

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική εργασία

**Ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία.**

της

**Γκούτζιου Αφροδίτης, Α.Ε.Μ. : 770**

Επόπτρια: Τριαντάρη Σωτηρία, Καθηγήτρια

Επιβλέποντες: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια

Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2018



Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου κ. Τριαντάρη Σωτηρία, η οποία με τις πολύτιμες συμβουλές της και την απέραντη υπομονή της με βοήθησε πολύ στην εκπόνηση αυτής της εργασίας, καθώς και την κ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια και τον κ. Μπέτσα Ιωάννη, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στη διεκπεραίωσή της.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γκούτζιου Αφροδίτη

A.E.M.: 770

Ηλεκτρονική διεύθυνση: [afrogk@gmail.com](mailto:afrogk@gmail.com)

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν υποκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 01- 09 – 2018

Η δηλούσα

Γκούτζιου Αφροδίτη

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....9**

**ABSTRACT.....10**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....11**

### **1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **1. Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

**1.1 Ιστορική αναδρομή.....13**

**1.2 Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο στην αρχαία Ελλάδα.....14**

**1.3 Ο Πλάτωνας περί Μουσικής Αγωγής .....16**

**1.4 Ο Αριστοτέλης περί Μουσικής Αγωγής.....17**

**1.5 Απόψεις μεταγενέστερων φιλοσόφων και μουσικοπαιδαγωγών περί  
της Μουσικής Αγωγής.....19**

### **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **2. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**2.1 Ιστορική αναδρομή.....21**

**2.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής.....22**

**2.3 Το μάθημα της Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση.....24**

**2.4 Το μάθημα της Μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση.....26**

**2.5 Το μάθημα της Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία.....27**

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **3. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ**

3.1 Ορισμός-Ιστορική αναδρομή.....	28
3.2 Θεωρίες Salovey & Mayer.....	29
3.3 Θεωρίες Goleman.....	30
3.4 Εργαλείο μέτρησης EQi.....	32
3.5 Χάρτης του Δείκτη Συναισθήματος.....	33
3.6 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση.....	34
3.7 Η πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της Εκπαίδευσης.....	36

### **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **4. ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

4.1 Η έννοια της επικοινωνίας-ορισμός.....	38
4.2 Μέσα και μορφές επικοινωνίας.....	39
4.3 Η λεκτική επικοινωνία.....	39
4.4 Η μη λεκτική επικοινωνία.....	40
4.5 Η επικοινωνία στην Εκπαίδευση.....	41
4.6 Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης και οι «συνιστώσες» της.....	41
4.7 Η θέση της επικοινωνίας στην πυραμίδα του Maslow.....	41

### **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **5. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ «ΑΓΩΓΗ» ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

5.1 Ο ρόλος της μουσικής στην Εκπαίδευση.....	45
---	----

5.2 Η μουσική ως μέσο επικοινωνία.....	46
5.3 Ο ρόλος της μουσικής στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.....	47
5.4 Ο ρόλος της μουσικής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.....	48
5.5 Ο ρόλος της Μουσικής στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών.....	50
5.6 Το τραγούδι.....	51
5.7 Η παραδοσιακή μουσική.....	52
5.8 Η δημιουργικότητα μέσω του μαθήματος της Μουσικής.....	53
5.9 Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας στο μάθημα της Μουσικής.....	55
5.10 Η σύνδεση του μαθήματος της Μουσικής με άλλα μαθήματα.....	56
5.11 Η θέση της «διαφορετικότητας» στο μάθημα της Μουσικής.....	56
5.12 Η σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα μέσω της μουσικής.....	57
<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>6. ΈΡΕΥΝΑ</b>	
6.1 Σκοποί-στόχοι έρευνας.....	58
6.2 Ερωτήματα .....	59
6.3 Μεθοδολογία-δείγμα.....	59
6.4 Διεξαγωγή.....	59
6.5 Πορίσματα.....	61
6.6 Συμπεράσματα.....	84
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>86</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>93</b>



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να προσδιορίσει το ρόλο του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία, καθώς και ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις επί του θέματος μεταξύ των συγκεκριμένων βαθμίδων Εκπαίδευσης. Μετά λοιπόν, από μία σχετική μελέτη των απόψεων και των ερευνών από την αρχαιότητα έως και σήμερα παρουσιάζεται η θέση του μαθήματος της Μουσικής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Έχοντας υπ' όψιν τα ποικίλα μαθήματα της μουσικής αγωγής, καθώς και το ρόλο τους στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών, διερευνάται η συμβολή του μαθήματος της Μουσικής στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των μαθητών και τη συναισθηματική τους ωρίμανση. Η έρευνα πραγματοποιείται με τη βοήθεια ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματά της αποδεικνύουν ότι η μουσική αγωγή μπορεί να αποτελέσει «σφαίρα επιρροής» για τους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στα Μουσικά Σχολεία, όπου η τακτική ενασχόληση τους με τη μουσική λειτουργεί επικουρικά στην αποτροπή παρεκκλινοσών συμπεριφορών και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** μουσική αγωγή, συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνιακές δεξιότητες, Α/θμια, Β/θμια Εκπαίδευση, Μουσικά Σχολεία

## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation is to define the role of the subject of Music in improving both the emotional intelligence and the communicative skills of Primary and Secondary education students attending either general or music schools; it also aims to identify potential relevant diversifications between the aforementioned education tiers. Following a presentation of relevant diachronic research, the role of the subject of Music within a contemporary Greek context is addressed.

Taking into consideration the various subjects of Music education, as well as their role in enhancing the aesthetics of the students, this research investigates the contribution of Music in formulating their personalities and paving the way for their emotional maturity. A questionnaire was employed for this purpose and after processing the results it is evident that Music education can significantly influence students throughout the education tiers in Greece and especially in Music schools, where their regular involvement with music helps in preventing deviant behaviors and in amplifying both their emotional intelligence and their communicative skills.

**Key-words:** music education, emotional intelligence, communicative skills, Primary and Secondary Education, Music Schools

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στο ρόλο του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Αφορμή για τη συγγραφή της αποτέλεσε η απασχόληση της ερευνήτριας σε Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και σε Μουσικά Σχολεία ως καθηγήτριας μουσικής με ειδίκευση στο πιάνο. Έπειτα από προσωπικές εμπειρίες διδασκαλίας μουσικής σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι σημείωσαν βελτίωση σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσής τους, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής της μουσικής αγωγής στην διαμόρφωση της επικοινωνιακής τους συμπεριφοράς και της συναισθηματικής τους ωρίμανσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η επικείμενη σύγκριση των δεδομένων και των συμπερασμάτων, καθώς δεν έχει ξαναπαρουσιαστεί έως σήμερα κάποια έρευνα σχετικά με τα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας, της Β/μιας Εκπαίδευσης και τα Μουσικά Σχολεία ταυτόχρονα. Είναι, όμως, γεγονός ότι γεννήθηκαν αμφιβολίες όσον αφορά τη δυνατότητα συλλογής των πορισμάτων και από τις δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης και προβληματισμοί για την περαιτέρω σύγκρισή τους.

Αναμφισβήτητα, η μουσική ως τέχνη, αλλά και ως μέσο αγωγής απασχόλησε τους ανθρώπους από την Αρχαιότητα έως και σήμερα. «... Γνώση, γιατί είσαι θλιμμένη... Η μουσική μου λείπει...» έλεγε ο Σωκράτης, θέλοντας να επισημάνει τη σπουδαιότητά της στην αγωγή των νέων. Πολλοί αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με τη μουσική, είτε ως θεραπευτικό μέσο είτε ως μέσο ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Μάλιστα, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης έκαναν ειδική μνεία για το ρόλο της στην ανατροφή των παιδιών και σύστηναν την ένταξή της στα βασικά μαθήματα. Στο πέρασμα των αιώνων φιλόσοφοι και μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Trotter, (1924) ασχολήθηκαν ενδελεχώς με το ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη των νέων και τόνισαν την αναγκαιότητα της συστηματικής διδασκαλίας της στα σχολεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του μουσικοπαιδαγωγού Kodaly, ο οποίος πίστευε ότι η μουσική συμβάλλει στη συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών και οι θεωρίες του Orff, σύμφωνα με τις οποίες η μουσική αγωγή συντελεί στην κοινωνική ανάπτυξη των νέων (Bergethon&Boardman, 1979).

Με αφορμή, λοιπόν, τις προσωπικές εμπειρίες σχετικά με το ρόλο της μουσικής στην αγωγή των παιδιών και τις υπάρχουσες θεωρίες πραγματοποιείται η συγγραφή της παρούσας εργασίας, αποσκοπώντας στη διερεύνηση της επιρροής του μαθήματος της μουσικής στον επικοινωνιακό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία ιστορική προσέγγιση της τέχνης της μουσικής και της μουσικής αγωγής από την αρχαιότητα έως και σήμερα και καταγράφονται οι απόψεις φιλοσόφων και μουσικοπαιδαγωγών περί του θέματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θέση της μουσικής αγωγής στην ελληνική πραγματικότητα και μελετώνται τα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής στην Α/μια, τη Β/θμια Εκπαίδευση και τα Μουσικά Σχολεία. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης αναλύοντας τις επιμέρους δεξιότητές της και παρακολουθώντας σχετικές θεωρίες επιστημόνων, ολοκληρώνοντας με την «τοποθέτησή» της στην Εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η επικοινωνία ως έννοια και αναλύονται οι επιμέρους επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως αυτές βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο του σχολείου. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μουσική ως «σφαίρα επιρροής» στην προσωπικότητα των μαθητών και αναδεικνύεται ο ρόλος της στην Εκπαίδευση μέσω των επιμέρους μαθημάτων της. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα της εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Γενικά Σχολεία της Α/θμιας, και της Β/θμιας Εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία των Νομών Λάρισας και Καρδίτσας, η μεθοδολογία και τα πορίσματά της. Στο παράρτημα της εργασίας περιέχεται το σχετικό ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί και να αναλυθεί η μουσική ως «αγωγή ψυχής και πνεύματος». Πόσο επηρεάζει τον ψυχικό κόσμο των μικρών και μεγάλων παιδιών; Η τακτική ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να βελτιώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες;

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## 1.Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

### 1.1 Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τον Karl Nef (1985) αν ξέραμε πώς γεννήθηκε η μουσική θα ήταν εύκολο να προσδιορίσουμε τη φύση της. Ο ίδιος πίστευε ότι η καλύτερη μέθοδος προσδιορισμού θα ήταν η έρευνα για τις μουσικές εκδηλώσεις των πρωτόγονων, των άγριων και των σχεδόν πολιτισμένων λαών. Λέγεται πως δημιουργήθηκε αρχικά ασυνείδητα ξεκινώντας από τους χτύπους της καρδιάς και το βάδισμα και στη συνέχεια συνειδητά μέσα από τις δραστηριότητες του πρωτόγονου ανθρώπου στον αγώνα για επιβίωση. Με το πέρασμα του καιρού και τη σταδιακή εξοικείωσή του με τους ήχους άρχισε να τους διακρίνει σε ευχάριστους και δυσάρεστους · σε αυτούς, δηλαδή, που του προσέφεραν ασφάλεια κι ευχαρίστηση και σε αυτούς που του προκαλούσαν δυσάρεστα συναισθήματα. Έτσι, οι διάφοροι φυσικοί ήχοι κι αυτοί που ο ίδιος παρήγαγε συνοδεύοντας ρυθμικά τις καθημερινές ασχολίες του αποτέλεσαν τις βάσεις της μουσικής, η οποία ικανοποιούσε πλέον τον πνευματικό και συναισθηματικό του κόσμο.

Παρότι η χρήση της μουσικής ξεκίνησε μέσα από τις διάφορες τελετές και εν γένει τη θρησκεία, αργότερα εξελίχθηκε στη γνωστή μας μουσική τέχνη, το καταλληλότερο μέσο για την έκφραση ποικίλων συναισθημάτων και κυρίως αυτό της χαράς. Σύμφωνα με τον Pilka (1985), επειδή η γλώσσα δεν ήταν δυνατό να αποδίδει πάντα όλες τις πτυχές των υποκειμενικών και των προσωπικών του αισθημάτων, ο άνθρωπος επέλεξε άλλο μέσο για να εκφράσει τη χαρά και τη λύπη του. Όπως ο ίδιος αναφέρει «τη μουσική δεν τη φέρανε στη γη ούτε οι θεοί ούτε τα μαγικά πουλιά. Τη δημιούργησε η ανάγκη του ανθρώπου να εκφράζει τα συναισθήματά του, να μπορεί ομαδικά να εξωτερικεύει τη συγκίνησή του και τον ενθουσιασμό του. Γι' αυτό και η μουσική της προϊστορικής εποχής δεν έχει συνθέτες. Τη δημιούργησαν συλλογικά οι

πρόγονοί μας. Η μουσική είναι τόσο παλιά όσο και η γλώσσα. Ουσιαστικά είναι τόσο παλιά όσο κι ο άνθρωπος».

## **1.2 Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο στην αρχαία Ελλάδα**

Στην αρχαιότητα, βέβαια, η χρήση της μουσικής δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στον θρησκευτικό και γενικότερα τον τελετουργικό χώρο. Οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν ότι είχε και θεραπευτικό περιεχόμενο επιδρώντας στην ψυχή, το σώμα και το πνεύμα τους (Καρτασίδου,2004), καθώς μέσω της μουσικής ο ασθενής μετέβαινε σε μία κατάσταση έκστασης και αφυπνίζοντας την ψυχή του αποκαθιστούσε την αρμονία της ψυχής με το σώμα, γεγονός που δεν απέχει από τις σύγχρονες αρχές της ιατρικής. Η ρήση «νους υγιής εν σώματι υγιεί» εκφράζει επιγραμματικά την αμφίδρομη σχέση, την αλληλεπίδραση και την ιδέα της αρμονίας του σύμπαντος, η οποία σύμφωνα με τους πυθαγορείους διεπόταν από την ανώτατη αρχή των αριθμών που διέπει και τη μουσική ( Γεωργιάδη, 2007).

Στην αρχαιότητα υπάρχουν πολλά παραδείγματα χρήσης της μουσικής ως θεραπευτικού μέσου. Ο Δημόκριτος θεωρούσε τον αυλό μέσο ίασης, καθώς τα ηχητικά κύματα που δημιουργούσε το παίξιμό του, έρχονταν σε απευθείας επαφή με το πάσχον μέλος του σώματος και η δόνηση, μεταδιδόμενη στους μύες, ενεργούσε θεραπευτικά. Ο Ερώφιλος, με βάση τη μουσική κλίμακα που αντιστοιχούσε στην ηλικία του ασθενούς ρύθμιζε τον αρτηριακό σφυγμό (Αντωνάκης, 2011). Ο Θεόφραστος υποστήριζε ότι ο αυλός μπορεί να θεραπεύσει συμπτώματα της επιληψίας, ενώ ο Όμηρος συνιστούσε τη μουσική για την αποφυγή αρνητικών παθών, όπως ο φόβος, η ανησυχία, η οργή και η θλίψη, καθώς προσέφερε ψυχική και σωματική ανάταση ( Οδύσσεια, Τ 456).

Τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ., ωστόσο, εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος μουσική σε αρχαία ελληνικά κείμενα, τα οποία σώζονται μέχρι και σήμερα. Με τον όρο μουσική οι αρχαίοι Έλληνες εννοούσαν το σύνολο των διανοητικών και πνευματικών επιδόσεων στις τέχνες και τα γράμματα, αλλά και στη λυρική ποίηση, όπου υπήρχε σύμπραξη ποίησης και μουσικής, η οποία εν τέλει ανεξαρτητοποιήθηκε τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. υιοθετώντας το σημερινό της ρόλο (Μιχαηλίδης,1989). Πολλοί φιλόσοφοι και

παιδαγωγοί από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα έχουν επισημάνει τη συμβολή της μουσικής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, στην ολόπλευρη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του. Ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την αποτελεσματικότητα της μουσικής στη μεταφορά στοιχείων της πολιτιστικής παράδοσης και στην προαγωγή της αίσθησης της ταυτότητας του ατόμου σε σχέση με τον πολιτισμό του. Μάλιστα, ήταν γενικά παραδεκτό ότι η μουσική επηρέαζε και την κρίση των πολιτών με αποτέλεσμα την ελεγχόμενη χρήση της από το κράτος (Μιχαηλίδης, 1989).

Συγκεκριμένα ο Πυθαγόρας, ο ιδρυτής της θεωρίας της αρμονίας της μουσικής και της επιστήμης της ακουστικής, ήταν υποστηρικτής μίας θεωρίας, όπου συνδυαζόταν η μουσική θεραπεία με τις θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά την ιατρική, τη διαιτητική και τη φιλοσοφία. Πίστευε ότι οι νόμοι της μουσικής επιδρούν στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων μέσω της αρμονίας και ότι η μουσική συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην υγεία επιφέροντας ευεργετική βελτίωση στην ανθρώπινη ζωή και συμπεριφορά, καθώς η μελωδία και ο ρυθμός συμβάλλουν στην αποκατάσταση της τάξης και της αρμονίας της ψυχής. Μάλιστα, τραγουδούσε ηρεμιστικές μελωδίες στους μαθητές του και τα απογεύματα - με τη συνοδεία της λύρας - τους απελευθέρωνε από τις ταραχές της ημέρας, εξάγνιζε το νου τους και έκανε τον ύπνο τους ήρεμο, ενώ το πρωί τους απάλλασσε από τη χαλάρωση και το λήθαργο της νύχτας μέσω ορισμένων κατάλληλων τραγουδιών, στηριζόμενος στη σωστή επιλογή μουσικών τρόπων και ρυθμών (Δρίτσας, 2003).

Ο Αριστείδης Κοϊντιλιανός υπήρξε μουσικός και συγγραφέας του 3ου αιώνα μ. Χ. και σε αυτόν ανήκει το σύγγραμμα «Περί μουσικής» που αποτελείται από τρία βιβλία. Στο πρώτο βιβλίο του συγγράμματος ασχολήθηκε με την αρμονία και τη ρυθμική και στο δεύτερο, το οποίο είναι και μία από τις σημαντικότερες πηγές μας για τη γνώση της αρχαίας αισθητικής της μουσικής, εξέτασε την επίδραση της μουσικής στην ψυχή των ανθρώπων και το ρόλο της μουσικής ως μέσο έκφρασης ή πρόκλησης συναισθημάτων. Για τον ίδιο η μουσική υπερέχει έναντι των άλλων τεχνών και η θεραπευτική επίδρασή της διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Περιγράφει την ψυχή να αποτελείται από μία μεμβρανοειδή επιφάνεια, με μία σειρά νεύρων με τη μορφή δικτυού και υγρή αναπνοή και συμπεραίνει ότι τα έγχορδα και τα πνευστά όργανα – μέσω του φαινομένου της συμπάθειας – μπορούν

να ενεργήσουν σε αυτή, αποδεικνύοντας - σύμφωνα με τον ίδιο - την επίδραση της μουσικής στις ψυχές των ανθρώπων (Καϊμάκης, 2008).

