

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ**



**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΚΑΙ**  
**ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**Πτυχιακή εργασία της**

**Άννας Ν. Κανδυλίδου**

**Α.Μ : 8/07**

**Επιβέπουσα : Στάμου Λελούδα**

**Συνεπιβλέπουσα : Ρεντζεπέρη Άννα Μαρία**

**ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2011**

*Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στην οικογένειά μου και στους φίλους μου!*

## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής επισκόπησης χρειάστηκε αρκετή υπομονή, ψυχική δύναμη και διεξοδική δουλειά. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Στάμου Λελούδα και κα. Ρεντζεπέρη Τσώνου Άννα-Μαρία, που δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μου για την συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και το φιλικό περιβάλλον, οι οποίοι με στήριξαν σε όλη την προσπάθεια της συγγραφής της παρούσας μελέτης με συμβουλές, ιδέες και ψυχολογική στήριξη σε εμπόδια που παρουσιάστηκαν.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την σημασία της βιωματικής εμπειρίας και επικοινωνιακής διαδικασίας τόσο στην ζωή αλλά ειδικότερα στα πλαίσια της εκπαίδευσης και κυρίως στην μουσική αγωγή. Η εργασία περιλαμβάνει στο σύνολό της πέντε κεφάλαια. Στην εισαγωγή, περιγράφεται η κατάσταση που επικρατούσε στον εκπαιδευτικό χώρο παλαιότερα και ο παραμερισμός της από τη νέα φιλοσοφία και εκπαιδευτική πράξη. Περιγράφεται η στροφή από την δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην παιδοκεντρική εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά των λόγων που οδήγησαν στην συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας καθώς και των στόχων που αυτή εξυπηρετεί. Υπογραμμίζεται η αξία της επικοινωνιακής αγωγής και του βιώματος στο σχολικό περιβάλλον, και διατυπώνονται προβληματισμοί για τη θέση που αυτά κατέχουν στη σημερινή μουσική εκπαίδευση. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο φαινόμενο της συγκίνησης και του βιώματος και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού παρατίθενται ορισμοί που αφορούν τη βιωματική εμπειρία, τη συγκίνηση και το συναίσθημα και εξετάζεται η σχέση της βιωματικής εμπειρίας και της συγκίνησης. Στην δεύτερη ενότητα καταγράφονται οι απόψεις ορισμένων θεωρητικών και ψυχολόγων που απαντούν στο ερώτημα αν υπάρχει διαφορά μεταξύ συγκίνησης και συναισθήματος, αναλύεται ο ρόλος της συγκίνησης, τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, και η εγκεφαλική λειτουργία που τη δηλώνει. Το δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζει την έννοια της επικοινωνίας και του βιώματος στην εκπαίδευση. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου πραγματεύεται τη μέθοδο Project, ενώ η δεύτερη το επικοινωνιακό κομμάτι της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για την σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και τον ρόλο της ομάδας και της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το μάθημα της μουσικής στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και τονίζεται η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνεται η προέλευση του όρου “μουσική” και οι θετικές επιδράσεις της στους μαθητές. Καταγράφονται απόψεις για την αξία της μουσικής διδασκαλίας αλλά και η φιλοσοφία και η μεθοδολογία σημαντικών προσωπικοτήτων που επηρέασαν την μουσικοπαιδαγωγική φιλοσοφία και πράξη.

Αναφορές γίνονται στους J.J Rouseau, J.H.Pestalozzi, L.Mason, M.Montessori, E.J.Dalcroze, Z.Kodaly και C.Orff.

Περιγράφονται οι στόχοι και η συνήθης σήμερα μεθοδολογία μουσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και την πρώτη λυκείου.

Τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται παράθεση προβληματισμών και συμπερασμάτων όπως προέκυψαν κατά τη συγγραφή αυτής της πτυχιακής εργασίας και γίνονται προτάσεις για μια ικανοποιητική και σοβαρή αντιμετώπιση της μουσικής εκπαίδευσης τόσο απο την κοινωνία όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κόσμο.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	7
1. Η σχέση της βιωματικής εμπειρίας και του συγκινησιακού φαινομένου.....	9
1.1.Ορισμός βιωματικής εμπειρίας-συγκινησιακού φαινομένου και η σχέση τους.....	9
1.2.Ο ρόλος του συγκινησιακού φαινομένου και οι απόψεις θεωρητικών.....	12
1.2.1. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα της Συγκίνησης.....	14
1.2.2. Εγκεφαλικές λειτουργίες κατά το βίωμα των συγκινήσεων.....	20
2. Η επικοινωνιακή και βιωματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	21
2.1. Μέθοδος "Project".....	21
2.2. Η μάθηση και η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία.....	24
2.1.1. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο διδακτικό περιβάλλον.....	26
2.1.2. Ο ρόλος της ομάδας και της συνεργασίας στην μάθηση και επικοινωνία.....	31
3. Η μουσική αγωγή στα σχολεία σήμερα και η χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία..	33
3.1.Τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας. ....	33
3.2. Απόψεις για την αξία της μουσικής αγωγής/ Μουσικοπαιδαγωγοί που επηρέασαν τη φιλοσοφία και πράξη της μουσικής εκπαίδευσης.....	34
3.3. Η μουσική αγωγή στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.....	39
3.3.1. Η Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο .....	40
3.3.2. Η μουσική αγωγή στην δημοτική εκπαίδευση.....	41
3.3.3. Η μουσική αγωγή στο γυμνάσιο-λύκειο.....	42
4. Συμπεράσματα.....	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	45

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εδραιώνεται σημαντικά η παιδοκεντρική εκπαίδευση, σε αντικατάσταση της παλαιότερης δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Κύριο στοιχείο της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης είναι το βίωμα, η διεξαγωγή του μαθήματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, η επικοινωνία και η αυτενέργεια. Στην παλαιά μέθοδο διδασκαλίας κυρίαρχος ήταν ο δάσκαλος, ενώ ο μαθητής είχε έναν παθητικό ρόλο.

Το μάθημα συνήθως είχε την μορφή μονόλογου και απέιχε από τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Δελμούζος, 1971).

Στόχος της εργασίας είναι :

1) Να διερευνήσει την σημασία αλλά και τη λειτουργία της επικοινωνίας και του βιώματος στην ζωή γενικότερα και πιο ειδικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την μουσική αγωγή ειδικότερα.

Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο φαινόμενο της συγκίνησης και του βιώματος και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού παρατίθενται ορισμοί που αφορούν τη βιωματική εμπειρία, τη συγκίνηση και το συναίσθημα και εξετάζεται η σχέση της βιωματικής εμπειρίας και της συγκίνησης. Στην δεύτερη ενότητα καταγράφονται οι απόψεις ορισμένων θεωρητικών και ψυχολόγων που απαντούν στο ερώτημα αν υπάρχει διαφορά μεταξύ συγκίνησης και συναισθήματος, αναλύεται ο ρόλος της συγκίνησης, τα χαρακτηριστικά της γνώρισμα, και η εγκεφαλική λειτουργία που τη δηλώνει. Το δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζει την έννοια της επικοινωνίας και του βιώματος στην εκπαίδευση. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου πραγματεύεται τη μέθοδο Project, ενώ η δεύτερη το επικοινωνιακό κομμάτι της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για την σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και τον ρόλο της ομάδας και της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά το μάθημα της μουσικής στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και τονίζεται η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνεται η προέλευση του όρου “μουσική” και οι θετικές επιδράσεις της στους μαθητές. Καταγράφονται απόψεις για την αξία της μουσικής διδασκαλίας αλλά και η φιλοσοφία και η μεθοδολογία σημαντικών προσωπικοτήτων που επηρέασαν την μουσικοπαιδαγωγική φιλοσοφία και πράξη.

Αναφορές γίνονται στους J.J Rouseau, J.H.Pestalozzi, L.Mason, M.Montessori, E.J.Dalcroze, Z.Kodaly και C.Orff.

Περιγράφονται οι στόχοι και η συνήθης σήμερα μεθοδολογία μουσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και την πρώτη λυκείου.

Τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται παράθεση προβληματισμών και συμπερασμάτων όπως

προέκυψαν κατά τη συγγραφή αυτής της πτυχιακής εργασίας και γίνονται προτάσεις για μια ικανοποιητική και σοβαρή αντιμετώπιση της μουσικής εκπαίδευσης τόσο απο την κοινωνία όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κόσμο.



# 1. Η σχέση της βιωματικής εμπειρίας και του συγκινησιακού φαινομένου

## 1.1. Ορισμός βιωματικής εμπειρίας-συγκινησιακού φαινομένου και η σχέση τους.

Λαμβάνοντας υπόψιν την ετυμολογία των όρων "βίωμα" και "εμπειρία" που μαζί συνιστούν την βιωματική εμπειρία, μπορεί να παρατεθεί ο ορισμός που θα επεξηγεί αυτήν την έννοια. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζής (2002) το βίωμα «είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο, είναι ένα κομμάτι, μια στιγμή της ζωής του ατόμου και ως τέτοιο το επηρεάζει, λιγότερο ή περισσότερο, αρνητικά ή θετικά, το συν-κινεί και το επανατοποθετεί, και έτσι παίρνει μέρος στη συνεχή διαμορφωτική λειτουργία των εμπειριών του» (σελ. 38). Στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το βίωμα ορίζεται ως ό,τι παραμένει στο υποσυνείδητο του ατόμου (απ'αυτά που έχει ζήσει), το οποίο ρυθμίζει και κατευθύνει τις ιδέες του και τα συναισθήματά του. (Λεξικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Σταματάκος, 1971).

Η εμπειρία

*προσλαμβάνει διάφορες σημασίες στη φιλοσοφία. Σημαίνει άλλοτε τη συγκεκριμένη εμπειρία όπως την εννοεί και τη χρησιμοποιεί η επιστήμη, άλλοτε τη γνώση που αποκτάται με τις αισθήσεις, άλλοτε το σύνολο των γνώσεων που αποκτώνται με τις αισθήσεις, τις έννοιες, τις κρίσεις και τους συλλογισμούς και άλλοτε τη γνώση που συσσωρεύεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου ενός ατόμου ή ολόκληρης της ανθρωπότητας ή, ακόμη, τη γνώση της αλήθειας που επιτυγχάνεται με τη διαίσθηση.* (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica, 1992, σελ. 99).

Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζής (2002)

*η επικοινωνία με το περιβάλλον, η κοινωνική αλληλεπίδραση, δεν είναι απλή ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών αλλά η εμπλοκή του προσώπου με το σύνολο των χαρακτηριστικών του αναγκών, ενδιαφερόντων, τάσεων και επιθυμιών σε σχέση συνάντησης και κοινωνίας ψυχών. Η σχέση αυτή συνιστά βιωματική εμπειρία η οποία διαμορφώνει τον ψυχικό κόσμο, τον εμπλουτίζει και τον επανατοποθετεί. Πρόκειται για εμπειρία δημιουργίας, μάθησης και ανάπτυξης, προσωπικής και κοινωνικής.* (Μπακιρτζής, 2002, σελ. 71).

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος John Dewey (1859-1952) θεωρούσε πως «μια εμπειρία είναι πάντα εκείνο που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο άτομο κι εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του». (Dewey, 1980, σελ. 32).

Όμως ο άνθρωπος αλληλεπιδρά, επικοινωνεί και μαθαίνει μόνο σε ό,τι του κινεί την προσοχή και τον ενδιαφέρει. Για παράδειγμα «τα βρέφη απο πολύ νωρίς εστιάζουν την προσοχή τους σε πρόσωπα, σε αντικείμενα ή σε καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν και παίρνουν πληροφορίες

ηθελημένα και επιλεκτικά». (Μπακιρτζής, 2002, σελ. 86). Απο πολύ μικρή ηλικία έχουν την δυνατότητα να εντοπίζουν με το βλέμμα τους αντικείμενα που τους τραβούν το ενδιαφέρον και να προσπαθούν να το αγγίξουν, συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο δύο αρκετά σημαντικές ικανότητες που είναι η οπτική και η κινητική. (Bower, 1978).

Η σχέση της βιωματικής εμπειρίας με το συγκινησιακό φαινόμενο είναι στενή. Κύριο χαρακτηριστικό του συγκινησιακού φαινομένου είναι το συναίσθημα, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται γεγονότα και καταστάσεις, τη στάση του απέναντι σε αυτά, τις αντιλήψεις, τις επιθυμίες και τον τρόπο δράσης του.

Σύμφωνα με τους Oatley & Jenkins (2004, σελ. 228)

*Ο όρος "συναίσθημα" (feeling) είναι συνώνυμος της συγκίνησης, μολονότι έχει ευρύτερη έννοια. Στην παλαιότερη ψυχολογική βιβλιογραφία χρησιμοποιούσαν τον όρο "θυμικό" (affect). Εξακολουθεί να χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ακόμα ευρύτερο φάσμα φαινομένων που έχουν σχέση με τις συγκινήσεις, τις διαθέσεις, τις προδιαθέσεις και τις προτιμήσεις.*

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας, το συναίσθημα χαρακτηρίζεται ως

*μια ιδιαίτερη (διακριτή) ιδιότητα της συνείδησης, όπως η χαρά και η λύπη, ο φόβος, ο θυμός, η οποία ανακλά την υποκειμενική σημασία ενός γεγονότος που προκαλεί συγκίνηση. Έτσι, το συναίσθημα προπαντός σημαίνει την συγκινησιακή κατάσταση της συνείδησης η οποία ακολουθεί αμέσως μετά μια εντύπωση. Κατα την αντίληψη πραγμάτων και φαινομένων ο άνθρωπος βιώνει την ύπαρξή τους όχι ως απλών παραστάσεων, αλλά ως ψυχικών καταστάσεων που συνοδεύονται από συναισθηματικά στοιχεία. ( Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica, 1993, σελ. 67).*

Υπάρχουν διάφορα είδη συναισθημάτων, τα οποία μπορεί να νιώσει ο άνθρωπος. Καποια απο αυτά είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η οργή, η αδιαφορία, ο φόβος.

Ο William James ( 1842-1910) Αμερικανός ψυχολόγος και φιλόσοφος υποστήριξε ότι οι ψυχοσωματικές αλλαγές αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες συγκινήσεις. (James, 1884).

Στο βιβλίο " Συγκίνηση Ερμηνείες και Κατανόηση" ανάμεσα στους ορισμούς της συγκίνησης αναφέρεται ότι «η συγκίνηση βιώνεται ως ένας διακριτός τύπος ψυχικής κατάστασης, μερικές φορές συνοδευόμενη ή ακολουθούμενη απο σωματικές αλλαγές, εκφράσεις, πράξεις». (Oatley, & Jenkins, 2004, σελ. 190). Οπότε ανάλογα με το είδος των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο, αυτά συνοδεύονται απο τις αντίστοιχες ψυχοσωματικές αντιδράσεις.

Συνήθως τα θετικά συναισθήματα προσφέρουν ικανοποίηση, αισιοδοξία, δημιουργικότητα και γενικότερα μια ευχάριστη διάθεση ενώ τα αρνητικά συναισθήματα προκαλούν στεναχώρια, κακή διάθεση, κλείσιμο στον εαυτό μας, απαισοδοξία, κατάθλιψη και αρνητικό επηρεασμό του νευρικού μας συστήματος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τη λειτουργία του νευρικού

συστήματος και γενικότερα του ανθρώπινου οργανισμού. Συγκεκριμένα κατά την βίωση έντονων συναισθημάτων παρατηρείται αύξηση του καρδιακού ρυθμού, συσπάσεις μυών, συστολή - διαστολή της κόρης του ματιού και εφίδρωση, ειδικά σε περιπτώσεις τρόμου και αγωνίας .

