



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΜΣ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»

**Δράσεις κοινοτικής μουσικής σε περιβάλλον τυπικής μάθησης: μέθοδοι
διδασκαλίας, καινοτομίες και δυσκολίες**

Μεταπτυχιακή διατριβή της

Κωνσταντακοπούλου Διονυσίας (MMS22006)

Επιβλέπουσα: Βαρβαρίγου Μαρία, Εξωτερική Συνεργάτιδα του Π.Μ.Σ. Μουσική
και Κοινωνία

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι κοινοτικές μουσικές δράσεις αναδεικνύουν τα οφέλη της μουσικής για το άτομο και τις διανθρώπινες σχέσεις, με μουσικές δραστηριότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και στην ευζωία των ατόμων της ομάδας. Η παρούσα εργασία διερευνά κατά πόσο οι αρχές της κοινοτικής μουσικής μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο του μαθήματος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ποια μπορεί να είναι η επίδραση των κοινοτικών μουσικών δράσεων στο τυπικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, στις συμπεριφορές των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετήθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής σε τυπικά περιβάλλοντα και ειδικά στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα και η επίδρασή τους στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Με βάση τη βιβλιογραφία προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες ακολουθούν τη φιλοσοφία και τις αρχές της κοινοτικής μουσικής. Τα στοιχεία της βιβλιογραφικής έρευνας αξιοποιήθηκαν στην πιλοτική μελέτη περίπτωσης που αφορούσε τη διοργάνωση κοινοτικού μουσικού προγράμματος σε δημοτικό σχολείο κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22. Στη δράση συμμετείχαν μαθητές που απειλούνταν με αποκλεισμό από τον κορμό του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε ημερήσιο ημερολόγιο για την καταγραφή των μαθητικών δραστηριοτήτων και αντιδράσεων, καθώς και ερωτηματολόγια προς τους μαθητές για την καταγραφή των επιδράσεων του κοινοτικού προγράμματος στη λειτουργία του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, στις συμπεριφορές των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της κοινοτικής μουσικής σε τυπικά περιβάλλοντα για μαθητές που απειλούνται με αποκλεισμό από τον κορμό του σχολικού περιβάλλοντος. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στην ευρύτερη γνωστοποίηση του όρου και των αξιών της κοινοτικής μουσικής, αλλά και στην ευαισθητοποίηση των επιδράσεων των κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων, καθώς και τη βιωσιμότητά τους στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων και τον σχεδιασμό των μουσικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, κοινοτική μουσική, κοινοτικά μουσικά προγράμματα, δημοτικό σχολείο, μέθοδοι διδασκαλίας, άτυπες μορφές μάθησης

ABSTRACT

Community music activities highlight the benefits of music for the individual and interpersonal relationships, with musical activities that lead to the development of the sense of belonging and the well-being of group members. This dissertation investigates whether the principles of community music can support the role of music lesson in primary school and the effect of community music activities in the typical environment of the primary school, on students' attitudes to learning at school and on their interactions. The literature reviews undertaken as part of this study explored the methods of teaching music in formal education and especially in primary school, as well as community music programs and their influence on music teaching and learning. In light of the literatures, teaching methods that follow the philosophy and the principles of community music are proposed for adoption in formal music education settings. The literature reviews undertaken also supported the development of a pilot community music program in a primary school during the academic year 2021-22, for socially isolated students. A daily diary was used for the depiction of students' activities and reactions. Moreover, a questionnaire was given to the students which collected responses on the impact of the community music program on their musical experiences at school, their attitudes to learning at school and their interactions through this music program. The research results show the positive impact of community music on the inclusion of students with social isolation issues. This research could contribute to the demonstration of the terms and principles of community music and the awareness of the effects of community music programs and their sustainability in the school environment. The findings could be used for the development of community music programs and the design of musical activities in primary schools.

Keywords: music education, community music, community music programs, primary school, teaching methods, informal learning methods

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα κα Βαρβαρίγου Μαρία, εξωτερική συνεργάτιδα του Π.Μ.Σ. «Μουσική και Κοινωνία» και την συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια Στάμου Λελούδα, διευθύντρια του Π.Μ.Σ. «Μουσική και Κοινωνία» για την υποστήριξη και καθοδήγησή τους τόσο στη συγγραφή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στην κατεύθυνση «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινοτική Μουσική».

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1ο : Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	10
2.1 Εισαγωγή κεφαλαίου.....	10
2.2 Μουσική Εκπαίδευση.....	10
2.2.1 Μουσική: η αξία και ο ρόλος της στην κοινωνία.....	10
2.2.2 Τύποι Μουσικής Μάθησης.....	11
2.2.2.1 Τυπική μουσική εκπαίδευση.....	12
2.2.2.2 Άτυπη μάθηση.....	12
2.2.2.3 Μη τυπική μουσική εκπαίδευση.....	16
2.3 Το σχολείο ως σύστημα και κοινωνικό δίκτυο.....	17
2.4 Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.....	18
2.5 Το πρόγραμμα σπουδών.....	19
2.6 Ο σχεδιασμός του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.....	20
2.7 Κοινωνική μουσική.....	23
2.7.1 Κοινότητα (Community).....	23
2.7.2 Κοινωνική μουσική: Ορισμός & αξίες.....	23
2.7.3 Κοινωνικά μουσικά προγράμματα.....	24
2.8 Κοινωνική μουσική & Μουσική διδασκαλία και μάθηση.....	27
2.9 Προτεινόμενοι Μέθοδοι Διδασκαλίας.....	28
2.10 Προτάσεις εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της μουσικής.....	32
2.11 Διδακτικά μέσα & υλικά.....	33
2.12 Περίληψη κεφαλαίου.....	34
Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία.....	35
3.1 Εισαγωγή κεφαλαίου.....	35
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
3.3 Μεθοδολογία.....	35
3.4 Ερευνητικό περιβάλλον.....	36
3.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	36
3.6 Συμμετέχοντες.....	38
3.7 Στόχοι του προγράμματος.....	38

3.7.1	Δομή και δραστηριότητες προγράμματος.....	39
3.8	Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	45
3.9	Περίληψη κεφαλαίου	46
Κεφάλαιο 4ο : Ανάλυση δεδομένων.....		47
4.1	Εισαγωγή κεφαλαίου	47
4.2	Θεματική Ανάλυση δεδομένων	47
4.2.1	Ο ρόλος της μουσικής στο σχολείο πριν την έναρξη του κοινοτικού μουσικού προγράμματος	48
4.2.2	Συμπεριφορικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και με την ολοκλήρωση των μουσικών συναντήσεων	48
4.3	Σύγκριση απαντήσεων των παιδιών στα ερωτηματολόγια κατά την πορεία των συναντήσεων και στο τέλος.....	49
4.4	Περίληψη κεφαλαίου	55
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα & Προτάσεις		56
5.1	Εισαγωγή.....	56
5.2	Συμπεράσματα.....	56
5.3	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		59

Πίνακας Εικόνων

Εικόνα 1.	Παιδιά σε ρόλους μαέστρων-αυτοσχέδιο τραγούδι με body percussion	44
Εικόνα 2.	Παίξιμο κιθάρας & πιάνου από μαθητές της μουσικής ομάδας	45
Εικόνα 3.	Ζωγραφιές των παιδιών	50
Εικόνα 4.	Δείγματα απαντήσεων των μαθητών	53

Κεφάλαιο 1ο : Εισαγωγή

Η συγγραφή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής προέκυψε μέσω ενός προσωπικού προβληματισμού σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων μουσικής σε τυπικά περιβάλλοντα. Ο προβληματισμός ξεκίνησε από τη μαθητική μουσική εμπειρία της ερευνήτριας και συνεχίστηκε στην επαγγελματική της πλέον εμπειρία από την πλευρά της διδασκαλίας της μουσικής, όπου υπήρξε μία βαθύτερη συνειδητοποίηση του αντικειμένου διδασκαλίας και των ζητημάτων της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης στην Ελλάδα. Τι προσφέρει και τι δημιουργεί στους μαθητές το μάθημα της μουσικής στο σχολείο; Πώς θα μπορούσαν να επιτευχθούν πιο εύκολα οι μουσικοί στόχοι και να αποκτήσει ο κάθε μαθητής μία ολιστική εικόνα για τη μουσική; Η διαδικασία της διδασκαλίας, λοιπόν, οδήγησε την ερευνήτρια στην αναζήτηση τρόπων μετάδοσης των μουσικών γνώσεων, ώστε να κρατηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο περιβάλλον εκμάθησης της μουσικής με αποδοτικό, ολιστικό και απελευθερωτικό τρόπο. Οι μουσικές γνώσεις βέβαια δεν αποτελούν μοναδικό στόχο του μαθήματος, καθώς η διδασκαλία και η χρήση της μουσικής μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τη ζωή ενός ανθρώπου, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Koops, 2018).

Παρότι η αξία της μουσικής ως μορφής τέχνης είναι διαχρονική και αναγνωρισμένη, η αξία της διδασκαλίας της μουσικής στο σχολείο συνεχώς παραγκωνίζεται και αμφισβητείται (Περακάκη, 2009). Κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, το μάθημα της μουσικής και η γενικότερη αξιοποίηση της μουσικής στο σχολείο π.χ. για την ενδεχόμενη επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις των μαθητών, θα μπορούσε να φέρει σημαντικές αλλαγές, όπως την εξομάλυνση των σχέσεων και την διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και ενότητας. Δεν είναι λίγα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, για τα οποία ενώ γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης μέσω της ενημέρωσης και της συμβουλευτικής, συνεχίζουν να υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό. Μία σκέψη είναι ότι η μουσική θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά, ως δίοδος για την αποδοχή της διαφορετικότητας, υπηρετώντας τις αξίες της κοινοτικής μουσικής, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια. Αυτό συμβαίνει καθώς η μουσική δεν είναι ένα αντικείμενο ή απλώς ένα ηχητικό φαινόμενο, αλλά ένας τρόπος κατανόησης της ύπαρξης του ανθρώπου και του κόσμου που τον περιβάλλει (Τσίρης & Παπασταύρου, 2011).

Μέσα από τον προβληματισμό και την παράλληλη μελέτη, λοιπόν, του προγράμματος σπουδών του μαθήματος της μουσικής στην Ελλάδα, αλλά και της διδασκαλίας του μαθήματος στο σχολείο, αναδύεται η ανάγκη εύρεσης μεθόδων σχεδιασμού και ανάπτυξης του ημερήσιου μαθήματος μουσικής, αλλά και επαναπροσδιορισμού του ρόλου της μουσικής στο σχολείο. Ο Σταύρου (2006) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζει στείριότητα οδηγιών προς τους διδάσκοντες, οι οποίοι αδυνατούν να εκπληρώσουν τους σκοπούς του. Από την άλλη, η Περακάκη (2009) περιγράφει μία σειρά από ζητήματα σε σχέση με το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, καθώς παρατηρεί ότι η αξία του υποβαθμίζεται σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, παρότι πολλοί από τους μαθητές ασχολούνται με τη μουσική εξωσχολικά.

Ο κύριος στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να ερευνηθεί κατά πόσο οι αρχές της κοινοτικής μουσικής θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη φιλοσοφία της μουσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να προταθούν διδακτικές μέθοδοι για τον εμπλουτισμό και την ανανέωση του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικές δεξιότητες, ανάγκες, προτιμήσεις και δυνατότητες, γεγονός που αποδεικνύει ότι η διδακτική προσέγγιση του συστήματος «one-size-fits-all» δε δύναται να λειτουργήσει επιτυχώς, αφού δε δημιουργεί ένα περιβάλλον ισότιμης εκπαίδευσης και μέριμνας για τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να υπάρχουν εναλλακτικές και διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν κατευθυντήρια γραμμή της παρούσας εργασίας και της πρακτικής άσκησης είναι τα εξής:

1. Πώς μπορούν οι δράσεις κοινοτικής μουσικής να επιδράσουν στη συμπεριφορά και την καθημερινότητα των παιδιών στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποια είναι η συμβολή των κοινοτικών μουσικών δράσεων στις σχέσεις των παιδιών;
3. Τι επίδραση μπορεί να έχουν οι κοινοτικές μουσικές δράσεις στην προσέγγισή του μαθήματος της μουσικής από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο;

Η δομή της μεταπτυχιακής εργασίας είναι η ακόλουθη:

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου περιγράφεται η μουσική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, το πρόγραμμα σπουδών και τα ενδεχόμενα προβλήματα που συναντώνται στη διδασκαλία της μουσικής σε τυπικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί περιγραφή του ορισμού της κοινοτικής μουσικής, των κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων, αλλά και το πώς μπορεί να επιδράσει στη μουσική διδασκαλία-μάθηση. Επιπλέον, προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες ακολουθούν τη φιλοσοφία και τις αρχές της κοινοτικής μουσικής. Έτσι, δίνονται παραδείγματα εφαρμογής τους στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, με την παράλληλη χρήση διδακτικών μέσων και υλικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που υλοποιήθηκε σε πρακτικό επίπεδο μέσω της οργάνωσης και ολοκλήρωσης ενός προγράμματος κοινοτικών μουσικών δράσεων σε δημοτικό σχολείο, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης που προβλέπεται από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Εκπαίδευση και Κοινοτική Μουσική». Η επιλογή του συγκεκριμένου πλαισίου, του δημοτικού σχολείου, για τη δημιουργία του προγράμματος προέκυψε λόγω των προβλημάτων που παρατηρήθηκαν τόσο στην αλληλεπίδραση των παιδιών με το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, όσο και προβλήματα στις σχέσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών. Ο αναστοχασμός ξεκίνησε από όταν η ίδια η ερευνήτρια ήταν μαθήτρια στο δημοτικό σχολείο και συνεχίζεται ως σήμερα που πλέον εργάζεται σε δημοτικό σχολείο ως εκπαιδευτικός μουσικής και συγκεκριμένα ως δασκάλα πιάνου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που εκπονήθηκε στο δημοτικό σχολείο.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο βρίσκονται τα συμπεράσματα της διατριβής και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πάνω στην εφαρμογή κοινοτικών μουσικών δράσεων στο τυπικό περιβάλλον του σχολείου και στη χρήση μεθόδων ενίσχυσης της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή κεφαλαίου

Ο ρόλος και οι αξίες της μουσικής επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τη ζωή του ανθρώπου. Η μουσική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, καθώς προσδιορίζει το πολιτισμικό του υπόβαθρο, ενώ έχει πολλαπλά κοινωνικά οφέλη, όπως την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, τη συνεργασία, την αποδοχή, αλλά και την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Ωστόσο, το μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα παρουσιάζει ελλείψεις, ενώ το μάθημα της μουσικής στο σχολείο συχνά παραγκωνίζεται, με αποτέλεσμα να μην επιτελούνται οι στόχοι του μαθήματος και οι μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον τους προς τη μουσική. Η κοινοτική μουσική ως φιλοσοφία δίνει έμφαση στους μουσικούς αλλά και ακόμα περισσότερο στους μη μουσικούς στόχους, όπως είναι η αποδοχή, η ευζωία και η εξάλειψη διαφορών, ενώ μέσω των κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων αναδεικνύονται οι αξίες της μουσικής, η οποία λειτουργεί ως δίοδος επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης του αισθήματος του ανήκειν. Οι αρχές της κοινοτικής μουσικής, λοιπόν, έρχονται να ανανεώσουν, να ενισχύσουν και να αλλάξουν την προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο, ενώ εξετάζεται η εφαρμογή κοινοτικών μουσικών δράσεων και προγραμμάτων σε τυπικά περιβάλλοντα μέσα από παραδείγματα. Επιπλέον, η διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο μπορεί να εμπλουτιστεί με διδακτικές μεθόδους και υλικά που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και θα εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μουσική.

2.2 Μουσική Εκπαίδευση

2.2.1 Μουσική: η αξία και ο ρόλος της στην κοινωνία

Για την ελληνική κοινωνία η μουσική αποτελούσε ανέκαθεν μία κοινωνική πρακτική και αντιπροσώπευε τις κοινωνικές και ηθικές αξίες, καθώς «κάθε τι «μουσικό» ήταν ενσωματωμένο με τελετές, γιορτές, γλέντια, τελετουργίες, ψυχαγωγία, εκπαίδευση, ηθική ανάπτυξη, συναισθηματική ρύθμιση, θεραπεία και ούτω καθεξής» (Elliot, σ.17, 2012). Είναι πολύ σημαντικό το που βιώνεται η μουσική, καθώς ο τόπος επηρεάζει την εμπειρία του ατόμου και

επίσης είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της μουσικής ταυτότητας (Matsunobu, 2018). Σύμφωνα με τις μελέτες της DeNora (2000), η χρήση της μουσικής στην προσωπική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων διαμορφώνει την ταυτότητα τους, ενώ επιπλέον η μουσική χρησιμοποιείται ως πολιτιστικό εργαλείο για την οργάνωση της συμπεριφοράς, των ενεργειών και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων. Η αξία της μουσικής προσδιορίζεται σύμφωνα με τον τρόπο που οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, είτε μεταφέροντας τον πολιτισμό είτε μετασχηματίζοντας την κοινωνία (Κοκκίδου, 2019). Η μουσική, λοιπόν, έχει μεγάλη σημασία στις κοινωνικές δομές, σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής, σε ερασιτεχνικές και ψυχαγωγικές δράσεις και σε κάθε δραστηριότητα που έχει μουσική αξία και νόημα για τον άνθρωπο (Regelski, 2018). Έχει μία ξεχωριστή κοινωνική ισορροπητική δύναμη που δρα για τον άνθρωπο σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο και καθιστά τη χρήση της μουσικής στις κοινωνικές δράσεις απαραίτητη (DeNora, 2000). Μπορεί, λοιπόν, να συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, καθώς έχει τη δύναμη να υπερβαίνει κοινωνικές, εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και φυλετικές διαφορές (Burnard, Dillon, Rusinek, & Saether, 2008).