### 1.3 Ο Πλάτωνας περί μουσικής αγωγής

Ο αρχαίος φιλόσοφος Πλάτωνας ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την ρόλο της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου. Πίστευε ότι η μουσική είναι θεϊκή τέχνη και ως εκ τούτου εξήρε το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων σε μία ιδανική Πολιτεία. Συγκεκριμένα, στον «Τιμαίο» αναφέρει ότι η αρμονία δόθηκε από τις Μούσες στους ανθρώπους για να φέρει τις ψυχές σε αρμονία και υποστήριζε ότι ο ρυθμός υπήρχε για να βάζει σε τάξη και αρμονία την ζωή των ανθρώπων που υπέφεραν από την έλλειψή τους. Υποστήριζε μάλιστα ότι οι διδαχθέντες τη μουσική μπορούσαν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αντιλαμβάνονται καλύτερα τη λεπτότητα ενός δημιουργήματος τέχνης σε σχέση με τους μουσικά απαίδευτους ( Σίτου, 1990). Θεωρούσε τα τραγούδια νόμους του κράτους και τη μουσική ως την καταλληλότερη να υποστηρίζει την ψυχική υγεία σε μία κοινωνία, όπου προάγεται η ελεύθερη σκέψη, όχι μόνο εκφράζοντας συναισθήματα, αλλά και επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας είτε θετικά είτε αρνητικά των εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων. Για το λόγο αυτό θεωρούσε ότι «πουθενά δεν γίνεται να μετακινηθούν οι τρόποι της μουσικής χωρίς να μετακινηθούν και οι μεγαλύτεροι πολιτικοί νόμοι» και ότι «η αλλαγή των μουσικών τρόπων μπορεί να υποσκάψει ακόμα και τα ίδια τα θεμέλια του κράτους» (Πολιτεία, 424b).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα της πίστης του στην επιρροή της μουσικής στο χαρακτήρα συναντά κανείς στην Πολιτεία, όπου η μουσική αναφέρεται ως το κυριότερο μέρος της ανατροφής, αφού «ο ρυθμός και η αρμονία διαπερνούν ως τα τρίςβαθα την ψυχή και την εξουσιάζουν με όλη τους τη δύναμη» ( Πολιτεία, 401d). Σε άλλο χωρίο επισημαίνεται ο ηθικοπλαστικός χαρακτήρας της μουσικής, αφού «η ομορφιά και η αρμονία, η χάρη και η ευρυθμία του λόγου παρακολουθούν την ευήθεια» (Πολιτεία, 400ε), ενώ τα μουσικά όργανα – σύμφωνα με τον ίδιο- συμπεριλαμβάνονται στα ερεθίσματα που έχουν τη δυνατότητα να αλλοτριώνουν ή να ισχυροποιούν το χαρακτήρα των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον



Πλάτωνα, τα έγχορδα όργανα ενέπνεαν και «εκθειάζαν» την ψυχή του ανθρώπου, ενώ τα πνευστά αφαιρούσαν από τον εκτελεστή τη δυνατότητα να απαγγείλει ή να τραγουδήσει κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης ( Στάμου, 2002).

Με βάση το βιβλίο «Νόμοι» του Πλάτωνα οι άνθρωποι απολαμβάνουν περισσότερο τη μουσική που τους είναι οικεία, γι' αυτό το λόγο συνιστούσε τη μουσική εκπαίδευση από την παιδική ηλικία, ώστε να βιώνουν τον πόνο και τη χαρά με βάση αυτά που όριζαν οι νόμοι και προέτρεπε τις μητέρες να νανουρίζουν τα παιδιά τους από τη βρεφική ηλικία τραγουδώντας και παράλληλα κουνώντας τα, ώστε να εντάσσονται ομαλά στη μουσική διαδικασία. Θεωρώντας ότι τα τρία πρώτα χρόνια παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, συνιστούσε να διδάσκονται κάποιους νόμους – κανόνες μέσω της μουσικής και του παιχνιδιού στοχεύοντας όχι τόσο στη μουσική εμπειρία όσο στην ψυχική καλλιέργεια, δίνοντας παράλληλα στους εκπαιδευτές την ευκαιρία να ξαναβιώσουν τη χαρά και τον πόνο που είχαν νιώσει ως εκπαιδευόμενοι ( Στάμου, 2002).

#### **1.4 Ο Αριστοτέλης περί μουσικής αγωγής**

Ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, σπούδασε στην περίφημη Ακαδημία του για περισσότερα από είκοσι χρόνια και η μουσική δεν κατείχε στη φιλοσοφία του τόσο περίοπτη θέση όσο στη φιλοσοφία του δασκάλου του. Πίστευε στην επίδραση που μπορεί να ασκήσει η μουσική στους ανθρώπους προσδίδοντάς της μια σπουδαία ηθική δύναμη, την ευγενέστερη από τις αξίες της. Η Σχολή του Αριστοτέλη πρέσβευε τη συγκίνηση που η μουσική προκαλεί, η οποία, όταν είναι ισχυρή, μπορεί να απομακρύνει τις ψυχικές εντάσεις, προκαλώντας κρίση και εκτόνωση. Ως φιλόσοφος προβληματίστηκε ιδιαίτερα σχετικά με τον τρόπο παραγωγής του ήχου, περισσότερο ως φαινόμενο, το οποίο προϋποθέτει ένα προσωπικό τρόπο έκφρασης. Είχε πολύ καλή γνώση της πρακτικής μουσικής και παρότι δεν έγραψε κάποιο κατεξοχήν μουσικό βιβλίο, έκανε πολύ συχνές μουσικές αναφορές στα συγγράμματά του, όπως το «Μουσικά Προβλήματα» και το βιβλίο του Πολιτικά, στο οποίο γίνονται αναφορές στην ηθική αξία της μουσικής, καθώς και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές λειτουργίες της (Μιχαηλίδης, 1989).

Παρότι ήταν πιο γενικός στις απόψεις του από τον Πλάτωνα, συμφωνούσε με την άποψη του περί της σωστής λειτουργίας της μουσικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθείται η ανάπτυξη του ευγενούς και να αποφεύγεται κάθε τι άσεμνο. Για τον ίδιο η μουσική, η οποία επηρέαζε απλά το ένστικτο του ανθρώπου δεν ήταν αποδεκτή, γεγονός που σήμαινε ότι μπορούσαν - κατά τον ίδιο - να χρησιμοποιούνται ορισμένα μόνο όργανα. Δεν ήταν υπέρμαχος της εκμάθησης απαιτητικών και θεαματικών τεχνικών της μουσικής, αλλά πίστευε ότι είναι απαραίτητη η αφοσίωση στην πρακτική μουσική, ώστε να επιτυγχάνεται ένα ικανοποιητικό επίπεδο μουσικών γνώσεων και να είναι δυνατή η απόλαυση καλών και αγαθών μελωδιών, όπως αυτές ορίζονται από τους νόμους (Αριστοτέλη, Πολιτικά). Υποστήριζε ότι το πρόγραμμα σπουδών των νέων θα έπρεπε να περιλαμβάνει εξίσου μουσική, γυμναστική, γραφή και σχέδιο και ότι η μουσική θα έπρεπε να ξεκινά πριν από την ηλικία των 14 ετών, όταν, δηλαδή, τα νεαρά άτομα θα είναι αρκετά έτοιμα να εκτιμήσουν, να ευχαριστηθούν και να δεχτούν τα παιδαγωγικά ερεθίσματα της μουσικής (Stamou, 2002).

Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η αρμονία, οι ρυθμοί και οι τρόποι μπορούν να επηρεάσουν τον άνθρωπο, να προκαλέσουν άγχος και πόνο και για το λόγο αυτό θεωρούσε ότι συμφέρον είναι να επιδιώκονται οι πιο σωστές επιλογές για την ψυχή, ειδικά όταν αυτές αφορούν σε νεαρά άτομα. Πρέσβευε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται όλες οι αρμονίες, αλλά κατά διαφορετικό τρόπο, καθώς οι εντυπώσεις που καταλαμβάνουν ορισμένες ψυχές αναπτύσσονται σε όλους τους ανθρώπους, αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Πίστευε ότι η ακρόαση και πολύ περισσότερο η συστηματική εκτέλεση σωστής μουσικής συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, αλλά και των διαθέσεων των νεαρών ατόμων, καθώς συνηθίζουν να χαίρονται με ορισμένα είδη μουσικής και όταν ενηλικιώνονται μπορούν να απολαμβάνουν τη σωστή μουσική αναγνωρίζοντας έτσι και μία καθαρτική λειτουργία της (Μιχαηλίδης, 1989).

Διατύπωσε, μάλιστα, τρεις διαφορετικές απόψεις για την αποστολή της μουσικής και για το σκοπό, για τον οποίο θα έπρεπε να διδάσκεται στους νέους ( Μιχαηλίδης, 1989). Θεωρώντας ότι η μουσική επηρεάζει το χαρακτήρα και την ανθρώπινη διάθεση και επισημαίνοντας ότι δεν αρκεί η απλή ακρόαση, αλλά η συχνή εκτέλεση μουσικής, ο Αριστοτέλης συνιστά στους νέους τη μουσική για ψυχαγωγία, ευχαρίστηση και ανάπαυση ύστερα από τις δραστηριότητες φροντίζοντας, όμως,

παράλληλα να διεγείρουν και το πνεύμα τους. Πέραν της χρησιμότητάς της ως κάθαρση των υπερβολικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, ο ενθουσιασμός και το έλεος και γνωρίζοντας τις ευεργετικές επιδράσεις της στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, προτείνει την ενασχόληση με τη μουσική ως ηθικό δίδαγμα και ως βαρόμετρο για τις σωστές κρίσεις και επιλογές συμβάλλοντας στη διανοητική και αισθητική τους καλλιέργεια.

### **1.5 Απόψεις μεταγενέστερων φιλοσόφων και μουσικοπαιδαγωγών περί μουσικής αγωγής**

Πέραν, όμως, των αρχαίων υπήρξαν και μεταγενέστεροι φιλόσοφοι και παιδαγωγοί που ασχολήθηκαν με τη μουσική και το ρόλο της στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο Rousseau ασχολήθηκε με τη μουσική παιδαγωγική, καθώς υποστήριζε ότι η μουσική, ως μία μορφή τέχνης είναι άξια μελέτης για τη δική της αξία και συμβάλλει στην ανάπτυξη των επιθυμητών αισθητηριακών δεξιοτήτων και ηθικών αξιών των παιδιών (Σέργη, 1994). Μάλιστα, στο βιβλίο του *Emile* (1961) περιέγραψε το είδος της μουσικής αγωγής που θα πρέπει να προσφέρεται στους μαθητές, συστήνοντας να αποφεύγονται τα τραγούδια που δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Ο Trotter (1924) ασχολήθηκε με τη συσχέτιση που ενδέχεται να υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία της μουσικής και την ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από τη μελέτη της νόησης των παιδιών συμπέρανε ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στη μουσική αγωγή και τον τρόπο που αναπτύσσεται ο μητρικός λόγος και ως εκ τούτου ότι είναι συνετό για την ανάπτυξή τους - ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής τους και ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών - να διδάσκονται τη γλώσσα της μουσικής (Puttick, 1976). Ο Dalcroze πίστευε ότι η θεωρία είναι καλό να έπεται της πράξης και ότι η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει κυρίως στην αυτογνωσία των μαθητών και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Μάλιστα, παρατήρησε ότι η ρυθμική κίνηση ενισχύει τους μαθητές στην απομνημόνευση, την παρατήρηση, την ανάλυση και την κατανόηση στα υπόλοιπα μαθήματά τους,

τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της μουσικής στην καλύτερη ανταπόκριση και προσαρμοστικότητα τους, τη δημιουργία έντονων προσωπικοτήτων και γενικά στην όλη αγωγή τους (Dobbs, 1976).

Ο Zoltan Kodaly, συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός, άρχισε τη συστηματική του παιδαγωγική με την πεποίθηση ότι οποιαδήποτε απόκτηση δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης για τις τέχνες πρέπει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζεται στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες σταδιακά με την εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών και έντεχνης μουσικής χρησιμοποιώντας τη φωνή, το πρώτο, δηλαδή, μουσικό όργανο του ανθρώπου. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Russell-Smith η αντίληψη και οι ικανότητες των μαθητών που ακολουθούσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθώς και η συναισθηματική ωριμότητα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες επηρεάζονταν θετικά καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «η μουσική θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας για την εκπαίδευση όλης της προσωπικότητας του παιδιού». Η πεποίθηση αυτή, μάλιστα, επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι μαθητές που φοιτούσαν στα συγκεκριμένα ειδικά μουσικά σχολεία είχαν καλύτερη απόδοση και στα άλλα μαθήματα, αλλά και μεγαλύτερη συναισθηματική ωριμότητα και ωριμότερη κοινωνική συμπεριφορά συγκριτικά με τους μαθητές των κοινών σχολείων (Σέργη, 1994).

Ένας άλλος μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης, ο Karl Orff, το όνομα του οποίου έχει ταυτιστεί με τη μουσική εκπαίδευση των μικρών παιδιών, θεωρούσε ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη σε κάθε παιδί και μάλιστα στήριξε τη μουσικοπαιδαγωγική θεωρία του στη δημιουργική δύναμη του ρυθμού και τον αυτοσχεδιασμό. Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό σύστημα συνέδεε τη μουσική, τη γλώσσα και τον χορό δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο ρυθμό και παρακινούσε τους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν και να γνωρίζουν τους εαυτούς τους μέσα από την αυθόρμητη μουσική – κινητική δημιουργία (Bergethon&Boardman, 1979).Μάλιστα, θεωρούσε το παιχνίδι πηγή της μουσικής και βάσιζε την ανάπτυξη των μουσικών εννοιών στα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους μέσα στις ομάδες, ενώ ο μουσικοπαιδαγωγός Foster είχε επισημάνει τον ρόλο της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού υπογραμμίζοντας ότι η συστηματική μουσική αγωγή επιδρά θετικά στη συμπεριφορά του παιδιού, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων και της κοινωνικής προσαρμογής του.

## 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

#### 2.1 Ιστορική αναδρομή

Η σημασία και η αξία της μουσικής στην αγωγή, βέβαια, ήταν ανέκαθεν κατανοητή και για το λόγο αυτό τα συστήματα αγωγής έδιναν πάντα την πρέπουσα εκτίμηση στη μουσική ως μορφωτικό αγαθό, καθώς είχε πρωτεύουσα θέση στις θρησκευτικές και κοινωνικές εκδηλώσεις, ως το καταλληλότερο μέσο για την πνευματική και ψυχική μόρφωση και την ηθική εξέλιξη του ανθρώπου. Σε όλα τα στάδια της εξέλιξής της υπήρξε ταυτόχρονα και ένας δείκτης πολιτισμού αποτελώντας έναν ιδιαίτερο τρόπο ανθρώπινης επικοινωνίας. Στη σύγχρονη εποχή, βέβαια, έχει πάρει τη μορφή μιας διεθνούς γλώσσας υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που εκάστοτε προκύπτουν. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ακόμη και ο ορισμός της μουσικής έχει δεχθεί πολλές αλλαγές. Ο τεχνοκρατικός πολιτισμός του εικοστού πρώτου αιώνα, οι σύγχρονες αντιλήψεις και εξελίξεις της μουσικής, οι αλλαγές στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν δημιούργησαν την ανάγκη για μία ιεράρχηση των αξιών της ζωής, θέτοντας την αισθητική καλλιέργεια ως μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της αγωγής στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή γενικότερα (Σταυρίδης, 1985).

Αξια προσοχής υπήρξε η άποψη του Καποδίστρια, σύμφωνα με την οποία «η επιστημονική αγωγή είναι ουσιώδες μέρος της ελεύθερης αγωγής, διότι ρυθμίζει και αποδίδει ήθος στις φυσικές και ηθικές δυνάμεις των παιδιών» (Σίμος, 2004). Μάλιστα, το 1829 στον διευρυμένο πίνακα της διδακτέας ύλης προσετέθη και το μάθημα της μουσικής. Αργότερα, το 1914, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου ορίστηκε η διδασκαλία της μουσικής στο γυμνάσιο για μία ώρα την εβδομάδα, υποχρεωτική για τις τέσσερις πρώτες τάξεις και προαιρετική για τις δύο τελευταίες. Ωστόσο, η ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα τις πρώτες

τέσσερις μεταπολεμικές δεκαετίες βρισκόταν σε αντίθετη κατεύθυνση από την υπόλοιπη Ευρώπη. Η λανθασμένη εντύπωση ότι «το μάθημα της μουσικής είναι η ώρα του παιδιού, της φασαρίας κ.λ.π.», ακόμα και αν το διδάσκει ο εκπαιδευτικός της μουσικής, είχε σχεδόν καθιερωθεί. Ο εκπαιδευτικός της μουσικής, εντούτοις, μέσα από μια παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία, έβλεπε τους μαθητές του περισσότερο σαν κληρονόμους μιας πολιτιστικής κληρονομιάς, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και στη γνωριμία με το ρεπερτόριο μεγάλων συνθετών, αξιολογώντας συχνά τις επιδόσεις τους (Σίμος, 2004).

Κατά τα πρώτα χρόνια της καθιέρωσης της μουσικής αγωγής στο σχολείο, η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας, δηλαδή η μουσική ανάγνωση και γραφή και το τραγούδι αποτέλεσαν τους βασικούς σκοπούς στη διδασκαλία της μουσικής. Αργότερα, το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε στις τεχνικές παρουσίασης φωνητικής και ενόργανης μουσικής, διότι μέσω αυτών επιτυγχάνονταν καλύτερα η κατανόηση της μουσικής και η απόκτηση μιας καλύτερης κοινωνικής συμπεριφοράς. Στη συνέχεια η κριτική εκτίμηση της μουσικής και η κατανόηση των μουσικών εννοιών αποτέλεσαν τους νέους στόχους στη διδασκαλία της μουσικής, με συνέπεια, όμως, τη στείρα γνώση μουσικών γεγονότων και όχι την απόκτηση ικανοτήτων για αντίληψη και ανάλυση. Οι ικανότητες αυτές αποκτήθηκαν όταν η εκπαίδευση στη μουσική αγωγή λειτούργησε μέσα από δημιουργικές διεργασίες, όπως ο πειραματισμός και η εξερεύνηση, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η σημερινή πραγματικότητα, βέβαια, φανερώνει ότι το Ελληνικό Σχολείο, μέσω και της μουσικής εκπαίδευσης, αποτελεί πλέον τον παιδαγωγικό χώρο όπου το παιδί εκτός από την απόκτηση βασικών γνώσεων, βιώνει και άλλες εμπειρίες, οι οποίες συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Σέργη, 1994).

## **2.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής**

Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Μουσική, λοιπόν, εδραιώθηκε το 1969 και προέβλεπε την διδασκαλία ενόργανης μουσικής, τραγουδιών και εκκλησιαστικών ύμνων, χωρίς όμως κάποια συγκεκριμένη ύλη και χωρίς το κατάλληλο διδακτικό

υλικό. Το 1977 συνεχίστηκε η διδασκαλία τραγουδιών, και μουσικής προπαιδείας και ξεκίνησε η οργάνωση χορωδίας και ορχήστρας για τις εθνικές και θρησκευτικές εορτές. Το 1982, παραχωρήθηκε η ανάθεση του μαθήματος της Μουσικής και σε άλλο εκπαιδευτικό πέρα από το δάσκαλο της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια από ειδικούς μουσικοπαιδαγωγούς και μουσικολόγους. Στη συνέχεια, το 1990, εκδόθηκε το πρώτο βιβλίο μουσικής για τον εκπαιδευτικό, για την ενημέρωσή του όσον αφορά στα μουσικά θέματα που θα έπρεπε να διδαχθούν. Η Μουσική, εντούτοις, άρχισε να παίρνει τη θέση που της άξιζε στο Α.Π. του 1998, όπου το περιεχόμενο της μουσικής αγωγής περιελάμβανε ενεργητική ακρόαση, τραγούδι, κίνηση, αυτοσχεδιασμό και οργανική συνοδεία, με απώτερο σκοπό την αρμονική σύνδεση της σκέψης, της αίσθησης και της δράσης (Μπέσσας, Κοκκίδου, 2004).

Δεδομένου ότι ο σχεδιασμός της δομής και του περιεχομένου των σύγχρονων προγραμμάτων μουσικής διδασκαλίας δύναται να εμπνευστεί και να καθοδηγηθεί από τις παλαιότερες επιτυχημένες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αυτός θέτει τους επιδιωκόμενους στόχους, τις κατάλληλες διαδικασίες, μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η υλοποίηση αυτών των στόχων και τον τρόπο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για τη Μουσική Αγωγή, ως μία νέα πρόταση, εμπνέεται από τους μεγάλους μουσικοπαιδαγωγούς και προσαρμόζεται στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, βασιζόμενο στη βιωματική προσέγγιση των μουσικών εννοιών. Στο πρώτο επίπεδο, οι μουσικές δραστηριότητες είναι περισσότερο βιωματικές, ενεργητικές και συμμετοχικές, ενώ στα μετέπειτα επίπεδα κυριαρχεί η θεωρητική προσέγγιση του μαθήματος με βάση την εκτέλεση, τη μουσική δημιουργία και την αξιολόγηση (Φ.Ε.Κ. 304, τευχ.2<sup>ο</sup>).