Υπάρχει βέβαια και η κατάσταση της απάθειας, όπου εκεί υπάρχει έλλειψη συγκίνησης (ενδιαφέροντος), άρα και συναισθημάτων.

Το βίωμα και η έκφραση των συναισθημάτων αρα και η δυνατότητα της συγκίνησης ενυπάρχουν σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτου φυλής, χρώματος, φύλου και καταγωγής. (Ekman, 2003). Το νεογνό απο την γέννησή του μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του με διάφορους τρόπους, όπως μορφασμούς προσώπου, κλάμα, κινήσεις διαφόρων μελών του σώματος κ.α. Μέσω αυτών επικοινωνεί με το περιβάλλον και τους ανθρώπους που το απαρτίζουν ( Trevarthen, 1992). Το βρέφος «συγκινείται μέσα στη σχέση του με το περιβάλλον ή και με το ίδιο του το σώμα ( εσωτερικό περιβάλλον) και με τη συν-κίνησή του αυτή κινητοποιείται, ενδιαφέρεται, λυπάται ή χαίρεται και έτσι μαθαίνει και διαμορφώνει τον ψυχικό του κόσμο, τον εαυτό του». ( Μπακιρτζής, 2002, σελ. 93).

Όσον αφορά το συναίσθημα (αγγλ. Sentiment, feeling), ορίζεται ως

*η ψυχική κατάσταση χαράς ή λύπης, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που συνοδεύει ή ακολουθεί εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα. Τα συναισθήματα διακρίνονται σε :*

1) *Οργανικά συναισθήματα : πρόκειται για συναισθήματα που δημιουργούνται εξαιτίας φυσικών λειτουργιών ή συστημάτων του οργανισμού, τέτοια είναι η πείνα και η δίψα, η αηδία, ο κορεσμός απο φαγητό ή ποτό κ.λ.π.*

2) *Σωματικά συναισθήματα : αφορούν ολόκληρο το ανθρώπινο σώμα και μπορεί να οφείλονται στην κατάσταση του σώματος σε σχέση με την υγιεινή, π.χ. δύναμη – αδυναμία, ένταση ,εξάντληση κ.λ.π.*

3) *Κοινωνικά συναισθήματα : αναφέρονται στην κοινωνική ζωή του ατόμου και στις σχέσεις με τους συνανθρώπους του όπως ζήλεια, φιλία, , η χαρά της δημιουργίας, πλήξη κ.α.*

4) *Πνευματικά συναισθήματα : έχουν σχέση με την ζωή και τις αξιώσεις του ανθρώπου ως πνευματικού όντος.*

*Μπορεί να διακριθούν στις παρακάτω κατηγορίες :*

- *διανοητικά συναισθήματα (π.χ. απορία, θαυμασμός, ενδιαφέρον)*
- *ηθικά συναισθήματα (αποδοκιμασία, ντροπή)*
- *καλαισθητικά συναισθήματα (καλλιτεχνική συγκίνηση,καλαισθητική απόλαυση)*
- *μεταφυσικά συναισθήματα (ύπαρξη ανώτατης δύναμης και η σχέση του ανθρώπου με αυτήν).*

(Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica, 1993, σελ. 67).

## **1.2. Ο ρόλος του συγκινησιακού φαινομένου και οι απόψεις θεωρητικών.**

Πριν αναλυθεί το φαινόμενο της συγκίνησης, τίθεται το ερώτημα εάν η έννοια της συγκίνησης είναι ίδια με αυτήν των συναισθημάτων.

Υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων *συγκίνηση* και *συναίσθημα* ;

Οι απόψεις δίστανται για το παραπάνω ερώτημα. Ο Mandler υποστήριξε ότι «πάρα πολλοί ψυχολόγοι εξακολουθούν να μην αποδέχονται σήμερα ότι δεν υπάρχει ένας κοινός ή έστω επιφανειακά αποδεκτός ορισμός γύρω από το τι είναι η ψυχολογία των συγκινήσεων». (Mandler, 1984, σελ. 16 στο Oatley, & Jenkins, 2004, σελ. 190). Αν και δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο συγκεκριμένο ζήτημα, παρ' όλα αυτά η διαφορά τους σημειώνεται ως προς την διάρκεια που κρατάει το κάθε φαινόμενο, την ένταση με την οποία βιώνεται και το επίπεδο επεξεργασίας της διέγερσης. Το συναίσθημα συνήθως έχει μεγαλύτερη διάρκεια και ένταση σε σχέση με την συγκίνηση. Οι δυο έννοιες είναι αλληλένδετες, διότι η επίτευξη του ενός προϋποθέτει την ύπαρξη του άλλου. (Ντάβου, 2004, σελ. 56 στο Oatley, & Jenkins, 2004).

Ορισμένα αντικείμενα και καταστάσεις αποτελούν ερεθίσματα για το άτομο, με αποτέλεσμα η αναπαράστασή τους στον ανθρώπινο νου και σε συνάρτηση με τη συγκίνηση να επηρεάζουν τον εσωτερικό κόσμο και να ενεργοποιούν το συναίσθημα. Ισχύει βέβαια και το αντίστροφο: Το συναίσθημα που βιώνει το άτομο μια συγκεκριμένη στιγμή έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην συγκίνηση, και με τη σειρά τους να ακολουθήσουν κάποιες ενέργειες και πράξεις.

Οι συγκινήσεις συνδέονται πάντα με κάποιο αντικείμενο ή ενέργεια που θα αποτελέσει και το ερέθισμα (εξωτερικό ή εσωτερικό). Απο τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής μας, μέσω των συγκινήσεων, επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους γύρω μας αλλά και η διαμόρφωση του εσωτερικού μας κόσμου. Η επικοινωνία δεν γίνεται μόνο λεκτικά αλλά και μέσω της σωματικής επαφής, όπως επίσης και μέσω της ανταλλαγής συγκινησιακών εκφράσεων. Ειδικά τα βρέφη που δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τη δυνατότητα της ομιλίας συνομιλούν με την μητέρα τους μέσω των εκφράσεων που παίρνουν στο πρόσωπό τους, το χαμόγελο, το κλάμα και τις κινήσεις που κάνουν έτσι δείχνουν τα συναισθήματά τους και μεταδίδουν κάθε φορά τα μηνύματα που επιθυμούν. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί θα βιώσει καταστάσεις θετικές και αρνητικές οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ψυχικού του κόσμου και στη γέννηση των επιθυμιών με τελικό στάδιο την μάθηση και τη δημιουργία της δικής του προσωπικότητας σύμφωνα με τις επιλογές που έκανε, τις εμπειρίες και το περιβάλλον στο οποίο έζησε. Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή, οι εμπειρίες ενισχύουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων». (Μπακιρτζής, 2000, σελ. 102).

Ο Whilliam James (1922) στο άρθρο «Τι είναι η συγκίνηση(συναίσθημα)»; πίστευε πως η συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου οφείλεται στον ψυχοσωματικό τρόπο αντίδρασης. Συγκεκριμένα θεωρούσε ότι προηγείται η δράση και έπεται το συναίσθημα. Οι Lange και James, διαμόρφωσαν μια κοινή θεωρία γνωστή ως "James-Lange theory" που υποστήριζε ότι η εμπειρία που βιώνει το άτομο προκαλεί την ψυχοσωματική του αντίδραση π.χ. εφίδρωση, γέλιο,συνοφρύωμα κ.α. Τα συναισθήματα που νιώθει το άτομο είναι αποτέλεσμα της ψυχοσωματικής αντίδρασης.

(<http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion>).

Ο Lazarus θεωρούσε πως για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του ατόμου (συν + κίνηση), το ερέθισμα θα πρέπει να έχει γι' αυτόν σημασία, κι επίσης ότι η συγκίνηση είναι μια λειτουργία που αποβλέπει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων. Η συγκίνηση μπορεί να γίνει είτε ενσυνείδητα είτε ασυνείδητα.( Lazarus & Lazarus, 1994). Σύμφωνα με τον Lazarus, η συγκίνηση παρουσιάζεται με την εξής ακολουθία : 1 )Γνωστική αξιολόγηση : το άτομο αξιολογεί το γεγονός που βιώνει, αναπαριστώντας το στο νου του και αυτό έχει σαν αντίκτυπο την ενεργοποίηση του συναισθήματος- 2) Αλλαγές σε φυσιολογικό επίπεδο : η γνωστική αξιολόγηση επηρεάζει την λειτουργία του οργανισμού, π.χ. προκαλεί αύξηση του καρδιακού παλμού κ.α- 3) Δράση : εδώ το άτομο βιώνει τη συγκίνηση και επιλέγει με ποιο τρόπο θα δράσει. Η ένταση αλλά και η ποιότητα των συναισθημάτων ρυθμίζεται μέσω της γνωστικής διαδικασίας. (Lazarus, 1984, 1991, Lazarus & Folkman, 1984). Ο Frijda ισχυρίζεται πως η συγκίνηση αποτελείται απο μία σειρά σταδίων (Frijda, 1986, Mesquita & Frijda, 1992),σύμφωνα με την οποία το πρώτο στάδιο είναι η εκτίμηση. Σε αυτό το σημείο βρίσκει σύμφωνους και τους Arnold και Gasson (1954),οι οποίοι υπογραμμίζουν την σημασία του προσδιορισμού ενός γεγονότος ως σημαντικού ή μη. Δεύτερο στάδιο (σύμφωνα πάντα με τον Frijda) είναι η αξιολόγηση του πλαισίου. Ακολουθεί η ετοιμότητα της δράσης και τέλος η οργανική μεταβολή, έκφραση, δράση. (Oatley, Jenkins, 2004).

Οι Oatley & Jekins (1996/ 2004) θεωρούν πως η συγκίνηση μπορεί να είναι μια ασυνείδητη διαδικασία, χωρίς να υπεισέρχεται απαραίτητα κάποια γνωστική διεργασία.

Οι Perls et. al., 1979 σημειώνουν οτι η συγκίνηση συνδέεται με την εμπειρία που βιώνει ο άνθρωπος μέσα απο την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και είναι άμεση αντίδραση του οργανισμού χωρίς να διαμεσολαβούν σκέψεις και κρίσεις. Ως εκ τούτου αποτελεί κύριο ρυθμιστή των ενεργειών μας και σύμφωνα με αυτό γνωρίζουμε πως ακριβώς πρέπει να δράσουμε.

### **1.2.1. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα της Συγκίνησης**

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συγκίνησης σύμφωνα, με τον Paul Ekman(2003), είναι τα εξής :

- Η συγκίνηση έχει μικρή διάρκεια και μπορεί να κρατάει μόλις μερικά δευτερόλεπτα. Σε περίπτωση που διαρκεί για ώρες, μιλάμε για διάθεση και όχι για συγκίνηση.
- Το αντικείμενο που θα προκαλέσει συγκίνηση σ'ένα άτομο θα έχει μεγάλη σημασία γι'αυτό και επίσης θα αποσκοπεί στην εκπλήρωση ορισμένων στόχων. Όπως ανέφερε και ο Lazarus στην θεωρία του (Lazarus & Lazarus, 1994) για να βιώσει κάποιος συγκίνηση θα πρέπει να υπάρχουν καθορισμένοι στόχοι και ανάλογα με την βαρύτητα των στόχων η συγκίνηση θα συνοδεύεται απο την αντίστοιχη ένταση.
- Η λειτουργία της συγκίνησης συνήθως γίνεται αυτόματα, χωρίς να την προκαλέσουμε εσκεμμένα.
- Υπάρχει μια χρονική περίοδος κατα την οποία φιλτράρονται οι πληροφορίες στην μνήμη μας και έχουμε πρόσβαση μόνο σε ότι έχει σχέση με τη συγκίνηση που βιώνουμε εκείνη τη στιγμή.
- Η επιθυμία να βιώσουμε ή να μην βιώσουμε ένα συναίσθημα κινητοποιεί μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας.
- Η συγκίνηση επιτυγχάνεται διαμέσου της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

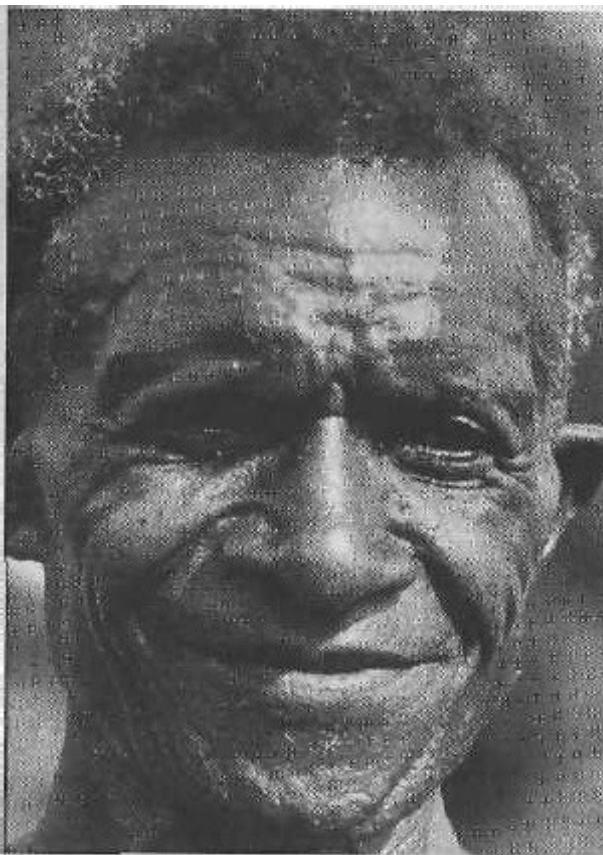
Σύμφωνα με τον Ekman (2003), τα συναισθήματα καθορίζουν την ποιότητα της ζωής μας. Εμφανίζονται σε όλους τους τομείς της ζωής μας ,όπως για παράδειγμα στο εργασιακό περιβάλλον, στις φιλίες, στις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς μας αλλά και σε πιο προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουμε με άλλα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Τα συναισθήματα πιθανόν να μας οδηγήσουν σε ενέργειες , που πιστεύουμε ότι είναι κατάλληλες και ρεαλιστικές, μπορούν όμως να μας οδηγήσουν σε πράξεις για τις οποίες θα μετανιώσουμε αργότερα. Είναι στην ίδια τη φύση του συναισθήματος να μην γνωρίζουμε πλήρως πώς μας επηρεάζουν, αλλά και με ποιό τρόπο μπορούμε να τα αναγνωρίζουμε τόσο στους εαυτούς μας, όσο και στους άλλους. Η ενεργοποίηση των συναισθημάτων γίνεται τόσο γρήγορα που δεν προλαβαίνουμε να συνειδητοποιήσουμε την ενέργεια που διαδραματίζεται κάθε στιγμή και την οποία επιφέρει το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Κάθε συναίσθημα που συνοδεύει μια συγκίνηση διαθέτει τη δική του "ταυτότητα", τα δικά του σημάδια τα οποία αντικατοπτρίζονται συχνά στο πρόσωπο ή στην φωνή του ατόμου. Αν εντοπίσουμε έγκαιρα τα συναισθήματα που βιώνουμε, μπορούμε να διαχειριστούμε κατάλληλα συγκεκριμένες καταστάσεις.

Η δυσαρέσκεια, η ενοχή, η ντροπή και ο φθόνος αποτελούν ένα μέρος των συναισθηματικών μας εκφάνσεων που μπορούν να οριστούν ως «καθολικά» συναισθήματα, διότι εμφανίζονται σε όλους τους ανθρώπους κατά τον ίδιο τρόπο. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός της καθολικότητας των εκφράσεων, το ότι δηλαδή κατά τη διάρκεια των συγκινήσεων, ορισμένα συναισθήματα εκφράζονται με ένα συγκεκριμένο ύφος, το οποίο είναι κοινό για όλους τους ανθρώπους.

