

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ  
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ**

THE EFFECT OF MUSIC ON ORAL DEVELOPMENT OF BILINGUAL SCHOOL PUPILS OF  
MUSLIM ORIGIN

ΖΙΖΙΚΑ ΧΡΥΣΟΥΛΑ

Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ  
Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 14174/1 μ.1  
Ημερ. Εισ.: 01-02-2017  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2015  
ZIZ

*Ευχαριστώ το Θεό που μου έδωσε κουράγιο, φώτιση καθώς κι εξαιρετικούς ανθρώπους που στάθηκαν στο πλάι μου κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.*

*Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ και στους ανθρώπους αυτούς, τους επιβλέποντες καθηγητές μου, την οικογένειά μου, εκπαιδευτικούς και μαθητές που συνεργάστηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας και τέλος στους φίλους που με στήριζαν ανεχόμενοι κάθε μου αδυναμία.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μια μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας επηρεάζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού λόγου δίγλωσσων μαθητών δημοτικού σχολείου που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε ειδική διδακτική εφαρμογή με στόχο την ανάπτυξη των αφηγηματικών παραγωγών των μαθητών. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με ηχητικές καταγραφές από τις διδασκαλίες, τις προφορικές παραγωγές και τις συνεντεύξεις των μαθητών καθώς και με τη συμπλήρωση ερευνητικού ημερολογίου. Η ποσοτική αξιολόγηση των παραγωγών δε φανερώνει κάποια ιδιαίτερη σύνδεση της μουσικής με τη γλώσσα. Ωστόσο, από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η μουσική συνδέεται με τη γλώσσα κι ότι επηρεάζει τον προφορικό λόγο των μαθητών αλλά και τη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία. Τα οφέλη της διδακτικής εφαρμογής εντοπίζονται σε ψυχοσυναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο και παρουσιάζουν ενίσχυση και των γλωσσικών και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών τόσο σε επίπεδο κατανόησης/ ακρόασης όσο και σε επίπεδο παραγωγής/ σύνθεσης.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μουσικοπαιδαγωγική, μουσουλμανόπαιδες, προφορικός λόγος, σύνδεση γλώσσας με μουσική.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A/A	ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	ΣΕΛ.
1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1	Υπόβαθρο της έρευνας	1
1.2	Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας	2
1.3	Το πλαίσιο της έρευνας	2
1.4	Επισκόπηση κεφαλαίων	3
2.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
2.1	Τέχνη κι εκπαίδευση	4
2.2.	Μουσική εκπαίδευση	5
2.2.1	Μουσικοπαιδαγωγική	5
2.2.2.	Τρία επίπεδα μουσικής εκπαίδευσης	6
2.3	Τα οφέλη της μουσικής στην εκπαίδευση	7
2.3.1	Συναισθηματικά οφέλη	8
2.3.2	Κοινωνικά οφέλη	11
2.4	Μουσική και γλώσσα	12
2.5	Η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας	16
2.6	Ανασκόπηση ερευνών	18
3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	23
3.1	Σκοπός κι ερευνητικά ερωτήματα	23
3.2	Συμμετέχοντες	23
3.3	Εργαλεία	25
3.4	Διασφάλιση ποιότητας της έρευνας	27
3.5	Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής	27
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	30
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	49
6.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	52
7.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	53
8.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	54
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 Υπόβαθρο της έρευνας

Στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου σήμερα υπάρχουν μαθητές με γλωσσικό υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό της ελληνικής. Μια σημαντική πρόκληση για το δάσκαλο στις τάξεις αυτές είναι να επιτύχει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών. Η συμμετοχή στο μάθημα περιγράφεται από έννοιες όπως η παρακολούθηση, η κατανόηση και η έκφραση. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η κατάκτηση της ελληνικής – τουλάχιστον μέχρι κάποιο βαθμό - είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Ταυτόχρονα, η ενίσχυση με εξωγλωσσικούς τρόπους των παραπάνω εννοιών, ενισχύει και τη χρήση και εκμάθηση της γλώσσας.

Η μουσική, αποτελώντας «γλώσσα παγκόσμια που ξεπερνά ατομικές διαφορές σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό» (Κουτσουπίδου, Λαμπίτση, 2010: 70) μπορεί αποτελεσματικά να συμβάλει σ' αυτήν την κατεύθυνση. «Η μουσική επιδρά θετικά στην προφορά, τη μνήμη και τη γραμματική όπως επίσης και στη διάθεση και το κίνητρο. Θα έπρεπε να ενθαρρύνεται η από κοινού διδασκαλία των δύο φυσικά συνδεδεμένων αντικειμένων γιατί είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο» (Weatherford Stansell, 2005:3). Η σύνδεση της μουσικής με τη γλωσσική διδασκαλία έχει επιχειρηθεί από πολλούς ερευνητές τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο έρευνας. Φαίνεται ότι «η μουσική μπορεί να ενσωματωθεί σε δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού αλλά και γραπτού λόγου σε όλες τις γλώσσες και σε κάθε ηλικία». (Failoni, Weaver : 1993).

Μια επίσημα αποδεκτή κατάσταση διγλωσσίας στα ελληνικά σχολεία είναι οι περίπτωση των μουσουλμανόπαιδων μαθητών της Δυτικής Θράκης. Τα προβλήματα των μαθητών αυτών είναι συχνότερα «διαφορές στο γνωστικό επίπεδο, έλλειψη συμμετοχής κι ενδιαφέροντος, χαμηλή ελληνομάθεια, άσχημες εργασίες- αν αυτές παραδοθούν, αδιαφορία» (Χοντολίδου, 2004:11). Οι έρευνες και οι παρεμβάσεις που γίνονται συνήθως αφορούν καθαρά την εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία. Υπάρχει όμως ανάγκη να μελετηθεί εκτενέστερα και η παρουσία αυτών των παιδιών στα ελληνικά σχολεία καθώς και τρόποι με τους οποίους τα παιδιά αυτά θα ξεπεράσουν γλωσσικά αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικά τους προβλήματα ώστε να έχουν το μεγαλύτερο μαθησιακό όφελος.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η μουσική αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να κινητοποιήσει τους μαθητές του, να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και πρόσφορο μαθησιακό κλίμα, να διδάξει ελληνικά με έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο, να ενισχύσει απαραίτητες για τη γλωσσική πρόοδο δεξιότητες περνώντας από άλλο δρόμο διαφορετικό του γλωσσικού.

## 1.2 Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο που μπορεί να επιδρά η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα και στην καλλιέργεια των προφορικών αφηγήσεων ειδικότερα, σε μουσουλμανόπαιδες μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Θράκης.

Πιο συγκεκριμένα ερευνάται το πώς η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας επηρεάζει την παραγωγή προφορικών αφηγήσεων των μαθητών, τη γενικότερη ευχέρειά τους με τον προφορικό λόγο, την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, το κίνητρο και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, τη μεταξύ τους συνεργασία και το γενικότερο κλίμα στην τάξη. Ακόμη, επιχειρείται να γίνει φανερό πώς μέσα σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη θέση της ίδιας της μουσικής. Αυτό μελετάται μέσα από παρατηρήσεις που φανερώνουν το αν τα παιδιά συνδέουν τη μουσική με τη γλώσσα κι αν φαίνεται να καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ακρόασης, της σύνθεσης και της εκτέλεσης οι οποίες αποτελούν θεμέλια της μουσικής αγωγής.

Η παρούσα έρευνα κρίνεται σημαντική καθότι δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να μελετούν τη σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα και τη μουσική, όπως τη βιώνουν και την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντώνται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα προσφέρουν ποιοτικά δεδομένα κι από διαφορετικές ηλικίες μαθητών πάνω στο ζήτημα της χρήσης της μουσικής για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Sağlam, 2010 · Winter, 2010). Οι μελέτες που πραγματοποιούνται έχουν συνήθως ως συμμετέχοντες νήπια ή ενήλικες κι έτσι θεωρείται χρήσιμη μια έρευνα σε παιδιά της ηλικίας του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν την επίδραση της μουσικής στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα σ' ένα ελεύθερο πλαίσιο μαθημάτων μουσικής ενώ συνήθως οι έρευνες περιορίζονται στην εισαγωγή τραγουδιών ή κάποιου άλλου μουσικού στοιχείου στο γλωσσικό μάθημα κι ελάχιστα ασχολούνται με την ίδια τη μουσική. Τα παραπάνω δεδομένα καθιστούν την έρευνα αυτή σημαντική και πρωτότυπη, προκειμένου να συμβάλει στην επιστημονική γνώση που αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αλλά και τη γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της δυτικής Θράκης.

## 1.3 Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της πόλης του Διδυμοτείχου του νομού Έβρου το διάστημα Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2015. Στο σχολείο αυτό φοιτούν μαθητές της μειονότητας που ανήκουν κυρίως στην ομάδα των Ρομά ή των Πομάκων. Οι μαθητές αυτοί είναι τις περισσότερες φορές δίγλωσσοι ή και τρίγλωσσοι αφού μαθαίνουν τη γλώσσα που μιλά η οικογένεια (ρομανί ή πομάκικα αντίστοιχα), τα τουρκικά και τα ελληνικά. Ο καθοριστικός

παράγοντας επιλογής της πόλης της έρευνας ήταν η καταγωγή της ερευνήτριας. Η γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς έδινε την ευκαιρία μιας πιο ελεύθερης πρόσβασης στο σχολείο και ταυτόχρονα εξασφάλιζε την ιδιαίτερα χρήσιμη συνδρομή τους σε ανάγκες που θα προέκυπταν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας. Όσον αφορά στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου, ο παράγοντας που αξιολογήθηκε ήταν το πλήθος των μαθητών της μειονότητας που φοιτούσε σε κάθε σχολείο της πόλης. Ένα σχολείο με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών θα καθιστούσε την επιλογή συμμετεχόντων ευκολότερη.

#### 1.4 Επισκόπηση κεφαλαίων

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια. Μετά το *πρώτο κεφάλαιο* το οποίο αποτελεί την Εισαγωγή στην έρευνα ακολουθεί το *δεύτερο κεφάλαιο*. Σε αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές που τεκμηριώνουν τη χρησιμότητα της παρουσίας της τέχνης κι ιδιαίτερα της μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη. Στη συνέχεια γίνεται μια αναφορά στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα αλλά και στις βασικές αρχές της μουσικής αγωγής. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται βιβλιογραφία, ελληνόφωνη κι αγγλόφωνη, η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στη μουσική και τη γλώσσα. Ακόμη γίνεται αναφορά στη γλωσσική εκπαίδευση των μουσουλμανόπαιδων μαθητών της Δυτικής Θράκης. Τέλος παρουσιάζεται μια ανασκόπηση ερευνών τα αποτελέσματα των οποίων αφορούν τη χρήση της μουσικής στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναφέρονται πληροφορίες σχετικές με τους συμμετέχοντες της έρευνας και περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Επιπλέον, τεκμηριώνεται ο τρόπος διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας και παρουσιάζεται η διδακτική εφαρμογή που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκειά της.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται ο τρόπος ανάλυσης και οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας κατά κατηγορία και σχολιάζονται σε σχέση με τα δεδομένα απ' τη βιβλιογραφία.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* αναφέρονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων κι από την ερμηνεία της ερευνήτριας πάνω σ' αυτά. Σ' αυτό το κεφάλαιο επίσης αναφέρονται, για λόγους διασφάλισης της ποιότητας, κι οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, μαζί με προτάσεις για επόμενες ερευνητικές εργασίες.



## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 2.1 Τέχνη κι Εκπαίδευση

Άλλο η τέχνη κι άλλο τα γράμματα λέγανε κάποτε. Ισχύει όμως στ' αλήθεια αυτό; Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει να επιδείξει πολλά παραδείγματα και να δώσει αρκετούς λόγους ώστε να θεωρούμε ότι τα γράμματα, η εκπαίδευση γενικότερα, δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητη από την τέχνη.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένα κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση, που ταυτόχρονα αποτελεί ζητούμενο και των δύο είναι η εμπειρία. Η Swanwick (2010) αναφέρει ότι η τέχνη είναι αυτή που δίνει αξία στη ζωή χαρίζοντας σ' αυτήν φως και δύναμη και δίνοντάς της την ευκαιρία να αλλάξει. Υποστηρίζει ακόμη ότι η τέχνη διδάσκει στον άνθρωπο τρόπους να μαθαίνει και να σκέφτεται, δεξιότητες απαραίτητες και στην εκπαίδευση.

Το ζήτημα είναι με ποιον τρόπο η τέχνη μπορεί να συνυπάρχει με την εκπαίδευση και τι ρόλο θα διαδραματίζει ενταγμένη σε αυτό το πλαίσιο. Σύμφωνα με το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης, όπως αυτό αναφέρεται στην Κούβου (2010), η καλλιτεχνική δημιουργία αποτελεί περισσότερο διαδικασία συναισθηματικής ανάπτυξης παρά γνωστικής κατάρτισης. Σε αντίθεση με αυτό το μοντέλο, το οποίο δε θα πρέπει να απορριφθεί, αλλά να θεωρηθεί σε συσχετισμό με τα παρακάτω, έρχεται το κοινωνικό μοντέλο διδασκαλίας της τέχνης. Η Taylor (1986) παρουσιάζει την τέχνη ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο απόλυτα συνυφασμένο με κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, το οποίο διαπραγματεύεται ζητήματα αντίστοιχου περιεχομένου (οπ. αναφ. στο Κούβου 2010: 53). Γι αυτόν το λόγο, ρεαλιστικές καταστάσεις της ζωής προσεγγίζονται μέσα από διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με την τέχνη.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Ballengee-Morris & Stuhr (2001) υποστηρίζουν ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην επιτυχή πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αφού μπορεί μέσα σ' ένα κλίμα συνεχούς τυποποίησης και «βιομηχανοποίησης» της εκπαίδευσης, να στηρίξει την πολιτισμική διαφορά.

Η Κούβου (2010) αναφέρει ακόμη και το μοντέλο διαθεματικής προσέγγισης σύμφωνα με το οποίο η τέχνη μπορεί να ενισχύσει τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, σ' αυτό το σημείο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, αφού στην προσπάθεια εφαρμογής αυτού του μοντέλου, εάν η έμφαση δοθεί αποκλειστικά στο όποιο μάθημα η τέχνη κληθεί να υποστηρίξει, υπάρχει ο κίνδυνος να υποβαθμιστεί η εκπαίδευση όσον αφορά την ίδια την τέχνη.

Παρ' όλες τις αντιρρήσεις, βάσιμες και μη, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης φαίνεται να κερδίζει συνεχώς έδαφος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πολλά από τα προγράμματα που αναπτύσσονται στη βάση αυτή, εμπεριέχουν και την τέχνη με μια ή περισσότερες μορφές της.

## 2.2 Μουσική εκπαίδευση

### 2.2.1 Μουσικοπαιδαγωγική

Η μουσική αγωγή είναι κάτι που επίσημα στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ως μέρος αναλυτικών προγραμμάτων. Βασικός της στόχος είναι, εκτός από την ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων, η συναισθηματική έκφραση κι ανάπτυξη. Επιπλέον στόχους μπορεί να αποτελούν η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά κι η ολόπλευρη ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμη, η μουσική αγωγή στοχεύει στην έκφραση πέρα από γλωσσικούς περιορισμούς, στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος καθώς και στην ανάπτυξη απαραίτητων για τον άνθρωπο ικανοτήτων όπως η αντίληψη κι η ανάλυση (Σέργη, 1994). Σε αντιστοιχία των παραπάνω σκοπών με γνωστές θεωρίες μάθησης, έχουμε την ύπαρξη διαφορετικών μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων.

Για παράδειγμα, πίσω από το σύστημα Dalcroze, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τις παιδαγωγικές αρχές του Dewey και της βιωματικής μάθησης. Ο Dalcroze, αναπτύσσοντας τη μέθοδό του, υποστήριζε ότι για να γίνει κάθε στοιχείο της μουσικής κατανοητό, πρέπει να περάσει πρώτα από τις αισθήσεις του μαθητή. Τότε, η μάθηση που θα επιτευχθεί θα είναι ισχυρότερη. Έτσι, φέρνει ως αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης τη σωματική εμπειρία, συνδέοντας άρρηκτα την κιναισθησία με την ακρόαση μέσα σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες (Δογάνη, 2012). Υποστήριζε ότι η μουσική αγωγή δε θα πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά στη δημιουργία άριστων σολίστ αλλά και μουσικά ολοκληρωμένων ανθρώπων που θα έχουν ενεργοποιήσει κάθε μουσική αίσθηση, πριν αρχίσουν να εκτελούν κάποιο όργανο. Συμβαδίζοντας με τον αρχικό στόχο που παρουσιάστηκε ως βασικός στη μουσική αγωγή κι είναι η συναισθηματική έκφραση κι ανάπτυξη του παιδιού, ο Dalcroze θεωρεί πρωταρχικής σημασίας τη γνωριμία των παιδιών με τον ίδιο τους τον εαυτό. Σε βάθος χρόνου παρατηρεί ακόμη, ότι μέσω της καλλιέργειας της αναγνώρισης κι έκφρασης των συναισθημάτων, στην οποία αποσκοπούσε με στόχο τη μουσική εκπαίδευση, τα παιδιά ωφελούνται και στη γενικότερη αγωγή κι ανάπτυξή τους ως άνθρωποι (Σεργή, 1994).

Σημαντικό για τον άνθρωπο είναι να είναι δημιουργικός και να εκφράζει αυτή του τη δημιουργικότητα. Ο Carl Orff υπήρξε ένας σπουδαίος μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης ο οποίος υποστήριζε ότι ο ρυθμός στη μουσική είναι ένα στοιχείο που έχει τη δύναμη να εξωτερικεύσει τη δημιουργικότητα. Πάνω σε αυτήν την άποψη, στήριζε την ευρεία χρήση των κρουστών τόσο στα μουσικά του έργα όσο και στις διδακτικές του μεθόδους (Σεργή, 1994). Ο Orff ανέπτυξε μια μέθοδο στην οποία κατάφερε να συνδυάσει το λόγο, την κίνηση και την εκτέλεση μουσικών οργάνων με στόχο πάντα την προσέγγιση αρχικά του ρυθμού και στη συνέχεια της μουσικής συνολικά. Η πρωτοβουλία κι ελεύθερη έκφραση των παιδιών αποτελούν προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή του συστήματος στο οποίο, όπως και στο προηγούμενο, δίνεται έμφαση στην

απόκτηση άμεσων μουσικών εμπειριών από τα παιδιά (Δογάνη, 2012). Οι αρχές της βιωματικής μάθησης είναι παρούσες κι εδώ.

Ασπαζόμενος τις αρχές του Pestalozzi και της παιδοκεντρικής αγωγής, ο Zoltan Kodály πίστευε ότι κάθε τι που διδάσκεται στα παιδιά στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης κι όχι μόνο, θα πρέπει να φέρει μια ποιότητα και να έχει νόημα για τα παιδιά. Παρότρυνε σε έναρξη της μουσικής εκπαίδευσης από πολύ μικρή ηλικία, αφού θεωρούσε τη μουσική απαραίτητη για τη σωστή ψυχική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Τα τραγούδια κι ιδιαίτερα τα παραδοσιακά της περιοχής αποτέλεσαν βασικό του εργαλείο. Εργαζόταν με στόχο την ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης εκ μέρους των παιδιών και θεωρούσε το τραγούδι καλό τρόπο για να το πετύχει μιας και για να είναι κανείς σε θέση να τραγουδήσει κάτι, πρέπει πρώτα να το έχει ακούσει σωστά και σε βάθος. Πρώτο, βασικό και φυσικό όργανο με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί είναι η φωνή του και με τη βοήθεια αυτής θα πάρει τις πρώτες μουσικές εμπειρίες, τις οποίες ο Kodály θεωρεί δικαίωμα του κάθε παιδιού (Δογάνη, 2012· Σεργή, 1994). Η σημασία της εμπειρίας είναι εμφανής και στην τρίτη αυτή μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο.

Από αυτή τη σύντομη ανασκόπηση στα τρία γνωστότερα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα των τελευταίων αιώνων μπορούμε να συνάγουμε κάποια κοινά τους στοιχεία τα οποία μας επιτρέπουν να χρησιμοποιούμε συνδυαστικά τις παραπάνω μεθόδους στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών. Πρώτο στοιχείο είναι η δύναμη της εμπειρίας που φαίνεται να παρέχεται και ταυτόχρονα να είναι και ζητούμενο στη μουσική αγωγή. Αυτή η εμπειρία είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται σε ένα μάθημα μουσικής ώστε με τη σειρά της να μπορεί να οδηγήσει στο δεύτερο κοινό στοιχείο. Το δεύτερο αυτό στοιχείο, είναι η άποψη ότι η ενασχόληση με τη μουσική βοηθά τα παιδιά στο να αναπτύξουν μια προσωπικότητα συναισθηματικά και διανοητικά ισορροπημένη κι ανεπτυγμένη. Με αυτά τα εφόδια, το παιδί που δέχτηκε μουσική καλλιέργεια είναι επόμενο, να αναμένεται ότι θα έχει ανεπτυγμένες περαιτέρω ικανότητες που έχουν να κάνουν με το νου και την έκφραση και τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιεί κι εκτός μουσικού πλαισίου.

### 2.2.2 Τρία επίπεδα μουσικής εκπαίδευσης

Η μουσική λοιπόν, πέρα από ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, μπορεί να θεωρηθεί κι ως ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκεται και μαθαίνεται. Όπως κάποιος που ξέρει μια γλώσσα, πιθανότατα καταλαβαίνει, μιλάει, διαβάζει και γράφει σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς λόγους, έτσι κι ένας μουσικός πρέπει να έχει κατακτήσει την ικανότητα να ακροάται, να εκτελεί αλλά και να συνθέτει μουσική. Κατά συνέπεια, η μουσική εκπαίδευση πρέπει να διαπερνά και τα τρία στάδια δουλεύοντας το καθένα με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτή η προσέγγιση ακολουθείται κι από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της μουσικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2003). Φυσικά, οι τρεις παραπάνω τομείς δεν είναι

ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό, αν αναλογιστεί κανείς για παράδειγμα ότι η ακρόαση απαιτείται τόσο για τη σύνθεση όσο και την εκτέλεση.