Ως εκ τούτου, σκοπός της μουσικής αγωγής, όπως ορίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας του μαθητή κατά την ακρόαση, η εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου και κατ' επέκταση, η γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες (Φ.Ε.Κ.304, τευχ.2ο). Κατά το Μ. Σταυρίδη

(1985), σκοπός της μουσικής στην εκπαίδευση είναι να βοηθήσει το παιδί να διεισδύσει προοδευτικά στον κόσμο των ήχων, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις εσωτερικές του δυνάμεις και τις φυσικές του μουσικές ικανότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να απολαμβάνει, να εκτελεί, να δημιουργεί μουσική και να συμβάλει στη δική του μουσική ανάπτυξη και εκείνη του κοινωνικού συνόλου. Ο κύριος σκοπός, λοιπόν, της μουσικής αγωγής στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να είναι η κατανόηση των βασικών μουσικών στοιχείων και η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενεργητική ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική, καθώς και η κατανόηση των ιστορικών κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων, με τα οποία συνδέεται η δημιουργία και εξέλιξη της μουσικής (Χρυσοστόμου, 2005).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, λοιπόν, περιλαμβάνει τα θέματα, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες, που πρέπει να διδαχθούν στους μαθητές κατά τη διάρκεια κάθε επιπέδου εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις – στόχους που έχουν τεθεί. Στην περίπτωση της Μουσικής, όπως άλλωστε και στην εκπαίδευση γενικότερα των τεχνών, το ΑΠΣ είναι λιγότερο περιγραφικό από αυτά που αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τους δικούς τους σχεδιασμούς μαθημάτων σε συσχέτισμό με τα μέσα που διαθέτει το κάθε σχολείο και τις συνθήκες της περιοχής, όπου εδρεύει. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινούνται με ευελιξία, έτσι ώστε οι μουσικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στους τελικούς στόχους, που προβλέπονται για το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης. Καθώς η μουσική συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ειδικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ελέγχει και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, η μουσική αγωγή θεωρείται μέσα στην όλη εκπαιδευτική προσπάθεια ως μία δύναμη με πολλές μορφωτικές και διδακτικές αξίες αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος

### **2.3 Το μάθημα της Μουσικής στην Α/θμια Εκπαίδευση**

Είναι γεγονός ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με την μουσική από την βρεφική του ηλικία και πειραματίζεται ασυνείδητα με κινήσεις και τόνους πριν ακόμη κατακτήσει



τον έναρθρο λόγο. Διαθέτει ένα φυσικό ένστικτο για τη μουσική, γεγονός που δημιουργεί και την ανάγκη για μια δημιουργική Μουσική Αγωγή. Ως εκ τούτου, η πρώτη ευκαιρία για μία επαφή του με τη μουσική πραγματοποιείται στο νηπιαγωγείο. Έτσι, η Μουσική Αγωγή είναι αναγκαίο να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζεται στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο, αλλά και στη μετέπειτα ζωή του (Σέρρη, 1982). Βέβαια, το ΑΠΣ της Μουσικής Αγωγής τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο έχει ακολουθήσει μια πορεία από το απλό στο σύνθετο και από το γνωστό στο άγνωστο, οργανώνοντας την εκτέλεση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και την αξιολόγηση με βιωματικό τρόπο. Ακολουθώντας τη θεωρητική επεξεργασία στις μεγαλύτερες τάξεις με την αφαιρετική μέθοδο, προτείνονται ενδεικτικά δραστηριότητες ανάλογα με τη βαθμίδα και το επίπεδο μάθησης, σηματοδοτώντας το πνεύμα του συγκεκριμένου προγράμματος.

Στην Ελλάδα, βέβαια, η Μουσική στο Νηπιαγωγείο εφαρμοζόταν αρχικά από τον/τη Νηπιαγωγό, με ανεπαρκείς γνώσεις και ελλιπή επιμόρφωση, αλλά και με τρόπο αμφιβόλου ποιότητας, διαπιστώνοντας ότι σε αρκετά Νηπιαγωγεία η Μουσική είχε ελάχιστη παρουσία στις καθημερινές δραστηριότητες. Ο λόγος της έλλειψης αυτής αφορούσε την ανεπαρκή ή ελάχιστη μουσική επιμόρφωση των Νηπιαγωγών, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι κανένα Νηπιαγωγείο δεν κάλυπτε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Παπαπαναγιώτου - Γανώση, 2003). Είναι, βέβαια, πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 το μάθημα της Μουσικής στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού γινόταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να εισάγονται σταδιακά οι πρώτοι Εκπαιδευτικοί Μουσικής.

Η Μουσική, λοιπόν, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενταγμένη πλέον στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, διδάσκεται από μία ώρα σε κάθε τάξη εβδομαδιαίως και εφαρμόζεται από τον καθηγητή της Μουσικής ή από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό όπου υπάρχει έλλειψη της συγκεκριμένης ειδικότητας. Στα Ολοήμερα Δημοτικά η διδασκαλία της Μουσικής καθορίζεται με βάση το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε περιφέρειας και τον αριθμό των μαθητών που παραμένουν στο σχολείο, παρατηρώντας πολλές φορές το φαινόμενο να διδάσκεται περισσότερες ώρες απ' την πρωινή ζώνη ή ακόμα και να λείπει από το πρόγραμμα. Ακολουθείται, λοιπόν, μία σειρά δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο μία γενικότερη αφύπνιση σχετικά με τη μουσική. Όπου υπάρχουν καθηγητές μουσικής υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας

φωνητικών και ορχηστρικών μουσικών συνόλων, ώστε οι μαθητές να ασχολούνται με τη μουσική πιο δημιουργικά, με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησής τους. Για τα μικρότερα παιδιά το τραγούδι, το παίξιμο απλών οργάνων, η εξερεύνηση και ο πειραματισμός με τον ήχο, η ακρόαση και οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας συχνά ολοκληρώνονται μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων, στενά συνδεδεμένων με άλλους τομείς της μάθησης, ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές, τα λεπτομερή σχέδια μαθημάτων στοχεύουν στην ενθάρρυνση της προσπάθειάς τους σε σχέση με ειδικά μουσικά ενδιαφέροντα και δεξιότητες (Φ.Ε.Κ.304, τευχ. 2<sup>ο</sup>).

Η διδασκαλία της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, λοιπόν, επιδιώκει να ασκηθούν οι μαθητές, ώστε να τραγουδούν ορθά για μεγαλύτερη ευχαρίστηση, να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους, να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής και να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής. Να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης εκτιμώντας την αξία τους, να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους, να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους» ( Φ.Ε.Κ. 304, τευχ. 2<sup>ο</sup>).

#### **2.4 Το μάθημα της Μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση**

Η Μουσική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα γυμνάσια γενικής παιδείας διδάσκεται από 1 ώρα σε κάθε τάξη εβδομαδιαίως, από Εκπαιδευτικό Μουσικής και μέχρι την Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου, όπου διδάσκεται 2 ώρες ως μάθημα επιλογής. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου ίσως το μάθημα της Μουσικής να μπαίνει κατά κάποιον τρόπο στο περιθώριο εξαιτίας της προετοιμασίας των μαθητών για την επιτυχία τους στις Πανελλαδικές εξετάσεις και

μη μπορώντας να ανταγωνιστεί τα άλλα μαθήματα, λόγω της «συμμετοχής» τους στις Πανελλαδικές εξετάσεις (Φ.Ε.Κ.304, τευχ. 2<sup>ο</sup>).

Πάρα ταύτα, με τη διδασκαλία της μουσικής στο Γυμνάσιο επιδιώκεται να αναπτυχθεί η ακουστική ικανότητα των μαθητών, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η επιθυμία να τραγουδούν με τονική ακρίβεια, να μάθουν τα σύμβολα της μουσικής και να τα χρησιμοποιούν για αναπαραγωγή και δημιουργία μουσική, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, στο μέτρο του δυνατού για κάθε μαθητή, η ικανότητα εκτέλεσης και δημιουργίας (σύνθεσης) μουσικής με σκοπό την προσωπική ικανοποίηση και την επικοινωνία με τους άλλους. Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής, να απολαμβάνουν την καλή μουσική, να την εκτιμούν και να επιδιώκουν να την ακούν. Να γνωρίσουν τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης και να καλλιεργηθεί η αγάπη τους προς αυτές. Να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά άλλων λαών, να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν συνθέσεις της λαϊκής μουσική, να αναπτύξουν τις ατομικές τους μουσικές ικανότητες, να συνδέσουν τη μουσική με τις άλλες τέχνες και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, να χρησιμοποιούν τη μουσική για να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας και να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για θέματα μουσικής. Όλα τα παραπάνω, και σε όλα τα επίπεδα – βαθμίδες, έχουν ως απώτερο σκοπό τη συμβολή της μουσικής στην ισόρροπη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχικών ιδιοτήτων του ανθρώπου και τελικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Φ.Ε.Κ. 304, τευχ. 2<sup>ο</sup>).

## **2.5 Το μάθημα της Μουσικής στα Μουσικά Σχολεία**

Εξχωριστή μνεία αξίζει να γίνει για τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, όπου η μουσική αποτελεί τη βάση των περισσότερων δραστηριοτήτων σε αυτά. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι διδάσκονται 13 ώρες μουσικών μαθημάτων εβδομαδιαίως στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και 14 ώρες εβδομαδιαίως στην τρίτη τάξη του Γυμνασίου, 13 ώρες στην πρώτη τάξη του Λυκείου, 11 ώρες στη

δεύτερη τάξη και 10 ώρες εβδομαδιαίως στην τρίτη τάξη του Λυκείου. Μάλιστα, οι μαθητές ξεκινούν την πρώτη γυμνασίου με 2 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως ενός μουσικού οργάνου δικής τους επιλογής και με 1 ώρα διδασκαλίας πιάνου και ενός παραδοσιακού οργάνου εβδομαδιαίως υποχρεωτικά, οι οποίες μειώνονται σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις. Εγκαινιάζοντας το πρώτο Μουσικό Σχολείο στην Ελλάδα το 1988 στην Παλλήνη της Αττικής η σημερινή πραγματικότητα καταδεικνύει τη λειτουργία 45 Μουσικών Σχολείων στην χώρα και τη λειτουργία τριών ακόμη Μουσικών Σχολείων στο προσεχές μέλλον. «Η ίδρυση των μουσικών σχολείων σηματοδότησε νέες προοπτικές στη μουσική εκπαίδευση της Ελλάδας» (Διονυσίου Ζωή, 2002), καθώς για πρώτη φορά - στην ιστορία της Ελληνικής Δημόσιας Εκπαίδευσης παρατηρείται η εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων όπως η διδασκαλία της Ελληνικής Μουσικής και των ατομικών μουσικών οργάνων της πολύτεχνης έκφρασης και δημιουργίας.

## **3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ**

#### **3.1 Ορισμός-Ιστορική αναδρομή**

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ή EQ (Emotional Intelligence, Emotional Quotient) είναι μια σχετικά νέα έννοια, η οποία έχει προταθεί από τους επιστήμονες, προκείμενου να περιγράψει χαρακτηριστικά που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των ατόμων στη ζωή τους και την εργασία τους. Το ενδιαφέρον για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη άρχισε το 1973 με μία εργασία του Mc Clellan, σύμφωνα με τον οποίο, κάποιες ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, οδηγούσαν τους εργαζόμενους στην επιτυχία, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που προόδευαν απλά, σύμφωνα με τις αναμενόμενες προσδοκίες.

### 3.2 Θεωρίες Salovey & Mayer

Το 1990 δημοσιεύτηκε η πρώτη ολοκληρωμένη εργασία στη Συναισθηματική Νοημοσύνη από τους Salovey & Mayer. Σύμφωνα με αυτούς η Συναισθηματική Νοημοσύνη ορίζεται ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά στην ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις πράξεις», «η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα, αλλά και αυτά των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση», υποστηρίζοντας παράλληλα ότι υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης, διαφορετικό από τη γνωσιακή ευφυΐα, η οποία δύναται να καταμετρηθεί με αξιόπιστο τρόπο (Salovey & Mayer, 1990).

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος και οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διακρίνονται για τη γνώση των δικών τους συναισθημάτων, την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, την ευαισθησία προς τα συναισθήματα των άλλων, την ικανότητα να ανταποκρίνονται και να διαπραγματεύονται με τους άλλους ανθρώπους συναισθηματικά, καθώς και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα δικά τους συναισθήματα για να υποκινούν τον εαυτό τους. Για αυτούς «Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα, για να προωθείς τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Salovey & Mayer, 1990).

### 3.3 Θεωρίες Goleman

Οι συγκεκριμένες θεωρίες των Salovey & Mayer παρέμεναν άγνωστες στο ευρύ κοινό μέχρι την ανακάλυψή τους από τον ψυχολόγο Daniel Goleman τη δεκαετία του '90. Ο Goleman, χάρη στον οποίο έγινε ευρέως γνωστή η Συναισθηματική Νοημοσύνη, διεξήγαγε σχετική έρευνα και συνέγραψε το 1995 το βιβλίο ορόσημο στην ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ», όπου ο Goleman προσπάθησε να αποδείξει ότι οι άνθρωποι, οι οποίοι έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης κατορθώνουν να γίνουν πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους από όσους, διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, ανεξάρτητα από τον κλασικό δείκτη ευφυΐας τους (I.Q.) (Goleman, 1998).

Σε αυτό το βιβλίο αναφέρθηκε στη “νοημοσύνη της καρδιάς” και κατονόμασε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του» προτείνοντας πέντε συναισθηματικές δεξιότητες: α) την αυτοεπίγνωση (self-awareness), η οποία αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, δηλαδή την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση, β) τον αυτοέλεγχο (self-regulation), ο οποίος αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, δηλαδή την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα, γ) τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), δηλαδή την τάση προς επίτευξη στόχων, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία, δ) την ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την ικανότητα κατανόησης των άλλων, την ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων και το σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας και ε) τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), δηλαδή τις δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης, όσον αφορά την αλλαγή, τον χειρισμό διαφωνιών, την καλλιέργεια δεσμών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Goleman, 1998).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Goleman η αυτοεπίγνωση έχει σχέση με την αναγνώριση των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αναγκών, των τάσεων και των συνηθισμένων αντιδράσεων απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα, προκλήσεις ή άτομα. Επίσης συνδέεται με την αποδοχή των δυνάμεων, των αδυναμιών και των

αρμοδιοτήτων κάποιου και με την αυτοπεποίθηση να πετύχει στον τομέα καθηκόντων που δραστηριοποιείται και χωρίζεται περαιτέρω στην συναισθηματική αυτογνωσία, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση (Boyatzis & Goleman, 1999). Ο καταλληλότερος τρόπος κατανόησης αυτών των συναισθημάτων είναι η προσεχτική παρατήρησή τους, καθώς με αυτό τον τρόπο αποκαλύπτεται η προέλευση και ο λόγος ύπαρξής τους. Απαραίτητη, βέβαια, είναι η συνειδητοποίηση ότι τα συναισθήματα έχουν πάντα ένα συγκεκριμένο λόγο ύπαρξης, καθώς πρόκειται για αντιδράσεις στις εμπειρίες της ζωής του κάθε ατόμου και οι καταστάσεις που δημιουργούν έντονα συναισθήματα απαιτούν πάντα περισσότερη σκέψη και παρατήρηση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων, ώστε να οδηγούν στη γνώση του εγώ και στην προσωπική ανάπτυξη (Goleman, 1998).

Η αυτοδιαχείριση αναφέρεται στην ικανότητα να διαχειρίζεται το άτομο τον εσωτερικό του κόσμο, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις του και σχετίζεται με τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα, την επίτευξη προσανατολισμού, την ανάληψη πρωτοβουλίας (Boyatzis & Goleman, 1999), τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, την προώθηση ελεύθερων ιδεών, τη διατήρηση των ανοιχτών γραμμών επικοινωνίας (Caruso & Wolfe, 2001), καθώς και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Gardner & Stough, 2002). Με την αυτοδιαχείριση το άτομο αποφεύγει να παρασυρθεί από τα συναισθήματά του και καταφέρνει να διαχειριστεί το θυμό του και να μην τον εκφράσει - σε περίπτωση αδικίας, περιμένοντας να περάσει πρώτα η συγκινησιακή φόρτιση που το κατακλύζει, ώστε στη συνέχεια να επιλέξει ψύχραιμα την αντίδραση που θεωρεί πιο αποτελεσματική.

Κοινωνική επίγνωση ή Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφέρεται ανάλογα, καθώς στη διαπροσωπική επικοινωνία και στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις σημειώνεται επιτυχία όταν λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις όλων των πλευρών. Με τον τρόπο αυτό γίνονται αντιληπτά τα συναισθήματα των μελών της ομάδας και μπορούν να κατευθυνθούν προς όφελός της, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το κλίμα και δυσκολεύουν την επίτευξη των στόχων της. Αποφεύγεται, λοιπόν, ο στρουθοκαμηλισμός και η μονοδιάστατη οπτική των πραγμάτων, επιτυγχάνοντας την κατάλληλη – πολυδιάστατη προσέγγισή τους (Goleman, 1998).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ή αλλιώς διαχείριση σχέσεων είναι το τελευταίο μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφορά στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους, να καλλιεργεί τις σχέσεις μαζί τους και να προκαλεί από αυτούς τις αντιδράσεις που επιθυμεί. Ασκώντας επιρροή με τις κατάλληλες μεθόδους πειθούς, εκφράζοντας σαφή και πειστικά μηνύματα, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους χειρισμούς για τις διαπραγματεύσεις διαφωνιών ή την καθιέρωση αλλαγών και καλλιεργώντας δεσμούς συνεργασίας δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη ομαδικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία συνοχής μεταξύ των ατόμων μίας ομάδας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η δημιουργία μίας ομάδας συμμάχων, οι οποίοι μπορούν να συνεργαστούν, για να επιτύχουν τις αλλαγές που επιθυμούν (Bradberry&Greaves, 1999· Goleman, 1998· Μπουραντάς, 2002). Εξάλλου, η διαχείριση των σχέσεων είναι στην ουσία ο δεσμός που δημιουργείται προοδευτικά μεταξύ των ανθρώπων και οι σταθερές σχέσεις προκύπτουν από την κατανόηση, την κατάλληλη συμπεριφορά και τους κοινούς παρονομαστές εμπειριών.

### **3.4 Εργαλείο μέτρησης EQi**

Το 1997 ο Αμερικανός ερευνητής και ψυχολόγος Reuven Bar-On όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών» και εισήγαγε μια καινούρια διάσταση στον τομέα της έρευνας για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ασχολήθηκε περισσότερο με τον λόγο, για τον οποίο κάποιοι άνθρωποι με λιγότερες πνευματικές ικανότητες από άλλους καταφέρνουν να επιτύχουν ευκολότερα στη ζωή, σε αντίθεση με άλλους που έχουν υψηλότερο δείκτη ευφυΐας, οι οποίοι τείνουν να αποτυγχάνουν ευκολότερα. Σε αυτό του το εγχείρημα τον διευκόλυνε ένας καινούριος όρος που ο ίδιος εισήγαγε, το E.Q. (Emotional Quotient), ένας δείκτης, δηλαδή, για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντίστοιχος με το I.Q. (Intelligence Quotient), που αποδίδει το Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (Bar – On, 1997α).



Δημιουργήθηκε, λοιπόν, το EQi, ένα εργαλείο μέτρησης και αναγνώρισης των κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών, που συνδεόταν με την ψυχολογική ευημερία και οι υψηλές επιδόσεις σε αυτό υποδήλωναν την ύπαρξη συναισθηματικής και κοινωνικής ευφυΐας (Bar-On, 1997. Bar-On & Parker, 2000). Το αποτέλεσμα στο τεστ EQ-I απέδιδε ένα γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και έδινε πέντε ξεχωριστούς δείκτες, ο καθένας εκ των οποίων αντιστοιχούσε σε μία από τις πέντε ευρείες κατηγορίες, δηλαδή: α) τις ενδοπροσωπικές ικανότητες, β) τις διαπροσωπικές ικανότητες, γ) την προσαρμοστικότητα, δ) τη διαχείριση του άγχους, και ε) τη γενική διάθεση. Το τεστ του Bar-On θεωρήθηκε αρκετά έγκυρο, καθώς έδινε τέσσερις δείκτες προσδιορισμού της εγκυρότητας: α) βαθμό παράλειψης, β) δείκτη ασυνέπειας και δ) δείκτες θετικής και αρνητικής εντύπωσης και δυο τελευταίους δείκτες, οι οποίοι αποτελούσαν ένα ενσωματωμένο κριτήριο διόρθωσης της μέτρησης, αυξάνοντας το βαθμό εγκυρότητας, την αυτεπίγνωση του ατόμου, όσον αφορά τις ικανότητές του, την «αντοχή του στο άγχος», καθώς και βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Brackett & Katulak, 2007), καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν μέχρι και την πέμπτη δεκαετία της ζωής τους τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (Bar-On, 1997β).