Ακολουθούν φωτογραφίες που δείχνουν τις <<καθολικές εκφράσεις>> που προαναφέραμε:

1) <<Χαρά>>

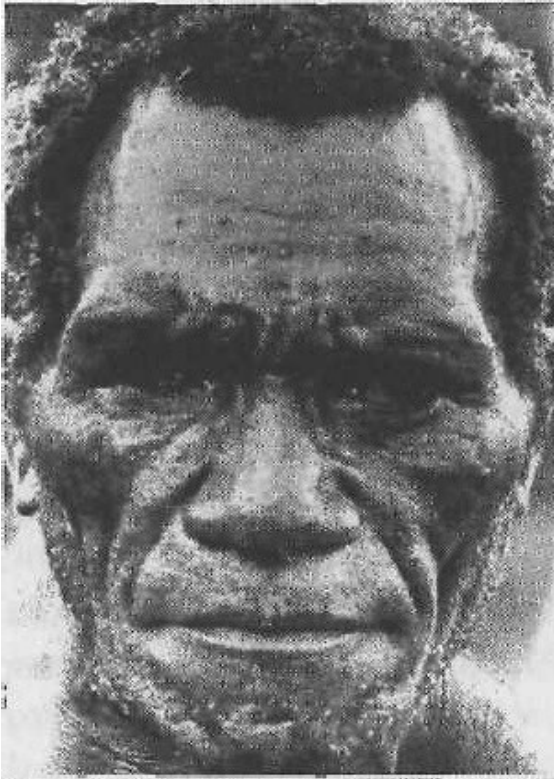


2) <<Λύπη>>

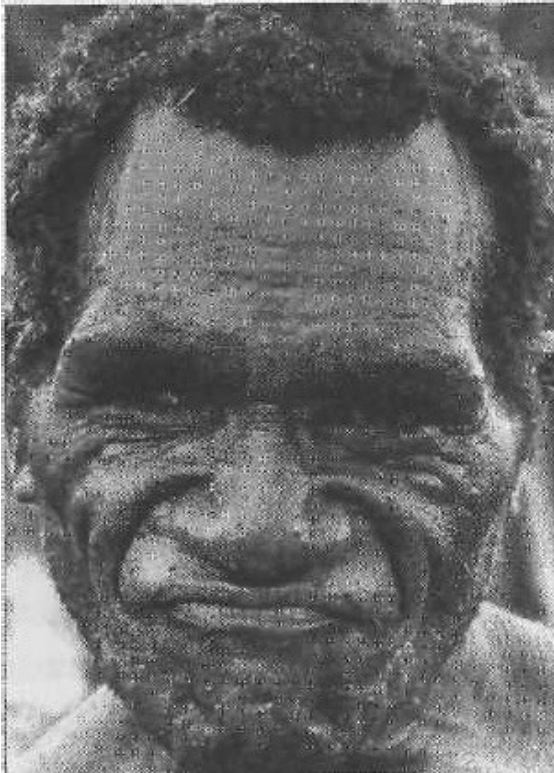


(Ekman, 2003)

3) << Θυμός >>



4) << Αηδία >>



(Ekman, 2003)



Ο Tomkins(1962) είχε πει οτι τα συναισθήματα είναι το κίνητρο της ζωής μας. Οργανώνουμε τη ζωή μας με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να μεγιστοποιούμε τις εμπειρίες των θετικών συναισθημάτων και να μειώνουμε αυτές που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα.

Σε ένα πείραμα του Ekman, στα τέλη του 1950, φάνηκε να επιβεβαιώνεται η Δαρβινική θεωρία που έλεγε πως οι εκφράσεις (του προσώπου) είναι έμφυτες και ως εκ τούτου θεωρούνταν καθολικές. Το πείραμα ήταν το εξής: Δόθηκε ένας αριθμός φωτογραφιών σε ανθρώπους που εκπροσωπούσαν πέντε διαφορετικές κουλτούρες ( Χιλή, Αργεντινή, Βραζιλία, Ιαπωνία και Αμερική). Τα συγκεκριμένα άτομα κλήθηκαν να απαντήσουν και να αξιολογήσουν ποια συναισθήματα αντικατοπτρίζονταν σε κάθε έκφραση που έβλεπαν. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κάθε κουλτούρας συμφώνησε στα περισσότερα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πολύ πιθανό οι εκφράσεις των συναισθημάτων να είναι ίδιες για όλο τον κόσμο.

Οι εικόνες που παραθέσαμε πιο πάνω δείχνουν τα τέσσερα απο τα έξι βασικά συναισθήματα κατά τον Ekman. Τα άλλα δύο είναι ο φόβος και η έκπληξη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο διαχωρισμός της έκφρασης του φόβου και της έκπληξης δεν είναι σαφής, ίσως επειδή είναι πολύ λεπτή η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις εκφράσεις των δύο συναισθημάτων.

Με βάση τα ευρήματα, δεν υπήρξε περίπτωση στην οποία ένας εκ των δύο πολιτισμών να προσδώσει διαφορετική συγκινησιακή κατάσταση στην έκφραση που έβλεπε.

Οι λέξεις αναπαριστούν τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις που ζούμε. Η συγκίνηση αποτελεί μια διαδικασία εκτίμησης και αυτόματης αξιολόγησης που επηρεάζεται απο τη συνεχή εξέλιξή μας αλλά και το παρελθόν μας. Χρησιμοποιούμε λέξεις και εκφράσεις για να περιγράψουμε την εμπειρία που ζούμε και όλα όσα νιώθουμε εκείνη τη στιγμή, όμως δεν μπορούμε να περιορίσουμε την γκάμα των συναισθημάτων μας και συγκινήσεων μέσα σε λέξεις.

Ένα σοβαρό γεγονός μπορεί να προκαλέσει απότομα, έντονα συναισθήματα στον άνθρωπο. Μετά απο μια ισχυρή συγκινησιακή κατάσταση η μνήμη του ατόμου πολύ πιθανόν να μην είναι ακριβής, σε σχέση πάντα με το γεγονός που τον σημάδεψε.

Όσοι έκαναν έρευνα πάνω στο θέμα της συγκίνησης θα συμφωνήσουν με το γεγονός ότι οι συγκινήσεις είναι αντιδράσεις για θέματα που θεωρούμε σημαντικά στη ζωή μας και ότι τα συναισθήματα που μας κυριεύουν προκαλούνται σε κλάσματα δευτερολέπτου που μας είναι αδύνατο να αντιληφθούμε τη διαδικασία που ακολουθείται στον εγκέφαλο, σύμφωνα με την οποία επιτυγχάνεται η ενεργοποίησή τους. ( Ekman, 2003).

Στην εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica (1992), η συγκίνηση ορίζεται ως

*...ευχάριστη ή δυσάρεστη ενστικτώδης απόκριση του ατόμου που προκαλείται απο όλα τα αισθητήρια ερεθίσματα, που έχουν απήχηση στον ψυχικό του κόσμο, καθώς και απο κάθε μεταβολή της ψυχικής ή κοινωνικής του κατάστασης. Η συγκίνηση είναι μια ιδιαίτερη ευχάριστη ή δυσάρεστη*

συναισθηματική κατάσταση, η οποία συνοδεύεται απο νευροφυτικές μεταβολές. Συνιστά μια περίπλοκη απόκριση σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται απο το ασυνήθιστο, το καινούργιο, την έκπληξη και πολύ συχνά απο την απογοήτευση (αποτυχία, διάψευση) και την σύγκρουση. Περιλαμβάνει πάντα δυο συνακόλουθες πλευρές : μια συναισθηματική διαταραχή και μια φυσιολογική (σωματική) διαταραχή [...] στην λύπη π.χ. παρατηρείται χαλάρωση του μυϊκού τόνου και δάκρυα, στην χαρά αύξηση της αρτηριακής τάσης, λάμψη των οφθαλμών και ζωνρότητα του προσώπου. (σελ. 350).

Η συγκίνηση επιτυγχάνεται «απο ένα άτομο που συνειδητά ή ασυνείδητα αξιολογεί ένα γεγονός ως σχετικό με ένα ενδιαφέρον (ένα στόχο) που θεωρεί σημαντικό. Η συγκίνηση θεωρείται θετική όταν ο στόχος προωθείται και αρνητική όταν παρεμποδίζεται. Ο πυρήνας της συγκίνησης είναι η ετοιμότητα για δράση και η προώθηση των σχεδίων». (Oatley, & Jenkins, 2004, σελ.190).

Οι Campos, Mumme, Kermoian (1994,) ενστερνίζονται την άποψη ότι οι συγκινήσεις είναι καταστάσεις οι οποίες «καθιερώνουν, συντηρούν, μεταβάλλουν ή τερματίζουν τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον σε θέματα σημαντικά για το άτομο». (σελ.285)

Ακολουθεί ένας πίνακας, ο οποίος παραθέτει παραδείγματα συναισθημάτων που συνοδεύονται από αντίστοιχες εκφράσεις και σωματικούς μηχανισμούς, σύμφωνα με τον Δαρβίνο (1872) :

ΕΚΦΡΑΣΗ	ΣΩΜΑΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ
Κοκκίνισμα	Αιμοφόρα αγγεία	Ντροπή, σεμνότητα
Σωματική επαφή	Μυόνες σώματος	Τρυφερότητα
Σφίξιμο γροθιών	Μυόνες σώματος	Θυμός
Κλάμα	Δακρυϊκοί πόροι	Θλίψη
Συνοφρύωμα	Μυόνες προσώπου	Θυμός, ματαίωση
Γέλιο	Αναπνευστικός Μηχανισμός	Ευχαρίστηση
Ιδρώτας	Ιδρωτοποιοί αδένες	Πόνος
Ανατριχίλα	Δερματικός μηχανισμός	Φόβος, θυμός
Ουρλιαχτό	Φωνητικές χορδές	Πόνος
Ανασήκωμα ώμων	Μυόνες σώματος	Παραίτηση
Καγχασμός	Μυόνες προσώπου	Περιφρόνηση
Ρίγος	Μυόνες σώματος	Φόβος, αγωνία

Πηγή : Oatley (1992)

### **1.2.2. Εγκεφαλικές λειτουργίες κατά το βίωμα των συγκινήσεων**

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει 100 δισεκατομμύρια νευρικά κύτταρα, όπου το καθένα απο αυτά κάνει 10.000 συνάψεις και ορισμένα μέχρι και 150.000 συνάψεις.

(Kandel, Schwartz & Jessell, 1991).

Σύμφωνα με τον Καρτέσιο (1649), «τα γεγονότα-ερεθίσματα κατορθώνουν να διεγείρουν αισθητήριους υποδοχείς και εκείνοι στέλνουν μηνύματα μέσω των αισθητήριων νεύρων στον εγκέφαλο, όπου σε μια σειρά απο διακόπτες, μεταφέρονται στα κινητικά νεύρα για να θέσουν σε λειτουργία τους μυώνες. Το σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε η μεταφορά μηνυμάτων να εξασφαλίζει μια απόκριση κατάλληλη για το ερέθισμα». (Oatley, & Jenkins, 2004, σελ.241).

Το δεξιό μέρος του εγκεφάλου σχετίζεται με την διαδικασία επεξεργασίας των συγκινήσεων όπως και αναγνώρισης διαφόρων εκφράσεων του προσώπου. ( Etcoff, 1989).

Οι Strauss & Moscovitch, (1981) επιβεβαιώνουν το παραπάνω γεγονός ισχυριζόμενοι ότι ασθενείς που έχουν υποστεί χειρουργική επέμβαση «μπορούν να αναγνώσουν συγκινησιακά γεγονότα μόνο όταν οι ταινίες προβάλλονται στην δεξιά πλευρά του εγκεφάλου». (Oatley, & Jenkins, 2004, σελ. 255) Επίσης φυσιολογικοί άνθρωποι που είδαν πρόσωπα με ανασηκωμένα χείλη, (ένδειξη χαμόγελου), στη μια πλευρά του προσώπου και κατεβασμένα χείλη, (ένδειξη θλίψης) στην άλλη πλευρά, ερμήνευσαν την έκφραση ανάλογα με εικόνα που έφτανε στην δεξιά πλευρά του εγκεφάλου.

Τέλος «όταν εικόνες προσώπων περνούν γρήγορα σε μια οθόνη, η αναγνώριση των συναισθηματικών εκφράσεων είναι καλύτερη για πρόσωπα στο αριστερό οπτικό πεδίο , το οποίο συνδέεται με το δεξιό τμήμα του φλοιού». (Oatley, & Jenkins, 2004, σελ. 56).

Τα θετικά συναισθήματα αναπαρίστανται στην αριστερή πλευρά και τα αρνητικά στη δεξιά πλευρά. Ενώ «οι αντιληπτικές περιοχές βρίσκονται στο πίσω μέρος του φλοιού, το βίωμα και η έκφραση του αναπαρίστανται στο πρόσθιο μέρος». (Oatley, Jenkins, 2004, σελ. 258).

Ο Davidson (1992a) υποστηρίζει πως αυτό συμβαίνει γιατί η μπροστινή μεριά του εγκεφάλου «ειδικεύεται στην πρόθεση, στην αυτορύθμιση και στο σχεδιασμό». Επιπρόσθετα ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να πιάσει ένα αντικείμενο «κάτι που ελέγχεται απο την αριστερή πλευρά του εγκεφάλου. Το θετικό συναίσθημα της χαράς αποτελεί μέρος της τάσης προσέγγισης του αντικειμένου. Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως η αηδία και ο φόβος, συνδέονται με την απόσυρση και η ενεργοποίηση ελέγχεται απο τη δεξιά εμπρόσθια και δεξιά κροταφική περιοχή». ( Oatley, & Jenkins, 2004, σελ. 259).

## 2. Η επικοινωνιακή και βιωματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.1. Μέθοδος "Project"

Ο άνθρωπος αν όχι απο τη γέννηση του, σίγουρα σε πολύ μικρή ηλικία μπαίνει στην διαδικασία της μάθησης. Μία εκπαιδευτική διαδικασία για να θεωρηθεί επιτυχημένη πρέπει να πληρεί ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις που ακολουθούν αναφέρονται στα Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007) και ως στόχοι του σχολείου. και είναι τα εξής :

1. Οι μαθητές να αποκομίζουν γνώσεις, κατανοώντας πλήρως όσα έχουν διδαχτεί.
  2. Να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης όπως επίσης και στην κοινωνικοποίησή τους.
  3. Να προσφέρει θετικές εμπειρίες που θα φανούν χρήσιμες στην μελλοντική ζωή των παιδιών.
  4. Να δημιουργήσει άτομα με συνείδηση, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξέλιξη της κοινωνίας.
- Για να επιτευχθούν τα παραπάνω απαιτείται κατάλληλο περιβάλλον, και παιδαγωγική διαδικασία που να εστιάζει στο βίωμα.

