

1^ο

Πανελλήνιο Συνέδριο

**Μουσική
και
Καλλιτεχνική Εκπαίδευση**

Παρελθόν, παρόν και μέλλον

Πάτρα 12-13 Απριλίου 2019
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο
Πανεπιστημίου Πατρών

τηλ/fax: +30-2613019948
Website: <http://ipode.gr>
e-mail: arteducation@ipode.gr

Διοργάνωση:
Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας
και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)



Παντελής Γεωργογιάννης
Επιμέλεια

1ο
Πανελλήνιο Συνέδριο

Μουσική
και
Καλλιτεχνική Εκπαίδευση
στην Ελλάδα
Παρελθόν, παρόν και μέλλον

Πάτρα, 12 Απριλίου 2019
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών

Επιστημονική σειρά:
Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Πάτρα 2019

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Διεύθυνση: Αντωνίου Οικονόμου 8, 26504 Άγιος Βασίλειος, Πάτρα
Τηλ: +30 6944346420
<http://www.georgogiannis.gr>
E-mail: pantelis.georgogiannis@gmail.com

Τίτλος : Μουσική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παρελθόν, παρόν και μέλλον

Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης
- Μελιτζάνη Ειρήνη

ISBN:

σ.σ. 178, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Όλα τα κείμενα δημοσιεύονται με ευθύνη των συγγραφέων τους

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος:

Γεωργογιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μέλη:

Ζάννος Ιωάννης, Καθηγητής, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου
Τσέτσος Μάρκος, Καθηγητής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ, Αισθητική της μουσικής

Χρυσοστόμου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ, Μουσική Παιδαγωγία και Διδακτική

Λαλούμη-Βιδάλη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

Καλή Μιράντα, Ομότιμη Καθηγήτρια Διεύθυνσης Χορωδίας Ιονίου Πανεπιστημίου

Ζαρκάδα Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μάρκετινγκ, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μακρής Ευστάθιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου

Τσούγλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαδάκη Πολυξένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Καινούργιου Ελένη, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΤΕΙ Ηπείρου

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Τ.Ε.Ι. Αθήνας

Ράπτης Θεοχάρης, Επίκουρος Καθηγητής Μουσικής και Μουσικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Έκτακτο Εκπαιδευτικό Προσωπικό Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βλαχάδη Μαρία, Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου

Κουνέλη Βασιλική, Δρ. Παιδαγωγικών, Φιλολόγος

Οργανωτική Επιτροπή

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κουνέλη Βασιλική, Δρ. Παιδαγωγικών, Φιλολόγος

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων Μουσικού Σχολείου Πατρών, Πτυχιούχος Τμ. Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, MSc στις

Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην
Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κορέση Νικολέττα, MSc στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και τη Διδακτική Γλώσσας
(ΕΚΠΑ), Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Σκούρτη Βασιλική, Φιλολόγος

Περιεχόμενα

| | |
|--|----------|
| Μουσική Εκπαίδευση | 7 |
| Ενεργοποίηση της Κριτικής Σκέψης με Διδακτικό Εργαλείο την Ακρόαση Δημοφιλούς Μουσικής: Πρόταση Διδασκαλίας | 9 |
| <i>Κοτσοπούλου Μαρία</i> | |
| Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα της διδασκαλίας του τραγουδιού Whatever it takes των Imagine Dragons. | 18 |
| <i>Καρούμπαλη Ευγενία</i> | |
| Διαθεματικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο | 33 |
| <i>Νιζάμη Αικατερίνη</i> | |
| Η δημόσια και ιδιωτική καλλιτεχνική και μουσική εκπαίδευση | 43 |
| <i>Ζαρκάδα Άννα Κ.</i> | |
| Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής: γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. | 54 |
| <i>Γεωργοπούλου Αρσινόη</i> | |

Τεχνολογία, Παιχνίδι και Υποστηρικτικό υλικό στη Μουσική εκπαίδευση 63

Μουσική, Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Θεωρητική Μελέτη, Εμπειρικός Απολογισμός και Εκπαιδευτική Πρόταση 65

Καλογεράς Ανδρέας Μ.

Βιβλίο - παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας, ένα εικαστικό έργο για την εκπαίδευση 88

Χατζήπαπας Αριστομένης - Κασσιανή Κωστούλη

Υποστηρικτικό υλικό και μέσα στην διάθεση των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. 106

Γεωργοπούλου Αρσινόη

Μουσική-Καλλιτεχνική Εκπαίδευση, Σχολική βία και Διαχείριση Συγκρούσεων 115

Η καλλιτεχνική ιδιότητα των μαθητών/τριών των Μουσικών Σχολείων, εμπόδιο στη σχολική βία. Ερευνώντας το φαινόμενο 117

Μπέλλος Παναγιώτης Λουκάς

Ο Εικαστικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας 131

Δουλγερίδου Μαριάννα

Διαχείριση συγκρούσεων και ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων 163

Κακογιάννη Ελένη

Μουσική Εκπαίδευση

Ενεργοποίηση της Κριτικής Σκέψης με Διδακτικό Εργαλείο την Ακρόαση Δημοφιλούς Μουσικής: Πρόταση Διδασκαλίας

Κοτσοπούλου Μαρία

Περίληψη

Η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο πυροδότησης της κριτικής σκέψης. Μέσω της κριτικής μουσικής ακρόασης οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα ρητά και σιωπηρά μηνύματα που παρουσιάζονται σε μουσικά έργα και δημιουργούν νέες αντιλήψεις, κατά την αλληλεπίδραση με το μουσικό κείμενο¹. Η αισθητική δέσμευση που προκαλείται από την ακρόαση της μουσικής προκαλεί το διάλογο μεταξύ του συνειδητού και του ασυνείδητου, μέσω του οποίου το άτομο ενθαρρύνει την ολότητα του εαυτού του². Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μία καλή πρακτική για την προώθηση της κριτικής σκέψης σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στηριζόμενη στην ακρόαση μουσικού έργου δημοφιλούς μουσικής.

Λέξεις – κλειδιά: κριτική σκέψη, μουσική ακρόαση, πρόταση διδασκαλίας

Development of Critical Thinking with the Teaching Tool of Listening to the Popular Music: Teaching Proposal

Abstract

Music can be an effective tool for developing critical thinking. Through critical listening to music, students learn to recognize the explicit and tacit messages that are presented in music and create new perceptions when interacting with the musical text. The aesthetic commitment caused by listening to music triggers the dialogue between the conscious and the unconscious, through which the individual encourages the totality of the self. This paper will present a good practice for promoting critical thinking in secondary school students, based on listening to popular music.

Key words: critical thinking, listening to music, teaching proposal

1. Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προσαρμογή των ατόμων σε όλους τους τομείς της ζωής. Η πυροδότηση της αποτελεί ένα σημαντικό στόχο στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πρακτική, διότι συμβάλει στο να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται μόνοι τους και αυτόνομα³. Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν την

1 Beach, P, Bolden, B. (2018), Music Education meets critical Literacy. A Framework for Guiding Music Listening. Στο: *Music education journal*, vol. 105, p.p. 43-50.

2 Dirkx, J. M. (2001), The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. Στο: *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol.1, p.p. 63 - 72

3 D'Angelo (1971), Richardson (1988). Στο: Johnson, D.C. (2004), Music listening and critical thinking:

έννοια της κριτικής σκέψης. Για την επίτευξη μιας ποιοτικής αλλαγής στη σκέψη, έχουν προταθεί πολλά μοντέλα, που βασίζονται στον προβληματισμό πάνω στις εμπειρίες, στην ενεργητική ακρόαση και στην αναζήτηση διερευνητικών ερωτημάτων⁴. Εμπειρικές έρευνες έχουν εξετάσει το ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η μουσική αποτελεί μία εναλλακτική μορφή γλώσσας, που διευρύνει τον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο, προκαλεί την σύνθεση της διαισθητικής σκέψης με τη λογική, καθώς και τη συναισθηματική συμμετοχή. Υπό αυτό το πρίσμα, θα παρουσιαστεί μία πρόταση διδασκαλίας που αξιοποιεί τη μουσική ακρόαση στον προσανατολισμό των μαθητών για κριτική σκέψη. Αρχικά θα νοηματοδοτηθεί η έννοια της κριτικής σκέψης και θα εξεταστεί η σύνδεση της με την ακρόαση μουσικής. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μία πρακτική εφαρμογή, πάνω σε τζαζ μουσικό έργο, ελπίζοντας να συμβάλουμε στο διάλογο για την χρήση της μουσικής στην κριτική διδασκαλία.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συνδέσει το ζήτημα της ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης με την ακρόαση μουσικής. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική πρόταση που καταθέτουμε έχει σαν στόχο αφενός την πυροδότηση της ενεργητικής και προσεκτικής ακρόασης και αφετέρου τον εντοπισμό και την επεξεργασία των νοημάτων των στίχων του τραγουδιού, ώστε να επιχειρηθεί η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Κριτική σκέψη

Για την έννοια της κριτικής σκέψης υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την ικανότητα άντλησης έγκυρων συμπερασμάτων, προσδιορισμού σχέσεων, ανάλυσης πιθανοτήτων, λογικών προβλέψεων και επίλυσης σύνθετων προβλημάτων⁵. Ορίζεται σαν μία νοητική λειτουργία, κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να πράξει, σύμφωνα με τους συλλογισμούς που κάνει με βάση τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή του⁶.

Μία άλλη σημαντική προσέγγιση συνδέει την έννοια της κριτικής σκέψης με την κριτική συνειδητοποίηση⁷. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση του Paulo Freire, η εκπαίδευση έχει σαν στόχο την απελευθέρωση και των εξανθρωπισμό

Teaching using a constructivist paradigm. Στο: *International Journal of the Humanities*, vol.2, p.p. 1161-1169.

4 Κόκκος, Α. (2017), Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Κόκκος, Α. *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική ένωση εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 34-55.

5 Paul, R. (1993). Στο Κόκκος, Α. (2017), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική ένωση εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 37.

6 Κολιάδης, Ε. (2002), *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*, τόμος Δ'. Αυτοέκδοση.

7 Γέρου, Θ. (1977). Στο: Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ) Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα, σ.σ. 11, 13.

των ατόμων. Η εν λόγω θεωρία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να προβούν σε κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, η θεωρία έχει μια πολιτική διάσταση και το θέμα της συνειδητοποίησης σχετίζεται με την εκπαιδευτική πρακτική για κοινωνική αλλαγή. Ανάπτυξη της συνειδητοποίησης για τον Freire σημαίνει να μάθουν οι σπουδαστές να αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση τον κόσμο που τους περιβάλλει και να απελευθερωθούν από την «κουλτούρα της σιωπής». Μέσο για την επίτευξη της αγωγής του ατόμου είναι ο διάλογος, που προωθεί και ενδυναμώνει την ικανότητα κριτικής σκέψης.

2.2. Μουσική ακρόαση

Η ακρόαση έχει θεμελιώδη σημασία για την κατανόηση της μουσικής εμπειρίας και αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο της μουσικής εκπαίδευσης⁸. Εστιακό σημείο της μουσικής μάθησης και εκπαίδευσης θεωρείται η εμπειρία της μουσικής ακρόασης⁹. Ο Elliot δίνει έμφαση στην κριτική ανταπόκριση των μαθητών στη μουσική ακρόαση, καθότι τα μουσικά έργα απεικονίζουν ιστορικές, πολιτισμικές πρακτικές, συγκεκριμένα συναισθήματα ή μουσικές αναπαραστάσεις χαρακτήρων, τόπων και γεγονότων. Επίσης, ενεργοποιεί γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι ακροατές αναπτύσσουν τη δική τους κατανόηση της μουσικής, συναισθηματική ανταπόκριση και κοινωνικές αντιδράσεις, που σχετίζονται με το πολιτισμικό προφίλ των μουσικών ήχων, τις κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες της μουσικής και το ιδεολογικό και πολιτισμικό περιεχόμενο που προσδίδουν τα άτομα στη μουσική¹⁰.

3. Κριτική σκέψη και μουσική ακρόαση

Ο Reimer υποστηρίζει ότι η ακρόαση μουσικής προωθεί την εκτίμηση της μουσικής, τη μουσική εμπειρία και το συναίσθημα¹¹. Η μουσική ακρόαση περιλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό διαδικασιών σκέψης και αποφάσεων. Μπορεί να προσφέρει ανεκτίμητες γνώσεις στη διαδικασία της μουσικής μάθησης και να ενεργοποιήσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Ο Daniel Johnson υποστηρίζει ότι η μουσική διδασκαλία προωθεί την κριτική σκέψη και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο Johnson χρησιμοποίησε τη ακρόαση μουσικών έργων και εξέτασε δύο ομάδες φοιτητών κατά τη διάρκεια δεκαέξι 45λεπτων μαθημάτων. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μουσική ακρόαση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ερωτήματα που προωθούν την κριτική σκέψη ως εκπαιδευτική τεχνική για να επεξεργαστούν τις μουσικές ακροάσεις¹².

8 Swanwick, K. (2003), *Music, Mind and Education* (7^η έκδοση). London and New York: Routledge, Falmer.

9 Elliott, D. J. (1995), *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. USA: Oxford University Press.

10 Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., North, A. C. (2012), Imagination and creativity in music listening. In Hargreaves, D. J., Miell, D.E., MacDonald, R. A. R. (Eds.), *Musical imaginations*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp.156-172.

11 Reimer, B. (2003), *A Philosophy of Music Education* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 93.

12 Johnson, D.C. (2004), Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. Στο:

Η μουσική ακρόαση ευαισθητοποιεί τους μαθητές πάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν, για να διερευνήσουν κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, οι ασθένειες και ο πόλεμος¹³. Οι μαθητές μπορούν να καταθέσουν τις σκέψεις τους για τα κοινωνικά ζητήματα, να κάνουν συνδέσεις με τις δικές τους ταυτότητες, τη ζωή τους και να αναλύσουν κριτικά τα μηνύματα που προκύπτουν.

Η κριτική σκέψη αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στη μουσική εκπαίδευση, διότι βοηθάει τους μαθητές να σκέφτονται αυτόνομα, να συνθέτουν τις πολλαπλές εκδοχές ενός μουσικού και όχι μόνο ζητήματος, ενώ ταυτόχρονα πυροδοτεί τη μουσική ανεξαρτησία, κάτι που αποτελεί κεντρικός στόχος της μουσικής εκπαίδευσης¹⁴.

4. Η επιλογή μουσικής

Η μουσική θα πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για συζήτηση στην τάξη. Επίσης, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να «φέρουν» τη δική τους μουσική, ώστε να αξιοποιηθεί το μουσικό τους υπόβαθρο. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η δημοφιλής μουσική είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, διότι εμπλέκει ενεργητικά τους σπουδαστές στην εκπαιδευτική διεργασία και προωθεί τη συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες¹⁵. Η δημοφιλής μουσική ενθαρρύνει την φαντασία και την εφευρετικότητα των μαθητών, στοιχεία που ευνοούν την πυροδότηση της κριτικής σκέψης.

Επίσης τραγούδια από διαφορετικές ιστορικές περιόδους είναι ιδιαίτερα χρήσιμα αν στόχος είναι η ανάλυση ή σύγκριση κοινωνικών προβλημάτων. Η εστίαση σε τραγούδια με στίχους τείνει να παρέχει πιο άμεση πρόσβαση στα μηνύματα και είναι επίσης πολύτιμη, ώστε να διερευνηθεί πώς οι αποφάσεις των συνθετών επηρεάζουν τα μηνύματα που μεταδίδονται από την οργανική μουσική. Τα τραγούδια με στίχους ενθαρρύνουν ανοιχτές συζητήσεις γύρω μια ποικιλία θεμάτων και παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές συνδέσεις με τα ζητήματα που επεξεργάζονται και να ασχοληθούν με τη μουσική με έναν πιο προσωπικό τρόπο¹⁶. Επιπλέον η ερμηνεία και η επεξεργασία των στίχων των τραγουδιών συμβάλει στη νοητική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών¹⁷.

5. Μοντέλα και ρουτίνες ανάπτυξης κριτικής σκέψης

Υπάρχουν διάφορες διαθέσιμες μεθοδολογίες για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης.

International Journal of the Humanities, vol.2, p.p. 1161- 1169.

13 Mangram, J., & Weber, R. (2012), Incorporating Music into the Social studies Classroom: A Qualitative Study of Secondary Social studies Teachers. Στο: *Journal of Social studies Research*, vol. 36, p.4.

14 Boardman (1989), Wiggins (2001). Στο: Johnson, D.C. (2004), Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. Στο *International Journal of the Humanities*, vol.2, p.p. 1161- 1169.

15 Minott, M. (2008), Using rap and Jamaican dance hall music in the secondary music classroom. Στο *International journal of music education*, vol. 26, p. 138.

16 Beach, P, Bolden, B. (2018), Music Education meets critical Literacy. A Framework for Guiding Music Listening. Στο: *Music education journal*, vol. 105, p.p. 43-50.

17 Greenfield, P., Koyamatsu, K., Satullof, W., Nixon, K., Brodie, M., & Kingsdail, D. (1987), What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos. Στο *The journal of Early Adolescent*, 7, p. p. 315-329.

Πολλαπλές ρουτίνες μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικασία διδασκαλίας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Οι ρουτίνες σκέψης είναι μια εξαιρετική άσκηση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παρέχουν στους μαθητές μια συγκεκριμένη εστίαση για την ανάπτυξη των ιδεών τους. Οι ρουτίνες σκέψης είναι απλά πρότυπα ή δομές, που χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά και υποστηρίζουν συγκεκριμένες κινήσεις σκέψης ή δράσεις. Παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη διεύθυνση του πνευματικού χώρου της τάξης και βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν, να συζητήσουν, να τεκμηριώσουν και να διαχειριστούν τη σκέψη τους στις τάξεις¹⁸. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ρουτίνες ακρόαση / σκέψη / αμφισβήτηση και ακρόαση / σκέψη / οπτικοποίηση. Στην Ακρόαση / Σκέψη / Αμφισβήτηση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν αυτό που ακούνε. Στην Ακρόαση / Σκέψη / Οπτικοποίηση, οι μαθητές περιγράφουν αυτά που ακούν και δημιουργούν μια απεικόνιση αυτού που άκουσαν¹⁹.

Ένα ακόμα μοντέλο που έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης με εργαλείο την τέχνη είναι το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του David Perkins. Ο David Perkins προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης, ο οποίος διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις: Η πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση. Ο παρατηρητής επεξεργάζεται προσεκτικά το έργο και στη συνέχεια εκφράζει αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις και τα πρώτα ερωτήματά του. Δεύτερη φάση: ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Ο παρατηρητής εντοπίζει ότι του προκαλεί έκπληξη και καταγράφει τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο. Τρίτη φάση: αναλυτική και βαθιά παρατήρηση. Η σκέψη γίνεται κριτική. Ο παρατηρητής εμβαθύνει, ερμηνεύει, αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Επίσης, παρεμβαίνει στο έργο, τροποποιώντας στοιχεία ή συγκρίνοντάς το με άλλα έργα και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας. Ο παρατηρητής ερμηνεύει το έργο λαμβάνοντας υπόψη του όλη τη μέχρι τώρα εμπειρία της παρατήρησης²⁰.

6. Πρόταση διδασκαλίας για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης πάνω σε τζαζ μουσικό κομμάτι

Το τραγούδι που προτείνεται είναι το «Ain't Got No/I Got Life» της Νίνα Σιμόν. Η διεκδίκηση για ισότιμη μεταχείριση των γυναικών, των μαύρων, των αδικημένων, μετουσιώθηκε σε τραγούδια με μπλουζ, τζαζ, σόουλ ύφος και τεχνική. Στη μουσική της αντικατόπτριζε ότι συνέβαινε στην πραγματικότητα που ζούσε. Η ζωή και τα τραγούδια της μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση με σκοπό την πυροδότηση της κριτικής σκέψης σε ζητήματα φυλετικών διακρίσεων.

Στο πρώτο μέρος του τραγουδιού, η Νίνα Σιμόνε κάνει λόγο για πράγματα που δεν έχει. Δεν έχει σπίτι, παπούτσια, χρήματα, κοινωνική τάξη, φούστες, αρώματα, κρεβάτι, μητέρα, πολιτισμό, φίλους ή Θεό. Στη συνέχεια γίνονται τρεις ερωτήσεις «*Αλλά τι πήρα; Είμαι ζωντανή; Τι δεν μπορεί να μου πάρει κανείς;*». Και η απάντηση δίνεται στο

18 Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. & Tishman, S. (2006), *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper prepared for the AERA Conference, p.p. 5-19.

19 Palmer, P., Tishman, S. (2006), *Artful thinking: stronger thinking and learning through the power of art*. Final report, p.26.

20 Perkins D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust, p.p. 55-69.

ρεφρέν, που εμπεριέχει την δική της οπτική για τη ζωή. Η απάντησή της είναι: (Έχω) μαλλιά, κεφάλι, μυαλά, αυτιά, μάτια, μύτη, στόμα, χαμόγελο, γλώσσα, πηγούνι, συκώτι, αίμα, ζωή, γέλια, πονοκεφάλους, πονόδοντους, κακές στιγμές, ζωή, ελευθερία, ζωή. Το αισιόδοξο μήνυμα που μεταδίδεται είναι ότι η ζωή έχει μοναδική αξία και οι αντιξοότητες και οι στέρησεις δεν πρέπει να πτοούν και να αποδυναμώνουν τα άτομα.

6.1. Διδακτικοί – Μαθησιακοί στόχοι

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης
- Να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη πάνω στους στίχους του κομματιού
- Να συνδέσουν τα νοήματα του τραγουδιού με την σύγχρονη πραγματικότητα
- Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους που ο καλλιτέχνης κάνει τις επιλογές αυτές και τις κοινωνικές περιστάσεις που επηρεάζουν την έμπνευση του δημιουργού
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ισότιμης μεταχείρισης των ανθρώπων ανεξαρτήτου χρώματος, καταγωγής ή φυλής.
- Να συνειδητοποιήσουν και να αφογκραστούν το αισιόδοξο μήνυμα που προβάλλεται
- Να αναγνωρίσουν το είδος μουσικής (τζαζ - μπλουζ) που ανήκει το μουσικό έργο.

Ενδεικτικά κριτικά ερωτήματα:

- A. Υπάρχουν άνθρωποι που στερούνται κάποια από τα αγαθά στα οποία αναφέρεται η τραγουδίστρια;
- B. Σε ποιους μπορεί να αναφέρεται;
- Γ. Πως θα ήταν η ζωή σας αν δεν είχατε κάποια από αυτά τα αγαθά; Πώς θα νιώθατε; Ποιο αποτέλεσμα θα είχε αυτό για εσάς;
- Δ. Τι προτείνει η δημιουργός του τραγουδιού;
- E. Κατά πόσο ταυτίζεστε με την άποψη που προβάλλεται;

6.2. Πορεία διδασκαλίας

Για την επεξεργασία μπορεί να ακολουθηθεί το μοντέλο του Perkins προσαρμοσμένο στη μουσική. Έτσι στην πρώτη φάση οι μαθητές θα κληθούν να μοιραστούν σε ομάδες εργασίας, να παρατηρήσουν το μουσικό έργο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Ποιες οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις σας από το άκουσμα;
- Ποιες οι πρώτες σας εντυπώσεις;
- Το ακούσατε ευχάριστα
- Σας άρεσε;
- Έχετε ξανακούσει το συγκεκριμένο κομμάτι;
- Ποιες εικόνες, συνειρμοί σας δημιουργήθηκαν αυθόρμητα;
- Έχετε κάτι ιδιαίτερο να παρατηρήσετε;
- Σε ποιο είδος μουσικής ανήκει;
- Αυτό είναι ένα τραγούδι στο οποίο θα ακούσετε τον ελεύθερο χρόνο;
- Βρείτε ένα τίτλο για το τραγούδι

Στην δεύτερη φάση το έργο θα παρατηρηθεί με πιο ανοικτό πνεύμα και διάθεση.

Οι μαθητές θα απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Η μουσική τι ατμόσφαιρα δημιουργεί;
- Το άκουσμα κατά τη γνώμη σας περιγράφει αισθήματα και αισθήσεις όπως ο πόνος, η αγάπη, η ευτυχία, η λύπη, η νοσταλγία;
- Τι κατά την γνώμη σας θα ήθελε ο δημιουργός να παρατηρήσουμε; Ο συνθέτης επιθυμεί να απεικονίσει κάποια ιδέα, εικόνα;
- Αναρωτηθείτε ποια επιμέρους χαρακτηριστικά της μουσικής επιθυμεί ο δημιουργός να τονίσει; (ιδιαίτερο παίξιμο κάποιου συγκεκριμένου οργάνου, διαβαθμίσεις δυναμικής)
- Για ποιο λόγο. Τι νομίζετε ότι θέλει να επιτύχει;
- Υπάρχει ένα σημείο κορύφωσης του έργου;
- Προσπαθήστε να αναζητήσετε το μήνυμα του έργου και τους συμβολισμούς που ενδεχομένως κάνει ο συνθέτης.
- Ποιες λέξεις ακούτε συχνότερα;
- Ποιές λέξεις προσελκύουν την προσοχή σας;
- Ποιες ερωτήσεις κάνει η τραγουδίστρια στο ρεφρέν του τραγουδιού;

Στην τρίτη φάση γίνεται εκβάθυνση στην ερμηνεία του έργου. Στο στάδιο αυτό, τεκμηριώνονται απόψεις, εξάγονται κάποια συμπεράσματα και διερευνώνται κάποιες σκέψεις. Επίσης δίνονται στη φάση αυτή και κάποια στοιχεία για τη δημιουργό, το ιδιαίτερο μουσικό στυλ της και το έργο της. Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις όπως:

- Ελέγξτε πως στο στάδιο αυτό οι πληροφορίες για τη δημιουργό και το έργο της επηρέασαν την ερμηνεία σας.
- Σκεφτείτε πως οι εμπειρίες και τα βιώματα της τραγουδίστριας επηρέασαν τη δημιουργία του τραγουδιού
- Αναρωτηθείτε αν υπάρχει ακόμα κάτι στο μουσικό νόημα που δεν καταλάβατε
- Ποιά στάση απέναντι στη ζωή προτείνει η δημιουργός;
- Κατά πόσο συμφωνείτε με το μήνυμα του μουσικού έργου;

Στην τέταρτη φάση οι μαθητές, ακούν ξανά το έργο στην ολότητα του λαμβάνοντας υπόψη την άποψη της δημιουργού και των συμμαθητών τους. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν ένα μικρό κείμενο, τονίζοντας τις αλλαγές που επήλθαν στις αρχικές τους σκέψεις, υποθέσεις, παραδοχές για την έννοια των φυλετικών διακρίσεων και την στάση αντιμετώπισης της ζωής²¹.

6.3. Περαιτέρω δραστηριότητες

- Σε μικρές ομάδες, οι μαθητές δημιουργούν επιπλέον στίχους για το τραγούδι, προβάλλοντας τα μηνύματα που θεωρούν ότι πρέπει να διαδοθούν.
- Οι μαθητές δημιουργούν μια ποικιλία μουσικών ήχων, έχοντας κρουστά ή άλλα διαθέσιμα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και συνοδεύουν ρυθμικά το τραγούδι
- Οι μαθητές δημιουργούν ένα κολάζ με φωτογραφίες ή εικόνες και περιγράφουν τα ζητήματα που συζητήθηκαν στην τάξη.

21 Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007), Κριτικός Στοιχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 12, σ.σ.16-21.

- Οι μαθητές ανατρέχουν στο διαδίκτυο και αναζητούν επιπλέον μουσικά έργα της ερμηνεύτριας ή μουσικά έργα με παρόμοιο περιεχόμενο.

7. Επίλογος

Κύριος στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα χρήσης της μουσικής για την προώθηση της κριτικής σκέψης, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοδυναμίας, της ενεργητικής σκέψης και την ανασυγκρότηση απόψεων. Ελπίζουμε και ευελπιστούμε στην παροχή ενουσιμάτων και ερεθισμάτων για στοχασμό, ώστε να εμπλουτιστούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μουσικής και να οδηγήσουν με ασφάλεια και σεβασμό τους μαθητές στην διεύρυνση και επέκταση του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κόκκος, Α. (2017), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007), Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 12, σ.σ.16-21
- Κολιάδης, Ε. (2002), *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*, τόμος Δ'. Αυτοέκδοση.
- Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.) Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσση

- Beach, P, Bolden, B. (2018), Music Education meets critical Literacy. A Framework for Guiding Music Listening, *Music Education Journal*, vol. 105, p.p. 43-50
- Dirkx, J. M. (2001), The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1, p.p. 63 – 72
- Elliott, D. J. (1995), *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. USA: Oxford University Press.
- Greenfield, P., Koyamatsu, K., Satullof, W., Nixon, K., Brodie, M., & Kingsdail, D. (1987). What is Rock Music Doing to the Minds of our Youth? A First Experimental Look at the Effects of Rock Music Lyrics and Music Videos, *The Journal of Early Adolescent*, vol.7, p.p. 315-329
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., North, A. C. (2012), Imagination and creativity in music listening. In Hargreaves, D. J., Miell, D.E., MacDonald, R. A. R. (Eds.), *Musical imaginations* (pp.156-172). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Johnson, D.C. (2004), Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, vol.2, p.p.1161- 1169
- Mangram, J., & Weber, R. (2012). Incorporating Music into the Social studies Classroom:

- A Qualitative Study of Secondary Social studies Teachers. *Journal of Social studies Research*, vol.36, p.p. 3-21
- [Minott](#), M. (2008). Using rap and Jamaican dance hall music in the secondary music classroom. *International Journal of Music Education*, vol. 26, p.p.137-145
- Palmer, P., Tishman, S. (2006), *Artful thinking: stronger thinking and learning through the power of art*. Final report.
- Perkins D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Reimer, B. (2003), *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. & Tishman, S. (2006), *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper prepared for the AERA Conference, April 2006
- Swanwick, K. (2003), *Music, Mind and Education* (7^η έκδοση). London and New York: Routledge, Falmer.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Κοτσοπούλου Μαρία είναι υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Είναι απόφοιτος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει 18ετή διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα της διδασκαλίας του τραγουδιού *Whatever it takes* των Imagine Dragons.

Καρούμπαλη Ευγενία

Περίληψη

Στο διδακτικό σενάριο που ακολουθεί περιγράφεται η διδασκαλία του σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού *Whatever it takes* του συγκροτήματος Imagine Dragons, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στο διδακτικό αυτό σενάριο χρησιμοποιήθηκαν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως διδακτική μεθοδολογία και ως υποστηρικτικό υλικό το επίσημο μουσικό βίντεο και η ηχογράφηση του ορχηστρικού του τμήματος. Οι ερμηνείες των μαθητών/τριών καταγράφονταν με τη βοήθεια σχετικού λογισμικού προκειμένου να ανταξιολογούν τις ερμηνείες τους. Το επίσημο μουσικό βίντεο αναλύθηκε προκειμένου οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τα σημαντικά του αντικείμενα και διάφορους κώδικες αυτού (για παράδειγμα κώδικας φωτισμού και κώδικας φυσικών φαινομένων) και να τα συσχετίζουν με την κεντρική ιδέα του μουσικού βίντεο και κατ' επέκταση του τραγουδιού. Από την αποτίμηση του διδακτικού αυτού σεναρίου φάνηκε ότι οι στόχοι του επιτεύχθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, μουσική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επίσημο μουσικό βίντεο.

Modern teaching approaches in the teaching of modern popular songs in education in Greece. Teaching the song *Whatever it takes* of the group Imagine Dragons.

Abstract

The following teaching scenario describes the teaching of the contemporary popular song *Whatever it takes* of the group Imagine Dragons, as it took place in primary and secondary schools during the school year 2017-2018. In this scenario, collaborative teaching was used as a teaching methodology, and the official music video and the song's instrumental part as supporting material. The students' interpretations of the song were recorded with the help of appropriate software so that pupils are able to evaluate their interpretations themselves. The official musical video was analyzed so that students can recognize its important objects and various codes (for example lighting code and code of natural phenomena) and relate them to the music video's and the song's central idea. The evaluation of this didactic script showed that its objectives were achieved.

Keywords: modern popular songs, music, primary education, secondary education, official music video.

1. Εισαγωγή

Η μουσική ως σχολικό μάθημα συγκαταλέγεται στα λιγότερο αγαπητά μαθήματα από τους/τις μαθητές/τριες¹. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι το ότι η μουσική όπως αυτή διδάσκεται στο σχολείο περιλαμβάνει μουσικούς πολιτισμούς και υιοθετεί τρόπους διδασκαλίας τελείως διαφορετικούς από αυτούς που χαρακτηρίζουν την μουσική που ακούν οι μαθητές/τριες εκτός σχολείου². Παρά τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνική, εκπαιδευτική και μουσική πραγματικότητα, που έχουν λάβει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, η σχολική μουσική εκπαίδευση ακολουθεί πρακτικές από το παρελθόν³, με μία από τις πρακτικές αυτές να είναι η περιορισμένη χρήση της μουσικής που ακούν οι μαθητές/τριες εξωσχολικά στο μάθημα της μουσικής. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής στο μάθημα της μουσικής⁴ (Καρούμπαλη, 2017).

Η διδασκαλία των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών είναι συμβατή με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθώς εξυπηρετεί σκοπούς όπως την κατανόηση βασικών στοιχείων και εννοιών της μορφολογίας της μουσικής, την εξάσκηση στο τραγούδι με τονική ακρίβεια και τη σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες και άλλα γνωστικά αντικείμενα⁵. Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός ότι σε σχολικό εγχειρίδιο μουσικής για τους/τις εκπαιδευτικούς γίνεται λόγος για χρήση σύγχρονων (και όχι μόνο) δημοφιλών τραγουδιών⁶. Παρ' όλα αυτά, η χρήση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής είναι εξαιρετικά περιορισμένη⁷.

1 Green L. (2005). Musical meaning and social reproduction a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.

Mills, J. (1997). A companion of the quality of class music teaching in primary and secondary schools in England. *Council of Research in Music Education Bulletin*, 133, 72-76.

2 Boal- Paheiros, G.M. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.

3 Regelski, T. & Gates, T. (eds) (2009). *Music Education for Changing Times*. London: Springer.

4 Καρούμπαλη, Ε. (2017). Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ές στην Ελλάδα και το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Στο Β. Καλοκώρη, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθάρη και Α. Σφακιανάκη (επ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια Σχέση υπό Διαπραγμάτευση»*, Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α', σσ.332 – 341.

5 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2003)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.τ. Εξ., 2 Π.Σ.τ. Εισ. Υπόεργο 1 : «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/ Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α' - Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Αθήνα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%9D%CE%97%CE%A0_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%9F.pdf (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

6 Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων σελ.13.

Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων σελ.11.

7 Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.

2. Διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία των σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών.

Η χρήση υποστηρικτικού υλικού (ηχητικού, οπτικοακουστικού, βιβλιογραφικού κτλ) είναι απαραίτητη κατά τη διδασκαλία τραγουδιού για την επίτευξη των εκάστοτε διδακτικών στόχων⁸. Ειδικά για τη διδασκαλία ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού απαραίτητα υποστηρικτικά υλικά αποτελούν: το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού (εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εφεξής το επίσημο μουσικό βίντεο είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός δημοφιλούς τραγουδιού που εξυπηρετεί την προώθησή του⁹), τυχόν διασκευές του τραγουδιού αυτού και συνεντεύξεις (είτε σε έντυπο είτε σε ηλεκτρονικό μέσο) των δημιουργών και των ερμηνευτών που γίνονται αναφορές στο τραγούδι αυτό.

3. Λίγα λόγια για το χρησιμοποιηθέν σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι.

Το τραγούδι *Whatever it takes* (ελληνική μετάφραση του τίτλου: *Ο,τιδήποτε χρειάζεται*) του συγκροτήματος Imagine Dragons κυκλοφόρησε στις 6 Οκτωβρίου 2017. Γράφτηκε από τα μέλη του εν λόγω συγκροτήματος¹⁰. Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio¹¹ δήλωσε δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτρυγρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμωσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Συγκεκριμένα το πρώτο κουπλέ κάνει λόγο για την εχθρότητα του κόσμου γύρω του, ο οποίος δεν προσφέρει τίποτα σε κανέναν χωρίς αντάλλαγμα. Καθώς ο τραγουδιστή το γνωρίζει πολύ καλά το προαναφερθέν γεγονός, προσέχει πάρα πολύ τις κινήσεις του, προσπαθώντας με όλες του τις δυνάμεις για το καλύτερο δυνατό και έχοντας κατά νου ότι το οποιοδήποτε απόπειμα / λάθος του δεν θα του συγχωρεθεί. Στο ρεφραίν δηλώνει ξεκάθαρα ότι θα κάνει ο,τιδήποτε είναι ανθρωπίνως δυνατό για να επιτύχει φέρνοντας τον εαυτό του στα όριά τους. Γι' αυτόν η επιτυχία είναι μια πρόκληση στη ζωή τους, η οποία πρόκληση τον αναζωογονεί και του δίνει δυνάμει για να συνεχίσει. Στο δεύτερο κουπλέ ο τραγουδιστής αισθάνεται ότι δίνει υπερβολικά μεγάλη σημασία στο «φαίνεσθαι» ενώ θα έπρεπε να δίνει μεγαλύτερη σημασία στο «είναι». Η ντροπή / συστολή και η έλλειψη αυτοπεποίθησης τον εμπόδιζαν να δώσει τον καλύτερό του εαυτό στο παρελθόν, πράγμα το οποίο ήταν μαρτύριο για' αυτόν. Παρ' όλα αυτά, η όλη κατάσταση τον έκανε δυνατότερο. Στο μεσαίο τμήμα ο τραγουδιστή αναφέρει ότι γνωρίζει ότι μπορεί να φανεί εγωιστής

8 Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων σελ.15-16.

Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων σελ.13-14.

9 Shuker, R. (1994). *Understanding popular music*. London: Routledge.

10 Πρόκειται για τους: Dan Reynolds, Wayne Sermon, Ben McKee, Daniel Platzman, Alexander Grant.

11 <http://abcnewsradioonline.com/music-news/2018/3/5/imagine-dragons-dan-reynolds-works-through-childhood-self-co.html>

και υποκριτής κατά την (ομολογουμένως) επικίνδυνη διαδρομή προς της επιτυχία, αλλά είναι προτιμότερο από το να βρεθεί στο περιθώριο. Εργάζεται με μη συμβατικό τρόπο για κάτι για το οποίο είναι υπερήφανος και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο όταν θα έρθει η ώρα να φύγει από τη ζωή, θα είναι χαρούμενος, γιατί θα έχει ζήσει τη ζωή του στο έπακρο, έχοντας προσπαθήσει το μέγιστο δυνατό για να πραγματοποιήσει τα όνειρά του.

Το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού αυτού βραβεύτηκε ως το καλύτερο rock βίντεο στα MTV Video Music Awards. Πρόκειται για μικτό μουσικό βίντεο όπου συνυπάρχουν στοιχεία μουσικού βίντεο εκτέλεσης (performance music video) και εννοιολογικού μουσικού βίντεο (conceptual music video). Συγκεκριμένα περιγράφεται η έννοια της προσπάθειας για την επίτευξη ενός στόχου παρά τις όποιες δυσκολίες που προκύπτουν στην πορεία, μέσω αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμός να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

4. Πλαίσιο υλοποίησης σεναρίου.

4.1 Διδακτικοί στόχοι.

Οι διδακτικοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου είναι οι ακόλουθοι:

- ♪ Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να τραγουδούν ορθά το τραγούδι αυτό και να αυτοαξιολογούν την ερμηνεία τους.
- ♪ Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να κατονομάζουν τα στοιχεία του επίσημου μουσικού βίντεο που συνδέονται με το περιεχόμενο του τραγουδιού. Συγκεκριμένα θα πρέπει να περιγράψουν την κεντρική ιδέα του μουσικού βίντεο και να τη συνδέουν με τα σημαντικά αντικείμενα, τον κώδικα χώρου, τον κώδικα φυσικών/καιρικών φαινομένων και τον κώδικα φωτισμού.
- ♪ Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού, εφαρμόζοντας τις γνώσεις που έχουν σχετικά με τη μορφολογία της δημοφιλούς μουσικής.
- ♪ Οι μαθητές/τριες να διερωτηθούν για το πώς τα προσωπικά βιώματα ενός/μίας δημιουργού μπορούν να μετουσιωθούν σε ένα μουσικό έργο και στη συγκεκριμένη περίπτωση σε ένα δημοφιλές τραγούδι.
- ♪ Οι μαθητές/τριες να διερωτηθούν για θέματα αγωγής υγείας όπως: η αυτοεκτίμηση, η στοχοθεσία, η επιμονή στην επίτευξη των προσωπικών στόχων.

4.2 . Ηλικιακό επίπεδο μαθητών/τριών.

Το διδακτικό αυτό σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες από την πέμπτη τάξη του δημοτικού έως και την τρίτη τάξη του γυμνασίου. Ουσιαστικά είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες που βρίσκονται στην προεφηβεία και στην εφηβεία, κοινό το οποίο ακούει σύγχρονη δημοφιλή μουσική εκτός σχολείου¹².

12 Καρούμπαλη, Ε. (2017). Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Στο Β. Καλοκύρη, Α. Κουτσοδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη & Α. Σφακιανιάκη (επ.) 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια

4.3 Προηγούμενες γνώσεις μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα).

Καλό θα ήταν επίσης στα πλαίσια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν το νόημα των στίχων του τραγουδιού να έχουν εξασκηθεί στην προφορά των στίχων του εν λόγω τραγουδιού.

4.4 Διδακτική μεθοδολογία.

Στο παρόν διδακτικό σενάριο θα χρησιμοποιηθούν τόσο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (με τυχαίο χωρισμό των ομάδων), η οποία εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο βιωματικές συνθήκες μάθησης¹³ όσο και η τεχνική της συζήτησης μέσω του διαλόγου εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών¹⁴ προκειμένου οι μαθητές/τριες να διερωτηθούν για θέματα αγωγής υγείας σχετικά με τη θεματολογία του τραγουδιού.

5. Δραστηριότητες.

5.1. Πρώτη διδακτική ώρα.

Ακρόαση του τραγουδιού¹⁵ και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (μορφολογική ανάλυση του τραγουδιού) (ιδέ παράρτημα) σε ομάδες. Οι ομάδες παρουσιάζουν το έργο τους (15 λεπτά).

Οι μαθητές ερμηνεύουν το τραγούδι από το ορχηστρικό του τμήμα (για να υπάρχει η αρχική ενορχήστρωση του τραγουδιού)¹⁶ (30 λεπτά). Γίνεται ηχογράφηση της κάθε ερμηνείας των μαθητών/τριών με πρόγραμμα καταγραφής ήχου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οι μαθητές/τριες ακούν την ερμηνεία τους και ανταξιολογούν την κάθε τους προσπάθεια. Σε περίπτωση που η δυναμική της ομάδας το επιτρέπει μπορεί ο/η εκπαιδευτικός μουσικής να τραγουδά τη δεύτερη φωνή του refrain/chorus προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν στο δίφωνο τραγούδι.

5.2. Δεύτερη διδακτική ώρα.

Πρώτη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο¹⁷ του τραγουδιού (για να αναγνωρίσουν

Σχέση υπό Διαπραγμάτευση», Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α', σσ.332 – 341.

13 Ματσαγγούρας Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο Πρακτικά Διήμερου Επιστημονικού Συμποσίου: “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές” Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, σελ. 7-21

14 Χρυσοφίδης, Κ. (2002). Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

15 Η ηχογράφηση του τραγουδιού αυτού υπάρχει στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=rGIEZpOVjGo> (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019).

16 Το ορχηστρικό που χρησιμοποιήθηκε βρίσκεται στην ιστοσελίδα <https://www.youtube.com/watch?v=TaTWOBxwkhA> (τελευταία προσπέλαση 19 Ιανουαρίου 2019).

17 Το επίσημο μουσικό βίντεο βρίσκεται στην ιστοσελίδα

οι μαθητές/τριες τον τρόπο με τον οποίο οπτικοποιείται η κεντρική ιδέα του τραγουδιού) και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 (ιδέ παράρτημα) σε ομάδες. Οι ομάδες παρουσιάζουν το έργο τους (10 λεπτά)

Δεύτερη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού (για να προσδιορίζουν οι μαθητές/τριες τα σημαντικά αντικείμενα του βίντεο και να περιγράφουν τη λειτουργικότητά τους σε αυτό) και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 3,4,5, & 6 (ιδέ παράρτημα) σε ομάδες. Οι ομάδες παρουσιάζουν το έργο τους (10 λεπτά).

Τρίτη προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού (για να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες τον κώδικα χώρου, τον κώδικα φυσικών/καιρικών φαινομένων και τον κώδικα φωτισμού και να περιγράφουν τη λειτουργικότητά τους στο μουσικό βίντεο). Συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 7,8,9 & 10 (ιδέ παράρτημα) σε ομάδες. Οι ομάδες παρουσιάζουν το έργο τους (10 λεπτά).

Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τους στόχους που εκείνοι/ες έχουν και την προσπάθεια που κάνουν για να τους πραγματοποιήσουν (15 λεπτά).

6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου γίνεται μέσω των δραστηριοτήτων που διερευνούν τις ικανότητες ακρόασης και εκτέλεσης όπου υπάρχουν στο διδακτικό σενάριο. Επιπρόσθετα αξιολογικό μέσο αποτελεί και η συμμετοχή των μαθητών/τριών και το έργο τους ως μέλος μιας ομάδας, όπου αυτό ζητήθηκε. Όλα τα προαναφερθέντα αξιολογικά μέσα είναι σύμφωνα με αυτά που προτείνονται στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Αγωγής¹⁸.

7. Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο πραγματοποιήθηκε στις Ε' και ΣΤ' τάξεις δημοτικού σχολείου του Δήμου Ιεράς Πόλης του Μεσολογγίου και στις Α', Β' & Γ' τάξεις γυμνασίου του Δήμου Ιεράς Πόλης του Μεσολογγίου από τη γράφουσα. Τα εργαλεία για την αποτίμηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι η παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου (journal) από τη γράφουσα.

Καθώς το συγκεκριμένο τραγούδι ήταν πρόσφατο την εποχή που διδάχτηκε, οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικότερα. Στο δημοτικό σχολείο η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας ασχολήθηκε με το τραγούδι αυτό, κάτι που δεν συνέβη στο γυμνάσιο. Παρ' όλα αυτά οι μαθητές/τριες του δημοτικού και της Α' Γυμνασίου είχαν δυσκολίες

<https://www.youtube.com/watch?v=gOsM-DYAEhY> (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

18 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2003)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υπόεργο 1 : «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/ Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α' - Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Αθήνα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%9D%CE%97%CE%A0_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%9F.pdf (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

στο να τραγουδήσουν το couplet/verse, λόγω της ταχύτητας του λόγου στο συγκεκριμένο σημείο. Για το λόγο αυτό στα couplet/verse τραγουδούσε η γράφουσα και οι μαθητές/τριες τραγουδούσαν στα υπόλοιπα σημεία του τραγουδιού. Σε κάποια τμήματα οι μαθητές/τριες τραγούδησαν σε διαφωνία (με τη γράφουσα να τραγουδά τη δεύτερη φωνή). Οι μαθητές/τριες εντυπωσιάστηκαν με την ανάλυση του επίσημου μουσικού βίντεο (αν και δεν ήταν η πρώτη φορά που διδάσκονταν σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι με ανάλυση του επίσημου μουσικού βίντεο) και συζητούσαν για το θέμα αυτό σε χώρους εκτός σχολείου (σπίτι, φροντιστήριο ξένων γλωσσών κτλ). Σε ορισμένα τμήματα της Β' και Γ' Γυμνασίου συζητήθηκε το κατά πόσο η επίτευξη των στόχων μας εξαρτάται όχι μόνο από την προσωπική προσπάθεια αλλά και από τις γενικότερες συγκυρίες (και ειδικότερα από την οικονομική κρίση που υπάρχει στον ελλαδικό χώρο στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο). Ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονταν στο τραγούδι εξ' αιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν με την αγγλική γλώσσα γενικότερα, ως εκ τούτου είχαν περιορισμένη συμμετοχή στο τραγούδι, παρ' όλα αυτά η συμμετοχή τους στις υπόλοιπες δραστηριότητες (εκτός του τραγουδιού) ήταν ικανοποιητική. Οι στόχοι του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου επιτεύχθηκαν¹⁹.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 (13 Μαρτίου 2003).
- Ημερολόγιο Σχολικής Χρονιάς 2017-2018 της Καρούμπαλη Ευγενίας.
- Καρούμπαλη, Ε. (2017). Η μουσική που ακούν οι έφηβοι/ες στην Ελλάδα και το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Στο Β. Καλοκύρη, Α. Κουτσουδάκη, Σ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη & Α. Σφακιανάκη (επ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και Σχολείο: Μια Σχέση υπό Διαπραγμάτευση», Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α'*, σσ.332 – 341.
- Κτενιαδάκη, Α. (2009). Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις καθηγητών Μουσικής. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 5-33.
- Ματσαγγούρας Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο *Πρακτικά Διήμερου Επιστημονικού Συμποσίου: “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές” Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000*, σελ. 7-21.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν. & Τόμπλερ, Μ. (2010). *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

19 Ημερολόγιο Σχολικής Χρονιάς 2017-2018 της Καρούμπαλη Ευγενίας.

(2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υπόεργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Επιστημονικό Πεδίο: ΤΕΧΝΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: ΜΟΥΣΙΚΗ / ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, Α' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Α' - Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Αθήνα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10875/1967_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%9D%CE%97%CE%A0_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%9F.pdf (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Boal- Paheiros, G.M. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.

Regelski, T. & Gates, T. (eds) (2009). *Music Education for Changing Times*. London: Springer.

Shuker, R. (1994). *Understanding popular music*. London: Routledge.

Ιστοσελίδες

Imagine Dragons - Whatever It Takes (Audio) <https://www.youtube.com/watch?v=rGIEZpOVjGo> Imagine Dragons - Whatever It Takes (Karaoke Version) <https://www.youtube.com/watch?v=TaTWOBxwkhA> (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

Imagine Dragons - Whatever It Takes (Official Music Video) <https://www.youtube.com/watch?v=gOsM-DYAEhY> (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

Imagine Dragons' Dan Reynolds works through childhood "self-confidence" issues on "Whatever it takes". Music News. ABC News Radio. <http://abcnewsradioonline.com/music-news/2018/3/5/imagine-dragons-dan-reynolds-works-through-childhood-self-co.html> (τελευταία προσπέλαση: 19 Ιανουαρίου 2019)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Ευγενία Καρούμπαλη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1974. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις επιστήμες της Αγωγής – Μουσική Παιδαγωγική (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2015) και πτυχιούχος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών (1998). Εργάζεται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1998. Έχει παρουσιάσει εισηγήσεις σχετικά με θέματα μουσικής παιδαγωγικής, προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και σχολικών γιορτών σε συνέδρια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Στοιχεία επικοινωνίας: jennykaroumpali@hotmail.com

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1

| | |
|--|--|
| <p>Whatever it takes Music & Lyrics: Benjamin Arthur McKee / Daniel Coulter Reynolds / Daniel James Platzman / Daniel Wayne Sermon / Joel Little</p> | <p>Ενδεικτικές απαντήσεις</p> |
| <p>Falling too fast to prepare for this Tripping in the world could be dangerous Everybody circling, it's vulturous Negative, nepotist Everybody waiting for the fall of man Everybody praying for the end of times Everybody hoping they could be the one I was born to run, I was born for this</p> | <p>Πρώτο couplet/verse.</p> |
| <p>Whip, whip Run me like a racehorse Pull me like a ripcord Break me down and build me up I wanna be the slip, slip Word upon your lip, lip Letter that you rip, rip Break me down and build me up</p> | <p>Το τμήμα αυτό θα μπορούσε να είναι refrain/chorus καθώς επαναλαμβάνεται με αυτούσιους στίχους, αλλά δεν είναι για μελωδικούς λόγους (η μελωδία έχει στοιχεία του couplet/verse χωρίς να υπάρχει κάποιο νέο μουσικό υλικό). Από την άλλη δεν θα μπορούσε να ανήκει στο couplet/verse γιατί επαναλαμβάνονται οι στίχοι αυτούσιοι. Για τους λόγους αυτούς είναι μάλλον συνδετική γέφυρα μεταξύ couplet/verse και refrain/chorus.</p> |
| <p>Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do whatever it takes 'Cause I love how it feels when I break the chains Whatever it takes You take me to the top I'm ready for Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do what it takes</p> | <p>Πρώτο refrain/chorus.</p> |
| <p>Always had a fear of being typical Looking at my body feeling miserable Always hanging on to the visual I wanna be invisible Looking at my years like a martyrdom Everybody needs to be a part of 'em Never be enough, I'm the prodigal son I was born to run, I was born for this</p> | <p>Δεύτερο couplet/verse.</p> |
| <p>Whip, whip Run me like a racehorse Pull me like a ripcord Break me down and build me up I wanna be the slip, slip Word upon your lip, lip Letter that you rip, rip Break me down and build me up</p> | <p>Συνδετική γέφυρα.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do whatever it takes 'Cause I love how it feels when I break the chains Whatever it takes You take me to the top, I'm ready for Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do what it takes</p> | <p><i>Δεύτερο refrain/chorus.</i></p> |
| <p>Hypocritical, egotistical Don't wanna be the parenthetical, hypothetical Working onto something that I'm proud of, out of the box An epoxy to the world and the vision we've lost I'm an apostrophe I'm just a symbol to remind you that there's more to see I'm just a product of the system, a catastrophe And yet a masterpiece, and yet I'm half-diseased And when I am deceased At least I go down to the grave and die happily Leave the body and my soul to be a part of thee I do what it takes</p> | <p><i>Μεσαίο τμήμα/middle eight</i></p> |
| <p>Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do whatever it takes 'Cause I love how it feels when I break the chains Whatever it takes You take me to the top, I'm ready for Whatever it takes 'Cause I love the adrenaline in my veins I do what it takes</p> | <p><i>Τελευταίο refrain/chorus.</i></p> |

Φύλλο εργασίας 2

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμούσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Πως πιστεύετε ότι εκφράζεται στο επίσημο μουσικό βίντεο η κεντρική ιδέα του τραγουδιού (αγώνας για να επιτευχθεί κάποιος στόχος παρά τις όποιες δυσκολίες);

Ενδεικτική απάντηση: Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Φύλλο εργασίας 3

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμούσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Παρατηρήστε το αντικείμενο που εμφανίζεται στο 2'12" .. Τι θα μπορούσε να συμβολίζει το αντικείμενο αυτό σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 2'12" εμφανίζονται γάντι του μποξ, τα οποία θα μπορούσαν να συμβολίζουν την πάλη που απαιτείται για να υπερνικηθούν οι όποιες δυσκολίες προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος.

Φύλλο εργασίας 4

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμούσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Τι εμφανίζεται στο 0'07" του βίντεο και τι κάνει κατά τη διάρκεια αυτού; Τι θα μπορούσε να συμβολίζει σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 0'07" εμφανίζονται γοργόνες, οι οποίες εμφανίζονται και σε άλλες στιγμές του μουσικού βίντεο χωρίς, όμως να φαίνεται τι σκόπευαν να κάνουν (0'11, 1'45", 1'58", 2'07", 2'13", 2'19"-2'21" & 2'51"-2'52"). Περίπου στη μέση του μεσαίου τμήματος (I'm an apostrophe...) γοργόνες τραβάν το τραγουδιστή σκοπεύοντας να τον «σώσουν» κάνοντάς τον να παρατήρει την προσπάθεια (2'23-2'28, 2'33-2'35 & 2'37"-2'38") χωρίς, όμως αποτέλεσμα. Οι γοργόνες θα μπορούσαν να συμβολίζουν τους «πειρασμούς» που μας κάνουν να εγκαταλείψουμε την προσπάθεια που κάνουμε για να επιτύχουμε κάποιον στόχο.

Φύλλο εργασίας 5

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το

τραγουδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμουσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Παρατηρήστε το αντικείμενο που εμφανίζεται στο 2'18". Τι θα μπορούσε να συμβολίζει το αντικείμενο αυτό σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 2'18" εμφανίζεται ένα κλειδί, το οποίο θα μπορούσε να συμβολίζει τη «λύση», στα προβλήματα που έχουν τα μέλη του συγκροτήματος να φέρουν εις πέρας την ερμηνεία του τραγουδιού (και στα προβλήματα, γενικότερα).

Φύλλο εργασίας 6

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμουσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Παρατηρήστε το αντικείμενο που εμφανίζεται στο 2'42". Τι θα μπορούσε να συμβολίζει το αντικείμενο αυτό σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 2'42" εμφανίζεται μια πινακίδα αυτοκινήτου που γράφει «a demon is raging» (= ένας δαίμονας μαινεται). Η πινακίδα αυτή θα μπορούσε να συμβολίζει τους δαίμονες που κυνηγούν τα μέλη τους συγκροτήματος που προσπαθούν να φέρουν εις πέρας της ερμηνεία του τραγουδιού και γενικότερα αυτούς που προσπαθούν να επιτύχουν ένα στόχο.

Φύλλο εργασίας 7

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμουσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός,

πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Τι κάνει ο τραγουδιστής τα πρώτα 13 δευτερόλεπτα του βίντεο; Που βρίσκεται; Τι ανορθόδοξο/παράξενο συμβαίνει εκεί; Τι θα μπορούσαν να συμβολίζουν τα παραπάνω σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Κατά την εισαγωγή του τραγουδιού (0'00'-0'13") ο τραγουδιστής κολυμπά σε ένα ναυάγιο. Είναι σκοτάδι και το σκοτάδι θα μπορούσε να συμβολίζει τα «σκοτεινά» συναισθήματα του τραγουδιστή που περιγράφεται στο σημείο αυτό. Παρά το γεγονός ότι βρίσκεται κάτω από το νερό τα διάφορα αντικείμενα δεν αιωρούνται όπως θα περίμενε κανείς ότι θα συνέβαινε. Αυτό θα μπορούσε να συμβολίζει την επιμονή που υπάρχει για την επίτευξη του στόχου, και την άρνηση της «εύκολης λύσης» της εγκατάλειψης της προσπάθειας

Φύλλο εργασίας 8

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποίησε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμοιζε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Παρατηρήστε τα φυσικά και καιρικά φαινόμενα που συμβαίνουν από 0'42" και μετά. Σε ποιο σημείο, όσον αφορά τη δομή, βρίσκεται το τραγούδι στο 0'42"; Τι θα μπορούσαν να συμβολίζουν τα παραπάνω σε σχέση με τα μέχρι τώρα δεδομένα;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 0'42", όπου ξεκινά το πρώτο ρεφραίν, ξεκινάν οι δυσκολίες του συγκροτήματος στην ερμηνεία του τραγουδιού: γίνεται σεισμός (0'42" – 1'10"), αρχίζει να βρέχει (1'11"). Βρέχει όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα φτάνοντας στο μεσαίο τμήμα το δωμάτιο έχει σχεδόν πλημμυρίσει (2'08"). Παρ' όλα αυτά το συγκρότημα δεν σταματά να παίζει το τραγούδι. Στο τελευταίο ρεφραίν (3'00") η πλημμύρα δεν υφίσταται πλέον, αλλά αρχίζει μια φωτιά σ' ένα τοπίο με λίγη συννεφιά. Η φωτιά όσο πάει και δυναμώνει καίγοντας τα πάντα στο πέρασμά της ενώ το τοπίο όσο πάει και σκοτεινιάζει. Παρ' όλα αυτά το συγκρότημα δεν σταματά να ερμηνεύει το τραγούδι. Τα καιρικά και φυσικά φαινόμενα (σεισμός, πλημμύρα, πυρκαγιά) θα μπορούσαν να συμβολίζουν τις δυσκολίες τόσο τους συγκροτήματος να φέρει εις πέρας την ερμηνεία του τραγουδιού όσο και τις όποιες δυσκολίες που συναντώνται κατά την επίτευξη ενός στόχου.