### **3.5 «Χάρτης του Δείκτη Συναισθήματος»**

Με τη Σ.Ν. και την προσωπικότητα γενικότερα ασχολήθηκε εκτενώς και ο R. K. Cooper. Ο Cooper, για να μπορεί να καταμετρά τη Σ.Ν. κατασκεύασε μια κλίμακα, την οποία ονόμασε «Χάρτη του Δείκτη Συναισθήματος» ή αλλιώς E.Q. - Map, (Cooper, 1997). Το μοντέλο του Cooper βασίζεται σε ένα σύνολο από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, ενώ η καθεμιά περιλαμβάνει και συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις που μετράει το E.Q. - Map σχετίζονται με το συγκεκριμένο περιβάλλον, τον συναισθηματικό αλφαριθμητισμό, τις ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας (E.Q), τις αξίες και στάσεις του συναισθηματικού δείκτη, και τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη.

### 3.6 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Σαφώς, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και έχει πολλές και διαφορετικές συνιστώσες. Είναι απαραίτητο να προάγεται στην περίπτωση των παιδιών τόσο μέσω του οικογενειακού, όσο και του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς η στήριξη των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να τους εμπνεύσει να πιστέψουν στις δυνάμεις και στις ικανότητές τους και συγχρόνως να αποκτήσουν όρεξη για δράση και πρωτοβουλία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν κληρονομείται ως έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά κατακτιέται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να μεταδοθεί επιτυχώς στους εκπαιδευόμενους μαθητές. Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997) και η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες επιτυγχάνεται μέσα από την διαδικασία της αναγνώρισης, του κατάλληλου χειρισμού των συναισθημάτων και της επικοινωνίας με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους (Τριλίβα & Chiementi, 1998).

Τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, λοιπόν, αναγνωρίζουν και εκφράζουν για την εκάστοτε περίπτωση και με τον καταλληλότερο τρόπο τα δικά τους συναισθήματα. Επίσης, έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και στους άλλους, αλλά και να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, δείχνοντας ενσυναίσθηση. Σε γενικές γραμμές, ένας άνθρωπος με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη κατανοεί τα συναισθήματα και τα κίνητρα των άλλων, θέτει κίνητρα στον εαυτό του, προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον, ελέγχει τα συναισθήματά του με τρόπο λειτουργικό, είναι αισιόδοξος, αλλά είναι και ικανός στην επικοινωνία και τη δημιουργία μακροχρόνιων προσωπικών και αργότερα των επαγγελματικών σχέσεων (Goleman, 2000).

Η εκπαίδευση, βέβαια, ως επί το πλείστον έχει αναλάβει από την κοινωνία το δύσκολο έργο της ενίσχυσης των μαθητών για την καλύτερη αξιοποίηση των γνώσεων και των αξιών που αποκτούν στο σχολείο και στη μετέπειτα κοινωνική τους συναλλαγή, με στόχο μια καλύτερη και ποιοτική ζωή. Παράλληλα, η συναισθηματική αγωγή μέσω των μαθημάτων, δηλαδή η συναισθηματική εκπαίδευση

και διαπαιδαγώγηση, συνδέεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαρτίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Αυτές, λοιπόν, οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπικουρούν τα μέγιστα στην πρόοδο και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων που πιθανόν να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους (Goleman, 1998). Φυσικά, το σχολείο είναι το καταλληλότερο μέσο για τη σημείωση προόδου και την απόκτηση υψηλών στόχων για τους μαθητές, καθώς και τη διαμόρφωση και - συν τω χρόνω - την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Με δεδομένο ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να εφαρμόσει στην προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή όλα όσα μπορεί να τους αποδειχθούν χρήσιμα στη μετέπειτα εξέλιξή τους, η επιτυχία των μαθητών στην ενήλικη ζωή εξαρτάται όχι μόνο από τη γνωστική ικανότητα – νοημοσύνη, αλλά και από τη συναισθηματική νοημοσύνη ( Goleman, 1998).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πολλά προβλήματα των μαθητών στο σχολείο, όπως διαταραχές συναισθηματικής φύσης, κακή επικοινωνία με τους συνομηλίκους, τους γονείς ή και τους εκπαιδευτικούς επιλύονται με τη βοήθεια της συναισθηματικής μάθησης, μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ίδιο ισχύει και με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου, έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αδυναμία επίλυσης προβλημάτων και άρνηση ανάληψης ευθύνης για μάθηση ( Goleman, 1998).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των νέων παιδιών, ένα πιθανό έλλειμμα στην συναισθηματική νοημοσύνη θα έθετε τους ίδιους σε πολλούς κινδύνους. Ο υψηλότερος κίνδυνος εντοπίζεται στα παιδιά και τους εφήβους, οι οποίοι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό εκτεθειμένοι σε κοινωνικά φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, η εγκληματικότητα, οι ενέργειες επιθετικότητας, η κατάθλιψη, το αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών. Εξασκώντας, όμως, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες της Σ.Ν. οι νέοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να τις εφαρμόσουν πέρα από τη σχολική εκπαίδευση και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους. Αρωγοί σε αυτό το έργο μπορούν να είναι φυσικά οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι - - μπορούν να προετοιμάσουν

τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις συνεχείς αλλαγές, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, βοηθώντας να αποκτήσουν εκείνες τις κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την επιτυχία τους. Τα νέα παιδιά μπορούν με αυτόν τον τρόπο να μάθουν τεχνικές διαπροσωπικών σχέσεων, τρόπους αντιμετώπισης δυνατών συναισθημάτων, καθώς και τεχνικές διαχείρισης χρόνου και επίτευξης στόχων (Low&Nelson, 2005).

Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σημειώνουν περισσότερες επιτυχίες από αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα και αναμφισβήτητα το σχολείο που ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργεί και τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τον απαραίτητο σεβασμό των σχολικών αξιών από εκείνους. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο το γεγονός ότι ακόμη και οι αντιλήψεις των μαθητών αυτών για την «έννοια του σχολείου ως κοινότητας» είναι αξιοσημείωτες, καθώς έχουν θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, τις προσανατολισμένες στη μάθηση δραστηριότητες, αίσθημα αυτονομίας και αποτελεσματικότητας, κοινωνικές ικανότητες, λιγότερη ανάμειξη σε παραβατική συμπεριφορά και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς (Battistich, Soloman, Watson&Shaps, 1997).

### **3.7 Η πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της Εκπαίδευσης**

Ως προγράμματα συναισθηματικής μάθησης, λοιπόν, ορίζονται αυτά που παρέχουν συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους, να επιλύουν προβλήματα, και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα». Τα προγράμματα αυτά απαιτούν, φυσικά, τη συμβολή των κατάλληλων καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, έχοντας αναπτύξει τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους ως επαγγελματίες στη

μετάδοση των δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, δημιουργώντας ένα σταθερό, δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον, ικανό να ενθαρρύνει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και τη θέληση για μάθηση, αποδεικνύοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να αποτελέσει μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Bracket&Katulak, 2007).

Δεν είναι, φυσικά, τυχαίο το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων που έχουν επιτύχει στη ζωή τους δεν έχουν απαραίτητα πιο υψηλή ακαδημαϊκή νοημοσύνη, αλλά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν το άγχος τους δημιουργικά και έχουν διδαχθεί αποτελεσματικές στρατηγικές για την εξάλειψη του συγκεκριμένου προβλήματος(Weissberg & Greenberg, 1998).Επομένως, οι μαθητές, έχοντας αναπτύξει τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμμετέχοντας σε κοινωνικές δραστηριότητες και έχοντας ανταμειφθεί σωστά αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο, παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να σημειώσουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή καριέρα και να επιτύχουν στη ζωή τους (Bracket & Katulak, 2007).

Σύμφωνα με τους Zins, Elias, Greenberg και Weissberg, η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι το πολυτιμότερο εφόδιό τους στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων μεταξύ τους, στην προσήλωσή τους σε μια δραστηριότητα μέχρι το πέρας της, στην κινητοποίηση για την υλοποίηση των στόχων, καθώς και στην επιμονή παρά τα τυχόν εμπόδια που προκύπτουν κάθε φορά. Επιπλέον, όπως επισημαίνει και η Marziyah Panju (2008) για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών «αυτή τους βοηθάει να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και να σχετίζονται και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους».

## **4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

#### **4.1 Η έννοια της επικοινωνίας- ορισμός**

Η επικοινωνία, ένας από τους κυριότερους λόγους ανάπτυξης του ανθρώπου παραμένει και σήμερα το σημαντικότερο μέσο εξέλιξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Αυτό το πολυδιάστατο φαινόμενο ανταλλαγής πληροφοριών πομπού και δέκτη υφίσταται λόγω της ανάγκης τους για αμοιβαία επίδραση, ικανοποίηση των αναγκών τους και δημιουργία ισχυρών σχέσεων (Κοντονή, 2011). Χιλιάδες χρόνια πριν ο Αριστοτέλης έκανε λόγο για «ον πολιτικόν» και «ον κοινωνικόν», δηλαδή για τον άνθρωπο. Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης η «επικοινωνία» παραπέμπει στη σύνθεση δύο λέξεων, της πρόθεσης «επί», που σημαίνει τίθεμαι επάνω σε και του ουσιαστικού «κοινωνία» που παράγεται από το ρήμα κοινωνώ και σημαίνει μετέχω σε κάτι ή έρχομαι σε επαφή ή συμμετέχω σε μία σχέση αλληλεπίδρασης έχοντας κάτι κοινό, δηλαδή «επικοινωνώ».

Παράλληλα, η επικοινωνία (Durbin, 1998) ορίζεται ως «η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων και συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς». Πρόκειται για μία απλή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων και ταυτόχρονα μία σύνθετη διαδικασία μετάδοσης συναισθημάτων, σκέψεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ενδιαφερόντων, με καθορισμένη δομή, συγκεκριμένο σκοπό και δυναμικό χαρακτήρα. Είναι μία ελεύθερη πράξη αλληλεπίδρασης και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, αποτελώντας θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συμβίωσης, της τεχνολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης και της δημιουργικότητας των ανθρώπων, τόσο αναγκαία, ώστε να ταυτίζεται με τη ζωή ( Σταμάτης, 2005).

#### **4.2 Μέσα και μορφές επικοινωνίας**

Ως μέσα επικοινωνίας θεωρούνται οι φορείς μεταβίβασης ενός μηνύματος από τον αποστολέα του προς τον παραλήπτη και είναι απεριόριστα, όπως οι ήχοι, ο προφορικός λόγος, το γραπτό κείμενο, η ομιλία, οι χειρονομίες και ο τεχνολογικός

εξοπλισμός (Σαΐτης, 1994). Η επικοινωνία, βάση των θέσεων των επικοινωνούντων υποκειμένων, διακρίνεται σε κάθετη και οριζόντια. Στην κάθετη επικοινωνία ακολουθείται μία διαδικασία, γραπτή ή προφορική από τα ανώτερα κλιμάκια στα κατώτερα, χωρίς, όμως, τα κατώτερα κλιμάκια να μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ στην οριζόντια επικοινωνία τα υποκείμενα βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας και μάλιστα παρατηρείται καλύτερος συντονισμός μεταξύ τους σε σχέση με τη διαδικασία στην κάθετη επικοινωνία. Επιπλέον, διακρίνεται σε ανοδική, όταν οι πληροφορίες κινούνται από τα κατώτερα στα ανώτερα κλιμάκια και σε καθοδική, όταν ακολουθείται η αντίστροφη διαδικασία, σε τυπική, όταν η ροή των πληροφοριών διέρχεται μέσα από τις γραμμές της οργανωτικής δομής και σε άτυπη, όταν η επικοινωνία των μελών δεν καθορίζεται από κανονισμούς και δεν είναι προγραμματισμένη, καθώς και σε προφορική, όταν χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος και γραπτή, όταν η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω γραπτών κειμένων (Σαΐτης, 1994).

#### **4.3 Η λεκτική επικοινωνία**

Η επικοινωνία με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται έχει δύο βασικές μορφές, τη λεκτική επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται με τη χρησιμοποίηση λεκτικών συμβόλων, δηλαδή λέξεων και προτάσεων και διεκπεραιώνεται με την ομιλία, το γράψιμο και με προφορικά και γραπτά μηνύματα και τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα και η στάση του κεφαλιού και του σώματος. (Μαλικιόση - Λοΐζου & Σπόντα, 2002).

Δεδομένου ότι το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης είναι ο λόγος, η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων (Ευαγγελόπουλος, 1998) και πραγματώνεται δια της «λεκτικής οδού» με έννοιες που παίρνουν τη μορφή λέξεων και συμβόλων (Σταμάτης, 2005). Στο σχολικό περιβάλλον, τα στοιχεία που συνθέτουν τη λεκτική επικοινωνία είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός ωριμότητας του μαθητή και η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων (Κωνσταντίνου, 2004). Το περιεχόμενο, βέβαια, μίας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις

διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης και της χροιάς της φωνής του ομιλητή και πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται και το συναισθηματικό περιεχόμενο που εκπέμπουν αυτές. Όλα τα παραπάνω, βέβαια ενισχύονται από τις ομαδικές συζητήσεις, οι οποίες εξασκούν τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, συμβάλλουν στη συνοχή της τάξης και δημιουργούν ατμόσφαιρα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής (Muijs&Reynolds, 2004).

#### **4.4 Η μη λεκτική επικοινωνία**

Με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοείται η έκφραση των διαθέσεων και των συναισθημάτων και εν γένει του εσωτερικού συναισθηματικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του ανθρώπινου σώματος, εκπέμποντας μη λεκτικά μηνύματα (στάσεις, χειρονομίες, μορφασμοί), τα οποία εκφράζουν απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις που είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις. Είναι, βέβαια, γεγονός ότι η μη λεκτική επικοινωνία έχει μεγαλύτερη σημασία από τη λεκτική, γιατί σχετίζεται με στάσεις και συναισθήματα που δεν εκδηλώνονται συνειδητά ή υποσυνείδητα, καθώς επίσης ότι το 90% της διαπροσωπικής επικοινωνίας πραγματοποιείται μέσω της μη λεκτικής οδού. Μάλιστα, η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τη μη λεκτική, διότι κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά (Σταμάτης, 2005). Στο περιβάλλον του σχολείου, εν προκειμένω, η μη λεκτική συμπεριφορά αποδεικνύεται απαραίτητη στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, χωρίς, όμως, να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των περιεχομένων της διδασκαλίας (Βρεττός, 1994).

#### **4.5 Η επικοινωνία στην Εκπαίδευση**

Το σχολείο, βέβαια, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα ανοιχτό σύστημα, γιατί λειτουργεί σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, όπου ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας, καθώς η αποτελεσματική της εκδοχή αποτελεί



έναν από τους βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την εξασφάλιση την εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Όταν, λοιπόν, η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων βαίνει καλώς, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, το οποίο προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005). Η αποτελεσματική επικοινωνία, λοιπόν, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών και πραγματοποιείται μέσω των επιμέρους διεργασιών της, δηλαδή την ενεργητική ακρόαση, εμπεριέχοντας την κατανόηση των άλλων και την αναγνώριση των επιτευγμάτων τους, την υποστήριξη της διαφορετικότητας, την αποδοχή της έκφρασης σημαντικών αποφάσεων, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση στη λήψη αποφάσεων και την αποφυγή συγκρούσεων και φυσικά τον ποιοτικό επικοινωνιακό συντονισμό.

#### **4.6 Η έννοια της ενεργητικής ακρόασης και οι «συνιστώσες» της**

Η ενεργητική ακρόαση, βέβαια, ως μέθοδος επικοινωνίας, προέρχεται από τον χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται πλέον και στην εκπαίδευση. Αποτελεί μια μέθοδο επικοινωνίας, η οποία εφαρμόζεται σε διαπροσωπικό ή ομαδικό επίπεδο και έχει στόχο την ενίσχυση και τη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και τη σαφέστερη κατανόηση του ομιλητή. Η προσέγγιση αυτή πραγματοποιήθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (1967), ο οποίος εστίασε περισσότερο στον τρόπο που επιλέγει κανείς να ακούσει το συνομιλητή του ή και να παρέμβει σε οποιαδήποτε συνθήκη επικοινωνίας και συνίσταται σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή στάσεις του ακροατή που επιδρούν ευεργετικά και βοηθούν στην αντιμετώπιση προσωπικών ή διαπροσωπικών δυσκολιών. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της στάσης αυτής είναι η διευκόλυνση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, διότι ο συνομιλητής επικεντρώνεται στο άτομο που θα μιλήσει και το βοηθά να αναπτύξει το θέμα που το ενδιαφέρει με τον τρόπο που επιθυμεί, δείχνοντας προσοχή, αποδοχή, παρατηρητικότητα, γνησιότητα και ενσυναίσθηση (Ivey et. al. 1996).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης στον χώρο της εκπαίδευσης και δείχνουν ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση, σεβασμό, αποδοχή και ενσυναίσθηση ως προς τους μαθητές τους αναπτύσσουν θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους (Aspy&Roebuck 1983, Rogers 1983) και ακολούθως οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003), στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, λόγω αυτής της συνολικής αποδοχής τους από τους καθηγητές τους, διαμορφώνουν τελικά θετικότερη αυτοαντίληψη, καταλληλότερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μείωση βανδαλισμών σε βάρος της σχολικής ιδιοκτησίας, αύξηση της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανάπτυξη του αυθορμητισμού και χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων προς θετική έκπληξη όλων.

Βάση, λοιπόν της συγκεκριμένης μεθόδου της ενεργητικής ακρόασης, πολύ σημαντικές παράμετροι στη διαδικασία της επικοινωνίας αποτελούν η προσοχή και η παρατηρητικότητα, οι οποίες αφορούν και τη μη λεκτική στάση και τη λεκτική επικοινωνία και απαιτούν τη διατήρηση της οπτικής επαφής καθ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας, καθώς και την ενθάρρυνση για περαιτέρω επικοινωνία με τον συνομιλητή. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η προσαρμογή στη σωματική στάση και τον τόνο της φωνής του συνομιλητή, αποφεύγοντας μια στάση υπερβολικής άνεσης και αυτοπεποίθησης και η διατήρηση της συνομιλίας στο θέμα και στο πλαίσιο του θέματος της συζήτησης, χωρίς διακοπές και άσχετες ερωτήσεις. Φυσικά, είναι συνετό να μην εκφράζονται προσωπικές σκέψεις και εμπειρίες σχετικά με το θέμα συζήτησης, γιατί τότε από ακροατής μετατρέπεται κανείς σε ομιλητή και ακυρώνει τη θέση του συνομιλητή του (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η αποδοχή άνευ όρων και η γνησιότητα του ακροατή οπωσδήποτε αποτελούν μια συναισθηματική στάση, η οποία επηρεάζει κυρίως την ψυχολογική θέση του ακροατή. Στην επικοινωνία αυτό εκφράζεται με την απουσία κριτικής, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, ευνοώντας την ειλικρινή έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων. Είναι, ίσως, σημαντικό να θυμάται κανείς ότι για να μπορέσει να μιλήσει χρειάζεται απαραίτητα την παρουσία κάποιου, ο οποίος ενδεχομένως ενδιαφέρεται πραγματικά να τον ακούσει με ενδιαφέρον, χωρίς να τον κρίνει. Εντούτοις, η απουσία κριτικής δε σημαίνει έλλειψη διαφωνίας, καθώς αυτή είναι

δυνατό να εκφράζεται ως μια προσωπική θέση, χωρίς να αντιπαραβάλλεται με τη θέση του συνομιλητή ή να πρέπει κάποιος να την οικειοποιηθεί (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983).

Η γνησιότητα αφορά στην επαφή του ακροατή με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος, γιατί, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας μπορεί να τα αναγνωρίσει ως διαφορετικά, επιτρέποντάς του την αποδοχή του συνομιλητή του. Συχνά, οι νέες ιδέες που προκύπτουν μέσα από την επικοινωνία δημιουργούν την ανάγκη για την έκφραση και προσωπικών απόψεων, προκαλώντας την παρεμπόδιση της συνομιλίας. Φυσικά, οι προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματα είναι θεμιτό να εκφράζονται, με την προϋπόθεση, βέβαια, να πραγματοποιούνται τον κατάλληλο χρόνο και χωρίς τη διακοπή της επικοινωνίας (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983). Στις ίδιες αρχές κινείται και η ενσυναίσθηση. Ο όρος προέρχεται από το ρήμα «εμπάσχω» που σημαίνει ζω, στη συναισθηματική θέση του άλλου και η στάση αυτή εκφράζεται με την επικέντρωση, την κατανόηση και την ανάπλαση των λεγομένων.