Σύμφωνα με τον J. Dewey (1897) στο έργο του "My Pedagogic Creed ",(στο Herman,1984, σελ.23)

*Επειδή η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, το σχολείο είναι εκείνη η μορφή της συμβίωσης, όπου είναι συγκεντρωμένοι όλοι εκείνοι οι κοινωνικοί φορείς, που οδηγούν το παιδί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο σε συμμετοχή στην κληρονομιά του ανθρώπινου γένους και στη χρήση των δυνάμεών του για κοινωνικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση είναι για τον λόγο αυτό γεγονός ζωής και όχι προετοιμασία για μελλοντική ζωή.*

Ο Hofe (1916) υποστήριζε ότι η μέθοδος Project ήταν ένα είδος εκπαίδευσης με συγκεκριμένο σκοπό. Ο σκοπός προκαθοριζόταν απο τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Ο Kilpatrick (1918) ενστερνίζοντας την άποψη του Dewey και άλλων, υποστήριζε πως το σχολείο δεν είναι για την ζωή αλλα είναι η ζωή. Ο Dewey (1938,19) έκανε ακόμα πιο συγκεκριμένη την παραπάνω ιδέα λέγοντας για την εκπαιδευτική διαδικασία πως είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» αλλά «μένει εντελώς μετέωρη, αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου». ( Dewey, 1938, 18). Μια εκπαιδευτική μέθοδος που επικεντρώνεται στην μάθηση μέσω εμπειριών είναι η μέθοδος project. Η μέθοδος project χρησιμοποιήθηκε σαν όρος απο τον παιδαγωγό Richards (1904), εννοώντας την εκμάθηση μέσω χειρωνακτικής εργασίας. Εμπνευστής της ήταν ο παιδαγωγός και

ψυχολόγος John Dewey (1859-1952). Έγινε όμως ευρέως γνωστή με τον παραπάνω όρο από τον παιδαγωγό William Heard Kilpatrick (1918). (Katz, Chard, 2004).

Η μέθοδος Project αποδίδεται από τον Χρυσafiδης, Κ., (1994) ως η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία που έχει σαν στόχο την βίωση συγκεκριμένων εμπειριών που θεωρούνται χρήσιμες για τα παιδιά και οργανώνονται απ' όλη την ομάδα σε συνεργασία με τον καθηγητή τους.

Σύμφωνα με τον Χρυσafiδης (1994)

*Ως μέθοδο Project εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος, που τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής.* (Χρυσafiδης, 1994, σελ.43).

Η συγκεκριμένη μέθοδος, για την οποία έγιναν έρευνες στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στηρίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν όταν κάτι τους ενδιαφέρει, με αποτέλεσμα να εστιάζουν όλη την προσοχή και συγκέντρωσή τους σε αυτό που τους κινεί το ενδιαφέρον. Το παραπάνω γίνεται ακόμα πιο έντονο όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι σε κάποια δραστηριότητα. (Katz, Chard, 2004). Οι Hosic και Chase (1924) πίστευαν πως η μέθοδος project είναι χρήσιμη για την ζωή, την μάθηση και την εκπαίδευση, επίσης παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τους ωφελήσουν στην μετέπειτα ζωή τους, ικανοποιώντας ορισμένες ανάγκες. Ο Freeland (1922) θεωρεί την μέθοδο project χρήσιμη γιατί προϋποθέτει την συνεχή εργασία του μαθητή και δεν είναι μια άναθεση εργασίας από μέρα σε μέρα. Μην ξεχνάμε ότι η εκμάθηση με την μέθοδο project γίνεται σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον του παιδιού, όμως δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια ενδιαφέροντα και στόχους. Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος καλείται να επιλέξει, να παρακινήσει και να κατευθύνει εκείνες τις δραστηριότητες που κρίνει ότι έχουν μεγάλη αξία για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που θα είναι σημαντικοί και θα έχουν όφελος για όλη την τάξη. (Hosic & Chase, 1924, σελ. 302). Ωστόσο και άλλοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι έδωσαν δικό τους ορισμό για την έννοια της μεθόδου project. Σύμφωνα με τον Frey (1998, σελ.9), η μέθοδος αποδίδεται ως ένα είδος «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν», ενώ ο Kilpatrick λέει ότι είναι «μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον». (Kilpatrick, 1935, σελ. 163).

Στη μέθοδο αυτή, όλα τα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εύρεση του θέματος-ιδέας, τη διαμόρφωσή του/της και την πραγματοποίησή του/της χωρίς όμως καταπίεση, αλλά αντίθετα με ελεύθερη βούληση. (Γεωργόπουλος, & Τσαλίκη, 2003).

Οι βάσεις της μεθόδου project βρίσκονται στην φιλοσοφική θεωρία του Πραγματισμού (Χρυσυφίδης, Κ.,1994), η οποία «αντιμετωπίζει το νου, τη γνώση και τη σκέψη γενικά ως ευρισκόμενα στην υπηρεσία της ζωής, ως μέσα ή εργαλεία στην πάλη για επιβίωση» (Παπαδημητρίου, Ε., 1991, σ. 39-75).

Στο βικιλεξικό αναγράφεται ότι στην φιλοσοφία του Πραγματισμού υπερτερεί η πράξη και η εμπειρία αντί της θεωρίας. «Σύμφωνα με τις πράξεις των πραγματιστών ενισχύεται η δράση, η άμεση συμμετοχή και η συμβολή του ατόμου και γενικά ο παραμερισμός της θεωρητικής υπερβολής ως αυτοσκοπός στη μαθησιακή διαδικασία». Βασικοί εκπρόσωποι του αμερικάνικου πραγματισμού είναι οι J. Dewey(1935) και W. H. Kilpatrick (1935). ( Χρυσυφίδης, 1994).

Τα θετικά της μεθόδου project είναι ότι «οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα απο την κοινότητα των μαθητών να προσδιορίσουν ευκαιρίες για τη διεύρυνση της γνώσης τους, τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, την ενδυνάμωση των αξιόλογων τάσεων και τη διασφάλιση υγιών συναισθημάτων για τη ζωή τους». ( Katz, Chard, 2004, σελ. 133).

Μέσω της μεθόδου project τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, βρίσκοντας οι ίδιοι λύσεις και απαντήσεις σε απορίες τους και προβληματισμούς. ( Χρυσυφίδης, 1994).

Στο βιβλίο "Η μέθοδος project" των Katz & Chard, αναφέρονται τρία στάδια που συγκροτούν την συγκεκριμένη μέθοδο.

Το πρώτο στάδιο είναι «Προγραμματισμός και εκκίνηση». Σ' αυτήν την φάση ο καθηγητής μαζί με τα παιδιά επιλέγουν ένα θέμα με το οποίο επρόκειτο να ασχοληθούν. Μέσα απο ερωτήματα και προβληματισμούς σχεδιάζουν πώς θα κινηθούν. Σ' αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό ρόλο παρέχοντας τη δική του βοήθεια, όσον αφορά τις συμβουλές, μόνο όταν χρειάζεται.

Το δεύτερο στάδιο είναι «Project σε εξέλιξη». Εδώ ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βρει νέες πηγές γνώσεων που θα βοηθήσουν τα παιδιά στην ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει.

Τρίτο στάδιο είναι η «αξιολόγηση» ή αλλιώς, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο, «Σκέψεις και συμπεράσματα». Σε αυτό το στάδιο αξιολογούν όλοι μαζί όλα όσα βρήκαν και έκαναν, τα οποία συνέβαλαν στην απόκτηση γνώσεων πάνω στα συγκεκριμένα θέματα που δούλεψαν.

(Katz & Chard, 2004).

## **2.2. Η μάθηση και η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία**

Μία από τις δυνατότητες του ανθρώπου είναι η ομιλία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους συνανθρώπους του. Χάρη σε αυτήν το άτομο μπορεί να κοινωνικοποιηθεί και να συναναστραφεί με άλλα άτομα ανταλλάσσοντας χρήσιμες πληροφορίες και μηνύματα. Σύμφωνα με τον Πετρόφσκι (1990), «επικοινωνία είναι η πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας». (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 4, 2025).

Τη σημασία της επικοινωνίας για τον άνθρωπο διακρίνει και ο κοινωνιολόγος-ψυχολόγος G.H. Mead λέγοντας πως «ο άνθρωπος δεν μπορεί να μην επικοινωνεί». (Α. Γκότοβος, 1990, σ. 59).

Σε έναν χώρο διδασκαλίας, η μάθηση και η διδασκαλία είναι επικοινωνιακές διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο συναναστρέφεται τόσο με τον/την καθηγητή/καθηγήτριά του όσο και με τους συμμαθητές του ( με τους οποίους μοιράζεται κοινούς στόχους, προβληματισμούς, ανησυχίες και εμπειρίες) κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και στα διαλείμματα. Στο σχολείο, το παιδί καλείται να μάθει να συνυπάρχει με άλλα άτομα στην ίδια τάξη και ο ρόλος της φιλίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. (Hargreaves, 1975). Καθ' όλη τη διάρκεια των παιδικών του χρόνων όπως και της εφηβείας και ενήλικης ζωής του έρχεται σε επαφή με διάφορους ανθρώπους συνάπτοντας σχέσεις και συνεργάζεται με αυτούς σαν μέλος της ομάδας για την επίτευξη κάποιου στόχου. (Hargreaves, 1975). Οι Hoogsteder, Meier και Elbers αναφέρουν πως η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα προσφέρει εμπειρίες αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και πολύτιμη πηγή γνώσεων. ( Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999).

Σύμφωνα με τους Hovland et al. (1953), η «εχεγγυότητα και φερεγγυότητα, τιμιότητα, σοβαρότητα, ευχάριστη και χαρούμενη διάθεση...», επηρεάζουν θετικά τον δέκτη να επηρεαστεί ως προς τη στάση που θα κρατήσει και τις απόψεις του. (Μπακιρτζής, 2002, σελ. 51). Όπως αναφέρεται στα «Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007) η σχολική μονάδα προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες, οι οποίες με τη σειρά τους τα ενισχύουν με «συναίσθημα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες». (σελ. 11). Τα προαναφερθέντα προϋποθέτουν τη συμμετοχή του παιδιού στην μάθηση, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο πρέπει να υπάρχουν κίνητρα τα οποία θα ενθαρρύνουν το παιδί να συμμετέχει ενεργά σε «ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση». (σελ.11).

Ωστόσο παρατηρείται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών όταν η διδασκαλία γίνεται υπο μορφή ομάδων, στις οποίες τα μέλη καλούνται να συνεργαστούν για να επιτύχουν το στόχο τους. ( Κανάκης, 1987, Ματσαγγούρας, 2000). Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συμφωνούν ή διαφωνούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας συμπληρώνοντας όπου χρειάζεται με τις



γνώσεις που ήδη έχουν, επισημαίνοντας τα λάθη τους και αντικαθιστώντας τα με το σωστό. Επιπλέον η συνεργασία τους μπορεί να επηρεάσει ορισμένα μέλη στον τρόπο σκέψης και στις απόψεις που υποστήριζαν πριν από τη συμμετοχή στην συγκεκριμένη ομάδα. (Azmitia, 1999).

Η συνεργασία και ο διάλογος αποτελούν δύο σημαντικά στοιχεία για την επικοινωνία σε διδακτικό περιβάλλον. Μέσω του διαλόγου ο καθηγητής έχει την δυνατότητα να μεταφέρει στον μαθητή γνώσεις που θα φανούν χρήσιμες στην μετέπειτα ζωή του. Για την διεύρυνση των γνώσεών του, ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που του θέτει ο καθηγητής, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στον διάλογο και στην μαθησιακή διαδικασία. (Moll & Whitmore, 1993). Αυτό όμως δεν σημαίνει πως η επικοινωνία επιτυγχάνεται μόνο με αυτούς τους τρόπους. Εκτός της λεκτικής επικοινωνίας υπάρχει και η μη λεκτική επικοινωνία η οποία περιλαμβάνει την έκφραση του εσωτερικού κόσμου χωρίς την χρήση της ομιλίας άλλα με χρήση του σώματος. ( Βρεττός, 2003). Σύμφωνα με μελέτη το 55% των πληροφοριών γίνεται αντιληπτό μέσω της στάσης του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου, το 38% από τον τόνο της φωνής και το 7% από τον λόγο(τόνομα των λέξεων). ( Χυτήρης, 1996).

### **2.2.1. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο διδακτικό περιβάλλον.**

Στην σύναψη των διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλει η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, ( Καψάλης, 2003) ενώ με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις νοούνται «οι επικοινωνιακές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν». ( Μαρμαρινός, 2008,σελ.357). Φαίνεται ξεκάθαρα ότι η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι δύο έννοιες αλληλένδετες.

Στο σχολικό περιβάλλον συνάπτονται διάφορα είδη διαπροσωπικών σχέσεων όπως μεταξύ μαθητών, καθηγητών – μαθητών, καθηγητών - συναδέλφων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας και τέλος καθηγητών – εξωδιδακτικού περιβάλλοντος ( όπως είναι οι οικογένειες των μαθητών και η κοινωνία συνολικότερα). ( Μαρμαρινός, 2008).

Η διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας τάξης έχει πολύ μεγάλη σημασία στην δημιουργία ευχάριστου κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θα συμβάλλει στην ομαλή ροή του μαθήματος . ( Teddlie & Reynolds, 2000). Σύμφωνα με αναφορές εκπαιδευτικών, στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας παρατηρήθηκε το φαινόμενο του διαπληκτισμού ανάμεσα σε καθηγητές - μαθητές με αποτέλεσμα να επιφέρει άσχημα συναισθήματα τόσο στους καθηγητές (κυρίως με την μορφή του άγχους) όσο και στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δημιουργώντας κακό κλίμα στην αίθουσα. ( Hall & Hall, 1988). Η συμπεριφορά του ατόμου σε διδακτικό περιβάλλον οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία του ως άτομο αλλά επίσης επηρεάζεται απο το κλίμα της τάξης και τους τριγύρω. ( Καψάλης, 2003). Γι' αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτής πρέπει να λειτουργήσει ως σωστό πρότυπο για τους μαθητές, γιατί σύμφωνα με την θεωρία του ψυχολόγου Bandura, το άτομο μαθαίνει μέσω της παρατήρησης του προτύπου και μίμησης της συμπεριφοράς του. ( Bandura, 1986). Όταν ο καθηγητής είναι φιλικός με τους μαθητές, εκτός του ότι κερδίζει την συμπάθεια τους και μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο διδασκαλίας (Thompson & Frymier, 1991), καταφέρνει να κάνει πιο αποδοτικό το μάθημα (Andersen, 1979, Lightfoot, 1983) και να αξιοποιεί σωστά τον διδακτικό χρόνο χωρίς να καταναλώνεται σε προστριβές. Για να τα πετύχει αυτά πρέπει να δημιουργήσει πνεύμα εγγυότητας- φερεγγυότητας και σεβασμού. (Daly & Kreiser, 1992). Εάν ο εκπαιδευτικός δεν μεριμνήσει να αποκαταστήσει και να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους μαθητές, τότε εκείνοι θα χάσουν κάθε ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα. (Rudduck, Chaplain, & Wallace, 1996).

Ορισμένα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας που επιτυγχάνεται μέσω της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Varderber, 2000) είναι ότι χαρακτηρίζεται απο :

- Διάρκεια: Συνήθως οι διαπροσωπικές σχέσεις κρατάνε για κάποιο χρονικό διάστημα (ανάλογα βέβαια με την ποιότητα και το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί).
- Συγκεκριμένο σκοπό: Η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και η επικοινωνία με άλλα άτομα

εξασφαλίζεται για να καλυφθούν ορισμένες απο τις βασικές ανάγκες του ατόμου.

- Δυνατότητα τροποποίησης: Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να ανατραπεί και να βελτιωθεί προς το καλύτερο.
- Διέπεται απο κανόνες και αρχές.Οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται σε ένα σύστημα ηθικών αξιών των οποίων είμαστε φορείς. (Μαρμαρινός, 2008).