Φύλλο εργασίας 9

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από

εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμουσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Στο πρώτο κουπλέ γίνεται λόγος για την εχθρότητα του κόσμου γύρω, ο οποίος δεν προσφέρει τίποτα σε κανέναν χωρίς αντάλλαγμα.

Στη συνδετική γέφυρα, ο τραγουδιστής προσέχει πάρα πολύ τις κινήσεις του, προσπαθώντας με όλες του τις δυνάμεις για το καλύτερο δυνατό και έχοντας κατά νου ότι το οποιοδήποτε ατόπημα / λάθος του δεν θα του συγχωρεθεί.

Στο ρεφραίν δηλώνει ξεκάθαρα ότι θα κάνει ο,τιδήποτε είναι ανθρωπίνως δυνατό για να επιτύχει φέρνοντας τον εαυτό του στα όριά τους. Γι' αυτόν η επιτυχία είναι μια πρόκληση στη ζωή τους, η οποία πρόκληση τον αναζωογονεί και του δίνει δύναμη για να συνεχίσει.

Στο δεύτερο κουπλέ ο τραγουδιστής αισθάνεται ότι δίνει υπερβολικά μεγάλη σημασία στο «φαίνεσθαι» ενώ θα έπρεπε να δίνει μεγαλύτερη σημασία στο «είναι». Η ντροπή / συστολή και η έλλειψη αυτοπεποίθησης τον εμπόδιζαν να δώσει τον καλύτερό του εαυτό στο παρελθόν, πράγμα το οποίο ήταν μαρτύριο για' αυτόν. Παρ' όλα αυτά, η όλη κατάσταση τον έκανε δυνατότερο.

Στο μεσαίο τμήμα ο τραγουδιστή αναφέρει ότι γνωρίζει ότι μπορεί να φανεί εγωιστής και υποκριτής κατά την (ομολογουμένως) επικίνδυνη διαδρομή προς της επιτυχία, αλλά είναι προτιμότερο από το να βρεθεί στο περιθώριο. Εργάζεται με μη συμβατικό τρόπο για κάτι για το οποίο είναι υπερήφανος και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο όταν θα έρθει η ώρα να φύγει από τη ζωή, θα είναι χαρούμενος, γιατί θα έχει ζήσει τη ζωή του στο έπακρο, έχοντας προσπαθήσει το μέγιστο δυνατό για να πραγματοποιήσει τα όνειρά του.

Παρατηρήστε το φωτισμό στα σημεία 0'29"-0'41" και 3'00'-τέλος. Συγκρίνετε το φωτισμό στα παραπάνω σημεία με το φωτισμό που υπάρχει στα υπόλοιπα σημεία του βίντεο. Τι θα μπορούσε να συμβολίζει ο φωτισμός στα σημεία 0'29"-0'41" και 3'00'-τέλος σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου του τραγουδιού στα σημεία αυτά;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 0'29 – 0'41" εμφανίζονται για πρώτη φορά η συνδετική γέφυρα και το ρεφραίν. Ο φωτισμός στο σημείο είναι εντονότερος σε σχέση με το φωτισμό που υπάρχει στο υπόλοιπο βίντεο. Καθώς στη συνδετική γέφυρα και στο ρεφραίν περιγράφονται θετικές σκέψεις και συναισθήματα, ο έντονος φωτισμός θα μπορούσε να συμβολίζει τις θετικές σκέψεις και συναισθήματα. Από το 3'00 μέχρι το τέλος του τραγουδιού εμφανίζεται το τελευταίο ρεφραίν. Ο φωτισμός στο σημείο είναι εντονότερος σε σχέση με το φωτισμό που υπάρχει στο υπόλοιπο βίντεο (εξαιρουμένου του σημείου 0'29"-0'41"). Καθώς στο ρεφραίν περιγράφονται θετικές σκέψεις και συναισθήματα, ο έντονος φωτισμός θα μπορούσε να συμβολίζει τις θετικές σκέψεις και συναισθήματα, δεδομένου ότι είναι το τελευταίο ρεφραίν και ο «σκοπός» της ολοκλήρωσης της ερμηνείας του τραγουδιού κοντεύει να εκπληρωθεί

Φύλλο εργασίας 10

Ο τραγουδιστής του συγκροτήματος Dan Reynolds σε ραδιοφωνική εκπομπή στο ABC Radio δήλωσε ότι το τραγούδι αυτό είναι αυτοβιογραφικό και συγκεκριμένα το τραγούδι αυτό περιγράφει ζητήματα αυτοπεποίθησης που έπρεπε να διαχειριστεί, τα οποία υπήρχαν από τα νεανικά του χρόνια. Αισθανόμενος περιτριγυρισμένος από εχθρούς, συνειδητοποιούσε την αδυναμία του, αλλά στο τέλος δεν ορίστηκε από την αδυναμία. Αισθανόταν γεννημένος για έναν σκοπό, ευδοκίμούσε τον αγώνα και τη νίκη, φοβούμενος, όμως να είναι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι.

Το επίσημο μουσικό βίντεο δείχνει τον αγώνα του συγκροτήματος να ερμηνεύσει μέχρι το τέλος το εν λόγω τραγούδι, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν (σεισμός, πλημμύρα), χωρίς να μπει στον πειρασμό να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

Τι συμβαίνει στο σημείο 2'46"-2'59" του επίσημου μουσικού βίντεο; Σε ποιο σημείο του τραγουδιού γίνεται αυτό (όσον αφορά τη δομή); Τι θα μπορούσε να συμβολίζει, σε σχέση με τη συνέχεια του βίντεο και το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού;

Ενδεικτική απάντηση: Στο 2'46"-2'59" τα μέλη του συγκροτήματος είναι αναίσθητα με τις γοργόνες να εγκαταλείπουν το χώρο. Η μουσική έχει σταματήσει κατά το τέλος του μεσαίου τμήματος (όπου συνήθως κορυφώνεται το τραγούδι). Η κατάσταση που βρίσκονται τα μέλη του συγκροτήματος θα μπορούσε να συμβολίσει την οριακή κατάσταση που μπορεί να φτάσει ένα άτομο κατά τον αγώνα προς την επίτευξη ενός στόχου. Παρά την οριακή κατάσταση, όμως, ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί εφ' όσον υπάρχει θέληση, πράγμα το οποίο φαίνεται από τη συνέχεια του τραγουδιού.

Διαθεματικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

Νιζάμη Αικατερίνη

Περίληψη

Επιτακτική ανάγκη της εποχής μας εξ' αιτίας της μετακίνησης πληθυσμών στον πλανήτη, αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εργασία αυτή απευθύνεται στην αναγκαιότητα εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεχτούν την ετερότητα είτε αφορά στη φυλή, στο φύλο, στην ταυτότητα φύλου, στη διαφορετικότητα, στη γλώσσα, στην εθνικότητα, στη θρησκεία. Κατά πόσο μέσα από την εκπαίδευση, τα παιδιά, θα μπορέσουν να αποβάλλουν κάθε ίχνος ρατσισμού, ξενοφοβίας και στερεοτύπων. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου, τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση και την συνεργασία, θα εμβαθύνουν στα βασικά προγράμματα της διαπολιτισμικότητας. Έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής εποχής μας.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, κουκλοθέατρο, αποδοχή ετερότητας.

Accepting Diversity in Kindergarten

Abstract

Intercultural education is an imperative of our time because of the movement of populations on the planet. This work addresses the necessity of introducing intercultural education in schools. It examines how children can accept diversity in terms of race, gender, gender identity, diversity, language, ethnicity, religion. Whether through education children will eliminate any traces of racism, xenophobia, stereotypes. According to the curricula of the kindergarten, children through interaction and collaboration will deepen in the basic programs of intercultural. So as to create a school environment that meets the demands of our multicultural era.

Keywords: Intercultural Education, Puppet Theater, acceptance of diversity

1. Εισαγωγή

Εξ' αιτίας των κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, παρουσιάστηκε το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής και ειρηνικής συνύπαρξης ως μια πρόκληση για την εκπαίδευση και τον σημαντικό ρόλο της. Είναι επιτακτική ανάγκη η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν όλες οι προκαταλήψεις μέσα από τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με την αλληλεπίδραση και τον σεβασμό των παιδιών. Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και γενικότερα πολυμορφικής κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, που

θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης (Αλαχιώτης, 2003)¹. Το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι θεσμός στήριξης των μαθητών στη διαδικασία κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης. Το σχολείο έχει τον σημαντικό ρόλο να δημιουργήσει εκείνες τις προϋποθέσεις της αποδοχής και αναγνώρισης του εαυτού μέσα από την συνύπαρξη, της αναγνώρισης του άλλου μέσα από τον πλουραλισμό και την ετερότητα. Έτσι θα οδηγηθεί ο μαθητής από το ατομικό στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η διαδικασία όμως της προσαρμογής της εκπαίδευσης στην διαπολιτισμικότητα, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2011)².

2. Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμικός» εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου σε μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Αυτή η πραγματικότητα είναι μια μορφή συμβίωσης, στην οποία η αποκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται ανεκτή, ξένες συνήθειες αναγνωρίζονται, η πολυγλωσσία θεωρείται αυτονόητη, η άσκηση θρησκευτικών καθηκόντων αποτελεί ατομική υπόθεση και επιδιώκεται η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η έννοια διαπολιτισμικότητα έχει ως άξονα την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη, ενώ στόχος της είναι να διαμορφώσει κοινωνικά άτομα ικανά να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994)³. Διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα σύνολο πολιτισμών αλλά μια κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν, ν' ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτισμικών συστημάτων (Μάρκου, 1996)⁴, προσθέτοντας, ότι για να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού, προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί «μέσον» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011)⁵. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται πάνω στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και την συνεργασία ανάμεσα σε άτομα εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997)⁶.

2.1. Παραδοχές και σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η αλλαγή στη σύσταση των ομοιογενών πολιτισμικά τάξεων του ελληνικού σχολείου

1 Αλαχιώτης, Σ. (2003, 8 Ιουνίου). Πως η παιδεία θα αποκτήσει «σύστημα». *Το βήμα*.

2 Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

3 Κανακίδου, ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

4 Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

5 Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

6 Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

εξαιτίας των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μια πρώτη παραδοχή και πραγματικότητα. Η αποδοχή της ετερότητας οδηγεί στον περιορισμό της απόλυτης οπτικής γωνίας των πραγμάτων, όπου επικρατεί η αναγκαιότητα για ομοιογένεια. Είναι απαραίτητες καινοτόμες αλλαγές που θα εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετική και πολιτισμική προέλευση. Το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της «διαφοράς» ώστε να ενσωματώνεται ο μαθητής κι όχι να αφομοιώνεται. Η τάξη υποδέχεται και λειτουργεί ως αναγκαίο πλαίσιο αναγνώρισης, σεβασμού της διαφορετικότητας, της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης, της αλληλεγγύης, ώστε να επιτρέψει σ' όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης να πραγματοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους τους και να αποτελέσουν όλοι τους αυριανούς πολίτες, της χώρας υποδοχής, μακριά από στερεότυπα και προκαταλήψεις εθνοκεντρικού προσανατολισμού, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να βιώσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική επιτυχία μέσα από την προαγωγή της φιλοσοφίας των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Banks, 2004)⁷. Σεβασμός στη διαφορά είναι το πιο γνωστό σύνθημα που έχει σφραγίσει μέχρι σήμερα το προφίλ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2003)⁸.

3. Προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το κουκλοθέατρο

3.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται σύμφωνα με το ΑΠΣ του νηπιαγωγείου είναι: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση, Παιδί και Δημιουργία και Έκφραση, Παιδί και ΤΠΕ⁹.

Το κουκλοθέατρο οργανώθηκε, ώστε να εκτελεσθεί διαθεματικά, προσβλέποντας στην ολιστική αντίληψη της γνώσης. Με διάφορες δραστηριότητες επιδιώχθηκε η σύνδεση αρκετών μαθησιακών περιοχών, έτσι η μάθηση να αφορά πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής, που πραγματικά ενδιαφέρουν τους μικρούς μαθητές. (Ματσαγκούρας, 2002)¹⁰. Χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας σε σχηματισμό ομάδων δράσεων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου. (Μπιρμπίλη, 2005)¹¹. Η βιωματική μέθοδος, τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο ήταν τα σημαντικότερα στοιχεία της επίτευξης του στόχου του εκπαιδευτικού σεναρίου που ήταν η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και η αποδοχή της ετερότητας, μέσα από την αναγνώριση, την διεργασία και την διαχείριση των συναισθημάτων. Στα πλαίσια της Διαθεματικότητας θα πραγματοποιηθούν δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο και να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες.

7 Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση

8 Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

9 Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, ΦΕΚ 304/13-3-2003, τ.χ. Β τόμος Α και Β.

10 Ματσαγκούρας, Η.(2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

11 Μπιρμπίλη, Μ.(2005). « Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο Νηπιαγωγείο, Μακεδόν, 14, 289-303.

3.2. Η δύναμη του κουκλοθέατρου και της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγικών μέσων.

Οι κούκλες είναι ένα παιχνίδι που υποστηρίζει και εξελίσσει τις γλωσσικές ικανότητες και την επικοινωνία, καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους (Hubpages, 2012)¹². Οι κούκλες προσφέρουν στα παιδιά έναν ελκυστικό τρόπο να αντιδρούν και να εξερευνούν τη γνώση τους και την κατανόησή τους για τον κόσμο. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί είναι ικανό να μιλάει σε μια κούκλα ή δια μέσου αυτής, το να μοιράζεται δεν είναι και τόσο «τρομαχτικό». Τα παιδιά μαθαίνουν να προσέχουν, να συνομιλούν, να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και τις λέξεις τους για να μεταφέρουν το μήνυμά τους. Όταν τα παιδιά ρωτηθούν για μια διένεξη μεταξύ των ηρώων-κούκλων, άνετα μπορούν να αναγνωρίσουν αιτίες, συναισθήματα, απαντήσεις. Ουσιαστικά, το κουκλοθέατρο, αποτελεί, ένα αόρατο μάθημα συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Goleman, 2011)¹³.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανάπτυξης των Τύπων της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, μέσα από το κουκλοθέατρο και το δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική τους νοημοσύνη. Αναγνωρίζουν συναισθήματα, αρχίζουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους και καταλήγουν στην ενσυναίσθηση (Gardner 2010). Έτσι αναπτύσσεται και η συναισθηματική τους νοημοσύνη σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman, μέσα από διάφορες δράσεις αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, θα αρχίσουν να συναισθάνονται να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να δέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους (Goleman, 2011). Επίσης μέσα από τη δραματική τέχνη και το παιχνίδι ρόλων θα αναπτυχθεί η κοινωνική τους νοημοσύνη σύμφωνα με τη θεωρία του Thordike. Η ικανότητα δηλαδή να δρα κανείς μέσα από τα παραδείγματα των παραμυθιών. Δίνεται κατ' αυτό τον τρόπο η ευκαιρία στα παιδιά να διδαχθούν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και τρόπους ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Οδηγός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011). Μέσα από τη δραματική τέχνη και το κουκλοθέατρο, τα παιδιά γνωρίζοντας τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, θα μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Μέσα από την πλοκή της ιστορίας θα έρθουν σε επαφή με άλλα πολιτισμικά δεδομένα με στόχο τον σεβασμό στην διαφορετικότητα. Η πλοκή της δράσης των ηρώων θα τα βοηθήσει να γνωρίσουν την εποικοδομητική πλευρά της συνύπαρξης και της αλληλεπίδρασης διαφορετικών ατόμων, μέσα από την ενίσχυση θετικών δυναμικών όπως η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση. Το κουκλοθέατρο και η δραματική τέχνη αποτελούν ένα αόρατο μάθημα διαπολιτισμικότητας για τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

3.3. Σύντομη περίληψη του σεναρίου του κουκλοθέατρου «Ο ήρωας γατούλης»

Τα ζώα αντιλαμβάνονται πως έρχεται στο νησί τους ο φοβερός πειρατής Μαυροζούμης. Πανικοβάλλονται. Προτάσεις η μια πίσω απ' την άλλη απορρίπτονται από το αρχηγό Λιονταρή, ώσπου ένας μικρός γατούλης αναλαμβάνει να σώσει όλα τα ζώα αφού

12 Hand Puppets help children Learn valuable skills. Διαθέσιμο online: <https://hubpages.com/family/Educational-Benefits-of-Hand-Puppets-and-Puppet-Theatre>.

13 Golleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Πεδίο.

παρουσιάζει το σχέδιο του που είναι: τα ζώα κάνουν ησυχία και αυτός αφού υποδέχεται τον πειρατή του λέει ότι το νησί είναι ακατοίκητο. Όλοι θαυμάζουν την αυταπάρνηση του γατούλη και συμφωνούν. Ο πειρατής πείθεται αλλά ο γατούλης βρίσκεται φυλακισμένος στο κατάστρωμα του κουρσάρικου πλοίου να κυνηγά ποντίκια. Ο γατούλης όμως ήταν φίλος στο νησί του με τα ποντίκια, έπαιζε μαζί τους τυφλόμυγα κι έτρωγε μόνο ψάρια που ξέβραζε το κύμα. Δεν άργησε να γίνει και μ' αυτά φίλος, καθώς του έφερναν παστά ψάρια από τ' αμπάρι. Τα ποντικάκια βοηθούν τον γατούλη να δραπετεύσει κι αυτός τα σώζει από τα χέρια του πειρατή παίρνοντας τα μαζί του. Όταν φτάνουν στο νησί, καλωσορίζουν τον ήρωα γατούλη αλλά τα καφέ ποντικάκια του νησιού βλέπουν με μεγάλη καχυποψία τα γκριζά ποντικάκια του πλοίου και δεν τα καλοδέχονται. Ο γατούλης όμως για άλλη μια φορά τους ενώνει. Τα ποντικάκια του караβιού τους δείχνουν τις ικανότητες τους στη μαγειρική, αφού ήταν πολυταξιδεμένα και τα ποντικάκια του νησιού για αντάλλαγμα τους μαθαίνουν παραδοσιακά τραγούδια, χορούς και παιχνίδια του νησιού τους. Σε λίγο όλα κυλούσαν αρμονικά. Όπως πολύ σοφά τους είπε ο γατούλης: «Μα τι έχετε να μοιράσετε; Είσατε όλοι ποντίκια! Μπορείτε να μάθετε ο ένας απ' τον άλλον, ας γίνουμε όλοι φίλοι». Ο πειρατής δεν ξαναγύρισε. Τι να κάνει σ' ένα ακατοίκητο νησί! (Νιζάμη, 2017)¹⁴.

3.4. Σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ο σκοπός αυτού του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν πώς με αφορμή ενός παραμυθιού, μέσα από το κουκλοθέατρο και τη δραματοποίηση του, τα παιδιά θα γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές φυλές, διαφορετικά συναισθήματα. Τα παιδιά καλούνται να τα επεξεργαστούν και να προτείνουν ιδέες στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν, να διαχειριστούν τα συναισθήματα που αισθάνονται στην πλοκή του έργου, να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση μέσα από την ενίσχυση θετικών δυναμικών όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, ο αλτρουισμός, η αυταπάρνηση και η αποδοχή της ετερότητας.

3.5. Οι επιμέρους στόχοι:

Να ψυχαγωγηθούν. Να εξοικειωθούν με την ιδέα του κουκλοθέατρου μέσα στην τάξη, ως είδος θεατρικής τέχνης. Να προβληθούν πανανθρώπινες αξίες όπως αυταπάρνηση, αυτοθυσία η φιλία, η συμβίωση, η καλοσύνη, η δοτικότητα, η αισιοδοξία, η θετικότητα, η αλληλεγγύη, η ευθύνη, η αγάπη, σεβασμός στη διαφορετικότητα, καταπολέμηση της ξενοφοβίας. Να ταυτιστούν, να ξεπεράσουν φόβους, να λυτρωθούν. Να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, να ενδυναμώσουν τον προφορικό τους λόγο. Να έρθουν σε επαφή με την λογοτεχνία, τον πολιτισμό, τις διατροφικές συνήθειες, μέσα από τα παραμύθια του τόπου τους και άλλων χωρών. Να γνωρίσουν άλλους τρόπους και ανθρώπους άλλων φυλών καθώς και τις διατροφικές τους συνήθειες και τις συνθήκες της ζωής τους. Να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Να μάθουν να επιλύουν προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν.

14 Νιζάμη, Α. (2017). *Κουκλοταξίδια στη χώρα των συναισθημάτων, ο ήρωας γατούλης*. Θεσσαλονίκη: Βάρφης.

3.6. Πορεία δράσεων – δραστηριότητες

- Ανάγνωση παραμυθιού -Κουκλοθέατρο



1. Κουκλοθέατρο

- Κατασκευή масκών, με διάφορα υλικά, προετοιμασία για την δραματοποίηση.
- Δραματοποίηση του παραμυθιού «ο ήρωας γατούλης», από τα παιδιά.



2. Δραματοποίηση

- Φαγητά, από άλλες χώρες. Καλούμε μητέρα παιδιού που ζει στην Αμερική ελληνίδα, παντρεμένη με κινέζο και μας φτιάχνει τα κινέζικα μπισκοτάκια της τύχης.



3. Μπισκοτάκια τύχης (κινέζικα)

- Βρίσκουμε φωτογραφίες από διάφορα νησιά και καταγράφουμε τα νησιά που το κάθε παιδί έχει επισκεφθεί. Καταγράφουμε τις αναμνήσεις μας, βλέπουμε φωτογραφίες.
- Βλέπουμε ανθρώπινες φυλές αφού έχουμε στην παρέα μας ένα κινεζάκι, και θυμόμαστε το κουκλοθέατρο με τα διαφορετικά ποντικάκια ως προς το χρώμα. Συζητάμε για τον πλουραλισμό στη φύση, την ετερότητα, βλέπουμε παιδιά από διάφορες φυλές, σπίτια, παιχνίδια, συγκρίνουμε, βλέπουμε διαφορές και ομοιότητες. Καταγράφουμε τις απαντήσεις των παιδιών και συζητάμε.
- Γράφουμε τη λέξη καλημέρα σε όσες πιο πολλές γλώσσες ξέρουμε. Παρατηρούμε ότι η λέξη μπορεί να αλλάζει αλλά όλοι οι άνθρωποι πάνω στη γη συνηθίζουν να λένε καλημέρα ο ένας στον άλλο σε όλες τις χώρες του κόσμου, είναι ζήτημα ευγένειας, που ισχύει σε όλες τις χώρες.
- Βλέπουμε σημαίες από διάφορα μέρη του κόσμου, βρίσκουμε στο διαδίκτυο, φορεσιές και είδη σπιτιών από διάφορα μέρη του κόσμου, ανάλογα με τον τρόπο και τις συνθήκες ζωής, τον καιρό, το βιοτικό επίπεδο, συνθήκες ζωής και άλλους παράγοντες που το επηρεάζουν.
- Αντιστοιχούμε ονομασίες, χώρες και σημαίες, χώρες και κατοικίες, χώρες και ενδυμασίες.
- Μαθαίνουμε παραδοσιακά παιχνίδια από την Ελλάδα και τα συγκρίνουμε με παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο με οδηγό ένα βιβλίο της Unicef.



4. Τυφλόμυγα

- Καταγράφουμε πιθανές αιτίες για τις οποίες μεταναστεύει ο κόσμος ή κατοικεί αλλού, όπως: εργασία, σπουδές, φτώχεια, πόλεμος, πείνα, φυσικές καταστροφές, φόβος για την επιβίωση
- Βρίσκουμε ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ζωής, συζητάμε για τα διαφορετικά ήθη και έθιμα.
- Ακούμε παραδοσιακή μουσική από τις όλες τις ηπείρους και εκφραζόμαστε σύμφωνα με τον ρυθμό, αφού έχουμε παρακολουθήσει και βίντεο.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαχείριση της ετερότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος

Όσο δύσκολο είναι να αλλάξει ένα σχολείο και να αποκτήσει ενταξιακό προσανατολισμό,

εξίσου δύσκολο είναι να αλλάξουν και οι εκπαιδευτικοί ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά σε αυτό το πλαίσιο και να εξασφαλίζουν ότι η δουλειά που γίνεται στην τάξη τους σέβεται τα παιδιά και τα πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται και ότι ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Συνήθως όμως πολιτικές αγκυλώσεις των πολιτικών αρχών και δύσκολες εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, τους απογοητεύουν, απορρυθμίζουν τις καλές τους προθέσεις και ανακόπτουν τον ενθουσιασμό και την ορμή τους για αλλαγές (Coelho, 2007)¹⁵. Υποστηρίζει ακόμη, ότι οι ανάγκες και οι προκλήσεις του σημερινού σχολείου υπαγορεύουν αλλαγές στον τρόπο προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής σκέψης, της ευαισθησίας και της εγρήγορσης στις πολλές και ποικίλες ανάγκες των μαθητών, που πρόκειται να εξυπηρετήσουν, αποτελούν τα απαραίτητα συστατικά της προετοιμασίας και κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει παιδαγωγικούς τρόπους, οι οποίοι κατηγορηματικά και εμφανώς θα εκτιμούν την ποικιλομορφία και το δημοκρατικό λόγο και συνεπάγονται αλλαγή και επαγγελματική δράση. Το να αποτελεί ένας εκπαιδευτικός φορέα διαπολιτισμού, προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996)¹⁶. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί την ετερότητα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη θεμελιώδεις αρχές (Νικολάου, 2000)¹⁷, όπως:

- Εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού ή «διαφορετικού» μαθητή. Μέσα από διάφορες δράσεις, κυρίως, στο Νηπιαγωγείο, όπως το θέατρο, το κουκλοθέατρο, η δραματική τέχνη, η μουσική, τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν και να κατανοήσουν συναισθήματα, να αντιληφθούν την ετερότητα και να την αποδεχτούν, μέσα από την παγκόσμια γλώσσα της τέχνης.
- Αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών δεδομένων όλων των παιδιών μειώνει την ανταγωνιστικότητα, έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και ότι τους διέπει και έτσι αποβάλλουν την ξενοφοβία και τον ρατσισμό και αποδέχονται την αξία του πλουραλισμού και της ετερότητας. Μπορεί να επιτευχθεί με το κάλεσμα γονέων ή επαγγελματιών ώστε να γνωρίσουν στοιχεία και τρόπους ζωής άλλου πολιτισμού. Να κρίνουν, να συγκρίνουν να βρουν ομοιότητες και διαφορές.
- Δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών απαραίτητων για την υποκειμενικότητα των μαθητών, προάγοντας όμως γνωστικές και συναισθηματικές σχέσεις ενσυναίσθησης, σεβασμού, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την εμπάθυνση στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Η δημιουργία θετικού κλίματος, η προσωπική στάση του εκπαιδευτικού έναντι στην ετερότητα και στις προκαταλήψεις, καθώς και η επεξήγηση των αιτιών που οδήγησαν κάποιους ανθρώπους στην μετανάστευση, έτσι ώστε να εκτιμηθεί η απόφασή τους, αποτελούν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση και την αποδοχή της ετερότητας από τους μαθητές.

15 Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

16 Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

17 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5. Συμπεράσματα

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης, καθώς και το επίπεδο μάθησης κάθε μαθητή. Να συμβάλλουν στη διερεύνηση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας των μαθητών με το ευρύτερο περιβάλλον και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας κάθε είδους ρατσισμού. Επίσης να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία που θα αντισταθμίζει την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1997)¹⁸. Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών και οφείλει στην ισότιμη συμμετοχή τους ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, θρήσκευμα, κοινωνική τάξη και φύλο. Όταν κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους με τα παραπάνω κριτήρια, θέτουμε βάσεις για διακρίσεις, ενισχύοντας στερεότυπα και ρατσισμό, διαταράσσοντας ανεπανόρθωτα τη λειτουργικότητα του κοινωνικού συνόλου. Η Δραματική τέχνη και το Κουκλοθέατρο μπορεί να χειριστεί θέματα ρατσισμού, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, φύλου, ταυτότητας, κοινωνικών ρόλων, δύναμης και εξουσίας με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Οργανώσεις, δίκτυα και προγράμματα σε όλο τον κόσμο εργάζονται με την Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, ενώ πολλά αναλυτικά προγράμματα σχολείων εμπεριέχουν δραματικές δραστηριότητες, ειδικά στον Καναδά, Αυστραλία, τις Η.Π.Α. την Αγγλία και τη Γερμανία, χώρες που επιθυμούν να αναπτύξουν διαπολιτισμικότητα. (Άλκηστις, 2008)¹⁹. Η Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της θέσης, ως χώρα υποδοχής, και όχι μόνο, ίσως θα έπρεπε να δώσει την πρέπουσα σημασία και αξία στην δύναμη του κουκλοθέατρου και της δραματικής τέχνης στην ζωή του παιδιού και στην εξέλιξη του και να το εντάξει πιο συστηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα με επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια, ημερίδες και παρουσιάσεις καλών πρακτικών διαχείρισης συναισθημάτων μέσα από την δραματική τέχνη και το κουκλοθέατρο. Βήμα – βήμα σε πολύτιμες αξίες ζωής όπως η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, η κριτική τους ικανότητα, η αποδοχή στην διαφορετικότητα και η έκφραση των συναισθημάτων με βιωματικό τρόπο. Βήμα – βήμα στην ενσυναίσθηση και στη ζωή που αξίζει κάθε παιδί να ζει, σεβόμενο τον εαυτό του και τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2003, 8 Ιουνίου). Πως η παιδεία θα αποκτήσει «σύστημα». *Το βήμα*.
Άλκηστις,. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

18 Κανακίδου, ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

19 Άλκηστις,. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο..
- Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, ΦΕΚ 304/13-3-2003, τ.χ. Β τόμος Α και Β.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ματσαγούρας, Η.(2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιρμπίλη, Μ.(2005). « Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο Νηπιαγωγείο, Μακεδόν, 14, 289-303.
- Νιζάμη, Α. (2017). *Κουκλοταξίδια στη χώρα των συναισθημάτων, ο ήρωας γατούλης*. Θεσσαλονίκη: Βάρφης.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσση

- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Gardner, H. (2010). *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Golleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Πεδίο.

Ιστοσελίδες

- Hand Puppets help children Learn valuable skills. Διαθέσιμο on line: <https://hubpages.com/family/Educational> Benefits-of-Hand-Puppets and Puppet- Theatre.
- Dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagwgeio_NPS.pdf*

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Νιζάμη Αικατερίνη** είναι Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και εργάζεται σε δημόσιο Νηπιαγωγείο. Έχει μεταπτυχιακό με τίτλο « Συναισθηματικές και Συγκινησιακές Δυναμικές και Εκπαίδευση» από το πανεπιστήμιο Tor Vergata της Ρώμης. Επίσης είναι κάτοχος διπλώματος Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής και πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι Λάρισας, της Σχολής Διοίκησης Οικονομίας. Έχει πιστοποίηση Αγγλικής, Ιταλικής και Γαλλικής γλώσσας σε επίπεδο Γ2. Έχει λάβει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή Συνέδρια με εισηγήσεις, ως οργανωτική επιτροπή, κριτής και προεδρείο εργασιών και έχει δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: aikanizami@sch.gr.

Η δημόσια και ιδιωτική καλλιτεχνική και μουσική εκπαίδευση

Ζαρκάδα Άννα Κ.

Περίληψη

Η ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση και η πρόσβαση σε ποιοτική μουσική και καλλιτεχνική δια βίου εκπαίδευση αποτελούν, μεταξύ άλλων, θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Η προάσπιση των δικαιωμάτων αυτών δημιουργεί υποχρεώσεις σε κυβερνήσεις, τοπικές κοινωνίες και εκπαιδευτικούς φορείς οι οποίες εξειδικεύονται σε αρχές και κατευθυντήριες γραμμές από την UNESCO και την ΕΕ. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πλαίσιο αποτίμησης του κατά πόσο η Ελληνική πραγματικότητα της δημόσιας και ιδιωτικής καλλιτεχνικής και μουσικής εκπαίδευσης εναρμονίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές των διακρατικών και υπερεθνικών οργανισμών στους οποίους ανήκει η Ελλάδα. Εξετάζεται επίσης ο ρόλος της μουσικής και καλλιτεχνικής παιδείας στην ανάπτυξη και υπεράσπιση της κοινωνίας των πολιτών και την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Πέντε Μουσικά Δικαιώματα, Ατζέντα της Σεούλ, Διακήρυξη της Βόννης, κοινωνία των πολιτών, αειφόρος ανάπτυξη.

Abstract

Free artistic expression and access to quality music and arts lifelong learning are, among other things, fundamental human rights. The defense of these rights creates obligations to Governments, local communities, and specialized art education institutions which are elaborated in principles and guidelines by UNESCO and the EU. This paper presents a framework for the evaluation of the degree to which the Greek reality of public and private arts and music education is in line with the guidelines of the transnational and supranational organizations to which Greece belongs. It also examines the role of music and arts education in the development and protection of the civil society and the promotion of sustainable development.

Keywords: Five Musical Rights, Seoul Agenda, Bonn Declaration, civil society, sustainable development.

1. Τέχνη και παγκόσμια ειρήνη

Όλοι μας ονειρευόμαστε έναν κόσμο ειρηνικό για τα παιδιά μας και τα παιδιά όλου του κόσμου. Όπως τονίζει η UNESCO, η ειρήνη βασίζεται στην επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση και οικοδομείται πάνω στην πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας¹. Η τέχνη, η κάθε μορφή τέχνης, είναι η μόνη πραγματικά παγκόσμια γλώσσα που, παρά τα τοπικά και χρονικά της ιδιώματα, επιτρέπει σε άτομα, ομάδες και λαούς να επικοινωνούν πάνω από σύνορα και προλήψεις, με τρόπο που γίνεται άμεσα

1 United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). UNESCO in brief - Mission and Mandate. Retrieved from <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

αντιληπτός και κατανοητός από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, παιδείας και κοινωνικής τάξης. Ειδικά η μουσική, έχει καταφέρει να γεφυρώσει ακόμα και αντίπαλους στρατούς. Κατά τη διάρκεια του πιο βίαιου ίσως πολέμου που έχει βιώσει η ανθρωπότητα, την παραμονή των Χριστουγέννων του 1914, Γερμανοί στρατιώτες στα χαρακώματα της Φλάνδρας άρχισαν να τραγουδούν το 'Stille Nacht' την 'Άγια Νύχτα' και οι Βρετανοί ανταποκρίθηκαν με το 'Joy to the World'. Οι δυο στρατοί συναντήθηκαν στη μέση, έσφιξαν τα χέρια, και αντάλλαξαν καραμέλες, ποτά, και τσιγάρα και έμειναν μαζί να τραγουδούν Χριστουγεννιάτικα κάλαντα μέχρι την αυγή².

Σήμερα, η ανθρωπότητα, μετά από δύο αιματηρούς παγκόσμιους πολέμους, αναγνωρίζει το δικαίωμα στην τέχνη σαν εξειδίκευση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το Παγκόσμιο Συμβούλιο Μουσικής έχει διατυπώσει τα παρακάτω πέντε δικαιώματα για όλους του ανθρώπους.

Όλα τα παιδιά και οι ενήλικες έχουν το δικαίωμα να

1. εκφράζουν τον εαυτό τους μέσα από τη μουσική ελεύθερα
2. μαθαίνουν μουσικές γλώσσες και να αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες
3. έχουν πρόσβαση στην ενασχόληση με τη μουσική μέσα από τη συμμετοχή, την ακρόαση, τη δημιουργία και την πληροφόρηση και όλοι οι καλλιτέχνες μουσικοί έχουν το δικαίωμα να
4. αναπτύσσουν την τέχνη τους και να επικοινωνούν μέσα από όλα τα μέσα έχοντας στη διάθεσή τους τις κατάλληλες υποδομές
5. απολαμβάνουν δίκαιη αναγνώριση και απολαβές ανάλογες με την προσφορά τους³

Τα δικαιώματα αυτά ισχύουν, φυσικά, για όλες τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και αναγνωρίζονται σαν βασικός πυλώνας της επίτευξης του κεντρικού στόχου της κοινωνίας των πολιτών, την ειρήνη. Για τη διασφάλισή τους, είναι απαραίτητη η δημιουργία, ανάπτυξη, και ενίσχυση της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, η οποία από μόνη της αποτελεί ένα από τα πέντε θεμελιώδη δικαιώματα.

2. Τέχνη και αειφόρος ανάπτυξη

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση έχει πολλαπλές λειτουργίες και τα οφέλη της εκτείνονται σε όλους τους τομείς της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του ατόμου. Η εκτεταμένη μελέτη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας του Οντάριο για το πώς η εκπαίδευση στην τέχνη, το να μαθαίνουν τα παιδιά για την τέχνη και το να μαθαίνουν μέσα από την τέχνη επιδρά στους μαθητές κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και οι τρεις προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή στη μάθηση με τρόπο που ενώνει το μυαλό με το σώμα, το συναίσθημα με τη νοημοσύνη, και το αντικείμενο με το θέμα⁴. Η εισαγωγή της μουσικής, των καλών και των παραστατικών τεχνών με ή χωρίς τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας (δηλαδή η ενασχόληση με τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη γραφή ποίησης, ένα μουσικό όργανο, το τραγούδι, το χορό, την ηθοποιία, τις πολυμεσικές παραγωγές ΜΜΕ, και την

2 Craughwell, Thomas J. (2016). War Takes a Holiday: World War I's Christmas Truce. Retrieved from <http://www.ncregister.com/daily-news/war-takes-a-holiday-world-war-is-christmas-truce>

3 International Music Council. (2019). Five Music Rights. Retrieved from <http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/five-music-rights.html>

4 Upitis, Rena. (2001). Arts education for the development of the whole child: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

κίνηματογράφηση) στην εκπαίδευση είχε σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να εμφανίζονται πιο επιμελείς στα άλλα μαθήματα και να δείχνουν αυξημένη διάθεση να εξερευνησουν νέους τομείς⁵. Διαπιστώθηκε επίσης βελτίωση της αυτοπεποίθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που παρακολουθούσαν συστηματικά καλλιτεχνικά μαθήματα υψηλής ποιότητας⁶.

Μια πρόσφατη μελέτη στην Κίνα κατέδειξε ότι οι φοιτητές που είχαν λάβει εκπαίδευση στις καλές τέχνες στο πανεπιστήμιο, είχαν αναπτύξει καινοτομική σκέψη. Η ίδια μελέτη προτείνει τη συστηματική εισαγωγή καλλιτεχνικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών των νέων επιστημόνων, ανεξαρτήτως κλάδου, προκειμένου να βελτιώσει την δημιουργικότητα και να ενισχύσει την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους⁷. Πολλές δυτικές χώρες έχουν ήδη αρχίσει να εξερευνούν την εισαγωγή μουσικών και εικαστικών ή θεατρικών μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών τους που αφορούν τις θετικές επιστήμες και τις επιστήμες της μηχανικής και της τεχνολογίας από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Το 1990, η Αμερικανική Ένωση για την πρόοδο των Επιστημών (AAAS) αναδημσίευσε μια έκθεση που τεκμηριώνει ότι η επιστημονική εκπαίδευση χρειάζεται να συνδυαστεί με την καλλιτεχνική εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές αλλά και οι οικονομικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα⁸. Τα Πανεπιστήμια Χάρβαρντ και MIT ορίζουν ως υποχρεωτικά για όλους τους κλάδους μαθήματα που αφορούν διάφορους τομείς της τέχνης και το ίδιο ισχύει και για όλα τα Κολλέγια και Πανεπιστήμια της Κίνας⁹.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του υπερανταγωνισμού που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες επιχειρήσεις αλλά και τα κράτη, ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού στην δημιουργία και συντήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας και της καινοτομίας έχει καταδειχτεί από πλήθος μελετών¹⁰. Η αειφόρος ανάπτυξη απαιτεί εργαζομένους που πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες που παρέχει η κλασική τεχνολογική ή επιστημονική εκπαίδευση, έχουν αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό της λεγόμενες 'μαλακές' δεξιότητες, δηλαδή, το να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να λύνουν προβλήματα, να καινοτομούν, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους^{11,12}. Ειδικά λόγω του ότι ακόμα και οι μέχρι πριν λίγα χρόνια

5 Upitis, Rena. (2001). Arts education for the development of the whole child: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

6 Upitis, Rena. (2001). Arts education for the development of the whole child: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

7 Lin, Bi-yun. (2018). The Study to Improve College Students' Ability of Innovation by Art Education. Paper presented at the 2018 3rd International Conference on Modern Management, Education Technology, and Social Science (MMETSS 2018).

8 Nelson, George D. (1999). Science Literacy for All in the 21st Century. *Educational Leadership*, 57(2).

9 Lin, Bi-yun. (2018). The Study to Improve College Students' Ability of Innovation by Art Education. Paper presented at the 2018 3rd International Conference on Modern Management, Education Technology, and Social Science (MMETSS 2018).

10 Kazlauskaitė, Rūta, & Bučiūnienė, Ilona. (2008). The role of human resources and their management in the establishment of sustainable competitive advantage. *Įtinerinė ekonomika*(5), 78-84.

11 Upitis, Rena. (2001). Arts education for the development of the whole child: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

12 Nelson, George D. (1999). Science Literacy for All in the 21st Century. *Educational Leadership*, 57(2).

κλειστές κοινωνίες, όπως η Ελλάδα, μετατρέπονται ραγδαία σε πολυπολιτισμικές, η δημιουργικότητα, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα και η ικανότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ποικιλόμορφες ομάδες ανάγονται σε κομβικές δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού των μεταβιομηχανικών οικονομιών¹³¹⁴. Μια εκπαίδευση πλούσια στις τέχνες καλλιεργεί ακριβώς αυτές τις δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται στον σύγχρονο χώρο εργασίας και προάγουν τους 17 Στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών¹⁵.

3. Το πλαίσιο της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης

Βάση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων των 193 κρατών-μελών και των 11 Συνδεδεμένων χωρών της UNESCO αποτελεί η Ατζέντα της Σεούλ η οποία καλεί τα κράτη, τις σχετικές επαγγελματικές οργανώσεις, τις συλλογικότητες, αλλά και την κοινωνία των πολιτών, να ενστερνιστούν τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς στόχους της και να συμμετέχουν σε μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξή τους ώστε να επωφεληθούν, κατ' αρχήν τα παιδιά, και κατ' επέκταση οι συμμετέχοντες στη δια βίου μάθηση.

Οι στόχοι είναι οι παρακάτω:

- Στόχος 1: Να διασφαλιστεί ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι προσβάσιμη και ότι αποτελεί θεμελιώδες και βιώσιμο συστατικό μιας υψηλής ποιότητας ανανέωσης του συνόλου της εκπαίδευσης.
- Στόχος 2: Να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα είναι υψηλής ποιότητας στη σύλληψη και εκτέλεσή τους.
- Στόχος 3: Να διασφαλιστεί ότι οι αρχές και οι πρακτικές της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ολιστικά έτσι ώστε να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος¹⁶.

Είναι προφανές ότι η κοινωνία των εθνών, σχεδόν συνολικά, αναγνωρίζει την καλλιτεχνική εκπαίδευση σαν τον ακρογωνιαίο λίθο για την ισορροπημένη δημιουργική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση. Τίθεται έτσι η καλλιτεχνική εκπαίδευση ως η βάση της ολιστικής προσέγγισης στην εξέλιξη ανθρώπων που είναι πολίτες του κόσμου, απελευθερωμένοι από το μίσος και την αδιαλλαξία¹⁷.

13 ASAC. (2019). Arctic Sustainable Arts and Design. Retrieved from <https://www.asadnetwork.org/unescodash-seoul-agenda.html>

14 United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2006). Road Map for Arts Education Paper presented at the The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, 6-9 March, Lisbon. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

15 United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2006). Road Map for Arts Education Paper presented at the The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, 6-9 March, Lisbon. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

16 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

17 United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). UNESCO in brief - Mission and Mandate. Retrieved from <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

Οι στόχοι και η φιλοσοφία της Ατζέντας της Σεούλ επαναλαμβάνονται στο κείμενο της Διακήρυξης της Βόννης η οποία διέπει την οργάνωση και λειτουργία της μουσικής και καλλιτεχνικής παιδείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και

(α) τονίζει την αρχή της επικουρικότητας όπως αυτή διατυπώνεται στο άρθρο 5 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση σύμφωνα με την οποία, «οι αποφάσεις λαμβάνονται όσο το δυνατό πλησιέστερα στους πολίτες» ενώ η κάθε δράση που αναλαμβάνεται σε επίπεδο Ένωσης «είναι δικαιολογημένη υπό το φως των διαθέσιμων δυνατοτήτων σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο»¹⁸

και (β) καλεί τους υπεύθυνους λήψης πολιτικών αποφάσεων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο να καθορίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή κοινές πολιτικές για την προώθηση και ανανέωση της μουσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη σε όλα τα επίπεδα.

Από το κείμενο της Διακήρυξης της Βόννης διαφαίνεται καθαρά πως και στην ΕΕ κυριαρχεί η πεποίθηση πως η καλλιτεχνική εκπαίδευση οφείλει να αποτελέσει την αιχμή του δόρατος πολιτικών που θα οδηγήσουν στον εποικοδομητικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων έτσι ώστε να καταστούν ικανά να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες προκλήσεις που παράγει ο συνδυασμός του ραγδαία μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος με τις αγεφύρωτες κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες. Στόχος του μετασχηματισμού αυτού είναι να καλλιεργηθούν πολίτες δημιουργικοί και προσαρμοστικοί άνθρωποι ολοκληρωμένοι, οι οποίοι θα εργάζονται άοκνα για την ειρήνη, τον πολιτιστικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, την κατανόηση της διαφορετικότητάς και την αποδοχή του αλλότριου. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η ρητή σύνδεση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με την πρόοδο της τεχνολογίας και της κοινωνίας

Η Διακήρυξη της Βόννης θεμελιώνεται πάνω στα Πέντε Μουσικά Δικαιώματα και εξειδικεύει τις αρχές της UNESCO στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς πάνω σε τρεις άξονες

- προσβασιμότητα,
- ποιότητα,
- αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτιστικών προκλήσεων.

Η Διακήρυξη της Βόννης απευθύνεται όχι μόνο στις κυβερνήσεις και τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και στα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους επαγγελματίες της μουσικής εκπαίδευσης και τους παρέχει εργαλεία για την αυτο-αξιολόγηση των πρακτικών τους και την εξειδίκευση των κατευθυντηρίων γραμμών στις κατά τόπους πραγματικότητες¹⁹. Μάλλον από αυτή την εξειδίκευση σε μια 'κατά το δικό μας τόπον', μίζερη πραγματικότητα, που φαίνεται να την έχουμε αποδεχτεί δυστυχώς ως κανονικότητα, πηγάζουν τα προβλήματα της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

4. Προκλήσεις της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Διακήρυξη της Βόννης προσδιορίζει το δέον, αυτό που θα έπρεπε να υφίσταται ώστε να

18 Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ. ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟΤΗΤΑ. Γλωσσάριο σύνοψης. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html?locale=el>

19 European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/>

προασπίζονται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από την τέχνη. Προκειμένου να διασφαλιστεί η *προσβασιμότητα*, η μουσική εκπαίδευση – και κατ' επέκταση και η εκπαίδευση σε όλες τις καλές τέχνες - πρέπει να

- είναι μια συνεχής, ενιαία διαδικασία από τη γέννηση, μέσα από την παιδική ηλικία και ως την ενήλικη ζωή
- αποτελεί υποχρεωτική πτυχή του προγράμματος σπουδών σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία
- αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία της κοινωνίας
- ενσωματώνει τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις
- αναπτύσσει θεματικά έργα, συμπεριλαμβανομένων των πολύμορφων καλλιτεχνικών εμπειριών
- προάγει και να διασφαλίζει τη συνεργασία των καλλιτεχνικών με μη καλλιτεχνικούς κλάδους για την παραγωγή κοινών προγραμμάτων και έργων
- παρέχει και να προβάλλει ευρέως πολλαπλές ευκαιρίες
 - ο τυπικής (μέσα από το γενικό σχολικό σύστημα),
 - ο μη τυπικής (σε εξειδικευμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ιδρύματα που παρέχουν εθνικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά) και
 - ο άτυπης εκπαίδευσης (δηλαδή, «μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων»²⁰⁾)

προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση σε αυτές στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ανθρώπων²¹.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η *ποιότητα*, της εκπαίδευσης σε όλες τις καλές τέχνες - πρέπει να

- εμπλέκονται υψηλής ποιότητας επαγγελματίες της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από το αρχικό στάδιο (δηλαδή την προσχολική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο) και σε όλα τα στάδια του κύκλου της δια βίου μάθησης.
- λαμβάνουν υποχρεωτική παιδαγωγική εκπαίδευση όλοι οι καλλιτέχνες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προκειμένου να έχουν τα απαραίτητα ακαδημαϊκά, πρακτικά και κοινωνικά θεμέλια για το έργο τους
- λαμβάνουν υποχρεωτική μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας έτσι ώστε να αναγνωρίζουν την αξία της τέχνης, να παρέχουν υψηλής αισθητική εκπαιδευτικό υλικό, να μπορούν να λειτουργήσουν σε μεικτά επιστημονικά-καλλιτεχνικά έργα και να είναι ικανοί να υποστηρίξουν προγράμματα παροχής ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών εμπειριών
- εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση δασκάλων μουσικής έτσι ώστε να περιλαμβάνει τις πιο επικαιροποιημένες μεθόδους και εργαλεία διδασκαλίας αλλά και τις τεχνολογίες αιχμής
- προσφέρεται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς της

20 N. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10)

21 European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/goal-1-access/>

μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης

- αναπτυχθεί μια κοινή κατανόηση της ποιότητας μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών και να θεσπιστούν συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας
 - ο των προγραμμάτων σπουδών,
 - ο της διδασκαλίας και
 - ο των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- σε όλα τα επίπεδα της μουσικής εκπαίδευσης (τριτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική στα σχολεία, μη τυπικές και άτυπες δομές)
- αυξηθεί η συνεργασία μεταξύ των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των μη τυπικών και άτυπων μουσικών εκπαιδευτικών δομών και να ενθαρρυνθούν οι συνεργατικές μεταξύ τους σχέσεις
 - τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (τυπικές, μη τυπικές και άτυπες δομές) να διαθέτουν τις κατάλληλες εγκαταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων του ψηφιακού εξοπλισμού και του σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού
 - ενισχυθεί η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο²².

Τέλος, για να μπορέσει η μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση να αποτελέσει εργαλείο αντιμετώπισης των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων η Διακήρυξη της Βόννης ορίζει ότι πρέπει

- η μουσική εκπαίδευση να βασίζεται στο υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο και να λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στην κοινωνία
- η διαπολιτισμική και κοινωνικο-πολιτιστική κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ανάπτυξης και της ομαδικής εργασίας) να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση όλων των μουσικών και της μουσικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα
- όλοι οι εργαζόμενοι σε δομές διαχείρισης πολιτισμικών, πολιτιστικών και κοινωνικών θεμάτων, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου (π.χ. νομικοί, κοινωνικοί λειτουργοί ή ανθρωπολόγοι) να εκπαιδεύονται στη μουσική και τις τέχνες για να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των δομών
- να καθορίζονται οι στόχοι των μουσικών και καλλιτεχνικών έργων σε σχέση με τις κοινωνικές επιπτώσεις τους και τα επιθυμητά αποτελέσματα
- τα μουσικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι οργανισμοί που προσφέρουν μη τυπική μουσική εκπαίδευση να προσφέρουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην αντιμετώπιση και την επίλυση κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων
- τα αποτελέσματα της έρευνας και οι μελέτες περίπτωσης ορθής πρακτικής στην αντιμετώπιση των προσωπικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων μέσω της μουσικής και των άλλων καλών τεχνών να είναι ευρέως και ελεύθερα προσβάσιμες και να διαχέονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής και καλλιτεχνικής κοινότητας²³.

Η τελεολογική αποτίμηση της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δηλαδή η αξιολόγηση του κατά πόσο η πραγματικότητα προσομοιάζει

22 European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/goal-1-access/>

23 European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from <https://www.emc-imc.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/goal-1-access/>

τις σχεδιαστικές της παραμέτρους και διασφαλίζει την προσβασιμότητα, εγγυάται την ποιότητα, και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτιστικών προκλήσεων μπορεί να οργανωθεί με άξονες τα βασικά συστατικά της, δηλαδή

- το πρόγραμμα σπουδών,
- τις υλικοτεχνικές υποδομές και
- ανθρώπινο δυναμικό.

Στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο. Το κατά πόσο η δομή και οργάνωση της διδακτέας ύλης, όμως διασφαλίζει ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι συνεχής και ενιαία αποτελεί θέμα περαιτέρω διερεύνησης. Χρήζει επίσης ελέγχου το κατά πόσο η φιλοσοφία, η μορφή, και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία της κοινωνίας και ενσωματώνει τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής.

Οι υλικοτεχνικές υποδομές έχουν διττή διάσταση. Αφορούν, όχι μόνο το αν υπάρχουν οι κατάλληλες αίθουσες και εργαστήρια για να στεγάσουν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ή αν είναι διαθέσιμα σε όλους τα απαραίτητα εργαλεία, υλικά και αναλώσιμα, αλλά και το αν μέσα από αυτές κατοχυρώνεται πραγματικά το δικαίωμα των καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν την τέχνη τους έχοντας στη διάθεσή τους τις κατάλληλες υποδομές και την απαραίτητη άμεση και απρόσκοπτη πρόσβαση στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνία έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν τα έργα τους πραγματικές δημιουργίες εκθέτοντάς τα στο Δήμο, δηλαδή την κοινωνία.

Όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς-καλλιτέχνες, το ερώτημα που τίθεται αφορά το βαθμό στον οποίο οι υπάρχουσες διαδικασίες πρόσληψης και απασχόλησής τους, ειδικά στο δημόσιο τομέα που είναι και ο κομβικός φορέας διασφάλισης της προσβασιμότητας στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, διασφαλίζουν το θεμελιώδες δικαίωμά τους σε ένα επίπεδο απολαβών ανάλογο με την προσφορά τους και ικανό να στηρίξει την ανάπτυξη της τέχνης τους.

Έτσι, η διασφάλιση της πρόσβασης στην μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση για παιδιά και εφήβους μέσα από το σχολείο έχει σαν απαραίτητες προϋποθέσεις το να υπάρχουν ολοκληρωμένα, ενιαία και συνεχή προγράμματα σπουδών, κατάλληλες υποδομές και επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών που απολαμβάνουν ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας. Απόρροια της συνέργειας των τριών παραπάνω αναγκαίων συνθηκών είναι η οικοδόμηση και συντήρηση μιας συνεκτικής κουλτούρας δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών με τρόπο που να εξασφαλίζει τη συνεχή και ενιαία, σύγχρονη, και κοινωνικά ευαίσθητη μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση.

Τα ίδια κριτήρια (προγράμματα σπουδών, υλικοτεχνικές υποδομές, και ανθρώπινο δυναμικό) μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αποτίμηση της μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται από εξειδικευμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ιδρύματα αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρουν στο ευρύ κοινό όλων των ηλικιών δήμοι, σωματεία και άλλοι κοινωνικοί φορείς και συλλογικότητες. Η κομβική διαφορά με τις τυπικές δομές εκπαίδευσης η οποία περιπλέκει την εφαρμογή των κριτηρίων αποτίμησης του έργου των δομών μη τυπικής και, κυρίως, της άτυπης εκπαίδευσης συνοψίζεται στο τρίπτυχο που απαρτίζεται από

- το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας των δομών αυτών,

- τον καθορισμό, τη στελέχωση, τις αρμοδιότητες και τη λειτουργία των αρμόδιων φορέων που ελέγχουν και πιστοποιούν τις δομές αυτές,
- τις διαδικασίες ελέγχου της εκ μέρους τους τήρησής των κανόνων και νόμων, και
- τον τρόπο επιβολής της συμμόρφωσής τους στους νόμου και κανόνες.

Η προσβασιμότητα της μη τυπικής εκπαίδευσης περιορίζεται από το κόστος των υπηρεσιών της για το νοικοκυριό που θέλει να εκπαιδεύσει τα παιδιά του ή τον ενήλικα που θέλει να εκπαιδευτεί. Η προσβασιμότητα στην άτυπη εκπαίδευση είναι ευκαιριακή και εξαρτώμενη από τη διαθεσιμότητα κονδυλίων που τα τελευταία χρόνια ολοένα και συρρικνώνονται. Η ποιότητα και της μη τυπικής αλλά, κυρίως της άτυπης εκπαίδευσης ποικίλλει και είναι δύσκολο – έως και αδύνατο – να ελεγχθεί από το χρήστη της υπηρεσίας. Η ανεξέλεγκτη και συχνά χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, η ακαταλληλότητα των υποδομών, οι ελλείψεις σε υλικά και τεχνολογικά μέσα, και η πλημμυρική κατάρτιση των διδασκόντων καλλιτεχνών (ο έλεγχος της εκπαίδευσης, παιδαγωγικής κατάρτισης, πτυχίων και πιστοποίησης των προσόντων των οποίων είναι εξαιρετικά δύσκολος) είναι ο κανόνας παρά η εξαίρεση. Τα δε αποτελέσματα της ενίοτε χαμηλής ποιότητας κυμαίνονται από χαμηλής αξίας εκπαιδευτικά αποτελέσματα έως έκθεση των εκπαιδευομένων σε οικονομικούς, αλλά κυρίως, σωματικούς και ψυχολογικούς κινδύνους. Οι δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης (ωδεία, σχολές χορού, θεατρικά και εικαστικά εργαστήρια κ.λπ.) είναι συνήθως κερδοσκοπικές επιχειρήσεις άρα η αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτιστικών προκλήσεων δεν αποτελεί ούτε σκοπό ούτε μέριμνά τους. Όσον αφορά τις δομές άτυπης εκπαίδευσης, αυτές συχνά δημιουργούνται από συλλογικότητες ή οργανώσεις με πολιτικό ή ιδεολογικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου, η εκπαίδευση που παρέχουν συχνά εξυπηρετεί αφανείς στόχους διάχυσης μιας συγκεκριμένης άποψης για τα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτιστικά προβλήματα.