Η επικέντρωση επιτυγχάνεται με την προσοχή και την παρατηρητικότητα, δηλαδή, με την κατανόηση των εμπειριών του συνομιλητή και όχι μόνο των λεγομένων του. Σε αυτή την περίπτωση ο ακροατής δεν κρατά μια στάση αξιολόγησης, κριτικής ή σύγκρισης με τον εαυτό του, αλλά το αντιλαμβάνεται μέσα στο πλαίσιο αποδοχής του συνομιλητή του ως διαφορετικού και ιδιαίτερου ατόμου, συναισθανόμενος, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του. Φυσικά, δεν εξαφανίζονται οι προσωπικές του σκέψεις και τα συναισθήματα, αλλά μέσω της γνησιότητας μπορεί να διακρίνει τις σκέψεις του συνομιλητή του και τους λόγους που τον οδήγησαν σε αυτές, χωρίς να υιοθετεί αυτό το συναίσθημα ή την άποψη ως δική του και χωρίς, επομένως, να ταυτίζεται με αυτές (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983) .

Ανάπλαση είναι η διαδικασία της λεκτικής παρέμβασης, με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και έχει στόχο την επιβεβαίωση της ενσυναίσθησης του ομιλητή για το συνομιλητή του και την αίσθηση ότι ο συνομιλητής έχει κατανοήσει όσα του έχουν επισημανθεί. Η ανάπλαση γίνεται συνήθως α) με επανάληψη των λεγομένων, τονίζοντας τις σημαντικότερες φράσεις από όσες άκουσε, ώστε να ανατροφοδοτεί τον ομιλητή του, β) με τη σύνθεση περιεχομένου, ανακεφαλαιώνοντας και δίνοντας έμφαση στα ουσιαστικότερα σημεία, ώστε να ελέγχει απλά την κατανόηση των

λεγομένων και γ ) με την ανάπλαση ή αντανάκλαση συναισθημάτων, μεταφέροντας λεκτικά τα συναισθήματα, ώστε να ελέγχει την κατανόηση των συναισθημάτων του από το συνομιλητή του.

Η ενεργητική ακρόαση, λοιπόν, λειτουργεί βοηθητικά στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς δίνει έμφαση στον σεβασμό των απόψεων και την αναγνώριση των επιτευγμάτων του άλλου, στην αποσαφήνιση των προσωπικών ορίων του ατόμου, στη διαχείριση της διαφωνίας χωρίς να ταυτίζεται αυτή με σύγκρουση, στην αλληλοϋποστήριξη, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης, εφόσον ο λόγος που αναπτύσσεται είναι προσωπικός, τον ποιοτικό και ποσοτικό επικοινωνιακό συντονισμό και φυσικά, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των μελών. Τα κλειδιά, επομένως, για τις αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης είναι: η ανοιχτή ακρόαση του συνομιλητή χωρίς διακοπές, η απόλυτη προσοχή σε αυτόν κι όχι στα εμπλεκόμενα ενοχλητικά στοιχεία (θόρυβος), η καθυστέρηση εκτίμησης μέχρι να ολοκληρώσει ο συνομιλητής, η διατήρηση της προσοχής μέσα από τη συμφωνία των μη λεκτικών στοιχείων (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών κλπ) με το κεντρικό θέμα συζήτησης και η δημιουργία διευκρινιστικών ερωτήσεων που βοηθούν στη συνοχή της συνομιλίας και τη συνεκτικότητά της

#### **4.7 Η θέση της επικοινωνίας στην πυραμίδα του Maslow**

Πέραν των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, βέβαια, η ανάγκη για επικοινωνία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και άρα υπάρχει «φύση» σε κάθε ανθρώπινο «ον», επιζητώντας να πραγματοποιηθεί με κάθε δυνατό τρόπο και κάθε πρόσφορο σωματικό μέσο ( Heyes, 1998). Σύμφωνα με την πυραμίδα του A. Maslow στη θεωρία των «Ανθρωπίνων αναγκών» η επικοινωνία και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στάδιο στη βαθμίδα των προτεραιοτήτων που θέτουν τα άτομα για την ικανοποίησή τους. Μετά, λοιπόν, από τις βιολογικές ανάγκες συντήρησης και την ανάγκη για στέγη και ασφάλεια ακολουθεί η ανάγκη για δημιουργία κοινωνικής επαφής, για αγάπη και για την αίσθηση του «ανήκειν» κάπου. Έτσι, αυτή η βαθμίδα της επικοινωνίας αποτελεί το εφελτήριο για την

κατάκτηση των δύο επόμενων βαθμίδων, της αυτοεκτίμησης με αντάλλαγμα την κοινωνική αναγνώριση και της αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή της προσωπικής ολοκλήρωσης (Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998· Κοντονή, 2011).

## **5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **5. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ «ΑΓΩΓΗ» ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **5.1 Ο ρόλος της μουσικής στην Εκπαίδευση**

Οι τέχνες αποτελούν ένα μέσο έκφρασης του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, αλλά και ένα αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών της ευρύτερης κοινωνικής ζωής του. Από την αρχαιότητα είχε επισημανθεί η σημασία των Τεχνών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του και ειδικά σε τομείς που αφορούν την αντίληψη, της ψυχοκινητικές ενέργειες, τη συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνική του ανάπτυξη. Ο όρος ήθος στη μουσική δηλώνει τον ηθικό χαρακτήρα που τείνει να εμπνεύσει στην ψυχή ένας μουσικός ήχος. Οι νότες, οι αρμονίες, τα γένη, το μέλος και γενικά οι ρυθμοί είχαν, κατά την άποψη των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, ηθικό σκοπό και προσέδιδαν δύναμη. Γι' αυτό το λόγο από την αρχαιότητα έως σήμερα πολλοί αποδίδουν στη μουσική σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο (Σέργη, 1994).

Μέσα από την εξελικτική πορεία της μουσικής παρατηρείται η δημιουργία ενός μεγάλου πλούτου της μουσικής γλώσσας, που συγκλίνει στη δημιουργία μιας τέχνης που μεταφέρει την ποικιλία των αισθημάτων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών του σύγχρονου ανθρώπου. Η μουσική αγωγή έχει ως έναν από τους βασικούς της στόχους την ανάδειξη του ανθρώπινου συναισθήματος και η βαθύτερη αξία της μουσικής αγωγής έγκειται στον εμπλουτισμό της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής με τον εμπλουτισμό της εσωτερικότητας του ανθρώπου που είναι το ανθρώπινο συναίσθημα (Σέργη, 1994).

## 5.2 Η μουσική ως μέσο επικοινωνίας

Είναι, βέβαια, γνωστή η σημασία της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, καθώς ως τέχνη και ως ένας βασικός πολιτισμικός παράγοντας προσφέρει στο άτομο ένα ισχυρό μέσο για έκφραση και επικοινωνία, ενώ μέσα από τη μουσική αγωγή αποκτά μουσικότητα και ευαισθησία, ικανότητα για ακρόαση και αισθητική εκτίμηση. Μία τέτοια αγωγή, όπως υποστηρίζεται από ειδικούς είναι ωφέλιμο να αρχίζει από την παιδική ηλικία, όταν ακόμη οι ψυχοκινητικές νοητικές συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες βρίσκονται σε ένα κρίσιμο στάδιο ανάπτυξης. Η μουσική, βέβαια, ως σύστημα επικοινωνίας μπορεί να μεταφέρει συναισθηματικές πληροφορίες και όχι μόνο. Είναι ένας περίπλοκος φορέας ευαίσθητων και ευπαθών νοημάτων. Η ιδιαιτερότητά της σε σχέση με άλλα συστήματα επικοινωνίας έγκειται στο γεγονός ότι μεταδίδει τα κωδικοποιημένα νοητικά μηνύματα με έναν ειδικό συναισθηματικό τρόπο και μάλιστα μέσω μουσικών σχημάτων. Η αποδοχή της παραπάνω διαδικασίας γίνεται με αρκετά συγκεκριμένη και προβλέψιμη μορφή προσφέροντας σιγουριά και ασφάλεια. Έτσι, έχει ο καθένας τη δυνατότητα να εκφράζεται χωρίς να χάνεται και να επιβεβαιώνεται μέσα από τη δυνατότητα πραγματοποίησης των ατομικών του αναγκών, έχοντας ταυτόχρονα αίσθηση ευθύνης για τους άλλους και για το κοινό συμφέρον ( Schwabe, 1997).

Η αξία της μουσικής, βέβαια, εντοπίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για μία μοναδική μορφή μη γλωσσικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, η γλώσσα της μουσικής δε μεταφέρει τη συγκεκριμένη σημασία που εκφράζουν οι λέξεις, με αποτέλεσμα αυτή να ερμηνεύεται από τον καθένα διαφορετικά, σύμφωνα με τις πνευματικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Επιπλέον, λόγω της μη γλωσσικής της φύσης υποκαθιστά τη γλωσσική επικοινωνία για εκείνους που έχουν γλωσσικές ή συναισθηματικές αναπηρίες και, επιπλέον, εξαιτίας του μεγάλου συναισθηματικού της εύρους και της αμεσότητας της επίδρασής της συμβάλλει σε ψυχοθεραπευτικές εφαρμογές και συγκεκριμένα στη μουσικοθεραπεία (Σταυρίδης, 1985).

### 5.3 Ο ρόλος της μουσικής στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Είναι γεγονός ότι η μουσική βασίζεται σε συναισθήματα που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια και η κατανόησή της είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού των τριών περιοχών μαθητής, της γνωστικής της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής, καθώς καμία δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει ανεξάρτητα. Απαραίτητη για αυτό το σκοπό είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, ικανού να προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και τις σωστές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των εκάστοτε δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων όλων των παιδιών. Η μουσική, λοιπόν, στην ουσία αποτελεί μέρος της ευρύτερης αγωγής του ανθρώπου και η εφαρμογή των θεωριών της μάθησής της απεικονίζει ακόμη περισσότερο την άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μουσική αγωγή και την αγωγή γενικότερα (Σέρρη, 1994).

Ο πρωταρχικός λειτουργικός ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση είναι φυσικά η ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της είναι η ικανοποίηση των ατομικών συναισθηματικών αναγκών του. Όλα τα παιδιά μέσω των διαφόρων μουσικών δραστηριοτήτων μπορούν να εκφράζονται και να επικοινωνούν, καθώς η απευθείας αλληλεπίδραση τους με τη μουσική τους παρέχει τρόπους για την έκφραση των συναισθημάτων τους και αποτελεί έναυσμα για τη μετάδοση συναισθημάτων εμπλουτίζοντας τη ζωή τους. Η ανταπόκρισή τους στη μουσική αποτελεί ένα προσωπικό θέμα που εξαρτάται από το είδος της μουσικής τη διάθεσή τους και την εξοικείωσή τους με την οργάνωση του μουσικού υλικού, διατηρώντας, όμως, την ανθρώπινη, καλλιεργημένη και πολιτισμένη φύση τους σε μία ψηλή αίσθηση αυτοσεβασμού και εκτίμησης των συνανθρώπων τους (Τρούλης, 1991).

Έχει διαπιστωθεί, βέβαια, ότι οι μουσικές ικανότητες συμμετέχουν στη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας από την αρχή της ζωής του ανθρώπου, γεγονός που πιστοποιείται από έρευνες σχετικά με τις πρώτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μητέρας και βρέφους. Η μεγάλη, μάλιστα σημασία της μουσικής ως προς την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη από τη βρεφική ηλικία διαφαίνεται από το συμπέρασμα των επιστημόνων ότι αυτή η σχέση αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία για τις γλωσσικές ικανότητες του ανθρώπου και μάλιστα νωρίτερα από

ό,τι τα φωνητικά στοιχεία μπορούν να το πετύχουν (Parousek,1996). Η μεγάλη σημασία της μουσικής ως καναλιού επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια των πρώτων διαπροσωπικών σχέσεων του βρέφους υπονοεί ότι η μουσική θα συνεχίσει να είναι σημαντική και στη μετέπειτα συναισθηματική ανταλλαγή του παιδιού με το περιβάλλον (Snyder,1957).

#### **5.4 Ο ρόλος της μουσικής στην κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών**

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί έχουν επισημάνει την επίδραση της μουσικής αγωγής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τονίζοντας, μάλιστα, ότι αυτή η επίδραση ξεκινά από τη βρεφική ακόμα ηλικία, καθώς μέσω της μουσικής συμπεριφοράς αναπαράγονται πολλές από τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες που είναι απαραίτητες στην ανθρώπινη επικοινωνία, με αποτέλεσμα την κατάκτηση της αυτογνωσίας, τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας και την ταυτότητας της ομάδας (Hodges,2005). Βασική προσφορά της μουσικής είναι η επίτευξη της συνεργασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας και ένας από τους στόχους της είναι η διασφάλιση της μετάδοσης ενός ισχυρού κοινωνικού ενστίκτου στις μελλοντικές γενιές (Snyder,1957).

Η ικανότητα του παιδιού να συνδυάζει τις ατομικές του προσπάθειες με αυτές της ομάδας είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη του και η μουσική αγωγή συμβάλλει σημαντικά στη συναισθηματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της φαντασίας, της αντίληψης και των συναισθημάτων (Dalcroze, 1921/1967). Προϋπόθεση και ταυτόχρονα βασικός στόχος της ομαδικής μουσικής δημιουργίας είναι η εξοικείωση, η συναισθηματική απελευθέρωση και αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους. Σημαντικοί παιδαγωγοί έχουν περιγράψει πως οι μουσικές δραστηριότητες όπως το ομαδικό τραγούδι, η κίνηση με τη μουσική, ο αυτοσχεδιασμός και η ομαδική εκτέλεση μουσικών οργάνων μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικά στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά όχι μόνο να εκφράζονται μέσω της μουσικής, αλλά και



να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και συναισθηματικά με τα άλλα παιδιά και τους παιδαγωγούς κατά τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να συνεργάζονται, για να επιτύχουν το τελικό αποτέλεσμα και να μοιράζονται μία ευχάριστη και ανταποδοτική μουσική και κοινωνική εμπειρία (Orff, 1978).

Η συμβολή της μουσικής στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην διαδικασία της κοινωνική ωρίμανση των παιδιών είναι πολύ μεγάλη, καθώς μέσω των πολλών μουσικών δραστηριοτήτων παρέχονται ευκαιρίες για συλλογική συμμετοχή, συνεργασία, αλληλεπίδραση και ευθύνη. Τέτοιες δραστηριότητες είναι κάποιες συγκεκριμένες μουσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι χορωδίες, η διδασκαλία και η οργάνωση μικρών μουσικών ομάδων που ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και τη δημιουργία ικανοποιητικών ανθρώπινων σχέσεων με τη συνεργασία, τη συλλογική ευθύνη, την αυτοπειθαρχία και τον αυτοέλεγχο. Έτσι, παρέχονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, κοινωνικές εμπειρίες, συνεργασία και επικοινωνία με άλλα παιδιά για την επίτευξη του κοινού σκοπού (Orff, 1978).

Πολύ σημαντική θέση στη σημασία της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού, βέβαια, κατέχει η κινησιολογία σε σχέση με τη μουσική, καθώς ο συνδυασμός τους αποτελεί μία από τις πρώτες μουσικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες το μικρό παιδί κοινωνικοποιείται (Moog,1976). Η νοημοσύνη που συνδέεται με τον κοινωνικό συναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης σχετίζεται άμεσα τόσο με τη σωματική νοημοσύνη όσο και με τη μουσική νοημοσύνη, καθώς ένα κατάλληλο πρόγραμμα μουσικής αγωγής για μικρά παιδιά, που -μεταξύ άλλων - δίνει έμφαση στις κινητικές δραστηριότητες, μπορεί να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους (Gandner,1983/1993).

### **5.5 Ο ρόλος της μουσικής στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών**

Η μουσική συμβάλλει με έναν ιδιαίτερο τρόπο στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Έχοντας τη δική της γλώσσα, απαιτείται ιδιαίτερη πνευματική διεργασία και εφαρμογή των πνευματικών λειτουργιών της νοημοσύνης και της ευφυΐας για την κατανόηση, την ακρόαση, τη δημιουργία μουσικής και την εκτέλεσή της. Η

ενασχόλησή τους με τη μουσική απαιτούν από τα παιδιά τη χρησιμοποίηση διαφόρων ικανοτήτων που στην πραγματικότητα είναι λειτουργίες της νοημοσύνης και της ευστροφίας του πνεύματος. Η πνευματική αυτή ανταπόκριση των παιδιών εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα με την κατανόηση των τρόπων που παράγονται τα μουσικά εφέ, με λόγια των συναισθημάτων τους για τη μουσική κ.λπ. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι στα σχολεία, όπου η μουσική είναι ένα κανονικό, υποχρεωτικό μάθημα σε καθημερινή βάση, τα παιδιά ανταποκρίνονται σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα καλύτερα και ευκολότερα. Αυτό συμβαίνει γιατί η καθημερινή ενασχόληση με τη μουσική υποκινεί και διεγείρει το μυαλό τους, με αποτέλεσμα αυτό να αναπτύσσεται και να γίνεται πιο δεκτικό σε οποιαδήποτε άλλη μάθηση (Χαραλάμπους, 1996).

Σύμφωνα με τη Maria Montessori, το πρώτο σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του παιδιού είναι η συγκέντρωση. Αυτή αποτελεί τη βάση για το χαρακτήρα του και την κοινωνική του συμπεριφορά. Στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας συμβάλλει σημαντικά η ενασχόληση με τη μουσική, καθώς οι διαδικασίες μάθησής της απαιτούν την εξοικείωση των μαθητών με μεθόδους προσήλωσης και συγκέντρωσης του μυαλού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του διδακτικού αντικείμενου, του μαθητή και του εκπαιδευτικού, βοηθά τους μαθητές να βλέπουν κριτικά, όχι μόνο το μάθημα στην αίθουσα μουσικής και στο σχολείο τους, αλλά και τις μουσικές εξελίξεις γύρω τους και η ικανότητα να αξιολογούν το μουσικό περιβάλλον τους, τους παρέχει την ελευθερία επιλογής σε ότι προβάλλεται και προωθείται από τα διάφορα μέσα. Έτσι, η μουσική μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία που σχετίζονται με την οπτική και αίσθηση και φαντασία, που εκδηλώνονται συνήθως στην κίνηση, στη μουσική ανάγνωση και στην εκτέλεση των οργάνων, χωρίς να παραβλέπεται η ενασχόλησή τους με την μουσική σε ομαδικό επίπεδο, η οποία τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν σημαντικές αξίες, όπως είναι η σκέψη, η συνεργασία, ο σεβασμός της γνώμη των άλλων, η υπευθυνότητα, η αυτοπειθαρχία και ο αυτοέλεγχος (Montessori, 1949/1984).

## 5.6 Το τραγούδι

Η Snyder παραθέτει μία ποικιλία δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη δημιουργία πρωτότυπων τραγουδιών, εκφραστικής ρυθμικής κίνησης με το σώμα, για να παρουσιάσουν μία ιστορία ή ένα συναίσθημα, ρυθμικής συνοδείας στο τραγούδι, δεύτερης μελωδίας στο τραγούδι, ήχων για τη συνοδεία των τραγουδιών, ρυθμικής κίνησης ή κάποιου δραματοποιημένου έργου, ιστοριών με μουσική, δραματοποίησης με μουσική, ζωγραφιών με μουσική, τραγουδιών για μία ιστορία, όπως επίσης ερμηνεία τραγουδιών με καλλιτεχνικό τρόπο, ερμηνεία και εκτέλεση παραδοσιακών τραγουδιών, κατασκευή και διακόσμηση μουσικών οργάνων και συσχέτιση τρόπων έκφρασης και από άλλες τέχνες (Snyder, 1957).

