χαρακτηριστικά της είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση για τις γνωστικές της ικανότητες, με αποτέλεσμα να γεννιέται μια ανασφάλεια που καθορίζει τη μη συμμετοχή της στο μάθημα. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω ότι όταν υπάρχει η κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου, τότε η αυτή η στάση αλλάζει και η μαθήτρια ανταποκρίνεται θετικά στις προκλήσεις του μαθήματος.

**Μαθητής 9:** Είναι ένα συνεργατικό παιδί με μεγάλη επιμονή σε αυτά που θέλει να μάθει, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει μια δυσκολία εμπέδωσης της γνώσης και της πληροφορίας αν νιώθει ότι δεν του χρειάζεται ή ότι δεν τον εκφράζει. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι με την ενθάρρυνση και τη στήριξη του δασκάλου μπορεί να ξεπεράσει

αυτή τη δυσκολία και να αφομοιώσει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό το διδακτικό περιεχόμενο.

**Μαθητής 10:** Είναι ένα κορίτσι σοβαρό και αρκετά ώριμο για την ηλικία της, κάτι που την κάνει να ξεχωρίζει ανάμεσα στα άλλα παιδιά γιατί φαίνεται μεγαλύτερη. Έχει υψηλή αντιληπτική ικανότητα και βοηθάει πολύ στη διατήρηση των ισορροπιών στην τάξη. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε μια έλλειψη συνέπειας όσον αφορά κάποια τυπικά ζητήματα όπως είναι η καθυστέρηση κατά την προσέλευση του μαθήματος, το τετράδιο πεντάγραμμο, τα φυλλάδια με τις ασκήσεις κ.α.

**Μαθητής 11:** Πρόκειται για ένα αγαπητό παιδί προς τους συμμαθητές του με πολύ χιούμορ. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η αγάπη του για το μάθημα της θεωρίας της μουσικής, και όχι τόσο για την εκμάθηση του σαξοφώνου λόγω του φύσηματος που του προκαλούσε το αίσθημα της κόπωσης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, συμμετείχε ενεργά και ανταποκρινόταν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης ήταν ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός προς τους συμμαθητές του.

**Μαθητής 12:** Το συγκεκριμένο παιδί είναι τυπικό και επιμελές με ενεργή παρουσία στην τάξη. Θέλει πάντα να τα καταφέρνει και να ανταποκρίνεται σε όλες τα προκλήσεις του μαθήματος. Ήταν εμφανές ότι απολάμβανε τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τις γραπτές σημειώσεις της, τη συμμετοχή της στο μάθημα, από τη στάση της και γενικότερα από τη γλώσσα του σώματος. Η διαδικασία της διδασκαλίας ήταν κάτι που την ενθουσίασε, καθώς της άρεσε πολύ ο ρόλος της δασκάλως.

### 3.11 Δομή του προγράμματος

Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου είχε μια δομή που τηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Το πρόγραμμα αποτελούνταν από 12 παρεμβάσεις που είχαν να κάνουν με τις διδασκαλίες των μαθητών. Κάθε παρέμβαση αφορούσε και μια διαφορετική θεματική ενότητα, με αποτέλεσμα κάθε εβδομάδα, ένας μαθητής καλούνταν να αναλάβει το ρόλο του δασκάλου και να διδάξει στους συμμαθητές του το περιεχόμενο μιας ενότητας από τη διδακτική ύλη της Α' Θεωρίας της Μουσικής. Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε στο στάδιο της επανάληψης της ύλης που είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές το προηγούμενο διάστημα. Προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα αλληλοδιδασκτικής, προηγήθηκε ενημέρωση και προετοιμασία για το τι θα ακολουθούσε. Προς διευκόλυνση των μαθητών, υπήρχε η

δυνατότητα επιλογής μιας ενότητας ή μιας δραστηριότητας, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα με το διδακτικό υλικό. Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες που μπορούσαν να επιλέξουν οι μαθητές ήταν οι εξής (Δες πίνακα 2):

### **Πίνακας 2**

---

Ρυθμικές αξίες φθόγγων
Παύσεις ολόκληρου, μισού, τετάρτου, ογδόου και δέκατου έκτου
Σύζευξη διαρκείας
Μέτρο, διαστολή και διπλή διαστολή
Απλά και σύνθετα μέτρα
Ελλιπές μέτρο
Τόνος, Ημιτόνιο
Τριημιτόνιο
Εναρμόνιες νότες
Μείζονες κλίμακες με διέσεις
Μείζονες κλίμακες με υφέσεις
Ρυθμικό και μελωδικό σολφέζ ενός κομματιού από το ρεπερτόριο του μαθητή

---

Μετά την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές καλούνταν να διδάξουν και να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους τα παρακάτω στοιχεία σύμφωνα με το πλάνο μαθήματος που τους δόθηκε:

- Αποσαφήνιση και παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου
- Καταγραφή της έννοιας στον πίνακα με παραδείγματα
- Γραπτές σχετικές ασκήσεις
- Αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών θέτοντας ερωτήσεις κατανόησης
- Ακουστικά παραδείγματα χρησιμοποιώντας το πιάνο ή το μεταλλόφωνο
- Μιμητική εκτέλεση των μαθητών

- Ακουστική αναγνώριση
- Ερωτήσεις των μαθητών για τυχόν απορίες

Το παραπάνω πλάνο μαθήματος δόθηκε στους μαθητές προς δική τους διευκόλυνση, έτσι ώστε να έχουν ξεκάθαρους στόχους, δομή και σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Η καθοδήγηση του δασκάλου υπήρχε μόνο όπου κρινόταν απαραίτητη. Οι διδασκαλίες ήταν μικρής διάρκειας (από 8 ως 12 λεπτά), μια φορά την εβδομάδα. Την υπόλοιπη ώρα γινόταν το καθιερωμένο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής».

### **Περίληψη κεφαλαίου**

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Αποσαφηνίστηκε ο όρος της «συνεργατικής έρευνας δράσης», ως μια ποιοτική μέθοδος που προσπαθεί να εντάξει τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο και να εισάγει νέες μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια συζητήθηκε το ερευνητικό περιβάλλον, η ερευνητική στρατηγική και το προφίλ των συμμετεχόντων. Τέλος, παρουσιάστηκε η δομή του προγράμματος και το διδακτικό περιεχόμενο για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο.

## Κεφάλαιο 4: Ανάλυση δεδομένων

### Εισαγωγή

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων το οποίο έχει οργανωθεί και ομαδοποιηθεί ανά θεματική κατηγορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται στην ανάλυση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων: 1) την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής, 2) τη στάση απέναντι στο μάθημα της Θεωρίας και τη μάθηση γενικότερα, 3) τη μουσική αυτοπεποίθηση των μαθητών και 4) την υπευθυνότητα των μαθητών και τον σεβασμό προς τους συμμαθητές τους. Μέσα από τα κύρια θέματα αναδύονται και κάποια υποθέματα που προκύπτουν από τις συζητήσεις των συνεντεύξεων.

### 4.1 Θέμα 1<sup>ο</sup> : Η κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής

Για την υλοποίηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, η ερευνήτρια επέλεξε ένα ευέλικτο πρόγραμμα προς διευκόλυνση και παρότρυνση των μαθητών με στόχο την εξασφάλιση της συμμετοχής τους. Όλοι οι μαθητές είχαν την δυνατότητα επιλογής μιας ενότητας ή μιας δραστηριότητας, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα με το διδακτικό περιεχόμενο που καλούνταν να διδάξουν. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά το μάθημα της Θεωρίας, έτσι ώστε να συγκρατούνται όλες οι πληροφορίες και τα συναισθήματα που αποκόμισαν οι μαθητές από την εμπειρία της αλληλοδιδασκτικής. Παρακάτω παρουσιάζονται ομαδοποιημένες απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης:

1. *Πώς σου φάνηκε η εμπειρία του να είσαι δάσκαλος;*

Η εμπειρία της αλληλοδιδασκτικής αξιολογήθηκε θετικά από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «συναρπαστική», «πολύ ωραία», «για πρώτη φορά, τα πήγα αρκετά καλά», εκτός από δυο μαθητές που είπαν «έτσι κι έτσι», ενώ τρεις μαθητές ήταν αρκετά επικριτικοί με τον εαυτό τους λέγοντας:

- «Όταν τα έλεγα ένιωσα ότι έλεγα κάτι λάθος ή έκανα κάποια κενά». (Μ. 6).
- «Δεν είπα αρκετά πράγματα...δεν τα εξήγησα με λεπτομέρεια, παρόλο αυτά μου άρεσε η εμπειρία». (Μ. 4).
- «Αγχώθηκα λίγο στην αρχή, αλλά μετά ήταν ωραία». (Μ. 2).

- *«Είπα λίγα πράγματα....αλλιώς τα είχα σκεφτεί».* (Μ. 8).
2. *Με ποια κριτήρια επέλεξες τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα π.χ. το τριμητόνιο ή τις μείζονες κλίμακες με διέσεις; Αισθάνθηκες ότι κατέχεις το συγκεκριμένο διδακτικό περιεχόμενο;*

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που είχαν ελλείψεις ή μια ανεπάρκεια ως προς την κατανόηση της γνώσης που λάμβαναν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επέλεξαν πάντα τη διδακτική ενότητα που ένιωθαν ασφάλεια και σιγουριά για τη μετάδοσή της. Παρόλο αυτά, κάποιοι μαθητές θεώρησαν πρόκληση το να διδάξουν μια δύσκολη ενότητα όπως οι μείζονες κλίμακες με διέσεις ή υφέσεις.

- *«Νομίζω ότι το κατέχω, γι' αυτό το επέλεξα»* (Μ. 7).
- *«Έδωσα περισσότερη προσοχή στις μείζονες κλίμακες με διέσεις στα μαθήματα, εεε, γι' αυτό τις επέλεξα [...] έκανα και μια προετοιμασία στο σπίτι, οπότε ένιωσα ότι είμαι έτοιμος»* (Μ. 2).
- *«Επέλεξα τις κλίμακες με διέσεις γιατί μου άρεσε»* (Μ. 1).

#### **4.2 Η συγκέντρωση των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος**

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε ότι η συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών ήταν αυξημένη. Ήταν ιδιαίτερα προσεκτικοί στην διδασκαλία των συμμαθητών τους, θέτοντας ερωτήματα και πολλές φορές με διάθεση να δυσκολέψουν την πορεία της διδασκαλίας, «βάζοντας παγίδες» στον συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά τους, έτσι ώστε να μπερδευτεί με τις έννοιες ή να μη μπορεί να απαντήσει σε μια ερώτηση. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η παρέμβαση της ερευνήτριας ήταν απαραίτητη. Όταν ολοκληρωνόταν η διδασκαλία των μαθητών και συνεχιζόταν το καθιερωμένο μάθημα της θεωρίας, η συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών ήταν και πάλι σε αυξημένο επίπεδο γιατί αυτή η διαδικασία τους έδινε ένα κίνητρο και ένα αίσθημα ευθύνης για τη μετάδοση της γνώσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και οι μαθητές που είχαν δυσκολίες στη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είχαν διαφορά λαμβάνοντας υπόψη «το πριν και το μετά» της παρέμβασης.