Μέσω μιας βιβλιογραφικής παρουσίασης της Cavalieri Franca (n.d.), η ακρόαση προκύπτει ως ένας τρόπος προσέγγισης της μουσικής τόσο από μουσικούς όσο κι από ανθρώπους που δε γνωρίζουν επίσημα μουσική. Γίνεται ακόμη κι ένας διαχωρισμός που καθιστά την ακρόαση άλλοτε σκοπό κι άλλοτε μέσο. Όταν κάποιος επιλέγει να ακούσει μουσική που του αρέσει ή προσπαθεί να αναλύσει τα στοιχεία ενός μουσικού κομματιού τότε η ακρόαση είναι ο στόχος του. Υπάρχει όμως και μια άλλη περίπτωση. Ένας σολίστ ή ένας συνθέτης, χρειάζεται την ακρόαση ώστε να επιτύχει το επιθυμητό μουσικό αποτέλεσμα. Εκεί, η ακρόαση είναι το μέσο που θα τον βοηθήσει να φτάσει στο σκοπό του που είναι η εκτέλεση ή η σύνθεση ενός μουσικού έργου.

Η εκτέλεση είναι μια διαδικασία η οποία, όπως περιγράφεται μέσα από προτάσεις για το βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα της μουσικής (1991), ξεκινά από την απλή κινητική αντίδραση σε κάποιο μουσικό ερέθισμα, περνά στην αποκωδικοποίηση και κατάλληλη αντίδραση σε σύμβολα και σινιάλα και καταλήγει στην παρουσίαση μουσικών έργων μέσω της φωνής ή ενός μουσικού οργάνου. Γίνεται αντιληπτό ότι όλη αυτή η διαδικασία απαιτεί πρωτίστως εσωτερική κι ενεργητική ακρόαση της μουσικής (οπ. αναφ. στο Καραδήμου – Λιάτσου, 2003: 188).

Στο έργο της Cavalieri Franca (n.d.) η σύνθεση προβάλλεται, μέσα από βιβλιογραφική αντιπαράθεση, απ' τη μια ως φυσική ανθρώπινη διαδικασία κι απ' την άλλη ως έργο μόνο των εξελιγμένων μουσικών. Το πρόβλημα που ακολουθεί αυτή τη διαφωνία είναι το αν η σύνθεση θα πρέπει να αποτελεί κομμάτι της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών. Από το ίδιο έργο φαίνεται ότι υπερισχύει η θετική άποψη αφού η σύνθεση παρουσιάζεται ως ένας μουσικός τρόπος να μάθει κανείς μουσική. Μέσω της σύνθεσης ο μαθητής εξερευνά τα στοιχεία της μουσικής και μαθαίνει να σκέφτεται και να εκφράζεται με τη γλώσσα της μουσικής.

Συμπεραίνουμε, ότι στη μουσική εκπαίδευση παιδιών κάθε ηλικίας πρέπει να αξιοποιούνται και οι τρεις παραπάνω τομείς, φυσικά αντίστοιχα με την ωριμότητα και το επίπεδο γνώσης των μαθητών, αφού είναι μεταξύ τους αλληλένδετοι. Πρωταρχική σημασία έχει να καλλιεργείται στο μαθητή της μουσικής η ενεργητική ακρόαση γιατί φαίνεται πως αυτή είναι που χαρίζει το υπόβαθρο πάνω στο οποίο χτίζεται κάθε μουσική γνώση και δημιουργία.

### 2.3 Τα οφέλη της μουσικής στην εκπαίδευση

Η μουσική πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και η παρουσία της στην τάξη να είναι ενταγμένη στη ροή του μαθήματος. Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος μουσικής είναι πιο ελεύθερος από άλλων μαθημάτων και στηρίζεται πάνω σε κάποιες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά θα κληθούν να δουλέψουν (Flash, 1993). Μελετώντας τη μέθοδο Dalcroze, η Καραδήμου –

Λιάτσου (2003) αναφέρει ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να έχουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά, πέρα από την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων.

Οι μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν τη συναισθηματική και πνευματική λειτουργία των μαθητών επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα στόχους επικοινωνιακούς, ακαδημαϊκούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς. (Yarikova, 2009). Ακόμη η Sağlam (2010) αναφέρει ότι η μουσική επιδρά και στο συναίσθημα των παιδιών κι αυτό μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στη μάθησή τους.

Η εξάσκηση σε μουσικές δραστηριότητες έχει θετικές επιδράσεις στη συγκέντρωση, την προσοχή, τον αυτοέλεγχο και τη μνήμη. Οι έννοιες προσοχή και συγκέντρωση, αναφέρονται στην ικανότητα εστίασης και παραμονής της σκέψης σε κάτι συγκεκριμένο. Προέκταση αυτού θεωρείται ο αυτοέλεγχος, δηλαδή η πειθαρχία που μαθαίνει το παιδί να ασκεί στη σκέψη του και τέλος, ασκήσεις μνήμης, οι οποίες μάλλον προϋποθέτουν τα παραπάνω, προσπαθούν να ενισχύσουν τόσο τη μακρόχρονη όσο και τη βραχύχρονη μνήμη των παιδιών (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003). Με την ενίσχυση αυτών των στοιχείων είναι αναμενόμενη και μια αύξηση της συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία αφού αυτή γίνεται πια πιο προσιτή και κατανοητή.

Σύμφωνα και πάλι με την Καραδήμου – Λιάτσου (2003), η ενασχόληση με τη μουσική προωθεί την προσωπική αναζήτηση και δράση των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά γράφει, « Οι ασκήσεις φαντασίας, ευαισθησίας και πρωτοτυπίας οδηγούν στη δημιουργία. Όλες οι ασκήσεις δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά για δικές τους επινοήσεις, προσθήκες, αλλαγές, μεταμορφώσεις και τα οδηγούν σε δική τους προσωπική αναζήτηση».

### 2.3.1 Συναισθηματικά οφέλη

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία παίζει η διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Κατά τον Edwards (1997) «η μουσική έχει τη δύναμη να καταργήσει τη συναισθηματική αντίσταση των μαθητών και να μεταβάλλει τις προκαταλήψεις και τις διαφορές σε μια ανεκτή ατμόσφαιρα στην οποία η μάθηση διπλασιάζεται» (οπ. αναφ. στο Sağlam, 2010: 19). Σύμφωνα, ακόμη, με τους Caine και Caine (1994) η μουσική μπορεί να δημιουργήσει στην τάξη ένα ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο παρέχει στα παιδιά την συναισθηματική άνεση ώστε να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα (οπ. αναφ. στο Adkins, 1997: 50) και κατά συνέπεια να αναπτύσσουν και τη δημιουργικότητά τους. Η αλλαγή της διάθεσης προς το καλύτερο δραστηριοποιεί τους μαθητές και τους καθιστά πρόθυμους να ανταποκριθούν σε ο, τι εργασία τους ανατίθεται (Τσιτούρα, χ.χ.)

Τα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού ατόμου έχουν διατυπωθεί από πολλούς ερευνητές και ποικίλλουν ανάλογα με το πεδίο που ερευνά καθένας από αυτούς. Σύμφωνα με τους Davis (1998) και Feist (1999), οι δημιουργικοί άνθρωποι «παίρνουν ρίσκα, έχουν αίσθηση του χιούμορ,

είναι ανεξάρτητοι, περίεργοι, έλκονται από το ασαφές, την πολυπλοκότητα και την καινοτομία, έχουν ανοιχτό μυαλό, ικανότητα φαντασίας κι υψηλή αντίληψη» (οπ. αναφ. στο Hickey, 2003: 32).

Σύμφωνα με τη Hickey (2003) η δημιουργικότητα κάποιου παιδιού μπορεί να είναι αξιοποιήσιμη. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος μαθητής που ανήκει στην ομάδα εκείνων που δημιουργούν στην τάξη φασαρία να παρακινηθεί σε δημιουργικές δραστηριότητες, αν και η προσωπικότητά του μπορεί να υποστηρίζει κάτι τέτοιο, και συνήθως μπορεί.

Ωστόσο, η δημιουργικότητα, δεν είναι κάτι τόσο απλό. Για να εκδηλωθεί χρειάζεται το κατάλληλο περιβάλλον και φυσικά δεν μπορεί να ελεγχθεί, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν κι ένα πλήθος άλλων παραγόντων όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, οι δεξιότητές τους, τα κίνητρα κ.α. (Hickey, 2003) Μέσα από την παράθεση διαφόρων ερευνών, η Hickey (2003), μας πληροφορεί επίσης ότι η ηλικία του δημοτικού, συγκεκριμένα τα 9 ως 12 έτη, είναι η περίοδος που η παιδική δημιουργικότητα παρουσιάζει κάμψη και καλό θα ήταν να ενισχύεται. Η μουσική κι ιδιαίτερα η σύνθεση παρουσιάζεται σαν ένας τρόπος ενίσχυσης της παιδικής δημιουργικότητας.

Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για την έκφραση της δημιουργικότητας αλλά και για την προσέγγιση της μάθησης είναι οι μαθητές να μη νιώθουν μειονεκτικά, να μη βρίσκονται στο περιθώριο. Η μελέτη περίπτωσης της Israel (2013) σε μαθητές της Αγγλικής σε νοτιοαφρικανικό σχολείο έδειξε ότι η ένταξη της μουσικής στη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση τραγουδιών, ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών κι έτσι είχαν το στήριγμα για να προσπαθήσουν. Επιπλέον φαίνεται ότι ενισχύθηκε και η εθνική τους υπερηφάνεια, κάτι που βοήθησε στο να πάψουν πια να νιώθουν στο περιθώριο. Στο ίδιο έργο (σελ. 1274) αναφέρεται μια έρευνα των Viljoen and Mole (2001) σύμφωνα με την οποία πολλά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών προκύπτουν από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις αυξημένες απαιτήσεις στις οποίες αδυνατούν να ανταποκριθούν επιτυχώς. Η Israel (2013) ισχυρίζεται ότι η μουσική μπορεί να προσφέρει στους μαθητές αυτούς ένα χώρο επιτυχίας. Φαίνεται από την έρευνα Winter (2010) ότι οι μαθητές που δούλεψαν με τραγούδια δήλωναν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει. Εξ' άλλου, ένας από τους στόχους της μουσικοκινητικής αγωγής, είναι, σύμφωνα με τον Ανδρούτσο (1996) η καλλιέργεια μιας θετικής αυτοεικόνας κι η ανάπτυξη του αυτοσεβασμού μέσα από το αίσθημα της προσωπικής συνεισφοράς του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (οπ. αναφ. στο Χειμώνα, 2008: 59)

Ο Engh (2013: 117) αναφέρεται στη θεωρία του Krashen (1982) ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση έχει τη μεγαλύτερη αξία όταν πραγματοποιείται σε συνθήκες «χαμηλού άγχους, αυτοπεποίθησης κι υψηλού κινήτρου». Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Engh καταλήγει στο ότι η μουσική μπορεί να χαλαρώσει τους μαθητές και μ' αυτόν τον τρόπο να τους κάνει πιο δεκτικούς στη μάθηση. Ενισχυτικά, σχετικά με το άγχος και τη συμμετοχή υπάρχει η άποψη ότι « το τραγούδι έχει έναν τρόπο να δημιουργεί μια χαλαρή ατμόσφαιρα που απαλώνει τους

φόβους κι ελαττώνει τις αναστολές» (Winter, 2010: 17) κι ακόμη, «Τα τραγούδια έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιούν τους μαθητές ελαττώνοντας τους φόβους και κερδίζοντας την προσοχή τους» (Abbott, 2002· Medina, 1990· οπ. αναφ. στο Winter, 2010: 16). Στη Sağlam (2010: 19) γίνεται αναφορά στο έργο του Edwards (1997) στο οποίο, μεταξύ άλλων, υποστηρίζεται ότι η μουσική μειώνει το άγχος, προάγει την αυτοεκτίμηση κι αυξάνει το κίνητρο.

Το κίνητρο είναι κάτι που συμβάλλει σημαντικά στη μαθητική συμμετοχή. Με τον όρο κίνητρο οι Elliott, Kratochwill, Cook & Travers (2008: 433) ορίζουν την «εσωτερική κατάσταση που μας ξεσηκώνει να δράσουμε, μας ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και μας κρατά επικεντρωμένους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες». Στο ίδιο έργο (σελ. 433) αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση κι ένας από αυτούς είναι η αύξηση της «ενέργειας και του επιπέδου δραστηριότητας» σύμφωνα με τους Pintrich, Marx & Boyle (1993), κάτι που σημαίνει περισσότερη και αποδοτικότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη σύμφωνα με το Bandura (1986,1997), η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αν το κίνητρο είναι η συναισθηματική διέγερση μέσα από μια προσωπική ή κοινωνική εμπειρία (οπ. αναφ. στο Elliott, et al., 2008: 460). Η μουσική είναι μορφή τέχνης που σίγουρα μπορεί να προσφέρει συγκινησιακές εμπειρίες ενταγμένη στη μαθησιακή διαδικασία.

Φαίνεται από μελέτες ότι η μουσική λειτουργεί ως κίνητρο όταν χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη. Από την έρευνα της Sağlam (2010) φαίνεται ότι η χρήση μουσικής σε μαθήματα ξένης γλώσσας διατήρησε υψηλό το κίνητρο για συμμετοχή και μάθηση. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από απόψεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα μαθήματα αλλά και από στατιστικά στοιχεία της έρευνας που δείχνουν ότι «η πειραματική ομάδα διατήρησε το κίνητρό της σε υψηλότερο επίπεδο σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου» (σελ.71). Ακόμη, η Israel (2013) αναφέρει ότι η χρησιμοποίησε τραγούδια για τη διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος σε τάξη με μαθητές χαμηλού γλωσσικού επιπέδου αλλά κι ελλιπούς διάθεσης συμμετοχής. Σε μια τάξη που είχαν δοκιμαστεί κι αποτύχει άλλες συμβατικές μέθοδοι, το αποτέλεσμα της εισαγωγής της μουσικής ήταν η διάθεσή των μαθητών να αλλάξει και πλέον τα παιδιά να επιθυμούν να μάθουν. Η ίδια ερμηνεύει τη μουσική ως το κίνητρο πίσω από την αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς. Σχετικά με αυτό, η Wang (2014) δηλώνει ότι η μουσική προσφέρει στα παιδιά το κίνητρο για να επιθυμούν να μάθουν, έτσι ώστε να μπορούν να προσπαθούν με ενθουσιασμό και να κατασκευάσουν τα ίδια τη γνώση.

Προσφορά συγκινησιακής εμπειρίας, λοιπόν, είναι μια προσφορά της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπειρία αυτή συντελεί στην ένταση της συμμετοχής, την έκφραση της δημιουργικότητας, τη βελτίωση της αυτοεικόνας και την αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών που συμμετέχουν. Η ίδια η συμμετοχή και η θετική ανατροφοδότηση από αυτή που επιτυγχάνεται με τη μουσική αποτελεί και κίνητρο για επιπλέον συμμετοχή κι επιτυχία.

### 2.3.2 Κοινωνικά οφέλη

Ζητούμενο σε κάθε τάξη είναι να δημιουργηθεί μια δεμένη κοινότητα, η τάξη να λειτουργεί ως ομάδα μέσα στην οποία θα επιτελείται η μάθηση σε γνωστικό αλλά και συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο Engh (2013), μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει τη μουσική ως έναν τρόπο να χτιστεί αυτή η κοινότητα και παράλληλα να επιτύχει και τους στόχους της. Αναφέρει ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας αλλά και στην αίσθηση του ανήκειν που είναι βασικά στοιχεία της σύστασης και της συνοχής μιας ομάδας. Οι Wallin, Merker, & Brown (2000) αναφέρουν ότι η χρήση μουσικής, μπορεί να προσφέρει στην ομάδα τον απαραίτητο «συντονισμό, συνοχή και συνεργασία» (οπ. αναφ. στο Winter, 2010: 10). Η κοινωνική συνοχή και η αναγνώριση της αξίας και της συνεισφοράς κάθε μέλους της ομάδας στο κοινό έργο επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά καλούνται από κοινού να δημιουργήσουν και να μοιραστούν ένα μουσικό έργο. (Χειμωνά, 2008)

Στο έργο της Καραδήμου – Λιάτσου (2003), αναφέρεται επίσης η θετική επίδραση της μουσικοπαιδαγωγικής στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Με ποικίλες ασκήσεις καλλιεργείται η συμπεριφορά του παιδιού εντός ομάδας, η αποδοχή κανόνων και η συμμόρφωση με αυτούς αλλά ταυτόχρονα και η κατοχύρωση προσωπικής θέσης εντός της ομάδας και η λήψη πρωτοβουλιών. Η πρωτοβουλία εμφανίζεται συχνά πλάι στις έννοιες της δημιουργίας και της πρωτοτυπίας. Η Χειμωνά (2008) υποστηρίζει ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, εξοικειώνουν τα παιδιά με το χώρο κι αντικαθιστούν τα προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς με πρωτοβουλίες από μέρους των παιδιών.

Ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι επίσης η γεφύρωση των χασμάτων που προκαλούνται από κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές των μαθητών. Κατά την Sağlam (2010) τα τραγούδια μπορούν να γεφυρώσουν κενά ανάμεσα σε πολιτισμούς όπως τον πολιτισμό του παιδιού που μαθαίνει το τραγούδι και τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται το τραγούδι. Ένας από τους λόγους που συντελούν σε αυτό είναι διότι, κατά το Stansell (2005), η μουσική μπορεί να καταστήσει το περιεχόμενο ενός πολιτισμού προσβάσιμο στους μαθητές. Στην έρευνα Jolly (1975) οι μαθητές δήλωσαν ότι τα ξενόγλωσσα τραγούδια, αποτέλεσαν γι αυτούς μια ευκαιρία να γνωρίσουν και να πλησιάσουν έναν άλλο πολιτισμό. Αλλά και στην περίπτωση της μελέτης των Κοκκίδου και Στάμου (2009) που αφορούσε τη διδασκαλία ελληνικής ως ξένης μέσα από τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έμαθαν πολλά για την Ελλάδα και τη γλώσσα μέσα από τα τραγούδια.

Η Sağlam (2010) αναφέρει ότι η μουσική μπορεί να χαρίσει ένα επικοινωνιακό πλεονέκτημα δημιουργώντας πρόσφορη ατμόσφαιρα κι η Χειμωνά (2008) ενισχύει την άποψη περί



επικοινωνίας, παρουσιάζοντας ως εύρημα της έρευνας ότι η μουσική διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών παρακάμπτοντας τους γλωσσικούς κώδικες. Μέσω της μουσικής «το παιδί μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί, να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να συμμετέχει στις εμπειρίες των άλλων» (Τσιρίδης, 2007: 23). Ακόμη, κατά τον Τσιρίδη (2007), η μουσική προσφέρει την ασφάλεια στο παιδί ώστε αυτό να μπορεί να επικοινωνεί, να εκφράζεται, να δημιουργεί και να συμμετέχει ενεργά. Η Wang (2014) αναφέρει ότι η μουσική ενισχύει την επαφή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Μάλιστα, όταν κάποιοι από αυτούς προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον έχουν την ευκαιρία μέσω της μουσικής να ελαττώσουν το άγχος τους και να εκφραστούν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες. Ο ευχάριστος τρόπος και το ομαδικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, είναι δυνατόν, κατά τη Beaton (1995), να μειώνει το άγχος και να προσφέρει αυτοπεποίθηση στο μαθητή όσον αφορά τη θέση του στην ομάδα και την ανταπόκρισή του στη μάθηση (οπ. αναφ. στο Stansell, 2005: 30).

Ο Campbell (2003) υποστηρίζει ότι η μουσική βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι συνήθειες, η συνύπαρξη κι η αλληλεπίδραση με τους άλλους, η έκφραση κι η διαχείριση συναισθημάτων είναι τομείς που γνωρίζουν τη θετική επίδραση της μουσικής. Τα παιδιά γνωρίζουν μέσα από τις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους κι επιπλέον μαθαίνουν στοιχεία κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας (Οξλυ, 1995· οπ. αναφ. στο Χειμών, 2008: 43). Τα παιδιά γνωρίζουν τους «νόμους που διέπουν την ομαδική δουλειά, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες». (Χειμών, 2008: 73). Ακόμη, η ομάδα είναι αυτή που στηρίζει και την έκφραση του παιδιού, την εξωτερική του δημιουργικότητάς του. Σύμφωνα και πάλι με τη Χειμών (2008), τα παιδιά βρίσκουν υποστήριξη σε ένα ομαδικό *Ostinato*, δηλαδή σε μια ομαδική μουσική συνοδεία, ώστε να ξεπεράσουν τις αναστολές και να συμμετέχουν. Κάπου εδώ βρίσκονται τα όρια αλλά και η επαφή ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, της συναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Η χρήση της μουσικής έχει ευεργετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων, χρησιμεύει στο δέσιμο και την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, εισάγει και διευκολύνει τη λειτουργία κανόνων εντός μιας ομάδας και τελικά συντελεί στην ομαλή επικοινωνία, συνεργασία και λειτουργία μιας ομάδας, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, της σχολικής τάξης.

#### 2.4 Μουσική και Γλώσσα

Κάποτε η μουσική αποτελούσε το ευχάριστο διάλειμμα στη γλωσσική διδασκαλία. Σήμερα αποτελεί έναν φυσικό τρόπο πρόσβασης στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. «Δεν αποτελεί πια μια επιλογή αλλά μια μάλλον ένα επιτακτικό επόμενο βήμα στη γλωσσική διδασκαλία» (Stansell, 2005: 33).

«Η μουσική είναι ένα πολύ ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση της δεύτερης γλώσσας» (Adkins, 1997: 46). Σύμφωνα με τον Engh (2013: 115) «η μουσική και η γλώσσα έχουν σημαντικά σημεία σύγκλισης ή επικάλυψης» ενώ υποστηρίζεται ότι πολλές από τις απαραίτητες για τη γλώσσα δεξιότητες, θα μπορούσαν να αναπτύσσονται στα παιδιά με τη διδασκαλία της μουσικής, όπως για παράδειγμα η ικανότητα της ακουστικής κατανόησης (Weinberger, 1998· Engh, 2013). Μέσα από αναφορές σε αρκετές έρευνες, ο Engh (2013) υποστηρίζει ότι αν η μουσική χρησιμοποιείται συνειδητά στην τάξη συντελεί στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και σε συνδυασμό με τη συναισθηματική ενεργοποίηση του μαθητή, τον κάνει πιο δεκτικό στα νέα γλωσσικά ερεθίσματα.

Η Mora (2000) πιστεύει ότι ο χρήση μουσικής στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να χρησιμοποιείται επειδή εκτός από τον προφορικό λόγο που ενισχύεται από τη μουσικότητα που εκλαμβάνει ο λόγος μέσα σε ένα τραγούδι, επιδρά θετικά και σε ολόκληρη τη διαδικασία απόκτησης επάρκειας στη γλώσσα αυτή (οπ. αναφ. στο Israel, 2013: 1272). Η Wang (2014) μέσα από μια ανασκόπηση διάφορων ερευνών υποστηρίζει ότι «η μουσική μπορεί να υποστηρίξει την ακουστική επεξεργασία, τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη και τις δεξιότητες γραμματισμού» (σελ. 11) κι ότι η μουσική εκπαίδευση είναι χρήσιμη για την εκμάθηση μιας γλώσσας όταν λαμβάνει υπ' όψιν την καθημερινή της χρήση και προσφέρει στα παιδιά γνώση που έχει νόημα γι' αυτά. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ο Stansell (2005) επισημαίνει επίσης ότι οποιαδήποτε μέθοδος για τη διδασκαλία της γλώσσα πρέπει να συνοδεύεται από αυθεντική γλώσσα για να είναι αποτελεσματική, κι η μουσική όχι μόνο περιλαμβάνει αυθεντικό λόγο αλλά παρέχει και επιπλέον εξωγλωσσική υποστήριξη που συντελεί στην εκμάθηση της γλώσσας.

Η Στάμου (2009) μέσα από αναφορές καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία, προσφέρει ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον προφορικό λόγο, εξοικειώνονται με αυτόν και το λεξιλόγιο της γλώσσας στην οποία το τραγούδι είναι γραμμένο. Σε αυτό το σημείο επιστάται η προσοχή των διδασκόντων, διότι τα τραγούδια, επειδή ακριβώς περιέχουν αυθεντική γλώσσα αλλά είναι και καλλιτεχνικά δημιουργήματα, συχνά παραβαίνουν γλωσσικούς κανόνες γραμματικής και συντακτικού κι ακόμη χρησιμοποιούν λέξεις μη διαδεδομένες ή που ανήκουν σε κάποιο τοπικό ιδίωμα ή αργκό.

Σύμφωνα με τον Schoepp (2001), η χρήση τραγουδιών στη γλωσσική διδασκαλία, καλλιεργεί έναν αυτοματισμό στη χρήση της γλώσσας βοηθώντας έτσι την αυθόρμητη παραγωγή λόγου, χωρίς την πίεση της εύρεσης του σωστού τύπου ή δομής (οπ. αναφ. στο Winter, 2010: 18). Το ίδιο υποστηρίζει κι η Sağlam (2010: 30), ότι δηλαδή «αφού τα τραγούδια περιέχουν πολλά στοιχεία επανάληψης, οι δραστηριότητες με τραγούδι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα και αυτοματισμό στη χρήση της γλώσσας».

Ο Paul Newham παρατήρησε ότι η ομιλία είναι μια αυθόρμητη ρυθμική διευθέτηση ήχου και σιωπής, κάτι που αποτελεί επίσης, τη σύνθεση της μουσικής. Στην έρευνά του (1995-1996) φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να θυμούνται περισσότερες γλωσσικές δομές όταν αυτές είχαν διδαχθεί μέσα σε απλά τραγούδια παρά σε πεζό λόγο (αναφορά σε Adkins, 1997). Στην έρευνα του Hylton (1981) η οποία αναφέρεται από την Israel (2013: 1273) φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να μεταφέρουν σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια, γλωσσικές δομές που συμπτωματικά ανακάλυψαν κι έμαθαν μέσα από τη διαδικασία ενσωμάτωσης της μουσικής στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τη μουσικο – γλωσσική προσέγγιση των Macarthur & Trojer (1985) στην οποία αναφέρεται ο Stansell (2005: 24), η μουσική μπορεί να προσφέρει στη γλώσσα σε πολλές περιπτώσεις. Μια εξ αυτών είναι η δυνατότητα που παρέχει για επικοινωνία ακόμη και μεταξύ των ατόμων που δε μοιράζονται την ίδια γλώσσα. Έτσι, η γνώση κάποιας γλώσσας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο. Ακόμη μια σημαντική βοήθεια που προσφέρει η μουσική στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών. Με τη μουσική μπορεί κανείς να βιώσει αφηρημένες έννοιες, όπως συναισθήματα, τις οποίες είναι δύσκολο η γλώσσα να τις εξηγήσει. Επιπλέον σύμφωνα και πάλι με το Stansell (2005: 34) η μουσική «καθιστά προσβάσιμες στους μαθητές πολιτισμικές ιδέες» κάτι που αποτελεί ζητούμενο στην εκμάθηση μιας γλώσσας, αν αναλογιστούμε ότι αυτή αποτελεί και φορέα ενός πολιτισμού.

Από την έρευνα της Yarıkova (2000: 36) προέκυψε ότι «οι μουσικές δραστηριότητες τονώνουν την ακουστική μνήμη και η ρυθμική, μελωδική κι αρμονική διάκριση τονώνουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών». Ακόμη, στα συμπεράσματα της έρευνας δηλώνεται ότι η εκμάθηση της γλώσσας καθίσταται ευκολότερη όταν συνδυάζεται με ρυθμό και τραγούδια, αφού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν καινούργιες λέξεις, να τις ακούνε με διαφορετικούς τρόπους αλλά και να εξασκούνται στην προφορά και την παραγωγή νέων λέξεων κυρίως μέσω της εκτέλεσης τραγουδιών από τα ίδια.

Η έρευνα των Kennedy & Scott (2005) για την οποία υπάρχει αναφορά στη Sağlam (2010: 31) έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που διδάχθηκαν γλώσσα με τη χρήση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων πέτυχαν υψηλότερο επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων προφορικού λόγου. Η έρευνα της Sağlam (2010) έδειξε επίσης στατιστικά σημαντική βελτίωση της ευχέρειας του προφορικού λόγου στους μαθητές της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν την ξένη γλώσσα με τη χρήση μουσικής, αν και σε αντίθεση με τη Winter (2010), η βελτίωση αυτή στο γνωστικό τομέα, όσον αφορά τη δική της έρευνα, δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικότερη από αυτήν που παρουσιάστηκε στην ομάδα ελέγχου.

Βασισμένη στην παρατήρηση ότι τα παιδιά συχνά τραγουδούν ή μουρμουρίζουν αυθόρμητα, την οποία επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές, η Sağlam (2010) ισχυρίζεται ότι τα μουσικά

ενδιαφέροντα των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργεια και τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Ένας από τους λόγους είναι ότι στα τραγούδια συναντάμε συχνά επαναλήψεις γλωσσικών δομών και λεξιλογίου, οπότε οι μαθητές εκτίθενται συνεχώς σε αυτά με αποτέλεσμα να τα απομνημονεύουν, να τα κατανοούν και να τα χρησιμοποιούν. Ακόμη, ισχυρίζεται ότι οι μουσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τραγούδια-ιστορίες μπορούν να ενισχύσουν την ακουστική κατανόηση αλλά και την επικοινωνιακή δεξιότητα των παιδιών. Τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται, αν η μουσική συνδυαστεί με κινητικές δραστηριότητες οπότε σώμα κι εγκέφαλος δουλεύουν ταυτόχρονα, οδηγώντας γρηγορότερα στη μάθηση.

Έχει μελετηθεί από τους ερευνητές ένα φαινόμενο που στην αγγλική βιβλιογραφία εμφανίζεται ως “the stuck in my head phenomenon”. Έτσι περιγράφεται το φαινόμενο κατά το οποίο παρατηρείται μια μελωδία να μένει εύκολα στη μνήμη κάποιου και ταυτόχρονα να ανακαλείται συνεχώς κι ασυναίσθητα. Η Adkins (1997) αναφέρει σχετικά με αυτό ότι στην προσπάθειά της να διδάξει τα Ισπανικά ως ξένη γλώσσα σε σχολείο της Αμερικής, παρατήρησε το πόσο εύκολα απομνημόνευαν τα τραγούδια τα παιδιά κι αποφάσισε να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία, παίρνοντας θετική ανατροφοδότηση σε γνωστικό κι όχι μόνο επίπεδο. Στο έργο της (σελ. 52) παραθέτει την ερμηνεία της Rose (1985), η οποία ερμηνεύει το φαινόμενο λέγοντας ότι αυτό που βοηθάει είναι ο «τεμαχισμός» σε μικρά ρυθμικά κομμάτια σε συνδυασμό με τη συγκινησιακή εμπειρία που η μουσική προσφέρει.

Η μόνη διαφορά ανάμεσα στις ιστορίες και τα τραγούδια - ιστορίες είναι ο τρόπος που τα δεχόμαστε (προφορικά ή τραγουδιστά), κι όμως το δεύτερο φαίνεται να ωφελεί αλλά και να προτιμάται από τους μαθητές (Medina, 1990). Ο Jourdain (1997) περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, τη μουσική και την πραγματικότητα με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Λέει ότι η γλώσσα περιγράφει την πραγματικότητα ενώ η μουσική αναπαριστά την πραγματικότητα. Έτσι μουσική και γλώσσα συμπεριφέρονται ως αλληλοϋποστηριζόμενες «αδερφές» (οπ. αναφ. στο Stansell, 2005: 20).

Στην εργασία της Sağlam (2010) γίνεται παρουσίαση ευρημάτων από διαφορετικές έρευνες κυρίως από το χώρο της νευροψυχολογίας και μέσω αυτής, γίνεται φανερό ότι πολλά σημεία του εγκεφάλου ενεργοποιούνται τόσο από τη μουσική όσο κι από τη γλώσσα. Αν αναλογιστούμε λοιπόν ότι γλωσσικά κέντρα του εγκεφάλου μπορούν να ενεργοποιούνται μέσω της μουσικής εκπαίδευσης, τότε θεωρούμε ότι η εκμάθηση της γλώσσας ενισχύεται όταν συνδυάζεται με μουσική. Η εμπλοκή αυτή είναι τόσο έντονη που στον επιστημονικό χώρο υπάρχουν εκδηλώσεις της συμπεριφοράς παιδιών για τις οποίες είναι δύσκολο να διακριθεί αν αποτελούν προ-μουσικές ή προ-γλωσσικές ενδείξεις (Stansell, 2005).

Ο Horn (2007) επισημαίνει ότι όταν η μουσική συνδυάζεται με τη γλώσσα, τότε τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου δουλεύουν ταυτόχρονα και συνεργάζονται. Στοιχεία της μουσικής και

της γλώσσας όπως ο λόγος, ο παλμός, η μουσική, τα ρυθμικά σχήματα και ο χρόνος εναρμονίζονται (οπ. αναφ. στο Israel, 2013: 1273). Σύμφωνα με την Adkins (1997), η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην αξιοποίηση όλων των πλούσιων συνδέσεων που μπορεί να πραγματοποιήσει ο εγκέφαλος των μαθητών. Όταν μια πληροφορία αποθηκεύεται σε διαφορετικά «σημεία» της μακρόχρονης μνήμης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλαπλών συνδέσεων, τότε το μνημονικό ίχνος είναι ισχυρότερο (Eysenck, 2010).

Φαίνεται σαφώς από τη βιβλιογραφία ότι η μουσική μπορεί να επιδράσει θετικά στην προσπάθεια εκμάθησης μιας γλώσσας με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η μουσική και η γλώσσα συνεργάζονται σε επίπεδο εγκεφάλου προκαλώντας, σε συνδυασμό, εντονότερη λειτουργία του. Η μάθηση, ως αποτέλεσμα αυτού, είναι καλύτερη.

Ακόμη, υπάρχουν έρευνες που δηλώνουν τη σημασία της μουσικής στην προσέγγιση της γλώσσας όσον αφορά τόσο την καθημερινή της χρήση, όσο και του πολιτισμικού φορτίου που κουβαλά. Κι όταν αυτή η γλώσσα είναι η μητρική κάποιου, τότε και η μουσική η οποία συνδέεται με αυτήν είναι οικεία κι αποτελεί έτσι κι αλλιώς άκουσμα του μαθητή. Στην περίπτωση όμως που η γλώσσα στόχος είναι μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τότε η μουσική για γνωστικούς, ψυχολογικούς και πολιτισμικούς λόγους που αναφέρονται παραπάνω μπορεί ίσως να αποτελέσει ένα ακόμη πολυτιμότερο βοήθημα.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση σε μουσικές δεξιότητες έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη γλωσσικών, ή έστω απαραίτητων για τη γλώσσα δεξιοτήτων, όπως είναι η ευχέρεια του προφορικού λόγου, η ακουστική κατανόηση αλλά και η μνήμη, η σκέψη, η έκφραση.

## 2.5 Η γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας

Μιλώντας για μειονότητα, αναφερόμαστε εν προκειμένω στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία συνίσταται κυρίως από τρεις ομάδες πληθυσμού, τους Τούρκους, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους. Για χρόνια, οι πληθυσμοί αυτοί επέλεγαν – ή τέλος πάντων ακολουθούσαν το μονόδρομο της φοίτησης σε μειονοτικό σχολείο. Μέσα από τη μελέτη της Ασκούνη (2006) φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια τάση, ο μειονοτικός πληθυσμός να επιλέγει να ακολουθήσει τη δημόσια, ελληνόφωνη εκπαίδευση. Ο φόβος, που ακόμη φαίνεται να υπάρχει, για αλλοίωση της ταυτότητας της ομάδας υπερνικάται στο βωμό μιας καλύτερης εκπαίδευσης και σχολικής επιτυχίας. Αυτή θα αποτελέσει μια, ίσως και τη μοναδική ευκαιρία των παιδιών αυτών για κοινωνική ανέλιξη.

Παρά ταύτα, στο ίδιο έργο (Ασκούνη, 2006), μελετάται κι η σχολική διαρροή ως ένα υπαρκτό φαινόμενο το οποίο έχει σημαντικές διαστάσεις ακόμη και στις μέρες μας. Η σχολική διαρροή οδηγεί σε μορφωτική ανεπάρκεια των μαθητών αλλά ταυτόχρονα καταγγέλλει και μια εκπαιδευτική

ανεπάρκεια του σχολείου και του κοινωνικού συστήματος. Ως μια αιτία (η οποία ίσως αποτελεί κι αφορμή) για τη σχολική εγκατάλειψη παρουσιάζεται στην έρευνα η σχολική αποτυχία.

Σε μια τέτοια περίπτωση, υπό το πρίσμα σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει τρόπους που θα βοηθούσαν στη βελτίωση της κατάστασης. Ο μαθητής θα πρέπει πάντα να αφήνει το σχολείο έχοντας το αίσθημα ότι κατάφερε κάτι σημαντικό, έχοντας το αίσθημα της επιτυχίας. Κι ακόμη, στόχος του σχολείου είναι να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και να δίνει στα παιδιά, πέρα από τη γνώση των μαθημάτων, γνώσεις που τα αφορούν στην άμεση καθημερινότητά τους (Ματσαγγούρας, 2009). Πώς περιμένουμε από ένα παιδί να αγαπήσει το σχολείο, αν το δεύτερο δεν έχει καμία επαφή με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα του πρώτου; Η μουσική, για παράδειγμα, αποτελεί έντονο κομμάτι του τσιγγάνικου πολιτισμού κι όμως δε φαίνεται να αξιοποιείται από το σχολείο ιδιαίτερα για την προσέγγιση κι εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων.

Όπως είναι φυσικό, οι μαθητές της μειονότητας, ακόμη κι αν, υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, φοιτούν σ' ένα σχολείο, παρουσιάζουν ιδιαίτερα μειωμένο επίπεδο μόρφωσης σε σύγκριση με τους μαθητές της πλειονότητας. Έντονα είναι τα προβλήματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση αλλά και τη γλώσσα, όπως προκύπτει από τις περιγραφές της Ασκούνη (2006).

Η έρευνα της Τζεβελέκου και συν. (2004), που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, έδειξε ότι το γλωσσικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών, φτάνει συνήθως μέχρι το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2, κάτι το οποίο κατακτάται τις περισσότερες φορές μέχρι περίπου την τετάρτη δημοτικού κι από κει κι έπειτα, το παιδί μένει στάσιμο όσον αφορά στην πρόοδό του στην ελληνική γλώσσα.

Επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 ή αλλιώς «εισαγωγικό επίπεδο», όπως ονομάζεται στην κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (2001), είναι μια στοιχειώδης γνώση της γλώσσας που επιτρέπει επιτυχή επικοινωνία σε απλό επίπεδο (οπ. αναφ. στο Τζεβελέκου και συν., 2004: 75-77). Ένα παιδί που κατατάσσεται στο επίπεδο Α2, σε επίπεδο κατανόησης, μπορεί να εξάγει νόημα και να εντοπίσει πληροφορίες κι απλές μορφές σχέσεων σε γραπτά ή προφορικά κείμενα που περιέχουν απλές λεξιλογικές και γραμματικές δομές. Όσον αφορά στην παραγωγή λόγου, τα κείμενα που παράγονται από τα παιδιά είναι συνήθως σύντομες, γραμμικές αφηγήσεις, με απλή δομή (βασικό λεξιλόγιο, παρατακτική σύνδεση και συνήθεις δείκτες συνοχής όπως το «μετά» και το «όμως»). Φυσικά, το επίπεδο αυτό δεν επαρκεί ώστε ο μαθητής να μπορεί να φοιτήσει επιτυχώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Τζεβελέκου και συν., 2004)

Προσπαθώντας κανείς να δει τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτή η κατάσταση, θα αντιληφθεί ότι για την εκμάθηση μιας γλώσσας, σημαντικό ρόλο παίζει κι η εξοικείωση με τη γλώσσα αυτή (Ασκούνη, 2007). Όταν, λοιπόν, σε μια τάξη υπάρχουν μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα κι η επαφή τους με τα ελληνικά είναι ελάχιστη και συχνά όχι σε θετικό πλαίσιο, μοιάζει

χρήσιμο να τους χαρίσουμε ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας σε φυσικό κι ευχάριστο περιβάλλον. Δε χρειάζεται ο μαθητής να νιώθει τα ελληνικά σαν μια γλώσσα ισχύος την οποία πρέπει να μάθει για να επιβιώσει κοινωνικά, αλλά σαν μια γλώσσα στην οποία να μπορεί να επικοινωνεί και να εκφράζεται φυσικά, σε όποιο πλαίσιο χρειαστεί.

Στο έργο του Τσιρίδη (2007), η μουσική παρουσιάζεται ως ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές μπορούν να ανοιχτούν και να γίνουν πιο δεκτικοί αλλά και πιο επικοινωνιακοί απέναντι στους άλλους. Αποτέλεσμα αυτού είναι η χρήση της γλώσσας πέρα από το κλειστό διδακτικό πλαίσιο. Συνδυάζοντας τα γενικότερα οφέλη που προσφέρει η μουσική εκπαίδευση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, στην κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική ισορροπία κι έκφραση αλλά και στην προσέγγιση γνωστικών στόχων που αφορούν τη γλώσσα κι αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μια προσπάθεια μουσικής εκπαίδευσης στο σχολείο, θα μπορούσε να προσφέρει στους μαθητές το κατάλληλο περιβάλλον αλλά κι ένα πολύ ευχάριστο και προσιτό τρόπο για την καλλιέργεια και βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων κι ιδιαίτερα του προφορικού λόγου, ο οποίος χρειάζεται για την άμεση επικοινωνία των μαθητών.

## 2.6 Ανασκόπηση Ερευνών

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της διδασκαλίας μια ξένης γλώσσας με τη βοήθεια μουσικής. Πολλές από αυτές προέρχονται από εκπαιδευτικούς της πράξης, οι οποίοι υιοθέτησαν τη διδασκαλία με τη χρήση μουσικής προσπαθώντας να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους της τάξης τους. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η μουσική σίγουρα είναι ωφέλιμη άλλοτε σε περισσότερους κι άλλοτε σε λιγότερους τομείς. Ωστόσο καμία δε φαίνεται να δίνει αρνητικά αποτελέσματα από τη χρήση μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα, τονίζεται η θετική της συμβολή, κυρίως σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι έρευνες αφορούν πληθυσμό διαφόρων ηλικιών κι εθνικοτήτων.

Προσπάθειες μελέτης κάποιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη μουσική και τη γλώσσα μαθητών γίνονται ήδη από την ηλικία του νηπιαγωγείου. Η Yarikova (2009), θέλησε να μελετήσει την επίδραση των μαθημάτων μουσικής σε παιδιά νηπιαγωγείου της Νορβηγίας, τα οποία προέρχονταν από ρωσόφωνες, έστω κατά το ήμισυ, οικογένειες. Η ίδια, παρότι τα εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι κατά βάση ποσοτικά, χαρακτηρίζει τη μελέτη της ως μια ποιοτική έρευνα, αφού αποτελεί την προσπάθεια κατανόησης ενός φαινομένου και τη μελέτη της περίπτωσης των συγκεκριμένων 16 παιδιών – συμμετεχόντων στην έρευνα. Ως εργαλεία αρχικής και τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το τεστ λεξιλογίου TEVI-R. Η παρέμβαση περατώθηκε μέσα σε δέκα τριαντάλεπτα μαθήματα. Η διαφορά ανάμεσα στο pre- και το post- test δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, η έρευνα αυτή έχει σημαντικούς περιορισμούς αφού αφενός, χρησιμοποιεί μικρό δείγμα κι αφετέρου, η διάρκεια της παρέμβασης είναι περιορισμένη.

Μια άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Wang (2014) σε κινέζικο νηπιαγωγείο του San Francisco. Και αυτή η έρευνα είχε πειραματικό σχεδιασμό με δύο ομάδες (πειραματική κι ομάδα ελέγχου). Στους μαθητές χορηγήθηκε pre-test για την ανίχνευση της γνώσης του λεξιλογίου και στη συνέχεια χωρίστηκαν οι δύο ομάδες, οι οποίες διδάχθηκαν τις ίδιες καινούργιες λέξεις με τη χρήση εικόνων. Στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε η μουσική στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, ακολούθησαν τα post- tests. Η παρέμβαση και τα post-tests βιντεοσκοπούσαν ώστε να μπορεί να γίνει κάποια ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών πέρα από τα μετρήσιμα γνωστικά οφέλη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έμαθαν λιγότερες λέξεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Αυτό αποδίδεται στην τονικότητα της κινεζικής διαλέκτου την οποία μιλούσαν τα παιδιά και η οποία είναι πιθανόν να αλλοιωνόταν, όταν οι λέξεις εντάσσονταν στο τραγούδι. Όσον αφορά όμως στη συμπεριφορά των παιδιών την ώρα της διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ήταν ήσυχα κι απόλυτα εστιασμένα στη δασκάλα ενώ τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειχναν έναν ενθουσιασμό και συμμετείχαν πιο ενεργά στη διαδικασία.

Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν έρευνες οι οποίες μελετούν τη σύνδεση της γλώσσας με τη μουσική και πολύ συχνά, οι μελέτες αυτές, αποτελούν έρευνα – δράση κάποιων εκπαιδευτικών με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων στις τάξεις τους.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Winter (2010), θέλησε να μελετήσει το πώς επηρεάζει η χρήση των τραγουδιών το λεξιλόγιο των μαθητών δευτέρας τάξης. Χρησιμοποίησε μια πειραματική και μια ομάδα ελέγχου κι εφάρμοσε pre- και post- tests. Τα τεστ αυτά αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο αφορούσε την αυτοεκτίμηση των μαθητών και το δεύτερο τη γνώση λεξιλογίου. Στα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν το λεξιλόγιο, παρατηρείται κάποια μεγαλύτερη διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας, ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η Winter (2010) τονίζει ότι η χρήση των τραγουδιών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου των παιδιών, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι είναι ο μοναδικός τρόπος που βοηθάει. Ωστόσο, όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα, με μεγάλη διαφορά, θεωρούσε ότι κατέκτησε το διδαχθέν λεξιλόγιο.

Οι Κουτσοπίδου και Λαμπίτση (2010) πραγματοποίησαν έρευνα στο πλαίσιο της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην οποία εφάρμοσαν δύο προγράμματα που αφορούσαν την αφήγηση στα εικαστικά και τη μουσική. Ήταν μία έρευνα στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Σε πρώτη φάση, μαθητές δημοτικού σχολείου έγραψαν τις δικές τους αφηγήσεις και σε δεύτερη φάση συμμαθητές τους από άλλο σχολείο επένδυσαν αυτές τις αφηγήσεις εικαστικά ή μουσικά. Στόχος ήταν η μελέτη τόσο των μουσικών, εικαστικών κι αφηγηματικών δεξιοτήτων όσο και των συναισθημάτων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.



Στο πρόγραμμα που αφορά τη μουσική, τα παιδιά καλούνταν να γράψουν το δικό τους soundtrack. Η εφαρμογή έγινε σε δύο φάσεις με ενδιάμεση αξιολόγηση, στοιχεία που προσδίδουν στην έρευνα το χαρακτήρα της έρευνας – δράσης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσα από τη βιντεοσκοπημένη εργασία των παιδιών την ώρα που συνέθεταν. Ακόμη, στο τέλος της εργασίας τους ακολούθησαν μικρές συνεντεύξεις με τα παιδιά. Από μουσικής πλευράς, τα έργα των παιδιών φαίνεται να είχαν συνειδητά επιλεγμένα βασικά στοιχεία της μουσικής όπως η ταχύτητα ή η ένταση, αλλά η έκταση και η σαφήνεια των κομματιών παρουσίαζαν κάποια προβλήματα εξαιτίας του ελλιπούς μουσικού υπόβαθρου. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι τα ίδια τα παιδιά βρήκαν τη δραστηριότητα διασκεδαστική και πρωτότυπη. Ως αρνητικά ανέφεραν τη φασαρία, το λίγο χρόνο και τα προβλήματα συνεργασίας. Η έρευνα ήρθε να προστεθεί σε όσες ήδη υποστήριζαν ότι η χρήση της αφήγησης αποτελεί καλό μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών κι ανέδειξε μια προτίμηση των παιδιών σε πρωτότυπες καλλιτεχνικές κι ομαδικές δραστηριότητες.

Σε ένα σχολείο της Νότιας Αφρικής, σε μια τάξη μεικτών ικανοτήτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μαθητές προερχόμενους από χαμηλά στρώματα, με ελάχιστη γνώση αγγλικών, πολλοί από τους οποίους αποτελούσαν «μαθητές υψηλού κινδύνου» όσον αφορά στην επίδοση, έπρεπε να διδαχθεί το μάθημα της αγγλικής Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα, η ανάλυση ποιητικού λόγου. Από την έρευνα της Israel (2013), φαίνεται ότι η απόπειρα χρήσης μουσικής και συγκεκριμένα, τραγουδιών, για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος, είχε θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές, όπως αναφέρεται, απολάμβαναν τα μαθήματα και συνειδητοποίησαν ότι αφού τα αγγλικά είναι μια γλώσσα στην οποία τραγουδούν, είναι και μια γλώσσα την οποία μπορούν και να καταλάβουν και να μελετήσουν. Η έρευνα αυτή ανέδειξε τη μουσική, ως ένα πολύτιμο συνεργάτη στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, τονίζοντας ιδιαίτερα τη σημασία της ως κίνητρο μάθησης.

Η έρευνα της Τσιτούρα (χ.χ.), αποτελεί επίσης έρευνα δράση στην τάξη των αγγλικών του σχολείου της και στοχεύει στο να μελετήσει τον τρόπο που επιδρά ο συνδυασμός της μουσικής με γλωσσικές δραστηριότητες στους μαθητές της. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές τάξης Α΄ Λυκείου σε μια τάξη μεικτών ικανοτήτων. Ως εργαλεία για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, ομαδικές συνεντεύξεις και ημερολόγια μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πέντε κατηγορίες «περιγραφή δραστηριότητας, συμμετοχή μαθητών, συμπεριφορά/ιδιαίτερες συμπεριφορές, χρήση γλώσσας, σύγκριση με προηγούμενη κατάσταση» (σελ. 5). Τα αποτελέσματα των ημερολογίων χωρίστηκαν σε σχόλια και προτάσεις. Οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι οι μαθητές αγαπούν τη μουσική κι ότι αναγνωρίζουν τα οφέλη της κλασικής μουσικής. Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας ανέδειξαν οφέλη στη διάθεση, τη συμπεριφορά, την προθυμία και τη συμμετοχή των μαθητών. Τα ημερολόγια ανέδειξαν ότι η μουσική επέδρασε στη δημιουργικότητα των μαθητών. Ακόμη έδειξαν

ότι αν το είδος μουσικής είναι κάποιο από αυτά που προτιμούν, τότε αυξάνεται η επιθυμία τους για συμμετοχή. Ακόμη, στη δεύτερη φάση φαίνεται μια βελτίωση, κατά τη γνώμη των παιδιών, στην ευχέρεια του προφορικού τους λόγου. Από την έρευνα αναδεικνύεται ακόμη και η αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι έρευνες με παιδιά ως συμμετέχοντες δεν είναι οι μοναδικές στο χώρο. Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί με συμμετέχοντες ενήλικες, είτε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε απλά σπουδαστές μιας ξένης γλώσσας.

Μια ακόμη έρευνα από την πράξη, είναι αυτή της Jolly (1975), η οποία χρησιμοποίησε τραγούδια για τη διδασκαλία ιαπωνικών σε αρχάριους και μέσους φοιτητές των ιαπωνικών ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο ενός conversation course ιαπωνικών. Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις 15-20 ατόμων κι η επιλογή των τραγουδιών έγινε με βάση το αντικείμενο του κάθε μαθήματος. Από τους φοιτητές ζητήθηκε να βαθμολογήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα τη χρησιμότητα των τραγουδιών. Η πλειονότητα των φοιτητών χαρακτήρισε τα τραγούδια «πολύ χρήσιμα» αναδεικνύοντας ταυτόχρονα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη καθώς και τη σημαντική συνεισφορά τους στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη.

Η επόμενη έρευνα, αυτή της Sağlam (2010), μελετά την επίδραση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε φοιτητές τουρκικού πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η επίδρασή της στην ευχέρεια του προφορικού τους λόγου και του κινήτρου τους για μάθηση. Ο σχεδιασμός ήταν πειραματικός με τη χρήση ομάδας ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκαν pre και post – tests και για τις δύο έννοιες καθώς και συνεντεύξεις με τους καθηγητές. Η ανάλυση των τεστ ήταν ποσοτική και ανέδειξε ότι η διαφορά στην ευχέρεια του προφορικού λόγου δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ωστόσο αυτό που υπερίσχυε στην πειραματική ομάδα ήταν το κίνητρο. Οι συνεντεύξεις δεν έδωσαν ιδιαίτερα στοιχεία αφού οι καθηγητές δήλωναν ως επί το πλείστον αδύναμοι να εκφράσουν αντικειμενική γνώμη. Οι περισσότεροι εκφράζονται θετικά ως προς τα αποτελέσματα της μουσικής. Η ερευνήτρια προτείνει στο τέλος της εργασίας της, μια νέα έρευνα, η οποία θα συγκεντρώνει ποιοτικά δεδομένα σχετικά με τη γνώμη των μαθητών και το πώς αυτοί εκλαμβάνουν την επίδραση της μουσικής, ως συμμετέχοντες σε αντίστοιχες παρεμβάσεις.

Η σύνδεση της μουσικής και της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εμφανής, όπως επίσης εμφανή είναι και κάποια οφέλη της μουσικής σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο τα οποία όμως επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση των παιδιών. Υπάρχουν, ωστόσο, κι άλλοι τομείς οι οποίοι μπορεί να επηρεάζονται από τη μουσική εκπαίδευση, όπως είναι η λεκτική μνήμη για τη σύνδεση της οποίας με τη μουσική, η Yarıkoğlu (2009), προτείνει να διεξαχθεί ιδιαίτερη έρευνα.

Η Medina (1990), συστήνει οι έρευνες σε αυτόν τον τομέα να γίνονται σε διάφορες ηλικίες για μια πιο πλήρη και σαφή εικόνα. Οι περισσότερες έρευνες, είχαν ως συμμετέχοντες παιδιά

νηπιαγωγείου ή έφηβους κι ενήλικες. Επομένως, χρειάζεται επιπλέον έρευνα σε ηλικίες του δημοτικού.

Επιπλέον, οι παραπάνω έρευνες χρησιμοποιούν κυρίως ως υλικό τα τραγούδια σε συνδυασμό με γλωσσικό μάθημα. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί, πώς μέσα από μαθήματα μουσικής, όχι σαφώς εστιασμένα στη γλωσσική διδασκαλία, θα μπορούσε να υπάρχει κάποια επίδραση στη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το πώς επιδρούν τα μουσικοπαιδαγωγικά μαθήματα στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης μέσα από την ανάδειξη κι ερμηνεία των απόψεων των ίδιων των μαθητών.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1 Σκοπός κι ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο που μπορεί να επιδρά η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα και στην καλλιέργεια των προφορικών αφηγήσεων ειδικότερα, σε μουσουλμανόπαιδες μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Θράκης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που σε πρώτη φάση διατυπώθηκαν, είναι:

- Πώς η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας επηρεάζει:
  - α) την παραγωγή προφορικών αφηγήσεων των μαθητών;
  - β) τη γενικότερη ευχέρειά τους στον προφορικό λόγο;
  - γ) την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών;
  - δ) το κίνητρο και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία;
  - ε) τη μεταξύ τους συνεργασία και το γενικότερο κλίμα στην τάξη;
- Πώς μέσα από μια τέτοιου είδους προσέγγιση τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη θέση της ίδιας της μουσικής;
  - α) Συνδέουν τη μουσική με τη γλώσσα;
  - β) Μπορούν να καλλιεργήσουν τις μουσικές δεξιότητες της ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης;

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού και τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεκατριών ωρών, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν μαθήματα μουσικής, με δραστηριότητες τέτοιες που να συνδυάζουν τον προφορικό λόγο, σε μαθητές της μειονότητας ενός δημοτικού σχολείου.

Ο σκοπός της έρευνας υπαγόρευσε και την προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την ερευνητική διαδικασία. Στόχος ήταν να μελετηθούν και να κατανοηθούν συμπεριφορές κι απόψεις των μαθητών της μειονότητας σε σχέση με τη χρήση της μουσικής στη διδασκαλία και το ρόλο που αυτή έπαιξε στον δικό τους προφορικό λόγο. Υιοθετήθηκε λοιπόν μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες, συμμετοχή στη διδακτική εφαρμογή και μια εκ των έσω οπτική των όσων συνέβησαν κατά τη διαδικασία της παραγωγής και καταγραφής των δεδομένων.

#### 3.2 Συμμετέχοντες

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011) η επιλογή των συμμετεχόντων σε μια ποιοτική έρευνα είναι σκόπιμη, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται πληθυσμός με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά – που ανήκουν για παράδειγμα στην ίδια ομάδα – και να εξυπηρετούνται οι ανάγκες της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2015, σε δημοτικό σχολείο σε ημιαστικό κέντρο του νομού Έβρου κατόπιν άδειας που παραχώρησε ο διευθυντής του σχολείου και με τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών των τάξεων που ανήκαν οι μαθητές - συμμετέχοντες. Τον Οκτώβριο του 2014, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης χορηγήθηκαν σε όλους τους μουσουλμανόπαιδες μαθητές του σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ', τα τεστ γλωσσομάθειας τα οποίαάλλωστε χρησιμοποιούνται και στα πλαίσια του προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (Βαρλοκώστα και συν. 2011).

Τα τεστ αυτά δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων και βασίζονται πάνω στην κλίμακα αξιολόγησης του ΚΕΠΑ (Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)). Εξετάζουν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, αυτές της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και περιλαμβάνουν αντίστοιχα παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου, έλεγχο λεξιλογίου και γραμματικής καθώς και παραγωγή γραπτού λόγου. Η παραπάνω κλίμακα προσαρμόστηκε ώστε οι επικοινωνιακές περιστάσεις που θίγονται αλλά και η γνωσιακή ωριμότητα που απαιτείται να ταιριάζει στην ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται τα τεστ. Ακόμη, τα τεστ σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να πληρούν τις τρεις προϋποθέσεις της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της χρηστικότητας (Τζεβελέκου και συν., 2004). Συγκεκριμένα, τους χορηγήθηκε το τεστ «Ας μιλήσουμε ελληνικά II» το οποίο φτάνει μέχρι και το επίπεδο B1 της ελληνομάθειας κι είναι αυτό που απευθύνεται στην ηλικία των μαθητών.

Από τη διόρθωση των τεστ προέκυψε ότι οι μαθητές βρίσκονταν σε διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο, από προκαταρκτικό μέχρι και B1. Για την εφαρμογή της παρέμβασης χρειαζόταν να επιλεγεί μια ομάδα μαθητών με παρόμοιο γλωσσικό επίπεδο το οποίο ταυτόχρονα θα είναι αρκετά υψηλό ώστε οι μαθητές αυτοί να μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα χωρίς δυσκολίες στην επικοινωνία. Έτσι, επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα πέντε μαθητές, οι οποίοι, βάσει των αποτελεσμάτων από το τεστ, κατατάχθηκαν στο επίπεδο γλωσσομάθειας A2. Σύμφωνα με τη Τζεβελέκου και συν. (2004), το επίπεδο αυτό αποτελεί το «εισαγωγικό επίπεδο» για τη γνώση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και κάποιος που βρίσκεται σε αυτό το επίπεδο έχει κατακτήσει βασικές δεξιότητες επικοινωνίας κι έκφρασης σε πλαίσια απλής χρήσης της γλώσσας.

Υποστηρίζεται από τους Τζεβελέκου και συν. (2004) ότι το επίπεδο αυτό κατακτάται συνήθως γύρω στην Γ' - Δ' Δημοτικού κι η εξέλιξη που παρουσιάζεται στα επόμενα χρόνια είναι πολύ μικρή. Επιπλέον, οι Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003) αναφέρουν ότι στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας γλώσσας, συνεκτιμάται κι η ηλικία αλλά ορίζουν ως κρίσιμη καμπή διαφοροποίησης την εφηβεία, που σημαίνει ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δεν έχουν μεταξύ τους ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις ως προς αυτό τη δυνατότητα εκμάθησης μιας γλώσσας. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας

αποτελεί σημαντικότερο κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων μαθητών έναντι της ηλικίας τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών. Για λόγους δεοντολογίας της έρευνας, οι μαθητές κωδικοποιούνται ως M1-5.

	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>ΤΑΞΗ (ηλικία)</b>
M1	Αγόρι	Στ΄ Δημοτικού
M2	Κορίτσι	Δ΄ Δημοτικού
M3	Αγόρι	Γ΄ Δημοτικού
M4	Αγόρι	Γ΄ Δημοτικού
M5	Κορίτσι	Δ΄ Δημοτικού

### 3.3 Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) τεστ ελληνομάθειας «Ας μιλήσουμε ελληνικά» (βλ. παραπάνω).

Τα τεστ αυτά αξιολογήθηκαν ως εργαλείο διάγνωσης του επιπέδου γλωσσομάθειας του κοινού της έρευνας προκειμένου να επιλεγούν οι συμμετέχοντες μαθητές.

β) ηχογράφηση των διδασκαλιών

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό μαγνητόφωνο που κατέγραφε το τι συνέβαινε στην τάξη. Η δυνατότητα ηχογράφησης των διδασκαλιών είχε πολλαπλή χρησιμότητα: καθώς η ερευνήτρια ταυτόχρονα υλοποίησε και την εφαρμογή, η ηχογράφηση, συμπλήρωσε το κενό της παρατήρησης εκ μέρους τρίτου παρατηρητή και συντέλεσε στη, σε βάθος χρόνου, συγκράτηση ουσιαστικών πληροφοριών που μπορεί να μην είχαν γίνει αντιληπτές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα να καταγραφούν τόσο το γλωσσικό όσο και το μουσικό υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το ακουστικό αυτό υλικό χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια, για την ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την πορεία της διδασκαλίας, την πρόοδο των μαθητών, τις απόψεις κι αντιδράσεις τους καθώς και για την αξιολόγηση των γλωσσικών και μουσικών παραγωγών τους.

γ) ημερολόγιο παρατήρησης: σημειώσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών οι οποίες αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά προς το ηχογραφημένο υλικό.

δ) οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Στο τέλος του προγράμματος, κάθε μαθητής που πήρε μέρος στην έρευνα, συμμετείχε σε ατομική συζήτηση η οποία είχε τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης και ηχογραφήθηκε. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, κατέστη δυνατό να εξασφαλιστούν για την έρευνα δεδομένα που αφορούν

την προσωπική άποψη των μαθητών για την εμπειρία την οποία έζησαν καθώς και τα συναισθήματά τους γύρω από αυτήν (Σαραφίδου, 2011). Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα κι ουσιαστικά αποτελούνταν από ερωτήσεις που σχετίζονταν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίς αυτά να δηλώνονται ξεκάθαρα. (βλ. παράρτημα 1)

ε) Τεστ αρχικής και τελικής αξιολόγησης προφορικής αφήγησης

Πρόκειται για την ιστορία της γάτας, υλικό που δημιουργήθηκε επίσης στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων για τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας. Είναι μια σειρά από έξι εικόνες που αφηγούνται μια ιστορία και χρησιμοποιήθηκε ως τεστ αρχικής και τελικής αξιολόγησης των προφορικών αφηγήσεων των μαθητών – συμμετεχόντων. Οι αφηγήσεις αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν κι αξιολογήθηκαν με βάση κριτήρια για την αξιολόγηση αφηγηματικών κειμένων όπως αυτά αναφέρονται στην έρευνα του Ασπρούλη (2012).

στ) ενδιάμεση αξιολόγηση προφορικής παραγωγής ιστορίας πάνω σε απόσπασμα έργου κλασσικής μουσικής.

Συγκεκριμένα, τα προφορικά κείμενα των μαθητών – συμμετεχόντων, απομαγνητοφωνήθηκαν κι αξιολογήθηκαν ως προς την πληροφορικότητά τους με τέσσερα κριτήρια. Τα δύο από αυτά αφορούν τη δομή και τα άλλα δύο το λεξιλόγιο των κειμένων. Έτσι λοιπόν τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

α) πρότυπη δομή ιστορίας (Ασπρούλης, 2012: 689): Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην ανεύρεση του προτύπου «αρχή, πρόβλημα, δράση, αποτέλεσμα». Κάθε ένα στοιχείο από αυτά που υπήρχε στα κείμενα των μαθητών, βαθμολογούταν με ένα βαθμό. Έτσι προκύπτει ότι το άριστα για την απλούστερη δομή είναι το 4 ενώ αν υπάρχει και δεύτερο «πρόβλημα, δράση και αποτέλεσμα» τότε η βαθμολογία του κειμένου αυξάνεται αναλόγως. Ακόμη, με επιπλέον βαθμό αξιολογήθηκαν κείμενα που περιείχαν δηλώσεις για σκέψεις, κίνητρα, σκοπούς των ηρώων.

β) δήλωση επιρρηματικών σχέσεων: Το κριτήριο αυτό υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των επιρρηματικών προτάσεων που εμφανίζονται στο κείμενο, μιας κι αυτές μπορούν να δηλώσουν χρονικές ή αιτιακές σχέσεις και ν' αυξήσουν την πληροφορικότητα του κειμένου. Επομένως το κριτήριο αυτό υπολογίστηκε από τον αριθμό των επιρρηματικών προτάσεων προς το συνολικό αριθμό των κύριων προτάσεων (Ασπρούλης, 2012: 690)

γ) λεξιλογικό εύρος: Αυτό το κριτήριο αναφέρεται στο πλήθος των διαφορετικών λέξεων που εμφανίζονται στο κείμενο (Ασπρούλης, 2012:690).

δ) λεξιλογική πυκνότητα: Αυτό το κριτήριο αποτελεί το κλάσμα των λέξεων περιεχομένου που εμφανίζονται στο κείμενο προς το συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου (Ure, 1971: 445)

### 3.4 Διασφάλιση ποιότητας της έρευνας

Δεδομένου ότι η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στην υποκειμενική, απορρίπτοντας την αντικειμενική πραγματικότητα, η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίζεται μέσα από άλλες μορφές πέρα από την αξιοπιστία αριθμητικών μετρήσεων. Στην ποιοτική έρευνα αναφερόμαστε σε περιγραφική, ερμηνευτική και θεωρητική εγκυρότητα. Η πρώτη έννοια έχει να κάνει με την περιγραφή των αντικειμενικών συνθηκών και των προσωπικών παραγόντων που μπορεί να επηρέασαν τα ερευνητικά δεδομένα. Η δεύτερη έννοια έχει να κάνει με το κατά πόσο τα ευρήματα μπορούν να επιβεβαιωθούν μεταξύ τους από διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων. Η τρίτη έννοια αναφέρεται στο αν τα ερευνητικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να στηριχθούν με παρόμοια άλλων ερευνών. (Σαραφίδου, 2011: 84-86)

Πιο συγκεκριμένα, αυτό που ονομάζουμε περιγραφική εγκυρότητα της έρευνας μπορεί μέχρι κάποιο βαθμό να εξασφαλιστεί από την πλήρη αποτύπωση της κατάστασης διεξαγωγής της έρευνας με τη χρήση του μαγνητόφωνου. Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα και τις ερμηνείες πάνω σε αυτά που δίνονται στην παρούσα έρευνα, γίνεται αντιληπτό ότι η ερμηνευτική εγκυρότητα προσεγγίζεται, χάρη στη δυνατότητα διασταύρωσης των ερευνητικών ευρημάτων από διαφορετικές πηγές/ εργαλεία. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ηχογραφημένων διδασκαλιών συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών, την καταγραφή ημερολογίου και τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των παραγωγών των μαθητών. Τέλος, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων λαμβάνονται υπόψη τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών τα οποία μπορούν να προσφέρουν στην έρευνα θεωρητική εγκυρότητα.