Σε μια μελέτη του Gorham και των συνεργατών του (1989) με θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις, ρώτησαν καθηγητές που εργάζονταν σε σχολεία ποσο δύσκολο εγχείρημα ήταν να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία και να τους αρέσει το μάθημα που δίδασκονταν. Περισσότεροι απο το 50% των ερωτηθέντων ανέφεραν πως ήταν μέτριας ή μεγάλης δυσκολίας. Το γκρουπ των ερωτηθέντων που δήλωσε ότι ήταν δύσκολο εγχείρημα, ήταν καθηγητές γυμνασίου. Το 73% αυτών δήλωσε ότι ήταν μέτριας δυσκολίας και το 6% μεγάλης δυσκολίας. Όταν ρωτήθηκαν για τον τρόπο που ενήργησαν για να γίνει πιο αρεστό το μάθημά τους, το 50% απάντησε ότι το έκανε πιο διασκεδαστικό.

Οι Bell και Daly ( 1984), πρότειναν να γίνει μια έρευνα πάνω στο θέμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων σε μια σχέση. Έτσι συμμετείχαν στην έρευνα 22 μικρές ομάδες που αποτελούνταν απο καθηγητές δημοτικού, γυμνασίου και προπτυχιακών σπουδαστών. Ζητήθηκε απο τα μέλη των ομάδων να γράψουν μια λίστα, η οποία θα περιείχε όλα όσα πίστευαν πως έπρεπε να πεί ή να κάνει ένα άτομο προκειμένου να τον συμπαθήσουν ή να τον αντιπαθήσουν οι άλλοι. Απο την παραπάνω μελέτη προέκυψαν εικοσιπέντε είδη στρατηγικής που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να κερδίσουν τη συμπάθεια των μαθητών, το οποίο με τη σειρά τους συμβάλλουν στην διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της διδασκαλίας.

1. *Στρατηγική του αλτρουισμού* : Ο/Η καθηγητής/τρια προσπαθεί να κερδίσει την συμπάθεια των μαθητών παρέχοντας βοήθεια, σε οτιδήποτε κάνουν. Η βοήθεια που προσφέρεται είναι σε σχέση με τα μαθήματα, όπως για παράδειγμα ανέρευση υλικού για αναθέσεις εργασιών αλλά και εξυπηρετήσεις ,όπως να κρατάει την πόρτα ανοιχτή για να περάσει ο μαθητής στην αίθουσα.
2. *Στρατηγική ανάληψης ελέγχου της τάξης* : Ο/Η εκπαιδευτικός που ακολουθεί την συγκεκριμένη τακτική συνήθως κατευθύνει τις συζητήσεις και τους διαλόγους των μαθητών. Αναλαμβάνει την ευθύνη δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στην αίθουσα και αναφέρει παρόμοιες περιπτώσεις απο το παρελθόν.
3. *Στρατηγική της ισότητας* : Εδώ ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζει τον εαυτό του/της ως ίσο με όλους τους μαθητές και αποφεύγει να δώσει την εικόνα ανώτερου/ης και ακατάδεκτου/ης.
4. *Στρατηγική "του άνετου"*: Σε αυτήν την περίπτωση προσπαθεί να κερδίσει την εύνοια της τάξης δείχνοντας άνεση, χαλαρότητα, ικανοποίηση. Αγνοεί τυχόν φασαρίες μέσα στην αίθουσα,προσπαθώντας να δείξει πως περνάει ευχάριστα και δεν ενοχλείται με τίποτα, ακόμη και

εαν δεν ισχύει κάτι τέτοιο στην πραγματικότητα.

5. *Στρατηγική παραχώρησης ελέγχου* : Ο/Η καθηγητής/τρια παρέχει τον έλεγχο στους ίδιους τους μαθητές σε θέματα καταστάσεων και σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο αναλαμβάνουν μια συζήτηση δίνοντάς τους την δυνατότητα να τον/την επηρεάσουν ως προς τον τρόπο δράσης, χωρίς βέβαια να υπάρχει η αίσθηση της κυριαρχίας.

6. *Στρατηγική δυναμισμού* : Η κατάκτηση της συμπάθειας επιτυγχάνεται μέσω της προβολής δυναμικού, δραστήριου και ενθουσιώδη χαρακτήρα. Κατα την ομιλία γίνεται χρήση φωνητικών χαρακτηριστικών και κινήσεων του σώματος όπως επίσης και οποιοδήποτε άλλο φυσικό μέσο το οποίο θα προσδώσει ζωντάνεια στο λόγο. Τέλος το άτομο που ακολουθεί τη συγκεκριμένη τακτική είναι αρκετά εξωστρεφές με τα παιδιά της τάξης.

7. *Στρατηγική της εκμαίευσης πληροφοριών* : Σ' αυτήν την περίπτωση γίνονται διάφορες ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό να αποσπάσει όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες από αυτούς. Για παράδειγμα τους ρωτάει για τα ενδιαφέροντά τους, την οπτική τους για ποικίλα θέματα και ούτω καθ' εξής. Όταν θεωρεί πως κάτι από αυτά που λέχθησαν είναι σημαντικό, τότε τους θέτει περισσότερες ερωτήσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και ενθαρρύνει την συμμετοχή τους στην διαδικασία των ερωτο-απαντήσεων.

8. *Στρατηγική της διασκέδασης* : Η τακτική της διασκέδασης αποβλέπει στην δημιουργία ευχάριστης και διασκεδαστικής ατμόσφαιρας. Ο/Η εκπαιδευτικός συνηθίζει να εξιστορεί ενδιαφέρουσες ιστορίες, να λέει ανέκδοτα ή να συζητά για θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, συνδυάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη μάθηση με την διασκέδαση.

9. *Στρατηγική της συμπερίληψης των μαθητών* : Οι μαθητές συμμετέχουν μαζί με τον/την καθηγητή/τρια σε κοινωνικές δραστηριότητες. Επίσης γνωρίζει τους μαθητές στον κοινωνικό του/της περίγυρο δημιουργώντας (στον μαθητή) την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος της ομάδας.

10. *Στρατηγική της εγγύτητας με τους μαθητές και ενίσχυση της παραπάνω αντίληψης* : Η στρατηγική αυτή δίνει την εντύπωση στους σπουδαστές ότι δεν πρόκειται για μια τυπική σχέση μαθητή- εκπαιδευτή, άλλα η σχέση που αναπτύσσεται είναι πιο στενή. Επιπλέον ο/η διδάσκων/ουσα απευθύνονται στην τάξη χρησιμοποιώντας το α' πληθυντικό πρόσωπο αντί του β' ενικού και οι συζητήσεις τους συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν μαθητές και καθηγητής/τρια από κοινού

11. *Στρατηγική του "ακροατή"*: Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει μεγάλη προσοχή στα λεγόμενα των παιδιών, ζητεί να διευκρινίζουν ο,τιδήποτε είναι ασαφές , αποδεικνύοντάς τους συνάμα ότι θυμάται όλα όσα λένε και ανταποκρίνεται σ' αυτά. Στο συγκεκριμένο είδος στρατηγικής οι εκπαιδευτικοί παίζουν το ρόλο του καλού ακροατή.

12. *Στρατηγική της μη λεκτικής επικοινωνίας* : Η επικοινωνία γίνεται χωρίς την χρήση ομιλίας

άλλα με την βλεμματική επαφή, την στάση του σώματος, το χαμόγελο, το κούνημα του κεφαλιού κ.α. Επιπρόσθετα, μηνύματα μπορούν να μεταδωθούν απο απλές κινήσεις . Όπως το να καθήσει ή να σταθεί δίπλα σε ορισμένα μέλη της τάξης. Όλα τα παραπάνω τραβούν την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα που τους στέλνει ο/η καθηγητής/τρια.

13. *Στρατηγική "του ειλικρινούς και ανοιχτού ατόμου"* : Ο/Η εκπαιδευτικός είναι πιο εξωστρεφής με τους μαθητές, αποκαλύπτοντας στοιχεία τόσο για τον εαυτό του/της( π.χ. ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης για συγκεκριμένες καταστάσεις) όσο και για τον περίγυρο τους. Ορισμένες φορές μπορεί να προβεί στην αποκάλυψη πολύ προσωπικών στοιχείων όπως για ανασφάλειες, αδυναμίες και φόβους δημιουργώντας στον μαθητή το αίσθημα της μοναδικότητας. Όσοι ακολουθούν την συγκεκριμένη τακτική ενισχύουν την αίσθηση της μοναδικότητας του μαθητή με τα παρακάτω λόγια «...να μείνουν μεταξύ μας όσα ειπώθηκαν...».

14. *Στρατηγική "του αισιόδοξου"* : Γίνεται προσπάθεια να περαστεί στην τάξη η εικόνα της ευχάριστης παρουσίας που χαρακτηρίζεται απο αισιοδοξία και θετικότητα. Κοιτάει την θετική πλευρά των πραγμάτων αποφεύγοντας να ασκεί κριτική στους άλλους και στον εαυτό του. Επίσης δεν κάνει παράπονα και συζητήσεις για δυσάρεστα θέματα.

15. *Στρατηγική "του αυτόνομου"* : Δημιουργείται η εντύπωση του ανεξάρτητου καθηγητή που εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις του χωρίς να σκέφτεται τις συνέπειες. Αρνείται να προσαρμόσει την συμπεριφορά του σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων. Σε περιπτώσεις διαφωνιών με κάποια άτομα απο την τάξη, εμμένει στην άποψή του και όταν γνωρίζει πως έχει δίκαιο τότε προσπαθεί να αλλάξει την γνώμη των συγκεκριμένων μαθητών.

16. *Στρατηγική της εξωτερικής εμφάνισης* : Κύριο μέλημα είναι η εξωτερική εμφάνιση. Φροντίζει να έρχεται πάντα περιποιημένος/η και καλοντυμένος/η στον χώρο εκπαίδευσης με σκοπό να κερδίσει την συμπάθεια της τάξης.

17. *Στρατηγική της αυτοπαρουσίασης ως ενδιαφέρον άτομο* : Ο/Η εκπαιδευτής κάνει επίδειξη του εαυτού του όπου υπογραμμίζει τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του, που τον/την αναδεικνύουν σε ενδιαφέρον άτομο. Συχνές είναι οι αναφορές για παλαιότερα επιτεύγματα και προσόντα που διαθέτει. Επιδεικνύει τις γνώσεις και την εξυπνάδα του εκφράζοντας παράλληλα ιδέες που κατα τη γνώμη του είναι μοναδικές. Εάν τυχαίνει να γνωρίζει αξιόλογους ανθρώπους δεν παραλείπει να αναφέρει τις γνωριμίες του. Επιπλέον μπορεί να συμπεριφερθεί με απροσδιόριστο και αναπάντεχο τρόπο σε σχέση με το τμήμα.

18. *Στρατηγική της επιβράβευσης για την καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό*: Οι καθηγητές ανταμοίβουν όλους εκείνους που διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους εκπληρώνοντας ορισμένα χατίρια και παρέχοντας πληροφορίες που θα φανούν χρήσιμες στους μαθητές.

19. *Στρατηγική της αυτοεπιβεβαίωσης* : Κύριο γνώρισμα της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι

ο σεβασμός και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής και αυτοεπιβεβαίωσης του μαθητή με κοπλιμέντα και καλά λόγια. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να περάσει με την κίνησή του την συγκεκριμένη εικόνα και στους υπόλοιπους.

20. *Στρατηγική της συμμετοχής του ιδίου* : Γίνεται προσπάθεια απο την μεριά του εκπαιδευτικού να προσελκύσει φιλικά τον μαθητή, κανονίζοντας τυχαίες συναντήσεις με αυτόν και επιζητώντας την πρόσκληση απο τον μαθητή για συμμετοχή σε κάποια ομάδα ή δραστηριότητα.

21. *Στρατηγική " του ευαίσθητου "* : Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανησυχίες που φέρουν τα μέλη του τμήματος άλλα και για τις απόψεις τους σε θέματα που αφορούν τη ζωή.

22. *Στρατηγική της ομοιότητας* : Κύριο μέλημα της τακτικής αυτής είναι να τονίζονται τα κοινά στοιχεία εκπαιδευτικού - μαθητή. Συχνά ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τον μαθητή και επισημαίνει τα κοινά σημεία στα ενδιαφέροντα τους, τον χαρακτήρα και την οπτική γωνία για τη ζωή.

23. *Στρατηγική της υποστήριξης* : Χαρακτηρίζεται απο υποστήριξη προς τους μαθητές, την ενθάρρυνση άλλα και συμφωνία μαζί τους . Αποφεύγεται η άσκηση κριτικής και δίνεται μεγάλη προσοχή στον τρόπο ομιλίας άλλα και στην ποιότητα των συζητήσεων προκειμένου να μην πληγωθεί κανένας.

24. *Στρατηγική της αξιοπιστίας* : Δίνεται η αίσθηση στην τάξη ότι απέναντί τους έχουν ένα δίκαιο, ειλικρινές και αξιόπιστο άτομο. Για να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο αυτη η εντύπωση, το άτομο αυτό εμμένει στην σταθερότητά του σαν χαρακτήρας, τόσο σε απόψεις όσο και σε συμπεριφορά.

(Richmond, Mc Croskey, 1992, σελ. 131 – 133).

## **2.2.2. Ο ρόλος της ομάδας και της συνεργασίας στην μάθηση και επικοινωνία.**

Η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία είναι η κατάτμηση της τάξης σε μικρότερες ομάδες και καθεμία ομάδα αναλαμβάνει να διεκπαιρεύσει μια εργασία. Όλα τα μέλη που απαρτίζουν τις συγκεκριμένες ομάδες συνεργάζονται για να φέρουν εις πέρας το καθήκον που έχουν αναλάβει. (Αναγνωστοπούλου, 2001). Στην ομαδική εργασία τα παιδιά ενθαρρύνουν το ένα το άλλο και αλληλοβοηθούνται στην απόκτηση γνώσεων. ( Johnson & Johnson,1974, Salvin, 1977a).

Δημιουργούνται ισχυρές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας , οι οποίες ξεπερνούν τα όρια των φυλετικών διακρίσεων και των εθνικοτήτων. ( Allport, 1954, Salvin & Hansell, 1983).

Ο Dewey υποστήριζε πως ο άνθρωπος προκειμένου να καταφέρει την συνύπαρξη με άλλα άτομα θα πρέπει να μάθει απο τα σχολικά του χρόνια την έννοια της συνύπαρξης και συνεργατικότητας. Το κλίμα της τάξης πρέπει να διακατέχεται απο δημοκρατικό πνεύμα και για την επίτευξή του είναι σημαντικός ο χωρισμός της τάξης σε επιμέρους ομάδες. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μάθουν να σέβονται τα δικαιώματα των υπόλοιπων μελών της ομάδας. ( Salvin, 1985).

« Η ομαδική διδασκαλία εξασφαλίζει, σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών, τη βελτίωση της ικανότητας για μάθηση στον ακαδημαϊκό τομέα, την καλλιέργεια και την ωρίμανση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην προσωπικότητα και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς ». ( Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ.10 ). Σύμφωνα με τον Leechor, κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας τα μέλη παραθέτουν τις γνώσεις που ήδη έχουν για ορισμένα ζητήματα βοηθώντας έτσι και τα υπόλοιπα παιδιά να προσκομίσουν νέο γνωστικό υλικό. ( Terwell, Herfs, Mertens, 1994). Επίσης μέσα απο την ομαδική εργασία πετυχαίνεται:

- ο σεβασμός μεταξύ των μελών
- η υπευθυνότητα για μάθηση και η επίτευξη στόχων
- η επικοινωνία- κοινωνικοποίηση μαθητών
- η συνεργασία
- η διαπραγμάτευση διαφωνιών – συγκρούσεων
- η αίσθηση της ασφάλειας στην τάξη

( Tiberius & Billson, 1991)

«Η ομαδική διδασκαλία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας και διδάσκει τρόπους να επιλύει ομαλά συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας και εξαλείφει τη ζήλια μεταξύ των μαθητών...,εξασκεί ακόμη στη δημοκρατική συμπεριφορά με "την κατανομή της εξουσίας και τη συμμετοχική διαδικασία"». (Ματσαγγούρα, 1987, Ράλλη, 1976, Ντούσα, 1992 στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ.15). Επιπρόσθετα σε μελέτη που έγινε πάνω στο θέμα των ομαδικών εργασιών (Wheeler, 1977) διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας διεύρυναν και εμπλούτισαν τις γνώσεις του σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα άτομα που προτίμησαν την μεμονωμένη και ανταγωνιστική γνώση.