3. *Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ένοιωσες κάποιο μαθησιακό κενό ή δυσκολία που μπορεί να έχεις;*

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν πολύ καλά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και αυτό οφείλεται στα πιλοτικά μαθήματα προσομοίωσης που είχαν πραγματοποιηθεί πριν την υλοποίηση της επίσημης έρευνας και της καταγραφής της. Αυτό φάνηκε να τους βοήθησε, διότι ένιωσαν μια ασφάλεια για τη διαδικασία καθώς ήξεραν ακριβώς το πλαίσιο της δράσης. Επιπλέον, οι μαθητές έλαβαν πολύ σοβαρά το έργο που τους ανατέθηκε, με αποτέλεσμα να κάνουν ερωτήσεις προς αποσαφήνιση κάποιων αποριών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές αιφνιδιάστηκαν με ερωτήσεις των συμμαθητών τους λέγοντας:

- *«Δεν περίμενα να μου κάνουν ερώτηση για διπλές διέσεις και διπλές υφέσεις [...] αν η φα διπλή διέση και η λα διπλή ύφεση είναι εναρμόνιες νότες».* (Μ. 4).
- *«Ένοιωσα ότι τα ξέρω καλά....όχι άριστα, αλλά καλά»* (Μ. 9).
- *«Λίγο μπερδεύτηκα με τα χρωματικά ημιτόνια.....μόνο αυτό»* (Μ. 10).
- *«Κάποιες λεπτομέρειες δεν τις είπα [...] μετά σκέφτηκα...αν ήμουν πραγματικός δάσκαλος, θα με καταλάβαιναν»;* (Μ. 5).

### 4.3 Τα οφέλη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για τους συμμετέχοντες

Σύμφωνα με την έρευνα, τα οφέλη για τους μαθητές «εκπαιδευτές» και «εκπαιδευόμενους» ήταν εμφανή. Οι μαθητές «εκπαιδευτές» μπήκαν στη διαδικασία να επιλέξουν μια θεματική ενότητα, να την επεξεργαστούν και να την παρουσιάσουν σύμφωνα με το πλάνο που είχαν σχεδιάσει. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά είναι ικανά να διδάξουν στους συνομήλικούς τους, είναι ικανά να μάθουν από τον εαυτό τους και να τον αξιολογήσουν. Από την άλλη, οι μαθητές «εκπαιδευόμενοι» μαθαίνουν και κατανοούν τη διδακτική ύλη, αφού συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης είτε κάνοντας ερωτήσεις, είτε διορθώνοντας, είτε επισημαίνοντας το «σωστό». Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η μουσική διδασκαλία είναι πρωτίστως μια δραστηριότητα που στηρίζεται στην απόδοση, πράγμα που το κάνει ακόμα πιο δύσκολο και απαιτητικό. Στην προκειμένη περίπτωση, η εμπλοκή και η παρέμβαση των μελών της τάξης ήταν αναπόφευκτη, διότι ο ένας μάθαινε από τον άλλον με τη καθοδήγηση της ερευνήτριας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παρέμβαση και διόρθωση του Μ. 1 προς τη Μ. 3:

*«Ναι...είπες στην αρχή του μαθήματος ότι ο τόνος είναι η μεγαλύτερη απόσταση ανάμεσα σε δύο νότες.... Αλλά δεν είναι αυτό.....δεν είναι ούτε μικρότερη, ούτε μεγαλύτερη [...] είναι απλά μια απόσταση μεγαλύτερη από το ημιτόνιο»* (Μ. 1).



Ως εκ τούτου, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου αφού προϋπόθεση και ζητούμενο της διδασκαλίας ήταν οι ερωτοαπαντήσεις, η ακουστική ή οπτική αναγνώριση, η εκτέλεση και η μίμηση. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν πάντα να ενισχύει τη συμμετοχή και να παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτές.

#### 4.4 Τα οφέλη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου για τον διδάσκοντα

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έχει πολλά οφέλη για τον ίδιο τον διδάσκοντα γιατί τον φέρνει στη θέση του παρατηρητή. Η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο διδάσκων παρατηρεί τις συμπεριφορές, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις επιδόσεις τους, τον τρόπο που αφομοιώνουν τη γνώση, τυχόν ελλείψεις στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η διαδικασία παροτρύνει τον δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να εντοπίσει σημεία βελτίωσης ως προς τον τρόπο που διεξάγει ο ίδιος το μάθημα. Επίσης, από τις διδασκαλίες των παιδιών ο δάσκαλος μπορεί να συλλέξει πληροφορίες που να είναι χρήσιμες για τη δική του διδασκαλία.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είναι πολύ ευρηματικά και μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία της μάθησης με νέες ιδέες. Για παράδειγμα, ο Μ.11 επέλεξε να διδάξει ένα κομμάτι από το ρεπερτόριο που έχει δουλέψει με τον δάσκαλο σαξοφώνου. Αφού έγραψε στον πίνακα το πρώτο δμετρο του κομματιού, ζήτησε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις: «τι μέτρο έχει το κομμάτι»; «ποιες αξίες έχει»; Στη συνέχεια, προχώρησε ζητώντας από τους μαθητές να εκτελέσουν ρυθμικό σολφέζ και έπειτα μελωδικό με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Ακολούθησε η εκτέλεση του κομματιού στο σαξόφωνο με τη συνοδεία πιάνου που ήταν πρωτοβουλία της ερευνήτριας. Ήταν η στιγμή που τα παιδιά κατάλαβαν ότι το κομμάτι που έκαναν σολφέζ τόση ώρα ήταν «οι πειρατές της Καραϊβικής». Στη συνέχεια ρώτησε: «τι παρατηρείτε στο πρώτο μέτρο»; «Ναι, ελλιπές μέτρο», «πόσοι χρόνοι λείπουν από το πρώτο μέτρο»; «και που συμπληρώνονται οι χρόνοι που λείπουν από το πρώτο μέτρο»; Η ιδέα του να συμπεριλάβουμε στο μάθημα κομμάτια από το ρεπερτόριο των μαθητών και όχι τις γνωστές ασκήσεις που συνηθίζουμε να λέμε στο μάθημα σολφέζ ήταν μια από τις επιλογές των θεματικών ενοτήτων. Ο Μ. 11 όμως το πήγε ένα βήμα παρακάτω, συνδύασε το μάθημα σολφέζ με μια έννοια όπως το ελλιπές μέτρο, κάτι που με εξέπληξε θετικά λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία αλλά και το αρχάριο επίπεδο, αφού ήταν η πρώτη χρονιά που παρακολουθούσε το μάθημα θεωρίας.

Η έρευνα έδειξε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής. Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όταν επέρχεται η κόπωση και η μονοτονία, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος μπορεί να αναζωογονήσει και να ανανεώσει τη διαδικασία της μάθησης, να δώσει νέα κίνητρα και να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι για την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, καλό είναι να έχει προηγηθεί η διδασκαλία ενός μεγάλου μέρους της διδακτέας ύλης, ώστε να λειτουργεί και ως αξιολόγηση της αφομοίωσης της γνώσης.

#### 4.5 Θέμα 2<sup>ο</sup> : Η στάση απέναντι στο μάθημα της Θεωρίας και τη μάθηση γενικότερα

Κατά τον Bernstein, η στάση είναι «η διάθεση για μια συγκεκριμένη γνωστική, συναισθηματική ή συμπεριφορική αντίδραση προς ένα άτομο, ένα αντικείμενο, μια ομάδα, μια κατάσταση, μια πράξη» (Zimbardo & Leippe, 1991, Πετροκοκκίνου 2017 σ. 29). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Θεωρίας της Μουσικής βελτιώθηκε. Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου τους φάνηκε απολαυστική και ενδιαφέρουσα. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε σημαντικά υποθέτοντας ότι αυτό οφείλεται σε έναν περισσότερο μαθητοκεντρικό και βιωματικό τρόπο διδασκαλίας αφού ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

##### 4. Σου άρεσε ο ρόλος του δασκάλου;

Οι συμμετέχοντες ως επί το πλείστον ανταποκρίθηκαν θετικά στο ρόλο του δασκάλου, ακόμα και αυτοί που είχαν περισσότερο άγχος λόγω της έκθεσης προς τους συμμαθητές τους, το θεώρησαν μια πρόκληση που πρέπει να ανταπεξέλθουν.

- «Έτσι κι έτσι» (Μ. 3).
- «με άγχωσε αυτός ο ρόλος.....πιστεύω θα μπορούσα να τα πάω καλύτερα» (Μ. 8).

Ο Μ. 7 αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Μου άρεσε να με ακούνε στο μάθημα [.....] και γενικά μου άρεσε που εξετάζομαι μόνος μου βλέποντας ότι ξέρω κάτι από μουσική και μπορώ να διδάξω κάποια πράγματα [.....] μπορεί και οι άλλοι να ξέρουν, όμως ο καθένας μπορεί να πει κάποιες λεπτομέρειες που μπορεί να μην έχουν σκεφτεί οι άλλοι, κι έτσι να μάθουν κάτι επιπλέον».*

5. *Μετά από αυτή την εμπειρία, πιστεύεις ότι η διδασκαλία είναι κάτι εύκολο, μέτριας δυσκολίας ή δύσκολο; Αν ναι, τότε ποια η δυσκολία;*

Παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές ήταν αρκετά προβληματισμένοι με το τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος. Διαπίστωσαν ότι για να διδάξει κάποιος πρέπει να είναι προετοιμασμένος, να ξέρει πολύ καλά το διδακτικό περιεχόμενο, να είναι κατανοητός και μεταδοτικός. Επίσης, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα που επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση:

- *«Εξαρτάται από το πώς είναι η τάξη [...] αν έχουν όρεξη να ακούσουν, τότε ο δάσκαλος και οι μαθητές θα περάσουν καλά» (Μ. 7).*
- *«Δύσκολο...εξαρτάται την τάξη, αν δεν θέλουν να μάθουν ή δεν θέλουν να συμμετέχουν [...] αν σε αγνοούν...» (Μ. 5).*
- *«Τις πρώτες φορές είναι δύσκολο, μετά γίνεται πιο εύκολο» (Μ. 2).*
- *«Αν ο δάσκαλος θέλει να πετύχει στο μάθημα χρειάζεται να ξέρει αυτό που διδάσκει καλά και..... χρειάζεται συνεργασία από τους μαθητές» (Μ. 6).*
- *«Είναι αρκετά αγχωτικό αν δεν ξέρεις τι να απαντήσεις σε ερωτήσεις που σου κάνουν» (Μ. 4).*
- *«Πρέπει να καταλάβει ο άλλος αυτό που θα πεις» (Μ. 12).*
- *«Για μένα είναι δύσκολο» (Μ. 11).*

6. *Τι πιστεύεις ότι κάνει μια διδασκαλία επιτυχημένη;*

Τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν μια διδασκαλία την οποία θα χαρακτήριζαν ως επιτυχημένη. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές συνδέουν μια ενδιαφέρουσα διδασκαλία με τον ίδιο τον διδάσκοντα ως προς την ετοιμότητα, την επάρκεια, τη μεθοδικότητα και τον τρόπο που εμπλέκει και ενεργοποιεί τους μαθητές. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- *«Όταν είναι χρήσιμη» (Μ. 12).*
- *«Όταν υπάρχει ένα πρόγραμμα στο μάθημα και ξέρεις τι ακολουθεί κάθε φορά» (Μ. 7).*
- *«Όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μαθητή και δασκάλου» (Μ.1).*
- *«Μια καλή διδασκαλία θέλει προετοιμασία και να έχεις επεξεργαστεί το υλικό που θα διδάξεις» (Μ. 2).*

- «Όταν ο δάσκαλος εξηγεί και ο μαθητής κατανοεί» (Μ. 9).
- «Όταν τα παιδιά συνεργάζονται, δεν πετάγονται και όταν μιλάνε μετά από άδεια του δασκάλου» (Μ. 6).
- «Πιστεύω έχει να κάνει με το αν αρέσει στον δάσκαλο αυτό που διδάσκει» (Μ. 10).

#### 4.6 Θέμα 3<sup>ο</sup> : Η μουσική αυτοπεποίθηση των μαθητών

##### 7. Ο ρόλος του δασκάλου σε κάνει να νιώθεις αυτοπεποίθηση;

Ενώ οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν αδιάφορες, δηλαδή ούτε θετικές, ούτε αρνητικές, όμως σε βάθος χρόνου παρατηρήθηκε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος ως προς την αυτοπεποίθηση έδειξε να έχει θετικά αποτελέσματα αφού οι μαθητές είχαν αναπτύξει το θάρρος της γνώμης και εξέφραζαν τις απόψεις τους. Με άλλα λόγια, αυτή η διαδικασία δούλεψε κατά κάποιο τρόπο, ώστε να μην ντρέπονται να εκδηλώσουν τις απορίες τους, χωρίς να σκέφτονται αν ερωτήσεις είναι εύστοχες ή υπερβολικά απλές, ακόμα και στα πιο συνεσταλμένα παιδιά. Ταυτόχρονα υπήρχε μεγαλύτερη διάθεση για ενεργητική συμμετοχή.

Ωστόσο, η μουσική αυτοπεποίθηση είναι μια παράμετρος που δεν μπορεί να αξιολογηθεί εύκολα. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια αφορμή για περαιτέρω μελέτη στο συγκεκριμένο πεδίο. Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δεν επηρέασε αρνητικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών, αφού δεν εντοπίστηκε κάποιος αποκλεισμός, η μη αποδοχή ή η εσωστρέφεια των συμμετεχόντων. Αντιθέτως, οι Μ.8 και Μ.3 που ένιωθαν έναν δισταγμό, στην πορεία, καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα ξεπέρασαν τις φοβίες τους και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη διαδικασία της αλληλοδιδασκτικής μάθησης.

##### 7. Θα ήθελες να το ξανακάνεις; Αν ναι, γιατί;

Οι περισσότεροι μαθητές, 8 στους 12 δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ξαναγίνουν δάσκαλοι γιατί σαν εμπειρία ήταν χρήσιμη.

- «Ναι, θα ήθελα. Νιώθω ότι εξελίσσομαι και ανακαλύπτω πράγματα για μένα» (Μ. 7).
- Ναι, πιστεύω ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία θα έχω μάθει περισσότερα» (Μ. 6).
- «Ναι, γιατί πιστεύω ότι βοηθάει πολύ στο να μάθουμε κάτι περισσότερο απ' ότι μπορούμε να φανταστούμε (Μ. 2).

- «Ένιωσα ότι πήρα πολλά πράγματα από αυτή την εμπειρία» (Μ. 8).
- «Ένιωσα μια ανακούφιση κατά κάποιο τρόπο όταν τελείωσε, [...] αλλά σίγουρα βγήκα κερδισμένος, οπότε θα το ξαναέκανα» (Μ. 5).
- «Ναι, γιατί έμαθα πράγματα από τους ίδιους μου τους συμμαθητές» (Μ. 4).
- «Εγώ από τις ερωτήσεις των συμμαθητών μου ανακάλυψα κάτι καινούριο» (Μ. 12).
- «Ναι, γιατί όχι»; (Μ. 1).

Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές δεν ήταν σίγουροι αν θα ήθελαν να ξαναγίνουν δάσκαλοι, ενώ ένας μαθητής δεν θα ήθελε να το ξανακάνει.

- «Δε νομίζω» (Μ. 10).
- «Δεν είμαι σίγουρος» (Μ. 9).
- «Δεν ξέρω» (Μ. 11).
- «Όχι, με αγχώνει...το θεωρώ δύσκολο» (Μ. 3).

#### 4.7 Θέμα 4<sup>ο</sup> : Η υπευθυνότητα των μαθητών και ο σεβασμός προς τους συμμαθητές τους

9. Ένιωσες ότι πρέπει να μεταδώσεις σωστά τη γνώση προς τους συμμαθητές σου; Αν ναι, γιατί;

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η συγκέντρωση των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είχε βελτιωθεί. Είχαν αναπτύξει μια υπεύθυνη στάση για το μάθημα και για τη γνώση που καλούνταν ένας, ένας να μεταδώσουν στους συμμαθητές τους. Σ' αυτό συνέβαλλε και η επιλογή της διδακτικής ενότητας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ενίσχυση και η ενθάρρυνσή τους. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν ότι κατά κάποιο τρόπο εκτίθενται προς τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να λάβουν πολύ σοβαρά τον ρόλο του εκπαιδευτή. Οι απαντήσεις που ακολουθούν επιβεβαιώνουν τα παραπάνω:

- «Ναι, γι' αυτό διάλεξα να διδάξω τα μέτρα, επειδή τα ξέρω καλά» (Μ. 7).
- «Ναι, φοβόμουν μήπως πω κάτι λάθος» (Μ. 2).
- «Ναι, γιατί δεν ήξερα αν θα τα πω σωστά» (Μ. 3).

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οποιαδήποτε λάθη και θολά σημεία που υπήρχαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ξεδιαλύνονταν άμεσα από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που ήταν σε ρόλο εκπαιδευόμενων.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση του σεβασμού, και μοιράστηκαν τις ίδιες εμπειρίες. Έτσι, ενισχύθηκε μια σημαντική δεξιότητα όπως η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός, αφού οι μαθητές μέσα από την αλληλοδιδασκτική μέθοδο έμαθαν να μπαίνουν ο ένας στη θέση του αφού όλοι οι μαθητές είχαν κάτι κοινό που τους ένωνε σαν ομάδα. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέλαβαν έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, ήρθαν στο επίκεντρο του μαθήματος άλλου δημιουργώντας έναν κώδικα επικοινωνίας ο οποίος έχει ως βάση την πεποίθηση για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι άλλοι. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έτειναν να φέρονται καλύτερα ο ένας στον άλλον, αφού μπορούσαν να φανταστούν πως αισθάνεται μπαίνοντας στο ρόλο του δασκάλου.

#### 10. *Είχες άγχος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;*

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν άγχος. Σε κάποιες περιπτώσεις το άγχος ήταν δημιουργικό και ενεργοποιούσε όλη την τάξη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ήταν δύσκολο διαχειρίσιμο. Στην περίπτωση της Μ. 3, η ιδέα της αλληλοδιδασκτικής αρχικά δεν φάνηκε να της προξενεί κάποιο βάρος ή να την προβληματίζει. Στην πορεία όμως, καθώς πλησίαζε η δική της σειρά, ο ρόλος της δασκάλας άρχισε να την αναστατώνει και να της προκαλεί ταραχή. Μετά από πολλή συζήτηση με τη μαθήτριά, η οποία ήταν διστακτική ως προς τη συμμετοχή της, αποφάσισε ότι αξίζει τον κόπο να προσπαθήσει και να ξεπεράσει τους φόβους της. Φυσικά η υποστήριξη της ερευνήτριας και η εξασφάλιση της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην απόφασή της. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι το άγχος της Μ. 3 είχε να κάνει περισσότερο με την έκθεση, τα σχόλια και την κριτική των συμμαθητών της. Η διαχείριση του άγχους των υπολοίπων συμμετεχόντων ήταν μέσα σε φυσιολογικά όρια. Παρακάτω δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

- *«Ναι, αλλά μόνο στην αρχή» (Μ. 6).*
- *«Ναι, φοβόμουν μήπως πω κάτι λάθος» (Μ. 2).*
- *«Αγχώθηκα μήπως πω κάτι λάθος» (Μ. 4).*
- *«Λίγο αγχώθηκα [.....] ίσως δεν προετοιμάστηκα και τόσο καλά» (Μ.12).*

Η δημιουργία ενός κλίματος που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αισθάνονται άνετα, να εκφράζουν τις απόψεις τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες ήταν το ζητούμενο του προγράμματος. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης ήταν σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν αναπτύξει μια κριτική στάση κατά την οποία αξιολογούσαν την αξιοπιστία των πληροφοριών που δέχονταν, κάτι που έκανε τους συμμετέχοντες να εμπλακούν στο διδακτικό έργο. Εδώ, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όταν τα παιδιά ασκούσαν κριτική απέναντι στον άλλον, τις περισσότερες φορές αυτό γινόταν με έναν εποικοδομητικό τρόπο. Κάποιες φορές όμως γινόταν αδιάκριτα και άτσαλα, ειδικά στην περίπτωση του Μ. 1 και του Μ. 7 που είχαν μια συγκρουσιακή σχέση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοί οι δύο μαθητές είχαν μια μόνιμη αντιπαράθεση, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο λόγο.

#### 4.8 Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω κάποιοι μαθητές ήταν αρκετά αυστηροί και επικριτικοί με τον εαυτό τους. Όμως δεν έλλειψαν και σχόλια προς τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Φυσικά τα παιδιά μάθαιναν από τα λάθη και τις αστοχίες τους, καθώς τα επισήμαναν οι συμμαθητές τους. Άλλωστε αυτή ήταν και η ουσία της διαδικασίας. Το παρακάτω παράδειγμα περιγράφει μια κριτική στάση του Μ. 7 προς τον Μ. 1 που έχει να κάνει κυρίως με τον τρόπο διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συγκρουσιακή σχέση αυτών των δύο προϋπήρχε της παρέμβασης.