### 3.5 Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής

Η διδακτική εφαρμογή διήρκεσε από τις 27/01/2015 μέχρι και τις 03/02/2015. Η ίδια η ερευνήτρια υλοποίησε το πρόγραμμα έχοντας το ρόλο της δασκάλας μουσικής. Για τις ανάγκες του προγράμματος, παραχωρήθηκε από το σχολείο μια ελεύθερη αίθουσα στην οποία συγκεντρώνονταν οι συμμετέχοντες μαθητές, αφήνοντας για κάποιες ώρες την ημέρα την κανονική τους τάξη. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μαθητές από διαφορετικές τάξεις δεν επέτρεψε να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή σε μια γενική τάξη. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που ήταν διαθέσιμος για την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν πολύ κοντά μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, καθημερινά οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα δίωρο μάθημα και κάποιες ημέρες αξιοποιήθηκαν επιπλέον μία ή δύο ώρες από το σχολικό ωράριο.

Τα έξι μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια αυτού του προγράμματος περιελάμβαναν δραστηριότητες που στόχευαν στην επίτευξη των βασικότερων στόχων της μουσικής αγωγής, οι οποίες αναφέρονται στα συστήματα Orff, Dalcroze και Kodály τα οποία



περιγράφονται παραπάνω (βλ. κεφ. 2.1). Έτσι, με βάση το σύστημα Daleroze, για παράδειγμα, ενσωματώθηκαν μουσικοκινητικές δραστηριότητες οι οποίες θεωρήθηκε ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές να βιώσουν καλύτερα αυτό που μαθαίνουν αλλά και να καλλιεργήσουν συναισθηματικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες με κρουστά όργανα καθώς κι αυτές με εμφανή την εμπλοκή λόγου, είναι βασισμένες στις απόψεις του Orff περί σημασίας του ρυθμού και του λόγου για τη μουσική εκπαίδευση. Ακόμη, υποστηρίζοντας την άποψη του Kodály για το ρόλο που διαδραματίζουν τα δημοτικά τραγούδια ως μητρικά μουσικά ακούσματα των παιδιών, αρκετά μεγάλο μέρος των μουσικών επιλογών προέρχεται από το χώρο της παράδοσης. Το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι αποκλείστηκαν από την παρέμβαση τα κλασικά ακούσματα τα οποία έχουν τα δικά τους πολύ σημαντικά οφέλη στην εξάσκηση της ακρόασης αλλά και στην κινητοποίηση της παιδικής φαντασίας και δημιουργικότητας.

Γενικοί στόχοι της διδακτικής εφαρμογής ήταν η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική, η εξάσκηση σε βασικές μουσικές δεξιότητες, η κινητοποίηση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, η καλλιέργεια συναισθηματικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η εξάσκηση σε δεξιότητες συνεργασίας κι ομαδικής παραγωγής ενός έργου, η χρήση της ελληνικής γλώσσας σ' ένα διαφορετικό και πιο δημιουργικό πλαίσιο από αυτό της σχολικής τάξης, η συνεχής επαφή κι εξάσκηση των παιδιών με τον προφορικό λόγο κι η ιδιαίτερη εστίαση στην ανάλυση των χαρακτηριστικών μιας αφήγησης και στην παραγωγή προφορικών αφηγήσεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε δραστηριότητες οι οποίες ενέπλεκαν την παραγωγή προφορικού λόγου και, πιο συγκεκριμένα, προφορικών αφηγήσεων, ομαδικών ή ατομικών. Ο λόγος εστίασης στην αφήγηση είναι κυρίως ότι είναι ένα γνωστό κειμενικό είδος κειμένου στους μαθητές αυτής της ηλικίας, συμπεριλαμβάνεται σε μεγάλη κλίμακα στα σχολικά εγχειρίδια κι αποτελεί μέρος του ΑΠΣ / ΔΕΠΠΣ για τη Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, όμως, η αφήγηση χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής και φαίνεται ότι συνδέεται στενά με τη μουσική. Για παράδειγμα η Gromko (2003: 69) χαρακτηρίζει τη μουσική σύνθεση σαν μια «περίτεχνη / καλλιτεχνική αφήγηση» κι οι Paynter & Aston (1970) περιγράφουν τη διαδικασία σύνθεσης ενός μουσικού κομματιού με τρόπο τέτοιο που μοιάζει ιδιαίτερα με τη διαδικασία δόμησης μιας αφήγησης.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης ήταν ένα μικρό σύνολο κρουστών οργάνων Orff, μεταλλόφωνο, αρμόνιο και Η/Υ ο οποίος χρησίμευσε για την αναπαραγωγή των μουσικών κομματιών και την προβολή, μέσω προβολικού μηχανήματος, εικόνων και στίχων που συνόδευαν τα τραγούδια. Αξιοποιήθηκαν επίσης ο πίνακας της τάξης καθώς και γραφική ύλη.

Παρακάτω περιγράφονται σύντομα οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της διδακτικής εφαρμογής της έρευνας μαζί με τους ειδικούς

διδασκτικούς στόχους που αντιστοιχούν στην κάθε μία. Επειδή βασικές μουσικές δεξιότητες δεν ήταν δεδομένες για τους συμμετέχοντες μαθητές, στο σχεδιασμό συμπεριλήφθηκαν κι εισαγωγικές μουσικές δραστηριότητες (για την έννοια του ρυθμού, παράδειγμα) που κι αυτές αναφέρονται στον πίνακα που ακολουθεί. Ο καταμερισμός και η επιλογή της σειράς πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων έγινε με κριτήριο τη σταδιακή αύξηση του επιπέδου, ιδιαίτερα του γλωσσικού, που απαιτεί κάθε δραστηριότητα.

	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Μάθημα 1 <sup>ο</sup> (2 διδ. ώρες) 27/01/2015	<p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• από κοινού με τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσουν τους κανόνες μέσω παιχνιδιών ήχου.</li> <li>• να εξοικειωθούν με τα μουσικά όργανα και τον τρόπο εκτέλεσής τους.</li> <li>• να μπορούν να συνοδεύουν ρυθμικά ένα μουσικό κομμάτι.</li> <li>• να μπορούν να τραγουδήσουν στα ελληνικά.</li> <li>• να συνειδητοποιήσουν ότι στα τραγούδια και τις ιστορίες υπάρχει σειρά: αρχή, συνέχεια και τέλος.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παιχνίδι με τα όργανα.</li> </ul> <p>Οι μαθητές γίνονται ορχήστρα και προσπαθούν να ακολουθούν οδηγίες του «μαέστρου». Αυτές σχετίζονται με το αν πρέπει να παίζουν ή να σωπάσουν, πότε είναι η σειρά του καθενός, ποια είναι η επόμενη κίνηση που ζητά ο μαέστρος... κι όλα αυτά συντονισμένα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ντίλι το καντήλι»</li> </ul> <p>Αρχικά γίνεται ακρόαση του τραγουδιού με παράλληλη προβολή εικόνων βοηθητικών στην κατανόηση του λεξιλογίου. Στη συνέχεια η τάξη τραγουδάει το τραγούδι με τη βοήθεια των στίχων και το συνοδεύει με κρουστά όργανα. Οι μαθητές αναδιηγούνται όλοι μαζί την ιστορία. Στο τέλος ταυτίζεται ένα όργανο με κάθε ζώο κι οι μαθητές διηγούνται την ιστορία μόνο με ήχους.</p>
Μάθημα 2 <sup>ο</sup> (2 διδ. ώρες) 28/01/2015	<p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να συνειδητοποιήσουν τη ροή μιας ιστορίας.</li> <li>• να μπορούν να δημιουργούν μια ομαδική ιστορία.</li> <li>• να μπορούν να συνδέουν εικόνες του προφορικού λόγου με ηχητικές εικόνες.</li> <li>• να μπορούν να αφηγούνται μια μουσική ιστορία.</li> <li>• να εξοικειωθούν με τη μελωδική εκφορά λόγου.</li> <li>• να συνθέσουν ένα ομαδικό τραγούδι.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ηχοϊστορία»</li> </ul> <p>Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο τι μπορεί να είναι ένας χτύπος στο ταμπουρίνο. Ένας ένας εκφράζει τις ιδέες του και γίνεται ένα ντόμινο ιδεών. Αυτό το ντόμινο εξελίσσεται σε ντόμινο ιστορίας η οποία ξεκινά από κάποιον και συνεχίζεται στον κύκλο. Σταδιακά προστίθενται σ' αυτήν ήχοι από τα οργανάκια και καθορίζεται ένας τρόπος να εκφραστούν ηχητικά οι συνδετικές λέξεις (ένα παλαμάκι). Στον πίνακα σημειώνονται σύμβολα που από κοινού αποφασίζονται για το κάθε όργανο.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Το δικό μας τραγούδι»</li> </ul> <p>Ο κάθε μαθητής βρίσκει το δικό του στιχάκι και το τραγουδάει στην τάξη. Με την καθοδήγηση του εκάστοτε μαθητή, η μελωδία που μόλις ακούστηκε παίζεται στο αρμόνιο. Τα στιχάκια</p>

		μπαίνουν σε μια σειρά και οι μαθητές τραγουδούν το τραγούδι τους με τη συνοδεία του αρμονίου.
Μάθημα 3 <sup>ο</sup> (2 διδ. ώρες) 28/01/2015	Οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να μπορούν να συνδυάζουν την κίνησή τους με το ρυθμό που ακούνε.</li> <li>• να μπορούν να συνοδεύουν ρυθμικά ένα μουσικό κομμάτι.</li> <li>• να συνδέσουν την τουρκική με την ελληνική γλώσσα μέσω μετάφρασης κοινού τραγουδιού.</li> <li>• να μπορούν να διηγούνται σε μορφή ιστορίας τους στίχους ενός τραγουδιού.</li> <li>• να εκφράζουν γνώμη και να μπορούν να πραγματοποιούν σύγκριση μεταξύ των ιστοριών.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ρυθμικό περπάτημα με παλαμάκια. Καλούνται οι μαθητές να συντονίσουν την κίνησή τους με ρυθμό τον οποίο οι ίδιοι παράγουν με παλαμάκια.</li> <li>• Συνοδεία με παλαμάκια του κομματιού «Λαΐσιος».</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε τη μελωδία από τον υπολογιστή και προσπαθούν να εκφράσουν το ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια. Στη συνέχεια, αφού η κατανόηση του ρυθμού είναι εμφανής, ακολουθεί συνοδεία του κομματιού με κρουστά όργανα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Από ξένο τόπο - ÜSKÜDARA GİDER İKEN»</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι αρχικά στα τουρκικά, έχοντας μπροστά τους στίχους και στη συνέχεια διηγούνται στα ελληνικά την ιστορία του τραγουδιού. Στη συνέχεια γίνεται το ίδιο και με την ελληνική εκδοχή κι οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις δύο ιστορίες.</p>
Μάθημα 4 <sup>ο</sup> (3 διδ. ώρες) 29/01/2015	Οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση.</li> <li>• να μπορούν να αναγνωρίζουν διαφορετικά μουσικά όργανα και μελωδικά σχήματα.</li> <li>• Να μπορούν να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα που προκαλούνται από τη μουσική μέσω προφορικού λόγου.</li> <li>• να μπορούν να δημιουργούν ιστορίες με εκκίνηση ένα κλασσικό μουσικό κομμάτι.</li> <li>• να μπορούν να παράγουν αυτοσχέδιες μουσικές παρτιτούρες.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Περιστεράκι πέταξε»</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε μελωδία χωρίς στίχους και καλούνται να εντοπίσουν την αρχή και το τέλος του μελωδικού θέματος. Στη συνέχεια οι μαθητές εκφράζουν ιδέες για το τι εικόνες θα μπορούσαν να συνοδεύουν αυτό το κομμάτι.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ο Πέτρος κι ο λύκος»</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε το απόσπασμα του κλασσικού έργου κι εντοπίζουν τα σημεία τα οποία θεωρούν ότι αλλάζει η μουσική. Όταν τα σημεία εντοπιστούν, οι μαθητές επιλέγουν μια κατάλληλη συνδετική λέξη που ταιριάζει ανάμεσα. Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για το τι θα μπορούσε να λέει αυτό το τραγούδι αν ήταν ιστορία και σε ομάδες οι μαθητές αναλαμβάνουν να τη διηγηθούν. Τελικά δημιουργούν τη δική τους αυτοσχέδια παρτιτούρα με σκίτσα.</p>
Μάθημα 5 <sup>ο</sup> (2 διδ. ώρες) 02/02/2015	Οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μπορούν να προσαρμόζουν την</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Πώς περπατάει...;»</li> </ul> <p>Οι μαθητές προσπαθούν να μπουν σε ρόλους από διαφορετικά ζώα και να περπατήσουν</p>

	<p>κίνησή τους ανάλογα με τον ήχο που ακούνε.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μπορούν να αντιληφθούν τις αλλαγές στην ταχύτητα και την ένταση κατά την εκτέλεση μουσικών οργάνων.</li> <li>• να μπορούν να ενσωματώνουν αλλαγές σε ρυθμό κι ένταση κατά τη συνοδεία ιστοριών με κρουστά όργανα.</li> <li>• να μπορούν να αφηγούνται ιστορίες με παραστατικό τρόπο.</li> </ul>	<p>σύμφωνα με τους χτύπους του ταμποурίνου ενσωματώνοντας στοιχεία ταχύτητας ή έντασης.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Το ταξίδι του Οδυσσέα»</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε μια αφήγηση για το νόστο του Οδυσσέα και προσπαθούν ακολουθώντας την παραστατικότητα της αφήγησης να συμμετέχουν χρησιμοποιώντας το κρουστό όργανό τους. Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη όπου οι μαθητές καλούνται να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους. Στο τέλος αφηγούνται οι ίδιοι ιστορίες με παρόμοιο τρόπο.</p>
<p>Μάθημα 6<sup>ο</sup> (2 διδ. ώρες) 03/02/2015</p>	<p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να μπορούν να διηγούνται την ιστορία ενός τραγουδιού.</li> <li>• να μπορούν να αφηγούνται ιστορίες με μουσική υπόκρουση.</li> <li>• να πραγματοποιούν αυτοσχεδιασμούς στο μεταλλόφωνο.</li> <li>• να μπορούν να συνοδεύουν ρυθμικά μελωδίες.</li> <li>• να μπορούν να επενδύουν μελωδικά μια αφήγηση.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Φέτο το Καλοκαιράκι»</li> </ul> <p>Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι και το τραγουδάνε στη συνέχεια συνοδευόντάς το με κρουστά όργανα. Οι μαθητές διηγούνται την ιστορία πίσω από τους στίχους. Πάνω σε συνοδεία από το αρμόνιο αυτοσχεδιάζουν στο μεταλλόφωνο. Στη συνέχεια σκέφτονται τις δικές τους ιστορίες και τις αφηγούνται με τη μουσική υπόκρουση του αρμονίου και του μεταλλοφώνου το οποίο παίζει συμμαθητής τους.</p>

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται στην ανάλυση των δεδομένων από τέσσερις πηγές: τις ηχογραφήσεις των διδασκαλιών από τις δεκατρείς ώρες του προγράμματος, συνεντεύξεις των μαθητών μετά το τέλος του προγράμματος, το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και τις προφορικές αφηγηματικές παραγωγές των μαθητών που χρησιμοποιήθηκαν ως αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση.

Κατά κύριο λόγο εφαρμόστηκε ποιοτικός τρόπος ανάλυσης δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αρχική ακρόαση του μαγνητοφωνημένου υλικού (διδασκαλίες και συνεντεύξεις) και καταγράφηκαν υποσημειώσεις – σχόλια. Στη συνέχεια, με δεύτερη ακρόαση, απομονώθηκαν μικρά κομμάτια υλικού (γλωσσικού και μουσικού περιεχομένου) κι αποδόθηκαν σε αυτά μία ή περισσότερες έννοιες, οι οποίες ήταν φανερές μέσα στο απόσπασμα. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, ακολούθησε κωδικοποίηση των αποσπασμάτων κι ένταξή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές, ώστε να γίνει εφικτό τα αποτελέσματα της έρευνας να ενταχτούν σε όσο το δυνατόν ευρύτερες κατηγορίες. Οι κατηγορίες που προέκυψαν διασταυρώθηκαν με τα δεδομένα που προσέφερε το ημερολόγιο έρευνας.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι τρεις κι αφορούν ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά οφέλη που παρατηρήθηκαν στους μαθητές. Ιδιαίτερα τα γνωστικά οφέλη, χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες που αφορούν τα δύο άμεσα εμπλεκόμενα στην εφαρμογή γνωστικά αντικείμενα, τη Γλώσσα και τη Μουσική. Οι κατηγορίες της ανάλυσης μαζί με τις υποπεριπτώσεις που εντάσσονται σε αυτές παρουσιάζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διάκριση μεταξύ αυτών των κατηγοριών δεν είναι απόλυτη, αφού όπως προκύπτει από τα παραδείγματα που παρατίθενται παρακάτω, μια συμπεριφορά μπορεί να εντάσσεται ή να επηρεάζεται από μια, δύο ή και περισσότερες έννοιες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και συνοδεύονται από ενδεικτικά παραδείγματα. Τα παραδείγματα έχουν αντληθεί από τις διαφορετικές πηγές συλλογής των δεδομένων, οι οποίες κωδικοποιούνται ως εξής:

ΗΑ= ηχητικό αρχείο, Δ (διδασκαλία) από 1-6.

ΣΜ (συνέντευξη μαθητή) από 1-5.

	Τίτλος κατηγορίας	Έννοιες που περιλαμβάνει
1 <sup>η</sup> κατηγορία	Ψυχοσυναισθηματικά οφέλη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κίνητρο - Συμμετοχή</li> <li>• Αυτοπεποίθηση</li> <li>• Δημιουργικότητα</li> </ul>
2 <sup>η</sup> κατηγορία	Κοινωνικά οφέλη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αλληλεπίδραση</li> <li>• Πειθαρχία</li> </ul>
3 <sup>η</sup> κατηγορία	Γνωστικά οφέλη	Α. Γλώσσα <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακρόαση Ιστοριών</li> <li>• Παραγωγή ιστοριών</li> </ul>
		Β. Μουσική <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακρόαση</li> <li>• Εκτέλεση</li> <li>• Σύνθεση</li> </ul>

#### Α. Ψυχοσυναισθηματικά οφέλη

Η πρώτη κατηγορία της ανάλυσης αναφέρεται ως «ψυχοσυναισθηματικά οφέλη». Αυτή η κατηγορία είναι απολύτως αναμενόμενη αφού «η μουσική αγωγή έχει ως έναν από τους βασικούς της στόχους την αγωγή του ανθρώπινου συναισθήματος» (Reimer, 1970 · οπ. αναφ. στο Σεργή, 1994: 17). Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τρεις υποπεριπτώσεις.

#### Α1.Κίνητρο – Συμμετοχή:

Στο κεφάλαιο 2.3.1 ορίστηκε η έννοια του κινήτρου. Με τον όρο επιθυμία, εδώ εννοείται η οικειοθελής συμμετοχή αλλά και προσδοκία των μαθητών για το μάθημα.

Από το πρώτο κιόλας μάθημα, έγινε φανερό ότι η μουσική παρακινούσε τα παιδιά να συμμετέχουν, χωρίς καν να τους ζητηθεί.

*Κάπου στη μέση του τραγουδιού, προς μεγάλη μου έκπληξη, άρχισαν να σιγοτραγουδούν όλα μαζί, χωρίς να πω κουβέντα. (Ημερολόγιο, 27/1/2015)*

Είναι πολύ σημαντικό, όταν μιλά κανείς για κινητοποίηση των μαθητών, να αναφέρεται και σε τρόπους οι οποίοι θα κάνουν τους μαθητές να θέλουν να μάθουν κι εκτός σχολείου. Φαίνεται από το παρακάτω παράδειγμα ότι τα μαθήματα μουσικής έδωσαν έναυσμα σε κάποιους μαθητές να ψάξουν και στο σπίτι. Έδειξαν ενδιαφέρον για κάτι περισσότερο από αυτό που τους προσφέρθηκε στο μάθημα.

*M2: Εγώ κυρία χτες, που ήμουνα σπίτι, στο (.) internet είδα κάτι με:: αυτά τα όργανα:: αυτοί που έτσι κάνουν, είδα ο μαέστρος που λες, έτσι κάνει (HAΔ5, 2/2/2015, 7'.45''-7'.56'').*

Αυτή η δήλωση του παιδιού δείχνει ότι ένας από τους στόχους της μουσικής αγωγής επετεύχθη χωρίς να επιδιωχθεί στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Όπως αναφέρει η Καραδήμου – Λιάτσου (2003: 190) «Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μάθουν να ακούν μουσική στο σπίτι και να μιλούν γι' αυτή στο σχολείο και να συσχετίζουν εξωσχολικές μουσικές εμπειρίες με τη δουλειά που γίνεται στην τάξη».

Η ενασχόληση με τη μουσική εκτός σχολείου τα βοήθησε ώστε να κάνουν «ασκήσεις δημιουργικότητας» παρέα με τους φίλους τους και να την καλλιεργούν σε ένα ελεύθερο πλαίσιο όπου είναι πιθανό τα αποτελέσματα να είναι πολύ καλύτερα απ' ό,τι αυτά που λαμβάνουμε στο στενό σχολικό πλαίσιο.

*EP: Σκέφτηκες καμιά φορά να φτιάξεις δικό σου τραγούδι;*

*M2: Εγώ φτιάχτηκα ε:: έκανα.*

*EP: Έκανες δικό σου τραγούδι;*

*M2: Ναι κι η Μ. Μόνοι μας σκεφτήκαμε, αυτό πάει άλλο γωνία εγώ άλλη γωνία, λέμε λέμε λέμε, μετά εγώ λέω Εγώ βρήκα, μετά κι αυτός λέει κι εγώ βρήκα. Μετά εγώ (.) σαν θέατρο είμαστε=*

*EP: ΠΟΥ;*

*M2: Μ. έχει δωματιάκι και βάζουμε ένα καρέκλα=*

*EP: Και το κάνατε αυτό στο δωμάτιο;*

*M2: Ναι! (ΣΜ2, 3/2/2015)*

Δείγμα του ότι τα παιδιά περίμεναν τότε θα είναι η επόμενη δραστηριότητα μουσικής είναι ότι το ζητούσαν, όπως επίσης κι ο ενθουσιασμός που έδειχναν όταν ερχόταν κάποια ή ακόμη κι η προσοχή τους στο να την καταλάβουν. Έδιναν σημασία στις οδηγίες. Ακούγανε με ενδιαφέρον και παρείχαν ανατροφοδότηση που έδειχνε τη συμμετοχή τους.

*Ο Μ1 επιτέλους εξεδήλωσε την επιθυμία να κάνει κάτι στο μάθημα! Ο, τι έχει όργανα φαίνεται ότι τους αρέσει. (Ημερολόγιο, 2/2/2015)*

*«EP: Να σας βάλω να το συνοδέψετε το τραγούδι;=*

*M: Ναι! [Αμέ! Αμέ!] Ναι! (HAΔ3, 28/1/2015, 7'23''-7'27'')*

*«EP: Τι θα κάνουμε τώρα αυτές οι δυο οι ομάδες;*

*M2: Τι να κάνουμε;*

*EP: Η μια ομάδα=*

*M2: Πρόβα*

*EP: θα ξαναβάλω το τραγούδι*

*M2: Ναι*

*EP: Όσο το ακούτε*

*M5: Ναι*

*EP: Η μια ομάδα θα βρει τον καλύτερο τρόπο να το χορέψει [...] και η άλλη ομάδα θα πάρει τουμπερλέκι – ντέφι [M3: Ye!!] και θα συνοδέψει με τον καλύτερο ρυθμό.» (ΗΑΔ3, 28/1/2015, 24'-24'40'')*

Ακόμη, κίνητρο για συμμετοχή αποτέλεσε το ελληνοτουρκικό παραδοσιακό τραγούδι. Γνωστό άκουσμα στα παιδιά και ταυτόχρονα ένα σημείο που τα ίδια ήξεραν καλύτερα από την ερευνήτρια. Η κινητοποίηση ήταν άμεση και διαρκής. Η παρατήρηση στηρίζεται σε ένα από τα κριτήρια για την επιλογή παραδοσιακών τραγουδιών για την τάξη που θέτει ο Σταύρου (2008). Ο Σταύρου αναφέρει ότι ένα παραδοσιακό τραγούδι είναι κατάλληλο αν μπορεί να συνδεθεί με την καθημερινότητα των παιδιών. Η περιοχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αλλά και η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά – συμμετέχοντες έχει ως ζωντανό κομμάτι της καθημερινής ζωής την παράδοση. Επομένως, αυτός είναι ένας λόγος που επιλέχτηκαν παραδοσιακά τραγούδια για την παρέμβαση και για τον οποίο τελικά αυτή η επιλογή ήταν αποτελεσματική.

*Το παραδοσιακό το τούρκικο τους κίνησε το ενδιαφέρον. Πρώτη φορά συζητάμε για μια ιστορία τόση πολλή ώρα και δεν την κόβουν από μόνοι τους. (Ημερολόγιο, 28/1/2015)*

Είχαν ήδη αρκετή ώρα που διάβαζαν και μετέφραζαν κι έστρωναν μια ιστορία. Το ενδιαφέρον τους κι η συνέχεια που ήθελαν να δώσουν στη δραστηριότητα φαίνεται από τη διάθεση να δούνε κι άλλη μια εκδοχή. Αφού είναι σε τραγούδι!

*EP: Να βάλω το ελληνικό να δούμε τι ιστορία λέει κι εκείνο;*

*M1: Ναι!*

*M3: Ναι βάλε. (ΗΑΔ3, 28/1/2015, 57'43''-57'49'')*

Σίγουρο είναι ότι κανείς θέλει να συμμετέχει όταν είναι ευχαριστημένος με αυτό που κάνει, όταν κάτι τον κάνει χαρούμενο. Κάτι αντίστοιχο, παρατήρησε και στην έρευνά της η Israel (2013) η οποία αναφέρει ότι οι μαθητές επιθυμούσαν πλέον να μάθουν χάρη στη μουσική που άναψε την επιθυμία για ενασχόληση με τα λόγια.

*Σήμερα η M2 είναι πολύ χαρούμενη. Η διάθεσή της φαίνεται στο πρόσωπο κι ακούγεται στη φωνή της. Πόσες φορές μου είπε «Κυρία μου άρεσε πολύ αυτό το τραγούδι!» (Ημερολόγιο, 3/2/2015)*

Οι δηλώσεις των μαθητών στην έρευνα της Sağlam (2010) δείχνουν να συμφωνούν με τις παραπάνω παρατηρήσεις, αφού κι εκείνοι οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι τα τραγούδια λειτουργούσαν ως κίνητρο μέσα στο μάθημά τους.



Κάτι που φαινομενικά έρχεται σε αντίθεση με την παραπάνω επιθυμία συμμετοχής, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές κάποιες φορές παραπονιόνταν ότι κουράστηκαν ή εξέφραζαν απόψεις που δείχνουν ότι δε θεωρούσαν τις συγκεκριμένες ώρες ως μάθημα. Η πρώτη αναφορά μπορεί να εξηγηθεί, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι ώρες πραγματοποίησης του προγράμματος ήταν αρκετές και τοποθετημένες σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η δεύτερη αναφορά, έχει πιθανόν την πηγή της στο γεγονός ότι τέτοιου είδους μάθημα ήταν κάτι άγνωστο για τους μαθητές, αφού ακόμη και η μουσική στο σχολείο γίνεται συνήθως με έναν καθαρά τυπικό τρόπο, χωρίς να διαφέρει από τα υπόλοιπα γνωστικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών.

## A2. Αυτοπεποίθηση

Ένας από τους στόχους της μουσικής αγωγής είναι και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, η οποία αυξάνεται όταν ο μαθητής καταφέρει να δώσει κάτι προσωπικό στη συνολική δημιουργία της τάξης (Χειμωνά, 2008). Έτσι, ο μαθητής στο επόμενο παράδειγμα ανοίχτηκε όταν είδε ότι έχει κάτι να δώσει στην τάξη.

*Ο Μ3 γενικώς δε μιλάει κι όταν το κάνει είναι η φωνή του πολύ σιγανή. Σήμερα που φτιάχναμε το τραγούδι, ξαφνικά μόνος του τραγουδάει ένα δικό του δίστιχο και μάλιστα δυνατά και καθαρά! (Ημερολόγιο, 28/1/2015 · ΗΑΔ2 45'35'' - 45'57'')*

Την ίδια επίδραση έχει και στους πιο δραστήριους οι οποίοι ανοίγονται επίσης και προτείνουν κάτι ακόμη πιο πρωτότυπο που θα ξεπερνά τα μέχρι τώρα όρια.

*«EP: ... και μετά χορέψανε=*

*M1: Να χορεύουμε κι εμείς! (ΗΑΔ2, 28/1/2015)*

Ακόμη φαίνεται να ενισχύεται και το θάρρος για την υποβολή ερωτήσεων. Το να αποκτά ένας μαθητής μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό του, τον βοηθά να εντάσσεται καλύτερα, να συμμετέχει περισσότερο και να αυξάνει τις ευκαιρίες για μάθηση.

*EP: Λες ότι σε δυσκολεύουν οι ερωτήσεις. Να ρωτάς ή να απαντάς;*

*M3: Να ρωτάω.*

*EP: Δηλαδή τώρα που κάναμε μαθήματα μουσικής και ιστορίες σε βοήθησε να ρωτάς πιο πολλά πράγματα;*

*M3: Αχα. Ναι! (ΣΜ3, 2/2/2015)*

Όταν ένας φυσικός ομιλητής προσπαθεί να καθοδηγήσει το λόγο κάποιου που είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, είναι πιθανό ότι θα πετύχει το σκοπό του. Ωστόσο, υπάρχει η περίπτωση ο δεύτερος να είναι σίγουρος για τον εαυτό του και να επιμένει καταφέροντας να εκφράσει και να στηρίξει τη γνώμη του.

*«Δ: Απ' το ποδήλατο έπεσε βρε παιδιά δεν έπαθε τίπ=*

*M5: Ατ ΟΧΙ. Έσπασε το πόδι του.» (ΗΑΔ4 66:17-66:24)*

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρήθηκε και το φαινόμενο, παιδιά που γενικά ήταν χαμηλών τόνων στο μάθημα να συμμετέχουν ξαφνικά κι απρόσμενα. Το άγχος και η συστολή, με κάποιο τρόπο, μέσα από την ατμόσφαιρα της μουσικής και την ομαδική δημιουργία έφευγε.

*«Δ: Μ3 εσύ θα βοηθήσεις και τη Μ5=*

*Μ5: Όχι εγώ μόνο μου» (ΗΑΔ4β 3:07-3:13)*

Δείγμα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς είναι προφανώς όταν ένας μαθητής είναι σε θέση να διορθώσει το δάσκαλο.

*«Δ: Πάμε όλοι μαζί. (τραγουδάω λάθος κι ο μαθητής απόλυτα σίγουρος με διορθώνει) Είναι ένας άνθ=*

*Μ1: ΑΑ ΕΝΑΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ*

*Δ: ένας άνθρ= (με λάθος πάλι μελωδία)*

*Μ1: είναι ΟΧΙ. ΕΝΑΣ άνθρωπος που είναι πολύ καλός» (ΗΑΔ2 66:04-66:24)*

*«Μ1: Να πω ιστορία.: δεν ντρέπομαι (.) ντρέπομουν. Τώρα δεν ντρέπομαι.*

*ΕΡ: Αλήθεια; Θα μπεις στην τάξη σου κι άμα σε πουν θα πεις μια ιστορία;*

*Μ1: (..) θα πω» (ΣΜΙ 15:07-15:23)*

### A3. Δημιουργικότητα

Η έννοια της δημιουργικότητας δύσκολα ορίζεται και δύσκολα καταγράφεται. Γενικά η δημιουργικότητα των παιδιών φάνηκε ιδιαίτερα σε στιγμές που παίζανε μουσική ή τραγουδούσαν.

*Στην αρχή χρειάστηκε να προτείνω εγώ οργανάκι και χτύπο για τις πρώτες φάσεις τις ιστορίας, μετά πήρανε μπρος. Χωρίς να δείχνω κάποιο μαθητή, όταν ρωτούσα για κάποια σκηνή, το παιδί με το κατάλληλο όργανο μου έδινε τον ήχο. Οι άλλοι δεν το καπέλωναν, δε διαφωνούσαν. (Ημερολόγιο, 28/1/2015)*

Τα παιδιά επέλεγαν το τραγούδι για να εκφραστούν. Ήταν συμπεριφορά που προέκυπτε από τα ίδια χωρίς να τους ζητηθεί στην αρχή. Ταυτόχρονα, με άνεση εκδήλωναν δημιουργικότητα.

*«ΕΡ: Πώς θα το πούμε αυτό;*

*Μ5: (τραγουδιστά) Μια φορά κι έναν καιρό είναι ένα...» (ΗΑΔ2, 28/1/2015)*

Ήταν ένας τρόπος να κάνουν την ιστορία πιο δική τους. Μια αντίστοιχη συμπεριφορά σημειώνει κι Israel (2013: 1270) αναφέροντας ότι « κάθε ποίημα μπορούσε πια δυνητικά να τραγουδηθεί και κάποιοι από τους μαθητές αποδείχτηκαν εξαιρετικά ικανοί στο να μετατρέπουν τα ποιήματα σε μορφή ραπ».

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους αφού ένα τέτοιο μάθημα έχει πάντα χώρο για νέες κι απρόσμενες ιδέες. Κάτι τέτοιο φάνηκε στην επένδυση της ιστορίας του Οδυσσέα. Κάποιες από τις πρωτοβουλίες των παιδιών ήταν ιδιαίτερα εύστοχες.

*Στην ιστορία του Οδυσσέα συνοδεύουν μάλλον παρασυρόμενοι από την ένταση της αφήγησης, όμως υπάρχουν και κάποια λαμπρά παραδείγματα όπως το ντέφι σαν γρήγορη βροχή και το σσσς του ύπνου. ( Ημερολόγιο 2/2/2015, ΗΑΔ5 23'43''-25'40'')*

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ακόμη και το χιούμορ των μαθητών στην τάξη αποτελεί αποτέλεσμα κινητοποίησης της δημιουργικότητάς τους.

*EP: Θα μου πείτε τι περίπου λέει; (..) Γιατί κοιτάτε έτσι ρε παιδιά, λέει τίποτα κακό;*

*M5:όχι [M1:NAI::]*

*M4: Ναι, κακό λέει.*

*EP: Πείτε μου τι λέει;*

*M5: Κακό λέει κυρία!*

*M1: Άστο κυρία...*

*EP: Γιατί;=*

*M1: Ε κακό λέει.*

*EP: Με κοροϊδεύετε τώρα. M4 για πες τι λέει! (ΗΑΔ3, 28/1/2015, 50'-50'25'')*

*Τους έπιασα να με πειράζουμε κιόλας. Βρήκαν ευκαιρία που δεν ήξερα το κείμενο κι έκαναν όλο επιφωνήματα και γκριμάτσες τρόμου! (Ημερολόγιο, 28/1/2015)*

## **B. Κοινωνικά οφέλη**

Η δεύτερη κατηγορία ορίζεται ως κοινωνικά οφέλη. Οι υποπεριπτώσεις που εντάσσονται εδώ αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών ως μέλη της ομάδας, της τάξης. Γι αυτήν την υποκατηγορία υπάρχουν δύο υποπεριπτώσεις.

### **B1. Αλληλεπίδραση**

Η έννοια αυτή αναφέρεται στο πώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ως μέλη της ίδιας ομάδας. Σε αυτήν την υποκατηγορία εντάσσονται παραδείγματα που αφορούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την παρακίνηση, τις παρατηρήσεις κ.α.

Το πρώτο φαινόμενο που παρατηρήθηκε από τα πρώτα κιόλας μαθήματα ήταν κάποιος μαθητής που γρηγορότερα κατακτούσε την έννοια του μαθήματος στη συνέχεια να διορθώνει τους συμμαθητές του που έκαναν λάθος.

*Πήγα να βάλω το τραγούδι και κόλλησε ο ΗΥ. Ζήτησα από το Μ1 που είχε καταλάβει να δείξει το ρυθμό και στους υπόλοιπους. (...) Τους έβαλε να το κάνουν μόνοι τους. Κάτι τους έλεγε, σαν να διόρθωνε έντονα. Σε λίγο βλέπω τον αντίχειρα ψηλά. Τον ακούω να δίνει και μπράβο! (Ημερολόγιο, 27/1/2015)*

Από το δεύτερο μάθημα είχαν αποκτήσει ο ένας για τον άλλο μια εμπιστοσύνη. Παίρνανε την ιδέα του άλλου, συμπληρώνανε το συμμαθητή τους, βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, ζητούσαν βοήθεια.

*EP: ...και έπεσε;*

*M2: και έπεσε (..)*

*M1: και το πόδι*

*M2: και το πόδι του χτύπησε*

(ΗΑΔ2, 28/1/2015, 40'42''-40'57'')

*M2: Ένας άνθρωπος έχ Τι λέω ρε παιδιά:!*

*M1: Ένας άνθρωπος [M5: με μουστάκια]*

*M2: με μουστάκια (ΗΑΔ2, 28/1/2015, 52'10''-52'14'')*

Φαίνεται ότι τα παιδιά γίνανε ομάδα που μοιράζονται μεταξύ τους ιδέες και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον όταν αυτή η ομάδα έρχεται αντιμέτωπη με ερωτήσεις «τρίτου». Συμπληρώνουν λέξεις, θυμίζουν ιδέες, γελούν κι όλα αυτά όχι άσχετα αλλά πάνω στο τραγούδι που αποτελεί το θέμα συζήτησης.

*EP: Στα ελληνικά τι θα πει αυτό;*

*M5: /t ʃ òsme/*

*M4: είναι τραγούδι*

*EP: τι τραγούδι;*

*M2: ΤΡΑ ΓΟΥ ΔΙ*

*M5: /soile be/*

*EP: παιδάκια! Είμαι κι εγώ εδώ!*

(γέλια - μιλούν μεταξύ τους τουρκικά)

*EP: Τι λες βρε;! Μπορείς να με πεις κι εμένα;*

*M4: λέμε κορίτσι [EP: λέτε ένα κορίτσι]*

*M4: είναι:·*

*M2: στο θάλασσα, ε:·*

*M5: Μια /t ʃ òsme/*

*M4: ΒΡΥση! (ΗΑΔ4, 29/1/2015, 15'25''-15'34'')*

Σταδιακά τα παιδιά επικοινωνούσαν συνειδητά, συνεργάζονταν για την παραγωγή ιστοριών κι όχι μόνο.

*M3: Και μετά:· κόκκινη σκουφίτσα (.)*

*M2: δεν ήξερε να κολυμπάει*

*M3: ναι. Και:· βοήθησε άνθρωπος*

M2: και τώρα είναι=

M3: *Ηρθε πάλι ο κακός λύκος*

M2: *τον κυνήγησε* (ΗΑΔ4, 29/1/2015, 70'41''-71'11'')

*Το τούρκικο τραγούδι στην αρχή δεν ήθελαν να το μεταφράσουν αλλά μετά, διάβαζε ένας, συμπλήρωνε άλλος, όλοι μαζί έψαχναν τη μετάφραση και μου τη λέγανε. Και παρακάτω και παρακάτω... Συνεννοούνταν κιόλας και με πείραζαν!* (Ημερολόγιο, 28/1/2015)

Τα παιδιά, στα μαθήματα μουσικής, συνειδητοποίησαν την αξία της συνεργασίας – κάτι που πιθανόν να μην έχουν την ευκαιρία να δοκιμάζουν συχνά στην τάξη των γενικών μαθημάτων.

EP: *Προτιμάς να κάνεις ιστορίες μόνος σου ή με τα παιδιά;*

M1: *Με τα παιδιά πιο καλά είναι.*

EP: *Γιατί::;*

M1: *Δε δυσκολεύεσαι λίγο:: όταν σου έρχεται δεν μπορείς να πεις θα πεις εκείνον. Κείνος θα βρει. [EP: ωραία] Εγώ θα πω αυτά να περιμένω κείνον να μου κάνει τινκ!* (ΣΜ1, 3/2/2015)

M2: *Εγώ λέω ένα πράγμα, ακουμπάω άλλον, αυτό το λέει! Και σαν παραμύθι γίνεται όλο.* (ΣΜ2, 3/2/2015)

Οι μαθητές – συμμετέχοντες στην έρευνα της Adkins (1997), σε συμφωνία με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, προτίμησαν επίσης τις ομαδικές – επικοινωνιακές δραστηριότητες.

## B2. Πειθαρχία

Το μεγάλο στοίχημα για πολλές τάξεις είναι η πειθαρχία. Και με τη μουσική περιμένει κανείς οι μαθητές να ενθουσιάζονται, να κάνουν φασαρία παίζοντας με τα μουσικά όργανα κι ο έλεγχος της τάξης να είναι ουτοπικός. Αλλά τα δεδομένα της έρευνας έχουν να επιδείξουν το αντίθετο. Ακόμη μια πτυχή της συγκεκριμένης υποπερίπτωσης είναι η αντίληψη κι ο έλεγχος της πειθαρχίας από τα ίδια τα παιδιά.

*Κι όμως έπιασε! Δεν παίζουν με τα οργανάκια. Ακολουθούνε τις οδηγίες του μαέστρου. Μόλις βάλω τα χέρια στα γόνατα σταματάνε να μιλάνε. Οι πρώτοι που το συνειδητοποιούν διορθώνουν και τους υπόλοιπους* (Ημερολόγιο, 27/1/2015)

Παραδείγματα σαν το παρακάτω, όπου ένα παιδί ή όλη η τάξη μαζί ελέγχει αυτόν που κάνει φασαρία ή «δε φέρεται σωστά» στο οργανάκι του υπάρχουν πολλά στη διάρκεια των ωρών της παρέμβασης.

*Περιμένουμε με τα όργανα στο χέρι να ξεκινήσει το τραγούδι κι ένας μαθητής χτυπάει το ντέφι. Όλα τα παιδιά μαζί του κάνουν παρατήρηση. (ΗΑΔ2, 28/1/2015, 63'40'')*

Από τις συνεντεύξεις των παιδιών προκύπτει ότι τα ίδια θεωρούν τις εντολές του μαέστρου αρκετά αποτελεσματικό τρόπο για τον έλεγχο της τάξης από το δάσκαλο. Φαίνεται ότι οι εντολές του μαέστρου ακολουθούνται χωρίς την αίσθηση ότι είναι διαταγές για συμμόρφωση αλλά κάτι άλλο.

*EP: Να σου πω, άμα όλοι οι δάσκαλοι κάναμε το μαέστρο αντί να φωνάζουμε θα ήταν χειρότερα ή καλύτερα;*

*M1: Καλύτερα*

*EP: Γιατί θα ήταν καλύτερα;*

*M1: Ήσυχα παιδιά είμαστε, ό, τι θέλετε θα κάνουμε, αυτά. (ΣΜ1, 2/2/2015)*

Τέλος, φαίνεται ότι όταν επικρατεί μια κατάσταση απειθαρχίας τα παιδιά μπορούν να συντονιστούν ξανά είτε μέσω μιας ρυθμικής άσκησης είτε μέσω διοχέτευσης της ενεργητικότητάς τους σε κάτι δημιουργικό κι ενδιαφέρον.

*Κι εκεί που λες πώς θα ξεκινήσει το μάθημα, ξαφνικά βάζεις τα χέρια στα γόνατα κι αρχίζεις τα «τα-τιτι-τα» και τα παιδιά λες και κουρδίζονται στο ρυθμό του μαθήματος. Μετά περνάς σε ό, τι θέλεις. (Ημερολόγιο, 27/1/2015)*

*Τους υποσχέθηκα ότι αν κάνουμε σωστά την άσκηση θα παίξουμε τουμπερλέκι και τότε ησύχασαν κι άκουγαν και μετά όταν ο καθένας έπαιζε τουμπερλέκι μόνος του, πάλι άκουγαν και πρόσεχαν. (Ημερολόγιο, 27/1/2015)*

Το τουμπερλέκι αποτελούσε γι' αυτά τα παιδιά ένα γνωστό στοιχείο. Είχαν κάποια ιδέα από το σπίτι κι επιθυμούσαν να γίνουν ακόμη καλύτεροι, ταυτόχρονα όμως και να δείξουν ότι υπάρχει κάτι στο σχολείο που να το ξέρουν. Όταν έχει κανείς μια εμπειρία επιτυχίας, το ενδιαφέρον του αυξάνεται. Σύμφωνα με την Israel (2013: 1274), η μουσική μπορεί να προσφέρει στους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ένα χώρο επιτυχίας.

Συχνά επίσης η μουσική μπορεί να προσφέρει την εκτόνωση που αποζητούν τα παιδιά όταν είναι απείθαρχα.

*EP: Μπράβο παιδιά, δείτε τι ωραίες ιστορίες βγάλατε σήμερα!*

*M5: Κυρία βάλε το καντήλι!*

*EP: Θέλετε το ντίλι το καντήλι;*

*M3: ΝΑΙ!*

*EP: Να σας δώσω και τα όργανα;*

*M: ΝΑΙ! (ΗΑΔ4, 29/01/2015, 97'45''-98')*

*Αφού τελειώσαμε ζήτησαν το ντίλι το καντήλι (και τους το έδωσα για ανταμοιβή). ΔΕ γκρίνιαζαν πια, έπαιζαν με πολλή χαρά. (...) Τα οργανάκια ξέφυγαν λίγο αλλά οκ! Δεν είχα απαιτήσεις. Έτσι κι αλλιώς μετά από τρεις ώρες ιστορία όλοι χρειαζόμασταν εκτόνωση εκείνη την ώρα. Γι αυτό το βάλουμε. (Ημερολόγιο, 29/1/2015)*

### Γ. Γνωστικά οφέλη

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στα γνωστικά οφέλη στα δύο μαθήματα, της Γλώσσας και της Μουσικής. Ειδικότερα, τα παραδείγματα αφορούν περιπτώσεις όπου τα δυο αντικείμενα συνδυάζονται σκόπιμα ή ασυναίσθητα.

#### Γ1. Γλώσσα

Ξεκινώντας από το γλωσσικό τομέα, υπάρχουν δύο περιπτώσεις. Η πρώτη αφορά την ακρόαση κι η δεύτερη την παραγωγή αφηγήσεων.

#### Ακρόαση

Σημαντικό κατά την ακρόαση μιας αφήγησης είναι ο ακροατής να μπορεί να παρακολουθεί το νόημα της ιστορίας που ακούει. Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, μπόρεσαν να ωφεληθούν από τη μουσική στον τομέα αυτό είτε όταν η ιστορία δινόταν σε μορφή τραγουδιού, είτε όταν αυτή συνοδευόταν από κρουστά μουσικά όργανα που έπαιζαν οι ίδιοι.

*EP: Σε τι σε βοήθάνε τα όργανα;*

*M2: Σαν (.) αυτό το ιστορία που λέμε, σαν είμαστε κι εμείς μέσα σ' αυτό το ιστορία. (ΣΜ2, 2/2/2015)*

H Israel (2013: 1271) μεταφέρει τα λόγια του Stansell (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι «Το καθολικό στοιχείο της μουσικής μπορεί να μετατρέψει το τεχνητό περιβάλλον της τάξης σε μια “αληθινή” εμπειρία και να χαρίσει νόημα στις νέες πληροφορίες».

*Στο ντίλι το καντήλι παρακολουθούσαν γιατί σε κάποια στιγμή με ρώτησαν πού κολλάει το ξύλο. Δεν κατάλαβαν κάτι από την πλοκή και με ρώτησαν, άρα παρακολουθούσαν. (Ημερολόγιο, 27/1/2015)*

Όταν κανείς παρακολουθεί το νόημα μιας ιστορίας, του γεννιούνται φυσικές απορίες για πράγματα που δε λέγονται στην ιστορία κι είναι επόμενο να κάνει υποθέσεις γι αυτά.

*M4: Η φούστα του είναι γεμάτη λάσπες!*

*EP: Γιατί;*

*M4: Δεν το λέει.*

*EP: Απ' τη βροχή μήπως;*

*M4: Μήπως. (ΗΑΔ3, 28/1/2015, 51'30''-51'35'')*

Για κάποιον που παρακολουθεί την πλοκή μιας αφήγησης είναι σχετικά εύκολο να θυμηθεί τα βασικά της σημεία και να κάνει μια αναδιήγηση. Σ' αυτό βοηθά και η κατάλληλη επιλογή τραγουδιού. Εν προκειμένω πρόκειται για ένα παραδοσιακό που πληροί τα κριτήρια που αναφέρει ο Σταύρου (2008). Έχει απλό μέτρο 2/4, κατανοητή πλοκή, προκαλεί τη φαντασία αφού τελειώνει με έναν κλέφτη που δεν ξέρουμε τι έκανε τελικά και περιέχει επαναλήψεις που διευκολύνουν στην εκμάθηση.

*Φέτο το Καλοκαιράκι, ζωναράδικος, γνωστό ύφος τραγουδιού στα παιδιά. Φυσικά συμμετέχουν ρυθμικά με χτύπημα του ποδιού όσο το ακούνε και μετά θυμούνται να πούνε την ιστορία. (Ημερολόγιο, 2/2/2015)*

Στο να θυμάται κανείς μια ιστορία και να μπορεί να την αναδιηγηθεί, βοηθά φυσικά η επανάληψη. Τραγούδια όπως το Ντίλι το καντήλι, έμειναν στα παιδιά. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την Adkins (1997) η οποία δηλώνει ότι ένα τραγούδι μπορεί εύκολα και γρήγορα να «κολλήσει» στο νου αν είναι δομημένο από επαναλήψεις ρυθμού και λέξεων.

Ένα μειονέκτημα της χρήσης τραγουδιών στην τάξη θα μπορούσε να είναι, σύμφωνα με τις Κοκκίδου και Στάμου (2009), η ιδιόζουσα γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνά σε κάποια τραγούδια. Φυσικά υπάρχει κι ο αντίποδας ο οποίος στηρίζεται στο γεγονός ότι ακόμη και «λάθος» για τη νόρμα λέξεις, μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση για τη σημασία και το ρόλο που παίζουν και φυσικά να οδηγήσουν στις «επίσημες» συνώνυμες τους.

Οπωσδήποτε, είναι θεμιτό όταν κανείς ακούει μια αφήγηση, να είναι σε θέση να την αξιολογήσει. Τα παιδιά μπόρεσαν σε αυτή τη διαδικασία και μπόρεσαν να εκφραστούν χρησιμοποιώντας και κριτήρια για την αξιολόγηση που έκαναν στην αφήγηση της άλλης ομάδας.

*M1: Πολύ μικρό είναι. Δεν κατάλαβα τίποτα ούτε τι ούτε πώς. (HAΔ5, 2/2/2015, 71'40''-71'47'')*

### Παραγωγή

Ξεκινώντας με τη δομή των παραγόμενων αφηγηματικών κειμένων, είναι φανερό ότι κατά την πρώτη αξιολόγηση της παραγωγής λόγου των μαθητών, η έκταση των κειμένων ήταν μικρότερη από την τελική αλλά και από αυτήν της παραγωγής πάνω στη μουσική. Αυτό φαίνεται και στο ποσοτικό κριτήριο που αφορά το λεξιλογικό εύρος – περισσότερες λέξεις, συνήθως σημαίνει και μεγαλύτερη έκταση.

*Μια έχει γάτα πάνω στο δέντρο. Μετά πάει γάτα και κοιτάει τα μικρά. Μετά ήθελα να πάει πάνω στο δέντρο, όμως ήρθε σκύλο και τη δάγκωσε και μετά έτρεξε. (M2, pre-test, 27/1/2015)*



*Πάνω στο δέντρο έχει ένα σπίτι του κουκουβάγια. Και μετά έφυγε κουκουβάγια και ήρθε γάτα, κοίταζε το σπίτι που έχει κουκουβάγια παιδιά και μετά η γάτα ήθελε να τα φάει. Και μετά ήρθε ο σκύλος και τη δάγκωσε την ουρά. Μετά ήρθε κουκουβάγια και φώναζε το σκύλο. Σκύλος κυνήγησε τη γάτα. (M2, post-test, 2/2/2015)*

Οι παραγωγές που είχαν ως αφορμή κλασική μουσική είχαν πιο σύνθετη δομή και περιλάμβαναν περισσότερες σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα. Αναφέρονται δηλαδή αιτίες ή σκοποί των ηρώων. Σε αντίθεση με τις εικονογραφημένες ιστορίες, αυτές που παράχθηκαν στη βάση του κομματιού του Prokofiev, χρησιμοποιούν περισσότερο αόριστο χρόνο αλλά και λέξεις που δηλώνουν χρόνο κι αλληλουχία. Αυτό δείχνει ότι η αφήγηση μιας πλοκής είναι συνειδητή ενώ στις αφηγήσεις των εικονογραφημένων ιστοριών μπερδεύεται με την περιγραφή ξεκομμένων εικόνων. Οι σαφείς εναλλαγές παρασύρουν τα παιδιά και σε μια επεισοδιακή πλοκή.

*Μία πουλί έχει κουταβάκια και μια πουλί πετάει. Κουταβάκια κοιτούν στις μαμάς τους και μια γάτα κοιτάει τα κουταβάκια. Και μια γάτα θέλει να ανέβει δέντρο και γάτα ανέβηκε και σκυλί δάγκωσε απ' την ουρά και σκυλί κυνήγησε. (M3, pre-test, 27/1/2015)*

*Κόκκινη σκουφίτσα πήγε να δει την παρέλαση. Αλλά που πήγε στο παρέλαση είδε το λύκο και κυνήγησε. Ε, ξαφνικά μπήκε στη θάλασσα και άνθρωποι την έβγαλαν. Μετά πήραν στο σπίτι και άμα είναι άρρωστη η Κοκκινোসκουφίτσα. Και ήταν άρρωστη. Ύστερα πήγαν στο νοσοκομείο και είπαν πολύ άρρωστη είναι. Σούπα την έδωσαν. (M2 & M3, HAΔ4, 29/1/2015, 94'-96') (απόσπασμα CD: 1)*

Η αφήγηση ιστοριών με μουσική υπόκρουση φαίνεται ότι βοηθά τα παιδιά να εντάξουν στις αφηγήσεις τους περισσότερο συναίσθημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι συγκεκριμένες ιστορίες είναι οι μοναδικές προφορικές αφηγήσεις των παιδιών που έχουν παραστατική αφήγηση κι εμφανή προσωπικά, συναισθηματικά στοιχεία. Επιπλέον ο M1, χωρίς να του ζητηθεί, τραγούδησε την ιστορία αντί να την αφηγηθεί.

*Μία φορά και έναν καιρό ήρθε Καλοκαιράκι και ο ήλιος ανέεεεβηκε πάνω στον ουρανό. Και ήμασταν στο σχολείο. Και παίζαμε στο σχολείο. Και μας φώναζε η κυρία μας που παίζαμε με τα νερά. (M2, HAΔ6, 2/2/2015, 58'20''-58'56'')*

*Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα παιδί και το άρεσε ένα σκυλάκι. Και πήγε στο σπίτι του και έλεγε το μπαμπά του να σου το πάρει. Πήγαν να το πάρουν και πέρασε καλά. Πολύ καλά. Όμως ήταν πολύ χαρούμενος. (M1, HAΔ6, 2/2/2015, 60'23''-60'56'')*

Ακόμη, η μουσική φάνηκε να είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την πραγματοποίηση ενός καταιγισμού ιδεών πριν την παραγωγή μιας ιστορίας.

EP: Κλείστε τα μάτια κι ακούστε τη μουσική για να μου πείτε τι σκέφτεστε.

M5: Ένα νταούλι (..) ένα ζουζούνι (..)

EP: Άλλο;

M5: Μια κότα.

EP: Εσένα τι σου έρχεται στο νου;

M2: Τίποτα. Κότα.

EP: Κι εσένα κότα; Άλλο;

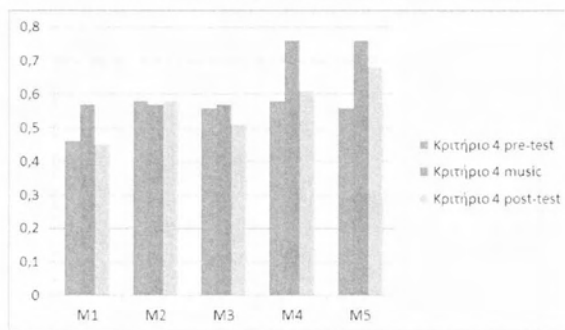
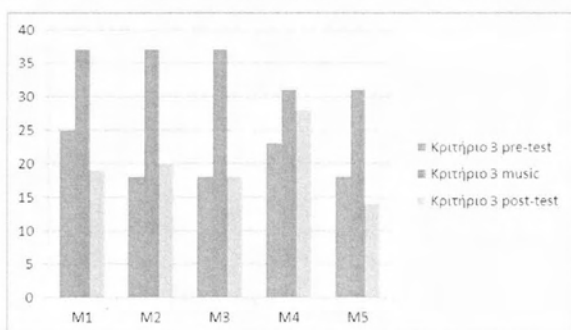
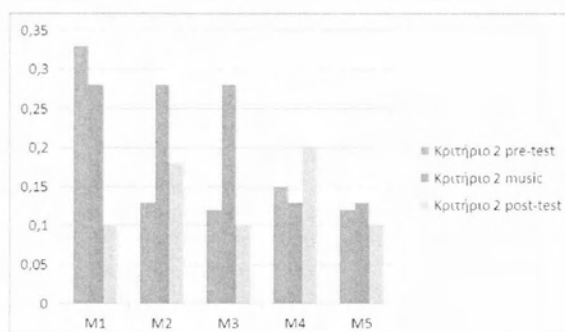
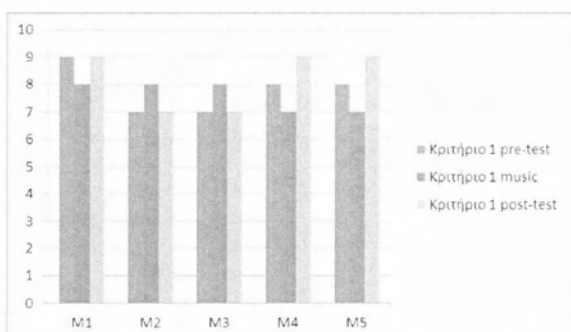
(ενδιάμεσες ταυτόχρονες ιδέες που δεν ξεχωρίζουν στην ηχογράφηση)

M4: Ένα χελιδόνι.

M5: Βιολί

M4: Πουλιά πετάν πάνω στο βουνό (ΗΑΔ4, 29/1/2015, 11'42''-13'32'')

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των προφορικών παραγωγών σε τρεις διαφορετικές φάσεις (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή) δε φαίνεται να μας προσφέρουν κάποια σαφή εικόνα που να φανερώνει αισθητή μεταβολή του επιπέδου των αφηγήσεων των μαθητών. Με εξαίρεση το κριτήριο 3 που αναφέρεται στο λεξιλογικό εύρος, και σε μεγάλο βαθμό το κριτήριο 4 που αναφέρεται στη λεξιλογική πυκνότητα, όπου φαίνεται κάποια υπεροχή της ιστορίας με μουσική, στα υπόλοιπα δεν παρατηρείται καμία ομοιογένεια κι άρα δεν μπορεί κανείς να εξάγει οποιοδήποτε ασφαλές συμπέρασμα.



Κριτήριο 1: πρότυπη δομή ιστορίας

Κριτήριο 2: δήλωση επιρρηματικών σχέσεων

Κριτήριο 3: λεξιλογικό εύρος

Κριτήριο 4: λεξιλογική πυκνότητα

## Γ2. Μουσική

Όσον αφορά το κομμάτι της μουσικής, και πώς σε αυτήν αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση με τη Γλώσσα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων κινείται στους τρεις βασικούς άξονες της ακρόασης, της σύνθεσης και της εκτέλεσης.

### Ακρόαση

Μια από τις ιδιαίτερες δεξιότητες που μαθαίνει κανείς στα πλαίσια της ακρόασης στη μουσική εκπαίδευση είναι να διακρίνει μελωδικά σχήματα καθώς και να βρίσκει την αρχή και το τέλος μιας μουσικής φράσης. Όταν αυτή η δεξιότητα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, η γλώσσα και συγκεκριμένα οι στίχοι μπορούν να βοηθήσουν.

*Είχαμε προσπάθεια αντίληψης του τέλους. Ο Μ4 θυμόταν τα λόγια από το Περιστεράκι και τα χρησιμοποίησε για να βρει το τέλος της μουσικής. Χρησιμοποίησε τη γλώσσα για να βοηθηθεί με τη μουσική. Το άκουγε και σιγοψιθύριζε. Σταδιακά ένας ένας άρχισαν να συνειδητοποιούν το θέμα και με νόημα ή μια μικρή κραυγούλα έδειχνε ότι το βρήκε. Όταν συγκεντρώθηκαν κι άκουσαν το βρήκαν. (Ημερολόγιο, 29/1/2015)*

Ο Engh (2013) υποστηρίζει ότι η μουσική κι η γλώσσα συνεργάζονται, αποτελώντας η κάθε μια ξεχωριστό τομέα. Ως εκ τούτου «από εννοιολογικής άποψης, η μουσική και η γλώσσα πρέπει να διαχωρίζονται, αλλιώς δεν υπάρχει πιθανότητα συνεργασίας» (Steinke, Cuddy & Holden, 1997: 316 · οπ. αναφ. στο Engh, 2013: 116).

Τα παιδιά μπορούν να κάνουν, όπου προσφέρεται, μια σύνδεση της μουσικής με μια ιστορία κι αυτό να τους βοηθήσει στη δόμηση και των δύο. Σαν να ακούνε καλύτερα όταν προσπαθούν να το συνδέσουν με κάτι.

*Μετά από μια κουβέντα ότι οι ιστορίες έχουν αρχή, μέση και τέλος κι ότι το επόμενο κομμάτι έχει κρυμμένη μια ιστορία, δε χρειάστηκε να το βάλω δεύτερη φορά. Χωρίς να το ζητήσω, επισημαίνανε μόνοι τους τα σημεία που αλλάζει η μουσική. Εντοπίσανε αμέσως τη διαφορά με το Περιστεράκι. «Αυτό πάει μια αργά μια γρήγορα». Θέλανε να ακούσουν την ιστορία του κομματιού. Οι ιδέες τους στον καταγισμό ήταν αρκετά πλούσιες και ταιριαστές με τη μουσική. Ακόμη πολλές ιδέες ήταν διαφορετικές μεταξύ τους. Δεν κυριαρχούσε η επανάληψη που τους δίνει ασφάλεια». (Ημερολόγιο, 29/1/2015)*

Την παρατήρηση αυτή μπορεί κανείς να στηρίξει θεωρητικά, από το έργο της Καραδήμου – Λιάτσου (2003: 187) όπου αναφέρεται ότι «η ακρόαση γίνεται απόλυτα ενεργητική αφού τα παιδιά τη συσχετίζουν με τα δικά τους δημιουργήματα. Η ακρόαση της μουσικής φέρνει στο μυαλό του καθενός κάποιες ιδέες, συνειρμούς, εικόνες, συναισθήματα, νοήματα». Πάνω σε αυτά, η Χειμωνά (2008: 50) αναφέρει ότι

*Η κλασική μουσική μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και στην εξοικείωσή τους με τη λειτουργία του “ακούω μουσική”. Μπορεί να τα υποστηρίξει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται σταδιακά την αφηγηματική λειτουργία της μουσικής και τη δύναμή της να γεννά συνειρμούς.*

#### Εκτέλεση

Η εκτέλεση ενός κρουστού μουσικού οργάνου, όσο απλή υπόθεση κι αν μοιάζει, απαιτεί από τα παιδιά να έχουν στο νου τους μια σειρά από πράγματα όπως είναι ο ρυθμός, η ταχύτητα, η ένταση. Σε κάποια από αυτά, η σύνδεση με τη γλώσσα μπορεί να είναι αποτελεσματική. Μια παραστατική αφήγηση μπορεί να υποβάλει και την αντίστοιχη οργανική υπόκρουση.

*Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα με την ιστορία του Οδυσσέα, όπου τα παιδιά συνοδεύουν μια ιστορία (απόσπασμα CD: 2). Σε αυτό το απόσπασμα, οι μαθητές φαίνεται στην αρχή να χτυπούν απλά τα όργανα, αλλά στη συνέχεια, να μπαίνουν στο νόημα και να επιλέγουν και στη συνέχεια να είναι σε θέση να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.*

Και στην έρευνα των Κουτσουπίδου και Λιαμπίση (2010), παρατηρήθηκε ότι αν και τα παιδιά δεν είχαν θεωρητικό υπόβαθρο όσον αφορά στη μουσική, κατανοούσαν τις έννοιες της έντασης και της δυναμικής, όπως ακριβώς και τα παιδιά – συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

#### Σύνθεση

Και στις δύο περιπτώσεις σύνθεσης, στον αυτοσχεδιασμό αλλά και στη σύνθεση ενός τραγουδιού κατά την οποία απαιτείται η επεξεργασία της μελωδίας μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, φαίνεται ότι οι μαθητές συνέδεαν τη γλώσσα σε αρκετές περιπτώσεις και για διαφορετικό σκοπό.

Από τα λεγόμενα των μαθητών, προκύπτει ότι κατά τον αυτοσχεδιασμό με βάση μια λέξη από το τραγούδι, τα παιδιά είχαν στο νου τους εικόνες ή μια πλοκή κι αυτό επηρέαζε τη μελωδία που συνέθεταν.

*EP: Γιατί το έπαιξες έτσι το Καλοκαιράκι (...) τι σου θυμίζουν αυτά που έπαιξες; Σαν τι ακούγονται;*

*M2: Σαν φωνές.*

*EP: Και το Καλοκαίρι ακούμε φωνές;*

M2: *Ναι.*

EP: *Τι άλλο εκτός από φωνές έπαιζες;*

M2: *Όλα τα παιδιά φοράν σορτσάκια και αυτά και αυτά. Βγάζει ένα ήλιο. Πάμε στο θάλασσα.*  
(ΗΑΔ6, 2/2/2015, 28'10''-28'44'')

Πάνω σ' αυτό, η Gromko (2003) σημειώνει ότι όταν τα παιδιά διευρύνουν τις εμπειρίες τους ερχόμενα σε επαφή με ιστορίες, μουσικές ακροάσεις και δραστηριότητες, τότε κι οι συνθέσεις τους αρχίζουν να στηρίζονται σε αυτές τις εμπειρίες και με κάποιο τρόπο να τις ενσωματώνουν.

Εάν υποθέσουμε ότι τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν έχοντας συχνά στο νου οπτικές εικόνες, όπως αναφέρεται παραπάνω, τότε η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαδικασία που ταιριάζει μέσα στη μουσική εκπαίδευση και συνδέεται με τη σύνθεση γιατί «τα ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να δημιουργήσουν οπτικές εικόνες και να ενεργήσουν στο μάθημα» (Alna, 1999 · οπ. αναφ. Israell, 2002).

Σύμφωνα με το Smith (2000:647) ο γραμματισμός προωθείται στη σχολική τάξη μέσα από την ενασχόληση με τα τραγούδια, την ακρόαση, την εκτέλεση αλλά και τη σύνθεση τραγουδιών από τα ίδια τα παιδιά (οπ. αναφ. στο Κοκκίδου, Στάμου, 2009: 2)

Η προσπάθεια των παιδιών να συνθέσουν το δικό τους τραγούδι με όργανο τη φωνή, ήταν απόλυτα επιτυχής. Είναι φυσικό το ότι τα παιδιά δεν κόλλησαν στις δύο ταυτόχρονες διαδικασίες παραγωγής στίχων αλλά και μουσικής. Μάλιστα αυτό που δημιούργησαν (*απόσπασμα CD: 3*) είχε κι ένα νόημα κι από άποψη μουσικής κι από άποψη γλώσσας. Αυτό πιθανόν συνέβη γιατί η διαδικασία παραγωγής μιας αφήγησης κι ενός μουσικού κομματιού μοιάζουν εξαιρετικά. Όπως για να φτιάξει κανείς ένα κείμενο έχει την ιδέα και τη δουλεύει, δοκιμάζει, πάει πίσω έτσι ακριβώς εργάζεται κι ο δημιουργός ενός κομματιού σύμφωνα με τους Paynter, John & Aston και Peter (1970).

Έχει μεγάλη σημασία, όταν κάποιος μαθητής συνθέτει μια μελωδία, να την έχει καλά μέσα στο μυαλό του ώστε να μπορεί με σαφήνεια να την επαναλαμβάνει και να τη μεταδώσει και σε κάποιον άλλο. Αυτό φάνηκε να συμβαίνει με το τραγούδι των παιδιών. Τραγουδώντας το στίχο ξανά και ξανά προσπαθούσαν να με βοηθήσουν ώστε να τον παίξω στο αρμόνιο. Το γεγονός ότι τη μελωδία τους την είχαν δέσει με ένα στίχο βοηθούσε εκείνα να θυμούνται καλύτερα σε ποια συλλαβή, για παράδειγμα, ανεβαίνει η μελωδία αλλά κι εμένα να τους υποδεικνύω τα σημεία της μελωδίας που χρειάζονται αποσαφήνιση.

Επιπλέον, η σύνδεση της μελωδίας με στίχους χρησιμεύει και ως αξιολόγηση της κατάστασης! Παρατηρήθηκε ότι όταν κάποιο παιδί ήταν σίγουρο για τη μελωδία σε κάποιο σημείο τόνιζε τις συλλαβές. Τέλος, τα παιδιά συνειδητοποιούσαν μέσα από το αταίριαστο μέτρο κάποιων στίχων, ότι κάποιο μελωδικό κομμάτι πρέπει να παραλλαχτεί για να ταιριάζει μέσα στο τραγούδι. (*απόσπασμα CD: 4*).

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τον τρόπο που μπορεί να επιδρά η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα και στην καλλιέργεια των προφορικών αφηγήσεων ειδικότερα, σε μαθήματα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μουσουλμανόπαιδες μαθητές δημοτικού σχολείου της Δυτικής Θράκης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ως κυριότερο εύρημα, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται σύνδεση ανάμεσα στη μουσική και τη γλώσσα και μάλιστα αξιοποιούν τη σύνδεση αυτή κατά την επαφή τους είτε με τη γλώσσα, είτε με τη μουσική.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φανερώνουν ότι η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα σε τρεις τομείς, τον ψυχοσυναισθηματικό, τον κοινωνικό και το γνωστικό.

Όσον αφορά στον ψυχοκοινωνικό τομέα, η μουσική φαίνεται ότι ενίσχυσε το κίνητρο και τη συμμετοχή των παιδιών, αύξησε την αυτοπεποίθησή τους κι ενθάρρυνε τη δημιουργικότητά τους. Σ' αυτό η μουσική προσέφερε παρέχοντας ένα ευχάριστο και ενθαρρυντικό περιβάλλον το οποίο μείωνε τα επίπεδα άγχους κι έδινε στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράζονται ελεύθερα χρησιμοποιώντας είτε τη γλώσσα, είτε τη μουσική, είτε το συνδυασμό τους.

Στον κοινωνικό τομέα, η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση φαίνεται ότι επηρέασε την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό κι επιπλέον συντέλεσε στον έλεγχο της πειθαρχίας και τη διαχείριση της τάξης.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών περιγράφεται μέσα από παραδείγματα ομαδικής συμπεριφοράς, επικοινωνίας, συνεργασίας, παρακίνησης και βοήθειας εκ μέρους των μαθητών προς τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά στην πειθαρχία, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση παρέχει ένα ισχυρό σύστημα διαχείρισης της τάξης το οποίο, αν εφαρμοστεί σωστά, αναγνωρίζεται κι ακολουθείται από τους μαθητές. Ακόμη, φαίνεται ότι οι ίδιοι οι μαθητές, μέσα από το μουσικό ρόλο που αναλαμβάνουν, φροντίζουν για τη διατήρηση της πειθαρχίας και την επαναφορά της τάξης την ώρα του μαθήματος. Φυσικά, προϋπόθεση αποτελεί, η παροχή ευκαιριών εκτόνωσης στους μαθητές ώστε η πειθάρχηση σε κανόνες συμπεριφοράς να είναι συνειδητή κι όχι αναγκαστική. Η μουσική αγωγή προσφέρει πρακτικές και εργαλεία και γι αυτήν την περίπτωση.

Τέλος, τα οφέλη στο γνωστικό τομέα ορίζονται σε δύο πεδία, αυτό της γλώσσας κι αυτό της μουσικής. Ο διαχωρισμός αυτό δεν είναι απόλυτος αφού τα ευρήματα αναφέρονται σε σύνδεση των δύο αντικειμένων, άρα συνάφεια κι αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα οφέλη που παρατηρούνται.

Η έρευνα λοιπόν, έδειξε ότι στο γλωσσικό τομέα και συγκεκριμένα σε ό, τι αφορά την ακρόαση ιστοριών, υπήρξε ωφέλεια εκ μέρους της μουσικής αφού αυτή βοήθησε στην

αποτελεσματικότερη παρακολούθηση του νοήματος, προσφέροντας εξωγλωσσική υποστήριξη και καθιστώντας την ακρόαση της ιστορίας μια πιο ζωντανή εμπειρία. Φάνηκε ακόμη, ότι η παρουσία της μουσικής ενίσχυσε δεξιότητες μνήμης, αναδιήγησης κι αξιολόγησης των αφηγήσεων που οι μαθητές άκουγαν. Όσον αφορά στην παραγωγή προφορικών αφηγήσεων εκ μέρους των μαθητών, φαίνεται ότι η μουσική επηρέασε την έκταση των παραγόμενων κειμένων και παρείχε βοήθεια υπαγορεύοντας μια αφηγηματική δομή. Βοήθησε επίσης τους μαθητές να εντάξουν το συναίσθημα στις αφηγήσεις τους κι ακόμη να αναπτύξουν την έκφραση της δημιουργικότητάς τους, με πολλές και πρωτότυπες ιδέες.

Αλλά και στο κομμάτι της μουσικής, φαίνεται ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν από το συνδυασμό με τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, κατά την ακρόαση μουσικών κομματιών η γλώσσα φαίνεται να αποτέλεσε για τους μαθητές ένα εργαλείο αναγνώρισης της δομής των μουσικών φράσεων και κομματιών. Οι λέξεις κι η πλοκή μιας αφήγησης φάνηκε να ενισχύει τους μαθητές στην εκτέλεση στα μουσικά όργανα των εννοιών του ρυθμού, της ταχύτητας και της έντασης. Στο επίπεδο της μουσικής σύνθεσης, φαίνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη γλώσσα τόσο ως σκέψεις κι ιδέες κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού, όσο και ως μέσο για την επίτευξη της σαφήνειας της μελωδίας κατά τη σύνθεση του δικού τους τραγουδιού.

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μαθητές συχνά επιθυμούσαν να επιστρέψουν στην τάξη, ή εξέφραζαν απόψεις που δηλώνουν ότι δεν εκλάμβαναν τα μαθήματα μουσικής ως «μάθημα», δείχνει ότι η προσέγγιση αυτή, δεν μπορεί να είναι μια συνεχόμενη ρουτίνα. Ακόμη, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός προγραμμάτων μουσικοπαιδαγωγικής από τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός, με σαφή στοχοθεσία, και να υλοποιείται σε ένα πλαίσιο σοβαρότητας, χωρίς φυσικά να αλλοιώνεται ο ελεύθερος κι ευχάριστος χαρακτήρας του μαθήματος, ώστε οι μαθητές να μη θεωρούν την ώρα αυτή ένα διάλειμμα για παιχνίδι.

Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία κι η εκμάθηση μιας γλώσσας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μια γλώσσα δε διδάσκεται και κατακτιέται μόνο μέσα από τυπικά μαθήματα γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και μέσα από κάθε ευκαιρία ελεύθερης χρήσης της, ιδιαίτερα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο. Στη μουσική αγωγή δημιουργείται ένα κλίμα, διαφορετικό από αυτό της σχολικής τάξης, ευχάριστο και πρόσφορο, που μπορεί να χαρίσει ευκαιρίες επαφής με τη γλώσσα και χρήσης της.

Εφόσον, τα ευρήματα της έρευνας αυτής δείχνουν ότι η σύνδεση της γλώσσας με τη μουσική πραγματοποιείται επιτυχώς κι αξιοποιείται από τους μαθητές, τότε μπορούμε να αξιολογήσουμε τη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση ως μια ακόμη ευκαιρία, ως έναν ακόμη τρόπο γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών.

Επιστρέφοντας στο σκοπό της έρευνας, φάνηκε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον προφορικό λόγο των μαθητών και τη μουσική η οποία αξιοποιείται για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου αλλά και των μουσικών δεξιοτήτων.

Προτείνεται σε επόμενη έρευνα, να μελετηθεί η επίδραση αντίστοιχων μαθημάτων μουσικοπαιδαγωγικής σε μεικτές τάξεις, με μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Ακόμη, θα μπορούσε να ερευνηθεί η επίδραση της μουσικής σε πιο συγκεκριμένα και μετρήσιμα με ποσοτικά δεδομένα γλωσσικά φαινόμενα, όπως για παράδειγμα η φωνημική επίγνωση ή η γραμματική ορθότητα.



## 6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ένας από τους ερευνητικούς περιορισμούς της έρευνας που αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό είναι το γεγονός ότι η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό ατόμων κι εκτός της γενικής τάξης. Αυτή η κατάσταση αλλοιώνει κάπως τα δεδομένα για τη συμπεριφορά που θα παρατηρούνταν εκ μέρους των μαθητών αν συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κι όλοι οι μονόγλωσσοι συμμαθητές τους.

Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκαν κάποιες αντιδράσεις που φανέρωναν κούραση κι επιθυμία επιστροφής στο «μάθημα». Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται σε έναν δεύτερο περιορισμό της έρευνας που είναι η διάρκεια της εφαρμογής. Για να υπάρξει ένας ικανός όγκος ερευνητικών δεδομένων χρειάστηκε η εφαρμογή να διαρκέσει ορισμένο αριθμό ωρών. Ωστόσο, οι μέρες που ήταν διαθέσιμες για την πραγματοποίηση αυτών των ωρών διδασκαλίας ήταν περιορισμένες κι έτσι οι μαθητές απασχολούνταν στο πρόγραμμα κατά μέσο όρο τρεις ώρες ημερησίως, κάτι που πιθανόν τους κούρασε.

Τέλος, οι αξιολογήσεις τόσο των γλωσσικών όσο και των μουσικών παραγωγών είναι περιγραφικές, κάτι που δεν εξασφαλίζει με βεβαιότητα την κοινή αποδοχή τους. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν ήταν δυνατόν να προσδιοριστούν κριτήρια για την εξαγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων που θα αξιολογούσαν τις παραγωγές αυτές και θα είχαν ταυτόχρονα νόημα για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

## 7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μελέτη αυτή, η οποία αποτελούσε και την πρώτη μου ερευνητική προσπάθεια, ήταν μια γεμάτη εμπειρία. Προσωπικά, είχα την ευκαιρία να γνωρίσω από κοντά τη διαδικασία της ποιοτικής έρευνας και συνειδητοποίησα πόσο πολύτιμες λεπτομέρειες δίνει στον εκπαιδευτικό αυτή η εμβάθυνση στο λόγο και τις πράξεις του ίδιου και των μαθητών του.

Ένας διδακτικός στόχος μπορεί να προσεγγίζεται από διαφορετικές πλευρές και το αποτέλεσμα να είναι πολύ καλύτερο. Δεν αρκεί, συχνά, ένας τρόπος για να διδαχθεί το οτιδήποτε κάποιος μαθητής. Νιώθω ότι η μουσική είναι κάτι που ανήκει στην τάξη μου επειδή πρωτίστως ανήκει σε μένα. Θεωρώ πως κάποιος δάσκαλος που δεν πιστεύει στη δύναμή της, δε θα μπορέσει να δει τα αποτελέσματα της ενασχόλησης με αυτήν.

Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μάθει και για κάθε μαθητή υπάρχει κάτι που του αρέσει και κάτι στο οποίο να είναι καλός. Ο δάσκαλος χρωστάει σ' αυτόν το μαθητή αλλά και στον ίδιο του τον εαυτό να το ψάχνει και να το αξιολογεί.

Ο λόγος είναι μια σπουδαία κατάκτηση και σε μερικά παιδιά δε δίνεται η κατάλληλη ευκαιρία να τον αναπτύξουν, πρωτίστως χρησιμοποιώντας τον. Χρειάζονται ευκαιρίες αυθεντικής επικοινωνίας και θετικές εμπειρίες επαφής με το λόγο. Η γλώσσα είναι κάτι τόσο περίπλοκο και ταυτόχρονα κάτι τόσο πολύ δεμένο με τη ζωή που αξίζει κάθε προσπάθεια να τη μάθει κανείς και να μελετήσει τα γύρω από αυτή φαινόμενα.

Η ομάδα (η τάξη) χρειάζεται ποικιλία, αλλαγές κι εκτόνωση. Είναι λαχτάρα και των παιδιών και δική μου να περνάμε όμορφα στο σχολείο και τότε κι η μάθηση πολλαπλασιάζεται, νομίζω. Από την υλοποίηση του προγράμματος της έρευνας αλλά και τη μελέτη της επίδρασης που είχε στα παιδιά, είδα ότι η μουσική καθαυτή αλλά και η μουσική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια κλίματος, σχέσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, να ενισχύσει το διάλογο και το λόγο. Μπορώ να ελπίζω και σε περισσότερα...

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adkins, S. (1997). Connecting the Powers of Music to the Learning of Languages. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, Vol. 4, 45-53.

Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P.L. (2001). Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. *Art Education*, Vol. 54, No. 4, (p.p. 6-13)

Cavalieri Franka, M.C. (n.d.). *Composing, Performing and Audience-Listening as symmetrical indicators of musical understanding* (Αδημοσίευτη διδακτορική εργασία). University of London.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Engl, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 2, 113-127.

Eysenck, M. W. (2010). *Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Failoni, J. W. (1993). Music as Means To Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. *Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, vol.1, 97-108.

Flash, L. (1993). Music in the classroom at key stage 1. Στο G. Glover & S. Ward (επιμ.), *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassel

Gromko, J.E. (2003). Children Composing: Inviting the Artful Narrative. Στο M. Hickey (επιμ.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (σσ. 69-90). MENC

Hickey, M. (2003). Creative thinking in the context of music composition. Στο M. Hickey (επιμ.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (σσ. 31-53). MENC

Israel, H.F. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Vol. 2, 1269-1275.

Jolly, Y.S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, Vol. 59, 11-14.

Medina, S.L. (1990). The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (San Francisco, CA, March 1990). Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352834.pdf>.

Paynter, J. , Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sağlam, E.B. (2010). *The effects of music on English language learners' speaking fluency and on their motivation / interest level* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ankara: Bilkent University.

Stansell, J.W. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου, 2015, από [http://jonstansell.com/pdfs/Jon\\_Stansell\\_The\\_Use\\_of\\_Music\\_for\\_Learning\\_Languages.pdf](http://jonstansell.com/pdfs/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_for_Learning_Languages.pdf)

Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην τέχνη* (σσ. 27-39). Αθήνα: Νήσος.

Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In G. Perren and J.L.M. Trim (eds), *Applications of Linguistics*, London: Cambridge University Press. 443-452.

Wang, C. (2014). *The role of music in language learning processes in a mandarin immersion preschool* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). California: Mills College.

Weinberger, N.M. (1998). The Music in Our Minds. *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 3, 36-40.

Winter, N. D. (2010). *Sing, Sing a Song: How using songs affect productive vocabulary acquisition of English language learners* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Hamline University, St. Paul, Minnesota

Yarikova, O.A. (2009). *Influence of Music Lessons on the Vocabulary of Bilingual Children. A study among 16 bilingual children living in mixed communicative environment in Oslo, Norway* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Oslo: Department of Special Needs Education.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής τάξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ασπρούλης, Γ. (2012). Κριτήρια αξιολόγησης πληροφορητικότητας μαθητικών κειμένων. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκη - Βουγιουκλής (επιμ.), *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> ICGI*, σσ. 687-695. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Βαρλοκώστα, Σ., Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2015, από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/Βαρλοκώστα%20&%20Τριανταφυλλίδου%20\(2005\)%20Επίπεδα%20Γλωσσομάθειας%20της%20Ελληνικής%20ως%20Γ2.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Βαρλοκώστα%20&%20Τριανταφυλλίδου%20(2005)%20Επίπεδα%20Γλωσσομάθειας%20της%20Ελληνικής%20ως%20Γ2.pdf).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2015, από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps\\_Mousikis.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2015, από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.zip](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip).

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως

Κοκκίδου, Μ. & Στάμου, Α. (2010). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο. Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2015, από

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/kokkiduStamu.pdf>

Κούβου, Ο. (2010). Κι όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση – Εκπαίδευση στην τέχνη* (σσ.47-56 ). Αθήνα: Νήσος.

Κουτσουπίδου, Θ. & Λαμπίτση, Β. (2010). Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή: Διασχολικά σχέδια εργασίας για το Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 16, 69-83.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταύρου, Γ. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών. Στο Σ. Αγγελίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *Σχολική μουσική εκπαίδευση. Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (σσ. 159-172). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).

Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Κάντζου, Β., Λύτρα, Β., Σιούπη, Α., Σταμούλη, Σ., Τερζή, Α. & Χονδρογιάννη, Β. (2011). *Ας μιλήσουμε ελληνικά II*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2015, από <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/mod/folder/view.php?id=203>

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β. & Παπαγεωργακόπουλος, Γ. (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Δράση του προγράμματος Εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Τσιρίδης, Π. (2007). *Μουσική στο σχολείο. Σειρά Κλειδιά και αντικλειδιά*, No. 14. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2015, από <http://www.kleidiaikaianikleidia.net/book14/book14.pdf>

Τσιτούρα, Β. (χ.χ.). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας με χρήση της μουσικής* (Αδημοσίευτη εργασία). Χ.τ. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2015, από [www.pneuma.gr/downloads/eng\\_axiol.doc](http://www.pneuma.gr/downloads/eng_axiol.doc).

Χειμώνα, Ε. (2008). *Η μουσική ως μέσο κοινωνικών σχέσεων στο Νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες. Σειρά Κλειδιά και αντικλειδιά*, No. 28. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2015, από <http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/book14/book14.pdf>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οδηγός συνέντευξης

#### Γλώσσα:

Γενικά σου αρέσει το μάθημα της Γλώσσας;

Τι σε δυσκολεύει στο μάθημα της Γλώσσας;

Νιώθεις ότι σε βοηθούν αυτά τα μαθήματα;

Σου αρέσει να φτιάχνεις / διαβάζεις ιστορίες;

Πώς σου φάνηκε η ιστορία που φτιάξαμε με τα όργανα;

Θα ήθελες να φτιάξεις ένα δικό σου CD με μουσικά παραμύθια;

#### Δημιουργικότητα:

Σου αρέσει να λες αυτά που σκέφτεσαι;

Σκέφτηκες ποτέ να γίνεις καλλιτέχνης;

Πώς σου φάνηκε που φτιάξαμε δικά μας τραγούδια;

Προτιμάς να λες ή να τραγουδάς μια ιστορία;

Νομίζεις ότι μπόρεσες να πεις τις ιδέες σου στην τάξη; Τις είδες μέσα στις ιστορίες που φτιάξαμε;

Στην κανονική τάξη λες τις ιδέες σου;

#### Συμμετοχή:

Βαριόσουνα στην τάξη; Πότε; Τι θα ήθελες να κάναμε τότε;

Ήθελες να συμμετέχεις στο μάθημα; Συμμετείχες στο μάθημα όσο θα ήθελες ή σου φάνηκε λίγο;

Νομίζεις ότι στο μάθημα όλοι μιλούσαμε το ίδιο ή κάποιοι συμμετείχαν περισσότερο κι άλλοι λιγότερο.

#### Συμπεριφορά/ πειθαρχία:

Πώς νομίζεις ότι ήταν η συμπεριφορά σου στην τάξη; Έτσι είσαι και στο κανονικό τμήμα;

Πώς θα σου φαινόταν αν οι δάσκαλοι παίζανε το «μαέστρο» για να οδηγούν την τάξη και να λένε πότε μιλάμε και πότε όχι;

#### Συνεργασία:

Μαλώσατε με κάποιο συμμαθητή σου στο μάθημα; Γιατί; Πώς τα ξαναβρήκατε;

Σου αρέσουν οι ομάδες όταν κάνεις εργασίες;

Προτιμάς να δουλεύεις μόνος ή με παρέα;



Πώς σου φάνηκε που ήσουν μέλος σε μια ορχήστρα;

Σου άρεσε το παιχνίδι με το ντόμινο; Γιατί;

Γενικά:

Πέρασες όμορφα αυτές τις μέρες;

Νομίζεις ότι έμαθες κάτι; Τι;

Τι σου άρεσε περισσότερο από τα μαθήματα; Γιατί;

Τι δε σου άρεσε; Γιατί;

Θα ήθελες να έχεις τέτοια μαθήματα στο σχολείο; Γιατί;

Τι θα θυμάσαι από αυτό το μάθημα;

Πώς νιώθεις που τελειώσαμε;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125729