### **3. Η μουσική αγωγή στα σχολεία σήμερα και η χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

#### **3.1. Τα οφέλη της μουσικής διδασκαλίας .**

Η μουσική λειτουργεί ως μέσο για να εκφράσει ο άνθρωπος όλες τις αποχρώσεις των συναισθημάτων του.( Leonard & House, 1959).

Έρευνες έδειξαν πως η μουσική αγωγή συμβάλλει στην ενίσχυση της νοημοσύνης και παρέχει αρκετά οφέλη για τον άνθρωπο, και ειδικά στους μαθητές. Συγκεκριμένα βοηθάει και ενισχύει την λεκτική μνήμη (Ho, Cheng, & Chan, 2003) ,την κιναισθητική μνήμη ( Hetland,2000a), το διάβασμα και την επιλεκτική προσοχή ( Hurwitz, Wolff, Bortnick & Kokas, 1975 : Shelter, 1985), και τέλος στην επίδοση στα μαθηματικά. (Cheek & Smith, 1999).

Η μουσική προορίζεται για την εκπαίδευση λόγω του γεγονότος ότι « είναι η μοναδική απο τις τέχνες που δίνεται απλόχερα στην ομαδική συμμετοχή». (Παπαζαρής, 1991, σελ.13). Επιπλέον έχει την δυνατότητα «να επηρεάσει την ανθρώπινη συμπεριφορά και να βοηθήσει την πνευματική υγεία [...] Επιτρέπει στον άνθρωπο να ανακουφίζεται, ξαλαφρώνοντας τα συναισθήματά του με έναν κοινωνικό αποδεκτό τρόπο». ( Παπαζαρής, 1991, σελ. 24). Στα πλεονεκτήματα της μουσικής διδασκαλίας είναι σημαντικό να προστεθεί ο ρόλος που παίζει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων άλλα και η λειτουργία της «...ως φορέας πολιτιστικής κληρονομιάς». (Κυριαζικίδου, 1998, σελ. 13,14). Ο Α.Παπαζαρής προσθέτει στα οφέλη της μουσικής και την «πνευματική πειθαρχία» που προσφέρει η μουσική στα παιδιά και τη συμβολή της στην «κοινωνική και αισθηματική τους ωρίμανση».(Παπαζαρής, 1999, σελ. 50-51).

Δια μέσου της μουσικής, το άτομο επικοινωνεί με άλλα μέλη μιας ομάδας και κοινωνικοποιείται. Η μουσική ωθεί ακόμα και το πιο εσωστρεφές παιδί να γκρεμίσει τους τοίχους που έχει υψώσει ως προς την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά μιας τάξης ή ομάδας και να συνεργαστεί μαζί τους παίρνοντας και εκείνο μέρος σε δραστηριότητες ή ακροάσεις. (Foster, 1965, σελ 373-376). Όπως φαίνεται απο τα παραπάνω, η μουσική αγωγή έχει ενσωματωμένο έντονα το στοιχείο της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, επειδή η σωστή διδασκαλία της απαιτεί την συμμετοχή του ίδιου του ατόμου, η μουσική κατατάσσεται στα μαθήματα που παρέχουν βιωματική εμπειρία. Αυτό όμως δεν συμβαίνει πάντα γι αυτό είναι καλό να τονιστεί ότι υπάρχουν και εξαιρέσεις, οι οποίες αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας που θα επιλέξει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός και είναι πιο ευδιάκριτες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### 3.2. Απόψεις για την αξία της μουσικής αγωγής / Μουσικοπαιδαγωγοί που επηρέασαν τη φιλοσοφία και πράξη της μουσικής εκπαίδευσης.

Η αξία της μουσικής είχε εντοπιστεί και παρατηρηθεί από τα αρχαία χρόνια. Ο Πλάτωνας αναφέρθηκε στην επίδραση της μουσικής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Θεωρούσε ισχυρή την επίδραση της μουσικής στα συναισθήματα και πίστευε ότι τα ιδεώδη της ελληνικής κοινωνίας μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω της μουσικής εκπαίδευσης. (Χρυσοστόμου, 2005).

Ο **Jean Jacques Rousseau** (Γαλλία, 1712-1778), υποστήριξε πως η διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού και να έχει σαν κέντρο του μόνο το παιδί. (Rousseau, 1961). Η αγωγή κατά τον Rousseau στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να γίνεται μέσω της συμμετοχής του ίδιου του παιδιού στην διαδικασία της μάθησης και μέσω της βιωματικής εμπειρίας. «Γι' αυτό δίνει έμφαση στην ασχολία των παιδιών με δραστηριότητες όπως το σχέδιο, το μέτρημα, η ομιλία και το τραγούδι, που θεωρεί ως σημαντικά μέσα για να αποκτήσουν τα παιδιά τις άμεσες και απαραίτητες εμπειρίες για τη μεταγενέστερή τους εκπαίδευση». (Σέργη, 1995, σελ.25). Ο Γάλλος φιλόσοφος εξέδωσε το 1762 το βιβλίο "Emile", στο οποίο κάνει λόγο για την σημασία της ελευθερίας για τον άνθρωπο. Επίσης τονίζει πως η μουσική επιδρά στην ψυχολογία του ατόμου και σε συνδυασμό με την δυνατότητα κοινωνικοποίησης που προσφέρει είναι καλό για το παιδί να ασχολείται με τη μουσική από μικρή ηλικία. Υποστήριξε πως η σχέση παιδιού – μουσικής πρέπει να ξεκινήσει με την μουσική ακρόαση και μετά να προχωρήσει στην εκμάθηση συμβόλων (ανάγνωση) και χρήσης τους (γραφής).

Ο **Johann Heinrich Pestalozzi** (Ελβετία, 1746-1827), ήταν ενάντια στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, που είχαν ως κύριο χαρακτηριστικό την απομνημόνευση-αποστήθιση του μαθήματος. Πίστευε ότι πρέπει να ενισχυθεί η παρατηρητικότητα, ο πειραματισμός και η κριτική ικανότητα των παιδιών. Η εκπαιδευτική διαδικασία έπρεπε να συμπορεύεται με την ομαλή και φυσική ανάπτυξη του παιδιού, να στοχεύει στην εκπαίδευση μυαλού-χεριού-καρδιάς. (Choksy, et.al., 2001, σελ.5). Ο Pestalozzi παρόλο που δεν ήταν μουσικός, αναφέρθηκε στην αξία της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Nageli, 1810).

Ο **Lowell Mason** (Αμερική, 1792-1872), ήταν οπαδός των θεωριών του Pestalozzi.

Κάποιες από τις βασικές απόψεις του L.Mason, έτσι όπως συλλέχθηκαν από διάφορες δημοσιεύσεις του, είναι οι εξής :

- Στόχος της μουσικής στο σχολείο είναι να δημιουργήσει μουσικά ευφυή άτομα παρά επαγγελματίες μουσικούς.

- Η ποιότητα μουσικής που χρησιμοποιείται στην διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας. Στην τάξη της μουσικής πρέπει να γίνεται χρήση μουσικής μόνο καλλιτεχνικής φύσεως.
- Η μέθοδος διδασκαλίας φέρει μεγαλύτερη σημασία απο το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.
- Για καλύτερα αποτελέσματα, η μουσική αγωγή καλό είναι να ξεκινάει απο μικρή ηλικία.
- Η μουσική είναι ένα είδος που επιδρά σε όλες τις αισθήσεις και συντελεί στην ανάπτυξη του ανθρώπου.
- Για να επιτύχεις στην μουσική, είναι απαραίτητο να δουλέψεις.
- Η πρακτική εμπειρία πρέπει να προηγείται της θεωρίας και η θεωρία πρέπει να πηγάζει μέσα απο την πρακτική εμπειρία.
- Η μουσική γνώση μπορεί να αποτελέσει επιθυμητό και υλοποιήσιμο στόχο για αρκετούς ανθρώπους.

(Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, York, 2001, σελ.7).

«Ο Mason υποστήριζε ότι η μουσική εκπαίδευση του μικρού παιδιού έπρεπε να αρχίσει με απλά τραγούδια που η εκμάθησή τους θα στηριζόταν στη μίμηση, ενώ αργότερα έπρεπε να παρουσιάζεται στα παιδιά σταδιακά η μουσική ανάγνωση μέσω του συστήματος του Κινητού Ντο».  
( Ανδρούτσος, 2004, σελ.7).

Η **Maria Montessori** ( Ιταλία, 1870-1952) πίστευε στην έμφυτη τάση των παιδιών για μάθηση και πίστευε πως με τα κατάλληλα ερεθίσματα μπορούσε να επιτευχθεί η εκπαίδευσή τους. Θεωρούσε πως προκειμένου να μάθει ένα παιδί μουσική ή οποιαδήποτε άλλη γνώση, πρέπει να παίρνει μέρος στην ίδια την εκπαίδευση, να είναι ενεργητικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω της βιωματικής εμπειρίας αποκομίζει πολύτιμες γνώσεις.

Επιπρόσθετα, επισημαίνει « ... τη λειτουργία των μικτών ομάδων στις οποίες εντάσσονται παιδιά απο διάφορες ηλικίες και τη χρήση υλικών που βοηθούν στην αυτοδιόρθωση του παιδιού...».  
( Σέργη, 1995, σελ.27).

Ο **Emile Jaques Dalcroze** (1865-1950), Ελβετός στην καταγωγή, ήταν μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης. Η μουσική αγωγή του Dalcroze επηρεάστηκε αρκετά απο τις θεωρίες του J.H Pestalozzi.  
( Ανδρούτσος, 2004, σελ.23). Η μέθοδος διδασκαλίας του Dalcroze φέρει μεγάλης σημασίας.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο “Διδάσκοντας μουσική τον 21ο αιώνα” ( Teaching music in the twenty-first century) των (Choksy et.al., 2001, σελ.40 - 44), η "ευρυθμία του Dalcroze" ήταν μια προσέγγιση της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία βασιζόταν στο γεγονός ότι ο ρυθμός είναι απο τα πρωτεύοντα στοιχεία της μουσικής και ότι η πηγή όλων των μουσικών ρυθμών βρίσκονται στους φυσικούς ρυθμούς του ανθρώπινου σώματος. Η μέθοδος αποτελείται απο τρία τμήματα που είναι η ευρυθμία, το σολφέζ και ο αυτοσχεδιασμός. Ο Dalcroze παρατήρησε πως αρκετά παιδιά που

μάθαιναν μουσική, παρόλη την πρόοδό τους όσον αφορά την τεχνική διάσταση στο παίξιμο μουσικών οργάνων, αδυνατούσαν να νιώσουν ή να εκφράσουν τη μουσική. Η αίσθηση της τονικότητας ήταν ελλιπής και παρουσίαζαν έλλειψη ικανότητας να αντιμετωπίζουν ρυθμικά προβλήματα. Ουσιαστικά είχαν μάθει την τέχνη της μουσικής, μέσα από τους μηχανικούς χειρισμούς της τεχνικής τους. Δεν μπορούσαν να συνθέσουν απλές μελωδίες ή διαδοχές συγχορδιών. Οι παραπάνω παρατηρήσεις του Dalcroze αποτέλεσαν το έναυσμα να βρεί τρόπους ώστε να μάθει στους μαθητές του ανάγνωση και γραφή αλλά ταυτόχρονα να τους βοηθήσει να αισθάνονται, να ακούνε, να δημιουργούν, να νιώθουν, να χρησιμοποιούν την φαντασία τους, να συνδέουν, να θυμούνται, και να εκτελούν μουσική. Ανέπτυξε τεχνικές στις οποίες συνδύαζε πάντα την φυσική ανταπόκριση είτε με την ακρόαση, είτε με το τραγούδι, είτε με ανάγνωση – γραφή και όλα αυτά στην προσπάθειά του να αφυπνίσει έντονα – ζωνρά αισθήματα με την βοήθεια του ήχου. Ο Dalcroze δούλευε την ενίσχυση της “εσωτερικής ακρόασης”, την οποία εξηγούσε ως την ικανότητα του ανθρώπου να του προκαλούνται εντυπώσεις και να του αφυπνίζονται αισθήματα χωρίς να έχει ο ίδιος επαφή με το μουσικό όργανο αλλά καθαρά μέσω ανάγνωσης, γραφής και σκέψεων. Για να ενισχύσει περισσότερο την αίσθηση του τονικού ύψους, της τονικότητας και του τονικού κέντρου χρησιμοποίησε τα χέρια για να εκφράσει τα επίπεδα που συμβόλιζαν τους φθόγους μιας διατονικής μείζονας κλίμακας. Επινόησε μια τεχνική που αφορούσε τον φωνητικό αυτοσχεδιασμό και εγκαθίδρυσε την διδασκαλία ενός είδους σολφέζ

"Solfège Supérieur", το οποίο περιελάμβανε τραγούδι, εξάσκηση του αυτιού, εκτέλεση και αυτοσχεδιασμό. Ο Dalcroze συνειδητοποίησε ότι τα συναισθήματα των ανθρώπων, μπορούν να εκδηλωθούν σε διάφορα μέρη του σώματός με συσπάσεις και χαλάρωμα μυών, μπορούν να μεταφερθούν και να μεταφραστούν σε μουσικές κινήσεις. Τα συναισθήματα γίνονται διακριτά μέσω διάφορων χειρονομιών και κινήσεων. Σύμφωνα με τα ευρήματά του, ο Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το πρώτο πράγμα που πρέπει να εξασκηθεί στην μουσική είναι το ίδιο μας το σώμα διότι μπορεί να αναπαραστήσει καλύτερα απο κάθετί άλλο ένα μουσικό όργανο.

Τα βασικά στοιχεία της μεθόδου είναι : α) η ευρυθμία, β) το σολφέζ, γ) ο αυτοσχεδιασμός.

Η ευρυθμία ή αλλιώς ρυθμική είναι το πρώτο στάδιο της μεθόδου του Dalcroze. Η διευθύντρια του Ινστιτούτου Dalcroze των Βρυξελλών M.Petit, σε συνέντευξη που παραχώρησε στην Λ. Αρζιμάνογλου το 1989, στο Περιοδικό Χορός (τεύχος 9, σελ.38), λέει: « Με τη λέξη Ρυθμική εννοούμε μία άμεση επικοινωνία με τη μουσική. Αυτή ακριβώς είναι και η Αρχή της μεθόδου, το να μπορέσει δηλαδή κανείς να ζήσει, μέσα απο την κίνηση του σώματος, τη σχέση μεταξύ των ήχων (μελωδία, αρμονία) και του Ρυθμού ». (Petit, 1989, στο Ανδρούτσος, 2004, σσ.33).

Το Solfège «είναι ένα κράμα ανάγνωσης εκ πρώτης όψεως φωνητικών κομματιών,

καλλιέργειας ακοής, θεωρίας, εκτέλεσης και φωνητικού αυτοσχεδιασμού (όλα αυτά βέβαια και με τη χρησιμοποίηση της κίνησης)». ( Ανδρούτσος, 2004, σελ.56).