Το τραγούδι, ανέκαθεν αποτελούσε το κατεξοχήν οικείο μέσο κοινωνικοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων των ανθρώπων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Έχει επανειλημμένως επισημανθεί ο ρόλος του τραγουδιού στην εγκαθίδρυση του πρώιμου δεσμού μητέρας - βρέφους, καθώς δημιουργείται ένας ηχητικός δεσμός ανάμεσά τους προσανατολίζοντας τα μωρά προς πιο θετικές προσωπικότητες. Είναι γεγονός ότι η καλλιέργεια των φωνητικών δεξιοτήτων αποτελεί φυσική συνέχεια της «φωνητικής ζωής» του παιδιού από τη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, όπου τα όρια ομιλίας και φωνής είναι ακόμα συγκεχυμένα. Επομένως, η διαδικασία του νανουρίσματος από τη μητέρα είναι μεγάλης σημασίας, διότι ο συνδυασμός λόγου και μουσικής παρέχει ένα επίπεδο νοητικής και συναισθηματικής εμπειρίας για τους γονείς και τα μωρά που η γλώσσα από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι οι μητέρες διαθέτουν ένα ειδικό ρεπερτόριο από νανουρίσματα και βρεφικά τραγούδια που χαρακτηρίζεται από υψηλότερα τονικά ύψη, πιο αργή ρυθμική αγωγή και περισσότερο εκφραστική ποιότητα φωνής από ό,τι ο συνηθισμένος τρόπος που τραγουδούν, τα οποία χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο επικοινωνίας με τα μωρά τους (Στάμου,2000).

Το τραγούδι ήταν ανέκαθεν η πιο σπουδαία δραστηριότητα σε κάθε σχολικό μουσικό πρόγραμμα, καθώς αποτελούσε το θεμέλιο λίθο της μουσικής αγωγής του παιδιού, παρά το γεγονός της μεγάλης εξάπλωσης των μουσικών οργάνων στα σχολεία. Μάλιστα, η ομαδική εκτέλεση του τραγουδιού συνέβαλλε πάντα τα μέγιστα στην προαγωγή πνεύματος πειθαρχίας, συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και

κοινωνικότητας, ως μία δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά βιώνουν την αίσθηση της συμμετοχής στην ομάδα και μοιράζονται μία ευχάριστη δραστηριότητα με τους συμμαθητές και με τους δασκάλους τους. Ένα τραγούδι μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές διαθέσεις στον ψυχισμό του παιδιού, μέσα στον οποίο ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού γίνεται πλουσιότερος, πιο ποικίλος και βαθύτερος, καθώς εισέρχεται σε ένα νέο είδος σχέσης με τους συμμαθητές και το περιβάλλον του (Σταυρίδης, 1985).

Είναι γεγονός ότι το τραγούδι συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη τις εκδηλώσεις της ζωής του, τον ανακουφίζει και δημιουργεί θετική ψυχολογία, αποτελώντας αξιόλογο μέσο για εξισορρόπηση και ηρεμία του ψυχικού του κόσμου, καθώς καλλιεργεί και αναπτύσσει την ευαισθησία, τη φαντασία, την προσοχή και τη μνήμη. Οι MacDonald και Ramsey (1978), μάλιστα, υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της συναισθηματικής απελευθέρωσης και της εκτόνωσης, ιδιαίτερα μέσω ενός οικείου τραγουδιού, συμβάλλοντας στη μείωση του άγχους και τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας, παρέχοντας την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια.

## **5.7 Η Παραδοσιακή μουσική**

Η κουλτούρα μέσα στην οποία γεννιέται ένα παιδί είναι καθοριστικής σημασίας για τη μουσική γλώσσα που θα αναπτύξει, διότι τα μουσικά ακούσματα του κάθε παιδιού εντυπώνονται κυριολεκτικά μέσα του δημιουργώντας ένα μουσικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο θα αρχίσει να βασίζεται, για να αναπτύξει σταδιακά την κατανόησή του για τη μουσική. Έτσι, λοιπόν, είναι πολύ σημαντική η έκθεση του παιδιού σε μουσικά ερεθίσματα από πολύ μικρή ηλικία και μάλιστα στα μουσικά ερεθίσματα, στα οποία θα ήθελε κανείς να αναπτύξει το παιδί μία φυσική σχέση αποδοχής και κατανόησης, όπως εκείνη που έχει με τη μητρική του γλώσσα ( Στάμου, 2009). Η Παραδοσιακή μουσική κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στις κοινωνίες, καθώς ως σύστημα αξιών και ως τέχνη περιέχει σε μέγιστο βαθμό τα κοινωνικά και μουσικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε πολιτισμού (Διονυσίου, 2002). Αποτελεί την ταυτότητα και την υπογραφή ενός λαού, καθώς καθορίζει την πολιτιστική φυσιογνωμία και την πορεία του στο χρόνο, κρατώντας τα κλειδιά της πολιτικής και πολιτιστικής πορείας του μέλλοντος

(Στάμου, 2000). Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία το παιδί από τη βρεφική και την πρώτη νηπιακή ηλικία είθισται να μεγαλώνει με ακούσματα από γνωστά, παιδικά, παραδοσιακά τραγούδια (π.χ. νανουρίσματα, ταχτάρισμα κλπ).

Στη σχολική πραγματικότητα οι μαθητές ζουν μέσα από το οργανωμένο τραγούδι, ενώ, ταυτόχρονα, γίνονται οι πρωταγωνιστές πολλών εθίμων, ιδιαίτερα αυτών που περιλαμβάνουν κάλαντα και άλλα παραδοσιακά άσματα, με φυσικό επακόλουθο να έρχονται σε επαφή με ιδιαίτερα ρυθμικά σχήματα, κλίμακες, μελωδίες και επαναληπτικά μοτίβα στους στίχων των τραγουδιών, γεγονός το οποίο διευκολύνει την εκμάθησή τους και ταυτόχρονα εξασκεί τη χρήση της γλώσσας ( Μπουτιέρος, 2000), συμβάλλοντας στην εξάσκηση της προσοχής και τη διασκέδασή τους. Φυσικά, η Παραδοσιακή μουσική συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην κοινωνική ωρίμανσή τους, καθώς φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα παραδοσιακά μουσικά όργανα στο χώρο του παιχνιδιού και αναπτύσσει την έμφυτη ικανότητα της μίμησης. Ως ένα φυσικά αναπτυσσόμενο και συνεχώς μεταβαλλόμενο, φαινόμενο, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς το συγκεκριμένο είδος μουσικής προσφέρει παραδείγματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι ως αφετηρία της δικής τους δημιουργικής ανάπτυξης ( PaulTerry- μετάφραση: Στάμου, 2000). Έτσι, κατά την εκπαίδευσή τους στο σχολείο, η παραδοσιακή μουσική αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα αγωγής και βιωματικής γνωριμίας τους με την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά (Μουτιέρος, 2000).

## **5.8 Η δημιουργικότητα μέσω του μαθήματος της Μουσικής**

Στο μάθημα της Μουσικής επιδιώκεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων και εμπειριών, καθώς αποτελεί απαραίτητη πτυχή του μαθήματος της Μουσικής και θεωρείται ένας πολύ καλός τρόπος να εκφράσει κανείς ιδέες και συναισθήματα, να αφήσει ελεύθερη τη φαντασία του, να εμπλακεί σε καταστάσεις λύσης προβλήματος και στη λήψη μουσικών αποφάσεων, να καλλιεργήσει την αποκλίνουσα σκέψη και να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας. Σύμφωνα με την Coleman η δημιουργικότητα στη μουσική εκφράζεται

κυρίως μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την πρωτότυπη σύνθεση, γιατί εκεί αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των μαθητών και τους παρέχεται ένα μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας με τους άλλους. Η απ' ευθείας αλληλεπίδραση του παιδιού με μια μουσική διδασκαλία του παρέχει βοήθεια στην αντιμετώπιση και κατανόηση της μουσικής, σαν ένα μέσο αντίληψης της πραγματικότητας που καθρεφτίζει τη ζωή και τα συναισθήματα των ανθρώπων (Δαράκη, 1979). Συνεισφέρει στη γενική αγωγή και ανάπτυξη του παιδιού υπηρετώντας τον πραγματικό σκοπό της εκπαίδευσης. Προσφέρει στο παιδί ποιότητα και δεξιότητες για τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και προσαρμοσμένης προσωπικότητας, καθώς μέσα από αυτή τη μέθοδο αποκτά δημιουργική δύναμη, δύναμη για να σκέφτεται για τον εαυτό του, γενική γνώση, δύναμη για να ενεργεί για τον εαυτό του, δεξιότητα στο να ελέγχει μία πράξη, ολοκληρωτική ενασχόληση της συναισθηματικής δύναμης, εκτίμηση του ωραίου, προσαρμοστικότητα στην κοινωνία.

Οποιαδήποτε μουσική εμπειρία - σε οποιαδήποτε επίπεδο -όπως ακρόαση μουσικής με ευαισθησία και αντίληψη, ανταπόκριση στο ρυθμό και τη διάθεση της μουσικής με κίνηση, δημιουργική ερμηνεία ζωντανής μουσικής, δημιουργικός προγραμματισμός και ανάπτυξη ομαδικών προγραμμάτων για μουσικές θεατρικές παραστάσεις ως αποτέλεσμα συσχέτισης δραστηριοτήτων, ή πρωτότυπης μουσικής, όλα τα παραπάνω θεωρούνται δημιουργικές δραστηριότητες δεδομένου ότι δίνουν νέες εμπνευσμένες εμπειρίες που έχουν ως αποτέλεσμα τη μουσική ανάπτυξη καθώς και την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Τα δημιουργικά παιδιά, λοιπόν, είναι πιο ευαίσθητα στις εμπειρίες της ζωής από τα άλλα παιδιά, είναι περισσότερο συναισθηματικά και έχουν περισσότερη ευχέρεια ιδεών και ευφράδεια. Είναι περισσότερο αποφασιστικά, έχουν χιούμορ και ενδιαφέρονται περισσότερο για μη συνηθισμένους και συμβατικούς ρόλους. Αυτοπροβάλλονται και είναι πιο παράτολμα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεών τους. Μέσα, λοιπόν, από τις δημιουργικές ιδιότητες η μουσική ζωντανεύει αποκτά ενεργητικότητα και δυναμικότητα και γίνεται ο πολύ προσωπικός τρόπος έκφρασης των παιδιών και η διέξοδος από τον εσωτερικό τους εαυτό (Morgan, 1955).

## 5.9 Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας στο μάθημα της Μουσικής

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας μάθησης οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας επιδρούν θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους, καθώς βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και φέρνουν θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς στόχους. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης είναι απολύτως απαραίτητη, για την επίτευξη γόνιμης και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η μουσική αγωγή εμπεριέχει ευδιάκριτα στοιχεία τέτοιας γραφής, καθώς η αλληλεξάρτηση, η ισότητα, ο προσδιορισμός κοινών στόχων, η προσωπική υπευθυνότητα και η ατομική ευθύνη αποτελούν βασικές αρχές της μουσικής μάθησης.

Η μουσική διδασκαλία, λοιπόν, εστιάζει στη μουσική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τοποθετώντας τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του καθοδηγητή, έχοντας αναλάβει την καθοδήγησή τους σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και μάθησης. Παράλληλα, οι μαθητές υιοθετούν του ρόλου του εκπαιδευτικού και αποτελώντας μοντέλο ένας για τον άλλον, αλληλοϋποστηρίζονται, ώστε να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες και γνώσεις. Στόχος της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η βέλτιστη ενεργοποίηση της μουσικής δραστηριότητας των παιδιών, της μουσικής φαντασίας και της μαθησιακής διεργασίας μέσω ανταλλαγής ρόλων, ώστε να τους συνειδητοποιήσουν και να μάθουν να αναστοχάζονται αυθόρμητα και δημιουργικά. Παραδείγματα ομαδοκεντρικής διδασκαλίας αποτελούν οι χορωδίες και οι ορχήστρες των σχολείων, όπου η αλληλεξάρτηση και η απόλυτη ανάγκη για συνεργασία είναι εμφανής. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές τις μικρές μουσικές ομάδες ενισχύει την προσωπική τους υπευθυνότητα και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία γόνιμης συνεργασίας και δημιουργικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (Κωνσταντίνου, 2004).

## **5.10 Η σύνδεση της του μαθήματος της Μουσικής με άλλα μαθήματα**

Η διασύνδεση των τεχνών προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν τη μουσική και τις άλλες τέχνες ως σημαντική έκφραση της ανθρώπινης εμπειρίας και να αναπτύσσουν δεξιότητες λύσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης. Συνεργαζόμενη με όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος η μουσική «ζωντανεύει» άλλα μαθήματα, δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, η χρήση της μουσικής στα άλλα μαθήματα διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης και των δεξιοτήτων σκέψης και ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αποτελώντας, παράλληλα, ένα ανεξάρτητο, αυτόνομο, γνωστικό αντικείμενο με στόχους που αναφέρονται σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες (Κωνσταντίνου, 2004).

## **5.11 Η θέση της «διαφορετικότητας» στο μάθημα της Μουσικής**

Είναι γεγονός ότι η διαφορετικότητα αποδεικνύεται ως μία αδιαπραγμάτευτη σύγχρονη πραγματικότητα και αφορά κοινωνικές, πολιτισμικές, νοητικές, οικονομικές, σωματικές και άλλες διαφοροποιήσεις (ειδικές δεξιότητες, αναπηρίες, μειονότητες, αιτήσεις ασύλου, κοινωνικοοικονομικές δυσχέρειες κ.λ.π). Η μουσική αγωγή, βέβαια, αποτελεί το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό μέσο για την αντιμετώπιση και την εξάλειψη περιστατικών ρατσισμού στο χώρο του σχολείου, καθώς αποσκοπεί πρωταρχικά στην προαγωγή της επικοινωνίας και της κοινωνικής προσαρμογής χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατές αισθήσεις ως φυσικά κανάλια επικοινωνίας. Μέσα από τη διαδικασία της μουσικής εκπαίδευσης οι μαθητές καταφέρνουν να απαλλαγούν και αν χρειαστεί να συγκρουστούν με τις ρατσιστικές νοοτροπίες που αποτελούν τροχοπέδη στη μουσική και όχι μόνο εκπαίδευση των παιδιών.

Αναγνωρίζοντας τα διάφορα επίπεδα, όσον αφορά στην επίδοσή τους και το αναπόφευκτα διαφορετικό προφίλ νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν



ως εργαλεία για την σύνθεση της μουσικής ομάδας. Βάση των διαφορετικών αναγκών, ενδιαφερόντων, και εμπειριών «χτίζουν» την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής, λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω ως ενδιαφέρουσες προκλήσεις ένωσης και όχι διαχωρισμού, γεγονός που εντοπίζεται ως μία πολύ ευχάριστη έκπληξη στα σχολεία, όπου διδάσκεται η μουσική καθημερινά (Μουσικά Σχολεία), στα οποία παρατηρείται έντονα η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Δεδομένου, λοιπόν, ότι στη μουσική αγωγή προσφέρονται δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και μάθησης, ότι οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τις μουσικές κλίσεις τους, ότι οι διαφορετικές κουλτούρες αποτελούν τα πιο πρόσφορα έδαφος για μουσικές ανακαλύψεις και αναλύσεις και ότι η διαφοροποίηση δεν αποτελεί περιορισμό και απλοποίηση της ύλης, αλλά ανταπόκριση στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ενδιαφέροντα των μαθητών, γίνεται αντιληπτή η καταλληλότητα της μουσικής αγωγής ως ένα από τα βασικότερα εργαλεία στην εκπαίδευση για την «κατανόηση» και ενσυναίσθηση της διαφορετικότητας (Σταμάτης, 2005).

## **5.12 Η σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα μέσω της μουσικής**

Η μουσική αγωγή, μέσω των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της μουσικής να αλληλεπιδράσουν με την κοινότητα εμπλουτίζοντας τις μουσικές τους εμπειρίες και συνδέοντας το σχολείο με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Αυτή η αλληλεπίδραση γίνεται μέσα από α) την ατομική συμμετοχή ή συμμετοχή των μουσικών συνόλων του σχολείου σε μαθητικά φεστιβάλ και ευρωπαϊκά προγράμματα, β) τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με τοπικά ιδρύματα, ευρωπαϊκούς και τοπικούς οργανισμούς, τα οποία να σχεδιάζονται σε συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς μουσικής, γ) τη συμμετοχή σε μουσικά εργαστήρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις και σε χώρους εκτός σχολικής τάξης, όπου δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές για μουσικές δραστηριότητες εκτός της τάξης, όπως στούντιο, ραδιοσταθμούς, κατασκευαστές οργάνων και ιδρύματα μουσικής, δ) τη συνεργασία με καλλιτέχνες μουσικούς και τη φιλοξενία τους στο σχολείο, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παίξουν μουσική

και να συνεργαστούν με επαγγελματίες μουσικούς, σολίστες, ερασιτέχνες μουσικούς, παραδοσιακούς οργανοπαίκτες, μουσικούς, ώστε να αποκτήσουν επιπρόσθετες μουσικές εμπειρίες και βιώματα, ε) την παρακολούθηση συναυλιών και μουσικών παραστάσεων και στ) τη δημιουργία μουσικών δρώμενων σε συνεργασία με άλλους πολιτιστικούς φορείς, με στόχο την προαγωγή της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη σύγχρονη αναδημιουργία της από τους μαθητές (Σταυρίδης, 2001).

## **6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **6. ΕΡΕΥΝΑ**

#### **6.1 Σκοπός-στόχοι έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής αγωγής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, καθώς και στα Μουσικά Σχολεία. Στην Ελλάδα, έως τώρα, δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα, η οποία να περιλαμβάνει και τις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Μουσικών σχολείων. Έχουν διεξαχθεί, όμως, έρευνες σχετικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας σε προσχολική ηλικία [Σέργη Λ. (1993), «Η μουσική Αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας από τεσσάρων έως έξι χρόνων»], την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, [Χειμώνας Ε. (2008), «Η μουσική ως μέσο κοινωνικών σχέσεων στο Νηπιαγωγείο»] και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη [Μαγαλιού Μ. (2007), «Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις»].

## 6.2 Ερωτήματα

Για τη διεξαγωγή, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκαν κάποια ερωτήματα, όπως:

- Είναι η μουσική αγωγή ένα μάθημα για όλους τους μαθητές;
- Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της μουσικής και γιατί;
- Το μάθημα της μουσικής αποτελεί μέσο έκφρασης και ελάφρυνσής τους;
- Αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας με τους άλλους μαθητές;
- Η συμμετοχή τους σε ατομικές μουσικές δραστηριότητες τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση;
- Η συμμετοχή τους σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα;
- Η εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τις «ρίζες» τους;
- Το μάθημα της μουσικής αμβλύνει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών;
- Ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ τους;
- Αποτρέπει παρεκκλίνουσες συμπεριφορές;
- Συμβάλει θετικά στην ομαλή ένταξη των διαφορετικών παιδιών;
- Το μάθημα της μουσικής διευρύνει τους κοινωνικούς ορίζοντες των μαθητών μεταξύ τους και με την «ευρύτερη κοινότητα»;

## 6.3 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συλλογή δεδομένων είναι η επισκόπηση πεδίου και το μεθοδολογικό εργαλείο της το γραπτό ερωτηματολόγιο με κλίμακα τύπου Likert, το οποίο εστάλη σε 57 καθηγητές Μουσικής της Γενικής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και των δύο μουσικών Σχολείων των Νομών Λάρισας και Καρδίτσας. Προέκυψε να τελικό δείγμα 53 καθηγητών μουσικής, εκ των οποίων 20

καθηγητές της Γενικής Α/θμιας Εκπαίδευσης, 16 καθηγητές της Γενικής Β/θμιας Εκπαίδευσης και 17 καθηγητές των Μουσικών Σχολείων Λάρισας και Καρδίτσας.