5. Συμπέρασμα

Προκειμένου να διασφαλιστεί το θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στην τέχνη, να καλλιεργηθούν πολίτες που θα προάγουν την ειρήνη και να προετοιμαστούν εργαζόμενοι που θα στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη, είναι απαραίτητη η στήριξη της δια βίου τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη μουσική και τις τέχνες αλλά και η πλήρης ενσωμάτωση της τέχνης στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτών, των αυτονόητων πραγματικά, στόχων είναι η αδιαπραγμάτευτη δέσμευση των κυβερνήσεων στην ισότιμη και δημοκρατική πρόσβαση στη μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση για όλους και η λήψη αποφάσεων με γνώμονα τις παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO και της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εθνικές κυβερνήσεις και την τοπική αυτοδιοίκηση²⁴:

- Δημόσια χρηματοδότηση που διασφαλίζει ότι η τυπική, μη τυπική και άτυπη μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι προσβάσιμη από όλους.
- Πρόσβαση σε προσιτή μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση για ανθρώπους από όλα τα κοινωνικά υπόβαθρα μέσω επιχορηγήσεων και υποτροφιών για την αποφυγή του

24 European Music Council. (2019). Recommendations to political decision makers at local, national and European level Retrieved from <https://www.emc-imec.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/recommendations/>

ελιτισμού.

- Θέσπιση διαφανών κανόνων και δημιουργία αποτελεσματικών μηχανισμών που διασφαλίζουν ότι τα μουσικά και καλλιτεχνικά μαθήματα παραδίδονται με υψηλού επιπέδου επαγγελματισμό σε ειδικά σχεδιασμένους χώρους, με διαθέσιμα τα απαραίτητα υλικά και με βάση σύγχρονα, ποιοτικά προγράμματα σπουδών.
- Επαρκής δημόσια χρηματοδότηση για την παροχή κατάλληλης, ποιοτικής και σύγχρονης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών.
- Αδιάλειπτη δημόσια χρηματοδότηση και νομοθεσία για τη διασφάλιση της αξιολόγησης του κοινωνικού αντίκτυπου της μουσικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.
- Επαρκής δημόσια χρηματοδότηση για πολυτομεακά έργα που αξιοποιούν τις συνέργειες της τέχνης και της επιστήμης για την προαγωγή της ειρήνης, της δημόσιας και ατομικής υγείας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της ευημερίας και της κοινωνικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Ο βαθμός στο οποίο έχουν επιτευχθεί τα παραπάνω καθώς και το κατά πόσο η υπάρχουσα και προωθούμενη σχετική νομοθεσία και οι κρατούσες πρακτικές συντείνουν στην επίτευξή τους είναι στην κρίση του καθενός. Αν πιστεύουμε πως είμαστε ακόμα μακριά από το στόχο της ισότιμης και δημοκρατικής πρόσβασης σε ενιαία και ποιοτική μουσική και καλλιτεχνική παιδεία για όλους ανεξαιρέτως, ή αν κρίνουμε ότι με το δρόμο που έχουμε πάρει, σαν κράτος και κοινωνία, απομακρυνόμαστε παρά πλησιάζουμε σε αυτόν το στόχο, τότε νομίζω ότι αξίζει να ενωθούμε για να αγωνιστούμε όλοι μαζί, με κάθε τρόπο, και κάθε μέσο, προκειμένου να προσφέρουμε στα παιδιά μας τα εφόδια για ειρήνη και αιεφόρο ευημερία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Kazlauskaitė, Rūta, & Bučiūnienė, Ilona. (2008). The role of human resources and their management in the establishment of sustainable competitive advantage. *Inžinerinė ekonomika*(5), 78-84.
- Lin, Bi-yun. (2018). The Study to Improve College Students' Ability of Innovation by Art Education. Paper presented at the 2018 3rd International Conference on Modern Management, Education Technology, and Social Science (MMETSS 2018).
- Nelson, George D. (1999). Science Literacy for All in the 21st Century. *Educational Leadership*, 57(2).
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2006). Road Map for Arts Education Paper presented at the The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, 6-9 March, Lisbon. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Uptis, Rena. (2001). *Arts education for the development of the whole child*: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Ιστοσελίδες

- ASAC. (2019). Arctic Sustainable Arts and Design. Retrieved from <https://www.asadnetwork.org/unesco-ndash-seoul-agenda.html>
- Craughwell, Thomas J. . (2016). War Takes a Holiday: World War I's Christmas Truce. Retrieved from <http://www.ncregister.com/daily-news/war-takes-a-holiday-world-war-is-christmas-truce>
- European Music Council. (2019). Bonn Declaration. Retrieved from <https://www.emc-imec.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/>
- European Music Council. (2019). Recommendations to political decision makers at local, national and European level Retrieved from <https://www.emc-imec.org/cultural-policy/declaration-on-music-education/bonn-declaration/recommendations/>
- International Music Council. (2019). Five Music Rights. Retrieved from <http://www.imc-cim.org/about-imec-separator/five-music-rights.html>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). UNESCO in brief - Mission and Mandate. Retrieved from <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- Υπηρεσία Εκδόσεων της ΕΕ. ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΟΤΗΤΑ. Γλωσσάριο σύνοψης. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/subsidiarity.html?locale=el>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Άννα Ζαρκάδα είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μάρκετινγκ στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και μητέρα μιας χορεύτριας και ενός μικρού μουσικού. Έχει διδάξει σε κορυφαία πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, της Αυστραλίας, της Ινδίας, της Ρωσίας και της Ιαπωνίας. Πολλές από τις περίπου 100 δημοσιεύσεις της έχουν λάβει διεθνή βραβεία εξαιρετικού συγγραφέα και καλύτερου άρθρου Είναι σύμβουλος σε Ελληνικές και πολυεθνικές εταιρίες.

Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής: γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Γεωργοπούλου Αρσινόη

Περίληψη

Η διδασκαλία της Μουσικής στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις που διέπουν το μοντέλο εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που καλείται ν' ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός αλλά κυρίως από το θεωρητικό υπόβαθρο του ίδιου, το οποίο φαίνεται να διαμορφώνει την εκπαιδευτική του φιλοσοφία σχετικά με το μάθημα της Μουσικής. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής δραστηριότητας στα πλαίσια της συγγραφής της διδακτορικής διατριβής μας και παρουσιάζει ενδεικτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικός μουσικής.

Abstract

Teaching Music in the classroom depends to a large extent on the perceptions of the model of education and the curriculum that the teacher is called upon to follow, but mainly on the theoretical background of the same, which seems to shape his educational philosophy about lesson of Music. The present paper is part of a wider research activity in the context of the writing of our doctoral dissertation and presents indicative characteristics of primary school teachers in the prefectures of Achaia, Iliia and Aitolokarnania.

Key-words: Music Education, Primary Education, Music Teacher.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Δογάνη¹, οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής, εκτός από σημαντικότετοι φορείς κοινωνικοποίησης, αποτελούν και ουσιαστικό κύτταρο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γι' αυτό και οι ανάγκες τους που ανακύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, πρέπει ν' ανιχνεύονται και να κατανοούνται, ώστε να ενθαρρύνονται στην εκπλήρωση του ρόλου τους. Αναμφισβήτητα όμως, ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός δομεί, αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η εκπαίδευση και η επιστημονική κατάρτισή του, η προσωπικότητά του κ.α.. Όπως θα δούμε και στην συνέχεια, η πολυπλοκότητα του κλάδου των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής (απόφοιτοι Τμημάτων Μουσικών Σπουδών, Ωδείων κ.α.), έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία

1 Δογάνη, Κ. (2009). *Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής*, στο : Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής, επιμ. Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για την μουσική εκπαίδευση.σ.369-371.

χρόνια, γεγονός που μας ενεργοποίησε να ερευνήσουμε αντίστοιχα δεδομένα στην περιοχή που δραστηριοποιούμαστε προκειμένου να εντοπίσουμε και να αναδείξουμε τυχόν πάσχοντα πεδία. Η μεθοδολογική και αναλυτική προσέγγιση που ακολουθεί, οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα, αποτελώντας βασικά κριτήρια συσχέτισης μεταξύ παραγόντων, οι οποίοι είναι υπό διερεύνηση και θα παρουσιαστούν με την ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής μας.

2. Θεωρητικές και σχετικές ερευνητικές αναφορές

Είναι γεγονός πως σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση και την επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν και καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής, ασκείται έντονη κριτική. Σύμφωνα με τον Σταύρου², αφορμή γι' αυτό στάθηκε η αδυναμία τους ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, η οποία πηγάζει από την γενικότερη εκπαίδευσή τους καθώς και από τον προσανατολισμό και το επίπεδο των σχολών εκπαίδευσής τους. Έτσι, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της Μουσικής θεωρείται δεδομένη, το μέγεθος ωστόσο αυτής της έλλειψης εξαρτάται από την ιστορική περίοδο, την ειδικότητα και την σχολή εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Ενισχύει μάλιστα την άποψή του προσθέτοντας ότι ο Small³ υποστηρίζει πως ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων μουσικής θεωρούν την επαγγελματική εκπαίδευση που πήραν στα ωδεία, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή στα Πανεπιστήμια πρότυπο για τη διδασκαλία στο σχολείο, με αποτέλεσμα να ολοκληρώνεται ένας «φαύλος κύκλος» που αποκλείει την πλειονότητα των παιδιών από την απόκτηση οποιασδήποτε ουσιαστικής μουσικής εμπειρίας στο σχολείο. Αναφέρει δε πως η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι, παρά τις πολλές κατηγορίες και τη διαφορετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική στα Δημοτικά Σχολεία, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η ελλιπής κατάρτισή τους για τη διδασκαλία της μουσικής⁴.

Σε πολλές περιπτώσεις, το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το έχουν αναλάβει οι δάσκαλοι της τάξης, όπως συμβαίνει και για άλλα μαθήματα (Φυσική Αγωγή, Καλλιτεχνικά, Θεατρική Αγωγή, Αγγλική Γλώσσα). Όπως αναφέρει ο Παπαζαρής⁵, ακόμα και μετά την πλήρη ισχύ του Ν. 1566/85 που διέπει τη Γενική Εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία της μουσικής γίνεται από εκπαιδευτικούς της μουσικής, παρατηρείται το παραπάνω φαινόμενο. Οι δάσκαλοι γενικής παιδείας είναι πτυχιούχοι Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Σπουδών της Αγωγής ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Μεταξύ των μαθημάτων που διδάσκονται κατά την διάρκεια των σπουδών τους, περιλαμβάνεται και η μουσική, αλλά το περιεχόμενο του μαθήματος είναι τέτοιο ώστε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η γνώση τους πάνω στη μουσική είναι πολύ

2 Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94/σ.86 και Σταύρου, Γ. (2008). *Τα προγράμματα των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής*, στο: Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, τεύχος 5^ο-6^ο. Αθήνα: Fagotto.σ. 42-43.

3 Small (1983) στο: Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94/σ.86.

4 Σταύρου (2004) στο: Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94/σ.86

5 Παπαζαρής, Α. Χρ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Μουσικός οίκος Παπαρηγορίου- Νάκας.σ. 100-103

περιορισμένη. Παρά το ότι έχουν το πλεονέκτημα-απέναντι στους ειδικούς δασκάλους-διότι γνωρίζουν τις τάξεις καλύτερα (αφού ο ειδικός δάσκαλος της μουσικής διδάσκει μια ώρα την εβδομάδα το μάθημά του), η περιορισμένη γνώση και η προετοιμασία τους επέδρασε ώστε όλοι οι ασχολούμενοι με την μουσική εκπαίδευση (μουσικολόγοι, μουσικοπαιδαγωγοί, ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) να υποστηρίζουν ότι το μάθημα της μουσικής στα δημοτικά σχολεία πρέπει να γίνεται από ειδικούς δασκάλους.

Οι δάσκαλοι της Μουσικής είναι είτε απόφοιτοι των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών των Α.Ε.Ι της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, είτε των Μουσικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Ωδεία, Μουσικές Σχολές), ενώ η πρόσληψή τους μέχρι το 2008, πραγματοποιούνταν μετά από την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. αλλά και με συμβάσεις περιορισμένου χρόνου (ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί). Πολλές φορές καλούνται να διδάξουν, όχι μόνο σε ένα σχολείο, αλλά σε δυο, σε τρία, ακόμα και σε πέντε (!), γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερα πολύπλοκα και πολύπλευρα προβλήματα τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας, οργάνωσης, προσαρμοστικότητας, διαπροσωπικών σχέσεων, αποδοτικότητας, αποδοχής κτλ, όσο και μετακίνησης μεταξύ των σχολικών μονάδων, ενώ παράλληλα καλούνται να βρουν τρόπους να διδάξουν παρά την τεράστια έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Ακόμα λοιπόν και αν υποθέσουμε ότι η μουσική διδάσκεται από ειδικούς δασκάλους, σε ποιο βαθμό μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι αυτό επιτυγχάνεται-αν όχι στον μέγιστο- σε μεγάλο βαθμό; Σίγουρα παράγοντες όπως ο προαναφερθείς, η ιδιότητα του εκπαιδευτικού (μόνιμος-αναπληρωτής), η ύπαρξη ή όχι υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, η σχέση εκπαιδευτικού και διευθυντή, είναι ένα μόνο δείγμα της πολυδιάστατης πραγματικότητας που καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος της μουσικής, η οποία επηρεάζει αναμφισβήτητα την ψυχολογία και την απόδοσή του. Τι συμβαίνει όμως με τον βαθμό της γνωσιακής του κατάρτισης;

Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι, παρά τις πολλές κατηγορίες και την διαφορετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική στα Δημοτικά Σχολεία, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η ελλιπής κατάρτισή τους για την διδασκαλία της μουσικής, με κυριότερα χαρακτηριστικά την ανεπαρκή εκπαίδευση των δασκάλων γενικών μαθημάτων στο διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής, την έλλειψη μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης των αποφοίτων των Μουσικών Σχολών και Ωδείων, αλλά και την ελάχιστη παιδαγωγική κατάρτιση των αποφοίτων των Τμημάτων Μουσικών Σχολών⁶. Σχετικά λοιπόν με το κατά πόσο μπορούν να καλυφθούν κάποιες ανάγκες που χρήζουν επιμόρφωσης, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Κοκκίδου το 2003 στην οποία συμμετείχαν 62 εκπαιδευτικοί Μουσικής που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση σε Δημοτικά Σχολεία της Μακεδονίας, φαίνεται πως η Πολιτεία δε φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής, αφού μόνο το 24% του συνόλου έχουν επιμορφωθεί από τον θεσμό των ΠΕΚ⁷.

Πώς μπορεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός της μουσικής να εξοπλιστεί με τα προσόντα εκείνα που θα του εξασφαλίσουν τη γνώση και τις ικανότητες που απαιτούνται στο δύσκολο

6 Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94/σ.86

7 Μουσταρδά, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). *Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ.105-122. σ. 117

έργο του; Σύμφωνα με την Χρυσοστόμου, η αρχική εκπαίδευση⁸ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελέσει το σημείο έναρξης από το οποίο θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις φιλοσοφίας, ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, εκτός από τις μουσικές. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι η εμπειρία είναι το μόνο που έχει αξία/σημασία, αλλά αυτή από μόνη της είναι αρκετή για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ανεξάρτητου επαγγελματία⁹; Τι συμβαίνει όμως στην πραγματικότητα; Κατά πόσο η αρχική εκπαίδευση στην οποία αναφέρεται η Χρυσοστόμου πραγματοποιείται σε σωστά πλαίσια; Κατά πόσο παρέχονται οι επαρκείς γνώσεις στους επίδοξους εκπαιδευτικούς Μουσικής, τόσο στα Τμήματα Μουσικών Σπουδών, όσο και στα Ωδεία; Υπάρχουν τρόποι ανίχνευσης της πραγματικότητας και ποια είναι τα κριτήρια αυτά που θα μας επιτρέψουν να εκτιμήσουμε τις «επαρκείς γνώσεις» αλλά και να έχουμε μια σφαιρική και-όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική- άποψη; Αναμφισβήτητη η πολύπλευρη διάσταση του θέματος δεν μπορεί να μελετηθεί και να εκτιμηθεί επαρκώς σε όλη της την έκταση εξαιτίας της πολυπλοκότητας των εμπλεκόμενων παραγόντων και αναμφισβήτητη χρήζει ειδικής μελέτης, η οποία όμως προσεγγίζεται τρόπον τινά σε ένα μέρος της έρευνάς μας, το οποίο παρουσιάζει τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών των νομών της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας.

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών της Μουσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας.

2.2. Υποθέσεις της έρευνας

2.2.1.1. Γενική υπόθεση

Η γενική υπόθεση της έρευνάς μας υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τουλάχιστον τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται (π.χ. πτυχίο ΑΕΙ).

2.2.1.2. Επιμέρους υποθέσεις

Οι επιμέρους υποθέσεις μας υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν έχει προχωρήσει σε γενικότερες επιμορφωτικές διαδικασίες (π.χ. Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός τίτλος σπουδών, επιμορφώσεις σχετικές με τη μουσική αγωγή και εκπαίδευση κ.α.)

⁸ Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει στην διάρκεια της αρχικής του εκπαίδευσης να καλύψει τα εξής: γνώση και κατανόηση α)του γνωστικού αντικειμένου, β)της θεωρίας και των τεχνικών της παιδαγωγικής, γ)του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, ενώ παράλληλα θα πρέπει αν λάβει γενικές κατευθύνσεις για τα παρακάτω, τα οποία θα πρέπει στη συνέχεια να συγκεκριμενοποιήσει και να τελειοποιήσει: α)σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλίας, β)επιλογή υλικού και μεθόδων για συγκεκριμένες περιπτώσεις, γ)πρακτική εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος (Χρυσοστόμου, 2006).

⁹ Χρυσοστόμου 2006

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 73 μουσικοπαιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας. Από αυτούς το 26% ήταν άντρες και το υπόλοιπο 74% γυναίκες. Το 6,8% ήταν από 31 έως 35 ετών, το 39,7% από 36 έως 40 ετών, το 23,3% από 41 έως 45 ετών και το υπόλοιπο 30,1% από 46 ετών και άνω. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου και των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|----------------|------------|-----------|-----------------------|
| Φύλο | Άντρας | 19 | 26 |
| | Γυναίκα | 54 | 74 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Ηλιακές ομάδες | 31-35 | 5 | 6,8 |
| | 36-40 | 29 | 39,7 |
| | 41-45 | 17 | 23,3 |
| | 46 και άνω | 22 | 30,1 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

Όσον αφορά τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το 68,5% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 31,5% ήταν αναπληρωτές. Το 4,1% των συμμετεχόντων είχαν έως και 5 έτη υπηρεσίας, το 13,7% από 6 έως 10 έτη, το 32,9% από 11 έως 15 έτη, το 24,7% από 16 έως 20 έτη και το υπόλοιπο 24,7% είχαν από 21 και άνω έτη υπηρεσίας. (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Κατανομή των υπηρεσιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|----------------|-------------|-----------|-----------------------|
| Σχέση εργασίας | Μόνιμος | 50 | 68,5 |
| | Αναπληρωτής | 23 | 31,5 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Έτη υπηρεσίας | έως και 5 | 3 | 4,1 |
| | 6-10 | 10 | 13,7 |
| | 11-15 | 24 | 32,9 |
| | 16-20 | 18 | 24,7 |
| | 21 και άνω | 18 | 24,7 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το κυριότερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου, το οποίο απαντήθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής.

3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μας πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου δομημένων διχοτομικών και πολλαπλών επιλογών ερωτήσεων.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Όπως προαναφέραμε, η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος ερευνητικής δραστηριότητας που σχετίζεται με θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Σκοπός της παρούσης, είναι να αποτυπωθεί η γνωσιακή και επιστημονική κατάρτιση-κατάσταση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα του εργατικού δυναμικού των σχολείων αλλά και να ανιχνευθούν-αναδυθούν τυχόν προβληματισμοί. Η έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2018 μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και εστάλη στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας, προκειμένου να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής των αντίστοιχων Δημοτικών Σχολείων. Το πλήθος των απαντημένων ερωτηματολογίων (N=73) ήταν επαρκές για να προχωρήσουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και τον Δεκέμβριο του 2018 ξεκινήσαμε την επεξεργασία των δεδομένων.

Οι σχετικές ερωτήσεις –εκτός από τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών- αφορούσαν τα εξής:

- Το ίδρυμα αποφοίτησης (Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ωδείο, Άλλο)
- Τις μεταπτυχιακές σπουδές (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Δεν υπάρχει μεταπτυχιακός τίτλος, Άλλο)
- Επιμορφώσεις σχετικές με την Μουσική (Σχολή Μωραΐτη, Σεμινάριο Kodaly, Δεν υπάρχει αντίστοιχη επιμόρφωση, Άλλο)
- Γνώσεις Η/Υ (Ναι, Όχι)
- Επίπεδο γνώσεων Η/Υ (Α' επίπεδο, Β' επίπεδο, Άλλο)

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Όσον αφορά τις σπουδές τους σχετικά με τη μουσική, το 63% των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών ήταν απόφοιτοι τμήματος Μουσικών Σπουδών και το υπόλοιπο 37% απόφοιτοι ωδείου. Επίσης το 35,6% του συνόλου είχαν επιμόρφωση σχετικά με τη μουσική. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή των σπουδών των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών σχετικά με τη μουσική

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|---|---------------------------|-----------|-----------------------|
| Σπουδές Μουσικής | Τμήματος Μουσικών Σπουδών | 46 | 63 |
| | Ωδείου | 27 | 37 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Επιμόρφωση σχετικά με τη μουσική | Ναι | 26 | 35,6 |
| | Όχι | 47 | 64,4 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, το 2,7% των συμμετεχόντων κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών, το 30,1% μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το υπόλοιπο 67,1% μόνο το βασικό τίτλο διορισμού. Το 54,8% των μουσικοπαιδαγωγών είχε επιμόρφωση Α επιπέδου, το 31,5% είχε επιμόρφωση και Β επιπέδου ενώ το υπόλοιπο 13,7% δεν είχε πιστοποίηση γνώσεων στους υπολογιστές. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------|-----------------------|
| Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο | Διδακτορικό | 2 | 2,7 |
| | Μεταπτυχιακό | 22 | 30,1 |
| | Βασικό πτυχίο διορισμού | 49 | 67,1 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Επιμόρφωση στους υπολογιστές | Α' επιπέδου | 40 | 54,8 |
| | Β' επιπέδου | 23 | 31,5 |
| | Χωρίς πιστ. γνώσεων Η/Υ | 10 | 13,7 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την μελέτη των παραπάνω δεδομένων, παρατηρούμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (37%) κατέχει μόνο ωδειακή εκπαίδευση, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον και προβληματισμό εγείρει η απουσία επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 64,4%. Παράλληλα το 67,1% των εκπαιδευτικών κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο που απαιτείται για τον διορισμό τους, γεγονότα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους δεν εντοπίζεται εξελκτική διαδικασία στο πεδίο της επιστημονικής κατάρτισης, ενώ θετικότερη είναι η επιμόρφωση του 86,3% του συνόλου στους Η/Υ (Α και Β επίπεδο).

Βιβλιογραφία

Δογάνη, Κ. (2009). *Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής*,

- στο : Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής, επιμ. Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου. Θεσσαλονίκη: Ελληνική ένωση για την μουσική εκπαίδευση.
- Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). *Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ.105-122.
- Παπαζαρής, Α. Χρ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Μουσικός οίκος Παπαρηγορίου- Νάκας.
- Σμωλ, Κ. (1983), *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη
- Σταύρου, Ι. (2004). *Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*, Διδακτορική Διατριβή. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών Στο: Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94.
- Σταύρου, Γ. (2007), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Επιστημονικό Βήμα τ. 8, σ.86-94.
- Σταύρου, Γ. (2008). *Τα προγράμματα των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής*, στο: Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, τεύχος 5^ο-6^ο. Αθήνα: Fagotto.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Μουσική παιδαγωγία και μουσική εκπαίδευση - ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής*. Ανακτήθην στις 22.2.2015 από: <http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?id=3651&la=1>

Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα

Η Αρσινόη Γεωργοπούλου είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2005 και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος (Βαθμός Άριστα παμψηφεί), διπλώματος πιάνου (βαθμός Άριστα Παμψηφεί και Πρώτο Βραβείο), διπλώματος μονωδίας (βαθμός Άριστα Παμψηφεί) και πτυχίων Αρμονίας και Αντίστιξης (Βαθμός Άριστα παμψηφεί αμφότερα). Έχει εμφανιστεί σε πολυάριθμες μουσικές εκδηλώσεις ως σολίστ και συνοδός.

**Τεχνολογία, Παιχνίδι
και Υποστηρικτικό υλικό
στη Μουσική εκπαίδευση**

Μουσική, Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Θεωρητική Μελέτη, Εμπειρικός Απολογισμός και Εκπαιδευτική Πρόταση

Καλογεράς Ανδρέας Μ.

Περίληψη

Οι Προκλήσεις που δημιουργούν οι Νέες Τεχνολογίες στη Μουσική Διδασκαλία διαμορφώνουν τον επαγγελματικό χάρτη της Μουσικής Διδασκαλίας/Δημιουργίας/ Παραγωγής. Παρουσιάζονται τα απαραίτητα παραδείγματα καλής πρακτικής, τα οποία θα μας δώσουν μια σαφή εικόνα της ιδεολογίας, του σχεδιασμού, της χρήσης και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται από τις προηγμένες και μελετημένες μεθόδους μουσικής διδασκαλίας που επιτηρούνται από την ανεμπόδιστη προγραμματισμένη) χρήση διεπιστημονικών νέων τεχνολογιών. Ο ρόλος της μουσικής τεχνολογίας μουσική εκπαίδευση είναι ένας συνεχής διάλογος που χρειάζεται τελικά να καταλήξει προς όφελος των μαθητών και της ίδιας της μουσικής. Σε αυτή την εργασία εξετάζουμε κριτικά τη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών και τον επαναστατικών σχεδιασμών διάδρασης ανθρώπου-υπολογιστή, τα εργαλεία Web 2.0, καθώς και τις νέες διδακτικές εφαρμογές που μπορούν πραγματικά να ανασκευάσουν τη μουσική εκπαίδευση και τις πρακτικές της μουσικής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση, Μουσική Τεχνολογία, Λογισμικό Μουσικής, Διεπιστημονικότητα στην Εκπαίδευση

Music, Technology and Education. A Theoretical Study, an Empirical Account and an Educational Proposal

Abstract

Challenges created by the use (and ground-braking capabilities) of new technologies and digital media in music education. New applications for music teaching, creation and production and how they can transform our music-education environment. What is the overall picture of modern Information & Communication Technology (ICT) music-application exploitation in the present-day music-education map? Good-practice examples from abroad and their results. The role of Technology in music teaching and learning is an on-going debate that needs to be finally resolved for the benefit of both students and music itself. In this paper, we will critically examine the use of modern digital technologies and revolutionary human-computer interaction schemes (HCI), Web 2.0 tools, PC's and even newly built teaching-oriented applications, and how they can completely revolutionize music education and music-teaching practices.

Keywords: Music Education, Music Technology, Music Software, Multidisciplinary teaching approach.

Εισαγωγή

Το λειτούργημα της μουσικής διδασκαλίας επηρεάζεται δραματικά από τα μεγάλα θέματα που διαμορφώνουν το κοινωνικό, το εκπαιδευτικό και το τεχνολογικό μας τοπίο: 1) τα συν και τα πλην μεταξύ κονστρουκτιβιστικής και άμεσης διδασκαλίας, 2) την ενθάρρυνση της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, 3) τον ρόλο της διεπιστημονικής εμπλοκής αφ' ενός μεν μέσα στις μουσικές περιοχές και αφ' ετέρου ανάμεσα στη μουσική και σε άλλα επιστημονικά πεδία, 4) τους πιο αποτελεσματικούς τρόποι να προσεγγίσουμε τη διδασκαλία αλλά και τη μάθηση, 5) τον αναλογισμό του ποιόν διδάσκουμε και εντός αλλά και εκτός του σχολείου, 6) το τι διδάσκουμε και σε σχέση με τη μουσική αυτή καθ' εαυτή αλλά και σε σχέση με τα θέματα που την περιβάλλουν και 7) την διδακτική κλίμακα που κυμαίνεται από ένα άτομο μέχρι εκατομμύρια και από μία τοποθεσία μέχρι όλα τα μέρη που φθάνουν η φωνή, οι εικόνες και οι ήχοι μας. Ποτέ μέχρι τώρα η ειδικότητά μας δεν έχει έρθει τόσο σφαιρικά και βαθιά σε επανεξέταση με ένα τόσο ενδιαφέροντα τρόπο.

Ανοιξίτε οποιοδήποτε τεύχος ακαδημαϊκού περιοδικού για τη μουσική εκπαίδευση σήμερα, και θα βρείτε τουλάχιστον ένα άρθρο όπου η μουσική τεχνολογία παίζει κεντρικό ρόλο.

Το κεντρικό θέμα αυτής της εργασίας είναι η χρήση της τεχνολογίας στη μουσική δημιουργία, τη μουσική παραγωγή και τη μουσική διδασκαλία. Επειδή κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αντιρρήσεις ιδεολογικού τύπου για τη χρήση αναλογικών η/και ψηφιακών τεχνολογικών μέσων στη μουσική, θα αναφέρω μία πολύ απλή σκέψη για προβληματισμό: Αφού κάθε εποχή χρησιμοποίησε πάντα την κορύφωση της τεχνολογίας που είχε κατακτήσει για την κατασκευή των μουσικών της οργάνων, γιατί σήμερα θεωρούμε τα ψηφιακά μέσα απαραίτητα αρνητικά για τη μουσική δημιουργία; Και αν δεν τα θεωρούμε, τότε γιατί δεν τα διδάσκουμε;

Μια Σκέψη...

Είναι άραγε αυτοσκοπός η δεξιοτεχνία ενός μουσικού οργάνου ή μας ενδιαφέρει μόνον το ηχητικό του αποτέλεσμα; Γιατί αν συμβαίνει το δεύτερο, τότε, με την προϋπόθεση ότι θα μπορούμε να δημιουργήσουμε όλα τα ακουστικά γεγονότα που χρειαζόμαστε χωρίς δυσκολία με την χρήση της τεχνολογίας, τότε ενδεχομένως μπορούμε να μιλάμε ακόμα και για κατάργηση των φυσικών οργάνων και των δυσκολιών που η εκτέλεσή τους προϋποθέτει για τη δημιουργία ενδιαφερόντων μουσικών αποτελεσμάτων **στο απότερο μέλλον**. Που βρίσκεται η Ελλάδα σε αυτό το σκηνικό;

Μήπως για την εποχή του το πιάνο δεν βρισκόταν στην κορυφή των τεχνολογικών επιτευγμάτων, και μόλις ο Μπαχ ανακάλυψε τη δωδέκατη ρίζα του 2 και τον καλό συγκερασμό, πράγματα που προέκυψαν από μαθηματικές και τεχνολογικές εφαρμογές, δεν εφαρμόστηκαν αμέσως σε όλη τη μουσική του κόσμου; Ποιο είναι το ποσοστό των ακροατών των μουσικών επενδύσεων όλων των σύγχρονων έργων του κινηματογράφου, των περισσότερων τηλεοπτικών εκπομπών και όλων σχεδόν των διαφημίσεων αλλά και των ψηφιακών παιχνιδιών, που όταν ακούν συμφωνικές ορχήστρες να κατακλύζουν με τους επικούς τους ήχους την εικόνα, γνωρίζουν ότι προέρχονται από προγράμματα ακολουθιστών “sequencers” δηλαδή ψηφιακής παραγωγής και όχι πραγματικές ορχήστρες;

Και μπαίνουμε στο κυρίως θέμα μας αφού αυτή ήταν μία μικρή εισαγωγή αναγκαιότητας.

Γενικές έννοιες

Έχοντας αρχίσει τις σπουδές μου στην Μουσική Τεχνολογία το 1976 στην Αμερική και έχοντας από τότε συνεχώς ασχοληθεί ιδιωτικά (ως συνθέτης) αλλά και δημόσια στην Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ωδειακή, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, και Τριτοβάθμια) με το αντικείμενο της Μουσικής Τεχνολογίας και των εφαρμογών της στη μουσική δημιουργία αλλά και την μουσική εκπαίδευση, αισθάνομαι σήμερα την ανάγκη (μετά από τις παρατηρήσεις μου στο χώρο τα τελευταία 30 χρόνια), να επισημάνω κάποιες σημαντικές δυνατότητες που μας προσφέρουν οι τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα εξειδικευμένα μουσικο-εκπαιδευτικά εργαλεία που θα μπορούσαν να βελτιώσουν αισθητά την επάρκεια της μουσικής διδασκαλίας στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι εξ' άλλου λυπηρή, αλλά αληθινή, η διαπίστωση ότι η μουσική βρίσκεται σήμερα στη βάση και όχι στην κορυφή του ελληνικού εκπαιδευτικού αξιακού συστήματος, αφού σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ένα μονόωρο εβδομαδιαία μάθημα. Μήπως το ρητό «Μουσικήν ποίει και εργαζου» του Πλάτωνα από τον Φαίδωνα (60γ - 62γ) μας δίνει μία διαφορετική εικόνα για τη θέση της μουσικής στην Ελληνική αρχαιότητα; Καθίσταται σαφές ότι δεν έχουμε την πολυτέλεια (ως εκπαιδευτικοί της μουσικής τουλάχιστον) να παραβλέψουμε και να αφήσουμε ανεκμετάλλευτα τα νέα εργαλεία που μας προσφέρονται.

Ο ακόλουθος πίνακας συστάσεων της Διεθνούς Εταιρείας για την Τεχνολογία στην Εκπαίδευση (1998) International Society for Technology in Education (ISTE), απεικονίζει με σαφήνεια τους στόχους αυτής της μελέτης καθώς και τις προθέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας να απελευθερώσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τις προκαταλήψεις του προηγούμενου αιώνα και να το βοηθήσει να εμπλουτίσει την εργαλειοθήκη του με τις τελευταίες θεωρητικές εκπαιδευτικές εξελίξεις, καθώς και στην τεχνολογική πρόοδο.

Πίνακας 1. Αντιδιαστολή Παράδοσης και της Νεοτερικότητας στα Εκπαιδευτικά μοντέλα

| | |
|----------------------------------|---|
| Παραδοσιακά Περιβάλλοντα Μάθησης | Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης |
| Δασκαλοκεντρική Διδασκαλία | Μαθητοκεντρική Μάθηση |
| Διέγερση Μίας Αίσθησης | Πολυαισθητηριακή Διέγερση |
| Μονοδιάστατη εξέλιξη διαδρομής | Πολλαπλασιαστική εξέλιξη |
| Ενιαία Μέσα (Single Media) | Πολυμέσα |
| Απομονωμένη εργασία | Συνεργατική εργασία |
| Παράδοση πληροφοριών | Ανταλλαγή πληροφοριών |
| Παθητική μάθηση | Ενεργή / Διερευνητική / Έρευνα βασισμένη στη μάθηση |
| Πραγματικό, βασισμένο στη γνώση | Κρίσιμη σκέψη και ενημερωμένη λήψη αποφάσεων |
| Αδρανής απόκριση | Προληπτική προγραμματισμένη δράση |

Συμπερασματικά, στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απαραίτητες μετακινήσεις από την παραδοσιακή εφαρμογή του δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτικού μοντέλου στα νέα μοντέλα καλής πρακτικής, τα οποία θα μας δώσουν μια σαφή εικόνα της ιδεολογίας, του σχεδιασμού, της χρήσης και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται από τις προηγμένες και μελετημένες μεθόδους μουσικής διδασκαλίας που επιτηρούνται

από την ανεμπόδιστη προγραμματισμένη) χρήση διεπιστημονικών νέων τεχνολογιών (ISTE 1998).¹

Ως εκπαιδευτικοί Μουσικής το πρόβλημά μας είναι διττό. Οι διαπιστωμένες ελλείψεις στην μουσική εκπαίδευση και η συνεχής υποβάθμισή της είναι το ένα μεγάλο μέρος του βάρους που φέρουμε ως μουσικοί εκπαιδευτικοί. Το άλλο είναι η παντελής αδιαφορία και αδυναμία μας να χρησιμοποιήσουμε δημιουργικά τα καταπληκτικά αυτά όπλα που τα τελευταία 40 χρόνια (αλλά με γεωμετρική αύξηση στην ταχύτητα παραγωγής τους τα τελευταία 10 χρόνια) τα καταπληκτικά λοιπόν αυτά όπλα/εργαλεία που μας προσφέρει η μουσική τεχνολογία, οι υπολογιστές και οι φορητές συσκευές συμπεριλαμβανομένων ακόμα και των κινητών τηλεφώνων. Και εννοώ να τα χρησιμοποιήσουμε στη μουσική διδασκαλία βεβαίως. Εδώ πρέπει να εντοπίσουμε μία διαχρονική ανικανότητα της Ελληνικής εκπαιδευτικής αντίληψης αλλά και πράξης να χρησιμοποιήσει **εποικοδομητικά** τις νέες τεχνολογίες δίνοντας εκείνη πρώτη το καλό παράδειγμα δημιουργικής χρήσης στους μαθητές της, αφού σε όλες τις χρήσεις των νέων τεχνολογιών τα παιδιά είναι πάντα και συνεχώς πολύ πιο μπροστά από εμάς στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Τα αποτελέσματα της ολιγορίας του συστήματός μας στη διαχείριση των νέων τεχνολογιών είναι απολύτως ορατά αφού σε όλες τις χρήσεις της τεχνολογίας που κάνουν οι νέοι δημιουργούνται συνεχώς οξύτατα προβλήματα για την ασφάλεια, την υγεία και την ψυχική τους ισορροπία. (Οι λέξεις-κλειδιά εδώ είναι: εθισμός σε επικίνδυνα παιχνίδια, επικίνδυνες εξαρτίσεις από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και έκθεση στους σοβαρότατους κινδύνους τους, κυβερνητικός εκφοβισμός cyberbullying κ.ο.κ.) Και δεν εννοούμε ότι δεν έχουν γίνει προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τουναντίον τα τελευταία 20 χρόνια οι Τ.Π.Ε και η χρήση τους στα σχολεία είναι ένα σημείο ενδιαφέροντος. Το μάθημα της πληροφορικής αυτό καθ' εαυτό εισήχθη στο Εθνικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης αλλά και εδώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν είτε να μην έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη χρήση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη είτε απλά να μην επιθυμούν την χρησιμοποιήσουν. Έτσι η Ελλάδα ακόμη και σήμερα παραμένει στις χαμηλότερες ποσοστώσεις ψηφιακού γραμματισμού ανάμεσα σε 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.²

Και όλα αυτά γιατί; Γιατί δεν δώσαμε εμείς το πρώτο **δημιουργικό** και βεβαίως **θελκτικό** παράδειγμα **δημιουργικής** χρήσης των νέων τεχνολογιών, εκμεταλλευόμενοι εμείς πρώτοι την θελκτικότητά τους και την αγάπη των νέων για αυτές, στρέφοντάς τους προς την δημιουργική τους χρήση. Εδώ θα μπορούσε να πει κανείς: Αφού θα χρησιμοποιήσουν που θα χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες, γιατί να μην χρησιμοποιήσουν τις παραγωγικές και δημιουργικές τους εκδόσεις που είναι όμως και πολύ ευχάριστες; Γιατί να μην παίξουν και να μην χαρούν με τα καταπληκτικά αυτά διαδραστικά εργαλεία δημιουργώντας αλλά και μαθαίνοντας ταυτόχρονα; Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι αναφερόμαστε σε όλες τις ηλικίες από την προσχολική μέχρι και το τέλος της τριτοβάθμιας, γιατί εννοείται πως υπάρχουν εφαρμογές που αναφέρονται και αφορούν όλα τα ηλικιακά και νοητικά επίπεδα των μαθητών, καθώς και όλα τα επίπεδα

1 Garcia, A., *The Case for Technology in Music Education*. Στο: <https://www.scribd.com/document/7469678/The-Case-for-Technology-In-Music-Education> (προσπελάστηκε στις 1/4/2019)

2 Chrysostomou, S., (2017), *Technology in the Music Classroom-Navigating through a dense forest, The Case of Greece*. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press, σελ.137.

δυσκολίας της τέχνης, και σε όλες της τις πτυχές/εφαρμογές. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι το “παιχνίδι χάνεται” στις προσχολικές ηλικίες η/και ίσως μέχρι και τις τρεις το πολύ τάξεις του Δημοτικού σε ότι αφορά το σμίλευμα της προσωπικότητας του μαθητή, και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης.

Το έργο των μουσικών εκπαιδευτικών δημιουργεί εκ των πραγμάτων μία νέα διάσταση για το έργο της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνεχώς προβλήματα με πολλές πλευρές και σε διαφορετικά συστήματα που προέρχονται ταυτοχρόνως από διαφορετικές κοινωνικές, εκπαιδευτικές, η και καλλιτεχνικές συνθήκες. Η μουσική και η μουσική διδασκαλία μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων επειδή τα εμπλεκόμενα άτομα βρίσκονται σε στενότερη επαφή, οι μαθητές είναι περισσότερο αλληλέγγυοι με τους άλλους, και έτσι επιτρέπεται η πιο ελεύθερη έκφραση της πολυφωνίας στις σύγχρονες κοινωνίες. Το motto: “Η μουσική είναι η παγκόσμια γλώσσα” βρίσκει εδώ την πραγματική του θέση. Όταν τα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι σύνθετα και οι οπτικές γωνίες είναι πολλαπλές πρέπει να προσεγγιστούν διαλεκτικά, με διάλογο, με Ελευθερία έκφρασης όλων των ενδιαφερομένων σπουδαστών, εκπαιδευτικών και επιστημόνων, προκειμένου να υπάρξει Πρόοδος στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ενώ αυτός ο *modus operandi* είναι δύσκολος και εύθραυστος, είναι ένας τρόπος που θα μετατρέψει τη μουσική εκπαίδευση σε μία διαδικασία σεβασμού και ακρόασης του άλλου, σε μία διαδικασία που στηρίζεται στην λογική, τη διαίσθηση, τη φαντασία και το συναίσθημα. Έτσι μόνο θα μπορέσουν να ακουστούν όλες οι φωνές που δεν έχουν ακουστεί μέχρι σήμερα και οι αλλαγές που θα ξεκινήσουν από τη μουσική εκπαίδευση θα μπορέσουν δυναμικά να μεταδώσουν τα αποτελέσματά τους στην υπόλοιπη εκπαίδευση και στην κοινωνία.³

Η σημασία και οι χρήσεις της τεχνολογίας

Στην ιστορία της δημιουργίας της μουσικής από την αρχή του πολιτισμού, η μουσική έκφραση ξεκινά από την ανθρώπινη φωνή και το σώμα ως εργαλείο ή όργανο και συνεχίζει με τη δημιουργία εργαλείων που κατασκευάζονται από υλικά της φύσης κάθε φορά σύμφωνα με την εκάστοτε διαθέσιμη τεχνολογία.

Η Τεχνολογία πρέπει να εξεταστεί μέσα από μία σφαιρικότερη οπτική γωνία και όχι απαραίτητα στενά επικεντρωμένα όπως θα περίμενε ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών μουσικής και των επαγγελματιών. Η τεχνολογική ανθρωπότητα αναπτύσσεται απολύτως παράλληλα με τη μουσική ανθρωπότητα και δεν μπορούμε να τραβήξουμε μία διαχωριστική γραμμή μέχρι την οποία φτάνει η παράδοση και μετά από την οποία αρχίζει η τεχνολογία. Και αυτό δεν είναι μόνο ένα φιλοσοφικό αλλά και ένα απολύτως πρακτικό διανόημα: Η τεχνολογία συχνά παρεξηγείται και γίνεται αντιληπτή ως κάτι εφήμερο ή η λύση όλων των προβλημάτων. Αντιθέτως πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της μουσικής ενασχόλησης, της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η εστίασή μας πρέπει να επικεντρωθεί στην κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε τεχνολογίας και του ρόλου της στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, όπως πλαισιώνεται από τα ευρήματα της πρωτοποριακής έρευνας στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές επιστήμες. Μάλλον

3 Jorgensen, E., P., (2003) *Transforming Music Education*, Indiana: Indiana University Press, σελ. 18.

πρέπει να είμαστε λιγότερο επικεντρωμένοι στο **ποια** τεχνολογία και **πώς** θα την χρησιμοποιήσουμε και περισσότερο στο **γιατί** πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια τεχνολογία και **πώς θα χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά** για να επαυξήσει τη μουσικότητα μας και να προωθήσει την ανάπτυξή μας ως μουσικοί και ως μαθητές.⁴

Σε ένα συμπέρασμα μέσα από μια πολύ γενικευμένη έρευνα σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, ο Andrew Brown προσφέρει μια σειρά από διορατικές προβλέψεις για τις μελλοντικές τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα. Η γενική κατεύθυνση αυτών των προβλέψεων είναι ότι η μουσική τεχνολογία θα συνεχίσει να γίνεται όλο και πιο ισχυρή, ενώ παράλληλα θα γίνεται όλο μικρότερη (σε μέγεθος), πιο διαδεδομένη και σχεδόν πάντα φθηνότερη: «Η προκύπτουσα πληθώρα υπολογιστικών εργαλείων θα μετατοπίσει τις συζητήσεις σχετικά με τις χρήσεις των υπολογιστών στη μουσική εκπαίδευση **στον τρόπο με τον οποίο θα τα χρησιμοποιήσουμε καλύτερα, παρά στο αν πρέπει να τα χρησιμοποιήσουμε ή όχι**».⁵

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η μάθηση με συνεργατικά εργαλεία Web 2.0 και ηλικιακά ευαίσθητα σενάρια, ενώ φέρνει μια νέα πολυ-επιστημονική προσέγγιση στις αίθουσες διδασκαλίας μας, θα βοηθήσει στην απελευθέρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος από το Θεωρητικό Φόρτωμα και τον Ιστορικισμό (που παραμένουν επίμονα οι πυλώνες των εκπαιδευτικών μας τάσεων). Οι ερευνητές καταλήγουν διαχρονικά στο συμπέρασμα ότι αυτό το αμφίδρομο μέσο επικοινωνίας (η νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού) ενισχύει ένα ισχυρό επικοινωνιακό μαθησιακό περιβάλλον και υποστηρίζεται από τις δυνατότητες των τεχνολογιών. Τα εργαλεία Web 2.0 (δηλαδή, τα εργαλεία που επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργήσουν το δικό τους περιεχόμενο στο διαδίκτυο σε συνεχή αλληλεπίδραση με συνεργάτες) θα οδηγήσουν σε παιδαγωγικές καινοτομίες που βεβαίως θα έχουν πάντα τη βάση τους σε μουσικές ψηφιακές εφαρμογές.⁶

Η μουσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίζεται σε 2 μεγάλες κατηγορίες:

Θεωρητική/Μουσικολογική κατεύθυνση

Μουσικά Όργανα / Σύνολα – Φωνή
Μουσικοί Πολιτισμοί
Μουσικές Μορφές / Είδη
Δημοφιλείς Μουσικές (Popular)
Διεθνοποιημένα Είδη (Ethnic)
Δημιουργοί
Βασικά Στοιχεία της Μουσικής Θεωρίας
Μουσική και άλλες Τέχνες
Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική
Βυζαντινή Μουσική

Πρακτική/Εκτελεστική κατεύθυνση:

Ρυθμική - Μελωδική Ανάγνωση
Μουσική Γραφή
Φωνητική Εκτέλεση
Οργανική Εκτέλεση
Αυτοσχεδισμός
Αρμονικές Πρακτικές Εναρμονίσεις
Δημιουργία Μουσικών Συνόλων Φωνητικών/Οργανικών
(Γιατί έχουμε και τα Μουσικά Σχολεία...)

Και οι δύο κατευθύνσεις μπορούν να εξυπηρετηθούν από την ψηφιακή

4 Himonides, E., (2018). The Misunderstanding of Music-Technology Education: A meta perspective. Στο: *Creativities, Technologies, and Media in Music Learning and Teaching, Oxford Handbook of Music Education*, τ.5. (Επιμ.) Gary E. McPherson Graham F. Welch, Oxford University Press, σελ. 138-139.

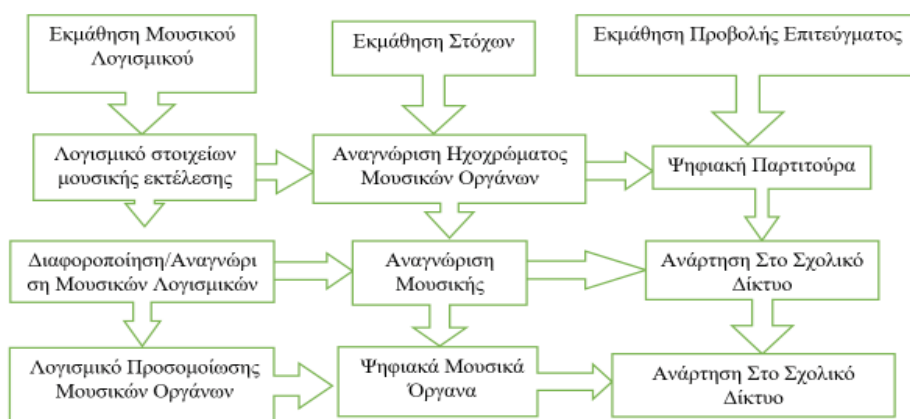
5 Brown, A. R., (2007). *Computers in music education*. New York: Routledge, σελ. 311.

6 Brown, A. R., (2012). Collaborative Digital Media Performance with Generative Music Systems Creativities, Technologies, and Media in Music Learning and Teaching. Στο: *Oxford Handbook of Music Education*. New York: Routledge, κεφ. 15 σελ.129

τεχνολογία με εφαρμογές: Παραγωγής ήχου, Αναγνώρισης συχνότητας και ηχοχρωμάτων, Ελέγχου ρυθμικής και μελωδικής ανάγνωσης με επακόλουθη βαθμολόγηση του μαθητή, Λογισμικό καταγραφής ηχητικού κειμένου και Λογισμικό καταγραφής, επεξεργασίας και αναπαραγωγής όλων των πληροφοριών εκτέλεσης.

Κατά τη χρήση της μουσικής τεχνολογίας στη μουσική παραγωγή αλλά και τη μουσική διδασκαλία είμαστε υποχρεωμένοι να διευκρινίσουμε ότι αναφερόμαστε πρωτίστως στην ψηφιακή τεχνολογία. Αυτή είναι που μπορεί να αναπαράξει όλους τους ήχους των φυσικών μουσικών οργάνων ακόμη και της ανθρώπινης φωνής με κάθε λεπτομέρεια και σε όλες τους τις παραλλαγές αρκεί να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος, για τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των εφαρμογών που θα το πράξουν. Μπορεί επίσης μέσω του πρωτοκόλλου midi και των εφαρμογών που το υποστηρίζουν, να ελέγχει να καταγράφει να επεξεργάζεται και να αναπαράγει όλες τις πληροφορίες εκτέλεσης, (δηλαδή ο,τιδήποτε γράφεται σε μία τυπωμένη παρτιτούρα) με απόλυτη ακρίβεια και πολύ μεγάλη ταχύτητα.

Εικ.1 Ένα Στοιχειώδες μοντέλο Διδασκαλίας Μουσικής Τεχνολογίας στην Α' Γυμνασίου⁷



Ο παραπάνω πίνακας θα μπορούσε να συμπληρωθεί με ένα νέο πίνακα για τη Δευτέρα και την Τρίτη γυμνασίου, με την αντικατάσταση ορισμένων θεματικών περιοχών και την προσθήκη: 1) Πρωτοκόλλου MIDI, 2) Λογισμικού Ηχητικής Επεξεργασίας (Audio Editing Software), 3) Λογισμικού Αυτόματης Παραγωγής Μουσικής Εκτέλεσης, 4) Ανάρτηση στο Διαδίκτυο κ.τ.λ. Θα μπορούσε επίσης να διαφοροποιηθεί εμπλουτιζόμενος ή συρρικνούμενος ανάλογα με το επίπεδο και το είδος του σχολείου στο οποίο αναφέρεται.

7 Yan, B., and Zhou Q., (2017). Music Learning Based on Computer Software. Στο: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, Τομ.12, σελ. 145.

Παραδείγματα τεχνολογικών εφαρμογών/δυνατοτήτων που μας παραπέμπουν σε αντίστοιχες καλές πρακτικές

Το θεμέλιο και η βάση στις μουσικές δραστηριότητες είναι φυσικά ο ήχος. Μετά από όλες τις θεωρίες και τις μελέτες, η ανταμοιβή για το κοινό αλλά και τον μουσικό είναι να ακουστεί ένα ποιοτικό ηχητικό αποτέλεσμα. Η Ηχητική ποιότητα είναι παράγων πρωτεύουσας σημασίας για όλους τους εκτελεστές μουσικών οργάνων. Σήμερα η ψηφιακή τεχνολογία και ειδικότερα η ψηφιακή παραγωγή καλύπτει απολύτως όλες τις προδιαγραφές ποιότητας που μπορεί να απαιτήσει ακόμη και το πιο αυστηρό ακουστικό κοινό. Αυτό που χρειάζεται από το δημιουργό είναι η κατανόηση των διαδικασιών, των λειτουργιών και του τρόπου που θα παραχθεί το κατάλληλο, και βέβαια, το άριστο ηχητικό αποτέλεσμα με ψηφιακό τρόπο. Είναι σίγουρο ότι σήμερα η τεχνολογία διαθέτει όλα τα μέσα.⁸

Στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας παρουσιάζονται κάποια απαραίτητα παραδείγματα καλών πρακτικών τα οποία θα μας δώσουν μία καθαρή εικόνα της ιδεολογίας, του σχεδιασμού, της χρήσης και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται από τις μεθόδους της προηγμένης και μαθητοκεντρικής Μουσικής Διδασκαλίας που παράγονται από τις νέες τεχνολογίες όταν αντιμετωπίζονται διεπιστημονικά και ελεύθερα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι έχουμε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες μουσικών τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μουσική εκπαίδευση:

1. Μουσική Γραφή (Προγράμματα παρτιτούρας όπως τα MakeMusic Finale, Avid Sibelius και το δωρεάν MuseScore)
2. Ηχητική καταγραφή και επεξεργασία (DAW σταθμοί εργασίας ψηφιακού ήχου, επεξεργαστές ηχητικών αρχείων, φορητές συσκευές ηχογράφησης όπως το λογισμικό ανοικτού κώδικα Audacity)
3. Σχεδιασμός ήχου και ηχητική παραγωγή
4. Μουσική εκτέλεση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών (π.χ συνθετητών, tablets, έξυπνων κινητών, laptops με λογισμικά εκτέλεσης όπως το Ableton Live, και συσκευές διασυνδέσεις ανθρώπου-υπολογιστή μαζί με τα απαραίτητα εργαλεία Ελέγχου)

1. Κλείνοντας την εισαγωγή του δεύτερου μέρους που θα ασχοληθεί μετά καλά παραδείγματα χρήσης μουσικού λογισμικού, πρέπει να αναφερθούμε με τον πιο πειστικό τρόπο στην αναγκαιότητα της χρήσης αυτών των εργαλείων. Θα ξεκινήσουμε από την πρώτη κατηγορία της μουσικής γραφής, τα προγράμματα παρτιτούρας δηλαδή. Εδώ η αναγκαιότητα διδασκαλίας και χρήσης προκύπτει από την βεβαιωμένη αναγκαιότητα χρήσης των ίδιων εργαλείων στο γραπτό λόγο, όπως επίσης και από την αναγκαιότητα ψηφιοποίησης όλων των εκτελεστικών παραμέτρων δηλαδή των στοιχείων που περιέχει η παρτιτούρα. Όπως η χρήση των προγραμμάτων κειμένου θεωρείται σήμερα απολύτως απαραίτητη για την διάδοση και την επικοινωνία των νέων κειμένων (αλλά και των παλαιών) με τον κόσμο, έτσι και με τη μουσική, η ψηφιοποίηση των παραμέτρων εκτέλεσης είναι μονόδρομος για την επικοινωνία

8 Brown, A., P., (2007) *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*. New York: Routledge, σελ. 95

των έργων στον κόσμο αλλά και για μία επιπλέον σημαντική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των κειμένων του λόγου και αυτών της μουσικής: Τα πρώτα είναι απολύτως επικοινωνιακά με την απλή εμφάνιση του κειμένου χωρίς να έχει απαραίτητως προηγηθεί η ψηφιοποίηση. Τα μουσικά κείμενα όμως δεν είναι καθόλου κατανοητά για την συντριπτική πλειοψηφία των αναγνωστών με τη μορφή της παρτιτούρας ενώ ψηφιοποιημένα μπορούν άμεσα να αποδοθούν και ηχητικά. Αυτή είναι μία ουσιώδης διαφορά που καθιστά την διδασκαλία και φυσικά τη χρήση των προγραμμάτων ψηφιακής παρτιτούρας ή αλλιώς καταγραφής παραμέτρων εκτέλεσης περισσότερο αναγκαία από την αντίστοιχη χρήση των προγραμμάτων κειμένου.

2. Στην ηχητική καταγραφή και επεξεργασία, δηλαδή στη δεύτερη κατηγορία μουσικού λογισμικού πρέπει να σημειώσουμε ότι η ψηφιοποίηση του ήχου και της μουσικής διευκολύνει τόσο πολύ τις διορθώσεις αλλά και την διάδοση της που αυτονόητα καθιστούν τη χρήση των αντίστοιχων λογισμικών απαραίτητη και επομένως και την εισαγωγή τους στην αίθουσες διδασκαλίας.
3. Στην ηχητική παραγωγή ή θεωρητική μετακίνηση της μουσικής από τις νότες στους ήχους είναι μία πολύ ενδιαφέρουσα αλλαγή που σε πολλές περιπτώσεις βοηθάει τους μαθητές να ξεκινήσουν την εμπλοκή τους με τη μουσική αρχίζοντας με τον ήχο και μεταφερόμενοι αργότερα στο χώρο του ντο ρε μι. Οι αλλαγές που προκύπτουν στην καλλιτεχνική ιδεολογία ότι η δυσκολία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή του ωραίου στην τέχνη, η μετατόπιση δηλαδή από τη δεξιοτεχνία της εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου στην διαχείριση του ψηφιακού ήχου για την παραγωγή αποτελέσματος είναι ένα φιλοσοφικό debate που καλά κρατεί αλλά και που πρέπει να παρουσιαστεί με όλες του τις πτυχές στην εκπαίδευση⁹
4. Στη μουσική εκτέλεση και τη χρήση νέων ψηφιακών τεχνολογιών οι αναγκαιότητες διαπιστώνονται από τον συγγραφέα, αλλά και από πάρα πολλούς ερευνητές οι οποίοι επισημαίνουν ότι η διαπιστωμένη χρήση ψηφιακών συσκευών μικρών ή μεγάλων, φορητών ή σταθερών, όπως οι συνθέτες τα tablets τα έξυπνα κινητά και τα χιλιάδες πλέον λογισμικό μουσικής παραγωγής μας καθιστά υπεύθυνους για την εισαγωγή της δημιουργικής χρήσης τους στους μαθητές, αφού διαπιστωμένα τα εκπαιδευτικά μας συστήματα έχουν υπάρξει αρκετά ελλειμματικά στην παραγωγή και παρουσίαση παραδειγμάτων δημιουργικής χρήσης των νέων τεχνολογιών στους μαθητές.¹⁰

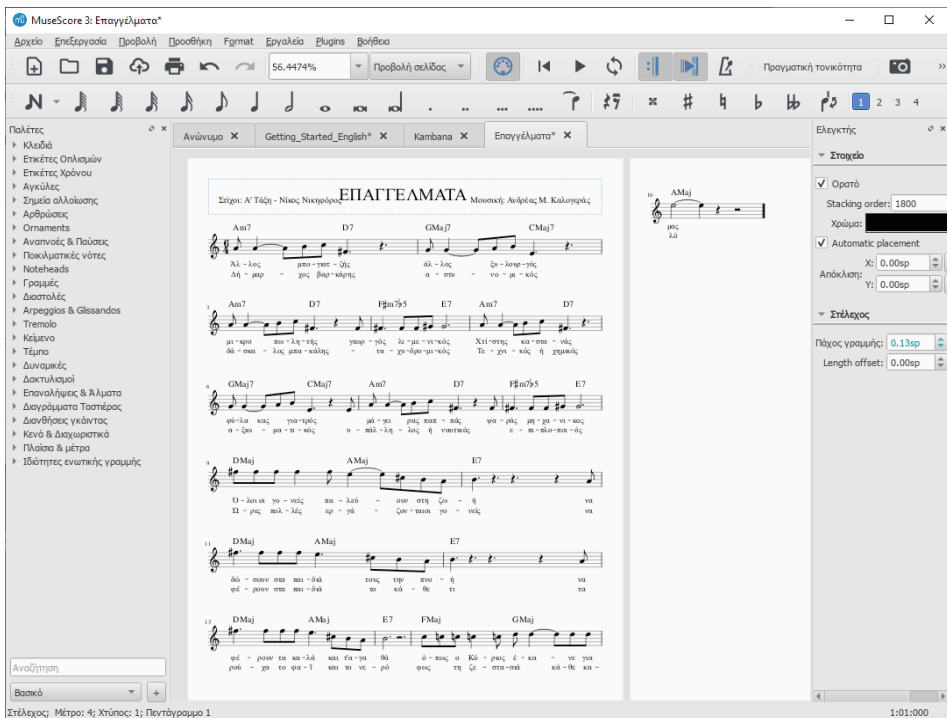
Λογισμικό ανοικτού κώδικα παρτιτούρας (e.g. MuseScore 3)

Τα προγράμματα παρτιτούρας είναι γνωστά στους περισσότερους συναδέλφους που ασχολούνται με τη μουσική και δεν θα ασχοληθώ πολύ με αυτά μολονότι έχουν πάρα πολλές πτυχές που είναι άγνωστες σε πολλούς. Ένα καλό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα [MuseScore 3](#) που είναι πρόγραμμα ανοικτού κώδικα, δηλαδή δωρεάν, και έχει την δυνατότητα ταυτόχρονης κύλισης παρτιτούρας και ήχου με εξαιρετικά πειστικά ηχοχρώματα όλων των μουσικών οργάνων.

9 Mantie, R., Thinking about Music and Technology. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press, σελ. 57-60.

10 Hitchcock, M., (2017), *Generating Intersections between Music and Technology*. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press, σελ.707

Εικ. 1 Το Κεντρικό Παράθυρο διασύνδεσης Χρήστη του Λογισμικού MuseScore¹¹



Λογισμικό ανοικτού κώδικα ήχου και ακολουθιών (e.g. [Sound Manipulator](#), [Audacity](#))

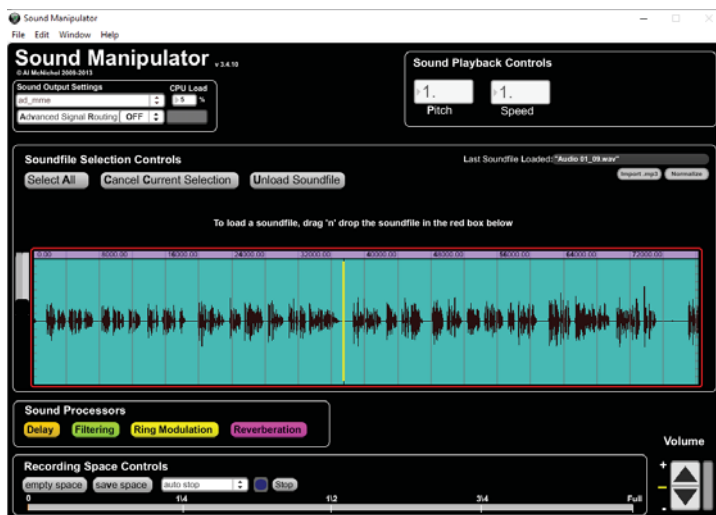
(Κατασκευή και Επεξεργασία Χροιάς με απόλυτο έλεγχο Συνιστωσών, Συνεπεξεργασία Μουσικής και Ηχητικής Ακολουθίας)

Παραθέτουμε το ακόλουθο είναι πρόγραμμα μουσικής σύνθεσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην Αγγλία, από το Πανεπιστήμιο του Huddersfield σε τέσσερα τμήματα ηλικίας 11 έως 14 ετών και πλήθους 27 μαθητών περίπου με τις ακόλουθες επιμέρους εφαρμογές: Ηχητική δειγματοληψία, Ηχητική επεξεργασία και Ηχητική διαστρωμάτωση / κατασκευή. Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ψηφιακή τεχνολογία για να ηχογραφούν, να διαμορφώνουν και να δομούν τον ήχο με τη χρήση των προγραμμάτων [Sound Manipulator](#) και [Audacity](#) (ελεύθερα λογισμικά) που είναι προγράμματα ηχητικού χειρισμού και ψηφιακής μουσικής ακολουθίας (digital sequencer) και που είναι εγκατεστημένα σε ένα laptop και πλαισιωμένα από ένα εξωτερικό μικρόφωνο και δύο εξωτερικά ηχεία. (Εδώ πρέπει να μου επιτρέψετε μία μικρή παρένθεση που δείχνει πραγματικά την οπισθοδρόμηση της Ελληνικής μουσικής πραγματικότητας αφού δεν υπάρχει ακόμη επίσημη μετάφραση του όρου Sequencer στη μουσική, ενώ οι τρεις όροι συνεχιστής, ακολουθιστής και διαδοχέας είναι πιθανές υποψήφιες μεταφράσεις.

11 <https://musescore.org/el>

Να σημειώσουμε επίσης ότι οι Ψηφιακοί Μουσικοί Ακολουθιστές/Συνεχιστές/Διαδοχείς χρησιμοποιούνται για **τριάντα και πλέον χρόνια στον κόσμο...**)¹²

Εικ.2 Το κεντρικό γραφικό περιβάλλον διασύνδεσης χρήστη του [Sound Manipulator](#).



Εικ.3 Το λογισμικό [Audacity](#) επάνω σε λειτουργικό σύστημα Linux¹³



12 McNichol, A., Clarke, M., Pearson, L., A. (2017), Creative Interaction, Στο: A. King, E. Himonides, S., A. Ruthmann (επιμ.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*, New York σελ. 367.

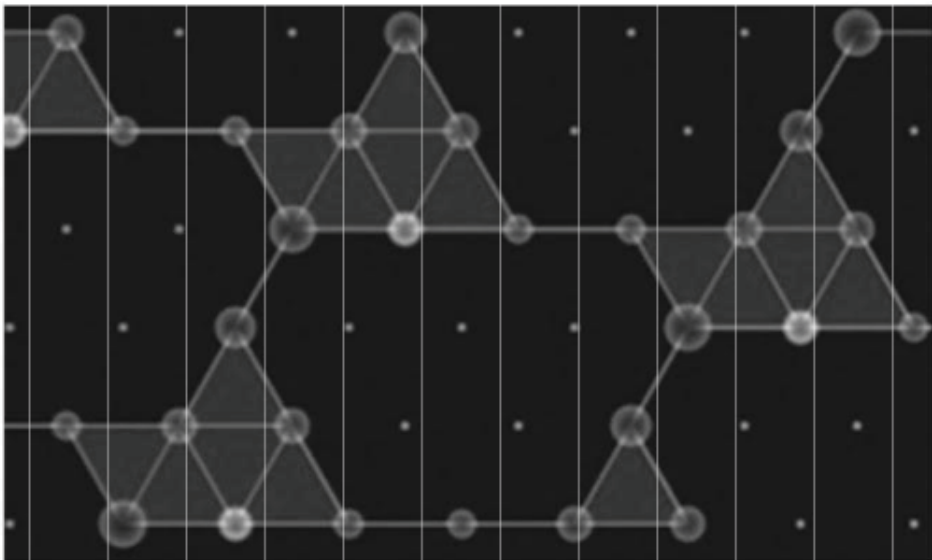
13 Πηγή: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AudacityScreenshotLinux.png>

Οι μαθητές συμπεριφέρονταν ως νεαροί συνθέτες καθώς αλληλοεπιδρούσαν με το λογισμικό. Μια έντονη μουσική πρόθεση φαινόταν καθώς εξελισσόταν η διαδικασία. Το συγκεκριμένο εγχείρημα έδωσε στους μαθητές μία αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης κατά τη διαδικασία δόμησης των ήχων. Μία συγκεκριμένη κινητροδότηση και αποφασιστικότητα ήταν εμφανής στους μαθητές και αυτές φάνηκε ότι δημιουργούνταν αποκλειστικά από την ηχητική ακολουθία (audio sequencing). Οι μαθητές που επέδειξαν αυτήν την τόσο εκτεταμένη δυνατότητα μάθησης φάνηκαν να εκπλήσσονται από τις δυνατότητες που τους έδινε το λογισμικό κατά τη διάδραση τους με αυτό. Οι μαθητές μετακινούνταν συνεχώς από το Sound Manipulator στο Audacity εμπρός και πίσω προκειμένου να ξανά διαμορφώσουν κάτι και να το ξαναεισάγουν πίσω στο συνεχιστή. Έτσι μπορούσαν να εξελίξουν τις συνθέσεις τους πιο αποτελεσματικά.¹⁴

Λογισμικό διδασκαλίας της αρμονίας

Τα γεωμετρικά μοντέλα αρμονικής απεικόνισης σε δύο ή περισσότερες διαστάσεις είναι γνωστά από τουλάχιστον τον 18ο αιώνα. Μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις του αντικειμένου (Euler 1739, Lerdal 1988, Riemann 1915, Balzano 1985 και πολλών άλλων) τα μοντέλα [Harmony Space](#) και [Isochords](#) φαίνονται τα πιο πρόσφορα για μία πρώτη προσέγγιση διδασκαλίας της αρμονίας.¹⁵

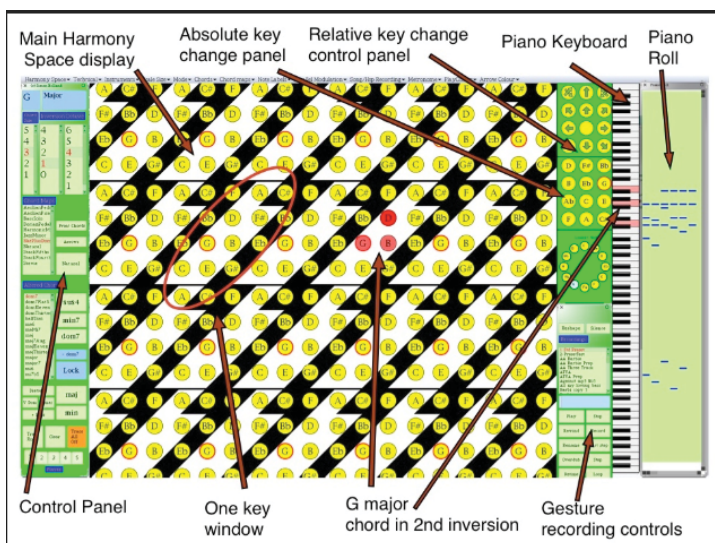
Εικ. 4 Μια τριαδική ακολουθία Συγχορδιών στο [Isochords](#)



14 McNichol, A., Clarke, M., Pearson, L., A. 2017, Creative Interaction, Στο: A. King, E. Himonides, S., A. Ruthmann (επιμ.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*, New York σελ.370-376

15 Holland, S. (2017), Harmony and Technology Enhanced Learning. Στο: A. King, E. Himonides, S., A. Ruthmann (επιμ.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*, New York Art. 33 σελ.377-391

Εικ. 5 Το Περιβάλλον του [Harmony Space](#).



Το αρμονικό περιεχόμενο της εκτέλεσης του David Bowie Suffragette City απεικονίζεται στο [Harmony Space](#) δείχνοντας τις ρίζες των ισχυρών συγχορδιών που χρησιμοποιούνται στο κομμάτι η γεωμετρία του ίχνους χρησιμοποιώντας την αρχή της “maximal parsimony” υπονοεί ότι αυτή η εκτέλεση έγινε σε τρόπο La Αιολικό, που με μία Μιζολυδική Σολ πτώση οδηγείται πάλι στον Αιολικό.

Νέες τεχνολογίες για τη μουσική εκπαίδευση

Ένα μεγαλόπνοο project ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2013 στο Πανεπιστήμιο της Βαλένθια¹⁶, με τη συνεργασία 10 καθηγητών από διάφορα πανεπιστήμια. Προτοπαρουσιάστηκε στο 2ο Διεθνές Συνέδριο e-learning και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Δημιούργησε την εφαρμογή ενός **Αρθρωτού Συστήματος Λογισμικού Βασισμένου σε Διασυνδεδεσείς Χαμηλού Κόστους**, όπως τα tablet, τα smartphones και το Kinect και ένα συνεργατικό σύστημα δημιουργίας για τη μουσική εκπαίδευση. Προτείνεται η εφαρμογή ενός συστήματος εκπαίδευσης (πολύ χαμηλού κόστους) που μπορεί να εξαπλωθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εφαρμογή προορίζεται να χρησιμοποιήσει τους τυπικούς πόρους που διατίθενται σε οποιαδήποτε τάξη και που οι μαθητές μπορούν εύκολα να έχουν (tablet, smartphones κ.λπ.)

Στοιχεία της εφαρμογής:

1) Μονάδες εισόδου / εξόδου και ανάμειξης

16 Martvez J., S., Cerda J, Garcia W., Hernandez C., Romero N., L., Murillo, A. Picó D., Serrano J., Scarani S., Dannenberg R.,B. (2013) New Technologies for Music Education, *Second International Conference on e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE2013)*

- 2) Μονάδες εγγραφής / αναπαραγωγής
- 3) Μονάδες επεξεργασίας ήχου (εφέ, ελεγκτές)
- 4) Μονάδες οργάνων (δειγματολήπτες, συνθετητές)
- 5) Συγχρονισμός (μετρονόμος, χρονικός κώδικας)

Η εφαρμογή, μέσω της παραγωγής peer-to-peer αναδεικνύεται ως ένα από τα καλύτερα εναλλακτικά σενάρια για να αντιμετωπιστεί το σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Πανόραμα, και ιδιαίτερος το μουσικό. Οι μαθητές, με τη γνώση των εργαλείων web 2.0, δημιουργούν τις εργασίες τους. Η εφαρμογή δοκιμάστηκε σε διάφορα πανεπιστήμια στην Ευρώπη και την Αμερική και παρήγαγε αρκετά και ενδιαφέροντα ηχητικά αρχεία. Τα συμπεράσματα είναι ότι χρειάζεται πολλαπλή χρησιμοποίηση του συστήματος για την προσαρμογή του στις διαφορετικές ηλικίες και εκπαιδευτικές/ καλλιτεχνικές ανάγκες και εξασφαλίζει το αμέριστο ενδιαφέρον και την παραγωγική εμπλοκή των μαθητών σε όλες τις μουσικές δραστηριότητες.

Το 1^ο σενάριο αφορά τη δημιουργία ήχου. Πρώτα η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες πέντε ή έξι ατόμων και κάθε ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει μία συσκευή smartphone, tablet κ.λπ. σε συνδυασμό με κάποιο άλλο αντικείμενο ή παραδοσιακό όργανο, τα οποία καταγράφονται και μπορούν επιπλέον να μετατραπούν σε πραγματικό χρόνο από τον συνδεδεμένο ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η ομάδα αλλάζει θέσεις και δραστηριότητες εκ περιτροπής (ηλικίες 12-14).

Εικ. 6 Σχεδιασμός 1^{ου} Σεναρίου Μουσικής Διδασκαλίας

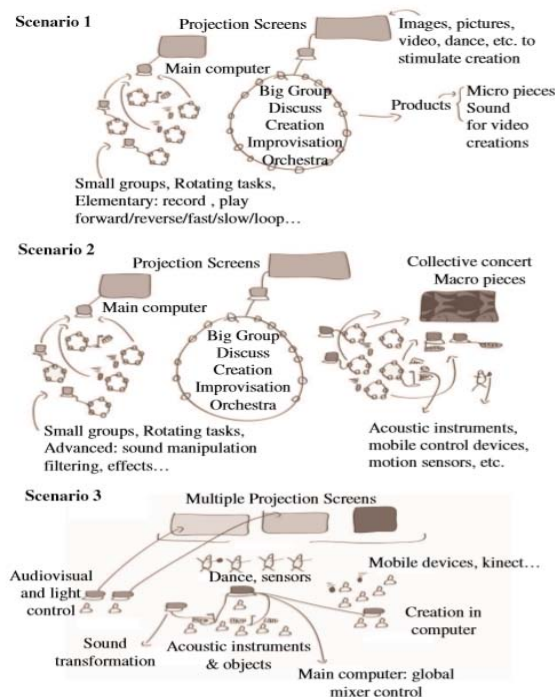


Fig. 1: Designed Music Education Scenarios

Το 2^ο σενάριο απευθύνεται σε μαθητές 14 έως 16 ετών που έχουν ήδη αποκτήσει τις δεξιότητες του πρώτου σεναρίου. Εδώ επικεντρωνόμαστε στην ανάπτυξη μεγαλύτερης δημιουργικής αυτονομίας με χειραγώγηση και μετασχηματισμό μέσω συσκευών και φίλτρων οπτικοακουστικού υλικού καθώς και υλικό από άλλες τέχνες όπως ο χώρος και η ποίηση.

Εικ. 7 Σχεδιασμός 2^{ου} Σεναρίου Μουσικής Διδασκαλίας

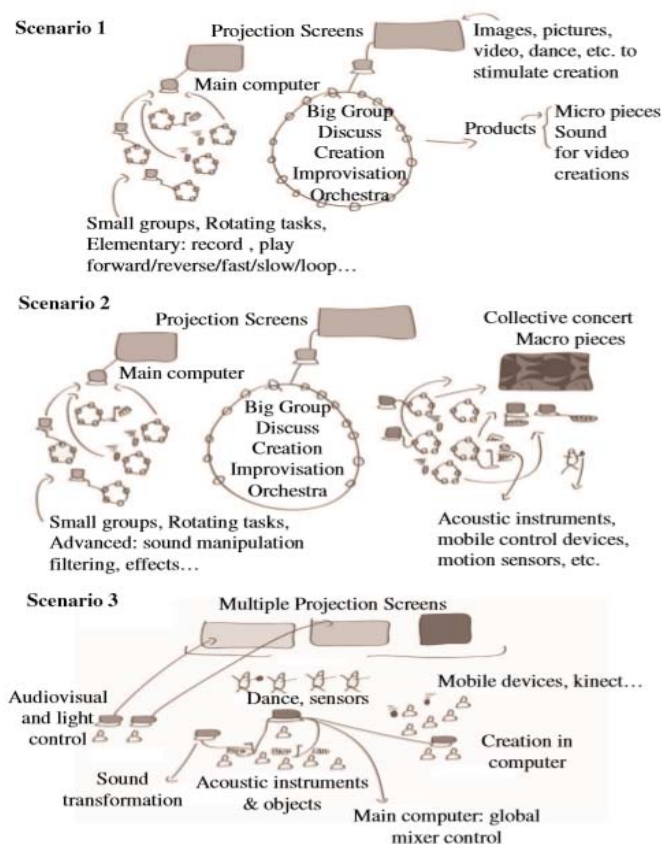


Fig. 1: Designed Music Education Scenarios

Το 3^ο σενάριο είναι η ζωντανή απόδοση του υλικού που παρήχθη στα δύο προηγούμενα σενάρια μέσω διαφόρων τεχνολογικών ενοτήτων και με τελικό προορισμό την επαφή με το κοινό.

Το αρθρωτό σύστημα περιέχει μία σειρά από ανεξάρτητες και αρθρωτές εφαρμογές (modules) που λειτουργούν ανεξάρτητα ή συνδεδεμένες μεταξύ τους, ελέγχονται ασύρματα και συνδέονται με τους υπολογιστές στην τάξη ανάλογα με την περίπτωση και την ισχύ τους. Έτσι τα εργαλεία και η εφαρμογή προσαρμόζονται σε διαφορετικές περιστάσεις κάθε φορά.

Εικ. 8 Σχεδιασμός 3^{ου} Σεναρίου Μουσικής Διδασκαλίας

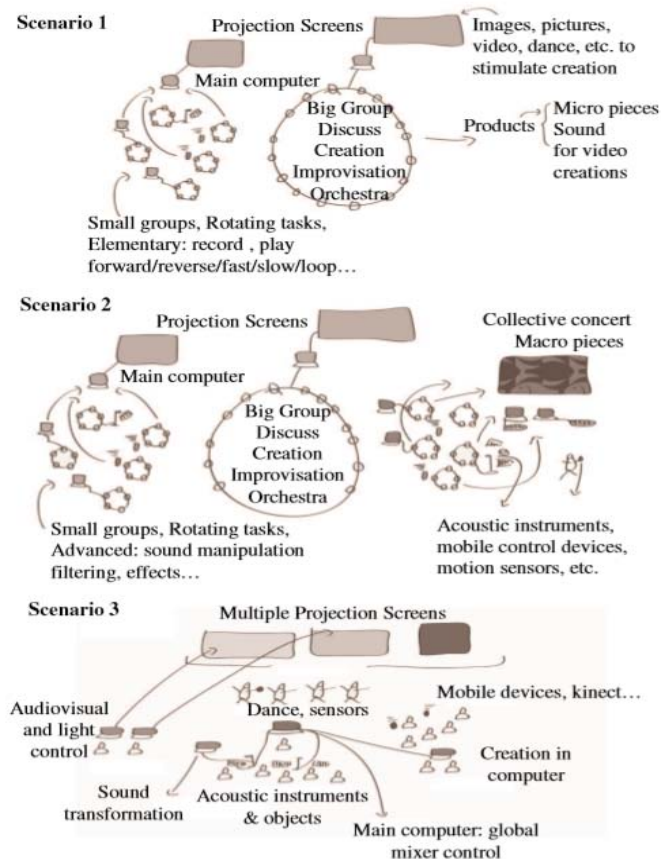
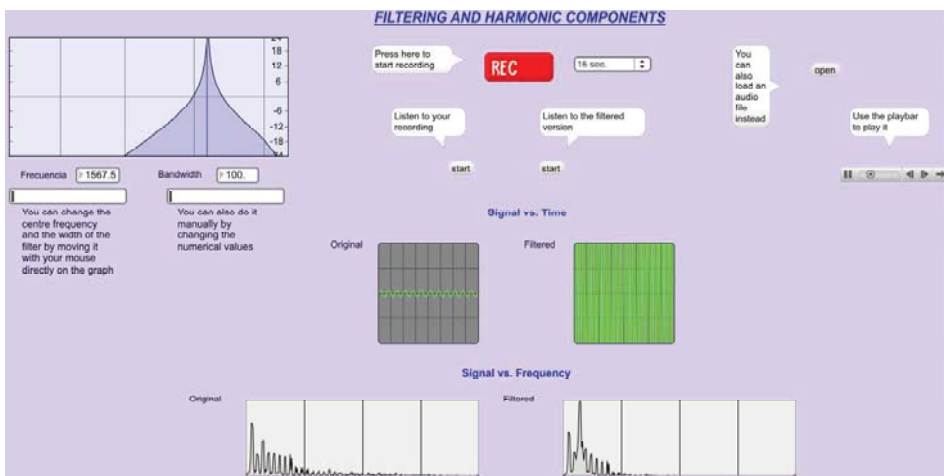


Fig. 1: Designed Music Education Scenarios

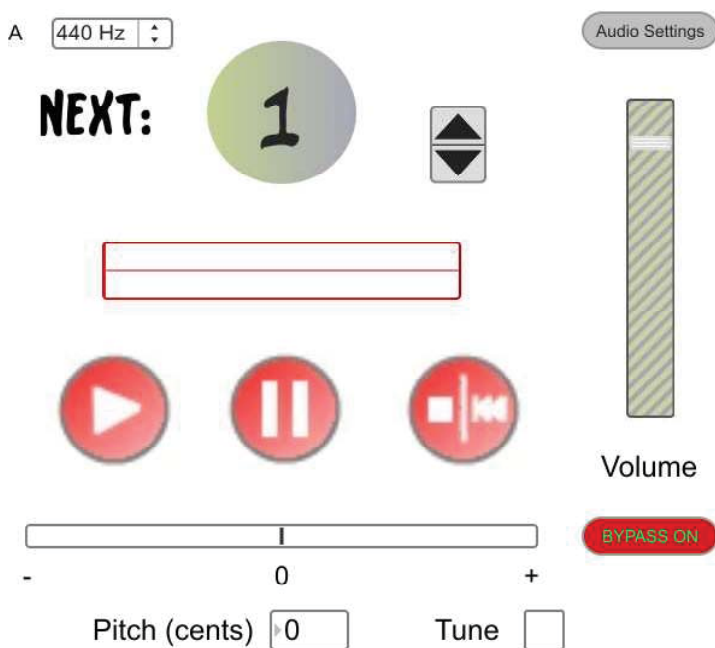
Στην εφαρμογή που ακολουθεί (βλ. εικ. 9) ο στόχος είναι να δείξουμε στους μαθητές πως οι ήχοι από συγκεκριμένες νότες αποτελούνται από υπέρτονους δηλαδή συγκεκριμένες συχνότητες της αρμονικής σειράς. Το module επιτρέπει την εκτέλεση ηχογραφημένων ήχων, αλλά και την ηχογράφηση νέων, κατά προτίμηση κρατημένων ήχων συγκεκριμένης συχνότητας, ώστε να μπορούν να φιλτραριστούν κατόπιν ακούγοντας το αποτέλεσμα. Ο πρωτότυπος και ο φιλτραρισμένος ήχος παρουσιάζονται ταυτόχρονα στους άξονες χρόνου και συχνότητας. Χρησιμοποιώντας ένα πολύ στενό συνηχητικό φίλτρο μπορούμε να επικεντρωθούμε σε κάθε μία από τις συχνότητες των αρμονικών ενισχύοντάς τες αντίστοιχα.

Εικ. 9 Assemble Outreach Max module για την απεικόνιση των αρμονικών



Το επόμενο module (βλ. εικ. 10) αναφέρεται στη ζωντανή εκτέλεση του τρίτου εκπαιδευτικού σεναρίου που αναφέρθηκε παραπάνω και σχετίζεται επίσης και με τις μονάδες ηχογράφησης και εκτέλεσης.

Εικ. 10 Μονάδα (Module) για την ανάμειξη επεξεργασμένων ήχων με ζωντανά όργανα

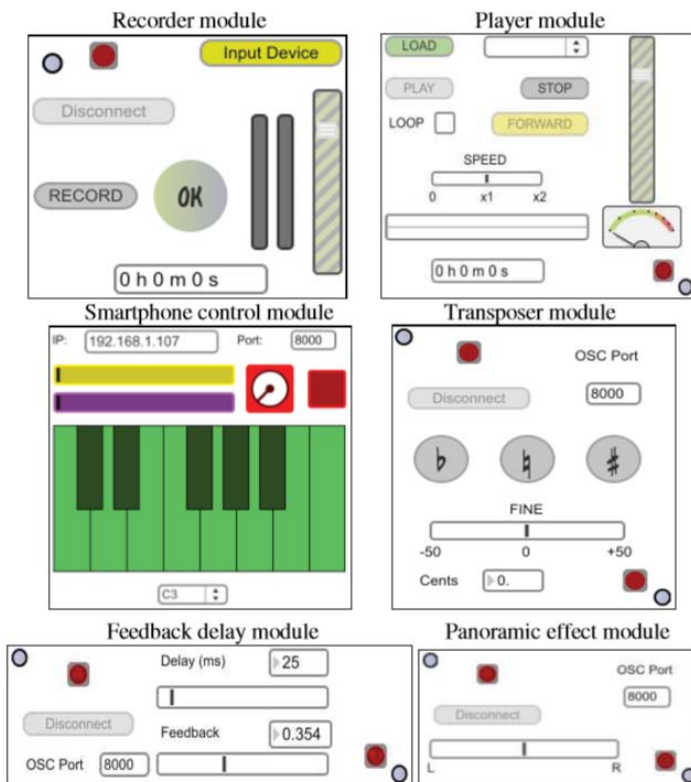


Ο επόμενος τύπος μονάδων ασχολείται με τις βασικές έννοιες της ηχητικής επεξεργασίας και μπορούν να αλληλοσυνδεθούν (βλ. εικ. 11):

- Ηχογράφησε από οποιαδήποτε πηγή υπολογιστή ή από κάποιο από κάποια άλλη μονάδα.
- Κάνε αναπαραγωγή με τα βασικά στοιχεία ελέγχου: εμπρός ανάποδα ταχύτητα και λούπα.
- Αρκετά βασικά εφέ ανατροφοδοτούμενη καθυστέρηση, πανοραμική εκτέλεση, μετατροπία και αλλαγή συχνότητας

Όλες οι Μονάδες μπορούν να ελεγχθούν από το τον H/Y, tablets ή έξυπνα τηλέφωνα με λειτουργικό Android η το kinect με πολύ απλά και ομογενοποιημένα προγράμματα διασύνδεσης. Οι μαθητές ο δάσκαλος οργανώνουν τον Επιθυμητό συνδυασμό μονάδων και της σύνδεσής τους στον υπολογιστή ή τους υπολογιστές που είναι διαθέσιμη στην τάξη για την συγκεκριμένη δραστηριότητα από τα σενάρια 1 2 ή 3 των εικόνων 6, 7 & 8.

Εικ. 11 Διάφορες άλλες ψηφιακές μονάδες (modules)



Άλλα παραδείγματα καλών πρακτικών με χρήση ειδικών εφαρμογών μουσικού λογισμικού είναι η ταυτόχρονη κίνηση της παρτιτούρας (μελωδικής γραμμής) με την

αντίστοιχη ηχητική μελωδία, η γραμμική απεικόνιση πολυφωνίας με ταυτόχρονη την εκτέλεσή της, αρμονικά παραδείγματα με ταυτόχρονη κύλιση, η βαθμολόγηση εκτελεστή στην μελωδική εκτέλεση ενός οργάνου/μέρους ορχήστρας ενώ ακούγεται η υπόλοιπη ορχήστρα ζωντανά, οπτική μουσική αναγνώριση (OMR: Optical Music Recognition), και η προσομοίωση των ηχοχρωμάτων όλων των γνωστών φυσικών οργάνων χωρίς καμία διαφορά από τα πραγματικά της συμφωνικής ορχήστρας.

Πριν κλείσω πρέπει να αναφέρω το [Φωτόδεντρο](#), την [Ευτέρπη](#), το [Ψηφιακό Αποθετήριο Μουσικού Υλικού](#) καθώς και τον ιστότοπο [Aesop](#) μαζί με μερικές από τις πιο ενδιαφέρουσες εφαρμογές που περιλαμβάνουν. Αξίζουν συγχαρητήρια στους δημιουργούς των εφαρμογών αλλά πιστεύουμε ότι χρειάζονται πολύ περισσότερες και πιο σύγχρονες προσθήκες ώστε να μπορούν οι ιστότοποι να θεωρηθούν ενήμεροι σύμφωνα με τις σύγχρονες εξελίξεις:

[Φωτόδεντρο](#) (Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Φωτόδεντρο είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο.

Είναι το πρώτο από τα ψηφιακά αποθετήρια Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων της οικογένειας «Φωτόδεντρο» και αποτελεί κεντρική e-υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ για την οργάνωση και τη διάθεση του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στη σχολική κοινότητα)¹⁷.



17 Πηγή: <http://photodentro.edu.gr/lor/>

Ευτέρπη, Το αποθετήριο «Ευτέρπη: Τραγούδια για εκπαιδευτική χρήση – Ψηφιακό Μουσικό Ανθολόγιο» είναι η μοναδική διαδικτυακή συλλογή τραγουδιών για εκπαιδευτική χρήση στην Ελλάδα. Εδώ μπορείτε να αναζητήσετε, να δείτε παρτιτούρες και μαθησιακά αντικείμενα για τη διδασκαλία της μουσικής αγωγής. Κάθε τραγούδι παρουσιάζεται σε μουσική σημειογραφία (musescore ή finale) και συνοδεύεται από σύγχρονα εκπαιδευτικά μεταδεδομένα. Στην «Ευτέρπη» περιλαμβάνονται τραγούδια από ιστορικές πηγές και μουσικές ανθολογίες του 19ου και 20ου αιώνων καθώς και παραδοσιακά και σύγχρονα τραγούδια τα οποία αποτελούν ευγενική συνεισφορά συνθετών και αξιολογών μουσικολόγων – εκπαιδευτικών.¹⁸

Aesop: Πλατφόρμα για Σχεδίαση, Υποβολή, Αξιολόγηση και Αξιοποίηση Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η πλατφόρμα «Αίσωπος» αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και αποτελεί ένα πρωτοποριακό ολοκληρωμένο εργαλείο Ανάπτυξης, Σχεδίασης, Συγγραφής, Αξιολόγησης και Παρουσίασης Ψηφιακών Διαδραστικών Διδακτικών Σεναρίων σε ένα σύγχρονο και λειτουργικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, η Πλατφόρμα «Αίσωπος» υποστηρίζει την Σχεδίαση ή/και αξιοποίηση υπάρχοντος Ψηφιακού Υλικού με χρήση μεγάλου πλήθους διαδραστικών εργαλείων αξιοποιώντας τις πλέον σύγχρονες τεχνολογίες Web.

Το Ψηφιακό Υλικό μπορεί να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί πλήρως στη Δομή Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων, καθώς ο δημιουργός δύναται να αξιοποιήσει τα διαθέσιμα εργαλεία μεμονωμένα και συνδυαστικά, ανάλογα με την φαντασία του, προβαίνοντας σε αντιστοιχίσεις με Διδακτικούς Στόχους, Θεματικές Ταξινομίες, Φάσεις Υλοποίησης κτλ.¹⁹

- Φωτόδεντρο - Blues Minor Impro Εφαρμογή για Νέους Μπλουζίστες (Εξαιρετική online εφαρμογή για ζωντανό αυτοσχεδιασμό στο ιδίωμα της Jazz, Δωδεκάμετρον Blues)²⁰
- Aesop: Συγχορδίες διπλής δεσπόζουσας αυξημένης 6^{ns} (Παρουσίαση, Κατασκευαστική προσέγγιση & Αρμονική λειτουργία των συγχορδιών διπλής Δεσπόζουσας Αυξημένης 6^{ns})²¹
- Ψηφιακό Σχολείο: ΕΜΜΕΛΕΙΑ (Ένα online Μουσικό Χωριό με εξαιρετικά πλούσιο και διαδραστικό μουσικό υλικό: Μουσικό Εργαστήριο, Μουσικά Όργανα, Μουσική Γλώσσα, Μουσικές Γειτονιές του Κόσμου, Ήχοι της Πλατείας)²²
- Αναγνώριση και διάκριση μουσικών αποσπασμάτων - Πλατφόρμα «Αίσωπος» - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Μία πολύ καλή μέθοδος για να εξασκηθεί κάποιος στις συγχορδίες, στις διαδοχές συγχορδιών και στην αναγνώριση μελωδίας μέσω των Κοράλ (Chorales) του J.S.Bach. Η χρήση του πρωτοκόλλου MIDI και η γραμμική απεικόνιση της μουσικής που εκτελείται ζωντανά είναι ένα από τα καλύτερα παραδείγματα διδακτικής επάρκειας, αποτελεσματικότητας και διεπιστημονικότητας

18 Πηγή: <http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/>

19 Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/senaria>

20 Πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1407>

21 Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/6114/1553>

22 Πηγή: <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/suburbs/index.htm>

των ψηφιακών μουσικών εφαρμογών.)²³

- [Φωτόδεντρο – Παρουσίαση Προγράμματος δημιουργίας μουσικής \(Ζωντανή παρουσίαση του μουσικού προγράμματος Live της Ableton\)](#)²⁴

Συμπεράσματα

Ο βραβευμένος με το βραβείο Νόμπελ στη φυσική το 2007 Tsung-Dao Lee είπε: “Η επιστήμη και η τέχνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες όπως οι δύο όψεις ενός νομίσματος. Αυτό απεικονίζει τη συγγένεια μεταξύ μουσικής και επιστήμης. Από την άλλη μεριά η μουσική είναι στην πραγματικότητα ο ήχος της ύλης, του υλικού.”

Τα τελευταία χρόνια με την αστραπιαία πρόοδο της τεχνολογίας για τη δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών καθώς επίσης και τη διάδραση μεταξύ ανθρώπου και υπολογιστή, η μάθηση που είναι βασισμένη στο παιχνίδι δεν έχει μόνο τραβήξει την προσοχή όλο και μεγαλύτερου αριθμού ερευνητών αλλά επίσης έχει αρχίσει να ενσωματώνεται μέσα στις τάξεις από δασκάλους σε όλο τον κόσμο.

Η τεχνολογία ως σύνολο, προβαλλόμενη στην εκπαιδευτική σκηνή έχει τη δυνατότητα να αλλάξει αμετάκλητα τον ρόλο όλων των μαθητών αλλά και των διδασκόντων. Η μουσικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψιν αυτή τη δυνατότητα ιδιαίτερος λόγω της **μεγάλης** και **διαχρονικής** σχέσεις της μουσικής με την τεχνολογία. Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής πρέπει συνεχώς να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία μπορεί να κάνει τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Έτσι κι αλλιώς είναι πάντα καθήκον του μαθητή να μάθει αλλά του δασκάλου να κατευθύνει. Κανένα πρόγραμμα λογισμικού δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο, αλλά και κανείς δάσκαλος δεν μπορεί να είναι πανταχού παρών και τόσο δυναμικός όσο ένα πρόγραμμα. Η τεχνολογία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μόνοι τους την ταχύτητα και τον προσανατολισμό της μάθησης. Έτσι η αξία της μουσικής αρχίζει να μοιάζει περισσότερο με τον πραγματικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Brown, A., P., (2007) *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*. New York: Routledge
- Brown, A. R., (2012). Collaborative Digital Media Performance with Generative Music Systems Creativities, Technologies, and Media in Music Learning and Teaching. Στο: *Oxford Handbook of Music Education*. New York: Routledge.
- Chrysostomou, S., (2017), Technology in the Music Classroom-Navigating through a dense forest, The Case of Greece. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press.
- Himionides, E., (2018). The Misunderstanding of Music-Technology Education: A meta perspective. Στο: *Creativities, Technologies, and Media in Music Learning and Teaching, Oxford Handbook of Music Education*, τομ. 5. επιμ. Gary E.

23 Πηγή: <http://aesop.iep.edu.gr/node/5603/1326>

24 Πηγή: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ugc/8525/750>

- McPherson Graham F. Welch, Oxford University Press.
- Hitchcock, M., (2017), Generating Intersections between Music and Technology. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press.
- Holland, S. (2017), Harmony and Technology Enhanced Learning. Στο: A. King, E. Himonides, S., A. Ruthmann (επιμ.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*, New York Αρ. 33.
- Jorgensen, E., P., (2003) *Transforming Music Education*, Indiana: Indiana University Press.
- Mantie, R., Thinking about Music and Technology. Στο: A. Ruthmann, R. Mantie (επιμ.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, New York: Oxford University Press.
- McNichol, A., Clarke, M., Pearson, L., A. (2017), Creative Interaction, Στο: A. King, E. Himonides, S., A. Ruthmann edit., *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education*, New York.
- Martvnez J., S., Cerda J, Garva W., Hernandez C., Romero N., L., Murillo, A. Pico D., Serrano J., Scarani S., Dannenberg R.,B. (2013) New Technologies for Music Education, *Second International Conference on e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE2013)*
- Yan, B., and Zhou Q., (2017). Music Learning Based on Computer Software. Στο: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, vol.12.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Aesop: <http://aesop.iep.edu.gr/senaria>
- Audacity: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AudacityScreenshotLinux.png>
- Blues Minor Impro Εφαρμογή για Νέους Μπλουζίστες: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1407>
- Garcia, A., *The Case for Technology in Music Education*. Στο: <https://www.scribd.com/document/7469678/The-Case-for-Technology-In-Music-Education> (προσπελάστηκε στις 1/4/2019)
- MuseScore: <https://musescore.org/el>
- Αναγνώριση και διάκριση μουσικών αποσπασμάτων: <http://aesop.iep.edu.gr/node/5603/1326>
- EMMEΛΕΙΑ: <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mousiki-a-st/d16-web/suburbs/index.htm>
- Ευτέρπη: <http://euterpe.mmb.org.gr/euterpe/>
- Παρουσίαση Προγράμματος δημιουργίας μουσικής: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ugc/8525/750>
- Συγχορδίες διπλής δεσπόζουσας αυξημένης 6ης: <http://aesop.iep.edu.gr/node/6114/1553>
- Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/discipline/6347>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Ανδρέας Καλογεργάς γεννήθηκε στην Αθήνα το 1957 και από το 1987 διαμένει μόνιμα

στην Κέρκυρα. Σπούδασε Μουσική στην Αθήνα και την Βοστώνη και Πληροφορική στο Ην. Βασίλειο με τους Μ. Δραγούμη, Στ. Βασιλειάδη, Μ. Αδάμη, Keith Jarret, Garry Burton κ. ά. Κατέχει Masters στην Πληροφορική, και στα Παιδαγωγικά. Έχει συνθέσει πλήθος έργων για C.D, μαγνητοταινία, θεατρικά έργα, τηλεόραση, μουσικά παραμύθια και παιδικά τραγούδια. Έργα του έχουν παιχθεί από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση στη Βοστώνη, Ν. Υόρκη, Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κέρκυρα κ. α. Έχει διδάξει μουσική και πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπ/ση, στο Ιόνιο Παν/μιο, στο Ωδείο Κέρκυρας, και στο ΙΕΚ Κέρκυρας. Έχει συγγράψει Μεθόδους Διδασκαλίας Ακουστικής Αγωγής, Αρμονίου, και βιβλία για τη Μουσική Τεχνολογία και την Μουσική Πληροφορική. Σήμερα υπηρετεί ως Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μουσικής Ιονίων Νήσων, Ηπείρου & Δυτ. Μακεδονίας.

Βιβλίο - παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας, ένα εικαστικό έργο για την εκπαίδευση

Χατζήπαπας Αριστομένης - Κασσιανή Κωστούλη

Περίληψη

Η πρόταση που παρουσιάζεται αφορά το πώς η τέχνη με την τεχνολογία μπορούν να σχεδιάσουν στοχευμένα εικαστικά έργα που θα αποτελούν εκπαιδευτικά διδακτικά μέσα. Είναι κοινή διαπίστωση ότι το σχολείο, δεν είναι το πιο ελκυστικό μέρος για τους μαθητές. Επιδίωξη αυτής της πρότασης είναι η αλλαγή του κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και η σύσφιξη των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητή. Η «δύναμη» του έργου τέχνης εισέρχεται και διεισδύει μέσα στη σχολική τάξη για να βοηθήσει και γιατί όχι για να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται και αναλύεται ένα τέτοιο έργο, το βιβλίο-παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας, που αναφέρεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Καταληκτικά, προτείνεται μια διαφορετική αντιμετώπιση της εισαγωγής της τέχνης στην εκπαίδευση, δημιουργώντας εκ του μηδενός έργα σχεδιασμένα για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες και μαθήματα.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστικό παιχνίδι, Εκπαιδευτικό προϊόν, Επαυξημένη πραγματικότητα, Πολυμέσα.

Game- Book Augmented Reality, An art project for the Education

Abstract

The proposal presented is about how art with technology can design targeted artworks that will be educational teaching tools. It is a common finding that school is not the most attractive place for students. The purpose of this proposal is to enhance classroom psychology, improve student performance and strengthen teacher-student relationships. The “power” of the artwork enters and permeates the classroom to help and why not to enhance the educational process. A project like this is presented and analyzed, the Augmented Reality game-book, which refers to the course of Literature. Finally, a different approach is recommended to the introduction of art into education, creating projects from scratch, designed for specific teaching modules and courses.

Key words: Art game, Educational product, Augmented Reality, Multimedia.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινή διαπίστωση ότι το σχολείο, δεν είναι το πιο ελκυστικό μέρος για τους μαθητές. Παρατηρείται έλλειψη συμμετοχής των μαθητών και δυσκολία συγκέντρωσης αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δυσκολεύονται να βρουν κάτι ενδιαφέρον που να τους γοητεύει και να τους συγκινεί.

Από την άλλη, η τεχνολογία κλέβει το μονοπώλιο της γνώσης και λειτουργεί

σαν «παράλληλο σχολείο». Τηλεόραση, βίντεο, βιντεοπαιχνίδια κ.τ.λ βρίσκονται έξω από τη πόρτα του σχολείου. Καθήκον του σημερινού δασκάλου είναι να βοηθήσει το σχολείο να ανοίξει τις πόρτες του στις νέες αυτές πηγές γνώσεων¹.

Επίσης σημαντική παράμετρος είναι η αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαίδευση. Κάθε καλλιτεχνικό έργο αποτελεί μια δημιουργική έκφραση, πολύπλευρης παιδευτικής αξίας. Οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν, αλλά και να διδαχθούν, μέσα από την επαφή τους με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης, όπως η ζωγραφική, ο κινηματογράφος κ.λ.π².

Η πρόταση που παρουσιάζεται αφορά το πώς η τέχνη και η τεχνολογία μπορούν να σχεδιάσουν εκ του μηδενός πρωτότυπα και στοχευμένα εικαστικά έργα, τα οποία θα αποτελούν εκπαιδευτικά μέσα. **Επιδίωξη** αυτής της πρότασης είναι να επιτευχθεί αφενός η ανακούφιση της καθημερινότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αφετέρου η στροφή σε διαφορετικές και πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Σκοπός είναι, η αλλαγή του κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η παρακίνηση των μαθητών, ώστε να έχουν εντονότερη συμμετοχή στο μάθημα και κατ' επέκταση καλύτερες επιδόσεις και τέλος αποτελεί μια προσπάθεια σύσφιξης των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητή, καθώς η παιγνιώδης αυτή διαδικασία θα τους φέρει πιο κοντά.

Έτσι δημιουργήθηκε ένα εικαστικό έργο, προϊόν συνεργασίας μεταξύ εικαστικού καλλιτέχνη και φιλόλογου, για το μάθημα της λογοτεχνίας. Το έργο απευθύνεται σε μαθητές της Α' Γυμνασίου και επιλέχθηκε το αφήγημα «Μανιτάρια στην πόλη» του Ίταλο Καλβίνο³.

Η εργασία μετά την εισαγωγή περιλαμβάνει επιπλέον τέσσερις ενότητες. Η 2^η ενότητα αφορά τη θεωρία και τίγονται θέματα για την τέχνη και το έργο τέχνης, παρουσιάζεται η νέα διευρυμένη εικόνα των εικαστικών τεχνών, όπου τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να αποτελέσουν ένα καλλιτεχνήμα. Γίνεται αναφορά στην τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας και τέλος στην εποχή της πολυτροπικότητας των κειμένων και τον πολυμέσων. Στην 3^η ενότητα γίνεται παρουσίαση και ανάλυση του εικαστικού έργου. Στην 4^η η αξιολόγηση του, στην 5^η διεξάγονται συμπεράσματα.

2.1. Το εικαστικό έργο

Η τέχνη παρουσιάζεται μαζί με τον άνθρωπο και μάλιστα από τη παιδική του ακόμα ηλικία. Από τότε που γνωρίζουμε τον άνθρωπο σαν άνθρωπο, υπάρχει και η τέχνη σαν προσπάθεια με πολυσήμαντο περιεχόμενο⁴. Αποτελεί αντανάκλαση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Επηρεάζεται από τα κοινωνικά γεγονότα και από την επιστήμη, διότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη μαζί τους καθώς πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνικής εποχής⁵. Σε μια περίοδο σαν την δική μας,

1 Ασλινίδου, Σ.Γ. (1998), *Εκπαιδευτική τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη, σ.σ. 9-10.

2 Μαλαφάντη, Κ. Δ. & Καρέλας Γ.Α. *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Στο: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=743> (Προσπελάστηκε 30/7/2019).

3 Καλβίνο, Ι. *Μανιτάρια στην πόλη*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2581.21815/> (Προσπελάστηκε 20/5/2018).

4 Χρήστου, Χ. (1987), *Εισαγωγή στην τέχνη. Ζωγραφική-χαρακτική-σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων, σ.σ. 16-17.

5 Αντωνοπούλου, Ρ. Κ. (1999), *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Ελλην. σ. 879.

και ένα πολιτισμό, που σωστά έχει χαρακτηριστεί «πολιτισμός της εικόνας», η ανάγκη της συνομιλίας με τις μορφές της τέχνης και ειδικά των εικαστικών τεχνών, είναι κάτι περισσότερο από ανάγκη. Για να γίνει αυτό κατανοητό, αρκεί να θυμηθεί κανείς, σε τι βαθμό βομβαρδιζόμαστε καθημερινά από εικόνες, που λιγότερο ή περισσότερο εκμεταλλεύονται τις κατακτήσεις των εικαστικών τεχνών. Πέρα από τον κινηματογράφο, η τηλεόραση και το video μεταφέρουν κάθε μέρα στα σπίτια μας τις εικόνες. Παρατηρείται λοιπόν οι εικαστικές τέχνες να χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στη εποχή μας και να γίνονται αιτία υποχώρησης των άλλων τεχνών, ιδιαίτερα αυτών του λόγου⁶.

Ερευνητικές μελέτες, αποκαλύπτουν πώς η έκθεση στις τέχνες μπορεί να αυξήσει την προσοχή κάποιου, τις χωρικές του ικανότητες και τη δημιουργικότητά του. Αν και πολλοί θεωρούν και αντιμετωπίζουν τις τέχνες ως ανούσιο θέμα, χωρίς ουσιαστική αξία, η έρευνα του εγκεφάλου δείχνει ότι συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής επεξεργασίας.⁷

Όπως αναφέρει η Αντωνοπούλου «Το έργο τέχνης επιδρά στο πνεύμα και τα συναισθήματα του ατόμου, του δείχνει έναν καλύτερο και πιο θετικό κόσμο. Ακόμη και αν πολλές φορές αντικατοπτρίζει τον πραγματικό κόσμο, με ρεαλιστικά γεγονότα και καταστάσεις, συχνά όχι και τόσο θετικές ή ωραίες, προκαλεί στο άτομο την επιθυμία να αναζητήσει έναν καλύτερο κόσμο και να απορρίψει τις άσχημες καταστάσεις»⁸. Ερχόμενοι σε επαφή με ένα έργο τέχνης υπάρχει μια άμεση ανακούφιση, μια ανάταση, μία ένταση, αλλά και ένα συναίσθημα υψηλού⁹. Μας γεμίζει επίσης με αισθητικές ιδέες που μας βοηθούν να κατακτήσουμε γνώσεις¹⁰.

Επίσης αποτελεί και ένα πεδίο επικοινωνίας μεταξύ του δημιουργού (πομπού) και των δεκτών του, χωρίς μάλιστα να υπάρχει ο κίνδυνος να προκύψουν διαξιφισμοί, οι οποίοι αμαυρώνουν τον διάλογο. Έτσι εστιάζουμε στον κεντρικό στόχο της τέχνης, στην ανταλλαγή ιδεών. Καθώς ένα έργο τέχνης προσφέρεται για πολλές αναγνώσεις, υπάρχει η δυνατότητα ο διάλογος να ασκείται εις το διηνεκές¹¹. Στην εποχή μας (εποχή των αριθμών, της εμπορευματοποίησης της κυριαρχίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης και διαφήμισης), η τέχνη δεν περιορίζεται απλώς στο να κάνει κάτι ορατό, άλλα πηγαίνει ακόμα παρακάτω, στο να κάνει το ορατό συνειδητό¹².

Η πορεία του έργου τέχνης αποτελείται από δύο φάσεις. Η πρώτη αφορά την διαμόρφωση του έργου, από τη στιγμή δηλαδή που ο καλλιτέχνης ξεκινάει να το φτιάχνει έως την ώρα που το ολοκληρώνει. Η δεύτερη φάση, μετά την ολοκλήρωση του, αφορά εκείνη της αυτονόμησης του έργου, το οποίο και παραδίδεται στην ανθρωπότητα, έτοιμο να συντελέσει θετικά σε μια διαφορετική και καλύτερη ζωή για αυτούς που θα έλθουν σε επαφή μαζί του¹³.

Η τεχνολογία έχει φέρει μεγάλες αλλαγές και στον τομέα της τέχνης. Τα νέα μέσα

6 Χρήστου, Χ. (1987), *Εισαγωγή στην τέχνη. Ζωγραφική-χαρακτική-σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων, σ. 13.

7 Τέλλος, Γ. (2014), *Νους εγκέφαλος και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 47.

8 Αντωνοπούλου, Ρ. Κ. (1999), *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Ελλην. σ. 80.

9 Read, H. (1969), *Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Κάλβος. σ. 27.

10 Αντωνοπούλου, Ρ. Κ. (1999), *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Ελλην. σ. 80.

11 Πελεγρινής, Ν. Θ. (2013), *Το έργο τέχνης, ο δημιουργός του κι εμείς*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 97-98.

12 Χρήστου, Χ. (1987), *Εισαγωγή στην τέχνη. Ζωγραφική-χαρακτική-σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων, σ.σ. 11, 12

13 Πελεγρινής, Ν. Θ. (2013), *Το έργο τέχνης, ο δημιουργός του κι εμείς*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 71.

επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων εργαλείων βασισμένων στις τεχνολογίες της κοινωνίας της πληροφορίας. Συσκευές όπως η τηλεόραση και οι υπολογιστές, χρησιμοποιούνται αρκετές φορές ως φορείς δημιουργίας πρωτοπόρων έργων τέχνης. Νέοι όροι εμφανίζονται, computer art, internet art, multimedia art, animation κ.τ.λ και αυτόνομα ή σε συνένωση με άλλες τεχνικές έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους στην περιοχή των τεχνών¹⁴.

2.2. Το (ψηφιακό) παιχνίδι ως έργο τέχνης

Τους τελευταίους αιώνες διάφοροι καλλιτεχνικοί πειραματισμοί έθεσαν υπό αμφισβήτηση τα όρια μεταξύ τέχνης και τεχνολογίας. Οι καλλιτέχνες σε πρώτη φάση συνδύαζαν τεχνολογία και τέχνη, παρουσιάζοντας καλλιτεχνικές δημιουργίες που είχαν ως κύριο ζητούμενο τον πειραματισμό με τις δυνατότητες των νέων εργαλείων και με τις παραμέτρους λειτουργίας τους. Στην επόμενη φάση παρουσιάστηκαν πιο σύνθετα έργα που θα ήταν δύσκολο να δημιουργηθούν χωρίς τη συνδρομή της τεχνολογίας. Πλέον επιβάλλεται, ο καλλιτέχνης που επιθυμεί να δραστηριοποιηθεί στην σύνδεση τέχνης και τεχνολογίας, να γνωρίζει τις απαραίτητες δυνατότητες των νέων μέσων και τεχνικών¹⁵.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα διαδραστικά μέσα άλλαξαν τις παραδοσιακές έννοιες του έργου τέχνης, του κοινού και του καλλιτέχνη¹⁶.

Στα τέλη της δεκαετίας του '80, έγιναν οι πρώτες επίσημες προσπάθειες να οριστούν τα video games ως ένα είδος τέχνης. Το 1989 πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη έκθεση στο «Μουσείο κινούμενης εικόνας», παρουσιάζοντας τα βιντεοπαιχνίδια ως μορφή τέχνης. Ακολούθησαν παρεμφερείς εκθέσεις μέχρι το 2001. Το 2003, η Tiffany Holmes, ανέφερε ότι η ανάπτυξη τίτλων παιχνιδιών όπως το Breakout, Asteroids, Pac-Man και Burgertime, ήταν μία αναδυόμενη μορφή τέχνης¹⁷.

Πέρα από τους εμπορικούς τίτλους, υπάρχουν κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών που σχεδιάζονται από την αρχή σαν ψηφιακές διαδραστικές εμπειρίες και σαν έργα τέχνης¹⁸. Η Δάφνη Δραγώνα, επιμελήτρια και ερευνήτρια ψηφιακής τέχνης, αναφέρει: «Ένα έργο μπορεί να είναι ένα παιχνίδι, ένας πίνακας, μια φωτογραφία, μια κινούμενη εικόνα, ένα βίντεο, μια παράσταση, μια παρέμβαση, μια εγκατάσταση ή και ένα παιχνίδι στην πόλη»¹⁹.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη η οποία συγκροτήθηκε από τον Truffaut για το βιομηχανικό χαρακτήρα του ηλεκτρονικού παιχνιδιού ο οποίος υιοθέτησε τη θεωρία του δημιουργού - συγγραφέα, για να αντιμετωπίσει αντίστοιχα κριτικές απόψεις και για τον κινηματογράφο. Μέσα από αυτό το πρίσμα του Truffaut, να αντιμετωπίσουμε το ηλεκτρονικό παιχνίδι ως ενιαίο καλλιτεχνικό έργο (όπως θα κάναμε και για μια κινηματογραφική παραγωγή), θα πρέπει να απηχεί το όραμα και τις ανησυχίες ενός

14 Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*. Αθήνα: Fagottobooks, σ. 141.

15 Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*. Αθήνα: Fagottobooks, σ. 140.

16 Βασιλάκος, Α. (2015). *Ψηφιακές μορφές τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, σ. 54.

17 Βασιλόπουλος, Α. *Video Games και Τέχνη*. Στο: <https://gamespace.gr/2015/01/18/video-games-and-art/> (Προσπελάστηκε 20/5/2015).

18 Η κατηγορία των ψηφιακών αυτών παιχνιδιών ονομάζεται Game art.

19 Χ.σ., *Game Art: Καλλιτεχνική έκφραση με ψηφιακά μέσα*. Στο: http://www.enet.gr/?i=news_el.article&id=335640 (Προσπελάστηκε 9/3/2014).

συγγραφέα. Θα πρέπει δηλαδή ο δημιουργός του παιχνιδιού να χρησιμοποιεί τα καλλιτεχνικά του μέρη (σενάριο, γραφικά, χρήση κάμερας, μουσική κ.τ.λ) όπως ακριβώς ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το στυλό του για να αποτυπώνει το όραμα του, όχι μόνο στο συγκεκριμένο ηλεκτρονικό παιχνίδι αλλά στο σύνολο του έργου του. Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα αποτελεί ο βελγικής καταγωγής σκιτσογράφος Benoit Sokal ο οποίος επιμελήθηκε το σενάριο, τα σκίτσα, τους χαρακτήρες και όλα εν γένει τα επιμέρους στοιχεία σε δύο τίτλους παιχνιδιών περιπέτειας, το Σιβηρίας 1 και 2 (εικ. 1)²⁰.

Εικ 1: Σκηνή από το παιχνίδι Σιβηρία 1.



Επίσης, στα ψηφιακά παιχνίδια που σχεδιάζονται από την αρχή σαν ψηφιακές διαδραστικές εμπειρίες και σαν έργα τέχνης από καλλιτέχνες, το κριτήριο που τα καθιστά, όχι μόνο παιχνίδια, αλλά και μορφή τέχνης, είναι το γεγονός πως δημιουργούνται από την αρχή ως τέτοια έργα, ή ακόμα το ότι εκτίθενται κατά αυτόν τον τρόπο, (είτε αυτή η πρόθεση ξεκινά από τον επιμελητή τέχνης ή από τον καλλιτέχνη τον ίδιο)²¹.

2.3. Επαυξημένη πραγματικότητα

Το έργο έχει ως βασικό τεχνολογικό μέσο τις κινητές συσκευές και την εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Βασικό πλεονέκτημα των φορητών συσκευών (κινητά τηλέφωνα κ.α) είναι η φορητότητά τους και συνεπακόλουθα η ανεξάρτηση από το χώρο και τα απαιτούμενα καλώδια για τη σύνδεση με το διαδίκτυο. Εξαιτίας του μικρού τους μεγέθους, μπορούν να μεταφερθούν εύκολα και να τεθούν σε λειτουργία με τη χρήση ακόμα και ενός χεριού. Ένα μειονέκτημα είναι το μικρό μέγεθος που διαθέτουν οι συσκευές, κάτι το οποίο τις καθιστά πολλές φορές μη λειτουργικές για διάφορες χρήσεις ή περιορίζει σημαντικά την εργονομία τους²².

20 Χρήστου, Ι. (2007), *Παιδί & ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σ.σ. 50-51.

21 Ploug, K., *Art Games*. Στο: <http://www.artificial.dk/articles/artgamesintro.htm> (Προσπελάστηκε 6/10/2010).

22 Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών. σ.245

Η επαυξημένη πραγματικότητα είναι ένα ταχέως αναπτυσσόμενο ερευνητικό πεδίο στο χώρο της Εικονικής Πραγματικότητας. Με τον όρο αυτό, δηλώνουμε την ενίσχυση του φυσικού περιβάλλοντος με εικονική πληροφορία, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα, σε πραγματικό χρόνο. Δημιουργείται λοιπόν, ένας συνδυασμός φυσικού και εικονικού περιβάλλοντος, με σκοπό τη «βελτίωση» της πραγματικότητας²³. Πιο συγκεκριμένα η επαυξημένη πραγματικότητα είναι μια τεχνολογία που ενισχύει τον φυσικό κόσμο μέσω του συνδυασμού του με τον ψηφιακό. Έχει εφαρμογή περισσότερο στις κινητές συσκευές και συνδυάζει την προβολή του φυσικού κόσμου, του οποίου όμως η πραγματικότητα είναι εμπλουτισμένη (επαυξημένη) με ψηφιακές πληροφορίες (κείμενα, ήχους και video). Ο συνδυασμός της κάμερας με μία εικόνα δείκτη ή ακόμη και με το παγκόσμιο σύστημα πλοήγησης²⁴ της κινητής συσκευής, επιτρέπουν την προβολή επιπλέον πληροφοριών για την εικόνα ή το γεωγραφικό σημείο αντίστοιχα, διαμορφώνοντας ένα επαυξημένο πληροφοριακά τελικό αποτέλεσμα²⁵. Η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι η πλατφόρμα Hp Reveal (πρώην Aurasma). Αποτελεί ένα πρόγραμμα οπτικής περιήγησης που αναμιγνύει τον φυσικό και τον ψηφιακό κόσμο μαζί. Είναι μια ελεύθερη πλατφόρμα επαυξημένης πραγματικότητας που επιτρέπει στους χρήστες να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να μοιραστούν εικονικό περιεχόμενο που ενσωματώνεται στον πραγματικό κόσμο. Οι χρήστες εφόσον δημιουργήσουν τις «αύρες» τους (διαδικασία δημιουργίας περιεχομένου μέσα στην εφαρμογή) μπορούν να τις αποθηκεύσουν να τις προσθέσουν σε κάποιο κανάλι της βιβλιοθήκης της εφαρμογής και να τις μοιραστούν με τους άλλους²⁶.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα καλλιτέχνη που έχει κάνει χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας είναι ο Masaki Fujihata στο έργο «Αναρχία 6». Αυτή η εφαρμογή είναι μια συλλογή έργων του Masaki Fujihata από τη δεκαετία του 70 μέχρι σήμερα, η οποία περιλαμβάνει περίπου 60 ταινίες και τρισδιάστατα μοντέλα. Η πρόσβαση σε αυτό το έργο πραγματοποιείται μέσω της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας και ο χρήστης πρέπει να έχει το βιβλίο «Masaki Fujihata Αναρχία 6» για να ενεργοποιηθεί η εφαρμογή²⁷.

2.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις του βιβλίου - παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας

Στη σημερινή συγκυρία, είναι φανερό ότι όλο και περισσότερο οι επικοινωνιακές πρακτικές εμπλουτίζονται, τόσο σε μέσα όσο και σε τρόπους διαχείρισης της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αυτή η ποικιλότητα συνιστά αυτό που η σύγχρονη επιστημονική έρευνα κατέγραψε ως πολυτροπικότητα των κειμένων. Ο όρος αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που αξιοποιούνται, ώστε να καταστεί δυνατή η διαχείριση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών, τις οποίες δέχεται το άτομο,

23 Τσιρίδου, Μ. (2015), *Κινητές εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.13.

24 GPS (Global Positioning System) παγκόσμιο σύστημα πλοήγησης.

25 Χ.σ., *Επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality)*. Στο: <https://bit.ly/316Edu> (Προσπελάστηκε 09/10/2019).

26 Χ.σ., *Χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Aurasma για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ε.Π.* Στο: <http://augmented.edtech.gr/aurasma/> (Προσπελάστηκε 01/08/2019).

27 Χ.σ., *Masaki Fujihata*. Στο: http://www.anarchive.net/6_mf/en.html (Προσπελάστηκε 15/12/2019).

τουλάχιστον στις δυτικότερες κοινωνίες²⁸.

Εάν κοιτάξουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο, όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους και στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντος για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψη για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα είναι γνωστό πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά, όπου ο λόγος και η εικόνα λειτουργούν από κοινού, ώστε να παραχθεί το νόημα²⁹.

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας συνδέονται άμεσα με την πολυτροπικότητα, λόγω των νέων δυνατοτήτων που προσφέρουν στη διαδικασία της μάθησης, της πρόσληψης, της αποτύπωσης, της αναδόμησης και του μετασχηματισμού της γνώσης. Η υπερμεσική- πολυμεσική τεχνολογία μας παρέχει εργαλεία, ώστε να συνδυάσουμε τις παραδοσιακές μορφές λόγου, όπως για παράδειγμα, τη χρήση του αλφαβήτου στη δημιουργία λέξεων, φράσεων, προτάσεων και γενικά του παραδοσιακού γραπτού λόγου, με άλλα μέσα δυναμικής αναπαράστασης (κινούμενη εικόνα, στατική εικόνα, βίντεο, κ.α) σε μη γραμμικούς συνδυασμούς. Δηλαδή, οι έννοιες, οι όροι και οι πληροφορίες αποτυπώνονται σε νέες μορφές κειμένων που συνδυάζουν σε μια οθόνη οπτικά, συμβολικά και πολυτροπικά στοιχεία³⁰.

3. Παρουσίαση³¹ του βιβλίου - παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας

Στόχος της δημιουργίας του συγκεκριμένου έργου, είναι να καταστεί η λογοτεχνία πιο βιωματική και ελκυστική στον μαθητή, καθώς προτείνεται ένας παιγνιώδης τρόπος κατανόησης των ιστοριών, που συνήθως παρακάμπτεται από την κλασική εκπαιδευτική προσέγγιση του αντικειμένου. Με την χρήση των πολυμέσων που συνδέονται άμεσα με την πολυτροπικότητα και την προσέγγιση του παιχνιδιού ως αυτόνομο καλλιτέχνημα, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε το εικαστικό έργο (βιβλίο – παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας) που παρουσιάζεται. Αποτελεί έναν πειραματισμό όσο αφορά στο πώς μπορούν να μεταλλαχθούν παραδοσιακές μορφές λόγου (έντυπο κείμενο) μέσω σύγχρονων μορφών τέχνης, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα μορφή αφήγησης, με σκοπό την κατανόηση και τη διεύρυνση της πρόσληψης αυτής, δημιουργώντας μια πιο βιωματική

28 Κυπριωτης, Δ., *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα*. Στο: <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html> (Προσπελάστηκε 20/3/2019).

29 Χοντολίδου, Ε., *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Στο: <http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html> (Προσπελάστηκε 15/3/2019).

30 Πολύζου, Α. (2009), *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική: Κοινωνικό- πολιτιστικές προσεγγίσεις και μυθοποιητική δημιουργία, με τα εργαλεία της πολυμεσικής- υπερμεσικής τεχνολογίας*. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη παιχνίδι αφήγηση*. Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 559-560.

31 Χατζήπαπας, Α. *Παιχνίδι ψηφιακής αφήγησης*, Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=tD3NqSP7TEA> (Προσπελάστηκε 4/4/2019).

εμπειρία στον συμμετέχοντα.

3.α. Οπτική του χρήστη

Η πρώτη οπτική επαφή του χρήστη αφορά το εξώφυλλο του βιβλίου –παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας (εικ. 2).

Εικόνα 2: Εξώφυλλο του βιβλίου.



Ξεφυλλίζοντας το βιβλίο, θα οδηγηθεί στο να θέσει σε λειτουργία την εφαρμογή, Hρ Reveal και στην συνέχεια ακολουθώντας τις γραπτές οδηγίες καταλήγει στο κανάλι «aristomenis» (εικόνα 3).

Εικόνα 3: Οδηγίες για την εγκατάσταση της εφαρμογής.


ΟΔΗΓΙΕΣ

Εγκατάσταση Εφαρμογής


Βήμα 1: Συνδεθείτε στο διαδίκτυο.

Βήμα 2: Κατεβάστε την εφαρμογή HP Reveal  (πρώην Aurasma)

Βήμα 3: Πατήστε 

Βήμα 4: Γράψτε στο (search) aristomenis για να βρείτε το κανάλι aristomenis 

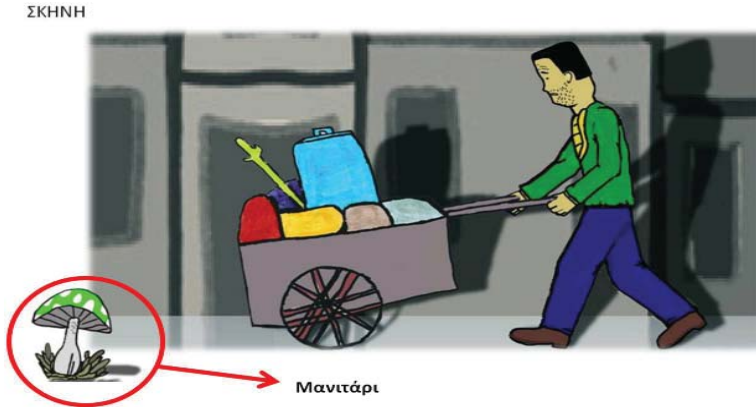
Βήμα 5: Πατήστε στο κανάλι aristomenis  και μετά πατήστε  και είστε έτοιμοι!!!

Βήμα 6: Πατήστε  και σαρώστε το εξώφυλλο του βιβλίου για να ξεκινήσει το παιχνίδι!!!

Στις αριστερές σελίδες του βιβλίου, σκανάροντας με το κινητό ή την ταμπλέτα τις εικονογραφημένες σκηνές μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής, θα αποκαλύπτεται μέρος της ιστορίας σε μορφή animation. Σε αυτές τις σελίδες βρίσκεται πάντα ένα μανιτάρι

διαφορετικού χρώματος κάτω αριστερά (Εικ. 4).

Εικόνα 4: Μια εικονογραφημένη σκηνή από το βιβλίο.



Στις απέναντι σελίδες βρίσκονται οι γρίφοι (εικ. 5). Επιλύοντας το γρίφο, με τη χρήση των κατάλληλων καρτών (εικ. 6) που πρέπει να βρει ο συμμετέχων και «σαρώνοντας» την εικόνα έπειτα με την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας, θα αποκαλύπτεται ένα μανιτάρι ανάλογου χρώματος που πρέπει να ακολουθηθεί για τη συνέχεια της αφήγησης (εικ. 7).

Εικόνα 5: Παράδειγμα ενός γρίφου.

ΓΡΙΦΟΣ

**Ποιο είναι το επάγγελμα του Μαρκοβάλντο;
Τοποθέτησε τον ήρωα στο σωστό κουτάκι.**

| | | | |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|
| Οδηγός τραμ | Καθηγητής | Αχθοφόρος | Υπάλληλος |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|

Εικόνα 6: Κάρτες επίλυσης των γρίφων.



Εικόνα 7: Το μανιτάρι που πρέπει να ακολουθήσεις. Η εικόνα εμφανίζεται μετά την επίλυση του γρίφου με τη χρήση της εφαρμογής.

ΤΩΡΑ ΒΡΕΣ ΑΥΤΟ ΤΟ ΜΑΝΙΤΑΡΙ...



Ο χρήστης καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις (γρίφους) για κάθε επίπεδο, που τον οδηγούν στην αποκάλυψη της ιστορίας, επιτυγχάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την πιο ενεργή συμμετοχή του. Οι γρίφοι που έχουν αναπτυχθεί είναι διαφόρων ειδών όπως:

- παρατηρητικότητας
- κατανόησης κειμένου
- μνήμης
- κριτικής σκέψης κ.α

3.β. Κανόνες

Η κύρια παιγνιώδης εμπειρία του χρήστη είναι η επίλυση των γρίφων που κάθε φορά θα πρέπει να υλοποιήσει, ώστε να μπορεί να συνεχιστεί η αφήγηση εφαρμόζοντας το μοντέλο του «κρυμμένου θησαυρού». Με αυτόν τον τρόπο η ίδια η αφήγηση είναι η ανταμοιβή που παίρνει, όσο ξεπερνά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει (λογοτεχνικό

μονοπάτι) (Εικ. 8).

Με την λύση του πρώτου γρίφου, ξεκινάει και η διαδικασία της εμπλοκής με το έργο.

Εικόνα 8. Σχεδιάγραμμα διαδρομής του παίκτη.



3.γ. Μεθοδολογία ανάπτυξης του έργου

Για την δημιουργία του έργου, μελετήθηκε η διαδικασία σχεδιασμού που σχετίζεται με την ανάπτυξη ενός τίτλου πολυμέσων³², ξεκινώντας από τη σύλληψη μιας ιδέας μέχρι το τελικό προϊόν. Τα στάδια της διαδικασίας αυτής αυτά δεν διαδέχονται γραμμικά το ένα το άλλο, αλλά πολλές φορές εξελίσσονται παράλληλα και ανάλογα με το είδος της εφαρμογής και τις ειδικές απαιτήσεις, αποκτούν μεγαλύτερη ή μικρότερη βαρύτητα³³.

Τα στάδια συνοπτικά είναι τα παρακάτω:

1. Ανάπτυξη ιδέας- κοινό που απευθυνόμαστε.
2. Δημιουργία σεναρίου με βάση το κείμενο (το κείμενο αποτέλεσε την γεννήτρια για την παραγωγή του έργου)³⁴.
3. Δημιουργία χαρακτήρων και περιβαλλόντων (Εικ. 9, 10)³⁵.

Εικόνα 9. Σχέδια δημιουργίας του ήρωα.



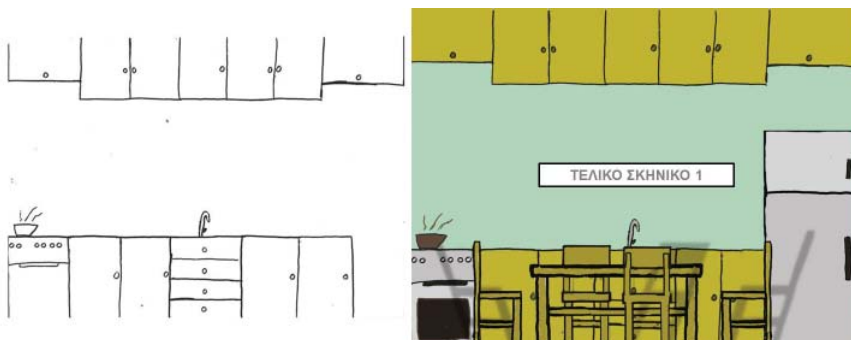
32 Ο κλάδος της πληροφορικής τεχνολογίας που ασχολείται με τον συνδυασμό ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών, δηλ. κειμένων, γραφικών εικόνας, κινούμενης εικόνας, ήχου και βίντεο, για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών.

33 Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003), *Παραγωγή και σχεδιασμός πολυμέσων*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 155-56.

34 Σκουρμπέλος, Θ. (1999), *Πως γράφεται το σενάριο*. Αθήνα: Ελλην.

35 Fish, A. (2011), *How to draw superheroes*. New York: Chartwell Books, Inc.

Εικόνα 10. Σχέδια δημιουργίας του χώρου για μια σκηνή.



4. Ηχογράφηση της αφήγησης και των διαλόγων.
5. Μοντάζ- Ντεκουπάζ³⁶.
6. Δημιουργία κινούμενης εικόνας.
7. Διαδραστικά παιχνίδια- γρίφοι.
8. Προετοιμασία οδηγιών για την εγκατάσταση της εφαρμογής και του βίντεο των οδηγιών για την έναρξη του παιχνιδιού.
9. Γραφιστικός σχεδιασμός (Εκτύπωση εξωφύλλου και σελιδοποίηση)³⁷.
10. Εγκατάσταση όλων των πληροφοριών που αφορούν την εφαρμογή HP Reveal.
11. Δοκιμές, διορθώσεις.

Το έργο ξεκίνησε από την μελέτη και την επεξεργασία του κειμένου³⁸, το οποίο διαιρέθηκε σε οκτώ θεματικές ενότητες (8 σκηνές), οι οποίες αποτελούν τα οκτώ επίπεδα του παιχνιδιού διαβαθμιζόμενης δυσκολίας.

Η αισθητική του έργου στηρίχθηκε σε δύο άξονες: α) στο ύφος του λογοτεχνικού κειμένου το οποίο είναι λιτό, με μελαγχολική διάθεση, ελαφρά ειρωνικό και χιουμοριστικό και β) στην αισθητική των παιδιών της ηλικίας που απευθύνεται. Για την ανάπτυξη των γραφικών, ο εικαστικός δίδαξε εικονογράφηση σε μαθητές ΑΓυμνασίου, δημιουργήθηκαν σκίτσα πάνω στα οποία βασίστηκε για να πλησιάσει την οπτική αντίληψη και το εικαστικό στάδιο αυτής της ηλικίας (Παράρτημα 1, 2). Για την εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, ο ενδεδειγμένος τρόπος θα ήταν «η επιλογή παιδικών σχεδίων σχετικών με τα κείμενα και τα οποία σχέδια θα ανταποκρίνονται στις ικανότητες της ανάλογης ηλικίας. Γιατί η δικαίωση της παιδικής γραφής μπορεί να δώσει ωραιότατα αισθητικά αποτελέσματα και δεν απομακρύνει τα παιδιά από τη φυσική τους έκφραση»³⁹.

Υποδομές: Το έργο αποτελείται από ένα έγχρωμο βιβλίο 12 φύλλων εκτυπωμένο και στις δυο όψεις σε χαρτί 120 γραμμαρίων, μεγέθους 29,5*16,5 εκ. και από δέκα έξι (16) κάρτες εκτυπωμένες σε χαρτί 120 γρ. (εικ. 11). Ο προϋπολογισμός του έργου, συνολικά ανέρχεται περίπου στα 30 ευρώ. Προδιαγραφές: Το έργο σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε

36 Ρετσίδα, Μ. (1999), *Εισαγωγή στη θεωρία του Ντεκουπάζ*. Αθήνα: Ελλην.

37 Δημητρίδης, Λ. (1992), *Γραφιστική & διαφήμιση*. Θεσ/νικη: Οργανισμός Δημητρίδης.

38 Χατζηδημητρίου, Σοφία., & Βαρελάς Λάμπρος. (2007), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

39 Μουζάκης, Τ. (1984), *Πώς και γιατί ζωγραφίζουν τα παιδιά*, Αθήνα: Βιβλία για όλους, σ.σ.10-11

ώστε να εξυπηρετεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή να είναι προσβάσιμο, εφαρμόσιμο και λειτουργικό μέσα στη σχολική τάξη, με αλλά λόγια να είναι εύκολο στη μετάφορά του, ευκολονόητο και εύχρηστο, για να μπορέσει να επιφέρει αποτελέσματα.

Εικόνα 11: Εσωτερικό του βιβλίου.



4. Αξιολόγηση του έργου

Επιδιώκοντας να ερευνηθούν οι εκπαιδευτικές αλλά και οι καλλιτεχνικές δυνατότητες του βιβλίου- παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας, αξιολογήθηκε πρώτα ως καλλιτεχνικό έργο⁴⁰ και ύστερα ως εκπαιδευτικό προϊόν:

1) Όσο αφορά την καλλιτεχνική του αξία ώστε να χρησιμοποιηθεί μέσα στη τάξη.

Παρουσιάστηκε στο 12^ο Φεστιβάλ οπτικοακουστικών τεχνών, από το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου, μετά από κρίση στις 28 Μαΐου - 10 Ιουνίου 2018.

Το πρόγραμμα του Φεστιβάλ περιελάμβανε ένα ευρύ φάσμα καλλιτεχνικών, εκπαιδευτικών και επιστημονικών δράσεων, παρέχοντας τη δυνατότητα στους φοιτητές, και όχι μόνο, να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους. Το έργο παρουσιάστηκε στην θεματική «Διαδραστικές Εγκαταστάσεις» του ΠΜΣ με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Κωνσταντίνο Τηλιγάδη.

Τα αποτελέσματα ήταν πέραν του δέον ικανοποιητικά, καθώς το κοινό έδειξε έντονο ενδιαφέρον, συμμετέχοντας σε όλη την εμπειρία του έργου, εκφράζοντας θετικά σχόλια και πυροδοτώντας συζητήσεις για την ιδέα, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση του έργου και φυσικά για την εκπαιδευτική του διάσταση. Σίγουρα η συμμετοχή σε ένα πανεπιστημιακό φεστιβάλ πιστοποιεί την καλλιτεχνική του αρτιότητα και λειτουργία και καθιστά δυνατή και πραγματοποιήσιμη την χρήση του μέσα στην τάξη.

2) Όσο αφορά την χρήση του ως εκπαιδευτικό προϊόν.

2α) Για να ερευνηθεί η εκπαιδευτική διάσταση του βιβλίου χρησιμοποιήθηκε από φιλόλογο ως εκπαιδευτικό μέσο στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου. Δοκιμάστηκε μεμονωμένα σε έναν μικρό αριθμό μαθητών (7), προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν οι σκοποί μας και ο στόχος μας πραγματοποιούνται. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert που αποτελεί ένα πρακτικό και γρήγορο εργαλείο.

40 Αριστομένης Χατζήπαπας: Ιδέα, εικονογράφηση (σχεδίαση χαρακτήρων και περιβαλλόντων), σελιδοποίηση, εξώφυλλο, κινούμενη εικόνα, σχεδίαση ήχου, επαυξημένη πραγματικότητα.

Κασσιανή Κωστούλη: Ανάλυση κειμένου, δημιουργία γρίφων, φιλολογική - γλωσσική επιμέλεια.

Σχετικά με του σκοπούς:

Όσο αφορά το πρώτο ερώτημα: «Αλλαγή του κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία», τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς παρατηρήθηκε ότι η ψυχολογία του 42,8% των μαθητών άλλαξε αρκετά και του 57,1% άλλαξε πολύ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τελικά αποτελέσματα 1^{ου} ερωτήματος.

| Αλλαγή του κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ |
|---|-----------|-----------|--------------|--------------|
| 1. Αύξηση της προσοχής των μαθητών | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (43%) | 4 (57%) |
| 2. Εύθυμο και Ανάλαφρο κλίμα | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (28,5%) | 5(71,5%) |
| 3. Αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (57%) | 3 (43%) |
| ΣΥΝΟΛΟ | 0% | 0% | 42,8% | 57,2% |

Όσο αφορά το δεύτερο ερώτημα: «Τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών», τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι επιδόσεις 42,8% βελτιώθηκαν αρκετά και οι επιδόσεις του 57,2% βελτιώθηκαν πολύ (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Τελικά αποτελέσματα 2^{ου} ερωτήματος.

| Καλύτερες επιδόσεις των μαθητών; | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ |
|---|-----------|-----------|---------------|--------------|
| 1. Καλύτερη κατανόηση του κείμενου | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 (43%) | 4 (57%) |
| 2. Καλύτερη απομνημόνευση του νοήματος και των πληροφοριών του κείμενου | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (57%) | 3 (43%) |
| 3. Ανάκληση πληροφοριών σχετικά με το κείμενο | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (28,5%) | 5 (71,5%) |
| ΣΥΝΟΛΟ | 0% | 0% | 42,8 % | 57,2% |

Όσο αφορά το τρίτο ερώτημα: «Την επίτευξη της σύσφιξης των σχέσεων καθηγητή - μαθητή», τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς παρατηρήθηκε ότι το 36% των μαθητών ήρθαν αρκετά πιο κοντά με την διδάσκοντα και το 64% των μαθητών ήρθαν πολύ πιο κοντά (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Τελικά αποτελέσματα 3^{ου} ερωτήματος.

| Επιτεύχθηκε η σύσφιξη των σχέσεων καθηγητή-μαθητή; | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ |
|--|-----------|-----------|------------|------------|
| 1. Μεγαλύτερη ετοιμότητα συμμετοχής στο μάθημα | 0 (0%) | 0 (0%) | 4 (57%) | 3 (43%) |
| 2. Ελευθερία εκφοράς άποψης και αποριών | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (15%) | 6 (85%) |
| ΣΥΝΟΛΟ | 0% | 0% | 36% | 64% |

Σχετικά με το στόχο, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές:

«Εάν κατέστη η λογοτεχνία πιο βιωματική και ελκυστική στον μαθητή», τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς παρατηρήθηκε ότι 9,5% των μαθητών απάντησαν αρκετά και 90,5% απάντησαν πολύ (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τελικά αποτελέσματα 4^{ου} ερωτήματος.

| Να καταστεί η λογοτεχνία πιο βιοματική και ελκυστική στον μαθητή | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ |
|--|-----------|-----------|-------------|--------------|
| Πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις; | | | | |
| 1. Θεωρείτε ότι το μάθημα είναι καλύτερο με το νέο εκπαιδευτικό μέσο; | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7(100%) |
| 2. Θα βλέπατε την λογοτεχνία πιο θετικά, εάν διδάσκονταν με αυτόν τον τρόπο; | 0 (0%) | 0 (0%) | 2 (28,5%) | 5 (71,5%) |
| 3. Η εικαστική μετατροπή του μαθήματος βοήθησε στο να γίνει πιο βιοματικό; | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7(100%) |
| ΣΥΝΟΛΟ | 0% | 0% | 9,5% | 90,5% |

Άξια σχολιασμού είναι η καθολική στάση των μαθητών σχετικά με την κλίμακα των απαντήσεων «καθόλου», και «ελάχιστα» όπου είχαν μηδενική ανταπόκριση. Επιπλέον, ως συνέχεια κι επιβεβαίωση του παραπάνω, ακολουθεί η πλειοψηφία των απαντήσεων στην κλίμακα «πολύ» και δευτερευόντως στην κλίμακα «αρκετά».

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το έργο τέχνης επιδρά στο πνεύμα και τα συναισθήματα του ατόμου, του δείχνει έναν καλύτερο και πιο θετικό κόσμο. Τα συναισθήματα επηρεάζουν τη μάθηση, τη μνήμη και την ανάκληση, ξυπνούν τα συστήματα προσοχής του εγκεφάλου και οι εμπειρίες που συμπεριλαμβάνουν συναισθήματα έχουν περισσότερη πιθανότητα να αποτυπωθούν στη μνήμη. «Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε σχολεία και τάξεις που επικρατεί ένα θετικά συναισθηματικό κλίμα. Επίσης θα θυμηθούν περισσότερα από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, όταν αυτό συνδέεται με δραστηριότητες που προκαλούν συναισθήματα»⁴¹.

2β) Επιπρόσθετα, είχε θετική επίδραση και στην ψυχολογία της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την άποψη της, ειπώθηκαν τα εξής: «Γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι θα γίνω συμμετοχή της εμπειρίας των παιδιών να ανακαλύψουν το κείμενο με ένα πρωτότυπο τρόπο, ήμουν κι εγώ με τη σειρά μου ενθουσιασμένη. Η σκέψη ότι το σχολικό εγχειρίδιο θα είναι το συμπληρωματικό, κι όχι το κύριο μέσο διδασκαλίας με αποφόρτιζε, ανέβαζε την ψυχολογία μου και ενίσχυε τον ζήλο μου να διδάξω λογοτεχνία μέσω του βιβλίου - παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας». Πρέπει ακόμη να συμπεριληφθεί στα θετικά του εγχειρήματος, ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις της διδάσκοντος με τους μαθητές, αναπτύχθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και υπήρξε η ηθική ικανοποίηση ότι η πρακτική που προτάθηκε απέδωσε καρπούς αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Η χρήση της «δύναμης» της τέχνης και του έργου τέχνης εισέρχονται και διεισδύουν μέσα στη σχολική τάξη για να βοηθήσουν και γιατί όχι, να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται μια νέα και πολλά υποσχόμενη συνεργασία μεταξύ σύγχρονων καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Αυτή η οπτική μπορεί

41 Τέλλος, Γ. (2014), *Νους εγκέφαλος και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.σ. 45-46.

να αποτελέσει τον σπόρο για βαθύτερες και ευρύτερες αλλαγές στο μέλλον τόσο στην τέχνη όσο και στην εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της χρήσης του σχεδιασμένου έργου τέχνης προσανατολισμένου στην εκπαίδευση είναι θετικά για τους εκπαιδευτές, για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τους καλλιτέχνες

Όσο αφορά τους εκπαιδευόμενους ισχύουν τα παρακάτω:

- Διαφοροποιήθηκε η στάση τους θετικά απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο.
- Βιώθηκε η θετική δυναμική που μπορεί να έχει η τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Μέσω αυτής της πρακτικής βελτιώθηκαν και αυξήθηκαν σημαντικά οι επιδόσεις και η ψυχολογία των μαθητών.

Όσο αφορά τους καλλιτέχνες:

- Δημιουργείται ένα νέο και ενδιαφέρον πεδίο καλλιτεχνικής έρευνας. Με μια πρόταση θα μπορούσε να ειπωθεί ως «Καλλιτέχνες που εργάζονται για την εκπαίδευση».
- Η ανάπτυξη τέτοιων έργων αποτελεί μια σύνθετη λειτουργία, που απαιτεί ευρύτερη γνώση και εμπειρία, ώστε να καλυφθούν αποτελεσματικά διάφορες απαιτήσεις των σταδίων.
- Συνιστά σημείο συνάντησης διαφόρων τεχνών και τεχνολογιών όπως: εικονογράφηση, σχεδίαση χαρακτήρων και περιβαλλόντων, δημιουργία βίντεο, επεξεργασία ήχου (ηχητικά εφέ, μουσική, αφήγηση), διαδραστικά παιχνίδια (γρίφοι με κάρτες), γραφιστικός σχεδιασμός, ανάπτυξη εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας, σενάριο κ.α

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς:

- Δημιουργείται ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο υπάρχουν συνθήκες ενδιαφέροντος, παρακίνησης, προκλήσεων και ευχάριστων συναισθημάτων.
- Θετική επίδραση στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού μέσω της αναβάθμισης της ποιότητας των σχέσεών του με τους μαθητές.
- Πιστοποίηση ότι η τέχνη, εφαρμοσμένη με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να σταθεί αρωγός στην εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, μπορεί να ειπωθεί πως, προσαρμόζοντας στην σημερινή εποχή την εκπαιδευτική διαδικασία (σχεδιασμένα έργα τέχνης στην εκπαίδευση), βελτιώνεται και αναβαθμίζεται σημαντικά η ποιότητα και οι συνθήκες της και δημιουργούνται ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημητρέλης, Α. (1992), *Γραφιστική & διαφήμιση*. Θεσ/νικη: Οργανισμός Δημητρέλη.
- Μουζάκης, Τ. (1984), *Πώς και γιατί ζωγραφίζουν τα παιδιά*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003), *Παραγωγή και σχεδιασμός πολυμέσων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πελεγρίνης, Ν. Θ. (2013), *Το έργο τέχνης, ο δημιουργός του κι εμείς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολύζου, Α. (2009), *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική: Κοινωνικό- πολιτιστικές προσεγγίσεις και μυθο-ποιητική δημιουργία, με τα εργαλεία της πολυμεσικής-υπερμεσικής τεχνολογίας*. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη παιχνίδι αφήγηση*.

Αθήνα: Τόπος.

Ρετσίλας, Μ. (1999), *Εισαγωγή στη θεωρία του Ντεκουπάζ*. Αθήνα: Ελλην.

Σκουρμπέλος, Θ. (1999), *Πως γράφεται το σενάριο*. Αθήνα: Ελλην.

Τσιρίδου, Μ. (2015), *Κινητές εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας*. Θεσ/νίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χρήστου, Ι. (2007), *Παιδί & ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χρήστου, Χ. (1987), *Εισαγωγή στην τέχνη. Ζωγραφική-χαρακτική-σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.

Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.

Χατζηδημητρίου, Σοφία., & Βαρελάς Λάμπρος. (2007), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Αντωνοπούλου, Ρ. Κ. (1999), *Αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Ελλην.

Read, H. (1969), *Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Κάλβος. σ.σ. 27.

Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*.

Αθήνα: Fagottobooks.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των*

επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.

Βασιλάκος, Α. (2015), *Ψηφιακές μορφές τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα. σ.σ. 54.

Τέλλος, Γ. (2014), *Νους εγκέφαλος και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ξενόγλωσση

Fish, A. (2011), *How to draw superheroes*. New York: Chartwell Books, Inc.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

Κυπριωτης, Δ., *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα*. <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html> (Προσπελάστηκε 20/3/2019).

Χοντολίδου, Ε., *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Στο: <http://www.netschool-book.gr/polytropy.html> (Προσπελάστηκε 15/3/2019).

Χ.σ., *Χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Aurasma για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ε.Π.* Στο: <http://augmented.edtech.gr/aurasma/> (Προσπελάστηκε 01/08/2019).

Χ.σ., *Επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality)*. Στο: <https://teachteacher.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CF%85%CE%BE%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-augmented-reality/> (Προσπελάστηκε 09/10/2019).

Χ.σ., *Masaki Fujihata*. Στο: http://www.anarchive.net/6_mf/en.html (Προσπελάστηκε 15/12/2019).

- Ploug, K., *Art Games*. Στο: <http://www.artificial.dk/articles/artgamesintro.htm> (Προσπελάστηκε 6/10/2010).
- Χατζήπαπας, Α. *Παιχνίδι ψηφιακής αφήγησης*, Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=tD3NqSP7TEA> (Προσπελάστηκε 4/4/2019).
- Βασιλόπουλος, Α., *Video Games και Τέχνη*. Στο: <https://gamespace.gr/2015/01/18/video-games-and-art/> (Προσπελάστηκε 20/5/2015).
- Χ.σ., *Game Art: Καλλιτεχνική έκφραση με ψηφιακά μέσα*. Στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=335640> (Προσπελάστηκε 9/3/2014).
- Μαλαφάντη, Κ. Δ. & Καρέλας Γ.Α. *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Στο: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=743> (Προσπελάστηκε 30/7/2019).
- Καλβίνο, Ι. *Μανιτάρια στην πόλη*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2581,21815/> (Προσπελάστηκε 20/5/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Αριστομένης Χατζήπαπας** είναι Εικαστικός Καλλιτέχνης και Καθηγητής Εικαστικών στην Β/Θμια Εκπ/ση. Σπούδασε στην Σχολή Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ με κατεύθυνση «Ζωγραφική». Έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Τεχνών, Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστήμιου στις «Οπτικοακουστικές τέχνες στην ψηφιακή εποχή». Έχει παρουσιάσει το έργο του σε ατομικές και ομαδικές εκθέσεις, σε επιστημονικά συνέδρια και σε φεστιβάλ τέχνης με κριτές. Στοιχεία επικοινωνίας: aris.river@yahoo.gr

Η κ. **Κασσιανή Κωστούλη** είναι καθηγήτρια ελληνικής φιλολογίας με ειδίκευση στις βυζαντινές και νεοελληνικές σπουδές. Σπούδασε φιλολογία στο τμήμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών του Παν/μίου Πατρών.

Υποστηρικτικό υλικό και μέσα στην διάθεση των εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Γεωργιοπούλου Αρσινόη

Περίληψη

Η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής αποτελεί πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό, καθώς οι συνθήκες της σημερινής σχολικής πραγματικότητας φαίνεται να αναδεικνύουν διάφορα ζητήματα, τα οποία παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικά γι' αυτήν, είναι τα μέσα και το υποστηρικτικό υλικό που απαιτούνται, τόσο από το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια. Η ανίχνευση του βαθμού που αυτά υπάρχουν στην διάθεση του εκπαιδευτικού στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, αλλά και της χρήσης τους, είναι ο σκοπός της παρούσας εισήγησης, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής δραστηριότητας στα πλαίσια της συγγραφής της διδακτορικής διατριβής μας.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υλικοτεχνική υποδομή

Abstract

Teaching the Music lesson is a challenge for the teacher, as the conditions of today's school reality seem to highlight a number of issues that hamper the smooth conduct of the educational process. Basically, it is the means and support material required, both from the educational curriculum, as well as from the school textbooks. The purpose of this contribution, which is part of a wider research activity in the context of the writing of our PhD thesis, is to identify the extent to which these are available to the teacher in Primary Education Schools of the Region of Western Greece and their use .

Key-words: Music education, Primary education, logistics.

1. Εισαγωγή

Από το σχολικό έτος 2007-2008 εντάσσονται για πρώτη φορά στην διδασκαλία της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βιβλία μουσικής και τετράδια εργασιών για τον/την μαθητή/μαθήτρια, όπως επίσης και βιβλία για τον/την εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την Περακάκη¹ η παρουσίασή τους στο Διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, πυροδότησε ποικίλες αλλά έντονες αντιδράσεις σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν σ' ένα τέτοιο επίπεδο, την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής κ.ά. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, καθώς μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και προσωπική εμπειρία, διαπιστώθηκε μια δυσκολία υλοποίησης αρκετών προτεινόμενων δραστηριοτήτων λόγω ελλιπών υποδομών, υποστηρικτικών μέσων κτλ. Η παρούσα έρευνα, μέσα από συγκεκριμένες

1 Περακάκη, Ε. (2008), *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα της μουσικής*. Αθήνα: fagotto.

διαδικασίες προσέγγισης, μεθοδολογίας και ανάλυσης που παρουσιάζονται στην συνέχεια, έχει ως κύριο στόχο να εντοπίσει τον βαθμό που συμβαίνει αυτό προκειμένου να θέσει τους ανάλογους προβληματισμούς.

2. Σχετικές θεωρητικές και βιβλιογραφικές αναφορές.

Σε ό, τι αφορά την σύγχρονη Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, συντάχθηκε από τους Αθανάσιο Παπαζαρή (πάρεδρος της Μουσικής), Κωνσταντίνο Πατσαντζόπουλο, Μαρία Μαγαλιού και Δημήτριο Μηνακάκη (εκπαιδευτικοί συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στηριζόμενο στο ισχύον πρόγραμμα μουσικών σπουδών της Μεγάλης Βρετανίας (Παπαζαρή)². Σύμφωνα με αυτό, στην παράγραφο που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό υλικό, αναφέρονται μεταξύ άλλων, τα εξής: «το μάθημα της μουσικής στην Γενική Εκπαίδευση έχει κατεξοχήν χαρακτήρα εργαστηριακό, λόγω της ανάγκης ανάπτυξης δεξιοτήτων και πρακτικών δημιουργικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων για την προσέγγιση της τέχνης της Μουσικής. Επομένως, η ποιότητα των σχολικών μουσικών εργαστηρίων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και άρα αποτελεί κλειδί για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων». Παράλληλα όμως, σε επόμενη παράγραφο αναφέρεται ότι, ενώ θα πρέπει το μάθημα να πλαισιώνεται π.χ. από μουσικά όργανα, τα όργανα αυτά να είναι «είτε του σχολείου, είτε των μαθητών, είτε του καθηγητή», ακυρώνοντας έτσι την έννοια του «μουσικού εργαστηρίου»³. Ο Σίμος⁴ επισημαίνει σχετικά, ότι μουσική εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα, τα οποία εστιάζονται κυρίως στην έλλειψη ολοκληρωμένου προγραμματισμού και μέριμνας και τα οποία αφορούν τις σημαντικές ελλείψεις εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού καθώς και την απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και επάνδρωσης των σχολείων με τα απαραίτητα μουσικά όργανα και λοιπά διδακτικά μέσα (εποπτικά μέσα, μουσικές βιβλιοθήκες κ.α.). Η μουσική αγωγή όμως στο σημερινό σχολείο είναι δέσμα αφενός της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι σχεδιαστές των προγραμμάτων να την χειριστούν ικανοποιητικά στο πλαίσιο της γνωσιοκρατικής και τεχνοκρατικής αντίληψης για την δόμηση της γνώσης και αφετέρου της αντιμετώπισης της ως διακοσμητικού στοιχείου, με περιθωριακή θέση στο σχολικό σύστημα (Κοκκίδου στο Αργυρίου)⁵.

2.1. Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τα μέσα που έχουν στην διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί της Μουσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας καθώς και τον βαθμό χρήσης τους για την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2 Παπαζαρή, Α. Χρ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Μουσικός οίκος Παπαρηγορίου- Νάκας.

3 ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακτηθέν στις 21.3.2019 από <http://pi-schools.gr> (σ.352-353).

4 Σίμος, Ι. (2004). *Η μουσική εκπαίδευση στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα. Με αναφορά στους αρχαίους και βυζαντινούς χρόνους*. Αθήνα: Edition Orpheus. (σ. 164).

5 Αργυρίου, Μ. (2008). *Ο εκπαιδευτικός της Μουσικής Αγωγής στα νέα προγράμματα σπουδών: Δυναμικές και ανασχέσεις*, στο: Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, τεύχος 5^ο-6^ο. Αθήνα: Fagotto

2.2. Υποθέσεις της έρευνας.

2.2.1.1. Γενική υπόθεση.

Η γενική υπόθεση της έρευνάς μας υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

2.2.1.2. Επιμέρους υποθέσεις

Οι επιμέρους υποθέσεις μας υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό απουσίας αίθουσας μουσικής στις σχολικές μονάδες της υπό έρευνας περιοχής, ενώ αντίστοιχες είναι οι ελλείψεις σε κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό (μουσικά όργανα, CD players κτλ), γεγονός που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να προμηθεύονται και να κάνουν χρήση δικού τους υλικού.

3. Μεθοδολογία της έρευνας.

3.1. Το δείγμα.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 73 μουσικοπαιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας. Από αυτούς το 26% ήταν άντρες και το υπόλοιπο 74% γυναίκες. Το 6,8% ήταν από 31 έως 35 ετών, το 39,7% από 36 έως 40 ετών, το 23,3% από 41 έως 45 ετών και το υπόλοιπο 30,1% από 46 ετών και άνω (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου και των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|-----------------------|------------|-----------|-----------------------|
| Φύλο | Άντρας | 19 | 26 |
| | Γυναίκα | 54 | 74 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Ηλικίες ομάδες | 31-35 | 5 | 6,8 |
| | 36-40 | 29 | 39,7 |
| | 41-45 | 17 | 23,3 |
| | 46 και άνω | 22 | 30,1 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

Όσον αφορά τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το 68,5% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 31,5% ήταν αναπληρωτές. Το 4,1% των συμμετεχόντων είχαν έως και 5 έτη υπηρεσίας, το 13,7% από 6 έως 10 έτη, το 32,9% από 11 έως 15 έτη, το 24,7% από 16 έως 20 έτη και το υπόλοιπο 24,7% είχαν από 21 και άνω έτη υπηρεσίας. (βλ. Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Κατανομή των υπηρεσιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών

| | | Συχνότητα | Σχετική συχνότητα (%) |
|----------------|-------------|-----------|-----------------------|
| Σχέση εργασίας | Μόνιμος | 50 | 68,5 |
| | Αναπληρωτής | 23 | 31,5 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |
| Έτη υπηρεσίας | έως και 5 | 3 | 4,1 |
| | 6-10 | 10 | 13,7 |
| | 11-15 | 24 | 32,9 |
| | 16-20 | 18 | 24,7 |
| | 21 και άνω | 18 | 24,7 |
| | Σύνολο | 73 | 100 |

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το κυριότερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου, το οποίο απαντήθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής.

3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η αρχική προσέγγιση του θέματός μας πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικών/ατομικών συνεντεύξεων με ημι-δομημένες ερωτήσεις σε ένα μικρό δείγμα (N=10) και στη συνέχεια μέσω ερωτηματολογίου με δομημένες διχοτομικές και πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος ερευνητικής δραστηριότητας που σχετίζεται με θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των νομών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Μετά την σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση που ανέδειξε και ενίσχυσε αντίστοιχους προβληματισμούς με της γραφούσης, προχωρήσαμε σε μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση του θέματος, μέσω καταγραφής σχετικών ερωτημάτων και συνεντεύξεων σε 10 εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση⁶. Σκοπός ήταν να εντοπίσουμε τυχόν προβληματισμούς τους και να καταγράψουμε εμπειρίες τους. Η δεδομένη πρακτική συνετέλεσε στο να ελέγξουμε τον βαθμό σύγκλισης των δεδομένων μας με αυτά των συνεντεύξεων και καθόρισε τον τρόπο σύνταξης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήσαμε για την συνολική έρευνά μας, καθώς φροντίσαμε να περιλαμβάνει

6 Οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς ήταν αναπληρωτές και οι υπόλοιποι μόνιμοι, απόφοιτοι τμημάτων Μουσικών Σπουδών στο σύνολό τους, ενώ τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 10-20 έτη (Σ.τ.Σ).

ερωτήσεις που να εμπεριέχουν αντίστοιχα ζητήματα.

Τα σχετικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τις συνεντεύξεις, αφορούσαν διάφορα πεδία, μεταξύ των οποίων ήταν και ζητήματα πρακτικής φύσης. Έτσι λοιπόν, οι **πρακτικές** δυσκολίες που αναδύθηκαν φαίνεται ότι είναι κοινές στο πλήθος των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αίθουσας μουσικής στις σχολικές μονάδες που διδάσκουν καθώς και η έλλειψη μουσικών οργάνων, καθιστά το μάθημα γι' αυτούς δύσκολο εγχείρημα, καθώς δεν είναι υλοποιήσιμες πολλές από τις πρακτικές των σχολικών εγχειριδίων. Δυο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι αναπληρωτές, έχουν δικά τους μουσικά όργανα προκειμένου να αποφεύγουν επιπλέον δυσκολίες κατά την διεξαγωγή του μαθήματος. Επίσης επεσήμαναν την έλλειψη CD players σε αρκετές σχολικές μονάδες ή την δυσκολία τους να έχουν κάποιο για το μάθημα, λόγω της χρήσης τυχόν υπαρχόντων από άλλες ειδικότητες (εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής). Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη παράγραφο, τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να συνταχθεί ένα μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, η οποία ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2018 μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και εστάλη στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας, προκειμένου να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς Μουσικής Αγωγής των αντίστοιχων Δημοτικών Σχολείων. Το πλήθος των απαντημένων ερωτηματολογίων (N=73) ήταν επαρκές για να προχωρήσουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και τον Δεκέμβριο του 2018 ξεκινήσαμε την επεξεργασία των δεδομένων. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής ήταν οι εξής:

- Υπάρχει αίθουσα Μουσικής στις σχολικές μονάδες που υπηρετείτε;
- Ποια είναι τα υλικά που χρησιμοποιείτε για την διεξαγωγή του μαθήματος; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα).
- Ποια από τα υλικά αυτά, είναι δικά σας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα).
- Ποια από τα υλικά αυτά, δεν είναι δικά σας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα).

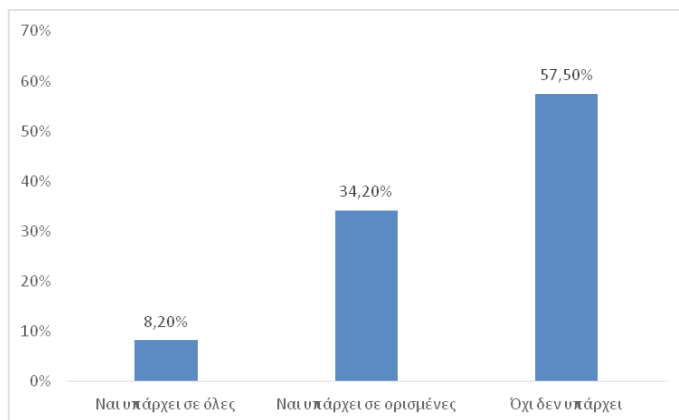
(σημ.: ποια υπάρχουν στην σχολική μονάδα που υπηρετείτε).

Τα υλικά που αναφέρονταν στα παραπάνω ερωτήματα ήταν: CD player, μουσικά όργανα, Η/Υ, υλικά ζωγραφικής/χειροτεχνίας, ενώ υπήρχε και η δυνατότητα απάντησης «Άλλο».

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

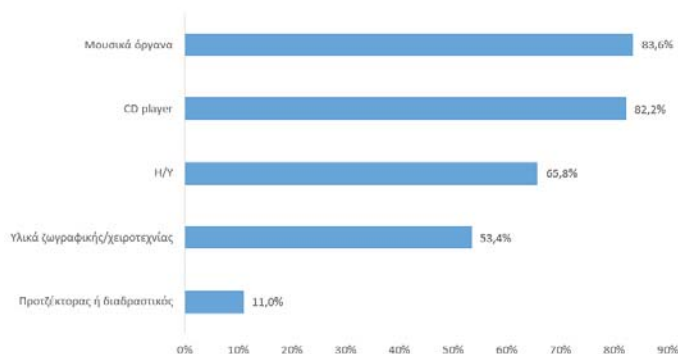
Όσον αφορά την ερώτηση 1 για την **ύπαρξη- ή όχι- αίθουσας μουσικής**, το 8,2% των συμμετεχόντων μουσικοπαιδαγωγών, δήλωσε ότι υπάρχει αίθουσα μουσικής σε όλες τις σχολικές μονάδες που υπηρετεί, το 34,2% δήλωσε ότι υπάρχει μόνο σε ορισμένες σχολικές μονάδες, ενώ η πλειοψηφία (το 57,5%) δήλωσε ότι δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής στις σχολικές μονάδες που υπηρετεί.

Διάγραμμα 1: Απαντήσεις των μουσικοπαιδαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αίθουσας μουσικής στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν (N=73)



Στην ερώτηση 2 που αφορά τα υλικά που χρησιμοποιούν οι μουσικοπαιδαγωγοί για τη διεξαγωγή του μαθήματος, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί μουσικά όργανα (το 83,6%) και ότι χρησιμοποιεί CD player (το 82,2%). Το 65,8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή για τη διεξαγωγή του μαθήματος, λίγο πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (το 53,4%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν υλικά ζωγραφικής/χειροτεχνίας, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (το 11%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί προτζέκτορα ή διαδραστικό πίνακα.

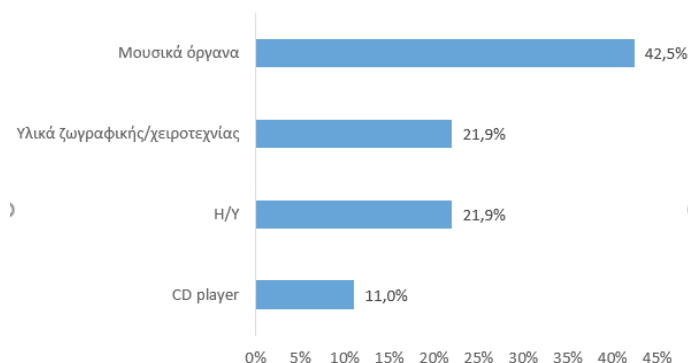
Διάγραμμα2: Απαντήσεις των μουσικοπαιδαγωγών για την αξιοποίηση των υλικών για την διεξαγωγή του μαθήματος μουσικής αγωγής (N=73)



Στην ερώτηση 3 που αφορά ποια από τα υλικά που χρησιμοποιούν οι μουσικοπαιδαγωγοί για τη διεξαγωγή του μαθήματος είναι δικά τους, το 42,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί δικά του μουσικά όργανα. Το 21,9% των συμμετεχόντων ότι χρησιμοποιεί δικά του υλικά ζωγραφικής/χειροτεχνίας. Το ίδιο

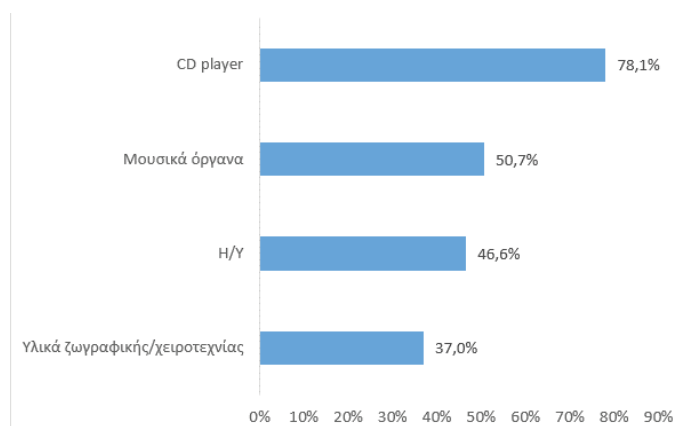
ποσοστό συμμετεχόντων (το 21,9%) ότι χρησιμοποιεί το δικό του υπολογιστή. Τέλος το 11% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί δικό του CD player για τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Διάγραμμα 3: Απαντήσεις των μουσικοπαιδαγωγών για τα προσωπικά υλικά που αξιοποιούν για τη διεξαγωγή του μαθήματος μουσικής αγωγής (N=73)



Στην ερώτηση 4 που αφορά ποια από τα υλικά που χρησιμοποιούν οι μουσικοπαιδαγωγοί για τη διεξαγωγή του μαθήματος δεν είναι δικά τους και υπάρχουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, το 78,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι υπάρχει CD player, το 50,7% ότι υπάρχουν μουσικά όργανα, το 46,6% ότι υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής και τέλος, το 37% ότι υπάρχουν υλικά ζωγραφικής/χειροτεχνίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Διάγραμμα 4: Απαντήσεις των μουσικοπαιδαγωγών για τα υλικά που αξιοποιούν και υπάρχουν στην σχολική μονάδα (N=73)



Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την μελέτη των παραπάνω δεδομένων, αναγνωρίζουμε έναν σημαντικό βαθμό έλλειψης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνει αντίστοιχες βιβλιογραφικές και ερευνητικές αναφορές. Το αρκετά μεγάλο ποσοστό απουσίας αίθουσας Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, σε συνδυασμό με αυτό των μουσικών οργάνων σε κάποια από αυτά⁷, αναδεικνύει ένα μέρος των πρακτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι το 42.5% αυτών διαθέτει δικά του μουσικά όργανα. Ακόμα και το ότι το εναπομείναν 21,9% των σχολείων δεν διαθέτει CD player, το οποίο αποτελεί βασικό μέσο για την διεξαγωγή του μαθήματος, διεγείρει προβληματισμούς. Παρ' όλα αυτά, είναι παρήγορο ότι, με κάθε τρόπο, το μεγαλύτερο ποσοστό κάνει χρήση των υλικών που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, φανερώνοντας την διάθεση των εκπαιδευτικών για μια ποιοτική διδακτική προσέγγιση.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2008). *Ο εκπαιδευτικός της Μουσικής Αγωγής στα νέα προγράμματα σπουδών: Δυναμικές και ανασχέσεις*, στο: Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, τεύχος 5^ο-6^ο. Αθήνα: Fagotto.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακτηθέν στις 21.3.2019 από <http://pi-schools.gr>. (σ.352-353).
- Παπαζαρχής, Α. Χρ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Μουσικός οίκος Παπαρηγορίου- Νάκας.
- Περακάκη, Ε. (2008), *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα της μουσικής*. Αθήνα: fagotto.
- Σίμος, Ι. (2004). *Η μουσική εκπαίδευση στη νεώτερη και σύγχρονη Ελλάδα. Με αναφορά στους αρχαίους και βυζαντινούς χρόνους*. Αθήνα: Edition Orpheus. (σ. 164).

Βιογραφικά Στοιχεία Συγγραφέα

Η Αρσινόη Γεωργοπούλου είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2005 και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος (Βαθμός Άριστα παμψηφεί), διπλώματος πιάνου (βαθμός Άριστα Παμψηφεί και Πρώτο Βραβείο), διπλώματος μονωδίας (βαθμός Άριστα Παμψηφεί) και πτυχίων Αρμονίας και Αντίστιξης (Βαθμός Άριστα παμψηφεί αμφοτέρωτα). Έχει εμφανιστεί σε πολυάριθμες μουσικές εκδηλώσεις ως σολίστ και συνοδός.

7 Αν και το ποσοστό των σχολικών μονάδων που διαθέτουν μουσικά όργανα είναι 50,7%, αξίζει να επισημάνουμε ότι ο αριθμός τους δεν επαρκεί για όλους τους μαθητές. Συνήθως εντοπίζεται μικρός αριθμός μουσικών οργάνων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν χρήση όλοι οι μαθητές ταυτόχρονα. (Σ.τ.Σ.).

**Μουσική-Καλλιτεχνική
Εκπαίδευση, Σχολική βία και
Διαχείριση Συγκρούσεων**

Η καλλιτεχνική ιδιότητα των μαθητών/τριών των Μουσικών Σχολείων, εμπόδιο στη σχολική βία. Ερευνώντας το φαινόμενο

Μπέλλος Παναγιώτης Λουκάς

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως το σχολικό κλίμα έτσι και το φαινόμενο της σχολικής βίας δύσκολα μπορεί να οριστεί. Ο ορισμός της σχολικής βίας είναι σχετικός και κάθε φορά εξαρτάται από το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Με τη παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας σε δύο διαφορετικούς «τύπους» σχολείων (μουσικό και γενικό γυμνάσιο). Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας (μουσικής) που επικρατεί στο μουσικό σχολείο, ξεκινώντας με την υπόθεση: η διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας διαφέρει ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς «τύπους» σχολείου -δύο διαφορετικά μοντέλα σχολείου- εξαιτίας της διαφορετικής κουλτούρας που επικρατεί.

Λέξεις κλειδιά: μουσικό σχολείο, γενικό σχολείο, σχολική βία.

The artistic climate of students of Music Schools, an obstacle to school violence. studying the phenomenon

Abstract

The school as a learning organization is coexistence space, communication and interaction between the school community. A social system composed of people, who interact with each other through a set of rules and values, through which passed values and norms of society from generation to generation.

With the present study sought to investigate the dimension of the phenomenon of school violence in two different 'types' schools (music and general high school). The results were compared between the two schools, in order to determine whether there are significant statistical differences because of the different culture (art music) that prevails in the music school, starting with the case: The dimension of school violence phenomenon differs between two different "types" school (music and general) because of the different culture prevails (music art).

Keywords: music school, general school, school violence.

1. Εισαγωγή- ορισμός σχολικής βίας

Είναι γεγονός πως η οριοθέτηση του φαινομένου της σχολικής βίας προσκρούει σε

διαφορετικές θεωρίες, πρακτικές και αντιλήψεις. Ο κάθε παράγοντας της σχολικής κοινότητας μπορεί να εκλάβει ως έκφραση βίας κάθε αντικανονική, αντισυμβατική, μη αναμενόμενη συμπεριφορά¹.

Εξαιτίας της εξάπλωσης του φαινομένου και της αύξησης των ποσοστών που σημειώνονται στους σχολικούς χώρους, χρειάζεται η συστημική και πολυμέτωπη αντιμετώπισή του, με την παράλληλη εμπλοκή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ορισμός της σχολικής βίας είναι σχετικός και κάθε φορά εξαρτάται από το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ορισμένα στοιχεία του ορισμού τη σχολικής βίας είναι η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης, η επιβολή της βούλησης, η απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης. Πρόκειται για διαρκή, επαναλαμβανόμενη και συστηματική κακοποίηση του θύματος, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση λεκτικής ή και φυσικής βίας ή και των δυο μορφών επιθετικής συμπεριφοράς, με σκοπό την πρόκληση ψυχικού και σωματικού πόνου, αισθήματος αδυναμίας και απόγνωσης στον άλλο (θύμα), με αντίστοιχα ψυχοκοινωνικά οφέλη για το θύτη (π.χ. αίσθημα κυριαρχίας, δημοφιλίας, αντιστάθμισης των προσωπικών μειονεξιών κλπ.).

Στην ελληνική πραγματικότητα, ο όρος σχολική βία είναι ταυτισμένος με τις βίαιες συμπεριφορές των μαθητών/τριων στο σχολείο, γι' αυτό και πολλές φορές ταυτίζεται και με τον όρο «παραβατικότητα ανηλίκων».

Επιπλέον, η βία στο σχολείο εμφανίζεται τόσο με την άμεση-ορατή μορφή της, που εκδηλώνεται και από τους δύο παράγοντες-συντελεστές της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και με την έμμεση συγκαλυμμένη μορφή της, η οποία από την μεριά των μαθητών/τριών εκδηλώνεται μέσω των απαξιωτικών συμπεριφορών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ από την πλευρά των εκπαιδευτικών μέσα από τις εκδηλώσεις συμπεριφορών που ενισχύουν τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση, την ετικετοποίηση και τον στιγματισμό των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Μορφές-είδη σχολικής βίας

Οι διάφορες μορφές της σχολικής βίας είναι οι εξής²:

- α. Λεκτική βία: Πρόκειται για άμεση μορφή σχολικής βίας, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση υβριστικών ή περιπαικτικών εκφράσεων, πειραγμάτων, απειλών, εκβιασμών, αγενών σχολίων και ειρωνείας ή και άλλου είδους κοροϊδευτικών και σαρκαστικών εκφράσεων που απευθύνονται σκόπιμα από κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων σε κάποιο άλλο προκειμένου να το πληγώσουν.
- β. Συναισθηματική- ψυχολογική βία: Πρόκειται κυρίως για έμμεση μορφή. Το φαινόμενο του συναισθηματικού εκφοβισμού περιλαμβάνει απειλές, εκβιασμούς, διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών, υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, επιδιωκόμενη απομάκρυνση των φίλων, απομόνωση ή και άσκηση πίεσης από τους συμμαθητές. Τα θύματα βιώνουν σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό

1 Δροσινού, Μ., (1995). *Η βία στο σχολικό χώρο*. Σύγχρονη εκπαίδευση, τχ. 85, (σ. 75).

2 Αρτινοπούλου, Β., (2001). *Βία στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- από κοινωνικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες³.
- γ. Ψυχολογική βία: Πρόκειται για έμμεση μορφή, όπου τα θύματα βιώνουν εσκεμμένα σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό από κοινωνικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες, κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό από το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Όπως και στη συναισθηματική βία έτσι και εδώ, τα θύματα μπορεί να είναι αποδέκτες δυσφήμισης και κακοπροαίρετων κουτσομπολιών ή επεισοδίων με στόχο τη γελοιοποίησή τους⁴.
- δ. Σωματική βία: Η σωματική βία αποτελεί την πιο άμεση μορφή εκδήλωσης του φαινομένου. Αφορά στην άσκηση φυσικής βίας, τα χτυπήματα, τα τσιμπήματα, τις δαγκωνές, τα σπρωξίματα, τις τρικλοποδιές, τα γρονθοκοπήματα, την καταστροφή ή την κλοπή προσωπικής περιουσίας. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αποτελούν αποδέκτες σωματικής βίας. Γίνεται αντιληπτό πως αυτή η μορφή συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη ή τη σωματική διάπλαση του θύτη. Για το λόγο αυτό, συχνά εκδηλώνεται από μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες σε μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων, με σπρωξίματα στους διαδρόμους και τις σκάλες του σχολείου, εγκλεισμούς σε τουαλέτες και αποθηκευτικούς χώρους ή με την άσκηση πίεσης, προκειμένου τα θύματα να κάνουν κάτι παρά τη θέλησή τους⁵.
- ε. Κοινωνική βία: Η κοινωνική βία, αφορά στον σκόπιμο αποκλεισμό των μαθητών/τριών από κοινωνικές δραστηριότητες ή στην άσκηση επιρροής στην ομάδα των συνομηλίκων, ώστε να αισθανθούν αντιπάθεια για το θύμα, προκειμένου να υποδαυλίζεται συστηματικά η αυτοεκτίμηση του θύματος. Αυτή η μορφή βίας εκδηλώνεται είτε άμεσα, με τον συστηματικό αποκλεισμό, την απομόνωση και ακόμα και την αδιαφορία απέναντι στο θύμα είτε έμμεσα, με τον «σιωπηλό» αποκλεισμό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός από το θύμα, μόνο όταν αυτό επιχειρήσει να συμμετέχει στη συγκεκριμένη ομάδα.
- στ. Σεξουαλική βία: Πρόκειται για μια μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης, η οποία αφορά σε αγόρια και κορίτσια και εκδηλώνεται με υβριστικά σχόλια ή πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, ανήθικες χειρονομίες, ανεπιθύμητα αγγίγματα ή δημοσιοποίηση περιπαιχτικών σεξουαλικών σκίτσων μέχρι και σοβαρών σεξουαλικών επιθέσεων.
- ζ. Ρατσιστική βία: Πρόκειται για την εκδήλωση λεκτικής, συναισθηματικής ή και σωματικής βίας, που στόχο έχει να προσβάλλει το θύμα λόγω της καταγωγής του, της κοινωνικής τάξης του, της οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς του και γενικά της διαφορετικότητάς του από το σύνολο της πλειοψηφίας.
- η. Βία με εκβιασμό: Συνήθως αναφέρεται στην κλοπή ή καταστροφή υλικών αντικειμένων του θύματος, όπως στην εκούσια απόσπαση χρημάτων ή προσωπικών αντικειμένων και συνοδεύεται από απειλές ή και τον εξαναγκασμό σε ανεπιθύμητες, αντικοινωνικές πράξεις.
- θ. Ηλεκτρονική βία (cyber bullying): Το cyber bullying περιγράφεται ως η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως βλάβη που προκαλείται διαμέσου της χρήσης

3 Krige, H., Pettipher, R., & Swart, E., (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.

4 Krige, H., Pettipher, R., & Swart, E., (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.

5 Leaute, J., (1991). *Η ανθρώπινη βία*. (Η. Σαγκουνίδου-Ασκαλάκη, Μετάφ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστότοπους, όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού, η δημοσίευση μη κολακευτικών φωτογραφιών χωρίς συναίνεση, η διάδοση ανυπόστατων φημών μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) και των υπηρεσιών mms και sms των κινητών τηλεφώνων και των διαδικτυακών τόπων κοινωνικής δικτύωσης, οι επαναλαμβανόμενες κλήσεις στο κινητό τηλέφωνο του θύματος από άγνωστο νούμερο ή ακόμα και ο αποκλεισμός ενός ατόμου από μια δικτυακή ομάδα. Ακόμα, στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό εντάσσεται και η υποκλοπή στοιχείων λογαριασμού κάποιου/ας και η αποστολή μηνυμάτων σε άλλους χρήστες. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες μορφές του φαινομένου της σχολικής βίας όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών⁶.

3. Συνέπειες της σχολικής βίας σε θύματα και θύτες:

Η βίωση καταστάσεων και περιστατικών σχολικής βίας από τα εμπλεκόμενα μέρη επιφέρει πολλές σοβαρές αρνητικές συνέπειες, είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα, στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου αλλά και στη διαδικασία της μάθησης⁷.

- α. Σωματικές συνέπειες στα θύματα: Γρατζουνιές, μώλωπες, στραμπουλήγματα, διαστρέμματα, διάσειση, πονοκέφαλοι, πόνοι πλάτης, στομαχόπονοι, αϋπνία, εφιάλτες, απώλεια όρεξης ή βουλιμία, στρες, άγχος κ.α.
- β. Πνευματικές συνέπειες στα θύματα: Έχουν μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, δυσκολίες στη μνήμη και στη μάθηση, δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, έχουν χαμηλό προφίλ στην επικοινωνία, (πχ. δε λένε τις σκέψεις τους από φόβο χλευασμού ή υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που αποφεύγουν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία), εμφανίζουν σχολική άρνηση, (απουσιάζουν συχνά από το σχολείο), έχουν μειωμένη σχολική επίδοση.
- γ. Κοινωνικές συνέπειες στα θύματα: Ακολουθούν ομάδα δημοφιλών-νταήδων και υπομένουν την κοροϊδία από φόβο χειρότερης μορφής βίας, προσκολλώνται σε έναν φίλο υποτακτικά, από τον φόβο μην τον χάσουν και μείνουν μόνο τους, συνδέονται με παιδιά με επίσης έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως τα ίδια που δεν μπορούν να τα προστατέψουν από τη βία, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν αληθινούς φίλους ακόμα και όταν η βία σταματήσει.
- δ. Συνέπειες στην αυτοεικόνα των θυμάτων: Η κοροϊδία μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με τη διαφορετικότητά τους (σωματική διάπλαση, εθνικότητα, κλπ), παιδιά που δεν αποδέχονται τον εαυτό τους όπως είναι, γίνονται ιδιαίτερα ευαίσθητα σε οποιοδήποτε είδους κριτική, είναι ιδιαίτερα αυστηρά,

6 Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). *Σύγχρονες μορφές διαδικτυακής παρενόχλησης σε παιδιά και εφήβους- Προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου*. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα.

7 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α., Σ., (2014). *Ο ρόλος συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα 20-22 Ιουνίου 2014.

απαιτητικά με τον εαυτό τους, επικρίνουν τον εαυτό τους και σταδιακά όλους τους άλλους⁸.

- ε. Ψυχολογικές συνέπειες στα θύματα: Βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και κατάσταση άμυνας, αισθάνονται συνεχώς φόβο, αγωνία, νευρική και ευερεθιστότητα, δε μπορούν να χαλαρώσουν, ακόμα και ούτε στις κοινωνικές τους επαφές, γίνονται επιθετικοί, ως αντίδραση στη βία, εκτονώνουν την ένταση στο σπίτι, με αποτέλεσμα να γίνονται άτομα εχθρικά και αγενή, εμφανίζουν μελαγχολία, κατάθλιψη, σε ακραίες περιπτώσεις, εμφανίζουν τάσεις αυτοκτονίας.
- στ. Μακροπρόθεσμες συνέπειες στους θύτες: Αδυνατούν να αποδεχθούν τον εαυτό τους και να αντλήσουν δύναμη και αυτοεκτίμηση με θετικούς και δημιουργικούς τρόπους, δυσκολεύονται στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων στη διαχείριση αισθημάτων θυμού και των συγκρούσεων, καθώς μεγαλώνουν, οι οπαδοί τους αποχωρούν σταδιακά, με αποτέλεσμα να μένουν μόνοι, γεγονός το οποίο τους δημιουργεί άγχος και τάσεις κατάθλιψης, έχουν αυξημένο κίνδυνο νεανικής και ενήλικης εγκληματικότητας, προβαίνουν στη χρήση ουσιών και αλκοόλ, ως ενήλικες, εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά προς τα παιδιά και τη σύντροφό τους, μέσα στην οικογένειά τους⁹.

4. Η Μουσική τέχνη

Είναι κοινά αποδεκτό και ότι η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με την μουσική τέχνη, τους απομακρύνει από διάφορους κινδύνους και συμβάλλει στη γνωριμία τους με ανθρώπους που θα έχουν θετικό αντίκτυπο στη ζωή τους. Η υγιής ενασχόληση των νέων και η περαιτέρω πνευματική καλλιέργεια είναι δυνατόν να διαδραματίσουν θετικό ρόλο στην πρόληψη της παραβατικής συμπεριφοράς. Η χρήση της μουσικής τέχνης και του μουσικού πολιτισμού ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος διαπαιδαγώγησης και πρόληψης, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη ψυχολογικών αντιστάσεων, για ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας.

Από πλείστες έρευνες που έχουν δει το φως της δημοσιότητας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, διαπιστώνονται οι θετικές επιπτώσεις των καλλιτεχνικών και μουσικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές/τριες, καθώς λειτουργούν ανασταλτικά στις εκδηλώσεις βίας και παραβατικής συμπεριφοράς. Αποτελούν βασικό μέσο διοχέτευσης της ενεργητικότητας των μαθητών/τριών, αλλά και συμβάλλουν στη λήψη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, την ανεκτικότητα, τη δημοκρατική συμπεριφορά, την περαιτέρω κοινωνική και πολιτική κοινωνικοποίησή τους, την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και την προσαρμογή τους στον κόσμο και στην κοινωνία των ενηλίκων.

Τέτοιες μουσικές δραστηριότητες πρέπει να παρέχονται πρωτίστως στους μαθητές και στις μαθήτριες, αλλά και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αφού με αυτές επιδιώκεται η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, η αλληλοβοήθεια, η κοινωνικότητα, η αυτενέργεια, η από κοινού ευθύνη για την επίτευξη ενός στόχου, η καλύτερη γνωριμία του παιδιού με τον δάσκαλο έξω από τη σχολική τάξη και η

8 Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης, Κ., (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

9 Hawker, D., S., J., & Boulton, M., J., (2000). *Twenty years of research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

καλλιέργεια του πνεύματος μάθησης εντός του σχολείου¹⁰.

5. Δείγμα, χρόνος διεξαγωγής, μεθοδολογία έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 180 μαθητές/τριες, 91 αγόρια και 89 κορίτσια. Από αυτούς, οι μισοί (90) προέρχονταν από το μουσικό γυμνάσιο και οι υπόλοιποι μισοί (90) από το γενικό γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, από το μουσικό γυμνάσιο οι 46 μαθητές του δείγματος ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι 44 κορίτσια, ενώ στο γενικό γυμνάσιο οι 45 μαθητές ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι 45 ήταν κορίτσια. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε κάθε σχολείο οι μαθητές/τριες κατανέμονται ισάριθμα στις τρεις τάξεις, Α', Β' και Γ' γυμνασίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2015 στη πόλη της Ρόδου, με μαθητές/τριες του μουσικού σχολείου (τάξεις γυμνασίου) και ενός γενικού γυμνασίου. Και τα δύο σχολεία έχουν κοινά χαρακτηριστικά, είναι ημιαστικά, με μαθητές/τριες από πολλές περιοχές του νησιού.

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε με 22 κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Για την επεξεργασία των δεδομένων που λήφθηκαν από τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική, με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS17.0.

6. Αποτελέσματα έρευνας

Διερωτόμαστε λοιπόν: Η διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας διαφέρει ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς τύπους σχολείου (μουσικού και γενικού) εξαιτίας της διαφορετικής κουλτούρας που επικρατεί, αφού οι μαθητές/τριες στο Μουσικό Σχολείο όχι απλά ασχολούνται με τη μουσική τέχνη, αλλά βιώνουν ένα τελείως διαφορετικό σχολικό κλίμα;

Η «κουλτούρα» που αναφέρεται, αφορά τις διαφορετικές δράσεις στο μουσικό σχολείο, αφού λειτουργούν -σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών¹¹- μουσικά σύνολα διαφόρων μουσικών ειδών, γίνονται πολλές πρόβες και συναντήσεις, και πραγματοποιούνται πλήθος εκδηλώσεων που διαχέονται σε όλη την πόλη και σε συνεργασία πολλές φορές με σημαντικούς φορείς, με πάρα πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας, συμμετοχής, κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται αρχικά η περιγραφική στατιστική και έπειτα η επαγωγική στατιστική.

Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριων ενώ μέσω της επαγωγικής εξετάζεται αν οι παράγοντες του σχολείου και της τάξης διαφοροποιούν τις απαντήσεις των μαθητών/τριων. Για τον σκοπό αυτό έχει χρησιμοποιηθεί ο στατιστικός έλεγχος χ^2 (όπου μπορούσε να υπολογιστεί χρησιμοποιήθηκε η στατιστική του Fisher).

10 Κόκκος, Α., & συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

11 58167/Δ2: *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*. Απόφαση Υπουργού Παιδείας όπως αυτή δημοσιεύθηκε στην ΕτΚ, Αρ. Φύλλου 1371 στις 24 Απριλίου 2018.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το πλήθος των φίλων

| | | | Σχολείο | | Total |
|-------|-------------------------------|---|-----------------|------------------|--------|
| | | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | |
| Φίλοι | Έχω πολλούς καλούς φίλους | N | 50 | 60 | 110 |
| | | % | 59,5% | 66,7% | 63,2% |
| | Έχω δύο ή τρεις καλούς φίλους | N | 34 | 30 | 64 |
| | | % | 40,5% | 33,3% | 36,8% |
| Total | | N | 84 | 90 | 174 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς το πλήθος των φίλων ($X^2=0,953$, $df=1$, $p=,329$).

Πίνακας 2: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το αν μένουν μόνοι στο διάλειμμα οι μαθητές/τριες

| | | | Σχολείο | | Total |
|-----------------------|----------------------------------|---|-----------------|------------------|--------|
| | | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | |
| Μόνος/η στο διάλειμμα | Δεν έχει συμβεί αυτήν τη περίοδο | N | 70 | 57 | 127 |
| | | % | 78,7% | 63,3% | 70,9% |
| | Έχει συμβεί μια ή δύο φορές | N | 14 | 29 | 43 |
| | | % | 15,7% | 32,2% | 24,0% |
| | Μερικές φορές | N | 5 | 4 | 9 |
| | | % | 5,6% | 4,4% | 5,0% |
| Total | | N | 89 | 90 | 179 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς το αν οι μαθητές/τριες μένουν μόνοι ($X^2=6,669$, $df=2$, $p=0,036$). Στο 32,2% των μαθητών/τριων του μουσικού σχολείου έχει συμβεί να μείνουν μόνοι μια ή δύο φορές έναντι του 15,7% των μαθητών/τριων του γενικού.

Πίνακας 3: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το αν τους συμπεριφερθεί άσχημα φέτος

| | | | Σχολείο | | Total |
|--------------------------------|---|---|-----------------|------------------|--------|
| | | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | |
| Συχνότητα άσχημης συμπεριφοράς | Δε μου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα καθόλου στο σχολείο φέτος | N | 33 | 82 | 115 |
| | | % | 41,3% | 91,1% | 67,6% |
| | Έχει συμβεί μία ή δυο φορές | N | 27 | 8 | 35 |
| | | % | 33,8% | 8,9% | 20,6% |
| | Μερικές φορές | N | 20 | 0 | 20 |
| | | % | 25,0% | ,0% | 11,8% |
| Total | | N | 80 | 90 | 170 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς το αν τους έχουν συμπεριφερθεί άσχημα φέτος ($X^2=50,780$, $df=2$, $p=0,000$). Στο 8,9% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου έχει συμβεί μια ή δύο φορές να τους συμπεριφερθούν άσχημα φέτος έναντι του 33,8% των μαθητών/τριών του γενικού. Επιπλέον το 25% των μαθητών/τριών του γενικού αναφέρουν μερικές φορές έναντι του 0% των μαθητών/τριών του μουσικού.

Πίνακας 4: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το αν τους έχουν συμπεριφερθεί άσχημα τις τελευταίες 5 ημέρες

| | | Σχολείο | | | Total |
|--|----------------------------|--------------------|---------------------|--------|-------|
| | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | | |
| Συχνότητα άσχημης συμπεριφοράς τις τελευταίες 5 ημέρες | Καμία φορά | N | 46 | 86 | 132 |
| | | % | 52,3% | 95,6% | 74,2% |
| | Μια φορά | N | 25 | 3 | 28 |
| | | % | 28,4% | 3,3% | 15,7% |
| | Δύο φορές | N | 12 | 1 | 13 |
| | | % | 13,6% | 1,1% | 7,3% |
| | Πέντε ή περισσότερες φορές | N | 5 | 0 | 5 |
| | | % | 5,7% | ,0% | 2,8% |
| Total | N | 88 | 90 | 178 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς το αν τους έχουν συμπεριφερθεί άσχημα τις τελευταίες 5 ημέρες ($X^2=43,698$, $df=3$, $p=0,000$). Στο 95,6% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου δεν έχει συμβεί καμία φορά να τους συμπεριφερθούν άσχημα τις τελευταίες 5 ημέρες έναντι του 52,3% των μαθητών/τριών του γενικού.

Πίνακας 5: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς την αποτροπή αρνητικής συμπεριφοράς

| | | Σχολείο | | | Total |
|--------------------------------|---------------|--------------------|---------------------|--------|-------|
| | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | | |
| Αποτροπή αρνητική συμπεριφοράς | Σχεδόν πάντα | N | 19 | 46 | 65 |
| | | % | 21,1% | 51,1% | 36,1% |
| | Μερικές φορές | N | 47 | 44 | 91 |
| | | % | 52,2% | 48,9% | 50,6% |
| | Σχεδόν ποτέ | N | 24 | 0 | 24 |
| | | % | 26,7% | ,0% | 13,3% |
| Total | N | 90 | 90 | 180 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς την αποτροπή αρνητικής συμπεριφοράς

($X^2=35,314$, $df=2$, $p=0,000$). Το 51,1% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου έχει σχεδόν πάντα προσπαθήσει να αποτρέψει αρνητική συμπεριφορά έναντι του 21,1% των μαθητών/τριών του γενικού.

Πίνακας 6: Διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς τις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις

| | | | Σχολείο | | Total |
|---|-----------|--------|-----------------|------------------|-------|
| | | | Γενικό γυμνάσιο | Μουσικό γυμνάσιο | |
| Πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις | Πολύ | N | 3 | 49 | 52 |
| | | % | 3,3% | 54,4% | 28,9% |
| | Αρκετά | N | 18 | 39 | 57 |
| | | % | 20,0% | 43,3% | 31,7% |
| | Λίγο | N | 26 | 1 | 27 |
| | | % | 28,9% | 1,1% | 15,0% |
| | Πολύ λίγο | N | 23 | 1 | 24 |
| | | % | 25,6% | 1,1% | 13,3% |
| | Καθόλου | N | 20 | 0 | 20 |
| | | % | 22,2% | ,0% | 11,1% |
| Total | N | 90 | 90 | 180 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς τις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις ($X^2=111,744$, $df=4$, $p=,000$). Το 97,7% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου θεωρεί τουλάχιστον αρκετά ότι οι πολιτιστικές και οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις μπορούν να αποτρέψουν την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών έναντι του 23,3% των μαθητών/τριών του γενικού.

7. Συμπεράσματα – προτάσεις

α) γενικά συμπεράσματα:

Από την επεξεργασία των στοιχείων διαπιστώνεται ότι το 61,1% των μαθητών/τριών έχει πολλούς/λλές καλούς/λές φίλους/ες, το 35,6% έχει δύο ή τρεις, το 1,7% έχει έναν/μία καλό/λή φίλο/λη και το υπόλοιπο 1,7% δεν έχει κανέναν καλό/λή φίλο/λη.

Ως προς τη συχνότητα άσχημης συμπεριφοράς το 63,9% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι δεν του έχουν συμπεριφερθεί άσχημα στο σχολείο φέτος, το 19,4% ανέφερε ότι έχει συμβεί μία ή δύο φορές, το 3,9% ανέφερε πολλές φορές την εβδομάδα και το 1,7% περίπου μια φορά την εβδομάδα.

Όσον αφορά στην εκδήλωση της άσχημης συμπεριφοράς το 19,4% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι διαδίδονταν φήμες για τους/τις ίδιους/διες, το 10% ανέφερε ότι έχει υποστεί βία ενώ ένα ακόμα 10% ανέφερε άλλους τρόπους άσχημης συμπεριφοράς, το 7,8% ανέφερε ότι κανείς δεν τους/τις μιλούσε, το 4,4% έχει δεχτεί προσβολές για την καταγωγή του/της, το ένα ακόμα 4,4% ανέφερε ότι έχει απειληθεί, το 3,9% ανέφερε ότι

τους/τις έχουν πάρει πράγματα και το 1,1% έχει δεχτεί προσβολές για το χρώμα του δέρματος τους.

Σημαντικό στοιχείο ήταν ότι ποσοστό της τάξης του 29,4% (53) των μαθητών/τριών δήλωσε ότι είχε σωματικές, ψυχολογικές ή κοινωνικές συνέπειες από το περιστατικό ενώ το 7,8% όχι (για όσους υπέστησαν κάποιου είδους περιστατικό). Από τους 53 μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι υπήρξαν συνέπειες οι 36 (67,9%) ανέφεραν στενοχώρια, οι 16 (30,2%) ανέφεραν άγχος και φόβο, οι 12 (22,6%) μοναξιά-αποξένωση, οι 6 (11,3%) είχαν άλλες συνέπειες, 5 (9,4%) ελαφρύ τραυματισμό, 4 (7,5%) δεν ήθελαν να ξαναπάνε στο σχολείο, 4 (7,5%) κάποιες μελανιές, 4(7,5%) σωματικό πόνο και 1 (1,9%) βαρύ τραυματισμό. Ακόμα, για τους 53 μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι υπήρξαν συνέπειες οι 24 (45,3%) ανέφεραν ότι ένοιωθαν έτσι για μια δυο μέρες, οι 15 (28,3%) νοιώθουν ακόμα έτσι, οι 9 (16,9%) για μια εβδομάδα και οι 7 (13,2%) για πολύ καιρό.

Ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι το 50,6% των μαθητών/τριών μερικές φορές προσπαθεί να αποτρέψει μια αρνητική συμπεριφορά, το 36,1% σχεδόν πάντα και μόνο το 13,3% σχεδόν ποτέ. Ως προς τους τρόπους αποτροπής το 74,4% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι προσπάθησε να βοηθήσει όταν συμβαίνει κάποιου είδους αρνητική συμπεριφορά, το 21,1% σκέφτεται πως πρέπει να βοηθήσει ενώ το 4,4% δεν κάνει κάτι γιατί δεν τους αφορά.

Βρέθηκε ακόμα ότι το 14,8% των μαθητών/τριών έχει συμμετάσχει το τελευταίο μήνα σε τέτοιου είδους συμπεριφορές μια ή δύο φορές, το 4,5% μερικές φορές, το 1,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,6% μια φορά την εβδομάδα. Επιπλέον, το 41,1% των μαθητών/τριών δεν νομίζει ότι θα εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους, το 31,7% ήταν αρνητικό, το 16,7% δεν γνωρίζει, το 5,6% ίσως και το 5% ήταν θετικό.

Σημαντικό αποτέλεσμα ήταν ότι το 60,6% των μαθητών/τριών πιστεύει τουλάχιστον αρκετά ότι η συμβολή των πολιτιστικών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων μπορεί να περιορίσει τα φαινόμενα βίας, το 15% λίγο, το 13,3% πολύ λίγο και το 11,1% καθόλου.

β) συμπεράσματα μεταξύ των δύο σχολείων:

Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς το αν οι μαθητές/τριες μένουν μόνοι ($X^2=6,669$, $df=2$, $p=0,036$). Στο 32,2% των μαθητών/τριων του μουσικού σχολείου έχει συμβεί να μείνουν μόνοι μια ή δύο φορές έναντι του 15,7% των μαθητών/τριών του γενικού.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει καμία είδους στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συχνότητα άσχημης συμπεριφοράς στο γενικό γυμνάσιο και στο μουσικό γυμνάσιο. Ανάλογο αποτέλεσμα προέκυψε και μεταξύ των τάξεων για το μουσικό σχολείο.

Όμως, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών τάξεων στο γενικό γυμνάσιο ($X^2=9,739$, $df=4$, $p=0,045$). Το 38,5% της τρίτης τάξης έχει δεχθεί άσχημη συμπεριφορά μερικές φορές φέτος έναντι του 11,1% της πρώτης τάξης.

Ακόμα, υπήρξε στατιστικά σημαντική και μεταξύ των σχολείων ($X^2=50,780$, $df=2$, $p=0,000$). Στο 8,9% των μαθητών του μουσικού σχολείου έχει συμβεί μια ή δύο φορές να τους συμπεριφερθούν άσχημα φέτος έναντι του 33,8% των μαθητών του

γενικού. Επιπλέον, το 25% των μαθητών/τριών του γενικού αναφέρουν μερικές φορές έναντι του 0% των μαθητών του μουσικού.

Η ανάλυση δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και των τάξεων ως προς τη συχνότητα άσχημης συμπεριφοράς τις τελευταίες 5 ημέρες στο γενικό γυμνάσιο και στο μουσικό γυμνάσιο. Όμως, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ($X^2=43,698$, $df=3$, $p=0,000$). Στο 95,6% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου δεν έχει συμβεί καμία φορά να τους συμπεριφερθούν άσχημα τις τελευταίες 5 ημέρες έναντι του 52,3% των μαθητών/τριών του γενικού.

Ακόμα, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αποτροπή αρνητικής συμπεριφοράς στο γενικό γυμνάσιο και στο μουσικό γυμνάσιο. Ανάλογο συμπέρασμα ισχύει και μεταξύ των τάξεων για το μουσικό σχολείο.

Όμως, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών τάξεων για το γενικό γυμνάσιο ($X^2=12,831$, $df=4$, $p=0,012$). Το 50% της τρίτης τάξης σχεδόν ποτέ δεν έχει αποτρέψει αρνητική συμπεριφορά έναντι του 16,7% της πρώτης τάξης. Ακόμα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς την αποτροπή αρνητικής συμπεριφοράς ($X^2=35,314$, $df=2$, $p=0,000$). Το 51,1% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου έχει σχεδόν πάντα προσπαθήσει να αποτρέψει αρνητική συμπεριφορά έναντι του 21,1% των μαθητών του γενικού.

Τέλος, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και των τάξεων ως προς τις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο γενικό γυμνάσιο και στο μουσικό γυμνάσιο.

Όμως, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς τις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις ($X^2=111,744$, $df=4$, $p=,000$). Το 97,7% των μαθητών/τριών του μουσικού σχολείου θεώρησε τουλάχιστον αρκετά ότι οι πολιτιστικές και οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις μπορούν να αποτρέψουν την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών έναντι του 23,3% των μαθητών/τριών του γενικού.

Γίνεται αντιληπτό πως μεταξύ των σχολείων υπάρχει μια διαφορετική νοοτροπία, η οποία επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση ή όχι του φαινομένου της σχολικής βίας. Η «καλλιτεχνική ιδιότητα» που χαρακτηρίζει τους/τις μαθητές/τριες του μουσικού σχολείου, φαίνεται να επιδρά θετικά ως προς την μη εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας. Στα μουσικά σχολεία υπάρχουν δεκάδες ώρες εβδομαδιαίως όπου οι μαθητές/τριες από διαφορετικές τάξεις, ασχολούνται ομαδικά σε μουσικά σύνολα, συμμετέχουν σε πρόβες, σε ακροάσεις και σε πλήθος εκδηλώσεων και συναυλιών, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις κτλ) αλλά και σε συναυλίες και εκδηλώσεις άλλων φορέων της πόλης ακόμη και τα Σαββατοκύριακα.

Συνεπώς, η υπόθεση ότι δηλαδή η διάσταση του φαινομένου της σχολικής βίας διαφέρει ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς «τύπους» σχολείου (μουσικού και γενικού) εξαιτίας της διαφορετικής καθημερινότητας που επικρατεί με τη μουσική τέχνη να διαχέεται παντού, επιβεβαιώνεται.

Μέσα από την διεξαγωγή της έρευνας απαντήθηκαν και άλλα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί: Διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια είναι αυτά που ασκούν συνήθως σχολική βία (φύλο) και ότι οι μαθητές/τριες μεγαλύτερης τάξης (ηλικία) ασκούν πιο συχνά βία από ότι οι μαθητές/τριες μικρότερης τάξης. Συνεπώς, το φύλο και η ηλικία αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής βίας. Εντούτοις,

ο βαθμός εκδήλωσης διαφέρει από την προσωπικότητα και την κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας, αφού αγόρια που φοιτούν στο μουσικό σχολείο εκδηλώνουν μικρότερη τάση να ασκούν βία από ότι αγόρια που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο.

Από όλα τα παραπάνω, αναδύονται ως αναγκαιότητες:

- α. Η περαιτέρω έρευνα σε πανελλαδικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο του φαινομένου της σχολικής βίας.
- β. Έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο του φαινομένου στα καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία της χώρας.
- γ. Η διεξαγωγή ερευνών που να εμπλέκουν και όλους τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές του σχολείου καθώς και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.
- δ. Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η αποτελεσματική λειτουργία ενός πανελληνίου Δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής βίας. Απαραίτητη θα είναι η επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση του Δικτύου αυτού, σε όλες τις διαστάσεις του (θεωρητικές, επιστημολογικές, ερευνητικές, μεθοδολογικές, πρακτικές), μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία επιστημόνων από διαφορετικούς χώρους.
- ε. Η επιμόρφωση και η εκπαίδευση στα ζητήματα της σχολικής βίας του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας ανά τακτά χρονικά διαστήματα.
- στ. Η ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, αξιοποίηση και ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, όχι μόνο ενημερωτικής φύσης αλλά και καλλιτεχνικής (διαφόρων μορφών τέχνης) για την πρόληψη της σχολικής βίας, του συνόλου των εμπλεκόμενων, δηλαδή του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας.
- ζ. Η δυνατότητα του συνεχούς εμπλουτισμού των γνώσεων, δεξιοτήτων, μεθόδων, τεχνικών και πρακτικών όλων των εμπλεκόμενων, μέσα από την ανάπτυξη, την ανατροφοδότηση και τη δημιουργική αξιοποίηση σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

Για την υλοποίηση όλων των παραπάνω, είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική μονάδα να αντιληφθεί την ισχύουσα πραγματικότητά της (δηλαδή να αυτοπαρατηρηθεί) και να προβεί σε ενέργειες που επιθυμεί (να αυτοποιηθεί) για να εξαλείψει το φαινόμενο της σχολικής βίας, αναπτύσσοντας έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς της και διαμορφώνοντας θετικό, ευνοϊκό σχολικό κλίμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α., Σ., & Κουτσούκου, Η. (2011). *Μορφές βίας και επιθετική συμπεριφορά στα τηλεοπτικά προγράμματα - Προτάσεις προστασίας της ψυχικής υγείας των ανήλικων τηλεθεατών στην Ελλάδα*. Παιδαγωγικός Λόγος, Τόμος ΙΣΤ', 2, (σ. 11-22).
- Αρτινοπούλου, Β., (2001). *Βία στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιδάλη, Σ., (1995). *Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο: οι μαθητικές κινητοποιήσεις*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γάκη, Α. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). *Σύγχρονες μορφές διαδικτυακής παρενόχλησης σε παιδιά και εφήβους- Προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου*. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου

- Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Δροσινού, Μ., (1995). *Η βία στο σχολικό χώρο*. Σύγχρονη εκπαίδευση, τχ. 85, (σ. 75).
- Καβούρη, Π., (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Κιούση, Σ., (2009). *Σχέση σχολικής κουλτούρας, αξιών και σχολικής βελτίωσης*. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης, (επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 2* (σ. 36-48). Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούρτη, Ε., (1999). *Γλώσσα και επιθετικότητα*. Στο Ι. Ν. Νέστορος (1999), *Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης, Μ., (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αυταρχική αγωγή του Α.S Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1995). *Ασκήσεις για την άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπεζέ, Λ., (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανούσης, Γ., (1995). *Η βία στα σχολεία: Double face*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.84.
- Παπαδημητρίου, Ε., (1995). *Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για τη σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ράπτη, Μ., (1995). *Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.82– 83.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χρ., (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σταμάτης, Π., Ι., (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φακιολάς, Ν., & Αρμενάκης, Α., (1995). *Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 81.
- Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης, Κ., (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Arendt, H., (2000). *Περί βίας*. (Β. Νικολαΐδου- Κυριανίδου Μετάφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Day, C., (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Freiberg, H., J., (2005). Introduction In Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis
- Georgiou, St., & Stavrinides, P., (2008). *Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles*. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.
- Gini, G., & Pozzoli, T., (2009). *Association between bullying and psychosomatic prob-*

- lems: *A meta-analysis*. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Halpin, A., & Croft, D., (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration center.
- Hawker, D., S., J., & Boulton, M., J., (2000). *Twenty years of research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Hoy, W., & Miskel, C., (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers. Inc, New York.
- Hoy, W., & Miskel, C., (1996). *Educational administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Koontz, H., & O'Donnell, C., (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (τ.2^ο). (Χρ. Βαρδάκος, Μετάφ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Kotler, P., (1997). *Marketing Management*. (9th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Krige, H., Pettipher, R., & Swart, E., (2000). *A teachers ' and parents ' guide to bullying*. Auckland Park: Rand Afrikaans University.
- Leaute, J., (1991). *Η ανθρώπινη βία*. (Η. Σαγκουνίδου-Ασκαλάκη, Μετάφ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Παναγιώτης Λουκάς Μπέλλος γεννήθηκε στη Ρόδο. Διδάσκει ως μόνιμος καθηγητής στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου και τα τελευταία δύο χρόνια είναι υποδιευθυντής. Από μικρή ηλικία ασχολήθηκε με τη μουσική μέσα από χορωδίες και μαθήματα πιάνου, ενώ σπούδασε στο Ελληνικό Ωδείο. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια με διάφορα θέματα: μουσική, παιδαγωγικά, σχολική βία, εθισμός στο διαδίκτυο, χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση κ.α.. Σπούδασε στη Μουσική Ακαδημία «Gheorghe Dima» της Ρουμανίας. Πρόσφατα απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας της ΑΣΠΑΙΤΕ. Στοιχεία επικοινωνίας: Email: Panoslbell@gmail.com

Ο Εικαστικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Δουλγερίδου Μαριάννα

Περίληψη

Η παρούσα δημοσίευση αναφέρεται σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της σύγχρονης πραγματικότητας της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Ελλάδα¹. Κύριος στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών εικαστικών, που υπηρετούν και διδάσκουν στα ΣΔΕ, σχετικά με την επίδραση των εικαστικών και το εύρος της εφαρμογής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η έρευνα είναι περιγραφική, με ανάλυση ποσοστών και στατιστικών δεικτών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ θεωρούν ότι η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών μπορεί να αποδώσει πολλά και σημαντικά οφέλη στους ενήλικους και στις ενήλικες εκπαιδευόμενες και εκπαιδευόμενες. Παρά ταύτα, το μικρό πεδίο της εφαρμογής του εικαστικού γραμματισμού, ο περιορισμός του αντικειμένου σε ελάχιστες ώρες και η διδασκαλία από μη εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, αποτυπώνει μια αντιστρόφως ανάλογη πραγματικότητα σε σχέση με τις πεποιθήσεις αυτές. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΣΔΕ, ή από μελλοντικούς ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων στις τέχνες.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Εικαστικά, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αισθητική, Αισθητική εμπειρία, Αισθητική Αγωγή, Γραμματισμός.

Abstract

This publication refers to an attempt to capture the contemporary reality of the teaching of visual arts in Second Chance Schools² in Greece. The main objective of the study is to explore the perceptions of managers and educational practitioners serving and teaching in the SCS on the impact of visual arts and the extent of their application in adult education. Research is descriptive, with percentage and statistical analysis. The results of this research have shown that SCS managers and teachers believe that visual arts teaching can provide many and important benefits to adults and adult learners and trainees. However, the small scope of visual artistic literacy, the limitation of the subject to a minimum of hours, and the baccalaureate by non-specialized teaching staff, implies an inversely similar reality in relation to these beliefs.

Research findings can be exploited to improve the quality of education provided in SCS, or by future researchers in adult education in the arts.

Keywords: Art, Visual arts, Adult Education, Second Chance Schools, Aesthetics, Aesthetic Experience, Aesthetic Education, Literacy.

1 Στο εξής: ΣΔΕ

2 Hereinafter: SCS

1. Εισαγωγή

Το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δόθηκε κατά τη διάρκεια της θητείας μου, ως υπεύθυνης του ΣΔΕ Γιαννιτσών-Παράρτημα Έδεσσας (2014-15). Παρατήρησα ότι μεγάλος αριθμός ενήλικων εκπαιδευόμενων, παρουσίαζαν δισταγμό ή απροθυμία να γράψουν, να μουτζουρώσουν, ή να «λερώσουν» ένα λευκό χαρτί. Αναρωτήθηκα, αν αυτό υπέκρυπτε κάποιο πρόβλημα έκφρασης των συναισθημάτων τους, ή φόβο έκθεσης των απόψεων τους. Η διαπίστωση αυτή με οδήγησε στην ιδέα της εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τη μοντέρνα τέχνη, το οποίο μέσω ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής προσέγγισης κατέληξε στη δημιουργία και έκθεση μοντέρνων έργων τέχνης των εκπαιδευόμενων. Το εγχείρημα είχε θεαματικά αποτελέσματα, ως προς την εμπλοκή τους, το μετασηματισμό των αντιλήψεών τους για τη μοντέρνα τέχνη και τη μείωση του φόβου της «έκθεσης»/ έκφρασης. Το γεγονός αυτό με οδήγησε στην αντίληψη ότι οι εικαστικές τέχνες μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικά οφέλη στους ενήλικους εκπαιδευόμενους που εκπαιδεύονται στα ΣΔΕ, τα οποία είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη αυτής της θεωρητικής υπόθεσης διερευνήθηκαν οι απόψεις των Διευθυντών και Διευθυντριών των ΣΔΕ και των εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών ΠΕ08.

Η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή λειτουργεί ως μάθημα-υπερκείμενο, καθώς σε ένα γραμματισμό, περιλαμβάνονται ως διαφορετικές κατευθύνσεις τρία είδη τεχνών: Εικαστικά-μουσική-θέατρο³. Ανάλογα με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο θα διατεθεί από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ., βάσει του Πίνακα κατάταξης, θα διδαχθεί μία από τις τρεις κατευθύνσεις, χωρίς να υπάρχει κανενός είδους επιλογή από τους εκπαιδευόμενους. Στην περίπτωση μάλιστα αναλαμβάνει το γραμματισμό μη ειδικός εκπαιδευτικός, δεν είναι προβλέψιμο ποια από τις τρεις κατευθύνσεις θα λειτουργήσει-όλες, ή καμία. Αυτό αποτελεί πρόβλημα για τα δημοκρατικά σχολεία «εξαιρετικής παιδείας», όπως τα ΣΔΕ. Με δεδομένο το γεγονός, ότι στα πλαίσια του γραμματισμού «πολιτισμική- αισθητική αγωγή», ενδέχεται οι εκπαιδευόμενοι να διδάσκονται ένα από τα τρία αντικείμενα: Μουσική, εικαστικά, ή θέατρο, είναι μάλλον θέμα τύχης, ποιο από τα τρία μπορεί να διδάσκονται-ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς της κάθε ειδικότητας που θα διατεθούν, καθώς δεν προσφέρονται και τα τρία αντικείμενα, ώστε να μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι - ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ποιο ή ποια θα παρακολουθήσουν.

Στο πρώτο μέρος (κεφ.2.), αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο σε τρία υποκεφάλαια: στο πρώτο (2.1.) αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες που αναφέρονται στο θέμα. Στο δεύτερο (2.2.) προσεγγίζεται η έννοια του εικαστικού γραμματισμού σε σχέση με τους στόχους της έρευνας. Ακολουθούν οι ερευνητικές υποθέσεις (2.3.). Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας (3.) Στο τρίτο μέρος (4.) τα αποτελέσματα και στο τελευταίο μέρος (5.) τα συμπεράσματα της έρευνας.

3 Γραμματισμός: πολιτισμική και αισθητική αγωγή. Οδηγός σπουδών-καλές πρακτικές-εκπαιδευτικό υλικό. (2012-2013), επιστ. ευθύνη & επιμ.: Γιάννης Ζιώγας, Αύρα Ξεπαπαδάκου, σ. 6

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Τέχνη

Στην προσπάθεια να οριστεί το φαινόμενο της τέχνης, έχουν διατυπωθεί πολλές διαφορετικές απόψεις, συχνά με αρκετές ομοιότητες, χωρίς τελικά να είναι εφικτό να καταλήξει κανείς σε έναν γενικά αποδεκτό ορισμό του φαινομένου της τέχνης. «*Με τη λέξη τέχνη εννοούμε όλα εκείνα τα δημιουργήματα και τις δραστηριότητες του ανθρώπου που επηρεάζουν την αισθητική.*»⁴. Η τέχνη ως «*προϊόν της διάνοιας και του πολιτισμού του ανθρώπου, εξελίσσεται μαζί με αυτόν, προσαρμόζεται, μεταλλάσσεται, ποικίλει. Παρόλα αυτά, η αλλαγή που συνοδεύει την τέχνη χαρακτηρίζεται από μια αναλλοίωτη σταθερότητα όσον αφορά στον κεντρικό πυρήνα, στην ουσία της. Το γεγονός αυτό επιτρέπει διαχρονικά να μπορούν να χαρακτηριστούν εξίσου ως έργα τέχνης διαφορετικά αντικείμενα που εντάσσονται σε εντελώς διαφορετικές καταβολές, κοινωνικές διακυμάνσεις ή πολιτιστικές επιρροές.*»⁵. Στην παρούσα εργασία αποδεχόμαστε ότι η τέχνη «*...όπως το είπε ο Ρενουάρ, είναι ένα πράγμα που δεν ξέρουμε τι είναι. Γι αυτό θα μας ενδιαφέρει αιωνίως. Όταν θελήσει κανείς να απλοποιήσει την τέχνη, σημαίνει ότι θέλει να την καταργήσει. Όταν θελήσει να βρει τι είναι η τέχνη, σημαίνει ότι προτιμά να ξέρει τι είναι το πράγμα, παρά να το απολαμβάνει.*»⁶.

Ιστορικά, ο πυρήνας των Καλών Τεχνών περιλάμβανε πέντε (5) τέχνες : Ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, μουσική, ποίηση. Αργότερα προστέθηκαν οι: φωτογραφία, κινηματογράφος, παραγωγή / επεξεργασία βίντεο, χαρακτηριστική, κεραμική, θέατρο, χορός, σχέδιο, κόμικς, τυπογραφία, και οι Εφαρμοσμένες Τέχνες (βιομηχανικό σχέδιο, σχέδιο μόδας, διακόσμηση εσωτερικών χώρων, σχεδιασμός αντικειμένων, γραφιστικές τέχνες, κ.α.), ως ξεχωριστό αξιολογικό και ταξινομικό σύστημα.

2.1.2. Αισθητική

Η αισθητική ή φιλοσοφία της τέχνης, είναι κλάδος της φιλοσοφίας, που ασχολείται με τον ορισμό της έννοιας της τέχνης, του ωραίου και την αξιολόγησή του. Ενώ ο όρος αρχικά σηματοδοτούσε την «*αισθαντικότητα*» με την έννοια της ικανότητας ανταπόκρισης στα αισθητηριακά ερεθίσματα, ένας γερμανός φιλόσοφος⁷ κατάφερε να τη συνδέσει με τη γέννηση της αισθητικής φιλοσοφίας, με το ωραίο το καλό ή το κακό γούστο⁸, και

4 Δανιήλ, Α. & Κορκοβέλου, Α.(2008), *Εικαστικά: Ζωγραφική, Αγογραφία, Γλυπτική, Χαρακτική*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1029&bitstream=1029_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε 5/1/2019) σ.5.

5 Τριβυζαδάκης, Ν.(2007-13).Ιστορία της Τέχνης. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Στο: <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/6.1.pdf> (προσπελάστηκε 10/1/2019) σ.4.

6 Τσαρούχης, Γ. (2010), *Για τη ζωγραφική και τον έρωτα*. Τα ΝΕΑ-Τέχνη. Επιμ.: Νιάρχος Θ. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

7 Alexander Gottlieb Baumgarten(1714-1762)

8 Πομπόρτση, Ε.(2014) *Δοκίμιο: Αισθητική και Τέχνη*. Στο: <http://fractalart.gr/aisthitiki-techni/> (προσπελάστηκε 30/12/2018)

πυροδότησε τη συζήτηση των φιλοσόφων της εποχής του για «καλή» ή «κακή» τέχνη.

Η αισθητική αγωγή είναι μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αναφέρεται στον κόσμο της τέχνης, με κύριο σκοπό την δημιουργία και την καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης στους εκπαιδευόμενους. Ενώ το ευρύτερο αντικείμενό της αναφέρεται στις ιδέες, στις αξίες, στις τεχνικές, στα ερεθίσματα και τα συναισθήματα που προκαλούνται από τα έργα τέχνης και στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται και κρίνονται από τους εκπαιδευόμενους⁹. Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη ως ιδέα και εκπαιδευτική πράξη, εισάχθηκε σε μια μελέτη¹⁰ για πρώτη φορά στην Ευρώπη¹¹.

Η αισθητική εμπειρία¹² είναι ο ειδικός τρόπος με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος συναισθάνεται τα διάφορα γεγονότα ή αντικείμενα¹³, ενώ μερικά από τα χαρακτηριστικά της είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, η καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, της αντίληψης, η διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα και η αναγωγή της στο πολιτισμικό επίπεδο. Η μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίνεται στην αισθητική εμπειρία καθαυτή κι όχι στην εκμάθηση των διάφορων τεχνικών ή στο αισθητικό αποτέλεσμα. Παρά τις αισθητικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ «...στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στη θεωρία επικρατεί σύγχυση όσον αφορά την αισθητική αγωγή παρά σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο του προγράμματος σπουδών. Αρκετά σημεία... είναι ασαφή, και στην πλειοψηφία τους λίγα στοιχεία αισθητικής αγωγής δίνονται μέσα από τα βιβλία και τη σχολική πρακτική, με συνέπεια να αποτυγχάνουν αυτά στο να υποβάλλουν στους μαθητές ουσιαστικές αρχές αισθητικής καλλιέργειας.»¹⁴

2.1.3. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, μέσω της δυναμικής της παγκοσμιοποίησης και της εκρηκτικής εξέλιξης της ψηφιακής τεχνολογίας οι ευρωπαϊκές κοινωνίες εξελίσσονται σε διαπολιτισμικά μωσαϊκά. Στην εργασία, υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στους ειδικευμένους και τους ανειδίκευτους, οι οποίοι περιθωριοποιούνται, ενώ η σύγχρονη ζωή παρέχει στα άτομα περισσότερες επιλογές και ευκαιρίες αλλά και μεγαλύτερους κινδύνους και αβεβαιότητες. Δημιουργήθηκαν για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού στη μόρφωση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προσφέρουν κάτι “ειδικό”, παρέχοντας απολύτως στοχευμένη εκπαίδευση σε ενήλικους με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι αποφασίστηκε η δημιουργία των ΣΔΕ¹⁵.

9 Κοκκίδου, Μ. (2014), *Η εμπύχωση στη διδασκαλία: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. έκδ.1η. Αθήνα: Fagotto.

10 Read, H. (1967), *Education Through Art*. London: Faber & Faber.

11 Λεοντίνη, Ε. (2009). *Τέχνη, αισθητικές αξίες και εκπαίδευση*. Στο: Γ. Παπαδάτος (επιμ.), Χ. Μπαμπούνης (επιμ.) (2010), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τομ. Γ', Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 28 Μαΐου -31 Μαΐου 2009). Αθήνα: Σμυρνωτάκης, σ.σ.440-441.

12 Διονυσίου, Ζ. (2008), Μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα και μουσεία: Ένα παράδειγμα από το μουσείο Δ. Σολωμού στην Κέρκυρα. Στο: *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 6, Κέρκυρα: Εκδ. Ε.Ε.Μ.Ε.

13 Broudy (1987). Στο: Kokkos, A. (2011), *Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method*. *Journal of Transformative Education*. Στο: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344610397663> (προσπελάστηκε 19/8/2018)

14 Λεοντίνη, Ε. (2009), *Τέχνη, αισθητικές αξίες και εκπαίδευση*. Στο: Γ. Παπαδάτος (επιμ.), Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), (2010), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τομ. Γ', Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 28 Μαΐου -31 Μαΐου 2009). Αθήνα: Σμυρνωτάκης, σ.434.

15 Commission of the European Communities(2001). *The Second Chance Schools, the Results of a European*

Αφού θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα¹⁶ το πρόγραμμα ανέλαβε αρχικά το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (ΙΑΕΚΕ), εποπτευόμενος φορέας από το Υπουργείο Παιδείας.

Τα ΣΔΕ σήμερα, είναι θεσμός της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (πρώην Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.), υπεύθυνου φορέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας. Ο σκοπός και οι στόχοι των ΣΔΕ παρουσιάζονται στην εικόνα 1.

Εικόνα 1¹⁷. Σκοπός και στόχοι των ΣΔΕ

| <u>Σκοπός των Σ.Δ.Ε.</u> | <u>Στόχοι των Σ.Δ.Ε.</u> |
|---|---|
| Η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας. | α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω. β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. γ. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική –οικονομική ένταξη και ανέλιξη. δ. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων. ε. Η συμβολή στην ένταξη τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας. |

2.1.4. Γραμματισμός

Ο γραμματισμός αποτελεί την ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου literacy (littera= γράμμα). Αρχικά ταυτίστηκε με τον αλφαριθμητισμό¹⁸, τον οποίο περιλαμβάνει. Αργότερα κυριάρχησε ο «λειτουργικός αλφαριθμητισμός», δηλαδή, εκτός από την ανάγνωση και γραφή, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα κείμενα που διαβάζει. «Ο γραμματισμός εμφανίστηκε ως η βασική μεταβλητή στη μετάβαση των κοινωνιών από μια πρωτόγονη σε μια πολιτισμική ιστορική φάση.»¹⁹ Σήμερα, συνδέεται με την απόκτηση δεξιοτήτων, απαραίτητων για την

Pilot Project, Brussels: CEC-Directorate-General for Education and Culture. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED480332> (προσπελάστηκε 2/12/2018)

16 Ν.2525/97, ΦΕΚ 34/Β/16-01-2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHtyK1ZYNhP8HdtvSoClrL8gpHlUvngCIHtlI9LGdkF52dKwsMi1xmmyqxSOYNUqAGCF01fB9HI6qSYtMOEkEHLwnFqmgJSA5WlsluV-nRwOIokqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijEfNGh9eSq2qK9f9vK_hilvqxtu5_xmVWVhWWVMDqphJV (προσπελάστηκε 2/7/2018)

17 Πηγή: Ν.2525/97, ΦΕΚ 34/Β/16-01-2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHtyK1ZYNhP8HdtvSoClrL8gpHlUvngCIHtlI9LGdkF52dKwsMi1xmmyqxSOYNUqAGCF01fB9HI6qSYtMOEkEHLwnFqmgJSA5WlsluV-nRwOIokqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijEfNGh9eSq2qK9f9vK_hilvqxtu5_xmVWVhWWVMDqphJV (προσπελάστηκε 2/7/2018)

18 Ong, Walter J.(2005), *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη : Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Παραδέλλης, Θ. (επιμ.). Χατζηκυριάκου, Κ. (μτφρ.). 3η έκδ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ.σ.149-154

19 Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. 2nd ed. London. Taylor & Francis, p.51

πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Εκφράζει τη δυνατότητα προσαρμογής των ατόμων, ώστε να λειτουργούν «αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ).»²⁰. Νέοι γραμματισμοί εμφανίστηκαν προκειμένου να αποκωδικοποιούνται τα νέα τύπου «κείμενα» που προέκυψαν²¹. Οι ένδεκα επιστήμονες της παιδαγωγικής του γραμματισμού,²² εισήγαγαν τον όρο multiliteracy (πολυγραμματισμός)²³. Στην Ελλάδα εισάχθηκε για πρώτη φορά η έννοια του γραμματισμού στα ΣΔΕ και συγκροτήθηκε «ομάδα, η οποία συντάσσει τα κείμενα ζύμωσης των προδιαγραφών ανά γραμματισμό.»²⁴. Το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ, έχει ως βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, «η οποία βλέπει τον εκπαιδευόμενο ως αφετηρία και ως τέρμα και τη γνώση ως ένα κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, αυτοεκτίμηση και κοινωνική και επαγγελματική κατοχύρωση.»²⁵.

Η πολιτισμική-αισθητική αγωγή αποτελεί έναν «πολυγραμματισμό». Η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και δεν υπάρχει εγχειρίδιο, όπως στην τυπική εκπαίδευση. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες: 20 ώρες γραμματισμοί, (Εικόνα 2.), 2 ώρες Συμβουλευτικές Υπηρεσίες, 3 ώρες σχέδια δράσης (projects), ενώ είναι δυνατόν να τροποποιείται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες.

Εικόνα 2. Γραμματισμοί του προγράμματος σπουδών στα ΣΔΕ.

| Πρόγραμμα Σπουδών - Γραμματισμοί |
|---|
| 1. Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνικά - αγγλικά) |
| 2. Αριθμητικός ή Μαθηματικός γραμματισμός (μαθηματικά) |
| 3. Πληροφορικός γραμματισμός (πληροφορική) |
| 4. Περιβαλλοντικός γραμματισμός (περιβαλλοντική εκπαίδευση) |
| 5. Επιστημονικός γραμματισμός (φυσική-χημεία-βιολογία) |
| 6. Κοινωνικός γραμματισμός (κοινωνιολογία-ιστορία) |
| 7. Πολιτισμική-Αισθητική αγωγή ή Καλλιτεχνικός γραμματισμός (παλαιά ονομασία) |

20 Μητσκοπούλου, Β. *Γραμματισμός[E1]*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm (προσπελάστηκε 10/8/2018)

21 Σκούρα, Ε.(2013) *Οπτικός γραμματισμός θεωρία και πράξη*. Στο: <http://users.sch.gr/eirskoura/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf> (προσπελάστηκε 20/1/2019)

22 The New London Group(1994)

23 Χατζησαββίδης, Σ. (2007), *Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου*. Στο: Κουτρούμα Κ, Νικολοπούλου Β., Χατζηθεοχάρους Π. (επιμ.) *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΔΕΚΕ, Αθήνα, σ. 39-46.

24 Χατζησαββίδης, Σ. (2009), *Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα*. Στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%8C%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CE%94%CE%95_doc.pdf σ.5,(προσπελάστηκε 14/12/2018)

25 Χατζησαββίδης, Σ. (2009), *Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα*. Στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%8C%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CE%94%CE%95_doc.pdf σ. 7 (προσπελάστηκε 14/12/2018)

2.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Εικαστικού Γραμματισμού

2.2.1. Εικαστικός γραμματισμός

Ο όρος «εικαστικός γραμματισμός» αποδίδει καλύτερα την ενεργητική/βιωματική ενασχόληση των εκπαιδευόμενων με τα εικαστικά, καθώς αναφέρεται στη δημιουργία: «εικαστικός, -ή, -ό αυτός που έχει την ικανότητα να δίνει μορφή στην ύλη και να την απεικονίζει, να την παριστάνει»²⁶. Δεν αποτελεί νεολογισμό, έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει την εικαστική αγωγή στο πλαίσιο της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής²⁷, για να εκφράσει το βάθος και την ευρύτητα των στόχων της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων με τις εικαστικές τέχνες, στα ΣΔΕ. Οι εικαστικές τέχνες περιλαμβάνουν «...τις καλές τέχνες (γλυπτική, ζωγραφική, αρχιτεκτονική), εικόνες και αντικείμενα της καθημερινότητας (π.χ. ψηφιακή εικόνα), της παράδοσης (π.χ. αγγεία, τέχνες από διάφορους πολιτισμούς (π.χ. αφρικάνικη τέχνη) καθώς και τη σύζευξη τους»²⁸. Γενικά, «...στην θεωρία και πράξη της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, ο όρος εικαστικές τέχνες μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έννοια ομπρέλα.»²⁹.

Η έννοια δεν ταυτίζεται με το λεγόμενο οπτικό γραμματισμό, αλλά έχει άμεση σχέση με αυτόν, καθώς είναι εξέλιξη του. Ο οπτικός γραμματισμός «...υπάγεται αρχικά στον ευρύτερο γραμματισμό, στην κοινωνική επικοινωνία. Το 2004 ανασυγκροτήθηκε ως αυτόνομος γραμματισμός. Η ιδιαιτερότητα του...έγκειται στην πολυσυνθετικότητά του, δηλαδή στο γεγονός ότι συνδυάζει την αισθητική με τις πολιτισμικές σπουδές και τη βιωματική επαφή.. Πρόκειται για έναν πολυγραμματισμό, αποτελούμενο από τρία διαφορετικά γνωστικά πεδία, εικαστικά, μουσική και θέατρο, ο οποίος διδάσκεται από εκπαιδευτικούς των τριών αυτών ειδικοτήτων.»³⁰.

2.2.2. Επιδράσεις του εικαστικού γραμματισμού

Οι επιδράσεις του εικαστικού γραμματισμού αναφέρονται στα παρακάτω:

Στη διαδικασία της μάθησης, η οποία στην εκπαίδευση ενηλίκων, περιλαμβάνει την οικοδόμηση της γνώσης με διερευνητικό τρόπο, αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο, ώστε να καλλιεργηθεί η ικανότητα «μαθαίνω στην πράξη» (learning by doing) και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης η οποία αναφέρεται στην «νοητικό – συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια

26 Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό της ελληνικής γλώσσας*. Δ' Έκδ. Κέντρο λεξικολογίας Στο: http://5dim-tavrou.att.sch.gr/lexiko_bambinioti.pdf (προσπελάστηκε 23/10/2018), σ.556.

27 ΣΔΕ Χίου.(2014). *Αισθητική αγωγή – Εικαστικός Γραμματισμός 2006 – 2007*. Στο: <http://sde-chiou.chi.sch.gr/?p=208> (προσπελάστηκε 11/9/2018)

28 Σάββα, Α.(2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές Τέχνες*. Πρόγραμμα Σπουδών Φιλοσοφία και Σκοποί. Στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/techi/_PED1.pdf σ.4.

29 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2011). *«Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση»*. Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τομ. Γ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση». Πράξη: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α' Φάση. Στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf> (προσπελάστηκε 11/1/2019), σ.62.

30 Γραμματισμός: πολιτισμική και αισθητική αγωγή. Οδηγός σπουδών-καλές πρακτικές-εκπαιδευτικό υλικό. (2012-2013), επιστ. ευθύνη & επιμ.: Γιάννης Ζιώγας, Αύρα Ξεπαπαδάκου, σ.6

των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο ώστε να καταλήξει σε λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις και κρίσεις»³¹. Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μεταγνώσης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)³², στην αποδοχή της ασάφειας, της αβεβαιότητας και στην απαλλαγή από τυποποιημένους κανόνες³³.

Στην αυτοέκφραση, η οποία αποτελεί αναγκαιότητα: ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι δημιούργησαν τις τέχνες ήταν η εσωτερική ανάγκη να εκφράσουν τον εαυτό τους, τα συναισθήματα ή τις συγκρούσεις που βίωναν. Οι ενήλικοι/κες εκπαιδευόμενοι/νες, κάποτε διέκοψαν τη φοίτησή τους στο σχολείο για περιστασιακούς λόγους (φτώχεια, ασθένεια, οικογενειακή αντίδραση, προσωπική στάση). «Αυτή η «διακεκομμένη αφήγηση»³⁴, και το επακόλουθο συναίσθημα της ανολοκλήρωτης ενέργειας συμβάλλουν στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα³⁵ που βιώνουν»³⁶, κατά την εκ νέου φοίτησή τους στο ΣΔΕ. Μέσα από την αφήγηση των προσωπικών τους ιστοριών αρχικά και το συνεχές διαπροσωπικό διάλογο στο μαθησιακό περιβάλλον, μπορούν να επαναπροσδιορίσουν την αιτία της προηγούμενης αποτυχίας τους.

Στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αλληλεγγύη και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι/νες ασκούνται στην ομαδοσυνεργατική/συμμετοχική διαδικασία.

Στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, με τη χρήση της φαντασίας³⁷, για τη δημιουργία έργων ή εφευρέσεων³⁸. Η δημιουργική σκέψη συνίσταται στην ικανότητα του νου να βρίσκει πολλές καινοτόμες ή εναλλακτικές λύσεις, για τα διάφορα προβλήματα³⁹. Σε πολλές χώρες, π.χ. Ιαπωνία, ΗΠΑ, Ευρώπη, αυξάνονται τα μαθήματα που αφορούν στη δημιουργικότητα, σε πολλούς τομείς, ενώ στη χώρα μας δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία⁴⁰. Η σύγχρονη άποψη θεωρεί το «ταλέντο» ως αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς, ενώ υποστηρίζει όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σ' ένα βαθμό δημιουργικότητας, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί καταλλήλως⁴¹.

31 Ματσαγουράς, Η. (2000), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ. 77.

32 Παπάνης, Ε.(2007). Βασικές Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Παιδαγωγικές Θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Στο: *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα -Greek Social Research*.3/9/2007. Στο: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_8267.html (προσπελάστηκε 28/1/2019)

33 Eisner, (2002). Στο: Μαλαφάντης, Κ. και Καρέλα, Γ. (2012), *Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη*. Πρακτικά συνεδρίου «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές» τόμ. Α', (11 Μαΐου -13 Μαΐου 2012). Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ. 376.

34 Cohen (1996). Στο: Mezirow, J. & Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μτφρ.) Κουλαουζίδης, Γ. επιμ. Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.234.

35 Mezirow (1991). Στο: Mezirow, J. & Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μτφρ.) Κουλαουζίδης, Γ. (επιμ.) Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.234.

36 Mezirow, J. & Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μτφρ.) Κουλαουζίδης, Γ. (επιμ.) Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.234.

37 Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York. THE BERKLEY PUBLISHING GROUP. Penguin Group

38 Κ.Ε.Ε.- Γ.Γ.Ε.-Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.(2008). *Δημιουργική σκέψη-παραγωγή καινοτόμων & πρωτότυπων ιδεών. Ενεργός πολίτης: Δικαιώματα-υποχρεώσεις-διαχείριση νοικοκυριού*. Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε. Επιστ.υπ.: Παρασκευόπουλος, Ι., ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο: <https://repository.edull.gr/edull/retrieve/3352/1008.pdf> (προσπελάστηκε 12/7/2018)

39 Παρασκευόπουλος, Θ., Δ. (2010), *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. 1η έκδ. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

40 Μανούσου,Ε.,Γ.,(2017).*Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-ερευνητική εργασία*. Στο: <https://gellym.pressbooks.com/front-matter/%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%bf%cf%83/> (προσπελάστηκε 6/7/2018)

41 Κ.Ε.Ε.- Γ.Γ.Ε.-Ε.-Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.(2008). *Δημιουργική σκέψη-παραγωγή*

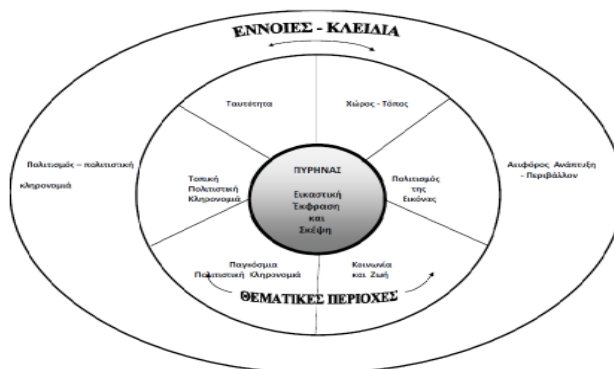
Στη σχέση των εκπαιδευόμενων με τις σύγχρονες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών.

Στο ρόλο τους ως εργαλείο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στον εικαστικό γραμματισμό περιλαμβάνεται η διαμόρφωση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα από διάφορες παρεμβάσεις και δράσεις, που προκαλούν τη θετική διαφοροποίηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών⁴².

Στις αλληλένδετες με την αιεφόρο ανάπτυξη έννοιες της ταυτότητας, της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς (παραδοσιακή και σύγχρονη εικαστική δημιουργία), και της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς⁴³.

Στη βελτίωση της αυτοαντίληψης/αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική διάσταση (ποιος είμαι), ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική- συναισθηματική πλευρά (πώς αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης. Οι δύο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης είναι η αξία, (τα αισθήματα εκτίμησης που έχει κάποιος για τον εαυτό του) και η ικανότητα (το συναίσθημα ότι οι ενέργειες κάποιου είναι πετυχημένες)⁴⁴. Στο Σχήμα 1. παρουσιάζονται οι θεματικές περιοχές που επηρεάζονται από την ανάπτυξη της εικαστικής έκφρασης και σκέψης.

Σχήμα 1⁴⁵. Θεματικές περιοχές επίδρασης του εικαστικού γραμματισμού



καινοτόμων & πρωτότυπων ιδεών. *Ενεργός πολίτης: Δικαιώματα-υποχρεώσεις-διαχείριση νοικοκυριού*. Σιούτας, Ν., Ζημανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε. Επιστ. υπ.: Παρασκευόπουλος, Ι., ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf> (προσπελάστηκε 12/7/2018)

42 Σάββα, Α.(2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές Τέχνες*. Πρόγραμμα Σπουδών Φιλοσοφία και Σκοποί. Στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/techni/_PED1.pdf (προσπελάστηκε 4/1/2019) σ.44.

43 Σάββα, Α.(2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές Τέχνες*. Πρόγραμμα Σπουδών Φιλοσοφία και Σκοποί. Στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/techni/_PED1.pdf (προσπελάστηκε 4/1/2019) σ.55.

44 Παπάνης, Ε. (2007). *Βασικές Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Παιδαγωγικές Θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης*. Στο: *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research*. 3/9/2007. Στο: http://eparanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_8267.html (προσπελάστηκε 28/1/2019)

45 Πηγή: Σάββα, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές τέχνες*. Πρόγραμμα σπουδών φιλοσοφία και σκοποί. Στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/techni/_PED1.pdf (προσπελάστηκε 4/1/2019)

Τέλος, οι εικαστικές τέχνες για τους εκπαιδευόμενους/νες «παραμένουν αφηρημένες και χωρίς νόημα έννοιες, εκτός και αν υπάρξει εμπλοκή τους σε δημιουργικές διαδικασίες με υλικά. Στις εικαστικές τέχνες, μέσα από τα υλικά (ποιότητες και δυνατότητες τους) και με τη χρήση της εικαστικής γλώσσας αναπαριστούμε ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες. Η εμπειρία προηγείται της κατανόησης»⁴⁶. Γνωρίζω σημαίνει πως έχω έλθει σε επαφή με το θέμα. Όλα τα άλλα είναι απλή πληροφόρηση⁴⁷.

2.2.3. Εικαστικός γραμματισμός & πολιτισμική-αισθητική αγωγή

Η πολιτισμική και αισθητική αγωγή, αποσκοπεί «στην εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τη «γλώσσα» της τέχνης, της αισθητικής και του πολιτισμού. Επιπλέον, ο γραμματισμός της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής επιδιώκει να θεραπεύσει τον εικαστικό αναλφαβητισμό (visual illiteracy), ο οποίος αποτελεί μία σύγχρονη, εξαιρετικά διαδεδομένη μορφή αναλφαβητισμού.»⁴⁸. Η ζωγραφική είναι «λόγος προβεβλημένος με εικόνες, η μουσική, λόγος εκφραζόμενος με ήχους (φωνή-νότες) και το θέατρο, λόγος εκδηλούμενος με το σώμα.»⁴⁹. Αυτές οι τρεις τέχνες αποτελούν τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής και μπορεί ένα από τα τρία να διδάσκεται στο πλαίσιο του οδηγού σπουδών του ΣΔΕ, σύμφωνα με τον οποίο, η σχολική χρονιά επιμερίζεται σε δύο περιόδους ή κύκλους (Πίνακας 3).

Εικόνα 3. Πρόγραμμα Διδασκαλίας πολιτισμικής - αισθητικής αγωγής στα ΣΔΕ⁵⁰.

| ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ | | | |
|---|---|--|---|
| 1^{ος} Κύκλος: Τεχνικές και μέθοδοι εικαστικής έκφρασης | 13 εβδομάδες | Τεχνικές σχεδίου, ζωγραφικής, ηλεκτρονικής επεξεργασίας εικόνας και οιασδήποτε άλλης τεχνική εικαστικής εφαρμογής υπάρχει διαθέσιμη ως υποδομή (κεραμική, κόσμημα, χύτευση κ.τ.λ.) | |
| αγναντεύω/κοιτώ/ εστιάζω | | | |
| 2^{ος} Κύκλος: Ενότητες εικαστικής διερεύνησης | 13 εβδομάδες (4 εβδομάδες η κάθε ενότητα) | Κοινωνία | Πορεία |
| | | | Επεξεργασία από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες |
| | | Τοπίο | Εργασία στην αίθουσα |
| | | | Πορεία |
| | | | Επεξεργασία από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες |

46 Σάββα, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές τέχνες*. Πρόγραμμα σπουδών φιλοσοφία και σκοποί, σ.σ.20-33. Στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/tecnii/_PED1.pdf (προσπελάστηκε 4/1/2019)

47 Απόφθεγμα

48 Γραμματισμός: πολιτισμική και αισθητική αγωγή. Οδηγός σπουδών-καλές πρακτικές-εκπαιδευτικό υλικό. (2012-2013), επιστ. ευθύνη & επιμ.: Γιάννης Ζιώγας, Αύρα Ξεπαπαδάκου, σ.5.

49 Παυλίδου, Μ. (2013). *Η αναγκαιότητα της τέχνης στο σχολείο. Η ενότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης, ως αντίβαρο στον κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων*. Στο: <http://www.art22.gr/η-αναγκαιότητα-της-τέχνης-στο-σχολείο/> (προσπελάστηκε 1/9/2018)

50 Πηγή: Γραμματισμός: πολιτισμική και αισθητική αγωγή. Οδηγός σπουδών-καλές πρακτικές-εκπαιδευτικό υλικό. (2012-2013), επιστ. ευθύνη & επιμ.: Γιάννης Ζιώγας, Αύρα Ξεπαπαδάκου, σ.σ. 39-40.

2.2.4. Εικαστικός γραμματισμός & σχέδιο δράσης (project)

Η λέξη project «σημαίνει σχέδιο, μελέτη και χρησιμοποιήθηκε στην παιδαγωγική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα πρώτα στη χειρωνακτική εκπαίδευση των ενηλίκων.. είναι τρόπος ομαδικής εργασίας στην οποία συμμετέχουν με ερευνητική διάθεση εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι.. Η επεξεργασία του θέματος πραγματοποιείται έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι που έχουν τεθεί αλλά και όλη η διαδικασία να συνοδεύεται από ένα παραγόμενο προϊόν, όπως έκθεση, βιβλίο, εκδήλωση κ.ά.»⁵¹.

Το σχέδιο δράσης (project) χαρακτηρίζεται από τη βιωματική μάθηση, η οποία είναι εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης που βασίζεται στην άμεση επαφή με το αντικείμενο της μάθησης⁵². Οι εκπαιδευόμενοι/νες αναμειγνύονται σε όλες τις διαδικασίες: λήψη απόφασης, επιλογή δράσεων, κατασκευές, σχεδιασμός και δημιουργία έργων, διοργάνωση έκθεσης, αξιολόγηση. Η καινοτομία του project, ως αδιάκοπη διαδικασία και όχι ως στιγμιαίο φαινόμενο, μπορεί να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας συνολικά. Επιπλέον, ένα εικαστικό σχέδιο δράσης, λειτουργεί και ως δεξαμενή «επέκτασης» του χρόνου διδασκαλίας του εικαστικού γραμματισμού, εφόσον μία ώρα εβδομαδιαίως δεν είναι αρκετή για να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι/νες του ΣΔΕ σε ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο και να δημιουργήσουν δικά τους έργα.

2.2.5. Οι Εκπαιδευτικοί της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής

Σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας των γραμματισμών στα ΣΔΕ είναι οι εκπαιδευτικοί. Η εξειδίκευση τους απαιτεί επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις του αντικειμένου, που εξασφαλίζονται με τις αρχικές σπουδές, τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και την επαγγελματική εμπειρία. Επιπλέον απαιτούνται: «1.Παιδαγωγικές γνώσεις για τη μετάδοση των γνώσεων.3.Τεχνικές γνώσεις για τη χρήση διαφόρων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων.4.Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις»⁵³.

Στο ερώτημα αν ο εκπαιδευτικός του εικαστικού γραμματισμού πρέπει να είναι γενικός ή ειδικός, οι απόψεις δίστανται. Στην περίπτωση που αναλαμβάνει μη ειδικός, υπάρχει ο κίνδυνος, ως μη γνώστης του αντικειμένου, ιδίως του πρακτικού μέρους να «θεωρητικοποιήσει» το γραμματισμό, χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρική μέθοδο, η οποία δεν ενδείκνυται στην εκπαίδευση ενηλίκων και να χαθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων.

Για την κάλυψη των κενών θέσεων στα ΣΔΕ, μπορούν να αποσπαστούν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δύο (2)

51 Κόμπος, Κ. (2012). Η δημιουργία και η υλοποίηση μιας ερευνητικής εργασίας(project). Στο: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SZr0lrGKnWIJ:1dim-aei-thess.thess.sch.gr/Project.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b> (προσπελάστηκε 2/1/2018)

52 Τσαντήλα, Δ. (2016). Οι 10 κορυφαίες σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση. Στο: <http://citycampus.gr/%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BE%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/> (προσπελάστηκε 16/8/2018)

53 Βεργίδης Δ. (2003). Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02– 2002/03. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών., σ.σ.47-48.

τουλάχιστον χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας⁵⁴. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε αξιολογικό πίνακα κατάταξης ανά περιφέρεια, ανάλογα με την ειδικότητά τους σύμφωνα με τον πίνακα μοριοδότησης. Οι ειδικότητες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής παρουσιάζονται στην Εικόνα 4.

Εικόνα 4. Ειδικότητες Εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή.

| Α' Ανάθεση | |
|-------------------|---|
| ΠΕ 08 | Καλλιτεχνικών |
| ΠΕ 18.01 | Γραφικών Τεχνών |
| ΠΕ 18.26 | Γραφιστικής |
| ΠΕ 18.27 | Διακοσμητικής |
| ΠΕ 18.28 | Συντηρητών έργων τέχνης & αρχαιολογικών ευρημάτων |
| ΠΕ 16.01 | Μουσικής |
| ΠΕ 16.01 | Μουσικής |
| ΤΕ 16 | Μουσικής μη Ανωτάτων Ιδρυμάτων |
| ΠΕ 18.41 | Δραματικής Τέχνης |
| ΠΕ 32 | Θεατρικών Σπουδών |
| Β' Ανάθεση | |
| ΠΕ 02 | Φιλολογοί |

Με βάση την σειρά κατάταξής του, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσληφθεί - αν δεν καλυφθεί η θέση από αποσπασμένους μόνιμους εκπαιδευτικούς, για να διδάξει μία(1) ώρα πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής ανά εβδομάδα.

2.2.6. Εικαστικά και εκπαιδευτική πολιτική

Συχνά υποστηρίζεται ότι θα μπορούσαν όλοι οι άνθρωποι, ιδίως οι ενήλικοι, να συνθέσουν και να παίξουν μουσική, να χορέψουν, να ζωγραφίσουν ή να υποδυθούν ένα ρόλο εφόσον όλοι μπορούν να φανταστούν, να δημιουργήσουν και φυσικά όλοι μπορούν να εμπλακούν για το «παιγνίδι» και μόνο. Αν υποθεθεί ότι αυτές οι ικανότητες χάνονται καθώς ο άνθρωπος μεγαλώνει - δεν εμπλέκεται απλώς, χάριν του παιγνιδιού, αλλά με βάση το αποτέλεσμα και αυτό είναι κυρίως συνυφασμένο με το κέρδος (οικονομικό ή άλλο). Μετά το συμβούλιο της Λισαβόνας «ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας έχει εκλείψει από τη σκοποθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών χωρών, υπέρ στόχων που σχετίζονται και εξυπηρετούν κυρίως τον οικονομικό ανταγωνισμό. Με το ωφελιμιστικό αυτό πνεύμα, που αποτελεί το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, τα καλλιτεχνικά μαθήματα υφίστανται την ανυποληψία και την περιφρόνηση, μέσα σε ένα περιβάλλον αφιλόξενο για τις τέχνες.»⁵⁵.

54 Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. (άρθρο 7 παρ. 2 εδάφιο β. ν.5953/2014 (ΦΕΚ 1861 Β ι). Στο: <http://www.odigostoupoliti.eu/kanonismos-organosis-ke-litourgias-ton-scholion-defteris-efkerias-sde/> (προσπελάστηκε 26/7/ 2018)

55 Παπαδόπουλος, Σ. (2014). *Το Συμβούλιο της Λισαβόνας και οι τέχνες στο νέο σχολείο*. Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας (31 Μαΐου 2014 -1 Ιουνίου2014): *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*.

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων προβλέπονται καλλιτεχνικές δράσεις στο πλαίσιο καινοτόμων (διεπιστημονικών ή μη) προγραμμάτων, εντούτοις, ο προαιρετικός χαρακτήρας τους και οι αντικειμενικές ή μη, δυσκολίες εφαρμογής τους, δεν βοηθούν σημαντικά στην αξιοποίησή τους. Στα ΣΔΕ, ενώ δεν απαιτείται προσήλωση στη διδακτέα ύλη, όπως συμβαίνει στην «άλλη» τυπική εκπαίδευση, συχνά παραβλέπεται η εξαιρετική χρησιμότητα των τεχνών. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προτείνονται στα επίσημα προγράμματα σπουδών, συνήθως αντιμετωπίζονται ως κατ' επιλογή μαθήματα, στα οποία υπάρχει ευχέρεια, λόγω έλλειψης χώρου ή πόρων ή πίεσης χρόνου, να παραλείπονται ή να πραγματοποιούνται ως προαιρετικά προγράμματα. Η σχέση του δημόσιου σχολείου και της τέχνης είναι «σχέση στην οποία ο ρόλος της τέχνης ήταν ανέκαθεν περιθωριακός, ενώ στις μέρες μας τείνει συστηματικά να υποβιβαστεί...σχεδόν να εκμηδενιστεί. Κανείς βέβαια από τους εκάστοτε ιθύνοντες της εκπαίδευσης, δεν αποκηρύσσει ρητά την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου της τέχνης στο σχολείο, αντίθετα όλοι ορκίζονται ότι αυτό θέλουν μεταξύ άλλων να εξασφαλίσουν...»⁵⁶.

2.2.7. Σκοποί & στόχοι της τέχνης στην εκπαίδευση

Μία έρευνα μεγάλου βεληνεκούς πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την τέχνη και την αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση, με τίτλο «**Τέχνες και πολιτιστική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης**» σε 30 χώρες⁵⁷. Στην έρευνα αυτή καταγράφηκαν λεπτομερώς οι στόχοι της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Διενεργήθηκε και δημοσιεύτηκε από το δίκτυο Eurymice (Ευριδική)⁵⁸. Οι σκοποί και οι στόχοι προέκυψαν μέσα από τη σύγκριση των πολιτικών εκπαίδευσης στις τέχνες, όπως περιγράφονται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα των 30 χωρών. Η έρευνα αφορά στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, ενώ για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν υπάρχει κάτι παρόμοιο. Η εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για τα εικαστικά, έχει παρόμοιους σκοπούς και στόχους, με κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τις προτεραιότητες της: Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχουν τόσο μεγάλη σημασία οι τεχνικές γνώσεις, παρά η ίδια η ενασχόληση και η εμπλοκή με το πεδίο των τεχνών. Στην εικόνα 5. παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών, όπως προέκυψαν από την έρευνα, μεταφρασμένοι στην ελληνική γλώσσα, και είναι «ομαδοποιημένοι σύμφωνα με τις φορές που εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών: ο πρώτος πίνακας περιλαμβάνει τους στόχους που εμφανίζονται συχνότερα στα αναλυτικά προγράμματα και ο

Αλεξανδρούπολη, σ.σ.43-55. Στο: http://utopia.duth.gr/sypapado/index_htm_files/2014%20-%205%20-%20T%20Lisbon%20Council%20and%20the%20Arts%20at%20New%20School.pdf (προσπελάστηκε 11/9/2018)

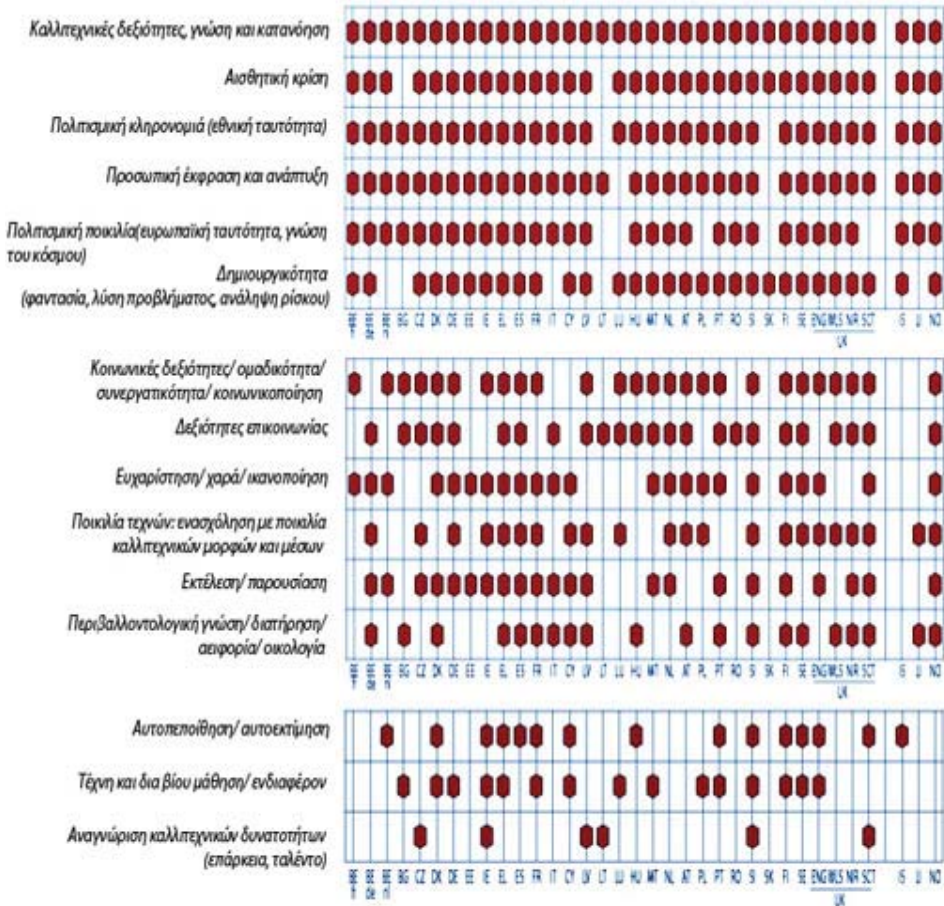
56 Χατζή, Ζ.(2018): *Το δημόσιο σχολείο και η τέχνη*. Στο: <https://www.art-teachers.com/%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%cf%8c%cf%83%ce%b9%ce%bf-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%bf-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%cf%84%ce%ad%cf%87%ce%bd%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b6-%cf%87%ce%b1/> (προσπελάστηκε 14/1/2019)

57 Europa, (2012). *Arts and cultural education at school in Europe*. Office des publications de l'UE. Dtail de la publication. Στο: <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735/language-en/format-PDF/source-85196014> (προσπελάστηκε 4/7/2018)

58 Ευριδική: Το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη. Αυτοτελής Διεύθυνση Ευρωπαϊκών & Διεθνών Θεμάτων: ΥΠΠΕΘ. Στο: <http://www.minedu.gov.gr/2012-07-19-10-59-39/298-uncategorised/3149-eyrydiki-to-diktyo-pliforosis-gia-ta-ekpaideytika-systimata-kai-tis-politikes-stin-eyropi> (προσπελάστηκε 2/10/2018)

τελευταίος αυτούς που εμφανίζονται σπανιότερα.»⁵⁹

Εικόνα 5. Σκοποί και στόχοι των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών προγραμμάτων σπουδών⁶⁰.



Πηγή: Δίκτυο Ευρυδίκη

Όσον αφορά στο χρόνο που διατίθεται στη διδασκαλία των τεχνών, στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διατίθενται 50-100

59 Μπαλούτογλου, Ν.(21/12/2010). Η προσφορά της τέχνης και του μαθήματος της εικαστικής αγωγής στο παιδί. Στο: <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/2060-art-and-art-school-lesson> (προσπελάστηκε 21/11/2018)

60 Europa (2012). Arts and cultural education at school in Europe. Office des publications de l'UE. Ditaill de la publication. p.p. 19. Στο: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735>

ώρες ετησίως, στο κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 25-75 ώρες, ενώ ταυτόχρονα μειώνονται σημαντικά τα αντικείμενα διδασκαλίας που αφορούν στις τέχνες. Στα ΣΔΕ για την πολιτισμική-αισθητική αγωγή σήμερα, διατίθεται μόλις μία (1) ώρα/εβδομάδα, ενώ για το project τρεις (3) ώρες/εβδομάδα.

Η έρευνα αυτή αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, επειδή είναι λεπτομερής και ολοκληρωμένη. Οι στόχοι περιλήφθηκαν στα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας, για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ερωτώμενων, σχετικά με την επίδραση του εικαστικού γραμματισμού στους εκπαιδευόμενους/νες στα ΣΔΕ.

2.3. Υποθέσεις της έρευνας

2.3.1. Γενικό ερευνητικό ερώτημα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και διευθυντριών των ΣΔΕ και των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ΠΕ08, σχετικά με την επίδραση του εικαστικού γραμματισμού στους εκπαιδευόμενους/νες των ΣΔΕ, σε σχέση με την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη.

2.3.2. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

ΕΕ1. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ΠΕ08 σχετικά με την επίδραση/οφέλη του εικαστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ ;

ΕΕ2. Ποιο είναι το εύρος της εφαρμογής του εικαστικού γραμματισμού στα πλαίσια της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής και της μεθόδου project, στα ΣΔΕ;

ΕΕ3. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ΠΕ08 σχετικά με βασικές παραμέτρους που αφορούν στην εφαρμογή του εικαστικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;

ΕΕ4. Ποια είναι τα προβλήματα/δυσκολίες που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών ΠΕ08 που διδάσκουν το εικαστικό γραμματισμό στα ΣΔΕ;

ΕΕ5. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών των καλλιτεχνικών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εικαστικού γραμματισμού στα ΣΔΕ;

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα-τρόπος συλλογής δεδομένων

Ο αριθμός των ΣΔΕ και των παραρτημάτων τους δεν είναι σταθερός, επειδή κατά τη διάρκεια τους έτους μπορεί να μη λειτουργήσουν κάποια, λόγω μείωσης του αριθμού των εκπαιδευόμενων και να καταργηθούν, ή να δημιουργηθούν νέες δομές ή παραρτήματα, ανάλογα με τη ζήτηση⁶¹. Μετά από σχετικό αίτημα στο αρμόδιο τμήμα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. ελήφθη άδεια για την έρευνα και πίνακας με τα στοιχεία επικοινωνίας των εν λειτουργία

61 Alfavita. (2015). *Αναλυτικός πίνακας με τα 62 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σε όλη τη χώρα*. Στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/163762_analytikos-pinakas-me-ta-62-sholeia-deyteris-eykairias-sde-se-oli-ti-hora (προσπελάστηκε 8/2/2019).

ΣΔΕ κατά το 2018-19, σε ηλεκτρονικό αρχείο, ο οποίος περιλάμβανε τα κεντρικά ΣΔΕ μαζί με τα παραρτήματά τους και αυτά που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης. Επίσης, τα νέα ΣΔΕ τα οποία λειτουργούσαν για πρώτη φορά (π.χ. το Σ.Δ.Ε. Ν. Προποντίδας στην Κεντρική Μακεδονία)⁶². Ο συνολικός αριθμός τους ήταν εβδομήντα τέσσερα (74). Τα δείγματα προσεγγίστηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στάλθηκαν συνολικά εξήντα δύο (62) προσκλήσεις για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των ΣΔΕ πλην αυτών που λειτουργούσαν σε Καταστήματα Κράτησης (12) με παραλήπτες διευθυντές και διευθύντριες των ΣΔΕ.

Ο συνολικός πληθυσμός των εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) που διδάσκουν σε ΣΔΕ ήταν άγνωστος, επειδή το γραμματισμό πολιτισμική-αισθητική αγωγή διδάσκουν πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (snowball sampling) μία μέθοδος «κατά την οποία ο ερωτώμενος καλείται να βρει και να υποδείξει άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο λόγος χρήσης της μεθόδου είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις ο πληθυσμός είναι αδύνατο να καταγραφεί έτσι ώστε να υπάρχει δειγματοληπτικό πλαίσιο και να πραγματοποιηθεί η επιθυμητή δειγματοληψία, επίσης είναι δύσκολη η ανεύρεση των μονάδων ανάλυσης.»⁶³. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε να προωθηθούν τα ερωτηματολόγια από τους Διευθυντές/ ντριες στους εκπαιδευτικούς ΠΕ08.

Το Δείγμα της έρευνας αποτελείται από:

- 54 Διευθυντικά στελέχη
- 14 Εκπαιδευτικούς εικαστικών (ΠΕ08)

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο δομημένα ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στα διευθυντικά στελέχη. Το δεύτερο στους εκπαιδευτικούς ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) και περιλάμβαναν δύο τύπους ερωτήσεων:

-Ποσοτικές κλειστού τύπου: Διχοτομικές ερωτήσεις Ναι/Όχι και ερωτήσεις που βασίζονται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, στις οποίες, οι χρήστες μπορούν να επιλέξουν μία από τις στάθμες συμφωνίας: 1 έως 5, όπου το «1» αντιστοιχεί στο «Καθόλου» το «2» στο «Λίγο», το «3» στο «Αρκετά» το «4» στο «Πολύ» και το «5» στο «Πάρα πολύ», προκειμένου να είναι δυνατή η ποσοτικοποίηση της μεταβλητής απάντησης.

-Ποιοτικές ανοικτού τύπου, για να εκφραστούν οι λόγοι επιλογής των απαντήσεων. Στα ερωτήματα αυτά οι ερωτηθέντες μπορούσαν να εκφραστούν ευθέως, χωρίς περιορισμό.

Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο ήταν απαραίτητο-ιδίως αυτό που απευθυνόταν στα διευθυντικά στελέχη και έπρεπε να προωθήσουν τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς αν και εφόσον

62 Alfavita. (2018). Που ιδρύονται νέα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/258351_poy-idryontai-nea-sholeia-deyteris-eykairias (προσπελάστηκε 8/2/2019).

63 Χαλικιάς, Μ.(2007-13). Μεθοδολογία έρευνας για διοικητικά στελέχη. «Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Α.Ε.Ι. Πειραιά Τεχνολογικού τομέα». Ε.Σ.Π.Α. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Στο: <http://eclass.teipir.gr/openecclass/modules/document/file.php/BUSI119/07%20%CE%94%CE%B5%CE%B9%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%AF%CE%B1.pdf> (προσπελάστηκε 6/2/2019), σ. 24.

η Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή διδασκόταν από εκπαιδευτικό ΠΕ08 στο κεντρικό ΣΔΕ ή σε κάποιο παράρτημά του, με τη διευκρίνηση ότι θα ακολουθούσε αποστολή του δεύτερου ερωτηματολογίου μετά από δύο ημέρες, ώστε να προωθηθεί αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ΠΕ08 και να αποφευχθούν πιθανές αστοχίες.

3.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε σαφής εικόνα για τον αριθμό των εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) που δίδασκαν στα ΣΔΕ, επειδή ο γραμματισμός μπορεί να ανατεθεί σε πολλές ειδικότητες, όπως αναφέρθηκε. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, πιθανώς απάντησαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο υποδιευθυντές/ντρίες, λόγω φόρτου εργασίας των διευθυντών/ντριών, χωρίς αυτό απαραίτητα να μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Σημαντικό εμπόδιο στη διαδικασία της έρευνας ήταν η πιθανότητα της ολιγοψίας ή απροθυμίας από μέρους των διευθυντικών στελεχών να προωθήσουν το δεύτερο ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών).

3.4. Ανάλυση Δεδομένων

Η έρευνα είναι περιγραφική με ανάλυση ποσοστών και στατιστικών δεικτών. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος για την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων. Οι **ανοιχτές** απαντήσεις αναλύθηκαν με βάση το νόημα των απαντήσεων και ομαδοποιήθηκαν, ανάλογα με τις συχνότητες απάντησης. Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν οι απόψεις N=54 Διευθυντών και Διευθυντριών των ΣΔΕ καθώς και N=14 εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

ΕΕ1: Σχετικά με την επίδραση/θεωρητικά οφέλη του εικαστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών (Δ.Σ.) και των εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) παρουσιάζονται αναλυτικά στις εικόνες 6., 7. και στα ραβδογράμματα 1., 2.:

Εικόνα 6. Θεωρητικά οφέλη του εικαστικού γραμματισμού κατά την άποψη των διευθυντικών στελεχών.

| Ε.Ε.1 | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Δ.Σ. | Μέσος όρος Μ.Ο. | Τυπική απόκλιση Τ.Α. |
|-------|--|-----------------|----------------------|
| | Ανάπτυξη ικανοτήτων χαράς/ευχαρίστησης από εικαστικά έργα | 4,65 | 0,619 |
| | Ανάπτυξη δημιουργικότητας/φαντασία/εξεύρεση λύσης προβλήματος/ανάληψη ρίσκου | 4,59 | 0,533 |
| | Ψυχολογική ενδυνάμωση/ αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση | 4,41 | 0,714 |
| | Ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης για τις εικαστικές εμπειρίες/ενασχόληση με τις τέχνες | 4,41 | 0,687 |
| | Προσωπική έκφραση και ανάπτυξη | 4,40 | 0,631 |
| | Δημιουργία ή μετασχηματισμό προσωπικής αντίληψης για το ωραίο | 4,37 | 0,784 |
| | Ενίσχυση των ομαδοσυνεργατικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων | 4,15 | 0,833 |
| | Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης | 3,87 | 0,912 |
| | Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων(μαθαίνω πώς να μαθαίνω) | 3,85 | 0,810 |
| | Αναγνώριση καλλιτεχνικών δυνατοτήτων(επάρκεια/ταλέντο) | 3,83 | 1,105 |
| | Κοινωνική επανένταξη | 3,80 | 0,898 |
| | Διαδικασία της μάθησης | 3,74 | 0,975 |
| | Πολιτισμική ποικιλία(ευρωπαϊκή ταυτότητα/γνώση του κόσμου) | 3,74 | 1,003 |
| | Περιβαλλοντική γνώση/Διατήρηση/Λειφορία/Οικολογία | 3,28 | 1,026 |
| | Επαγγελματική επανένταξη | 2,98 | 0,858 |

Εικόνα 7. Θεωρητικά οφέλη του εικαστικού γραμματισμού κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ΠΕ 08.

| Ε.Ε.1 | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Ε.ΠΕ8 | Μέσος όρος Μ.Ο. | Τυπική απόκλιση Τ.Α. |
|-------|--|-----------------|----------------------|
| | Ανάπτυξη δημιουργικότητας/φαντασία/εξεύρεση λύσης προβλήματος/ανάληψη ρίσκου | 5,00 | 0,000 |
| | Ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης για τις εικαστικές εμπειρίες/ενασχόληση με τις τέχνες | 4,79 | 0,426 |
| | Ψυχολογική ενδυνάμωση/αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση | 4,79 | 0,426 |
| | Προσωπική έκφραση και ανάπτυξη | 4,79 | 0,426 |
| | Δημιουργία ή μετασχηματισμό προσωπικής αντίληψης για το ωραίο | 4,64 | 0,497 |
| | Ανάπτυξη ικανοτήτων χαράς/ευχαρίστησης από εικαστικά έργα | 4,64 | 0,497 |
| | Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων(μαθαίνω πώς να μαθαίνω) | 4,57 | 0,514 |
| | Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης | 4,57 | 0,646 |
| | Διαδικασία της μάθησης | 4,50 | 0,650 |
| | Πολιτισμική ποικιλία(ευρωπαϊκή ταυτότητα/γνώση του κόσμου) | 4,43 | 0,756 |
| | Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων | 4,43 | 0,756 |
| | Αναγνώριση καλλιτεχνικών δυνατοτήτων(επάρκεια/ταλέντο) | 4,21 | 0,802 |
| | Κοινωνική επανένταξη | 4,00 | 0,679 |
| | Περιβαλλοντική γνώση/Διατήρηση/Λειφορία/Οικολογία | 3,79 | 0,893 |
| | Επαγγελματική επανένταξη | 3,57 | 0,852 |

Ραβδόγραμμα 1. Θεωρητικά οφέλη του εικαστικού γραμματισμού κατά την άποψη των διευθυντικών στελεχών.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

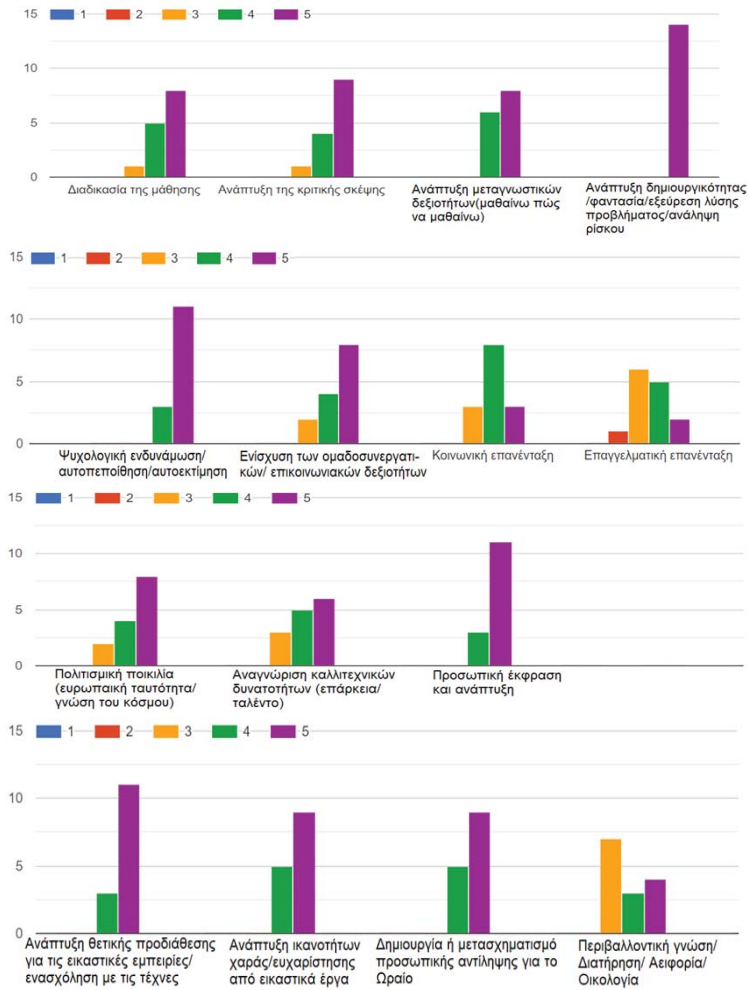
1. Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ), σε ποιο βαθμό, μπορεί κατά τη γνώμη σας, να ωφεληθεί η επαφή με τις εικαστικές τέχνες τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ, στα παρακάτω:



Ραβδόγραμμα 1. Θεωρητικά οφέλη του εικαστικού γραμματισμού κατά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ 08.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ), σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, μπορεί η επαφή με τις εικαστικές τέχνες να ωφελήσει τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ, στα παρακάτω:



ΕΕ2: Σε σχέση με το εύρος της εφαρμογής του εικαστικού γραμματισμού στα ΣΔΕ τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται στις εικόνες 8. και 9. Στην εικόνα 10. παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους δε διδάσκονται εικαστικά (ανοιχτό διευκρινιστικό ερώτημα 2. 1). Στις εικόνες 11., 12. παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ 08 σχετικά

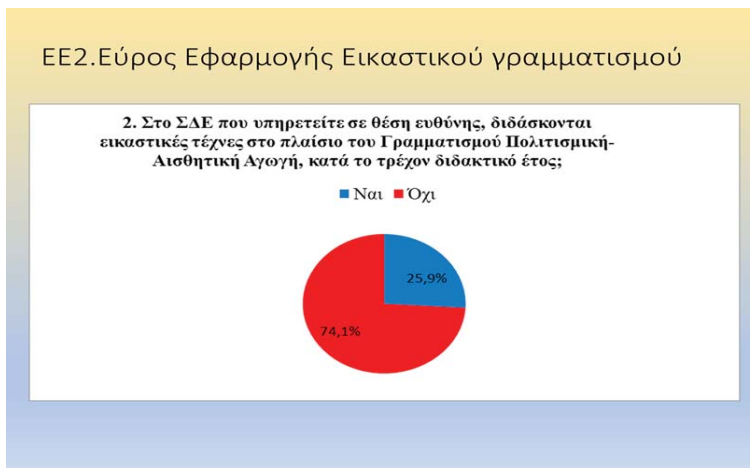
με το εύρος εφαρμογής εικαστικών σχεδίων δράσης και εκθέσεων εκπαιδευόμενων.

Εικόνα 8. Εύρος εφαρμογής εικαστικού γραμματισμού 2018-19.

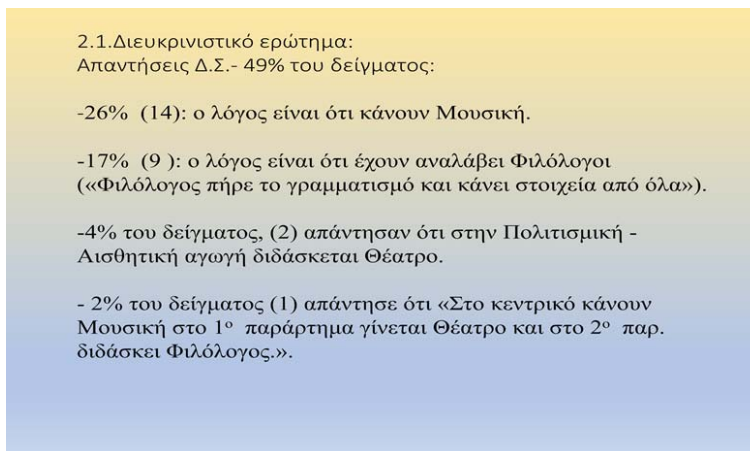
ΕΕ2.Εύρος Εφαρμογής Εικαστικού Γραμματισμού

| | | Συχνότητα N | Ποσοστό % |
|---|-------------|-------------|-----------|
| 2. Στο ΣΔΕ που υπηρετείτε σε θέση ευθύνης, διδάσκονται εικαστικές τέχνες στο πλαίσιο του Γραμματισμού Πολιτισμική -Αισθητική Αγωγή, κατά το τρέχον διδακτικό έτος; | Ναι | 14 | 25,9 |
| | Όχι | 40 | 74,1 |
| | Σύνολο | 54 | 100,0 |
| 3. Στο ΣΔΕ που υπηρετείτε σε θέση ευθύνης, έχουν διδαχθεί εικαστικά στο πλαίσιο του Γραμματισμού Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή, κατά τη διάρκεια του προηγούμενου διδακτικού έτους; | Ναι | 24 | 44,4 |
| | Όχι | 24 | 44,4 |
| | Δεν γνωρίζω | 6 | 11,1 |
| Σύνολο | 54 | 100,0 | |
| 4. Στο ΣΔΕ που υπηρετείτε σε θέση ευθύνης, εφαρμόζεται ή θα εφαρμοστεί project με εικαστικό θέμα, κατά το τρέχον διδακτικό έτος; | Ναι | 22 | 40,7 |
| | Όχι | 32 | 59,3 |
| | Σύνολο | 54 | 100,0 |
| 5. Στο ΣΔΕ που υπηρετείτε σε θέση ευθύνης, έχει εφαρμοστεί project με εικαστικό θέμα κατά τη διάρκεια του προηγούμενου διδακτικού έτους; | Ναι | 22 | 40,7 |
| | Όχι | 23 | 42,6 |
| | Δεν γνωρίζω | 9 | 16,7 |
| Σύνολο | 54 | 100,0 | |

Εικόνα 9. Εύρος εφαρμογής εικαστικού γραμματισμού 2018-19.



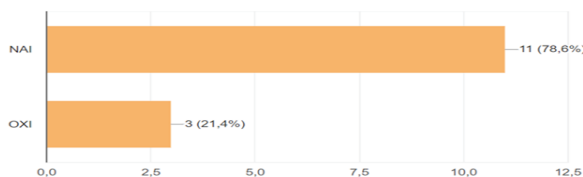
Εικόνα 10. Λόγοι μη εφαρμογής εικαστικού γραμματισμού ΣΔΕ 2018-19.



Εικόνα 11. Εύρος εφαρμογής εικαστικών σχεδίων δράσης(project) και εκθέσεων έργων εκπαιδευόμενων ΣΔΕ 2018-19.

2. Έχετε εφαρμόσει κάποιο εικαστικό project σε ΣΔΕ τα τελευταία δύο χρόνια;

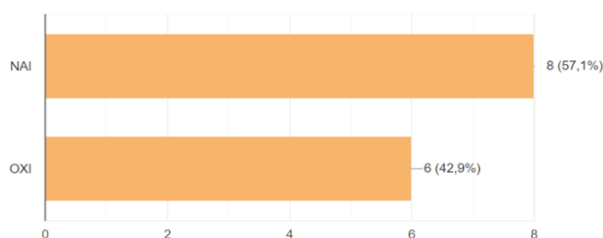
14 απαντήσεις



Εικόνα 12. Εύρος εφαρμογής εκθέσεων έργων εκπαιδευόμενων ΣΔΕ 2018-19.

3. Έχετε οργανώσει έκθεση με έργα εκπαιδευόμενων τα τελευταία δύο χρόνια;

14 απαντήσεις

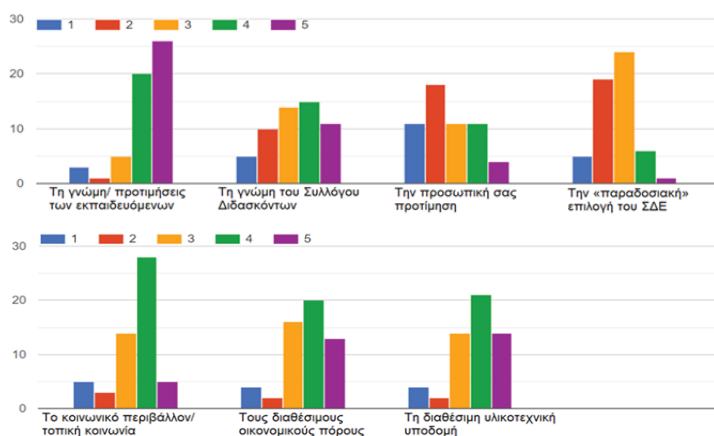


ΕΕ3: Σχετικά με τις βασικές παραμέτρους που αφορούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, παρουσιάζονται:

1. Τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να επιλέγεται η μία από τις τρεις κατευθύνσεις (Μουσική-εικαστικά ή θέατρο) σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών των ΣΔΕ (ραβδόγραμμα 3., εικόνα 12.).
2. Οι λόγοι μη επιλογής των εικαστικών για το σχέδιο δράσης(project) στην εικόνα 13.

Ραβδόγραμμα 3. Κριτήρια επιλογής κατεύθυνσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής.

6. Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 (1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ), αν αποφασίζατε εσείς, κατά την επιλογή μιας από τις από τις κατευθύνσεις της Πολιτισμικής-Αισθητικής Αγωγής (Μουσική-Εικαστικά-Θέατρο),σε ποιο βαθμό, θα λαμβάνατε υπόψη τις παρακάτω παραμέτρους:



Εικόνα 12. Κριτήρια επιλογής κατεύθυνσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής.

| ΕΕ3. Βασικές Παράμετροι | | |
|---|------------|---------------|
| | Μέσος όρος | Τυπική |
| | Μ.Ο. | απόκλιση Τ.Α. |
| Η γνώμη/προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων | 4,17 | 1,060 |
| Η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή | 3,76 | 1,063 |
| Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι | 3,70 | 1,057 |
| Το κοινωνικό περιβάλλον/τοπική κοινωνία | 3,46 | 1,059 |
| Η γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων | 3,30 | 1,253 |
| Η προσωπική σας προτίμηση | 2,63 | 1,233 |
| Η «παραδοσιακή» επιλογή του ΣΔΕ | 2,63 | 0,875 |

Εικόνα 13. Λόγοι μη επιλογής των εικαστικών για το σχέδιο δράσης (project).

| | Μέσος όρος Μ.Ο. | Τυπική απόκλιση Τ.Α. |
|--|--------------------|-------------------------|
| Έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού | 4,36 | 1,039 |
| Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευόμενους | 3,72 | 1,277 |
| Υπερβολικό κόστος/Έλλειψη οικονομικών πόρων | 3,23 | 1,171 |
| Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής | 3,02 | 1,135 |
| Έλλειψη κατάλληλου χώρου /εργαστηρίου | 2,91 | 1,024 |

ΕΕ4: Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα προβλήματα/δυσκολίες κατά τη διδασκαλία των εικαστικού γραμματισμού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ08 οι απαντήσεις παρουσιάζονται στην εικόνα 14.

Εικόνα 14. Απόψεις εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) για τα προβλήματα/δυσκολίες στη διδασκαλία των εικαστικών στα ΣΔΕ (2018-19).

| ΕΕ4. Προβλήματα/δυσκολίες | | Ε.ΠΕ08 | |
|--|-------------|-----------|-------|
| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | |
| 7. Αντιμετωπίζετε προβλήματα ή δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των εικαστικών, ή της εφαρμογής project σε ΣΔΕ, τα τελευταία δύο χρόνια; | Ναι | 7 | 50,0 |
| | Όχι | 7 | 50,0 |
| | Σύνολο | 14 | 100,0 |

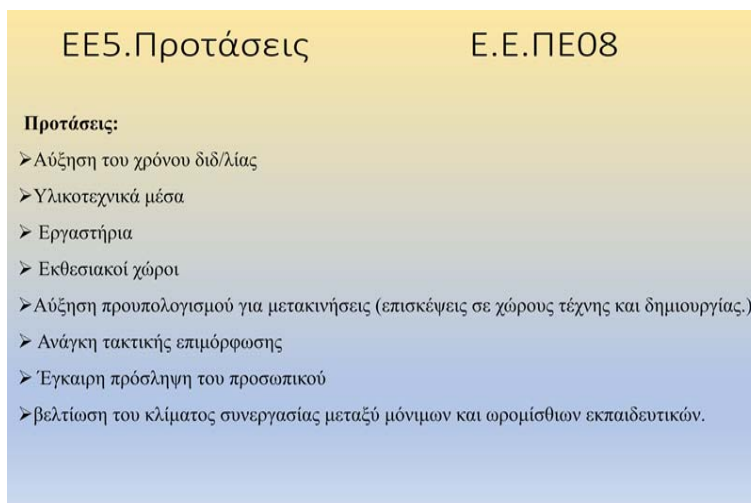
50% του δείγματος(7) αναφέρουν:

- προβλήματα επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής
- διάθεσης οικονομικών πόρων
- έλλειψη χρόνου
- προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους
- πρόβλημα συνεργασίας με τη διοίκηση(1)
- πρόβλημα συνεργασίας με την αρνητική στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στο Project (1)

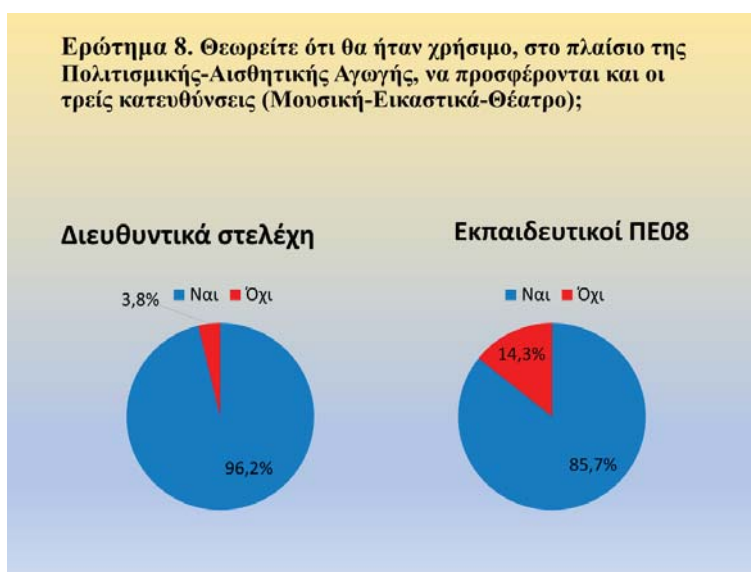
ΕΕ5: Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών) για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εικαστικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, όπως

παρουσιάζονται στην εικόνα 15. Στο ερώτημα για τη χρησιμότητα παροχής και των τριών κατευθύνσεων οι απαντήσεις παρουσιάζονται στην εικόνα 16. Στο διευκρινιστικό υποερώτημα για την επιλογή τους, ανέφεραν τους λόγους (Εικόνα 17.).

Εικόνα 15. Προτάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ08(Καλλιτεχνικών) για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εικαστικού γραμματισμού.



Εικόνα 16. Χρησιμότητα ή μη παροχής και των τριών κατευθύνσεων (μουσική-εικαστικά-θέατρο).



Εικόνα 17. Λόγοι χρησιμότητας παροχής και των τριών κατευθύνσεων (μουσική-εικαστικά-θέατρο).

8.1. Χρησιμότητα παροχής και των τριών κατευθύνσεων

51 Διευθ.Στελέχη συμφώνησαν.

Οι 18 δήλωσαν ότι και οι τρεις κατευθύνσεις είναι σημαντικές επειδή, εκτός του ότι είναι πολύ δημοφιλείς από τους εκπ/νους/νες, παρέχουν:

1. σφαιρική, ολοκληρωμένη προσέγγιση που επιτρέπει:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- την προώθηση του μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου των εκπαιδευομένων
- Την αισθητική εμπειρία και απόλαυση

2 Διευθυντές απάντησαν αρνητικά και επισήμαναν:

- προσλαμβάνεται εκπαιδευτικός μίας μόνο από αυτές τις ειδικότητες οι ώρες για τον γραμματισμό είναι πολύ περιορισμένες
- Οι ώρες για τον γραμματισμό είναι πολύ περιορισμένες(1 ώρα)

5. Συμπεράσματα

Το κύριο πρόβλημα που αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι εικαστικές τέχνες εφαρμόζονται σε ένα πολύ μικρό ποσοστό (26%), κάτω του ενός τρίτου των ΣΔΕ που λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα. Το ποσοστό αυτό δε συνάδει με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων για τη χρησιμότητα του εικαστικού γραμματισμού. Ακόμα κι αν, αυθαίρετα υποθεθεί, ότι η ιδανική αναλογία διδασκαλίας ανάμεσα στα τρία αντικείμενα (μουσική, εικαστικά, θέατρο) θα ήταν το 33%, τα εικαστικά απέχουν αρκετά.

Σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να επιλέγεται η μία από τις τρεις κατευθύνσεις, αναδεικνύεται μεγάλη αντίθεση σε σχέση με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα, εφόσον στην επιλογή δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευομένων και επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση, ότι είναι **θέμα τύχης** τι θα διδαχτούν οι εκπαιδευόμενοι/νες αλλά και από ποια ειδικότητα εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/ντριες επανέλαβαν πολλές φορές ότι «δεν επιλέγουν αυτοί - βασικά εξαρτάται από τον/την εκπαιδευτικό που έχει τα περισσότερα μόρια στον πίνακα κατάταξης, ή αν χρειαστεί συμπληρώνει εκπαιδευτικός ΠΕ02(φιλόλογοι) το ωράριό του με αυτή τη μία ώρα. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σήμερα το μάθημα της Πολιτισμικής-Αισθητικής Αγωγής, είναι σε μεγάλο ποσοστό φιλόλογοι (ΠΕ02), στους οποίους παρέχεται η δυνατότητα να διδάξουν το μάθημα ως β' ανάθεση, κι όχι εκπαιδευτικοί Εικαστικών. Οι φιλόλογοι, παρά την κατάρτιση και επιμόρφωση που ίσως έχουν, δεν είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες και τις αυξημένες απαιτήσεις του εικαστικού γραμματισμού, όπως περιγράφεται στο πρόγραμμα σπουδών, να διδάξουν π. χ. σχέδιο ή ζωγραφική. Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία εξαντλείται σε κάποιο θεωρητικό επίπεδο. Οι εκπαιδευόμενοι, χωρίς τη βασική ενεργητική εμπλοκή και την αληθινή επαφή με τα εικαστικά δεν μπορούν ουσιαστικά να ωφεληθούν.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (96% των διευθυντικών στελεχών και 85,7% των εκπαιδευτικών) απάντησαν ότι θα ήταν χρήσιμο να προσφέρονται και οι τρεις κατευθύνσεις της Πολιτισμικής - Αισθητικής Αγωγής στα ΣΔΕ και το τεκμηρίωσαν με πολλαπλά επιχειρήματα. Για να υλοποιηθεί όμως αυτό, θα έπρεπε να αυξηθεί ο χρόνος που διατίθεται για το γραμματισμό.

Τα εικαστικά- όπως όλοι οι γραμματισμοί- θα πρέπει να διδάσκονται από εξειδικευμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και να μην απαξιώνονται. Για παράδειγμα, θα ήταν αδιανόητο να διδάσκεται ο αριθμητικός γραμματισμός από εκπαιδευτικό Κοινωνικών Επιστημών ΠΕ78, λόγω της βαρύτητας, που δίνεται στον αριθμητικό γραμματισμό, από το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό σύστημα. Πολύ περισσότερο, όταν πρόκειται για ένα εξαιρετικά χρήσιμο αντικείμενο, όπως αναδείχτηκε από τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο οποίο διατίθενται ελάχιστες ώρες. Η εκπαίδευση στις τέχνες μπορεί να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους/νες όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και διάφορες προσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες, με την προϋπόθεση να ξεπεραστούν κάποιες προκλήσεις, όπως είναι οι ελάχιστες ώρες διδασκαλίας.

Η τέχνη θα έπρεπε να διδάσκεται στα δημόσια σχολεία Γενικής Παιδείας όλων των τύπων και βαθμίδων της Εκπαίδευσης: «Θεμελιακό στοιχείο του προσανατολισμού μας είναι η ξεκάθαρη αντίθεσή μας στην προωθούμενη εδώ και πολλά χρόνια εκτροπή του άξονα των σπουδών Τέχνης από την καλλιτεχνική πράξη στις ρητορείες γύρω από την Τέχνη, από το καλλιτεχνικό εργαστήριο στις θεωρίες περί την Τέχνη. Θεωρούμε ότι η κατεύθυνση αυτή προσβάλλει και οδηγεί σε καθίζηση όλο το οικοδόμημα των σπουδών Τέχνης.»⁶⁴.

Τα συμπεράσματα της έρευνας, αφορούν στην παρούσα κατάσταση και τα δεδομένα αποτυπώνουν τα σημερινά χαρακτηριστικά στοιχεία, τα οποία στο μέλλον μπορεί να είναι διαφορετικά. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ζωντανή και ρευστή - καθημερινά διαφοροποιείται ή μετασχηματίζεται, ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές συνθήκες και τις εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες που επηρεάζουν τη φιλοσοφία, τις μεθόδους και τις τεχνικές στη διδασκαλία των εικαστικών.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΣΔΕ ή να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό από μελλοντικούς ερευνητές, ως προς την κύρια υπόθεση και τα ερευνητικά της ερωτήματα και άλλες παραμέτρους του ζητήματος. Για παράδειγμα, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το γραμματισμό ή να επεκταθεί, συμπεριλαμβάνοντας τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης Δ. (2003), *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους*

64 Χατζή, Ζ.(2018): *Το Δημόσιο Σχολείο και η Τέχνη*. Στο: <https://www.art-teachers.com/%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%cf%8c%cf%83%ce%b9%ce%bf-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%bf-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%cf%84%ce%ad%cf%87%ce%bd%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b6-%cf%87%ce%b1/> (προσπελάστηκε 14/1/2019)

- 2001/02– 2002/03. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Cohen (1996). Στο: Mezirow, J. & Συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. μτφρ. Κουλαουζίδης, Γ. επιμ. Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματισμός: πολιτισμική και αισθητική αγωγή. Οδηγός σπουδών–καλές πρακτικές–εκπαιδευτικό υλικό. (2012-2013), επιστ. ευθύνη & επιμ.: Γιάννης Ζιώγας, Αύρα Ξεπαπαδάκου.
- Διονυσίου, Ζ. (2008), Μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα και μουσεία: Ένα παράδειγμα από το μουσείο Δ. Σολωμού στην Κέρκυρα. Στο: *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 6, Κέρκυρα: Εκδ. Ε.Ε.Μ.Ε.
- Eisner, (2002). Στο: Μαλαφάντης, Κ. και Καρέλα, Γ. (2012), *Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη*. Πρακτικά συνεδρίου «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές» τόμ. Α', (11 Μαΐου -13 Μαΐου 2012). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κοκκίδου, Μ. (2014), [*Η εμπνύχωση στη διδασκαλία: Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*](#). έκδ.1η. Αθήνα: [Fagotto](#).
- Λεοντσίνη, Ε. (2009), *Τέχνη, αισθητικές αξίες και εκπαίδευση*. Στο: Γ. Παπαδάτος (επιμ.), Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), (2010), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τομ. Γ', Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου(Αθήνα 28 Μαΐου -31 Μαΐου 2009). Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μτφρ.) Κουλαουζίδης, Γ. (επιμ.) Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαρούχης, Γ. (2010), *Για τη ζωγραφική και τον έρωτα*. Τα ΝΕΑ-Τέχνη. Επιμ. Νιάρχος Θ. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Ong, Walter J.(2005), [*Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη : Η εκτεχνολόγηση του λόγου*](#). [Παραδέλλης, Θ.](#) (επιμ.). [Χατζηκυριάκου, Κ.](#) (μτφρ.). 3η έκδ. Ηράκλειο: [Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης](#).
- Παρασκευόπουλος, Θ., Δ. (2010), [*Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*](#). 1η έκδ. Αθήνα: [Ιδιωτική Έκδοση](#).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007), [*Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα \(2000-2006\): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου*](#). Στο: [Κουτρούμπα Κ.](#), [Νικολοπούλου Β.](#), [Χατζηθεοχάρους Π.](#) (επιμ.) [*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*](#). Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΑΕΚΕ, Αθήνα.

Ξενογλωσση

- Dewey, J. (1934), *Art as Experience*. New York: THE BERKLEY PUBLISHING GROUP. Penguin Group.
- Gee, J.P. (1996), *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. 2nd ed. London. Taylor & Francis.
- Read, H. (1967), *Education Through Art*. London: Faber & Faber.

Ιστοσελίδες

- Alfavita. (2018). *Που ιδρύονται νέα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/258351_poy-idryontai-nea-sholeia-deyteris-eykairias (προσπελάστηκε 8/2/2019).
- Alfavita. (2015). *Αναλυτικός πίνακας με τα 62 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σε όλη τη χώρα*. Στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/163762_analytikos-pinakas-me-ta-62-sholeia-deyteris-eykairias-sde-se-oli-ti-hora (προσπελάστηκε 8/2/2019).
- Kokkos, A. (2011), *Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method*. *Journal of Transformative Education*. Στο: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344610397663> (προσπελάστηκε 19/8/2018).
- Commission of the European Communities (2001). *The Second Chance Schools, the Results of a European Pilot Project*, Brussels: CEC-Directorate-General for Education and Culture. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED480332> (προσπελάστηκε 2/12/2018)
- Δανιήλ, Α. & Κορκοβέλου, Α.,(2008). *Εικαστικά: Ζωγραφική, Αγιογραφία, Γλυπτική, Χαρακτική*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΑΕΚΕ). Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1029&bitstream=1029_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε 5/1/2019)
- Ευριδίκη: Το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη. Αυτοτελής Διεύθυνση Ευρωπαϊκών & Διεθνών Θεμάτων: ΥΠΠΕΘ. Στο: <http://www.minedu.gov.gr/2012-07-19-10-59-39/298-uncategorised/3149-eyrydiki-to-diktyo-pliroforisis-gia-ta-ekpaideytika-systimata-kai-tis-politikes-stin-eyropi> (προσπελάστηκε 2/10/2018)
- Europa (2012). *Arts and cultural education at school in Europe*. *Office des publications de l'UE*. Detail de la publication. Στο: <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735/language-en/format-PDF/source-85196014> (προσπελάστηκε 4/7/2018)
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. (άρθρο 7 παρ. 2 εδάφιο β. ν.5953/2014 (ΦΕΚ 1861 Β ι). Στο: <http://www.odigostoupoliti.eu/kanonismos-organosis-ke-litourgias-ton-scholion-defteris-efkerias-sde/> (προσπελάστηκε 26/7/ 2018)
- Κ.Ε.Ε.- Γ.Γ.Ε..Ε.-Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.(2008). *Δημιουργική σκέψη- παραγωγή καινοτόμων & πρωτότυπων ιδεών. Ενεργός πολίτης: Δικαιώματα-υποχρεώσεις-διαχείριση νοικοκυριού*. Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε. Επιστ.υπ.: Παρασκευόπουλος, Ι., ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf> (προσπελάστηκε 12/7/2018)
- Κόμπος, Κ.(2012). *Η δημιουργία και η υλοποίηση μιας ερευνητικής εργασίας(project)*. Στο: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SZr0lrGKnWIJ:1dim-aei-thess.thess.sch.gr/Project.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b> (προσπελάστηκε 2/1/2018)
- Μανούσου Ε., Γ. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονοούν μεταπτυχιακή-*

- ερευνητική εργασία. Στο: <https://gellym.pressbooks.com/front-matter/%ce%80%cf%81%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%bf%cf%83/> (προσπελάστηκε 6/7/2018)
- Μητσοικοπούλου, Β. *Γραμματισμός[E1]*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm (προσπελάστηκε 10/8/2018)
- Μπαλούτογλου, Ν. (21/12/2010). *Η προσφορά της Τέχνης και του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής στο παιδί*. Στο: <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/2060-art-and-art-school-lesson> (προσπελάστηκε 21/11/2018)
- Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό της ελληνικής γλώσσας*. Δ' Έκδ. Κέντρο λεξικολογίας Στο: http://5dim-tavrou.att.sch.gr/lexiko_bambinioti.pdf (προσπελάστηκε 23/10/2018)
- N.2525/97, ΦΕΚ 34/B/16-01-2008. *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHtyK1ZYNhP8HdtvSoClrL8gpH1UnvgCIHtI19LGdkF52dKwsMilxmmyxSQYNuqAGCF01fB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYh-szF8P8UqWb_zFijEfNGh9eSq2qK9f9vK_hilvqxu5_xmWVhWWVM-DqphJV (προσπελάστηκε 2/7/2018)
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). *Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι τέχνες στο νέο σχολείο*. Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας (31 Μαΐου 2014 -1 Ιουνίου 2014): *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*. Αλεξανδρούπολη. Στο: http://utopia.duth.gr/sypapado/index_html_files/2014%20-%205%20-%20The%20Lisbon%20Council%20and%20the%20Arts%20at%20New%20School.pdf (προσπελάστηκε 11/9/2018)
- Παπάνης, Ε. (2007). *Βασικές Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Παιδαγωγικές Θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης*. Στο: *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research*. 3/9/2007. Στο: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_8267.html (προσπελάστηκε 28/1/2019)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Βασικό επιμορφωτικό υλικό Τομ. Γ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση. Πράξη: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α΄ Φάση. Στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/txnes/9.TEXNES.pdf> (προσπελάστηκε 11/1/2019)
- Παυλίδου, Μ. (2013). *Η αναγκαιότητα της τέχνης στο σχολείο. Η ενότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης, ως αντίβαρο στον κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων*. Στο: <http://www.art22.gr/η-αναγκαιότητα-της-τέχνης-στο-σχολείο/> (προσπελάστηκε 1/9/2018)
- Πομπόρτση, Ε. (2014) *Δοκίμιο: Αισθητική και Τέχνη*. Στο: <http://fractalart.gr/aisthitiki-techni/> (προσπελάστηκε 30/12/2018)
- Σάββα, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής εκπαίδευσης. Εικαστικές τέχνες*. Πρόγραμμα σπουδών φιλοσοφία και σκοποί. Στο: <http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/txni/PED1.pdf> (προσπελάστηκε 4/1/2019)
- ΣΔΕ Χίου. (2014). *Αισθητική αγωγή – Εικαστικός Γραμματισμός 2006 – 2007*. Στο: <http://>

- sde-chiou.chi.sch.gr/?p=208 (προσπελάστηκε 11/9/2018).
- Σκούρα, Ε. (2013) *Οπτικός γραμματισμός θεωρία και πράξη*. Στο: <http://users.sch.gr/eir-skoura/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf> (προσπελάστηκε 20/1/2019)
- Τριβυζαδάκης, Ν. (2007-13). *Ιστορία της Τέχνης*. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Στο: <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/6.1.pdf> (προσπελάστηκε 10/1/2019) σ.4.
- Τσαντήλα, Δ. (2016). *Οι 10 κορυφαίες σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση*. Στο: <http://citycampus.gr/%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/> (προσπελάστηκε 16/8/2018)
- Χαλικιάς, Μ.(2007-13). *Μεθοδολογία έρευνας για διοικητικά στελέχη*. «Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Α.Ε.Ι. Πειραιά Τεχνολογικού τομέα». Ε.Σ.Π.Α. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Στο: <http://eclass.teipir.gr/openecclass/modules/document/file.php/BUSI119/07%20%CE%94%CE%B5%CE%B9%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%AF%CE%B1.pdf> (προσπελάστηκε 6/2/2019)
- Χατζή, Ζ.(2018): *Το Δημόσιο Σχολείο και η Τέχνη*. Στο: <https://www.art-teacher.s.com/%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%cf%8c%cf%83%ce%b9%ce%bf-%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%bf-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%cf%84%ce%ad%cf%87%ce%bd%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b6-%cf%87%ce%b1/> (προσπελάστηκε 14/1/2019)
- Χατζησαββίδης, Σ.(2009), *Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα*. Στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CE%94%CE%95_doc.pdf (προσπελάστηκε 14/12/2018)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. Δουλγερίδου είναι εκπαιδευτικός και υπηρετεί ως Διευθύντρια του Δ.Ι.Ε.Κ. Κασσάνδρας(Αγροτικές Φυλακές). Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στη « Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων», πτυχίου του Τμήματος Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικών Επιστημών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας, απόφοιτος της Σχολής Νηπιαγωγών Καρδίτσας και εξομοίωσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αποφοίτησε από το Κολλέγιο Δημοσιογραφικών Σπουδών Αθήνας. Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός του κλάδου Νομικών-Πολιτικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ως Υπεύθυνη Παραρτήματος στο ΣΔΕ Γιαννιτσών-Παράρτημα Έδεσσας (2014-15). Έχει

παρακολουθήσει διετή μαθήματα εικαστικών στο Κέντρο Τέχνης και Πολιτισμού Αθήνας, επίσης στα εργαστήρια των ζωγράφων κ. Στέλιου Μαυρομάτη και κ. Πάρη Χατζηγιάννη, ενώ έχει στο ενεργητικό της δύο προσωπικές εκθέσεις ζωγραφικής.

Διαχείριση συγκρούσεων και ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων

Κακογιάννη Ελένη

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την ανθρώπινη ύπαρξη και συμπεριλαμβάνονται σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα, από τη στιγμή που συγκεντρώνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους. Η στοχοθεσία και ο τρόπος λειτουργίας των Μουσικών σχολείων αποτρέπει συμπεριφορές που ευνοούν την εμφάνιση συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση συγκρούσεων, εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερη σημασία της μουσικής στην αποφυγή συγκρούσεων.

Abstract

Conflict is an inherent aspect of human life and present in practically any social activity. The domain of Education could be no exception to such rule, all the more since it implies a congregation within a given space, of individuals and groups of persons originating from different backgrounds, pursuing different interests and after a wide variety of objectives. The way Music Schools set their targets and modulate their operations is meant to prevent behaviors likely to foster conflict.

Keywords: conflict management, teachers, the importance of music in avoiding conflicts.

1. Εισαγωγή

«.....τὸ ἀντίξουν συμφέρον καὶ ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἄρμονίαν καὶ πάντα κατ' ἔριν γίνεσθαι.....». Με τη ρήση αυτή ο Ηράκλειτος, πριν από πολλούς αιώνες, οριοθέτησε τη «φιλονικία», ως μια κατάσταση χρήσιμη, καθολική και δημιουργό της καλύτερης δυνατής αρμονίας.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με τις συγκρούσεις, καταλήγοντας εν γένει στο συμπέρασμα πως, οι συγκρούσεις όταν συμβαίνουν δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικές, αλλά μπορούν να θεωρηθούν πρόξενοι αλλαγής, που όχι απλά οδηγούν αλλά και σε ένα μεγάλο βαθμό διευκολύνουν την εξέλιξη τόσο των εμπλεκομένων ατόμων όσο και των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Burns, η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο των κοινωνικών σχέσεων, τόσο φυσικό όσο η αρμονία και τόσο σημαντικό όσο η ομοφωνία¹.

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που συντελούνται, επηρεάζουν και το

1 Burns, J. (1978) Leadership. New York: Harper & Row. In DiPaola & Hoy. (2001), Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools.

εκπαιδευτικό σύστημα, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή για τον κόσμο της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα θεωρείται θεμελιώδης προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της, όχι μόνο σε παιδαγωγικό επίπεδο αλλά και στον τομέα της ορθής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μία ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα, που πηγάζει από τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Αποτέλεσμα αυτών των διαφορών είναι η δημιουργία συμπεριφορικών προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά με τη σειρά τους προκαλούν συγκρούσεις και κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Διαχειριζόμενοι ορθά τις συγκρούσεις, οδηγούμαστε στην αμοιβαία παραωχημένων διαδικασιών και στην αντικατάστασή τους από νέες που προωθούν τη δημιουργικότητα και επιτρέπουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων². Με τη χρήση αυτής της μεθοδολογίας, εφευρίσκουμε νέες πρακτικές, επιτυγχάνοντας όχι μόνο τους προσωπικούς αλλά και τους οργανωσιακούς μας στόχους.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Συγκρούσεις

Η σύγκρουση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο η πλειοψηφία των ανθρώπων, αντιλαμβάνεται σαν μια διαδικασία άρηκτα συνδεδεμένη, με αρνητικούς συνειρμούς. Η παρουσία της αιτιολογείται από την ύπαρξη ασυμβατότητας, την έλλειψη πόρων και τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Ως σύγκρουση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία, ένα υποκειμένο προσπαθεί σκόπιμα να εμποδίσει ή να περιορίσει, την επιθυμητή ενέργεια ενός άλλου υποκειμένου. Σύγκρουση θα μπορούσε να θεωρηθεί κάθε είδος αντίδρασης ή ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης³. Για να υπάρξει σύγκρουση πρέπει δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα μέρη να διαφωνούν. Η ύπαρξη της αλληλεξάρτησης θεωρείται αναγκαία γιατί σε περίπτωση απουσίας της, δεν υπάρχει δυνατότητα επίλυσης της σύγκρουσης προς κοινή ικανοποίηση, χωρίς αμοιβαία προσπάθεια⁴.

Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγκρουσης:

- υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη
- υπάρχει θέμα παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων
- η ύπαρξη σύγκρουσης είναι θέμα αντίληψης, δηλαδή: μπορεί να υπάρχουν αίτια σύγκρουσης, χωρίς να εκδηλωθεί ποτέ και αντίθετα μπορεί να υφίσταται σύγκρουση χωρίς να υπάρχουν προφανή και πραγματικά αίτια⁵.

2 Blake, R. & Mouton, J. (1970). The fifth achievement. Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 6, pp. 413-426.

3 Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ) Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

4 Masters, M & Albright, R (2002). The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace. N.Y. Amacom.

5 Thomas, K. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Updates. Journal of Organizational Behaviour, Vol.13, pp. 265-274. In Weider & Hatfield. (1996). Superiors conflict management strategies and subordinate outcomes.

2.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις των συγκρούσεων

2.2.1. Είδη συγκρούσεων

Υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες συγκρούσεων:

1. Ενδοπροσωπικές ή διαπροσωπικές

Κάθε φορά που ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με προσδοκίες αμοιβαία αντικρουόμενες και ανταγωνιστικές, αντιμετωπίζει μία ενδοπροσωπική σύγκρουση. Όταν η σύγκρουση βασίζεται σε ασυμβατότητες, διαφωνίες ή διαφορές ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα, λέγεται διαπροσωπική.

2. Οργανωσιακές

Ως οργανωσιακή σύγκρουση ορίζεται η διαφωνία που παρατηρείται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη ή ομάδες, λόγω διαφορετικής θέσης, στόχων, αξιών ή αντιλήψεων. Κύριες πηγές της είναι οι διαπροσωπικές ή οι διατμηματικές σχέσεις.

Μια οργανωσιακή σύγκρουση μπορεί να είναι:

α) ενδοεπιχειρησιακή, ή β) διεπιχειρησιακή⁶,

Αντίστοιχα μία ενδοεπιχειρησιακή σύγκρουση μπορεί να είναι:

- α) διαπροσωπική, ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα, ομοιόβαθμα ή και όχι.
- β) διατμηματική, ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες. Οφείλεται κατά κύριο λόγο στους περιορισμένους πόρους.
- γ) ενδοτμηματική, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, λόγω διαφωνιών στο καθήκοντολόγιο, στην στοχοθεσία, στη μεθοδολογία, κ.ά.

3. Λειτουργικές ή δυσλειτουργικές

Οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται κάθε φορά που τα άτομα μιας ομάδας διαφωνούν, εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις ως προς το περιεχόμενο της εκτελούμενης εργασίας, ονομάζονται λειτουργικές ή γνωστικές. Η σωστή διαχείρισή τους οδηγεί στην πραγμάτωση των οργανωσιακών στόχων και στη βέλτιστη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Αντιστοίχως εκείνες που οφείλονται σε διαπροσωπικές ασυμβατότητες ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, ονομάζονται δυσλειτουργικές ή συναισθηματικές. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι πως γίνονται αντιληπτές ως προσωπικές επικρίσεις ή απορρίψεις, εκφράζονται με ένταση ή θυμό και δημιουργούν συναισθήματα απογοήτευσης, που μπορούν να υπονομεύσουν όχι μόνο την ομοφωνία αλλά και την ποιότητα της λαμβανόμενης απόφασης.

2.2.2. Συνέπειες συγκρούσεων

Ανάλογα με τα αίτια πρόκλησης και τον τρόπο διαχείρισης, οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο.

6 Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. The International Journal of Organizational Analysis, Vol. 10, No. 4, pp. 302-326.

Ανάμεσα στις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι εξής⁷: α) αύξηση δημιουργικότητας β) αύξηση συνοχής και επίδοσης γ) βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και ενίσχυση της αυτοαντίληψης. Κάθε φορά που πραγματώνεται δημιουργική επίλυση μίας σύγκρουσης, αυξάνεται το ενεργειακό επίπεδο της ομάδας και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις⁸.

Μεταξύ των αρνητικών, ως πιο ανησυχητικές θεωρούνται οι⁹: α) Αύξηση του εργασιακού στρες, β) Διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, γ) Πτώση του ηθικού, δ) Μείωση της παραγωγικότητας. Η δημιουργία αντιπαλότητας ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες και η ένταση των διαφορών που ενδέχεται να παρουσιαστεί εξαιτίας μιας σύγκρουσης, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τα συγκρουόμενα μέλη να αναπτύσσουν αντίδραση σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα, σε βάρος της παραγωγικότητας και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

2.2.3. Πηγές συγκρούσεων

Πηγές συγκρούσεων μέσα σε μία σχολική μονάδα αποτελούν¹⁰:

- α) η οργανωτική δομή της μονάδας
- β) η στρατηγική επικοινωνίας που υιοθετεί η μονάδα
- γ) αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα. Από τη στιγμή που η ανάπτυξη μίας δυναμικής μέσα σε μια ομάδα, είναι αναπόφευκτη, ελοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν διαφωνίες, αντιθέσεις ή και συγκρούσεις στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τις ομάδες. Από τη στιγμή που η ανάπτυξη μίας δυναμικής μέσα σε μια ομάδα, είναι αναπόφευκτη, ελοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν διαφωνίες, αντιθέσεις ή και συγκρούσεις στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τις ομάδες¹¹.
- δ) οι ανθρώπινοι παράγοντες.

Κάθε άνθρωπος διαθέτει το προσωπικό του «αντιληπτικό φίλτρο» το οποίο επηρεάζει άμεσα το τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί τα γεγονότα έτσι ώστε να ταιριάζουν με τις προσωπικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα¹².

7 Μαρσαγγούρας, Η. (1999). Η Σχολική Τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος .Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.

8 Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). The team handbook. Second edition. Chicago: Oriel incorporated.

9 Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Πανεπιστημίου Μακεδονίας

10 Robbins, S.P. (1974) .Managing organizational conflict: A nontraditional approach. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. In Milton, R. (1981)

11 Αθανασούλα Ρέππα, Α. (1999-α). Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

12 Πασιαρδής, Π.(2004: 184), Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο

2.2.4. Ενδείξεις επικείμενων συγκρούσεων

Οι ενδείξεις που συνοδεύουν την εκδήλωσή μίας σύγκρουσης μπορεί να είναι είτε προφανείς είτε συγκαλυμμένες. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εμπειρία του/της διευθύνοντα/ουσας, διότι μπορεί μέσα από προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των υφισταμένων του/της, να καταλάβει τότε επίκειται σύγκρουση και ποιούς αφορά.

Οι πιο συνηθισμένες ενδείξεις σύγκρουσης είναι :

- α) οι διενέξεις σε θέματα αξιών και η έλλειψη σεβασμού,
- β) η επιθυμία εξουσίας,
- γ) η έλλειψη ξεκάθαρων στόχων ή η αποτυχία εκπλήρωσής τους,
- δ) η γλώσσα του σώματος,
- ε) οι ανοικτές και συνεχείς διαφωνίες ανεξαρτήτως θέματος,
- στ) η έλλειψη συζήτησης της προόδου,
- η) η έλλειψη δικαιοσύνης από το/τη διευθυντή/ύντρια,
- θ) οι δυσάρεστες εκπλήξεις, η απόκρυψη άσχημων νέων, οι βαρύγδουπες δημόσιες δηλώσεις ή κοινοποίηση διαφωνιών μέσω ΜΜΕ.

Σε περίπτωση που ο/η διευθύνων/ουσα βασιζόμενος/η στην πείρα του/της και στις γνώσεις του/της, θεωρήσει πως μέσα από την επικείμενη κρίση θα προκύψει κάτι καλό για τη σχολική μονάδα, μπορεί να την αφήσει να εκδηλωθεί ομαλά. Σε αντίθετη περίπτωση οφείλει να δράσει παρεμβατικά, εμποδίζοντας την κορύφωσή της.

3. Προσεγγίσεις διαχείρισης των συγκρούσεων

3.1 Διαχείριση συγκρούσεων

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα επιλέγει να δράσει μετά την εκδήλωση μιας σύγκρουσης ορίζεται ως διαχείριση σύγκρουσης.

Πιά είναι όμως η διαφορά μεταξύ των όρων επίλυση και διαχείριση σύγκρουσης;

Κύριος σκοπός της επίλυσης συγκρούσεων είναι η ελαχιστοποίηση ή ο τερματισμός μίας σύγκρουσης, μέσα στο υπάρχον σύστημα, ενώ ο σχεδιασμός αποτελεσματικών στρατηγικών που έχουν σα στόχο τη μείωση των δυσλειτουργιών και την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων μιας σύγκρουσης, έτσι ώστε να ενισχυθεί η μάθηση και η αποτελεσματικότητα του συνόλου των εργαζόμενων μέσα σε έναν οργανισμό και κατ'έκταση σε μία σχολική μονάδα, είναι ο σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων.

Διαχειριζόμενοι συγκρούσεις, οδηγούμαστε στην αμφισβήτηση παρωχημένων διαδικασιών και στην αντικατάστασή τους από νέες που προωθούν τη δημιουργικότητα και επιτρέπουν την αντιμετώπιση προβλημάτων¹³. Έτσι οδηγούμαστε στην εύρεση νέων μεθόδων που αποσκοπούν στην επιτυχία όχι μόνο των προσωπικών αλλά και των οργανωσιακών μας στόχων.

Για να διαχειριστούμε μια οργανωσιακή σύγκρουση, πρέπει να συμπεριλάβουμε όλες τις διαδικασίες διάγνωσης και μεσολάβησης στη σύγκρουση¹⁴.

13 Blake, R. & Mouton, J. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 6, pp. 413-426.

14 Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of*

Η σωστή διάγνωση περιλαμβάνει: α) μέτρηση της ποσότητας της σύγκρουσης, με τη χρήση δεικτών, β) εντοπισμό των πηγών της σύγκρουσης, γ) τα στυλ διαχείρισης μιας διαπροσωπικής σύγκρουσης και δ) τις διαδικασίες μάθησης και αποτελεσματικότητάς τους.

Η μεσολάβηση μπορεί να είναι διαδικαστική ή δομική.

Στη διαδικαστική μεσολάβηση, επιτρέπουμε στα μέλη ενός οργανισμού τη γνώση του χειρισμού των διαφορετικών στυλ αντιμετώπισης σύγκρουσης, αλλάζοντας την αναλογία μεταξύ συναισθηματικής και λειτουργικής σύγκρουσης.

Στη δομική μεσολάβηση, τροποποιούμε τις πηγές αυτής της σύγκρουσης, διατηρώντας ένα μέτριο βαθμό λειτουργικής σύγκρουσης, για μη συνήθη καθήκοντα και μειώνοντας την πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικής σύγκρουσης.

3.2. Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Από τη στιγμή που μια σύγκρουση γίνει φανερή, οι δυο πλευρές καλούνται να επιλέξουν ποια στάση θα κρατήσουν και πιο στυλ διαχείρισης σύγκρουσης θα χρησιμοποιήσουν.

Χρησιμοποιώντας ως γνώμονα τα αποτελέσματα στα οποία οδηγούν, οι μέθοδοι αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) μέθοδοι όπου η μία ομάδα κερδίζει και η άλλη χάνει.

Κάποια τυπικά παραδείγματα αυτών των μεθόδων είναι:

1. Η χρήση εξουσίας

Η χρήση εξαναγκασμού μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την αντίσταση, που είναι μια μορφή σύγκρουσης, σε αντίθεση με τις άλλες μεθόδους που μπορεί να επιφέρουν δέσμευση ή συμμόρφωση¹⁵.

Η δύναμη ανταμοιβής σε συνδυασμό με τη χρήση εξαναγκασμού οδηγούν σε αντίσταση, ενώ η χρήση των υπόλοιπων τριών πηγών εξουσίας, οδηγεί σε συμμόρφωση των υφισταμένων¹⁶.

2. Η πλειοψηφική απόφαση

Όταν ο χρόνος λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένος, η χρήση εξουσίας εκτιμάται ως η πιο απλή και η πιο γρήγορη μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων. Παρόλα αυτά είναι προτιμότερο να αποφεύγεται γιατί μακροπρόθεσμα δεν θεωρείται επιτυχής καθώς μπορεί να επιφέρει:

1. μείωση της συνοχής της ομάδας
2. αμφισβήτηση της ηγεσίας και
3. δημιουργία νέου προβλήματος από την επιβολή της λύσης σε ένα άλλο

Organizational Analysis, Vol. 10, No. 4, pp. 302-3263.

15 Yukl, G.A.(1994). Leadership in organizations. 3rd Edition Prentice- hall Englewood Cliffs, NJ. In Johnson, P.E.& Scollay ,S.J.(2001). School based decision- making councils.

16 Rahim, M.A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervisors: evidence from a national sample of managers. Journal of Management, Vol.15, No.4, pp.545-556. In Johnson P.E. & Scollay S.J. (2001), School based decision-making councils.

β) μέθοδοι όπου και οι δύο ομάδες σε κάποια θέματα χάνουν, αλλά σε κάποια άλλα κερδίζουν.

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αυτών των μεθόδων είναι:

1. Η αποφυγή δηλαδή η αναβολή επίλυσης του προβλήματος
2. Η καταστολή
3. Η εξομάλυνση
4. Ο συμβιβασμός

γ) μέθοδοι όπου και οι δύο ομάδες κερδίζουν.

Η μέθοδος αυτή αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως επίλυση προβλημάτων και αποτελεί τη βέλτιστη λύση. Για την εφαρμογή της απαιτείται ένα περιβάλλον υποστηρικτικό στη συνεργασία με δομημένες διαδικασίες όπου και οι δύο πλευρές εν γνώσει τους, προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους του συνόλου, με τη χρήση υποστηρικτικών, εντατικών και μεθοδικών προσπαθειών. Τυπικά παραδείγματα αυτών των μεθόδων είναι:

1. Η συνέναιση
2. Η ολοκληρωμένη λήψη απόφασης
3. Η δημιουργία υψηλότερων στόχων
4. Η εξέρευση πόρων
5. Η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα

Η επιμόρφωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, οι τεχνικές ενδυνάμωσης της ομάδας, η ανάλυση ρόλων, η σαφής περιγραφή αρμοδιοτήτων και η δημιουργία θέσεων συντονιστών, ενδέχεται να μπορούν να επιλύσουν προβλήματα και να βοηθήσουν στη διευθέτηση συγκρούσεων¹⁷.

6. Οι αλλαγές στη δομή του οργανισμού

3.3. Επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διαχείρισης συγκρούσεων

Για να επιλέξουμε την πλέον κατάλληλη μέθοδο διαχείρισης μίας σύγκρουσης θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουμε τις ανθρώπινες αντιδράσεις, να είμαστε γνώστες των μεθόδων διαχείρισης και να μπορούμε να μετασχηματίσουμε τη συμπεριφορά μας με τρόπο που θα μας διευκολύνει στην υιοθέτηση της καταλληλότερης μεθόδου. Επίσης πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κάποιες μεταβλητές όπως:

α) τον τύπο της σύγκρουσης, β) τις διαπροσωπικές σχέσεις, γ) τη σχετική θέση ισχύος, δ) την προηγούμενη συμπεριφορά του αντιπάλου, ε) τη σπουδαιότητα του θέματος, στ) την αντίδραση των υφισταμένων, ζ) τη σχέση με τους υφιστάμενους, η) τα επίπεδα ενέργειας και το διαθέσιμο χρόνο, θ) τις πιθανές επιπτώσεις, ι) την πιθανότητα εξέρευσης λύσης που να εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές και ια) τις δεξιότητες.

Οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων μπορούν

17 Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Κανάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες :

α) γνώσεις

Στις γνώσεις περιλαμβάνονται :

- οι οργανωσιακοί στόχοι και η οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού
Όραμα και κοινός στόχος όλων των εργαζόμενων σε έναν οργανισμό , πρέπει να είναι η επίτευξη των οργανωσιακών στόχων.
Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών χωρίς φαινόμενα αδρανοποίησης και υπονόμευσης, με αποτέλεσμα να μπορεί να μετατραπεί από κοινό όραμα σε κοινή δέσμευση για την υλοποίησή του¹⁸.
- το σύστημα και οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.
Μία κοινά αποδεκτή διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, αποφορτίζει την κατάσταση και προσφέρει λύσεις.

β) ικανότητες

Στις ικανότητες περιλαμβάνονται εκείνες που δεν είναι έμφυτες, αλλά απαιτούν καλλιέργεια και εξάσκηση, προκειμένου να αναδυθούν σε μία περίπτωση σύγκρουσης. Τέτοιες είναι :

- η αμφίδρομη και ξεκάθαρη επικοινωνία
- το χιούμορ
Επιτρέπει στους ανθρώπους να αισθάνονται πιο χαλαροί, οδηγώντας τους έτσι, σε μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας και αποφυγής συγκρούσεων. Σε περίπτωση όμως που το χιούμορ είναι εξεζητημένο και ακατάλληλο, μπορεί να αποτελέσει πηγή σύγκρουσης¹⁹.
- η συναισθηματική νοημοσύνη
Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, που βασίζονται στις ικανότητες και διαχωρίζονται από την προσωπικότητα είναι οι εξής: α) η αυτοεπίγνωση, β) η αυτορρύθμιση, γ) τα κίνητρα συμπεριφοράς, δ) η ενσυναίσθηση και ε) οι κοινωνικές δεξιότητες .
- η ικανότητα επίλυσης απλών αλλά και σύνθετων προβλημάτων.
Χάρη σε αυτήν την ικανότητα επιτυγχάνεται ο προσδιορισμός του προβλήματος, η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών, η σύνθεση των δυνατών λύσεων. η επιλογή της καλύτερης λύσης και η εφαρμογή της

γ) δεξιότητες

Στις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να βρεθεί η καταλληλότερη μέθοδος επίλυσης μίας σύγκρουσης περιλαμβάνονται²⁰:

18 Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η Σχολική Τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος .Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.

19 Collinson, D.L. (1988). Engineering humor: masculinity, joking and conflict in shop floor relations, *Journal of Organization studies*, Vol.9, pp.181-199. In Richardson J. (1995). Avoidance as an active mode of conflict resolution.

20 Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 10, No. 4, pp. 302-326.

- 1) Αναγνώριση του προβλήματος.
Ανίχνευση του προβλήματος και των αιτιών που το προκάλεσαν και διατύπωσή του.
- 2) Καθορισμός των στόχων
Πιθανή έκβαση, κριτήρια επίτευξής των στόχων και ιδιαίτερες επικρατούσες συνθήκες.
- 3) Επίλυση του προβλήματος.
Προτεινόμενες λύσεις, λήψη αποφάσεων και προετοιμασία σχεδίων για πιθανή μεσολάβηση.
- 4) Υλοποίηση της απόφασης.
Εφαρμογή των σχεδίων δράσης, ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και διορθωτικές δράσεις

Όλοι οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η πιο επιτυχημένη μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων, είναι η πρόληψή. Η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί συνεχή επίβλεψη προκειμένου να υπάρξει έγκαιρη αναγνώριση και λήψη μέτρων αμέσως μόλις παρυσιαστούν οι διαφορές, έτσι ώστε να μην προλάβουν να πάρουν τη μορφή σύγκρουσης.

3.4. Ενδοσχολικές συγκρούσεις

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, λειτουργεί βασιζόμενη σε κανόνες και έχει ως αποκλειστικό της στόχο τη μετάδοση ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων στους/στις μαθητές/ήτριες της. Βαρύνουσα σημασία έχει το ψυχολογικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται καθημερινά οι εκπαιδευτικοί και το οποίο επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσουν, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας καθώς και ο χώρος συνεργασίας μέσα στον οποίο κρίνεται απαραίτητη η τήρηση κάποιων όρων και κανόνων, προκειμένου καθημερινά να διαμορφώνεται, το αναγκαίο και προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, διδακτικό και παιδαγωγικό κλίμα.

Στη διαμόρφωση του εν λόγω κλίματος, σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ύντριας της σχολικής μονάδας, ο/η οποίος/α με τη δράση του/της και την καθημερινή του/της συμπεριφορά, μπορεί να δημιουργήσει ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί θα δραστηριοποιούνται απερίσπαστα στα διδακτικά τους καθήκοντα με αναμενόμενο το ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα²¹.

3.5. Κατηγορίες συγκρούσεων

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει μια πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως: η λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, η ένταξη νέων τεχνολογιών, η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, με την ευρύτερη τοπική κοινότητα, με τους γονείς κ.λπ.²².

21 Γουρναρόπουλος, Γ.(2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

22 Άνθης, Χ. και Κακλαμάνης, Θ. (2007). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην*

Τα άτομα που ζουν και συναναστρέφονται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα, έχουν διαφορετικό φύλλο, διαφορετική ηλικία και διαφορετικά ενδιαφέροντα²³.

Έχοντας αυτή τη διαπίστωση ως δεδομένο, αντιλαμβανόμαστε πως κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων και λόγω της εξαναγκαστικής συνύπαρξης, δημιουργούνται διαπροσωπικές συγκρούσεις ή αντιθέσεις που εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους (διαφωνία, επιθετικότητα, παθητική αντίσταση, κ.λπ.).

Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να είναι είτε γνωστικές είτε συναισθηματικές. Σε έρευνες που πραγματοποίησαν αρκετοί ερευνητές²⁴, εντοπίστηκε πως η πλειοψηφία των ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι γνωστικές, με τις συναισθηματικές να εκδηλώνονται σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό.

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις ως προς τα μέρη που εμπλέκονται σ' αυτές, μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες²⁵:

1) Διαπροσωπικές.

Αφορούν διαφορές ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, π.χ. εκπαιδευτικός με εκπαιδευτικό, εκπαιδευτικός με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, μαθητής με μαθητή, κ.λπ.

2) Ομαδικές.

Αναφέρονται σε διαφορές ανάμεσα σε διάφορες υποομάδες της σχολικής μονάδας, π.χ. εκπαιδευτικούς με μαθητές, εκπαιδευτικούς με γονείς, δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κ.λπ.

3) Ανάμεσα σε άτομα και ομάδες.

Πρόκειται για συγκρούσεις ανάμεσα: στο διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, έναν εκπαιδευτικό και το σύλλογο διδασκόντων, έναν εκπαιδευτικό και μια ομάδα μαθητών, έναν εκπαιδευτικό και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, κ.λπ.

4) Σχολικής κοινότητας.

Αφορά συγκρούσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

5) Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.

Μπορεί να παρουσιαστούν τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. Πιο αναλυτικά:

Όταν ένας/μία μαθητής/ήτρια διδάσκεται εκ διαμέτρου αντίθετες αρχές στο σπίτι του/της απ' αυτές που διδάσκεται στο σχολείο, βιώνει αναπόφευκτα μια διανοητική και συναισθηματική σύγκρουση.

Αν το παιδί αποφασίσει να υιοθετήσει διπλά κριτήρια, θα δημιουργήσει στον εαυτό του πρόβλημα ταυτότητας, δυσκολεύοντας την πορεία του σε όποιον από τους δύο

εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ιωάννινα, 19/09/2007, διαθέσιμο στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14.pfd>.

23 Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα, 13 & 14 Μαΐου 2006.

24 Di Paola, M.F. (1990). *Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools, Doctoral Dissertation*. The State University of New Jersey. In DiPaola & Hoy, (2001), *Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools*.

25 Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

θεσμούς (οικογένεια, σχολείο) απορρίπτει²⁶.

Το 1985, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα από τον Μουχάγιερ²⁷, στην οποία τέθηκε υπό μελέτη η σύγκρουση των ρόλων που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός. Η εργασία του στηρίχθηκε στην εμπειρική εφαρμογή των θέσεων του Wilson, πάνω στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο οποίος υποστηρίζει πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού υπόκειται σε συγκρούσεις και ανασφάλειες, κυρίως λόγω της ένταξής του στην κατηγορία των ρόλων.

Αυτές οι συγκρούσεις χωρίζονται σε έξι κατηγορίες :

- Σύγκρουση που προέρχεται από τη διάχυτη φύση του εκπαιδευτικού ρόλου.
- Σύγκρουση που προέρχεται από το πλέγμα (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση) του εκπαιδευτικού ρόλου.
- Σύγκρουση που προκαλείται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως θεσμού.
- Το επιθυμητό επαγγελματικό status του εκπαιδευτικού δεν συμφωνεί με τους κανόνες που διέπουν το σχολείο και με τη μεταχείρισή του εκ μέρους της κοινωνίας.
- Σύγκρουση ανάμεσα στη δέσμευση που επιβάλλει ο ρόλος του και στον προσανατολισμό καριέρας.
- Σύγκρουση αξιών.
- Οι ηθικές αρετές που παραδοσιακά αντιπροσωπεύει ο εκπαιδευτικός, βρίσκονται σε θέση άμυνας στη σύγχρονη κοινωνία που διακρίνεται από έντονο προσανατολισμό προς την επιτυχία.
- Σύγκρουση που προέρχεται από τον περιθωριακό ρόλο του εκπαιδευτικού.
- Αφορά μόνο ορισμένες ειδικότητες και συμβαίνει όταν συνάδελφοι και μαθητές, θεωρούν το αντικείμενο του εκπαιδευτικού χωρίς ιδιαίτερη αξία για τις πραγματικές λειτουργίες του σχολείου.

3.6. Ο ρόλος της μουσικής στη διαχείριση συγκρούσεων

Σε ένα Μουσικό Σχολείο που μπορεί να χαρακτηριστεί καινοτόμο, όχι μόνο σε ότι αφορά το πρόγραμμα σπουδών του, αλλά και στις επιλεγόμενες από το Σύλλογο Διδασκόντων του εκπαιδευτικές τεχνικές, που αποσκοπούν στη συμπόρευση των τεχνών με τα γράμματα, δεν υπάρχει ούτε ο χώρος αλλά ούτε και ο χρόνος για να αναπτυχθούν ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Τα εν λόγω σχολεία από την πρώτη ημέρα λειτουργίας τους, εφαρμόζουν, πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας (μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική, Project) που στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών /τριών τους,. μέσα από την προαπαιτούμενη ομαδική συνεργασία, κάτω από την διακριτική αλλά και άγρυπνη καθοδήγηση των διδασκόντων εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της μουσικής παιδείας.

Αναλυτικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των ατομικών μουσικών μαθημάτων, τόσο των κλασικών όσο και των παραδοσιακών ο/η κάθε μαθητής/ήτρια γίνεται το επίκεντρο του μαθήματος. Αποκτά δεξιότητες και ικανότητες προσωπικής

26 Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα

27 Wilson, B. R. (1962). *The teacher's role: a sociological analysis*, pp. 15-32. Στο Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985), *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*.

εκτίμησης και αξιολόγησης της καλλιεργούμενης επίδοσής του μετά το πέρας κάθε μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα εξασκείται στην αυτοπειθαρχία, ικανότητα που κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να οδηγηθεί στην πραγμάτωση των στόχων του/της, η οποία όμως δεν είναι επίκτητη, αλλά αντιθέτως καλλιεργείται με υπομονή και επιμονή από τους /τις διδάσκοντες/ουσες εκπαιδευτικούς του .

Αντίστοιχα η υποχρεωτική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στα μουσικά (ευρωπαϊκή κλασική ορχήστρα, παραδοσιακή ορχήστρα,ευρωπαϊκή χορωδία, παραδοσιακή χορωδία, σύνολα μουσικής τεχνολογίας ,μουσικής δημιουργίας,κ. ά.) και καλλιτεχνικά (θεατρικό σύνολο,σύνολα ελεύθερης έκφρασης, σωματικής έκφρασης,παραδοσιακών χορών, εικαστικής δημιουργίας κ.ά.) σύνολα που λειτουργούν κατά κανόνα σε όλα τα Μουσικά Σχολεία, τους διδάσκει δεξιότητες, αρχές και αξίες, προαπαιτούμενες και αναγκαίες για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Στα μουσικά και καλλιτεχνικά σύνολα διδάσκεται ο απόλυτος συντονισμός και η συνεργασία, η υπέρβαση του εγώ και η εξάλειψή του μέσα στο εμείς της συλλογικότητας, με τρόπο ιδιαίτερο ο οποίος όχι απλά δεν καταργεί το υποκείμενο-πρόσωπο, αλλά το εναρμονίζει με το συλλογικό υποκείμενο-μουσικό ή καλλιτεχνικό σύνολο, στο οποίο ναι μεν κάθε μονάδα ξεχωρίζει, αλλά αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συμφωνία, δηλαδή την ένωση με τις άλλες, με αποκλειστικό στόχο την επίτευξη του τελικού αποτελέσματος, το οποίο οφείλει να υπακούει στην αισθητική αρχή, όπως αυτή έχει εξ αρχής οριστεί και αναλυθεί από τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του αντίστοιχου συνόλου.

Πρόκειται για μία ιδιαίτερη παιδαγωγική διαδικασία,η οποία συντελείται καθημερινά μέσα στα Μουσικά Σχολεία. Μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικοί συγχωνεύονται σε ένα ενιαίο παιδαγωγικό σύνολο και ενεργούν σαν μέλη μιας πολυμελούς οικογένειας,δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στην τήρηση των λειτουργικών ορίων όσο και στη συλλογική αντιμετώπιση καθημερινών ζητημάτων. Πολύπλευρη παιδαγωγική δράση που καλύπτει το διττό πλαίσιο των μαθημάτων γενικής παιδείας αλλά και εκείνο των μουσικών μαθημάτων, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς μέσα στα Μουσικά Σχολεία, έχοντας σαν αποκλειστικό στόχο την πολυεπίπεδη καλλιέργεια των μαθητών/τριών.

Για το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, η διδασκαλία σε αυτά τα Σχολεία αποτελεί, σταθμό μιας πολύ σημαντικής σταδιοδρομίας, τέλος μιας πορείας και αφετηρία μιας καινούργιας. Προκειμένου οι διδάσκοντες/ουσες στα Μουσικά Σχολεία εκπαιδευτικοί, να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν επάξια στην πληθώρα των παρουσιαζόμενων ευκαιριών και προκλήσεων για νέα μάθηση και δημιουργία, οφείλουν να παρακολουθούν και να εφαρμόζουν- έστω και πιλοτικά-, όλες τις νεοεμφανιζόμενες πρωτοποριακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται σε όλους/ες η ευκαιρία μίας διαρκούς δια βίου εκπαίδευσης και συντελείται μια ατέρμονη πνευματική ανανέωση, η οποία δεν εγκλωβίζεται μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά μεταλαμπαδίζεται και στους/τις μαθητές/ήτριες που φοιτούν στα Μουσικά Σχολεία.

4. Συμπεράσματα

Η αξία της μουσικής παιδείας με τον τρόπο που αυτή διαχέεται στα Μουσικά Σχολεία, καταστέλλει τη διάθεση για συγκρούσεις και φτηνούς ανταγωνισμούς. Η καλλιτεχνική και παιδαγωγική ουσία εγκλωβίζεται σε εκείνη τη διάσταση που προάγει την εξέλιξη

και τη δημιουργία. Στους μαθητές/ήτριες καλλιεργούνται άλλες δεξιότητες, αρχές και αξίες. Εδώ ακολουθείται η παιδαγωγική διαδικασία του απόλυτου συντονισμού και της συνεργασίας. Διδάσκεται, η υπέρβαση του εγώ και η εναρμόνισή του με το εμείς, με στόχο την επίτευξη ενός άρτιου αισθητικά τελικού αποτελέσματος. Όλα αυτά οδηγούν στη συγχώνευση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, σε ένα ενιαίο παιδαγωγικό σύνολο, όπου όλοι ενεργούν σαν μέλη μιας πολυμελούς οικογένειας, που αντιμετωπίζει συλλογικά όλα τα ζητήματα που προκύπτουν, υιοθετώντας στρατηγικές κατάργησης των συγκρούσεων και αξιοποίησης των θετικών επιδράσεων τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα Ρέππα, Α. (1999-α). *Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιάτης, Δ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Άνθης, Χ. και Κακλαμάνης, Θ. (2007). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ιωάννινα, 19/09/2007, διαθέσιμο στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14.pdf>.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ) Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). *Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων*. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παππά, Β. (2006). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχος 11, σελ. 135-142.
- Πασιαρδής, Π. (2004: 184), *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φασούλης Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα, 13 & 14 Μαΐου 2006.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Ξενόγλωσση

- Blake, R. & Mouton, J. (1970). *The fifth achievement*. Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 6, pp. 413-426
- Burns, J. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row. In DiPaola & Hoy. (2001), *Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools*.
- Masters, M & Albright, R (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*. N.Y.: Amacom.
- Collinson, D.L. (1988). *Engineering humor: masculinity, joking and conflict in shop floor relations*, Journal of Organization studies, Vol.9, pp.181-199. In Richardson J. (1995). *Avoidance as an active mode of conflict resolution*.
- Di Paola, M.F. (1990). *Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools*, *Doctoral Dissertation*. The State University of New Jersey. In DiPaola & Hoy, (2001), *Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools*.
- Rahim, M.A. (1989). *Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervisors: evidence from a national sample of managers. The team handbook*. Journal of Management, Vol.15, No.4, pp.545-556. In Johnson P.E. & Scollay S.J. (2001), *School based decision-making councils*.
- Rahim, A. (2002). *Toward a theory of managing organizational conflict*. The International Journal of Organizational Analysis, Vol. 10, No. 4, pp. 302-326.
- Robbins, S.P. (1974) *Managing organizational conflict: A nontraditional approach*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. In Milton, R. (1981), *Human Behavior in organizations. Three levels of behavior*.
- Scholtes, P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). Second edition. Chicago: Oriell incorporated.
- Thomas, K. (1992). *Conflict and Conflict Management: Reflections and Updates*. Journal of Organizational Behaviour, Vol.13, pp. 265-274. In Weider & Hatfield. (1996). *Superiors conflict management strategies and subordinate outcomes*.
- Wilson, B. R. (1962). The teacher's role: a sociological analysis, pp. 15-32. Στο Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985), *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*.
- Yukl, G.A.(1994). *Leadership in organizations*. 3rd Edition Prentice- hall Englewood Cliffs, NJ. In Johnson, P.E.& Scollay ,S.J.(2001). *School based decision-making councils*.

Βιογραφικό Σημείωμα

Η Ελένη Κακογιάννη γεννήθηκε στην Αθήνα. Αποφοίτησε από το Εθνικό Ωδείο Αθηνών, απ'όπου έλαβε Δίπλωμα Πιάνου και Πτυχίο Αντίστιξης. Σπούδασε Διεύθυνση παιδικής χορωδίας και ορχήστρας στο Keeskemet της Ουγγαρίας στην Ακαδημία του Kodally. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Οικονομικών Επιστημών της ΑΣΟΕΕ και κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει παρακολουθήσει μεγάλο αριθμό μουσικοπαιδαγωγικών

και παιδαγωγικών σεμιναρίων και είναι μόνιμη καθηγήτρια στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια είναι Υποδιευθύντρια του Σχολείου. Στοιχεία επικοινωνίας: elenak3@hotmail.gr _

