



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Τίτλος Μεταπτυχιακής Εργασίας

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ
ΠΙΑΝΟΥ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

Της

Μαρίας Φουλίδου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λελούδα Στάμου

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2023

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα πως όλα τα στοιχεία της παρούσας εργασίας με τίτλο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή στη διδακτική του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής μου εργασίας. Όλα τα στοιχεία που επεξεργάστηκα, τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, σεβόμενη ταυτόχρονα τους νόμους που διέπουν την πνευματική ιδιοκτησία. Το σύνολο των πηγών και των ιδεών που έχω χρησιμοποιήσει, αποτελούν κτήμα άλλων συγγραφέων και δηλώνονται ευδιάκριτα στο κείμενο με τις κατάλληλες παραπομπές και με πλήρη περιγραφή στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών.

Μαρία Φουλίδου

*Στα παιδιά που χρειάζονται έναν εκπαιδευτικό που να είναι
«εκεί» για αυτά*

*Στους εκπαιδευτικούς που δεν ξεχνούν πώς θα ήθελαν να
είναι ο δικός τους δάσκαλος*

Ευχαριστίες

Σε κάθε εποχή, είναι σημαντικό ο άνθρωπος να ψάχνει και να επιζητά την προσωπική του εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα. Η δική μου προσπάθεια για περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, εντάχθηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνική Μουσική». Στο εγχείρημά μου αυτό, αδιαμφισβήτητη ήταν η υποστήριξη μερικών ανθρώπων, των οποίων η συνεισφορά ήταν ανεκτίμητη και νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω, ξεκινώντας με την επιβλέπουσα μου, κα Λήδα Στάμου. Η παρούσα εργασία, δεν θα είχε εκπονηθεί χωρίς την ουσιαστική της βοήθεια, τόσο μέσα από τις ενδελεχείς συμβουλές που απλόχερα μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής μου, όσο και για τη διευκόλυνση σε επερχόμενες δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ένα πρόσωπο αρωγός για την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής υπήρξε επίσης η κα Μαίη Κοκκίδου, την οποία και ευχαριστώ από καρδιάς. Έχοντας εντυπώσει η ίδια επιστημονικά και συγγραφικά σε θέματα εμπύχωσης, μέσα από συζητήσεις που είχαμε, φρόντισε να με διαφωτίσει ολιστικά επί του θέματος και με ιδιαίτερα σημαντικές παρατηρήσεις, να δώσει νέα «πνοή» στη διατριβή μου. Ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, και με εμπιστεύτηκαν, παρέχοντάς μου πολύτιμες πληροφορίες, απόψεις και εμπειρίες τους, σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύομαι. Κλείνοντας, δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ στους δικούς μου ανθρώπους, συγγενείς και φίλους, οι οποίοι αν και μακριά μου, πιστεύουν σε εμένα και με στηρίζουν με τον δικό τους τρόπο, ενεργοποιώντας τις εσωτερικές μου δυνάμεις για να συνεχίσω με μεγαλύτερο ζήλο την προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση καλείται να καλύψει σε ολιστικό επίπεδο τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη της μια σειρά μεταβλητών. Η εποχή στην οποία ζουν οι σημερινοί μαθητές, η μουσική τους κουλτούρα, οι εμπειρίες τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, είναι μερικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί της μουσικής καλούνται να κατανοήσουν για να δομήσουν ένα εμπνευστικό περιβάλλον για τη διδασκαλία-μάθηση. Η αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα που αφορούν την εμπνευστική διδασκαλία στο περιβάλλον του σχολείου, και συγκεκριμένα στο μάθημα του πιάνου, αναζωπύρωσαν την επιθυμία μου για την υλοποίηση της έρευνας. Η παρούσα μελέτη προσεγγίζει την έννοια της εμπύχωσης στη διδακτική του πιάνου, και διερευνά το πλαίσιο, τις πρακτικές και τις εφαρμογές της. Πληθυσμός της μελέτης είναι έντεκα εκπαιδευτικοί σε Μουσικό Σχολείο της Θεσσαλίας. Από τη συλλογή, καταγραφή και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καταδεικνύονται, αφενός, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νόημα της εμπύχωσης στη μουσική εκπαίδευση και αφετέρου, τα μέσα και οι διαδικασίες της υλοποίησης των εμπνευστικών πρακτικών τους στο μάθημα του πιάνου. Η αποδόμηση του προγράμματος σπουδών πιάνου για τα Μουσικά Σχολεία λειτουργεί συμπληρωματικά, με έμφαση στο αν οι μεθοδολογίες που παραθέτει, συνάδουν με τη φιλοσοφία της εμπύχωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση, Εμπύχωση, Μουσικά Σχολεία, Εκπαιδευτικοί Πιάνου, Πρόγραμμα Σπουδών Πιάνου.

Abstract

The current music education is called upon to meet the students' needs in a holistic way, taking into consideration a number of variables. The era in which present students live, their music culture, their experiences and their social background are some of the elements that music instructors need to understand in order to structure a facilitating teaching-learning environment. The search for answers to questions concerning the facilitating teaching in the school environment, specifically in the piano lesson, reignited my desire to carry out this research. This paper approaches the notion of facilitation in piano teaching and it explores its context, its practices and its application. The target population of the study is eleven teachers at Music School of Thessaly. The teachers' viewpoint concerning the notion of facilitation in music education as well as the means and procedures of the implementation of facilitating practices in piano lesson are fully demonstrated based on the collection, the recording and qualitative analysis of the data. The deconstruction of the piano curriculum for Music Schools is complementary, giving emphasis on whether the cited methodologies are consistent with the philosophy of facilitation.

Keywords: Music Education, Facilitation, Music Schools, Piano Teachers, Piano Curriculum

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Μουσική Εκπαίδευση	9
Προβληματική, σκοπός και επιμέρους στοιχεία της έρευνας	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	12
Βιβλιογραφική Επισκόπηση	12
1.1 Όρος και φιλοσοφικές αρχές της εμπύχωσης στην εκπαίδευση	12
1.2 Μουσική εμπύχωση με ορίζουσες τους γονείς-κηδεμόνες και την κοινότητα	15
1.3 Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής	19
1.4 Ο εκπαιδευτικός μουσικής ως εμπυχωτής	21
1.5 Πρακτικές και μέθοδοι της εμπύχωσης στα όργανα	23
1.6 Πρακτικές και μέθοδοι της εμπύχωσης στο πιάνο	25
1.7 Πρόγραμμα Σπουδών πιάνου για τα Μουσικά Σχολεία	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	30
2.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	30
2.2 Το δείγμα της έρευνας	31
2.3 Τα Ερευνητικά Εργαλεία	31
2.4 Ερευνητική Στρατηγική	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	33
Θεματική ανάλυση των δεδομένων	33
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης	33
3.1.1. Προφίλ εκπαιδευτικού από τις εμπειρίες των σπουδών του	33
3.1.2. Γνώσεις και εφαρμογές εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της εμπύχωσης	35
3.1.3. Βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές	36
3.2 Η ολιστική ανάπτυξη μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης	39
3.3 Εμπύχωση και προφίλ μαθητών με εστίαση στη διαφοροποιημένη /εξατομικευμένη διδασκαλία	44
3.4 Εμπύχωση, Σχολείο και Πρόγραμμα Μουσικών Σπουδών	47
3.5 Μετασηματιστικές προοπτικές για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσω της εμπύχωσης	50
3.5.1. Συζητήσεις	51
3.5.2. Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών μουσικής	52
3.5.3. Ενδιαφέροντα	55
3.5.4. Υπάρχουσες κοινές και μεμονωμένες πρακτικές για το πιάνο	57
3.6 Ποιοτικά χαρακτηριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας: παρατηρήσεις της ερευνήτριας	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	63
Συζήτηση	63
Σύνοψη	74
Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	76
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	76
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	78
Παράρτημα 1	82
Παράρτημα 2	83
Παράρτημα 3	85

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μουσική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι το διακύβευμα για το μέλλον μιας κοινωνίας. Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος μάθησης, αλλά ένα εργαστήρι ζύμωσης του χαρακτήρα και διερεύνησης των ανθρώπινων σχέσεων. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τους πιο σύνθετους τομείς έρευνας, με αναρίθμητες μεταβλητές που επηρεάζουν τα αποτελέσματά του και τις καινοτόμες εφαρμογές του (Lemke & Sabelli, 2008· Sinagatullin, 2009). Οι εκπαιδευτικές κοινότητες έχουν κομβικό ρόλο στην κάλυψη των συναισθηματικών-κοινωνικών αναγκών των μαθητών και παρέχουν ευκαιρίες για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων σε μια συλλογική ταυτότητα. Οι μαθητές αναζητούν την αίσθηση του ανήκειν και της ασφάλειας, εκτιμούν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια, επιθυμούν να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, και προτιμούν το φιλικό περιβάλλον. Οι θετικές απόψεις των μαθητών για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως πρωτογενή, εσωτερικά κίνητρα, συνδέονται με τη χαρά που θα βιώσουν από την καθημερινότητα της φοίτησής τους, με το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και με την προσπάθεια που θα καταβάλλουν για το επίτευγμα της γνώσης (Sinagatullin, 2009· Freiberg, 2005· Libbey, 2004· Osterman, 2000).

Η στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μουσικής διαποτίζουν τη στάση των μαθητών τόσο σε λεκτικό, όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο (Ψαλτοπούλου, Ζαφρανάς & Καμίνης, 2016). Είναι αδιαπραγμάτευτο πως ο βαθμός των δεξιοτήτων επικοινωνίας που κατέχει ο εκπαιδευτικός ορίζει τον βαθμό αρχικά της βαθύτερης και ουσιαστικότερης σχέσης με τους μαθητές, και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότερη και σταθερή μάθηση (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Η εμπειρία στα θέματα διδασκαλίας, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μουσικής έναν χάρτη και οδηγό ταυτόχρονα, μέσα από τον οποίο μπορούν να έχουν επίγνωση της επίδρασής τους και να προχωρούν σε αλλαγές. Ταυτόχρονα, οι προσωπικές τους αξίες επηρεάζουν την στάση τους απέναντι στην αντιμετώπιση των διδακτικών τους καταστάσεων (Oliveira, 2005). Η βιβλιογραφική έρευνα έχει ασχοληθεί εκτενέστερα με ζητήματα μουσικής διδασκαλίας-μάθησης και τους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξουν νέα δεδομένα που θα ενισχύσουν το γνωστικό δυναμικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και θα αναδείξουν εναρμονισμένες προσεγγίσεις στις υπάρχουσες περιβαντολογικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Καθώς η σχολική εκπαίδευση έχει να κάνει και με τη χρήση μεθόδων για την προώθηση των κοινωνικών-συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, θέτει ως πιο σημαντική την αναγνώριση πτυχών του εαυτού τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε όλα τα επίπεδα (στο Cohen, 2001). Γι' αυτό τον λόγο, σκοπός και χρέος του εκπαιδευτικού καθίσταται η ολιστική ανάπτυξη του μαθητή. Κατά συνέπεια, η πνευματική, σωματική και ψυχική υγεία του μαθητή σε συνάρτηση με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους του, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είναι υψίστης σημασίας. Όταν

καλύπτονται αυτές οι ανάγκες διασφαλίζεται και προάγεται ευκολότερα η μάθηση. Βέβαια, οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες σε σχολικά περιβάλλοντα είναι αναπόφευκτες, αλλά σημασία έχει η κατανόηση των λόγων που συμβαίνουν, αφού μέσα από αυτές οι μαθητές εξελίσσονται, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και ωριμάζουν (Κοκκίδου, 2014).

Μέσω της εκμάθησης της μουσικής σε ατομικό όργανο, οι μαθητές δύνανται να ενστερνιστούν και να κατανοήσουν θεμελιώδης αξίες για τον άνθρωπο και για τη ζωή. Αξίες όπως η ελευθερία στην προσωπική έκφραση και βούληση, η βαθιά πίστη στις δυνάμεις του ανθρώπου και η αφοσίωση του σε ένα έργο, είναι μερικές από αυτές που αναδύονται μέσα από ένα ατομικό μάθημα οργάνου. Στις πρόσφατες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, έχει μπει στο προσκήνιο η ιδέα της μουσικοπαιδαγωγικής εμπύχωσης.

Η διδασκαλία - μάθηση βασισμένη στις αρχές της εμπύχωσης λειτουργεί ως μια εναλλακτική μέθοδος που συμπληρώνει προηγούμενες, παλαιότερες και ήδη υφιστάμενες πρακτικές (Θωϊδης, 2007). Εμπύχωνω έναν μαθητή σημαίνει, ότι εμπνέω, δίνω κίνητρο και ενεργοποιώ τις δημιουργικές του δυνάμεις, μέσα σε ένα κλίμα που προάγει τον δημοκρατικό διάλογο, την ελεύθερη έκφραση ιδεών και την αυτονομία. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εμπύχωσης διδακτικής είναι η προσαρμοστικότητα στις διαφορετικές μαθητικές ταυτότητες. Οι πρακτικές της εμπύχωσης στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, με τους ίδιους να αντιλαμβάνονται το νόημα, τη σημασία και την αξία των όσων πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη, ως πολύτιμα εργαλεία στη μετέπειτα ζωή τους. (Κοκκίδου, 2019· Silverman, 2022). Παρόλο που οι εμπύχωτικές μέθοδοι ενδείκνυνται για ομαδικά μαθησιακά πλαίσια, μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία και στα πλαίσια ενός ατομικού μαθήματος πιάνου.

Πολλά παιδιά ξεκινούν την ενασχόλησή τους με το πιάνο, ως πρώτη επαφή με την ενόργανη μουσική. Οι μαθητές απολαμβάνουν να παίζουν ένα όργανο μεγάλης εμβέλειας και με αρκετές δυνατότητες, όπως είναι το πιάνο. Είναι ένα όργανο το οποίο προϋποθέτει συστηματική ενασχόληση, ενώ γίνεται αρκετά απαιτητικό και δεξιοτεχνικό στις ανώτερες σπουδές του. Στα Μουσικά Σχολεία υπάρχει ως υποχρεωτικό όργανο για όλους τους μαθητές, αλλά και όργανο επιλογής, συνήθως για τους πιο προχωρημένους. Δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η έκφραση των συναισθημάτων και η δημιουργικότητα μπορούν να αποκτηθούν από τους μαθητές στα μαθήματα αυτά (Κονδυλίδου & Ράπτης, 2021). Το μεγάλο, βέβαια, στοίχημα που πρέπει να κερδίσει ο εκπαιδευτικός είναι η αγάπη των παιδιών για το πιάνο και την μουσική γενικότερα.

Προβληματική, σκοπός και επιμέρους στοιχεία της έρευνας

Η μουσική υπάρχει στη ζωή μας και έχει γίνει πλέον μέρος της, καθώς πολλά και διάχυτα είναι τα οφέλη της για τον άνθρωπο. Γιατί συχνά όμως η μουσική όταν εντάσσεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια αδυνατεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών; Γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό και ποιοι παράγοντες πρέπει να μελετηθούν; Οι μαθησιακές μουσικές

εμπειρίες ενθουσιάζουν τον μαθητή μέχρι τον πυρήνα του; Οι αντιλήψεις των μαθητών μουσικής πρέπει να γίνονται κατανοητές προκειμένου να ανταποκρίνονται κατάλληλα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους; Αυτά και άλλα πολλά μπορεί να είναι τα ερωτήματα που σχετίζονται με τις πρακτικές που ακολουθούνται στα τυπικά περιβάλλοντα μιας τάξης.

Στο ατομικό μάθημα του πιάνου, η φιλοσοφία και η συνολική στάση των εκπαιδευτικών, καθορίζουν πολλές φορές τον τρόπο διδασκαλίας. Η σύγχρονη παιδαγωγική προσπαθεί να ενισχύσει το υλικό της, επιτρέποντας στα μέλη που την υπηρετούν να εξετάσουν τις μεθόδους τους. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του πιάνου σχετικά με τη μέθοδο της εμφύχωσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και η κριτική αποδόμηση.

Η αξία και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες μελέτες για τη διδασκαλία του πιάνου στην Ελλάδα. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, η ερευνήτρια προχώρησε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, βασισμένη τόσο στην αναζήτηση του όρου εμφύχωση και τα κύρια χαρακτηριστικά, όσο και στις μελέτες που διαπιστώνονται οι πρακτικές της στο πιάνο και σε άλλα όργανα. Η κριτική αποδόμηση του ΠΣ για τα Μουσικά Σχολεία, επισφραγίζει το τέλος της μελέτης και συνοδεύεται από την εύρεση των πρακτικών που συνάδουν ή αποκλίνουν με τις εμφυχωτικές μεθόδους.

Είναι δεδομένο, πως οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές καθιστούν αναγκαία όχι μόνο τη συνεχή αναθεώρηση των ΠΣ μουσικής, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής με στόχο την αποτελεσματικότητα του έργου τους σε μια μαθητοκεντρική προοπτική. Οι σύγχρονες έρευνες τονίζουν τη σημασία της εφαρμογής ενός διευρυμένου φάσματος μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς μουσικής, με απώτερο σκοπό την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η παρούσα διατριβή μπορεί να προσφέρει στον χώρο της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης καθώς κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με συγκεκριμένα πεδία των μουσικοπαιδαγωγικών διαδικασιών. Τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στην επόμενη αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, ειδικότερα σε σχέση με τις αρχές της εμφύχωσης. Οι συνεντεύξεις είναι πιθανόν να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς μουσικής και, ενδεχομένως, να τους δώσουν κίνητρα στοχασμού για τις διδακτικές τους πρακτικές (υφιστάμενες και μελλοντικές).

Συνολικά, η έρευνα σκοπό έχει να εξετάσει τις απόψεις και τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μουσικά Σχολεία, σχετικά με την εμφύχωση στο ατομικό μάθημα πιάνου. Η ερευνήτρια προσπάθησε να ερμηνεύσει τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και να εντοπίσει στοιχεία βιβλιογραφίας, που συμφωνούν με την εμφυχωτική δυναμική. Συγκεκριμένα διερευνώνται α) ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την εμφυχωτική πρακτική, β) ποιοι οι παράγοντες που την

ενισχύουν και την προωθούν και γ) ποια αποτελέσματα της έρευνας αντιστοιχούν με τη φιλοσοφία της εμπύχωσης, και συνεπώς ποια η θέση της στο ΠΣ του Μουσικού Σχολείου.

Παρακάτω γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της ερευνητικής μελέτης που διαρθρώνεται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου τεκμηριώνονται ο εννοιολογικός όρος «εμπύχωση» και η εφαρμογή των πρακτικών της στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης των οργάνων και του πιάνου ειδικότερα. Περιγράφονται επίσης, τα τωρινά δεδομένα που ισχύουν για τα ατομικά όργανα και το πιάνο, σύμφωνα με το ΠΣ για τα Μουσικά Σχολεία και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού εμπυχωτή γενικότερα στον μουσικό τομέα. Στο δεύτερο μέρος, ορίζονται οι λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας και την υλοποίησή της. Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει το υλικό των συνεντεύξεων ανά θεματικές κατηγορίες, καθώς και την κριτική αποδόμηση του ΠΣ για τα Μουσικά Σχολεία, με βάση τα όσα ειπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στο τέταρτο μέρος, συζητείται το περιεχόμενο των συνεντεύξεων συγκριτικά με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το συγκεκριμένο ΠΣ. Τέλος, ακολουθεί η σύνοψη, αναφορές με τους περιορισμούς της έρευνας, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και η βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η λέξη εμπύχωση παραπέμπεται θεωρητικά στον κλάδο της ψυχολογίας. Ωστόσο, με την πάροδο των χρόνων, ο όρος διευρύνεται, γίνεται γνωστός και σχετίζεται και με άλλους τομείς. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της εμπύχωσης και η σύνδεσή της με το πεδίο της εκπαίδευσης και της μουσικής εκπαίδευσης.

1.1 Όρος και φιλοσοφικές αρχές της εμπύχωσης στην εκπαίδευση

Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει σημασία μόνο το «τι» και το «γιατί» διδάσκεται ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά και το «πώς» διδάσκεται, δηλαδή οι μεθοδολογικές πρακτικές. Εκτός από τα παραπάνω, σύγχρονα ερωτήματα σχετίζονται με το από ποιον και σε ποιον διδάσκεται κάτι (Κοκκίδου, 2015). Πολλές μελέτες που διερευνούν τις πρακτικές και τα αποτελεσματικά μεθοδολογικά εργαλεία στην εκπαίδευση, δεν κάνουν λόγο άμεσα για την εμπύχωση, αλλά προτείνουν μεθοδολογίες που εμπεριέχουν τη φιλοσοφία της (βλ. Sinagatullin, 2009· Tucker, 2007). Σύμφωνα με τους μελετητές από τα πεδία της κοινωνικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, η εμπύχωση αποτελεί μία φιλοσοφία και στάση που αποσκοπεί στη βιωματική μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και τη γενικότερη βελτίωση της ζωής του ατόμου σε όλα τα επίπεδα (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019). Συναντάται σε καλλιτεχνικούς χώρους μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το θέατρο, τον χορό

και τη μουσική (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019), αλλά και στα πεδία του πολιτισμού, της πολιτικής και της παιδαγωγικής (Θωίδης, 2007).

Ο όρος «εμφύχωση» είναι η απόδοση της γαλλικής λέξης *animation* και μεταφράζεται ως μία «ενέργεια που δίνει ζωτικότητα σε κάποιον ή κάτι» (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019, σελ. 534). Η Κοκκίδου (2014) συμπληρώνει γράφοντας ότι εμπνυχώνω κάποιον ή κάτι όταν του «δίνω πνοή»· όταν μπορώ να εμπνεύσω, να δώσω δύναμη, να ωθήσω κάποιον να ενεργοποιηθεί (σελ. 58). Ο διεθνής όρος «facilitator» έχει ρίζες γαλλικής και λατινικής προελεύσεως, *facile* και *facilis* αντίστοιχα, και μεταφράζεται ως κάτι που μπορεί να γίνει με ευκολία (Cremata, 2017).

Λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της δεν μπορεί να υπάρξει ένας συνολικός ορισμός της εμφύχωσης, καθώς η ερμηνεία της αλλάζει σύμφωνα με το πεδίο που αντιπροσωπεύει (Θωίδης, 2007), και μπορεί να παραπέμπει σε πολλά πράγματα που έχουν την ίδια αρχή, αλλά οδηγούνται σε διαφορετικά αποτελέσματα (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019). Αναλυτικότερα, η σημασία της λέξης «εμφύχωση» προσδιορίζεται με βάση τους τρόπους συμπεριφοράς και τις διαδικασίες που εμπεριέχει, αλλά και των αλληλεπιδράσεων που επιφέρει. Σε μια γενικότερη προοπτική, η εμφύχωση ως διαδικασία από τη φύση της, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και επικρατεί ο σεβασμός ως προς τη διαφορετικότητα αντιλήψεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων τους (Michels, στο Θωίδης, 2007).

Σε επαγγελματικό επίπεδο, εδρεύουν δυο κατηγορίες ως προς την ιδιότητα του εμπνυχωτή: α) Αυτοί που είναι υπεύθυνοι για την εμφύχωση ομάδων, με μοναδικό στόχο την άμεση ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Αυτού του είδους οι εμπνυχωτές μπορεί να είναι οι ψυχαγωγοί ή οι εμπνυχωτές ελεύθερου χρόνου. β) Αυτοί που έχουν ταυτόχρονα διπλή ιδιότητα, όπως εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι καλλιτεχνικών ή θεατρικών ομάδων, και ψυχοθεραπευτές, και είναι εκείνοι οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται μόνο ως εμπνυχωτές, αλλά και ως υπεύθυνοι για την προαγωγή της διδασκαλίας-μάθησης ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, έργου ή δραστηριότητας. Σε κάθε περίπτωση, οι δυο αυτές ιδιότητες συμπλέκονται, χωρίς να υπερισχύει η μία της άλλης, όσον αφορά την ποιότητα ή τα αποτελέσματά τους (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019).

Η εμπνυχωτική διδακτική με την έννοια της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης, δεν αποτελεί καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία-μάθηση μέσω της εμφύχωσης, λειτουργεί ως μια εναλλακτική μέθοδος, συμπληρώνει τις υπάρχουσες παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές, συμβάλλει στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου και αποτελεί ταυτόχρονα μια πρόκληση για τις πολυσύνθετες ανάγκες του σημερινού σχολικού περιβάλλοντος. Ως βασική της αρχή, η εμφύχωση δεν ακολουθεί τυποποιημένες μεθόδους και πρακτικές, αλλά προωθεί την αυτοκατευθυνόμενη διδασκαλία-μάθηση (Θωίδης, 2007) και στοχεύει στη βέλτιστη κινητοποίηση, συνεργασία και συνοχή μιας ομάδας ή και ενός ατόμου (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019). Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής εμφύχωσης, είναι η ικανότητα του να δημιουργεί ένα κλίμα δημοκρατίας και ελευθερίας σε μία ομάδα. Καλείται να στηρίξει τα

άτομα της ομάδας, ώστε να παίρνουν μόνα τους αποφάσεις και να αυτονομούνται, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τη διαφορετικότητά τους (Cremata, 2017).

Ο Carl Rogers (1967· 1969) εκτιμά τα συναισθήματα και τις γνωστικές απόψεις των μαθητών, τονίζοντας ότι στο μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι μαθητές είναι σε θέση να ανακαλύψουν τι σημαίνει να είναι κάποιος αυτόνομος, αυθόρμητος, δημιουργικός και αυτοπειθαρχημένος, στις προσπάθειές τους να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Η διευκόλυνση της σημαντικής μάθησης, είναι ο στόχος της εκπαίδευσης και βασίζεται σε συμπεριφορικές ιδιότητες που υπάρχουν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η απαλλαγή από την αυταρχική, στατική γνώση, είναι το μόνο πράγμα που έχει νόημα ως στόχος για την εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο.

Πολλές εκπαιδευτικές έρευνες, που εστιάζουν στα μεθοδολογικά εργαλεία των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, δεν αναφέρονται στον όρο «εμφύχωση», αν και αναδεικνύουν τις βασικές πτυχές της. Μεταξύ αυτών είναι η ενεργητική μάθηση, οι συζητήσεις αναστοχασμού, η αυτοαντίληψη και η κριτική σκέψη (Κοκκίδου, 2014). Βασική παράμετρος για την επίτευξη της εμφύχωσης, αποτελεί η προθυμία του εκπαιδευτικού για συστηματική βελτίωση και επιμόρφωση σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο (Θωϊδης, 2007), κάτι που προϋποθέτει την ανασκόπηση σε παλαιότερα προσωπικά του βιώματα και την αναζήτηση επίλυσης αυτών (Κοκκίδου, 2019).

Η εμφύχωση στον ελλαδικό χώρο υφίσταται ως αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Υφίσταται ως μία πρακτική με μεταμορφωτική δύναμη, καθώς χρησιμοποιείται συχνά από εκείνους που ασχολούνται με παιδιά και ενήλικες, κυρίως μέσα από ομαδικές συναντήσεις, με στόχο να συμβάλλουν στην επιμόρφωση, τη δια βίου μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Μπακιρτζής & Σλαυκίδης, 2019).

Οι πρακτικές της εμφύχωσης θεωρούνται κατάλληλες σε ομαδικά μαθησιακά πλαίσια και αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αυτοαντίληψης και υπευθυνότητας (Κοκκίδου, 2019). Στο σχολείο, βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εμπιστεύονται τους άλλους, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες και να εμπνέονται από αυτές (Κοκκίδου, 2014). Βάσει ερευνών, προκύπτει ότι η πραγματική μάθηση συμβαίνει όταν οι διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και στον σχεδιασμό του μαθήματος, και όταν μέσω της ευελιξίας του εκπαιδευτικού υπάρχουν ευκαιρίες στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων (βλ. Goodrich & Icenogle, 2019).

Ο εκπαιδευτικός που έχει ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής του προσέγγισης τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της εμφύχωσης, χρειάζεται να μεριμνά για μια πληθώρα πραγμάτων (Θωϊδης, 2007). Το θετικό κλίμα αποτελεί την πρωταρχική συνθήκη την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διασφαλίσει, προκειμένου να δημιουργήσει αισθήματα αποδοχής, ασφάλειας και αυτάρκειας στους μαθητές, να λειτουργήσει ευεργετικά στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, και να συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στην τάξη, με στόχους που προάγουν την υπευθυνότητα, τον αυτοέλεγχο και την κατανόηση των κανόνων (βλ. Κοκκίδου, 2014). Έπειτα, σχεδιάζει και οργανώνει το πλαίσιο του μαθήματος,

εξασφαλίζοντας τις συνθήκες που επιτρέπουν την κάλυψη προσδοκιών και αναγκών των μαθητών του. Για να το πετύχει αυτό, είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί με ευέλικτο τρόπο το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, συνδυάζοντας τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Ενσωματώνοντας τις επιθυμίες των μαθητών του στο σχολικό πλαίσιο, στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθήματος που χαρακτηρίζεται από περισσότερη ελευθερία, εναλλακτικότητα και αυθορμητισμό. Εργασίες με προϋπόθεση την αλληλεπίδραση και συνεργασία μαθητών, τις άμεσες επιλογές στον ελεύθερο τους χρόνο, και τους δεσμούς με φορείς, γονείς ή άλλες κοινωνικές ομάδες εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ευνοούν τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της κοινωνικοπολιτιστικής και σχολικής ζωής (Θωϊδής, 2007).

1.2 Μουσική εμπύχωση με ορίζουσες τους γονείς-κηδεμόνες και την κοινότητα

Ο τομέας της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγίστης σημασίας και δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην εξερεύνησή του. Διαπιστώνεται λοιπόν, ένας παραλληλισμός της σχέσης εκπαιδευτικού μουσικής-μαθητή με αυτή του γονέα-παιδιού (βλ. Higgins, 2015). Η Κοκκίδου (2014), στηρίζει την παραπάνω άποψη, λέγοντας πως τόσο ο γονιός όσο και ο εκπαιδευτικός είναι δύο πρόσωπα που αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά, καθώς τα δεύτερα έχουν την τάση ασυνείδητα να μιμούνται και να ταυτίζονται με συμπεριφορές των σημαντικών στη ζωή τους προσώπων. Εάν τα παιδιά έχουν την τύχη και την ευλογία να έχουν δίπλα τους εκπαιδευτικούς που να ενδιαφέρονται για αυτά, όχι μόνο σε επίπεδο γνωστικό αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικό, τότε όχι μόνο θα αγαπήσουν το μάθημα αλλά θα προσπαθούν με τη δική τους θέληση για τη βελτίωσή τους (σελ. 19-20).

Βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί ένα παιδί, θα πρέπει αρχικά να έχει σαφείς οδηγίες και όρια από τον γονιό, στοιχεία απαραίτητα για να μπορέσει να αισθανθεί ασφαλές. Σε μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο ο γονιός, όντας λιγότερο ελεγκτικός, επιτρέπει στο παιδί να εξερευνήσει μόνο του τα ερεθίσματα που υπάρχουν τριγύρω του, αλλά πάντα βρίσκεται στη θέση εκείνη που το παιδί, ανά πάσα ώρα, μπορεί να αναζητήσει την παρουσία, την υποστήριξη και την καθοδήγησή του (Higgins, 2015).

Στη μουσική με βάση την κοινότητα, τα στάδια αυτά ίσως να αντιστοιχούν με αυτό που οι Varvarigou, Willingham, Abad & Poon (2021), ονόμασαν ιεραρχική καθοδήγηση και συνεργατική-καθοδηγούμενη ανακάλυψη αντίστοιχα. Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός της μουσικής είναι υπεύθυνος για τον μαθητή, κατευθύνοντας αποκλειστικά την πορεία και το περιεχόμενο του μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στη δεύτερη, ο μαθητής έχει την ελευθερία αλλά και την ελάχιστη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για πειραματισμό. Φυσικά, οι δραστηριότητες στα κοινοτικά περιβάλλοντα έχουν υψηλά συμφραζόμενα, καθώς μια εργασία ή μια εμπειρία μπορούν να έχουν αντίκτυπο και σε άλλους τομείς της ζωής, σε σύνδεση με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Higgins, 2015).

Στο εφηβικό στάδιο, όπου βασικός στόχος είναι η αυτονόμηση, καθήκον του γονιού είναι η μείωση της εξουσίας ως προς το παιδί, με τρόπο που επιτρέπει την αντιμετώπιση διαφόρων προκλήσεων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, παρεμβαίνοντας μόνο σε περιπτώσεις που κρίνει αναγκαίες (Higgins, 2015). Για τον εκπαιδευτικό μουσικής, αυτό το στάδιο παρομοιάζεται με την αυτόνομη καθοδήγηση, είτε σε τυπικό είτε άτυπο πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν αρκετά περιθωριοποιημένο ρόλο, παρατηρώντας και παρεμβαίνοντας, υπό προϋποθέσεις, με σκοπό την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Varvarigou et al., 2021· Κοκκίδου, 2015).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως μέσα από τη συσχέτιση γονέα-παιδιού, διακρίνεται το πόσο ισχυρός και δυνατός μπορεί να γίνει ο δεσμός εκπαιδευτικού της μουσικής με τον μαθητή. Αν η σχέση χαρακτηρίζεται από αισθήματα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και ενσυναίσθησης, οι μαθητές θα αποκτήσουν θετική εικόνα για τη μουσικότητά τους, αλλά και για όλη τους την υπόσταση (Ψαλτοπούλου et al., 2016· Higgins, 2015). Αυτό με τη σειρά του, θα αυξήσει τις πιθανότητες ενασχόλησής τους με τη μουσική καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (δια βίου μουσική ενασχόληση), συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση της μουσικής τους ταυτότητας (Creech et al., στο Varvarigou et al., 2021). Γενικά, το σύνολο των πρότερων εμπειριών του ατόμου, σε συνάρτηση με την διαφορετικότητα των προτάσεων που εκδηλώνονται και τις τρέχουσες τεχνικές ή γνωστικές διαδικασίες, δημιουργούν ένα μονοπάτι επίτευξης στόχων (βλ. Higgins, 2007). Με τον τρόπο αυτόν, κάθε διδακτική εμπειρία, προσκαλεί τον μαθητή να καθορίσει τους στόχους, γεγονός που τον κινητοποιεί περισσότερο, αλλά και τον βοηθά στην αυτοκριτική και αυτοαξιολόγησή του (Koopman, 2007). Όταν οι γονείς συνεργάζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία-μάθηση, η ενέργεια εξαλείφει τον κίνδυνο να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι που πρέπει να αξιολογηθούν και να ανταμειφθούν από το σύστημα βαθμών (Higgins, 2007).

Οι μουσικές γνώσεις των ανθρώπων, λαμβάνονται σε οποιαδήποτε πλαίσια, με οποιαδήποτε χρονική σειρά, χωρίς επιδίωξη ή προσπάθεια, με ή χωρίς καθοδήγηση (στο Varvarigou et al., 2021). Η άτυπη μάθηση συνδέεται με όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Πολλοί νέοι συμμετέχουν σε άτυπη μάθηση, όπως με τη σύνθεση ενός δικού τους τραγουδιού, την προσπάθεια να μάθουν ένα όργανο μόνοι τους παρακολουθώντας βίντεο στο διαδίκτυο (αυτοδιδασκαλία), την προσπάθεια να παίξουν με συνομηλίκους τους και να μάθουν ο ένας από τον άλλον, «το παίξιμο με το αυτί», την ηχογράφηση του εαυτού τους όταν παίζουν και τη μετέπειτα ακρόαση αυτής, είναι μερικοί από αυτούς (O'Neill, 2014). Λόγω της κοινωνικής της φύσης, η άτυπη μάθηση συχνά αναφέρεται περισσότερο στα πλαίσια της κοινοτικής μουσικής από ότι στα πλαίσια σχολικής μουσικής εκπαίδευσης (Varvarigou et al., 2021). Επίσης, για τον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μουσικής, μεγαλύτερο αντίκτυπο έχουν οι άτυπες μορφές μάθησης και εμπειρίας, ακόμα και περισσότερο από τα επίσημα μαθήματα των ακαδημαϊκών τους σπουδών ή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Chua & Welch, 2020).

Οι άνθρωποι από πολύ νωρίς βρίσκουν νόημα στις ομαδικές συναντήσεις με βάση τη μουσική, καθώς μέσα από αυτές μαθαίνουν τον εαυτό σε προσωπικό και μουσικό επίπεδο,

αλληλεπιδρούν μαζί άλλους βιώνοντας την αίσθηση της ομαδικότητας και κοινωνικοποιούνται με έναν φυσικό και μοναδικό τρόπο. Οι ομαδικές μουσικές δράσεις αν και ξεκίνησαν να εκτυλίσσονται σε περιβάλλοντα όπως αυτά της κοινότητας και της παρέας ερασιτεχνών, κατέληξαν να αποτελούν τον κανόνα στη μουσική εκπαίδευση, σε περιβάλλοντα εντός και εκτός σχολείου (Κοκκίδου, 2019). Συγκεκριμένα, μέσω της συνεργασίας τροφοδοτούνται οι διαδικασίες της αλληλοβοήθειας και της ανταλλαγής μοναδικών από τον καθένα πληροφοριών, ενώ οι ικανότητες της φαντασίας και της δημιουργίας οδηγούν στην ενεργοποίηση της πνευματικής περιέργειας των ατόμων (Stamou, Zioga & Stamou, 2018). Ταυτόχρονα, μέσω της επικοινωνίας σε ομαδικές δράσεις τα άτομα είναι ικανά να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, με τέτοιο τρόπο που προχωρούν με ομαλότητα και επιτυχία στην υλοποίηση των κοινών ή και εξατομικευμένων τους στόχων (Silverman, 2022). Έπειτα, όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα, εκπαιδεύονται στο να λαμβάνουν υπόψη τους την επιτυχία του σκοπού όλων των μελών της, ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν την ευθύνη του ρόλου τους ως αυτόνομα μέλη, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος (Κοκκίδου, 2019). Η βιβλιογραφική έρευνα έχει υποστηρίξει πως η μουσική δημιουργία και η συμμετοχή σε μουσικά σύνολα διάφορων κοινοτικών πλαισίων ή σε διάφορες φάσεις της καθημερινής ζωής, είναι ζωτικής σημασίας για την θετική ευημερία του ατόμου (Creech et al., στο Varvarigou et al., 2021).

Μιλώντας για το κομμάτι των μουσικών εμπειριών στην κοινότητα, ο Higgins (2015) αναφέρεται στην εφαρμογή τους σε μη τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια και τη σημαντικότητα των ευκαιριών που αναδύονται για τους νέους μέσα από αυτές. Ονομάζει τη μη τυπική εκπαίδευση ως «ενδιάμεση γέφυρα» της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η ανάγκη της αδυναμίας και ανεπάρκειας των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις συνεχείς μεταβαλλόμενες προκλήσεις σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, (παγκοσμιοποίηση, αύξηση του εκδημοκρατισμού και αστικοποίηση), οδήγησε στην εμφάνισή της. Δεδομένου ότι επήλθαν πολλές αλλαγές στην κοινωνία, καθίσταται η ανάγκη αλλαγής και σε άλλους τομείς, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Εξηγεί για παράδειγμα, πως το περιεχόμενο αλλά και οι συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας των ΠΣ επίσημων εκπαιδευτικών πλαισίων σήμερα (σχολείο, ωδείο, πανεπιστήμιο), χρήζουν αναπροσαρμογής, καθώς η βασική φιλοσοφία τους, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, έχει παραμείνει βασισμένη σε παλαιότερες περιβαντολλογικά συνθήκες. Οι μουσικές εμπειρίες μη εκπαιδευτικών πλαισίων, συνεπάγονται ένα ΠΣ βασισμένο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των νέων ατόμων και της εποχής τους.

Η εκπαίδευση με βάση την κοινότητα εμπεριέχει τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης. Η σταδιοδρομία ενός μαθητευόμενου σε έναν παραγωγικό πολίτη, ικανό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, τον συνδυασμό της σχολικής ή ακαδημαϊκής του γνώσης και των διαπροσωπικών του ερεθισμάτων (Villani & Atkins, 2000). Οι συνεργασίες σχολείου και κοινότητας μπορεί να είναι αφετηρία για την επέκταση και τον εμπλουτισμό των μουσικών προγραμμάτων σπουδών. Μέσα από εμπειρίες στην κοινότητα, είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί μουσικής να συνειδητοποιήσουν ότι δεν δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να ξεδιπλώσουν πολλές από τις ικανότητές τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να οδηγηθούν σε επανεκτίμηση των

διδακτικών μεθοδολογικών τους προσεγγίσεων αλλά και σε αναθεώρηση του περιεχομένου του ισχύοντος προγράμματος σπουδών (Higgins & Bartleet, 2012).

Μελετώντας τη μουσική στην κοινότητα, οι Higgins και Bartleet (2012) κάνουν αναφορά στην εμπύχωση, τονίζοντας πως θα ονόμαζαν εμπυχωτή, και όχι εκπαιδευτικό, έναν μουσικό της κοινότητας που εργάζεται σε ένα περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης, όπως το σχολείο. Αυτή η θέση δεν υποβιβάζει την αξία του εκπαιδευτικού αλλά υπογραμμίζει την ανάγκη για αντίσταση στις ιεραρχικές συνδηλώσεις που συνδέονται με την άκαμπτη εφαρμογή ενός προκαθορισμένου ΠΣ. Σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό, ο εμπυχωτής υιοθετεί μεθοδολογίες με ευελιξία, βάσει των αναγκών της ομάδας και χωρίς να ακολουθεί τυποποιημένα βήματα. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, όπως και ο μουσικός της κοινότητας, φροντίζει για τον ενεργό μουσικό ρόλο των μαθητών και την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, ενώ δεν αποκλείεται και ο ίδιος, ταυτοχρόνως, να διδάσκεται από τους μαθητές του (Coffman, 2006).

Προχωρώντας σε εκτενέστερη ανάλυση του πορτρέτου ενός μουσικού εκπαιδευτικού εμπυχωτή, ο Higgins (2015) προσθέτει κάποια βασικά του χαρακτηριστικά που αφορούν κυρίως το ομαδικό μαθησιακό πλαίσιο, χωρίς αυτό να αποκλείει το πλαίσιο των ατομικών μαθημάτων:

- να έχει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και ένα σύνολο εμπειριών, ώστε να μπορέσει να σταθεί ως αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να πετύχουν τους μουσικούς τους στόχους
- να έχει τη διάθεση για αυτοβελτίωση, βάζοντας τον εαυτό του στη διαδικασία του στοχασμού επί των συμπεριφορών, των πράξεων και των πρακτικών
- να διατηρεί μια έμμεση προσέγγιση διδασκαλίας, δίνοντας χώρο και χρόνο στους μαθητές να προχωρήσουν στην συν-κατασκευή της μάθησής τους και έτσι να προκύψει βαθύτερη μάθηση
- να ενδυναμώνει τους μαθητές μέσα από τη συνδιδασκαλία τους, ώστε να πειστούν ότι κατέχουν τις ικανότητες της διαδικασίας αλλά και του προϊόντος
- να είναι ανοιχτός στην πιθανότητα ενός απρόσμενου γεγονότος ή μιας δύσκολης στιγμής διάδρασης με κάποιον μαθητή/συμμετέχοντα την ώρα του μαθήματος και είναι σε εγρήγορση για να το αντιμετωπίσει.

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται και από την Green (βλ. Higgins, 2015), η οποία τονίζει πως κάποιος φτάνει να γίνει καλός και αποτελεσματικός μουσικός εμπυχωτής όταν προσπαθεί από την αρχή για τη διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου περιβάλλοντος στην τάξη και εμπιστεύεται τα μέλη της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, ο εμπυχωτής, επιτρέπει πολλές φορές τους μαθητές να κατευθύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός όλης αυτής της συνθήκης είναι να προκύψουν οι πιθανότητες ανακάλυψης και εφεύρεσης νέων, προσωπικών μουσικών εμπειριών από τους μαθητές, εμπειρίες «ποτισμένες» από το δικό τους νόημα, που τους οδηγούν πιο εύκολα στη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας. Η Κοκκίδου (2019) έχει επισημάνει πως μέσω της εμπύχωσης η μουσική διαφορά και η ατομική δημιουργικότητα είναι αρκετά σημαντικές. Η ουσία τους έγκειται στην προάσπιση

της ελεύθερης έκφρασης που αποτρέπεται πολλές φορές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θέτοντας έτσι την μουσική ως ένα ισχυρό σύμμαχο για την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή.

Οι Howell, Higgins και Bartleet (2017), προσδιορίζουν τον ρόλο ενός εμπνευστή κοινοτικής μουσικής, συμπεριλαμβάνοντας παραπάνω από μια ιδιότητες.

Ως μια ιδιότητα χαρακτηρίζεται αυτή του μουσικού, βάσει της οποίας θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, σύνθεσης, εκτέλεσης και ερμηνείας. Έπειτα, η ιδιότητα του δασκάλου-εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζει ένα άτομο με γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες να είναι σε θέση να επικοινωνεί με επιτυχία. Ως ακόλουθη ιδιότητα διακρίνεται αυτή ενός εργαζόμενου στην κοινότητα· να είναι δηλαδή κάτοχος δεξιοτήτων διαχείρισης μιας ομάδας και σε επίπεδο συνολικής δυναμικής. Μια κοινωνική ιδιότητα είναι αυτή ενός εργαζόμενου με νέους. Θα πρέπει δηλαδή να είναι κοινωνικά ευαισθητοποιημένος απέναντι στα πρακτικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα μέλη της ομάδας, ώστε κατανοώντας τα, να μην συμβάλλει σε ενδεχόμενη περιθωριοποίηση μελών της. Τέλος, η ιδιότητα ενός ηγέτη. Θα πρέπει δηλαδή να είναι ένα άτομο ευέλικτο, με χαρισματικές ικανότητες, που μπορεί να πείσει με επιχειρήματα τα μέλη γύρω του (Howell, Higgins & Bartleet, 2017).

1.3 Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής

Η ολοένα και αυξανόμενη ερευνητική ανασκόπηση στον τομέα της εκπαίδευσης, φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα που αφορούν το γενικότερο προφίλ και επιμέρους χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του συμβάλλουν διάφορες παράμετροι. Μελέτες ερευνών στην γενική εκπαίδευση, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική πορεία, οι προσωπικές εμπειρίες αλλά και το σύνολο της ζωής είναι μερικές από αυτές (βλ. Chua & Welch 2020· Sinagatullin, 2009· Dolloff, 1999).

Το πρότυπο του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες. Σε προγενέστερες περιγραφές, αποδίδονταν σε αυτόν γνωρίσματα που θεωρούνταν σημαντικά για τη λειτουργικότητα ή τις αρμοδιότητες της εποχής του. Αυτό το γεγονός, αναντίρρητα μας οδηγεί στη διαπίστωση πως αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, επιφέρουν αλλαγές και στο σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, καθίσταται απαραίτητη η επανεξέταση και η αναδιαμόρφωση των κριτηρίων ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Chmurzynska, 2012). Η Κοκκίδου (2015), τοποθετείται σχετικά με το ζήτημα αυτό, επισημαίνοντας πως η στατικότητα σε παλαιότερες θεμιτές κατά τα άλλα εκπαιδευτικές πρακτικές, δεν αποφέρει (κατά ανάγκη) λύση σε προβληματισμούς της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ισχυροποιεί την άποψή της, αναφερόμενη στον Dewey, ο οποίος υποστηρίζει πως ο καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί και χρησιμοποιεί το *παρόν* του μαθητή, με τρόπους τέτοιους, που θα συμβάλλουν στην μελλοντική του εξέλιξη.

Η συνειδητή αντίληψη της «πραγματικότητας» του εκπαιδευτικού αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλές αντικρουόμενες και μη ρεαλιστικές απαιτήσεις (Beattie, 2000). Ο ρόλος

ενός εκπαιδευτικού-εμψυχωτή δεν είναι εύκολος, καθώς θα μπορούσε να παρομοιαστεί με αυτόν του ήρωα. Η συνεργασία του με παιδιά διαφόρων ηλικιών, τον καθιστά υπεύθυνο στην αντιμετώπιση πολλών παραγόντων σε σχέση με αυτά. Μεταξύ άλλων, θα πρέπει: α) να μπορεί να ψυχανεμίζεται τα οποιαδήποτε προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, ώστε με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα να προχωρά στην επίλυση αυτών, β) να μπορεί να διατηρεί την ισορροπία όσον αφορά την χρήση της καθοδήγησης ή βοήθειας που χρειάζονται οι μαθητές, παρεμβαίνοντας μόνο εκεί που κρίνει ότι χρειάζεται, κάτι που καθιστά σημαντική την ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτενέργειας των μαθητών, γ) να μην επαναπαύεται σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, να μαθαίνει από τα λάθη του και να φροντίζει για τη δική του βελτίωση σε όλα τα επίπεδα (Κοκκίδου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν και ενθαρρύνουν την περιέργεια για να διασφαλίσουν ότι τα κίνητρα για γνώση θα επηρεάζουν δια βίου τους μαθητές (Sinagatullin, 2009).

Ο Rogers (1967 - 1969) προσθέτει κάτι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί εμψυχωτικά, με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη για τον άνθρωπο. Η βασική του αρχή είναι να προάγει τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή από την καθημερινή του ζωή. Μέσα από τη στήριξη και το σεβασμό στα ενδιαφέροντα που έχει κάθε μαθητής ή κάθε ομάδα, ο εκπαιδευτικός τους ωθεί να θέτουν προσωπικούς ή συλλογικούς στόχους, και αντίστοιχα να τους υλοποιούν. Συνεπώς, η λειτουργία του είναι να επικεντρώνεται στη δημιουργία μαθητοκεντρικού κλίματος στην τάξη για να διευκολύνει την υπευθυνότητα και την αυτοεκκίνηση της μάθησης, την εκτίμηση των συναισθημάτων και των απόψεων των μαθητών, και την ελευθερία, χωρίς να επιβάλλεται στους άλλους. Παρέχει πηγές και ύλη σαν κανάλια, ώστε οι μαθητές να επωφεληθούν σχετικά με τις δικές τους ανάγκες. Ο γνήσιος και ειλικρινής εκπαιδευτικός, έτσι, προβάλλει ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και δημιουργεί εμπιστοσύνη και στοργή. Με τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, είναι σαν μαγνήτης με ισχυρό αποτέλεσμα που διεγείρει τους μαθητές και τους προσκαλεί να μάθουν.

Εστιάζοντας στις πρακτικές εμψύχωσης μέσα στη σχολική τάξη, αξίζει να αναφερθούν μερικές, μεταξύ πολλών άλλων, που είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν (Κοκκίδου, 2014):

- η γνωριμία σε βάθος με τους μαθητές, φροντίζοντας να γνωρίσουν όχι μόνο τα ενδιαφέροντά και τις ασχολίες τους, αλλά και το πολιτιστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό τους υπόβαθρο γενικότερα
- η δημιουργία κινήτρων ως βασική προϋπόθεση για τη δόμηση ενός πιο ελκυστικού μαθήματος, μέσα στο οποίο οι μαθητές να χαίρονται να βρίσκονται και να συμμετέχουν όσο πιο ενεργά γίνεται
- η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς σε συναισθηματικό, πνευματικό και σωματικό επίπεδο
- η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες, να πιστέψουν στον εαυτό τους, γεγονός που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης τους

- η εξασφάλιση ορισμένου χρόνου για τους μαθητές, ώστε να συζητηθούν καθημερινοί τους προβληματισμοί και να υπάρξουν ευκαιρίες στοχασμού επί των επιλογών τους
- η ειλικρίνεια, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αμεροληψία και η απόδοση δικαιοσύνης σε κάθε περίπτωση από τον εκπαιδευτικό, οδηγούν τους μαθητές στο χτίσιμο της εμπιστοσύνης στη σχέση τους με τον καθηγητή, η οποία ταυτόχρονα αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

1.4 Ο εκπαιδευτικός μουσικής ως εμπυχωτής

Αναλύοντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού της μουσικής, γίνεται εύκολα αντιληπτή η διττή του ιδιότητα, σύμφωνα με την οποία υφίσταται όχι μόνο ως παιδαγωγός αλλά και ως μουσικός. Οι μουσικές του γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και οι δυνατότητες στην εκτέλεση και τη μουσική σύνθεση, είναι μερικά στοιχεία που συνθέτουν τη μουσική του ταυτότητα. Παράλληλα, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας στο έργο του, η ευθύνη του ρόλου και η αντίληψη ότι ανήκει σε μια ευρύτερη κοινότητα, και δεν λειτουργεί μεμονωμένα, αποτελούν στοιχεία της παιδαγωγικής του οντότητας. Και τα δύο συνθέτουν μια ενιαία ταυτότητα (Κοκκίδου, 2015).

Στην τυπική μουσική εκπαίδευση, κατά τον Regelski, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί και είναι παρών για τον μαθητή ως καθοδηγητής, εισηγητής καινούριας μουσικής πληροφορίας και καταλύτης για οποιοδήποτε προβληματισμό του (Κοκκίδου, 2015). Ο O'Neill, (2014) υποστηρίζει πως η μάθηση με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο γίνεται πραγματικά, όταν ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη δημιουργία μουσικής που εξελίσσεται και διαφοροποιείται λόγω των πολιτικών ή πολιτισμικών πλαισίων. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συνειδητοποιήσουν πως αποκλείοντας τις μουσικές επιρροές του έξω κόσμου από τα μαθήματα, είναι σαν να διδάσκουν στο κενό. Οι πληροφορίες αυτές βρίσκουν σύμφωνο τον Freire (βλ. O'Neill, 2014, σελ. 58), ο οποίος προσθέτει πως οι εκπαιδευτικοί θα σεβαστούν πραγματικά τα «θέλω» των μαθητών τους και θα μπορέσουν να κατανοήσουν το *πώς* και *τι* σκέφτονται, μόνο όταν έχουν προσπαθήσει να γνωρίσουν τον δικό τους κόσμο. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην απόκτηση θετικών εμπειριών για τους μαθητές, σύμφωνα με τον Koorman (2007). Ο ίδιος ισχυρίζεται, ότι οι θετικές μουσικές εμπειρίες σε συνδυασμό με την επιβράβευση των όσων καταφέρνουν οι μαθητές, παράγουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και κατανόηση, πως η μουσική μάς ανταμείβει με πολλούς τρόπους. Η δέσμευση του μαθητή, έχει ως επακόλουθο την απόκτηση υψηλότερων βαθμών και την αποφυγή της αποξένωσής του μέσα στο περιβάλλον της τάξης (O'Neill, 2014).

Ο μουσικός εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, καθοδηγεί τη μάθηση χωρίς να αναλώνεται σε στείρες θεωρητικές πληροφορίες (Allsup και Shieh, 2012· Foo, 2006), ενώ πολλές φορές ο συνδυασμός πολλών παραγόντων συνιστά μια ανανεωμένη πρακτική (Oliveira, 2005). Για την αποτελεσματική μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσω εμπυχωτικών δραστηριοτήτων, σημαντικοί παράγοντες είναι οι μουσικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, η κριτική του ικανότητα και ο συνδυασμός στρατηγικών τυπικής και άτυπης μάθησης (Θεοδωρίδης, 2019).

Δεδομένου ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες και το περιβάλλον (Chua & Welch, 2020), είναι σημαντικό να μπορεί να προσαρμόζεται στα επίπεδα κατανόησης των παιδιών (Cremata, 2017). Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατηρήσουμε τα λεγόμενα της Varvarigou και των συνεργατών της (2021), που κάνουν αναφορά στον εμπυχωτή που δεν δρα απαραιτήτως και μόνο σε περιβάλλοντα σχολείου, λέγοντας πως υπάρχει βαθιά δέσμευση στη μάθηση όταν ο εμπυχωτής εστιάζει σε ερωτήσεις που αφορούν τον ίδιο: ποιος είναι, τι ικανότητες διαθέτει, ποιος θα ήθελε να γίνει, τι θα ήθελε να βελτιώσει, ποιο είναι το πλαίσιο που εργάζεται και σε ποιους απευθύνεται.

Οι Ρήτου & Ακογιούνογλου (2019), τονίζουν πόσο καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη ή τη στασιμότητα ενός μαθητή είναι η παρουσία, ο ρόλος και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Στη μελέτη που έχουν εκπονήσει στο περιβάλλον ενός Μουσικού Σχολείου, εντοπίζονται απόψεις των εφήβων μαθητών σχετικά με το ποια είναι τα στοιχεία του καθηγητή που ενισχύουν θετικά τη μαθησιακή τους πορεία στο όργανο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως αποτελούν πρότυπο προς μίμηση για αυτούς, οι καθηγητές που τους στηρίζουν και τους εμπνέουν να συνεχίσουν, όπως επίσης και αυτοί που δείχνουν τη φιλική τους πρόθεση, με τρόπο που οι μαθητές μπορούν να τους συμβουλευτούν, να τους εμπιστευτούν και να τους μιλήσουν ελεύθερα. Κατά την Creech (2012), οι διδάσκοντες δείχνουν εμπιστοσύνη στους μαθητές όταν τους προτρέπουν να πειραματιστούν με μια διαδικασία, ενώ τα λάθη αποτελούν αποδεκτό μέρος αυτής. Η έννοια της αποδοχής από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να γίνει ορατή και σε σχέση με τη συνολική συμπεριφορά του μαθητή, με σεβασμό στις αποκλίσεις απόψεων ή εμπειριών, και δίχως εμμονή σε κάθε είδους προκατάληψη (Varvarigou et al., 2021). Ο Regelski (βλ. Κοκκίδου, 2015), αναφέρει ότι το μεγάλο στοίχημα για τον εκπαιδευτικό της μουσικής, έγκειται στην επιδίωξη ενός μαθήματος με νόημα, χωρίς να επαφίεται στην παροδική ευχαρίστηση και αποδοχή των μαθητών για το μουσικό αντικείμενο. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προσφέρει και είναι «το κάτι διαφορετικό» στη ζωή των μαθητών.

Με αφορμή τα παραπάνω, ο Hoffman (2009) μιλά για τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και ισχυρίζεται την αδυναμία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να την στηρίξουν, καθώς οι συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας είναι συνεχώς μεταβλητές και πολυπαραγοντικές. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής αναγκάζονται να φροντίσουν οι ίδιοι για την επιμόρφωσή τους, συνήθως με ευκαιρίες βραχυπρόθεσμες και οικονομικά προσιτές. Έτσι καλύπτουν τον αναγκαίο στόχο και ανταποκρίνονται στον χρόνο που διαθέτουν. Συνεπώς, το ερώτημα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους ερευνητές, σχετίζεται με την εύρεση της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση όλων των μαθητικών προσώπων, με σκοπό τη βέλτιστη διδασκαλία και μάθηση (Schonert-Reichl, 2017).

Γενικά, η λειτουργία του εκπαιδευτικού μουσικής είναι να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να μοιράζεται με τον μαθητή τη σημασία της λήψης αποφάσεων, ακόμα και όταν οι συνθήκες παρουσιάζουν δυσκολίες. Ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός εμπλέκει στο μάθημα την προσωπική και μουσική ανάπτυξη του μαθητή, και τη δια βίου μάθηση, μέσα από διαδικασίες σχετικές με το ενδιαφέρον του. Επιλέγει μια ποικιλία διδακτικών και

μαθησιακών υλικών και προετοιμάζει μαθήματα που διεγείρουν και διατηρούν τον ενθουσιασμό των μαθητών, σε σύνδεση με την πραγματική εμπειρία ζωής. Η αναγνώριση των επιτευγμάτων του μαθητή λαμβάνει υπόψη την επίδραση των κινήτρων προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και στηρίζεται στα θεμέλια που έχουν ήδη δημιουργηθεί.

1.5 Πρακτικές και μέθοδοι της εμπύχωσης στα όργανα

Τις τελευταίες δεκαετίες, τείνει να εξαλειφθεί, ολοένα και περισσότερο, η άποψη ότι το μάθημα στην τάξη είναι μόνο ένας χώρος μετάδοσης της γνώσης. Η έννοια της εκπαίδευσης που στόχευε στην γρήγορη, μηχανική και αποτελεσματική μάθηση των παιδιών, επαναπροσδιορίζεται και αντικαθίσταται από μια εκπαίδευση που αγγίζει βαθύτερα τις ζωές των μαθητών. Η σύγχρονη εκπαίδευση, στοχεύει στην κατανόηση της πραγματικότητας, παρέχει ευκαιρίες για να αξιοποιηθούν επαρκώς οι δυνατότητες των μαθητών, προάγει την κριτική σκέψη στις οποιοσδήποτε πληροφορίες, έχοντας ως απώτερο σκοπό την αυτόνομη μάθηση (βλ. Chmurzynska, 2012).

Οι σύγχρονες μελέτες που εμβαθύνουν στα ζητήματα της μουσικής παιδαγωγικής, προβαίνουν στην αναζήτηση μιας σειράς πραγμάτων με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση. Αναμφισβήτητα, τονίζεται πως αρκετά μεγάλη πρόκληση για έναν εκπαιδευτικό αποτελούν οι δεξιότητες επικοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, δεν εξαιρούνται φυσικά και οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, καθώς πολύ συχνά αναδεικνύονται στη διδασκαλία τους οι τρόποι που έμαθαν οι ίδιοι μουσική, εντός και εκτός τάξης (Hwang, 2017). Στον εκπαιδευτικό ενός ατομικού οργάνου για παράδειγμα, λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος που διδάσκει, δίνεται η δυνατότητα μιας διαφορετικής επικοινωνίας με τους μαθητές, στοιχείο που μπορεί να αποτρέψει ή να επιτρέψει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Αν το κομμάτι της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά καλό, τότε οι πιθανότητες ανάδειξης των ικανοτήτων των παιδιών αυξάνονται. Σημεία αναφοράς για τα προαναφερθέντα δεδομένα, τίθενται η επαγγελματική τους εξειδίκευση σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς και οι ψυχοκοινωνικές τους ικανότητες. Αυτό συνιστά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ατομικού οργάνου, αρκετά απαιτητικό (Chmurzynska, 2012).

Η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, αποτελεί μια συστηματική και επαναλαμβανόμενη διαδικασία για τους μαθητές, με στόχο την καλλιέργεια πνευματικών ικανοτήτων, την ενίσχυση των συναισθημάτων τους, την ανάπτυξη των κιναισθητικών τους δεξιοτήτων, όπως επίσης και τον βέλτιστο συντονισμό του σώματός τους (Ρήτου & Ακογιούνου, 2019). Είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και βασίζεται στην πειθαρχία και στην επιμονή του μαθητή, μιας και είναι αυτός ο οποίος ρυθμίζει τη μελέτη του (Κονδυλίδου & Ράπτης, 2021). Ο βαθμός αφοσίωσης και εμπλοκής του μαθητή ως προς τη μελέτη ενός μουσικού οργάνου, φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο που έχει βιώσει τη διαδικασία της εκμάθησής του και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της (Ρήτου & Ακογιούνου, 2019).

Όταν σε ένα μάθημα οργάνου υπάρχει ποικιλία πρακτικών εκμάθησης της μουσικής, που αποσκοπεί στην εύρεση λύσεων δυσκολιών ανάγνωσης ή τεχνικών δυσκολιών, τότε είναι ευκολότερο να βρεθεί το στίλ μάθησης του κάθε μαθητή, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της οργανικής απόδοσης (Hallam, Rinta, Varvarigou, Creech, Parageorgi, Gomes & Lanipekun, 2012· Tucker, 2007). Ο τρόπος που το κάθε παιδί θα αποκομίσει, θα επεξεργάζεται αλλά και θα μαθαίνει τις πληροφορίες μέσα στο μάθημα είναι πολύ διαφορετικός. Ως μοναδικές προσωπικότητες, οι μαθητές, έχουν τη δική τους μαθησιακή προσέγγιση που έγκειται σε ένα σύνολο παραγόντων, συμπεριφορών και στάσεων που διευκολύνουν τη μάθηση σε μια δεδομένη συνθήκη (Vaishnav & Chirayu, 2013). Στη διευκόλυνση και την ενεργοποίηση παράλληλα της μαθησιακής διαδικασίας της μουσικής, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η παροχή κινήτρων και η αφοσίωση του μαθητή σε αυτήν (Κοκκίδου, 2014). Τα κίνητρα θεωρούνται ως ώθηση για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας ή ενός στόχου. Είναι δουλειά του εκπαιδευτικού να ανακαλύψει τους ατομικούς παράγοντες κινήτρων των μαθητών του και να προσαρμόσει ανάλογα τις προσεγγίσεις του (Sinagatullin, 2009). Σύμφωνα με τον Gardner (βλ. Κοκκίδου, 2014), όταν στους μαθητές δίνονται εμπειρίες που υπάγονται στα ενδιαφέροντά τους, τότε αυξάνεται ο ενθουσιασμός για περαιτέρω γνώση και η ευχαρίστηση της μαθησιακής εμπειρίας είναι εμφανής σε αυτούς. Τα κίνητρα σχετίζονται με την ώθηση της ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας ή ενός στόχου, ενώ η δέσμευση σχετίζεται με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του μαθητή σε μια δραστηριότητα (βλ. Rogerson, & Chomicz, 2014).

Ο Evans (2015), φαίνεται να συμφωνεί με τα προαναφερθέντα στοιχεία, συμπληρώνοντας πως οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο, αν οι εμπειρίες σχετίζονται με θετικά για αυτούς επιτεύγματα. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής συνεχώς βιώνει εμπειρίες που έχουν υπερβολικό βαθμό δυσκολίας, θα νιώθει αναποτελεσματικός και ανεπαρκής. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως η ματαίωση των ικανοτήτων ενός μαθητή, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μετέπειτα πορεία του στη μουσική εκπαίδευση. Όταν κατανοείται η σημασία των κινήτρων απαντώνται καίρια ερωτήματα, όπως: α) γιατί ένας μαθητής αρχίζει να μαθαίνει ένα μουσικό όργανο, β) γιατί ένας μαθητής μπορεί να συνεχίσει να ασχολείται ή όχι με τη μουσική, γ) πώς ο μαθητής εμμένει στις προκλήσεις της μάθησης, και δ) με ποιον τρόπο γίνεται επιτυχημένος (Evans, 2015). Αν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή και την απόλαυση της μουσικής, οδηγεί στην αποδυνάμωση των κινήτρων ή ακόμη και την παραίτηση των σπουδών. Ο ενθουσιασμός και η έμπνευση διαρκούν μια ζωή αν συλληφθούν αρκετά νωρίς (στο Κονδυλίδου & Ράπτης, 2021).

Σε ερευνητική μελέτη για το ατομικό όργανο με απαντήσεις εφήβων μαθητών, οι Ρήτου και Ακογιούνογλου (2019) διαπίστωσαν πως μια περίπτωση εσωτερικού κινήτρου αποτελεί η επιλογή μουσικού ρεπερτορίου της αρεσκείας των παιδιών ή η διεκπεραίωση ενός δύσκολου μουσικού έργου από την οποία λαμβάνουν μεγάλη ικανοποίηση. Η Κοκκίδου (2014), συμπληρώνει πως όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι έχουν επιλογές μέσα στην τάξη, αυτό αποτελεί κίνητρο και λειτουργεί εμπνευστικά για αυτούς, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο ενεργητικοί και πιο δημιουργικοί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, όταν συμβαίνουν όλα τα παραπάνω, αυξάνονται οι πιθανότητες για τους έφηβους

μαθητές να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση (Ρήτου & Ακογιούνογλου, 2019), ενώ συχνά νιώθουν αυτοπεποίθηση έχοντας αποκτήσει μια ολοκληρωμένη γνώση (Beattie, 2000).

Για την εκμάθηση του ατομικού οργάνου, υπάρχουν ευρήματα μελετών που αποδεικνύουν τη χρησιμότητα του στοχαστικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και των στοχαστικών ερωτήσεων προς τον μαθητή. Ο στοχαστικός διάλογος «εμπλέκει την πραγματικότητα με την υποκειμενική εμπειρία του μαθητή», ενώ οι στοχαστικές ερωτήσεις οδηγούν στην ενεργοποίηση της αντίληψης και του αισθήματος της ευθύνης του μαθητή (βλ. Hasikou, 2020, σελ. 169). Έτσι ο μαθητής θα μπορεί να προσεγγίσει κριτικά την προσφερόμενη γνώση, μαθαίνοντας με τον δικό του ρυθμό (Κοκκίδου, 2015). Για το ατομικό μάθημα οργάνου σε Μουσικά Σχολεία, οι Ρήτου και Ακογιούνογλου (2019) υποστηρίζουν πόσο σημαντικό είναι για τους έφηβους μαθητές να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, και να βελτιώσουν τη διαπροσωπική τους επικοινωνία, μέσα από την επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών που έχουν στο παίξιμο του οργάνου. Συνοπτικά θα λέγαμε, ότι το αποτέλεσμα της στοχαστικής διαδικασίας, είτε μέσω των ερωτήσεων, είτε μέσω διαλόγου, έχει σκοπό τη δημιουργία ενός μαθήματος με νόημα για τα παιδιά, καθώς εσωτερικεύονται ευκολότερα οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητές τους και οδηγούνται σε ουσιαστική μάθηση (Hwang, 2017). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να εξετάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια υλοποίησης και μετέπειτα, καθώς το ποσοστό απορρόφησης της γνώσης των μαθητών, με ευκαιρίες που δίνουν τον απαραίτητο χρόνο και μέσα από ερωτήσεις που επιτρέπουν να αναλογιστούν για το έργο τους και τη στάση τους (βλ. Rogerson, & Chomicz, 2014· Koorman, 2007). Οι μαθητές που τους δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και χώρος για να εκφράσουν τις ιδέες, να πειραματιστούν και να κάνουν ερωτήσεις, λύνοντας παράλληλα τις απορίες τους, είναι αυτοί που μπορούν ευκολότερα να κάνουν αυτοαξιολόγηση (Creech, 2012). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής, σε αυτό το πλαίσιο, «θα πρέπει να έχουν αυτογνωσία» και να είναι ευέλικτοι ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως εμπνευστές (Κοκκίδου, 2019, σελ. 532).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικού οργάνου, είναι να ωθεί τον μαθητή προς την στοχαστική σκέψη, καθώς η οποιαδήποτε επιφανειακή ή παθητική γνώση από τον ίδιο, δεν ενέχει προβληματισμούς και δεν αποτελεί μέρος αυτής (Guo, 2017). Άλλωστε οι Csikszentmihalyi et al. (βλ. Κοκκίδου 2014) αναφέρουν ξεκάθαρα, πως οποιαδήποτε αποστήθιση δεν αφορά στην πραγματική μάθηση, ακόμη και αν το εκπαιδευτικό υλικό οργανωθεί με τον καλύτερο τρόπο. Ο μαθητής θα απορροφήσει τη γνώση, όταν ο ίδιος αποκτήσει ένα προσωπικό κίνητρο. Όπου γίνεται μουσική διδασκαλία, δεν πραγματοποιείται αναγκαστικά και μάθηση.

1.6 Πρακτικές και μέθοδοι της εμφύχωσης στο πιάνο

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών που ξεκινούν το μουσικό τους ταξίδι μέσα από την ενασχόλησή τους με το πιάνο. Το πιάνο μπορεί να χαρακτηριστεί πληθωρικό, λόγω της εμβέλειας και των δυνατοτήτων του. Δεν είναι τυχαίο πως υφίσταται ως υποχρεωτικό όργανο

στα μουσικά σχολεία, αλλά και στα ωδεία. Οι βασικές πιανιστικές αρχές, αποτελούν προϋπόθεση για ένα σπουδαστή του ωδείου, προκειμένου να τελειώσει τις ανώτερες θεωρητικές του σπουδές.

Σε ένα μάθημα πιάνου, πέρα από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αν εστιάσουμε σε μια μεγαλύτερη εικόνα, δύναται να διακριθεί η συμβολή διαφόρων άλλων παραγόντων, μη ορατών εκ πρώτης όψεως, που εμπλέκονται στη διαδικασία. Η ίδια η μουσική δρα ως ένας ακόμη «ζωντανός οργανισμός» στο περιβάλλον μιας τάξης πιάνου. Αν παραδεχθούμε την άποψη αυτή, τότε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να μεταδώσει γνώσεις και εμπειρίες από τους δικούς του διδάσκοντες και ο μαθητής μπορεί με το μυαλό του να συνδέσει τη μουσική με πρόσωπα και καταστάσεις (φανταστικά ή πραγματικά), καθώς μελετάει (Ψαλτοπούλου et. al., 2016, σελ 19· Dollof, 1999).

Κατά τον Panaripun (2018), η επιλογή της εκμάθησης του πιάνου, παρέχει αρκετά οφέλη στα παιδιά, ειδικά αυτών των μικρότερων ηλικιών. Η ανάπτυξη των αισθήσεων, η εστίαση και η συγκέντρωση, αλλά και η βελτίωση στον συντονισμό χεριών και ματιών είναι μερικά από αυτά. Ειδικά, οι αρχάριοι πιανίστες που δυσκολεύονται με την ανάγνωση μιας παρτιτούρας πιάνου, συχνά αντιλαμβάνονται τη μουσική και τα δομικά της χαρακτηριστικά, μέσω των αισθητηριακών ερεθισμάτων (Wang, 2018). Για τους έφηβους, λόγω της υψηλότερης αντίληψής τους, η εκμάθηση του πιάνου, δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τις βαθύτερες ιδέες τους, να σκεφτούν πιο υποθετικά, πιο αφηρημένα και να προβλέψουν ένα αποτέλεσμα (Panaripun, 2018). Η ανάδειξη υψηλότερων μορφών αισθητικής, τους δίνει την ευκαιρία να ακούν και να σκέφτονται τη μουσική κριτικά, όπως επίσης να μιλούν κριτικά για τη μουσική ερμηνεία, τη δική τους ή των άλλων (Hwang, 2017). Οι Ρήτου και Ακογιούνου (2019) προσθέτουν πως οι έφηβοι μαθητές δύνανται να επικεντρωθούν πιο εύκολα στους προσωπικούς τους στόχους για τη μάθηση και να επιλύουν πιθανούς προβληματισμούς τους, όταν πλέον έχουν ξεπεράσει το αρχάριο στάδιο εκμάθησης του οργάνου. Επιθυμώντας να βελτιώσουν τις μουσικές τους δεξιότητες, να πιστέψουν στις δυνάμεις και στις δυνατότητές τους, αναζητούν έναν εκπαιδευτικό-εμπνευστή που να συμβάλλει στη δέσμευσή τους με το αντικείμενο, ανταποκρινόμενος παράλληλα στις υψηλές προσδοκίες τους (McPherson & McCormick, 2006).

Ωστόσο, υπάρχουν και εναλλακτικές απόψεις. Η διαπίστωση της Hasikou (2020) είναι ότι η εκμάθηση του πιάνου δεν φαίνεται να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής. Αν η παραδοσιακή κατευθυντήρια γραμμή της διδασκαλίας στοχεύει κατά κύριο λόγο στις τεχνικές και ερμηνευτικές δεξιότητες, παραμερίζονται άλλες αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή. Με αυτά τα δεδομένα, οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων και της δια βίου μάθησης, που ανέκαθεν ζητούνταν από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αποτιμώνται περισσότερο από ποτέ για την κοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα και τις συνεχείς μεταβαλλόμενες προκλήσεις της (Κονδυλίδου & Ράπτης, 2021).

Ανεξαρτήτων συνθηκών, όμως, αναμφισβήτητο κυρίαρχο στόχος των εκπαιδευτικών του πιάνου είναι να εμψυχήσουν στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τη μουσική και για

το πιάνο. Με επιδίωξη τη βέλτιστη παιδαγωγική, η μεγαλύτερη υπέρβαση για τον εκπαιδευτικό του πιάνου, έγκειται στη μετάδοση γνώσεων με τρόπους που συμφωνούν με το νέο ανθρώπινο δυναμικό και την εποχή τους, και όχι με αυτούς που οι ίδιοι εκμαίευσαν από τους δικούς τους διδάσκοντες. Στο μάθημα του πιάνου, είτε ατομικό είτε ομαδικό, ο εκπαιδευτικός που έχει ως προτεραιότητα τον μαθητή περισσότερο από την ίδια τη μουσική, προσπαθεί για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας, ικανής να αποδεχτεί όλα τα διαφορετικά στιλ μάθησης και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Για την επίτευξη αυτού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι αξιολόγηση από μέρους του διδάσκοντα ως προς το διανοητικό-γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσει να προχωρήσουν σε επόμενα μαθησιακά βήματα (Hwang, 2017).

Ο Rogers, μιλώντας για όρους αποτελεσματικότητας της μάθησης, αναφέρεται σε μια διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή (προσωποκεντρική προσέγγιση), η οποία κατά τον Hwang (2017), μπορεί να επεκταθεί και στον τομέα της παιδαγωγικής του πιάνου. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο ρόλος που κατέχει το συναίσθημα θεωρείται κρίσιμος για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η προσέγγιση στηρίζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να συναισθάνεται, να εκτιμά θετικά και άνευ όρων τους μαθητές του, να τους εμπιστεύεται και να τους διευκολύνει σε οποιαδήποτε στιγμή. Δεν είναι τυχαίο που επιμένει στη σημασία των συναισθημάτων και παρομοιάζει τους εκπαιδευτικούς ως εμπυχωτές. Η ενδυνάμωση και η ενθάρρυνση υφίσταται όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί και αναγνωρίζει τα συναισθήματα των μαθητών του για να προβεί σε ανάλογες αποφάσεις και πρακτικές. Είναι μέγιστης σημασίας επομένως, ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί εμπυχωτικά, ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες για δια βίου ενασχόληση του μαθητή με το μουσικό όργανο βοηθώντας τον παράλληλα στη διαμόρφωση της μουσικής του ταυτότητας (Creech et al., στο Varvarigou et al., 2021).

Μερικές φορές μέσα από τη ζωντανή εμπειρία των μαθημάτων του πιάνου τα παιδιά μαθαίνουν να ξεπερνούν σταδιακά τον φόβο και το άγχος της έκθεσης μπροστά στον εκπαιδευτικό. Η συναισθηματική ασφάλεια του μαθητή είναι σημαντική κατά την απόδοση ενός έργου την ώρα των μαθημάτων, που προεικονίζει και την πρόθεση της απόδοσής του κατά την παρουσίαση μιας δημόσιας εμφάνισης. Επομένως, η ευθύνη του διδάσκοντα έγκειται στην προετοιμασία του μαθητή να αποκτήσει έναν βαθμό ψυχολογικού ελέγχου όταν παρουσιάζεται σε δημόσιο χώρο (Wang, 2018).

Σύμφωνα με τους Hallam, Creech και McQueen (2017) η αξιοποίηση των μουσικών επιλογών των μαθητών αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό κίνητρο για την ενεργοποίησή τους. Όμως οι προτιμήσεις και εκτιμήσεις των μαθητών για τα είδη μουσικής, συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις τους, όσον αφορά τη διδασκαλία του πιάνου; Οι πλειονότητα των μαθητών ξεκινούν τα μαθήματα πιάνου, έχοντας διαφορετικές προθέσεις από αυτές των εκπαιδευτικών, ως προς τον τομέα των δεξιοτήτων και του ρεπερτορίου. Η πρώτη επαφή τους δεν γίνεται με είδη δημοφιλούς μουσικής με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν στα μαθήματα πιάνου. Σε πολλά ΠΣ μουσικής δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κλασική μουσική και λιγότερη στα προαναφερθέντα είδη δημοφιλούς μουσικής. Δεν ορίζονται ως υποχρεωτικά και αυτό δίνει την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το

δικό του πρόγραμμα σπουδών (Brook, 2007). Είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως η χρήση των μουσικών τους επιλογών έχει στόχο την εποικοδομητική κριτική, σε σχέση με το έργο των μαθητών και όχι με την προσωπικότητά τους (Ψαλτοπούλου et al., 2016). Φαίνεται όμως, ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις χρόνων συνεχίζουν να εδραιώνουν την κλασική μουσική ως ανώτερο είδος, έναντι της δημοφιλούς που θεωρείται ψυχαγωγική, καθώς και την προώθηση της κλασικής ή παραδοσιακής μουσικής ως πολιτιστικής κληρονομιάς. Με αυτόν τον τρόπο υποβιβάζουν την ισχύ και τα νοήματα της υπάρχουσας δημοφιλούς μουσικής (βλ. Law & Ho, 2015). Στο σημείο αυτό, σημειώνεται, ότι πολλές φορές η έλλειψη της παιδαγωγικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, οδηγεί στη αδιάκριτη επαναληπτική χρήση μιας διδακτικής για τα επόμενα χρόνια, καθώς είναι αρκετοί που δεν έχουν την κατάρτιση να συζητηθούν με τα μουσικά κομμάτια που προτιμούν οι έφηβοι μαθητές (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013).

Η βιβλιογραφία μας ενημερώνει πως η μουσική σύμπραξη, όπως και ο αυτοσχεδιασμός, μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές πιανιστικές δεξιότητες των μαθητών, καλύπτοντας ταυτόχρονα δύο διαφορετικά επίπεδα. Οι εμπειρικές αυτές συνεργασίες, συνεισφέρουν στη δόμηση της μουσικής προσωπικότητας των μαθητών και στη γνωστική ή ψυχολογική τους ανατροφοδότηση (Φυτίκα, 2015). Συχνά, οι ομαδικές μουσικές συναθροίσεις προκαλούν την ακούσια μετάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών, όταν παρακολουθούν και μιμούνται ο ένας τον άλλον (Bernal, 2018).

Γενικά, η εύρεση λύσεων από τον εκπαιδευτικό του πιάνου αποτελεί ένδειξη προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου και του μαθητικού κοινού. Δηλώνεται το πραγματικό ενδιαφέρον και η αφοσίωση στους μαθητές του στο πιάνο, όταν πολλές φορές στηρίζει τις μουσικές τους προτιμήσεις, προσπαθεί για την συναισθηματική τους ισορροπία και την ανάδειξη των δημιουργικών τους δυνάμεων. Απόρροια αυτής της συνθήκης, το μάθημα του πιάνου υφίσταται ως μια νοηματοδοτημένη δημιουργική διαδικασία για τα παιδιά.

1.7 Πρόγραμμα Σπουδών πιάνου για τα Μουσικά Σχολεία

Το σχολείο θεωρείται το κύριο μέρος του περιβάλλοντος στο οποίο το παιδί ενηλικιώνεται, σε μια ευνοϊκή υγιή ολόπλευρη ανάπτυξη. Όταν ο εκπαιδευτικός θεωρήθηκε ως μεταδότης μιας προκαθορισμένης, εδραιωμένης γνώσης, το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος σπουδών (ΠΣ) ήταν στενό. Δεν συνεπαγόταν κάτι περισσότερο από την κατανομή του περιεχομένου σε μια ακολουθία ενοτήτων, με εύχρηστα μέσα σε μια καθορισμένη χρονική περίοδο και με έννοιες και γεγονότα με λογική σειρά. Ωστόσο, το νόημα του ΠΣ σπουδών πρέπει να επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει όλα όσα βιώνει το παιδί. Σε αυτές τις συνθήκες, οι όροι «πρόγραμμα» και «εξωσχολικό» καθίστανται θολοί.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με τον Eisner, είναι αυτές που προσδιορίζουν και καθορίζουν την επιθυμητή πορεία ενός προγράμματος (βλ. Κοκκίδου, 2006). Πολλοί μαθητές ξεκινούν το μουσικό και εφηβικό τους ταξίδι μέσα στον χώρο του Μουσικού

Σχολείου. Εκτός από τις θεωρητικές γνώσεις, έχουν την ευκαιρία να κάνουν ατομικά μαθήματα οργάνου, επιλογής και υποχρεωτικά. Το πιάνο περιλαμβάνεται και στις δύο κατηγορίες μαθημάτων. Αποφοιτώντας από το γυμνάσιο, υπάρχουν πολλοί μαθητές που συνεχίζουν με ενθουσιασμό τις σπουδές τους και άλλοι που χάνουν το ενδιαφέρον τους. Είναι πολλοί οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό το αποτέλεσμα. Σε θεσμικό επίπεδο, είναι σημαντικά τόσο ο ρόλος των εκπαιδευτικών, όσο και η εφαρμογή του επίσημου προγράμματος σπουδών (ΠΣ).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μουσικού Σχολείου αναρτήθηκε από την υπουργική απόφαση: Νέο Σχολείο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΦΕΚ2858/τ. Β/ 28.12.2015). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα με αυτό, γνωστοποιούνται οι παροχές σε διάφορα επίπεδα για τους μαθητές των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα, προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα επιλογής ενός ατομικού οργάνου της αρεσκείας τους, η διδασκαλία του οποίου αντιστοιχεί σε δυο εβδομαδιαίες ώρες για τους μαθητές Γυμνασίου και μια εβδομαδιαία ώρα για αυτούς του Λυκείου. Η διαμόρφωση έξι διαδοχικών επιπέδων μάθησης, αποτελούν τη βάση κατάταξης των εκπαιδευόμενων στο αντίστοιχο επίπεδο γνώσεων τους. Αυτό συμβαίνει, καθώς δεν υπάρχουν μόνο μαθητές αρχάριοι χωρίς μουσικές γνώσεις, αλλά τυγχάνει να εισάγονται στα συγκεκριμένα σχολεία και μαθητές με ήδη αποκτημένες μουσικές γνώσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αρχάριοι και προχωρημένοι μαθητές που εισάγονται στην Α΄ Γυμνασίου, καλύπτονται σε διδακτική ύλη, γεγονός που πιστοποιεί ότι τα επίπεδα αυτά έχουν διαρθρωθεί χωρίς να αντιστοιχούν απαραίτητα στα χρόνια των μαθητικών σπουδών. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως η διαμόρφωση αυτών επιπέδων στηρίζει τους σπουδαστές με αυξημένες ικανότητες, να προχωρήσουν ταχύτερα στη μάθηση (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τεύχος β΄).

Μιλώντας για τον εκπαιδευτικό στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, μέσα από το ΠΣ γίνεται άμεση αναφορά στον ρόλο του διδάσκοντος του ατομικού οργάνου. Κατά την εισαγωγή τους στα Μουσικά Σχολεία, οι μαθητές με προϋπάρχουσες μουσικές γνώσεις, είναι πιο προχωρημένοι σε σχέση με τους αρχάριους μαθητές και εύλογα η αφετηρία στο όργανο για τους πρώτους, θα είναι διαφορετική. Ο εκπαιδευτικός καλείται να πραγματοποιήσει μια συνολική αξιολόγηση, όσον αφορά το επίπεδό τους, προτρέποντας τους μαθητές να παίξουν κομμάτια ή έργα που τους είναι ήδη γνωστά Μέσω της ακρόασης, μπορεί να διακρίνει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών, ώστε να τους κατατάξει σε ένα από τα επίπεδα που ορίζονται στο ΠΣ (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τεύχος β΄).

Το πιάνο υφίσταται ως υποχρεωτικό όργανο και ως όργανο επιλογής, ανάμεσα σε 42 ειδικεύσεις που έχουν καθοριστεί για τα Μουσικά Σχολεία. Και στις δύο περιπτώσεις, το μάθημα του πιάνου είναι ατομικό. Με προνόμιο την εξατομικευμένη-διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρέχεται η ευκαιρία στον κάθε μαθητή, αναλόγως των ικανοτήτων του, να προοδεύσει με τους δικούς του ρυθμούς, αποφεύγοντας ταυτόχρονα την οποιαδήποτε σύγκριση με ομότιμους του. Μελετώντας το ΠΣ των Μουσικών Σχολείων, αναλύονται η δομή, ο στόχος και ο σκοπός και για τις δύο κατευθύνσεις (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τεύχος β΄).

Ο σκοπός του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου «είναι η γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του, η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας έτσι, ώστε το όργανο να αποτελεί μέσο μουσικής έκφρασης και αναδημιουργίας καθώς και γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική παιδεία του/της μαθητή/μαθήτριας σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με την παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, τον πειραματισμό με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής του/της δημιουργικότητας και αγάπης για τη μουσική. Το μάθημα του Πιάνου ως Ατομικό Όργανο Επιλογής στο Μουσικό Σχολείο αποβλέπει στο να εμβαθύνει στον σκοπό και τους στόχους του Υποχρεωτικού Πιάνου έτσι, ώστε να επεκτείνει και να συμπληρώσει τη γνώση και το ρεπερτόριο του οργάνου».

Το νέο πρόγραμμα για το πιάνο για τα Μουσικά Σχολεία παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει ποικίλες μουσικές δεξιότητες, από το πρώτο επίπεδο σπουδών. Υπάρχουν αναφορές στον αυτοσχεδιασμό, στην μουσική σύμπραξη και στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε παρουσιάσεις εντός τάξης ή σε πιο οργανωμένες σχολικές συναυλίες. Οι καινοτόμες πρακτικές του δημιουργούν συνθήκες ανακαλυπτικής μάθησης (Μπαμπαλή, 2017· Γεωργουλή 2015).

Η έρευνα στα ΠΣ πιάνου, όπως και της ατομικής διδακτικής των μουσικών οργάνων, είναι ένα σύνθετο εγχείρημα καθώς είναι ποικίλοι οι παράγοντες που καθορίζουν τον σχεδιασμό τους. Κάθε μελέτη πρέπει να εμβαθύνει σε ζητήματα εκπαιδευτικών-φιλοσοφικών αξιών, σύμφωνα με την εξέλιξη των τελευταίων ετών και των πρόσφατων μουσικοπαιδαγωγικών ερευνών, στο μουσικό μάθημα, στο περιβάλλον και στην τοπική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο πεδίο των Μουσικών Σχολείων και ειδικά στους εκπαιδευτικούς μουσικής που διδάσκουν πιάνο στα ατομικά μαθήματα. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της χρήσης της εμπύχωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς της μουσικής Μουσικών Γυμνασίων στη διδακτική του πιάνου (υποχρεωτικού και επιλογής). Οι στόχοι της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια της εμπύχωσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, τον βαθμό που υλοποιείται στα μαθήματα του πιάνου και το κατά πόσο το ΠΣ των Μουσικών σχολείων είναι συμβατό με τις φιλοσοφικές της αρχές.

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

-Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μουσικής την εμπύχωση στη διδακτική του πιάνου;

-Ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί για να ενταχθούν οι τεχνικές εμφύχωσης στο ατομικό μάθημα του πιάνου;

-Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μουσικού Σχολείου (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τεύχος β΄) για το μάθημα του πιάνου (επιλογής ή υποχρεωτικό), ποιες μεθοδολογίες συνάδουν με τη φιλοσοφία της εμφύχωσης;

2.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν έντεκα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν πιάνο σε Μουσικά Γυμνάσια της Ελλάδας. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 33 έως 61 ετών. Για την εγκυρότερη και βέλτιστη συλλογή δεδομένων κρίθηκε αναγκαίο από την ερευνήτρια η επιλογή των εκπαιδευτικών να βασίζεται στην προϋπόθεση την άνω των έξι ετών διδακτική τους εμπειρία / σταδιοδρομία στο αντικείμενο της διδακτικής του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Με αυτό το κριτήριο εξυπηρετούνταν και καλύπτονταν επαρκέστερα ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μέσα από την έρευνα και πιο συγκεκριμένα από το δείγμα των εκπαιδευτικών, συλλέχτηκαν στοιχεία που συνθέτουν την πορεία τους ως σπουδαστές και αργότερα ως επαγγελματίες. Από τα δεδομένα διαπιστώθηκε πως υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα, επτά από τους έντεκα εκπαιδευτικούς είναι διπλωματούχοι του πιάνου από ωδείο, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις είναι τελειόφοιτοι ειδίκευσης πιάνου από πανεπιστημιακό ίδρυμα. Η πλειονότητα αυτών έχει εργαστεί σε ωδειακά περιβάλλοντα, και μάλιστα για ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, ενώ οι υπόλοιποι εργάστηκαν για πολύ λιγότερο χρονικό διάστημα, μερικοί από αυτούς στα φοιτητικά τους χρόνια. Ελάχιστο ήταν το ποσοστό που υπηρέτησε σε σχολεία γενικής παιδείας, αφού η εκπαιδευτική πορεία των περισσότερων συνεχίζεται στα Μουσικά Σχολεία και είναι με διαφορά η μακροβιότερη. Κανένας δεν κατέχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο όσον αφορά στην επαγγελματική τους ιδιότητα. Όσοι είχαν εκπαιδευτεί σε μεταπτυχιακές σπουδές, αυτές άλλα πεδία της μουσικής, τη γενικότερη παιδαγωγική, ή κάτι τελείως ασύμβατο με τη μουσική. Τέλος, οι μισοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διδακτικής πιάνου.

2.3 Τα Ερευνητικά Εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής μελέτης, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: ημιδομημένη συνέντευξη και κριτική αποδόμηση του ΠΣ μουσικής.

Ως εργαλείο για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ένα κινητό τηλέφωνο. Η επιλογή αυτού του τύπου συσκευής, αντί ενός πιο εξειδικευμένου εργαλείου ηχογράφησης, έγκειται στην άποψη της ερευνήτριας ότι οι ερωτώμενοι είναι ήδη

εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο τεχνολογικό μέσο, γεγονός που θα μείωνε το άγχος τους ως προς τη διαδικασία. Η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το πρότυπο του Γούτσου (2012) (βλ. παράρτημα 1). Επισημαίνεται, πως προτού παραχωρηθούν οι συνεντεύξεις, και κατόπιν προφορικής συνεννόησης με την ερευνήτρια, το σύνολο των συμμετεχόντων είχε λάβει γνώση για τον σκοπό της υλοποίησης της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Τέλος, η ερευνήτρια κατέγραψε στις προσωπικές της σημειώσεις τις εκφράσεις που συνόδευαν τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, τις οποίες αξιοποίησε στη σύνθεση των αποτελεσμάτων.

2.4 Ερευνητική Στρατηγική

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίζεται στην επισκόπηση της σύγχρονης θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη φιλοσοφία της εμφύχωσης στη γενική σχολική εκπαίδευση, στα ατομικά μαθήματα οργάνου (είτε σχολείου, είτε ωδείου) και στην κοινότητα (δημοσιευμένες μελέτες σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, βιβλία, πρακτικά συνεδρίων). Σε αυτή τη βάση, χρησιμοποιήθηκε μία πληθώρα λέξεων-κλειδιών για την αναζήτηση και τον εμπλουτισμό του ερευνητικού υλικού.

Η έρευνα είναι ποιοτική και για την εκπόνηση της χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθότι θεωρούνται ένα αποτελεσματικό εργαλείο έρευνας για την προσέγγιση ζητημάτων δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως είναι αυτά των εμπειριών, των απόψεων, των ερμηνειών αλλά και των διαδράσεων του ανθρώπου (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις (τέλη Μαΐου του 2022), πριν την έναρξη των προκαθορισμένων συνεντεύξεων. Η πειραματική διαδικασία, οδήγησε στη βελτίωση της διατύπωσης εκείνων των ερωτήσεων που δεν κατανοήθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους από τους συμμετέχοντες, καθώς και στην ανάδειξη των καταλληλότερων διατυπώσεων. Για ευνόητους λόγους, οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις δεν συμπεριλήφθηκαν στα δεδομένα της έρευνας. Το σύνολο των προκαθορισμένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε το 2022, στο διάστημα των τελευταίων δυο εβδομάδων του Ιουνίου.

Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε στην τεχνική της θεματικής ανάλυσης, κατά την οποία τα δεδομένα αποτελούν γραπτό τεκμήριο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η κριτική αποδόμηση του ΠΣ αντλεί από το μοντέλο της Κοκκίδου (2006).

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ερευνήτριας. Βάσει αυτών, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε η εξής διαδικασία. Για το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να απαντήσουν σε ερωτήματα (βλ. παράρτημα 3) σχετικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν στα μαθήματά τους. Οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονταν με το αν και κατά πόσο γνώριζαν τις τεχνικές εμφύχωσης. Σε αυτό το σημείο της

συνέντευξης, δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα συνοπτικό κείμενο σχετικά με την εμπύχωση στην εκπαίδευση, βάσει του οποίου αναπτύχθηκαν οι επόμενες ερωτήσεις. Αυτές, εστίασαν στα πλεονεκτήματα των τεχνικών της εμπύχωσης, στις πιθανές δυσκολίες για την εφαρμογή τους και στους τρόπους επίλυσης σχετικών προβλημάτων. Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκε κριτική αποδόμηση του ΠΣ, τόσο ως προς τις άμεσες αναφορές όσο και ως προς αυτές που είναι συναφείς με τη φιλοσοφία της εμπύχωσης (ρητές και αναδυόμενες αναφορές).

Οι πέντε θεματικές κατηγορίες που καταγράφονται, προέκυψαν από το σύνολο των αναφορών των συμμετεχόντων:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης
- Η ολιστική ανάπτυξη μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης
- Εμπύχωση και προφίλ μαθητών - διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία
- Εμπύχωση, Σχολείο και ΠΣ Μουσικής
- Μετασχηματιστικές προοπτικές για τη μουσική διδασκαλία-μάθησης μέσω της εμπύχωσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Θεματική ανάλυση των δεδομένων

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση των διαδικασιών της εμπύχωσης, κατά τη διάρκεια του ατομικού μαθήματος του πιάνου. Σύμφωνα με την έρευνα, ο ρόλος έχει περιγραφεί σύντομα ή εκτενέστερα από τους εκπαιδευτικούς των ατομικών οργάνων, οι οποίοι απαντούν με βάση την προσωπική τους εμπειρία και τη γνώση επί του θέματος (βλ. παράρτημα 2). Ειδικές περιοχές είναι: το προφίλ των εκπαιδευτικών από τις εμπειρίες των σπουδών τους, οι γνώσεις και εφαρμογές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της εμπύχωσης και οι βελτιωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών.

3.1.1. Προφίλ εκπαιδευτικού από τις εμπειρίες των σπουδών του

Για ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι σπουδές μουσικής και διδασκαλίας πιάνου, αποτελούσαν όνειρο ζωής. Οι τελειόφοιτες ωδείου Ε4, Ε6 και Ε7 ήταν αυτές που με ενθουσιασμό, μιλώντας για τον ρόλο και το επάγγελμά τους, αναγνωρίζουν πως δεν υπήρξε

στιγμή που να αισθάνθηκαν πλήξη με τη δουλειά τους. Θέλοντας να αποδώσουν τη σημαντικότητα στον ρόλο του εκπαιδευτικού, παραθέτουν τη δική προσωπική ιστορία, ούσες οι ίδιες μαθήτριες. Σχολιάζουν μεταξύ άλλων, πως υπήρχαν μαθήματα που κατανόησαν και αγάπησαν χάριν της παρουσίας και μόνο του διδάσκοντα.

E4: {...} Δεν έχω πιάσει τον εαυτό μου να βαριέμαι.

E6: {...} Ο δάσκαλος κάνει το μάθημα έτσι;

E7: {...} δηλαδή δεν κουράστηκα από τα χρόνια που διδάσκω, τουναντίον νιώθω ότι κάθε γενιά που έρχεται με ανεβάζει ψυχολογικά και με φέρνει κοντά της, {...}

Οι συμμετέχοντες E6 και E8, ανατρέχοντας στα παιδικά τους χρόνια, αναφέρονται στην εικόνα ενός καθηγητή, που συνέβαλε στη στήριξη των ίδιων, σε καταστάσεις που αδυνατούσαν λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης να διεκπεραιώσουν. Είναι ενδιαφέρον, να εστιάσουμε στα παραδείγματα των E6 και E7, όσον αφορά στο πρότυπο εκπαιδευτικού που οι ίδιες είχαν ως μαθήτριες, και χρωματίζουν διαφορετικά τη μαθητική τους εμπειρία. Σημειώνουν και οι δύο, τον καθοριστικό ρόλο, για διαφορετικούς η καθεμία λόγους, για τη μετέπειτα πορεία τους στη διδακτική του οργάνου. Η διδάσκουσα της E6, είχε αποτελεσματική μεταδοτικότητα, κάτι που εύχεται και η ίδια να παρέχει στους δικούς της μαθητές, και η σχέση τους αντιστοιχούσε όπως χαρακτηριστικά τονίζει στη σχέση μητέρας-παιδιού. Για τη συμμετέχουσα E7, η απόμακρη και ανέκφραστη στάση της δικής της καθηγήτριας, είχε συμβάλει στη δημιουργία μιας πειθαρχημένης μαθήτριας, που δεν την ενέπνεε σε αρκετά επίπεδα. Μολονότι, η ίδια διδάχθηκε με τον τρόπο αυτό, δεν τον ενστερνίζεται και ακολουθεί διαφορετικές μεθόδους.

E8: {...} Αν δεν ήταν καλή η σχέση συνεργασίας καθηγητή και μαθητή, ΔΕΝ ΑΠΕΔΙΔΑ. Άρα θεωρώ ότι, αν κρίνω από τον εαυτό μου, θεωρώ ότι υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι λειτουργούν έτσι.

E6: {...} Έτσι ήμουν και εγώ ακριβώς με τη δασκάλα μου, δηλαδή η σχέση που είχαμε ήταν και μητέρας θα έλεγα ::παιδιού. Είχαμε και μία τέτοια πολύ ιδιαίτερη σχέση.

E7: {...} Αυτό που εγώ δεν το περίμενα από τη δασκάλα του πιάνου που είχα καθόταν δίπλα μου, ακίνητη, ΣΤΥΓΝΗ σε πολλά, ΣΤΥΦΗ σε πολλά, ΣΩΣΤΗ είσαι άλλα, αλλά κατά τα άλλα δεν με ενέπνεε σαν χαρακτήρας.

3.1.2. Γνώσεις και εφαρμογές εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές της εμπύχωσης

Πολύ συχνά, στη λέξη «εμπύχωση» ενσωματώνονται όροι όπως: ενθάρρυνση, παρότρυνση και στήριξη. Ωστόσο η έννοια αυτή, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό κλάδο, κρύβει

περισσότερες ερμηνείες από όσες μπορεί κανείς να φανταστεί. Οι ερωτήσεις για τους συμμετέχοντες αφορούσαν την επίγνωσή τους σχετικά με την φιλοσοφία της εμπύχωσης, και οι απαντήσεις που δόθηκαν, μοιράστηκαν σε οκτώ αρνητικές και τρεις θετικές. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι δηλώνουν ρητά πως δεν γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνει «εμπύχωση» (E1, E2, E4, E5, E7, E8, E10, E11), εκδηλώνοντας όμως την επιθυμία να ενημερωθούν επ' αυτού. Όσοι δεν γνώριζαν τίποτα για το θέμα προέρχονταν από τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες. Αυτοί που απαντούν θετικά στο ερώτημα δεν δίνουν καμία συγκεκριμένη ερμηνεία. Εξαιρεση βέβαια αποτελεί ο συμμετέχων E3, ο οποίος έπειτα από επαναδιατύπωση της ερώτησης, αναπτύσσει κάποιες πρόσθετες σκέψεις: η διαδικασία της εμπύχωσης μπορεί να αναφέρεται στην ενθάρρυνση ενός ατόμου λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης, λόγω άγχους, ένδειας ή ντροπής. Ως επέκταση αυτής της ερμηνείας, καθότι λειτουργεί σε συνάρτηση με τη διδακτική διαδικασία, ο όρος αυτός συγκεκριμενοποιείται και μπορεί να σημαίνει την κινητοποίηση του μαθητή να «βάλει» ψυχή σε αυτό που κάνει για να απελευθερωθούν οι δημιουργικές του δυνάμεις.

E3: {...} Όσον αφορά δηλαδή αν το θέλεις διαφορετικά, πιστεύω ότι εμπύχωση σημαίνει ότι θα πρέπει να κινητοποιήσει στις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή μέσα στην τάξη. {...}

Στους συμμετέχοντες δόθηκε ένα σύντομο συμπυκνωμένο κείμενο, περιγράφοντας τις βασικότερες θέσεις της εμπύχωσης:

«Η εμπύχωση ως έννοια έχει παρατηρηθεί να υφίσταται σε πολλά πεδία και αναλόγως το πεδίο το οποίο αντιπροσωπεύει έχει και διαφορετικές πρακτικές. Ως μεθοδολογικό εργαλείο στον τομέα της Παιδαγωγικής η συνεισφορά της έγκειται μεταξύ άλλων:

1. στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και ασφάλειας (αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, διαχείριση των συναισθημάτων) μέσα στην τάξη.
2. στη βέλτιστη διαπροσωπική επικοινωνία μαθητών και καθηγητών (συνεργασία, εμπιστοσύνη, σεβασμός και αλληλοσεβασμός).
3. στην υιοθέτηση δράσεων από τον εκπαιδευτικό για την ομαλότερη ισορροπία στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της τάξης, ακόμη και στο ευρύτερο πλαίσιο ομαδικών μαθημάτων πιάνο.
4. στην ενεργοποίηση των κινήτρων για τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις μουσικές τους προτιμήσεις και την προσωπική τους έκφραση (ακόμα και ορισμένες πρωτοβουλίες στους μαθητές).»

Τα δεδομένα των απαντήσεων αλλάζουν βάσει αυτού του κειμένου, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις πρακτικές της εμπύχωσης, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Η βέλτιστη διαπροσωπική επικοινωνία μαθητών και καθηγητών με όρους συνεργασίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού, το κλίμα αποδοχής, η έννοια της αυτοεκτίμησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, είναι τα σημεία

εκείνα των εμπυχωτικών δράσεων, τα οποία αναλύθηκαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι γνωστοποιούν, πως εφαρμόζουν τις τρεις αυτές παραμέτρους, ενώ ελάχιστοι (E5, E6 και E9) ήταν αυτοί που εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους και στις δράσεις τους για τα ομαδικά μαθήματα πιάνου.

E6: {...} επειδή και εγώ ήμουν ένα παιδί που δεν είχα αυτοπεποίθηση, μπαίνω στη θέση τους ΠΟΛΥ και προσπαθώ να τα εμπυχώσω.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχοντας ενημερωθεί για το θέμα της εμπύχωσης, δέχονται τον εαυτό τους ως εμπυχωτή. Οι συμμετέχοντες E7, E9 και E11 μάλιστα, παραδέχονται ότι συμπτωματικά, χωρίς ακριβώς να γνωρίζουν πώς, δημιουργούσαν τελικά εκείνα τα περιβάλλοντα που ξεδιπλώνονται οι εμπυχωτικές διαδικασίες. Εν αντιθέσει με τους υπόλοιπους, οι συμμετέχοντες E1, E4 και E10, δεν ενστερνίζονται γενικότερα τον «τίτλο» του εμπυχωτή. Η απόδοση του τίτλου αυτού, κατά τη δική τους θεώρηση αρμόζει περισσότερο στα άτομα που έχουν κάνει ειδικές σπουδές ψυχολογίας και προσδιορίζει κάτι πιο υπεύθυνο και πιο λόγιο. Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα:

E1: Μεγάλη κουβέντα είναι αυτή. (()) Το να βάλουμε ΤΙΤΛΟΥΣ στον καθένα είναι λίγο δύσκολο και λίγο επικίνδυνο.[...] Δε θα το έλεγα

E4: {...} δεν ξέρω αν είμαι εμπυχωτήρια, αλλά πάντως τη δουλειά μου, όσο μπορούσα την έκανα και την κάνω ενσυνείδητα, με ό,τι μπορώ να κάνω.[...]

E10: ((Θεωρώ ότι είναι ένας βαρύς όρος η λέξη εμπυχωτής)). Εντάξει, εγώ κινούμαι με βάση το ένστικτο και από κει και ύστερα, προσπαθώ για το καλύτερο.

3.1.3. Βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές

Οι περισσότερες, αν όχι όλες, εκπαιδευτικές διαδικασίες έχουν τη δύναμη να μεταμορφώσουν, να διδάξουν και να ωριμάσουν μαθητές και διδάσκοντες. Κάθε χρονιά, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει από τα μαθήματά και την επαφή του με τα παιδιά, να προχωρά σε διαπιστώσεις σε σχέση με τον ίδιο και τις πρακτικές του, σε πολλά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί θίγουν ζητήματα τα οποία έχουν βελτιώσει με την πάροδο των ετών, με τους περισσότερους να συμφωνούν πως τα περιθώρια βελτίωσης υφίστανται και προκύπτουν από τους τομείς της διδασκαλίας. Όλοι οι συμμετέχοντες, εκτός από την E7, παραδέχονται με σαφήνεια, ότι πάντα θα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Οι θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του πιάνου είναι η υπομονή, η ευελιξία, η στοχαστικότητα, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για τους συμμετέχοντες E3, E4 και E5 η διδακτική τους εμπειρία συνέβαλε στην ταχύτερη αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών και στην αναπροσαρμογή των μεθόδων, ώστε να υπάρχει διαρκώς μια ανανεωμένη «ματιά» στη διδασκαλία. Για τους εκπαιδευτικούς E1 και E9, τα υψηλότερα επίπεδα υπομονής, στις οποιεσδήποτε συνθήκες της τάξης τους,

είναι αυτά που προσδιορίζουν τη δική τους βελτιωμένη πρακτική. Η E7 παραδέχεται ότι η πιθανότητα απογοήτευσης κάποιου παιδιού στο μάθημά της, θα αποτελέσει κρίσιμο σημείο αναθεώρησης των πρακτικών της. Χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη διάσταση της υπομονής είναι:

E4: [...] *Είμαι πολύ πιο έμπειρη για να καταλαβαίνω και να προβλέπω τι μπορεί να κάνει ένα παιδί. {...} δεν θα προσπαθήσω να το πιέσω δηλαδή να ξεπεράσει αυτό το σημείο, όσον αφορά και στην τεχνική και στην έκφραση:: ενός κομματιού ή των κομματιών που παίζει.*

E1: {...} *με τη διδασκαλία, απέκτησα πολύ μεγάλη υπομονή με τα παιδιά::, με τις δυσκολίες τους, βρίσκοντας τρόπους να τις αντιμετωπίσουμε. {...}*

E3: {...} *να προσπαθείς στο μαθητή να του δώσεις τον ενθουσιασμό σου, να του μεταδώσεις κάτι από αυτό που αισθάνεσαι εσύ, χωρίς να προσπαθείς να το μανιπουλάρεις το παιδί.*

E9: {...} *Να μπορείς δηλαδή κάτι να το πεις και να το ζαναπείς και να το ζαναπείς όσες φορές χρειαστεί. {...}*

Οι απρόβλεπτες καταστάσεις, που μπορούν να προκύψουν στο μάθημα, πιάνου είναι μέρος της διδασκαλίας. Η πληθώρα προκλήσεων, ωθούν τον εκπαιδευτικό στην εύρεση λύσεων που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή και στηρίζουν την οποιαδήποτε προσπάθειά του. Οι εκφράσεις στο πρόσωπο του παιδιού, πολλές φορές «προδίδουν» την απογοήτευση ή την ικανοποίησή του από το μάθημα. Αυτό φυσικά, διευκολύνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να παρατηρεί τον εαυτό του και τους άλλους, ώστε να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες E1, E3 και E6 υποστηρίζουν πως όσο πιο «ανοιχτός» είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο ο ίδιος όσο οι συνθήκες μέσα στην τάξη, θα διευκολύνονται και θα βελτιώνονται. Με την πάροδο των διδακτικών του ετών, οι εμπειρίες αποκτούν διαφορετική δυναμική για την ενεργή συμμετοχή του μαθητή και αποκαλύπτουν τα βήματα του μαθήματος με το εκάστοτε παιδί. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων, πως η εμπειρία σε καταστάσεις που αφορούν δύσκολες συμπεριφορές παιδιών, κατάφεραν να μεταμορφώσουν θετικά τη στάση, την οπτική και τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων, χωρίς τη ύπαρξη έντονων ρήξεων, ισοδυναμεί για αυτούς με βελτιωμένη πρακτική. Τα παραπάνω σχολιάζονται ως εξής:

E1: {...} *Η παρατήρηση, είναι αυτή που μπορεί να μας δώσει κάποια συμπεράσματα, και να μας βοηθήσει να διορθώσουμε ό,τι χρειάζεται. Όσο είμαστε ανοιχτοί σε αυτό, τα πράγματα πηγαίνουν καλά. {...}*

E3: {...} *Το να πιάσεις το τι πρέπει να κάνεις τη σωστή στιγμή για τον συγκεκριμένο μαθητή.*

E6: {...} *Και βέβαια για να μάθεις, πρέπει να είσαι ανοιχτός [...] σαν άνθρωπος. {...} δηλαδή αντιμετωπίζω με άλλο τρόπο πια περιπτώσεις που παλαιότερα δυσκολευόμουν*

Σε αντιδιαστολή με τις απαντήσεις των συναδέλφων της, η συμμετέχουσα E9, ορίζει την οποιαδήποτε ευελιξία του εκπαιδευτικού σε σχέση με το ΠΣ ως μη εποικοδομητική. Όταν κάθε εκπαιδευτικός ενεργεί αυτοβούλως, προκύπτουν άνισα ζητήματα στο τέλος κάθε εξεταστικής περιόδου στο μάθημα του πιάνου, καθότι δεν μαθαίνουν όλοι την ίδια διδακτέα ύλη, βάση της οποίας θα αξιολογηθούν. Θεωρεί επίσης, ότι η κατανομή της ύλης δεν είναι ξεκάθαρη σε σχέση με τα επίπεδα. Δεν ενστερνίζεται το διαχωρισμό των μαθητών σε επίπεδα, βασίζοντας την άποψή της στην πρόσφατη περίοδο της πανδημίας, όπου οι μαθητές δεν απέσπασαν όσα θα έπρεπε, με τον τρόπο που θα έπρεπε.

E9: *Θεωρώ ότι στο πιάνο κάνουμε ο καθένας Ο,ΤΙ ΘΕΛΕΙ γενικά. {...} Υπήρχαν συνάδελφοι που όταν πήγαμε στις εξετάσεις, δεν είχαν κάνει καθόλου συγχορδίες και τα παιδιά θα διδαχθούν αρμονία του χρόνου. Ναι, δεν θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει αυτή η ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν.*

Με γνώμονα τον συνολικό παιδαγωγικό τους βίο, οι συμμετέχοντες E1, E4 και E7 δεν παραλείπουν να αγγίξουν θέματα που εφάπτονται με τη στοχαστικότητα ενός εκπαιδευτικού. Στο μάθημα του πιάνου, όπως και σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται με υπευθυνότητα αναφορικά με τους στόχους για τους μαθητές και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η στοχαστικότητα γεννά συνεχώς ερωτήματα σκέψης αναφορικά με την πρώτη επαφή των μαθητών με τη μουσική και το όργανο, και την πρόοδό τους.

E1: {...} *Όταν αυτό που θα θέλαμε για τους εαυτούς μας, το δώσουμε στα παιδιά, νομίζω ότι αυτό είναι το σπουδαιότερο.*

E4: {...} *Πρέπει να σκεφτούμε τι θέλουμε να προσφέρουμε ως καθηγητές σε ένα Μουσικό Σχολείο. {...}*

E7: {...} *πρέπει να ψαχνόμαστε συνέχεια, να αναζητάμε τι θα ταιριάζει στον κάθε μαθητή. {...}*

Οι συμμετέχουσες E6 και E9, απόφοιτες ωδείου, εκφράζουν την επιθυμία μιας περαιτέρω επιμόρφωσης σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα. Την αντίστοιχη επιθυμία εκφράζει και ο συμμετέχων E10, όπου παρ' όλες τις ακαδημαϊκές του γνώσεις, αντιμετωπίζει δυσκολίες σε σχέση με την αδιαφορία των μαθητών για το αντικείμενο. Σημαντικός παράγοντας που δεν προσφέρουν χρονικά περιθώρια για τέτοιου είδους επιμορφώσεις είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις στην καθημερινότητα τους.

E9: {...} *θα ήθελα να κάνω για παράδειγμα κάτι παραπάνω, σαν σεμινάριο:: σαν με κάτι επιπλέον και στη διδασκαλία του πιάνου, κάποια επιμόρφωση;*

E6: *Μακάρι να είχα περισσότερο χρόνο και περισσότερα σεμινάρια που με ρώτησες και στην αρχή, {...}*

E10: *Αυτό το οποίο εντάζει:: δυσκολεύει κάθε φορά είναι (.) ξέρω εγώ όταν ένας μαθητής δεν ενδιαφέρεται ΚΑΘΟΛΟΥ ας πούμε για το αντικείμενο, και εκεί πέρα πασχίζεις να βρίσκει τρόπους για να τον κάνεις λίγο να το αγαπήσει ας πούμε.. {...}*

Η καταλυτική ευθύνη του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή πιάνου υπερβαίνει κατά πολύ τη μετάδοση της γνώσης και αφορά στο πώς οι δεξιότητες είναι βάση για περαιτέρω αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, για ελευθερία και πρωτοβουλία, για αυτοπειθαρχία, για δημιουργικότητα και για διαμόρφωση στόχων και ιδεών. Η εμπύχωση διαπερνά τη ζωή και τη συμπεριφορά του μαθητή.

3.2 Η ολιστική ανάπτυξη μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της εμπύχωσης

Η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλές φορές η καθημερινότητα ενός σχολικού περιβάλλοντος εστιάζει στη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης ύλης, ειδικά στις τάξεις με πολλά παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης είναι να παραγκωνίζονται αναπτυξιακά επίπεδα των μαθητών, πέραν του μουσικού-γνωστικού, που είναι αρκετά σημαντικά στη πορεία της ζωής τους. Σε έναν χώρο που δεν υπάρχουν περισσότερα των δύο προσώπων, όπως το ατομικό μάθημα του πιάνου, οι ευκαιρίες για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών ενδεχομένως να είναι περισσότερες. Η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαποτίζουν την πορεία των μαθητών, με επίδραση που ίσως έχει διαφορετική δυναμική στο ατομικό μάθημα του πιάνου.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, προκύπτουν ποικίλες και διαφορετικές απαντήσεις που τείνουν να συγκεντρώσουν αρκετά στοιχεία ως προς αυτή την κατεύθυνση, με βάση τις αρχές της εμπύχωσης. Όλοι οι συμμετέχοντες σχολιάζουν τρεις τουλάχιστον τομείς ανάπτυξης (γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό) που θεώρησαν ότι έχουν εμπνεύσει ή έχουν βοηθήσει τους δικούς τους μαθητές. Η E7 ήταν η μοναδική εξαίρεση που εστιάζει σε περισσότερους από τρεις τομείς ανάπτυξης και συγκεκριμένα στον κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό και πολιτισμικό τομέα.

Γίνεται σαφές ότι, η γενικότερη ισορροπία του παιδιού σε συναισθηματικό επίπεδο, είναι εξίσου σημαντική, τόσο που τίθεται ως προτεραιότητα, μερικές φορές, έναντι των επιτευγμάτων στο πιάνο. Οι δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον, αποτρέπουν τα παιδιά να ευχαριστηθούν οτιδήποτε από το σχολείο, και συνεπώς, στο μάθημα του πιάνου. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν παιδιά με μεγάλο άγχος, που προέρχονταν από ένα μη υγιές περιβάλλον, χωρίς φροντίδα και στήριξη από την οικογένειά τους. Κάποια από αυτά, μπορεί να έρχονταν ατημέλητα στο μάθημα ή να έφευγαν κατά τη διάρκεια όταν κάτι τους ζόριζε, ενώ πολλές φορές δεν έχαιραν μεγάλης εκτίμησης από συναδέλφους μαθημάτων της γενικής παιδείας. Η προσφορά και η στήριξη τους σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, συνετέλεσε στη δημιουργία ενός μαθήματος πιάνου που εδραιώθηκε ως καταφύγιο για τους μαθητές και δεν αποτυπωνόταν ως μια καταναγκαστική πράξη.

E3: {...} η σχέση που είχε με μένα, λειτουργούσε ως αντισταθμιστικός παράγοντας σε σχέση με αυτά τα οποία βιώνει στο σπίτι το παιδί και με ΧΑΡΑ κατάλαβα ότι ας πούμε μπορεί αυτό το παιδί να το βοήθησα όταν με βρήκε έξω κάποια στιγμή {...} και με:: χαιρέτησε, {...} με ευχαρίστησε διπλά

E5: {...} Προσωπικά δεν με ενδιαφέρουν οι πιανιστικές επιδόσεις έτσι; αδιαφορώ σχεδόν, όταν δω ότι η μεγάλη εικόνα κρύβει πράγματα τα οποία υπονομεύουν αν θέλεις την ισορροπία του ίδιου του παιδιού (.) έτσι;

E6: {...} «Αυτό το παιδί, πώς τα κατάφερε, πώς παίζει έτσι τώρα;» Για μένα αυτό ήταν το μεγαλύτερο παράσημό μου, έτσι; Και πιστεύω τον βοήθησα πολύ και ψυχολογικά. Δηλαδή ήμουν πάντα εκεί.

E11: [...] ερχόταν στο μάθημα με άγχος ειδικά στα πρώτα μαθήματα, γιατί δεν το ήθελε πολύ. Όταν κατάλαβε όμως ότι ΕΙΜΑΙ ΕΚΕΙ για να (.) να μην του μάθω για παράδειγμα υποχρεωτικά ένα κομμάτι, {...} αλλά να δούμε λίγο το μάθημα πιο ολιστικά: {...} Εκεί νομίζω ότι:: απόλαυσε κάποια μαθήματα. Όταν ήμασταν στο πιάνο ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ.

Οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E4, E5, E7 και E9) τόνισαν το πώς αντιλαμβάνονται ότι γίνεται διακριτή η θετική τους επίδραση, ή ενδεχομένως και η έμπνευση προς τους μαθητές τους, σε γνωστικό ή κοινωνικό επίπεδο. Οι συζητήσεις μέσα στην τάξη συγκαταλέγουν και τη διακριτική διαπραγμάτευση του διδάσκοντα και του μαθητή για μία ενδεχόμενη συμμετοχή του σε μία συναυλία, ως μορφή κοινωνικής έκθεσης και καλλιτεχνικής δραστηριοποίησης. Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει ένα ιδιαίτερο καθεστώς προετοιμασίας από μέρους του εκπαιδευτικού, κυρίως όταν οι μαθητές έχουν ιδιαίτερη συστολή. Κατά τους συμμετέχοντες E5, E6 και E9 η σύμπραξη των μαθητών παρουσιάζεται ως ένα στοιχείο κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, πως οι συμμετέχουσες E7 και E9 τονίζουν την ιδιαιτερότητα του Μουσικού Σχολείου, την οποία αποδίδουν στην πραγματοποίηση συναυλιών χορωδίας, ατομικών οργάνων ή ακόμη μιας μικρής ομάδας ατόμων. Η ύπαρξη της προσωπικής έμπνευσης και δημιουργίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, φαίνεται να εδρεύουν στις τάξεις των σχολείων. Τα παιδιά τρέφουν μεγάλη ικανοποίηση, όταν συνεργάζονται με συμμαθητές τους, γεγονός που εξυπηρετεί ταυτόχρονα τη μεταξύ τους γνωριμία, την περάτωση ενδεχομένως μιας τεχνικής ή μουσικής δυσκολίας, αλλά και τη μείωση του άγχους της έκθεσης. Σχόλια σχετικά με τη συγκεκριμένη θέση ορίζονται τα εξής:

E1: {...} Ό,τι έχει να κάνει με το ΠΛΑΙΣΙΟ δημιουργίας ενός κομματιού, αυτό όταν συζητιέται και γίνεται γνωστό στα παιδιά, τότε, ανοίγουν οι ορίζοντες όλο και περισσότερο.

E5: {...} ότι το μήνυμα της μουσικής είναι μία πιο συνολική υπόθεση και ενδεχομένως για αυτό παίζουμε μουσική μπροστά σε κόσμο, {...} και ενδεχομένως αυτό μπορεί να τον βοηθήσει να αναπτυχθεί κοινωνικά περαιτέρω. {...}

E7: {...} Δηλαδή δεν είναι απαραίτητο ότι εγώ βοηθάω το μαθητή προκειμένου να γίνει πιανίστας, τον βοηθάω για να βγει καλός άνθρωπος (.) {...} Αν όλα τα σχολεία είχαν το χώρο που δίνουμε στα παιδιά, να έχουν προσωπική έμπνευση και δημιουργία, δεν θα υπάρχει πουθενά κακό σε αυτόν τον πλανήτη, ((θα ήταν όλα τέλεια, ιδεατά))

E9: {...} Αλλά στα παιδιά ναι, προσπαθώ προσπαθώ. {...} με την ΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ που μπορεί να υπάρχει σε ένα μάθημα πιάνου, να εμπυχώσεις ένα παιδί να το κάνει να ΒΓΕΙ στη συναυλία, γιατί μερικά ντρέπονται κιόλας. {...} Γιατί σε κανένα σχολείο δεν μπορεί να γίνει αυτό. Είναι ευλογία τα παιδιά που μπορούν (στο μουσικό σχολείο) και το κάνουν. {...}

Κατά τα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων, αναφέρεται πως όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα, αντιστοίχως είναι σε θέση να εκτιμήσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα των παιδιών, με οποιαδήποτε μορφή αποτυπώνονται μέσα στην τάξη. Οι συμμετέχοντες E2, E7 και E11 εντοπίζουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματα των παιδιών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις, είναι το κλειδί για να μπορέσουν πρωτίστως να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους και, δευτερευόντως, να δείξουν την προσοχή, το ενδιαφέρον τους και την αγάπη τους προς αυτά. Όταν η φροντίδα και η ασφάλεια των μαθητών αποτελεί προτεραιότητα, μπορεί να καλλιεργηθεί η αγάπη για τη μουσική, αλλά και οποιαδήποτε άλλη σχετική γνώση. Άλλωστε, η ενσωμάτωση μουσικών γνώσεων και μη μουσικών γνώσεων για τους μαθητές, καταδεικνύονται ως στοχοθεσία για τους εκπαιδευτικούς E3 και E7, και σημειώνονται ως το μεγαλύτερο στοίχημα και «αίνιγμα» κάθε διδάσκοντα σε μια τάξη πιάνου. Η επαφή των παιδιών με τη μουσική μπορεί να είναι τέτοια, ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν χωρίς δισταγμό τυχόν προκλήσεις και δυσκολίες που θα συναντήσουν στην εκμάθηση του πιάνου. Μέσα από τέτοιου είδους διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός μακροπρόθεσμα, συμβάλλει και στην αγάπη των μαθητών για τον ίδιο τους τον εαυτό. Αξίζει να σημειωθεί, πως η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών E2, E4 και E6 αποσκοπεί στην αυτογνωσία του μαθητή, περιλαμβάνοντας την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς του, την αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων του, και την ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της αυτοπεποίθησης. Σκοπός είναι μια προσωπική επιτυχία του μαθητή όχι μόνο στις μουσικές σπουδές, αλλά και στη ζωή του γενικότερα. Διαπιστώνεται επίσης, πως η χαρά ως συναίσθημα ή κατάσταση, είναι η συνισταμένη όλων των δράσεων και των πρωτοβουλιών ή των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί E5, E6, E8, E9, E10 και E11. Θεωρούν ότι έχουν επιτελέσει το εκπαιδευτικό τους έργο, όταν καλλιεργηθούν στο έπακρο οι δυνατότητες του μαθητή, είτε τον οδηγήσουν σε μονοπάτια καριέρας, είτε σε μια παρέα φίλων που δημιουργούν μαζί μουσικά. Ενδεικτικές είναι οι εξής αναφορές:

E2: [...] και μετά πολύ σημαντικό είναι να δίνεις τα παιδιά, να καταλαβαίνεις τα παιδιά, το feeling τους· δηλαδή το τι αισθάνονται τα ίδια και πώς αντιμετωπίζουμε τα όλα πράγματα για να μπορέσεις να τα πλησιάσεις και να τους δώσεις [...] την αγάπη (.) {...} Να είναι στόχος να υπάρχει αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση [...] ένας μαθητής με ένα περιβάλλον ωραίο.

E3: {...} Προσπαθώ σε γενικές γραμμές η διδασκαλία που θα κάνω να αφορά το πιάνο, αλλά πέραν αυτών αφορά και πράγματα τα οποία θεωρώ εγώ ότι (.) θα βοηθήσουν το παιδί αργότερα στη συναισθηματική του κατά κύριο λόγο ανάπτυξη. {...} το:: να έρθει πιο κοντά το παιδί στη μουσική και να:: το βοηθήσει να ωριμάσει σαν άνθρωπος ας πούμε και μουσικά αλλά και σαν άνθρωπος, {...}

E7: Το θεωρώ πολύ αυτονόητο να μην μένω στο κομμάτι αυστηρά του πιάνου και να μπαίνω και πιο βαθιά στην ψυχή του, γιατί μέσα από το όργανο το παιδί το βλέπεις πιο βαθιά. {...}

E8: {...} και υπάρχουν και κάποιοι μαθητές οι οποίοι θέλουνε [...] έναν καθηγητή, ο οποίος να είναι και εμπνευστής και καθηγητής και «συνδοιοπόρος» μαζί του· όχι φίλος, συνδοιοπόρος. [...] {...} Το θέμα είναι η μουσική δημιουργία και η χαρά μέσα από αυτή. Και το θέμα είναι να ένας μαθητής να εξελίξει όλες τις δυνατότητες που μπορεί να έχει.

E9: {...} Είναι τόσο κλεισμένα στον εαυτό τους, που δύσκολα μπορεί να βρεις ένα παράθυρο να μπεις, δηλαδή να τα προσεγγίσεις. {...} Προσπαθώ όσο μπορώ να:: μη μιλάω ΜΟΝΟ για το μάθημα και να τους ρωτάω. Δηλαδή να είναι το παιδί ευτυχημένο, να περάσει καλά στο μάθημα, να μην το θεωρεί σαν αγγαρεία, ότι «Απαπα, τώρα εγώ πιάνο...» [...]. Να είναι μία ώρα ΟΜΟΡΦΗ, εποικοδομητική. Αυτό είναι το πρώτο.

E11: {...} το παιδί να μπορεί να νιώθει ισορροπία για να μπορεί να εκφραστεί [...] και ανάλογα τον χαρακτήρα του, την προσωπικότητα του, το background του, να μπορέσει να εξελιχθεί όχι μόνο μουσικά, αλλά και σαν άνθρωπος. {...}

E4: Κοινούς στόχους [...] να πιστέψουν στον εαυτό τους [...] αυτό να είναι κοινό. Να έχουν αυτοσεβασμό [...]

E6: {...} γιατί έχω πολλά παιδιά που είναι ανασφαλή, δεν έχουν αυτοπεποίθηση {...} Θέλω όταν φεύγουν από το μάθημα να νιώθουν ότι αυτό που τους έκανα, μπορούν στο σπίτι να το δουλέψουν και να το εξελίξουν, να μη νιώθουν ανίκανα ας πούμε.

E5: Ο κοινός στόχος είναι ένας για μένα· το παιδί να χαίρεται να παίζει μουσική, αυτό [...] δηλαδή η ΧΑΡΑ {...}

E10: Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να βγει από την αίθουσα πιο ευχαριστημένος από ό,τι μπήκε. [...] Από κει και ύστερα αυτό προσαρμόζεται ανάλογα με τον κάθε μαθητή.

Καθότι το πιάνο ορίζεται στα Μουσικά Σχολεία ως καθολικά υποχρεωτικό όργανο, η θέληση των μαθητών σημειώνεται ως καθοριστικός παράγοντας για την εκμάθησή του. Βάση αυτής της συνθήκης, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών E1, E7, E8 και E9, είναι άρρηκτα συνυφασμένες με την αγάπη για τη μουσική, το όργανο και την εξελικτική πορεία των παιδιών σε αυτό. Οι συμμετέχοντες επιθυμούν η εκμάθηση του πιάνου να αποτελεί μια

όμορφη νοηματοδοτημένη διαδικασία στη ζωή των μαθητών τους, όπου μέσα από τα εφόδια που έχουν κατακτήσει να μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, όταν και όποτε μελλοντικά θελήσουν. Θεωρούν ότι έχουν εμπνεύσει, ακόμη και όταν βλέπουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν το πιάνο σαν μέσο εκτόνωσης, σε δύσκολες για αυτούς περιόδους, γιατί έτσι αποδεικνύεται ότι το αγαπούν και ασχολούνται ηθελημένα και όχι καταναγκαστικά με αυτό που κάνουν.

E9: {...} Υπάρχουν παιδάκια τα οποία δεν (.) το θέλουν τόσο πολύ ως όργανο και το κάνουν υποχρεωτικά, που και πάλι ο ρόλος μου είναι να τους μεταδώσω αυτή την αγάπη για το μουσικό όργανο {...}

E8: {...} να νιώσουν τη μουσική δημιουργία και να συνεχίσουν με μεγάλο ενδιαφέρον πάνω στις σπουδές του πιάνου. {...} Όταν βλέπω τα παιδιά τα οποία μπορεί να είναι μόνα τους σε ένα στούντιο και να παίζουνε, να εκφράζονται, αναλόγως με τα συναισθήματα που βιώνουν είτε χαράς, είτε λύπης, θεωρώ ότι έχω πετύχει.

Για τους συμμετέχοντες (E1, E3, E6, E7 και E11), οι διδάσκοντες αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους, ως άνθρωποι που αγαπούν και γνωρίζουν το λειτούργημά τους. Σύμφωνα με αυτό, το παιδί έχει ανάγκη να καταλάβει ότι ο εκπαιδευτικός τους, έχει γνώσεις και μπορεί να διδάξει ένα έργο. Η υπόδειξη της πρακτικής εξάσκησης, καθώς και η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού είναι στοιχεία που απορροφούν και απομνημονεύουν οι μαθητές στη μελέτη τους. Μια προσωπική μουσική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού άλλωστε, έχει ως βάση την «έκθεση» του εκπαιδευτικού στα επίπεδα εκτέλεσης, τραγουδιού και ερμηνείας, ώστε ο μαθητής να νιώθει πιο άνετα να εκτεθεί και να τον μυηθεί, κατανοώντας ταυτόχρονα το μουσικό κείμενο. Επιπρόσθετα, τονίζεται πως ο μαθητής εμπνέεται και εντυπωσιάζεται, όταν οι γνώσεις του εκπαιδευτικού διευρύνονται και σε άλλα είδη μουσικής της σύγχρονης μουσικής κουλτούρας, και δεν εμμένουν στα δικά του ακούσματα ή σε αυτά που ο ίδιος έχει διδαχθεί. Μιλώντας σε αυτή τη βάση, ζητήματα αισθητικού και ηθικού περιεχομένου μπορούν να μεταμορφώσουν τις απόψεις των μαθητών, όπως περιγράφει η εκπαιδευτικός E7. Υποστηρίζει πως, παρότι οι έφηβοι είναι σε μια ηλικία που μιμούνται ο ένας τον άλλον, επηρεάζονται και εμπνέονται από την αισθητική του διδάσκοντά τους, παρακολουθώντας την ενεργή καλλιτεχνική του δράση και σε άλλα είδη μουσικής (π.χ. τζαζ). Επιπλέον, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται και συναναστρέφονται στο περιβάλλον του σχολείου προδίδουν και τη δική τους διάπλαση. Στοιχεία προσωπικότητας, όπως η χαλαρότητα και η τυπικότητα, η καλή και η κακή πρόθεση, είναι αυτά που δύσκολα κρύβονται από τους μαθητές. Τα παιδιά δεν εμπνέονται μόνο από τα μαθήματα μουσικής. Η συνολική στάση ζωής και συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού μπορεί να τους επηρεάσει σχετικά με το τι άνθρωποι θέλουν μελλοντικά να γίνουν. Συνεπώς, η αντιγραφή ακόμη και μιας μικρής κίνησης, στάσης ή και σκέψης των εκπαιδευτικών, καθώς και η πρόθεση τους προς τα παιδιά, μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή ή θαυμασμό. Η αγάπη του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, δρα ως προϋπόθεση της αγάπης για το μάθημα του πιάνου, αλλά και της γενικότερης ελευθερίας και εκφραστικότητας του εαυτού. Βλέποντας τον εκπαιδευτικό

τους να απολαμβάνει και να αγαπά αυτό με το οποίο ασχολείται, οι μαθητές ενδεχομένως να παραδειγματίζονται και να αναζητούν το δικό τους μουσικό μονοπάτι.

E1: *Τα παιδιά εμπνέονται (.) νομίζω (.) από την αγάπη μας για αυτό που κάνουμε, (.) και από το πείσμα μας για το πόσο καλά θέλουμε να το κάνουμε, επειδή το ΑΓΑΠΑΜΕ όμως, έχει σημασία.*

E3: *{...} όταν ζητάς από το παιδί να κάνει κάτι το οποίο εσύ δεν το κάνεις έτσι;, δεν βλέπει και τη φυσικότητα με την οποία θα έπρεπε να γίνεται το πράγμα, {...}*

E7: *{...} Αλλά όταν βλέπουν ότι εσύ είσαι ένας άνθρωπος νέος, μέσα στα πράγματα και δεν παρακολουθείς μόνο ΑΥΤΟ το είδος, σου λέει «έλα! Υπάρχουν και άλλα; Αυτός για να είναι έτσι...»*

E11: *{...} Όταν είμαι εγώ το πρότυπο και γίνομαι εγώ η μαθήτρια εκείνη τη στιγμή και τους διδάσκω ουσιαστικά το πώς θα μελετούσα εγώ το κομμάτι, [...] απορροφούν όλη αυτήν την ενέργεια μου που τους δείχνω εκείνη τη στιγμή, και τις κινήσεις μου και τον τρόπο που παίζω [...] και τους βοηθά πάρα πολύ πιστεύω.*

Συνολικά, στο πρότυπο της μαθητοκεντρικής, ολιστικής μουσικής εκπαίδευσης, η εμπυχωτική διδασκαλία-μάθηση γίνεται αντιληπτή με όρους μιας διαρκούς, ουσιαστικής διαδικασίας που διαποτίζει τη μουσική ζωή και τη συμπεριφορά του μαθητή. Ο αμοιβαίος σεβασμός συμβάλλει στην αίσθηση ασφάλειας του μαθητή για τις φυσικές ικανότητές του. Ο εκπαιδευτικός μουσικής αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές, ενισχύει τις περιστάσεις συνεργασίας και τη δημόσια έκθεση σε κοινό και επιχειρεί να εμπνεύσει την αγάπη για τη μουσική και το πιάνο. Τα συναισθήματα των μαθητών είναι κομβικό σημείο για την επίτευξη των παραπάνω πτυχών.

3.3 Εμπύχωση και προφίλ μαθητών με εστίαση στη διαφοροποιημένη /εξατομικευμένη διδασκαλία

Είναι βαρύνουσας σημασίας οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, γεγονός που έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που θα μπορέσει να απορροφήσει την οποιαδήποτε γνώση. Οι ίδιες μέθοδοι που σε κάποια παιδιά λειτουργούν, σε άλλα μπορεί να μην εφαρμόζονται με την αντίστοιχη επιτυχία. Πολλές φορές, χρειάζεται να αναζητηθούν καινούργιες πρακτικές για να εντοπίσουν τελικά τι είναι αυτό που θα βοηθήσει τον μαθητή. Τα ζητήματα που αναδύονται αφορούν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση μέσα στην τάξη και αυτά που περιλαμβάνουν αναφορές σχετικά με προχωρημένους, αρχάριους ή λιγότερο διαβασμένους μαθητές. Η εμπιστοσύνη του μαθητή στις δικές του ικανότητες δίνει έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E10 και E11)_συμφωνούν πως δεν χρησιμοποιούν τις ίδιες πρακτικές σε όλους τους μαθητές και το αιτιολογούν. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται μπορεί να συμβαδίζουν με το επίπεδο του μαθητή, τις δυνατότητές του, την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα του και φυσικά τα «θέλω» και τις προσδοκίες του. Για τις κατάλληλες πρακτικές ανά περίπτωση μαθητή, είναι χρήσιμη η εξέταση ορισμένων παραμέτρων, όπως οι σωματικές δυνατότητες σε σχέση με το όργανο, τα ιδιαίτερα εσωτερικά κίνητρα που έχει ένα παιδί για το όργανο, η στοχευμένη ή χαλαρή πορεία του για το πιάνο και η ψυχολογική ετοιμότητα του παιδιού. Έτσι, αφουγκράζοντας το πιανιστικό προφίλ του μαθητή, αναγνωρίζει αν οι πρακτικές του θα περιλαμβάνουν ή όχι πάρα πολλές λεπτομέρειες σε σχέση με την κινησιολογία των χεριών ή με την τελειοποίηση της μουσικής ερμηνείας. Αναλόγως την περίπτωση του μαθητή σε πολλαπλά επίπεδα, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη διάρθρωση των μαθημάτων και την επιλογή ρεπερτορίου. Την ίδια στιγμή, οι συμμετέχοντες (E2, E5, E6) υποστηρίζουν ότι πολλές φορές τα παιδιά έχουν όρια, όσον αφορά στην αφομοίωση και τη διεκδίκηση της γνώσης. Συγκεκριμένα, διευκρινίζεται πως κάθε παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει με τον δικό του τρόπο και μέχρι ένα ορισμένο σημείο, ειδικά σε θέματα τεχνικής και ερμηνείας. Η επανεξέταση των πρακτικών τους κρίνεται απαραίτητη, όταν αντιλαμβάνονται την πίεση και επιμονή τους σε μικροδομικά στοιχεία ή λεπτομέρειες, οι οποίες δεν λειτουργούν τη δεδομένη στιγμή με βάση τον μαθητή. Τέτοιες εκτιμήσεις είναι οι εξής:

E1: {...} για αυτό, δεν βάζω πιο πολύ το επίπεδο, αλλά βάζω το πώς:: ΝΙΩΘΕΙ για το όργανο και πώς αντιδρά σε αυτό, πώς βοηθούν τα χέρια του· άλλα παιδιά τα βοηθάνε (.) και άλλα όχι· εξαρτάται πάντα.[...]

E2: {...} όλα τα παιδιά δεν μπορούν να γίνουν Μπετόβεν, άρα πρέπει να έχω μία διαφορετική αντιμετώπιση σε ένα παιδί ο οποίος θέλει τη μουσική του και το πιάνο του, σαν να είναι συμπλήρωμα των μαθημάτων ή και διαφορετική αντιμετώπιση αν κάποιο παιδί πρέπει να ακολουθήσει τον δρόμο για να κάνει μουσικές σπουδές ανώτερες και:: αυτό. {...}

E4: Και πάλι η προσέγγιση της μάθησης είναι διαφορετική κατά τη γνώμη μου από παιδί σε παιδί· δεν μπορείς να εφαρμόσεις το ίδιο μοντέλο, είτε γιατί το δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο, είτε ψυχολογικά δεν είναι έτοιμο, δεν θέλει· οπότε πρέπει να του δώσεις άλλο κίνητρο [...]

E5: {...} Και η προσέγγιση μπορεί να μην είναι τόσο εξονυχιστική ως προς το να βελτιώσουμε πράγματα σε σχέση με το χέρι ή σε σχέση με τη φρασεολογία, {...} να αφουγκραζόμαστε λίγο το προφίλ του μαθητή και να δίνουμε ενδεχομένως μεγαλύτερη χαρά μέσα από ένα διαφορετικό ρεπερτόριο και όχι από μια εστίαση σε ένα συγκεκριμένο έργο.

E10: Οποσδήποτε η βάση εκκίνησης είναι κοινή· και από κει και ύστερα:: {...} προσαρμόζω τη διδασκαλία, ανάλογα με το τι προσωπικότητα καταρχάς έχω δίπλα μου.

Επικεντρωμένοι στο γνωστικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E6, E7, E8 και E10) αναφέρονται στον τρόπο που αντιμετωπίζουν περιπτώσεις αρχαρίων ή προχωρημένων μαθητών, αλλά και περιπτώσεις μαθητών που ενδιαφέρονται λιγότερο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά στους αρχάριους και τους προχωρημένους μαθητές, έγκειται σε ανάλογης δυσκολίας επιλογή έργων, στην επιμονή σε θέματα τεχνικής και φραζαρίσματος και στην εμβάθυνση ή όχι της μουσικής αρμονίας και των τεχνικών *prima vista*. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με απαντήσεις των συμμετεχόντων, ένας νέος μαθητής στα πρώτα μαθήματα, θα κληθεί να ανακαλύψει το όργανο μέσα από απλές ασκήσεις και πειραματισμούς. Οι ήδη μουσικά καταρτισμένοι δοκιμάζουν αυτοσχεδιασμούς, πολυφωνικές συνθέσεις, τεχνικές σπουδές, σωστή τοποθέτηση δακτύλων και τεχνικές *prima vista*. Οι πιο προχωρημένοι μαθητές, είναι ταχύτεροι και προϋποθέτουν άλλες απαιτήσεις, καθώς περισσότερη πνευματική και σωματική κόπωση και από την πλευρά του διδάσκοντα. Όσον αφορά στους μαθητές με μικρότερο ενδιαφέρον, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν για τη μετάδοση στοιχειωδών βάσεων του πιάνου και της θεωρίας, και για τον χρόνο τον οποίο θα παραμείνουν σε αυτά έως ότου αφομοιωθούν, ενισχύοντάς τους έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις μετέπειτα τάξεις του Μουσικού Σχολείου. Ο τρόπος ανάγνωσης μιας παρτιτούρας ενδεχομένως να είναι πιο τμηματικός μέχρι να κατανοηθεί επαρκώς το ύφος. Η εκτέλεση ίσως να είναι πιο αργή. Συνηθέστερα, οι μαθητές αυτοί έχουν ως υποχρεωτικό το μάθημα του πιάνου και ορισμένοι έχουν ταλέντο στη μουσική το οποίο δεν αξιοποιείται, καθώς απαιτείται δουλειά για κάτι τέτοιο. Να σημειωθεί όμως, πως το ενδιαφέρον του διδάσκοντα προς αυτούς, δεν είναι λιγότερο σχέση με τους πιο «διαβασμένους» μαθητές, καθώς παρέχεται αρκετός χρόνος για να εκτιμηθεί η κάθε προσπάθειά του.

E1: *Για παράδειγμα: (.) όταν κάποιο παιδί είναι αρχάριο, έχει πολύ μεγάλη σημασία, να ΓΝΩΡΙΣΕΙ το όργανο [...] από όλες τις πλευρές του. Δηλαδή: μέσα και έξω. Και εμείς έχουμε ένα μεγάλο όργανο, δηλαδή πρέπει να το ΔΕΙ, να το ανακαλύψει, και: [...] από κει πέρα να δει τι θα κάνει με αυτό.*

E2: *[...] Κάποια παιδιά που έχουν ενδιαφέρον, τα δουλεύεις καλύτερα βάζεις κομμάτια τεχνικά::, κομμάτια πολυφωνικά::, κομμάτια διάφορα. Ένα παιδί που δεν ενδιαφέρεται ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΣ τουλάχιστον τις βάσεις της θεωρίας να του δώσεις, και από κει και πέρα ότι μπορεί να παίζει τεχνικά στο πιάνο. [...]*

E6: *[...] Οπότε εγώ γενικά, μπορεί όταν θα δω κάποιον που δείχνει μικρό ενδιαφέρον, θα πρέπει να περάσει αρκετός καιρός για να [...] δεν θα τον καταδικάσω. Πώς να σου πω... θα πω «Αυτός δεν ενδιαφέρεται, τελείωσε!»*

E7: *{...} Όταν βλέπω ένα παιδί που τρέχει, εννοείται ότι θα είμαι πολύ διαφορετική απέναντί του και θα του δώσω κι άλλο ρεπερτόριο, θα κάνουμε άλλο πρόγραμμα {...}*

E8: *{...} Με παιδιά τα οποία προχωρούν πιο γρήγορα, {...} Μπορεί να ξεκινήσουν κατευθείαν με *prima vista*, [...] αυτοί που είναι πιο εξοικειωμένοι και να αρχίζουν να εκτελούν το κομμάτι, και στη συνέχεια έρχονται τα υπόλοιπα του θα το παίζω εγώ {...}*

E9: {...} ακόμα και αυτό το παιδί που δεν ΜΠΟΡΕΙ, ακόμα και το παιδί που δεν έχει μουσικό όργανο στο σπίτι του. [...] Θα του φέρω λίγο στο διάλειμμα πιο πριν; να διαβάσει λίγο πριν το μάθημα; θα κάτσω και εγώ μαζί του λίγο στο διάλειμμα να το διαβάσω;

E10: Σίγουρα μετράει το στιλ προσέγγισης, από εκεί πέρα ξεκινάμε, [...] για να μπορέσει δηλαδή ο μαθητής να ανοίξει [...] να έχει μια διάθεση θετική απέναντί στο όργανο, για να τον κερδίσεις, ιδίως σε αυτούς που κάνουν το πιάνο ως υποχρεωτικό {...}

Κάθε παιδί έχει τους δικούς του ρυθμούς στη μάθηση, συνθήκη την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει για να ορίσει τους στόχους, το υλικό αλλά και τα μεθοδολογικά εργαλεία που ταιριάζουν στον καθένα. Η διδασκαλία διαφοροποιείται ανάλογα με το μουσικό επίπεδο του κάθε μαθητή, με τους προχωρημένους μαθητές να επικεντρώνονται σε περισσότερες θεωρητικές και τεχνικές λεπτομέρειες, και τους αρχάριους να δοκιμάζονται σε πιο απλοποιημένες μουσικές επιλογές. Το μάθημα που προσαρμόζεται ανάλογα με τη συλλογική ταυτότητα του μαθητή, αποκτά άλλο ενδιαφέρον και είναι πιο παραγωγικό.

3.4 Εμπύχωση, Σχολείο και Πρόγραμμα Μουσικών Σπουδών

Είναι ευχής έργον να εξετάζεται ένα σχολείο υπό το καθεστώς ερευνητικής μελέτης, σχετικά με τον συνολικό τρόπο λειτουργίας του, διότι παρέχονται ευκαιρίες για αναπροσαρμογή σε θέματα, που σύμφωνα με τις τωρινές συνθήκες δυσλειτουργούν. Πώς δρουν οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία; Ποια η ποιότητα του προγράμματος σπουδών που ακολουθεί και τι ποσοστό αυτονομίας κατέχουν οι διδάσκοντες των οργάνων σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών; Τέτοιου είδους ερωτήματα χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Είναι επίσης ευχής έργον να μη λησμονείται το γεγονός ότι τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και όλες οι μονάδες που ασχολούνται με την πνευματική ανάπτυξη, θα πρέπει να αναβαθμίζουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα βάσει των εκάστοτε κάθε φορά συνθηκών.

Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με τη διάρθρωση ενός προτεινόμενου προγράμματος σπουδών, που μπορεί να μην είναι ως επί το πλείστον λειτουργική σε σχέση με το Μουσικό Σχολείο. Στη δεδομένη ερευνητική μελέτη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (E1, E5, E6, E7, E8, E10 και E11) συμφωνούν πως ο τομέας της διδακτικής του πιάνου που εντάσσεται στο ΠΣ των Μουσικών Σχολείων, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ειδικότερα τονίζεται, πως υπάρχουν αναδιαμορφώσεις ως προς την ύλη, τα βιβλία, τις μεθόδους, τους συγγραφείς και την παιδαγωγική διάσταση που το περιβάλλει σε αντίθεση με το παλιό πρόγραμμα του ωδείου. Παρόλα αυτά, τάσσονται υπέρ μιας καλύτερης και πιο ρεαλιστικής διάρθρωσης. Ο χρόνος της διδασκαλίας του μαθήματος του πιάνου, τα μαθήματα που χάνονται για διάφορους

λόγους, όπως γιορτές και εκδηλώσεις, καθιστούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα προβληματικό, με αποτέλεσμα να μην ακολουθείται πιστά.

Η άποψη που βρίσκει σύμφωνους τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, είναι αυτή που ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια και τη βούληση να προχωρήσει σε βελτιώσεις των μαθησιακών διαδικασιών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, παραδέχονται πως κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους χρόνων, έχουν πειραματιστεί με αλλαγές σε διάφορα επίπεδα και δεν ακολουθούσαν πιστά το ΠΣ. Όταν ο σκοπός τους είναι η βοήθεια του μαθητή, προβαίνουν σε λύσεις που αποσκοπούν στην εύρεση είτε μεθόδων διδασκαλίας, είτε ρεπερτορίου, που ταιριάζουν στην προσωπικότητα και τις προτιμήσεις του ίδιου του μαθητή. Η ευελιξία, αποτελεί προϋπόθεση στις περισσότερες των περιπτώσεων, καθώς δεν είναι όλα τα παιδιά, όλοι οι καθηγητές και όλα τα σχολεία το ίδιο. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί, έχουν μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν το μάθημα του πιάνου με τη σοβαρότητα που αντιμετωπίζουν άλλα μαθήματα ή μαθητές που για πολλούς λόγους δεν έχουν όργανο στο σπίτι. Αυτές οι συνθήκες είναι πολύ συχνές, και ενδεχομένως επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό στον τρόπο που αντιμετωπίζει το ΠΣ. Ενδεικτικά αποσπάσματα των παραπάνω θέσεων:

E1: *Ναι (.) νομίζω ότι:: το συγκεκριμένο Π.Σ έχει φτιαχτεί με πολύ καλές:: με ((πολύ καλή διάθεση, είμαι σίγουρη)) [...] αλλά έχει πολλά τρωτά σημεία. [...].*

E6: *Θεωρώ ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν το χρησιμοποιούν [...] δηλαδή το χρησιμοποιούν, το βλέπουν, το συμβουλευόνται, {...} αλλά αρκετοί είναι αυτοί που δεν το αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα.*

E8: *Αλλού είναι εύστοχη η ύλη σαν ύλη, [...] αλλά θεωρώ ότι αυτά που ζητούν δεν μπορούν να γίνουν σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.*

Ωστόσο, είναι και οι εκπαιδευτικοί (E2, E4, E7, E9 και E10) που θεωρούν πως ο σχεδιασμός και η φιλοσοφία του ΠΣ έχουν κατά βάση αρνητικό πρόσημο για αυτούς. Ως βασική αρχή αυτή της θέσης, υπάγεται η μη ρεαλιστική ανταπόκριση του προγράμματος αυτού στον πραγματικό κόσμο του Μουσικού Σχολείου. Η E7 ορίζει το ΠΣ ως κάτι που έχει αρκετά ανανεωμένα στοιχεία και δεν έχει κρατήσει παλιές μεθόδους, με τις οποίες η ίδια έχει διδαχθεί ή συνεχίζει να τις διδάσκει, πιστεύοντας στη δύναμη αυτών. Ζητήματα όπως η ποσότητα της ύλης, το είδος ρεπερτορίου και ο χρόνος διδασκαλίας, αποφαινόνται ως κύριοι άξονες των προβλημάτων που υφίστανται στις τάξεις των μαθημάτων του πιάνου. Στα μελανά σημεία που «κρύβονται» πίσω από την υπερβολική φιλοδοξία του ΠΣ, καταγράφεται η απουσία του αυτοσχεδιασμού από τα μαθήματα πιάνου, καθώς είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί στις δεδομένες συνθήκες, στο δεδομένο χρονικό διάστημα που δίνεται στο μάθημα του πιάνου και σε όλους τους «τύπους» μαθητών.

E2: *Θέλει {...} να διευρυνθεί όσον αφορά [...] το είδος της μουσικής, δηλαδή πρέπει να μούνε και κομμάτια πιο:: σε στυλ τζαζ, πιο σύγχρονα [...].*

E4: *Όχι.((γέλια)) {...} Στο θεωρητικό επίπεδο είναι πάρα πολύ ωραία, αλλά όταν υπάρχουν διάφορα προβλήματα στην πράξη της λειτουργίας, οποιοσδήποτε σχεδιασμός, δεν μπορεί να κυλήσει ως πούμε ομαλά.*

E9: *Όχι δεν βοηθάει. Γιατί πρώτα από όλα δεν ανταποκρίνεται σε καμία περίπτωση στις ανάγκες των παιδιών. Η ύλη που έχει μέσα είναι ΑΠΕΡΙΟΡΙΣΤΗ. {...}*

E7: *Όχι, γιατί το έχω μελετήσει και δεν βοηθάει. ((χαμογέλα)) {...} Από τη στιγμή που έχω αυτόν το χρόνο, εγώ πρέπει να κάνω αυτά που ΠΡΕΠΕΙ, που ΝΙΩΘΩ ότι είναι απαραίτητα για να πατήσει στα πόδια του, και ΟΧΙ ΑΛΛΗΜΕΙΕΣ. {...} για ποιο λόγο τις αλλάξεις όλες; ή να βάλεις άλλη ακόμα που μπορεί να σε τρενάρει κιόλας. [...] Δηλαδή κάποιες μεθόδους δεν μπορείς να τις κάνεις “στη μπάντα” {...}.*

E10: *{...} το προσαρμόζεις και με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή:: ή τις δεδομένες συνθήκες. Θεωρώ ωστόσο ότι κάποια πράγματα είναι λίγο δύσκολο να επιτευχθούν ή να υλοποιηθούν στην πράξη, όπως το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού.*

Οι εκπαιδευτικοί E4 και E7 κάνουν λόγο για τον διαχωρισμό μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών του Υπουργείου Πολιτισμού με το Υπουργείο Παιδείας για το ίδιο αντικείμενο. Εφόσον, το πιάνο διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο, γιατί να υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός; Για ποιο λόγο ο μαθητής του Μουσικού Σχολείου να μην αποκτήσει ένα πτυχίο από το Μουσικό Σχολείο, όπως ακριβώς γίνεται με τα ωδεία; Γιατί να μην υπάρχει ένα επίπεδο μαθητών στο πιάνο που να μπορούν να περάσουν σε ανώτατες εκπαιδευτικές σχολές; Τα παραπάνω αιτήματα θέτουν έναν προβληματισμό και βέβαια κατά την άποψη των δυο αυτών εκπαιδευτικών δεν είναι ξεκάθαρος ο σκοπός του ΠΣ όσον αφορά στην εκμάθηση του πιάνου.

E7: *{...} Δηλαδή, να ΥΠΑΡΧΕΙ μία συνέχεια με μας, είμαστε μέσα σε αυτό τον κύκλο. Δεν ξέρω, νομίζω ότι κάποια πράγματα να τα κρατήσουμε και να γυρίσουμε και λίγο προς τα πίσω [...] και σε αυστηρότητα.*

E4: *{...} Θα ξέρεις ίσως ότι:: δεν μπορεί κανείς να πάρει πτυχίο από το Μ.Σ, κάτι το οποίο προβλέπονταν στον ιδρυτικό νόμο για τα παραδοσιακά όργανα, αλλά ούτε αυτό λειτούργησε ποτέ.*

Συγκεντρώνοντας όλες τις απαντήσεις από τα μέλη της έρευνας, παρατηρούνται αντιφάσεις και αντικρουόμενες απόψεις όσον αφορά στην ερμηνεία που αναζητούν οι ίδιοι σε σχέση με το ΠΣ. Άλλοι χαρακτηρίζουν το ΠΣ συντηρητικό και μη ανανεωμένο ως προς το ρεπερτόριο και κάποιοι ως πρόταση με νέες μεθόδους. Το επίπεδο με το οποίο ο μαθητής εντάσσεται στο Μουσικό Σχολείο, αποτελεί ακόμη ένα στοιχείο που μέλλει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ώστε να μπορεί να διδαχθεί αυτή η ύλη που ζητείται στον χρόνο διδασκαλίας που απαιτεί το ΠΣ. Ο συμμετέχων E5, αν και χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα συντηρητικό, συμβατικό, μη ανανεωμένο ως προς το ρεπερτόριο, σε επόμενο χρόνο αναφέρεται στην κρίση του καθηγητή μέσα από την οποία μπορεί να αξιοποιηθεί είτε θετικά, είτε αρνητικά. Η ερώτηση για τον ρόλο του ΠΣ στη διδακτική του πιάνου, ήταν αυτή που ίσως έφερε σε δύσκολη θέση την E11. Η γενικότερη στάση της και η απάντησή της σχετικά με την περαιτέρω ανανέωση των αυτοσχεδιαστικών στοιχείων, αποκάλυπτε πως πιθανόν να μην είναι ενήμερη για την ύλη του ΠΣ του πιάνου.

E5 Μπορεί να υπάρχει μία παράδοση ας το πούμε χρόνων που να είναι κάπως συντηρητική {...} (.) Στα χέρια μας βρίσκεται· εμείς καλούμαστε ουσιαστικά να εφαρμόσουμε ένα νομικό πλαίσιο αν θέλεις [...] κάποιες προτάσεις έτσι;

E11: (Σκεπτική) Βασικά, είναι πολύ καλά δομημένο. Θα μπορούσε Ίσως (.) να είναι λίγο πιο ανοιχτό ως προς [...] το ρεπερτόριο, ως προς το () ξαναλέω τα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία

Η μουσική διδασκαλία-μάθηση χαρακτηρίζεται από συστηματοποίηση και οργάνωση, επιδιώκοντας την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων που προδιαγράφει το ΠΣ για το Μουσικό Σχολείο. Κάθε μάθημα αντιμετωπίζεται ως μέρος μιας ενότητας, με σκοπό την καλλιέργεια μουσικής αγάπης και προόδου. Κάθε νέο κομμάτι εισάγεται στο πλαίσιο του προηγούμενου υλικού, σε ένα σύνολο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται θετικές και αρνητικές πτυχές για το συγκεκριμένο ΠΣ, γεγονός που αποκαλύπτει το ερώτημα κατά πόσο μπορεί κάποιος να το ακολουθήσει πιστά ή όχι.

3.5 Μετασχηματιστικές προοπτικές για τη μουσική διδασκαλία-μάθηση μέσω της εμπύχωσης

Πολλές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των οργάνων, είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις αρχές και τη φιλοσοφία της εμπύχωσης. Οι περισσότεροι από αυτούς, χρησιμοποιούν εμπύχωτικές πρακτικές στην ώρα του μαθήματος, μη γνωρίζοντας απαραίτητα πως αυτές εντάσσονται στις μεθόδους της. Είναι ελάχιστοι αυτοί που τις χρησιμοποιούν και είναι ενημερωμένοι για το θέμα. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζονται τέσσερις κατηγορίες, όσον αφορά στην εμπύχωση ως μεθοδολογικό εργαλείο στη μουσική διδασκαλία-μάθηση: οι συζητήσεις, οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού, τα κίνητρα και οι υπάρχουσες κοινές ή μεμονωμένες πρακτικές για το πιάνο.

3.5.1. Συζητήσεις

Στη διδακτική διαδικασία συμπεριλαμβάνονται οι συζητήσεις με τα παιδιά ως αναπόσπαστο κομμάτι των γενικότερων αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στο Μουσικό Σχολείο. Οι συμμετέχοντες (E1, E3, E6 και E9) μιλούν για την ποικιλία στο περιεχόμενο των συζητήσεων. Μπορεί να αφορούν το μάθημα, την προσωπικότητα και τους προσωπικούς προβληματισμούς των μαθητών, τα ενδιαφέροντα ή το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Δηλώνεται emphatically, πως λόγω της φύσης του ατομικού μαθήματος, ο ευεργετικός διάλογος αναπτύσσεται πιο εύκολα και μέσω αυτού δίνονται νέες δυναμικές και προοπτικές για το μάθημα του πιάνου, καθώς υπάρχει η δυνατότητα μιας πιο ουσιαστικής σύνδεσης με τον μαθητή. Μάλιστα, ο συμμετέχων E5 μέσω της επεξηγηματικότητας και του διαλόγου καταφέρνει να εμψύχσει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τη μείωση του ενδιαφέροντος του μαθητή, λόγω διαφόρων προβληματισμών που τον απασχολούν, θα μπορέσει να «ανακουφίσει» τα συναισθήματά του, κάτι που αργότερα συνεισφέρει στο να προχωρήσει ομαλότερα η μαθησιακή διαδικασία. Αν ο μαθητής αδυνατεί να έχει την οποιαδήποτε ανταπόκριση, τότε η στάση πολλές φορές του διδάσκοντα μπορεί να είναι η διακοπή του μαθήματος, καθώς για το παιδί τη δεδομένη στιγμή, η ανάγνωση και το παίξιμο μιας παρτιτούρας δεν έχει πλέον κανένα ενδιαφέρον. Επισημαίνεται πως, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφερόμενοι για τα αισθήματα που τα παιδιά «αποκομίζουν» από το μάθημά τους, αφιερώνουν ένα μέρος των συζητήσεων στην εντόπιση πιθανού άγχους ή σφιξίματος των παιδιών μέσα στο μάθημα. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα είναι:

E1: *Οι κουβέντες με τα παιδιά [...] είναι πολύ ωφέλιμες σε πάρα πολλά επίπεδα, [...] αλλά οι κουβέντες με τα παιδιά είναι:: ευεργετικές (.) νομίζω και για ΕΚΕΙΝΑ και για μας.*

E3: *[...] Εγώ προσωπικά πάντα στην αρχή, στο πρώτο μάθημα ιδίως στο:: [...] το αναλώνω στο να τους παίρνω μία μίνι συνέντευξη, {...} διαμορφώνω από την αρχή ένα προφίλ ας πούμε για κάθε παιδί. [...]*

E9: *Κοίτα, όταν ένα παιδί είναι πολύ στεναχωρημένο γενικά, δεν αφήνει τον εαυτό του να ΕΞΕΛΙΧΘΕΙ γιατί είναι κουμπωμένο. {...} συνήθως ΣΤΑΜΑΤΑΩ να κάνω οτιδήποτε. {...} ή να του πω κάποιο ΔΙΚΟ μου πρόβλημα και:: να το κάνω λίγο να δει ότι γενικά δεν είναι μόνο τα δικά του προβλήματα υπάρχουν και άλλα.*

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί E7 και E11 αναφέρουν τυχαία ένα σχετικά παρόμοιο παράδειγμα που εφαρμόζουν στην τάξη τους, για να συσχετίσουν το μάθημα της μουσικής με το μάθημα των καλλιτεχνικών. Οι συζητήσεις σε αυτή την περίπτωση αφορούν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ορίσει τη συναισθηματική απόχρωση που περιλαμβάνει το εκάστοτε έργο, ωθώντας έτσι τους μαθητές στην δημιουργία, την εύρεση και το σχηματισμό εικόνων, τοπίων, ανθρώπων ή καταστάσεων. Μέσα από την φανταστική αυτή διαδικασία, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν με το ανάλογο συναίσθημα χωρίς να φοβούνται. Επομένως, το στοιχείο της διαθεματικότητας γίνεται αντιληπτό, για τις δυο αυτές κατευθύνσεις που συμπεριλαμβάνονται στον κλάδο των τεχνών. Συγκεκριμένα, ο συμμετέχων E10, θέλοντας να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με διαθεματικά στοιχεία και θέτοντας παράλληλα αρκετά ψηλά τον πήχη στα ζητήματα αντίληψης και κατανόησης των μαθητών, προβαίνει σε έναν συσχετισμό της πολυπλοκότητας του οργάνου με την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμά του, παροτρύνει τους μαθητές, να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν στο όργανο ως πρόκληση, όπως ακριβώς η αντιμετώπιση πολυσύνθετων προβλημάτων που ορίζει κάποιες φορές η σύγχρονη ζωή.

E7: *{...} πολλές φορές ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ να ακουμπήσουν τα πλήκτρα. Τους λέω «Ρε παιδιά...πες ότι είσαι ζωγράφος, παίρνεις το πινέλο.. είναι δυνατόν να ακουμπήσεις τον καμβά με φόβο;»*

E11: [...] Προσπαθώ να ξεκλειδώσω (.) συναισθηματικά κομμάτια του χαρακτήρα τους, {...} Ζωγράφοι νοητά. Χρησιμοποιούν την παλέτα, τα χρώματα, τοπία, ανθρώπους, καταστάσεις. ΑΥΤΟ [...] νομίζω ότι τους αρέσει ΠΑΡΑ πολύ.

E10: {...} μην το βλέπετε το πιάνο σαν ένα έτσι ΑΧΑΡΟ όργανο που είναι μόνο νότες να παίζεις και τα λοιπά. (.) Λέω ότι δείτε το σαν ένα [...] διευρύνετε λίγο περισσότερο τη σκέψη σας και αυτή η δυσκολία που αντιμετωπίζετε, κοιτάζτε να λύσετε και άλλα προβλήματα που έχουν σχέση με τη ΖΩΗ.

Συνολικά, ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός μουσικής δημιουργεί εποικοδομητικές σχέσεις με τους μαθητές σε ένα προσωποκεντρικό περιβάλλον. Είναι σε θέση να εκφράσει κατανόηση για το πώς το πιάνο σχετίζεται με άλλους τομείς της ζωής των μαθητών του. Ξέρει να προσαρμόζει και να συμπληρώνει το υλικό του με τον σωστό βαθμό πρόκλησης και με ενθουσιασμό. Διεγείρει το φυσικό τους ενδιαφέρον και ενισχύει τα εσωτερικά τους κίνητρα.

3.5.2. Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών μουσικής

Ο χώρος της εκπαίδευσης, δεν αποτελεί μόνο χώρο αφομοίωσης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά χώρο ανάπτυξης και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους διδάσκοντες. Λόγω της ατομικής φύσης του μαθήματος του πιάνου, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς οι δυναμικές που προκύπτουν από τη σχέση αυτή καθορίζουν την εξέλιξη και την πορεία του μαθήματος, ενώ το ασφαλές κλίμα είναι που προάγει την εμπιστοσύνη των μαθητών. Οι σχέσεις εντός τάξης για αρκετούς διδάσκοντες αποτελεί μεγάλη πρόκληση, εφιστώντας την προσοχή και την προσπάθεια από μέρους τους για να βρεθούν και να διατηρηθούν οι σχετικές ισορροπίες. Υπάρχουν μαθητές που σκέφτονται και συχνά επισκέπτονται μετά από χρόνια τους καθηγητές τους, ως ένδειξη της αγάπης, του ενδιαφέροντος αλλά και ενδεχομένως της έμπνευσης που είχαν λάβει κάποτε από αυτούς.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10 και E11) μίλησαν για τον ρόλο τους στην τάξη, θίγοντας ζητήματα ανάπτυξης σχέσεων, συναισθηματικής διαχείρισης, εμπιστοσύνης και κατανόησης των παιδιών, σε διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά επίπεδα θεωρίας και πρακτικής. Καθότι το μάθημα του πιάνου είναι εξατομικευμένο, δίνεται η δυνατότητα για μια πιο στενή διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός του πιάνου υπερτερεί στα ζητήματα χρόνου και χώρου, από έναν εκπαιδευτικό μιας πολυμελούς τάξης. Η φύση του μαθήματος επίσης, αντανακλά τη διαφορετική εστίαση και φροντίδα όσον αφορά στο παιδαγωγικό κομμάτι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (E3, E5, E6). Οι ίδιοι, προχωρούν στη διαμόρφωση ενός προφίλ για τον κάθε μαθητή, από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μέσα στην τάξη. Η γνωριμία αφορά στοιχεία που έχουν να κάνουν με την οικογένεια του, τις επιλογές και τα ενδιαφέροντα του, μουσικά και μη μουσικά, αλλά και ενδεχομένους προβληματισμούς του μαθητή που μπορεί να αποκαλυφθούν. Δημιουργώντας ένα κατάλληλο και ασφαλές περιβάλλον, γίνονται

διακριτά η ορατή διάθεση για επικοινωνία και ο σεβασμός που αποπνέουν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά, στοιχεία τα οποία οι δεύτεροι εκτιμούν και επιζητούν πολλές φορές στα πρόσωπα αυτά. Άρα η διάθεση, η πρόθεση και η στάση των διδασκόντων, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο, βάση του οποίου οι προβληματισμοί των παιδιών, όχι μόνο σε σχέση με το πιάνο αλλά και την αυτοεικόνα τους, οι οποίοι δύνανται να αποδυναμωθούν ή ακόμη και να επιλυθούν.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα αυτής της θέσης είναι:

E3: *Θεωρώ ότι μέσα από τη στάση μου και μέσα από τη φύση του μαθήματος, ο μαθητής χαλαρώνει, [...] και με κάποιο τρόπο θεωρώ ότι χαλαρώνοντας, ξεδιπλώνεται και η δημιουργικότητα [...]*

E5: *{...} προϋποθέτει {...} θα έλεγα παρακολούθηση και εποπτεία της προσωπικότητάς του παιδιού, {...} να επικεντρωθούμε και στο καλλιτεχνικό προφανώς μέρος, αλλά ταυτόχρονα να δούμε και κάποια στοιχεία που ενδεχομένως σε μας να είναι πιο ορατά.*

E6: *{...} Εννοείται ότι πρέπει να σέβεται και το μαθητή, δεν αποζητούμε μόνο εμείς τον σεβασμό, και ο ίδιος ο μαθητής πρέπει να νιώθει ότι ο δάσκαλος τον σέβεται.*

Χάρη στη δημιουργία τους ασφαλούς κλίματος, οι μαθητές «αφήνονται» με μεγαλύτερη ευκολία στη σχέση. Για τους συμμετέχοντες E4, E6 και E11, η εμπιστοσύνη αποτελεί την κοινή συνισταμένη όλων των σχέσεων, με την οποία επιτυγχάνεται η προώθηση της έκφρασης και της μάθησης του ατόμου. Κάτι που σημειώνεται για πρώτη φορά, είναι άποψη της συμμετέχουσας E8, η οποία θέτει ως προϋπόθεση για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του παιδιού. Παραδέχεται βάσει της εμπειρίας της, ότι το τρίπτυχο συνεργασίας σχολείου, παιδιού και οικογένειας, συμβάλλει στην βέλτιστη επικοινωνία και συνεπώς την εξέλιξη του μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E4 και E6, διευκρίνισαν ότι η αφοσίωση και η συνεργασία με τα παιδιά, τους επέτρεψαν να βρουν και την κατάλληλη οριοθέτηση για τη μεταξύ τους σχέση.

E4: *{...} Οπότε προσπαθώ να τον βοηθήσω με τον καλύτερο τρόπο, χωρίς βέβαια να ξεπεράσω τα όρια, [...] του καθηγητή με το μαθητή, {...}*

E6: *Δηλαδή:: θεωρώ ότι πρέπει να αναπτυχθεί μία σχέση για να μπορέσει ένας μαθητής να ενδιαφερθεί πραγματικά και να [...] κάνει [...] νομίζω ότι κάνουν θαύματα τα παιδιά, όταν αγαπούν και εκτιμούν το δάσκαλο. {...} Είναι λίγο ιδιαίτερο, διότι:: πρέπει από τη μία και να είσαι φιλικός και κοντά στα παιδιά, αλλά πρέπει να κρατάς και μία ισορροπία. {...}*

E10: *Αυτό το οποίο είναι εντάξει κάτι μοναδικό, γιατί κάθε παιδί είναι ένας διαφορετικός κόσμος [...] απολαμβάνω την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και καθηγητή.*

E11: [...] δίνω χρόνο πάρα πολύ, αλλά:: ΤΟΣΑ χρόνια που δουλεύω αυτά τα 10 χρόνια, δεν υπάρχει παιδί που να μην έχω αναπτύξει μία λίγο πιο προσωπική σχέση. [...]

E8: {...} βασικά θέλω να αναπτύξω μία σχέση εμπιστοσύνης αρχικά. Να υπάρχει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον μαθητή, να υπάρχει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον γονέα. Θα πρέπει να συνεργαζόμαστε όλοι.

Η καταγραφή μιας πολύ ενδιαφέρουσας πρακτικής στην έρευνα, αναδύεται από τον συμμετέχοντα E10, ο οποίος θέλοντας να βελτιώσει τον εαυτό του και κατ' επέκταση τις σχέσεις του με τα παιδιά, κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας, προχώρησε στη συλλογή δεδομένων μέσα από τον διαμοιρασμό ερωτηματολογίων με σχετικές προς αυτούς ερωτήσεις. Οι εντυπωσιακές, αλλά με κάθε ειλικρίνεια απαντήσεις των παιδιών, αποτέλεσαν ένα ισχυρό βοήθημα για να διορθώσει όσα δεν τους άρεσαν.

E10: (.) και τους είχα δώσει ένα ((ερωτηματολόγιο, στο οποίο δηλαδή ρώτησα πολλά πράγματα, δηλαδή πώς με βλέπετε, πως θα βαθμολογούσατε εμένα, μπείτε δηλαδή στη θέση τη δική μου να δείτε πως είναι να βαθμολογείς τον άλλο)) {...}

Τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός του πιάνου φροντίζει για το θετικό μικροκλίμα της τάξης του, θρέφει παράλληλα το έδαφος για την ανάπτυξη βέλτιστων διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του. Ορισμένες φορές η ποιότητα της σχέσης είναι τέτοια, που επεκτείνεται πέραν της τάξης ή ακόμη και πέραν του σχολείου. Οι μαθητές θέλοντας να εκμυστηρευτούν ή να συμβουλευτούν για ενδοσχολικά ή εξωσχολικά ζητήματα, αναζητούν τους καθηγητές ακόμη και στα διαλείμματα. Μαθητές που πλέον φοιτούν ή εργάζονται, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, επιδιώκουν την άμεση επικοινωνία μαζί τους ή έστω μια σχετική επαφή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι έφηβοι μπορούν να εκτιμήσουν στο έπακρο μελλοντικά, τον χρόνο που επένδυσε και αφιέρωσε ο εκπαιδευτικός σε αυτούς. Αυτή η αναζήτηση, είναι που επιβραβεύει τον εκπαιδευτικό, για όσα προσέφερε στους μαθητές στα χρόνια της διδακτικής του θητείας.

E4: [...] Εκείνο το οποίο όμως έχω αντιληφθεί, είναι ότι (.) παλιοί μου μαθητές με θυμούνται. {...} Και μιλάμε για μαθητές που έχουν τελειώσει ακόμα και το πανεπιστήμιο και είναι στο στον εργασιακό χώρο και μετά από 20 χρόνια, γιατί είναι και πολλά χρόνια σε μουσικά σχολεία [...].

E7: {...} Δηλαδή πέραν του μαθήματος έχουμε επαφή και εκτός, μέσα στο χώρο του σχολείου. Με αναζητούν και για άλλα θέματα· και για τη θεωρία τους που μπορεί κάτι να μην καταλάβουν {...}

E11: Μαθητές που είναι πια φοιτητές, δεν με ξεχνάνε κι είναι ΠΑΡΑ πολλοί· με παίρνουν τηλέφωνο, με αναζητούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. {...}

Συνολικά, η επιδίωξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας, αποτελεί στοίχημα για πολλούς εκπαιδευτικούς, καθώς καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να διατηρήσουν την ισορροπία στη διαπροσωπική επαφή με τον μαθητή. Ο υπομονετικός και αποφασιστικός εκπαιδευτικός

εξασφαλίζει μέγιστες συνθήκες μάθησης, εμπνέοντας εμπιστοσύνη. Η μάθηση γίνεται μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Η λειτουργία του εμπυχωτή εκπαιδευτικού είναι να ενορχηστρώνει περιβάλλοντα μάθησης που είναι συναισθηματικά υποστηρικτικά και διανοητικά προκλητικά.

3.5.3. Ενδιαφέροντα

Το ρεπερτόριο και ο τρόπος διδασκαλίας του ως κίνητρο

Όλοι οι συμμετέχοντες στην συνέντευξή τους, αναφέρθηκαν έμμεσα ή άμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών ως δομικό λειτουργικό στοιχείο για το μάθημα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί E3, E4, E5, E6, E8 και E10 τονίζουν τη σημασία των κινήτρων για τους μαθητές, εξηγώντας τους λόγους ή δίνοντας παραδείγματα μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία. Οι κατηγορίες που εμφανίζονται ως κινητήριες δυνάμεις για τους μαθητές είναι η μέθοδος διδασκαλίας του έργου και η επιλογή ρεπερτορίου. Μια σειρά εξελικτικών παραγόντων δίνουν κίνητρα και ενεργοποιούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

Τα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς εκτυλίσσονται με διαφορετική μορφή, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Αξίζει να αναφερθεί, ότι ως κινητήρια δύναμη λειτουργεί και η μέθοδος διδασκαλίας των έργων. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός θα εισάγει σε κάτι καινούργιο τον μαθητή, η αναζήτηση σε θέματα ιστορικά που «κρύβονται» πίσω από ένα κομμάτι της αρεσκείας του, καθώς και ο τρόπος παρουσίασης του κομματιού από τον εκπαιδευτικό είναι αυτά που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και διεγείρουν το παιδί να ασχοληθεί με το πιάνο. Στις προτιμήσεις του ρεπερτορίου των παιδιών καταδεικνύονται η μουσική του κινηματογράφου, η ροκ και ποπ μουσική, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές, που ο εκπαιδευτικός θέλοντας να διευρύνει τα είδη μουσικής της μαθητικής του κοινότητας, επιλέγει μαζί τους κομμάτια μινιμαλιστικής μουσικής. Η συζήτηση και η επεξεργασία των επιλογών που προτείνει ο ίδιος ο μαθητής, ενδεχομένως να ανασύρει διάφορα στοιχεία ενδιαφέροντα και χρήσιμα από πλευράς μουσικής, ακόμη και αν αφορά ένα επίκαιρο κομμάτι της τηλεόρασης. Η προσπάθεια βελτίωσης των μεθοδολογικών πρακτικών απαιτεί την προσαρμογή μιας διδακτικής προσέγγισης με βάση το ρεπερτόριο. Αρκετοί είναι οι έφηβοι μαθητές που λόγω ηλικίας, επηρεάζονται πολύ πιο εύκολα από κάτι αρνητικό. Συνεπώς αν κάτι από το μάθημα δεν τους αρέσει, αντιστέκονται σε αυτό και υποθέτουν λανθασμένα πως όλη η διαδικασία είναι κάτι που δεν τους αρέσει. Σε αυτή τη βάση του προβληματισμού, αν το ρεπερτόριο που τους δίνεται, δεν καλύπτει και δεν ικανοποιεί τις προτιμήσεις τους, τότε ο εκπαιδευτικός καλείται να προχωρήσει σε αλλαγές ως προς αυτό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10 και E11) ενσωματώνουν στο σχεδιασμό του μαθήματος τις προτάσεις ρεπερτορίου των παιδιών. Κύρια αιτία άλλωστε, που οδηγεί στην αδρανοποίηση των μαθητών στο μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων, είναι η απαξίωση των δικών τους μουσικών προτιμήσεων. Φυσικά, η επιλογή του ρεπερτορίου θέλει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο και στις ικανότητες του

μαθητή, ώστε να λαμβάνεται σχετική ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός δείχνει να σέβεται τον μαθητή όταν «ακούει» τις μουσικές του επιλογές. Σε γενικές γραμμές γίνεται αντιληπτό ότι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει έντονη δυσκολία ή χάνει το ενδιαφέρον του για το πιάνο, η επιλογή ενός πιο εύκολου κομματιού, ή ενός κομματιού της αρεσκείας του, αποτελεί μια δικλείδα ασφαλείας για την αποτελεσματικότερη πορεία του μαθήματος.

Οι παραπάνω ισχυρισμοί επιβεβαιώνονται από τους συμμετέχοντες:

E2: {...} ο οποίος δεν ήθελε καθόλου να κάνει πιάνο με τίποτα, και ήταν φίλαθλος φοβερός και:: ήταν Παναθηναϊκός. Για να τον κάνω λοιπόν να παίζει 5 νότες, 5 NOTEΣ, έμαθα τον ύμνο του Παναθηναϊκού, που εγώ είμαι ΑΕΚ {...}

E3: {...} να ασχοληθούν με κάποιο κομμάτι το οποίο είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους τα μουσικά, [...] () κάτι το οποίο να τους κινητοποιεί και να τους διεγείρει ήδη προϋπάρχουσες μνήμες [...] μουσικές, [...].

E4: {...} Όταν έχουμε ελεύθερα κομματάκια, που πάντα κάνουνε κομμάτια, τους ζητώ να επιλέξουν, οπότε τα κίνητρα νομίζω ότι ενεργοποιούνται. {...} κάνουμε μαζί την επιλογή και:: τους ρωτάω τι θα ήθελαν να παίζουν, τι τους άρεσε περισσότερο {...}

E5: {...} Άρα λοιπόν το να χρησιμοποιήσουμε τις δικές τους μουσικές εμπειρίες, θεωρώ είναι ένα στοιχείο το οποίο μας φέρνει κοντά, {...} Γιατί ακόμη και πώς ακούς μουσική, αν ακούς με ακουστικά, αν ακούς και κάνεις καλές δουλειές {...}

E6: [...] για αυτό και τους ρωτάω τη μουσική ακούνε:: ή κάποιο ροκ. Ας πούμε κάποια στιγμή μία μαθήτριά μου έπαιξε Guns N' Roses σε μία συναυλία, δεν έχει σημασία.

E8: [...] Εκτελούσαν και παίζανε κομμάτια που ΗΘΕΛΑΝ, εκτός ύλης του σχολείου, [...] το οποίο ΠΡΕΠΕΙ να γίνεται ανά διαστήματα, αλλά σε συνδυασμό πάντα και με κάποια ύλη που εξυπηρετεί σε μία σωστή εκτέλεση και σε όλα τα της μουσικής θέματα που υπάρχουν. {...}

E10: {...} δεν τους αρέσει όλους η κλασική μουσική.[...] Λέω ας πούμε: «εσένα τι σου αρέσει;», «μου αρέσει η ροκ». Ωραία, θα παίζουμε ένα ροκ κομμάτι στο πιάνο {...}

Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, κάνουν λόγο για τα ενδεχόμενα στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και διαπιστώνουν ότι ενεργοποιούν και τους ίδιους. Τέτοιου είδους κίνητρα για τους συμμετέχοντες (E3, E4, E7 και E8) αφορούν την άμεση ανταπόκριση των μαθητών στην πράξη, ακόμη και στο ελάχιστο, τη σταδιακή εξέλιξη σε ζητήματα ερμηνείας και δημιουργικότητας, και τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις επιτυχίες ή στις αδυναμίες τους. Ο E5 περιλαμβάνει στοιχεία προσωπικότητας, όπως ο χιούμορ του μαθητή. Τα σχετικά αποσπάσματα είναι:

E3: {...} Όταν βλέπω ότι:: υπάρχει ΕΛΑΧΙΣΤΗ πρόοδος [...] αυτό με κάνει και:: αυτό με κινητοποιεί και ενδιαφέρομαι και εγώ.

E4: {...} ειδικά όταν ένα παιδί φτάσει σε ένα σημείο και παίζει ένα κομμάτι που το έχω διδάξει και προσπαθώ πέρα από τις νότες, γιατί όπως ξέρουμε η μουσική ξεκινάει πέρα από τις νότες: νιώθω πολύ μεγάλη ικανοποίηση και χαρά.

E5: Νομίζω όμως ότι ιδιαιτέρως στοιχεία προσωπικότητας όπως είναι το χιούμορ, όπως είναι [...] η διάδραση γενικότερα που υπάρχει ανάμεσα στο διδάσκοντα ή στη διδάσκουσα και στον μαθητή.

E7: {...} Μου αρέσει να βλέπω τον μαθητή να εξελίσσεται, να δημιουργεί, να ερμηνεύει μουσικά και να θέτουμε στόχους κάθε φορά και να επιτυγχάνονται από το μαθητή.

E8: Μου αρέσει πάρα πολύ η ΠΡΟΚΛΗΣΗ με το μαθητή, μου αρέσει να του διδάσκω, μου αρέσει να ανταποκρίνεται να βλέπω μέσα από τη διδασκαλία μου τι μπορεί να επιτύχει ο μαθητής, [...]

Σε μία γενική προοπτική, οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να καλύπτουν τις μεταβαλλόμενες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν το στυλ διδασκαλίας τους στα κίνητρα των μαθητών. Για να προκύψει ό,τι είναι καλύτερο για τους μαθητές, πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον για ό,τι είναι καλύτερο και για τους εκπαιδευτικούς: τη δική τους ανάπτυξη και τα επιτεύγματά τους.

3.5.4. Υπάρχουσες κοινές και μεμονωμένες πρακτικές για το πιάνο

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, συγκεντρώνονται παρόμοιες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο μάθημα του πιάνου. Οι θεωρητικές γνώσεις, ο τρόπος ανάγνωσης της παρτιτούρας και η μουσική συνύπαρξη στο πιάνο, δύο ή παραπάνω μαθητών, παρουσιάζονται ως κοινές διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Στους συμμετέχοντες E2, E7 και E8 αναγνωρίζονται οι κοινές πρακτικές που εφαρμόζουν στα μαθήματά τους. Οι θεωρητικές γνώσεις ως βάση σε σχέση με το όργανο, κρίνονται απαραίτητες για τη δομημένη μουσική σκέψη των μαθητών. Όταν για παράδειγμα παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την τονικότητα του κομματιού, το παιδί ενδεχομένως να αντιμετωπίσει διαφορετικά το μουσικό κείμενο. Αντιστοίχως, η διδασκαλία του πιάνου συμπληρώνει και εμπλουτίζει τις γνώσεις του παιδιού στα μαθήματα της θεωρίας, της αρμονίας και της χορωδίας, με στόχο μια ολοκληρωμένη άποψή του πάνω στη μουσική. Επιπλέον, θίγεται η σημασία του τραγουδιού από την E2, ως αρωγός στη διαδικασία της αντίληψης και κατανόησης ρυθμικών και μελωδικών εννοιών. Καθότι η εκμάθηση του πιάνου δεν απαιτεί μόνο ένα πράγμα, αλλά συνδυασμό ταυτόχρονων στοιχείων, ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες κατανόησης, καλείται να παίζει και να τραγουδήσει

ταυτοχρόνως. Οι συμμετέχοντες E3, E4 και E9, χωρίς να αμφισβητούν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, διδασκαλία των μαθητών, συμφωνούν σε όμοια πρακτική και ιδεολογία. Η κοινή αφετηρία έγκειται στον τρόπο ανάγνωσης μιας παρτιτούρας για τους μαθητές (π.χ., αρχικά χωριστά τα χέρια και έπειτα μαζί). Οι διδακτικές παροχές από αυτούς είναι οι ίδιες, μέχρι ενός σημείου, για τους μαθητές, με το ποσοστό να αλλάζει αργότερα, ανάλογα με την περίπτωση κάθε παιδιού.

E2: [...] Οι βάσεις της θεωρίας ξεκινάνε, πάνω εκεί είναι το πιάνο, οι κλίμακες πάνω στις οποίες παίζουν τα κομμάτια είναι πάρα πολύ σημαντικό, {...} και το τραγούδι MAZI με το πιάνο, βοηθάνε κάποια παιδιά να το [...] να πάνε καλύτερα και να αντιληφθούνε καλύτερα τα πράγματα.

E7: {...} Γιατί καθόμαστε και κάνουμε αναλύσεις πάνω στην παρτιτούρα, μορφολογικές [...] κάνουμε ιστορία της μουσικής την ώρα που μας το δίνει το κομμάτι αφορμή, {...}

E8: [...] αλλά προσπάθησα μέσω του ακούσματος· σχεδόν μέθοδο Suzuki περίπου που λέμε, {...} Οπότε, είχαμε ξεκινήσει σαν αυτοσχεδιασμό πάνω στα κομμάτια, μίμηση, απομνημόνευση δηλαδή του κομματιού ΑΠΕΥΘΕΙΑΣ και μετά πήγαμε στο κείμενο.

E9: {...} θα του μάθεις το:: καλλιτεχνικό υπόβαθρο από τον συνθέτη, από τον καλλιτέχνη που θα ασχοληθείς και θα φέρεις εις πέρας το έργο του [...]

E10: (.) θα δω για παράδειγμα μια V7 και θα ρωτήσω: «πώς τη διαχειρίζεται ο συνθέτης στο συγκεκριμένο έργο;». Μετά θα κάτσω να αντιπαραβάλλω «συμβαίνει αυτό στην κλασική αρμονία;» για να κάνουμε την αντιπαραβολή.

E3: {...} κάποιες στοιχειώδεις πρακτικές στο ναι, θεωρώ ότι υπάρχει μία κοινή γραμμή. Είναι θέμα καθαρά μαθητή· το πώς αυτός θέλει να [...] όταν βλέπω ότι κάποιος μαθητής παίρνει κάτι από κει, θα του πω και κάτι παραπάνω, αλλά πάνω-κάτω είναι ίδια η γραμμή.

E4: Ναι.. πρακτικές επίσης τις ίδιες πρακτικές [...], αλλά στα παιδιά τα οποία μπορούν να ανταποκριθούν, σίγουρα (.) προσφέρουμε και κάτι παραπάνω {...}

Οι μοναδικές συνθήκες που επιτρέπουν τη συνύπαρξη για το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών της τάξης πιάνου, είναι αυτές που αναφέρονται σε ομαδικό σύνολο αποκλειστικά με πιάνο, στις περιόδους των τελικών τους εξετάσεων, ή στα πλαίσια μιας συναυλίας. Η συνθήκη των ομαδικών μαθημάτων πιάνου, ώστε να παρουσιάζει ο καθένας ένα κομμάτι μπροστά στους συμμαθητές τους, να ανταλλάσουν απόψεις και να βελτιώνονται μέσα από τη διαδικασία, φαίνεται να εφαρμόζεται ελάχιστα στις τάξεις των πιάνων και δηλώνεται ρητά από τους E5 και E9. Οι δύο εκπαιδευτικοί διοργανώνουν συναντήσεις και ακροάσεις παιδιών μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο της προόδου τους και της ροής των μαθημάτων. Κατά την περιγραφή όμως του συμμετέχοντα E10, τα ομαδικά μαθήματα συμβαίνουν για αυτόν, αν και εφόσον το ωρολόγιο πρόγραμμα επιτρέψει τυχαία τη

συνύπαρξη δύο ή και παραπάνω μαθητών, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, το ποσοστό των διδακτικών ωρών ομαδικών μαθημάτων έναντι των ατομικών, είναι αρκετά μικρότερο, και φαίνεται να μην φροντίζει ο ίδιος τη δημιουργία ομαδικού μαθήματος πιάνου, όπως οι συνάδελφοί του E5 και E9.

E3: {...} Δηλαδή δεν γίνονται, όπως κάνουμε στο πανεπιστήμιο, ομαδικές συναντήσεις όπου ο ένας θα έπαιζε στον άλλον και θα γνωριζόμασταν κάπως μεταξύ μας, δηλαδή δεν θεωρώ ότι κάθε μαθητής που έρχεται και κάνει με μένα, έχει την αίσθηση ότι βρίσκεται σε μία τάξη πιάνου {...}

E10: {...} θεωρώ ότι δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα, καθώς είναι μόνο δύο άτομα στη σχέση. Τα ομαδικά μαθήματα πιάνου, για 4 χέρια έχουν γίνει περιστασιακά και πολύ σπάνια. {...}

E6: {...} Ναι, και στα τέσσερα χέρια, κάναμε και ένα σύνολο κάποια στιγμή με πιανιστικό.

E5: {...} Δηλαδή μπορεί να κάνουμε 20 λεπτά μάθημα και τα υπόλοιπα λεπτά να παίζουν μπροστά σε κάποιον άλλον καθηγητή/καθηγήτρια με τους μαθητές τους· έτσι πολύ μικρές ακροάσεις {...}

E4: Γιατί νομίζω ότι [...] όταν δεθούν με έναν καθηγητή τα παιδιά, είναι πολύ σημαντική η προσωπική σχέση, η διαπροσωπική σχέση καθηγητή οργάνου με τον μαθητή. Οπότε φρόντιζα να συνεχίζαμε για όσο ήταν δυνατόν (.)

Εστιάζοντας λίγο παραπάνω στην παράμετρο του χρόνου, για την E9, κρίνεται αναγκαία η ισορροπία του, όταν τυγχάνει να απασχολεί περιπτώσεις δυο ή περισσότερων παιδιών σε μια διδακτική ώρα. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες E3, E6 και E11, αναφέρονται στην αφοσίωση, το πραγματικό ενδιαφέρον και τον χρόνο που αφιερώνουν στο χτίσιμο των σχέσεων με τους μαθητές αυτούς. Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ο χρόνος οφείλει να έχει και ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, με αμφίδρομο χαρακτήρα, ανάλογος με το προφίλ του εκάστοτε μαθητή. Δεδομένου ότι η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή αναπτύσσεται σταδιακά, οι διδάσκοντες, διεκδικούσαν τους ίδιους μαθητές για τις επόμενες χρονιές, παραμερίζοντας ίσως προσωπικά τους συμφέροντα (π.χ., καλύτερο ωράριο προγράμματος).

E9: {...} Τώρα όταν υπάρχει ομαδικό μάθημα πιάνο, προσέχω να υπάρχει ισορροπία στο χρόνο που θα ασχοληθώ με το κάθε παιδί. Γιατί το τέταρτο είναι τέταρτο· {...}

Σε αυτή τη βάση, αναφέρεται απλά από τον συμμετέχοντα E10, ότι μπορεί να έχει εμπνεύσει ελάχιστους μαθητές σε θέματα γνώσεων, καθότι τα παιδιά πλέον μαθαίνουν σχεδόν τα πάντα, μέσα από τα τεχνολογικά μέσα. Οι συμμετέχοντες E10 και E11 κάνουν λόγο για τον αυτοσχεδιασμό ως εν δυνάμει πρακτική που καλό θα ήταν να εφαρμόζεται τακτικά αφού και σε αυτή την περίπτωση ο χρόνος δεν είναι σύμμαχος. Η συμμετέχουσα E11, επεκτείνει τη σκέψη της στο ζήτημα του μουσικού υλικού, λέγοντας πως μια βελτίωση που επιθυμεί για το μάθημά της, αφορά τον αυτοσχεδιασμό. Οι αυτοσχεδιαστικές ρυθμικές

διασκευές από τον μαθητή, πάνω σε μια δοσμένη μελωδία κλασικής παρτιτούρας, προκειμένου να θυμίζει ενδεχομένως ένα στιλ μουσικής προτίμησής του, είναι κάτι που η ίδια εφαρμόζει, αλλά θα ήθελε να εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο στα μαθήματα της.

E11: {...} *Θα βελτίωνα:: ίσως τους τρόπους ΜΑΘΗΣΗΣ. Δηλαδή θα ήθελα· ενώ χρησιμοποιώ πολύ και τα αυτοσχεδιαστικά στοιχεία. {...}*

Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις περιστάσεις και τον μαθητικό πληθυσμό, προχωρούν σε κοινές πρακτικές που χαρακτηρίζουν τα μαθήματά τους. Φαίνεται πως η διδακτική τους περιλαμβάνει τις θεωρητικές γνώσεις, τους αρχικούς τρόπους ανάγνωσης του κομματιού και τη συνθήκη του ομαδικού πιάνου.

3.6 Ποιοτικά χαρακτηριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας: παρατηρήσεις της ερευνήτριας

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι και συμμετοχικοί. Οι περισσότεροι από αυτούς έδειχναν άνετοι, ευδιάθετοι και με ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ. Σε ελάχιστους εντοπίζονται αισθήματα αμηχανίας, σε διαφορετικές ερωτήσεις για τον καθέναν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους και ως τελευταίο σχόλιο ανέφεραν ότι τους άρεσε το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Υπήρξαν ερωτώμενοι, οι οποίοι ήταν πιο φειδωλοί στις απαντήσεις τους, άλλοι που παρείχαν αρκετές πληροφορίες και αυτοί που κράτησαν μια ενδιάμεση θέση. Στην κατηγορία των ερωτώμενων που απαντούσαν εκτενώς, ανήκουν οι συμμετέχοντες Ε3 και Ε7. Τα σχόλια που συγκέντρωσε η ερευνήτρια, δίνουν την εντύπωση πως ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων, προκάλεσε την εξιστόρηση συμπληρωματικών πληροφοριών ή δικών τους επιτευγμάτων.

Η πρώτη ερώτηση της συνέντευξης που απευθύνονταν στον ρόλο του εκπαιδευτικού στα Μουσικά Σχολεία είχε ποικιλία απαντήσεων και έμοιαζε να κρύβει αδυναμίες. Ίσως η γενικότητα αυτής της ερώτησης, προσδιόριζε μια ελευθερία η οποία δεν εντοπίστηκε εγκαίρως. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις προσανατολίζονταν σε διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν τη δεδομένη στιγμή ή στις αρμοδιότητες που ορίζει το επάγγελμά τους. Η συμμετέχουσα Ε4, με ένα αίσθημα απορίας για την ερώτηση, απαντά κάπως γενικά χρησιμοποιώντας πληθυντικό αριθμό. Η Ε6 ήταν αμήχανη και αναφέρθηκε στην επιθυμία της που είχε από μικρή για το επάγγελμα. Τέλος, η ερώτηση επαναδιατυπώθηκε δυο φορές διαφορετικά για τη συμμετέχουσα Ε1, η οποία μας ενημερώνει τι έχει βελτιώσει ως εκπαιδευτικός.

Ο σχολιασμός του συμμετέχοντα Ε3, είναι ο μοναδικός που εμπεριέχει τη συσχέτιση του ρόλου ενός εκπαιδευτικού στα Μουσικά Σχολεία με αυτόν που επικρατεί σε ωδειακά

περιβάλλοντα. Υποστηρίζει, πως οι ρόλοι αυτοί διαφοροποιούνται αναφορικά με τις απαιτήσεις, τις ευθύνες, το περιβάλλον, τους στόχους, αλλά και το υλικό που προσφέρεται στα παιδιά. Αναφέρει, πως οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών καλύπτουν ένα μεγαλύτερο εύρος πραγμάτων και καταστάσεων, εν αντιθέσει με το εστιασμένο περιβάλλον των ωδείων.

Στο ζητούμενο που αφορούσε στις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιούν εντός τάξης τους, οι εκπαιδευτικοί E1, E4, E5 και E7 δεν αντιλήφθηκαν τον όρο «πρακτικές», ώστε να χρειαστεί μια επεξήγηση ή διαφορετική επαναδιατύπωση της ερώτησης. Ο όρος αυτός τους παρέπεμπε σε τεχνικές ή μεθόδους που εμπεριέχουν κάποια βιβλία. Ειδικότερα, ο συμμετέχων E5 δίνοντας μια συνολική απάντηση στο ερώτημα, αναφέρθηκε σε βιβλία που έχουν καθολική εφαρμογή στους μαθητές του.

Μια επιπλέον παρερμηνεία από τους συμμετέχοντες E3, E5, E6 και E10, δηλώνεται στη προσπάθεια να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, σχετικά με την εφαρμογή ή τη μη εφαρμογή των πρακτικών τους, και ειδικά των ομαδικών δράσεων μέσα στην τάξη. Φαίνεται πως ο όρος «τάξη» μπερδεύει και ταυτόχρονα προδίδει τους συνεντευξιαζόμενους, καθώς υποδεικνύει μαθησιακά περιβάλλοντα που αποτελούνται από αρκετά μέλη, και όχι το περιβάλλον ενός μαθήματος πιάνου. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια αντίφαση στα λεγόμενα της E8, σχετικά με το ζήτημα αυτό. Ενώ δηλώνει ότι το ομαδικό πιάνο ανήκει στις διδακτικές της μεθοδολογίες, αφήνει να εννοηθεί πως οι συνθήκες για την πραγματοποίηση δεν είναι πάντοτε ευνοϊκές, είτε λόγω συγκεκριμένων εσωτερικών λειτουργιών του σχολείου, είτε λόγω των συνθηκών πανδημίας τα τελευταία έτη. Επιπροσθέτως, για τους συμμετέχοντες E6 και E10, οι ομαδικές δράσεις συνδυάζονται με τα μουσικά σύνολα, που υπάρχουν ως ξεχωριστό μάθημα στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, και όχι απαραίτητα στα ομαδικά μαθήματα πιάνου.

Μια ιδιαιτέρως ακραία και οξύμωρη εμπειρία του με μαθήτρια αποκαλύπτεται από τον E3, ο οποίος εξηγεί τη μη εμψυχωτική εικόνα ενός μαθήματος και ταυτόχρονα τον τρόπο που έχει μάθει το παιδί να σχετίζεται και να ενεργοποιείται σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο. Η περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας, που έδειχνε ενδιαφέρον μόνο αν ο διδάσκοντας την πίεζε ή της φώναζε, ήταν κάτι το οποίο είχε αντιληφθεί και παρατηρούσε ο ίδιος στα μαθήματα. Για τη μαθήτρια, η ώθηση για να προχωρήσει είχε πάρει διαφορετική διάσταση.

E3: {...} μία μαθήτρια η οποία:: αν δεν της φώναζες, άμα δεν την μάλωνες, δεν κινητοποιούνταν· και θυμάμαι κιόλας, ότι όταν αγρίευα έτσι;, τότε ήτανε τέλεια και μάλιστα έβλεπα και να ελαφρύ μειδίαμα στο χείλι της και έχει καταλήξει να γίνεται ένας κώδικας αυτό το πράγμα.

Στην ερώτηση για τον εαυτό τους ως εμψυχωτές, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά, πολλοί απαντούν μονολεκτικά, χωρίς να την αιτιολογούν, όπως απαιτούσε το δεύτερο σκέλος της ερώτησης. Εδώ, είναι φανερό η χιουμοριστική διάθεση της E9, όπως και η εμφανής υπερηφάνεια των E6, E7, E8 και E11, οι οποίοι διαβάζοντας περισσότερα για την εμψύχωση, συνειδητοποιούν ότι έχουν καταφέρει αρκετά και δικαίως αποδέχονται τον τίτλο αυτόν.

E9: *Ναι. [...] Θεωρώ τον εαυτό μου εμψυχωτή. Πολύ ωραία λέξη! Τον θεωρώ, αν και νομίζω ότι τελικά πρέπει να βρω εγώ ένα εμψυχωτή. (γέλια και των δύο)*

Δύο συμμετέχουσες παρατηρούν ότι υπάρχουν μεμονωμένες πρακτικές που δρουν καθολικά στο μαθητικό κοινό. Η E7, διαπιστώνει ότι στα παιδιά που δεν προετοιμάζονται επαρκώς για το μάθημα του πιάνου, η μέθοδος της πρώτης ανάγνωσης (*prima vista*) λειτουργεί επανορθωτικά ως προς την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Ο τρόπος που χρησιμοποιεί τη μέθοδο αυτή στους μαθητές, με την προτροπή να δοκιμαστούν σε κάτι άγνωστο χωρίς να φοβούνται, αλλά και η αποδοχή της ελάχιστης ή μηδενικής προετοιμασίας για το μάθημα, καλλιεργούν θετικά συναισθήματα. Απαντά ότι «δεν διάβασες, δεν πρόλαβες;», οκ. Έλα να κάνουμε μια *prima vista*, να δεις τι ωραία που θα νιώθεις μετά!, δηλαδή να δημιουργείς μια οξυδέρκεια, βήμα, βήμα, βήμα». Η απόλαυση από το μάθημα του πιάνου, ενδεχομένως να αποτελέσει αφορμή για τη βελτίωση άλλων μαθημάτων του σχολείου. Η συμμετέχουσα E4 επιμένει εμφιασμένα στο στοιχείο της επιβράβευσης, σε δύο μάλιστα απαντήσεις της. Αναδεικνύει την εμψυχωτική φύση της, καθώς φαίνεται να επιδρά «λυτρωτικά» σε όλες ανεξαιρέτως τις μαθητικές προσωπικότητες. Η ίδια υποστηρίζει τη σημαντικότητα της επιβράβευσης, ακόμη και αν η προσπάθεια ήταν η μικρότερη δυνατή. Στις πιο προχωρημένες περιπτώσεις παιδιών, η επιβράβευση παίρνει τη μορφή της αναγνώρισης και της συχνής επισήμανσης των δυνατοτήτων των παιδιών σε σχέση με το όργανο. Σύμφωνα με την άποψή της: «Τα παιδιά ακόμα και στο ελάχιστο να κάνουν ένα βήμα, πρέπει να τα επιβραβεύεις. Εγώ συνηθίζω να επιβραβεύω και το ελάχιστο, δηλαδή και μία νότα να παίζει σωστά το παιδί, το επιβραβεύεις». Συνεχίζει λέγοντας, πως η ακρόαση ενός κομματιού και η αναζήτηση σύγχρονου γενικότερα ρεπερτορίου μέσα από τον χώρο του διαδικτύου, είναι μια διαδικασία που γοητεύει τους μαθητές, διότι εντάσσεται στην εποχή τους. Η συμμετέχουσα ισχυρίζεται πως μπορεί να μην εκτελεί στο πιάνο τα κομμάτια που προτείνει στους μαθητές της, αλλά προχωρά σε ακρόαση άρτιων εκτελέσεών τους από το διαδίκτυο. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών εντάχθηκε σε μία από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διαδικασία της ηχογράφησης της πιανιστικής απόδοσης των μαθητών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της E8, ο μαθητής πολλές φορές δεν έχει εικόνα αυτού που παίζει και είναι σημαντικό να διακρίνει τις ηχητικές αποκλίσεις του μουσικού κειμένου. Η ανεξαρτησία και η αυτοδυναμία διευκολύνονται όταν η αυτοαξιολόγηση είναι βασική. Ωστόσο η ίδια, μολονότι υποστηρίζει τη συγκεκριμένη πρακτική, φαίνεται να μην την ακολουθεί, λόγω χρονικού περιορισμού των μαθημάτων. Συγκεκριμένα δηλώνει: «να μαγνητοφωνώ την ΕΚΤΕΛΕΣΗ του μαθητή, δηλαδή αυτό δεν το κάνω και πρέπει να το κάνω, ίσως γιατί δεν υπάρχει ο χρόνος, αλλά μπορεί να βρεθεί».

Τέλος, είναι εντυπωσιακή η παρατήρηση μιας αντιφατικής θέσης στα λεγόμενα της συμμετέχουσας E4 που υποστηρίζει πως χρησιμοποιεί τις ίδιες πρακτικές για όλους τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα ασπάζεται τη διαφοροποίηση εφοδίων ανάλογα τον μαθητή. Η τελευταία αναντιστοιχία απόψεων σημειώνεται στις απαντήσεις της E11. Ενώ αρχικά δηλώνει κοινό στόχο την αγάπη για τη μουσική, σε άλλη ερώτηση κοινός στόχος αποτελεί η διασφάλιση ενός κλίματος αποδοχής, γεγονός που προδίδει ότι το αναγνωστικό κείμενο που αφορούσε τις εμψυχωτικές πρακτικές επηρέασε την άποψή της.

E4: *Ναι τις ίδιες πρακτικές [...], αλλά στα παιδιά τα οποία μπορούν να ανταποκριθούν, σίγουρα (.) προσφέρουμε και κάτι παραπάνω, δηλαδή έρχεται από μόνο του, οπότε θα βάλεις και κάτι παραπάνω στις πρακτικές αυτές, διότι το ζητάει η συγκεκριμένη διαδικασία. {...}*

E11: *Ο στόχος είναι ένας κοινός έτσι; Το να (.) μάθουν πιάνο εννοώ τις πιανιστικές βασικές αρχές, αλλά και να αγαπήσουν τη μουσική. Αυτός είναι ένας στόχος. {...} Πιστεύω πως ο ΕΝΑΣ στόχος, πρέπει να είναι κοινός και να είναι [...] το κλίμα αποδοχής του παιδιού, έτσι; {...}*

Συνολικά, διαπιστώνεται πως στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ενυπάρχουν ξεχωριστά τεκμήρια που αποδεικνύουν τη μοναδικότητα σε θέματα αντίληψης, απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων. Τα διδακτικά παραδείγματα σχηματίζουν ευρήματα που συγκεντρώνουν ένα μέρος της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Συζήτηση

Το παράδειγμα της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης βασίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση είναι πεπερασμένη και αμετάβλητη, ως ένα ποσοτικά μετρήσιμο συστατικό της εκπαίδευσης. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επανάληψης ή απομνημόνευσης, με πλήρη προετοιμασία στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιτελούν αποκλειστικές δεξιότητες ελέγχου της μάθησης, με επιβράβευση, τιμωρία και έλεγχο των μαθησιακών εμπειριών. Η διδασκαλία δεν παρέχει προσαρμοστικότητα όσον αφορά τα ανθρώπινα κίνητρα και τις ανθρώπινες ανάγκες. Αυτή η στατική αντίληψη έχει μη ευεργετική επίδραση στη λειτουργία του εμψυχωτή εκπαιδευτικού και της κατάρτισής του, όπου η επικοινωνία πρέπει να εμπλουτίζεται διαρκώς για να φιλοξενεί νέες παρατηρήσεις, αντιλήψεις και δυνατότητες.

Καθότι τα ζητήματα διδασκαλίας είναι πολυσύνθετα και πολυπαραγοντικά, η σύγχρονη μουσική ερευνητική βιβλιογραφία, έχοντας στην κατοχή της πληθώρα μεθοδολογικών εργαλείων και πρακτικών, παλαιότερων και αναδυόμενων, δίνει την ευκαιρία στον κάθε εκπαιδευτικό να προχωρήσει σε υιοθέτηση ή πειραματισμό σχετικά με αυτά (Sinagatullin, 2009). Πολλές πρακτικές και μέθοδοι μπορεί να έχουν διαφορετικούς ορισμούς, αλλά αναφέρονται σε κοινούς στόχους και έννοιες. Από τη δεδομένη μελέτη, προκύπτουν και αναπτύσσονται νέα αποτελέσματα που εξακριβώνουν τα δεδομένα της ερευνητικής βιβλιογραφίας και απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, προέκυψαν ποικίλες απαντήσεις και ενδιαφέροντες προβληματισμοί.

Συγκεκριμένα, για το 1ο ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μουσικής την εμπύχωση στη διδακτική του πιάνου;» οι συνοπτικές απαντήσεις αφορούν την αγάπη για το μάθημα του πιάνου, το κλίμα αποδοχής των παιδιών, την αναζήτηση βέλτιστων σχέσεων με τους μαθητές, τις συζητήσεις μέσα στην τάξη, τον σεβασμό στην ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία, τα κίνητρα που αφορούν ζητήματα μουσικών προτιμήσεων, το προφίλ και την υπομονή των εκπαιδευτικών, καθώς και ζητήματα στοχοθεσίας, επιβράβευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση των εμπυχωτικών πρακτικών, κρίνεται αναγκαία πολλές φορές για την καλύτερη δυνατή επιτυχία στη μουσική ζωή των μαθητών και τη βέλτιστη κάλυψη των αναγκών τους, έχοντας ως αρχή τα κίνητρα και τη διαφοροποιημένη και με ευελιξία μάθηση (O'Neill, 2014· Varvarigou et al, 2021· Sinagatullin, 2009). Οι οκτώ από τους έντεκα συμμετέχοντες, οι περισσότεροι μεγαλύτερης ηλικίας, παραδέχονται την άγνοιά τους σχετικά με τις εμπυχωτικές πρακτικές. Η διδακτική εμπειρία, όμως, των περισσότερων, φαίνεται να υπηρετεί αρκετές από αυτές.

Πολύ λίγοι συμμετέχοντες ανατρέχουν στην παιδική τους ηλικία και μοιράζονται παραδείγματα των μαθητικών τους εμπειριών. Η αγάπη και η κατανόηση για το μάθημα, όπως τονίζουν, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την αγάπη για τον διδάσκοντα. Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά και τους δύο. Η αγάπη για τον εκπαιδευτικό σε συνάρτηση με την αγάπη για μάθημα του πιάνου, μπορεί να οδηγήσει μακροπρόθεσμα στην επιλογή και την αγάπη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μουσικής. Για την Marissa Silverman (2022), η αγάπη ως δράση είναι απαραίτητη για το μέλλον της μουσικής εκπαίδευσης. Στα Μουσικά Σχολεία το πιάνο έχει καθιερωθεί ως όργανο υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, χωρίς να το έχουν επιλέξει. Δεδομένου αυτής της συνθήκης, το έργο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ενεργοποίηση των μαθητών με στόχο την αγάπη για τη μουσική και το πιάνο. Σύμφωνα με τον Koorman (2007), όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση φροντίζουν όχι μόνο να υπάρχουν ελκυστικοί τρόποι που αποφέρουν αποτελέσματα, αλλά και θετικές εμπειρίες που να αποφέρουν χαρά και επιτυχίες στους μαθητευόμενους. Η ατομική ενασχόληση με το πιάνο, επιθυμεί την οικειοθελή συμμετοχή των μαθητών, ως προϋπόθεση για την εξέλιξή τους. Μια μικρή μερίδα συμμετεχόντων, αποτιμά την εκμάθηση πιάνου ως μια διαδικασία με νόημα, τα κεκτημένα της οποίας συνεισφέρουν στη μετέπειτα ζωής τους. Αυτό επιτυγχάνεται όταν η απόλαυση της δημιουργικής διαδικασίας, γίνεται με την αυτούσια θέληση του μαθητή, αντικείμενο έκφρασης, απόλαυσης ή διεξόδου οποιαδήποτε στιγμή, γεγονός που επιβραβεύει όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού.

Ο Allsup και οι συνεργάτες του, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2019), μιλούν για την ταυτότητα των μαθητών, που αντιστοιχεί στο σύνολο των δημιουργικών, αντιφατικών και συνεχώς μεταβαλλόμενων δυνάμεών τους. Αυτό αποτελεί πρόκληση για τον εμπυχωτή-εκπαιδευτικό (Cremata, 2017), καθώς γίνεται ο αποδέκτης όλων των συναισθημάτων, των εκφράσεων και των συμπεριφορών του μαθητή. Τα υψηλά επίπεδα της ενσυναίσθησής του, είναι ικανά να ξεπερνούν εμπόδια που αφορούν γνωστικούς ή συναισθηματικούς προβληματισμούς του μαθητή (Hwang, 2017). Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής διδάσκει με

στόχο την ανάπτυξη για αυτοπραγμάτωση του μαθητή (Rogers, 1967· 1969), για αυτό και δεν αναθέτει σε όλους τους μαθητές την ίδια εργασία, αλλά διαφοροποιεί τις οδηγίες του ανάλογα με τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών του σε διαφορετικές φάσεις και χρονικές περιόδους των μαθημάτων (Cremata, 2017).

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες, αναφέρονται σε προχωρημένους, αρχάριους ή με λιγότερο ενδιαφέρον μαθητές, διαχωρίζοντας έτσι, τις διαφορετικές απαιτήσεις, στο γνωστικό κυρίως επίπεδο. Αν ο μαθητής έχει διαρκώς μουσικές αναζητήσεις, αφιερώνει πάρα πολύ χρόνο στη μελέτη του, τα επίπεδα ψυχολογίας του είναι υψηλότερα, είναι πιο «ανοιχτός» και δεκτικός, τότε έχει τη δυνατότητα να λάβει περισσότερα από αυτά που του προσφέρουν. Διαφορετικά, για τους αρχάριους ή σχετικά αδιάφορους μαθητές, μεγάλη μερίδα των οποίων έχουν το πιάνο ως υποχρεωτικό όργανο, οι απαιτήσεις είναι μικρότερες και αφορούν την εσωτερική και εξωτερική εξερεύνηση του οργάνου, την κάλυψη των στοιχειωδών θεωρητικών γνώσεων, την πιο τμηματική και αργή ανάγνωση της παρτιτούρας για την καλύτερη κατανόηση, ίσως στον απαραίτητο χρόνο για τον μαθητή (βλ. Tucker, 2007). Ταυτόχρονα μία συμμετέχουσα αναφέρει ότι οι λιγότερο επιμελείς μαθητές ωφελούνται από την ανάγνωση του κομματιού σε συνδυασμό με το τραγούδι, από το οποίο αποτυπώνονται ρυθμικά και μελωδικά σχήματα και εξασκείται ο συγχρονισμός τραγουδιού και πράξης. Σύμφωνα με τους Hallam et al. (2012), η μουσική εκμάθηση μπορεί να συμπληρωθεί με τη χρήση του τραγουδιού, τρόπος κατά τον οποίο μπορεί ο μαθητής να ενσωματώσει μεταγνωστικές δεξιότητες, εργαλεία με τα οποία μπορεί αργότερα να τα χρησιμοποιήσει για την ανάγνωση, την εξάσκηση και βελτίωση τεχνικών προβλημάτων σε μετέπειτα κομμάτια. Μία συμμετέχουσα αναφέρει πως για τους αρχάριους μαθητές υιοθετεί μια βιωματική προσέγγιση για τις μουσικές έννοιες με το αυτί, χωρίς της χρήση μουσικής σημειογραφίας. Όταν η εκμάθηση ενός έργου στα πρώτα στάδια ενασχόλησης με ένα κομμάτι γίνεται με το αυτί (Φυτίκα, 2015), οι μαθητές καλλιεργούν την ακουστική τους αγωγή και εσωτερικεύουν βιωματικά τον ρυθμό και προσθέτει ότι οι μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία αυτή, μαθαίνουν να συνοδεύουν άλλα όργανα και μπορούν να συμμετέχουν σε ροκ ή ποπ μουσικά σύνολα με τους φίλους τους. Οι Vaishnav και Chirayu (2013), μιλούν για τις συνηθέστερες μεθόδους που αναδεικνύουν το μαθησιακό στιλ του κάθε παιδιού (οπτικό, ακουστικό ή κιναισθητικό), οι οποίες αποτελούν εξαιρετες πηγές για να ενσωματωθούν στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού που επιδιώκει την κατανόηση και τη βοήθειά τους. Ειδικά για τους αρχάριους μαθητές, οι διδακτικές προσπάθειες με διαφορετικά μέσα ή τρόπους οδηγούν στη δυνατότερη πρόσληψη της γνώσης (Chappell, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν την άποψη ότι λειτουργούν ως πρότυπο για τους μαθητές τους. Όπως υποστηρίζουν, οι γνώσεις του σε θέματα ευρύτερου ρεπερτορίου, θέματα μελέτης ή τρόπων παρουσίασης μουσικών στοιχείων και ερμηνείας, καθώς επίσης το ποσοστό της έκθεσής τους στο μάθημα και η γενικότερη καλλιτεχνική τους δράση, είναι στοιχεία που παρατηρούν και εμπνέουν τους μαθητές, σε διαφορετικές φάσεις και επίπεδα. Η αγάπη που τρέφει ο εκπαιδευτικός για το έργο του εκπέμπεται και ο θαυμασμός αποτελεί σημαντικό στοιχείο εμπλοκής και αφοσίωσης για το μάθημα. Η Κοκκίδου (2014) αναφέρεται στο σύνολο των συμπεριφορών και των στάσεων των εκπαιδευτικών που επηρεάζει,

διαπλάθει και εμπνέει θετικά ή αρνητικά την προσωπικότητα και τη στάση του μαθητή. Είναι, βεβαίως, δύσκολο να αντιληφθεί κανείς αν και κατά πόσο ο μαθητής πέρα από τη φυσική του παρουσία, εμπλέκεται συναισθηματικά και πνευματικά. Ωστόσο, μια απάντηση στο ερώτημα του πότε λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός εμπνευστικά είναι το χαμόγελο στο πρόσωπο των παιδιών, η όρεξη και η διάθεσή τους για οτιδήποτε συμβαίνει στην σχολική τάξη.

Όταν οι έννοιες, όπως ο σεβασμός, η καλή πρόθεση και η φιλική διάθεση του εκπαιδευτικού, γίνονται αντιληπτές από τον μαθητή, τότε η ατμόσφαιρα που καλλιεργείται μπορεί να εμπεριέχει αμοιβαία συναισθήματα (Higgins, 2012). Μέσα από αυτήν την άνεση της σχέσης, το παιδί προθυμοποιείται να επιμείνει σε μια δύσκολη μαθησιακή εργασία (Schonert-Reichl, 2017). Οι μαρτυρίες από παραδείγματα συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, βάζοντας ως προτεραιότητα στις διδακτικές τους ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού, για τα παιδιά, κάποια από τα οποία έχουν υποστεί παραμέληση ή αντιμετωπίζουν άλλους είδους οικογενειακά ζητήματα. Ταυτόχρονα, η αποδοχή των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από τη στήριξη του δημιουργικού δυναμικού που φέρουν οι μαθητές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας τάξης που επιτρέπει τα λάθη, την ελευθερία έκφρασης, την περιέργεια ή τις αμφιβολίες από τον μαθητή (στο Stamou et al., 2018).

Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί της έρευνας ενίοτε αφιερώνουν τον χρόνο των διαλειμμάτων για να μελετήσουν μαζί με τους μαθητές που δεν έχουν όργανο στο σπίτι, περιπτώσεις που δηλώνει ένας από αυτούς, ότι το ΠΣ δεν έχει μεριμνήσει. Είναι τότε που η φροντίδα του μαθητή, σύμφωνα με την αναφορά των Allsup και Shieh (2012), είναι κάτι παραπάνω από ηθική επιταγή του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να αποτρέψει την κοινωνική ανισότητα, γεγονός που ίσως οι δημόσιες εκπαιδευτικές αρχές θα έπρεπε να έχουν προνοήσει. Μέσα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής φροντίδας από τον εκπαιδευτικό και τη σχέση που αναπτύσσεται με τα παιδιά, δίνεται η ευκαιρία για ευχάριστα συναισθήματα. Ο συνδυασμός γνωστικής, κοινωνικής και ψυχολογικής μορφής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά αυτά, μετέτρεψε το μάθημα του πιάνου σε ένα ασφαλές καταφύγιο. Μειώνοντας το άγχος τους, μπορούν να εξισορροπηθούν και οι διαδικασίες της οποιασδήποτε σχετικής με το αντικείμενο γνώσης. Σύμφωνα με την Creech (2012), όταν ο εκπαιδευτικός προχωρά με μικρά, σταθερά και εφικτά για τον μαθητή βήματα ενισχύει τις υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις του, αλλά ταυτόχρονα μετριάζει το άγχος, προλαμβάνοντας τυχόν απογοητεύσεις σχετικά με το έργο του. Μιλώντας για ατομικά μαθήματα πιάνου σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ο Guo (2017), διευκρινίζει, ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται τόσο σε τεχνικές και γνωστικές παραμέτρους, με τους μαθητές να μιμούνται τυφλά ό,τι προτείνεται από αυτούς, χωρίς απαραίτητα βέβαια να το έχουν κατανοήσει. Πιθανόν, με τον τρόπο αυτό, να παραγκωνίζεται το συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να είναι ανήσυχοι κατά τη διάρκεια της παράδοσης και πολύ συχνά απόντες, αφού βυθίζονται στους δικούς τους προβληματισμούς. Οι μαθητές με έντονο άγχος, δυσκολεύονται στην απόδοση μιας μουσικής παρτιτούρας. Τα συναισθήματά τους αντανακλούν τη «ψυχολογική ποιότητα», η οποία επηρεάζει και καθορίζει τις γνωστικές τους ικανότητες. Συνολικά, η εκμάθηση του πιάνου, επηρεάζεται από παράγοντες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η υπομονή, το συναίσθημα και η επιθυμία.

Συνεπώς, η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάθε παιδιού, τείνει να λειτουργεί ως χάρτης, για τις στρατηγικές μάθησης που θα ακολουθηθούν (βλ. Wang, 2018). Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν πως μέσα από τη διδακτική εμπειρία ετών, εντοπίζουν ευκολότερα τα προβλήματα του μαθητή, ενώ μαθαίνουν να καλλιεργούν την υπομονή όταν ασχολούνται με σε δύσκολες περιπτώσεις παιδιών.

Ζητήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας μαθητή-εκπαιδευτικού, θίγονται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας, και η ποιότητα αυτών θα ορίσει τα επίπεδα πολυπλοκότητας των μαθησιακών διαδικασιών. Κάποιοι κάνουν λόγο για την εμπιστοσύνη που χτίζεται σταδιακά, ως θεμέλιος λίθος της σχέσης, και οδηγεί στη λειτουργική συνθήκη όπου ο μαθητής δεν φοβάται να εκφραστεί, να δημιουργήσει και κατ' επέκταση να απορροφήσει ευκολότερα την οποιαδήποτε γνώση. Ο Hwang (2017), υποστηρίζει τη διαφορετική εξατομικευμένη φύση του μαθήματος του πιάνου, μέσα από την ανάπτυξη των στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Στα μαθήματα, τα παιδιά μπορούν να συνεχίσουν για χρόνια με τον ίδιο εκπαιδευτικό σε αντίθεση με άλλα μαθήματα γενικής παιδείας. Η παρουσία ενός τέτοιου διδάσκοντα, επομένως, μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή για την επιρροή του στη ζωή του μαθητή. Ορισμένοι συμμετέχοντες, θέλοντας να εξασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή γνωριμία με τους μαθητές, φροντίζουν να συγκεντρώσουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με την οικογένειά τους, τις ασχολίες τους στον ελεύθερο χρόνο και τα μουσικά τους ακούσματα, αποδεικνύοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για άμεση επικοινωνία. Οι διδάσκοντες που μοιράζονται προσωπικές τους ιστορίες και δείχνουν ενδιαφέρον για τις ζωές των μαθητών τους, βοηθούν στο να ξεπεραστούν τα εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία (βλ. Tucker, 2007). Ως προάσπιση της βέλτιστης επικοινωνίας, με σκοπό την εξέλιξη του μαθητή, αποτελούν τα λεγόμενα μιας συμμετέχουσας που στηρίζει τη συνεργασία σχολείου, κηδεμόνων και παιδιού, Αυτό βρίσκει σύμφωνη την Creech (2012), καθότι η αλληλεπίδραση σχολείου, παιδιού και γονέα είναι λειτουργική και εποικοδομητική, όταν χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και έχει ως στόχο το συμφέρον του μαθητή.

Για τους συμμετέχοντες, οι σχέσεις με τους μαθητές τους αποτελούν πρόκληση και κατάκτηση, αφού η διατήρηση των ισορροπιών και διευθέτηση ορίων που τις διέπουν, δεν είναι πάντοτε εύκολη, ειδικά αν οι ίδιοι αποσκοπούν στην ολιστική φροντίδα των μαθητών. Ο Higgins (2012), καθιστά σαφές ότι ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής οφείλει να εμπιστεύεται και να σέβεται τον μαθητή ως ένα ισότιμο μέλος της τάξης, ενώ συγχρόνως διασφαλίζει τα απαραίτητα όρια για την αρμονία της σχέσης, καθώς οι ρόλοι και οι μουσικές τους γνώσεις επί της ουσίας δεν έχουν την ίδια ισοτιμία. Λειτουργεί ευεργετικά όταν εκτιμάται θετικά η συνύπαρξή του, ακόμη και μέσα από τη διαφορετικότητα των ρόλων στην τάξη (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013). Ειδικότερα, η αποτελεσματική διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων με έναν εποικοδομητικό, πράο και ειρηνικό τρόπο, οδηγεί στην αυτογνωσία, τη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, την υπευθυνότητα, την αυτοδιαχείριση και την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα (Kürapa, 2015· Silverman, 2022).

Παραμένοντας στο διαπροσωπικό επίπεδο, η μελέτη καταδεικνύει ότι οι διαλογικές συναντήσεις, προσφέρουν ανακούφιση στα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών και έναν μοναδικό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Αυτός ο τρόπος μετέχει

στην ανακάλυψη, την κατανόηση και την ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Η βιβλιογραφία μας ενημερώνει πως μέσω των συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνειδητοποιούν την κατάσταση του γίνεσθαι, φαντάζονται τις δυνατότητες του αύριο και το όνειρο για τον κόσμο στον οποίο ελπίζουν να ζήσουν. Ο διάλογος προσφέρει πολλαπλούς τρόπους μουσικής εμπειρίας και πολλαπλές μουσικές προοπτικές. Ενθαρρύνει την ελπίδα και την αλληλεγγύη και είναι μια αρχή για την αντιμετώπιση των δυνατοτήτων μιας μουσικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην παιδαγωγική της αγάπης (Silverman, 2022).

Το κομμάτι των συζητήσεων καλύπτει θεωρητικά και μορφολογικά φαινόμενα της μουσικής, προσφέροντας στους μαθητές μια πιο σφαιρική άποψη του έργου, πληροφορίες για διάφορα είδη μουσικής και για συναυλίες πέραν της κλασικής κουλτούρας, καθώς και ζητήματα περιεχομένου (συνθέτες, ύφος, τεχνική). Σύμφωνα με την έρευνα, η σφαιρική αντιμετώπιση του μουσικού έργου, ξεκλειδώνει πτυχές που θεωρούνται απαραίτητες για τη δομημένη σκέψη των μαθητών. Αντίστοιχα, αυτό συμβαίνει και στο διδακτικό έργο του κοινοτικού μουσικού, όταν οι μαθητές εισάγονται στην κατάκτηση δεξιοτήτων που αφορούν μουσικές παραμέτρους (δυναμική, αρμονία, ρυθμός) (Koorman, 2007). Ωστόσο, μια άλλη άποψη ενστερνίζεται ότι η εστίαση περισσότερο σε πρακτικές προσεγγίσεις, και όχι τόσο σε θεωρητικά ζητήματα, συμβάλλει στη διασφάλιση της μουσικής εκπαίδευσης (Hallam, Creech και McQueen, 2017· Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013).

Οι συμμετέχοντες ενσωματώνουν παραδείγματα από άλλους κλάδους ή επίπεδα της καθημερινής ζωής, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της ερμηνείας και εκτέλεσης του μουσικού κειμένου. Με ισχυρό μέσο τη διαθεματικότητα, διευρύνονται τα επίπεδα της φαντασίας και της αντίληψης του μαθητή (Μπαμπαλή, 2017). Αξίζει να αναφερθεί ότι η μέθοδος διδασκαλίας των έργων λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για τα παιδιά, αφού θέτει τους μαθητές σε μια περιήγηση και διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας του έργου με το οποίο ασχολούνται. Με αυτόν τον τρόπο, η εκμάθηση της μουσικής για την κατανόηση των εμπειριών της ζωής μας, αποτελεί παράδειγμα όλων όσων γνωρίζουμε μέσω των κοινωνικών, πολιτιστικών, μουσικών σχέσεων που διαμορφώνουμε και δημιουργούμε. Μόλις αναγνωρίσουμε το συναίσθημα, τη σκέψη και την πράξη ως γνώση και, επομένως, ως δύναμη, είμαστε ώριμοι να κατανοήσουμε τη σχεσιακή αυτογνωσία (Silverman, 2022).

Όλα τα παραπάνω αποσκοπούν στην κινητοποίηση του μαθητή, στη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και στη διαμόρφωση των τρόπων μελέτης και διαχείρισης ενός κομματιού, σε κάθε περίπτωση. Η υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό, κατά τον Koorman (2007), διευρύνουν τη σκέψη καθώς και το πεδίο εφαρμογής των μαθητών, που οδηγούνται σε καινούργιες πρακτικές λύσεις. Στη μουσική διδασκαλία, για την Κοκκίδου (2013), ο μαθητής μπορεί να εκπαιδευτεί καθημερινά από τον διδάσκοντα στα ζητήματα κριτικής σκέψης και γίνεται ικανός να τεκμηριώνει με επιχειρήματα την άποψή του. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται να αξιολογεί διαφορετικά μουσικά είδη, σύμφωνα με τις μουσικές του αξίες και προτιμήσεις. Μέσα από τον κριτικό στοχασμό, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και ευσυνειδησία, και αναπτύσσουν οι δεξιότητες συνεργασίας (βλ. Κοκκίδου, 2015).

Στο τυπικό σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές, κατά κύριο λόγο, έρχονται σε επαφή με πιο παραδοσιακές μουσικές μορφές, άλλων πολιτισμών και εποχών. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής μπορούν να αναγνωρίσουν, ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στη μουσική που διδάσκεται μέσα στην τάξη, καθώς δεν φαίνεται να τους καλύπτει (Brook, 2007). Ο Oliveira (2005), εντοπίζει πως οι προσωπικές αξίες του διδάσκοντα, επηρεάζουν τη διευκόλυνση της μάθησης, και συνεπώς τις μουσικές συναντήσεις του μαθητή. Η χρήση ποικίλου διδακτικού υλικού, ευνοεί την καλλιέργεια της πρακτικής ικανότητας των μαθητών, την ψυχολογική τους ενίσχυση και, τέλος, την ικανότητα συνεργασίας στην περίπτωση συλλογικής διδασκαλίας (Wang, 2018). Αν πάρουμε το παράδειγμα της κοινοτικής μουσικής, που έχει αγκαλιάσει μια σειρά από μουσικούς πολιτισμούς και δεν περιορίζεται στη σφαίρα μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, φαίνεται να εξυπηρετεί και απευθύνεται σε όλες τις κοινωνικά και οικονομικά ομάδες ανθρώπων. Με παρόμοιο τρόπο οφείλει ο μουσικοπαιδαγωγός να μην εμμένει σε όσα απαραίτητα ο ίδιος έχει διδαχθεί και να καλωσορίζει όλες τις προτιμήσεις μαθητών, καθεμιά από τις οποίες φέρει τη δική της προσωπική και μουσική ταυτότητα (Coffman, 2006).

Ο τρόπος που παρουσιάζεται ένα έργο σε συνδυασμό με τα επιμέρους στοιχεία του, και ειδικότερα όταν αυτό εντάσσεται στις επιλογές των μαθητών, είναι υπεύθυνο για την μεγαλύτερη ενασχόληση και προσήλωση στο όργανο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι μαθητές που φαίνεται να δυσκολεύονται, σημειώνουν μεγάλη πρόοδο όταν το ρεπερτόριο με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές είναι εύκολο ή κατανοητό για αυτούς. Ο σεβασμός των προτάσεων ρεπερτορίου των παιδιών έχει σκοπό την ικανοποίηση μέσα από τη μουσική δημιουργία. Η βιβλιογραφία επαληθεύει πως όταν τα επίπεδα διευκόλυνσης επεκτείνονται σε ένα πιο απλοποιημένο για τους μαθητές υλικό, τότε οι προσδοκίες γίνονται πιο ρεαλιστικές και αποφεύγεται η σπατάλη ενεργητικού δυναμικού (Rogerson & Chomicz, 2014). Ενώ οι έφηβοι μαθητές αντιδρούν σε μορφές εξουσίας και αρνούνται να υπακούσουν σε κανόνες, είναι εντυπωσιακό ότι οι αντιστάσεις τους μειώνονται, όταν ασχολούνται με το ρεπερτόριο της προτίμησής τους. Τέλος, καθότι η μουσική έχει διαφορετικά νοήματα για τον κάθε άνθρωπο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική, σε σχέση με το έργο των μαθητών και όχι με τις μουσικές τους προτιμήσεις ή την προσωπικότητά τους (Ψαλτοπούλου et al., 2016).

Οι προτιμήσεις στη ροκ και ποπ μουσική είναι οι πιο ελκυστικές για το μαθητικό κοινό και αποτελούν ισχυρό κίνητρο για δέσμευση στη μουσική μάθηση, σύμφωνα με έρευνα σε έφηβους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία (Hallam et. al., 2017). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, τα είδη μουσικής στα οποία συχνά αναφέρονται οι μαθητές είναι η ροκ και η ποπ, αλλά και η μουσική του κινηματογράφου. Τα προτιμώμενα μουσικά στιλ είναι αυτά που υπάγονται στη λεγόμενη δημοφιλή μουσική, η οποία εμφανίζεται στην καθημερινότητά τους μέσα από το διαδίκτυο, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση και κάθε φορητό μέσο αναπαραγωγής. Μέσω της άτυπης αυτής και συνάμα τεχνολογικής διαδικασίας, οι μαθητές αποκομίζουν ακούσματα που νοηματοδοτούν την ταυτότητά τους. Συμπερασματικά, οι προτάσεις της δημοφιλούς μουσικής, θέλει να εκτιμηθούν ως αναπόσπαστο και αναγνωρισμένο μουσικό αντικείμενο και να συμπεριλαμβάνονται περισσότερο ως διδακτικό υλικό στην τάξη (βλ. Law & Ho, 2015). Η

ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων για να διδαχθεί το μουσικό υλικό, δρα ως σύμμαχος του εκπαιδευτικού, αφού επιτρέπει τη διασφάλιση της ενεργής συμμετοχής, αφοσίωσης και προόδου των μαθητών (βλ. Rogerson, & Chomicz, 2014).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρησιμότητα των κινήτρων, ως μέσο στο οποίο καταφεύγουν, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Μέσω των αποτελεσματικών κινήτρων, οι Hallam et al. (2017) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές προχωρούν σε εντονότερη εξάσκηση, ακόμη και στα διαλείμματα. Η συνολική εξέταση της φύσης και της ποιότητας των κινήτρων που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός, εξασφαλίζει τη βαθύτερη κατανόηση της σημαντικότητας τους, η οποία ερευνάται και διατυπώνεται μέσα από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχουν τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου που είναι καθολικές και έμφυτες. Αυτές είναι η ικανότητα, η διασυνδεσιμότητα και η αυτονομία, οι οποίες όταν καλύπτονται, βοηθούν σε μια πιο «ενοποιημένη αίσθηση του εαυτού». Τα κίνητρα εσωτερικεύονται με επιτυχία όταν υπάρχει αυτή η αίσθηση του εαυτού, οδηγώντας σε μια γενικότερη προσωπική ευημερία του ατόμου (Evans, 2015, σελ. 65). Πολλές φορές τα κίνητρα, βοηθούν όχι μόνο στην επίτευξη στόχων του μαθητή, αλλά και στην ανάγκη του για δύναμη και επιτυχία. Όταν ο μαθητής αισθάνεται ικανός και επαρκής, αυτόματα νιώθει δυνατός (Κοκκίδου, 2014).

Μέσα από τα λεγόμενα των McPherson και McCormick (2006), διατυπώνεται η άποψη για τη δέσμευση του μαθητή στην εξάσκηση και τη μελέτη του πιάνου, τα αποτελέσματα της οποίας εμφανίζονται μακροπρόθεσμα. Η επιμονή και η ανθεκτικότητα της ενασχόλησης με το όργανο, ειδικά παιδιών που στοχεύουν επαγγελματικά ως προς αυτό, είναι ένα πεδίο αρκετά σημαντικό και δύσκολο. Φαίνεται πως η πεποίθηση των ικανοτήτων του μαθητή, είναι κάτι που συνεισφέρει και στους τρόπους που θα αντιμετωπίσει τις ενδεχόμενες δυσκολίες στο όργανο (αυτοαποτελεσματικότητα). Είναι η διαισθητική και ενσυναίσθηματική «ματιά» του εκπαιδευτικού, που πρέπει να αντιλαμβάνεται πως η βελτίωση των μαθητών δεν είναι απόρροια μιας και μοναδικής ραγδαίας συνθήκης, αλλά βασίζεται σε ένα συνονθύλευμα σταδιακών παραγόντων. Ο O'Neill (2014), επισημαίνει ότι η μάθηση που εστιάζει στην ολιστική φροντίδα του μαθητή και στην κάλυψη βαθύτερων αναγκών του, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και πιο ελκυστική. Με αυτόν τον τρόπο, ο παράγοντας δέσμευσης του μαθητή είναι σημαντικός, καθώς οδηγεί στη διαπίστωση της προόδου του σε ζητήματα απόδοσης και συμπεριφοράς.

Ως προς το 2ο ερώτημα «Ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί για να ενταχθούν οι τεχνικές εμφύχωσης στο ατομικό μάθημα του πιάνου;», οι απαντήσεις αφορούν ζητήματα στοχαστικότητας, ευελιξίας, επιμόρφωσης, ΠΣ, καθώς και συνεργασίας γονιού -σχολείου-εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές, δεν έχουν σταθερές ταυτότητες, ενδιαφέροντα, συνήθειες, ελπίδες και όνειρα (Silverman, 2022). Οι ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας πλήττουν τις σχολικές μονάδες και τα στελέχη αυτών. Οι διδάσκοντες του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία έχουν να εκπληρώσουν ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό έργο. Οι συμμετέχοντες μιλούν για τις δυσκολίες που ορισμένες φορές αντιμετωπίζουν στο επάγγελμά τους, στη διεκπεραίωση του οποίου συμβάλλουν όχι μόνο εκείνοι και οι μαθητές τους, αλλά και εξωτερικοί παράγοντες.

Υιοθετώντας τον ρόλο του υπεύθυνου εκπαιδευτικού οι συμμετέχοντες θέτουν την ύπαρξη της στοχαστικότητας στην πρώτη γραμμή, που αφορά στην αναζήτηση των στόχων, σε συνδυασμό με τη δική τους προσαρμογή. Είναι αυτό που περιγράφει συνοπτικά ως σκοπό της στοχαστικής διαδικασίας ο Hwang (2017) και αφορά στην απόδοση νοήματος στις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών, ώστε να μπορούν να κατασκευάσουν ο καθένας το δικό τους, μοναδικό και ενεργητικό πλαίσιο μάθησης. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες θίγουν ζητήματα ευελιξίας που προϋποθέτουν την προσωπική τους βούληση σε ζητήματα ύλης, μεθόδων διδασκαλίας και διαχείρισης χρόνου, ούτως ώστε να καλυφθούν οι απαιτήσεις και τα αναπτυξιακά επίπεδα όλων των μαθητών. Αυτό δείχνει την ανάγκη για εξωστρέφεια του μαθήματος του πιάνου (Μπαμπαλή, 2017· Γεωργουλή, 2015). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να υπογραμμισθεί ότι μία εκπαιδευτικός της έρευνας αναφέρθηκε στη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, μέσω της ηχογράφησης του ρεπερτορίου τους, με σκοπό τη βελτίωση του παιξίματος και της κριτικής ικανότητας. Οι μαθητές θέλει να έχουν ευκαιρίες για να προχωρούν σε αυτοαξιολόγηση η οποία μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον τους (Creech, 2012). Σύμφωνα με τους Hallam et al. (2012), πολλοί από τους αρχάριους μαθητές δεν έχουν αντιληφθεί ή εσωτερικεύσει το ηχητικό άκουσμα το οποίο ορίζει το εκάστοτε έργο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιολογήσουν τα τυχόν λάθη τους. Με τη χρήση ειδικά του κινητού τηλεφώνου, που έχει μπει στη ζωή μας τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές μπορούν να ηχογραφούν την εξάσκησή τους και στο σπίτι, με σκοπό οι εγγραφές αυτές να συζητηθούν με τον εκπαιδευτικό.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εντοπίζουν τη μη ρεαλιστική προοπτική στη σύνθεση του ΠΣ για τα Μουσικά Σχολεία, σχετικά με ζητήματα ύλης και χρονικού περιθωρίου, καθώς υπάρχει πληθώρα απαιτήσεων χωρίς να συνυπολογίζονται τα μαθήματα που χάνονται για εκπαιδευτικούς και μη εκπαιδευτικούς λόγους. Επ' αυτού, ο Guo (2017), επισημαίνει ο χρόνος περιορίζει τη διεξαγωγή της ύλης, γεγονός που θα πρέπει να προβληματίζει και να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό. Προσθέτει, ωστόσο, ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του λειτουργία και τους δικούς του πόρους. Ως εκ τούτου, η υλοποίηση μιας διαδικασίας θα πρέπει να συνδυάζεται με την πραγματική κατάσταση του σχολείου. Ένα μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, υποστηρίζει πως οι σχέσεις με τους μαθητές, δεν είναι απόκτημα μιας μόνο σχολικής χρονιάς. Για να εξασφαλίζουν τον απαραίτητο χρόνο στο πλαίσιο συνδεσιμότητας, κάποιος εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διατήρηση της ίδιας μαθητικής κοινότητας, κάτι που δεν συμβαίνει πάντα στα Μουσικά Σχολεία, λόγω δυσλειτουργιών του προγράμματος. Η ποιότητα του χρόνου αυτού, έχει αντίστοιχα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, αφού οι μαθητές επιδιώκουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ακόμη και σε ώρες διαλειμμάτων για θέματα που τους απασχολούν, ενώ τελειόφοιτοι μαθητές συνεχίζουν να επισκέπτονται

τους ακόμη τους παλιούς τους διδάσκοντες. Η Κοκκίδου (2015) τονίζει πως ο χρόνος που αφιερώνουμε στους μαθητές ποτέ δεν πάει χαμένος, παρόλο που αποτελεί περιοριστική παράμετρο για όσα πρέπει να καλυφθούν (Κοκκίδου, 2019).

Ο παράγοντας του χρόνου αναγνωρίζεται σημαντικός και για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η διάθεση για παραπάνω επιμόρφωση υπάρχει από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, αλλά η καθημερινότητα λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δυσχεραίνει την επιθυμία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί κατά τον Hoffman (2009), αναγκάζονται από μόνοι τους να φροντίσουν για τη δια βίου επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ τις περισσότερες φορές αναλώνονται τόσο στον σχεδιασμό του μαθήματος, με τον χρόνο της προσωπικής τους βελτίωσης να περιορίζεται (βλ. Tucker, 2007). Οι μαθητές μπορούν εύκολα να διακρίνουν αν ο εκπαιδευτικός τους κατέχει επαρκώς το γνωστικό του αντικείμενο, σύμφωνα με ορισμένους συμμετέχοντες. Συχνά, το ακαδημαϊκό ή εμπειρικό του υπόβαθρο, ορίζει και τον βαθμό της τυπικής ή άτυπης δομής των μαθημάτων του (Θεοδωρίδης, 2019). Η μάθηση δεν σταματά ποτέ και οι γνώσεις επεκτείνονται για τις αναπτυσσόμενες κοινωνίες (Koopman, 2007).

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μουσικού Σχολείου (ΦΕΚ 2858/28-12-2015, τεύχος β΄) για το μάθημα του πιάνου (επιλογής ή υποχρεωτικό), ποιες μεθοδολογίες συνάδουν με τη φιλοσοφία της εμπύχωσης;» οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αφορούν τον αυτοσχεδιασμό, την *prima vista*, τη μουσική σύμπραξη, τα ομαδικά μαθήματα πιάνου και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διδασκαλία και η μάθηση μουσικής με αγάπη δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη διδασκαλία μουσικών τεχνικών για να διδάξουν αποκλειστικά για κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αντίθετα, σημαίνει ότι οι αποφάσεις του προγράμματος σπουδών πρέπει να αμφισβητούνται και αντιμετωπίζονται σε συνεννόηση με τους μαθητές (Silverman, 2022). Ο «μονοπωλιακός» δάσκαλος γίνεται, σκόπιμα ή άθελά του, προστάτης του καθεστώτος του σχολείου. Το μάθημα με προσωποκεντρικό χαρακτήρα υφίσταται είτε το περιεχόμενο αφορά στην εδραίωση της προηγούμενης γνώσης, είτε στην απόκτηση της νέας (Varvarigou et al., 2021).

Σύμφωνα με τον Oliveira (2005), η φύση κάθε πολιτιστικού πλαισίου, ο βαθμός ευελιξίας του σχολείου, η φιλοσοφία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος των ΠΣ, καθώς και οι γνώσεις του διδάσκοντα σχετικά με τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών του, είναι σημαντικές για την ανάπτυξη σύνδεσης του έξω μουσικού κόσμου, με τον μουσικό κόσμο του σχολείου. Η διδακτική προσέγγιση με πυρήνα τον μαθητή, στηρίζει την ανακάλυψη μιας συνολικής εικόνας της προσωπικότητάς του. Ο εμπυχωτής-εκπαιδευτικός πιάνου εμπλέκεται στην προετοιμασία συνολικών περιβαλλόντων μάθησης που ευνοούν την παρακίνηση από εγγενή κίνητρα, με διαρκή και διάχυτο τρόπο. Το περιβάλλον (χώρος, χρόνος, εκπαιδευτικός) παρέχει στον μαθητή ηρεμία και αυτοπεποίθηση για να δημιουργήσει τη δική του μουσική, με προϋπόθεση το αίσθημα αποδοχής (Γεωργουλή, 2015). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ρητά τη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών, καλύπτοντας το φάσμα των διαφορετικών προσωπικοτήτων που εισέρχονται στις τάξεις τους. Σύμφωνα με αυτούς, δεν υπάρχει μια παιδαγωγική κατεύθυνση όταν συνυπολογίζεται το σημείο εκκίνησης του κάθε

μαθητή, καθότι κάποιοι γνωρίζουν μουσική, ενώ άλλοι ξεκινούν από το μηδέν. Λόγω της διαφορετικής φύσης του κάθε παιδιού, είναι διαφορετική και η ταχύτητα της επίδοσής του. Οι Villani & Atkins (2000) υποστηρίζουν ξεκάθαρα, πως όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών είναι καλό να αντιληφθούν ότι οι νέοι άνθρωποι δεν μπορούν να ταιριάξουν σε παλιές διδαχές και μοντέλα. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι η καταστολή της δημιουργίας και της γενικότερης πνευματικής ανάπτυξης του ατόμου. Οι Ψαλτοπούλου et al. (2016) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να χρησιμοποιούν άκριτα σε όλους τους μαθητές, πρακτικές που είχαν ανταπόκριση στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Η Beattie (2000) επισημαίνει ότι θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές να αναλαμβάνουν ρίσκα και να δοκιμάζονται σε κάτι πρωτόγνωρο για την οικειοποίηση της μάθησης, ενώ ο Koorman (2007) υπογραμμίζει ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί κινητήρια δύναμη. Οι βιωματικές-άτυπες εμπειρίες εκμάθησης της μουσικής, παρέχουν ευκαιρίες για συμμετοχή και δημιουργικότητα, γεγονός που ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών (O'Neill, 2014). Η μουσική δημιουργικότητα ενδείκνυται για την επικοινωνία των συναισθημάτων και απόψεων μέσω των ηχητικών ακουσμάτων. Μια τέτοια μορφή δημιουργικότητας αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός (βλ. Stamou et. al., 2018). Αν και η έννοια του αυτοσχεδιασμού αναφέρεται επιδερμικά σε κάποιες απαντήσεις, μία μόνο συμμετέχουσα περιγράφει τη μορφή με την οποία θέλει να τον χρησιμοποιεί, μιλώντας για ρυθμικές μετατροπές ενός κλασικού κομματιού που να θυμίζουν περισσότερο το στιλ της μουσικής προτίμησης του μαθητή. Η συγκεκριμένη διαδικασία παρουσιάζεται από τους Κονδυλίδου και Ράπτη (2021), και περιγράφεται ως μορφή δημιουργικής σύνθεσης, που στόχο έχει την μελωδική ή ρυθμική μετατροπή έτοιμων κομματιών του ρεπερτορίου τους. Η Φυτίκα (2015) μας ενημερώνει ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αναδειχθεί, είτε μέσα από τα πεδία της «μουσικής δημιουργικότητας και σύμπραξης» (με άλλο πιάνο ή άλλα όργανα), είτε ως υποστηρικτική δραστηριότητα του πεδίου «prima vista» (σελ. 538). Ο προσεκτικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων του αυτοσχεδιασμού ή της prima vista, επαρκεί για να καλύψει ένα μικρό ποσοστό του διδακτικού χρόνου, ενδείκνυται για τους αρχάριους ή λιγότερους δυνατούς μαθητές, και μπορεί να καλύψει αρκετούς από τους παιδαγωγικούς στόχους, τόσο του ειδικού όσο και του υποχρεωτικού μαθήματος πιάνου (Φυτίκα, 2015).

Ένα μικρό ποσοστό των συνεντευξιζόμενων κάνει λόγο για τη συνθήκη των ομαδικών μαθημάτων πιάνου. Συγκεντρώνοντας τους μαθητές σε ένα πλαίσιο παρουσίασης του ρεπερτορίου τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν στόχο τη μετάδοση και ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, και την εξελικτική πρόοδο του μαθητή. Ο Guo (2017) αναφέρει ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί με περισσότερα άτομα τις ιδέες του και σαφώς να αναθεωρήσει τις δικές του, ακούγοντας τους άλλους. Αυτή η μορφή διδασκαλίας, καταδεικνύει τη δύναμη της συλλογικότητας και αυξάνει τα επίπεδα της επικοινωνίας, του τραγουδιού, της αρμονίας ή και της συνοδείας του πιάνου.

Συνολικά, στο εμπνευστικό παράδειγμα για τη μουσική εκπαίδευση στο πιάνο, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι:

-Το νόημα της μουσικής-πιανιστικής γνώσης αποτελεί διαδικασία στοχασμού και μαθητικής κατανόησης

-είναι σημαντική η διδασκαλία-μάθηση πιάνου για προσωπική ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (νοητική-μουσική, σωματική, αισθητική, κοινωνική και συναισθηματική)

-προϋποθέσεις για το θετικό κλίμα στα μαθήματα πιάνου είναι η σφαιρική προσέγγιση στον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, η υπεύθυνη και ενεργητική συμμετοχή, και η αμοιβαία εμπιστοσύνη εκπαιδευτικών και μαθητών.

-επιδιώκεται κατανόηση κάθε μαθητή ως προς το δικό του μουσικό υπόβαθρο

-είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

-η αυτοαξιολόγηση ως εν δυνάμει πρακτική, η εφαρμογή της οποίας έχει ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση των επιτευγμάτων του μαθητή

Σύνοψη

Η εμπύχωση αναφέρεται ως μία σύνθετη πρακτική, που σχηματίζει τις βάσεις της, το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα σε αναπτυξιακούς κλάδους, όπως οι επιχειρήσεις ή τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σκοπός της εμπύχωσης είναι η βέλτιστη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και η προώθηση της μοναδικής δημιουργικότητας και των ιδεών τους, υποστηρίζοντας ένα δημοκρατικό περιβάλλον που επιτρέπει τον ανοιχτό διάλογο και την ανάδειξη της εφευρετικότητας και της φαντασίας. Η φιλοσοφία της εμπύχωσης συνάδει με τις αρχές της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, αφού καλύπτει ένα φάσμα στρατηγικών, που προετοιμάζουν τον μαθητή να ελέγχει καλύτερα τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του, και να προχωρά σε επίλυση τυχόν προβλημάτων που δημιουργούνται με τον περίγυρό του.

Η κατάρτιση για εκπαιδευτικούς μουσικής ως εμπυχωτές αφορά στις στάσεις τους για την ενίσχυση της μάθησης, στην κοινωνική διασύνδεση και στο υποστηρικτικό συναισθηματικό και πνευματικό κλίμα. Εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, είναι σημαντική η προσωπική τους ανάπτυξη, η ουσιαστική συζήτηση και ανατροφοδότηση με τους μαθητές τους, η ενσυναίσθηση και η απελευθέρωση από κάθε ειδική προϋπόθεση στη δική τους εκπαίδευση. Εγκαταλείποντας τις εμπειρίες και τη λίστα πρακτικών που διαμόρφωσαν τους ίδιους, προχωρούν στη δημιουργία ενός μαθήματος που δεν περιορίζεται στις προτάσεις του ΠΣ, αλλά θα βασίζεται στις από κοινού με τον μαθητή μουσικές επιλογές.

Εκτός από την καθοδήγηση και τις πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους μελέτης των μαθητών, κυρίαρχη συνισταμένη για τις τάξεις των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συναισθηματική απόλαυση των μαθημάτων του πιάνου μαζί με την προσωπική ανάπτυξη-ενδυνάμωση του μαθητή. Αυτό προάγει, μεταξύ άλλων, την προσαρμοστικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενημερώνοντάς τους για τις δικές τους δυνάμεις και την αξία τους. Οι στόχοι αφορούν άμεσα τους μαθητές και έμμεσα το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν. Ο σεβασμός στους μαθητές, στη μοναδικότητά τους σε όλα τα επίπεδα, και ειδικά στα συναισθήματά τους, εγκαθιδρύει τις βάσεις για τη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης

και την εδραίωση ενός συμφραζόμενου πλαισίου αποδοχής, μέσα από το οποίο εκτιμάται η κάθε είδους προσπάθεια. Το κλίμα που προάγεται δίνει έμφαση στη σημασία των εγγενών κινήτρων ως κλειδιού για μάθηση με πρωτοβουλία, αυτοπραγμάτωση και ελευθερία, ενώ το ενδιαφέρον των παιδιών ενθαρρύνεται με ανοιχτές ευκαιρίες που επιτρέπουν να διατυπώνουν τις δικές τους μουσικές και εξωμουσικές ερωτήσεις, και να έχουν ελεύθερη χρήση δημιουργικών ενεργειών.

Συνοπτικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι μαθητές θα αισθανθούν ότι ο εκπαιδευτικός που έχουν δίπλα τους, αφουγκράζεται τις μουσικές τους εμπειρίες και εστιάζει στον τρόπο που αντιλαμβάνονται πράγματα, καταστάσεις και γνώσεις. Οι περισσότεροι αποδέχονται τον εαυτό τους ως εμπυχωτές και αναγνωρίζουν αρκετές από τις εμπυχωτικές πρακτικές για τις οποίες ενημερώθηκαν.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι θεωρητικές βάσεις κατανόησης και πρακτικής για την εμφάθυνση της μεταρρύθμισης της σύγχρονης διδασκαλίας πιάνου κρίνεται απαραίτητη όσο οι εποχές μεταβάλλονται. Οι δυναμικές ενός Μουσικού Σχολείου μπορεί να προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες και αξιοποίησιμα ερεθίσματα για ερευνητικές προσεγγίσεις.

Το δείγμα της δεδομένης έρευνας συγκεντρώνει απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών από ένα Μουσικό Σχολείο, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις και οι εμπειρίες των περισσότερων να τοποθετούνται σε σχέση με τον ίδιο διδακτικό χώρο. Ένας δυνητικός περιορισμός της έρευνας ήταν η αδυναμία παρατήρησης των συνθηκών εφαρμογής των εμπυχωτικών διαδικασιών στο πιανιστικό μάθημα, ως εφαρμογή των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Η ερευνητική προσπάθεια αποτελεί αφετηρία για να διερευνηθούν περαιτέρω και με μεγαλύτερο βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα και η συμβολή των εμπυχωτικών μορφών μάθησης στις διαδικασίες ουσιαστικής και αποτελεσματικής πρακτικής για το πιάνο. Σε επόμενο στάδιο έρευνας, θα μπορούσε να εξεταστεί μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών από διαφορετικά Μουσικά Σχολεία και περιοχές, έτσι ώστε να προκύψουν δυνητικά περισσότερα και πιο πλούσια αποτελέσματα. Μια μελλοντική εργασία μπορεί να αφορά στον εντοπισμό περισσότερων ή στοχευμένων πτυχών της εμπυχωτικής διδασκαλίας. Καθώς κρίνεται σημαντική η αλληλοσυνεργασία γονιού και εκπαιδευτικού, θα ήταν ωφέλιμο στις επερχόμενες μελέτες να διερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων σε σχέση με την εμπυχωτική παιδαγωγική. Συνολικά, η εργασία αυτή μπορεί να καταστεί ωφέλιμη ως πηγή, για όσους νέους εκπαιδευτικούς θέλουν να αναζητήσουν τις προσεγγίσεις εκείνες που είναι περισσότερο ελκυστικές στα παιδιά.

Τέλος, είναι σημαντικό ως εκπαιδευτικοί να μην αντιστεκόμαστε στις αλλαγές που αναπόφευκτα θα υπάρξουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής μας πορείας, και να καλωσορίζουμε κάθε νέο στοιχείο που εν τέλει θα μας φέρει πιο κοντά στη μαθητική μας κοινότητα. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, απαιτείται η προσωπική προσπάθεια του καθενός,

μέσα από την οποία θα αναλογιστούμε τον δικό μας ρόλο, την κοινωνική του ισχύ, ενώ συγχρόνως θα παρατηρούμε τις επιλογές μας. Ενσωματώνοντας τις αρχές των σύγχρονων μουσικοπαιδαγωγικών φιλοσοφιών και ερευνών στη διδασκαλία του πιάνου, οφείλουμε να στοχεύουμε στην παροχή ευκαιριών στον κάθε μαθητή, ο οποίος απεικονίζει το μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γεωργουλή, Σ. (2015, Νοέμβριος 27-29). *Η φιλοσοφία και γενικές αρχές για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για τα Μουσικά Σχολεία*. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση, «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές Μουσικής Διδασκαλίας».

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference

Γούτσος, Δ. (2012). Οδηγίες απομαγνητοφώνησης. Ανάκτηση Αυγούστος 16, 2017, από Κειμενογλωσσολογία-ΑνάλυσηΛόγου: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/?course=PHIL438>

Θεοδωρίδης, Ν. (2019). *Η συμβολή των μουσικών εμπνευστικών δραστηριοτήτων στη μουσική μάθηση*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί».

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018

Θωίδης, Ι. (2007). Εμπύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 41-58.

Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας- Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του Σχεδιασμού και Δομική Σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο από Χώρες/Περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14399#page/1/mode/2up>

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Fagotto books.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagotto books-Νίκος Θερόμος.

Κοκκίδου, Μ. (2019, Νοέμβριος 23-25). *Εμπύχωση στις ομαδικές δράσεις: το κοινωνικό νόημα της μουσικής*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί». https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018

Κονδυλίδου Α. & Θεοχάρης Ράπτης (2021). Ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση στο ατομικό μάθημα του πιάνου για αρχάριους. Στο Α. Βερβέρης & Θ. Ράπτης (Επιμ.). *Ζητήματα διδακτικής των μουσικών οργάνων: Γεφυρώνοντας Θεωρία και Πράξη* (507-527). Δίσιγμα.

Μπακιρτζής, Κ., & Σλαυκίδης, Γ. (2019, Νοέμβριος 23-25). *Η εμπύχωση ομάδων και οι εφαρμογές της*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί». Ανακτήθηκε από: https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018

Μπαμπαλή, Α. (2017). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: Σκέψεις και προεκτάσεις για αξιοποίηση του στην παιδαγωγική διαδικασία*. Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων. Πρακτικά συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών για ένα δημιουργικό σχολείο, 13, 169-176. <http://www.erkyna.gr>

Ρήτου, Κ., & Ακογιούνoglou, Μ. (2019, Νοέμβριος 23-25). *Διερεύνηση της εμπειρίας μαθητών μουσικού σχολείου στο πλαίσιο του μαθήματος μουσικού οργάνου*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί». Ανακτήθηκε από: https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018

Φυτίκα, Α. (2015, Νοέμβριος, 27-29). *Η άτυπη μάθηση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών πιάνου των Μουσικών Γυμνασίων: μια εναλλακτική δυνατότητα διδασκαλίας πιάνου σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών*. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Ε.Ε.Μ.Ε. « Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης». https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Proceedings_7th_Conference

Ψαλτοπούλου, Θ., Ζαφρανάς, Ν., & Καμίνης, Ι. (2016). *Επικοινωνία στη μουσική-θεραπεία-παιδεία*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: [Kallipros: Επικοινωνία στη μουσική-θεραπεία-παιδεία](https://www.kallipros.com/epikoinonia-sti-mousiki-therapeia-paideia)

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47-51.

Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 51.

Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 1-23.

Bernal, S. (2018). Learning by teaching: Children's musical and emotional skills development through a piano teacher role. *Music for and by Children*, 178-188.

Brook, J. (2007). *To love music, to love the piano: establishing enabling constraints in piano instruction*. In S. Catlin (Ed), Graduate Student Symposium Proceedings, Vol. 4, (pp. 141-153). Queen's University. <http://hdl.handle.net/1974/15734>

Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470.

Chappell, S. (1999). Developing the complete pianist: A study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. *British Journal of Music Education*, 16(3), 253-262.

Chua, S. L., & Welch, G. F. (2020). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X19875080>

Cohen, J. (Ed.). (2001). Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children. *Social and emotional education: Core concepts and practices* (pp. 3-29). Teachers College Press.

Coffman, D. (2006, July 10-14). *Community Musicians and Music Educators: Minding the Gap*. [Proceedings from the 2006 seminar of the Commission for Community Music Activity]. Creating partnerships, making links, and promoting change. https://www.researchgate.net/publication/336422915_Creating_Partnerships_Making_Links_and_Promoting_Change

Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387-407.

Cremata, R. (2017). Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education*, 1(1), 63-82. https://doi.org/10.1386/jpme.1.1.63_1

- de Araújo, R. C., do Santos, R. A. T., & Hentschke, L. (2009). The development of piano teachers' knowledge: Three case studies from Brazil. *Visions of Research in Music Education, 13*(1), 2.
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research, 1*(2), 191-208.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae, 19*(1), 65-83.
- Foo, C.O. (2006, July 16-21). *Group piano pedagogy: It's relevance in Singapore's knowledge society*. Proceedings of the 27th World Conference of the International Society for Music Education. Kuala Lumpur-Malaysia.
https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedingsISME2006_2of3.pdf
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education, 27*(1), 21-33.
- Goodrich, A., & Icenogle, B. (2019). Blurred Lines: Reconsidering the Roles of Teacher and Student in the Learning Process. *Visions of Research in Music Education, 34*, 1-22.
http://www-usr.rider.edu/~vrme/v34n1/visions/Goodrich_&_Icenogle_Roles_of_Teacher_and_Student.pdf)
- Guo, Y. (2017, July). *The Application of Constructivism Teaching Theory in College Piano Teaching*. In 2017 International Conference on Sports, Arts, Education and Management Engineering (SAEME 2017) (pp. 21-28). Atlantis Press.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2017). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research, 19*(3), 263-275.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music, 40*(5), 652-680.
- Hasikou, A. (2020). New Approaches to Individual Instrumental Tuition in Music Education. *Athens Journal of Education, 7*(2), 193-202. <https://doi.org/10.30958/aje.7-2-4>
- Higgins, L. (2007). The impossible future. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(3), 74-96.
- Higgins, L. (2012). One-to-one encounters: Facilitators, participants, and friendship. *Theory into Practice, 51*(3), 159-166.

Higgins, L., & Bartleet, B. L. (2012). The community music facilitator and school music education. *An Oxford Handbook of Music Education*, 1, 495-511. Oxford University Press.

Higgins, L. (2015). My Voice is Important Too: Non-Formal Music Experiences and Young People. In: McPherson, Gary E., (ed.) *The Child as Musician*. (2nd ed. New York, pp. 594-605). Oxford University Press.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research*, 79(2), 533-556.

Howell, G., Higgins, L., & Bartleet, B. L. (2017). Community music practice: Intervention through facilitation. In Mantie, Roger and Smith, Gareth Dylan, (eds.) *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. (pp. 601-618) New York, Oxford University Press.

Hwang, S. Y. (2017). *The Value of Person-Centered Approach for Learning and Teaching in Piano lessons*. Doctoral dissertation. (Texas Tech University).

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.

Küpana, M. N. (2015). Social emotional learning and music education. *SED-Sanat Eđitimi Dergisi*, 3(1), 75-88. <https://doi.org/10.7816/sed-03-01-05>

Law, W. W., & Ho, W. C. (2015). Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China. *International Journal of Music Education*, 33(3), 304-324.

Lemke, J. L. & Sabelli, N. H. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education* (pp. 112-123). Malden, MA: John Wiley & Sons.

Leung, C. (2004). Challenges of Policy Makers to Achieve Effective Implementation: Curriculum Changes in Music. *The Puerto Papers*, David Forrest (Ed.). (pp. 100-117) International Society for Music Education

Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34(3), 322-336.

Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the pontes approach. *International Journal of Music Education*, 23(3), 205-216.

O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.

Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.

Papapinum, S., & Sunandha, S. (2018, March 26-28). *Role of Teachers in Teaching Piano for Children*. Official Conference Proceedings. The Asian Conference on Education & International Development.

Rogers, C. (1967). *Person to Person: The Problem of Being Human*. Lafayette CA: Real People Press.

Rogers, C. (1969). *Freedom To Learn*. Columbus: Charles Merrill Publishing.

Rogerson, C., & Chomicz, G. (2014). Catalytic teaching: A teaching equation transfers to enhanced student learning. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 4(1), 3-13.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Silverman, M. (2022). Critical Pedagogy as a Pedagogy of "Love". *Visions of Research in Music Education*, 40(8).

<https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol40/iss1/8>.

Sinagatullin, I. M. (2009). *Teaching is more than Pedagogical Practice: Thirty-three strategies for dealing with contemporary students*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Stamou, L., Zioga, D., & Stamou, V. (2018). *Creative music making and its effects on children and youth*. In: *Handbook of Best Practices: Music in Creative Detoxification and Rehabilitation*. University of Macedonia. <https://e-space.mmu.ac.uk/625449/>

Tucker, J. (Ed.). (2007). *Better Practice in music education, Better practice in Arts Education, Vol. II*, Maryland State Department of Education.

Vaishnav, R. S., & Chirayu, K. C. (2013). Learning style and academic achievement of secondary school students. *Voice of research*, 1(4), 1-4.

Varvarigou, M., Willingham, L., Abad, V., & Poon, J. (2021). Music facilitation for promoting well being through the lifecourse. *International Journal of Community Music*, *14*(1), 81-101.

Villani, C. J., & Atkins, D. (2000). Community-based education. *School Community Journal*, *10*(1), 39-44.

Wang, J. (2018). Piano Performance and Psychological Control in Piano Teaching Based on Cognitive Psychology. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *18*(5).
<https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.083>

Παράρτημα 1

Πίνακας 1. Οδηγός απομαγνητοφώνησης (Διονύσης Γούτσος)

Σύμβολο	Σημασία
(.)	μικρή παύση
—	μεγάλη παύση
[ταυτόχρονη ομιλία (στην αρχή εκφωνημάτων που επικαλύπτονται) διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή
(())	σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π.χ. γέλια, χειροκροτήματα, χειρονομίες κ.λπ.
::	παράταση/επίσυρση της κατάληξης λέξεων
@@@	φθόγγος ακαθόριστης φωνητικής αξίας
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	αύξηση έντασης στη λέξη, συλλαβή κ.λπ.
;	χρήση ερωτηματικού επιτονισμού
<i>Πλάγια γραμματοσειρά</i>	<i>Λόγος ερωτώμενου</i>
{...}	πρόσθετη χρήση της ερευνήτριας για να δηλωθεί η αποκοπή κειμένου

Παράρτημα 2

	Κωδικός Συμμετέχοντα	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές & συνολικά έτη στο πιάνο	Προϋπηρεσία	Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση
1	E1	Γυναίκα	47	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 15 έτη	20 χρόνια σε μουσικά σχολεία 10 χρόνια σε ωδεία	δυο σεμινάρια σχετικά με τη διδακτική πιάνου
2	E2	Γυναίκα	59	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 22 έτη	22 χρόνια στα μουσικά σχολεία 30 χρόνια στα ωδεία	σεμινάρια πιανιστικά (σολιστικού τύπου και παιδαγωγικά) (Kodaly)
3	E3	Άνδρας	40	Πτυχίο ΑΕΙ-ειδίκευση πιάνου 6,5 έτη	12 χρόνια στα μουσικά σχολεία 3 χρόνια σε δημοτικό σχολείο	παρακολούθησε ορισμένα σεμινάρια σχετικά με τη διδακτική πιάνου
4	E4	Γυναίκα	61	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 15 έτη	25 χρόνια στα μουσικά σχολεία 10 χρόνια σε γενικής παιδείας 5 χρόνια στα ωδεία	παρακολούθησε σεμινάρια παιδαγωγικής και διδακτικής πιάνου

5	E5	Άνδρας	40	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 8 έτη	9 χρόνια στα μουσικά σχολεία 10 χρόνια στα ωδεία	αρκετά πιανιστικά- σολιστικού τύπου σεμινάρια
6	E6	Γυναίκα	48	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 11 έτη	23 χρόνια σε μουσικά σχολεία 11 χρόνια σε ωδεία	μεταπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά
7	E7	Γυναίκα	51	Δίπλωμα ωδείου στο πιάνο, 18 έτη	21 χρόνια σε μουσικά σχολεία 15 χρόνια σε ωδεία	-
8	E8	Γυναίκα	37	Πτυχίο ΑΕΙ- ειδίκευση πιάνου, 14 έτη	10 χρόνια στα μουσικά σχολεία	μεταπτυχιακές σπουδές σε διαφορετικό αντικείμενο
9	E9	Γυναίκα	44	Δίπλωμα ωδείο στο πιάνο, 12 έτη	10 χρόνια σε μουσικά σχολεία 5 χρόνια σε γενικής εκπαίδευσης 2-3 χρόνια σε ωδεία	μεταπτυχιακές σπουδές σε διαφορετικό αντικείμενο

10	E10	Άνδρας	40	Πτυχίο ΑΕΙ- ειδίκευση πιάνου, 17 έτη	17 χρόνια στα μουσικά σχολεία 3 χρόνια σε ωδεία	κάποια σεμινάρια σχετικά με τη διδασκτική πιάνου
11	E11	Γυναίκα	33	Πτυχίο ΑΕΙ- ειδίκευση πιάνου, 25 έτη	10 χρόνια στα μουσικά σχολεία 5 χρόνια στα ωδεία	κάποια σεμινάρια σχετικά με τη διδασκτική πιάνου

Παράρτημα 3

Ερωτήσεις της συνέντευξης

- Μπορείς να περιγράψεις με λίγα λόγια τον ρόλο σου ως εκπαιδευτικό πιάνου στα μουσικά σχολεία;
- Τι είναι αυτό που απολαμβάνεις περισσότερο ως διαδικασία την ώρα ενός μαθήματος πιάνου;
- Ποιες πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας που εφαρμόζεις έχεις παρατηρήσει ότι λειτουργούν θετικά στους περισσότερους, αν όχι σε όλους τους μαθητές; // Ποιες πρακτικές διδασκαλίας θεωρείς ότι κάνουν αποτελεσματικό έναν εκπαιδευτικό πιάνου;
- Έχεις αναρωτηθεί τι είδους επίδραση μπορεί να ασκείς στους μαθητές σου; Συζητάς μαζί τους για τις μεταξύ σας σχέσεις;
- Πώς αντιλαμβάνεσαι ότι έχεις βοηθήσει έναν μαθητή πέρα από το γνωστικό-μουσικό κομμάτι και σε άλλα επίπεδα (π.χ κοινωνικό, συναισθηματικό, αισθητικό, πολιτισμικό, ηθικό επίπεδο);
- Θα βελτιώνες κάτι στη διδασκαλία σου? //Έχεις αντιληφθεί κατά την ώρα του μαθήματος κάτι που δυσκολεύει την πορεία του, ώστε να αποφασίσεις να προχωρήσεις σε κάποια αλλαγή είτε ως προς τη διδασκαλία σου είτε ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς σου;
- Πιστεύεις πως με κάποιο στοιχείο των διδακτικών σου πρακτικών, έχεις εμπνεύσει κάποιον μαθητή σου; Αν ναι, ποιο στοιχείο της προσωπικότητας ή της μεθόδου σου είναι αυτό και γιατί;
- Έχεις αντιληφθεί αν οι μαθητές που δείχνουν μικρότερο ενδιαφέρον στην τάξη, αισθάνθηκαν ευχαριστημένοι σε κάποιο από τα μαθήματα σου; Αν ναι, τι διαφορετικό μπορεί να συνέβη;
- Χρησιμοποιείς τις ίδιες πρακτικές στους μαθητές που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με αυτούς που δείχνουν μέτριο η χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα του πιάνου;
- Ο σχεδιασμός και η φιλοσοφία του σχολικού προγράμματος σπουδών για τα Μουσικά Σχολεία (του 2015), θεωρείς ότι βοηθά στη βελτίωση της διδακτικής του πιάνου;

- Γνωρίζεις τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της εμπύχωσης για τη μουσική εκπαίδευση;

(Ακολουθεί η παράγραφος για την εμπύχωση και έπειτα οι σχετικές ερωτήσεις)

- Ποιες από αυτές τις πρακτικές εμπύχωσης χρησιμοποιείς?
- Θα ονόμαζες τον εαυτό σου εμπυχωτή και γιατί;
- Στο πλαίσιο της εμπύχωσης, ποιος είναι ο απώτερος στόχος που θα ήθελες να υλοποιηθεί για κάθε μαθητή από τα μαθήματα πιάνου; Πρέπει να έχουμε κοινούς στόχους για όλους τους μαθητές;
- Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι στη συνέντευξη; // ή να σχολιάσεις κάτι που δεν συζητήθηκε;