2.2.2 Τύποι Μουσικής Μάθησης

Το τοπίο της μουσικής εκπαίδευσης και εκμάθησης είναι ποικιλόμορφο και μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση του μουσικού εαυτού (Creech, Varvarigou & Hallam, 2020). Ιδιαίτερα σημαντική αποδεικνύεται η μουσική εκπαίδευση από μικρή ηλικία, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη μουσικών και μη μουσικών χαρακτηριστικών, ιδιαίτερα σημαντικών για τη διαμόρφωση του προσωπικού, κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου του ατόμου (Koops, 2018). Αλλωστε η μουσική δημιουργικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές δραστηριότητες με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους (Κουτσουπίδου, 2008). Γι'αυτό το λόγο είναι σημαντικό η μουσική εκπαίδευση να λαμβάνει ενεργό δράση τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών και τη συμβολή της στον σχηματισμό της ταυτότητά τους, στο να αισθάνονται αποδεκτά και να δημιουργούν υγιείς σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αλλά και τους ενήλικες (Stamou,

2015). Αυτό συμβαίνει καθώς η μουσική και οι τέχνες γενικότερα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση του ανθρώπου προς τους υπόλοιπους, αλλά και ενδυναμώνουν τον αυτοέλεγχο, την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση του ατόμου (Heath & Smyth, 1999).

2.2.2.1 Τυπική μουσική εκπαίδευση

Η τυπική εκπαίδευση είναι ένα έντονα θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση ως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου (Coombs & Ahmed, 1974). Η τυπική μουσική εκπαίδευση είναι οργανωμένη και ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα μάθησης, με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός ατόμου πάνω στο γνωστικό αντικείμενο (Creech, Varvarigou & Hallam, 2020). Στο παραδοσιακό παιδαγωγικό περιβάλλον, η σαφήνεια των στόχων και των διαδικασιών είναι καθορισμένα εκ των προτέρων, ενώ η μάθηση καταλήγει σε πιστοποίηση ή αξιολόγηση (Wright & Kanellopoulos, 2010). Σύμφωνα με την Green (2002) η τυπική μουσική εκπαίδευση είναι ένα σύστημα που περιλαμβάνει εκπαιδευτικά ιδρύματα, εν μέρει ή εξ ολοκλήρου αφιερωμένα στη διδασκαλία και εκμάθηση της μουσικής. Στο μάθημα της μουσικής, λοιπόν, όταν εφαρμόζεται η τυπική εκπαίδευση, υπάρχει μία προγραμματισμένη αλληλουχία δραστηριοτήτων οργανωμένων από τον διδάσκοντα, γεγονός που δημιουργεί μία ιεραρχική σχέση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον μαθητή, αφού ο πρώτος αποφασίζει για οτιδήποτε πρόκειται να συμβεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Creech et al., 2020). Έτσι, υπάρχει μία προκαθορισμένη σειρά διδακτικών βημάτων που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν τη μάθηση και να μπορούν ευκολότερα να εντοπίσουν ενδεχόμενα προβλήματα κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας (Rodriguez, 2009).

2.2.2.2 Άτυπη μάθηση

Η άτυπη μάθηση είναι μη οργανωμένη και συχνά μη συστηματική και θα μπορούσε να αποτιμηθεί με βάση τον όγκο της συνολικής διά βίου μάθησης ενός ατόμου (Coombs & Ahmed, 1974). Βασίζεται στην εμπειρική αλληλεπίδραση του ατόμου με το γνωστικό αντικείμενο, χωρίς να υπάρχει η πρόθεση από τον μαθητευόμενο να μπει στη διαδικασία εκμάθησης του αντικειμένου (Creech et al., 2020). Η Green (2002) κάνει λόγο για τις άτυπες μουσικές μορφές μάθησης (informal music learning practices), ως εναλλακτικό τρόπο μετάδοσης των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Όταν σε περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται άτυπες

διαδικασίες μάθησης, ο μαθητής αποκτά αυτονομία μέσω της αυθόρμητης μουσικής δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του (Creech et al., 2020), ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται η σχέση του με τον διδάσκοντα (Rodriguez, 2009). Η εισαγωγή της άτυπης μάθησης στη μουσική εκπαίδευση δημιουργεί ένα περιβάλλον μη παραδοσιακής μάθησης, που συνδυάζει διαδραστικές, μη γραμμικές και αυτοκατευθυνόμενες διαδικασίες, ενώ δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα στις τάξεις του σχολείου (Wright & Kanellouropoulos, 2010). Η άτυπη μάθηση μπορεί να δράσει αναζωογονητικά στη μουσική εκπαίδευση και να έχει σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο μαθησιακό και μουσικότητας (Rodriguez, 2009). Η άτυπη μάθηση, λοιπόν, είναι η διά βίου διαδικασία από την οποία το άτομο αποκτά και συσσωρεύει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο περιβάλλον, όπως στο σπίτι, στην εργασία, στο παιχνίδι, παρατηρώντας τις συμπεριφορές και τις στάσεις της οικογένειας, των φίλων, αλλά και όσα συλλέγει από την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο, τα ταξίδια, τις τέχνες, κ.τ.λ. (Wright & Kanellouropoulos, 2010).

Η άτυπη μουσική εκμάθηση υπάρχει σε οποιαδήποτε κοινότητα στην οποία υπάρχει μουσική, καθώς οι άτυπες μουσικές πρακτικές είναι φυσικές και αυθόρμητες αντιδράσεις στη μουσική, όταν δεν υπάρχει οποιαδήποτε τυπική ή άλλη καθοδήγηση, κατεύθυνση και αξιολόγηση από διδάσκοντα (Jaffurs, 2004). Κάθε άτομο έχει τις δικές του μουσικές εμπειρίες και μουσικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα οποία αρχίζουν να διαμορφώνονται από το οικείο περιβάλλον της οικογένειας, απ' όπου και ξεκινά η μαθησιακή μουσική διαδικασία και οι πρώτες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τη μουσική (Green, 2002). Επίσης, η άτυπη μουσική μάθηση συντάσσεται με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, όπου η γνώση, οι έννοιες και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, προκύπτουν από την ενασχόληση με τα ίδια τα υλικά του αντικειμένου (Rodriguez, 2009), που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα μουσικά υλικά, όπως τα μουσικά όργανα και η κατασκευή τους την ώρα του μαθήματος. Παράλληλα, η κριτική παιδαγωγική προάγει την αντίληψη ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να βρίσκονται σε ένα κλίμα συν-διδασκαλίας, στο οποίο οι διδάσκοντες θα γνωρίζουν πως να ωθήσουν τους μαθητές στην εύρεση λύσεων για όσα κάνουν (Abrahams, 2005).

Στη συνέχεια ακολουθούν παραδείγματα ερευνών εφαρμογής άτυπων μορφών μάθησης για τη διδασκαλία της μουσικής:

Η μελέτη της Green (2002) για την άτυπη μουσική μάθηση περιλαμβάνει τα εξής 5 χαρακτηριστικά: η μουσική που μαθαίνουν οι μαθητές να είναι αυτή που επιλέγουν, τους αρέσει και ταυτίζονται, να ακούν και να αντιγράφουν ηχογραφήσεις μέσω ενεργητικής ακρόασης, να μαθαίνουν σε ομάδες, να μαθαίνουν μόνοι τους χωρίς αυστηρά δομημένη καθοδήγηση και η ακρόαση, η παρουσίαση και η σύνθεση να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνά της έγινε σε μία ομάδα 14 ροκ μουσικών, 15 ως 50 ετών, οι οποίοι έμαθαν να παίζουν άτυπα, χωρίς καθοδήγηση. Αυτό το κατάφεραν μέσω της μίμησης άλλων μουσικών, τη μελέτη ηχογραφήσεων, αλλά και παίρνοντας βοήθεια και συμβουλές από φίλους. Ως αυτοδίδακτοι, λοιπόν, μπόρεσαν στη διαδικασία της μάθησης με δικά τους κίνητρα και με τη χρήση πρακτικών ακουστικής εκμάθησης.

Στην έρευνά του ο Jaffurs (2004) προσπαθεί να ανακαλύψει αν το τυπικό ή το άτυπο περιβάλλον εκμάθησης της μουσικής καθορίζει τη μουσικότητα του ατόμου, ενώ παρατηρεί τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τη μουσική εντός και εκτός του σχολείου. Η έρευνά του Jaffurs (2004) ξεκινά με αφορμή έναν μαθητή του που είναι μέλος μίας ροκ μπάντας εκτός σχολείου, ενώ αναφέρει ότι πολλά παιδιά ενώ ασχολούνται με τη μουσική εξωσχολικά, δε το γνωρίζουν οι μουσικοί τους δάσκαλοι στο σχολείο. Στην παρατήρηση της ροκ μπάντας και του τρόπου άτυπης εκμάθησης της μουσικής, φάνηκε ότι οι μαθητές μαθαίνουν να παίζουν τα τραγούδια που τους αρέσουν με την ακρόαση των κομματιών, ενώ έχουν αναπτύξει τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους για να μεταδώσουν τις γνώσεις τους, που πολλές φορές είναι μη λεκτικοί, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος ή με τη δική τους ιδιωματική γλώσσα (Jaffurs, 2004). Επίσης, στην μπάντα όλα τα μέλη θεωρούνταν ίσα και κανένας δεν είχε ιεραρχικό ρόλο, ενώ υπήρχε άριστη συνεργασία και συνεννόηση τόσο στη δημιουργία αυτοσχεδιασμών, όσο και στην ηχογράφηση των κομματιών, όπου βοηθούσε ο ένας τον άλλο (Jaffurs, 2004).

Η Papazachariou-Christoforou (2022) ως διδάσκουσα σε σχολείο της Κύπρου, εφάρμοσε ένα πρόγραμμα μουσικής διδασκαλίας που βασίζεται στην έρευνα της Lucy Green, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Στα πορίσματα της έρευνας της Papazachariou-Christoforou (2022) βρέθηκε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην άτυπη μορφή μάθησης και τους ενέπνευσε να συμμετέχουν στις μουσικές δραστηριότητες, καθώς το μάθημα της μουσικής απέκτησε νόημα και ενδιαφέρον για εκείνους.

Ένα ακόμη παράδειγμα εφαρμογής άτυπης μορφής μάθησης, είναι η έρευνα της Vasil (2019) σε ένα από τα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, όπου η μουσική διδασκαλία συνδυάζεται με τη δημοφιλή μουσική (popular music) και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης (informal music learning practices). Η έρευνά της εστιάζει στα ερωτήματα του γιατί οι εκπαιδευτικοί μουσικής έφεραν αυτή την αλλαγή στο σχολείο, πώς εφάρμοσαν τις καινούργιες πρακτικές στην τάξη, ποιες συνθήκες έδωσαν το κατάλληλο έδαφος ώστε να έρθει η αλλαγή στο μάθημα της μουσικής και ποια ήταν τα ενδεχόμενα προβλήματα της όλης διαδικασίας (Vasil, 2019). Το μεγαλύτερο κατόρθωμα των εκπαιδευτικών ήταν να κρατήσουν τις ισορροπίες ανάμεσα στην τυπική και άτυπη μουσική διδασκαλία, στη δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, στη μουσική που διδάσκεται-δημιουργείται στο σχολείο και στη μουσική που ακούνε-δημιουργούν οι μαθητές εκτός σχολείου (Vasil, 2019).

Τέλος, οι Wright και Kanellopoulos (2010) διερευνούν κατά πόσο ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ως άτυπη διαδικασία εκμάθησης της μουσικής. Αυτό προϋποθέτει οι δάσκαλοι να μπορούν να επιτελέσουν τη διδασκαλία της μουσικής μέσω άτυπων παιδαγωγικών μεθόδων. Η μουσική εμπειρία του αυτοσχεδιασμού μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή ανάπτυξη της κριτικής οπτικής για τη μουσική θεωρία και πράξη, καθώς ο αυτοσχεδιασμός παρέχεται ως ευκαιρία για πρόοδο και εξέλιξη των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχονται στους μαθητές (Wright & Kanellopoulos, 2010). Από τα δεδομένα της έρευνας φάνηκε ότι ο αυτοσχεδιασμός προσέφερε ένα εύφορο έδαφος εξελισσόμενου διαλόγου μεταξύ των παιδιών και των ταυτοτήτων τους, ενώ συνέβαλε στην επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων ανάμεσα στους μαθητές. Οι Wright και Kanellopoulos (2010) υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες που προσφέρει η χρήση του αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία της μουσικής επεκτείνουν την αποτελεσματικότητα της κοινωνικής και προσωπικής αποτελεσματικότητας της άτυπης μάθησης ως μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου.

Ο Rodriguez (2009) εισάγει άτυπες μορφές μάθησης στη μουσική διδασκαλία του και παρατηρεί τους μαθητές που έχουν συνηθίσει τις κατευθυντήριες γραμμές της τυπικής εκπαίδευσης να αναμένουν οδηγίες για το τι να κάνουν, για το πώς πρέπει να ακούγεται η μουσική που θα παίξουν, ενώ παρουσιάζουν ζητήματα διαχείρισης ατομικών ελευθεριών. Η δημιουργική λήψη αποφάσεων δεν αποτελεί μέρος της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι μαθητές και έτσι όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα καταφεύγουν στις ήδη υπάρχουσες

στρατηγικές, αδυνατώντας να φτιάξουν τις δικές τους (Rodriguez, 2009). Με αυτές τις σκέψεις, ο Rodriguez (2009) δοκιμάζει να εισάγει νέες πρακτικές άτυπης μουσικής διδασκαλίας στο μάθημά του και να αναπτύξει μαζί με τους μαθητές του νέους τρόπους μάθησης και αντιμετώπισης προβλημάτων.

2.2.2.3 Μη τυπική μουσική εκπαίδευση

Η μη τυπική εκπαίδευση βρίσκεται κάπου στη μέση από την τυπική μουσική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση, καθώς συνδυάζει μία εν μέρη οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης με την συνειδητή πρωτοβουλία του ατόμου να αλληλοεπιδράσει με το γνωστικό αντικείμενο (Crech et al., 2020). Αποτελεί μία οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιείται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Coombs & Ahmed, 1974). Φυσικά, το κοινό στοιχείο με την τυπική εκπαίδευση είναι ότι και οι δύο είναι οργανωμένες ώστε να διευκολύνουν τύπους μάθησης, όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση, τα οποία δε μπορούν τα άτομα να αποκτήσουν εύκολα μέσω της συστηματικής έκθεσης στο περιβάλλον (Coombs & Ahmed, 1974). Ωστόσο, το δομικό πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης παρότι περιλαμβάνει προγραμματισμένες δραστηριότητες και σειρά μαθημάτων, δεν έχει ρητούς στόχους και συγκεκριμένο χρόνο μάθησης, αλλά λειτουργεί αναλογικά με το άτομο που μαθαίνει (Cedefor, 2008). Υπάρχουν τέσσερις μορφές μη τυπικής μάθησης, σύμφωνα με τους Carron & Carr-Hill (1991):

- Εναλλακτική εκπαίδευση: μία εναλλακτική μορφή τυπικής σχολικής φοίτησης για άτομα που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και επιθυμούν να λάβουν πιστοποιητικό ισοδύναμο του απολυτηρίου του σχολείου, μέσω της παρακολούθησης μαθημάτων σε εσπερινές τάξεις, εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, κ.τ.λ.
- Λαϊκή επιμόρφωση: ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αντιτίθενται στις βασικές αρχές λειτουργίας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει προγράμματα αλφαριθμητισμού, δημιουργίας συνεταιρισμών, δραστηριότητες ανάπτυξης της κοινότητας, κ.ά., ενώ πολλές φορές υλοποιούνται από εθελοντικές οργανώσεις, εκκλησίες, πολιτικούς φορείς και κοινωνικές ή πολιτιστικές ενώσεις.

- Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη: αποτελεί την πιο σημαντική μορφή μη τυπικής μάθησης, καθώς συγκεντρώνει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων, που μπορούν να υλοποιούνται από διάφορους φορείς, όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, συλλόγους, κ.ά.
- Επαγγελματική κατάρτιση: αφορά την οργάνωση προγραμμάτων μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης από επιχειρήσεις, συνδικάτα, επαγγελματικούς συλλόγους και η διαφορά της με την τυπική επαγγελματική κατάρτιση είναι η έλλειψη γραφειοκρατίας και συνεπώς η καλύτερη και πιο ενημερωμένη ανταπόκριση στις νέες τεχνολογίες και ανάγκες των ατόμων.

Ένα παράδειγμα μη τυπικής μουσικής εκπαίδευσης είναι το Ωδείο, στο οποίο οι μαθητές λαμβάνουν μουσικές γνώσεις στο χρόνο που εκείνοι επιθυμούν και δίνουν εξετάσεις όταν είναι απόλυτα προετοιμασμένοι, σε αντίθεση με την τυπική μουσική εκπαίδευση που οι εξετάσεις είναι οριοθετημένες και προγραμματισμένες για όλους την ίδια στιγμή, στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς.

2.3 Το σχολείο ως σύστημα και κοινωνικό δίκτυο

Το σχολείο αποτελεί τον βασικό δρόμο παροχής γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων που όμως οφείλει να ακολουθεί τις κοινωνικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες, ώστε να συμβαδίζει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας, καθώς συμβάλλει στην αντίστοιχη πρόοδο και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ατόμων της (Βαμβάκη, 2020). Η Αγαλιανού (σ.5, 2016) υποστηρίζει ότι «το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα και ο όρος σύστημα δηλώνει μια σειρά από διεργασίες - ενότητες οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή». Η κάθε τάξη του σχολείου είναι υποσύστημα του ευρύτερου συστήματος του σχολείου και επομένως η συστημική σκέψη θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να αλλάξει την προσέγγιση των προβλημάτων, καθώς σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση τα προβλήματα δε δημιουργούνται από τους ανθρώπους αλλά από τις αδυναμίες του συστήματος (Deming, 1986). Η μελέτη των κοινωνικών δικτύων, της κάθε κοινωνικής δομής που αποτελείται από πρόσωπα ή συστήματα που συνδέονται μεταξύ τους με

έναν ή περισσότερους τρόπους, όπως μέσα από αξίες, οράματα και στόχους, βοηθά στην εις βάθος κατανόηση της δομής του σχολείου ως ένα σύνθετο κοινωνικό δίκτυο (Αγαλιανού, 2016). Αυτό συμβαίνει καθώς αποτελείται από πολλά υποσυστήματα που συνδέονται μεταξύ τους (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, κ.τ.λ.) και το καθένα από αυτά αποτελείται από μικρότερα συστήματα (π.χ. μαθητές κάθε τάξης), τα οποία συνθέτουν ένα περιβάλλον πολυπλοκότητας και συν-εξέλιξης (Αγαλιανού, 2016). Για να λειτουργήσει, λοιπόν, ένα τέτοιο σύνθετο κοινωνικό σύστημα όπως αυτό του σχολείου και να μπορέσει να ανταποκριθεί στους στόχους του, χρειάζεται μέριμνα ως προς τις σχέσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό του (Αγαλιανού, 2016).

2.4 Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο

Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωτικό για τους μαθητές και διδάσκεται σε όλες τις τάξεις μία ώρα την εβδομάδα, συνήθως από εκπαιδευτικό μουσικής (Αγγελίδου, 2016). Ωστόσο, είναι εκείνο που συχνά παραγκωνίζεται σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και δε θεωρείται τόσο σημαντικό, λόγω του χαρακτήρα και του προσανατολισμού του σχολείου, καθώς δεν αναγνωρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό ο ρόλος και η αξία της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών (Σταύρου, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα της Αγγελίδου (2016) δεν προσφέρονται αρκετά μουσικά διδακτικά μέσα και υλικά, όπως είναι τα μουσικά όργανα, τα οποία είτε δεν διατίθενται είτε δεν επαρκούν πάντα για κάθε μαθητή, ενώ επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι απουσιάζει αίθουσα μουσικής από τα περισσότερα σχολεία. Όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, θετικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μουσικής έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα (Αγγελίδου, 2016), αλλά δυστυχώς δεν προσφέρονται στην Ελλάδα ιδιαίτερες ευκαιρίες εξέλιξης των μουσικών τους δεξιοτήτων και γνώσεων, ειδικά και σε συνδυασμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα της μουσικής (Katsochi & Aggelidou, 2013). Ήδη από την έρευνα του Σταύρου (2006), φάνηκε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις που έχουν λάβει δεν είναι αρκετά για την εκπλήρωση του μαθήματος της μουσικής και των σκοπών του. Από τα αποτελέσματα της έρευνας της Αγγελίδου (2016, σ. 118) προκύπτει η ανάγκη για περισσότερες ώρες διδασκαλίας μουσικής και διάθεση επιπλέον διδακτικών ωρών, για δημιουργία χορωδίας

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για δημιουργία σχολικής ορχήστρας. Με την επίλυση των επιστημολογικών και παιδαγωγικών ζητημάτων θα μπορέσει να δημιουργηθεί μία πιο συγκροτημένη και ελκυστική διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο (Rodriguez, 2009).

2.5 Το πρόγραμμα σπουδών

Οι νέες παιδαγωγικές και τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, δίνουν έμφαση στις κοινωνικές αξίες, όπως είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα, κ.ά., οι οποίες διέπονται από την ίδια την κοινωνία και τι θεωρεί εκείνη χρήσιμο να μάθουν οι μαθητές, ώστε να μπορέσει να προοδεύσει (Μυγδάνης, Κονδυλίδου, & Κοκκίδου, 2019). Στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής της Ελλάδας πέρα από τους μουσικούς στόχους που συμπεριλαμβάνουν την καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η εκτέλεση μουσικού οργάνου, κ.ά., υπάρχουν αναφορές για τη δημιουργία μιας δια βίου σχέσης με την τέχνη της μουσικής και τη συμβολή της μουσικής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του μαθητή, αλλά δεν υπάρχει αναφορά στις κοινωνικές αξίες (Μυγδάνης et al., 2019). Η αναφορά στις αδυναμίες που υπάρχουν ως προς τις υποδομές μέχρι και το πρόγραμμα σπουδών, δημιουργούν προβληματισμό και αναζήτηση τρόπων βελτίωσης του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Όπως αναφέρει η Κοκκίδου (σ.9, 2008)

«ο παραδοσιακός τρόπος επιλογής και οργάνωσης των περιεχομένων των μαθημάτων μουσικής ήταν στο στόχαστρο αυστηρής κριτικής για πολλά χρόνια. Χαρακτηρίστηκε ως ανεπαρκής και αναποτελεσματικός γιατί αποδείχθηκε ότι δεν μπορούσε να προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για να προάγουν οι μαθητές τις ικανότητές τους και δεν είχε την απαραίτητη ευκαμψία που θα επέτρεπε στο δάσκαλο να προσαρμόζει την "ύλη" στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής τάξης».

Εδώ έρχεται να αντιπαρατεθεί η σύγχρονη σκέψη για τα μουσικά προγράμματα σπουδών, κατά την οποία τονίζεται η σημασία της ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών στις μουσικές δράσεις του μαθήματος της μουσικής, μέσα από τις οποίες θα αποκτήσουν επίγνωση για τον ρόλο και την αξία της μουσικής στη ζωή τους (Κοκκίδου, 2019). Σημαντικό είναι επίσης να παρουσιάσει

ο εκπαιδευτικός στους μαθητές τους στόχους του μαθήματος, ώστε και οι ίδιοι να γνωρίζουν τι θα συμβεί κατά την πορεία των μαθημάτων, αλλά και να υπάρξει ενεργή συμμετοχή και συζήτηση ως προς αυτό (Κοκκίδου, 2008).

Η Κοκκίδου (2019) εξετάζει το πρόγραμμα σπουδών μουσικής (ΠΣ), ενώ προτείνει ένα νέο πρόγραμμα σπουδών των μουσικών λειτουργιών (ΠΣΛΜ), που θα διαμορφωθεί σύμφωνα με τις λειτουργίες της μουσικής όπως τις παραθέτει ο Alan Merriam (1964), μαζί με την προσθήκη κάποιων ακόμα λειτουργιών από την ίδια. Οι λειτουργίες έχουν να κάνουν με το πως λειτουργεί η μουσική για τον άνθρωπο και στην προκειμένη περίπτωση για τους μαθητές και ποιες από αυτές τις λειτουργίες εξυπηρετεί το πρόγραμμα σπουδών, οι οποίες είναι οι εξής: συναισθηματική έκφραση, αισθητική απόλαυση, διασκέδαση, επικοινωνία, συμβολική αναπαράσταση, σωματική αντίδραση, συμμόρφωση με τα κοινωνικά πρότυπα, επικύρωση κοινωνικών θεσμών και θρησκευτικών τελετών, συνέχεια και σταθερότητα του πολιτισμού, κοινωνική ενσωμάτωση (Merriam, 1964, σ. 219-227, σε Κοκκίδου, 2019) και επιπλέον από την Κοκκίδου (2019) οι παρακάτω: κατανάλωση και οικονομία, δόμηση της ταυτότητας (αντίληψη του μουσικού εαυτού και του κόσμου), μουσικός ακτιβισμός και αλληλεπίδραση στα ψηφιακά πολυτροπικά περιβάλλοντα. Η βασική διαφορά ανάμεσα στο ήδη υπάρχον ΠΣ και στο νέο ΠΣΛΜ είναι ότι «τα μουσικά είδη και οι πρακτικές θα πρέπει να επιλέγονται με βάση τη σημασία τους και τη λειτουργία τους στην κοινωνική-μουσική ζωή των μαθητών μας και στην κοινωνία στο σύνολό της» (Κοκκίδου, σ.198, 2019).

2.6 Ο σχεδιασμός του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο

Ο δάσκαλος και ο τρόπος διδασκαλίας του έχουν κύριο ρόλο στην εκμάθηση της μουσικής (Muller σε Koopman, 2007). Ήδη από τη δεκαετία του 1980, είχαν παρατηρηθεί προβλήματα στη μουσική εκπαίδευση και διδασκαλία (Leonhard, 2021), τα οποία συνεχίζουν στο σήμερα. Για να υπάρξει ένα μάθημα μουσικής σωστά σχεδιασμένο, αρκεί να τεθούν τα εξής τρία ερωτήματα, σύμφωνα με το “Paideia program” του Adler (1984):

1. Τι θα διδαχθεί (“what is to be learned”): είδη γνώσεων που θα επιτευχθούν, δεξιότητες που θα αναπτυχθούν, κατανόηση και επίγνωση που θα επιτευχθεί.

2. Γιατί θα διδαχθεί (“why it is to be learned”): για εύρεση εργασίας, για να είναι κάποιος σωστός πολίτης, για να ζήσει μία γεμάτη ζωή.
3. Πώς θα διδαχθεί (“how it is to be learned”): διδακτική διδασκαλία (διάλεξη, εργασίες σχολικών βιβλίων κ.τ.λ.), Coaching (ασκήσεις, υπό επίβλεψη πρακτική, κ.τ.λ.) και Σωκρατική διδασκαλία (σεμιναριακή ερώτηση, συζήτηση, ενεργή συμμετοχή).

Η παρατήρηση του μαθήματος μουσικής στο σχολείο οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την αναγκαιότητα προσαρμογής και σχεδιασμού της διδασκαλίας στις ειδικές συνθήκες της τάξης, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος σπουδών (Κοκκίδου, 2008). Αρχικά, το να παρατηρήσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του και να υπάρξει ένας γενικότερος αναστοχασμός ως προς την κατανόηση του εκάστοτε παιδιού, τις αλληλεπιδράσεις του με τους δασκάλους, τους γονείς και τα υπόλοιπα παιδιά, συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και στη συλλογή δεδομένων για βαθύτερη μελέτη της μουσικής συμπεριφοράς και μάθησης των παιδιών (Στάμου & Gouzouasis, 2019).

Βασικό στοιχείο στη λειτουργία της τάξης είναι ο ρόλος του δασκάλου ως παρατηρητή των σχέσεων των μαθητών και του εαυτού του, κάτι που συμβαίνει αναπόφευκτα ως ένα βαθμό, αλλά και ακόμα περισσότερο η ανάπτυξη μιας εσωτερικής κριτικής στάσης του εκπαιδευτικού προς τον ρόλο του ως παρατηρητής (Αγαλιανού, 2016). Σύμφωνα με την Αγαλιανού (σ.7, 2016) «ο φέρων την εξουσία είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διευκόλυνση των συνθηκών που επιτρέπουν τη λειτουργία της ομάδας». Αυτός στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει την ευθύνη για τους μαθητές του, αλλά και για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της μουσικής θα μπορούσε να συμβάλλει η χρήση άτυπων πρακτικών εκμάθησης της μουσικής, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη μουσική που μελετάται στο σχολείο και τη μουσική που επιλέγεται ιδιωτικά από τον καθένα εκτός σχολείου (Papazachariou-Christoforou, 2022). Ένας τρόπος είναι να συνδυαστεί η κλασική μουσική, που προβλέπεται σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, με τη σύγχρονη μουσική που ακούνε όλοι οι μαθητές, σε ένα πλαίσιο συσχετισμού, ώστε να κερδίσει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον των παιδιών και να κατανοήσουν οι μαθητές με μεγαλύτερη ευκολία το μάθημα (Green, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν οι μαθητές να εξατομικεύσουν τη μουσική τους εμπειρία, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα έκφρασης

του εαυτού τους μέσω της μουσικής, γεγονός που συνδυάζει τη θεωρία της Green περί «κριτικής μουσικότητας» με του Rodriguez (2009), ο οποίος ισχυρίζεται ότι η εμπειρία της εξατομίκευσης δεν αποτελεί στόχο της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Άλλωστε η μουσική διδασκαλία-μάθηση οφείλει να στηρίζεται στις γνώσεις και τις αξίες των μαθητών ως προς τη μουσική και να συμπεριλαμβάνει μουσικές πρακτικές που να συνδέουν το σχολείο με την καθημερινή ζωή (Elliot & Silverman, 2015).

Τη σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας είχε επισημάνει ο Dewey (2017) που εξηγεί ότι βασικός παράγοντας μίας πετυχημένης διδασκαλίας είναι η καλή οργάνωση του υλικού και του εξοπλισμού του μαθήματος, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός από τη μία να λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του κάθε παιδιού και από την άλλη να μπορεί να καθοδηγήσει τις δράσεις που προτιμά το παιδί στην επιτέλεση των στόχων του μαθήματος.

Από την άλλη, ένας τρόπος παρατήρησης και καλύτερου σχεδιασμού του μαθήματος της μουσικής είναι η χρήση της αρτογραφικής έρευνας και σειράς από μελέτες, μέσα από τις οποίες αναδύονται οι μεταμορφωτικές επιδράσεις που βιώνουν τα παιδιά στην επαφή τους με τη μουσική (Prendergast, Gouzouasis, Leggo & Irwin, 2009). Ο άνθρωπος που διδάσκει το μάθημα της μουσικής είναι παράλληλα εκπαιδευτικός και καλλιτέχνης, οπότε στην ουσία φέρνει την τέχνη του στην τάξη και γίνεται αρτογράφος, όταν παρατηρεί μέσα από την καλλιτεχνική του ιδιότητα (Prendergast et al., 2009). Ο τρόπος της αρτογραφικής έρευνας επικεντρώνεται στη συλλογή πληροφοριών μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της ερμηνείας αυτής από το άτομο, γι' αυτό και αποδίδεται ως «ζωντανή έρευνα» (Prendergast et al., 2009).

Σε κάθε περίπτωση σημαντικό είναι να αλλάξει ο προσανατολισμός του σχολείου, ώστε η μουσική να αποκτήσει κυρίαρχο ρόλο στο σημερινό κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σταύρου, 2006), αλλά και να εκσυγχρονιστεί ο τρόπος διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος της μουσικής (Leonhard, 1980). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιήσει το εύρος της μουσικής διδασκαλίας και φιλοσοφίας, καθώς και ότι ο τρόπος και το κάθε πράγμα που διδάσκει επηρεάζει άμεσα τις ζωές των μαθητών του (Elliot, 2012).

Έτσι, για να έρθουν οι στόχοι του μαθήματος σε άμεση συσχέτιση με τις ανάγκες των μαθητών σε γνωστικό, κοινωνικό-συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και αισθητικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μελετήσει εις βάθος τους στόχους του προγράμματος σπουδών μουσικής, να τους

αξιολογήσει και να τους προσαρμόσει αναλόγως στο μάθημά του (Κοκκίδου, 2008). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα πιο αυθεντικό περιβάλλον μουσικής μάθησης, καθώς η διδασκαλία και το περιεχόμενο προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών (Green, 2010). Έτσι και οι μουσικοπαιδαγωγοί οφείλουν να προσφέρουν τον κατάλληλο χώρο και χρόνο στους μαθητές, ώστε να μπορούν να εκφράζονται, να ακούγονται και να εκτιμώνται (Stamou, 2015).

2.7 Κοινοτική μουσική

2.7.1 Κοινότητα (Community)

Η κοινότητα ορίζεται από τον Philip Alperson (2002) ως μία κατάσταση συνύπαρξης και συσχέτισης, μίας ομάδας ανθρώπων ενωμένων πολιτικά και κοινωνικά. Παρέχει σε όλα τα άτομα πρόσβαση σε θεμελιώδη κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η στέγη, η εργασία, η εκπαίδευση, κ.τ.λ., αλλά και εξασφαλίζει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα θα αισθάνονται επιθυμητά και αποδεκτά, όπως ορίζει η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Στάμου, Ζιώγα & Στάμου, 2018). Η κοινότητα προάγει τη δημιουργική ομαδική εργασία και επικυρώνει το πνεύμα της συμμετοχικότητας, γεγονός που απεικονίζεται στα κοινοτικά μουσικά προγράμματα, όπου γίνεται εστίαση στη συλλογική συνεργατική μουσική δημιουργία (Higgins, 2007).

2.7.2 Κοινοτική μουσική: Ορισμός & αξίες

Η κοινοτική μουσική είναι η μουσική που δημιουργείται εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Higgins, 2007). Είναι η μουσική της κοινωνίας, της ευκαιρίας που δίνεται στους ανθρώπους να αλληλεπιδράσουν με το φαινόμενο της μουσικής ακρόασης και δημιουργίας (Veblen et al., 2013). Ακόμα, αποτελεί έκφραση της πολιτιστικής δημοκρατίας (Higgins, 2007), καθώς ο κύριος στόχος είναι να δημιουργούνται συνεχώς μουσικές ευκαιρίες για μεγάλο εύρος ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Higgins, 2012a). Η κοινοτική μουσική και οι εμπειρίες μέσα από τη συμμετοχή στη δημιουργία μουσικής σε κοινοτικές ομάδες, εμφανίζονται σε πολλούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο (Salvador, Knapp & Mayo, 2021). Για

το λόγο αυτό, η Veblen (2007) υπογραμμίζει το εύρος ορισμών που μπορούν να δοθούν στην ερώτηση «τι είναι η κοινοτική μουσική», καθώς η έννοια της κοινοτικής μουσικής καθορίζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τα κοινωνικά δεδομένα του κάθε τόπου και πολιτισμού. Ωστόσο, τρία μπορούν να θεωρηθούν τα κοινώς αποδεκτά σημαντικά χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής: η συνεργατική μουσική δημιουργία, η ευζωία και το αίσθημα του ανήκειν (Koorman, 2007). Εξίσου σημαντικό θεωρείται ότι η κοινοτική μουσική απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας, πολιτισμικού υπόβαθρου, δυνατοτήτων, κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων (Veblen, 2007). Η κοινοτική μουσική εμπειρία ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, είναι συνεργατική και μη ιεραρχική, ενώ οι επιδράσεις της είναι μεταμορφωτικές για τους συμμετέχοντες, καθώς καλούνται να συνεργαστούν και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί και διαμορφώνεται μία συλλογική ταυτότητα (Salvador et al., 2021). Έτσι, η κοινοτική μουσική έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει θετικά τη ζωή της κοινότητας και των μελών της (Στάμου et al., 2018).

Οι θεμελιώδεις αυτές αξίες, της ενεργούς δημιουργίας μουσικής σε ομάδες, της ανάπτυξης του αισθήματος του ανήκειν και της ενδυνάμωσης του ατόμου και της ομάδας, είναι εκείνες που πρεσβεύει, βασίζεται και μεταδίδει η κοινοτική μουσική (Banffy-Hall, Haak-Schulenburg & Eberhard, 2021), όπως και η δέσμευσή της ότι τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα είναι προσβάσιμα και παρέχουν ισότητα ευκαιριών (Higgins, 2007). Η δημιουργία μουσικής, λοιπόν, όπως περιγράφεται στο βιβλίο του Higgins (2012a), μπορεί να συμβεί εκτός τυπικών πλαισίων διδασκαλίας και μάθησης μέσα από παραδείγματα κοινοτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης, μουσικοθεραπείας, εθνομουσικολογίας και κοινοτικής πολιτιστικής ανάπτυξης.

2.7.3 Κοινοτικά μουσικά προγράμματα

Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα μπορούν να συντελέσουν στην επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής, αλλά και στην προσωπική και κοινωνική ευζωία των συμμετεχόντων (Στάμου et al., 2018). Οι μουσικές κοινοτικές δράσεις δεν επικεντρώνονται στο άριστο μουσικό αποτέλεσμα, αλλά στο να δοθεί η ευκαιρία σε ανθρώπους που βιώνουν για οποιοδήποτε λόγο κοινωνικό αποκλεισμό, να ενταχθούν και να συμμετέχουν σε μία ομάδα, στην

οποία μέσω της μουσικής θα αποκτήσουν προσωπικά και κοινωνικά οφέλη, όπως την άνοδο της αυτοπεποίθησής τους και τη δημιουργία σχέσεων αποδοχής και εμπιστοσύνης (Koorman, 2007). Η μουσική πράξη λειτουργεί ως μία διαδικασία σχέσεων, αλλά και ταυτοποιητική διαδικασία (Τσίρης & Παπασταύρου, 2011) ανάμεσα στα άτομα της ομάδας των κοινοτικών μουσικών δράσεων. Οι κοινοτικοί μουσικοί προάγουν την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα και την ικανότητα να παίξουν και να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική (Higgins, 2012a). Μάλιστα, αναζητούν συνεχώς τρόπους ώστε η μουσική διάδραση και δημιουργία να γίνεται εύκολα προσβάσιμη από όλους τους ανθρώπους της κοινωνίας (Higgins, 2012a). Έτσι, δημιουργείται από τον κοινοτικό μουσικό ένα φιλόξενο περιβάλλον, στο οποίο καλεί τους συμμετέχοντες να αισθανθούν άνετα και να δημιουργήσουν μουσική μεταξύ τους (Higgins, 2007).

Στα κοινοτικά μουσικά προγράμματα συνδυάζονται εξίσου άτυπες και τυπικές μορφές μάθησης, ενώ μπορούν να προσδιοριστούν σύμφωνα με πέντε παραμέτρους: «(α) τα είδη μουσικής και η μουσική που δημιουργείται στο κοινοτικό πρόγραμμα, (β) τις προθέσεις του μουσικού συντονιστή ή των συμμετεχόντων, (γ) τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, (δ) τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διδακτικούς-μαθητικούς στόχους, γνώσεις και στρατηγικές, (ε) την εναλλαγή ανάμεσα σε άτυπα και τυπικά κοινωνικο-εκπαιδευτικά-πολιτιστικά πλαίσια» (Veblen, σ.2, 2007). Συγκεκριμένα, τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα δίνουν έμφαση στη δια βίου μάθηση, στην πρόσβαση και συμμετοχή από όλους, όπως και στη δύναμη της μουσικής να φέρει κοντά τους ανθρώπους (Veblen, 2007).

Παρακάτω δίνονται ορισμένα παραδείγματα κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων που έχουν πραγματοποιηθεί ανά τον κόσμο και έχουν εφαρμοστεί σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης.

- **Mennonite School (MS), ανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες** (Dabback, 2018). Στο συγκεκριμένο θρησκευτικό σχολείο υπάρχει μεγάλη συμμετοχή στα μουσικά δρώμενα, η οποία μάλιστα είναι εθελοντική, σε αντίθεση με πολλά άλλα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών όπου το μάθημα της μουσικής δε κατέχει πρωταρχικό ρόλο. Μάλιστα, η χορωδιακή μουσική του MS πηγαίνει σύμφωνα με τους σκοπούς της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, διατηρώντας τις παραδόσεις, αλλά και προωθώντας τη δια βίου μάθηση και συμμετοχή. Το πρόγραμμα θεωρείται κοινοτικό, καθώς προάγει την εξερεύνηση της

μουσικής, αλλά και της ταυτότητας του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο του μουσικού προγράμματος. Στοχεύει παράλληλα στον εντοπισμό και καθορισμό των πτυχών της εκπαιδευτικής και της κοινοτικής κουλτούρας που προάγουν την υγεία του μουσικού προγράμματος και δίνουν κίνητρο στους μαθητές να είναι ενεργοί συμμετέχοντες.

- **School-Community collaboration in Kanto region** (Matsunobu, 2018). Στην περιοχή του Κάντο, κοντά στο Τόκυο, στην Ιαπωνία, υπάρχει ένας σημαντικός μουσικός πολιτισμός με τον οποίο είναι στενά συνδεδεμένοι οι κάτοικοι. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι στα σχολεία ήρθαν πολλά καινούργια παιδιά που δε συνδέονταν με τη μουσική ιστορία και τα χαρακτηριστικά μουσικά όργανα του τόπου, κάτι το οποίο δημιουργούσε χάσμα μεταξύ των παλιών μαθητών και των νέων, αλλά και ανησυχία από την τοπική κοινότητα για τη συνέχεια του πολιτισμού τους. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα κοινοτικό πρόγραμμα με στόχο την εκμάθηση της παραδοσιακής μουσικής στο σχολείο, αλλά και το παίξιμο των παραδοσιακών οργάνων, γεγονός που οδήγησε σε ένα κλίμα συμπερίληψης, ενεργής συμμετοχής και συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία προήλθε από διδάσκουσα του σχολείου, που με τη δημιουργία της κοινοτικής δράσης συνέδεσε το σχολείο με την κοινότητα, ενώ ανανεώθηκε η τοπική κουλτούρα, μέσω της ανανέωσης και αναζωογόνησης της μουσικής από το παίξιμο των παραδοσιακών οργάνων με διαφορετικούς τρόπους από τους μαθητές.
- **Boston Music Education Collaborative** (Snowden, 2003). Το Boston Music Education Collaborative (BMEC) ξεκίνησε το 1993 ως συνεργασία μεταξύ της Συμφωνικής Ορχήστρας της Βοστώνης, το Ωδείο της Νέας Αγγλίας, το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα WGBH (δημόσια εκπομπή) και τα δημόσια σχολεία της Βοστώνης. Οι στόχοι του ήταν τόσο μουσικοί (επαφή με επαγγελματίες μουσικούς, δημιουργία μουσικών συνόλων, συναυλία) όσο και μη μουσικοί (δόμηση σχέσεων, συμμετοχή των γονέων). Μέσω των εμπειριών εκμάθησης μουσικής, υπήρξε σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, ενώ το πρόγραμμα ανέδειξε τις ποικίλες δυνατότητες και τα οφέλη της δέσμευσης των μαθητών στο μουσικό πρόγραμμα, αλλά και το πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να πάρουν ιδέες και να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα μουσικών σπουδών μέσα από καινοτομίες.
- **ArtsConnection, Νέα Υόρκη** (Snowden, 2003). Με αφορμή τις οικονομικές περικοπές στο πρόγραμμα τέχνης της Νέας Υόρκης, δημιουργήθηκε το μη κερδοσκοπικό

πρόγραμμα ArtsConnection, με σκοπό να υπάρξει μέριμνα για παιδιά με καλλιτεχνικές δυνατότητες που βρίσκονται σε κίνδυνο (at-risk children) και να βοηθηθούν εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, να υπάρξει ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των εκπαιδευτικών στις τέχνες, να αποκτήσουν συμμετοχικό ρόλο τόσο οι γονείς όσο και η κοινότητα και να έχει αντίκτυπο η δράση στο συνολικό σχολικό κλίμα. Με αυτόν τον τρόπο, το ArtsConnection υπήρξε ένα σημαντικό παράδειγμα για το πώς οι τέχνες ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα για τους μαθητές που απειλούνται από αποκλεισμό, ενώ ενισχύθηκαν σημαντικά οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές.

2.8 Κοινωνική μουσική & Μουσική διδασκαλία και μάθηση

Οι κοινοτικές μουσικές δράσεις μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μουσική διδασκαλία και μάθηση, καθώς δημιουργούν ένα πλαίσιο ενεργητικής μουσικής δημιουργίας, που απελευθερώνει τους μαθητές, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τη μουσική δημιουργία και γνώση με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο (Koopman, 2007). Η σύγχρονη σκέψη για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση επικεντρώνεται στις ίσες ευκαιρίες, δηλαδή στο γεγονός ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί για μάθηση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην επίλυση προβλημάτων και στην προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Κοκκίδου, 2008). Η κοινωνική μουσική, λοιπόν, αποτελεί την δίοδο για την εφαρμογή και επιτυχία των σύγχρονων προσεγγίσεων της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, ενώ προάγει την αυθεντική μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που συνδέεται με την πραγματικότητα και τον κόσμο εκτός του σχολείου (Koopman, 2007).

Η χρήση κοινοτικών προγραμμάτων στο τυπικό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως εναλλακτικό σχολικό μουσικό πρόγραμμα, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να βιώσουν μουσικές εμπειρίες που να τους ικανοποιήσουν και να τους κάνουν να ξεφύγουν από το αυστηρό πρόγραμμα του σχολείου, των βαθμολογιών και των διαγωνισμάτων (Veblen, 2007). Ακόμη, στη φιλοσοφία της κοινωνικής μουσικής βρίσκεται η ανεξαρτησία και η πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, οι οποίοι καλούνται να συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων, των δραστηριοτήτων, αλλά και στην αξιολόγηση

των επιδόσεών τους, με την καθοδήγηση του δασκάλου της μουσικής και όχι με τον παραδοσιακό ιεραρχικό τρόπο διδασκαλίας-μάθησης (Koorman, 2007). Η ανεξαρτησία των συμμετεχόντων ενισχύεται μέσω του αυτοσχεδιασμού και της εφευρετικότητας, τα οποία αποτελούν κύριους πυλώνες των κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων και απελευθερώνουν τη μουσική εμπειρία και δημιουργικότητα (Higgins, 2012b). Στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο τα δύο αυτά στοιχεία του αυτοσχεδιασμού και της εφευρετικότητας σχεδόν απουσιάζουν, παρότι υπάρχει αναφορά μέσα στο πρόγραμμα σπουδών (Σταύρου, 2006). Επίσης, παρά το γεγονός ότι η μουσική εκπαίδευση έχει τη μετασχηματιστική δύναμη να προάγει κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Μυγδάνης et al., 2019), η μουσική διδασκαλία δε συνδέεται με τις κοινωνικές αξίες και με τα κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι οι διακρίσεις, ο ρατσισμός και η εμπορευματοποίηση της μουσικής (Κοκκίδου, 2019).

Η συμβολή της κοινοτικής μουσικής στις κοινωνικές αξίες, έρχεται μέσα από την προαγωγή της έννοιας του ανήκειν, της προσβασιμότητας και της δημοκρατίας στον πολιτισμό, όταν η μουσική αφορά όλους τους ανθρώπους, καθώς όλοι μπορούν να ακούσουν, να συμμετέχουν και να δημιουργήσουν (Banffy-Hall et al., 2021). Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική διδασκαλία συνδέεται με τις ανάγκες του σχολείου και της κοινότητας (Snowden, 2003). Επιπλέον, οι μαθητές γίνονται μέρος μίας ομάδας που πρεσβεύει την αποδοχή, την ενότητα και την ευζωία, όπου αισθάνονται τη δέσμευση και τη σύνδεση με τα άτομα της ομάδας, γεγονός που τους κάνει να θέλουν να επιστρέφουν στον τόπο της μουσικής δημιουργίας (Matsunobu, 2018) που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο χώρος του σχολείου. Η σύνδεση, λοιπόν, της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης με την κοινότητα οδηγεί στην αναμόρφωση του γενικού μουσικού προγράμματος στο δημοτικό σχολείο (Leonhard, 1980).

2.9 Προτεινόμενοι Μέθοδοι Διδασκαλίας

Δεν υπάρχει ιδανική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς ο κάθε μαθητής μαθαίνει και αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τη γνώση, γι' αυτό το λόγο και οι διδάσκοντες πρέπει να διδάσκουν με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των περισσότερων μαθητών της κάθε τάξης και έτσι να μπορούν να επιτύχουν πολλούς και διαφορετικούς στόχους (Κοκκίδου, 2008). Ωστόσο, η υιοθέτηση μιας κοινοτικής μουσικής προσέγγισης για τη

διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη και φυσικά να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών (Reyes, 2017), ενώ εξυπηρετεί τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη και τις νέες προσεγγίσεις για τη μουσική εκπαίδευση (Koopman, 2007).

Παρακάτω δίνονται αναλυτικά οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοσθούν και να ενισχύσουν το ήδη υπάρχον μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.

- 1) **Συνεκπαίδευση (Inclusion):** Η Συνεκπαίδευση είναι μία μέθοδος διδασκαλίας που συμβάλλει σημαντικά στην αποδοχή και την αλληλοεκτίμηση, στην αποφυγή της περιθωριοποίησης, την αναδιοργάνωση του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ανάδειξη αλληλεγγύης, την προώθηση ίσων ευκαιριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργή συμμετοχή στην τάξη και την ομαλή ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα (Norwich & Koutsouris, 2017, σ. 3, σε Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2020). Η εφαρμογή της στον ελληνικό χώρο ξεκίνησε ώστε να μπορέσουν να δοθούν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές και συγκεκριμένα στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) όπως αναφέρεται στο άρθρο του Χονδρομπίλα & Γιαβρίμη (2020). Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης είναι η συνεχής προσπάθεια εύρεσης τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας, η αναγνώριση και αντιμετώπιση των ενδεχόμενων εμποδίων, η ενεργή συμμετοχή και η επιτυχία όλων των μαθητών και η εστίαση στις ομάδες που κινδυνεύουν από αποκλεισμό (Ainscow, 2005, σε Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2020).
- 2) **Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (Universal Design for Learning):** Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση από την αρχή της δημιουργίας του είχε στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και παρότι η αρχική ιδέα σχεδιασμού του ήταν για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες, στην πορεία κατευθύνθηκε στο γενικότερο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο σχεδιασμός, η παράδοση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών να ενσωματώνουν στοιχεία συμπερίληψης που διευκολύνουν τις σχέσεις των μαθητών χωρίς να υπάρχει αποκλεισμός ατόμων, αλλά και με τη διατήρηση του ακαδημαϊκού επιπέδου (Χαλκιαδάκη & Ακογιούννογλου, 2018).

Η μουσική παρέχει πληθώρα δυνατοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες διαφαίνονται μέσα από παραδείγματα εφαρμογών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης που παραθέτουν οι Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου (2018), καθώς και στην έρευνα που διεξήγαγαν σε δημοτικό σχολείο, παρέχοντας μία σειρά από πίνακες πολλαπλών μέσων προσέγγισης και εμπλοκής των μαθητών. Σημαντικό είναι για την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και κίνητρα των μαθητών, ώστε να βρει τρόπους προσέγγισης και ενθάρρυνσης για τον καθένα ξεχωριστά (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018).

Η Darrow (2010) αναφέρει επτά αρχές για τον καθολικό σχεδιασμό του μαθήματος της μουσικής. Ο σχεδιασμός του μαθήματος, λοιπόν, οφείλει να απευθύνεται προς όλους, να δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την έκφραση των ατομικών προτιμήσεων και ικανοτήτων, να ακολουθεί μία απλή δομή που να μπορεί να κατανοήσει εύκολα ο κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες του, να είναι αποτελεσματικός ως προς την επικοινωνία των πληροφοριών στους μαθητές, αλλά και να ελαχιστοποιεί τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Επίσης, είναι σημαντικό να μην απαιτεί μεγάλη σωματική προσπάθεια, ενώ να παρέχει τον απαραίτητο χώρο ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ικανοποιητικά από όλους.

- 3) **Κριτική διδασκαλία (Teaching of Critical Thinking):** Με τη διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης, ο δάσκαλος μπορεί να εξομαλύνει τις ενδεχόμενες συγκρούσεις, να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους και με τον ίδιο (Περακάκη, 2009). Σύμφωνα με τον Fisher (1998), οι δύο πιο σημαντικοί κοινωνικοί λόγοι διδασκαλίας της κριτικής σκέψης είναι οι εξής: πρώτον, ότι οι μαθητές χρειάζεται να έχουν καλύτερο έλεγχο της μάθησης και της ζωής τους και να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες, που δε τους παρέχονται από το σχολείο, ώστε να μπορέσουν να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά και με φαντασία και δεύτερον, ότι όχι μόνο ως μαθητές, αλλά και ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας θα πρέπει να μπορούν να εκφέρουν άποψη και να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους δίνονται και όχι απλά να τις δέχονται. Μάλιστα, ο Fisher (1998) πραγματεύεται τον όρο της Μεταγνώσης (Metacognition) και στο πόσο σημαντικό είναι το άτομο να έχει επίγνωση του εαυτού του και των δυνατοτήτων του. Η μουσική εκπαίδευση από μόνη της

συμβάλλει στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, της μνημονικής ικανότητας, όπως επίσης με και την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων (Diefenbacher, 1999, σε Περακάκη, 2009). Στην έρευνα που διεξήγαγε η Περακάκη (2009), με τη βοήθεια καθηγητών που εφάρμοσαν τη μέθοδο Κριτικής Διδασκαλίας, έδειξε ότι υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον στο μάθημα της μουσικής από τα παιδιά, καθώς αυξήθηκε η συμμετοχικότητά τους στο μάθημα, ενώ τους καλλιεργήθηκαν δεξιότητες Κριτικής Σκέψης.

4) **Ομαδοσυνεργατική μάθηση (Cooperative learning)**: Η μουσική δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορα τυπικά (π.χ. σχολείο) και άτυπα (π.χ. χώρος παιχνιδιού) περιβάλλοντα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Κουτσοπίδου, 2008). Με τη συλλογική μουσική δημιουργία έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά εκφράζονται πιο πρόθυμα, ενώ ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή τους και αισθάνονται ικανοποίηση μέσα από τα αποτελέσματα της κοινής προσπάθειας (Κουτσοπίδου, 2008). «Σε πολιτισμικά πλαίσια, όπου η μουσική δημιουργία μέσω της καλλιτεχνικής παρουσίασης αποτελεί φυσικό μέσο έκφρασης, είναι πιθανό τα παιδιά να είναι πιο ενθουσιώδη να δημιουργήσουν και λιγότερο προβληματισμένα για το γεγονός ότι εκτίθενται σε ένα ακροατήριο» (Κουτσοπίδου, σ.57, 2008). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση βασίζεται στη συνεργασία των παιδιών σε κοινές δραστηριότητες, όπου πρέπει να πάρουν αποφάσεις και να παραγάγουν μουσικές ιδέες μαθαίνοντας το ένα το άλλο (Burnard, 2002). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας και να λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται με αποτέλεσμα την καλύτερη συναισθηματική ισορροπία (Κουτσοπίδου, 2008). Ακόμα, στην υιοθέτηση ενός συνεργατικού-αλληλεπιδραστικού συστήματος εκπαίδευσης, ενισχύεται το πνεύμα της αναζήτησης και καταρρίπτεται η στείρα αποστήθιση και αναπαραγωγή πληροφοριών (Κοκκίδου, 2008).

5) **Σωματοποίηση & Διακαλλιτεχνικότητα (Embodiment & Interartistic learning)**: Η διαδικασία της μάθησης θεωρείται ότι είναι η συνειδητή μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (Παυλίδου, 2020). Γι' αυτό το λόγο η αποδοχή της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ατόμου δεν είναι εύκολο να συμβεί (Schmidt, 2007), αν ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται μόνο στη μετάδοση της γνώσης χωρίς να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο αντίληψης της γνώσης από τον κάθε

μαθητή. Η ανθρώπινη σκέψη έχει προοπτική και κατεύθυνση μέσω της σωματοποίησης που τοποθετεί το αισθανόμενο, σκεπτόμενο υποκείμενο μέσα στον κόσμο (Shusterman, 2006), της συνειδητοποίησης δηλαδή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά. Η σημασία του σώματος και της σωματοποιημένης εμπειρίας στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνωστικότητας και ταυτότητας, μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ανανεώνοντας εξ ολοκλήρου το παρόν πρότυπο εκπαίδευσης (Παυλίδου, 2020). Το σώμα δεν αποτελεί μόνο φορέα της ύπαρξης του ατόμου, αλλά και μέσο της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης σε κάθε συνθήκη που μπορεί να συναντήσει, ελευθερίας ή περιορισμού, ευκολίας ή δυσκολίας (Παυλίδου, 2020). Η σωματοποίηση εκπληρώνεται μέσα από τη λειτουργία της μνήμης, του συντονισμού, της ενσυναίσθησης και εκδηλώνεται με την εξωτερίκευση αποκρίσεων και μιμήσεων του προσώπου, του σώματος και της φωνής και με αυτόν τον τρόπο καθορίζεται η αντίληψη, η επεξεργασία και η μεταγενέστερη χρήση των πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο από την κάθε εμπειρία (Παυλίδου, 2020). Σύμφωνα με τον Bowman (2004) το σώμα και ο ήχος είναι αναπόσπαστα κομμάτια της ύπαρξης του ανθρώπου, καθώς ο ήχος βρίσκεται μέσα στο σώμα. Επιπλέον, η εκμάθηση και εκτέλεση της μουσικής αποτελούν εκ φύσεως σωματοποιημένες διαδικασίες, καθώς δε θα μπορούσαν να αποτελούν αποκλειστική πνευματική εμπειρία, όταν η διαδικασία της εκμάθησης καταλαμβάνει την ολότητα της ύπαρξης του εκτελεστή-μαθητή (Παυλίδου, 2020).

2.10 Προτάσεις εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της μουσικής

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και να δοκιμάσει διάφορες μεθόδους ενίσχυσης της διδασκαλίας του, όπως είναι οι παραπάνω. Η χρήση της Κριτικής Διδασκαλίας στο μάθημα της μουσικής, σύμφωνα με την Περακάκη (2009), δημιουργεί στάσεις και αξίες σε θέματα μουσικής και πολιτισμού, ενώ ενισχύει την έκφραση συναισθημάτων μέσω δημιουργικών εργασιών και καλλιεργεί την Κριτική Σκέψη. Ακόμα, η μέθοδος της Ομαδοσυνεργατικής μουσικής μάθησης με βάση τους τέσσερις παράγοντες δημιουργικότητας (δημιουργικό άτομο, δημιουργικό περιβάλλον, δημιουργική διαδικασία και δημιουργικό προϊόν) που εξετάζει στην έρευνά της η

Κουτσουπίδου (2008) συμβάλλει στον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος της μουσικής, καθώς προκύπτουν θετικά αποτελέσματα μέσω της συνεργασίας των παιδιών.

Μέσα στη σχολική τάξη και ειδικά στο μάθημα της μουσικής, ο σχεδιασμός συμπεριληπτικών προγραμμάτων μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά, καθώς η μουσική είναι εξ ορισμού ένα πολυαισθητηριακό μέσο εμπλοκής, συμμετοχής και δράσης για τους μαθητές (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Με τη χρήση, λοιπόν, ενός αναλυτικού πλάνου, ο μουσικοπαιδαγωγός έρχεται σε επαφή με έναν στρατηγικό σχεδιασμό των μαθημάτων για την επίτευξη ενός συμπεριληπτικού τρόπου διδασκαλίας (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018).

Ο σχεδιασμός μουσικοεκπαιδευτικών δράσεων, με έμφαση στη σωματοποίηση και τη διακαλλιτεχνικότητα, δίνει τη δυνατότητα απελευθέρωσης της δημιουργικότητας των παιδιών στην αρκετά περιορισμένη σχολική μουσική εκπαίδευση, καθώς οι σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές δράσεις μπορούν να είναι μεταμορφωτικές για τον εαυτό, τον χώρο και την κοινότητα (Παυλίδου, 2020). Τέλος, η μέθοδος της Συνεκπαίδευσης, παρότι αντιμετωπίζει προβλήματα εφαρμογής στον ελληνικό χώρο λόγω έλλειψης υποδομών, θα μπορούσε να δώσει ευκαιρία συμμετοχής και μαθησιακής απόδοσης σε μεγάλο ποσοστό μαθητών (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2020).

2.11 Διδακτικά μέσα & υλικά

Πέρα από τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους, υπάρχουν και διάφορα διδακτικά μέσα και υλικά, με τα οποία μπορεί να ενισχυθεί τόσο το μάθημα της μουσικής όσο και το εκάστοτε μάθημα του σχολείου. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2008) παραδείγματα αποτελούν η προβολή ταινιών, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι διαλέξεις, τα πειράματα, η πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές και οι ακροάσεις μουσικών έργων, όπως και η χρήση μουσικών οργάνων για το μάθημα της μουσικής.

Το κύριο συστατικό για μια πετυχημένη διδασκαλία είναι η εστίαση στη διαδικασία παρά στο περιεχόμενο (Κοκκίδου, 2008). Με τη χρήση βέβαια μεθόδων εμπλουτισμού του τρόπου διδασκαλίας, σίγουρα ευνοείται και το περιεχόμενο σε σημαντικό βαθμό, όπως και η ανταπόκριση των μαθητών. Η παράλληλη ενίσχυση της διδασκαλίας με μέσα και υλικά

λειτουργεί θετικά στη χρήση οποιασδήποτε μεθόδου, καθώς εξυπηρετεί τη μετάδοση των γνώσεων και προκαλεί την άνοδο του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της μουσικής.

2.12 Περίληψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε το θέμα του ρόλου του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης, του προγράμματος σπουδών και του σχεδιασμού του μαθήματος. Παρουσιάστηκαν πληροφορίες σχετικά με την αξία και τον ρόλο της μουσικής για τον άνθρωπο και την κοινότητα, καθώς και το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, υπήρξε αναφορά στον ορισμό, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής και των κοινοτικών μουσικών δράσεων, αλλά και στην επιρροή που μπορεί να έχουν οι αρχές της κοινοτικής μουσικής στη μουσική διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, προτάθηκαν ορισμένοι μέθοδοι εμπλουτισμού της διδασκαλίας της μουσικής και εφαρμογές τους, οι οποίοι είναι η Συνεκπαίδευση, ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση, η Κριτική Διδασκαλία, η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, η Σωματοποίηση και η Διακαλλιτεχνικότητα, αλλά και διδακτικά υλικά που μπορούν να διευκολύνουν την πορεία του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 3ο : Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή κεφαλαίου

Ένας από τους στόχους της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να φανεί κατά πόσο οι δράσεις της κοινοτικής μουσικής μπορούν να επιδράσουν στο τυπικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Η θεματική αυτή μελετήθηκε και σε πρακτικό επίπεδο από την ερευνήτρια, με την οργάνωση κοινοτικών μουσικών δράσεων σε δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το έργο της ερευνήτριας θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στη συνέχεια.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Πώς μπορούν οι δράσεις κοινοτικής μουσικής να επιδράσουν στη συμπεριφορά και την καθημερινότητα των παιδιών στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποια είναι η συμβολή των κοινοτικών μουσικών δράσεων στις σχέσεις των παιδιών;
3. Τι επίδραση μπορεί να έχουν οι κοινοτικές μουσικές δράσεις στην προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο;

3.3 Μεθοδολογία

Η έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας σε ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Το πρόγραμμα διήρκεσε περίπου 4 μήνες (25/02/2022-10/06/2022) και οι συναντήσεις γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η πιλοτική μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι μία ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά στις κοινωνικές επιστήμες και εξετάζει ένα γεγονός ή μία ομάδα ατόμων στο φυσικό τους περιβάλλον, όπου ο ερευνητής

ασκεί ορισμένες μεταβλητές και συλλέγει δεδομένα (Crowe et al., 2011). Επιπλέον, συμβάλλει στη βαθύτερη αξιολόγηση της ποιότητας των προγραμμάτων, αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους (Μαγγόπουλος, 2014). Η περίπτωση που μελετάται είναι οι 39 μαθητές που επιλέχθηκαν λόγω της δυσκολίας ένταξής τους στον κορμό του σχολείου. Η περίπτωση είναι «είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της ταυτότητα» (Μαγγόπουλος, σ.74, 2014). Στη διερευνητική πιλοτική μελέτη περίπτωσης, όπως είναι η συγκεκριμένη, χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με την παρατήρηση και καταγραφή του σημείου ενδιαφέροντος του ερευνητή, άλλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις (Crowe et al., 2011).

3.4 Ερευνητικό περιβάλλον

Το περιβάλλον της έρευνας ήταν ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας, όπου έλαβαν χώρα οι μουσικές συναντήσεις. Ο χώρος των συναντήσεων ήταν η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, η οποία είναι αρκετά ευρύχωρη, φωτεινή και φιλόξενη. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την αίθουσα, καθώς πολύ συχνά πηγαίνουν εκεί για να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου, όπως ενημερωτικές εκδηλώσεις, προβολή ταινιών, κ.ά., αλλά και για θεατρικές παραστάσεις και τον εορτασμό εθνικών και άλλων εορτών. Επιπλέον, η αίθουσα διαθέτει και ένα υπερυψωμένο επίπεδο, τη σκηνή, όπου υπήρχε ο προτζέκτορας, ο υπολογιστής και το αρμόνιο. Η σκηνή χρησιμοποιήθηκε σε συγκεκριμένο αριθμό συναντήσεων, όπου έπρεπε να προετοιμαστεί η μικρή συναυλία που δόθηκε πάνω στη σκηνή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε όλες τις υπόλοιπες συναντήσεις χρησιμοποιούταν ο υπόλοιπος χώρος της αίθουσας, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και αμεσότητα στη δημιουργία των μουσικών δραστηριοτήτων.

3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Το εργαλείο καταγραφής και παρατήρησης των κοινοτικών μουσικών δράσεων από την ερευνήτρια ήταν ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο, στο οποίο υπήρξε πλήρης περιγραφή της πορείας

των μουσικών συναντήσεων. Όπως αναφέρει και η Κεδράκα (2008), η παρατήρηση ως διαδικασία άντλησης πληροφοριών και δεδομένων, επέτρεψε στην ερευνήτρια να έρθει σε άμεση και δική της παρατήρηση των μαθητών, των συμπεριφορών τους και του χώρου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να καταγράψει, να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει τις παρατηρήσεις της. Για παράδειγμα, για κάθε δραστηριότητα που συνέβαινε κατά την πορεία των κοινοτικών μουσικών δράσεων στο σχολείο, υπήρχε καταγραφή του περιεχομένου της, του τρόπου συμμετοχής ή μη συμμετοχής των παιδιών, αλλά και των συμπεριφορικών τους αντιδράσεων. Με αυτόν τον τρόπο εξάγονταν συμπεράσματα για την κάθε δραστηριότητα, όπως αν είχε τα θεμιτά αποτελέσματα, αν άρεσε στα παιδιά ή τι είδους συναισθήματα τους δημιουργούσε, ενώ η ερευνήτρια σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα επαναλάμβανε ή όχι τη δραστηριότητα. Η χρήση της παρατήρησης στον φυσικό τόπο και χρόνο που διαδραματίζονται τα γεγονότα, επιτρέπει στον ερευνητή να εντοπίσει αληθινά στοιχεία για την εικόνα της κοινότητας ή των καταστάσεων που παρατηρεί (Κεδράκα, 2008). Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, η χρήση της παρατήρησης επέτρεψε στην ερευνήτρια να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα του σχολικού περιβάλλοντος, της αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτό, ώστε να υπάρξει οργανωμένη εισαγωγή των μουσικών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών.

«Παρατήρηση είναι η τέχνη να εμβαθύνεις με ενσυναίσθηση και διακριτικότητα στην πραγματικότητα του άλλου, και να ερμηνεύεις όσα συμβαίνουν με αντικειμενικότητα».

(Κεδράκα, 2008)

Επιπλέον, ένα ακόμη εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια ήταν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου προς τα παιδιά, μέσω των οποίων ζητήθηκε να απαντήσουν σε τρεις απλές ερωτήσεις: (1) «Τι μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις», (2) «Τι δε μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις» και (3) «Τι επιπλέον θα ήθελα από τις μουσικές συναντήσεις». Η απάντηση μπορούσε να δοθεί είτε γραπτά είτε με κάποια ζωγραφιά που να δείχνει πως αισθάνονταν. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε δύο φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η πρώτη φορά ήταν περίπου στα μέσα των μουσικών συναντήσεων και η δεύτερη στην τελευταία συνάντηση. Έτσι, υπήρξε μία αναφορά της πορείας των μουσικών συναντήσεων, τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, που η ερευνήτρια αξιοποίησε τις πληροφορίες για να βελτιώσει τις μουσικές συναντήσεις, όσο και στο τέλος, όπου έγινε

σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών με τις προηγούμενες και βγήκαν συμπεράσματα για το πρόγραμμα και την απήχηση που είχε στα παιδιά.

3.6 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες των κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων ήταν 39 μαθητές του σχολείου, από 6 ως 12 ετών. Η επιλογή των παιδιών της μουσικής ομάδας έγινε με κριτήρια, καθώς ο αρχικός αριθμός συμμετεχόντων ήταν αρκετά μεγάλος και μη διαχειρίσιμος. Η επιλογή, λοιπόν, έγινε με κριτήριο τις ανάγκες των παιδιών και δόθηκε προτεραιότητα συμμετοχής σε όσα από τα παιδιά βίωναν κοινωνικές δυσκολίες και απειλούνταν με αποκλεισμό από τον κορμό του σχολείου. Τα περισσότερα παιδιά από αυτά που συμμετείχαν είχαν ζητήματα ένταξης λόγω εσωστρέφειας και μαθησιακών δυσκολιών, ένα παιδί μιλούσε μόνο αγγλικά λόγω καταγωγής από άλλη χώρα, ενώ 4 παιδιά βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού. Για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει ατομική παράλληλη στήριξη καθ' όλη τη διαμονή του στο σχολείο. Κατά τις μουσικές δραστηριότητες τα παιδιά με αυτισμό συμμετείχαν στην ομάδα, με το άτομο της παράλληλης στήριξης να βρίσκεται στον ίδιο χώρο και να παρεμβαίνει μόνο σε περίπτωση που κρινόταν απαραίτητο για το παιδί.

3.7 Στόχοι του προγράμματος

Ο κύριος στόχος των δράσεων ήταν η κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, ώστε να μην αισθάνονται περιθωριοποιημένα. Έτσι, το αρχικό μέρος του στόχου ήταν να νιώσει το κάθε παιδί ότι αποδέχεται πρώτα απ' όλα τον εαυτό του και να δυναμώσει η αυτοεκτίμησή του. Οι κοινοτικές μουσικές δράσεις οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά της μουσικής ομάδας να αποκτήσουν ενότητα μεταξύ τους και να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν.

3.7.1 Δομή και δραστηριότητες προγράμματος

Κάθε συνάντηση ξεκινούσε σε κύκλο με ζέσταμα, το οποίο περιλάμβανε ζέσταμα του σώματος και της φωνής με απλές ασκήσεις. Στη συνέχεια, ακολουθούσαν δραστηριότητες γνωριμίας και ενδυνάμωσης της ενότητας της ομάδας, εκμάθηση τραγουδιών και τέλος οι δραστηριότητες χαλάρωσης και παιχνιδιού.

Ζέσταμα σώματος-φωνής:

- Κουνώ το κεφάλι δεξιά-αριστερά
- Ήπιο χοροπηδητό
- Εισπνοή χέρια ψηλά - Εκπνοή χέρια κάτω
- «Κάνω ντουζ»: τρίψιμο σώματος σα να κάνουμε μπάνιο, κάνοντας παρατεταμένο ήχο με το στόμα «σςς» για το πως πέφτει το νερό, ώστε να εξασκηθεί η διάρκεια της ανάσας
- Body percussion: μικρά ηχητικά μοτίβα με τη χρήση του σώματος και της φωνής.
- «Κάνω τον ήχο της μηχανής»: παρατεταμένο «τρ» και στη συνέχεια πάνω στις νότες, ώστε να γίνει ζέσταμα και σωστή τοποθέτηση της φωνής.
- “Bouche Fermée”. Φωνητική άσκηση με κλειστό το στόμα.
- Φωνητικές ασκήσεις πάνω στις νότες του πιάνου. Χρησιμοποιώντας όλα τα φωνήεντα και βάζοντας μπροστά το γράμμα «Μ» ή «Π», τραγουδώ αρπίσματα, ολόκληρη κλίμακα, κ.τ.λ.

Δραστηριότητες γνωριμίας:

- Κάθε παιδί λέει το όνομά του χρησιμοποιώντας ένα δικό του τρόπο για body percussion, μελωδία, ιδιαίτερο περπάτημα ή χορευτική κίνηση και το επαναλαμβάνει όλη η ομάδα. Επιλέγεται κάτι διαφορετικό και κοινό για όλους σε κάθε συνάντηση, δηλαδή τη μία φορά όλοι φτιάχνουν το όνομά τους με body percussion, την επόμενη με μελωδία, κ.τ.λ.
- Κάθε παιδί λέει το όνομά του με όποιον τρόπο θέλει (body percussion, μελωδία, ιδιαίτερο περπάτημα ή χορευτική κίνηση) μαζί με μία λέξη για κάποιο θέμα που ορίζεται από τη συντονίστρια (π.χ. καλοκαιρινές διακοπές, αγαπημένο φαγητό) και το επαναλαμβάνει όλη η ομάδα

- «Το αόρατο μπαλάκι»: Ξεκινά η συντονίστρια ρίχνοντας το αόρατο μπαλάκι σε ένα άτομο της ομάδας και λέει το όνομά της και κάτι για εκείνη. Στη συνέχεια, το άτομο της ομάδας κάνει το ίδιο ρίχνοντας το αόρατο μπαλάκι στον επόμενο. Προσέχουν όλοι να θυμούνται σε ποιον έριξαν το μπαλάκι και τι είπε, γιατί στον επόμενο γύρο θα κληθούν να επαναλάβουν όσα είπε το άτομο που έριξαν το αόρατο μπαλάκι. Αφού, λοιπόν, περάσει το αόρατο μπαλάκι από όλους και επιστρέψει στη συντονίστρια ξεκινά η ανάποδη διαδικασία και λέει ο ένας για τον άλλο ποιο είναι το όνομά του και ό,τι άλλο έχει πει για τον εαυτό του.
- «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου»: δραστηριότητα που βασίζεται στη μίμηση των κινήσεων και των ήχων που δημιουργεί ένα άτομο της ομάδας από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- «Δυο-δυο»: Χωρίζονται τα άτομα της ομάδας σε δυάδες και καλείται ο καθένας να φτιάξει ένα μοτίβο κινήσεων και ήχων πάνω σε μία λέξη και να την μάθει στον άλλο, καθώς στη συνέχεια θα χρειαστεί να παρουσιάσει ο ένας τη λέξη του άλλου στην ομάδα, αλλά και να κάνουν ταυτόχρονα τα δύο άτομα πρώτα τη μία λέξη και μετά την άλλη. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να ακούν και να μιμούνται ο ένας τον άλλο, εξασκώντας την παρατήρηση, τη συνεργατικότητα αλλά και τον συντονισμό.

Δραστηριότητες με μουσικούς στόχους:

- “The slow-fast song”: Κίνηση στο χώρο, στο ρυθμό του τραγουδιού, που εναλλάσσεται από αργό σε γρήγορο.
- «Είμαι ο αέρας»: Φυσάω σα τον αέρα που πηγαίνει σιγανά και σταδιακά δυναμώνει και το αντίθετο. Εκμάθηση διαβάθμισης του ήχου, δυνατά-σιγανά (forte-piano).
- «Τα μουσικά φρούτα». Χρήση τριών φρούτων για εκμάθηση ρυθμών σε 2, 3 και 4 χρόνους, με τονισμό και συλλαβές αντίστοιχες με τους χρόνους. 2 χρόνοι: Μή-λο, 3 χρόνοι: Φρά-ου-λα, 4 χρόνοι: Πόρ-το-κά-λι. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες και με τρία διαφορετικά body percussion λέει η κάθε ομάδα το δικό της φρούτο. Η συντονίστρια σε ρόλο μαέστρου σταματάει-ξεκινάει τις ομάδες, ενώ αυξομειώνει τον ήχο. Στη συνέχεια, αναλαμβάνει το κάθε παιδί που επιθυμεί να πάρει τον ρόλο του μαέστρου.

Εκμάθηση τραγουδιών:

- Εγώ κι εσύ μαζί
- Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη
- Ένα τραγούδι όλοι μαζί
- Το τραγούδι της καλημέρας
- Δε ξαναπάω στην Κάλυμνο

Δραστηριότητες χαλάρωσης-παιχνιδιού:

- «Μουσικές καρέκλες»: Τα παιδιά κινούνται στο άκουσμα της μουσικής γύρω από τις καρέκλες που έχουν τοποθετηθεί στο χώρο, οι οποίες είναι κατά έναν αριθμό λιγότερες από τον αριθμό των παιδιών. Όποιος δεν προλάβει να καθίσει όταν σταματάει η μουσική, χάνει και αναλαμβάνει το παίξιμο της μουσικής στο πιάνο ή στην αναπαραγωγή του από τον υπολογιστή.
- «Κουνώ το μαντήλι»: Η συντονίστρια παίζει ένα τραγούδι στο πιάνο και ζητά από τους μαθητές να κουνήσουν το μαντήλι σύμφωνα με τη μουσική που ακούγεται.
- «Ζωγραφίζω τη μουσική»: Αποτύπωση των εικόνων που δημιουργεί η μουσική ακρόαση στο χαρτί.
- Προβολή βίντεο με εκμάθηση μουσικών οργάνων ορχήστρας:
-The Pink Panther in “Pink, Plunk, Plink”
<https://www.youtube.com/watch?v=xiA6qe5S2wU&t=13s>
-Ο Πέτρος κι ο λύκος <https://www.youtube.com/watch?v=K0m5zgf8Q1E>
- «Αγαλματάκια»: Τα παιδιά κουνιούνται μέσα στον χώρο, στο ρυθμό της μουσικής και όταν σταματήσει πρέπει να πάρουν μία πόζα και να μείνουν ακίνητα σαν αγαλματάκια. Όποιος κουνηθεί βγαίνει από το παιχνίδι και προτείνει ένα τραγούδι που θέλει να ακουστεί για τη συνέχεια του παιχνιδιού για τους υπόλοιπους.
- «Αλογάκια»: Τοποθετούνται στο πάτωμα στεφάνια. Τα παιδιά κάνουν τα αλογάκια περπατώντας γύρω από τα στεφάνια στο άκουσμα της μουσικής. Όταν η μουσική σταματήσει πρέπει να βάλουν το πόδι τους μέσα σε ένα στεφάνι. Η συντονίστρια σιγά σιγά αφαιρεί στεφάνια, μέχρι που όλοι μαζί να προσπαθήσουν να χωρέσουν σε ένα στεφάνι.

- «Λέω το τραγούδι μου στην ομάδα»: Η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να ετοιμάσουν ένα τραγούδι που τους αρέσει ή μερικούς στίχους και να το παρουσιάσουν στην ομάδα. Κάθε φορά παρουσιάζονται τραγούδια από δύο-τρεις μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν έναν τρόπο που τους αρέσει να τα δείξουν και να τα μάθουν στην ομάδα.
- «Δε ξαναπάω στην Κάλυμνο»: Τραγούδι για την εκμάθηση των μουσικών οργάνων, κατά το οποίο κάθε παιδί έχει ένα αόρατο μουσικό όργανο που παίζει στο ρυθμό του τραγουδιού. Τα όργανα εναλλάσσονται ανάμεσα στα παιδιά μέσω της μίμησης, καθώς κάθε φορά που ο ένας μαθητής μιμείται το όργανο του άλλου, εκείνος πρέπει να αλλάξει και να παίζει το όργανο του μαθητή που τον μιμείται. Η συντονίστρια ορίζει κάθε φορά ποιος μαθητής θα παίζει το ρόλο της «μάνας», δηλαδή εκείνου που θα μιμείται τους άλλους. Όποιος ξεχαστεί και δεν αλλάξει όργανο, χάνει.

Ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων, έγινε μετά από έναν αριθμό συναντήσεων και αφού τα παιδιά είχαν αρχίσει να αισθάνονται αρκετά άνετα μεταξύ τους, κυρίως για αυτοσχεδιασμό και στη συνέχεια για την εκμάθηση των τραγουδιών. Με τον αυτοσχεδιασμό πάνω σε λέξεις και ρυθμούς που επέλεγε η κάθε ομάδα και παρουσίαζε στη συνέχεια στους υπόλοιπους, τα παιδιά άρχισαν να αισθάνονται μεγαλύτερη αποδοχή και άνεση στο να απελευθερώσουν όλη τη δημιουργικότητά τους και τον εαυτό τους, ενώ η μεταξύ τους συνεργασία οδήγησε στο δέσιμο της ομάδας και στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν γνωστά και αυτοσχέδια τραγούδια, όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω. Ένα παράδειγμα αυτοσχέδιου τραγουδιού της ερευνήτριας είναι το «Ένα τραγούδι όλοι μαζί». Τα παιδιά το έμαθαν μέσω της επανάληψης των στίχων, ενώ το τραγούδι συνοδευόταν με συγκεκριμένους χτύπους στο σώμα (body percussion). Οι στίχοι του τραγουδιού είναι οι παρακάτω:

«Κάθε μέρα τραγουδάμε,

παιχνίδι, χαρά παντού σκορπάμε.

Κάθε μέρα είναι γιορτή,

ένα τραγούδι όλοι μαζί».

Ένα ακόμη τραγούδι, που χρησιμοποιήθηκε ως τραγούδι χαιρετισμού σε κάθε μουσική συνάντηση ήταν «Το τραγούδι της καλημέρας», στο οποίο η δασκάλα τραγουδά και τα παιδιά επαναλαμβάνουν κάθε στίχο, μαζί με κινήσεις του σώματος, που αναπαριστούν τους στίχους του τραγουδιού. Το τραγούδι αυτό σηματοδοτούσε το ξεκίνημα της συνάντησης και των μουσικών δραστηριοτήτων. Στους δύο τελευταίους στίχους, για παράδειγμα, τα παιδιά έκαναν ότι παίζουν κάποιο μουσικό όργανο ή χρησιμοποιούσαν κάποιο δικό τους κρουστό όργανο που είχαν φέρει μαζί.

«Καλημέρα (καλημέρα)

Πέρα ως πέρα (πέρα ως πέρα)

Λέω εγώ (λέω εγώ)

Λέτε εσείς (λέτε εσείς)

Όλοι εμείς παρέα (όλοι εμείς παρέα)

Παίζουμε ωραία (παίζουμε ωραία)

Μουσική (μουσική)

Μουσική (μουσική)».

Ένα γνωστό τραγούδι που έμαθαν και παρουσίασαν τα παιδιά στη συναυλία που έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν το «Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη» του Δ. Σαββόπουλου, στο οποίο πάλι κατά το τραγούδισμά του υπήρχε αναπαράσταση των στίχων, γεγονός που συνέβαλε στην πιο εύκολη και ευχάριστη εκμάθηση του τραγουδιού για τα παιδιά.

Παράδειγμα στίχων από το ρεφρέν του τραγουδιού, από το οποίο ξεκίνησε η εκμάθησή του:

«Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη, η αγάπη είναι παντού

Στην καρδιά μας, στη ματιά μας, τρώει τα χείλη, τρώει το νου

Κι όταν θα 'χουμε υποφέρει καλημέρα θα μας πει

Θα μας φύγει θα ξανάρθει κι όλο πάλι απ' την αρχή».

Στο τέλος κάθε συνάντησης υπήρχε μία δραστηριότητα χαλάρωσης. Εκείνη που ξεχώρισε ήταν οι «μουσικές καρτέκλες», η οποία ήταν πολύ αγαπητή στα παιδιά και η ερευνήτρια την επανέλαβε σε αρκετές συναντήσεις γι' αυτόν τον λόγο. Η διαφορά ήταν ότι το παιχνίδι γινόταν με μία μικρή τροποποίηση, καθώς όποιο παιδί έκανε δεν καθόταν στην άκρη να κοιτάζει τους υπόλοιπους να συνεχίζουν να κινούνται γύρω από τις καρτέκλες, αλλά συμμετείχε στη μουσική που έπαιζε για το παιχνίδι, τραγουδώντας ή παίζοντας κάποιο κρουστό όργανο ή πιάνο.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς και των μουσικών συναντήσεων, έγινε μία μικρή συναυλία από τη μουσική ομάδα προς τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Στη συναυλία παρουσιάστηκαν κάποια από τα τραγούδια, δημοφιλή και αυτοσχέδια, που είχαν μάθει τα παιδιά, ενώ δύο από τα παιδιά που έπαιζαν μουσικά όργανα έπαιζαν στη συναυλία από ένα κομμάτι που εκείνα επιθυμούσαν, στο πιάνο και στην κιθάρα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Σε ένα από τα αυτοσχέδια τραγούδια που παρουσίασε η μουσική ομάδα, τα παιδιά είχαν χωριστεί σε δύο μικρότερες ομάδες, τις οποίες κατεύθυναν αντίστοιχα δύο παιδιά σε ρόλους μαέστρων, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, ενώ τα δημοφιλή τραγούδια τραγουδήθηκαν με τη συνοδεία πιάνου από την συντονίστρια/ερευνήτρια.



Εικόνα 1. Παιδιά σε ρόλους μαέστρων-αυτοσχέδιο τραγούδι με body percussion



Εικόνα 2. Παίξιμο κιθάρας & πιάνου από μαθητές της μουσικής ομάδας

3.8 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Οι δυσκολίες που συνάντησε η ερευνήτρια-συντονίστρια κατά τη διάρκεια των μουσικών συναντήσεων του προγράμματος είχαν να κάνουν κυρίως με τον αριθμό των παιδιών καθώς ήταν αρκετά μεγάλος και με ένα εύρος διαφορετικών ηλικιών (6 ως 12 ετών). Το γεγονός αυτό δυσχέραινε την ανταπόκριση της ερευνήτριας στις ανάγκες όλων των παιδιών, ενώ τα διαφορετικά ζητήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά ήταν δύσκολο να διαχειριστούν παράλληλα. Επίσης, το δέσιμο της ομάδας ήταν αρκετά δύσκολο στο να επιτευχθεί, καθώς τα παιδιά δε γνωρίζονταν ούτε είχαν καθημερινή επαφή λόγω διαφορετικών ηλικιών και τμημάτων στις σχολικές τάξεις. Αυτό που παρατηρήθηκε αρκετά ήταν ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν σε μεγάλο βαθμό να πάρουν τα ηνία π.χ. για να αναλάβουν τον ρόλο του μαέστρου ή για να καθοδηγήσουν την ομάδα τους. Χρειάστηκε, λοιπόν, αρκετή παρότρυνση για να υπάρξει κάποια ανταπόκριση και τα παιδιά να αρχίσουν έστω σε μικρό βαθμό να αναλαμβάνουν το κομμάτι της καθοδήγησης των υπολοίπων. Τέλος, ήταν αρκετά περιοριστικό το γεγονός ότι οι μουσικές δράσεις γίνονταν κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, καθώς δημιουργούταν αναταραχή κάθε φορά που τα παιδιά έπρεπε να αποχωρήσουν από το μάθημά τους για να έρθουν στις μουσικές συναντήσεις και δε μπορούσαν να έρχονται σε όλες τις συναντήσεις για να μη χάνουν κάθε φορά το μάθημα, παρότι η μέρα των δραστηριοτήτων ήταν μετακινούμενη ανά βδομάδα για να μη συμβαίνει αυτό.

3.9 Περίληψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφηκε το κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα που οργάνωσε η ερευνήτρια σε δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Δόθηκαν αναλυτικά οι στόχοι του προγράμματος, το ερευνητικό περιβάλλον, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία, η μεθοδολογία, οι συμμετέχοντες, η δομή και οι δραστηριότητες του προγράμματος, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Κεφάλαιο 4ο : Ανάλυση δεδομένων

4.1 Εισαγωγή κεφαλαίου

Τα δεδομένα της έρευνας θα αναλυθούν σύμφωνα με κάποιες θεματικές, ώστε να αποσαφηνιστούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και της παρατήρησης. Οι θεματικές είναι: (1) Ο ρόλος της μουσικής στο σχολείο πριν την έναρξη του κοινοτικού μουσικού προγράμματος και (2) Συμπεριφορικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και με την ολοκλήρωση των μουσικών συναντήσεων. Τέλος, γίνεται ανάλυση και σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών στα ερωτηματολόγια κατά την πορεία και μετά το πέρας των συναντήσεων.

4.2 Θεματική Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν θεματική, καθώς τα δεδομένα καταχωρήθηκαν με μορφή γραπτού κειμένου από την ερευνήτρια με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης, που αποτελούν μερικούς από τους πιο συνήθεις τρόπους συλλογής δεδομένων κατά την ποιοτική έρευνα (Galani, 2018). Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν σύμφωνα με τον ρόλο της μουσικής στο σχολείο πριν την έναρξη του κοινοτικού μουσικού προγράμματος και τις συμπεριφορικές διαφορές που παρατηρήθηκαν στην αρχή και με την ολοκλήρωση των μουσικών συναντήσεων. Τέλος, παρατίθενται οι απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια και γίνεται σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις τους στο 1ο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε περίπου στα μέσα των μουσικών συναντήσεων και στο 2ο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε στην τελευταία συνάντηση, μετά τη συναυλία.

Η παρατήρηση και καταγραφή των μουσικών συναντήσεων γινόταν κάθε φορά, ακριβώς μετά τη λήξη τους. Η ερευνήτρια κατέγραφε τη δομή και το περιεχόμενο κάθε δραστηριότητας, αλλά και τις συμπεριφορικές αντιδράσεις των παιδιών. Ο συνολικός αριθμός καταγραφών στο ημερολόγιο ήταν 24 αναφορές-σχόλια επί των συναντήσεων. Σύμφωνα με τα δεδομένα του ημερολογίου γίνεται η ανάλυση των θεματικών που ακολουθούν στη συνέχεια.

4.2.1 Ο ρόλος της μουσικής στο σχολείο πριν την έναρξη του κοινοτικού μουσικού προγράμματος

Στο συγκεκριμένο σχολείο τα παιδιά δεν είχαν σε ικανοποιητικό βαθμό επαφή με τη μουσική. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε μέσω συζητήσεων που έκανε η ερευνήτρια τόσο με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου όσο και με τα παιδιά. Έτσι, υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση και επιθυμία συμμετοχής στο μουσικό πρόγραμμα από τους μαθητές. Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα δήλωσαν οι μαθητές και το προσωπικό του σχολείου, το μάθημα της μουσικής με τον τρόπο που γινόταν στο σχολείο τα τελευταία χρόνια έδινε στοιχειώδη ερεθίσματα και ελάχιστες δυνατότητες, ενώ πολλά από τα παιδιά εξέφρασαν αρνητικές στάσεις για το μάθημα της μουσικής αλλά και για την ίδια τη μουσική. Λόγω αυτής της κατάστασης, υπήρχε προσπάθεια από κάποιους δασκάλους να μάθουν οι ίδιοι στα παιδιά κάποια τραγούδια κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, κάτι το οποίο έγινε εμφανές με ένα τμήμα του σχολείου, το οποίο ζήτησε μαζί με τη δασκάλα του να παρουσιάσουν ένα τραγούδι την ημέρα της συναυλίας του κοινοτικού μουσικού προγράμματος.

4.2.2 Συμπεριφορικές αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή και με την ολοκλήρωση των μουσικών συναντήσεων

Πολλά από παιδιά που είχαν ζητήματα εσωστρέφειας και μαθησιακές δυσκολίες, στην αρχή των συναντήσεων ήταν αρκετά απόμακρα και κλειδωμένα συναισθηματικά, καθώς είτε δε μιλούσαν καθόλου, είτε ψιθύριζαν, είτε δεν ήθελαν να συμμετέχουν εξ αρχής στον κύκλο και στις δραστηριότητες, είτε αν συμμετείχαν δεν ανταποκρίνονταν. Σιγά σιγά παρατηρήθηκε ότι αισθάνονταν πιο άνετα με την ομάδα και άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά, να μιλούν πιο δυνατά, να εκφράζουν απορίες και επιθυμίες τους.

Από την άλλη τα παιδιά με αυτισμό στην αρχή έμπαιναν στον κύκλο μόνο μαζί με το άτομο παράλληλης στήριξης και για λίγη ώρα, ενώ από ένα σημείο και μετά αποχωρούσαν και καθόντουσαν να παρακολουθήσουν τους υπόλοιπους. Αυτό άλλαξε για δύο από τα παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία άρχισαν να συμμετέχουν μόνα τους στον κύκλο και να τραγουδούν όσο μπορούν, ενώ τα πήγαιναν πολύ καλά με τον ρυθμό. Τα άλλα δύο παιδιά που ήταν δύο αγόρια με αυτισμό, είχαν πιο σιωπηλό ή απόμακρο ρόλο από την ομάδα. Το ένα αγόρι δεν είχε λεκτική επικοινωνία, αλλά έδειχνε να χαίρεται στο άκουσμα της μουσικής και να χτυπά

τα χέρια του κάποιες φορές. Το άλλο αγόρι ήταν αρκετά υπερκινητικό, με εξαιρετική αίσθηση του ρυθμού, αλλά μετά από περίπου ένα τέταρτο συμμετοχής ξεκινούσε να τρέχει στο χώρο και να ζητάει να κάνει άλλες δραστηριότητες από εκείνες που έκανε η ομάδα εκείνη τη στιγμή, όπως να παίξει πιάνο, το οποίο του άρεσε πάρα πολύ. Έτσι, του δινόταν χρόνος στο τέλος να παίξει όπως ήθελε εκείνος.

Το παιδί που προερχόταν από άλλη χώρα και μιλούσε μόνο αγγλικά είχε υπεράσπιση από ένα-δύο άλλα παιδιά, τα οποία μου υπενθύμιζαν συνεχώς ότι δεν ξέρει ελληνικά. Το ίδιο το παιδί κράτησε καθ' όλη σχεδόν την πορεία των συναντήσεων κάπως απομακρυσμένη στάση, παρόλο που η συντονίστρια του έδινε πάντα κάποιον ενεργό ρόλο, όπως το παίξιμο του ξυλόφωνου ενώ οι υπόλοιποι τραγουδούν ή το ρόλο του μαέστρου για τον συντονισμό του τραγουδιού.

4.3 Σύγκριση απαντήσεων των παιδιών στα ερωτηματολόγια κατά την πορεία των συναντήσεων και στο τέλος

Οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες και στα δύο ερωτηματολόγια:

1. Τι μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;
2. Τι δε μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;
3. Τι επιπλέον θα ήθελα από τις μουσικές συναντήσεις;

Οι απαντήσεις δόθηκαν γραπτώς και συνοδεύονταν από κάποιες ζωγραφιές. Μερικά παραδείγματα από ζωγραφιές εμφανίζονται στην Εικόνα 3, όπου και στις τρεις ζωγραφιές απεικονίζονται τα παιδιά να τραγουδούν στη σκηνή, μαζί με τη δασκάλα. Οι συγκεκριμένες ζωγραφιές δημιουργήθηκαν από τα παιδιά κατά το 2ο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, ακριβώς μετά τη συναυλία της μουσικής ομάδας.



Εικόνα 3. Ζωγραφιές των παιδιών

Από τα παιδιά με αυτισμό μπόρεσε να συμμετάσχει μόνο το ένα αγόρι που ήταν υπερκινητικό και είχε ανεπτυγμένη λεκτική επικοινωνία.

Στους ακόλουθους τρεις πίνακες περιέχονται οι απαντήσεις των παιδιών στο 1ο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε κατά την πορεία των συναντήσεων και στο 2ο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε στο τέλος των συναντήσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Απαντήσεις στην ερώτηση: Τι μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;

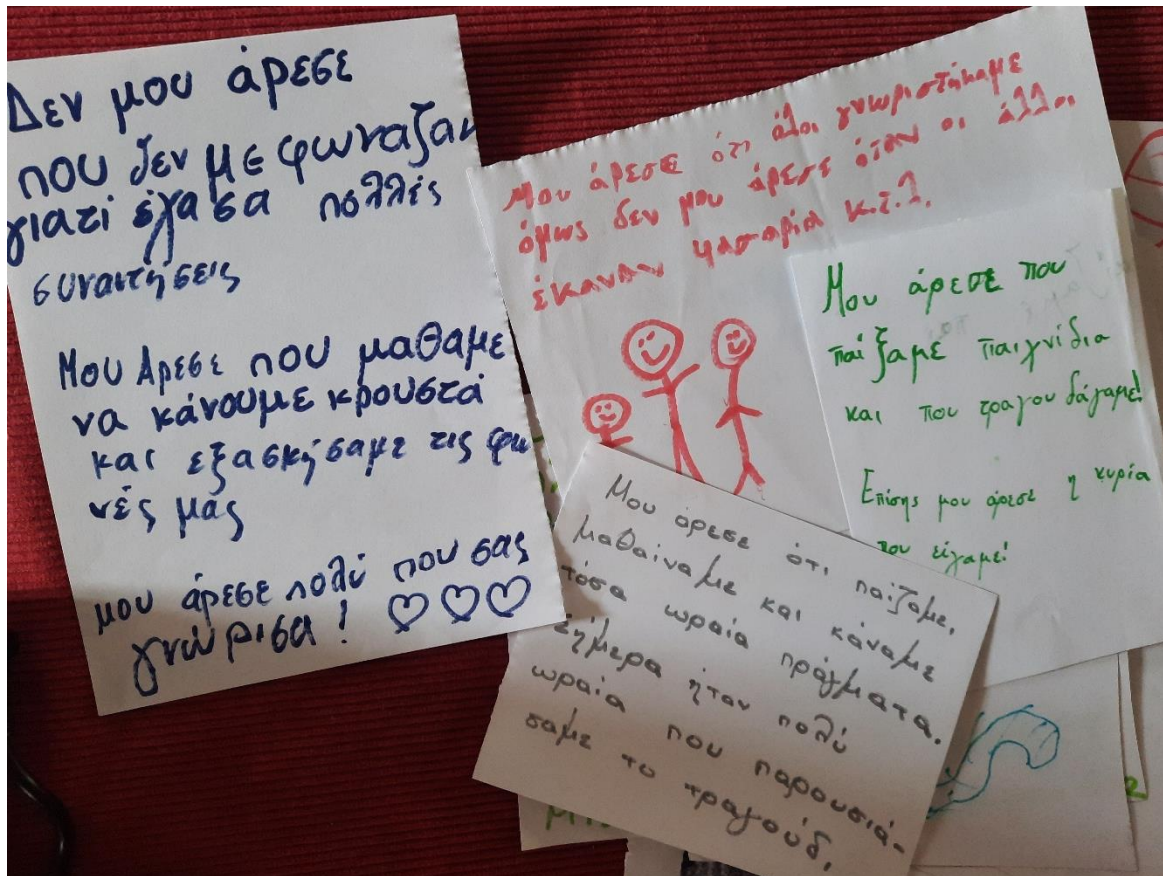
Ερωτηματολόγιο 1ο		Ερωτηματολόγιο 2ο	
Απάντηση	Πλήθος	Απάντηση	Πλήθος
Το τραγούδι «Μη μιλάς άλλο γι'αγάπη»	4	Το τραγούδι «Καλημέρα»	1
Που παίζουμε- Τα παιχνίδια που κάνουμε	3	Παίζαμε, μαθαίναμε και κάναμε τόσα ωραία πράγματα	5
Η συνεργασία	2	Που γνωριστήκαμε όλοι μεταξύ μας	3
Οι μουσικές καρέκλες	3	Παιχνίδια	3
Η δασκάλα μου	2	Η δασκάλα - Που σας γνώρισα	4
Όλα όσα κάνουμε στο μάθημα	8	Όλα όσα κάναμε	8
Οι φωνητικές ασκήσεις – μουσικό ζέσταμα	3	Το τραγούδι - που κάναμε χορωδία	6
Που κάνουμε τις δικές μας λέξεις τραγούδι	3	Που μάθαμε να παίζουμε κρουστά και εξασκήσαμε τις φωνές μας	2
Που ο καθένας φτιάχνει τη δική του μελωδία	2	Που χάναμε μάθημα	2
Που είπαμε την αγαπημένη μας λέξη και μάθαμε και του άλλου	4		
Περνάω τέλεια, ελπίζω να συμφωνούν όλοι	1		
ΣΥΝΟΛΟ	35	ΣΥΝΟΛΟ	34

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Απαντήσεις στην ερώτηση: Τι δε μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;

Ερωτηματολόγιο 1ο		Ερωτηματολόγιο 2ο	
Απάντηση	Πλήθος	Απάντηση	Πλήθος
Η φασαρία	11	Τα παιδιά που έκαναν φασαρία	5
Δεν άκουγα τις λέξεις στο σημερινό παιχνίδι	2	Όταν κάποια άτομα δεν συνεργαζόντουσαν	1
Που κανείς δε ξέρει κανέναν	2	Που έχασα αρκετές συναντήσεις επειδή δε με φώναζαν	4
Δεν υπάρχει κάτι που να μη μου αρέσει	4		
ΣΥΝΟΛΟ	20	ΣΥΝΟΛΟ	10

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Απαντήσεις στην ερώτηση: Τι επιπλέον θα ήθελα από τις μουσικές συναντήσεις;

Ερωτηματολόγιο 1ο		Ερωτηματολόγιο 2ο	
Απάντηση	Πλήθος	Απάντηση	Πλήθος
Να παίζουμε το παιχνίδι «μαντήλι»	2	Να κάναμε περισσότερη ώρα	5
Κι άλλο παιχνίδι	7	Να παίζω κιθάρα ξανά σε συναυλία, όπως σήμερα	1
Χορό	2		
Μουσικές καρέκλες	8		
Να κάνουμε караόκε	3		
Να είχαμε περισσότερη ώρα στο μάθημα για να παίζουμε περισσότερο	2		
Να παίζουμε μουσικά όργανα	3		
ΣΥΝΟΛΟ	27	ΣΥΝΟΛΟ	6



Εικόνα 4. Δείγματα απαντήσεων των μαθητών

Κατά τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά στα δύο ερωτηματολόγια, μπορούν να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα:

1. Απαντήσεις στην ερώτηση: «Τι μου άρεσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;» (Δες Πίνακα 1)

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν και στα δύο ερωτηματολόγια ότι τους άρεσαν όλα όσα γινόντουσαν στο μάθημα, ενώ υπήρχε πλειοψηφία απαντήσεων στο ότι τους άρεσε το τραγούδι (με αναφορά στα συγκεκριμένα «Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη» και «Το τραγούδι της καλημέρας») και η δημιουργία της χορωδίας. Επιπλέον, κοινές απαντήσεις και στα δύο ερωτηματολόγια ήταν ότι τους άρεσε το παιχνίδι, η γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους, και η δασκάλα. Η γενικότερη εικόνα είναι ότι τους άρεσαν οι

δραστηριότητες, οι φωνητικές ασκήσεις, τα μουσικά όργανα, κ.ά. και μόνο 2 παιδιά απάντησαν στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ότι «Μου άρεσε που χάναμε μάθημα».

2. Απαντήσεις στην ερώτηση: «Τι δεν μου αρέσει/άρεσε στις μουσικές συναντήσεις;» (Δες Πίνακα 2)

Και στα δύο ερωτηματολόγια υπερίσχυσε η απάντηση ότι υπήρχε φασαρία, με τη διαφορά ότι στο πρώτο ερωτηματολόγιο το ανέφεραν 11 παιδιά, ενώ στο δεύτερο μόλις 5 παιδιά. Επίσης, ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο υπήρχαν μερικές αρνητικές απαντήσεις, όπως «Δεν μου αρέσει που κανείς δε ξέρει κανέναν» ή «Δεν άκουγα τις λέξεις στο σημερινό παιχνίδι», στο δεύτερο ερωτηματολόγιο υπήρχε μόνο μία αρνητική απάντηση, η οποία ήταν ότι «Δεν μου άρεσε όταν κάποια άτομα δε συνεργάζοντουσαν», ενώ 4 παιδιά ανέφεραν ότι δε τους άρεσε που έχασαν αρκετές συναντήσεις, επειδή οι δάσκαλοι δε τους ενημέρωναν ή δε τους άφηναν να παρευρεθούν στις συναντήσεις. Το πρόβλημα αυτό προέκυπτε καθώς οι μουσικές συναντήσεις γίνονταν κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και παρά το γεγονός ότι άλλαζαν μέρα ή/και ώρα ανά εβδομάδα, ώστε τα παιδιά να μη χάνουν τα ίδια μαθήματα κάθε φορά.

3. Απαντήσεις στην ερώτηση: «Τι επιπλέον θα ήθελα από τις μουσικές συναντήσεις;» (Δες Πίνακα 3)

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο υπήρχαν περισσότερες προτάσεις από τα παιδιά ως προς τις δραστηριότητες που θα επιθυμούσαν να γίνουν, ή αναφορά σε επανάληψη δραστηριοτήτων που ήδη είχαν πραγματοποιηθεί, όπως «Θα ήθελα να παίξουμε το παιχνίδι “μαντήλι” (ξανά)/ να κάνουμε χορό (ξανά)/ κι άλλο παιχνίδι/ μουσικές καρέκλες (ξανά)/ караόκε/ να παίξουμε μουσικά όργανα (ξανά)/ να είχαμε περισσότερη ώρα στο μάθημα για να παίξουμε περισσότερο ο ένας με τον άλλο». Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο δόθηκαν απαντήσεις από 6 παιδιά σε αυτή την ερώτηση, από τα οποία τα 5 παιδιά ανέφεραν ότι «Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερη ώρα» και το 1 παιδί που έπαιξε κιθάρα στη συναυλία ανέφερε ότι «Θα ήθελα να παίξω κιθάρα ξανά σε συναυλία, όπως σήμερα».

4.4 Περίληψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε θεματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Επίσης, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας των μουσικών συναντήσεων.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα & Προτάσεις

5.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των αρχών της κοινοτικής μουσικής στη μουσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε είναι η πιλοτική μελέτη περίπτωσης. Συγκεκριμένα υλοποιήθηκε δράση κοινοτικής μουσικής σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-22, όπου συμμετείχαν μαθητές με ζητήματα περιθωριοποίησης. Μελετήθηκε η επίδραση του προγράμματος κοινοτικής μουσικής στη λειτουργία του μαθήματος της μουσικής, στις συμπεριφορές των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις.

5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στη λειτουργία του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο. Η χρήση της μουσικής, αλλά και η διδασκαλία της στο σχολείο λειτουργεί θετικά ως μία ξεχωριστή κοινωνική ισορροπητική δύναμη που δρα σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο για το κάθε παιδί (DeNora, 2000). Η δημιουργία μουσικών προγραμμάτων στο τυπικό περιβάλλον που διέπονται από τις αρχές της κοινοτικής μουσικής, όπως την έμφαση στη δια βίου μάθηση, την πρόσβαση και συμμετοχή από όλους, όπως και τη δύναμη της μουσικής να φέρει κοντά τους ανθρώπους (Veblen, 2007), μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, αλλά και στις σχέσεις παιδιών-δασκάλων. Υπάρχουν δάσκαλοι της μουσικής στην τυπική εκπαίδευση που χρησιμοποιούν σύγχρονες προσεγγίσεις μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, καλλιεργώντας τόσο τη μουσική όσο και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η συμβολή της κοινοτικής μουσικής έχει κυρίως να προσθέσει την εστίαση στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν, της ευζωίας και της συνεργατικότητας, αλλά και της σύνδεσης της μουσικής μάθησης και όσων συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου με την πραγματικότητα και τον κόσμο. Αυτή η σύνδεση, σύμφωνα με τον Koorman (2007), ονομάζεται αυθεντική μάθηση και αποτελεί τη δίοδο για την εφαρμογή και επιτυχία των σύγχρονων προσεγγίσεων της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και της ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Τέλος, η

παρούσα εργασία συμβάλλει στην ευρύτερη γνωστοποίηση του όρου και των αξιών της κοινοτικής μουσικής, αλλά και στην ανάδειξη των οφελών της μουσικής και των κοινοτικών μουσικών δραστηριοτήτων στη συμπεριφορά και τις σχέσεις των παιδιών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη αλλά και τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας κατά το κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα που οργανώθηκε και υλοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο, δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας:

1. Πώς μπορούν οι δράσεις κοινοτικής μουσικής να επιδράσουν στη συμπεριφορά και την καθημερινότητα των παιδιών στο δημοτικό σχολείο;

Οι αρχές της κοινοτικής μουσικής μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, καθώς ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την ευζωία του ατόμου (Koorman, 2007). Κάθε παιδί που αισθάνεται περιθωριοποιημένο έχει τη δυνατότητα μέσω των κοινοτικών μουσικών δράσεων να ενταχθεί σε μία ομάδα και να αισθανθεί αποδοχή και ελευθερία στην έκφραση του εαυτού του (Στάμου et al., 2018). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην κοινοτική μουσική δράση απολάμβαναν την προσωπική μουσική έκφραση μέσω της φωνής ή/και των μουσικών οργάνων και ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους μέσω της παραγωγής δικών τους μελωδιών.

2. Ποια είναι η συμβολή των κοινοτικών μουσικών δράσεων στις σχέσεις των παιδιών;

Οι σχέσεις των παιδιών στο δημοτικό σχολείο είναι σε πολλές περιπτώσεις σκληρές, καθώς έχουν παρατηρηθεί αρκετά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Οι κοινοτικές μουσικές δράσεις έρχονται να επιδράσουν ακριβώς σε αυτό το ζήτημα της αποδοχής, καθώς υποστηρίζουν την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και τη συνεργατικότητα, μέσω της συλλογικής μουσικής δημιουργίας και του αυτοσχεδιασμού (Wright & Kanellopoulos, 2010). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας επιβεβαίωσε τη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των μαθητών και την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

3. Τι επίδραση μπορεί να έχουν οι κοινοτικές μουσικές δράσεις στην προσέγγιση του μαθήματος της μουσικής από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο;

Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο συνεχώς παραγκωνίζεται ή ακολουθεί το αυστηρό πρόγραμμα της παραδοσιακής τυπικής εκπαίδευσης (Κοκκίδου, 2008), ενώ σε

πολλές περιπτώσεις υπάρχει σημαντική έλλειψη υλικών και υποδομών που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το διδακτικό τους έργο (Αγγελίδου, 2016). Η κοινοτική μουσική έρχεται να ανανεώσει τόσο την αξία της μουσικής όσο και τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο μέσω άτυπων μορφών μάθησης, που ενισχύουν την ανεξαρτησία και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Green, 2002). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας έδειξε ότι οι κοινοτικές μουσικές δράσεις καταφέρνουν να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μουσική και να προσελκύουν την προσοχή και την προσήλωσή τους στο μάθημα της μουσικής.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε κυρίως στη βιβλιογραφική έρευνα, από την οποία και αντλήθηκαν πληροφορίες για το πως θα μπορούσαν να επιδράσουν οι κοινοτικές μουσικές δράσεις στην τυπική εκπαίδευση. Η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πρακτικό επίπεδο και βασίστηκε στη βιβλιογραφία, έγινε σε σύντομο χρονικό διάστημα από την ερευνήτρια, στο οποίο αντλήθηκαν σημαντικά στοιχεία μέσω της παρατήρησης και των ερωτηματολογίων ανοιχτού τύπου που δόθηκαν στα παιδιά. Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα και οργάνωση του συγκεκριμένου προγράμματος, θα ήταν να συλλεχθούν περισσότερα στοιχεία από δασκάλους και γονείς, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Επιπλέον, θα μπορούσαν να δοθούν περισσότερα ερωτηματολόγια στα παιδιά, ανοιχτού και κλειστού τύπου, ενώ η διάρκεια του προγράμματος θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη, ώστε να υπάρξουν περισσότερα και πιο εμφανή αποτελέσματα στη συμπεριφορά και την καθημερινότητα των παιδιών, στις μεταξύ τους σχέσεις και στην επίδραση του κοινοτικού προγράμματος στο μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιανού, Ο. (2016). Το σχολείο ως δίκτυο. *Υσπληξ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής* 3. Ειδικό Τεύχος: Πρακτικά Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις και Προοπτικές». Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών Φυσικής Αγωγής
- Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)*, 106-124, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία Παρατήρησης. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. <http://www.adulteduc.gr/>
- Κοκκίδου, Μ. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος μουσικής. Στο Διονυσίου Ζ. & Αγγελίδου Σ. (Eds.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σ.1-30). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). Οι λειτουργίες της μουσικής ως βάση για την ανάπτυξη μουσικών προγραμμάτων σπουδών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 195–203). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 6*, 43-65.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64, τόμος ΙΣΤ.

- Μυγδάνης, Γ., Κονδυλίδου, Α., & Κοκκίδου, Μ. (2019). Κοινωνικές αξίες και Προγράμματα Σπουδών μουσικής: συγκριτική έρευνα. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 280–289). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Παυλίδου, Ι. (2020). *Μεταμορφώνοντας χώρους μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές πρακτικές σε ευάλωτες κοινότητες.* Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/47400>
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η κριτική διδασκαλία.* Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/27945>
- Στάμου, Α., Ζιώγα, Δ. & Στάμου, Β. (2018). Κοινοτικά μουσικά προγράμματα και κοινωνική ενσωμάτωση. Στο Στάμου Α. & Στάμου Β. (επιμ.), *Εγχειρίδιο Καλών Πρακτικών: Η Μουσική στη Δημιουργική Απεξάρτηση και Επανάταξη, 75-94.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Στάμου, Α. & Gouzouasis, P. (2019). Ιστορίες Μάθησης και Καθημερινές Στιγμές: Η χρήση της εξιστορηματικής τεκμηρίωσης στη διδασκαλία και την έρευνα για την αξιολόγηση της μουσικής μάθησης των παιδιών. Από Στάμου, Α. *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική, 75-107.*
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 3, 31-50.* Ανακτήθηκε από https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/mp03-2_stavrou_31-50.pdf
- Τσίρης, Γ. & Παπασταύρου, Δ. (2011). Μουσικοτροπώντας: Η Μουσική Πράξη ως Υγεία και Θεραπεία μέσα από μια Διεπιστημονική Προοπτική. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, 3 (2).* <http://approaches.primarymusic.gr>
- Χαλκιαδάκη, Μ. & Ακογιούνου Μ. (2018). Γνωριμία με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στο μάθημα της μουσικής: ένας σχεδιασμός για όλους. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 16, 7-27.*

Χονδρομπίλας, Γ. & Γιαβριμής, Π. (2020). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. DOI: 10.12681/edusc.3186

Ξενόγλωσση

Abrahams, F. (2005). *The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning, Visions of Research in Music Education, 6.*

Adler, M. (1984). *The Paideia Program: An educational syllabus*. New York: Macmillan Publishing.

Alperson, P. (2002). *Diversity and community: an interdisciplinary reader*. Oxford, Blackwell Publishing.

De Banffy-Hall, A., Haak-Schulenburg, M. & Eberhard, D. M. (2021). Community Music, *Deutsches Musikinformationszentrum*. Deutscher Musikrat. https://www.researchgate.net/publication/356716707_Community_Music

Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International journal of music education, 26(2)*, 109-126.

Bowman, W. D. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. In L. Bresler (Ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Toward Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education, 19 (2)*, 157-72.

Carron, C. & Carr-Hill, R. (1991). *Non-formal education: Information and Planning Issues*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Cedefop (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*.

- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Creech, A., Varvarigou, M. & Hallam, S. (2020). *Contexts for Music Learning and Participation - Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48262-6>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11 (100). <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/11/10>
- Dabback, W. (2018). A community of singing: motivation, identity, and communitas in a Mennonite School choir programme. *Music Education Research*, 20 (2), 242-251. DOI: 10.1080/14613808.2016.1257593
- Darrow, A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45.
- Deming, W.E. (1986). *Out of Crisis*. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, Cambridge.
- Dewey, J. (2017). *The School and Society*. The University of Chicago Press. www.gutenberg.org
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Music Education Philosophy. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume I*, 1-30. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: a philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15. DOI: 10.1080/0300443981410101

- Galanis, P. (2018). Data analysis in qualitative research: Thematic analysis, *Archives of Hellenic Medicine*, 35 (3), 416–421. National and Kapodistrian University of Athens
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate e-Book.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 103-120. DOI:10.1177/0255761406065471
- Green, L. (2010). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40 (1), 42-65. DOI: 10.1177/0305735610385510
- Heath, S.B., & Smyth, L. (1999). *Art show*. Partners for Livable Communities.
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: the community in Community Music. *Music Education Research*, 9 (2), 281-292. DOI:10.1080/14613800701384441
- Higgins, L. (2012a). *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press.
- Higgins (2012b). The Community within Community Music. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume II*, 104-119. Oxford University Press.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Society for Music Education (ISME)*, 22 (3), 189-200. DOI: 10.1177/0255761404047401Ma
- Katsochi, C., & Aggelidou, S. (2013). Teaching music in economic crisis: A true challenge. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «για να ξαναφανταστούμε το σχολείο»*, Θεσσαλονίκη 28 & 29 Ιουνίου 2013.

- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, International Society for Music Education, 25(2), 151–163. DOI:10.1177/0255761407079951
- Koops, L. H. (2018). Communicating the Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 31 (2), 33-35. National Association for Music Education 2017. <https://doi.org/10.1177/1048371317742111>
- Leonhard, C. (1980). Toward a contemporary program of music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 63, 1-10.
- Leonhard, C. (2021). Leadership in Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 16 , Art 15. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/15>
- Matsunobu, K. (2018). Music making as place making: a case study of community music in Japan. *Music Education Research*, 20 (4), 490-501, DOI: 10.1080/14613808.2018.1433147
- Papazachariou-Christoforou, M. (2022). Incorporation of informal music learning practices in a primary classroom in Cyprus. *International Journal of Music Education*, 1-12. DOI: 10.1177/02557614221096149
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C. & Irwin, R. L. (2009). A haiku suite: the importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11(3), 303-317. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800903144262>
- Regelski, T. A. (2018). Curriculum traditions, music education, and the praxial alternative. *TOPICS for Music Education Praxis*, 1, 1-45. http://topics.maydaygroup.org/articles/2018/Regelski_2018.pdf.
- Reyes, F. L. (2017). A Community Music Approach to Popular Music Teaching in Formal Music Education. *Canadian Music Educator*. <https://www.thefreelibrary.com/A+Community+Music+Approach+to+Popular+Music+Teaching+in+Formal+Music...-a0573714054>

- Rodriguez, C. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8 (2), 35–45. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Rogers , L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10 (4), 485-497. DOI:10.1080/14613800802547748
- Salvador, K., Knapp, E. J. & Mayo, W. (2021). Reflecting on the ‘Community’ in *Community Music School* after a transition to all-online instruction. *Music Education Research*, 23 (2), 194-210. DOI: 10.1080/14613808.2021.1905623
- Schmidt, P. K. (2007). In search of reality-based community: Illusion and tolerance in music education and society. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 160-167.
- Shusterman, R. (2006). Thinking through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. *The Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 1-21.
- Snowden, La G. (2003). Music Programs that Engage Our Communities: Making a Stronger Connection. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/1482>
- Stamou, L. (2015). Music Education for the Well Being of At-Risk Children and Youth. In N. Economidou & M. Stakelum, *Every Learner Counts: Democracy and Inclusion in Music Education, the fourth volume of the EAS-series “European Perspectives on Music Education”*, 257-271.
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic M. (2016). *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Routledge.
- Vasil, M. (2019). Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, 37 (2), 298-310. DOI: 10.1177/0255761419827367

Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1:1, 1-17. doi: 10.1386/ijcm.1.1.5/1

Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. J. (2013). *Community Music Today*. Rowman & Littlefield Education & National Association for Music Education.

Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *B. J. Music. Ed.*, 27 (1), 71-87. Cambridge University Press. doi:10.1017/S0265051709990210