#### 6.4 Διεξαγωγή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2018 και για τον εντοπισμό των σχολείων που διέθεταν εκπαιδευτικό Μουσικής, χρειάστηκε να γίνουν πολλές τηλεφωνικές και προσωπικές επαφές με τους ίδιους τους καθηγητές, ενώ στις περιπτώσεις που δεν βρέθηκαν οι ίδιοι, υπήρξε συνομιλία με τον διευθυντή ή το γραμματέα του σχολείου. Δυστυχώς, σε κάποιες περιπτώσεις δεν στάθηκε δυνατή η επικοινωνία με τα σχολεία και οι συγκεκριμένοι καθηγητές δε συμπεριλήφθησαν στην έρευνα. Τελικά, συγκεντρώθηκαν τα ονόματα 53 εκπαιδευτικών μουσικής που υπηρετούσαν στο νομό Λάρισας και Καρδίτσας το σχολικό έτος 2017-2018, καθώς τέσσερις από αυτούς δεν μπόρεσαν να απαντήσουν. Μετά τον εντοπισμό των καθηγητών και την τηλεφωνική επικοινωνία υπήρξαν κάποιες συναντήσεις, όπου δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ή στάλθηκαν προσωπικά e-mails για τη συμπλήρωσή τους.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας, συντάχτηκε το ερωτηματολόγιο, στο οποίο περιλήφθησαν ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και για να διασφαλιστεί η ανταπόκρισή τους, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όσους από αυτούς ήταν δυνατό. Έτσι, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά σε ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα στο φύλο, την ηλικία, το είδος σπουδών σε αναγνωρισμένο μουσικό ίδρυμα, στις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη βαθμίδα εργασίας, τη σχέση εργασίας και τα έτη υπηρεσίας τους.

Το δεύτερο μέρος αφορά στο μάθημα της μουσικής και πώς αυτό αντανακλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις προσωπικότητες των μαθητών. Συγκεκριμένα, θέτονται ερωτήματα σχετικά με τη συμβολή της μουσικής αγωγής στη συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση και στα Μουσικά Σχολεία.

## 6.5 Πορίσματα

Ταυτότητα του δείγματος

Φύλο (πίν. Α)

Το **69.7%** των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι **γυναίκες** και το **30.3%** **άνδρες**.

Πίνακας Α

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Άνδρας	Γυναίκα
Α/θμια	20%	80%
Β/θμια	30%	70%
Μουσικά	41%	59%
Μέσος όρος	30.3%	69.7%

Ηλικία (πίν.Β)

Το **61%** είναι ηλικίας **μέχρι 50 ετών** και το **32.3%** **μέχρι 60 ετών**, με μία σημαντική διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό δυναμικό των **Μουσικών σχολείων**, όπου εντοπίζονται και καθηγητές μικρότερου μέσου όρου ηλικίας ( **18% έως 40 ετών**).

Πίνακας Β

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	20-30 ετών	30-40 ετών	40-50 ετών	50-60 ετών	60 ετών και άνω
Α/θμια			80%	20%	
Β/θμια			70%	30%	
Μουσικά	6%	12%	35%	47%	
Μέσος όρος			61.7%	32.3%	

### Επίπεδο σπουδών (πίν.Γ)

Το **52.3%** των συμμετεχόντων είναι **απόφοιτοι ΑΕΙ** και το **42.3%** είναι **απόφοιτοι Ωδείων**.

### Πίνακας Γ

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Απόφοιτος Ωδείου	Απόφοιτος ΤΕΙ	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	Κάτοχος διδακτορικού
Α/θμια	60%		40%		
Β/θμια	20%		70%	10%	
Μουσικά	47%		47%	6%	
Μέσος όρος	42.3%		52.3%		

### Σχέση εργασίας (πίν.Δ)

Με εξαίρεση το εκπαιδευτικό δυναμικό των **Μουσικών Σχολείων**, που στελεχώνονται κατά **24%** με **αναπληρωτές και ωρομισθίους** καθηγητές Μουσικής, καθώς και αρκετούς εμπειροτέχνες καθηγητές Μουσικής, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της **Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης**, με ποσοστό **92%** έχουν **σχέση μονιμότητας** στα σχολεία που εργάζονται

### Πίνακας Δ

	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	Ωρομίσθιος/α
Α/θμια	100%		
Β/θμια	100%		
Μουσικά	76%	24%	
Μέσος όρος	92%		

#### Βαθμίδα εργασίας (πίν.Ε)

Τα ποσοστά των συμμετεχόντων, όσον αφορά τη βαθμίδα εργασίας/εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. **32.1%** για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην **Α/θμια Εκπαίδευση**, **30.2%** για τη **Β/θμια** και **37.7** για αυτούς που εργάζονται στα Μουσικά Σχολεία.

#### Πίνακας Ε

	Α/θμια Εκπαίδευση	Β/θμια Εκπαίδευση	Β/θμια Εκπαίδευση Μουσικά
Βαθμίδα εργασίας	32.1%	30.2%	37.7%

#### Χρόνια εργασίας (πίν.ΣΤ)

Το μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, το **70.3%**, έχει **10 – 20 χρόνια υπηρεσίας**, ενώ παρατηρούνται και μικρότερα ποσοστά σε λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Μουσικά Σχολεία) ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (Α/θμια. και Β/θμια)

#### Πίνακας ΣΤ

	0-10 χρόνια υπηρεσίας	10-20 χρόνια υπηρεσίας	20-30 χρόνια υπηρεσίας	30-40 χρόνια υπηρεσίας
Α/θμια		80%	20%	
Β/θμια		90%		10%
Μουσικά	29.5%	41%	29.5%	
Μέσος όρος		70.3%		

Ερώτηση 1: Η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο μπορούν με κάποιον τρόπο να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές;

Για το **78%** των συμμετεχόντων η μουσική αγωγή είναι ένα μάθημα, στο οποίο μπορούν **πολύ συχνά** με κάποιον τρόπο να **συμμετέχουν όλοι οι μαθητές**.

Πίνακας 1

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	18%	76%
Μέσος όρος				19.3%	78.7%

Ερώτηση 2: Παρατηρούνται περιπτώσεις «αδύναμων» γενικά μαθητών με πολύ καλές επιδόσεις στο μάθημα της Μουσικής;

Το **38%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι **συχνά** παρατηρούνται περιπτώσεις «αδύναμων» μαθητών με πολύ καλές επιδόσεις στο μάθημα της Μουσικής, σπάνια απάντησε το 36% και **πολύ συχνά το 26%**.

Πίνακας 2

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	20%	40%
Β/θμια			40%	40%	20%
Μουσικά			28%	54%	18%
Μέσος όρος			36%	38%	26%



Ερώτηση 3: Η στάση των μαθητών είναι θετική απέναντι στο μάθημα της Μουσικής;

Το **50.3%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής είναι **συχνά θετική** και **πολύ συχνά** απάντησε το **49.7%**.

Πίνακας 3

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά				71%	29%
Μέσος όρος				50.3%	49.7

Ερώτηση 4: Ανταποκρίνονται θετικά στις εισηγήσεις του καθηγητή τους;

Το **62%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται **συχνά** θετικά στις εισηγήσεις του καθηγητή τους και **πολύ συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 4

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				80%	20%
Β/θμια			10%	30%	60%
Μουσικά			6%	76%	18%
Μέσος όρος				62%	32.7%

Ερώτηση 5: οι μαθητές συμπεριφέρονται με άνεση στο μάθημα;

Το **45%** των συμμετεχόντων απάντησε ότι **πολύ συχνά** οι μαθητές συμπεριφέρονται με άνεση στο μάθημα της Μουσικής, **συχνά** απάντησε το **39%** και μερικές φορές το 16%.

Πίνακας 5

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	60%	20%
Β/θμια			10%	10%	80%
Μουσικά			18%	47%	35%
Μέσος όρος			16%	39%	45%

Ερώτηση 6: Δείχνουν να απολαμβάνουν τη διαδικασία εκμάθησης των τραγουδιών;

Το **56.3%** των μαθητών δείχνουν να απολαμβάνουν **πολύ συχνά** τη διαδικασία εκμάθησης των τραγουδιών και **συχνά** απάντησε το **35%**.

Πίνακας 6

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			6%	35%	59%
Μέσος όρος				35%	56.3%

Ερώτηση 7: Το τραγούδι αποτελεί για τους μαθητές ένα σημαντικό μέσο έκφρασης;

Σύμφωνα με το **61.3%** των συμμετεχόντων, το τραγούδι **πολύ συχνά** αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο έκφρασης και **συχνά** απάντησε το **36.7%**.

Πίνακας 7

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά			6%	30%	64%
Μέσος όρος				36.7%	61.3

Ερώτηση 8: Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους στη χορωδία του σχολείου;

Σύμφωνα με το **34.7%** των συμμετεχόντων οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους στη χορωδία του σχολείου **συχνά** και **πολύ συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 8

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			12%	64%	24%
Μέσος όρος				34.7%	32.7%

Ερώτηση 9: Η συμμετοχή τους στη χορωδία του σχολείου τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα;

Το **68%** των συμμετεχόντων πιστεύει ότι **πολύ συχνά** η συμμετοχή των μαθητών στη χορωδία του σχολείου τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα και **συχνά** απάντησε το **22.7%**.

Πίνακας 9

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			28%	18%	54%
Μέσος όρος				22.7%	68%

Ερώτηση 10: Παρακολουθούν με ενδιαφέρον την ακρόαση μουσικών έργων ή θεμάτων;

Το **46%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **συχνά** παρακολουθούν με ενδιαφέρον την ακρόαση μουσικών έργων ή θεμάτων, μερικές φορές απάντησε το 33.3% και **πολύ συχνά** το **20.7%**.

Πίνακας 10

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			60%	20%	20%
Β/θμια			10%	60%	30%
Μουσικά			30%	58%	12%
Μέσος όρος			33.3%	46%	20.7%

Ερώτηση 11: Η ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων - ασκήσεων λειτουργεί επικουρικά στην εστίαση της προσοχής των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους;

Το **46%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων - ασκήσεων λειτουργεί **συχνά** επικουρικά στην εστίαση της προσοχής των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **29%**.

Πίνακας 11

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά			35%	58%	7%
Μέσος όρος				46%	29%

Ερώτηση 12: Πειραματίζονται ευχάριστα με κάποιο όργανο της επιλογής τους;

Σύμφωνα με το **49.3%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **πολύ συχνά** πειραματίζονται ευχάριστα με κάποιο όργανο της επιλογής τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **38%**.

Πίνακας 12

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια			20%	40%	40%
Μουσικά			18%	54%	28%
Μέσος όρος				38%	49.3%

Ερώτηση 13: Παρατηρούνται περιστατικά εκφοβισμού ή παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών;

Το **20.6%** των συμμετεχόντων εντοπίζει **μερικές φορές** περιστατικά εκφοβισμού ή παραβατικής συμπεριφοράς. Στα **γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας** το **50%** απάντησε **συχνά** και το **25%** πολύ συχνά, με το **90%** στα **Μουσικά Σχολεία** να δηλώνει **σπάνια**.

Πίνακας 13

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια			10%	60%	30%
Μουσικά		88.2%	11.8%		
Μέσος όρος			20.6%		

Ερώτηση 14:Μαθαίνουν να σέβονται τα μουσικά όργανα των άλλων μαθητών;

Σύμφωνα με το **46.3%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **συχνά** μαθαίνουν να σέβονται τα μουσικά όργανα των άλλων μαθητών, **πολύ συχνά** απάντησε το **30.7%** και μερικές φορές το 23%.

Πίνακας 14

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια			20%	40%	40%
Μουσικά			29%	59%	12%
Μέσος όρος			23%	46.3%	30.7%

Ερώτηση 15: Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε μία ορχήστρα του σχολείου;

Το **47.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε μία ορχήστρα του σχολείου, ενώ επίσης **συχνά** απάντησε το **47 %**.

Πίνακας 15

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια			10%	60%	30%
Μουσικά			6%	41%	53%
Μέσος όρος				47%	47.7%

Ερώτηση 16: Η συμμετοχή τους στην ορχήστρα του σχολείου τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα;

Το **62.3%** των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η συμμετοχή των μαθητών στην ορχήστρα του σχολείου **πολύ συχνά** τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα και **συχνά** πιστεύει το **33.7%**.

Πίνακας 16

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
A/θμια				40%	60%
B/θμια				20%	80%
Μουσικά			12%	41%	47%
Μέσος όρος				33.7%	62.3%

Ερώτηση 17: Συμμετέχουν σε μουσικά παιχνίδια;

Το **75.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** συμμετέχουν σε μουσικά παιχνίδια.

Πίνακας 17

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια					100%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			18%	35%	47%
Μέσος όρος					75.7%

Ερώτηση 18: Συμμετέχουν σε παιχνίδια συνεργασίας μεταξύ τους;

Σύμφωνα με το **51.3%** οι μαθητές **πολύ συχνά** συμμετέχουν σε παιχνίδια συνεργασίας μεταξύ τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **41.3%**.

Πίνακας 18

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά		4%	18%	54%	24%
Μέσος όρος				41.3%	51.3%



Ερώτηση 19: Συμμορφώνονται με τους κανονισμούς περιμένοντας τη σειρά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Το **45%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **συχνά** συμμορφώνονται με τους κανονισμούς περιμένοντας τη σειρά τους, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **28%**.

Πίνακας 19

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια				60%	40%
Μουσικά		12%	29%	35%	24%
Μέσος όρος				45%	28%

Ερώτηση 20: Οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους;

Σύμφωνα με το **39.3%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **πολύ συχνά** συνομιλούν μεταξύ τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 20

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια			30%	30%	40%
Μουσικά			54%	28%	18%
Μέσος όρος				32.7%	39.3%

Ερώτηση 21: Δείχνουν συμπάθεια μεταξύ τους;

Σύμφωνα με το **56.3%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **συχνά** δείχνουν συμπάθεια μεταξύ τους, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **38%**.

Πίνακας 21

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				70%	30%
Μουσικά			17%	59%	24%
Μέσος όρος				56.3%	38%

Ερώτηση 22: Βοηθούν ο ένας τον άλλο;

Σύμφωνα με το **53.7%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **συχνά** βοηθούν ο ένας τον άλλο, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **25%**.

Πίνακας 22

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια				80%	20%
Μουσικά			24%	41%	35%
Μέσος όρος				53.7%	25%

Ερώτηση 23: Δέχονται το ενδιαφέρον του καθηγητή τους για τους υπόλοιπους μαθητές;

Το **46.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **συχνά** δέχονται το ενδιαφέρον του καθηγητή τους για τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **36.3%**.

Πίνακας 23

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια		20%	20%	40%	20%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά			12%	59%	29%
Μέσος όρος				46.3%	36.3%

Ερώτηση 24: Οι μαθητές διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται;

Το **53.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **συχνά** διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **18.6%**.

Πίνακας 24

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			60%	20%	20%
Β/θμια				70%	30%
Μουσικά			24%	70%	6%
Μέσος όρος				53.3%	18.6%

Ερώτηση 25: Αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους;

Σύμφωνα με το **49.6%** των συμμετεχόντων οι μαθητές **συχνά** αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, μερικές φορές απάντησε το 31.7% και **πολύ συχνά** το **18.7%**.

Πίνακας 25

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	40%	20%
Β/θμια			20%	50%	30%
Μουσικά			35%	59%	6%
Μέσος όρος			31.7%	49.6%	18.7%

Ερώτηση 26: Δείχνουν ευαισθησία στον έπαινο του καθηγητή τους;

Το **62.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** δείχνουν ευαισθησία στον έπαινο του καθηγητή τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **29%**.

Πίνακας 26

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	20%	60%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	47%	47%
Μέσος όρος				29%	62.3%

Ερώτηση 27: Δείχνουν ευαισθησία στον έπαινο των συμμαθητών τους;

Το **52.3%** των συμμετεχόντων θεωρούν ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** δείχνουν ευαισθησία στον έπαινο των συμμαθητών τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **37%**.

Πίνακας 27

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			12%	41%	47%
Μέσος όρος				37%	52.3%

Ερώτηση 28: Δείχνουν ευαισθησία στην κριτική του καθηγητή τους;

Το **51.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **συχνά** δείχνουν ευαισθησία στην κριτική του καθηγητή τους, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **37.3 %**.

Πίνακας 28

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				60%	40%
Β/θμια			10%	30%	60%
Μουσικά			24%	64%	12%
Μέσος όρος				51.3%	37.3%

Ερώτηση 29: Δείχνουν ευαισθησία στην κριτική των συμμαθητών τους;

Το **39.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι μαθητές **πολύ συχνά** δείχνουν ευαισθησία στην κριτική των συμμαθητών τους, μερικές φορές απάντησε το 30.3% και συχνά το **28.3%**.

Πίνακας 29

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	20%	40%
Β/θμια			10%	30%	60%
Μουσικά		6%	41%	35%	18%
Μέσος όρος			30.3%	28.3%	39.3%

Ερώτηση 30: Το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται ( ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) βοηθά στη συναισθηματική εξισορρόπηση και ελάφρυνση των μαθητών;

Το **57.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι **πολύ συχνά** το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται ( ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) βοηθά στη συναισθηματική εξισορρόπηση και ελάφρυνση των μαθητών, ενώ **συχνά** απάντησε το **31.7%**.

Πίνακας 30

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			12%	35%	53%
Μέσος όρος				31.7%	57.7%

Ερώτηση 31: Το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται ( ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) βοηθά στην επίλυση πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών;

Το **41%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται ( ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) **συχνά** βοηθά στην επίλυση πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών, ενώ **πολύ συχνά** απάντησε το **32.7%**.

Πίνακας 31

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια		20%		40%	40%
Β/θμια			30%	30%	40%
Μουσικά			29%	53%	18%
Μέσος όρος				41%	32.7%

Ερώτηση 32: Το μάθημα της μουσικής αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και την έκφραση των συναισθημάτων τους;

Το **78.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής πολύ συχνά αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς των μαθητών και την έκφραση των συναισθημάτων τους και **15.3%** απάντησε **συχνά**.

Πίνακας 32

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				20%	80%
Β/θμια				20%	80%
Μουσικά			6%	6%	78%
Μέσος όρος				15.3%	79.3%

Ερώτηση 33; Πιστεύετε ότι καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας της μουσικής;

Το **50.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι **πολύ συχνά** καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας της μουσικής, ενώ **συχνά** απάντησε το **29.7%**.

Πίνακας 33

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			40%	20%	40%
Β/θμια		20%		40%	40%
Μουσικά				29%	71%
Μέσος όρος				29.7%	50.3%

Ερώτηση 34: Πραγματοποιούνται σχέδια εργασίας (project) στο μάθημα της μουσικής;

Σύμφωνα με το **42%** των συμμετεχόντων **συχνά** πραγματοποιούνται σχέδια εργασίας (project) στο μάθημα της μουσικής, ενώ **μερικές φορές** απάντησε το **24.7%**.

Πίνακας 34

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια	20%	20%	20%	40%	
Β/θμια			30%	30%	40%
Μουσικά		6%	24%	58%	12%
Μέσος όρος			24.7%	42.7%	



Ερώτηση 35: Αν ναι, πιστεύετε ότι η μάθηση των παιδιών οικοδομείται μέσα από την ενεργό επικοινωνία μεταξύ τους ,αλλά και με την επικοινωνία με το φυσικό περιβάλλον;

Το **49.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι **πολύ συχνά** η μάθηση των παιδιών οικοδομείται μέσα από την ενεργό επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με την επικοινωνία με το φυσικό περιβάλλον, ενώ **συχνά** απάντησε το **46.3%**.

Πίνακας 35

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				40%	60%
Β/θμια				40%	60%
Μουσικά			12%	59%	29%
Μέσος όρος				46.3%	49.7%

Ερώτηση 36: Η εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τις ρίζες της ιστορίας τους;

Το **56.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι **πολύ συχνά** η εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τις ρίζες της ιστορίας τους, ενώ **συχνά** απάντησε το **33%**.

Πίνακας 36

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	40%	40%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			12%	29%	59%
Μέσος όρος				33%	56.3%

Ερώτηση 37: Το μάθημα της μουσικής επιτρέπει την ομαλή ένταξη των διαφορετικών μαθητών;

Το **55.7%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής **πολύ συχνά** επιτρέπει την ομαλή ένταξη των διαφορετικών μαθητών, ενώ **συχνά** απάντησε το **39%**.

Πίνακας 37

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια				60%	40%
Β/θμια			10%	10%	80%
Μουσικά			6%	47%	47%
Μέσος όρος				39%	55.7%

Ερώτηση 38: Το μάθημα της μουσικής λειτουργεί ενισχυτικά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και δεξιότητες;

Το **48%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής **πολύ συχνά** λειτουργεί ενισχυτικά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και δεξιότητες, ενώ **συχνά** απάντησε το **43.3%**.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	60%	20%
Β/θμια				30%	70%
Μουσικά			6%	40%	54%
Μέσος όρος				43.3%	48%

Ερώτηση 39: Το μάθημα της μουσικής συντελεί σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (σχολικές εορτές, παραστάσεις κ.α.);

Το **73.3%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής **πολύ συχνά** συντελεί σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (σχολικές εορτές, παραστάσεις κ.α.).