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της τεχνικής Dalcroze πραγματεύεται την δημιουργία – σύνθεση μουσικής, με χρήση ηχητικού υλικού (ομιλία, τραγούδι, μουσικά όργανα κτλ.) σε συνδυασμό με κινήσεις. Η συγκεκριμένη διαδικασία διακατέχεται απο φαντασία, αυθορμητισμό και την προσωπική έκφραση του καθενός. ( Choksy et. al., 2001).

Ο **Zoltan Kodaly** ( Ουγγαρία, 1882-1967) ήταν συνθέτης και υπήρξε πρόεδρος στο ωδείο της Βουδαπέστης στο οποίο παράλληλα δίδασκε. Η λεγόμενη "μέθοδος Kodaly" δεν ήταν επινόηση του ιδίου, αλλά εφαρμόστηκε στα σχολεία της Ουγγαρίας κάτω απο δική του καθοδήγηση. Οι στόχοι, η φιλοσοφία και οι αρχές ήταν του Kodaly, αλλά η παιδαγωγική δια μέσου της οποίας υλοποιούνταν οι στόχοι δεν ανήκαν σε αυτόν. Συγκεκριμένα η “τεχνική σολφα (solfa)” ανακαλύφθηκε στην Ιταλία, ενώ το τονικό σολφα προέρχεται απο την Αγγλία, οι ρυθμικές συλλαβές ήταν επινόηση του Γάλλου Cheve και αρκετές απο τις τεχνικές σολφα χρησιμοποιήθηκαν απο τον Dalcroze. Επιπλέον η τεχνική του τραγουδιού με αναπαράσταση του τονικού ύψους υιοθετήθηκε απο τον J.Curwen (Αγγλία) ενώ η διαδικασία της διδασκαλίας πήγαζε απο την φιλοσοφία του Pestalozzi. Έργο του Kodaly ήταν η συσχέτιση και ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων σε ένα εννιαίο σύνολο. (Choksy et. al., 2001, σελ. 81).

Η μέθοδος του Kodaly εμπεριέχει τραγούδια, τα οποία αποτελούν και την βάση για την μουσική εκπαίδευση, την διδασκαλία της τέχνης της μουσικής αλλά και τη συνέχιση της μουσικής παράδοσης. Η "μέθοδος Kodaly" στοχεύει στην μουσική ανάπτυξη του παιδιού, την παροχή μουσικής γνώσης για μουσική ανάγνωση και γραφή, την ενίσχυση δημιουργικότητας και τη γνωριμία με την μουσική της πατρίδας αλλά και με τη μουσική τέχνη όλου του κόσμου.

(Choksy et. al., 2001).

Ο **Carl Orff** (Γερμανία, 1895–1982), ήταν συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός. Το όνομά του συνδέεται με τα “όργανα(κρουστά) – Orff”. Ο C.Orff επηρεάστηκε από την μουσικοπαιδαγωγική του Dalcroze, ο οποίος υποστήριζε πως «το πιο σπουδαίο στοιχείο της μουσικής και το πιο σχετικά κοντινό στη ζωή είναι η ρυθμική κίνηση». ( Jaques-Dalcroze, 1921, σ.115). Τα κύρια στοιχεία της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα των μαθητών. ( Παπαζαρής, 1991, σελ. 142). Όπως αναφέρει ο Α.Παπαζαρής υπάρχει ένα διαλεγμένο αρχείο μουσικών τόνων, με το οποίο τα παιδιά δουλεύουν στην αρχή της εκπαίδευσης, ενώ η ρυθμική κίνηση και ο λόγος παίζουν σπουδαίο ρόλο. Τέλος χρησιμοποιούνται ειδικά μουσικά όργανα που εφευρέθηκαν γι' αυτό το σύστημα, τα λεγόμενα όργανα Orff (Orff Instrumentarium). (Παπαζαρής, 1991).

Η διδασκαλία της μεθόδου Orff περιλαμβάνει το στάδιο της εξερεύνησης του χώρου με την βοήθεια της κίνησης, την εξερεύνηση του ήχου με χρήση μουσικών οργάνων αλλά και της φωνής, ενώ τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η εξερεύνηση της φόρμας μέσα από την διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Μέσα από τα τρία στάδια που προαναφέρθηκαν, επιτυγχάνεται το πέρασμα από την μιμητική διαδικασία στην δημιουργικότητα, από το απλό, μεμονωμένο ατομικό μέρος στο πιο σύνθετο, ολοκληρωμένο και ομαδικό. (Choksy et. al., 2001, σελ. 114).

Ορισμένα από τα όργανα που χρησιμοποιούνται στην μέθοδο Orff, εκτός από το σώμα και τη φωνή που θεωρούνται τα πρωταρχικά και κυριότερα φυσικά όργανα του ανθρώπου, είναι τα εξής :

ξύλόφωνα, μεταλλόφωνα, τα γκλόκενσπιλς (glockenspiels), φλάουτα με ράμφος( sopranino σε φα, soprano σε ντο, alto σε φα, tenor σε ντο, bass σε φα), ταμπούρα (μικρά-μεγάλα), μπόγκος (bongos), κόνγκας (cogas), ντέφια, τύμπανα, μαράκες, κύμβαλα, ζίλια, τρίγωνα, ξύλινα κρόταλα, κουδουνίστρες, κασετίνα, καστανιέτες, κιθάρες, βιολοντσέλλα κ.α.  
(Choksy et. al., 2001, σελ.111-113).

### **3.3. Η μουσική αγωγή στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.**

«Οι ειδικοί σκοποί (κοινωνικοί, ηθικοί, τεχνικοί και αισθητικοί) της καλλιτεχνικής αγωγής δικαιώνουν την παρουσία της τέχνης στο σχολείο στα πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης και συνθέτουν ένα αναντικατάστατο μέσο για την ανάπτυξη των βασικών λειτουργιών της σκέψης και της πράξης. Δίνουν το σωστό νόημα της παρουσίας της τέχνης στο σχολείο, αίροντας κάθε αμφιβολία, γιατί πρόκειται όχι για μια αγωγή για χάρη της τέχνης αλλά για μια αγωγή δια μέσου της τέχνης ». ( Gloton, 1976, σελ. 55). Αυτά είναι τα λόγια του R.Gloton για την σημασία της αγωγής τόσο της μουσικής όσο και των άλλων τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μουσική παιδεία εκτός του γεγονότος ότι συμβάλλει στην διάπλαση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Σέργη, 1995, σελ.69), συμβάλλει «στην ανάπτυξη όλων των μορφών της ανθρώπινης νοημοσύνης, στην ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και πράξη, στην αγωγή του συναισθήματος και της ευαισθησίας, στην ανάπτυξη των φυσικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων, στην εξερεύνηση αξιών, στην κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών», σύμφωνα με μια αγγλική επιτροπή που ενασχολήθηκε με τις τέχνες στα σχολεία. ( «The Arts in Schools», 1982, στο Σέργη, 1995, σελ.69). Σύμφωνα με τον Ε.Παπανούτσο αγωγή ή αλλιώς παιδεία είναι «η αδιάκοπη αναδημιουργία και ανανέωση του πνεύματος» (Παπανούτσος, 1958, σελ. 118) που στοχεύει στην «αδιάκοπη συνέχεια της ιστορίας του πολιτισμού και η διαρκής ανανέωση του ανθρώπου». ( Παπανούτσος, 1958, σελ. 182).

### **3.3.1. Η Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο**

Ένα απο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μουσικής παιδείας στην προσχολική ηλικία «είναι η χαρά που δίνει στο παιδί, όχι στο δάσκαλο». ( Παπαζαρή, 1991, σελ 109).

Κατα τον Α.Παπαζαρή η μουσική αγωγή επιδρά θετικά στις μικρές ηλικίες και υποστηρίζει πως «μέσα απο το μουσικό πρόγραμμα, το παιδί αποκομίζει τα παρακάτω :

1. Επιτυχία, χαρά, και ευχαρίστηση με τη συμμετοχή του.
2. Ευκαιρίες να γευθεί τη μουσική μέσα και από δράσεις, όργανα, υλικά.
3. Γνωριμία με διάφορους και ποικίλους τύπους της μουσικής.
4. Γνώση των αντιθέσεων στη μουσική : γρήγορη – αργή, υψηλή – χαμηλή, δυνατή – σιγανή
5. Απάντηση – αντίδραση στους απλούς ρυθμούς με σωματικές κινήσεις, τέτοιες όπως χειροκρότημα, ποδοκρότημα ή χρήση ρυθμικών οργάνων.
6. Ευκαιρία για εκτέλεση ποικίλων τραγουδιών.
7. Ικανότητα να εκφράσει το κέφι του ή τα αισθήματά του μέσω ενός μουσικού κομματιού σε συνδυασμό με σωματικές κινήσεις.

Ο δάσκαλός ( ο/η νηπιαγωγός) πρέπει να εξατομικεύσει τέτοιους σκοπούς για τις ανάλογες τάξεις, και για ορισμένα παιδιά μέσα στην τάξη». ( Παπαζαρή, 1991, σελ. 109-110).

Σύμφωνα με το “ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ” (2007, σελ.337) , οι στόχοι της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι :

- να ενισχύσουν την θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μουσική και ανάπτυξη συναισθημάτων αγάπης και εκτίμησης για την μουσική.
- να έρθουν σε επαφή με την τέχνη της μουσικής μέσα απο το τραγούδι
- η ενίσχυση και ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω των (απλών) συνθέσεων.
- η επαφή με μουσικά όργανα
- η ακρόαση και εξερεύνηση των ήχων
- μέσα απο την ακρόαση και εξερεύνηση των ήχων, η αναγνώριση βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της μουσικής.



### **3.3.2. Η μουσική αγωγή στην δημοτική εκπαίδευση.**

Για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού ισχύει ότι και για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στο βιβλίο του Ι.Δ.Σίμου (2004, σελ.119) αναγράφεται ότι «στα σύγχρονα Ελληνικά δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 στις δύο πρώτες τάξεις δεν γίνονται προβλέψεις για τη διδασκαλία της μουσικής, η οποία περιορίζεται στην εκμάθηση τραγουδιών, κυρίως επετειακών, αν και εφόσον ο δάσκαλος το κρίνει σκόπιμο».

Στην τρίτη και τετάρτη δημοτικού αφιερώνονται δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα για την μουσική αγωγή, ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, η μουσική μειώνεται στην μία ώρα. Υπάρχουν ορισμένες εξαιρέσεις σε συγκεκριμένα σχολεία. ( Σίμος, 2004, σελ.119).

Για τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σύμφωνα πάντα με το “Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής” (2007, σελ.337-338) η μουσική στοχεύει :

- Στην μάθηση μουσικής ανάγνωσης και γραφής
- Εξοικείωση με τα μουσικά σύμβολα
- Στην επαφή με μουσική παλαιότερης εποχής και άλλων πολιτισμών
- Εξάσκηση εσωτερικής ακοής
- Χρήση γνώσεων για δημιουργία μελωδικών-ρυθμικών συνθέσεων
- Ακρόαση και εντοπισμός χαρακτηριστικών γνωρισμάτων μουσικής
- Διάκριση διαφορών ανάμεσα σε διάφορα είδη μουσικής.

Ορισμένοι απο τους ειδικότερους στόχους της διδασκαλίας της μουσικής στο δημοτικό έτσι όπως αναγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μουσικής (σελ.340) είναι :

- Η καλλιέργεια μουσικών δυνατοτήτων σε ατομικό επίπεδο.
- Εμβάθυνση γνώσεων γύρω απο την μουσική και ότι την αποτελεί.
- Η κοινωνικοποίηση μέσω της συναναστροφής με άλλα παιδιά.
- Η αντίληψη της σύνδεσης μουσικής και άλλων μαθημάτων.
- Να γνωρίσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά
- Η ακρόαση-εξάσκηση ακοής.
- Σωστή “τοποθέτηση” φωνής (ορθοφωνία,τονικότητα) για ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

### **3.3.3. Η μουσική αγωγή στο γυμνάσιο-λύκειο.**

Ο Ι.Δ. Σίμος αναφέρει στο βιβλίο του “Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΗ ΕΛΛΑΔΑ” (2004, σελ.129-131) ότι για την πρώτη γυμνασίου «το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει την εξοικείωση με βασικές μουσικές έννοιες που αφορούν την τέχνη της Μουσικής και τις ιδιότητες του ήχου καθώς επίσης και σε βασικές έννοιες της μουσικής μορφολογίας και δομής (π.χ. μοτίβο, θέμα, φόρμα)». Επίσης στο ίδιο βιβλίο αναφέρεται ότι διευρύνονται οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με τον ρυθμό (μαθαίνοντας ρυθμικά στοιχεία, έννοιες, συμβολισμούς κλπ) και την μελωδία ( π.χ. είδη κλίμακας ).

Στην δευτέρα γυμνασίου, η διδασκαλία της μουσικής περνάει σε πιο θεωρητικό επίπεδο μιας και εκεί γίνεται η γνωριμία με μεγάλους συνθέτες, τα έργα τους, εποχές που επηρέασαν τη μουσική και γενικότερα ότι έχει σχέση με την ιστορία της μουσικής.

Στην τελευταία τάξη του γυμνασίου εξετάζεται η μουσική στην Ευρώπη από το 1700 μ.Χ. και μετά (18ος αι.) στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.

Τέλος στην πρώτη λυκείου το μάθημα της μουσικής πραγματεύεται τη μουσική απο το 1900 μ.Χ. και μετά.

## 4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μπορούμε να αντιληφθούμε την σημασία του βιώματος στην απόκτηση εμπειριών και γνώσεων, τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και καθόλη τη διάρκεια της ζωής μας. Απο την βρεφική ηλικία ακόμη γίνεται αισθητή η σχέση ανάμεσα στην βιωματική εμπειρία και τη συγκίνηση, η οποία χαρακτηρίζεται απο το συναίσθημα. Αυτό κατευθύνει τον τρόπο συμπεριφοράς ενός ατόμου και τις κινήσεις του, επιδρώντας παράλληλα στην ψυχή και στο σώμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί και η επικοινωνία του βρέφους με την μητέρα του άλλα και με το γύρω περιβάλλον. Το συναίσθημα, θα προσδώσει στο βίωμα την αίσθηση της ευχάριστης ή μη εμπειρίας. Αν και είναι λεπτή η διαχωριστική γραμμή της συγκίνησης και του συναισθήματος, γίνεται αντιληπτό ότι είναι δύο αλληλένδετες έννοιες.

Λόγω της αξίας όπως και της αποτελεσματικότητας της βιωματικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ορισμένα σχολεία και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να την συμπεριλάβουν στην διδασκαλία τους. Η “μέθοδος Project” στηρίζεται στην ιδέα ότι προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους, θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι στην μάθησή τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί εαν ασχοληθούν με ένα θέμα που θα τους τραβήξει το ενδιαφέρον. Η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, μιας και ο μαθητής καλείται να συνεργαστεί με άλλα άτομα στα πλαίσια της ομάδας, η οποία θα διακατέχεται απο πνεύμα επικοινωνίας, συνύπαρξης και συλλογικότητας.

Ο χώρος του σχολείου ή μιας τάξης λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης αλλά είναι ευκολότερο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο μέσω της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας. Μέσω της εργασίας σε ομάδες, ανατίθενται στα παιδιά κοινές δραστηριότητες τις οποίες για να τις φέρουν εις πέρας χρειάζεται να συνεργαστούν.

Το μάθημα της μουσικής απο μόνο του προσφέρει ευκαιρίες βιώματος και επικοινωνίας, αρκεί να υπάρχει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί σωστή παιδαγωγική και μεθοδολογία.

Τα πλεονεκτήματα της μουσικής δεν περιορίζονται μόνο στα στοιχεία του βιώματος και της επικοινωνίας, διότι ταυτόχρονα προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους, φέρνει του μαθητές σε επαφή με την κουλτούρα άλλων πολιτισμών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Για την σημασία της μουσικής εκπαίδευση άλλα και για τον βιωματικό της χαρακτήρα συμφώνησαν διάφοροι παιδαγωγοί, ανάμεσά τους και οι E.J.Dalcroze, Z.Kodaly, C.Orff.

Συγκεκριμένα και οι τρεις μουσικοπαιδαγωγοί θεωρούσαν πως η μουσική χρειάζεται την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην εκπαίδευση ώστε να μην περιορίζεται σε μια παθητική και ανούσια μάθηση. Ο E.J Dalcroze μάλιστα εξέφρασε ότι για να μπορέσει ένα άτομο να βιώσει, να αισθανθεί

και να εκφράσει μουσική ή να εκφραστεί μέσω αυτής πρέπει να εξασκήσει το ίδιο του το σώμα γιατί αυτό λειτουργεί ακριβώς όπως ένα μουσικό όργανο.

Παρόλο που στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνονται προσπάθειες για ενεργητική βιωματική διδασκαλία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα της μουσικής παίρνει πιο θεωρητική μορφή.

Οι ώρες της διδασκαλίας της μουσικής συνεχώς μειώνονται τα τελευταία χρόνια και συχνά το συγκεκριμένο μάθημα αντιμετωπίζεται ως υποδυέστερο.

Θα ήταν προτιμότερο να αξιοποιηθούν όσο καλύτερα γίνεται τα μέσα που διαθέτουν οι καθηγητές για το μάθημα της μουσικής, δημιουργώντας κατα κύριο λόγο ένα ευχάριστο κλίμα και κατα δεύτερο ένα δημιουργικό μάθημα το οποίο δεν θα βασίζεται στην απομνημόνευση – αποστήθιση πληροφοριών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από μουσικές γνώσεις θα πρέπει να διαθέτουν αρκετή διάθεση και φαντασία για να αποκαλύψουν στους μαθητές την μαγεία της μουσικής και να προσφέρουν τις γνώσεις τους με την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley
- Andersen, J. F., (1979), *Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness*. In D. Nimmo ( Ed.), *Communication Yearbook 3* (pp. 543 – 559). New Brunswick, N. J : Transaction Books.
- Arnold, M. B., Gasson, J. A., (1954). *Feelings and emotions as dynamic factors in personality integration*. In M. B. Arnold & S. J. Gasson (Eds.), *The human person*,(pp. 294– 313). New York : Ronald.
- Azmitia, M., (1999), Αλληλεπίδραση συνομηλίκων. Εξελικτικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα. Στο Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (τομ. Β.). Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη, ( Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα : ΕΑΠ, σσ. 237 – 271.
- Bandura, A., (1986), *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey : Prentice – Hall.
- Bell, R. A., Daly, J. A., (1984), *The affinity – seeking function of communication*. *Communication Monographs*, 49, 91 – 115.
- Bower, T. G. R., (1977), *A primer of infant development*, by W. H. Freeman and Co. San Francisco (γαλλ. μτφρ. 1978, *Le developpment psychologique de la premiere enfance*, Bruxelles, Pierre Mardaga).
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., Campos, R.G., (1994), *A functionalist perspective on the nature of emotion*. In N. A. Fox ( Ed.), *The development of emotion regulation : Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 ( 2-3, Serial No. 240), 285, 284 – 303.
- Cheek, J. M., Smith, L. R., (1999), *Music training and mathematics achievement*. Columbia Country Public School System. Georgia, USA.
- Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E., Woods, D., York, F., (2001), *Teaching Music in the Twenty – First Century*. New Jersey : Prentice Hall.
- Dalcroze – Jaques, E., (1921): *Rhythm, music, and education* (H.F. Rubenstein, Trans). Great Britain : Hazell Watson and Viney Ltd. For the Dalcroze Society.
- Daly, J. A., & Krieser, P. O., (1992). *Affinity in the classroom : Communication, control and concern*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Davidson, R. J., (1992a). *Anterior cerebral assymetry and the nature of emotion*. *Brain and Cognition*.

- Descartes, R., (1649). *The passions of the soul*. Indianapolis : Hacket Publishing Company.
- Dewey, J., (1938). *Experience and Education*. New York : The Macmillan Company.
- Dewey, J., (1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα : Γλάρος.
- Ekman, P., (2003). *Emotions revealed : recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* ( New York, Henry Hotland Co.).
- Etcoff, N. L., (1989). *Asymmetries on recognition of emotion*. In F. Boiler & J. Grafman (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, vol.3. ed. By L. Squire and G. Gianotti. Amsterdam : Elsevier, 363 – 382.
- Foster, F. P. (1965). *The song withing : Music and the disadvantaged preschool child*. *Young Children*, 20, 373 – 376.
- Freeland, G. E., (1922). *Modern elementary school practice*. New York : Macmillan.
- Frey, K., (1998), *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.
- Frijda, N. H, (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. & Mesquita, B., (1992). *Cultural variations in emotions: A review*. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- Gloton, R., (1976), *Η Τέχνη στο σχολείο*, μετ. Α. Σαφαρίκα – Η. Βυγοπούλου. Αθήνα.
- Gorham, J., Kelley, D. H., & McCroskey, J. C. (1989). *The affinity-seeking of classroom teachers: A second perspective*. *Communication Quarterly*, 37, 16-26.
- Hall, E., & Hall, C., (1988). *Human relations in Education*. New York : Routledge.
- Hargreaves, D. H., (1975). *Interpersonal Relations and Education*. First Published in Revised Student Edition, by Routledge & Kegan P.,Ltd.
- Hermann R.,(1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μετφ., Κ. Δεληκωνσταντής-Σ. Μπουζάκης στη σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 8. Θεσ/νίκη: Αφ. Κυριακίδη .
- Hetland, L., (2000a). *Learning to make music enhances spatial reasoning*. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 179-238.
- Ho, Y.- C., Cheung, M.- C., & Chan, A. S., (2003). *Music training improves verbal but not visual memory : Cross – sectional and longitudinal explorations in children*. *Neuropsychology*, 17, (3): 439 – 450.
- von Hofe, G. D., JR. (1916). *The development of a project*. *Teachers College Record*, 17, 240- 246.
- Hoogsteder, M., Meier, P. & Elbers, E. ( 1999). 'Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας' στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης*

παιδικής ηλικίας (επιμ. Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.). Πάτρα: ΕΑΠ., σσ .210-229.

- Hosis, J. F., & Chase, S. E. (1924). *Brief guide to the project method*. Yonkers, NY: World Book.
- Hovland, Carl I., Irving L. Janis, and Harold H. Kelley. *Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change*. New Haven: Yale UP, 1953. Print.
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Borthick, B. D., & Kokas, K., (1975). *Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children*. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 167 – 174.
- James, W., (1884). *What is an emotion ?* *Mind*, 9.
- James, W., (1922). *What is an emotion?* *Mind*, 9.
- Johnson, D., & Johnson, R., (1974). *Instructional Goal Structure*, άρθρο στο περ. “Review of Educational Research”, τ.44, v.2, σσ 213 – 240.
- Kandel, E. R., & Schwartz, J. H., & Jessell, T. M.,(1991). *Principles of neural science* (3<sup>rd</sup> ed.). Norwalk, CT : Appleton & Lange.
- Katz L., & Chard S., (2004). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Επιμέλεια – Εισαγωγή: Μ. Κόνσολας. Μετάφραση: Ρ. Λαμπρέλλη. Αθήνα: Ατραπός.
- Kilpatrick, W. H., (1918). *The Project Method*. *Teachers College Record*, 19, 319 – 325.
- Kilpatrick, W. H. (1935). *Die projekt-methode*. In P. Petersen (Ed.), *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* (pp. 163,161-179). Weimar: Böhlau.
- Lazarus, R. S., (1984). *Coping*. *Encyclopedia of psychology*, vol.1 (pp. 294 – 296). New York : Wiley.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S., (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R. S., (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N, (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Leonard, Ch., & House, R. W., (1959). *Foundations and Principles of Music Education*. New York : Mc Graw – Hill Co..
- Lightfoot, S., (1983). *The goal High School, portrait of character and culture*. New York : Basic Books.
- Mandler, G., (1984). *Mind and body : Psychology of emotions and stress*. New York : Norton.
- Mc Croskey, J. C., & Richmond, V. P., (1992). *Power in the classroom : communication,*

*control and concern.*

- Moll, L. C., & Whitemore, K. F., (1993). *Contexts for learning : Sociocultural dynamics in childrens education.* In L. C., Moll & K. F., Whitemore ( Eds.), *Vygotsky in classroom practice : moving from individual transmission to social transaction.* Oxford : Oxford University Press.
- Moscovitch, M., & Strauss, E., (1981). *Perception of facial expressions.* *Brain and Language, 13, 308 – 332.*
- Nageli, N. H., (1810). *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen ( The theory of instruction in Singing on Pestalozzian Principles).* Zurich.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M ., (1992). *Human emotions : Function and dysfunction.* *Annual Review of Psychology, 43, 55 – 85.*
- Oatley, K., (1992). *Best laid Schemes : The psychology of emotions.* New York : Cambridge University Press.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M., (1996). *Understanding Emotions.* Cambridge, Mass : Blackwell Publisher.
- Oatley, K., Jenkins, J.M., (2004), *Συγκίνηση : Ερμηνείες και Κατανόηση(μτφρ. Μπετίνα, Ντ.).* Αθήνα : Παπαζήσης.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P., (1979). *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality.* London, Pelican Books.
- Petit, M.,(1989) Συνέντευξη στη Λίλη Αρζιμάνογλου, Η Ρυθμική Dalcroze, Περιοδικό Χορός, τεύχος 9. Αθήνα, σσ. 38 – 40.
- Rousseau, J. J., (1961). *Emile.* (μτφρ. B. Baley). New York : E. P. Dutton.
- Rudduck, J., Chaplain, R., Wallace, G., (1996). *School improvement : What can pupils tell us ?.* London, David Fulton Publishers, 111.
- Slavin, R. E., (1977a). *Classroom reward structure : Analytic and practical review.* *Review of Educational Research, 47 (4), 633 – 650.*
- Slavin, R. E., & Hansell, S., (1983). *Cooperative learning and intergroup relations : Contact theory in the classroom.* In J. Epstein & N. Karweit ( Eds.). *Friends in school.* New York : Academic Press.
- Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, K. H., Webb, C., Schmuck, R., (1985). Introduction of “*Learning to cooperate , cooperating to learn*” by Robert Slavin, International Association for the study of cooperation in Education.
- Shelter, D., (1985). *Prelude to a Musical Life : Prenatal Music Experiences.* *Music Educators Journal, 71, (7), 26- 27.*



- Teddlie, C., & Reynolds, D., (2001). *Linking school effectiveness and school improvements*, in C. Teddlie/ D. Reynolds, (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London : Falmer Press, 220, D. Hopkins/ D. Reynolds, *The past, present and future of school improvement*, άρθρο στο περ. *British Educational Research Journal*, v.27, n.4,472.
- Terwel, J., Herfs, P. G. P., Mertens, E. H. M., & Perrenet, J. Chr., (1994). *Co-operative learning and adaptive instruction in a mathematics curriculum*. Published by Routledge, Taylor & Francis Group in *Journal of Curriculum Studies*, 26 (2), 217 – 233.
- The Arts In Schools, (1982). *Principles, practise and provision*. England : Calouste Gulbekian Foundation.
- Thompson, C., & Frymier, A., (1991). *Affinity – seeking in the classroom : it's impact on teacher credibility, student motivation and learning*. Chicago, Holt, Rinehart Winston, Inc., 134.
- Tiberius, R. G., & Billson, J. M., (1991). *Effective social arrangements for teaching and learning*. In R. Menges & M. Svinicki, (Eds.). *New directions for teaching and learning : Vol.45. College teaching : From theory to practise*. San Fransisco : Jossey – Bass, 87 – 109.
- Tomkins, S. S., (1962). *Affect, imagery, consciousness*, Vol.1. *The positive affects*. New York: Springer.
- Trevarthen, C., (1992). “Πως και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη” και “Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία”, στο Κουγιουμτζάκης Γ., Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων. Ηράκλειο : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Varderber, R., (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Μετάφραση : Σαρρής Νίκος. Εκδόσεις : Έλλην.
- Wheeler, R., (1977). *Predisposition toward cooperation and competition : Cooperative and competitive classroom effects*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001), *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση : μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδρούτσος, Π., (2004), *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής : παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα : Orpheus.
- Βρεττός, Ι.Ε., (2003), *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε., (2003), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., (1990), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δελμούζος, Αλ., (1971), *Δημοτικισμός και παιδεία*. Αθήνα : Ελληνο Ευρωπαϊκή Κίνηση

Νέων.

- Εγκυκλοπαίδεια Larousse Britannica, (1992). Αθήνα : Πάπυρος, τόμος 23.
- Εγκυκλοπαίδεια Larousse Britannica, (1993). Αθήνα : Πάπυρος, τόμος 55.
- Κανάκης, Ι., (1987), *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Καψάλης, Α., (2003), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Κυριαζικίδου, Π., (1998), *Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα : θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα : μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής.
- Μαρμαρινός, Ι., (2008), *Παιδαγωγική ψυχολογία, διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα : ΙΩΝ.
- Ματσαγγούρας, Η., (1987/1995), *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Μ.Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Μ.Γρηγόρης
- Μπακιρτζής, Κ., (2000), *Βιοματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.30.
- Μπακιρτζής, Κ., (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα : Gutenberg.
- Ντάβου, Μπ., (2004), *Επιστημονική επιμέλεια και εισαγωγή του βιβλ. Συγκίνηση : Ερμηνείες και Κατανόηση (των Oatley, K., Jenkins, J.N.,)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ντούσα, Β., (1992), *Η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, άρθρο στο περ.« Εκπαιδευτική Κοινότητα»,τ.18, σσ. 33 – 34
- Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια 2002, Νέα Έκδοση, Τόμος 10.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2007), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς* ( υπο την επιμέλεια Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη), κεφ.1. Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Ε., (1991),*Πραγματισμός* (Παιδαγωγική Ψυχολογία Εγκυκλοπαίδεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαζαρής, Θ., (1991), *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία – Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Κατερίνη : Τέρτιος.
- Παπαζαρής, Θ., (1999), *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Παπανούτσος, Π.Ε., (1958), *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα : Ίκαρος.
- Πετρόφσκι, Α.Β., (1990), *Επικοινωνία Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος 4,2025
- Ράλλη, Σ., (1976), *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Η κατά ομάδες σχολική εργασία*. Αθήνα.

- Σέργη, Λ., (1995), *Προσχολική μουσική Αγωγή : Η επίδραση της μουσικής μέσα απο τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σίμος, Ι.Ε., (2004), *Η μουσική εκπαίδευση στη νεότερη Ελλάδα : αναφορά στους αρχαίους και Βυζαντινούς χρόνους*. Αθήνα : Orpheus.
- Σταματάκος, Ι., (1971), *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσης (α'τόμος)*. Αθήνα : Βιβλιοπρομηθευτική.
- Χρυσοφίδης, Κ., (1994), *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χρυσοστόμου, Σ., (2005), *Η Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής*. Μουσικολογία,19.
- Χυτήρης, Λ., (1996), *Οργανωσιακή συμπεριφορά : η ανθρώπινη συμπεριφορά σε επιχειρήσεις και οργανισμούς*. Αθήνα : Interbooks.

### **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

- <http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion> , πρόσβαση 25 Ιουνίου 2011
- <http://el.wiktionary.org/wiki/πραγματισμός> , πρόσβαση 1 Ιουλίου 2011
- <http://www.peemde.gr> , πρόσβαση 7 Σεπτεμβρίου 2011