Ο Μ.1 είχε επιλέξει τις μείζονες κλίμακες με διέσεις και ξεκίνησε τη διδασκαλία του με τις εξής ερωτήσεις: «Ας μου πει κάποιος τη σειρά των διέσεων», λίγο αργότερα «ας δούμε τώρα πως γράφονται οι διέσεις στο πεντάγραμμα». Στην επόμενη ερώτηση του Μ.1 για το ποια κλίμακα ακολουθεί μετά τη Σολ μείζονα, ο Μ. 7 απάντησε κάπως επιθετικά:

«Μια απορία...υποτίθεται είσαι δάσκαλος αυτή τη στιγμή...μας μαθαίνεις όλα αυτά [...] γι' αυτό μη θεωρείς αυτονόητο ότι εμείς τα ξέρουμε [...] η δουλειά σου αυτή τη στιγμή είναι να μας τα μάθεις και μετά να κάνεις τις ερωτήσεις».

Ο Μ. 1 δεν φάνηκε να επηρεάστηκε από τη συμπεριφορά του Μ. 7 εκείνη τη στιγμή. Απλά είπε: «Ααα, εντάξει». Λίγο αργότερα όταν ρωτήθηκε στη συνέντευξή του για τα σχόλια και την κριτική που του ασκήθηκε, δεν στοχοποίησε τον μαθητή, αντιθέτως απάντησε πολύ γενικά λέγοντας:

«Δε με νοιάζει τι λένε οι άλλοι, δεν εξαρτώμαι από αυτά [...] αν θέλουν να με ακούσουν, θα με ακούσουν....αν δεν θέλουν [...] δεν μπορείς να τους πείσεις.

Η αντιπαράθεση του Μ. 7 με τον Μ. 1 συνεχίστηκε και σε διδασκαλίες άλλων συμμαθητών τους. Για παράδειγμα στη διδασκαλία του Μ. 2, όταν ρώτησε τι οπλισμό έχει η Φα μείζονα, ακολούθησε μια μικρή κόντρα ανάμεσα στον Μ.1 και Μ.7. Μ. 1: «τη συ», Μ. 7 : «τη σι ύφηση», Μ. 1: «αυτό είπα», Μ. 7: «όχι είπες τη συ». Μετά από πολλές κατ' ιδίαν συζητήσεις για το πρόβλημα, Μ. 7 δήλωσε ότι δεν συμπαθεί τον Μ.1 και ότι η παρουσία του τον εκνευρίζει. Σε αντίθεση, ο Μ. 1 δήλωσε ότι δεν έχει κάποιο πρόβλημα μαζί του και ότι δεν καταλαβαίνει γιατί τον αντιπαθεί τόσο. Ωστόσο, ο Μ. 7 δεχόταν πειράγματα από τον Μ. 1, που πολλές φορές δεν είχαν σχέση με το μάθημα. Μπορεί τα σχόλια να αφορούσαν την εμφάνιση, τα μαλλιά ακόμα και τον τρόπο ομιλίας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η σχέση των δύο συμμετεχόντων είχε μεγαλύτερη ένταση και ανταγωνισμό. Παρόλο αυτά, η εκπαιδευτική διαδικασία έτεινε να είναι δημιουργική και ωφέλιμη για τους συμμετέχοντες. Όπως λέει και ένας φυσικός νόμος «δια της θερμότητας επέρχεται και η τριβή», έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η διαδικασία βοήθησε να αναδυθούν συναισθήματα τα οποία οδήγησαν σε μια πιο γνήσια, κοινωνική σχέση αποδοχής. Επιπλέον, η τάξη αντιμετώπισε πολύ ώριμα αυτή τη σύγκρουση, μη παίρνοντας τη θέση κανενός και κρατώντας μια ουδέτερη στάση, κάτι που έφερε ισορροπία στην ομάδα.

### **Περίληψη κεφαλαίου**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα θέματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων. Από τα ευρήματα προάγεται το συμπέρασμα ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είναι ικανοί να διδάξουν τους συνομήλικούς τους, να μάθουν από τον εαυτό τους και να τον αξιολογήσουν. Επιπλέον, αναδείχθηκε η αυξημένη συγκέντρωση και συμμετοχή των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ικανή να επηρεάσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Θεωρίας της Μουσικής, να τους κάνει πιο υπεύθυνους ως προς τη μετάδοση της γνώσης και να σέβονται ο ένας τον άλλον. Η έρευνα έδειξε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στον ίδιο τον διδάσκοντα, αφού τον φέρνει στη θέση του παρατηρητή, πράγμα που συμβάλλει στη συνεχή προσωπική του βελτίωση. Όσον αφορά τις συγκρούσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις έγιναν πιο



έντονες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, σχετικά με τη μουσική αυτοπεποίθηση, η έρευνα δεν μπόρεσε να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα, διότι έκρινε ότι το συγκεκριμένο πεδίο πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος χρόνου.

## Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ως προς την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής, τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και τη μάθηση γενικότερα, τη μουσική τους αυτοπεποίθηση και την υπευθυνότητα-σεβασμό προς τους συμμαθητές τους. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε ως μια έρευνα δράσης, που είχε στόχο την ακριβή περιγραφή (Cohen & Manion, 1994), γύρω από την αλληλοδιδασκτική μέθοδο ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε στο στάδιο της επανάληψης της διδακτέας ύλης. Χρησιμοποιώντας τη μαγνητοφώνηση των μαθημάτων ως μέσο άντλησης δεδομένων για την ολοκληρωμένη καταγραφή καταστάσεων και συμβάντων (Ισαρη & Πουρκός, 2016), και την ημι-δομημένη συνέντευξη, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Εδώ, πρέπει να τονίσουμε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος πλαισιώθηκε από μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού (Duran, Ribosa & Sanchez, 2020). Μέσα από τις συνεντεύξεις και τη συζήτηση με τους συμμετέχοντες, δόθηκε το έναυσμα να σκεφτούν τι έκαναν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, πως ένιωσαν και τι έμαθαν από την εμπειρία τους. Το μάθημα της θεωρίας της μουσικής, εκτός από ένα υποχρεωτικό μάθημα στην τυπική εκπαίδευση (Barbieri, 2022), συμπεριλαμβάνεται και σε μη τυπικά περιβάλλοντα όπως περιεγράφηκε παραπάνω (Φ.Ε. Μάντζαρος, 2014). Εδώ, πρέπει να τονίσουμε ότι το πρόγραμμα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε μη τυπικό περιβάλλον, το οποίο δανείστηκε στοιχεία από την επίσημη εκπαίδευση (Eshach, 2007), και το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 92 Α-24/05/1957), περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών (Rogers, 2004; Mak, 2006).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις βρίσκουν αδιάφορους τους μαθητές (Barbieri, 2022), και ότι λίγοι είναι αυτοί που βρίσκουν τη θεωρία της μουσικής να σχετίζεται με τις μουσικές τους σπουδές (Jenkins & Ripley, 2017). Στους τομείς της εκπαίδευσης η έννοια της αλληλοδιδασκτικής έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί σε πιο αποτελεσματική μάθηση σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Οι πιο ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης επιτρέπουν καλύτερη κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης, αφού οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της δικής τους μάθησης (Ravenscroft & Chen, 2015). Συλλέγοντας τα ποιοτικά δεδομένα και αναλύοντας τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, βγήκε το συμπέρασμα ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα παιδαγωγικό φαινόμενο

(Carr & Kemmis, 1997), όπου οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά, οργανώνουν, αποσαφηνίζουν το μαθησιακό υλικό και το παρουσιάζουν στην τάξη (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Darrow, Gibbs, & Wedel, 2005). Ως εκ τούτου, η εμπειρία που προέκυψε από τη διαδικασία ήταν πολύ σημαντική κι αυτό συνέβαλλε στην κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου τόσο των «δασκάλων», όσο και των «μαθητευόμενων». Η έρευνα των Darrow, Gibbs & Wedel (2005), που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής από μαθητές 9-11 ετών, επιβεβαιώνει ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δείχνει μια αύξηση της κατανόησης του διδακτικού περιεχομένου (Darrow, Gibbs & Wedel, 2005). Οι Johansen και Nielsen (2019) αναφέρουν ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένα είδος συνεργατικής μάθησης με στόχο την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου και επίλυσης προβλημάτων (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Αξιοσημείωτο ήταν το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για τον καινούριο τρόπο διδασκαλίας. Ένοιωσαν ότι είναι κάτι διαφορετικό από το συνηθισμένο, ανανεώθηκε η διαδικασία της μάθησης και αυτό τους έδωσε νέα κίνητρα. Επιπλέον, η αυξημένη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν ακόμα ένας λόγος που συνέβαλε στην κατανόηση, αφού οι μαθητές έπρεπε να θέσουν ερωτήματα, αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους (Johnson & Johnson, 1999).

Η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της θεωρίας της μουσικής έχει να κάνει περισσότερο με την ενεργή συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ενός προγράμματος ενσωματώνοντας όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Paul, 2016; Ζιώγα, 2019). Πέρα από τις επιδόσεις, οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής μάθησης μπορεί να βελτιώσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία δίνοντας την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Zbikowski, 1994). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα μαθήματα, η στάση των μαθητών έχει να κάνει με τον τρόπο διδασκαλίας ή την προσωπικότητα του δασκάλου, και όχι με το μάθημα αυτό καθαυτό (Πετροκοκκίνου, 2017). Όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Θεωρίας, είχε σημαντική βελτίωση σε σχέση με πριν. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν τη χρησιμότητα της παρέμβασης στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Αυτό οφείλεται σε έναν πιο μαθητοκεντρικό και βιωματικό τρόπο διδασκαλίας, αφού ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Smart & Csapo, 2007). Επίσης, τα παιδιά διαπίστωσαν ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι ένας ρόλος που απαιτεί ετοιμότητα, επάρκεια και μεθοδικότητα. Συνεπώς η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος Σύμφωνα με τον

Zbikowski (1994), τα σωστά δομημένα μαθήματα συνεργασίας μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και να οδηγήσουν σε βελτίωση της απόδοσής τους (Zbikowski, 1994).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοπεποίθηση και οι φιλοδοξίες των μαθητών ενισχύονται μετά την ενεργή ενασχόληση με τη μουσική. Στοιχεία από το El Sistema και το Sistema έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες δημιουργεί αυξημένα κίνητρα για την εκπαίδευση, αυξημένες φιλοδοξίες και θετικά αποτελέσματα ως προς τη στάση απέναντι στη μάθηση (Hallam, 2015). Η έρευνα του Torsney (2015), που διερεύνησε την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο μάθημα της αρμονίας, έδειξε θετικά αποτελέσματα ως προς την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Torsney, 2015). Ωστόσο, η μουσική αυτοπεποίθηση της παρούσας μελέτης ήταν ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που δεν κατέληξε σε ασφαλή συμπεράσματα. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών, δεν έδειξαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μουσική αυτοπεποίθηση είναι δύσκολο να αξιολογηθεί σε ένα μικρό διάστημα. Το πιο πιθανό είναι ότι ο χρόνος της παρέμβασης να μην ήταν αρκετός για να φανούν κάποιες αλλαγές. Ωστόσο, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δεν είχε κάποια αρνητική επίδραση στη μουσική αυτοπεποίθηση, αφού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν εντοπίστηκε κάποιος αποκλεισμός ή η μη αποδοχή από τους συμμετέχοντες (Goodrich, 2007). Αντιθέτως τα παιδιά ένιωθαν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον που μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, να εκδηλώνουν απορίες και να κάνουν ερωτήσεις. Την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Nielsen, Johansen και Jørgensen (2018), για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και την επίδρασή της στην μελέτη των μουσικών οργάνων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αρκετοί φοιτητές σχολίασαν ότι έχουν αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στο ρόλο τους ως «δάσκαλοι». Ανέφεραν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές και αξιόπιστο περιβάλλον μάθησης, όπου αισθάνονται ελεύθεροι να πειραματιστούν και μοιραστούν τις ιδέες τους (Nielsen, Johansen & Jørgensen, 2018). Τονίζοντας ότι η εμπειρία της διδασκαλίας είναι σημαντική όταν συνδέεται με τον προβληματισμό και τη γνώση ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα (Altrichter, Posch & Somek, 2001; Πετροκοκκίνου, 2017), βοήθησε να ξεπεραστεί κάθε φοβία που είχαν ακόμα και τα πιο ντροπαλά παιδιά. Ωστόσο, διαπιστώθηκε η ανάγκη μελλοντικής έρευνας που να μελετήσει σε βάθος χρόνου την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η συλλογή συγκριτικών στοιχείων θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει μια έρευνα σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν οι μαθητές ανέπτυξαν μια υπεύθυνη στάση για το μάθημα. Οι απαντήσεις των παιδιών: «*Αγχώθηκα μήπως πω κάτι λάθος*» (M. 4). «*Λίγο αγχώθηκα [.....] ίσως δεν προετοιμάστηκα και τόσο καλά*» (M. 12), επιβεβαιώνουν το αίσθημα της ευθύνης και τη σοβαρότητα με την οποία αντιλαμβάνονταν οι μαθητές τον ρόλο του δασκάλου. Ο Zbikowski (1994), αναφέρει ότι η ανάθεση των ρόλων διασφαλίζει ότι όλοι έχουν την ευθύνη για την ολοκλήρωση μιας άσκησης (Zbikowsky, 1994). Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η συγκέντρωση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν σε αυξημένο επίπεδο. Επειδή, κατά κάποιο τρόπο ένιωθαν ότι εκτίθενται στους συμμαθητές τους, ήταν πολύ προσεκτικοί και προετοιμασμένοι για το μάθημα. Αναμενόμενο ήταν να γίνονται λάθη, αστοχίες, παραλείψεις, πράγμα πολύ εποικοδομητικό γιατί οι «μαθητευόμενοι» έπρεπε να προσέχουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες. Όπως και σε άλλες παιδαγωγικές μεθόδους, έτσι και στον τομέα της αλληλοδιδασκτικής εντοπίζεται η άρνηση ή η απόρριψη της αλλαγής, καθώς και μεταφορά λανθασμένων γνώσεων. Ωστόσο, όταν η μάθηση προέρχεται από τους συνομήλικους, τότε οι μαθητές αναπτύσσουν καλύτερη διατήρηση πληροφοριών (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος συνέβαλε στην ενίσχυση του σεβασμού. Οι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της αλληλοδιδασκτικής μάθησης, διότι με αυτόν τον τρόπο αποτρέπεται ο κίνδυνος των υποδεέστερων ρόλων μέσα στην τάξη (Creech, Varvarigou, & Hallam, 2020). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τη παραπάνω θέση, αφού όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο, μοιράστηκαν τις ίδιες εμπειρίες, μπήκαν ο ένας στη θέση του άλλου, μπόρεσαν να φανταστούν πως αισθάνεται κανείς μπαίνοντας στο ρόλο του δασκάλου και ποιες πιθανές δυσκολίες μπορεί να συναντήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του.

Η περίπτωση του M. 1 και του M. 7, ένα θέμα που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων, έδωσε αφορμή για σκέψη και προβληματισμό, καθώς η αρνητική συμπεριφορά των δύο συμμετεχόντων ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Σύμφωνα με τον Flavell (1997), μια επίλυση της σύγκρουσης που προκαλείται από αντιφατικές απόψεις έχει ως αποτέλεσμα την επανεξισορρόπηση και τη νέα κατανόηση (Flavell, 1997). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι και πριν την παρέμβαση, οι δύο μαθητές εκδήλωναν μια λεκτική επιθετικότητα, πράγμα που έκανε δύσκολη τη συνεργασία τους αφού η σχέση τους ήταν δυσλειτουργική. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του M.1, ο M.7 σχολίαζε αρνητικά τη διδασκαλία του εξέφραζε μια δυσαρέσκεια χωρίς κάποιο ιδιαίτερο λόγο. Ένα υποθετικό σενάριο θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος ως συνεργατική μάθηση συνέβαλε στο να δημιουργηθούν και να εκδηλωθούν

αρνητικά συναισθήματα, αφού εκ των πραγμάτων τους δόθηκαν παραπάνω αφορμές στο να συγκρουστούν. Ο ένας σχολίαζε τον άλλον όχι μόνο ως προς το «σωστό» και το «λάθος», αλλά και για τον τρόπο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Piaget (1977), «οι καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και ανισορροπίας ωθούν τον μαθητή να κάνει γνωστική πρόοδο» (Piaget, 1997; Flavell, 1997 σελ. 242). Αυτό δείχνει τον ισχυρό ρόλο που μπορεί να παίζει η γνωστική σύγκρουση όταν τα παιδιά εργάζονται ομαδικά (Smith, 2010). Εντέλει, το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε κάνοντας πολλές δημόσιες και κατ' ιδίαν συζητήσεις για τον σεβασμό που πρέπει να έχουμε ο ένας για τον άλλον, παρόλο που μπορεί να μην ταιριάζουμε, γιατί ενδεχομένως, μπορεί να συναντήσουμε μια παρόμοια κατάσταση στο σχολείο, αργότερα στην επαγγελματική μας ζωή ή σε άλλα περιβάλλοντα. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύθηκαν πολλά συναισθήματα τα οποία με τον καιρό ωρίμασαν και οδηγήθηκαν σε μια κοινωνική αποδοχή. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι συνεργατικές μουσικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αποδοχή των άλλων που θεωρούνται διαφορετικοί (Jellison, Brooks, & Huck, 1984). Σε αυτό συνέβαλε και η ωριμότητα που έδειξαν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες οι οποίοι σεβάστηκαν τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους και κράτησαν μια ουδέτερη στάση. Ο Zbikowski (1994), αναφέρει ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι μαθητές μπορούν να εμποδίσουν καθώς και να διευκολύνουν τη μάθηση του άλλου. Αυτή η αλληλεπίδραση πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο δομημένη και να παρακολουθείται (Zbikowski 1994).

Ένας σημαντικός στόχος του προγράμματος ήταν η τόνωση των μαθητών (Scruggs, 2008), ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν τη γνώση και να κατανοήσουν τι σημαίνει να μαθαίνεις στους άλλους. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), «η μάθηση αφυπνίζει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών που μπορεί να λειτουργήσουν μόνο όταν ο μαθητής αλληλοεπιδρά με ανθρώπους από το περιβάλλον του και σε συνεργασία με τους συνομήλικους» (Vygotsky, 1978 σελ. 90). Τα οφέλη που προέκυψαν για τους «δασκάλους», τους «μαθητευόμενους» και για τον ίδιο τον διδάσκοντα είναι πολλαπλά (Hanke, 2016). Οι μαθητές «δάσκαλοι» μπήκαν στη διαδικασία να φτιάξουν ένα πλάνο μαθήματος, να αποσαφηνίσουν τις έννοιες, να καταγράψουν παραδείγματα, να δημιουργήσουν ασκήσεις, να δεχτούν ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Darrow, Gibbs, & Wedel, 2005). Από την άλλη, οι «μαθητευόμενοι», συμμετείχαν ενεργά κάνοντας ερωτήσεις, διορθώνοντας, κρίνοντας τη δουλειά των συμμαθητών τους και αξιολογώντας τις πληροφορίες του «δασκάλου» (Slavin, 1990 ; Reid & Duke, 2015). Όσον αφορά τον ίδιο τον διδάσκοντα, τα οφέλη είναι και πάλι πολλά. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν

από τους συμμετέχοντες και να αποκτήσουν πρόσθετες γνώσεις για το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών τους (Goodrich, 2018). Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος μπορεί να παρατηρεί συμπεριφορές, επιδόσεις, τυχόν δυσκολίες και τον τρόπο που αφομοιώνουν οι μαθητές τις γνώσεις. Επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν μεγάλη εφευρετικότητα και μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία της μάθησης με νέες ιδέες. Έτσι, παρατηρώντας το πώς δρουν και μαθαίνουν τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την παιδαγωγική του πρακτική (Gouzouasis & Στάμου, 2019).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έχει θεωρηθεί μια στρατηγική μάθησης που λειτουργεί ως συμπληρωματική της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα από τις σχετικά λίγες μελέτες, έχουν δείξει ότι η εμπειρία της είναι εξαιρετικά πολύτιμη (Fougner, 2013). Επιπλέον, είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που συνδέει την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και μπορεί να τους εντάξει στο διδακτικό έργο (Ευσταθίου, 2007). Μπορεί να συμβάλλει σε έναν τρόπο διδασκαλίας όπου ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον, έρχεται αντιμέτωπος με τις πτυχές του εαυτού του και είναι σε θέση να ξεπερνά εμπόδια (Goodrich, 2007; Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Στην κονστρουκτιβιστική τάξη, οι μαθητές είναι πάντα στο επίκεντρο της μάθησης. Ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να παίξουν ενεργούς ρόλους στο περιβάλλον διδασκαλίας και να ανακαλύψουν πράγματα από μόνοι τους (Smith, 2010). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια βιωματική μαθησιακή διαδικασία που προάγει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης (Δεδούλη, 2002). Ο Dewey (1938), επεσήμανε ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Ο Lewin έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης αναδεικνύοντας την αξία της προσωπικής εμπειρίας της μάθησης. Ενώ ο Piaget τόνισε ότι η βιωματική μάθηση έγκειται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος (Δεδούλη, 2002).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη έδειξαν ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος οδήγησε σε μια σειρά από θετικά αποτελέσματα, ιδίως όσον αφορά την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου, τη στάση απέναντι στο μάθημα και τη μάθηση γενικότερα, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό των συμμετεχόντων προς τους συμμαθητές τους.

## Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, προτείνονται συστάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερες έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ιδίως όταν μιλάμε για τη «Θεωρία της Μουσικής» όπου το πεδίο είναι ανεκμετάλλευτο. Είναι σημαντικό να συνεχιστεί η μελέτη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με διαχρονικό τρόπο και μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος απαιτεί προηγούμενη εκπαίδευση, καλό σχεδιασμό, οργάνωση και καθορισμένους στόχους για να έχει θετικά αποτελέσματα (Topping, 2005). Προκειμένου να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα, θα ήταν καλό να επαναληφθεί η έρευνα και να μελετηθεί εις βάθος την επίδραση της μεθόδου ως προς τη μουσική αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των μαθητών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η επίδραση της μεθόδου και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, όπου μεγαλύτεροι μαθητές διδάσκουν τους μικρότερους. Για παράδειγμα, μαθητές της Β' ή Γ' Θεωρίας να διδάξουν μαθητές της Α' τάξης. Ένα άλλο μοντέλο αλληλοδιδασκτικής μεθόδου είναι η PAL (Peer Assisted Learning), όπου ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος εργάζονται σε ζευγάρια (Saccardi, 2023). Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος σε ζευγάρια που να συμπεριλαμβάνει την εκτέλεση άγνωστου ρυθμικού ή μελωδικού σολφέζ έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ισάξιο ρόλο και ίδιο βαθμό δυσκολίας κατά τη μετάδοση της γνώσης. Ωστόσο, σε κάθε εκπαιδευτική πρακτική υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί όπως, τα αισθήματα επιβολής, η ειδωλοποίηση ή η απόρριψη για το ζευγάρι, μεταφορά λανθασμένων γνώσεων, κακή ερμηνεία κ.α. Αυτές οι δυσκολίες και οι περιορισμοί μπορούν να μειωθούν όταν επισημαίνεται η σημασία και η καθιέρωση κοινών μαθησιακών στόχων μεταξύ των μαθητών (Fernandez-Barros, Duran & Viladot, 2023). Τέλος, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει μια αφορμή για περισσότερες έρευνες που να εστιάζουν στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής», προκειμένου να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να βρούμε εναλλακτικές μορφές μάθησης.



## Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ατσαβέ Π. (2023) Μέθοδοι διδασκαλίας τον 19ο και στις αρχές τού 20ού αιώνα. Η εφαρμογή τής Αλληλοδιδασκτικής και της συνδιδασκτικής μεθόδου στα Σχολεία της ΦΕ. Ανακτήθηκε από: <https://history.arsakeio.gr/index.php/epikoionia/74-methodoi-didaskalias-ton-19o-kai-stis-arxes-toy-20oy-aiona>
- Β.Δ. 11.11.1957 «Περί κυρώσεως του εσωτερικού κανονισμού του Ωδείου Θεσσαλονίκης». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 229/Α/57).
- Β.Δ. 16/1966. «Περί ιδρύσεως ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 7/Α/15.1.1966).
- Γενικά- CGS (2023). Ανακτήθηκε από: <https://cgs.gr/genika-odeio/>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gouzouasis, P. & Στάμου, Λ. (2019). *Ιστορίες Μάθησης και Καθημερινές Στιγμές: Η χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης στη διδασκαλία και την έρευνα για την αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των παιδιών*. Στο Λ. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Διαμάντης, Δ. (2006). *Τα σχολικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η πολιτική ιδεολογία (1830-1920)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαμαντής, Δ. (2006). Η εκπαίδευση κατά τον Καποδίστρια. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 24-31.
- Δρεμέτσικα, Β. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 222-235.

- Ευσταθίου, Μ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, 10-11.
- Ζιώγα, Δ. (2019). Η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με ατομικές και ομαδικές δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη μουσική δημιουργικότητα και στο μάθημα της μουσικής γενικότερα.
- Η Ιστορική διαδρομή των Φιλαρμονικών της Κέρκυρας (2022). Ανακτήθηκε από: <https://www.cnn.gr/style/politismos/story/304048/h-istoriki-diadromi-ton-filarmonikon-tis-kerkyras>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κακανά, Δ. Μ., & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. (3η έκδ.) Ξυλόκαστρο.
- Καρδάμης, Κ. (2010). *Έξι μελέτες για τη Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας*. Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας.
- Καρδάμης, Κ. (2019). *Οι Μπάντες της Κέρκυρας*. Οργανισμός Κερκυραϊκών Εκδηλώσεων. Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Κοντόνη, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική
- Κοκκίδου, Μ. (2019). Οι λειτουργίες της μουσικής ως βάση για την ανάπτυξη μουσικών προγραμμάτων σπουδών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά του Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 195–203). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκινομηλιώτη, Ε. (2020). *Οι επιδράσεις του ηχητικού περιβάλλοντος των φιλαρμονικών της Κέρκυρας στους μουσικούς: φαινομενολογική έρευνα και εκπαιδευτική παρέμβαση για την προστασία της ακοής* (Doctoral dissertation, Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Σχολή Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών).

- Κοκκώνης, Ι. Π., (1860). *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου : νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού του Σαραζίνου : προς χρήσιν των Δημοτικών σχολείων της Ελλάδος.* (2η έκδ.) Εν Αθήναις : Εκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού, 1850. Ανακτήθηκε από:  
<http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/handle/20.500.11855/1233>
- Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης (2023). Ανακτήθηκε από:  
<https://www.odiokrat.gr/home/istoriko>
- Λεοντσίνης, Ν. Γ. (2009). Συνθήκες υποδοχής του αλληλοδιδασκτικού συστήματος εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο και στις παροικίες. *Πρακτικά Η' Διεθνούς Πανιονίου Συνεδρίου*, Κύθηρα, 21-25 Μαΐου 2006, ΠΒ, 11-41.
- Μαρκιανού, Ε. (2018). John Dewey: Ο πατέρας της αμερικανικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από:  
<https://pigipaideias.wordpress.com/2018/03/13/john-dewey-%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%AD%CF%81%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5/>
- Μαρτζιβάνου, Α. Κ. (2015). *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από την καθιέρωση της συνδιδασκτικής μεθόδου (1880) έως το 1895* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.
- Μυγδάνης, Γ., & Κοκκίδου, Μ. (2018). Το μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» στην ωδειακή εκπαίδευση: μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου και αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 16, 28-48.
- Ν. 299. «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις τον κανονισμόν λειτουργίας ιδιωτικών μουσικών ιδρυμάτων». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α'90/19.4.1976).
- Οδηγοί και Εργαλεία - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). Ανακτήθηκε από:  
<http://iep.edu.gr/el/odigoι-kai-ergaleia-m>
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα : Δωδώνη

- Παπουτσή, Α. (2020). *Άτυπες μορφές μάθησης και ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός: επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της μουσικής δραστηριότητας στην Ελλάδα μέσα από περιπτώσεις αυτοσχεδιαστών χωρίς επίσημη μουσική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών
- Πετροκοκκίνου, Α. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου.*
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την “Κλασσική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική”. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σινάπη, Γ. (2022). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος (λανκαστεριανή) και τα ιδεώδη της*. (Διατριβή μεταπτυχιακής ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών).
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Μια τυπολογία των σχολικών χωρών και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Στάμου, Λ., Αναστασιάδου, Ξ. & Τάχος, Σ. (2019). Διερεύνηση των επιδράσεων της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στην τάξη της μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 51-77.
- Τζάρτζας, Γ. (1998). «Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο στην υπηρεσία της πειθαρχημένης κοινωνίας». Ανακτήθηκε από:  
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/tzartzas.htm>
- Υπουργική Απόφαση 203617/Δ2/2015 Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 2858/Β/28-12-2015).
- Φιλαρμονική Εταιρία Μάντζαρος, Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας. ΦΕΜ (2015). Ανακτήθηκε από: <https://femantzaros.com/wp-content/uploads/2015/09/%CE%95%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%9A%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%9B%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CE%A6%CE%95%CE%9C%20%202015%20->

[%202016%20%282%CE%B7%20%CE%AD%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7%29.pdf](#)

Φιλαρμονική Εταιρία Μάντζαρος (2019). Ανακτήθηκε από: <https://femantzaros.com/>

Φιλαρμονική Εταιρία Κέρκυρας (2011). Ανακτήθηκε από: <https://www.fek.gr/history/istoriko?lang=el>

Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα. Η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης κατά το 19ο αιώνα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής).

### **Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση**

Adams, D., & Hamm, M. (1996). *Cooperative learning: Critical Thinking and Collaboration across the Curriculum* (2nd ed.). Charles Thomas Publishers.

Antović, M. (2005). Musicolinguistics – From a neologism to an acknowledged field. *FACTA UNIVERSITATIS-Linguistics and Literature*, 3(02), 243-257.

Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24–37.

Barbieri, M. A. (2022). *Music Theory Pedagogy in Malta: Implications for Practice in Higher Education from the Perspectives of Teachers, Lecturers and Students*. Canterbury Christ Church University (United Kingdom).

Belanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Opladen: Barbara Budrich.

Benjamin, T. (1989). Teaching theory as composition. *Journal of Music theory pedagogy*, 3(2), 189-203.

Berry, W. (2008). Surviving lecture: A pedagogical alternative. *College Teaching*, 56(3), 149-153.

Blom, D., & Poole, K. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: Opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self- reflection. *British Journal of Music Education*, 21(1), 111–25.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.

- Boud, D., & Cohen, R. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4-17.
- Brooks, C. (2022). *Practical Approach to Understanding Music Theory*. University of North Alabama.
- Camic, P.M., Rhodes, J.E., & Yardley, L. (Eds.) (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. USA: American Psychological Association.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12–20. <https://doi.org/10.1177/1321103x9500400103>
- Campbell, P. S. (2014). Foreword to Ethnomusicology Scholarship and Teaching: Then, Now, and Into the Future. In *College Music Symposium* (Vol. 54). The College Music Society.
- Clark, B.R. 1995, *Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities*, Univ of California Press, Oakland, California.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1974) *Attacking rural poverty: how non-formal education can help* (Baltimore, John Hopkins University Press).
- Cooper, S. M. A. (2002). Classroom choices for enabling peer learning. *Theory into Practice*, 41(1), 53-57.
- Darrow, A.-A., Gibbs, P., & Wedel, S. (2005). Use of classwide peer tutoring in the general music classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/87551233050240010103>
- David, B. (2014). Introduction: Making the move to peer learning. In *Peer learning in higher education* (pp. 1-17). Routledge.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the philosophy of education*. Chicago: Macmillan.
- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299-312.
- Durham, L. & Thomas (2007). "Teaching Harmonic Dictation " in *AP Music Theory Teacher's Guide* College Board AP, New York, U.S., pp. 132-139.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16, 171-190.
- Fay, K. A. (2013). *In search of effective jazz education: An analysis and comparison of pedagogical methods employed by directors of successful high school jazz ensembles* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1538595)
- Fernández-Barros, A., Duran, D., & Viladot, L. (2023). Peer tutoring in music education: A literature review. *International Journal of Music Education*, 41(1), 129-140.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Forbes, M. (2016). If the shoe doesn't fit: a case and a place for collaborative learning for music practice in higher education. *Australian Journal of Music Education*, 50(1), 53-62.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Fougner, A. (2013). Peer tutoring in social work education: A study of changes in the authority of knowledge and relationships between students and teachers in Norway. *Social work education*, 32(4), 493-505.
- Gartner, A. (1998). Mutual tutoring: Embedding and extending peer-assisted learning. *Peer-assisted learning*, 281-289.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2013b) Prelude. The case for collaborative learning in higher music education. In: Gaunt H and Westerlund H (eds) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate, pp.1–9.

- Goodrich, A. (2007). Peer mentoring in a high school jazz ensemble. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 94–114. <https://doi.org/10.1177/002242940705500202>
- Goodrich, A. (2018). Peer mentoring and peer tutoring among K–12 students: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13-21.
- Gouzouasis, P. (2014). What matters most: Using contemporary research to support music education policies in schools (a performative autoethnography). *Policy and media in and for a diverse global community. Proceedings of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media of the International Society for Music Education*, 60-71.
- Gouzouasis, P., & Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *The University of Melbourne refereed e-journal*, 2(2), 127-54.
- Graham, C. R. (2002). Factors for effective learning groups in face-to-face and virtual environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 3, 307–319.
- Creech, A., Varvarigou, M., & Hallam, S. (2020). *Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves*. Springer Nature.
- Green, L. (2014). *Listen, hear, play!* Oxford University Press.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational psychology*, 81(3), 371.
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Carta, J. J. (1991). Peer tutoring programs in the regular education classroom. *Interventions for achievement and behavior problems*, 1, 179-200.
- Gutierrez, J. (2019, November). An enactive approach to learning music theory? Obstacles and openings. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 133). Frontiers Media SA.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. International Music Education Research Centre (iMERC) Press.
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher education*, 15(3-4), 364-375.
- Hebert, D. (2005). *Music competition, cooperation, and community: An ethnography of a Japanese school band* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3163382)



- Hoffman, J. A. (1991). Computer-aided collaborative music instruction. *Harvard Educational Review*, 61 (3), 270–78.
- Hoppers, W. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Jenkins, J. D., & Ripley, A. (2017). Conference Report: Pedagogy into Practice. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 31, 291-302.
- Jellison, J. A., Brooks, B. H., & Huck, A. M. (1984). Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32(4), 243–264. <https://doi.org/10.2307/3344923>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, E. (2015). Peer-Teaching in the Secondary Music Ensemble. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 35-42.
- Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research*, 14(4), 459-476.
- Kokkidou, M., & Mygdanis, Y. (2020). New Approaches in " Theory of Music" Courses: Preliminary Findings of a Pilot Study in Conservatory Settings. *Series Musicologica Balcanica*, 1(1), 319-337.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213
- Lloyd, P., & Fernghough, C. (1999). *Lev Vygotsky*. Critical assessments 1, London: Routledge
- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 20-25.
- Mak, P. (2006). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. Ανακτήθηκε από:[https://pdfs.semanticscholar.org/9d02/e5fca41ee3b99b6bb8708ec07979b288d302.pdf?\\_ga=2.214207953.778734196.1587547342-1477459883.1587377298](https://pdfs.semanticscholar.org/9d02/e5fca41ee3b99b6bb8708ec07979b288d302.pdf?_ga=2.214207953.778734196.1587547342-1477459883.1587377298)

- Marvin, E. W. (2012). The core curricula in music theory: Developments and pedagogical trends. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 26(1), 255-263.
- Meadows, S. (2006). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. Routledge.
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11-15.
- Molina, E. (2006). Análisis, improvisación e interpretación [Analysis, improvisation and interpretation]. *Eufonia*, 36, 29–39.
- Morgan, A. (2000). *An investigation into the learning environments associated with the band and music service worlds in Northern Ireland: a qualitative comparison of formal with non-formal learning* (Doctoral dissertation, University of Ulster).
- Morris, R. (2000). A Few Words on Music Theory, Analysis and about Yours Truly. *Intégral*, 38-48.
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jørgensen, H. (2018). Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in psychology*, 9, 339.
- Paul, N. (2016). The affective element in primary school music education: school music programmes and their influence on children's attitudes to music.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans A. Rosin). Viking.
- Ravenscroft, B., & Chen, V. (2015). Enhancing Learning in an Advanced Analysis Course: The Flipped Model, Peer Learning, and the Mode Effect. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 29(1), 3.
- Reid, A., & Duke, M. (2015). Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 222–232. <https://doi.org/10.1177/0255761415569107>
- Reise, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601–624.
- Reitan, I. E. (2009). Students' attitudes to aural training in an academy of music. In: Nielsen, Frede V., Holgersen, Sven-Erik & Siw Graabræk Nielsen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11 2009*. Oslo: NMHpublikasjoner 2009:8, 207-220.

- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of sport journal*, 17(1), 5-20.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies* (2<sup>nd</sup> Ed.) Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em educação*, 2(1).
- Roulston, K. (2001). Data analysis and ‘theorizing as ideology’. *Qualitative research*, 1(3), 279-302.
- Saccardi, D. J. (2023). to-Resource: Peer-Assisted Learning in the Music Program. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(2), 15-19.
- Saysr, E. (2019). Conference Report: Pedagogy into Practice 2. *Pedagogy*, 33, 12.
- Scruggs, B. (2008). *Learning outcomes in two divergent middle school string orchestra classroom environments: A comparison of a learner-centered and a teacher-centered approach* [Doctoral dissertation]. Georgia State University
- Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. *Cooperative learning: Theory and research*, 173-202.
- Slavin, R. (1990). *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451-457.
- Smith, P. J. (2010). *The role of peers in children's learning: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education (Early Years) at Massey University, Palmerston North, New Zealand* (Doctoral dissertation, Massey University).
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Torsney, M. (2015). *What self-reported effect does peer mentoring have on a secondary music program?* [Master’s dissertation]. Southern Adventist University.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1993). Culture is ordinary, in J. MCILROY and S. WESTWOOD (eds) 1993. *Border Country: Raymond Williams in adult education*. Leicester: NIACE
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 7.
- Wright, R. (2016). Introduction: The complexities of informal learning and non-formal teaching in 21st century society. In R. Wright, B. A. Younker, & C. Beynon (Eds.), *21st century music education: Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts* (Kindle ed.). Canadian Music Educators' Association.
- Zbikowski, L. M., & Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 135-157.
- Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: McGraw-Hill.
-

## Παράρτημα 1

### Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στη Μ. Βρετανία, στη Γαλλία και στην Ελλάδα

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εμφανίστηκε τον 18<sup>ο</sup> αιώνα από το Άγγλο κληρικό Andrew Bell, ο οποίος το 1787 ανέλαβε τη διεύθυνση ενός στρατιωτικού ασύλου στο Μαντράς της Ινδίας. Σ' αυτό το στρατιωτικό άσυλο πρωτοεμφανίστηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος που απευθυνόταν σε ορφανά παιδιά, τα οποία προέρχονταν από ευρωπαϊούς γονείς. Ο Bell επιστρέφοντας στην Αγγλία, πρότεινε τη μεθόδό του, η οποία υιοθετήθηκε από μερικά σχολεία βιομηχανικών περιοχών. Ο Joseph Lancaster, ένας άλλος Άγγλος, υιοθέτησε το ίδιο σύστημα με κύριο στόχο την πειθάρχηση του μαθητή (Παπαδάκη, 1992). Στη Μ. Βρετανία η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εξυπηρέτησε την εγκαθίδρυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν απαιτούσε βιβλία, δασκάλους και κτίρια (Κοντόνη, 1997). Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης απασχολώντας διαρκώς τους μαθητές. Με τη βοήθεια ενός κωδικοποιημένου συστήματος διαταγών αποσκοπείται η επίτευξη του προβλεπόμενου στόχου. Η πειθάρχηση επιτυγχάνεται μέσα από μηχανισμούς, οι οποίοι επιτρέπουν την συνεχή παρατήρηση του μαθητή, όπου ακόμα και η παραμικρή λεπτομέρεια δεν διαφεύγει από τον επιβλέποντα. Κατ' αυτό τον τρόπο η επιτήρηση και ο έλεγχος του μαθητή αποτελούν τα κύρια στοιχεία της διδακτικής μεθόδου, η οποία λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που αποβλέπει στην μεγιστοποίηση της απόδοσης του μαθητή. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος παίζει καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια πειθάρχησης του μαθητή και κατ' επέκταση του πολίτη.

Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο χωριζόταν σε οκτώ τάξεις, όπου δεν υπήρχε απαραίτητα αντιστοιχία ηλικίας και τάξης. Οι μαθητές κατατάσσονταν σ' αυτές ανάλογα με τις γνώσεις τους και την πρόοδο που σημειώναν σε κάθε μάθημα. Μπορούσαν, δηλαδή να ανήκουν σε μία ή περισσότερες τάξεις. Στο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο η διδασκαλία διεξαγόταν από τους πρωτόσχολους, οι οποίοι ήταν μαθητές με καλή διαγωγή και καλές επιδόσεις και ανάλογα με τα καθήκοντά τους χωρίζονταν σε περαιτέρω κατηγορίες, όπως γενικοί πρωτόσχολοι, μερικοί πρωτόσχολοι, ερμηνευτές και υπαγορευτές. Ο δάσκαλος είχε ένα ρόλο επιτήρησης της τάξης (Τζάρτζας, 1998).

Στη Γαλλία, το 1810, με πρωτοβουλία του Ναπολέοντα, εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για την οργάνωση της εκπαίδευσης (Κοντόνη, 1997). Κύριος εκπρόσωπος της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ήταν ο Charles Luis Sarazin (Τζάρτζας, 1998). Η νέα μέθοδος, και ως Λανκαστριανή, υποστηρίχθηκε από τους φορείς και τον Ναπολέοντα. Έτσι, το 1815

δημοσιοποιήθηκε το πρώτο επίσημο έγγραφο για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Παρόλο αυτά, δεν διήρκησε για πολύ, εξαιτίας της αντίδρασης της Καθολικής Εκκλησίας, η οποία μετά τη Γαλλική Επανάσταση προσπάθησε να εδραιωθεί ξανά στο σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης. Τελικά το 1830 – 1850, το αλληλοδιδασκτικό σύστημα υποχώρησε στην Ευρώπη (Κοντόνη, 1997).

Η αλληλοδιδασκτική θεωρείται ότι έχει τις ρίζες της στην εκπαίδευση της αρχαίας Ελλάδας (Παπαδάκη, 1992) και ήταν η επίσημη μέθοδος διδασκαλίας στο νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος από τον Ιωάννη Καποδίστρια (Στάμου, Αναστασιάδου & Τάχος, 2019). Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόστηκε στον ελλαδικό χώρο στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Πριν από την Επανάσταση του 1821 δεν υπήρχε οργανωμένη εκπαίδευση. Η φροντίδα της παιδείας ήταν υπό την καθοδήγηση της Εκκλησίας (Κοντόνη, 1997). Η υποδοχή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στον ευρύτερο ελληνικό χώρο δεν είχε σφαιρική προσέγγιση. Η μέθοδος επεκτάθηκε σε δύο περιοχές. Αυτές ήταν οι ελληνικές περιοχές υπό την οθωμανική διοίκηση κατά τα πρώτα χρόνια της Ελληνικής Επανάστασης (που αποτέλεσαν στη συνέχεια το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος του Ιωάννη Καποδίστρια, 1828), και τα Επτάνησα (υπό την βρετανική διοίκηση 1809/1815-1864) (Λεοντσίνης, 2009).

Ο Γεώργιος Κλεόβουλος ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στα σχολεία της προεπαναστατικής Ελλάδας. Είχε διδαχθεί τη μέθοδο από τη Γαλλία και την εφάρμοσε το 1819 στο σχολείο του, το Ιάσιο. Στη συνέχεια, το 1820, ο Αθανάσιος Πολίτης εισήγαγε την αλληλοδιδασκτική στα σχολεία των Ιονίων νησιών. Ένας από τους υποστηρικτές της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ήταν ο Αδαμάντιος Κοραΐς διότι ζώντας στο Παρίσι και βλέποντας τις αντιδράσεις της Καθολικής Εκκλησίας, είχε σοβαρό λόγο να υποστηρίξει τη νέα μέθοδο στα ελληνικά σχολεία, τα οποία πίστευε ότι έπρεπε να ανεξαρτητοποιηθούν από την εκκλησιαστική παιδεία. Εξάλλου, η εξάπλωση της μεθόδου γινόταν με ελάχιστο κόστος και με γρήγορο ρυθμό (Κοντόνη, 1997). Παρά τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν ως προς τον νέο τρόπο υποδοχής του νέου συστήματος εκπαίδευσης από περιοχή σε περιοχή, αξιολογήθηκε ως αναγκαία η «διαπαιδαγώγηση των Ελλήνων στην ελευθερία και στον ορθό λόγο και η ανάγκη διαμόρφωσης ηθικών συνειδήσεων ικανών να νομοθετήσουν και να κυβερνήσουν δίκαια το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος» (Λεοντσίνης, 2009). Βασικός στόχος των Ελλήνων λογίων, εκπαιδευτικών, παιδαγωγών και πολιτικών της εποχής ήταν η οργάνωση της νέας εκπαίδευσης και της διάδοσής της στον ελληνικό πληθυσμό.

Μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να οργανωθεί από την αρχή. Ο Ιωάννης Καποδίστριας έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης. Στόχος του ήταν να διαδοθεί σε όλο τον λαό χωρίς ταξικές διακρίσεις. Επιδίωκε να ιδρυθούν αλληλοδιδασκτικά σχολεία σε όλες τις επαρχίες και σε όλα τα χωριά. Επίσης, θεωρούσε ότι η εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο στην διάσωση του ελληνισμού, δεδομένου ότι βρισκόταν σε μακρόχρονη σκλαβιά από τους Τούρκους. Το πρόγραμμα σπουδών που συντάχθηκε από την κυβέρνηση Καποδίστρια συνάδει με το ελβετικό, αλλά διαφοροποιείται στο περιεχόμενο διδασκαλίας των μαθημάτων (Σινάπη, 2022). Το περιεχόμενο των μαθημάτων βασιζόταν στην ελληνοχριστιανική παράδοση, την εθνική διαπαιδαγώγηση και στη συνένωση θρησκείας-παιδείας (Διαμαντής, 2006). Έτσι, με πρόταση του Κοκκώνη που ήταν στενός συνεργάτης του Καποδίστρια και εκπαιδευόμενος του Sarazin, εισήγαγε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην Ελλάδα. Με το Διάταγμα 1032/12-7-1830, ΓΕΕ αρ. 68, 1830, ορίστηκε η υποχρεωτική εφαρμογή στα σχολεία του νέου Οδηγού της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Ι. Κοκκώνη με τίτλο: *Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία ή Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου υπό Σαραζίνου*. Λίγο αργότερα, ο Κοκκώνης, ορίστηκε ως γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων (Κοντόνη, 1997). Σε άρθρα του που δημοσιεύονται στην εφημερίδα «Αιγιναία», επισημαίνει ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να γνωρίσει ο μαθητής, μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και τη διδασκαλία, «τα προς τον Θεόν, τα προς εαυτόν, τα προς τον πλησίον και τα προς την κοινωνίαν καθήκοντα, ώστε να γίνει ευσεβέστερος Χριστιανός, καλύτερος υιός, σύζυγος, πατήρ, φίλος, πολίτης, συνετώτερος άρχων...» (Διαμαντής, 2006).

Σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο του αλληλοδιδασκτικού σχολείου, ο δάσκαλος με τη βοήθεια των πρωτόσχολων, δίδασκε ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές. Οι πρωτόσχολοι επιλέγονταν από τον ίδιο τον δάσκαλο και έπρεπε να είναι ικανοί στις επιδόσεις τους και να μπορούν να επιτηρούν τους συμμαθητές τους (Διαμαντής, 2006). Υπήρχαν οκτώ τάξεις από τις οποίες ο δάσκαλος μπορούσε να επιλέξει τους καλύτερους μαθητές για να τον βοηθήσουν στην διδασκαλία. Οι μαθητές μπορούσαν να ανήκουν σε περισσότερες από μια κλάσεις (τάξεις), αναλόγως με τις επιδόσεις που εμφάνιζαν στα μαθήματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής θα μπορούσε να παρακολουθεί την 7<sup>η</sup> τάξη των μαθηματικών και την 5<sup>η</sup> τάξη της γραμματικής. Δεν υπήρχαν για όλα τα μαθήματα ο ίδιος αριθμός κλάσεων. Για την ανάγνωση, γραφή, αριθμητική είχαν δημιουργηθεί 8 κλάσεις. Ενώ για τα θρησκευτικά από την κλάση 1-4 διδάσκονταν οι προσευχές, από την 5-7 κλάση, η ιερή ιστορία, και στην 8<sup>η</sup> κλάση γινόταν κατήχηση. Κατά τον ίδιο τρόπο

πραγματοποιούταν η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, δηλαδή γινόταν σταδιακά, καθώς σε κάθε κλάση διδασκόταν ένα στοιχείο της γραφής, πχ. στην 1<sup>η</sup> κλάση διδάσκονταν τα γράμματα του αλφαβήτου (Σινάπη, 2022).

Επιπλέον, η επιλογή του σχολικού χώρου, η αρχιτεκτονική του σχολείου και της τάξης, η σχολική αυλή, οι χώροι υγιεινής, η διαρρύθμιση της τάξης, η τοποθέτηση των θρανίων και των βοηθητικών μέσων, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα περιγράφονται και καθορίζονται αναλυτικά από τον Οδηγό αλληλοδιδασκτικής του Κοκκώνη, 1830- 1860 (Τζάρτζας, 1998).

Οι οδηγοί αλληλοδιδασκτικής του Κοκκώνη χρησιμοποιήθηκαν για περίπου 50 χρόνια. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων, οι δάσκαλοι ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν τον οδηγό της αλληλοδιδασκτικής. Οι αρχές της μεθόδου διαμόρφωσαν δασκάλους και μαθητές. Διαπαιδαγόγησαν γενιές Ελλήνων χτίζοντας συμπεριφορές και νοοτροπίες για μισό αιώνα. Παρόλες τις ατέλειες της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, αποτέλεσε την καλύτερη επιλογή, αν συμπεριλάβουμε τις δύσκολες συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή κατά την εφαρμογή της, διότι μέχρι πρότινος υπήρχε η ατομική διδασκαλία, η οποία αφορούσε κυρίως αυτούς που είχαν χρήματα και μπορούσαν να πληρώνουν τις αμοιβές των δασκάλων (Χασεκίδου-Μάρκου, 2005).



## Παράρτημα 2

### Πλάνο μαθήματος

---

Αποσαφήνιση και παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου

Καταγραφή της έννοιας στον πίνακα με παραδείγματα

Γραπτές σχετικές ασκήσεις

Αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών θέτοντας ερωτήσεις κατανόησης

Ακουστικά παραδείγματα χρησιμοποιώντας το πιάνο ή το μεταλλόφωνο

Μιμητική εκτέλεση των μαθητών

Ακουστική αναγνώριση

Ερωτήσεις των μαθητών για τυχόν απορίες

---

### Παράρτημα 3

#### ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ - ΦΟΡΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου θα εκπονήσω μια έρευνα με τίτλο «Η εφαρμογή και οι επιδράσεις της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο μάθημα Θεωρία της Μουσικής σε μη τυπικό περιβάλλον». Στόχος της έρευνας είναι να ερευνήσει την επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ως προς την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων της Θεωρίας της Μουσικής και να διερευνήσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και τη μάθηση γενικότερα. Συμμετέχοντες στην έρευνα θα είναι οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα Θεωρία της Μουσικής και θα κληθούν να αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου και του εκπαιδευόμενου εναλλάξ υπό τη συνεχή καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Η διαδικασία της έρευνας είναι απόλυτα εναρμονισμένη με την ισχύουσα νομοθεσία τόσο για την προστασία ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων όσο και με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους επιστημονικούς – ερευνητικούς σκοπούς της έρευνας και στη συνέχεια θα καταστραφούν. Δεν θα υπάρξει καμία δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες έχουν δικαίωμα απόσυρσης ή άρνησης συμμετοχής σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί από την εκπαιδευτικό Βιολέττα Ερμείδου στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μουσική και Κοινωνία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

**Δηλώνω υπεύθυνα ότι (βάλτε σε κύκλο το αποδέχομαι ή δεν αποδέχομαι για καθεμία από τις ακόλουθες περιπτώσεις)**

**Αποδέχομαι / Δεν αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου ..... στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.**

**Αποδέχομαι / Δεν αποδέχομαι να ηχογραφηθεί η φωνή του παιδιού μου ..... στην έρευνα προκειμένου τα στοιχεία αυτά να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς λόγους..**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ**

(...../...../.....)

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ**

**ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ**

## Παράρτημα 4

### Ερωτήσεις ημι-δομημένης συνέντευξης

1. Πώς σου φάνηκε η εμπειρία του να είσαι δάσκαλος;
2. Με ποια κριτήρια επέλεξες τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα π.χ. το τριμητόνιο ή τις μείζονες κλίμακες με διέσεις; Αισθάνθηκες ότι κατέχεις το συγκεκριμένο διδακτικό περιεχόμενο;
3. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ένοιωσες κάποιο μαθησιακό κενό ή δυσκολία που μπορεί να έχεις;
4. Σου άρεσε ο ρόλος του δασκάλου;
5. Μετά από αυτή την εμπειρία, πιστεύεις ότι η διδασκαλία είναι κάτι εύκολο, μέτριας δυσκολίας ή δύσκολο; Αν ναι, τότε ποια η δυσκολία;
6. Τι πιστεύεις ότι κάνει μια διδασκαλία επιτυχημένη;
7. Ο ρόλος του δασκάλου σε κάνει να νιώθεις αυτοπεποίθηση;
8. Θα ήθελες να το ξανακάνεις; Αν ναι, γιατί;
9. Ένοιωσες ότι πρέπει να μεταδώσεις σωστά τη γνώση προς τους συμμαθητές σου; Αν ναι, γιατί;
10. Είχες άγχος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;