Πίνακας 39

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			20%	60%	20%
Β/θμια					100%
Μουσικά					100%
Μέσος όρος					73.3%

Ερώτηση 40: Το μάθημα της μουσικής λειτουργεί επικουρικά σε άλλα μαθήματα ή δράσεις του σχολείου;

Το **46%** των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το μάθημα της μουσικής **πολύ συχνά** λειτουργεί επικουρικά σε άλλα μαθήματα ή δράσεις του σχολείου, **συχνά** απάντησε το **27%** και μερικές φορές το υπόλοιπο 27%.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Α/θμια			30%	30%	40%
Β/θμια			40%	30%	30%
Μουσικά			11%	21%	68%
Μέσος όρος			27%	27%	46%

## 6.6 Συμπεράσματα

Με δεδομένο ότι το 32.1% των συμμετεχόντων ανήκει στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας, το 30.2% στα Γενικά Σχολεία της Β/θμιας και το 37.7% στα Μουσικά Σχολεία των Νομών Λάρισας και Καρδίτσας, προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία ( 60.9%) των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, όπως συνέβαινε ανέκαθεν στην εκπαίδευση, με το 61% όλων των συμμετεχόντων να κυμαίνεται μεταξύ 40 και 50 ετών. Οι μισοί περίπου από αυτούς (52.3%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι υπόλοιποι απόφοιτοι Ωδείων, με τους οποίους στελεχώθηκε για πολλά χρόνια η Εκπαίδευση, ελλείψη αποφοίτων ΑΕΙ. Η συντριπτική πλειοψηφία (92%) είναι μόνιμοι διορισμένοι εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση το εκπαιδευτικό δυναμικό των Μουσικών Σχολείων (24%), τα οποία στελεχώνονται με αναπληρωτές και ωρομισθίους καθηγητές Μουσικής, καθώς και με αρκετούς εμπειροτέχνες καθηγητές Μουσικής και το 70.3% των συμμετεχόντων έχει 10 με 20 χρόνια υπηρεσίας.

Όσον αφορά στα ερωτήματα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν ότι η μουσική είναι ένα μάθημα, στο οποίο πολύ συχνά (78.7%) με κάποιον τρόπο μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ακόμη και οι «αδύναμοι» με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να θεωρεί τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής συχνά πολύ θετική, με το μεγαλύτερο ποσοστό (62%) να πιστεύει ότι ανταποκρίνονται συχνά θετικά και στις εισηγήσεις των καθηγητών τους. Φαίνεται ότι οι μαθητές απολαμβάνουν το μάθημα και δείχνουν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στη χορωδία και την ορχήστρα του σχολείου, ιδιαίτερα στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης (80% πολύ συχνά), καθώς αυτή η ενασχόληση βοηθά στη συναισθηματική εξισορρόπηση και ελάφρυνσή τους δίνοντάς τους την αίσθηση του «ανήκειν» κάπου (68% πολύ συχνά) δίνοντάς τους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα μικρότερα ποσοστά που καταγράφηκαν στα Μουσικά Σχολεία ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι για τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά, η συμμετοχή σε χορωδίες και ορχήστρες είναι σχεδόν καθημερινή και μάλιστα υποχρεωτική και δεν αποτελεί μια «ιδιαίτερη» δραστηριότητα για αυτούς. Επίσης, περισσότερο ενδιαφέρον δείχνουν για το τραγούδι (61%), τα μουσικά παιχνίδια (75%) ή τα παιχνίδια συνεργασίας και τον πειραματισμό – αυτοσχεδιασμό με κάποιο όργανο της επιλογής τους και λιγότερο για την ακρόαση μουσικών έργων ή θεμάτων.

Σύμφωνα με τη έρευνα, μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι το μάθημα της Μουσικής αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών και μάλιστα το 79.3% πιστεύει ότι πολύ συχνά συντελεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Μαθαίνει στα παιδιά το σεβασμό (59%) απέναντι στους άλλους και την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους. Σημαντική είναι η συμβολή του μαθήματος στην ομαλή ένταξη των διαφορετικών παιδιών, καθώς και των μαθητών

με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Στην ερώτηση αν παρατηρούνται περιστατικά εκφοβισμού ή παραβατικής συμπεριφοράς, παρατηρήθηκε μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και τα Μουσικά Σχολεία, γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναλυθούν ξεχωριστά. Σύμφωνα, λοιπόν, με το 88.2%, των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων, σπάνια παρατηρούνται τέτοιες συμπεριφορές, ενώ σύμφωνα με το 50% και το 25% των εκπαιδευτικών των Γενικών Σχολείων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης συχνά και πολύ συχνά αντίστοιχα καταγράφονται περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η διαφορά μεταξύ των Γενικών και των Μουσικών Σχολείων στο θέμα της συμπεριφοράς των μαθητών είναι αξιοσημείωτη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Τέλος, σε μεγάλο ποσοστό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το μάθημα της Μουσικής λειτουργεί επικουρικά και για άλλα μαθήματα, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία πιστεύει ότι συντελεί σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, συμβάλλοντας σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (73.3%).

Είναι εμφανής η συμβολή του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα Γενικά Σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία σύμφωνα μετά τα πορίσματα της έρευνας. Φαίνεται ότι η Μουσική είναι ένα μάθημα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και αντιμετωπίζεται πολύ θετικά από αυτούς. Αποτελώντας ένα μέσο έκφρασης και ελάφρυνσής τους, μοιάζει να ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ τους, να τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση δίνοντάς τους την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα και να αμβλύνει τις μεταξύ τους διαφορές. Συνδέοντάς τους με τις «ρίζες» τους συνδράμει στη διαμόρφωση της αυτογνωσίας τους, συμβάλλει θετικά στην ομαλή ένταξη των «διαφορετικών» παιδιών και διευρύνει σημαντικά τους κοινωνικούς ορίζοντες των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Το γεγονός ότι τα περιστατικά παρεκκλιουσών συμπεριφορών σπανίζουν στα Μουσικά Σχολεία είναι αξιοσημείωτο και δεδομένου του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και άλλων παραβατικών συμπεριφορών στα σχολεία αναμφισβήτητα χρήζει νέας έρευνας. Ίσως τα Γενικά Σχολεία να έχουν να διδαχθούν από τα Μουσικά Σχολεία επί του θέματος. Είναι τυχαίες αυτές οι διαφορές ή μήπως όχι; Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία είναι σημαντικά και χρήσιμο είναι να επαναληφθεί η έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα για την απόκτηση νέων αποτελεσμάτων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Αντωνάκης, Δ. (2011). *Εξελικτική Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Αριστοτέλη, *Πολιτικά* Θ7 1342, 1 – 12

Βρεττός, Γ. (1994). «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη. Άσκηση με μικροδιδασκαλία». Θεσ/νίκη: Artoftext

Βρεττός, Γ.& Καψάλης Α., (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργιάδη Ελ., «Οι Θεραπευτικές Ιδιότητες της Μουσικής στο Πέρασμα των Αιώνων», *Το Βήμα του Ασκληπιού*, τεύχος 2ο, (2007), σελ. 3-8, at [http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2007/VOLUME%2002\\_07/VA\\_REV\\_1\\_06\\_02\\_07.pdf](http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2007/VOLUME%2002_07/VA_REV_1_06_02_07.pdf) (πρόσβαση στις 19/12/2017)

Δαράκη Πέπη, (1979), «*Η Αισθητική Αγωγή του παιδιού*», Αντιπαράλληλα, Αθήνα

Δρίτσας Α. *Η Μουσική ως Φάρμακο* 2003, InfoHealth

Διονυσίου Ζωή, (2002), «Προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής», *Μουσική Εκπαίδευση*, Τεύχος 11, Τόμος III

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). «*Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καϊμάκης Π., «*Αριστείδης Κοϊντιλιανός: Ένας αισθητικός της μουσικής της Ύστερης Αρχαιότητας*», στο *Αισθητική και Τέχνη, Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην μνήμη Παναγιώτη και Έφης Μιχελή*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2008,

Καρτασίδου, Λ. *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική. Θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, ΤΥΠΩΘΗΤΩ, 2004

Κοντάκος, Α & Πολεμικός, Ν. (2000). «*Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). «*Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). «*Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*». Αθήνα: Gutenberg

Μιχαηλίδης, Σ. (1989), *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας ελληνικής μουσικής*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Μπέσσας Δ.- Κοκκίδου Μ., (2004), «*Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα [1969-2004]*», Μουσικοπαιδαγωγικά, Τεύχος 1

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

Μπουτιέρος, Π. (2000), «*Η μουσική παράδοση και τεχνολογία ως θεραπευτικό και εκπαιδευτικό μέσο σε παιδιά και νέους με τύφλωση και πρόσθετες αναπηρίες*», Τεύχος 7, τόμος II

Παπαπαναγιώτου Ξ. - Γανώση Μ., (2003), «*Η μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων: μια πιλοτική έρευνα συχνότητας παρουσίας και επιλογής δραστηριοτήτων*», *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, Τεύχος 5, 109-122

Πλάτωνα, *Πολιτεία*, εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, μετάφραση. Ι. Γρυπάρης

Σαϊτης, Χ. (1994). «*Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*». Αθήνα: χ.ε.

Σέργη, Λ. (1982). «*Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*», Gutenberg, Αθήνα

Σέργη, Λ. (1994), *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg

- Σίτου, Σ. (1990). *Πλατωνικά παιδαγωγικά κείμενα: εισαγωγή- μετάφραση-σχόλια: παιδαγωγικά, φιλοσοφικά, ψυχολογικά, πραγματολογικά*. Ιωάννινα: Σίτος
- Σταμάτης, Π. (2005). «*Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία*». Αθήνα: Ατραπός
- Στάμου, Λ. (2000), «*Η παράδοση στην ελληνική μουσική εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματισμοί*», Μουσική Εκπαίδευση, Τεύχος 7, Τόμος II
- Σταυρίδης, Γ. Μιχάλης. (1985), «*Η μουσική στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*», Gutenberg, Αθήνα
- Σταυρίδης, Μ. (2001). *Μουσική Αγωγή και Παιδεία. Σύγχρονες προσεγγίσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τρούλης, Γ. (1991), «*Η Αισθητική αγωγή του παιδιού: στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*», Γρηγόρη, Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ, (2005), «*Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ: επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*», Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ, Φ.Ε.Κ., τεύχος 2<sup>ο</sup> , Αρ. Φύλλου 1366
- Χαραλάμπους, Α.(1996), «*Μουσική: η παιδαγωγική της - η αισθητική της*». Αθήνα:  
Φίλιππος Νάκας
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλλημα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας



## Ξενογλώσση

Alvin, J. (1978). *Music Therapy for the Autistic Child*. London: Oxford University Press.

Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). «*Researching person-centered issues in education*». In C. Rogers (Eds.), *Freedom to learn for 80s* (pp. 197-224). Columbus: Charles Merrill.

Bar-On, R. (1997α). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (1997β). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bergethon, B. & Boardman, E. (1979). *Musical Growth in Elementary School*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (1999). *Emotional competence inventory 360*. Boston: Hay/McBer

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for teachers and students* In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Great Britain: MPG Books Ltd.

Bradberry, T. , Jean, G. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη, Το απλό βιβλίο*. Αθήνα : ΕκδόσειςΚριτική

Caruso, D. R., & Wolfe, C. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: Emotional intelligence in the workplace*. Philadelphia: Psychology Press.

Cooper, Robert and Sawaf, Ayman (1997) *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organisations*, Gosset, Putnam, New York

Dobbs, J. (1976). Emile-Jaques-Dalcroze. In K. Simson (Ed.), *Some Great Music* Educators, Novello & Co. Ltd.

Edwards, D. & Mercer, N. (2001). «Επικοινωνία και έλεγχος» στο Γλώσσα, Γραμματισμός και μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική. (Μτφ.Ροζάνης, Σ.).Πάτρα: ΕΑΠ.

Dalcroze, E. J. (1921/1967). *Rhythm, Music and Education*. Translated by H. F. Rubinstein. Surrey: The Dalcroze Society

Flash, L. (1990). Changing Perceptions of Music with reception Children *British journal of Music Education* 7(1)

Foster, F.P. (1965). *The song within: Music and the disadvantaged preschool child*. YoungChildren

Gardner, H. (1983/1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press

Gardner, L., Stough, C., (2001), *Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers, Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), pp 68-78

Georges, P. , Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Δ. (1998). *Τέχνη και Τεχνική Των Διαπραγματεύσεων*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Goleman, Daniel (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Goleman, Daniel (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Hodges, D. A. (2005) *Musicality from Birth to Five*. IFMR, (on – line <http://www.music-research.org/Publicatios>)

Hughes, M. & Westgate, D. (1999). «Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στον παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής» στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. (Μτφ.Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ

Ivey, I., Gluckstern, N. & Bradford Ivey, M. (1996). «Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- McDonald, D.T. & Ramsey, J.H. (1978).Awakening the Artist: Music for Young Children.*Young Children* 33(2)
- Mercer, N. (2000).«*Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*». (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moll, L. & Whitmore, K. (1999). «*Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή*» στο Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ
- Moll, L. & Whitmore, K. (1999). «*Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή*» στο Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.).Πάτρα: ΕΑΠ, 155-182
- Montessori, M. (1949/1984).«*The absorbent Mind*». New York: Laurel Book. Dell publishing
- Morgan, H. N. (1955). «*Music Education Source Book*».Chicago: Music Educators National Conference, MENC
- Muijs, D & Reynolds, D. (2004).«*Effective teaching*».London: Paul Chapman Publishing
- Neff, K. (1985). «*Ιστορία της Μουσικής*». Αθήνα: ΕκδόσειςΒότσηςΝ.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. (Translated by M. Murray). New York: Schott Music Corporation
- Papousek, H. (1996). *Musicality in Infancy Research: Biological and Origins of Early Musicality*, In: Deliege. I. and J. Sloboda . *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. OxfordUniversityPress.
- PaulTerry (1975) στο: ΣτάμουΛελούδα, (2000), «*Ηπαράδοσηωςφορέας συνέχειας και ιδεολογίας*». Τεύχος 7, τόμος II
- Pilka, G. (1968). *Ο Κόσμος της Μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλβος
- Rogers, C. (1967). «*Onbecomingaperson*».London: Constable&Co Ltd.
- Rousseau, J.J. (1961). *Emile*. (μτφρ.Β. Boxley). New York: E.P. Dutton.

Russel-Smith, G. (1976). Zoltan Kodaly. In K. Simpson, (Ed.), *Some Great Music Educators*. Novelo & Co Ltd.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211

Schwabe, C. (1997). «*Methodik der Musiktherapie und der entheoretische Grundlagen*». Johann Ambrosius Barth, Leipzig 1980

Snyder, A. (1957). «*Creating Music with Children*». Mills Music, Inc

Stamou, L. (2002). «*Plato and Aristotle on Music and Music Education, Lessons from Ancient Greece*»

Stumpf, C. (2012). *The origins of Music*. Oxford: University Press Oxford

Trotter, Y. (1924). *Music and Mind*. London: Methuen

Wood, D. (1999). «*Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης*» στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ –ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ : «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ  
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ :**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ  
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ  
ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ  
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ».**

Αγαπητέ Κύριε / Κυρία

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά στο ρόλο του μαθήματος της μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν για την περαιτέρω έρευνα του θέματος.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστικούς λόγους και σε κάθε περίπτωση θα διαφυλαχτεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και συμπληρώστε με ένα X το αντίστοιχο κουτάκι.

Παρακαλούμε να απαντήσετε προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις

**Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.**

## ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο :  
Ανδρας .....  
Γυναίκα .....
  
2. Ηλικία:  
20-30 .....  
30-40 .....  
40-50 .....  
50-60 .....  
60 και άνω .....
  
3. Επίπεδο εκπαίδευσης :  
Απόφοιτος Ωδείου .....  
Απόφοιτος ΤΕΙ .....  
Απόφοιτος ΑΕΙ .....  
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών .....  
Κάτοχος διδακτορικού .....
  
4. Βαθμίδα εργασίας :  
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (γενικά σχολεία) .....  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γενικά σχολεία) .....  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (μουσικά σχολεία) .....
  
5. Σχέση εργασίας:  
Μόνιμος/ η .....   
Αναπληρωτής/τρια .....  
Ωρομίσθιος/α .....
  
6. Χρόνια υπηρεσίας:  
0 – 10 .....  
10 – 20 .....  
20 – 30 .....  
30 – 40 .....

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Η μουσική είναι ένα μάθημα στο οποίο μπορούν με κάποιον τρόπο να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
2. Παρατηρούνται περιπτώσεις «αδύναμων» γενικά μαθητών με πολύ καλές επιδόσεις στο μάθημα της μουσικής;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
3. Η στάση των μαθητών είναι θετική απέναντι στο μάθημα της μουσικής;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
4. Ανταποκρίνονται θετικά στις εισηγήσεις του καθηγητή τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
5. Οι μαθητές συμπεριφέρονται με άνεση στο μάθημα;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
6. Δείχνουν να απολαμβάνουν τη διαδικασία εκμάθησης των τραγουδιών;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
7. Το τραγούδι αποτελεί για τους μαθητές ένα σημαντικό μέσο έκφρασης;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
8. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους στη χορωδία του σχολείου;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
9. Η συμμετοχή τους στη χορωδία του σχολείου τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
10. Παρακολουθούν με ενδιαφέρον την ακρόαση μουσικών έργων ή θεμάτων;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
11. Η ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων – ασκήσεων λειτουργεί επικουρικά στην εστίαση της προσοχής των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά



12. Πειραματίζονται ευχάριστα με κάποιο μουσικό όργανο της επιλογής τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
13. : Παρατηρούνται περιστατικά εκφοβισμού ή παραβατικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
14. Μαθαίνουν να σέβονται τα μουσικά όργανα των άλλων μαθητών;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
15. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους σε μία ορχήστρα του σχολείου;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
16. Η συμμετοχή τους στην ορχήστρα του σχολείου τους δίνει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
17. Συμμετέχουν στα μουσικά παιχνίδια – ασκήσεις με χαρά;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
18. Συμμετέχουν σε παιχνίδια συνεργασίας μεταξύ τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
19. Συμμορφώνονται με τους κανονισμούς περιμένοντας τη σειρά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
20. Οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
21. Δείχνουν συμπάθεια μεταξύ τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
22. Βοηθούν όπου χρειαστεί ο ένας τον άλλον;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
23. Δέχονται το ενδιαφέρον του καθηγητή τους για τους υπόλοιπους μαθητές;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
24. Οι μαθητές διεκπεραιώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

25. Αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
26. Δείχνουν ευαισθησία στον έπαινο του καθηγητή τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
27. Δείχνουν ευαισθησία στον "έπαινο" των συμμαθητών τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
28. Δείχνουν ευαισθησία στην κριτική του καθηγητή τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
29. Δείχνουν ευαισθησία στην κριτική των συμμαθητών τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
30. Το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται (ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) βοηθά στην συναισθηματική εξισορρόπηση και ελάφρυνση των μαθητών;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
31. Το μάθημα της μουσικής, όπως αυτό διεκπεραιώνεται (ανάγκη για έκφραση και συνεργασία) βοηθά στην επίλυση πιθανών διαφορών μεταξύ των μαθητών;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
32. Το μάθημα της μουσικής αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητά τους και την έκφραση των συναισθημάτων τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
33. Πιστεύετε ότι καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τη διαδικασία των μαθημάτων μουσικής;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
34. Πραγματοποιούνται σχέδια εργασίας (project) στο μάθημα της μουσικής;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
35. Αν ναι, πιστεύετε ότι η μάθηση των παιδιών οικοδομείται μέσα από την ενεργό επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με την επικοινωνία με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

36. Η εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με τις ρίζες της ιστορίας τους;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
37. Το μάθημα της μουσικής επιτρέπει την ομαλή ένταξη των “διαφορετικών” μαθητών;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
38. Το μάθημα της μουσικής λειτουργεί ενισχυτικά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και δεξιότητες;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
39. Το μάθημα της μουσικής συντελεί σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (σχολικές εορτές, παραστάσεις κ.α.);  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά
40. Το μάθημα της μουσικής λειτουργεί επικουρικά σε άλλα μαθήματα ή δράσεις του σχολείου;  
Ποτέ  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά